الفصل الرابع

التعليم المصرى

واقعه ، ومدى استبطانه لخصائص العصر ، واستجابته لمطالب التعصير

حللنا ثقافة المجتمع المصرى من بعدى التحديث والتعصير على ضوء خصائص العصر. وتركنا تحليل التعليم المصرى الراهن ، مع أنه جانب أساسى من هذه الثقافة – بعد ١٩٥٢ – لنتولى تقييمه فى فصل مستقل لوزنه الخاص فى هذا البحث بالذات كما أكدنا من قبل .

وتحليلنا لهذا التعليم سيكون على ضوء الخصائص التربوية العصرية ، وعلى أساس متطلباتها على التعليم المصرى بالذات . وذلك لكى لا نظلم هذا التعليم فى حكمنا عليه بمعايير عصرية لبلاد عصرية فحسب .

وبذلك يستهدف هذا الفصل مناقشة إلى أى مدى يستطيع واقع التعليم المصرى أن (يتعصر) ، وأن يقوم بمسئوليته فى تعصير الدولة . أى مدى قدرته على استبطان خصائص العصر فى داخله . . ، ومدى قدرته على الوفاء بحاجات الاقتصاد والمجتمع ممن يخرجهم .

وبإيضاح أكثر نقول : هل يستبطن التعليم المصرى العلم والتكنولوجيا والأساليب العصرية فى الإدارة ، وهل يستبطن مبادئ العصر من حرية وديمقراطية وتخطيط علمى .

وهل يفى هذا التعليم بحاجات المجتمع واقتصاده من القوى البشرية . وهل يؤدى دوره فى ديناميات التعصير المختلفة .

ونرى أن فى نقاشنا لهذه الأسئلة ما يظهر لنا مدى كفاية هذا التعليم ، وفعاليته الخارجية والداخلية .

ثم نتساءل عن أهم المشكلات التربوية التى تفقد التعليم المصرى فعاليته فى بناء الدولة العصرية ؟

وما هى ارتباطات هذه المشكلات التربوية بمشكلات المجتمع ؟

إن معرفتنا لسمات العصر ولسمات التربية العصرية ، وتطلع مجتمعنا لها كأهداف (لعصريته) قد حدد شكل دور التعليم فى هذه الدولة ، وهذا يقتضينا أن نقف على تحديد دقيق لوضع التعليم المصرى الراهن .

هذا ولما كانت أهداف « المرحلة العصرية » لا يمكن تحقيقها دفعة واحدة . إذ تسبقها – كما سبق أن أوضحنا أيضا – مرحلة الانطلاق الاقتصادى والاجتماعى فإن استهدافنا للتعصير سواء فى المجال الاجتماعى أو الاقتصادى أو التربوى لا يمكن تحقيقه دفعة واحدة ، فيمكن أن تستهدف مراحل قريبة هى « أهداف مرحلة الانطلاق » ثم أهداف بعيدة هى « المرحلة العصرية » .

وتحديد وضعنا التعليمى الراهن سيكشف لنا ما فى هذا التعليم من سلبيات ومن إيجابيات . وهذه السلبيات أو المشكلات التعليمية وتلك الإيجابيات ستقضى بنا فى نهاية الأمر إلى مناقشة أسلوب حياتنا فى أعم صوره . وستنقلنا من المنظور الضيق للمشكلات التعليمية على وجه التخصيص إلى المنظور الأوسع لمشكلاتنا الاجتماعية فى المرحلة الراهنة . ذلك لأن التعليم – كما سبق أن ذكرنا – هو مرآة أى مجتمع ، يعكس ما فى هذا المجتمع من أوضاع ، ومن تقدم أو تخلف ، ومن سلبيات أو إيجابيات[١] . ودراستنا للتعليم فى ارتباطاته بالمجتمع سبق لنا أن أوضحنا مبرراتها والتى نجملها هنا فى ذلك الارتباط العضوى بين التعليم والمجتمع . وبين تحول التعليم إلى الطابع العصرى وتحول المجتمع بأسره إلى مجتمع عصرى . كما أن ذلك يستتبعه أيضاً استحالة حل مشكلات التعليم بطريقة جذرية إلا فى السياق الأرحب لحل مشكلات المجتمع بوجه عام[٢] .

وستثار القضية على الوجه التالى :

هل ينهض واقع التعليم المصرى ويقدر على أن يستجيب لمتطلبات التعصير؟ فإذا كانت

---

(١) انظر فى هذا الصدد : رينشارد ماكيون ، « الجامعات فى العالم الحديث » مقال فى نظرات فى التعليم الجامعى ، بحوث لفريق من كبار الجامعيين الأمريكيين أشرف على تحريرها تشارلس فرانكل . ترجمة محمد توفيق رمزى ، تصدير حسن جلال العرومى دار المعرفة ، القاهرة

Issues in University Education, edited by Charles Frankel, 1959 Published by Harper & Brothers, New York.

(٢) فؤاد زكريا ، « بين التعليم وقيم المجتمع » ، مقال فى مجلة الفكر المعاصر ، العدد ٧٣ مارس ١٩٧١ ، القاهرة ، ص ٣ .

الإجابة بالإيجاب ، فما هى إيجابيات هذا الدور؟ وإذا كانت الإجابة سلبا ، فما هى سلبيات هذا الواقع ؟ وهل وراء هذه السلبيات أو تلك الإيجابيات عوامل اجتماعية معينة ؟ . وما هى إن وجدت ؟ وكيف ننمى إيجابياتها وكيف نقتلع سلبياتها ؟

ونود أن نسجل تحفظا فى بداية هذا العرض والتحليل هو أن هناك عديداً من المشكلات التعليمية ، وعديداً من أوجه القصور التربوية فى واقع تعليمنا المصرى وكل منها له ارتباطاته بمشكلات هذا المجتمع . ولسنا نقصد ؛ كما أننا لسنا بقادرين إن قصدنا أن نحصى هذه الثغرات والمشكلات كلها . وأن ندرسها فى صلاتها بمشكلات المجتمع جميعها . وإنما سنحاول أن نتبين من خلال مناقشتنا لبعض جوانب هذا التعليم وواقعه بعض هذه المشكلات والأزمات .

وقد يثار هنا اعتراض له ما يبرر مؤداه : أن مشكلات التعليم المصرى أصبحت على كل لسان ، وتتحدث عنها كثير من الأقلام ، كما أن كثيراً من رجال التعليم يشيرون فى أى مؤتمر يعقد إلى هذه العيوب . وهى من ثم ليست فى حاجة إلى بحث وتحليل . وهذا قول مردود عليه ، لأن معرفة أسباب هذه العيوب والطريقة التى تدرس بها هذه النقائص والوسائل التى تقترح لعلاجها لم تكن علمية موضوعية . كما أنها ليست جادة فى أغلب الأحوال لأسباب كثيرة لسنا فى مجال عرضها وبحثها .

إن معظم هذه الدراسات تجرد التربية من مجتمعها الذى نشأت فيه ، وأنشأها هو فيه لكى تؤدى وظائف معينة محددة مدروسة ومرسومة . وسيتضح مدى هذا التجريد والتجرد حينما نناقش بعض ملامح الصورة الواقعية .

إن معظم هذه الدراسات أيضا تقوم فى الغالب على أساس النظرة السطحية للأمور ، والنظرة العابرة لها . إنها لا تستند على أساس علمى ، وإنما تقوم على أساس الدراسات المكتبية . وليست على أساس المنهج العلمى فى الدراسة الميدانية والتطبيقية .

إن هذه الدراسات كثير ما تقيس التعليم من ناحية كفايته الداخلية . ولا تلقى بالا كبيراً لقياسه على أساس كفايته الخارجية فى مجال العمل والعمالة وفى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية المختلفة .

ونحن فى هذا الفصل سنحاول أن نناقش مسائل التعليم والتربية من حيث كفايتها وفعاليتها الخارجية وارتباطاتها الاجتماعية . وهذه كلها هى التى تفسر أسباب القصور فيها ،

كما تفسر أسباب قصور التعليم فى تنميتها ، والتفاعل إيجابيا معها . ودراستها بطريقة علمية ربما لم تتح لمثلها من قبل . ومقصد البحث من ذلك أن يضع يده على المشكلات التعليمية فى صلاتها بمشكلات هذا المجتمع ؛ حتى يمكن أن تبرز أمامنا الصورة الواقعية واضحة (فى هذا الفصل) وبقياسها (هذه الصورة الواقعية) على الصورة المستهدفة لتعصير المجتمع والتعليم يمكننا أن نتكشف إجراءات معينة أو خطوات إجرائية معينة يستطاع من خلالها تحريك هذا التعليم ليؤدى دوره فى تعصير هذه الدولة .

ونود أن نشير أيضاً فى بداية هذد الفصل أن منهجنا فى النظر إلى التعليم هو النظرة الكلية الشاملة ، أى ذلك الإطار الشامل المتناسق الذى يعطى الصورة الكلية الكاملة أو المفهوم الكلى لبنية التعليم[١] .

والتزاما بهذا المنهج فإننا لن نتناول الموضوعات أو المسائل العديدة والمشكلات المختلفة بشكل تفصيلى جزئى ينتزعها من الصورة الكلية أو الإطار الشامل ويخضعها للدراسة والبحث والفحص والتحليل المنعزل . فلن نتناول مثلا موضوع المناهج التعليمية أو النظام التعليمى أو طرق التدريس أو الأبنية المدرسية أو إعداد المعلم أو نظم الامتحانات أو القبول فى مراحل التعليم العالى والجامعى أو المدرسة الثانوية والمدرسة الثانوية الفنية أو مشكلة تعميم التعليم وإلزاميته فى مراحل ما بعد المرحلة الابتدائية بشكل جزئى منفصل . ولكننا سنعالج بعض هذه الموضوعات فى ظل الإطار العام الذى يمكن من خلاله الحكم بيسر وسهولة على هذه الموضوعات الجزئية جميعها ؛ بل ومعرفة مشكلاتها وأسبابها ، وأسباب تخلفها عن الصورة العصرية للتعليم العصرى ، وإن كنا فى هذه المعالجة الكلية الشاملة المتكاملة ستعوزنا بعض اللقطات التى نحصل عليها من هذه الجزئيات المختلفة لنصدر منها أحكاماً عامةعلى الصورة الكلية ، أو لنصل إلى بعض المؤشرات التى توضح تكامل الصورة أو تهلهلها أو تخلفها أو تقدمها . ومن هنا فإننا نرى أننا سنعرض لبعض التفصيلات فى هذه الموضوعات الجزئية ، كأمثلة أثناء مناقشة بعض القضايا على ضوء المعايير العصرية التى توصلنا إليها فى مناقشة التعليم فى المجتمع العصرى أو معايير التعليم فى « المجتمع المتعلم » التى وضحت فيما قبل ، ومطالب التحولات الثقافية على التعليم . ولابد أن نكون مدركين

(١) محمد أحمد الغنام ، (تحليل النظم) Systems Analysis بحث من مطبوعات المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية ببيروت ، الدورة المتقدمة الثانية ١٩٧١ ص ١٧ – ١٩ .

بادئ ذى بدء لما يمكن أن يوجه لهذا المنحى من نقد مؤداه : كيف يمكن أن ننظر إلى تعليم غير عصرى فى مجتمع غير عصرى بمقاييس تعليم عصرى فى مجتمعات عصرية .

وهذا النقد له وجاهته وصدقه إذا كان هدفنا هو مجرد التقويم وإصدار الأحكام على تعليمنا الراهن . ولكن إذا كنا نستهدف من هذه الدراسة أن نحدد مكان تعليمنا قياسا إلى تعليم غيرنا من العصريين ، لنعرف ونحدد المسافة بيننا وبينهم فى هذا المضمار ، ولنقف على أسباب التخلف الاجتماعى التى دفعت إلى هذا التخلف التعليمى ، ولنستفيد من تجاربهم التربوية التى جعلتهم عصريين وجعلت تعليمهم عصريا . ولنعرف أسسا نخطط عليها للتعليم العصرى ، وأسسا نخطط عليها عمليات تفاعل سليمة بين المجالات الاجتماعية المختلفة وبين التعليم تسهم فى تحريك المجتمع ككل نحو بناء عصرى اجتماعى كلى فإن هذا النقد لا يكون له ما يبرره .

وإذا أردنا أن نعرف الأهداف الحقيقية لنظام تعليمى معين ، فينبغى أن نتغلغل فيه لنصل إلى ممارساته وأنواع العمل داخله ، وألا نقف عند حد قوانينه وأهدافه الظاهرة . وإذا كانت هاتان الناحيتان لا تتطابقان فى حالات كثيرة ، فليس معنى هذا أن الأهداف المعلنة كانت ضربا من الخداع ، وإنما هى دليل على ما نحتاجه من وقت طويل لتغيير سير نظام تعليمى معين ، وإعادة توزيع طاقاته فى اتجاهات جديدة ، وتعبئة طاقات جديدة أخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدى الأعمال القديمة على نحو أفضل[١] . وكثيراً ما نظلم السلطات التربوية المسئولة ونعتبرها مسئولة عن تجميد الأهداف التربوية ، أو نتهمها بعدم القدرة على بلورتها بما يتفق وأهداف التنمية العامة . ولكن الواقع أنه قد تتجمد الصياغة الرسمية للأهداف التى صاغتها هذه السلطات المسئولة عن التعليم نتيجة لضغوط اجتماعية مستقلة . فقد يحدد قادة التعليم طريقا جديداً لاتباعه ، غير أن التلاميذ والآباء يختارون السير فى اتجاه مخالف تماما . وقد يتحمس القائمون على إدارة النظام التعليمى فى تعهدهم لإصلاحه تحمسا زائدا ، ومع ذلك فإن النظام قد يتمزق من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، مما يؤثر فى إمكانية تحقيق أهداف تعليمية متفق عليها .

وقد يثور الجدل حول الأولويات ، والتخطيط ، والتكاليف ، والموارد ، والبناء

---

(١) ف . كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، محمد خيرى كاظم ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ١٦٥ .

التعليمى ، والمنهج ، والكيف ، وطرق التدريس ، والبحث والابتكار ، وأسلوب معاملة التلاميذ ودورهم . ويثار جدل داخلى حقيقى فى معظم الحالات حول الوسائل أكثر مما يثار حول الأهداف والغايات . وخلال عملية الجدل هذه ، وأثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والأهداف على نحو خاطئ وضار[١] .

معايير التقويم :

وهى معايير اشتقت من السمات المشتركة بين الدول العصرية وهى نوعان :

(أ) معايير الكم :

١ – التعليم لا للجميع فحسب بل لكل فرد – التعليم الإلزامى وتجاوزه فى هذه الدول التعليم الابتدائى الإلزامى ليصبح ٩ سنوات فأكثر ، وتطلعها إلى توسع هائل فى التعليم العالى .

٢ – الإنفاق على التعليم أصبح موضوع منافسة بين الدول العصرية ، وأهم من هذا تنافسها فى حسن الإنفاق عليه تحقيقا لأكبر كفاية وفعالية له .

(ب) معايير الكيف :

استبطان التعليم لخصائص العصر .

٣ – استبطان التعليم للحرية والديمقراطية .

معنى الحرية فى التعليم الحديث : لم يعد التعليم الحر تعليم السبعة فنون فى عصر النهضة ، إنما التعليم الحر علوم وعمل وتفكير لبناء الإنسان والمجتمع والحضارة . . إلخ .

٤ – استبطان التعليم للعلم ومناهجه وقيام التعليم على علم تربية حقيقى .

٥ – استبطان التعليم للتكنولوجيا ومناهجها واستجابته لها فى تطبيقاته .

٦ – التعليم المخطط للوفاء بمطالب النمو الاقتصادى والاجتماعى . وانتهاء الطلاق بين التعليم والاقتصاد . . كما أصبح التعليم ينمى الاقتصاد وينمو به ويصحح المجتمع وبناءه ويصح به . . إلخ .

(١) ف . كومبز ، ص ١٦٦٥ – ١٦٦ .

٧ – التعليم الملتزم برؤية المجتمع وفلسفته والملتزم بخصائص العصر المتمشية مع فطرة الإنسان .

(أ) التعليم المصرى فى ضوء معايير الكم العصرية :

المعيار الأول :

أحد سمات التعليم العصرى – التعليم لا للجميع فحسب بل لكل فرد ، وامتداد هذا التعليم إلى سن ١٦ ، ١٧ سنة أى أن التعليم العصرى قد تجاوز ٩ سنوات فأكثر من الإلزام فشمل المرحلة الأولى (الابتدائية) ، والمرحلة الثانية (الثانوية) كما تطلعت الدول العصرية إلى توسع هائل فى التعليم العالى .

وإذا أردنا أن ننظر إلى تعليمنا المصرى على أساس هذا المعيار العصرى لألفينا أننا نبتعد عن هذه الصورة كثيراً .

ومع أن الأرقام تدل على أن المقيدين فى التعليم قد ازدادوا بأعداد ضخمة خاصة منذ ٥٣/١٩٥٤ إلا أن هذه الزيادة لا تقترب بالتعليم المصرى من الناحية الكمية إلى الصورة العصرية فضلا عن الناحية النوعية .

فصحيح أن التعليم الابتدائى مثلا كان عام ١٩٥٣/١٩٥٤ – ١,٣٩٣,٠٠٠ وأصبح عام ١٩٦٩/١٩٧٠ – ٣,٦٢٩,٠٠ بزيادة قدرها ١٦٠ ٪ وكان التعليم الإعدادى العام فى عام ٥٣/١٩٥٤ – ٣٤٩ ألفاً وأصبح عام ٦٩/١٩٧٠ – ٧٩٤ ألفاً أى أن نسبة الزيادة كانت ١٢٧,٥ ٪ – وكان التعليم الثانوى عام ٥٣/١٩٥٤ – ٩٢ ألفا فأصبح ٩٣ ألفا عام ٦٩/١٩٧٠ أى بمعدل زيادة قدرها ٢١٨ ٪ – وكان التعليم الثانوى الفنى ١٩ ألفا عام ٥٣/١٩٥٤ فأصبح ٢٤٢ ألفا عام ٦٩/١٩٧٠ أى أنه زاد بنسبة ١١٧٤ ٪ وهى أرقام تدل على التوسع فعلا كما تدل على الاهتمام الكبير بالتعليم ولكن هذه الأيام تفقد كثيراً من معناها إذا ما أجرينا مزيداً من التحليل والدراسة على واقع التعليم والتى نستطيع منها أن نثبت أننا بعيدون جدًّا عن مستوى العصر فى مجال التعليم .

فواقع التعليم الابتدائى مثلا يثبت هذه الحقيقة . فبالرغم من التوسع الذى حدث فى إنشاء الفصول الدراسية إلا أن نسبة من استوعبهم هذا التعليم من الأطفال فى سن الإلزام مازالت إلى حد كبير دون المستوى المطلوب على النحو التالى :

لقد بلغ عدد هؤلاء الأطفال الذين لم يجدوا مدخلا إلى التعليم الابتدائى ٢٤٩ ألفا ونسبتهم إلى إجمالى الأطفال فى سن الإلزام ٣٢,١ ٪ وذلك فى عام ١٩٦١/٦٠ ؛ ١٧٨ ألفا بنسبة ٢٠,٨ ٪ عام ١٩٦٦/٦٥ ، ٢٤٦ ألفا بنسبة ٢٧,٩ ٪ عام ١٩٦٧/٦٦ ، ٢٦٣ ألفا بنسبة ٢٩,١ ٪ عام ١٩٦٨/٦٧ ، ٤٢٥ ألفا بنسبة ٢٦,٥ ٪ عام ١٩٦٩/٦٨ ، ٢٢٩ ألفا بنسبة ٢٤,١ ٪ عام ١٩٧٠/٦٩ .

ويلاحظ أيضا من هذه الإحصائيات أن نسبة عدد غير المستوعبين كانت قد انخفضت عام ١٩٦٦/٦٥ ثم زادت بعد ذلك فى السنتين التاليتين ، ومع أنها قد عادت إلى اتخاذ اتجاه نزولى إلا أنها لم تصل بعد إلى ما كان قد تحقق عام ١٩٦٦/٦٥ .

أما النسبة الإجمالية للمستوعبين من الأطفال الملزمين (من سن ٦–٧) فقد بلغت فى عام ١٩٦٩/٦٨ نحو ٧٣٪ من عددهم مقابل ٧١ ٪ عام ١٩٦٨/٦٧ .

ومع هذا التوسع التعليمى ، ومع ما تشير إليه البيانات الإحصائية التفصيلية التى أصدرتها وزارة التربية والتعليم من دلالات التوسع فى عدد الفصول ، إذ ازدادت ١٣٧٥ فصلا فى عام ١٩٦٩/٦٨ عن العام السابق ١٩٦٨/٦٧ ، كما زاد عدد التلاميذ وبلغت هذه الزيادة ٧٠٣٢٥ تلميذاً وتلميذة ، إلا أنه بمقارنة عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى عام ١٩٦٩/٦٨ الذى بلغ ٣,٥٨٣,٨٩٣ تلميذا وتلميذة بعدد الأطفال من ٦–١٢ سنة ويقدر بحوالى ٥,٢٤٥,٠٠٠ طفلا نجد أن عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى هذا العام المذكور يبلغون حوالى ٦٨,٣ ٪ من هؤلاء الأطفال[١] .

وهذا يوضح أن عددا من الأطفال فى سن التعليم الابتدائى لا يلتحقون به يقدرون بحوالى ٢ مليون طفل ! وهو عدد يقترب من سكان إسرائيل ! !

وبمقارنة نسبة من استوعبهم التعليم الإعدادى عام ٦٩/٦٨ من خريجى المرحلة الابتدائية عام ٦٨/٦٧ بعدد المقبولين بالتعليم الإعدادى العام فى العام الدراسى ٦٨/٦٧ من تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى العام السابق له نجد أن التعليم الإعدادى العام قد استوعب عام ١٩٦٩/٦٨ حوالى ٤٣ ٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائى مقابل ٤٠,٥ ٪ فى العام السابق له .

---

(١) وزارة التربية والتعليم – ج . ع . م مركز التوثيق التربوى – تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج . ع . م للعام الدراسى ٦٨ / ١٩٦٩ – القاهرة . مايو ١٩٦٩ ، ص ١٢ .

وبإضافة نسبة عدد المقبولين بالتعليم الإعدادى الفنى عام ٦٨ / ٦٩ والتى تبلغ ٢,٠٪ من عدد تلاميذ الصف السادس الابتدائى للعام السابق له إلى النسبة السابقة لأصبحت حوالى ٤٣,٢٪ [١] .

وإذا ما نظرنا إلى عدد المقبولين فى التعليم الإعدادى العام عام ٦٩ – ٧٠ تلميذ الذين حصلوا على الشهادة الابتدائية عام ٦٨ – ٦٩ لرأينا أن عدد الناجحين فى الشهادة الابتدائية قد بلغ حوالى ٢٤٧,٥ ألف دخل منهم المرحلة الإعدادية ٢٤١,٧ ألف (٦٩ – ٧٠) أى بمعدل استيعاب قدره ٩٧,٧٪ ، وهو معدل مرتفع ويعكس إلى حد كبير ما تهدف إليه الدولة من جعل التعليم الإعدادى مرحلة إلزامية لمن يتموا التعليم الابتدائى .

وهذا يؤكد أن نسبة الاستيعاب فى ٦٩ – ٧٠ تسير فى اتجاه نحو تحقيق مبدأ العمومية فى التعليم الإعدادى بصورة أوضح من الأعوام السابقة وإن كانت هذه النسبة هى نسبة المقبولين فى الإعدادى إلى نسبة الحاصلين على الشهادة الابتدائية فى العام السابق (٦٨ – ٦٩) . أما تحقيق هذ المبدأ فى صورته الحقيقية فهى استيعاب جميع الأطفال فى هذه المرحلة الذين هم فى عمرها حتى يصل الإلزام والتعميم إلى سن ١٥ – ١٦ سنة .

التعليم الثانوى العام :

ومن دراستنا لواقع التعليم الثانوى من الناحية الكمية نجد أن الزيادة قد بلغت فى فصول هذا النوع من التعليم عام ٦٨ – ٦٩ عن العام السابق (٦٧ – ١٩٦٨) بمقدار ٤١٥ فصلا ، كما بلغت الزيادة فى عدد التلاميذ بمقدار ١٧,٠١٨ تلميذا وتلميذة . وبلغت نسبة القبول ٣٨,٩٪ من جملة الناجحين فى الإعدادية العامة البالغ عددهم ١٩٠,٤٧٠ تلميذا وتلميذة [٢] .

---

(١) تقرير وزارة التربية والتعليم عن تطور التربية والتعليم ٦٨ / ٦٩ ص ١٢ - ١٣ (مرجع سابق) .

(٢) مرجع سابق (تقرير وزارة التربية والتعليم ٦٨ / ٦٩) ص ١٣ .

التعليم الثانوى الفنى :

وإذا رجعنا إلى البيانات الإحصائية الرسمية عن التعليم الثانوى الفنى فإننا نخرج منها بالدلالات الآتية :

١ – قبلت مدارس التعليم الثانوى الفنى عام (٦٨ / ١٩٦٩) ٧٥,٨٢٢ تلميذا وتلميذة مقابل ٦١,٩٢٢ فى العام السابق له أى بزيادة قدرها ١٣,٩٠٠ تلميذا وتلميذ ، وهى نسبة كبيرة إذا ما قورنت بالأعوام السابقة .

٢ – إن التعليم التجارى قبل بمدارسه الجزء الأكبر من هذا العدد كما يتضح من البيان التالى :

عدد المقبولين بالتجارى	٤١,٥٥١
عدد المقبولين بالصناعى	٢٠,٥٨٩
عدد المقبولين بالزراعى	١١,٤٤٥
عدد المقبولين بالفنى بنات	٢,٢٣٧
جملة عدد المقبولين بالفنى	٧٥,٨٢٢

٣ – بمقارنة عدد المقبولين بالتعليم الثانوى الفنى الحاصلين على شهادة الإعدادية العامة عام ١٩٦٩ بجملة عدد التلاميذ الناجحين فى هذه الشهادة عام ١٩٦٨ نجد أن التعليم الفنى استوعب ٣٩٪ من هؤلاء التلاميذ (عام ١٩٦٩) مقابل ٣٦٪ فى عام ١٩٦٨ (وهذا استيعاب بسيط) .

٤ – أن الزيادة فى عدد فصول التعليم الثانوى الفنى عام ١٩٦٩ عن العام السابق له (١٩٦٨) تبلغ ١٢٥٨ فصلا أى بنسبة ٢٧٪ ، وأن الزيادة فى عدد التلاميذ بلغت ٤٣,٩٦٠ أى بنسبة تبلغ حوالى ٢٨,٦٪ .

٥ – ومع أن الإقبال على التعليم الثانوى الفنى يتزايد عاما بعد عام وأن الدولة تشجع الإقبال عليه سدا لحاجة البلاد من العمال المهرة اللازمين للمصانع والمؤسسات المختلفة إلا أن هذه الزيادة تعتبر بطيئة ولا تفى بحاجات العمالة من القوة العاملة الفنية المتوسطة[١] .

ودراسة التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة فى سنة ١٩٧٠ من زاوية استيعابه لخريجى التعليم

(١) مرجع سابق ، ص ١٣ – ١٤ .

الإعدادى العام توحى هى الأخرى باتجاه نحو التعميم لا يقل عن مثيله فى المرحلة الإعدادية نسبيا . ولكن ذلك أيضا إيحاء مضلل إذ أن هذه النسبة هى بالنسبة لخريجى المدرسة الإعدادية وليست بالنسبة لعدد السكان الذين يقعون فى سن الالتحاق بالتعليم الثانوى .

فلقد بلغ عدد الناجحين فى الشهادة الإعدادية عام(٦٨/٦٩) ٢١٤,٥ ألفاً دخل منهم المرحلة الثانوية العامة ٨٨,١ ألفاً(٣١,١٪) والمرحلة الثانوية الفنية ١٨٧,٦ ألفاً(٤٠,٨٪) ودور المعلمين والمعلمات ٤,٣ آلاف(٢٪) أى أن إجمالى عدد من استوعبتهم المرحلة الثانوية بلغ حوالى ١٨٠ ألفا(٨٣,٩٪) وذلك فى عام ٦٩/٧٠ ويدل هذا على أن عدد من اكتفوا بالشهادة الإعدادية كهدف نهائى للتعليم بلغ فى تلك السنة حوالى ٣٤,٥ ألفاً . وهو عدد كبير نسبيا إذا ما قسناه بالمقاييس العصرية فى التعليم ، وهو فى الوقت نفسه عدد ليس كبيرا إذا ما قسناه على أحوال البلد الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية . إلا أن العصر لا يقبل التلكؤ تحت وطأة الظروف مهما كانت التحديات .

وإذا أضفنا إلى أعداد ونسب أولئك المتخلفين بعد المرحلة الابتدائية والإعدادية أعداد ونسب أولئك الذين يتسربون أو يتركون التعليم لسبب أو لآخر – فى وسط هاتين المرحلتين لزادت الأعداد آلافا وارتفعت النسبة بشكل كبير .

ولعل المشكلة الكبرى فى هذا النوع من التعليم هى اقتران التدهور الكيفى بهذا التوسع الكمى الذى لاحظناه كنتيجة لعدم تحقيق النسب المعيارية للمدرسين الذين يحتاجهم هذا التعليم وزيادة عدد التلاميذ فى الفصول زيادة كبيرة .

وهذا من شأنه أن يؤثر على العملية التعليمية ذاتها حيث يرهق المدرس بأكثر من طاقته وإمكانياته وترهق الإدارة المدرسية بعديد من المشكلات الخاصة بالمدرسة ككل وبالتلاميذ والمدرسين . كما ترهق الحجرات الدراسية بأعداد أكثر من طاقتها ولا يتحقق للمدرس أن يؤدى وظائفه التربوية كاملة كأن يعتنى بالتلاميذ عناية فردية أو أن يمارس أساليب التربية العصرية أو حتى يمكن التلاميذ من أساسيات التعليم .

وإذا كانت المرحلة العصرية بكل تعقيداتها المتزايدة والتحديات الضخمة التى تواجه الإنسان فى كل مرحلة جديدة من حياته ، تحتم تزويد الجيل الناشئ بمزيد من أسلحة العلم لكى يستطيع تلبية حاجات عصره والسير بمجتمعه إلى الأمام[1] ، فإن الكيف فى التعليم

(١) فؤاد زكريا ، (مرجع أسبق ، مجلة الفكر المعاصر ، يونيو ١٩٦٨) ص ٧٢ - ٧٣ .

يعتبر أمراً بالغ الأهمية وإهداره بهذا الشكل هو إهدار لإحدى مقومات العصرية والسير فيها .

كما أن الإقبال على التعليم الثانوى العام والعزوف إلى الآن عن التعليم الفنى الثانوى فى الوقت الذى تحتاج فيه الدولة إلى الفنيين المتوسطين يظهر مدى ارتباط التعليم الثانوى العام بتلك التقاليد الموروثة التى لم تعد ملائمة لمتطلبات العصر الذى نعيشه . فما زالت النظرة إليه على أنه تعليم الصفوة المختارة من أبناء الشعب وأنه الموصل الوحيد للجامعة باستثناء تلك النسبة البسيطة التى يسمح بها للمتفوقين من التعليم الثانوى الفنى . ومازالت النظرة إلى التعليم الفنى المتوسط – على نحو ما سنذكر فيما بعد – على أنه منطقة تجمع ذوى الدرجات المنخفضة .

وهذا ما يحمل المجتمع وزراً بالنسبة للتعليم لعدم توفيقه بين حاجاته ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . ولعل هذا يتفق مع ما ذكره ف . كومبز فى كتابه : «أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر» إذ يقول فى معرض حديثه عن مسئولية الأوضاع الاجتماعية عن إخفاق النظم التعليمية فى تحقيق حاجات المجتمع ومتطلباته «وبالإضافة إلى قلة الموارد المالية وجمود النظم التعليمية فإن المجتمع نفسه مسئول كذلك عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . . «ف» عندما يقرر مجتمع معين أن يغير نظامه التعليمى من نظام طبقى ، إلى نظام ديمقراطى شعبى . . وعندما يقرر المجتمع أن يتخذ من التعليم أداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة مشكلات جديدة إحداها أنه بينما يسعى عدد كبير من الأفراد إلى طلب مزيد من التعليم فليس من الضرورى أنهم يريدون نوع التعليم الذى يوفره نظام التعليم الجديد الذى يعتبر فى ضوء الظروف الجديدة النوع الأكثر احتمالا لتحقيق أفضل نفع لمستقبل التلاميذ وأفضل نفع للتنمية القومية فى نفس الوقت ، ومن الطبيعى أن يأمل عدد كبير من التلاميذ أن يساعدهم تعليمهم فى الحصول على وظائف مرموقة فى مجتمعهم النامى . ولكن اختيارهم لوظائف معينة يمليه عليهم فى الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع فى الماضى ، وتتدرج فيه الوظائف والأعمال تبعاً للنظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد أصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم للتقسيم الجديد للقوى العاملة التى تحتاج إليها التنمية القومية[1] .

(١) ف . كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

الجامعة :

وإذا امتدت الدراسة إلى التعليم الجامعى من هذه الزاوية أيضاً يتبين لنا أن عدد من حصلوا فى عام ٦٨/٦٩ على شهادة إتمام الدراسة الثانوية قد بلغ ٨٦,٤ ألفاً . وبلغ عدد المستجدين عام ٦٩/٧٠ فى كافة الجامعات والمعاهد العليا ٤٧,٢ ألفاً . وهذا معناه أن عدد من اكتفوا بشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة - لسبب أو آخر - كهدف تعليمى نهائى قد بلغ فى العام المذكور ٣٩,٢ ألفاً .

وإذا عرفنا أن التعليم الجامعى قد زاد من ٥٤ ألفا إلى ١٩٤ ألفا أى بمعدل زيادة قدره ٢٦٠٪ فى المدة من ٥٣/٥٤ إلى ٦٩/١٩٧٠ [١] لتبين لنا ذلك التوسع فى هذه النوع من التعليم وهو ما تعكسه تلك الزيادة الكبيرة فى أعداد المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا .

ونظرة على التوسع الذى حدث فى الكفايات والمؤهلات العلمية على المستوى الجامعى والعالى منذ إنشائهما حتى عام ١٩٥٢ ومقارنتهما بالتوسع الذى حدث منذ عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٦٩ يظهر لنا أبعاد هذا التوسع وحجمه .

نجد أن خريجى الكليات النظرية التى تشمل كليات التجارة والآداب والحقوق ودار العلوم والبنات (أدبى) والتربية (أدبى) والاقتصاد والعلوم السياسية (عدا جامعة الأزهر) قد بلغ إجمالى خريجيها ١٢٦,٣٩٢ خريجا (ذكورا وإناثا) حتى نهاية عام ١٩٦٩ . منهم ٢٦,٤٦٩ خريجا حتى يوليو ١٩٥٢ بنسبة ١٩,٤١٪ من إجمالى الخريجين حتى نهاية عام ١٩٦٩ ، ١٠٩,٩٢٣ خريجا بنسبة ٨٠,٥٩٪ من الإجمالى فى الفترة بعد يوليو ١٩٥٢ حتى نهاية ١٩٦٩ وبذا بلغت الزيادة ٨٣٤٥٤ خريجا بنسبة ٣١٥,٢٩٪ فى فترة ما بعد عام ١٩٥٢ عما كانت عليه قبل هذا العام [٢] .

وأن خريجى الكليات العملية والتى تشمل كليات الطب البشرى وطب الأسنان والطب البيطرى والصيدلة والزراعة والهندسة والبنات (علمى) والتربية (علمى) والعلوم (عدا جامعة الأزهر) - قد بلغ عدد الخريجين ١٠٦٢٢٢ خريجا من الذكور

(١) لطفى عبد العظيم ، « أزمة التعليم وبعض القضايا الملحة » ، مقال فى الأهرام الاقتصادى ، العدد ٣٧٢ ، ١٥ فبراير ١٩٧١ ، القاهرة ، ص ٨ .

(٢) قياس الكفايات والبحوث العلمية ودورها فى السياسات التخطيطية فى جمهورية مصر العربية ، بحث فى مجلة التعبئة العامة والإحصاء ، العدد السادس والسبعون السنة التاسعة يناير ١٩٧١ . ص ١٥ .

والإناث حتى نهاية عام ١٩٦٩ ، ومنهم ١٨٢٩١ خريجا بنسبة ١٧,٢٠ ٪ من الإجمالى حتى يوليو ١٩٦٩ ، ٨٨٠٣٠ خريجا بنسبة ٨٢,٨٠ ٪ من الإجمالى للفترة من يوليو ١٩٥٢ حتى نهاية عام ١٩٦٩ . ومن هذا يتضح أن نسبة الزيادة قد بلغت ٣٨١,٢٧ ٪ فى فترة ما بعد عام ١٩٥٢ عما كانت عليه قبل عام ١٩٥٢[١] .

وأن خريجى كليات الأزهر وتشمل كليات أصول الدين . والشريعة والقانون ، والدراسات العربية . والدراسات العربية (معهد اللغات والترجمة) والمعاملات والإدارة ، والبنات الإسلامية . والزراعة والهندسة والصناعات (الكليات الأربعة الأخيرة أنشئت بمقتضى القانون الصادر فى يوليو ١٩٦١) ، وقد بلغ إجمالى خريجى الجامعة ٢٢٥٠٣ خريج من الذكور والإناث حتى نهاية عام ٦٩ منهم ٥٧٦٣ خريجا بنسبة ٢٥,٦١ ٪ من الإجمالى حتى يوليو ٥٢ (وذلك من كليات أصول الدين والشريعة والقانون والدراسات العربية فقط) أما الباقى وعددهم ١٦٧٤٠ خريجا بنسبة ٧٤,٣٩ ٪ من الإجمالى فهم من جميع الكليات وذلك عن الفترة من يوليو ٥٢ حتى نهاية عام ٦٩ وبذا تكون نسبة التغير بين الفترتين ١٩٠,٤٧ ٪[٢] .

وأن خريجى المعاهد العليا ، (وقد قسمت هذه المعاهد إلى صناعية وتجارية وزراعية ودراسات عامة) قد تخرج منها ٤٥٨٢٩ خريجا حتى نهاية عام ٦٩ منهم ٤٢٦٩ خريجا بنسبة ٩,٣٢ ٪ من الإجمالى حتى يوليو ٥٢ ، ٤١٥٦٠ خريجا بنسبة ٩٠,٦٨ ٪ من الإجمالى فى الفترة من بعد ثورة عام ٥٢ حتى نهاية عام ٦٩ وعلى ذلك تبلغ نسبة التغير بين الفترتين ٨٧٣,٥٣ ٪[٣] .

ولما تبين للدولة عدم تحقيق أكثرية تلك المعاهد للهدف الذى أنشئت من أجله مما ترتب عليه وجود ازدواج فى التعليم بينها وبين الكليات المناظرة ، فقد صدر قرار جمهورى رقم ١٠٨٨ لسنة ٦٩ بتحويل معظم هذه المعاهد إلى كليات جامعية مع إنشاء بعض الكليات الجديدة .

وإن دل هذا على شىء فإنما يدل على اضطراب فى الفلسفة التربوية نفسها وفى عدم تحديد أهداف المراحل التعليمية على أسس علمية وعلى أساس احتياجات واقعية فعلية . كما

---

(١) مرجع سابق ، ص ١٧

(٢) مرجع سابق ص ١٨ .

(٣) مرجع سابق ص ١٩ .

يدل على عدم قدرتنا – فى مجال التعليم طبعا – على الحفاظ على أهداف معينة حتى تتحقق . وكل هذا له انعكاساته الواضحة على نظام التعليم متأرجحة بين مد وجزر تعليمى فى عدد السنوات وفى أنواع المدارس والمراحل التعليمية التى تفتح وتغلق ثم تفتح ثانية وتغلق . وتظهر هذه الانعكاسات أيضا فى تأرجحنا بين هدف ومناقضه . وهذا ما يظهر من دراستنا لحاجة الاقتصاد مثلا إلى فنيين متوسطين وعالين . ومع ذلك ففى مجال التعليم العالى مثلا تفتح المعاهد العالية ثم تنحرف فى إعداد خريجيها عن الأهداف التى رسمها المجتمع لها لتحقيق تنميته الاقتصادية . وهذا الانحراف قد يكون مقصودا فى أغلب الأحيان والذى يتمثل فى الانحراف برسالة هذه المعاهد ذاتها لكى تتحول إلى كليات جامعية تبعاً لذلك .

وإذا عدنا إلى الغرض الكمى السابق لا تضح أن إجمالى الخريجين من جميع الكليات النظرية والعملية (ويشمل ذلك كليات جامعة الأزهر) والمعاهد العليا – قد بلغ ٣١١,٠٤٥ حتى نهاية عام ١٩٦٩ منهم ٥٤٧٩٢ خريجا بنسبة ١٧,٦٢٪ من الإجمالى حتى يوليو ١٩٥٢ ، ٢٥٦٢٥٣ خريجا بنسبة ٨٢,٣٨٪ من الإجمالى من يوليو ١٩٥٢ حتى نهاية ١٩٦٩ . وبذا تكون نسبة التغير فى أعداد الخريجين بعد الثورة بالنسبة لعددهم قبلها ٣٦٧,٦٨٪[١] .

وإذا ما أضفنا إلى ذلك أن عدد المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا قد بلغ عام ٧٠/٦٩ – ٨٧٠٥٣ ؛ وأن عدد المستجدين فى نفس السنة بلغ ٤٧٣١٨ ، وعلى فرض بقاء المعدلات الحالية كما هى عليه – وهو فرض تحفظى إلى حد كبير – لأمكن القول أن عدد من سيدخلون الجامعات والمعاهد العليا خلال العشر سنوات القادمة لن يقل بحال عن نصف المليون ، كما أن عدد الخريجين لن يقل أيضاً عن ٣٠٠ ألف ، أى أنه سيزيد على مجموع كافة الخريجين منذ إنشاء الجامعات والمعاهد العليا حتى عام ١٩٦٩[٢] .

---

(١) مرجع سابق ص ١٩ .

(٢) لطفى عبد العظيم – أزمة التعليم وبعض القضايا الملحة ، مقال فى مجلة الأهرام الاقتصادى ، العدد ٣٧٢ لسنة ١٩٧١ (فبراير) ص ٦ ، ٨ .

بحث أعده الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء عن التعليم فى ج . م . ع (مرجع رقم ١ – ٣١٤ – يناير ٧٠) ، مجلة التعبئة العامة والإحصاء ، العدد ٧٦ ، يناير ٧١ قياس الكفايات والبحوث العمية ودورها فى وضع السياسات التخطيطية فى ج . م . ع .

أما فى ميدان الدراسات العليا - والتى تشمل الدبلوم والماجستير والدكتوراه وما يعادلها . . فقد بلغ عدد الدبلومات ٢٠١٥٩ دبلوما منذ بدء التخرج حتى نهاية ١٩٦٩ ، منها ١٩٦٧٢ دبلوما بنسبة ٩٧,٥٨٪ من إجمالى عدد الدبلومات حصل عليها أصحابها من الخارج . كما بلغ عدد درجة الماجستير وما يعادلها ٤٧٤٩ درجة منها ٤٠١٩ درجة بنسبة ٨٤,٦٣٪ من الإجمالى حصل عليها أصحابها من الداخل ، ٧٣٠ درجة بنسبة ١٥,٣٧٪ من الإجمالى حصل عليها أصحابها من الخارج . أما درجات الدكتوراه وما يعادلها فبلغ عددها ٨٠١٤ درجة منها ٢٧٤٤ درجة بنسبة ٣٤,٢٤٪ من الإجمالى حصل عليها أصحابها من الداخل فى حين أن ٥٢٧٠ درجة بنسبة ٦٥,٧٦٪ من الإجمالى حصل عليها أصحابها من الخارج [١] .

وهذه الصورة الإحصائية للتعليم فى جميع مراحله تثبت بما لا يدع مجالا للشك أن تطورات حدثت فى التعليم منذ الخمسينيات لها وزنها ، ولكنها تطورات كمية أكثر منها تطورات نوعية . فالمستقرئ للتعليم العام والتعليم الجامعى يلاحظ ضعفا فى مستوى التلاميذ نتيجة لعوامل متعددة تجل عن الحصر .

فالتعليم الجامعى مثلا مملوء بالمشكلات التى تسبب انحدار الكيف التعليمى فى هذه المرحلة الهامة من التعليم . ويكفى فى هذا الصدد ما يصدره أساتذة الجامعات والعلماء والمتخصصون ورؤساء الإدارات فى المصالح الحكومية والقطاع الخاص فى الدولة من مقالات وتقارير [٢] . ويطالعوننا بها فى المجلات والدوريات العلمية والجرائد اليومية والكتب عن مشكلات هذا التعليم وضعف مستواه .

وبتحليل مظاهر الضعف فى المستوى الجامعى وأسبابه نجد ارتباطه ارتباطا قويا ووثيقا ومباشراً بمشكلات التعليم العام والثانوى بالذات وقضاياه [٣] .

وإذا أردنا أن نبحث عن سبب ما يفسر انخفاض نسب القيد فى مراحل التعليم المصرى المختلفة وعدم وصولنا إلى معايير ومستويات دولية عصرية فيما يتعلق بتحقيق الإلزام فى

---

(١) مرجع سابق ، مجلة التعبئة العامة والاقتصاد ، ص ٢٣ .

(٢) (٣) انظر فى هذا الصدد على سبيل المثال لا الحصر : « حسن حنفى - رسالة الجامعة » مقال فى مجلة الفكر المعاصر ، العدد ٧٣ مارس ٧١ القاهرة ، ص ٤٨ - ٦١ وكذلك « يحيى هويدى - جامعاتنا وقضية التغيير » مقال فى مجلة الفكر المعاصر (مرجع سابق ص ٤٢ - ٤٧) .

لتعليم إلى سن ١٦ – ١٧ سنة فضلا عن عدم تحقيق نسب قيد تحقق العمومية فى التعليم الابتدائى كما سبق أن ذكرنا لاتمسنا الإجابة فى الإمكانات الاقتصادية للدولة حيث يحدد الدخل القومى العام ونصيب الدخل الفردى من نسب القيد فى المدارس حسب ما أفادت به الدراسات فى هذا المجال . كما أن سببا آخر ذو أهمية كبيرة فى انخفاض نسب القيد هذه فى مدارسنا هو أن نظامنا التعليمى مازال انتقائيا Selective System .

وإذا ما أردنا أن نناقش هذه الهوة بين تعليمنا وتعليم البلاد العصرية المتقدمة فى هذا الصدد لشدنا هذا النقاش إلى ذكر الأبحاث التى تناولت بالدراسة معاملات الارتباط بين البلاد من حيث معدلات القيد فى المدارس وإجمالى الدخل القومى والتى كان أهمها تلك الدراسة التى قام بها سفينلس وادنج والفين فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (OECD)[١] وهى الدراسة التى قارنوا فيها بين ٢٢ دولة من حيث معدلات القيد المدرس فى ثلاث فئات عمرية ١٤/٥ ، ١٩/١٥ ، ٢٤/٢٠ – بنصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى ١٩٥٨ بالدولار الأمريكى بأسعار سنة ١٩٥٩ فى نفس هذه البلاد . فكانت معاملات الارتباط مدهشة فى فئات العمر الأعلى حيث انتهى منها الباحثون إلى[٢] أن الدولة التى يكون نصيب الفرد من إجمالى دخلها القومى منخفضا GNP لا تستطيع أن توفر التعليم المتفرغ لمعظم أبنائها ممن هم فى سن ١٥ ١٩ سنة وبالتالى لا توفر لهم عمالة مربحة . وفى مقابل ذلك فإن البلد الصناعى من مستوى عال والذى يكون فيه نصيب الفرد من الدخل القومى العام عاليا يستطيع أن يقف بتعليم أبنائه عند سن ١٤ سنة وفضلا عن ذلك يكون الطلب على التربية فى البلاد الغنية عاليا لأن الاستهلاك الجارى وارتفاع الحد الأدنى من الدخل يمكن من إشباع هذا الطلب بشكل كبير.

ويمكن القول بوجه عام – أن مستوى الدخل معبر عنه بنصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى يبدو أنه يضع الحد الأدنى للجهد التعليمى . أما فوق هذا الجهد فهناك مجال واسع

---

(١) Ingnar Svennilson, in association with Friedrich Edding and Lionel Elviu, Targets for Education in Europe in 1970, vol. II Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, OECD, Paris, January, 1962. (Reffered to by: Harbison, F. & Myers, Ch. A., Education Manpower and Economic Growth, McGrow -Hill, New York 1964 p. 10.

(٢) Ibid, Svennilson, Edding and Eliven, p. 13, commenting on diagram 5, p. 72. The twenty two countries included the Soviet Union and the United States, as well as European countries. (Referred to by Ibid "Harbison & Myers" p. 11).

للاختيار ، سواء أكان هذا الاختيار متوقفاً على تفضيل المستهلك أم على الاتجاه السياسى إلى الاستثمار الضخم فى التربية بغية التعجيل بالتنمية الاقتصادية[١] .

ومن هذه الدراسة يمكن القول بأن الإمكانات الاقتصادية فى الدولة سواء اتخذت صورة دخل قومى عام أو صورة نصيب الفرد من الدخل القومى تحدد إمكانات النمو التعليمى سواء عبر عن ذلك بنسب القيد فى المدارس أو عبر عنها بصور أخرى . ومن هنا يمكن القول أيضاً بأن التنمية التربوية ترتبط بالتنمية الاقتصادية ارتباطاً وثيقا (وهذا ما حدث بالفعل فى بلاد مثل الاتحاد السوفيتى) وأن التعصير التربوى مرتبط بالتعصير الاجتماعى والاقتصادى (وهذا ما حدث فى بلاد مثل الصين الشعبية) ، بل إن التعصير العام والتربوى مرتبط بالتقدم الاقتصادى والإمكانات المادية قدر ارتباطه بإطلاق الطاقات العقلية والاجتماعية .

المعيار الثانى : الإنفاق على التعليم :

« أصبح الإنفاق على التعليم فى الدولة العصرية موضوع منافسة وأهم من هذا حسن الإنفاق عليه » . وإذا كنا نؤكد على أهمية ما يحدث من تنافس فى مجال الإنفاق التربوى ومن تنافس أيضاً فى كيفية جنى أكبر عائد من أقل إنفاق ممكن كمعيار للعصرية فإننا نختار مما أوردناه سابقا بلداً كالاتحاد السوفيتى لنضع أرقام إنفاقاته بجانب أرقام إنفاقاتنا وذلك فى مجالات الإنفاق التربوى لكى تظهر الصورة واضحة ونتبين الفرق .

لقد أنفق الاتحاد السوفييتى على التربية بوجه عام سنة ١٩٦٦ – ٤,٧ مليارات روبل ، خصص منها ٤٦٪ للتعليم والتدريب والثقافة ، أى ما يعادل ١٨,٧ مليار روبل ، وقد زاد المبلغ الذى خصص لهذا الغرض فى عام ١٩٦٧ إلى ١٩,٧ مليار روبل (مقابل ٤,١ مليارات روبل فى عام ١٩٤٠) ، أى أن مخصصات التعليم والتدريب ازدادت بنسبة وصلت الى ٨٥٠٪ بمقارنتها مع ميزانية عام ١٩٤٠[٢] . أما فى جمهورية مصر العربية فقد بلغ ما خصصته للتعليم قبل العالى بكافة مراحله ٨٩,٣٩٧,٠٠ جنيه مصرى عام ١٩٦٨ ، ٩٦,٢٥٤,٠٠٠ جنيه مصرى عام ١٩٦٩ بزيادة قدرها ٦,٨٥٧,٠٠٠ جنيه مصرى بنسبة

---

(١) Ibid (Harbison & Myers) p. 11.

(٢) عبد المجيد العبد – الثروة البشرية – قراءات فى تنمية المواد البشرية العدد الرابع ص ١٠٩ ، أبريل ١٩٧١ .

٧,٦٪ وما خصص للتعليم العالى فى هاتين السنتين على التوالى ٢٥,٣١٠,٨٠٠ جنيه مصرى ، ٢٨,٦٠٥,٧٠٠ جنيه بزيادة قدرها ٣,٢٩٤,٩٠٠ بنسبة ١٣٪ . وهذا معناه أن نصيب وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى عام ١٩٦٩ كان مبلغ ١٢٤,٨٥٩,٧٠٠ جنيه مصرى بزيادة قدرها ١٠,١٥١,٠٠٠ عن العام السابق له (١٩٦٨) ولا تتضمن هذه الميزانية ما ينفقه الأزهر على مراحل التعليم العام أو العالى به كما لا تتضمن ما تنفقه الوزارات الأخرى كالثقافة والصحة والمواصلات والصناعة) على المدارس النوعية الخاصة بها . وكذلك لا تتضمن هذه الميزانية ما تسهم به بعض المحافظات أو المؤسسات والشركات من دخلها المحلى - مما قد يصل إلى ١٠٪ من جملة هذا الدخل - أو من التبرعات الأخرى فى الإنفاق على بعض شئون التعليم لاسيما فصول محو الأمية وإنشاء المراكز المهنية وبناء وتأثيث بعض المدارس .

ولما كانت الميزانية العامة للدولة عام ١٩٦٩/٦٨ تقدر بمبلغ ٢١٤٦,٤٩٦,٠٠٠ جنيه مصرى . فإن نسبة النفقات المخصصة لوزارتى التربية والتعليم العالى من النفقات العامة للدولة تبلغ فى هذا العام ٤,٤٨٪ تقريباً بزيادة قدرها ٢٨٪ عن العام السابق [١] .

وقد وزعت ميزانية التعليم لعام ٦٩/٦٨ بحيث خصصت نسبة ٦٣٪ لمدارس التعليم العام ، ٧,٦١٪ للتعليم الفنى ، ١,٨٩ للتدريب المهنى ، ٤٧٪ لمراكز إعداد الفنيين و ٢٧٪ للتعليم الجامعى ، وبلغت مخصصات البحث العلمى فى جمهورية مصر العربية حوالى ٥,٠٪ من الميزانية العامة [٢] .

وهناك معيار آخر فى مجال الإنفاق التعليمى يمكننا منه أن نستوضح صورة إنفاقنا قياساً على ما ينفقه بلد متقدم مثل الاتحادالسوفييتى وهو معيار متوسط نفقات تعليم الفرد الواحد N.P. ويبين الجدول الآتى متوسط نفقات الفرد بالروبلات فى السنة فى مستويات التعليم المختلفة فى الاتحاد السوفييتى .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ج . م . ع - مركز التوثيق التربوى - تقرير عن تطور التربية والتعليم فى ج . م . ع للعام الدراسى ٦٨ / ١٩٦٩ ، القاهرة - مايو ٦٩ ، ص ٨

(٢) عبد المجيد العبد ، (الثروة البشرية) (١) قرارات فى تنمية الموارد البشرية العدد الرابع ، ١٩٧١ ، ص ١٠٩ - ١١٠ .

نوع الدراسة	متوسط النفقات بالروبلات	نوع الدراسة	متوسط النفقات بالروبلات
فى المدارس الابتدائيه	٤٠٠ - ٥٠٠	فى المدارس الفنية المتخصصة	٨٠٠ - ٩٠٠
فى المدارس الثانوية	٥٥٠ - ٦٠٠	فى المعاهد العليا والجامعات	١٠٠ - ١٠٠٠
فى المدارس المهنية الفنية	٧٠٠ - ٨٠٠	فى معاهد الدراسة بالمراسلة	٥٠ - ١٠٠٠

ومن هذا الجدول يتضح أن :

(ا) ما ينفق على إعداد العامل الماهر يصل إلى حوالى ٦٠٪ مما ينفق على إعداد الطالب فى المرحلة العليا .

(ب) ما ينفق على إعداد الفنى يزيد عما ينفق على إعداد العامل الماهر بحوالى ٨٪ إذ يصل إلى ٦٨ مما ينفق على طالب المرحلة العليا .

(جـ) ما ينفق على الطالب الذى يدرس فى معاهد المراسلة – فى أية مرحلة كانت لا يتجاوز ١٧٪ مما ينفق على التلميذ فى المرحلة الابتدائية أو ١٣٪ مما ينفق على الطالب فى المدرسة الثانوية أو ١٠٪ مما ينفق على إعداد العامل الماهر أو ٨,٨٪ مما ينفق على إعداد الفنى ، أو ٦٪ مما ينفق على إعداد الطالب فى المرحلة العليا .

ولمقارنة ذلك بمتوسط نفقات تعليم الفرد الواحد فى جمهورية مصر العربية نورد الجدول الآتى :

نوع الدراسة	متوسط نفقات التلميذ بالجنيه	نوع الدراسة	متوسط نفقات التلميذ بالجنيه	نوع الدراسة	متوسط نفقات التلميذ بالجنيه
فى المدارس الابتدائية	١١,٧	فى الثانوى التجارى	٤٤.٧	فى المعلمين	٧٦.٨
فى المدارس الإعدادية	٣٠	فى الثانوى الزراعى	٧٧,٨	والمعلمات	١٤٥.٥
فى الثانوى العام	٤٨.٩	فى الثانوى الصناعى	٨٤	فى التعليم العالى	

ومنه يتضح أن نسبة ما ينفق على التلميذ أو الطالب فى مراحل التعليم الابتدائى أو الإعدادى أو الثانوى بأنواعه إلى ما ينفق على طالب التعليم العالى تصل ٨٪ للابتدائى

و ٣٠٪ للإعدادى ، ٣٠٪ الثانوى التجارى ، ٣٣٪ للثانوى العام ، ٤٦٪ للثانوى الزراعى و ٥٩٪ للثانوى الصناعى ، ٥٢٪ للمعلمين والمعلمات[١] .

التعليم المصرى فى ضوء معايير الكيف :

إن تقييم الكم التربوى يتكامل مع تقييم التربية من حيث الكيف . فمن المسلم به أن النظم التعليمية ما وجدت إلا لتعليم التلاميذ أساسا بصرف النظر عن كمهم . وهذا الجانب الكيفى يطرح عدداً من الأسئلة عن الخبرات التى يتعلمها التلاميذ فعلا وعن مقدار ما تعلموه ومداه ، ومدى سرعته ، وعن الفرق بين ما يتعلمه التلميذ الآن ومدى إجادته له ، وبين ما كان يتعلمه التلاميذ منذ عشرين سنة[٢] .

ووفقاً لما قرره الخبراء المشاركون فى حلقة دراسة الجوانب الكيفية للتخطيط العلمى [٣] . أنه من المفيد أن نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر إلى مسألة الكيف فى التعليم وأولى هاتين الطريقتين النظرة إلى الكيف من داخل النظام التعليمى فى ضوء معاييره الداخلية ، ويمكن كمثال لذلك أن نأخذ « بروفيل » الأداء للتلميذ على أساس امتحانات قياسية Standand . أما الطريقة الثانية فهى أن ننظر إلى الأداء الكيفى لنظام تعليمى معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملاءمته واتصاله بحاجات بيئته .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمى فى المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا إلى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاية فى مدرسة معينة مرتفعا وفقا لمعاييرها الداخلية ، بينما إذا حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لعصرها وبيئتها ، وبالتلى فإننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاية ضعيفا[٤] .

(١) المرجع السابق (عبد المجيد العبد) . ، ص ١١١ – ١١٢ .

(٢) ف . كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٧٣

(٣) HEP. The Qualitative Aspects of Educational planning The Papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of education lystemsby improving their "fitness" to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

انظر المرجع السابق ، ص ١٧٥ .

(٤) ف . كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .

ومن هنا وجب العمل على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية للكيف التعليمى والنظر إلى أن هناك معيارا مشتركا لجودة التعليم فيها جميعا ، هو مدى ملاءمة التعليم الذى يحصل عليه الأفراد للحاجات والقيم السائدة حاليا والمستقبلية لمجتمع معين . وأن هناك نتيجة قاسية تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم فى مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقابلة لها فى دولةأخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج . أو لضمان أن جزءا معينا من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعات الدولة التى استعيرت مناهجها ؛ وهى انفصال نظام التعليم فى الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع . ومعنى هذا أيضا أن هذا النظام التعليمى يصبح شيئا مجردا عن واقعه ويبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وفضلا عن ذلك فإن مثل هذا النظام يتسبب عنه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر فى التعليم ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريبا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية[١] .

المعيار الثالث والرابع :

قيام التعليم العصرى على أساس علم حقيق واستبطانه للتكنولوجيا وللعلم العصريين :

وإذا نظرنا للتربية المصرية من زاوية مدى قيامها على علم حقيق ذى أصول علمية بحيث تنطلق من الواقع الاجتماعى مستجيبة لما فيه من تغير لوجدنا أن هذه التربية تبعد كثيرا عن الأصول العلمية ولاحظنا طلاقاً بينها وبين هذا الواقع الاجتماعى .

وإذا التمسنا تأكيدا لما عليه التربية المصرية من طلاق للواقع الاجتماعى لوجدناه فيما قاله أحد أساتذة التربية فى مصر :

« مازال النظر التربوى فى كثير من آفاقه يتسم بالأفكار المتناقضة التى تجمعت نتيجة لقاء تيارات متعددة من الآثار المتحفية لتراثنا القديم وأفكار غريبة لم تضرب بجذورها فى تربة أوضاعنا الاجتماعية نتيجة الرغبة المظهرية فى المحاكاة . أو نتيجة الفراغ الفكرى ، كما أنه

---

(١) المرجع السابق ص . ١١٧ .

يتسم فى كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التى لا نرى لها أبعاداً تجسدها أو حركة فى الواقع الحى » .

« ومن هذا القبيل حداثة الربط بين القوى الحضارية فى المجتمع والقوى التربوية فيه ، واشتقاق النظر التربوى من التفاعل بين هذه القوى . فالتربية ظلت زمناً طويلا فى المدارس وبين جدرانها ، وأفكارنا عن الدوافع السلوكية كانت ميتافيزيقية ، كأنما تتكون فى فراغ ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأنما الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعى جانبان متميزان . ونتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظى دون أن نحلل مقومات المواطنة ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الإنسان وتعديل سلوكه »[١] .

وكما أن الواقع التربوى ذاته يرفض كثيرا من الأسس والنظريات العلمية فإننا نلتمس هذا الطلاق أيضا بين التربية وبين الواقع الاجتماعى فى واقع التعليم نفسه فيما عبر عنه أستاذ آخر من أساتذة التربية المصريين فى تقويمه لها حيث يلاحظ ما نلاحظه من أن بعض المدرسين وبعض أولياء الأمور ينظرون إلى التعليم سواء عن وعى أو غير وعى على أنه ينبغى أن يبتعد كثيرا عن التغيرات التى تحدث فى المجتمع ويعتبرونها أعراضاً وقتية وقشورا سطحية ينبغى ألا تلهى الناس عما تحتها من جوهر دائم للمجتمعات قوامه قيم مطلقة للحق والحقيقة والجمال . ومن ثم فإن كل محاولة لربط التعليم بتلك التغيرات واتجاهاتها أيا ما كانت خروج به من الجوهر إلى العرض . ووضع له موضع الريشة فى مهب الرياح مذبذباً مع كل تغير[٢]

وبدلا من ذلك يرون أن هذا التعليم لابد أن يكون « متحكما فى التغيرات التى تحدث فى المجتمع ، بتركيزه على جوهر الأشياء وجوهر الإنسان وجوهر القيم[٣] .

وهذه النظرة نجدها مسيطرة على بعض المدرسين « الذين تجرى من حولهم الأحداث

---

(١) حامد عمار ، فى بناء البشر ، دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦٨ ، ص ٧ ٨ .

(٢) محمد أحمد الغنام ، مسئولية التربية فى إذابة الفوارق بين الطبقات . مقال بصحيفة التربية . أبريل ١٩٦٢ ، ص ٩٥ .

(٣) المرجع السابق . ص ٩٦ .

وتتغير الأحوال أو تتبدل ، بل تقوم الدنيا وتقعد دون أن يعنيهم هذا كله – فى قليل أو كثير – فى عملهم كمدرسين . وهم إذا عنوا به كان ذلك بصفة كونهم مواطنين لا مدرسين[١] وهؤلاء المدرسون إذ ينظرون على هذا النحو إلى أنفسهم على أنهم مدرسو مواد لا يقفون إلا عند حقائق هذه المواد مجردة وغاية فى ذاتها ، بل إنهم يعارضون ، أن يطوعوا هذه الحقائق تطويعا اجتماعيا يؤدى إلى ربطها على بصيرة بالمشكلات والأوضاع والاتجاهات الاجتماعية ، وإلى جعلها أدوات ووسائل ، بقدر ما تسمح به موادهم ، لتفسير هذه المشكلات والأوضاع والاتجاهات . ويبلغ ببعض هؤلاء المدرسين حد أنهم يعتبرون تلقين الحقائق للتلاميذ شيئا وتكوين شخصيات التلاميذ شيئاً آخر ، الشىء الأول الذى يعنيهم أما الثانى فلا يتصل بهم كما لا يتصل بمادتهم أو بهدفهم من التدريس »[٢]

أفلا يدل هذا على أن التربية لم تقم فى مصر بعد على أساس علم حقيق يستمد أصوله من الواقع الاجتماعى المصرى ومن حقائق التغير فيه كصدى لتغيرات عصرنا ، وأفلا يدل ذلك أيضا على أننا فشلنا حتى الآن فى إعداد مدرسين على أسس هذا العلم ؟ .

وإذا التمسنا هذه القطيعة الحادة بين التعليم وبين الواقع ، مصدر حقائقه ورب نعمته لوجدناها أيضا فيما لاحظه ويلاحظه هذا الأستاذ الأخير فى مجال تأليف الكتب المدرسية حيث نلاحظ « من المؤلفين من يحصر همه فى حشد كتابه بالحقائق مجردة خلواً من مغازيها الاجتماعية المتصلة باتجاهات العصر ومطالبه ومقطوعة عن تطورات حياة الجماعة وقيمها المتجددة »[٣] .

كما نلتمس مثل تلك القطيعة والخصام فى مجال التخطيط التربوى . وهو الأساس العلمى الذى تقوم عليه وتبنى تصوراتنا وتوقعاتنا لمستقبل هذه التربية . حيث نرى أن تخطيط التعليم المصرى يغلب عليه الطابع الحيادى الانعزالى النظرى الذى يبعده عن الواقع الاجتماعى الاقتصادى واحتياجاته على نحو ما سنشير تفصيلا عند تقويم التعليم على أساس قيامه على تخطيط علمى ولا التمسنا ذلك الخصام بين الواقع والتربية أيضا فى تنظيم هذا

---

(١) المرجع السابق . ص ٩٦ .

(٢) المرجع السابق . ص ٩٦ - ٩٧

(٣) المرجع السابق . ص ٩٧ (هذه الحقيقة مستخلصة من ملاحظات لكتب التعليم فى مختلف المواد الدراسية) .

التعليم[١] ومتابعته[٢] . وحينما يقطع كل تنظيم صلته بالواقع وحاجاته ولا يقوم على وظيفة حيوية أو يترجم – عن صدق – فلسفة المجتمع الذى يوجد فيه ويصبح بعد ذلك هدفا فى نفسه ويصبح تطبيقه غاية فى ذاته[٣] فإنما يدور ويعمل فى فراغ ويفقد كثيرا من وظائفه الحيوية بالنسبة للمجتمع الذى أوجده لتأدية دور فى حياته .

وبالمثل تكون المتابعة عملية حيادية إذا انعزلت عن التخطيط وانقطعت عن الواقع ، وإذا اقتصرت على مجموعة من الأداءات والأعمال الشكلية الرتيبة التى لا تستند إلى فلسفة المجتمع بالفعل وتكشف عن حاجاته وتنبه إلى النقص فيه وفى أوجه نشاطه[٤] .

وهكذا نرى أن السلبية والانعزالية عن المجتمع وواقعه « يمكن أن تعبر عن نفسها بطريقة أو بأخرى وبمقدار كذلك فى كل جانب من جوانب التعليم وهنا يكمن الخطأ والخطر »[٥] .

كما يلاحظ أن التعليم الحالى أيضا يقع فريسة أفكار ومفاهيم وقيم وتقاليد وأساليب وتنظيمات جامدة ليس من السهل تغييرها وفقا لتطور أساليب العلم التربوى المعاصر « فتمويل التعليم مثلا – لا يمكن أن يكون إلا من خزانة الدولة المركزية ، والتعليم الخاص « خير » أو « شر » لابد منه ولو مؤقتا ، ونظام التعليم لا مناص من أن يكون مراحل متميزة فى صور طبقات منفصلة بعضها عن بعض . وشكل التعليم لا يمكن إلا أن يكون هرما قاعدته السفلى عريضة ورأسه ضيق إلى ما يقرب من العدم ، واليوم المدرسى لا يصح أن يكون إلا مفتتا إلى أكبر عدد من الحصص القصيرة ونصاب المعلم لا تجوز رؤيته وتقديره إلا من زاوية الحصص والدروس ، والمنهج الدراسى لا يأتى إلا مواد منفصلة ، ومدرس المرحلة الأولى لا يجوز صنعه وإعداده إلا من خامة ثقافية وفى معهد أدنى من الخامة والمعهد اللذين يصنعان ويعدان غيره من المدرسين والترقية فى وظائف التعليم لا يمكن أن يكون لها

---

(١) مثال ذلك تنظيم العام الدراسى بحيث يبدأ فى يوم واحد وينتهى فى يوم واحد فى كل مدارس الإقليم بصرف النظر عن ظروف البيئات ومطالبها وتنظيم التعليم العام إلى ثلاث مراحل مستقلة بثلاث مدارس مستقلة حتى ولو كان ذلك فى منطقة صحراوية تستلزم الحياة فى محلاتها المعمورة وجود مدرسة واحدة تضم المراحل الثلاث جميعا ، وليس مدرسة لمرحلة دون غيرها من مراحل وكذلك تقسيم التعليم فوق الابتدائى إلى أنواع منفصلة عمليا حتى لو كانت قدرة الإقليم وظروف الجهة تتطلب عكس ذلك .

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ، ٩٨ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٩٨ .

نظام يتفق وظروف التعليم ويستقل عن نظام الترقية لسائر موظفى الإدارات والأجهزة الأخرى . . . وهكذا »[١] .

« وحتى إذا ظهر مفهوم أو مبدأ أو فكر أو أسلوب أو تنظيم جديد فإنه سرعان ما يتحول فى عقول أصحاب تلك النظرة ، وكذلك فى سلوكهم وأفعالهم ، شيئا آخر نتيجة تلبسه بروح القديم فيهم أو خلطه به . مثال ذلك النظر إلى المتابعة على أنها استمرار للتفتيش وإلى التخطيط التربوى على أنه عملية جلوس إلى المكاتب وتسطير جداول فيها أرقام الزيادة والنقصان . وإلى « مدرس الفصل » على أنه مدرس مواد فيما عدا أنه قضى عليه أن يدرسها جميعاً بمنطقها وترتيبها لفصل واحد ، وإلى « القيادة الجماعية » على أنها مجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء وغيرها من تنظيمات المدرسة السلفية دون تغيير جذرى فيها » .

« ووجه الخطأ والخطر فى هذه النظرة ليس فى مجرد أنها أسيرة القديم من الأفكار والمفاهيم والتقاليد والأساليب والتنظيمات التربوية ، إنها تنتمى إلى ظروف وأوضاع وقيم اجتماعية قديمة ، كثيرا ما تتعارض مع ظروف المجتمع الجديد وأوضاعه وقيمه وأغراضه[٢] . . » ، ومع التغيرات والثورات والخصائص العالمية المعاصرة مما يجعل التعليم لا يعايش المجتمع وتغيراته ولا يواكب العصر وتعليمه .

ولعل ما يسود هذا التعليم من أفكار سلفية ومن سلبية وانعزال كلها تعتبر مسئولة عما يصيب هذا التعليم من تشنجات ومقاومة ورفض وصراع حينما يحاول التربويون إدخال تجربة علمية جديدة فيه .

ولنأخذ مثالا يبرز التشنجات التى أحدثها جهازنا التربوى حينما أراد التربويون أن يدخلوا فى هذا الجهاز تجربة تربوية ، مبنية على أسس علمية هى الطريقة الكلية . ولأن هذه الطريقة من قطعة قماش جيدة الصنع متينة رقعت فى ثوب مهلهل ، فإن هذه الرقعة قد سببت فى ثقوب الثوب المهلهل هذا مزيدا من الاتساع ، فضعف مستوى التلاميذ إلى درجة كبيرة عما كانوا وهم يتعلمون بطريقة غير علمية ، فقومت الطريقة وحدث رفض لها كما يرفض الجسم المريض زراعة جزء من الأعضاء السليمة فيه ، ففشلت الطريقة الكلية . وأسباب فشلها معروفة لمن يلقى بنظرة متعمقة على الجهاز التربوى فى بلدنا ، على مدرسيه فى

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٠٠ .

(٢) المرجع السابق ص ١١ .

المرحلة الابتدائية وإعدادهم ومدى جمودهم ، وعلى إمكانات مدارسنا ، وعلى نوع الإدارة التربوية التى تدير هذه المدارس ، وعلى طريقة التوصيل لهذه الطرق الجديدة . وعلى مدى فاعلية تدريب المدرسين على الطرق التربوية القائمة على أسس علمية . وما إلى ذلك من عوامل الضعف فى جهازنا التربوى .

وهذه التجربة فى حد ذاتها تضعنا أمام حقيقة الحقائق فى التطوير التعليمى – على نحو ما سنفصل فيما بعد – وهى أن هناك خطورة كبيرة ومقاومة شديدة وفشلا مؤكدا إذا حاولنا «ترقيع» هذا التعليم «ورفيه» فالتطوير لابد أن يكون شاملا لجميع جوانب هذا التعليم ولجميع ما ومن فى هذا التعليم .

وإذا أردنا أن نطبق معيار «مدى استبطان التعليم المصرى للعلوم ومكانها فيه» بمعنى مدى استجابته فى بنيته وأهدافه ومناهجه لمتطلبات العلم العصرى ، ومدى استبطانه للتكنولوجيا العصرية أدوات وأساليب ومناهج لوجدنا أن تعليمنا لا يستبطن العلوم العصرية ولا التكنولوجيا العصرية . ويكفى أن نمر فى عجالة على التعليم المصرى فى المرحلة الثانوية مثلا ونقارنه بالتعليم الثانوى العصرى ومحتواه ، فنجد أن الأخير قد تحور ليفى بمتطلبات العصر . فتبعاً لضغوط العصر ومتطلباته التكنولوجية فإن دول العالم المتقدم قد نظرت للتعليم الثانوى نظرة نفعية إنتاجية مفيدة للفرد وللمجتمع . وتلاقى هذا المطلب مع مطلب آخر وهو أن التعليم الثانوى قد نظر إليه على أنه مرحلة عامة يدخلها جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية . وكان هذا هو السبب فى إنشاء المدارس الثانوية الشاملة مثلا فى الولايات المتحدة الأمريكية . ومدرسة العمل المنتج متعدد المجالات فى الاتحاد السوفييتى . حيث طورت المدارس الثانوية فى روسيا ليدخل فيها التدريب على الإنتاج والعمل المنتج . ويشير المسئولون السوفييت فى هذا الصدد بأن العمل وحده هو الذى خلق ويخلق القيم المادية والروحية ويؤكدون بهذا تقوية الروابط بين المدرسة والحياة[1] .

كما أن الدول الاشتراكية الأخرى قد أخذت بهذا الاتجاه وجعلت التعليم الثانوى للجميع وللإنتاج . ونستطيع أن نستشهد هنا بتجربة ألمانيا الديمقراطية ، ففى هذا التعليم تتاح الفرصة لجميع المواطنين فى التعليم حتى مستوى التعليم الجامعى بالمجان وفقاً لقدراتهم .

---

(١) Kairov I.A. "The Reorganization of General Secondary Education" in Political Education in the U.S.S.R. Unesco edited by S.G. Shapovalenko, 1993. pp. 55 — 56.

كما تتاح الفرص للملتحقين بالمهن أيضاً ليتموا تعليمهم العام والمهنى فى دراسات ومعاهد خاصة . ويكون تعليم الشباب والكبار نظاما مترابطا ومتكاملا . وهذا النظام المتكامل يشمل مدارس الحضانة ورياض الأطفال . . . وتعتبر مدرسة العشر سنوات للتعليم العام الثانوى ذات المجالات المتعددة « البوليتكنيكية » محور النظام التعليمى . فهو يوفر لجميع التلاميذ مستوى عال من المعرفة العامة . كما يعدون فى الصفوف العليا لمهنهم المستقبلة ويتم تعلمهم كمواطنين واعين اشتراكيين . هذا بالإضافة إلى المدارس والفصول الخاصة التى يعطى التعليم المركز فيها فى مواد معينة لتدريب الاحتياطيين لفروع خاصة فى الاقتصاد . وفى العلم . وفى الفن والرياضة . ويتبع إتمام المدرسة الثانوية ذات العشرة صفوف تدريب مهنى تخصصى . وينتهى هذا بشهادة لعامل ماهر تؤهل الفرد للالتحاق بمدرسة فنية . وكل فرد يتم المدرسة الثانوية ذات العشرة صفوف تكون أمامه الفرصة للحصول على شهادات للدراسة الجامعية . والطريق للجامعة والمعاهد المناظرة يتم بامتداد المدرسة الثانوية إلى اثنتى عشرة سنة كقاعدة عامة .

ويمكن للعمال أن يحسنوا تعليمهم العام أو المهنى دون انقطاع عن عملهم ، بالتحاقهم بفصول مسائية أو بأكاديميات قروية وفيها يستطيعون أن يحصلوا على شهادة عامل ماهر أو « أسطى » أو يكملوا الصف التاسع والعاشر والأحـد عشر أو الثانى عشر فى فصول المدرسة الثانوية إلى أن يتموا شهادة المدرسة الثانوية أو يدرب فى فروع خاصة من الميادين العلمية والمهنية .

وتكون الجامعات والكليات والمدارس الفنية المرحلة الأعلى للنظام التعليمى . ففيها يتدرب الطلاب الأكثر مقدرة كأخصائيين مؤهلين تأهيلا عالياً[١] .

ومن هذه التجربة ومن تجارب أخرى فى الدول العصرية المتقدمة يمكن أن يظهر أنه قد زالت الفواصل بين أنواع التعليم الثانوى : الفنية والنظرية ، كما اندمج جانبا المعرفة النظرى والعملى فى التعليم . وأصبحت المدرسة تعد الطالب بهدفين : أحدهما إعداده للحياة المنتجة خلال عمليات الإنتاج نفسها حتى إذا ما كانت المرحلة الثانوية مرحلة منتهية بالنسبة له استطاع أن يشق طريقه فى الحياة العملية التى أعد فيها ولها . وإذا كانت المرحلة

(١) German Democratic Republic. 300 questions 300 answers Verlag zeit Im Bild Dresdon. 1967 pp. 237 238. (this Publication was peparied From the Work of the same title, published by the German Institue of contemporary History and verlag Die Wirtschaft).

الثانوية مرحلة موصلة للجامعة بالنسبة له استطاع أن يدخلها وهو جدير بها قادر على استيعاب أهدافها وتمثل مبادئها ومناهجها .

أما إذا نظرنا إلى التعليم الثانوى المصرى فنجد فصلا يكاد يكون تاما بين ما هو نظرى وما هو عملى . نجد المدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية الفنية وإلى هذا الحد لا نجد بأسا من ذلك ، فمثل هذا الفصل قد يوجد أيضا فى بلاد عصرية كثيرة ولكن فى هذه البلاد العصرية تكون نسبة المدارس الثانوية العامة إلى المدارس الثانوية الفنية نسبة بسيطة ، على حين تكون هذه النسبة كبيرة عندنا . فعلى الرغم من أن حتميات التصنيع والتنمية الاقتصادية تفرض الاتجاه الأعظم نحو التعليم الفنى إلا أن الواقع التربوى المصرى يظهر غير ذلك على نحو ما تظهره الإحصاءات الآتية :

السنة	جملة المقيدين بالتعليم الثانوى العام	جملة المقيدين (٥) بالثانوى الفنى	النسبة المئوية للمقيدين بالفنى إلى المقيدين بالتعليم الثانوى كله
٥٢ / ٥٣ [1]	١٨١٨٧٩	٣٣٣٦٦	٪ ١٥,٥٠
٦٣ / ٦٤	١٤١٢٠٤	٨٣٣٧٣	٪ ٣٧,٥٠
٦٤ / ٦٥	١٧٤٢٤٦	٩١٢٥٢	
٦٥ / ٦٦	٢٠٨٩٩١	١٠١٢٠٤	
٦٦ / ٦٧	٢٤٣٨٧٥	١١٩٩٥٥	
٦٧ / ٦٨	٢٦٠٠٤٩	١٥٣٠٩٤	
٦٨ / ٦٩	٢٧٦٣٣٩	١٩٧٠٥٤	
٦٩ / ٧٠	٢٩٣١٤٤	٢٤١٥٩٠	٪ ٤٥,٢٥

ورغم أن هذا الجدول السابق يوضح تزايد النسبة المئوية للمقيدين بالتعليم الثانوى الفنى إلى المقيدين بالتعليم الثانوى عاما بعد عام ، إلا أن معدل هذه الزيادة لا يتمشى مع

---

(٥) المصدر : الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، المؤشرات الإحصائية للجمهورية العربية المتحدة ١٩٥٢ – ١٩٦٩ (٢٣ يوليو ٧٠) ، ص ١٥٥ .

(١) كانت مدة الدراسة فى العام الدراسى ٥٢ / ١٩٥٣ خمس سنوات .

مطالب التحول فى بنية المهن فى القطاعات الاقتصادية المختلفة[١]

وهذا الفصل فى نوعى التعليم يتبعه فصل تام فى جوانب المعرفة . فالتعليم الثانوى يعلم على أسس نظرية بحتة ولا يقترب من محاولة إيجاد الصلة بين الأسس النظرية وتطبيقاتها فى الحياة . ويسير التعليم الفنى على عكس ذلك تماماً ، فى حين أن الدراسات قد أثبتت منذ وقت طويل ، كما أثبت واقع الحياة العصرية ومتطلباتها ، التى أشرنا إليها آنفا ، خطأ هذا الاتجاه ، فحيث يقرر البحاث وجود ثلاثة فروع للتعليم :

عامة Liberal ، وفنية (تكنولوجية Technical) ، وعلمية Scientific إلا أنهم أكدوا أهمية وضرورة التكامل بينها . فنرى « هوايتهد » منذ مطلع العشرينيات يؤكد أنه لا يمكن تعليم هذه الفروع الثلاثة منفصلة ، مع أن لكل فرع من هذه الفروع طريقة خاصة به يجب ملاحظتها . فكل مادة دراسية يمكن معالجتها من زاوية المطلب الإنسانى للفهم وللحياة الخيرة . وتعتبر هذه الزاوية بعداً نظرياً Liberal . كما يمكن اختبارها علميا من زاوية أخرى لفهم عناصرها ، وأخيراً ينظر إليها من زاوية إسهامها فى الحياة وفى بنائها المادى والاجتماعى[٢] .

ونستشهد هنا أيضاً ببعض نصوص وردت فى مؤلفاته هذه تؤكد هذا الاتجاه : « إن التناقض بين ما هو فنى وما هو نظرى ما هو إلا شىء غير حقيقى : فلا يمكن أن يوجد تعليم فنى خالص ليس (ليراليا) ولا تعليم نظرى ليس فنيا ، لا يوجد تعليم لا يحتوى كلا الاثنين التكنيك والنظرة العقلية »[٣] .

ومن هنا يرى « أن البرنامج التربوى فى أى واحد من هذه الأبعاد الثلاثة الرئيسية يجب أن يتضمن عناصر من الاثنين الآخرين فى حين يكون التركيز على الجانب الذى اختاره

---

(١) عبد المجيد العبد : الخطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد فى التعليم قراءات فى تنمية القوى البشرية ، العدد الثانى ، فبراير ١٩٧١ ، ص ٢٩ .

(٢) A. N. whitehead, The Aims of Education (New York: Macmillan, 1929) P. 58: Referred to by Robert E. Masson, Educational Ideals in American Society, (Allyn and Bacon Inc 1960) p. 143.

(٣) "The antithesis between a technical and a liberal education is fallacious there can be no adequate technical education which is not liberal and no liberal education which is not technical: that is, no education which does no impart both technique and intellectual vision "Ibid (A. N. whitehead) p. 68 Referred to by Ibid (Robert E— Masson) p. 142.

التلميذ وفقاً لاهتمامه الرئيسى »[١] .

وعلى ذلك فإن التعليم الثانوى العام يجب أن يستبطن خصائص التكنولوجيا العصرية والعلم العصرى لإعداد تلاميذ للجامعة أو للحياة ، كما أن إعداد الفنيين فى الدولة العصرية يتطلب تخصيصاً فنيا وثقافة واسعة عريضة ، ويتطلب هذا الاهتمام بإيجاد مناهج ومقررات أكاديمية وأدبية بجانب التخصص المهنى .

ونظرة إلى مناهج المدرسة الثانوية المصرية تبرز لنا مدى جمودها على مواد دراسية محشوة بالمعارف تستند إلى التنظيم التقليدى للمعارف دون أن تهتم الدراسة بوظيفية هذه المعارف فى الحياة . كما أنها لا تعد الطالب إعداداً صالحاً للدراسة الجامعية ، وهذا يفسر ضعف مستوى طلاب الجامعة الذى تظهره كثير من الدراسات والمقالات التى يكتبها المختصون وأساتذة الجامعات فى الصحف والمجلات والدوريات[٢] .

ولقد حدثت محاولات لتغيير هذا التعليم ولكنها لم تخرج عن زيادة عدد حصص بعض المواد على حساب إلغاء حصص المواد الأخرى ، وزيادة أبواب بعض المقررات أو حذفها ، ولكن جوهر التعليم الثانوى الذى يدور حول تلميذ فى مرحلة حرجة من النمو يعيش فى عالم سريع التغيير والتطور ، يمر فى موجات من التحول فى العلم والأدب والفن نتيجة للكشوف والاختراعات الكثيرة وإمكانات البحث الضخمة التى أسهمت فى تطوير المجتمع العصرى ماديا ومعنويا ؛ كل ذلك ليس له وجود كامل فى المرحلة الثانوية فى مصر[٣] ويذكر ف . كومبز فى كتابه «أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر» :

« إن أى نظام تعليمى يمكن أن يفقد القدرة على رؤية ذاته بوضوح إذا ما تمسك هذا النظام بالممارسات التقليدية لا لشىء إلا لأنه قد جرى العرف عليها ، وربط نفسه بحبال التعاليم المتوارثة لكى يبقى طافياً فى بحر الحيرة ، وأضفى على الأساطير الشعبية قيمة العلم ومكانته ، وفضل الجمود وعدم التغيير ، وهذا فى حد ذاته تهكم واستهزاء بالتعليم ذاته[٤] » .

---

(١) Ibid, P. 58. Referred to by (Robert E, Masson) P, 143.

(٢) مرجع سابق (حسن حنفى ، الفكر المعاصر ، مارس ١٩٧١)

(٣) محمود يوسف بسيونى ، فى سياسة التعليم « مواد المدرسة الثانوية » بين الإجبار والاختيار ، مؤتمر التعليم العصرى ، ١٩٧١ .

(٤) ف . كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٣

وإذا ما أردنا أن ننظر إلى التعليم المصرى العام والفنى فى ضوء هذا الكلام لوجدنا أن تعليمنا بالفعل يفتقد القدرة على رؤية ذاته بوضوح ، وبالتالى فهو يفقد القدرة على تحديد الأهداف وإيضاحها ، ومهما قيل عن إصلاح فيه فهو نظام تقليدى فى جوانبه المختلفة : تقليدى فى مناهجه وطرائقه ومدرسيه وأدواته التى يستخدمها ومبانى مدارسه ذات الحجرات الدراسية والسبورة والمقاعد التقليدية التى يجلس عليها تلاميذنا ، فاغرى الأفواه بين اليقظة والسبات ينظرون إلى المدرس بعيونهم فى دهشة وعقولهم شاردة خارج نطاق ما يقوله المدرس .

هو تعليم أقل ما يقال فيه إنه تعليم القرن التاسع عشر فى كثير من أهدافه ووسائله وطرقه ومناهجه ، وليس تعليم القرن العشرين أو القرن الواحد والعشرين ، حيث الاكتشاف والاختراع والابتكار وحيث الفضاء والعوالم الأخرى التى تكتشفها الإنسانية يوماً بعد يوم .

وفى معرض مناقشته لأزمة التعليم فى عالمنا المعاصر يذكر « ف . كومبز » كذلك مقررات مشابهة لما يتصف به تعليمنا الراهن من حيث إنه لم يستفد من الوسائل والأساليب التكنولوجية فى التعليم حيث يقول : « كذلك فإن مهنة التعليم ذاتها . . لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المبتكرة الحديثة فى التعليم . . وهكذا يضع التعليم نفسه فى موقف مبهم ، فبينما يحض كل فرد على أن يغير طرائقه وأساليبه ، نجده ، يقاوم فى شدة وعناد التغيير والتجديد فيما يخصه من أمور [١] » .

ذلك لأنه « لا يتوافر بالنسبة للمدارس الوسائل والإمكانات التى تمكن كل منها على حدة من إجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير أساليبها التقليدية فى العمل ، وابتكار أساليب أخرى جديدة أفضل وأكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الأساليب التقليدية محافظة على نفسها كأشياء ، وممارسات لها قداستها تنتقل من جيل إلى آخر دون أى مساس بها [٢] » .

« وفضلا عن ذلك فإن الموارد المالية التى تصرف من أجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست إلا موارد قد أسيء استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع. ويرجع ذلك إلى أن نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه ، وهى عاجزة عن خدمة نفسها أو

(١) كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٤ : ١٥ .

(٢) كومبز ، مرجع سابق ص ١٥ .

مجتمعها على وجه صحيح وفعال »[١] .

« ويمكن للمجتمع أن يستفيد من موارده بحكمة فى التعليم إذا ما التزم النظام التعليمى فيه بالموضوعية فى تقييم أدائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته ، وإذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجوه . وذلك لكى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية ، أو على نحو غير مرض ، أو التى لم يحققها على الإطلاق ، وإذا ما استطاع أيضا فى ضوء هذا البرهان أن يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على إدارة مثل هذا النظام – الواعى بنواحى قوته وضعفه – من وضع أيديهم على الأخطاء ومعالجتها قبل أن تستفحل هذه الأخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع أن تقاوم بعد ذلك أعنف ما يوجه إليها من ضربات »[٢] .

وإذا ما ألقينا نظرة سريعة على التعليم الجامعى لرأيناه يواجه فى هذا الصدد مشكلات ، أهمها طغيان الكم على الكيف وعجز الجامعات عن ملاحقة أحدث التطورات العلمية فى العالم ، والإسهام بدور فيها « وهى تلك التطورات اللازمة لمعايشة العصر والسير فى ركابه الحضارى والعلمى » .

وتبدأ مشكلة التعليم الجامعى لدينا من التعليم العام ، فيقبل الطلاب فى الجامعة ولا يزالون غير مؤهلين للعلم أو الثقافة أو للعمل الوطنى ، وكأن التعليم العام لم يؤد دوره ولم يحقق هدفه إلا فى بعض الأفراد[٣] . وهذا ما يؤكد ما ذكرناه سابقاً من ضعف هذا التعليم .

ومع أنه لا مكان للمقارنة بين التعليم العام فى البلاد النامية وفى البلاد المتقدمة ، إلا أنه من المعلوم أن الرياضيات الحديثة والسيبرنطيقا قد دخلتا التعليم العام ، ولم يعد الطالب هناك يتعلم العمليات الحسابية الأولية ، والجمع والطرح والضرب والقسمة ، بل يدرس مباشرة أنواع المجموعات الرياضية وهكذا[٤] .

أما بالنسبة لعجز الجامعات عن ملاحقة أحدث التطورات العلمية فى العالم والإسهام

---

(١) كومبز ، مرجع سابق ص ١٣ -١٤ .

(٢) كومبز ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

(٣) مرجع أسبق (حسن حنفى – الفكر المعاصر – مارس ١٩٧١) ص ٤٨ – ٤٩ .

(٤) مرجع سابق (حسن حنفى – الفكر المعاصر – مارس ١٩٧١) ص ٤٨ – ٤٩ .

بدور فيها ، « فلنكن صرحاء مع أنفسنا ، فنعترف بأن جامعاتنا ومعاهدنا العليا قد أوشكت ، فى أحيان كثيرة ، على أن تقطع صلتها بما يجد فى العالم من تطورات نتيجة لمنع استيراد الكتب والدوريات والأجهزة العلمية من مناطق كاملة من العالم ، وهذا الوضع يهدد تعليمنا بعزلة خطيرة عن العالم الخارجى تجعله عاجزاً عن متابعة تطوراته التى تتلاحق فى أيامنا هذه بسرعة مذهلة ، وليس من المبالغة القول بأن ما يحدث بشأن الدراسات العليا بالجامعات أنها تصل فى أحيان كثيرة إلى طريق مسدود نتيجة لافتقار مكتباتنا إلى المراجع الحديثة [١] .

* * *

صلة العلم والبحث العلمى فى مصر بالتعليم :

وسنحاول أن نناقش بعض قضايا العلم والبحث العلمى فى مصر فى صلته بالتعليم لنتكشف إلى أى مدى يمكن مساءلة التعليم المصرى أو مساءلة غيره من النظم عن هذه المشكلات .

وبالقطع فإن أسبابا كثيرة ترجع إلى فعالية التعليم المصرى سواء من حيث قدرته على تخريج الباحثين العلميين ذوى الاتجاهات العلمية العصرية ، وسواء من حيث قدرته على الوفاء باحتياجات الدولة من القوى البشرية العلمية .

ولكن مع ذلك فإن مشكلات كثيرة من مشكلات البحث العلمى لا ترجع إلى التعليم على نحو ما سنرى .

بعض مشكلات العلم والبحث العلمى فى مصر :

المشكلة الأولى : مشكلة التمويل :

وهى عدم توفير التمويل المناسب للبحث العلمى حتى يمكنه أن يؤدى دوره فى بناء مجتمع العلم والتكنولوجيا لدولة عصرية . وإذا قارنا ما ينفق على البحث العلمى عندنا بما ينفق عليه فى البلاد المتقدمة لتبين لنا مدى عجز الإمكانات المادية عندنا عن أن تنهض بدورها فى هذا الميدان . ويتبين هذا العجز إذا ما قارنا بين نصيب الفرد من نفقات البحث

(١) مرجع سابق ، فؤاد زكريا ص ٧٤ ٧٥ .

العلمى فى بعض دول العالم المتقدم بمثيله عندنا مقدرة بالدولار الأمريكى . فحيث يكون نصيب ما تنفقه الولايات المتحدة الأمريكية لكل فرد ٧٨,٤ دولاراً والاتحاد السوفيتى ٣٦ دولاراً ، والمملكة المتحدة ٢٦ دولاراً ، وفرنسا ١٥,٢ دولاراً لا يكون نصيب الفرد فى مصر من الإنفاق على البحث العلمى أكثر من نصف دولار [١] ولو حللنا نظرة الدول المتقدمة للبحث العلمى والمؤسسات لوجدنا أنها تعتبرها مؤسسات للاستثمار من الدرجة الأولى . وهى بذلك تضع هذه المؤسسات فى مرتبة واحدة مع المؤسسات الإنتاجية والدفاعية حيث إنه لا يقل أهمية عن أى مجال من مجالات التنمية كالصناعة أو الزراعة ، كما أنه لا غنى عنه لأى تنمية اقتصادية حقيقية .

المشكلة الثانية : مشكلة الفاقد من الموارد البشرية ذات الكفايات العلمية عالية المستوى .

ويمكن تبين هذا الفاقد البشرى الضخم وتلك الخسارة فى الكفايات العلمية إذا عرفنا أن ٦٥٪ من خريجى كليات العلوم يعملون فى وزارات يكاد ينعدم فيها وجود البحث العلمى ، بينما لا يعمل من هؤلاء الخريجين غير ٢٩٪ فقط فى قطاع الكهرباء والبترول والصناعة والطاقة الذرية ، وأن ٥٠٪ من جملة خريجى كليات العلوم تخرجوا خلال خمس سنوات فقط (من ١٩٦٣ حتى ١٩٦٧) . ويؤكد التحليل الإحصائى لخريجى كليات العلوم أن ٥٦٪ منهم يعملون فى مجالات التعليم والإدارة المحلية رغم أن هناك عجزاً ملموساً فى تخصصات هامة وضرورية للدولة العصرية مثل الفلك والتشريح والجيولوجيا ووظائف الأعضاء .

وفى قطاع آخر مثل قطاع الصحة يتضح لنا من التحليل الإحصائى أيضا أنه ليس هناك عدد كاف من الأطباء بالنسبة لمجموع سكان المجتمع حيث إن ما يخص الطبيب الواحد من السكان فى مجتمعنا ٢١٩٠ فرداً . وبمقارنة هذه النسبة بالبلاد الأخرى يتبين أن الفروق كبيرة فى الاتحاد السوفيتى وتشيكوسلوفاكيا مثلا يخص كل ٥٠٠ فرد من المواطنين طبيب . وفى إنجلترا وفرنسا يخص كل ٨٠٠ فرد طبيب .

وترتبط بهذه المشكلة مشكلة أخرى لا تقل فى خطورتها فى تبديد فاعلية وكفاية القوة

---

(١) دراسة للجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء عن تخطيط الاستثمارات فى البحث العلمى (نشر بجريدة الجمهورية فى ١٢ / ٣ / ١٩٦٩) .

البشرية ؛ وهى مشكلة سوء توزيع الكوادر . فهى مشكلة بارزة فى مجتمعنا حيث لا يوجد الرجل المناسب فى مكانه المناسب ، وخاصة بالنسبة لبعض العائدين من البعثات أو المتخصصين فى بعض الميادين الدقيقة .

المشكلة الثالثة : مشكلة اختيار الأبحاث :

فحيث لا توجد خطة عامة للبحث العلمى تضعها جهة معينة لتوجيه الباحثين فإن الباحث يختار مجال بحثه على أساس فردى كما تسخر قدرات أفضل المتفوقين من خريجى الجامعات لمجرد إعداد أبحاث لا علاقة لها بقضايا المجتمع وبمشكلاته ، ولا بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية فيه وعقباتها ، ولا تخدم العلم أو التطور فى العالم الخارجى . ولعل ذلك يرجع إلى عدم قيام الروابط الوثيقة بين المدرسة أو الجامعة والحياة . وهى تلك الروابط الضرورية لتقدم المجتمعات [١] ويرجع إلى عدم تركيزنا على وضوح خطة البحث العلمى [٢] .

هذا فى الوقت الذى يحدث العكس فى الدول المتقدمة . ففى كثير منها تتولى المؤسسات العلمية والجامعات بالتعاون مع المؤسسات الإنتاجية رسم خطة تفصيلية للبحوث العلمية الملحة فى زمن معين فى إطار الهدف العام الذى يرسمه المجتمع ، سواء كان هذا الهدف هو الحفاظ على التفوق العلمى كما فى الولايات المتحدة الأمريكية أو اللحاق بمستوى الإنتاج الأمريكى كما فى الاتحاد السوفيتى . أو مواجهة التحدى الأمريكى وإعداد المؤسسات العلمية القومية ، وهو الهدف الذى تتبناه دول أوربا الغربية وخاصة فرنسا .

المشكلة الرابعة : انخفاض مستوى الإدارة فى مؤسسات البحث العلمى ، وخنقها للجهود العلمية :

وهذه المشكلة مرتبطة بالمشكلة الإدارية العامة فى المجتمع ، حيث تفتقد الأسس

---

(١) عبد المجيد العبد ، الخطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد فى التعليم – قراءات فى تنمية الموارد البشرية – العدد الثانى – فبراير ١٩٧١ – ص ٣٦ .

(٢) محمد مرسى أحمد ، مسئوليات العالم وحرياته ، مقال تعقيبى فى نظرات فى التعليم الجامعى (مرجع سابق) ص ١٤١ – ١٤٧ .

آبروين ساندرز ، الجامعة والمجتمع ، مقال فى نظرات فى التعليم الجامعى (مرجع سابق) ص ١٤٩ – ١٧٢ .

العلمية للإدارة التى سبق أن ناقشناها تفصيلا ، وأوضحنا مدى أهميتها فى الدولة العصرية ، ومدى أهميتها فى تحريك المجتمع نحو العصرية ، ومدى أهميتها بالنسبة لتنميته اقتصاديا واجتماعيا

ولقد ترتب على هذه المعوقات أننا لم نبتكر علما ولا ندرس كيف نكتشف حقائق الكون ولا سبل السيطرة عليها لصالح البشرية وإنما نقتبسه ونكتسبه من غيرنا ، ومن أجل اكتسابه فإننا نرسل البعثات إلى الخارج ولكننا نبددها بعد العودة .

وفى مجال التطبيق فإننا قد نطبق علوماً من ابتداع غيرنا وليس من ابتداعنا . ومن أجل هذا فإننا لا نتمتع بتقدير عالمى كبير فى مجال البحث العلمى وتطبيقه-ولا نتقدم التقدم المطلوب ، ولا نواجه التحديات المعاصرة المفيدة .

وحل هذه المشكلة منوط بكيفية الانتقال بالمجتمع من حالة استيراد العلم إلى مرحلة الابتداع والابتكار فيه ، وهذا ما يلقى على التربية مطالب عديدة نصوغها فى أسئلة أهمها : ما مدى استجابة المناهج التعليمية والطرق التربوية « لمنهج البحث العلمى » ؟ وإذا ألقينا نظرة فاحصة على مناهج التعليم الجامعى مثلا لاتضح لنا أن المواد المقررة لا تتضمن مناهج البحث العلمى أو مادة المنطق إذا استثنينا من ذلك أقسام الفلسفة ، وحتى هذه الأقسام الأخيرة لا تدرس إلا نوعاً واحداً من المنطق هو المنطق الصورى الذى يفحص قوانين الفكر ، ويضع قانون عدم التناقض فى المقام الأول.أما المنطق العلمى فلا يوجد ضمن هذه المناهج . وغياب هذه المناهج يضعنا أمام نقص خطير فى مناهج التعليم عندنا حيث برزت من مناقشاتنا السابقة مدى أهمية المنهج العلمى والمنطق فى دعم الشخصية وصقل البشر وعلمية الإنسان لمجتمع معاصر.

ولما كان المجتمع العصرى يتميز عن تلك المجتمعات التى تقف فيها الجماعات العلمية موقف المتفرج الذى لا يشترك إيجابيا فى صنع القرارات الخاصة بالتحول الاجتماعى . ولما كان المجتمع العصرى فى حاجة إلى بناء اقتصادى واجتماعى يتميز بتعدد الأدوار العصرية ، وبالتخصص الدقيق على نحو ما أشرنا من قبل ، لذلك كان على التعليم العلمى والتكنولوجى أن يكون وثيق الصلة بحاجات المجتمع العصرى ، وبمشكلات التنمية فيه : إدارية ، واقتصادية ، واجتماعية . وذلك بأن يستبطن التعليم خصائص العصر العلمية والتكنولوجية واتجاهاته لكى يتمكن من خلق وبناء طاقات وكوادر بشرية قادرة على قيادة

التغيير والتطوير ، فيتبنى العلم منهجاً وأسلوباً فى مناشطه ومناهجه المختلفة وفى إعداده للأجيال ، كما تجعل الجامعة البحث العلمى الميدانى والتطبيق وظيفة أساسية من وظائفها . وبهذا تكون الجامعة مكاناً لبناء البشر وتكوينهم ، فتصقل اتجاهاتهم العلمية وتكون لديهم حساسية خاصة بمشكلات هذا المجتمع وهذا ما نفتقده إلى حد كبير فى جامعاتنا اليوم كما نفتقده فى تعليمنا العام [١] .

ولقد سبق لنا أن ناقشنا كيف يستبطن التعليم العصرى مناهج وطرائق عصرية استغلت فيها تكنولوجيا العصر إلى درجات معقولة ، نذكر من هذه التكنولوجيا التربوية ، التعليم المبرمج ، والتعليم عن طريق التليفزيون ومعامل اللغات وما إلى ذلك .

وإذا استقرأنا تعليمنا كله طولا وعرضاً بحثاً عن مثل هذه التكنولوجيا العصرية فى التعليم لوجدنا أننا مازلنا نستخدم مناهجنا وكتبنا التقليدية وبطريقة تقليدية . . نستخدم مناهج وكتبا وطرق القرن التاسع عشر . مما هجرها العالم المتقدم إلى غير رجعة ، فى الربع الأخير من القرن العشرين ! !

فلقد هجر هذا العالم المتقدم فكرة أن الكتب التقليدية والسبورة والطباشيرة وطريقة المعلم البشرى المعتادة كأدوات التعلم لا تناظرها أدوات أخرى ، وفكر فى عوامل وأساليب تعليمية أخرى أساسية فاهتدى إلى الكتب المبرمجة ، وإلى المعلم الذى يقود ويوجه مجموعات كبيرة من التلاميذ فى صالات كبيرة يستخدم فيها أسلوبا تكنولوجيا عصريا . ويستخدم أدوات تكنولوجية عصرية كالتليفزيون والمسجلات ومعامل اللغات والكمبيوترات . . وأصبح الهدف من كل ذلك قليلا من الوقت والجهد والمال وكثيرا من العائد التعليمى [٢] .

المعيار الخامس : استبطان التعليم للحرية والديمقراطية العصرية :

هل تلتزم التربية المصرية بمبادئ الحرية والديموقراطية العصرية ؟ : سنأخذ من مبادئ الديمقراطية والحرية بعدين لنناقش على أساسها التربية فى هذا الصدد هما :

---

(١) حسن حنفى ، مرجع سابق (الفكر المعاصر مارس ١٩٧١) ص ٤٩ .

(٢) سعد مرسى أحمد ، « التكنولوجيا والتعليم » مقال فى مجلة الفكر المعاصر . العدد ٧٢ فبراير ١٩٧١ (عدد خاص عن مشكلات التعليم) ص ٦٤ ٧٣ .

(ا) البعد الأول : تنمية الذكاء الإنسانى وممارسته .

(ب) البعد الثانى : الممارسة الديمقراطية فى كافة عناصر العملية التربوية :

تنمية الذكاء الإنسانى : هل نمارس تنمية الذكاء الإنسانى فى تعليمنا ؟ .

الذكاء هو الأساس الذى أقيمت عليه ديمقراطية الإنسان وحريته ، والمساواة بينه وبين أقرانه البشر ، والمفاضلة أيضاً بينه وبينهم على نحو ما ذكرنا من قبل والذكاء يدعم بالخبرة كما سبق أن ذكرنا أيضاً .

ولنذكر هنا أيضاً أننا قلنا فيما سبق أن الخبرة تجربة حية عملية يتفاعل فيها الفرد فيكتسب منها نتائجها من معرفة ومهارات واتجاهات وقيم ومفاهيم توجه سلوكه نحو الآخرين . وفى أثناء اكتسابه لكل هذا وتفاعله مع الخبرة فإنه يختار حلوله من بدايلات عديدة بعد مناقشها وتجربتها حتى يتم حل الموقف أمامه . وهذا هو سبيل الحرية وتنميتها لدى الفرد . كما أن هذا هو السبيل الوحيد للخلق والإبداع والابتكار ، وإطلاق الطاقات إلى أقصى حدودها . كما أن هذا ثالثا هو السبيل لاندماج العمل مع الفكر ، واندماج الحرية مع العلم ، واندماج الذكاء بالديموقراطية على نحو ما أشرنا من قبل .

والسؤال الآن بالنسبة لتعليمنا هو : ما موقفه من هذا المفهوم الذى أوضحناه للذكاء وتنميته ! ما موقفه من الخبرة ؟ هل تنمى الذكاء الإنسانى لدى أجيالنا ؟ ما موقفه من الحرية ؟ هل يدرك أن التفاعل الحر مع المواقف التربوية المختلفة هى الوسيلة الوحيدة لتنمية الذكاء والشخصية والحرية ؟ هل يدرك التعليم المصرى فى واقعه ، وليس فى فكره النظرى فحسب مدى فائدة إطلاق الحرية العلمية للتلميذ وللمدرس وللمدير ، ومدى الفائدة من وراء التفاعل الحر مع المواقف التعليمية العديدة فى الفصل وخارجه ؟ وهل يدرك مدى الأثر الذى يجنيه التلميذ من إتاحة فرصة الحرية أمام المدرس ومدير المدرسة فى ابتداع المواقف التعليمية المربية ؟ هل يدرك تعليمنا أهمية إدارة المدرسة والعملية التعليمية كذلك إدارة ديمقراطية يتفاعل فيها المدير والمدرس والتلميذ ؟أم أن المسألة لا تعدو أن تكون ببغاوية ولفظية نتشدق بها فى المحافل والمؤتمرات والمحاضرات والندوات ، وفى بعض كتبنا التى يدرسها طلبة معاهد وكليات إعداد المعلمين ؟ .

وهل يمكن تنمية الذكاء والشخصية الحرة المفكرة الناقدة المبدعة فى ظل نظام الامتحانات الحالى ، وفى ظل البيروقراطية فى الإدارة التعليمية والتربوية ؟ .

والواقع أن مناقشتنا لهذه القضايا تحدد بوضوح موقف المدرسة والنظام التربوى كله فى بلدنا من تنمية الذكاء الإنسانى ، ومن تنمية القدرة على الخلق والإبداع والابتكار ، ومن ممارسة الحرية والديموقراطية فى مجتمعنا ، ومن ممارسة المنهج العلمى وروحه وأسلوبه وأخلاقياته فى طرائق حياتنا . وكل ذلك كما ذكرنا ألزم لوازم وأخص خصائص « المرحلة العصرية » ولا أعتقد أن ذلك يكلفنا مالا ولا جهداً ، وإنما يكلفنا إيمانا وأخلاقا نتحلى بها فى نظامنا التعليمى كله .

وإذا ما ناقشنا قضية تنمية الذكاء الإنسانى ، وتنمية القدرة على التعبير الحر الخلاق والابتكار فى ظل نظام الامتحانات الحالى ، [١] فى مدارسنا لاكتشفنا أننا نقتل الذكاء بدلا من تنميته وإطلاقه . فالمستقرئ للواقع التربوى يرى أن الامتحانات توجه عمل كل من المدرس والتلميذ نحو التركيز على حفظ الحقائق والمعلومات دون العناية بفهمها وطرق تطبيقها والإفادة منها فى مجالات الحياة المختلفة ، ومن ثم فهى تساعد على إهدار الأهداف التربوية الأساسية المتعلقة بأسلوب التفكير الناقد وتنمية القدرة على الخلق والإبداع . ويترتب على ذلك عدم تنمية الذكاء الإنسانى على نحو يتطلبه مواطن يعيش « المرحلة العصرية » .

والامتحانات التى تقوم بقياس مدى حفظ المعلومات تهمل موجهات السلوك من ميول واتجاهات وقيم ومهارات .

وهذه الامتحانات بما لها من آثار ضارة على الجسم والعقل والنفس والأخلاق ، لا تساعد على خلق شخصية شجاعة فى الحق ، ذكية فى استخدام المنطق الموضوعى والتحليل العلمى وتنمية القدرة على الاختيار بين البديلات المختلفة . وهى تلك القدرة الضرورية لممارسة الحرية والديمقراطية والتفكير العلمى سواء فى تمحيص الحقيقة العلمية الطبيعية أو الحقيقة العلمية الاجتماعية .

ولعل تقدير الدول العصرية لمدى ما تحدثه الامتحانات من آثار على تنمية الذكاء الإنسانى ، وإطعام الطبيعة البشرية بغذاء تتفاعل معه وبه عن طريق الخبرة المربية هو الذى ساعد على أن تتغير طريقة تقويم التلاميذ حتى يقوم التقويم نفسه بعمليات قياس حقيقية

---

(١) وذلك على اعتبار أن نظام الامتحانات هو الترمومتر الذى يقاس به النظام التعليمى كله لأنه يعكس كل شىء فى التعليم .

لمدى تحقيق الأهداف التربوية العصرية فى التلميذ . وتصبح بذلك اختبارات موضوعية تستخدم أجهزة ألكترونية فى إجرائها بالنسبة للأعداد الكبيرة . كما تصبح اختبارات تقيس التلاميذ فى النواحى العلمية والتطبيقية والابتكارية التى تهتم بها المدارس فى المجتمعات التى تعيش « المرحلة العصرية » .

كل هذا يتطلب التفكير فى إعداد مقاييس علمية لاكتشاف قدرات التلميذ المختلفة ، واستعداداته ، وميوله ، وسائر نواحى الشخصية حتى يمكن تطبيقها والاستفادة منها فى توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا[١] .

والواقع أن الذى يحدد شكل امتحاناتنا للتلاميذ يكمن فيما نعطيه لتلاميذنا وفى الطريقة التى نعطيهم بها ما يتعلمونه . وإذا اختبرنا هذا الذى نعطيه لتلاميذنا فى مدارسنا المصرية وطريقة إعطائه فى ضوء متطلبات المرحلة العصرية من خلق تعقل وإدراك سليم لدى سكان الدولة العصرية ، وعلى أساس حقائق علم النفس وتجاربه فى التعليم لفجعتنا النتيجة ولعرفنا أن فاقدنا التربوى خطير للغاية . وإليك بعض هذه النتائج :

يقول خبراء التقويم :

« إذا كانت الامتحانات التى يتعلمها التلاميذ بسيطة والأهداف التى ننشدها محدودة مثل تهجى الكلمات وحل مسائل نموذجية فى الحساب ، وحفظ الأسماء والتواريخ والنظريات والقوانين . فإن هذا التعلم يكون قليل القيمة ضعيف الأثر ضيقا فى مدى الاحتفاظ به . وتكون وسائل التقويم فى هذه الحالة أسئلة تدور حول : اذكر ، وصف ، وعرف ، ومن ، وماذا ، ومتى ، وأين . وهو ما تدور حوله الامتحانات الراهنة التى يقاس بها التحصيل . ولا يستخدم التلاميذ فى الإجابة عليها إلا الذاكرة الصماء Rote Memory وتكـــون آثار التعلم فى هذه الحالة مؤقتة . فإذا أعطينا التلاميذ « اختبارات تذكر » على فترات تتراوح بين ثلاثة أشهر وثلاث سنوات بعد انتهاء مقرر دراسى معين نجد أن ما ينساه الواحد منهم يتراوح بين ٤٠٪ و ٨٠٪ ، ويسمى باكتجهام ذلك « أعظم فاقد تربوى » . ومنحنيات النسيان لمعظم المواد الدراسية فى هذه الحالة تقترب كثيراً من منحنيات نسيان المواد عديمة المعنى ، وهذا يدل على أن معظم ما نتعلمه

---

(١) الامتحانات ووسائل تقويم أعمال التلاميذ ، ج . ع . م – وزارة التربية والتعليم مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية – فبراير ١٩٧١ . ص ١ – ٩ .

لأغراض الامتحانات التقليدية الراهنة لا تحكمه قاعدة المعنى أو الفهم أو النظام ، كما أنه لا فائدة منه فى أغلب الأحوال مثل المواد عديمة المعنى[١] .

وتبعاً لهذا الفقدان التربوى الذى تسبب فيه محتوى التعليم القديم وطريقته وطريقة تقويمه ، فقد فكر التربويون فى مناهج وأساليب تنمى التفكير الناقد وتنمى شخصية التلميذ نموا متكاملا . ولكن معظم هذه المناهج والأساليب وطرق التقويم كان مصيرها الفهم الضيق لها فى أثناء التنفيذ فانحرفت عن تحقيق أهدافها . وبذلك فشل تعليمنا فى خلق نماذج من الشخصيات الحرة الشجاعة ذات المنطق الموضوعى ، والفكر الناقد ، فعجزنا عن بناء ديمقراطية حقيقية فى نظامنا التعليمى ، ونظامنا الاجتماعى بوجه عام .

المعيار السادس : التعليم المخطط له ، ليفى بحاجات النمو الاقتصادى والاجتماعى :

عرفنا أنه من سمات التعليم العصرى فى الدولة العصرية أن يخطط له ليفى بمطالب النمو الاقتصادى والاجتماعى ، وهذا التخطيط التربوى على أساس حاجات الاقتصاد من القوى العاملة وعلى أساس الحاجات الثقافية للمجتمع ، قد أنهى الطلاق بين التعليم ، والاقتصاد ، فأصبح التعليم ينمى الاقتصاد ، وينمو به . ويصحح المجتمع وبناءه ويصح به .

وهذا جزء هام من جوانب التزام التعليم بما يتنبأ به المجتمع لتقدمه الاقتصادى والاجتماعى سواء أكان هذا المجتمع رأسماليا أو اشتراكيا .

ولقد أكد هذا الاتجاه العصرى فى التخطيط التربوى ما أثبتته الدراسات المعاصرة من أن عدم الربط العلمى بين التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والتخطيط التربوى يترتب عليه مشكلات اقتصادية تتمثل فى مشكلات العجز والفائض فى القوى البشرية فى سن العمل . مما يترتب عليه عرقلة مسيرة الدولة نحو البناء العصرى . وأيضا يترتب عليه فاقد فى الاقتصاد القومى يبقى أضواء على عدم كفاية وفعالية التعليم الخارجية حيث إنه إما أن يقدم أعدادا أكثر مما يحتاجه من القوى العاملة ، أو يقدم له أعدادا أقل مما يحتاجه . ويترتب على كل من الحالتين فقدان يتمثل فيما يلى :

١ – فاقد تعليمى كبير حيث لا يتناسب العائد مع ما ينفق عليه ، خاصة فى حالة

---

(١) فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان : مشكلات التقويم النفسى ، الأنجلو ، ص ٢٧ ٢٨ .

زيادة القوى العاملة عن الحاجة إليها ، وكذلك فى حالة حدوث بطالة فيها .

٢ – فاقد كبير فى الاقتصاد القومى وفى الإنتاج حيث لا تستطيع بعض القطاعات التى توجه النقص فى القوى العاملة أن تحقق أهداف الإنتاج كما لا تستطيع بعض القطاعات الأخرى التى تكون فيها القوى البشرية أكثر من حاجتها أن تعطى عائداً يتناسب مع ما ينفق عليها وفقا لمعدلات الإنفاق على الإنتاج ، وعوامله المختلفة . والتى تكون القوى العاملة إحدى هذه العوامل .

ونحن فى مناقشتنا لعملية التخطيط التربوى فى صلته بالتخطيط الاجتماعى والاقتصادى سنختار حلقة الوصل الرئيسية بينهما وهى « إعداد القوة العاملة » للاقتصاد فى هذا المجتمع . حيث إنه من مبادئ التخطيط التربوى الأساسية أن يتفق هرم البنية التعليمية مع هرم البنية المهنية والهيكل الوظائفى فى المجتمع . ونحن إذ نناقش القوة العاملة هنا من حيث بنيتها وتركيبها وإحصاءاتها ونوعيتها ، ومدى توافق كل هذا مع المعايير العصرية لمهارات القوى العاملة ، وتدرجها الكمى والنوعى ، فإنما سنناقشها فى صلاتها وارتباطاتها بالبنية التعليمية ، ومدى مسئولية الأخيرة عن مشكلات الأولى ، ومدى مسئولية الأولى عن مشكلات الأخيرة .

وإذا أردنا أن نحلل بنية المهارات للقوى العاملة فإننا نستشهد هنا بتقرير للجهاز المركزى للتدريب فى جمهورية مصر العربية . إذ ورد فيه ما يلى :

« لقد كشفت المقارنة أن هيكل المهارة يتخلف لدينا سبعين عاما عن نظائره فى الدول المتقدمة ، وأن زيادة معدلات الأجور عن تقدم معدلات إنتاجية العمل ظاهرة غير صحية لأنه كان الأولى أن تتضاعف معدلات نمو الإنتاجية بأكثر من خمس إلى سبع مرات إذا رغبنا فى اللحاق بركب التقدم [١] .

وبمقارنة بنية القوى العاملة فى جمهورية مصر العربية ببنية القوى العاملة فى الدول المتقدمة نرى أنها تتكون من هرم تتسع قاعدته أمام وفرة قوة العمل العادية ومتوسطة المهارة ، بينما تضيق مستوياته الوسطى لندرة قوة العمل الماهرة وفئات الملاحظين مع انعدام طوائف الفنيين.وتتسع قاعدة قمته مع ازدياد تخرج الأفراد الجامعيين ثم تنحسر مرة أخرى فى

---

(١) عبد المجيد العبد « الخطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد فى التعليم » قرارات فى تنمية الموارد البشرية – العدد الثانى فبراير ١٩٧١ ص ١٧ – ١٨ .

قتها أمام نقص الأفراد ذوى المستويات العالية كرجال الإدارة أو السياسة المتخصصين ورجال البحث وهيئات التدريس والتدريب [١] فى حين نجد أن بنية القوى العاملة فى الدول المتقدمة على شكل معين هندسى يعتمد على قاعدته الوسطى كمصدر لقوته . وأن قاعدته السفلى تضيق لانكماش المهارات العادية ، والوسطى . وتتبعج قمته أمام زيادة حجم أفراده ذوى المستويات العالية . ويصاحب ذلك كله استمرار ارتفاع مستوياته وتقدمها للحاق بثورة العلم والتكنولوجيا [٢] .

وإذا نظرنا إلى قوة العمل المصرية من زاوية التعليم والتربية لوجدنا أن الأمية تتفشى فى النسبة الكبرى منها حيث لا يتجاوز القادرون على مجرد القراءة والكتابة ٧,٧٪ من إجمالى قوة العمل . وهذا يرجع بلا شك إلى نسب القيد المنخفضة فى التعليم الابتدائى بالنسبة لفئة العمر الواقعة فى سن هذا التعليم والتى أشرنا إليها من قبل . ومع هذا التخلف ، يستمر إمداد قوة العمل بما يزيد على ٧٠٪ ممن لم يحصلوا على أكثر من ست سنوات من التعليم العام دون أى تدريب تال ، ولم يتجاوز عام ١٩٦٠ متوسط ما تضمنته سنوات الدراسة للعامل المصرى ربع ما كانت عليه بالنسبة لنعامل الأمريكى عام ١٩٥٧ مع فارق مواصلة واستمرار التعليم والتدريب فى كليهما .

كما أن نقص قوة العمل الماهرة وفئات الملاحظين ترجع إلى زيادة الاهتمام بالتعليم العام الموصل للتعليم الجامعى والعالى وهو أسهل أنواع التعليم . ويتزايد فائضه عاما بعد عام بينما يتخبط التعليم الفنى الذى يعد هذه الفئة الوسطى لانعزاله عن مطالب العمل ، ومن ثم يتجه إلى تخصصات لاداعى لها يتعطل خريجوها ، بينما يحتاج سوق العمل إلى تخصصات أخرى أو مستوى أعلى من المهارة [٣] على نحو ما أشرنا من قبل عند مناقشة ظاهرة العزوف عن التعليم الفنى والإقبال على التعليم العام.وبالرغم من كل اختلال بين ما تخرجه المدارس الصناعية ، وبين احتياجات التصنيع فى الناحية النوعية . وهو ذلك الاختلال الذى يعجز عن علاجه أى وحدة تدريب فيما عدا القوات المسلحة والتى تخرج ما يعادل إمكانات التعليم الصناعى – نقول بالرغم من كل ذلك فإن معدل تخرج العمال المهرة ومتوسطى المهارة فى

---

(١) المرجع السابق ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق ص ٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣١ .

المجال الصناعى لا يتجاوز ربع ما هو جار فى الدول المتقدمة لكل جامعى[١] .

وبالرغم من الزيادة النسبية فى الجامعيين تنعدم طوائف الفنيين تماما . فى حين يغلب على اتجاه جميع الدول المتقدمة والنامية تخريج معدل يوازى ٣ – ٤ فنيين لكل جامعى . . وبينما يتخرج معظم الفنيين بعد الالتحاق بالعمل فى الدول المتقدمة ينعدم لدينا مجرد التفكير فى رفع مستويات العاملين ، أو محاولة مواصلة تعليمهم بالرغم من أفضلية الاعتماد على هذا الباب الموصل إلى الجمع بين العمل والدراسة الذى يفتح طريق التقدم أمام جموع العمال الذين سدت أمامهم الأبواب الأخرى[٢] .

وبجانب ما أثبتته الدراسات فى جمهورية مصر العربية مثلا من ضخامة العجز القائم فى الفنيين والعمال المهرة ومتوسطى المهارة ، وضخامة الفائض الموجود فى خريجى بعض الكليات النظرية مثل خريجى كليات الآداب والحقوق والعلوم ؛ فقد أثبتت الدراسات الخاصة بالهيكل الوظيفى القائم عن ظاهرة أخرى هامة ناتجة أساساً عن عدم الربط ربطاً تاما بين التخطيط التربوى والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى ، والتى تظهر فى سوء توزيع قوة العمل الموجودة ، أو استخدام فئات ذات تخصص معين فى غير تخصصها أو فى غير مستوى كفايتها . فقد تكون نسبة الأطباء إلى عدد السكان فى بلد ما مناسبة إلا أن تمركزهم فى المدن يؤدى إلى عجز فى هذه الفئة من القوى العاملة فى الريف مما يؤثر على مستوى الرعاية الصحية فيه . . كما يحدث أن يعمل كثير من خريجى الآداب والحقوق فى أعمال كتابية بسيطة . أو تملأ وظائف الفنيين أو المهندسين التنفيذيين بأخصائيين مصممين على أعلى درجات المهارة والتأهيل ؛ فى الوقت الذى يتعطل فيه تنفيذ بعض المشروعات الهندسية بسبب الحاجة إلى هؤلاء الأخصائيين الذين يعملون فى غير تخصصهم الحقيقى ، أو فى أعمال لا تتناسب مع مستويات كفايتهم وتأهيلهم[٣] .

وإذا كان الإنسان أهم عنصر فى الإنتاج ، وإذا كان الإنسان من الناحية الاقتصادية يعد للمساهمة فى العملية الإنتاجية ؛ فإنه إذا ما أسىء إعداده ، فأعد لعمل غير العمل

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

(٣) متطلبات التخطيط التربوى فى البلاد العربية . إعداد كلية التربية بطنطا . مؤتمر التعليم فى الدول العصرية سنة ١٩٧١ ص ٤ – ٥ .

المطلوب فى المجتمع فإن هناك فاقداً اقتصاديا فى المجتمع ككل ، وهناك فاقداً فى التعليم ذاته حيث لا يحقق أهداف المجتمع – فنفرض أننا محتاجون لفنيين فى الزراعة أو الصناعة وأعددنا كتبة ، حتى ولو تم إعداد هؤلاء الكتبة على أفضل صورة ، وعلى أحسن أسلوب ، وبأقل التكاليف فطالما أن المجتمع فى هذه اللحظة يحتاج لفنيين فى الزراعة أو الصناعة فإن هناك فاقداً فى التعليم وذلك لأننا فى هذه الحالة لا نعلم استجابة لاحتياجات العمالة المطلوبة أو لاحتياجات الخدمات الأساسية فى المجتمع .

ونحن نعلم أنه كلما ارتفع مستوى كفاية العاملين تحسن الإنتاج ، وتحسنت الخدمات . ويعنى هذا أنه كلما تحسن مستوى إعداد المواطنين للعمل عن طريق أنظمة التعليم تحسن الإنتاج . وهذا ما نفتقده فى تعليمنا إلى حد كبير . وإذا أردنا مثالا لذلك الافتقار لوجدناه فى التعليم الجامعى . ففى الوقت الذى يزداد فيه معدل التعليم الجامعى والعالى فى جمهورية مصر العربية عن نظيره فى دول متقدمة كثيرة ، ويرتفع بالتالى معدل المشتغلين من خريجيه فى الأنشطة الاقتصادية عن نظائرهم فى هذه الدول المتقدمة بنسب تتراوح بين ٢-- ٧ : ١ فإن هذا النوع من التعليم يفتقر إلى العمق ، أو إلى الاهتمام بالنواحى التكنولوجية أو مواصلة البحث والدراسة على نحو ما أشرنا من قبل . ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة منها ازدياد معدل الطلاب إلى عضو هيئة التدريس . ففى النواحى الهندسية مثلا يزدادون لأكثر من عشرة أمثالهم فى الدول المتقدمة بينما تقل نسبة الدارسين فى المجالات الهندسية إلى نصف ما هم عليه فى الصين وبولندا .

ونكرر هنا ما سبق ذكره بصدد البحث العلمى حيث لا يجد خريج الجامعة الدراسات التكميلية التى تتناسب مع مجالات عمله الفعلية ، ولا تعكس قوة البحث العلمى فاعليتها على التعليم العالى لعدم ترابط سياسة البعثات وخطة البحث مع مشكلات الإنتاج . كما يقل عدد المشتغلين بالبحث العلمى عن نظائرهم فى الدول المتقدمة بنسب من ١ : ٧ – ١٥ فى حين أن هذه الدول تستهدف الارتفاع بها بمعدل : ٢٠ – ٣٠ من أفراد البحث لكل مائة من العاملين فى الصناعة [١] .

وإن دل كل ما ذكرناه عن العجز والفائض فى القوى العاملة وسوء توزيع الكوادر ،

---

(١) المرجع السابق . ص ٣٣ (خطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد فى التعليم . قراءات فى تنمية الموارد البشرية . العدد الثانى – فبراير ١٩٧١) .

وعدم التخطيط للبعثات ، والبحث العلمى على شىء ؛ فإنما يدل على أشياء كثيرة منها ما هو خاص بعدم كفاية وفعالية التربية الخارجية والتى تتمثل فى عدم قدرتها على التخطيط العلمى السليم على أساس حاجات المجتمع وقطاعاته الوظيفية من القوى العاملة . ومنها ما هو خاص بعدم كفايتها وفاعليتها الداخلية فى قدرتها على استبطان حاجات المجتمع التكنولوجية وعدم قدرتها على تحقيق أهداف التعليم العصرى . وكل ذلك يقتضى عمل مسح علمى شامل لبنية المهن المختلفة فى القطاعات المختلفة فى المجتمع : كميا ، ونوعيا . وعمل تنبؤ علمى بما ستكون عليه هذه البنية مستقبلا فى فترة الدراسة . ثم تخطيط التربية على أساس هذه الدراسة وتنبؤاتها [١] .

هذا ؛ وإن كنا نوجه النقد إلى الجهات التى تعد القوى البشرية مثل وزارة التربية والتعليم ، والجامعات والمعاهد العليا ، ومراكز التدريب تبعاً لذلك ؛ إلا أنه لا ينبغى أن نسرف فى هذا النقد خاصة إذا عرفنا أن هذه المعاهد عليها مسئولية إعداد هذه القوة البشرية وفقاً لأمرين مهمين :

أولها : حصر العدد المطلوب من القوى البشرية وتحديد الوقت الذى يطلب فيه هذا العدد . وهذا طبعاً يكون سابقاً لاحتياجات خطة التنمية من القوى المتعلمة .

ثانيهما : درجة الكفاية والتخصص الذى يكون عليه هذا الإعداد .

وهذان الأمران لا يتيسران لمعاهد الإعداد لأنه لم يحدث بالنسبة لوزارة التربية والتعليم مثلا أن تلقت من قطاع من القطاعات الاقتصادية المختلفة إحتياجات محددة من الفنيين ، أو العمال المهرة ، أو خريجى المدارس الثانوية العامة أو الثانوية التجارية أو الزراعية فى سنة معينة أو بقدر معين ، أو بمستوى معين . وإذا حدث فإن الإحصاءات التى تقدم لها لا تستند إلى أساس علمى . كما تفتقر إلى كثير من الدقة سواء من حيث العدد أو التوزيع السنوى أو مستوى الكفاية والتخصص أو غير ذلك.كما أننا لم نتوصل بعد إلى توصيف عميق للمهنة . وإذا استطعنا أن نصف المهنة وصفاً دقيقاً ، وأن نصف الشخص الذى يطلب إعداده لها وصفاً دقيقاً أيضاً فإن وزارة التربية ومعها كل الوزارات والهيئات التى تضطلع بمهمة إعداد وتدريب القوى العاملة تستطيع أن تعدها نوعيا وكميا فى أوقات

---

(١) See: H. S. Parnes, O, E, C, D, The Mediterranean Regional Project, "Forcasting Educational Needs For Economic And Social Development" 1962.

محددة . ولكن الواقع أنه يحدث العكس . فيطلب مثلا من وزارة التربية والتعليم تخصصات ما ، فى وقت متأخر ، لا يسمح بإعداد القوى البشرية المطلوبة كميا ونوعيا . وقد حدث مثل ذلك بالنسبة لطلب تخصصات فى زراعة العنب والميكنة الزراعية وغيرها من التخصصات فقد طلبت بصورة سريعة ، ولم يكن لدى الوزارة علم سابق بها ، مما اقتضى إعداداً سريعا ، وغير كامل مع أن إعداد هؤلاء الأشخاص له أصوله وضوابطه ويحتاج إلى وقت لا يكفى له عام دراسى أو بضعة شهور فى نهاية سنوات الدراسة . وكان يمكن أن يطلب هذا العدد وذلك التخصص قبل تمام الإعداد بثلاث سنوات . وهى المدة التى تساوى فترة الإعداد فى المدرسة الفنية : الزراعية ، أو الصناعية ، أو التجارية [١] .

وإذا كانت وزارة التربية والمعاهد والكليات والجامعات أو الوزارات والهيئات الأخرى التى تعد القوى البشرية لا توضع أمامها الأعداد ، ولا الأنواع ولا المستوى المطلوب إعداده من القوى البشرية ، فإن ذلك يفقد هذه الجهات وضوح رؤية أهداف الإعداد . وبالتالى يحدث غموض فى أهداف المناهج ، وفى إعداد الكتب ، وفى الخطة وفى الوسائل والطرق التى تستخدم فى هذا الإعداد . كما يفتقد المعلمون أهداف إعدادهم لهذه القوى البشرية . وبالتالى يتخرج الشبان من المدرسة ، وهم ليسوا على دراية كافية بمجالات العمل [٢] .

ومن هنا جاء القول بأنه لا يوجد ثمة ترابط ما بين العمالة وتقدير احتياجاتها وتحديد مستويات قوة العمل الحالية والمنتظرة وبين التعليم المصرى . وبذلك ضلت وحدات التعليم والتدريب ، وأجهزة التخطيط التربوى طريقها فى التأثير على إنتاجية العمل ، كما فقدت معظم وحدات العمل قدرتها على تصحيح هذا الموقف . فتخلفت معدلاتها عن المعدلات التى فاقتها فى ميزانية الأجور على نحو ما أشرنا ، وهى تلك الظاهرة التى ترفع الأسعار ، وتحد من الاستثمار والادخار وتعوق القدرة على التقدم [٣] .

وإذا كنا نرى أن هيكل التعليم الحالى يثقل كاهل الدولة بميزانيته الكبيرة نسبيا ؛ إلا أنه

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق التربوية . « ندوة عن أثر تحسن النظم التعليمية فى خفض فاقد التعليم » ، عقدت فى ٢٧ / ٦ / ١٩٧٠ ، القاهرة ١٩٧٠ . ص ٤١ ٤٢ .

(٢) المرجع السابق ص ٤٤ .

(٣) المرجع السابق عبد المجيد العبد : ص ٥٩ - ٦٠ .

يضيف كذلك إلى ظاهرة البطالة الظاهرة والمقنعة فى مجتمعنا كل من ضاعت معه ثمار تعليمه ، حتى لتقدر الخسارة السنوية بما يزيد على ستين مليوناً من الجنيهات من جملة فائض الثانوية العامة ، وكل من تعطل من خريجى المدارس الفنية أو فائض الجامعات والمعاهد العليا . وهذه الخسارة لا تشمل فقط مجرد حساب تكاليف الإنفاق على مراحل التعليم ، بل أيضاً ما كان يمكن أن تجنيه الدولة من جهد هؤلاء الشباب إذا مارسوا عملا منتجاً يضيفون به عائداً لمجتمعهم ، ولأنفسهم [١] وفقا لطريقة حساب التكلفة التى ابتدعها تيودور شولتز Theodore W. Schultz [٢] .

وإذا أردنا أن نبحث عن أسباب اجتماعية واقتصادية لهذا الخلل فى بنية المهن والوظائف لرأينا أن سياسة التعليم . وسياسة الأجور فى الدولة وما كان يجب أن يصاحبها من خلق المزيد من فرص العمالة المنتجة لم تؤثرا على اتجاهات النشء والشباب لتقود أصلح عناصرها إلى المجالات الفنية والمهنية . وبذلك ظلت تلك النظرة السائدة عن التعليم الفنى على أنه أماكن لتجمع المتخلفين ، وأنه الطريق المفتوح أمام غير القادرين . فى حين أن تغيير هذه النظرة يكسب الدولة قوة إضافية وطاقات إنتاجية بسبب تماسك سلم المهارة بما يحتويه من عناصر ذكية طموحة على مختلف درجاته . بل إنها تحقق ارتباط المدرسة بالعمل . وهو الطابع الذى يعجل بالتقدم ويكتشف القدرات ويصقلها على طول سلم المهارة [٣] ولنا فى تجارب جميع الدول العصرية أمثلة حية فى هذا المضمار . وقد أشرنا إلى بعضها فيما سبق مثل تجربة ألمانيا الديموقراطية والصين الشعبية والاتحاد السوفييتى .

كما أن من الأسباب الرئيسية كذلك وراء خلل بنية المهن هذا ، حرص الدولة فى بداية مرحلة تحولها الاشتراكى على تضمين لوائح العاملين قيوداً كثيرة تدفع إلى مزيد من الضمانات بالنسبة لهؤلاء العاملين ؛ فتسببت فى تقييد رغبة الراغبين فى الانطلاق . وأعاقت تبعا لذلك قوى كامنة كان يمكن لها أن تضيف الكثير إلى إنتاجية العمل ؛ كقيود الأقدمية ، والأجر

---

(١) المرجع السابق ، عبد المجيد العبد ، قراءات فى تنمية الموارد البشرية الخطة القومية وحاجة المجتمع إلى فكر جديد فى التعليم – العام الثانى – فبراير ١٩٧١ ص ٤٨

(٢) تيودور شولتز ، القيمة الاقتصادية للتربية ، ترجمة محمد الهادى عفيفى ومحمود السيد سلطان الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥ .

Op. Cit. Harbison, & Myers Manpower, Ed, and Economic Growth, P, 5.

(٣) المرجع السابق ، عبد المجيد العبد ، ص ٤٨ .

الثابت ، والعلاوات الدورية ، ومستويات التقدير ، وجزاءات العمل[١] كما أن هذا الخلل فى بنية المهن يرجع أخيراً إلى عجز التخطيط التربوى عن سد الثغرة الموجودة فى هيكل التعليم والمهارة الحالى بالنسبة لمستويات الملاحظين والفنيين ، والفنيين من المستويات العليا [٢] سواء رجع عجز التخطيط التربوى هذا إلى قصور ذاتى فى أسسه ومفاهيمه وقواه البشرية القائمة على إدارته وتخطيطه وتطبيقه ومتابعته[٣] أو رجع إلى قصور فى الأجهزة المسئولة عن العمالة وعن بنية المهن والوظائف المختلفة فى الدولة والتى لا تقدم للتخطيط التربوى احتياجاتها النوعية والكمية بدقة سواء فى الوقت الحالى أو فى المستقبل كما أشرنا من قبل .

والواقع أن هذه الأجهزة الأخيرة : أجهزة العمالة وبنية المهن والوظائف المختلفة فى الدولة مسئولة عن معظم هذا الخلل . وبما أننا قد سبق لنا الإشارة إلى طبيعة مسئوليتها فى هذا الشأن فإننا نتساءل الآن عن أسباب تبديدها لهذه المسئولية ، وعدم قيامها بها على الوجه الأكمل . لما لذلك من أهمية قصوى بالنسبة لعمليات الإعداد البشرى ، وهو الوظيفة الأولى والأخيرة للتربية .

ماذا إذن وراء هذا الاضطراب فى توصيف المهن وفى حصرها فى مصر ، وبالتالى عدم قدرتنا على التخطيط التربوى السليم ؟

الواقع أن لدى جمهورية مصر العربية تصنيفاً [٤] إلا أنه باستثناء المستوى الثانى فيه ،

---

(١) المرجع السابق . عبد المجيد العبد . ص ٥٩

(٢) المرجع السابق . عبد المجيد العبد . ٥١ .

(٣) محمود السيد محمد سلطان ، دور التربية فى التنمية الاقتصادية ، بحث تقدم به لدرجة الماجستير فى فلسفة التربية عام ١٩٦٧ مودع بمكتبة كلية التربية .

(٤) صدر فى الجمهورية العربية المتحدة دليل لتصنيف تقومى عام ١٩٦٣ ، ثم عدل عام ١٩٦٧ ، وصدر تحت اسم « الدليل العربى الموحد للتصنيف المهنى » وأضيف إليه عام ١٩٦٩ فئات أخرى داخل المهن المختلفة لكى يكون أكثر تمشياً مع التصنيف الدولى ، حتى يتخذ أساسا لإعداد بيانات السكان لعام ١٩٧٠ . وفيما يلى بيان بالمجموعات الرئيسية لهذا التصنيف :

١ أصحاب المهن الفنية والعلمية ومن إليهم .
٢ المديرون الإداريون ومديرو الأعمال .
٣ – القائمون بالأعمال الكتابية .
٤ – القائمون بأعمال البيع .
٥ العاملون بالخدمات .

يصعب تحديد مستويات التأهيل والمهارة للمجموعات الأخرى ، حيث يتم التصنيف حسب المهنة بدون النظر إلى طبيعة مسئولياتها وواجباتها ومدى الخبرة المطلوب توافرها . وبالتالى مستوى المهارة والتأهيل . وحتى فيما يتعلق بالمستوى الثانى المشار إليه – المديرون الإداريون ، ومديرو الأعمال – فإنه يبدأ عادة بالمستوى الجامعى ، وأن هناك فرقا بين المؤهل وواجبات العمل ، إذ إن خبرات العمل المكتسبة بعد الحصول على المؤهل هى التى تحدد مستويات الإدارة .

وقد أدى إغفال التصنيف تحديد مستوى الأداء الفنى ، والتعليم والتدريب لكل مهنة ، وحدود المسئولية لشاغليها ، وطبيعة الأسلوب التكنولوجى الذى يتم به ، إلى عدم قدرة التصنيف المهنى القومى وحتى الدولى الذى أقمنا تصنيفنا على منواله على سد حاجة تخطيط قوة العمل على مستوى المشروع ، كما أغفل ذكر الحلقة الوسطى إلا فيما يختص ببعض المهن المساعدة للمهندسين ، الأمر الذى يطالب بأهمية ظهور مواقفها فى سلم العمل فى أى تصنيف كى يوليها الاهتمام المناسب لها .

وترتب على ذلك أن تقوم الشركات فى مصر بتوفير احتياجاتها من القوى العاملة طبقاً لما يتراءى لها إما بإعداد بعض هذه المستويات بإمكاناتها الخاصة طبقاً لما تتطلبه ظروف العمل بها ، أو عن طريق الالتجاء إلى سوق العمل باختيار ذوى الخبرة العملية والممارسة الطويلة . وقد ترتب على ذلك تعدد مستويات المهارة والمعرفة فى الفئة الواحدة حتى أصبحت بعض هذه الفئات لا تعطى مدلولا واضحاً للمستويات التعليمية والتدريبية ، وبصفة خاصة بالنسبة لفئة الفنيين الملاحظين التى يتعذر على المنشآت إعداد أفرادها بسبب عدم وجود نظام تعليمى وتدريبى لها حتى عهد قريب[1] .

وتوضح دراسة أجريت على بعض الشركات ، منها شركة مصر للغزل والنسيج بالمحلة الكبرى ارتفاع نسبة غير الحاصلين على مؤهل فى جميع فئات العاملين إذ بلغت نسبتهم فى

= ٦ العاملون بالزراعة وتربية الحيوان وصيد البحر والبر .

٧ و ٨ و ٩ – عمال الإنتاج ومن إليهم .

انظر محمد عبد الفتاح منجى ، تخطيط القوى العاملة على مستوى المشروع مذكرات معهد التخطيط القومى ، القاهرة ، رقم ٩٣٩ سبتمبر ١٩٦٩ ص ٤ ٥ .

(١) المرجع السابق ، ص ٥ .

مستوى الإداريين ١٤,٥٪ ، بينما بلغت فى مستوى العمال المهرة ٨٤٪ ، ويرجع ارتفاع هذه النسبة إلى أن هذه الشركة تعد من أقدم الشركات العاملة فى مجال الغزل والنسيج . كما وجهت اهتماماً كبيراً للتدريب داخل العمل ، واعتمدت على الخبرات السابقة لشغل مواقع العمل فيها [١] .

وتوضح دراسة أخرى على الشركة العامة للورق (راكتا) أن أقل الفئات مطابقة لشروط شغل الوظيفة هى فئة الفنيين والملاحظين ، حيث بلغت نسبتهم عام ٦٧ / ١٩٦٨ : ٣٣٪ ، وفئة العمال المهرة حيث بلغت نسبتها فى العام ١٢,٥٪ أى أن نقطة الضعف فى هيكل عمالة هذه الشركة أيضا تتمثل فى قوة العمل الماهرة وحلقة العمل الوسطى [٢] .

يتضح من هذه الصورة ما تصادفه جمهورية مصر العربية من حالة عدم استقرار المستويات بسبب ما يسودها وما توارثته من فئات مختلفة فى قواها العاملة ، وهى لم تقو بعد على إخضاعها – كما هو الحال فى الدول المتقدمة – إلى درجات محددة من سلم العمل [٣] .

ومن ذلك يمكن القول أنه حيث ينبغى أن يعطى التصنيف المهنى صورة واضحة لموقف القوى العاملة وأن يحددها تحديدا كميا ونوعيا دقيقاً خلال فترة زمنية محددة ، حتى يرتبط بمستوياتها التكنولوجية وبالتعليم ، إلا أن الأسباب سالفة الذكر لا تيسر ذلك فى بلدنا حتى الآن .

وبعد تقويمنا لتعليمنا الراهن ، اتضحت لنا أوجه قصور متعددة فيه يستحيل معها بصورته الراهنة أن يكون قوة فعالة فى إحداث التغيير ، وإعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغيير والبناء . حتى أننا نستطيع معها أن نقول عن هذا التعليم المصرى ما قاله أحد أعضاء لجنة التعليم فى الهند فى تقويم شخصى تقدم به إلى المعهد الدولى للتخطيط التعليمى IIEP وذلك فى ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم فى الهند .

(١ ، ٢) المرجع السابق ، ص ٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩ .

« لقد أوجدنا فى الهند نوعاً من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحول مجتمعا تقليديا إلى مجتمع حديث ، يستطيع أن يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الأساليب الممكنة فى سبيل التنمية القومية ولخدمتها[1] .

(١) IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning
IIEP Unesco, Seheduled for publication in 1958

ف . كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية عام ١٩٧١ ، ص ١٢٦ .