

الديمقراطية ومناهج التعليم في مصر

د. فارعة حسن محمد

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

تتجه المجتمعات المعاصرة إلى ممارسة الديمقراطية، بعد أن استقرت في مواثيقها السياسية والاجتماعية، فقد أمنت بأن الديمقراطية هي طريق البناء والتقدم، ومن ثم امتد هذا الاتجاه؛ لكي يعيد تشكيل الفكر التربوي، سواء في الدول المتقدمة أو دول العالم الثالث، وأصبح جوهر هذا الفكر هو عملية بناء لإنسان، قادر على المشاركة في بناء المجتمع الديمقراطي، بالمعنى الذي يراه المجتمع ويلتزم به؛ ذلك أن الديمقراطية كمفهوم واتجاه ذات أصل واحد، ولكن يمكن الاختلاف في أسلوب الممارسة، وبالتالي يختلف الأسلوب التربوي لتناول هذا المفهوم وتطبيقه في عملياتها وإجراءاتها، فحينما يتخذ المجتمع الديمقراطي منهجاً وأسلوباً للحياة؛ فهذا يعني أن التربية في هذا المجتمع مسئولة عن بناء فرد ديمقراطي في فكره وقيمه واتجاهاته وسلوكه على المستويين الفردي والاجتماعي، ومن ثم فإن نوعية وتصورات التربويين للعمليات والإجراءات اللازمة تتحدد من خلال الفهم الكامل لأبعاد مفهوم الديمقراطية، كما يراه السياسيون والمنظرون في هذا المجتمع، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن يتعلم الإنسان معنى الديمقراطية وتاريخها على المستوى اللفظي فقط، ولكن المقصود هو تربيته على نحو شامل في إطار مفهوم الديمقراطية.

ومعنى هذا أن المتاح من الممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن يكون معبراً عن مفهوم الديمقراطية، كما يراه المجتمع، وكما يلتزم به فكرياً وعملاً، بحيث يحيا الفرد مواقف يومية مشبعة بهذا المفهوم، وبحيث يلمسه ويمارسه وينفعل به؛ حتى تصبح أبعاد المفهوم نابضة بالحياة بالقدر، الذى يؤثر فى بناء الفرد فكرياً ووجداناً وسلوكاً.

ولا يكفى فى هذا الشأن أن ينادى المجتمع بالديمقراطية فتكون الاستجابة لذلك مجرد قدر من المادة يضاف إلى إحدى المواد الدراسية؛ بحيث يعرف الفرد معنى الديمقراطية ومغزاها؛ إذ إن هناك تصوراً مؤداه أن هذا الأسلوب يساعد فى بناء شخصية ديمقراطية، ولكن واقع الأمر هو أن يحيا الفرد والمجتمع كله حياة يمارسون فيها الديمقراطية، ومن هنا يكون للمعارف معنى وقيمة تطبيقه، ويكون هناك مجال لتطبيق الفكر على العمل، ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثير من المجتمعات، التى تؤكد أنها تؤمن بالديمقراطية فكرياً وسلوكاً، ومع ذلك نلاحظ أن الكثير من ممارساتها السياسية والاجتماعية لا تنتمى إلى هذا المفهوم، ومن هنا يمكن القول أن الديمقراطية بأبعادها الفكرية قد تطبق جزئياً أو كلياً، وهذا الأمر يتوقف - فى المقام الأول - على درجة الإيمان بهذا الخط الفكرى، ومدى الاستعداد لترجمته إلى ممارسات سياسية واجتماعية، وبالتالي فإن التربويين حينما يحاولون تناول الفكر الديمقراطى وترجمته إلى ممارسات ميدانية، يكون معيار هذا التناول هو مدى وضوح تصور المجتمع لهذا المفهوم، فحينما يكون محدداً تحديداً واضحاً، يصبح عمل التربويين قائماً على أسس ثابتة، كما تصبح تلك الأسس هى القاعدة التى يمكن من خلالها تحديد المواصفات، الواجب توافرها فى المواطن، كما تكون هذه الأسس أيضاً موجّهات؛ لتشكيل وتنظيم مواقف الخبرة المربية وإدارتها على نحو مؤثر.

والمناهج الدراسية أيا كان نوعها يجب أن تعكس تيارات الفكر الاجتماعى، وهو ما يعبر عنه "باجتماعية المناهج"؛ فالمناهج لا تعزل نفسها عن هذه التيارات، وإلا فقدت أحد مقوماتها الأساسية، ولا يقتصر ذلك بطبيعة الحال على القوى والمؤثرات الاجتماعية، ولكن ينطبق أيضاً على المتغيرات العالمية ونتائج البحوث العلمية ومختلف تيارات الفكر التربوى، ومظاهر التجديد والابتكار فيه.

والقضية المطروحة فى هذا الشأن: هل نجح المنظرون والمخططون والمنفذون لمناهج التعليم فى مصر فى ترجمة مفهوم الديمقراطية إلى مبادئ وممارسات وإجراءات؟. وأين مناهجنا المدرسية من مفهوم الديمقراطية، كمظهر من ظاهري التغيير السياسى والاجتماعى، فى عقل ووجدان الشعب المصرى؟.

هذه القضية المركبة. غاية فى التعقيد؛ إذ إن مواجهتها لا ترتبط بقرار أو إصدار قانون، ولكنها مرتبطة بعدد من العمليات والإجراءات الاساسية، ومن ثم سنحاول فيما يلى أن نعرض لهذه العمليات قبل الإجابة عن هذين السؤالين.

أولاً: التحديد الواضح لإبعاد التصور الكامل لمفهوم الديمقراطية:

فكثيراً ما تثار مسألة إعادة بناء الإنسان المصرى، بل وكثيراً ما يشار إلى أن المقصود بذلك هو إعادة بنائه من الداخل، وهذا الأمر يعنى فى جوهره تربية هذا الإنسان وفق تصور معين أو مواصفات مرغوب فيها، غير أن هذا التصور أو المواصفات على درجة من الغموض وعدم التجديد، وهذه الدعوة أساساً تشير إلى حالة من عدم الرضا عن نوعية المواطن، كما تحمل أيضاً نوعاً من عدم القبول لأساليب التربية القائمة ومؤسساتها، والتي يعد من خلالها المواطن، وعلى سبيل المثال حينما أشار البعض إلى نقشى ظاهرة الانحلال الخلقى بين الشباب، أكدوا أن هناك حاجة إلى إعادة بناء الإنسان المصرى من الداخل، وعندئذ جاءت استجابة البعض بالقول بأن مناهج التعليم يجب أن يكون لها موقف فى هذا الشأن، وكانت الفكرة هى إضافة منهج فى الاخلاق إلى مناهج كل صف دراسى، كما لو كانت المناهج الأخرى ليست لها علاقة بهذا الأمر.

ويرجع هذا الخلط أساساً إلى:

- أن مسألة إعادة بناء الإنسان المصرى من الداخل، وفق هذا التصور، تنطوى على فهم خاطئ للعلاقة بين بناء محركات السلوك والمؤثرات الخارجية ذات الصلة بها، وبالتالي فمعرفة الأبناء بمبادئ الاخلاق وأنواع السلوك الخلقى، لا تكفى وحدها لبناء هذا النوع من السلوك المرغوب.

- أن هناك فهماً خاطئاً لوظيفة المناهج المدرسية بأبعادها المختلفة، أيًا كان نوعها فالسلوك الخلقى مسئولية الجميع، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو التربية الرياضية مسئول عن هذا الأمر بالقدر نفسه الذى يحمله معلم اللغات والتربية الدينية،

والتربية الموسيقية؛ فالأمر هنا لا يتعلق بمضمون المادة الدراسية فقط، بل هو متعلق بدرجة أكبر بالأساليب المتبعة فى التدريس، وما يعكسه المعلم من ممارسات وسلوكيات تخدم هذا الأمر.

وعلى ذلك نرى أن الحاجة ماسة إلى ضرورة استخلاص أبعاد مفهوم الديمقراطية بكل ما يشمله من حقوق وواجبات ومسئوليات، وهذا يعنى الحاجة إلى تحديد أشكال الممارسات الديمقراطية، التى يريجوها المجتمع سواء فى الجوانب الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو الدينية؛ فكل جانب من هذه الجوانب يضم بين طياته مجموعة من الممارسات، التى تعبر عن مفهوم الديمقراطية؛ فهناك علاقات البيع والشراء والعدالة والتكافل وحرية الرأى وتقبل الرأى الآخر واحترامه وتقديره والنقد البناء وتكافؤ الفرص، وهناك أيضاً عديد من الممارسات الأخرى التى يقبلها المجتمع فى إطار المعنى المحدد لمفهوم الديمقراطية والأبعاد المكونة له، ومن هنا تتأكد الحاجة إلى وضوح المنظور الاجتماعى لمفهوم الديمقراطية، والذى يختلف من مجتمع لآخر، بل وقد يختلف فى المجتمع الواحد فى فترات تاريخية متتالية.

ثانياً: تأصيل هذا المفهوم فى إطار النظرية التربوية:

ويحتاج هذا الأمر إلى دراسة أبعاد هذا التصور، الذى يقبله المجتمع ويرضاه لمفهوم الديمقراطية، كما يحتاج إلى دراسات عميقة للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والثقافية والدينية، التى امتزجت لتكون الإطار الفكرى للمجتمع. ولا ينبغى أن يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب أن يتعداه إلى مرحلة بناء نظرية تربوية، تظهر فيها المبادئ والأسس والأدوار؛ فالنظرية التربوية يجب أن تكون معبرة عن المجتمع بمختلف أبعاده، فهى وإن كانت تعكس واقع المجتمع وخلفياته، تعكس أيضاً آماله وتطلعاته فى أبنائه، الذين ستقع عليهم مسئولية الرقى بالمجتمع فى حاضره ومستقبله، ومن ثم تبدو الحاجة إلى نظرية تربوية تتبنى هذا المفهوم، وتحتاج هذه العملية إلى عديد من جلسات الحوار والاستماع، التى يشترك فيها السياسيون وقادة الفكر فى الصحافة والإعلام والفلسفة والاجتماع والتربية والممثلون لقطاعات العمل والإنتاج وأولياء الأمور، ومختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذات الصلة بعملية تربية المواطن، والهدف الأساسى من هذه الجلسات هو أن تعرض الآراء المختلفة

ووجهات النظر المتباينة بشأن قضية بناء الإنسان؛ استناداً إلى الرؤية الاجتماعية لمفهوم الديمقراطية؛ أى أن يعرض كل متخصص لتصوره لهذا الإنسان فى ضوء كافة متغيرات العصر محلياً وعالمياً، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه العملية متعلقة بتحديد الأمور الاستراتيجية، أى رسم الإطار العام، الذى يحتوى على المبادئ والأسس والأدوار التى يقوم على أساسها العمل؛ من أجل بناء وترقية الإنسان فى إطار مفهوم الديمقراطية، وهذه العملية يجب أن تنتهى بعملية تجميع وتركيب لكل ما سبق عرضه وتحليله من المفاهيم والآراء؛ بحيث ينتهى الأمر إلى وضوح كامل للصورة المرجوة للمواطن، هذا مع أخذ مسألة المقومات الأخرى للنظرية بعين الاعتبار؛ أى إن تلك النظرية لا ينبغى أن تعكس مفهوم الديمقراطية فقط، ولكنها يجب أن تعكس أيضاً كافة المتغيرات الاجتماعية والحضارية والسياسية والاقتصادية والدينية.

ومعنى هذا كله أن الفكر التربوى ليس مطالباً بالنظر فى هذا المفهوم دون غيره، ولكن المقصود هو أن يتم تناوله فى الإطار الكلى، الذى تشكل من خلاله النظرية التربوية العامة وبالتالي تصبح النظرية التربوية إطاراً مرجعياً لكافة القرارات والإجراءات والعمليات التخطيطية التالية.

ثالثاً: صياغة نظرية منهجية من خلال النظرية التربوية:

يقصد بالنظرية المنهجية الإطار الفكرى، الذى يستطيع خبراء المناهج الاعتماد عليه فى كافة العمليات التخطيطية والتنفيذية للمناهج المدرسية، وهم يعتمدون فى تشكيل النظرية المنهجية على النظرية التربوية؛ إذ إن الأخيرة تتعامل مع الاستراتيجيات، ومن ثم فهي تبحث فى المبادئ والأسس والأدوار العامة، والتى تحتاج فى إطار النظرية المنهجية إلى تبسيط وبيان للعلاقات بين مكونات هذه النظرية، وبذلك فإن الفرق الأساسى بين النظرية التربوية والنظرية المنهجية فرق فى المستوى.. فبينما تهتم النظرية التربوية بالمبادئ العامة، نجد أن النظرية المنهجية تعنى بكيفية تناول المبادئ وترجمتها إلى ممارسات توجه العمل فى مجال تخطيط المناهج وتنفيذها، ولما كانت النظرية التربوية تخضع لعدد من المتغيرات، فقد أدى ذلك إلى أن تكون النظرية المنهجية شديدة الحساسية لكل ما يعترى النظرية التربوية من تغيرات، وحينما يتم التوصل إلى تلك النظرية المنهجية.. يتم التعبير عنها فى صورة نموذج للمنهج، وهو يعبر بمنتهى الإيجاز عن كل ما جاء فيها من مبادئ وأفكار، ويستطيع خبراء

المناهج أن يصلوا إلى تصميم هذا النموذج من الوعى الكامل بأبعاده النظرية المنهجية. على أن ما يهمنى فى هذا المجال هو أن مفهوم الديمقراطية؛ حينما يتضح فى إطار النظرية التربوية سيصبح من اليسير انعكاس هذا المفهوم على كل من النظرية المنهجية والنموذج التابع لها، وبالتالي يدرك جميع المشتغلين فى مجال المناهج طبيعة هذا المفهوم وأبعاده ومتطلباته من عمليات التخطيط والتنفيذ؛ فالمخططون حينما تكون النظرية المنهجية وكذا النموذج المعبر عنها فى متناول الأيدى، يبدأ التفكير فى صياغة الأهداف العامة، والتي تكون فى هذه الحالة متضمنة لمفهوم الديمقراطية بأبعاده المختلفة ثم ينعكس هذا على كافة العمليات التالية، سواء فى اختيار محتويات المناهج أو طرق التدريس وأساليبه المقترحة أو الأنشطة أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم؛ إذ إن نقطة البداية هى وجود إطار مرجعى يحكم عملية اختيار الأهداف وتحديد ما وصياغتها، فإذا ما اتضح هذا المفهوم على الأهداف، كان لازماً على المخططين أن تأتى كافة العمليات التالية من خلال تلك الأهداف؛ بحيث تكون معبرة عنها وانعكاساً لها.. ومع ذلك، فليس من الضرورى أن ينعكس هذا المفهوم على محتويات جميع المناهج، ولكن الشئ المؤكد هو أن يترجم مفهوم الديمقراطية إلى خبرات نابضة بالحياة يعيشها الجميع، حتى أولئك الذين يقومون بتخطيط المناهج؛ فعلى سبيل المثال لا يمكن أن يظهر مفهوم الديمقراطية أو أحد أبعاده فى محتوى مناهج الكيمياء، ومع ذلك فإن المواقف والخبرات المتاحة لتعلم هذه المادة يجب أن تعكس هذا المفهوم، سواء فى أسلوب التعامل أو نمط التفاعل الجارى بين المشاركين فيها، كما أن مفهوم الديمقراطية لا يعنى تخطيط المناهج على المستوى المركزى، كما لا يعنى التمسك بالمنهج الواحد لجميع البيئات، وهذا المفهوم لا يتسق مع التصور الخاطئ بأن مركزية المناهج هى ضمان للجدية، وأن المنهج الواحد هو تكافؤ فى الفرص، ولكن كما سبق القول، يجب أن ينعكس مفهوم الديمقراطية بمنتهى الوضوح على كافة التصورات والإجراءات على جميع المستويات.

رابعاً: وضوح العلاقة بين النظرية المنهجية والعمليات التنفيذية:

فحينما يتناول المعلمون ما يتم تخطيطه وبنائه من المناهج، يفترض أن تكون لديهم تصورات لكيفية هذا التنفيذ، وهم يحتاجون، فى هذا الشأن، إلى إطار مرجعى يستندون إليه، ويقصد بهذا الإطار المرجعى النظرية المنهجية، بحيث يدركون أبعادها ويعرفون

أدوارهم التى يجب أن يقوموا بها، فى سبيل ترجمة هذه النظرية إلى واقع وسلوك فعلى ويجب ألا يقف هذا الأمر عند مستوى المعلم، ولكنه يجب أن يمتد إلى المدير والموجه الفنى، وكذا كل من له علاقة بالعمليات التنفيذية للمنهج، إذ إن النظرية لا يختص بها المخططون فقط، ولكنها تعد مرجعاً لكل المعنيين بعمليات المنهج، فمن خلالها يستطيع المعلم أن يخطط الخبرات التعليمية وينظمها ويديرها، كما يستطيع أن يخطط للتدريس والنشاط والتقويم، ومن خلالها يستطيع المدير أن ينظم العمل ويتابع مسار العملية التعليمية، والشئ نفسه ينطبق على المدير الموجه الفنى، الذى يستطيع أن يتابع المعلم ويقوم أدائه وأداء تلاميذه، فالجميع يعملون تحت مظلة النظرية المنهجية، وبالتالي فهم لا يعملون فى فراغ، وكل منهم مطالب بالنظر فى النظرية المنهجية والواقع الذى يمارس العمل فيه.

فالمعلم يجب أن يتساءل:

- كيف يترجم ما جاء بهذه النظرية المنهجية إلى ممارسات؟
- كيف يكون تخطيط الدرس؟
- ما الأهداف التى يرجى تحقيقها فى كل درس؟
- ما الطرق المناسبة؟
- ما الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة؟
- ما أساليب التقويم المناسبة؟
- كيف يشجع التفكير الحر؟
- كيف تدار المواقف التعليمية لتدعيم الديمقراطية؟
- ما أنماط التفاعل التى يجب أن تسود المواقف التعليمية؟

والهدف من هذه التساؤلات وغيرها أن يعكس المعلم مفهوم الديمقراطية، بمختلف أبعاده، على كافة مكونات الموقف التعليمى؛ بحيث يعيش التلاميذ مواقف حية، يلمسون من خلالها المعانى والأبعاد، وبحيث يكون لها من قوة التأثير والفعالية بالقدر الذى يترك بصمات على البناء الداخلى للشخصية، والمقصود بذلك التأثير فى معاهيم التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكياتهم، هذا فضلاً عن إتاحة الفرص للتلاميذ للإشتراك الفعال فى المواقف؛ بحيث يمارسون عديداً من الجوانب والأبعاد المكونة

للمدقراطية؛ فحينما تتاح للتلاميذ الفرص للمناقشة فى أمر من الأمور أو إحدى المشكلات، فى هذا المجال فرص حقيقية لكى يعبر كل فرد عن رأيه بحرية ووضوح تدرب على تبنى وجهة نظر معينة، والدفاع عنها دون تعصب أو انفعال، وكذلك التدرب على مهارة الاستماع إلى الرأى الآخر، ومناقشته والإتيان بالأدلة، وغير ذلك من المهارات وثيقة الصلة بمفهوم الديمقراطية.

أما عن مدير المدرسة، فهو يستطيع أن يشبع جواً من الديمقراطية فى الإدارة والعلاقات بين جميع الأطراف، فيشعرون بالأمان والاطمئنان، ويشعرون بأن الإدارة تقف وراء كل قرار، وأن هناك تشجيعاً للفكر الحر وما يمكن أن يؤدى إليه من مبتكرات وتجارب وأفكار جديدة، وأن الروح التى تغلب عليها الأخوة والألفة والصداقة هى الخلفية التى تستند إليها جميع التفاعلات اليومية؛ فالمدير يجب أن يتساءل باستمرار حول:

- ما نمط الإدارة التى يجب أن يسود المدرسة؟
- كيف يمكن أن تدار المدرسة بأسلوب ديمقراطى؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك المعلمون فى هذه العملية؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك التلاميذ فى هذه العملية؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك أولياء الأمور فى هذه العملية؟
- هل يمكن تمثيل بعض قطاعات البيئة المحلية فى هذه العملية؟
- ما القدر المسموح به من الحرية للتعبير عن الرأى؟
- ما أشكال النشاط التى يمكن إتاحتها للتلاميذ؟

والهدف من هذه التساؤلات هو أن يضع المدير لنفسه تصوراً لكيفية ترجمة أبعاد مفهوم الديمقراطية إلى مواقف عملية، تشبع فيها الروح الديمقراطية؛ إذ إن المعلم لا يستطيع أن يعكس هذا المفهوم فيما يخططه من الخبرات إلا إذا شعر باتفاق بينه وبين السلطات التربوية الأخرى، ومن بينها مدير المدرسة؛ باعتباره قيادة تربوية مقيمة.

أما بالنسبة للموجه الفنى، فإن دوره لا يقل فى مستوى الأهمية عن دور المدير، فهو أيضاً قيادة تربوية تحمل مسئولية الإشراف والتوجيه وعرض التجارب والأفكار؛ مما

يساعد على دعم مفهوم الديمقراطية لدى المعلم والمتعلم، وهو لذلك يجب أن يتساءل حول عديد من الأمور، التي من شأنها أن تعدل مسار العمل في الاتجاه المرغوب:

- ما الأسلوب الذي يجب اتباعه في التعامل مع المعلمين؟
- ما نوع اللقاءات التي يجب أن يلتقى فيها مع المعلمين؟
- ما الجوانب التي يجب أن تلقى عناية من جانبه عند زيارته للمعلمين؟
- ما نوع العلاقة التي يجب أن تكون بينه وبين المدير؟
- ما الأساليب التي يجب اتباعها في تقويمه للمعلمين؟
- ما أشكال النشاط المختلفة داخل المدرسة أو خارجها؟
- ما جوانب السلوك التي يجب أن يهتم بها المعلمون داخل الفصول؟

كل هذه التساؤلات وغيرها، يستطيع الموجه من خلالها أن يحدد مسار عمله.. وفي جميع الأحوال، يصبح المعلم والمدير والموجه قيادات تربوية تسعى كل منها إلى توفير المواقف المناسبة والمؤثرة، التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يكتسب مفهوم الديمقراطية معنى واتجاهاً وسلوكاً.

خامساً: وضوح العلاقة بين النظرية المنهجية وتقويم المناهج وتطويرها:

تحتاج عملية تقويم المناهج إلى تعرف آراء ووجهات نظر كل من له علاقة بها؛ فهناك الحاجة إلى آراء المعلمين والتلاميذ والمديرين والموجهين وأولياء الأمور؛ من أجل جمع البيانات والأدلة والشواهد على مدى صلاحية المناهج والتعرف على مدى استجابة الميدان لها، ومن ثم فقد يظهر اختلاف أو اتفاق، وهذا يعنى الحاجة إلى المراجعة والتطوير ومن هنا تكون المعلومات والأدلة والشواهد هي المدخل لتعرف نواحي القصور في المنهج، وخلاصة القول أن عملية التقويم يجب أن تكون عملية ديمقراطية؛ بمعنى أن تشترك فيها جميع الأطراف سابقة الذكر، وكذلك بالنسبة لعملية التطوير، والتي تعنى إصدار القرار العلمى بشأن المواضع، التي يجب أن يقع عليها فعل التطوير. وكما أن عملية التقويم عملية جماعية، فإن عملية التطوير جماعية أيضاً وكلاهما يتخذ من الأسلوب العلمى مدخلاً له؛ فمن المعروف أن المعلم يشترك فيما يجرى من تطوير، وأن تجريب المناهج قبل تعميمها أمر حتمى لا مفر منه، والمبدأ

الأساسى هو أن المعلم هنا باحث فى الميدان، يمتلك من الخبرات ما لا يمكن تجاهلها، كما أنه أكثر دراية من غيره بواقع الميدان ومستويات التلاميذ ومفاهيمهم واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة. وكل ما نريد تأكيده فى هذا المجال أن عمليات تقويم المناهج وتطويرها يجب أن تتشعب بالروح الديمقراطية، بكل ما تشمله من احترام لذاتية الفرد، ومراعاة للفروق الفردية بين الأبناء وجماعية العمل وتقدير المسؤولية، فالمسألة ليست مجرد قدر من الحقائق والمعلومات حول مفهوم الديمقراطية وأبعادها وأشكالها، ولكنها أوسع وأشمل بكثير فهي ممارسة وسلوك، مستندة على مجموعة من الاتجاهات والقيم التى يقوم عليها أى قرار فى مجال تخطيط المناهج وتطويرها.

وبعد.. يبقى السؤال الحائر "أين نحن من هذا التصور وعملياته؟" تحتاج الإجابة عن هذا السؤال إلى تحليل الأوضاع الراهنة فى ضوء التصور المطروح وعملياته فيما يلى:

أولاً: على الرغم من توافر فكر سياسى واجتماعى تراكمى، يعالج مفهوم الديمقراطية فى مختلف مراحل تاريخنا المتعاقبة، إلا أن المفكرين السياسيين والاجتماعيين والتربويين لم يبذلوا من الجهد قدرًا كافياً لتأصيل هذا المفهوم، كما أن وسائط الثقافة لم تقم بدورها حتى الآن لنشر ما يمكن أن يطلق عليه "الفكر العام المشترك"، والذى يجب أن يصل إلى جموع الشعب على كافة المستويات؛ فقد يكون المفهوم واضحاً ومحدداً لدى البعض، إلا أنه لا يملك قوة الانتشار، ولقد تناول عديد من الكتابات التربوية مفهوم الديمقراطية، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى النظرية التربوية الواضحة والمتكاملة الأبعاد.

ثانياً: ونظراً لغياب النظرية التربوية الواضحة المعالم والمحددة الأبعاد، لم يكن من اليسير على خبراء المناهج أن يضعوا نظرية منهجية أو نموذجاً يحدد طبيعة العلاقات بين كافة عناصر المنهج، ومن ثم لم يجد الخبراء أمامهم أيسر من مناهج المادة الدراسية، التى تنتمى إلى الفكر التقليدى الذى يجعل من المادة الدراسية محوراً للمنهج وهدف الأهداف، وتتحصر عمليات المنهج فى اختيار هذه المادة وتنظيمها بصورة منطقية ونقلها إلى عقول جميع التلاميذ بصورة مباشرة، من خلال معلم وكتاب مدرسى، ويعنى ذلك قصوراً فى فعالية المتعلم ونشاطه.

ثالثاً: تمت صياغة الأهداف الحالية لجميع المناهج الدراسية على نحو، يظهر مفهوم الديمقراطية أو بعض أبعاده، ولكن الشئ الملاحظ أن نصوص تلك الأهداف ليست هى كل شئ، فالأمر يحتاج إلى ما هو أكثر من ذلك؛ فالمحتوى والطرق والوسائل والنشاط والتقويم.. كلها عناصر ومكونات، يفترض فيها تكامل لتحقيق كل تلك الأهداف معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، ومن هنا جاءت الفجوة بين النصوص المكتوبة وسلوك المواطن بكل ما يعكسه من مفاهيم واتجاهات وقيم؛ فالأمر يحتاج إلى ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى علمى، يتناوله المعلم بطرق معينة تظهر فيها السلوكيات الديمقراطية، وتعكس النواحي الوجدانية المرتبطة بها، كما أن الأمر يحتاج إلى وسائل معينة وأنشطة وطرق تقويم، يدرك الفرد من خلال تعامله معها أبعاد الروح الديمقراطية، وعلى ذلك.. فإن الأهداف إذا كانت توجه المناهج، فلا بد من إعادة النظر فى نوعية المعلم، وما يستخدمه من طرق ووسائل وأنشطة، وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسى؛ بحيث يستطيع الأبناء أن يعيشوا مناخاً ديمقراطياً حقيقياً، يمكنهم من إدراك مفهوم الديمقراطية بمختلف أبعاده، وعندئذ يكونوا على بداية الطريق لتعلم السلوك الديمقراطى معرفياً وسلوكياً.

رابعاً: أن فكرة المنهج الواحد هى فكرة متناقضة مع جوهر مفهوم الديمقراطية؛ فهى لا تعنى بظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد. وهى لاتعنى أيضاً بتباين الثقافات والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد، وكذلك التنوع فى ألوان البيئات من حيث نوعية الأنشطة البشرية والعمليات الانتاجية، وهذا الأمر يفرض تنوعاً واختلافاً بين المناهج الدراسية، والتى يجب أن تعكس فى جانب منها هذه الفروق وتلك الاختلافات.. ومن ثم فإن فكرة المنهج الواحد تغفل تلك الفروق والاختلافات كما أنها تعتبر أن الجميع سواء من مختلف النواحي، وهذا يتعارض تماماً مع الطبيعة الإنسانية، فكل فرد طاقاته وإمكاناته، ومفاهيمه واتجاهاته، ومن ثم تصبح الوظيفة الحقيقية للمنهج الدراسى هى إطلاق طاقات الفرد وتوجيهها بالقدر الذى يناسبه، وترتبط فكرة المنهج الواحد أيضاً بالاتجاه المركزى فى تخطيط المناهج، والتى تشير إلى ضرورة أن يكون المحتوى الواحد مناسباً للجميع، وأن تحتوى جميع البيانات على مصادر تعلم ومواد تصلح لتنفيذ تلك المناهج، وهو الأمر الذى لايتفق مع الواقع.

خامساً: تعد عملية تجريب المناهج من العمليات الأساسية فى تخطيط المناهج وتصميمها؛ للتأكد من صلاحية أى منهج يتم بناؤه، والمنهج دون تجريب لا يتعدى كونه تصوراً مبدئياً للمنهج، ولا يزال يحتاج إلى الضبط العلمى والتأكد من مدى ملاءمته لمستويات التلاميذ ومدى تقبل المعلمين له واستعدادهم لتنفيذه، كما أنها تعنى اقتصاداً للجهود والوقت والنفقات، وكلها أمور تعد من أهم مكونات مفهوم الديمقراطية، التى يجب أن نسعى إلى دعمها فى كافة مراحل العمل فى هذا المجال.. أما إذا تصورنا أن الصورة المبدئية - وهو ما يحدث غالباً فى مناهجنا - صورة قابلة للتعميم، وهذا التصور يعتمد على مسلمة خاطئة، وهى أن ما يراه الكبار يناسب الصغار.. حقيقة أن هناك خبرات سابقة فى هذا المجال لدى الخبراء، ولكن مع ذلك تبقى التجربة الميدانية، وما يمكن أن تقدمه من نتائج هى معيار الحكم على مدى صلاحية التعميم.

سادساً: وتشير الصورة الحالية للتقويم فى مناهجنا إلى الاهتمام بالامتحانات، والتى تشير أيضاً إلى الاهتمام الجزئى بتقويم الحصيللة العائدة من تنفيذ المناهج، مقارنة بما حدد لها من أهداف، وهذه فى حد ذاتها لا تعكس مفهوم الديمقراطية، فهناك حاجة ماسة على سبيل المثال؛ لأن تكون عملية التقويم معبرة فى مجملها عن الصورة الكلية الشاملة للفرد، حتى يمكن وضع كل فرد فى مكانه ومستواه المناسب له، والذى يتفق مع إمكاناته الحقيقية، هذا كما أننا فى حاجة إلى أن يشعر الفرد بأن ما حصل عليه من تقديرات، يعبر عن تلك الإمكانات بصدق وموضوعية، ويرتبط بهذا الأمر أن يكون هناك تنوع فى أساليب التقويم؛ بحيث تتوافر الأساليب التى يمكن من خلالها تقويم المتعلم من مختلف الجوانب، إلى جانب اشتراك المتعلم فى تقويم ذاته، وهو الأمر الذى يعد فى حد ذاته فرصة حقيقية لتعلم النقد الذاتى ونقد الآخرين نقداً بناءً، وهى عملية يستطيع من خلالها الفرد أن يدرك نواحي القوة والضعف فى أدائه وأداء الآخرين، وهو ما يمثل نقطة البداية لتعديل مسار العمل فى أى مجال.

سابعاً: ونظام الإشراف الفنى هو فى الحقيقة عملية إثراء وتعميق للخبرة، التى يمتلكها المعلمون، وهو أيضاً محاولة لتقويم أداء المعلم فى تنفيذه للمنهج.. والهدف من وراء ذلك تعديل مسار العمل والجهد المبذول؛ من أجل مساعدة الأبناء على تحقيق أهداف المنهج. ومع ذلك فإن أسلوب الإشراف الفنى فى إطار العملية التربوية فى

صورتها الراهنة لا يزال تعكس فكراً تربوياً كلاسيكياً، وبالتالي فهو عملية تميل إلى الجانب الشكلى، ولا تخرج عن كونها عملية امتحانية للمعلم وتوجيه المعلم يجب أن يكون من خلال الحوار الهادى والالفة والصدقة والثقة المتبادلة، ونحن فى حاجة إلى لقاءات مخططة موجهة بين المعلمين والموجهين؛ بحيث تؤدى هذه اللقاءات إلى النتائج المرجوة من ورائها.

ثامناً: يعد اشتراك المعلم فى العمليات التخطيطية للمنهج أمراً مهماً، إذ إنه يعد خبيراً فى مجاله، فهو قريب من الابناء، وهو بالتالى يملك خبرات واسعة ومعلومات مفيدة، لابد من وضعها فى الاعتبار عند تخطيط المنهج أو تطويره، ولعلنا نلاحظ أن اشتراك المعلم فى هذه العمليات ما زال شكلياً، ومن هنا فهو يحرم من ممارسة حق من حقوقه، ولا تتاح له فرصة القيام بواجب من أخطر الواجبات، التى يجب أن يحمل مسؤولياتها. فالمعلم إذا اشترك اشتراكاً فعلياً، فهو يقدم عديداً من الآراء ووجهات النظر، التى يمكن الاستفادة منها فى اتخاذ القرار العلمى السليم فى بناء المنهج وتطويره، هذا إلى جانب أن المعلم باشتراكه فى هذا المجال ينمو نمواً علمياً ومهنياً وسلوكياً فى إطار مفهوم الديمقراطية.

وبعد، فإن ما نود تأكيده فى هذا المجال هو الحاجة إلى الحوار الخصب، الذى من شأنه تعميق مفهوم الديمقراطية فكراً وسلوكاً لدى المشتغلين بعملية المناهج؛ حتى يمكن أن يظهر العائد فى شخصية المواطنين، وعندئذ يستطيع التربويون القول بأنهم نجحوا بالفعل فى بناء الإنسان المصرى، وأنهم تحملوا مسؤولية دور مهم من أدوارهم فى بناء المجتمع المصرى، ووضعه على بداية طريق التطور والعصرية.

المراجع

- ١- أحمد حسين اللقانى: **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٩.
- ٢- أحمد حسين اللقانى: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٨٣.
- ٣- الدمرداش عبد المجيد سرحان: **المدرسة فى مجتمع ديمقراطى**، صحيفة التربية، العدد الرابع، السنة الرابعة، مايو ١٩٥٢.
- ٤- المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية: **أسس التربية فى الوطن العربى**، القاهرة، لجنة تربية علم النفس، الحلقة الدراسية الأولى، ١٩٦١.
- ٥- عبد الفتاح أحمد حجاج، شكرى عباس حلمى: **دراسات فى التربية والمجتمع**، القاهرة، مطبعة الحضارة العربية، ١٩٧٧.
- ٦- محمد أحمد الغنام: **تعليم الأمة العربية**، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٦٩.
- ٧- محمد أحمد الغنام: **التربية فى البلاد العربية فى ضوء مؤتمر مراكش** ١٩٧٠، بيروت، المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها فى البلاد العربية، ١٩٧١.
- ٨- محمد الهادى عفيفى: **الأسس الجديدة لتطوير نوعية التربية الثقافية العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الأول، ١٩٧٣.
- 9- Bayles, E. **Democratic Educational Theory**, New York, Harper & Row, 1960.
- 10- Bruce J, Weil M., **Models of Teaching** New Jersey. Prentice Hall Inc., 1972.
- 11- Burton, W.H and others, **Education for effective thinking**, New York, Appleton Century Crofts, 1960.
- 12- Lengrand P., **An Introduction to lifelong education**, Paris. The Unesco Press, 1975.
- 13- Craves. N, **Curriculum Planing in Geography**, London, Heinemann Educational Books 1979.
- 14- Lawton, D. **Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning**, London, Hodder and Stoughton, 1973.
- 15- Lowton, D., **Class, Culture and the Currieculum**, London, Routt Ledge & Kegn Paul, 1975.
- 16- Phillips, R. **Teaching for Thinking in High School Social Studies**, London, Addison – Wesely Publishing Company, Inc, 1974.

الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية

د. محمود أبو زيد إبراهيم

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية، تهدف إلى اكتساب الأفراد لثقافة مجتمعه، وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للحياة فى مجتمعه. وهنا تصبح التربية مجهوداً تطبيقياً، يهدف إلى ترجمة قيم فلسفة المجتمع إلى مفاهيم وعادات واتجاهات ومهارات وسلوكيات لدى الأفراد، كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية؛ حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات. وإذا كان المنهج هو أداة المجتمع ووسيلته فى تربية الناشئين، فإنه يعكس بالضرورة ما يؤمن به المجتمع من مفاهيم ومثل ومعارف، وما يرتبط بها من أنواع النشاط، ومن ثم فهو شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام؛ فالوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم عليها ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوى العام بظروف المجتمع الذى تعيش فيه، وهذا يتطلب تنظيم العملية التربوية؛ بحيث تتضمن الإجابة عن سؤالين رئيسيين:

- لماذا نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بفلسفة المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومكان التربية فيه، ودورها فى تحقيق أهدافه.
- كيف نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بالعملية التربوية ومفاهيمها وطرق وإدارة التعليم واقتصاديته، كما يتضمن أيضاً طبيعة الأفراد وكيفية تعلمهم.

ومن الواضح أن الإجابة عن التساؤلين السابقين تبرز أهمية البحث التربوي في تجنب العملية التربوية مخاطر التخبط والعشوائية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تضحيات عديدة بالنسبة للمجتمع والأجيال الصاعدة.

كما أنه من البديهيات أنه لا دراسة أو بحث دون ديمقراطية وضمانات لحريّة الفكر حرية كاملة، ولكن عناصر المعادلة هي: لا تقدم اجتماعي دون رؤية اجتماعية أساسها دراسة علمية، ولا دراسة علمية صادقة دون ديمقراطية وحرية كاملة للفكر ولا بد من توافر هذه العناصر معاً.

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة النظرية التي تعالج العلاقة بين الديمقراطية والبحث التربوي، وهذه العلاقة يمكن أن تطرح من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

(أ) ما العلاقة بين الديمقراطية وبين أهداف البحث التربوي؟

(ب) ما حصيلة البحث التربوي؟

(ج) ما العلاقة بين الالتزام الأيديولوجي للباحث وموضوعية البحث التربوي؟

هذا ما سوف تعالجه هذه الدراسة النظرية، التي تستند إلى المسلمات التالية:

١- أن الظاهرة الطبيعية أو الاجتماعية لا تنشأ بالصدفة، وإنما تستند إلى مبدأ سببية، والعلاقة المتغيرة بين السبب والنتيجة.

٢- التسليم بوحدة الوجود والترابط بين عناصر الحياة.

٣- أن الظواهر الطبيعية ذات ثبات نسبي أكبر من الظاهرة الاجتماعية؛ بسبب البطء في التغيير.

٤- أن الحقائق والقوانين العلمية مستقلة عن الإنسان، مع التسليم بأنه لا يوجد تعارض حقيقي بين الحتمية العلمية وإحداث عملية التغيير؛ لأن الحتمية العلمية هي سلاح الإرادة الإنسانية في التغيير.

٥- التسليم بنسبية الحقيقة العلمية، سواء ما يتعلق منها بما يحدث في الزمان أو المكان أو الظروف، أو الوسائط التي نرى من خلالها الحقيقة.

٦- التسليم بأن محك الحقيقة العلمية هو الملاحظة الموضوعية والتجربة.

- ٧- التسليم بالحركة والتغير في الواقع، ومن ثم فإن القوانين التي كانت تحكم عملية التعليم والتعلم في زمن، قد لا تتناسب مع وقت آخر.
- ٨- أن توافر الاتجاه العلمي شرط ضروري لتحقيق الموضوعية.
- ٩- أن تؤمن بأن الأسلوب العلمي هو الطريق الطبيعي للبحث التربوي.

الديمقراطية والتربية:

يخطئ من يظن أن الديمقراطية هي ذلك الشكل الذي يأخذه النظام السياسي في المجتمع، والذي يقوم على أساس حرية الفرد في التعبير اللفظي عن آرائه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بواسطة ممثليه في الهيئات المنتخبة؛ فهذا الشكل في الحقيقة ما هو إلا تعبير عن أسلوب للحياة في جميع مستوياتها، يقوم على قيم معينة تعنى في تحليلها الأخير أن كل فرد من أفراد الشعب يسهم بصورة فعالة في بناء مجتمعه، ذلك أن التاريخ لم يعرف أبداً في كل عهوده ديمقراطية هلامية متعالية عن الواقع، كذلك التي يدعو إليها البعض إلا في أوهام وخيالات الشعراء ورومانسية الطوباويين؛ فالديمقراطية لا تنفصل عن طبيعة التكوين الاجتماعي الاقتصادي، وتخدم القوى صاحبة المصلحة في التقدم الاجتماعي، ومن ثم فإن ديمقراطية أثينا لم تعط الحرية للعبيد، وكانت هذه حتمية التركيب الاجتماعي والمرحلة التاريخية في اليونان القديمة، كما أن الديمقراطية البورجوانية أو الليبرالية، في بداية نشأة النظام الرأسمالي، لم تكن تعنى أبداً حرية الإقطاعيين، أو الاعتراف بحقوقهم في العمل على تقويض دعائم الثورة البورجوازية^(١).

ووجه الخطأ - في تصوري - أننا نتجاوز الواقع ونتعالى عليه، ونقفز إلى البحث عن الشكل قبل المضمون؛ فالشكل والمضمون مترابطان و بينهما وحدة جدلية. فإذا كان فهم المضمون يعنى فهم حركة المجتمع ومستقبلها، فإنه يعنى أيضاً إدراكاً لأهداف هذه الحركة على أساس علمي، ماذا نريد وما أهدافنا؟ ثم نحدد في ضوء ذلك كيف نحقق ما نريد، ومن ثم نحدد وسيلتنا أي الشكل المتسق مع المضمون؛ فنحن لا نستطيع أن ننطلق من قواعد وشعارات جامدة، ظناً منا أن الديمقراطية حرية بلا ضفاف، حرية طليقة للجميع.. وهو أمر مستحيل موضوعياً^(٢). وليكن الحوار بشأن المضمون انطلاقاً من الشعور بالمسؤولية، بعيداً عن المبارزات الكلامية والمطارات اللفظية، وكل ما

يشبع هوى المتقنين المنفصمين عن واقع أرضهم، والتي تمثل قصوراً خطيراً نحس به جميعاً.

وإذا سلمنا بمفهوم وحدة المعرفة، وأن الظواهر الطبيعية والاجتماعية يجمعها إطار واحد، فإن التربية كظاهرة اجتماعية تعتمد، في أهدافها وطرائقها، على طبيعة المجتمع الذي توجد فيه، وحيث إن لكل مجتمع أهدافه وقيمه التي يسعى عن طريق التربية؛ لإنماء شخصية أطفاله ويعددهم لعضوية المجتمع، وأن هذا النمو لا يتم في الواقع منفصلاً عن الحياة الاجتماعية، بل إن النمو يكتسب صفته، ويتحدد في كل مرحلة بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية.

ولهذا، فإن المدرسة بحكم نشأتها تعتبر منشأة اجتماعية، أو بعبارة أخرى هي مؤسسة أقامها أعضاء المجتمع؛ لتتخصص في تدريس الصغار وتربيتهم بما يتفق مع الاتجاه العام للمجتمع. ومن هنا، فإن المدرسة لا بد أن تستجيب للمناخ والتغيرات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحيطة، عن طريق التجويد أو الإصلاح، من ناحية والتجديد أو التحديث من ناحية أخرى. وتتطلب عملية التجويد أو الإصلاح المعالجة العلمية للمشكلات التربوية، أما عملية التجديد أو التحديث فإنها تتطلب اكتشاف الصيغ الجديدة للعملية التربوية، والصيغ المناسبة لمدرسة المستقبل، وقوام التجديد أو التحديث هو البحث التربوي في مناخ يسوده العلم وحرية الباحث الأكاديمية^(٢).

فالتربية كظاهرة تحتاج إلى منهج للتوصل إلى حقائق، تتعلق بالظاهرة ككل، والظواهر المتصلة بها والعوامل المؤثرة فيها. ومن ثم يمكن أن نصل إلى التفسير والتنبؤ والضبط، كما أننا إذا نظرنا إلى التربية كعملية مقصودة، فإنها تحتاج أساساً إلى الربط بين الوسائل والغايات. وهنا يكمن الخلاف حول ما إذا كانت التربية تحدد غايات وفي ضوئها نضع وسائل؛ ذلك أن الغايات بطبيعتها متصلة بالقيم، وهذا ما يدعو بعض الناس إلى القول بأنها ليست علماً.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: وهل هناك علم دون تصورات خاصة به؛ أو بمعنى آخر.. هل هناك علم منعزل عن الفلسفة أو الأيديولوجية؟

وهكذا.. فإن التربية تحتاج إلى تحديد الغايات في ضوء مفهوم التربية كظاهرة اجتماعية، وأيضاً في حاجة إلى إيجاد الوسائل التي تحقق هذه الغايات، من خلال التجريب الذي يبنى على قوانين التعلم الإنساني^(٤).

وبالتالى.. فإن منهج البحث العلمى فى التربية لا يختلف فى أسسه العامة عن أى منهج فى أى علم آخر، ولا يوجد سوى اختلاف فى الدرجة؛ أى نوعية الظواهر التى تدرسها التربية.

السؤال الآن: ما أهداف البحث التربوى؟

مهمة التربية هى خلق الوسط الملائم لنمو مكونات الإنسان، وقدراته واكتسابه للمهارات المناسبة؛ وفقاً للقوانين العلمية التى تخضع، ومن ثم يمكن أن نحدد أهداف البحث التربوى فيما يلى:^(٥)

- المساهمة فى تطوير الفكر التربوى؛ من أجل تحقيق مزيد من تطوير حياة الإنسان.
- حل المشكلات التربوية التى تواجهنا أثناء تنظيم العملية التعليمية.
- تنمية الكفاية فى المواقف التعليمية وتوفير المعرفة، التى تسمح بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية.
- التجديد التربوى وفقاً لتطوير الحياة دائمة التغيير.

وهذه الأهداف تترى فهمنا للعملية التربوية بصفة عامة، كما أنها تساعد على توجيه السياسات التربوية. فالبحث التربوى - إذا - هو جهد علمى يهدف إلى اكتشاف حقائق تربوية أو التأكد من صحة وصدق حقائق قديمة، ثم تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الحقائق، واكتشاف التفسيرات السببية لها، والتوصل إلى أدوات جديدة للبحث، وتنمية الأنظمة التربوية؛ من أجل زيادة كفاءتها.

وأعتقد أن أهم أساليب تحقيق هذه الأهداف، هى الآراء والمعتقدات الشخصية للباحثين، بالإضافة إلى خبرتهم الذاتية، التى تتحدد من خلال رؤيتهم الفلسفية، كما أن من أهم هذه الأساليب عملية الاستنباط التى تبدأ من مسلمات ثم فروض، لا تصبح صحيحة إلا إذا طبقت على مواقف جزئية (الاستقراء بنوعيه التام والناقص).

أما عن أكثر الأساليب شيوعاً في عالمنا العربي فهو أسلوب المحاوره والخطأ (التجريب)، وهنا فإننى أرى أنه يجب التخلص من أن التجريب سمة أساسية من سمات الأسلوب العلمى فى البحث التربوى؛ لأنه ليس سوى وسيلة من وسائله. فالأصل فى العلم هو أن نلاحظ الواقع كما هو ونكشف عن ظواهره، ونحاول أن نبحث عن تفسيرها فى الواقع، أما التجريب فهو عملية متأخرة، تأتى عندما تواجهنا بعض الظواهر المعقدة، والتي تتغير بسرعة، والعوامل التي تؤثر فيها متداخلة بحيث يصعب دراستها من خلال الواقع مباشرة، وبالتالي هنا نستعين بالتجريب من خلال خلق واقع صناعى، يمكن التحكم فى متغيراته.

ولعل السؤال الذى يطرح نفسه هو: ما حصيله البحث التربوى فى مصر؟

إن المنظور المسيطر على البحوث التربوية فى هذا العصر هو المنظور الوظيفى أو المنظور التوازنى، والذي يشتق أساساً من الفلسفة الوضعية، التى سيطرت على العالم الغربى فى أوائل هذا القرن. ويركز هذا المنظور على ضرورة استعمال المعايير التجريبية على الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهو يهتم بالنواحي الكمية فى المقام الأول، كما أنه يركز على الموضوعية أكثر من الذاتية، وعلى الحياد أكثر من الانحياز أو الموقف القيمي. ويعتقد هذا المنظور أن واقع الأشياء هو الإجماع، وأن المجتمع هو نظام يهدف إلى إبقاء التوازن أو الدعم، من خلال قوى داخلية فى هذا النظام. ولذا فإنه على المدى البعيد، وعن طريق التعديلات الطفيفة، يمكن للخارجين عن المجتمع أن ينضموا إلى الاتفاق العام فى المجتمع.

وهناك منظور آخر منافس فى عالم البحوث اليوم، يعرف باسم المنظور الذى يقوم على الجد (الديالكتيك).

وهو يؤمن بأن أساس الواقع الاجتماعى مادى، ويتمثل فى كيفية إنتاج الناس لمستلزمات معيشتهم، وكيفية توزيع عائد هذا الإنتاج، ونوعية العلاقات المترتبة على ذلك، وأن هذا الواقع فى حالة تغيير دائم ومستمر، ويتضمن صراعاً بين الأضداد، وهى هنا المجموعات المتعارضة فى المصالح الاقتصادية والأهداف، وهذا الصراع هو القوة المحركة للتاريخ والعنصر الفعال فى تطور الحياة الاجتماعية. والإنسان وفق هذا المنظور قادر على تغيير واقعه الاجتماعى، وعلى دفع عجلة التغيير إلى الأمام فى

اتجاه التطور الاجتماعى حسب قوانين المادية التاريخية، عن طريق فهمه لهذه القوانين، وهذا المنظور يؤمن بأن التغيير المفيد هو التغيير الشامل، وليست التعديلات الطفيفة^(٦).

وإذا نظرنا إلى البحث التربوى فى مصر، وجدنا كليات التربية تعج بكثير من الدراسات.. وفى هذه الدراسات تتعدد المنظورات: فمنها ما ينظر إلى البحث التربوى على أنه جهد كمى وفنى معقد، ومنها ما تراه كنشاط كفى بسيط، ومنها ما تعالجه فى إطار نظرية فلسفية للمعرفة أو السياسة أو الأخلاق، ومنها ما تتعامل معه من خلال أطر إحصائية ورياضية أو ضمن عمليات مبرمجة للآلة الحاسبة أو الكمبيوتر، ومنها ما تنتظر إليه كعملية أهداف وسياسات فى المقام الأول.

ولهذا فإن بحوثنا التربوية تخلو - غالباً - من المشكلات التربوية فى الواقع، ولا تتناول قضايا خاصة بالتجديد والتحديث الذى يتفق وواقع مجتمعنا، من حيث إنه مجتمع نامى، ولكنها غالباً تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث فى المجتمعات الغربية، ومن ثم فإنها تبدو مغتربة عن واقعنا التربوى.

وهناك عديد من هذه البحوث التى تستقر على رفوف مكتباتنا التربوية، ولكنها لم تجد أى صدى أو تفاعل مع هذا الواقع. والأمثلة كثيرة، ولعل أقربها ما يدور حول تعميم التعليم الأساسى قبل تجريبه؛ بحيث تحولت مدارس له إلى مجرد مخازن للأجهزة والمعدات التكنولوجية المستوردة، دون أن يوجه هذا الجهد والمال؛ لصالح رفع مستوى هذا النوع من التعليم، الذى يهدف إلى الإعداد للمواطنة.

وعلى الرغم من هذا الكم الهائل فى حصيللة البحث التربوى، إلا أن قليلاً جداً منها حاول أن يتطرق إلى العلاقة بين البحث ورسم السياسات واتخاذ القرارات من جهة أخرى. والملاحظ أن راسمى السياسات وصانعى القرارات يستعملون نتائج بعض البحوث؛ وخاصة البحوث التى يوجهون القيام بها، أو التى تتفق ومواقفهم السياسية واتجاهاتهم العامة.

وبالتالى، فإن المشكلة لا تتركز فى أحد الطرفين: الباحثين وصانعى القرارات، وإنما فى العلاقات الموجودة بينهما، وهى على الأخص تتعلق فى وجود قيم وأيديولوجيا مختلفة؛ فوجود منظورات مختلفة بين الباحثين من جهة وراسمى

السياسات من جهة أخرى هي المسألة الجديرة بالاهتمام، وعلى هذا يكون البحث فى بحثه. ولما كانت التربية تتصف بتعدد النظريات التربوية، فلا بد أن يتبع ذلك تعدداً فى اتجاهات البحوث التربوية، وكما أن النظريات التربوية ذات مضامين أيديولوجية، فإن البحوث التربوية تكون موجهة أيديولوجياً أيضاً.

وقد يختلف المفكرون فى معنى الأيديولوجية، إلا أنهم يتفقون، فى نهاية الأمر، على أنها تعبير - على نحو ما - عن ارتباط الفكر بالأصول الاجتماعية.

وهى تعرف بأنها ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى، الذى يرتبط بشكل مباشر يحل المشكلات الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع، ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية. وتحمل الأيديولوجية طابعاً طبقيّاً؛ لأنها التعبير الروحى عن المصالح المادية لطبقات معينة، ومن ثم فإن الذى يحدد دور الأيديولوجية فى المجتمع - وبالتالي فى التربية - هو السؤال عن مصالح أى طبقة تعبر هذه الأيديولوجية، وعن مدى الدقة والعمق فى عكسها لمتطلبات التطور الاجتماعى الملحة، وإلى أى مدى تعبر عن مصالح الجماهير الشعبية الواسعة^(٧).

ويبقى أن الأيديولوجية هى نسق الأفكار السياسية والخلقية والجمالية والدينية، وهى عند ماركس جزء من البنية الفوقية، ومن هنا فهى تعكس العلاقات الاقتصادية، وقد تكون الأيديولوجية علمية عندما تعبر عن الطبقات التقدمية الثورية، وقد تكون غير علمية، عندما تعبر عن مصالح طبقات رجعية^(٨).

والأيديولوجية تؤثر تأثيراً مباشراً على التربية، حيث إن الأفكار السياسية لمختلف الطبقات تجد تعبيراً عنها فى نظريات التربية بوعى أو دون وعى؛ ذلك أننا يمكن أن نميز فى إطار التربية بين تربية محافظة وتربية ثورية. ولهذا فإننا نلاحظ أن هناك اتجاهًا مسيطراً فى التربية، ينطلق من مواقع المثالية فى فهمه للواقع الاجتماعى، فهو الأفكار والقيم، وهو يتسم بالثبات والسكون والتكامل والتوازن. وإن كان هناك ثمة تغيير، فيجب أن يكون فى أفكار الناس وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم، وليس فى أبنية المجتمع وعلاقاته الإنتاجية. وعلى الإنسان أن يتلاءم ويسير النظام القائم ويستجيب له، فهو محكوم به، وليس فى مقدوره تجاوزه وتغييره، وإنما عليه الاستسلام للوضع القائم، وهذا الاتجاه قد شهد ثورة من الداخل، حاولت تغيير الأسس، التى قام عليها بناؤه

التقليدى وتصحيح مساره؛ بحيث يجدد من أساليب تناوله لمعطيات الواقع الاجتماعى وبالتالى الواقع التربوى، ويتخلى عن أهدافه التقليدية فى المعرفة، لتحقيق أهداف أكثر إنسانية. ولهذا وجدنا جون ديوي فى كتابه "الديمقراطية والتربية"^(٩)، يتحدث عن المجتمع الديمقراطى، الذى يوجد فيه الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الأفراد، وأسبقية الضبط الداخلى على الإكراه والإكراه. ومن ثم، فإنه يرى أن مواقف الفرد ووجهة نظره ليست إلا استجابة لما يحدث فى الوضع، الذى هو جزء منه، كما أن نجاحها أو إخفاقها فى العمل يتوقف على تفاعلها مع التبدلات الأخرى، التى تحدث فى المحيط.

وهكذا يتبين لنا أن قضية الالتزام الأيديولوجى أمر وارد بالضرورة بالنسبة للباحثين فى مجال التربية، سواء كانوا منظرين أو باحثين أمبيريقين، فكلاهما يلتزم بالافتراضات الأساسية، التى يطرحها النظام الاجتماعى الذى ارتبط به، ولذلك فإننا نجد - على سبيل المثال - أن المنظر فى النظام الرأسمالى يحول بناء المجتمع إلى مفاهيم، ومنها يطور قضايا ونظريات تفسر هذا البناء تفسيراً محافظاً. والباحث الأمبيريقى حتى وإن لم يستخدم الإطار النظرى الذى طورته المنظر، فإن أبحاثه تتجه أساساً إلى إبراز عناصر النظام فى الواقع الأمبيريقى. وكثيراً ما يكون لهذه البحوث هدف تطبيقي يستغله الساسة فى تحقيق أهدافهم، وليس أدل على ذلك من أن الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة الأمريكية قد رصدت عام ١٩٦٢ حوالى ١٨ مليون دولار؛ لتدعيم البحوث الاجتماعية فى مقابل ١٣٩ مليون عام ١٩٦٣، ٢٠٠ مليون عام ١٩٦٤؛ لأن الحكومة تدرك أهمية البحوث فى حل المشكلات التى تواجهها^(١٠).

والمأمل للدراسات التربوية - فى هذا المنظور - يجد أنها تبدو خالية من أية تحيزات أو تصورات قبلية؛ بالتأكيد المتزايد على الحبكة المنهجية، بحيث أصبح تصميم الإجراءات المنهجية هدفاً فى حد ذاته، وليس وسيلة لتحقيق أهداف أبعد.

وإذا ما انتقلنا إلى المنظور الثانى، فإننا سنجد وظيفة مجتمعية مزدوجة لتربية، تتراوح بين الراديكالية بالنسبة لقضايا الإنسان خارج البلدان الاشتراكية، والتبرير والمحافظة بالنسبة للإنسان داخلها، حيث نجد أن قسماً لا بأس به من البحوث التربوية موجه، نحو كشف مأس وتناقضات التربية فى المجتمع الرأسمالى. كما يدرس الباحثون كثيراً من قضايا التربية فى المجتمعات النامية، سواء ما يتعلق بدراسة خلفها

وأسبابها ودور الرأسمالية في إحداث هذا التخلف، وما يتعلق بقضايا التنمية والتعبئة. وفي مقابل هذا الدور الراديكالي، نجد بعداً محافظاً للتربية في البلدان الاشتراكية، يتمثل في التبرير والمحافظة بالنسبة لقضايا الإنسان وتربيته داخل هذه البلدان، من خلال الالتزام بتوجيهات الحزب وأيديولوجيته العامة^(١١).

وهكذا.. فإن التربية كنظام معرفي ليس منفصلاً عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي شهدت نشأتها وتطورها، وعلماء التربية سواء كانوا منظرين أو باحثين هم مواطنون، ومن ثم فلهم تحيزاتهم الأيديولوجية والسياسية، بحيث تأتي النظريات أو تجرى البحوث بشكل متسق مع هذه الانتماءات والتحيزات. والباحث يختار الطريق، الذي يتناسب مع طبيعة الظاهرة محل بحثه ودراسته، ويرتبط باختيار الباحث مدخله في تناول موضوع دراسته^(١٢).

ثم تقوم كل من الأيديولوجية والنظرية التربوية بتحديد دراسة الظواهر التربوية؛ بحيث نجد أن تعريف الظاهرة وأسلوب دراستها وتحديد العوامل المسؤولة عن حدوثها أو المتغيرات السببية التفسيرية، والاتجاه العام لوحدة الدراسة والتحليل، وانتهاء بالإجراءات والتوصيات، التي يصل إليها الباحث بشأن الظاهرة موضوع لدراسة والبحث، نجد ذلك أيضاً يأتي متسقاً في إطار واحد مع الأيديولوجية والنظرية التربوية، اللتين التزم بهما الباحث، وشكلاً معاً إطاره في البحث^(١٣).

ولعل ما سبق يطرح مسألة الموضوعية في التربية بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص؛ فإذا كان تحيز الباحث لايديولوجية معينة أمراً وارداً، فهل يؤدي هذا الانحياز إلى الموضوعية في البحث التربوي؟

إن البحث العلمي، في إطار أي علم، يهدف أساساً إلى الكشف عن الحقيقة من حيث هي عملية جدلية، يقترب فيها الفكر الإنساني على الدوام من موضوعية الظواهر الطبيعية والاجتماعية ومن تفسيرها وتغييرها، ومن ثم جعلها إنسانية. وهذه الحقيقة ليست شيئاً مجرداً، ولكنها موجودة داخل مجتمع معين ومرتبطة دائماً بمجموعات اجتماعية. ومن ثم، فإن الكشف عن الحقيقة قد يكون من شأنه الإضرار بمصالح مجموعات اجتماعية معينة، وفائدة لمجموعات أخرى. ويشهد تاريخ العلم على صحة هذه المقولة؛ ذلك أن الانحياز للكشف عن الحقيقة إنما يرتبط دائماً بالمجموعات أو

القوى الاجتماعية التي تهمها الحقيقة أو إخفائها، ومن ثم فإن السؤال يصبح: في صف من تحيز هذا الباحث أو ذاك؟

وقد درج معظم الباحثين على تناول الموضوعية تناولاً سلبياً، أي إنها لا تتحدد إلا على الوجه السلبى، فهي في نهاية الأمر غياب لكل عوامل التحيز وكشف تأثيرها، فإن تكن موضوعياً، فذلك معناه ألا تتأثر بدوافعك وعرفك وقيمك وموقفك الاجتماعى. غير أن الاقتصاد على التحديد السلبى للموضوعية أمر لا يدعمه المنطق؛ فالموضوعية العلمية موقف وحكم ولا يمكن أن تكون امتناعاً عن اتخاذ موقف أو توقفاً عن إصدار حكم، بل تدل لفظة "الموضوعية" على محتواها دلالة مباشرة؛ فالحكم الموضوعى حكم قد التزم بالموضوع المحكوم عليه، وهو يعنى تقديراً لمدى قربه من أصله ومادته أى - الموضوع.

ويقدم "صلاح قنصوه" مشروعاً علمياً لحل مسألة الموضوعية فى العلوم الإنسانية^(١٥)، يركز على التفرقة بين مسألتين: الأولى هي السياق أو الوعاء الذى تتشكل فيه عمليات البحث، والثانية هي المحتوى المعرفى للبحث، فأما الأولى فهي ما ينشغل به تاريخ العلم أو سوسولوجيته أو سيكولوجيته، كما تنشغل به فلسفة العلم إلى حد ما. أما الثانية فهي ما ينشغل به العلم نفسه، ففيه تتحدد قضاياها ومناهجها، وينبغى كذلك - بحسب هذه التفرقة - أن نميز فى الباحث بين كونه إنساناً حياً، أو مواطناً يعمل فى سياق ثقافى معين، وبين كونه عالماً يزاوّل نشاطاً، مستخدماً للغة العلم ومصطنعاً لأدواته وملتزماً بمقاييسه الخاصة.. يجب إذا التفرقة بين الوعاء والمحتوى، فما يدخل فى الأول قد يكون فلسفة وأيديولوجية وقيمة، أما الثانى فلا ينبغى أن يتألف من شىء آخر سوى العلم، وما يمكن قبوله كحد أدنى لتمييز العلم، هو ما يمكن اختبار صحة قضاياها بين من يستخدم المناهج والأدوات نفسها (أو هو ما يقوم على الاتفاق بين باحثيه، ويؤدى إلى ما يثور بينهم من خلاف إذا ما التزموا أسلوبه). وعلى هذا، فالعناصر الفلسفية والأيدولوجية والقيمة ليست من شأن الموضوعية العلمية، أما العناصر العلمية فهي تخضع للثبوت، ومن ثم الاتفاق وبالتالي فهي تتعلق مباشرة بقضية الموضوعية. ومن ثم يجب أن نميز بين ما هو علمى عن غيره، بما يجعل غير العلمى عاجزاً عن التدخل المباشر فى القضية العلمية، ويكون ذلك بصياغة قضايا العلوم الإنسانية على

النحو الذى لا يجعل الحكم عليها بصياغة قضايا العلوم الإنسانية، على النحو الذى لا يجعل الحكم عليها قائماً على مقاييس الفلسفة أو الأيديولوجية والقيم، وهذا يعنى أن نطوع العلمية لشروط الغرض العلمى الذى يقبل التحقق من صحته، وكل ما لا يقبل هذا التطويع يظل خارج العلم، فهى إذا دعوة إلى الانفصال لنستعيد الاتصال؛ حيث يتم تخلص العناصر المتشابهة والفلسفية والقيمة من ناحية، ومحتوى النظرية من ناحية أخرى، ثم المضى بعد ذلك إلى إعادة خطوط الاتصال؛ فى محاولة لإنشاء لغة علمية مشتركة يتعامل بها المختلفون فلسفياً أو أيديولوجياً.

ويتساءل صلاح قنصوه بأن هناك من يتجاوز وضعه الطبقي؛ ليلتزم التعبير والدفاع عن طبقة أخرى. ولا ندري كيف استطاع أن ينطلق من أسرار أيديولوجية طبقية؛ لى يقع فى أسر أيديولوجية طبقة أخرى.

ونجيب بأن الذى يحدد هذه الانطلاقة هو الرؤية العلمية الصحيحة لحركة التاريخ؛ فالمفكر أو العالم أو الباحث الذى ينتمى إلى طبقة تؤدى دوراً صاعداً فى التطور الاجتماعى، سيقف فى صف الواقع الموضوعى (الطبقة البرجوازية فى بداية نشأة الرأسمالية على أنقاض الإقطاع)؛ لأن أيديولوجية هذه الطبقة تكون معنية بكشف الواقع وفهمه. أما الباحث الذى ينتمى إلى طبقة هابطة، استنفذت دورها التاريخى فإنه سيعمل على تحريف الواقع والحقيقة حتى يلائم مصالح طبقته.

وإذا كانت الموضوعية تعنى كشف الواقع، وتصويره إلى أقرب ما يكون عليه بالفعل وإصدار حكم عليه بناء على ما توافر عنه من معلومات وبيانات، فإن محك أو معيار الموضوعية يكون الواقع الاجتماعى؛ ما أندثر منه وما هو حاضر، وما هو آت أو فى سبيله إلى الانبثاق. والعلم فى هذا لا يكون تسجيلاً أو انعكاساً للواقع فحسب، ولكنه إضافة وإبداعاً جديداً لفهم الواقع وتطويره. ومن ثم، فإن معيار الموضوعية يمكن أن ينسحب أيضاً على الأيديولوجية ذاتها، بحيث يمكن أن نميز بين أيديولوجية علمية وأخرى غير علمية؛ فالأيديولوجية التى تقوم على أساس فهم مثالى للعالم (الطبيعة والمجتمع معاً) لا يمكن أن تكون علمية. فى مقابل علمية الأيديولوجية، التى تركز على أساس فهم مادى للطبيعة والمجتمع معاً؛ انطلاقاً من حل المسألة الأساسية للفلسفة حول علاقة الفكر بالوجود وأيهما أسبق؟ والإجابة عن هذا السؤال تحدد الرؤية الفلسفية

للعالم؛ باعتبارها أمًا مثالية تتجاوز الواقع أو مادية تتعامل مع الواقع بهدف تطويره أو تغييره^(١٦). وبالتالي يمكن القول بأنه ليس ثمة مبرر للفصل، الذي ذهب إليه صلاح قنصوه بين العناصر الفلسفية والأيدولوجية والقيمة من جهة، والعناصر العلمية من جهة أخرى؛ ذلك أن النظرية التربوية تستقى مسلماتها الأساسية من طبيعة الرؤية الفلسفية التي تتضمنها الأيدولوجية. فإن كانت الأيدولوجية علمية، فإن النظرية التي تبنى على أساسها تكون هي الأخرى علمية، ومن ثم تكون صحة النظرية رهينة بسلامة الأيدولوجية.

ذلك أن مسألة الانحياز الأيدولوجي والموضوعية يتوقف حلها على نوع الأيدولوجية، التي ينحاز إليها الباحث. وبالتالي لا يوجد تعارض بين الانحياز الأيدولوجي والموضوعية؛ فمن الممكن أن يكون الباحث منحازاً أيدولوجياً وموضوعياً في الوقت نفسه.

وهكذا فإن التذرع بالحياد الأكاديمي وموضوعية المعرفة التربوية يعنى الاستسلام للأوضاع الراهنة، في حين أن التربية لا تستطيع أن تؤدي مهامها بنجاح دون التزام أيدولوجي محدد وواضح. إن مثل هذا الالتزام هو القادر على تحديد أولوية المشكلات التي تساعد على الانطلاق، وهنا تطرح قضية الديمقراطية - مرة أخرى - باعتبارها ضرورة لوجود الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الباحثين، ومن ثم يتاح لهم فرصة النمو الحر وبعيداً عن اساليب الضغط والإجبار؛ فالديمقراطية بالنسبة للجميع هي الوسيلة الوحيدة التي تحفظ للإنسان كرامته، حتى يكون قادراً على الإنتاج الفكري، والتي تجعله قادراً على النهوض بالمسؤوليات، ومن ناحية أخرى فإن الديمقراطية دون تربية سليمة تفقد مضمونها، ومن هنا تأتي أهمية التعلم من حيث إنه الوسيلة الأساسية لتزويد الفرد بالقدرة على المشاركة في تسيير أمور مجتمعه.

المراجع

1- Archambault, R. D.: Philosophical Analysis and Education. Rout and Keg. Paul, 1972, p. 88.

٢- سيد سعيد: "مطلب وإشكاليات الديمقراطية فى الوطن العربى"، المستقبل العربى، العدد ٥٨، ديسمبر ١٩٨٣، ص ١٧.

٣- فؤاد البهى السيد: "البحث التربوي: مشكلاته - أهدافه - أنواعه" آراء حول البحوث التربوية، القاهرة، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص ١١.

٤- محمد الهادى عفيفى: "التربية والتغير الثقافى"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣، ١٩٧٠، ص ٢١٥.

٥- رشدى لبيب: "أنواع البحوث التربوية ومجالاتها"، آراء حول البحوث التربوية، مرجع سابق، ص ٣٥.

٦- سمير نعيم أحمد: "النظرية فى علم الاجتماع - دراسة نقدية"، القاهرة، دار المعارف، ط ٣، ١٩٢، ص ٤٦.

٧- سمير نعيم أحمد: "محاضرات فى المنهج العلمى فى البحوث الاجتماعية"، استنسل، غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٨٠، ص ٩.

٨- مراد وهبة وآخرين: "المعجم الفلسفى"، القاهرة ط ٢، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧١، ص ٣٦.

٩- جون ديوى: "الديمقراطية والتربية"، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٣١.

١٠- أحمد عبد الله زايد: "الاتجاهات النقدية الحديثة فى علم الاجتماع الغربى دراسة لمشكلة النظام" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة، ١٩٧٦، ص ١٢٥.

١١- عبد الباسط محمد حسن: "أصول البحث الاجتماعى"، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٠، ص ٣٢٠.

١٢- نادية سالم: "إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية" مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٨٣، ص ٤٤.

13- Whitty ad Young: **Exploration in the Politics of School Knowledge**, England, Nofferton books, 1980, p. 74.

14- Barton and others (ed.): **Schooling Ideology and the Curriculum**, England, Falmer press, 1980, p. 69.

١٥- صلاح سليمان قنصوه: "الموضوعية في العلوم الإنسانية" - عرض نقدي لمناهج البحث، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠، ص ٣١٤ - ٣٥٨.

16- Apple, M. W. **Ideology and Cirriculum**, London, Rout. and Kegan Paul, 1979, p. 109.

obeikandi.com

التقرير الختامى

د. شبل بدران

د. كمال نجيب

يتضمن هذا التقرير الختامى المناقشات والتعقيبات التى دارت فى المؤتمر، وأبرز المجالات والاتجاهات التى أسفرت عنها المناقشات التى دارت بين جمهور الحاضرين والمعقبين وأصحاب الأبحاث والدراسات. ويعالج التقرير هذه المناقشات، وفق المحاور الستة الرئيسية التى دار حولها، وهى مرتبة كما يلى:

- ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى المصرى.
- الديمقراطية ونكافؤ الفرص التعليمية.
- الديمقراطية ومشكلة الأمية.
- الممارسة الديمقراطية فى التعليم العالى.
- ديمقراطية الإدارة التعليمية.
- نحو تعميق الديمقراطية فى المدرسة والمجتمع.

والتقرير يعرض لأهم الأبحاث فى نقاط رئيسية متبلورة، من خلال المناقشات التى دارت، والتى أستقر عليها رأى الحاضرين من الجمهور والمعقبين وأصحاب الأبحاث. وهذا التقرير أيضاً لا يقدم توصيات رسمية؛ لأنه يحاول بلورة معالم اتجاهات المؤتمر التربوية وإيضاح الأزمة الحقيقية، التى تهدد كيان التربية فى مصر فى علاقتها بموضوع الديمقراطية.

١) ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى المعاصر

أبرزت المناقشات التى دارت حول هذه القضية النقاط التالية:

- فى البلدان الصناعية المتقدمة يسود الاتجاه الوظيفى التقليدى فى العلوم الاجتماعية بوجه عام والعلوم التربوية بوجه خاص. ويرتبط هذا الاتجاه بنمط الهيمنة الرأسمالية ويندمج فى نسيجها؛ حتى أصبح جزءاً لا يتجزأ من تلك الهيمنة. ولذلك ما أن تفجرت الأزمات والمآزق السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى هذه البلدان فى مطلع الستينات، وأدت إلى اهتزاز أنماط الحياة السياسية والاجتماعية المهيمنة حتى ارتبكت هذه العلوم الوظيفية ووقعت فى أزمة عنيفة، وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى فى العلوم الاجتماعية والتربوية واضحة فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة، التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة فى موجة النقد الأميريكية والأيدولوجية التى وجهت إليه.

- أن الاتجاه الغالب على البحوث التربوية المصرية اتجاه مستورد ومشتق من الاتجاه الوظيفى، هو الاتجاه الوصفى العلمى الذى يتخذ من الإحصاء منهجاً وطريقة. ويقوم هذا الاتجاه على تحديد متغيرات بعينها تحديداً إجرائياً ثم تتبين العلاقة الإحصائية بين هذه المتغيرات.. ولقد أكد الحوار نظرية التساؤل الذى يطرحه الجيل الجديد من الباحثين عن فاعلية هذا المنهج الأميريكى وأدوات البحث التقليدية. ففى كثير من الأحيان، يودى هذا الأسلوب إلى عجز الباحث عن تفسير نتائجه؛ فالبحث الوضعى العلمى يجب أن يتم من خلال نظرية. والبحث العلمى ليس وصفاً فحسب، وإنما تأويل وتفسير - وهنا يأتى دور الأيدولوجيا؛ فالتفسير لا يتحقق إلا فى إطار أيدولوجى؛ أى بالرجوع إلى المجتمع الكبير ودونه يصبح البحث التربوى ضحلاً للغاية.

- أن الأصل فى المآزق التربوى المصرى هو ذلك القيد، الذى يربط اقتصادنا بالنظام الرأسمالى العالمى عن طريق التقسيم الدولى للعمل. هذا القيد له آثاره الخطيرة والمهمة على أسواق العمالة وعلى نظامنا التعليمى. وما يعتقد العلماء الأمريكيون أنه انعدام لكفاءة أسواق العمالة والبناءات التعليمية فى البلدان النامية - ومنها

مصر - مرده الواقع، ليس عدم مسايرتها لمنطق التحديث الأمريكى، وإنما لهذه الأشكال الرأسمالية التحديثية المستوردة والتي تم تكييفها - تحريفاً وتشويهاً - لتناسب ظروف الاقتصاد النامى، وبالدرجة الأولى لسد حاجات البرجوازية المحلية والشركات المتعددة الجنسية. وربما يكون العائد الاقتصادى المحلى لخدمة الدول الصناعية والحفاظ على السيطرة على المصادر المحلية بواسطة رأس المال الأجنبى. إن النموذج التربوى الغربى، شأنه شأن النموذج الاقتصادى الغربى، لن يفلح ببساطة؛ لأنه يرتبط عضويًا بالنظام الرأسمالى العالمى، الذى لا يفيد منه شعوب هذه المجتمعات قيد أنمله، وارتباطه بهذا النظام يفضى إلى إنتاج نوعيات من البشر، تختلف ومتطلبات وظروف مجتمعاتهم.

- تهتم الحركة التربوية النقدية المنتشرة فى الأوساط الأكاديمية الدولية اليوم؛ لمناهضة الاتجاه الوظيفى بأهمية التحليل الاجتماعى للمعرفة المدرسية، التى توزعها المدارس على تلاميذها.. وفى هذا الخصوص، يجدر برجال التربية فى مصر التخلّى عن الفكرة التقليدية عن حياد محتوى المواد الدراسية. إن المناهج التربوية مثقلة بالمعانى السياسية والاجتماعية؛ فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيديولوجى لها. وعلى ذلك، ليس من المنطقى تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة، ويشير التحليل الاجتماعى والسياسى للمعانى المتضمنة فى المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها. ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف، تخدم فى إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعى الحالى. وعلى ذلك يتحتم على المتخصصين فى المناهج والمهتمين بتحقيق ديمقراطية المنهج توجيه دراساتهم على مستويين: يتعلق الأول بالنظر فى ديمقراطية المعرفة المدرسية وتمثيلها اجتماعياً لكل الطبقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يتعين تحليل أسس توزيع المعرفة على الطلبة من الطبقات الاجتماعية المختلفة وقواعد هذا التوزيع.

- كان من أبرز النقاط التى طرحت خلال الحديث حول هذا المحور، تلك المتعلقة بالدعوة التى يجب أن توجه لرجال البحث التربوى فى مصر من أن مجتمعنا فى

حاجة فعلاً إلى علم اجتماعي، قادر على معرفة الطرق، التي تعمل بها بنى الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لاستغلال الانسان وتغريبه وتحطيم قدراته، وأن على العلم أن يتجه نحو إقامة مجتمع إنساني حر، ويجب أن يتعرف على واقع الإنسان ككل وعلى نشاطه الواعي؛ ذلك أن الإنسان بطبيعته يكافح دائماً كل أنواع السيطرة كما يحرر نفسه. ولقد تبلور الهدف من هذه الدعوة في ضرورة تحمل التربية لمسئولياتها في تحرير الإنسان المصري من كافة صنوف القهر والاستبداد.

٢ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية

لقد أوضحت وأبرزت المناقشات والتعقيبات التي دارت حول هذا المحور، جملة من القضايا الأساسية، أهمها:

- هناك تصور ما زال يسيطر على كل أنظمة التعليم في العالم، وهذا التصور يقوم على حجة مؤداها: أن توزيع الناس من حيث القدرات العقلية يتم وفق ما يعرف بمنحنى الناقوس؛ حيث يوجد في طرف قلة تمتلك القدرات في أعلى مستوياتها. وعلى الطرف الآخر قلة تمتلك القدرات في أدنى مستوياتها. وبينما تقع الغالبية العظمى من الطلاب، وهذا الفكر يسيطر وما زال يسيطر على كل أنظمة التعليم في العالم الرأسمالي. إلا أنه في الآونة الأخيرة بدأت تثار حوله الشكوك، وهي شكوك جادة تجعلنا نعيد النظر في هذه الحجة - الفكرة - تماماً. والدليل على ذلك دراسات وأبحاث عديدة تمت وتتم في كثير من بلدان العالم؛ للكشف على أن ما يحكم عليهم بامتلاك القدرات في أدنى مستوياتها كلهم من فئات اجتماعية فقيرة. وفي فرنسا بالتحديد عديد من هذه الدراسات، دراسة بورد وپاسرون واستلاب وغيرهم ممن ينتمون إلى الفكر التربوي النقدي. وكان لدراسة "ميشيل تور" عن الذكاء أثر بالغ في دحض هذه الحجة والفرضية؛ حيث برهنت على أن هذه النظريات القديمة على أساس حتى الصفات الوراثية حسب نظرية "جاردنر" غير صحيحة.

- أن المنطلق الذي يجب أن نضعه نصب أعيننا عند دراسة تكافؤ الفرص في التعليم - ولا بشكل قيداً على فكرنا - هو الواقع المصري بكل همومه ومتاعبه، هذا الواقع يشكل البداية والنهاية لكل جهد تربوي، وتأتي النظريات بعد ذلك خادمة لهذا الواقع المعاش.

- يجب إعادة النظر في مفهوم تكافؤ الفرص التعليم وفق الدراسات والأبحاث النقدية؛ لأن ذلك الفكر سوف يضعنا أمام حقيقة، أن القدرات تتشكل بين الإنسان وبينته، وكم من القدرات سوف تنشأ في المستقبل، من أين تنشأ؟ من الحوار بين الإنسان والتعامل مع البيئة الإنسانية والثقافية.

• يترتب على ذلك أننا لسنا بحاجة الآن لأن نفرز الطلاب، ونوزعهم على مراحل التعليم المختلفة، فالاختبارات الموضوعية وغير الحياضية، والتي تنتمى إلى أيديولوجيا واضعها تقوم بعمليات الفرز الانتقائي والطبقي؛ لتضع الأغنياء فى نوعية التعليم النظرى - تعليم الصفوة - والفقراء فى التعليم الحرفى اليدوى. وبناء على ذلك، نحن فى حاجة إلى تغيير نمط القيم السائد والمتهرىء والمنحاز نحو العمل النظرى العقلى، تغيير هذا النمط بشكل جماعى؛ لكى يصبح العمل اليدوى فعلاً وقولاً عملاً شريفاً، يمكن أن يؤديه الأغنياء قبل الفقراء.

• أن مسلمة ربط التعليم بحاجات المجتمع - ولقد قدمت الأبحاث المعروضة مبررات اقتصادية وسياسية ونفسية وإدارية لذلك الربط - تتعارض أمام اختيار - كيف نوفق بين حاجات الفرد كفرد وحاجات المجتمع كمجتمع؛ حيث لا يمكن تجاهل حاجات كل من الفرد والمجتمع على حدة، ولكن يمكن أن نضع أيدينا هنا على حل يمكن قبوله، ألا وهو: أن التعليم العام من سن ١٥-١٨ سنة لو أخذ شكل التعليم العام المكفول لكل فرد فى المجتمع، فلسفة البولوتكنيك - التى تقوم على أن تعطى نوعاً من الإعداد المتوازن المفتوح، وينخرط الإنسان فى العمل بعد نهاية المرحلة الثانوية، وفى داخل مجال العمل والخبرة والحوار مع العمل ومطابقة النظريات مع الواقع، هذا كله يعطينا بداية لحلول طيبة، يمكن أن تخرجنا من الأزمة التى نحن بصدها فى تعليمنا المصرى.

وليس من الضرورى بعد ذلك أن يكون هناك ربط حتمى بين الحاجات الاقتصادية وحاجات البشر، إنما الإنسان يخرج إلى العمل بعد الإعداد المتوازن فى سن ١٥-١٨ سنة، ويكتسب مهارات وقدرات أخرى أساسية، لم تكن موجودة لديه من قبل.

• "أن هؤلاء الذين يشجعون التعليم الفنى فى البلاد النامية، هم هؤلاء الذين لا يضار أولادهم من هذا النوع من التعليم".

إن هذه الكلمة التى أوردها "أومس Omus"، أحد العاملين فى اليونسكو تعبر بحكمة وبجلاء على أن الفكر التقليدى الطبقي والفتوى، الذى يرى أن أولاد الفقراء عادة فى ظل النظام الرأسمالى هم القوى العاملة، والتى لا يعود عليها فائض القيمة بشكل يضمن لها حياة كريمة وحررة، وهذا الفكر أصبح محل نقد وجدل فى المجتمع

الرأسمالى ذاته. وعليه فإن الفكر أصبح محل نقد وجدل فى المجتمع الرأسمالى ذاته. وعليه.. فإن الفكر التربوى الجديد - النقدى - أصبحت التنمية فيه تعنى تنمية الإنسان كإنسان بمعنى تحريره من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه؛ أى تحرير شروط الحياة للإنسان، وأصبح معروفاً لدينا أن ربط التعليم بالاقتصاد دعوة تنبأها الصفوة التى كانت ضد الأفكار الليبرالية، هؤلاء الذين تنبأوا أفكار "جون ديوى" سمحوا لرجال الأعمال أن يصبوا عليهم جام غضبهم، وانطلقوا بعد ظاهرة "سبوسنك" وأخذوها ذريعة للفشل ودعوة عليها كبار القوم.. التعليم الوظيفى تمهين للتعليم على كل المستويات، ووفروا لأولادهم التعليم المفتوح حسب نظريات "بياجيه"، وهم يصدرن حالياً فى البنك الدولى تلك الأفكار ويقهرون شعوبهم ويقهرون حتى الفكر الليبرالى - هؤلاء هم الذين يقهرون المجتمعات المتخلفة والنامية، ويقولون الآن إن التخمة فى التعليم فى العالم الثالث هى سبب الأزمة الاقتصادية، وابتكروا صيغة التعليم الأساسى وبعده التعليم التدريسى، ويترك للصفوة أن تدرس اللغات والتعليم النظرى.

- أن طرح المفهوم الشامل لتكافؤ الفرص التعليمية رهن بتحقيق أرضية اجتماعية واقتصادية محددة؛ بمعنى أن المفهوم الشامل يعنى المشاركة والممارسة من جانب كل فرد فى مناسط الحياة المختلفة. وهو رهن بتغيير جذرى فى المجتمع، تحقيق المجتمع الاشتراكى، الذى يأخذ بالمفهوم الشامل لتكافؤ الفرص التعليمية سيصبح رهنًا بتحقيق مجتمع تصورى، لم يوجد بعد. ومن هنا فإن هناك نضالات اقتصادية واجتماعية وسياسية، علينا أن نخوضها أولاً قبل الحديث عن المفهوم الشامل فى تكافؤ الفرص التعليمية. ويمكن أن نطرح بعض التصورات البديلة أو المعايير لتكافؤ الفرص التعليمية فى المجتمعات المتخلفة، منها:

المعيار الأول:

المشاركة أو التمثيل النسبى للسكان والطبقات الاجتماعية المختلفة؛ فالتمثيل النسبى للفئات الاجتماعية مثلاً فى بولندا حيث يوجد بالتعليم الثانوى العام ٥٠% من أبناء الفلاحين و ٢٠% من أبناء العمال. ولا بد أن يحترم هذا التمثيل النسبى للفئات

الاجتماعية حسب حجمها في المجتمع، لكي تكون هناك فرص متكافئة لكل فئات المجتمع. وتشارك فيه كل المؤسسات الاجتماعية حسب نسبتهم في السكان؛ نظراً لأن الفئات أو الطبقات الفقيرة والمطحونة، التي عانت وما تزال تعاني الحرمان بكل أنواعه منذ عهد الاستعمار حتى الآن.. وعليه فإنه يجب تمثيلهم حسب حجمهم في السكان بأحد المعايير الواضحة والصحيحة لتكافؤ الفرص في التعليم.

المعيار الثاني:

الاستمرار في المدرسة وليس دخولها فقط - حينما نتحدث عن معيار شامل للتربية يجب أن نسأل: كيف تكون المدرسة متاحة ليس بدخولها، ولكن بالاستمرار فيها بنجاح وفق المعايير الموضوعية لتقييم النجاح.. كيف ينجح المجتمع في تصفية العوائق المختلفة، التي تحول دون دخول أبناء الفقراء التعليم.. هناك عوائق عديدة مادية، مجانية التعليم بنك الطلبة، الدروس الخصوصية، وميكانيزم طبقى لتكريس امتيازات معينة عن طريق استخدام المدرسة.

المعيار الثالث:

تنقية الجو المدرسى عن طريق تخليصه من كل النظريات المعوقة للفكر الجديد، لبناء الإنسان بناءً متوازناً، وإبداله بفكر، وما يرتبط بهذا الفكر من تكنولوجيا تخدم بالدرجة الأولى أطروحة الإنسان وتحريره وبناءه بناءً متوازناً، بالإضافة إلى ذلك يكون المعيار الأساسى الذى ركزت عليه الأبحاث هو المشاركة - الإنسان يشارك في العملية التربوية مشاركة فعالة، منذ اختيار أهدافها ومحتواها والاستمتاع بعائدها والنتائج المترتبة عليها.

المعيار الرابع:

لم يعد تكافؤ الفرص في التعليم يعنى الفرصة الواحدة في دخول المدرسة، ولكنه أصبح تكافؤ الفرص في الحياة وفي المشاركة في إدارة المجتمع، تكافؤ الفرص يعنى إزالة الحواجز المادية أمام الفقراء والكادحين؛ لكي يساهموا في دخول المدرسة والاستمرار فيها وتنظيم شئون المجتمع.

المعيار الخامس:

المساواة في الفرص التعليمية تعنى بالضرورة المساواة في الشروط الاجتماعية لإقامة أية حياة إنسانية مقبولة، فإنه لا يمكن تصور تكافؤ الفرص في مجتمع يحصل فيه ٥% من مجموع سكانه على ٢٢% من جملة الدخل القومي. ومن هنا، فإن تكافؤ الفرص التعليمية يعنى في التحليل الأخير تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع، الذي اختل فيه الميزان الاجتماعي، وأصبح نظام التعليم منحازاً أيديولوجياً تجاه القلة، التي تملك الثروة والسلطة..

٣ الديمقراطية ومشكلة الأمية

أوضحت المناقشات والتعقيبات التي دارت حول هذا المحور أهمية وضرورة مجموعة من القضايا المهمة، منها:

- أن فهم قضية الأمية في مصر بأبعادها الثلاث، الابدئية والوظيفية والسياسية، لا يمكن أن يتم إلا من خلال التعرف على البنية الاجتماعية والاقتصادية، التي أفرزت الأمية في مصر، وكذلك التعرف على بنية النظام السياسي وعلاقة قضية الأمية بالوعي الاجتماعي والسياسي عند الطبقات الاجتماعية، وكذلك الطبقات الاجتماعية التي كانت ضحية الأمية، وكذلك التعرف على آثار هذه الظاهرة على المشاركة السياسية، سواء في الحقبة الليبرالية أو بعد يوليو ١٩٥٢.
- التاريخ المصري الحديث ملئ بالعديد من التجارب، التي خاضها الحزب الوطني - مصطفى كامل ومحمد فريد - في صيغة مدارس الشعب الليلية؛ حيث كانت تهتم ببيت الوعي السياسي في أذهان الدارسين والوعي الاجتماعي، وكانت هذه التجارب أثناء الاحتلال البريطاني لمصر. والتجربة التي تمت في عام ٢٩-١٩٣٠ بتشكيل جماعة الفلاح لمشروع القرى، الذي تطور فيما بعد إلى حزب الفلاح الاشتراكي، وتجارب طلبة الجامعة المصرية بزعامة أحمد كامل قطب شقيق الدكتور يوسف صلاح الدين قطب، وكذلك تجربة الدكتور عبد العزيز القوصي. إن تاريخ مصر الحديث يشهد بأن هناك تجارب جادة، تمت لفهم ومحاولة القضاء عليها في الحقبة الليبرالية - إلا أن برلمانات ما قبل ١٩٥٢، والتي كانت تشكل في غالبيتها من كبار ملاك الأراضي الزراعية، كانت تضمن على التعليم الأولى والشعبي والأمية وتقطر تقطيراً شديداً في تعليم الشعب المصري؛ حيث إن ذلك كان سوف يؤثر على إنتاجية الزراعة لهؤلاء الملاك الكبار.
- إن الخطأ التاريخي الذي وقع فيه نظام يوليو ١٩٥٢ من مشكلة الأمية؛ حيث ركز على الأمية الابدئية، وأغفل الاستفادة تماماً من تجارب الدول النامية والمشباهة أو التي كافحت الأمية، سواء كانت تتبع ايدولوجية ليبرالية أو اشتراكية.

- أن الأحزاب المصرية الحالية لم تهتم فى برامجها نظرياً أو عملياً عن طريق الممارسة بأية جهود حول قضية الأمية. ولقد غاب فى معظم برامج هذه الأحزاب تماماً موضوع الأمية، ويتحمل الحزب الوطنى - أنور السادات - باعتباره الذى يحكم البلاد من منتصف السبعينيات، وبملك كافة القرارات والمقدرات مسئولية عدم التعامل مع المشكلة؛ باعتبارها قضية قومية سياسية واجتماعية فى المقام الأول. وهذا يقودنا إلى أهمية بروز الجهد الشعبى الذاتى خارج النطاق الرسمى، حيث إن تجارب بلدان العالم الثالث ولاسيما أمريكا اللاتينية بقيادة المربى "پاولو فريرى" تركز على أمية معالجة المشكلة خارج النطاق الرسمى؛ حيث إن الجهود الشعبية لهؤلاء الفقراء هى وحدها الكفيلة بإحداث هزة فى تلك المفاهيم الخاطئة حول الأمية.
- أن قضية الأمية لم تعد فى جانبها الأبجدى فقط ولا الوظيفى فقط، بل تجاوزت ذلك للتمحور حول الأمية السياسية المرتبطة بالمشاركة السياسية والوعى الاجتماعى للفئات المطحونة حيال الظروف، التى تؤدى إلى استغلالها وقهرها اقتصادياً واجتماعياً. إن هذا المفهوم الأخير للأمية يتضمن فى إطاره العام الأمية الأبجدية والوظيفية، لأنه لا يمكن أن تمحى الأمية بمعناها السياسى فى غياب عن البعدين الأوليين، أما قضية الفهم الخاطىء للأمية بمعناها الوظيفى من حيث زيادة الإنتاج ودفع عجلة التقدم فى التجمع، فإن ذلك لا يعدو إلا أن يكون شعار رفعته البرجوازية؛ لتحقيق أكبر مكسب مادى من القوى المنتجة فى المجتمع.
- فإن الحديث عن زيادة الإنتاج لا يمكن صحيحاً فى غياب العدالة الاجتماعية، وغياب نظام اقتصادى اجتماعى يحقق العدل للغالبية العظمى من جماهير الشعب.
- لن تنجح أى دعوة لمحو الأمية، إلا إذا ارتبطت بالعملية الديمقراطية، بدعوة كافية للتنظيمات والنقابات لكى تصنع حركاتها الاجتماعية، وكل تنظيم يعبئ داخلياً وكذلك يجب ألا نصادر على حق أى قوى اجتماعية فى تكوين تنظيماتها الشعبية، من هنا ومن هنا فقط تستطيع أى عودة لمحاربة الأمية أن تجد لها مؤيدين ومدافعين، حيث إن الطبقات الاجتماعية المطحونة صاحبة المصلحة فى محو الأمية سوف تعد طليعة ثورية للقضاء على الأمية بأبعادها الثلاثة؛ لأن الفهم

البرجوازي للأمية بمعناها الأبجدي والوظيفي، والذي تتبناه عديد من المنظمات والهيئات الدولية لن يحل المعضلة، حيث إنه في النهاية لا يتعارض مع سيطرة ونفوذ رأس المال في البلاد المتخلفة، ومنها مصر طبعاً.

- أن المجتمعات التي صنعت ثورة تحررية تقدمت، مثل: كوبا وتنازانيا والصين، واستطاعت أن تقطع أسوأ طويلاً في ذلك الأمر، وكذلك المجتمعات التي لم تحقق الثورة بعد وبها حركات شعبية كبيرة، مثل أمريكا اللاتينية قامت بتجارب أخرى عديدة؛ ففي أمريكا اللاتينية تم التعاون مع الكنيسة في القضاء على الأمية، وتم ذلك كله من خلال ثورة شعبية تطالب بالتغيير للنظام الطبقي في المقام الأول.
- إن غياب التحليل الاجتماعي الطبقي لفهم مشكلة الأمية، لا يؤدي بنا إلى أي تقدم؛ لأن العلم غير محايد، وتأسست عليه حضارة غير محايدة. ولقد نشأ العلم لحل مشكلات الإنسان، بدءاً من الفلسفة إلى فروع علم الاجتماع، التي نشأت في النهاية لحل مشكلات الإنسان أيضاً. وانعكس ذلك على العلم ذاته ومشكلات الإنسان نختلف عليها، ومن هنا نطرح الأسئلة.. لماذا هذه المشكلة في مجتمع ما دون غيره؟ ولماذا حلت المشكلة في مجتمع دون آخر؟ وهل هناك طبقات أو فئات اجتماعية بعينها، تستفيد من بقاء الأمية على حالها؟ لا شك أن الإجابة عن كل تلك الأسئلة لا يمكن أن تكون بغير فهم دور العلم والعلم الاجتماعي والأيدولوجيا السائدة في أي مجتمع من المجتمعات.

٤ الممارسة الديمقراطية فى التعليم الجامعى

وفى هذا المجال لقد دارت المناقشات والتعقيبات حول جملة من القضايا المهمة والمحورية، أهمها:

- إن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة جدلية فى أساسها؛ بمعنى أن ما يصيب الجامعة من تدهور قيمي وعلمى وبحثى هو نتاج طبيعى لما يفرزه المجتمع من سلبيات على الجامعة ودورها كمؤسسة اجتماعية، تلعب دوراً طليعياً فى بلدان العالم الثالث، ويناط بها مهام ثورية محورية فى مواجهة قضايا مجتمعية عديدة كالعدل الاجتماعى والحريات الديمقراطية والعامه، وشيوع المناخ الملائم لتطور وتقدم المجتمع بما يحقق مصالح الغالبية العظمى من سكانه.
- نشأت جامعات العالم الثالث عموماً - ومصر خصوصاً - نشأة وطنية فى ظل صعود البرجوازية والحركة الوطنية، التى وضعت أمامها هدفاً أساسياً؛ تمثل فى الاستقلال السياسى عن القوى الاجنبية والاحتلال البريطانى خصوصاً، والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية، متمثلة فى معارك طه حسين عميد كلية الآداب فى الثلاثينيات مع رئيس الوزراء أسماعيل صدقى. واستقالة أحمد أمين عميد الآداب احتجاجاً على نقل بعض الأساتذة، ولقد لعبت الجامعة المصرية دوراً مبرزاً فى الصراع السياسى.. ولقد غاب هذا الدور بعد تأميم دور النقابات المهنية والجامعات والمنظمات بعد يوليو ١٩٥٢ حتى اليوم للدرجة، التى بارك فيها رؤساء بعض الجامعات وأصحاب رأى نقل ٦٤ أستاذاً من الجامعة إلى وظائف خارجها؛ مما دعم دور السلطة السياسية فى احتواء وقمع الحريات العامة والحريات الأكاديمية بوجه خاص.
- جاءت غالبية البحوث معتمدة على المراجع العلمية الغربية التى عالجت قضايا الجامعة والسلطة السياسية والحركات الطلابية، ودور المعلم الجامعى. ونظراً لأن جامعات البلدان الرأسمالية، التى هى جد مختلفة عن جامعات العالم الثالث؛ فمن حيث التمويل: تقوم الهيئات والمؤسسات الرأسمالية بتمويل الجامعة، ومن هنا فهى تضمن ولائها وتبعيتها لها بعكس جامعات العالم الثالث، الذى تقوم الدولة بهذا

الدور، وهي تسعى وتنشد ولاء الجامعة لها من نفس المنطق، ومن هنا فإن القياس على الجامعات الرأسمالية قياس بفتقد الكثير من الصواب والموضوعية.

• ولقد غاب عن غالبية الدراسات المقارنة، بين ما يتم في مصر وبلدان أخرى شبيهة في أمريكا اللاتينية وأفريقيا وآسيا، وهذه المقارنة كانت لازمة بحكم طبيعة ونشأة الجامعات في بلدان العالم الثالث - وتشابه إلى حد كبير - الظروف الموضوعية والذاتية لعلاقة الجامعة بالسلطة السياسية والحركة الطلابية.

• كما أوضحت المناقشات والتعقيبات أن جامعات العالم الثالث نشأت تاريخياً في إطار النضال الوطني ضد الاستعمار الاجنبي، وتعبيراً عن الرغبة في دعم ثقافة وطنية مزدهرة معادية للتبعية الثقافية للغرب الاستعماري. هذا الطرف التاريخي والأساسي الذي دونه يصعب فهم أوضاع الجامعات أو رسالتها؛ فهذه الحقيقة لا تخرج مثلاً قضية التناقض المزعوم بين ولائها: الولاء لعالم العلم والمعرفة، والولاء بالنسبة للمجتمع الكبير.

• أن هذا المجتمع الكبير هو المجتمع الوطني الحريص على شخصيته الوطنية، وعلى استقلالته الفكرية. إن هذه الازدواجية تنشأ في الغرب من طبيعة الصراع الاجتماعي، الحاد الموجود هناك بين الطبقات. وعندما نتحدث عن مصالح المجتمع الكبير هناك، فلا بد من أن نتحدث عن مصالح أي طبقات نعني؟ وأن صدام الجامعة والسلطة في الغرب نشأ من خلال مسار تاريخي آخر. مسار الاستعداد للحرب ودور الجامعة فيها وقضية اتخاذ شباب الجامعات وقوداً لها. أما في بلداننا والبلدان المشابهة، فإن للجامعة دوراً أساسياً يتمثل في إنتاج المعرفة والتكنولوجيا، التي تساعد على دعم ثقافة وطنية معادية للتبعية.. وحتى الآن لا نستطيع أن نقول إن جامعات مصر قد أدت هذا الدور بامتياز لماذا؟ مشكلة جديدة في حاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث.

• أن الحديث عن العمل السياسي في الجامعة أو الفكر السياسي بالجامعة على إطلاقه فيه نوع من التجهيل أو التعمية؛ فمن المطلوب أن يكون لدينا وضوح لتحديد: عمل سياسي لصالح من؟ وفي أي اتجاه؟ لقد عرفت جامعاتنا في الثلاثينات صراعاً سياسياً حاداً في داخلها بين الأساتذة والطلاب الذين دافعوا، من ناحية، عن

استقلال مصر منذ الاستعمار البريطاني وعن ديمقراطيتها بالتمسك بحرية الانتخابات ودستور ١٩٢٣، وبين الأساتذة الذين شابعوا سلطة الاحتلال والسرّاء وكانوا خداماً للسلطة القائمة آنذاك، وآزروا صدقًى ومحمد محمود فى الانتخابات الزائفة كما آزروا سلطة الاحتلال البريطانى. ومن هنا فإن إدعاء الحياد أكذوبة بين الأكاديميين.

- أن الجامعات اليوم تواجه تحديات عديدة فرضتها عليها المرحلة السداداتية لكل نتائج حالة التبعية للولايات المتحدة الأمريكية واسرائيل، التى فرضتها علينا تلك المرحلة، مثل: التدهور الاقتصادى والاجتماعى، وتدهور خدماتنا العامة بما فى ذلك التعليم العام والجامعات، هذا التدهور المتمثل فى تدهور العملية التعليمية والعملية البحثية.
- أنه فى ظل مجتمعنا الذى يعانى من التبعية الثقافية للغرب والتخلف المعرفى والاقتصادى من سوء أحوال معيشة الغالبية الساحقة من أبناء الشعب عماله وفلاحيه ومتقفيه، أو من النشاط الطفلى الواسع الذى تكون ثماره على حساب الغالبية، يجب أن يكون ولاء الجامعة أولاً لمصالح هذه الغالبية الساحقة، وثانياً أن يكون ولاء الجامعة للتقدم معياراً ثابتاً، ودون هذين الولاءين تتحول الجامعة إلى احتياطى فكرى لقوى الرجعية والاستعمار والمحافظة على الجمود والتخلف. بدلاً من أن تكون سنداً للتنمية الشاملة والتقدم الاجتماعى.

٥ ديمقراطية الإدارة التعليمية

برزت خلال المناقشات التي دارت حول هذا المحور اتجاهات عامة، نفصلها فيما

يلي:

- يتطلب الاتجاه النقدي في التربية التخلي عن الاتجاهات التكنوقراطية التقليدية في دراسة الإدارة التربوية؛ فذلك الاتجاه القديم يهدف - في المقام الأول - إلى تثبيت الآليات الإدارية الراهنة والبحث عن وسائل تجعلها أكثر فعالية، دون النظر في جعلها أكثر ديمقراطية. أما الاتجاه النقدي فيتناول الإدارة والسلطة داخل الجامعة والمدارس في علاقتها بالسلطة في المجتمع ككل. ومن هنا فدراسة السلطة السياسية طريق طبيعي لبحث السلطة الجامعية والمدرسية؛ فالسلطة تتدرج هرمياً إلى أن تصل إلى الجامعة والمدرسة، وفي كثير من الأمور تؤثر السلطة السياسية بطريق مباشر وغير مباشر على توجيه القرارات التربوية في اتجاهات معينة ومحددة.

- تقسم إدارة المؤسسات التربوية في مصر بالبيروقراطية، ومن هنا كان عدم كفاءتها. وظاهرة البيروقراطية في الإدارة تعبر عن علاقات اجتماعية معينة، وجوهر هذه البيروقراطية هو البناء الهرمي، وصدور القرارات من أعلى إلى أسفل. ويعد هذا البناء الهرمي انعكاساً وتصويراً للبناء الاجتماعي الطبقي، وهو في الوقت نفسه أداة لاستمرار تثبيته وتوالده. ولذلك فالبيروقراطية وسيلة للضبط الاجتماعي، وفي ظلها تتحقق مصالح الفئات الاجتماعية المتميزة على حساب مصالح الفئات الاجتماعية، المتميزة على حساب مصالح الفئات المتواضعة اجتماعياً. ولكن هذه الإدارة البيروقراطية تصاب بالتمزق والانحيار في حالة ازدياد الوعي بين الجماهير الكادحة.

- إن غياب التقاليد الديمقراطية في المجتمع ككل وفي الجامعات والمدارس يضع هامشاً لتحركات رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، وأعضاء هيئة التدريس ونظار المدارس ومديروها.. ولذلك ففي أحيان كثيرة لا تتخذ القرارات، أو ترفض بعد اقتراحها ليس لمخالفتها للقوانين والقواعد، ولكن لأنها من المحظورات.

- يعانى المعلم فى كل المستويات من تبعات الإدارة غير الديمقراطية مما يؤثر على كفاية أدائه، وتعويق تحقيق أهداف العملية التعليمية الديمقراطية؛ فالعلاقات الاجتماعية غير المتكافئة بين الناظر والموجه من ناحية، والمعلم من ناحية أخرى، تنعكس بدورها على علاقة المعلم بتلاميذه، وعلى فاعلية نشاطه التربوى. والأمر مواز هنا لما يسود الإدارة الجامعية من علاقات. وأكدت المناقشات أن ما يسود المجتمع التربوى من مبادئ هدامة، هى: نتاج ومحصلة طبيعية لفساد الإدارة التى درجت على سن القوانين، وإصدار اللوائح والقواعد، التى تتيح لها تميزاً وسيطرة، ولا تترك للمعلم فرصة المشاركة الديمقراطية البناءة فى صنع مستقبل تلاميذه، وفى الإسهام فى خلق إنسان مبدع، مشارك فى بناء وطنه وسياسته.
- ويتصل بهذه القضية اتصالاً وثيقاً قضية الحرية الثقافية والسياسية للطلاب فى الجامعات والمدارس؛ فلقد أثبتت الدراسات والبحوث أن العلاقات الاجتماعية الديمقراطية داخل قاعات الدرس والتحصيل أجدى وأكثر إنتاجاً من العلاقات السلطوية الدكتاتورية. ويجب أن تترك الحرية كاملة للطلاب فى تشكيل توجهاتهم وأنشطتهم وحركاتهم الخاصة بهم؛ فهم فريق من المواطنين، يجب أن نتيح له فرصاً مواتية لتجريب أفكاره واختبار نظرياته إلى جانب المطالبة بحقوقه.
- يجدر بالقائمين على بحوث الإدارة التربوية؛ وخصوصاً ممن يواكبون الاتجاه النقد التحريرى الناشئ توجيه أنظارهم وبحوثهم؛ بحيث يتم إنتقاد التنظيمات البيروقراطية للتعلم وبنية العلاقات السلطوية منها، وكذلك انتقاد ما يتعلم داخل المدارس، كما عليهم المطالبة بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية حتى تقوم على علاقات إنسانية حرة، وتعمل على تحرير الإنسان من سيطرة البيروقراطيات وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

٦ نحو تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع

دارت المناقشات حول قضايا، كان من أهمها:

- لقد تأخرنا كثيراً في الأخذ الجدى بمنهج التحليل الاجتماعى للتربية، ولا يعقل أن يعالج موضوع تعميق الديمقراطية في المدرسة في عزلة مصطنعة عن تعميق الديمقراطية في المجتمع المصرى ككل. وينسحب هذا الأمر على منهجية تناول كل القضايا التربوية المختلفة؛ فالمدرسة مؤسسة اجتماعية فى المقام الأول والأخير، وهى بهذا التوصيف، تعكس كل ما يدور داخل المجتمع وتصور إيجابياته وسلبياته فى دقة متناهية. ولذلك فإن تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع أمر مرهون باكتمال التجربة السياسية الليبرالية فى مصر، وما نعيشه اليوم من تعددية سياسية فى إطار حكومى لا يحقق كثيراً من الوعود والأمال التربوية والاجتماعية. ولا تعبر الأحزاب الموجودة إلا عن مصالح ١٠% فقط من قطاعات القوى الاجتماعية المختلفة، وهناك ٩٠% من هذه القوى لم يعبر عنها حزبياً.
- تكاد تكون الأحزاب السياسية فى مصر غير مختلفة فى مواقفها من قضايا التعليم المختلفة؛ مما يوحى بأن هناك خللاً ما فى هذه الأحزاب. أما إنها تبدى من الآراء ما لا تعنى أو أنها تدور فى حلقات من الينبغيات. وإذا كانت الأحزاب جميعها متفقة على الينبغيات ومعها الحزب الحاكم؛ فالسؤال الجوهرى المهم، الذى يجب تغطيعه هو أنه إذا كانت المشكلة الاجتماعية بحكم التعريف، لابد أن يكون لها حل. فلم لا تحل مشكلات التعليم المصرى؟ إن أحد المبادئ المهمة فى علم اجتماع المشكلات أن المشكلة الاجتماعية تظل قائمة، طالما كان هناك من يستفيد من بقائها واستمرارها. ورغم وضوح الحلول، فإن مشكلات التعليم المصرى تتفاقم يوماً بعد يوم، ومن هنا يتحتم التحليل الاجتماعى الطبقي فى تناول هذه المشكلات بالدراسة.
- وإذا كانت الأحزاب السياسية لا ترى ذلك، وإذا كانت متشابهة فى عرضها للينبغيات، وكذلك الحزب الحاكم صاحب السلطة الفعلية، ومع ذلك لا ينفذ ما يعرضه من آراء وآمال.. فلا بد أن هناك عطباً ما. وكان جديراً بالمعارضة أن تدرك ذلك وأن تواجه الحزب الحاكم به. ولكن واقع الأمر أن هناك أزمة فى أحزاب

المعارضة؛ فهي تدور في حلقة مفرغة وأصبحت تنعكس عليها أزمة الحزب الحاكم، وبالتالي أصبحت أحزاب المعارضة والحزب الحاكم صدى لبعضهما البعض. ويسود الجانبين ضموه وتشوه وضحالة فكرية. إن هناك مؤامرة صامتة أو مؤامرة غير واعية من حزب الحكومة والأحزاب المعارضة؛ لمناهضة الحلول المنطلقة من التحليل الطبقي المصلحي للتكوينات الاجتماعية المختلفة، من خلال قراءة تاريخ مصر. هذه أحد مظاهر الأزمة التي يعاني منها حزب الحكومة وأحزاب المعارضة، والتي يدفع ثمنها الشعب المصري؛ لأن الجانبين له مصلحة في عدم ظهور حلول جديدة.

- إن إشكالية التربية تتمثل في المد والجزر الواضح بين ضرورتين: ضرورة تنمية الإنسان وضرورة تنمية الإنتاج، والرأى القائل بضرورة توجيه الأفراد إلى مجالات دراسية معينة، ينطوي على عملية قهر وإجبار وكبت لقوى الإنسان وإمكاناته. وهو رأى لا يعبأ ولا يهتم بكيفية تحقيق ذاتية الإنسان، بينما هؤلاء الذين يركزون على تعميق الديمقراطية داخل المدرسة عن طريق تحرير الإنسان لا يبحثون كيفية المواءمة بين ذلك وبين تحقيق التنمية الاقتصادية. ومن هنا، فإن النظرية النقدية الجديدة يقع عليها عبء الاضطلاع بدراسة هذه الإشكالية وطرح الحلول الممكنة لها.

د. كمال نجيب

د. شبل بدران