الباب الثالث

التعليم للمواطنة من منتصف القرن العشرين حتى الربع الأخير منه

ويتضمن فصلين أساسيين:-

الفصل الخامس:

العوامل الفاعلة فى تشكيل مفهوم المواطنة فى ظل المتغيرات العالميـــة والإقليميـــة وانعكاساتها المحلية خلال الفترة من (١٩٥٢ – ١٩٧٣).

الفصل السادس:

التعليم للمواطنة فى المجتمع المصرى منذ منتصف القرن العشرين حتى الربع الأخير منه.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الخامس

العوامل الفاعلة فى تشكيل مفهوم المواطنة فى ظل المتغيرات العالمية والإقليمية وانعكاساتها المحلية خلال الفترة من (١٩٥٢ – ١٩٧٣)

ويتضمن الآتى:

أولاً: المتغيرات العالمية والإقليمية المؤثرة فى تشكيل مفهوم المواطنة

- المواطنة والصراع المذهبى العالمى بين الشيوعية الماركسية والرأسمالية الغربية.
- المواطنة وترسيخ صورة الدولة القومية.
- المواطنة وحركات التحرير.

ثانياً: الانعكاسات المحلية للمتغيرات العالمية والإقليمية وتأثيرها على تشكيل مفهوم المواطنة فى المواطنة فى المجتمع المصرى

- سياسات الإصلاح الاقتصادى.
- الإصلاح السياسى الداخلى والخارجى.
- البناء الطبقى وصيغة تحالف قوى الشعب العاملة.
- انتشار مبادئ حقوق الإنسان وتطور المجتمع المدنى.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الخامس

العوامل الفاعلة فى تشكيل مفهوم المواطنة فى ظل المتغيرات العالمية والإقليمية وانعكاساتها المحلية خلال الفترة من (١٩٥٢ – ١٩٧٣)

أولا: المتغيرات العالمية والإقليمية المؤثرة فى تشكيل مفهوم المواطنة

يعتمد تشكيل مفهوم المواطنة بشكل كبير على البيئة التى يُولد فيها هذا المفهوم، يعنى البيئة العالمية والإقليمية التى تنعكس متغيراتها على البيئة المحلية التى تحتضن مفهوم المواطنة وترعاه.

ومن المفاهيم التى تحدد البيئة العالمية وتؤثر فيها وتُشكلها مفهوم العولمة الذى يتطور مع تطور الإنسان وحركته على كوكب الكرة الأرضية فيتسع مع اتساع حركة التداول والاتصال بين البشرية، وقد تجلى خلال الفترة التى سبقت ثورة يوليو وفى أثنائها، فى نظام عالمى ثنائى القطبية، يضم قطبين مختلفى المذهبية والأيديولوجية هما الاتحاد السوفيتى حاضن لمذهب الاشتراكية، والولايات المتحدة الأمريكية والمذهب الرأسمالى.

وفيما يلى سيتم تحليل علاقة النظام العالمى ثنائى القطبية بالمواطنة باستخدام مدخل الثقافة العالمية (The Global Cultural Approach)[1]، وذلك من خلال الجوانب التالية من العلاقات:

---

[1]- يوجد عدد من مداخل دراسة تأثيرات العولمة منها الآتى: مدخل الأنظمة الدولية، ومدخل المجتمع العالمى، ومدخل الرأسمالية العالمية، ومدخل الثقافة العلمية، وبمعنى آخر، ينظر للعولمة فى بعض المداخل بوصفها ناتجاً للتكنولوجيا، وفى بعضها الآخر بوصفها ناتجاً للقوى الأيدلوجية والثقافية، وقد اختارت الباحثة تحليل تأثير العولمة على المواطنة بوصفها ناتجاً للقوى الأيدلوجية والثقافية من خلال اختيار مدخل الثقافة العالمية.

- المواطنة والصراع المذهبى العالمى بين الشيوعية الماركسية والرأسمالية الغربية.
- المواطنة وترسيخ صورة الدولة القومية.
- المواطنة وحركات التحرير.

تقتصر الباحثة على العلاقات السابقة لملاءمتها للمدخل الذى تم اختياره للتحليل، وأهميتة فى تشكيل مفهوم المواطنة خلال الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣).

١- المواطنة والصراع المذهبى العالمى بين الشيوعية الماركسية والرأسمالية الغربية

كان العالم منذ عام ١٩١٠ وحدة سياسية واقتصادية، وكانت التجارة العالمية أكبر مما كانت فى أى وقت قبل ذلك، وكانت الحضارة تعنى الحضارة الغربية والقانون الدولى يعنى القانون الغربى الدولى النابع من قانون "جروتيوس"، وكانت الصراعات بين الأفراد والأباطرة والملوك، وكان التفاعل بين المجتمعات يتم بأسلوب السيطرة/التبعية، ومن عام١٩١٧ ونتيجة للثورة الروسية أُضيف إلى الصراع بين الدول الصراع بين الأيديولوجيات، وفى أثناء الحرب الباردة تجسدت تلك الأيديولوجيات فى قوتين كبيرتين، كلتاهما كانت تُعرف هويتها بأيديولوجيتها[٢]، وذلك الصراع شكل لدى الطرفين المتصارعين الباعث على المحافظة على وجوده، تشبثاً من الشيوعية فى حتمية النصر الذى بشر به دعاتها كارل ماركس ولينين، وتشبثاً من الرأسمالية فى أمل الانتصار على الشيوعية والبقاء فى الوجود أو الخلود مع الزمن إن أمكن[٣].

وهكذا انتقلت العلاقات بين الحضارات فى القرن العشرين من مرحلة يغلب عليها التأثير الموجه من إحدى الحضارات على غيرها، إلى تأثير ذى تفاعلات متعددة الحضارات[٤] ناتج من محاولة كل قوى أو قطب فرض أيديولوجيته على غيره من الدول، فمنذ بداية الخمسينيات تبذل الولايات المتحدة الأمريكية جهوداً ذاتية لإنقاذ أوروبا الغربية مما تصورته خططاً سوفيتية وتقويتها اقتصادياً، وأيضاً بالتوازى يبذل الاتحاد السوفيتى جهوداً لتحقيق أقصى ما يستطيع من المزايا العسكرية والسياسية[٥].

وعلى ذلك فقد أثر هذا النظام ثنائى القطبية على تشكيل مفهوم المواطنة الذى يتأرجح بين المواطنة الشيوعية والمواطنة الليبرالية، حسب الظروف والأهواء مما أسهم فى تشكيل مواطن تابع لما تريده دولته وحكومته وفقًا لانضمامها إلى أى من المعسكرين الشرقى أو الغربى.

وتزايدت أهمية الشرق الأوسط بعد الحرب العالمية الثانية، فحاولت الدول فى كلا المعسكرين الشرقى والغربى أن تحل مشاكله وفقاً لمصالحها، وبعد وقوع العدوان الثلاثى المسلح على مصر، اندفعت أمريكا إلى مكان القيادة لحل مشكلات الشرق الأوسط؛ لتحافظ على مصالحها ومصالح غيرها من الأمم، وشرعت فى إقامة حلف عسكرى يحول دون الخطر السوفيتى، ولكن كانت النتيجة قيام نظام مناهض لها بين الأمم التى تحتاج لتأييدها مثل مصر على سبيل المثال(٦).

وبذلك انعكس الصراع بين القطبين الكبيرين على الوطن العربى، فقد حاول الاتحاد السوفيتى التسلل إلى المشرق العربى بالتلويح بمبادئ الحرية والتحرير وبالمساعدات الاقتصادية والفنية والعسكرية غير المشروطة، ولكن المنطقة العربية رفضت الاستعمار المذهبى وقبلت المساعدات جامعة بينها فى فلسفة جديدة هى "الحياد الايجابى"، وبهذا أقامت علاقات بين الطرفين أساسها الأول والأخير هو المساواة التامة وعدم التدخل المتبادل(٧).

وبذلك أرهقت الصراعات القومية والاجتماعية دول الشرق الأوسط متأثرة بهذه الاضطرابات والمتناقضات، ففى أبعاد منها توجد مواطنة اشتراكية كاملة، وفى أبعاد أخرى توجد مواطنة ليبرالية، وكذلك اختلفت المواطنة فى معناها ومضمونها من فترة إلى أخرى.

٢- المواطنة وترسيخ صورة الدولة القومية

مَثلت الدولة القومية أحد التيارات العريضة التى ساعدت على تشكيل صورة الذات للدول المستقلة عن الاستعمار، حيث تجسدت الأمانى الجماعية فى صياغات قومية سياسية وثقافية فى آن واحد، ففى داخل كل مجتمع كان الأفراد الذين ينتمون إلى

فئات فى مركز سيئ يسعون وراء فرصة المشاركة بوصفهم أعضاء بالمجتمعات التى هم جزء منها وناضلت الأقليات العنصرية من أجل حق المواطنة الكاملة[٨].

وقد دعم ذلك الثورة الاشتراكية فى روسيا عام ١٩١٧ ثم ظهور عدة دول اشتراكية فى أوربا اعتبارا من عام ١٩٤٥ الذى أعقبه فى عام ١٩٤٨ انتصار الثورة الشعبية فى الصين وخلق دول اشتراكية جديدة فى آسيا، وإقامة الكتلة الاشتراكية فى العالم، مما كان له أثره على القضية الوطنية العربية والتطور القومى[٩].

ففى البلاد العربية، كان التعجيل بالنهضة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية من جهة، وتقدم الاشتراكية فى العالم من جهة آخرى، أدرج الاشتراكية فى جدول الأعمال فى قلب التصور القومى، وقد كان النضال ضد القوى الامبريالية فى العالم العربى يهدف إلى استعادة سلطة تقرير المصير فى كافة ميادين الحياة الوطنية، للبدء فى استعادة الهوية التى هى محور عمل النهضة انطلاقاً من شعارات وطنية[١٠].

وقد كان إنشاء الجامعة العربية جزء من الحركة القومية العربية؛ لتتحول الجامعة إلى أداة قومية[١١]، حيث أصبح للعرب منظمة إقليمية تجمع شملهم وتعمل على تهيئة الطريق أمام وحدتهم القومية[١٢]، مما شكل بدايات للوحدة العربية، التى تحققت بصورة جزئية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ فى مصر فى نماذج الوحدة بين مصر وسوريا والعراق والأردن وليبيا، ومحاولات توطيد القومية العربية، فقد تم تنظيم حملات واسعة النطاق تحاول غرس مفهوم القومية العربية والانتماء العربى وضرورة الوحدة العربية فى أذهان أفراد الشعب وذلك عن طريق وسائل الإعلام القومية، والمناهج الدراسية، وكتابات المفكرين ودعايات الاتحاد الاشتراكى، ولكن كان انفصال سوريا عن مصر عام ١٩٦١، وحرب ١٩٦٧، ضربة قوية للقومية العربية شككت العرب فى قدراتهم، وقد عادت القومية العربية للظهور بقوة بعد انتصار أكتوبر ١٩٧٣ مع إضفاء طابع جديد عليها ليتم ربط العروبة بالإسلام ربطاً دعامته المال والنفط، لتكون صورة القومية العربية أكثر واقعية وأقرب احتمالاً لتحقيق أهدافها[١٣].

ومضمون القومية ومعناها ومحتواها يحدد حقوق الأفراد وواجباتهم تجاه الوطن الذى يرتضونه، وإذا كان هذا الوطن له حدوده المقتصرة على الدولة المستقلة التى ينتمى لها الفرد أو وطن أكبر يضم عددًا من الدول المشتركة فى اللغة والعادات والتقاليد والثقافة والتاريخ المشترك، فتكون الحقوق والواجبات لهذا الوطن الأكبر الذى يمكن أن يكون له دستور أو ميثاق مكتوب أو غير مكتوب، وبذلك فالقومية العربية تحدد مواطنة الأفراد للوطن العربى الذى تحمله الوحدة العربية، والتى لا تتعارض مع مواطنة الفرد لدولته المستقلة ووطنيته.

٣- المواطنة وحركات التحرير

كان الاستعمار طابع القرن التاسع عشر، والتحرير روح العصر فى القرن العشرين منذ بداياته، حتى أصبحت الثورة على الاستعمار ظاهرة كوكبية لا علاقة بتوقيتها بعمر الاستعمار[١٤]، فقد تفككت الإمبراطوريات الكبرى بعد الحرب العالمية الأولى وأصبحت شعوب المستعمرات بعد الحرب العالمية الثانية أممًا تقف من الناحية القانونية على قدم المساواة مع غيرها، ولها حق تقرير المصير مع تحقيق الذات[١٥]. وبالرغم من ذلك فقد ظهرت قوى جديدة على المسرح السياسى العالمى دون أن تكون دولاً جديدة فى ذاتها مثل ألمانيا وإيطاليا أو لها نفوذ سابق مثل انجلترا وفرنسا بالإضافة إلى القوتين العظمتين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى، لتمثل قوى جديدة آلت إليها زعامة العالم، وهذه القوى لم تسع إلى الاستعمار السياسى السافر، ولكن ارتبط نشاطها بألوان مقنعة من النفوذ، فالطابع الامريكى ارتبط بالاستعمار الاقتصادى بينما ارتبط الطابع السوفيتى بالاستعمار المذهبى أو الأيديولوجى[١٦].

وقد تأثرت الدول العربية بحركات التحرير، كما تأثرت بالقوى الجديدة، فقد كان التحرير حقيقياً أو شكلياً سمة مميزة للبلاد العربية، فقد استقلت مصر شكلياً منذ عام ١٩٢٢، وإن كان الاستقلال الحقيقى بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، وتحررت سوريا ولبنان فى ١٩٤٥، والجزائر عام ١٩٦٢، وقد تركز التحرير فى نحو ١٥ سنة فقط وهدم ما

بناه الاستعمار فى ١٣٠ سنة[١٧]، وقد كان للطابع الجديد للاستعمار تأثيره على الوطن العربى فقد سبق إيضاح ذلك فى الجزء الخاص بعلاقة المواطنة بالصراع المذهبى وإن كان احتلال فلسطين مثال صارخ للتكامل بين أساليب الاستعمار قديماً وحديثاً.

والمواطنة الحقيقية الفعالة تتحقق فى مناخ يتسم بالحرية والاستقلالية؛ ليتم تحمل المسئولية والمشاركة الحقيقية فى الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية ولذلك حملت حركات التحرير آمال كبيرة لمواطنة حقيقية فعالة، وإن كانت البدايات الأولى يشوبها التخبط وعدم وضوح الرؤى، غير أن المواطنة – بمعنى المشاركة الفعالة للأفراد ومساواتهم فى الحقوق والواجبات – كانت أحد الغايات الكبرى التى تحاول الدول تحقيقها وإدخالها حيز التنفيذ.

ثانيًا: انعكاسات المتغيرات العالمية والإقليمية فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٣ على تشكيل مفهوم المواطنة على المستوى المحلى:

كان للمتغيرات العالمية والإقليمية السابقة تأثير واضح على تشكيل مفهوم المواطنة فى المجتمع المصرى فى ظل ظروف تطور المجتمع المصرى واستقلاله وحكم المصريين لأنفسهم بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، وكان لهذا جوانب متعددة اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، وهو ما يمكن إجماله فى القضايا التالية:

- سياسات الإصلاح الاقتصادى.
- الإصلاح السياسى الداخلى والخارجى.
- البناء الطبقى وصيغة تحالف قوى الشعب العاملة.
- انتشار مبادئ حقوق الإنسان وتطور المجتمع المدنى.

١- سياسات الإصلاح الاقتصادى

اتبعت الثورة سياسات متعددة لتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال إصلاح أحوال أفراد المجتمع فى كافة المجالات وخصوصاً مجالات الإصلاح الاقتصادى بداية من الإصلاح الزراعى وتحسين أحوال الفلاحين، مروراً بتحسين أحوال العمال وسياسات التأميم حتى تطبيق القوانين الاشتراكية.

فقد كانت أحد المبادئ الأساسية لثورة يوليو ١٩٥٢ مواجهة تحكم الإقطاع الذى يستبد بالأرض ومن عليها وكان ذلك فى المبدأ الخاص بالقضاء على الإقطاع، وكذلك كان من مبادئها القضاء على الاحتكار وسيطرة رأس المال على الحكم، ومواجهة الاستغلال والاستبداد؛ لإقامة عدالة اجتماعية[١٨]، وكلها مبادئ للإصلاح الاقتصادى بكافة جوانبه، ويتحقق من خلالها البعد الاقتصادى للمواطنة الذى ينادى بعدالة توزيع الثروة، كما يتحقق البعد الاجتماعى للمواطنة من خلال ضمان العدالة الاجتماعية.

وقد صدر قانون الإصلاح الزراعى فى سبتمبر عام ١٩٥٢ وكان من أهميته إيجاد تنظيم سليم للعلاقة بين المالك والمستأجر للأراضى الزراعية[١٩]، وقد كان الحل الاشتراكى من وجهة نظر قادة الثورة هو المخرج للتقدم الاقتصادى والاجتماعى والديمقراطى، وذلك بسيطرة الشعب على كل وسائل الإنتاج، وذلك يخلق قطاع عام يقود التقدم فى جميع المجالات، مع وجود قطاع خاص يشارك فى التنمية فى إطار الخطة الشاملة لها ــ من قبل الدولة ــ من غير استغلال[٢٠].

وبذلك كان تدخل الدولة فى النشاط الاقتصادى بداية بإصدار قوانين الإصلاح الزراعى، ثم تمصير رؤوس الأموال الأجنبية وأهمها تأميم أكبر نموذج من نماذج الشركات متعددة الجنسيات (شركة قناة السويس) وانتهاء لعمليات التأميم الواسعة للنشاط الصناعى والتجارى والمالى للقطاع الخاص ايذانًا بانتهاء قدسية الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج[٢١].

ومن الملاحظ أن الدولة بإجراءات التأميم التى تهدف إلى نقل الملكية من الأفراد أو الشركات إلى ملكية عامة حتى تكون ملك للجماعة[٢٢] يمكن أن تظلم بعض الأفراد خصوصاً مع عدم تعويضهم التعويض المناسب عن حقوقهم فى الملكية مما يشعرهم بالظلم الاجتماعى وهو ضد المواطنة التى ينبغى أن تمنح لكل الأفراد دون تمييز.

وبعد نكسة يونيو ١٩٦٧ بدأت الدولة تعيد حساباتها فى مجالات متعددة منها المجال الاقتصادى على المستويين الداخلى والخارجى، فعلى المستوى الداخلى، وبعد صدور دستور عام ١٩٧١ قرر الدستور فى مادته الرابعة أن الأساس الاقتصادى

لجمهورية مصر العربية هو النظام الاشتراكى القائم على الكفاية والعدل بما يحول دون الاستغلال، ويهدف إلى تذويب الفوارق بين الطبقات[٢٣].

وعلى المستوى الخارجى، انضمت مصر إلى اتفاقيات ضمان الاستثمار الأجنبى والاتفاقية الخاصة بتسوية المنازعات مع الدول الأجنبية، وعقدت العديد من الاتفاقيات مع الدول الرأسمالية بعد انتصار أكتوبر فى يوليو ١٩٧٣، وفى عام ١٩٧٤ بدأت إجراءات تطبيق الانفتاح الاقتصادى[٢٤].

ويلاحظ مما سبق أن الدولة انتقلت من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق بشكل مفاجئ، لا يمكن المجتمع من استيعاب التغيرات والطفرات التى ستحدث فى المجتمع، والانتقال المفاجئ من مواطنة اشتراكية إلى مواطنة رأسمالية ليبرالية، مما يخلق مواطنًا مشوش الفكر متناقضًا مع نفسه ومجتمعه.

٢- الإصلاح السياسى الداخلى والخارجى

اعتمد صنع القرار السياسى فى مصر خلال الفترة من١٩٥٢ حتى١٩٧٣ على شخصية الحاكم – جمال عبد الناصر– وقدرته على مخاطبة الجماهير واكتسابه ثقتهم، كما اعتمد على العسكريين والجهاز البيروقراطى، فكان مجلس قيادة الثورة له السلطة الكلية والفعلية، واعتمد على سياسة عدم الانحياز فى تفاعلاته على ساحة السياسة الخارجية مع دعم استقلال الدول، ودعم القومية العربية، كما اعتمد على الكتلة الشرقية أكثر من اعتماده على الغرب.

أولاً : الإصلاح السياسى الداخلى

اتسم النظام السياسى فى الفترة (١٩٥٢-١٩٧٣) بالعديد من السمات أهمها[٢٥]:

أ- تركيز القوة فى يد الرئيس والاتجاه نحو دمج السلطات.

ب- تعزيز الجهاز التنفيذى وتقوية مدى وحجم بيروقراطية الدولة.

ج- الأخذ بالتنظيم السياسى الواحد، مع الفشل فى بناء التنظيم القادر على الاستمرار والتأثير.

د- ضعف المؤسسات السياسية وتحولها إلى أدوات عاجزة عن ممارسة أى نوع من أنواع الإشراف، إذ إنها محرومة من حقها فى انتقاد أى من القيادات السياسية والتنفيذية ومحاسبتها.

ه- اتجاه النظام إلى كبح جماعات الضغط وإخضاعها لسيطرته وتفريغها عن مضمونها الحقيقى، هذا بالإضافة إلى ضعف تأثير القوى الخارجة عن إطار الشرعية مثل الإخوان المسلمين والشيوعيين.

والنقاط السابقة توضح قصورًا واضحًا فى مفهوم المواطنة فى المجتمع فى بعدها السياسى؛ لضعف مشاركة الأفراد فى اتخاذ القرار أو صنعه فى ظل التنظيم السياسى الواحد فى المجتمع والحرمان من حق التعبير عن الرأى .

أما على المستوى التشريعى فقدت شهدت البلاد خلال الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣) تطورات دستورية عديدة تمثلت فى[٢٦]:

أ- صدور ما يسمى بالإعلان الدستورى فى ١٠ ديسمبر ١٩٥٢ وتم بمقتضاه إلغاء أول دستور حقيقى لمصر عام ١٩٢٣.

ب- صدور الإعلان الدستورى النهائى فى ١٦ يناير ١٩٥٦.

ج- الدستور الصادر بتاريخ ٢٣ يونيو ١٩٥٦ بموجب الاستفتاء الشعبى.

د- دستور الوحدة الصادر فى مارس ١٩٥٨ على أثر إعلان الوحدة بين مصر وسوريا وقيام الجمهورية العربية المتحدة.

ه- الدستور المؤقت الصادر فى ٢٥ مارس ١٩٦٤، فى أعقاب انفصال سوريا عن مصر فى سبتمبر ١٩٦١.

و- الدستور الدائم الصادر فى ١١ سبتمبر ١٩٧١ الذى يشمل الباب الثالث منه على الحريات والحقوق والواجبات العامة.

والدستور هو المحدد للعلاقة بين الفرد والدولة، واختلاف الدساتير وتنوعها خلال الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣) يوضح عدم وضوح مفهوم المواطنة بأبعادها المختلفة، كما أن تحديد حقوق الفرد وواجباته لم تتحقق بشكل دقيق إلا من خلال الدستور الدائم عام١٩٧١.

وقد أسس دستور عام ١٩٥٢، ودستور عام ١٩٦٤ نظاماً سياسياً يمزج بين النظام السياسى والبرلمانى، حيث تم اختيار مجلس الأمة بالانتخاب العام، وتولى هذا المجلس السلطة التشريعية بينما تولت المؤسسة الرئاسية السلطة التنفيذية، وقد استبعد النظام بعض الفئات من حق الترشيح لأسباب سياسية مثل المنتمين إلى الأسرة المالكة المخلوعة، والذين أفسدوا الحياة الحزبية قبل الثورة وفرضت على أموالهم الحراسة، والذين جرى اعتقالهم بعد الثورة[٢٧]، وترى الباحثة أن هذا الدستور ضد حقوق المواطنة، فمن حقوق المواطنة الأساسية تحقيق المشاركة الكاملة لكل فئات المجتمع فى العمل الانتخابى والسياسى دون تمييز فئة على فئة أو طبقة على طبقة أو نوع على نوع.

وقد جاء فى دستور ١٩٧١ أن نظام جمهورية مصر العربية ديمقراطى اشتراكى يقوم على تحالف قوى الشعب العاملة، وفى مادته الثانية أن السيادة للشعب وحده وأنه مصدر السلطات، كما أكد الدستور على أن الاتحاد الاشتراكى العربى هو التنظيم السياسى الذى يمثل بتنظيماته القائمة على أساس مبدأ الديمقراطية تحالف قوى الشعب العاملة، بحيث يمثل العمال والفلاحون نسبة خمسين فى المائة على الأقل فى تنظيماته[٢٨].

وترى الباحثة أن صيغة تحالف قوى الشعب العاملة صيغة تشجع المشاركة الحقيقية للأغلبية، وتحقق تكافؤ الفرص بين المواطنين وذلك إذا تم الأخذ بمضمون هذا التحالف والوعى بمعناه الحقيقى.

ويؤكد الواقع غياب المشاركة الشعبية بدرجة كبيرة وسط إجهاض القوى البشرية والمادية فى الإطار العسكرى والمدنى ما بين الزج بمصر فى حرب اليمن وبين الانكسار فى حرب يونيو ١٩٦٧، وبين وسائل القهر الممثلة فى المصادرات والحراسات والاختلاسات وتبديد المال العام والمعتقلات واستغلال النفوذ، كما تركزت السلطة فى يد المؤسسات الإدارية بدرجة أضعفت بل قوضت تماما المشاركة الشعبية

الحقيقية سواء أكان ذلك داخل التنظيمات السياسية أم داخل تلك التنظيمات ذات الطابع المصلحى أو النشاط السياسى ومن أهمها التنظيمات النقابية[٢٩].

وقد ظلت لجان الاتحاد الاشتراكى ضعيفة ومحدودة الفاعلية فى القرى، وبالتالى عجز التنظيم السياسى عن القيام بمهمة الرقابة على الحكومة، مما دفع العاملين إلى مزيد من الانحراف واستغلال النفوذ[٣٠]، ولم يكن لدى أفراد الشعب من العمال والفلاحين البسطاء الذين كونوا أغلب فئات قوى الشعب العاملة – دور واضح بوصفهم مواطنين فى ظل ضعف المواطنة السياسية وضعف المشاركة الحقيقية فى صنع القرار وتنفيذه. وإن كانوا على وعى بالتغيرات الحادثة بالمجتمع وإيجابياتها وسلبياتها؛ ليشكلوا مواطنة اجتماعية حقيقية.

ثانيًا: الإصلاح السياسى الخارجى

تعاملت الثورة من منطلق أن مصر ليست فى عزلة وإنما تدور أنشطتها فى مجموعة من الدوائر، فهناك الدائرة العربية يمتزج تاريخها بالتاريخ المصرى، والمصالح العربية بالمصلحة المصرية، وهناك قارة افريقية توجد بها مصر ولها تأثير على مصر والمصريين، والعالم الاسلامى الذى يربطه بمصر العقيدة الدينية والتاريخ الواحد، وأيضاً تلاصق مصر دول جنوب غرب آسيا، وتقع شمال شرق أفريقيا التى كان يدور فيها صراع بين مستعمريها من البيض وأهلها السود حول مواردها[٣١].

وكانت السياسة الخارجية لمصر أواخر عام١٩٥٣ تتألف من شقين[٣٢]:

- أولهما: تجاه الدول التى تتشابه مع مصر فى ظروفها ومشكلاتها خصوصاً سوريا.
- ثانيهما: تجاه الدول الكبرى (الاتحاد السوفيتى، والولايات المتحدة الأمريكية).

وقد تجلت علاقات مصر بالمجموعة الأولى فى الآتى:

- تبنى مصر سياسة عدم الانحياز، مع تأييد المبادئ التى أقرها مؤتمر باندونج، ذلك المؤتمر الآسيوي الإفريقي الذى انعقد فى إندونيسيا (٢٤-٢٨ ابريل ١٩٥٥) والذى أعلن تأييده الكامل للمبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، كما

وردت فى ميثاق الأمم المتحدة، وتأييده لمبدأ تقرير المصير للشعوب والأمم، مع دعم السلام والتعاون الدولى المبنى على احترام حق كل أمة بالدفاع عن نفسها مع تسوية المنازعات الدولية بالوسائل السلمية، وتنمية المصالح المشتركة والتعاون الدولى واحترام العدالة والالتزامات الدولية[٣٣].

- مساندتها لحركات الاستقلال العربية وثورة اليمن حتى قيام الجمهورية العربية اليمنية وسقوط الملكية، وأيضاً تحالفها مع الأردن والوحدة مع سوريا[٣٤]، والإيمان بأن الوحدة أمل أمتنا العربية، وأنها لا يمكن أن تتحقق إلا فى حماية أمة عربية قادرة على دفع وردع أى تهديد مهما كان مصدره، ومهما كانت الدعاوى التى تسانده[٣٥]. وقد كانت الوحدة مع سوريا وصدور الدستور المؤقت فى ٥ مارس ١٩٥٨ تأكيداً على أن المواطنة الحقيقية هى مواطنة الإنسان العربى داخل حدود الوطن العربى كله، فهناك دستور يحكم هذه العلاقة ويحدد الحقوق والواجبات للجمهورية العربية المتحدة بإقليمها الشمالى (سوريا) والإقليم الجنوبى (مصر).
- تأييد مصر لحركات الاستقلال الأفريقية مثل حركة استقلال الصومال، وإقرارها بحق تقرير المصير للشعب السودانى، مع إقامة مؤتمر القمة الأفريقية الأول بالقاهرة عام ١٩٦٤، والتأكيد على التضامن الأفريقى وحركات التحرر الوطنى من خلال منظمة الوحدة الأفريقية[٣٦].
- تسوية الخلافات بين الأنظمة العربية؛ لبناء جبهة عربية عريضة لمواجهة إسرائيل، خصوصًا خلال الفترة من (١٩٧١-١٩٧٣)، من خلال زيارات المسئولين لعدد من الدول العربية، ومساعدتها لمصر وسوريا فى حرب أكتوبر ١٩٧٣[٣٧].

أما علاقات مصر بالمجموعة الثانية، فقد شهدت العلاقات المصرية-الأمريكية خلال الخمسينيات والستينيات توتراً وتدهوراً متصاعداً فى الوقت الذى ظلت فيه مصر حجر الزاوية فى السياسة السوفيتية تجاه المنطقة العربية والشرق الأوسط، وشهدت

طفرة كبيرة خلال هذه الفترة فى كافة المجالات، إلا أن العلاقات المصرية/الأمريكية شهدت تغيراً جوهرياً منذ عام١٩٧٣، وأصبحت هناك علاقات سياسية وعسكرية، بينما توترت العلاقات المصرية/السوفيتية واتسمت بعدم الثقة والشك(٣٨).

وقد كان هناك تداخل بين الدوائر الثلاث المحيطة بمصر، وترى الباحثة أن الهوية المصرية خلال الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣) كانت هوية مركبة، وان كانت تميل باستمرار لتصبح هوية عربية، بإعداد مواطنين مؤمنين بالعروبة، وذلك يفسر المشاركة والدعم المصرى للعرب والالتزام بالحقوق والواجبات العربية، وقد فاقت الهوية العربية الهويات الآخرى.

٣- البناء الطبقى وصيغة تحالف قوى الشعب العاملة وتحقيق الأمان الاجتماعى

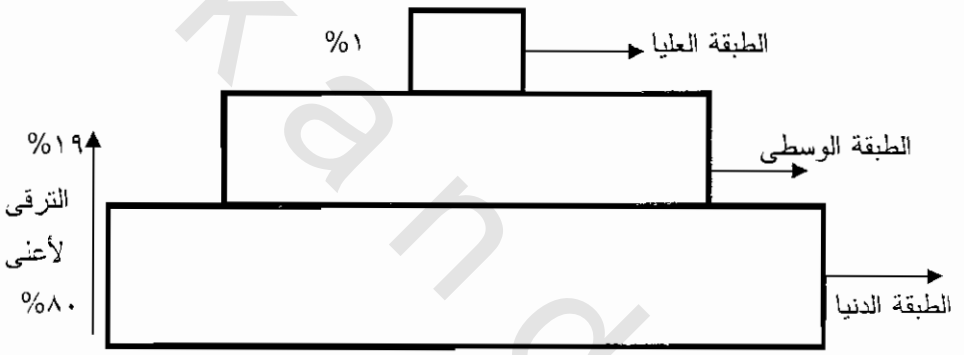
لم تكن ثورة يوليو ثورة سياسية فحسب، ولكنها كانت ثورة اجتماعية لتحقيق العدالة لأبناء الوطن كله(٣٩)، وقد جاءت أهداف الثورة معبرة تماماً عن هذا المعنى من خلال القضاء على الإقطاع وسيطرة رأس المال مع إقامة عدالة اجتماعية، وإقامة حياة ديمقراطية سليمة، ورفض ديكتاتورية أى طبقة من الطبقات، وتذويب الفوارق بين الطبقات(٤٠).

ومع انتشار أفكار الاشتراكية الديمقراطية التعاونية، سادت نزعات تؤكد على التوزيع العادل للثروة ومكافحة الفقر، وتأكيد الاعتماد على الذات فى التنمية، والكفاح المستمر ضد كافة صور الاستعمار والتبعية وتزييف الوعى(٤١)، وتحقيق مجتمع الكفاية والعدل، مجتمع العمل وتكافؤ الفرص، مجتمع الإنتاج والخدمات مع تأكيد الوحدة الوطنية الناتجة عن التفاعل الديمقراطى بين قوى الشعب العاملة من فلاحين وعمال وجنود ومثقفين(٤٢).

وترى الباحثة أن التعاونية فى الإطار السابق تحقق التضامن الاجتماعى بين أفراد الشعب وهذا التضامن هو أساس استقرار المجتمع وبقائه، وإذا أضيف إلى هذا

التضامن العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، فيكون مجموعها الوصول إلى المواطنة الاشتراكية بمعناها الكامل.

وقد عهد المجتمع قبل ثورة ١٩٥٢ علاقة بين الثروة والسلطة مؤداها أن الثروة تؤدى إلى السلطة، وأن ممارسة العمل السياسى تعد من قبيل الوجاهة الاجتماعية، أما بعد الثورة فقد عاش المجتمع خبرة متناقضة مؤداها أن السلطة تؤدى إلى الثروة، وأن ممارسة الحياة السياسية غالباً ما تؤدى إلى عالم الاقتصاد والأعمال، وقد يفسر ذلك طبيعة التحولات التى انتابت المجتمع بعد الثورة والتى تطلبت عمليات تصعيد اجتماعى مفاجئ من وضع اجتماعى إلى وضع اجتماعى أعلى[٤٣]، ويوضح شكل (٥) التركيب الطبقى للمجتمع المصرى عام ١٩٥٢.



شكل(٧)[٤٤]

التركيب الطبقى للمجتمع المصرى عام ١٩٥٢

وعلى ذلك فقد عملت الثورة على دفع معدل الحراك الاجتماعى إلى مستويات غير مسبوقة، وعملت على تخفيض المراكز الاجتماعية والاقتصادية للارستقراطية الزراعية والرأسمالية الكبيرة، ورفع المستوى الاقتصادى والاجتماعى لطوائف واسعة من مستأجرى الأراضي الزراعية، وأصحاب الحيازات الزراعية الصغيرة، مع فتح أبواب الترقى السريع لهم[٤٥]، وقد ساعدت القوانين والتشريعات والسياسات فى تغيير البيئة الزراعية، إذ حدث تحرير لقوى الإنتاج؛ لتكوين هيكل زراعى جديد أدى فى

النهاية إلى تكون جماعات طبقية جديدة وانهيار جماعات أخرى، ومع تصفية الشرائح العليا من البرجوازية المصرية وعناصر الأرستقراطية، نمت الطبقة الوسطى في المجتمع المصرى، وتكونت لها مصالح اقتصادية متنامية، وكذلك أدت عمليات التصنيع والتنمية فى المجتمع إلى زيادة حجمها، وزيادة وزنها الاجتماعى والسياسى؛ مع نمو الفئات البيروقراطية وذوى الياقات البيضاء بالإضافة لموظفى الحكومة(٤٦).

ويمكن القول أن التغيرات الأساسية فى هيكل السلطة منذ ثورة ١٩٥٢ حتى عام ١٩٧٠ قد تمخضت عن إحلال طبقة جديدة من المتميزين محل الطبقة البائدة بينما أحرز صغار الفلاحين وفقراؤهم فى الريف- على سبيل المثال - تقدماً محدوداً للغاية فى هيكل السلطة الجديدة، حيث بسط أغنياء الفلاحين وأعيان القرية سيطرتهم على القرية واحتلال قمم الهيكل الزراعى(٤٧)، كما حققت الرأسمالية الصناعية المتوسطة نمواً ملحوظاً حيث ازداد عدد المصانع الخاصة، وازداد عدد الموظفين العاملين بالحكومة ومختلف الهيئات العامة(٤٨).

وكان ازدهار الطبقة الوسطى - التى تتضمن عدداً من المثقفين والمتعلمين- ايذاناً بزيادة الوعى فى المجتمع وزيادة قدرته على النمو والازدهار، مع المشاركة الفعالة فى المجتمع وإدراك كل فرد لحقوقه ووجباته، وبالتالى تحقيق المواطنة الفعالة.

ولكن وجود العسكريين ونموهم أصبح طابع الثورة، بحيث لا يوجد فى مراكز القيادة إلا من رضت عنه العسكرية الحاكمة، وقد تم تدعيم نفوذ العسكريين وشكلوا هرماً وظيفياً متماسكاً، وكان الجيش يعمل لحساب نفسه بوصفه قوة سياسية غير مرتبطة بالتغيير الواضح الصريح لطبقة معينة، ولو أن اتجاهاً واضحاً للعدالة الاجتماعية ظهر فى قرارات وقوانين تعبر عن اتجاه شعبى عند قمة القيادة العسكرية، ولكن لم يكن فى خدمة طبقة معينة، وكان فى خدمة نفسه لتثبيت سلطته وتأكيد دوره(٤٩).

ولذلك حرص بعض الكتاب على استخدام مفهوم النخبة بدلاً من مفهوم الطبقة فى الحديث عن العسكريين الحاكمين لمصر خلال فترة الثورة، ففى كل مجال من مجالات

الحياة توجد جماعات يكون لها النفوذ الأكبر فى التأثير على مجرى الأحداث وفى توجيه دفة الأمور، وهذه الجماعة هى النخبة فى هذا المجال(٥٠).

وعملت نخبة الضباط منذ وصولها للسلطة على إزاحة القوى السياسية، متمثلة فى الملك، والأحزاب والجماعات والنقابات، واستغرق الصدام مع هذه القوى والجماعات فترة لم تلبث بعدها أن تبلورت هيمنة العسكريين(٥١).

وبذلك كانت مؤسسة الرئاسة فى مصر هى نقطة الارتكاز الرئيسية التى تلتف حولها النخبة المركزية، وتتسع دائرة النخبة المركزية من مؤسسة الرئاسة إلى النخبة الوزارية والتشريعية والأعضاء البارزين فى ظل التنظيم السياسى الواحد(٥٢).

وترى الباحثة أن مفهوم النخبة يدل على نفوذ بعض الأفراد وسيطرتهم على مجريات الأمور؛ مما يفرغ مفهوم المواطنة الفعالة لكل المواطنين من مضمونها ومحتواها، وإن كانت فترة ما بعد ثورة ١٩٥٢ حتى عام ١٩٧٣، تتضح فى أبعاد كثيرة منها مفهوم النخبة سواء كانت نخبة مركزية أو نخب وسيطة أو محلية، فإن ذلك لا ينفى وجود الطبقات الاجتماعية وتفاعلها وترقية بعض الطبقات وهبوط آخرى.

فبعد ثورة يوليو ١٩٥٢ بدأت الطبقة المتوسطة فى الاتساع من صغار الملاك فى الريف وموظفى الشركات الأجنبية بعد التأميم والتمصير وكبار موظفى القطاع العام، وزادت شيئاً فشيئاً بدخول الرأسمالية الوطنية وتجار الجملة وقطاع المقاولات؛ مما دفع إلى إصدار قوانين يوليو الاشتراكية فى ١٩٦٢-١٩٦٣، ورفع شعار تذويب الفوارق بين الطبقات والعدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص(٥٣)، فهؤلاء جميعاً لم يكونوا نخبة وإنما طبقة متوسطة ما بين الطبقة الدنيا والطبقة العليا.

وخلاصة القول إن الثورة بما رفعته من شعارات حول العدالة الاجتماعية والمساواة وما قامت به فى سبيل تذويب الطبقات بين المواطنين ضربت مثلاً قوياً للإعداد للمواطنة الاشتراكية، ومع ذلك فإن التفرقة أصبحت بين المواطنين والنخب داخل المجتمع، فهناك نخب لأفراد لهم كل الامتيازات ويدور فى فلكهم العمل السياسى

والاجتماعى وذلك ما يعوق تحقيق المواطنة بكل أبعادها وخصوصاً بعديها الاجتماعى والسياسى.

٤-انتشار مبادئ حقوق الإنسان وتطور المجتمع المدنى

تم إقرار أول وثيقة دولية لحقوق الإنسان، وهى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى ١٩٤٨/١٢/١٠، فقد أكدت شعوب الأمم المتحدة ثقتها فى حقوق الإنسان والمساواة لدفع التقدم الاجتماعى وتحسين مستوى المعيشة(٥٤).

وفى مؤتمر باندونج عام ١٩٥٥ تم التأكيد على حق تقرير المصير وتأييد قضية الحرية والاستقلال بالنسبة للشعوب الآسيوية والأفريقية (٥٥)، وأكد الميثاق الوطنى الذى أعلن فى المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية فى ٢١ مايو ١٩٦٢(٥٦) "أن وعى كل مواطن بمسئوليته المحددة فى الخطة الشاملة، وكذلك إدراكه المحدد لحقوقه المؤكد نجاحها، هو فضلاً عن كونه توزيعاً للمسئولية على نطاق الأمة كلها للوصول إلى الأهداف، هو فى الوقت ذاته عملية انتقال ثورية لمعنى العمل الوطنى من العموميات الشائعة المبهمة إلى وضوح ذهنى وعملى يربط الإنسان الفرد فى نضاله اليومى بحركة المجتمع كلها ويشده فى اتجاه التاريخ" ، وكل ما سبق مقدمات تؤكد حقوق الإنسان مع إدراك كل فرد لمسئوليته ليسهم فى تقدم المجتمع بما يدعم الاشتراكية التى تبنتها الثورة.

وجاء فى الدستور الدائم عام ١٩٧١ باب كامل يختص بالحريات والحقوق والواجبات العامة يتضمن أن المواطنين متساوون فى الحقوق والواجبات مع كفالة الدولة لحرية العقيدة وحرية ممارسة الشعائر الدينية، وكذلك حرية الرأى وحرية الصحافة والنشر ووسائل الإعلام مع حرية البحث العلمى والإبداع الأدبى وحق الهجرة والانتماء السياسى، وحق المواطنين فى تكوين الجمعيات وإنشاء النقابات والاتحادات على أساس ديمقراطى، وحق الانتخاب والترشيح وحق مخاطبة السلطات العامة، وذلك فى المواد من ٤٠ إلى ٦٣(٥٧).

وترى الباحثة أنه على الرغم من تأكيد الوثائق والقوانين على حقوق الإنسان الممنوحة من الدولة للمواطنين فى ظل النظام الاشتراكى، فإن الوقائع كانت على العكس تؤكد على سلطة الدولة وسلطة الحاكم، وانتزاع الكثير من الحقوق الممنوحة، فمن يقدر أن يمنح يقدر أن ينزع، فحل الأحزاب والاعتماد على الحزب الواحد، وتوغل العسكريين فى كل مناحى الحياة، وتدخل الدولة فى كل مناحى الحياة، يفقد الفرد كثيراً من الحرية التى تساعده على المطالبة بحقوقه، وكذلك لم تحدد الدولة واجبات الأفراد أو المسئوليات التى ينبغى أن يضطلعوا بها ليكونوا جزءاً من خطة التنمية.

والدليل الذى يؤكد وجهة النظر السابقة تعامل الدولة مع الجمعيات الأهلية منذ حظرت كافة أنشطتها بقرار من مجلس قيادة الثورة، وإخضاع كافة الجمعيات للرقابة والإشراف من قبل الدولة وإحكام قبضة البيروقراطية، مع عدم ثقة الدولة فى المجتمع المدنى مع تراجع وضمور المشاركة الشعبية[٥٨]، وتأكد ذلك فى مجموعة القوانين المنظمة للعمل الأهلي (قوانين ٤٩ لسنة ١٩٤٩، ٦٦ لعام ١٩٥١، ٣٨٤ لعام ١٩٥٦، ٣٢ لعام ١٩٦٤ والذى لا يزال سارياً)، والتى نصت على علاقة الدولة بالجمعيات الأهلية وليس علاقة الجمعيات بالمجتمع، وقد سعت الدولة عبر استراتيجية الدمج الوظيفى والدمج التنظيمى التعامل مع الجمعيات الأهلية باعتبارها إحدى أدوات تنفيذ السياسة العامة للدولة ورؤيتها لأولويات كل مرحلة[٥٩].

وقد وضعت الجمعيات الأهلية سواء التى نص عليها القانون المدنى أو تلك التى نص عليها قانون الجمعيات الخيرية فى خندق واحد مع ما سّموا بأعداء الثورة[٦٠].

ولأن ممارسة المواطنة الفعالة تتوقف على تفعيل دور المجتمع المدنى وتشجيع المشاركة بكل جوانبها ومستوياتها السياسية والمدنية والشعبية والثقافية...الخ، ترى الباحثة أن المواطنة الفعالة لم تتحقق خلال الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣)، وإنما كانت الحقوق المعطاة أو الممنوحة للأفراد هى حقوق تساعد السلطة الحاكمة على إعداد المواطن الصالح المطيع والتابع للحكومة والسلطة الحاكمة دون وعى أو إرادة.

المراجع

[١] –Leslie Sklair: **Globalization**, in: Steve Taylor: **Sociology(Issues And Debates)**, Macmillan Press, London, 1999, P.327-337

[٢]– صاموئيل هنتيجون: **صدام الحضارات (إعادة صنع النظام العالمى)**، ترجمة طلعت الشايب، سطور، ١٩٩٨، ص.ص٦٧–٦٨

[٣]– جمال حمدان: **الاستعمار والتحرير فى العالم العربى**، المكتبة الثقافية ١٢٣، دار القلم، القاهرة، طنطا، ١٩٦٤، ص. ص٥٠–٥١

[٤]– صامويل هنتيجون: مرجع سابق، ص٦٨

[٥]– نيل ج. سملسز: **التحولات الاجتماعية والتغير الاجتماعى**، ترجمة بهجت عبد الفتاح، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد١٥٦، يونيه ١٩٩٨، ص. ص٢٢–٢٣

[٦]– جون كامبل: **أمريكا والشرق الأوسط**، ترجمة عثمان نويّة، سلسلة الفكر العالمى، جمعية الوعى القومى، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، يناير ١٩٦٠، ص١١

[٧]– عبد الرحمن أبو الخير: **المستقبل الحضارى للمجتمع العربى**، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢، ص٤

[٨]– اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: مرجع سابق، ص. ص ٤–٥

[٩]– أنور عبد الملك: **الشارع المصرى والفكر**، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢، ص٨٥

[١٠]– المرجع السابق نفسه، ص. ص ٨٥، ٩٢

[١١]– مجدى حماد: **جامعة الدول العربية (مدخل إلى المستقبل)**، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط٢، ٢٠٠٧، ص٥٥

obeikandl.com

[١٢]- حسنين كروم: **عروبة مصر قبل عبد الناصر (١٩٤٢-١٩٥٢)**، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ديسمبر ١٩٨٠، ص٤٥

[١٣]- حسن أحمد أمين: **هل سقطت العروبة كقومية ام كهوية**، مجلة شئون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد ١٢٤، ٢٠٠٥، ص. ص٤٦-٤٧

[١٤]- جمال حمدان: مرجع سابق، ص٥٨

[١٥]- اللجنة الدولية بإشراف اليونسكو: مرجع سابق، ص٧

[١٦]- جمال حمدان: مرجع سابق، ص. ص ٤٩-٥٠

[١٧]- المرجع السابق نفسه، ص ٧٩

[١٨]- الهيئة العامة للاستعلامات: **الميثاق الوطني "المؤتمر الوطني للقوى الشعبية (٢١ مايو ١٩٦٢)"**، وزارة الإعلام، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧٢، ص٦

[١٩]- محمد عبد المجيد مرعي: **الإصلاح الزراعي والميثاق**، المكتبة الثقافية (١١٧)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٤، ص٤٤

[٢٠]- الهيئة العامة للاستعلامات، مرجع سابق، ص٧٥

[٢١]- جمال مجدى حسنين: **الذات والمجتمع (الماضى والحاضر والمستقبل)**، بحث منشور ضمن أعمال الندوة السنوية الثالثة لقسم الاجتماع بكلية الآداب، جامعة القاهرة، ١١-١٢ مايو ١٩٩٦، ص١١

[٢٢]- أحمد ذكى بدوى: **مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة البيان، بيروت، ط٢، ١٩٨٦

[٢٣]- هيئة الاستعلامات: **دستور جمهورية مصر العربية**، وزارة الإعلام، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧٢، ص٤

[٢٤]- سامية سعيد أمام: **من يملك مصر؟!**، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، قبرص، ط٢، ١٩٩١، ص٥٦

[٢٥]- محمد سعد أبو عامود: **صنع القرار السياسى فى مصر بين عبد الناصر والسادات ومبارك (دراسة تحليلية مقارنة)**، المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية (النظام

obeikandl.com

السياسى المصرى "التغير والاستمرار")، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨، ص١٢٩

[٢٦]- البنك الدولى، وآخرون: **موسوعة مصر الحديثة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، وزارة الثقافة المصرية، والبنك الدولى، المجلد الأول الحكومة والنظام السياسى، القاهرة، شيكاغو، ١٩٩٦، ص١٧

[٢٧]- سارة بن نفيسة، وآخرون: **الانتخابات والبرلمانية السياسية فى مصر**، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، ٢٠٠٥، ص.ص١٢١-١٢٢

[٢٨]- هيئة الاستعلامات: **دستور جمهورية مصر العربية**، مرجع سابق، ص. ص٣-٤

[٢٩]- عبد الرحمن إسماعيل الصافى: **المشاركة الشعبية واستمرارية النظام السياسى المصرى**، المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨، ص٦٢٨

[٣٠]- رفعت السعيد: **الديمقراطية والتعددية**، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص. ص١٩٢-١٩٥

[٣١]- جمال عبد الناصر: **فلسفة الثورة**، هيئة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٧٢، ص. ص٦٢-٦٣

[٣٢]- إبراهيم محمد محمد إبراهيم: **مقدمات الوحدة المصرية السورية (١٩٤٣-١٩٥٨)**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٥٨

[٣٣]- محمد عبد الخالق حسونة: **تقرير المؤتمر الأسيوى الإفريقى الأول المنعقد فى باندونج باندونيسيا**، جامعة الدول العربية، القاهرة، أغسطس ١٩٥٥، ص. ص١٦٠-١٦٧

[٣٤]- أحمد حمروش: **ثورة ٢٣يوليو**، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢، ص٦٧٧، ٨٣٧

[٣٥]- هيئة الاستعلامات: **دستور جمهورية مصر العربية**، مرجع سابق.

[٣٦]- حلمى شعراوى: **فى ثقافة التحرر الوطنى**، مكتبة مدبولى، القاهرة، ٢٠٠١، ص. ص ١٧٧-١٨٠

[٣٧]- البنك الدولى، وآخرون: **موسوعة مصر الحديثة**، مرجع سابق، ص١٣٠

[٣٨]- البنك الدولى، وآخرون: مرجع سابق، ص. ص١١٣، ١١٨

[٣٩]- جمال عبد الناصر: مرجع سابق، ص٢٨

[٤٠]- الهيئة العامة للاستعلامات: **الميثاق الوطنى**، مرجع سابق، ص.ص٦، ٧، ١١

[٤١]- سعيد إسماعيل على: **الفكر التربوى العربى الحديث**، عالم المعرفة، العدد١١٣، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧، ص. ص٣١٩، ٣٨٠-٣٨٣

[٤٢]- الهيئة العامة للاستعلامات: **الميثاق الوطنى**، مرجع سابق، ص. ص٥، ٦٤

[٤٣]- سامية سعيد أمام: مرجع سابق، ص. ص٢٢٦-٢٢٧

[٤٤]- المرجع السابق نفسه، ص٧٤

[٤٥]- جلال أمين: **ماذا حدث للمصريين (تطور المجتمع المصرى فى نصف قرن (١٩٤٥-١٩٩٢)**، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٢٥

[٤٦]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: **المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى (١٩٥٢-١٩٨٠)**، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٨٥، ص٢٣٠

[٤٧]- محمود عبد الفضيل: **التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى (١٩٥٢-١٩٧٠)**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٨، ص٤٨

[٤٨]- محمود جاد: **الطبقة الوسطى المصرية (المسار والمصير)**، أعمال الندوة السنوية الأولى (المجتمع المصرى فى ظل متغيرات النظام العالمى)، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٩٥، ص. ص٢٣٨-٢٣٩

[٤٩]- أحمد حمروش: مرجع سابق، ص. ص٥٢٠-٥٢١

obeikandi.com

[٥٠]- أحمد زايد، وعروس الزبير: **النخب الاجتماعية (حالة الجزائر ومصر)**، مكتبة مدبولى، القاهرة، ٢٠٠٥، ص٥١

[٥١]- عبد الغفار رشاد محمد: **النخبة السياسية المصرية وآفاق المستقبل**، فى: على الدين هلال: **التطور الديمقراطى فى مصر (قضايا ومناقشات)**، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، ١٩٨٦، ص١٢١

[٥٢]- أحمد زايد، وعروس الزبير: مرجع سابق، ص. ص٥١-٦٣

[٥٣]- حسن حنفى: **أخلاقيات الطبقة الوسطى**، مجلة الديمقراطية، العدد(١٦)، السنة الرابعة، مؤسسة الأهرام، اكتوبر ٢٠٠٤، ص٣٢

[٥٤]- محمد عامر: **حقوق الإنسان دعوة إلى الأمل والعمل**، فى: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان: **حقوق الإنسان وتأخر مصر**، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، القاهرة، ١٩٩٣، ص١٥٣

[٥٥]- مصلحة الاستعلامات: **١٠٠٠ حقيقة عن الجمهورية العربية المتحدة**، مصلحة الاستعلامات، القاهرة، ١٩٥٩، ص ١٢

[٥٦]- الهيئة العامة للاستعلامات: **الميثاق الوطنى**، مرجع سابق، ص.١١٩

[٥٧]- هيئة الاستعلامات: **دستور جمهورية مصر العربية**، مرجع سابق، ص.ص١٣-١٨

[٥٨]- أمانى قنديل: **الجمعيات الأهلية والثقافة والتنشئة السياسية**، بحث منشور فى المؤتمر السنوى السابع للبحوث السياسية (الثقافة السياسية: مصر بين الاستمرارية والتغير)، المجلد الثانى، القاهرة، ١٩٩٤، ص١٠٥٧

[٥٩]- أيمن السيد عبد الوهاب: **قانون الجمعيات الأهلية نحو تنشيط المجتمع المدنى فى مصر**، كراسات إستراتيجية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، السنة العاشرة، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٩

[٦٠]- حسن محمد سلامة السيد: **العلاقة بين الدولة والمجتمع المدنى فى مصر مع إشارة إلى الجمعيات الأهلية**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، ٢٠٠٦، ص٣٧٩

obeikandl.com

الفصل السادس

التعليم للمواطنة فى المجتمع المصرى
منذ منتصف القرن العشرين حتى الربع الأخير منه

ويتضمن المحاور الآتية:

المحور الأول: السياسة التعليمية المصرية خلال الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٣.

المحور الثانى: تكافؤ الفرص التعليمية.

- المؤشر الأول: مجانية التعليم وإلزاميته.
- المؤشر الثانى: الفجوة بين الذكور والإناث.
- المؤشر الثالث: الفجوة بين الريف والحضر.
- المؤشر الرابع: الفجوة بين التعليم الحكومى والخاص.
- المؤشر الخامس: توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة.

المحور الثالث: محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم غير النظامى.

المحور الرابع: المشاركة المجتمعية فى التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمى والتعليم غير النظامى.

المحور الخامس: الحركة الطلابية على المسرح السياسى المصرى.

ملاحظات عامة حول التعليم للمواطنة فى الفترة (١٩٥٢ – ١٩٧٣).

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السادس

التعليم للمواطنة فى المجتمع المصرى
منذ منتصف القرن العشرين حتى الربع الأخير منه

فى هذا الفصل تقوم الباحثة بمناقشة وتحليل مجموعة من المحاور التعليمية، التى تتضمن مغزى المواطنة فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٣، ومن هذه المحاور ما يلى:

المحور الأول: السياسة التعليمية فى مصر من عام ١٩٥٢ حتى ١٩٧٣

ارتبطت السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، التى كانت تسعى إلى رفع المستوى التعليمى لأفراد الشعب وخصوصاً بين العمال والفلاحين، وتوسعت الدولة فى التعليم، فأنشأت المدارس الابتدائية والإعدادية العامة والفنية والثانوية العامة والفنية والمعاهد والكليات.

وقد حدد وزير المعارف فى عام ١٩٥٣ سياسة التعليم بحيث تقوم على الآتى[١]:

١) نشر التعليم والتوسع فى التعليم الابتدائى.
٢) توجيه التعليم نحو الإعداد لحياة الإنتاج.
٣) حذف اللغة الإنجليزية من مواد الدراسة بالمرحلة الابتدائية.

وقد جاء بيان وزير التربية والتعليم عام١٩٥٥ ليحدد السياسة التعليمية المصرية بحيث ترتكز على الآتى[٢]:

١) محاولة توجيه التعليم وجهة قومية تتفق مع المبادئ الستة التى أعلنتها الثورة فى بداية قيامها عام ١٩٥٢

obeikandi.com

٢) الاتجاه نحو التوسع فى قاعدة التعليم بما يتفق مع الظروف الاقتصادية للمجتمع، وذلك بإقرار حق كل طفل فى تلقى حد أدنى من التعليم.
٣) توفير العدد اللازم من الأخصائيين والفنيين لإدارة المشروعات الاقتصادية.
٤) مساعدة الجماهير الشعبية للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية.

ويمكن القول إن الثورة منذ بداياتها حاولت تحقيق العدالة الاجتماعية، بأن تضمن المساواة بين الأفراد فى الحقوق وخصوصاً حقوقهم التعليمية، وهى أحد حقوق المواطنة، والخطوة الأولى فى ممارسة الأفراد لها .

وقد استهدفت سياسة التعليم فى ذلك الوقت ربط التعليم باحتياجات المجتمع، ولذلك كان مبدأ النهوض بالتعليم الزراعى ورفع مستوى مدرسيه، والاهتمام بالمدارس الابتدائية الراقية ذات الصبغة الريفية، لتزويد التلاميذ بقدر أوفر من الثقافة العامة وإعدادهم للحياة وفقاً لاحتياجات البيئة(٣)، كما عملت الدولة على النهوض بالتعليم الصناعى؛ لسد الفراغ اللازم فى مجالات التصنيع، وبذلك ظهرت المدارس الإعدادية الصناعية – لتخريج صناع ذى مهارة عادية- والمدارس الثانوية الصناعية- لتخريج صناع ذى مهارة عالية- مع دراسات علمية وعملية خاصة لأصحاب الحرف المختلفة؛ لرفع مستواهم من الناحية الفنية(٤).

وعلى ذلك ترى الباحثة أن التعليم كان مواكباً للمجتمع مرتبطاً به ارتباطاً كبيراً، يحقق مبدأ التعليم للجميع، ويحاول الوصول لكل المستفيدين مهما كانت ظروفهم أو مكانتهم، وبذلك يمكن القول بأن مثل هذا التعليم يحقق التعليم للمواطنة فى بعدها الاجتماعى، الذى يؤكد على العدالة والمساواة فى الفرص التعليمية بين جميع الأفراد.

ومع تطبيق الوحدة بين مصر وسوريا، هدفت سياسة الجمهورية العربية المتحدة التعليمية إلى تحقيق تكافؤ الفرص لجميع المواطنين فى الإقليمين الشمالى والجنوبى، وفى جميع مراحل التعليم، وتعميم التعليم الابتدائى والتوسع فى التعليم الفنى وتعليم البنات، وكذلك دعم التعليم العالى والجامعى والتعاون الثقافى مع جميع الدول فى العالم، ودعم أواصر الوحدة الثقافية مع الدول العربية الشقيقة؛ لتكون أساساً لوحدة الهدف والفكر(٥).

وتبلغ الصياغة الفلسفية وطرق التوحيد الثقافى بين الدول العربية الذروة بميثاق الوحدة الثقافية العربية فى فبراير ١٩٦٤، وكان هدف التربية والتعليم بالميثاق تنشئة جيل واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربى، يثق فى نفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الإنسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال[٦]، وقد سبقه فى يناير ١٩٦٤ مؤتمر القمة العربي للدارسين الذى أكد مقومات القومية العربية فى وحدة اللغة ووحدة الأرض، ووحدة التاريخ المشترك والمصير المشترك، ووحدة الثقافة، ووحدة المصالح[٧].

وقد لاحظت الباحثة أن ميثاق الوحدة الثقافية العربية قد عرض هدف التعليم للمواطنة، بأنه السلوك المستنير للمواطن العربى؛ ليكون لديه الوعى بما يحدث حوله مع إيمانه بالله وولاءه للوطن العربى كله، وقناعته بالقيم الإنسانية العليا المطلقة (الحق والخير والجمال)، وذلك وصف عام لا يحدد مدى مشاركة هذا المواطن فى المجتمع، كما لا يحدد واجباته بدقة أو حتى حقوقه، أما مؤتمر القمة العربى للدارسين فقد حدد المواطنة فى أبعادها المتعددة، فالبعد الزمنى يتركز فى الماضى المتمثل فى وحدة التاريخ والحاضر المتمثل فى وحدة المصالح، والمستقبل المتمثل فى وحدة المصير، أما البعد المكانى فهو متمثل فى وحدة الأرض، والبعد الشخصى متمثل فى وحدة اللغة ووحدة الثقافة، وأخيراً البعد الاجتماعى المتمثل فى القدرة على التواصل الاجتماعى؛ لتلتقى الأبعاد كلها فى مواطنة عربية ترتكز على أسس القومية العربية، ويتبعها تعليم للمواطنة القومية. وإذا كان التعليم للمواطنة القومية فى تايوان قد ارتكز على القومية الأخلاقية من خلال المبادئ الكونفوشيسية، فإن التعليم للمواطنة القومية العربية قد ارتكز على المواطنة الأخلاقية بكل أبعادها العقائدية والثقافية والاجتماعية والجغرافية والتاريخية، وقد كانت تجربة الوحدة المصرية السورية مثالاً للدمج بين القومية المدنية المتمثلة فى صدور دستور واحد وسلطة تشريعية واحدة وعلم واحد، والقومية الأخلاقية بكل أبعادها.

ومع اتجاه الجمهورية العربية المتحدة للوجهة الاشتراكية، أشارت مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية فى يناير ١٩٦١ إلى أن الوزارة تضع سياسة ترتكز على مبادئ مستمدة من أهداف الثورة؛ لتحقيق المجتمع

الاشتراكى التعاونى[٨]، وكذلك تحقيق المجتمع القومى العربى، فقد جاء فى الميثاق[٩] أن "التعليم لم يعد غايته تخريج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة، ومن هنا فإن مناهج التعليم ينبغى أن تعاد دراستها ثورياً لكى يكون هدفها تمكين الإنسان من القدرة على إعادة تشكيل الحياة".

وترى الباحثة أنه لتحقيق المواطنة الاشتراكية وخضوع المواطن لإرادة الدولة، يكون هدف التعليم تشكيل الحياة الجماعية والأنماط المقبولة من الأفراد، فالجماعة وحياة الجماعة هى الهدف الأسمى وليس حياة الفرد.

وقد كان التعليم أداه مهمة فى يد السلطة الحاكمة لتحقيق التعبئة القومية وبناء المواطن كما تريده الدولة، والدليل على ذلك استبدال مادة "المجتمع المصرى" – التى كانت تدرس للطلاب فى مصر قبل الوحدة- وتدور موضوعاتها حول التربية الوطنية المصرية بمادة المجتمع العربى، وتتحول التربية الوطنية إلى التربية القومية، مع دراسة مادة المجتمع العربى الاشتراكى فى التعليم الثانوى[١٠].

ويلاحظ أن المقررات السابقة تدل دلالة قوية على نمط التعليم الموجه بالأهداف القومية والارتباط بفلسفة المجتمع فى إعداد المواطن الاشتراكى العربى بكل ما تحمله من مضمون يؤكد على سيطرة الدولة، والعمل لصالح المجتمع والجماعة، والتى كان من مصلحتها تحقيق الوحدة العربية؛ لمواجهة التحديات التى يواجهها العرب والمصريون.

ويلاحظ فى هذه الفترة زيادة جرعة الدراسات العملية التى تهدف إلى إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية تجاه العمل والإنتاج بوصفهم جزءًا من ثقافة العمل الاشتراكى، وربط المادة العلمية بألوان النشاط المختلفة فى البيئة؛ للاستفادة من إمكانياتها فى تدريب الطلاب على العمل اليدوى المتعلق بالاحتياجات الأساسية، ومساعدة الطلاب على تحديد احتياجاتهم كمستهلكين[١١].

وتطابق الباحثة بين دراسة الدراسات العملية والتدريب على العمل اليدوى وبين هدف التعليم للمواطنة فى العصر الحديث، الذى يدعو إلى الممارسة العملية على

أرض الواقع وربط التعليم باحتياجات المجتمع؛ لإعداد مواطنين مشاركين فى مجتمعهم على نحو حقيقى وفعال.

وقد عملت وزارة التربية والتعليم فى ج.ع.م على تخريج قوى عاملة مدربة فى مجالات العمل المختلفة، مع تربيتهم تربية دينية قومية تؤدى بهم إلى مراعاة المصلحة العامة وتقدير المسئولية، مع زيادة نصيب المواد الثقافية لتدعيم شخصية الطلاب باعتبارهم مواطنين مستفيدين مؤمنين بقوميتهم، وزيادة مدة التدريب العملى بالقدر الذى يساعد الطلاب على اكتساب المهارات المناسبة التى تتطلبها البلاد فى ذلك الوقت(١٢).

ومما سبق يتضح دعم الدولة لهدف التعليم للمواطنة الاشتراكية؛ لإعداد مواطن واع مستنير مدرك لمسئولياته ووجباته، بما يحقق المصلحة العامة وخدمة الجماعة، مع تدريب الطلاب على أرض الواقع بما يحقق أحد مؤشرات المواطنة.

وقد أقر القانون رقم (٦٨) لسنة١٩٦٨ أهداف التعليم العام فوضح أنه تعليم يتولى مسئولية تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية من النواحى العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية، بقصد إعداد المواطن الاشتراكى المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، ومهيأ لممارسة العمل الذى يتلاءم مع استعداداته وقدراته، والمستوى الدراسى الذى وصل إليه؛ ليكون منتجاً فى المجتمع الذى يعيش فيه(١٣).

والهدف السابق يحتاج لتحليل تفصيلى، حيث يوضح بما لا يدع مجالاً للشك أن هدف التعليم الإعداد للمواطنة الاشتراكية؛ ليعى المواطن مسئولياته ووجباته تجاه الجماعة والمجتمع، كما أنه يعد إعدادًا متكاملاً تتكامل فيه الجوانب المادية والروحية، بدءاً من الإعداد الجسمى مروراً بالإعداد الاجتماعى والعقلى حتى الإعداد الخلقى مع بث الروح القومية.

وقد أضاف القانون أن هدف التعليم الابتدائى إعداد المواطن الصالح المستنير لشق طريقه بنجاح بعد تأهيله مهنيًا لمواصلة الدراسة فى المرحلة التعليمية التالية(١٤).

وترى الباحثة أن تعريف المواطن الصالح المستنير له دلالة، فكلمة الصالح فى السياق السابق مرادفة لكلمة الرعية – وقد سبق تحليل الفرق بين المواطن والرعية فى الفصل الثانى– بالتأكيد على قيم الطاعة والخضوع لسيطرة الدولة، وإضافة كلمة المستنير يعد دلالة قومية على المواطنة الاشتراكية التى تهدف إلى زيادة وعى الأفراد وتبصيرهم بأساليب تزييف الوعى، وبالتالى فقد كان هدف التعليم فى تلك الفترة (١٩٥٢-١٩٧٣) الإعداد للمواطنة الاشتراكية مع إعداد المواطن الصالح وليس المواطن الفعال المشارك سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

المحور الثانى: تكافؤ الفرص التعليمية

يؤكد الفكر التربوى بعد ثورة يوليو١٩٥٢ حتى عام١٩٧٣ على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويقصد به إتاحة الفرصة لكل فرد ليضطلع بدوره فى المجتمع، ويختار نوع العمل أو المجال الذى يزاوله بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته، وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة تنظيم اجتماعى يهدف للإفادة من جميع أفراد المجتمع وإسهامهم فى بناء الوطن، ويرتكز هذا المبدأ على مبادئ رئيسية تدعم الديمقراطية، وهى الإيمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعه بالحرية والمساواة بينه وبين غيره من أبناء الوطن [١٥].

وعلى ذلك يكون تكافؤ الفرص التعليمية من المبادئ الأساسية لتحقيق التعليم للمواطنة الفعالة، وذلك لما يحققه من مساواة وعدالة اجتماعية تحفز الأفراد للعمل والمشاركة الفعالة فى المجتمع، ويتم رصد الفرص التعليمية بين المواطنين وتحليلها من خلال تحليل المؤشرات التالية:

المؤشر الأول: مجانية التعليم وإلزاميته.

المؤشر الثانى: الفجوة بين الذكور والإناث.

المؤشر الثالث: الفجوة بين الريف والحضر.

المؤشر الرابع: الفجوة بين التعليم الحكومى والخاص.

المؤشر الخامس: توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة.

وفيما يلى توضيح لهذه المؤشرات

المؤشر الأول: مجانية التعليم وإلزاميته

مواكبة للإعلان العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨ الذى يعتبر التعليم حق من هذه الحقوق، جاءت التشريعات المصرية استجابة لهذا الإعلان، إن لم تكن سبقته زمنياً، حيث نص دستور عام ١٩٢٣ فى مادته رقم ١٩على أن التعليم الإلزامى للمصريين من بنين وبنات، وأنه مجانى وعلى الدولة أن تتحمله لصالح أبناء الشعب(١٦).

ويصدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بتنظيم التعليم الابتدائى الإجبارى الذى يمثل حدًا أوليًا من التعليم لا غنى عنه لإعداد مواطنين صالحين مستنيرين، وفيه يتم توحيد التعليم فى المرحلة الأولى وجعله إلزاميا لجميع الأطفال من سن السادسة حتى سن الثانية عشر(١٧)، وقد ظهرت قوانين سبقت هذا القانون فى تحقيق مجانية التعليم، فقد أقر البرلمان المصرى فى عام ١٩٥١ أن التعليم فى المرحلة الابتدائية يكون إجباريا من سن السادسة حتى الثانية عشر، ولكن قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ يّعتبر أول قانون ينظم تعليم المرحلة الأولى ويجعله إلزاميا لجميع الأطفال(١٨).

وقد أوصى المؤتمر الدولى للتعليم العام لعام١٩٥١ بألا يتم تخفيض مدة الإلزام، وضرورة أن يتم تخريج التلميذ من المدرسة بعد أن تبلغ حصيلة ما تعلمه حداً يكفل له الاشتراك فى حياة المجتمع اشتراكاً فعالاً، ليقوم بدوره الفعال فى الخدمة بوصفه مواطناً وفقًا لمطالب المجتمع واحتياجاته(١٩).

وبذلك كان الهدف الأساسي من الإلزام فى عام ١٩٥٣ إعداد الأفراد للمواطنة المستنيرة الواعية التى تساعدهم على تحمل المسئولية، فخصائص المواطنة تبدو مشتركة وموحدة، وتمثل حداً أدنى من الثقافة المادية واللامادية لكل مواطن بصرف النظر عن لونه أو دينه أو طبقته أو مكانته الاجتماعية؛ لينظر للتعليم باعتباره حقاً إنسانيا أساسياً(٢٠).

وعلى ذلك فالتعليم الإلزامي يمثل أحد أهم حقوق المواطنة، وأول خطوة لإعداد مواطن مستنير ومسئول مع تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة، وذلك إذا تم ربطه بالجماعة؛ لتتحمل الدولة أعباء تقديم الخدمة التعليمية لجميع الأفراد مع اختلافهم.

وإذا كانت المجانية قد أقرت منذ عام ١٩٤٤ فى مرحلة التعليم الابتدائى، ومنذ عام١٩٥١ فى التعليم الثانوى بفضل جهود طه حسين[٢١]، فقد عملت الثورة على تخفيف أعباء الرسوم الدراسية، بألا يكلف التلاميذ بأى نفقات إضافية مقابل ما يقدم له من خدمات تعليمية وتربوية، كما قررت وجبة غذائية يومية مجانية للطلاب[٢٢].

وقد امتدت مجانية التعليم لتشمل التعليم الجامعي عام ١٩٦٤ لتتحقق مجانية التعليم فى جميع المراحل التعليمية[٢٣]، ولم يعد تكافؤ الفرص التعليمية هو مجرد تقديم الخدمات التعليمية والتوسع فيها، وإنما أصبحت تعنى عدالة التوزيع الجغرافي لهذه الخدمات، وجعلها ميسورة لأبناء الشعب فى المحافظات المختلفة، بإنشاء جامعة أسيوط عام١٩٥٧، وبدأت كليات جامعة طنطا عام١٩٦٢ بوصفها كليات تابعة لجامعة الإسكندرية، كما بدأت جامعة المنصورة بوصفها فرعاً لجامعة القاهرة، فى عام ١٩٦٣، وتم التوسع فى مجالات التعليم العالى خارج الجامعات وتتمثل فى سلسلة المعاهد الفنية المختلفة[٢٤].

ومع مرحلة التوجه الاشتراكى، تميز النسق التعليمى بالتوسع الكبير فى الفرص التعليمية على كل المستويات، حيث زاد عدد الطلاب بسرعة لم يسبق لها مثيل فى كل المراحل التعليمية[٢٥]، وذلك مع تطور أعداد المدارس بأنواعها المختلفة وعلى وجه الخصوص المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني، وقد بلغت معدلات القيد فى المرحلة الابتدائية عام١٩٦٠ نسبة ٦٠,٨%، والمرحلة الإعدادية بنسبة ١٧,٢% ، وفى المرحلة الثانوية قيد نسبة ١٦,٢% ، وفى المقابل بلغت نسبة البطالة والمتعطلين عن العمل ٢,٢ % مع ارتفاع معدلهم بين المتعلمين[٢٦]، حيث كانت نسبة المشتغلين من الأميين٩١,١% من قوة العمل، بينما نسبة المشتغلين ذوى المستويات التعليمية العالية (ثانوي فأعلى) ٦,٩ % فى نفس العام[٢٧].

ونتيجة التوسع الكمى فى التعليم دون أن يوجه بطريقة محكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية أوجد ذلك خللاً بين مخرجات النسق التعليمى ، واحتياجات سوق العمل خصوصًا من القوى العاملة المدربة؛ بعد أن غادرت القوى العاملة الأجنبية البلاد بعد حرب ١٩٥٦[٢٨].

وقد صدر القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨[٢٩]، وأكد فى مادته (٣٦) أن التعليم الابتدائى حق لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم، وتلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويعد ذلك التزاماً مفروضاً على والد الطفل أو المتولى أمره، مع تحرير المحاضر لأولياء الأمور المخالفين؛ لأنه أخطأ فى حق ابنه وحق الوطن.

ومع هذا المناخ الداعم لتكافؤ الفرص التعليمية، ونتيجة لظروف النكسة وهجرة كثير من الأسر من مدن القنال وسيناء، حدث التكدس فى المدن الكبرى وتعدد الفترات الدراسية وارتفعت كثافة الفصول، مما أضر بنوعية التعليم المقدمة.

وقد أدى ذلك إلى ظهور نوع من التعليم الموازى المسمى بالدروس الخصوصية وقد كان انتشارها يتنافى مع فلسفة الدولة، وتحملها تعليم أفراد الشعب بالمجان؛ لتصبح معوقاً لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ومهدداً لها[٣٠].

وترى الباحثة أن ظهور الدروس الخصوصية محاولة من قبل البعض للالتفاف حول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لتظهر الطبقية مرة آخرى فى التعليم، كما أن الدولة باهتمامها بالكم فى مقابل الكيف يسرت وجود مثل هذا النوع من التعليم ومكنت له، لتبدأ عوامل الهدم لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما يمثله من عدالة ومساواة اجتماعية.

ومما سبق يتضح أنه بالرغم من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فإنه – خصوصاً بعد النكسة– اتضح أن مضمون تكافؤ الفرص والحصول على خدمات تعليمية مناسبة لكل الأفراد وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم لم تتحقق بالشكل الكافى فى دولة بها وجهة اشتراكية قومية، مما يُصعب مهمة التعليم للوصول للمواطنة.

وقد امتد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ليشمل ذوى الاحتياجات الخاصة والمتفوقين، فتكافؤ الفرص يعنى وصول القدر المناسب من التعليم لكل فرد بحسب قدراته واستعداداته، وعلى ذلك أنشأت الوزارة فصولاً للطلبة المتفوقين بمدرسة المعادى الثانوية للبنين عام (١٩٥٥/١٩٥٦) وكانت الدراسة فى هذه الفصول بنظام الإقامة الداخلية المجانية، وأنشأت فصولا للطالبات المتفوقات بمدرسة حلوان الثانوية بنات بنفس الشروط وفى العام نفسه، وفى العام الدراسى (١٩٦٠/١٩٦١) انتقل الطلاب إلى مدرسة عين شمس الثانوية للمتفوقين، وامتدت رعاية المتفوقين فشملت المرحلة الإعدادية عام (١٩٦٥/١٩٦٦)[٣١].

وكذلك تعددت مدارس التربية الخاصة، وأصبح للمعوقين دور حضانة ومدارس ابتدائية وفصول إعدادية عامة ومهنية، وصدر القرار الوزارى رقم ٨٧ عام١٩٦٤ بالعناية بالمعوقين ودراسة مشروعات تربيتهم وتأهيلهم وتنسيق المشروعات التى تهدف إلى النهوض بتربيتهم، وقد أنشئت مدارس لتأهيل الصم والبكم مع العناية والتوسع فى التعليم المهنى للتلاميذ المكفوفين، بالإضافة إلى معهد تدريبى للمتخلفين عقلياً تجرى فيه البحوث تحت إشراف كلية التربية، كما أنشأت مدرسة تجريبية لضعاف العقول بمدينة نصر[٣٢].

وقد صدر القرار الوزارى رقم (١٥٦) بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤ فى شأن اللائحة التنفيذية لمدارس التربية الخاصة وفصولها[٣٣]؛ ليكون الغرض منها تقديم الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية والصحية للمعوقين فى مراحل التعليم المختلفة فى الجهات التى تحددها الوزارة وفق الأنواع والمسميات الآتية: مدارس وفصول للمكفوفين- مدارس وفصول المحافظة على البصر(للتلاميذ ضعاف البصر)- مدارس وفصول الأمل للتلاميذ الصم- مدارس وفصول ضعاف السمع، كما أنشئت مدارس مهنية للتلاميذ المتأخرين عقلياً الذين ينتمون للمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية؛ لتدريبهم على المهن والصناعات الملائمة لهم للوصول بهم إلى المستوى المهنى الذى يمكنهم من الالتحاق بالأعمال المناسبة وشق طريقهم فى الحياة أسوة

بالفئات الأخرى من المعوقين، والتعليم فى هذه المدارس على اختلاف أنواعها ومراحلها يكون بالمجان.

والمواطنة الحقيقية تعنى بالتنوع، وهذا الاختلاف والتنوع يتضمن الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة، وتنوع أساليب التعامل معهم، والتعامل مع كل الفئات وتقسيمات الأفراد بوصفهم مواطنين لهم حقوق وواجبات سواء أكانوا أسوياء أم معاقين؛ ليكتمل مضمون تكافؤ الفرص التعليمية وتكتمل صورة المواطنة لدى كل أفراد المجتمع، خصوصاً مع مشاركة الجمعيات الأهلية فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بوصفها جزءاً من المجتمع المدنى، ليتحقق التضامن والتكامل بين جميع أعضاء المجتمع وفئاته.

المؤشر الثانى: الفجوة بين الذكور والإناث

كانت الفجوة فى معدلات القيد بين الذكور والإناث واضحة وملحوظة خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٣، وقد يرجع ذلك لتمييز الذكور عن الإناث، والنظرة المتدنية للمرأة، والتى بدأت تتحسن رويداً رويدا طوال فترة الخمسينات والستينات، إذ أكد الخطاب – فى ذلك الوقت– على أهمية إدماج المرأة فى التنمية وتمكينها من أداء دورها الأسرى والاشتراك فى التنمية، وتم التركيز على رفع مهارات المرأة، وتدريبها على الأعمال التقليدية مثل الخياطة وغيرها، والتى تمكنها من الحصول على دخل، وأدت سياسات يوليو التنموية إلى توفير حقوق المواطنة للمرأة من تعليم ورعاية صحية وتوفير العمل للمرأة المصرية بوصفها جزءاً من تحالف قوى الشعب العاملة، وتم تعيين أول وزيرة عام١٩٦٢، وركز الخطاب السياسى على إعلاء قيم المساواة والعدالة الاجتماعية والعمل[٣٤].

ويوضح جدول (٧) تطور نسبة الملتحقات بالنسبة لإجمالي الملتحقين والملتحقات بالمراحل التعليمية المختلفة خلال الفترة (١٩٥٥-١٩٧٥).

جدول (٧)[٣٥]

يوضح تطور نسبة الملتحقات بالنسبة لإجمالي الملتحقين والملتحقات بالمراحل التعليمية المختلفة خلال الفترة (١٩٥٥-١٩٧٥)

سنة	ابتدائي %	إعدادى %	ثانوي عام %	ثانوي فنى			معلمون ومعلمات
				صناعى %	زراعى %	تجارى %	
١٩٥٥/ ٥٦	٣٦,٨	٢٢,٣	١٥,٨	٣٦,٤	٠	١١	٣٦,٨
١٩٦٠/ ٦١	٣٨,٢	٢٨,٥	٢١,٨	٢٩,٧	٠	٢٢	٥٣,١
١٩٦٥/ ٦٦	٣٩,٤	٣٠,٨	٢٩,١	٤,٩	٠	٤٢,٨	٤١,٦
١٩٧٠/ ٧١	٣٨	٣٢,٤	٣١,٩	٨,٦	٠	٤٨,٧	٤٥,٣
١٩٧٥/ ٧٦	٣٨,٥	٣٥,١	٣٤,١	١٠	١,٦	٤٩,١	٤٤

المصدر: وزارة التربية والتعليم –الإدارة العامة للإحصاء– تطور التعليم وتدفقه ١٩٥٥ من عام حتى عام ١٩٧٥ (إحصاءات التعليم لسنوات مختلفة) .

ويوضح جدول (٧) الآتى:

- زادت نسب المقيدات بالمراحل الرئيسية المختلفة بالنسبة لإجمالي الملتحقين من عام١٩٥٥ حتى عام ١٩٧٥، إذ بلغت نسبة المقيدين من الذكور فى عام١٩٥٥/١٩٦٠ فى المرحلة الابتدائية ٦٣,٥% بينما كانت نسب المقيدين من الإناث ٣٦,٨٥%، مما يدل على الفجوة بين الذكور والإناث فى معدل الالتحاق بالمدرسة، وتتضح هذه النسبة بشكل أوضح فى التعليم الثانوى، حيث بلغ معدل القيد للذكور ٨٤,١٦% من جملة المقيدين، بينما معدل القيد للإناث ١٥,٨٤% من جملة المقيدات، وفى عام١٩٧٠ كان معدل قيد الذكور فى المرحلة الابتدائية ٦٢% من جملة المقيدين بالمرحلة بينما معدل قيد الإناث ٣٨%، وفى المرحلة الثانوية كانت نسبة القيد ٦٨%، ٣٢% للذكور والإناث على الترتيب ويلاحظ من النسب السابقة الفجوة الواضحة بين معدلات قيد الذكور والإناث، وبالتالى الفجوة بين تعليم الذكور وتعليم الإناث فى هذه الفترة.

obeikandl.com

- زيادة الفجوة بين الملتحقين من الذكور والملتحقات من الإناث، خصوصاً فى بعض المجالات مثل التعليم الثانوى الزراعى والتعليم الصناعى، وإن كان التفاوت أقل فى التعليم التجارى ؛ وقد يرجع ذلك لرؤية المجتمع؛ وذلك لرؤية المجتمع بأن التعليم النظرى أنسب للفتاه من التعليم العملى فى المدارس الصناعية والزراعية.

ومما سبق يتضح أبعاد التفاوت بين الذكور والإناث فى التعليم، مما يهدر حقوق المواطنة بالنسبة للإناث فى المجتمع وبذلك يعيق الوصول للمواطنة الفعالة فى المجتمع.

المؤشر الثالث: الفجوة بين الريف والحضر

بالرغم من اهتمام الثورة بالريف المصرى والإصلاح الزراعى، وإصلاح حال الفلاحين، وجعل التعليم بالمجان وزيادة نسبة الملتحقين مع إلزام أولياء الأمور فى الريف والحضر بأن يرسلوا أبناءهم للمدارس، فإن الفجوة بين الريف والحضر – خصوصًا فى مجال تعليم الإناث– كانت ملحوظة.

ويوضح جدول (٨) الفجوة بين الريف والحضر فى التعليم ونسبة الأمية.

جدول (٨) [٣٦]

يوضح نسبة الأميين إلى عدد السكان عام ١٩٦٠ موزعة ذكور/إناث، ريف/حضر

محل الإقامة	النوع		جملة
	ذكور	إناث	
حضر	%٣٩,٦٠	%٦٨,١٠	%٥٣,٦٠
ريف	%٦٨,٣٠	%٩٢,٧٠	%٨٠,٧٠
جملة	%٥٧,٢٠	%٨٣,٦٠	%٧٠,٥٠

المصدر: بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء التعداد لعام١٩٦٠، القاهرة١٩٦٣، ص٢٨-٣١.

يتضح من الجدول الآتى:

١) زيادة نسبة الأميين فى الريف وبلغت ٨٠,٧%من عدد سكان الريف وفى الحضر ٥٣,٦% من عدد سكان الحضر، مع زيادة نسبة الأمية الكلية إلى (٧٠,٥%).

٢) زيادة نسبة الأمية بين الإناث ٨٣,٦% منها عند الذكور ٥٧,٢% مما يؤكد وجود الفجوة بين الذكور والإناث.

٣) زيادة نسبة الأمية بين إناث الريف ٩٢,٧% عنها عن إناث الحضر ٦٨,١% وبذلك تتضح الفجوة الكبيرة بين الريف والحضر فى تعليم الفتيات.

٤) زيادة نسبة الأمية بين ذكور الريف ٦٨,٣ عنها عند ذكور الحضر ٣٩,٦% فنسبة الأمية بين ذكور الريف ضعف نسبتها عند الحضر، مما يؤكد الفجوة بين الريف والحضر.

ومما هو جدير بالذكر، وجود الفجوة بين مواطنى الريف والحضر، وخصوصاً فى مجال الخدمات التعليمية؛ مما يسبب جهل أهل الريف وقلة وعيهم بواجباتهم وحقوقهم، وضعف مشاركتهم فى القضايا العامة أو الخاصة بالنسبة لأهل الحضر، وبذلك تكون مواطنتهم مواطنة ناقصة غير مكتملة.

المؤشر الرابع : الفجوة بين التعليم الحكومى والخاص

يقصد بالتعليم الخاص بمصروفات ذلك النوع من التعليم غير الحكومى، ووجدت له أنماط متعددة خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٣ ومن هذه الأنماط[٣٧]:

أ- المدارس والفصول الخاصة بمصروفات.

ب- فصول التقوية ومراكز الإعداد المهنى (مثل مراكز تعليم الآلة الكاتبة)

ج- فصول الخدمات التعليمية (كان يديرها الاتحاد الاشتراكى العربى بهدف تقديم الخدمات التعليمية شبه الحكومية بمصروفات لإعادة قيد التلاميذ الذين عجزوا عن الاستمرار فى الدراسة بالمدارس الرسمية) .

د- المعاهد القومية.

obeikandl.com

وقد كان التعليم الخاص عندما استقلت مصر عام١٩٢٢ مأوى للفاشلين من أبناء الأغنياء خاضع لسياسات الربح والخسارة[٣٨]، وعندما قامت ثورة يوليو صدر القرار الوزارى رقم ٣٧٦ لسنة ١٩٥٧ الذى اشترط أن توفر المدارس الخاصة لطلابها تعليماً معادلاً لما يقابله الطالب بالمدارس الرسمية خصوصاً فى مقررات الدين واللغة العربية، وتاريخ وجغرافية مصر، والتربية الوطنية[٣٩].

وتلاحظ الباحثة أن الهدف من تنظيم الدولة لهذا النوع من التعليم ومتابعته والإشراف عليه؛ ليتمشى مع فلسفة الدولة وسياستها وأهدافها وصورة المواطن كما تريده، والدليل على ذلك حرصها على تقنين مقررات تشكيل المواطن مثل التاريخ والتربية الوطنية مع اللغة والدين وخغرافية مصر.

أما فيما يخص التعليم الخاص الأجنبى ومدارس اللغات، فقد أثيرت المخاوف حول خطورة هذا النوع من التعليم على العقل العام المصرى، وأثره على تجزئة المجتمع المصرى تجزئة فكرية، كان لها آثارها السلبية على حركة التطور المصرى، فقامت الدولة بفرض سلطتها على المدارس الأجنبية والإشراف عليها وإلزامها بتدريس اللغة العربية والمناهج القومية[٤٠].

وكانت الإجراءات السابقة من قبل الدولة ترجمة لسياستها وفلسفتها التى تهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتشكيل العقل الجمعى، وتشكيل المواطنين بالصورة التى تراها الدولة مناسبة لتحقيق أهدافها.

واتساقاً مع منطق الاتجاه الاشتراكى الذى تبنته الدولة من عام١٩٦١، حرص كثير من المفكرين على الهجوم الشديد على فكرة تخصيص تعليم بمصروفات عالية رفيع المستوى يستقطب أبناء الطبقة الأرستقراطية، إذ لا يقدر عليه أبناء الفقراء، ولكن الرد على هؤلاء كان فى ضعف جودة المدارس الخاصة بالمقارنة بالمدارس الحكومية[٤١]، مما يعطى الميزة لأبناء الفقراء ويحقق العدالة الاجتماعية.

وقد أيد البعض الآخر ضرورة بقاء التعليم الخاص لدوره المهم فى التعليم مع قصور إمكانات الدولة فى إتاحة فرص التعليم كاملة لكل راغب فيها، بالإضافة إلى أنه

لا ينبغى الحجر على أولياء الأمور فى تعليم أبنائهم فى هذا النوع من التعليم، خصوصاً فى ظل توجيه الدولة لهذا النوع من التعليم توجيهاً قومياً يخدم السياسة العامة للدولة(٤٢).

وترى الباحثة أن ضعف الرقابة على التعليم الخاص أو الأجنبى يمكن أن يجعله ينحرف عن هدفه بعيداً عن المضمون القومى؛ ليتم بالتدريج تشكيل مواطنين شديدى الاختلاف فى القاعدة الفكرية والهدف، مما يشوه مضمون المواطنة التى يسعى التعليم إلى تشكيلها والتى تحقق إعداد أفراد لهم قاعدة فكرية أساسية نابعة من أيديولوجية المجتمع وأهدافه وسياساته مع اختلافهم فى طرق الوصول للأهداف أو العمل بالسياسات والأيديولوجيات.

المؤشر الخامس: توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة

تم توحيد التعليم الابتدائى فى عام ١٩٥٣ لتكوين القاعدة الفكرية الموحدة المشتركة بين جميع الطلاب، وتم تقسيم المرحلة الإعدادية إلى قسمين: الإعدادية العامة والإعدادية الفنية بفروعها الصناعية والتجارية والزراعية والعملية والفنية للبنات (الاقتصاد المنزلى)(٤٣)، وكذلك تم تقسيم المدرسة الثانوية إلى تعليم عام وفنى بأنواعه المختلفة(٤٤).

والمرحلة الثانوية الفنية مرحلة منتهية لدى معظم طلابها، فالمتميزين فقط من الطلاب يمكنهم الالتحاق ببعض الجامعات والمعاهد العليا (بموجب القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦(٤٥))، بعكس المرحلة الثانوية العامة التى يتاح لطلابها الالتحاق المباشر بالتعليم العالى والجامعى، ويعتبر ذلك تجاوزًا لتكافؤ الفرص التعليمية، فالأصل فى تكافؤ الفرص أن تكون فرص التعليم متكافئة لأصحاب المؤهلات والقدرات المتكافئة، وبالتالى فكون المرحلة الثانوية الفنية مرحلة منتهية لدى الكثير من طلابها ليست المشكلة، ولكن المشكلة الحقيقية فى عدم تكافؤ الفرص بين طلبة التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى، واحترام خريجى المدارس الثانوية العامة مقابل تدنى مكانة المدارس الفنية وتدنى مكانة خريجيها، مما أضاع الكثير من حقوقهم المادية والمعنوية

وأسهم بالسلب فى مضمون المواطنة وجدواها لدى الكثيرين ممن امتهنوا المهن الفنية على أهميتها، خصوصاً فى الفترة (١٩٥٢-١٩٧٣) التى فتحت فيها المصانع والورش وتم الاهتمام بالتصنيع، مما يشكل تناقضاً بين ظروف الدولة وسياستها وأهدافها، وسياسة التعليم وأهدافه، وبذلك يظهر التناقض بين شكل المواطنة والمواطن كما تريده الدولة، والمواطن الذى يشكله التعليم، مما يقلل فرص المشاركة فى تنمية وتطوير المجتمع، ويعيق الوصول للمواطنة الفعالة.

ومع الرؤية السابقة لاختراق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، يوجد توجه آخر نحو عدالة التوزيع وتكافؤ الفرص بعد الوصول للتعليم العالى والجامعى؛ بإنشاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات عام١٩٥٣؛ ليتم الاحتكام إلى معيار واحد فى توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة.

وترى الباحثة أن إنشاء مكتب التنسيق يمثل خطوة حقيقية للعدالة والمساواة بين الطلاب وعدم إحساسهم بالظلم، وإن كان الاحتكام إلى معيار واحد للقبول قد يكون فى بعض الأحيان غير منصف لأصحاب القدرات والاستعدادات فى مجالات معينة عملية لا يمكن قياسها بمجموع الدرجات.

مما سبق يتضح للباحثة أنه قد تم مراعاة تكافؤ الفرص التعليمية فى بعض الجوانب، ولم يتم مراعاتها فى الجوانب الأخرى لعوامل؛ يرجع بعضها للدولة وبعضها الآخر للأفراد، وقد ترجع بعضها الآخر إلى الدولة والأفراد معاً، مما يحقق بعض حقوق المواطنة مع قصور حقوق آخرى، ومجمل ذلك أن التعليم فى الفترة من (١٩٥٢-١٩٧٣) لم يستطع الوصول لحقوق المواطنة الكاملة، بالرغم من تحقيق تكافؤ الفرص ومراعاتها فى جوانب متعددة.

المحور الثالث: محو الأمية وتعليم الكبار

قضية محو الأمية وتعليم الكبار من القضايا المهمة التى تدعم التعليم للمواطنة، كما أكد كل من كريك (Crick) ومارشال (T.H.Marshal)، وكان الاهتمام بقضية محو

الأمية وتعليم الكبار من عام١٩٥٠ – أى قبل الثورة بعامين– وذلك عندما أنشأ طه حسين – وزير المعارف فى ذلك الوقت– هيئة للعمل على مكافحة الأمية بين الرجال والنساء فى الريف والحضر، كما أنشأت الوزارة أقلاما مستقلة لمكافحة الأمية بالمناطق التعليمية(٤٦).

وبعد ثورة يوليو١٩٥٢، وبالتحديد عام ١٩٥٥ تم إعادة تنظيم الهيئة المشرفة على محو الأمية، وأطلقت عليها الوزارة اسم الإدارة العامة للتربية الأساسية ومكافحة الأمية، وعدلت أهداف محو الأمية لتهدف إلى زيادة وعى الأفراد بأحوالهم وإمكانياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية؛ لتصبح عملية تعليم القراءة والكتابة وسيلة من وسائل تثقيف المواطنين وتوعيتهم، كما اتفقت الوزارة مع هيئة الصحة العالمية عام ١٩٥٥ على إنشاء مركز للتدريب والتنظيم فى قليوب، كان من بين إداراته إدارة تعنى بمحو الأمية والتربية الأساسية(٤٧).

وبذلك تم الانتقال من محو الأمية الاصطلاحية إلى محو الأمية الوظيفية ومحو الأمية الثقافية؛ بتحقيق التوظيف الاجتماعى لما يتعلمه الفرد مما يزيد وعى المواطنين بحقوقهم وواجباتهم؛ لتحقيق أول خطوة فى الوصول للمواطنة.

ويوضح جدولى (٩)، (١٠)، نسبة الأميين فى مصر من عام١٩٤٧ إلى عام١٩٧٦، ويتضح منها ما يلى :

جدول (٩)(٤٨)

يوضح نسبة الأمية (١٠+) حسب النوع ومحل الإقامة من عام١٩٤٧ إلى عام١٩٧٦

السنة	حضر			ريف			جملة		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
١٩٤٧	...	...	...	...	...	...	٦٦,٦	٨٨,٨	٧٧,٧
١٩٦٠	٤٠	٦٨,٩	٥٤,١	٦٨,٦	٩٣,٤	٨١,١	٥٦,٩	٨٤,٧	٧١,٣
١٩٧٦	٢٦,٨	٥٣,٤	٣٩,٧	٥٥,٩	٨٨	٧١,٨	٤٢,٧	٧٢,٦	٥٧,٣

المصدر: تعدادات السكان ١٩٠٧-١٩٩٦.

جدول (١٠)[٤٩]

يوضح نسبة الأمية حسب فئات السن والنوع ١٩٤٧-١٩٧٦

السنة	١٠-	١٥-	٢٠-	٣٠-	٤٠-	٥٠+	٦٠+	الاجمالى
	الذكور							
١٩٤٧	٥٤,٤	٦٢,٧	٦٣,٥	٦٦,٧	٦٨,٩	٧١,٥	٧٧,٤	٦٦,٦
١٩٦٠	٤٦,٩	٤٦,٩	٥٢,٤	٥٨	٦٣,٤	٦٨,١	٧٥	٥٧,٩
١٩٧٦	٢٦,٨	٣٦,١	٣٩,٤	٤٥	٥٠,٦	٥٥	٦٥,٥	٤٢,٧
	الإناث							
١٩٤٧	٦٦,٨	٧٦,٨	٨٥,١	٩١	٩٢,٩	٩٣,٦	٩٣,٧	٨٨,٨
١٩٦٠	٦٧	٧٣,٢	٨٢,٣	٨٩,٣	٩٣,٥	٩٦	٩٨,٣	٨٤,٧
١٩٧٦	٤٨,٩	٥٨,٧	٦٨,٤	٨٠,١	٨٥,٢	٨٨,٨	٩١,٧	٧٢,٦
	جملة							
١٩٤٧	٦٠,٤	٦٩,٥	٧٤,٨	٧٩,١	٨٠,٨	٨٢,٨	٨٦,٢	٧٧,٧
١٩٦٠	٥٦,٥	٦١	٦٧,٩	٧٣,٩	٧٨,٢	٨٢,١	٨٧,٣	٧١,٣
١٩٧٦	٣٧,٢	٤٦,٦	٥٤,١	٦٢,٨	٦٧,٧	٧١,٦	٧٨,٩	٥٧,٣

المصدر: سبق ذكره فى جدول(٢).

يلاحظ من جدولى (٩)، (١٠) الآتى:

١) انخفاض نسبة الأمية من عام١٩٤٧ إلى عام١٩٧٦ بين الذكور والإناث فى الريف والحضر، غيرأن الفجوة واضحة بين الذكور والإناث، إذ بلغت عام١٩٦٠ نسبة ٥٦,٩% من الذكور بينما كانت ٨٤,٧% من الإناث وهى فجوة كبيرة نسبياً، وكذلك الفجوة بين الريف والحضر إذ بلغت فى عام١٩٦٠ نسبة٥٤,١% فى الحضر بينما بلغت فى الريف ٨١,١%، وهو ما يؤكد ما سبق تحليله من وجود فجوة تعليمية حقيقية بين الريف والحضر، وبين الذكور والإناث فى فترة ما بعد الثورة (١٩٥٢-١٩٧٣).

٢) بالرغم من انخفاض نسبة الأمية من عام١٩٤٧ إلى عام١٩٦٠، فان النسبة كانت مرتفعة خصوصاً فى الفئة العمرية (٦٠+) ويرجع ذلك إلى أن هذه الفئة عانت من طبقية التعليم حيث لم تكن مجانية التعليم قد طُبقت، أما الفئة العمرية (١٠+) فقد انخفضت فيها نسبة الأمية، غير أنها بلغت ٥٦,٥% عام١٩٦٠ بالرغم من تطبيق مجانية التعليم، وقد ترجع ذلك إلى عدم قدرة النظام التعليمى على استيعاب كل الأطفال فى سن الإلزام مع الزيادة السكانية.

وقد ارتفعت نسب التسرب بشكل كبير فى الخمسينيات والستينيات، غير أنها بدأت فى الانخفاض مع نهاية الستينيات وبداية السبعينيات، وترجع الباحثة ذلك إلى اتجاه معظم الأطفال إلى العمل فى المصانع والشركات الجديدة بعد تأميمها لتنضم أعداد كبيرة منهم إلى سوق العمل وتزداد معدلات التسرب، ومع نهاية الستينات خصوصاً بعد النكسة؛ قد يرجع السبب لما اتخذته الدولة من إجراءات لدعم الإلزام، وإلزام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم.

وقد بذلت الدولة جهوداً كبيرة للتقليل من نسبة الأمية مثل مشروع مدارس الشعب فى محافظة القاهرة، والمشروع التجريبى بالإسكندرية، وتم إنشاء جهاز خاص لمحو الأمية فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنبثقة من جامعة الدول العربية فى سرس الليان[٥٠]، وعملت الدولة على تضمين برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى مناهج دور المعلمين لإعداد خريجى هذه الدور للنهوض بمسئولياتهم فى ميدان محو الأمية[٥١].

ومع صدور القانون (٦٧) لعام١٩٧٠ الذى حدد مستوى الصف الرابع الابتدائى للتفرقة بين الأمي والمتعلم، وجعل محو الأمية مسئولية قومية تشارك فيها كافة الوزارات والهيئات[٥٢]، وإقرار الدستور عام١٩٧١ فى المادة (٢١) أن "محو الأمية واجب وطنى تحشد كل طاقات الشعب من أجل تحقيقه"[٥٣]، كل ذلك أدى إلى انخفاض نسب الأمية كما يوضح جدول (١١).

جدول (١١)[٥٤]

عائد الجهود المبذولة لحل مشكلة الأمية

البيانات	السنة				
	٥١/ ٥٢	٥٥/ ٥٦	٥٩/ ٦٠	٧٥/ ٧٦	٧٧/ ٧٨
عدد الفصول	١٥٦٥٩	١٦٨٦	٥٨,٥٤	٧٥٣٦	٨٣٧٥
الطلبة المقيدون	٣٢٥٢٨١	٦٢٠٠٨	٥٨,٥٤	٢٣٨٤٦٨	٣٨٦٨٢٠
الحاضرون	٢٦٠,٦٥٢	٤٦٤٨٤	٤٥٩٧٩	١٧٨٨٤٧	٢٤٤٨٤٣
الناجحون	١٩٢٧٢٦	٢٤٠٦١	٢٤٢٠٢	١٥٢٣٤١	١٤٣٠٨٥
نسبة النجاح	%٣٣,٩٠	%٥١,٥٦	%٧٤	%٨٥,١٨	%٦٠
الميزانية بالجنيه	٤٢٢٩٠	٦٥٥٠٠	٥٠٠٠٠		

المصدر: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية

يلاحظ من جدول (١١) زيادة نسب النجاح فى برامج محو الأمية من عام ١٩٥٢/١٩٥١ إلى عام ١٩٦٠/١٩٥٩، بالرغم من انخفاض الميزانية المخصصة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار وانخفاض عدد الفصول والطلبة المقيدون والحاضرون، وقد يرجع ذلك إلى الاهتمام الكبير ببرامج محو الأمية فى بداية الثورة عام ١٩٥٢ مع مجانية التعليم، وحماس الأفراد نحو تلقى العلم، والذى بدأ يفتر مع تفضيل الاتجاه لسوق العمل بدلاً من الاتجاه للتعليم.

واعتبار أن محو الأمية مسئولية قومية مؤشر قوى للاهتمام بالتعليم للمواطنة من خلال الحرص على زيادة وعى المواطنين بحقوقهم وواجباتهم، وترى الباحثة أن إقرار الدستور أن محو الأمية واجباً وطنياً واعتبار القانون ٦٧ أن محو الأمية مسئولية قومية تضع محو الأمية فى مرتبة الواجب، بينما محو الأمية ينبغى أن تكون حقًا وواجبًا، واجبًا على كل مواطن أن يسعى لمحو الأمية، وحقًا ينبغى أن تكفله الدولة لكل فئاتها خصوصاً مع تطبيقها لصيغة تحالف قوى الشعب العاملة؛ ليكون حصيلة كل ذلك الوصول للمواطنة الفعالة.

المحور الرابع: المشاركة المجتمعية فى التعليم الرسمى والتعلم غير الرسمى وغير النظامى

أوصى مؤتمر التعليم الإلزامي والتعليم الشعبى عام ١٩٥٥ أن يكون للمدارس الحرة خصوصاً المملوك لهيئات وجمعيات، دور مهم فى نظم التعليم بالنظر إلى ضيق المدارس الحكومية، كما دعى المؤتمر إلى الاهتمام بمدارس البدو الرحل فى ظروف يستحيل معها توفير مدارس ثابتة مستقرة للبدو الرحل، ولذلك أوصى المؤتمر بتوفير مدارس متنقلة ومدرسين متنقلين مع زيادة التسهيلات التعليمية لهذا النوع من المدارس، وأوصى المؤتمر كذلك برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وتوفير أماكن لهم بالمدارس(٥٥).

وبذلك حرصت الوزارة على مشاركة المواطنين فى تعليم أطفالهم، وهناك بعض المجالات الرئيسية للمشاركة المجتمعية الهادفة إلى التعليم للمواطنة الفعالة ومنها:

١) مشاركة الآباء فى تعليم أبنائهم

وقد اتضحت هذه المشاركة من خلال إصدار القرار الوزارى رقم (١٢١) بتاريخ ١٩٦٩/٧/٢٨ بشأن تشكيل مجلس الآباء واختصاصاته وذلك كما يلى(٥٦):

مادة (١) تتكون فى كل مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية عامة أو فنية رسمية أو خاصة، وفى كل دار للمعلمين والمعلمات جمعية عمومية للآباء ينبثق منها مجلس الآباء وتكون أهدافها واختصاصاتها وكيفية تشكيلها وفقاً للآتى:

- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب لينشؤا مواطنين صالحين.
- دراسة مشكلات الطلاب واحتياجاتهم، بغرض تهذيب ميولهم وتشجيع مواهبهم ورعاية المعوقين منهم.

- دراسة شئون المجتمع المدرسى واقتراح ما يكمل تدعيم النواحى التربوية والثقافية والاجتماعية، بما يناسب ظروف المدرسة والبيئة، ويتمشى مع السياسة العامة للوزارة.
- التعاون فى تدعيم دور المدرسة بوصفها مركز إشعاع فى البيئة، وذلك بإصلاح مرافقها وأدواتها وأجهزتها واستكمالها .

٢) مشاركة المجتمع فى العملية التعليمية

وذلك بصدور القرار رقم (٦٦) لسنة١٩٧٢ بإنشاء مجلس إدارة لكل مدرسة ابتدائية برئاسة ناظر المدرسة، وعضوية ممثلين عن المدرسة والتنظيم السياسى، وأجهزة الإدارة المحلية، والآباء، والمواطنين المهتمين بقضايا التربية والتعليم، وينـاط بالمجلس عمليات الرقابة الذاتية على العملية التعليمية والإشراف على عمليات التوجيه والمتابعة بما يكفل تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، وصدور النشرة العامة رقم (١٥٥) لسنة ١٩٧٢ لربط المدرسة الابتدائية بالبيئة فى إطار خطة عامة لليوم المفتوح على مدار السنة بمشاركة الموجهين والنظار ومشرفى المواد ومجالس المدارس الابتدائية، والتعاون مع المؤسسات الموجودة فى المجتمع، بما يكفل تحقيق اكبر عائد من العملية التعليمية(٥٧).

وقد برزت المشاركة المجتمعية فى إطار احتفالات نصر أكتوبر ١٩٧٣ وفى مرحلة المواجهة الشاملة وذلك كما يلى:

- ناقشت لجنة الوكلاء بوزارة التربية والتعليم التزامات الوزارة فى مرحلة المواجهة الشاملة ضد الإهمال والتسيب فى العام الدراسى ١٩٧٣/٧٢ بعقد لقاءات دورية شهرية على الأقل مع كل فئات العاملين، والاستفادة من مجالس إدارات المدارس فى تحريك العملية التعليمية سواء أكان ذلك داخل المدارس أم خارجها(٥٨).
- عقد ندوات وإلقاء محاضرات بمشاركة القيادة العامة للقوات المسلحة وعرض صور للبطولات الفردية والجماعية أثناء حرب أكتوبر وإقامة معارض مدرسية تعرض خسائر العدو(٥٩).

مما سبق يتضح أن المشاركة المجتمعية برزت بشكل حقيقى بعد نكسة عام ١٩٦٧ من خلال مجالس الآباء ومشاركة المجتمع المحلى فى إدارة المدارس، وذلك لحرص الدولة والحكومة على تصحيح الأوضاع التى أدت إلى النكسة، وإعطاء فرصة للتعبير عن الرأى، بينما تجلت بعد انتصار أكتوبر فى المشاركة فى الاحتفال بالانتصار.

وبالنظر إلى شكل (٣) بالفصل الثانى وبتطبيقه على موقف المشاركة المجتمعية خلال الفترة (١٩٥٢-١٩٧٣)، يلاحظ أن المشاركة تمت بالفعل بين الهيئات التعليمية وأجهزة الإدارة المحلية والحكومة أو ما يمثل مجتمع المستفيدين بالشكل، وكذلك مع مجالس الآباء، أو ما مثل مجتمع المواطنين، مع تهيئة المناخ المدرسى بكامله لتحقيق المواطنة الاشتراكية القومية؛ لتتم جوانب الإعداد للمواطنة.

ويعتبر صدور القرار الوزارى رقم ١١٠ بتاريخ ١٩٧٢/٥/٤ ويختص بتشكيل الجهاز المركزى لاتحاد الطلاب ضمن أجهزة الإدارة العامة للتربية الرياضية والاجتماعية، لتنظيم عقد مؤتمرات واجتماعات مجلس الاتحاد العام للطلاب[٦٠]، ليكون ذلك مؤشراً أساسياً للتعليم للمواطنة الاجتماعية والثقافية، وقد ازدهر هذا المحور مع الظروف المجتمعية التى اقتضت حرص كل فرد على العمل الإيجابى لاسترداد الأرض، حيث تنتعش المواطنة مع انتعاش الروح الوطنية، فالنكسة أشعلت الروح الوطنية للتصحيح واستدراك الأخطاء، والنصر أشعل الروح الوطنية للعزة والكرامة والشموخ والإحساس بالقوة للمضى قدماً فى خطط التنمية والنمو الشخصى والاجتماعى.

أما فيما يختص بالتعليم غير النظامى، فقد صدر قانون التعاون رقم ٣١٧ لسنة١٩٥٦، للاهتمام بنشر الوعى التعاونى بين طلاب المدارس ــ مجاراة لفلسفة المجتمع التعاونى فى ذلك الوقت ــ وتشجيعهم على إنشاء الجمعيات التعاونية المدرسية؛ ليتعود الأفراد على حب الجماعة وحرية التعبير عن الرأى وتعلم آداب الجوار والمناقشة[٦١]؛ ليصبح التعليم إعداد للمواطنة الاجتماعية التى تحفز الأفراد على

تحمل المسئولية الاجتماعية وإدراك الحقوق والواجبات، بما يمثل فعلية للمواطنة الاشتراكية التى يتبناها المجتمع فى تلك الفترة (١٩٥٢ــ١٩٧٣).

وقد صدر القرار الوزارى رقم ٤١٤ بتاريخ ١٩٥٧/٥/٢٨ بتنظيم دراسات نهارية مهنية للحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو ما فى مستواها، وتهدف إلى تخريج فنيين زراعيين متخصصين فى الإنتاج الزراعى، واتخذت من المدارس الثانوية الزراعية مقراً لها، وأنشأت مراكز التدريب المهنى فى المدارس الإعدادية الزراعية يقبل فيها كل مزارع تتوفر لديه الرغبة فى التزود بنوع خاص من المعرفة، وكذلك أنشأت الوزارة خلال عام ١٩٥٨/٥٧ عشرين مركزاً ملحقاً بالمدارس الثانوية التجارية؛ لتدريب موظفى الحكومة الكتابيين والإداريين، وأنشئت بالمدارس للأهالي توثيقاً للصلة بين المدرسة والمجتمع(٦٢).

وبالإضافة إلى ما سبق، أنشأت الوزارة معاهد ليلية ومدارس تدريبية للصناعات والحرف المختلفة ومراكز للتدريب الصناعى، ونظم التلمذة الصناعية، ومعاهد للبحوث والدراسات، وكلها مؤسسات تدريبية تعليمية(٦٣)، وقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٣١ بتاريخ ١٩٧١/٩/١٢ بشان تنظيم المشروعات الإنتاجية بمدارس التعليم الفنى، بهدف خدمة أغراض التعليم، وتدريب الأفراد ورفع مستواهم المهنى، والإسهام فى الإنتاج العام للدولة لخدمة خطة التنمية(٦٤).

واهتمت الوزارة بالتربية العسكرية فى المدارس بصدور القرار الوزارى رقم ١١٤٣٨ لعام ١٩٥٢ بشأن إنشاء فرق الرماية بالمدارس الثانوية وما فى مستواها وفى أعقاب عدوان ١٩٥٦ أعطيت للتربية العسكرية مزيداً من الاهتمام بإدخال التربية العسكرية ضمن خطة الدراسة بالمرحلة الثانوية وما فى مستواها، وألغيت التربية العسكرية فى أعقاب هزيمة يونيو، ١٩٦٧ ثم صدر القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٧٣ بإعادة تدريس التربية العسكرية بمراحل التعليم الثانوى والعالى، وقد أوجب أن تكون التربية العسكرية مادة أساسية من مواد الدراسة(٦٥).

obeikandl.com

وتطور التعليم غير النظامى على النحو السابق ذكره، يعتبر مؤشراً مهمًا للدلالة على التعليم للمواطنة، فقد تطور هذا التعليم من عام ١٩٥٢ حتى عام١٩٧٣، مع تطور جهود محو الأمية وتعليم الكبار، وتطور المشاركة المجتمعية؛ ليكون حصيلة ذلك تطور الإعداد للمواطنة خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٣.

وفى مجال التعليم غير الرسمى فقد بدا البث التلفزيونى فى ٢١ يوليو ١٩٦٠، مما يمثل مع تطور الإذاعة رافدًا مهمًا من روافد التعليم والتربية غير الرسمية، على الرغم من محدودية الإرسال، فقد كان متوسط عدد ساعات إرسال الإذاعة ١١ ساعة للبرنامج العام، و٤ ساعات للبرنامج الأوروبي عام ١٩٥٢، وقد اقتصرت القنوات التلفزيونية على قناتين فقط هما القناة الأولى والثانية، أما نشاط دار الكتب والمكتبات الفرعية فقد كان رصيد الكتب ١١٠ كتاب فقط وعدد القراء ٧٤ قارئاً عام ١٩٥٢[٦٦]، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع نسبة الأمية فى ذلك الوقت حيث لم يتم تطبيق مجانية التعليم إلا منذ سنوات قليلة، ولم تبدأ نتائجها فى الظهور.

وقد حاولت الثورة السيطرة على وسائل الإعلام؛ لتوجيه المواطنين وإعدادهم وفقاً لما تراه مناسباً، وعلى ذلك فقد بدا غزو النخبة العسكرية المجال الإعلامي والصحفى خصوصاً بعد إسناد مهمة الإشراف السياسى والإداري على الصحافة للاتحاد القومى بمقتضى قانون تنظيم الصحافة (مايو ١٩٦٠)، حيث تم تحويل الصحفى والصحفيين إلى أدوات تنفيذية تردد ما تراه السلطة صواباً وتتمادى فى التأييد والتبرير دون إبراز الجوانب السلبية والإيجابية فى السياسات المطروحة[٦٧].

وبذلك كانت الصحافة ووسائل الإعلام أداة لقولبة المواطنين فى قالب واحد تراه الثورة ومجلس قيادتها مناسباً، دون تحليل أو نقد أو توعية هؤلاء المواطنين بجوانب القوة والضعف أو بمعنى آخر دون النقد والتحليل اللازم للوصول للإدراك السليم والواعى الذى هو جوهر الوصول للإعداد للمواطنة الفعالة.

وبعد ذلك جزء من التوظيف الدعائي للمواطنة وهو أحد الآليات التى توظفها السلطة الحاكمة فى صناعة الكثير من الصور الذهنية، والمفاهيم، والمدركات.. بصدد

الإعداد للمواطنة – التى يريدونها – وترويجها وتعليمها وبالتالى تشكيل مناخ المواطنة على النحو الذى يحقق الأهداف والسياسات التى تسعى هذه السلطة لتحقيقها سواء أكان ذلك من خلال علاقتها بالمجتمع المحكوم أم المجتمعات الآخرى[٦٨].

المحور الخامس: الحركة الطلابية على المسرح السياسى فى الفترة (١٩٥٢-١٩٧٣)

تفاعل التعليم مع سياسة الدولة فى كل مرحلة من مراحل تطورها، وقد كان لزيادة الوعى الوطنى وخصوصاً فى الجامعات قبل الثورة ــ بأبعاد الوطنية والتحرر والهوية ــ دور بارز فى المطالبة بالحرية والاستقلال وجلاء المستعمرين عن أرض الوطن[٦٩].

وقد كان لاتحاد الطلبة واللجنة التنفيذية للطلاب، ومظاهرات طلاب الجامعات والمعاهد والمدارس وإحساسهم الوطنى مع اللجنة الوطنية للعمال والطلبة دور بارز فى المطالبة بالحرية والاستقلالية وخصوصاً عام ١٩٤٦ إلغاء معاهدة ١٩٣٦، كما كان لهم دور بارز فى حركة المقاومة الشعبية الداعمة للثورة عام ١٩٥٢، والمدافعة عن بورسعيد ومدن القنال عام ١٩٥٦، التى شهدت أياما مجيدة للمقاومة الشعبية الباسلة خصوصاً بعد توزيع السلاح على الجماهير[٧٠].

ويعتبر عام ١٩٦٠ معلماً تاريخياً مهمًا فى تاريخ الحركة الطلابية منذ قيام الثورة، إذ ولد فيه أول اتحاد عام لطلاب الجمهورية العربية المتحدة، وكان يضم جامعات القاهرة والأزهر وعين شمس والإسكندرية وأسيوط والمعاهد العليا والمدارس الثانوية، ولكن من الملاحظ أن السلطة الرسمية لم تكن لتترك مثل هذا التنظيم ليتحرك بعيداً عن رقابتها، فتعددت محاولات اختراقه، بل تعداه إلى محاولة فرض الوصاية، وفى مناخ الوصاية يتحول الطلاب من الميل والاتجاه للمشاركة إلى مرحلة السلبية واللامبالاة[٧١].

ومن خلال تنظيم اتحادات الطلاب إلى جانب مختلف التنظيمات الاشتراكية ومنظمة الشباب عام١٩٦٥ رسمت خطة للتعبئة القومية الداعمة للثورة، رافقتها تعبئة

ثورية اشتراكية عربية للطلاب وهيئات التدريس والمناهج والتعليم، تضم مجموعة من عوامل الضبط والربط للمؤسسة الجامعية، لعل من أوائل رموزها تأسيس الحرس الجامعي عام ١٩٥٤ مع التوجه نحو الإشراف المركزى على مختلف مستويات العمل الجامعي(٧٢).

وترى الباحثة أن عمليات الوصاية على الشباب وتشكيل عقولهم ومحاولة تزييف وعيهم أو تحييد دورهم فى نقد الواقع وإسهامهم فى المطالبة بالحقوق ومساءلة المجتمع؛ يصبح الشباب مجرد آلة أو أداه ليس لها رأى أو إرادة حقيقية، وتفقد المواطنة المعنى والمضمون، ويحدث أمرين كلاهما مر، إما أن يفيق الشباب على الواقع المر فيعوض ما فاته بشكل سلبى معارض للوطن ــ كما حدث عقب نكسة ١٩٦٧ ــ أو يفقد الوطن الحاضر والمستقبل.

وعلى ذلك فقد كان المجتمع الطلابى بعد نكسه ١٩٦٧ أكثر شرائح المجتمع تحركاً لمواجهة أوجه الخلل التى أدت إلى النكسة، وكان ذلك فى عام ١٩٦٨ مع مشاركة الجناح الأكثر فاعلية وجرأة وهو الجناح العمالى(٧٣)، فقد خرج الطلبة يومى ٢٤، ٢٥ فبراير ١٩٦٨ فى معظم كليات مصر تضامناً مع عمال حلوان، وقد كان هناك تجاوب من القيادة السياسية باعتبار أن هذا التحرك حق للطلاب/المواطنين ومشاركة منهم فى هموم وطنهم، كما جاء فى خطب الرئيس جمال عبد الناصر عام ١٩٦٨، إذ أوضح أهمية إشراك الطلبة فى العمل السياسى؛ لأنهم أصحاب المستقبل بشرط عدم تسلل القوى الخارجية المضادة والمعادية للنظام وسط الطلبة(٧٤).

ولم تكن مطالب الطلبة فى حركتهم فئوية وإنما مجتمعية، فقد دارت حول المطالبة بحرية الرأى والصحافة، وإصدار قوانين الحريات والعمل بها، والمطالبة بمجلس نيابى حر، والإفراج عن المعتقلين من الطلاب والعمال، وعدم انتهاك حرمة الجامعات بإبعاد المخابرات ورفض اعتداء الشرطة على الطلبة(٧٥).

وعندما فتحت القيادة السياسية قلبها للطلاب، وتمت مصارحتهم وإعلامهم بحقائق الموقف السياسى، أقبل هؤلاء الطلاب بحماس وهمة ملحوظة للمشاركة الوطنية، فتم

تشكيل فصائل من اتحادات الطلاب لخدمة الجبهة (جبهة القنال على شاطئ القنال)، وشاركوا إخوانهم الجنود فى إقامة التجهيزات العسكرية، ونقل صور حقيقية عن الجيش وجهده الجبار فى بناء نفسه(٧٦).

وعلى ذلك فخلال الفترة من ١٩٦٨-١٩٧٣ شكل الطلبة العصب الأساسي للمعارضة السياسية فى مصر، فإلى جانب أنهم عبروا عن المصالح الفئوية المتعلقة بهم باعتبارهم شريحة اجتماعية مثل المصاريف الجامعية والاستقلال فى تشكيل الاتحادات الطلابية وإلغاء الحرس الجامعي...الخ، عبروا فى الكثير من الحالات عن مطالب عامة كالديمقراطية والحرية وإعداد الدولة لمواجهة إسرائيل خصوصاً فى مظاهرات عامى ١٩٧٢، ١٩٧٣ التى سبقت انتصار اكتوبر ١٩٧٣(٧٧).

ويدل ازدهار الحركة الطلابية على امتلاك الطلبة درجة من الوعى الاجتماعى والسياسى تساعدهم على المطالبة بالحقوق والتعبير عن احتياجاتهم، كما تعبر عن نوع من المسئولية الاجتماعية يتحملها الطلبة للوصول إلى التقدم والرقى لمجتمعاتهم. وترى الباحثة أنه كلما ازدهرت الحركة الطلابية وكانت مؤثرة كان ذلك دليلاً على رسوخ مفهوم المواطنة والبعد عن الاغتراب والعكس صحيح، فكلما كان الطلاب أكثر مسالمة ولامبالاة دل ذلك على اغترابهم عن المجتمع وعدم اهتمامهم بقضاياه، وابتعادهم عن مفهوم المواطنة بأبعاده المختلفة، والحركة الطلابية ليست مظاهرات فحسب، وإنما تعبير الطلبة عن آرائهم فى المؤتمرات والندوات واجتماعات الاتحادات الطلابية وغيرها من المظاهر الإيجابية للحركة الطلابية التى تشكل مؤشرًا للوصول للمواطنة الفعالة.

ملاحظات عامة حول التعليم للمواطنة فى الفترة (١٩٥٢ – ١٩٧٣):

١) كان الهدف من التعليم الإعداد للمواطنة الصالحة، لتكوين وإعداد رعايا يسهل تعبئتهم وبالتالى قيادتهم فى الاتجاه الذى تريده الدولة فى شخص رئيس الدولة.

٢) تحققت بعض مؤشرات التعليم للمواطنة التى سبق ذكرها فى ملحق رقم (٢) من خلال بعض القضايا التى تم مناقشتها خصوصاً التعليم للمواطنة الاجتماعية، وإن كانت المواطنة متكاملة الأبعاد فى مجملها لا تعبر عن المواطنة الفعالة.

٣) هناك الكثير من الجوانب الإيجابية فى الخطاب الرسمى التى تثبته القوانين والقرارات الرسمية، والتى لم تنفذ لظروف مختلفة، وإن كان فى تنفيذها نهاية للمشكلات الحالية التى يعانى منها التعليم المصرى فى القرن الحادى والعشرون.

٤) تجربة ثورة يوليو١٩٥٢ فى التعليم نموذج واضح فى هدفه من التعليم للمواطنة يثبت فى كل قوانينه وقراراته وحتى ممارساته بتبنيه للمواطنة الاشتراكية وإعداد المواطن الصالح المستنير المؤمن بقوميته العربية.

٥) غلب الإيمان بالقومية العربية على الإيمان بالقومية المصرية، لدرجة تغيير اسم مصر إلى الجمهورية العربية المتحدة، ويدل ذلك على التصميم والإرادة ومدى الاقتناع بهذه القومية والحرص عليها، والذى لم يتغير فى أحلك الظروف.

٦) استطاع التعليم للمواطنة فى هذه الفترة أن يحقق انتصارات متعددة منها:

- التأكيد على إلزامية التعليم ومجانيته للذكور والإناث على السواء.
- الاهتمام بالمشاركة المجتمعية والتعليم الشعبى وكذلك التعليم غير النظامى.
- الاهتمام بالتعليم الفنى وتطويره، ونقده المستمر، وانفتاحه على المجتمع بتدريب العمال فى المصانع والشركات.
- الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة والمتفوقين.

يؤكد كل ما سبق على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة الاجتماعية كما تحقق الانتصار فى خفض نسبة الأمية وخفض نسبة التسرب؛ مما ساعد على تطور المجتمع وتنميته.

٧) انعكس وعى المجتمع بالاشتراكية والقومية على مناهج التعليم من خلال مواد مثل المجتمع المصرى، والمجتمع العربى الاشتراكى، ومادة التربية القومية، التى تستوعب فى داخلها التربية الوطنية، كما انعكس الاهتمام بالجيش والحروب التى خاضتها مصر على المناهج من خلال مادتى الدفاع المدنى والتربية العسكرية.

٨) لم يكن التعليم طبقياً فى هذه الفترة، وذلك بسبب التأكيد على مجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وكان مستوى التعليم الخاص أقل فى إمكاناته ومستواه

من التعليم الحكومى الذى تشرف عليه الدولة، كما تم السيطرة على التعليم الأجنبى حتى لا يشكل شكلاً جديدًا من أشكال الهيمنة الفعلية على الأفراد.

٩) تطور التعليم للمواطنة خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٣ حتى كان أكثر وضوحاً وتأثيراً فى الفترة من ١٩٦٧ حتى ١٩٧٣ التى تعرضت فيها الدولة للانكسار والانتصار، وبينهما اتضحت المشاعر الوطنية والولاء والانتماء، كما كانت المواطنة واضحة، وكانت محددة بأبعاد القومية والاشتراكية والتحرك فيما بينهما.

١٠) ساعدت شخصية الزعيم جمال عبد الناصر الكاريزمية وحب الجماهير له وثقتهم فيه على تحقيق الكثير من الأهداف وإزالة الكثير من العقبات؛ لتصبح تجربة ثورة يوليو فريدة فيما حققته من مكاسب وإصلاحات، وكذلك فيما تبنته من أيديولوجيات واتجاهات انعكست بشكل كبير على التعليم فى تلك الفترة وان كانت المرحلة الأولى لم تحو فلسفة واضحة ولكنها فى النهاية ارتكزت على أهداف واضحة ومحددة.

١١) كان لهذه الفترة إخفاقاتها وسلبياتها، كما كان لها نجاحاتها، ولكنها فى مجملها حققت مكاسب للمواطنين، وإن كان أكبر الإخفاقات غياب الديمقراطية ورفض تداول السلطة –الممثلة بتعدد الأحزاب، والاختيار فيما بينهم – وكذلك تركز كل الصلاحيات فى يد شخص واحد هو شخص الرئيس، وإن تم تعويض ذلك بالمكاسب الاجتماعية والاقتصادية التى حصدتها تجربة الثورة.

وإن كانت ثورة يوليو قد أكدت على المذهب الاشتراكى والاتجاه القومى فالمرحلة التالية وهى مرحلة الانفتاح اتجهت إلى التوجه الليبرالي بشكل مفاجئ مما سيؤثر بشكل كبير فى مفهوم المواطنة، كما سيتضح من الفصل التالى.

المراجع

[1]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: **محاضرات الأستاذ إسماعيل القبانى أمام أعضاء جمعية المعلمين** فى١٢/١١/١٩٥٣، فى: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعى **الشامل للمجتمع المصرى (١٩٥٢-١٩٨٠)**، مرجع سابق، ص٧١٤

[2]- شبل بدران: **التعليم والتحديث**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص١٧٢

[3]- المركز القومى للبحوث التربوية: **وزارة التعليم فى مصر وابرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩)**، المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، القاهرة، ١٩٨٠، ص.ص١٣٤، ١٣٦

[4]- فؤاد بسيونى متولى: **مجمل تاريخ التعليم "دراسة لتاريخ التعليم العام والفني منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩، ص٢٨٤

[5]- مصلحة الاستعلامات: **١٠٠٠حقيقة عن الجمهورية العربية المتحدة**، مرجع سابق، ص.ص١٩-٢١

[6]- سعيد إسماعيل على: **الفكر التربوى العربى الحديث**، مرجع سابق، ص.ص١٥٢-١٥٣

[7]- محمد مختار امين مكرم: **مؤتمر القمة العربى للدارسين**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، يناير١٩٦٤، ص١٤

[8]- طلعت عبد الحميد فايق: **دراسة تحليلية للفكر التربوى فى مصر من عام ١٩٥٢ حتى عام١٩٧٠**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٦، ص١٢٢

[9]- مصلحة الاستعلامات: **الميثاق الوطنى**، مرجع سابق، ص٦٣

obeikandi.com

[١٠]- سعيد إسماعيل على، وزينب حسن حسن: **تجربة ثورة ٢٣يوليو١٩٥٢ فى التعليم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ص.ص٢٦٥-٢٦٦

[١١]- وزارة التربية والتعليم بـــ(ج.ع.م): **تخطيط الدراسات العملية فى مراحل التعليم العـــام** وفقاً لما اقره وكلاء الوزارة فى جلسات ١٧، ١٩٦٥/١١/٢٤، ١٩٦٥/٦/١٣، والقرارين ١٠٢ فى١٩٦٤/١١/٢٢، و١٥٣ فى١٩٦٥/٦/١٣

[١٢]- وزارة التربية والتعليم بـــ(ج.ع.م): **قرارات هيئة التخطـــيط الفنـــى**، وزارة التربيـــة والتعليم المركزية، القاهرة، مايو١٩٦١

[١٣]- وزارة التربية والتعليم: **قرار رئيس الجمهورية رقم (٦٨) لسنة١٩٦٨ فى شان التعليم العام** ومذكرته الايضاحية. مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧١

[١٤]- المرجع السابق نفسه

[١٥]- طلعت عبد المجيد فايق: مرجع سابق، ص٩٦

[١٦]- المصريون الليبراليون (Liberal Egyptians): **نحـــو القوميـــة المـــصرية والليبراليـــة والعلمانية (دستور مملكة مصر ١٩٢٣)**، http://liberalegyptians.blogspot.com/2006/12/1923.html، ديسمبر٢٠٠٦

[١٧]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١٣٤

[١٨]- فؤاد بسيونى متولى: مرجع سابق، ص١٦٥

[١٩]- اليونسكو، ومكتب التربية الدولى: **المؤتمر الدولى للتعليم العام من عام١٩٣٤-١٩٥٩**، ترجمة السيد محمـــد الغـــزاوى، منظمـــة التربيـــة والعلـــوم والثقافـــة التابعـــة لهيئـــة الأمم(اليونسكو)، ومكتب التربية الدولى، جنيف، الجلسة الرابعة عـــشر، ١٢-٧-١٩٥١، ص١٠٠

[٢٠]- حسان محمد حسان: **مرجع سابق**، ص١٤٤

[٢١]- محسن خضر: **من فجوات العدالة فى التعليم**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٩١

٢٢- محمد أبو الإسعاد: **مجانية التعليم**، د.ن، القاهرة، ١٩٨٧، ص.ص٤-٥

٢٣- المرجع السابق نفسه، ص٥

٢٤- محمد سمير حسانين: **دراسات فى مشكلات التعليم الجامعي والعالى**، مطابع عياش، طنطا، ١٩٨٩، ص.ص٥-٦

٢٥- نجلاء عبد الحميد راتب: **أزمة التعليم فى مصر "دراسة سوسيولوجية فى إدارة الأزمات الاجتماعية"، كتاب المحروسة**، العدد(٢٩)، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، القاهرة، ١٩٩٨، ص.ص١١٦، ١١٧

٢٦- معهد التخطيط القومى: **مصر(تقرير التنمية البشرية١٩٩٤)**، مرجع سابق، ص.ص٣١، ٣٤

٢٧- المركز الديموجرافى بالقاهرة: **سكان مصر فى القرن العشرين**، المركز الديموجرافى، القاهرة، ٢٠٠٣، ص٢٦٤

٢٨- نجلاء عبد الحميد راتب: مرجع سابق، ص١١٧

٢٩- وزارة التربية والتعليم: **قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم(٦٨) لسنة١٩٦٨ فى شان التعليم العام** ومذكرته الإيضاحية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧١

٣٠- سعيد إسماعيل على: **محنة التعليم فى مصر**، كتاب الاهالى، جريدة الاهالى، حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، العدد الرابع، القاهرة، ١٩٨٤، ص٢٠٤

٣١- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: مرجع سابق، ص٧٧٨

٣٢- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص.ص١٧٠-١٧١

٣٣- وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى رقم (١٥٦) بتاريخ١٩٦٩/٩/٢٤ بشان اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة**، فى: محمد عبد الحافظ: قرارات وزارية من سنة١٩٦٩ الى سنة١٩٧٢، وزارة التربية والتعليم، متحف التعليم، القاهرة، ١٩٧٢

٣٤- سلوى شعراوى جمعة: **مواطنة المراة (جدلية التمكين والتهميش)**، المؤتمر السنوى السابع عشر للبحوث السياسية (المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية (رؤى جديدة

obeikandi.com

لعالم متغير)، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ومكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص.ص٨٨١، ٨٨٤

[٣٥]- المركز الديموجرافى بالقاهرة: مرجع سابق، ص٢٢٤

[٣٦]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: مرجع سابق، ص٧٤٦

[٣٧]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: مرجع سابق، ص.ص٧٧٥-٧٧٦

[٣٨]- محمد أبو الإسعاد: مرجع سابق، ص٣١

[٣٩]- المركز القومى للبحوث التربوية: **وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم**، مرجع سابق، ص.ص١٥١-١٥٢

[٤٠]- محمد أبو الإسعاد: مرجع سابق. ص٣١

[٤١]- سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث، مرجع سابق، ص٣٣٦

[٤٢]- منير عطا الله سليمان، وآخرون: **تاريخ ونظام التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٦٩، ص٢٩٦

[٤٣]- حامد عمار: **السياق التاريخى لتطوير التعليم المصرى**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص.ص٤٩-٥٠

[٤٤]- فؤاد بسيونى متولى: مرجع سابق، ص٢٨٣

[٤٥]- المركز القومى للبحوث التربوية: **وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم**، مرجع سابق، ص١٤٧

[٤٦]- نجلاء عبد الحميد راتب: مرجع سابق، ص١٦٤

[٤٧]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص.ص١٢٢، ١٥٤

[٤٨]- المركز الديموجرافى بالقاهرة: مرجع سابق، ص٢٠٠

[٤٩]- المرجع السابق نفسه، ص٢٠٢

[٥٠]- سعيد إسماعيل على، وزينب حسن حسن: مرجع سابق، ص٨٦

obeikandl.com

[٥١]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١٨٠

[٥٢]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق، ص٧٤٤

[٥٣]- هيئة الاستعلامات: **دستور جمهورية مصر العربية**، مرجع سابق، ص٨

[٥٤]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق، ص.٧٤٣

[٥٥]- وزارة التربية والتعليم(إدارة الشئون العامة): **التعليم الشعبى (توصيات مؤتمر التعليم الإلزامى)**، إدارة الشئون العامة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٥، ص.ص٦٦-٦٨

[٥٦]- وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى رقم(١٢١) بتاريخ١٩٦٩/٧/٢٨ بشان تشكيل واختصاصات مجالس الآباء**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٩

[٥٧]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١٩٤

[٥٨]- الأمانة العامة بوزارة التربية والتعليم: قرارات مجلس مديرى التربية والتعليم فى اجتماعه الخامس للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٣

[٥٩]- الأمانة العامة بوزارة التربية والتعليم: **اجتماع مجلس مديرى التربية والتعليم فى١٩٧٣/١٢/٦ وقراراته فى اجتماعه الثانى** للعام الدراسى ٧٣-١٩٧٤، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٣

[٦٠]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١٩٧

[٦١]- وزارة التربية والتعليم(منطقة دمنهور التعليمية قسم التدريب): **مؤتمر التعاون المدرسى**، المركز الفنى الثقافى بمدرسة دمنهور الزراعية، دمنهور، من٩-١٩٥٧/١٢/١١، ص٤٩

[٦٢]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص.ص١٤٩، ١٦٤-١٦٥

[٦٣]- ابراهيم حلمى عبد الرحمن: **التخطيط القومى**، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٠، ص.ص١٩، ٨٥، ٩٨

[٦٤]- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١٨٩

obeikandl.com

[٦٥]- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق٧٨٦

[٦٦]- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: **الكتاب الاحصائى السنوى(١٩٥٢-١٩٩٣)**، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، يونيو١٩٩٤، ص.ص٢٩٥، ٢٩٦، ٢٩٧، ٣٠٢

[٦٧]- عواطف عبد الرحمن: **الصحافة المصرية المعاصرة (أداة تغيير أم ألية استمرار فى إطار النظام السياسى لثورة يوليو)**، المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية(النظام السياسى المصرى التغير والاستمرار)، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨، ص٥٩٠

[٦٨]- حامد عبد الماجد قويس: **تشكيل الرأى العام ومناخ المواطنة بين فاعلية المواطن وعزوفه السياسى(الأمن العام وحقوق الإنسان)**، المؤتمر السنوى السابع عشر للبحوث السياسية(المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية "رؤى جديدة لعالم متغير")، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ديسمبر،٢٠٠٣ ، ص٧١٤

[٦٩]- محمد سمير حسانين: مرجع سابق، ص٦٠

[٧٠]- احمد حمروش: مرجع سابق، ص.ص١٠٢، ١٠٦، ٤٨٥-٤٨٦

[٧١]- سعيد إسماعيل على: **محنة التعليم فى مصر**، مرجع سابق، ص.ص٨٣-٨٤

[٧٢]- حامد عمار: **السياق التاريخى لتطوير التعليم المصرى**، مرجع سابق، ص.ص٥١-٥٢

[٧٣]- سعيد إسماعيل على: **محنة التعليم فى مصر**، مرجع سابق، ص٨٤

[٧٤]- هدى جمال عبد الناصر: **المجموعة الكاملة لخطب وتصريحات الرئيس جمال عبد الناصر**، المكتبة الأكاديمية، الجيزة، ٢٠٠٥، ص.ص٣٦٢-٣٦٣، ٥١٨-٥١٩

[٧٥]- سعيد إسماعيل على: **محنة التعليم فى مصر**، مرجع سابق، ص.ص٨٤-٨٥

[٧٦]- المرجع السابق نفسه، ص٨٥

[٧٧]- حسنين توفيق إبراهيم: **ظاهرة العنف السياسى فى مصر (دراسة كمية/تحليلية/مقارنة "١٩٥٢-١٩٨٧")**، المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية (النظام السياسى المصرى "التغير والاستمرار")، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨، ص.ص٩٣٥، ٩٥٨.