بروسترويكا ـ اعادة بناء ـ التعليم ضرورة حتمية

لمـاذا ٠٠٠ وكيف ؟ (*)

د٠ أحمد المهدى عبد الحليم (**)

تمهيـــد :

« اصلاح التعليم » ، « تطوير التعليم » و « اعـــادة بناء التعليـــم » مصطلحات كثر تداولها فى عقدى السبعينيات والثمانينيات من هذا القـرن ٠ وقد استخدمت فى أحدث الأدبيات التربوية بوصفها مترادفات ٠ والواقع هو أن المصطلحات الثلاثة تمثل حركة ، تتغير اتجاهاتها أحيانا ، وتشتد القوى الدافعة لها ، وتختلف الآثار الناشئة عنها اختلافات شتى ، من فترة الى أخرى ، داخل النظام التعليمى الواحد (Murphy, 1990)

وتكمن وراء هذه الحركة حقيقة مهمة مفادها أن المتغيرات الفاعلة فى عالم اليوم : سياسيا واقتصاديا وثقافيا وتقنيا جعلت معظم أنظمة التعـليم الرسمى فى العالم كله عاجزة عن الاستجابة لحاجات الأفراد والشعوب فى ضوء هذه المتغيرات ، وأن هذا يقتضى بذل جهود جبارة لاصلاح التعـليم ، يتدرج وصفها من اصلاح التعليم ، الى تطويره ، الى اعادة بنائه ٠

ومن الحقائق الثابتة ـ الآن ـ فى مجال اصلاح التعليم أن صعوبات كثيرة تواجه محاولات اصلاحه ، حتى وان كانت محاولات متواضعة ٠ ويرجع المختصون ذلك الى أسباب كثيرة ٠ ومن أبرز هذه الأسباب ٠ أن من يعملون

(*) دراسة قدمت الى مؤتمر (قضية التعليم فى مصر)الذى عقده نادى أعضاء هيئة التدريس ، جامعة أسيوط فى الفترة من ١٣ ـ ١٥/١٠/١٩٩٠ ٠

(**) أستاذ ـ غير متفرغ ـ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة عين شـــمس ٠

فى اصلاح التعليم يريدون - فى الأغلب الأعم - أن يحققوا فى وقت واحد أقصى ما تشير اليه مجموعة من القيم المتصارعة ، القيم التى ينافس بعضها بعضا · فمثلا قيمة « المساواة » التى يعبر عنها أحيانا بمصطلح « تكافؤ الفرص » تدعو الى التوسع الكمى فى التعليم ، ومد خدماته الى كل مستحقيه· وهذه القيمة تنافس قيما أخرى منها : « جودة التعليم » أو امتيازه ، والتأكيد على نوع التعليم لا على كمه ، وقيمة الحرية فى اختيار نوع التعليم ، وقيمة الفروق الفردية .(Boyed, 1984, pp. 4-24)

وتتنافس فى اصلاح التعليم قيم أخرى منها : مركزية الاصلاح فى مقابل لا مركزية الاصلاح · وقيمة ضبط العاملين فى مجالات التعليم ومراقبتهم ومتابعة أدائهم فى مقابل استقلالهم الذاتى ، وقيمة مجانية التعليم مقابل أن يتكفل المستفيدون من التعليم بدفع نفقاته ·

وتنافس القيم على النحو الذى مثلنا له واقع يجب أن يتعامل معه بذكاء من يتصدون لتطوير التعليم ، ومن خلال التنافس - بل التناقض - تنشأ حتما أوضاع جديدة تتسم بالتوازن ، وهو قيمة مطلوبة فى الحياة ، وفى الكائنات الحية ، وفى الظواهر الاجتماعية ، ومنها التعليم ·

وهذه الدراسة تكمل دراسات - سبق نشرها - فى مجال تطوير التعليم (أحمد المهدى عبد الحليم أ ، ب ، جـ ١٩٨٨) وتهدف هذه الدراسة وما سبقها الى الاسهام فى زيادة وعى المعنيين بشؤون التعليم بأمرين أولهما مطلب أساسى للثانى وهما : أولا ، فهم الموجبات العالمية والاقليمية والوطنية التى تفرض اصلاح التعليم ، وهذا هو ما يشير اليه السؤال الأول فى العنوان الفرعى لهذه الدراسة : لماذا ؟ وثانيا : عرض تصور الكاتب للمعالم الرئيسية لاستراتيجية اصلاح التعليم ، وهذا هو المراد بالسؤال الثانى فى العنوان الفرعى للدراسة : وكيف ؟

وأستأذن فى أن أعرض الدراسة موزعة الى ثلاثة أقسام ، أحاول فى الأول منها ضبط المصطلحات الثلاثة وتمييز كل منها عن الآخرين · وفى القسم الثانى أعرض الأسباب التى تجعل اعادة بناء التعليم فى مصر ضرورة حتمية،

وفى القسم الثالث والأخير أحاول الاجابة عن السؤال كيف يمكن أن نشرع فى اعادة بناء التعليم · أو ما الأسس التى نعيد بناء التعليم فى ضوئها ؟

أولا : ضـــبط المصطلحات

ذكرت قبلا أن المصطلحات الثلاثة : الاصلاح ، والتطوير ، واعادة البناء تستخدم على أنها مصطلحات يرادف بعضها بعضـــا · وأعتقد أن اســتخدام المصطلحات الثلاثة على هذا النحو مدعاة للخلط والتخليط · ولذا فانى سوف أحاول التمييز ـ لأغراض هذه الدراسة ـ بين هذه المصطلحات على الوجـــه التـــالى :

١ ـ الاصلاح ، مصدر فعله « أصلح » أى أتى بما هو صالح نافع ، ويعنى فى مجال التعليم أن تقدم جديدا نافعا ، أو أن تصلح أمرا ظهر فساده · ويشير تاريخ التعليم فى مصر وفى غيرها من البلاد الى أن محاولات الاصلاح لم تتوقف ، سواء أكانت هذه المحاولات موجهة الى بنية التعليم أو هيكله (من أحدثها فى مصر جعل المرحلة الأولى فى التعليم الأساسى خمس سنوات بدلا من ست) أم الى مدخلات التعليم مثل أشتراط الحصول على نسبة مئوية مرتفعة فى امتحان الشهادات العامة لدخول مرحلة تعليمية تالية ، أم الى عملياته مثل جعل بدء التشعيب فى التعليم الثانوى فى الصف الثـــالث بدلا من الصف الثـــانى ·

هذه أمثلة للمحاولات ـ التى قد تصيب وقد تفشل ـ التى تدخل فى نطاق ما يمكن أن نطلق عليه « اصلاحا » فى التعليم · وتتسم هذه الاصـــلاحات وأمثالها بأنها متفرقات ، شأنها شأن من يلقى حجارة فى مواقع متفرقة فى تيار نهر جارف ، ويتوقع أن يؤدى هذا الى تحويل مجرى النهر ، انها أشتات متفرقة من الاصلاحات ، تحسب لاصحابها النوايا الطيبة التى تدفعهم اليها ، ولكن يعوزها الفكر الفلسفى الجامع الذى يؤلف بين أشتاتها ، ويؤدى الى أن يكون لها تأثيرات باقية تفعل فعلها فى نسيج النظام التربوى ·

٢ ـ و « تطوير » التعليم ، مصطلح يشير الى المحاولات التى ينظر فيها الى التعليم على أنه نظام System له مكونات ، تقوم بينها علاقات ،

تؤدى الى تفاعلات ، والى تبادل التأثير والتأثر بين هذه المكونات · ولـذا فان أية محاولة لاحداث تغيير فى أحد مكونات النظام يجب أن تراعى فيهـا الآثار المحتملة التى يحدثها التطوير فى مكون ما فى مكونات النظام الأخرى · ومثال تلك المحاولات التى تتم فى تطـــوير أهداف التعليم مقـرونة بتطوير محتويات المناهج ، وتطوير المواد التعليمية ، وتدريب المعلمين والموجهين على الطرق المستحدثة لتدريس المناهج والمواد التعليمية المطورة ·

ومغزى هذا هو أن التطوير أكثر شمولا من الاصلاح ، وأنه يتم وفقـا لسياسة وخطط ، واجراءات تتزامن ، أو تتعاقب بسرعة ، ويتجنب القائمـون على التطـــوير ـ قـــدر طاقتهم ـ الارتجـــال والمشروعـات العشـــوائية ويعتمدون فى حركة الاصلاح على بعض المعلومات والمعارف المتاحة ، وعلى الخبرات السابقة للنظام أو لأنظمة تعليمية أخرى ·

وتتسم حركات « تطوير التعليم » بأنها تؤمن ـ عادة ـ بصلاحية البنية الحالية لنظام التعليم فى أهدافه ، وهياكله ، ومضامينه ، وأساليبه ووسائل تقييم انجازاته · والافتراض الأساسى الذى تعتمد عليه حركة التطـــوير هو أن العيب الجوهرى فى نظام التعليم وفيما يعمل فيه من مشكلات هـــو تدنى مستوى أداء العاملين ، يستوى فى ذلك المعلمون والطلاب ، وأن آليات اصلاح التعليم تستوجب أن تقوم السلطة المركزية فى التعليم بتحديد أهداف التطوير ، ووضع أولويات خطته ، وتوفير المصادر المادية والبشرية التى تكفل تنفيذ الخطة ، ووصف الأدوار التى يقوم بها العاملون فى النظام وصفا دقيقا، ومتابعة مدى تنفيذهم لما يعهد اليهم من مهمات ، وقياس أدائهم بصور شتى ، واستخدام نظام الحوافز ـ السلبية والايجابية ـ لتحقيق أهداف التطوير ·

وتصدق الأوصاف التى ذكرناها لحركة تطوير التعليم على جهود التطوير التى تمت فى السنوات الثلاث الأخيرة فى مصر ، وفى الاردن ، وفى الكويت، وذلك على النحو الذى فصلت القول فيه فى مكان آخر (أحمد المهدى أ ، ب ، ١٩٨٨) كما تصدق هذه الأوصاف جميعها ـ أيضا ـ على الجهود التى بذلت فى الولايات المتحدة الأمريكية لاصلاح التعليم فى الفترة من ١٩٨٢ ـ ١٩٨٥ حيث تشير أحدث الكتابات الى أن التطوير خلال هذه الفترة قد تجسم فى زيادة

الرقابة المركزية على التعليم (من الحكومة الاتحادية ، أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية) وفى تقنين مستويات أداء المعلمين والطلاب وتقييمها · وفى هذا يقول بعض المحللين : ان جهود الاصلاح خلال تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس وتنظيمها ، وزيادة الاشراف عليها ، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب (Sedlak et al., 1986, 175)

٣ ـ مصطلح « اعادة البناء » أو « البروستوريكا » مأخوذ فى أصله الروسى من وصف الزعيم ميخائيل جورباتشوف للحركة التى يقوم بها فى تغيير أوضاع الحياة فى الاتحاد السوفيتى · واستخدامه فى اصلاح التعليم يقوم على الافتراضات الأساسية التالية :

★ اذا كانت الجهود التى تبذل فى تغيير أوضاع التعليم فى نطاق مفهوم « الاصلاح » ومفهوم « التطوير » ـ على النحو الذى أوضحناه ـ جهود قاصرة وغير مجدية فان التعليم بحاجة الى تغيير جذرى يتناول : أهدافه، وتنظيم مؤسساته ، وادارتها ، والخصائص التى تميز العاملين فيه ، ونظام الحوافز الذى يعملون فى ضوئه (Elmore, 1987, 61)

★ ان اعادة بناء نظم التعليم هى الوسيلة الفعالة فى مواجهة التغييرات الجذرية التى بدأ العالم فى مواجهتها ، يستوى فى ذلك ما يخص النظام السياسى والاقتصادى ، وما يتصل بالانفجار المعرفى ، وما يتعلق بمتطلبات التعايش مع ثورة التكنولوجيا والاستفادة منها ، ومن تقدم وسائل التواصل · وتؤكد بعض المؤسسات المعنية بالاقتصاد وبالتعليم أن اعادة بناء التعليم ضرورة حتمية اذا أريد للتعليم أن يسهم فى اعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة فى القرن الحادى والعشرين
. (Gernegie Forum on Education and the Economy, 1986, 14)

★ ان المهمة التى تواجه المعنيين بأمور التعليم هى اعادة بناء كاملة، وليست اصلاحا أو ترقيعا أو احداث تغييرات جزئية فيه مهما كانت نوايا القائمين بها صادقة (Kearns, 1988, 32) .

واكتفى بهذا القدر من القول فى التمييز بين المصطلحات الثلاث · وقد

حرصت على أن أوثق أوصاف مصطلح « اعادة بناء التعليم » من خـــلال كتابات بعض المتخصصين فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تشرئب اليهـا أعناق المسؤولين عن التعليم فى مصر وفى معظم البلاد النامية ، والتى حين صدر فيها تقرير « أمة معرضة للخطر » عام ١٩٨٣ حرص المسؤولون على التعليم فى مصر عام ١٩٨٧ على اصدار استراتيجية جعل شعار مؤتمرها « أمة لها مستقبل » وسوف أعود الى الحديث عن اعادة بناء التعليم فى مصر ، ومقتضيات هذه الاعادة ـ فى الفكر وفى الفعل ـ فى سياقات تاليـة فى هذه الدراسة · وانتقل الى القسم الثانى فى الدراسة لأجيب عن السؤال : لماذا اعادة بناء التعليم فى مصر ؟

ثانيا : لماذا اعادة بناء التعليم ؟

فى محاولة عرض الأسباب الموجبة لاعادة بناء التعليم فى مصر يمكن ايراد هذه الأسباب مصنفة فى ثلاث مجموعات من المتغيرات :

١ ـ المتغيـرات العـالمية

٢ ـ المتغيرات الاقليمية والوطنيـة ·

٣ ـ متغيرات تخص نظام التعليم المصرى ذاته · وذلك على النحـــو التـــالى :

وتجدر الاشارة الى أن تصنيف المتغيرات على هذا النحو لا يعنى أنه تصنيف جامع مانع فى أصنافه الكبرى ، أو فى مكونات كل صنف منها ، وكل ما يدعى لهذا التصنيف أنه تقريبى أريد به مجرد فرز للعوامل ، يعـــاون على رؤية آثارها فى سياقات مختلفة ·

١ ـ المتغيـرات العـالمية

(أ) المناخ العالمى الراهن : لا مراء فى أن عالم اليوم ـ عالم ثمانينيات القرن العشرين وبواكير تسعينياته ـ يتميز عن عالم العقود السابقة عليـه بأنه عالم الوفاق بين القوتين العظميين فى العالم · وفى ظل هذا الوفاق توقفت مظاهر الجمود الفكرى فى مجالات السياسة والحكم ، وتغيرت نظـم

الحكم فى كثير من بلاد أوروبا الشرقية ، ساعية الى تحقيق قدر أكبر من الديمقراطية بوصفها أسلوبا للحكم ونمطا للحياة ، وتوحد الأخوة الذين أريد لهم يوما ما أن يكونوا أعداء (المانيا الشرقية والغربية) وتستعد أوروبا للحياة فى نطاق وحدة اقتصادية تبدأ عام ١٩٩٢ · ويتجه نظام الحكم فى معظم بلاد العالم اتجاها يتبنى « المصارحة » الكاملة بين الحاكمين والمحكومين فى تسيير المؤسسات وادارة مشروعات التنمية ، ويشدد على احترام الحقوق الأساسية للانسان ، والى المرونة فى النظر وفى الممارسة ، والى تجريب نماذج فى الفكر وفى الفعل فى مجالات السياسة والاقتصاد والحكم · وهذا هو ما يبلوره مصطلح « بروسترويكا » الذى صاغه الزعيم السوفيتى ميخائيل جورباتشوف ويعنى به ثورة فى الاتجاهات ، وفى الأفكار، وفى الممارسات تنشأ عنها تغييرات جذرية فى السياسة الداخلية والخارجية للاتحاد السوفيتى (Gorbachev, 1988) · وقد أدى هذا الى زيادة الهيمنة الأمريكية ، والى اعتقاد بعض المفكرين أن عقد التسعينيات سوف يكون عصر حكومة عالمية ذات قطب واحد ·

ان هذه المتغيرات ذات تأثير كبير على نظام الحياة فى مصر بعامة ، وعلى نظام التعليم فيها بخاصة ، وأكتفى بذكر ما يتصل بالتعليم من هذه التأثيرات · وأعرضها فى صورة عينة من الأسئلة التى يجب أن تحسم الاجابة عنها :

— اذا كان دستور مصر الحالى يؤكد فكرة الحكم الديموقراطى والتعددية الحزبية ، فما نوع التعليم الذى من شأنه تعزيز هاتين الفكرتين ؟

— ما كنه العلاقة التى يجب أن ينميها التعليم بين الثقافة العربية الاسلامية والثقافات الأخرى (غربية كانت أو شرقية) ؟

— كيف يتأتى للتعليم فى مصر أن يسهم فى بناء شخصية تتسم بروح الاستقلال ، والمبادأة ، والانجاز بدوافع ذاتية ؟

— كيف يتأتى للتعليم أن يسهم فى تنمية التفكير الحر ، وتقبل آراء الآخرين ، ونزعة المشاركة الفعالة فى الأنشطة ذات الصبغة الاجتماعية ؟

ـــ ما طبيعة الاتجاه الذى يجب أن ينميه نظام التعليم فى المتعلمين تجاه « السلطة » أيا كانت (الحكام ، رؤساء العمل ، والآباء ، المعلمون) ؟ كيف يتأتى للتعليم أن ينمى فى المتعلمين اتجاها متوازنا نحو السلطة ، بحيث لا يرهبونها ، ولا يخشون سلطانها ، وانما يجادلونها بالطرق المشروعة ، ويخلصون لها النصح ؟

ـــ كيف يتأتى لنظام التعليم أن يغرس فى الأجيال الناشئة مقتضيات مفهوم « الاستقلالية » مقرونا بمفهوم « الاعتماد المتبادل » الذى يتسم بالندية بين الأفراد والجماعات والأمم ، وينأى فى الوقت ذاته عن التبعية ـ فى أية صورة من صورها ـ والاستكبار ؟

ـــ ما القيم الدينية والاجتماعية التى يجب أن يســـهم التعليم فى غرسها فى الأجيال الناشئة ؟ وكيف يتم هذا ؟

(ب) الانفجار المعرفى : شهد عقدا السبعينيات والثمانينيات تزايدا سريعا فى كم المعارف المضبوطة وفى نوعها · وأدى هذا الى ما يتحدث عنـه ألفن توفلر على أنه « الاختيار الصعب Overchoice » الذى يواجه مخططى مناهج التعليم ، انهم مواجهون بكم هائل من المعارف القيمة فى كافة مجالات الحياة ، يستحيل أن يعلم كله للاجيال الناشئة فى عدد محدود من السنوات· ويفرض هذا المتغير على نظام التعليم فى مصر أن يجيب عن عدد من الأسئلة مثـــل :

ـــ كيف يمكن ـ فى ضوء الانفجار المعرفى ـ أن نوازن بين معارفنا التراثية ، وهى جوهر هويتنا ، وبين المستجدات المعرفية العصرية ؟ ما المعايير التى يجب أعمالها ؟

ـــ ما درجة التركيز التى يجب أن تعطى فى اختيار مضامين التعليم وطرقه لمواجهة مطالب الحاضر من ناحية ولمواجهة تحديات المستقبل من ناحية أخـــرى ؟

ـــ ما المعايير التى يجب اعمالها فى القرارات الخاصة بحجم التعليم العام ومتطلباته ؟ وحجم التعليم الفنى والتقنى ومقتضياتهما ؟

ـــ كيف تتم الملاءمة فى نظام التعليم بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية ؟

ـــ ما الوسائل والطرق التى تنمى فى المتعلمين مفهوم « التعـــلم المستمر » أو « التعلم مدى الحياة » ؟

(ج) ثورة التكنولوجيا ونظم التواصل : وقد صاحبت الانفجار المعرفى ثورة عارمة فى نظم التواصل وتكنولوجيا الأعمال فى شتى جوانب الحياة الانسانية ، ومن أبرزها ما يتصل بغزو الفضاء ، وثورة المعلومات ـ تخزينا واستدعاء ـ وتطور تقنيات التواصل السلكى واللاسلكى · وواجب على نظام التعليم فى مصر الاستفادة من انجازات هذه الثورات ، وذلك بتوجيه التعليم الى الاستفادة منها ، والاسهام فى تطويرها لخدمة أهداف التنمية الشـاملة· وفى هذا الصدد يتحتم على نظام التعليم فى مصر ـ سواء فى بنيته التنظيمية وفى محتوياته ، وفى أساليبه ـ أن يجيب عن أسئلة أقدم فيما يلى عينة منها :

ـــ ما طبيعة التقنيات التى تحتاج اليها مصر ؟ وكيف يتأتى للتعليم اعداد الكوادر التى يحتاج اليها النشاط الاقتصادى والاجتماعى فى مصر ؟

ـــ من الأخطار التى حذر منها المجلس القـــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أن تقع مصر فى شرك « التبعية التكنولوجية » (تقـرير الدورة الخامسة عشر ، يونية ١٩٨٨ ، ٢٨) فكيف يستطيع نظام التعليم ـ فى مراحله المختلفة ـ حماية البلاد من مخاطر هـــذه التبعية وتداعيـــاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والنفسية ؟

ـــ ما المتطلبات التعليمية التى يجب أن ينجزها الطلاب قبل التحاقهم بالتعليم الفنى والتقنى ؟

ـــ من الحقائق الشائعة أن كثيرا من المؤسسات الصناعية ومؤسسات الخدمات فى مصر يرفض تدريب طلاب التعليم الفنى والتقنى فيها ، فكيف يمكن أن تتم التوأمة بين مؤسسات التعليم الفنى فى مصر والمؤسسات الصـــناعية والفنية التى يعد الطلاب للعمل فى مجالات عملها ؟

— ما نوعية التخصصات الفنية والتقنية التى تحتاج اليها قطاعات الصناعة والزراعة والتجارة والتشييد والاتصالات والخدمات ونحو ذلك فى مصر ؟ وكيف يستطيع التعليم الفنى والتقنى توفير الكوادر المؤهلة فى هذه التخصصات دون تفريط ، أو افراط يؤدى الى زيادة نسبة البطالة بين خريجى هذه التخصصات على النحو الذى تتحدث عنه بعض الوثائق المتداولة ؟

(د) **النظام الاقتصادى العالمى :** يواجه العالم فى الثمانينيات أوضاعا اقتصادية زادت من ظواهر العسر الاقتصادى فى الدول النامية ، ومن بينها مصر · وقد أدى هذا النظام الى أن تلجأ الدول النامية الى الاقتراض من الدول الصناعية الغنية نظير أرباح ربوية تثقل كاهل معظم الدول · وأدى الكساد الاقتصادى الى عدم توازن المبالغ المخصصة فى ميزانية الدولة للتعليم مع الطلب الاجتماعى الشديد عليه فى كافة المراحل · ولجأت مصر فى تسيير بعض مشروعات التعليم الى القروض ، والى المعونات الأجنبية ممثلة فى معونات نقدية ، أو فى خدمات يقدمها بعض الخبراء الذين ينتمون الى الدولة المقرضة أو المعينة ·

وتشير بعض الدراسات العالمية المقارنة الى أن الاعتماد على التمويل الأجنبى للتعليم له تكلفة باهظة ، حيث يؤدى الى تقليل الثقة فى الخبراء الوطنيين ، والى ضعف التزامهم ، حيث تتدنى المكافآت التى تمنح لهم بدرجة كبيرة عن المستوى الذى يظفر به من ينتمون الى الهيئات المتبرعة ·

وتؤكد هذه الدراسات ـ أيضا ـ أن التبرعات الخارجية للتعليم ليست خيرا مجانيا ، وأن قمة ما تفرزه من مشكلات تتمثل فى الشروط التى يضعها المتبرعون لسياسة التعليم · ولعل من أحكم ما قيل فى استخدام المعونات الخارجية فى التعليم انها « تقنين تعويضى » لمساندة أهداف السياسة الخارجية للدول المتبرعة ، وأنها تعوق التغييرات الوطنية فى التعليم التى يستطيع نظام التعليم عن طريقها الاستجابة للاحتياجات المحلية لكل قطر (محمد الرشيد ، مترجم · بدون تاريخ ، ص ص ١٥٨ ـ ١٥٩) ·

وقد أدى العسر المادى الذى تعانى منه مصر الى محاولات شتى للالتفاف حول « مجانية التعليم » فى مراحله المختلفة التى ينص عليها

الدستور الحالى فى جمهورية مصر العربية ، ومن مظاهر هذا الالتفاف : التوسع فى المدارس الخاصة لتعليم اللغات ، وقيام وزارة التعليم ذاتها بانشاء مدارس تجريبية للغات بمصروفات ، ومشروع الجامعة الخاصة ، ومشروع الجامعة الفرنسية التى تبدأ نشاطها بالاسكندرية فى بداية العام الدراسى ١٩٩٠ ـ ١٩٩١ ، ومشروع « التعليم الجامعى من بعد » الذى تتسابق بعض كليات الجامعة فى تنفيذه بمصروفات باهظة · ولا يتسع مقام هذه الدراسة للتعليق على كل واحدة من هذه المحاولات وانما اكتفى بتأكيد أن النظام الاقتصادى العالمى قد أفرز متغيرات يجب أن يهتم بها فى التخطيط لاعادة بناء التعليم فى مصر · ويتمثل هذا الاهتمام فى ضرورة الاجابة عن مثل الأسئلة التالية :

ـــ ما مرتبة الأولوية التى يجب أن تعطى فى ميزانية الدولة للانفاق على التعليم ـ مقارنة بالانفاق عى التسليح ، أو الزراعة ، أو الصناعة مثلا ـ بحيث يعتبر التعليم عاملا من عوامل التنمية ، وليس عبئا ثقيلا عليها أو معوقا لهـا ؟

ـــ كيف يتم توزيع الميزانية على مراحل التعليم المختلفة ؟ هل نبقى على الزيادة الفاحشة فى نفقات التعليم الجامعى والعالى على حساب ما قبله من مراحل التعليم وخاصة التعليم الأساسى ، وتعليم الكبار ؟

ـــ ما مراكز التكلفة فى ميزانيات التعليم التى يمكن تخفيض نفقاتها دون تضحية بمبدأى المساواة والعدالة الاجتماعية بين المواطنين فى فرص التعليم ؟

ـــ كيف يتأتى لمن يخططون لاعادة بناء التعليم أن يلتزموا بتقديم خدمات تعليمية ذات نوعية متميزة وبدرجة كبيرة من المساواة لأكبر عدد ممكن من جماهير الشعب ؟

ـــ ما الفئات المعرضة لأكبر قدر من التهديد من جراء محاولات « خصخصة التعليم » التى أفرزها العسر المالى فى مصر ؟ وما سبيل حماية هذه الفئات وكفالة حقها فى التعليم ؟

ـــ ما البدائل التى يمكن اللجوء اليها ـ واستنفادها جميعا ـ قبل اللجوء الى أن يدفع غير القادرين ماليا مصروفات تعليم أبنائهم ؟

٢ ـ المتغيرات الاقليمية والوطنية

وتشمل هذه المتغيرات العوامل التالية :

(أ) تنمية الذاتية الثقافية وتجديدها : حرصت مصر فى تاريخها الطويل على الاحتفاظ بهويتها الثقافية ـ حتى فى أحلك سنوات الاستعمار الذى منيت به ـ ، وكانت ثورة ١٩١٩ ، وثورة ١٩٥٢ أفضل تعبير عن طموحات الشعب المصرى فى الاستقلال ، والحرية والاحتفاظ بهويته الثقافية ، وجوهرها العقيدة الدينية ، والقيم الاسلامية ، واللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم ٠

ولذا فان نظام التعليم مطالب بأن يؤصل فى نفوس المتعلمين الانتماء الى أمة الاسلام ، والى الأمة العربية ٠ انتماء تاريخ ، تعددت فيه موجات الازدهار وحقب الانطفاء، وانتماء تراث دينى، صالح فى ثوابته لكافة العصور والأزمان والبقاع ٠ وقابل للتعددية والاجتهادات فى الأمور الدنيوية المتغيرة التى تشكل متغيرات ثقافية وحضارية ٠ حض الاسلام الانسان على أن يبتدع فيها قدر جهده ، ما دامت لا تصطدم بالكليات والثوابت التى شرعت فى الاسلام الحنيف ٠

ونظام التعليم فى مصر ـ برغم النكسة القاصمة التى يمثلها اجتياح العراق للكويت ـ مطالب بتأكيد الانتماء الى الأمة العربية ، انتماء تاريخ وتراث ومصير ٠ وأن يوفر فرصا كافية ، ومسارات تعليم حوارى وصريح ، حول الأوضاع الراهنة فى العالم العربى ، وتحليل الأسباب والعوامل التى تضافرت فى تقسيم واقعه المشتت ، سواء فى ذلك العوامل الداخلية الفاعلة فى المجتمعات العربية ، والعوامل الخارجية ، وكيف يتأتى لأقطار العالم العربى أن تدلف الى القرن الحادى والعشرين مجمعة على أهداف عامة من شأنها حماية الأمن القومى العربى ، واستغلال الثروات الطبيعية والبشرية فى دول العالم العربى لصالح مواطنى هذه الدول ، والاسهام فى التقدم الحضارى للانسانية ، مقاومة مظاهر الاستكبار والاستعلاء عالمية كانت أو اقليمية أو وطنية ٠

أعتقد أن الايمان بالاسلام : « الدين » و « الحضارة » وبالعـــروبة : « اللسان » و « الثقافة » و « الوجدان » يحتمان ألا يتوقف السعى ، وألا تخفت الدعوة الى العمل العربى المشترك فى مجالات التعليم الذى يحرر الأمة العربية من مظاهر التجزئة ، وأغـلال التخلف ، وموبقات التبعية السياسية والثقافية والتقنية · « ولا يتم هذا كله الا عند ما يركز المجتمع العربى على هدف اعداد المواطن للمستقبل ، وما يتطلبه ذلك من تطوير ومراجعة للنظـام التعليمى : هدفا ، وبنية ، ومنهاجا ، وأسلوبا ، وممارسة ، وتقويما » (منتدى الفكر العربى ، مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القـرن الحـادى والعشرين ، ١٩٩٠ ، ص ١١) ·

ان أزمة الخليج أزمة سياسية ، نعم ، ولكنها فى التحليل النهـــائى أزمة اجتماعية وتربوية ، واختلاف وجهات النظر فيها تعكس فى صـــدق افرازات لاضطرابات وأزمات تعليمية ، عانت منها ـ ولا تزال ـ أنظمة التعليم فى العالم العربى كله دون استثناء · وآن لنظم التعليم فى هذه الدول أن تلعب دورا يخلص الأمة العربية من المنزلقات التى بدأت فى الانحدار اليها ·

(ب) اختلال نظام القيم : عالجت فى دراسة سابقة قضية اختلال نظام القيم فى مصر (أحمد المهدى ، ١٩٩٠) وقلت ان تعليم القيم يمثل فريضة غائبة فى نظام التعليم ، ويؤكد المجلس القـــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (تقرير المجلس عن الدورة الخامسة عشرة ص ص ٣٧ ـ ٤١) والاهتزازات القيمية فى المجتمع المصرى ، ويصفها بأنها حالة اجتماعية معتلة، ذات أعراض كثيرة : منها سلوك اللامبالاة ، والتمركز حول الذات ، والأنانية المفرطة ، وضعف الانتماء الى الجماعة ، والتغير فى قيمة التعليم ، بحيث أصبح مجرد وسيلة للحصول على مؤهل لشغل وظيفة ما (ان وجـــدت الوظيفة) ·

ويعلل المجلس أسباب هذا الاختلال بتأكيد أن رسالة التربية قد تراجعت فى مصر ، وأن وظيفة النظام التعليمى فى تكوين الشخصية قد ضعفت ، وأن نظامنا التعليمى يتجه الى تثبيت أوضاع قديمة وقيـــم نحتاج الى تغييرها (التقرير المذكور ص ٤١) ·

واكتفى فى هذا الصدد بتشخيص المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى وأضيف اذا كان الحال على هذا المنوال فاعادة بناء التعليم فى مصر تصبح فريضة يجب أن تضطلع بها الجهات والأجهزة المسؤولة عن التعليم ، وأن محاولات التطوير الحالية ، لا تمثل الا مسكنات لحالة مرضية لن تجـــدى فيها محاولات العلاج الجزئى ، أن حالات الفشل التربوى ـ التى عرضـــنا أمثلة لها ـ لن تنجح فى ايقافها حملات الغسيل الاعلامى التى تضطلع بها بعض الأجهزة الحكومية ٠

(جـ) **زيادة البطالة بين المتعلمين** : من أكثر الظواهر التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند النظر فى أمور التعليم فى مصر مشكلة البطالة : ظاهرة كانت أو مقنعة ٠ وتختلف تقديرات عدد العاطلين عن العمل فعلا فى مصر ، حيث يقال : ان عددهم يتراوح بين مليونين وثلاثة ملايين ، وأن ثلث هذا العدد فى الأقل يحمل مؤهلات عالية ومتوسطة ٠ وتشير هذه الظـــاهرة بجلاء الى كمال الانقطاع بين التعليم وسوق العمل ، وتؤكد أن التعليم فى مصر بدلا من أن يكون وسيلة للتنمية الشاملة أصبح يمثل مشكلة للاقتصاد القومى وأضحى مصدرا لتخريج أعداد كبيرة من الشبان العاطلين عن العمـــل ، يؤلفون ـ دون ريب ـ مظهرا من مظاهر الارتباك السياسى ، وهم قرينـــة واضحة على سوء استثمار الدولة فى التعليم ، هذا بجانب أنهم يشـــكلون ـ أيضا ـ مصدرا من مصادر القلق الاجتماعى ، حيث تعمق البطالة فيهـم صورا شتى من الاحباط تصيب المتعلمين العاطلين ، وتصيب أسرهم اصابات نفسية يصعب تقدير آثارها كميا ، وان تكن شواهد هذه الآثار كثيـــرة وملحـــوظة ٠

ولذا ، فان اعادة بناء التعليم فى مصر تمثل حاجة ضرورية ، يرجى من خلال النجاح فيها احداث ملاءمة بين العرض والطلب فى سوق العمل ، فى بلد تزداد فيه معدلات النمو السكانى ، وتزداد فيه فرص الالتحاق بالتعليم، بصورة ترتبط بزيادة السكان أكثر من ارتباطها بنمو الاحتياجات من القـوى العاملة المتعلمة فى مجالات الأعمال الاقتصادية والصناعية الحديثة ٠

ويزداد الموقف الخاص بالبطالة فى مصر سوءا بعودة المصريين الذين

كانوا يعملون فى العراق والكويت الى مصر بعد أن غزت العراق الكويت فى الثانى من أغسطس ١٩٩٠ ٠

٣ ـ متغيرات تخص نظام التعليم ومؤسساته

أود أن أستاذن فى أن أحيل القارىء والسامع فى شأن هذا الصنف من المتغيرات الى كتاب صدر عن وزارة التعليم، نشره الأستاذ الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم فى يولية ١٩٨٧ ، وجعل عنوانه « استراتيجية تطوير التعليم » فى هذا الكتاب ، وتحديدا فى الصفحات من ٢١ ـ ٤٧ تشخيص جيد وأمين لمشكلات التعليم فى مصر ٠ وأقصر حديثى هنا على التشخيص الخاص بالتعليم العام والتعليم الفنى ٠

أكدت استراتيجية الدكتور سرور أن قصور فعالية نظام التعليم ترجع الى « غياب استراتيجية تبلور السياسة التربوية العليا ، وغياب الطابع القومى للتعليم ، وعدم اسهام من يعنيهم أمره فى تطويره » (ص ص ٢٢ ـ ٢٣) ٠ وغياب التخطيط التعليمى الذى يشترك فيه الاقتصاديون ، وعلماء الاجتماع والتربويون (ص ٢٣) وتأخر النظام التعليمى عن مواجهة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقدم العلمى والتكنولوجى ، افتقار النظام التعليمى الى المبادأة ، واحتذاء نماذج أجنبية فى التنمية ، وغض الطرف عن ذاتية المجتمع المصرى وهويته الثقافية واحتياجاته الحقيقية ، وأن الاصلاحات التى تمت فى النظام التعليمى كانت جزئية ، ولم تحقق الفعالية بالقدر المطلوب (ص ٢٤) ٠

وأرجعت استراتيجية الدكتور سرور مشكلات التعليم الى غياب وعى الجماهير بمشكلاته ، وضعف الثقة فى العملية التعليمية ، وعدم مساندتها معنويا ، وعدم التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية والتربية غير المدرسية، ويظهر ذلك فى التداخل والتضارب والتناقض بين ما تقدمه المدارس وما تبثه وسائل الاعلام ، وانعدام الصلة بين سياسة التنمية الثقافية وسياسة التنمية التعليمية ، وعدم تعاون الأسرة مع المدرسة ، وخاصة فى الأسر الاقل حظا فى فرص الحياة الاجتماعية ، وعدم تعاون المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية المعنية بتنشئة الطفل وتربية الشباب (ص ص ٢٥ ـ ٢٧) ٠

(دراسات تربوية)

أما المقررات والمناهج فقد وصفت بغلبة الطابع النظرى فيها ، وأنها معنية بالحفظ والاستظهار ولا أثر لها فى سلوك المواطنين ، وأنها صلبة لا تلبى مطالب التعليم أو البيئة ، وأنها اخفقت فى ايجاد حلول تواجه تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، وأنها معنية بالتلقين ، ولا تهتم بميول الانسان الفرد ومواهبه وحاجاته ومشكلاته ، وأن الامتحانات المدرسية تدرب التلميذ على التذكر ، ولا تستثمر امكانات العقل الانسانى (ص ص ٢٧ ـ ٢٩) ٠

أما الأنشطة الطلابية وتكنولوجيا التعليم فقد قالت عنها الاستراتيجية ان الأنشطة الطلابية فى محنة وتلتقط أنفاسها الاخيرة ٠ وأن تكنولوجيا التعليم فى وضع يرثى له ، وبعيدة عن متناول المعلم ، وبرامج التليفزيون التعليمى يغلب عليها الطابع التقليدى ، وأن قضية تكنولوجيا التعليم تتعلق باقتناع المعلمين بتوجهاتها وليس فى الامتثال الشكلى لهذه التوجهات (ص ص ٣١ ـ ٣٢) ٠

وقد عددت الاستراتيجية سلبيات اعداد المعلم ، وحصرتها فى تعدد وتنوع مصادر اعداده ، وقصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين ، وعدم توازن خطة اعداد المعلم أكاديميا وثقافيا وتربويا ، والتراخى فى تدريب المعلمين وجمود أساليب تدريبهم (ص ص ٣١ ـ ٣٣) ٠

أما ادارة التعليم فقد وصفتها الاستراتيجية بأنها « مرادفة لمركب السلطة والهيمنة والأمر والاملاء ، والتركيز على النواحى الآلية أكثر من الانسانية وعلى الجزئيات ٠٠ وعلى التسيير والاجراء أكثر من التجديد والابتكار » وأن ما قيل وجرى تحت اسم « الديمقراطية » و « المشاركة » والقيادة الجماعية والحرية ، « فانها شعارات ما زالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها ما زال طويلا » (ص ٣٧) ٠

وأكدت استراتيجية الدكتور سرور الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى نظام التعليم ، وأن هذا يتمثل فى نسبة لا يستهان بها من الأطفال ما زالوا خارج التعليم الابتدائى ، وفى ارتفاع نسبة التسرب ونسبة الرسوب فى هذه المرحلة ، وفى معاناة أولياء الأمور من الحاق أبنائهم بالصف الأول ، وفى زيادة كثافة الفصول ، وتعدد الفترات الدراسية ٠

وذكرت الاستراتيجية أن من مظاهر الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص اعطاء الأولوية فى الالتحاق بالصف الأول فى مدارس اللغات للمتقدمين اليه من رياض الاطفال فيها » وذلك من غير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ الفرص، تلجىء الى أساليب ملتوية لتيسير قبول الأطفال ، « وغالبا ما يكون ذلك فوق طاقة الآباء مما يثير الشكوى والجزع » · ومن مظاهر الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص ما توفره مدارس التعليم الخاص من جودة فى التعليم لا يقدر على أن يحظى بها الا من يملكون المال دون من يملكون القدرة على التعليم · وأختتم الحديث عن الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص بتأكيد تفشى الدروس الخصوصية بصورة خطيرة لم يسبق لها مثيل (ص ص ٤١ ـ ٤٤) ·

ووصفت الاستراتيجية العملية التعليمية فى مصر بانتشار التسيب فى بعض المواقع ، والافتقار الى الجدية ، والى القيادة الادارية السليمة مما أدى الى الغش الجماعى والدروس الخصوصية والاعتماد على الكتب الخارجية (ص ٤٥) ·

وينتهى تشخيص الاستراتيجية لأوضاع التعليم فى مصر بحصر مشكلات التعليم الفنى : الصناعى والزراعى ، حيث عد من بين مشكلات التعليم الصناعى تعدد الوزارات والجهات التى تتولى اعداد طلابه ، وعدم توفر البيانات الخاصة باحتياجات القوى العاملة فى مستوياتها المختلفة ، وعدم استجابة معظم المؤسسات لتدريب الطلاب فيها · وانخفاض معدلات الانفاق على طالب التعليم الصناعى ، وعزوف الطلاب عن الالتحاق به ، وعزوف المهندسين عن التدريس فيه ، وتعارض اجراءات أجهزة الحكم المحلى مع سياسة الوزارة ، وقلة الفرص المتاحة أمام خريجيه لمواصلة التعليم ، وانشاء تخصصات دون الاحتياج اليها ، وزيادة كثافة فصوله (ص ص ٤٥ ـ ٤٧)·

أما مشكلات التعليم الزراعى فمن بينها عدم وجود بيانات دقيقة عن احتياجات القطاعات المختلفة للمتخرجين فيه ، وعدم ربط تخطيطه باحتياجات القوى العاملة ، وانخفاض مجاميع من يلتحقون به ، والاستيلاء على مزارعه أو انقاص مساحتها ، واحجام الهيئات عن قبول طلابه للتدريب فيها · (ص ٤٧) ·

مرة أخرى تحية للدكتور أحمد فتحى سرور على صراحته المحمـودة فى وصف واقعنا التربوى الأليم · وتجدر الاشارة الى أن كثيرا من معـالم هذا التشخيص قد اعتمد فيها على تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ·

وأكتفى فى التعليق على هذا التشخيص بلفت نظر القارىء الى نوعية الدلالة لبعض الكلمات المستخدمة فيه : غياب ، عدم ، انعدام ، قصور ، سلبيات ، اخفاق ، اخلال ، اختلال ، عدم توازن ، جمود ، ركوب السلطة ، الهيمنة ، الأمر والاملاء ، والتسيب ، والعزوف ·

وأعتقد أن ما ورد فى هذا التشخيص يمثل صرخات يجب أن تصـل الى آذان المسئولين عن التعليم جميعا فى مصر ، وأن تحركهم الى انقاذ التعليم والا فالكارثة محققة ، والخطر على الأبواب ، والمستقبل ليس واعدا عـلى الاطلاق · ولذا فانى أعيد المقولة التى أدرت حولها هذه الدراسة : اعـادة بناء التعليم ضرورة حتمية · وقد أجبت عن السؤال : لماذا ؟ وأنتقل الآن الى الاجابة عن السؤال : كيف تتم اعادة البناء المنشودة ؟

ثالثا : أسس اعادة بنـاء التعليم

يجدر أن نبدأ بتأكيد أن اعادة بناء التعـليم لا تعنى هدم مؤسساته الحالية ، أو توقف نشاطها انتظارا لاقامة البناء الجديد · وانما تعنى أن نستبدل بتصوراتنا الحالية عن التعليم تصورات جديدة ، سـواء فى ذلك : طبيعته ، وغاياته ، وأهدافه، وبناه التنظيمية، ومؤسساته: طبيعتها وادارتها، وكيف يحدث التغيير فيها ؟ ومناهجه : كيف تنتقى مضامينها ؟ وكيف تصمم؟ وكيف تعلم ؟ ، وكيف يتم تقويم انجازات النظام كله ، وانجازات العاملين فيه طلابا كانوا أو معلمين ؟ والخصائص التى يجب توفرها فى المعلمين وفى الطلاب ـ تلك هى بعض بنود جدول أعمال اعادة البناء ـ وهى مهمات معقدة، لا تجدى فيها الاصلاحات الجزئية ، وانما السبيل اليها هى أن يكون لنا فـكر استراتيجى نركز فيه على اصلاح قلب التعليم النابض ، لنضمن اندفـاع الدم الى أعضائه وسائر أجهزته · وأن توزع سلطات التطوير ومهماته على

كل من يعنيهم أمره ، فلا يستبد بها فرد أو فئة ، وأن تكون اجراءات الاصلاح متوجهة الى ترقية الأداء الفعلى لكل العاملين فى النظام · وسوف أشـــير فيما يلى الى الأسس التى ينبغى أن نقيم عليها اعادة بناء التعليم · وهى أسس تمتزج فيها التصورات الفكرية بالممارسات العملية التى تلتئم مـــع هذه التصـــورات ·

(أ) التعليم نسق ثقافى ايكولجى :

ان الفرض العامل فى استراتيجية الدكتور سرور (١٩٨٧) هو أن التعليم نظام System وأن اصلاحه يمكن أن يتم فى اطار مقولة جـــوهرها أن اصلاح المدخلات والعمليات من شأنه أن يؤدى الى اصلاح المخرجات · وهذا الفرض مناقض لما كشفت عنه بحوث كثيرة ، أكدت نتائجها أن الصـــلات بين مكونات نظام التعليم صلات هشة (Loosely Coupled Components) وأن التغيير فى بعضها لا يستلزم بالضرورة تغييرا فى مكوناته الأخـــرى · (Weick, 1979, 451) ويرجع ذلك الى اختلاف طبيعة هذه المكونات ، والى اختلاف السياقات التى يعمل فيها كل مكون ، والى أن نظام التعليم نظام مفتوح يستقبل مدخلات شتى فى مختلف مراحله ، والى أن مخرجاته ليست محـــددة بصفة قاطعة ، وأن وسائل تحقيق غاياته ليست محددة بصفة نهائية عـــلى النحو الماثل فى مخرجات مصانع الأسلحة أو الأغذية أو الاحذية · وهـــذا ينفى صدق المقولة الشائعة فى تطوير المصانع على تطوير التعليم (Sirotnik, 1987, 60) .

والتصور البديل هو ما كشفت عنه أحدث البحوث فى تجديد التعـــليم · ومغزاه أن التعليم نسق ثقافى ايكولوجى ، وأنه مغاير ـ تماما ـ لأنظمـــة المصانع والخدمات الأخرى (Goodlad, 1987) .

ووصف التعليم بأنه نسق يعنى أن مكوناته ـ وان اختلفت فى طبيعتها ـ وبرغم كثرتها وتعقدها فانها قابلة للتعرف عليها ، وتشخيصها ، وتقويمها وتطويرها ·

أما صف النسق بأنه ثقافى فيعنى أن التعليم فى تنظيماته وفى مؤسساته

(المدارس والجامعات) يتألف من مجمـــوعة من البشر (مديرون ومعلمون وموجهون وطلاب وهيئات معاونة) يعملون بوصفهم أفرادا ، ويتفاعلون داخل جماعات وتنظيمات (المدارس والفصول الدراسية والأنشطة) ويعبرون فى كل هذه الأعمال عن ما لديهم من معتقدات قيم ، ومثل ، ومعارف ، واتجاهات واهتمامات وعادات فى التفكير وفى العمل · وهذه المنظومة الثقافية (ان شئت) هى التى تدفعهم ـ جماعات وأفرادا ـ الى النهوض بأعمال بذاتهـا وبكيفيات محددة والى العزوف عن أعمال أخرى ، كما تدفعهم الى تقبل أفكار وممارسات معينة ورفض ما عداها أو مقاومتها
(McDanial, 1974, 113, Goodlad, 1984, 246-270)

ومغزى هذا الوصف « ثقافى » لنسق التعليم هو أن اعادة بناء التعليم أو تطويره يجب أن يعمد فيها الى تغيير هذه المنظومة الثقافية فى عقـــول العاملين فى النظام ، وفى وجداناتهم ، وفى أساليب ممارستهم للاعمـــال التى ينهضون بها ، طلابا كانوا أو معلمين أو مديرين أو هيئات معاونة · وهذا يعنى أن الجماعات المستهدفة فى اعادة البناء هى جماعات الطلاب والمعلمين والعاملين فى النظام التعليمى وسائر مؤسساته ، وأنهم ـ وحدهم ـ هـم القادرون على التغيير ذى الأثر الباقى فى عمليات التعليم ·

أما وصف التعليم بأنه نسق « ايكولوجى » فمغزاه أن هذا النســـق اذا كان يعمل فى بيئة ثقافية ـ على النحو الذى أوضحناه ـ فانه محكوم بعوامل ايكولوجية تؤثر فى انجازاته بعامة ، وفى انجازات كل وحدة فيه ·

وتشمل المتغيرات الايكولوجية ذات الأثر فى التعليم العوامل الاقتصادية ذات الأثر فى الانفاق على التعليم بعامة ، وعلى كل مرحلة تعليمية أو نوع تعليمى أو مدرسة على حدة · والعوامل الديموجرافية التى تحدد حجم نظام التعليم ، وكثافة المدارس والفصول ، والعوامل الجغرافية التى تؤثر فى امكانات المدارس (حضر ، ريف ، بدو) · والعوامل المجتمعية كالمســـتوى الثقافى والاجتماعى للاسر التى ينتمى اليها الطلاب ، ومدى دعم المجتمـع المحلى للمدارس التى تخدمه (Goodlad, 1984) .

ومغزى وصف التعليم ومؤسساته بأنها « ايكولوجية » فى اعادة بنـاء

التعليم هو أن نتجنب التفكير النمطى والتعميمات الجارفة فيما يخص اعادة بناء التعليم ، وأن ينظر الى مدارس كل اقليم أو محافظة أو حى نظرة خاصة يعطى فيها اعتبار كاف للعوامل التى مثلت لها · هذا بالاضافة الى أن نعدل عن محاولات تطوير التعليم أو اعادة بنائه من خلال منظورات مركزية متسلطة مهما كانت صادقة ، بل علينا أن نحرص على تقديم التصورات المركزية للمعنيين بالتعليم فى المجتمعات المحلية بوصفها فروضا تحتمل الصواب والخطأ ، وأنها قابلة للتعديل بالزيادة والنقص والحذف والاضافة وفقا لما تقتضيه المتغيرات الايكولوجية والثقافية ·

(ب) شبكة التعليم بدلا من نظام التعليم :

التعليم النظامى الذى تضطلع بها وزارة التعليم ليس نظاما مكتفيا بذاته ، وانما هو نسق تكتنفه أنظمة أخرى تؤثر فيه بشدة ، وتتأثر به الى درجة ما · ويكفى أن نشير فى هذا الصدد الى أسماء هذه الأنظمة : نظام الحكم ، ونظام الاعلام ، ونظام الادارة ، ونظام القوى العاملة ، والنظام الأقتصادى والاجتماعى بكل ما ينضوى فيه وتحته من مجالات تتفرع عنه ·

ويجب أن ينظر الى هذه الأنظمة جميعها على أنها قوى تربوية فاعلة ، وأن الناس يتعلمون منها وفيها قيما ومعارف وعادات واتجاهات لا تقل فى خطرها ـ بل تزيد كثيرا ـ عما يتعلمونه من نظام التعليم الرسمى ·

ولذا فان التنسيق بين نظام التعليم وهذه الأنظمة فى : أهدافها ، وفى القيم التى تجسمها ، وفيما تضطلع به من أنشطة ، وما تبثه من برامج يعد أمرا ضروريا · والاتجاه القائم الآن فى تطوير التعليم يعتمد فيه على مفهوم « شبكة التعليم » بدلا من التركيز على نظام التعليم الرسمى وحده ·

واعمال هذا المفهوم فى « اعادة بناء التعليم » المنشودة يقتضى اعادة النظر فى كل المؤسسات التى تنتمى للتعليم بصرف النظر عن تبعيتها ، ومحاولة توجيه مسيرتها بصورة تضمن تعزيز الوحدة الثقافية والوطنية بين أبناء الأمة ، وتجنبها أخطار تعدد أنماط مؤسسات التعليم وخاصة فى مراحله

الأولى · وفى هذا الصدد يتحتم فى اعادة بناء التعليم أن تتخذ مواقف محددة وواضحة ـ فى القضايا التى تشير اليها الأسئلة التالية :

ـــ ما أخطار أو مزايا الثنائية القائمة فى التعليم التى تقسمه على تعليم مدنى تابع لوزارة التعليم ، وتعليم تنهض به المؤسسات التعليمية التابعة للازهر الشريف ، وجامعة الأزهر ؟

ـــ ما حصاد التجربة التى بدأت فى بداية الستينيات ، بهدف تطوير التعليم فى المؤسسات التابعة للازهر الشريف ؟ ، وما درجة الكفاية الداخلية لهذه المؤسسات ، والكفاية الخارجية لمن يتخرجون فيها ؟

ـــ ما الطرق والوسائل والاجراءات التى تكفل اتســـاق ما تنشره الصحف وما تبثه الاذاعتان : المسموعة والمرئية مع أهداف ومضـــامين ما تقدمه مؤسسات التعليم النظامى ؟

ـــ متى ؟ وكيف ؟ يتم القضاء على الأمية فى مصر ؟
كيف يمكن أن تتضافر الجهود الحكومية والشعبية لانجاز خطة وطنية شاملة للقضاء على الأمية بوصفها معوقا لما يبذله فى سبيل التنمية البشرية ·

ـــ كيف يمكن التوسع فى برامج تعليم الكبار التى تهدف الى تثقيف القوى العاملة ورفع مستوى أداء أعضائها الفنى والتكنولوجى ؟

ـــ ما الأدوار التى يجب أنتضطلع بها النقابات المهنية والاتحادات العمالية فى مجالات التدريب المهنى وتعليم الكبار ؟

ـــ ما مدى تلاؤم ما تشهده مصر من توسع فى مدارس اللغات ـ خاصة وحكومية ـ مع قيم : التوحيد الثقافى ، والعدالة الاجتماعية ، والمساواة فى تكافؤ فرص التعـــليم ؟

ـــ ما مزايا وعيوب مؤسسات التعليم التى تســـتقل وزارة الدفاع بانشائها وادارتها ـ مستقلة عن وزارة التعليم أو بالتعـــاون ـ مع وزارة التعليم ؟

ان أعمال مفهوم « شبكة التعليم » فى اعادة بنائه من شأنه أن يؤدى الى تحقيق أقصى استفادة ممكنة من قوى التعليم والتعلم والتدريب المتاحة فى المجتمع ، والقضاء على التناقضات بينها ، وتجنيب المجتمع أخطار ما ينشأ عن هذه التناقضات من تباينات فى وجهات النظر ، وفى منطلقات الفكر والسلوك لدى أبناء الوطن الواحد ٠

(ج) شجرة التعليم بدلا من السلم التعليمى :

درجنا على تصور بنية التعليم فى صورة سلسلة تصاعدية نطلق عليها « السلم التعليمى » ويتسم هذا السلم بالجمود ، وبأن من تزل قدمه عند احدى درجاته أو يتعثر فى صعود احداها - ويحدث هذا لأسباب مختلفة - يهوى الى القاع ، ولا يستطيع متابعة تعليمه ٠ ويهثل هذا السلم تصورا خطيا لمراحل التعليم ٠ ويتبنى فيه النموذج الصناعى الذى تتوالى فيه العمليات للوصول الى منتجات يميز فيها بين النخب الأول ، والنخب الثانى ، والمنتج الردىء الذى يعدم ، أو يهدر بوصفه نفايات ٠ وتلك - فيما أرى - نظرة جامدة الى الطبيعة البشرية ، وانكار لقدرات البشر على التغير والتلاؤم ٠

ومن هنا فان الفكر التربوى الحديث يدعو الى صياغة البنى التعليمية فى ضوء نموذج جديد ، أذكى أن نطلق عليه « النموذج الزراعى » ، وفى ضوء هذا النموذج يجب أن نؤمن بأن هناك علاقة عضوية بين التعليم وخصائص التربية الجغرافية والثقافية والتاريخية التى يوظف التعليم لخدمتها ، وأن المتعلم ذاته فيه طاقات وامكانات كافية أودعها الله سبحانه وتعالى فيه ٠ على النحو الذى نجده فى البذور ، وأن ناتج عملية التعليم يتوقف على مدى التلاؤم بين البذرة والتربة ، وأنشطة المعالجة التى يقوم بها المسؤولون عن التربية ٠

وقد انبثق عن هذا النموذج مفهوم « شجرة التعليم » بدلا من مفهوم السلم التعليمى ٠ ومقتضيات مفهوم شجرة التعليم فى اعادة البنى التعليمية يتمثل فيما يلى : (منتدى الفكر العربى ، مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، وثيقة عمان ، ١٩٩٠) ٠

● يجب أن يكون للتعليم جذع أساسى تنبثق عنه ، وتعتمد عليه كل الأغصان والفروع ٠

● أن يتألف نظام التعليم من فروع وأغصان متعددة ، وأن يتاح للمواطنين جميعا - فى اطار مفهومى المساواة والعدالة الاجتماعية - فرص الارتقاء الى أى من فروع هذه الشجرة وأغصانها كل حسب قدراته واحتياجاته واهتماماته ، وفرص الانتقال الأفقى من فرع الى فرع آخر ٠

● توجيه عناية كافية لاقامة جسور ونقاط عبور بين حلقات نسق التعليم ومراحله وأنواعه ، بمعنى أن تكون هناك فرص للتعليم ، تليها أو تقترن بها فرص للعمل ، ثم عودة للتعليم فى ذات التخصص أو فى تخصص آخر ٠

● تبنى هذا المفهوم يؤكد فى نفوس المتعلمين مفاهيم النمو الذاتى، والتعليم مدى الحياة ، وامكانات التدريب التحويلى ونحو ذلك ٠

(د) التوازن الدقيق بين المركزية واللامركزية :

والثابت تاريخيا أن مصر كانت أول دولة نمت فى ذاتها عناصر الأمة ، أول دولة تظهر على مسرح العالم القديم بالمعنى السياسى المعظم (حمدان ، ١٩٨١) ج ٢ ص ٦٠٤) ٠ لهذا - ولاعتبارات أخرى مختلفة - تأصل فى مصر الاتجاه الى سلطة الدولة المركزية ، والتخطيط المركزى ، والاشراف المركزى ، والمراقبة المركزية ٠ ويبدو أن اشارة من النزعة المركزية قد استقرت فى وجدان المصريين - حكاما ومحكومين - جعلتهم يطمئنون الى أن المركزية هى صمام الأمان فى كل اصلاح ٠ وأصبح التخلص من هذه النزعة بارقات أمل سرعان ما تخفت بعد اضاءة قصيرة وباهتة ، فبرغم أن فكرة « اللامركزية » طبقت فى انشاء مناطق للتعليم منذ حوالى نصف قرن ، وبرغم صدور قوانين ولوائح للحكم المحلى منذ ما يقرب من ربع قرن - أقول برغم كل هذا فان محاولات تطوير التعليم فى مصر لا تزال تتم فى اطار الفكر المركزى السلطوى، فمبادرات الاصلاح أو التطوير تبدأ بها السلطة المركزية ، فتؤصل دواعيها ، وتضع أهدافها ، وتصمم خططها ، وتراقب تنفيذها وتتابعه ، وتقوم آثارها ٠

كل هذا يتم فى أبراج عاجية و « فضية » من اناس لا يخالجنى شك فى صدق نواياهم ٠

والحيرة بين « المركزية واللامركزية » فى اصلاح التعليم توشك أن تكون ظاهرة عالمية ، عبر عنها خبير عالمى مرموق يعمل فى جامعة تازمانيا فى استراليا ، حيث يقرر أن كثيرا من حكومات العالم بعامة تتبنى فى تطـــوير التعليم وادارته اتجاها قويا نحو المركزية : فى وضع الأهـــداف ، وترتيب الأولويات ، وبناء أطر المحاسبة ، وهذا يشكل اتجاها نحو قطب المركزية ٠ وفى الوقت ذاته نجد أن الحكومات تتوسع فى نقل السلطة والمسئولية فى الوظائف الحاكمة فى تطوير التعليم الى مستوى المدرسة ، أى أن الاتجـاه يميل الى قطب اللامركزية ٠ ويؤكد هذا الخبير أن هذه الظاهرة تنبىء عن كثير من عدم اليقين ، حيث يلاحظ أن السير فى هذين الاتجاهين متزامن أو يتوالى بسرعة (Galdwell, 1989, p. 3)

والاختيار بين مركزية ولا مركزية اصلاح التعليم أو تطويره يجب أن يعتمد على حقائق تاريخ التعليم وجغرافيته فى كل قطر على حدة ٠ وأن يستفاد فى اتخاذ القرار بنتائج البحوث والدراسات التى أجريت فى أقطار أخـــرى ٠

والحقائق المتراكمة من تاريخ اصلاح التعليم فى مصر تصف هـــذه المحاولات بأنه قد غابت عنها الاستراتيجية ، والطابع القومى ٠ والتخطيط ، وانها تتم بعيدا عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، وعـدم التنسـيق بين التربية المدرسية وأجهزة الثقافة والاعلام ، وجمود المناهج ، وجزئية الاصلاح ، وأن ادارة التعليم وادارة تطويره مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والاملاء (أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢١ ـ ٣٧) ٠

ودعت استراتيجية الدكتور سرور الى ضرورة تأكيد ديمقراطية الادارة التعليمية فى المدرسة ، وأن تمتد الديمقراطية الى المشاركة فى اتخاذ القرار على جميع المستويات ٠ والتخفيف من دور الوزارة المركزية ومن اللامركزية الى قرارات تتخذها المحليات والمدارس ٠ وأكدت الاستراتيجية أنه « لا يجوز أن تتحول اللامركزية الى ديكتاتورية كبار المسئولين المحليين ومديرى المدارس »

(أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٢٣ ـ ١٢٤) · وهنا يجد المـــرء نفسه مدفوعا الى أن يتساءل : ما الفرق بين دكتاتورية المسؤولين المحليين ودكتاتورية الوزارة ؟ والجواب عندى : كلاهما شر ولا خيار بينهما ·

وتكشف استراتيجية الدكتور سرور عن موقفها بالنسبة لمركزية التطوير بمقولة : « مركزية التخطيط والمتابعة » ، وذلك بأن تقوم أجهزة الوزارة المركزية بوضع خطة نظام الدراسة ، والمناهج ، والمقررات ، والكتب ، والتدريب ، ومتابعة المديريات التعليمية ، ووضع معايير الامتحانات ، واجراء البحوث والتجارب التربوية · وللمقولة شق ثان يكملها هو « لا مركزية التنفيذ فى المحليات » أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٥٠ ـ ١٥١) ·

واضح ـ فيما سبق ـ جنوح استراتيجية الدكتور سرور الى قطب المركزية فى تطوير التعليم · أى أن الداء الذى رمت به الاستراتيجية المحاولات السابقة هو عين الداء الماثل فى الاستراتيجية ، ولكنها تحاول أن تنسل منه، وتخص به محاولات الماضى ·

وتؤكد نتائج عدد كبير من البحوث فساد الجنوح الى المركزية فى تطوير التعليم ، وفشل المحاولات التى اعتمدت على مقولة « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » فى اصلاح التعليم (Hall and Loucks, 1982, 134) لأسباب أوجزها فيما يلى :

● اتساع الثغرة بين المبادرات المركزية فى اصلاح التعليم ووقائع الحياة العملية فى المدارس ذاتها · وفى الأقاليم والأحياء !!

● واضعو خطط التطوير المركزى والممارسون للتعليم فريقان ليس لدى أى منهما تصور كاف لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذى يعمـــل فيه ، فواضعو السياسة المركزية بعيدون عن تصور مناخ العمل فى المدارس ومحدداته « الثقافية ـ الايكولوجية » ·

● اصلاح التعليم ـ كما تؤكد دراسات عالمية مقارنة ـ لا يمـــكن أن يتم بمجرد الأمر والنهى ـ حتى فى بلد يحكم عسكريا ـ ويقل احتمـــال

ذلك فى أى بلد هو متفتح على العـــالم (كوفر ، ترجمة حـــربى وزملائه ، ٩٨٧أ ، ٤٧) ٠

● الاتجاه الى قطب المركزية فى اصلاح التعليم قائم على افتـراض صلاحية النمط الرأسى للعلاقات فى مهنة التعليم ، وهو افتراض خـاطىء يراد به تعزيز الوجاهة السياسية والاجتماعية والعملية والتكنوقراطية للسلطة العليا ٠ والاتجاه الى قطب المركزية فى اصلاح التعليم يسبب احباطات شتى للعاملين فى الممارسات العملية (الموجهون ، والمعلمون ومديرو المدارس) ويقلل ثقتهم فى أنفسهم ، ويسوغ لهم مقاومة الاصلاح بوسائل شتى
(Heckman, 1988, 66)

● الاصلاح الفوقى للتعليم ـ بصرف النظر عن درجته ومجـاله ـ يبدو فى نظر العاملين فى المدارس تجسيما لأفكار أناس آخرين غرباء فى قضية أساسية تخص أولئك العاملين ، ولذا فانهم ـ حرصا على كيـانهم ووجودهم ـ يقاومون الازعاجات الخارجية التى تتوالى عليهم
(Elmore, 1987, 75)

● خطط اصلاح التعليم التى توضع بعيدا عن سياقات الممارسات لم يكتب لها النجاح ، وهى خطط لا تجدى فى اصلاح التعليم فى المستقبل
(Cuban, 1984, 213-215)

والبديل الذى اقترحه لما هو متصل حادث الآن فى تطوير التعـــليم هو أن نحدث توازنا دقيقا بين القطبين وهما « المركزية واللامركزية » وأن نستفيد من نتائج بحوث كثيرة أجريت فى مجالات : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير وادارته ، وسيكولوجية الجماعة بعامة ، وفى مجال التعليم بخاصة ٠ والسبيل الى هذا التوازن يتمثل فى الخطوات التالية :

(أ) يستبدل بالتطور الخطى الذى يفرضه أهل السلطة من أعلى الى أسفل تطوير ديمقـــراطى ـ فعلا لا قـــولا ـ يســـهم فيه ممثلون لكل الفئـــات العاملة فى حقل التعليم والمعنية به ، وتضم هذه الفئات أصحاب المؤهـلات العلمية والخبرات العملية فى مجالات السياسة والاقتصاد ، وعلوم الاجتماع ،

وعلوم التربية ، والاعلام ، والممارسين للتعليم فعـــلا وادارته من المعلمين والموجهين والمديرين · وهذا الاقتراح لا يعنى المصادرة على مبادرات من هم فى مواقع السلطة العليا فى نسق التعليم ، فتلك المبادرات من حقهـم وواجبة عليهم · ولكنه يعنى ألا يظن أهل السلطة أنهم وحدهم القادرون على تحـــديد أهداف تطوير التعليم ، ورسم سياساته ، وأن كل ما يعن لهم ولمستشاريهم فروض قابلة للمناقشة ، من كل من يعنيهم أمر التعليم ، وأنها ما دامت فروضا فهى قابلة للتعديل والتصحيح والحذف والاضافة والرفض ·

(ب) يستبدل بالقوانين والقواعد واللوائح التى تصـــدرها السلطة المركزية فى شأن تطوير التعليم صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطى بين كافـــة الفئات المعنية بأمر التعـــليم فى مستوياته المختلفة ·

(جـ) يعدل عن الاصرار « البيروقراطى » على فرض السياسات بصورة « ديكتاتورية » الى زيادة المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم لكى يفهموا ماهية التطوير ، واستيعاب دواعيه ومراميه ، والى المشاركة فى اتخاذ القرارات التى تمس حياتهم وتتصل بممارساتهم ·

(د) يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة ، والمحاسبة التى تنهض بهـا السلطة المركزية ما يلى :

- افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحســـن التصرف من العاملين فى مستوياتهم المختلفة ·

- توزيع مسؤوليات أعمال التطوير على كل المشاركين فيه فى صورة فرق للعمل ، وبهذا يحل مفهوم المسؤولية محل مفهوم المحاسبة ·

- اتخاذ الاجراءات التى تكفل أن تكون أعمال التطوير فرصـــا كافية لنمو المشاركين فيه مهنيا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا ·

(هـ) تعتبر المدرسة الواحدة هى الوحدة الأساسية التى يجب أن تتجه

اليها عمليات التطوير ، وهذا لا يعنى أن يشكل فريق عمل لتطوير كل مدرسة على حدة ، فهذا عمل لا طاقة لنظام التعليم فى مصر بالنهوض به ، وانما يتكون فريق عمل لتطوير المدارس التى تتشابه ثقافيا وايكولوجيا يضم ممثلين للفئات المعنية بتطوير التعليم كافة (أساتذة الجامعات فى التخصصات ذات العلاقة، المسؤولون فى المجتمعات المحلية ، المعلمون ، الموجهون) ٠

(و) يستبدل بالأجهزة المركزية العاملة على تطوير التعليم الموجودة فى القاهرة مراكز اقليمية ـ يخدم كل مركز منها محافظة أو مجموعة من المحافظات (القاهرة ، وسط الدلتا ، الاسكندرية ، أسيوط ، محافظات القناة وسيناء) ويطلق عليها مراكز « اعادة بناء التعليم » ٠ ويتألف كل مركز من ممثلين للفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتطوير التعليم وهى : المعلمون ، والموجهون، وكليات التربية فى الاقليم ، والادارات التعليمية للوزارة ، والمسؤولون عن الحكم المحلى وممثلون للآباء ، والكليات الجامعية فى الاقليم ذات العلاقة٠

ويعمل كل مركز من هذه المراكز بالتعاون الوثيق مع المدارس التابعة له ووفقا لخطة يضعها على اعادة بناء التعليم ، ويقترح أن يبدأ كل مركز بوضع الاطر والاجراءات اللازمة لما يلى :

١ ـ تطوير نظام المعلمين فى كليات التربية وفى غيرها من المؤسسات المعنية باعداد المعلم ، ووضع خطة مستمرة لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة وذلك فى ضوء أن تمهين التعليم يجب أن يعطى أول الأولويات فى اعادة بناء التعليم ٠

٢ ـ تطوير المناهج بالمعنى الواسع لمصطلح المنهج ، ويستفاد فى ذلك بالجهود التى بذلتها الوزارة ، والمراكز المتخصصة ، وبنتائج البحوث التى أجريت فى تطوير مناهج المواد المختلفة ، وتطوير الكتب المقروءة ، وسائر المواد ٠

واقترح فى شأن هذه المراكز أن تتكاتف الجهود التى تبذل فى تطوير التعليم لاعادة بنائه ، وأن تتكامل من خلال هذه المراكز عمليات البحث التربوى والتشخيص الفعلى لمشكلات التعليم ، مع محاولات التطوير فى شتى مجالات التعليم ٠

وأود أن أؤكد أن هذا التصور لا يلغى عمل الوزارة المركزية وانما يضع عمل الوزارة فى مكانه الصحيح ، وهو عملية أشبه ما تكون بعملية العصف الذهنى الذى تحاول الوزارة من خلاله استنفار مكنونات الطاقات المحلية فى كل اقليم وتوظيفها لاعادة بناء التعليم فى هذا الاقليم · وهذا يعنى أن يقتصر عمل الوزارة وأجهزتها - التى يجب أن تتقلص لتغـــذى المراكز الاقليميـة بالكفاءات المختلفة - على طرح بعض المبادرات فى مجالات التعليم ، وتزويد المراكز الاقليمية بمصادر المعرفة المختلفة وبنتائج البحوث والمشروعات ذات العلاقة باعادة بناء التعليم ·

وأعتقد أن هذا الاقتراح سوف يواجه بأنه سوف يزيد من التكلفة المالية لعمليات تطوير التعليم · وأحب أن أؤكد أن عمليات تطوير التعليم على النحو الذى يتم فيه التوازن بين الاتجاه الى المركزية المفرطة واللامركزية المسرفـة قد حدثت فى بعض البلاد وأتت ثمارها وان تكلفتهـــا كانت معادلة لتكلفة المحاولات المركزية وأقل منها أحيانا ·

وأيا ما كان الأمر فانى أكره أن أصادر على رأى الآخرين فى الاقتراح الذى قدمته هنا ، ولعل القول الفصل فى هذا الصدد هو أن تتم دراسة لجدوى مثل هذا الاقتراح لابراز تكلفته المالية والتربوية والاجتماعية والمهنية مقارنا بما يجرى عليه العمـــل الآن ·

(هـ) تمهين التعليم :

أرى أن أية خطة لاعادة بناء التعليم يجب أن يهتدى فى تحديد أولوياتها بمعيار أو معايير ، واقترح المعيار التالى :

« ان الغرض الأسمى لاعادة بناء التعليم هو أن تتحسن نواتج هـــذا التعليم ، متمثلة فى زيادة الكفاءة العقلية والاجتماعية للطـــلاب المتعلمين أنفسهم ، سواء فى ذلك ما يتصل بأنماط سلوكهم الاجتماعى وما ينبىء عنـه هذا السلوك من قيم ودوافع وطموحات ، وما يتصل بالجانب المعرفى العقلى، وما يتعلق بالجوانب الوجدانية ، وما يتصل بمهارات الأداء الفعلى » ·

ولا يمكن اعمال هذا المعيار الا اذا تم الاتفاق على الخصائص التى يجب أن تتوافر فى الأجيال الناشئة التى يسهم التعليم فى صنعها · وفى هذا الصدد أزكى التصور الذى صدر عن مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين (منتدى الفكر العربى ، ١٩٩٠ ص ص ١١ ، ١٠)

الانسان العربى الذى تهدف تربية المستقبل الى تكوينه يتجسد فى مواطن تحركه القيم الدينية المتمثلة فى رسالة السماء ، وقيم الحضارة العربية الاسلامية فى عصورها الزاهرة بالاضافة الى ما تأصل من قيم ايجابية لحضارات البشر عبر التاريخ ·

انسان يتصف بالايمان والارادة ، والعقلانية ، والمعالجة العلمية لقضايا التغيير : فهما وفعلا ، وتصورا وحركة ·

انسان منتم الى وطنه وعروبته ، واع بحقوقه وواجباته ، مؤمن بكرامة العمل حقا وواجبا ، مدرك لدور العقل والعقلانية فى البصر بالواقع ، وفى تصور البدائل الممكنة للحلول الناجحة لمشكلاته ومشكلات مجتمعه ·· يلتزم فى الأمور الدنيوية بمعايير النسبية وقوانين الاحتمالات ، والنظرة الشمولية المنظومية ، فيما يتخذ من مواقف وما يصدر من أحكام ·· انسان قادر على العمل الجمعى مؤثر للمصلحة العامة » ·

وبعد تحديد الغاية من اعادة بناء التعليم ، وتحديد الأوصاف أو السمات التى يجب أن يعاون فى تأصيلها فى المواطنين ، يثار السؤال من اين تبدأ عملية اعادة البناء ؟

استنادا الى كل ما قدمت - فى هذا القسم من الدراسة وفيما سبقه - أجيب عن هذا السؤال فأقول : ان أولى أولويات اعادة بناء التعليم هى العمل الدائب على تحسين عمليتى التعليم والتعلم فى المدارس ، وأن أقصر الطرق لتحقيق ذلك هو أن نسعى الى تحسين أداء المعلمين للمهمات الموكولة اليهم · وهذا يعنى أن خطة « اعادة بناء التعليم » يجب أن تسعى فى المقام الأول الى تمهين التعليم أى جعله مهنة ·

(دراسات تربوية)

ولست أغالى ان قلت ان التعليم فى مصر وفى كثير من بلاد العـــالم ليس مهنة حتى اليوم ، وكليات التربية فى بلادنا ليست كليات مهنية ، وانمـا هى كليات ذات طبيعة غامضة ، ورسالتها محدودة فى التدريب على تدريس بعض المواد · وقد قدمت فى مكان سابق فى هذه الدراسة جوانب القصور التى سجلتها استراتيجية الدكتور سرور بالنسبة لاعداد المعلم · وأضيف اليها أن برامج التعليم فى كليات التربية أصبحت برامج متخلفة وتحتاج الى مراجعة جذرية ، وأن الأقسام التى تنهض بمهام الاعداد المهنى فى هذه الكليات قد جمدت على تصورات قديمة للمعارف التى ينبغى أن يستحوذ عليها المعلم ، والممارسات التى يجب أن ينهض بها فى المواقف التعليمية ، ومما يثير العجب فى الوضع الراهن لكليات التربية فى مصر السعى الى تكاثرها ، وفقا لنمط تقليدى هو اعداد المعلمين بطريقة توصف بأنها « تكاملية » فى مدى أربع سنوات بعد الثانوية العامة ، يدرس الطلاب فيها متطلبات :

(أ) الاعداد الثقافى العـــام ·

(ب) الاعداد التخصصى فى واحد أو أكثر من أنظمة المعرفة (اللغات ـ الفزياء ـ التاريخ ، الرياضيات ونحوها)

(جـ) الاعداد المهنى للتدريس ·

● تدنى مستويات أداء الطلاب الملتحقين بكليات التربية فى امتحان الثانوية العامة عن مستوى أداء الطلاب الذين يلتحقون بالكليات المهنية الأخرى (الطب والهندسة مثلا) ·

● عدم كفاية السنوات الأربع لطالب اعداد المعلم ، حتى فى حدها الأدنى ، وينتج عن هذا ضعف عام ملحوظ فى خريجى هذه الكليات فى المواد التى يدرسونها ، فكثير من معلمى اللغة العربية ـ مثلا ـ لا يجيدون الأداء اللغوى الشفوى أو الكتابى ، وينعكس هذا الضعف على الطلاب الذين يقومون بتعليمهم ·

● ضحالة الاعداد المهنى ، واكتفاء الطلاب بحفظ بعض المعـــلومات التى تقدم لهم فى مقررات الاعداد المهنى دون قدرتهم على توظيف هـــذه المعلومات فى الممارسات العملية ·

● شيوع قدر كبير من الصراعات المختلفة بين أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام التخصصية وزملائهم فى الأقسام المهنية وتنافسهم على الوقت المتاح للتعليم ، حتى غدت الكليات مجالا للتنافس على تحقيق المصالح الخاصة لكل فريق من أعضاء هيئة التدريس • وبطل فى الواقع العملى لهذه الكليات الزعم القائل ان الاعداد التكاملى من شأنه أن يثرى الاعداد التخصصى الاعداد المهنى ، وأن يعاون الاعداد المهنى على حسن تقديم المقررات التخصصية فى كليات التربية •

وتؤكد الدراسات الحديثة فشل هذا النمط من الاعداد فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتصف المحاولات التى تجرى فيه بأنها محاولة لانجاز ما هو مستحيل (Gideonse, 1985, 37) .

ولذا فان الدعوة قوية الى ضرورة احداث ثورة فى اعداد المعلم تكون هى البداية لاعادة بناء التعليم • والمعالم التى اقترحها لبرنامج اعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه فى أثناء الخدمة هى ما يلى :

● يتم الاعداد التخصصى والاعداد الثقافى العام فى الكليات الجامعية لمدة أربع سنوات ، وذلك على النحو الذى كان متبعا فى مصر قبل ذلك (كليات الآداب ، والعلوم ، ودار العلوم ، واللغة العربية ، وهكذا ثم يدخل الطلاب الذين يريدون العمل فى مهنة التدريس كليات التربية •

● قصر عمل كليات التربية على الاعداد المهنى للطلاب ، وجعل الحد الأدنى لمدة هذا الاعداد سنتين دراسيتين كاملتين يقضيهما الطالب المعلم فى دراسة المقررات التربوية والنفسية والاجتماعية ذات العلاقة بالاعداد المهنى ، وأن يخصص من هذه المدة نصف عام دراسى لتدريب الطلاب على التدريس •

● يجب أن يعاد النظر فيما أنشىء من كليات لاعداد المعلم تحت اسم الكليات النوعية ، وذلك بجعلها كليات للتعليم الثقافى العام ، ولتعليم الأنشطة والمواد الخاصة التى انشئت من أجلها ، على أن يلتحق طلابها بعد ذلك بكليات التربية • وفى هذا ابقاء على التقدم الذى أحرز قبلا ، متمثلا فى توحيد

مصدر اعداد المعلم ، وتمشيا مع ضرورة توحيد مستوى وأساليب الاعداد المهنى ٠

● أن يعاد النظر بصورة جدية فى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، بحيث تنتفى عنها سمات الشكلية أو مجرد « سد خانة » واتخاذها سبيلا للكسب المادى سواء من قبل المدربين أو المتدربين ٠

● يجب أن يضطلع أساتذة التربية بتوفير أحدث المعارف وأصدقها فى مجالات الأدوار المهنية التى يجب أن ينهض بها المعلم وفقا للتقدم العلمى والتقنى الحادث فى هذه المجالات ٠ وفيما يلى عرض لمجـــالات المعلومات والمعارف المضبوطة التى يجب أن يسيطر عليها المعلمون بوصفهم مهنيين ٠

— المداخل المختلفة للتعليم واستخدام وسائل التواصل المختلفة ٠

— العلاقة بين الخصائص المختلفة للمتعلمين واستراتيجيات التعليم٠

— نظريات ونماذج المنهج مطبقة على المواد الدراسية بعامة ، وعلى مناهج وطرق تعليم مادة بذاتها (اللغة ، الرياضيات ، العـلوم ، الفنـون وهكـــذا) بخاصـــة ٠

— مسؤوليات وأخلاقيات مهنة التعليم ٠

— أساليب التعليم الجمعى (جماعات كبيرة ، جماعات صغيرة) والتعـليم الفـــردى ٠

— مهارات ادارة المدرسة بطريقة ديمقراطية تعاونية ٠

— العلاقات التى يجب أن تقوم بين المدرسة وأولياء الأمور وبين المدرسة والمجتمع المحلى ٠

— المعارف الخاصة بتعليم الموهوبين والمعوقين ، وكيفية تشـخيص حالاتهم فى وقت مبكر وتخطيط المناهج الخاصة بهم ، وطرق تعليمها وتقويمها٠

— ادارة الفصل الدراسى والمواقف التعليمية المختلفة ٠

— أنماط التفاعل داخل الموقف التعليمى ـ وكيف يتأتى للمعـــلم اثراؤهـا ؟

ـــ أساليب البحث التربوى التى يتأتى للمعلم استخدامها فى المدرسة لأغراض التشخيص والعلاج والتقويم ٠

أما بعد ، فقد قدمت فى هذه الدراسة أفكارا واقتراحات ، وأرجـــو أن تتاح فرص لمناقشتها ٠

والله ـ وحده ـ الموفق والهادى الى سبيل الرشاد ٠

أولا : المراجع باللغة العـــربية :

١ ـ أحمد فتحى سرور (١٩٨٧) ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ٠ القاهرة ، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والدراسية والرسائل العلميـــة ٠

٢ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (أ) (يناير ١٩٨٨) « اصلاح التعـــليم بين صيغة غالبة وصـــــيغة غائبة » ٠ القـــــاهرة : مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس : العدد الثالث ٠

٣ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (ب) (يوليو ١٩٨٨) « اصلاح التعليـم بين صيغة غالبة وصيغة غائبة » ٠ القاهرة : مجلة دراسات فى المنـاهج وطرق التدريس : العدد الرابع ٠

٤ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (جـ) (سبتمبر ١٩٨٨) « نحو اتجاهات حديثة فى سياسة التعليم العام » ٠ مجلة عالم الفـــــكر ، الكويت : وزارة الاعلام ٠ العدد الثانى ، المجلد التاسع عشر ٠

٥ ـ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (١٩٨٨) تقرير الدورة الخامسة عشر ، ص ص ٢٨ ـ ٢٩ ٠

٦ ـ محمد الأحمد الرشيد (مترجم ، ١٩٩٠) التعليم فى أوقات العسر : خيارات للمخططين ٠ القاهرة : مطابع المنار العربى ٠

٧ ـ منتدى الفكر العربى (١٩٩٠) وثيقة عمان الصادرة عن مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، عمان ١٢ ـ ١٥ مايو ١٩٩٠ ٠

ثانيا : المراجع باللغة الانجليزية :

1. Boyd, W.L. (1984, Spring) Competing Values in Educational Policies and Governance : Australian and American developments, Educational Administration Review, 2, 4-24.

2. Caldwell, B.J. (1989) "Parodox and Uncertainity in the Governance of Education"A paper presented at the Annual meeting of the AERA, in San Francisco (29 March, 1989).

3. Garnegic forum on Education and the Economy (1989, May) "A Nation Prepared : Teachers for the 21 St Century". Washington, DC : Carnegie Forum.

4. El more, R.F. (1987, November). "Reform and the Culture of Authority in Schools". Educational Administration Quarterly, Vol. 23, No. 4, pp. 60-78.

5. Gideonse, H.D. (1985) "The Necessary Revolution in Teacher Education" in Case and Matthes (editors) College of Education : Perspective on Their Future, Berkeley, Colif, : McCutchant Corporation.

6. Goodlad, J.I. (1984) A place Colled School. (New York : McGar-Hill.).

7. ———— (ed. 1987) The Ecology of School Renewal, Chicago : Chicago University Press, NSSE Yearbook, Part I.

8. Gorbachev, M. (1988) Perestroik, London : William Collins Sons and Co.

9. Kearns, D.L. (1988) A business Perspective on American Schooling, Educational Week : Vol. 7, No. 30, pp. 32-34.

10. Murphy J. (1990) The Educational Reform Movement of the 1980s Berkeley, Calif : McCutchan Corp.

11. Sedlak, W., et al. (1986) Selling Students Short : Classroom bargains and Academic Reform in the American High School. (New York : Teachers College Press.).

12. Sirotnik, K.A. (1987) "The Process of School Renewal" in Goodlad, editor. Ecology of School Renewal. Chicago : University of Chicago Press. NSSE 1987 Yearbook, Part I, pp. 41-62.

13. Weick, Karl (1978) "Educational Organizations as loosely coupled systems" Administration Science Quartely, No. 23 (December 1978), pp. 541-552.