المداخلة السادسة

التعليم والبنية الاجتماعية في المجتمع المصري

(دراسة تحليلية نقدية للدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة
الجدلية بين التعليم وبنية العلاقات الاجتماعية
في المجتمع المصري)

شبل بدران(*)

ملخص: ترصد الورقة الحالية العديد من الدراسات والبحوث والمقابلات ورسائل الماجستير والدكتوراه والأدبيات التي عالجت قضية التعليم في اطار بنية العلاقات الاجتماعية والطبقية. ولقد قام الباحث باختيار عينة من تلك الدراسات تعبر عن كافة التوجهات الفكرية والأيديولوجية التي انطلقت منها، وحاول رصد أهم الاتجاهات البحثية والمنهجية في المعالجة، من خلال المحاور التالية: ١) الدولة والتعليم في المجتمع الرأسمالي التابع، ٢) التعليم والتمايز الطبقي، ٣) التعليم وإعادة انتاج العلاقات الاجتماعية القائمة، ٤) التعليم والمساواة الاجتماعية والتعليمية، ٥) هل المساواة التعليمية تؤدي بالضرورة إلى المساواة الاجتماعية؟ أم العكس هو الصحيح؟

وجد الباحث أن الغالبية من الدراسات تنحو إلى إبراز المحاولات النظرية المبذولة لإدراك العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي وعلاقة ذلك بنمط الإنتاج السائد ودور الدولة حيث تركز على إبراز اتجاهين: **الأول**، الاتجاه التقليدي المثالي المبشر بدور التعليم في إحداث التغيرات الاجتماعية في المجتمع المصري سواء كان

(*) دكتوراه في فلسفة التربية، جامعة طنطا. أستاذ أصول التربية - كلية التربية-جامعة الإسكندرية، مصر.

ذلك من خلال موقعه الريادي القادر على استقراء الواقع وتحديد مواطن التعديل أو الإصلاح أو التطوير فيه. **الثاني**، المنكر على التعليم قدرته-بقوته الذاتية، على إحداث التغير الاجتماعي، إما لأنه عاجز عن تخطي القيود الأيديولوجية والبيروقراطية من جانب، والجمود الاجتماعي المتمثل بالمحافظة على موروثات فكرية وأوضاع طبقية أو عشائرية من جانب آخر، أو لأنه جزء من النظام السياسي السائد يخدم أيديولوجيته ويعمل على انتاج، أو إعادة إنتاج، الواقع المكرس والمعاش.

بدلاً من المقدمة

لقد شهد المجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين جملة من التحولات والتغيرات على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، واتسمت تلك التحولات بالعمق والجذرية، مما أدى إلى تغير جذري في بنية العلاقات الاجتماعية والطبقية، ترتب عليه سقوط الطبقة الوسطى في المجتمع وضياعها وسط التحولات الدراماتيكية التي تمت، حيث تحول المجتمع من اقتصاد موجه ومخطط يهدف إلى تحقيق تنمية شاملة تحقق مصالح الفئات والطبقات الفقيرة في المجتمع، إلى اقتصاد حر يرتبط بشكل عضوي في منظومة الاقتصاد العالمي وسعيه نحو الهيمنة والسيطرة على اقتصاديات العالم من خلال آليات عديدة ومتنوعة، فتغيرت وجهة الاقتصاد والتخطيط وكذا تغيرت وجهة التنمية وأهدافها وغاياتها ومصالحها.

ولكي ينجح إندماج الاقتصاد المصري في الاقتصاد العالمي ويحقق فعلاً وجود اقتصاد حر، ترتب على ذلك التحول في بنية النظام السياسي، من نظام ذو حزب واحد شامل وجامع ومانع لكل فئات وطبقات المجتمع، إلى محاولة ليبرالية في وجود أحزاب يسارية ويمينية وأحزاب للوسط وسُمي ذلك بالتعددية الحزبية التي عاشها المجتمع المصري منذ عام ١٩٧٦ في السماح بوجود منابر سياسية للوسط واليسار واليمين، أدى في نهاية القرن العشرين إلى وجود أكثر من خمسة عشر حزباً سياسياً تتمحور حول أربعة أحزاب أساسية تمتلك أيديولوجية واضحة على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي هي أحزاب (الحزب الوطني الديمقراطي-الحزب الحاكم، وحزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي - يسار، وحزب الوفد الليبرالي ذو التاريخ الطويل في الواقع المصري حيث تعود نشأته إلى الربع الأول من القرن

العشرين، والحزب الناصري والذي يقع على يسار حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي)، ولكن هذه التجربة الحزبية الوليدة مازالت تسير على الأشواك وعلى قضبان محددة من قبل السلطة السياسية والتشريعية.

وعلى الصعيد الاجتماعي شهد المجتمع المصري ظهور فئات وجماعات مصالح جديدة، رجال الأعمال والطبقة الطفيلية التي استفادت أيما استفادة من قوانين الانفتاح الاقتصادي - اندماج الاقتصاد المصري في الاقتصاد العالمي - مما دفع الكاتب الراحل أحمد بهاء الدين إلى أن يصف ذلك الانفتاح - إنفتاح سداح مداح - سمح للعديد من الفئات الطفيلية التي تنمو وتطفو على سطح الخريطة الاجتماعية بالتواجد بقوة وممارسة الأنشطة الاقتصادية والسياسية، وأصبح التوصيف الاجتماعي للطبقات الاجتماعية المتعارف عليه غير صالح للتوصيف والتحليل، وأصبح معيار تحديد الوضع الاجتماعي هو الثروة والسلطة بوصفها المعبر الوحيد إلى الوجاهة الاجتماعية والشرعية إلى دخول عالم المال والأعمال والارتباط بالمصالح الغربية في الاقتصاد المصري.

وانحسرت الطبقة الوسطى (الموظفون وكبار العاملين بالدولة) وتلاشت تماماً، مما دعا الراحل رمزي زكي أن يصدر كتاباً بعنوان (وداعاً للطبقة الوسطى في مصر) وأصبح المجتمع تحتل قمته فئات قليلة لا تتجاوز ٢٠% من جملة السكان، وتقع الغالبية العظمى في القاع بنسبة ٨٠% من السكان، ويحصل ٢٠% من السكان على ٧٥% من جملة الدخل القومي ويحصل ٨٠% من السكان على ٢٥% من جملة الدخل، ويحصل ٥% من جملة ٢٠% على ٢٥% من جملة الدخل ويعيش أكثر من ٤٠% من السكان تحت خط الفقر حسب تعريف الهيئات والمنظمات الدولية والتنموية العالمية.

وفي وسط هذه التفاعلات والتحولات والتغيرات يقف النظام التعليمي الرسمي مستجيباً لتلك التحولات والتغيرات بصورة أكثر دراماتيكية من التحولات نفسها، ولقد انشغل نفر ليس بالقليل بالتصدي لتلك القضايا وموقف التعليم من هذه التحولات سلباً وإيجاباً وتبلورت الرؤى في تيار نقدي راديكالي نظر إلى التعليم بوصفه يلعب دوراً سياسياً ايديولوجياً وليس معرفياً فقط، ووقف على الجانب الآخر فريق تقليدي أخذ يبرر السياسات والإجراءات التي جعلت التعليم يستجيب بصورة لا تحقق العدالة والمساواة.

وفي الورقة المقدمة هذه نحاول أن نرصد العديد من الدراسات والمقالات ورسائل الماجستير والدكتوراة وكل الأدبيات التي عالجت قضية علاقة التعليم كنظام اجتماعي ببنية العلاقات الاجتماعية الطبقية، ولقد قمنا باختيار عينة من تلك الدراسات تعبر عن كافة التوجهات الفكرية والأيديولوجية التي انطلقت منها، ونحاول في هذه الورقة رصد أهم الاتجاهات البحثية والمنهجية في المعالجة ولن تنصرف الورقة بشكل رئيسي لاستعراض الدراسات، والبحوث ونتائجها، ولكن يتجلى اهتمام الورقة في رصد الاتجاهات البحثية والتعرف على التحولات والتبلورات التي عرفتها المواضيع المدروسة من خلال المحاور التالية:

١. الدولة والتعليم في المجتمع الرأسمالي التابع.
٢. التعليم والتمايز الطبقي.
٣. التعليم وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة.
٤. التعليم والمساواة الاجتماعية والتعليمية.
٥. هل المساواة التعليمية تؤدي بالضرورة إلى المساواة الاجتماعية؟ أم العكس هو الصحيح؟

وستعالج الورقة الحالية تلك القضايا التي تناولتها الدراسات والبحوث موضع الدراسة، أي إن وجهتنا ستكون التحليل من خلال المحاور السابقة.

أولاً: الدولة والتعليم في المجتمع الرأسمالي التابع

إن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التي تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات والفئات الأخرى السائدة في المجتمع، كما أن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاسٍ البناء الاقتصادي السائد والعلاقات بين الطبقات الاجتماعية، ويتأثر البناء الاقتصادي نفسه بالدولة وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً، والنظام التعليمي - كمؤثر هام في الحياة السياسية والأيديولوجية وتطور القوى العاملة - هو أحد الأدوات الرئيسية التي تستخدمها الدولة. ونتاج المدارس ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة في عملية الإنتاج (بدران، والبيلاوي، ١٩٩٧، ٢٢٤).

إن توزيع المهارات المتجسدة في الأفراد لا يمثل إلا جانباً واحداً من هذه

العملية، بل إن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب، إن تأثير البناء التربوي على العلاقات الاجتماعية للإنتاج - تشكل الملكية والسلطة في عملية العمل - يمثل الروابط النقدية بين التعليم المدرسي والاقتصاد وهو في الوقت نفسه يشير إلى الحدود البنائية للاصلاحات القائمة على المساواة في التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية التابعة (Bowles, 1980, 207).

فالبناء الطبقي للمجتمعات الرأسمالية التابعة يعكس عدم المساواة التعليمية، فضلاً عن عدم المساواة الاجتماعية، ويستنتج ذلك إسهام السياسات التعليمية في النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة، والدور الذي تفرضه على التعليم الطبقة الحاكمة، أي إنه من نتاج البناء الاجتماعي يشكل الإنتاج السائد، ومن هنا فلكي نفهم مركز ودور التعليم في التشكيلات الرأسمالية التابعة، فلا بد من تحليل ديناميات العلاقات الطبقية في المجتمع وشكل وطبيعية بنية العلاقات الاجتماعية في علاقتها بالنظام التعليمي المدرسي الرسمي.

وباستعراض الدراسات والبحوث والمقالات التي انصرفت بشكل رئيسي في كشف وإماطة اللثام عن تلك العلاقات سواء بصورة واضحة أو مستترة. نجد أن الغالبية من الدراسات والتي قمنا بتحليلها (عناني، ٢٠٠٠، ٩١) تنحو إلى إبراز المحاولات النظرية المبذولة لإدراك العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي وعلاقة ذلك بنمط الإنتاج السائد ودور الدولة، حيث تركز على إبراز اتجاهين:

الأول: هو الاتجاه التقليدي المثالي: المبشر بدور التعليم في إحداث التغييرات الاجتماعية في المجتمع المصري، سواء كان ذلك من خلال موقعه الريادي القادر على استقراء الواقع وفقره وتحديد مواطن التعديل أو «الإصلاح» أو «التطوير» فيه، والعمل على تنفيذ ذلك كله من خلال المنظومات التعليمية أو من خلال موقعها المشارك بنيوياً ووظيفياً بوصفه أحد مؤسسات المجتمع ونظمه الفاعلة . . ولا تنشغل الدراسات في جملتها فيما عدا دراسة واحدة (بدران، ١٩٩٥) بكشف دور التعليم بوصفه أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية وبوصفه مكوناً رئيسياً في بنية النظام السياسي على مستوى المعرفة والايديولوجيا.

أما الاتجاه الثاني، وهو الاتجاه الواقعي: المنكر على التعليم قدرته - بقوته الذاتية - على إحداث التغير الاجتماعي، إما لكونه عاجزاً عن تخطي القيود

الأيديولوجية والبيروقراطية من جانب، والجمود الاجتماعي المتمثل في الميل إلى المحافظة على موروثات فكرية وأوضاع طبقية أو عشائرية من جانب آخر. أو لكونه جزءاً من النظام السياسي السائد، يخدم أيديولوجيته، ويعمل على إنتاج-أو إعادة إنتاج-الواقع المكرس والمعيش، وهو الرأي الذي يتبناه الاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية (مدبولي، ١٩٩٩، ٢٨).

وتؤكد غالبية الدراسات المتعلقة بهذا الجانب على أنه من العسير الحديث عن «التغير الاجتماعي» دون التعرض لمفهوم آخر هو «الوجود الاجتماعي» لأنه إذا كان موضوعنا هو البحث في العلاقة بين التغيرين الاجتماعي والتربوي، فإن مناقشة قضية الوعي - سواء كان تربوياً أو غير ذلك - بهذا التغير تصبح واجبنا وهمنا الأول في هذا السبيل.

وتلتمس غالبية الدراسات المرتبطة بهذا المجال بإبراز منهجية تلامس حركة الواقع الاجتماعي المصري، وتحاول أن تربط بشكل جدلي ونقدي العلاقة بين التعليم كنظام اجتماعي سياسي وبيئة الواقع الاجتماعية، وأن التغيرات تحدث غالباً في الواقع الاقتصادي وفق تشريعات تحقق مصالح الطبقات الحاكمة وتيسير اندماج المجتمع المصري في النظام الرأسمالي العالمي بما يحقق المصالح الطبقية، وتنعكس تلك التشريعات في بنية النظام التعليمي وسياساته وفلسفاته وتوجهاته في قضايا عديدة مثل: المجانية، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة، وديمقراطية النظام التعليمي وكذا ديمقراطية المعرفة المقدمة للطلاب.

من هنا فإن الدراسات المشار إليها في جملتها والتي تأخذ من الاتجاه النقدي في النظر والعمل وجهة لها، تبرز العلاقة الجدلية بين دور الدولة في التعليم في المجتمع الرأسمالي التابع، وبنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع. إلا أن هذه الدراسات تعد استثناء على القاعدة حيث تسود المدرسة التقليدية والوظيفية منهجاً وفكراً في النظر إلى تلك القضايا، بل إن الممارسات البحثية في الجامعات ومراكز البحث العلمي، تدور هبوطاً وصعوداً في فضاء المدرسة التقليدية، وتغفل تماماً فهم دور الدولة على كافة الأصعدة.

ويترتب على هذا الفهم أن تدور الدراسات والبحوث في هذا المجال حول دور التربية في التغير الاجتماعي، التغيرات التربوية والاجتماعية، التفكك الأسري والتربية

هي سبيل صلاح المجتمع، غياب الضمير والأخلاق في الممارسات التربوية، وغيرها من القضايا الاستاتيكية التي لا تلحلح مفهومنا عن طبيعة التغيرات في البنية الاجتماعية. من هنا فإن الدراسات الأمبيريقية بمعناها الشكلي هي التي سادت هذا المجال، حيث يقوم الباحث بتضمين استمارة أو استبانة أو أداة مترجمة من لغات أخرى ويطبق على الواقع في غيبة من الفهم الفكري والأيديولوجي لموقف الدولة من التعليم، وموقف ودور التعليم من التغير الاجتماعي. وفي نهاية غالبية تلك الدراسات نخلص إلى نتائج يمكن أن توضع في نهاية أي دراسة، حول: ينبغي، يجب، على الدولة أن . . . إلخ.

ثانياً: التعليم والتمايز الطبقي

يمارس التعليم دوراً بالغ الأهمية كقناة للحراك الاجتماعي، وخصوصاً في تلك المجتمعات التي تتيحه للجميع، وهنا يمثل التعليم مصعداً قد ينقل الفرد من قاع المجتمع إلى قمته. أما في تلك المجتمعات التي يقتصر فيها حق التعليم - نظرياً أو فعلياً - على طبقة معينة، يصير التعليم أداة للحراك الصاعد داخل نطاق هذه الطبقة فقط، وحيث يعبر النظام السياسي - الاجتماعي عن مصلحة طبقة من الطبقات كالطبقة الرأسمالية العليا مثلاً، فإن التعليم يتجه لخدمة مصالحها، ويتجه إلى أن يصير في مراحله التالية للإلزام بمصروفات لا تستطيعها الطبقات غير القادرة فيما يعبر عن تكريس الطبقة القائمة. وقد ينعكس ذلك أيضاً في صورة وجود نظامين للتعليم رسمي حكومي وخاص، حيث يقتصر الأخير على أبناء القادرين ويؤهلهم للإرتفاع إلى حيث يتطلعون، بينما يقف الأول عند حدود معينة.

وعموماً، فإنه لايمكن إنكار أن التعليم يؤدي وظيفة أساسية بالنسبة للتدرج الاجتماعي باعتباره قناة للحركة الاجتماعية، إذ إنه يُمكن الطامحين ذوي الكفاءة من تحقيق الحراك الصاعد دون تمييز، سيما أن المجتمعات كافة تعتبر التعليم حقاً من حقوق الإنسان تجب كفالته للجميع حتى وإن بدت صعوبة تحقيقه في الواقع (نوير، ١٩٩٩، ٣٨) ولا يقتصر دور التعليم كقناة للحراك الاجتماعي على ذلك، وإنما يمثل أيضاً مدخلاً لقنوات أخرى مثل البيروقراطية، والتربية الدينية، والنظام الاقتصادي، ولا جرم فإنه ينبغي للتعليم أن يحدد لأفراده مواقعهم من نظام الإنتاج السائد وبالأحرى يحدد لهم مواقعهم الطبقية.

ولقد انطلقت غالبية الدراسات التي عالجت هذا المحور بصورة غير مباشرة بالاهتمام بدور التعليم في الحراك الاجتماعي والإيمان المطلق بهذا الدور بالرغم من أن الواقع المعيش يعكس خلاف ذلك من خلال الممارسة اليومية، فيما عدا بعض الدراسات التي انطلقت من رؤية ومنهج نقدي يعود لفكر أصحابها، وهم الذين حاولوا أن يربطوا بين التمايزات الطبقية الجارية في المجتمع المصري منذ ١٩٧٥ والتمايزات التعليمية والمتمثلة بوجود أكثر من نوع من أنواع التعليم مثل العديد من الازدواجيات، بين تعليم عام رسمي حكومي مجاني وتعليم خاص بمصروفات للقادرين، وتعليم يعظم من شأن اللغات الأجنبية ولاسيما الانجليزية والفرنسية وتعليم أجنبي، ناهيك عن نمط من التعليم لبعض الدول الأجنبية مثل إنجلترا وفرنسا وأمريكا وألمانيا، ولقد شكلت تلك الأنواع قنوات للفئات الاجتماعية الصاعدة عقب فترة الانفتاح الاقتصادي.

قلة من الدراسات التي حاولت إبراز تلك العلاقة الجدلية بين التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتغيرات التعليمية وربطت بشكل فكري ومنهجي بين تلك العلاقة، في حين انصرفت الغالبية العظمى من الدراسات دون وعي أو فهم أو إدراك للبعد الأيديولوجي في الموضوع، ويبقى داخل تلك الغالبية قلة أيضاً من الدراسات استخدمت الايديولوجية في تبرير خصخصة التعليم استجابة لخصخصة المجتمع وجعل التعليم سلعة في السوق يشتريها من يستطيع أن يدفع ثمنها. وظلت الغالبية في الوسط من الجانبين، تمثل هؤلاء الباحثين والدارسين الذين تفانوا في إخلاصهم للحديث حول التغيرات التعليمية محاولين رصد جانبها الإيجابي وجانبها السلبي وكيف يستفيد منها المجتمع. وتم إغفال الجانب الفكري أو إحداث التعمية الطبقية على تلك الدراسات.

وعلى الرغم من انحسار الدراسات والبحوث النقدية ذات التوجهات الفكرية والايديولوجية الكاشفة للعلاقة الجدلية بين التغيرات الاجتماعية والتغيرات التعليمية، إلا أن الموضوعات التي تناولتها أحدثت في الواقع التعليمي والبحث التربوي الأكاديمي صدى مؤثراً جعل هناك تشككاً في نتائج غالبية الدراسات الميدانية والامبيريقية التي اعتمدت بشكل رئيسي على الاستبيان والأدوات البحثية الفنية في غيبة من الإطار النظري الموجه والحاكم لتلك الدراسات ومن هنا يمكن أن نرصد أبرز الدراسات في هذا المجال النقدي والمواضيع التي تمت دراساتها:

- التحولات المجتمعية في مصر وانعكاساتها على التعليم العالي خلال الربع الأخير من القرن العشرين.
- من فجوات العدالة في التعليم دراسة في التفاوت التعليمي والاجتماعي.
- تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية - مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر خلال التسعينات.
- التعليم والحراك الاجتماعي.
- الانفتاح وتغير القيم في مصر.
- التربية والنظام السياسي.
- التوسع في التعليم وأثره على توزيع الدخل في مصر (١٩٥٢-١٩٧٧).
- التعليم في القرية المصرية: دراسة استطلاعية حول الوضع الطبقي ونوعية التعليم والفرصة التعليمية.
- تأثير برنامج الاصلاح الاقتصادي على عدالة توزيع الفرص التعليمية في مصر.
- رؤية نقدية للجامعات الخاصة في ضوء المتغيرات الاجتماعية التي أفرزتها.

ولقد مثلت هذه الدراسات توجهاً منهجياً وبحثياً أصيلاً في كشف التناقضات الاجتماعية في الواقع وعلاقتها بالتناقضات والمصالح الطبقية في التعليم، وذلك انطلاقاً من أن التعليم يعكس التركيب الاجتماعي في أي مجتمع ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها ايديولوجياً، والمدرسة في المجتمع الطبقي ما هي إلا أداة في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع، حيث صممت المدارس ومؤسسات التعليم في المجتمعات الرأسمالية التابعة بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكل لشخصية المواطن ووعيه تشكيلاً يتفق مع نمط الحياة السائدة في تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربى على أن التمايز الطبقي أمر طبيعي ويحدث في كل مجتمع (بدران والبيلاوي، ١٩٩٧، ٢٤٣).

وباستعراض الدراسات والبحوث التي لم تدرك العلاقة الجدلية بين دور التعليم بوصفه أحد أجهزة الدولة الايديولوجية والتغيرات الجارية في المجتمع، اعتمدت بشكل رئيسي على المنهج الوصفي، واكتفت بإجراء البحوث الوصفية والكمية سواء من خلال استخدام الاحصاء أو البيانات الرسمية، ولم تقدم إلى الآن تحليلاً كيفياً

لتلك الظاهرة، ولم تعمل عقلها في تفسير التناقضات بين الاحصائيات والبيانات الرسمية والحكومية والدولية واكتفت فقط برصد الواقع والاعتراف بأن هذا الواقع في تقدم دائم بالقياس إلى الماضي، ومن هنا فإن الجانب الآخر الذي استخدم المنهج التاريخي نظر إلى التاريخ وكأنه يتطور من طور إلى آخر، وأن الحالة الراهنة أفضل بالقياس إلى الماضي ولم تستخدم أي رؤية منهجية جدلية أو مشتبكة مع الواقع المعاش.

ثالثاً: التعليم وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة

لم تنشغل غالبية الدراسات والبحوث التي تمت مراجعتها بهذه القضية ولم تدركها بشكل صريح أو ضمني من خلال اهتمام الدراسات والبحوث بقضايا البحث التربوي أو موضوعات الدراسة نفسها، وانشغلت بشكل رئيسي قلة من البحوث (عيسى، ١٩٩٧) بهذه القضية. والسبب المباشر لهذا الإنشغال يعود بالدرجة الأولى هو امتلاك الباحثين لرؤية فكرية وأيديولوجية وقناعة سياسية بدور التعليم السياسي والاجتماعي، ومن هنا فإن الانشغال يعود بالدرجة الأولى إلى المنهج المستخدم ورؤية الباحث وإطاره المرجعي الذي ينطلق منه.

أما جُل الدراسات انشغلت بالدور الذي يلعبه التعليم في تحقيق نقلة اجتماعية للمتعلم من فئة إلى أخرى ومن وضع اجتماعي إلى آخر، وآمنت إيماناً مطلقاً بهذه القضية، ولم ترَ أنه كلما زادت سنوات التمدرس حالياً وفي ظروف المجتمع المصري الذي يمارس إعادة للهيكلة واتباع سياسة التكيف الهيكلي على الصعيد الاقتصادي وإخضاع الاقتصاد المصري برمته لآليات السوق، إن زيادة سنوات التمدرس تؤدي إلى البطالة، وأن عدد العاطلين في مصر يربو على ثلاثة ملايين شاب أكثر من ثلثهم من خريجي الجامعات والمعاهد العليا والباقي من خريجي التعليم الثانوي الفني والمهني، ولا شك أن ذلك راجع بالأساس إلى اتباع سياسة تنموية لا تعتمد على الأيدي العاملة وتلجأ إلى التكنولوجيا عالية التقدم، كما أن دور القطاع الخاص والاستثماري هزيل في تشغيل المتعلمين من خريجي النظام التعليمي.

وعلى الرغم من هذه الحقائق الساطعة للعيان والتي تداهمنا صباح ومساء من شباب متعلم وقادر على العمل ويسعى إليه ولا يجده تصر الدراسات وفق منهجية

بحثها ورؤيتها التقليدية على أن التعليم الحالي يمكن الأفراد من الإنتقال من فئة إلى أخرى ومن وضع اجتماعي إلى آخر، ويساعد على الحراك الاجتماعي الرأسي . . . والذي يفترض فيه أنه يحقق مصالح المتعلمين الذين ينخرطون في النظام التعليمي بغية تحقيق أهداف اجتماعية على رأسها الصعود الاجتماعي والترقي المعرفي . . إن جُل الدراسات التي تمحورت حول صدق هذا المفهوم سواء تم استخدام أساليب احصائية أو كمية أو استخدام استبيانات وأدوات للقياس الكمي-لمشكوك في صحة نتائجها الآن.

ولم تنشغل غالبية الدراسات هذه أو بعضها بالمقارنة بين الدراسات على المستوى النظري والواقع المجتمعي المعاش والذي يؤكد كل يوم أن التعليم لم يعد قادراً بمفرده على تحقيق أي نقلة اجتماعية للراغبين فيه على الرغم من الكلفة المادية التي تدفع فيه، لأن شروط العمل الاقتصادي ارتبطت بجملة من المصالح الرأسمالية، كما ارتبطت ليس بالوضع الاجتماعي فقط، بل بنوعية التعليم، فطلاب التعليم الخاص والاستثماري والذي انشأه الرأسماليون الجدد في مصر، قصروا العمل والوظائف على خريجيه، وظل التعليم الحكومي والرسمي خارج هذا الإطار وذلك بعد أن تخلت الدولة عن دورها في ذلك الأمر، ولم تعد مسؤوليتها كما كان في الماضي من توفير فرص عمل للشباب ولعب الدور الاقتصادي للدولة.

من هنا فإن المناهج الامبيريقية التي غلبت على جُل الدراسات التي انطلقت مغفلة دور التعليم في تعزيز التفاوت الطبقي والتمايز الاجتماعي، قد اعتمدت على المنهجية الاحصائية والاستبيانات دون وجود إطار نظري أو مرجعي تشتق منه تلك الآلية. من هنا فإن ما توصلت إليه جاء مناقضاً للواقع، حيث أن الواقع المعيش يعج بالعديد من التناقضات التي لم تتوصل إليها تلك الدراسات.

فالذي لاشك فيه أن التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية (المتقدمة والتابعة على حد سواء) يسهم التعليم فيها في تدعيم مبدأ الاستحقاقية *meritocracy* أو الجدارة، والتي تعني في جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية. وبذلك فإن النظام التعليمي يعمل كمجند وحارس للقطاع الرأسمالي، حيث يساعد النظام التعليمي على إنتاج قوة عاملة قادرة وعازمة على العمل بشكل منتج في الإطار الاجتماعي الحديث للمؤسسة الرأسمالية.

كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها في المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقي، وباختصار فإن العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها في المدارس، ويتلخص الدور المركزي للبناء النظامي في مقابل المضمون الشكلي فيما يسميه «هربرت جنتيس H.Gints» و«صمويل بولز S.Bowles» في مبدأ التوافق، فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعي والفئوي سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعي للتعليم المدرسي بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية (Bowles, 1980, 217) وما يسميه التربويون «المنهج الخفي» تكون له بذلك أهمية كبرى سواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية تنافسية، أو كانت تقوم على المساواة والتعاون، وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك في المدرسة ديمقراطية أو تسلطية فإنها تعد مؤشرات أفضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل في المدارس من المناهج الرسمية.

إن التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسي والعلاقات الاجتماعية للإنتاج لا يعني أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم، فالإنتاج الرأسمالي الذي يتميز بالتقسيم التدريجي للعمل يتطلب أن تنمي جماعة صغيرة نسبياً من هيئة الإدارة الإدارية والفنية المستقبلية، تنمي القدرة على الحساب والتقدير والحكم بينما تتعلم جماعة أوسع كثيراً أن تتبع التعليمات بكل دقة. وهذا التدريج في القوى العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية بجعل كميات مختلفة وأنواع مختلفة من التعليم المدرسي متاحة لأطفال مختلفين، وهكذا فإن النظام المدرسي يتضمن بناءً طبقياً رأسمالياً (Bourdieu & Paseron, 1977, 64-122).

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحة الرأسمالية هي تنميط بنية التعليم المدرسي وفقاً للعلاقات الاجتماعية في الإنتاج الرأسمالي، وفي المقابل فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تضبط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقاً للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج وبسبب التركيز الأيديولوجي الواسع الانتشار على التعليم كطريق للنجاح، فقد يتجاوز الطلب الشعبي على التوسع التربوي السريع المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج فتحدث التناقضات بين المصالح الشعبية والمصالح الرأسمالية.

كل هذه القضايا الجوهرية غابت عن غالبية الدراسات التي لم تدرك وعي

أصحابها أن التعليم يساعد على تكريس الأوضاع الطبقية والاجتماعية السائدة وذلك من خلال الدور الأيديولوجي. من هنا فإن هناك تعمية أيديولوجية ظاهرة ومستترة، مقصودة وغير مقصودة في كشف وفضح هذا الدور الأيديولوجي للتعليم.

رابعاً: التعليم والمساواة الاجتماعية والتعليمية

شغلت قضية المساواة التعليمية نظم التعليم منذ زمن طويل، وحاولت النظم التعليمية في الدول الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على حد سواء تحقيق المساواة وفق معايير خاصة بكل منها، فظهرت فكرة التكافؤ في الفرص التعليمية وتطورها التاريخي، وظهرت فكرة التوزيع النسبي لفرص التعليم مقابل الأوزان النسبية للسكان والشرائح الاجتماعية المختلفة بحيث تمثل كل فئة إجتماعية في نظم التعليم بالقدر المساوي أو المكافىء لعددها في المجتمع.

وبنفس الاهتمام شغلت قضية المساواة الدراسات والبحوث التربوية والاجتماعية التي وضعت نصب أعينها العدالة التعليمية والاجتماعية هدفاً لها. وأخذت العديد من تلك الدراسات تنطلق من أطر معرفية متباينة لكي تدلل بطريقة أو بأخرى على وجود المساواة، حيث انصرفت العديد منها إلى قضية المجانية في التعليم وتعميم التعليم ودراسة ظاهرتي الرسوب والتسرب من التعليم النظامي الرسمي على اعتبار أن تلك الظواهر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للطلاب.

من هنا فإن انصراف العديد من الدراسات والبحوث والمقالات التي كتبت في هذا السياق انطلقت من أن فكرة العدالة والمساواة في نظم التعليم، يتم التعرف عليها من خلال العديد من المؤشرات تأتي على رأسها: سياسة القبول، والمجانية، والرسوب، والتسرب، وأنواع التعليم (عام وخاص وأجنبي واستثماري) وتمثيل الفئات الاجتماعية حسب وضعها الطبقي ومدى استفادتها من كل تلك المؤشرات. والمجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين قد شهد تحولات اقتصادية واجتماعية عنيفة بدلت في شكل الخريطة الاجتماعية وأبرزت العديد من الفئات والقوى الاجتماعية الصاعدة والتي استفادت من قوانين الانفتاح الاقتصادي واندماج الاقتصاد المصري بالاقتصاد الرأسمالي العالمي، ومن هنا فإن تلك الفئات والقوى الاجتماعية حاولت جاهدة أن تخلق قنوات تعليمية لأبنائها تعتمد على القدرة المالية

وحدها بحيث تجعل النظام التعليمي يحقق مصالحها لها ولأبنائها في الترقي الاجتماعي والصعود السياسي.

كما انشغلت بعض الدراسات أيضاً بمحاولة إبراز التناقض بين التعليم العام والفني، حيث يؤدي التعليم العام إلى المراحل العليا في الجامعات والمعاهد العليا، بينما يعد التعليم الفني من الدرجة الثانية حيث لا يسمح لخريجيه بمواصلة التعليم العالي إلا في أضيق الحدود، واتضح من العديد من الدراسات التي عالجت هذا الأمر على مدى أكثر من نصف قرن من الزمان أن الفقراء والفئات الاجتماعية المتدنية على السلم الاجتماعي هي التي تذهب كرهاً إلى التعليم الفني، نظراً لاعتبار مجموع الدرجات هو المعيار الذي يتم فرز الطلاب وتصفيتهم تربوياً وطبقياً من خلال الامتحانات والتقويم المعرفي فقط، من هنا فإن غالبية الدراسات التي اهتمت بهذه القضية أبرزت من خلال أطرها النظرية ودراساتها الميدانية التمايز الطبقي والاجتماعي المرتبط بنوعية التعليم ومكانته الاجتماعية والثقافية في المجتمع.

كما انطلقت بعض الدراسات محاولة الكشف عن غياب العدالة التعليمية والاجتماعية في نظام التعليم المصري وعلاقته بالأوضاع الاجتماعية والطبقية في البحث عن عدالة الفرصة التعليمية للجنسين، فقامت العديد من الدراسات تبحث عن فرص تعليم الإناث في التعليم وكذلك فرص تعليم أبناء الحضر والريف باعتبار ذلك أيضاً معياراً لمدى تحقق العدالة لأبناء الوطن الواحد، من هنا تتبعت الدراسات والبحوث نسبة توزيع الفرص التعليمية لأنواع التعليم المختلفة (عام وفني، خاص، حكومي، أجنبي ولغات، استثماري، أزهري) لأبناء الحضر وأبناء الريف، وكذا بالنسبة للذكور والإناث.

والملفت للنظر في جُل تلك الدراسات التي تفتقر إلى الرؤية المنهجية النقدية التي ترى أن للتعليم دوراً سياسياً واجتماعياً يلعبه من خلال ارتباطه العضوي بالنظام السياسي وبنيته، قامت بالرصد والوصف دون أن تقدم تفسيراً علمياً أو تربوياً للخلل القائم ولغياب العدالة، من هنا فإن الغالبية انشغلت بالمنهج الوصفي التقليدي الذي يقف عند حدود الوصف الظاهري الشكلي، وحتى الدراسات التي استعانت بالمنهج التاريخي، حاولت أن تعقد المقارنات بين الفترات التاريخية المختلفة للمجتمع المصري فمثلاً منها ما انشغلت بكل تلك القضايا أو بعضها خلال حقبة الاحتلال البريطاني لمصر ١٨٨٢-١٩٢٣، والبعض الآخر انشغل بحقبة تالية هي: فترة

الاستقلال الجزئي ١٩٢٣-١٩٥٢ والبعض الثالث تعرض لفترة ثورة يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠ والبعض الرابع انشغل بالفترة الراهنة من ١٩٧٢ إلى الآن، إما من خلال عقد المقارنات والمقابلات أو من خلال تفضيل فترة على أخرى، دون تقديم تفسير لحركة التاريخ والقوى الاجتماعية المسيطرة والمهيمنة على الواقع المعيش، فالأفضلية لفترة عن أخرى تعزى لأسباب تتعلق بشخص الحاكم أو احترام الدستور أو لتحالفات داخلية أو خارجية، وخلت جميعها من التفسير التاريخي للظاهرة في إطار التغيرات المجتمعية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي وكذا في غياب تطور المفاهيم التربوية ذاتها.

فمثلاً مفهوم تكافؤ الفرص في معناه المحافظ الذي كان يعتبر أن القدرات والاستعدادات هي هبة من الله أودعها في عباده ولا اعتراض على تلك الاستعدادات لأنه يعد اعتراضاً على الإرادة الإلهية، وتطور المفهوم في المعني الليبرالي بأن الاستعدادات والقدرات هي المحك الوحيد لتصنيف البشر، كل حسب إمكاناته واستعداداته وذلك من خلال الامتحانات، ولقد أغفل ذلك المفهوم أن الاستعدادات والقدرات ما هي إلا أوصاف اجتماعية وثقافية ترتبط بواضعي الامتحانات وثقافة التقويم، وأن الامتحانات لا يمكن التعامل معها تربوياً بعيداً عن إطارها وسياقها الاجتماعي والثقافي.

والدراسات والبحوث التي اعتمدت على المنهج التاريخي أغفلت بشكل أساسي وجوهري تطور الظاهرة الاجتماعية وكذا تطور الظاهرة التربوية ذاتها، من هنا أتت في غالبيتها توصيفاً لحالة دون إدراك العلة الجوهرية في المرض.

وباستقراء الدراسات والبحوث التي اهتمت بشكل خاص بتكافؤ الفرص التعليمية والمجانية بوصفها من أبرز المعايير على تحقيق فكرة العدالة والمساواة التعليمية والاجتماعية يتضح لنا العديد من الحقائق التي توصلت إليها تلك الدراسات والتي اتفقت مع غالبية البحوث النظرية والفكرية والمقولات التربوية النقدية (عازر وآخرون، ١٩٩١، ١٠٨-١١٠):

- دراسة اعتمدت على نتائج الامتحانات باعتبارها المحك الرئيسي الذي يتحدد على أساسه مدى جدارة الطالب واستعداداته للانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن صف دراسي إلى آخر وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المستوى

الاجتماعي الاقتصادي والالتحاق بنوع معين من أنواع التعليم في المرحلة الثانوية (ELShikaby, 1983).

- تشير دراسة أخرى إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء كقدرة عقلية عامة وبين مستوى تعليم الأبوين، وكذلك بوسائل الثقافة المتوفرة في المنزل، والمستوى الثقافي للأسرة ككل. كذلك كشفت الدراسة عن علاقة موجبة بين القدرة العددية وكل من اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية وأيضاً القدرة على الاستدلالات واتجاهات الأمهات في التنشئة الاجتماعية (شوكت، ١٩٨٢).

- كما أوضحت دراسة أخرى وجود علاقة موجبة بين تعليم الأب وطبيعة عمله وبين التحاق الطلاب بأنواع التعليم المختلفة، وأن التمثيل النسبي للطبقات الاجتماعية في المدرسة لا يتفق مع حجم هذه الطبقات في المجتمع، حيث أن التوزيع والانتقاء في المدرسة يتم لصالح الطبقات التي تحتل درجة أعلى من السلم الاجتماعي عكس وجودها الحقيقي في المجتمع (صبري، ١٩٩٥).

- وأوضحت أيضاً دراسة أخرى أن الشرائح الطبقية المتعلمة يتاح لأبنائها الحصول على فرص تعليمية أكبر بالمقارنة بالشرائح الأقل تعليماً أو بشرائح الأميين (عبد الحميد، ١٩٩٠).

- وتتفق الدراسات السابقة الخاضعة للتحليل والمقاربة مع بعض الدراسات الأجنبية ومنها دراسات «بيربورديه واستابليه» التي تستنتج أن من لديه رأسمال ثقافي يستطيع من خلاله أن يحصل على مزيد منه لأبنائه. وأن المدرسة جهاز أيديولوجي يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع. بل أوضح «بورديه» أن بعض الدراسات الاحصائية أثبتت أن التمثيل النسبي للطبقات في مجال الالتحاق بالتعليم لم يتغير بعد صدور القرارات التعليمية الفرنسية التي تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وهذا الأمر يدعونا إلى القول بأننا لا نستطيع التعامل مع التعليم باعتباره نظاماً مستقلاً عن بقية المجتمع وذلك لوجود علاقات تتسم بالتأثير والتأثر أو بالتبعية المتبادلة بينه وبين نظم المجتمع الأخرى (النظام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي) من هنا فإن غياب العدالة الاجتماعية والمساواة في المجتمع الأكبر، ينعكس بصورة ما إلى غياب تلك العدالة والمساواة في نظام التعليم، لأننا لا يمكننا أن نتصور نظاماً

تعليمياً يحقق العدالة والمساواة في مجتمع يفتقر إليهما، وهنا تصدق مقولة «چاك حلاق» هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر في جوهره أن يدخل في مشادة مع ذاته، وأن يستحدث نسقاً عادلا في ميدان ما؟

خامساً: هل المساواة التعليمية تؤدي بالضرورة إلى المساواة الاجتماعية؟ أم العكس هو الصحيح؟

لعل هذا التساؤل كان غائباً عن جُل الدراسات والبحوث التي ناقشت التعليم والبنية الاجتماعية والطبقية في المجتمع المصري، فالدراسات في جملتها فيما عدا قلة نادرة تعاملت مع النظام التعليمي كنظام مجتمعي فرعي، يرتبط صعوداً وهبوطاً بالنظام الاجتماعي الأشمل، وغلب على المنهجية التي تعاملت مع هذه القضية باعتبار التعليم وسيلة وأداة للحراك الاجتماعي، كما أنه مرتبط أشد الارتباط بالبنية الاجتماعية ككل الرؤية الجدلية الشاملة المفسرة للوقائع. ولكن ذهاب الدراسات والبحوث إلى إدراك أن العدالة والمساواة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية يمكن أن يتم في غيبة من تحقيق العدالة الأوسع في المجتمع الكبير، فيه قدر كبير من التعمية وتزييف الوعي.

من هنا فلقد انصرفت كل الدراسات - فيما عدا قلة تعد على أصابع اليد الواحدة (بدران، ١٩٨٧، ٤٣-٥٠) - تسعى نحو طرح البدائل والرؤى التي تحقق تكافؤ الفرص والعدالة والمساواة التعليمية، فانشغلت جميعها بدراسة سياسات القبول وشروطه وضوابطه، والمجانية في التعليم الرسمي والحكومي والذي يشكل ٨٥% من جملة الطلاب، ويختص التعليم الخاص والاستثماري وتعليم اللغات والمدارس الأجنبية بحوالي ١٥% من جملة طلاب التعليم قبل الجامعي، وتوزيع الفرص التعليمية بين أبناء الريف والحضر، والذكور والإناث، إلى جانب دراسة ظاهرة الرسوب والتسرب التي يعاني منها أبناء الفقراء والطبقات الدنيا على وجه التحديد.

ناهيك عن انشغال غالبية الدراسات بقضية الدروس الخصوصية لاجتياز عنق الزجاجة الموجود عقب كل مرحلة دراسية للانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الاعدادية ومن الإعدادية إلى الثانوية، ومن المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي والعالي، واعتبار مجموع الدرجات هو المعيار الوحيد لاجتياز هذا السباق المحموم

بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي والذي يربو على ١٧ مليون طالب حسب احصائيات عام ٢٠٠٠/ ٢٠٠١. وقضية الدروس الخصوصية التي انشغلت بها تلك الدراسات بوصفها تعليماً موازياً يتم في المنازل بعد أن فقدت المدرسة دورها وأهميتها التربوية والتعليمية، وانتقلت العملية التعليمية برمتها إلى تعليم موازٍ في المنازل، وأصبحت الخدمة التعليمية سلعة تباع في السوق - العرض والطلب - ويتوقف جديتها وجدارتها بالقيمة التي تدفع فيها، من هنا فإن أبناء الأغنياء والطبقات العليا هم وحدهم القادرون على الحصول على تلك الميزة بصورة متميزة . . ويبقى أمام أبناء الفقراء أنواع التعليم المتدني من الدرجة الثانية (التعليم الفني والمهني ومراكز التدريب المهني).

ولم تتطرق الدراسات إلى إدراك العلاقة الوثيقة بين غياب العدالة والمساواة التعليمية وغياب العدالة في المجتمع الأكبر، مع التسليم بأنها أدركت أن هناك علاقة وثيقة بين كلا النظامين، من هنا غاب عن منهجية تلك الدراسات الرؤية النقدية الشاملة لدور التعليم السياسي وارتباطه الأصيل ببنية النظام السياسي الاجتماعي.

أما الدراسات القليلة (عبد الفضيل، ١٩٩٣، ٥٧٣-٦٠٠) التي انطلقت من منهجية في البحث والدراسة فترى أن العمل التربوي لايمكن أن يتطور ويتفعل بعيداً عن النضال السياسي والاجتماعي من أجل تحقيق مجتمع العدالة والمساواة، من هنا فإن الفعل التربوي لا يقتصر فقط على ما يتم داخل جدران المدرسة والنظام التعليمي، ولكن عليه أن يمتد إلى طبيعة وبقية النظام السياسي.

لذا فإن تلك الدراسات تتفق كلها مع الاتجاه النقدي في البحث والدراسة، الذي يرى ضرورة السعي نحو تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، من هنا يستطيع التعليم أن يلعب دوره في الحراك الاجتماعي ويحقق مصالح الغالبية العظمى من المواطنين، والتعليم لن يقف مكتوف الأيدي لحين حدوث تلك التغييرات، بل هو يساهم بشكل مباشر وغير مباشر في تلك التغيرات من خلال دوره في كشف التناقضات القائمة في المجتمع.

وتصل تلك الدراسات إلى جملة من النتائج الهامة والضرورية من أبرزها، النظر إلى التعليم والمدارس بوصفه يخدم النظام القائم عن طريق إعادة إنتاج اليد العاملة اللازمة للإنتاج الرأسمالي الذي يتميز بعلاقات إنتاج غير متكافئة، وهذه الوظيفة

تتعارض أساساً مع التوجه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعي المطلوب. لذلك فإن النظام السياسي يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية سياسات تربوية تحقق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وإقرار العدالة في المجتمع.

وتجمع الدراسات القليلة المشار إليها سابقاً على طرح التساؤل الهام والجوهري والذي لا مهرب منه وهو: هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية؟ وهل نترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردى وتزل عقول الناس معها وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى إصابة صحتهم الجسدية النفسية إصابات مميتة؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق إصلاحات من مثيلات الاصلاحات التربوية؟ فهل يغني الاصلاح التربوي عن الاصلاح الاقتصادي والاجتماعي ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الاصلاح التربوي نفسه بوساطة الممارسين التربويين؟!

تلك التساؤلات الجوهرية هي جُل ما توصلت إليه تلك الدراسات من خلال بحث العلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية في المجتمع المصري، وتظل غالبية الدراسات تدور حول السعي نحو الاصلاح التربوي غير المرتبط بالاصلاح الاقتصادي والاجتماعي.

سادساً: الاتجاهات البحثية، والمقاربات الفكرية

من خلال ما سبق نستطيع أن نرصد أبرز الاتجاهات البحثية للدراسات التي قمنا بتحليلها والموضوعات المدروسة التي تبلورت من خلال تلك الدراسات وتحليلها خلال النصف قرن الفائت في المجتمع المصري.

١. **الاتجاه الأول**: المحافظ التقليدي وهو الذي يري أن التعليم (تنظيراً وتطبيقاً) قادر على إحداث التغيرات الاجتماعية المطلوبة في البنية الاجتماعية سواء تم ذلك من خلال موقعه «الريادي» القادر على استقراء الواقع ونقده وفهمه وتحديد مواطن الخلل أو «الإصلاح» أو «التطور» فيه والعمل على تنفيذ ذلك كله من خلال المنظومة التعليمية، أو من خلال موقعه «المشارك» بنيوياً ووظيفياً بوصفه أحد مؤسسات المجتمع ونظمه الفاعلة.

ولقد تناولت الدراسات المتعلقة بهذا الاتجاه العديد من المواضيع التي تناولتها

بالبحث والدراسة في إطار هذا الفهم ومن أبرز الموضوعات التي كانت محل الدراسة والبحث:

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب وعلاقته بالتعليم.
- دور التعليم في التغير الاجتماعي والثقافي.
- أثر التحولات المجتمعية على تطور التعليم.
- تكافؤ الفرص في التعليم (العام والفني).
- تطور تعليم الفتاة في مصر.
- دور التعليم في تذويب الفوارق الطبقية.
- دور التعليم في الحراك الاجتماعي.
- علاقة المستوى الاقتصادي والاجتماعي بالتحصيل الدراسي.
- التوسع في التعليم الخاص والاستثماري وتعليم اللغات ولاسيما بعد اتباع سياسة الانفتاح الاقتصادي.
- دور التعليم في التنشئة الاجتماعية.
- تعليم الإناث في الريف والحضر.
- التعليم والتخطيط الاقتصادي والاجتماعي.

وهذه المواضيع التي تناولها أصحاب الاتجاه الأول انطلقت من قناعة فكرية وأيديولوجية بأن التعليم خاصة والتربية عامة تقود التغير الاجتماعي في المجتمع وتحقق العدالة والمساواة من خلال الآليات الفنية وبرامج الاصلاح والتطوير التربوي والتعليمي، ولم يدرك العلاقة الجدلية بين التعليم وبنية النظام السياسي، كما أنها لم تدرك بوعي أو بدون وعي الدور السياسي والأيديولوجي لنظام التعليم في المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة.

٢. **الاتجاه الثاني**: الوظيفي: ونعني بالاتجاه الوظيفي *functional paradigm*، ذلك الاتجاه الذي يشمل النظريات التالية: البنائية الوظيفية، ورأس المال البشري، ونظرية التطور، وتحليل النظم، وهذه النظريات رغم وجود إختلافات كثيرة فيما بينها، إلا أنها تكون اتجاهاً واحداً *paradigm* بالمعني الذي استخدمه «توماس كون T. Kuhn» ولقد هيمن هذا الاتجاه على معظم الدراسات والبحوث والمقالات التي

قمنا بتحليلها منذ مطلع الخمسينات من القرن العشرين إلى الآن، ويمثل الاتجاه السائد في معظم الدراسات والبحوث التربوية كافة وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية والطبقية في المجتمع المصري خلال النصف قرن المنصرم.

وتتفق معظم نظريات وتوجهات ذلك الاتجاه على مجموعة من الافتراضات النظرية تحدد طبيعة المجتمع والتربية ولقد انطلقت منها معظم الدراسات والبحوث التي تمت دراستها، حيث يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام *consensus*، وأن الإتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع، وأن أي مجتمع إنما يتكون من أجزاء أو نظم أو مؤسسات يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية إتزان كلي في المجتمع - كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية.

أما فيما يتعلق بالتربية والنظام التعليمي تحديداً، فإن هذا الاتجاه يقوم على إفتراض مؤداه: أن التربية - النظام التعليمي - هي مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع لما تقوم به من وظائف هامة في بناء وإستمرار المجتمع. ونورد أهم القضايا النظرية التي يتفق عليها أصحاب هذا الاتجاه:

١. أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وامكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع. أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام المجتمع. كما تساعد المدرسة - بذلك - أيضاً المجتمع على تسكين الفرد المناسب - وفقاً لقدراته وامكاناته التي اتضحت خلال دراسته بالمدرسة - في المكان المناسب - أي المكان الذي يتناسب مع قدراته وامكاناته في سوق العمل. فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة في المجتمع.

٢. والتربية بذلك-أي بما تقوم به من تصنيف وانتقاء لقدراتهم- تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق *meritocratic society*. كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات. ومن ثم تتاح لهم فرص واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي - في كل اتجاه - داخل طبقات المجتمع.

٣. التربية – المدرسية – أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل، فالتربية هي الوسيلة لتزويد الجيل الناشىء بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة في مجال التصنيع.

٤. هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفرد، تحسن مستوى أدائه في العمل، وزاد مستواه المادي والوظيفي. ويترتب على ذلك أيضاً قول آخر: إن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد.

٥. المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية. فالتربية أداة لتحديث المجتمع في المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على حد سواء.

وفي إطار هذه القضايا النظرية والمنظور الفكري الذي يقوم عليه الاتجاه الوظيفي، اتجهت الدراسات والبحوث التي قمنا بتحليليها إلى دراسة ثلاثة محاور رئيسية:

١. دراسة دور المدرسة في تحقيق المساواة.

٢. وصف وتحليل التنظيم المدرسي.

٣. دراسة طرق نقل المعرفة، ودورها في أداء العمل، والمؤثرات التي يخضع لها التلميذ في تحصيل المعرفة.

وفي المحور الأول: نجد أن الدراسات والبحوث إتجهت إلى دراسة العلاقة بين التفاوت في مستويات الطلاب التحصيلية داخل المدرسة، ومستوياتهم الاجتماعية خارج المدرسة. كما اتجهت بعض الأبحاث الأخرى إلى دراسة العلاقة بين التفاوت في التحصيل الأكاديمي داخل المدرسة والتفاوت الاجتماعي خارج المدرسة، وبعد مزيد من الدراسات الاحصائية لتوثيق هذه العلاقة اتجهت الأنظار البحثية إلى أن تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى هؤلاء الأطفال القادمين من طبقات دنيا في المجتمع يمكن أن يحقق المساواة الاجتماعية وانشغلت بعض الدراسات بالتربية

التعويضية. وهكذا فهم أن المساواة في التربية تعني - نظرياً - فرصة متكافئة في المجتمع.

أما دراسات المحور الثاني: أي دراسة التنظيم المدرسي، فقد وجد الباحثون أن فعالية التنظيم المدرسي تتوقف على مدى علمية الإدارة، وبالتالي نظروا إلى المدرسة كمصنع مادته الخام هي الأطفال الذين يتشكلون إلى منتج يقابل متطلبات الحياة. واتجهت معظم الدراسات والأبحاث إلى منهج تحليل النظم الذي ينظر إلى العملية التعليمية في صورة مدخلات *inputs*، ومخرجات *outputs* وأصبحت المشكلة التي يهتم بها معظم الباحثين في هذا الاتجاه، هي مشكلة دراسة وقياس فعالية النظام المدرسي ورفع مستواه.

أما دراسات المحور الثالث: محور دراسة المعرفة، فقد اهتم الباحثون بدراسة طرق وأساليب التدريس، والعوامل المؤثرة في استيعاب الطلاب للمعارف المقدمة إليهم في المدارس. ولقد نظر هؤلاء الباحثون إلى المعرفة التي تقدم للطلاب في المدارس على أنها شيء طبيعي مسلم به *Taken for Granted*، ومن ثم تناولوا هذه المشكلة - أي مشكلة المعرفة - باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة في المدرسة تعني في النهاية دراسة التحصيل الدراسي.

وإذا انتقلنا إلى مجال المنهج وطرائق البحث، فسنجد أن أصحاب الاتجاه الوظيفي قد نظروا إلى العلم الطبيعي *natural science* على أنه النموذج العلمي الذي يجب أن يحتذى. فنموذج العلم الطبيعي الذي يقوم على تكميم الظاهرة وضبطها وقياسها مستخدماً الاحصاء والملاحظة، هو النموذج الذي سيمكن علماء الاجتماع والتربية من تجاوز الميتافيزيقا والوصول بالعلم الاجتماعي والتربوي إلى مستوى الدقة والحيادية والموضوعية التي تتصف بها العلوم الطبيعية.

وأصبح نمط الفكر الوضعي *positivism*، الذي وضع العلم الطبيعي كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذي سيطر على النشاط البحثي في مجال العلوم التربوية، وأصبحت الوقائع التربوية - والاجتماعية - وكأنها وقائع طبيعية تقبل الضبط والتكميم والقياس، «وإضفاء الطبيعية على الوقائع الإنسانية، من شأنها أن تجعل الباحث يسلم بها كما هي كشيء طبيعي معطى».

ولقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفي على - كل مجالات النشاط الأكاديمي في

التربية - هيمنة راسخة خلال فترة الخمسينات والستينيات ومطلع السبعينات. وقد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة السياسية والاقتصادية التي سادت تلك الفترة، وكان مؤثراً فيها وفعالاً. ودعم بسخاء من المنظمات والهيئات والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن البنك الدولي واليونسكو وسائر الحكومات الغربية. إن اتساق هذا الاتجاه الوظيفي في الدراسات التربوية مع الايديولوجية الليبرالية السائدة، ومع اهتمام رجال الصناعة بالتوسع في التعليم جعل هذا الاتجاه جذاباً ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية، وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو عملية أو معقولية هذا الاتجاه الوظيفي في التربية.

٣. **الاتجاه الثالث**: الراديكالي - النقدي. وهو الاتجاه الذي يرى أن التعليم غير قادر على إحداث التغيير الاجتماعي، وذلك لعجزه عن تخطي القيود الأيديولوجية والبيروقراطية من جانب، والجمود الاجتماعي والثقافي المتمثل في الميل نحو المحافظة على موروثات فكرية وأوضاع طبقية أو عشائرية من جانب آخر. أو لكونه جزءاً من النظام السياسي السائد - ويخدم الأيديولوجية السائدة، ويعمل على إنتاج أو إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة، وهذا الاتجاه يتبناه نفر ليس بالقليل في الواقع التربوي في مصر، ولكنه اتجاه لم يلق القبول العلمي والأكاديمي إلا منذ مطلع الثمانينات تحديداً حيث أخذ هذا الاتجاه في الانتشار والصدام مع الفكر التقليدي والمحافظ الذي لم يتجاوز مقولات وأفكار «چون ديوي» والاتجاه الوظيفي.

ولقد عالجت الدراسات التي انطلقت من هذا الاتجاه العديد من القضايا والمواضيع البحثية من أبرزها:

- تحليل الخطاب الرسمي في التعليم وعلاقته بالممارسات على صعيد السياسة التعليمية.
- تكافؤ الفرص التعليمية وعلاقته بالأوضاع الاجتماعية والطبقية.
- العدالة الاجتماعية وعلاقتها الجدلية بالمساواة التعليمية.
- ديمقراطية النظام التعليمي وديمقراطية النظام السياسي.
- دور الدولة في التعليم في ظل اتباع سياسة تحرير الاقتصاد وإعادة الهيكلة.

- أنماط التفاعل الاجتماعي التي تتم داخل المدرسة وعلاقتها بالأوضاع الاجتماعية والسياسية في المجتمع الكبير.

- المصالح الاجتماعية والطبقية التي تقف خلف السياسة التعليمية في المراحل التاريخية (١٩٥٢-١٩٧٠)، (١٩٧٤-١٩٨١)، (١٩٨١-١٩٩١)، (١٩٩١-٢٠٠١).

- دور المؤسسات الدولية في تمويل التعليم والتأثير على صنع القرار التربوي في مصر خلال فترة اندماج الاقتصاد المصري مع الاقتصاد الرأسمالي العالمي وتحديداً بدءاً من عام ١٩٧٤ إلى الآن.

لعل هذه هي أبرز وأهم المواضيع التي انشغل بها الاتجاه الثقافي - النقدي - وعلى الرغم من قلة الباحثين والدارسين الذين يستخدمون هذا المنهج في تحليل النظام التعليمي وعلاقته بالبنية الاجتماعية في المجتمع المصري، إلا أن صدى تلك الدراسات والبحوث أحدث هزة في الثوابت والقناعات القديمة التي ظلت لأكثر من نصف قرن يموج بها الفكر التربوي في مصر والتي كانت قد ترسخت من خلال جيل من أساتذة التربية والخبراء والممارسين التربويين في الميدان.

سابعاً: مقاربات منهجية ووجهة نظر

من خلال العرض السابق يتضح لنا أن توضيح وكشف النقاب عن العلاقة بين التعليم وبنية العلاقات الاجتماعية والطبقية ما زال بحاجة إلى العديد من الدراسات والبحوث التي تتعامل مع التعليم بوصفه «رأس مال ثقافي» حيث أن عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي في المجتمع هي محصلة علاقة تفاعل بين العلاقات الموضوعية البنيوية داخل المدرسة وبين بنية العلاقات الطبقية خارج المدرسة، وأن البحث التربوي يسعى إلى كشف آليات هذا التفاعل بين هاتين المجموعتين من العلاقات الداخلية والخارجية.

ولقد كشفت الدراسات والبحوث التي انطلقت من هذا الفهم عند «بيير بورديو P. Bourdieu» عن اتجاهين رئيسيين في معالجة تلك المسألة:

١. **الاتجاه الأول**: ويرى أن مشكلة التفاوت الطبقي هي مشكلة اجتماعية في الأساس ولا دخل للنظام التعليمي في إحداثها واستمرارها، وأن النظام التعليمي لا

يملك - بالتالي - شيئاً إزاءها. ومن ثم فحل مشكلة التفاوت الطبقي إنما يكمن أساساً في وضع الحلول الاجتماعية التي تزيل هذه المشكلة من المجتمع. وانطلاقاً من هذا الاتجاه النظري والدراسات والبحوث التي أجريت وفق مقتضياته العلمية والفنية أكدت ودعمت لدى أصحاب الدراسات أن التغيرات التي تحدث في مدخلات النظام التعليمي (تحسن الظروف المادية، زيادة الانفاق على التلميذ الواحد، التدريب المتاح لكل مدرس . . . إلخ) لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين في أداء التلاميذ داخل المدرسة ولا تعالج مسألة استمرارهم داخل المدرسة من عدمه.

أكثر من ذلك فإن الدراسات التي تمت دراستها وتحليلها قد بينت أن الاختلافات في الخلفية الاجتماعية للطلاب هي العوامل الأساسية التي تؤدي إلى حدوث اختلافات في الأداء الأكاديمي للطلاب داخل المدرسة.

وبالرغم من أهمية هذا الاتجاه النظري ودراساته في تبصيرنا بأهمية العوامل الاجتماعية وتأثيرها في فعالية النظام التعليمي إلا أنه ظل عاجزاً عن تفسير وتوضيح كيف تعمل هذه العوامل الاجتماعية داخل المدرسة، ولا كيف تؤثر في فعالية العملية التربوية برمتها. إن عجز هذا الاتجاه عن كشف آليات العملية التربوية داخل المدرسة قد مهد لوهم أيديولوجي يوحي بأن المدرسة مؤسسة تربوية محايدة وغير ذات صلة بما يحدث حولها من تفاعلات اجتماعية بين قوى المجتمع المختلفة.

إن المشكلة في مثل هذه الدراسات التي تمت في إطار هذا الاتجاه النظري هي أنها قد ركزت جُل جهودها البحثية على دراسة احصاءات الفرص التعليمية لأبناء الطبقات المختلفة، كمظهر للعلاقة بين أداء الطلاب كقيمة ظاهرية - وبين الأصول الاجتماعية لهم. إن النماذج الرياضية التي استخدمت في هذه الدراسات قد وجهت لتقييم حجم اللامساواة في المجتمع دون أن تستند إلى إطار نظري يفسر ويشرح كيف تحدث «عملية» اللامساواة في المجتمع، وكيف تبقي وتدوم على مر السنين، رغم اتساع جهود الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

٢. أما **الاتجاه الثاني**: فيرى أن اللامساواة في المجتمع، هي نتاج للمساواة التي تحدث داخل النظام التعليمي، فالنظام التعليمي ينتج لا مساواة اجتماعية من خلال المؤسسة التعليمية القومية. وأن عملية «الانتقاء الاجتماعي» إنما تتم داخل هذه المؤسسات من خلال ما تخلقه من مستويات وأنواع ذات تدرج هرمي أكاديمي.

ولكل مستوى ونوع من التعليم داخل البناء الهرمي الأكاديمي مكانته وتعزيزاته الخاصة.

ولقد أسهم هذا الاتجاه النظري والدراسات المرتبطة به في كشف النقاب عن تأثير بنية المدرسة (التشعيب والتنوع والازدواج) على الناتج التربوي، لكن للأسف فإن الدراسات التي تمت في هذا الإطار قد تناست تماماً علاقات التفاوت الاجتماعي في مجتمع المدرسة - الكبير - نفسه ومن ثم فشلت في إدراك أن التشعيب والازدواج في النظام التعليمي القومي ما هو إلا أداة أو آليات النظام الاجتماعي القائم في المحافظة على علاقاته السائدة وإعادة إنتاجها، وبالتالي يمكن القول إن هذه الدراسات رغم أهميتها في كشف وتوضيح ما يدور داخل النظام التعليمي، إلا أنها تلعب دوراً خطيراً في تعمية حقيقة هامة، وهي أن اللامساواة سواء كانت لا مساواة تربوية داخل النظام التعليمي أو لامساواة اجتماعية في المجتمع خارج النظام التعليمي، إنما تكمن أسبابها في بنية المجتمع نفسه.

لقد أصبحت مقولات الفكر التربوي القديم التي أكدت على الدور الذي تقوم به النظم التعليمية في تقليل حدة التفاوت الطبقي وتحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمعات، مقولات تفتقر إلى الصحة والبرهان. ولقد تعرضت تلك المقولات إلى موجة نقد شديدة من جانب الحركة النقدية الجديدة.

ولقد استبان لنا أيضاً من خلال العرض السابق أنه بدون فهم البنية الثقافية التربوية وكيفية تفاعلها مع البنية الثقافية والطبقية في المجتمع تصبح جهود الإصلاح الديمقراطي للتعليم معرضة للفشل، وتذهب جهودنا سدى، ومن ثم فإن حصر دعاوى العدالة والديمقراطية وتكافؤ الفرص والمساواة في مجال النظام التعليمي والتربوي في دعاوى إزالة العوائق الاقتصادية فقط. دون الدعوة إلى تغيير وإصلاح البيئة الثقافية الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية داخل النظام التربوي، تصبح دعاوى فارغة المضمون ومضللة وتزيف الواقع أكثر من أن تصلحه.

وفي ضوء الورقة الحالية التي تجولنا من خلالها في فضاء الدراسات والبحوث والمقالات التي ناقشت علاقة التعليم بالبنية الاجتماعية في المجتمع المصري نستطيع أن نرصد أبرز الظواهر التي يستطيع البحث التربوي - مستقبلاً - أن ينشغل بها ويتفاعل معها، لأنها لم تلق الاهتمام ولا الدراسة الكافية في كافة الاتجاهات والرؤى

البحثية التي تعرضنا لها في هذه الورقة، ومن تلك المواضيع ما يلي:

١. دراسة بنية العلاقات الاجتماعية والطبقية التي تتم من خلالها وبها العملية التربوية داخل مؤسسات النظام التعليمي في كافة مراحله وأنواعه.

٢. دراسة البنية الثقافية للنظام التعليمي وعلاقاتها بالبنية الثقافية والطبقية في المجتمع.

٣. دراسة بيئة التفاعل اليومي بين مجموعات التلاميذ ذوي الأصول الاجتماعية المختلفة مع البنية الثقافية - الاجتماعية في المواقف التعليمية اليومية، لكشف آليات «الانتقاء الاجتماعي» داخل مؤسسات نظامنا التربوي والتعليمي.

٤. دراسة سسيولوجية اللغة لتفسير وكشف واقع التفاعل اللغوي داخل مدارسنا وإلي أي حد تلعب اللغة في نظامنا التعليمي دوراً في عملية «الإنتقاء الاجتماعي» في مدارسنا.

٥. دراسة الاحتياجات والمتطلبات الثقافية والتربوية للقوى الاجتماعية الجديدة التي ظهرت في المجتمع المصري خلال سنوات الانفتاح الاقتصادي في السبعينات والثمانينات والتسعينات، وعلاقة ذلك بالتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة في السياسة التعليمية في المجتمع المصري في كافة مراحله وأنواعه ومستوياته.

٦. دراسة المحتوى الدراسي للمناهج والبرامج التربوية لمعرفة دورها في تعزيز علاقات التفاوت الاجتماعي والطبقي في المجتمع المصري وإعادة إنتاجها.

٧. دراسة الثقافات الأخرى - غير ثقافة الصفوة - لمعرفة تواجدها داخل المؤسسات التعليمية وتأثيرها في فعالية العملية التعليمية وعلاقتها بالبنية الاجتماعية في المجتمع.

إن توجيه البحث العلمي والتربوي نحو دراسة تلك القضايا الكبرى وتفريعاتها التي يمكن أن تنشأ عنها سيساعدنا على رسم صورة واضحة وجلية للعلاقة الجدلية والتفاعلية بين التعليم كنظام اجتماعي فرعي والبنية الاجتماعية والطبقية السائدة في المجتمع، وسيساعدنا أيضاً على الإدراك الصحيح والواعي لتلك العلاقة وذلك من أجل مزيد من الفهم النقدي، الذي يساعدنا على وضع رؤى وحلول تجعل نظامنا التعليمي أكثر عدلاً وديمقراطية . . .

المراجع

إبراهيم، سعد الدين (١٩٩٣). «الحراك الاجتماعي وتوزيع الدخل». في: عبد الخالق، جودة (تحرير): **الاقتصادي السياسي لتوزيع الدخل في مصر**. مصر: القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بدران، شبل (١٩٨٧). «التعليم في القرية المصرية، دراسة استطلاعية حول الوضع الطبقي والفرصة التعليمية ونوعية التعليم». **مجلة التربية المعاصرة، العدد السابع**. مصر: القاهرة.

بدران، شبل (١٩٩٥). **التربية والنظام السياسي**. مصر: الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدران، شبل (١٩٩٥). **كما يكون المجتمع تكون التربية**. مصر: الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدران، شبل (٢٠٠٠). **ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر**. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

بدران، شبل (٢٠٠٢). **تكافؤ الفرص في نظم التعليم**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدران، شبل والبيلاوي، حسن (١٩٩٧). **علم اجتماع التربية المعاصر**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٢٤.

شوكت، عبد الله (١٩٨٢). **دراسة القدرات العقلية وبعض المتغيرات البيئية بين مراهقي المجتمع المصري**. رسالة دكتوراة غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

صبري، عزت حسن (١٩٩٥). **مدى إسهام التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات**. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

عازر، عادل وآخرون (١٩٩١). **تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر**. مصر: القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ص ١٠٨ - ١١٠.

عبد الحميد، طلعت (١٩٩٠). **صناعة القهر، دراسة في التعليم والضبط الاجتماعي**. القاهرة: دار سينا للنشر.

عبد الفضيل، محمود (١٩٩٣). «التوسع في التعليم وأثره على توزيع الدخل في مصر ١٩٥٢ - ١٩٧٧»، في: جودة عبد الخالق (تحرير) تحرير: **الاقتصاد السياسي لتوزيع الدخل في مصر**. مصر: القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ص ٥٧١، ٦٠٩.

عناني، مصطفى عبد الحميد (٢٠٠٠). **التحولات المجتمعية في مصر وانعكاساتها على التعليم العالي خلال الربع الأخير من القرن العشرين**. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: كلية التربية جامعة الإسكندرية.

عيسى، محمد عبد الشفيع (١٩٩٧). «التكيف الهيكلي والنظام التعليمي، رؤية اقتصادية اجتماعية مع تركيز خاص على حالة مصر». **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، المجلد الخامس، العدد ٢**. مصر: القاهرة: المعهد القومي للتخطيط.

مدبولي، محمد عبد الخالق (١٩٩٩). **الشرعية والعلانية في التربية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ٢٨.

نوير، عبد السلام (٢٠٠٠). التعليم والحراك الاجتماعي في مصر. **مجلة أحوال مصرية، السنة الثالثة، العدد التاسع**، ص ٣٨، القاهرة.

Bourdieu P. & Paseron, J. C. (1977). **Reproduction in Education, Society and Culture**. London, Sage publication, pp. 172 - 164.

Bowles, S. (1980). ‘‘Education social comflict and even Development’’, in: J. Simmons (Ed.): **The Education Dilema policy: Issues for Development Countries in 1980**. Pergamon, Press U.S.A, 207.

Elshikaly, Aly (1983). **Socio-Economic status and students placement in public secondry schools in Egypt**. University of pittsbergh.

بعض الدراسات التي قمنا بتحليلها ودراساتها دراسة نقدية تحليلية

صبري، عزب حسن (١٩٨٥). **مدى إسهام التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية-دراسة ميدانية على محافظة الجيزة**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.

إبراهيم، سعد الدين وآخرون (١٩٨١). **مصر في ربع قرن ١٩٥٢ - ١٩٧٧-دراسات في التنمية والتغير الاجتماعي**. لبنان: معهد الإنماء العربي.

أحمد ابراهيم نصر، نوال (١٩٨٣). **قضية التغير والتجديد في التعليم في دراسة ميدانية لاتجاهات بعض فئات المجتمع نحو هذا التغيير**. رسالة دكتوراه. كلية البنات، جامعة عين شمس.

أحمد، حمدي علي (١٩٩٥). **علم اجتماع التربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أنور، أحمد (١٩٩٣). **الانفتاح وتغير القيم في مصر**. القاهرة: دار مصر العربية.

البرادعي، منى (١٩٩٢). **تأثير برنامج الاصلاح الاقتصادي على عدالة توزيع الفرص التعليمية في مصر**. بحث مقدم لمؤتمر: الاصلاح الاقتصادي وآثار توزيعه. جامعة القاهرة.

تركي، عبد الفتاح (١٩٨٤). **تكافؤ الفرص التعليمية**. ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص ٧ - ١٠.

خضر، محسن (٢٠٠٠). **من فجوات العدالة في التعليم**. مصر: القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الديب، ثروت علي (١٩٩٢). **التعليم الخاص والتحولات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع المصري-دراسة اجتماعية تتبعية من ١٩٥٢ - ١٩٩٠**. رسالة دكتوراه. مصر: كلية الآداب جامعة عين شمس.

رابطة التربية الحديثة (١٩٨٤). **الديمقراطية والتعليم في مصر**، المؤتمر العلمي الذي عقد مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام.

راتب، نجلاء عبد الحميد (١٩٩٨). **أزمة التعليم في مصر-دراسة سوسيولوجية في إدارة الأزمات الاجتماعية**. مصر: القاهرة: مركز المحروسة للدراسات والنشر.

زيتون، محيا (١٩٩٧). «مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية». **المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ٧٥ - ١٢٠.

زيدان، أبو بكر عبيد (١٩٩١). **اتجاهات السياسة التعليمية في مصر في ضوء المتغيرات المجتمعية خلال الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٩٠**. رسالة دكتوراه. مصر: كلية التربية، جامعة الأزهر.

الشال، محمود محمود (١٩٩٤). **تطوير التعليم الجامعي في ضوء التغيرات المجتمعية**. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الصفطي، مديحة محمد (١٩٨٠). **العلاقة بين التعليم والحراك المهني والاجتماعي**. رسالة دكتوراه. كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٠). **العدالة الاجتماعية في السياسة التعليمية في مصر**. المؤتمر الدولي الثاني عشر للاقتصاد والحاسبات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية، القاهرة.

عبد الخالق مدبولي، محمد (١٩٩٤). «رؤية نقدية للعلاقة بين التغيرين الاجتماعي والتربوي في مصر»، في: **التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية والتطبيق المؤتمر العلمي**. مصر: كلية التربية بكفر الشيخ.

عبد اللاه، عبد التواب (١٩٧٨). **تكافؤ الفرص في التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية، وتأثره بالأوضاع الاجتماعية-الاقتصادية للتلاميذ-دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير. مصر: كلية التربية، جامعة أسيوط.

علي، عبد الحي محمد (١٩٩١). **دور التعليم في الحراك الاجتماعي، دراسة ميدانية بمحافظة أسوان**. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أسيوط.

عمار، حامد (١٩٩٤). **أحوال الإنسان في ربوع مصر ومؤشراتها في مطلع التسعينات**. المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر، رابطة التربية الحديثة، التعليم والإعلام، ١١ - ١٣.

عوض، توفيق (١٩٨١). **علاقة مجانية تعليم المرحلة الأولى في مصر بالعدالة الاجتماعية بين التلاميذ-دراسة تاريخية ١٩٢٣ - ١٩٨١**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.

العيسوي، إبراهيم حسن (١٩٨٩). **نحو خريطة طبقية لمصر، الاشكاليات النظرية والاقتراب البحثي من الواقع الطبقي المصري**. مصر: القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

فرج، الهام عبد الحميد (١٩٩٤). «التغير الاجتماعي في مصر وأثره على منظومة القيم في التعليم»، في: **التربية والتغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. مؤتمر كلية تربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

كابش، منال محمود لطفي (١٩٩٤). **التوظيف الاجتماعي للنظام التربوي من منظور النظرية النقدية**. رسالة ماجستير. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

كابش، منال محمود لطفي (١٩٩٤). **التوظيف الاجتماعي للنظام التربوي من منظور النظرية النقدية**. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

كلية التربية بكفر الشيخ (١٩٩٤). **التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية والتطبيق**. المؤتمر الأول للعلوم التربوية والنفسية. مصر: كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (٩٥-٢٠٠١). **التقارير الاستراتيجية السنوية، ٩٥ - ٢٠٠١**.

المعهد القومي للتخطيط (١٩٩٨). **تقارير التنمية البشري للأعوام ٩٥، ٩٧**.

مغيث، كمال حامد (١٩٩٤). «رؤية نقدية للجامعات الخاصة في ضوء التغيرات الاجتماعية التي أفرزتها». في: **التربية والتغير الاجتماعي**. مؤتمر كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.

مينا، فايز مراد (١٩٩٤). «التربية والتغير الاجتماعي في مصر - الدور - المحاذير». في: **التربية والتغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. مؤتمر كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.