

التعليم وتزيف الوعي الاجتماعي : "دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية"

عبد الباسط عبد المعطي
كلية البنات / جامعة عين شمس

«لقد أسسوا المدارس، ليعلموننا كيف نقول نعم بلغتهم»
(من رواية موسم الهجرة للشمال، للاديب السوداني، الطيب الصالح)

إذا كان قد قيل أن قضية «الحرب» أخطر وأكبر من أن يفرد بكل شؤونها العسكريون وحدهم، فإنه قول يصدق على قضية «التعليم» فهي أكثر عمقاً وتشعباً من أن تدركها مجموعة «التربويين» وحدهم، خاصة إذا تأملنا ودققنا في أساليب إعدادهم وتكوينهم ووعيهم التربوي والاجتماعي عموماً. ذلك لأن مسألة التعليم في مصر، بحاجة إلى منظورات شاملة تسهم في نسجها وبلورتها تخصصات فكرية وعلمية كثيرة، منها التخصص في علم الاجتماع، الذي يمكن أن يسهم بأدوار في إدراك الواقع التعليمي، وبناء عناصر تصورات تغييره حتى يحقق علاقته الجدلية الخلاقة، بالتنمية الحقيقية، التي هي في جوهرها، تغيير اجتماعي مقصود، نحو كفاءة توظيف الموارد المادية والبشرية، وعدالة توزيع الثروة والسلطة وإشباع الحاجات الأساسية لغالبية الجماهير المنتجة.

وإدراكاً لهذه الأهمية، والتشعب الذي عليه قضية التعليم، كان انتقاء أحد أبعاد العملية التعليمية، المتعلق بدورها في الوعي الاجتماعي، الذي يعد، في حال تجليه، الوقود الأساسي، الدافع للتنمية، والضامن لاستمراريتها، نحو مراميها وأهدافها النهائية.

أولاً - هدف الدراسة وفكرتها:

هدف هذه الدراسة استطلاعي، مسعاه، معرفة ما إذا كان التعليم، نظاماً، وعملية، ومخرجات، يسهم في تزيف الوعي الاجتماعي للتلميذ؟ بجانب معرفة مظاهر هذا التزيف، من خلال استطلاع المؤشرات الدالة على حالة زيفه. وقد يتبادر إلى الذهن، تساؤل، حول

صياغة الهدف على هذا النحو. فما دامت الدراسة استطلاعية، لماذا، حددت مهمتها بداية، من افتراض أن التعليم فعلاً يسهم في تزييف الوعي الاجتماعي؟ ومع مشروعية مثل هذا التساؤل إلا أن الباحث، عندما ينتقي موضوع بحثه، لا يفعل هذا، من فراغ، بل هو ينتقي موضوعه وفق رؤية وملاحظات، تؤثر في وعيه، عند انتقاء موضوع هذا البحث أو ذاك، بالإضافة إلى موقفه، من الواقع الذي يحيط به. أما فكرة الدراسة، فتأتي من أن النظام التعليمي، في أي مجتمع، ويشكل أكثر إلحاحاً في الدول النامية، ومن بينها مصر، لا تنحصر فقط في إعطاء معارف، ومهارات، ومخرجات علمية وقتية مجردة، يحتاجها سوق العمل، بل هي تتجاوز هذا إلى الإسهام في صياغة شخصية المواطن المستقبلية، أعني صياغة شخصية فاعلة، مشاركة، مبادرة، قادرة على تجاوز أنها من أجل غالبية أعضاء المجتمع، الآن ومستقبلاً. شخصية تدرك فعلاً أن الغد يجب أن يكون أكثر رحابة وعدالة من الحاضر، وأن طريق تحقيق حتى مصالحها الشخصية، هو طريق، تحقيق مصالح الغالبية، الذي يضمن، ويعمق، تحقيق مصالح الأفراد والجماعات.

وعلى هذا يتركز هدف الدراسة في محاولة الإجابة على سؤال أساسي هو: هل يسهم التعليم في تزييف الوعي الاجتماعي للتلميذ؟ وما هي المؤشرات الدالة على هذا التزييف؟

ثانياً - موجّهات الدراسة:

١ - ثمة مفهوم رئيسي في الدراسة هو مفهوم «الوعي الاجتماعي» ترتبط به حالتان، لهذا الوعي، الأولى تعني بحالة الوعي عندما يكون حقيقياً، والأخرى تعني بحالته عندما تمارس عليه ضغوط لتزييفه والحيلولة بينه، وبين إدراك واقعه وتصوره، وتصور بدائل تغييره. ومع أن الفصل بين الحالتين، من قبيل التحليل، لأنه يصعب وسم حالة ما بأنها زائفة كلية، أو حقيقة كلية، إلا أن قصد التحليل هو تحديد الفكرة ونقيضها بما يساعد على فهم كل منهما، لأنه يستحيل عملياً، من ناحية أخرى، استنتاج أن وعياً ما مزيفاً، إلا إذا كان لدينا حد أدنى من المؤشرات الدالة على هذا الوعي، في حال تجليه، أو كونه حقيقياً. هذا بالإضافة إلى أن بعض مؤشرات تجلي الوعي، ليست ثابتة، أو جامدة، لأن الوعي نفسه، عملية دينامية، لها شكل ومضمون، وللمضمون مستويات وأبعاد، فيها الخاص والعام، والجوهر والعرض، والطارئ والمطرود... الخ^(١).

ودون الدخول في تفاصيل حول التناول السوسيولوجي للوعي، فإن رؤية الدراسة له، تراه إحساساً بالواقع، وإدراكاً له، وتصوراً لبداثله يعبر عن الإحساس بالسيكولوجيا الاجتماعية، التي تعني تفاعل وانصهار المشاعر والأحاسيس الفردية نحو الواقع، في مشاعر جماعية، هي بالضرورة في المجتمعات الطبقية، مشاعر طبقية، نحو الطبقات السائدة والمسيطرة، ومنها، نحو الطبقات الخاضعة ولا يتم التعبير عن الإدراك فقط عندما يصف

الواقع، وتمايزاته، وتناقضاته، بل أيضاً عند تفسير هذه التناقضات، وربطها بالكلية الاجتماعية، التي تنتجها، لأن فهم التناقضات وتفسيرها، مقدمة ضرورية لفهم واستيعاب الكلية الاجتماعية، خاصة عندما يسر الإدراك غور التناقضات، ليعينها، ولميز فيها بين التناقضات الخارجية والداخلية، والأساسية الجوهرية والثانوية^(٢)، حتى يكون المستوى الثالث، مستوى التصورات البديلة (Alternative Conceptions) التي يحدد المفاضلة بينها بالنسبة للزمان والمكان، وأهداف ما تم تفضيله، ووسائل تحقيق هذه الأهداف، الايديولوجية العلمية الواقعية، التي تحدد مواضع الإمكانية، وكيفية، تحولها، إلى واقع يواجه التناقضات الأساسية، الداخلية والخارجية^(٣).

٢ - الوعي الاجتماعي والتعليم جزءان في بنية اجتماعية (S. Structure)، دينامية، في مرحلة تاريخية محددة، ليست مقطوعة الأوصال بمراحل تاريخية كانت. . وتحدد هذه البنية العلاقة الجدلية بينها وبين هذين الجزئين كما تحدد شكل ومضمون نوعية العلاقة بين التعليم والوعي، وبين كل منهما وغيره من مكونات هذه البنية، بجانب، تأثير شكل ومضمون العلاقة بينهما - التعليم والوعي - بالمراحل التاريخية السابقة، بعبارة أخرى أن العلاقة بينهما، المتعينة بمرحلة سابقة، تؤثر بصورة أو بآخرى، في شكل العلاقة الراهنة. وهذا يعني أن ثمة مصدرين أثرا في علاقة التعليم بالوعي هما: مصدر تاريخي، ومصدر معاصر.

٣ - انه يفترض لكي يؤثر التعليم في الوعي إيجاباً، أن يكون النظام التعليمي نفسه، واعياً، ولكي يكون النظام التعليمي واعياً، يفترض أن يكون الوعي السائد والمهيمن، الذي هو الوعي الطبقة المسيطرة، في علاقتها بالطبقة الحاكمة، وعياً، حقيقياً، لكن كما أشار «ماركيوز» عندما حلل بعض أفكار «هوماوس» ما دامت هناك طبقة مسيطرة، فإنه مهما أعلنت الدولة أنها تدافع عن المصالح العامة، لا يمكن لها أن تعبر عن الإرادة الحقيقية لكل الأفراد^(٤) فتصوغ التعليم بما يخدم مصالحها، ويضمن استمرار هذه الخدمة^(٥). ولكي نوضح هاتين النقطتين الأخيرتين، سنقربهما من واقع التعليم في المجتمع المصري:

٣-١ خلفية النظام التعليمي المصري: لو عدنا إلى العقود الأولى من القرن الراهن، نجد أن التعليم الحديث في مصر، ولد في رحاب الاستعمار الإنجليزي - الذي صاغ النظام التعليمي، أو على الأقل أثر في صياغته، حتى لا تتعارض مخرجاته مع مصالحه في السيطرة على المجتمع المصري. وهذا يعني أن ولادة التعليم أتت ولادة مشوهة، انعكس تشوهاها، على دور التعليم في إنضاج الوعي، لأن الوعي بالتعليم كان محكوماً ومحدداً من قبل المسيطر. لقد أسهم المستعمر في ازدواجية النظام التعليم: تعليم ديني وتعليم علماني، مدارس للذكور وأخرى للاناث مدارس خاصة وأخرى عامة كما عمل المستعمر، على أن يخرج التعليم «كتبة وموظفين» يساعده في أداء الأعمال التي تتطلبها سيطرته، ولذا قاوم مثلاً إقامة تعليم في

متوسط وعال، يؤثر في توجهات الإنتاج والاستقلال الاقتصادي. فضلاً عن تأثيره في توزيع الفرص التعليمية، التي تركزت في الحواضر المصرية، وفي القاهرة بالذات، فكانت متاحة للقادرين، والأغنياء من الطبقة العليا، وللذكور أكثر من الاناث، ولهذا ولغيره مما يضيق عنه المقام شهدت خلفية النظام التعليمي الحديث، تشويه الارتباط الجدلي بين التعليم والوعي، نتيجة للتدخل في هذه العلاقة من قبل المستعمر، الذي استجاب له، وتعاونت معه، قوى داخلية، كان من مصلحتها، الحفاظ على مجمل الأوضاع. وأما عن السؤال عن هذه العلاقة بعد الثورة، وعن المقدار الذي أسهمت به الطبقة الحاكمة، في تنشيط العلاقة مرة أخرى، بين التعليم والوعي، فإنه إذا تجاوزنا الايديولوجية التي أعلنت بعد ١٩٥٢، سنجد أن التغييرات التي وقعت، لم تخرج عن «الإصلاح الاجتماعي». حدثت إصلاحات في التعليم، كانت أكثر ميلاً إلى الكم منها إلى الكيف. وأفضت محاكاة سياسات النمو الاقتصادي - إلى نمو كمي مصاحب في التعليم، ترتب عليه زيادات كمية في عدد المدارس، ومعدلات الاستيعاب، دون إحداث تغييرات جوهرية داخل النظام التعليمي، سواء من حيث شكل المؤسسة التعليمية، أو نوعية العلاقات الاجتماعية بداخلها، التي لم تخرج كثيراً عن علاقة السيطرة الباتريكية، الأبوية في الأسرة، بين رب الأسرة، وباقي أعضائها، وبين الذكور والاناث، والتي كانت هي بدورها نتاجاً للعلاقات الاجتماعية، بين الطبقات، وبين الحاكم والمحكوم. فرب العائلة، وناظر المدرسة، وكبير العائلة، كلها تركزت نمطاً محدداً من العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع، والتي تعزز السيطرة والتوجيه من أعلى.

٣-٢ عندما نقول أن التعليم في مرحلة تاريخية هو ظل للبنية الاجتماعية، نقصد بذلك أن التركيب الطبقي، والسلطة يؤثران في النظام التعليمي، لكي يحافظ على هذا التركيب، ويعمق فاعلية هذه السلطة. ويمكن أن ندلل ببعض المؤشرات الإحصائية والرقمية على هذا:

٣-٢-١ يشير واحد من تقارير البنك الدولي حول «التعليم في مصر» إلى ما يلي^(٦):

٣-٢-١-١ إن التعليم ما قبل المدرسة، أي ما قبل سن السادسة هو تعليم خاص مركز في المدن، ونصف عدد مدارس يتركز في القاهرة، مع ملاحظة أن ثمة إشرافاً أخيراً من وزارة التربية عليه.

٣-٢-١-٢ إن معدل الزيادة السنوية للاستيعاب في المرحلة الابتدائية كان ١٠٦٪ في حين أن معدل التسرب كان ٣٪ في الفترة ١٩٧٢/٧١، حتى ١٩٧٦/٧٥ لكل فرقة دراسية.

٣-٢-١-٣ إن حوالي ٦٠٪ من المدارس الابتدائية يعمل أكثر من فترة في اليوم

الواحد، وأن طرق التدريس، طرق تقليدية، وتعاني المدارس نقصاً في الوسائل التعليمية والكتب والتجهيزات وأن حوالي ٢٠٪ من القائمين بالتدريس من غير المؤهلين للقيام بعملهم.

٣-٢-١-٤ بالنسبة للتعليم الإعدادي خلال الفترة المذكورة، كانت ٨٠٪ من المدارس تصنف ضمن التعليم العام، و ٢٠٪ الباقية تعليمياً خاصاً. ومع أنه حدثت زيادة سنوية خلال الفترة المذكورة في معدلات الاستيعاب بالتعليم الإعدادي كان مقدارها ٩,٧٪ سنوياً، فإن الزيادة في استيعاب البنات كانت متواضعة فلم ترتفع النسبة إلا من ٣٢,٩٪ إلى ٣٥,١٪ ما بين ١٩٧٢/٧١، ١٩٧٦/٧٥. وأما عن المقررات الدراسية فهي تسير وفق نمط أكاديمي تقليدي، لم يفسح المجال للتعليم الفني، وللنشاطات العملية، إلا بنسبة ١٤٪ من إجمالي الحصص الدراسية. وكانت نسبة المدرسين إلى التلاميذ ٣٨,٩ تلميذاً لكل مدرس، وكانت كثافة الفصل في المتوسط مرتفعة، حيث كانت ٤٠,٢٪ تلميذاً. وأن حوالي ٣٧٪ من القائمين بالتدريس من غير المؤهلين للقيام بدورهم.

٣-٢-١-٥ إن حوالي أربعة أخماس التعليم الثانوي، تعليم عام. ومع أن الزيادة السنوية للمقبولين بالتعليم الثانوي ارتفعت خلال الفترة المذكورة بمعدل سنوي مقداره ٣,٥٪، فإن الزيادة في نسب استيعاب البنات، كانت زيادة واهية، حيث ارتفعت من ٣٢,١٪ إلى ٣٤,١٪ فقط. وأما عن كثافة الفصول فكانت في المتوسط ٣٨,٧٪ تلميذاً للفصل، ومدرساً لكل ٢٢,٤ تلميذاً. وكان حوالي ٢٧٪ من المدرسين، غير مؤهلين للقيام بدورهم.

وفي ضوء هذه الأرقام يمكن استنتاج ما يلي:

- إن الفرص التعليمية المتاحة للذكور في جميع المراحل، أكبر من تلك التي أتاحت للاناث.
- إن فرص تعليم الأبناء في سن ما قبل الإلزام، متاحة للقادرين فقط. الذين يستطيعون الوفاء بمتطلبات التعليم الخاص. الأمر الذي يعني فرصة مبكرة في التعليم لأبناء الطبقات القادرة، تؤهلهم مبكراً لإشباع حاجاتهم، وانتقاء فرص أفضل في سوق العمل.
- إن فرصة متاحة لأبناء الحضر، والقاهرة بالذات - العاصمة - من التعليم الخاص، في حين أنه لا توجد هذه الفرصة، أمام أبناء الريف باستثناء الكتاب الذي تقلص دوره.
- إن نسبة لم تقل عن ٢٠٪ وترتفع إلى ٣٧٪، كانت للمدرسين غير المؤهلين، للقيام بمتطلبات مهنة التدريس. وما سبق هذا يقدم مؤشراً على عدم وعي التعليم بضرورات رفع كفاءته.

٣-٢-٢ وأما عن العلاقة بين الموقع الطبقي لأسرة التلميذ وفرصه التعليمية وتأثير توزيع هذه الفرص على الخريطة الاجتماعية للتعليم، فمع أن الدراسات محدودة، لدرجة الندرة، إلا أنه يمكن استخلاص بعض نتائج هذه الدراسات القليلة، لإلقاء بعض الضوء على العلاقة بين التركيب الطبقي، ونظام التعليم، فمن دراسة حول العمالة والبطالة بين المتعلمين تبين وجود علاقة واضحة بين مهنة الأب، وبين فرصة الابن في التعليم الثانوي والعالي. فحوالي ٣٣,٥٪ من أبناء رجال الأعمال يدخلون المدارس الثانوية، ٣٠,٨٪ في التعليم العالي، وأن ١٧,٧٪ من أبناء المشتغلين بالمهن الحرة في التعليم الثانوي، و ٢٦,٩٪ بالتعليم العالي، و ١٨٪ من أبناء المشتغلين بالأعمال الكتابية في التعليم الثانوي، ٢,٧٪ وأن ٢,٨٪ فقط من أبناء المشتغلين بعمل يدوي في الثانوي، ١,٤٪ في التعليم العالي. كما بينت دراسة أخرى أجريت سنة ١٩٦٦ على عينة قوامها ٤٧٥ طالباً بجامعة القاهرة، ١٧٥ طالباً بجامعة الأزهر أن حوالي عُشر طلاب الجامعة، من أبناء العمال والفلاحين، مع أنهم يمثلون ٨٢٪ من السكان المصريين، وأن حوالي ٨٥٪ من الطلاب من أبناء المهنيين وذوي الياقات البيضاء والبورجوازية الصغيرة، مع أنهم لا يشكلون من السكان إلا ١٥٪ فقط. كما بينت دراسة ثالثة أعدها (C.H. Moore) سنة ١٩٧٣، حول طلاب الكليات ذات المكانة العالية كالطب والهندسة والاقتصاد والعلوم السياسية، أن النسبة الأكبر من طلاب هذه الكليات ينحدرون من أسر حضرية من الطبقة العليا الوسطى. وأن العدد الأكبر من أبناء البورجوازية الحضرية، وبعض عناصر الارستقراطية القديمة، يسود مهنة «الهندسة» في مصر ويدل على هذا أن ٤٠,١٪ من عينة من المهندسين قوامها ٣٥١ مهندساً كانوا من أبناء البورجوازية والارستقراطية، ٢٦,٨٪ من أبناء الطبقة الوسطى، ٨٪ من أبناء أغنياء الفلاحين، مقابل ٢,٦٪، ٢,٨٪ من أبناء صغار الفلاحين والمعدمين، والبروليتاريا وأشباه البروليتاريا على التوالي. أما بالنسبة لعينة طلاب الهندسة والتي كان قوامها ١١٩ طالباً، فقد كان ٤٩,٦٪ منهم من أبناء البورجوازية والارستقراطية، ١٨,٥٪ من أبناء الطبقة الوسطى، مقابل ٧,٦٪ من أبناء صغار الفلاحين والمزارعين، ٩,٢٪ من أبناء البروليتاريا وأشباه البروليتاريا^(٧). هذا ويذهب ج. باجواتي (J. Bhagwati) في دراسة له عنوانها «التعليم والتركيب الطبقي وعدالة توزيع الدخل» إلى أن نمط الدعم الحكومي للتعليم يعكس التحيز الطبقي في المجتمع. ودليل هذا أن أبناء الطبقتين العليا والوسطى يفيدون أكثر من غيرهم من التعليم العالي ومخصصاته المرتفعة، في حين أن أبناء الجماهير، يفيدون من التعليم الابتدائي. يمكن القول أن هذه الوجهة من النظر تنطبق على حالة التعليم في مصر. ففي الوقت الذي كانت فيه تكلفة تعليم التلميذ بالأسعار الجارية، في التعليم الابتدائي سنة ١٩٧٤/٧٣، هي ١٣,٨١ جنيهاً، وفي الإجمالي ٣٠,٠٦ جنيهاً، وفي الثانوي ٥٤,٢ جنيهاً، كانت تكلفة تعليم الطالب سنة ١٩٦١ في كلية الطب ١٤٥,٧ جنيهاً وفي الهندسة ١٠١ جنيهاً^(٨)، مع

وضع فوارق الأسعار والتضخم في الاعتبار. يتبين إذن من هذه الأرقام التي تحويها الدراسات — رغم محدودية العينات — أن أبناء الطبقات المتوسطة والعليا، يحصلون على فرص تعليمية أفضل، في كليات تكلفتها أعلى، ويعملون بعد تخرجهم في مهن تتيح لهم فرص دخل أكبر. الأمر الذي يساعد على استنتاج أن التعليم يسهم في إعادة توزيع الدخل، لصالح الطبقات الأعلى، فيكرس بذلك التمايزات القائمة في المجتمع ويعيد إنتاجها. وهذه الدراسات مع الاعتراف بمحدوديتها العلمية، يمكن أن تساعد في افتراض، أن التعليم واعٍ بمصالح الميسيرين، مزيف لمصالح الخاضعين، ومن يساعد في إعادة إنتاج العلاقات والتمايزات الاجتماعية، المكرسة للتخلف الاجتماعي، والبنية الاجتماعية المشوهة.

٣-٢-٣ وأما السياسات التنموية التي اتبعت في مصر، فقد أثرت بدورها في النظام التعليمي، شكلاً ومضموناً ومخرجات. فلم تبتعد تقريباً هذه السياسات عن الانهيار باستراتيجية النمو الاقتصادي، وفي فترات محدودة خلال الحكم الناصري، ألحق بهذه الاستراتيجية إصلاحات، قصد بها تحقيق عدالة اجتماعية في توزيع الدخل، والفرص الاجتماعية، انكشيت بصورة واضحة، بعد ذلك خلال السبعينات. واعتمدت هذه الاستراتيجية تلك الفلسفة التي أوحى بها أدبيات التنمية المصدرة إلى العالم الثالث، من منظري النظام الرأسمالي، والتي أقنعت المخططين في البلدان النامية ومنها مصر، بأن التنمية يمكن أن تنتشر من خارج هذه البلدان إلى داخلها، ومن المراكز الحضرية، وبخاصة العاصمة، إلى الأرياف، ومن الطبقات الغنية إلى الفقيرة، ومن الرجال إلى النساء. لقد أثرت هذه السياسات، متفاعلة مع التركيب الطبقي وبخاصة الطبقات المسيطرة فيه، في خلل توزيع الفرص التعليمية، بين الطبقات، كما سبقت الإشارة، وبين الريف والحضر، وبين الذكور والاناث^(٩) فبالنسبة لتحيز التعليم لصالح الذكور، تشير البيانات المتاحة إلى أن نسبة الاناث بالمرحلة الابتدائية كانت ٣٨,١ ٪ سنة ١٩٧٠/٦٩ ارتفعت فقط إلى ٣٨,٢ ٪ سنة ١٩٧٥/٧٤. وكانت النسبة في المرحلة الإعدادية سنة ١٩٧٠/٦٩ ٣١,٨ ٪ ارتفعت فقط إلى ٣٤,٢ ٪ سنة ١٩٧٥/٧٤. وأما في التعليم العالي، فكانت النسبة سنة ١٩٧٠/٦٩ ٢٥,٧ ٪ فقط ارتفعت إلى ٢٩ ٪^(١٠). ومثل هذه البيانات إذا وضعت بجانب المشار إليها في البند السابق، توضح أنه إذا كان أبناء الطبقات العليا أكثر استئثاراً بالتعليم العالي، الذي يتكلف فيه تعليم الطالب تكلفة أعلى، فإنه يمكن القول بأن الذكور أكثر استئثاراً بالتعليم العالي والثانوي والابتدائي، وهو أمر يعمق التمايزات الاجتماعية القائمة بين الطبقات، وبين الذكور والاناث. ويجعل أناث الطبقات الدنيا — في ضوء توجيه البيانات والاستنتاجات السابقة — أكثر حرماناً من الدعم الحكومي المقدم للخدمة التعليمية، وبالتالي من فرص العمل، والعمل الذي يتيح دخلاً أكبر، ومكانة اجتماعية أعلى.

٤ - نظراً لأن تناقضات النظام التعليمي، سواء من داخله، أو ما تصاحبه من آثار، ومخرجات، تعد مقدمة ضرورية لفهم هذا النظام، وحالة وعيه هو. وإذا كانت الفقرات السابقة قد أشارت إلى إسهام التعليم في إعادة إنتاج التمايزات الاجتماعية، بين الطبقات، وبين الريف والحضر، وبين الذكور والاناث، فثمة تناقضات أخرى يمكن الإشارة إليها، مع إمكانية توصيفها، كتناقضات أقل جوهرية من السابقة لأنها مرتبطة بها ومرتبة عليها. ومن أهم هذه التناقضات على سبيل المثال وليس الحصر:

٤-١ ترتفع نسبة الأمية بين البالغين إلى ٦٠٪، في الوقت الذي تزدحم فيه شوارع القاهرة وغيرها من العواصم بخريجي الجامعات والثانوي العاطلين عن العمل، بالإضافة إلى تكس قطاعات الخدمة المدنية، بالخريجين حتى أصبحت تعاني من ظاهرة البطالة المقنعة.

٤-٢ مع أن مشكلة تاركي المدرسة (School Leaver Problem)، كانت تنحصر فقط في العقود الماضية، في تاركي المدارس الابتدائية، والمتسربين منها، فقد بدأ يظهر فيها الآن تاركوا مراحل أخرى كالإعدادية. فمثلاً يشير تقرير البنك الدولي المشار إليه إلى أن من نجحوا في الصف السادس الابتدائي عام ١٩٧٤/٧٣ كانوا ٧٣٪ لم يلتحق منهم بالمرحلة الإعدادية في ١٩٧٥/٧٤ إلا ٦٤,٣٪ فقط. وأن الذين نجحوا في إتمام الشهادة الإعدادية ١٩٧٥/٧٤ كانوا ٦٦,٧٪ من الذين تقدموا للامتحان، لم يلتحق منهم بالمرحلة الثانوية إلا ٥٦,٣٪ فقط^(١).

٥ - وأما فيما يتعلق بالوعي الرسمي بالتعليم كما تكشف عنه خطط التعليم وبرامجه فهو لم يخرج حتى الآن، عن فكرة، التوسع الكمي، والرغبة - التي لا يعني إعلانها تحقيقها - في مواجهة حاجات سوق العمل، من بعض المهن والتخصصات. فالاستراتيجية التعليمية التي اقترحتها وزارة التخطيط للفترة من ١٩٧١ - ١٩٨٠ لم تخرج عن إعلانات رغبة في استيعاب كل من هم في سن الإلزام، وتحسين المهارات الفنية، في المراحل التعليمية المتوسطة، لتحسين قوة العمل، والاهتمام بتعليم الكبار، وتدريب المدرسين. وما نود الإشارة إليه بشأن هذه الخطة، أنها لم تضمن، على الأقل بقدر كاف، أهداف اجتماعية تنموية، تخرج بالتنمية، من تحديدها في النمو الاقتصادي، إلى التنمية الشاملة. وأن هاتيك الأهداف المعلنة، لم تنجز، كما أعلنها الخطاب السياسي، فنسب الأمية كما هي تقريباً، ومعدلات الاستيعاب لم تتجاوز في سن الإلزام ثلاثة أرباع الأطفال المستحقين لدخول المدارس.

وخلاصة ما سبق أن الوعي بالتعليم، لا يزال محدوداً بأفكار النمو، والاستثمار، ولم يتجاوز هذا للنظر إلى التعليم وإدراكه كحق إنساني، وحاجة مجتمعية وأن له أدواراً اجتماعية أخرى، في مقدمتها، تحرير العلاقات الاجتماعية، وتحرير العقل المصري. هذا من ناحية، وأن التعليم، في حدود الوعي المسيطر على المؤسسة التعليمية، يحمل مصالح المميزين

اجتماعياً داخل المجتمع، ويكرس الأيديولوجية الرسمية، ويبررها، ومن هنا وسمه بأنه حمال الوعي الزائف^(١٢).

٦ - إذا طرحنا سؤالاً حول متى يكون التعليم: «حمال الوعي الزائف»، متى يكون مسهماً في إنتاج الوعي؟ نظراً للأهمية القصوى لإجابته في توجيه تحليل المقررات الدراسية، نجد أن الصعوبة الكامنة وراء محاولة الإجابة عليه، تأتي من خصائص النمط التنموي السائد، ومن خصائص النمط التنموي البديل، وأهداف كل منهما.

وإذا دققنا في النمط التنموي السائد، والذي يعرف كثير من الباحثين والسياسيين المتحمين، ملاحظه، ومراميه نجد أنه أفضى إلى تعمق التبعية للنظام الرأسمالي الدولي، بقيادة الولايات المتحدة، وتعميم الاستهلاك مقابل تحجيم الإنتاج^(١٣) وتعميق التمايزات الاجتماعية، مع السعي إلى تهميش المصالح الطبقية، للطبقات الخاضعة لتزييف وعيها وتشويه الارتباط بين العمل والتعليم، وبين العمل والنقلة الاجتماعية (Social Mobility)^(١٤)، وإعادة إنتاج، الوعي الزائف بالمرأة، وبالعامل الجماعي... الخ. وخلاصة هذه الخصائص أن النمط السائد يبقى على الأوضاع القائمة، وتستخدم سلطة الدولة وأجهزتها القمعية بشكل مباشر، وغير مباشر، لإعادة إنتاج الأوضاع، التي تعني في التحليل الأعمق إعادة إنتاج التخلف، لأنه ضمان للحفاظ على الأوضاع والأيديولوجيات وبدخلها مصالح المستفيدين من هذه الأوضاع.

وبناء على ما هو حاصل في المجتمع المصري، فإن محاولة تزييف الوعي، وجعل التعليم حمالاً للوعي الزائف، تعني إعادة إنتاج الأوضاع السائدة من خلال البرامج والمقررات التعليمية، للتعبير عن مصالح المهيمنين، وتعميق أيديولوجيتهم، وتبرير واقع الخاضعين وإقناعهم، بأنه طبيعي ولا مفر منه، وليس من مصالحهم تغييره، واستخدام أساليب مختلفة، تضخم تلك القشرة الزائفة، التي تباعد بين الخاضعين، وبين إدراكهم الحقيقي، لواقعهم، وأسبابه، وسبل تغييره، وأهمية التغيير القصوى، لتحقيق مصالحهم، وتحقيق تنمية أخرى عموماً.

وإذا كانت الدراسة الراهنة محدودة كمياً وكيفاً، وأنها استطلاعية، فهي لا تدعي، أنها ستصل إلى تعميمات وإنما ستحاول توضيح جانب من الكيفية التي يعيد بها المهيمنون إنتاج التمايزات الاجتماعية، وتبريرها وتدعيمها، من خلال النظام التعليمي. وإذا كان الجانب السابق، قد أشار إلى بعض جوانب هذه العملية، فيمكن لاستطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية، أن يدعم ما سبق، أو ينفيه.

٧ - تحليل المضمون (بعض إشكالياته وقضاياها): نقل إلى كتاباتنا العربية «تحليل

المضمون» ونقلت معه إشكالياته وقضاياها وانشغلنا بها، انشغالاً، حال بين بعضنا وبين أعمال العقل في منطقته العلمي، وحدود توظيفه، وزمان ومكان توظيفه. فقد حملت بعض الكتابات المنهجية التي عنيت به، الحيرة نفسها، التي احتارها الباحثون الأنجلو-الأميريكيون فيما إذا كان منهجاً أو أسلوباً أو أداة. وفيما إذا كان دوره يقتصر على وصف المادة المحللة، أو تحليلها، أو تفسيرها، وما إذا كانت مهمته فقط الوصف الكمي، أو يمكن أن يسهم في فهم كيف هذه المادة أو تلك. وما إذا كانت مهمته، قاصرة، فقط، على لمس المستوى الظاهر في المادة، أو السبر غورها، لتبين بعض مما هو كامن فيها^(١٥) وترتب على هذه الإشكاليات مشاركتنا فيها، وانشغالنا بها، ونتيجة لصورة أو أخرى من صور الخضوع التابع لما يقال هناك، ويصدر عنه، وكأنه هو النهائي، أو المعيار الذي نقيس عليه حركتنا وسلوكنا العلمي، وقعنا فيما أرادوا أن نقع فيه وحتى في بعض مما لم يقعوا هم فيه. وانشغلنا بشكل التحليل، أكثر من مضمونه، وبظواهره الكمي، أكثر من عمقه وجوهره الكيفي. وكانت محاكاة تجزئة الواقع، والمبالغة فيها أحياناً، من بين ما أفضى إلى توظيف هذا الأسلوب، توظيفاً، عزله عن غيره من الأساليب والأدوات التي يمكن أن تعمق فهمنا الأشمل، للواقع الأشمل، منتج المادة المراد تحليلها، والتي يتوقف فهمنا للتحليل، بناء على توفر معطيات أخرى حول منتج المادة وخلفيته الطبقية، وانتدائه والمصالح التي أراد أن يعبر عنها، أو يقف ضدها، وأيضاً مرسل المادة وخلفيته، والسياق المادي والاجتماعي والنفسي الذي تمر من خلاله، وتنشعب ببعض متغيراته المادة أو الرسالة المرسل. وأيضاً الطرف المستقبل وظروفه وخلفيته، وتأثير كل هذا على تأثير هذه الرسالة عليه. وانشغل كثيرون تحت سطوة بريق التكميم وجاذبيته والمبالغة فيه أحياناً، بأبعاده الكمية، وثباته وصدقه، وكان هذه المسائل تحسم «مسألة الموضوعية» التي يتطلع إليها أنصار الكم^(١٦) ولكي نلقي ولو بعض ضوء على هذا يمكن أن نشير إلى التعريف، الذي لا تزال له سطوة أكبر، والذي أتى به «برنارد برلسون» يرى تحليل المضمون «وصفاً كمياً منظماً موضوعياً». وإذا ناقشناه منذ بدايته وفي ضوء ممارسة هذا الأسلوب بحثياً، نجد أن قراءة المضمون لتحليله، محددة برؤية الباحث وفهمه لهذا المضمون، وهما رؤية وفهم يتحددان بموقفه النظري، وايدولوجيته، الواضحة أو الكامنة، ووعيه الاجتماعي والعلمي، وإعداداته وتنشئته إلى آخره وحتى أولئك الذين يقولون أنهم لا يبدأون من إطار نظري، بحكم فكرهم ويقولون الواقع في ضوء مفهوماته وقضاياها، ليست عقولهم، صفحة بيضاء، بل هي معلمة، بخبراتهم وقيمهم، وتنشئتهم التي تشكل رؤيتهم للأمور، ووعيمهم بها، حتى وإن كانوا غير واعين بذلك. الأمر الذي يضع قبل ممارسة الثبات والصدق، أساساً متحيزاً قيمياً ومصالحياً. يؤثر في رؤاهم للمضمون وما يحتويه، فيفضي في النهاية إلى تلوين هذا المضمون، برؤية الباحث وموقفه من النظام القائم حوله. وثمة تجاوزات شائعة مثلاً في تلك الدراسات التي عنيت «بإبراز» الكلمة «المفردة» كوحدة للتحليل فيقولون بأن المادة كذا كررت كلمة

«الديموقراطية» عدة مرات، فيستنتجون، أن منتج المادة مع الديمقراطية، مع أن الكلمة بذاتها لا تعني شيئاً، إلا في سياق أكبر، وفي كلية أكبر، وفي زمان ومكان محددين. فكثيرون تحدثوا عن الديمقراطية في كتاباتهم، كما تحدث عنها الخطاب السياسي، الذي تشهد كل تصرفاته وأفعاله، أنه ضد الديمقراطية. وحتى إذا قصد بالثبات، تحليل أكثر من باحث للمادة، للوصول إلى اتفاق في التحليل، فإنه قول يعني اصطناعاً وربما تمثيلاً، لأن شرط هذا الاتفاق، وجود باحثين لهما التوجهات نفسها، ويدافعان عن أوقفان ضد المصالح نفسها. ولهذا أتصور أن أهم ما في التحليل اتجاهه الكلي، وتركيزه على أشياء وإخفاء أخرى أو إلغائها، وتأثير هذا الاتجاه على المستقبل، ومحددات هذا التأثير، ومرامي، وغاياته النهائية، سواء كانت ساعية نحو الأخذ بيد المستقبل، لكي يناقش ويحاور، ويمارس الفكر، ويعبر عن مصالحه، أو باختصار يسهم في إنضاج وعيه، أو كانت ساعية من ناحية أخرى، إلى تغطية وعيه الحقيقي بقشرة زائفة تحول بينه وبين إدراك وجوده، ومصالحه، ومن يعوقها، وكيف يمكن أن يحققها. . . الخ، وإذا أخذنا أهم وأصعب ما في أسلوب تحليل المضمون، أقصد صوغ فئات التحليل، نجد أن كتابات في البحث الاجتماعي، توحى بأن هذه الفئات يمكن أن تصاغ بشكل مسبق، بناء على التوجه النظري للباحث وفروضة. . . الخ، حتى تساعده على صوغ هذه الفئات صوغاً دقيقاً، وعلى اعتبار أن ما لم يتناوله المضمون يلعب دوراً تأثيراً قد لا يقل أهمية عما كتب بالفعل. فإذا كان منتج معين، يركز على الاستثمار الأجنبي، والقيم الفردية وبعض مسائل الانفتاح. . . الخ، ولا يكتب شيئاً عن الاعتماد على الذات والاستثمار الوطني، والقيم الجماعية. . . الخ، فإن تكريس ما كرر لا يعزي فقط إلى ما كتب، وإنما أسهم فيه ما لم يكتب، لا لأنه لم يشغل حيزاً مكانياً أو زمانياً، يقلص من هيمنة ما كتب وإنما أيضاً لأنه يحرم القارئ من أية مستوى من مستويات المقارنة التي كان يمكن أن تؤثر في تكريس وتكرار ما كتب بالفعل، بل وتوضح تحيز الكاتب عندما يركز في المادة المعنية، على شيء، أكثر ويهمل آخر، أو يتناوله بهامشية. . . الخ. كما توحى الكتابات بأن يكون المضمون نفسه هو مصدر تحديد فئاته بعد قراءته، ثم تصنيفه بشكل أولي، لصوغ الفئات. ومع أن عيوب هذه الطريقة، تكشفها مميزات المنحى أو الطريقة الأولى، فإن الباحث حتى عند بدئه هكذا لا يبدأ من فراغ، بل له موقفه، لكن غير المعلن، وله هدف بحثه، وتساؤلاته التي تؤثر في صوغ الفئات، زد على هذا أنه قد لا يعي ما لم يكتب، رغم ما له من أهمية في تأثير المضمون، بل وفهم اتجاهه.

وبناء على هذه القضايا والإشكاليات تعتمد الدراسة على تحليل مقرر القراءة، لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، بقصد استطلاع اتجاه مضمون هذا المقرر، بالاعتماد على الجملة المفيدة الدالة كوحدة أساسية للتحليل. وأما فئات التحليل فقد تم صوغها، في ضوء ما سبق

عرضه من قضايا نظرية، تعين التوجيه النظري للباحث، وموقفه المعارض لما هو قائم. وكانت فئات التحليل ساعية إلى استطلاع ما يلي:

- ١ - موقف المضمون من الانفتاح الاقتصادي.
- ٢ - موقف المضمون من مسألة العمل.
- ٣ - موقف المضمون من قضية المرأة والرجل. وقد اعتمدت الدراسة في صوغها لها على الإطار النظري، وعلى طبيعة مادة التحليل، بعض استطلاعها.

وأما فيما يتعلق بتحقيق الثبات في التحليل، فالبعض يقترح، عرض فئاته على عدد محدد من المحكمين، أو أن يعيد الباحث تحليله بعد فترة أو هما معاً ولقد لجأت إلى المحكمين، في استطلاع رأيهم في تصميم فئات التحليل، فلم يكن ثمة اتفاق إلا بين اثنين فقط من خمسة محكمين كانا لهما موقفاً أيديولوجياً واحداً تقريباً من التعليم في مصر، الأمر الذي أوحى لي بعدم جدوى مثل هذا الإجراء، الذي يقتضي حداً أدنى من رؤية مشتركة، نظرية وسياسية بين المحكمين، فضلاً عن متغيرات أخرى. أما عن إعادة التحليل، فقد سارت عبر ممارسة ثم مراجعة فئات التحليل وعناصره فيها ثلاث مرات.

على أن ثمة مؤشرات أخرى من التحليل يمكن أن تساعد على توضيح الاهتمام العام للمضمون، وهي المرتبطة بشكل المضمون أو إطاره، على اعتبار أن ثمة تأثيراً بين الشكل والمضمون. ومن بين هذه المؤشرات «عناوين» الموضوعات، وما قصد أن تركز عليه والصور المصاحبة للموضوع، وأيضاً الأسئلة المطروحة لفهم الموضوع ومناقشته، نظراً لما لهذا من تأثير، في توصيل الرسالة المراد توصيلها من خلال المضمون. فهذه الصور وتلك الأسئلة عند وجودها مع «النص» لا تأتي هكذا بريئة كل البراءة، في توجيه الفهم، وتشكيل الإدراك.

٨ - بعض محددات تأثير المضمون في الوعي: رغم أهمية مضمون المقررات الدراسية، من منظور تأثيرها في وعي التلميذ، فإن هذا التأثير ليس مسألة بغير تحديد، بل هي محددة كما هي محددة. فهي محددة بأطراف العملية التعليمية الأساسية، وبالسباق الذي يحدد شكل ومضمون تفاعل هذه الأطراف. فإذا كان طرفا العملية التعليمية هما: المدرس والتلميذ. فللمدرس خلفية طبقية وانتماء ووعي تؤثر في تحليل النص، وفي طريقة توصيله للتلميذ، والتلميذ يأتي من خلفية طبقية لأسرة تؤثر بممارساتها، ويتدخلها من عدمه، في تأثير «مضمون النص» في وعي التلميذ^(١٧) ولهذا فخصائص طرفي العملية، تساعد على تمرير المضمون، أو مقاومته، أو التخفيف من تأثيره. أما عن السياق المحيط بعملية التفاعل داخل الفصل الدراسي، وعلى مستوى المدرسة. فازدحام الفصول بالتلاميذ، ونوعية المقاعد، وبناء الفصول، وحالة التلميذ، وحالة المدرس النفسية ووعيه، كلها أمور، تحدد تأثير المضمون. ولعل إثارة مثل هذه المسائل التي قد تبدو تفصيلية وجزئية، تأتي من أن الكثيرين ممن

ينشغلون بتحليل المضمون، يدرسون الرسالة الحاملة للمضمون، وكأنها معزولة وآتية من فضاء بعيد، مع أن السياق المحيط لإنتاج الرسالة، وإرسالها، واستقبالها، يلعب دوراً هاماً في هذا الذي نحلل مضمونه.

٩ - التلميذ وفرحة التعليم: لعل من بين ما يكشف عن «هوية» النظام التعليمي في مصر، موقف التلميذ من ذهابه، للمدرسة، خاصة في سنوات التعليم الابتدائي. فالمفروض أن تجذب المدرسة التلميذ، تشبع حاجاته، تشده إليها، تجعله أكثر إقبالاً على التعليم. لا أن تحبطه، وتكبت رغباته، وأحياناً تقهره، بحرمانها إياه من إشباع حاجات عمره المعين. الأمر الذي يمكن أن يسهم في تهيئة ظرف لاغتراب التلميذ مبكراً، عن المدرسة، وعن لحظة التعليم، وعن شروط التعليم. لقد وجهت سؤالين مبسطين إلى مجموعتين من التلاميذ قوام كل خمسة وعشرين تلميذاً، الأولى من تلاميذ الصف الرابع إلى السادس بمدرسة خاصة، والثانية من تلاميذ الصفوف المناظرة بمدرسة حكومية. كان نص السؤال الأول «أنت بتحب المدرسة؟» وارتبط الثاني بإجابة الأول «ليه بتحب أو ما بتحبش المدرسة». وكانت إجابة من يحبون المدرسة بنسبة ٩٦٪ من المدرسة الخاصة، ٧٥٪ في المدرسة الحكومية. وكانت أسباب هذا الحب حسب ترتيبها تنازلياً: لأننا نتعلم - لأننا نلعب - لأن المدرسات يحبوننا. ومع أن الفروق بين المجموعتين كمياً طفيفة، فإن أسباب عدم حب المدرسة هي التي كانت فارقة حيث كانت لدى تلاميذ المدرسة الحكومية «الضرب والتخويف - البعد عن المدرسة - الاستيقاظ مبكراً» وهي الأسباب التي نعنيتها، والتي يمكن أن تقلل من فرحة التلميذ بالتعليم وإقدامه عليه، وتحمل محلها كراهيته للمدرسة وتزرع أول بذور اغترابه عن مجتمعه.

ثالثاً - استطلاع مضمون مقرر القراءة للصف السادس الابتدائي:

شملت الموضوعات الواردة في كتاب القراءة والمحفوظات المتعددة الموضوعات، ثلاثة وأربعين موضوعاً، منها أربعة عشر موضوعاً كانت «آيات قرآنية» ومقطوعات شعرية، أخرجت من التحليل. وإن كان يمكن الإشارة، إلى اختيار هذه الآيات وتلك القطع الشعرية بالذات، والتي لا يخلو اختيارها من معاني كامنة، خلف هذا الاختيار. وإذا كان المقرر هو مقرر العام ١٩٨٣/٨٢، فلم يطرأ عليه تعديل، جوهرى، مقارناً بمقرر عامين سابقين، بل أن ثمة موضوعات لا تزال قائمة، مكتوبة منذ قيام ذلك الاتحاد الفوقي بين مصر وسوريا وليبيا، والذي وسم «بدولة الاتحاد». وأما الموضوعات التسع والعشرين، فكانت عناوينها على النحو التالي:

العقل زينة - كل هؤلاء يخدمون الوطن - الشعاعات الثلاثة - هجرة الطير - تفاح ونجاح - اعمل يا ابني - طرائف من التاريخ العربي - قناتنا - ماذا تعرف عن سيناء -

عصر جديد - القرية الجديدة - التلميذ الصانع - عين القمر - مع النهر العظيم - أعرف نفسي - نادي العلوم - نبيل يضحك - السد العالي - الحرية للمنفلوطي - نحن والغذاء - ميسرة البطل العربي الصغير - السباحة في ليبيا - عيسى الغواص - صور ينقلها الهواء - أرض الجزيرة في السودان - أين الكنز - صقر قریش - أبو الهول يتكلم - الفصل المثالي

١ - الوصف الكمي لبعض أبعاد الموضوعات:

١-١-١ يلاحظ على العناوين السابقة: ١-١-١ إن ذكر الإنسان أو ما يشير إليه بشكل واضح كان ثمانى مرات بنسبة ٢٧,٦٪.

١-١-٢ إن هذا الإنسان الذي تمت الإشارة إليه هو الإنسان الذكر، فلم يشر إلى المرأة، في عنوان واحد. وحتى القطع التي استبعدت من التحليل فلم يشر فيها إلا إلى الأم مرة واحدة في قصيدة عنوانها «عيدك يا أمي» ومرة مع الأب تحت عنوان «بر الوالدين».

١-١-٣ إن الإشارة إلى العمل وردت ثلاث مرات فقط بنسبة ١٠,٣٪.

١-١-٤ إن الإشارة إلى الطبيعة المتفوقة - تقريباً - على الإنسان وردت أربع مرات بنسبة ١٣,٨٪.

١-١-٥ إن الإشارة إلى الريف المصري، نصف السكان تقريباً وردت مرة واحدة بنسبة ٣,٤٥٪.

١-١-٦ ورد ما يشير إلى التاريخ المصري والعربي عموماً خمسة عناوين بنسبة ١٨,٩٪.

١-١-٧ الإشارة إلى العلم والمعرفة مرتين بنسبة ٦,٩٪.

١-١-٨ ورد ما يشير إلى معرفة جغرافية حول مصر ثلاثة عناوين بنسبة ١٠,٣٪.

والذي يتضح للوهلة الأولى، تنوع العناوين، وتركيزها على أمور أساسية، تقدم معارف وتوعية إلى التلميذ، باستثناء مسألة المرأة. والتي يتبين مما حملته العناوين، تحيزها، الكمي ضدها. وغير هذا سيدافع صانعو هذه العناوين، بأن ثمة تركيزاً على الضروري: العمل الإنسان والتاريخ والجغرافيا. وهنا يمكن لفت الانتباه إلى المدى الذي يمكن أن يفضي به التحليل الكمي إلى تزييف المضمون، وتوجهه. وهذه النتائج الأولية، يجب أن توضع في مقارنة ثاقبة، مع التحليل الكيفي الذي سيرد فيما بعد.

٢-١ القضايا التي ركزت عليها الموضوعات داخلها: بتحليل الجمل المقيدة، لتوضيح مدى تعبيرها عن الفئات المذكورة يلاحظ ما يلي:

- ١-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن الرجل ٥٦ جملة.
- ٢-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن العمل ١٦ جملة.
- ٣-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن دور الجيش والجنود ١٢ جملة.
- ٤-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن الانفتاح بأبعاده ٩ جمل.
- ٥-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن المرأة ٨ جمل.
- ٦-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن العلم ٨ جمل.
- ٧-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن التعليم والمعرفة ٦ جمل.
- ٨-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن السلام الاجتماعي (بمعنى تضامن الناس وتعاونهم) ٤ جمل.
- ٩-٢-١ كانت الجمل التي تحدثت عن القيم الفردية والمبادرة الفردية ٤ جمل.
- ١٠-٢-١ أميركا والأميركيين ثلاث جمل.
- ١١-٢-١ أهمية رأس المال ثلاث جمل.
- ١٢-٢-١ رجال الأعمال جملتان.
- ١٣-٢-١ جملتان حول العمل الجماعي.
- ١٤-٢-١ جملة واحدة حول أهمية العقل.
- ١٥-٢-١ جملة واحدة حول تبرير الفقر.
- ١٦-٢-١ جملة واحدة حول الدولار.

والذي يمكن ملاحظته على هذا الوصف الكمي تصوير العلاقات الأساسية في المجتمع، وتدعيمها، وإعادة إنتاجها، فالحاكم، عسكري، والمسيطر الرجل، والتوجيه السياسي نحو الانفتاح، والصديق هو الولايات المتحدة، والقيمة الأساسية لرأس المال، والمبادرة الفردية، والمطلوب السلام والوثام، والرضا، والتراضي بين الناس. ومع هذا فالوقوف عند ملامح هذا الوصف الكمي، لا تعبر عن جوهر المضمون، والصور التي أعطاها، للأشخاص، والقضايا والموضوعات.

٢ - استطلاع بعض الملامح الكيفية للمضمون:

يعكس المضمون بشكل واضح اتجاهات سائدة، يواكب الايديولوجية الرسمية، والخطاب السياسي، ودور الحاكم الفرد، وضرورة الطبقات المسيطرة، ويدلل على هذا تركيز الموضوعات على دور القيادة في حرب أكتوبر، ووزارة القدس، وإعادة افتتاح قناة السويس، والصالح والسلام مع العدو، والاستثمار، وأهمية رأس المال ورجال الأعمال... الخ). ويمكن الإتيان ببعض الأمثلة والمؤشرات الدالة على سطوة هذه التوجهات في المضمون من خلال ما يلي:

٢-١ سيطرة الرجل: كانت الصورة السائدة، والدور الفاعل، للرجل، ورسمت الموضوعات صورة أخاذة متألفة له، حافلة بأوصاف مثالية تجاوزت الزمان والمكان. فقد أتى قائدًا، مناضلاً، جندياً جسوراً، محرر الأرض، مدافع عن العرض، حسن التصرف، ذكي لمّاح، مبادر، عامل، فلاح، منتج، عاقل، أمين، محب للعلم، شهيم حتى عندما يكون طفلاً.

ويمكن التدليل على أبعاد شخصية الرجل من خلال الأمثلة التالية:

٢-١-١ يتحدث الموضوع الذي يحمل عنوان «كل هؤلاء يخدمون الوطن» عن الجندي والفلاح، والعامل» وكلهم ذكور. ولم تظهر المرأة إلا في الصورة المرفقة بالموضوع، وأتت في خلفية الصورة تحرك يدها على صدرها، ومعها أربع صور لذكور الأول يحمل العلم، والثاني يحمل الفأس، والثالث يرتدي بدلة العامل والرابع يحمل الكتاب.

٢-١-٢ في الموضوع الذي يحمل عنوان «كفاح ونجاح» أتت القطعة بثلاث شخصيات تاريخية هي «مصطفى كامل - طلعت حرب - طه حسين» ولم يشر إلى أي من الاناث.

٢-١-٣ في موضوع «الفصل المثالي» المتحدث رجل «الناظر» المنظم للعمل الرجل «رائد الفصل» ومنفذو العمل ذكور «تلاميذ».

٢-١-٤ القائد والمسيطر والمقرر هو الذكر، حتى في عالم الحيوان ففي القطعة التي تحمل عنوان «عين القمر» كان زعيم القبيلة ذكر.

٢-٢ تمييز العسكريين على غيرهم من الرجال: مع أن الصورة المسيطرة، والدور الفاعل، هو دور الرجل، فقد ميز من بين الرجال، العسكريين، والمحاربين، والذي كان تواجههم، في حوالي ٢٥٪ من الموضوعات التسع والعشرين التي تم تحليلها. على أنه يهيم غير هذا البعد الكمي، وضعهم وتصوير أدوارهم التاريخية في حياة المجتمع، بشكل يؤثر في تصور التلميذ للأدوار.

٢-٣ تزييف صورة المرأة لتزييف الوعي بها: لم تخرج الصورة المعطاة للمرأة عن كونها أمًا، تربي الأطفال، وترعاهم، تابعة للذكر، حتى عندما يكون هذا الذكر طفلاً، لم تظهر عاملة منتجة، مدرسة، ولم تظهر مقاتلة إلا عرضاً وفي جملة واحدة، لم تكرم إلا بنشيد عن عيد الأم، يترجم أهميتها ودورها كأم وربة بيت ليوم واحد في العام، يتصور أنه كافياً للتخفيف عما هو ممارس عليها، من ضغوط طوال ٣٦٤ يوماً، تزداد في السنوات الكبيسة. ويمكن لبعض مؤشرات المضمون أن تدلل على هذا الاستخلاص:

٢-٣-١ عندما أراد المقرر تعريف التلميذ بأهمية صحراء سيناء، أفرد فقرة لعادات

أهل سيناء وتقاليدهم كالكرم والنجدة وعندما تعرض للمرأة هناك ركز على «أن المرأة تحترم زوجها وتناديه بأحب لقب عنده».

٢-٣-٢ وحمل موضوع «التلميذ الصانع» قصة طفل صغير ترك القاهرة، عائداً إلى قريته، «وتغيرت الحال وأصبحت العائل الوحيد لأمي».

٢-٣-٣ أتت المرأة في موضوع «ثلاثة شعاعات» حائرة لا تحسن التصرف. قالت واحدة من شعاعات الشمس «كنت في طريقي ونظرت زجاج نافذة صغيرة فرأيت طفلاً مريضاً... وإلى جانبه أمه، تحمله مرة، وتضعه على الفراش مرة أخرى، وهي في حيرة شديدة، لا تدري كيف تنقذه من مرضه».

٢-٤ تدعيم الهجرة لخارج الوطن: مع التسليم بأن الهجرة، حل لمشاكل الأفراد وأسرهم، في لحظة تاريخية، يحول فيها واقع مجتمعهم، دون إشباع حاجاتهم الأساسية، فيلجأون للهجرة، عندما يجدون فرصة بديلة في سياق مجتمع آخر، فتفضي اللحظتان المتقابلتان، في مجتمع الطرد ومجتمع الجذب، إلى اتخاذ قرار يتجاوز فيه الفرد ارتباطاته، بالأرض، والأقارب والمجتمع. ومع أن كثيرين، ينظرون للهجرة، خاصة إلى الدول النفطية، نظرة إيجابية، فذلك لأن تقويم هذه العملية، غالباً ما يتم في ضوء الجدوى الاقتصادية لها، والتي يبدو فيها انساقاً ظاهرياً، في المصالح للفرد، وللنظام القائم، حيث هي تحل مشكلات كلا الطرفين، لكن التقويم السوسيولوجي، الذي يضع في حسابه نظرة مستقبلية، لمصاحبات هذه الهجرة، يمكن أن يكشف عن مصاحبات بنائية معيقة، لديناميات هذه البنية^(١٨)، لا لأن الحلول عندما تأتي من خارج البناء الاجتماعي، تكون آنية، مهما طاللت لحظة آنيتهما، ولكن لأنها أيضاً تحمل معها، مصاحبات ليست أصيلة. ويمكن أن ندلل على صحة هذا التوجه، ببعض المؤشرات والتحليلات التي تطرحها الدراسة الراهنة، للنقاش والبحث العلمي:

٢-٤-١ تجمل الهجرة، من صورة وحدة معاناة الجماهير، والتي تنتج معاناتها لا عن طريق تدني كفاءة الإنتاج جوهرراً، وبعده تدني كفاءة الخدمات فقط، بل أيضاً عن طريق وجود خلل واضح في توزيع الفرص الاجتماعية لإشباع الحاجات الأساسية للجماهير، والذي هو ظل، لخلل جوهري آخر، هو خلل توزيع الثروة، والسلطة. ويأتي هذا التجميل من أن هجرة الأفراد، خاصة من يصحبون معهم أسرهم، توفر مقاعد في التعليم وفي المواصلات العامة، وتوفر جزءاً من الاستهلاك، خاصة بعض المفردات السلعية المدعومة من الحكومة.

٢-٤-٢ تساعد تحويلات عوائد المصيرين العاملين بالخارج، خاصة ما يتم بالعملة المحلية، من مقداره الفعلي، تساعد على تمسك بعض الخلل في الموازنة

العامة، ذلك الخلل والعجز، الذي كثيراً ما يمكن توظيفه، بل هو يوظف بالفعل توظيفاً سياسياً.

٢-٤-٣ توسيع نطاق السوق السوداء للإتجار بالعملة الأجنبية، مما يشجع على النشاطات غير المنتجة، ويسهم في ازدهار ظاهري للبعض، لكن أخطر ما في هذا المجال، ما يدعمه من قيم الفساد والإفساد.

٢-٤-٤ المساعدة في ترويج نشاط الجناحين، التجاري والعقاري من البورجوازية حيث توسع الهجرة من الطلب على السلع التي يتاجر بها هذان الجناحان، مما يوفر لهما ثراء، وسيطرة مالية، وسياسية.

٢-٤-٥ تدعيم توجه الحل الفردي للمشكلات، وتكريسه، كتيار سلوكي وقيمي، يدلل عليه، ذلك الأمل والحلم الذي يتطلع إليه الكثير من الشباب، في المصانع والجامعات وفي الحقول.

٢-٤-٦ تخرج الهجرة، بعض الأفراد من انتمايتهم الاجتماعية، لا نتيجة لغياب هؤلاء الأفراد خارج المجتمع، وإنما أيضاً نتيجة لتوجهاتهم القيمة الجديدة، ومستويات دخولهم، وأنماط استهلاكهم واستثماراتهم التجارية والبنكية والعقارية، والتي تعني تدعيماً، لبعض أجنحة «البورجوازية المصرية المعاصرة».

٢-٤-٧ تعطيل ظهور الضغوط الاجتماعية، والتمردات والإضرابات، مما يساعد النظام القائم، على تدعيم لحظة سلامه الاجتماعي.

٢-٤-٨ تشويه الحدود بين الشرائح والجماعات الطبقية، نتيجة لتشويه العلاقة الضرورية، بين الإنتاج والعمل، وبين العمل والأجر، وبين الدخل والنقطة الاجتماعية، وما يصاحب كل هذا من تداخل صوري بين المصالح، مما يحول دون إدراك المصالح المحددة وتصور أساليب تحقيقها داخل البناء الاجتماعي.

٢-٤-٩ التأثير في الانتماء للمجتمع، ذلك الانتماء الذي يزكيه ويعمقه، ارتباط مصالح البشر، بأرضهم ونظم مجتمعاتهم، وتدعيم حقوقهم وواجباتهم ويضعفه، فقدان الوسائل المتاحة شرعياً داخل المجتمع، لقدرتها وفعاليتها، على تحقيق مصالح الشخص ومراميه، وإشباع حاجاته، فيحدث الأنومي بلغة «ميرتون» والاعترا ب، بمعناه الأشمل بلغة المادية التاريخية.

وبإيجاز، واكتفاء بهذه المؤشرات، تلعب الهجرة في بعض جوانبها، دور التنفيس عن ضغط البخار على النظام القائم ومن ثم كان اهتمام الموضوعات بها، وتأكيدا، وتبريرها.

ففي الموضوع الذي حمل عنوانه «هجرة الطير» أتت العبارات التالية من قديم الزمان وحتى الآن يهاجر الإنسان . . . ولهجرته أسباب متعددة، فقد يضيق به الرزق في أرضه فيطلب بهجرته، رزقاً أوسع، وعيشاً أرغد، وربما لا يلائمه الجو في وطنه ولا تجود به صحته، فيسعى إلى جو يجد فيه الصحة والعافية. . . ومن اليسير أن ننظر من حولك، فترى ظاهرة الهجرة واضحة. . . وكما يهاجر الإنسان تهاجر الطيور».

والذي يدق في العبارات، يجد أن من وضعها وصاغها، يفهم بعض أبعاد سيكولوجية المصري المقهور، الذي يخاف اعتلال الصحة، وضيق الرزق «فأتى بما يخيفه، ويحقره على الهجرة».

٢-٥ تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة: لأن التوجه الأساسي، المعلن والممارس، يكرس الانفتاح الاقتصادي، الذي يسعى إلى تدعيم مواقع قوى خارجية وداخلية، ويعمل بالفعل على إحداث تغييرات مقصودة، تكون مواتية للحفاظ على هذه القوى ومصالحها، فقد عني «المقرر» بتدعيم هذه السياسة، بطريقة، سافرة حيناً، وبأخرى مقنعة أحياناً. وهذه بعض الشواهد على ذلك:

٢-٥-١ أتت القطعة التي تحمل عنوان «كفاح ونجاح» بثلاث شخصيات مصرية، وعلنية، لها دورها وجذبها، لدى الكثيرين، لكن الموضوع أصر، أن يعرض بعض جوانبها، التي تؤكد على قيم دون غيرها، وعلى قضايا، أكثر من غيرها. فاختيار شخصية «مصطفى كامل» تجذب الوطنيين، وتدعم الحزب المسيطر من ناحية أخرى. واختيار شخصية «طلعت حرب»، كانت وسيلة، لتأكيد أهمية الاستثمار ورأس المال، وتدعم الدور المنقطع النظير، للشرائح التجارية، والبنكراطية، والعقارية. فالقطعة تذكر نصاً أن طلعت حرب «زعيم حارب الاستعمار بسلاح جديد هو سلاح المال. . . وكون رؤوس أموال مصرية جعلها أساساً للمشروعات التجارية والعقارية» ومع أن ثمة أدوار أخرى وأفكار أخرى كانت لدى طلعت حرب، حول الصناعة الوطنية والفن الوطني. . . الخ، إلا أن القطعة اختارت طلعت حرب دون غيره، وركزت على هذه الجوانب دون غيرها. وأما قصة طه حسين، فقد كان التركيز فيها على قدراته الفردية، وكفاحه الفردي. وتعلمه في الغرب.

٢-٥-٢ وأما الموضوع الذي حمل عنوان «صور ينقلها الهواء» فيحكى عن شاب أميركي في السادسة عشرة من عمره من خصاله «أنه ذكي فيه حياء وميل إلى الصمت، وقلة الحديث عن نفسه. . . وانتهى العام الدراسي وانتقلت أسرة «فيلو» إلى مدينة أخرى. . . فعمل ساعياً في مكتب لبعض رجال المال والأعمال. . . ولكن واحداً منهم رأى فيه ذكاء غريباً. . . فدعاه لتناول العشاء معه، وانتهى العشاء والرجل مشغوف بفيلو واختراعه. . . وبعد أيام دعا رجل الأعمال فيلو، وجمع بينه وبين عدد من رجال الأعمال. . . فأعجبوا بفيلو، وقدموا له

خمسـة وعشرين ألف دولار ليساعـدوه على تنفيذ فكرته». يتضح من القطعة اختيـارها اختراعـا جذابا هو التلفزيون، اخترعه شاب أميركي، له خصائص متألفة، وساعده رجال الأعمال وأصحاب رأس المال، وعمل الشاب ساعياً، دون توضيح لماذا عمل هكذا، ودعاه رجل الأعمال على العشاء، لتوضيح التقدير من قبل رجل الأعمال، والمساواة من قبل النظام الأميركي، حقيقة أن أميركا قدمت اختراعات كثيرة، لكن لماذا هذا الاختراع، ولماذا عرضه بهذه الطريقة، دون سواها. الأهداف واضحة، صورة الأميركي، وصورة أميركا، وأهمية رأس المال، وتحذير الفقراء وأبناء الفقراء، ربما يحلمون للصعود، على طريقة «فيلو» لكن هل السياق فعلاً يساعد على تحقيق أحلام الفقراء؟ أم أن ثمة استثناء، يعتبر ككل استثناء، ولا يجب أن يقاس عليه.

٢-٦ تحقيق «السلام الاجتماعي» وإجهاض الصراع الاجتماعي: يتصور بعض الساسة، ومستشارو سياساتهم، ومنفذو هذه السياسة أن بعض التناقضات والمشكلات، يمكن أن تحل حلاً فوقياً، شبيهاً بوضع الحصان أمام العربة، ونتيجة لرؤاهم الزائفة ايدولوجياً، يقفزون على الواقع، ويتجاوزون قوانين التاريخ الاجتماعي ودروسه، وربما يساعدهم على هذا، الصمت المؤقت للجماهير، والمعارضة الصامتة، إجمالاً. لكنهم يفاجأون بما يقلب كل حساباتهم وتوقعاتهم. لقد حدثت انتفاضة يناير ١٩٧٧، وتم اغتيال الحاكم في أكتوبر المشهور، ومع هذا، لا يزال البعض يصدق أنه بمحاصرة المواطنين، بالتعليم والإعلام، يمكن لهم أن يعمقوا تلك القشرة الزائفة، في وعي الجماهير. وإذا أتينا إلى مسألة السلام الاجتماعي في مصر، وإجهاض الصراع وتحييه، ومع أن المقدمات المنطقية والعميقة لتحقيق هذا السلام، هي إشباع الحاجات الأساسية للجماهير، في إطار أعمق من عدالة توزيع الثروة والسلطة، فإن المخطط التربوي، يتصور أنه يمكن «تعليمياً» على «الطريقة التشريعية الباقلوفية» المساعدة في تحقيق هذا السلام فأق بمضمونات للمقررات الدراسية تساعده في هذا. ولهذا نجده، يدعم الهجرة لخارج الوطن، ويعمق سياسة الانفتاح، ويحمل صورة الحاكم، وينشر قيم السلام والوثام. ففي الموضوع الذي حمل عنوان «العقل زينة» كان التأكيد على ضرورة التروي وعدم التسرع والاندفاع وتحكيم العقل، والتفكير أكثر من مرة قبل التفكير في الإقدام على شيء ما. وفي الموضوع الذي حمل عنوان «الكلب والحمامة» كان تركيزه على «المعروف والوثام» بين المخلوقات. وفي الموضوع الذي أتى بنصوص من «الأدب النبوي» كان التركيز على التراحم والتعاطف والتواد والإحسان. مع أن نصوصاً دينية أخرى تدعو إلى مقاومة الظلم، ودفع الله للناس بعضهم ببعض... الخ، وفي الموضوع الذي حمل عنوان «الفصل المثالي» كان نشاط التلاميذ استجابة لمبادرة الناظر الذي يمثل القرار والمبادرة من أعلى، من رب العائلة ومن كبير العائلة ويدعم رائد الفصل هذا بقوله: «وإني أشكر لكم استجابتكم لرغبة السيد ناظر المدرسة». وأما الموضوع الذي حمل عنوان «اعمل يا ابني» يقول

النص «أي بني، ليس لدي شيء من المال أتركه لك من بعدي لأنني فقير، ولست بأسف على ذلك» مما يعني صراحة وضمناً إقناع الفقراء بالرضا بفقرتهم، «لفض» ذلك الحقد على الأغنياء، وهي عبارة إذا أضيفت إلى عبارات أخرى وقيم أخرى، وكفكرة «الساعي الأميركي مخترع التليفزيون» يمكن أن تساعد على تبرير الفقر وقبوله. مع أنه لو كان الفقر رجلاً لقتله كما قال الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه.

٢-٧ التعليم وتفتيت الواقع: لو تجاوزنا مقرر القراءة المشار إليه، لوضع المقررات إلى السيرة في سياق أشمل، تضم اللغة العربية، والتاريخ والجغرافيا، والعلوم والرياضيات... الخ، نجد أن كل مقرر يجتزىء، بعداً ويتحدث عنه، فالتاريخ لا يقارن من خلال الجغرافيا والمجتمع، والجغرافيا، تركز على البيئة الجغرافية، بأبعادها تقريباً، عن الإنسان ونشاطه وقد قدراته على الحوار معها وتوظيفها، والدين يدرس بمعزل عن الواقع المعاش وممارساته الأمر الذي يؤثر في التحليل الدليل النهائي في الصورة الكلية المعطاة للتلميذ، فتجعله، يركز على أبعاد دون أخرى، وتحول بينه وبين المقارنة، مع ما للمقارنة من دور هام في الإدراك والقصور. كما يكشف التفتيت عن نفسه في عزل أبعاد من المجتمع عن بعضها. فالقرية المصرية مثلاً التي يسكنها قطاع كبير من السكان، يشكل نصف السكان، أرى الاهتمام بها كميّاً مقارنة بالموضوعات العامة، اهتماماً هامشياً. وعندما اهتمت بعض موضوعات القراءة بها، أتت بصورة غير الصورة السائدة للقرية المصرية، وعندما أتى المقرر بموضوع حول الهجرة، لم يتعرض لموضوع الهجرة من الريف، وأسبابه وآثاره بإيجاز شديد، فجزأت المقررات الدراسية الواقع الاجتماعي، من خلال تجزئة هذه المقررات، وجزأت هذه المقررات لموضوعاتها فاختلفت الصورة الكلية التي كان يمكن أن تساعد في إثراء وعي التلميذ لواقعه، وربط أبعاده ببعضها، ومقارنتها.

وخلاصة هذه الدراسة، التي حددت هدفها أنه استطلاعي، أنه يمكن تقديم بعض القضايا التي تفتح نافذة على مشروعات لبعض الفروض العلمية، حول علاقة التعليم الرسمي بالوعي الاجتماعي والتي يمكن التركيز من بينها على ما يلي:

١ - إن النظام التعليمي في مصر، يعيد إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي، الذي نعت بتخلف بعضها، مما يعني أنه يعيد إنتاج التخلف الاجتماعي، ويلعب بهذا دور أحد معوقات التنمية وجوهرها التغير المقصود، ونخص العلاقات الاجتماعية بين الطبقات، وبين الرجال والنساء.

٢ - إن التعليم في مصر يعكس وعياً واضحاً بالأيديولوجية الرسمية وبالخطاب السياسي، ويسعى إلى تدعيمها وتبريرها، وبالتالي فهو قد أخذ موقفاً من أيديولوجيات الطبقات

الاجتماعية الأخرى، مما يجعله وسيلة من وسائل الصراع الاجتماعي، لصالح المستفيدين من هذه الايديولوجية.

٣ - إن التعليم يسهم في إقامة حاجز بين التلاميذ وبين إدراك واقعهم كما هو، وتفسير تناقضات هذا الواقع تفسيراً حقيقياً، ومن ثم يسهم في محاولة تزييف وعي هؤلاء التلاميذ.

٤ - إن النظام التعليمي في مصر، يعزز تناقضات اجتماعية، ويعاني من نقص مقومات رفع كفاءته حتى بالمعنى الفني للاصطلاح.

٥ - إن التعليم يمهّد التربة «لاغتراب الإنسان المصري» الذي يأتي العمل بعده ونمط توزيع خبرات المجتمع، ليلبوا هذا الاغتراب ويعمقا من وجوده.

□ □ □

الهوامش

(١) Freire, P; *Pedagogy of the Opressed*. In *the Political Economy of Development and Under Development*, ed. by C. Willer, Random House, N. Y., 1973, pp. 410-428.

(٢) أ.ك. أوليدوف: الوعي الاجتماعي. ترجمة ميشيل كيلو، دار ابن خلدون، بيروت، ١٩٧٨، ص ٢٠.

(٣) De Silva, G; et al., *A Struggle for Peopl's Power* in *Development Dialogue*, No. 2, 1979, pp. 55-62.

(٤) هريوت ماركيز: العقل والثورة. ترجمة د. فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة، ١٩٧٠، ص ص ٢٨٠ - ٣٨١.

(٥) Le Bruni, O; «Education and Class Conflict» in Rita Cruire o'Brien, (ed.) *The Political Economy of Under Development-de Pendency*, Sage Publications, London, 1979, pp. 175-208.

(٦) World Bank; *Appraisal of an Education Project in The Arab Republic of Egypt*. Report No. 1285-EGT. January 28, 1977, Annex 2, pp. 1-2.

(٧) Abd-El Fadil, M; *Education Expansion and Income Distribution in Egypt (1952-1977)* Prepared for the princetion-Egypt Income Distribution Portugal Conference, Oct. 3i-Nov. 4, 1979, pp. 16-20.

(٨) Ibid, pp. 22-23

(٩) د. دارم البصام: «بعض الملاحظات حول جدلية العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي في البلدان العربية». بحث منشور ضمن أعمال ندوة «البترول والتغير الاجتماعي في الوطن العربي»، تحرير وتنسيق د. عبدالباسط عبدالمعطي، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، ١٩٨١، صص ٤٣٣ - ٤٦٧.

(١٠) د. حامد عمار: «البترول وتطور التعليم في الوطن العربي». بحث منشور، في المصدر السابق، صص ٣٨٧ - ٤٣٢.

(١١) World Bank, op.cit., Annex 2, p.2

(١٢) مارك بلوج: اقتصاديات التعليم في البلدان النامية - الاتجاهات الحالية والأولويات الجديدة. ترجمة د. دارم البصام، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، ١٩٨٢، صص ٣ - ٥.

(١٣) انظر لمناقشة، أوفى وأعمق: العمل الهام الذي قدمه للمكتبة العربية الأستاذ عادل حسين، وموضوعه: الاقتصاد المصري من الاستقلال إلى التبعية، ١٩٧٤ - ١٩٧٩. ويقع في جزأين، دار المستقبل العربي، القاهرة ١٩٨٢؛ وانظر خاصة الفصل العاشر وعنوانه: «التغيرات الهيكلية والبنوية والسلام الأميركي - الإسرائيلي»، الجزء الثاني من الكتاب.

(١٤) عبدالباسط عبدالمعطي: «التكوين الاجتماعي ومستقبل المسألة المجتمعية في مصر». دراسة مقدمة إلى ندوة الإطار الفكري للعمل العربي المشترك، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، ٢٦ - ٢٩ سبتمبر ١٩٨١، صص ٨٥ - ١٠١؛ وانظر أيضاً: تحليلات، لانعكاسات النمط التنموي المصري في السبعينات على القيم الاجتماعي، في دراسة د. سمير نعيم أحمد، تطور نظم القيم ومستقبل التنمية الاجتماعية في مصر، ايدكاس ٢٠٠٠، جهاز السكان وتنظيم الأسرة بالقاهرة، يوليو ١٩٨٠.

(١٥) د. عبدالباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي. مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٦٣، خاصة ما يتعلق بتحليل المضمون تحت عنوان وسائل أخرى لجمع البيانات.

(١٦) Barton, A: «Empirical Methods and Radical Sociology a Liberal Critique» in D. Colfax &

J. Roacn, (eds.) *Radical Sociology*, Basic Books, N.Y., 1971, pp. 460-477.

(١٧) د. نبيلة حمزة: تحليل مفهوم العمل من خلال الكتب المدرسية في التعليم الثانوي في الجمهورية التونسية. دراسة قدمت إلى ندوة «خبراء حول العلاقة بين العمل والتعليم في البلاد العربية»، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، ١٥ - ١٨ مايو ١٩٨٢.

(١٨) د. محمود عبدالفضيل: «أثر هجرة العمالة المصرية للبلدان النفطية، على العملية التضخمية ومستقبل التنمية والعدالة الاجتماعية» ودراسة قدمت للمؤتمر السنوي للاقتصاديين المصريين، القاهرة، مارس ١٩٨٠.

