تطوير التعليم الجامعي

التحديات الراهنة وأزمة التحول

دكتور: هاني محمد بهاء الدين

مدرس سوسيولوجيا التنمية
جامعة دمنهور/ مصر

رقم التسجيل : المركز الديمقراطي العربي
VR 33620 . B

هاني محمد بهاء الدين

تطوير التعليم الجامعي التحديات الراهنة وأزمة التحول/ هاني محمد بهاء الدين – برلين –ألمانيا المركز الديمقراطي العربي للنشر،2016.

الطبعة الأولى 2017

جميع حقوق الطبع محفوظة: للمركز الديمقراطي العربي

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو اي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر .

برلين– ألمانيا .

All rights reserved

The Arab Democratic Center

is not allowed to re-issue this book or any part of it or store it in the scope of retrieving or transmitting the information in any form without the prior written permission of the publisher.

Berlin Germany

الناشر: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

Germany:
Berlin 10315 Gensinger Str: 112
Tel: 0049-Code Germany
030- 54884375
030- 91499898
030- 86450098
mobiltelefon : 00491742783717
E-mail:diploma@democraticac.de
P.hD candidate: Ammar Sharaan
Chairman ” Democratic German Center

إهداء

إلى من منحتني الروح بعد أن تاهت في غياهب الحياة

إلى من منحتني الحب في زمن غاب معناه

إلى من منحتني السعادة بالقرب منها

إلى من منحتني مالك وكارما... زهرة هذه الحياة

إلى زوجتي الحبيبة "إسراء"

المُحتويات

الموضوع	صفحة
• الفصل الأول : التحولات والتعليم الجامعي المصري : رؤية سوسيو تاريخية	
(1-1) استهلال	
(1-2) التعليم والتحول : علاقة جدلية	
(1-3) التحولات والتعليم الجامعي المصري : رؤية سوسيوتاريخية	
(1-3-1) المرحلة الأولي : عصر محمد علي (1805-1842)	
(1-3-2) المرحلة الثانية : عصر خلفاء محمد علي (1842-1882)	
(1-3-3) المرحلة الثالثة : الاحتلال البريطاني (1882 -1952)	
(1-3-4) المرحلة الرابعة : عصر الثورة (1952-1970)	
(1-3-5) المرحلة الخامسة : عصر الانفتاح (1970-1990)	
(1-3-6) المرحلة السادسة : الإصلاح الاقتصادي (1990- وحتى الآن)	
(1-4) استخلاص	
• الفصل الثاني : التحولات الاقتصادية والثقافية والكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي.	
(2-1) استهلال	
(2-2) المشهد الأول : فلسفة التعليم الجامعي	
(2-2-1) الحزب الأول : التعليم للعلم	
(2-2-2) الحزب الثاني : التعليم للعمل	
(2-2-3) الحزب الثالث : التعليم لخدمة المجتمع	
(2-2-4) الحزب الرابع : التخصص الزائد	
(2-2-5) الحزب الخامس : التوفيقي	
(2-3) المشهد الثاني : ديمقراطية التعليم الجامعي	
(2-3-1) اللقطة الأولى : تكافؤ الفرص التعليمية	
(2-3-2) اللقطة الثانية : المجانية	

الموضوع	صفحة
(4-2) المشهد الثالث : الهوية الجامعية	
(1-4-2) اللقطة الأولى : القيم الجامعية	
(2-4-2) اللقطة الثانية : اللغة العربية	
(5-2) المشهد الرابع : السوق الجامعي	
(1-5-2) اللقطة الأولى : الكتاب الجامعي	
(2-5-2) اللقطة الثانية : الدروس الخصوصية	
(6-2) المشهد الخامس : التعليم الجامعي الخاص والأجنبي.	
(2- 9 -1) الجامعات الخاصة والأجنبية : تقييم سوسيولوجي	
(7-2) استخلاص	
• الفصل الثالث : التحولات الاقتصادية والثقافية والكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي	
(1-3) استهلال	
(2-3) المشهد الأول : عوائد التعليم	
(1-2-3) استهلال (سوسيو تربوي)	
(2-2-3) التحولات وعوائد التعليم الجامعي	
(3-2-3)عوائد التعليم الجامعي : حالة مصر	
(3-3) المشهد الثاني : التعليم الجامعي وسوق العمل	
(1-3-3) هل يلبي التعليم الجامعي العمل المناسب لخريجيه ؟	
(2-3-3) التعليم الجامعي وسوق العمل في المجتمعُ المصريُّ : طبيعة العلاقِة	
(3-3-3) بطالة المتعلمين والمسئولية الاجتماعية : تحليل سوسيولوجي	
(4-3-3) الجامعة والمجتمع : رؤية تطويرية	
(4-3) المشهد الثالث : الحراك الاجتماعي	
(1-4-3) التعليم والحراك الاجتماعي في ظل التحولات الاقتصادية والثقافية	
(1-1-4-3) مرحلة ما قبل الثورة (التفاوت الاجتماعي)	
(2-1-4-3) مرحلة الثورة : (سيولة الحراك الاجتماعي)	
(3-1-4-3) مرحلة الانفتاح : الثبات الاجتماعي	
(4-1-4-3) مرحلة الإصلاح الاقتصادي (التوالدية)	
(5-3) المشهد الرابع : هجرة العقول	
(1-5-3) هجرة العقل المصري : معاينة سوسيوتاريخية	

الموضوع	صفحة
(6-3) المشهد الخامس: التنمية البشرية	
(1-6-3) التنمية البشرية والتعليم	
(2-6-3) التحولات والتنمية البشرية : حالة مصر	
(7-3) استخلاص	
• الفصل الرابع : التحولات والتعليم الجامعي : الواقع ورؤية التطوير	
(1-4) استهلال	
(2-4) الشبابُ الجامعيُّ : الرؤية والتحولُ	
(3-4) التحولات والتعليم الجامعي من حيث الواقع ورؤية التطوير	
(4–4) الجامعة المصرية: رؤية تطويرية.	
• المراجع	
• المراجع العربية	
• المراجع المترجمة	
• المراجع الأجنبية	

استهلال

ذهب المؤرخ (أرنولد توينبي) إلى القول بـ "أن تاريخ المجتمعات البشرية هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة" ، كما ذهب (بول كينيدي) في مؤلفه (الاستعداد للقرن الواحد والعشرين) إلي "أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لمقابلة تحديات هذا القرن".

إن دور التعليم في الارتقاء بالمجتمعات والدفع بها نحو التقدم مسألة لم تعد تحتمل جدلاً فالتجارب التقدمية جميعها تشهد بذلك إذا ما أعطيت له مساحةً من الحركة والفعل الاجتماعيين. ، وإذا كان التعليم لم يؤد النتائج المرجوة منه في بعض التجارب – مجتمعاتنا العربية نموذجاً– فإن لنا أن نزعم أن ذلك لم يكن بسبب التعليم ، وإنما في التعامل معه بالكيفية التي يجب أن تكون. ومن هنا تتأجج الحاجة لتطوير التعليم ليصبح مطلباً ضرورياً وملحاً يتسق وطبيعة المرحلة ، لا سيما مع تزايد وتائر العولمة وتحول المعرفة إلي قوة تمكن من يملكها من القيادة والتحكم وإلا كان التخلف عن حركة العالم وإثبات الوجود.

فالتحول سنة من سنن الاجتماع الإنساني ، يفيد بحتمية لا مناص منها نحو التشكل الاجتماعي ، عايشته المجتمعات منذ نشأتها نفياً لمجتمع الثبات ، إذ لا يوجد مجتمع إلا ونلمس تحولاً في اقتصادياته وثقافته وبنائه وتنظيمه ، في سبيل بقائه ونموه ، على اعتبار أن التحول ضرورة للتلائم والتكيف مع الاحتياجات المستجدة. أما التعليم ودوره في التحول فالمسألة بشأنه لم تعد تحتمل جدلاً فالتجارب السوسيو– تاريخية قديمها وحديثها ، أثبتت أنه الطريق نحو التحول الفاعل ، إذا ما أعطيت له مساحة من الحركة. لاسيما مع تزايد وتيرة هذه التحولات وسرعتها الآنية ، وما تفرضه من صراع حول تحقيق مزيد من التفوق والتميز ، وما يرتبط بذلك من حتمية توافر الإنسان المتعلم القادر على التحول والتغير لصالحه ولصالح مجتمعه.

وانطلاقاً مما شهده المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية بفعل انتهاج عدد من السياسات الاقتصادية ، وما تستلزمه من تهيئة مناخ ثقافي حتى تشق طريقها في الفعل الاجتماعي ، ألقت هذه التحولات بظلالها على التعليم الجامعي باعتباره نظاماً فرعياً داخل إطار المنظومة المجتمعية الشاملة ، وعلى اعتبار أن البُنَي الاجتماعية (الاقتصادية والثقافية) المتميزة تعكس نفسها في بُنيً تعليميةٍ مقابلة ، وبالتالي تخلق أنواعاً من التعليم تتفق وبنيتها ، وعلى العكس من ذلك تكون البُنَي الرديئة.

وقد جاءت العديد من التحولات الاقتصادية والثقافية التي شهدها المجتمع المصري ، بدءًا من الاقتصاد الموجه ، فالانفتاح الاقتصادي ، وصولاً للاقتصاد الحر ،كنتيجة لعوامل بنائية بعضها خارجي والبعض الآخر داخلي ، أما العامل الخارجي فتمثل في عمليات الهيمنة التي تفرضها السوق العالمية من خلال آليات عدة أهمها فخاخ وضغوط صندوق النقد والبنك الدوليين ، والحصار الذي يفرضه الفاعلون المتجددون على المسرح الدولي. أما العامل الداخلي فبفعل تَبَنِّيّ المجتمع عبر جماعات المصالح فيه للتوجهات الاقتصادية للسوق العالمية،كما هي كقالب جامد ، دونما اعتبار للطبيعة السوسيولوجية للمجتمع المصري ، مستهدفة تحقيق النفع الاقتصادي في المقام الأول ، ولو على حساب الأثر والبعد الاجتماعيين.

ويزيد من وطأة هذه التحولات آنياً تأثير العولمة وتحديها للسياقات الداخلية ، الأمر الذي جعل من الصعوبة بمكان الفصل بين الداخلي والخارجي. فالعالم يمر بفترة غاية في الحساسية نحو نظام عالمي جديد متغير فيه نمط الحياة تماماً ، عصر تحول فيه المعرفة إلى قوة ، عصر "اقتصاد المعرفة" أحد أعمدة ما يسمي الاقتصاد الجديد في عالم اليوم والذي يعنى أن "رأس المال المعرفي" أصبح أحد أهم ثروات الأمم وقوتها الاقتصادية ، ليصبح العلم والقدرة على امتلاكه نظرياً وتطبيقياً هي القيمة المضافة التي تحسم أي صراع قادم على كافة المستويات اجتماعيا واقتصادياً وسياسياً وثقافياً بل وعسكرياً.

وفي ضوء ما سبق تتجلي أهمية الدراسة في محورين: الأول: أن التحولات الاقتصادية والثقافية التي تعكسها مجموعة السياسات الاقتصادية تنعكس بصورة أو بأخرى في عملية تطوير التعليم الجامعي ، فمن الأَوْلَى أن تسبق أي عملية تطوير عملية رصد لحقيقة الواقع الجامعي المصري في ضوء تلك التحولات التي لحقت ببنية المجتمع المصري ، رصداً لأهم خصائص ومشكلات التعليم الجامعي الآنية. والثاني: طرح الرؤى التطويرية للتعليم الجامعي المصري في ضوء الخصائص والمشكلات الجامعية المستخلصة ، على أن تتلاءم والتطورات العالمية الآنية ، والتطلعات التقدمية للمجتمع المصري.

أما عن "الأهداف" التي تسعي الدراسة لتحقيقها فيمكن تحديدها بهدف عام ، وهو بيان "أثر التحولات الاقتصادية والثقافية على تطوير التعليم الجامعي بالتطبيق علي عينة من الشباب الجامعي المصري" ، وما يتطلبه ذلك الهدف من تفريعات وتفصيلات سوسيو تربوية تخدم موضوع الدراسة ، أبرزها: رصد واقع التعليم الجامعي المصري. وبيان أثر التحولات الاقتصادية والثقافية علي تطوير ذلك التعليم ، وكفاءته الداخلية والخارجية. وتنتهي بصياغة رؤية تطويرية (مقبولة) لتطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج.

ومن أجل ذلك تحاول الدراسة الإجابة على تساؤل رئيسي مفاده: ما أثر التحولات الاقتصادية والثقافية على تطوير التعليم الجامعي المصري؟ وللإجابة على هذا التساؤل الأساس صغنا التساؤلات الفرعية التالية: ما طبيعة العلاقة بين التعليم الجامعي وتلك التحولات؟ ما أبرز الاختلالات التي أفرزتها تلك التحولات على الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي؟ من حيث: (فلسفة التعليم الجامعي الموجِهة ، دَمَقْرَطة التعليم ومدى تحققها ، ومستقبل الهوية الجامعية وأبرز الظواهر الجامعية المرتبطة بتلك التحولات؟). وما أبرز الاختلالات التي أفرزتها تلك التحولات أيضاً على الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي؟ من حيث: (طبيعة عوائد التعليم الجامعي في ظل تلك التحولات؟ ، وطبيعة العلاقة بين التعليم وسوق العمل ، وإلى أي مدي يؤمن التعليم الجامعي العمل المناسب لخريجيه ، ومدي ملائمة مخرجاته لسوق العمل؟ ، وطبيعة الحراك الاجتماعي والمجتمعي المترتب علي التعليم الجامعي في ظل تلك التحولات؟ ، وواقع هجرة الجامعيين في ظل تلك التحولات، ومدي تأثيرها على الحالة الجامعية والمجتمعية؟ ، وحالة التنمية البشرية الآنية ، ودور التعليم الجامعي فيها؟) ، وأخيراً ما رأى طلاب الجامعة في التعليم الجامعي المصري بوضعيته الراهنة في ظل ما يعايشه المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية؟

وللدراسة الحالية طبيعتان تحتم كل منهما استخدام منهج ملائم لها ، أولهما الطبيعة النظرية ، وعليها تبنينا المنهج "الخلدوني" (التاريخي النقدي المقارن) ، فهو منهج لا يقنع بالسرد الآلي للأحداث والوقائع ، وإنما يعمل على نقدها وتفتيتها ، وإبراز الخصائص الفارقة في كل موقف تاريخي محللاً دور العناصر و القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والعلاقات الجدلية المتشابكة ، مبرراً تأثير الأفكار والأيديولوجيات على الوعي الاجتماعي ، راصداً لحظات تحول الوعي الاجتماعي من وعي مزيف إلى وعي حقيقي ، وتحوله إلى وعي ثوري بضرورة التغيير الجوهري في النظام والبناء الاجتماعي في لحظة تاريخية معينة. وعن طريق المقارنة يمكننا رصد فترات التحول داخل المجتمع المصري وحال التعليم في كل منها ، وبين نظام التعليم وغيره من الأنظمة التعليمية الأخرى في سياقات أخري ما استطعنا إلى ذلك سبيلا ، وبما يخدم موضوع الدراسة ويحقق اللياقة المنهجية كماً وكيفاً في نهاية الأمر. وثانيهما الطبيعة الامبريقية ، وعليها تبنينا المنهج "الاستطلاعي" ، من أجل حصول العلم بالأمور الحقيقية الموجودة بالفعل ، عبر استطلاع آراء الشباب الجامعي في التعليم الجامعي بوضعه الراهن في ظل ما يعايشه من تحولات اقتصادية وثقافية. وإمكان تطوير التعليم الجامعي في ضوء هذه الآراء.

هذا وقد تضمنت الدراسة مقدمة عامة كمدخل أولي للدراسة ، وأربعة فصول ؛ جاءت لتغطية موضوع الدراسة ، حيث جاء الفصل الأول: ليبين التحولات الاقتصادية والثقافية وتطوير التعليم الجامعي المصري : من حيث علاقات التفاعل والتأثير ، ويعرض "التحولات الاقتصادية والثقافية والتعليم الجامعي المصري: رؤية سوسيو تاريخية" ، وجاء الفصل الثاني: ليتناول "التحولات الاقتصادية والثقافية والكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي" ، أما الفصل الثالث: فجاء ليبين "التحولات الاقتصادية والثقافية والكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي". أما الفصل الرابع : فخصص لاستطلاع رأى الشباب الجامعي حول الأوضاع الجامعية. وأخيرا ينتهي الكتاب بخاتمة تتناول التحولات والتعليم الجامعي من حيث الواقع ورؤية تطوير الجامعةُ المصريةُ.

دكتور / هاني محمد بهاء الدين

القاهرة 2017

الفصلُ الأولُ

التحولاتُ وَالتعليمُ الجامعيُ المصريُ
رؤيةٌ سوسيو تاريخيةٌ

الفصلُ الأول

التحولاتُ وَالتعليمُ الجامعيُ المصريُ
رؤيةٌ سوسيو تاريخيةٌ

(1 – 1) استهلال:

شهد العالم منذ مطلع القرن الماضي تحولات سريعة وشاملة إما بسبب صعود الرأسمالية المحافظة في الغرب أو بسبب انهيار أيديولوجيات ومعتقدات ونظم سياسية فرضت نفسها علي العالم فرضاً , أو بسبب سيطرة النزعة العولمية Globalization التي تجسدها الأسواق العالمية , ووسائل الاتصال الكونية التي قلصت المكان واختزلت الزمان , أو بسبب انهيار أنساق ثقافية ظلت سائدة ومسيطرة لفترة طويلة , ثم ما لبثت أن فقدت شرعيتها وقدسيتها ووظيفتها ... الخ. ولم يكن المجتمع المصري ببعيد عن هذه التحولات فقد شهد هو الآخر عدداً من التحولات الاقتصادية والثقافية علي إثر هذه التحولات كعامل خارجي , ورغبة منه في أحايين أخري كعامل داخلي ، فخلال الفترة التاريخية من قبل ثورة يوليو 1952 ، وحتى الآن شهد المجتمع المصري تغييرات جوهرية في الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. وبطبيعة الحال , تركت هذه التحولات العالمية واللاعالمية انعكاساتها الإيجابية والسلبية علي سياسة التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة.

ويُحاول هذا الفصل استقصاء "واقع التعليم الجامعي المصري , في ظل ما عايشه المجتمع من تحولات اقتصادية وثقافية واستجلاء طبيعة العلاقة بين تلك التحولات والتعليم الجامعي" خلال الفترة التاريخية من قبل ثورة يوليو حتى الآن. علي افتراض ارتباط الأوضاع التعليمية (الجامعية) بالسياقات الاقتصادية والثقافية الخارجية (العالمية) , والداخلية (اللا عالمية) , مع اعتبار أن الأوضاع التعليمية تأخذ دور المتغير التابع – كنوع من التحديد المنهجي- وإن أكدنا علي جماعية التفاعل بين المتغيرين (التحولات والتعليم الجامعي) , عملاً بالصيغة البارسونزية المؤكدة علي جماعية التفاعل بين المتغيرات , وهي الصيغة التي تتبادل فيها المتغيرات المواقع , كما تتبادل فيها الفاعلية من حيث إسهامها في صياغة الواقع الاجتماعي من أجل استجلاء علاقات التفاعل والتأثير بين التحولات الاقتصادية والثقافية وتطوير التعليم الجامعي المصري. عبر ثلاث محاور , يتعلق الأول بالتعليم والتحول وجدلية العلاقة , ثم التحولات والتعليم الجامعي المصري من الوجهة السوسيوتاريخية عبر ست مراحل بدءاً بعصر محمد علي , ومروراً بعصر خلفائه , ثم الاحتلال البريطاني , فعصر الثورة , والانفتاح , وصولاً للإصلاح الاقتصادي , وثالث هذه المحاور هو مجموعة من الاستخلاصات العامة حول تلك العلاقة بصورة موجزة.

(1–2) التعليمُ والتحولُ : علاقة جدلية

تراوحت المواقف النظرية في النظر إلي دور التعليم في التحول الاجتماعي بين موقفين متباينين ، بل ومتناقضين ؛ فالموقف الأول يعطي التعليم دوراً "أولياً" في إحداث التحولات الاجتماعية ، وبأنه هو الفارق الأساسي بين المجتمعات المتقدمة والمتخلفة ، وأنه الأداة الذي يمكن بواسطتها القضاء علي الفقر والجهل ، وهما العقبة الأساسية للنهوض الاقتصادي والاجتماعي. ومن ثم يعتقد أنصار هذا الاتجاه أنه يكفي أن نعلم الناس لكي يتحول المجتمع من مجتمع تقليدي متخلف إلي

مجتمع عصري متقدم ، ويري هؤلاء وجود علاقة سببية ومباشرة بين التعليم والتحول الاجتماعي. تتبدي في عوائد هذا التعليم علي كل من الفرد والمجتمع.

أما الموقف الثاني فيعطي التعليم دوراً "ثانوياً" في إحداث التحولات الاجتماعية ، ويري أنصاره أن العلاقة بين التعليم والتحول الاجتماعي ليست سببية أو علي هذا النحو من البساطة كما يدعي أنصار الموقف الأول ، وأن التعليم – رغم أهميته – ليس وسيلة سحرية للتغيير بقدر ما هو حلقة وسيطة للربط بين الماضي والحاضر وتطلعات المستقبل ، ووسيلة للضبط والتدعيم وتحقيق الاستمرارية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. ويري هؤلاء أن انتشار التعليم حتى في المجتمعات الغربية المتقدمة لم يكن هو أساس تنميتها وتقدمها وإنما كان استجابة لمتطلبات التطور الاقتصادي والاجتماعي للنظام الرأسمالي القائم ، ومن ثم يعتقد هؤلاء أن تحقيق التنمية ليس في نشر التعليم ، وإنما في إحداث تغير أساسي في هيكل البناء الاقتصادي والاجتماعي القائم بل أن التعليم ذاته لن يصبح متاحاً بصورة شاملة ومتكافئة دون إحداث هذه التغييرات خصوصاً في البلدان النامية. ويشير أنصار هذا الاتجاه أن الانفجار التعليمي الذي شهدته معظم الدول النامية خلال النصف الثاني من القرن (العشرين) لم يحقق التقدم المنشود – رغم تزايد أعداد المدارس والجامعات وتضاعف أعداد الخريجين ، وارتفاع مستوي المؤهلات – وإن كل ما ترتب علي هذا الانفجار التعليمي من تحولات لم يتعد في حقيقة الأمر تشكيل قشرة حضارية رقيقة غلفت بعض جوانب البناء الاجتماعي. ويغالي البعض في وصف ما حدث علي إثر انتشار التعليم في الدول النامية بأنه لم يخرج عن نطاق تحديث الفقر أوالتخلف.

وربما لم تكن هذه المواقف النظرية الخلافية بإشكالية جديدة فقد وجدت هذه المواقف بداية كقضية خلافية جسدها كلاً من راسل Bertrand Russel وهالدان J.B.S.Haldan استعرت منذ ثلاثة أرباع عقد – تقريباً- كمناظرة حول إشكالية: هل العلم مكرس لتحرير الإنسان ونماء الإنسانية ، أم أنه لابد أن يوظف لخدمة الأقوياء ؟ وكان رأي الأخير ميالاً إلي أن العلم سيفتح آفاق مطردة الرحابة أمام "الإنسانية" بينما كان الأول أقل تفاؤلاً طبقاً لعبارته "أنا مرغم علي التخوف من أن العلم سيستغل لدعم قوة الجماعات المسيطرة" وأن "العلم يهدد حضارتنا بالفناء" ومازالت أصداء هذه المناظرة تتردد حتى الآن في المحافل العلمية الجادة في الغرب متسائلة ؛ "هل يخذل العلم المجتمع ؟

وربما ساعد علي احتدام هذا الجدل – في اعتقادنا- بزوغ نظرية "التوالد الثقافي" لـ (بيير بورديو) ، وجين كلود باسيرون حددا خلالها نموذجاً للعلاقة بين التربية والمجتمع يزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوي الراهنة. ويعتبر هذا التوالد من وجهة نظريهما وظيفة لكل من عمليتي: فرض معانٍ ثقافية بعينها والنظام المستخدم والأدوات الموظفة لفرض هذه المعاني ، وتحديد محتوي المعاني الثقافية والتوزيع المتباين لها علي الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافياً Cultural Capital ولهذا تترجم عدم التكافؤ في القوة إلي عدم تكافؤ ثقافي. وأسوأ ما تقوم به التربية من وظائف في نظريهما حجبها لتلك الآليات الأيديولوجية التي تولد ظروفاً تحافظ علي استمرار النظام الاجتماعي القائم.

وعلي الرغم مما يؤكده البعض من أن العلم ، حتى الآن قد استغل فعلاً لخدمة الأقوياء في العالم , أكثر من خدمة الإنسانية , وأن "سيف المعز وذهبه" قد استغلا , بكفاءة ، عبر التاريخ في تطويع "العلماء" لخدمة هياكل القوى المسيطرة. وتشهد بهذا وقائع التاريخ وكيف استخدم العلم في خدمة الهياكل الاستعمارية – منها علي سبيل المثال وليس الحصر- كمشروع "كاميلوت" لضرب الثورة في البلاد النامية. كما تشهد به الوقائع علي المستوي المحلي بدءاً من الحملة الفرنسية واصطحابها لصفوة من العلماء والمفكرين المبرزين في هذا الشأن, ومنها أيضاً سياسة "دنلوب" التعليمية في مصر , وغيرها من مُحاولات هنا وهناك

وإن بقيت مضمرة في عُمق التاريخ إلا أن شواهدها لا تخفي عن ذوي الألباب. إلا أن هذا لا ينفي الدور الرائد للتعليم في عملية البناء والتأسيس ، ويعبر "دونالد مالكوم ريد" عن هذا الدور بكفاءة كما يتبدى من عنوان مؤلفه "دور جامعة القاهرة في بناء مصر الحديثة".

والعلاقة ما بين التعليم والتحول لا تحسم علي هذا النحو من التحيز باتجاه موقف دون الآخر ، وها هو باولو فريري يعبر عن هذه العلاقة ضمن مؤلفه (تعليم المقهورين) أنه "لا يوجد نظم تعليمية محايدة. وأنه من المستحيل بالنسبة لي أن أفكر في قضية التعليم دون أن أضع في اعتباري مسألة السلطة" فليس هناك تعليم محايد ، وإنما هو أداة لاستمرار القهر وإعادة إنتاج تجلياته , أو هو نضال من أجل عمليات التحرير. الأمر الذي يدلل على جدلية العلاقة ما بين التعليم والتحول. فالتعليم نتاج المجتمع , وهو في الوقت ذاته من عوامل التحول الاجتماعي. كونه ظاهرة اجتماعية , ترتبط بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية , والتغيرات التي تطرأ عليها. ومن ثم فإن الأنماط المتباينة للتعليم نتيجة للأنماط المتباينة للنظم الاقتصادية والاجتماعية، فكل نظام اجتماعي ينتج نظام التعليم الذي يحقق أهدافه ويحافظ علي وجوده. بما يعني أن جدوى التعليم تتحدد بناء علي توظيفه المجتمعي إما باتجاه المحافظة علي الوضع القائم وتكريسه , وإما باتجاه التقدم بصنع تحولات فاعلة تنهض عليها أبنية المجتمع.

وإن جنحنا نحو الموقف الأول فلهذا ما يبرره فبناء علي ما تُدَلِّهُ الشواهد التاريخية من لدن آدم عليه السلام عندما عُلِّمَ الَكِلمَ ثم عُرِضَ علي الملائكة لينبئهم بما عُلِّمَ ، كانت بداية هذا الكون مع التعليم , مروراً بجملة الأنبياء والمرسلين كافة كأصحاب رسالات حملت مشاعل العلم والتعليم للبشرية , وإن كانت خالصة لأقوام دون غيرها. لتختم هذه الرسالات برسالة "أقرأ" لتصبح بذلك رسالة عامة تتويجاً وتأكيداً لرسالة العلم والتعليم بما يدعم تشيعنا لأصحاب هذا الموقف.

وفضلاً عن ذلك أفاد تحليل النمو الاقتصادي والتحولات الاقتصادية والاجتماعية في العالم العربي الدور الأولي للتعليم في إحداث هذه التحولات علي خلاف ما يزعم أنصار الموقف الثاني ؛ حيث قدم الصفوة المتعلمة القائدة لهذه التحولات , إلي جانب الفنيين والعمالة الماهرة القائمة بتنفيذها. فالثورات الصناعية كتحولات بارزة في تاريخ المجتمع الإنساني لم تكن وليدة جهل بل كانت وليدة الدور المتعاظم للتعليم. فهو الأساس الذي يستقر عليه الذكاء الجماعي للمجتمع. وكلما كان النظام التعليمي أكثر فاعليه زاد مستوي الذكاء الجماعي، وهذا أمر ثبت أنه عامل حاسم في التقدم الاقتصادي للبلاد والمجتمعات في كل أنحاء العالم. كما أضاف ليسترو ثورو Lester Thorow صاحب مؤلف "مستقبل الرأسمالية The Future of Capitalism" أن الرأسمالية في مستهلها كانت تحتاج أيديولوجية قوامها تعظيم دخل الفرد ، ولكنها كانت تحتاج كذلك تكنولوجيا المحركات البخارية التي ابتكرت عام 1795. مؤكداً اختلاف الأمر في القرن لحادي والعشرين ، حيث صارت القدرة العقلية والخيال والابتكار وابتداع تكنولوجيا جديدة هي المفاتيح الأساسية للتقدم. متسائلاً : كيف ستغدو الرأسمالية اذا لم تمتلك المصادر الاستراتيجية لميزتها التنافسية ؟.

ولعل هذا التساؤل يدعم حقيقة أن جوهر الصراع العالمي "الأمس واليوم والغد" هو سباق في تطوير التعليم ، وأن حقيقة التنافس الذي يجري في العالم هو تنافس تعليمي ؛ بغية تحقيق المصالح المأمولة لكل طرف من أطراف المنافسة والصراع. وعلى الرغم من أن هذا الصراع قد يأخذ أشكالاً سياسية أواقتصادية أوعسكرية إلا أن جوهره في منتهي الأمر هو صراع تعليمي ؛ لأن الدول تتقدم في النهاية عن طريق التعليم ، وكل الدول التي تقدمت وأحدثت طفرات هائلة في النمو الاقتصادي والقوة العسكرية أو السياسية نجحت في هذا التقدم من باب التعليم. ويدلل "أرنولد توينبي" على صحة هذا الاستنتاج بقوله "أن تاريخ

المجتمعات البشرية هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة" إذ تسعي كل فئة في هذا الصراع – طبقاً لـ ب ورديو وباسيرون – إلى مضاعفة رأسمالها الثقافي والاقتصادي على السواء فالعلاقة بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي تبادلية ، أي على الثقافة أداء وظيفتها "كرأس مال" أي كأدوات ووسائِلَ لِتَمَلُّكِ مزيدٍ من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي. وتكمن قوة الفئة المسيطرة وحرصها على توالد قوتها وثروتها في معارك النضال الفئوي في قدرتها على تحويل رأسمالها الاقتصادي لرأس مال ثقافي أو رمزي ، والعكس بالعكس في أحيان أخري بمعني تحويل رأس المال الثقافي لرأس مال اقتصادي في علاقة تبادلية مابين الرأسمالين الثقافي والاقتصادي.

كما خلص الأمريكي "بول كينيدي" في مؤلفه "الاستعداد للقرن الحادي والعشرين" إلى أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لمقابلة تحديات هذا القرن ، فقد أصبح امتلاك ناصية العلم الحديث وسطوته ، يشكل وبصورة غير مسبوقة ، أساساً محورياً في صياغة معادلة القوة الدولية ، وتشكيل علاقات السيادة والتبعية بين الأمم والدول ، وتحديد قواعد التطور ، وأبعادها المتنوعة ؛ تشيد على أساسه دعامات حضارتها ، وترسي به أسس نهضتها ومجالات تقدمها ، وتصاغ على هدى منه الحلول لمشكلاتها ، ومن هنا كان الدور المتعاظم للجامعات ولمؤسسات البحث العلمي في المجتمعات الصناعية المتقدمة ، في قيادة حركة التطور في مجتمعاتها ، وسعيها الدائم ، وتنافسها المستمر من أجل القيام بأدوارها ، والوفاء بمسئولياتها تجاه تعظيم المصادر العلمية والمعلوماتية للقوة والقدرات الوطنية لتحقيق مصالحها الأمنية والتنموية ، فضلاً عن تصدير نموذجها الحضاري والثقافي إلى غيرها من شعوب ومناطق العالم من جانب آخر بما يسوغ هيمنتها وقيادتها لهذا العالم باعتبارها المنبع والمروج للمعارف العلمية تلك القوة التي تحتكرها وتستخدمها من أجل السيطرة وإخضاع الأطراف الأخرى بما يحسم الصراع لصالحها في متمة الأمر.

وعلى ذلك فان أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة في العالم ، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجال للشك أن بداية التقدم الحقيقية بل والوحيدة هي التعليم ، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية – تقدمت من بوابة التعليم ، بل أن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها. وانعقد اتفاق اجتماعي علي أن التعليم هو المدخل الحقيقي لتحديث المجتمع , فلم يعد يكتفي بمقولة "والت روستو" حول تفكيك الثقافة التقليدية كمدخل لتحديث المجتمع , بل أصبح التأكيد , بدلاً من ذلك , علي التعليم باعتباره قاطرة تحديث المجتمع. في هذه الحالة قد يعمل التعليم علي تفكيك الثقافة التقليدية إذا كانت معوقة لانطلاق المجتمع , أو تجديدها وإعادة بعثها إذا كانت مؤيدة لتطور المجتمع وتقدمه , كما كانت الحال بالنسبة لدور القيم البروتستنتية المؤكدة علي دور العلم في التطور الرأسمالي , كما ذهب عالم الاجتماع ماكس فيبر , أو الدور الذي قامت به القيم الإسلامية في تحديث ماليزيا المعاصرة.

وبصدد ذلك تفترض إحدى الدراسات (سعد ، 2000 ، ص111) أن التعليم يعُد نسقاً فاعلاً في تغيير المجتمع (المصري) نحو المستقبل ، فالعلاقة ما بين التعليم والتغيير ليست مجرد أحلام ليوتوبيا تعليمية ، انطلاقاً من أن تغيير المجتمعات بالمعني العام لا يكون إلا بتغيير البشر ، ولأن تغييير البشر لا يكون إلا بتغيير الذهنية ، وأنماط التفكير السائدة. بما يدعم هذه الفرضية. كما ذهبت دراسة أخري (شوقي ، 2002 ، ص126) أنه إذا كان الوعي المستقبلي هو من أهم وسائل مواجهة وتوجيه التغير المتسارع في عالم اليوم ، فليس هناك من سبيل لغرس هذا الوعي سوى التربية والتعليم المتسمين بهذا الوعي.

وبغض النظر عن تعدد المواقف النظرية حول العلاقة مابين التعليم والتحول والجدل المحتدم حول هذه الإشكالية مابين مؤيد ومعارض لهذا الموقف أو ذاك ، فدراسة العلاقة ما بين التحولات الاقتصادية والثقافية والتعليم الجامعي تشير إلى أننا أمام

متغيرين رئيسيين ، إلى جانب طبيعة العلاقة المتبادلة بينهما بما يعنى إمكانية استبدال الصيغة التقليدية لتوصيف العلاقة السببية بين المتغيرات بتصنيفها إلى متغيرات مستقلة وأخري تابعة ، بالصيغة البارسونزية المؤكدة على جماعية التفاعل بين المتغيرات ، وهي الصيغة التي تتبادل فيها المتغيرات المواقع ،كما تتبادل فيها الفعالية من حيث إسهامها في صياغة الواقع الاجتماعي فالتحولات الاقتصادية والثقافية في بعض الفترات أثرت على التعليم الجامعي ودفعته في اتجاهات معينة ، بينما في مراحل أخري أدي التعليم دوراً محورياً في تشكيل هذه التحولات. وعلى ذلك سوف ندرس طبيعة التفاعل المتبادل بين المتغيرين ، وإن أكدنا على "أثر التحولات الاقتصادية والثقافية على تطوير التعليم الجامعي" كما يتجلى من عنوان الدراسة على ألا يفهم من ذلك أن العلاقة مابين المتغيرين علاقة علية أحادية ، ولكن الصياغة على هذا النحو جاءت كنوع من التحديد المنهجي ليس إلا.

(1-3) التحولاتُ والتعليمُ الجامعيُّ المصريُّ : رؤيةٌ سوسيوتاريخيةٌ

بالجانب الشرقي من القاهرة قام الجامع الأزهر منذ ألف عام بالتقريب (361هـ -972م). وكانت منارته الشامخة ترسل الضياء إلي جميع الأرجاء لتخليد علوم العرب وحضارة الإسلام. وبالجانب الغربي من المدينة قامت الجامعة المصرية لنشر الآداب العربية , مرتبطة بالمعارف الغربية ليتعاون الصنوان معاً , علي إرسال الأنوار علي ضفتي النيل السعيد – من اليمين ومن اليسار- بما يعود علي أهل الوادي بتمام النفع وكمال الفخار. وما بين هاتين المنارتين – الأزهر والجامعة المصرية- تولدت إرهاصات التعليم الجامعي المصري , فمع نمو وتراكم الرأسمال الأوروبي وزيادة المنتج من السلع والبضائع , والحاجة إلي أسواق لتسويق تلك السلع , والحصول علي المواد الأولية والخام بأقل تكلفة ممكنة ,كنتيجة للثورة الصناعية شهد أواخر القرن الثامن عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمي , وأخذ يطرق أبواب الشرق , فجات الحملة الفرنسية (1798م) إلي مصر , لتتكون أول مواجهة حضارية بين الشرق والغرب , والتي استطاع الغرب فيها أن يضع اللبنات الأولي للسيطرة والهيمنة علي مصر وغيرها من الدول العربية.

فقد استخدم المحتل الفرنسي العلم للتسخير والتغريب فكما ذكر بورديو Bourrienne أن فن السيطرة علي البشر دائماً كان جزءًا لا يتجزأ من فن الحكم ، ولم يكن خافياً أبداً علي نابليون – قائد الحملة- ذلك فقد استخدم كل فرصة لإبراز عظمة فرنسا وتقدمها في العلوم والفنون ، إذ صحب معه مجموعة من المستشرقين الدارسين للشرق ، مدججين بأفكار عن كيفية إخضاع وقهر الشعوب ، واستيعاب الشرق في داخل المجتمع الغربي , من هنا كانت فكرة الحملة الفرنسية ؛ ضرباً للدولة العثمانية في مصر , وتحويلها إلي مستوطنة فرنسية ، ومن أجل ذلك عملت الحملة علي تغيير مجمل العادات والتقاليد لإحداث نوع من التغيير الثقافي ؛ لأن الثقافة ليست فقط فكراً , ولكن الثقافة تعتبر سلوكاً أكثر من كونها فكراً.

وهناك من الشواهد ما يؤكد ذلك الزعم فـ (نابليون) عندما جاء إلي مصر – وهذه معلومة غير معروفة- مكث شهوراً ثم عاد إلي فرنسا نظراً لمشاكل تعترض بلاده , ولكن من تجربته وملاحظاته السريعة في هذه الفترة أدرك بثاقب رؤية دور العلم في تسخير وتغريب الشعوب , فأرسل خطاباً لـ (كليبر) طلب منه أن يرسل له من 500 إلي 1000 شخص من النخبة الاجتماعية في البلد –كانت هذه النخبة إما من علماء الأزهر , أو شيوخ البلد , أو شيوخ طوائف الحرف – يحضرون إلي فرنسا يقضون سنة أو سنتين , وعندما ينبهرون بالحضارة والانجازات الموجودة بفرنسا سوف يعودون للتحدث عنها فيحدث تحويل وتأثير بالثقافة , وبالتالي يبدأ الصراع في الخفوت والانتهاء. وقال له أيضاً سوف أبعث لك بفرقة مسرحية لأن هذه الفرقة رغم أهميتها لعساكرنا ، لكن لها أهميه أخري في تغيير عادات أهل البلد (نوار ، 2006 ، ص89). وبذلك تبقي بحوثهم العلمية

وفنونهم الأدبية موجهة لخدمة مصالحهم وليس لتنوير الشعب المصري , علي خلاف ما كانوا يزعمون ، لكن الحملة لم تطُل كثيراً ، إذ ظلت ثلاث سنوات وخرجت كنتيجة غير مباشرة للمواجهة الشعبية بقيادة رجال الأزهر وعلمائه (ثورة القاهرة الأولي والثانية) ، وكنتيجة مباشرة للتحالف العثماني مع انجلترا لتخرج في إطار صراع دولي عام 1801م.

ورغم مثالب هذه الحملة إلا أنها كانت دافعاً لمشروع محمد علي باشا النَّهْضَوِى في مصر ، فبعد أن ذاقت مصر إبَّان هذه الحملة بعض صنوف التحول الإيجابي اقتصادياً وثقافياً – وإن لم يكن هكذا علي طول الخط- عاد الحال إلي ما هو عليه قبل مجئ الحملة إلا أن علماء الأزهر لم يعجبهم الحال فأطاحوا بالوالي العثماني ونصبوا بدلاً منه محمد علي باشا لما أظهره من بسالة في مواجهة الحملة الفرنسية ، فضلاً عن تودده واستمالته لعلماء الأزهر وشعب مصر فكان له عرش مصر عام 1805 متوجاً بالمباركة الشعبية.

(1-3-1) المرحلةُ الأوليَ : عصرُ محمدِ عليٍ (1842-1805م)

وعندما تولي محمد علي زمام الأمور في البلاد كانت مصر خائرة القوي اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وعسكرياً , وفوق هذا كانت مطمعاً للقوي الأجنبية الخارجية , فأراد محمد علي أن يعُد العُدة لبناء دولة حديثة في مختلف المجالات مُستقلاً بمصر عن الباب العالي في الآستانة بما يحقق مصالحه وطموحاته ، ولم يجد أمامه سوي التعليم – ولقد حالفه الصواب في ذلك- كأداة رئيسية لتحقيق ما أستهدفه. ولم يكن أمام محمد علي إلا أحد مسلكين أما أن يطور التعليم الأزهري التقليدي بما يحقق أهدافه العسكرية ، وما يرتبط بها من المصانع والمستشفيات ووظائف الإدارة والترجمة وغيرها , أو أن يدع التعليم الأزهري كما هو في جموده وتقليديته وينشي بجانبه تعليماً حديثاً يخدم أهدافه السابقة.

وقد اختار المسلك الثاني , بحجة أن تطوير التعليم الأزهري ومن ثم الفلسفة التي يقوم عليها تستغرق وقتاً طويلاً ومن ثم قد يتأخر مشروعه لتحديث الحياة المصرية وتنفيذ أغراضه العسكرية ، فضلاً عن خشيته من ثورة شعبية إذا اضطر لإحداث التغيير الذي ينشده من خلال الأزهر نظراً لمنزلته في قلوب المسلمين ليس في مصر وحدها بل في العالم الإسلامي كذلك ، وهو ما أدي إلي تشعب النظم التعليمية , الأمر الذي أصبح مشكلة منذ ذلك الحين.

وقد بدأ محمد علي إصلاحاته التعليمية علي أساسين إحدهما داخلي والآخر خارجي ؛ فداخلياً بدأ بالاهتمام بالمدارس العالية (الخصوصية) فأنشأها أولاً ثم أنشأ المدارس الثانوية (التجهيزية) ثم المدارس الابتدائية ، وقد جاءت أولوية الاهتمام والرعاية للمدارس العالية أمراً طبيعياً مع حاجة الدولة للضباط والموظفين والأطباء والمهندسين وغيرهم من الفئات المهنية التي تتطلبها الدواوين الحكومية والجيش والأسطول ، ولم يكن من المعقول أن ينتظر محمد علي الحركة الطبيعية للتلميذ بين مراحل التعليم لأن معني ذلك أن ينتظر علي الأقل عشر سنوات حتى يتخرج ، وتشابهت مصر في ذلك مع روسيا في بناء نظام التعليم من أعلي علي نحو ما سلف ولجأ محمد علي إلي الأزهر , كمصدر وحيد للطلاب المثقفين الذين تحتاجهم المدارس المهنية التي أنشأها علي النمط الأوروبي لسد احتياجات جيشه.

وعن صلة الأزهر بمدارس محمد علي يذهب الدكتور أحمد عزت عبد الكريم قائلاً: "لا شك أن كتب الأزهر , ورجال الأزهر , وتلاميذ الأزهر , كان له أكبر الأثر في بث روح الأزهر في مدارس محمد علي ، وعلي الرغم مما قيل عن تنظيم المدارس

طبقاً للنظم الحديثة , فإنها لم تقترب من تلك النظم إلا من حيث الشكل , أما روحها فقد اقتبسته من الأزهر , وعلي الرغم مما يشاع عن التعليم في عهد محمد علي , من أنه كان دراسة علمانية إلا أن الدراسة كانت مزاوجة بين التثقيف الديني والتقليدي بوجه عام , والعلوم الحديثة بالشكل المعروف لدينا".

أما الأساس الخارجي فكان باستقدام علماء الدول الأوروبية الصناعية إلي مصر –كإستراتيجية قصيرة المدى- وإيفاد المبعوثين المصريين إليها –كإستراتيجية بعيدة المدى- ليحذفوا علومها وفنونها , فكانت إيطاليا وفرنسا وانجلترا , هي البلدان الأساسية التي أخذ عنها محمد علي العلوم والفنون ونظم التعليم ، ولقد كان دور فرنسا بالذات في تكوين النظام التعليمي المصري دوراً بارزاً ومؤثراً ، فمعظم المدارس التي تم إنشاؤها آنذاك كانت نسخاً مكررة لما تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية ، وإن كانت نسخاً من حيث الشكل فقط علي نحو ما أشرنا سلفاً.

واستمر الأساسان التعليميان في النمو خلال حقبة "محمد علي" علي هذا النحو , مع مراعاة أن النظام المجتمعي والاقتصادي بصفة خاصة كان يقوم علي الاحتكار لموارد الإنتاج والإلزام للشعب ، ومن ثم لم يكن من السهل أن تنفصل حركة تطوير التعليم وإدارته عن هذه النظرة العامة للدولة ، بل ذهب البعض إلى أن نشأة النظام التعليمي المصري علي غرار النظام التعليمي الأوروبي ارتبط بتحقيق مصالح الرأسمالية المصرية المرتبطة عضوياً بالرأسمالية العالمية ، وبذلك فإن فاعلية هذا النظام كانت في تلك الآليات التي تحقق مصالح الخارج عن طريق قوي الداخل.

ولكن الأمر تبلور أكثر فأكثر في عقد الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن , بعودة فريق من المصريين الذين بعثوا للدراسة في أوروبا , وأخذوا يدافعون عن فكره ونظرياته علي أعتبار أنها تحقق المصلحة الوطنية والموضوعية والحياد العلمي لهذا الفكر ، وعلي الرغم من ذلك لم يقنع الغرب بما قدر له فضربت تجربة "محمد علي" في بناء مصر , والتي كان التعليم عمودها الفقري فكان الانفتاح الاقتصادي الذي فرضته القوي الاستعمارية الأوروبية , والذي فتح مصر أمام البضائع الأجنبية في ظل معاهدات واتفاقات منها المعاهدة التركية عام 1838 , والتي فرضت قيادات سياسية عملية تحقق مآربها علي حساب طموحات الشعب المصري وأهدافه ، وفي عام 1840 أعلنت تسوية / معاهدة لندن بتكالب الدول الاستعمارية أيضاً – (إنجلترا ، فرنسا , روسيا , النمسا)- , وكان الشرط الأساسي لهذه المعاهدة أن يتم تخفيض الجيش المصري – إلي 18000 جندي- الذي كان يعد المستهلك الرئيسي للمنتجات الصناعية الموجودة , وكذلك إلغاء التعريفة الجمركية حتى تتوقف الصناعة لدينا وتغزو المنتجات الغربية أسواقنا لينخفض معها – أعني اتفاقية لندن – معدل أداء المدارس الخصوصية (العالية) بفعل تخفيض الجيش , وتقلص مظاهر النشاط الاقتصادي والعسكري للدولة.

وبنوع من التقييم السوسيولوجي لتجربة محمد علي التعليمية يمكننا القول أن حركة الإصلاح التعليمي عموماً و"التعليم العالي خصوصاً" جاءت من أعلي وبناء علي إرادة الحاكم ولم تكن صاعدة من الحس الجماهيري ووعيه العام , ومن ثم وصفت حركة الإصلاح التعليمي في عهده بأنها إصلاح حكومي لا تقدم شعبوي ، نظراً لطبيعة محمد علي الديكتاتورية والاستبدادية ، وذهبت إحدي الدراسات (غنيم وآخرون ، 2006 ، ص14) إلي تأكيد ذلك مؤكدة أن تجربة محمد علي في التعليم كانت تجربة سلطوية بيروقراطية أي تجربة دولة ليبقي نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، بقدر ما كان أداة في يد السلطة السياسية لتحقيق أحلامها وبناء الدولة المنشودة.

وهذا ما يفسر انهيار النظام التعليمي بانهيار تجربة محمد علي النهضوية فالتعليم كان أداة لتحقيق مصالحه الشخصية , ولم يكن غاية في حد ذاته تفرضه ظروف وطبيعة وحاجة المجتمع المصري ، فلم يكن محمد علي مهتماً ببناء المصري وتعليمه وتثقيفه كمواطن وكمنتج , ومن هنا فبمجرد أن انهار صرح الاحتكارات الضخمة فضلاً عن الانفتاح الاقتصادي الذي فرضته القوي الاستعمارية الأوروبية انهارت التجربة بأكملها ودخلت مصر في عهد الظلام مرة أخري , ولاسيما في عهد من خلفه من أبناء أسرته ، وعلي الرغم من ذلك لعب التعليم الحديث – المناقض للتعليم القديم الديني- دوراً هاماً في تطوير الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية , كما أنه أنتج عقولاً استطاعت في مرحلة لاحقة أن تقود التغيير والتقدم ومناهضة القديم.

(1-3-2) المرحلةُ الثانيةُ : عصرُ خلفاءِ محمدِ عليٍ (1842-1882م)

وجاءت المرحلة الثانية بعد انكسار مشروع محمد علي النهضوي , مما أدي إلي انكسار المشروع التعليمي الذي كان مرتبطاً به ارتباط مصير وارتباط قرار ، وقد أعيد تشكيل مصر بحيث أصبحت دولة لا تطمح في أن يكون لها دور مستقل ، بل أعيد تشكيلها لأن تكون خادمة للتجارة العالمية , التي تشرف عليها القوي العالمية المسيطرة في أوروبا , وأصبحت مصر تعامل باعتبارها طريقاً للتجارة العالمية , وباعتبارها موقعاً استراتيجياً للسيطرة علي البلاد الأخرى , أي أنها خدمت لصالح النظام الغربي في هذا الوقت منذ 1840 حتى 1882 إلي جانب تأثر بعض حكام مصر في ذلك الوقت لمستشاريهم الأجانب –كونج بل الإنجليزي- "فالأمة الجاهلة أسلس قيادة في يد حاكمها" وعلي ذلك لم تشهد مصر في عهد إبراهيم بن محمد علي إنشاءات تذكر في مجال التعليم العالي لقصر فترة حكمه (1848-1849) أما عباس الأول الذي حكم مصر بين عامي (1849-1854) فكان عدواً للإصلاح واشتهر عصره بإغلاق المدارس وإيقاف البعثات , أما سعيد الذي حكم مصر بين عامي (1854-1863) فكان عصره بعث وإعادة للإصلاحات الثقافية القديمة فأعاد افتتاح ما أغلق في عهد عباس , ولكن لم يفتتح في عصره من المدارس العالية الجديدة إلا مدرسة حربية وأخري بحرية.

بينما عمل إسماعيل الذي حكم مصر بين عامي (1863-1879) علي إعادة النهضة التعليمية التي بدأها جده وعمل علي انتشال البلاد من الجمود الثقافي , وانتشرت المدارس في عصره , وأعاد عهد البعثات العلمية التي بدأت في عصر محمد علي ، بمساعدة وزيره علي مبارك – تولي نظارة المعارف 1868 ويلقب بـ"أبو التعليم المصري الحديث" - ليتم بذلك إعداد إطار أول تخطيط للتعليم للنهوض به ونشره تشهده مصر ، ولكن الغرب وقف له بالمرصاد فتورط إسماعيل في ديون مُستحيلة السداد , وعلى أثرها قامت بريطانيا وفرنسا بعزله عام 1879 فقام جيش الزعيم أحمد عرابي المناوئ للعثمانيين والأوروبيين معاً , بثورة انتهت بالاحتلال البريطاني لمصر 1882.

(1-3-3) المرحلةُ الثالثةُ : الاحتلالُ البريطانِي (1882-1952م)

ببداية الاحتلال البريطاني تعرضت السياسة التعليمية لتيارات مختلفة ولعبت أصابع الاستعمار والرجعية في رسم هذه السياسة لتحقيق أهدافها ومصالحها بما يؤمن الطريق إلي الهند – جوهرة تاج الإمبراطورية البريطانية- والسيطرة علي مقدرات البلاد الاقتصادية بالحصول علي المواد الأولية لتصنيعها بالأسعار التي يفرضها , وإخضاع البلاد لمنطق الجمود والسلبية. وفي طريق الاستعمار لتحقيق مصالحه نال التعليم قدراً لا بأس به من التأثر فجاءت سياسة الدولة التعليمية في عهد اللورد (كرومر) القنصل العام الأوتوقراطي لإنجلترا في مصر منذ 1883 وحتى عام 1907 , نِتاج مُجمل أهداف الإنجليز في مِصر , فجاء التعليم في

خاتمة قائمة أولوياته , ولم ينفق عليه غير مبالغ قليلة باعتراف كرومر نفسه بأن نصيب طلاب مصر ضمن موازنة الدولة المصرية ظل 1% فقط , وارتفعت النسبة المخصصة للتعليم من الموازنة في السنوات العشر السابقة علي الحرب العالمية الأولي حتى وصلت قبيل الحرب إلي 3.4% (دونالد مالكوم ، 2007، ص38).

فعندما جاء الإنجليز وبدأوا يسيطرون علي التعليم أقاموا نظام تعليم مُسِيْطَراً عليه بيروقراطياً من خلال وزارة (المعارف) التعليم ، ورأي "دنلوب" مستشار التربية أيام (كرومر) , أن الضمان الوحيد لاستعباد مصر علي الأجيال لا يكمن في الاحتلال العسكري والاستعمار الاقتصادي بقدر ما يكمن في ضرب الفكر المصري في الصميم بحيث يصبح عاجزاً عن التطور والإبداع والخلق , ويظل معتمدا علي غيره ليتحرك. وعلي ذلك أتخذ الاستعمار من مديونية مصر سبباً لإغلاق المدارس بحجة الاقتصاد في النفقات , فضلاً عما فرضته من مصروفات ورسوم علي المدارس نظراً لإيمان (كرومر) بأن الطلاب المصريين وأولياء أمورهم لن يأخذوا التعليم علي محمل الجدية ما لم يدفعوا رسوماً.

وتم حصر التعليم في أضيق نطاق فاتجهت السياسة التعليمية نحو تقليل أعداد المتخرجين من التعليم العالي من المصريين ؛ تجنباً لإفراز المواطنين المعادين لبريطانيا ، وحتى يحتكر الإنجليز فرص الحصول علي المراكز القيادية في الدولة من جهة , ولتأمين حركتهم الاستعمارية من جهة أخري. وقد اتخذوا لذلك عدداً من الوسائل من بينها محاولة تقليل أعداد طلاب المرحلة الثانوية باعتبارها المورد للطلاب الملتحقين بالمدارس العليا. وكان "دنلوب" يري أن هدف التعليم في مصر إنما هو توفير العدد اللازم من الموظفين المصريين –محدودي القدرة والثقافة والمعرفة– لمختلف مصالح الحكومة ، وما دامت هذه المصالح تدار بواسطة مستشارين أجانب تحت إمرة دولة أجنبية , كان لا بد من اتخاذ لغة هذه الدولة – أي اللغة الإنجليزية– أداة لتعليم مختلف المواد ، في إشارة واضحة لمناهضة التعليم الوطني , وصبغ التعليم بالطابع الأجنبي , وقصر التعليم علي القادرين دون غيرهم.

وظلت سياسة التعليم تمضي في الاتجاه الذي رسمه الاستعمار والرجعية فترة طويلة ويعبر "فالنتين شيرول Valentine Chirol" في كتابه "المشكلة المصرية The Egyption Problem" الذي صدر في سنة 1920 رأيه صريحاً في نظام التعليم في عهد الاحتلال فقال: "أنه مهما اختلف المعيار الذي يمكن أن يستخدم في الحكم علي النظام التعليمي الذي أقامه الاحتلال الإنجليزي للشباب المصري , فإننا نجد أنه لم يهدف مطلقاً إلي تنوير أذهانهم , أنه بلا شك أَسْوأُ نواحي فشلنا". وفي إطار صراع المصالح والمواجهة ما بين المستعِمِرين والمستعَمِرين أدرك المصريون أن اللجوء إلي العنف غير مجد في مواجهته , وفي إطار البحث عن بدائل أخري كانت "الجامعة" هي الأداة الفاعلة لتحقيق ذلك بعد أن أدركوا أن التعليم السائد في مصر لا يفي بالمطلوب ولا يروي ظمأ من يريد التعمق والابتكار , وأن الاستقلال ليس مجرد تحرير الأرض , ولكنه تحرير الشخصية المصرية وتحرير فكرها من شوائب الجهل أولاً.

وهكذا أدرك الصفوة من رجال الفكر – حصيلة مرحلة محمد علي التعليمية – في مصر أن ذلك لا يأتي إلا بإيجاد جامعة تغذي أبناء الأمة بثمرات العلم الحر الخالص من كل قيد , وسرعان ما تبني هذه الفكرة مجموعة كان علي رأسها جرجي زيدان , ومصطفي كامل , ومحمد عبده , وسعد زغلول , وقاسم أمين فدعوا إلي إنشاء الجامعة والاكتتاب من أجلها ، وجاءت الخطوة العلمية لتحقيق هذا الحلم – الجامعة – من جانب مصطفي كامل عقب رحلته الناجحة للتنديد بحادثة دنشواي – (13 يونيو 1906) لينفذ بها صبر الجميع المصري , وتصبح نقطة تحول حاسمة في تاريخ الكفاح الوطني , وناقوس الخطر الذي أنقذ الشعب المصري علي حقيقة مقاصد الاحتلال , ليشتد علي أثرها ساعد الحركة الوطنية المصرية – في دول أوروبا.

وحين علم بتأسيس لجنة في مصر بقصد اكتتاب يخصص ما يجمعه من أموال لدعوته إلي حفل تكريم يقدم خلاله هدية له , إعلاناً عن تقدير المصريين لمجهوداته العظيمة ضد الاستعمار ؛ أعتذر عن ذلك الحفل , واقترح أن تقوم هذه اللجنة حسب تعبيره: "بدعوة الأمة كلها , وبطرق باب كل مصري لتأسيس كلية أهلية تجمع أبناء الفقراء والأغنياء علي السواء , وتهب الأمة الرجال الأشداء الذين يكثرون في عداد خدامها المخلصين ممن لا يخافون في الحق لوماً ولا عتاباً , ويعملون لمداواة أدوائها , وجمع أمرها , وبث روح الوطنية العالية في كافة أبنائها" لتكون بذلك "جامعة للأمة .. بمال الأمة" ، ولم تكد صحيفة المؤيد تنشر رسالة مصطفي كامل , حتى توالت خطابات التأييد وبدأت التبرعات لإقامة مشروع إنشاء الجامعة المصرية , وتم تشكيل لجنة في يوم الجمعة 12 أكتوبر سنة 1906 لتنظيم عملية الاكتتاب. واقترحت اللجنة أن تبدأ قيمة الاكتتاب بمائة جنيه مصري ، ثم تناقصت هذه القيمة لجنية واحد فقط ؛ حتى يتسنى لجميع أفراد الأمة الاشتراك في تأسيس هذا المشروع الجليل.

وهكذا نشطت الدعوة إلي إنشاء الجامعة المصرية , وسرعان ما ألتف حولها قادة العمل الوطني والفكري في مصر الحديثة , واشترك في مؤازرة هذه الحركة قطاع عريض من المصريين اتفقت مصالحهم جميعاً , وتمت الإجراءات الأولي لافتتاح الجامعة المصرية الأهلية في 21 ديسمبر 1908، رغم معارضة اللورد كرومر – ممثل الاحتلال البريطاني- والحجج التي ساقها لتعويق إنشائها , وأنها ستصبح نواة للقلاقل والثورات , وشن حرباً عليها في الصحف محبذاً التعليم الأولي واستمرار نظام الكتاتيب بدلاً من تلك "المدرسة الكلية" – بحسب تعبيره- ولاسيما أن بلداً تنتشر فيه الأمية لن تكون الجامعة ذات فائدة تذكر بالنسبة لأبنائه ، والمطلوب في رأيه أولاً مناهضة الأمية بالكتاتيب ثم تأتي في مرحلة آجلة ذلك المشروع الذي ينادي به المصريون .. أما مدي هذا الأجل فأمر لا يعرفه إلا الله ..!!.

ومع ذلك لم تنجح كل محاولات الوقوف في وجه المشروع ليصبح مشروعاً شعبياً ساهم فيه كل قادر بالمؤازرة والتأييد إن لم يكن بماله لتصبح هذه المرحلة خلافاً لمرحلة محمد علي التعليمية تقدماً شعبوياً لا إصلاحًا حكوميًا ، واستأنفت الجامعة نشاطها بما حقق مصالح المصريين وآمالهم فأرسلت البعوث العلمية إلي أوروبا ليعود أعضاؤها فيضطلعوا بالتدريس فيها. كما دعت نفراً من أساتذة الجامعات الأوروبية فنظموا مع طائفة من الأساتذة المصريين دراسات في التاريخ والأدب العربي والفلسفة والاقتصاد.

وقد يسرت الجامعة فرص الالتحاق بها من خلال تقاضي رسوم معقولة من الراغبين في هذا الالتحاق هو 120 قرشاً لثلاث مواد أو أكثر (ثلاثون قرشاً لمادة واحدة , وخمسة قروش فقط للراغبين في حضور محاضرة واحدة) ، وهي رسوم وإن بدت عالية في مصر حيث كان ثمن الجريدة اليومية خلاله نصف قرش , فإنها كانت في حيز قدرة الراغبين. وبعد قيام الحرب العالمية الأولي عام 1914 راجت الإشاعات أن الجامعة في طريقها للإغلاق نظراً لقلة الموارد بعد أن تناقص الإيراد كثيراً بعد قيام الحرب , وكانت مصادر هذا الإيراد عبارة عن إعانة الأوقاف وقدرها خمسة آلاف جنية سنوياً , بالإضافة إلي الاشتراكات وإيجار الأطيان الموقوفة علي الجامعة ثم فائدة الأموال التي تم الاكتتاب بها , والتي أودعت في البنك الألماني الشرقي وعائدها لا يزيد عن ألفين من الجنيهات سنوياً.

ومع تزايد أعداد طلاب التعليم الثانوي وصعوبة استيعابهم في المدارس العليا , بالإضافة إلي انخفاض إقبال الطلاب علي الالتحاق بها نتيجة لعدم اعتراف وزارة المعارف بالشهادة , التي تصدرها هذه الجامعة الأهلية ، فكرت الحكومة المصرية عام 1917 في إنشاء جامعة تضم المدارس العالية القائمة وقتئذ إلي إدارة واحدة تكون هي الجامعة وفي عام 1923 تم الإتفاق بين

الحكومة والجامعة الأهلية , علي إدماج الجامعة الأهلية في الجامعة الجديدة ، وفي 11 مارس 1925 صدر مرسوم بقانون إنشاء الجامعة الحكومية باسم الجامعة المصرية ثم أصبح اسمها (جامعة فؤاد الأول) وتكونت من كليات أربع الآداب والعلوم والطب والحقوق ، وبلغ مجموع الطلاب الجامعيين في عام 1925 حوالي 3.368 ألف طالب(عبد الملك ، 2006 ، ص190)، وفي عام 1935 ضمت الجامعة بعض المدارس مثل الهندسة والزراعة العليا والتجارة العليا والطب البيطري , وحل اسم (كلية) محل اسم مدرسة بالنسبة إليها جميعاً.

وقد أحدثت الحرب العالمية الثانية , وما أعقبها من حوادث جسام في تكوين المجتمع المصري , والعقلية المصرية ، رغبة ملحة في التوسع في نطاق التعليم الجامعي من ناحية , وإلي تدارك أسباب النقص فيه من ناحية أخري. ومن أهم معالم هذه الحركة المزدوجة إنشاء جامعة الإسكندرية (1940) , ثم جامعة عين شمس (1950) , وتكوين لجنة التعليم الجامعي برئاسة علي ماهر (1951) ، وقد كان لعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي في هذه المرحلة أثر كبير علي نظام التعليم. فقد كان معني سقوط الوزارة تغيير وزير المعارف الذي كان غالباً ما يتخذ لنفسه سياسة تعليمية جديدة , وكان طبيعياً أن تتعارض السياسة التعليمية الجديدة مع السياسة السابقة لها. وعلي الرغم من ذلك لم تكن الجامعة بعيدة عن مسار الحياة السوسيو سياسية في مصر ولا عن النضال الوطني من أجل تحقيق الجلاء والاستقلال , فقد شارك طلابها في ثورة 1919 وفي كل الأحداث الوطنية التي ارتبطت بالمواجهة بين الشعب وكل من الإنجليز والقصر ، وكان لطلبة الجامعة المصرية دور أساسي في إسقاط دستور 1930 الذي أصدره إسماعيل صدقي والعودة إلي العمل بدستور 1923 ووقع من طلاب جامعة القاهرة شهداء كثيرون.

وهكذا لعبت الجامعة المصرية دوراً مبرزاً في الصراع السياسي والاجتماعي في المجتمع المصري منذ نشأتها علي أيدي الوطنيين المصريين , والذين ما فتئوا يدافعون عن حق الأغلبية الفقيرة والمحرومة من التعليم الجامعي , وظل هذا هدفاً رئيسياً للجامعة حتى مطلع الخمسينات.

(1-3-4) المرحلةُ الرابعةُ : عَصْرُ الثوَرةِ (1970-1952م)

وما أشبه الليلة بالبارحة .. فبقيام الثورة عادت البرجوازية البيروقراطية العسكرية التي تشكلت في عهد محمد علي في مطلع القرن التاسع عشر , لتطرح نفس الأفكار حول بناء الدولة الفتية القوية ، ومواجهة الاستعمار العالمي كنوع من التحول الذي يؤسسه المجتمع بهدف تعظيم قدرته التكيفية , حتى يشغل مكانة فاعلة في سلم التدرج العالمي لبناء القوة.

فبعد الحرب العالمية الثانية وبروز الثنائية القطبية وخلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين , ساد الاعتقاد بأن الدولة يجب أن يكون دورها مركزياً في الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، وذلك استناداً إلي الثقة بقدرتها علي حسن تعبئة وتوزيع الموارد , واعتقاداً بأن الاستثمار العام والتخطيط المركزي أقدر علي التعجيل بالنمو الاقتصادي , وكان هذا التوجه يستند إلي الأيديولوجية الاشتراكية التي جاءت اختياراً ما بين ثنائية الحرب , لكنها لم تعلن كأيديولوجية دولة إلا في الستينات. وانطلاقاً من وعي الثورة بأهمية التعليم , ورغبتها في تحطيم ركائز النظام القديم , وكسب المشروعية السياسية والجماهيرية من جهة , ولدعم برنامجها الطموح للتحديث والتصنيع كانت الإجراءات الاقتصادية والاجتماعية تتخذ وتعلن علي أنها موجهة لغالبية الشعب.

وعلي ذلك نشأت نظرة جديدة تجاه السياسة التعليمية تتلاءم وطبيعة هذه الفترة علي مرحلتين: الأولي – مرحلة التحرر الوطني- التي انتهت بالقضاء علي النفوذ البريطاني بعد العدوان الثلاثي سنة 1956 وإعلان تأميم القناة , علي أساس تخليص التعليم من القيود التي فرضتها القوي الرجعية الحاكمة لعرقلة تعليم الشعب وفي مقدمتها المصروفات الدراسية , كما فرضت هذه المرحلة إعادة النظر في أهداف التعليم ومناهجه نحو مزيد من الارتباط بالأهداف القومية مع التخلص من آثار النفوذ الاستعماري. وفي المرحلة الثانية أنصب الاهتمام حول تنظيم الاقتصاد الوطني , ولذا اتجهت الثورة إلي تنمية الطاقات البشرية اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي. ولترجمة هذه النظرة اقترح أن تكون أسماء الجامعات المصرية ذات جذور ومعالم تاريخية من البلاد , فتم تغيير جامعة "فؤاد الأول" إلي جامعة "القاهرة" , وجامعة "فاروق الأول" إلي جامعة "الإسكندرية" , وجامعة "إبراهيم باشا" إلي جامعة عين شمس ، وفي عام (1957) أنشأت جامعة أسيوط , وأصدرت اللائحة الجديدة للجامعات في عام (1959).

وهكذا زاد الاهتمام بالتعليم العالي ليس فقط داخل الجامعات , ولكن خارجها أيضاً بإنشاء العديد من المعاهد العليا الفنية , ولم يقتصر الاهتمام علي مصر وحدها بل تعداها إلي أقطار عربية أخري , ففي عام (1955) أنشأت جامعة القاهرة فرعاً لها في الخرطوم , وفي عام (1960) ارتبطت جامعة الإسكندرية بروابط أكاديمية مع جامعة بيروت العربية. وببداية الستينيات (1960) أعلنت الثورة "الاشتراكية" نهجاً جديداً للبلاد بعد أن تعالت الشعارات تهيئةً للرأي العام نحو تقبل هذا التحول علي أنه ليس خياراً بل حتمية تاريخية فرضها الواقع الاقتصادي والاجتماعي في مصر. وتم اعتماد التعليم كآلية من آليات التدجين السياسي والثقافي والتعليمي للمواطنين , ولعب التعليم دوراً محورياً في تشكيل وعي وثقافة الشعب المصري بالقضايا والأفكار التي طرحتها الثورة – ومن بينها التهيئة لهذه الاشتراكية – وكان التعليم في تلك الفترة أحد أهم أجهزة الدولة الأيديولوجية في نشر الأيديولوجيا السائدة والوعي بها لأبناء الطبقة الوسطي والدنيا.

فعلي سبيل المثال: تم تسييس مناهج المواد الاجتماعية ؛ امتزج فيها الفخار الوطني بالقرار السياسي للنظام , فجاءت معالجة التاريخ في الكتب المقررة علي نفس النحو الانتقائي الذي أنتج مقررات ما قبل الثورة , والذي انتقده "الميثاق الوطني" , بل أن الميثاق نفسه تحول إلي مادة دراسية , وكانت مادة التربية القومية يدرسها جميع الطلبة في الجامعات مكونة من ثلاثة أقسام: المجتمع العربي , والثورة , والاشتراكية تحت اسم "مقرر المجتمع العربي" وهدفه أن يوفر فهماً أفضل لمشكلات البلاد الاجتماعية والاقتصادية ولكنه عجز عن تقديم تحليل موضوعي لها , بل إن "عبد الناصر" نفسه اشتكي لأساتذة الجامعات من عدم بلورة نظرية اقتصادية وسياسية ضارباً المثل بتدريس المشكلة الاقتصادية باعتبارها مشكلة عرض وطلب لا غير , وهو نفس ما كان يدرس في الثلاثينيات ، وبذلك نظرت الثورة لمؤسسات التعليم جميعها ومنها الجامعات باعتبارها مشروعات حكومية تستهدف إنتاج المواطن الذي يؤمن بقيم مجتمعه الاشتراكي ويسهم في إحداث التغيرات (التحولات) الاقتصادية والاجتماعية المطلوبة.

وبعد أن اتضحت معالم الفلسفة الاشتراكية للمجتمع ظهرت اتجاهات جديدة في التعليم بغية تحقيق جملة من الأهداف (المصالح) منها: إذابة الفوارق بين الطبقات , وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع علي أساس الكفاءة والاقتدار وإتاحة فرص التعليم كاملة للجميع دونما حائل مادي أو طبقي ، فضلاً عن ربط التعليم بمؤسسات العمل والإنتاج بهدف تحقيق التنمية الشاملة. ونتيجة لتوجه الدولة نحو التوسع في التعليم تم الفصل بين التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي بإنشاء وزارة التعليم العالي في عام (1961) , ومدت المجانية حتى نهاية التعليم العالي والجامعي استكمالاً لمجانية التعليم الأساسي والثانوي ليصبح

التعليم العالي حقاً مقدساً لكل من يتخرج من المدارس الثانوية ، وربما سبقت مصر بذلك عصرها قليلاً , فقد سلمت الجامعة الإيطالية بإتاحة فرص الالتحاق للجميع في عام (1969) , كما فعلت نفس الشيء بعض الجامعات الأمريكية.

وقد بلغت درجة الإتاحة حداً لا مثيل له فقد اتجهت الدولة للتوسع في القبول في الجامعات , حيث فتحت أبواب التعليم الجامعي والعالي علي مصراعيها أما مختلف الطبقات الاجتماعية لكل من نجح في الثانوية العامة وكانت درجاته فوق الـ50% وذلك حتى لا يستثار الغضب الشعبي , وبخاصة غضب الفئات المتوسطة , التي بدأت تنتقد النظام الذي بدا هشاً وعارياً أعقاب هزيمة (1967).

جدول (1–1) معدلات النمو في أعداد المقبولين والمقيدين بالتعليم الجامعي في مصر خلال الفترة من1961/60 – 1971/70.

المرحلة	السنوات	أعداد المقبولين	أعداد المقيدين	معدلات النمو %	
				للمقبولين	للمقيدين
الاقتصاد الموجه	1961/60	–	86781	–	7
	1966/65	20641	123818	17	1
	1971/70	33896	152140	12	9

المصدر : أعداد متفرقة من كتاب الجهاز العام للإحصاء و التعبئة ، الكتاب السنوي 1954 ،1971.

وخلال هذه الفترة شهدت مصر أكبر حركة ابتعاث نحو الولايات المتحدة وأوروبا الشرقية والغربية علي السواء والاتحاد السوفيتي والهند , شملت مختلف العلوم الفيزيقية والبيولوجية والاجتماعية والإنسانية. كما أنشأت أكاديمية البحث العلمي , والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية , والمركز القومي للبحوث , وهيئة الطاقة الذرية إلي غير ذلك من الجهات.

ولم يكن (عبد الناصر) ليغفل عن الأزهر , وهو يحكم قبضته علي القوي الوطنية في عامي 1961 و1962، وكان الأزهريون قد جربوا عصا الحاكم من قبل , غير أن ذلك حدث علي نحو متفرق وفردي فحسب. فقد تجاهل محمد علي الأزهر , عندما اقتطع من مخصصاته المالية , وحاول خلفاؤه معالجة ذلك دون طائل يذكر , أما (عبد الناصر) فأممه فعلياً ! بصدور القانون رقم (103) لسنة 1961 بإعادة تنظيم الأزهر والهيئات التابعة له ودخل تعليم البنات لأول مرة الأزهر , وضمت جامعة الأزهر في شكلها الجديد كليات لم تكن موجودة من قبل ولاسيما التخصصات غير الدينية.

وخلال هذه المرحلة كانت السمة الشعبية للإصلاح التعليمي خلال الخمسينيات والستينيات واضحة إذ بلغ إجمالي الإنفاق علي التعليم منذ قيام الثورة حتى نهاية الخطة الخمسية الأولي (1960– 1965) ثلاثة أضعاف ما أنفق علي التعليم المصري طوال سبعين عاماً , منذ الاحتلال البريطاني عام 1882 , وبلغ الإنفاق علي التعليم ذروة لم يحققها حتى اليوم حيث بلغ 16% من ميزانية الدولة (خضر ، 2007 ، ص55) برغم ما دفعته مصر من فواتير حروب أربع خسرت فيها ما يربو علي مائتي مليار دولار خسائر مباشرة , وألف مليار دولار خسائر غير مباشرة , الأمر الذي ترك آثاراً وخيمة علي الاقتصاد القومي ليبقي التعليم بذلك أهم أدوات النظام في الحفاظ علي شعبيته. وفي هذا يعد "دكجيمان ورايمون" تطور التعليم العالي في عهد عبد الناصر , والتوسع فيه هو الإنجاز التعليمي الأساسي لثورة 1952 وهو ما يوضح مدي استجابة النظام لتطلعات الطبقة المتوسطة بالأساس وعزز ذلك مد سياسة مجانية التعليم إلي التعليم العالي والدراسات العليا لتكتمل حلقات المجانية التي بدأت منذ العشرينات ، وكانت هزيمة يونيو 1967 بمثابة القشة الأخيرة لتقصم ظهر الاقتصاد الأخذ في الغرق مما أدي إلي تدني الخدمات بشكل واضح ومن بينها التعليم.

وبالتقييم السوسيولوجي لطبيعة هذه المرحلة نلحظ قيام التحولات الاقتصادية والثقافية بدور المتغير المستقل الذي شكل بناء ووظيفة التعليم العالي كأحد مكونات نظام التعليم ، وإن بقيت التحولات ذاتها تابعة للفكر الاشتراكي العالمي , ولو بطريقة مستترة ؛ إذ جاء الأخذ به طواعية وليس قسرًا كما يدعي رجال الثورة. كما أن معظم التوجهات الاجتماعية لهذه الفترة , والتي كان يُهْدَفُ بها مصلحة الناس كانت تتم بدون مشاركتهم الفعلية في صنع القرار وتنفيذه ثم المحافظة عليه , وتلك المسألة نفسها هي التي جعلت من السهل أن يطاح بأي انجازات ذات صبغة اجتماعية بنهاية الحقبة. نتيجة لعدم وجود إطار نظري متكامل يتحرك منه النظام إذ بدأت هذه التجربة – مثل غيرها- بقرار سياسي وانتهت دون أن يحميها الشعب أصحاب المصلحة نظراً لغياب وعيه , واعتبار أن هذه المسائل من اختصاص القادة كما عودوهم علي ذلك.

ومن الملاحظ أنه علي الرغم من الشعارات الاشتراكية , ودور الجامعة في إحداث التغيير , استمرت النزعة المركزية البيروقراطية علي شئون الجامعة من خارجها وفي إدارتها المؤسسية من الداخل بل أن تجربة التعليم خلال هذه المرحلة كما تذهب احدي الدراسات كانت تجربة سلطوية بيروقراطية أي تجربة دولة , أعادت إنتاج البنية الاستبدادية للدولة في التعليم ، ووضعت فيها بعضاً من مضمون شعبوي وتقدمي في المناهج , ولكن من حيث الشكل كانت بنية سلطوية , أساس الدراسة سلطوية وجامعة سلطوية. واتسمت السياسة التعليمية في مصر خلال هذه الفترة بأنها لا تساير الاتجاهات العالمية في صنع السياسات العامة حيث كانت لا تبدأ إلا بتكليف من القيادة السياسية , دون وضوح دور التربويين أو العاملين بمجال التعليم , وكذلك غياب دور هيئات ومؤسسات المجتمع الأخرى التي لها علاقة بشكل أو بآخر بمجال التعليم علي خلاف ما كان يدور ويحدث في الدول المتقدمة علي اعتبار أن هذه السياسة سياسة عامة تمثل أهم سياسات المجتمع وتخص كل أفراده.

كما يؤخذ علي هذه المرحلة أيضاً كنقطة ضعف أن التوسع الكمي في التعليم لم يقابله تقدم نوعي في طرق التدريس وكفاءة المخرجات , كما لم تختف الحواجز الطبقية تماماً رغم الانحياز للكم علي حساب الكيف. ورغم ذلك فلا يمكن إنكار أهمية هذه التغيرات والزيادات الكمية التي أدت بدورها إلي تغيرات كيفية في بعض الأحيان في البناء الاجتماعي خاصة عندما عملت هذه الإجراءات علي دعم عمليات الحراك الاجتماعي وبالذات عند بعض أبناء الطبقة البرجوازية المتوسطة والصغيرة منها وبعض أبناء العمال ليبقي النظام التعليمي بعامة والجامعي بخاصة وما حدث به من نمو كمي وكيفي خلال هذه المرحلة مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بأيديولوجية الاقتصاد الموجه والتنمية الصناعية.

(1-3-5) المرحلةُ الخامسةُ : عصرُ الانفتاحِ (1990-1970م)

شكلت نكسة يونيو 1967 نقطة الصفر , وبداية النهاية للمشروع الاشتراكي , وتباطأت معدلات النمو , حتى وصلت بالسلب إلي 2.5% لأن الموارد وجهت إلي المعركة , وإلي السعي لإزالة آثار العدوان , وبوفاة الزعيم الاشتراكي عام 1970 طويت الصفحة الاشتراكية تماماً بعد أن خلع الزعيم الجديد رداءها مدركاً – بنظرة ثاقبة- أن ميزان التحول العالمي يتجه لصالح القوى الليبرالية , ولغير صالح القوى الاشتراكية , فالثورة تتساقط تدريجياً في العالم الثالث وتنتكس , ومجتمعاتها تتحول نحو القبلة الأمريكية , وبالفعل تم تقطيع الروابط مع الكتلة الاشتراكية وبدأ في إعلان سياسات الانفتاح الاقتصادي , التي اتجهت إلي تحرير ودعم القطاع الاقتصادي , ودفع الممارسة الليبرالية. كنوع من التحول الذي يؤسسه المجتمع أيضاً – علي غرار المرحلة السابقة - بهدف تعظيم قدرته التكيفية , حتى يشغل مكانه فاعلة في سلم التدرج العالمي لبناء القوة (ليلة ، 2005 ، ص 1309-1311).

وبدأت مظاهر هذا الانفتاح في فتح الباب أمام السلع والاستثمارات (أجنبية / عربية) فضلاً عن إطلاق حرية الاستهلاك والاستثمار للمصريين , وسحب الدولة يدها من مختلف صور التدخل في القرارات الفردية , وتخليها التدريجي عن كثير من مسئولياتها الاقتصادية والاجتماعية التي تحملتها في ستينيات القرن العشرين. ومنذ اعتماد سياسة الانفتاح الاقتصادي في عام 1974 , تم توظيف التعليم في التهيئة لمتطلبات هذا التحول الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي , وساند التعليم جهاز الإعلام بكل صوره وأشكاله في تسييد القيم والمفاهيم التي ارتبطت باندماج الاقتصاد المصري في الاقتصاد الرأسمالي. وجاء التعليم الجامعي والعالي حاضراً بقوة في إعلانات الدولة كوثيقة 1971 , وورقة أكتوبر 1974 ، وفي برامج الأحزاب جميعاً ، وبخاصة الحزب الوطني الديمقراطي – المستمر في حكمه – والتي أكدت جميعها أن مشروع بناء الدولة العصرية ركيزتها الأساسية العلم والتكنولوجيا , إذ أن هدفنا هو إنشاء قاعدة علمية وطنية مرتبطة بتنمية شاملة تبني الإنسان المتنور والمتعلم والمثقف , وفي هذا نصت (ورقة أكتوبر) في بابها الثاني بالقول : "يهمني هنا في الدرجة الأولي أن أؤكد أنه قد آن الأوان للبدء جدياً في تلك المهمة الصعبة التي تأخرنا فيها كثيراً وهي القيام بثورة شاملة في نظم ومفاهيم التعليم والتثقيف العام بكل أنواعه ومستوياته ، ابتداء من محو الأمية إلي التعليم العام والفني والجامعي , إلي البحث العلمي والتكنولوجي".

وباستقراء الواقع السوسيولوجي لهذه المرحلة نجده شهد تحركاً عكسياً لهذه الإعلانات. فإذا كان هذا النظام يسير وفقاً لقوانين العرض والطلب (السوق الرأسمالية) فإن التعليم سيوضع بدوره – شئنا أم أبينا– في دائرة التداول السلعي بمعناها الواسع ، وبالفعل استجاب التعليم الجامعي لمطالب هذا التحول بما يتضمنه من الحرص علي الاندماج في تيار الحضارة الغربية , فأنشطر التعليم الجامعي وأصبح ثلاثياً ورباعياً بعد أن كان ثنائياً فيما مضي , كما حدثنا عن ذلك طه حسين في مؤلفه "مستقبل الثقافة في مصر" عام 1937 , فأصبح لدينا بجوار التعليم الحكومي والتعليم الأزهري , نوعان آخران هما: التعليم الخاص والتعليم الأجنبي مع صعود كليات وتخصصات لم تكن قائمة من قبل في غمار المنافسة ، ككليات السياحة والفنادق وكليات الألسن , وأقسام اللغات بكليات الآداب والتربية.

كما شهدت هذه المرحلة توسعاً كبيراً في التعليم الجامعي دون دراسة دقيقة لاحتياجات المجتمع من التخصصات الجامعية , وإنما هدفت سياسة القبول بالجامعات إلي الاستجابة لمطالب الجماهير , وتم التوسع في الكليات النظرية بغض النظر عن حاجة المجتمع لخريجي هذه الكليات , ودون توفير الأماكن الضرورية لاستيعاب هذه الأعداد. فخلال الفترة من 1972 حتى 1976 تم إنشاء (6) ست جامعات إقليمية هي طنطا والمنصورة والزقازيق وحُلوان والمنيا والمِنُوفية ، كما حدثت امتدادات للجامعات كضم بعض المعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالي , وامتدادات جغرافية , مثل: إلحاق كليات بالفيوم وبني سويف بجامعة القاهرة , وكليات في دمنهور بجامعة الإسكندرية , وفي الوادي الجديد بجامعة أُسيوط , وفي بِنْهَا بجامعة الزقازيق , وفي دِمياط بجامعة المنصورة , وفي العريش والإسماعيلية وبورسعيد بجامعة قناة السويس. وشهدت الجامعات خلال هذه الفترة قفزة ثانية ونمواً مذهلاً في أعداد طلابها ، أنظر الجدول (2-1) , واستمر هذا النمو حتى بدأت الدخول من النفط تتراجع بشكل سريع منذ عام 1982/1981 واشتداد الضائقة الاقتصادية في الدولة.

جدول (2–1): معدلات النمو في أعداد المقبولين والمقيدين بالتعليم الجامعي, خلال الفترة من 19971/70 وحتى 1991/90.

المرحلة	السنوات	أعداد المقبولين	أعداد المقيدين	معدلات النمو %	
				للمقبولين	للمقيدين
الانفتاح وثروات النفط	1971/70	33896	152140	12	9
	1976/75	77994	376408	16	34
	1981/80	89026	479079	13	4
	1985/84	86440	553313	7–	5
الانفتاح والأزمة المالية	1989/88	75375	484206	9–	3–
	1990/89	66990	467311	11–	5–
	1991/90	69949	443120	4–	5–
	1992/91	74310	431863	6–	3–

المصدر : المجلس الأعلي للجامعات ،مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي ، إدارة الإحصاء ، إحصاء الطلاب المقبولين بجامعات (ج. م .ع) ، سنوات مختلفة (1992/91–19971/70).

ويتضح من الجدول السابق أنه خلال المرحلة النفطية مع إنشاء الجامعات الإقليمية قد حدثت زيادة تقدر بحوالي أربعة أمثال ما كانت عليه عند بدء هذه المرحلة ؛ وبخاصةً عند منتصف الثمانينيات , ثم أخذت أعداد المقيدين والمقبولين تتناقص حتى أوائل التسعينات مع فترة الأزمة الاقتصادية. تماشياً مع السياسة التعليمية التي أنتهجتها وزارة التعليم في ذلك الوقت , والتي كانت تستهدف الحد من أعداد الدارسين بالجامعات والمعاهد العليا المصرية عن طريق الحد من أعداد الدارسين بمرحلة التعليم الثانوي العام والتوسع في التعليم الثانوي الفني , فقد أوصت لجنة التحسين الكيفي وتحديث التعليم الفني بالعمل علي تغيير النسب القائمة للقبول في التعليم الثانوي بأنواعه , بحيث تصبح نسب القبول في التعليم الثانوي الفني بنوعياته المختلفة نحو 70% من أعداد المقبولين بمرحلة التعليم الثانوي وما في مستواها.

وجاءت السياسة التعليمية علي هذا النحو كاستجابة للدعوة التي بدأ يتردد صداها في أوائل السبعينات في أروقة بعض الهيئات الدولية كالبنك الدولي واليونيسيف بأن الدول الفقيرة بحاجة إلي نوع من التعليم يركز لتلاميذه علي "أساسيات" الحياة يسمي "التعليم الأساسي" أكثر من حاجتها إلي تعليم عال. ليعيد التاريخ نفسه من جديد بتلك الدعوة التي تردد صداها ملياً إبان الاحتلال البريطاني عند نشأة الجامعة المصرية إلا أن هذا التوجه في السياسة التعليمية لم يستمر , وظلت أعداد الدارسين بالجامعات تتزايد , عاماً بعد عام , ابتداء من أوائل التسعينات , نظراً للضغوط الاجتماعية , وزيادة الطلب علي التعليم الجامعي.

وفي ظل السياسة الاقتصادية السائدة – بتطبيق برامج البنك الدولي المرتبط بوكالات التمويل الدولية منذ الثمانينيات – , أصبح الإنفاق علي التعليم يشكل في نظر الدولة عبئاً علي ميزانيتها وميزان مدفوعاتها. هذا علي الرغم من حقيقة أن الإنفاق علي التعليم , حتى في لغة الاقتصاديين الليبراليين , يعد استثماراً مضمون العائد إذا أحسن استخدامه ، حيث يذهب ألفريد مارشال في حديثه عن القيمة الاقتصادية للتعليم إلي "أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة ما يستثمر في البشر" ، وبمراجعة الإنفاق الحكومي علي التعليم الجامعي كما يتبدي من الجدول (3–1) التالي في المدة من 1984/83 إلي 1992/91 نلحظ تزايد الاعتمادات المالية المخصصة للجامعات.

جدول (3–1) : بيان بتطور موازنة الجامعات في المدة من 1984/83 إلي 1992/91 (القيمة بالألف جنية).

البيان السنوات	الاعتماد	الزيادة عن السنة السابقة	الرقم القياسي لتطور الموازنة
1983/83	423249	–	100
1985/84	532220	108971	126
1986/85	580597	48377	137
1987/86	682423	104826	161
1988/87	810981	128558	192
1989/88	892899	81918	211
1990/89	1078210	185311	255
1991/90	1213392	135182	286
1992/91	1638494	425102	387

المصدر : المجلس الأعلى للجامعات ، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي ، إدارة الإحصاء ، احصاء موازنات جامعات (ج. م .ع) في العام المالي 1993/92.

ولكن بإمعان النظر في جدوي هذه الموازنات ولاسيما في ظل التحولات الاقتصادية والثقافية التي تشهدها المرحلة , ونتيجة لزيادة ديون مصر والتي هي محصلة السياسات الاقتصادية الجديدة ، نجد أن الزيادة الملحوظة ليست بالضخامة التي يعلن عنها , لأنها تعادل ارتفاع الأسعار المستمر , وزيادة الإنفاق العام , وكذلك التضخم , وإن كانت لا تعادل انخفاض قيمة الجنية المصري أمام العملات الأجنبية كلها , وعلي هذا غالباً ما يلجأ المسئولون إلي مقارنة ميزانية التعليم بمراحل سابقة , وهي مقارنة ظالمة بالطبع ذات هدف إعلاني/ دعائي بالدرجة الأولي, وشايعت تلك النتيجة دراسة (عز الدين ، 2005 ، ص389) مؤكدة أن معدل الإنفاق الحقيقي , رغم ما قد يبدو عليه من تضخم ظاهري. فتلك الزيادة إذا ما أعيد النظر فيها في ضوء قيمة الجنية , وارتفاع الأسعار , يتضح أنها تنطوي في الواقع علي انخفاض يبلغ حد "التدهور".

بل ذهب دراسة (كريم ، 2005 ، ص120) إلى أن إنفاق الحكومة علي التعليم الجامعي مُقَّاساً بالقيمة الحقيقية للإنفاق تعتبر خادعة نظراً للحصة الكبيرة التي تمثلها المرتبات في الإنفاق علي التعليم. فعلي سبيل المثال , نسبة المرتبات إلي إجمالي الإنفاق الحكومي علي التعليم الجامعي في عام 1990/89 كانت 93.7% ويعني هذا أن الزيادة في الإنفاق الحكومي الحقيقي علي التعليم لم يكن لها أي أثر علي تحسين الخدمات الاجتماعية المقدمة للطلاب. حتى وإن سلمنا بتزايد موازنات الجامعات فإنها لم تكن كافية لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم الجامعي رغم أن نسبة القيد للشريحة العمرية من (18–23) سنة منخفضة (14%) إذا ما قورنت بدول العالم النامي والمتقدم علي السواء (مينا ، 2001 ، ص3).

كما أن التوسع في الجامعات الإقليمية –كنتيجة للرغبة السياسية في ذلك– أدي إلي ظهور مشكلات كثيرة من حيث المبني والإدارة وتوفير أعضاء هيئات التدريس ومتطلبات البحث العلمي ، إلي جانب أزمة تمويل التعليم الجامعي لترتفع الأصوات لتنادي بضرورة المشاركة والتعاون في تمويل وإنشاء صندوق وطني لتمويل التعليم بعيداً عن التمويل الدولي المشروط , وبخاصة أن مؤسسات التمويل الثنائية الدولية لم تكن مشجعة للجهود الشاملة طويلة الأمد لتطوير نظم التعليم ومؤسساتها في الدول النامية – ومن بينها مصر– فانخفضت المساعدات المالية العالمية للتنمية في أوائل الثمانينيات ثم عادت وارتفعت بعض الشيء بعد عام 1987. وهكذا برزت قضية تمويل التعليم كدافع للسماح بخصخصة التعليم الجامعي ، وهو ما يتفق مع توجه الدولة نحو التحلل

التدريجي – أو علي الأقل التخفيف – من تحمل الدولة لمسؤولياتها بالإنفاق علي التعليم الجامعي , وضرورة ترك جانب من شئونه للقطاع الخاص إلا أن خصخصة التعليم الجامعي لم تتبلور بوضوح خلال هذه المرحلة وبقي مقتصراً علي التعليم قبل الجامعي كنوع من التجربة تمهيداً لتطبيقه في المرحلة الجامعية.

وبالتقييم السوسيولوجي لطبيعة هذه المرحلة نلحظ أن التعليم الجامعي بمخرجاته قد شكل الإطار العام باعتباره قدم الصفوة التي خلقت تحولات هذه الفترة فمن سخريات التاريخ الاجتماعي للمجتمع المصري أن الشرائح التي تعلمت وتأهلت من خلال التعليم الجامعي في الستينيات , هي ذاتها الشرائح التي تولت في هذه المرحلة (السبعينيات) تصفية التحول الاشتراكي ومنجزاته رغم إفادتها منها , بل هي من ثمر سواعده لدفع العربة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية علي طريق التحول الليبرالي ، بل أن ما تم خلال هذه المرحلة لم يكن ليتم لولا وجود المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية – المؤطرة فكرياً- لهذه الشرائح , كان لها المصلحة الأولي فيما تم بعد أن استنفذت مصالحها فيما مضي لتعبر بذلك عن مرحلة تاريخية في تطور الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية ، وما تم يعود بالدرجة الأولي إلي وجود تحالف طبقي بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التي تخلقت في الستينيات , والطفيليون الجدد في السبعينات , وكل ذلك بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية والعالمية.

أما التعليم الجامعي والعالي فبالرغم من حضوره القوي في إعلانات الدولة إلا أن ذلك ظل حبراً علي ورق , ومجرد شعارات تملأ الفضاء العام بالضجيج الغوغائي الذي تطلقه الزعامات السياسية , والذي يذهب جُفَاءً ولا يبقي للمجتمع سوي رصيد من الواقع المتخلف ، بل غدت الجامعة علي نحو ما يذهب حامد عمار مع تيار الانفتاح – السداح مداح ، كما أسماه الراحل أحمد بهاء الدين- أشد التحاماً بأيديولوجية الحكم , وجري استخدام ساحاتها وطلابها لتصفية حسابات وصراعات بين مختلف تيارات الرؤى السياسية ، واقتصر التركيز خلال هذه المرحلة علي تطبيق الأهداف الخاصة بالجوانب الكمية ووضوح إهمال الأهداف الخاصة بالجوانب الكيفية في التعليم , ووضح الانخفاض الشديد في مستوي جودة العملية التعليمية , وكذلك لم يتم تحقيق أغلب أهداف السياسة التعليمية التي طرحت منذ بداية هذه الفترة , وكذلك الأهداف التي كانت لا تزال قائمة ولم تتحقق في المراحل السابقة , مما أدي إلي مزيد من اتساع لحجم الفجوة بين النظرية والتطبيق. ويستخلص المحلل من العرض السابق بعض أوجه القصور في النظام التعليمي المصري , ذلك أن هذا التطور الكمي لم يصحبه تطور مُوازٍ في النمو الكيفي من ناحية ولا في مناهج وطريقة عمل النظام التعليمي ذاته من ناحية أخري.

(1-3-6) المرحلةُ السادسةُ : الإصلاحُ الاقتصاديُّ (1990- وحتى الآن)

بدأت هذه المرحلة مثل غيرها بقرار من القيادة السياسية بتفاعل عدد من العوامل (الخارجية والداخلية) شكلت معاً أداة ضاغطة نحو تبني برنامج للإصلاح الاقتصادي يستهدف انتشال المجتمع المصري من عثرته , والدفع به نحو السوق الليبرالية. فمنذ العام 1989 تحديداً والعالم يشهد تحولات دراماتيكية علي الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي حيث لم تعد هناك ثنائية قطبية في عالمنا المعاصر , وانفرد النظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة بالعالم علي جميع الأصعدة وساعد علي ذلك الاستحواذ والهيمنة ضعف واضح في الموقف الأوروبي , ودور غير ملموس من الأساس في العالم الثالث , وأصبح عالمنا المعاصر يعيش عصر الإمبراطورية الأمريكية التي استحوذت بمفردها علي القوة العسكرية والقوة المعرفية والتكنولوجيا في العالم.

ومع هذا التحول العالمي , وتراكم سحب الأزمة الاقتصادية في سماء المجتمع المصري بدأت المنظمات والدول المانحة للمساعدات بالضغط علي مصر من خلال القيام بتقليل بل إيقاف ما تقدمه من قروض بغية الرضوخ لشروطها ، والمضي قدماً في تنفيذ برنامج للإصلاح الاقتصادي , وبالفعل تم إبرام اتفاقين مع صندوق النقد والبنك الدوليين (ERSAP) عام 1991 ليبدأ التنفيذ الفعلي لسياسات الانفتاح المرجأة بشكل ما أو بآخر منذ السبعينات ليتسني بذلك الانتقال من اقتصاد مخطط مركزياً إلي اقتصاد لا مركزي متجهاً للخارج معتمداً علي قوي السوق ، وتزايد انفتاح الاقتصاد المصري مع الانضمام إلي عضوية منظمة التجارة العالمية (WTO) بتوقيع اتفاقية المنظمة , فضلاً عن التزام مصر كدولة باتفاقية حقوق الملكية الفكرية في كل ما يختص بمجالات الإبداع العلمي والفني , مما أدي إلي مزيد من الاندماج في الاقتصاد العالمي الجديد.

وبرغم مجيء الإصلاح كقرار ورغبة من القيادة السياسية –كما روج إعلامياً – فـ"الإصلاح هو الدواء المر أو الشر الذي لابد منه" , وأن "برنامج الإصلاح الاقتصادي خطة مصرية 100%" كما تردد حينها , وأنه "بأيدينا لا بأيدي الخارج" إلا أنه لم يكن كذلك , ولم يكن نوعاً من التحول الذي يؤسسه المجتمع بهدف تعظيم قدراته , بل جاء التحول قسراً ومفروضاً من أعلي من النظام العالمي علي التحول القومي في صورة ضغوط فرضتها البيئة العالمية عبر مؤسساتها ومنظماتها الاقتصادية الدولية –كما أشرنا سلفاً- حتى ينطلق التحول في الاتجاه المحدد له , ويا للأسف فهذا التحول لا يكون له في العادة مشروع اجتماعي أهدافه ذات طبيعة تكتيكية , لأن الرؤية الإستراتيجية في يد التحول العالمي , وقد تبدو حركة هذا التحول ذات طبيعة عشوائية , غير أنها لا تكون كذلك إذا حاولنا فهمها من منظور عالمي.

وإذا ما أسمينا التحول الحادث في مرحلة الستينات بالتحول "التابع" لأنه كان شريكاً يحصل علي بعض فتات المائدة ، فيمكننا أن نسمي التحول الانفتاحي في السبعينيات "بالسداح مداح" , وعند نهاية الألفية الثانية يستحق أن يسمي بالتحول "الخادم" لأنه ليس من حقه أن يكون شريكاً , فالقرار دائماً ونهائياً بيد السادة. وهكذا كانت طبيعة التحول الإصلاحي منغمساً في أحضان الاقتصاد العالمي وخادماً له , و في إطار هذا الاقتصاد الذي يتسم بطابع تنافسي واضح , قام كل من صندوق النقد والبنك الدوليين بتقديم "روشتة" –التثبيت والتكيف آنفة الذكر- إصلاح تقوم علي ضرورة خفض مستويات العجز في ميزانيات الدول الذي تعاني منه , ويكون ذلك بإطلاق قوي السوق , وخفض الإنفاق الحكومي , الذي يطول بالضرورة الإنفاق علي التعليم , وتقوم كل من الهيئتين الدوليتين ومن يساندهما من القوي الكبرى بتقديم قروض ومعونات تساعد علي ذلك في فترة انتقالية , شريطة تنفيذ مجموعة من الإصلاحات التعليمية.

وعلي الرغم من عدم اشتمال برنامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي في مصر علي سياسات مصممة خصيصاً لقطاع التعليم إلا أن ثمة علاقة تفاعلية بين ظهور برامج إصلاح أنظمة التعليم المعاصرة والعولمة (الرأسمالية) وسياساتها علي نحو ما أشار "مارتين كارنوي Martin Carnoy" عام (1999) في مؤلفه "العولمة والإصلاح التربوي Globalization And Educational Reform". ويمكننا الاسترشاد بعدد من وثائق البنك الدولي في هذا الشأن ؛ أولها وثيقة البنك الدولي حول تمويل التعليم في البلدان النامية , وتعتبر من أكثر وثائق البنك تفصيلاً لمناهج سياسات هذا التمويل. (World Bank 1986) وينطلق البنك من عدة حقائق في مجال تمويل التعليم:

- أولاً , إن أغلب البلدان النامية تواجه مصاعب مالية في موازناتها العامة بفعل العجز المتنامي.
- ثانياً , إن القطاع العائلي محدد الموارد وبالتالي هناك خفض في استثمارات هذا القطاع في التعليم.

- ثالثاً , هناك إساءة تخصيص لمخصصات التعليم الجارية ، فرغم ارتفاع عوائد التعليم في المرحلة الابتدائية إلا أن التعليم العالي لا زال يتسلم أكبر حصة من مبالغ دعم التعليم.
- رابعاً , إن المخصصات للتعليم لا تستخدم بشكل كُفْءٍ كما يجب ، فالآلية المتبعة في توزيع أوجه للإنفاق في الموازنة تعتمد علي صيغ تمويل تقليدية لا ترتبط بتشجيع كفاءة التعليم ، ويتجسد ذلك في أن الحصص النسبية لتوزيع المخصصات التعليمية ما بين رواتب المدرسين , وبقية المدخلات التعليمية هي حصص ثابتة , وبالتالي تقيد صلاحيات المدراء التعليميين في إعادة تخصيص التمويل التعليمي علي أساس أكثر كفاءة حسب الحاجة ، وعموماً فإن ما يصرف عن بقية المدخلات التعليمية عدا أجور المدرسين , يعتبر هامشياً ولا يعكس أهمية هذه المدخلات لتعزيز اعتبارات الكفاءة.
- خامساً , منح الدعم لكل التلاميذ , ولكافة المراحل , ولمختلف المستويات الداخلية , بدون تمييز يعتبر إجراءاً غير كُفْءٍ وضد اعتبارات عدالة التوزيع.

وفي هذه المشاكل التعليمية يقترح البنك في مجال السياسة الاقتصادية التمويلية: "استرداد تكلفة التعليم الجامعي وإعادة تخصيصها لصالح المراحل التعليمية ذات العائد الاجتماعي الأكبر" , وذلك بهدف زيادة الموارد المالية للأغراض التعليمية , وزيادة كفاءة استخدامها , وضمان عدالة أفضل للاستفادة من خدمات التعليم. ويلخص الجدول التالي (1-4) الآثار التراكمية لإصلاح نظام التعليم.

جدول(4-1): الآثار التراكمية لإصلاح نظام التعليم.

السياسة	مزيد من التمويل للتعليم	تحسين تخصيص الموارد ما بين المستويات التعليمية	تحسين كفاءة المدارس		العدالة
			في مجال استخدام المدخلات	في مجال اختيار التلاميذ	
المحافظة علي النظام المالي (بدون إصلاح)	0	0	0	0	0
فرض رسوم علي التعليم الجامعي (بدون إعادة الاستثمار بالتعليم)	0	0	0	+	+
تخصيص عوائد فرض الرسوم علي كافة المراحل التعليمية	+	0	0	+	+
تخصيص عوائد فرض الرسوم علي مراحل التعليم الدنيا	++	+	0	+	++
اللجوء للقروض (ومنح مختارة) في مرحلة التعليم الجامعي	+++	++	0	++	+++
لا مركزية الإدارة التعليمية وتشجيع مساهمة المجتمع والمدارس الخاصة	++++	+++	+	++	+++

– تشير (0) إلي عدم وجود تأثير , ويشير عدد الإشارات الموجبة (+) إلي درجة التأثير الإيجابي

.**Source**: **World Bank**, **1986**, **P**.**4**

ويمكن أن تعمل السياسات المشار إليها في الجدول أعلاه بشكل متكامل من خلال:

(أ) من شأن فرض رسوم دراسية علي التعليم العالي , من دون إعادة استثمار عوائد الرسوم في التعليم , أن يحسن من عملية اختيار التلاميذ , والعدالة , ويشجع قيد المزيد من التلاميذ الموهوبين. أما في حالة إنفاق الحكومة لعوائد هذه الرسوم علي كافة المراحل التعليمية بشكل متساوٍ , فإن اعتبارات العدالة الاجتماعية يمكن أن تعزز بشكل أكبر.

(ب) أما إذا أعيد استثمار عوائد الرسوم بشكل تناسبي , وليس متساويًا , ما بين مراحل التعليم المختلفة فإن من شأن هذه السياسة أن تخدم زيادة إجمالي الموارد المتدفقة علي التعليم , إلا إنها لا تخدم هدف تحسين تخصيص الموارد المالية ما بين مختلف المراحل التعليمية , وكذلك لا تخدم هدف رفع الكفاءة داخل المدارس.

(ج) في حالة إنفاق العوائد لصالح مرحلة التعليم الابتدائي فيتوقع أن ينتج عن ذلك آثار ايجابية إضافية , منها :

- زيادة الموارد المتدفقة للتعليم في حالة تمكن الإنفاق العام علي المرحلة الابتدائية من تعبئة موارد إضافية من مصادر خاصة.
- تحسن في تخصيص الموارد ما بين المراحل التعليمية في حالة تمكن الإنفاق العام من المرحلة الابتدائية من تعبئة موارد إضافية من مصادر خاصة.
- تحسن تخصيص الموارد ما بين المراحل التعليمية في حالة كون عوائد التعليم في المراحل التعليمية الدنيا (الابتدائية أو الثانوية) مرتفعة.
- تحسن اعتبارات العدالة في حالة أن أغلب المقيدين الجدد في المرحلة الابتدائية هم من الفئات الاجتماعية الفقيرة , بدلاً من الفئات الاجتماعية المتوسطة أو المرتفعة الدخل.

(د) في حالة اللجوء للقروض التعليمية والمنح الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي فإن من شأن ذلك أن يضيف منافع إضافية , منها:

- أن هذه القروض توفر مصدراً إضافياً لتمويل التعليم العالي.
- كما أنها تحسن من تخصيص الموارد في حالة تدفق هذه الموارد الإضافية علي التخصصات ذات عوائد التعليم المرتفعة.
- كما أن من شأن هذه القروض في حالة ارتباطها بالمنح التعليمية أيضاً , أن تساعد في اختيار التلاميذ وتخدم اعتبارات العدالة من خلال السماح للتلاميذ الموهوبين من الفئات الفقيرة في المنافسة للحصول علي مقاعد في المرحلة الجامعية.

(هـ) إن من شأن انتهاج لا مركزية التعليم وتشجيع المجتمع والمدارس الخاصة أن يساعد في تعبئة موارد إضافية لتعليم القطاعات العائلية في الأقاليم والمحليات ،كما أن هذه المركزية تزيد فرص التنافس ما بين المدارس العليا مع بعضها البعض , وفيما بينها وبين المدارس الخاصة.

وقد أوضح تقرير آخر للبنك الدولي , أهمية التعليم الجامعي كمكون أساسي للتنمية البشرية ويؤكد في استهلال سياساته علي ضرورة الحفاظ علي المكون البشري كأساس للتنمية – علي الأقل خلال الفترة الانتقالية للهيكلة- ويقرر مبدأين أساسيين لضمان قيام الجامعات بدورها خلال هذه الفترة ؛ هما:

- تعميم مبدأ دفع نفقة التعليم العالي والجامعي.
- إدخال إجراءات أكثر دقة في اختيار الطلاب لمرحلة ما بعد التعليم الثانوي.

وتلخص ورقة البنك الدولي الخاصة بالتعليم الصادرة عام 1995 , توصيات البنك ذات الصلة بالتعليم في الدول المستفيدة من قروضه , وفي هذا الخصوص تتجه الورقة إلي التوسع في التعليم والارتقاء بمستوي جودته, ولكن في سياق مخصصات مالية محدودة, ومن بين هذه الإستراتيجيات توصي ورقة البنك بما يلي:

1. التوسع في مجال التعليم العام الحكومي من تمويل المستويات التعليمية العليا إلي المستويات الدنيا من التعليم.
2. التوسع في التعليم الثانوي والعالي من خلال ترتيبات الخصخصة.
3. خفض الإنفاق العام علي كل تلميذ في الدول ذات معدلات المعلمين المرتفعة بالنسبة للطلاب (أقل من 1 : 40) في التعليم الابتدائي والثانوي , من خلال زيادة أعداد طلاب الفصول.
4. ارتقاء بمستويات جودة التعليم بواسطة إصلاحات موجهة نحو تحقيق الكفاءة , أي إصلاحات ليست مكلفة نسبياً , مثل اللامركزية.

وباستقراء الواقع السوسيولوجي وسياساته التعليمية خلال هذه المرحلة بدا التعليم الجامعي وما قبل الجامعي واضحاً في إعلانات الدولة حيث ورد علي لسان القيادة السياسية أن "التعليم هو مشروع مصر القومي" وأن "التعليم الذي يجده أبناؤنا في المراحل المختلفة هو دون المستوي المطلوب لهم كأفراد ولمصر كدولة رائدة" و "لا يزال التعليم يعاني من غلبة الكم علي الكيف ومن عجز فادح عن مواجهة متطلبات عصر جديد أكثر قدرة علي مواجهة الحياة العملية" لذا "أحب أن أخصص للتعليم مساحة خاصة , لأنني أعطيه الأولوية الأولي من الآن حتى نهاية ولايتي" و "لذلك لابد أن نتفق علي أن السنوات القليلة القادمة هي أعوام تطوير التعليم والنهوض بالثقافة في مصر".

إلا أن صورة الواقع جاءت مغايرة لهذه الإعلانات فقد ألقت الإصلاحات الاقتصادية بظلالها علي قطاع التعليم علي الرغم من اشتمال برنامج التثبيت والتكيف المصري علي سياسات مخصصة خصيصاً لقطاع التعليم – علي نحو ما أشرنا قبلاً- فالحجة التي تدعمها ضغوط المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي , الذي أصدر العديد من التقارير , تحث دول العالم علي إعطاء الاهتمام للتعليم الأساسي , مؤكداً علي أهميته الاجتماعية , وعائده الاقتصادي الكبير , والذي يتجاوز عوائد التعليم العالي , وكذلك التقارير والدراسات التي مولتها وكالة المعونة الأمريكية , مثل دراسة William Clataanoff عام 1979 , والتي أكدت علي نفس التوجه وطالبت بالتوسع في التعليم الفني.

وجدت صداها في "إستراتيجية تطوير التعليم في مصر" التي صدرت عام 1987 , وأعدها د. أحمد فتحي سرور وزير التربية والتعليم في ذاك الوقت , والتي أكدت علي ضرورة تقييد التوسع في التعليم الجامعي ، ففي الفترة من 1984/83 وحتى

عام 1992/91 أخذت أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية تتناقص عاماً بعد آخر , وبلغ هذا الانخفاض أقصاه في العام الجامعي 1990/89 , حيث بلغت نسبة الانخفاض هذا العام 28.3% مقارنة بعام 1984/83 , أي انخفض عدد الطلاب المقبولين بما يزيد عن الربع , ولم يتزايد أعداد الطلاب المقبولين سوي في العام الجامعي 1993/92، أنظر الجدول (-1 5) التالي , وهذا يعني أنه لم يطرأ أي زيادة في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات المصرية لمدة ثمان سنوات متتالية بدءاً من عام 1984/83 ؛ مما يدل علي نهج وزارة التربية والتعليم سياسة الحد من أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات خلال عقد الثمانينيات , وذلك تمشياً مع وجهة نظر البنك الدولي , رغم عدم الإعلان صراحة عن هذه السياسة في استراتيجية تطوير التعليم في ذلك الوقت.

جدول (5–6) أعداد المقبولين بالجامعات المصرية من عام 1984/83 وحتى عام 2001/2000

السنة	أعداد المقبولين	الرقم القياسي	السنة	أعداد المقبولين	الرقم القياسي
1984/83	93486	100	1993/92	110323	118.0
1985/84	86440	92.5	1994/93	131007	140.1
1986/85	84240	90.1	1995/94	148378	158.7
1987/86	82897	88.7	1996/95	237873	254.5
1988/87	82399	88.1	1997/96	268967	287.8
1989/88	75375	80.6	1998/97	240904	257.7
1990/89	66990	71.7	1999/98	221530	237.0
1991/90	69949	74.8	2000/99	200586	214.6
1992/91	74310	79.5			

المصدر :

- **عام 1984/83 يمثل عام الأساس**
- **من عام 1984/83 وحتى عام 1994/93 المصدر هو :**

المجلس الأعلى للجامعات , مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي , إدارة الإحصاء , إحصاء الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية في العام الجامعي 1994/93 إدارة الإحصاء , جامعة القاهرة , ديسمبر 1995 , ص1 .

***** من عام 1995/94 وحتى عام 2000/99 المصدر هو :**

المجلس الأعلى للجامعات , مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي , إدارة الإحصاء , إحصاء الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية في العام الجامعي 2000/99 إدارة الإحصاء , جامعة القاهرة , 2000, ص5 .

وقد كان طبيعياً أن تسير السياسة التعليمية علي هذا النحو , ففي ظل هذا الإصلاح باتت الدولة تمد يدها الى مؤسسات النقد الدولية كصندوق النقد الدولى والبنك الدولي ، لتقديم المشورة والمساعدة ، وتمثلت هذه المساعدات في مجموعة من لمساعدات المالية والهيكلية التي ارتأتها هذه المؤسسات لضمان مسيرة الإصلاح في هذه الدول وتحقيق التنمية المنشودة. ولاسيما أن المنظمات الدولية تؤثر بطرق وأساليب متباينة علي جهود الإصلاح المبذولة في مجال التعليم من خلال المساعدات الاقتصادية (أو حجبها) , وبواسطة المشروعات الجاهزة "للتنمية" أو "الإصلاح" التي تقدمها هذه المنظمات. وفي هذا يعلق "التباخ" 1988 قائلاً: "يعتمد عدد كبير من البلدان علي التمويل الخارجي لزيادة أنصبة من الاستثمار .. في التعليم .. ويرتبط

هذا التمويل (الدولي) ارتباطاً حميماً بتكييف السياسات المفترض لزومها لتحقيق تنمية متوازنة وصحيحة كما يحددها خبراء مؤسسات التمويل الدولية" (شبل ، نجيب ، 2000، ص204).

وقد تلقت مصر بموجب اتفاقين مع صندوق النقد والبنك الدوليين عامي 1987 ، 1991 مساعدات مالية من البنك الدولي لقطاع التعليم بلغ إجمالها 124.164 مليون دولار أمريكي , وذلك حتى عام 1992م , أي ما يعادل 418.805 مليون جنيه مصري , في حين بلغ إجمالي القروض والمعونات التي وُجّهت إلي قطاع التعليم المصري حتى ذلك العام (1992) 2.631.886 مليار جنيه مصري , سواء كانت هذه القروض والمعونات من مؤسسات النقد الدولية أو الدول المانحة لهذه المعونات (البنك الدولي ، 1993، ص259). وتشير هذه الأرقام إلي اعتماد الخطط التنموية في مصر علي التمويل الأجنبي, كأحد المصادر الأساسية لتمويل مشروعات وخطط تطوير التعليم , حيث تغطي المدخرات المحلية (58.8%) من جملة الاستخدامات الاستثمارية في حين أن الجزء المتبقي (41.2%) في صورة منح ومعاونات وتسهيلات من الخارج , وذلك طبقاً للخطة الثالثة للتنمية عام 1992- 1997(وزارة التخطيط ، 1993 ، ص259).

هذا ولم تستمر سياسة تخفيض أعداد المقبولين بالجامعات بدءاً من التسعينات ، راجع الجدول (1- 5) السابق) بعد أن تفاعلت عدد من العوامل – (أصحاب المصالح – الطلب الاجتماعي – النمو السكاني)- شكلت معاً أداة ضاغطة لتكثيف الجهود الساعية لخلق أنظمة موازية للتعليم العالي الحكومي ,كـ" التعليم المفتوح" و"الجامعات الخاصة والأجنبية". ففي ظل تداعيات النظام الاقتصادي العالمي , وسيطرة قوي السوق , توجهت الدعوة إلي تطوير التعليم الجامعي الرسمي , وحث رأس المال الخاص علي تقديم الدعم المادي لعملية التطوير , وساعد علي ذلك ضعف قدرة الدولة علي الإنفاق بسخاء علي التعليم الجامعي المتنامي , والذي صار مكلفاً بدرجة كبيرة خاصة بالنسبة للتخصصات غير النمطية المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة والمطلوبة لسد الاحتياجات الجديدة لسوق العمل ؛ ليتحقق ما طال الحديث حوله منذ بداية حقبة الانفتاح عن إنشاء جامعات مصرية خاصة , وقد جاء في مسوغات تبريرها أنها سوف تكون رافداً إضافياً لمؤسسات التعليم الجامعي الحكومي , مما يخف العبء علي المؤسسات الحكومية , وسوف تخلق نوعاً من التنافس معها سعياً للارتقاء بمستوي التعليم الجامعي , فضلاً عن إنشاء تخصصات جديدة مما تطلبه احتياجات سوق العمل.

وكان الباعث المعلن أيضاً من الدعوة لإنشاء الجامعات الخاصة , هو إتاحة الفرصة للطلاب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم الجامعي المصري , واضطروا للسفر للخارج للالتحاق بجامعات في دول أجنبية , مما كلفهم مبالغ طائلة , بإتاحة الفرصة لهم للالتحاق بأحد الجامعات الخاصة في مصر , وتوفير هذه الأموال علي الدولة وعدم تحويلها للخارج. وعلي ذلك سمحت الحكومة المصرية بالاستثمار في التعليم الجامعي وإنشاء جامعات خاصة كاستجابة للتحولات العالمية والمحلية معاً بصدور القانون رقم 101 لسنة 1992 بإنشاء الجامعات الخاصة علي أن تتوافر مجموعة من الضمانات منها أن يكون رأسمالها بأغلبية مملوكة للمصريين , وليس من بين أغراضها تحقيق الربح ..!! , والعمل علي رفع مستوي التعليم والبحث العلمي. وفي يوليو 1996 تم تنفيذ أحكام القانون , حيث صدرت أربعة قرارات جمهورية بإنشاء أربع جامعات خاصة , وهي: جامعة 6 أكتوبر , جامعة 6 أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب , وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا وجامعة مصر الدولية. وخلال العام 2007/2006 اتسعت رقعة هذه الجامعات لتشمل 15 جامعة خاصة.

إلا أن أهم تحفظ علي خصخصة التعليم , سواء الجامعي أم في المراحل التعليمية الأخرى , هي إمكانية التأثير سلباً علي اعتبارات العدالة الاجتماعية في توزيع الخدمات التعليمية بالنوعية الواحدة علي جميع الشرائح السكانية. بعبارة أخري , ما لم تتخذ إجراءات تعويضية لصالح شرائح الدخل الأقل فإن من شأن الخصخصة أن تقود إلي استقطاب يترتب علي حصول من يملك علي نوعية عالية من التعليم , ومن لا يملك علي نوعية متدنية من التعليم.

أما فيما يتعلق بالآثار المحتملة لسياسات التكيف الهيكلي علي التعليم فمصدر القلق ينبع أساساً من حقيقة أن الخفض في الإنفاق الجاري قد يترتب عليه خفض في الإنفاق علي التعليم ، مع مراعاة أن آراء البنك الدولي الخاصة بسياسات التكيف الهيكلي المرتبطة بضغط الإنفاق الجاري لا تمثل موقفاً عاماً من جميع أوجه الإنفاق علي المراحل التعليمية المختلفة. فهناك تحيز واضح لضرورة استمرار الإنفاق الجاري التعليمي لصالح المرحلة الابتدائية , وأحياناً المرحلة الثانوية , أيضاً علي حساب المرحلة الجامعية برغم ما يؤكده البعض (عمار ، 2006 ، ص158) علي ضرورة التوسع في فرص التعليم الجامعي إلي الدرجة , التي يصبح فيها جزءاً من منظومة التعليم الأساسي بمعناه العام.

ولاسيما في ظل الثورة المعرفية التي يشهدها العالم , وتحوله من الدول المتقدمة من اقتصاد أساسه الصناعة إلي آخر يرتكز علي المعرفة ، الأمر الذي يلقي في تقديرنا شكوكاً بنوع جديد من الاستعمار (Neo) – الاستعمار الجديد يعني شكلاً جديداً لموضوع قديم فهو "Neo" وليس"New "– يتجلي في "احتكار العلم" لصالح الدول المتقدمة علي حساب غيرها من الدول ، الأمر الذي يخلق نوعاً من "الفجوة المعرفية" بما يحقق مصالحها. فضلاً عن أن الهيمنة الاقتصادية علي دول (الهامش) تتطلب هيمنة تربوية وثقافية وبدونها لا يمكن انتشار القيم الغربية لاستغلال ثروات الهامش ، ولا تخرج هذه العلاقة عن طبائع الأشياء –كما نعتقد– فمن مصلحة المسيطر أن يظل مسيطراً بإخضاع السيطرة عليه تحت إمرته فإذا ما أراد الذود عن المسيطر لجمه وأقعده مكانه.

أما ما ساورنا من قلق بشأن سياسة التكيف ، وأثرها علي التعليم فقد تحقق فقد تدهورت مخصصات الإنفاق علي التعليم العالي , ولاسيما أن تمويل التعليم يرتبط بالكفاءة الاقتصادية للدولة (وهي متأرجحة بالنسبة لمصر) فمنذ منتصف الثمانينيات وجدنا اتجاهاً نحو تقليل الدعم الحكومي ، يتمثل في الاتجاه نحو تقليص أعداد المقبولين في التعليم العالي والجامعي ، وذلك من خلال وضع نسبة محددة تصل إلي 30% من مجموع الطلاب الناجحين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي ، يكون لهم الحق دون غيرهم في الالتحاق بالتعليم الثانوي العام الموصل عملياً إلي الجامعة ، أما بقية الطلاب فأمامهم التعليم الفني في الوقت الذي يعاني فيه خريجو التعليم الفني من البطالة , والمعروض منهم أكبر من احتياجات السوق كما أن كفايتهم الإنتاجية منخفضة (أندراوس ، 2004 ، ص19).

وكنتيجة مباشرة للأزمة الاقتصادية في مصر خلال الفترة من 1989/88 حتى 1992/91 وضغوط سداد الديون تظهر العلاقة بين الأحوال الاقتصادية والمالية من ناحية ، والنمو أوالتناقص في أعداد الطلبة والطالبات في الجامعات المصرية من الناحية الأخرى , فقد شهد العام 1988 تعديل قانون التعليم العام (ما قبل التعليم الجامعي) لإنقاص عدد سنوات المرحلة الابتدائية إلي خمس سنوات بعد أن كانت ست سنوات , استجابة للضائقة المالية , مع أن تخفيض هذه السنة لم ينجم عنها اقتصاد في النفقات الجارية أكثر من 23 مليون جنيه في السنة ، وهذا يشير إلي حدة تلك الأزمة الاقتصادية , وما ترتب عليها من انكماش في عمليات التوسع في التعليم بمختلف مراحله (السيد ، 2002 ، ص138-139).

ونتيجة للقروض الميسرة والإعانات والمنح الدولية والخارجية , حدث بعض الانفراج وحظي التعليم الجامعي وما قبل الجامعي بقدر من الأولوية منذ عام 1992/91 ونتيجة الاستجابة لمبدأ تحرير التجارة شهدت مصر أزمة اقتصادية بفعل زيادة الواردات , وخصوصاً منذ عام 1996 , في الوقت الذي لم يبذل فيه جهد كاف لزيادة الصادرات , وكانت النتيجة ما يعانيه الاقتصاد المصري من تزايد العجز في الميزان التجاري , ففي عام 1999/98 زادت الواردات بما يعادل 23% عن العام السابق , بينما انخفضت قيمة الصادرات في الفترة نفسها بما يعدل 19% , مما سهم في ضعف ميزان المدفوعات المصري , وبالتالي سعر صرف الجنية المصري(مكي ، 2003 ، ص19). ولقد وضح أثر هذا العجز الناتج عن مسايرة مصر للعولمة (الرأسمالية) في خفض الإنفاق علي التعليم , وفقاً لما تشير به البيانات الرسمية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء ، 2002 ، ص253) ، فنسبة الإنفاق علي التعليم من الإنفاق العام للدولة في العام 1998/97 كانت تعادل 14.9% , وفي العام 1999/98 كانت تعادل 14.8% , وفي العام 2000/99 كانت تعادل 14.7% من إجمالي الإنفاق العام للدولة (مكي ، 2003 ، ص19).

وعلي ما سبق نلحظ أن الإنفاق العام كنتيجة للسياسات المفروضة من قبل المؤسسات الاقتصادية قد ترتب عليه خفض في الإنفاق علي التعليم وإن ظهر بصورة غير مباشرة في شكل خفض عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي , أو بصورة مباشرة بالتخفيض الفعلي في الإنفاق كلما لاحت سحب الأزمة الاقتصادية في سماء المجتمع المصري ، وبرغم زيادة المخصصات المالية في بعض الفترات فهي زيادة أسمية لا تعبر عن تعافي الاقتصاد المصري أخذاً في الاعتبار أن الناتج القومي الإجمالي في مصر يقل عن مثيله في الدول الأخرى , وأن ما تحققه من انفراج في التمويل كان بفعل المنح والمساعدات الخارجية كما أسلفنا من قبل.

وهذا وقد فرضت السياسات الاقتصادية الجديدة قيوداً علي التمويل , فلم تعد الحكومات قادرة بل راغبة في الإنفاق علي التعليم العالي كما كانت تنفق من قبل ؛ لذا لجأ المجلس الأعلى للجامعات لمواجهة الطلب المتزايد علي التعليم الجامعي اللجوء إلي صيغ تعليمية , يتحمل فيها الطالب تكاليف تعليمه , وهي ما عرف بنظام الانتساب الموجه والتعليم المفتوح والانتساب العام , وهي صيغ تعكس معايير الاقتصاد الحر في استرداد تكلفة التعليم والخدمات بصورة عامة. عملاً بتوجهات البنك الدولي بأن يتحمل الطالب المصري بعض أو كل التكلفة الجامعية ، وذلك بحسب البنك الدولي الذي يقترح فيه أن تقتصر سياسة الأعداد الكبيرة علي الكليات العامة مثل كليات المعلمين لمواجهة الطلب الحقيقي علي خريجيها , وتقييد القبول في الكليات المتخصصة مع إصلاح العملية التعليمية بها , وزيادة إمكانياتها عن طريق التمويل الخاص لغير الطلبة المتفوقين , وهو اقتراح يوفق – من وجهة نظره – بين حاجتنا إلي تعليم جامعي رفيع , وحاجتنا إلي استيعاب أعداد كبيرة من خريجي الثانوي العام.

لقد تناسي البنك الدولي , أن تخفيض الدعم المتضمن في برنامج الإصلاح الهيكلي , سوف يكون له تأثير سلبي علي عرض التعليم من خلال زيادة تكلفة المستلزمات التعليمية , والتي تنعكس إما في شكل تخفيض كمية الخدمة أوفي شكل زيادة رسوم الخدمة , بما يؤثر سلباً علي قطاع عريض من الدارسين , بل قد تؤدي إلي عزوفهم عن الدراسة الأمر الذي دفع وزارة التعليم إلي عدم الالتزام بسياسة البنك بتخفيض الموازنات , بل تزايدت عاماً بعد آخر رغم انخفاضها بالنسبة للناتج المحلي.

ويعزي البعض (الكواز ، 2002 ، ص10) هذا – الاستمرار في تزايد موازنات التعليم العالي- بأن آليات تنفيذ سياسات التكيف الهيكلي لا تخضع دائماً لاعتبارات فنية بحتة ، بل قد تتأثر بضغوط مؤسسية وسياسية كبيرة للمستفيدين من

التعليم الجامعي , والضعيفة من المستفيدين من التعليم الابتدائي ؛ تجعل من عملية ضغط الإنفاق الجاري علي التعليم في المراحل الابتدائية أيسر من ضغطها في المراحل الجامعية. وقد يري البعض(فرج ، 2006) في هذا تحيزاً للتعليم الجامعي علي حساب التعليم ما قبل الجامعي فبالرغم – مثلاً- من أن نسبة طلاب التعليم العالي لم تتجاوز 11% من إجمالي المقيدين بالتعليم عام2003/2002 إلا أن نصيبه من الموازنة بلغ 27.7%كما بلغ متوسط نصيب الطالب الجامعي 800 دولار مقابل 203 دولار لطالب التعليم الأساسي و 310 دولار لطالب التعليم الثانوي. وربما يكون لهذا التحيز ما يبرره فالتعليم العالي هو أكثر مستويات التعليم كلفة ، حيث يشكل تمويله عبئاً علي ميزانيات الحكومات التي تدعمه مباشرة , لأنه بطبعه مكلف بل وباهظ التكاليف لما يتطلبه من عناصر بشرية مكلفة وتجهيزات مادية مكلفة أيضاً , ولأن كل تقتير يترتب عليه تحديد لقدرته وكفاءته.

فضلاً عن اشتداد الحاجة إليه في ظل احتكار الغرب لعلوم الاجتماع ووسائل المعرفة , وتعاظم ما يفرضه الواقع العالمي وتحولاته من تحديات , ولاسيما بعد توقيع اتفاقية "حقوق الملكية الفكرية" , وبروز تخصصات جديدة –كالإلكترونيات الدقيقة , والتكنولوجيا الحيوية , والموارد الجديدة والاتصالات , والحاسبات الدقيقة , والعقول الالكترونية وبرامجها , والإنسان الآلي – تدفعنا إلي التحيز لهذا النوع من التعليم بوصفه "تعليم المستقبل" مع عدم إهمال التعليم الأولي كونه الأساس الذي يبني عليه هذا التعليم الجامعي ؛ حتى لا نواجه "بصدمة المستقبل Future Shock" ونكتشف أننا غير قادرين علي الحبو في هذا العالم ناهيك عن السبق واللحاق بالغير. مع ما تحمله العولمة في طياتها من نزعة استعمارية , ليست بالسلاح والعتاد ولكن بالفكر والثقافة والتعليم .. فالتعليم هو أحد الطرق أو الوسائل التي تستخدم لبث فكرة العولمة بهدف تطويع العالم وإخضاعه لمجموعة من النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية , بهدف الهيمنة وبسط النفوذ علي سائر أمم العالم وشعوبه لمصلحة القوي الكبرى ...وهو ما أكده أحد مفكري التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها حين قام بتأليف كتاب أسماه "التعليم كاستعمار ثقافي" , بين فيه كيف يستخدم التعليم كوسيلة للاستعمار الثقافي.

هذا ويتفق التربويون والاقتصاديون (حسان ، العجمي ، 2008 ، ص75) علي وجود أزمة مالية خطيرة تواجه مؤسسات التعليم العالي , فبالرغم من ارتفاع ميزانيات التعليم العالي مقارنة بالمستويات الأخرى من التعليم , فإنها لا تزال غير قادرة علي مجابهة الطلب الاجتماعي الكبير نحوها , ومقابلة التكاليف العالية له , مما يضع الحكومات خاصة النامية – أمام ضغوط شديدة , أدت إلي تراجع كفاية التمويل الجامعي تحديداً. وهو ما أرجعته إحدى الدراسات (حلمي ، 1996 ، ص1) إلي أن ثمة طرفين لمشكلة التمويل وبخاصة التعليم العالي , هما ارتفاع التكاليف , وقصور الموارد المالية لمواجهة هذه التكاليف.

وتشير العديد من الدراسات إلي أن مشكلة التمويل تأتي في مقدمة المشاكل المعوقة للجهود المبذولة في مجال التعليم العالي ففي دراسة لليونسكو سنة 1995 أكدت علي أن التمويل العام المحدود أحد القيود الرئيسية التي تواجه عملية التغيير والتنمية في التعليم العالي , وكذا العلاقات المتوترة بين الدولة والأوساط التعليمية. كما توصل إلي نفس النتيجة دراسة كل من أديجالي وآخرين Adeajayi بالنسبة للتعليم العالي في المملكة المتحدة سنة 1995 ودراسة مجلس التعليم بأوهايو سنة 1992 ودراسة كونساكرو ورودا Consacro and Rhoda عن تمويل التعليم في كليات المجتمع في تينسي سنة 1996.

أما في مصر فتشير بعض الدراسات إلي أن الحكومة توفر حالياً تمويلاً معقولاً في ظل الأوضاع الراهنة للاقتصاد وفي ضوء النسبة التي يحصل عليها التعليم العالي من الميزانية ولكن هذا لا يدفعنا إلي الاعتقاد بأن التعليم العالي يحظي بالقدر المناسب من التمويل وهناك من يؤكد علي أن الدولة لن تستطيع تحمل نفقات التعليم وحدها في المستقبل.علي الرغم مما صرح به وزير

التعليم المصري في إحدى محاضراته بجامعة القاهرة قولاً "إن التعليم الجامعي المصري يعاني من مشكلة أساسية وهي مشكلة التمويل , وينعكس هذا علي المرتبات وعلي الأجهزة والمعامل والمهمات الموجودة بالجامعة , وعلي نوعية الأبحاث" , وفي ظل التزايد المطرد في دعم الدولة للجامعة , فإن الدولة لا تستطيع أن تتخلي عن هذه المسئولية " (ناس ، 2003، ص181، 186).

وتفسر إحدى الدراسات (غانم ، 2005 ، ص1456) أن احد أهم الأسباب الرئيسية التي تفسر وصول التعليم العالي إلي أزمته الراهنة من الناحيتين الكمية والكيفية , هو ضعف مصادر التمويل وقلة الموارد التي تخصص للتعليم العالي , وأن هذا الضعف ذاته ناجم عن سببين هما: عجز الحكومة عن توفير الاعتمادات اللازمة لتمويل التعليم العالي لأسباب كثيرة ومعروفة , من جهة , وتراجع دور المجتمع المدني في مجال التعليم العالي , وتوقفه عن المشاركة في تدبير هذا التمويل اللازم من جهة أخرى. وبمراجعة أوجه الإنفاق فقد بلغت في العام الدراسي (2004-2003) 6.146 مليار جنية أي بنسبة 27.7% من إجمالي الإنفاق العام علي التعليم , وهي نسبة تزيد عن نظائرها في فرنسا 17.6% والولايات المتحدة 26.3% , وألمانيا 24.5% , لكنها تقل مقارنة ببعض الدول متوسطة النمو حيث تبلغ نسبة الإنفاق علي التعليم في ماليزيا 32% , وفي الجماهيرية الليبية العربية 52% , إلا أنه بوجه عام تعد نسبة الإنفاق علي التعليم العالي في مصر نسبة متوافقة من المؤشرات الدولية في الإنفاق علي التعليم العالي , إلا أن نصيب الطالب من الإنفاق علي التعليم العالي يبلغ 4500 إلي 6333 جنيهاً مصرياً مقابل 40 إلى 100 ألف جنية مصري للطالب في الولايات المتحدة وفرنسا وانجلترا. وهو ما يعني تراجع نصيب الطالب من الإنفاق العام علي التعليم الجامعي والعالي , وعدم توافقه مع المؤشرات الدولية.

أما الإنفاق علي التعليم الجامعي والعالي طبقاً لموازنة عام 2008/2007 فقد بلغ 10.1 مليار جنية , وبلغ نصيب الطالب من الإنفاق العام علي التعليم الجامعي والعالي خلال الفترة (2007/2006) حوالي 4248 جنية لكل طالب , وهي نسبة مرتفعة مقارنة بفترات سابقة , لكنها لا تتوافق والمؤشرات الدولية رغم الزيادة (الاسمية) – لأنها لا تعادل ارتفاع الأسعار- في الإنفاق علي التعليم الجامعي والعالي وتوافقه مع المؤشرات الدولية. وهو ما يمكن أن نعزيه إلي سوء توزيع الموارد المالية , وانخفاض كفاءة استغلالها فهناك انحياز للنفقات الجارية – الأجور, المستلزمات السلعية والخِدْمِيَّة - علي حساب النفقات الاستثمارية – المصروفات علي الأصول- حيث استحوذت علي 84.5% من جملة موازنة الحكومة خلال العام (2003-2004) مقابل 15.5 للنفقات الاستثمارية بما ينعكس علي نوعية الخدمات التعليمية.

إلا أن جملة هذا الإنفاق الحكومي متواضعة مع العلم أن نسبة الطلبة المقيدين خلال العام (2003-2002) إلي الشريحة العمرية في سن التعليم الجامعي والعالي (23-18) هي 31.2% ولم تصل بعد إلي النسبة العالمية وهي 40% علي الرغم من ارتفاع معدل الالتحاق بالتعليم الجامعي عاماً بعد آخر ، فضلاً عن التحيز للتخصصات النظرية علي حساب التخصصات العلمية عملاً بتوجهات البنك الدولي لكونه ارخص تكلفة من التعليم العملي لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد فنسبة الطلبة المقيدين في الكليات العملية إلي إجمالي المقيدين بالجامعات خلال العام (2003-2002) – مثلاً- بلغت 23.1% مقابل 76.9% للمقيدين بالكليات النظرية. ناهيك عن التوسع المفرط في منظومة التعليم الجامعي والعالي , فخلال العام 2007/2006 اتسعت رقعته لتشمل 32 – ما عدا جامعتي الأزهر , الجامعة الأمريكية - جامعة (17 حكومية – 16 خاصة) بها 418 كلية ومعهد , بالإضافة لجامعة الأزهر وتضم 62 كلية , فضلاً عن الكليات التكنولوجية (45 معهداً متوسطًا) , والمعاهد العالية الخاصة (110 معهد) , وغيرها من مؤسسات التعليم العالي.

وفي ظل هذه الظروف الاقتصادية والاجتماعية تفجر الصراع الاجتماعي في مجال التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة بعد:

- زيادة وزن القطاع الخاص في العملية التعليمية مقابل تقلص دور الدولة.
- تغيير النظرة إلي التعليم الجامعي – بفعل الانفتاح والتكيف- من التزام يتحمله المجتمع تجاه أفراده , وخاصة غير القادرين , بحكم مسئولية الدولة , إلي نوع من التعبير عن المسلك الفردي الذي يعكس المسئولية الشخصية لمن يطلب أو يرغب في الحصول عليه.

وبالنظر لهذه التحولات التعليمية أصبح التعليم يمثل عبئاً مالياً ومعنوياً متزايداً علي الأسر المحتاجة (رغم الدستور والقوانين الضامنة لمجانية التعليم) , ويعني ذلك أن الذي يدفع الثمن هي فئات الفقراء والنساء , وفي هذا تذهب إحدى الدراسات (جورج ، ويلدينج ، 2005 ، ص167 ، 169)، إلى أن الخفض في الإنفاق العام كنتيجة للسياسات المفروضة من قبل المؤسسات الاقتصادية , يمكن أن يقلل ميزانيات التعليم , ويمكن أن يزيد النفقات التي يكون الآباء مسئولين عنها لتعليم أبنائهم , مما يدفعهم للتحيز لتعليم أبنائهم الفتيان علي حساب الفتيات , وفقاً للاعتقاد الثقافي السائد بأن التعليم ليس مهماً للفتيات كما هو ضروري للفتيان في كثير من الدول. بينما أشارت دراسة أخري (خضر ، 2007 ، ص57)، حول مخرجات التعليم (ما قبل الجامعي) إلى أن 80% من الطلاب من أبناء الأسر الفقيرة بالريف يحصلون علي درجات منخفضة في امتحان الثانوية العامة , مقابل 50% من أبناء الأسر الغنية يحصلون علي درجات مرتفعة , بفعل تعزيز العوامل الاقتصادية المساعدة "كالدروس الخصوصية" , وهكذا تتبدي العلاقة ما بين الفقر وانخفاض مستويات التعليم. وشايعت هذا دراسة أخري (كريم ، 2005 ، ص 355، 357) مؤكدة الارتباط القوي والوثيق بين حالة الفقر ومستوي التعليم , وبأن التعليم هو أول ما يضحي به عند هبوط دخل الفقراء , ناهيك أن انخفاض مستوي التعليم لدي الفقراء , يعنيان أنهم لن يحصلوا إلا علي أعمال منخفضة الأجر , ويتلقون دخلاً قليلاً , ومن ثم تكون فرص أطفالهم أقل في الحصول علي التعليم. وهكذا يقل الحراك الاجتماعي ويورث الفقر جيلاً بعد جيل. الأمر الذي يدفعنا قولاً أن وجهة نظر البنك الدولي وسياساته الخاصة بالتعليم لا تتفق مع واقع وظروف المجتمع المصري في ظل وجود 52.7% من السكان تحت خط فقر الدخل , وفقاً لتقرير التنمية البشرية لعام 2002.

وبقياس أثر الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي من خلال معيار الخِدْمَاتِ الاجتماعية (التعليم نموذجاً) التي توفرها الحكومة عن مستوي منخفض للأسعار ، نلحظ أنه بالرغم من الزيادة في الاستثمار الحقيقي في التعليم , فقد ظلت خدماتها أقل من المستوي في أواخر الثمانينيات ، ومع الزيادة في عدد الطلاب كانت النتيجة هي تدهور الاستثمار الحقيقي بالنسبة لكل طالب ، وفي السنوات الأخيرة (في أوائل التسعينيات) قامت الحكومة بفرض رسوم صغيرة علي كافة مستويات التعليم. ولا يزال الحديث – منذ بداية الانفتاح وحتى الآن- عن سياسات استرداد التكلفة كلها أو بعضها في مجال الخدمات حديثاً وارداً , ويتجدد حينما تشتد الأزمات والضغوط الاقتصادية.

ومن هنا , اعتبرت قضية تطوير التعليم والنهوض بمستواه أحد الأركان الأساسية في عملية التنمية , وتعالت الصيحات التي تطالب باتخاذ خطوات فعالة لإصلاح التعليم العالي , وبذل الجهود في دراسة سبل هذا الإصلاح بمشاركة مصرية وعالمية (البنك الدولي) , وقد توجهت هذه الجهود في فبراير عام 2000م بعقد مؤتمر تطوير التعليم العالي , الذي تم فيه إقرار "الخطة القومية لتطوير التعليم العالي" وانبثق منه 25 مشروعاً لتطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية ، ولم تؤتِ "الخطة" ثمارها حتى الآن.

وبالتقييم السوسيولوجي المجمل لهذه المرحلة يُمكننا الاستعانة بمؤلف (ريدنجر Readings) "خراب الجامعة The University ruins" مُعبراً فيه عن مآل فكرةَ , ومؤسسة الجامعة في الغرب , فالعولمة الاقتصادية (الرأسمالية) تجلب مع رياحها هبوط قيمة الدولة في معترك تكوين رأس المال الثقافي (المعرفي) فالجامعة الجديدة , التي تتحول إلي شركة كبري Corporation , لا تملك دوراً في الثقافة باعتبارها المشروع التاريخي للبشرية جمعاء منذ عصر التنوير , وإنما تتحول مرجعيتها الأساسية من الثقافة القومية إلي السوق. الأمر الذي يلقي في تقديرنا شكوكاً حول تحكم السوق (حافز الربح) في تنظيم الجامعة وأدوارها , ومن ثم فقدان الجامعة لاستقلالها , بل وطابعها المميز كمؤسسة اجتماعية. وإذا كان هذا هو الحال في جامعات الغرب فما هو حال جامعاتنا نحن , والتي كثيراً ما تعتبر التعليم الجامعي في البلدان المتقدمة مثلاً أعلي ونموذجاً يحتذي يتعين اللحاق به لتحسين التعليم الجامعي وصولاً للتقدم؟

هذا ولم يبرز في واقع التعليم الجامعي المصري ثقل لاتجاه التطوير بما يتناسب والتطورات العالمية (تعليمياً), وتتهاوي الشعارات الرسمية , وتسود إستراتيجية النمو الكمي للتعليم الجامعي , وهي إستراتيجية لم تفِ بحاجات التعليم الكيفية , ولم تبق علي نوعية التعليم وجودته , وتسللت الكثير من المفاهيم الاقتصادية داخل الجامعة , وتتعددت مظاهر التمايز في الواقع التعليمي المصري , والتي عمقت من ظواهر اللامساواة التعليمية ومن بين هذه المظاهر: الجامعات الخاصة , الدروس الخصوصية , أقسام اللغات داخل كليات التجارة والتربية والاقتصاد , فروع بعض الجامعات الأجنبية في مصر ، وتعاظمت صور الإنفاق العائلي علي التعليم. وبذلك تكون صورة الواقع مغايرة لاتجاه التطوير الجامعي.

(1–4) اسْتِخْلَاصَ:

حاولنا خلال هذا الفصل رصد واقع التعليم الجامعي المصري في ظل ما عايشه المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية ، واستجلاء طبيعة العلاقة بين تلك التحولات والتعليم الجامعي وانتهينا إلي مجموعة من الاستخلاصات ، علي النحو التالي:

– التعليم الجامعي أحد أهم المجالات التي تأثرت (سلباً وإيجاباً) بالتحولات الاقتصادية والثقافية التي لحقت ببنية المجتمع المصري , فإذا كان النظام يسير وفقاً لقوانين العرض والطلب (السوق الرأسمالية) فإن التعليم سيوضع بدوره شئنا أم أبينا — في دائرة التداول السلعي بمعناها الواسع , وعلي العكس فإن إتباع أساليب التخطيط سيؤدي حتماً إلي تخطيط التعليم وتوجيهه بحيث يتوازي مع وتيرة النشاط الاقتصادي ومستوي النمو في قطاعات مختلفة.

– تاريخ الجامعة هو فصل أساسي في تاريخ مصر الحديثة ، وفي تطور الحركة الوطنية طيلة هذا القرن ، إذ لعبت الجامعة المصرية — ومازالت – دوراً مبرزاً في الصراع الاجتماعي والسياسي حيث استطاعت القوي الوطنية المناهضة للاستعمار الداخلي والخارجي ولكافة صنوف القهر والتسلط أن يكون التعليم أحد آلياتها وأدوارها الحادة في مواجهة الهيمنة والاستبداد , ذلك انطلاقاً من أن التعليم في جملته يشيع العلم والاستنارة العقلانية بين طلابه والراغبين فيه.

– التعليم يطرح في سياق علاقته بالدولة أكثر من سياق علاقته بالمجتمع وحاجياته ؛ إنه يعيد إنتاج أيديولوجية السلطة الضامنة بدورها لإعادة إنتاج شرعيتها ، ونلاحظ هذا بوضوح في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغة والتاريخ , حيث يتم

إعادة صياغة محتواها كمعرفة لإعطاء دعم للأيديولوجية الرسمية القائمة , وضمان تكوين جيل مطيع للقائد متخلياً عن تفكيره لينوب عنه في هذه المهمة. فمضامين النص التعليمي وأيديولوجية نظام الحكم لا يتورع عن تشويه وحجب بعض الحقائق التاريخية في سبيل تسويغ أفكاره وقيمه طيلة الحقب الرئاسية الثلاث في مصر.

– علي الرغم من أن التعليم يعد أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التي تسير بالأيديولوجيا غالباً وأحياناً بالعنف , إلا أن النظام التعليمي يتمتع بقدر من الاستقلالية تتيح له أن يساعد في تكوين وتشكيل وعي الأجيال الجديدة بصورة معاكسة لما ترسمه الدولة من خطط وسياسات وتضعه من برامج ومناهج دراسية لتدجين ونمذجة المواطن , وذلك من خلال "المنهج الخفي". ف"التعليم كما يكون وسيلة للتحرير يمكن في ظروف خاصة أن يستخدم كأداة للقهر والاستبداد وقتل ملكات النقد والتفكير الحر ، وقد سبق أن أشار جورج أورويل في كتابه الشهير "عام 1984" عن كيفية استخدام التعليم وأجهزة المعلومات لتشويه وتأكيد سيطرة الحكم الشمولي وقتل ملكات النقد والإبداع".

– في إطار التحولات الجذرية التي شهدها المجتمع المصري تطور الهدف من التعليم بالنسبة لكل من المجتمع والأفراد , فبالنسبة للمجتمع كانت هناك حاجة ضرورية للتعليم بجميع أنواعه وكافة مراحله , والاستفادة بقدرات ومواهب مختلف الأفراد , وذلك في مرحلة البناء والتوجه نحو التصنيع , والانفتاح , والعولمة الرأسمالية وتداعياتها , أما بالنسبة للأفراد فقد أصبح التعليم وسيلة أساسية لتحقيق مستويات معينة واجتماعية أفضل وأن تباين المستوي من مرحلة لأخرى ، وما تم خلال هذه المراحل ما كان ليتم لولا وجود مصالح (مؤطرة فكرياً) اقتصادية واجتماعية وسياسية لفئات وطبقات اجتماعية بعينها , كان لها المصلحة الأولي فيما تم.

– عندما نشطت الدعوة إلي إنشاء الجامعة المصرية في مطلع القرن العشرين , سرعان ما ألتف حولها قادة العمل الوطني والفكري في مصر الحديثة واشترك في مؤازرة هذه الحركة قطاع عريض من المصريين لم يتوافر مثيله في المراحل التالية.

– تجربة مصر التعليمية تجربة سلطوية بيروقراطية (أحادية التوجه المركزي) أي تجربة دولة إذ حصرت المسئولية التعليمية (الجامعية) في أضيق نطاق ممكن بدلاً من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة – المشاركة الاجتماعية – وبالتالي أصبح التعليم الجامعي عقبة كَأْدَاءَ في وجه التغيير.

– وإذا كان التحول من خصائصه التعبير عن تلقائية واحتياجات النسق أو عن قوانين المجتمع , فإننا نلاحظ أيضاً أن هذه التلقائية قد تجاوزت قوانين النسق القومي تدريجياً , لتعبر عن احتياجات وقوانين النسق العالمي , وهو ما يعني أن التحول بطبيعته وأهدافه – وكذلك التعليم العالي المرتبط به– أصبح يفرض علي النسق القومي من خارجه.

– أما على مَنّ تقع المسئولية فيما وصل إليه التعليم الجامعي المصري ؟ هل هي مسئولية السلطة السياسية ؟ أم مسئولية رؤساء الجامعات ؟ أم مسئولية الأساتذة ؟ أم مسئولية الطلاب ؟ أم مسئولية المجتمع ككل؟ ليس من السهل تحديد المسئولية ، وليس من المفيد كثيراً تحميل المسئولية لجهة واحدة ، لأن الكل يتحمل المسئولية ؛ المسئولية مشتركة أو هكذا يجب التعامل معها إذا أردنا حلها بالفعل ، وعندما نقول بالمسئولية المشتركة فلا نقصد بذلك تعويم المسئولية أو التقليل من مسئولية

النظام السياسي ، ولاسيما أن أي قرار أو حل (اقتصادي / تعليمي) هو في التحليل النهائي قرار سياسي يعبر عن مصالح فئات اجتماعية بعينها.

وعلي ما سبق يمكننا القول بأن النظام التعليمي دائماً هو تعبير بصورة أو بأخرى عن طبيعة وبنية النظام الاقتصادي والثقافي وتوجهاته العامة , لكن علينا ألا نغفل دور المؤسسة الجامعية في محاولة الإفلات من تلك القبضة المهيمنة وصنع تحولات أكثـــر إيجابية.

الفصلُ الثانيُ

التحولاتُ الاقتصاديةُ والثقافيةُ

والكفاءةُ الداخليةُ للتعليمِ الجامعيِ

الفصلُ الثاني
التحولاتُ الاقتصاديةُ والثقافيةُ
والكفاءةُ الداخليةُ للتعليمِ الجامعيِ

(2 – 1) استهلال:

كان الفصل السابق بمثابة صورة فوتوغرافية مصغرة لـ" تتر المقدمة " للتعبير عن "واقع التعليم الجامعي المصري خلال حقبة التاريخية المتباينة" أما التفصيل فيمكن مشاهدته عبر حلقتين الأولى تعبر عن الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي ، والأخرى تعبر عن الكفاءة الخارجية ، ويعتري كل حلقة من الحلقتين مجموعة من المشاهد المعبرة تفصيلاً عن واقع التعليم الجامعي المصري. تجاوزاً لأساليب المنهج التقليدية والمتعارف عليها والتي كلما اقتربنا بها من الظاهرة فإنها تستر أكثر مما تكشف ، وبالتالي قد لا تستجيب للتعرف على عُمق الظاهرة موضع البحث، لذا سلكنا منهجاً جديداً ومغايراً نرى فيه إثراءً لهذه الدراسة ، ويتعامل هذا المنهج مع الوقائع "كنص روائي / درامي مجتمعي" يتألف من مجموعة من المشاهد المكوَّنة من عدد من "اللقطات"، يتخلل هذه اللقطات شواهد للدحض أو التأييد لإكساب المشهد الحبكة العلمية. والمشاهد هنا هي الإطار الذي يقع ضمنه الأثر. أما

اللقطات فهي المرادف للأثر ذاته، بينما تأتى الشواهد هنا على هيئة دراسات علمية درءاً للمحاباة أو التحيز ، مع مراعاة أن نكسو عظام اللقطات لحماً عبر آلية الإحصاء الكمي بقدر المستطاع.

والكفاءة Competence في التعليم هي مدي قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة ، وتنقسم هذه الكفاءة إلى نوعين ؛ أولهما: الكفاءة الداخلية Internal Competence وتعبر عن مدي كفاءة النظام التعليمي الداخلي ، وقدرته على القيام بالأدوار المنوطة به ، والتي تشترك فيها جميع العناصر التي تباشر العملية التعليمية. وثانيهما: الكفاءة الخارجية External Competence وتبحث في علاقة النظام التعليمي بالمحيط الذي توجد به ، والمجتمع الذي تعمل من خلاله ، ومدي قدرة هذا النظام على تحقيق أهداف المجتمع. وعلي ما سبق يتناول هذا الفصل الحلقة الأولي: المعبرة عن أبرز الاختلالات التي أفرزتها التحولات الاقتصادية والثقافية علي الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي المصري.

(2– 2) المشهد الأول : فلسفة التعليم الجامعي

أوجز القرآن الكريم معنى الفلسفة في قوله تعالي: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾ (يوسف : 108) فهي السبيل أو الطريق أو النهج الواضح منهجاً للتفكير وموجهاً للعمل. فهناك فارق ما بين النهج والمنهج ؛ فالنهج هو الطريق الذي نسلكه سيراً للوصول إلي غاية ما , بينما المنهج هو الوسيلة التي نستخدمها ونمتطيها للسير علي هذا النهج ودروبه. والفلسفة في مذهب سقراط تشير إلي "ذلك الجهد الذهني الموجه إلي مناشطنا البشرية محللاً إياها بحثاً عن المفاهيم الأساسية التي تكمن وراءها وإخضاعها للفحص والتحليل".

وعلي ذلك فالفلسفة: ليست فكراً مجرداً منعزلاً عن الواقع الاجتماعي , ولكنها بالدرجة الأولي تحليل عميق لهذا الواقع , وجهد فكري من أجل توجيهه محافظة عليه , أو تغييراً له. وعلي أساس الفلسفة تتحدد الوظائف , وذلك لسبب بسيط وهو أن هذه الفلسفة تصوغ الأهداف , وأن الوظائف هي وسائل تحقيق هذه الأهداف. وهكذا الحال بالنسبة لفلسفة التعليم الجامعي تتحدد وظائف الجامعة لتحقق أهدافها. فهي – أي فلسفة التعلم الجامعي– "الخريطة العامة" التي تحدد موقع كل عنصر من عناصر منظومة التعليم وما يكون بينها من علاقات , ومسارات كل منها , وتوجهاتها. وعلي ذلك فالفلسفة تصوغ الأهداف وبناء علي الأهداف تتحدد وظائف الجامعة (فلسفة ، أهداف ، وظائف).

وعلي الرغم من أن فلسفة التعليم الجامعي قد حسمت عالمياً وأصبحت لافته تعلق علي أبواب الجامعات كجامعة كمبردج "We Are Here To Teach You How To Teach Yourself" نحن هنا نعلمك .. كيف تعلم نفسك ؟ "أن التعليم الحقيقي – علي نحو ما يذهب برناردشو– هو ما يتبقى في الذهن , بعد أن ينسي الإنسان تفاصيل ما تعلمه في المدرسة" بل أن الجامعة طبقاً لـ (جاريسون) "تعلمك كيف تفكر لنفسك وكيف تستخدم أدوات التفكير بطريقة مؤثرة اجتماعياً ومسئولة وناضجة". كما جاء ضمن تقرير اليونسكو لعام 1996 "التعليم ذلك الكنز المكنون" أربع دعائم للتعليم تمثل الأهداف المناط به أن يحققها , أوعلي الأقل يوفر الأساس لإيجادها هي: التعليم للمعرفة ، التعليم للعمل , التعليم للعيش , التعليم لنكون. وما زال الجدل عندنا مستعراً ؛ (هل التعليم للعلم أم للعمل ؟) (هل نعطي الأفضلية للتخصص أم للثقافة العامة ؟). وانقسم المثقفون شيعاً وأحزاباً ما بين مؤيد لموقف علي حساب آخر , ومشايع لاتجاه علي حساب آخر.

(2-2-1) الحزبُ الأولُ : التعليمُ للعلمِ

ويركز أنصاره علي "الجانب المعرفي" وأن الوظيفة الأساسية للجامعة "علمية معرفية بحته" , وأن العلم هدف في حد ذاته بغض النظر عن فوائده وتطبيقاته العملية , وعلي الجامعة أن تستمر في المحافظة علي دورها التاريخي في دعم العلم المجرد , وتأصيل الأطر النظرية له , والمحافظة علي جوانبه المعرفية المختلفة وسبر أغوارها واكتشاف آفاق جديدة لها وأنه ليس من وظيفة الجامعة الإعداد لمهنة معينة , وأن عملها يجب أن يركز علي التكوين العقلي والشخصي العام , وبالتالي فإن مادة التعليم ومناهجه تهتم بالتراث الإنساني والدراسات الثقافية العامة.

ويري المناوئون لهذا الاتجاه أن التركيز علي الجانب المعرفي وحده يعود بنا إلي التعليم الطبقي حيث تسيطر الأوليجاركية التعليمية علي أساس أنه امتياز للطبقات التي لا تعمل , وبالتالي ستركز مناهجه علي الدراسات النظرية وحدها. الأمر الذي يخلق – في تقديرنا- نوعاً من الهوة المعرفية بين النظرية والتطبيق تنسحب بالضرورة علي البنية السوسيولوجية للمجتمع. أما الدراسات المهنية فقد تركت للطبقات الدنيا غير القادرة , المضطرة لممارسة العمل وبقيت خارج الجامعة.

(2-2-2) الحزبُ الثانِي : التعليمُ للعمِل

ويركز أنصاره علي "الجانب الاقتصادي" , وذلك من خلال الاندماج في المجتمع وتلبية احتياجاته من القوي العاملة المؤهلة والمدربة , والتوافق مع التغيرات المستمرة في سوق العمل التي تعكس بدورها التحولات الهيكلية المصاحبة لعملية التنمية. وكأن لسان ذلك الحزب تجسيداً للثقافة السائدة القائلة: "صنعة في اليد أمان من الفقر" لأن آلاف الطلاب الذين يدخلون الجامعة في ذهنهم أنهم يدخلونها بقصد تحسين مستواهم المعيشي , وبقصد الحصول علي فرصة أفضل للعمل. ويَبْدو العديد من برامج إصلاح التعليم في الوقت الحاضر منطلقة من فلسفة السوق الحر أي التي تحدد ذلك المجتمع المثالي –كما يرون- الذي تكون فيه قوي السوق هي المحدد الرئيسي لكل جوانبه ومن ذلك التعليم. وهو ما يتضح في رؤى البنك الدولي وبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تتبني توجهات تركز علي قوي السوق.

أما الإشكالية المرتبطة بفلسفة التعليم هذه , والتي تربطه بشكل آلي بالاحتياجات الضيقة لسوق العمل , الأمر الذي يفقد التعليم دوره الريادي في تشكيل منظومة الوعي الاجتماعي , ويفقده أيضاً مقدرته علي استشراف أولويات أكثر تقدماً وعقلانية لعملية التنمية , وما يفرضه ذلك من عدم التقيد بالاحتياجات الآنية التي قد يفرضها الواقع , وبخاصةً في ظل الوتائر المتسارعة للتقدم التكنولوجي ودور الجامعة والبحث العلمي في هذا المجال ,كذلك فإن عملية الربط بين سياسات التعليم العالي والاحتياجات المباشرة لسوق العمل , وبخاصةً علي المدى القصير , من شأنها أن تربطه بحجم التوسع أو الانكماش في حجم الاقتصاد وما يخلقه من فرص عمل.

وفي كتاب د. لويس عوض المعنون "الجامعة والمجتمع الجديد" يقول: إن نظام التعليم الاستعماري قد حول العلم إلي مجرد "معلومات" يتقن الطالب استيعابها. أما تكوين القيم , والمعتقدات , والآراء , والنظريات , وكل ما ينبع من التفكير المستقل , ومحاولة الخروج من جزئيات الحياة إلي كلياتها , فهو ممنوع. فالهدف تفصيل نظام للخريجين الفنيين يقوم علي التدريب المهني وحده , وليس فيه مجال لإعمال الفكر أو ممارسة التفكير. أي أن تقوم الجامعة , بتموين البلاد بالحد الأدنى من الخبرة الفنية

القائمة علي الكفاءة المهنية ممثلة في طبقة لقنت – في أحسن الفروض- أن تعطي ما لقيصر لقيصر وما لله لله. وهكذا , تم عزل كثير من المثقفين عن الحياة العامة وعن القضية الوطنية. لدرجة تجعلنا نقول حقاً ما أشبه الليلة بالبارحة. ويقول أيضاً: إن ربط تعليم البشر في أية مرحلة من المراحل بحالة العمالة والتشغيل وما يسمونه الاقتصاد القومي , إن تمدد هذا تمدد ذاك , وإن انكمش هذا انكمش ذاك , ليس فقط عدواناً علي حقوق الإنسان , ولكنه يمثل انتكاسة إنسانية أو اجتماعية معاً لأن الإنسان هو مصدر العمل والإنتاج , ولأن الإنسان هو العامل الأول في الاقتصاد القومي".

ويخشي البعض ممن يربط التعليم بسوق العمل أن تصبح دور العلم "دكاناً" يغلق ويفتح حسب حاجة الزبون , فالعلم أعلي من ذلك وأرفع , فهو ليس آلة لتفريخ العمال , فقد تؤدي هذه الرابطة إلي إلغاء بعض العلوم بسبب عدم وجود وظائف. فهل يغلق كل قسم لا وظائف لخريجيه ؟ أم ننظر إلي دراسة العلوم كلها علي أنها أعلي وأرفع من المردود المادي وإن كان مطلوباً؟.

(2-2-3) الحزبُ الثالثُ : التعليمُ لخدمةِ المجتمعِ

ويركز أنصاره علي "الجانب الاجتماعي" والدور التحديثي والتنموي للجامعة فقد رأي منظرو التحديث ابتداء من (والت روستو , وتالكوت بارسونز , دانيل ليرنر) , أن التعليم يؤدي دوراً أساسياً في نشر التحديث والثقافة الحديثة علي اعتبار أن التعليم هو الذي يتولي إعداد البشر الذين سوف يؤدون دورهم في تفكيك الثقافة التقليدية , وبخاصةً المعادية أو الرافضة للتحديث والتقدم.

وأن وظيفة الجامعة "اجتماعية سياسية" فهي المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته ويعمل علي إيجاد الحلول لها , ومن ثم فإنها توظف الدراسة والبحث لمعالجة المشكلات الاجتماعية. وتعد الجامعات الإنجليزية أولي الجامعات التي استحدثت تلك الوظيفة ثم نقلتها عنها الجامعات الأمريكية وتبنتها حتى أصبحت سمة مميزة للتعليم الأمريكي ولذا فقد أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية كليات المجتمع وأولتها اهتماماً كبيراً. ويزداد هذا الاتجاه قوة وانتشاراً في الدول المتقدمة والنامية , ولكنه محاط بكثير من المحاذير والأخطار , إذ يهدد بوقوع الجامعة تحت تأثير القوي السياسية والاقتصادية (وهو ما يحدث كثيراً).

(2-2-4) الحزبُ الرابعُ: (التخصصُ الزائدُ Specialization)

ويركز أنصاره علي "الجانب التخصصي" ويرون أن التطور العلمي والتكنولوجي والاقتصادي المعاصر , وتغير طبيعة العمل واحتياجات المجتمع تفرض كلها إعداداً متخصصاً عالي المستوي , وأن ضخامة حجم المعرفة الإنسانية ونموها السريع يفرضان التخصص الدقيق , ربما منذ بداية التعليم الجامعي. وإزاء هذا التشيع ارتفعت صيحات المفكرين في العالم المتقدم كله مهاجمين إعلاء مبدأ التخصص الدقيق لأنه كما قالوا يؤدي إلي أن تعرف كثيراً وكثيراً عن قليل وقليل , أو كما قالوا بالإنجليزية To Know More and More about Less and Less والنتيجة الحتمية لهذا الاتجاه هو "انقراض المعرفة". صحيح أن من يتعمق في دراسة مجال معين يكتسب مهارة صلبة فيه , ولكن بما يؤدي ذلك إلي أن يحد من آفاقه وأن لا يهيئه لاكتساب معارفَ جديدةٍ عندما تتقادم تلك التي سبق أن اكتسبها , ويعفو عليها الزمن.

بل إن التوجه الذرائعي النفعي في التعليم , حتى في أعلي مستويات التخصص يحول دون تنمية التفكير النقدي الذي يمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة نافذة , ومن فهم الأسباب والترابطات التي تكمن وراء الحقائق. بما يؤدي إلي استئناس الوعي وتدجينه , عن طريق عدم الارتباط المنطقي المتواصل بين الاختزال والانحصار في تعلم التخصص من ناحية , وقراءة الكون الذي يقع في سياقه ذلك التخصص من ناحية أخري. وفي أعلى مستويات التعليم الذرائعي التي تم اكتسابها من خلال التخصص .. سوف نجد نمطاً آخر للمتعلم الذي يقرأ النص في مجال تخصصه , ولكنه يجهل كافة مجالات المعرفة الأخرى التي تشكل عالم المعرفة. ولقد أطلق الفيلسوف "جوزي أورتيجا أي جاست" علي هذا التخصص شبه المتعلم تسمية (الجهول المتعلم). ويعني هذا: أنه ليس متعلماً .. فهو رسمياً (جاهل) في كل مكان هو خارج تخصصه , لكنه في الوقت ذاته ليس جاهلاً لأنه (عالم) يعرف جيداً كل ما يتضمنه قطاعه المعرفي الضيق عن العالم".

(2-2-5) الحزبُ الخامسُ : التوفيقيِ

حاول أنصاره اتخاذ طريق وسط توفيقي بين الأحزاب السابقة فجميعها ينطوي علي قدر من الصحة , وقدر أكبر من الخطأ إذا ما اقتصر علي جانب واحد دون آخر. فالتعليم يقوم بمهمتين: الأولي هي التثقيف العام للمواطن الذي يعبر عن ثقافة الجماعة الراهنة والمرجوة , من حيث تأكيد الثوابت وتطوير المتغيرات. والمهمة الثانية , هي التأكيد علي العلوم والفنون التي تتعلق بنشاط الإنسان في تعامله مع الطبيعة , ومع العلاقات الاجتماعية. وأن فلسفة التعليم الجامعي لابد وأن تنبع من السياق الاجتماعي الذي وجدت فيه , وأن تستمد مقوماتها من الرؤى المطروحة توفيقاً بينها وذلك هو الأرجح , وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات.

بحيث يشمل التعليم العالي والجامعي قسطاً من الدراسات العامة المتنوعة التي لا ترتبط بالإعداد لمهنة معينة , فالعلاقة بين "التعليم والثقافة توأم متطابق في توليد الطاقة المؤدية إلي تنمية الإنسان والمجتمع , وإن تنوعت الوسائل , والمؤسسات وفئات المنتفعين لدي كل من الأخوين". بجانب العلوم والمهارات المتخصصة التي تعد للعمل , فضلاً عن توسيع قاعدة التخصص , بحيث لا تقتصر علي فرع واحد دقيق , وذلك لكي يكون التعليم العالي والجامعي أكثر قدرة علي مواجهة احتياجات الأفراد والمجتمعات المتعددة والمتغيرة , في الحاضر والمستقبل. ويري بعض المشتغلين بالعلم التربوي ضرورة تبني منهاج إلزامي مصمم بحيث يقدم لجميع الطلاب إطاراً مرجعياً مشتركاً لهم بتجديد ميولهم واستعداداتهم , بما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب والملائم لقدراتهم وإمكاناتهم المتاحة لهم. فليس من أهداف الجامعة أن تخرج أعداداً من المهنيين أو المتخصصين فقط , بل وأيضاً لابد وأن يكونوا علي قدر من العلم والثقافة. لتتجاوز الجامعة أدوارها التقليدية إلي كسر احتكار التكنولوجيا , ومحاولة دعم استقلال القاعدة الوطنية المعرفية من خلال إنتاج ما يمكن تسميته بالصيغ والتطبيقات الوطنية للتكنولوجيا والمعرفة , أخذاً في الاعتبار القيود والمعوقات التي قد تعترض ذلك.

وبتعدد فلسفات التعليم الجامعي تعددت أهدافه ومن ثم وظائفه وكان للتعليم الجامعي وظيفتين تقليديتين هما التدريس والبحث العلمي , وتعتبر وظيفة التدريس بكافة أنواعه وأشكاله هي أولي وظائف الجامعة منذ نشأتها الأولي وحتى وقتنا الحاضر , ولكن بتعقد الحياة اتسعت مسئولية الجامعة وأصبحت تهدف إلي إعداد كوادر قيادية في مختلف التخصصات والإعداد للمهن المختلفة والبحث العلمي , والإنتاج الفكري , وتوليد المعرفة والتنشئة الفكرية والثقافية والحضارية وخدمة البيئة والمجتمع.

وبالاستقراء السوسيولوجي لمعالم التحول في فلسفة التعليم الجامعي نلحظ أنه منذ أن نشأت الجامعات في أوائل العصور الوسطي , استمر حوار طويل , يشتد وترتفع درجة الحرارة فيه أحياناً , وخاصة عندما يمر المجتمع الذي يدور فيه مثل هذا الحوار بمرحلة تحول اجتماعي بارزة , وأحياناً ما يفتر مثل هذا الحوار ويصيبه الهدوء والبرود في المجتمعات عندما تعرف الطريق إلي الاستقرار بصفة خاصة. وهذا الحوار والجدل إنما يتعلق بتحليل وتنظير طبيعة الوظيفة التي يقوم بها التعليم الجامعي بصفة خاصة , ويرجع هذا بالأساس إلي أن الجامعات , بالمعني الفني للكلمة لم تنشأ بشكل طبيعي مع نشأة المجتمعات السياسية لتأكيد ذاتها وتنظير وجودها , فالجامعات نشأت في مرحلة لاحقة تاريخياً , وكاستجابة في الأساس لحاجة طلاب المعرفة للتنظيم الرسمي , أكثر منها استجابة لحاجات اجتماعية ملحة في ذلك الوقت.

فقد ظلت الجامعة لقرون كثيرة تنظر إلي المعرفة علي أنها غاية في حد ذاتها Knowledge For Its Own Sake , وأن وظيفة الجامعة هي نقل تراث المجتمع المعرفي والفكري إلي المتعلمين وذلك من أجل بناء شخصياتهم بناءاً معرفياً وأخلاقياً وسلوكياً سليماً , حتى يصبح كل واحد منهم إنساناً ناضج الفكر سوي السلوك. ولكن مع مرور الزمن – خلال النصف الثاني من القرن العشرين– واستجابة لتحولات اقتصادية واجتماعية متعددة , تعرضت الجامعة لكثير من النقد ووصفت بأنها تعيش في أبراج عاجية Ivory Towers بعيدة عن ظروف وواقع واحتياجات مجتمعاتها , مما أدي إلي تغير جذري في مفهوم الجامعة ودورها في المجتمع. وبرز مفهوم جديد لدور الجامعة المعرفي هو المفهوم الوظيفي Functional View الذي يري بأن المعرفة التي تنقلها الجامعة أو تنتهجها يجب أن تكون ذات مردود إيجابي هادف إلي منفعة الفرد والمجتمع.

ومن هنا فقد دار الحوار بين اتجاهين رئيسيين:

1- اتجاه أكاديمي يري أن الجامعات هي مؤسسات علمية بحتة لا علاقة لها بالأهداف الاجتماعية , بل أن ربطها بالمجتمع يلغي وظيفتها الحقيقية.
2- واتجاه وظيفي , يري أن الجامعات هي مؤسسات اجتماعية في الأساس , بمعني أن العلم الجامعي يجب أن يخدم أساساً وفقط وظائف اجتماعية محددة.

والواقع أن الحوار الذي دار بين هاتين المدرستين كان علامة من علامات الحيوية الجامعية , بيد أنه كان يعكس شكلاً من أشكال عدم النضج الفكري , فالجامعات , وكما سبق أن بينا , وسنزيد من تأكيد ذلك في كل تناول لنا لكل عنصر من عناصر منظومة التعليم الجامعي والعالي , لا تستطيع بحكم وجودها وتكوينها أن تكون مجرد مؤسسات علمية بحتة , كما أن تدخل المجتمع لفرض قيم وأهداف معينة علي الجامعة من شأنه أن يحولها إلي كيان آخر لا علاقة له بالجامعة كمفهوم أكاديمي تربوي. بيد أن الجامعات تطورت ونمت حتى أصبحت تشكل أحد المعالم الرئيسية للمجتمعات الحديثة , كما أنها أصبحت جزءاً من النظام الاجتماعي والاقتصادي تستمد مواردها منه , وتقدم له ما يحتاجه من الخريجين.

ويبدو أن الظروف الخاصة التي أحاطت بنشأة الجامعة في مصر , والعلاقات السياسية والثقافية المتعددة والمعقدة بين مصر وعدد من القوى الكبرى , فضلاً عن بنية التركيب الطبقي , كان له دوره في تعدد ملحوظ في الفلسفة القائمة , حتى وجدنا الجامعة في فترة تتوجه وفق بوصلة فكرية غيرها في فترة أخري , فالتعليم باعتباره تثقيفاً عاماً للمواطن , فكان مهمة الأزهر والتي يقوم بها بطريقته التقليدية , وبأساتذته التقليديين , ومع بداية المشروع النهضوي لمحمد علي جمع التعليم بين مهمتين ؛

مهمة الإعداد للتعليم التخصصي المهني (المدارس العليا) , ومهمة التربية التثقيفية (الأزهر) أيضاً وإن تأثرت قليلاً ولاسيما بعد أن نال محمد علي من الأزهر موارده الاقتصادية مصدر قوته.

وبانكسار مشروع محمد علي انكسر المشروع التعليمي الذي كان مرتبطاً به ارتباط مصير وارتباط قرار. وفي هذه الفترة (1840-1882) أغلقت الكثير من المدارس , وما بقي هو أسلوب محمد علي في المزج بين علوم الثقافة وعلوم الصناعة. ولكن عندما احتلت بريطانيا مصر , واقتربت مصر من نظام التخديم علي النظام العالمي الذي كان موجوداً حينئذ وهو النظام الخادم الأوروبي في ذلك الوقت , بدأ النظام التعليمي لدينا يختلف اختلافاً كاملاً عن عهد محمد علي , وما حدث هو انفصال علوم الدين عن علوم الدنيا , وأصبحت فكرة الجمع بينهما غير قائمة , وأصبح التفريق بينهما هو القائم , وتم توجيه البعثات في مجال العلوم الإنسانية علي الطراز الغربي , وليس علي طراز الطبيعة اللازمة لنهضة المجتمع المصري , فكان هذا نوعاً من أنواع الإحلال للنظام الثقافي المصري , ولم يكن ذلك لحساب تنمية الوعي بالعلوم التجريبية أو العقلية الحديثة إنما كان هذا بهدف الاقتراب من العلوم الإنسانية المأخوذة عن الغرب.

ومع الاحتلال اختلفت الوظائف التعليمية , وأصبح التعليم مرتبطاً بفكرة التوظيف بالحكومة والمجالات الإدارية , وليس وظيفة تحديثية لنفع المجتمع وتجديده. وجاءت هذه الفلسفة تماشياً مع رأي دنلوب مستشار التربية أيام اللورد كرومر , أن الضمان الوحيد لاستبعاد مصر علي الأجيال لا يكمن في الاحتلال العسكري والاستعمار الاقتصادي بقدر ما يكمن في ضرب الفكر المصري في الصميم بحيث يصبح عاجزاً عن التطور والإبداع والخلق , ويظل معتمداً علي غيره ليتحرك. ورأي دنلوب أنه , لكي يتحقق هذا الهدف , لابد من أن تتجه سياسة التعليم كلها – في مرحلتها الابتدائية والثانوية والعالية علي السواء- نحو الحفظ دون المناقشة , والترتيل دون النقد , ومحاكاة المراجع والأساتذة دون تشريحها وتكوين رأي مستقل فيها , واحترام الكلمة المكتوبة دون امتحانها والتصارع فكرياً معها.

ومع نشأة الجامعة المصرية ارتفعت شعارات "العلم لمجرد العلم" , "التعلم للعلم" , "العلم حباً للعلم" وهو المبدأ الذي لم ينسبه مؤيدوه إلي الغرب الحديث فقط , وإنما إلي الإسلام في عهده الأول. وفي تمرد علي الحرفية الضيقة التي اتسمت بها المدارس العليا تحت الهيمنة البريطانية , قررت الجامعة التركيز علي الآداب والعلوم , فبدأت بمناهج الأدب والتاريخ والفلسفة التي كان غيابها ملموساً بشدة في المدارس العليا , ولعل هذه الفلسفة تتضح من مراجعة قانون إنشاء الجامعات الصادر عام 1908 , حيث جاء فيه "إن الغرض من هذه الجامعة هو ترقية مدارك المصريين علي اختلاف أديانهم , وذلك بنشر الآداب والعلوم" اكتساباً للمعرفة والاستنارة لذاتها , لا لبلوغ أي منفعة عملية ، وبناءً عليه فقد اتخذت الجامعة في بداياتها موقفاً سلبياً من الإعداد المهني لخريجيها , واتجهت إلي تدريس العلوم الكلاسيكية في تقليد واضح للجامعات الغربية , وذلك في مرحلة تاريخية كانت تعاني فيها الجامعات في الغرب من الركود الفكري والانفصال عن الواقع الاجتماعي. ولقد كانت هذه الفلسفة التي قامت عليها الجامعة في مصر صورة أمينة للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية التي عرفها المجتمع في النصف الأول من القرن العشرين , وهذا ما تعكسه جذور مؤسسي الجامعة في أول عهدها , حيث كانوا مجموعة من الرأسماليين.

ولم يكن غريباً أن تكون الجامعة في ذلك الحين مؤسسة للنخبة وليس للجماهير ، لكن الغريب أن النخبة هنا كانت هي النخبة الاجتماعية , ولم تكن النخبة العلمية , علي العكس من الجامعات الغربية. لذلك فقد كرست الجامعة التمايز الطبقي , بل وأصبح ذلك جزءاً من عقيدتها التي استمرت حتى الآن تقريباً, بيد أن التحول الاقتصادي والثقافي في للمجتمع عقب ثورة

يوليو ربط التعليم علي اختلاف أنواعه ومراحله بتلبية حاجاته , إذ نص القانون رقم (345) لسنة 1956 بشأن تنظيم الجامعات المصرية , في مادته الأولي علي "أن يختص التعليم الجامعي بخدمة المجتمع والأهداف القومية".

ومع النقلة الأيديولوجية الاشتراكية للمجتمع أنشأت وزارة التعليم العالي 1961 لتمد الدولة بالفنيين والخبراء , وحددت أن يقوم التعليم الجامعي للدرجة الجامعية الأولي علي قاعدة علمية عريضة , تتميز بالعمق في الدراسات الأساسية , وأن يكون التخصص الدقيق في الدراسات العليا وفي الدرجة الجامعية الأولي لبعض الكليات التي تستلزم ذلك. وقد ظهرت في تلك الفترة أيضاً بدايات ربط التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل , ومع ما في هذه الدعوة من قيمة عملية إلا أن جوهرها انصب نحو احتياجات الدولة , وليس بالضرورة احتياجات المجتمع. وبهذا فقدت الجامعة حتى اليوم دورها في تشجيع الرأي المغاير والتجديد الفكري والمهني. وقد اقتضت التوجهات الاقتصادية والسياسية لفترة الاقتصاد الموجه , وحاجات التخطيط الشامل الاهتمام بالتخصصات الدقيقة , وإحداث تغيرات في بنية بعض التخصصات , وإنشاء تخصصات جديدة في الكليات الجامعية والمعاهد العليا.

وبالتقييم السوسيولوجي لهذه المرحلة وفلسفتها الجامعية , يبدو الجامعيون وكأن شبح "دنلوب" يطاردهم ؛ فقد جاء في تقرير ديوان الموظفين لعام 1958/57 , وهو تقرير يلقي ضوءاً قاتماً علي حالة خريجي جامعاتنا. وقد تناولت اختبارات ديوان الموظفين كلاً من المستوي الثقافي العام والمستوي الثقافي المتخصص للجامعيين الذين تقدموا لشغل وظائف الدولة. وكانت النتائج مخيفة حقاً: 66% من حاملي الليسانس والبكالوريوس حصلوا علي درجة صفر في اختبارات الديوان لشغل الوظائف الخاصة بمواد تخصصهم ! أما الثقافة العامة فأمرهم أدهي وأمر: خريجو الهندسة مستواهم "ضعيف جداً" , وخريجو التجارة يمتازون "بجهل تام بالمعلومات العامة" , وخريجو الزراعة "يجهلون الجغرافيا البسيطة" , وخريجو الطب ليس لديهم إلا ذخيرة ضئيلة من الألفاظ والعبارات اللغوية ومعلوماتهم العامة لا وجود لها , وخريجو أقسام الكيمياء معلوماتهم جامدة , وخريجو أقسام اللغة العربية يرتكبون أخطاء لغوية لا تليق , أما حملة التوجيهية والتجارة المتوسطة فإن أفقهم ضيق وأسلوبهم ركيك ومعلوماتهم العامة ضعيفة جداً. هذا هو أخطر تقرير رسمي عن مستقبل مصر. أنه يقول بصريح العبارة: "إن المثقفين الجامعيين , وهم عدة البلاد في نهضتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية , بعيدون كل البعد عن الثقافة , وهم بالتالي عاجزون عن أداء رسالتهم في نهضتها القومية".

ومع تيار الانفتاح الاقتصادي في مطلع السبعينات لم تختلف فلسفة التعليم الجامعي كثيراً فصدر القانون رقم (49) لسنة 1972م – المعمول به حالياً- لتصبح خدمة المجتمع في مقدمة أهداف الجامعة , حيث نص في مقدمة المادة الأولي علي "أن تختص الجامعة بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به في كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً" وتم ربط التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل , رغم تغير سياسة القوى العاملة السائدة في المرحلة السابقة , ومن بينها ضمان العمل لخريجي الجامعات , وهو ما عرف بسياسة فك الارتباط بين التعليم والتشغيل.

وتأتي الثمانينيات بالقيادة السياسية الجديدة , ومعها سياسة الدولة الرسمية لتجد تعبيرها الواضح في وثيقة الخطة الخمسية لعام 1983/82-1987/86 ؛ حيث تضمنت النص علي "إعادة تخطيط التدريب والتعليم عموماً والجامعي علي وجه الخصوص , بحيث يتم توجيهه بالكامل لخدمة الاحتياجات الفعلية للاقتصاد القومي" , وهو ما تم ترجمته بشكل واضح في وثيقة "إستراتيجية تطوير التعليم في مصر" التي صدرت عام 1987 , وأعدها د. أحمد فتحي سرور وزير التربية والتعليم في ذاك

الوقت. وفي سياق عمليات الإصلاح الاقتصادي في مصر وإعادة الهيكلة وفق سياسات صندوق النقد والبنك الدوليين , والنحول نحو اقتصاد السوق , استعر الجدل حول فلسفة الجامعة , حيث أخذ البعض يعيد الرأي الذي ساد في فترة الليبرالية التي عاشتها الجامعة المصرية في بدء نشأتها فأخذ يردد أن مهمة الجامعة هي التعليم والتثقيف فقط , فلا تتقيد بقبول أعداد محددة , بينما يلح آخرون علي ضرورة الربط بينها وبين سوق العمل فتقييد بقبول تلك الأعداد التي يحتاجها السوق , ويري فريق ثالث ألا تعارض بين الاتجاهين , فالجامعة تعلم وتثقف وفقاً للحاجات المجتمعية , والتي يعتبر سوق العمل جزءاً منها , لكن لا يكون هناك التزام بتشغيل خريجيها ؟.

وعلي الرغم من التطورات التي مرت بها الجامعة في مصر وتزايد أعدادها وتغير القوانين المنظمة لها , إلا أن الفلسفة التي وضعت لها ظلت محصورة في الفلسفة المعرفية التي بدأت بها , ومن ثم كان الهدف المحدد دائماً في كل القوانين هو أن هذا النوع من التعليم يعمل علي رقي الآداب والعلوم. وإن مالت – الجامعات المصرية المعاصرة – إلي الأخذ بالاتجاه التخصصي , علي الرغم من أن نشأة "الجامعة المصرية" قد ارتبطت بالاتجاه الثقافي العام , رغم الدعوة إلي تغيير النظرة إلي الجامعة "من منطق كونها موضوعًا للتخصص الدراسي العلمي ... فالتخصص لم يعد يري كنقطة قوة , فالاهتمام الآن بالمهارات العامة" , وبينما يغلب علي الجامعات الخليجية اقتباس النظم الأمريكية التي تميل إلي توسيع قاعدة المعارف العامة والدراسات المتعددة , وتأجيل التخصص وتعدده , وإعطاء الفرصة للاختيار بين موضوعات الدراسة. بينما يجنح النموذج السوفيتي إلي التبكير بالتخصص , وتركيز الدراسة العالية حوله , والاهتمام بالعلوم الأساسية اللازمة لإتقان تخصص معين.

أن جامعاتنا – مرت بشكل أو بآخر– بمراحل مشابهة لتلك التي عكستها الخبرة الغربية بداية بالاسترشاد بالنظامين البريطاني والفرنسي منذ المراحل الأولي لإنشاء الجامعة الأهلية , مروراً بمراحل النمو والتكاثر والانتشار , وصولاً إلي التحول نحو النظام الأمريكي , فالاقتراب مرة ثانية للنمط الأوروبي (الجامعات البريطانية والألمانية والفرنسية ...). وهنا , وعبر كل المراحل , كانت هناك دوماً عملية البحث عن الذات وتأكيد الهوية العلمية , عبر دوائرها وتفاعلاتها المتنوعة والمتداخلة وطنياً وإقليمياً ودولياً. الأمر الذي يلقي في تقديرنا شكوكاً حول حالة من "الاغتراب التعليمي" حين يصبح الأداء الجامعي بمعزل سواء عن البيئة أو قضايا ومشكلات المجتمع وهمومه. فلا تزال الجامعات المصرية بحاجة إلي بلورة نظام أو نظم جامعية , أكثر ملائمة لبيئتها وظروفها , وأقدر علي مواجهة التغيرات التي يحفل بها الحاضر والمستقبل. فقد أكدت الأبحاث أنه لا مكان في الوقت الحاضر للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته , وأن التعليم الجامعي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر علي إحداث التنمية الشاملة.

وعلي ما سبق وبمراجعة الأدبيات السوسيولوجية وتقييمها لفلسفة التعليم الجامعي المصري وجدنا الأزمة كما تؤكدها العديد من الدراسات التي اعتمدنا عليها تنبئ بغياب الفلسفة الواضحة التي يستند إليها هذا التعليم , فالملاحظة الدقيقة لتطوير التعليم في مصر توقفنا علي انه افتقد الفلسفة الواضحة والعقيدة المتبلورة في كثير من العهود ويشهد تاريخ التعليم في مصر علي ذلك. وانعكس هذا الوضع علي محتوي المناهج ومكونات الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العالي والجامعي , فقد توصلت إحدى الدراسات (حسن ، 1995) ، إلي أن هناك حوالي 76% من مجموع أهداف التعليم لا يتم تحقيقها في الواقع مثل:(تنمية مهارات التفكير الإبداعي) , (البحث والإطلاع وتحليل المعلومات) , (التفكير الناقد) , (تكوين الإنسان القادر علي إبداء الرأي واحترام الرأي الآخر) , (التدريب علي تكنولوجيا العصر تدريباً عملياً) , (ربط الأبحاث العلمية بمشكلات المجتمع).

كما أضاف عدد من الدراسات (حجي ، 2004 ، أندراوس 2004) ، أن ربط التعليم بالإنتاج أمر يثير أسئلة عديدة , في ظل تنمية اقتصادية ضعيفة تعيشها مصر وركود اقتصادي وضعف في السيولة المالية وعجز في الموازنة , ونمطية الإنتاج وتقليديته. علي الرغم من أن الدولة لم تصبح هي المسيطرة علي سوق العمل كما أن ربط التعليم باحتياجات التنمية فقط ينطوي علي خطورة إذا ما تقلصت المشروعات التنموية سوف يكون مصير الجامعات هو الإغلاق مثلما حدث عند نهاية حكم محمد علي وبعد وفاته. بعد أن تصورنا أن السعي في دروب التنمية يتطلب مزيداً من الاقتصار علي الجانب المهني للعملية التعليمية فركزت برامجها ومناهجها علي تكثيف المحتوي "التعليمي" أو التقني في التخصصات المختلفة , وتخفيف – أو بالأحرى تهميش- المحتوي الثقافي ؛ فأصبح لدينا خريجون يحملون مؤهلات جامعية "وما بعد الجامعية" في مختلف التخصصات المهنية , "يتميزون" بتخلف وعيهم الثقافي والاجتماعي , ومن بينهم دفعات جديدة من المعلمين تدخل حقل العمل التعليمي لتعيد إنتاج نفس الممارسة المهنية أحادية النظرة , نفعية الطابع لعملية التعليم. وفي هذا تتساءل إحدى الدراسات (الجوادي ، 2000) ، هل يقوم التعليم الجامعي بأبسط وظائفه في تنمية المرأة المصرية ؟ وتجيب بالطبع "لا" فالتعليم الجامعي في مصر الآن لا يقدم أي نوع من التربية الخاصة أو التنمية الخاصة بالمرأة , فالفتاة التي ستصبح بعد سنوات أو شهور قليلة مسئولة عن تربية الأجيال المصرية لا تجد في مناهج الجامعة ولا في الأنشطة الجامعية أي اهتمام محدد معني بوظيفة المرأة .. هذه مشكلة كبيرة ليست مستعصية علي الحل إذا ما تذكرنا أن التعليم المصري في الثلاثينيات وحتى نهاية الخمسينات كان يقدم للمرأة المصرية في صباها وشبابها جرعات تربوية مرتبطة بوظيفتها التنموية , وكانت هناك دراسات خاصة للمنزل والتدبير والفنون النسوية والطرزية .. الخ. حتى أن نشأة الكليات الخاصة للبنات فقدت مضمونها ووظيفتها المنوطة بها , وأصبحت مساراً موازياً لجماعتنا المعتادة. وبدأنا نشعر ضمن ما استشعرناه من أوجه فشل منجزات مشروعات التنمية وطرائق تخطيطها وإداراتها.

وبالفعل كان الفشل في توظيف العلم لخدمة الصناعة والتنمية ويكفي أن نتأمل ما ندفعه من عملات صعبة في شراء "حق المعرفة" في الأجهزة المنزلية والسيارات حتى هذه اللحظة وما سنظل ندفعه مما لا تدفعه بلاد كالهند مثلاً , ولا أقول النمور الآسيوية. بيد أن الأمر يتجاوز "Know How" ولكن المهم أن نطلب ونمارس ونتعلم "Do How" تتعاظم في ظل اتفاقية حقوق الملكية الفكرية.

هذا وقد أرجعت الدراسات العالمية المقارنة عجز نظم التعليم في الدول النامية إلي غياب فلسفة التعليم , حيث غدت هذه الدول معرضاً عالمياً لأشتات من النماذج والفلسفات التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم المتقدم , وتحاول هذه الدول تطبيقها كما هي , أو علي الأقل مغلفة بشعارات التجديد والتطوير في بيئة تختلف عن بيئتها الأصلية. وأبدي عدد من خبراء التعليم فضلاً عن مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي (2000) وجهة نظرهم في افتقاد الرؤية والرسالة Vision And Mission للتعليم برمته في مصر .. ومن ثم افتقاد الفلسفة والغايات المحددة , وأن الغايات إما مثالية خيالية , وإما قوليه دون فعل متوج لها. وأن السائد عندنا هو صراع الفلسفات , ويكفي للدلالة علي هذا الوضع أن نتأمل طبيعة ووظيفة كل من جامعة الأزهر وجامعة القاهرة والجامعة الأمريكية بالقاهرة , وما يترتب علي وجودها وعملها من نتائج اجتماعية وسياسية. صحيح أن صراع الفلسفات في التعليم الجامعي موجود في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية , لكن هناك فارق بين أن يكون الصراع نابعًا من واقع اجتماعي , يعبر عنه , ويعمل علي تطويره , وبين صراع فلسفات مفروض من الخارج أو منقول عنه , ليست له جذور في مجتمعنا.

ويمكننا أن نوجز فلسفة التعليم الجامعي بأن ثمة ضغوط فرضتها الظروف (الدولية والإقليمية والمحلية) علي الجامعات في مصر , وكان لها أثرها البالغ علي فلسفة العمل الجامعي وعلي وظائف الجامعات (علي الأهداف والوسائل) , أدت هذه الضغوط إلي إضعاف قدرة الجامعة علي تحقيق المواءمة بين الأجندة الوطنية والمعايير العالمية (وهذا هو كنه المرض) , وقد أفرز ذلك مجموعة من التناقضات التي قضت علي تقاليد العمل الجامعي (وتلك هي أعراض المرض) , وكان لذلك تداعيات ونتائج خطيرة علي الحياة الجامعية عموماً وعلي الدور التنموي للجامعات (آثار المرض). وإذا كنا نريد حقيقة إصلاح التعليم العالي والجامعي , فإن نقطة الانطلاق في هذا الإصلاح هي بناء فلسفة واضحة المعالم لهذا التعليم , فلسفة تربط الماضي والحاضر والمستقبل , تنسجم مع فلسفة المجتمع وتعمل علي تطويره , تشمل جوانب العملية التربوية كافة , وتحقق تكاملها وتفاعلها.

(2–3) المشهدُ الثانِي : ديمقراطيةُ التعليمِ الجامعيِ

ترتبط كلمة (الديمقراطية) في أذهان الجمهرة الكبرى من الناس بـ(السياسة) بحيث يصبح معناها مقتصراً على أن يكون أسلوباً للحكم يقوم على قاعدة أن تدبير الأمور في الدولة ينبغي أن يتولاه الشعب من أجل الشعب ، ونحن لا نريد أن نُخَطِّئَ هذا القول ، وإنما نريد أن نقول أنه ليس إلا جزءاً من حقيقة الديمقراطية ، لأنها في معناها العام ليست مجرد طريقة في الحكم ، وهذا يعنى أنها لا تنحصر في التشكيلات والتنظيمات التي تقام من أجل سياسة الناس ، بل تتغلغل — أو هكذا المفروض– في كل شأن من شئون الحياة الخاصة بالمجتمع ، وفي النظام الاقتصادي ، والنظام السياسي ، وفي العلاقات الاجتماعية ، وهكذا.

وإذا كانت التربية في معناها العام إنما تعني ذلك الجهد الذي نقوم به من أجل اكتساب الأجيال الجديدة المهارات والاتجاهات والقيم والمعايير والمعارف والمعلومات التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء ايجابيين في مجتمعهم ، وتصبح الديمقراطية على هذا قرينة التربية بل تصبح العلاقة بينهما كتلك العلاقة التي يتحدث عنها علماء المنطق من العرب عندما يقولون أن العلة تدور مع معلولها وجوداً وعدماً ، بمعنى أنه بالقدر الذي تتوافر فيه الديمقراطية بالقدر الذي يمكن لنا أن نثق بإمكان قيام التربية في المناخ الصحي اللازم لنموها وازدهارها. وديمقراطية التعليم هي بمثابة الحلقة المركزية , التي يتسنى بواسطتها الكشف عن طبيعة العلاقة بين نظامًا التعليم والنظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي , وهذا كله من منطق أن الديمقراطية لم توجد لتُكَوِّنَ نظام محدداً , فهي إذا ما تحولت إلي نظام محدد كما يؤكد (أورجان) فإن هذا النظام لابد أن يجمع بين طياته عوامل فنائه لأنها ستكون نظاماً يجمع بين المتناقضات علي حد تعبير "هانز" , فهو يجمع بين الديمقراطية الغربية القائمة علي حرية الفرد , واحترام هذه الحرية , وبين الديمقراطية الشرقية القائمة علي مصلحة الجماعة , أو علي الديمقراطية الجماعية المبنية علي الاقتصاد الاشتراكي , وعلي احتكار الدولة". فالديمقراطية في معانيها الطوباوية التي تتردد بين أرجاء الفكر الرأسمالي خرافة , فالديمقراطية هي ديمقراطية الطبقة التي تتقلد مقاليد الاقتصاد في المجتمع. وبذلك تباين المفهوم بتباين المتبني.

فقد كان التعليم الجامعي علي طول تاريخه (ولا يزال) تعليماً للقلة , وكان المبرر التقليدي الشائع لهذا الوضع أن التعليم الجامعي يعالج معارِفَ ومهاراتٍ رفيعة معقدة , لا يستطيع استيعابها والتعامل معها إلا قلة من أفراد المجتمع والمتعلمين , ولكن الحقيقة وراء هذا التبرير أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية كانت تتدخل بدرجة كبيرة في تحديد الفئات التي تدخل التعليم الجامعي , وربما بأكثر من عامل "القدرة" أو "الاستعداد" عند المتعلمين. ومع القرن العشرون , والعقود الأخيرة منه خاصة , ظهرت الدعوة إلي أن يكون التعليم العالي "حقاً" لكل إنسان , بغض النظر عن قدراته , وظهرت أفكار مثل: "التعليم العالي للجميع" و"التعليم العالي كحق" , وأن علي المجتمع أن يوفر فرص التمتع بهذا الحق , ويعني هذا بالضرورة تنويع التعليم العالي ,

وربما خفض مستوياته , بحيث يستطيع أصحاب القدرات المتواضعة الالتحاق به والاستمرار فيه. وأرسي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أصدرته الأمم المتحدة عام 1948 "ديمقراطية التعليم" بنص المادة "28" علي: حق كل إنسان في التعليم وإتاحة التعليم الفني والمهني للجميع بصفة عامة , وإتاحة التعليم العالي للجميع بالتساوي علي أساس الكفاءة العلمية. كذلك ديمقراطية التعليم الجامعي التي تعني إتاحة التعليم لكل مواطن مؤهل له بغير تفرقة ترجع إلي الجنس أو الدين أو الوضع الاجتماعي أو أي اعتبار آخر غير ملكاته الذهنية.

وعن هذا المشهد , وتوضيح مظاهر تحققه في الواقع الفعلي في ظل ما عايشه من تحولات , عمدنا التمييز بين جانبين (لقطتين) أولاهما "تكافؤ الفرص التعليمية" , وأُخراهما "المجانية" , يتكاملان فيما بينهما فيحددان المفهوم ومظاهره , مع مراعاة ما بين الجانبين من وشائج لا يمكن إغفالها , وأن الفصل فيما بينهما يعد فصلاً نظرياً تحليلياً يخدم الدراسة.

(2-3-1) اللقطةُ الأولَى : تكافؤُ الفُرصِ التعليميةِ

ذهب بعض المفكرين المعنيين بقضايا إصلاح التعليم إلي وصف أهداف الإصلاح علي أنها تنطوي علي تحسين فاعلية النظام وكفايته , وتلاؤمه , أو تحقيق المساواة في الفرص التعليمية , أمثال "ساك" Sack (1981) و"ميريت" و"كومبز" (1977) , و"سبولدنج" Spaulding (1988) وسيمزنز Simmons (1983). ومع هذا فإن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية Equality of Educational Opportunities من المبادئ التي يكتنفها الغموض , وذلك لاختلاف مفاهيمه , وتعدد الرؤى إليه , وإذا ما تجاوزنا هذه الاختلاف – بشكل مبدئي – فإن هذا المبدأ يعني بشكل أو بآخر غياب كل أشكال التمييز التعليمي، والمساواة بين المواطنين في حق التمتع بالفرص التعليمية المتاحة في مجتمعهم. وإتاحة التعليم لكل قادر عليه وذلك بتذليل الصعاب التي تعترض عملية التعليم سواء أكانت صعاباً مادية أو معنوية. مع مراعاة أن تكافؤ الفرص في التعليم لا يعني المساواة المطلقة أو التماثل المطلق لجميع أفراد المجتمع , فمعني ذلك أننا ننكر وجود مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد , وإنما يعني التكافؤ أن تتاح للطلاب أن يبدأوا فرصتهم التعليمية من خط واحد , وأن يتم تقدمهم ونموهم بعد ذلك حسب جهدهم في التحصيل , وطاقتهم علي النمو.

وعن تكافؤ الفرص التعليمية , ومدي تحققه في الواقع الفعلي تباينت طرق القياس بتباين الدراسات , فليس ثمة معيار ثابت يصلح للتطبيق في كل زمان ومكان ؛ فالمجتمعات تختلف من حيث الأهمية التي توليها لكل طريقة من هذه الطرق. ولا يقتصر الاختلاف علي هذا فقط , وإنما يمتد إلي نوع الإجراءات التي يلجأ إليها المجتمع لبلوغ هدفه من تكافؤ الفرص التعليمية. وقد نجد أن هناك اتفاقاً عريضاً علي أنه في وضع معين يكون من الأفضل استخدام معيار دون سواه. وعلي ذلك هناك من يحاول الوقوف علي مدي المساواة في فرص الالتحاق , ومتابعة التعليم (ظواهر الرسوب والتسرب والتخرج) , والناتج التعليمي (امتحانات واختبارات), والناتج النهائي للتعليم (فرص التوظف بعد إكمال التعليم).

وهناك من يحاول الوقوف علي التمثيل النسبي للفئات الاجتماعية داخل مراحل التعليم المختلفة والمقصود بالتمثيل النسبي أو إذا شئنا الوزن النسبي للفئات الاجتماعية هو معرفة أعداد المتعلمين من أبناء فئة اجتماعية بعينها ومقارنة هذه الأعداد بأبناء من يتعلمون للفئات الأخرى في مراحل بعينها من مراحل التعليم. ويكتمل الوزن النسبي للفئات الاجتماعية كمعيار للحكم علي مدى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص , حينما يكون من الميسور معرفة الوزن النسبي للفئات الاجتماعية المعنية في الهرم السكاني.

ويكون التمثيل النسبي لأبناء الفئات الاجتماعية في التعليم دالا علي تحقيق المساواة في الفرص التعليمية حينما يكون هذا التمثيل مساوياً لتمثيل الفئات في الهرم السكاني , وهو أمر غير محقق في أي مجتمع في الوقت الحاضر لا يشذ عن ذلك المجتمع المصري.

وتوضح الدراسات التي تتم في هذا الاتجاه , أن الفئات الاجتماعية الأكثر حظاً من حيث القدرة المالية والمكانة الاجتماعية والسياسية هي التي تسجل تمثيلاً في مستويات التعليم المختلفة أعظم بكثير من وزنها النسبي. ففي فرنسا علي سبيل المثال انتهت إحدى الدراسات إلي حساب الفرصة الموضوعية لدخول الجامعة لتسع فئات اجتماعية علي أساس من تمثيل هذه الفئات داخل النظام التعليمي , فجاء بهذه الدراسة أنه "إذا كانت هناك فرصة واحدة متاحة لفئة العمال الزراعيين لإدخال أبنائهم الجامعة كانت هناك 71.5 فرصة لأبناء المديرين الصناعيين وكانت هناك لفئة مهن حرة وكوادر عالية 58.7 فرصة ... الخ بل أن إحدى الدراسات التي أجريت علي واقع التعليم الانجليزي انتهت إلي أن "من غير الممكن تحقيق المساواة الحقيقية في فرص التعليم إلا في مجتمع غير طبقي ولكن يبدو أنه من الممكن ومن المرغوب فيه التقريب بين الطبقات عن طريق تغييرات ممكنة".

وتجدر الإشارة إلي أن الدراسات التي تهتم بتقويم ما تم من تقدم في مجتمعنا نحو تحقيق الفرص التعليمية , تكاد أن تكون غير موجودة , وإن وجدت فغالباً ما تواجه صعوبة الحصول علي بيانات معقولة عن التركيب المكاني ومعايير تقسيم المجتمع إلي فئات. وفي مواجهة هذه الصعوبة يكتفي عادةً بحساب الوزن النسبي للفئات الاجتماعية التي يحدد الباحث معيار تقسيمها وتصنيفها , داخل مرحلة تعليمية بعينها. وبغض النظر عن طريق القياس هذه فسوف نولي وجهنا شطراً آخر بالركون إلي نتائج الدراسات التي تناولت واقع تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع المصري في ظل ما عايشه من تحولات اقتصادية وثقافية , بغض النظر عن طرق قياسها وتقييمها بغية الوصول إلي صورة محددة المعالم للوقوف علي أثر هذه التحولات علي تكافؤ فرص التعليم الجامعي المصري.

فمنذ أن بدأ مشروع بناء الدولة الحديثة علي يد محمد علي باشا , ظهر الاعتماد علي التعليم الحديث كأحد المصادر الأساسية لإمداد جهاز الدولة بالموظفين والتقنيين , وذلك بعد أن تغيرت وظيفة الدولة من جهاز جباية وإدارة إلي جهاز إنتاج وخِدْمَاتٍ , ولم يهتم التعليم الحديث في بدايته حينها بنشر التعليم أو الثقافة بين المصريين , بل اقتصر علي إمداد الدولة بالكوادر المتخصصة فنشأت قضية حق المصريين في التعليم , والمعايير الموضوعية التي تمنح هذا الحق بشكل متكافئ للجميع , وهي القضية التي أخذت تتقدم مرتبتها علي قائمة قضايا الصراع الاجتماعي وأولوياته بمرور الزمن , فطوال عصر محمد علي وأبنائه , وعلي امتداد فترة ما قبل الاحتلال البريطاني , لم تطرح بإلحاح علي ساحة الجدل الاجتماعي مشكلة توفير التعليم الحديث والعالي – منه علي وجه الخصوص- لكل المصريين في سن التعلم , وما يلحقها من ضرورة توفير الموارد المالية اللازمة لذلك , ويمكن رد ذلك إلي محدودية احتياجات أبنية ومؤسسات الدولة الحديثة من الموظفين والتقنيين , من جهة , وإلي الضغوط الدولية لتصفية المشروع النهضوي , وبالتالي تقليص احتياجاته من المتعلمين من جهة ثانية , واكتفاء عموم المصريين بالتعليم الديني في الكتاتيب من جهة ثالثة , بجانب حداثة نشوء ونمو الطبقة الوسطي التي تري في التعليم أحد أهم مصادر الحراك الاجتماعي من جهة رابعة.

لهذا اعتمد اختيار محمد علي لطلاب التعليم العالي , علي "الانتقاء" من النابهين والأذكياء من خريجي وطلاب الأزهر , لإرسالهم لبعثات في أوروبا ليتعلموا في جامعاتها ومعاهدها , أو لإلحاقهم بالمدارس التجهيزية والتخصصية التي أنشئت في تلك

الفترة , والتي كان التعليم فيها بالمجان , وهي المدارس التي قَل الإقبال عليها من قبل أبناء الأغنياء في تلك الفترة , نتيجة لنظامها الصارم الأقرب إلي النظام العسكري , الأمر الذي جعلهم يفضلون الدراسة بالجامعات الأوروبية.

ومع تطور الصراع الاجتماعي صار التعليم الحديث إحدى أدوات الفرز , التي تدعم عمليات الاستحواذ علي الثروة والسلطة , فالتعليم العالي الذي يفتح الطريق إلي الوظائف الإدارية العليا في جهاز الدولة أصبح مقتصراً علي أبناء الأغنياء , أما التعليم المتوسط فهو لأوساط الناس ؛ حيث المواقع الوسطي في جهاز الدولة , أما جمهرة الفقراء فكان حرمانهم من التعليم هو أفضل السبل للإبقاء عليهم في قاع المجتمع , وهو الفرز الذي جسده صدور القرار الحكومي بإقرار الرسوم الدراسية في فبراير 1874 , والذي لم تستطع الحكومة تنفيذه حتى مجئ الاحتلال في عام 1882 , والذي تبني سياسة استهدفت تقليص التعليم في مصر , ولقد بدأ تنفيذ فرض رسوم التعليم بالفعل في عام 1885 , وهكذا دعم وجود الاحتلال اقتصار التعليم بالمدارس العليا علي أبناء القادرين ومن باستطاعتهم دفع المصروفات , بحيث أصبح التعليم العالي أحد أدوات التمييز الاجتماعي , وبخاصة مع إعلان الحكومة المصرية عدم التزامها بتعيين خريجي المدارس المختلفة , مما ساهم بدوره في انخفاض الإقبال علي المدارس العليا , ليس هذا فقط بل تمت زيادة مصروفات التعليم العالي ابتداء من عام 1905 , بحيث أصبح مقتصراً فقط علي أبناء الأعيان , وبالتالي أصبح التوظف في الوظائف العليا لجهاز الدولة المصرية بالتدريج مقتصراً عليهم , أو بالأحرى علي النخبة الاجتماعية المتعاونة مع المحتل.

لهذا , ومنذ مطلع القرن العشرين , ارتبط الكفاح الوطني ضد الاحتلال بمعارضة سياسته التعليمية , والمطالبة بتعليم وطني يتسع ليشمل كل الراغبين في طلب العلم من المصريين , وهي الدعوة التي عكستها الحركة الداعية لتأسيس الجامعة المصرية , ففتحت الجامعة الأهلية أبوابها بداية من عام 1908 لكل المصريين (سياسة الإتاحة) ؛ سواء للدراسة المنتظمة , أو للاستماع لمحاضرات بعينها. فضلاً عن الرسوم المتواضعة التي حددت مقابل تلقي الخدمة التعليمية والحصول علي الشهادة. وعدم وجود معايير محددة للالتحاق , أو لمستويات الصف , أو ضوابط للحضور أو للمراحل الدراسية. ولكن الحال علي هذه الشاكلة لم يدم طويلاً فتحت ضغط مشكلة توفير التمويل اللازم للإنفاق علي الجامعة , أصبح هناك ارتفاع متوال في رسوم الدراسة بها , حتى وصلت في عام 1910 إلي 6 جنيهات للطالب العادي , ودخلت الجامعة في أزمة مالية انتهت بوضعها تحت الإشراف الحكومي في عام 1925 , وانتهي بها المطاف مرة ثانية إلي التحرك في إطار توفير احتياجات الدولة من الفنيين والإداريين , وبخاصةً بعد أن أصبح القبول بها مقتصراً علي الحاصلين علي ما يعادل شهادة الثانوية العامة , أو أي شهادة أجنبية يري مجلس إدارة الجامعة أنها تعادلها , مع قصر التعليم بها علي من يملك تسديد المصروفات المتزايدة , والتي لم يكن ليتملكها معظم أبناء الشعب المصري , حيث كان علي كل طالب تسديد ما يتراوح بين 35% – 60% من نفقات تعليمه الحقيقية , والتي تراوحت بين 20 جنيهاً للآداب و45 جنيهاً للطب , عام 1940، وارتفعت إلي 52 جنيهاً للآداب , و148 جنيهاً للطب , و35 جنيهاً للتجارة عام 1952 (صيام ، 2005).

وبذلك شهد ضمان حق التعليم العالي وفتح أبوابه أمام جميع المصريين تراجعاً واضحاً , بعد أن فتحت الجامعة الأهلية في مستهلها أبوابها للجميع بالرغم من أن ضمان حق التعليم لكل المصريين بدون تمييز وجد تعبيره الواضح في دستور 1923 إلا أنه اقتصر علي مرحلة التعليم الأولي فقط بنص المادة (19) علي أن "التعليم مجاني وإجباري في المراحل الأولية" ، وعلي الرغم من أن المدارس الأولية شهدت إقبالاً متزايداً في ظل مجانية التعليم , إلا أن نظام التعليم السائد في تلك الفترة لم ينه عملية استمرار التعليم كأداة للفرز الاجتماعي , حيث كان التعليم الأولى مرحلة منتهية لا تتصل بما بعدها من مراحل , وهو ما رفع سقف

النضال من أجل ضمان حق التعليم , من خلال الحملة المتواصلة التي خاضها العديد من المفكرين الذين طالبوا بتوحيد النظام التعليمي , بحيث يؤدي كله إلى الجامعة , وجعله مجاناً في جميع مراحله وليس المرحلة الأولية فقط , وهي الحملة التي نجحت في توحيد التعليم الأولى مع التعليم الابتدائي , والذي أصبح كله مجانياً في عام 1944 , ثم امتدت المجانية للمرحلة الثانوية في عام 1950 , حيث أصبح التعليم قبل الجامعي كله مجاناً ؛ ليشهد ضمان حق التعليم ما قبل الجامعي قدراً ملحوظاً من الاستقرار والتقدم.

وبمجيء ثورة يوليو 1952 , ورغبتها في تحطيم ركائز النظام القديم , وكسب المزيد من المشروعية السياسية والجماهيرية من جهة , ولدعم برنامجها الطموح للتحديث والتصنيع من جهة أخرى , كان دعم مجانية التعليم وإتاحته من أهم أدواتها لتحقيق أهدافها , وهو ما عكسه دستور 1956 بنص المادة (49) علي أن "التعليم حق للمصريين جميعاً تكفله الدولة بإنشاء المدارس والمؤسسات التعاونية والتربوية , التعليم إلزامي في مرحلته الأولى , ومجاني في مراحله المختلفة بمدارس الدولة في الحدود التي ينظمها القانون".

كما أكد الميثاق الوطني (1962) أيضاً حق كل مواطن في العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه , وجاء علي لسان القيادة السياسية حينها في خطابها في اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للقوي الشعبية" إذا أردنا أن نعمل مساواة اجتماعية لازم كل واحد نديله فرصة متكافئة , فرصة متكافئة أنه يتعلم .. فرصة متكافئة في أنه يشتغل في أن يعالج , فرصة متكافئة أن يعيش بعد كده .." هذا إلي جانب توقيع مصر علي الاتفاقيات الدولية التي تكافح التمييز في التربية. وعزز ذلك مد سياسة مجانية التعليم إلي التعليم العالي والدراسات العليا سنة 1962 لتكتمل حلقات المجانية التي بدأت منذ العشرينات ، والتأكيد عليها في دستور 1964 المؤقت في مادته (39) فضلاً عن التأكيد عن المبادئ السابقة مواد (35) ، (38).

وهكذا استقر حق التعليم – بما فيه التعليم الجامعي- دستورياً , وتم رفعه إلي مرتبة الحق العام الذي لا يميز فيه بين المصريين علي أي خلفية إلا قدراتهم الذهنية علي الاستمرار في هذا النوع من التعليم ورغبتهم في الدراسة , وهو ما حاول مكتب التنسيق الذي بدأ العمل به 1954 تنظيمه , من خلال توزيع الطلاب وفق رغباتهم والمجاميع التي حصلوا عليها في نهاية المرحلة الثانوية , وعلي أساس الأعداد المتاحة بكل كلية , كبديل عن تقدم الطالب مباشرة إلي الكلية بأوراقه , وذلك بعد أن أخذت أعداد الراغبين في الالتحاق بالجامعة في التزايد , نظراً لأن التعليم العالي يعد أحد أهم مسارات الحراك الاجتماعي , وبخاصة بعد ثورة يوليو 1952 , والتزام الدولة بتعيين الخريجين , لتوفير احتياجاتها المتزايدة من الكوادر الفنية , من أطباء ومهندسين وضباط ومدرسين وغيرهم. واستمرت سياسة التوسع في القبول بالجامعة عبر مكتب التنسيق كمعيار لتأكيد تكافؤ الفرص من خلال مجموع الثانوية العامة , كإحدى أدوات النظام السياسي في الحفاظ علي شعبيته.

وبالرغم من أن تطور التعليم العالي والتوسع فيه هو الإنجاز التعليمي لثورة يوليو 1952 طبقاً لما يقدره (دكجميان ورايمون) إلا أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية رغم الإعلان عنه وتبنيه علي المستوي الرسمي , وأن التعليم في الجامعات موفور علي قدم المساواة وأن المصروفات الدراسية منخفضة نجد أن الممارسة الفعلية قد شابها الكثير من الانتهاكات للمساواة في حق تكافؤ الفرص فنجد الالتفاف حول هذه المبادئ وتفريغها من محتواها بل وقلبها في بعض الأحيان إلي عكس ما كانت تصدر من أجله. حيث تم الإكثار من الشروط الموضوعة لتحقيقه مثل شروط المجموع والاستعدادات والقدرات الخاصة والاستثناءات التي تم تقنين بعضها في فترة ثم التراجع عنها في فترة أخرى , أو تلك الانتهاكات التي فرضتها مشكلات النظام التعليمي ذاته ،

كالدروس الخصوصية مثلاً. ومع ذلك شهد التعليم الجامعي وإتاحته خلال هذه الفترة تقدماً كبيراً إلا أن نقطة الضعف في هذه السياسة التعليمية هو أن التوسع الكمي في التعليم لم يقابله تقدم نوعي في طرق التدريس وكفاءة المخرجات , كما لم تختف الحواجز الطبقية تماماً.

ومع التحول الاقتصادي في السبعينات كان لسياسات الانفتاح أثرها الكبير في تفجير الصراع الاجتماعي في مجال التعليم ونسف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؛ بفعل ارتفاع تكلفة التعليم نفسه ورداءة نوعيته علي الرغم من عدم تغير النصوص الدستورية المؤكدة لهذا المبدأ , بل والتأكيد عليها مرة أخرى في دستور 1971 الدائم مواد (18) ، (20) ، (40).

ولعل أبرز الانتهاكات لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية , اختلاف وتنوع أنماط التعليم ما قبل الجامعي –عربي/لغات , حكومي/خاص , مدارس حكومية – فصولها مكدسة بالطلاب , ولا تتمتع بإمكانيات تعليمية حقيقية يلتحق بها الأغلبية , ومدارس أخري يسدد تلاميذها آلاف الجنيهات , مقابل الحصول علي خدمة تعليمية متميزة تؤهلهم بشكل أفضل لامتحان الثانوية العامة , وللحصول علي المجاميع المرتفعة التي تضمن لهم مقعداً في كليات القمة !! , أو الكليات التي ما زال عليها قدر من الطلب الاجتماعي بجانب انتهاكات أخرى أنتجها تدهور النظام التعليمي ذاته , والذي أبرز العديد من الظواهر المدمرة , مثل: ظاهرة الدروس الخصوصية , وهذه الظاهرة لها تأثيراتها المدمرة علي أساليب التعلم ذاتها , وتصفية الدور التعليمي والتربوي للمدرسة , فضلاً عن أنها تصفي واقع المجانية , الذي طالما اعتمد عليه مبدأ المساواة في تكافؤ الفرص , عند الالتحاق بالتعليم العالي.

ومع التحول الاقتصادي في التسعينات كان لسياسات الإصلاح الأثر الأكبر أيضاً في تفجير الصراع الاجتماعي في مجال التعليم , ونسف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. بتعدد مظاهر التمايز في الواقع التعليمي المصري. والتي عمقت من مظاهر اللامساواة التعليمية رغم كفالته بموجب دستور 1971 الدائم مواد (8),(18)،(20) والتأكيد عليه مرة أخرى في دستور 2007 المحدث نفس المواد , ومن بين هذه المظاهر:

- نشأة الجامعات الخاصة والتي طالما عارضها الكثيرون لكونها تخل بمبدأ تكافؤ الفرص وتوفر للقادرين نوعية متميزة من التعليم لا يحصل عليها غير القادرين ، إلا أنها أنشئت مع نمو جماعات مصالح ترغب في أن تتاح لها فرصة للاستثمار في مجال التعليم العالي , وهي الجماعات التي أصبحت تروج لفكرة الجامعات الخاصة كأحد أشكال الضغط , والذي توافق مع رغبة شرائح اجتماعية أخرى ترغب في توفير التعليم العالي لأبنائها , بصرف النظر عن قدراتهم الذهنية , طالما يملكون تكلفته. ويتوقع الخبراء أن تزايد معدلات الخصخصة في التعليم العالي سوف يتنامى , وسوف ينتج فرصاً أوسع لشرائح عليا في المجتمع للالتحاق بالتعليم العالي , وسوف يؤثر ذلك تأثيراً عكسياً علي فرص التعليم للفئات الفقيرة. وتشهد بهذا رسوم الدراسة في الجامعات الخاصة في مصر إذ تتراوح بين 15- 25 ألف جنية مصري سنوياً فيما يصل متوسط المصروفات الدراسية بالجامعة الأمريكية إلي 14 ألف دولار في السنة (84 ألف جنية مصري).
- نشأة الجامعات الأجنبية وما يترتب عليها من التمييز في مستويات التأهيل التي يحصل عليها الخريجون وما تتيحه لهم من فرص ، فهناك تفاوت واضح في مستوي التأهيل بين خريجي الجامعة الأمريكية علي سبيل المثال , ومستوى خريج الجامعة المصرية , وهو التمييز الذي سوف يمتد إلي الجامعات الأجنبية الأخرى , وما يستتبعه هذا من

تحسين شروط دخول خريجي هذه الجامعات إلي سوق العمل , وبالتالي الفرص المتاحة أمامهم , مقارنة بأقرانهم من خريجي الجامعات المصرية في نفس التخصص.

- تعميم أقسام اللغات بالمصروفات في كل كليات الجامعات المصرية الحكومية , كما هو الحال في كليات الاقتصاد والعلوم السياسية والتجارة والحقوق , وما له من تأثيرات سلبية حتى علي الطالب المتفوق ؛ إذ سوف يجد نفسه في النهاية يتعلم تعليماً من الدرجة الثانية في نفس الكلية مع قرينه الذي قد يكون حصل علي مجموع أقل منه لكنه تخرج في مدرسة لغات وقادر علي دفع المصروفات. فضلاً عن التميز في مستويات التأهيل التي يحصل عليها الخريجون في الكلية الواحدة , نتيجة لتنوع لغة التدريس بها بين أقسام مجانية تدرس باللغة العربية , وأقسام غير مجانية للدراسة باللغات الأجنبية.

- تنامي الدعوة إلي تخفيض عدد الملتحقين بالجامعات تلك الدعوة التي تتنافي مع اعتبارات العدالة كما تتنافي مع اعتبارات الكفاءة , والتي جاءت تماهياً مع رأي البنك الدولي بالتركيز علي التعليم الأساسي كونه الأساس في عملية التنمية , والتقليل من الأهمية النسبية لدور التعليم العالي في الدول النامية ومن بينها مصر. إلي جانب بروز العديد من المؤسسات التي أصبحت تؤدي دورها كجماعات ضغط , من أجل الحفاظ علي المصالح المهنية لأعضائها , وكان لبعض هذه المؤسسات ؛ كنقابة الأطباء ونقابة المهندسين بعض المطالب المتعلقة بالتعليم العالي , ومن ذلك المطالبة بتقليص أعداد المقبولين بكليات الطب والهندسة , وكذلك كانت نوادي هيئة التدريس تمارس الضغط من أجل تحسين جودة وكفاءة التعليم الجامعي , وهي المطالب التي كانت تصب في النهاية في تقليص الأعداد المقبولة بالجامعات. علي الرغم من أن نسبة الملتحقين بها لم تصل إلي المستوى العالمي 40% من إجمالي الشريحة العمرية (23-18) سنة حيث وصل عدد المقيدين في التعليم العالي من هذه الشريحة العمرية في مطلع الثمانينات 10% , ووصلت هذه النسبة أواسط التسعينات إلي حوالي 19% في حين وصلت في العام (2003-2002) إلي 31.2% (مجاهد ، وصلاح ، 2005) ، ولم تصل إلي المستوى العالمي حتى الآن.

فالمؤشرات الكمية للاستيعاب في كافة مراحل التعليم العام : الابتدائي فالإعدادي فالثانوي العام والفني وكذا التعليم العالي والجامعي , تؤكد علي فشل السياسة التعليمية الحالية والتي تنتهجها وزارتي التربية والتعليم , والتعليم العالي والبحث العلمي , دون تحقيق التكافؤ في فرص التعليم , "فالسياسة التعليمية الحالية في مصر لا تحقق الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والسياسية والتنموية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع المصري". وفي الصحف الرسمية (هلال ، 2008) ، إشارة إلي بوادر الأخذ بهذه الدعوات فتم تخفيض ميزانية التعليم العالي في الفترة الأخيرة بمقدار 600 مليون جنيه ذهبت لتطوير التعليم الأساسي, كما تم تخفيض أعداد المقبولين في كليتي الطب والصيدلة في إطار منظومة تحقيق الجودة كما جاء علي لسان وزير التعليم العالي.

- اتساع ظاهرة الدروس الخصوصية تحت ضغط الحاجة الملحة إلي التفوق –كما نعتقد- وقصور النظام التعليمي عن القيام بواجباته ليعمل بها مدرسون وأساتذة جامعيون , رغم أن القانون يحظر عليهم ذلك من الناحية النظرية الأمر الذي أضعف تماماً من قوة الدفع الرامية إلي تحقيق المساواة منذ الحقبة الناصرية وحتى الآن. وما تعنيه هذه الظاهرة من أن النظام التعليمي في مصر يتم خصخصته بشكل غير مباشر ليتعاظم الإنفاق العائلي/الأسري علي التعليم رغم ضمان مجانيته بنص الدستور المادة (20) رغم عدم قدرة الأسرة المصرية علي تحمل هذه الأعباء إذ يوجد

52.7% من الأسر المصرية تحت خط الفقر وفقاً لتقديرات البنك الدولي سنة 2000 حيث تتأثر فرص التعليم غالباً بالأصول الاجتماعية والاقتصادية للطلاب , ويكاد يكون الوضع الاقتصادي هو المدد الأساسي لمستوى ومضمون تعليمه , فالتعليم ؛ منهجاً وإدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة يتحيز بدرجة كبيرة لصالح الأغنياء ضد الفقراء. وفي هذا تذهب إحدى الدراسات (خضر ، 2007) ، أن 80% من الطلاب من أبناء الأسر الفقيرة بالريف يحصلون علي درجات منخفضة في امتحان الشهادة الثانوية العامة – المؤهلة للجامعة- مقابل 50% من أبناء الأسر الغنية يحصلون علي درجات مرتفعة بفعل تعزيز عامل "الدروس الخصوصية".

- الجدل حول مكتب التنسيق الجامعي , ومدى كفاءته في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فهناك من يري أنه بمتابعة نظم القبول في الجامعات المصرية أخذاً بترتيب المجموع الكلي لدرجات الطالب في امتحان الثانوية العامة والتوزيع الجغرافي بهدف توطيد الكفاءات إلي جانب اجتياز اختبار القدرات والاختبارات الشخصية عند الالتحاق ببعض الكليات والمعاهد التي تستلزم لياقة خاصة كالفنون الجميلة والتربية الرياضية والخدمة الاجتماعية ؛ يعتبر مقياساً عاماً أقرب إلي العدالة ومعياراً مجرداً للدلالة علي استعداد الطالب , مع التحفظ علي أن تلك الاستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعي والاقتصادي للطالب. وأن السعي نحو إلغاء هذا المعيار واستبداله بمعايير أخرى (اختبارات القبول بالجامعات , إضافة سنة تأهيلية بعد الثانوية العامة ... الخ) يعد استهدافاً وضرباً لفكرة المساواة وتكافؤ الفرص حيث يتحول معيار الحصول علي الدرجات الأعلى , وهي التي حصل عليها الطلاب دون أن تعرف أسماؤهم عند التصحيح في الثانوية العامة إلي معيار يتسم بالشخصية بناء علي المعايير المقترحة.

وهناك من يري أن الاحتكام لمعايير مكتب التنسيق دون مراعاة أدني اعتبار لرغبات الطالب أو ميوله أو قدراته , التي يجب أن ينميها نظام التعليم ما قبل الجامعي , ويوظفها نظام الالتحاق بالجامعة , كل ذلك يعد انتهاكاً حقيقياً لمبدأ تكافؤ الفرص , والذي لا يستقيم معه القول بأن مكتب التنسيق هو الضمان الوحيد لمواجهة حالات الفساد أو المحسوبية عند التوزيع , ذلك لأن معظم الطلاب يوزعون علي كليات لا تناسب ميولهم الحقيقية , وهو ما يؤدي إلي إهدار قدراتهم وإهدار إمكانية تحقيقهم قدراً من التميز , بما يحقق ذاتهم ويفيد الوطن. إلي جانب أن شهادة الثانوية العامة , لا يحصل كل طلابها علي فرص متساوية في الإعداد والتأهيل لدخول امتحانها , بسبب الدروس الخصوصية وتكلفتها , ونوعية المدارس الثانوية , والتي تقدم مستويات متفاوتة من الخدمة التعليمية , تهدر من الأساس مبدأ تكافؤ الفرص ؛ الأمر الذي يجعل من نظام التنسيق الذي قصد به تكافؤ الفرص نهاية محبطة لآمال الكثيرين.

وحسماً لهذا الجدل خرج المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي (كمؤتمر تنفيذي 2008) باعتماد القبول بالتعليم العالي من خلال مكتب التنسيق لتحقيق رغبات المتقدمين للتعليم العالي وفقاً للمجموع الاعتباري الذي يتمثل في نسبة مئوية من نتيجة إتمام مرحلة التعليم الثانوي , يضاف إليها نسبة مئوية من نتيجة الاختبارات القطاعية للقدرات التي تتم بالحاسب الآلي وباستخدام بنوك الأسئلة مما يضمن العدالة والشفافية وتكافؤ الفرص. مع إتاحة الفرصة للطالب للتقدم لاختبار القدرات أكثر من مرة. وتعقد اختبارات القدرات في دورتين كل عام "الدورة الصيفية" في (يوليو , أغسطس) و"الدورة الشتوية" في (يناير , فبراير) , وتوضع بصورة مجدولة في إطار زمني يسمح للطالب بالتقدم لأكثر من اختبار قطاعي في الدورة الواحدة خلال مدة صلاحية شهادة إتمام المرحلة الثانوية. (والتي حددت بخمس سنوات من تاريخ الحصول عليها).

واخشي ما أخشاه أن يتم استغلال اختبارات القدرات هذه واستثمارها وتوظيفها من أجل جني مزيد من الأرباح لتجار التعليم بفعل تعزيز عامل الدروس الخصوصية من خلال حصر الأسئلة المودعة ببنك الأسئلة , وتدرب المتهافتين علي التعليم الجامعي عليها لمن يستطيع تحمل نفقاتها , وبالتالي سهولة اجتيازها بما يشكل تهديداً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وتشهد بهذا تجربة مماثلة – لمستها الدراسة – فامتحانات (ICDL) المدعمة من اليونسكو ، وتشرف عليها وزارة الاتصالات المصرية تخضع لنفس معايير القبول المزمع الأخذ به من امتحان عبر الحاسب الآلي يتغذي من خلال بنك للأسئلة ، ويتم تجاوزه بهذه الطريقة من خلال المراكز القائمة على التأهيل لهذه الشهادة ، لتبقي نتائج هذه الشهادة غير معبرة عن مستوى حقيقي لمن يحملونها.

وفي هذا يسوق (جوزيف كاتز Joseph Katz) ، (جورج بيردای G.Berrday) مثالاً سيئًا لمساوئ القبول الجامعي القائم على الاختبارات بما يحدث في اليابان ، لأنه يضيق القناة التي من خلالها يستطيع الطالب الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي بدرجة تفوق الوصف مما يؤدى إلى ارتفاع معدل الخوف والندم لدى عدد كبير جداً من الطلاب ، ويؤدى إلى درجات متفاوتة جداً في الوضع الاجتماعي ، فاليابان طبقاً لما أورداه تخرج (80%) من عدد السكان ممن هم في سن (18) سنة من المدرسة الثانوية العالية ولكنها لا تقبل غير (20%) في مؤسسات التعليم العالي والجامعي ، وبالتالي فاختبارات القبول مهمة جداً في تحديد موقف الطالب ، مما يجعل بعض الطلبة يمضون سنة إضافية أو سنتين بعد المدرسة الثانوية في الإعداد لهذه الاختبارات التي تستغرق ما يقرب من (8) أسابيع وغالباً ما يشار إليها بفترة "جحيم الاختبار Exam Hell" لما تسببه من حالات قلق وعدم نوم وأحياناً حالات انتحار. فالطالب لكي يحصل على مكان بالجامعة عليه أن يجتاز عدة اختبارات قد تصل في بعض الأحيان إلى أثنى عشر امتحاناً ، وفي كثير من الأحيان يضطر أن يجوب اليابان مجرباً حظه في أكثر من جامعة مما يتطلب كثيرًا من الجهد والوقت والمال.

ورغم هذه الاختلالات بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كما أقرتها الدراسات إلا أن هناك على الجانب الآخر من يري أن مظاهر التميز في الواقع التعليمي المصري قصد بها تكافؤ الفرص. فالجامعات الخاصة أصبحت مكوناً أساسياً في بنية التعليم في مصر ، وهي تقوم بدور في استيعاب الطلب على التعليم الجامعي ، والذي تعجز الجامعات الحكومية عن الوفاء به كاملاً. ولا يوجد فجوة طبقية بين الفقراء والأغنياء مرجعها الجامعات الخاصة والأجنبية وأقسام اللغات في بعض الكليات ، وليس هناك مؤشرات على شعور طبقي عدائي متبادل ، ولكل من يريد التعلم بلغة أجنبية فهو يدفع أعباء هذا التعليم ، وليس لهذا الوضع أي علاقة بالطبقية أو تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي.

ولنفس الدواعي جاءت "تجربة التعليم المفتوح" في عام 1991 كبداية في جامعتي الإسكندرية والقاهرة ، وامتدت بعد ذلك لبعض الجامعات الأخرى ، إلا أن التجربة شابها القصور في كثير من جوانبها ، ولم يكتب لها النجاح المأمول لمجيئها متعجلة لم تأخذ وقتها الكافي من التخطيط والإعداد ، فضلاً عن النظرة المجتمعية لهذا النوع من التعليم على أنه تعليم من الدرجة الثانية ، وباب خلفي للجامعات النظامية التقليدية يلجأ إليه الدارسون غير القادرين أصحاب الحظ العاثر بسبب تدنى معدلاتهم التعليمية أو ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية ، وحرموا من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي.

ومع تزايد وتيرة التحولات وكما هو الحال مع كل تحول يطفو على السطح الاجتماعي تساؤل مفاده : التعليم الجامعي لمن ؟ للقلة ، أم للكثرة ، أم للجميع ؟ هل هو حق أم ميزة ؟ هل هو وسيلة لتدعيم التباين أو تحقيق المساواة ؟ لمن يجب أن

يفتح أبوابه ؟ هل يكون معيار الاختيار "اصطفائياً" ؟ أو على أساس "الجدارة" ؟ أو" المساواة في الفرص" ؟ فعلى الرغم من أن سياسة المساواة في القبول لتحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي قد ثبتت وترسخت في كثير من الجامعات الأمريكية والأوربية ، وكذلك العربية ومن بينها مصر إلا أنها لاتزال محل نقاش و اختلاف والسبب في ذلك ليس فقط لأنها تؤدي إلى تغيرات جوهريه وإعادة ترتيب للأولويات لكن أيضاً لارتباطها "بصراع الأقليات" في سبيل الحصول على مزيد من الحقوق.

ويقصد بسياسة المساواة في القبول Egalitarion Admission Policies السياسة التي من خلالها يستطيع كل فرد في المجتمع أن يجد نوعاً من التعليم بعد المرحلة الثانوية يتناسب وقدراته ودون الحاجة إلى اجتياز اختبار قبول. فهناك العديد من علماء التربية (أشبي Ashby وجوزيف كاتز Joeph Katz وجورج بيرادي G.Berrday وكنس كلارك K.Clark) ممن أكدوا علي ضرورة أتباع هذه السياسة في قبول الطلاب في عصر تفجرت فيه المعرفة وأصبح من حق كل إنسان أن يحصل علي نصيبه من التعليم العالي , لما في ذلك من فائدة للفرد والمجتمع , كما أكدوا أيضاً علي ضرورة التغلب علي المشكلات الجوهرية التي قد تعوق تطبيق هذه السياسة في بعض معاهد التعليم العالي والتي قد تتمثل في ازدياد معدل الطلب علي الالتحاق مقابل محدودية الأماكن والإمكانات مما يضطر هذه المعاهد إلي رفع متطلبات القبول إلي الحد الذي قد يثير الكثير من التساؤلات حول إقرارات الخاصة بتلك المتطلبات وما إذا كانت تحكمها فعلاً عوامل تربوية أم أنها تبني علي عوامل متعلقة فقط بمحدودية الموارد مقابل زيادة الطلب.

وفي المقابل وجدت هذه السياسة نقداً حاداً من العديد من علماء التربية (دوركا فيرث Dorka Fueth ونسبت Nesbet وسيمور هارز S.Harris وكوفمان Kaufman) وذلك علي اعتبار أنها تؤدي إلي تدني في المستوي الأكاديمي وارتفاع معدلات التسرب واختفاء الدافعية للعمل وبذل الجهد لدي الطلاب وبالتالي فهي لا تقدم شيئاً يذكر للعملية التعليمية ذاتها وكل ما تراعيه هو الاعتبارات العرقية أو العنصرية والطبقية. ويقدمون بديلاً لذلك سياسة الانتقاء كسبيل لتحقيق ديمقراطية التعليم الجامعيElitist Admission Polices والتي تركز علي ديمقراطية الاستحقاق أي علي تحديد من تتوافر لديه القدرات التي تساعده علي الاستمرار والإفادة من هذا النوع من التعليم وذلك في ضوء حاجات المجتمع لما في ذلك من فائدة لكل من الفرد والمجتمع ، ولا يزال أصداء هذا الجدل قائماً ما بين السكون والحركة وفقاً لمقتضيات الواقع الاجتماعي.

وبالمراجعة السوسيولوجية للواقع المصري وجدنا أن سياسة الانتقاء في التعليم الجامعي ظهرت في أبرز صورها خلال مرحلة محمد علي وامتدت حتى نشأة الجامعة المصرية لتستبدل بسياسة الإتاحة إلا أنها ما لبثت أن انتكست تحت ضغط مشكلة توفير التمويل اللازم للإنفاق علي الجامعة , وحتى ثورة يوليو وإقرار مجانية التعليم الجامعي ليتحسن المؤشر بعد ذلك في اتجاه الإتاحة , وإن لم يصل إلي المستوى المطلوب. ومن خلال العرض السابق نخلص سوسيولوجياً إلي تعدد وتباين وجهات النظر لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية علي أساس مفهوم محدد لطبيعة الإنسان والمجتمع , فهناك من يري (الاتجاه المحافظ) أن التباين سمة أساسية في الناس , بينما يؤمن البعض الآخر (الاتجاه الليبرالي , الاتجاه الراديكالي) بأن الناس متساوون أصلاً , وإن التباين نتيجة للظروف الاجتماعية التي يتعرضون لها , وتري الليبرالية (صاحبة الاتجاه الإصلاحي) أن هذا التباين يمكن أن يتم خفضه بإصلاح النسق التعليمي نفسه , بينما يؤكد الاتجاه الراديكالي (صاحب الاتجاه الثوري) أن التغيير الحقيقي في النسق التعليمي يتطلب مزيدًا من التغير في بناء المجتمع (Brubacher ,1982) ، والتركيز على زيادة معدلات القبول لصالح الطبقات الدنيا بالمقارنة بطبقات الصفوة كوسيلة لإعادة تحقيق المساواة.

وأياً ما كان مرد "التباين" يظل هو الحالة القائمة ، والقاسم المشترك فيما بين الرأيين ، وعليه يجب أن تكون المعالجة ، إلا أنه يجب أن يؤخذ بعين النظر مجموعة من الاعتبارات:

- إن نمو وتزايد عدد الملتحقين بالجامعات مسألة صحية واتجاه محمود وعالمي على مستوى الدول المتقدمة ، وإذا كان هذا هو حال هذه المجتمعات تبحث عن تزايد معدلات الإتاحة وهي على ما هي عليه من التقدم فمن باب أولى أن نبحث عن هذه الإتاحة أيضاً بالنظر إلى ما نحن عليه من تخلف بما يمكنا من تجاوز الفجوة المعرفية بيننا وبينهم.
- يجب أن يكون التعليم العالي متاحاً للجميع ، حتى يمكن مواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تحيط بنا ، فمطالب المستقبل تفرض علينا أن نوفره لكل مواطن ، كما فرضت علينا مطالب الماضي والحاضر أن نعمل على توفير التعليم الابتدائي (أو الثانوي) لكل فرد ، بصرف النظر عن قدراته الفردية أو وضعه الاجتماعي.
- ديمقراطية التعليم العالي – تكافؤ الفرص– عملية تمتد جذورها الحقيقية إلى المستويات الأدنى في السلم التعليمي وهو ما يؤكده خبراء السياسات الاقتصادية. الأمر الذي تصبح معه الإتاحة الكاملة في التعليم الجامعي أمرًا غيرَ قابلٍ للتحقق الفعلي إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار عمليات الانتقاء التي تتم في مرحلة ما قبل الجامعة.

أما فيما يتعلق بالمعالجة فيمكن أن توجه الجهود في اتجاهين:

الأول: يتجه نحو توحيد معايير القبول الجامعي بين الجامعات (حكومية /خاصة /أجنبية) ومراعاة متطلبات الجودة التعليمية في كل منها ، واعتماد هذه الآلية أسلوباً من أساليب تطوير التعليم الجامعي ، حتى لا نتحول إلى مجتمع مستقطب يستطيع قادروه شراء تعليمهم بالجودة التي تميزهم عن غير القادرين ، وتجسيداً لمبدأ تكافؤ الفرص Equal Opportunity.

الثاني: يتحتم على التعليم الجامعي في ظل إخفاقه في تحقيق تكافؤ الفرص ، وفي ظل الطلب الاجتماعي المتزايد التوجه إلى أنماط جديدة من التعليم ، أكثر مرونة ، وقدرة على الاستيعاب ، والانتشار والإفادة من التكنولوجيا الحديثة ، بما يعالج مناحي القصور القائمة ويتيح فرصاً تعويضية لمن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بالجامعة. كالتعليم عن بعد بوصفه بوتقة أكبر تضم التعليم المفتوح وغيره من أنظمة التعليم الحديثة الأخرى كالجامعة الافتراضية ، والجامعة الالكترونية والتعليم المستمر والتعليم بالمراسلة ... الخ تختفي بموجبه حواجز الزمان والمكان ، وأصبح أمراً ملحاً تفرضه الفروق الفردية بين الأفراد وأن الطلاب يتفاوتون في قدراتهم واستعداداتهم وكذلك فيما يناسب كلاً منهم من طرق في التعلم وعلى ذلك يجب أن يتاح لكل طالب نوع التعليم العالي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته مما يجعله ينمو إلى أقصي درجة تسمح بها هذه القدرات وتلك الاستعدادات مع مراعاة أن طبيعة هذا العصر تفرض علينا أن يكون التنوع في مؤسسات التعليم الجامعي والتوزيع الجغرافي لها ، والأخذ بأساليبَ وأنماطٍ جديدة للتعلم "تنوعاً" في إطار الوحدة وليس تشتتاً واختلالاً في توازن الوظائف والاختصاصات بما يحقق حاجات المجتمع ويجسد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويخفض الفاقد في مجال بناء الإنسان.

(2-3-2) اللقطةُ الثانيةُ : المجانيةُ Free Education

استكمالاً لديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص كان تحييد العامل المادي أحد الوسائل المستخدمة في تحقيق ذلك. كونه أبرز عقبة يمكن أن تحول بين الفرد والتعليم ، ومن ثم يجب أن لا يحرم فرد من الالتحاق بالتعليم أو مواصلته بسبب فقره أو ما شابه ذلك من معوقات مادية.

وتحتل الإجراءات الرامية إلي تذليل المعوقات المادية , مكان الصدارة في تجارب معظم الشعوب. وتتركز في مجموعة من الإجراءات أهمها: تأكيد مجانية التعليم , من المساعدات للمحتاجين , تيسير الحصول علي القروض الميسرة للدارسين , توفير وسائل مواصلات بأسعار معقولة , نشر الجامعات بشكل يقتضي عدم تركيزها في مناطق دون أخري , العناية بصحة الدارسين بتغذيتهم وعلاجهم إلي غير ذلك. ورغم تعدد الإجراءات تأتي مجانية التعلم كأقدم وأشهر الإجراءات التي يلجأ إليها لتأكيد المساواة أمام الفرص التعليمية المتاحة.

ولم تكن مصر ببعيدة عن هذه المجانية منذ العصور القديمة بل كانت سباقة في ذلك فمنذ بداية التعليم المصري على يد الأزهر كان التقليد فيه يسير على اعتبار التعليم "حسنة لوجه الله"، ولا يقتضي عنه أية أجور أو مصروفات. ومع نشأة التعليم الحديث على يد محمد على كان التعليم يقدم بالمجان بالإضافة إلى الملبس والمأكل والمصروفات الأخرى التي كانت تقدم لطلابه الملتحقين به ، وكان هذا أبرز شكل من أشكال المجانية الذي لم تشهد له البلاد مثيلاً. حتى جاء الاحتلال البريطاني فبدأ فرض المصروفات مريداً بذلك أن يضع العقبات أمام أبناء الفقراء فلا يتمتعون بحق التعليم. ومن خلال الحملات المتواصلة التي خاضها العديد من المفكرين تحققت مجانية التعليم شيئاً فشيئاً بدءًا بدستور 1923 ليشمل مرحلة التعليم الاولي ، وصولاً للتعليم الابتدائي عام 1944، ثم أمتد الى التعليم الثانوي عام 1952 ، ثم امتد الى التعليم العالي والدراسات العليا عام 1962 لتكتمل حلقاتها بعد أن ظلت الجامعات منذ نشأتها حتى أوائل الستينات بحكم ما تتقاضاه من مصروفات ، مقتصرة في الغالب ، على أبناء الصفوة وأهل اليسر ، مع استثناء لحالة طلاب يجمعون بين التفوق والعسر الاقتصادي. فالطالب الذي كان يحصل على أكثر من 60 % في الثانوية العامة ، كان يحصل على المجانية ، ويستمر متمتعاً بها إذا لم يقل تقديره في سنوات النقل عن (جيد). وفضلاً عن هذا فقد كانت وزارة "المعارف" تجري مسابقة ثقافية يتمتع الفائزون فيها أيضاً بالمجانية ، وكذلك البطولات الرياضية.

ومنذ هذا التاريخ – (عام 1962) – أصبحت المجانية "عقداً اجتماعياً" وحقاً من حقوق المواطن المصري يعرض من يقترب منه للهلاك ، وازداد العقد تماسكاً مع التأكيد عليها في الدساتير المتوالية بعد هذا التاريخ – دستور 64 ، 71 – وصولاً لدستور2007 ، وقد ساعدت هذه المجانية في توسيع قاعدة التعليم في مصر لتشمل أبناء مختلف الفئات الاجتماعية ، والتي ظلت محرومة من تلك الفرص لفترات تاريخية طويلة. وأفرزت علماء بارزين ، ونوابغ متفوقين ، قهروا الفقر ، وتجاوزوا خطوطه ، وأثبتوا ذواتهم في حقل الحياة العملية ، واستطاعوا أن يضيفوا إلى ساحة الثقافة المصرية من خلال استعدادهم وقدراتهم واجتهادهم.

ومنذ منتصف السبعينات ، وبعد الإعلان عن سياسة الانفتاح ، برز انتهاك هذه المجانية بالعديد من الأساليب المقنعة وغير المقنعة فليس ما ينفق على التعليم من المال العام هو كل تكلفة التعليم ، وإنما تتضمن أيضاً ما يتحمله الدارسون من أعباء والتزامات تختلف باختلاف طبيعة المرحلة الجامعية ، وتختلف أيضاً باختلاف المجتمعات. فمنها ما يعرف بـ"المكسب الضائع" والدخل الممكن تحقيقه للأسرة إذا عمل أبناؤها بدلاً من ذهابهم إلى الجامعة ، ويمثل خسارة بالنسبة للأسر الفقيرة دون غيرها.

ومنها "النفقات التقليدية" التي تتحملها الأسر لكي يواصل الأبناء دراستهم ك (الأدوات ، السكنى بعيداً عن الأسرة ، أجور مواصلات .. إلى غير ذلك) ، فضلاً عن الظروف التي يفرضها النظام التعليمي القائم ، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ظاهرة "الدروس الخصوصية ، والكتاب الجامعي".

وتذهب إحدى الدراسات (ابراهيم ، 2000)، إلى أن مجانية التعليم في الجامعة قد انتهت تماماً ففي ظل الارتفاع المجنون في أسعار الورق ، وفي تكلفة الطباعة ، ارتفع ثمن الكتب والمذكرات ، ولهذا لا يدفع الطالب أقل من خمسمائة جنيه سنوياً ثمناً للكتب والمذكرات التي يحتاجها ، وبخاصة أن المكتبات في الكليات تفتقر إلى الكتب والمراجع اللازمة للدراسة بسبب ضعف إمكاناتها المادية. فضلاً عن المشروعات البحثية التي تتطلب خامات ومواد تعليمية غير متوفرة بالكلية. تستنفذ طاقات المتعلمين ، كما أنها تستنزف إمكاناتهم المادية.

وتذهب دراسة أخري (فرجاني ، 2005) ، أنه في ظل مجانية التعليم العالي تتكبد الأسر أنواعاً من التكلفة مثل بعض الرسوم وتكلفة الكتب والأدوات (وبخاصة في فروع العلوم التطبيقية والتقنية). ويساهم تزايد الفقر ، في زيادة عبء هذه التكاليف بمرور الزمن ، وفي رفع تكلفة الفرصة البديلة للتعليم. وعلى هذا فان انتشار الفقر يزيد باطراد من انتقائية التعليم العالي لأبناء القادرين. وبذلك يتحول التعليم العالي تدريجيا إلى آلية لتكريس الفوارق الاجتماعية. وفي أوائل التسعينات قامت الحكومة بفرض رسوم صغيرة على كافة مستويات التعليم ، وأعيدت المصروفات في مستوى الدراسات العليا (دبلوم، ماجستير، دكتوراه) ، إلا أنه لم يحدث مساس بمجانية التعليم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى على هذا النحو ، وأصبح التعليم سلعة داخل سوق يحكمه قانون العرض والطلب ولا يقدر عليه إلا فئة قليلة مع تنامي التعليم الخاص والأجنبي ، وتعميم أقسام اللغات بالمصروفات في كل الكليات.

كما ساهم نظام "الانتساب" المعمول به منذ عام 1953 ، والذي يتيح للطالب أن يدرس بمعرفته ، ويحضر إلى الجامعة فقط عند الامتحان في نهاية العام في الالتفاف حول مجانية التعليم الجامعي تحت عبء الضيق المالي للجامعات وإمكانات الدولة التي لا تسمح بمواجهته كاملاً بأن يدفع الطالب الملتحق به "مصروفات" متغيرة تبلغ عدة مئات من الجنيهات. وهو النظام الذي تم التوسع فيه حتى أصبح نظاماً موازياً للتعليم النظامي بالجامعة ، وبلغ عدد الطلاب الدارسين وفقاً لهذا النظام حوالي 24% من الطلبة الجدد في عام 1963 ، أي بعد عشرة أعوام فقط من تطبيقه ، وعامٍ من إحلال مجانية التعليم الجامعي عام 1962 ، وفيما بعد ، وبمطالعة نسبة الطلاب النظاميين المقبولين بطلاب الانتساب الموجه تنبئ بتزايد الفئة الثانية على ساب الفئة الأولي ، نجد أن نسبة الطلاب النظاميين في العام 1993/92 هي 80.3% من جملة المقبولين بالجامعات المصرية ، بينما نسبة طلاب الانتساب الموجه 19.7% أما في العام 2002/2001 ، فقد انخفضت الأولي إلى 75.3% وارتفعت الثانية لتصبح 24.7% وهو الحال مع الصيغ التعليمية الأخرى ، كما يظهر في الجدول (1-2) التالي كنتيجة لسياسة تخفيض أعداد الطلاب لصالح الصيغ مدفوعة الأجر.

جدول (1-2) : تطور أعداد المقيدين بالصيغ التعليمية (الانتساب و الانتساب الموجه و التعليم المفتوح) من عام 1990 الي 2000/99.

السنوات	الانتساب		الانتساب الموجه		التعليم المفتوح		الجامعات الرياضية	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
1991/90	50421	11.4	-	-	-	-	-	-

-	-	-	-	-	-	9.8	42226	1992/91
-	-	-	-	4,8	22874	10.3	48455	1993/92
-	-	-	-	10.4	54296	8.0	41389	1994/93
-	-	5.7	34423	14.0	84064	6.0	35797	1995/94
-	-	4,5	34582	17.2	130437	4.1	30702	1996/95
0.2	1911	3.6	33356	18.9	174760	3.1	28637	1997/96
0.3	3201	2.2	23100	20.7	215775	2.6	26920	1998/97
0.5	6274	2.6	31273	20.9	244501	2.3	26512	1999/98
1.0	11954	6.3	74900	23.1	271552	1.9	21966	2000/99

المصدر: مركز تطوير التعليم الجامعي : إحصاء الطلاب المقيدين بجامعات جمهورية مصر العربية في أعوام مختلفة ، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق : وزارة التعليم العالي ، مجلدات مختلفة من 1991/90 حتي 2000/99.

ولا يزال الحديث عن المجانية حديثا وارداً ومتجدداً كلما اشتدت الأزمات والضغوط الاقتصادية ما بين مؤيد ومعارض ، ولكل تفسيراته ومبرراته.

فالمعارضون يرون إلغاء هذه المجانية علي أنها لم تكن فيما مضي سوي أداة استخدمها النظام السياسي وأكد عليها كسباً لقلوب الناس ودغدغة مشاعرهم لكي يكسب شعبيته ومن ثم شرعيته. وكان الوجه الآخر للعملة هو التزام الدولة بتشغيل الخريجين وضمان توظيفهم ولا يزال اللعب بهذه الورقة – المجانية – قائماً كوسيلة لنفس الغاية. ويقولون بانتهاء عصر الاتكال علي الدولة , وأن الدولة لم تعد مؤسسة خيرية تعلم وتسكن وتوظف ...الخ. كما أن التعليم سلعة وبأن كل سلعة وكل خدمة لها تكلفتها. وأنه طبقاً لمبدأ العرض والطلب ليس من حق الإنسان أن يتعلم طالما ليس معه تكلفة ومصاريف تعليمه. لأن مشاركة الدارس في تحمل نفقات تعليمه ستجعل منه وحدة قادرة علي الاستفادة مما يقدم له من تعليم بالكم والكيف المطلوبين. وعلي ذلك يشيعون أن التعليم الخاص أفضل من الحكومي كفاءة وفاعلية , كما هو الشأن في المشروعات الحكومية ومؤسسات القطاع العام. وأن تطبيق هذه المجانية "بحذافيرها" يصلح فقط كنوع من الرفاهية الذهنية , لا يسمح به الوضع الاقتصادي للمجتمع المصري ، فالدولة تتحمل عبئاً ثقيلاً في الإنفاق علي التعليم , وأنه ليس في استطاعتها أن تنفق عليه معدلاً أكبر مما تنفق حالياً وهي في حاجة إلي مزيد من التمويل.

ويرون أن المجانية في حد ذاتها هي السبب في تدهور مستوى التعليم , وغلبة الانتشار العددي (الكمي) علي حساب الكيف (الجودة) , وقصور البنية التعليمية (منشئات وتجهيزات) , واستخدام هذه المجانية رخصة للرسوب عملاً بثقافة "أبو بلاش كتر منه" , فضلاً عن تزايد عدد خريجي الكليات النظرية مقارنة بنسبة الخريجين الفنيين والعمليين , وتركيز المناهج علي ملكة الحفظ دون الاهتمام بالقدرات الخلاقة والعملية لدي الدارسين مما ترتب عليه مشكلة البطالة من خريجي الجامعات. ورغم ذلك فهناك تحيز حكومي واضح للتعليم الجامعي مقارنة بالتعليم ما قبل الجامعي , يؤكده تقارب مخصصات التعليم الجامعي ذا القيد الأقل من مخصصات التعليم ما قبل الجامعي ذا القيد الأكبر , وتأكيد المقارنات أن العائد الخاص من التعليم في مصر بالنسبة للتعليم الأساسي والثانوي أقل منه في البلاد الأخرى. في الصفوف التالية علي عكس ما يذهب إليه البنك الدولي الرافض لمجانية

التعليم الجامعي بزعم أن العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الأساسي أعلي من عائد التعليم الثانوي , وهذا أعلي من التعليم العالي , بل أشارت بعض دراساته إلي أن عائد التعليم العالي قد يكون عائداً سلبياً , ويدعون أن مجانية التعليم العالي تستفيد منها الشرائح الاجتماعية العليا والوسطى.

أما المؤيدون فيرون أن مجانية التعليم هي قضية اجتماعية بامتياز لا علاقة لها علي الإطلاق بالنظام القائم ولا ترتبط بأيديولوجية معينة بل تمثل مكاسب جاهد الشعب عبر تاريخه للحصول عليها وأصبحت حقاً دستورياً لا يمكن المساس به. ويقولون من يدفع للنظام التعليم أو أي نظام آخر هو المجتمع كله في الحقيقة. فالذي يدفع للتعليم هم المصريون. المشكلة في هذه الحالة أن المصريين يحدث لهم نوع ما من الخديعة مؤداها أنه عندما تصرف الدولة معني ذلك أن المجتمع لا يصرف. وهذا خطأ لأن الدولة تصرف من مال المجتمع عبر سداده للضرائب التي تختلف من فرد إلي آخر حسب مقدار الثروة ليستفيد الجميع.

أما عن تسعير الخِدْمَاتِ التعليمية بقيمتها السوقية سيجعلها ليست في متناول أولئك الذين يعيشون عند خط الفقر وتحته بمعني أنه ليس في استطاعة جميع الدارسين تحمل جميع نفقاتهم التعليمية بالنظر إلي المستويات الاقتصادية والأحوال للمجتمع المصري. وفي هذا تذهب إحدى الدراسات (ماري ، 1979)، إلى أن أرقام المتسربين في السنوات الأولى من التعليم العالي ترجع في غالبيتها إلي صعوبة مالية تواجه هؤلاء المتسربين لا في مواجهة نفقاتهم التعليمية فحسب بل في مواجهة الظروف المعيشية لهم كذلك تلك هي حقيقة الأمر في الدول النامية علي وجه التحديد حيث تقوم أعداد كبيرة من الطلبة بالجمع بين العمل والدراسة. لذلك تتمسك بعض المجتمعات غنيها وفقيرها بمجانية التعليم باعتبارها الاستثمار الكفيل والخروج من حالة الفقر والافتقار التي تعيشها الدولة الفقيرة , والدافعة إلي المزيد من التقدم في حالة الدول المتقدمة , فهناك دول رأسمالية مثل ألمانيا وفرنسا وبعض الدول الاسكندينافية ما زالت تتمسك بمجانية التعليم في جميع مراحله بما فيها التعليم العالي وما بعده حتى مستوى الطلاب الدوليين. وطبقاً للمبدأ الأخلاقي لا يجوز حرمان الإنسان من حقه في التعليم طالما يتوافق وقدراته الذهنية والعقلية. فالتعليم حق لمن يقدر عليه , ليس مادياً ولكن فكرياً ومعنوياً ، فالقدرة هنا تفوق البعد المادي. أما الحديث عن التعليم الخاص ودعاوى إلغاء المجانية فتتشابه مع حد كبير مع الدعاوى التي كانت تطلق علي القطاع العام تمهيداً لبيعه , وفرض نظام الخصخصة والاتجاه نحو السوق ما يجعل هذه المشابهة لا تستقيم مع الحالة الجامعية بين التعليم الخاص والحكومي.

أما ما تتحمله الدولة من إنفاق علي التعليم فيعاني القصور أو ما يعرف "بالفجوة التمويلية" خصوصاً إذا ما جرت المقارنة بين أقطار العالم ذات التعليم المتطور , حيث يتراوح ما ينفق علي التعليم ما بين 6-7.5% سنوياً من الناتج المحلي الإجمالي في معظم الدول المتقدمة وبعض الأقطار العربية , وتنفق إسرائيل ما بين 7% - 7.5% سنوياً. في حين أن متوسط ما ينفق علي التعليم من الناتج المحلي الإجمالي في مصر خلال السنوات العشر الماضية – ما قبل 2005/2004- تتراوح ما بين 4 -4.5 % وأن نسبته إلي الإنفاق العام من الموازنة السنوية ما بين 14- 15% , في حين أنفقت تونس خلال تلك الفترة حوالي 7% من الناتج , 20% من الإنفاق , والمغرب حوالي 5% من الناتج , 25% من الإنفاق. وفي حين تبلغ تكلفة الطالب في التعليم الجامعي في مصر حوالي (600 دولار) في السنة , تبلغ تكلفته في إسرائيل حوالي (5.872) وفي اليابان (5.730) وفي أمريكا (7.005) وفي ألمانيا (10.900) وفي تونس (1.525) وفي المغرب (877) وفي تركيا (1.018) دولار في السنة (عمار ، 2008).

ومرد هذا التردي التمويلي يرجع في الأساس إلي قصر جهود التنمية وفقاً لما تقرره إحدى دراسات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا علي أن تصوير مجانية التعليم علي أنها مشكلة أساسية , ربما لا يكون تصويراً دقيقاً , مثلها مثل كثرة السكان , فهذه الكثرة ليست هي المشكلة في حد ذاتها , وإنما أصبحت مشكلة لأن جهود التنمية تقصر عن ملاحقتها , وهناك دول عربية تطبق مبدأ مجانية التعليم في جميع المراحل , ولا يمثل ذلك مشكلة بالنسبة لها , والسبب في ذلك أنها تتمتع بوفرة أو قدرة اقتصادية تمكنها من ذلك. ومن هنا فالذي يمثل مشكلة بالنسبة لمصر , هو قصور إمكانات الدولة عن الوفاء بما تتطلبه المجانية من صور إنفاق عديدة. وتضيف دراسة أخرى (إبراهيم ، 2000) أنه رغم الزيادة المطلقة وما تتحمله الدولة في الإنفاق علي التعليم تظل الفجوة قائمة بين الواقع والمطلوب من أجل تعليم المستقبل بسبب الأجور التي تستنزف النصيب الأكبر من الميزانية , بحيث لا يتبقي لخدمة العملية التعليمية غير الجزء اليسير.

وتأسيساً علي هذا يمكن تفسير تدهور مستوى التعليم , وقصور البنية الجامعية , ومراعاة أن معدل لاستيعاب في الشريحة العمرية من 18-23 سنة لم يصل بعد إلي المؤشرات العالمية , وأن بطالة الخريجين مردها منطق السبعينات الذي رمي بالتخطيط عرض الحائط. ولم يوازن بين التطبيق الفوري للمجانية , وما تقتضيه من تدفق طلابي , وأعباء مواجهة هذا التدفق , والسوق اللازمة لاستيعاب خريجي هذا النوع من التعليم فيما بعد. وليس ثمة تحيز في الإنفاق علي التعليم الجامعي علي حساب التعليم الخاص بل هو واقع تفرضه طبيعة المرحلة ومتطلباتها والأهداف المعلقة عليها , إضافة إلي تيارات العولمة وما تفرضه من تحيزات معرفية.

أما المحافظون – ونحن منهم- فيحاولون التوفيق بين المعارضين والمؤيدين والوقوف موقفاً وسطاً اعتقاداً منهم أن هذه المجانية يجب أن تتحرك في سياق ما يعرف بالتوازن الاجتماعي بين الفئات الاجتماعية المتباينة , ووضع الحقائق في نصابها الصحيح. فمجانية التعليم ليست سوي وسيلة لهدف وهو التعليم , وسيلة لضمان انتشار التعليم وعدم التمييز بسب القدرة المالية. فالتعليم هو الهدف والمجانية وسيلة , وهي ليست الوسيلة الوحيدة ولا دائماً الأكثر كفاءة. ولا ينبغي بحال من الأحوال أن نخلط بين الوسائل والأهداف. وعلي هذا تعددت مقترحات ترشيد أو ضبط المجانية فهناك المقترحات الدولية طبقاً للورقة التي قدمها اليونسكو للمؤتمر الخامس لوزراء التربية العرب في يونيو 1994 وعنوانها "التعليم من أجل التنمية: مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين" , تم تحديد سياسة تعليمية في مصر في ضوء التكيف الهيكلي يمكن تلخيصها علي النحو التالي:

- مجانية كاملة في مرحلة التعليم الأساسي.
- المجانية في المراحل التالية للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية , بمعنى قصر المجانية علي الطالب المتفوق.
- يستبعد من المجانية القادرون الذين ارتضوا طواعية الإنفاق في التعليم الخاص بمرحلة التعليم الأساسي بمحض إرادتهم , وبناء علي اختيار كامل من أولياء أمورهم , فليس من المقبول أن يتمتعوا بالتعليم المجاني في الثانوي أو الجامعة.
- الدراسات العليا بمصروفات.
- المتفوقون يتمتعون بالمجانية في كل المراحل التعليمية , ويمنحون المكافآت , وحتى ولو بدأ تعليمهم بالتعليم الخاص , ويتمتعون بالمجانية أيضاً في الدراسات العليا.

- دعوة القطاع الخاص للمشاركة في مشروعات التعليم , وهذه المشاركة قد تكون في صورة تبرعات أو إنشاء معاهد للتعليم الخاص.

وبمراجعة هذه الورقة يمكننا القول أن قصر مجانية التعليم علي مرحلة التعليم الأساسي هي نفس دعاوى البنك الدولي التي تري أن عوائده تفوق عوائد التعليم الجامعي بيد أن واقع الأمر خلاف ذلك وتأكده الدراسات المحلية , والتعويل علي هذا التعليم الجامعي كمدخل للتقدم في حالة مجتمعنا. أما قصر التعليم علي الطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية , بمعني قصر المجانية علي الطالب المتفوق. فهذا يؤدي , إلي حرمان الملايين من التعليم , فالطالب عادي المستوي هو القاعدة , أما المتفوقون فهم الاستثناء , ومعني هذا حرمان أكثر من (70%) من أبناء المجتمع من التعليم العالي. كما أن إلزام الطالب الذي التحق بمدرسة التعليم الأساسي الخاصة بدفع نفقات تعليمه بالمرحلة الجامعية , شيء غير منطقي , للاختلاف بين تكلفة التعليم بهاتين المرحلتين.

وربما كان التحاق هؤلاء الطلاب بالتعليم الخاص قد جاء تحت تردي مستوى التعليم ما قبل الجامعي وشيوع أن التعليم الخاص أكثر كفاءة وفاعلية , وفي سبيل ذلك يقتطعون من أقواتهم من أجل تعليم أفضل إلا أنه بالوصول إلي الجامعة تحدث "الصدمة" عندما يجدون أنفسهم غير قادرين علي تحمل هذه النفقات الباهظة. إلا أنهم قد يتحملوا جزءاً من نفقات تعليمهم أسوة بما كانوا يدفعونه في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي. أما جعل الدراسات العليا بمصروفات فالتساؤل القائم هو لِمَ تصر بعض الدول المتقدمة كألمانيا وفرنسا وبعض الدول الاسكندينافية علي جعل هذا النوع من التعليم مجانيًا بشرط أن يكون بلغتها حتى للطلاب الدوليين؟ , وتعمل بعض الدول (كنيوزيلندا) علي مساواة الطلاب الدوليين في مجال الدراسات العليا بالطلاب المحليين. وكيف يكون الحال بالنسبة لمجتمعنا مع مراعاة أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلي مواردَ وإمكانياتٍ ينوء الطلاب تِحْمْلِهاَ بمفردهم. أما المتفوقون وتمتعهم بالمجانية في كافة مراحل التعليم حتى ولو بدأ تعليمهم بالتعليم الخاص فهو واجب لا يمكن الجدل بشأنه ؛ ولكن المسألة تتعلق هنا بمن هو المتفوق وغير المتفوق ؟ وما أبرز معاييره؟

أما دعوة القطاع الخاص للمشاركة في تمويل مشروعات التعليم فهي دعوة محمودة. طالما أن مخرجات هذا النوع من التعليم تصب في نهاية الأمر في زيادة إنتاجيته باعتبارها أحد الموارد الأساسية اللازمة لعملية الإنتاج. أما المقترحات المحلية لترشيد المجانية فقد جاءت ضمن "إستراتيجية تطوير التعليم" عام 1987بأنه لا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم. فإسقاط المجانية عن الراسبين علي أساس أن حق التعليم المجاني مناطه جدية الاستفادة به والقدرة علي التعليم , وأنه ليس من المنطقي أن يتمتع الراسبون بهذا الحق إلي مالا نهاية. وعليهم أن يتركوا مكانهم للمتفوقين والناجحين الأجدر منهم بالمجانية.

وفي هذا أشارت إحدى الدراسات (ناس ، 2003)، إلي أن ترشيد المجانية علي هذا النحو سيعمل علي اهتمام الدارس بتحصيل المعرفة. والحد من عدد مرات رسوبه , وبخاصة , وأن هناك بعض الدارسين يظلون في الدراسة لمدة ثلاثة عشر عاماً , وهذا في حد ذاته هدر لمبدأ تكافؤ الفرص , الذي ترتكز عليه المجانية فالدارس الذي يرسب ولو لمرة واحدة يأخذ فرصة زميل له , قد يكون لديه من الاستعدادات والقدرات ما يجعله أفضل منه في الدراسة. ولا يجوز الخلط بين تمويل التعليم ومجانيته ، فالتمويل هو لتكلفة التعليم ، أما مجانيته فهي لزيادة فعالية التعليم من حيث إشباع الحق فيه , وتوفير الموارد البشرية علي أساس من تكافؤ الفرص.

وهناك من يري بأن يلزم القادرون بتحمل نفقات تعليمهم وربما المساهمة في تعليم غيرهم ومشاركة الأسر في تمويل التعليم من خلال الرسوم الرمزية – وهي لا تمثل نسبة تذكر- وتعد مشاركة هامشية في إطار مجانية التعليم الجامعي. والإجراء المقترح في هذا الصدد هو تطبيق نظام الدعم التبادلي (Cross-Subsidization) الذي يؤدي إلي حصول الفقراء علي جزء من هذه الخدمات مجاناً وجزء منها بمقابل مخفض ومدعم , بينما تتم تغطية عنصر التكلفة عن طريق زيادة أسعار تلك الخِدْمَاتِ بالنسبة لغير الفقراء في المجتمع ، ويفترض في هذا النظام وجود تمييز سعري بحيث تباع الخِدْمَاتُ الاجتماعية بأسعار معقولة للطبقة ذات الدخل المتوسط وبأسعار أعلي للطبقة الأكثر يساراً في المجتمع.

إلا أن السؤال الآن : كيف يمكن تحديد الطلبة الفقراء وغير الفقراء ؟ بل تخشي إحدى الدراسات (عمار ، 2008) أن تشهد ساحة التعليم خطيئة عودة شهادة الفقر في أي صورة ؛ من أجل أن يتمتع المواطن بحق التعليم في أي مرحلة من مراحله. إلا من خلال جهاز إحصائي كفء يمكن المعاونة في تحقيق هذه المهمة. وهناك الأصوات الداعية إلي ضرورة مشاركة الجهود الشعبية الطوعية المنظمة في تمويل التعليم الجامعي , ولكن السؤال القائم لماذا المشاركة في تمويل التعليم طالما أن الأغنياء قادرون علي إلحاق أبنائهم بالتعليم الخاص مهما كانت تكلفته ودفع الثمن مقدماً ؟ وما الضرورة الملحة التي تفرض عليهم المشاركة الجادة في تمويل التعليم الحكومي. أما الناس العاديين , فسوف تكون ردود أفعالهم: من أين لنا بهذا ؟! في ظل وجود 52.5% من السكان تحت خط فقر الدخل.

ويبقي السؤال: ما السبيل الأمثل لجعل الناس تقبل المشاركة الجادة في تكلفة التعليم ومصاريفه ؟ وتجيب إحدى الدراسات (بهاء الدين ، 1999)، أنه إذا كان الأغنياء قادرين علي أن يحققوا لأبنائهم تعليماً جيداً ومتميزاً , فإنهم لا يستطيعون أن يحققوا لهم مستقبلاً آمناً في ظل مجتمع غير متعلم , فالفقراء غير المتعلمين يتحولون إلي خطر يهدد أبناء الأغنياء المتعلمين , ولذلك , أقول: إن مجانية التعليم ضمان للأغنياء قبل الفقراء. ومن هنا تأتي ضرورة مشاركتهم في عملية التمويل. ويذهب البعض إلي ضرورة مراعاة الاستثناء / الفروق (الذكي والغبي) , (الغني والفقير) , (الجاد والكسول) وأن توزيع التمويل بالتساوي بين الطلاب دون تفرقة يعد صورة من صور الظلم الاجتماعي لأن حصول غير المستحق علي ما ليس له , إنما يكون بالضرورة خصماً مما للمستحق ! مما يهدد السلام الاجتماعي , ويثير البغضاء بين فئات المجتمع. ومعني هذا أن إطلاق المجانية بدون ضوابط قد يؤدي إلي إهدار فرص التكافؤ بين الطلاب.

ومن الوسائل الأخرى التي تستخدم في تحييد العامل المادي وتحقيق الهدف وهو التعليم إلي جانب مجانية التعليم "المنح الدراسية , القروض" ، أما المنح الجامعية فهناك من يقصرها علي الدارسين الذين يتفوقون ولكنهم يحتاجون في نفس الوقت المعونة المادية لكي يتمكنوا من مواصلة التعليم , وهناك من يوسع استخدامها ليشمل المتفوقين وغير المتفوقين من الدارسين ذوى الحاجة بل أن هناك نمطاً فريداً لاستخدام هذا الإجراء يتمثل في تجربة الحكومة الاشتراكية في السويد والتي وضعت نظاماً للمنح يسمح لكل من يتعلم أن يحصل علي منحة دراسية منذ بداية التعليم حتى نهايته , تكفي للإنفاق عليه طوال تعلمه علي أن يلتزم بسداد ما أخذ بعد خروجه للعمل وحتى الموت مما يجعل الأقساط عديمة القيمة. وننتمي نحن هنا إلي مجموعة الدول التي تأخذ بالاستخدام الأول , حيث يقتصر إعطاء المنح علي الدارسين المتفوقين.

أما القروض فتتطلب المبادرة من جانب من يريد الإفادة منها , وهي قروض ميسرة لا تحصل عنها فوائد , يستفيد منها الدارسون علي مستوي التعليم الجامعي عادة ويقومون برد هذه القروض علي أقساط بعد تخرجهم وانتظامهم في العمل. ونعرف

نحن أيضاً هذا الإجراء , فمنذ بداية الستينيات من هذا القرن وبنك الطلبة يعمل في إقراض من يطلبون ذلك. ويري كثير من الباحثين أن الدارسين من بين الفقراء يترددون كثيراً في طلب مثل هذه القروض نظراً لما تنطوي عليه فكرة الاقتراض ذاتها من قبول إعادة النقود بشكل أو بآخر.

وعلي الطريق ذاته أشار بيان الحكومة المصرية أمام مجلس الشعب بتاريخ (12/18/ 1999م) إلي ما يعرف بنظام (الدين المؤجل) وأنه سوف يبدأ اعتباراً من الفصل الدراسي القادم ؛ أي من أول فبراير (برنامج للمنح الدراسية , يتيح للطالب المقيد بإحدى الكليات أو المعاهد والراغب وغير القادر علي تغطية كل احتياجاته .. في حدود ألف جنيه للعام الدراسي وسوف يمنح ها المبلغ علي شكل قرض شخصي , ودون فوائد , ويسدد علي أربعين سنة , تبدأ بعد سنة من تاريخ التحاقه بعمل منتظم بعد التخرج) وهذا تدبير تتخذه معظم الجامعات في أوروبا وأمريكا لمساعدة الطلاب المحتاجين , بيد أن فترة سداد الدين لا تتعدي ما بين 20-30 سنة. إلا أن الدراسة لم تلمس أثراً لجدوى هذا الإجراء ومحاولة الإفادة منه فقد يبدو أن هذا المشروع قد وئد في مهده , أو علي أقل تقدير ذهب لأصحاب النصيب الذين يجيدون استغلال هذه الفرص لصالحهم وكأن لسان حالهم يقول هل من مزيد ؟

وعلي ما سبق يمكن التأكيد بأن سياستنا المقترحة لا تمس بالمجانية وإنما تضعها في إطارها الصحيح فتزيد من مسئولية الدولة تجاه النابهين والمتفوقين – القادرين وغير القادرين مالياً- بشكل أكثر فاعلية مما يستحقها , ودعوة القادرين في تمويل التعليم الجامعي , والتوسع في الصيغ الوسائليه كالمنح الدراسية والقروض , والدعوة إلي الاستقلال المالي وحرية الإدارة. وأخيراً تبقي الرؤى (الثلاث) المطروحة – المؤيدين والمعارضين والمتحفظين- خياراً شعبياً يحدده أصحابه , والمنتفعين به , وأصحاب المصلحة فيه.

(2-4) المشهدُ الثالثُ : الهويةُ الجامعيةُ

"الهوية Identity هي ما يُعْرَفُ به ويُعَرَّفُ به" وهي حصيلة لمجموعة من أنساق العلاقات والمعايير والدلالات التي يستقي منها الفرد معني لقيمة , ويضع لنفسه في ضوئها نظاماً يشكل إطار هويته , بحيث تتوفر له من جراء ذلك إمكانية تحديد ذاته داخل الوسط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه – باعتباره نظاماً مرجعياً علي المستوى السلوكي. والهوية ليست كياناً جامداً بل تتجدد وتُخصب في إطار التفاعل الخلاق مع المعطيات الزمانية , تتشكل في كل فترة في إطار جدلية الثابت والمتحول فتولد وتنمو , وتتكون وتتغاير , وتشيخ وتعاني من الأزمات الوجودية والاستلاب.

وينسحب ذلك علي هوية الجماعة أو المجتمع أو الثقافة ، وعندما يقترن مفهوم "الهوية" بالجامعة يصبح المفهوم متعلقاً بكل أركان العملية الجامعية , وأنماط السلوك الجامعي , والمساقات الدراسية ومحتواها , وحركة الجامعة ووظائفها ورسالتها , وكل الأطر التي تسهم في صياغة هوية الجامعة. فالجامعة "بيئة" اجتماعية وثقافية ذات مواصفات خاصة من شأنها أن توفر عدداً من المؤثرات التي تسهم في إعادة صياغة الإنسان. في ضوء هويتها , وما يرتبط بها من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات. ولعل أشد ما يقلق البعض في القضايا التي تثيرها التحولات هو ما لها من آثار علي الهوية والخصوصيات الثقافية , وهو قلق له ما يبرره

فالانقلاب الأيديولوجي والغزو الثقافي , هما السمتان التي تميزت بهما التغيرات التي طرأت علي المجتمع المصري منذ بداية السبعينيات , حيث إنه من المستحيل أن يحدث تحول اجتماعي , بدون أن يكون هناك تبرير أيديولوجي يعبر عن المصالح الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للفئات المستفيدة من هذا التحول.

ولاشك أن توجه العولمة Globalization المعاصر , لا يقف عند حدود التحولات الاقتصادية , وإطلاق قوي السوق , بل كان له أيضاً جانبه الثقافي الذي يشكل نوعاً من التحدي والضغط علي الخصوصيات الثقافية للأمم والشعوب في ظل ما نراه من محاولات قوى الهيمنة الاقتصادية تنميط سلوكيات البشر وثقافتهم في المجتمعات كافة وإخضاعهم لنظام قيم وأنماط سلوك واحدة بدعوي أن الشعوب ذات الثقافات المتشابهة تتقارب , والشعوب والدول ذات الثقافات المختلفة تتباعد. أما عن مخاطرها كتحول ثقافي ، فتتضمن احتمال تهميش الثقافات وتهديد الخصوصيات الحضارية من خلال هيمنة الثقافة الرأسمالية التي أخذت تنتشر علي الصعيد العالمي متسلحة بآخر المستجدات الدعائية والإعلامية.

وانطلاقاً من أن التعليم يعد هو الأداة الأكثر فاعلية وكفاءة في تشكيل الوعي وتسييد القيم والمفاهيم والأطر العامة من خلال العمليات التي تتم داخل الجامعة بشكل مقصود وهادف , أو بشكل غير مقصود من خلال ما يسمي في الأدبيات التربوية "المنهج الخفي" وهو مجمل العلاقات الاجتماعية والتفاعلية التي تتم داخل جدران الجامعة بصورة عفوية. تم توظيف التعليم في التهيئة لمتطلبات ذاك التحول الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي , وساند التعليم جهاز الإعلام بكل صوره وأشكاله في تسييد القيم والمفاهيم التي ارتبطت باندماج الاقتصاد المصري في الاقتصاد الرأسمالي العالمي وما تبع ذلك من قضايا ومشكلات ارتبطت بمراحل التحول من الانفتاح إلي إعادة الهيكلة , ثم سياسة التحرير الاقتصادي ثم اعتماد آليات السوق في جميع المجالات بما فيها الخِدْمَاتُ , الصحة والتعليم والإسكان والثقافة ...الخ.

وفي ضوء التحولات السريعة والمتلاحقة , تغير الدور الاجتماعي والثقافي للجامعة في وقتنا الراهن , وتناست إرثها القيمي المحدد لهوية الذات الجامعية. في ظل هوجة التداعي للجامعات الأجنبية ما بين ألمانية وفرنسية وأمريكية من أجل حصد "الامتيازات الأجنبية"، وهوجة التداعي للجامعات الخاصة , والتي حركت عملية التعليم من عملية رسالية وجَب علي الدولة حماية حياضها إلي الجامعة – السوق University-Market ضمن مشروعات ربحية تسهم في سياساتها بتحطيم عناصر من منظومة التقاليد الجامعية , وإعداد الطالب مساراً وتفكيراً علي قاعدة: "MY" are Job and Money Identity.

ومسألة الهوية ليست شأناً خاصاً بنا , بل هي أحد أهم الطروحات الدائرة علي المسرح العالمي , إذ يقرر الباحث الفرنسي "فيليب انجلهارت" ضمن مؤلفه "الإنسان العالمي:هل يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تواصل البقاء؟ الصادر في باريس عام 1996" انتصار الأبعاد الاقتصادية والمالية في المجتمع الإنساني المعاصر , في ظل التغيرات الكبرى التي حدثت في العقود الأخيرة. وهبوط الأبعاد السياسية والاجتماعية والثقافية والتي تمثل في الواقع أزمة في مجال الحداثة الغربية. مطلقاً الدعوة إلي ضرورة "إعادة بناء المجتمع" من خلال رد الاعتبار للأبعاد السياسية والاجتماعية والثقافية. ويعتبر Hill وتوربين Turpin , مصدقاً لموقف فاسر Wasser , أن التغير الحاصل جذري لدرجة تثير التساؤل حول هوية الجامعة ذاتها , ويعدان دخول السوق نطاق المعرفة بهذا الشكل تعبيراً عن نقلة جوهرية في ثقافة العلم: من الدور التحريري للعلم- المعرفة إلي سيادة قيم السوق والمتاجرة في

نطاق المعرفة , كسلعة. ولهذه النقلة آثار عميقة , ليس فقط علي الجامعات ولكن علي البشرية جمعاء: علي عملية بناء المعرفة ذاتها , وعلي إمكان التوصل إلي المعرفة المحصلة.

ويعزو "ريدنجز Readings" ضمن مؤلفه "خراب الجامعة ! The University In Ruins" تبدل دور الجامعة , في المقام الأول , إلي هبوط المهمة الثقافية في معترك تكوين رأس المال العالمي. ومن ثم فإن "الثقافة" تفقد قيمتها كأساس لشريعة الجامعة. وتتحول مرجعيتها الأساسية من الثقافة القومية إلي السوق (Readings,1996) وكما قال روبرتسون "إن الفرضية التي تقوم علي أن الخِدْمَاتِ التعليمية يجب أن تعامل كسلع خِدْمِيَّة اقتصادية تمثل تحدياً لتقاليدنا الكندية وخطراً علي برامجنا التعليمية". وإذا كان هذا هو حال مجتمعات الغرب وجامعاتها فما بالنا نحن والعالم يعيش حالة من حالات تسييد الثقافة الأمريكية تحديداً , مفهوماً وفكراً وممارسة من خلال العديد من الآليات التكنولوجية ومن خلال وسائل السيطرة التي انفردت بها علمياً ومعلوماتياً ومعرفياً علي عالمنا المعاصر الأمر الذي يبرر قلقنا إزاء هويتنا المجتمعية والجامعية.

فقد انعكست التحولات الكبرى ولاسيما العولمة الرأسمالية التي غيرت وجه العالم الذي نعيش فيه علي المجتمع المصري إلا إنه وقف ولا يزال يقف أمامها حائراً بين الرفض والقبول والمحايدة "فالرافضون" للعولمة رفضاً مطلقاً يرفعون ألوية الخصوصية الثقافية والهوية بدعوي "أن الثقافة التي تفرضها العولمة تدعم وتثبت الانفتاح الثقافي وتعمل جاهدة علي طرد الثقافة الوطنية أو القومية لتحقيق مصالح واتجاهات أصحاب العولمة" ويسوقون عدداً من الشواهد الوجيهة أبرزها تحول العلم من أداة معرفية إلي أداة أيديولوجية نظراً لأن الهيمنة الاقتصادية علي دول الهامش تتطلب هيمنة تربوية وثقافية , وبدونها لا يمكن انتشار القيم الغربية ولا استغلال ثروات الهامش , وبالتالي فإن المركز في دول المركز , يعمل جاهداً علي تصدير علومه ودعمها بكل ما أوتي من إمكانات.

فظهرت العلوم الاجتماعية الماركسية , والعلوم الاجتماعية الرأسمالية كمنهجية وكموضوعات وكنظريات , وهو ما انعكس انعكاساً مباشراً بالتالي علي النظام التعليمي في المجتمع المصري نتيجة للتوجهات الأيديولوجية لنظم الحكم المتعاقبة باعتبارها المهيمن علي النظم التعليمية والإعلامية والثقافية. وهكذا تم توظيف العلم لخدمة الاحتكار العالمي , وأداة فعالة لخدمة الصراع العالمي , ولضمان مصالح الدول الكبرى , واستمرار فرض سيطرتها علي الدول النامية تبعاً لأيديولوجيتها , سواء في المجال السياسي , أو في المجال الاقتصادي , أوفي المجال العسكري. وأخذت العلوم الاجتماعية صبغة استعمارية جعلت البعض يسميها "العلوم الاجتماعية الاستعمارية" لأنها تقدم العلم كأحد آليات السيطرة والهيمنة بسواعد روادها الغربيين حيناً , وسواعد روادنا أحياناً كثيرة , ومن هنا يمكن فهم دلالات "علم الاجتماع الاستعماري" كأحد فروع علم الاجتماع. والسؤال الذي يتعين إثارته في هذا المقام , نقلاً عن عالم الاجتماع النيجيري "كلودإيك" AKE , في مشروعه بعنوان "إطار مقترح لمقال بعنوان: العالم الثالث بين التبعية والتساند الدولي" لماذا تقبل دول الهامش وعلمائها والقائمين علي شئونها أن يتسامحوا في قبول علم اجتماعي وسياسات اجتماعية مغتربة عن بيئتهم , وتعجز عن إحداث تطور علمي أو اجتماعي يستطيع مواجهة مشكلات التخلف والتبعية ؟

أما "القابلون" للعولمة وتحولاتها فلا يرون فيها إلا اتجاهاً متزايداً نحو تقسيم العمل وانتشار التكنولوجيا الحديثة من مراكزها في العالم المتقدم اقتصادياً إلي أقصي أطراف الأرض , ومن ثم زيادة الإنتاج زيادة مضاعفة , وهو في سبيل ذلك مستعد

لأن يغفر للعولمة أي تأثير سلبي يمكن أن ينتج عنها عن الهوية الثقافية , بل هو مستعد للقول بأن هذا الأثر السلبي عل الهوية تافه وبسيط , بل قد يذهب إلي حد القول بأن الهوية الثقافية سوف تفيد من العولمة بدلاً من أن تضار.

وهناك "المحايدون" الذين يحاولون خلق المعادلة الصعبة – وهم الأقرب إلي الصواب في نظرنا- فلا يجنحون نحو العولمة وتحولاتها جنوحاً مطلقاً , ولا الاستغراق في التقوقع والانغلاق علي الذات بل يحاولون استثمار مغانمها ودرء مغارمها انطلاقاً من الوعي بمعناها وجوهرها.

فالرافضون للعولمة رفضاً مطلقاً , مصيرهم الاندثار , إذ يخطئ من يعتقد أن حماية الذات تكمن في عزلها عن العالم الخارجي وحمايتها من مؤثرات الثقافة الكونية. فغني عن التوكيد أن الذات الثقافية المطلوب حمايتها من الاغتراب هي ثقافة التغير الشامل وليست ثقافة الجمود والسكون الاجتماعي , والتاركون أنفسهم للموج يحملهم كيف يشاء وأني يشاء , مصيرهم الاندثار أيضاً لافتقادهم البوصلة السوسيو ثقافية الموجهة.

وأكثر فئات المجتمع تعرضاً لهذه التغيرات والتحولات الثقافية والاجتماعية هي فئات الشباب الجامعي فخلال الحقبة الناصرية تطور تقديم الهوية لدي المتعلمين المصريين داخل الأيديولوجية السياسية من "الهوية الوطنية" لتتحول نحو "الهوية القومية العربية" مع قيام وحدة مصر وسوريا 1958 , وبعد الانفصال , دخلت مصر في مرحلة التحول الاشتراكي , وبدأ التربويون في التحول مع تلك الهويات ومسايرتها من القطرية إلي القومية إلي التبشير بالاشتراكية , وصبغت المقررات والمناهج بما يلائم ذلك , بما يشي بتبعية الفكر التربوي للقرار السياسي في مصر عموماً , وضعف النزعة النقدية والاستقلالية خلال تلك الحقبة. ومع بداية السبعينات أثر الانقلاب الأيديولوجي المفاجئ والغزو الثقافي والإعلام الغربي علي الشباب بشكل كبير وخلق حالة من الاغتراب الثقافي تبدت في صورة تشتيت ثقافي واسع واستقطاب بين أقصى صور السلفية الدينية الملتزمة وأقصي صور التغرب أي أن استعادة الثقافة الغربية الرأسمالية بطريقة غير نقدية أدت إلي استعادة غير نقدية لثقافة الماضي والموروثات مما أدي إلي صعود الفكر السلفي في مواجهة الفكر التابع وفي الحالتين يقل بل ينعدم الإنتاج الثقافي الوطني القادر علي تغيير الواقع.

ويحاط الشباب المصري اليوم بأربع هويات رئيسية وهي: الهوية الوطنية , الهوية العربية , الهوية الإسلامية , وأخيراً الهوية العالمية. فالهوية الوطنية ترتكز علي الحدود السياسية للدولة , وتُبني علي الانتماء والولاء والمواطنة في الدولة. أما الهوية العربية , فترتكز علي التماثل في الحضارة واللغة والثقافة , ومن ثم هدف تحقيق الوحدة العربية. علي حين أن الهوية الإسلامية ترتكز علي العقيدة أكثر من الوطنية أو القومية , ويميل العديد من الشباب إلي هذا الاتجاه. أما الهوية العالمية , فترتكز علي التحول نحو العالمية في كافة مناحي الحياة. وبصورة انطباعية – إذ أن واقع الحال لا يتيح قدراً كافياً من المعلومات والبيانات- يمكن رسم خريطة جغرافية أو اجتماعية لتوزيع الهويات الحضارية الأربع السابق الإشارة إليها , بأن الهوية الوطنية المصرية تغلب علي الشباب في الأقاليم والريف. في حين يتراجع الإيمان بالفكرة العربية في أوساط شباب الطبقة الوسطي بالمدن , بينما تزايد التوجه الديني في صفوف الشباب المتعطل عن العمل , وذوي التعليم المتوسط , كما تزايدت النظرة العالمية لدي خريجي الجامعات , والتعليم الأجنبي , وأبناء الطبقة المرتبطة بقطاعات السياحة والتجارة الخارجية والإعلام. وعلي ذلك فإنه يمكن الانتهاء إلي أن أزمة الهوية لدي شباب مصر , وإن كانت تستدعي قدراً من القلق والانزعاج , فإنها لا ينبغي أن تتجاوز ذلك إلي إثارة الذعر بيننا , ذلك أننا , وعلي نحو ما يؤكد د.عليوة "نشترك فيها معظم دول المعمورة".

وفي ضوء ما تؤكده الدراسات (محمود ، 2001) ، علي وجود أزمة هوية في مجال التربية , ويرجع ذلك إلي أن التعليم المصري يعمل وفقاً لعدة أيديولوجيات متباينة ومتعارضة. وقد أدي هذا التباين إلي غموض التوجهات القومية , والأهداف والسياسات التربوية , وإلي الحيرة والتردد بين هذه الأيديولوجيات وتلك , مما عمل علي انفصال التعليم المصري عن الواقع الاجتماعي الذي يعمل من خلاله , وعلي ذلك يمكننا استقراء معالم هذا المشهد عبر لقطتين أحداهما تتعلق "بالقيم" والأخرى تتعلق "باللغة" باعتبارهما أبرز محددات الهوية.

(2-4-1) اللقطةُ الأولَى : القيمُ الجامعيةُ

القيم والمعايير ركن أساسي من أركان النسق الثقافي , ولكل ثقافة قيمها ومعاييرها. ومع أن بعض القيم يشترك فيها الناس علي اختلاف أماكن تواجدهم , إلا أن قيماً أخري تخص كل جماعة بشرية وبذلك تميزها عن غيرها من الجماعات. والقيم هي تلك المعتقدات الراسخة التي يتمسك بها الفرد أو الجماعة كمعيار أو أداة لتفضيل سلوك معين , فهي تشكل مصدراً للمقاييس والمعايير والوسائل والغايات , وتعني بتنظيم العلاقات الاجتماعية وتسوغ الواقع وتدفع إلي تغييره , وهي بذلك تمثل أحد المكونات الأساسية للهوية الثقافية التي تعد – بدورها- وعاءاً يستوعب القيم الجماعية , ويجسد المعتقدات والممارسات التي من خلالها تتشكل آليات ومجالات السلوك العام في أي مجتمع.

ولأن الثقافات تؤثر وتتأثر بغيرها فإن القيم والمعايير كأحد أركان الثقافة تتأثر بهذه الحركة فتتغير. كما أن تغير هذه القيم والمعايير قد يحدث بفعل عوامل داخلية كما يحدث في محاولة التلائم مع مظاهر التغير المادي. "فالنسق القيمي السائد يعد إفرازاً للشروط الموضوعية القائمة". وعلي اعتبار ما تؤديه المؤسسات التعليمية كدور رئيس في عمليات التنشئة الثقافية والأخلاقية والاجتماعية , والنمو المتزايد لتأثير التحولات الثقافية بثوراتها المتعددة في تحديد ونشر القيم الأخلاقية والثقافية سيكون لها تأثيرات أساسية علي الدور الذي تقوم به هذه المؤسسات التعليمية في نقلها أو تكونيها أو تغييرها لهذه القيم. ونتيجة لما شهدته المجتمعات من تحولات حادة وسريعة ومتلاحقة , تركت هذه التحولات بصماتها علي أنساق القيم الاجتماعية والتوجهات القيمية. وقد عبر "آلفين توفلر" عن ذلك بأنه "صدمة المستقبل" ذلك أن نمو تكنولوجيا المعلومات والاتصال نمواً أُسيًا قد أدي بنا إلي أننا في الطريق للوصول إلي تغيرات متصاعدة. وهذه التغيرات السريعة لا يمكن أن تؤدي إلا إلي انحراف في القيم ونظم الاعتقاد وقواعد السلوك (ستونير ، 2005).

وبمراجعة الواقع السوسيو مصري عبر ما شهده من تحولات اقتصادية وثقافية ظهر علي مسرح الحياة الاجتماعية حالة تبني الذات لقيم اللامعيارية ، فالإنسان المصري بدأ ينظر إلي عدم الالتزام بالقيم والمعايير الإيجابية في سلوكه علي أنه مرغوب فيه في ظل السياق الاجتماعي الذي يعيش في إطاره , وذلك لأنه أدرك في ضوء خبرته لمعطيات الواقع , وأن تمسكه والتزامه بالقيم والمثل لا يمكنه من التوافق والتعايش مع هذه التحولات , بل إن عدم الالتزام وتبني القيم المشوهة هو الأمان والآلية التي تمكنه من المحافظة علي بقائه وإشباع حاجاته التي عجز المجتمع عن إشباعها. وبدأ المجتمع ينظر إلي الذات الملتزمة بالمثل والمبادئ الأخلاقية علي أنها ذات غير سوية ولا تعيش عصرها وغير واعية , وهذا يدل علي أن انقلاباً أو تغيراً جذرياً قد حدث في معايير التقييم.

فقد ساهمت الأوضاع المترتبة علي سياسة الانفتاح في خلق العديد من التناقضات والتشوهات التي أصابت البنية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع المصري , وانعكست بشكل واضح علي أنساق القيم وأنماط السلوك حيث تراجعت بعض

القيم كالتنمية والجهد والعمل , وصعدت قيم الانتهازية والفردية والكسب السريع سواء المشروع أو غير المشروع . وقد أثرت هذه الحالة القيمية , بما لا يدع مجالاً للشك , علي مجمل نظام التعليم واتجاهاته وسياساته. فمن المؤكد أن البُنَي الاجتماعية المتميزة تعكس نفسها في بُنَيً تعليمية مقابلة لها , وبالتالي تؤدي إلي خلق أنواع من التعليم تتناسب وتطلعات تلك القوى الاجتماعية الجديدة وقيمها الصاعدة. رغم أن معظم الشعب المصري يهتم بالتعليم وينفق عليه ، ومع هذا لا قيمة للتعليم.

فبسبب التغير الاجتماعي الهائل الذي صاحب الانفتاح الاقتصادي تقلصت قيمة العلم والثقافة بصورة عامة , وانخفض نسبياً الوازع الاجتماعي للحصول علي الشهادات العليا لحساب الأنشطة التجارية ذات الكسب السريع. وقد يكون طغيان القيم المادية وظهور بعض الفئات الاجتماعية التي حققت مكاسب مادية ومعنوية كبيرة بغير طريق التعليم أحد العوامل التي دفعت ببعض المعلمين إلي التخلي عن أخلاقيات المهنة والتقصير في حق الطالب , والبحث عن الدروس الخصوصية والكتب الجامعية باعتبارها السبيل لمجاراة هذه الفئات ، وأصبح التعليم في ظل هذه الأوضاع مسئولاً عن تردي أوضاع الشباب , وعن تفشي حالة الاغتراب بينه وتزييف وعيه , مما أثر بدون شك علي تشكيل قيمه واتجاهاته , والتي أتسمت "بالمادية" وثقافة "معاك تساوي .. ما معاكشي ما تساويش" , وقيم "الفهلوة" وثقافة "اللي تغلبُوا ألعبُوا" كانعكاس للواقع الاجتماعي في عصر الانفتاح.

فالتغييرات الاجتماعية في أنساق القيم في ظل الاقتصاد الحر ، ارتسمت بتغيرات في: قيم العمل والإنتاج ، فقد أصبح قطاع العمل محاطاً بنشاطات طفيلية خِدْمِيَّة تتصل بأعمال الوساطة والسمسرة والترهيب وسارع القائمون عليها في كسب أموالهم دون أي جهد , وجمع الريع دون أي اعتبار لقيم العمل والإنتاج. أما قيم المكانة الاجتماعية ، فلم يعد التعليم مؤشراً أساسياً في تحديد المكانة الاجتماعية علي ما كان سائداً في الستينات , ولم يعد من هم أكثر تعليماً أو إخلاصاً في العمل يتلقون أكبر الدخول بل أصبح هناك مؤشرات خاصة أخري (كالمحسوبية والفرص , والفساد والفهلوة .. إلخ) هي الأكثر فاعلية , وهي الطريقة السريعة للحراك الاجتماعي. فضلاً عن ، سيادة قيم الاستهلاك ، بعد إغراق السوق بشتى صنوف السلع الاستهلاكية , ودفع المجتمع وأفراده دفعاً نحو التقليد والمحاكاة عبر بوابة الإعلانات المغرية التي تتحكم بشكل كبير في تكوين الأفكار والأذواق والأزياء الثقافية والفنون والقيم الأخلاقية والجمالية فلهث الجميع خلف نمط الاستهلاك الترفي والمستورد وتقديس الأجنبي إلي حد السفه. ولا شك أن التأثيرات التي أحدثتها التحولات في المجتمع قد ألقت بظلالها علي النسق الفكري والتعليمي في المجتمع فانحسرت قيم التعليم والثقافة كانعكاس للحالة المجتمعية , ذلك أن أفراد المجتمع شهدوا أن هناك طرق للكسب السريع لا تحتاج إلي بذل الجهد في تحصيل العلم , بعد أن سيطرت قيم الاستسهال والغش والتزوير.

ومع التحول الليبرالي أضيفت تراكمات جديدة إلي تلك القيم السالبة , وظهرت أخري جديدة , فقد أوضحت احدي الدراسات (عبد المجيد ، 2005)، ما تؤدي إله التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية من اضطراب قيمي وثقافي لأي مجتمع مشيرة إلي أن تبني المجتمع المصري لسياسة الانفتاح الاقتصادي الاستهلاكي ثم سياسة الخصخصة كان له دور كبير في التشوه القيمي الجامعي من حيث طغيان قيم الثروة والكسب السريع , ومن حيث ظهور معايير جديدة للتميز من أهمها الكسب المادي وبالتالي تراجع قيمة المعرفة. وبذلك عاني التعليم الجامعي في وضع التحول الليبرالي من حالة الفوضى , وضعف منظومته القيمية أمام منظومة المجتمع , وإذا كان من المفترض أن تكون القيم والثقافة الجامعية هي الأكثر رشداً بالنسبة لثقافة المجتمع , بحيث تتولي من خلال التنمية ترشيد هذه الثقافة وقيادتها والارتقاء بها. إلا أن ما حدث هو العكس حيث طفحت قيم وثقافة المجتمع لتتراجع القيم والسلوكيات الجامعية مستلهمة انحرافات الثقافة العامة.

فمع ثقافة التحول الليبرالي ثقافة الفردية والتمركز حول الذات وإعلاء المصلحة الخاصة فوق كل المصالح تولدت ثقافتين في مجتمعنا ، أولاهما: ثقافة "الصمت" ثقافة غالبية المجتمع المصري الصامت نتيجة لاستسلامه لما يفرضه أصحاب السلطة والنفوذ من ناحية ، وأصحاب الفئات الطفيلية التي بدأت تظهر في المجتمع من ناحية أخري ، وما لهذه الثقافة من معوق أمام التحول والتغير الاجتماعي انطلاقاً من الثقافة الرشيدة –كما نراها- تتجلي قولاً في "إذا كنت ذا رأى فكن ذا عزيمة .. فإن فساد الرأي أن تترددا". وثانيتهما: "ثقافة المادة" والاستحواذ على الثروة ، وممارسة كل ما هو كفيل بتحقيق ذلك بأي أسلوب وبأقصر الطرق ، ودونما تفكير فيما إذا كان هذا يتعارض مع القيم والمعايير الأخلاقية أم لا؟

وطالت هذه الثقافة وقيمها التعليم الجامعي فمع التحول الاقتصادي نحو الاقتصاد الحر والخصخصة تدفقت قيم القطاع الخاص والسوق على ساحة التعليم الجامعي بعد أن اتجه الاستثمار إلى ساحته بقيام بعض أصحاب رؤوس الأموال – ولا أقول رجال الأعمال- بالمشاركة في بناء الجامعات الخاصة لتدار كمشروع اقتصادي بحت دونما اعتبار لمضامين العملية التعليمية ، والمعلن أمام الناس هو الاهتمام بالتعليم. واكب ذلك أيضاً ما عرف بسياسة "فك الارتباط" بين الشهادة والوظيفة ، ومن ثم تخلى الدولة عن سياسة تكليف الخريجين تدريجياً لتفرز "بطالة المتعلمين" وتصبح من أخطر المشكلات على المستوى القومي ، مما أثر على أهمية التعليم ، وتدنى قيمته في ظل حياة صاحبه عندما يعجز في الحصول على عمل ، أو وظيفة مناسبة بعد تخرجه. فلم يعد التعليم بكل أسف شديد هو المصعد الاجتماعي ، وإنما هو أداة سيطرة القادرين اقتصادياً لإفراز ثقافة خاصة بهم تشكل العقول وتسمم الأذهان لتظل قيمهم هي السائدة.

وانسجاما مع واقع العولمة الذي يصبغه (سيرج لاتوش) بالصبغة الاقتصادية بقوله "إن هدف العولمة اقتصادي – في المقام الأول – ألا وهو تحويل العالم إلى عالم يهتم بالاقتصاد أكثر من اهتمامه بأي أمر حياتي آخر بما في ذلك الأخلاق والقيم الإنسانية التي تتراجع تدريجياً وتستبدل بالعلاقات السلعية والربحية النفعية". تحولت المعرفة من كونها "قيمة" في حد ذاتها إلى كونها "قوة" للفعل والسلوك ، وذلك يعد بلا شك تحولاً في القيم الموجهة لعملية الإنتاج المعرفي حيث أضحت وفقاً لأهدافها المستجدة لا تخضع لدوافع إنسانية في إنتاجها بقدر ما يحكمها العمل على مزيد من الإنتاج لمزيد من الاستهلاك لمزيد من الربح. ونتيجة لذلك ، بدأت لغة السياسة التعليمية في قطاع التعليم العالي ، تراعي اعتبارات السوق ، وتقتبس تعبيرات عالم التجارة ، وتضمن قاموس مفردات السياسة والإدارة الجديدة في التعليم مصطلحات مثل الملكية التعليمية ، والمشروع التعليمي ، والمداخل التجارية للتعليم ، والخدمات التعليمية ، والمنتجات والكفلاء ، والسلع والمستهلكين ، وتعليم القيمة المضافة ، وغيرها ، وتعكس هذه المصطلحات مرحلة تعليمية جديدة ومختلفة نسبياً عما سبق ، وتصبح فيه أغراض وممارسات التعليم جزءاً من أغراض ولغات وممارسات السوق.

ويري (جون روبرتس) أن قوى السوق باتت تعمل على نحو أشد وبصورة أكثر علنية من قبل ، وأن منطقة فعلها قد امتدت خارج منطقة التدريب والتعليم لتصل إلى منطقة البحث أيضاً. وفي هذا يؤكد (مايكل شاتوك)علي وجود مهددات للجامعة ناجمة عن الاقتراب الزائد عن الحد من الاقتصاد أبرزها إحلال القيم الاقتصادية مقام القيم الأكاديمية ، وهكذا تصبح القيم الحاكمة للتعليم العالي غير متميزة عن تلك التي في عالم الأعمال والصناعة. هذا وتتفق عدد من الدراسات الدولية (تاسكر وباكهام ، تورستين هورسين ، كوجان وبرينان) على وجود أوجه الاختلاف بين القيم الأكاديمية بالتعليم العالي وتلك القيم الاقتصادية وما تتميز به من التركيز على المنفعة والمنافسة ، مقابل ما تتميز به القيم الأكاديمية من الحرية الفكرية والبحث الخلاق

والمتابعة المخلصة للمعرفة وقد كان من نتائج سيطرة القيم الاقتصادية فقدان المعنى والأهمية للأهداف الفكرية والاجتماعية في التعليم الجامعي (Tasker, M., Pacham,1994).

وبالتحليل السوسيولوجي لتلك القيم الجامعية ، وجدناها انعكاساً للقيم المجتمعية المفرزة بفعل التحولات الاقتصادية والثقافية وتداعياتها فتأثرت الشخصية المصرية واضطربت قيمها ، وفقاً لما تؤكده دراسة سوسيولوجية رائدة في هذا الشأن (زايد ،1990) ، في استهدافها الكشف عن سمات شخصية الإنسان المصري ، مسفرة عن أن سمة التناقض والازدواجية من أبرز السمات التي تسم سلوك المصري المعاصر. فالإنسان المصري تختلف آراؤه واتجاهاته مع سلوكه الفعلي ، فالقول شيء والسلوك شيء آخر مختلف. وأن هذه الازدواجية تجعل من التنبوء بسلوك الإنسان المصري أمراً صعباً. ومفسرة ذلك في ضوء البنية المصرية المليئة بأشكال عديدة من التناقضات الاقتصادية والطبقية والثقافية.

وإذا كان من المفترض أن تقود ثقافة التعليم الجامعي وقيمه ثقافة المجتمع وقيمه ، فان ما حدث هو العكس حيث طفت قيم وثقافة المجتمع ، وطالت مجتمع الجامعة أساتذة وطلاب ؛ حيث اضطربت قيم الأستاذ الجامعي ولم يعد الأستاذ النموذج الذي يحافظ على مكانته وسمعته الأخلاقية والمهنية فَقَدْ فَقَدَ البعض منهم التزامه القيمي أثناء حراكه الاجتماعي ، وتعجل الثراء والحياة المترفة. لقد استغلوا تردي التعليم الجامعي ، فرأوا النهوض به ولكن لصالحهم الخاص ، فطرقوا أبواب الدروس الخصوصية ، وكتبوا المذكرات الجامعية المتعجلة سعياً للكسب المادي قبل كل شيء ، متأثرين مثل كل الفئات بالظروف الاقتصادية والمادية التي أفرزتها التحولات ، بل أستلهم البعض الآخر انحرافات الثقافة العامة ، حيث الاستعانة بالوساطات والتقرب لأصحاب السلطان لشغل المناصب ، وتسريب الامتحانات ، والتلاعب بالكنترولات لتعيين الأبناء والأقارب ، والفضائح الأخلاقية ، والسرقات العلمية ..الخ (ليلة ، 2005).

وعلي اعتبار أن فئة الشباب , ولاسيما الشباب الجامعي , هي أكثر الشرائح الاجتماعية استجابة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ويرجع ذلك بطبيعة الأمر إلي أن التحولات بطبيعتها تفاعلات ترفض الثبات , وتتجه إلي تغيير الواقع , كما أن هذه التحولات أكثر تأثيراً في الشباب لأنهم أكثر تأثراً بنتائجها , فهم أصحاب الحاضر والمستقبل. وهم أيضاً المسئولون عن نقل مجتمعهم إلي آفاق المستقبل. ففي ظل العولمة الرأسمالية أصبح الشباب مشتتاً بين قيمه الموروثة ، والقدرة على التوافق مع الحضارة العالمية الجديدة بكافة جوانبها التكنولوجية ، والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية ...الخ وحدث خلل أو اضطراب في منظومة قيم الشباب الجامعي حيث اختفت قيم أصيلة وظهرت العديد من القيم السلبية التي أثرت سلبياً على عملية التنمية أبرزها عُلو قيمة الثروة والمال على بقية القيم الذاتية والاجتماعية الأخرى لدي الطلاب ، وترسخ لديهم التطلع إلى الحصول على المال الذي يمكنهم من شراء أي شيء في مستقبل حياتهم. شراءَ مشروعاً عبر الدروس الخصوصية والكتب الجامعية في بعض الأحيان ، والشراء غير المشروع في أحيان أخري عبر شراء الامتحانات ، والتسلل إلي الكنترولات ، والغش إن لم تجد المحاولات ، بل وشراء الشهادة من بعض الجامعات الخاصة أو الأجنبية دون أن يَخُطُّوا في سبيل ذلك سطراً واحداً يمكنهم من دخول مجتمع العلم ليغنموا مغانمه ويسيئوا إلي أصحابه الحقيقيين.

لتترك هذه القيم المشوهة آثارها على مجالات تطوير التعليم الجامعي وتحديثه. في ظل ما شهده المجتمع المصري من تحولات سريعة لم يستطع إنسانها استيعابها أو التعايش معها لأنها تفوق قدراته على الاستيعاب والتكيف. وكان لهذه التحولات آثارها علي أنساق القيم والتوجهات القيمية ، حيث تشوهت قيم الذات ومعايير التقويم ، والتخلي عن قيم اجتماعية أصيلة ،

واستبدالها بقيم اجتماعية سلبية لجأت إليها الذات كآلية لإشباع حاجاتها والمحافظة على بقائها. وطال هذا التحول القيمي القيم الجامعية لتصبح صورة كربونية لصورة المجتمع وقيمه. الأمر المؤذن بصدمة ثقافية إذا ما عجزت الذات عن إحداث توازن بين القيم الرشيدة ، ومطالب وقيم الواقع الجديد سواء على مستوى المجتمع أو الجامعة.

أما عن الوسيلة التي نتجنب بها الصدمة الثقافية أو صدمة المستقبل – انحراف القيم ونظم الاعتقاد والسلوك – هي نظام تعليمي يوجه لتدريس شئون المستقبل "المتغير" على نحو ما يذهب (ألفين توفلر) وهنا يأتي دور التعليم في تأصيل وترسيخ القيم الايجابية ، وإزالة الجوانب السلبية للشخصية المصرية ، وكذا المجتمع الطلابي أساتذة وطلابًا مع الأخذ في الاعتبار ضرورة التوازن في المناهج والمقررات الدراسية بين ما يسمى "بالعولمة Globalization" ، و"الخصوصية الحضارية" – المصرية والعربية والإسلامية – سعياً نحو تحقيق "العالمية Universalization" في العملية التعليمية ، وهو ما تفرضه طبيعة الحضارة التي ننتمي إليها. إذ أن التفاعل مع ظاهرة العولمة يقتضي ضرورة امتلاك أدواتها من علم وتكنولوجيا ، وأيضاَ توافر القاعدة الفكرية التي تهيئ المناخ المناسب لسيادة العقلانية في التفكير ، والليبرالية والديمقراطية وحقوق الإنسان كقيم إنسانية ضرورية في عصر العولمة. ويقع امتلاك هذه الأدوات وتوافر القاعدة الفكرية الملائمة على عاتق العديد من المؤسسات التربوية ومن أهمها الجامعات ، وذلك بحكم رسالتها الأساسية.

(2-4-2) اللقطةُ الثانيةُ : اللغةُ العربيةُ

اللغة أقدم عقد اجتماعي عرفته البشرية في تاريخها الطويل منذ تواضع البشر علي استخدامها كأول جهاز رمزي , يعبرون به عما يجول في عقولهم. وتطلق كلمة (اللغة) علي التعبير الصوتي أو الشفهي بالكلام , والتعبير البصري أو التحريري بالكتابة , وتعتبر الوعاء الحاوي للثقافة ووسيلة التفكير الذي يحدد روية العالم ونواميسه. لذا شكلت معرفتها أهم ركيزة لتحصين الهوية , إذ لا يكتمل مدلولها إلا في جوهر اللغة ووظيفتها , والدفاع عنها واجب بالضرورة يضمن للأمة استمراريتها ويحفظ لها مكانتها المنوطة بها بين الأمم الأخرى , كما جاء في قانون ابن خلدون اللغوي: "إن غلبة اللغة بغلبة أهلها , وإن منزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم" (جوزيف ، 2007)، فاللغات أدوات ونواتج للمجتمعات الإنسانية التي تستمد حيويتها وقوتها من حيوية وقوة من يتحدث بها , ومصير كل اللغات وقف علي البيئة الاجتماعية والسياسية , ورهن علاقات القوة قبل أي شيء آخر.

واللغة كظاهرة اجتماعية تتحدد فاعليتها وفقاً لمقتضيات التحول وطبائعه , لها من الوظائف السوسيولوجية بخلاف وظيفتها الاتصالية والتعبيرية بين البشر ما يتعدي ذلك إلي "الوحدة" حيناً , و"الصراع" في أحيان أخرى. فاللغة الواحدة توحد بين الناس الذين يتكلمونها والذين يؤلفون "جماعة كلامية" واحدة. فالدول التي يتحدث أهلها بلغة واحدة تكون أكثر تماسكاً وانسجاماً من الدول التي تتحدث بعدة لغات , بل إن وحدة اللغة من أهم عوامل الاستقرار السياسي والاقتصادي , ومع ذلك فإن اللغة في عمومها تعتبر من أهم العوامل التي تساعد علي التفرقة وعلي الانقسامات داخل الجنس البشري في عمومه , سواء بين الأفراد أو الأجناس والسلالات أو الثقافات.

ويرجع ذلك إلي تنوع اللغات واختلافها اختلافاً هائلاً , وميل كل جماعة بطبيعة الحال للتمسك بلغتها والدفاع عنها وعن كيانها ووجودها , وبذلك فإن العامل المراد منه أو يفترض فيه أن يساعد علي تجانس الثقافة يصبح , هو نفسه , مصدراً

لأعمق الاختلافات والصراعات وسبباً من أهم أسباب التفرقة بين الناس. فاللغات "الكبرى" تميل إلي أن تنتشر وتوسع من دائرة نفوذها علي حساب "اللغات الصغرى" , وفي المقابل تواجه اللغات الكبرى بردود فعل عنيفة من قبل اللغات الصغرى , لأن أي محاولة لفرض لغة بدلاً من أخرى معناه تهديد الجماعة التي تتكلم تلك اللغة , وفي هذه الحالة لا تعتبر اللغة مجرد وسيلة للاتصال , وإنما وسيلة للقلاقل والصراع.

ويبدو صراع اللغات في كل المجتمعات الإنسانية حتى المتقدمة منها , وكثيراً ما يترتب عليه مشاكل اجتماعية وسياسية خطيرة قد تُودِي بتماسك المجتمع , أوعلي الأقل تهدد ذلك التماسك حين يتخذ ذلك الصراع شكل الصدام العنيف , علي ما يحدث مثلاً في بلجيكا في الصراع العنيف , الذي يثور من حين لآخر بين المتكلمين بالفرنسية والمتكلمين بالفلمنكية , أو الصراع بين الفرنسية والانجليزية في كندا , أو بين المهاراتي Maharati والجوجوراتي Gujurati في الهند (أبو زيد ، 2006). وفي هذا اعتبر جمال لدين الأفغاني إخفاق الدولة العثمانية في عدم استخدام اللغة العربية لغة رسمية لجميع البلاد الإسلامية الواقعة تحت حكمها من أهم العوامل التي ساعدت علي قيام النعرات القومية بين العرب والترك , والتي كان لها أكبر الأثر في سقوط الدولة العثمانية علي المدى الطويل. وهناك ما يعرف أيضاً "بصراع اللهجات" كالقائم بين الانجليزية الأمريكية والانجليزية البريطانية , والصراع ما بين الفصحى والعامية الماثل عندنا.

والسؤال الآن: هل اللغة العربية تواجه من التحديات ما يهدد وجودها , أو ينذر بإمحائها إلي حد الزوال ؟ وهل تخوض اللغة العربية الصراع مع أي لغة إنسانية أخرى ؟ وتكمن إجابة هذا التساؤل باستقراء الوضع اللغوي في ظل التحولات الآنية فوفقاً لإحصائيات اليونسكو عن الوضع العالمي للغات البشرية تبين أن نصف لغات العالم (6000) لغة مهددة بالانقراض , ومعدل انقراضها في تسارع متزايد , حتى وصل هذا المعدل حالياً إلي انقراض لغة إنسانية كل أسبوعين (علي ، 2001). قال الخبراء إن 234 لغة أصلية معاصرة اختفت كلياً , محذرين من أن 90% من اللغات المحلية في العالم سوف تختفي في القرن الحادي والعشرين , وأن هناك 20% إلي 40% من لغات العالم تحتضر بالفعل إذ لا يوجد من يتكلمها من الشباب (محمد ، 2007). ووفقاً لكتابات توف شكاتناب –كنغاز Tov Skutnabb – Kangas نشرت رسالة مفادها أن "اللغات اليوم قتلت وأن التنوع اللغوي يختفي بشكل أسرع من أي وقت مضي في تاريخ الإنسان" وقد عرف مرتكب الجريمة "بالعولمة" التي سمتها "بالذات القاتلة" وتلقي باللائمة علي التعليم أيضاً فتقول: "إن المدارس ترتكب كل يوم إبادة لغوية"(جوزيف ، 2007).

وهكذا فإن الوضع اللغوي يسير في اتجاه عملية الانقراض , وذلك بفعل التوسع الاستعماري وفرض لغات يتسم متكلموها بالشراسة الثقافية فضلاً عن أنهم أقوياء اقتصادياً , يعمدون غالباً إلي تدمير المواطن والقواعد للناطقين باللغات المحلية , إضافة إلي سيادة تعليم قسري ذي طابع استيعابي , وتمسك الأغلبيات بلغة واحدة يفرضونها ويفضلونها علي لغات أخرى للأقليات المقهورة , واللغة المهددة عند اللغويين هي اللغة التي لا يتعلمها الأطفال , وبذلك تختفي مع وفاة آخر المتحدثين بها ومن شدة حرص كبار المتخصصين علي خطر الموضوع تراهم يمعنون في الإعلان عن "محميات لغوية" شبيهة بمحميات الفصائل الحيوانية. ويشهد المجتمع الإنساني آنياً نوعاً جديداً من العولمات يعرف بـ"العولمة اللغوية" وذلك بتسييد اللغة الانجليزية كلغة عالمية يتحدث بها العالم كله علي اختلاف لغاته الأصلية متجاوزة إطارها المحلي إلي العالمية. لقد أضحت الانجليزية – الأمريكية– لغة الثقافة الكونية اللغة الأولي العابرة للقوميات في العالم في مجالات الثقافة والفن , وكذلك العلوم والتكنولوجيا والتجارة والنقل والأعمال المصرفية (باربر ، 1995) ، ويشير الإحصاء الوارد في كتاب مستقبل اللغة الانجليزية The Future Of

English الذي قام به المجلس البريطاني عام 1995 إن خمس سكان العالم يتكلمون الانجليزية بدرجة ما , وأن الحاجة من الباقين لتعلمها في ازدياد مستمر وبحلول عام 2000م سيكون هناك بليون شخص يتعلمون الانجليزية , وستصبح اللغة الانجليزية هي اللغة الرئيسية لكثير من القطاعات التقنية وغيرها.

ومن مظاهر – وربما أسباب – عولمة اللغة الانجليزية , أنها أصبحت لغة الانترنت بلا منازع ؛ فقد أظهرت دراسة أجرتها إحدى المؤسسات الألمانية أن 77% من صفحات الانترنت باللغة الانجليزية بينما لا تتمتع باقي لغات العالم مجتمعة إلا بـ23% من صفحات الانترنت , وقد جاءت هذه الدراسة بعد فحص أكثر من مليار صفحة إلكترونية علي الشبكة ، وجاءت اللغة اليابانية في المركز الثاني , تليها اللغة الألمانية. ولاحظ (أليكس باير) في مقال له في صحيفة "The Globalist" "إن اللغة الانجليزية كانت لغة اللوحات التي استخدمها المتظاهرون المعارضون للعولمة في التعبير عن معارضتهم للعولمة , وما ذلك إلا دليل علي عولمة هذه اللغة دون أن يشعر بذلك أحد".

أما اللغة العربية فالدعوة معلنة لإنقاذها من الموت وفقاً لما ذهبت إليه دراسة نشرتها أخيراً منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" مصنفة اللغة العربية ضمن اللغات التي ستشهد الموت خلال القرن الأول من الألفية الثالثة , ويضيف البعض أنه علي المدى البسيط خلال القرن الحادي والعشرين يمكن أن تحل 13 أو 15 لهجة محلية محل اللغة العربية قبل أن تحل اللغات واللهجات الأجنبية الأخرى محل اللغة العربية. إن وضع اللغة العربية في هذه المرحلة التاريخية وضع حرج جداً , فهناك حملة واسعة تصاحب حملة الكونية الثقافية تتقصد النيل من كل الثقافات الإنسانية ذات الجذور الحضارية المتأصلة وفي مقدمتها الثقافة العربية. وأن اللغة العربية في مصر , بل وفي العالم العربي كله كما تلاحظ الدراسات "تجري إزاحتها تدريجياً من مكانها في الحياة اليومية لحساب اللغات الأجنبية , سواء في الخطاب الشفوي , أو المرسلات أو وسائل الإعلام , بل حتى بوصفها لغة للتعليم في المدارس والجامعات".

وهاهي "اليونسكو" راعية العلوم وآدابها عالمياً تستهدف إقصاء اللغة العربية عن جملة اللغات الرسمية المعتمدة دولياً , وذلك بتعلة الافتقار إلي المترجمين الفوريين الماهرين المتعاملين بين مختلف اللغات المعتمدة ذهاباً وإياباً. فضلاً عن الاستغناء عن كل أقسام البحوث المتعلقة باللغة العربية في "المركز القومي للبحث العلمي" في فرنسا تحت تعلل إعادة الهيكلة , وكيف أنحجب منبر الأدب العربي من "معهد فرنسا" المعروفة بمصطلح "كليج دي فرانس" وهو أرقي المؤسسات المعرفية في السلم الأكاديمي لديهم علي الإطلاق.

وباستقراء المجتمع المصري – سوسيوتاريخياً- , وموقع اللغة العربية داخل أطره التعليمية , ولاسيما الجامعية , نجد أنه نتيجة للتحولات الاقتصادية والثقافية التي مرت به تباين موقع تلك اللغة وفقاً لطبائع هذه التحولات ففي أوائل القرن التاسع عشر نهج (محمد علي باشا) نهجاً نهضوياً في "تعريب التعليم". فكانت مصر أكثر خلواً من كل مظاهر التقدم العلمي والتقني الذي كان يموج به العالم الحديث في مستهل القرن التاسع عشر , كما هو الأمر الآن , فماذا يفعل , وكل العلوم بلغات أجنبية , والمصريون لا يعلمون عنها شيئاً ؟

استقدم الرجل في البداية علماء أجانب كي يعلموا المصريين العلوم الحديثة باعتبار أن ذلك هو السبيل الأساسي للنهوض الحضاري , ثم إذا به يري أن هذه الطريقة عقيمة إذ كان لابد من وجود مترجم إلي العربية بجوار كل معلم أجنبي من

حيث تضييع الوقت وكثرة النفقات , فيعدل عن هذا النهج ويرسل البعثات ليتحصل المصريون علي آخر ما وصل إليه العلم الغربي فينقلوه إلي أبناء وطنهم بلغتهم التي يفهمون بها , فضلاً عن حركة ترجمة ضخمة من لغات أجنبية إلي العربية , حتى حفل سوق المعرفة في مصر بكتب معربة في الطب والهندسة والعلوم العسكرية والفنون الزراعية والعلوم الطبيعية والكيميائية , وكان هذا كله إيذاناً بدوران عجلة النهضة بسرعة فائقة جعلت مصر خلال عقود قليلة للغاية تصبح قوة عظمي ولاعباً أساسياً في المنطقة.

لولا تسارع القوي الغربية (إنجلترا – فرنسا) إلي وأد التجربة لتسقط مصر مرة أخرى في "جُب" الجمود والتخلف فتصبح لقمة سائغة يسرع الأسد البريطاني عام 1882 إلي التهامها، فحاربت الهوية المصرية بمحاربة اللغة العربية من ناحية , ومحاربة اللغة الفرنسية – والتي تركت آثارها علينا قبلاً- عن طريق الاهتمام بالإنجليزية وباللغة المحلية المصرية من ناحية أخري. وأصبحت "لغة التعليم في المدارس العالية ليست العربية ولكن الإنجليزية ثم الفرنسية إلي حدً ما , وهم – أعني الإنجليز- يجيبون عن ذلك التفضيل بأن اللغة العربية ليست لغة علمية , وبأنه لا يوجد بها كتب مدرسية وافية بالغرض , وانه من الصعب الحصول علي أساتذة يعرفون اللغة العربية" وفقاً لما عبر عنه الإنجليزي "ثيودور روتشتين" في كتابه المعنون: "Egypt Ruin" تدمير مصر". وفي سنة 1893 ألقي وليام ويلكوكس – وهو مهندس ري انجليزي اشتهر بمحاربته للفصحى في مصر- محاضرة بعنوان "لِمَ لَمْ توجد قوة الاختراع لدى المصريين حتى الآن؟" ارجع فيها السبب في ذلك إلي تمسك المصريين بالفصحى.

وضمن مهندس سياسة الاحتلال البريطاني في التعليم "دانلوب" تقريره عن التعليم في مصر عام 1906 , دراسة بعنوان "الأساس اللغوي للتعليم" , برر فيه التعليم بلغة أجنبية بمبررات مختلفة أبرزها:

(1) تعذر الكتب الفنية العصرية في اللغة العربية , هذا في الوقت الذي تنمو فيه العلوم في أوروبا بسرعة.
(2) حتى إذا أمكن للحكومة التغلب علي هذه الصعوبة – السابقة- بإيجاد التراجم العربية لكل المؤلفات المهمة , فإن التراجم مهما بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماماً.
(3) فقر اللغة العربية في الاصطلاحات الفنية وجمود تراكيبها مع تعقد عباراتها كل ذلك يحول دون صيرورة هذه اللغة صالحة لتأدية الأغراض الفنية.

ومع الرغبة في المحافظة علي الهوية , وعي زعماء الحركة الوطنية أن النضال علي أرض اللغة هو جوهر أساسي في بناء الأمة , من خلال ثقافاتها , وجوهر بناء الثقافة هو اللغة الوطنية , ففاضت أنهر بعض الصحف والمجلات بمقالات وأحاديث تطالب بالتعليم باللغة العربية فصدر منشور من وزارة المعارف (التربية والتعليم) عام 1907 , مؤذناً بتحول تاريخي ثقافي ضخم شهدته مصر , يطلب فيه من المدارس الثانوية المصرية الحكومية أن تبدأ من العام التالي 1908/1907 بتدريس المواد الدراسية باللغة العربية بدلاً مما كان عليه الأمر حيث كان التدريس يتم بلغة انجليزية أو فرنسية. ومع ذلك استمر دعم المثقفين المصريين لعملية "تعريب التعليم" رغم تحيز البعض منهم للثقافة الغربية – أحمد لطفي السيد , طه حسين- إيماناً منهم بأهمية ذلك في المحافظة علي الهوية.

ومع التحول الثوري (1952) ثار سؤال اللغة العربية , وقدرتها علي التجدد لمواكبة روح العصر , وشغل الصراع بين اللغة العربية الفصحى واللغة العامية علماء اللغة والمثقفين , لدرجة أن نشأت في مصر دعوة للكتابة بالعامية , بدعوي قدرتها علي النفاذ إلي الجماهير العريضة (يسين ، 2006). ومع ذلك نشطت حركة تعريب التعليم الجامعي في الخمسينيات والستينيات

تأكيداً للاستقلال الوطني والهوية القومية , وسارت حركة التعريب في ثلاث جهات: الأولي المحور التشريعي بالنص في قانون الجامعات علي أن اللغة العربية لغة التدريس , والثانية جعل اللغة العربية لغة المراجع والمؤلفات , والثالثة تعريب المصطلحات العلمية وشارك فيها أيضاً مجمع اللغة العربية وجامعة الدول العربية والمجمع الثقافي المصري , ومؤسسات عربية , وحسمت القضية في التخصصات النظرية ولم يتبق إلا التدريس في بعض التخصصات العلمية كالطب والصيدلة والكيمياء.

ومع التحول الانفتاحي (1973) نحو الخارج والتوجه نحو النظام الرأسمالي والاندماج في الاقتصاد العالمي برز نوع من التغريب Westernization الذي امتد أثره ليس فقط إلي الحياة الثقافية بل امتد إلي أساليب الحياة اليومية ونقاء اللغة ومظاهر الحياة العامة , حيث صاحب الانفتاح الاقتصادي الانفتاح اللغوي علي الألفاظ الأجنبية , فكل كلمة عربية تتجاوز عقدة نقصها بإلحاقها بكلمة غربية , أو تنقل الألفاظ الأجنبية إلي الحروف العربية (مثل اسلامكو , منصور شيفورولیه , محمد موتورز , شوبنج سنتر للمحجبات ... الخ).

وطالت السوق الانفتاحية وشروطها نظام التعليم واتجاهاته وسياساته , برزت الحاجة إلي الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية , وتجلي ذلك في الطلب العائلي علي الالتحاق بمدارس اللغات الحكومية بمصروفاتها المعقولة , إلي جانب مدارس اللغات الخاصة بمصروفاتها الباهظة. وتسرب هذا الطلب إلي التعليم الجامعي الرسمي. نتيجة التهافت الكبير من الشباب علي تعلم اللغات الأجنبية – سواء داخل الجامعة أو خارجها- فصعدت كليات وتخصصات لم تكن قائمة في غمار المنافسة من قبل , ككليات السياحة والفنادق , والأقسام التي تتبني التعليم باللغة الانجليزية أو الفرنسية في عدد من الكليات الجامعية ككليات التجارة , والاقتصاد والعلوم السياسية , والإعلام والحقوق. في مقابل مصروفات دراسية يتحملها الطالب أقل مما كان سيدفعه في الجامعة الأمريكية مثلاً علي أن تستثمر حصيلة هذه الإيرادات في تحسين الأحوال التعليمية في أقسام الكلية الأخرى التي تدرس بالعربية.

وازداد الأمر تعقيداً مع ما عرف بالإصلاح الاقتصادي وعمليات التكيف الهيكلي للاقتصاد المصري فشهدت اللغة العربية في سياق المجتمع تغريباً منقطع النظير كنتيجة لما أحدثته العولمة (الرأسمالية) من تحولات عميقة. فبعد سيطرة الانجليزية من قبل في كل أصقاع العالم خلال القرن العشرين بوصفها اللغة الثانية المفضلة في الدراسة تنامت منذ نهاية الحرب الباردة (1989-1991) علي حساب اللغات الأوروبية "العالمية" , وبخاصة , الفرنسية , والألمانية , والروسية , في مقابل الأسبانية , والبرتغالية , وإلي حد ما الإيطالية , والهولندية التي ظهرت بشكل لافت للنظر في أجزاء معينة في العالم. وارتبط انتشارها بالعولمة (الرأسمالية) التي هي نوع من الامبريالية الاقتصادية التي لا تستلزم التجانس اللغوي فحسب , بل التسوية الثقافية أيضاً. وعندما يقول الاقتصادي , ريتشارد ج.هاريس (1998) إن "الافتراض العام الذي صدر عن العديد من المراقبين حول الاستعمال العالمي للغة يري أن الانجليزية هي في الواقع اللغة المشتركة للاقتصاد العالمي"(جوزيف ، 2007). وأتصور أن خلال الأداء اللغوي الشائع مجتمعياً , إنما هو نتيجة مباشرة من نتائج خلل العملية التعليمية , وتأثرها بشكل "لا واعي" لكل ما يستجد من تحولات دونما اعتبار لما يمكن أن يحدثه ذلك من تشوهات سوسيولوجية في الجامعة , ومن ثم المجتمع علي اعتبار ما بينهما من علاقة افتراضية تأثيراً وتأثراً.

فالمستعرض لاهتمامات المشروع التربوي يلحظ الاهتمام بمطالب السوق حيث ترتبط المناهج ومعارفها ومهاراتها ارتباطاً وثيقاً بتلك المطالب مركزة علي اللغات الأجنبية – كلغة للتعليم , وليس كلغة أجنبية- للتعامل مع مجريات تلك السوق

ومؤسساتها. بعد أن احتلت هذه اللغات منزلة متميزة لدخول سوق العمل. ومع مغريات السوق وعالم "البيزنس" تنفتح أبواب العمل لخريجي الجامعات الأجنبية , وهكذا يتسع الطلب علي من يتقنون اللغات الأجنبية , ليتنامى معه العرض من مؤسسات اللغات في مختلف مراحل التعليم من رياض الأطفال إلي الجامعات.

وساهم التعليم الجامعي في تغريب اللغة العربية بعدد من الإنشاءات منها:

أ- التعليم الأجنبي الموازي: بإنشاء شعب تدريسية في الجامعات الرسمية بإحدى اللغات الأجنبية علي التوازي مع الشعب التدريسية القائمة.

ب- التعليم الأجنبي المشترك: إنشاء جامعات بالتعاون مع جامعة أو أكثر من إحدى الدول الأجنبية.

ج- التعليم الأجنبي المستقل: إنشاء فروع محلية لجامعات أجنبية عريقة في وطنها الأم , تعلم بلغتها الأم.

د- التعليم الوطني باللغات الأجنبية: الجامعات الوطنية الحكومية أو الخاصة التي تقوم بتدريس مناهجها بغير لغتها الأم.

هـ- حتى العلوم التي تدرس باللغة العربية لا تخلو مقرراتها من اللغة "الإفرنجية".

و- إنشاء معاهد ومراكز تطوير اللغات , في الوقت الذي لا يوجد فيه مركز واحد لتطوير تعليم اللغة العربية.

وعلي ما سلف تصف إحدى الدراسات (عياد ، 1999) ، حال اللغة العربية بأنه "ليس على ما يرام" سواء في التعليم أو علي المستوي المجتمعي , وتشخص هذه الظاهرة بانها "تحلل لغوي .. وأنه لابد أن يؤدي إلي تحلل قومي", وتضع هذا التحلل اللغوي في سياق ما يجري في المجتمع من متغيرا ت العولمة ؛ تلك العولمة التي طالت مجتمع الجامعة , فأصبح استعمال الكلمات الأجنبية في الحديث وفي المصطلحات الأجنبية – رغم تعريبها- في البحوث والدراسات والمحاضرات , رمزاً من رموز الاقتدار والمعرفة والتحضر والمكانة إضافة إلي أن التدريس بلغة أجنبية يكون بمقابل مادي مجز. وفي المقابل تراجع الاهتمام باللغة العربية قراءةً وحديثاً ونطقاً , وتدهور الأداء اللغوي في الحياة الجامعية التي غلبت العامية علي محاضراتها , وفشت الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية في الرسائل العلمية والكتب الجامعية , وشاع اللحن في خطاب الأساتذة والأستاذات , حتى أولئك الذين ينتسبون إلي اللغة العربية ومعاهدها وكلياتها بما في ذلك المعاهد الأزهرية ، بما يجعلنا نقول بأسلوب الندبة العربية "والغتاه".

أما الشباب الجامعي – فيما عدا قلة- أصبحوا في حالة ضياع واغتراب ثقافي يشهد به حواراً سوسيولوجي بين طالب وطالبه داخل أفنية الجامعة , الطالب في قسم يدرس باللغة العربية والطالبة في شعبة تدرس بلغة أجنبية , وبينما يتجاذبان أطراف الحديث حول المقررات والمساقات والأساتذة والتدريس تفوه الطالب قائلاً: إننا في "القسم العربي ...؟!" وقع هذا علي الطالبة وقع الصاعقة ,كأنه قد لدغها ثعبان , فتكرر في دهشة: القسم العربي ؟!! ياخبر ...؟!! أنت بيئة "بقة" ؟!! فاستفزت الطالب فما كان منه إلا أن صفعها ؟! [تلك هي الصورة الذهنية , لمقام الدراسة باللغة العربية , ومكانة من يدرسها , ومكانة من يدرسها , إنه وفق التصنيفات الحديثة "بيئة" ....] (عبد الفتاح ، 2005).

وفي دراسة أجريت علي مجموعة من التلاميذ التونسيين –كنموذج سوسيولوجي- حول موقفهم من العربية والفرنسية , قامت بتقسيم التلاميذ إلي ثلاث مجموعات لثلاثة مستويات اقتصادية واجتماعية هي: مجموعة المستوي الرفيع , والمتوسط , والضعيف , وكشفت نتائجها أن تلاميذ المستوي الرفيع يفضلون الفرنسية , بينما يعدل المستوي المتوسط بينهما , أما المستوي الضعيف فيرجح العربية. مع تفضيل المستويين المتوسط والضعيف للغة الفرنسية علي اللغة العربية في مجال الفعل , ويتركون للعربية مكان الانفعال , ويرون أن الفرنسية لغة الذكاء والنخاعة الاجتماعية (نوار ، 2006)، ووصل هذا الحال في المغرب العربي – نموذجاً- أن كتب الأدب المغربي باللغة الفرنسية , وفي هذا أشارت إحدى الدراسات (خليفة ، 2004)، إلى أن الأدب المغربي المكتوب بالفرنسية يعد دليلاً علي سلبية الهوية المزدوجة. ودعت الكتاب الأدباء المغاربة إلي التقليل من عدائهم المترسخ إزاء اللغة العربية والهوية القومية والثقافية لبلدانهم الأصلية. واخشي ما نخشاه أن نصل إلي هذه الحال إذا ما طغت اللغات الأجنبية.

وعن تداعيات التعليم بالغة الإنجليزية "بجامعاتنا" من واقع استقصاء علي الطلاب أفاد بأنه أضعف من قدرة الطالب علي الاستيعاب , ولم يؤد إلي الارتقاء بمستوي اللغة لدي الطلاب , وأضعف من عملية التأليف المدرسي في الجامعات فالاهتمام أصبح منصباً علي شرح الكتب الأجنبية أكثر من التأليف باللغة العربية , أما من ناحية الأثر علي السلام الاجتماعي , فقد أوجد التدريس باللغة الإنجليزية انشقاقاً اجتماعياً بين الطلاب الذين يدرسون باللغات الأجنبية والطلاب الذين يدرسون باللغة العربية , وأدي إلي خلق تجمعات طلابية متفاوتة اجتماعياً واقتصادياً , يندر التفاعل الأفقي بينهما ,كما أدي إلي شيوع روح الإحباط بين الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية نتيجة الشعور بأفضلية الطلاب الذين يدرسون باللغة الأجنبية من ناحية الفرص الوظيفية , ومدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهم".

وحول المسالة اللغوية وموضعها تعليمياً احتدم جدل سوسيولوجي بين أنصار الاتجاه "التغريبي" , وأنصار الاتجاه "التعريبي" , وبروز اتجاه آخر "توفيقي" في محاولة للموازنة ما بين الاتجاهين.

فأصحاب الاتجاه التغريبي مؤمنون باللغات الأجنبية وخصوصاً الإنكليزية والفرنسية , علي أنها لغات تتوافر فيها صفات المعاصرة , والقدرة علي مواكبة التقنيات الحديثة والنظريات العلمية , إضافة إلي انتشارها في العالم وسيادتها في مؤسسات التعليم واستنادها إلي قوي سياسية وعسكرية واقتصادية كبيرة ، مؤكدين ما يجمع عليه أصحاب النظريات المختلفة من بنيوية وتوليدية وتحويلية , اجتماعية , ونفسية وغيرها , وأصحاب الطرائق السمعية البصرية والسمعية والشفوية والتواصلية وغيرها علي إقصاء اللغة القومية تماماً كما لو أنهم قادرون علي إعادة المتعلمين إلي طفولتهم المبكرة ليتعلموا لغة "قومية" جديدة. مناوئين اللغة العربية مستعيدين حجج "دانلوب" السابقة في ذلك الشأن , ومرددين مقولات تفيد بأنها لا تساعد علي التفكير العلمي بتعلة أنها لغة تغري بالاهتمام والتأثر بشعرية وموسيقية الخطاب أكثر من مضمون الخطاب ومعناه. وفي مقولة البروفسور "جيب" إشارة إلي ذلك فـ"الخطبة الفنية تثير مخيلة العربي بشكل آلي , والكلمات تذهب بشكل مباشر إلي إدراكه دون أن تمر بمصفاة منطقية أو فكرة يمكن أن تضعف أو تقتل تأثير الكلمة في مخيلته" ، مضيفين إلي ذلك:

أ- حجة العولمة التي يبدو أنها تأخذ بخناق كل شيء , "من المتعين علي الطالب أن يتقن إحدى اللغات الأجنبية حتى يستطيع التعامل مع التطور العلمي السريع , ولا يكفي لإتقان اللغة أن يتم دراستها كلغة بل ينبغي استيعاب وهضم اللغة من خلال التعلم من خلالها".

ب- يوفر التدريس باللغات الأجنبية أشخاصاً "قادرين علي التعامل مع الثقافات الأجنبية" ,كتابة ومشاركة في المؤتمرات.

ج- يؤدي التدريس باللغات الأجنبية إلي "التغلب علي عقبة تدني مستوي تدريس اللغات في التعليم العام".

د- "التدريس باللغات الأجنبية هو جزء من استجابة الجامعات لاحتياجات المجتمع في عصر العولمة والخصخصة".

هـ- "التدريس باللغات الأجنبية يوسع قاعدة الاختيار الوظيفي أمام الخريجين , بحيث يصبح هؤلاء قادرين علي العمل في الشركات والبنوك الأجنبية".

و- "التدريس باللغة الأجنبية لا يهدد الهوية القومية , لأن تلك الهوية ترتبط بعوامل ثقافية بنيوية تتعدي الدراسة بلغة أجنبية , فالهوية القومية للدارسين المصريين بالخارج لم تتأثر نتيجة دراستهم في بيئة أجنبية بلغة أجنبية".

أما الاتجاه التعريبي فعمل علي دحض ما جاء به أنصار التغريب مؤكداً أن اللغة العربية مؤهلة لمواكبة العصر الحديث كما واكبت العصر الوسيط. فهي غنية بخصائصها الذاتية وبتاريخها وحضارتها. وقد أثبتت في العصر الحديث قدرتها علي الترجمة والتعريب , ولم تكن إشكالات المعاصرة إلا وهماً شجعه المستعمر , وغذاه التابعون وأعداء الأمة العربية ولغتها. إذ رسخ المستعمر مفهوم "التخلف الحضاري" وسعي جاهداً إلي المبالغة في "الفجوة الحضارية" بين العرب والغرب , بغية ربط السوق العربية بإنتاجه , والسيطرة علي المواد الأولية المتوافرة في المنطقة العربية – بما يحقق مصالحه الاقتصادية- ومهد لذلك كله بغزو ثقافي منظم , فافتتح الكليات والمعاهد , وفرض علينا مناهجه , وربي مدرسيها وجعلهم يتخرجون في جامعاته. وأحل لغته محل اللغة القومية , تحت شعار مواكبة التحديث , بزعم عجز العربية عن مواكبة المعاصرة , وبأنها ستكفل للمثقف الانتماء الحضاري للعصر. واصطحب التدريس بتلك اللغات الأجنبية معونات ودعم أجنبي يُغري النفوس. وبذلك فُرِضَ علينا نوعٌ من "الانبهار" بالغرب الرأسمالي – عقدة الخواجا- , مفاده أن هذا الغرب قمة الحضارة , ولابد أن يكون المثل الأعلى لأي دولة علي المستويين المجتمعي والتعليمي ، ولذلك لا تزال قاعدة ابن خلدون عن ولع المغلوب بتقليد الغالب سارية , تتمثل في جعل النماذج الثقافية للآخر المتقدم الغالب هي النماذج العليا المحتذاه شعورياً ولا شعورياً.

وأكد أنصار التعريب أن تعلم اللغة الأجنبية علي حساب اللغة العربية ؛ معناه إهدار أحد مقومات الهوية الثقافية والقومية علي السواء. فاللغة ليست مجرد كلمات وألفاظ وإنما هي أسلوب للتفكير وأداة للتواصل والتفاهم ورمز للانتماء لثقافة معينة ولوطن معين وقومية معينة أيضاً (أبو زيد ، 2004). كما أن الدراسة بغير اللغة الأم / الأصلية (Mother Tongue) يؤدي دوراً في تمييع الهوية الثقافية والهوية الوطنية والقومية , مما يدفع بتغريب أعداد لا بأس بها من خريجي الجامعات(شبانة ، 2005)، وفي هذا أفادت إحدى الدراسات (السيد ، 1999)، أن "التدريس باللغات الأجنبية قد كرس الولاء للثقافات الأجنبية لدى بعض الطلاب".

وأطلق أنصار التعريب دعوة إلى تحرير طاقات وإبداعات الطلاب من أسر اللغة الأجنبية ، والقيود التي تفرضها على عقول وقدرات الطلاب بتعريب التدريس بالجامعات بدعوى أن "دراسة العلم بلغة القوم = استيعابا أسرع + فهما أدق + استغراقاً واندماجاً فكرياً أعمق + يسراً في استدعاء المعلومات من الذاكرة + قدرة أكبر على الملاحظة الجيدة والابتكار". وصادقت على ذلك دراسة أخري(محمد ، 2007) ، قامت بسؤال الطلاب عن التدريس باللغة العربية فأفادت بذلك. وتساءل البعض ماذا كان سيصبح حال الدول الأوروبية في بداية عصر النهضة لو انساقت وراء الدعاوي (القائمة يومها فَرضاً) والتي

تقول أنه لابد من الإبقاء علي تعليم الطب باللغة العربية لأنها اللغة التي تحتوي 100% من الكتابات العلمية المسجلة في الطب يومها , ولأن الرازي وابن سينا والزهراوي وابن رشد .. وهم علماء الطب المبرزين يومها كانوا قد كتبوا بالعربية وترجمت مؤلفاتهم .. أغلب الظن بل أن من المؤكد أن إسهام هذه الحضارات في العلوم الطبية لم تكن لتقوم له قائمة , ولم يكن للتقدم الطبي فيها أن يحقق شيئاً يذكر علي الإطلاق.

وها هي المنظمات الدولية تصادق على صحة دعوى الدراسة باللغة الأم فقد أوصي "اليونسكو" أن تدرس كل أمة العلم لأبنائها بلغتها إذا كانت تريد أن تشارك في إفراز العلماء (مجاهد ، صلاح ، 2005)، كما دعت "منظمة الصحة العالمية" بكل قوة إلي أن تلتزم الدول جميعاً بتعليم الطب بلغتها القومية فقد ثبت أن هذا كفيل في النهاية بتحقيق مستوى أحسن وأرفع من المستوى الذي يتحقق عن التدريس باللغة الأجنبية (الجوادي ، 2000)، وربما كانت سوريا العربية خير مثال لتدريس الطب باللغة العربية , ولا تزال قائمة علي ذلك , لكن بقية العلوم فيها وفي جامعة حلب , يلجأ في تدريسها إلي الفرنسية والانجليزية.

أما المحايدون الوسيطون – الصائبون كما نرى- فقد فصلوا بين التعليم باللغة الأجنبية , وبين تعليمها , حيث شددوا علي رفض الأولى والقبول بالثانية ؛ فالتعليم باللغة الأم لا يضاهيه تعلم بلغة أجنبية أخري ، فالعقل والمنطق يقران بأن الإنسان مهما بلغ من البراعة في لغة ثانية مستعارة فلن يستطيع أن يسخرها للتعمق في فهم المعارف والعلوم وتذكرها وتمثلها ثم الإبداع والابتكار علي أساس منها إلا بصورة محدودة تجعله دائماً دون المستوى مقارنة بمن درسوا مثله ولكن بلغتهم الأصلية. ومن ثم فإن الوضع الطبيعي هو تعلم اللغات الأجنبية كلغة للتحصيل والاستفادة والمتابعة , وليس وراثتها ومن المعروف لعلماء التربية ودارسي علم النفس أن دراسة اللغات الأجنبية ترتبط بعوامل كثيرة من النمو الاجتماعي والنفسي, ولا يمكن بأي حال من الأحوال فرضها بطريقة روتينية علي نحو ما نفعل الآن ..

وعلي كلٍ فليس ثمة تعارض بين التعليم باللغة الأم كلغة للتعليم , وبين تعلم اللغات الأجنبية كلغة. وليس ثمة عيب في تعلم تلك اللغات بل أن هذا الأمر أصبح مطلوباً في عصر ازدادت فيه حركة الاتصال والتواصل بين الشعوب والثقافات. لكن إهمال اللغة الأم والتنصل منها هو ضرب من الاغتراب الذي يشكل تهديداً لاستمرار الهوية الثقافية. وانتهاءً يشير (سؤال اللغة العربية في عصر العولمة) أنها تواجه من التحديات ما يجعلها تتراجع أو تتقهقر لكن تهديد وجودها أو محوها إلي حد الزوال فهو محال علي هذه اللغة المحفوظة بحفظ القرآن ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر : 9) , وبتعاليم السنة النبوية حيث كان ρ يقول "ليست العربية بأب وأم إنما العربية اللسان" مشيراً بذلك إلي الوظيفة الرمزية للغة , والوظيفة الاتصالية , والوظيفة الحضارية , وكان يشير بذلك إلي أن اللغة من أهم أدوات تشكيل العقل الثقافي والتكوين الحضاري وصياغة الهوية. ولأن اللغات والهويات التي يعتقد أنها في خطر ليست قومية في معظمها , وإنما هويات توصف بأنها "أثنية/عرقية" وهي "دينية/طائفية" أيضاً , لأن انتشار الانجليزية يرتبط ارتباطاً وثيقاً "بمدنية" تري بشكل واسع أنها تتحاشى المعتقدات التقليدية مفضلة الإيمان بالتكنولوجيا.

وقد يري البعض أن ارتباط اللغة العربية بالإسلام بناءاً علي هذا الرأي يشكل تهديداً لها , ولكن الإيمان المطلق بالعلم والقراءة بداية هذا الإسلام , فضلاً عن الانتشار الهائل لمعتنقيه يجعلها كُفْءًا للمنافسة والاقتدار بل ستتنامى دوماً مادام عدد سكان المسلمين في نمو وانتشار. إضافة إلي قوة هذه اللغة وفقاً لما تشهد به وقائع التاريخ فقد تأبت العربية علي القطرية , وعلي

الإقليمية , وعلي الطائفية والعنصرية والعرقية , لتجعل من العرب أمة واحدة عبر التاريخ العربي , ولتجعل التراث العربي والإبداع في أي قطر عربي إبداعاً لكل العرب , لا لقطر معين.

أما سؤال اللغة , وهل تخوض الصراع مع أي لغة أخري ؟ فالمسألة ليست علي هذا النحو من الإطلاق فالصراع ليس مع اللغة لحد ذاتها , لكن في غمرة التحولات العالمية ومصالحها الرأسمالية المعولمة يبقي فرض النموذج اللغوي لأصحاب تلك المصالح غاية لربط تلك المجتمعات باعتبارها مصباً لتصريف المنتجات , ومغنماً لتحقيق المصالح , وبذلك يكون الصراع اللغوي بين الانجليزية لغة تلك العولمة , واللغة العربية قائماً. ويبقي الحفاظ علي اللغة القومية / العربية – في مصر- , لا سبيل إليه إلا عن طريق التعليم حيث أن "قوة اللغة في كل زمان ومكان رهن بثلاث قوي ؛ هي: القوة الاقتصادية , والسياسية , والفكرية التعليمية" , والتعليم هو القادر علي تحقيق تلك القوي , مما يزيد من قوة اللغة وبقائها. ومن المستحيل أن يتطور شعب من الشعوب خارج إطار الجامعة ؛ الأمر المحتم ضرورة "تطوير التعليم الجامعي" والعمل علي:

أ- تعريب العلوم , وعصرنة اللغة بما يتلائم واحتياجات العصر من الألفاظ والمسميات وتوحيد المصطلحات وغيرها , والتأكيد – وفقاً لما أكد عليه مؤتمر اليونسكو في التعليم العالي 1998- علي أن التغيرات المصاحبة للعولمة (الرأسمالية) ليست كلها في صالح التعليم الجامعي , وأنه ما ينبغي إهمال الموروث المحلي والوطني بل ينبغي التوكيد عليها. واستخدام اللغات المحلية في التعليم الجامعي.

ب- استخدام اللغة العربية أداة لنشر المعرفة من خلال وسائل الاتصال الإلكترونية الحديثة , وأعني بذلك علي وجه الخصوص الإنترنت. حيث أن إسهامها في البرمجيات المتقدمة علي الشبكة الدولية يكاد يكون معدوماً أمام زحف اللغة الانجليزية.

ج- التأكيد علي القدوة الجامعية: فالأداء اللغوي لرجل الجامعة يفرض نفسه علي المستمعين إليه , وينتقل إلي الشباب منهم بوجه خاص بما يشبه فعل العدوى أو المحاكاة اللاشعورية للنموذج القدوة.

فاللغة العربية تملك من المؤهلات ما يحميها ليس من الاضمحلال فقط , بل ما يجعلها منافسة للغات الأجنبية , إذا ما وجدت ألسناً تفخر بالتحدث بها , والدفاع عنها , ونشرها , وتحويل العولمة الانجليزية إلي عروبة للعالم ؛ فلنستجبْ.

(2-5) المشهدُ الرابعُ : السوقُ الجامعِي

عصفت التحولات الاقتصادية والثقافية ببنية المجتمع المصري , ومن ثم الجامعة فأصبحت "سوقاً" بكل ما تحمله معنى الكلمة من سوقية , وصار الأستاذ الجامعي "تاجراً" يعرض بضاعته لمن يدفع ثمنها فلا شيء في زماننا هذا بالمجان , ونشأ صراع جَدُ رهيب بين التجار (الأساتذة) وبين زبائنهم (الطلاب) , حول السلع المعروضة للبيع ؛ "الكتاب الجامعي" , و"الدروس الخصوصية" , ولا غرو في ذلك فهذا من طبائع الأسواق.

وربما كانت هذه السوق أحد أساليب التكيف والموائمة التي ابتدعها هؤلاء الأساتذة إزاء التحولات وما جنته عليهم من فقر وعَوَز. فقد انعكس ضعف القدرات التمويلية للجامعات المصرية علي مستويات دخول أعضاء هيئات التدريس حيث يبلغ عدد المحاضرين في نظام التعليم العالي تقريباً 60 ألف محاضر , الأغلبية منهم لا يزيد دخلهم عن 250 دولار شهرياً في

المتوسط (شحاته ، 2005). وأن مقارنة بسيطة بين أجور الأساتذة في الجامعات الخاصة , وأجورهم في الجامعات الحكومية توضح الفروق الشاسعة بين الاثنين بجلاء فليس معقولاً المناداة بتحقيق الجودة التعليمية في ظل حصول المدرس الجامعي الحاصل علي الدكتوراه علي علاوة دورية قدرها (خمسة جنيهات) في السنة , وحصول الأستاذ المساعد – الذي قضي أكثر من خمس سنوات بعد الدكتوراه في إعداد البحوث اللازمة للترقي- علي (ستة جنيهات) والأستاذ علي (6.25 جنية) مما أدي إلي تهميش الأستاذ الجامعي بين فئات المجتمع وعدم قدرته علي تحقيق دوره المنشود. بالإضافة إلي ضعف التقدير المعنوي للأستاذ الجامعي نتيجة لعدم الاهتمام الحقيقي من جانب الدولة بالعلم والعلماء ، وبخاصة من ناحية الرعاية الاجتماعية والصحية الكريمة (عبد المجيد ، 2005).

الأمر الذي شجع العديد منهم إلي التوجه نحو العمل "السوقي" بل والاضطرار في أحيان أخري إلي اللجوء إلي أساليب ملتوية لزيادة الدخل. وكأن لسان حالهم يقول: "الغاية تبرر الوسيلة" لتُضرب قواعد القدوة الجامعية في الصميم. وتتهاوي محاولات تطوير التعليم وإصلاحه ، وتتبدد ثقافة "قم للمعلم وفه التبجيلا .. كاد المعلم أن يكون رسولا" التي عبر عنها " شوقي" أمير الشعراء ليصبح لسان حالها "يا أيها الرجل المعلم غيره .. هلا لنفسك كان ذا التعليم". وعلي كلٍ يمكننا استعراض بضائع هذا "السوق الجامعي" في لقطتين كترجمة لهذا المشهد الأولي حول "الكتاب الجامعي" بينما الثانية حول "الدروس الخصوصية".

(2-5-1) اللقطةُ الأولَى : الكتابُ الجامعِي

يمثل "الكتاب الجامعي" الذي هو "عبارة عن كتاب مقرر يتم من خلاله عرض المبادئ والأسس الأولية في مادة ما أو منهج دراسي معين , ليكون أساساً للتعليم وواسطة بين الأستاذ والطالب في مواقف التعلم" أحد الظواهر السالبة في مجال التعليم العالي في مصر كونه "المصدر الأساسي" – غالباً الوحيد – في التعليم. وحول هذا الكتاب الجامعي تبدأ حلقات الصراع بين الأستاذ الجامعي والطالب ؛ فالأستاذ يقدم الكتاب في بداية العام الدراسي علي أنه "الكتاب المعجزة" , ويحاول أن يحكم عناصر مصيدة حول الطالب حتى يضمن شراء الكتاب اعتمادا علي وسائل الترهيب والترغيب , بالتلميح تارة وبالتصريح تارات , وتتعدد وسائله بين المشروع وغير المشروع كأن يقوم بإعداد الدفاتر التي يسجل فيها أسماء من قام من الطلاب بشراء الكتاب , أو قيام دار النشر أو المكتبة التي توزع الكتاب بإلزام الطالب بالتوقيع أو ختم نسخة الكتاب , بالإضافة إلي "الشيت Sheet" الذي يتضمن أسئلة خاصة بقاعة البحث أو أعمال السنة حتى يضمن شراء كتابه ويتمكن من معاقبة المتخلف , وكأن الشعار الجامعي المعلن "الشيت هو الحل" ، كما يعتمد الأستاذ في محاضرته علي طرح رواية معينة قد لا يجدها الطالب مباشرة في الكتاب مما يجعل هناك ما يسمي "الكتاب الموازي".

وبعد أن يقوم الأستاذ ببيع الكتاب يقوم بحذف بعض أجزائه ويتعامل الطالب مع هذا الأمر بفرح شديد , ومن مظاهر هذه الفرحة هو تعامله مع الجزء الملغي ؛ فهو إما يقوم بتدبيسه أو تسويده أو ثنيه , وقد يصل الأمر ببعض الطلاب بنزع الجزء الملغي. وينظر الطالب إلي هذا الأستاذ "نظرة حب" ؛ فهو – علي حد قولهم- "بيريحنا" (!) , عكس الأستاذ "الملتزم" والذي لا يمارس هذه العادات المريحة من وجهة نظر الطلاب فهو في نظرهم "رجل مُتعِب" (!!). وقد بلغ السيلُ الزُّبَى ببعض أساتذة الجامعة حين لم يجدوا الوقت لتأليف كتب من حقهم تقريرها علي الطلاب فأصبحوا يؤثرون تصوير كتب الرواد كاملة

اللهم إلا من الصفحة الأولي والتوقيع الذي تختم به المقدمة حيث يضعون أسماءهم مكان أسماء الرواد ليحصلوا علي حقوقهم فليس هناك وسيلة أخري للحصول علي هذا الحق (أو الرزق) غير هذا .

ومن خلال مراجعة عينة من الكتب الجامعية المقررة في العديد من الكليات النظرية والعملية – (الآداب والعلوم والتربية)– لاحظنا أن أغلبها يخرج عن إطار المفهوم الصحيح للكتب الجامعية فهي أما مجرد تلخيص لبعض ما سبق أن كتبه الآخرون أو تجميع لفصول كاملة من عدة كتب أخري بل ودون رابط منطقي أحياناً ودون رؤية شاملة متكاملة لما يجب أن يكون عليه محتوي هذا الكتاب وفق أهداف محددة يسعي هذا المقرر الدراسي لتحقيقها في إطار المقررات الدراسية الأخرى بمستوياتها المختلفة , وبعض هذه الكتب تتداخل مع كتب أخرى ، وبخاصة بمقررات أخري وتكرر بعض ما ورد فيها ؛ بما يشي بكآبة هذه الكتب وعدم مسايرتها لكل جديد العلم علي نحو ما تذهب إحدى الدراسات. أما علي المستوى الإجمالي فحدث ولا حرج بدءاً من اختيار الورق الذي تطبع عليه هذه الكتب إلي غياب الغلاف كلية في معظم الأحيان.

وما يعتبره البعض تجارة – ونعتبره معهم– يفسره الأستاذ (التاجر) كحق وسلوك له دوافع ومبررات , فالأستاذ الممارس لهذا العمل يبرر تصرفه أن الطلبة إن لم يجبروا علي شراء الكتاب المقرر فلن يشتروه مختارين وهو يري أنه من الضروري أن يكون في متناول يد الطالب ولو كتاب واحد في كل مادة من المواد المقررة , كما أنه يزعم أن تردي الوضع الاقتصادي للأستاذ بسبب هزل الراتب يدفعه إلي البحث عن مسالك أخرى. وليس من شك في أن هناك استثناءات لهذا الوضع المتردي ولكن هذه الاستثناءات تبقي لتؤكد القاعدة كما يقولون.

أما الطالب فَقَدْ فَقَدَ ثِقَّتَهُ في أستاذه كقدوة ونموذج يحتذي به حينما رآه وهو يتلقي ثمن الكتاب ويعطي الطالب "الباقي" كمن يعرض علمه للبيع محاولاً التنصل من شباكه بتلخيص الكتاب أو تصوير تلخيصات الزملاء , أو العمل علي الحصول علي ما يسمي "ملازم" سواء من المعيد , أومن مكتبات خارجية , والتي تصل لأن تكون "جامعات موازية" , أو الإذعان لمحاولات الترهيب وشراء الكتاب الذي هو من وجهة نظره كبسولة وجب ابتلاعها لاجتياز الامتحان , بعدها يرمي به في الطريق , فهو ليس أكثر من عمل تجاري بالنسبة لعدد ليس بقليل من أعضاء هيئة التدريس. وفي ضوء ما سبق يصبح سؤالنا الأساس: هل استنفذ الكتاب الجامعي أغراضه , وحان الوقت لتجاوزه والتخلي عنه , وما البديل إذا ما تخلينا عنه ؟ لقد أضحي الكتاب الجامعي في حاجة إلي إعادة نظر جذرية في ضوء ما يثار حوله في الآونة الأخيرة فهناك المؤيد وهناك المعارض ولكمل مبرراته.

فالمؤيدون يرون أن المواد الدراسية المنظمة والمبوبة في نمط منطقي معين تمثل أساساً صالحاً لتنظيم الخبرات التربوية ومساعدة الدارسين علي بناء حصيلتهم من المفاهيم والمعارف والقوانين والنظريات العلمية ، ويرون العديد من الدواعي المؤكدة لوجود هذا الكتاب منها:

أ- مواجهة ظاهرة الأعداد الكبيرة في جامعاتنا وكلياتنا , حيث تقل إمكانيات التواصل المطلوب بين الأستاذ والطالب , وتضييق فرص الحوار والمناقشة أثناء العملية التعليمية , ويصبح من الضروري وجود "كتاب" كوسيط بين الأستاذ والطالب , يمكنه من الإلمام بمحتويات المادة.

ب- نظام الفصلين الدراسيين , وقصر مادة كل فصل دراسي بما لا يوفر للطلاب وقتاً كافياً للرجوع إلي كتب المراجع أو الاستفادة مما تتيحه المكتبات ومراكز المعلومات وشبكاتها.

ج- فقر المكتبة العربية بالتأليف والنشر والترجمة في كافة العلوم وبنفس سرعة تطور العلوم.

د- الظروف الاقتصادية لغالبية الطلاب وعدم قدرة أسرهم علي تحمل تكلفة شراء الطلاب لعدة كتب مرجعية في المادة الواحدة.

هـ- إفرازات ضعف مرتبات عضو هيئة التدريس وعجزه عن الموازنة بين متطلبات مهنته ومتطلبات حياته.

و- ضعف المكتبات الجامعية وقصور توفر تكنولوجيا المعلومات.

ولتلك الدواعي صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات بجلسته (355) بتاريخ 1998/2/19 بإنشاء جهاز بكل جامعة انشر وتوزيع الكتاب الجامعي كوحدة ذات طابع خاص بهدف دعم الكتاب الجامعي , بحيث يقدم بسعر مناسب للطالب ويحقق لعضو هيئة التدريس عائدًا مجزيًا , ويكون له فروع بكليات الجامعة , ويتم تشكيل مجلس إدارة هذا الجهاز بقرار من رئيس الجامعة. هذا الجهاز غير مسئول عن طبع الكتاب ولكن عن التوزيع فقط ويقوم الجهاز في بداية كل عام بتحديد أسعار الكتب والمذكرات آخذاً في الاعتبار: عدد ملازم الكتب , عدد الساعات المقررة للمادة العلمية , لغة الكتاب , عدد طلاب الفرقة الدراسية , تكلفة الطبع , ويحدد الجهاز نسبة الدعم المقررة للكتاب.

أما المعارضون فيرون أن استخدام مثل هذا النظام المنطقي المعد مسبقاً له العديد من المثالب منها:

أ- يتعارض مع فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه في تكوين شخصية الطالب القادر علي البحث والتفكير الحر المستقل المبدع القادر علي الانتقاء والاختيار وإبداء الرأي والمناقشة فهذه الظاهرة هي الوسيلة للضمور العقلي والعلمي والاضمحلال الفكري المخل بأهداف التعلم الجامعي في الوقت الحاضر ، ويزداد الأمر خطورة في جامعة المستقبل.

ب- من شأن هذا الكتاب أن يحيل الجامعة إلي مدرسة ثانوية متخصصة يزيد من تواجده نظام الفترتين الذي يجبر الطلبة علي قضاء العام الجامعي كله في حفظ المحاضرات وتحضير الامتحانات مما يحرم عليهم الالتفات إلي القيام ببحوث ومطالعة المراجع كما هي العادة في كل جامعة تستحق هذا الاسم.

ج- تحولت العملية التعليمية إلي تلقين يؤدي إلي أن يصبح الطلاب مجرد نسخة كربونية باهتة يحفظون ما هو وارد في الكتاب الجامعي الذي يقرره أستاذ المادة ثم يعيدون كتابته مبتوراً ومشوهاً في كثير من الأحيان في ورقة الإجابة علي الامتحان وتنتهي علاقتهم بهذه المادة العلمية ليستعدوا لمادة أخرى وهكذا.

د- يتعود الطالب الجامعي علي مفهوم الحقيقة المطلقة التي تملي عليه من خلال المذكرات الجامعية والكتاب , وتعني الحقيقة المطلقة , أي تلقين الطالب للمعلومة علي أنها المعلومة التي يمكن التوصل إليها عن طريق واحد لا سبيل غيره والتي لا تحتمل الجدل ولا تقبل النقاش وإذا حفظها عن ظهر قلب , ووضعها في ورقة الإجابة لكان من المتفوقين.

هـ- أن الكتاب الجامعي بوضعه الحالي يمكن أن يوصف بأنه مصدر معلومات استاتيكي أي أنه يضع قارئه واقفاً محاصراً مشاهداً لبعد واحد غالباً ما يكون الماضي , لا يدفع إلي الإثارة أو التخيل أو الابتكار. وكان من المفروض أن يكون مصدر معلومات دينامكي يثير العقل لتدارس الماضي وإدراك الحاضر ومداعبة المستقبل بأسلوب المتمكن من أدواته ومتغيراته.

و- التأثير علي العلاقة بين الطالب والأستاذ بالسلب , وإيجابية هذه العلاقة أمر أساسي , إذ أن وجود كتاب مقرر يؤثر علي حرص الطالب علي حضور المحاضرات بانتظام والمشاركة في الحوار والنقاش داخل المحاضرات أو قاعة البحث.

ز- أن هذا الكتاب ينتج خريجاً يعجز عن التعامل مع آليات العصر وآفاق المستقبل والتوافق مع متطلبات المجتمع المحلي والعالمي ، ناهيك عن متطلبات سوق العمل. وبهذا فأن الشهادات الدراسية التي منحت علي أساس المنهج التقليدي تعد منتهية الصلاحية في الوقت الراهن , إن لم يتم إعادة تدريب أصحابها علي المهارات والمعرفة الحديثة.

إن قضية الكتاب الجامعي المقرر , وما يرتبط به من مشكلات من اخطر معوقات جامعة المستقبل في مصر. وبصرف النظر عن الأمور المادية المرتبطة به , وما يقترح لها من حلول ميسرة , على أن هذا الكتاب هو الأداة المسيطرة علي عملية التعليم والتعلم , من خلال التلقين من جانب الأساتذة , ومن خلال الحفظ والاسترجاع البنكي للطلاب من أجل الامتحانات. وهكذا تختزل عملية التعليم في شخص واحد هو الأستاذ وفي مصدر واحد هو الكتاب. أضف إلي هذا ندرة الجديد المعرفي في هذا الكتاب , وعدم مجاراته في كثير من الأحيان لما تعج به ثورة المعلومات في تسارعها من رؤى جديدة في عالم المعرفة. ويزيد الطين بله إضفاء المشروعية علي هذا الكتاب وتقنينه من أجل تحقيق العدالة وبالطبع هي عدالة حقيقية ولكنها في إطار العبث.

ويبدو أن الميزان السوسيولوجي – من وجهة نظرنا- يميل في كافة المعارضين لهذا "الكتاب الجامعي" فقد استنفذ أغراضه وحان الوقت لتجاوزه والتخلي عنه , وأصبح البديل "الكتب المراجع Text Book Or Reference" الأسلوب الأمثل للتعليم الجامعي والأكثر انتشاراً في جامعات العالم المتقدم كما تؤكد العديد من الدراسات (سعيد ، 2007)، حيث يعتمد الطالب علي أكثر من مصدر علمي الأمر الذي سيشد الطلاب أكثر إلي حضور المحاضرات , ويحفزهم علي ارتياد المكتبات , ويزيد من انضباط المحاضرة , ويقوى بالتالي العلاقات والروابط الأكاديمية المطلوبة بين الطالب والمدرس وبين الطالب والجامعة , ولاسيما في الكليات النظرية , وينمي روح البحث العلمي والتنقيب المنهجي وقدراتهما عند الطالب , ويوسع الآفاق الذهنية لديه , ويحسن من مستواه في اللغات الأجنبية بسبب حاجته واضطراره إلي الإطلاع علي المراجع الكثيرة والمتنوعة والاستزادة من محتوياتها , وإلي الاحتكاك بالثقافات الأخرى والتواصل مع الفكر العالمي ومواكبة المستجدات الاختصاصية المتسارعة باطراد في عصر المعلوماتية ، فضلاً عن أعادة النظر ومراجعة نظام الفصلين الدراسيين لخلق المجتمع الجامعي المثمر.

(2-5-2) اللقطةُ الثانيةُ : الدروسُ الخصوصيةُ

لم تترك ثقافة "التيك أواي Take away" باباً إلا وطرقته حتى التعليم الجامعي فكانت "الدروس الخصوصية Tutoring" خير مثال لها نظراً للسرعة التي تتم بها عملية التعليم عبر اختزال المادة الدراسية في بعض وريقات خارج أفنية الجامعة , ولكنها غالباً ما تكون بأيدي وسواعد معلميها لدرجة أن شكلت "جامعات موازية" بكل ما تحمله الكلمة من معني. فهي جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج الجامعة بحيث يكون هذا الجهد منظماً ومتكرراً وبأجر. ويتم عن طريق سعي

الطالب للحصول علي هذه المساعدات أو الجهود التعليمية من خلال لقائه بمدرس خاص له شخصياً , يتم الاتفاق بينهما نظير أجر يحددانه ويتفقان عليه. وبرغم تعدد مشكلات النظام التعليمي تكاد تكون الدروس الخصوصية من أكثر المشكلات التي تجمع الدراسات علي اعتبارها عقبة رئيسية أمام تطوير النظام التعليمي , مما يحتم ضرورة مواجهتها , وهو ما يستوجب ضرورة التعرف علي أسباب تفشي الظاهرة , ومختلف إستراتيجيات المواجهة.

وعن التأصيل السوسيولوجي لهذه الظاهرة يلاحظ المتتبع لتاريخ التعليم في مصر أن ظاهرة الدروس الخصوصية ليست بالظاهرة الجديدة علي مجتمعنا , فمنذ أقدم العصور نشأت في الأصل لتعبر عن لون من ألوان التربية الطبقية , وقد أنفرد بها أبناء الخاصة من الحكام والأمراء والأعيان والأثرياء. ذلك أن رجال هذه الطبقة ترفعوا أن يختلط أبناؤهم بأبناء العامة في المدارس العادية وأعرضوا عن أن يتلقي أولئك الأبناء تعليماً مماثلاً لتعليم أبناء العامة. وحتى بعد ظهور الإسلام , وانتشار التعليم في الكتاتيب والمساجد , بقي هذا الاتجاه قائماً وقوي في العصر العثماني عندما أشتد التمييز الطبقي , وإن اقتصر علي بعض بنات الطبقة الأرستقراطية في المنازل.

ومع ما شهده المجتمع من تحولات اقتصادية وثقافية , وانتشار التعليم وكفالته لكل من يطلبه لم تختفِ الظاهرة , وإن اقتصرت في البداية علي الطلاب ذوي المستوي الضعيف كوسيلة لإعانتهم علي مواصلة تعليمهم الأمر الذي برر مشروعية وجودها ، أما الآن فالغالبية العظمى من الطلاب يأخذون هذه الدروس , وأصبحت تمثل القاعدة والأساس بالنسبة للطلاب , والجامعة هي الاستثناء مما أفقدها الدور المنوطة به , وأصبح دورها لا يتعدي إلا أن يكون مكاناً (للوساطة) بين (الزبائن) من الطلاب و(بائعي التعليم) من المعلمين. فقد انتشرت الظاهرة واتسع نطاقها بشكل ملحوظ , ويظهر بحث أجري علي خمس كليات بجامعة المنصورة أن 79% من إجمالي الطلاب يتلقون دروساً خصوصية (مالكوم ريد ، 2007)، كما أوضح المسح الذي قامت به وزارة التعليم في منتصف التسعينات أن 63% من طلبة التعليم الإلزامي العالي يتعاملون مع الدروس الخصوصية (الكواز ، 2002). وأفادت دراسة حديثة (مركز المعلومات ، 2005) بلغت عينتها 1000 طالب منهم 44.3% طلاب جامعة ، وتم احتساب النسبة وفقاً لإجمالي عددهم في العينة , وقد تمت الدراسة من خلال استبانة هاتفية- أنه بسؤال الطلاب أظهرت النتائج أن 66.6% من طلبة الجامعات يحصلون علي دروس خصوصية.

أما عن دواعي الظاهرة فكانت التحولات الاقتصادية والثقافية بما تركته من آثار سالبة علي بنية المجتمع المصري ومن ثم الجامعة باعتبارها جزءاً من هذه البنية هيئت المناخ الخصب لانتشار الدروس الخصوصية والتي أصبحت تمثل مشكلة قومية كبرى , ويمكننا تفتيت هذه الدواعي إلي ما هو اقتصادي وما هو ثقافي وما هو تعليمي كإفراز لهذه التحولات , علي النحو التالي:

الدواعي الاقتصادية ؛ وأبرزها: ما ابتلينا به من قوانين اشتراكية تهدر إرادة الطالب وطموحاته ليقف في طابور التعليم مثل وقوفه في طابور جمعية استهلاكية ليأخذ ما يعطي له وليس ما يريد. ونتيجة للقوانين الاشتراكية أصبح دخل المدرس مجحفاً وعليه تقريباً يقع عبأ مجانية التعليم. ونتيجة للخلل الاقتصادي الذي أصاب المجتمع , وارتفاع الأسعار من جراء سياسة الإصلاح فأن "فئة محدودي الدخل أصبحت تمثل 98% من الشعب المصري , ويدخل معهم فئة أخري دائماً يتم تحاشي الحديث عنها وهي فئة معدومي الدخل أو الطبقات ذات الأعمال المهمشة , التي تعيش تحت خط الفقر وهي نسبة لا يستهان بها" , ونتيجة لهذه الظروف تأثر كل من المعلم والمتعلم , لجأ المعلمون إلي الدروس الخصوصية لمواجهة أعبائهم المالية , فظهرت ما عرفت باسم ظاهرة الدروس الخصوصية , وتسرب المتعلمون من التعليم , ودفعت الأسر بأبنائها للعمل في سن مبكرة لسد احتياجاتها ؛ وعلي

ذلك يمكننا القول أن تدني مستوى الدخل الإجمالي لعضو هيئة التدريس هو السبب الرئيس وراء احترافه الدروس الخصوصية لتعويض هذا التدني.

وفي ظل تناقص الفرص المتاحة بعد التخرج , وارتفاع معدلات البطالة ازدادت حدة التنافس للالتحاق بالجامعات باعتبار الشهادة الجامعية أفضل تأهيل وأقوي احتمال للحصول علي فرصة عمل مناسبة. فمازال نظامنا الاقتصادي يأخذ بمبدأ تسعير الشهادات , وبارتباط المرتبات الشهرية بالمؤهلات الدراسية الأمر الذي أفرز ما يسمي "مرض الشهادة" التي يسعي الطلاب للحصول عليها بأي وسيلة ومنها الدروس الخصوصية.

أما الدواعي الثقافية فكانت نتيجة خلل في الثقافة المجتمعية أصاب المجتمع بفعل التحولات الاقتصادية وتبعاتها الثقافية فكانت "الدروس الخصوصية" صورة بالغة تحكي مأساة حقيقية يعيشها البيت المصري شارك فيها الآباء والأبناء , وشجعت عليها الفضائيات والتكنولوجيا. وكيف لا وهذه الدروس تسهل الحصول علي الشهادات أو تسرع بهذا الحدوث وتجعله متحققاً بدرجة أعلي , وبلغة الامتحانات تمكن من مجموع أكبر أو نسبة مئوية أكبر وتقدير أعلي. وفي ظل رغبة الأسر علي اختلاف مستوياتها في أداء واجبها تجاه أبنائها من أجل مستقبل "مضمون" في ظروف تزداد تعقيداً وصعوبة عاماً بعد عام للإقدام عليها رغم عدم الاقتناع أو الاقتناع بها. ويعبر أحد الآباء عن ذلك قولاً: "فأنا أدفع هذه الأموال , وأنا غير مقتنع بهذا , لكنني مجبر علي ذلك , حتى استطيع أن أحاسب أبني علي نتيجته , بدلاً من أن يحاسبني ؛ وبالتالي فنحن نشتري محاسبتنا لأبنائنا للأسف الشديد". وربما تعاطاها البعض من قبيل "الوجاهة الاجتماعية" إذ يري البعض أن الدروس الخصوصية أصبحت وسيلة من وسائل مسايرة الاتجاه الاجتماعي الزائد والتفاخر بين بعض الأسر بالمبالغ التي يدفعونها في الدروس في أكبر عدد ممكن من المواد , بحيث أصبح الطالب الذي لا يأخذ درساً خاصاً يشعر بالخجل لأن كل من حوله يحصلون علي دروس خاصة ، ويا للعجب الأمر الذي يشي بأن هناك خللاً بنيوياً وهيكلياً أصاب المجتمع وثقافته.

أما الدواعي التعليمية فكانت في السياسات التعليمية المسايرة لعمليات التحول المجتمعي أبرزها:

(1) سياسة الأعداد الكبيرة في الجامعات دون توافر الإمكانات اللازمة لإتمام العملية التعليمية وما لها من آثار علي عملية التعليم والتعلم إذ كيف يمكن للطالب أن يفهم بسهولة خلال المحاضرة التي يحضرها المئات بل والألوف في بعض الأحيان ؟ فضلاً عن افتقاد فرص المناقشة الكافية مع الأستاذ , وهو ما يتاح في تلك الدروس الخصوصية.
(2) ميراث سياسة "دنلوب" منها قيام المناهج وطرق التدريس –كالكتاب الجامعي- التي يتبعها عدد كبير من الأساتذة علي التلقين دون الاعتماد علي الأساليب الأخرى كالحوار , والتي تنمي الفهم والإبداع لدى الطلاب.
(3) اعتماد نظم الامتحانات الحالية علي قياس القدرة علي الاستظهار والتحصيل , باعتمادها علي التلقين من جانب المدرس , والحفظ والاستظهار من جانب الطالب.
(4) عدوي الدروس الخصوصية من التعليم ما قبل الجامعي إلي الجامعة إذ يلجأ الطالب للدروس الخصوصية لتعوده عليها منذ الثانوية العامة , بعد أن تأصلت عنده صفة التبعية والتواكل والاعتماد علي الغير , ودمرت فيه مواهب الابتكار والتفكير ؛ مما يؤدي إلي عجزه عن البحث والاعتماد علي نفسه في الجامعة.
(5) قصر العام الدراسي الجامعي , وانشطاره ما بين فصلين دراسيين كاستجابة لدواعي سياسية فرضتها التحولات , وعدم وجود الوقت الكافي للدراسة و التمدرس داخل الجامعة.

(6) "مرض الشهادة" , التي يسعي الطلاب للحصول عليها بأية وسيلة , وقد ترتب علي ذلك تدني أساليب التدريس , وتخلف المناهج , وقصور البيئة التعليمية في الجامعة , وتفشي الأمراض التربوية الشائعة في منظومة التعليم كلها (قبل الجامعي والجامعي والعالي علي السواء) , وأخطرها الدروس الخصوصية.

وتعد الدروس الخصوصية ظاهرة مجتمعية ينطبق عليها ما ينطبق علي غيرها من الظواهر الاجتماعية , حيث إن لها سلبيات وإيجابيات. فمن ناحية أولي هناك اتجاه يؤيد وجود بعض الفوائد للدروس الخصوصية ؛ حيث ينظر البعض إلي الدروس الخصوصية علي أنها أمر لابد منه لصقل مهارات الطالب التحصيلية , فهي ضرورية حتى في أحسن الأنظمة التعليمية وأكفأها , فهي نوع من المعاونة الفردية لبعض الطلاب , بسبب الفوارق الفردية بين الطلاب في قدراتهم علي الاستيعاب. وعلي ذلك نشأ نوع جديد من الدروس الخصوصية الموازية ، عرفت "بمجموعات التقوية" تملأ إعلاناتها فضاء المجتمع الجامعي على نحو أكثر تقنيناً. ورغم أن هناك إيجابيات يحصل عليها الطالب من جراء حصوله علي الدروس الخصوصية إلا أنها إيجابيات قصيرة المدى. فالقاعدة السوسيولوجية مفادها "درء المفاسد مقدم علي جلب المنافع" فمفاسد هذه الظاهرة يفوق منافعها إذ أدت إلي آثار "تعليمية واقتصادية واجتماعية" ذات وشائج لا تنفصم عراها فمن الناحية التعليمية أصبحت مسئولة عن التأكيد علي سياسة الحفظ والتلقين والتركيز علي الجانب المعرفي في عمليات التعلم علي حساب الجوانب السلوكية الأخرى من اتجاهات وقيم وميول ومهارات.

وتظل الدروس الخصوصية عائقاً في التطوير النوعي الكيفي للعملية التعليمية حيث تختزل في مذكرة من المعلومات التي تحفظ لتسترجع في الامتحان. وننسي طموحاتنا في إرساء مقومات متميز يحفز علي التميز والرغبة في المعرفة والبحث من أجل الجديد والمتجدد. وتؤكد الدراسات العلمية أن اعتماد الفرد في تعليمه علي الآخر يتسبب في تعطيل دوافع الإنجاز والمثابرة والثقة بالنفس , والكسب الذاتي للمعرفة وإصابته بما يعرف "بالعجز المكتسب أو القصور المكتسب , وهو ظاهرة مرضية تتكون نتيجة تكرار تعامل الطالب مع الحلول الجاهزة للمشكلات كما يقدمها له المدرس الخصوصي دون أن يدربه علي كيفية البحث عن حلول مناسبة لها بنفسه , ومن ثم فلكونه تعود علي القفز علي النتائج دون التدريب علي معاناة العمليات العلمية التي تُوصل إليها , يصبح عاجزاً عن مواجهة أية مشكلة يمكن أن تصادفه , ويتحول عندئذ إلي البحث عن الأسهل والأيسر , وتتجذر فيه الاتكالية وثقافة الاستهلاك وتنخفض لديه الدافعية للإنجاز ويصاب باللا أمل واللامبالاة , والانطفاء والسلبية وعدم القدرة علي الاستقلالية , ويصبح تابعاً ممتثلاً سلس الانقياد ويعيش راضخاً مستسلماً مستأنساً".

ظهور التضخم في الدرجات الجامعية وعدم الاعتراف ببعض الشهادات التي تمنحها الجامعات المصرية , وفقدان مصداقية بعضها , فضلاً عن تدني مستوي الخريجين من خلال أي منظور مقارن بالمستويات العالمية التي استطاعت جامعات العالم المتقدم فيها أن تصوغ , وتبدع , وتقود المتغيرات المعاصرة في حين عجزت الجامعات المصرية – تقريباً- عن مجرد استيعاب المتغيرات المعاصرة أو التواؤم معها. وأصبح الأستاذ الجامعي متهماً بالتربح غير المشروع , ومغالطة ضميره في الامتحانات والتصحيح بما يشكك في نزاهته ومصداقيته , ويبقي هذا الدرس الخصوصي مؤشراً لحقارته في ذاكرة طلابه , حيث يتحول إلي أجير وعامل لدي الطالب , فهل يقبل أستاذ محترم أن يكون كذلك !!.

ومن شأن هذه الظاهرة من الناحية الاجتماعية أن تسهم في زعزعة مقومات السلام الاجتماعي إذ تتولد مشاعر المرارة والسخط بين القادرين علي هذه الدروس وغير القادرين مما يفرز نوعاً من التباين المجتمعي والطبقي بين الطلاب الميسورين من

ناحية والفقراء من ناحية أخرى , ويضفي بالتالي علي العمل الجماعي قيمة اقتصادية تحتكم لقانون العرض والطلب من منطق أن من معه يستطيع أن يحصل علي خِدْمَاتٍ تعليمية حقيقية , ومن ليس معه لا يحصل إلا علي سلعة تعليمية مشوهة , لا تفيده بأي حال من الأحوال. فقد أفادت إحدى الدراسات (كريم ، 205) ، أن تدهور نوعية التعليم جعل من الدروس الخصوصية أمراً حتمياً بالنسبة لمعظم الطلاب مما يؤدي ببعضهم إلي ترك الدراسة كُليةً.

فقد أصبح التعليم يمثل عبئاً مالياً ومعنوياً علي الأسر المحتاجة بفعل عامل الدروس الخصوصية ففي دراسة حديثة لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار برئاسة مجلس الوزراء إشارة إلي أن حجم ما تنفقه الأسر المصرية علي الدروس الخصوصية يصل إلي 15 مليار جنيه سنوياً , أي ما يعادل حوالي 20% من ميزانية الأسر , هذا بالإضافة إلي حوالي 10% تكاليف علي باقي المستلزمات التعليمية من ملابس وكتب وأجور نقل ... الخ (فرج ، 2006)، وتتراوح أسعار الدروس الخصوصية الجامعية بين 500 وألفي جنية للكورس في المادة الواحدة طبقاً لنوعيتها حيث تنحصر حالياً في مجموعة كليات "الطب والصيدلية والعلوم والهندسة والتجارة (الحكومية والخاصة) ويخشي من زحف الظاهرة من المواد العلمية إلي المواد الأدبية. الأمر الذي يشي بأن النظام التعليمي في مصر تتم خصخصته بشكل غير مباشر (خضر ، 2007).

وأياً كان الوضع فإن ظروف الأسرة المصرية لا تتحمل هذه الأعباء المالية حيث تشير الإحصاءات "أن حوالي (43%) من سكان مصر يعانون من الفقر بصورة أو بأخرى , فقد ورد في تقرير معهد التخطيط القومي "أن ما يقرب من (23%) من المصريين يعيشون تحت خط الفقر – من بينهم (7%) يمكن اعتبارهم في حالة فقر مدقع- بالإضافة إلي أن هناك حوالي (20%) آخرين من السكان يعيشون في حالة فقر معتدل ":ما تشير إحصاءات البنك الدولي إلي"أن مصر تقع في الشريحة الدنيا من الاقتصاديات متوسطة الدخل في العالم , وهذه الشريحة تعلو مباشرة مجموعة الدول منخفضة الدخل التي يقل نصيب الفرد فيها عن (761) دولار سنوياً"(حسان وآخرون ، 2004). ومن الناحية الاقتصادية يؤكد معظم الاقتصاديين أن الدروس الخصوصية كانت العامل الرئيسي وراء التبدل في السلوك الانفاقي للمواطن المصري بل أشارت دراسة (أبو الفضل وآخرون ، 2004)، إلي عدد من الآثار السلبية لهذه الظاهرة علي الاعتبارات الاقتصادية منها:

- انخفاض الطلب الكلي نظراً لعدم قدرة الأفراد علي الاستهلاك ؛ لأن ما يتبقي من دخل الأسرة بعد دفع الدروس الخصوصية لا يكفي لسد الاحتياجات الأساسية لها (وهذه هي النتيجة المهمة التي نتجت من زيادة حجم المدفوع في الدروس الخصوصية).
- اتجاه التدفقات النقدية تستقر في عدد قليل من الأفراد مما يعمق من سوء توزيع الدخل والثروة.
- إهدار المبالغ المخصصة للتعليم في الموازنة العامة للدولة وعدم الاستفادة منها.

وهكذا شكلت الدروس الخصوصية (وما زالت) ظاهرة مرضية , ومثلت أحدى المعوقات التي أعاقت نظامنا التعليمي وجعلته قاصراً علي أداء وظيفته الأساسية التي أقيم من أجلها وتفرغ من مضمونه الأساسي علي نحو جعله عاجزاً عن تحقيق أهدافه التي أوجده المجتمع من أجل تحقيقها ، ومن أجل هذا وجب التصدي والمواجهة عبر صياغة رؤية إستراتيجية تجتث هذه الظاهرة من جذورها لتذهب جُفَاءً ويبقي ما ينفع الناس في الأرض عبر الآتي:

الدعوة واجبة للجامعة المصرية لأن تعيد صياغة ثقافتها المجتمع المصري عامة والأسرة المصرية خاصة إزاء الدروس الخصوصية , وأن تلزم الأبناء بخوض تجربة الاعتماد علي الذات , وأن تعيد قراءة واقعها من هذا المنطلق تأكيداً لثقافة القوة ف"إما أن نبدع فنبقي , أو لا نبدع فنفني" , "إذا توقف الإبداع انتهت الحضارة" لأن الدروس الخصوصية لا تحقق تفوقاً في الدراسة , وأقصي ما يمكن أن تحققه , لا يعدو أن يكون مجرد النجاح في اجتياز امتحان , دون قدرات أو خبرات حقيقية.

وعلينا محاربة كل ما يؤدي إلي (تسليع) التعليم , واعتباره سلعة تباع وتشتري , يتمكن ذوو القدرات المالية من دخول سوقها. كما أن علينا أن نقاوم كل ما يؤدي إلي أن يصبح التعليم قطاعاً من قطاعات (البيزنس) ومجالاً للربح الآمن والمؤكد السريع، وعدم التحجج بأن قانون "الخدمة العامة" به كل النصوص التي تحظر علي من يشغل وظيفة عامة أن يشغل غيرها بمعني وضع نص لحظر الدروس الخصوصية(*) , ووجوب فرض تشريعات جامعية جادة وصارمة في فصل أي عضو هيئة تدريس يعطي دروساً خصوصية , ولا مانع من معاونة كل الأجهزة في المتابعة والرقابة بما يضمن احترام ميثاق الشرف الذي ينبغي علي الأستاذ عدم الإخلال ببنوده ، ويقيني أن كل من يعارض هذا المسعى إنما هو صاحب مصلحة هنا أوهناك. فضلاً عن دعم أعضاء هيئة التدريس مادياً واجتماعياً وصحياً فضلاً عن تدريبهم ورفع كفاءتهم بما يتناسب والتجدد المعرفي. وتطوير المناهج والمقررات , وطرق ووسائل التدريس والتقويم والاعتماد علي المشاريع والأوراق البحثية ، وتطوير الإمكانات المادية كالمعامل والمكتبات وقاعات التدريس. بما ينأي بعقول الطلاب عن "البرمجة العقلية".

(2– 6) المشهد الخامس : التعليم الجامعي الخاص والأجنبي

وُلد التعليم الجامعي الخاص والأجنبي ولادة واحدة بنشأة الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) عام 1919م كجامعة خاصة بتمويل أجنبي , عملت علي استقطاب فئات محددة من المصريين , ولكنها لم تكتسب شرعيتها الشعبية والرسمية إلا مع التحول الاقتصادي والثقافي الذي شهده المجتمع المصري عبر تبنيه لسياسات الانفتاح الاقتصادي في السبعينات(**) , ثم الإصلاح الاقتصادي "التكيف الهيكلي" منذ نهاية الثمانيات. وقد كان الأمر خلال النصف الأول من القرن العشرين يقوم علي عدم السماح بإنشاء جامعات خاصة بمصروفات , ولاسيما وأنها لا تتفق والسياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع المصري حينها , ولم يطرح أحد فكرة إنشاء مثل تلك الجامعات ، وبعد قيام ثورة يوليو 1952 التي اعتبرت التعليم العالي حقاً لكل مواطن قادر علي الوصول إلي مرحلته ترسخت فكرة عدم إنشاء الجامعات الخاصة , واستمر الأمر علي هذه الشاكلة علي مدار أربعة عقود (1992-1952), وخلال تلك الفترة تعرضت الفكرة للظهور والاختفاء عدة مرات , الأمر الذي كان مرتبطاً بالنقد من قبل الساسة وأساتذة الجامعات والباحثين والخبراء في مجال التعليم. وتعددت المواقف السوسيولوجية إزاء هذه الجامعات الخاصة والأجنبية بين دعاوي القبول والرفض. فالمتقبلون كانت دعواهم:

*) هناك العديد من القرارات الوزارية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لتنظيم هذه الدروس والحيلولة دون انتشارها أو إجبار الطلاب عليها لكنها لم تجد من تفاقم الظاهرة بل انتشرت عدواها إلي الجامعة الأمر الذي يقتضي تشريعاً للمواجهة.

**) في مارس 1974 أصدر وزير التعليم العالي قراراً رسمياً بالاعتراف بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة الأمريكية , وبمعادلتها بالدرجات التي تمنحها الجامعات المصرية , وجدير بالذكر أن المجلس الأعلى للجامعات لم يعترف بالشهادة الجامعية التي تمنحها الجامعة الأمريكية إلا سنة 1982م.

- أن هناك زيادة في الطلب الاجتماعي علي التعليم الجامعي من كافة الفئات والشرائح الاجتماعية في وقت عجزت فيه موارد التمويل الحكومي عن ملاحقة الزيادة المتسارعة في أعداد الطلاب بإنشاء مؤسسات التعليم المناسبة. وكذلك تدني مخرجات التعليم الجامعي بصفة عامة باعتبارها ناتجاً متوقعاً للعجز التمويلي وزيادة أعداد الطلاب.
- أن الأموال التي تنفقها الأسر علي إرسال أبنائها للتعليم في الجامعات العربية والغربية من الممكن أن تنفق داخل البلاد , وأن أمريكا مشهورة بجامعاتها الخاصة , وفي مصر نفسها أثبتت الجامعة الأمريكية بالقاهرة استعداد أولياء الأمور لتحمل نفقات تعليم خاص رفيع المستوي , فلماذا إذاً لا تكون هناك جامعة مصرية مماثلة ؟
- أن هناك حاجة حقيقية للفنيين من ذوي التخصصات النادرة – التكنولوجية الحديثة- التي لا تخرجهم الجامعات الحكومية "المجانية" , ولاسيما أن التعليم الخاص والأجنبي يعد أداة إيجابية لرفع مستوي المخرج التعليمي , الذي هو في الأصل متدن في التعليم الجامعي , كما أنه أكثر قدرة علي التفاعل مع احتياجات سوق العمل في مصر. فضلاً عن أن التعليم الأجنبي يرفع مستوي التعليم المصري إلي مستوي نظيره في البلد الأجنبي الأم ، ويتيح الانفتاح علي الآخر العالمي.

أما الرافضون (المتخوّفون) من نشأة الجامعات الخاصة والأجنبية فكانت دعواهم:

- أنها ضد الدستور حيث تجعل التعليم الجامعي بمصروفات مما يتعارض مع تكافؤ الفرص ومجانية التعليم اللذين وردا بالدستور , والمؤيدون يردون علي ذلك بأن المجانية مكفولة في التعليم الجامعي الحكومي ولا علاقة للدستور بالأمر لأن هناك تعليماً خاصاً قبل الجامعة دونما تعارض مع الدستور.
- إمكانية التأثير سلباً علي اعتبارات العدالة الاجتماعية في توزيع الخِدْمَات التعليمية بالنوعية الواحدة علي جميع الشرائح السكانية , فمن شأن الجامعات الخاصة والأجنبية أن تقود إلي استقطاب يترتب عليه حصول من يملك علي نوعية عالية من التعليم ومن لا يملك علي نوعية متدنية من التعليم.
- أن تلك الجامعات لا تخرج عن كونها وعاء لاستيعاب الطلبة الفاشلين من أبناء الأغنياء الذين يحرصون علي منح أبنائهم الوجاهة الاجتماعية الشكلية. كما أن من المؤكد أن خريجي هذه الجامعات سوف تتوفر لهم فرص عمل مجزية لا تتوفر أصلاً لخريجي الجامعات القائمة من أبناء الفقراء في المجتمع , خاصة في ظل معدلات البطالة المتزايدة بين خريجي الجامعات ، وهذا بدوره سوف يسهم في خلق مزيد من التمايزات والتناقضات الاجتماعية.
- أنها تحول التعليم إلي عملية (تجارية) هدفها تحقيق عائد مادي سريع , وذلك بالتركيز علي مطالب السوق العالمية في مناهجه , ومراعاة معايير الجودة المستمدة من دول مختلفة في ظروفها الاقتصادية والاجتماعية عن مجتمعنا المصري. بمعني أن التركيز علي المعايير الاقتصادية والتكنولوجية بالأساس سيكون علي حساب التغاضي عن المعايير الاجتماعية والثقافية والتي هي كل لا يتجزأ من الوظيفة الجامعية.
- القلق المتزايد من أن يؤدي التعليم الجامعي الخاص والأجنبي إلي إضعاف البنية الأساسية للجامعات القومية القائمة , وبصفة خاصة فيما يتعلق بكوادر أعضاء هيئة التدريس , ومدي توافر الإمكانيات البحثية والخِدْمِيَّة لهذه الجامعات الجديدة.
- الخشية من أن يصبح التعليم الجامعي الخاص والأجنبي أداة للغزو الثقافي وخلق جيوب ثقافية منغلقة علي نفسها , رامية إلي تكريس التبعية الثقافية وطمس الهوية الوطنية , عن طريق إضعاف اللغة العربية , وتزييف الوعي الطلابي من

خلال طرق وأساليب ومناهج التدريس الحافلة بتمجيد وتعظيم الآخر "الأجنبي". وإحداث اختلالات دينية في المجتمع بصرف الطلاب عن شعائر وقيم دينهم ؛ علي اعتبار أن النظم الجامعية المستعارة لها سياقها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي , المباين إلي حد كبير للسياق المجتمعي العام في مصر , مما بذر بذور غربة بين النظام وتربته الاجتماعية.

وظلت المواقف السوسيولوجية إزاء الجامعات الخاصة والأجنبية علي الشاكلة السابقة تتراوح ما بين المؤيدين والمعارضين حتى جاء عقد التسعينات من القرن العشرين , لتشهر الإدارة السياسية رغبتها في خوض التجربة فعملت علي تهيئة الرأي العام لهذه الفكرة عبر آليتي الضغط والتبرير. حيث أشهرت الحكومة أسلحتها ضغطاً بالترويج لإعادة النظر في مجانية التعليم وترشيده بدعوي أن موارد الدولة تنوء بأحمال الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم الجامعي. وهناك من يشهرون أسلحتهم من زاوية الربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل , وبهذا يتم تقليل الأعداد الملتحقة بالتعليم الجامعي. وقد جاء في مسوغات تبريرها أنها سوف تكون رافداً إضافياً لمؤسسات التعليم الجامعي الحكومي , مما يخفف العبء عليها , ولتخلق نوعاً من التنافس معها سعياً للارتقاء بمستوي التعليم الجامعي , فضلاً عن إنشاء تخصصات جديدة مما تتطلبه احتياجات سوق العمل ، وغلق الأبواب الخلفية أمام التحاق الطلبة المصريين بالجامعات الأجنبية , وتوفير العملات الصعبة للبلاد.

وبالفعل صدق العزم علي نشأة الجامعات الخاصة والأجنبية بعد أن فاضت الأحاديث حولها بصدور القانون رقم (101) لسنة 1992 بإنشاء الجامعات الخاصة علي أن تتوافر مجموعة من الضمانات منها: أن يكون رأسمالها بأغلبية مملوكة للمصريين , وليس من بين أغراضها لتحقيق الربح (؟!) , والعمل علي رفع مستوي التعليم والبحث العلمي. وقد تم في يوليو 1996 تنفيذ أحكام القانون , حيث صدر أربعة قرارات جمهورية بإنشاء أربع جامعات خاصة , هي: 6 أكتوبر , أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب , مصر للعلوم والتكنولوجيا , مصر الدولية. وتم وضع لائحة تنفيذية لهذه الجامعات. وسعت الدولة إلي الترحيب بها , وضمنت لها استقلالها ؛ حيث لا يوجد ضمن مجلس أمنائها سوي ممثل واحد لوزارة التعليم العالي في كل جامعة , إلي جانب لجنة خاصة بوزارة التعليم العالي لمتابعة أوضاعها. وقد وصل عدد هذه الجامعات حتى الآن – العام الجامعي 2009/2008- سبع عشرة (17) جامعة منها عشر جامعات مصرية , وسبع أجنبية (الأمريكية , سنجور , الكندية , الألمانية , الفرنسية , البريطانية , الروسية) فيما أعلن كل من اليابانيون والصينيون والرومان عن نيتهم في فتح جامعات مماثلة.

وهكذا , ومنذ بداية التسعينات من القرن العشرين تعددت أشكال مخاصصة التعليم الجامعي ما بين نوعين من الخصخصة الجامعية نجدهما في الحالة المصرية ؛ أولهما: الخصخصة المباشرة/الظاهرة بأن يتولي القطاع الخاص إنشاء وإدارة وتمويل مؤسسات التعليم الجامعي دون تدخل من الدولة كما هو الحال مع الجامعات الخاصة والأجنبية القائمة. وثانيهما: الخصخصة المقنعة/المستترة , ومن خلالها يتم اللجوء إلي صيغ تعليمية , يتحمل فيها الطالب تكلفة تعليمية , وهي ما عرف بنظام الانتساب الموجه والتعليم المفتوح والانتساب العام. وهناك شكلين محدثين لتلك الخصخصة في الجامعات المصرية منها إقامة ما يسمي "بالوحدات ذات الطابع الخاص" , وإقامة أقسام في الكليات الجامعية بمصروفات مرتفعة عادة ما يكون التدريس فيها بلغة أجنبية ، وهي صيغ تعكس معايير الاقتصاد الحر في استرداد تكلفة التعليم والخدمات بصورة عامة. وهناك أنماط أخري من الخصخصة لا نجدها في الحالة المصرية منها أن يقوم القطاع الخاص بإدارة وتمويل مؤسسات التعلم الجامعي التي أنشأتها الدولة دون تدخل منها وبعيداً عن سيطرتها , ويفترض في هذا النمط استرداد التكلفة الفعلية من المنتفعين.

وهناك أيضاً تطبيق نظام القروض الطلابية ؛ بحيث يقوم أحد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته , ثم يقوم باستردادها فيما بعد التخرج مع فائدة محدودة , ويتم استرداد هذا القرض في صورة أقساط أو دفعة واحدة. وقد قامت الحكومة المصرية في أوائل القرن الحالي – الحادي والعشرون- بدراسة إمكانية التوسع في الإقراض المخصص لطلبة التعليم الجامعي كوسيلة لتمويل التعليم الجامعي وفقاً لدراسة قامت بها مؤسسة التمويل الدولية , والتي قامت بدراسة مدي جدوى التوسع في إقراض الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي , إلا أن الدراسة خلصت إلي صعوبة تنفيذ مثل ذلك المشروع بسبب صغر حجم السوق والبنية غير المتطورة للائتمان المصرفي في مصر , واتجاهات الأفراد غير المفضلة للاقتراض الشخصي.

(2– 6 – 1) الجامعات الخاصة والأجنبية : تقييم سوسيولوجي

بناء علي دعاوي القبول والرفض الآنفة إزاء الجامعات الخاصة والأجنبية يمكننا أن نُحدث تقييماً سوسيولوجياً لتلك الدواعي ومدي تحققها في الواقع الفعلي , فقد أظهرت نتائج الدراسات السوسيوتربوية :

- انخفاض أعدد الطلاب المنتمين لتلك الجامعات مقارنة بالطلاب المنتسبين للتعليم الجامعي الحكومي , وهو ما قد يعيق قدرة هذه الجامعات علي توفير مستويات التعليم الجامعي بأسعار مقبولة من قبل الأسر من جهة واقتصادية تحافظ علي هامش الربح الكفيل باستمرار هذه الجامعات من جهة أخري. ما يعني ارتفاع تكلفة الدراسة الجامعية في الجامعات الخاصة مقارنة بالجامعات الحكومية بما يفوق قدرات غالبية الأسر المصرية. ما يعني أن داعي مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم الجامعي الحكومي وتخفيف العبء عليه لم يتحقق – حتى الآن- كداعٍ من دواعي إنشائها بفعل التكلفة المرتفعة التي تعكس عدم استعداد وقدرة أولياء الأمور علي تحملها فجاء الطلب عليها متدنياً مقارنة بالجامعات الحكومية علي الرغم من تقارب أعداد الجامعات الحكومية والخاصة.
- ليس من المقطوع به أن الجامعات الخاصة والأجنبية توفر لطلابها تعليماً أفضل , إذ أن واقع الحال أن الجامعات الخاصة لا تملك أبسط وسائل ومتطلبات البحث العلمي (باستثناء الجامعات الوافدة من الخارج) علي الرغم من أن هدفها التأسيسي هو الإسهام في رفع مستوي التعليم والبحث العلمي. فضلاً عن أنها لم تقدم أي تخصص جديد غير موجود بالجامعات الحكومية. إذ تعمل علي التركيز علي التدريس دون البحث , والاقتصار علي التخصصات ذات الطلب الاجتماعي , وهي تخصصات ما يسمي في العرف الثقافي للمجتمع المصري بكليات القمة (؟!) "كالطب والصيدلة والهندسة وعلوم الاقتصاد والإدارة". ما يعني تكرار التخصصات فيما بينها وبين الجامعات الحكومية , الأمر الذي يؤدي إلي إغراق السوق بخريجي الجامعات المتشابهة وينفي قدرته علي التعامل مع احتياجات سوق العمل. يضاف إلي ذلك أن الجامعات والكليات الخاصة قد نشأت ونمت تحت هيمنة النظم والمناهج التقليدية للجامعات الحكومية القائمة , بحيث لا تعدو أن تكون تكراراً لها في معظم الأحوال علي عكس ما جاء في مبررات تسويغها من أنها ستخلق نوعاً من التنافس مع الجامعات الحكومية سعياً للارتقاء بمستوي التعليم الجامعي , فضلاً عن إنشاء تخصصات جديدة مما تتطلبه احتياجات سوق العمل , وغلق الأبواب الخلفية أمام التحاق الطلبة المصريين بالجامعات الأجنبية. لاسيما وأن مستوي طالب الجامعة الأمريكية – علي سبيل المثال- قريب في مستواه العلمي من طالب جامعة القاهرة في نفس التخصص إذا ما استبعدنا عامل اللغة والقدرة علي التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

أما المخاوف التي ساقها دعاة الرفض لنشأة الجامعات الخاصة والأجنبية فقد تحققت في الواقع الفعلي وفقاً لما تشهد به الدراسات , وبمراجعة بعض التجارب العربية (المغرب , الأردن , الإمارات) في التعليم الجامعي الخاص والأجنبي من أجل المقاربة السوسيولوجية مع حالة مصر وجدنا أن أبرز سمات هذه المؤسسات هو ارتفاع نسبة الذين استنفذوا فرص التعليم العالي بالمؤسسات الحكومية بين الطلاب , والتركز الجغرافي في المناطق الأغنى من البلاد , والتركيز علي التكوين المهني بدلاً من التعليم الجامعي بالمعني المتكامل , وقلة المتفرغين من أعضاء هيئة التدريس , وغياب جُل التخصصات الصناعية والطبية التي تقتضي تجهيزات مكلفة , وارتفاع تكلفة الالتحاق. ويعاب علي هذه الجامعات التركيز علي التدريس دون البحث , والاقتصار علي التخصصات "النظرية" لزيادة هامش الربح فيها , وتكرار التخصصات فيما بينها , وبين الجامعات الرسمية , مما يؤدي إلي إغراق السوق بخريجي الجامعات المتشابهة , والتنافس الشديد بين الجامعات علي أعضاء هيئة التدريس.

وبالقياس علي الحالة المصرية تذهب احدي الدراسات (الديب ، 1995)، إلي أن التعليم الجامعي الخاص والأجنبي في ضوء التحولات الاقتصادية والاجتماعية (أوضاع الانفتاح والإصلاح الاقتصادي) قد جاء علي حساب العدالة الاجتماعية إهداراً لتكافؤ الفرص , وزيادة الفجوة بين الشرائح الاجتماعية في بنية المجتمع. إذ تتجه الفرص التعليمية فيه لصالح الأغنياء علي حساب الفقراء ونحو الحضر والمدن الكبرى أكثر من الريف. وبمراجعتنا للحالة المصرية نلحظ أن معظم الجامعات الخاصة والأجنبية مركزة في محافظتين هما (القاهرة , 6 أكتوبر) بما يدعم هذه النتيجة وإن اتجهت بعض الجامعات المنشأة حديثاً نحو مدن أخرى "كسيناء ، والإسكندرية ، وبني سويف".

وحول الجامعات الخاصة والأجنبية يذهب تقرير التنمية البشرية المصري للعام 1998 أنه "ليس من المؤكد أن الجامعات الخاصة والأجنبية توفر لطلابها تعليماً أفضل , ولكن من المقطوع به أنها تتيح لهم فرصاً أفضل للعمل". هذا بالإضافة لما يملكه هؤلاء الخريجون من خلفيات اجتماعية واقتصادية مرتفعة من حيث الارتباطات العائلية إلي تحيز سوق العمل في تشغيلهم. وهكذا لم يعد نظام التعليم الجامعي , وقبل الجامعي كذلك نظاماً يتيح فرصاً تعليمية متكافئة , "فهو بدلاً من أن يساعد أبناء الفئات الأفقر وبناتها علي الحراك الاجتماعي إلي أعلى , فإنه قد يعمل علي استمرار وضعهم كأفراد في طبقة أدني علي الرغم من شهاداتهم الجامعية , وسوف يجدون صعوبات في الحصول علي عمل يتناسب ومؤهلاتهم". وأفادت عدد من الدراسات أن معظم مؤسسات التعليم الجامعي الخاص والأجنبي مؤسسات ربحية هدفها الأول هو الاستثمار المالي علي غرار ما يجري في جميع قطاعات العمل والإنتاج. تخضع لما يخضع له سوق العمل عامة من قوانين الجدوى والربحية والتنافسية ليصبح التعليم الجامعي سلعة داخل سوق يحكمه قانون العرض والطلب. وبأن التعليم الجامعي الخاص والأجنبي قد أدي إلي إضعاف البنية الأساسية للجامعات الحكومية القائمة من حيث عدم توافر هيئة تدريس متفرغة , والاعتماد علي الأساتذة المتنقلين بينها وبين الجامعات الحكومية. فضلاً عن نقص التجهيزات والمختبرات والمكتبات وسواها من هياكل الجامعة الأساسية.

أما فيما يتعلق بالهوية الثقافية فتذهب إحدى الدراسات(عبد الفتاح ، 2005) أن هوجة التداعي للجامعات الخاصة والأجنبية حركت عملية التعليم من عملية رسالية إلي الجامعة – السوق University-Market ضمن مشروعات ربحية تسهم في سياستها بتحطيم عناصر من منظومة التقاليد الجامعية وإعداد الطالب مساراً وتفكيراً علي قاعدة Job and Money are "MY" Identity في حين تشير أخرى (الديب ، 1995)، إلي سعي الجامعات الأجنبية في مصر إلي تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي : خلق صفوة مواليه للغرب , وإنتاج أيد عاملة تتواءم مع متطلبات هذه المؤسسات , وإعادة تشكيل السوق من خلال عمليات البث الثقافي.

هذا وقد اعتبرت معظم الجامعات الخاصة منذ إنشائها اللغة الإنجليزية كلغة وحيدة للدراسة بها , ومن المعلوم أن استيعاب الطلاب بغير لغتهم الأصلية (Mother Tongue) يقل كثيراً عن الدراسة بلغتهم الأصلية ومن المؤكد أن هذا الأمر يؤدي إلي تمييع الهوية الثقافية والوطنية والقومية , مما يدفع بتغريب أعداد لا بأس بها من خريجي هذه الجامعات. وحول الجامعات الأجنبية وهل تسهم في تراجع مؤشرات التدين لدي طلابها مقارنة بالجامعات المصرية , فتجيب إحدى الدراسات (البكري ، عبد الفتاح ، 2005)، أن طالب الجامعة الأمريكية – مثلاً- يقل التزامه بالشعائر الدينية بعد التحاقه بها , والعكس في حالة جامعة القاهرة. وبناءً علي التقييم السوسيولوجي لكل من دواعي القبول والرفض لنشأة الجامعات الخاصة والأجنبية ترتئي دراستنا تعقيباً:

- أن التعليم الجامعي الخاص والأجنبي أصبح واقعاً في هيكل التعليم الجامعي المصري ما يقتضي تعظيم مغانمه ودرء مغارمه , ولا تترك الأمور تجري علي عواهنها , وأن تتنصل الحكومة من مسئوليتها الجوهرية عن التعليم الجامعي وتطويره عبر فرض الإشراف المالي والإداري والفني الدقيق وإحكام الرقابة علي هذا التعليم بحيث لا يتحول إلي عملية استثمار للأموال المستخدمة فيه بقصد الربح.
- والعمل علي رفع كفاءة التعليم الخاص والأجنبي واستحداث تخصصات مغايرة لما هو قائم في الجامعات الحكومية , وتشجيع الالتحاق به ؛ ما يعمل علي توفيره بأسعار مقبولة بما يخفف من الطلب الاجتماعي المتزايد عن الجامعات الحكومية. مع التوسع في استحداث المنح التعليمية المجانية للطلاب المتفوقين بما يحقق العدل والتكافؤ الاجتماعي إلي حد ما.
- العمل علي علاج الخلل في التوزيع الجغرافي والسكاني للتعليم الخاص والأجنبي بحيث لا يتركز في محافظة بعينها , لتحقيق عدالة التوزيع وتكافؤ الفرص بين أقاليم مصر.
- أن التوسع في التعليم الأجنبي في مصر مهم , ولكن نجاحه يتوقف علي أن يكون هناك رؤية واضحة بشأنه حتى لا يقع الطالب المصري فريسة لتعليم يغربه عن قضايا وطنه , ويسهم في مزيد من نزيف العقول. بمعني أننا نشجع تعلم اللغات الأجنبية , ولكننا لا نشجع التعليم الأجنبي إلا في إطار الاستزادة من العلم وتبادل الثقافات مع المحافظة علي الهوية الثقافية المصرية ، وأخيراً لابد من دعوة رأس المال الخاص لدعم الجامعات الحكومية وتطويرها , باعتباره يستهلك جزء من خريجيها.

(2– 7) استخلاص:

حاولنا خلال هذا الفصل أبراز الاختلالات التي أفرزتها التحولات الاقتصادية والثقافية علي الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي المصري , وانتهينا إلي مجموعة من الحقائق , تنبأ بغياب الفلسفة الواضحة التي يستند عليها التعليم الجامعي , وإن وجدت فغالباً ما تكون باتجاه جانب علي حساب آخر , إلي جانب إخفاقه في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية , والنيل من مجانية التعليم – إن وجدت أصلاً- عبر مجموعة من الصيغ التعليمية مدفوعة القيمة.

– وعن الهوية الجامعية فهي مأزومة , ويرجع ذلك إلي أنه إذا كان من المفترض أن تقود ثقافة التعليم الجامعي وقيمه ثقافة المجتمع وقيمه ، ولكن ما حدث هو العكس حيث طفت قيم وثقافة المجتمع , وطالت مجتمع الجامعة.

– أما حال اللغة العربية فليس علي ما يرام إذ تجري إزاحتها تدريجياً من مكانها بوصفها لغة للتعليم في المدارس والجامعات لحساب اللغات الأجنبية لمجاراة التحول الاقتصادي والثقافي الحر.

– كما أصبحت الجامعة "سوقاً" بكل ما تحمله الكلمة من معني , وأصبح "الكتاب الجامعي" , و"الدرس الخصوصي" أهم سلع هذا السوق , ومثلت هذه السلع أبرز المعوقات التي أعانت نظامنا التعليمي , وجعلته قاصراً علي أداء وظائفه الأساسية التي أقيم من أجلها , وتفرغ من مضمونه الأساس علي نحو جعله عاجز عن تحقيقي أهدافه التي أوجده المجتمع من أجل تحقيقها.

– أصبح التعليم الجامعي الخاص والأجنبي واقعاً في هيكل التعليم الجامعي المصري , بفعل التوجه نحو اقتصاد السوق , ورغبة في الانفتاح علي الآخر العالمي , ما يقتضي تعظيم مغانمه , ودرء مغارمه بما يخدم العملية التعليمية الجامعية في مصر.

الفصلُ الثالثُ

التحولاتُ الاقتصاديةُ والثقافيةُ

والكفاءةُ الخارجيةُ للتعليمِ الجامعيِ

الفصلُ الثالث
التحولاتُ الاقتصاديةُ والثقافيةُ
والكفاءةُ الخارجيةُ للتعليمِ الجامعيِ

(3 – 1) استهلال:

جاء الفصل السابق ليعرض الحلقة الأولي المعبرة عن الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي المصري , وعلي نفس الشاكلة يجئ هذا الفصل ليعرض الحلقة الثانية المعبرة عن الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي المصري ، وقد سبق وأن بينا أن الكفاءة الخارجية External Competence تبحث في علاقة النظام التعليمي بالمحيط الذي توجد به ، والمجتمع الذي تعمل من خلاله ، ومدي قدرة هذا النظام على تحقيق أهداف المجتمع. مستهدفين بيان أبرز الاختلالات التي أفرزتها التحولات الاقتصادية والثقافية علي الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي المصري؟ من حيث طبيعة عوائد التعليم في ظل تلك التحولات ؟ ، وطبيعة العلاقة بين التعليم وسوق العمل , وإلي أي مدى يؤمن التعليم الجامعي العمل المناسب لخريجيه , ومدى ملائمة مخرجاته لسوق العمل ، وطبيعة الحراك الاجتماعي والمجتمعي المترتب علي التعليم الجامعي في ظل تلك التحولات ، طبيعة الحراك الاجتماعي والمجتمعي المترتب علي التعليم الجامعي في ظل تلك التحولات ، وواقع هجرة الجامعيين ومدى تأثيرها علي الحالة الجامعية والمجتمعية ، حالة التنمية البشرية ودور التعليم الجامعي فيها ، ويمكننا الوقوف علي هذه الكفاءة عبر المشاهد التالية:

(3–2) المشهدُ الأولُ : عوائدُ التعليمِ

كان العام (1960) هو الميلاد الرسمي لما يعرف بـ"عوائد التعليم Returns of Education" , وكما هو حال كل ميلاد سبقه فترة حمل لهذا المولود الجديد , عرفت بمرحلة "التقرير" لاحظ خلالها المفكرون والفلاسفة فروقاً جوهرية بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك. فدفعتهم تلك الفروق لتقرير وجود عوائد ايجابية للتعليم علي الفرد والمجتمع عامة. وبرغم صعوبة التحديد التاريخي لبداية هذه المرحلة إلا أن إرهاصاتها جاءت في آراء الفلاسفة قديماً , ورغم ذلك فعادةً ما ينسب فضل السبق بين الكلاسيكيين الأوائل في النظر إلي التعليم صراحةً علي أنه استثمار بشري Human Investment طويل الأجل للاقتصاد إلى "آدم سميث A. Smith" و"جون ستيوارت ميل J. S. Mill" و"ألفريد مارشال A. Marshall" وغيرهم ... الخ إلا أن تركيزهم كان أكبر نسبياً علي العوائد الاقتصادية للتعليم , حتى الذين اهتموا بالعوائد غير الاقتصادية لم يهملوها , أو نظروا إليها علي أنها وسيلة لها.

وابتداءً من تاريخ الولادة بدأت مرحلة "القياس" , وإن كانت ولادة متعثرة إلي حد ما نظراً لقوة واستمرار المعايير الفلسفية والخلقية التي كانت تجعل من الصعب التعامل مع الإنسان كما لو كان "مادة" ؛ لاسيما أن التعليم قد فهم عادة علي أنه غاية في ذاته. واعتبار أن العنصر البشري لا يقوم إلا بدور سلبي في عمليات الإنتاج علي خلاف العوامل المادية الأخرى كعامل حاسم في التنمية الاقتصادية , ومن أنصار هذا الاتجاه (جون كينز) ومؤيدوه في أوساط الأربعينيات وبداية الخمسينيات من القرن العشرين. فضلاً عن صعوبة قياس العائد الاقتصادي من العملية التعليمية بنفس الدقة التي يقاس بها العائد من عملية صناعية أو تجارية ، ومن المحتمل أن يكون مرد ذلك إلي صعوبة الربط بين تكوين البشر وإنتاج السلع المادية. وبرغم عُسْر هذا المخاض جاءت مرحلة "القياس" اعتماداً علي ما تم تقريره في فترة الحمل عن أن للتعليم عوائد متعددة ومتشابكة , وربما تفوق ما قد

ينفق علي التعليم من وقت وجهد ومال. وكانت الدراسات المجهولة لـ"سترومیلین Strumilin" حوالي عام 1924 لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم العام , ودراسة "والتش J. Walsh" في حوالي عام 1935 عن "جدوى النفقات التي تنفق ؛ من أجل الحصول علي الشهادة الدراسية" ؛ هي الخطوات الأولي علي طريق قياس عوائد التعليم , إلا أن وضوحها جاء مع الميلاد الرسمي لها علي يد "شولتز T. Schultz" , و"دينون Dension" , و"بيكر G. Becker" , وغيرهم من الرواد الذين ركزوا بشكل كبير جداً علي العوائد الاقتصادية فقط.

وبناءً علي محاولاتهم ابْتُكِرَتْ ثلاثٌ من الطرق لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم منها: طريقة الارتباط The Correlation , والباقي The Residual , معدل العائد The Rate Of Return أو الكلفة والمنوعة Cost-Benefit ، إلا أن السياق لا يتسع للخوض فيها للمزيد.

أما العوائد الاجتماعية فبرغم الوعي بها وتقريرها في مرحلة "التقرير" إلا أنها غابت في مرحلة "القياس" علي مستوي التقرير والقياس معاً , واستغرق الجهد في قياس العوائد الاقتصادية , وذلك لأسباب فكرية مرت بها دراسة العائد في مجملها , وأخري منهجية تتعلق بصعوبة قياس وتكميم هذه العوائد الاجتماعية , لاسيما أنها تتسم بالتعدد والتشابك والغموض أحياناً. رغم اليسر في تقرير وجودها , وتأكيد أثر التعليم في زيادة وعي الأفراد , وسهولة نقل القيم الثقافية وانتشار المعلومات. وما له من آثار علي الصحة , والسلوك والتوافق النفسي وتربية الأبناء , والاستهلاك الرشيد , وغير ذلك .. ومع تجدد الوعي بهذه العوائد , بدأت بواكير الدراسات بصفة عامة في غضون عقد السبعينات من القرن العشرين , وإن جاءت ضمنية أثناء تناول موضوعات أساسية أخرى ,كدور التعليم في خفض الجريمة , وتحسين الصحة , والمشاركة السياسية والسلام وغيرها. لتبقي دراسات العائد الاجتماعي من التعليم في حاجة إلي مزيد من النضج والمباشرة.

وإلي جانب كل من (العائد الاقتصادي والاجتماعي) هناك تعدد في النظرة لعوائد التعليم باختلاف المتخصصين كثمرة لكل من مرحلتي التقرير والقياس ما بين عوائد (مباشرة Direct وغير مباشرة Indirect) , و(استهلاكية Consumption ورأسمالية Investment) , و(فردية خاصة Private ومجتمعية Societal) , و(مالية أو نقدية Monetary وغير نقدية Non-monetary). ورغم تعدد هذه التقسيمات الاصطلاحية , فإن هناك علاقة وثيقة بين هذه الطرق بعضها البعض , بل وبين قسمي كل طريقة , فالراحة النفسية التي ربما يكتسبها المتعلم من جراء تعلمه , أو القدرة الابتكارية , التي عادة ما يثيرها التعليم والتعلم عادة ما تؤدي إلي مكاسب مادية متعددة. ومن ناحية أخري فعادة ما يؤدي زيادة دخل الفرد من جراء تعلمه إلي راحة نفسية ربما تدفعه إلي مزيد من العمل والإنتاج. ومن ناحية ثالثة فعادة ما تكون العوائد المادية أو الغير مادية (فردية ومجتمعية) (مباشرة وغير مباشرة). حتى إكساب الفرد – من خلال التعليم- العادات الاستهلاكية الحسنة أو القيم المناسبة (عوائد اجتماعية) يؤثر تأثيراً مباشراً في دخله , وربما دخل المجتمع (عوائد اقتصادية) ... الخ.

(3-2-1) التحولاتُ وعوائدُ التعليمِ الجامعِي:

نظراً لحداثة دراسات العائد ، فلا يمكننا الوقوف علي طبيعة هذه العلاقة بصورة رسمية إلا مع تنامي طرق قياس هذا العائد ، واستخدامه كمدخل لـ"تخطيط التعليم" عن طريق المقارنة بين أرباح الأفراد ، وبين تكلفة تعليمهم (الكلفة والمنفعة) , ومن ثم تفضيل البرامج التعليمية ذات القيم الموجبة واستبعاد ما سواها , أو علي الأقل تخصيص حصة أقل من الموارد الكلية للتعليم , وتحول هذا المسلك إلي مبدأ ملزم يتابعه البنك الدولي في إطار نشاطه التمويلي في العالم النامي بناء علي الحسابات الاقتصادية للعائد من التعليم. فالحكمة التقليدية في دوائر مؤسسات التمويل الدولية تقوم علي نتيجة مشتقة من المقارنات الدولية عن العائد من المراحل التعليمية بدلالة الكسب (الدخل من العمل) أبرزها دراستا (سكاروبولس Psacharopoulos) المقارنة تمت الأولي على مستوي (44 دولة) , والثانية علي مستوي (22 دولة نامية) , وفق مسوحات عِلمية , تمت معظمها في الستينات والسبعينات وربما الثمانينات من القرن العشرين , وخلصت النتائج إلي:

تزايد معدلات العائد (الفردي عن المجتمعي) نظراً للدعم الذي تقدمه الدولة للتعليم , و(التعليم الابتدائي عن المراحل التعليمية الأخرى) لاسيما الجامعة , والاستثمار في التعليم عن الاستثمارات الأخرى أو تساويها علي أقل تقدير , و(التعليم في الدول النامية عن المتقدمة) , و(التخصصات النظرية عن التقنية والعملية) أو تساويها علي أقل تقدير , نظراً لانخفاض كلفة هذه التخصصات , وبالتالي الارتفاع النسبي لمعدل

العائد منها. وقد استخدمت هذه النتائج , في سياق برامج التكيف الهيكلي , لتبرير تحويل الموارد من التعليم العالي الأساسي باعتبار أن الأول عالي التكلفة , ويفيد فئة قليلة من السكان , ويرتب عائداً فردياً قليلاً بالمقارنة بالتعليم الأساسي علي خلفية أن هناك إساءة تخصيص لمؤسسات التعليم الجارية في الدول النامية ومن بينها مصر. فرغم ارتفاع عوائد التعليم في المرحلة الابتدائية إلا أن التعليم العالي لا زال يستلم أكبر حصة من مبالغ دعم التعليم. رغم ما تعانيه هذه الدول من مصاعب مالية بفعل العجز المتنامي في موازناتها , ومحدودية مساهمة القطاع العائلي في الاستثمار التعليمي.

وإزاء هذه المشاكل التعليمية يقترح البنك الدولي بعض الخيارات في مجال السياسة الاقتصادية لمعالجة هذه المشاكل أو الحد منها علي أقل تقدير , وذلك بهدف زيادة الموارد المالية للأغراض التعليمية وزيادة كفاءة استخدامها , ولعل أبرز هذه الخيارات استرداد تكاليف التعليم الجامعي وإعادة التخصيص لصالح المراحل التعليمية ذات العائد الاجتماعي الأكبر , عن طريق فرض رسوم دراسية علي التعليم العالي من دون إعادة استثمار عوائد الرسوم في التعليم الجامعي مرة أخري وتوجيهها إلي التعليم ذا العائد الاجتماعي الأكبر واللجوء إلي القروض والمنح الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي وإن هذه القروض توفر مصدراً إضافياً لتمويل التعليم العالي. ومن السياسات المقترحة , والمنفذة حالياً في الدول النامية , ومن بينها مصر , هي خصخصة المراحل التعليمية ولاسيما المراحل التعليمية المتقدمة , والجامعية علي وجه التحديد مع عدم التركيز علي خصخصة المراحل التعليمية الأولي لنفس اعتبارات العائد السابق الإشارة إليها. ولا زالت مؤسسات التمويل الدولية تؤكد علي نفس السياسات مع تحدد دراسات العائد (Psacharopoulos,2002)، ونتائجها التي لا تخرج في الغالب إلا من استثناءات قليلة من التأكيد علي تزايد العائد الفردي عن المجتمعي , والعائد من التعليم الأساسي عن ما سواه من المراحل التعليمية الأخرى. وبالتحليل السوسيولوجي لهذه السياسات نري أنها وقعت في أربعة محاذير منها ما هو (تحيزي) , ومنها ما هو حسابي (منهجي) , ومنها ما هو (تشريعي) , ومنها ما هو (ظرفي) ؛

الأول: (التحيزي) فالحسابات الاقتصادية economistic للعائد علي التعليم التي تقول بها مؤسسات التمويل الدولية , وبخاصة البنك والصندوق , تهمل العائد المجتمعي في تركيزها علي العائد المالي الفردي: للأسر والأفراد. وعندنا أن العائد المجتمعي أهم , في منظور التنمية , من العائد الفردي بما لا يقاس. فالدور المحوري الذي يؤديه التعليم العالي في تنمية المجتمعات المختلفة , يترتب عليه عائد مجتمعي يفوق , بمراحل , ما تقول به هذه الحسابات الاقتصادية.

الثاني: (حسابي/منهجي) المقارنة بين التعليم العالي وما قبله لاسيما المرحلة الابتدائية علي أساس الكلفة والمنفعة. فمهما كان متوسط دخل خريج المدرسة الابتدائية منخفضاً , فسوف تكون له دلالة إيجابية , إذا ما تمت نسبته إلي الكلفة المنخفضة للتعليم الابتدائي ؛ لاسيما إذا أخذنا في الاعتبار أن التعليم الابتدائي مجاني في المدارس الحكومية , التي يلتحق بها أساساً جل أبناء الطبقات الفقيرة إن لم يكونوا كلهم , وهم أيضاً الذين يمكن أن تسمح لهم أسرهم بالعمل بعد هذه المرحلة , أو تضطرهم الظروف لذلك. ومن هنا يرتفع معدل العائد الفردي (الخاص) للتعليم الابتدائي بشكل كبير جداً في حد ذاته , أو بالقياس إلي مراحل التعليم العالي ؛ وبخاصة مرحلة التعليم العالي. وحتى علي مستوي العائد الاجتماعي من مرحلة التعليم الابتدائي , فلابد أن يكون أعلي من نظيره في أي مرحلة تعليمية تالية لانخفاض الكلفة الاجتماعية , التي تتحملها الدولة لاسيما النامية في التعليم الابتدائي بالقياس إلي تكلفة الوحدة في مراحل التعليم العالي– حصة الطالب من الإنفاق علي التعليم الجامعي وإلي عشرة أضعاف الحصة المناظرة في التعليم الابتدائي تقريباً – وعليه .. فسوف يكون أي دخل (أو ربح) من التعليم الابتدائي عالياً جداً لأنه يقارن بكلفة منخفضة.

الثالث: محاذير (تشريعية) ؛ وغير مسموح عادة لخريج المدرسة الابتدائية أن يلتحق بسوق العمل ؛ لأنه لم يصل بعد إلي السن القانونية التي تسمح له بالعمل , وبخاصة في الدول التي يتسع فيها التعليم الإجباري المجاني ؛ ليشمل سنوات أو مراحل تعليمية بعد التعليم الابتدائي , قد تمتد إلي نهاية المرحلة الثانوية بأكملها. ونري أن حساب دخل هذا الخريج (الطفل) الصغير يعد تقنيناً للخطأ الكبير في حق الطفل الصغير الذي يجب أن يواصل تعليمه.

الرابع: (ظرفي) ؛ تفرضه طبيعة المرحلة فهناك إجماع بين المفكرين علي أن نوعية التعليم المطلوبة للقرن الحادي والعشرين , هي التعليم من المستوي الثالث Tertiary Education أو التعليم الجامعي , وأن هذا التعليم يمثل مجرد القاعدة الأساسية , التي يجب أن يبني فوقها. ويخبرنا اقتصاديو العمل بأن أغلبية فرص التوظف الجديدة التي سيجري ابتكارها خلال ربع القرن المقبل تتطلب تعليماً لما بعد المرحلة الثانوية (شاتوك ،

1995)، ففي الاقتصاديات الحديثة , لا يمكن لأي طالب أن يكتفي من التعليم بالشهادة الثانوية أو الجامعية. فهي تعتمد في المقام الأول علي المهارات العليا , ولهذا آثار بالغة علي الأصغر سناً , والأقل تعليماً.

ويقول (روبرت ريتش) وزير العمل الأمريكي الأسبق "إن التعليم في طريقه لأن يكون الخط الفاصل بين الناجحين والفاشلين في هذا الاقتصاد بدرجة أعلي بكثير من ذي قبل. ولننظر إلي الفرق بين دخول الجامعيين ودخول ذوي المستويات التعليمية المتوسطة. فصاحب الدرجة الجامعية في سنة 1979 كان يزيد دخله عن صاحب الشهادة المتوسطة بحوالي 40% أما الآن فصاحب المؤهل الجامعي يزيد دخله عن حامل المؤهل المتوسط بأكثر من 80%" وتساهم التكنولوجيا بشكل كبير في التمييز بين أصحاب المهارات عن غيرهم. فكما يقول ريتش: تسلب التكنولوجيا الوظائف من أصحاب المهارات المنخفضة وغير أصحاب المهارات. أما من يتقنون استخدام التكنولوجيا فإنها تضفي قيمة علي ما يقومون بعمله (أولسون ، 2000). وعلي ما سلف فإن التوصية بتقليل التوسع في التعليم العالي في البلدان المختلفة وقصر مشكلة تمويل التعليم بتحويل الموارد من التعليم العالي للمراحل ذات العائد الأكبر كما يعتقد تنطوي علي حرمان هذه المجتمعات من القاعدة الأساسية للعلوم والتقنية فضلاً عن الضرر البالغ بفرص تكوين رأس المال البشري ومستقبل التنمية.

(3-2-2) عوائدُ التعليمِ الجامعِي : حالةُ مِصْرَ

رغم تعدد التقسيمات الاصطلاحية للعائد , يمكننا أن نضيف تقسيماً آخر ذا مغزي ودلالة يمكن أن يسعفنا في التحليل والقياس السوسيولوجي لعوائد التعليم الجامعي المصري فهناك تفرقة دقيقة نضعها مابين "العائد على التعليم" و" العائد من التعليم" يخضعان في تحليلهما للتقسيمات الاصطلاحية السابق الإشارة إليها ، وفقاً لتبنى الباحثين. "فالعائد على التعليم" هو كل ما يقدم له من دعم اقتصادي (إنفاق) مباشر وغير مباشر ، وكذلك ما يقدم له من دعم ومساندة اجتماعية وتعويل مستقبلي (فردياً ومجتمعياً). ويمكننا الوقوف على طبيعة هذا العائد ارتكاناً إلى الحلقة الأولي في هذه الدراسة ، والكفاءة الداخلية لهذ التعليم الجامعي عبر مراحله التاريخية محل الدراسة. على اعتبار أن العائد على التعليم يتوقف على المدخلات Input ، وما يعتريها من عمليات Operations يترتب عليها مخرجات Out put ليبدأ "العائد من التعليم" المتوقف على جودة المدخل وعملياته ، ومدي تطابقها مع مواصفات العصر ومتطلباته.

وبصورة مبدئية وبناء على معطيات الحلقة الأولي من الدراسة يتجلى العائد الجامعي هزيلاً مترديا لا يلبي الأهداف التي أنيط بها نظراً لانخفاض نوعية المدخل الجامعي ، وما اعتراه من عمليات تأهيلية ، وتبقي هذه النتيجة فرضاً صحيحاً إلى حد ما وقابلاً للتأكد/ للتحقق مع الوقوف على دراسات العائد من التعليم. أما "العائد من التعليم" فهو كل ما يمكن أن يقدمه التعليم للمجتمع وأفراده ، بل للعملية التعليمية ذاتها ، واتساقاً مع التقسيمات الاصطلاحية للعائد. ونظراً لحداثة دراسات العائد –كما سبق وأسلفنا – فلا يمكننا تقييم العائد في المراحل التاريخية الموازية لظهوره إلا بطريقة اشتقاقية اجتهادية لانعدامها في الواقع الاجتماعي المصري. ففي ستينات القرن العشرين كان العائد الاقتصادي للتعليم الجامعي غير معبر عن حقيقته بسبب التدخل الحكومي بعد عمليات "التمصير" و" التأميم" في الأجور وترجيح اعتبارات العدالة الاجتماعية في توزيع الدخل على اعتبارات الكفاءة والإنتاجية كما شاع وقتها. ومساواة خريجي التعليم (ما قبل الجامعي) بالجامعيين فالجميع يعمل في ديوان الحكومة ولا فارق بين خفير ومدير. ورغم سياسة الارتباط بين الشهادة الجامعية والعمل جاء العائد منخفضاً متمثلاً في أجور خريجي الجامعات في الحكومة التي تلتزم الدولة بتعيينهم ، والذي لا يعدو وأن يكون في الواقع نوع من استرداد الدولة لجزء من تكاليف تعليمهم في شكل أجور منخفضة. أما العوائد الاجتماعية – فتعتقد الدراسة – أنها كانت مرتفعة ، ولاسيما في ظل مجانية التعليم الجامعي وما بعده ، وتوافر فرص العمل بناء على سياسة الارتباط تلك ؛ فأثمرت وعياً لم يتوافر في مراحل سابقة ، وأنشأت جيلاً ظهر دوره في مراحل تالية ، وحراكاً اجتماعياً لا يمكن تجاهله.

ومع التحول الانفتاحي في السبعينات تغيرت الأوضاع تدريجياً مع تغير الوظيفة الاجتماعية للدولة ، والتي لم تعد تستهدف في الأساس التنمية وإعادة توزيع الدخل بما يحقق العدالة الاجتماعية ، وإنما "الانفتاح الاقتصادي" والاستغراق في مجالات الاستثمار السلعي والخِدْمَاتِ ذات العائد المباشر والسريع على حساب الاستثمارات الأخرى ذات الطبيعة الإستراتيجية كالتعليم وغيره. فضلاً عن التحلل التدريجي من سياسة تعيين الخريجين.

فتقلص العائد من التعليم إلا من استثناءات قليلة ، فعائده الاقتصادي لم يكن نتاجاً مباشراً ، بل كان بفعل هجرة المتعلمين إلى الدول النفطية والغربية ، في حين حقق "عديمو التعليم" ، و"أشباه المتعلمين" ، و بعض "المتعلمين" أيضاً عوائد أعلى بدون التعليم ، بفعل قيم سادت خلال هذه المرحلة أجادوا استخدامها. وعبرت السينما المصرية عن هذه الوضعية خير تعبير كما ظهر في عدد من الأفلام منها على سبيل المثال "البيه البواب" ، "الحب فوق هضبة الهرم" ، "انتبهوا أيها السادة" ، "على بيه مظهر" .... وغيرها. أما العوائد الاجتماعية خلال هذه الفترة فلم يكن مردها التعليم ، والذي لم يكن في تقديرنا سوي نوع من "الحَلْي" واستكمال الوجاهة الاجتماعية أو "البرستيج" كما يعبر عنه الانفتاحيون. وإزاء هذه الوضعية ربما- جاء تقرير شعبة التعليم الجامعي بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في 31 يناير 1984 مؤكداً : "أن ما ينفق على التعليم الجامعي هو في حقيقته استثمار مضمون العائد إذا أسن ترشيده ، بل هو أبقي مما يصرف على استيراد الآلات أو تصنيعها".

وجاءت مرحلة التسعينات امتداداً واستكمالاً لما سبق , ولاسيما مع تغير الوظيفة الاجتماعية الاقتصادية للدولة مستهدفة في الأساس "الإصلاح الاقتصادي" وتطبيق سياسات التكيف الهيكلي , وتعميق ما يعرف "بالعولمة الرأسمالية" , وتخليها (الصريح) عن الالتزام بتعيين الخريجين كما كان سائداً منذ الستينات , ولعل مصدر القلق الذي يبديه بعض الاقتصاديين والسوسيولوجيين من الآثار المحتملة لسياسات التكيف الهيكلي علي التعليم تنبع أساساً من حقيقة أن الخفض في الإنفاق الجاري قد يترتب عليه خفض في الإنفاق علي التعليم. وطالما أن التعليم مصدر أساسي من مصادر التنمية (الاقتصادية والاجتماعية) فهناك قلق أن يؤثر هذا الخفض علي التنمية. ويمكننا الوقوف علي طبيعة العائد خلال هذه المرحلة عبر عدد من الدراسات الخاصة بمجتمعنا , وبعض الدراسات الأكثر عمومية لما توفره من إطار مرجعي وقياسي مفيد للتعرف علي هذه الطبيعة.

وفي إطار الدراسات الخاصة ، تقرر إحداها (فرجاني ، 1998) ، أنه بمراجعة حسابات العائد الفردي علي مراحل التعليم المختلفة في مصر– رغم تشككها في حصة هذه الحسابات- نجد أن التعليم الأقل من الابتدائي ينتج عائداً ضعيفاً (أقل من 5%) تعبيراً عن الكسب المرتفع نسبياً للحرفيين قليلي التعليم. أما العائد علي إنهاء التعليم المتوسط فسالب , أي يمثل الإنفاق عليه خسارة للفرد والأسرة. وعلي ين يعطي إنهاء التعليم الجامعي عائداً موجباً , فلا يتعدى 2% , أي أقل بكثير من معدل الفائدة الذي يترتب علي إيداع ما ينفق علي التعليم في مصرف. ورغم محدودية عوائد التعليم الجامعي , تؤكد الدراسة , أن الأمر يختلف عند إدخال عائد الهجرة في الاعتبار, لأن من يهاجر يحقق مستوي أعلي من الكسب هذا من الناحية الاقتصادية/المالية. أما العوائد الاجتماعية كالمكانة الاجتماعية مثلاً عنصر مهم في منظومة القيم الاجتماعية, وتبلغ أوجها بإتمام التعليم العالي. ويظهر مما سبق أن حسابات العائد الفردي علي مراحل التعليم المختلفة في مصر لا تدعم الحكمة التقليدية في الدوائر الاقتصادية الدولية. بل إنه يمكن القول بأن سوق العمل المصري يرسل , بدلالة الكسب , إشارة واضحة signal للأسر والأفراد علي أهمية إنهاء التعليم العالي , خاصة عند أخذ آثار الهجرة للعمل خارج البلد في الاعتبار. وغيرها من العوائد الاجتماعية المهمة في الاعتبار.

واستشرفت إحدى الدراسات (مينا ، 2001) ، رغم تحفظنا عليها ، حال العائد الاجتماعي من التعليم العالي في ضوء خمس سيناريوهات موضوعة أن العائد الاجتماعي من التعليم العالي محدود وأن تكلفته الاجتماعية عالية في كل من السيناريو المرجعي وسيناريو الدولة الإسلامية , وأن العائد منه متوسط وأن تكلفته الاجتماعية محدودة في إطار السيناريو الشعبي ,كما وأن العائد الاجتماعي منه كبير وتكلفته الاجتماعية متوسطه في سيناريو الرأسمالية الجديدة. ويبقي سيناريو "الاشتراكية الجديدة" حيث يكون العائد الاجتماعي كبير (من المحتمل أقل من سيناريو "الرأسمالية الجديدة") وتكلفته الاجتماعية محدودة ، وبصفة عامة يكون التعليم العالي في مصر في أفضل أحواله في سيناريو "الاشتراكية الجديدة" أو "الرأسمالية الجديدة". وذهبت دراسة سوسيولوجية استطلاعية (صيام ، 2004)، أنه مهما كانت نوعية التعليم , ومهما كانت الظروف المحيطة به , والسلبيات التي يعاني منها , فإن له عائده الاجتماعي والاقتصادي , ولو في صورة محدودة. وانتهت الدراسة من وجهة نظر مبحوثيها أن التعليم الجامعي يحقق عائداً اجتماعياً بنسبة (68.1%) لاسيما في جوانبه الشخصية , والحياتية والثقافية مشيرة إلى أن التعليم لا زال يمثل ضرورة اجتماعية , إلا أنه لا يحقق عائداً اقتصادياً بنسبة (88.3%) وهو ما أرجعته الدراسة إلي ثبات الدخول ومحدوديتها , وعدم ملائمته لمتطلبات سوق العمل , والاستجابة لمتغيرات العصر.

وفي إطار الدراسات العمومية ، أظهرت التقديرات الخاصة بمساهمة التعليم في النمو الاقتصادي بإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن هذه المساهمة أقل من بقية الأقاليم , حتى أنها تصبح بالسالب في حالة البلدان العربية غير النفطية. وقد نسبت هذه النتائج المتواضعة لمساهمة التعليم إلي التشوهات الاقتصادية في أسواق العمل ، وبخاصة سياسة التوظيف الحكومية وما يرافقها من إهمال اعتبارات الإنتاجية في التوظيف , كما نسبت إلي

تدهور نوعية التعليم (الكواز ، 2002). وأشارت دراستا (سكاروبولس ، 1994 ، 2002) أنه في حين يتزايد الاتفاق علي التعليم في بلدان الشرق الأوسط ومن ضمنها البلدان العربية تنخفض العوائد منه. كما يظهر في الجدول (1-3) التالي ، ملخصاً لاتجاه انخفاض عوائد التعليم للفترة 1994-2000 في مجموعة بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والدول العربية.

جدول(1-3): عوائد التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 1994-2000.

الإقليم	العائد الاجتماعي						العائد الخاص					
	ابتدائي		ثانوي		عالي		ابتدائي		ثانوي		عالي	
	1994	2000	1994	2000	1994	2000	1994	2000	1994	2000	1994	2000
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والدول الأوربية غير الأعضاء في منظمة التعاون الدولي	15.5	15.6	11.2	9.7	10.6	9.9	17.4	13.8	15.9	13.9	21.7	18.8

Source: Psacharopoulos, G. 1994 , Returns to Investment in Education ; A Global Update, World Development, Vol. 22,No.9,P.1328. & Psacharopoulos, G. 2002 , Returns to Investment in Education ; A Further Update, World Bank Policy Research Working Paper 288,September,P. 13.

وكما يتضح فإنه رغم ارتفاع العوائد الخاصة عن العامة إلا أن هناك اتجاه لانخفاض جميع العوائد تقريباً خلال الفترة 1994- 2000 ويعود ذلك أساسًا إلى ارتفاع عرض المتعلمين بشكل يفوق الطلب عليهم في أسواق العمل والمعبر عنه في ارتفاع معدلات البطالة ما بين مختلف فئات المتعلمين.

وتشير نتيجة المسح الميداني لدراسة عوائد التعليم لست دول عربية (الكويت , والأردن , وعُمان , وموريتانيا , والمغرب , واليمن) بأن هناك فجوة ما بين عوائد التعليم وتكلفة الفرص البديلة – معدل الفائدة الذي يترتب علي إيداع ما ينفق علي التعليم في مصرف- تجعل , وفي ظل اعتبارات الاقتصادية بحتة , من عملية تفضيل الاستثمار بالتعليم في تلك الدول التي يقل فيها عائد التعليم عن عائد الفرصة البديلة أمراً غير مقبول (الكواز ، 2002). وهو نفس الحال في حالة مصر فرغم العائد الموجب للتعليم الجامعي وتعديه 2% إلا أنه أقل بكثير من معدل الفائدة الذي يترتب علي إيداع ما ينفق علي التعليم في مصرف ، وربما يرجع ذلك طبقاً لـ"ليسترثورو" إلي أن استثمارات الثروة البشرية تحتاج في المعتاد وقتاً أطول كثيراً مما يمكن أن تسمح به الرأسمالية. ولاسيما أن الثروة البشرية لا تملك , والرأسماليون لا يحبون الاستثمار في أشياء لا يستطيعون امتلاكها. رغم وقوفنا علي دراسة (سعيد ، 2006) ، تؤكد نتائجها أن تعويض الأموال التي تنفق علي التعليم العالي يحصل خلال 9 أو 10 سنوات , بينما يتم تعويض قروض التنمية خلال فترة تتراوح بين 12 و18 سنة , في حين أن برنامج استصلاح أراضٍ جديدة لا يسترد نفقاته قبل 12 إلي 15 سنة. وإن كنا أقرب إلي الرأي الأول منه إلي هذا الرأي الأخير.

وتشير دراسة أخرى (فرجاني ، 1998)، إلي أن هناك خلل جوهري بين سوق العمل ومستوى التنمية , من ناحية , وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى , ينعكس علي ضعف إنتاجية العمالة , ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي علي التعليم في البلدان العربية. وليس أدل علي ذلك من تفشي البطالة بين المتعلمين , وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمي منهم. وتوجز دراسة أخرى (العسكري ، 1999)، الحال قولاً: "لا ريب أن ثمن إنتاج التخلف في العملية التربوية كان باهظاً انعكس أثره علي الفرد كاستثمار وعلي المجتمع كقائم ومستفيد من هذا الاستثمار. وقد بدا ذلك واضحاً في عدة مظاهر تقطع بخطورة الأمر وضرورة تداركه ؛ فلقد انخفضت نسبة المردود من العملية التعليمية. سواء كان هذا مردوداً علي مستوي المجتمع أو الفرد. فرغم ارتفاع عدد الجامعات (العربية) المذهل والذي حدث في السنوات الأخيرة فإنه لم يحدث نوع من التطور المحسوس في حركة المجتمع العلمية والثقافية. وعلي مستوي الفرد وأسرته صار المردود في معظم الأحوال أقل بكثير مما ينفق علي العملية التعليمية. بل أن هذه العملية قد أتت عكس ما أريد لها حين رأينا العديد من الشبان الذين نالوا حظاً من التعليم وقد ضاقت بهم الدنيا وانغلقت أمامهم مسائل العقل , قد تحولوا إلي وسائل انغلاق ومعاداة لا عقلانية عنيفة لمجتمعاتهم".

وبمراجعة نتائج هذه الدراسات لاحظنا أن أغلبها لاسيما الاقتصادية والتنموية تقلل من قيمة العائد الاقتصادي للتعليم الجامعي , وإن أظهرت تحسنه فيكون بمعدلات ضئيلة لا يتناسب والاستثمار الرأسمالي المالي , إلا أنها يمكن أن تعدل في ظل استثناءات كعامل الهجرة مثلاً , وإن ظهر التحسن في العوائد الفردية علي حساب المجتمعية. أما الدراسات السوسيولوجية فتعطي أهمية كبري للعوائد الاجتماعية مؤكدة أهمية العوائد

الاقتصادية إلي جوار الاجتماعية , وإن أكدت غلبة هذه العوائد علي غيرها من العوامل الأخرى. أما النتيجة العامة فجاءت متدنية لا تفي بحاجة المجتمع وأفراده , وهو ما يمكن أن نرجعه إلي الفرضية التي انطلقنا منها. واتكأنا فيها علي الحلقة الأولي من دراستنا فنظراً لعدم جودة المدخلات وما طرأ عليها من عمليات كان العائد علي هذا الشكل نتاجاً لها. إلا أن هذا لا يعني الاستجابة للتوصيات الدولية , بل مراعاة الاعتبارات الظرفية , والعمل علي تجويد مدخلات هذا التعليم وعملياته حتى يترتب عليه عائد يتناسب وحاجة المجتمع ، ويمكننا الوقوف علي هذه العوائد بشكل أكبر من خلال المشاهد القادمة.

(3-3) المشهدُ الثاني : التعليمُ الجامعيُ وسوقُ العَمَلِ

هل يلبي التعليم الجامعي العمل المناسب لخريجيه ؟ ويتأتي هذا التساؤل اعتباراً من العلاقة الترابطية ما بين التعليم والعمل ، وفقاً لما أجمعت عليه الدراسات التحليلية لبعض الاقتصاديين، أمثال شولتز Schultz ، ودينسون Dunison ، وبيكر Bekar وغيرهم على أن التعليم يمثل أحد الوسائل الهامة في تكوين رأس المال البشري وإعداده وتطويره ، وأن رأس المال البشري بما يمتلكه من قدرات وامكانيات هو أكثر رؤوس المال عطاء وإنتاجية. فالتعليم والعمل وجهان أساسيان للنشاط الإنساني في كل المجتمعات البشرية. فالتعليم هو عملية إكساب المعارف والقدرات والتوجهات الاجتماعية ، بينما يعنى العمل المشاركة في النشاط الاجتماعي والاقتصادي أي إنتاج السلع والخِدْمَاتِ بالمعنى الواسع. وعلى ذلك جاء الإعداد للعمل كأحد أبرز وأقدم وظائف الجامعة، وزاد التأكيد عليها مع تنامي الطلب الاجتماعي Social Demand على التعليم الجامعي باعتباره احد محددات ذلك الطلب. فوفقاً لما ذهبت إليه دراسة المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) لدراسة محددات الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي في عدد من الدول المتباعدة؛ أظهرت أن عامل الوظيفة وضمان فرصة عمل مناسبة يشكل أهم العوامل الدافعة للالتحاق به.

وتجدر الإشارة هنا إلى "أن واجب الجامعة لا يقتصر على تدريب خريجيها على حرفة معينة ، وإعطائهم تدريباً حرفياً أوحشوهم بالمعرفة التخصصية ، وإنما تثقيفهم عبر إبراز قواهم الفكرية وإثارة خيالهم في دراسة أية مواضيع تثير اهتمامهم وتشجيعهم للغوص تحت سطح الحكمة التقليدية والمجاهدة مع أسئلة لا تجد إجابات مفردة أو بسيطة ، ولتقويم محددات معرفتهم ... ومن ثم حيازة ثقتهم بأنفسهم التي تبقي صامدة عندما يواجهون بالحياة خارج الجامعة" وعلى كل فان شكل وطبيعة العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق العمل تعتبر بمثابة مؤشر على جودة التعليم الجامعي ومدي استثمار الثروة البشرية ، وبمعنى أوضح فان الوصول إلى حالة الاتزان بين مخرجات ذلك التعليم من عمالة متعلمة واحتياجات المجتمع من هذه العمالة – الحالة المثالية- يعطى دليلاً واضحاً على ارتفاع معدلات كفايته الخارجية في ارتباطه بالنظام الاقتصادي والاجتماعي لتلبية حاجات المجتمع من أيدٍ عاملة تتطلبها مواقع العمل والإنتاج والخِدْمَاتِ ، والعكس صحيح.

(3-3-1) التعليم الجامعي وسوق العمل في المجتمعُ المصريُّ : طبيعةُ العلاقِةَ

وانطلاقاً من تلك العلاقة يمكننا الاستغراق في تحديد طبيعتها في المجتمع المصري بصورة تقريرية ، وإرجاء التحليل السوسيولوجي لتلك الحالة المجتمعية لما بعد ذلك تباعاً ؛ فقد عرفت مصر فيما قبل الثورة بطالة المتعلمين واستياء الطلاب ، وعبرت عنها المنشورات الصادرة في الثلاثينات (أيام الكساد العظيم) ؛ منها: "أزمة البطالة في مصر" ، و"التعليم والبطالة في مصر". وعزت السبب في ذلك لعدد من الدواعي منها: سيطرة الأجانب من المسئولين والمهنيين ، ورجال الأعمال على المناصب التي أعتقد المصريون أنها من حقهم ، وإحجام رجال الأعمال الأجانب عن توظيف عاملين مصريين – وذلك لم يكن من قبيل الشوفينية تماما (وفقاً لدونالد مالكولم)- فمعظم المتقدمين للعمل وقتذاك لم تكن لديهم خبرة في التجارة ولا يتقنون لغات أجنبية. أما الداعي الثاني فبسبب الطلب الاجتماعي المتزايد ، والتطلع للتعليم المؤهل لمناصب ذوي الْيَاقَاتِ البيضاء في حين قل الاهتمام بالتعليم الفني والحرفي. ويشير الداعي الثالث والأخير إلى عجز الاقتصاد غير المتوازن عن توفير الوظائف المناسبة لخريجي الجامعة. رغم تسارع حركة التمصير عقب إعلان عام 1922 ، وإقامة العديد من المشروعات الاقتصادية ، وإتاحة المزيد من فرص العمل أمام المصريين من المحامين والأطباء والمهندسين ، إلا أنها لم تستوعب غالبية المتعلمين لنفس الدواعي. وكان الجهاز الحكومي الملجأ الأخير للتوظيف ، إلا أنه أغلق في منتصف الثلاثينات ، عندما كان خريج الجامعة يعمل في الحكومة لقاء ثمانية جنيهات ونصف فقط شهريًا ، ولم تستوعب غالبية المتعلمين فتراكمت أعدادهم بصورة اكبر.

ومع الثورة منذ بداية الخمسينات ، تزايدت سيطرة الدولة على مناحي ومجالات ومؤسسات الاقتصاد المختلفة ، في القطاعات الإنتاجية والخدمية ، والتوسع فيها ، وأستتبع هذا أيضاً سيطرتها على سوق العمل ، وبخاصة بالنسبة لخريجي الجامعة ، حيث أتبعت منذ عام 1964 سياسة قوامها توظيف جميع الخريجين وفقاً للقانون رقم 14 لسنة 1964 ، وكانت سياسات اقتصادية اجتماعية ثقافية متكاملة ولها مبرراتها ، فعندما تكون الدولة هي المستثمر والمنتج من الطبيعي أن تكون هي المشغل ، وأصبح التعليم من أجل الوظيفة ، وتحولت الجامعة إلى مجرد مؤسسة لإعداد العمالة المطلوبة ، بصرف النظر عن مستوى إعدادها ، ومجالات هذا الإعداد ، ودون مراعاة للطاقة الاستيعابية الحقيقية لحاجة السوق إلى العمالة ، وللقوانين الاقتصادية التي توضح كيفية تحديد نسب مشاركة عوامل الإنتاج في أي عملية إنتاجية ، ومدي ملاءمة ذلك لاحتياجات التقدم والتنمية في مفهومها الأوسع. أي أن توظيف الخريجين تم في ضوء اعتبارات سياسية – لكسب الشرعية والمحافظة على الشعبية – وليس علي أساس اقتصادي وتخطيطي ، وقد ترتب على ذلك تضخم أعداد العاملين في قطاعات الدولة ولاسيما الحكومية دون أن يقابله إنتاج حقيقي ، لتفرز نوعاً من البطالة الجامعية المقنعة / السافرة Disguised Unemployment تتمثل في استخدام المتخصصين ذوى التعليم الجامعي في أعمال لا تتطلب هذا القدر من التعليم ، وقد ساهمت هذه السياسات في تدعيم النظرة التفضيلية للعمل الحكومي ؛ فتهافت المواطنون على التسلح بالشهادة الجامعية – وليس التعليم الجامعي ذاته – التي تؤهلهم لشغل وظيفة ثابتة تؤمنهم من نوائب الدهر ، ومخاطر المنافسة والتطاحن في سوق الأعمال الحرة.

ورغم تأكيد القيادة السياسية خلال تلك المرحلة على "العلم والتكنولوجيا" ، والالتزام بسياسة التصنيع ، وتماشي التفضيلات الطلابية مع ذلك بتفضيل قوي للكليات العملية عن كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية ، ولكن جاء المخرج باتجاه تلك الأخيرة منقاضاً للمفاهيم الاقتصادية والأداء الاقتصادي في مصر الثورة فلو تأملنا توزيع الطلاب الجامعيين حسب طبيعة الكليات (نظرية وعملية) حتى نهاية المرحلة(1971/70) لوجدنا أن جملة الطلاب المقيدين بالجامعات قد بلغ عددهم (177.536) ، منهم (90.329) بالكليات النظرية ، في مقابل(87.207) بالكليات العملية (ليلة ، 2005)، وهو ما يعنى اتجاه تزايد خريجي الكليات الأولى على حساب الأخيرة ويؤكد القول السابق. ووفقاً لتقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم (1965) وجد فائض في خريجي التعليم العالي بجميع أنواعه تقريباً (عدا الطب والهندسة). إذ تخرج كليات الحقوق –على سبيل المثال– سنة1965/64 ،1584 خريجاً بينما الدرجات الشاغرة 600 ، وكليات التجارة 3563 خريجاً مقابل 2054 درجة شاغرة. والآداب 2049 خريجاً مقابل 197 درجة شاغرة. والعلوم 1263 خريجاً مقابل 128 درجة شاغرة . ويستمر العرض من خريجي الجامعات أكبر من الطلب في السنوات التالية (حتى عام1970). إذ قدر العرض من خريجي كليات الحقوق ب18000 ، تحتاج البلاد منهم 2500، وتخرج كليات التجارة 18528 ، بينما يبلغ الاحتياج 14000. وتخرج كليات الآداب 12822 ، بينما تحتاج البلاد منهم إلى 2500 (نوفل ، 1979) ، وهو ما يعنى نوعاً جديداً من البطالة الجامعية ، ولكن في صورة ظاهرة Explicit Unemployment ، بمعنى ، أن عرض العمالة الجامعية أكثر من الطلب عليها ، وهو ما يعنى أيضاً الانقطاع بين الجامعة وانحرافها عن احتياجات سوق العمل.

ومع التحولات الاقتصادية والثقافية التي شهدها المجتمع المصري منذ منتصف السبعينات غيرت الدولة من سياساتها شكلاً ولكنها استمرت في المحافظة على قانون العاملين بالدولة بدون أني تغيير ، واستمرت في دورها المهيمن على النشاط الاقتصادي ، ولم تتراجع عن تشغيل الأفراد في الحكومة برغم التغير الذي طرأ على هيكل وبنية الاقتصاد المصري ، وإحلال القطاع الخاص بديلاً عن القطاع العام الذي ساد في المرحلة السابقة لقيادة عجلة الاقتصاد. ونتيجة تضخم أعداد العاملين بالقطاع الحكومي (البطالة المقنعة) ، وفشل القطاع الخاص في أن يحقق المأمول منه في النمو الاقتصادي ، وتقلص قدرة الاقتصاد على خلق فرص عمل جديدة تستوعب تدفق المزيد من الخريجين والتراجع التدريجي عن سياسة تعيين الخريجين ؛ بدأت ظاهرة بطالة المتعلمين تفرض نفسها على الاقتصاد المصري مع بداية الثمانيات ، حيث أن آخر دفعة تم تعينها بالكامل من خريجي الجامعات هي دفعة عام 1981م ومنذ ذلك التاريخ بدأت أعداد المتعطلين في التزايد نتيجة التراكم السنوي لمن لم تتح لهم فرصة عمل مناسبة. أما عن حجم بطالة المتعلمين ونسبتها في مصر ، فوفقاً لما تقرره إحدى الدراسات (فاروق ، 2004)، فقد زادت من 60,2 % في تعداد 1976 لتصل إلى 90% في تعداد 1986. برغم امتصاص الهجرة لنسبة كبيرة من قوة العمل المتعطلة.

وألقيت باللائمة على التعليم الجامعي عن تراكم معدلات البطالة في المجتمع ، وفقاً لسلسلة من الدراسات المحلية والدولية شهدتها مصر ابتداء من عام 1979 وحتى عام 1985 ، وانتهت جميعها إلى ذلك ، لأنه تعليم يؤدي إلى تخريج خريجين بلا عمل. وهو ما يمكن أن نرجعه إلى سياسات التوسع الكبير في التعليم الجامعي في أواخر الستينات وأوائل السبعينات ، والذي لم تسبقه دراسة دقيقة لاحتياجات المجتمع من التخصصات الجامعية الجديدة ، مستهدفة الاستجابة لمطالب الجماهير ، فتم التوسع في الكليات النظرية – الأقل تكلفة– بغض النظر عن حاجة المجتمع لخريجي

هذه الكليات. ففي العام 1980/79 بلغ عدد المقيدين بالجامعات (510.259) ، منهم حوالي (32796) بالكليات النظرية ، في مقابل (182.292) بالكليات العملية. وفي عام 1981/80 بلغ عدد المقيدين بالجامعات (479.078) ، منهم (303.193) بالكليات النظرية في مقابل (165.010) بالكليات العملية (ليلة ، 2005) ، ما يشير إلى انحراف أو عدم تطابق بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل. وعلى هذا انتهت الدراسات الدولية – السابق الإشارة إليها – إلى ضرورة تخفيض أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات ومعاهد التعليم العالي بهدف تخفيض معدلات البطالة ، وتحت تأثير هذا الهدف الديماجوجي قاصر النظر تبنت الخطة الخمسية 1988/87 – 1992/91 تخفيضاً سنوياً لأعداد المقبولين بالتعليم العالي يبلغ 5,2 %. ولكن ؛ التخفيض في أعداد المقبولين لن يؤدي إلى تخفيض حجم البطالة ولكن يؤدي إلى نقل شرائح البطالة من بطالة مؤهلة تأهيلاً عالياً إلى بطالة المؤهلات المتوسطة أو ما هو أدني إذا أخذنا بفكرة التخفيض العام في أعداد المقبولين للمراحل التعليمية المختلفة. بل أن الهدف من ذلك هو تخفيض الإنفاق العام على التعليم تماشياً مع سياسات وتوجهات البنك والصندوق الدوليين.

ومع أتباع سياسات التكيف الهيكلي وتعميق تيار العولمة (الرأسمالية) في المجتمع المصري ، أتجه معدل البطالة نحو التزايد ، وفقاً لما تقرره عدد من الدراسات. مع تضاؤل دور الدولة في توفير فرص العمل ، وتخليها الرسمي عام 1984 عن التزامها بتعيين الخريجين – باستثناء خريجي كليات التربية وتمتعهم بميزة التكليف حتى العام 1997/96 لتعاني فيما بعد من البطالة – وبفعل الانخفاض الكبير في استثمارات القطاع العام بل وخصخصته على اعتبار أن القطاع الخاص والاستثماري سيؤدي إلي خلق مزيد من فرص العمل ، لأن من أهداف سياسات الإصلاح أعادة ترشيد استخدام الموارد البشرية وتوجيهها نحو قطاعات أكثر إنتاجية. ولكن هذا لم يحدث واقعياً بل عجز هذا القطاع عن خلق فرص العمل ، بل ساهم في زيادة حدة البطالة بتركيزه على المشروعات كثيفة رأس المال بما فيها التكنولوجيا المتطورة ، واستغناءه عن نسبة كبيرة من العمالة بعد أن خصخصت مشروعات القطاع العام لصالحه ليزيد إلى رصيد البطالة القائمة رصيداً جديداً مزاحماً شباب الخريجين في البحث عن فرصة عمل. وإن وجدت فتكون في صورة عقود عمل مؤقتة أو عمل جزئي أو بالحصة لعدم وجود فرص كافية.

وبحسب إحصاءات 1995 ؛ وصل معدل البطالة إلى 8% لمن هم دون المرحلة الثانوية ، 32% للحاصلين على تعليم ثانوي ، 12% لمن هم حاصلون على تعليم جامعي (السيد ، 2002). وتشير أرقام دراسة أخري (Galal,2002) ، إلى ارتفاع معدلات البطالة مع ارتفاع مستوى التعليم عام (1998) اعتبارًا من تعليم المرحلة المتوسطة. وإذا كانت حصة تعليم المرحلة المتوسطة في قوة العمل 24% فإنهم في البطالة 55%. وعند حملة شهادات أعلى من المرحلة المتوسطة فإن النسبة على التوالي 6% و11%. أما على المستوى الجامعي فما بعد ، فان هذه النسبة تصبح 12% في قوة العمل و 14% في البطالة. وهي مؤشرات تبرز مشكلة البطالة في سوق العمل المصري تزداد مع ما فرضته التحولات الاقتصادية والثقافية من تغيرات واسعة في نوعية العمالة المطلوبة في سوق العمل الجديد تنطوي علي مبالغة مفرطة من أرباب العمل بطلب مؤهلات أعلى (تعليم جامعي وما بعده) لملء مناصب العمل التي كانت تعزي إلى حملة مؤهلات أقل ويعود ذلك إلى فائض العرض المتزايد من الجامعيين. وبمراجعة نمط الطلب في سوق العمل المصري وجدنا استحواذ المؤهلات الجامعية وما فوقها على الوظائف المطلوبة في سوق العمل بينما تضاءل الطلب على الوظائف التي تتطلب مؤهلات أقل. وهو نفس الحال في الأسواق الخارجية. رغم أن أكثر المهن طلباً في القطاع الخاص هي مساعدو الإداريين (السكرتارية) ، ومندوبو التسويق والمبيعات. وغالبيتها أعمال لا تتطلب إلا تعليماً متوسطاً وإجادة لغة أجنبية ، وبعض مهارات بسيطة تكتسب في الأغلب من خلال العمل نفسه.

وتشتد الأزمة – بطالة المتعلمين – في إحكامها حين تستأثر سوق العمل بخريجي الجامعات الأجنبية ، والاستثمارية الخاصة ، بسبب تمايزاتهم النوعية والاجتماعية ، وفي هذا يعلق تقرير التنمية البشرية المصري (1998) بأنه "ليس من المؤكد أن الجامعات الخاصة والأجنبية توفر لطلابها تعليماً أفضل ، ولكنه من المقطوع به أنها تتيح لهم فرصاً أفضل للعمل". هذا بالإضافة لما يملكه هؤلاء الخريجون من خلفيات اجتماعية واقتصادية مرتفعة من حيث الارتباطات العائلية إلى تحيز سوق العمل في تشغيلهم. وكان الشائع إلى وقت قريب أن بطالة المتعلمين قاصرة على المتخصصين في الدراسات الإنسانية فقط ، وأن حاجة المجتمع إلي المهنيين من الضخامة بحيث لا يمكن أن يحدث فيهم فائض عن حاجة العمالة ، ولكن الوضع الحالي كذب هذا التصور وأثبت أن البطالة يمكن أن تحدث أيضاً بين المتخصصين في العلوم الطبيعية والمهن الفنية ، إذا زادت عن حاجة السوق أو وجدت السوق أصلاً. وفي هذا تذهب إحدى الدراسات (نوير ، 2002)، قولاً بأنه: "لم تصل أهم المهارات البشرية في مصر بعد إلي معدلات التشغيل الكامل اللازم لتحقيق النهضة الاقتصادية ،حيث نجد أن خريجي أهم الكليات العملية أما متعطل أو راغب في عمل آخر غير الذي يشغله

حالياً (كليات العلوم والهندسة) ، وفي المقابل هناك عجز عرض بالنسبة لخريجي كليات الطب والصيدلة ، الأمر الذي يعكس وجود خلل في سوق العمل وعدم تناسب بين العرض والطلب".

وألقي البعض باللائمة في هذه البطالة علي التعليم الجامعي مسترشداً بالانتقادات والمآخذ التي عبرت عنها جماعات رجال الأعمال تجاه النظام التعليمي القائم في شتي مراحله ، ومنها المرحلة الجامعية. بوصفها لا تؤهل الخريجين بالمهارات الفنية أو الذهنية التي يتطلبها سوق العمل ، في الإطار الليبرالي الجديد. وحسب تعبير بعضهم: إن نظام التعليم هو "كارثة مطلقة". وبرغم الزيادة الهائلة في أعداد الخريجين ، فإن ثمة تدهوراً في مستوي كفاءتهم. وهو ما يكمن في محتوى المناهج ، وأسلوب تدريسها ، والافتقار إلى برامج تدريب للعمالة تنمي لديهم التخصص الفني. وهو ما يبرر تدنى مستوى الإنتاجية الذي تتسم به العمالة ، والذي يفسر إحجام أصحاب رأس المال الأجنبي عن الاستثمار في مصر، برغم الميزة النسبية التي تتمتع بها من حيث تدنى مستوى الأجور، والتكلفة الزهيدة للعمل. بل تري دراسة أخري (Galal,2002)، أن زيادة الإقبال على التعليم المجاني يؤدى إلي اختلال في العمل لزيادة المعروض منه لذا فان أحد الحلول المطروحة في هذا الشأن هو التحول إلى التعليم بمصروفات ، وتوزيع الحكومة كوبونات على الطلاب غير القادرين !!

وعلى خلاف بين الدراسات هناك من يرجع البطالة عموماً , والجامعيين علي وجه التحديد لثقافة تفضيل العمل الحكومي عن العمل في القطاع الخاص , بينما تذهب دراسة أخرى أن تطلع طلاب الجامعة اليوم أكثر انجذاباً إلي القطاع الخاص والأجنبي. وهناك من يرجعها إلي الفجوة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل: حيث يلاحظ ضعف نوعية خريجي الجامعات وعدم قدرتهم علي مواكبة التغيرات العالمية المتطورة في لمعرفة والتكنولوجيا مما أدي إلي زيادة مطردة في عدد العاطلين عن العمل بسبب زيادة عدد الخريجين في تخصصات غير مطلوبة لسوق العمل (غلبة الدراسات الإنسانية علي التطبيقية) أو لأن بعض التخصصات مطلوبة لسوق العمل ولكن لم يتلق الدارس منهم التدريب الجيد أثناء الدراسة. بل تقلصت وظيفة الجامعة التنويرية , وأصبحت مجرد أوعية روتينية لتفريخ موظفين وفنيين (ناقصي الكفاءة) قد تستعين بهم السلطة وقد تتجاهلهم , وساهم انتشار البطالة بين خريجي الجامعات في السنوات الأخيرة في الحط من مكانة التعليم الجامعي. وجاء هذا الوضع الجامعي برغم ما حوته المذكرة التي قدمتها الحكومة المصرية في بداية المرحلة في عام 1988 للدائنين (صندوق النقد والبنك الدوليين) تقول: "إن تغيراً جزئياً في نظام التعليم يجري , بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل , وإن خطوات هامة اتخذت لإصلاح التعليم , وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة في تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد في الاقتصاد".

إلا أن واقع الحال أَنْبأَ عن عدم ارتباط التوسع في التعليم الجامعي – بشكل وثيق- باحتياجات التوسع والنمو الاقتصادي وبرامجه , علي الرغم من أن فلسفته كانت مبنية علي توافر احتياجات الدولة لسوق العمل , فالتوسع الزراعي علي سبيل المثال (عمليات استصلاح واستزراع الأراضي) تمت في إطار الخبرة الفلاحية التقليدية , والوضع نفسه تقريباً تم في إطار معظم الصناعات التحويلية , التي تم التوسع فيها مثل صناعة الغزل والنسيج , أما الصناعات الثقيلة فقد كان التوسع فيها محدوداً , مقارنة بقطاع الخِدْمَاتِ والقطاع التجاري الذي لم يستطع استيعاب التدفق المستمر من الخريجين الجدد , وأدي ذلك بالتالي إلي ارتفاع نسبة البطالة من الشباب , وحتى من تم استبعادهم من التعليم الجامعي نتيجة تقليص أعداد المقبولين بالجامعة , فقد وجدوا أنفسهم في وضع أكثر بؤساً , لأنهم لم يحصلوا علي تدريب مناسب , أو شهادات معترف بها في سوق العمل ، وهو ما يعني فشل النظام في تحقيق إصلاحاته.

وفي ظل هذه الأوضاع , وفي ظل الاستجابة البطيئة للقطاع الخاص والأوضاع الجامعية , وتفاقم مشكلة البطالة طرحت الدولة برنامج التشغيل الحكومي الأول عام 2001 والذي لم يحقق أهدافه المعلنة – (خلق 700 ألف فرصة عمل في حين لم يتجاوز 100 ألف فرصة عمل) – ولم يسهم في حل مشكلة البطالة , بل هو قرار تتخذه الدولة أحياناً لتحقيق مكاسب سياسية في أوقات الاحتقان المجتمعي، لتستمر معدلات البطالة كما هي لتصل وفقاً لما يشير إليه تقرير التنمية البشرية لمصر (2005) إلي حوالي 10% من إجمالي قوة العمل في مصر ، وطبقاً لإحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (بحث العمالة بالعينة 2005) سادت أعلي معدلات العمالة بين الحاصلين علي تعليم متوسط بنسبة 62.3% يليها التعليم الجامعي وما فوقه بنسبة (27%) ما يجعل من ظاهرة البطالة أحد أهم التحديات التي تواجه التعليم الجامعي , بل أخطر المشكلات التي تواجه المجتمع المصري علي الإطلاق.

(3-3-2) بطالةُ المتعلمينَ والمسئوليةُ الاجتماعيةُ : تحليلٌ سوسيولوجيٌ

وفي ضوء ما سبق لاحظنا بروز ظاهرة البطالة كأحد أهم الانعكاسات السلبية للتحولات الاقتصادية والثقافية التي شهدها المجتمع المصري بصورة محدودة في مرحلة الثورة وما قبلها , ولكن بفعل الاعتماد المتزايد علي آليات السوق منذ منتصف السبعينات وحتى الآن أخذت معدلات البطالة في التزايد بفعل تضافر مجموعة من العوامل مجتمعة ، وكان لبطالة المتعلمين النصيب الأكبر منها إلا أن المسئولية الاجتماعية Social Responsiblity وإن وقعت في الإطار العام لتلك التحولات إلا أنها تتوزع ما بين قطاعي التعليم الجامعي وسوق العمل وعليها تقع المسئولية مشتركة.

فبسبب انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي بفعل تلك التحولات انعكس هذا علي انخفاض كفاءته الخارجية برزت في العلاقة غير السوية بين التعليم الجامعي وسوق العمل بشكل حاد بفعل سياسة الدولة في استخدام التعليم العالي وسيلة للرشوة الاجتماعية , دون تخطيط سليم , أو حتى توفير مقومات الحد الأدنى من التعليم الرصين من إمكانات مادية وبشرية. ودفعت فروع العلوم الاجتماعية ثمناً أبهظ. فقد كان حشر الآلاف من طلاب الجامعات في مساقات العلوم الاجتماعية في الجامعات أقل تكلفة وأسهل من الفروع العلمية". ليصبح العلم , في تلك المجالات الرخوة , سلعة بائرة في المجتمع المتخلف الذي لا يحترم العقلانية , بل قد يحتقرها ويهزأ بها فعلاً , رغم "الطنطنة" الفارغة , أحياناً. وتصبح تلك المجالات سلعة بائرة في سوق العمل بالتبعية , لدرجة أن دعا البعض بالتخلي عن هذه المجالات بتعلة عدم الجدوى والأهمية !! متناسياً دورها في تحقيق وظائف الجامعة التثقيفية والتنويرية وصياغة وعي الأجيال بطبيعة السياق الاجتماعي الاقتصادي والثقافي القائم , بل ومعاونة غيرها من المجالات في تحقيق التوازن المجتمعي والحضاري. وربما تكون ثورة الطلبة في فرنسا (مايو1968) ضد المجتمع الاستهلاكي , وعجزه عن توفير فرص العمل بعد الجامعة لخريجي هذه المجالات , ودور طلاب الاجتماع والفلسفة القوي فيها , بفعل إحساسهم الزائد ووعيهم بمشاكل المجتمع عن غيرهم من أصحاب التخصصات المختلفة مؤشراً علي أهمية هذه المجالات ودورها في إحداث التغيير , ولو في أقل صورة وهو التغيير الثقافي , ولما يمكن أن تحدثه هذه الحالة المشابهة من ثورة عارمة (ثورة المتعلمين) في المجتمع المصري.

يضاف إلي ما سبق مسئولية الجامعة في خلق فجوة تكنولوجية بين قطاعات الإنتاج والجامعات ؛ فالأولي أسبق في استخدام وتطبيق التكنولوجيا الحديثة , وبمعني أوضح أن الأجهزة والمعدات المستخدمة في المصانع وغيرها من المؤسسات الإنتاجية أحدث مما يتدرب عليه الطلاب في مؤسسات التعليم العالي , ففي مختلف الكليات – باستثناءات قليلة- يتم إعداد الشباب والقوي العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد المخابر وبين جدران المكتبات دون أي اتصال بمجالات العمل الفعلية الذي من أجله يتم هذا الإعداد. ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعي ومجالات العمل التي يعد لها , ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة , معمل , ورشة ... الخ. والسبب في ذلك ما يجري داخل هذه البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كماً وكيفاً عما يجري في مجالات العمل الحقيقي. ما يعني افتقار برامج التعليم الجامعي (المناهج) إلي التمرين العملي المكسب للخبرة. ويزيد الطين بلة ألا يجد خريجو الجامعات فرصة لتطبيق ما درسوه في الحياة العملية , وأن مهارتهم الفنية لا ترقي لمستوي التعامل مع هذه التكنولوجيا الحديثة ومتغيرات العصر , وأن عليهم أن يطوروا مهاراتهم التخصصية بشكل أو بآخر إن وجدوا عملاً يرتبط بموضوع دراستهم أصلاً. ولدي اقتناع بأن قدراً كبيراً مما نشكو منه من تدني المستوي الجامعي إنما يعزي – إلي حد غير قليل – إلي انعدام دافعية التجويد لدي طلاب الجامعة نظراً لضعف الأمل في فرصة عمل بعد التخرج.

أما ما يتواتر من أن شيوع بطالة المتعلمين تعزي إلي ثقافة تفضيل العمل الحكومي علي العمل في القطاع الخاص والعمل الحر , والعمل المكتبي علي العمل اليدوي فإن وجدت فإن علي النظام الجامعي أن يعمل علي تغييرها , ولاسيما مع تغير السياق الاجتماعي الاقتصادي منذ منتصف السبعينات , وإن عجز في تحقيق تلك المهمة يبقي هذا الوضع مؤشراً علي تدني كفاءته الخارجية مع مراعاة أن تلك المهمة لا تتحقق بدون قطاع خاص حقيقي. فلو أن هناك قطاع خاص حقيقي لماتت ثقافة العمل الحكومي لأنه ليس من المعقول أنه تظل الثقافة المصرية في معزل عن الضغوط الثقافية العالمية التي تقول أن المشروع الخاص هو عماد عولمة وعماد عام وعماد اقتصادي بشكل عام , وعليها ستتغير بالتأكيد نظرتنا للوظيفة الحكومية. وعلي كل يبقي استطلاع هذه التفصيلات الطلابية ودواعيها محوراً من محاور دراستنا الميدانية. أما مسئولية السوق فبعضها نابع من تحولات وظروف المجتمع العالمي , وبعضها الآخر نابع من تحولات وظروف المجتمع المصري , وتتلخص الأوضاع العالمية تاريخياً من "حلول الآلة إلي فخاخ

العولمة" والتي أخذت بدورها تتطلب ارتفاع المستوي التعليمي العام للقوة العاملة , فأصبح التعليم "الابتدائي" إلزامياً مع الثورة الصناعية الأولي , و"الثانوي" إلزامياً مع الثورة الصناعية الثانية , ويدور الحديث حتى الآن عن توفير التعليم العالي للجميع مع الثورة المعلوماتية.

وكانت المشكلة التي شغلت البال عند إدخال الآلة في القرن التاسع عشر , هي الأثر المترتب علي العمالة. وكان الاعتقاد السائد لدي الكثيرين , هو أن الآلة وهي تحل محل العامل , تؤدي إلي طرده وإلقائه في زمرة العاطلين. وقد اتضح أن هذه النظرية قاصرة ، فقد أظهرت الإحصاءات أن استخدام الآلة أدي دائماً – في المدة الطويلة – إلي زيادة العمالة وليس إلي إنقاصها. بحيث يمكن القول باطمئنان بأن الآلة تؤدي إلي خلق فرص جديدة للعمل في المدة الطويلة. أما في المدة القصيرة فقد يترتب على، بل غالباً ما يترتب ، علي إدخال الآلة التقليدية والآلة ذاتية الحركة (المؤقته) Automated تحويل للعامل من عمل إلى آخر ، سواء في نفس النوع أو في فروع أخري. ويقتضي هذا التحويل مشقة علي العامل من حيث اكتساب خبرات جديدة وتغير في ظروف العمل وغالباً في مكانه. وبطبيعة الأحوال فإن جسامة التضحيات تظهر بشكل أوضح بالنسبة للفئات غير القادرة علي التطور وملائمة الأوضاع الجديدة. وعندما نتحدث عن المدة الطويلة والمدة القصيرة فإننا نقصد المعنى المستخدم في علم الاقتصاد. فالمدة هنا لا تشير إلي أي فترة زمنية وإنما تشير إلي تغير الظروف. فطالما لم يحدث تغير في الظروف القائمة فإننا نكون في المدة القصيرة ولو طال الزمن ، وعندما تتغير الظروف لتلاءم الأوضاع الجديدة فإننا نكون قد دخلنا المدة الطويلة ولو تم ذلك في زمن قصير.

ومع ولوج العولمة فإنها تعمل على تحطيم أساليب الحياة القديمة ، وتنتج أساليب جديدة ، كما أنها تقضي على الأسواق القديمة سريعاً. وتخلق أسواقاً جديدة ، وتعمل على تحطيم الصناعات القديمة وتبتكر وظائف جديدة (فريدمان ، 2001) ، وتتهم العولمة بالتسبب في تدهور ظروف العمل ، واستخدام العقود المؤقتة وقصيرة الأجل ودوريات العمل ، والعمل لفترة من الوقت ، وازدياد الوظائف ذات الأجور المنخفضة (جورج ، ويلدنج ، 2005)، ويكفينا أن ننظر إلي أولئك الذين ينهون دراستهم الجامعية وهم في سن الثانية والعشرين أو الثالثة والعشرين. وأن هؤلاء لن يحصلوا علي فرصة عمل مناسبة ، بل صار يتعين عليهم أن يعملوا نادلين في أحد المطاعم أو موزعين للرسائل التي لا ترسل بالبريد العام ، وذلك لأنه يراد لها أن تصل في اليوم نفسه وفي أسرع وقت (بيتر مارتين ، شومان ، 2003) ، إلي جانب حملة الدكتوراه الذين يضطرون في بعض الأحيان إلي قبول وظائف في مجال السكرتارية لعدم وجود مكان لهم في مجالات تخصصهم. فعندما توجد بطالة ، فإن الأعلى مهارة بين العاطلين يفوز بأحسن الوظائف من الذين يتلونهم مباشرة في المهارة. والواقع ، أن خريج الجامعة يعمل الآن في الموقع الذي كان من المعتاد أن يعمل فيه خريج التعليم المتوسط (ليستر ثورو ، 2005) ، فالمنافسة في الاقتصاد المعولم لا تعرف الرحمة وتؤدي إلي خلق سوق عمل دولية. وبالتالي فليست ثمة فرصة عمل آمنة بل أن "اقتصاد المعرفة" يتطلب عمالة أقل ، ولكنه يستوجب تعليما جامعياً وما بعده. ولا شك أن تقلص سوق العمالة لا يعني ضآلة ما يمكن أن تساهم به العولمة في خلق فرص عمالة جديدة ، إذا ما أمكن تشجيع الاستثمار الوطني والأجنبي بطريقة فعالة ، فضلاً عن التوظيف الأمثل للإمكانات التكنولوجية بمختلف مستوياتها المتوسطة والمتقدمة في مجالات الإنتاج والخدمات ؛ ما يفرض على التعليم الجامعي ومخرجاته تحدياً جديداً فأولئك الذين ليست لديهم المهارات والخبرات اللازمة للعمل بصورة مجدية في مكان عمل موجه تكنولوجياً سيكونون أقل قدرة على المنافسة في هذه الوظائف.

أما سوق العمل المصري فأصبح يعاقب التعليم الجامعي بمعدلات عالية من البطالة بعد أن كان العمل مكافأة يتوقع من يسعي إلي التعليم أن يحصل عليها ضمن إشكالية التشوه في هيكل سوق العمل وتخلف البنية الاقتصادية ، والتي لا تسمح باكتشاف فرص العمل الكامنة ، والتي لم تفصح عن نفسها في صورة طلب اجتماعي يسمح باستيعاب أعداد أكبر من خريجي التعليم العالي ، ويفرض أساليب جديدة تتعلق بأعداد الخريجين وتأهيلهم ، ويعضد هذا التشوه في سوق العمل غياب الصناعات الإنتاجية كثيفة العمالة ، والتي يمكنها أن تضاعف فرصة العمل ، ولا ترجع بطالة المتعلمين إلي عدم التطابق بين هيكل التعليم وهيكل الاقتصاد فقط ، فقد ترجع أيضاً إلي الاختلاف في سرعة النمو في كلا القطاعين. بمعني أن ينتج التعليم خريجين أكثر من قدرة الاقتصاد علي استيعابهم (رغم حاجة المجتمع إليهم). ومن الملاحظ أن التعليم ينمو بسرعة تزيد مرتين أو ثلاث مرت عن معدلات نمو فرص العمالة في قطاعات الاقتصاد الحديثة. ومن ثم فإن العيب قد لا يرجع إلي التعليم في حد ذاته منعزلاً عن غيره من العوامل وأولها ذلك الاقتصاد. ومهما سعي كل فريق ، (النظام التعليمي – نظام السوق) ، بإلقاء اللائمة علي الآخر إلا أن الذي لاشك فيه أن لكل منهما تأثير علي الآخر ، وأن الاختلالات والتشوهات في الواحد منهما لها انعكاساتها علي الآخر ، وكلاهما مؤثر ومتأثر بطبيعة التحولات الاقتصادية والثقافية التي شهدها المجتمع المصري.

(3-3-3) الجامعةُ والمجتمعُ : رؤيةٌ تطويريةٌ

أنه لا يكفي في معالجة هذه الظاهرة اللجوء إلي التدابير المألوفة ،كربط التوسع في التعليم الجامعي بحاجات سوق العمل ، وقيام تعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومواقع الإنتاج ، وتحديد فروع التعليم الجامعي واختصاصاته ، وغير ذلك من التدابير التي تذكر عادة. فالمسألة مرة أخري مرتبطة ببنية العصر وطراز الاقتصاد السائد فيه ونوع القيم أو(اللا قيم) التي تسود عالم الاقتصاد والمال والتقنية.

أما الحلول المطروحة بالحد من الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي ، ومن ثم تقليل مخرجاته الزائدة عن الاحتياج المطلوب ، فأنه لا يتمشى مع ظروف المجتمع المصري الاجتماعية والاقتصادية والسكانية بالإضافة لما تمثله من ضغوط نفسية تتعارض مع طموحات الطلاب وأولياء أمورهم ورغبتهم في الالتحاق بالتعليم الجامعي ،كما أنه لا يساير متغيرات العصر من ثورات علمية واتصالية وتكنولوجية وجينية ، ولا يتمشي مع الصيحة الديمقراطية التربوية التي يشهدها القرن الجديد وهي صيحة التعليم العالي للجميع. أما عن الحل الأمثل في مواجهة هذا الطلب فتتجلي بصورة لا تحتمل المجادلة بتعديل نظام القبول بالجامعات (مكتب التنسيق) لأنه في ضوء هذا النظام يصبح من حق طلاب الجامعة أن يطالبوا الدولة بالوظائف لاسيما التخصصات التي لا تضيف ؛ لأنها هي التي أجبرتهم على الالتحاق بها ، وفقاً لاعتبارات تبتعد عن الموضوعية في التقييم ما قبل الجامعة ، ولم تتح لهم حرية الاختيار والتوجه الجامعي ، والتي يمكن على أساسه أن تتنصل الدولة من توظيفهم لأنه اختيار ذاتي بالأساس ، وأن المحدد في الحاجة إليهم ظروف العرض والطلب المجتمعي ، بدلاً من الزج بهم في أشياء قد لا تحقق إشباعاً عقلياً أو مادياً.

وقد قدم فولتون ووليامز Fulton & Williams طريقة جديدة اقترحا فيها أنه يمكن الحد (الضبط) من خريجي الجامعات في بعض التخصصات وندرتهم في تخصصات أخري عن طريق استثمار جدي أكبر في مجالات الإرشاد والتوجيه التعليمي والمهني بحيث يحصل الطلاب قبل التحاقهم بالجامعة علي معلومات كافية وكاملة ليس فقط عن شروط القبول والمناهج ، ولكن عن احتمالات فرص العمل والاستخدام لعدة أعوام مقبلة ، ويمكن تعزيز ذلك عن طريق دراسات نظامية لبعض الوقت Part Time وبرامج التعليم المستمر ، وتلك الاقتراحات قد تساعد الأفراد علي التجاوب مع تغيرات سوق العمالة بصورة أكثر فعالية إلى جانب ضرورة تفعيل تطبيق قواعد اعتماد وضمان الجودة الجامعية ما يمكن من خلق فرص عمل جديدة وتطوير الإنتاج تضافراً مع جهود سوق العمل ، وتدريب طلاب الجامعة علي المهارات الجديدة والأساسية لسوق العمل ومنها القدرة علي الاتصال الفعال ، وإجادة اللغات الأجنبية ، ومهارات استخدام الحاسب الآلي ، والقدرة علي الإدارة ، وتنمية المهارات الخلاقة لحل المشاكل ، والقدرة على التحليل ، والقدرة علي اتخاذ القرار ، والعمل الجماعي ، وتنمية المهارات القيادية ، والقدرة على المبادرة ، والالتزام بالتعليم المستمر، والقابلية للتدرب على مهن مختلفة. مع مراعاة ألا تستحوذ هذه الجهود علي وظائف الجامعة الأخرى. وأخيراً يمكننا التأكيد علي ضرورة عودة سياسة تكليف خريجي كليات التربية – وفقاً للاحتياج المخطط – لكونها المسئولة عن إعداد المعلم وتكوينه وتدريبه ، والمتصلة اتصالاً مباشراً بالتعليم ما قبل الجامعي ، وأي تغير يطرأ عليها سوف تظهر آثاره علي التعليم الجامعي باعتباره مدخل هذا التعليم ، ومدخل سوق العمل فيما بعد.

(3–4) المشهدُ الثالثُ : الحِرَاكُ الاجتماعِيُّ

منذ ما يقرب من (1400) عام ، أقر القرآن الكريم دور "العلم" في عملية "الحراك" , في قوله تعالي : ﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾ (المجادلة :11)، ليصبح من المتعارف عليه فيما بعد أن الحصول علي التعليم – ولاسيما التعليم العالي- يتيح الفرصة لطالبه بالحراك الاجتماعي. ويأتي "سوروكين Sorokin" في مقدمة من تناولوا مفهوم الحراك الاجتماعي بالتحليل والدراسة , والحراك الاجتماعي Social Mobility عنده هو: "تحول لفرد أو شيء اجتماعي أو قيمة – أي شيء تم صنعه أو تعديله بواسطة النشاط الإنساني- من وضع اجتماعي إلي وضع اجتماعي آخر. ولم تختلف التعريفات المتعاقبة للحراك عن هذا المعني بل صادقت عليه , ومنها تعريف "جيمس James" , "سوليفان وتومبسونSullivan & Thompson", واستمرت وضعية المفهوم علي هذه الشاكلة حتى يومنا هذا.

ورغم تعدد أنواع الحراك الاجتماعي ما بين (أفقي Horizontal , رأسي Vertical) & (صاعد Upward , هابط Downward) طبقاً لـ سوليفان وتومبسون ، وحراك لا إرادي/ تلقائي , وآخر إرادي طبقاً للسوسيولوجي الفرنسي "جان كزينيف" , وأنماط أخرى متعددة للحراك كـ"المهني , الاقتصادي والسياسي والثقافي , اللغوي والديني والعقلي , الايكولوجي والصناعي" طبقاً لما ذكره سوروكين في كتابيه النظريات الاجتماعية المعاصرة , والحراك الاجتماعي). ورغم تعدد هذه الأنواع إلا أن ما يهمنا منها هو الحراك الرأسي (صعوداً وهبوطاً) , وما يرافقه

من حراك مجتمعي كتفرقة دقيقة نضعها ما بين الحراك الاجتماعي (حراك الأفراد) , والحراك المجتمعي (حراك المجتمع) منعاً / درءاً للبس والغموض ويمكننا قياسه والوقوف علي طبيعته بالفارق والمقارنة بين الوضعية السابقة والوضعية الجديدة.

والحراك الاجتماعي كظاهرة اجتماعية يرتبط بظاهرة أعم هي ظاهرة التحول/ التغير الاجتماعي , فهو أحد مظاهره , وإن كان هذا لا ينفي أن الحراك الاجتماعي قد يؤدي إلي حدوث التغير الاجتماعي , كما أن فترات التغير الاجتماعي السريع هي فترات حراك واضح للأفراد وللجماعات في كثير من الأحيان. فالعلاقة –تتسم بالتعقد والتشابك – بين التعليم والحراك الاجتماعي يمكن أن تحدد بطريقتين مختلفتين , فالتعليم قد يكون أداة للحراك الاجتماعي , وقد يكون انعكاساً , أو رد فعل للحراك الاجتماعي , ويعني هذا أن التعليم يمكن أن يؤدي دوره في بعض الأحيان كمتغير مستقل , وفي أحيان أخرى كمتغير تابع. والرغبة في التغير قد تؤدي إلي الحراك الاجتماعي كنتيجة لوجود القوتين معاً أو إحداهما ؛ قوي دافعة: تدفع الفرد إلي ترك وطنه أو الخروج علي وظيفته أو طبقته , قوي جاذبة: تجذب الفرد إلي وضعه الجديد.

والعلاقة بين التعليم والحراك المجتمعي ذات طبيعة جدلية , لكونها قائمة علي تناقض أساسي , ففي الوقت الذي يسعي فيه التعليم للحفاظ علي ما هو قائم , وتأصيل قيم المجتمع وهويته , يسعي في الوقت ذاته لتغيير هذا الواقع ويسهم بدوره في عمليات الحراك الاجتماعي , ونجاح أي إصلاح أو تجديد في النظام التعليمي هو في توازنه بين شقي هذه العلاقة الجدلية , إن عبقرية واضعي السياسات التعليمية تتجلي في صياغة هذا التوازن بين المحافظة علي قيم المجتمع وهويته من جانب , والسعي الدائم نحو الأفضل وعدم الانغلاق علي الذات , والتواصل مع الآخرين من جانب آخر. فالحراك الاجتماعي هو بمثابة الحلقة المركزية التي يتسنى عن طريقها الكشف عن طبيعة العلاقة بين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي. أما العلاقة بين المستوي التعليمي للفرد وحراكه اجتماعياً فالنظرة إليها خلافية (وفقاً لسوسيولوجي التربية) ؛ فبينما يؤكد الوظيفيون علي العلاقة الإيجابية بينهما , أي أن التعليم وسيلة أساسية لحراك الفرد اجتماعياً من المستويات لاقتصادية والاجتماعية الدنيا إلي المستويات العليا. يؤكد الراديكاليون أن التعليم مجرد أحد العوامل التي تحدد المستقبل الاقتصادي والاجتماعي للفرد , وليس هو العامل الأقوى , بل توجد عوامل ربما تكون أقوي منه –كما يذهب كل من جينس Gensen & بولز- ممثلة في العوامل الشخصية غير العقلية كسمات الشخصية والنوع واللون والمستوي الاقتصادي الاجتماعي إلي جانب الحظ Luck الذي يؤكد عليه كويستوفر جينكز C.Jencls في كتابه "اللامساواة Inequality".

ويؤكد الراديكاليون كذلك علي أن التعليم وسيلة للثبات الاجتماعي Social Stability والمحافظة علي الواقع الاقتصادي والاجتماعي القائم والذي تسيطر عليه جماعات القوة أو الضغط الاجتماعي في المجتمع , وانتقال اللامساواة من جيل الآباء إلي جيل الأبناء. عن طريق توفير فرص التعليم خاصة اليد ومن ثم العمل لأبناء الطبقات الاقتصادية والاجتماعية العليا والمتوسطة , وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها. ورغم الاختلاف البين فيما بين الرأيين فصحة كل منهما تتحدد وفقاً لطبيعة المرحلة والسياق السوسيوتاريخي للمجتمع محل التقييم , وإن كانت قضية الحراك الاجتماعي هي الدافع الرئيس لمطلب التوسع في التعليم – لاسيما العالي- الذي شهده المجتمع الإنساني فيما مضي علي أنه يتيح الفرصة لمزيد من الترقي الاجتماعي. وفي هذا يؤكد "بيري Perry" علي أهمية التعليم , حيث يؤدي النظام التعليمي وظائفه باعتباره أداة جوهرية وأساسية من أجل حراك وتنقل اجتماعي صاعد للأفراد , تعويضاً للأوضاع الاجتماعية والأسرية المنخفضة لبعض الأفراد. ويتزايد الحراك مع تزايد المستوي لتعليمي , وفي هذا يؤكد "بودون Boudon" علي أن هؤلاء الذين حصلوا علي مستوي تعليمي أعلي كانت لديهم فرص أفضل للتدرج والحراك الاجتماعي , وعلي الجانب الآخر تتضاءل الفرص لأولئك الأفراد الذين حصلوا علي تعليم أقل من المتوسط , فالتعليم يوسع قنوات الحراك الاجتماعي من خلال ما يكتسبه الأفراد من قيم ومكانة اجتماعية ومعايير مهنية.

بل أن حلم الحصول علي تعليم جامعي – طبقاً لـ Cynthia S. Johnson & Harlod E .Chetham وآخرون- ينشأ نتيجة الاعتراف بأن الشهادة الجامعية تُمكن حائزها من الجمع بين تحسين وضعه الاقتصادي والحراك الاجتماعي Social Mobility فهي تسهم في تعزيز مكانته الاقتصادية الاجتماعية Socioeconomic Status أكثر من أي عامل آخر. وعلي هذا فعملية الحراك هذه ليست عملية مطلقة , وإنما تتحدد بمجموعة من العوامل من أبرزها التعليم , حيث يشارك التعليم بدور كبير في عملية الحراك الاجتماعي , بل وفي تشكيل المجتمع ككل. وتتخذ دراسة سوسيولوجية (محمد ، 1994)، موقفاً مشابهاً من هذا الرأي: فالتعليم يعد من أبرز العوامل التي تساعد علي الحراك الاجتماعي

, لأنه يسهم بدور كبير في تحديد قدرة الفرد علي الترقي وصعود السلم الاجتماعي , والحصول علي المهن الفنية العليا , كما أنه يرتبط في أحيان كثيرة بالدخل المرتفع , "ولذا يمكن النظر إلي التعليم كسبب يسبق في حدوثه كلاً من المهنة والدخل والمكانة , وغيرها من عوامل الحراك الاجتماعي".

أما ما ذهب إليه الراديكاليون من وجود عوامل أخري غير التعلم قد تكون أكثر أهمية فهو قول لا يجانبه الصواب إلى حد ما –كما تعتقد دراستنا – فيمكن أن تسهم الظروف الواقعية في إضعاف دوره إلا أنه يظل فاعلاً ومؤثراً إذا ما ترك له أن يؤدى دوره بعيداً عن الفساد الاجتماعي (المحسوبية والرشوة) ، وتحكم المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، واستدعاء المحددات العنصرية الجنسية (اللون ، والنوع) التي عفي عليها الزمن ودحضها العقل الإنساني. أما سمات الشخصية باعتبارها أحد المحددات الهامة فالتعليم هو أحد محددات تطورها والارتقاء بها ، إلى جانب الحظ الذي لا يمكن أن يخلق العبقرية من إنسان أبله ، ولكن يعطيه الفرصة لإظهار قدراته ومواهبه متكئاً على التعليم. وعلى ذلك فالتعليم لا يمثل جانباً يسيراً في عمليات الحراك الاجتماعي ، بل هو الفلك الذي تدور حوله عمليات الحراك ، وبواسطته يصنع الإنسان قيمه ، ويحدد مكانته ، ويترجم فلسفته إلى أنماط سلوكيه ومواقف حياتيه. ومن هذا المنطلق يبرز التعليم كمحور إشعاع على كل المجالات التي تحيط به ، حيث تتهيكل العلاقة بين التعليم ومحيطه في شكل ترابط يجعل كل طرف في حاجه إلى الطرف الآخر. ومن خلال علاقة التعليم بمحيطه ، أي من خلال حاجات المحيط يتمكن التعليم من توفير الوسائل والآليات التي تلبي وتستجيب لحاجات المحيط من ناحية ، وقيامه بوظائفه على اعتبار كونه نظامًا من ناحية أخري.

(3–4–1) التعليمُ والحِراكُ الاجتماعِيُّ في ظلِ التحولاتِ الاقتصاديةِ والثقافيةِ التي شَهِدَها المجتمعُ المصريُّ :

(3–4–1 –1) مرحلةُ ما قبلَ الثورةِ (التفاوتُ الاجتماعيُّ)

شهد المجتمع المصري عشية ثورة يوليو تفاوتات طبقية واضحة المعالم ، وكانت المسافات التي تفصل بين الطبقات كبيرة، وكان التعليم آنذاك يتسم بدعمه للطبقية ، والتفرقة بين فئات الشعب ، وكانت بنيته القائمة على تخريج صفوة متميزة تعكس التمييز الطبقي السائد في المجتمع. ومع ذلك لم يعدم المجتمع المصري أمثلة الحراك الاجتماعي بالتعليم ، فقد استطاعت بعض الفئات الاجتماعية المتفوقة تعليمياً (الدنيا والوسطى) أن تنفذ إلى تعليم الخاصة أملاً في الترقي الاجتماعي على اعتبار أنه الوسيلة المتاحة أمامهم للحراك الاجتماعي. وبلغ دور التعليم في الحراك قمته بتطبيق المجانية في جميع المراحل السابقة على الجامعة على يد "طه حسين" ، وأدى التوسع في التعليم في عصر الاستقلال (1923–1952) إلى زيادة حجم الطبقة المتعلمة من أطباء ومهندسين وصناع ومزارعين ، ونمو الوعي القومي بين فئات الشعب المصري ، وكان لكل هؤلاء دورهم في معارضة سوء الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في مصر ، كما كان السماح لأبناء الطبقات الدنيا للالتحاق بالكلية الحربية عاملاً حاسمًا في قيام الثورة نفسها وتدشين حكم العسكريين ؛ ليشهد المجتمع المصري حراكاً "مجتمعيا" جديداً مغايراً لتلك الوضعية.

(3–4–1–2) مرحلةُ الثورةِ : (سيولةُ الحِراكِ الاجتماعِي)

كانت الثورة نقطة تحول في حياة المجتمع المصري محدثة حراكاً مجتمعياً بسواعد أبناءه المتعلمين , ليشهد بذلك ولأول مرة في تاريخه حراكاً اجتماعياً "صاعداً" بوصول عناصر جديدة – الطبقة الوسطي المتعلمة– لا تنتمي للطبقة العليا إلي قمة السلطة , وحراكاً "هابطاً" لتلك الفئات العليا لتتغير بذلك البنية السوسيولوجية للمجتمع المصري. ومع تلك الثورة تغيرت النظرة إلي التعليم باعتباره جزءاً من النظام العام للمجتمع , ليكون أحد أهم أدواتها لإحداث التغيير الاجتماعي , فالأمم لا تقوم نهضتها إلا علي أساس من المتعلمين من أبنائها , وهذا ما تشهد به وتؤكده التجربة التاريخية. ما دفع الثورة منذ قيامها إلي "دَمَقْرطة التعليم" بتعميمه والتوسع فيه وتحقيق شعبيته لجميع أفراد الشعب بما يكفل تكافؤ الفرص تماشياً مع فكرها في قضية العدالة الاجتماعية كخطوة أولي في تصحيح التوازن الاجتماعي المقلوب الذي شهدته مرحلة ما قبل الثورة , وكان أحد أهم دواعي قيامها. وأحدث إقرار مجانية التعليم في جميع مراحله (26 يوليو 1962) بفتح الأبواب علي مصاريعها , بحيث أصبح هناك مكان في التعليم العالي والجامعة لكل من حصل علي مجموع 50% في امتحان الثانوية العامة – وما زال هذا التقليد قائماً – وتأسيس جامعات جديدة لاستيعاب الأعداد المتزايدة عليه , مع التزام الدولة بتعيين الخريجين ؛ انقلاباً اجتماعياً حقيقياً يخص سيولة وتنشيط الحراك الاجتماعي الصاعد للفئات الدنيا والوسطي بشكل غير مسبوق في تاريخ مصر الحديثة , عبر ما أتاحه – التعليم والشهادة – من فرص تحسين الدخل والعمل ومستوى المعيشة بوجه عام ,

ليصبح التعليم خلال هذه المرحلة ولاسيما الجامعي هو المصعد الاجتماعي لِكُلِّ الفئات والشرائح الاجتماعية الطامحة ، وصادقت علي وضعية الحراك الاجتماعي خلال هذه المرحلة ودور التعليم فيه كما وصفناه في عدد من الدراسات تشهد بسيولةُ الحِراكِ الاجتماعِي Liquidity في تلك المرحلة.

(3–1–4 –3) مرحلةُ الانفتاحِ : (الثباتُ الاجتماعِي)

ومع التحول الانفتاحي تغير المناخ الاجتماعي , وتأكدت حالة "الأنومي Anomie" التي أصابت منظومة المجتمع الثقافية والقيمية, ولم يعد التعليم بكل أسف شديد هو المصعد الاجتماعي , بل أصبح أداة سيطرة القادريين اقتصادياً لإفراز ثقافة خاصة بهم تشكل العقول وتسمم الأذهان لتبقي قيمهم هي السائدة فتدهورت قيمة التعليم وأصبح الحراك الاجتماعي , أو الترقي في السلم الاجتماعي لا يرتبط به بقدر ما يرتبط بمحددات أخرى ,(فهناك من حقق حراكاً خارج مجتمعه المصري , سواء بالسفر إلي الدول النفطية , أو بالاتجار في السلع الأجنبية المستوردة , وهناك من حقق حراكاً مالياً بالمضاربة والسمسرة , وهناك من حقق حراكاً بالفساد الإداري وإشاعة قيم الرشوة والاختلاس والخروج علي القانون , وهناك من حقق حراكاً بتغيير رؤاه الأيديولوجية وتبرير سياسة الانفتاح الاقتصادي) مما قلل من قيمة الإقبال علي التعليم وتحصيل المعرفة. مع تغير النظرة نحو التعليم كوسيلة للحراك الاجتماعي. دعم تلك النظرة أيضاً بطالة الخريجين وما تبعها من القصور في تحقيق التنمية نتيجة للاختلافات التي بين مدخلات ومخرجات التعليم ، وبخاصة وأن تحديد هذه النسب للخريجين تتم بصورة عشوائية ودون دراسة فأصبح هناك فائض في تخصصات عديدة لا يحتاج إليها سوق العمل.

ومع سياق الانفتاح والسوق الطليقة بدأت الهوة تتسع بين الشرائح العليا وبقية الشرائح , من خلال التفاوت المتزايد بين هذه وتلك نتيجة لقيمة الثروة والقدرات المالية. وكانت الشهادة الجامعية أداة لمحاولة الشرائح الوسطي والأدنى ؛ لكي تجد سبيلها إلي فرص للعيش الكريم والحياة المستورة ولتستطيع المنافسة في سوق العمل. إلا أن واقع الحال مع خصخصة التعليم وأجنبته , وارتفاع قيمة الالتحاق به , وتدخل الوساطات والمحسوبيات حدثت عمليات انتقاء وفرز مستمرة تحول دون التحاق الفئات الدنيا به في حين يتاح لأبناء الميسورين بالانفتاح أن يحصلوا علي خدمة تعليمية متميزة تجعلهم يستمرون في مكانتهم الفئوية , وتحول دون تخطي سواهم للحواجز التي يعيشون خلفها ليقفل باب التعليم كمنفذ حراكي لتلك الفئات محدثاً نوعاً من الثبات الاجتماعيSocial Stability. ومع ذلك استمر الإقبال علي التعليم أملاً في الترقي الاجتماعي , واستكمل بناء الجامعات الإقليمية لمواجهة ذلك الطلب الاجتماعي.

(3–1–4 –4) مرحلةُ الإصلاحِ الاقتصادِي : (التوالديةُ)

ومع التحول نحو الاقتصاد الحر والخصخصة , وتزايد وتائر العولمة (الرأسمالية) بدأ التعليم الجامعي يفقد دوره باعتباره وسيلة تتيح الفرصة للوصول إلي مركز أرقي , ومكانة اجتماعية رفيعة ، فمع انتشار هذا النوع من التعليم علي نطاق واسع – لاسيما مع سياسة فتح أبواب مجانية التعليم الجامعي أمام أفراد المجتمع بغير تمييز , والتأكيد عليها فيما بعد تحول إلي مجرد مظهر من مظاهر "الرقي الثقافي" , وهو ما سبق حدوثه بالفعل في مجال التعليم الابتدائي , ثم بعده بأعوام قليلة بالنسبة للتعليم الثانوي. ومع تخلي الدولة عن سياسة تكليف الخريجين , أصبحت بطالة المتعلمين (الجامعيين) من أخطر المشكلات علي المستوى القومي , مما أثر علي أهمية التعليم وقلل دوره في عملية الحراك الاجتماعي.

ومع ذلك لم يعدم دور التعليم في الحراك , ولكن باتجاه وضعية جديدة هي التوالدية Reproduction كشكل من أشكال الثبات الاجتماعي Social Stability بمعني أن يكون الابن نسخة طبق الأصل تقريباً من والده , والحراك التعليمي هو أكثر الآليات ملائمة لذلك , فاصطنعت هياكلها التعليمية (الخاصة , والأجنبية) لتدعم حراك أبنائها علي نفس شاكلتهم ليحلوا محلهم , ويتحقق حراكهم الاجتماعي المضمون Sponsored Social Mobility , وبذلك يكون دور النظام التعليمي إعادة إنتاج التفاوت بتزويد مريديه بقيم وسمات شخصية مناسبة للمكانات والأدوار المستقبلية كل حسب أصوله الاقتصادية الاجتماعية. بل ذهبت إحدى الدراسات (عمار ، 1988) ، إلى "أن التعليم العالي بصورته الحالية يفرض على نظام التعليم كله،بل يفرض على قيم المعرفة في الحياة ومصادر القوة البشرية مجالاً واحدا ، وهو مجال المعرفة النظرية الاسترجاعية (تنمية الذاكرة الصماء ، وليس تنمية ذاكرة الإبداع) ويجعل التفوق في هذا المجال الطريق الأمثل للحراك الاجتماعي من خلال نظام

التعليم. ومن أستطاع أن يسير على هذا الطريق سمى"ناجحاً" ومن لم يستطع فهو "راسب" وهكذا يصبح تكافؤ الفرص في متابعة التعليم وصولاً إلى التعليم العالي حكراً على أولئك الذين يتميزون بالسيطرة على مجالات المعرفة النظرية ، وحتى فيما نسميه بالكليات العملية".

وهكذا يمكن القول بأن التعليم العالي ضيق مجالات الحراك الاجتماعي واقتصرها على مميزات محدودة ، وأكد تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 ، مشيراً إلي أن أكثر جوانب أزمة التعليم في العالم العربي ومصر منه إثارة للقلق هي عدم قدرة التعليم علي توفير متطلبات التنمية بالكيف والكم المطلوب. وهذا لا يعني فقط أن التعليم قد فقد قدرته علي توفير مدخل للفقراء للصعود الاجتماعي , بل أصبح منعزلاً عن المعرفة والمعلومات والتكنولوجيا العالمية. وخلال هذه المرحلة أصبح الإنسان في حراكه الاجتماعي مرناً وبعيداً عن التعليم يتحرك عبر سياقات اجتماعية عديدة ، وفي كل سياق يترك قيمه ليتعامل بقيم السياق الجديد ، فهو إنسان فندقي Hotel Man ، حينما يحط ترحاله فانه يتعامل بقيم السياق الذي حط فيه. ورغم ذلك فهناك إصرار من مختلف الفئات الاجتماعية على الالتحاق بإحدى الكليات الجامعية أو المعاهد العليا ، رغم توقعهم أنهم قد لا يعملون بهذه الشهادة بعد التخرج. ويمكن تفسير ذلك وفقاً لما ذهب إليه أحد وزراء التعليم المصري (حسين كامل بهاء الدين) قولاً: "إنه يجب ألا تغيب عنا حقيقة أن الشهادة العلمية هي أمل كل مواطن ، حيث أضحت شهادة اجتماعية يتزوج بها المرء ويتحقق بها وضعه الاجتماعي ، كما تفتح أمامه آمالاً كبري لتحقيق ذاته" ، وما فتئ التعليم ولاسيما الجامعي حلما يراود المصريين يمكنهم من تجاوز وضعياتهم السوسيولوجية المرفوضة إلى أخري أكثر قبولاً.

وبناء على ما سبق يمكننا القول أن التعليم الجامعي قد لعب ، ومازال يلعب دوراً اجتماعياً كبيراً لينقل المواطن من مستوى معين إلى آخر ، ويجب أن يستمر هذا الدور ، وبرغم عمليات الإفقار في مرحلة ما قبل الثورة ، وسد منافذ الحراك في وجه طالبيه كان المتفوقون في التعليم غالباً ما تفتح لهم الأبواب ، ومع التحول الثوري شهد الحراك الاجتماعي معدلاً لم تشهده مصر من قبل ، كان الظرف التاريخي لما قبل الثورة من جهل فادح وتفاوت محكم سبباً في التمرد عليه ، ليصدق الاتجاه الوظيفي في تأكيده لدور التعليم في الحراك. ويصدق الراديكاليون أيضاً لاستخدام التعليم أداة للحفاظ على الثورة وكسب المشروعية الاجتماعية. ومع التحول الانفتاحي في شهد الحراك بالتعليم ثباتاً اجتماعياً لصالح محددات أخري سوسيو اقتصادية وثقافية. أما مرحلة الإصلاح فكان التعليم أحد مظاهر الرقي الثقافي ، ولم يعدم فيها الحراك ، وان كان باتجاه التوالدية ليصدق التحليل الراديكالي في تفسيره لتلك المرحلتين.

(3– 5) المشهدُ الرابعُ : هجرةُ العقول

الهجرة ظاهرة اجتماعية لازمت الإنسان منذ ظهوره علي وجه الأرض ، وخاضها بحثاً عن مجتمعات مواتية تتجاوز الوضعية القائمة التي لم تعد تلبي حاجته إلي أخرى مغايرة تلبي هذا الاحتياج , وتتجدد بتجدده , وهي بذلك نوع من التحول المكاني سعياً إلي الأفضل. وعليه , فإن ثمة تقسيمات متباينة للهجرة بتباين المحكات (سوسيوسيكولوجية , زمانية , مكانية جغرافية) , ما بين (إرادية طوعيه , قسرية جبرية) , و(مؤقتة , دائمة) , و(داخلية , خارجية) علي التوالي. ورغم تعدد هذه التقسيمات التي ربما تتطلبها طبيعة الدراسة والتحليل إلا أن ثمة علاقات ووشائج بينها فالهجرة الإرادية أو الجبرية مثلاً قد تكون دائمة أو مؤقتة , وقد تكون في الوقت ذاته إما باتجاه الخارج الدولي أو الداخل المحلي , وهو الحال مع كل تقسيم.

أما "هجرة العقول The Minds Immigration " فتأتي هنا كأحد العوامل الخارجية لأزمة النظام التعليمي الجامعي وعوائده , وهي نوع من الهجرة الخارجية المؤقتة أو الدائمة تتحدد طوعيتها أو جبريتها وفقاً لمقتضيات الواقع الاجتماعي. وقد جاءت أهميتها وفقاً لعدد من الاعتبارات السوسيو جامعية منها:

- ما ينجم عنها من خسارة أولية لبلد الأصل تتمثل في التكلفة التاريخية التي تكبدها المجتمع في تكوين وتعليم المهاجر ، مباشرة أو بطريق غير مباشر ، حتى وقت الهجرة ، وبالطبع يقابل التكلفة التاريخية البلد الأصل ، حصول بلد المهجر على مكسب أولي يعادل التكلفة التي كان سيتكبدها لو كان المهاجر تكون أساساً داخل حدوده. ولا يساوي هذا المكسب بالضرورة مع التكلفة التاريخية للمهاجر في بلد الأصل.

- اتساع الفجوة العلمية والتكنولوجية بين الدول المستقبلة للعقول ، والمصدرة لها ، والحد من إمكانية تقدم الأخيرة بسبب تبديد هذه الكفاءات نظراً لما تؤدي إليه هجرة الكفاءات في المدى الطويل ، من تخفيض الرصيد المعرفي ، ومن ثم الناتج الإجمالي ، في بلدان الأصل نتيجة لفقد الناتج المترتب على وجود الكفاءات التي هاجرت ، من جانب ، ولفقد وفورات الحجم الكبير في المعرفة التي تنجم عن اضمحلال مجتمع كفاءات بلد الأصل ، من جانب آخر.
- ولعل أحد أهم قنوات الحد من إمكان التقدم في بلدان الأصل نتيجة لهجرة الكفاءات هو إضعاف منظومة إنتاج المعرفة واكتسابها ، ودورها في إحراز التقدم في العصر الحالي ليس بحاجة لتأكيد. فالمعروف أن هجرة الكفاءات تصيب أشد ما تصيب مؤسسات التعليم العالي والبحث والتطوير حيث تكون العناصر الفاعلة في هذه المؤسسات من أكثر عناصر الكفاءات رغبة في الهجرة ، ومن أعظمها فرصة في تحقيقها.

وحتى الآن لم يحدث اتفاق دقيق حول المصطلح المعبر عن هذه الظاهرة (تدفق الكوادر من الداخل إلي الخارج أومن الجنوب إلي الشمال) , وأهم المصطلحات المتواترة لتوصيف الظاهرة هي: "اصطياد العقول" و"سرقة العقول" و"تفريغ الأدمغة" و"النزيف البشري" و"استنزاف العقول Brain Drain" و"نزيف المعرفة Knowledge Drain" , وجميعها يحمل ضمنياً معني المؤامرة. في حين يتبني البعض تسميات أكثر تبسيطاً مثل "النقل العكسي للتقنية Reverse Transport Of Technology" و"تدفق الموارد البشرية Population Flow" و"التبادل الدولي للمهارات". ورغم صعوبة تبني أحد هذه المصطلحات دون الآخر , لما تحمله من دلالات وتحليلات عن الظاهرة بتباين عقل المحلل. تري الدراسة أن "هجرة العقول" هو أكثرها حياداً وتفريغاً لأي مضمون أيديولوجي أو حكم تعسفي أو تبسيط مخل. وتعني "هجرة الكفاءات/ العقول" انتقال الأفراد عالي التأهيل (عادة خريجي التعليم العالي وما فوقه) من بلد ما لبلد آخر بغرض العمل والإقامة الدائمة. وقد عانت بلدان العالم الثالث من هذا النوع من الهجرة خلال القرن العشرين وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية. إلا أن "نزيف العقول Brain Drain" لم يلق اهتماماً دولياً كبيراً إلا في نهاية الستينيات والسبعينيات الأولي بعد أن بدأت بلدان غربية مصنعة , كإنجلترا , تفقد بعض كفاءاتها لدول غربية أخرى في حال اقتصادي أفضل, في حين تعرف منظمة اليونسكو هجرة العقول بأنها "نوع شاذ من أنواع التبادل العلمي بين الدول يتسم بالتدفق في اتجاه واحد , ناحية الدول المتقدمة أو ما يعرف بالنقل العكسي للتكنولوجيا , لأن هجرة العقول هي فعلاً نقل مباشر لأحد أهم عناصر الإنتاج وهو العنصر البشري".

ويمكن رصد بدايات ظاهرة هجرة العقول , من الشرق إلي الغرب ومن الجنوب إلي الشمال , منذ بداية الثلاثينات من القرن العشرين , وتزامن ذلك مع بروز فكرة برامج البحث العلمي المهدفة اقتصادياً , وبروز فكرة استناد الاقتصاد إلي قاعدة من البحث والتطوير العلمي والتكنولوجي. ففي ثلاثينيات القرن العشرين بدأ عصر العلم المخطط , وأدركت الولايات المتحدة الحقيقة القائلة بأن الاقتصاد القومي , لابد أن يستند إلي مجموعة من البرامج العلمية المخططة و المهدفة في مستويات عدة. ولا يستثني منها برامج التطوير داخل الشركات الكبرى , بزعم أن هذه الشركات هي المستفيد الأخير , ولحقها دول أوروبية مثل ألمانيا الاتحادية. ولا شك أن هذه الظاهرة القديمة/الحديثة سوف تستمر كلما زاد تسارع التقدم العلمي والارتقاء التكنولوجي في الغرب , وفي الشمال , وبخاصة بعد بروز ظاهرة العولمة وتقدم وسائل الاتصال. ولاسيما أنها تتحرك ضمن عوامل دافعة للهجرة تكون مبثوثة في البيئة الواقعية , بعضها يتعلق بالوسط الأكاديمي والبحثي , وأخري تتعلق بالمهنة , وبعض منها تتعلق بأسباب عامة (اقتصادية , ثقافية , اجتماعية , علمية , عملية , سياسية ..الخ). وفي الجانب المقابل عوامل جاذبة تتعلق بنفس الأسباب الطاردة , لكنها تبدو مواتية بين هذا وذاك يتخذ المهاجر "قرار الهجرة". وعلي أية حال .. فهذه الهجرة , ليست بالضرورة, ظاهرة سلبية أو خطيرة مجتمعياً , لأن الذي يحدد تأثير مصاحباتها وتوجهه هو الزمان البنائي , والمرحلة التاريخية التي يمر بها المجتمع المهاجر منه والمهاجر إليه.

(3-5-1) هجرةُ العقلِ المصريِ : معاينةٌ سوسيوتاريخيةٌ

اشتهر المصريون "بالتصاقهم بوطنهم" عن غيرهم من محبي الترحال إلا إذا دعت لذلك ضرورة. ففي أوائل القرن التاسع عشر. عندما وضحت الفجوة العلمية بين مصر – التي كانت تحت الحكم العثماني- وفرنسا , أثناء الاحتلال الفرنسي لمصر (1798-1801) , أراد محمد علي الانفتاح علي أوروبا , فاهتم بإيفاد البعثات العلمية إلي الدول المتقدمة (إيطاليا , فرنسا , بريطانيا) , للوقوف علي أحدث تطورات العلم والتكنولوجيا فيها ونقلها إلي مصر , أخذاً بأسباب التقدم والرقي في مختلف المادين , ليعد جيلاً من الأساتذة والعلماء , يقوم بمهمة ترجمة العلوم والفنون من اللغات

الأجنبية إلي اللغة العربية. ولم تستمر هذه الوضعية بعد محمد علي إلا بصورة فاترة , لتكاد تمنع نهائياً إبان الاحتلال البريطاني لمصر إلا من استثناءات قليلة حازها النضال الشعبي وسريعاً ما كان يعود المصريون بعد انجاز مهماتهم نظراً لالتصاقهم بالوطن.

ومع التحول الثوري في الخمسينات رفضت القيادة السياسية هجرة المتعلمين باعتبارهم القوة البشرية الماهرة التي تحتاجها مصر داخل الوطن , والاستغناء عنها يضر بالاقتصاد , وفي أوائل الستينيات , ألزمت الحكومة نفسها بتعيين خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يحصلوا علي عمل. درءاً للتطلع والهجرة إلي الخارج. وعلي جانب آخر توسعت الدولة في إيفاد المبتعثين إلي الخارج علي نفقتها للحصول علي درجات علمية , زادت من 279 بعثة عام 1957 , إلي 1768 بعثة عام 1964/63(سليم ، 2005)، وكانت مركزة باتجاه الاتحاد السوفيتي والكتلة الاشتراكية سابقاً ، وبعض دول أوروبا وأمريكا ولاسيما بعد العدوان الثلاثي علي مصر. وحتى اندلاع حرب 1967 , كانت هجرة المصريين تتم علي نطاق ضيق , فانحصرت خسارة جامعة القاهرة من الأساتذة في إطار "استنزاف العقول نحو الداخل" – بمعني انتقالهم إلي الجامعات المصرية الجديدة ومعاهد البحث- أكثر منها نحو البلدان الأخرى. أما المصريون الذين عموا بالتدريس في الجامعات العربية الأخرى قبل 1967 فمن المحالين إلي المعاش غالباً , أومن غير المرغوب فيهم في الداخل.

أما المبتعثين فقد بدأت ظاهرة التخلف عن العودة تأخذ صورة واضحة عام 1963 , وبعد حرب يونيه عام 1967 , ظهرت مشكلة التزايد الواضح في عدد المبعوثين الذين لم يعودوا إلي الوطن , ومكثوا في مقر دراستهم لأسباب ذاتية بعد ما أتموا دراستهم التخصصية , وحصلوا علي الدرجات العلمية التي تم إيفادهم من أجلها ، وقدر عدد من تخلف من مبعوثيها في العودة إليها منذ بداية الستينات حتى مطلع عام 1975 بحوالي 940 مبعوثاً بنسبة 12% من مجموع المبعوثين خلال تلك الفترة تركز معظمهم في أمريكا , وكندا , فرنسا , بريطانيا , وكانوا من المتخصصين في الهندسة والطب والأبحاث الزراعية. أما هجرة خريجي الجامعات فقد بدأت أعدادها تزداد سنة بعد أخرى فقد هاجر إلي أمريكا 2786 وإلي كندا 1047 فقط في الفترة من عام 1963 إلي 1971(فايق ، 1986)، وربما كان ذلك بسبب تراجع الدولة عن سياسة المناهضة للهجرة , الأمر الذي سمح للمثقفين الساخطين , والباحثين عن الثروة بالرحيل.

وبناءاً علي ما سبق تفسر إحدى الدراسات (فايق ، 1986)، أن هجرة بعض ذوي الكفاءات وفقاً لما تؤكده الدراسات لم يكن الربح المادي السبب الأول لرغبتهم في الهجرة بقدر ما تركز السبب الأول في اغترابهم وشعورهم بأن الفائدة انعدمت منهم لمجتمعهم الأمر الذي أفقدهم الإحساس بكيانهم – نتيجة تقييد حريتهم في التعبير عن أنفسهم وآراءهم- مما أضعف من احترامهم لأنفسهم وللآخرين , ولاسيما أن الهجرة تجسد حالة التنافس بين الواقع الفعلي ومطالب التقدم. فضلاً عمن يظل في الوطن جسدياً ولكنه يظل مغترباً عن الوسط الذي يعيش فيه. وأرجعت الدراسة الظاهرة وفقاً لما اعتمدت عليه إلي أسباب إما سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو جميعها متضافرة ؛ فقد أوجد هذا التحول مناخاً غير ملائم للحرية الأكاديمية سواء في مجال التأليف أو المجادلات , (واللجوء لأهل الثقة بديلاً عن أصحاب الخبرة والكفاءة , وهي السياسة التي استمرت نهجاً في مراحل تاريخية تالية حتى يومنا هذا). ومن شأن هذا المناخ أن يولد اغترابًا يكون حافزاً للهجرة , هذا من الناحية السياسية ، أما الأسباب الاقتصادية: فثمة اتفاق عام علي أن الفارق في الدخل بين الدول النامية والدول المتقدمة لأصحاب الخبرة العالية هو من الأسباب الجوهرية للهجرة. ومن ناحية اجتماعية: فالملاحظ عامة أن البرامج التعليمية علي علاقة باهتة مع الاحتياجات الحقيقية للدولة ومن شأن هذا الوضع أن يكون معوقاً للإعداد الحسن لعمل المثقفين في بيئتهم.

وانتهت الدراسة إلى أن هذه التفسيرات تجرد المثقف من كونه مثقفاً وذلك لأنها تهمل الدور الحقيقي للمثقف من إبداع للأفكار ونقلها ونقدها , حيث يكمن دوره هنا في الاهتمام المباشر بتنمية المجتمع عن طريق المحاولات التي تهدف إلي تغيير ثقافة المجتمع باعتبارها المطلب الأساسي للتنمية وإلا فإن المثقف يغترب ومن ثم يصبح في حالة هجرة بالقوة , أي يكون خارج بلده علي الرغم من إقامته فيها .. وربما يعود ذلك أيضاً إلي السلبية من جانب المثقفين.

ومع انتصار أكتوبر 1973 لوحظت رغبات متناثرة من أصحاب الكفاءات المقيمة في الخارج بالعودة إلي مصر ، لكن سياسة الانفتاح أتت بما لا تشتهيه عقول العلماء , من انقلاب الوضع الاجتماعي رأساً علي عقب , وطغيان الشره الاستهلاكي علي المتطلبات الأخرى من علم وتعليم وبحث علمي. تزامن ذلك مع القفزة النفطية بعد الحرب , والتي بلغت أربعة أمثال ما كانت عليه قبلها. وبطالة المتعلمين نظراً لقلة فرص العمل

, والتدفق الطلابي غير الخطط بات علي الخريجين الانتظار ثلاث سنوات أو أكثر بعد التخرج للحصول علي فرصة عمل. مثمرة نوعاً من البطالة المؤقتة , ومع التحلل التدريجي لسياسة تعيين الخريجين ازدادت معدلاتها لتكون بصورة دائمة فكانت الهجرة أحد الحلول المطروحة لبطالة المتعلمين. كما تطلع النظام مع انفتاحه الاقتصادي لتلك الهجرة رغبة منه إنعاش الاقتصاد المصري والحصول علي النقد الأجنبي , ولسداد الديون , ولتصحيح العجز في ميزان المدفوعات , ومن ثم نمو الدخل القومي. وعمل علي إقناع مختلف الفئات بأهمية هذه الهجرة ودورها في تدعيم المجتمع. ولأول مرة في الدساتير المصرية نص دستور 1971 في مادته (52) علي "حق الهجرة كحق من حقوق المواطن" ودعماً لتشجيع سياسة الهجرة صدر القرار الجمهوري رقم (72) لسنة (1971) , الذي أعطي المهاجرين حق العودة إلي وظائفهم الحكومية السابقة , خلال سنة من استقالتهم عند العودة.

وبذلك فتحت أبواب الهجرة مصارعيها أمام الجميع بما فيها هجرة أساتذة الجامعات , فتدافعوا للحصول علي عمل بالخارج يمكنهم من الحصول في شهر واحد فقط ما كان يستغرق الحصول عليه في الوطن طيلة عام كامل ؛ بعد أن أدركوا أنه ليس لديهم سوي رأسمالهم المعرفي أو المهني , فقرروا مبادلته في السوق والمتاجرة به , وكانت الوجهة نحو الخليج العربي نظراً للوفرة النفطية , وعدم توافر القوي البشرية المؤهلة لديها فكان لهجر العقول المصرية النصيب الأوفر في تلك الأسواق عن غيرها من الدول المجاورة. وهي الهجرة التي بدأت مع بداية السبعينيات , واستمرت حتى منتصف التسعينيات ,حيث بدأت ظاهرة الهجرة العائدة , بلغ عدد المهاجرين المقيمين في أسواق الخليج من 3-4 مليون بصورة دائمة , حيث كان متوسط المدة التي يمكثها المهاجر في مجتمعات الخليج من 4-5 سنوات تقريباً , لقد كانت أغلب هذه العمالة من العمالة المؤهلة تأهيلاً عالياً. في إطار ذلك اطرد وجود المهاجرين في مجتمعات الخليج باطراد الظروف المولدة لانطلاق هذه الهجرة في مختلف البيئات , تأكيداً لذلك فقد هاجر 6.4% من جملة المهاجرين عام 1971 , انخفضوا إلي 4% عام 1972 ثم ارتفعوا إلي 15% عام 1973 , ثم إلي 19% عام 1974 ثم إلي 9.8% عام 1974 , وظل هذا التأرجح حتى عام 1995(ليلة ، 2005).

أما وضعية المبتعثين في سياق هذا التحول , وانفتاح الجامعات المصرية علي مختلف الجامعات الأجنبية , فتم عقد الاتفاقيات العلمية وإرسال البعثات (الخارجية والإشراف المشترك) وتيسير فرص الحصول علي المنح الدراسية , وخلال النصف الثاني من السبعينيات , هدفت الخطة الخمسية (1980-75) للبعثات تأهيل نحو 6000 مدرس مساعد ومعيد عن طريق إيفاد نحو 2000 بعثة خارجية , 2000 بعثة إشراف مشترك , 2000 بعثة داخلية , وقد أسهمت في هذه البعثات مؤسسات أجنبية ودولية , سواء للحصول علي درجة الدكتوراه أو لمدد قصيرة لأعضاء هيئة التدريس(السيد ، 2002). وفي الدراسة المقدمة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا , عن ملامح سياسة البعثات , في دورته الحادية والعشرين عام 1994/1993 , تبين من دراسة ظاهرة امتناع المبعوثين عن العودة إلي الوطن , أن عددهم قد بلغ 1530 مبعوثاً , خلال الفترة من 1963 حتى يوليو 1985، وقد أثبتت الدراسة الآتي:

- أن تخصص العلوم الهندسية أحتل مركز القمة بين التخصصات التي يمتنع موفدوها عن العودة , حيث بلغت نسبتهم 51% , يليها العلوم الأساسية بنسبة 14.8% , ثم العلوم الطبية والصيدلة بنسبة 12.5% , ثم يليها باقي التخصصات.
- أن الولايات المتحدة الأمريكية تأتي علي قمة مقار الدراسة التي يمتنع الموفدون إليها عن العودة منها ؛ حيث بلغت نسبة الممتنعين عن العودة منها 37.8% , تليها كندا حيث بلغت نسبتهم 28.2% , تليها المملكة المتحدة بنسبة 21.2%, ثم فرنسا بنسبة 6.8%, ثم ألمانيا بنسبة 6% ، وأنه خلال الفترة من 1970 إلي 1980 لم يعد إلي مصر 70% من مبعوثيها في الولايات المتحدة.

وفي ظل وضعية هذا التحول يتضح المناخ الطارد ومقابله الجاذب لهجرة الكفاءات , ومتاجرة من لم يتمكن من هذه الهجرة برأسماله المهني والمعرفي (الدروس الخصوصية – الكتاب الجامعي) متحيناً الفرصة المواتية لأي هجرة ممكنة. ولقد أثرت هجرة أصحاب رؤوس الأموال المعرفية علي التحول الاجتماعي بأساليب عديدة. من ذلك علي سبيل المثال , أن هذه الهجرة قد أضرت بالعملية التعليمية في الجامعات كماً وكيفاً , فقد أدت إلي تناقص أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المراحل التعليمية المختلفة , الأمر الذي رفع معدل الطلاب إلي عضو هيئة التدريس , مما أثر علي مستوي وكفاءة الأداء. وأثرت كيفياً لأن العناصر التي هاجرت للعمل في مجتمعات الخليج , كانت من أفضل العناصر وبقيت في الداخل العناصر الأقل كفاءة , فانخفض مستوي العملية العلمية عموماً , وفي الجامعات , ومن ثم في مراكز البحث العلمي باعتبارها مؤسسات إنتاج المعرفة بدرجة أكبر. ومن الطبيعي أن يؤدي ذلك إلي تخفيض قيمة الطاقة العلمية الدافعة لتحول أو تطور المجتمع.

أما مرحلة التسعينات فجاءت امتداداً لما سبق بتطبيق سياسة التثبيت والتكيف الهيكلي , وذلك مع رياح العولمة (الرأسمالية) , والتي يراها البعض امتداداً لفكرة الحرية –(حرية انتقال البشر والاستثمارات والمعلومات)– وتجديداً لأهمية الحقوق الفردية ولاسيما إذا نظرنا إليها في ضوء حقوق الإنسان وفي مقدمتها حقه في التنقل والترحال , بعد أن شهدت السنوات الماضية اتساع نطاق سلطة الدولة علي الفرد. وفي ظل هذه الوضعية المركبة (محلياً ودولياً) أفرزت عدداً من عوامل الطرد الداخلي والجذب الخارجي تفاعلا معاً لخلق ما يعرف بهجرة العقل المصري سنرجئ تحديدها وتفسيرها لما بعد التقييم الكمي لحالة تلك الهجرة في هذه المرحلة التاريخية. فإذا ما تذكرنا سياسة الإعارات والهجرة , التي فتحت أبوابها للأساتذة للعمل في الجامعات والمراكز العلمية في الدول العربية والأجنبية , وقننت بنص قانون الجامعات علي أن تكون إعارة الأستاذ لمدة خمس سنوات , وأن لا تزيد النسبة المقررة للمعارين داخل الأقسام العلمية عن 25%. نجد أن هناك تحايلات كثيرة لتجاوز هذه النسب المقررة , كأن يتحول الأستاذ المعار إلي مرافق لزوجته التي يأتي لها بعقد زائف لتتجاوز السنوات المقررة بلغت مدة عشر سنوات للإعارة الواحدة , وقد تتجاوز هذه المدة في بعض الحالات. وقد وصلت نسبة المعارين إلي إجمالي أعضاء هيئة التدريس إلي ما بين 10.5% , 13% , غير أن التوزيع الفعلي لهذه النسبة علي الأقسام المختلفة يتجاوز في كثير من الأحيان النسبة المقررة داخل الأقسام العلمية والمحددة بـ25%.

ولا شك أن سياسة الباب المفتوح لهجرة الكفاءات الجامعية علي هذا النحو ليس لها مثيل فيما هو معروف عن جامعات العالم الأخرى. ومهما كان حجم دخول العملة الصعبة ومكاسب العمل في الإعارات أو الهجرات , فإن لذلك آثاراً سلبية علي كفاءة العملية التعليمية في الجامعات لافتقاد عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس , وارتفاع معدل نسبة الطلاب للأساتذة التي تجاوزت المعدلات العالمية. المقدرة بمعدل أستاذ/طالب ب (2:1) ، وفيما يلي جدول (2–3) يوضح أعداد المعارين من أعضاء هيئة التدريس.

جدول (3 –2) : تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس المعارين من ج.م.ع حسب جهة الأعارة من 1988/87 حتي 2000/99.

البيان / السنوات	أعداد أعضاء هيئة التدريس الموفدين (1)	أعداد المعارين من أعضاء هيئة التدريس إلى:		الجملة	معدل النمو	نسبتهم إلي إجمالي أعضاء هيئة التدريس الموفدين
		الوطن العربي	أقطار أخري			
1988/87	3867	2280	82	2362	-	%61
1990/89	4209	2819	78	2897	0.23	%69
1991/90	4520	2901	77	2978	0.02	%63
1992/91	4639	3303	107	3410	0.15	%74
1993/92	4927	3622	100	3722	0.09	%76
1994/93	5169	3685	97	3782	0.02	%73
1995/94	5358	3745	105	3850	0.02	%72
1996/95	5666	3503	106	3609	0.06	%64
1997/96	5877	3464	107	3571	0.01	%61
1998/97	5996	3411	89	3500	0.02-	%58
1999/98	6260	3367	73	3470	0.01-	%55
2000/99	6435	3087	104	3191	0.08-	%50

المصدر: المجلس الأعلى للجامعات : إحصاء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات من 1988/87 حتي 2000/99.

ويشير هذا الجدول إلي وجود اتجاه عام لتزايد المعارين للوطن العربي علي وجه الخصوص ؛ حيث تطور إجمالي المعارين من 2362 في عام 1988/87 إلي 3571 بنسبة 61% من إجمالي أعداد هيئة التدريس الموفدين , ثم بدأت تتناقص أعداد الموفدين منذ عام 1997 حتى اليوم بمعدل 0.04% سنوياً , ويعزي ذلك إلي الانخفاض الحاد في أسعار النفط وتدني معدلات التنمية والتحديث , ولعودة كثير من طلاب بعثات الدول الخليجية إلي العمل في جامعاتهم. ومع ذلك تظل نسبة المعارين مرتفعة حيث بلغت هذه النسبة 10.5% في عام 2000/99.

أما أعداد المبتعثين فقد زيدت أعدادها خلال الأعوام 1998/97 , 1999/98 , 2000/99 ؛ إذ بلغت 2491 , 3865 , 9394 علي التوالي (السيد ، 2002). بينما ذهبت دراسة أخري (سليم ، 2005) أنه تم إيفاد 6875 مبعوثاً خلال عشرين عاماً , في الفترة من 1982 حتى 2002 , في الخطط الخمسية الأولي والثانية والثالثة للبعثات ؛ منهم 3025 مبعوثاً في بعثات خارجية , 1500 في بعثات داخلية ,

1500 مهمات علمية , 850 مبعوث في نظام الإشراف المشترك. وطبقاً للخطة الخمسية الخامسة للبعثات 2007/2002 بلغت عدد البعثات المقررة لجميع أنواع الإيفاد للجامعات والمراكز والجهات البحثية والكليات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي للعام (2003/2002) 746 بعثة. ورغم أهمية هذه البعثات في التبادل العلمي والفكري بين الدول , وكذلك الحراك الأكاديمي , إلا أن ظاهرة هجرة الكفاءات لا تزال التحدي الرئيسي للتعاون الدولي في التعليم العالي , وأن هذا الحراك في أغلبه لصالح الدول المتقدمة ، ولا شك أن ظاهرة الامتناع عن العودة للوطن تتحد وفقاً لطبيعة السياق الاجتماعي والاقتصادي القائم , وما يقابله من عوامل جاذبة. وتقرر دراسة تحليلية للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء صادرة في عام 2003 عن المصريين المتميزين من العقول والكفاءات التي هاجرت للخارج:

- أن مجموعة دول أمريكا الشمالية كانت أكثر مجموعات الدول جذباً للعقول والكفاءات المصرية , حيث بلغت نسبتهم حوالي 54% من إجمالي المهاجرين إلي مجموعات الدول , وأن مجموعة أمريكا الجنوبية أقلها جذباً بنسبة تقل عن 1% من الإجمالي.
- يمثل الذكور النسبة الغالبة من المهاجرين حوالي 89% من الإجمالي.
- أن حَمَلَة درجة الدكتوراه يحتلون المرتبة الأولي بنسبة تقدر بحوالي 42% , يليهم حملة البكالوريوس 32% , ثم حاملي درجة الماجستير 20% من الإجمالي , وهي أمور تعكس انتقائية الظاهرة في سعي الدول المستقبلة للهجرة في الحصول علي العقول والكفاءات المتميزة.
- أن معظم المهاجرين بالخارج يعملون في الجامعات والمراكز البحثية والقطاع الخاص بنسبة تقدر بحوالي 83% من إجمالي العاملين بقطاعات العمل المختلفة.
- نسبة العودة من دول أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية منخفضة وتبلغ حوالي 2.5%. وتقرر الدراسة نفسها عدد المصريين المتميزين من العقول والكفاءات بالخارج بنحو 824 ألف تتوزع جميعها علي الدول الغربية المتقدمة وفقاً للجدول (3-3) التالي:

جدول (3– 3) : يوضح توزيع الكفاءات المصرية في البلدان الأجنبية المستقبلة لها حتي عام 2003.

الدولة	العدد(بالألف)	الدولة	العدد(بالألف)
الولايات المتحدة الأمريكية	318	سويسرا	14
كندا	110	هولندا	40
أستراليا	70	النمسا	14
المملكة المتحدة	35	إيطاليا	90
فرنسا	36	أسبانيا	12
ألمانيا	25	اليونان	60

المصدر: إحصاء الجهاز المركزي للتعبئة العامة و الاحصاء لعام 2003 ،نقلاً عن : المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمي مايو 2005 ، ص10 .

وبالنظر إلي عدد العلماء والخبراء المهاجرين , تم تقديرهم بنحو (2515) ورغم أنهم قد لا يمثلون نسبة كبيرة من إجمالي المصريين المهاجرين بالخارج 0.3% غير أن تقدير قيمة العلماء تتجاوز النظرة البسيطة للأرقام المطلقة إلي دور هؤلاء في تنمية الدولة والإضافة إلي قوتها مما يمكن وصفه كمياً. ويتم توزيع العلماء والخبراء المصريين في الخارج تبعاً للتخصصات علي النحو التالي كما يظهر في الجدول(4-3):

جدول(4–3): يوضح توزيع العلماء والخبراء المصريين بالخارج تبعاً للتخصص.

التخصص	العدد	%
الهندسة	809	32,2
الطب	462	18,3
العلوم الأساسية	201	8
الزراعة	124	5
العلوم الإنسانية	919	36,5
المجموع	2515	100

المصدر: المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمي مايو 2005 ، ص11 .

وقدر عدد العلماء المصريين بالخارج ذوي التخصصات النادرة بنحو (618) عالماً ، موزعة كالتالي : الهندسة النووية (94) , الفيزياء الذرية (26) , كيمياء البليمرات (48) , علوم الفلك والفضاء (25) ,البيولوجي والميكروبيولوجي (28) , الأشعة السيرمية (46) , الجيولوجيا وطبيعة الزلازل (22) , المؤثرات الميكانيكية (67) , الكباري والسدود (66) , الإلكترونيات والميكروبروسيسور (93) , استخدامات الليزر (72) , تكنولوجيا النسيج (31).

وعلي ما سبق يمكن أن نشرع في تحديد عوامل الطرد والجذب الدافعة لتلك الهجرة وتفسيراتها كما جاءت في الدراسات التي تناولتها ؛ فالعوامل الطاردة تتمحور في السياق الاجتماعي والاقتصادي الكائن بالمجتمع , وفي هذا يطرح (توماس فريدمان) سؤلاً مفاده: ما السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يسمح للعقول بالفوز والازدهار ؟ وهذا السؤال – من وجهة نظره- هو الذي يحدد لماذا تهاجر العقول إلي أمريكا حيث الطموح والأحلام .. لاشك أن السياق الاجتماعي لتلك الدول وغيرها – المصدرة للهجرة- لا تلبي طموح أولئك القادرين علي التعامل مع النمط الأمريكي فيهاجرون إلي أمريكا ليلتقوا هناك مع فرصة أكبر. فثمة عقول تعمل علي النمط الأمريكي. كالعقل الفرنسي , لكنها لا تحقق الفوز والازدهار , وذلك لاختلاف السياق. ويقترب من هذا المعني أحد أبرز العقول المصرية (د. فاروق الباز) الذي هاجر منذ ستينات القرن الماضي , والذي يشغل حالياً منصب مدير مركز الاستشعار عن بعد في جامعة بوسطن بعدما عمل لسنوات طويلة مع وكالة الفضاء الأمريكية "ناسا" في مشاريع استكشاف القمر والفضاء. قائلاً "إن لكل عالم وخبير أسبابه الخاصة التي دفعته للهجرة. يضاف إليها الأسباب العامة في المجتمع حيث لا احترام للعلم والعلماء مع عدم توافر البيئة المناسبة للبحث العلمي والإبداع. وبالتالي فمن الطبيعي أن يبحث العالم وطالب المعرفة عن المكان الذي تتواجد فيه شعلة الحضارة. إذ عندما كان العالم العربي يحمل شعلة الحضارة قبل مئات السنين كان يأتيه المفكرون والخبراء والعقول من كل حدب وصوب , وبما أن شعلة الحضارة انتقلت إلي الغرب فمن الطبيعي أن يهاجر الخبراء والعلماء إلي المراكز التي تحتضن هذه الشعلة.

وتذهب إحدى الدراسات (شحاته ، 2004)، إلى أن الابتكارات والمعرفة تشير إلي أن 90% من عدد العلماء والمخترعين الذين ظهروا علي مدى تاريخ الإنسانية يعيشون الآن في الدول المتقدمة , والبقية منهم وهم القليلون يعيشون في العالم النامي , حيث لا يستفاد منهم بدرجة مقبولة نتيجة للسياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي السائد بهذه الدول تأكيداً لما ذهب إليه (فريدمان , الباز). وتصادق علي هذا الرأي إحدى الدراسات (الجمال ، 2006)، مشيرة أن التعليم العالي في البلدان العربية ومن بينها مصر يعاني من مشكلات ضخمة. فهذا التعليم مثله مثل أي نسق تعليم نظامي , ليس إلا انعكاساً للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام. وأن هجرة العلماء المتميزين أحد إفرازات هذا السياق , والتي تؤدي بدورها أيضاً إلي مزيد من إضعاف مستوى التعليم العالي ولاسيما في مجال العلوم والتكنولوجيا.

وتذهب دراسة ثانية (حجي ، 2004)، أن البلاد النامية , بما فيها البلاد العربية لا يسود فيها المناخ الجاذب للعقول المتميزة من أبنائها مما دفع الكثير منهم إلي ترك بلادهم والاستقرار في الدول الغربية ما شكل نزيفاً للعقول أو الأدمغة البشرية لتصبح أحد التحديات التي تواجه المجتمع المصري وتعليمه معاً. ويمكن تلخيص أهم عوامل الطرد في المجتمع المصري في:

- ضعف الإمكانيات التي يجب أن تتوافر للباحث بدءاً من تلك الإمكانيات المادية التي تحقق له حياة كريمة , وحتى يتفرغ العالم بعقله وفكره لإنتاجه العلمي بخلاف نظام مجحف للأجور والحوافز والبدالات وقواعد ترقية الباحثين في ظل الارتفاع المستمر في الأسعار وارتفاع معدلات التضخم.
- الاستقرار , وعدم توافر الخدمات الأساسية أو صعوبة الحصول عليها.
- تعسر الاقتصاد المصري في حل بعض المشكلات كالبطالة, المرافق العامة, الإسكان ... وخلافه.
- جهاز بيروقراطي حكومي عتيق يتحكم في مقدرات البشر ويقف في سبيل أي تطور جديد [تعقيدات إدارية – مشاكل مالية –كوادر وظيفية مجحفة].
- سياسة وأسلوب التعليم في مصر التي تعتمد علي التلقين وليس الفكر والابتكار وكيفية مواجهة المشكلات والبحث عن المعلومة.

وتعدد دراسة ثالثة (حبيب ، 2007)، ما يواجه الباحث العلمي من صعوبات تتمثل في: قلة الدعم المادي والمعنوي والاجتماعي , وعدم تفعيل الناتج العلمي لخدمة المجتمع والاقتصاد , مع عدم وضوح الرؤية فيما يخص الأبحاث المتميزة وفيما يخص تنمية المهارات والكفاءات الوطنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أخري (خضر ، 2001)، ملخصه أسباب هجرة العقل في أزمة الجامعات ومجيئها علي صورة هجينة لبعض الجامعات الغربية جعلها منعزلة عن حاجة مجتمعها بصورة أضعفت من ارتباط التعليم بالتنمية مخلفة وراءها نوعاً جديداً من البطالة هو بطالة المتعلمين , فضلاً عن وضعية البحث العلمي المتدنية مع تدني الإنفاق ومناخ القهر وكبت الحريات. إن الهجرة غالباً ما تكون بدافع الرغبة في التعمق الزائد في بعض التخصصات الجديدة , إلا أن الحاصل علي هذه الدرجة العلمية بعد عودته لبلده , قد لا يستطيع تطبيق ما درسه , أو بمعني آخر عدم استخدام ما درسه بكفاءة , مما ينتج عنه نوع من البطالة , أو إصابة الحاصل علي هذه الشهادة بنوع من الإحباط , مما يدفعه إلي الهجرة خارج بلده. وتقرر مدرسة الاقتصاد- السياسي أن السبب الجوهري لهجرة الكفاءات هو الارتباط العضوي لبلدان العالم الثالث بمركز النظام الرأسمالي العالمي في دول الغرب المصنعة في علاقة تخلف وتبعية ذات أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية. ويقوم هذا الارتباط العضوي, فيما يتعلق بهجرة الكفاءات, علي ثلاث دعائم أساسية:

- سوق دولية للكفاءات هي امتداد طبيعي, يحمل معه مزايا فردية ضخمة, لسوق العمل ببلدان الأصل.
- خلقية المنافسة الفردية في الإطار الرأسمالي المشوه السائد ببلدان العالم الثالث , والتي تدفع الفرد للسعي لتحقيق أعلي مستوي من الرفاه الخاص , مقاساً مادياً بصرف النظر عن الرفاه الجمعي.
- نسق تعليم وتأهيل الكوادر في بلدان العالم الثالث , يمتد أيضاً إلي خارجها من خلال تقليد أنساق التعليم العالي لنظائرها في البلدان الغربية المصنعة وعبر الابتعاث للدراسة في الخارج , وينتج كفاءات من النوعية المطلوبة للسوق الدولية بدلاً من تلك التي تتواءم مع الاحتياجات الأساسية لبلدان الأصل.

وبمراجعة الحالة المصرية لاحظنا أثر أيديولوجية الاقتصاد الحر بسوقه وشركاته في الأعداد الهائلة من الطلاب الذين يلتحقون بكليات التجارة , سواء في شعبة المحاسبة أو شعبة إدارة الأعمال أو الاقتصاد أو بكليات الإعلام. وهذا مؤشر علي الاختيار نحو التوجه إلي العالم الخارجي وحاجته ؛ حتى لو استدعي ذلك ضعف الاهتمام بمطالب التنمية الداخلية , أو إلي استنزاف عقول خريجي جامعاتنا بإغراءات الهجرة إلي دول الشمال ، وهكذا يعمل النظام التعليمي (الجامعي) كأداة فعالة لإدماج الأجيال الناشئة في السوق الدولي للكفاءات , ويغرس فيهم الانتماء , ثقافياً , لمركز النظام الرأسمالي العالمي. وأخيراً تصف أحد الدراسات (العسكري ، 2007)، هجرة العقول بنزيف الاغتراب مستشهدة بتعريف هيجل الذي عرف الاغتراب "بحالة العجز الذي يعانيه الإنسان عندما يفقد القدرة علي تقرير مصيره والتأثير في مجري الأحداث التاريخية , ولو علي مستوى أصغر مكونات مجتمعه". وعليه تذهب "أن العجز بأشكاله المختلفة , اقتصادية واجتماعية ومعرفية , يتحول إلي نوع من الاغتراب الداخلي , يدفع إلي الاغتراب خارج الأوطان , وبأثمان فادحة علي الأغلب".

أما العوامل الجاذبة فتعمل علي تمهيد الطريق أمام المهاجرين بتلافي العوامل الطاردة لاستقطابهم إلى الهجرة – طبقاً لـ (مينهارد ميجل M.Miegel) عبئًا يضاف إلي باقي الأعباء المالية الملقاة علي كاهل السكان الأصليين الواهني القوى أصلاً , أي أنها يجب أن تكون ذات نفع لهؤلاء السكان , وليس تحدياً يتعدي طاقة المجتمع علي دمج هؤلاء المهاجرين في أحشائه. ويذهب (ليسترثورو) بأنه يمكن رسم سياسة للهجرة تساهم في نمو الاقتصاد الأمريكي أكثر من كونها عبئاً عليه ؛ إذ يمكن السماح باستقبال الأفراد بناء علي مهاراتهم والأموال التي ينوون استثمارها في أمريكا. أما هؤلاء الذين ينشدون خدمات اجتماعية , مثل التعليم , فيمكن رفضهم. فعوامل الجذب سوف تؤدي إلي تحركات ضخمة بين السكان بصورة لم يرها العالم من قبل. والأسباب واضحة , فلقد انخفضت تكاليف الانتقال بشدة حتى صار بمقدور أي فرد , حتى الفقير نسبياً , أن يتحمل قيمة تذكرة بالطائرة إلي الجانب الآخر من العالم. فضلاً عن أن الدافع للهجرة يتزايد – طبقاً لتنبؤات البنك الدولي- مع الظروف البائسة في العالم الثالث , والتطلع إلي كسب دخول أعلي في العالم الأول بصورة تنذر بالكارثة.

وبرغم أن استيراد المهارات والكفاءات ينطوي علي تحديات حقيقية لتلك المجتمعات فيما يتعلق بسياسات التوطين فغالباً ما تتبدد , والخيار الأكثر مباشرة بلا تردد هو التوطين الفعلي – منح الجنسية- لتلك القدرات أي , أن يصبحوا مواطنين كاملي الحقوق , وبالتالي تحل مشكلة التوطين جذرياً. حتى يكون هناك نوعاً من الولاء والانتماء لتلك المجتمعات. ويذهب نوربرت بلووم (Norbert Bluem) , وزير العمل السابق في ألمانيا أنه: "في العصور الغابرة استغل المستعمرون الموارد الطبيعية الكامنة في باطن البلدان التي استعمروها: أما في اليوم الراهن ، فإنهم يجردون البلدان الفقيرة من كفاءاتها". "فنحن ننهب من أفقر الدول خيرة ما لديها من كفاءات علمية وعقول. أما أبناؤها المحرومون , فإن مصيرهم ومصير العجزة

والمرضي منهم لا يضيرنا أبداً. أننا نتهالك علي استقطاب الطليعة المثقفة في هذه البلدان فقط ..." ويتخذ (مينهارد ميجل) موقفاً مشابهاً مضيفاً "... إن التفكير والسلوك الاستعماريين يكادان يطبقان حالياً بأمكر وأخبث صيغة يمكن للاستعمار أن يتخذها".

ويذهب (هورست أفهيلد) إلى أن الآراء السابقة لا تنطوي علي مبالغة مفرطة ف "فرص العمل المربحة تغري في كل عام 23 ألف عالم أفريقي بالانتقال إلي ما وراء البحار ... فحسب ما أعلنته المنظمة المختصة بهذا الشأن في إطار الأمم المتحدة , أعني "اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لإفريقيا" (ECA) , خسرت إفريقيا في غضون عقدين من الزمن ثلث العاملين من ذوي المهارات الفكرية ... وكانت مصر وجنوب إفريقيا ونيجيريا وكينيا وغانا في مقدمة هذه البلدان ... وليس السنغال فقط , بل إفريقيا برمتها , تعاني نقصاً حاداً في عدد أساتذة الجامعات".ويبرز (ريفين برينز) الأستاذ في دراسات الأعمال بجامعة ماكجيل الكندية في مؤلفه "القرن المالي من غليان إلي انتصارات" والذي بحث فيه كيفية تحقيق الثروة للشعوب , وانتهي إلي أهمية رأس المال البشري في تحقيق تلك الثروة عن غيرها من أشكال رأس المال الأخرى , وأنه "في ظل اقتصاد العولمة سيذهب البشر والأموال إلي حيث يمكنهم أن يكونوا مفيدين ومربحين. ففي كل عام يغادر ما يقدر عددهم بنحو 1.8 مليون من المتعلمين ذوي المهارات والخبرات من العالم الإسلامي إلي الغرب. وإذا ما افترضنا أن تعليم أحد هؤلاء المهاجرين يكلف في المتوسط عشرة آلاف دولار , فإن ذلك يعني تحويل 18 مليار دولار من الأقطار الإسلامية إلي الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا كل عام".

غير أن تنامي العولمة سيؤدي , لا محالة , لتقوية السوق العالمية الوحيد في ميدان العمل , وهو سوق الكفاءات العليا الذي تستقطب مراكز الغرب الرأسمالي من خلاله , عادة للإقامة , شريحة مهمة, ومتزايدة , من قمة هرم رأس المال البشري في البلدان العربية. ومن بينها مصر فأرباب العمل يريدون من هذه الهجرة أن تمكنهم من الحصول علي قوى عمل ذات كفاءة عالية وبثمن بخس، وكانوا يسمون مشروعاتهم هذه المقتصدة للكلفة بـ"Brain Shopping" (شراء العقول). فبالأجر الذي ندفعه إلي واحد بإمكاننا أن نشغل ثلاثة. ومما تفرزه هذه الظاهرة , تحول عميق يمكن أن يطرأ علي ظاهرة هجرة القوى العاملة بسبب تحول مواقع الشركات الكبرى في اتجاه الأماكن التي تتوافر فيها الأيدي العاملة الرخيصة , ومن الخطأ أن يرجع البعض هذه الظاهر إلي زيادة الاستعانة بالأطر المحلية ذات المؤهلات العالية والمدربة في الجامعات المحلية , بل ما تفرضه هذه العولمة الاقتصادية ، هي ظاهرة الاعتماد علي ذوي المؤهلات المحدودة في البلدان النامية وهذا من شأنه أن يزيد من هجرة العقول من البلدان النامية إلي البلدان المتقدمة.

وبرغم الترويج للعولمة علي أنها امتداد لفكرة الحرية , فهناك في العولمة حبس انتقائي للحرية علي صعيد العالم في منظور اكتساب المعرفة , حيث لا تتاح المعرفة المفيدة بيسر لطالبيها , من تقوية البلدان المصنعة لأسوار حماية الملكية الفكرية , ولإنتاجها المعرفي حتى علي شبكة الإنترنت ، وإن الابتكارات والمعرفة تشير إلي أن 90% من عدد العلماء والمخترعين الذين ظهروا علي مدي تاريخ الإنسانية يعيشون الآن في الدول المتقدمة , والبقية منهم وهم القليلون يعيشون في العالم النامي , حيث لا يستفاد منهم بدرجة مقبولة نتيجة للسياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي السائد بهذه الدول ،كما سبق وأن أشرنا. وتحبس الحرية انتقائياً علي صعيد العالم أيضاً في مجال انتقال البشر , حيث لا تسمح البلدان المصنعة في النظام العالمي القائم بانتقال البشر إليها إلا بما يخدم أغراضها , علي حين تصر علي تكسير جميع عوائق انتقال السلع ورؤوس الأموال علي صعيد العالم. وقد تجلت هذه الحرية الانتقائية من قبل البلدان المصنعة في ظاهرة هجرة الكفاءات العربية التي تحد من فرص اكتساب المعرفة , إحدى الركائز الأهم للتنمية الإنسانية , في البلدان العربية ، وربما كانت عبارات (ميجل , لسترثورو) دليلاً علي ذلك.

وفي هذا المجال يشير تقرير التنمية البشرية لعام 1992 إلي ما تتخذه الأسواق العالمية من سياسات وقيود , تحول دون استغلال دول الجنوب لإمكانيات التنافس الحر , مما يؤدي إلي دخول تلك الأسواق كشريك غير متكافئ , فلا يجني منها إلا مكاسب ضئيلة. ويؤكد التقرير أنه من سخرية الأوضاع أنه في الوقت الذي بدأ فيه متوسط الحماية التجارية والقيود الجمركية ينخفض في دول الجنوب –كواحدة من نتائج التعديلات في الهيكلة الاقتصادية وبداية تطبيق اتفاقية منظمة التجارة الدولية (الجات)– أخذت سياسات الحماية في الدول الصناعية تزداد في قيودها , ويبدوا أن هذه الحواجز آخذه في الزيادة. ويواصل التقرير عرضه لتحيز الأسواق العالمية ضد أقطار الجنوب , حين يذكر ما تواجهه هجرة الأيدي العاملة من قيود , حيث أصبحت قيودها أكثر وإجراءاتها أصعب , وانتقائيتها أعلي في مستوياتها , حيث تزداد ارتفاعاً في نوع الكفاءات المطلوبة كذلك. وليس من المتوقع أن تخفض الدول الصناعية حواجزها علي الهجرة , وسوف يظل اقتصارها علي ذوي المؤهلات العالية والتخصصات الماهرة , مما يحرم أقطارها من إنتاجيتهم العالية.

وعلي كل يمكننا القول أن قرار الهجرة يتحكم فيه بصورة أساسية العوامل الجاذبة وليست الطاردة وحدها. فلو توافرت العوامل الطاردة ولم تتوافر العوامل الجاذبة وأولها التشريعات والقوانين والامتيازات الاقتصادية لن تكون هناك هجرة , كما أن هجرة الكفاءات تحدث لأسباب عدة أولها سياسات دول العالم الصناعي في اجتذاب المهارات من مختلف الدول في إطار من التخطيط الواعي , وعلي أساس انتقائي وهي المهارات التي غالباً ما تبقي في الخارج لأسباب متعددة مما يهدر مهارات بشرية مؤهلة لقيادة خطط التنمية ، وبخاصة في الدول النامية , ومصر من بينها. صحيح أن العائد الاقتصادي لهجرة الكفاءات المتحقق من التحويلات النقدية للمصريين المغتربين بالخارج إلي ذويهم قد يصل إلي مبالغ كبيرة تسهم في موازنة الاقتصاد المصري , وأحد الحلول المطروحة لبطالة المتعلمين. فضلاً عن أنهم حلقة وصل لتكامل الثقافات من خلال ما يحملونه من إرث ثقافي , وما يضيفونه إليها من خلال احتكاكهم بالغرب إبداعاً وإنجازاً. إلا أن سلبيات هذه الهجرة تبقي أكثر بكثير.

ورغم وجود صعوبات كبيرة في إمكانية استعادة هذه العقول المهاجرة ليستفيد منها الوطن إلا أن هناك محاولات سميت في فترة ما "خطط الاستعادة" , وفي آونة أخرى تسمت بـ"خطط الاستفادة" ثم طورت بعد ذلك إلي خطط ربط المهاجر بوطنه للاستفادة من خبرته , وربما أمواله , ومنها أيضاً الاحتفاء الشديد بـ"المهاجر المشهور" والذي احتل مكانة وقيمة في المجتمع المهاجر إليه. وكأنها لم تعرف قيمة مواطنها المهاجر إلا عبر ما أضفي عليه من قيمة في الخارج , وبخاصة إذا كانت بلد الهجرة الولايات المتحدة أو دولة أوروبية. ومحاولة الاستفادة من خبرته الفنية في هذا المقام. ومن أبرز هذه المحاولات إنشاء المشروع العالمي "نقل المعرفة والخبرة عن طريق المواطنين المغتربين Transfer Of Knowledge Through Expatriate Nationals" (TOKTEN) في مصر أوائل عام 1980 بوصفه أفضل قناة للإفادة مما تراكم لدي المواطنين المغتربين (هجرة دائمة في بلاد العالم المتقدم , وإنشاء وزارة الهجرة والمصريين في الخارج بعد ذلك عام 1981 للإفادة مما تجمع لدي المواطنين المغتربين [في هجرات مؤقتة في بلاد النفط العربية , ودائمة في بلاد العالم الصناعي) وخاصة في النواحي المادية , ويضاف إليها بعض الجمعيات والاتحادات غير الرسمية كجمعية أصدقاء العلميين المصريين التي أنشئت عام 1971 داخل الوطن , وروابط العلميين المصريين في كل من الولايات المتحدة , كندا , سويسرا , بريطانيا , ألمانيا.

ومع أن هذه الأنشطة مفيدة وجديرة بالتشجيع والدعم إلا أنها غير كافية لأنها ببساطة تتسم بالتلقائية والعشوائية معاً فهي غير منظمة رسمياً في معظم الحالات من جانب الحكومة. ومع أهميتها يبقي هناك تحديداً وهو أن هذا الوضع من تعامل الدولة مع مهاجريها , ربما رسخ في ذهن الكفاءات العلمية القيمة بمصر , والتي تواجه نفس عناصر البيئة الطاردة , (وفي المقابل بيئة جاذبة في الخارج) وحالة من البيروقراطية المعوقة للفعاليات والمبادرات , هذا الوضع رسخ ما يمكن تسميته ب "مشروع المهاجر" يري أن الدولة في ظل خبراء مقيمين بها قد لا تهتم بها , في إطار أنه واقع ضمن حدود ملكيتها , وضمن مقولة أن "زامر الحي لا يطرب" , وهو أمر يجعل مشروع المهاجر يفكر في أن أحد مداخل اعتراف دولته بقيمته العلمية وكفاءته الفنية هي في هجرته الفعلية .. القيمة تكتسب عبر الخارج. ويمكننا الوقوف علي وضعية التعامل مع المهاجرين ومستواها الآني استناداً إلي حالة الدكتور زويل صاحب نوبل "بإنشاء أكاديمية بحثية وعلمية تحت إشرافه إلا أن العوامل الطاردة الكامنة , الهيكلية في كيان البحث العلمي في مصر , حالت دون ذلك , ولم يشفع له اهتمامه بذلك , واتخاذ خطوات عملية , الأمر الذي أفرز ما يمكن تسميته بالتهجير الثاني للدكتور زويل حينما تحدث عن الجماعة العلمية والمجتمع العلمي , وغضب البعض من نقل نشاطه لمشروع "أكاديمية قطر" للتعبير عن حالة "تهجير المواطن الكفء", أو جعله "مشروع مهاجر".

وتفند احدي الدراسات (فرجاني ، 2000)، الحلول المطروحة للهجرة , ومنها الإجراءات المقيدة للهجرة بأنها غير مقبولة لأنها تقيد الحريات, أما سياسات الحوافز الإيجابية كتحسين مستوى دخل ومعيشة الكفاءات ببلدان الأصل وتطوير إمكانات البحث وتوفير حرية الفكر والعمل العلمي فتري أنها شروط تكاد تكون مستحيلة في حالة البلدان المتخلفة. وإذا افترضنا جدلاً إمكانية تحقيقها , فإن هذا الافتراض ينفي الفائدة المجتمعية المبتغاة من العودة. وتنتهي الدراسة إلي أنه لا حل جوهريًا لنزيف الكفاءات إلا في إطار "مشرع قومي للنهضة" مثل هذا المشروع يقوم علي أكتاف طليعة المثقفين , ويسعي لتعظيم العائد من الكفاءات المهاجرة التي تعود انتماءً , ولا يفسح مجالاً لمن يعودون لخدمة مصالح أجنبية. أما بدون مشروع قومي للنهضة , فلا نتوقع إمكانية عودة محسوسة للكفاءات من الخارج. ولكن إذا لم يقم مشروع قومي للنهضة في الوطن العربي فلا يجب أن تقلقنا مسألة الكفاءات العربية المهاجرة , إذ سيكون وجودنا ذاته مهددًا ! هذا مع عدم إغفال المؤثرات الفردية في عملة هجرة الكفاءات. ومراعاة أن سياسة الهجرة تقتضي التزاماً وتعاوناً من بلدان الأصل وبلدان المهجر لأن الهجرة تؤثر سلباً في فرص التنمية في الدول التي يأتي منها هؤلاء المهاجرون. وضياع الفرص التنموية في هذه الدول سينعكس , إن عاجلاً أو آجلاً , علي الدول المستقطبة للمهاجرين" طبقاً لـ (مينهارد ميجل)، وتهيئة المناخ الجاذب

للعقول المصرية , وإلا كانت الغربة الطوعية لهؤلاء المهاجرين خيراً وأبقي من الاغتراب الداخلي. فالعقل المصري يستطيع أن ينتج وينافس إذا توافر السياق الاجتماعي والاقتصادي الملائم مع البنية التحتية اللازمة للبحث العلمي.

والسؤال الآن : هل ليس ثمة حل لنزيف الكفاءات ؟ في تقديرنا أنه لا يوجد حل ناجع في الأجل القصير , وإنما يمكن النضال من أجل حل في إطار عملية نهوض عربي شامل ويستهدف هذا النضال تعطيل الآليات الأساسية التي تؤدي لنشوء ظاهرة هجرة الكفاءات بمعني العمل علي كسر طوق التبعية العضوية للغرب الرأسمالي بما في ذلك الانسلاخ عن السوق الدولية للكفاءات , وتخليق دور فعال للكفاءات العربية في تطوير القدرة الإنتاجية المحلية للوفاء باحتياجات الناس في المجتمعات العربية , وتدعيم ذلك الاتجاه بتحويل نظام التعليم لإنتاج الكفاءات والمهارات المتوائمة مع ذلك الهدف , وترسيخ نسق قيم يكافئ المساهمة في تحقيق الأهداف المجتمعية بدلاً من التراكم المادي الفردي , علي أن يتم كل ذلك في إطار من مشاركة شعبة فاعلة (حكم صالح) وتعميق الانتماء الحضاري العربي. وهذه كلها مواصفات جزئية لمشروع قومي للنهضة . يعني ذلك في ميدان اكتساب المعرفة , وبوجه خاص التعليم العالي , برنامجاً يقوم علي مكونات مختلفة منها: فك الارتباط مع المؤهلات والمعايير المهنية الأجنبية , والتركيز علي المعارف والتقانات المتوائمة مع الاحتياجات المجتمعية العربية , وتطوير الدراسات العليا ونشاط البحث والتطوير بالوطن , واستخدام اللغة القومية في التعليم والبحث – دون إضرار بإمكانات متابعة التراث العلمي العالمي– كمكون من توجه شامل لإعلاء شأن الثقافة العربية.

(3– 6) المشهدُ الخامسُ: التنميةُ البشريةُ

غاب عنا كثيراً ما يعرف بـ"التنمية البشريةHuman Development" برغم أن قيمة الإنسان في ذاته وبذاته منطلقات قررتها الديانات السماوية ، نصت على كرامة الإنسان وجعلته خليفة الله في أرضه يعمرها بالخير والصلاح ، واستغرقنا في محاولات ما بين الخطأ والصواب إلي أن رست محاولاتنا إلي تلك التنمية بعد مراجعة العديد من تجارب الدول التي قطعت شوطاً كبيراً في التقدم بعد أن كانت في سالف الدهر شيئاً غير مذكور. فمنذ خمسينات القرن العشرين وما قبله ,كما جاء في أدبيات الفكر التنموي كان التركيز علي البعد المادي للتنمية (رأس المال الطبيعي والمالي) وإهمال الأبعاد الأخرى اجتماعية وبشرية ؛ كنموذج (هارود–دومار (Haroud'Domar) , (آرثر لويس Arther Lewis) , (الدفعة القوية Big Push) , النمو المتوازن Balanced Growth) , (النمو غير المتوازن Unbalanced Growth) باستثناء الماركسية التي رأت أن زيادة رأس المال المستثمر , أو الزيادة المادية وحدها , غير كافية لتحقيق التنمية. وأنه لابد من إجراء إصلاحات اجتماعية جذرية لتحقيق التقدم والنمو. وابتداءً من أواسط الخمسينات بدأت اتجاهات جديدة في الفكر التنموي تحاكي هذا التوجه , وتدحض الرأي القائل بالقدرة التلقائية والطبيعية للاستثمارات والمعدات الإنتاجية علي إحداث التنمية الاقتصادية فكانت نظريتي "تحليل العامل الباقي" , "نظرية رأس المال البشري".

ويري أصحاب نظرية "العامل الباقي" أن التنمية والزيادة في الدخل القومي تكون نتيجة لعدد من العوامل , منها بطبيعة الحال زيادة الاستثمار المادي وزيادة رأس المال. ولكن هناك مجموعة أخري من العوامل ترتبط بالعلم والتعليم والتقدم التكنولوجي وغيرها من العوامل التي تكتسب طابعاً نوعياً , وهي ما يطلق عليه "العامل الباقي" إلا أن ما يؤخذ علي هذه النظرية وفقاً لعلماء الاقتصاد الغربيين صعوبة عزل هذه العوامل , وبيان قيمة كل واحد منها علي حده في عملية التنمية الاقتصادية. فضلاً عن تجاهل الصفة الاجتماعية لعملية الإنتاج وفقاً لما يذهب إليه الماركسيين. أما نظرية رأس المال البشري Human Captial Theory لـ (جاري بيكر G.Becker وثيودور شولتز T.Schultz) فتري أنه "يوجد نوع من رأس المال يتجسد في الإنسان ذاته , وهو نوع من رأس المال يمكن تنميته بالاستثمار المنظم مثله في ذلك مثل رأس المال غير البشري" وتقصد برأس المال البشري "مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد , والتي تم تراكمها نتيجة التعليم والتدريب". وبرهنت علي أهمية رأس المال البشري بالنهضة السريعة للدول التي دمرت أثناء الحرب العالمية الثانية. فقد كانت التقديرات الأولي تعطي زمناً أطول لقيام اقتصادياتها من جديد. وهي تقديرات لم تضع في الاعتبار كل جوانب رأس المال . وأهملت الدور الذي يقوم به رأس المال البشري في الإنتاج.

وانطلاقاً من هذه النظرية , ومع بداية الستينات بدأت فكرة "القيمة الاقتصادية للتعليم" تجد رواجاً بين العلماء والمنظمات الدولية المختلفة. وبدأت فكرة رأس المال البشري" و"الاستثمار في التعليم" تجذب الاهتمام علي أنها العامل الحسم أو أهم عامل , في تحقيق التنمية الاقتصادية , وخاصة في الدول المتطلعة للنمو. علي أساس أن الاستثمار يقع في البشر من خلال التعليم وبذلك وضعت أساساً نظرياً لزيادة إنفاق الدولة علي التعليم. وبرغم رواج النظرية إلا أنها لم تسلم من النقد , إلا أن أهم ما يؤخذ عليها أنها تعزل العنصر البشري أو رأس المال البشري عن إطاره الاجتماعي

, وعن مرحلة التطور التاريخي للمجتمع. كما تحمل أثر التعليم والتدريب في تنمية الشخصية ، فاهتمامها بالإنسان يأتي من منظور دوره في خدمة العملية الإنتاجية وليس العكس , فالبشر مورد , كأي مورد آخر , وعنصر من عناصر الإنتاج , يتعين أن ينمي ويصان لكي يحقق أقصي إنتاجية ممكنة. ومن هنا تبلور مفهوم "تنمية الموارد البشريةHuman Resources Development" ليلاقي عدد من الاعتراضات منها: أنه ليس مقبولاً أن يعتبر الإنسان كالموارد الأخرى مثل الموارد الطبيعية ورأس المال المادي والمالي , كما لا يصلح تنميته باعتبارها مورداً اقتصادياً في عملية إنتاج السلع والخدمات فقط , كما لا ينبغي اختزال التنمية في مفهوم الإنسان الاقتصادي منتجاً ومستهلكاً. وأن اعتبار الإنسان عنصر من عناصر الاستثمار مثل المعادن والآلات , من شأنه أن يحول البشر إلي مدخلات ومخرجات وبذلك يجردهم من صفتهم الإنسانية.

واستمرت هذه الوضعية حيناً من الدهر , ورويداً رويداً تزايدت أهمية البشر حتى استقر مفهوم التنمية البشرية(•) Human Development مع مطلع التسعينات مع تنامي التقارير الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) عن التنمية البشرية لتحدث قفزة نوعية في الفكر التنموي علي اعتبار "أن الإنسان هو صانع التنمية وهو هدفها" ؛ مستهدفة وضع الإنسان في موقع الصدارة , وفي بؤرة التركيز – هدفاً نهائياً , مسهماً فاعلاً– في جهود التنمية , وتصحيح النظرة إليه , وعدم اعتباره مجرد رأس مال , أو مورداً بشرياً في عمليات الإنتاج. ويشير التقرير الأول للتنمية البشرية عام 1990 أن التنمية البشرية هي عملية توسيع الخيارات المتاحة أمام الناس , أي ما ينبغي أن يتاح لهم , وما ينبغي أن تكون عليه أحوالهم , فضلاً عما ينبغي أن يفعلوه , ضماناً لتنامي مستوى معيشتهم. ويؤكد التعريف أن التنمية البشرية لها جانبان. أولهما: تشكيل القدرات البشرية وتنميتها , من خلال تحسين مستوي الصحة والمعرفة. وثانيهما: انتفاع الناس بالقدرات المكتسبة في الإنتاج , وفي المشاركة في المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية , والاستمتاع بوقت الفراغ. وأكدت التقارير المتتالية أنه "ينبغي أن يكون الناس في مركز التنمية البشرية كما يتعين نسج التنمية حول الناس , وليس نسج الناس حول التنمية , وينبغي أن تكون التنمية للناس وبواستطهم ومن أجلهم".

وتتخذ تلك التقارير مؤشرات ثلاثة ؛ لتكون منها مؤشراً مركباً للتنمية البشرية , بغية المقارنة من خلال هذا المؤشر بين الدول. ومفردات المركب هي متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي , ومتوسط العمر المتوقع عند الولادة , ومؤشر الحالة التعليمية (معدل التعليم لدي الكبار 15 سنة + متوسط سنوات التمدرس لمن هم في سن 25 ستة) علماً بأن احتساب تقديرات الدول يكون بين صفر وواحد. وتعد الدول التي تحصل علي قيمة أعلي من 0.8 ذات تنمية بشرية مرتفعة , والدول التي تحرز تقديراً بين 0.5 و0.8 تعد ذات تنمية متوسطة , أما الدول التي تحرز أقل من 0.5 فهي ذات تنمية بشرية منخفضة.

(3–6–1) التنميةُ البشريةُ والتعليمُ

ثمة علاقة تفاعلية شديدة الارتباط بين التعليم الجامعي والتنمية البشرية , فكلاهما يدفع الآخر إلي الأمام , أو يجره إلي الخلف. فالتعليم والتنمية البشرية وجهان لعملة واحدة , فإذا كان ثمة أزمة في التعليم , يكون طبيعياً تواجد نفس الأزمة في التنمية البشرية ، وإذا كانت التنمية البشرية هي الهدف الإستراتيجي للمجتمع المتقدم , فإن أزمتها – أي التنمية البشرية– تعوق بناء وصياغة التقدم , وتدفع نحو التخلف. وعليه تصبح أزمة التعليم في الجامعة والمجتمع , هي أزمة الإنسان , أي هي الأزمة التي تقود إلي صياغة الإنسان المتخلف. فالهدف الأساسي للتعليم الجامعي هو التنمية البشرية عبر تشكيل ما يعرف بالقوة الناعمة (البشرية) Soft Power معيار قوة الأمة وتقدمها , والمصدر الأمثل والأفعل لإنتاج القوة الصلبة (المادية)Hard Power , وتطويرها وتوظيفها واستمرار نموها ما يعني أن كل تنمية هي في جوهرها نتاج الجهد الإنساني.

ولقد أثبتت كثير من دراسات اقتصاديات التعليم أثره في تحسين إنتاجية الفرد , وفي زيادة الإنتاج بصورة عامة إذ يوجد ارتباط موجب بين التعليم والنمو الاقتصادي , مع زيادة إحداهما يزيد الآخر , فكلما تعلم الفرد زاد دخله , وكلما انتشر التعليم في المجتمع زاد ثرائه. كما أثبتت الدراسات العلاقة بين التعليم وانخفاض معدل وفيات الأطفال , وتنظيم الأسرة , وتوسيع قاعدة المشاركة الاقتصادية والسياسية. ويري برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن هناك خمسة منشطات لعملية تنمية الموارد البشرية هي التعليم والصحة والتغذية , والبيئة , والعمل , الحرية الاقتصادية والسياسية. وعلي

• شاع بالعربية استعمال "التنمية البشرية" كترجمة للمصطلح الإنجليزي Human Development , إلا أن "التنمية الإنسانية" تعريب أصدق تعبيراً عن المضمون الكامل للمفهوم. فعلي حين تستعمل كلمتا "البشرية" و "الإنسانية" تبادلياً في العربية , يمكن إنشاء تفرقة , دقيقة , بين الأولي , كمجموعة من المخلوقات , والثانية , كحالة راقية من الوجود البشري , إلا أنا سنبقي علي مصطلح "التنمية البشرية" بدلالة أضيق , الأمر الذي يسمح به ثراء اللغة.

الرغم من أن هذه المنشطات متشابكة ويعتمد بعضها علي بعض , فإن التعليم يعد العنصر الأساسي لجميع المنشطات الأخرى , فهو عامل ضروري لتحسين الصحة والتغذية , وللمحافظة علي البيئة , ولتوسيع وتحسين مصادر الأيدي العاملة وتقوية المسئولية الاقتصادية والسياسية. ما يعني أن التعليم أهم عنصر من عناصر التنمية البشرية , ويمثل نقطة البداية الصحيحة في أي جهد تنموي يستهدف إقامة مجتمع قادر علي مواجهة تحديات العصر.

فعند ارتفاع معدلات التعليم فإن مستوى الأداء في المجالات الاجتماعية الأخرى يميل عادة إلي الارتفاع أيضاً , وبذلك أصبح التعليم عاملاً (مؤثراً) كما ذكر رايخ Reich إن الطاقات الأساسية لكل أمة تكمن في مهارات وإمكانيات المواطنين ، وهناك من الشواهد التاريخية ما يدلل علي صحة هذه العلاقة. ففيما مضي , كان العلم بمثابة قوة الدفع الهائلة التي أطلقت قوى التحول من المجتمع التقليدي إلي المجتمع الصناعي , وصولاً لمجتمع المعلومات والتكنولوجيا كما ارتبطت الجامعة عبر التاريخ بالتَّوْق إلي التقدم , والخلاص من التخلف , وتحمل التعليم الجامعي مسئولية كبري في ذلك. وليس أدل علي ذلك من الدراسة التي أعدها البنك الدولي عن تجربة التنمية المتميزة التي قامت بها دول شرق آسيا إلي أن هناك مؤشرات واضحة علي دور التعليم بشكل عام والعالي بشكل خاص في نجاح هذه التجربة. ويشير التقرير إلي أن هذه الدول بدأت نموها السريع بميزة تعليمية تفوقت بها علي اقتصاديات الدول النامية الأخرى وعملت علي المحافظة علي هذه الميزة عن طريق سياسات واضحة للاستثمار في التعليم العالي. كما استخدمت الموارد المالية المخصصة للتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية أساساً لتعليم العلوم التكنولوجيا في حين تم تدبير التعليم العالي في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية عن طريق القطاع الخاص , وقد لجأت بعض هذه الاقتصاديات أيضاً إلي استيراد الخِدْمَاتِ التعليمية علي نطاق واسع ولاسيما بالنسبة للمجالات التي تتطلب مهارات متخصصة. والآن أصبح هناك ما يشبه الإجماع علي أن الخطوة الأساسية للمشاركة في الثورة العلمية والتكنولوجية هي التنمية البشرية من خلال التوسع في التعليم وتحسين نظم التعليم والتدريب والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، حيث صارت القدرة العقلية والخيال والابتكار وابتداع تكنولوجيا جديدة , هي المفاتيح الإستراتيجية للتقدم.

(3-6-2) التحولاتُ والتنميةُ البشريةُ : حالةُ مِصْر

يقف التعليم ما بين التحولات والتنمية البشرية موقفاً حاسماً يترتب عليه طبيعة كل منهما , فالتحولات إذا ما أثرت علي التعليم (سلباً أو إيجاباً) انعكس ذلك في التنمية البشرية , نظراً لدوره في تشكيلها , بحيث تتوقف فاعلية التنمية البشرية علي فاعليته , والعكس بالعكس.وبصورة ضمنية , جاء تاريخ مصر مبرزاً دور التعليم في التنمية البشرية , فتاريخ مصر الحديثة أبرز دور التعليم في ذلك التشكل المجتمعي , وإفرازه الإنساني المتطلع حينها لتأسيس مجتمع النهضة , لكنه لم يؤت سعة من الحركة تؤهله لفعل ذلك.

فمع التحول الثوري عام 1952 برز الاهتمام بالتعليم , وترتب عليه مغانم كثيرة لا يمكن إنكارها , صبت بطريقة أو بأخرى في التنمية البشرية. ومع السبعينات تراكمت بعض أخطاء التحولات السابقة , وزيد عليها الانفتاح الاقتصادي مخلفاً عدداً من الاختلالات نالت ولاشك من رصيد التنمية البشرية. وبعد ذلك مع ولوج العولمة وتطبيق ما يسمي بسياسات الإصلاح الاقتصادي عبر تسهيلات صندوق النقد الدولي (IMF) التي تشترط ضرورة خصخصة التعليم لخفض الإنفاق الجاري محل للعجز في الموازنة العامة للدولة , ما يعني (ضغط الإنفاق الحكومي , والعودة إلي فرض الرسوم في التعليم تحت عباءة "استعادة التكلفة") وهو الأمر الذي يؤثر سلبياً علي ميزانية الأسرة من خلال ارتفاع معدلات التسرب , وعدم إكمال المراحل التعليمية. وتكمن الإشكالية في برامج تسهيلات الصندوق أنها تعطي الأولوية للأهداف المالية علي حساب أهداف التنمية البشرية.

وبمراجعة تقارير التنمية البشرية في العالم ، وجدناها ، تشير لانخفاض مؤشر التنمية البشرية في مصر بين دول العالم المتقدم وبعض من دول العالم النامي ، أنظر الجدول (3-5) التالي ، ترتيب مصر حسب دليل التنمية البشرية في العالم سنوات مختلفة من 1990 إلى 2008/2007) ، وعند مراجعة تقرير التنمية البشرية في العالم 2008/2007 تبين أن مصر تقع بين الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة حسب دليل التنمية البشرية عند الموضع (112) ضمن 177 دولة في عام 2008/2007.

جدول (٣-٦) : ترتيب مصر حسب دليل التنمية البشرية في العالم سنوات مختلفة من ١٩٩٠ الي ٢٠٠٨/٢٠٠٧).

السنوات	الترتيب بحسب تقرير التنمية البشرية	متوسط العمر المتوقع لدى الولادة (عام)	نسبة الأمية لدى البالغين " عن عمر ١٥ سنة فما فوق" (%)	مجموع نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم الإبتدائي و الثانوي و العالي (%)	الناتج الإجمالي المحلي " معدل القوة الشرائية بالدولار"	دليل متوسط العمر المتوقع	دليل التعليم	دليل إجمالي الناتج المحلي	قيمة دليل التنمية البشرية	ناقص الترتيب بحسب دليل التنمية البشرية
١٩٩٠	١٣٠/٤٥ (متوسطة)	٦٢	٤٥	-	١،٣٥٧	-	٠،٦٣	-	٠،٥٠١	٤-
١٩٩١	١٦٠/١١٤ (منخفضة)	٦٠،٣	٤٤،٦	-	١،٩٣٠	-	-	-	٠،٣٩٤	١٠-
١٩٩٢	١٦٠/١١٠ (منخفضة)	٦٠،٣	٤٨،٤	-	١،٩٣٤	-	٠،٣٧	-	٠،٣٨٥	٢

وبمقارنة هذا الموقع الذي أحرزته مصر في دليل التنمية البشرية 2008/2007 بالمواقع الأخرى ، التي أحرزتها منذ صدور التقرير الأول وحتى هذا التقرير ، يتضح التذبذب ارتفاعاً وانخفاضاً ، وجميعها تنتمي للمستوى المتوسط من التنمية البشرية باستثناء تقارير 1993/92/91 صنفت ضمن المستوى المنخفض ، وصادق على هذا الوضع أيضاً تقارير التنمية البشرية لمصر بأعداده الصادرة من 1994 وحتى عام 2008/2007 ، والمعدة من قبل معهد التخطيط القومي ، وبمعاونة البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. وتفادياً لما يؤخذ على مقياس تقارير التنمية البشرية من بساطة شديدة يفتقد معها الوصول إلى فهم أشمل لمستويات الرفاهية الإنسانية منها – ما يخصنا – أنه لا يعكس مستوى التعليم ، ومدى مساهمته في اكتساب الأفراد المعرفة. يمكننا الوقوف على مستوى التنمية البشرية وفقاً لدراستنا ورصدها لأثر التحولات الاقتصادية والثقافية على التعليم الجامعي في كل من كفاءته الداخلية والخارجية ، وكيف ناءت هذه التحولات بالمجتمع المصري أن يسير في الاتجاه الصحيح.

كما بينت دراسة أخري (حجي ، 2004) ، أن قطاع التعليم يعتبر مسئولاً بشكل كبير عن المرتبة المتدنية لمصر في تقارير التنمية البشرية الدولية مقارنة بدول مشابهة ، وحتى بدول أقل في الدخل القومي والإنفاق العام على التعليم. ورأت الدراسة أن الأداء المتدني لقطاع التعليم يعتبر أمراً محيراً ، إذا أخذ في الاعتبار الالتزام الرسمي المصري القوي لجعل التعليم ذي أولوية وهدف رئيسي لتنمية الموارد البشرية ، بل واعتبار التعليم المشروع القومي لمصر. وأضافت دراسة أخري (صيام ، 2004) ، أن التعليم الجامعي بما يدره من عائد اجتماعي واقتصادي يعد من أهم العناصر الحاسمة في تحديد مستقبل التنمية البشرية ، دون مبالغة في القول ، إلا أنها رصدت تدنى العائد الاقتصادي وغيابه في تحقيق التنمية البشرية ، سواء في جوانبه المادية أو المعيشية أو تحسن فرص الحياة بفعل عدم ملائمة هذا النوع من التعليم لمتطلبات العصر واحتياجات سوق العمل. "وهكذا تضعف حيوية التنمية البشرية في جناحيها الذي يمثل التعليم مكوناً من مكونات الجناح الأول ، كما يمثل العمل مكوناً من مكونات الجناح الثاني ، إذا ما اقتصرنا على هذين الجانبين في كل من الجناحين". وأضاف تقرير التنمية البشرية لمصر 1998 أن التعليم الجامعي بدلاً من أن يساعد أبناء الفقراء على الحراك الاجتماعي إلى أعلى ، فانه قد يعمل على استمرار وضعهم كأفراد في مرتبة أدنى على الرغم من شهاداتهم الجامعية ، وسوف يجدون صعوبات في الحصول على عمل يتناسب ومؤهلاتهم.

وبشكل أكثر تعميماً يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002 ، والمعد من قبل برنامج الأمم المتحدة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي إلى واقع التعليم العالي في البلاد العربية أنه لا يزال متدنياً من حيث النوعية والكيف ، ولا يزال تقليدياً نمطياً لا يلبي احتياجات العصر ، ولم يشمل نسبة كبيرة ممن هم في سن التعليم العالي ، وهي نسبة منخفضة لم تزد عن 13% في معظم البلاد العربية ، وأنه في حاجة إلى مصادر تمويلية جديدة ولاسيما في ظل الخصخصة وإعادة الهيكلة ما يجعله متاحاً للجميع ، مع الاهتمام بالفئات المهمشة والفقيرة تحقيقاً لتكافؤ الفرص التعليمية. وأضاف تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 إلى أن نوعية التعليم العالي في العالم العربي تتأثر بعوامل كثيرة أهمها عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية ، ومنها عدم استقلال الجامعات وإدارتها بحكم المنطق السياسي ، وليس وفقاً لسياسات تعليمية حكيمة. فضلاً عن قلة الإنفاق على التعليم العالي وما يترتب على ذلك من تدنى أدوات العمل الجامعي (مكتبات ، معامل ، مواد ، رواتب) ، وغلبة التخصصات النظرية على غيرها من التخصصات مما يعد مؤشراً سلبياً في إطار مساعي بناء قدرات بشرية متوازنة.

وفي إطار هذا الوضع التنموي المتواضع تصبح الحاجة إلى تطوير التعليم الجامعي ، والمشاركة في الثورة العلمية والتكنولوجية أمراً ملحاً ، ولا يتأتى ذلك إلا بدرء الآثار التحولية عن كفاءته الداخلية وصولاً للكفاءة الخارجية المأمولة بما يجعله قادراً على تحقيق التنمية البشرية بل تجاوزها إلى ما يعرف بالتنمية المستدامة Sustainable Development ضماناً للتقدم واستمراره . "فالتعليم هو الطاقة المحركة للتنمية البشرية التي تهدف إلى تحقيق إنسانية الإنسان ، من خلال التكوين الأمثل لقدرات الفرد ومعارفه ومهاراته ،بما يمكنه من التفاعل المثمر والخلاق مع بيئته بمكوناتها المادية والبشرية والمؤسسية ، ومن ثم فإن التعليم يجمع بين الغائية والذرائعية في أهدافه ومؤسساته".

(3 – 7) استخلاص:

حاولنا خلال هذا الفصل أبراز الاختلالات التي أفرزتها التحولات الاقتصادية والثقافية علي الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي المصري , وانتهينا إلي مجموعة من الحقائق تنبئ عن:

- أن أغلب الدراسات لاسيما الاقتصادية والتنموية تقلل من قيمة العائد الاقتصادي للتعليم الجامعي , وإن أظهرت تحسنه فيكون بمعدلات ضئيلة لا يتناسب والاستثمار الرأسمالي المالي , إلا أنها يمكن أن تعدل في ظل استثناءات كعامل الهجرة مثلاً , وإن ظهر التحسن في العوائد الفردية علي حساب المجتمعية. أما الدراسات السوسيولوجية فتعطي أهمية كبري للعوائد الاجتماعية مؤكدة أهمية العوائد الاقتصادية إلي جوار الاجتماعية , وإن أكدت غلبة هذه العوائد علي غيرها من العوامل الأخرى.
- أما سوق العمل المصري فأصبح يعاقب التعليم الجامعي بمعدلات عالية من البطالة ضمن إشكالية التشوه في سوق العمل وتخلف البنية الاقتصادية. ولا ترجع بطالة المتعلمين إلا عدم التطابق بين هيكل التعليم وهيكل الاقتصاد فقط , فقد ترجع أيضاً إلي الاختلاف في سرعة النمو في كلا القطاعين. والذي لاشك فيه أن لكل من (النظام التعليمي , نظام السوق) تأثير علي الآخر , وأن الاختلالات والتشوهات في الواحد منها لها انعكاسها علي الآخر , وكلاهما مؤثر ومتأثر بطبيعة التحولات الاقتصادية والثقافية التي شهدها المجتمع المصري.
- أما التعليم الجامعي ودوره في عملية الحراك الاجتماعي فلم تعدم في المجتمع المصري , وإن اختلفت في الدرجة والطبيعة , فشهد الحراك الاجتماعي مع التحول الثوري معدلاً لم تشهده البلاد من قبل , ومع التحول الانفتاحي شهد الحراك بالتعليم ثباتاً اجتماعياً لصالح محددات أخري سوسيو اقتصادية وثقافية. أما مرحلة الإصلاح فكان أحد مظاهر الرقي الثقافي , ولم يعدم فيها الحراك وإن كان باتجاه التوالدية.

- أما هجرة العقول فجاءت كأحد العوامل الخارجية لأزمة النظام التعليمي الجامعي وعوائده , وهي نوع من الهجرة الخارجية المؤقتة أو الدائمة تتحد طواعيتها أو جبريتها وفقاً لمقتضيات الواقع الاجتماعي (عوامل الطرد والجذب) , وهذه الهجرة ليست بالضرورة ظاهرة سلبية أو خطيرة مجتمعياً , لأن الذي يحدد تأثير مصاحباتها هو الزمان البنائي , والمرحلة التاريخية التي يمر بها المجتمع المهاجر منه , والمهاجر إليه , وإن كان تأثيرها السلبي بادياً في الحالة المصرية.
- أما حالة التنمية البشرية فقد أفادت الدراسات أن قطاع التعليم يعتبر مسئولاً بشكل كبير عن المرتبة المتدنية لمصر في تقارير التنمية البشرية , علي اعتبار أن هناك علاقة تفاعلية شديدة بين التعليم الجامعي والتنمية البشرية , فكلاهما يدفع الآخر إلي الأمام أو يجره إلي الخلف. فالتعليم والتنمية البشرية وجهان لعملة واحدة , فإذا كان ثمة أزمة في التعليم , يكون طبيعياً تواجد نفس الأزمة في التعليم الجامعي , وهو ما حدث في الحالة المصرية.

الفصلُ الرابعُ

التحولات والتعليم الجامعي

الواقع ورؤية التطوير

الفصلُ الرابع
التحولات والتعليم الجامعي: الواقع ورؤية التطوير

(4 – 1) استهلال:

يهدف العلم الاجتماعي إلي تكوين نسق من القضايا الاستدلالية أو القوانين العلمية التي تمكنه من فهم أنشطة الإنسان والتنبؤ بها والتحكم فيها , ولكي تصبح هذه القضايا والقوانين علي درجة عالية من الدقة والصواب , يسعي أن تخضع للاختبار الإمبريقي الذي يعتمد علي أساليب وأدوات بحث عالية الدقة. والواقع أن البحث العلمي يتطلب بعض الخطوات والإجراءات المنطقية المنتظمة ؛ لاختبار الحقائق النظرية والحكم عليها , والتوصل إلي نتائج أساسية قد تكون هي نفسها محل بحث واختبارات علمية لاحقة , وذلك للتأكد من مدى صحتها ومستويات تعميمها ؛ للوصول إلي نظريات وقوانين أكثر دقة وإحكام , وعلي ما سبق تتجلي أهمية هذا الفصل وطبيعته.

ويحاول هذا الفصل إبراز الواقع الجامعي الآني في ظل التحولات الاقتصادية والثقافية التي يشهدها المجتمع المصري ، وذلك في محاولة للربط بين نتائج الدراسة النظرية والاستخلاصات الميدانية ، مستهدفاً استطلاع رأي طلاب الجامعة في التعليم الجامعي بوضعيته الراهنة في ظل ما يعايشه المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية ، اعتماداً علي نتائج دراسة سوسيولوجية (بهاء الدين ، 2009). أرتسمت بطبيعتين حتمت كل منهما استخدام منهج ملائم لها ، أولهما الطبيعة النظرية ، وعليها تبنت المنهج "الخلدوني" (التاريخي النقدي المقارن) ، لرصد فترات التحول داخل المجتمع المصري وحال التعليم في كل منها ، وبين نظام التعليم وغيره من الأنظمة التعليمية الأخرى. وثانيهما الطبيعة الامبريقية ، وعليها تبنت المنهج "الاستطلاعي" ، لاستطلاع آراء الشباب الجامعي في التعليم الجامعي بوضعه الراهن في ظل ما يعايشه من تحولات اقتصادية وثقافية. وإمكان تطوير التعليم الجامعي في ضوء هذه الآراء.

وعلي ذلك ، تركز الاختيار على الاستبيان Questionnaire ليكون الأداة الأساسية لجمع المادة الميدانية ، مشتملاً علي ثلاثة وأربعين (43) سؤالاً بخلاف البيانات الأولية ، موزعة على محاور الدراسة ، ومطبقاً علي عينة عشوائية Random Sample روعي فيها اختيارها أن تكون ممثلة Representative لمعظم خصائص المجتمع الأصلي للدراسة ، وهو مجتمع الشباب الجامعي بجامعة بِنْهَا. بلغت خمس وسبعين وأربعمائة (475) حالة يمثلون ست كليات من كليات الجامعة (هي: الآداب ، التجارة , التربية , العلوم , الطب , التكنولوجيا) ، واستغرقت الدراسة الميدانية قرابة الشهرين ونصف ، ابتداء من شهر أبريل 2009 ، وحتى منتصف شهر يونيو من نفس العام. أما الأسلوب الإحصائي: فتم حساب بعض المقاييس الإحصائية ، كمقاييس الدلالة (اختبار كا2) ، ومقاييس الارتباط كمعامل التوافق أو معامل الاقتران ، وذلك بغرض الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

(4-2) الشبابُ الجامعيُّ : الرؤيةُ والتحولُ.

تعد فئة الشباب ، أكثر الشرائح الاجتماعية استجابة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وذلك يرجع بطبيعة الأمر إلي أن التحولات بطبيعتها ترفض الثبات ، وتتجه إلي تغيير الواقع ، كما أن هذه التحولات أكثر تأثيراً في الشباب لأنهم أكثر تأثرا بنتائجها. وتعد فئة "الشباب الجامعي" الأكثر تعرضاً لهذه التغيرات والتحولات الثقافية والاجتماعية ، وذلك بحكم وضعهم الاجتماعي من حيث هم فئة تعيش مرحلة انتقالية سريعة من خلال تحصيل العلم والمعرفة نحو تغيير وضعهم الاجتماعي إلى الأفضل. والطلاب ليسوا فقط أكثر الفئات تعرضاً للتغير بل أنهم يشكلون أقوي عوامل التغيير الثقافي والاجتماعي لما يحملون من رؤى وتصورات تخالف في بعض جوانبها تلك الرؤى والتصورات التي لدي الأجيال السابقة(Leslie,1999). فهم أكثر فئات المجتمع حيوية وقدرة ونشاطاً وإصراراً على العمل والعطاء ، ولديهم الإحساس بالجديد والرغبة الأكيدة في التغيير مما يجعلهم أهم سبل علاج مشكلات المستقبل ، وهذا في حد ذاته مطلب أساسي للتطوير والتغيير ، وهذا التطوير يحتاج أساساً إلي المشاركة الايجابية من الشباب.

والاهتمام ببناء وديناميات الجامعة ذاتها ، في ظل ما يعايشه المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية ، قد أفضي بشكل خاص النظر إلى طلاب الجامعة "كجماعة متميزة" علي حد تعبير "آلان تورين" ، لها تصوراتها كحركة نقدية تتجاوز في حدودها أسوار الجامعة لتصل إلى المجمع الكبير بفضائه الواسع. فالجامعة المصرية منذ نشأتها عام 1908 وهي مرتبطة بقضايا المجتمع المصري ، حيث كان مستحيلاً عزل هذه المؤسسة عن وضع المجتمع وقضاياه. فشهد المجتمع المصري قبل ثورة يوليو 1952 عملاً طلابياً أنشغل بالقضية الوطنية المتمركزة حول الاستقلال والتحرر الوطني. حيث كان العمل الطلابي ينبعث من مؤسسات التعليم (العالي والجامعي) التي مثلت في ذلك الوقت معقلا للعلم والوطنية في آن معاً ، ومن أبرز مظاهره:

- إضراب طلاب مدرسة الحقوق كأول إضراب يقوم به الطلاب عام 1906 وكان موجهاً ضد سياسة التعليم في ظل الاحتلال البريطاني.
- دور الطلاب في ثورة 1919 كأهم المعالم البارزة لتلاحم الطلاب مع الثورات الشعبية من أجل المطالبة بالاستقلال ، وأنفرد طلاب الأزهر بدور كبير في هذه الثورة.

أما مرحلة ما بعد الثورة فقد انشغلت الحركة الطلابية بقضايا التغيير السياسي والاجتماعي والاقتصادي ، واستهدفت تحقيق مزيد من الديمقراطية وتوسيع فرص المشاركة في ظل النظام القائم دون رفضه والتمرد عليه كلية. منها أحداث 1968 كرد فعل طلابي تلقائي نحو هزيمة 1967 ، والممارسات التي كانت قائمة إبان الهزيمة ونتيجة للتذمر من بعض الأحداث الداخلية المترتبة عليها. ومن ثم كانت الحركات الطلابية التي تلتها في عام 1972 ، وعام 1973 رغبة في تغيير الواقع وتخطيه وتحديد معالم المستقبل للمجتمع بأكمله. ولم تكن الحركة الطلابية في مصر شذوذاً عن غيرها ، فقد تعددت الحركات الطلابية التي انبعثت من جامعات العالم في ستينات القرن العشرين ، ففي فرنسا نادي الطلاب بإنهاء الأوضاع الفاسدة و تأسيس تعليم ثقافي عالمي حقيقي معلنين أن ثورتهم هي "ثورة ثقافية" ، وفي أسبانيا دعا الطلاب إلى محو آثار النازية من التعليم العالي قبل الشروع في أي إصلاح ثقافي ، وفي إيطاليا دعا الطلاب إلى إزالة كل تفرقة اجتماعية وتخفيف حدة التفاوت الطبقي ، وفي اليابان ظهرت مطالب تثير النقاش حول النظام بأكمله ، وفي أفريقيا دعت الحركات الطلابية إلى الخلاص من التأثير الاستعماري في التعليم والسياسة ، وفي أمريكا اللاتينية دعا الطلاب إلى إقامة علاقات وظيفية مع حاجات التنمية.

وبرغم تباين هذه الحركات بتباين الإطار المجتمعي الذي انبعثت منه ، ومحركاته المستمدة من ظروف المجتمع عامة ، والمجتمع الجامعي علي وجه الخصوص. إلا أنها اتفقت على أهمية "تطوير التعليم" وتغييره من أجل دفع مجتمعاتهم نحو الأفضل. وترتب علي ذلك أن اضطرت الجامعة لقبول قدر من الديمقراطية في شئونها من خلال إشراك شباب الأكاديميين ، والطلبة ، في اتخاذ القرار. وارتبطت هذه التطورات بنشوء فكرة مساءلة Accountability الجامعات عن مدي كفاءتها وخِدْماَتِها لأغراض المجتمع الجامعي خاصة ، والمجتمع المؤطر لهذه الجامعة من ناحية أخري. وهكذا يتجلي أن الشباب الجامعي كثيراً ما كانوا هم أصحاب المبادرة والمحرك الرئيسي للأحداث. كونهم أكثر الفئات الاجتماعية قدرة على نقد الأوضاع التقليدية القائمة وغير المرغوب فيها ، نظراً لما يتمتعون به من فاعلية وحماس ، وبقدرة سفسطائية بفعل الوعي الطلابي Student Consciousnessوالمعايشة الجامعية ما يجعلهم الفئة الأقدر على المبادرة والقيام بالتغيير والتطوير المنشود نحو الأفضل.

وفي ظل التحولات الاقتصادية والثقافية الآنية التي يشهدها المجتمع المصري ، لا سيما العولمة وما تحمله معها من ثورات اقتصادية وثقافية وتكنولوجية و انفتاح إعلامي واتصالي ؛ نلحظ أن الشباب هم الأسبق للتعاطي مع معطيات هذه العولمة وأدواتها: الكمبيوتر والانترنت وشبكات المعلومات المعقدة التي أصبحت في متناول أيديهم ويتعاملون معها بيسر وسهوله. كما أن أنماط المعيشة والحياة والسلوكيات التي تطرحها "العولمة" موجهة بالدرجة الأولي إلى أجيال الشباب لأنهم الأقدر على الاستجابة والتقبل السريع لجميع هذه المناهج الجديدة والخارجة عن المألوف ، وخصوصاً بطرحها لوسائل باهرة ولطرق تقنية تؤثر في نفوسهم. كُل ذلك يدعونا إلى استجلاء مجمل هذه التحولات وتأثيرها على المجتمع الجامعي ، وذلك بأخذ رأى الشباب الجامعي في كل ما يتعلق بذلك المجتمع ، كما هو الحال في جامعات العالم المتقدم ، استهدافاً لتحقيق الكفاءة العالية في الأداء استجابة لسرعة التحول نحو العولمة ، إذ لا يوجد أفضل من شباب الجامعة لكي يعبروا عن آرائهم والصعوبات التي تواجههم باعتبارهم مدخل هذا التعليم ومخرجه فيما بعد ، وبالتالي يتم الحصول علي رد فعل Reaction يسهم في تطوير التعليم الجامعي.

وفي هذا تؤكد إحدى الدراسات (صقر ، 2005)، علي أهمية إشراك الشباب في اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية ، وتوسيع دورهم في المشاركة في كل ما يتعلق بحياتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم ، وسماع مقترحاتهم والأخذ بها عند التطبيق. فضلاً عن عدد من الدواعي الأخرى تراها الدراسة تفرض الاستعانة بآراء الشباب الجامعي فيما يتعلق بالوسط الجامعي:

أولها : ضرورة الاستفادة من المتلقي في تطوير الأداء للقائمين على التعليم عن طريق استطلاع الرأي Feedback. فمن المعلوم أن عملية الأداء الجامعي لا تحظي بما تستحقه من متابعة وتقييم ، والطلاب (الشباب الجامعي) هم أصحاب المصلحة الحقيقية من مدي فاعلية تلك العملية.

وثانيهما: ضمان مشاركة الشباب على نحو يتناسب وطبيعة وضعهم الاجتماعي ومسؤولياتهم في التخطيط لمستقبلهم وصنع القرارات المتصلة به ؛ فإيمان "الشباب الجامعي" بأن التوجهات والسياسات والقوانين التعليمية (الجامعية) تعبر عن آرائهم ، وأنهم شاركوا في صنعها أو إجازتها على أقل تقدير كفيل بإنجاحها ، على خلاف ما إذا أتت من أعلى وبالأمر المباشر دون التفات لرأي ومشاركة الشباب الجامعي ، فإن ذلك كفيل بإفشالها أو إبقائها مجرد حبر علي ورق.

(4-3) التحولات والتعليم الجامعي من حيث الواقع ورؤية التطوير :

وعن أثر التحولات الاقتصادية والثقافية علي تطوير التعليم الجامعي المصري ، وفقاً لآراء الشباب الجامعي المصري ، كما أسفرت عنه الدراسة الميدانية ، بصورة عامة ، فقد جاءت على النحو التالي:

– أدرك الشباب الجامعي مبلغ حدة المشكلة التعليمية في الجامعة المصرية في ظل التحولات الاقتصادية والثقافية التي يشهدها المجتمع المصري ، مؤكدين بأنه ليس ثمة علاقة بين التعليم الجامعي والتحولات بنسبة (41.7%) ، وذلك بفعل أن التعليم بوضعه الراهن في ظل تلك التحولات (لا يواكب التطورات العالمية) ، أشارت بذلك (نصف العينة) تقريباً بنسبة (51.2%) ما يعنى الانفصال بين الجامعة والتحولات ، ومن ثم تنعدم العلاقة فيما بينهما. وان كان هذا لا ينفي التأثيرات المتبادلة فيما بينهما ، أو غلبة أي منهما في التأثير على الآخر ، ويبقي دور التعليم في تشكيل التحولات (وفقاً للظرف السوسيو تاريخي) تتحدد جدواه بناء على توظيفه المجتمعي إما باتجاه المحافظة على الوضع القائم وتكريسه ، وأما باتجاه التقدم بصنع تحولات فاعلة تنهض عليها أبنية المجتمع. ما يقتضي ضرورة مراجعة وتطوير وضعية التعليم الجامعي الآنية بما يتفق ويواكب التطورات العالمية ، والتطلعات المأمولة نحو التقدم.

– ليست هناك فلسفة محددة للتعليم الجامعي في مصر ، أعرب عن ذلك غالبية الشباب الجامعي (ثلاثة أرباع) العينة تقريباً بنسبة (76.4%) ، ما يؤكد أن عجز نظام التعليم الجامعي في مصر مرده غياب الفلسفة الواضحة ، ومن ثم افتقاد الرؤية والرسالة.

– أخفق التعليم الجامعي المصري في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، فقد أعرب غالبية الشباب الجامعي (ثلاثة أرباع) العينة تقريباً بنسبة (78.7%) أن التعليم الجامعي المصري لا يتيح المساواة في الفرص التعليمية لجميع طلابه ، بفعل نشأة الجامعات الخاصة والأجنبية بنسبة (27.3%) ، طريقة وأسلوب مكتب التنسيق في توزيع الطلاب على الجامعات وكلياتها بنسبة (23.5%) ، انتشار الدروس الخصوصية بنسبة (11.8%) ، سياسة تخفيض أعداد الملتحقين بالجامعات بنسبة (10.7%) وأخيراً أقسام اللغات بالمصروفات في كل الجامعات المصرية بنسبة (8.6%).

– أن معيار سياسة القبول الجامعي عبر مكتب التنسيق سياسة تعليمية لابد من تجاوزها ، فقد أعرب غالبية الشباب الجامعي (نصف العينة) تقريباً بنسبة (42.9%) أنه لابد من وجود أسلوب جديد للقبول الجامعي يحقق العدالة ويراعي اعتبارات الطلاب ورغباتهم مرتئين أن المعيار الأفضل في قبول الطلاب بالجامعة لتحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي. هو "الإتاحة" بحيث يجد كل فرد في المجتمع نوعاً من التعليم يتناسب وقدراته دون أية معوقات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية.

– ضرورة الإبقاء على مجانية التعليم على أن ترشد بما يضمن حصول الفقراء عليها ، وتحمل القادرين تكلفة تعليمهم ، فقد أعرب غالبية الشباب الجامعي عن ذلك بما يزيد عن (نصف العينة) تقريباً بنسبة (60.6%).

– نجحت الجامعة المصرية "إلى حد ما" في غرس الوعي بمعنى العولمة لدي الشباب الجامعي بحكم دورها في تنشئتهم. فقد أعرب غالبية الشباب الجامعي بما يزيد عن (نصف العينة) تقريباً بنسبة (67.8%) أن العولمة تستوجب "المحايدة" استثماراً لايجابياتها ، وتجنب سلبياتها انطلاقاً من الوعي بمعناها وجوهرها.

– غلبة الهوية الدينية بنسبة (31.2%) على غيرها من الهويات ، وتدرج ما بعدها من العربية إلى الوطنية ثم إلى العالمية ، لتعكس آراء الشباب الجامعي على هذا النحو (رد فعل Reaction) إزاء التحولات الاقتصادية والثقافية الآنية ، ولاسيما العولمة بعد أن تهاوت معها الحدود والقوميات.

– انعكس العديد من التناقضات والتشوهات التي أصابت البنية الاقتصادية والثقافية للمجتمع المصري على أنساق القيم وأنماط السلوك حيث تراجعت بعض القيم الايجابية في مقابل صعود بعض القيم اللا إيجابية ، وقد أثرت هذه الحالة القيمية ، بما لا يدع مجالاً للشك ، علي مجمل نظام التعليم واتجاهاته وسياساته ؛ ما يشي بحالة من الفوضى الجامعية ، وضعف منظومتها القيمية أمام منظومة المجتمع ، وكان من المفترض والأحرى أن تكون القيم والثقافة الجامعية هي الأكثر رشداً لثقافة المجتمع ، بحيث تتولي من خلال التنمية ترشيد هذه الثقافة وقيادتها والارتقاء بها. إلا أن ما حدث هو العكس فقد طال التحول القيمي القيم الجامعية ، لتصبح صورة كربونية لصورة المجتمع وقيمه.

– تواجه اللغة العربية خطر الانقراض ، أعرب عن ذلك (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي أو ما يزيد قليلاً بنسبة (85.1%) ، بفعل عدد من الدواعي الخارجية والداخلية ، منها: سيطرة اللغات الأجنبية بنسبة (32.4%) ، السياسات التعليمية للدولة ، والتي تعمل على نشر تلك اللغات بنسبة (28%) ، انتشار اللغة العامية بنسبة (20.8%) ، وأن خطر انقراض هذه اللغة لا يرجع إلى طبيعتها أو علة بها بقدر ما يرجع إلى تلك الدواعي التي ساهمت بصورة أو بأخرى في تهديدها.

– ضرورة الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية ، على أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم إلى جانب دراسة اللغات الأجنبية كلغات فقط ، والعمل بذل المزيد من الجهد للارتقاء باللغة العربية ، وعصرنتها بما يتلائم وطبيعة هذا العصر وتحولاته. أشار بذلك (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي أو يزيد قليلاً بنسبة (78.3%).

– برز الكتاب الجامعي كأحد مظاهر التأثيرات التحولية على تطوير التعليم الجامعي ، فهو أما عمل تجاري لبعض أعضاء هيئة التدريس أو أداة روتينية لدخول الامتحان واجتيازه. وعلى ذلك جاءت تفضيلاتهم الشباب الجامعي نحو الكتب المرجعية (حيث تحدد المادة العلمية ، ويقوم الطالب بجمعها) لتشكل (نصف العينة) بنسبة (48.6%) ، في حين أشارت (ربع العينة) أو يزيد قليلاً بنسبة (34.5%) إلى تفضيل الكتاب الجامعي كوسيلة منهجية في التعليم بشرط أن يحقق معيار الجودة.

– المناهج الجامعية لا تتفق والتطورات العالمية الآنية ، أعرب عن ذلك (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي تقريباً ، بنسبة (74.9%) ، بفعل أنها لا تنمى القدرة على القدرة على الابتكار والتجديد بنسبة (36.4%) ، ضعف المناهج وعدم مسايرتها للمستجدات المعرفية بنسبة (33.3%) ، عدم استخدام وسائل إيضاحية متطورة في تقديم المناهج الجامعية بنسبة (27.5%).

– التكنولوجيا الجامعية لا تتفق والتطورات العالمية الآنية ، أعرب عن ذلك (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي تقريباً ، بنسبة (72.4%) ، بفعل قصور التمويل المالي الجامعي ، وتقليديتها وعدم اتفاقها وأخر المستجدات التكنولوجية بنسبة (46،2%) لكل منهما. وعن مظاهر التكنولوجيا الجامعية لمن يرون (ربع العينة) تقريباً بنسبة (26.5%) أنها تتفق والتطورات الآنية. فهي : استخدام نظم وتقنيات جديدة ، بنسبة (34.3%) ، وإتاحة فرص جديدة للتعلم ، والتشجيع على الابتكار والتجديد بنسبة (30.5%) لكل منهما.

– ضآلة ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجامعي ، فقد أعرب غالبية الشباب الجامعي (ثلاثة أرباع) العينة أو يزيد قليلاً بنسبة (79.2%) أنهم لا يأخذون درساً خصوصياً ، في حين أشار ما نسبته (20.6%) أنهم يتعاطونها (تركزت أغلبها في الكليات العملية (الطب خاصة). لأنها مفيدة وضرورية بنسبة (42.9%) ، ولأنها الوسيلة الوحيدة لاجتياز الامتحان بنسبة (37.8%) ، وأشار أغلبيتهم أنهم يتعاطونها في مادة واحدة أو مادتين بنسبة (45.9%) للأولي ، (39.8%) للأخيرة. ويبلغ متوسط سعر الدرس الخصوصي في المادة الواحدة. من (500 – 1000 جنيه) ، ومن (1000 – 1500 جنيه) على الترتيب ، وأشار نصفهم بنسبة (56.1%) أنه لا يمكنهم الاستغناء عن الدرس الخصوصي ، بينما أشارت البقية بنسبة (41.8%) بأنه يمكنهم الاستغناء عن الدرس الخصوصي. أما دواعي المحجمين عن تعاطيها فكانت بفعل ؛ الاعتماد علي النفس بنسبة (34.6%) ، عدم الاحتياج إليها ، عدم توافر المال اللازم للحصول عليها بنسبة (14.4%) لكل منهما ، ثم لأنها غير مفيدة ومضيعة للوقت بنسبة (12.2%). أما عن أسباب الظاهرة بصفة عامة فكانت بفعل غلبة الدواعي التعليمية على غيرها من الدواعي الاقتصادية أو الثقافية كسبب رئيس لهذه الظاهرة التعليمية ، بنسبة (51.2%).

– مازال التعليم الجامعي يحقق عائدً اجتماعياً ، أعرب عن ذلك ما يزيد عن (نصف الشباب الجامعي) تقريباً ، بنسبة (55.6%) ، في حين أشار ما نسبته (43.8%) أنه لا يحقق عائداً اجتماعياً ، بفعل عدد من الدواعي منها: أن المكانة الاجتماعية أصبحت تستمد من مقومات أخري غير التعليم بنسبة (51.9%) ، وأتساع قاعدة الحاصلين على تعليم جامعي وما بعده بنسبة (17.8%) ، لأنه لا يحقق التطلعات الفردية والمكانة الاجتماعية بنسبة (17.3%) ، وأخيراً ، لأنه لم يعد يشكل قيمة اجتماعية بنسبة (8.7%).

– ضآلة العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي ، أعرب عن ذلك ما يقارب من (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي ، بنسبة (71.4%) ، بفعل عدد من الدواعي منها: قلة فرص العمل المتاحة بنسبة (50.3%) ، وعدم ملاءمة التعليم الجامعي لاحتياجات سوق العمل بنسبة (28.4%) ، ثم لثبات الدخول ومحدوديتها (10.2%) ، وأخيراً لضعف استجابة التعليم الجامعي لمتغيرات العصر.

– عدم ملاءمة التعليم الجامعي لاحتياجات سوق العمل ، أعرب عن هذا غالبية الشباب الجامعي بنسبة (92%) ، وأرجعوا ذلك بفعل ضعف المناهج الجامعية وثباتها بنسبة (34.6%) ، استخدام تكنولوجيا متقدمة في قطاعات الإنتاج لا يواكبها التعليم الجامعي بنسبة (17.8%) ، قصور الإمكانيات والموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم الجامعي بنسبة (14.9%) ، لكثرة الطلاب في التخصصات النظرية عن التخصصات العملية والتطبيقية بنسبة (13%) ، وأخيراً بسبب الزيادة في عدد الطلاب بشكل عام (7.3%).

– أن بطالة الجامعيين وإن وقعت في الإطار العام للتحولات الاقتصادية والثقافية إلا أنها تتوزع ما بين قطاعي التعليم الجامعي وسوق العمل ، وعليهما تقع المسئولية مشتركة. أعرب عن ذلك (نصف الشباب الجامعي) تقريباً بنسبة (53.1%) مؤكدين أن بطالة الجامعيين بفعل فشل النظام التعليمي وعجز السوق معاً.

– تغيرت اتجاهات الشباب نحو قطاعات العمل باتجاه القطاع الخاص (المحلي والأجنبي) ثم (المتاح في أي قطاع) ، ثم (القطاع الشخصي الحر) ، ويأتي القطاع العام الحكومي في آخر تفضيلات الشباب الجامعي ما يدحض ما ذهب إليه البعض من أن

بطالة الجامعيين مردها تفضيل العمل الحكومي عن غيره من قطاعات العمل الأخرى. لتتماشي بذلك تفضيلات العمل بما يتناسب وتغير السياق الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع بفعل ما شهده من تحولات ، ونجاح التعليم الجامعي في تغيير ثقافة تفضيل العمل الحكومي التي ترسخت بفعل أوضاع تحولية سابقة.

– يبقي التعليم الجامعي أحد العوامل التي تحدد المستقبل الاجتماعي والاقتصادي للفرد ، ولكنه ليس العامل الوحيد بل قد تتداخل معه العوامل الأخرى ، أعرب عن ذلك (نصف الشباب الجامعي) تقريباً ، بنسبة (48.2%). ليبقي دور التعليم الجامعي في الحراك الاجتماعي على هذه الشاكلة متسقاً وطبيعة المرحلة السوسيو تاريخية الآنية.

– هجرة العقول والكفاءات المصرية تعد أحد المشاكل المرتبطة بأزمة التعليم الجامعي وكفاءته الخارجية ، أعرب عن ذلك (ثلاثة أرباع) الشباب الجامعي تقريباً ، بنسبة (72.8%) ، بفعل كل من عوامل الطرد الموجودة في المجتمع المصري ، وعوامل الجذب الموجودة في المجتمعات المستقبلة لهذه العقول ، بنسبة (49.3%) ، فلو توافرت العوامل الطاردة وحدها دون توافر العوامل الجاذبة تنتفي الهجرة ، والعكس بالعكس. وإن طغت العوامل الطاردة على الجاذبة كداعٍ لتلك الهجرة ، ويبقي السبيل في مواجهتها "مشروع قومي للنهضة" يأخذ في اعتباره الاحتياجات المجتمعية مع عدم إغفال الاحتياجات الفردية للعقول المهاجرة ، وفقاً لما أشار به الشباب الجامعي بنسبة (46.9%) ، ويبقي تطوير التعليم الجامعي في مصر هو عماد ذلك المشروع النهضوي القومي ، والشباب الجامعي بعقوله وسواعده هم رواده وأصحاب المصلحة فيه.

– التنمية البشرية ليست أحد أهداف التعليم الجامعي في مصر، أشار بذلك ما نسبته (68.2%) من الشباب الجامعي ، مؤكدين بنسبة (74.5%) عدم مساهمة التعليم الجامعي في الارتقاء بالتنمية البشرية ، بفعل عدد من الدواعي أبرزها: لأن التعليم الجامعي لا يرتبط بالحاجات الأساسية للمجتمع بنسبة (47.2%) ، بفعل قصور التعليم الجامعي في مصر وأزمته بنسبة (28.3%) ، وأخيراً أن التنمية البشرية ليست أحد أهداف التعليم الجامعي المصري بنسبة (16.4%).

(4 – 4) خاتمةٌ: الجامعةُ المصريةُ: رؤيةٌ تطويريةٌ.

رغم تعدد المواقف النظرية حول العلاقة ما بين التعليم والتحول والجدل المحتدم حول هذه الإشكالية ما بين مؤيد ومعارض لهذا الموقف أو ذاك ، وتأكيدنا علي طبيعة العلاقة المتبادلة بينهما. من حيث إسهامهما في صياغة الواقع الاجتماعي فالتحولات في بعض الفترات أثرت على التعليم الجامعي ودفعته في اتجاهات معينة ، بينما في مراحل أخري أدي التعليم دوراً محورياً في تشكيل هذه التحولات. أفتطنَ البعض إلي الخلل الذي أنتاب التصورات القائمة على النظرة التقليدية التي تعطي التعليم دوراً محورياً في التنمية والتغير الاجتماعي ، بعد أن انهارت حركات التنمية للمجتمعات المتطلعة للنمو ، المتكئة على تلك الفرضية ، علي اعتبار أنه "كما يكون المجتمع يكون التعليم" ، ومن ثم فان مفتاح التنمية ليس تطوير التعليم ونشره فحسب على أهميته ، فليس من الميسور إحداث تغييرات أساسية في البني التعليمية دون إحداث تغيير في البني الاجتماعية الاقتصادية والثقافية.

وتلك النظرة على الرغم من صحتها إلي حد ما ، إلا أنها تعجيزيه (إما كل شيء أولا شيء) تنتفي معها قدرة التعليم في إحداث التحولات الفاعلة إلا في سياق من المجتمع الصالح أولاً ، متناسية دوره في الإفلات من قبضة التحولات المقيدة لحركته ، واستحداث ما يلائم التقدم الاجتماعي. صحيح أن المسئولية فيما وصل إليه التعليم الجامعي المصري ، هي مسئولية مشتركة

يتحملها الجميع ، وهكذا يجب التعامل معها إذا أردنا حلها بالفعل ، إلا أن نقطة الانطلاق في تصحيح مسار العلاقة ما بين التعليم والتحول تبدأ بإصلاح وتطوير الجامعة على اعتبار أن إصلاحها ينتقل عدواه إلى إصلاح المجتمع عبر مجهوداتها في الاشتغال على ذاتها ، فهماً ونقداً من الداخل ، من أجل تحسين وجودها ، لتصبح قاطرة لعمليات التغيير والتطوير المجتمعي.

وفي ضوء ما تقدم من تحليل ومناقشة ، سواء على المستوى السوسيولوجي أو الامبريقي ، لمظاهر الخلل التي يتعرض لها النظام التعليمي الجامعي في ظل ما يعايشه المجتمع المصري من تحولات اقتصادية وثقافية ، وقفت حائلاً أمام تطويره والنهوض به. تقتضي الضرورة وضع "استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي" تتسق وتطلعات المجتمع المصري ، ولكونها مهمة تنوء بالعمل الفردي ، فسنقتصر على بعض الرؤى تكون مرشداً عند وضعها ، على النحو التالي:

– وإذا كنا نريد حقيقة إصلاح التعليم العالي والجامعي , فإن نقطة الانطلاق في هذا الإصلاح هي بناء فلسفة واضحة المعالم لهذا التعليم , فلسفة تربط الماضي والحاضر والمستقبل , تنسجم مع فلسفة المجتمع وتعمل علي تطويره , تشمل جوانب العملية التربوية كافة , وتحقق تكاملها وتفاعلها.

– توحيد معايير القبول الجامعي بين الجامعات (حكومية / خاصة / أجنبية) على أن تراعي الأسس التربوية ، والتباينات الطلابية ، ك " تقييم جهد الطالب عبر مسيرته العلمية منذ مراحل ما قبل التعليم الجامعي حسبما هو مثبت في بطاقته المدرسية ، وتوصيات معلميه" أو " نظام اختبارات القبول التي تجريها الجامعات ، كل حسب احتياجات التعلم بها "كما هو معمول به في معظم دول العالم المتقدم.

– العمل على نشر التعليم الجامعي بغض النظر عن كم الإنفاق الذي يتطلبه ذلك ، لأن محدوديته تتنافي مع السعي لإقامة مجتمع المعرفة. ومواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد عليه ، بحسن التوزيع على المجالات المعرفية المطلوبة للتقدم العلمي والتقني وفقاً للاحتياج المجتمعي ، بما لا ينال من ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص Equal Opportunity.

– ومراعاة متطلبات الجودة التعليمية في جل الجامعات المصرية (حكومية /خاصة /أجنبية) أسلوباً من أساليب تطوير التعليم الجامعي ، حتى لا نتحول إلى مجتمع مستقطب يستطيع قادروه شراء تعليمهم بالجودة التي تميزهم عن غير القادرين ، تجسيداً لمبدأ تكافؤ الفرص.

– يتحتم على التعليم الجامعي في ظل إخفاقه في تحقيق تكافؤ الفرص، وفي ظل الطلب الاجتماعي المتزايد التوجه إلى أنماط جديدة من التعليم ، أكثر مرونة ، وقدرة على الاستيعاب ، والانتشار والإفادة من التكنولوجيا الحديثة، بما يعالج مناحي القصور القائمة ويتيح فرصاً تعويضية لمن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بالجامعة.

– ترشيد المجانية بما يضعها في الإطار الصحيح ، و الإجراء المقترح في هذا الصدد هو تطبيق نظام الدعم التبادلي (Cross-Subsidization) الذي يؤدي إلي حصول الفقراء علي جزء من هذه الخِدْمَات مجاناً وجزء منها بمقابل مخفض ومدعم , بينما تتم تغطية عنصر التكلفة عن طريق زيادة أسعار تلك الخِدْمَات بالنسبة لغير الفقراء في المجتمع. ويفترض في هذا النظام وجود تمييز سعري(Price Discrimination) بحيث تباع الخدمات الاجتماعية بأسعار معقولة للفئات ذات الدخل المتوسط وبأسعار أعلي للفئات الأكثر يساراً في المجتمع. وابتداع مناحٍ جديدة لتطوير التعليم الجامعي منها:

• زيادة التمويل الحكومي ، ولو على حساب أوجه أنفاق أخري لا تدانى التعليم الجامعي أهمية.

• تنفيذ إجراءات لترشيد نفقات التعليم الجامعي ، من خلال تقنين المحاسبة ، والدعوة إلى الاستقلال المالي وحرية الإدارة ، وإعادة تخصيص ما تم ترشيده في التعليم الجامعي ذاته ، لتعظيم العائد المعرفي والمجتمعي عليه.

• حث القطاع الخاص على المساهمة في تمويل التعليم الجامعي ، على اعتبار أن مخرجاته هي أهم الموارد اللازمة في عملية الإنتاج.

• تشجيع استثمارات القطاع الخاص في ميدان التعليم الجامعي ، مع استبعاد حافز الربح.

• تشجيع العمل الأهلي والتطوعي (منح الهبات ، الوقف) ، وتفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني للقيام بدورها المتوقع.

• التوسع في الصيغ الوسائلية كالمنح الدراسية والقروض.

• استهداف القادرين للمساهمة في تطوير التعليم ، لأنه إذا كان الأغنياء قادرين علي أن يحققوا لأبنائهم تعليماً جيداً ومتميزاً , فإنهم لا يستطيعون أن يحققوا لهم مستقبلاً آمناً في ظل مجتمع غير متعلم , فالفقراء غير المتعلمين يتحولون إلي خطر يهدد أبناء الأغنياء المتعلمين. ومن هنا تأتي ضرورة مشاركتهم في عملية التمويل.

– أما ما يتعلق بالهوية الجامعية يجب أن تقوم الجامعة بدورها الرسالي ، ووظيفتها التأسيسية ، وأن تكون القيم والثقافة الجامعية هي الأكثر رشداً بالنسبة لثقافة المجتمع , بحيث تتولي ترشيد هذه الثقافة وقيادتها والارتقاء بها.

– أن التفاعل مع ظاهرة العولمة يقتضي ضرورة امتلاك أدواتها من علم وتكنولوجيا ، وأيضاً توافر القاعدة الفكرية التي تهيئ المناخ المناسب لسيادة العقلانية في التفكير ، والليبرالية والديمقراطية وحقوق الإنسان كقيم إنسانية ضرورية في عصر العولمة. ويقع امتلاك هذه الأدوات وتوافر القاعدة الفكرية الملائمة على عاتق العديد من المؤسسات التربوية ومن أهمها الجامعات ، وذلك بحكم رسالتها الأساسية.

– إن اللغة العربية تملك من المؤهلات ما يحميها ليس من الاضمحلال فقط , بل ما يجعلها منافسة للغات الأجنبية , إذا ما وجدت ألسناً تفخر بالتحدث بها , والدفاع عنها , ونشرها , وتحويل العولمة الانجليزية إلي عروبة للعالم ؛ فلنستجب.

– تعريب العلوم , وعصرنه اللغة بما يتلاءم واحتياجات العصر من الألفاظ والمسميات وتوحيد المصطلحات وغيرها , والتأكيد علي أن التغيرات المصاحبة للعولمة (الرأسمالية) ليست كلها في صالح التعليم الجامعي , وأنه ما ينبغي إهمال الموروث المحلي والوطني بل ينبغي التوكيد عليها. واستخدام اللغات المحلية في التعليم الجامعي.

– استخدام اللغة العربية أداة لنشر المعرفة من خلال وسائل الاتصال الإلكترونية الحديثة , وأعني بذلك علي وجه الخصوص الإنترنت. حيث أن إسهامها في البرمجيات المتقدمة علي الشبكة الدولية يكاد يكون معدوماً. أمام زحف اللغة الانجليزية.

– التأكيد علي القدوة الجامعية : فالأداء اللغوي لرجل الجامعة يفرض نفسه علي المستمعين إليه , وينتقل إلي الشباب منهم بوجه خاص بما يشبه فعل العدوى أو المحاكاة اللاشعورية للنموذج القدوة.

– مناهضة السوق الجامعي : وعلينا محاربة كل ما يؤدي إلي (تسليع) التعليم , واعتباره سلعة تباع وتشتري , يتمكن ذوو القدرات المالية من دخول سوقها. كما أن علينا أن نقاوم كل ما يؤدي إلي أن يصبح التعليم قطاعاً من قطاعات (البيزنس) ومجالاً للربح الآمن والمؤكد السريع.

– "الكتاب الجامعي" فقد استنفذ أغراضه وحان الوقت لتجاوزه والتخلي عنه , وأصبح البديل "الكتب المراجع Text Book Or Reference" الأسلوب الأمثل للتعليم الجامعي والأكثر انتشاراً في جامعات العالم المتقدم كما تؤكد العديد من الدراسات حيث يعتمد الطالب علي أكثر من مصدر علمي الأمر الذي سيشد الطلاب أكثر إلي حضور المحاضرات , ويحفزهم علي ارتياد المكتبات , والإثراء القرائي ، ويزيد من انضباط المحاضرة , ويقوى بالتالي العلاقات والروابط الأكاديمية المطلوبة بين الطالب والمدرس وبين الطالب والجامعة , ولاسيما في الكليات النظرية , وينمي روح البحث العلمي والتنقيب المنهجي وقدراتهما عند الطالب , ويوسع الآفاق الذهنية لديه , ويحسن من مستواه في اللغات الأجنبية بسبب حاجته واضطراره إلي الاطلاع علي المراجع الكثيرة والمتنوعة والاستزادة من محتوياتها , وإلي الاحتكاك بالثقافات الأخرى والتواصل مع الفكر العالمي ومواكبة المستجدات الاختصاصية المتسارعة باطراد في عصر المعلوماتية ومجتمعاتنا. إلا أن ذلك لا يتأتى إلا بالعدول عن نظام الفصلين الدراسيين ، بما يسمح بتفعيل هذه الوسيلة المنهجية.

– الحاجة ماسة إلى مناهج تعليمية (جامعية) غير تقليدية ، تعتمد التعليم الحواري بديلاً عن التعليم البنكي ، بما ينأى بعقول الطلاب عن "البرمجة العقلية".

– تضمين المناهج للمعارف العلمية والمستجدات التكنولوجية ، وقضايا المعلوماتية والتكنولوجيا ، وضمان توافر الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتعليم جامعي متميز ، وفي مقدمتها المكتبات الحديثة ، والمختبرات جيدة التجهيز ، وتقنيات المعلومات والاتصال المختلفة.

– الحرص على مسألة التثقيف العام باعتباره ضرورة عصرية لصحة التكوين العلمي المتخصص ، بفرض مقررات حول التفكير العلمي والثقافة المجتمعية ، تفعيلاً للحصانة الفكرية ضد تيارات العولمة والتأثير على الهوية.

– تجسير الفجوة بين التعليم النظري والتطبيقي ، والعلمي والأدبي ، عن طريق تزويد الطلاب بجرعات مناسبة ، ومتنوعة من شتى فروع المعرفة بعرض تحقيق التكامل بين تلك العلوم.

– مراجعة نظام الامتحانات وأساليب التقييم بوضعيتها الراهنة ، والتي تتجاهل المعايير الحقيقية في قياس القدرات والمهارات ، وطبيعة الاستعداد , وامتلاك الأدوات ، والفروق الفردية بين الطلاب.

– الدعوة واجبة للجامعة المصرية لأن تعيد صياغة ثقافة المجتمع المصري عامة ، والأسرة خاصة , وأن تُلْزِمَ الأبناءَ بخوض تجربة الاعتماد علي الذات , وأن تُعِيدَ قراءةَ واقِعها من هذا المنطلق. لأن الدروس الخصوصية لا تحقق تفوقاً في الدراسة , وأقصي ما يمكن أن تحققه , لا يعدو أن يكون مجرد النجاح في اجتياز امتحان , دون قدرات أو خبرات حقيقية.

– وجوب فرض تشريعات جامعية جادة وصارمة في فصل أي عضو هيئة تدريس يعطي دروساً خصوصية , ولا مانع من معاونة كل الأجهزة في المتابعة والرقابة بما يضمن احترام ميثاق الشرف الذي ينبغي علي الأستاذ عدم الإخلال ببنوده ، فضلاً عن دعم أعضاء هيئة التدريس مادياً واجتماعياً وصحياً فضلاً عن تدريبهم ورفع كفاءتهم بما يتناسب والتجدد المعرفي.

– العائد من التعليم الجامعي فلابد وأن يعكس تكلفته الاقتصادية والاجتماعية ، أو تكلفة الفرصة البديلة. وهذا يعنى أنه لابد من تحسين العائد من التعليم الجامعي في المدى القصير والمدى الطويل ، ولا يمكن أن يتم ذلك دون تجويد مدخلات هذا التعليم وعملياته ، حتى يترتب عليه عائد يتناسب وحاجة المجتمع وأفراده.

– أما البطالة الجامعية فلا يكفي في معالجة هذه الظاهرة اللجوء إلي التدابير المألوفة ، كربط التوسع في التعليم الجامعي بحاجات سوق العمل ، وقيام تعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومواقع الإنتاج ، وتحديد فروع التعليم الجامعي واختصاصاته ، وغير ذلك من التدابير التي تذكر عادة. بل العمل علي:

– إجراء حصر دقيق لسوق العمل (داخلياً وخارجياً) بقطاعاته المتباينة ، ومعرفة معدلات نموه السنوية ، وخصائصه النوعية ، وقياس حجم الفائض أو العجز في التخصصات. إلى جانب العمل على تطويع هذا السوق بحيث يستجيب للزيادة السنوية للخريجين من التعليم الجامعي.

– استثمار جدي أكبر في مجالات الإرشاد والتوجيه التعليمي والمهني بحيث يحصل الطلاب قبل التحاقهم بالجامعة علي معلومات كافية وكاملة ليس فقط عن شروط القبول والمناهج ، ولكن عن احتمالات فرص العمل والاستخدام لعدة أعوام مقبلة ، ويمكن تعزيز ذلك عن طريق دراسات نظامية لبعض الوقت Part Time وبرامج التعليم المستمر ، وتلك الاقتراحات قد تساعد الأفراد علي التجاوب مع تغيرات سوق العمالة بصورة أكثر فعالية إلى جانب ضرورة تفعيل تطبيق قواعد اعتماد وضمان الجودة الجامعية ما يمكن من خلق فرص عمل جديدة وتطوير الإنتاج تضافراً مع جهود سوق العمل ، وتدريب طلاب الجامعة علي المهارات الجديدة والأساسية لسوق العمل ومنها القدرة علي الاتصال الفعال ، وإجادة اللغات الأجنبية ، ومهارات استخدام الحاسب الآلي ، والقدرة علي الإدارة ، وتنمية المهارات الخلاقة لحل المشاكل ، والقدرة على التحليل ، والقدرة علي اتخاذ القرار ، والعمل الجماعي ، وتنمية المهارات القيادية ، والقدرة على المبادرة ، والالتزام بالتعليم المستمر، والقابلية للتدرب على مهن مختلفة. مع مراعاة ألا تستحوذ هذه الجهود علي وظائف الجامعة الأخرى.

– التأكيد علي ضرورة عودة سياسة تكليف خريجي كليات التربية – وفقاً للاحتياج المخطط – لكونها المسئولة عن إعداد المعلم وتكوينه وتدريبه ، والمتصلة اتصالاً مباشراً بالتعليم ما قبل الجامعي ، وأي تغير يطرأ عليها سوف تظهر آثاره علي التعليم الجامعي باعتباره مدخل هذا التعليم ، ومدخل سوق العمل فيما بعد.

– العمل علي تفعيل جودة التعليم كسبب يسبق في حدوثه كلاً من المهنة والدخل والمكانة ، بما يسهم فى سيولة الحراك الاجتماعي.

– أنه لا حل جوهريًا لهجرة العقول إلا في إطار مشروع قومي للنهضة. مثل هذا المشروع يقوم علي أكتاف طليعة المثقفين , والشباب الجامعي ، ويسعي لتعظيم العائد من الكفاءات المهاجرة التي تعود انتماءً ، مع عدم إغفال المؤثرات الطاردة والجاذبة في عملية الهجرة.

قائمةُ المراجعِ

– في إطار هذا الوضع التنموي المتواضع تصبح الحاجة إلى تطوير التعليم الجامعي ، والمشاركة في الثورة العلمية والتكنولوجية أمراً ملحاً ، ولا يتأتى إلا بدرء الآثار التحولية عن كفاءته الداخلية وصولاً للكفاءة الخارجية المأمولة بما يجعله قادراً على تحقيق التنمية البشرية بل تجاوزها إلى ما يعرف بالتنمية المستدامة Sustainable Development ضمانًا للتقدم واستمراره.

قائمةُ المراجعِ

أولاً: المراجع العربية

1-القرآن الكريم.
2-ابراش ، ابراهيم ، (2003)، جامعاتنا في مفترق طرق ، مجلة رؤية ، السنة (3) ، ع (26).
3-إبراهيم , مجدي عزيز ، (2000)، تطوير التعليم في عصر العولمة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
4-إبراهيم أحمد , أحمد ، (2002)، التربية المقارنة ونظم التعليم ، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

5-أبو الفضل ، فتحي ، وآخرون ، (2004)، دور الدولة والمؤسسات في ظل العولمة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
6-أبو زيد ، أحمد ، (2006)، حضارة اللغة ، الإسكندرية ، تحديات ثقافية ، ع(26).
7-أحمد ، كامل عبد الحميد ، (1999)، الكتاب الجامعي ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.
8-أحمد أبو زيد ، (2004)، الإصلاح الثقافي والهوية ، دراسة ضمن مؤتمر أدباء مصر في الأقاليم تحت عنوان " الإصلاح من منظور ثقافي" ، الأقصر، خلال الفترة من 26- 29 سبتمبر.
9-أفهيلد ، هورست ، (2007)، اقتصاد يغدق فقراً: التحول من دولة التكافل الاجتماعي إلي المجتمع المنقسم علي نفسه ، ترجمة عدنان عباس علي ، الكويت ، عالم المعرفة ، ع (335).
10-أمين ، جلال ، (1999)، العولمة والتنمية العربية من حملة نابليون إلي جولة أورجواي 1798- 1998 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية.
11-أمين ، جلال ، (1999)، ماذا حدث للمصريين ؟ تطور المجتمع المصري في نصف قرن 1945- 1995م , القاهرة , الهيئة المصرية العامة للكتاب.
12-أندراوس ، آمال ، (2004)، السياسات التعليمية في مصر ، القاهرة ، دار فرحة للنشر و التوزيع.
13-أولسون ، لين ، (2000)، ثورة في التعليم من المدرسة إلى العمل : تآزر الموظفين والتربويين لإعداد قوة العمل المستقبلية الماهرة ، ترجمة شكري عبد المنعم مجاهد ، القاهرة ، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.
14-باربر ، بنجامين ، (1995)، عالم ماك: المواجهة بين التأقلم والعولمة ، ترجمة أحمد محمود ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.
15-البيلاوي , حازم ، (1997)، علي أبواب عصر جديد ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
16-البيلاوي , حازم ، (2000)، محنة الاقتصاد والاقتصاديين ، القاهرة ، دار الشروق.
17-بدران , شبل ، (2000)، أزمة الفكر التربوي ، القاهرة ، المحروسة للنشر و الخدمات الصحفية و المعلومات.
18-بدران , شبل ، (2005)، نظام التعليم العربي والديمقراطية : علاقة غائبة ، القاهرة ، مجلة جسور، ع (3).
19-بدران , شبل ، (2007)، ديمقراطية التعليم و الثقافة : رؤية نقدية ، القاهرة ، الهلال ، عدد سبتمبر.
20-بدران , شبل ، نجيب ، كمال ، (2000)، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل ، القاهرة ، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات.
21-بدوي ، (2005)، منير محمود ، دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة "التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل "، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.
22-البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، تقارير التنمية البشرية (1990- 2008) ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1991.
23-البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ، تقارير التنمية الإنسانية العربي للعام (2002) ، (2003) ، الأردن ، المكتب الإقليمي للدول العربية.
24-البشري ، طارق ، (2005)، تطور الرؤى الحاكمة للتعليم العالي في مصر ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.
25-البكري ، سلمى ، عبد الفتاح ، معتز بالله ،(2005)، التعليم الجامعي في مصر بين نظريتي الغزو الثقافي والتفاعل الايجابي : دراسة حالة للجامعة الأمريكية بالقاهرة ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل "، خلال الفترة من 14-17 فبراير.
26-بلغيث ، سلطان ، (2006)، دور الجامعات العربية في دعم ثقافة البحث العلمي الإبداعي ، القاهرة ، شئون عربية ، ع (127).
البنك الدولي ، (1993)، تقرير عن التنمية في العالم 1993 ، القاهرة ، مطابع الأهرام.
27-بهاء الدين , حسين كامل ، (1997)، الجامعة والمجتمع ، محاضرة جامعة الإسكندرية ،كلية الحقوق ، الاثنين 6 يناير.
28-بهاء الدين , حسين كامل ، (1999)، التعليم والمستقبل ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة الكتاب.

29-بيتر مارتين ، هانس ، شومان ، هارالد ، (2003)، فخ العولمة: الاعتداء علي الديموقراطية والرفاهية ، ترجمة عدنان عباس علي ، عالم المعرفة ، ع (295) ، ط (2) ، الكويت.

30-تركي ، عبد الفتاح إبراهيم ، (1984)، تكافؤ الفرص التعليمية ، مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، خلال الفترة من 2 – 5 أبريل.

31-التطاوى ، عبد الله ، (2005)، التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

32-تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ،(2002)، بطالة الشباب والمتعلمين في مصر: حجم المشكلة والخطة الحكومية لمواجهتها والتصور المقترح لحلها ، القاهرة ، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية.

33-التير ، مصطفي عمر ، (2001)، آراء حول المحافظة علي الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة ، القاهرة ، شؤون عربية ، ع (105).

34-التير ، مصطفي عمر ، (2002)، التعليم والتغير الاجتماعي: تأثير متبادل ، منشور في: عدنان الأمير (محرر) ، دراسات حول التعليم والتغير الاجتماعي في البلاد العربية ، بيروت ، منشورات الجمعية اللبنانية للعلوم التربوية.

35-الثبيتى ، مليحان معيض ، (2000)، الجامعات: نشأتها ، مفهومها ، وظائفها: دراسة وصفية تحليلية ، الكويت ، مجلة الطليعة ، ع (1447).

36-ثورو ، ليستر ، (2005)، مستقبل الرأسمالية ، ترجمة السيد عطا ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

37-عصفور ، جابر ، (2008)، أزمة اللغة العربية ، الكويت ،كتاب العربي (72).

38-جريدة الأهرام المصرية ، (2008)، السنة (132) , ع (44342) , الجمعة 2 مايو.

39-الجعفراوي ، ابتسام ، (2005)، ندوة دور القطاع الخاص والعمل الحر في توفير فرص عمل للشباب في مصر ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، 12 أبريل.

40-الجمال ، أحمد مختار ، (2006)، التعليم الجامعي في الوطن العربي بين الوجاهة الاجتماعية والبحث العلمي ، القاهرة ، شئون عربية ، ع(163).

41-الجمل ، يسري ، (2007)، صناعة المستقبل بالتعليم ، ندوة الهلال ، القاهرة ، الهلال عدد سبتمبر.

42-جمهورية مصر العربية ، (1987)، قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ط (3) المعدلة.

43-جمهورية مصر العربية ، (2008), وزارتي التربية والتعليم العالي, وثيقة المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي , خلال الفترة من 11- 12 مايو.

44-جمهورية مصر العربية ، (2008)، دليل كليات ومعاهد التعليم العالي ، القاهرة ، وزارة التعليم العالي ، 2008/2007.

45-جمهورية مصر العربية ، دساتير 1964 ، دستور 1971 الدائم ، دستور 2007 المحدث ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

46-الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، (2002)، الكتاب الإحصائي السنوي 2001، القاهرة ، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

47-الجوادي , محمد ، (2000)، مستقبل الجامعة المصرية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

48-الجوادي , محمد ، (2005)، آراء حرة في التربية والتعليم ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

49-جورج، فيك ، يلدينج، بول ، (2005)، العولمة والرعاية الإنسانية، ترجمة طلعت السروجي، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.

50-جوزيف، جون ، (2007)، اللغة والهوية : (قومية ، أثنية ، دينية) ، ترجمة عبد النور خراقي ، الكويت ، عالم المعرفة ، ع(342).

51-جونسون ، ثنثيا ، وشيسام ، هارولد، (2005)، اتجاهات وقضايا التعليم العالي للقرن الواحد والعشرين ، ترجمة سمير جاد ومهني غنايم ، القاهرة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

52-الجيوشى ، داليا فوزي، محبوب ، منة الله عصام ، (2007)، ورقة خلفية عن مشاكل التعليم الجامعي في مصر، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، يناير.

53-حاتم ، محمد عبد القادر ، (2005)، العولمة ما لها وما عليها ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

54-حبيب ، فاطمة محمد خضير ، (2007)، الباحث العلمي يواجه صعوبات البحث العلمي ،كتاب العربي ، ع(67).

55-حجي ، أحمد إسماعيل ، (2004)، تطوير التعليم في زمن التحديات : الأزمة وتطلعات المستقبل ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
56-الحداد ، هيثم بن جواد ، (2001)، العولمة اللغوية ، لندن ، مجلة البيان ، ع (170).
57-حرب ، أسامة الغزالي ، (1989)، الشباب المصري والسياسة: ملاحظات أولية ، القاهرة ، ندوة الشباب والمجتمع المصري ، اللجنة المصرية للتضامن الأفريقي الآسيوي.
58-حسان ، حسن محمد ، العجمي ، محمد حسنين، (2008)، التعليم الجامعي الخاص وتكافؤ الفرص التعليمية ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة.
59-حسان ، حسن محمد ، وآخرون ، (2004)، التربية وقضايا المجتمع المعاصرة ، القاهرة ، الدار العالمية للنشر و التوزيع.
60-حسان ، حسن محمد ، وآخرون ، (2008)، التعليم الجامعي الخاص : التطور والمستقبل ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة.
61-حسن ، إيناس عبد المجيد ، (1995)، تطوير أهداف التعليم الجامعي المصري في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية وتحديد معوقات تحقيقها: دراسة ميدانية علي جامعة الزقازيق , دراسة مقُدمة إلي المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي (الكفاءة والفاعلية والمستقبل) , في الفترة من (31 أكتوبر- 2 نوفمبر 1995) , جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي.
62-حسن ، عبد الباسط محمد ، (2001)، التنمية الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ط (8).
63-حلمي ، شكري عباس ، (1996)، تمويل التعليم الجامعي ومصادر ترشيد الأنفاق ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الواحد والعشرين ، جامعة المنوفية ، خلال الفترة من20- 21 مايو.
64-خضر ، محسن ، (2001)، هجرة العقول: نزيف العقول العربية واغتراب المجتمع العلمي ، مجلة التقدم العلمي ، ع (36).
65-خضر ، محسن ، (2007)، أيديولوجيا التعليم ، القاهرة ، الهلال ، عدد سبتمبر.
66-خطة العمل القومية لتشغيل الشباب : المسودة النهائية , (2006)، القاهرة , وزارة التعاون الدولي , مركز تقييم المشروعات وتحليل الاقتصاد الكلي (PEMA) , نوفمبر.
67-خليفة ، عبد اللطيف محمد ، (2004)، التغير في نسق القيم لدى الشباب الجامعي: مظاهره وأسبابه ، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر" ثقافة الشباب الجامعي و قيمه في عالم متغير"، الأردن ، جامعة الزرقاء ،كلية التربية ، خلال الفترة من 27- 29 يوليو.
68- الخواجة ، ليلي ، (2005)، ندوة دور القطاع الخاص والعمل الحر في توفير فرص عمل للشباب في مصر ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، 12 أبريل.
69-دراج ، فيصل ، (1986)، وضع الثقافة في شروط التبعية ، مجلة قضايا فكرية ، ك (2).
70-الديب ، ثروت علي علي ، (1995)، التعليم الخاص والتحولات الاقتصادية والاجتماعية: دراسة اجتماعية تتبعيه 1952 – 1990 ، جامعة عين شمس ،كلية الآداب ، قسم الاجتماع ، رسالة دكتوراه غير منشورة.
71-راشد ، رشدي ، (2007)، توطين العلوم في المجتمع العربي : دراسة تاريخية تحليلية ، الكويت ،كتاب العربي (67).
72-الرافعي ، عبد الرحمن ، (1997)، مقدمات ثورة 23 يوليو ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
73-رجب ، مصطفي ، (2004)، دور الجامعات في الإصلاح الثقافي: رؤية نقدية استشرافية ، دراسة ضمن مؤتمر أدباء مصر في الأقاليم تحت عنوان " الإصلاح من منظور ثقافي" ، الأقصر، خلال الفترة من 26- 29 سبتمبر.
74-رسمي، محمد حسن ، (1999)، هل حقاً الكتاب جامعي؟ التشخيص ورؤىً للعلاج ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي " رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.
75-الرماني, زيد محمد ، (1420)، البعد البشري للتنمية: رؤية اقتصادية ، دراسات اقتصادية ، السلسلة العلمية لجمعية الاقتصاد السعودية ، مجلد (2) ، ع (3).
76-رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة العشرون 1993/92.
77-زايد ، أحمد ، (1990)، المصري المعاصر: مقاربة نظرية إمبريقية لبعض أبعاد الشخصية القومية المصرية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
78-زايد ، أحمد ، (2005)، ندوة دور القطاع الخاص والعمل الحر في توفير فرص عمل للشباب في مصر ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، 12 أبريل.

79-زرنوقة ، صلاح سالم ، (2005)، الجامعات والعمليات التنموية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

80-سالم ، نادية حسن ، (1984)، موقف الأحزاب من قضايا التعليم في مصر ، مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، خلال الفترة من 2 – 5 أبريل.

81-ستونير ، توم ، (2005)، ما بعد المعلومات: التاريخ الطبيعي للذكاء ، ترجمة مصطفى إبراهيم فهمي ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

82-السحباني ، عبد الستار ، (2001)، واقع العلاقة بين الجامعة والمحيط في الوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلة العربية للتربية ، مجلد (21) ، ع (1).

83-سرور ، أحمد فتحي ، (1989)، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، القاهرة ، وزارة التربية و التعليم.

84-سعد ، أحمد يوسف ، (2000)، التعليم والتغيير: قراءة في النص التعليمي ، القاهرة ، أحوال مصرية ، ع (10).

85-سعفان ، سعفان عبد الجواد ، (1999)، الطالب وعضو هيئة التدريس في الجامعة ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" خلال الفترة من 22 – 24 مايو.

86-سعيد , عبد الله ، (2006)، تطوير التعليم العالي منطلق لعملية التنمية الاجتماعية ، ورقة مقدمة للمشاركة في الدورة شبه الإقليمية "استجابة التعليم العالي لمتطلبات التنمية الاجتماعية" ، سلطنة عمان ، خلال الفترة من 17- 18 ديسمبر.

87-سعيد , عبد الله ، (2007)، جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره ، دراسة مقدمة إلى الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي في جامعة حلب ، خلال الفترة من 30-31 مايو2.

88-سليم ، رجاء إبراهيم ، (2005)، سياسة الابتعاث للخارج : دراسة تقويمية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

89-السيد ، لمياء محمد أحمد ، (2002)، العولمة ورسالة الجامعة : رؤية مستقبلية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

90-السيد ، محمد سليم ، (1999)، التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22 – 24 مايو.

91-شاتوك ، مايكل ، (1995)، المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين ، ترجمة هند مصطفى ، الكويت، عالم الفكر ، مجلد (24) ، ع (1، 2).

92-الشاذلي ، خالد عبد السلام ، (1999)، ورقة جامعة الإسكندرية :كلية الزراعة ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي " رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.

93-الشامسي ، ميثاء سالم ، (2007)، حصاد مراكز البحث العلمي العربية : هل هناك إنجاز علمي يمكن التحدث عنه؟، الكويت ،كتاب العربي(67).

94-شبانة ، محمد ، (2005)، التعليم العالي الخاص بين سياسات الدولة وواقع الحال: رؤية تحليلية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة "التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل" ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

95-شحاتة ، حسن ، (2004)، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

96-شحاتة ، عبد الله ، (2005)، قضية تمويل التعليم العالي في مصر: الواقع والمستقبل ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل "، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

97-شمس الدين ، جلال ، (2006)، تشومسكي بين المنهج والنظرية ، الإسكندرية ، تحديات ثقافية ، ع (26).

98-شهاب ، نصر الدين ، (1999)، مسارات مقترحة لقبول الطلاب كمدخل لتطوير الأداء الجامعي في مصر، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.

99-شوقي , أحمد ، (2001)، العلم ثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

100-شوقي , أحمد ، (2002)، هندسة المستقبل ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

101-صقر ، عبد العزيز الغريب ، (2005)، دراسات في اجتماعيات التربية ، القاهرة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، 2005.

102-صولجان ، نيكسا نيقولا ، (1979)، الاحتياجات التعليمية وفلسفة التعليم العالي في يوغوسلافيا ، اليونسكو ، مستقبل التربية ، ع (1).

103-صيام ، عزة أحمد ، (1993)، المشكلات الاجتماعية والنقد الاجتماعي, القاهرة , مكتبة الحرية.

104-صيام ، عزة أحمد ، (1994)، تحولات القيم الاجتماعية في ظل اقتصاد حر: دراسة علي مجموعة من الأسر المعيشية الحضرية والريفية في مصر , مؤتمر الإسكندرية الدولي الأول حول التبادل الحضاري بين شعوب حوض البحر المتوسط عبر التاريخ , خلال الفترة من 15- 19 يناير.

105-صيام ، عزة أحمد ، (2004)، العائد الاجتماعي والاقتصادي لتنمية الموارد البشرية في مصر: مع إشارة خاصة للتعليم الجامعي ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية الآداب ، ملحق ع (34).

106-صيام ، عزة أحمد ، (2004)، نحو بعض التصورات الآنية والمستقبلية لطائفة مختارة من الشباب الجامعي إزاء بعض القضايا المعاصرة في مصر: دراسة ميدانية ، جامعة أسيوط ، مجلة كلية الآداب ، ع (17).

107-صيام ، عماد ،(2005)، سياسات القبول الجامعي بين العدالة ومشكلات التنمية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

108-الضبيب ، أحمد محمد ، (2008)، اللغة العربية : لغة النهضة ، الكويت ،كتاب العربي (72).

109-الطويلة ، سحر إسماعيل ، (2006)، استطلاع رأى أصحاب الأعمال حول احتياجات سوق العمل ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، ديسمبر.

110-الطويلة ، سحر إسماعيل، (2006)، استطلاع رأى أولياء الأمور حول ظاهرة الدروس الخصوصية ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، نوفمبر.

111-عابدين ، محمود عباس ، (2000)، علم اقتصاديات التعليم الحديث ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

112-عبد الحليم ، شادية ، (2005)، التعليم عن بعد وتطوير الأداء التعليمي ، التعليم المفتوح نموذجاً ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة "التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

113-عبد العظيم , صالح سليمان ، (2007) ، أزمة علم الاجتماع في العالم العربي , الحوار المتمدن , ع (2065).

114-عبد الفتاح ، سيف الدين ، (2005)، التعليم والهوية : نحو تأسيس جامعات حضارية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

115-عبد المجيد ، ليلى ، (1999)، الكتاب الجامعي: إشكاليات ورؤىً للمستقبل ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي " رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.

116-عبد المجيد ، محمد سعيد ، (2005)، المتطلبات التشريعية لجودة التعليم الجامعي ، مؤتمر جامعة الأزهر "الاتجاهات الحديثة لجودة التعليم الجامعي" ، خلال الفترة من 26 – 27 سبتمبر.

117-عبد الملك ، أنور ، (2006)، دراسات في الثقافة الوطنية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

118-عبد النبي ، محمد إبراهيم ، (1989)، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

119-العجمي ، محمد حسنين ، (2007)، التربية وقضايا العصر ، القاهرة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

120-عز الدين ، ناهد ، (2005)، دور المؤسسة الجامعية : وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات؟ ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

121-العسكري ، سليمان إبراهيم ، (1999)، التعليم والثقافة : العلاقة الغائبة ، الكويت ، مجلة العربي، ع (490).

122-العسكري ، سليمان إبراهيم ، (2007)، نزيف الاغتراب ، الكويت ، مجلة العربي ، ع (584).

123-عطا ، عبد الخبير ، (2005)، دور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة: أسباب الفشل ومقومات النجاح ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

124-على ، سعيد إسماعيل ، (1984)، محنة التعليم في مصر ، القاهرة ،كتاب الأهالي ، ع (4).
125-على ، سعيد إسماعيل ، (1992)، نظرات في الفكر التربوي ، القاهرة ، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية.
126-على ، سعيد إسماعيل ، (1996)، التعليم والخصخصة ، القاهرة ،كتاب الأهرام الاقتصادي ، ع (105).
127-على ، سعيد إسماعيل ، (2005)، التعليم العالي بين كمه وكيفه : من "الترضي" في القبول إلي "التردي" في المخرجات ! ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.
128-على ، سعيد إسماعيل ، (2007)، عندما تعرب التعليم ، القاهرة ، الهلال ، عدد سبتمبر.
129-على ، سعيد إسماعيل ، (2007)، نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي في مصر ، القاهرة ،كتاب الأهرام الاقتصادي ،ع(233).
130-علي ، علي حسين حسن ، (1999)، قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من22- 24 مايو.
131-علي ، نبيل ، (2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، الكويت ، عالم المعرفة ، ط (2) ، ع (276).
132-عمار , حامد ، (1984)، في اقتصاديات التعليم , القاهرة , المركز العربي للبحث والنشر.
133-عمار , حامد ، (1988)، في بناء الإنسان العربي : دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.
134-عمار , حامد ، (1992)، التنمية البشرية في الوطن العربي: المفاهيم ، المؤشرات ، الأوضاع ، القاهرة ، سينا للنشر.
135-عمار , حامد ، (1998)، نحو تجديد تربوي ثقافي , القاهرة , مكتبة الدار العربية للكتاب.
136-عمار , حامد ، (2004)، الإصلاح من منظور ثقافي : مداخل أولية ، دراسة ضمن مؤتمر أدباء مصر في الأقاليم تحت عنوان " الإصلاح من منظور ثقافي" ، الأقصر ، خلال الفترة من 26- 29 سبتمبر.
137-عمار , حامد ، (2006)، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
138-عمار , حامد ، (2007) ، مقالات في التنمية البشرية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
139-عمار , حامد ، (2008)، الإصلاح المجتمعي : إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
140-عياد ، شكري محمد ، (1999)، مدارس بلا تعليم وتعليم بلا مدارس ، القاهرة ، أصدقاء الكتاب.
141-عيسى ، حسن ، (2005)، التعليم العام كمدخل للتعليم العالي : تقويم شامل لجودة التعليم في عينة ممثلة من مدارس مصر، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.
142-غانم ، السيد عبد المطلب ، (2005)، السياسات المتعلقة بعمليات التدريس وتطويرها ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.
143-غنيم ، محمد ، وآخرون ، (2006)، التعليم والبحث العلمي وعلاقته بمستقبل مصر ، القاهرة ، مركز البحوث العربية والإفريقية ، محاضرات الموسم الثقافي ، محاضرة (4) ، فبراير.
144-الفارس ، عبد الرزاق ، (1996)، التعليم العالي وسوق العمل في دولة الامارات العربية المتحدة ، دبي ، سلسلة معارف إنسانية ، ع (10).
145-فاروق ، عبد الخالق ، (2004)، البطالة بين الحلول الجزئية والمخاطر المحتملة ، القاهرة، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات.
146-فايق ، طلعت عبد الحميد ، (1986)، دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر من 1952حتى1970، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
147-فرج ، فتحي سيد ، (2006)، البدائل المقترحة لتمويل التعليم ، الحوار المتمدن ، ع (1585).
148-فرج ، فتحي سيد ، (2006)، لغة واحدة أم لغات متعددة ؟ ، الإسكندرية ، تحديات ثقافية ، ع(26).
149-فرجاني ، نادر ، (1998)، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، مصر، مركز المشكاة للبحث.
150-فرجاني ، نادر ، (1998)، مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية ، مصر، مركز المشكاة للبحث.
151-فرجاني ، نادر ، (1999)، التنمية الإنسانية واكتساب المعرفة المتقدمة في البلدان العربية : دور التعليم العالي والبحث والتطوير التقني ، مصر، مركز المشكاة للبحث.

152-فرجاني ، نادر ، (2000)، هجرة الكفاءات من الوطن العربي في منظور استراتيجية لتطوير التعليم العالي ، مصر ، مركز المشكاة للبحث.

153-فرجاني ، نادر ، (2005)، التعليم العالي والعولمة : منظور مصري ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

154-فرحات , محمد حافظ ، (1992)، التعليم والبناء الاجتماعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي , جامعة قطر , كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.

155-فريدمان ، توماس .ل ، (2001)، السيارة ليكزس وشجرة الزيتون: محاولة لفهم العولمة ، ترجمة إيناس عبد الرازق إبراهيم وآخرون ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

156-فريري , باولو ، (1980)، تعليم المقهورين , ترجمة يوسف نور عوض , بيروت , دار القلم.

157-فريري , باولو ، (2005)، المعلمون بناة ثقافة ، ترجمة حامد عمار وآخرون ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

158-الفيصل ، سمر روحي ، (1991)، الترجمة والتعريب وإشكالات المعاصرة ، القاهرة ، شئون عربية ، ع (65).

159-قاسم ، محمود محمد عز الدين ، (1999)، المنظور اللغوي لمواكبة الحضارة ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي " رؤية لجامعة المستقبل" ، خلال الفترة من 22- 24 مايو.

160-قاسم ، منى ، (1998)، الاصلاح الاقتصادي في مصر ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

161-قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم 345 لسنة 1956 بشأن تنظيم الجامعات المصرية, القاهرة, مطبعة جامعة القاهرة ,1956.

162-قنوع ، نزار ، وآخرون ، (2006)، هجرة الكفاءات العلمية العربية (النقل المعاكس للتكنولوجيا) ، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية ،سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية ، مجلد (28) ، ع (1).

163-قويدر , إبراهيم ، (2007)، فقدان المواهب لصالح بلدان أخري : هجرة العقول العربية , ليبيا اليوم , ديسمبر.

164-كريم , نايف ، (2003)، العالم الإسلامي ونزيف الأدمغة , جريدة السفير اللبنانية , بتاريخ 2003/8/16.

165-كريّم ،كريمة ، (2005)، دراسات في الفقر والعولمة : مصر والدول العربية ، ترجمة سمير كريم ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.

166-الكواز ، أحمد ، (2002)، السياسات الاقتصادية ورأس المال البشري ، ورقة فرعية مقدمة إلى مشروع البحث الميداني حول "العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري" ، الكويت ، المعهد العربي للتخطيط ، أكتوبر.

167-كوجك ،كوثر حسين ، (1987)، تصور لجامعة المستقبل : حديث حول تحديث التعليم الجامعي ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع (2).

168-ليلة ، علي ، (2005)، التحولات الاجتماعية والتعليم العالي في مصر: طبيعة العلاقة المتبادلة ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

196-ليلة ، علي ، (2005)، ندوة دور القطاع الخاص والعمل الحر في توفير فرص عمل للشباب في مصر ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، 12 أبريل.

170-مارى ، ج. ر. ف ، (1979)، قبول الطلاب الراشدين في جامعة دار السلام ، ترجمة محمود عبد الحليم السيد ، اليونسكو ، مستقبل التربية ، ع (1).

171-مالكولم ريد ، دونالد ، (2007)، دور جامعة القاهرة في بناء مصر الحديثة ، ترجمة إكرام يوسف ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

172-مجاهد ، أسامة أحمد ، صلاح ، رضوى، (2005)، واقع التعليم العالي والجامعي في مصر: دراسة وصفية ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل "، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

173-محمد ، إيهاب عبد الرحيم ، (2007) ، معوقات الترجمة العلمية وتعريب الطب ، الكويت ،كتاب العربي ،ع(67).

174-محمد ، رقية عبد اللاه ، (1994)، التعليم والحراك الاجتماعي: دراسة ميدانية بمدينة سوهاج ، جامعة أسيوط ،كلية الآداب ، رسالة دكتوراه غير منشورة.

175-محمد ، محمد علي ، وآخرون ، (1985)، الشباب والمجتمع: دراسة نظرية وميدانية ، منشور في كتاب ، زكريا فودة ، دراسات في المجتمع المصري المعاصر ، القاهرة ، دار المعارف.

176-محمود ، سعيد طه ، (2003)، التعليم العالي وتحديات المستقبل ، منشور في: قضايا في التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

177-محمود ، سعيد طه ، (2003)، تطور التعليم العالي في مصر ، منشور في: قضايا في التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

178-محمود ، يوسف سيد ، (2001)، الجامعة والتفاعل مع ظاهرة العولمة : دراسة تحليلية نقدية ، مجلة التربية والتنمية ، ع (24).

179-مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، (2002)، "نمط الطلب في سوق العمل المصري" من واقع الوظائف المنشورة في الصحف المصرية خلال الفترة من يناير 2002 حتى مارس 2002 ، القاهرة ، مجلس الوزراء ، ابريل.

180-مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، (2005)، استطلاع رأى أولياء الأمور حول ظاهرة الدروس الخصوصية ، القاهرة ، مجلس الوزراء ، مارس.

181-مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، (2005)، استطلاع للرأي عن التشغيل بين الخريجين الجدد ، القاهرة ، مجلس الوزراء ، سبتمبر.

182-مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، (2005)، تشجيع القطاع الخاص علي تقديم الخدمات التعليمية في مرحلة التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مجلس الوزراء ، سبتمبر.

183-المسدي ، عبد السلام ، (2008)، مكانة اللغة العربية في مواجهة انتشار اللهجات العامية عبر وسائل الإعلام ، الكويت ، كتاب العربي ، ع(72).

184-مصطفى ، عدنان ، (1991)، أزمة البحث العلمي العربي: هل إلى خروج من سبيل؟ ، القاهرة ، شئون عربية ، ع (65).

185-مصطفي ، نادية ، (2005)، في خبرة تطوير التعليم العالي: المسارات والإشكاليات ، دراسة ضمن أعمال مؤتمر جامعة القاهرة " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل " ، خلال الفترة من 14- 17 فبراير.

186-معهد التخطيط القومي ، تقارير التنمية البشرية لمصر من1994 وحتي 2008 ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي.

187-مكي ، أحمد مختار ، (2002)، المجتمع المصري بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص: دراسة نظرية تحليلية ، بحث مقدم ضمن المؤتمر العلمي السنوي الأول عن مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية و الخاصة ، جامعة عين شمس ، كلية البنات.

188-مكي ، أحمد مختار ، (2003) ، الجدوى الاقتصادية للتعليم في عصر العولمة بالتركيز على التعليم المصري ، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للمناهج وأصول التربية والتربية المقارنة لترقية الأساتذة المساعدين ، القاهرة ، المجلس الأعلى للجامعات.

189-المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمي ، (2005)، القاهرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، خلال الفترة من 28 -29 مايو 2005

190-المؤتمر القومي للتعليم العالي، (2000)، مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي ، القاهرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، خلال الفترة من 13- 14 فبراير.

191-موسي ، آمال ، (2007)، الكفاءات العربية: هجرة بالحقائب دون عودة ، جريدة الشرق الأوسط اللندنية ، 31يوليو.

192-مينا ، فايز مراد ، (2001)، التعليم العالي في مصر: التطور وبدائل المستقبل ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

193-ناس ، السيد محمد ، (2003)، التكيف الهيكلي والتعليم العالي: دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية ، منشور في: قضايا في التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

194-ناس ، السيد محمد ، (2003)، تمويل التعليم العالي : دراسة مقارنة بين مصر واليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، منشور في: قضايا في التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

195-ناس ، السيد محمد ، عبد الكريم ، نهي ، (2003)، الجامعة والعولمة : الطالب الجامعي بين الإقليمية والعالمية ، منشور في: قضايا في التعليم العالي والجامعي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

196-نوار ، محمد ، (2006)، أثر العولمة في حياتنا : آراء نخبة من كبار المثقفين ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

197-نوار ، محمد ، (2006)، المجتمع بين التبعية والهوية الوطنية: آراء نخبة من كبار المثقفين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

198-نوفل , محمد نبيل ، (1979)، التعليم والتنمية الاقتصادية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
199-نوفل , محمد نبيل ، (1992)، تأملات في مستقبل التعليم العالي ، القاهرة ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
200-نوفل ، محمد نعمان ، (1999)، تمويل التعليم أو تحدي الغد ، القاهرة ، جسور ، ع (2).
201-نوير ، طارق ، (2002)، المهارات البشرية وسوق العمل في مصر: مؤشرات مقارنة ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، مارس.
202-هلال , هاني ، (2008)، منظومة التعليم في مصر "جامدة" , حوار لجريدة الأهرام المصرية , بتاريخ 9 مايو.
203-هلال ، عصام الدين ، (1984)، نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرص التعليمية في جمهورية مصر العربية ، مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، خلال الفترة من 2 – 5 أبريل.
204-هيرتس، نورينا ، (2007)، السيطرة الصامتة: الرأسمالية العالمية وموت الديمقراطية، ترجمة صدقي حطاب ، الكويت ، عالم المعرفة ، ع(336).
205-وزارة التخطيط المصرية ، (1993)، الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 92-1993 / 96-1997 وعامها الأول 1993/92 ، المجلد الأول ، أبريل.
206-ياسين ، السيد ، (2005)، الحوار الحضاري في عصر العولمة ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
207-ياسين ، السيد ، (2006)، إعادة اختراع السياسة من الحداثة إلي العولمة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
208-الياسين ، أنور ، (1999)، جامعة القاهرة ومسيرة قرن ، الكويت ، مجلة العربي ، ع (486).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bikas C. Sanyal ;(1987), Higher Education and Employment , An International Comparative Analysis (An IIEP Research Project), Paris , UNESCO.
2. Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron,(1977), Reproduction in Education, Society and Culture, London, Sage Publications.
3. G. Psacharopoulos, Returns to Education; (1981), An Updated International Comparison, Comparative Education, Vol.17, No . 3.
4. G. Psacharopoulos, The Cost–Benefit Model ,(1987), in Economics of Education: Research and Studies , edited by G. Psacharopoulos, Oxford : Pergamon Press.
5. Galal, A ,(2002), The Paradox Of Education and Unemployment in Egypt, The Egyptian Center for Economic Studies, March.
6. George Psacharopoulos,(1994), Returns to Investment in Education ; A Global Update, World Development, Vol. 22,No.9.
7. George Psacharopoulos.,(2002), Returns to Investment in Education: A Further Update, World Bank Policy Research Working Paper 288, September.
8. J.S.Brubacher,(1982), On the Philosophy of Higher Education, (San Fransisco, Jessey – Bass Pub.
9. James Allman,(1979), "Social Mobility, Education and Development in Tunisia" , Vol. 28, Social, Economic and Political Studies of the Middle East. Leiden: E.J. Brill.
10. John Perry & Emak Perry.,(1988), The Social Web ; An Introduction to Sociology , New York: McGraw Hill Book Co., Inc.

11. Korayem, K.,(1997), Poverty and Poverty Alleviation Strategies in Egypt , Cairo Papers in Social Science, 22;1.
12. Larry Z. Leslie.,(1999), Value Systems Changes Resulting from a Media Ethics Course : A Postmodern Perspective , aper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (82nd, New Orleans, LA, August 4-7.
13. Marry Tasker & David Pacham,(1994), Changing Cultures? Government Intervention in Higher Education 1987-1993, British J. of Education Studies , Vol.42, No. 2.
14. Oliver Fulton et. al.,(1980), Higher Education and Manpower Planning: A Comparison of Planned and Market Economies, Education Policy Bulletin, Vol. 8 , No . 1, Spring.
15. Readings, B. C.,(1996), The University in Ruins, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
16. Sorokin ,p.,(1927), Social Mobility, Harper and Brothers.N.Y.
17. Sorokin ,p.,(1928), Contemporary Sociological Theories, New York:Harper.
18. Sorokin ,p.,(1959), Social and Cultural Mobility , New York , the Free Press.
19. Sullivan, T.J. & Thompson, K. S.;(1984), Sociology , New York , John Willey & Sons.
20. UNDP,(1990), Human Development Reports 1990 , New York , Oxford University Press.,1990.
21. UNDP,(1991), Human Development Reports 1990 , New York , Oxford University Press.
22. UNDP,(2002), Human Development Reports 2002/2008 Fighting Climate Change: Human Solidarity in a divided World, New York , Palgrave Macmillan.
23. United Nations Development Programme (UNDP).,(2002), Human Development Report 2002: Deepening democracy in a fragmented world, New York , Oxford University Press.
24. World Bank ;(1991), Egypt Alleviating Poverty During Structural Adjustment. Washington, DC World Bank.