المدرسة وتكوين الشخصية الاجتماعية للطالب المصري

School and social character formation for the Egyptian student

أ.د. كمال نجيب

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

dr_kamalnaguib@hotmail.com

المستخلص:

تتناول هذه الورقة قضـية التعليم، وتكوين الشـخصـية الاجتماعية للمواطن في إطار النظام التعليمي، ويتركز التحليل فيها على الارتباط القائم بين المدرســة والمجتمع، وعلى أثر طرق تربية الطلاب والخبرات المدرســية في تكوين السلوك الاجتماعي للفرد.

وتكمن أهمية هذه الدراسات عن الشخصية الاجتماعية– في سياقها موضوع الورقة الحالية عن دور المدرسة والتعليم في تكوين الشــخصــية الاجتماعية للمصــريين– في إمكانية توظيفها في التأثير والوعي والنقد الذاتي والتعبير عن موقف علمي واجتماعي إزاء السـلوك السـائد في المجتمع في فترة زمنية محددة، ولكنها تظل من الناحية المنهجية تعبيرًا عن مواقف علمية واجتماعية قد لا تجســـد الواقع؛ نظرًا لافتقارها إلى الرؤية الكلية المترابطة ثقافيًا وتعليميًا واجتماعيًا وتاريخيًا في حركة المجتمع وتطوره التاريخي.

الكلمات المفتاحية: المدرسة، الشخصية الاجتماعية، الطالب المصري.

Abstract: this paper tackled the issue of education and the formation of the social personality of citizens in terms of the educational system. The analysis of this issue focuses on the existing relationship between school and society, the impact of education methods, and school experiences on the formation of students' social behavior. The paper focuses on the role of school and education in forming the social personality of Egyptians and the possibility of using it in raising awareness, self-criticism, and expressing a scientific and social act regarding the prevailing behavior in society in a specific period of time. However, it remains in terms of the methodological sense, an expression of scientific and social attitudes that may not characterize reality; due to its lack of a holistic vision that should be culturally, educationally, socially, and historically interconnected in the movement of society and its historical development.

Keywords : School, Social Personality, Egyptian Student.

المدرسة وتكوين الشخصية الاجتماعية للطالب المصري

مقدمة:

تتناول هذه الورقة قضية التعليم، وتكوين الشخصية الاجتماعية للمواطن في إطار النظام التعليمي، ويرتكز التحليل فيها على الارتباط القائم بين المدرسة والمجتمع، وأثر طرق تربية الطلاب والخبرات المدرسية في تكوين سلوكهم الاجتماعي.

إن المدرسة، كمؤسسة اجتماعية، تعد الوسيط الرئيس– بعد العائلة – في تكوين شخصية الفرد وثقافته الاجتماعية، وتتكون شخصيته في إطار المدرسة كما تنتقل قيم المجتمع وأنماط السلوك فيه، إلى حد كبير، من خلال المدرسة وتدعم بواسطتها. وتقوم المدرسة بهذه المهمة بواسطة ما تستخدمه من طرق وأساليب لإعداد الأفراد وتربيتهم، والتي تعد عاملًا مهمًا في تحديد نوعية الشخصية الاجتماعية، من حيث ارتباطها بمجتمع معين، ودلالتها عليه، ولذا، فإن فهم المناهج التعليمية والأساليب التربوية السائدة في المدارس تكشف جانبًا مهمًا من السلوك الاجتماعي ودوافعه في المجتمع.

ولكن، ماذا نعني بالشخصية الاجتماعية للمواطنين؟

الشخصية الاجتماعية، كما يشير حامد عمار (1992 : 140–142) هي محصلة العوامل والقوى المؤثرة والمتفاعلة في تكوين الإنسان فكرًا ووجدانًا وسلوكًا. وتتمثل مظاهر الشخصية الاجتماعية السلوكية والفكرية في استجابات منتظمة ومقننة يمكن التنبؤ بها إلى أكبر قدر من المتوقع في مختلف المواقف، كما يمكن التواصل عن طريق هذه الاستجابات المصطلح عليها بين الفئات التي تعتبرها مجسدة لقيمها في مجالات التعامل المؤسسي، ومن ثم يتجاوز مفهوم الاجتماعية " مظاهر السلوك الفردي والفروق الخاصة في الأمزجة والمشاعر، وهذا التصور الشخصية الاجتماعية هو ما يمكن دراسته دراسة ميدانية موضوعية واستقراؤه وتركيبه من الدراسة التاريخية للثقافات، وهو، كذلك، ما يمكن أن تحدث عمليات التدخل في سبيل تطويره أو تغييره.

وتكمن أهمية هذه الدراسات عن الشخصية الاجتماعية – وفي سياقها موضوع الورقة الحالية عن دور المدرسة والتعليم في تكوين الشخصية الاجتماعية للمصريين – في إطار إمكانية توظيفها في التأثير والوعي والنقد الذاتي، والتعبير عن موقف علمي واجتماعي إزاء السلوك السائد في المجتمع في فترة زمنية

محددة، ولكنها تظل من الناحية المنهجية تعبيرًا عن مواقف علمية واجتماعية قد لا تجسد الواقع؛ نظرًا لافتقارها إلى الرؤية الكلية المترابطة ثقافيًا وتعليميًا واجتماعيًا وتاريخيًا في حركة المجتمع وتطوره التاريخي.

وتتكون شخصية الفرد في المدرسة بمساندة المؤسسات التربوية والدينية الأخرى، وفي كثير من الأحيان بالتنافس مع مؤسسات وأنظمة ذات دور مهم في التنشئة، منها: الأسرة، ووسائل الإعلام، وجماعات الأقران، والأحزاب أو الحركات الاجتماعية والسياسية الأخرى، ومن خلال الثقافة المتكاملة السائدة ينشئ المجتمع الأفراد على شاكلته، وبكل تنوعاته، بحسب مواقعهم وانتماءاتهم ومصالحهم، ومدى اندماجهم في المؤسسات التقليدية والحديثة.

ومن الأهمية أن نؤكد أن المجتمع صورة مكبرة للمدرسة، والمدرسة صورة مصغرة للمجتمع ، فكلاهما مرآة الآخر، وليس من فروق كبرى بين الثقافة والعلاقات والأدوار التي تسود في كل منهما. وما يحدث من تغيرات في أحدهما يؤدي بالضرورة إلى تغيرات مشابهة في الآخر. وفي هذا السياق، يتفاعل التعليم بناءً ومضامين، تفاعلًا دائمًا مع المجتمع بكامله وبكل مظاهره الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ويعمل على تلبية حاجة المجتمع في إخضاع كل فرد من أفراده لعملية تربية وتثقيف، هدفهما المحافظة على النظام القائم وتأمين استقراره واستمراره.

والسؤال الرئيس الآن: كيف تتكون شخصية المواطن معرفيًا وعقليًا وشخصيًا في إطار عملية التربية والتثقيف التي يخضع لها في المدرسة المصرية وفي حجرة الدراسة ؟ وما نمط أو خصائص هذه الشخصية الاجتماعية، من حيث العادات الذهنية والإدراكات والتصورات التي تتولى المدرسة عملية تكوينها لدى الطالب؟

إن هذا السؤال يدفعنا إلى البحث عن خصائص السياق التربوي المعاصر في مجتمعنا، وما يتضمنه من تنشئة ثقافية واجتماعية وسياسية للشباب، وأبعاد الشخصية الاجتماعية التي تتكون نتيجة هذه التنشئة. أما عن منهجية البحث، فسوف نعتمد على استقراء أسس ومضامين البحوث والدراسات السابقة في مجال التعليم وبناء شخصية الإنسان، وتحليل أهم ملاحظات هذه البحوث ونتائجها. ومن أهم هذه الدراسات والبحوث التي كان لها أهمية كبرى في إعداد هذه الورقة دراسات كل من: حامد عمار (1992)، وحسن

البيلاوي (1993، 1996)، وحليم بركات (2000)، وهشـــام شـــرابي (1999)، وعزت حجازي (1985)، وكمال نجيب (2003).

وتنقسم هذه الورقة إلى قسمين رئيسيين: ففي البداية سوف نعرض لخصائص السياق الاجتماعي التربوي في مصر في الحقبة الراهنة، أما القسم الثاني فيتناول أهم خصائص الشخصية الاجتماعية للتلاميذ في المجتمع المصري.

أولًا: خصائص السياق التربوي للمدرسة المصرية:

يمكننا أن نحدد ثلاثة أبعاد تتعلق بخصائص السياق التربوي في مدارسنا، والتي من شأنها التأثير في تكوين شخصيات الطلاب في المجتمع المصري، ويهدف هذا القسم من الورقة إلى رصدها وكشفها وتحليلها ونقدها، وهي:

1- بنية التنظيم المدرسي.
2- البنية المعرفية في العملية التعليمية.
3- ثقافة الفصل.

ونعالج هذه الأبعاد الثلاثة تفصيلًا كما يلي:

1- بنية التنظيم المدرسي:

بنية التنظيم المدرسي مفهوم يشير إلى شبكة العلاقات الاجتماعية الثابتة نسبيًا بين أعضاء المدرسة من أجل تحقيق أهداف أساسية متفق عليها لأداء الواجبات والأدوار المنوطة بكل عضو منهم، ونعني أساسًا بأعضـــاء المدرســـة: الإداريين والمدرســـين والتلاميذ، وهذه البنية وليدة التفاعل الاجتماعي التاريخي، إلا أنها نظمت وشكلت ورتبت بطريقة رسمية؛ من خلال علاقات النفوذ التي تتجسد في مدير المدرسة ونوابه، ومن يملكون نفوذًا يســـتند إلى القوانين والقواعد واللوائح، وهذه البنية بنية رســـمية تتمثل في التقنيات التي يتم بها العمل، وفي الجداول الدراسية والقواعد الإدارية. (حسن البيلاوي، 1996: 19).

وبنية التنظيم المدرسـي في مصـر بنية بيروقراطية تقوم على هرمية السـلطة، ومبدأ الاحتكار الفعال لمصـادر القوة والسـلطة لمصـلحة القوى البيروقراطية الأعلى، أي أن سـلطات المدير وقراراته تجئ في ضـوء تعليمات ومنشـورات القوة الإدارية الأعلى، لذا نجد أن بنية التنظيم المدرسـي السـائدة، لا تشـجع على إشـراك

العاملين، سواء من هيئة الإدارة كالنظار والوكلاء، أو من المدرسين والطلاب، في مختلف النشاطات المتعلقة بإدارة المدرسة، وبالتالي في صنع القرار والمصير. وعلى العكس من ذلك تمامًا، فإنها تعتدي على حقوقهم وصلاحياتهم ومسئولياتهم، وتحرمهم من ممارسة سلطاتهم، وتعطل دورهم في تحسين أدائهم الإداري أو التعليمي، وتجاوز المشكلات والتحديات، التي يواجهونها في عملهم داخل المدرسة، فتحيلهم إلى كائنات عاجزة، مغلوب على أمرها، ولا حول لهم ولا قوة.

وفي كل الأحوال، يتجاوز الأمر حدود الرئيس والمرؤوس ليحقق صيغة القامع والمقموع، ولذلك يتعلم العاملون في المدرسة سواء من الهيئة الإدارية أو التدريسية ما يمنع قيامهم بوظيفتهم الأصلية كمديرين أو مدرسين، لأن ما يقومون به لا بد أن يدور بين تعليمات مدير المدرسة وتوجيهات ولوائح السلطات الإدارية الأعلى.

وإذا كانت العلاقات المدرسية الأساسية تقوم على هرمية السلطة الإدارية، وتمركز الضبط ومحورية المدير الأكبر، فإن هذه العلاقات لا تقوم في فراغ، ولا تبنى على أساس علاقات السيطرة والإخضاع داخل الهرم السلطوي المدرسي نفسه. فتركيب السلطة في النظام التعليمي المصري، تركيب هرمي ضخم، وهناك أهرامات متعاقبة ومتسلسلة في الرتب والدرجات، وجميعها أهرامات صغيرة تنتهي بالهرم الأكبر المتمثل في السلطة الوزارية المركزية، من ذلك يتبين أن ثمة أهرامات إدارية عديدة تمارس ضغوطًا شديدة على مديري المدارس، من أجل ضمان أن يكون التنظيم الاجتماعي الإداري للمدرسة صورةً مطابقة للصورة التي ترسمها السلطة المركزية الأعلى لهذا التنظيم، وبالتالي الحفاظ على النظام القائم والعلاقات الاجتماعية المدرسية الراهنة.

ومن الواضح أن " المراتب الإدارية " وتسلسل السلطة والنفوذ داخل المدارس وخارجها، قد حولت هيئات الإدارة المدرسية إلى أفراد عاجزين لا يسيطرون على عملهم، ومن ثم يتكون الإحساس بالعجز في مواجهة التحديات المدرسية، كما يتكون الخوف من الخطأ، وتفضيل الطرق الآمنة، واللجوء إلى الكذب والنفاق والمجاملات لاتقاء شرور الجزاءات، والكذب والشكلية في المحاولات المستميتة من جانب الكوادر الإدارية في المواقع الدنيا لتقديم صورة " وردية زائفة عن أحوال القطاعات المسئولين عنها داخل المدرسة، وإضفاء ملامح مغايرة للواقع المتردي.

ومن ثم، فمن الطبيعي أن يتدرب مدير المدرسة، من خلال تعامله مع ذوي السلطات الإدارية الأعلى، على كيفية قمع أفكاره وآرائه ومواقفه من تطوير النظام التعليمي بصفة عامة، وتحسين أساليب إدارته للمدرسة بصفة خاصة، فيتعلم كيف يمثل دور المتعاون مع النظام الإداري الاستبدادي الحالي، بعد أن فهم جيدًا أن الشرط المسبق للاحتفاظ بالسلطة، والمحافظة على مصالحه الشخصية (الدروس الخصوصية وغيرها)، هو الامتثال لهذه السلطة والتعاون معها، والدفاع عن أوضاعها، وعدم معارضتها على وجه الإطلاق مهما كانت المبررات، فهذه الممارسات من المدير هي التي تعيد إنتاج درجته الإدارية وتجدد امتيازاتها.

أما في تعامله مع الأدنى منه مكانة من المديرين والمدرسين، أو مع الصغار من تلاميذ المدرسة، فالأمر يكون مختلفًا أشد الاختلاف. حيث يبدأ بالإدارة " أي بإصدار التعليمات والتوجيهات الفوقية، وينتهي بالخضوع الكامل، في الغالب على أساس شخصي بحت، من جانب جميع العاملين بالمدرسة، وجميع الطلاب.

ويمارس المدير إذًا دورًا مزدوجًا داخل المدرسة، فهو من ناحية يجلس على قمة السلطة في المدرسة له الأمر وله الطاعة، يقيم منها علاقات عقابية متشددة، من أجل تنفيذ تعليمات وتوجيهات الإدارة في المستويات الأعلى، وهو من ناحية أخرى، يبني علاقات هذا الدور العقابي الأول على أساس شخصي بحت أي في ضوء مصلحته الخاصة، ورؤيته لها. ومن ثم، فإن عنصر الجزاء الذي يمارسه ثوابًا أو عقابًا لا يكون قائمًا على أسس موضوعية ووفق الصالح العام والهدف المبتغى من المدرسة، ويترتب على ذلك، تفكك بنية النظام المدرسي واختلالها، وصعود مبدأ الشكلية " أي الوجود الشكلي للتنظيمات المدرسية واللوائح والقوانين وتقسيم العمل بين العاملين بالمدرسة، كما تكون النتيجة النهائية، انقسامات وعداءات بين الأفراد. ففي ظل هذه البنية الإدارية المدرسة، تكون مستويات التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المدرسة مستقطبة كلها حول العام، والمخاصمة والنزاع الصريح أو الضمني، وتغلف – في أغلب الأوقات – بالنفاق والمجاملات.

وليس من الصعب ملاحظة الفساد والتحلل الذين يستشريان في المدارس المصرية، فمن تأخير حضور المدير، إلى غياب غير مبرر للمدرسين، إلى خروج ودخول الطلاب في أي وقت في أثناء اليوم الدراسي، وبلا أي ضابط، إلى حصص بلا مدرسين، وإلى تقليص مزاجي لساعات الدراسة أحيانًا، إلى دروس

خصوصية داخل بعض المدارس، كل هذا جنبًا إلى جنب، مع روح التذمر، والاغتياب، والكراهية والعداء التي تسود نفوس المعلمين.

وصفوة القول، إن الإدارة في التعليم المصري، وهي أولا وأخيرًا شكل من أشكال سلطة الدولة التي يحتك بها المواطنون مباشـــرة ويوميًا، والتي تعجز عن بناء الإطار الفكري والإداري والتربوي الذي يوحد العاملين والتلاميذ داخل المدارس، ويبني إحساسًا بالانتماء إليها. فهذه الإدارة في مستوياتها العليا والدنيا لا تمتلك – فيما يبدو – رسـالة تربوية اجتماعية، تسـمح لها بأن تحقق تكاملًا اجتماعيًا وثقافيًا يتيح حالة من التماسك بين أعضاء المدرسة، وتسمح بدرجة عالية من التفاعل الاجتماعي بين أعضاء ذلك المجتمع، ويكون هذا التفاعل مبنيًا على القبول والرضا أكثر منه على القهر والاستبداد.

وليس من شـك، أن ضـعف هذا التكامل يبقى جزءًا من هشـاشـة التكامل الذي يحدث في النسـق الاجتماعي الأكبر، ومن مظاهر انعدام التكامل الاجتماعي والثقافي داخل المدرسـة أن تصـبح درجة تقاسـم القيم التربوية والأهداف التعليمية محدودة بين أعضـاء المجتمع المدرسـي، ويصـبح منطق التفتيش المسـتمر والمحاسبة والمساءلة والجزاءات التأديبية ضروريًا للحصول على الإذعان والامتثال، ويسود التشتت والانقسام والاتجاهات العدائية. وبدلًا من أن ترتفع ثقافة السـلطة الإدارية للمدرسـة فوق المصـالح وتناقضـاتها، تنخرط هي نفســها بفعل طبيعة بنيتها –وهي جزء من بنية النظام التعليمي الأكبر الذي هو صـــورة من بنية النظام الاجتماعي الأشـمل – وتركيبتها الاسـتبدادية الفاسـدة، في التناقضـات التي أخذت تمزقها أو بالأحرى، تبرز تمزقها الداخلي المستور بشعارات تربوية هزيلة (مدرستي نظيفة، وجميلة، ومتطورة، ومنتجة... إلخ).

وطالما بقيت الإدارة المدرسية عاجزة عن تحقيق التوافق بين معلميها وتلاميذها، وعاجزة عن أن تكون إدارة تربوية حقيقية، ذات صـلاحيات فعلية، وتوجهات ديمقراطية، فإن جماعات المصـالح – لا يجمعها سوى الرغبة في تأييد الفساد وفي مقدمته الدروس الخصـوصـية الظل وعلى نحو مسـتتر – تعد سـلطة مضـافة إلى سلطة المدرسة .

وفي النهاية، فإن بنية التنظيم المدرسي في خصائصها الأساسية، صورة مصغرة من المجتمع، فالقيم التي تسـودها من سـلطة وتسـلسـل وتبعية وقمع وتفكك، وانخراط الأفراد في تأمين مصـالحهم الخاصـة على حساب المصلحة المدرسية العامة، هي التي تسود العلاقات الاجتماعية بصورة عامة، وفيما تقوم بنية التنظيم

المدرسي، بنمط الثقافة والعلاقات الاجتماعية التي تسودها، بتجسيد النظام الاجتماعي الأكبر، فإنها في نفس الوقت تقوم بدعمه وإعادة إنتاجه. وهذا هو بيت القصيد.

2. البنية المعرفية في العملية التعليمية:

لقد كان حديثنا في الجزء السابق عن التنظيم الاجتماعي والإداري للمدرسة، ومهما كان هذا الجانب التنظيمي والإداري مهمًا؛ فإنه لا يعدو أن يكون جانبًا واحدًا من جوانب كثيرة تؤثر تأثيرًا كبيرًا على تكوين شخصية الطالب، وثمة جانبان مهمان آخران في مسألة تكوين الشخصية، هما: البنية المعرفية، وبنية الثقافة المدرسية.

أما عن البنية المعرفية، فنعني بها طبيعة المعرفة والمناهج التعليمية التي تكون محتوى التعليم، وجملة الأنشطة التعليمية المعرفية التي تقوم بها، ومن خلال عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة وحجرة الدراسة. والمنهج هو جميع الخبرات التي يكتسبها التلميذ بتوجيه من معلميه، والواقع، أن ثمة خصائص تميز البنية المعرفية والمناهج التعليمية السائدة في النظام التعليمي المصري.

أول هذه الخصائص أن هذه البنية وما تتضمنه من مناهج تعليمية تتميز بأنها بنية تقليدية، يبدو التعليم في سياقها، وكأنه عملية تحصيل لمجموعة من المعارف التي اختزلت إلى مجرد نصوص مشيئة في قوالب جاهزة للتلقين، لا تتطلب إلا الحفظ، ولا ترضى إلا بالطاعة، وتستدخل في نفس المتعلم قهر السلطة وعبودية النص، والمنهج هو تلك المعرفة الثابتة المطلقة. وهكذا اختزلت المعرفة المدرسية –من حيث هي بالأساس بحث وكشف عن قوانين الوجود والحياة – حتي أصبحت مجرد أشكال جاهزة ومعبأة في كتب تنقل إلى التلميذ نقلا في نصوص جامدة تحفظ في ذاكرته، واختزلت شخصية التلميذ، من حيث هي إمكانيات وقدرات مبدعة، حتى أصبحت مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ، وتلعب الامتحانات التقليدية في نظمنا التعليمية دورًا كبيرًا في غرس الرهبة والخوف والطاعة العمياء والتفكير غير العلمي في شخصية أبنائنا، وتكريس القيم المرتبطة بنظامنا التعليمي بما له من بنية معرفية تقليدية. (حسن البيلاوي، 1992: 151؛ 1996: 16).

وثاني هذه الخصائص، ما تبرزه الدراسات التي أجريت في مجال تحليل المناهج التعليمية من أن المعرفة المدرسية التي تتضمنها المناهج التعليمية ما تزال– في مجمل أسسها ومضامينها المعرفية وأبعادها الاجتماعية والأيديولوجية– ذات حمولة تقليدية مكرسة ومروجة للعديد من القيم والتصورات والتمثلات ورؤى العالم والذات والآخر ... إلخ ، مثل صورة المرأة والطفل والسلطة والحاكم والمدينة والقرية والعامل والغني

والفقر، والتفاوت الاجتماعي، والحق والواجب، والمواطن الصالح، والطاعة والعصيان، والخير والشر إلخ ، مما يعد منافيًا ومتناقضًا في كثير من مدلولاته الظاهرية أو الضمنية المقنعة لمقتضيات ومضامين التربية من أجل تحقيق التنمية البشرية والحياة الديمقراطية، التي تتضمن العدالة والمساواة بين جميع البشر. (مصطفي محسن، 2004 : 9).

أما ثالث هذه الخصائص فهو أن المناهج الدراسية تبعد الدارس عن الواقع الاجتماعي الحسي، وتعزله عن التجربة الحسية، وتكون فيه نوعًا من سوء الفهم لهما والتعالي عليهما. والأخطر من ذلك أنه – أي المنهج – يقدم له النظام الاجتماعي القائم كمعطي يرتفع على النقل، و غير قابل للمناقشة. فالمجتمع المصري – بشيء من التعميم – مجتمع يعيد إنتاج نفسه دون تطوير، ويحقق ذلك بكل طريقة (العقاب الجسدي والنفسي، التلقين، التخويف والتهديد)، وهكذا اختزلت علاقة التلميذ بعالمه الخارجي – من حيث يجب أن تكون علاقة حية – حتى أصبحت علاقة سلبية، يتلقى فيها الطفل ما تفرضه عليه القوى الخارجية وهو لا حول له ولا قوة.

وشجع نظامنا التعليمي وبنيته المعرفية التقليدية روح الطاعة والتلقي السلبي والاتكالية في أبنائنا، وجعل منهم عبيدًا للنص المسموع من سلطة أعلى، وللكلمة المكتوبة وأحرف الطباعة، فالتلميذ منذ أن يدخل أبواب هذا النظام التعليمي، يعتمد على ما يقرأه في الكتاب، أو يسمعه من المدرس، ويأخذ الدليل على تفوقه ومقدرته من استرجاع ما أخذه من مدرسيه بطريقة التلقي ومن الكتاب بطريقة الحفظ والتكرار. ويظل التلميذ يمارس ذلك، ويتعامل معه حتى يفقد الإبداع والابتكار والرغبة في التجديد، ويصير عبدًا للكلمة المكتوبة وما سمعه من مدرسيه وما تلقاه عنهم .ويظل كذلك – بهذه الطباع – حتى يصبح شابًا يافعًا، متكلا على ما يسمعه ولا يفكر إلا من خلال الغير، ومعنى ذلك أننا نغرس في أبنائنا، وننمي فيهم ألوانًا غير علمية من التفكير، ونقضي على ابتكاراتهم وقدراتهم على المناقشة وصنع القرار. ومع ذلك نعلن كل يوم وننادي بالتربية الاستقلالية الهادفة إلى بناء الذات. (حسن البيلاوي، 1992: 146).

ويشير عزت حجازي (70:1985) إلى أن هذه البنية المعرفية التقليدية تتجه بالطالب المصري، لا إلى تحقيق ملكاته وصقل مواهبه وإرضاء طموحاته، بل إلى صبه في قوالب بالشكل الذي ترضى عنه السلطة الاجتماعية وتقبله. فمواد الدراسة – وهي تركز على بعض المعارف، وتغفل بشكل يكاد يكون تأمين

احتياجات النمو العضـوي، والارتقاء النفسـي الاجتماعي السـوي – لا تلتقي مع اهتماماته إلا في النادر، ولا تجيب إلا عن القليل من تساؤلاته، ولا تساعده أن يحقق فهما الواقع من حوله.

3. بنية ثقافة الفصل:

ثمة اتجاه واسع بين النقديين من مفكري التربية وباحثيها يركزون في هذه الآونة، بصفة أساسية، على دراسـة " ثقافة الفصـل " و" ثقافة المدرسـة"، أي ما تشـتمل عليه ثقافة الأفراد والجماعات، والطلاب والمعلمون وهيئة الإدارة المدرسـية، من مدركات ومعانٍ ومنظورات، وكيفية تعاملهم في حياتهم اليومية داخل المدرسـة، ومحاولة تحديد العلاقات والتداخلات بين هذه الثقافة، وما يجري في المجتمع الأوسع من علاقات وتفاعلات، على اعتبار أن الثقافة المصغرة – ثقافة المدرسة– "امتداد الثقافة المجتمع وتمديد لها في نفس الوقت".

والثقافة خبرة حياتية متناقضـة تمثل المبادئ المشـتركة التي تظهر بين جماعات وطبقات معينة في ظل ظروف اجتماعية وتاريخية حقيقية، إنها الممارسـات اليومية المهمة والمسـلم بها دون فحص أو اختيار، وهي التي توجه وتقيد الفرد والفعل الاجتماعي، وقد تتخذ ثقافات المدرسة والفصول الدراسية أشكالًا معقدة، أو متجانسـة أو منعزلة، لكن المبدأ الذي يظل راسـخًا أنها تتحقق في إطار شـبكة من علاقات القوي لا يمكنها الفرار منها. والمهم هنا، أنه يجب أن يسـتقر في أذهاننا أن الثقافة المدرسـية المسـيطرة وثقافة الفصـل، وإن كانت متجسدة في كافة مستويات الممارسات المدرسية (اللغة الرسمية، قواعد المدرسية، العلاقات الاجتماعية للفصل– اختيار المعرفة المدرسية وتقويمها، استبعاد رأس مال ثقافي معين، إلخ) فإنها لا تفرض نفسها فرضًا بصورة مبسطة على وعي المقهورين، فدائمًا يتم توسطها، وأحيانًا يجري رفضـها، وأحيانًا يستر تثبيتها. وغالبًا يتم قبولها جزئيًا ورفضـها جزئيًا. القضـية هنا، إننا يجب أن نتناول في بحوثنا وتحليلاتنا هيمنة ثقافة المدرسة والفصل الدراسي على التلاميذ، والثقافة المضادة التي ينتجها الطلاب لمقاومتها .

ومحصلة هذا الفهم أن شخصيات الأفراد وهوياتهم تتكون، ويتطور منظورهم في إطار القيود البنيوية للثقافة المدرسية المسيطرة، من خلال إنتاج أنماط وأشكال ثقافية مبدعة، فبينما يجري إنتاج الشخص المتعلم ثقافية داخل المؤسـسـات التعليمية فإنه ينتج، أيضًـا، أنماطًا وأشـكالًا ثقافية خاصـة به، تعدل في الطموحات والعلاقات الاجتماعية المدرسية المسيطرة، وقد تنتقل في الواقع إلى ما وراء المدرسة.

ويتجه تركيزنا في هذه الورقة إلى جانبين أساسيين من جوانب ثقافة الفصل الرسمية، أولهما علاقات الاتصال في العملية التعليمية، وثانيهما: الضبط الاجتماعي للتلاميذ وعلاقات السيطرة والقمع داخل الفصل.

أ- علاقات الاتصال في العملية التعليمية: ثقافة التلقين والاستبداد والسلبية

تقوم علاقات الاتصال في العملية التعليمية، على نقل المعرفة من نصوص ومناهج جامدة، والإفراط في استخدام اللفظية، شرحًا، وتلخيصًا وتوضيحًا، وتلخيصًا للتلخيص، وتوضيحًا للتوضيح، فالمعلمون في الفصول وظيفتهم الرئيسة التي يقومون بها هي شرح الدروس للطلاب، وإذا قاطعهم أحد استشاطوا غضبًا، آنفين مما قد يبديه التلاميذ في الفصل من حركة، فهم يهتمون بالضبط والربط، وتعضدهم المدرسة وإدارتها الصارمة المستبدة.

وفضلا عما سبق، فإن نصيب العمل والممارسة في الفصول المدرسية قليل جدًا، حتي دروس العلوم والحاسب الآلي والتكنولوجيا، يهيمن على تدريسها هذا المنحى، وحصص التربية الرياضية تهمل عن قصد ، لا يوجد في المدارس معلمون لحصص الموسيقى، ويتم تدريس المواد الدراسية الأخرى في هذه الحصص، بدلا منها؛ وبالتالي فالدروس مكدسة بالتلقين والحفظ والتسميع دون اعتبار لأي شيء آخر.

على هذا النحو نجد أن القيم والأساليب والطرق المستخدمة في التدريس وفي إدارة الفصل، لا تشجع على إشـــراك التلميذ في مختلف النشـــاطات التعليمية، وبالتالي، في تكوين ميوله واهتماماته وقدراته على المناقشة والحوار والإبداع والرغبة في التجديد، وطموحاته المدرسية والحياتية. بل على العكس من ذلك تمامًا، فهي تعتدي على حقوقه التعليمية الأساسية، وتعطل رغبته في تحسين مستويات تفكيره وفهمه وإدراكه للعلم وللمنهج العلمي في البحث والاســـتقصـــاء، فتحيله هو الآخر، إلى كائن عاجز، مغلوب على أمره، مرهق بمهمات وواجبات وتقاليد مفروضـة عليه من المعلمين، ومنشـغل عن نفسـه وتفكيره، وفهم حياته الاجتماعية بأمور واهتمامات سطحية، مثل: الحفظ، والدرجات، والنجاح، والشهادة، والحصول على المعلومة الجاهزة التي لا تكبده أي مشقة في استيعابها أو حفظها عن كسب؛ رضاءً المعلمين.

ومعنى ذلك أن حياة التلميذ داخل الفصـل تبدأ وتنتهي بالتلقين، والتلقين – كما نعرف – يشـدد على السلطة، ويستبعد الفهم وإعمال العقل. أي أنه يدفع إلى الاستسلام، ويمنع حدوث التغيير. فيتعلم التلميذ أن يقبل دون اعتراض أو تساؤل سيطرة المعلم على كل متطلبات عمليات تعلمه، بل وعلي جميع جوانب أفعاله وأقواله وحركاته داخل الفصـــل. فالمعلم لا يتيح للتلاميذ أي مجال للاســـتقلال الذاتي في الكلام أو الحركة والفعل، فلا يتحدثون أو يتحركون أو يســـألون إلا إذا أذن لهم، ويتحدثون حين يطلب منهم المعلم ذلك مبالغين في إبداء فروض الطاعة والخضوع والاحترام، ولا يستطيعون أن يجلسوا إلا بعد أن يأذن لهم. والويل

كل الويل للتلميذ الذي لا يسير خطوة خطوة في أثناء الحصة مع تعليماته، وينجز تكليفاته، وينظر في كتابه حين يوجهه، ويكتب في كراسته حين تصدر إليه الأوامر بذلك. وحين يدخل زائر إلى الفصل، يأمر المعلم جميع الطلاب بالوقوف، ولا يجلسون إلا بناءً على أمر آخر، لا حركة ولا كلمة ولا خروج من الفصل .وكثير من المعلمين والمعلمات يصطحبون عصاهم " معهم داخل الفصول إيذانا وإعلانًا بأن العصا لمن يعصى أوامر المعلم أو يخرج عنها، وعلى التلميذ أن يتخلى طائعًا أو مجبرًا عن حريته، ويلغى فكره، ويأخذ المعارف من المعلم بلا سؤال أو فضول .

فكأن المعلم داخل الفصل بمنزلة السيد المطلق، الذي لا يتحكم في تعليم تلميذه وأفكاره فقط، بل أيضًا، في شخصه. فهو يكبل التلميذ بقيود التعليمات والأوامر والنواهي، وكأنه لا يعترف بإنسانيته ولا بحاجاته الإنسانية اليومية. إنه يعترف فقط بحاجته إلى التعلم عن طريق التلقين، وبحكمة الكتب والمناهج التعليمية.

ويتجاوز الأمر هنا حدود الجهل – فالتعليم يحقق صيغة القامع والمقموع. ولذلك ينتهي موضوع التعليم، في دلالته التحررية الحقيقية ويأخذ مكانه التلقين؛ حيث يكون دور التلميذ استظهار ما قاله المعلم. وهكذا ينقلب دور المعلم إلى ضده، ويتعلم التلميذ ما يمنع تعلمه، لأن ما تعلمه يدور بين التلقين والاستظهار .

وينتج عن ذلك، أن التلميذ لا يتعلم في ثنايا علاقة الاتصال التي تقوم على نقل بعض المعلومات والمعارف فحسب، بل يتعلم أيضًا، فكرة أن الانصياع والاستسلام وطاعة المعلم والسكون وقبول ما يقوله الكتاب المدرسي والمعلم طائعا وعدم إخضاعه إلى أي تساؤل أو تفكير شروط أساسية للتعلم والنجاح. وتنتهي في مثل هذه العملية إمكانية الحوار، ويتحول التلميذ إلى طرف سلبي خاضع، ويتحول عقله إلى مخزن للمواد التي يقررها الكتاب والمعلم. والتلميذ هنا ليس جاهل" فحسب، بل عاجز أيضًا، عن أن يفهم معنى الأفكار والأشياء لوحده، ويحتاج إلى معلم له طبيعة مغايرة، يشرح له غامض الأشياء. فالاتكالية والعجز والانصياع والطاعة صفات أساسية للتلميذ الذي يريد أن يحق درجات مرتفعة ونجاحًا مرموقًا في النظام التعليمي المصري.

كما أن هذا النمط من علاقة الاتصال التعليمية يغرس في التلميذ منذ نعومة أظفاره النزعة الأنانية الفردية، ويقتل فيه الإيمان بالمشاركة، ويفقده القدرة عليها، ويقطع علاقته بغيره، ويضعف من إحساسه

بالانتماء وبأهمية التعاون والعمل الجماعي، كما أن الامتحانات – التي تعد جزءًا مكملًا لعملية نقل المعرفة تعزز النزعة الفردية الأنانية وتكرس التنافس الفردي، بل تعاقب كل من يشـــذ على ذلك. ومن ثم، نجد لدى الطلاب ميولا معاكسة وعدائية للتقدم على أقرانهم بحق أو بغير حق، بطرق مشروعة أو غير مشروعة مثل "الغش". فالمهم الوصول إلى النجاح من أقصر الطرق ما دامت المسألة كلها يحكمها مبدأ المنافسة الفردية.

والواقع، أن التنظيم الاجتماعي الهرمي الاستبدادي للمدرسة هو نفسه، السائد داخل الفصول الدراسية. وعلى أي حال، فإن الهرم الاجتماعي للفصل الذي يجلس المعلم على قمته والتلاميذ في أسفل القاعدة، هو أصغر وآخر الأهرامات الاجتماعية التي تجسد بنية التنظيم الاجتماعي للتعليم المصري. كما أن المدير محور تنظيم المدرسة، فالمدرس في الفصل هو المحور الذي تنتظم حوله جميع الأعمال التعليمية والتعلمية داخل الفصل؛ إذ إن العلاقة بين المدرس وطلابه، كما هي بين المدير ومرؤوسيه من الإداريين والمعلمين، وبين الحاكم والمحكوم في المجتمع الأكبر، علاقة هرمية. فإرادة المعلم في الإرادة المطلقة، ويتم التعبير عنها في الفصل – كما في المدرسة والمجتمع – بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة والقمع، كما تقوم الإدارة المدرسية على الاحتكار الفعلي لمصادر القوة والسلطة في المجتمع المدرسي ويقوم المعلم باحتكار جميع مصادر القوة والسلطة داخل الفصل، وهكذا يعيد المعلم إنتاج المنطق السلطوي داخل الفصل، فتظل علاقات السيطرة والخضوع هي أساس ثقافة الفصل في المدارس المصرية، كما هي بالتمام والكمال أساس ثقافة المجتمع. والمعلم هنا صورة مصغرة من المدير المنتشي بالوكالة في إدارة فصله وتلاميذه.

ثقافة الفصل إذا في خصائصها الأساسية، صورة مصغرة من ثقافة المدرسة. وثقافة المدرسة صورة مصغرة من المجتمع. فالقيم التي تسود ثقافة الفصل من سلطة وتحكم وسيطرة وقمع وخضوع، هي التي تسود العلاقات الاجتماعية في المدرسة وفي الفصل وفي المجتمع بصورة عامة .فبنية المدرسة القائمة على السلطة الفوقية تقابلها بنية اجتماعية مماثلة داخل الفصل.

ب– الضبط الاجتماعي للتلاميذ: علاقات السيطرة والقمع داخل الفصل:

معضلة المعلم هنا، أنه في ظل نظام من علاقات التدريس القائمة على النقل والتلقين في اتجاه واحد من معلم لا يناقش إلى طالب سلبي لا يشارك، ونصوص وكتب جامدة مطلوب من الطالب أن يحفظها في ذاكرته، وفي ظل تجريده من كل مصـــادر القوة والتحكم الكامل في حركته وكلامه، وتفاعله الاجتماعي مع زملائه، لا يمكن المحافظة على علاقات السيطرة والخضوع والطاعة هذه طوال أوقات الدراسة بغير قمع

وقهر دائمين، في بنية الفصل الدراسي هذه، والمدرس لكي يكون مدرنًا، لابد أن يتقن فن التلقين وفن القمع أي السيطرة والاستبداد في إطار عملية التعليم ، وكلا من التلقين والقمع يشدد على السلطة، ويستبعد الفهم وإعمال العقل، أي أن كلا منهما يدفع إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغير.

إن الضرب والاستهزاء بالطلاب وتحقيرهم والتقليل من قيمتهم، أصبحوا مبادئ مهيمنة على العلاقات الاجتماعية داخل المدارس الحكومية المصرية، وهي وسائل إذلال الطلاب، وتشير فعلًا إلى هيمنة فلسفة السيد والعبد على الثقافة السائدة للفصل وعلى ثقافة المدرسة، وهي أولا وأخيرًا وسائل لتأكيد السلطة وفرض الخوف والطاعة والخضوع على الطلاب. وطاعة التعليمات هنا يكون مصدرها الخوف أكثر منه الحب والاحترام. فلا يوجد في ثقافة الفصل تقديرات واضحة لقيم الحب والاحترام، وهذه الأساليب تجعل من التلميذ يشعر بفقدان الثقة والاحترام لنفسه وللآخرين.

ثانيا: بعض مقومات الشخصية الاجتماعية للطلاب في السياق التربوي المصري:

في إطار هذا السياق التربوي للمدارس المصرية، وفي ظل ما تتميز به بنية التنظيم المدرسي من هرمية تكرس الاستبداد والاغتراب، والبنية المعرفية التي تكرس الجمود والسلبية، وفي سياق بنية ثقافة الفصل التي ترتكز بصفة أساسية على التلقين والقمع، في ظل ذلك كله، يعيش الطلاب في هذا السياق الاجتماعي التربوي حياة مدرسية قاتمة ومضطربة، تسودها قواعد متعسفة تحكمية، وثقافة فصل يهيمن عليها التلقين والقمع والاستهزاء. ولا يكون لهم سوى قليل من السيطرة على تحديد مهامهم وطرق إنجازهم لهذه المهام، وعلى الجهود المضنية التي يبذلونها في عملية التعلم .

والسؤال المحوري الذي يثار في هذا القسم من الورقة هو: ما أهم خصائص الشخصية الاجتماعية التي تنتجها المدرسية في إطار هذا السياق التربوي والثقافي للمدارس المصرية؟

في الصفحات القادمة محاولة لتقديم إجابة تفصيلية نوعا ما عن هذا السؤال المهم. وتتجه الإجابة إلى التركيز على مجموعة محدودة من خصائص الشخصية الاجتماعية هي :الاغتراب، والجمود الفكري والتعصب، والخوف، والنزعة التنافسية والأنانية، والفردية، والغش، والعنف.

1. الاغتراب:

ما نقصده بالاغتراب بشكل خاص هنا، حالة عجز الإنسان في علاقاته بالمدرسة والإدارة المدرسية وبالمعلمين وبالعمل التعليمي الذي يمارسه داخل المدرسة بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تعمل ضده، بدلا من أن تستعمل لصالحه، في سبيل تحسين قدراته الذهنية والإبداعية وإغناء خبراته الحياتية. وبهذا المعنى الخاص يكون الطالب / الإنسان المغترب عاجزًا ومغلوبًا على أمره في صلب حياته ومهمشًا لا يقوي حتى على المساهمة في تشكيل شخصيته ومستقبله.

إن ما يمكن أن نستخلصه من التحليلات السابقة أن المدرسة هرمية وقمعية في تنظيمها وقيمها، فيعاني الطالب في ثنايا ثقافتها وسياقها الاجتماعي العجز والدونية في لب وجوده المعنوي، وحتى في نظرته إلى شخصيته ومستقبله وحياته ودوره في صنع هذا المستقبل. فالمدرسة تتصرف وكأن الطلاب خلقوا لعبادة طقوسها الاجتماعية والمعرفية وخدمتها، والامتثال الطوعي أو القسري لأوامرها ولإرادتها التي هي فوق كل إرادة.

هناك، إذًا، أوضاع تحيل الطالب المصري إلى كائن مغترب عن نفسه ومدرسته ومجتمعه، وتضطره لأن يساوم ويتكيف مع واقعه الأليم، بدلًا من العمل على تغييره، في سبيل تحقيق ذاته وبناء شخصيته. لكل ذلك، قد نستنتج أن من بين أهم مصادر إخفاق محاولات التغيير اليائسة، اضطرار الطلاب لأن يلجؤوا إلى الهروب من المدارس، بدلًا من مواجهة واقعهم، أو إلى الخضوع والاستسلام له.

من هنا، فإن واقع المجتمع المدرسي وثقافته السائدة هو واقع يحيل الطلاب والمعلمون على السواء إلى كائنات عاجزة لا تقوى على مواجهة تحديات العصر، وهذا في رأينا من بين أهم مصادر الاخفاقات التعليمية في مصر، إن التلميذ المصري عاجز في علاقاته بالإدارة المدرسية وبالمعلمين، الذين يسيطرون على حياته المدرسية وعمليات تعلمه، ولا يسيطر هو عليها، يعمل في خدمتها ولا تعمل في خدمته، ويجد نفسه مضطرًا للتكيف مع واقعه، بدلًا من العمل على تغييره، وللامتثال لهيمنة الإدارة والمعلمين على حياته التعليمية، بدلًا من اتخاذ المبادرات والجرأة على التفرد والإبداع، ولهذا يعيش الطلاب كابوسًا لا حلمًا تربويًا رائعًا. إنهم محاصرون ودائرة الحصار تضيق باستمرار، فيضطرون يائسين للانشغال بتحصيل المعرفة، وحفظ الدروس، والحصول على درجات مناسبة في الامتحانات، لقد سلبتهم المؤسسات التعليمية حقوقهم

وحرياتهم في السـيطرة على عملهم التعليمي/ التعلمي، بل وظفت المعرفة في تهميشـهم وسـحق قدراتهم الإبداعية.

2. الجمود الفكري والتعصب:

يتميز السياق التربوي للمدرسة المصرية – كما رأينا – ببنية معرفية وكتب ومناهج تعليمية لا تعالج واقع الطالب وظروف الحياة المتردية في مجتمعه، ولا تتيح له فرصة الاستيعاب والفهم العقلي لهذا الواقع، ولا التصدي له وتفسيره بصورة علمية. وثمة تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصال للمدرسة عن قضايا المجتمع الحياتية، ويقوم التعليم في مبادئه الأساسية على حفظ هذه الكتب والمعلومات من جانب الطلاب. ويعتمد التدريس على العلاقة السلطوية بين المعلم والتلميذ، ويتوقع المعلم في ظل هذه العلاقة من طلابه الطاعة والامتثال لمشيئته والتجاوب مع تعليماته دون تساؤل.

إن السياق التربوي للمدرسة في مصر بخصائصه التقليدية المحافظة، واعتماده على التلقين والحفظ، والمناهج والمحتويات المعرفية السطحية، لا يساعد في دعم التفكير والإبداع لدى الطلاب، وإنما هو، على العكس من ذلك، يدفع بالنشء إلى المسايرة والانصياع، وهو أمر ينتهي إلى نوع من السلبية واللامبالاة. فهو سياق يكرس تقديس الكلمة المكتوبة والاختصارات والتبسيطات المخلة، ويشجع السلطة الفردية من أعلى، ويقيد حركة التلميذ في التفكير والمعارضة والتساؤل والنقد والخروج على النص، ويعلب المعرفة في قوالب جاهزة للاستهلاك، وحشو أدمغة التلاميذ، وهذا النوع من التعليم ينتج شخصيات سلبية، ويكرس ثقافة الصمت وعدم الحوار، ويشجع على النصية، والشعور بامتلاك الحقيقة المطلقة.

ونتيجة تدهور الحوار العقلاني، يظهر الميل إلى إطلاق الأحكام المسبقة والمتسرعة والنهائية، والتحيز والتعصب. والمتعصب يرى الوقائع من منظور واحد، ثابت، محدد سلفًا، ويحشر نفسه في أضيق نطاق فكري، في قوالب جامدة، سلبية، فتنعدم لديه الفاعلية الإيجابية، ويتكيف أكثر ما يكيف في العالم. وإذا أراد أن يتكيف (أو يغير في العالم) فمن منطلق الفكرة أو المعتقد الذي يتعصب له ووفق ما يوحي به إليه أو ما يناسبه؛ إذ إن هذا التعليم يربي في الأبناء نزعة تقديس ما يتلقونه من معلومات من الكتاب المدرسي أو المعلم، وتنتقل هذه النزعة معهم إلى الحياة العامة، فينظرون، إلى كل ما هو مكتوب في الجرائد أو المجلات والكتب على أنه "حق لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وهكذا يكون موقفهم إزاء ما يستمعون إليه من أجهزة الإعلام أو من رجال السياسة، فهؤلاء يتخذون موقع " المعلمين ". ومن تم، تختفي النزعة النقدية

وتطفو على السطح الفرص الذهبية لكل ما هو منحرف من آراء وأفكار وكل ما هو متطرف وعدواني أو خرافي. (سعيد إسماعيل علي، 2000: 14.)

إن ثقافة النص والصمت والشعور بامتلاك الحقيقة المطلقة، سمات أساسية من ثقافة المجتمع المصري، وقد تغلغلت إلى السياق التربوي للعملية التعليمية. وهنالك دائما قوالب من الاستجابات والتفسيرات جاهزة تلقن للعقل من الأسرة، والمدرسة، ومن السلطة السياسية، ومن وسائل الإعلام ، ومن الأحزاب السياسية مما يؤدي مع الوقت وتكرار هذه العملية إلى تسرب الجمود إلى العقل، والجمود الفكري أو العقلي وبالتالي عدم القدرة على التفاعل مع الوقائع والأحداث الطارئة بشكل بناء، لأن الإنسان لم يتعود في هذه الحالة هذا النمط من التفاعل الجدلي، ومن أبرز الأساليب والمناهج التي يتبعها العقل الذي خضع للتربية في إطار هذه الثقافة، في مواجهة مشكلات الحياتية الراهنة العودة إلى الأصول يستلهمها، ويستنطقها في المشكلات التي تعترضه كي يطبق الماضي.

وينتج عن هذه التربية، في التحليل النهائي، شخصية اجتماعية للطالب، تتصف بالجمود الفكري، والتزمت، والركون إلى معرفة سابقة، وكأنها حقائق مطلقة وتبني التفسيرات الأحادية للظواهر، والافتقار إلى المرونة وإلى الرؤية النسبية للأشياء.

3. الخوف

في دراسة المواقع ثقافة المدرسة المسيطرة وثقافة الطفل، تبين أن ظاهرتي الاغتراب والجمود الفكري سمتان تميزان شخصية الطلاب الاجتماعية في مدارس الفقراء الحكومية، تتلازم معهما ظاهرتا الخوف والكراهية. فكل الدلائل، تؤكد أن الخوف والكراهية من أبرز أبعاد ثقافة الفصل السيطرة، وثقافة المدرسة أيضًا . ومن الطبيعي أن ثقافة الاستبداد السائدة في إدارة المدرسة، وإدارة الفصول المدرسية، وما تتضمنه من عنف وقسوة وعقاب جسدي وإهانة، يدفع الطلاب إلى الخوف من عنف المعلمين وعقابهم وإهانتهم، وإلى كراهية المعلم، وكراهية المدرسة، فيشرعون في الهروب من الفصول ومن المدرسة، والبحث عن حياتهم خارج إطار الاستبداد المفروض عليهم. وهم في ذلك، إنما يرفضون الخضوع، ولا يقبلون بالإهانة والتحقير والخضوع للقوة. بل إن كراهيتهم للمدرس وللمدرسة، وهروبهم، وأحيانًا تسربهم وانقطاعهم عن المدرسة نهائية، صورة من صور الاحتجاج على ما يجري داخل المدارس .

ويبدأ هذا الاحتجاج برفض طاعة المعلمين، وعدم الاســـتجابة لتعليماتهم وأوامرهم، والامتناع عن التفاعل معهم في دروسهم، ومحاولة تعطيل أعمالهم داخل الفصل، والرد عليهم بطرق وأساليب أمام طلابهم "أنا ما تضربني " .. " الضرب ممنوع". وأحيانا، يخطف الطالب أو الطالبة العصا من المعلم، كي يمنعه من ضربه، أو يشكوه إلى إدارة المدرسة أو إلى الإدارة التعليمية، أو في أقسام الشرطة في حالات كثيرة. وفي أحيان أخرى يهدد الطالب المعلم بضربه بعد الخروج من المدرسة، وقد يقوم بتنفيذ تهديده.

فالطالب في مدارس الفقراء، وإن كان يخشى السلطة المدرسية، ويخاف من بطشها، وقد يستشعر في نفســه عدم القدرة أو الرغبة في مجابهتها مجابية صــدامية، إلا أنه يقوم بنقدها، وذكر أخطائها علنا، ويبادر بالتعبير عن احتجاجه، ورفضــه للهوان والخضــوع، ويواجه المعلم وإدارة المدرسـية، بصـور متعددة تعبر عن رفض القهر الذي تمارسه هذه السلطة، ومقاومتها، كما تشير أيضًـا، إلى أن الطلاب يرغبون في تغيير الواقع المدرسي.

وليس ثمة شك، في أن مجرد دخول الفصل " بالعصا الغليظة "، يشير إلى رغبة المعلم العارمة في أن يتملك الخوف والرهبة من نفوس الطلاب، فينصــاعون إلى تعاليمه وأوامره. من هنا يبنى الخوف والكراهية في قلوب الطلاب، وتبدأ الكراهية عادة بالمعلم ومادته الدراسـية، ثم تمتد تدريجيًا إلى الإدارة المدرسـية ثم إلى المدرسة نفسها، وربما تذهب بعد ذلك إلى المجتمع وتنظيماته وقياداته.

ولا يقتصـر الخوف في ثقافة المدرسـة على الخوف من المعلمين والإدارة المدرسـية فقط، بل يصـبح الخوف قاعدة نفسية عامة للتفاعل الاجتماعي سواء مع المعلم والمدير أو الزملاء وذوي السلطة والنفوذ والقوة من خارج المدرسة، وتكون النتيجة أن المدرسة تنتج إنسانًا يخاف الحياة، ويخاف من السلطة، ويفقد الطالب ثقته في كل من حوله، حتى في نفســه، ويبدأ في كراهية الجميع. ولقد يســتشــعر المرء أن كثيرًا من الطلاب الفقراء يكرهون حياتهم وظروفهم المعيشية، ومدرستهم وآبائهم وأنفسهم.

ويبدو حتمًا أن كراهية المدرسة هذه، تتحول إلى سخط وغضب من أوضاع المدرسة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطالب في حالة مقاومة مستمرة لأوضاع الظلم المدرسي الدائم، ولا يقف الطالب من استبداد المعلم والسـلطة، عند حدود المقاومة السـلبية، المتمثلة في الاعتراض على المعلم أو السـعي لتعطيل أعماله داخل الفصل أو المناجاة والشكوى؛ من أجل رفع الظلم الواقع عليه، بل يتعداه إلى الفعل، إلى تحطيم وتخريب

أثاث المدرسة، وإشاعة الفوضى في أركان الفصل والمدرسة، والتمرد على ممثلي السلطة المدرسية بسيهم أو الاعتداء عليهم في بعض الحالات.

4. النزعة التنافسية والأنانية:

يوضح ما سبق بيانه في القسم الأول من هذه الورقة أن الاستبداد أساس ثقافة المدرسة وثقافة الفصل وتجرى ممارستها – في المدارس كما في المجتمع – في إطار مبادئ وقواعد السيطرة والخضوع. وترتكز عمليتا السيطرة والخضوع داخل المدارس وداخل الفصول – كما بينا – على ركيزتين أساسيتين، هما: التلقين والقمع، إذ إن عملية الإخضاع في الفصل تتخذ ما يطلق عليه " هشام شرابي " (1999: 118) أسلوب الإرهاب المباشر في التعليم عن طريق التلقين، أي شحن الذاكرة بحقائق تكون في أحيان كثيرة غير مهضومة وغير مترابطة، تدخل الذهن من ناحية – إن دخلت أصلا – وتخرج من الناحية الأخرى بلا أي جدوى أو نفع يعود على الطالب. ومعنى ذلك، التسليم بما يحفظه الفرد ويتعلمه دون فهم أو تساؤل. أما عن الركيزة الثانية من ركائز عملية الإخضاع، فهي قمع التلاميذ وإرهابهم، وذلك باستخدام أساليب العقاب الجسدي المختلفة.

والاستبداد يضطر الناس إلى استباحة الكذب والخداع والنفاق والتذلل، ونبذ العمل الجاد. ويحدث المديرين والمعلمين والطلاب على السواء. ومن ثم، تسود الأنانية، كل شخص في المدرسة يهدف فقط إلى تحقيق خير نفسه، ولا يقيم للكيان الاجتماعي المدرسي أي اعتبار. المدير والمعلمون لا يهمهم سوى المصالح الشخصية والمكاسب المادية، أي الدروس الخصوصية في المقام الأول والطلاب أيضًا، لا يبحثون عن الفهم أو التربية أو إعمال العقل، بل إن شغلهم الشاغل هو النجاح بأي شكل وبأي طريقة .

ولا يخفى أن المعلمين ينمون روح الغيرة والكراهية والعداء في نفوس التلاميذ، حين يميزون بين طالب وآخر بسبب الدروس الخصوصية، أو حين يحرمون غير القادرين على تلقي الدروس الخصوصية، داخل الفصل، من المعلمات المهمة لنجاحهم، أو لا يجعلونها متاحة لهم. وهكذا يقيم المعلمون بشكل مأساوي – وبقصد – حواجز أمام الطلاب في عمليات الحصول على المعلومات ذات القيمة. وكل ذلك يسبب عند القراء نقمة وشعورًا بالنقص تصبح بالتدريج جزءًا من تركيبة شخصياتهم، ويؤثر في سلوكهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين.

يتعلم التلميذ أن مجتمع المدرسة مجتمع أناني، وأن كل فرد يتحرق لإبراز ذاته على حساب الآخرين (من المعلمين والطلاب على السواء)، ولتحقيق أهدافه على حساب مصلحة المجتمع. كما يتعلم أيضًا، أن هذا المجتمع لا يقر للطلاب الفقراء بأي وجود خاص، ويميز أقرانهم من ذوي القدرة المالية، والتي قد لا تزيد كثيرا عن قدراتهم، عليهم، سواء في المناقشة الصفية، أو التعزيز والتشجيع، أو المعاملة الرقيقة المهذبة، أو درجات الامتحانات الشهرية وأعمال السنة، في حين يخصهم بمعاملات تتصف بصور سلبية عن فشلهم وعدم جديتهم في المذاكرة، وعدم صلاحيتهم للنجاح المدرسي. ومن ثم، فهم في نظر المدرسين، يستحقون الاضطهاد والاحتقار والإهمال داخل الفصل، والحصول على أدنى الدرجات. ويحدث ذلك في أحيان كثيرة بسبب خصائصهم الشخصية التي لا تمت إلى التحصيل الدراسي بصلة، مثل شكلهم وملبسهم وتصرفاتهم اليومية والعادية.

وتقوم ثقافة المدرسة والفصل الدراسي – في ضوء هذه الوقائع – على التنافر والخلاف أكثر مما تقوم على التعاون والوئام. فتسود الغيرة والحسد الاجتماعي والشخصي علاقات الطلاب، وأيضًا، المعلمين، أكثر مما يسودها المحبة والتسامح. وتتكون الشخصية الاجتماعية للطلاب على الروح التنافسية الشديدة وعلى مبادئ الأنانية وحب الذات، والرغبة في التقدم على الآخرين بحق أو بغير حق أكثر مما تتكون على مبادئ العمل الجماعي والتعاون، وتمتد هذه النزعة الأنانية الشخصية التعصب بالتماسك الاجتماعي والتكامل الوطني.

في الواقع، لا تؤدي العملية التعليمية في مصر إلى تنمية الصفات الضرورية لبناء مجتمع جديد متماسك. وتعد القوة الدافعة للتعلم، والتسلسل الهرمي التعليمي، والمناهج، عوامل مضادة التطور الحقيقي والتقدم. والنجاح في النظام التعليمي هو أساسًا اكتساب المهارات والمواقف الذهنية المتطابقة التطور الاقتصادي في المجتمع الكبير، الذي تسوده انعدام الحساسية الاجتماعية التي تميز المادية التنافسية التي يجري هذا التطور في إطارها.

5. الفردية:

يتكامل مع الروح التنافسية والأنانية الشخصية، التي تنمو في السياق التربوي للمدرسة المصرية، نمو النزعة الفردية والانهماك في تحقيق المصالح الشخصية الضيقة؛ إذ إن التشديد– في نظم العمل الفردي والحفظ والتقويم والدرجات الفردية، وأنماط التنشئة التي تلجأ إلى استخدام العقاب البدني والمعنوي والقسر

والترهيب في ظل الاهتمام المفرط بالضبط والربط في ثقافة المدرسة والفصل الدراسي– يؤدي إلى تكوين بعض النزعات المعاكسة لدى الطالب، كالفردية والتأكيد على " الأنا " أكثر من التأكيد على "النحن". ونتيجة للمحاولات القسرية لسحق الذات وتذويبها في سياق المدرسة، وفرض الطاعة والانصداع على حساب التساؤل والنقد، والتقليد على حساب الإبداع والاستقلالية، ويتكون عند الأفراد في الخفاء حاجة ماسة مضادة للتأكيد على الذات وهدم غيرها .

وتتميز الشخصية الاجتماعية ذات النزعة الفردية، باعتزازها بذاتها، وشعورها بأنها: شيء خطير ويجد صاحبها لذته في الحياة في إبراز "الأنا"، فهو شديد الحرص على التأكيد على احترامه لنفسه وفي فرض نفسه على الآخرين، وفي تحقيرهم، ونجد كل هذه الظواهر ماثلة في علاقات الطلاب داخل المدارس .

ويبدو أن الهيمنة التسلطية في المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، من بين أهم مصادر النزوع الفردي الأناني، إذ إنها تغرب الإنسان وتباعد بينه وبين مؤسساته، وتؤدي هذه الهيمنة إلى انكماش الفرد، وميله إلى أن يتمركز نشاطه كله حول الذات، ويؤدي ذلك إلى فردية مفرطة تزكي الأنانية، وتعجز الفرد عن العمل الجماعي. وبهذا يضعف المجتمع، وتصبح أفكار المواطنة والقومية، وما إليها، أفكار غريبة، بل يصبح النفاق والرياء من أبرز أساليب التعامل الاجتماعي، وأهم آليات إنجاز المصالح الشخصية والفئوية.

يمكننا القول: إن المدرسة – في ظل السياق الراهن – لا تستطيع أن تخلق في الطالب شعورًا قوميًا يحجب الولاء الشخصي، أو يتجاوزه أو يطغي عليه، ومن ثم، تضاف الخبرة المدرسية الطالب إلى قوى البيئة الاجتماعية الخارجية التي تدعم وتساند نزعة انصراف الفرد الكلي للعناية بالمصلحة الشخصية والعائلية التي تحكم سلوك وأعمال المتعلم. وباستطاعتنا القول كذلك، إن مفهوم الأمة كنقطة محورية تحتشد حولها العواطف والولاء يبقي إلى حد كبير، وراء أفق هؤلاء الذين اكتسبوا " المعارف والمعلومات الجديدة " التي تنشرها المدرسة.

ويشير حامد عمار في هذا الخصوص (١٩٩٢ :170 – 199) إلى أن روح الفريق ومعرفة دور المرء في المجموعة، إلى جانب روح الولاء للجماعة واحترام دستورها رغم ما قد يكون للفرد من اختلاف شخصي أو وجهة نظر خاصة ما دام عضوا في الجماعة– كل هذا من المشكلات الرئيسة التي تصادفنا في

كثير من مرافق حياتنا. بل إنها أصـبحت جزءا من تنظيمات حياتنا المعترف بها، التي يمكن سـرد المبررات اللازمة لوجودها .

ولعل من أهم أسـباب هذا الإيثار للعمل الفردي، عدم إتاحة الفرصـة للعمل الجماعي في المدارس المصـرية، أو أن يسـتكمل الطلاب أطراف أي عمل جماعي، وأن يشـعروا بأنهم قاموا كجماعة بعمل ناجح اشـتركوا في خطته، وأسـهموا في تنفيذه، واسـتمتعوا بنتائجه، وإنما يسـير التنظيم الاجتماعي للمدرسـة – كما شهدنا – بطريقة فوقية شبه مطلقة.

6. الغش:

الغش باعتباره محاولة للحصـول على مزايا دون وجه حق، يمثل مبدأً مهيمنًا على سـلوك المعلمين والطلاب على السواء. ومن المهم أن نشير إلى أن " الغش"، أصبح يمثل مكونًا أساسيًا من مكونات الثقافة المصرية بصفة عامة. فالغش هو الابن الشرعي للاستبداد السياسي والاقتصادي .إن عملية الاستبداد نفسها – حيث لا قوة في المجتمع إلا للقمة الحاكمة – تبدأ بغش الجماهير، والتي تعتبرها تلك القوة مجرد أدوات تحركها، وتعبث بها كما تشاء. يبدأ الاستبداد بقلب حقائق شتون الحكم وتصويره غشا " وزورًا على أنه نظام ديمقراطي. ويتفشـى الغش في أهرامات السـلطة التالية للقمة، والتي تكون عادة طيعة وأكثر اسـتجابة للقمة الحاكمة، بطبيعة تكوينها وطبيعة مصـالحها. ثم بالتدريج، يفرض الغش نفسـه على الناس، ويصـبح قاعدة ثقافية عامة، لا يستطيع المواطنون إنجاز مصالحهم اليومية دون استخدامه .

يتقدم الغش إذًا في المجتمع في دائرة جهنمية مغلقة مرتكزًا على دعم من القمة، وعلى مصـالح متحققة للركائز التالية لها في السـلطة، وعلى سـلبية الجماهير التي لا حول لها ولا قوة؛ لأنها تحقق منافعها اليومية، وربما أيضًا، يظنون أنهم يخدعون النظام عندما يقومون بتسوية أمورهم عن طريق الغش.

وتتكرر هذه القصـة بحذافيرها في النظام التعليمي. فجميع أطراف المجتمع المدرسي يحققون مصـالح شـخصـية من هيمنة الغش على امتحانات النقل والامتحانات العامة. فالنظام السـياسـي لا يملك قدرات مالية كافية لتحمل رسـوب أعداد كبيرة من الطلاب كل عام، فالضـغوط الطلابية تتزايد عليه عامًا بعد آخر، وإمكاناته لتوفير أماكن ومدارس جديدة تكفي لاسـتيعاب هؤلاء الطلاب محدودة. وإذا لم تتجاوز نتائج الامتحانات – خصوصًا في التعليم الابتدائي – حدودها القصوى الممكنة، فإن ذلك يضع النظام التعليمي في مأزق حقيقي.

والغش هنا يخدم وظيفة أساسية للنظام التعليمي والنظام السياسي معًا. والمديرون يريدون أن تكون نتائج امتحانات طلابهم متقدمة، وبعض الإدارات التعليمية تفرض حوافز معينة وأنماطًا أخرى من العقاب تستخدمها معهم على أساس نتائج مدارسهم. والمدرسون يريدون أن يبرهنوا على أن الدروس التي فرضوها بالقوة على الطلاب وأولياء الأمور قد حققت نجاحًا باهرًا للطلاب، حتى يستمر هذا المورد المالي في التدفق خلال السنوات التالية . وأولياء الأمور أنفسهم يلجؤون أحيانا للمدرسين في لجان الامتحانات لكي يطمئنوا على أنهم سوف يساعدون أبناءهم على الغش. فهم لا يهتمون بتعليم الأبناء ولا بنضج عقولهم وشخصياتهم، إنما المهم النجاح، والنجاح فقط بأي ثمن وبأقصر الطرق. أما عن الطلاب، فإن النظام التعليمي نفسه قد علمهم الغش منذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وفي دائرة المصلحة هذه التي تعم جميع الأطراف المنخرطة في عملية التعليم، يجرى إعادة إنتاج " الغش ' في صفوف الطلاب في كل فصل وفي كل امتحان.

والمأساة الحقيقية، أن الغش لا يقتصر فقط على الامتحانات، بل يسود الغش مع الوقت كافة جوانب العملية التعليمية. فلماذا يهتم الطالب بتحصيل دروسه إذا كان النجاح يتحقق في النهاية بالغش؟ ولماذا يجهد المعلم نفسه في شرح الدروس بجدية والتزام إذا كان كل ما يقوله وما يفعله بلا أي معني؟ وهكذا يسيطر الخش كقيمة أساسية يعاد إنتاجها باستمرار في ثقافة المدرسة وثقافة الفصول المدرسية.

والنتيجة المحتومة أنه بالدروس الخصوصية، وبالغش، يضعف الفساد المدرسي أغلب القيم الأخلاقية اللازمة لتطور المجتمع، مثل: العمل والإنجاز والرغبة في التفوق، ويفسدها أو يمحوها ...ومع الوقت، ومع استمرار تربية الأجيال الجديدة على هذه الخصال الملعونة، يعاد إنتاج " الغش " و"الشخصية الغشاشة " ، ويندمج أكثر فأكثر في ثقافة المجتمع، وتزدهر عادة الغش في المجتمع، حتي أنها تصبح مقبولة من كل الناس، يقومون بمداراتها وسترها، فلا اعتراض، ولا انتقاد، ولا افتضاح لها، حتى وإن اكتووا بنارها . ويعم الغش كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما تسيطر على حياة الإنسان الشخصية، فيغش كل من حوله من أهل وأقارب وأصدقاء. ويصل به الأمر إلى أن يغترب حتى عن ذاتيته، فيكذب على نفسه ويغشها.

7. العنف:

لم يعد طلاب مدارس الفقراء تحت السيطرة الكاملة لثقافة المدرسة السائدة، بل على الأرجح، أنهم قد بدأوا في السنوات الأخيرة ينفلتون من هذه السيطرة بصورة بارزة. وكثير من الطلاب – كما رأينا – يشعر بأن

المعلم يضطهده، وأن المدرسة تسحق رغباته وذاتيته وشخصيته. وكثير منهم يشعر بالعجز عن مواجهة ظلم القوة السائد في نمطي التلقين والقمع اللذان يواجهما كل يوم وكل لحظة. إن الضرب المستمر، والإهانة الدائمة بالأب والأم، والتقاليد والقواعد السائدة في البيت والمدرسة والمجتمع، والتي تحول دون قدرة التلميذ على المشاركة في تغيير هذا الواقع، تجعله يشعر أنه عاجز عن حماية نفسه ومستقبله .

والعنف – كما يشير مصطفي حجازي (١٩٩٢: ١٧٣) – يبقى الوسيلة الأخيرة في يد الإنسان للإفلات من مأزقه، ومن خطر الاندثار الداخلي الذي يتضمنه هذا المأزق. والعنف هو السلاح الأخير لإعادة شيء من الاعتبار المفقود إلى الذات، من خلال التصدي مباشرة، أو مداورة للعوامل التي يعتبرها مسئولة عن ذلك التبخيس الوجودي الذي حل به. والعنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع والآخرين، حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ قناعته بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته.

العنف– في ضوء هذا التفسير – هو الابن الشرعي الأكبر للاستبداد؛ فالطلاب الذين يواجهون بالاعتداء والضرب والازدراء في محاولة إخضاعهم، وكسر شوكتهم، وتحقيق انصياعهم، يتمردون على مظاهر الاضطهاد التعليمي والاجتماعي، ويواجهون العنف بعنف مضاد .وتعكس مواقف الطلاب مقاومتهم لعمليات القمع والضرب التي تجري داخل الفصول. فهم يرفضون توجيه الشتائم المهينة لهم، والاستهزاء بهم، وتحقيرهم، وضربهم، ويستجيبون لها استجابة مماثلة، وهم يشتمون المعلم، ويسبونه في السر والعلن، ولا يحضرون أدواته، ويحاولون خرق قواعد الحصة وتعليمات المعلم، والرد عليه بأساليب تنطوي على عدم الاحترام، بل يلجؤون –أحيانًا – إلى احتقاره وإغاظته وتهديده بالضرب، وأحيانا أخرى ينتقمون منه، ويعتدون عليه بالطوب والحجارة أو بأسلحة حادة. ويقوم الطلاب بتقديم شكاوى للإدارة أو في أقسام الشرطة، والتي تعبر، أيضًا، عن أشكال ثقافية ابتكرها الطلاب لمواجهة علاقات القهر والقمع التي تسود ثقافة الفصل وثقافة المدرسة. واللجوء إلى أقسام الشرطة يعد عملًا من أعمال العنف الموجه ضد المدرسة، ومحاولة لفضح أمره وكشفه أمام آخرين من خارج المدرسة، وسعيًا للحصول على الحقوق بواسطة القوة.. قوة القانون.

يتعلم التلميذ في مدارس الفقراء المصرية الكذب والغش والنفاق الاجتماعي للمعلم والزملاء وعدم الثقة في المعلم وأقرانه بل ونفسه. ومع استمرار الضرب والازدراء والإهانة، تزداد الفجوة القائمة بين الطالب والمعلم والمدرسة اتساعًا وتوترًا. إن المدرسة في سياقها الاجتماعي الحالي تضطهد الفرد وتلفظه وتشعره بخيبة الأمل

في تحقيق طموحاته الشخصية البسيطة، حتى المناهج التعليمية، لا تفي باحتياجات الطالب ولا تشبع رغباته، وأصبحت المدرسة والمناهج التعليمية عقيمة، عديمة الفائدة في حياة الطالب العملية .

لا شـــك أن مناهج التلقين البعيدة كل البعد عن حياة الطلاب، ولا تفيدهم قيد أنملة في أنشـــطتهم الحياتية اليومية، وتزيد من معدلات كراهية التلاميذ للمدرسة .

ثم إن الشهادة هي الأخرى لم يعد لها معنى أو قيمة في المجتمع المصري.

ليس ثمة هدف إذًا من وجود الطالب في المدرســة، ولا يناله منها ســوى القهر والكبت والاضــطهاد الفكري والبدني والنفسي. فيزداد الغضب والكراهية ومشاعر العداء من ناحية المعلم والمدرسة، فإذا كانت ثقافة المدرســة المسـيطرة تعمل على تحقيق وظيفة اجتماعية أسـاسـية هي انصـياع الطلاب وخضـوعهم وكسـر شوكتهم وخنوعهم ، فلقد كان من المتوقع – في ضوء الممارسات التاريخية للمدارس المصرية – أن تؤثر هذه الثقافة في التلاميذ، وتقتل فيهم القدرة على التمرد والثورة ضـد الاضـطهاد التعليمي والاجتماعي على السـواء لكننا نعتقد أن طلاب مدارس الفقراء يرفضـون الاسـتسـلام التلقين والقمع، وأنهم أوجدوا أسـاليب متعددة، وإن كانت في معظمها ســلبية؛ نظرًا لعدم قدرتهم على مجابهة النظام التعليمي الذي يحاول ســحقهم باســتمرار، مواجهة مباشــرة تؤدي إلى تغيير الواقع ، وتضــمن لهم في نفس الوقت، النجاح في عمليات تعلمهم. بيد أنها في نهاية الأمر أســاليب – وإن كانت ســلبية – تؤكد رفضــهم وغضــبهم مما يجري داخل المدارس وداخل الفصول، ونقمتهم، ورغبتهم في تغييره.

ولعل أخطر هذه الأساليب التي تمثل رد فعل الطلاب لنظام الاستبداد والقمع المدرسي، والتعبير عن اسـتيائهم ورفضــهم، هو اسـتخدام العنف المضــاد. وفي الحقيقة، فإن نظام التعليم المصــري لم يعرف طوال تاريخه أمثلة لأنواع العنف التي نجدها اليوم في مدارس الفقراء.

هذا العنف الجديد، وإن كان يشير إلى رفض الطلاب الاستسلام والخضوع للاستبداد المدرسي، إلا أنه يدق في نفس الوقت، وبقوة، أجراس خطر وإنذار، يتعين الإنصـــات إليها من جانب القوى الاجتماعية المُسـتغِلة والمسـتغَلة على حد سـواء. إذ إن هذا العنف لا يتوقف عند حدود إفسـاد أثاث المدرسـة، وضـرب المعلمين والمشاجرات التي تدور بين الطلاب، والاعتداء على بعضهم بعضًا، بل بلغت الآن مستويات أخطر

من ذلك بكثير؛ إذ يتجه الغضب والعنف والعدوان هذه الأيام، في أحيان كثيرة، إلى المعلمين ومديري المدارس وإلى المدرسة نفسها .

ملاحظة أخيرة حول دور المدرسة في تكون الشخصية الاجتماعية للطلاب في مصر:

تركز الحديث في هذه الورقة حول دور المدرسة في تكوين الشخصية الاجتماعية للطلاب الفقراء في المدارس الحكومية. وليس من شك في أن أنماط هذه الشخصيات التي تساعد المدرسة في تكوينها لدى النشء قد تختلف بحسب نوعية المدرسة وخصائص سياقها الاجتماعي. ونعتقد أنه من الضروري الإشارة في هذا المقام إلى التطورات التي حدثت في النظام التعليمي المصري خلال العقدين الأخيرين، والبحث عن تأثير هذه التطورات على الشخصية الاجتماعية للطلاب في المستوى العام (القومي).

فلقد شهدت الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، هبوب رياح عاتية من الليبرالية الجديدة المتطرفة التي تجسدت في التوجه نحو اقتصاديات السوق، وتحرير التجارة والخصخصة والقيم الربحية في الاقتصاد، وما اقترن بكل ذلك من تدابير ترمي إلى التحكم في الإنفاق العام .

وكانت مصر في طليعة المجتمعات التي شاركت في تبني السياسات الجديدة، وبدأت في الاتجاه نحو الليبرالية الاقتصادية والاجتماعية الجديدة، وانتهجت خلال هذه الفترة سياسات تستهدف ربط عجلة التعليم بعجلة الاقتصاد الحر الجديدة ربطًا محكمًا أكثر من ذي قبل. وبدأت في إعادة تأسيس النظام التعليمي بحيث يعكس السياسات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة التي أدت إلى ازدهار الفكر الليبرالي الجديد في الاقتصاد المصري؛ مما كان من شأنه تحويل جانب من عبء التكاليف التعليمية إلى الطلاب وأسرهم، وتبني سياسات ترمي إلى نمو التعليم الخاص (مدارس لغات أجنبية مدارس لغات استثمارية، وشهادات دولية، مدارس خاصة، تعاونية، تجريبية... إلخ). وأدى تشجيع الحكومة للتعليم الخاص بصورة غير مسبوقة في تاريخ التعليم المصري، مع ارتباط هذا النوع من التعليم بالفئات الاجتماعية الميسورة، إلى جعل النظام التعليمي في مصر نظامًا طبقيًا ثنائيًا: أحدهما، التعليم الحكومي والأزهري، وهو مخصص للفقراء والطبقات العاملة، التي تعاني من أوضاع اقتصادية واجتماعية متدنية، والآخر، للصفوة، ويتكون من الفئات الاجتماعية الميسورة التي تعيش وفقًا لمعايير الدول المتقدمة، وقد تمكنت من رفع مستويات التعليم الذي تحتاجه في هذه الحقبة على نحو أفضل، مستعينةً لهذا الغرض بالتعليم الرسمي والخاص معًا.

وهكذا شهدت هذه الفترة حدوث تفاوت صارخ في توزيع خدمات التعليم، وتهميش قطاعات واسعة من الفقراء علميًا وتعليميًا. ومن منا يظهر على الفور التحدي الذي يواجه نظام التعليم في مصـــر والمجتمع المصري، ويتلخص فيما يمكن أن تنتجه هذه التشكيلة الواسعة من المدارس من كم رهيب في ثقافات ومفاهيم وتصورات المواطنين وعاداتهم الذهنية خلال السنوات المقبلة .

إن النظام التعليمي الراهن في مصـــر يقوم على تقســيم المواطنين إلى فئات، تتعلم في إطار ثقافات مختلفة: بعضها أجنبي.. فرنسي أو ألماني أو أمريكي.. إلخ، وبعضها تقليدي.. حكومي. . بعضها يعلم اللغة الأجنبية وقواعدها من غير أن ينخرط في الثقافة الأجنبية، وبعضـــها يعلم في ســـياق ثقافي أجنبي بحت.. مدارس تعلم ثقافة دينية.. وأخرى تتميز بإطار ثقافي مختلف مدراس للفقراء.. وأخرى للأغنياء أو أزهري.

إن الفهم الحقيقي للشخصية الاجتماعية التي تنتجها المدارس المصرية يحتم علينا أن نتناول بالدراسة العميقة والفهم والتحليل هذا التطور في التعليم المصري، وما ينشأ عنه من تباين للواقع الثقافي داخل نوعيات المدارس المختلفة، وتقدير جوانب التداخل أو التعارض أو التناقض فيما تنتجه هذه المدارس المصـــرية من شخصيات اجتماعية ذات عادات ذهنية وقيم ثقافية متباينة. قد تساعدنا هذه الدراسة في الكشف عن جانب مهم من البنية المعرفية والثقافية للمجتمع المصـــري، وفي فهم طبيعة التناقضـــات والتباينات الراهنة، وتأثيرها على مسيرة النهضة الاجتماعية والوطنية، وكيفية التعامل معها في إطار تحقيق هذه النهضة.

خاتمة:

ربما كانت الصـورة التي تم تقديمها في هذه الورقة للواقع التعليمي في مدارسـنا، صـورة قاتمة شـديدة التشـاؤم، لكننا نريد أن نكسـر هذه الحلقة الجهنمية من التشـاؤم الشـديد، لنقرر أن إصـلاح أحوال التعليم في مصر لا يزال ممكنًا وقائمًا.

يمكننا إصـــلاح التعليم إذا توافرت لدينا إرادة مجتمعية تصـــر على إحداث تغيير جذري في منظومة التعليم المصـري، وتفجير التنظيم التقليدي للفضـاء التعليمي الحالي داخل المدرسـة والفصـل الدراسـي، فتغير العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة :

- لا بد أولًا أن ننهض ببنية التنظيم المدرســي، ونكســر حلقات البيروقراطية والهرمية التي تعشــش في جنباتها في كل موقع تربوي على أرض مصر. من الضروري إشاعة جو من العلاقات الديمقراطية بين

جميع أطراف العملية التعليمية، ويتطلب ذلك التحول إلى نمط "المدرسة ذات الإدارة المستقلة " بدلًا من التشديد المبالغ فيه على النظام المركزي الاستبدادي.

- من الضروري أن يقوم التغيير على وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وتنمية ملكة النقد، وبناء المواقف وإصدار الأحكام، وبالتالي تنمية الشعور بالمسئولية لديه. إن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية معناه أن يقوم التعليم والتعلم على مبدأ البحث عن المعرفة، فالبحث هو الذي يجعل عملية التعليم والتعلم عملية جماعية بين التلاميذ والمعلمين، ويصبح التعليم والتعلم أساسه الديمقراطية وحرية التعبير والتساؤل، ومن ثم، تتغير طرائق التعليم لتقوم على علاقات إنسانية ديمقراطية تنمي في التلاميذ شخصيات اجتماعية تشعر بالمسئولية، وتعتقد في نسبية المعرفة، وتظهر الذات الفردية في إطار من التعاون والعمل الجماعي .
- إن تبني البحث عن المعرفة كمبدأ أساسي للتعليم في مدارسنا، يستتبعه كسر قالب التنميط في المناهج التعليمية، حيث يجب أن تتنوع وتتعدد بحيث يمكن لكل مجموعة من المدارس في محافظة ما، أو ربما لكل مدرسة، أن تختار نوعًا وقدرًا من المعارف والمقررات تتميز به عن غيرها من المحافظات والمدارس، دون أن يلغي ذلك وجود قواسم عامة مشتركة .ومن الضروري أيضًا، تشجيع التعدد والتنوع في الكتب المدرسية؛ بحيث يكون للمدارس الحق اختيار الكتاب المقرر.

على أن ثمة إشكالية كبرى تفرض نفسها علينا ونحن نتحدث عن إمكانية تغيير السياق التربوي في مصر؛ إذ إن إصلاح النظام التربوي لا يؤتي ثماره إلا إذا كان ضمن خطة أو مشروع تنموي قومي يشمل الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تكون فيه التربية رافدًا من روافده.

المصـــــــادر:

حامد عمار. 1992. "حول الشـــخصـــية العربية في الإطار الثقافي". في: حامد عمار (1992)، **في بناء الإنسان العربي**. القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنسانية: 133 – 177.

حسـن البيلاوي. 1993. "تربية متكاملة لتنمية متكاملة: رؤية في إصـلاح التعليم في ضـوء متغيرات القرن الحادي والعشرين". **التربية والتنمية**. العدد الثاني (يناير): 135 – 165.

_____. 1996. "أنماط الهيمنة في التعليم: رؤية نقدية " **في ندوة الحرية الفكرية والأكاديمية**. القاهرة: مركز البحوث العربية، 22 – 24 نوفمبر.

حليم بركات. 2000. **المجتمع العربي في القرن العشـــرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

سعيد إسماعيل علي. 2000. التعليم من المسايرة إلى المغايرة. **سطور**. العدد 40. (مارس): 12 – 15.

عزت حجازي. 1986. **التحدي.. التنمية والتخلف في الوطن العربي**. بيروت: دار التنوير .

فيصل دراج. 1992. "استبداد التفاهة وثقافة الاستبداد" فصول. المجلد الحادي عشر، العدد الثاني) الصيف) 9 – 23.

كمال نجيب. 2003. إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة في المدارس المصـــرية " في: ليندا هيراري (محرر) **قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر**، القاهرة: مجلس السكان الدولي: 115 – 175.

مصطفي حجازي 1992. **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** (الطبعة السادسة). بيروت: معهد الانتماء العربي.

مصـطفى محسـن. 2004. "إشـكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسـان بين الفضـاء المؤسـسـي والمحيط الاجتماعي" في: **الندوة الإقليمية الأولى حول التربية والشـباب والمواطنة**. تونس :برنامج منح بحوث الشـرق الأوسـط، والجمعية التونسـية للدراسـات حول ثقافة الشـباب، ومركز البحوث الاقتصادية والاجتماعية، ١٧ – ١٩ يوليو.

هشام شرابي. 1999. **مقدمات لدراسة المجتمع العربي** (الطبعة السادسة). بيروت: دار نلسن.