تجديد العقل التربوى

دكتور

سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

عالم الكتب

عالم الكتب

نشر * توزيع * طباعة

الإدارة :
١٦ شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : ٣٩٢٤٦٣٦
فاكس : ٠٠٢٠٢٣٩٣٩٠٢٧
المكتبة :
٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : ٣٩٢٦٤٠١ - ٣٩٥٩٥٣٤
ص.ب : ٦٦ محمد فريد
الرمز البريدى : ١١٥١٨

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى
١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م

رقم الايداع ٢٢٤٦٧ / ٢٠٠٥
ISBN: 977-232-500-4

مطبعة أبناء وهبه حسان
٢٤١ (أ) ش الجيش - القاهرة
تليفون : ٥٩٢٥٥٤٠

الموقع على الإنترنت : www.alamalkotob.com
البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

مقدمـــــــــة

يتـــيه الإنســـان عجبا يوما بعد يوم كلما أخرج أعجوبة من أعاجيب الاختراعات ومظاهر الابـــتكار والإبـــداع التى تقفز بحياته من حين إلى حين قفزات متسارعة ، أصبحت وثبات لا خطوات نحو مزيد من التقدم والرفاهية ، حتى أصبحنا ننظر إلى ما قبل سنوات عشر مضت ، لا مـــئات السنين ، على أنها أصبحت " عهدا بائدا " تغيرت فيها الدنيا وأصبحت دنيا أخرى غير تلك التى عشناها وخبرناها .

وهو فى هذا التيه يعبر عما هو ، ويؤكد على ما هو حقيقة ، لكنه فى غمرة هذا كله لابد أن يـــزداد إيمانه يوما بعد يوم ويتأكد وعيه ويتعمق انبهارا بهذه القدرة التى مكنته من كل هذا مما حدث وما زال كذلك فى ضمير الغيب ، تلك القدرة المتمثلة فى عقل يؤكد عدد غير قليل من المتخصصين أننا ، رغم كل ما أنجزناه ، لم نستخدم بعد إلا أقل القليل من إمكانات هذه الأداة المعجزة ، وهذه القدرة الخارقة .

لكـــن الأهم من هذا حقا هو مزيد من الإيمان ، ومزيد من تعميق الوعى بخالق هذه القدرة الإنسانية ، ومانحها لنا . . . بالله عز وجل .

ولعـــل أبـــرز مظاهر العرفان بالجميل ، وتقدير منحة الخالق أن يزداد الإنسان استثمارا لهذه القدرة الخارقة ، وأن يتصاعد تفعيل إمكاناتها فتستمر فى وثباتها على طريق التقدم .

وإننا لنؤكد أن هذه الدعوة الملحة فى كتاب الله عز وجل على الإنسان أن يجوب آفاق الكون مـــتأملا آيات الله فى كونه المشهود إنما هى دعوة إلى التشغيل الدائم للقدرة العقلية فى البحث والدرس والتأمل والفحص والتدبر والنظر من أجل حياة أفضل .

كـــذلك فإنـــنا نعى جيدا مغزى تأكيد الخالق سبحانه وتعالى على أنه " غنى عن العالمين " ، وتـــرجمة هذه العبارة العميقة هى أننا فى تفعيل العقل وتشغيل إمكانياته لا لكى نضيف إلى الله شيئا ، وإنما لنضيف إلى حياة الإنسان نفسه ، فالله يحب أن يرى نعمه على عباده ، وإذا كانت أجل نعمة هى هذا العقل ، فلابد أن تتبدى مظاهرها فى كل خطوة من خطوات الإنسان ، وفى كل لحظة من لحظات الزمان وكل بقعة من بقاع المكان .

والعقل كما سوف يلمس القارئ بين ثنايا الكتاب الحالى ، ليس شيئا بعينه قابعا فى الدماغ ، وإنمـــا هو نمط معين من السلوك يتسم بالرشد وحسن إدراك العواقب والنظر المستقبلى والوعى

التاريخـــى المستنير ..هو ممارسة لعمليات تفكير من استنباط ومقارنة وتعليل وتحليل وتصنيف وبـــيان وتبيين ...أو قل هو طريقة التفكير التى نمارسها ، ويصبح مستوى العقل عند هذا أو ذاك هو تعبير عن مستواه العقلى .

ونشـــهد الله أنـــنا ، ومنذ سنوات غير قليلة ، كان تركيزنا فى علميات التدريس فى قاعات الدرس ، سواء فى مصر أو فى خارجها هو على كيف نفكر ؟ لم تكن القضية عندما هى " كم " مـــن المعلومات يضمها غلاف هذا الكتاب أو ذاك ، هذا المرجع أو ذاك ، وإنما كيف يفكر الدراسون فيما تضمنه من أفكار ومعلومات .

وكـــذلك الشأن بالنسبة لعديد من القضايا والموضوعات التى كتبنا عنها عشرات الكتب ، ومئات الدراسات والمقالات والبحوث .

مـــن هـــنا يأتى اختيار المجموعة الحالية من الدراسات والبحوث والمقالات التى كتبناها عبر سنوات مختلفة ، وفى مناسبات متعددة ...

بعضها يأتى فيه الحديث عن العقل التربوى صريحا معلنا كما نرى فى موضوعات :

- خطوط إنتاج العقل التربوى .
- التجديد والجمود فى إنتاج المعرفة التربوية .
- تجديد العقل الجامعى .
- غربة العقل العلمى فى التعليم .

وبعضها الآخر يجئ بشكل غير مباشر ، مثل بقية الموضوعات ، بغير افتعال أو لى ذراع ، حتى هـــذا الموضـــوع الخاص بتنمية المهارات الفنية لدى صغار السن ، ويأتى الظن بابتعاد موضوع كهذا عن قضيتنا المركزية بناء على تصور قديم ما زالت يحتل وعى كثير ، هذا التصور الخاص بمفارقـــة حادة بين اليد والعقل ، بين العمل والنظر ، وهو التصور الذى أطاح به التقدم العلمى الحـــديث ، حيث أصبح عمل اليد يقوم على نظر ، لكنه نظر علمى منهجى ، وليس سبحات خيال ، وأصبح العقل منضبط السير والخطو ، لا يجمح إلى سموات تجريد ، وإنما يستلهم حركة الواقع ويستهدف تغيير هذا الواقع ، ويستشرف مستقبله .

نسأل الله عز وجل أن يسدد على طريق العقل خطانا ، إنه نعم المولى ونعم النصير .

خطوط إنتاج العقل التربوى

رؤية نقدية*

للفيلسوف الإنجليزى الشهير " جون لوك " ١٦٣٢-١٧٠٤ دراسة معروفة بعنوان : An Essay Concerning Human Understanding يترجمها البعض ب (مقال فى الفهم البشرى) ، ويترجمها آخرون ب (مقال فى العقل البشرى) ، وهو ما نميل نحن إليه ، حيث ينصب الكتاب على مجموعة القواعد والأسس والخطوات التى ينبغى أن يسير عليها العقل فى تناوله للأمور .

ولعل مما يرجح ذلك ما انتهى إليه كثير من الفلاسفة والعلماء منذ أوائل القرن العشرين ، وخاصة على يد عالم النفس ، وفيلسوف البراجماتية المعروف (وليم جيمس) من أن العقل ليس اسما لشئ يوجد فى الدماغ وإنما هو بالأحرى وصف لمجموعة عمليات فكرية ذات طابع معين ، وفسرها جون ديوى بأن هذه العمليات والخطوات عندما تربط بين الفعل وغاياته ربطا يؤدى إلى فض إشكال وكشف غموض ، وتحقيق نجاح توصف بأنها " عاقلة " أو " عقلية " .

فالعقل إذن ، فيما نعنى إنما هو " منهج التفكير " وطريقة السلوك " فى تناول القضايا والمشكلات برؤية وتأمل وتحليل وربط واستنباط ونقد .

ولعل هذا ما يفسر عدم ورود كلمة " عقل " فى القرآن الكريم ، حتى لا تنصرف الأذهان إلى أنه اسم لشئ مثلما نقول " عين " و " لسان " و " أسنان " ...وهكذا ، وإنما هو صفة لمجموعة من عمليات التفكير ، تتجلى فى " التدبر " و " النظر " و " التأمل " ، و " الاعتبار " ، و " التعقل " ..وما سار على هذا الدرب .

أما " خطوط الإنتاج " التى نقصدها هنا فهى جملة " القنوات " والسبل المنتجة للرأى التربوى، كما تتمثل فى :

١- **كليات التربية** ، فهى بحكم كينونتها ورسالتها تقوم بإعداد عشرات الألوف من الطلاب ليكونوا معلمين ، وهى بسبيل ذلك تغذيهم بنظريات وأساليب وطرق وآراء وأفكار فى مجالات العلوم التربوية والنفسية ، فضلا عما يرافق هذا من معاملات وأنشطة ومناخ له دوره المؤكد فى تشكيل العقل التربوى لدى هذه الجمهرة الغفيرة التى سرعان ما تنتشر عقب التخرج إلى آلاف المدارس تكمل المهمة فى تشكيل العقول وتهذيب النفوس وتوجيه القلوب .

وهـــى لا تكتفى بهذا وإنما تجرى أبحاثا ودراسات فى قضايا التربية والتعليم ، سواء عن طريق طلاب الدراسات العليا ، أو عن طريق أعضاء هيئات التدريس بها .

٢- **الجمعيات التربوية** : حيث شهدت السنوات الأخيرة تناميا فى عددها وأنشطتها ، واتجاها إلى مزيد من الانشطار المعرفى ، وعلى سبيل المثال ، فبعد أن كانت هناك جمعية للمناهج وطرق الـــتدريس ، أصبحنا نرى جمعيات لتكنولوجيا التعليم ، والرياضيات ، والقراءة ... وهكذا. والنشاط الأساسى الذى تقوم به هذه الجمعيات هو " البحث التربوى " فى شكله المعروف .

٣- **المراكز والمجالس العلمية** ، كما نرى من خلال المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، والمركـــز القومى للتقويم والامتحانات ، ومركز تطوير تدريس العلوم ، ومركز تطوير تدريس اللغـــة الإنجليزية ، ومركز تطوير التعليم الجامعى ، ومركز تعليم الكبار ... وغيرها ، وجميعها تشـــارك كذلك فى إنتاج البحث التربوى ، وهى جميعا مراكز متخصصة فى هذا المجال ، وإن كان بعضها يقوم بأنشطة أخرى " تطبيقية " مثل التدريب .

وهـــناك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، من خلال شعبه الخمس ألا وهى : التعليم الجامعى ، التعليم العام ، التعليم الأزهرى ، التعليم الفنى ، البحث العلمى . لكنه لا يقـــوم بالبحث العلمى بالمعنى المتداول فى كليات التربية والجمعيات التربوية ، وإنما بوضع " تقاريـــر " تحمـــل رؤى فكرى بالدرجة الأولى ، وسياسات استراتيجية لأشكال التعليم ونظمه ومشكلاته .

لكـــن هـــناك مراكز ومجالس أخرى يجئ فيها البحث والتفكير التربوى كجزء من أنشطتها حيث تمتد وظيفتها إلى مجالات أخرى ، مثل المركز القومى للبحوث الاجتماعية ، ومثل أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا .

٤- ولا نستطيع أن نغض النظر عن دور **أجهزة الإعلام** ، على الرغم من إقرارنا بأنها ليست مواقـــع بحثـــية ، ولكـــنها تـــبث أفكارا وآراء وتجرى مناقشات من خلال ندوات وتحقيقات ومقابلات ، تتناول قضايا ومشكلات تعليمية ، مثلما نسمع فى الإذاعة ، ونشاهد ونسمع على شاشات التلفاز .

أمـــا الصحف والمجلات العامة والثقافية ، فكثيرا ما تنشر مقالات وتحقيقات تحمل العديد من الأفكـــار والآراء التى تؤثر ربما أكثر من كل القنوات والخطوط السابقة ، بحكم ما تتمتع به من

مميزات معروفة ، لعل أهمها سعة الانتشار ، والسرعة ، فضلا عما يصاحب الإذاعة والتلفاز من وسائل عرض تجذب ألوفا ليسمعوها ويشاهدوها .

وهذه الخطوط المنتجة للعقل التربوى ، تتوسل إلى أداء وظيفتها فى الإنتاج الفكرى من خلال وسائل وأشكال متعددة مثل :

١- المجلات التربوية ، والكثرة الغالبة منها تصدرها كليات التربية ، وعدد آخر تصدره الجمعيات التربوية ومراكز البحوث .

٢- المؤتمرات التربوية ، التى قد تعقدها أيضا كليات التربية ، والجمعيات التربوية ، والمراكز العلمية البحثية .

٣- الرسائل العلمية ، وهى لا تصدر إلا من خلال كليات التربية ، سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه ، وإن كانت هناك كليات أخرى يمكن أن تخرج لنا رسائل علمية تتصدى لقضايا ومشكلات تربوية ، كما نرى فى أقسام الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والفلسفة فى كليات الآداب ، وكما نرى فى بعض أقسام كليات التجارة والاقتصاد والزراعة .

٤- الكتب ، وهى فى الغالب والأعم تصدر عن أعضاء هيئات تدريس بكليات التربية ، وإن صدرت أحيانا كتب من هذا المفكر أو ذاك ، أو مهتم بالتعليم ، سواء من أساتذة الجامعات أو من أى مصدر آخر .

٥- المقالات ، وهى الشكل الذى يغلب على ما ينشر فى الصحف والمجلات العامة ، يومية كانت أو أسبوعية أو شهرية .

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نسجل عددا من الملاحظات التى لا نزعم لها الصواب الذى يفرض نفسه على كل ذى عقل واع ، وكل ذى قلب نظيف ، ولكنها كما عنونا الورقة " رؤية " خاصة بكاتب الورقة ، لا تمثل إلا شخصه وحده ، قد تكون على صواب فى بعض جوانبها وعلى خطا فى أخرى أو على صواب جملة وتفصيلا ، أو العكس من هذا ، ونحن نسوقها فيما يلى دون أن يعنى ترتيب التناول ترتيبا فى الأهمية :

١- أبرز ما يقفز أمامنا هنا أن العقل التربوى يغلب عليه الطابع الفنى مما يجعله عقلا تكنوقراطيا ، وكأنه يتعامل مع العملية التربوية باعتبارها عملية " تدريس " لها شروطها ولها مواصفاتها وقواعدها وأجواؤها ومراتبها التى ينبغى أن تدور حولها الدراسة والتفكير والمعالجة .

ونحـــن لا نســـتطيع أن ننكر أهمية كل هذا ، بل ونزيد بإقرارنا من أن هذا الطابع إن لم يقم به العقل التربوى ، لم يقم به أحد ، لأنه هو وحده ، على وجه التقريب الذى يملك التأهيل العلمى والخبرى الذى يؤهله لهذه الدراسة ، لكننا فى الوقت نفسه نؤكد على التذكير بأن التربية عمل اجتماعـــى بالضـــرورة من حيث النشأة ، والوجود ، والوظيفة ، والهدف ، وإن كان عادة ما يحملـــه هـــذا الفـــرد أو ذاك . إن استخدام هذه الطريقة أو تلك ، هذا الجهاز أو ذاك ، ذلك الترتيب أو ذاك ليس هو الأمر الحاسم الذى يقرر صواب المسلك ، ودقة النتيجة ، فالمتعلم ليس مجـــرد وعـــاء مـــثله مثل " الأشياء " ، ولكنه يمثل أمامنا " تاريخا " و " ثقافة " و " تفاعلات اجتماعـــية " ، و " عقيدة " و " مذهبا " ، وطموحات وأطماعا ... إنه عالم كبير وإن حمله جســـم صغير ، ومن ثم فمن الظلم البين حقا أن نعتقل العقل التربوى فى مثل ما أشرنا إليه من زوايا فنية تخصصية بحتة .

لكننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن ننسى زاوية " التخصص " ، فالقائم بالتفكير والبحث شـــخص ذو تأهـــيل علمـــى محدد ، فكيف يتأتى له أن يأخذ كل ما أشرنا إلى أمثلة له بعين الاعتـــبار؟ ثم إن هـــناك بالفعل تخصصات تقوم مهمتها على هذا البعد وذاك من هذه الأبعاد الكثيرة المتعددة .

هنا تبرز لنا حتمية العمل الجماعى من خلال فريق يضم تخصصات متعددة ، وهو الأمر النادر حدوثـــه ، بل هو ممنوع فى الرسائل العلمية ، أو غير متاح بحكم القانون ، وعندما يقوم تعاون فقـــد لا يـــتعدى اثنين ، وإن كانت مراكز البحث التربوى هى أكثر من غيرها التى يشيع فيها عمل الفريق متعدد التخصصات ، بحكم أن المشكلات والقضايا المعروضة على بساط البحث ، عـــادة مـــا تكون من المشكلات أو القضايا الميدانية العملية ، وليست تلك التى يغلب عليها ما نســـميه " بالطابع الأكاديمى " كما نرى فى الرسائل العلمية والكثرة الغالبة من بحوث الماجستير والدكتوراه .

٢- ويرتبط بهذا أن الكثرة الغالبة مما ينتجه العقل التربوى يتعلق بعالم النظام التعليمى : بطرق الـــتدريس ، بالمـــناهج الدراسية ، بالكتاب المدرسى ، بالإدارة التعليمية ، بمشكلات التلاميذ والمعلمـــين ، بالأنشطة ، بعلاقات التلاميذ بعضهم ببعض وعلاقاتهم بالمعلمين ، وبعلاقاتهم مع الإدارة المدرسية ، والامتحانات والتقويم ، وتكنولوجيا التعليم ... إلخ ، وهنا أيضا نؤكد أن كل هذا مهم وضرورى ، لكننا من ناحية أخرى نتساءل : وهل العملية التربوية تمارس فقط داخل

معاهد التعليم ومؤسساته ؟ ألا تعد الأسرة أقدم مؤسسة تقوم بمهام التكوين والتنشئة وأبعد أثرا من المدرسة ؟ ألا يعد كل من الأب والأم مربيان من الطراز الأول حيث " يربون " وقد لا " يُعلّمون " ؟ هنا نجد أن هذا المجال تكاد البحوث والدراسات النفسية هى التى تغلب على تناوله، ربما لأنها الأكثر أهلية ، لكن هناك زوايا وقضايا أخرى متعددة يمكن أن تدلى تخصصات أخرى بدلوها فيها ، فهل فكر باحث فى التربية المقارنة مثلا أن يقيم دراسته على هذا المجال ؟ و: ألا تعد ثقافة الأسرة جماعة ، وكل من الطفل ، والأب والأم ، والقيم التى يحملها هذا وذاك من القضايا التى يمكن أن يتصدى لها باحث أصول التربية ؟ ألا يمكن إعداد " مناهج " خاصة لتربية غير نظامية للآباء والأمهات حتى يحسنوا تربية أبنائهم ؟

هذا بالنسبة للأسرة ، فماذا عن قطاعات الإعلام ؟ والدعوة ؟ بالفعل هناك بحوث ودراسات تناولت المجال الأول ، لكن ، قلما نجد بحوثا ودراسات تناولت المجال الثانى ، مع أننا نعيش ثقافة دينية بالدرجة الأولى ، بغض النظر عما إذا كنا نوافق على هذا أو لانوافق ، والداعية يمكن أن يكون أقرب ما يمكن من عقل وقلب المستمع له ، وقد يكون على العكس من ذلك ، مما هو متعلق بقدرة الداعية مفسه على " الاتصال " . ربما تناولت بعض الدراسات التى تمت فى الأزهر هذا المجال ، لكن ، لماذا لا تسهم بحوث ودراسات كليات التربية والجمعيات التربوية هذا المجال المهم الفاعل فى حياتنا طوال الوقت ؟

وهناك شرائح اجتماعية متعددة ، مثل : العمال ، بأطيافهم المتعددة ، والفلاحين ، والمرأة على وجه العموم ، والبدو ، والفئات المهمشة . وهناك مؤسسات رعاية وتنشئة ، أهلية ، وحكومية، تساهم فى التكوين التربوى ، عادة ما لا تحظى بالاهتمام الذى يتفق ومستوى أهميتها

٣- ومما له صلة وثيقة بالبندين (١) ، و (٢) أننا نلاحظ على العقل التربوى - فى الغالب والأعم - قلة " تثقفه " ، ولا نريد فى هذا المقام أن نمضى فى مناقشة حول معنى " الثقافة " هنا، فليس هذا مجالها ، وكل ما هنالك أننا نعنى بها هنا جانبين : أولهما أن يظهر فى التناول ، سواء فيما هو مكتوب ، أو ما هو منطوق ، وعى بعدد من القضايا العامة الكلية التى تهم الأمة ، ولا نعنى بهذه القضايا أيضا القضايا السياسية مما يتصل باحتلال وغزو وحرب ، وإنما ما يتصل بمستقبل الأمة والنظر إلى موروثها الحضارى ، وعلاقات التفاعل أو الحوار أو المواجهة والتصادم بينها وبين " الآخر " الحضارى ، وفضلا عن ذلك مدى الوعى بأطراف من الموضوعات والقضايا الأدبية والفلسفية والفكرية والفنية .

إن أهمـــية هذا وذاك تتبدى فى مدى فهم الكاتب أو الباحث أو المفكر التربوى لما يتناوله من قضـــايا ومشـــكلات ، فكلما اتسعت دائرة الإحاطة المعرفية ، كلما ضمنا إلى حد كبيرا فهما أعمق ، وقدرة أكثر كفاءة فى التناول .

وفضلا عن هذا وذاك فإن الرؤية " المثقفة " تكسب الكتابة عمقا يرفع من قيمتها ، ويفعل من وظيفيتها وتأثيرها .

بل إننا نذهب إلى التأكيد على أن " التفسير " الذى هو من أهم خطوات التفكير التربوى ، سواء على مستوى البحث المتخصص أو إبداء الرأى والتعليق ، يعسر إلى حد كبير إذا لم يستند إلى ذخيرة معرفية تتسم بقدر كبير من الإحاطة والشمول .

ويـــردد عـــدد غير قليل من أصحاب الرؤى الفكرية أن المثقف ليس هو من تزود " بكم " متـــنوع مـــن المعارف والمعلومات ، وإن كان هذا مهما وضروريا ، وإنما هو كذلك من يتخذ مواقف إيجابية عملية إزاء هموم وقضايا مجتمعه ، ونظرا لأن المجال التربوى هو من أكثر المجالات تشعبا وتخللا للكثير من قضايا الأمة ومشكلاتها ، كان مهما له أن يكون " مثقفا " بهذا المعنى ، لأن التربية بطبيعتها ليست " زادا معرفيا " ، بل هى " تغير فى السلوك والتفكير " ، وهذا التغير المنشـــود لا يقدر عليه المحصورون داخل ذواتهم الضيقة ، وإنما يستطيعه من تتسع قلوبهم لتشمل مشكلات قومهم وآمالهم وطموحاتهم .

٤- ومما تتسم به العملية التربوية أنها بطبيعتها عملية " جماهيرية " . .فنحن نعلم ، مما يتصل بمجـــالات القـــوى العاملة ، أن هناك من العاملين ، من يستطيعون ممارسة عملهم وهم داخل غـــرف مغلقة ، أو معسكرات ، أو داخل مصنع أو حقل ، لكن هناك أيضا قوى عاملة تتطلب مهامهم التعامل مع " الجمهور " . والمعلم من هذا الصنف الثانى ، فهو يعلم داخل صفوف كل مـــنها يمتلئ بعشرات التلاميذ ، وفى الجامعة يتعامل الأستاذ مع قاعات تمتلئ بمئات الطلاب . ويضع كثير من أساتذة التربية مادتهم العلمية فى شكل كتاب يتداوله المئات من طلاب التربية ، وربمـــا يشارك فى قراءته فئات أخرى إذا كان الكتاب يتناول قضايا تعليمية بشكل يبعد بها عن التناول الفنى التخصصى .

لكـــن ما نطمح إليه حقا هو أن يقتحم التربويون التجمعات الجماهيرية المختلفة ، لا جمهور الطلاب وحدهم ، كما بينا فى فقرة سابقة فتعرض الأفكار ، سواء قبل كتابتها أو بعدها ، إذا كانت فى المسائل التربوية المتخصصة ، على الطلاب أنفسهم وإبداء الرأى فيها ، بعيدا عن أسئلة

الامـــتحانات ، فهم المصدر الذى نستقى منه المشكلات والقضايا ، وهم " الزبائن " - إذا صح هذا التعبير - الذين سيتلقون الفكر المكتوب .

كمـــا نطمح أن يأخذ الباحثون موضوعاتهم وقضاياهم ومشكلاتهم من معايشة لشرائح من الجمـــاهير المتعددة ، وخاصة تلك التى تعيش فى قاع المجتمع ، ممن نسميهم بالفئات المهمشة ، فهى أحوج من غيرها إلى إعادة التنشئة والتربية .

٥- وفى المجلات التربوية التى تصدر عن كليات التربية نجد أن ما يصدر عنها ، بالإضافة إلى اشتراكها فى النقاط السابقة واللاحقة ، فإنها تنفرد بظاهرة عجيبة تنال من مصداقيتها ، إذ نجد خلـــط أوراق بين الوضع الإدارى بالكلية ووضع المجلة الإدارى ، فما دامت المجلة تابعة للكلية ، يظـــن كثيرون مع الأسف أن لابد وأن يكون العميد هو رئيس تحريرها ، وفى أحسن الأحوال تعتبر وكأنها قسم من أقسام الدراسات العليا بالكلية فتكون تابعة لوكيل الكلية للدراسات العليا

وعمـــداء الكلـــيات أو وكلاؤها ، فى الغالب والأعم مشغولون بمهامهما الأساسية فى إدارة الكلية ، ولذلك يكون وجودهم اسميا فقط ، وتكون النتيجة أن يعهد بأمر " التسيير " إلى عضو هيـــئة تدريس قد يكون مدرسا ، وربما أقل من ذلك ، ولا تكون هناك غالبا " سياسة " بعينها فى التحريـــر ، حيث لا يوجد مجلس تحرير حقيقى يجتمع ويقرر ما ينشر أو لا ينشر ، وكيفية النشر، والتوازن بين الموضوعات ... وهكذا .ولذلك أحيانا ما لا نجد ثباتا فى مواعيد النشر ، فقـــد تصدر المجلة مرة فى السنة أو مرتين أو أكثر ، إذ هى تخضع للعرض والطلب ، إذا وجدت بحـــوث تكفى لإصدار عدد كان لها ... وإذا زادت عما هو متوقع ومقرر ، فلا بأس من أن يكتب على العدد (التاسع) - مثلا - الجزء الأول ، ثم الجزء الثانى ..!!

ويرتبط بهذا وذاك أمر غاية فى الأسف : فمن المفروض أن يكون تحكيم البحوث سريا لحكمة معروفة ، لكن أحيانا ما أجد الباحث بنفسه يجئ إلىّ ببحثه يطلب أن أحكمه ! فكأن المسألة " شـــكلية " ومجـــرد وفاء بإجراءات ، حتى لتتحول المسألة فى بعض الأحيان أن يقال لباحث : فلتأت لنا بتقرير من فلان وفلان ، حتى يأخذ البحث دوره فى النشر .

٦- وإذا كانت المجلات الصادرة عن الجمعيات العلمية أكثر انضباطا من مجلات الكليات إلى حـــد مـــا ، لكـــن كلاهما يقتصر فى النشر على ما أصبح معروفا " ببحوث الترقيات " ، أى البحوث التى يكتبها المدرسون للترقية إلى أستاذ مساعد ، أو الأساتذة المساعدون للترقية لأستاذ، وهى فى الغالب والأعم مما ينطبق عليه ما قلناه فى البداية من غلبة الطابع الفنى ، وتكاد أن تخلو

ممـــا يمكن تسميته بالمقالات ذات الرؤى الفكرية التى يكتبها أساتذة تخلصوا من عبء الترقية ، فيكتـــبون متخلين عن هذا الثوب التقليدى الحديدى مما يسمى بإجراءات البحث ، وينفذ إلى فكرته مباشرة ، مقدما رؤيته لقضية من القضايا .

لقد كنت حريصا أثناء إصدارى مجلة دراسات تربوية فى الفترة من ١٩٨٥-١٩٩٥ أن يحمل كـــل عدد مقالا لى يحمل رؤية فكرية ، ومقالا آخر أستكتب فيه أحد كبار الأساتذة ، ونشرا لمقال لأحد أساطين الفكر فى مصر يكون متصلا بمسألة تعليمية نشر فى جريدة أو مجلة قديمة و لم يجمع أو يعد نشره ضمن كتاب . وفضلا عن هذا وذاك كنا ننشر نص ندوة نكون قد عقدناها برابطة التربية الحديثة ، حيث كان ضيوفها من أساطين الفكر فى مصر ...وهكذا كانت المجلة تحمل طابعا رساليا فكريا ، فضلا عن عدد قليل من " بحوث الترقيات " .

بطبـــيعة الحـــال فنظرا لأن المجلات تعتمد على التمويل الذاتى من قبل الباحثين ، فإنها تعتمد علـــيهم كلية ، أما هذا الذى ندعو إليه فقد يكون عسيرا لأن كبار الأساتذة لن يدفعوا تكلفة نشر رؤاهم ، بل ربما على العكس ، يتطلعون إلى أن تكون لهم مكافأة مالية !

وهنا نتساءل بالنسبة للمجلات التى تصدر عن كليات عن إمكانية أن يكون لها دعم مالى من الكلية يمكن به تغطية تكلفة نشر مواد مثل تلك التى ندعو إليها ؟

أمـــا بالنسبة لمجلات الجمعيات ، فإن الجمعيات عادة عندما تقيم مؤتمرات ، تنفق عليها بشئ من السخاء ، حيث تستطيع أن تحصل على دعم من هنا وهناك ، أفلا يمكن أن يكون دعم المجلة عنصرا له قدر ما يقدم فى المؤتمرات من مشروبات ومأكولات ؟!!

٧- ونحـــن نجد الكثير مما ينشر ، أيا كانت وسيلة النشر ، مما ينطبق عليه عبارة أهل الفقه " عقل اتباع لا ابتداع " ، مع الاختلاف فى معيار الحكم ، فإذا كان أهل الفقه يحبذون الاتباع لا الابـــتداع ، فنحن هنا نحبذ العكس . فكثيرا ما أشعر وأنا أقرأ ، أو أستمع ، من خلال بحوث المجلات أو الرسائل العلمية أنها لا تضيف لى جديدا ، ولا أزعم أننى أستنتج تفسيرا لهذا بأنى قد أوتيت معرفة تتجاوز كل ما يكتبه آخرون ، ولكنها الحقيقة المؤلمة ، أن الكثير من هذا لا يختلف كثيرا عما تعلمناه وقرأناه منذ عشرات السنين ونحن فى بدايات الطريق .

ولعـــل مثالا لذلك لو أن باحثا أنجز بحثا فى - مثلا - الكفاءة الداخلية لكلية كذا أو مؤسسة كـــذا ، نظـــل سنوات نرى كل حين وحين دراسة ثانية وثالثة ...إلخ عن نفس القضية ، فى مؤسســـات تعليمـــية أخرى . إن العيب الأساسى هنا أن عملية التنظير ، من حيث الدراسة

التحليلية للكفاءة وقواعدها وأركانها وأساليبها ومعاييرها تظل هى هى على وجه التقريب ، فلا يستطيع الباحث أن يقدم جديدا ، ويصبح الجهد المبذول مجرد " مجال التطبيق " ، وهو بذاته لا يضيف شيئا للمعرفة التربوية ، وإن كان يمكن أن يفيد صاحب القرار .

وهكذا قل فى " موجات " أو " مودات " بحثية مشابهة ، مثل موجة : " دراسة نقدية لمنهج كذا فى الصف كذا فى المرحلة كذا ...!! ، ومثل المفاهيم الأساسية فى منهج كذا ، أو تكافوء الفرص التعليمية فى مؤسسة كذا أو مرحلة تعليمية بعينها أو منطقة ... وهكذا .

٨- ومن أبرز ما يعانى منه العقل التربوى ندرة التعامل النقدى ، والمقصود هنا جانبين : الأول، ذلك الذى يتبدى فى اتخاذ كثير من الكاتبين منحى " الرواية " لا " الدراية " بمعنى الاقتصار على " الحكى " و " التسجيل " و " السرد " ، دون اتخاذ موقف نقدى مما يروى عنه أو ينقل . وفى مجال الرسائل ، إذا طالبنا بهذا ، يرد الباحث بأنه ما زال على أول الطريق ، فأين هو ممن سبقوه على الطريق حتى ينقدهم ؟ وهى روح الهزامية قد لا يكون الباحث مسؤولا عنها، وإنما هو قد تربى فى ثقافة هذا ديدنها بالفعل .وعندما نجد باحثا شجاعا يتعهد بهذا إذا بنا نجد " كفا " و "ردعا " من جانب بعض المشرفين ، فإذا تصدى باحث - على سبيل المثال - لأن يجرى دراسة نقدية على عدد من الرسائل السابقة التى أجريت فى مجال ما : يتساءل البعض باستنكار : كيف يتم نقد هذه الرسائل وقد سبق لثلاثة على الأقل من كبار الأساتذة أن أجازوها ؟ وكأن حصول باحث على درجة علمية يعنى " تحصين " بحثه من النقد ، مع أننا نقرأ ونرى ، أن عمالقة الفكر من أول سقراط ، إلى أفلاطون ، إلى أرسطو ، وهلم جراء ما فتئنا ننقدهم ، فكيف نخشى من نقد من لا يطاولوهم مقاما وأثرا ومكانة ؟!

أما الجانب الآخر ، فهو هذه الأعمال التى تصدر من كثيرين فى صورة كتب تنشر على الرأى العام ، ثم لا نرى أى صدى من رأى أو تعليق عليها ؟ إن التفسير الفورى مفزع حقا ، ذلك أنه يعنى أن لا أحد يقرأ . فإذا ما نحينا هذا الاحتمال ، بقى احتمال آخر ، وهو هذا الخوف من " الزعل " من صاحب العمل المنقود ، وقد حاولت كثيرا أن أفتح ساحة دراسات تربوية للنقد ، وبدأت بنفسى فنشرت دراسة للمفكر المعروف محمود أمين العالم لكتاب لى كان مقررا على الثانوية العامة فى الفلسفة ، و لم أغضب لأن الرجل كان علميا موضوعيا ، كذلك نشرت دراسة للراحل د. عبد السميع سيد أحمد لينقد بعض أفكارى ، دون أن أغضب منه ، وكل ما هنالك أننى كتبت مقالا آخر يناقش ما رآه يراه القارئ فى كتابنا الحالى ، ونشرت نقدا

للدكـــتور محمد عبد العليم مرسى لكتاب د. ضياء زاهر ، بعد أن فشل مع مجلات أخرى فى نشـــره ، وقبل أن أنشر النقد أرسلت نسخة منه ، - بدون إظهار الاسم - للدكتور ضياء ليرد ونشرت النقد والرد عليه فى العدد نفسه ، لكن هذا لم يستمر مع الأسف الشديد .

وإذا ما رأينا نقدا نجده لا يتعرض للمنهجية ، ولا للفكر الذى يضمه العمل العلمى ، ومدى الاتســـاق بين أركانه ، وما إذا كان يقدم ويضيف جيدا إلى مجاله ، وإنما أحيانا ما يتركز النقد على مسألة شكلية مما يقال أثناء مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه .

إن غـــياب النقد يترك الكاتب حائرا لا يدرى : فإلى أى حد أجاد أو أخطأ ، وفيم أجاد ؟ وفيم أخطأ ؟ ومن هنا ربما يكرر ما أخطأ فيه ، فتقل الفائدة ، بينما العكس يمكن أن يحدث عند النظر النقدى الجاد ، مما يتيح فرص تفاعل وإثراء للفكر القائم .

٩- ونحن نعى تماما أن طبيعة المعرفة التربوية المعاصرة ، شأنها فى ذلك شأن المعرفة على وجه العموم ، تشهد انشطارا مستمرا ينتج عنه فروع وأنساق تربوية جديدة ، وهو ما نعبر عنه بتزايد الاتجـــاه نحـــو " التخصص " . لكن من حقائق العصر ، بل وكل عصر ، ضرورة الوعى بأن المعرفة ، مهما انشطرت ، وتباعدت أنساقها ، تظل فى النهاية خاضعة لحقيقة أخرى أكبر وأهم ألا وهى " الوحدة " ...وحدة الكون ...ووحدة الإنسان ...فوحدة المعرفة .

ومن ثم فحسن جدا أن نشهد بين حين وآخر ظهور المزيد من الجمعيات والمراكز التربوية ، لكـــن لـــيس حسنا أبدا أن يعيش كل منها بمعزل عن الأخريات ..التنافس مطلوب ، والتفرد مـــرغوب ، ولكل نهج ، ولكل غايات ، لكن لابد أن يكون هناك تشارك فى بعض الغايات ، وتعـــاون فى بعض الأعمال ، وهناك قضايا تربوية قومية كبرى ، لا تخص هذا الموقع أو ذاك ، وإنما تخص الجميع ، ولنأخذ على سبيل المثال هذه القضية التى أدى تفاقمها واستمرارها والعجز عـــن مواجهـــتها إلى تقـــبل التعايش معها وكأنها أصبحت من حقائق الحياة التربوية ألا وهى الدروس الخصوصية ، ألا يمكن أن تكون " ساحة " كبرى تتآزر حولها الجهود ، وتتعاون الرؤى لمواجهتها ، خاصة وأن الوزارة المسؤولة قد تهربت من المسؤولية بإعلانها أنها قضية " مجتمعية " ، وكأنها تقول بهذا للجميع " وأنا مالى " ، ويضيع دمها بين القبائل ويتفرق ، وفقا للتعبير الجاهلى الشهير .

وهـــناك أمثلة أخرى كثيرة ليس أدعى للخجل فيها من أن يتم نظر وتغيير فى كليات التربية جميعها ، وتحديد لمستقبلها ورسالتها ووظائفها ، ولا تتنادى الجمعيات التربوية لتعقد مؤتمرا ، أو تقوم بدراسة مشتركة حول هذا الموضوع !!

وهل نحن بحاجة إلى التذكير بهذه المشكلة التى تجاوز عمرها قرنا ونصف قرن (الأمية) ، وما زلـــنا نشكو منها ، وتستمر الأرقام الخادعة التى تعلن مبشرة بأن القضاء عليها على وشك أن يتم، وهو زعم يبدو أننا تعايشنا معه ، على أساس أنه بعد مرور السنوات التى يعلن هذا أو ذاك عن التخلص من الأمية بعدها سوف لا يكون فى موقعه ومن ثم فلن يحاسبه أحد على ما قال ؟!

١٠- ومن المعروف أن " الكتاب التربوى " هو المظهر الرئيسى للعقل التربوى فى المجتمع .. وهو المصدر الأساسى الذى تتغذى عليه عقول ألوف من المعلمين والباحثين ، فماذا يكون أمره فى واقع الحال ؟ لأسباب عديدة لا محل لها هنا تراجع هذا الكتاب إلى حد كبير ليخلى الساحة لما أصبح يعرف " بالمذكرات " التى تحتاج إلى دراسة قائمة بذاتها للوفاء بجوانبها المختلفة ، لكن أبـــرز ما يمكن تأكيده هنا أنها وجه غير مشرف بالمرة للعقل التربوى ، فهى تقدم غذاء متدنى العناصر الغذائية الضرورية لتكوين العقل التربوى ، وكلنا يعرف كيف يتم تجهيز هذه المذكرات وكيف تكتب ، ومستوى ما فيها من معارف ومعلومات .

صـــحيح أنها " سكّنت " الكثير من الصراعات التى كانت تدور حول الاستئثار بمجموعات من الطلاب حتى يمكن أن يوزع عليهم هذا الكتاب أو ذاك ، لهذا الأستاذ أو ذاك ، فأصبحت جماعـــية ، لكنها وأدت التنافس العلمى الذى كان يمكن أن تحدثه كتب منشورة لدى ناشرين كبار . فميزة الكتب المنشورة فى السوق العربى على اتساعه أنها تخضع لعين الفحص والنقد بين كـــثيرين ، فـــتدفع أصـــحابها إلى الدقة والتأنى فى الكتابة والتروى ، والسعى إلى الجديد وإلى المختلف عن غيره المتميز عن سواه ، لكن هذه الصورة المتدنية القائمة ، إذ تنحصر داخل سور كلـــية واحـــدة ، تتم بعيدا عن عين النقد ، فيحدث على صفحاتها الكثير مما لا يسر ولا يريح ضميرا .

كمـــا أن هذه المذكرات لا يكون لها من زبائن إلا الطلاب وحدهم ، وليس هذا تقليلا من قـــدرهم ، ولكنـــنا نعلم أنهم يتعاملون معها باعتبارها بوابة إلى النجاح ، الذى لا يكون له من شرط إلا الحفظ أو الاستيعاب ، ثم " التفريغ " على أوراق الإجابة ، ثم تنقطع صلته بها تماما بعد ذلـــك ، والمؤلف عندما يعرف سلفا أن ما يكتبه لن يقرؤه إلا الطالب ، يتراخى كثيرا فى عديد

مـــن المواصفات والشروط والقواعد الخاصة بالتأليف العلمى ، بل إن هناك بعضا يكتفون بضم بحـــوث كانوا قد تقدموا بها إلى الترقية ليكونوا منها فصولا مع آخرين ، دون تكييف واضح لما يقدمونه مع بقية الموضوعات ، والهدف من المقرر وموضوعاته .

هذا بعكس الكتاب المنشور لدى ناشرين والمطروح فى السوق ، فالمؤلف يعلم سلفا أن زبائنه ليســـوا هـــم الطلاب وحدهم ، بل وطلاب الدراسات العليا ، والباحثين ، وكذلك الزملاء ، وأيضا أساتذتهم ، فيختلف المستوى إلى حد كبير .

إننا نعرف الأسباب التى تدفع الكثرة الغالبة إلى أن يقوموا هم بأنفسهم بطباعة ونشر وتوزيع المذكرات ، ولكن : ألا يمكن الاحتفاظ بهذه الصورة ، وفى الوقت نفسه ، تكون هناك صورة أخـــرى من المادة العلمية نفسها تنشر فى كتاب ينشره أحد الناشرين المعروفين ، فيتحقق بذلك هـــدفان : أولهما ، احتفاظ الكاتبين بمنفذ يدر لهم رزقا وفيرا ، ثانيهما الحرص على التدقيق فى التأليف ما دامت هناك صورة تنشر وتطرح فى السوق العام ؟

١١- ولابـــد أن نعتـــرف بأننا منذ عدة قرون وعقلنا التربوى يعيش ويتغذى على ما ينتجه العقـــل التـــربوى الغربى . وكان الطريق إلى التعرف على ما ينتجه العقل الغربى هو البعثات ، والكـــتب الأجنبية ، وكذلك الترجمة ، لكننا نلاحظ بكل أسف أن حركة الترجمة قد تراجعت إلى حد كبير . صحيح أن الإنتاج الذى يصدر من تربويين عادوا من بعثات خارجية هو ترجمة مـــؤكدة لما قرأوه بالخارج ، لكن من الأفضل للقارئ أن يقرأ النص الأصلى منسوبا إلى صاحبه أو أصـــحابه ، وإن باللغـــة العربية ، ذلك أنه لا يعلم على وجه اليقين ما الذى انتقاه الكاتب العربى - دون تصريحه بأنه يترجم - وهل انتقى ما يعبر حقيقة عن مراد المؤلف أم أنه أوله وكيفه وفق ما يريد ؟

ولعـــل أكثـــر الفتـــرات ازدهارا فى ترجمة الكتب الأجنبية كانت منذ أواخر الخمسينيات والســـتينيات ، لكـــنها اقتصرت على الفكر التربوى الأمريكى وحده حيث كانت " مؤسسة فـــرانكلين " هـــى الـــتى تقوم بذلك ، فى فترة كان التباعد السياسى بين مصر وأمريكا سريعا وشـــديدا ، فكأن هذه الترجمات ، كانت تعوض أمريكا عن الأرض السياسية والاقتصادية التى كانـــت تخســـرها ، بأرض أخرى أشد خطرا هى العقول والقلوب ، ونجحت فى هذا إلى حد كـــبير، فما أن لوحت القيادة السياسية فى أواسط السبيعينات بتغيير التوجه ، حتى انبثقت فرق متعددة داخل بلادنا ترحب وتصفق وتهلل .

والغـــريب أن تضعف حركة الترجمة فى الوقت الحالى على الرغم من التسارع الملحوظ نحو الارتباط بالغرب عامة وأمريكا خاصة ، وعلى الرغم من هذا الانتشار الواسع للغة الإنجليزية فى كافـــة المواقع ، وخاصة فى المدارس والجامعات . ولا شك أن لهذا أسبابه التى لا يسمح المجال بتفصيلها أو حتى الإشارة إليها ، ولكن يمكن فقط الإشارة إلى سببين مهمين : أولهما أن الكتب المترجمة لا تدخل فى الإنتاج العلمى عند التقدم للترقية ، وإنما تدخل فى باب " النشاط " العلمى العـــام ، حيث تتشارك معها أنشطة أخرى متعددة . ثانيهما ، هو الضعف المشهور المتزايد فى اللغة العربية ، حيث من المعروف أن الترجمة لا تعمد فقط على التمهر فى اللغة المنقول منها ، بل وكـــذلك ضرورة التمهر فى اللغة المنقول إليها ، ومن هنا تجئ الترجمة غاية فى الرداءة ، وكأنها طلاسم لا تفهم !!

إن هـــذا يحرم العقل التربوى فى مصر من الاطلاع على الاتجاهات الحديثة فى المعرفة التربوية الغربية ، وتجعل أجيالا ورائ أجيال تضطر إلى تكرار ما سبق لغيرهم أن كتبوا عنه . صحيح أن شـــاع التشديد على ضرورة الرجوع إلى مصادر أجنبية ، وخاصة فى بحوث الترقية ، لكن من الصـــحيح أيضـــا أن كثـــرة من الباحثين لا يقومون بذلك بأنفسهم ، وإنما يستعينون بمكاتب للتـــرجمة، أو بمعارف شخصية ، وهؤلاء وهؤلاء ، إذا كانو يعرفون الإنجليزية لكنهم - غالبا - غير خبراء فى المعرفة التربوية ، مما يدفعهم إلى ترجمة غير مفهومة أو غير دقيقة . وفى ظل غياب الدقـــة ، والســـرعة ، قد لا ينتبه المحكمون والفاحصون لذلك ويشعرون بالرضا عندما يرون الهوامش وقد امتلأت بالسطور المكتوبة بحروف لاتينية ، دون التوقف للتساؤل : هل وضع يده حقا على معرفة جديدة ؟ هل الترجمة تؤدى المعنى الصحيح ؟ إنه لمن المهم للغاية أن تعتبر الترجمة جهدا علميا لا يقل شأنا عن إجراء بحث ، شريطة أن يكون الموضوع المترجم جديدا بالفعل ، وكذلك شريطة أن يكون للمترجم تواجد حقيقى ، بمعنى الحرص على التعليق منه فى الهوامش ، والتحقـــيق ، وذكـــر مـــا قد ينقص من بيانات ،كأرقام أو تواريخ أو تعريفات أو مقارنات وتحليلات .

١٢- وأخيرا ، فإذا كانت هناك مقولة شهيرة يرددها كثيرون بأن اللغة هى " وعاء " الفكر ، فإن هناك من المدارس الفكرية من يعتبرها هى الفكر نفسه . وسواء أبقينا على القول المشهور أو القـــول المضاف ، فكلاهما يؤكد وثاقة الصلة بين اللغة والفكر ، وبالتالى فبقدر سلامة اللغة

وصـــحتها وسلاستها ومنطقيتها ودقتها فى التعبير ، بقدر ما يكون الفكر سليما صحيحا دقيقا واضحا .

ألا إنـــه لمن المحزن حقا أن الكثرة الغالبة من الأعمال التى ينتجها العقل التربوى فى السنوات الأخـــيرة ، تنبئ بتدهور مخيف فى لغة التعبير مما يجعل الفكر المعبر عنه مهتزا ، مائعا ، مفككا ، مسطحا ، بل إننا لا نستطيع أن نأمل فى عقل تربوى يبدع ويبتكر ويؤصل ويضيف إذا انقطعت صلاته باللغة القومية بهذه الدرجة المؤسفة ، ولا ندرى حقا كيف نقدم فى سطور قليلة تشخيصا وعلاجا لهذه الطامة الكبرى حقا ، ذلك أنها أصبحت أزمة ثقافية ضخمة معقدة تتعلق بأوضاع سياسية واقتصادية وثقافية ، تحتاج إلى العديد من الإجراءات لوقف هذا التردى ، ولكن أبسط مـــا يمكـــن إبرازه هنا هو أن نقول لأصحاب الشأن : إننا نقدر حرصكم على ضرورة اطلاع الباحـــثين على الفكر الأجنبى فى مظانه الأصلية ، مما يجعلكم تسنون القوانين لتشترطوا اجتياز طالب الدراسات العليا ما يعرف بامتحان " التويفل " ، لكن ألا تستحق اللغة القومية أن تطالب بالمساواة ، فتشترطون أيضا تمكن الباحث من لغة قومه ووطنه ..اللغة العربية ؟!

وبعـــــــد ...

ليست هذه هى كل الزوايا والجوانب التى ينبغى تناولها للوفاء بالحديث عن العقل التربوى ، وليســـت هذه هى التغطية الوافية للنقاط والقضايا المطروحة ، وإنما هى محاولة لإثارة الانتباه إلى قضية تحتاج إلى أن تنفتح أبواب الحوار الواسع حولها ، حوار يمتد لا لساعات ، ولا لأيام ، وإنما لأطول وقت ممكن ، حتى لو استمر شهورا ...إنها القضية المركزية للمعرفة التربوية وللتربويين ...ألا وهـــى تكوين وتجديد العقل التربوى ، فبه منا على ما نحن عليه ، وبه يمكن أن نكون على ما نحلم بأن نكون عليه .

ألا هل بلغت ؟ اللهم فاشهد ...

---

* ألقى فى مؤتمر جمعية المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، يوليو ٢٠٠٤

التجديد والجمود
فى إنتاج المعرفة التربوية*

مقدمـــــــة :

راج فى الســـنوات الأخيرة مصطلح " مجتمع المعرفة " ، هذا المصطلح الذى يعنى لأول وهلة بأنه المجتمع الذى يقوم على المعرفة ، أو الذى يقوم بإنتاج المعرفة واستهلاكها . لكننا لو أمعنا النظر فى هذا المعنى ، فيمكن أن نجد أمامنا تساؤلا مهما ألا وهو : وهل هناك مجتمع على طول التاريخ لم يقم على المعرفة ؟ المعرفة موجودة منذ خطوات الإنسان الأولى على سطح الأرض ، وهـــى تتســـق ومرحلة تطوره ، فإذا تأملنا جيدا فى جملة المعرفة التى قامت عليها حياة مصر فى العصـــور القديمة فيما نسميه بالعصر الفرعونى ، على سبيل المثال ، فسوف نجد أن هذا العصر عـــرف أرقـــى مستوى من مستويات المعرفة وصل إليها الإنسان حتى ذلك الوقت ، بل يمكن المجازفة بالقول ، بأن مجتمعات عدة ، جاءت بعد ذلك لم تصل إلى هذه المستويات المعرفية وفقا لمقاييس عدة .

وثمة تساؤلا آخر وهو : ألا يمكن أن نعد جملة المعارف والمعلومات التى تروج بين مجتمع من المجتمعات البدائية التى تعيش الآن فى أوائل القرن الحادى والعشرين ، هى أيضا معرفة بصورة من الصور ؟

وعلـــى هـــذا فالمسألة ليست مجرد معرفة أى معرفة ، وإنما هى المعرفة المتجددة ، المتطورة ، المـــتقدمة التى تعكس آخر ما وصل إليها العقل الإنسانى ، والتى يكون لها انعكاس واضح على حياة الناس ونظمهم الاجتماعية .

ولا يعـــنى استخدام مصطلح " مجتمع المعرفة " ضرورة التعامل مع المعرفة دائما باعتبارها كتلة واحـــدة ، فهـــناك ظـــروف وأحوال يمكن أن تضطرنا إلى تكثيف الضوء على مجال بعينه من مجالاتها، واتصالا بمجالنا المهنى والأكاديمى ، نسعى هنا إلى الاقتصار على مجال المعرفة التربوية . بل وفى داخل هذا المجال ، ربما يكون الحديث منصبا أكثر على ما يتصل بما يعرف بين التربويين بالدراسات الأصولية فى التربية ، بحكم الخبرة العلمية والمهنية .

ولأن المعـــرفة هى نتاج " عقل " بالدرجة الأولى ، كان اهتمامنا ينصب فى أحايين متعددة على " العقل التربوى " باعتباره " مصنع إنتاج المعرفة التربوية " إذا صح هذا التعبير .

ويبقى السؤال : و لم التجديد ؟

التجديد والتجدد . .التطوير والتطور . .التغيير والتغير . . على ما بين كل منها من فروق ، فهى كلها كلمات تشير إلى إحدى سنن الله فى خلقه " ولن تجد لسنة الله تبديلا " . وإذا كان التجدد ، والتطور ، والتغير ، يشير كل منها إلى حركة ذاتية ، فقد وهب المولى سبحانه وتعالى الإنسان القدرة على التدخل فى مسار ونوع هذه وتلك ، مما تدل عليه الآية القرآنية الكريمة " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " ، فهذه الآية تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن من حق الإنسان ، وبإمكانه أن يعيد النظر فيما يجرى من تغيير .

بل إن من سنن الله فى خلقه أيضا أن يؤدى التوقف عن التغيير والتجديد والتطوير إلى جمود ، والجمود بدوره يفضى إلى تخلف ، والتخلف غالبا ما ينتج انحسارا واضمحلالا .

من هنا كانت النظرات التالية سعيا إلى تجديد العقل التربوى ومن ثم تجديد المعرفة التربوية فى أمتنا .

ونحن نحدد نطاق موضوعنا بالمساحة الزمنية التى بدأت منذ بداية القرن الثامن عشر على وجه التقريب ، حتى اليوم . ونطمئن القارئ بأن هذا الاتساع فى المساحة الزمنية لن يوقعنا فى سلبية التجاوز عن اختلاف الأزمنة ، ذلك أن ما سوف نشير إليه ، مما يدخل فى باب " الإطلالة " الكلية التى تسعى إلى رصد المسار العام الرئيسى ، مسلمة باختلافات يمكن أن تقوم بين فترة وأخرى . ومن الناحية المكانية ، فإن موضوعنا يتعلق بالوطن العربى على وجه العموم ، ومصر — كدراسة حالة — على وجه الخصوص.

كذلك نصارح القارئ بأننا نسعى إلى تناول الموضوع من منظور قد يغلب عليه الطابع " الإسلامى " ، دون ادعاء بتمثيله ، وهذا مغزى تعبيرنا اللغوى " من منظور إسلامى " وليس " من المنظور الإسلامى " ، إذ أن صياغتنا تسلم بالتالى أن هناك صورا وأشكالا أخرى للفهم والتناول استنادا إلى هذا المنطلق العقدى ، آملين ألا يحول هذا بيننا وبين الاستفادة من " رؤى " أخرى " ، فالحكمة ضالة المؤمن ، يطلبها أنّى وجدها ، لا يبالى من أى وعاء خرجت . إن هذه المصارحة جزء مهم من الأمانة العلمية حتى يكون القارئ أو المستمع على بينة من أمره فيما يقرأ أو يسمع .

مفاهيم ومصطلحات :

هـــناك عدد من المفاهيم والمصطلحات قريب بعضه من بعض فى المعنى والدلالة ، من بعض الوجوه ، ويختلف بعضه عن الآخر فى وجوه أخرى ، وهذه المفاهيم والمصطلحات هى " الفكر التربوى " ، و " الخطاب التربوى " ، و " الفلسفة التربوية " ، و " العقل التربوى " ، " المعرفة التـــربوية " ، ممـــا يقتضى الاجتهاد فى بيان أوجه الاختلاف ، حتى نفسر اختيارنا للمصطلح الأخير، وتحديد مقصودنا به .

- **فالفكر التربوى** هو جملة الآراء والأفكار التى تعبر عن موقف فردى أو جماعى ، أو هما معا ، تجاه المسألة التعليمية . وهو عندما يكون تعبيرا عن موقف فرد ، يفترض أن يتسم بالاتساق والانسجام بين عناصره فى المواقف المختلفة . أما بالنسبة إليه تعبيرا عن جماعة فليس هذا ضروريا . فإذا كنا ندرس الفكر التربوى عند رفاعة الطهطاوى ، على سبيل المـــثال ، فمن المفترض ألا تكون هناك صور تناقض بين أجزائه ، لكن لو كان موضوع دراستنا هو الفكر التربوى فى مصر – مثلا – أو أى دولة أخرى ، فغالبا ما تكون هناك تيارات واتجاهات متعددة ، مختلفة ، من غير المعقول أن ننشد فيما بينها اتساقا وانسجاما إلا إذا كـــان الأمر أمر تيار بعينه أو اتجاه بذاته . وحتى فى هذا المجال ، فإن الأمر قد لا يخلو من " اختلاف " ما بين هذا الشخص وذاك ، فى الفروع دون الأصول .
- أمـــا **الخطـــاب التربوى** فهو الكلام والحديث الصادر من المتكلم ، قاصدا به التأثير فى المتلقـــى ، ويكون من حق المتلقى أن يقوم بتأويله وفقا لأصول وضوابط لغوية ومنطقية ووفق سياقات ثقافية . ويصدق عليه كل ما أسلفناه عن الفكر ، لكن وجه التفرقة هنا هى فى بروز حق المتلقى فى الفهم والتأويل ، وهو الأمر غير الملح بالنسبة للفكر التربوى ، فضلا عن صعوبة التعميم بالقول بأن هناك خطابا تربويا – مثلا – مصريا ، أو سعوديا ، أو غـــير هذا وذاك . وإذا كان يمكن دراسة الخطاب التربوى فى مصر – مثلا – إلا أن الطابـــع الفـــردى يظل قائما ، لكن هذا ممكن إذا كنا بصدد جماعات فرعية مما يتيح لنا دراسة – مثلا – الخطاب الرسمى فى مجتمع من المجتمعات ، أو الخطاب الأهلى .
- فإذا ما جئنا **للفلسفة التربوية** ، فإنها تعنى تطبيق طريقة التفكير الفلسفى فى تناول المسألة التعليمية ، وهى أكثر ميلا للتجريد من كل من الخطاب والفكر التربوى ، وكذلك هى ألصـــق بذاتية القائل بها ، وهى تنفرد عن المصطلحين السابقين فى إمكان القول بوجود

فلسفة تربوية للأمة ، كما يمكن القول بفلسفة تربوية خاصة بمفكر من المفكرين أو جماعة تربوية ، وهى أكثر حاجة ربما من غيرها للالتزام بالاتساق والانسجام .

- فمـــاذا عن " **المعرفة** " ؟ لغويا ، وردت كلمة المعرفة من مادة " عرف " ، لتدل على المجازاة ، فيقال : " لأعرفن لك ما صنعت : أى لأجازيك به " . كما أن فى مادة عرف حـــروف " رفع " ، ومن ثم كان هذا المعنى مناسبا حيث وردت كلمة " المعرفة " لتدل على ما هو عال مكرم طيب ، إذ يقال للقوم إذا تلثموا " غطوا معارفهم " .

وفى المعجـــم الفلســـفى : المعرفة ، ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مدرك ، وتتميـــز من باقى معطيات الشعور من حيث أنها تقوم فى آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين الطرفين .

أما لدى الفلاسفة المحدثين ، فإن لفظ المعرفة يطلق على أربعة معان :

أولها : الفعل العقلى الذى يتم به حصول صورة الشئ فى الذهن .

الـــثانى : الفعـــل العقلـــى الذى به تم النفوذ إلى جوهر الموضوع بحيث تكون المعرفة محيطة موضوعيا بكل ما هو موجود للشئ فى الواقع .

الثالث : مضمون المعرفة بالمعنى الأول .

الرابع : مضمون المعرفة بالمعنى الثانى .

فالمعنيان الأخيران : نتيجة للمعنيين الأولين ، ومن هذا قولهم : المعارف الإنسانية قاصدين بها نتيجة تلك الجهود التى بذلها العقل البشرى فى مختلف جوانب الحياة .

و لم تـــرد كلمة "المعرفة " فى القرآن الكريم ، وإنما جاءت فى صيغة فعل ، مثل قوله تعالى : (فلمـــا جاءهم ما عرفوا) البقرة / ٨٩ ، و (فدخلوا عليه فعرفهم) يوسف / ٥٨ و (يعرف المجرمون بسيماهم) الرحمن / ٤١

و عندما نقول " **مجتمع المعرفة** " فإنما نعنى جملة العاملين فى إنتاج المعرفة واستهلاكها ، أما إذا قلـــنا " المجتمع المعرفى " ، فهذا يعنى المجتمع الذى تبلغ فيه درجة إنتاج واستهلاك المعرفة درجة عالية .

أما المصطلح المستخدم هنا وهو " **المعرفة التربوية** " فالمقصود به تلك الجهود العقلية التى بذلها نفر من العلماء والمفكرين والباحثين فى مناقشة جوانب متعددة فى المسألة التربوية .

- وقـــد أثـــرنا استخدام مصطلح " **التجديد** " على أساس أن درجة ونوع التغيير المنشود تكون أكثر وأعلى مما لو كان الأمر أمر " تطوير " .

والتجديد ، حركة عقل يسعى إلى الاعتبار بمعارف الأمس وسحبها إلى الحاضر لا الانسحاب إلى الماضـــى ، ويسلط أدوات التحليل والدرس والنقد لأحوال التربية الحاضرة ، ثم يتجاوز هذا وذاك إلى محاولـــة الإصـــلاح والتطوير والتحسب للمستقبل من خلال رؤى مستحدثة تكفل الانـــتقال بالعقـــل التربوى من حالة سكون وتوقف إلى حالة دينامية وحركة ، والانتقال بحال التربية دوما إلى أمام .

إرهاصات تجديد :

مـــا أن آذن القرن الثامن عشر بالرحيل ، حيث كانت الأمة تغط فى نوم حضارى عميق ، حتى بدأنا نسمع همسات أصوات نفر من أوائل " الإصلاحيين " و " المجددين " يشعرون بأننا قد وصلنا إلى القاع بما لا يمكن أن يتحمله كيان الأمة فى وقت كانت الحضارة على الشاطئ الآخر مـــن البحر المتوسط تزداد ازدهارا واتساعا وقوة وانتشارا وتقدما ، وتبدت إرهاصات التجديد فى نمطين من العقل التربوى :

- العقـــل العملـــى : كما ظهر فى حركات كل من : السنوسيين فى ليبيا ، والوهابيين فى الجزيرة العربية ، والإخوان المسلمين فى مصر أولا ، ثم فى كثير من أقطار العالم الإسلامى تدريجيا بعد ذلك . والسمة المشتركة بين هذه الحركات أنها لم تسع إلى التنظير والتفكير التأملـــى وطرح القضايا الفكرية التى تحتاج بحثا ومناقشة ، مستندين فى ذلك إلى مقولة أكدوا من خلالها أن علماء السلف قد قاموا بهذا العبء ، وأن المطلوب بالتالى هو إنزال النظر والفكر إلى التطبيق والممارسة . ومن يتأمل جهود هذه الجماعات يمكن أن يلمس بكـــل وضـــوح كيف أن هذه الجهود قد ركزت على المنهاج العملى فى تربية وتنشئة الشخصية المسلمة ، بغض النظر عن مدى الصواب أو الخطأ فى نهج كل منها .
- العقـــل النظرى : وهو ما رأيناه فى أول الأمر لدى الشيخ حسن العطار فى أوائل القرن التاسع عشر ، وكان شيخا للأزهر ، وقال قولته المشهورة : " لابد أن تتغير طريقة حياتنا فنعلم فى بلادنا من العلوم ما ليس فيها " . وكان هناك أيضا الشيخ جمال الدين الأفغانى الذى كان حريصا على إبراز البعد التربوى فى عملية النهوض بالأمة ، وإن كان قد غلب

الدعوة إلى التغيير من أعلى حتى يمكن أن تؤتى العملية التربوية لجملة أبناء الأمة أكلها . وكـــذلك الشيخ محمد عبده ، الذى رأى عكس ما رآه أستاذه الأفغانى من حيث أولوية العمل التربوى على العمل السياسى فى إصلاح الأمة .

- لكن ظهر أيضا نفر آخر حاول أن يجمع بين العقلين العملى والنظرى ، مثلما رأينا لدى عـــبد الحميد بن باديس فى الجزائر ، ففى الوقت الذى أنشأ فيه جمعية لها فروعها المختلفة الـــتى تســـعى إلى التغيير السلوكى لدى أبناء الأمة ، كان يكتب ويخطب ويتحدث فى مسائل وقضايا تربوية مناقشا أبعادها . وكذلك الشيخ محمد رشيد رضا ، والشيخ عبد العزيز جاويش فى مصر .

بـــيد أن هذه الإرهاصات لم تنتج عقلا جديدا حقيقة بسبب جملة من الظروف ، لعل ما يمكن الإشارة إليه من بينها هو هذا " الأخدود " الثقافى الذى بدأ العالم العربى يشهده فى مصر مـــنذ أوائـــل القرن التاسع عشر عندما بدأت عجلة التحديث والتحديد فى التعليم على النمط الغـــربى الحـــديث ، بينما تُرك التعليم الدينى على حاله من التخلف والجمود ما يزيد على قرن كامـــل ، كان العقل التربوى فى مصر أثناءها قد بدأ يتشكل وفقا للنموذج الغربى كما سوف نفصـــل فى الجـــزء التالى . لقد أدى هذا إلى تدهور فى قيمة العقل الدينى وقدرته على ملاحقة الـــتغيرات الجوهرية الحادثة ، وقدرته على أن يعين الناس على حسن التعامل مع مفردات الدنيا الجديـــدة ، وعلـــى العكس من ذلك ، أخذ العقل التربوى المتغرب يكسب فى كل يوم أرضا جديدة وأنصارا جدد . . إنه هو الذى يُخرّج الحكام وموظفى الدولة ، وهذا أمر عال القيمة فى ثقافـــة تشكلت منذ آلاف السنين على اعتبار أن الحكومة هى مربط الفرس فى شأن من شئون الحياة . . وهذا العقل هو الذى عرف الطريق إلى العلوم الحديثة والحضارة المتقدمة .

ورغـــم أن الأزهـــر اســـتمر يُعلم طوال هذه الفترة ، إلا أن أحدا فيه لم يلتفت إلى ما بدأ الآخرون يلتفتون إليه من أن كل من نُصب نفسه للتعليم ينبغى أن يتعلم كيف يُعلم ، واستمرت المقولة التى تذهب إلى أن كل من علم علما يمكنه أن ينقله إلى آخرين ، على الرغم مما توافر من كـــتابات تـــربوية كثيرة أنتجتها عقول إسلامية من قبل ، ولم نر ولو إعادة وإحياء ، أو حتى شروحا لما سبق أن أنتجه العقل التربوى الإسلامى فى عصور الازدهار السابقة ، مما ترك الساحة خالية لأن ينساب إليها العقل التربوى الغربى كى يؤسس له وكالات محلية .

مرحلة الإلحاق والاستتباع :

ومنذ أن دارت عجلة التغريب للتعليم فى مصر والعالم الغربى منذ أوائل القرن التاسع عشر ، لم ينشـــط العقـــل التربوى لملاحقة هذا التغيير ، ومن ثم أصبح ما توافر من معرفة تربوية شاحب الوجود ، وبالتالى لا أثر له فى تغيير الواقع .

وعلى الرغم من ظهور أول معهد لإعداد المعلم فى العالم العربى ، فى مصر عام ١٨٧٢ بإنشاء دار العلـــوم ، إلا أن ظهـــور هذه المؤسسة لم يتحد العقل التربوى فينتج معرفة تربوية ، حيث خلت مناهج الدار كلية من أى مادة فى العلوم التربوية .

ثم بـــدأ الحال يتغير إلى أن أُنشئت مدرسة المعلمين المركزية عام ١٨٨٠ لنعرف ، ولأول مرة فى تـــاريخ العقـــل التربوى عندنا " معرفة تربوية " يجب على من يُعد لممارسة مهنة التعليم أن يكون على وعى بها .

لكن ما يمكن تسجيله هنا أن هذا ، وإن كان خطوة متقدمة إلى أمام ، لكن المشكلة أن الذى أسس هذه المدرسة كان خبيرا سويسريا (دور بك) ذا ثقافة فرنسية ، مما دفعه لأن يجعل العقل الفرنســـى هو المفكر وهو الموجه لكل ما يتم تعليمه داخل المدرسة سواء فى المعرفة التربوية أو غيرها من المعارف التى كان يتم تعلميها فى المدرسة مما يتصل بالمواد المتوقع تدريسها على طلاب التعليم العام فى مصر .

وإذا كان التحديث والتجديد مما يستحيل أن يرفضه أحد ، لكن " الآخر " الحضارى عندما تولى الأمر بنفسه ، فقد حدد " أجندة " التغيير والتجديد وفقا لرؤاه هو وليس وفقا لرؤى العقل العربى . وكان من الطبيعى أن يمد المعلمون بالمدرسة يدهم إلى الثقافة الفرنسية يلتمسون فيها ما يعيـــنهم علـــى التفكير التربوى المطلوب ، وبالتالى لا يفكر أحد أبدا فى إحياء العقل التربوى العربى، أو تجديده .

وعـــندما وقعـــت مصـــر تحت نير الاحتلال البريطانى تغيرت قبلة العقل لتصبح هى الثقافة الإنجليـــزية، وتنحسر الثقافة الفرنسية تدريجيا ، ويبدأ العقل التربوى يتغذى على ما يحصل عليه من إنتاج ثقافى إنجليزى فى التربية وعلم النفس .

وارتبط العقل التربوى بالتفكير لإعداد المعلم وحده ، على الرغم من توافر الوعى بأن العملية التـــربوية ليست خاصة بالمعلم وحده ، وإنما هى ضرورة حياتية لعديد من الفئات والشرائح ،

وكـــان لهذا أثره الذى استمر طويلا من حيث اقتصار التفكير التربوى على حقل إعداد المعلم دون أن يلتفت كثيرا إلى الاحتياجات التربوية لهذه الفئات وتلك الشرائح .

وكانت النقلة النوعية للعقل التربوى عندما أنشئ معهد التربية العالى للمعلمين ، حيث كان علـــى مســـتوى الدراسات العالية مما كان يعنى إكساب ما ينتجه العقل التربوى قدرا أعمق فى البحث والدراسة والتفكير ، خاصة وأن جميع ما يتم تدريسه أصبح ، تدريجيا ، فى نطاق العلوم التـــربوية والنفسية دون مواد التخصص التى كانت هى مربط الفرس فى مؤسسات إعداد المعلم قـــبل ظهـــور هذا المعهد ، لكن ظل العقل التربوى ، حتى على هذا المستوى العالى من التفكير التـــربوى لا يفكـــر لمجموع الأمة : للأم والأب ، والداعية ، والمصلح الاجتماعى ، وإنما فقط للمعلـــم . صـــحيح أن هـــذه هى مهمته الأولى ، لكن ابتعاده عن الحقول الأخرى حرمه من الـــتغذى بهمـــوم المجتمع وقضاياه ومشكلاته ، على الرغم من ترديد المقولة الشهيرة ، فى كل الكتابات التربوية بأن التربية دالة لمتغيرات زمانية ومكانية ، اجتماعية ومادية .

كذلك لابد من ملاحظة أن الخبير الذى اقترحه إنشاء المعهد هو خبير إنجليزى " المستر مان "، ممـــا أدى بالمعهـــد إلى أن يحتذى حذو النمط الإنجليزى المتمثل فى معهد التربية بجامعة لندن ، وبالتالى مزيدا من تسيد الثقافة الإنجليزية ، ومزيدا من الانحسار لأى ثقافة أوربية أخرى .

وعـــندما اندلعت الحرب العالمية الثانية ، كانت دولة الاحتلال : بريطانيا ، فاعلا ، ومفعولا به، فى الحرب مع دول المحور ، وعاشت العاصمة لندن طويلا تحت ضربات الغارات الألمانية ، مما عمل على إعاقة إرسال البعوث التربوية إليها إلا فيما ندر .

هذا فى الوقت الذى كانت القوة الإمبراطورية الجديدة : الولايات المتحدة الأمريكية بعيدا عن ويـــلات الحرب ، فى ملاذ آمن ، إلى أن أخرجتها ضربة بيرل هابر من قبل اليابان عن عزلتها ، فشـــاركت فى أخريات الحرب لتحسمها لصالح الغرب ، وكان هذا من الأمور المساعدة على التفكير فى توجيه البعوث التربوية إلى الولايات المتحدة .

ولعل ما لا يقل عن ذلك أهمية ، أن جون ديوى ، كان العلم البارز فى سماء الفكر التربوى ، لا علـــى المســـتوى الأمريكـــى فحسب ، بل كذلك على المستوى العالمى ، حتى أن الاتحاد الســـوفيتى، على الرغم من تبنيه فلسفة مغايرة تماما للبراجماتية ، دعت فيلسوف التربية هذا إليها مستعينة به فى تطوير التعليم ، بغض النظر عما إذا أخذ باقتراحاته أو لم يؤخذ . و لم يكن ديوى

هـــنا فيلسوفا فردا كما سبق أن شهد تاريخ التربية من مفكرين وعلماء تربية ، فقد استطاع أن يكّون مدرسة واسعة من التابعين لفكره .

وكانـــت كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك معقلا مهما من معاقل التربية البراجماتية ، فضلا على مواقع أخرى ، حظيت باستقبال عدد من المبعوثين المصريين الذين تشربوا هذا النمط من التربية وعادوا به ليوجهوا العقل التربوى فى اتجاهه .

ولأن الكثرة الغالبة من العائدين من هذه البعثات كانوا " رعيلا " رياديا ، يحظى برعاية قطب تـــربوى كـــبير هو إسماعيل القبانى ، كانت الأبواب مفتوحة أمامهم لا ليشكلوا العقل التربوى داخل المعهد ، الذى أصبح كلية للتربية عام ١٩٥٦ ، وإنما ليخترقوا وزارة التربية ، فتكون لهم اليد العليا فى تخطيط وتصميم مناهج التعليم على مختلف المستويات ، والتأليف للكتب الدراسية المقررة ، وقيادة أو المشاركة فى أغلب أنشطة الوزارة ومشروعاتها وسياساتها ، ومن ثم فإن هذا النمط العقلى تمكن من أن يتسيد جماهير غفيرة من المعلمين ، والمتعلمين فى طول البلاد وعرضها فترة غير قصيرة .

كانـــت القضـــية التى غابت عن رعيلنا الأول ، هى الترجمة العملية لما كانوا يعونه بالفعل ، نظريا، ألا وهو أن التربية ترتبط أوثق ما يكون الارتباط بالسياقات المجتمعية التى تجرى خلالها ، تؤثر فيها وتتأثر بها ، بل كان هذا هو ما يردده رسول البراجماتية الأكبر جون ديوى. وبالإضافة إلى ذلـــك تـــرديده المســـتمر أن التربية لابد لها من " فلسفة " تستهدى بها ، ترسم لها غايات المســـتقبل ، وسبل الوصول إليه ، فهل حدث هذا عندما راح الرواد فى حماس منقطع النظير ، يبشـــرون بالتـــربية الحديثة – البراجماتية – بل ويطبقون مبادئها وطرقها فى مدارسنا ، وخاصة النموذجية منها ؟

الإجابة هى بالنفى مع الأسف الشديد ...

لقد كان نجاح التربية البراجماتية فى المجتمع الأمريكى هو نفسه أقوى دليل على أنها لن تكون كـــذلك فى مصـــر ، لســـبب واضح : فلا السياقات المجتمعية متماثلة ، أو حتى متشابهة ، ولا الفلسفة العامة الحاكمة للثقافة المصرية تتفق أو تتشابه مع تلك فى الولايات المتحدة .

صـــحيح أن الـــتجارب التى كانت تشهدها المدارس النموذجية صادفت كثيرا من النجاح ، لكن، من قال أن مجتمع هذه المدارس كان عينة ممثلة للمجتمع المصرى ؟

فـلأن أسـاتذة معهـد التربية " كلية التربية " كانوا هم الذين يشرفون على هذه المدارس ويتابعون العمل فيها ، ويعين أوائل خريجى المعهد أو الكلية مدرسين فيها ، كان هذا أول خطوة تـبين أن ما يجرى فيها لن يصادف نفس النجاح فى بقية المدارس ، لأن الكثرة الغالبة فى سائر المدارس الأخرى لم يكونوا معدين فى كلية التربية ، بل إن هذه الكثرة الغالبة لم يسبق لها دراسة العلـوم التـربوية والنفسية ، ومن كان يدرسها ، كانوا على مستوى معاهد للمعلمين تعادل التعليم الثانوى العام تقريبا .

وبسـبب هذا الانتقاء فى الإشراف والتوجيه ، هرع كبار القوم كى يرسلوا أبناءهم إلى هذه المدارس ، فأصبحت غالبية الطلاب من عائلات ذات مستوى اجتماعى واقتصادى وثقافى على درجة عالية ، مما يضيف بعدا آخر لفكرة البيئة المنتقاة ، وأذكر عندما كنت أقضى فترة التربية العملية وأنا طالب بالدبلوم العام أوائل عام ١٩٦٠ ، كان من تلاميذ فصلى " أدبى " بالأورمان الـثانوية النموذجية : ابن كمال الدين حسين ، حيث كان من أقوى رجال الحكم ، والتربية والتعليم ، وابن مدير كذا ، وابن رئيس كذا ... إلى غير هذا وذاك من علية القوم .

ومن المعروف أن التجريب التربوى ، حتى ينجح ، من المفضل ، بل من الضرورى أن يجرى فى بيـئة شبيهة بتلك التى سوف تطبق فيها النتائج ، حتى يكون هناك اطمئنان لئلا تكون هناك عوامل أخرى هى المسؤولة عن النتائج ، وليست هى الخاصة بالعوامل التربوية المجربة .

ومـن مفارقـات الأمور حقا ، أن ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ، عندما رفعت راية الهوية القومـية العـربية ، وكذلك عندما رفعت راية الهوية الاشتراكية ، كانت الكوادر التى شكلها معهد التربية ، ثم كلية التربية ، سواء بطريق مباشر أو غير مباشر ، هى التى تنفذ سياسة الثورة المبايـنة للفلسفة الأمريكية ، ومع ذلك فإن العناصر الثقافية المنتمية لهذه الفلسفة استطاعت أن تـستحايل لتواكب هذه السياسة ببعض التغييرات التى غلب عليها الشكل دون المضمون ، فإذا بالعقـل المصرى المراد تشكيله وفق سياسة الثورة ، عروبيا ، ثم اشتراكيا ، تشكله كتيبة التربية البراجماتية فى مصر !!

ولنتأمل كيف تعمل ماكينة الخياطة حتى يتبين لنا مغزى هذا الذى نقول وخطورته ...

فهـناك فى الماكيـنة ، من أعلى " إبرة " يخرج منها خيط ، وهناك فى الماكينة ، من داخل "مكـوك " ، ممتلـئ بالخـيط هو أيضا ، ولكى تتم عملية الخياطة لابد من الالتقاء بين الخيط الواصل من الإبرة والخيط الخارج من المكوك ، وإذا لم يتم هذا لا تتم الخياطة .

شـــئ مـــثل هذا مفروض أن يحدث بالنسبة للمعرفة التربوية ، إنها مثل " الإبرة " ، والسياق المجتمعـــى مثل " المكوك " ، وبالتالى مفروض أن يكون هناك توافق بين حركة المعرفة وحركة المجتمع ، وإلا دارت حركة المعرفة من غير أن تؤتى أكلها ، وسار المجتمع فى طريقه من غير أن يشهد تغيرا وتطورا .

إن هذا الانفصال الصارخ بين المعرفة التربوية وبين سياقاتها المجتمعية ، حرم المعرفة نفسها من أن تجـــد الـــزاد الذى يمدها بالحيوية والاستمرار ، وهو السياق المجتمعى ، فضلا عن أن يكون ســـاحة اختـــبار لها ، نعرف من نتائج التطبيق ما يصلح وما لا يصلح ، ولماذا صلح ، ولماذا لم يصلح ، وكيف يصلح ؟

كذلك فإن هذا الانفصال يحرم السياق المجتمعى التربوى من أن يستفيد من المعرفة التربوية ، إذ هو لا يمكن أن يستفيد بها إذا لم تكن بصمات الجماعة على كل خلية من خلاياه .

ونرجو ألا يقع فى وهم أحد أن هذه دعوة إلى العزلة عن المعرفة التربوية العالمية ، فليس هناك عاقـــل اليوم يمكن له أن يفكر فى هذا ، أو يستطيعه ، حتى لو أراد ، ذلك أن هناك فرقا بين " التقليد " وبين التفاعل الحضارى .. فى الحالة الأولى تكون هناك مسايرة فى كل صغيرة وكبيرة " حذو النعل بالنعل " ، كما يقول بعض العرب ، أو وفقا لما نبه إليه رسول الله صلى الله عليه وســـلم عـــندما أراد أن يشجب ويحذر من طريق التقليد ، فقال ما معناه : " لتتبعن سنن من قبلكم، شبرا بشبر وذراعا بذراع ، حتى لو دخلوا حجر ضب دخلتموه " !!

أمـــا فى الحالة الثانية ، فالأمر مختلف ، هناك وعى تام ، بالسياقات المجتمعية والحضارية هنا وهـــناك ، ويتوافـــر وعى بما يصلح من هذا وما لا يصلح من ذاك ، وهناك قدرة على الانتقاء والاختـــيار ، وهناك مهارة مواءمة وتكييف بين العنصر المختار وبين السياق المجتمعى ، وهناك عقل مبتكر يضيف إذا تطلب الأمر إضافة ، ويحذف إذا تطلب الأمر ذلك ، ويدمج بين أمرين ، ويفصل داخل الأمر الواحد ، أو يترك هذا كله ، والتفكير فى فكرة أخرى أوحى بها هذا الوافد من خارج ... وهكذا .

لكـــن ثورة يوليو كانت قد بدأت تتحول فى سياسة الابتعاث التربوى — كما فى تخصصات أخرى كثيرة — إلى دول المنظومة الاشتراكية فى أخريات سنواتها ، عندما اشتدت الخصومة مع الغـــرب علـــى وجه العموم ، ومع الولايات المتحدة على وجه الخصوص ، لكن هؤلاء عندما عـــادوا وجـــدوا " القبلة الفكرية " قد تغيرت لتتحول مرة أخرى إلى الغرب عامة والولايات

المستحدة خاصة. لكن هذا البلد بحكم ما يعيشه من ليبرالية كان يموج فى السبعينيات بتيارات تقوم على أصول ماركسية تبدت فى المدرسة النقدية .

وهكذا اجتمع مبعوثو العهد الاشتراكى فى أواخر الستينيات ، مع مبعوثى السبعينيات ، الذين، وإن تعلموا فى أحضان الولايات المتحدة ، لكنهم تعلموا وفق الماركسية الجديدة ، ليعملوا فى مجتمع أخذ يتحول بسرعة شديدة تجاه الرأسمالية الغربية ، والنموذج الأمريكى الأساسى .

وأسفرت التجربة العملية عما لم يكن يخطر أبدا بالبال ...

فالإعصار الأمريكى ، بكل أفكاره وتوجهاته ونزعاته بدأ يجتاح العالم كله ، وأصبح من العسير على مجتمع أن يفلت منه، فإذا بتقدمى الأمس ويساريه يشمرون عن سواعدهم ويلقوا بما تعلموه وآمنوا به سنوات طويلة جانبا ، ويجندون أنفسهم لخدمة الإعصار الجارف ، وإذا بعمليات " الأمركة " تتم على أيدى أعداء الأمس .

ويبدو أن الاختيار لم يكن صعبا ، فبعد سنوات طويلة من شظف العيش ، والمطاردات الأمنية، والقلق الجاثم على الصدر من المستقبل ، وقلة الزاد ، وصعوبات المعيشة المتزايدة ،

- كان من العسير مقاومة وضع جديد يجد فيه إنسان نفسه على كرس عال ،
- تأتيه سيارة حكومية بسائق لتكون تحت إمرته ،
- يقف السعاة والعمال محيين عند دخوله وخروجه ،
- لديه السلطة لكى يأمر بتغيير هنا وهناك ، بتعيين هنا وهناك ، بتوزيع المكافآت السخية والأموال الوفيرة على الأعوان والمعارف المشاركين ، فيجد وفودا مختلفة تهرع إليه تخطب وده وتسعى لنيل رضاه ...

ولابأس بعد أن يتم تعديل الكثير من الأمور وتغييرها وفقا لأجندة أعداء الأمس ، ولم لا ؟ لقد قالوا أن الدنيا تلف وتدور ، فهل لنا أن نظل على العهد ثابتين ؟

فى العقدين الأخيرين ، شهدت مجتمعاتنا تغييرات فكرية ملحوظة ، ومثلها على مستوى الناس والجماهير ، ، ولم يجد مثل هذا التغيير توجيها وتفكيرا من عالم المعرفة التربوية ، لأنها أخذت تتحرك، وفقا لتقنيات العصر ..من بعد ، وفقا لأجندة أخرى رسمت بذكاء شيطانى خارج البلاد.

وهكذا بدأ العقل التربوى يعيش انفصاما بين " أفكار " و " نظريات " يحملها فى رأسه ، وواقع مباين إلى حد كبير ، فيفقد القدرة والفاعلية فى التغيير والتطوير .

أزمـــــة العقل التربوى المعاصر :

وهكـــذا نجد أنه فى الوقت الذى كان فيه العقل التربوى الحديث يسرع الخطى ، وإن كان سائرا وفق نموذج غربى خارجى ، كان العقل التربوى العربى فى مصر يعانى من انحسار واضح ، حـــتى بـــدأت بعـــض الكـــتابات ، أغلبها رسائل علمية نال بها أصحابها درجة الماجستير أو الدكـــتوراه، أو هـــما معا ، فى تباطوء واضح ، وعلى استحياء ، كما رأينا فى دراسات خاصة بتاريخ البيمارستانات فى الإسلام لأحمد عيسى ، وتاريخ الجامعات الإسلامية فى الثلاثينيات ، ثم رســـالة أحمد فؤاد الأهوانى عن التعليم فى رأى القابسى عام ١٩٤٦ ، ومعظم هذا الجهد تم فى رحـــاب كلية الآداب بجامعة القاهرة ، وظلت كلية التربية بعيدة ، إلى أن تمت دراسة د. نبيل نوفل عن الغزالى عام ١٩٦٧ ، ثم توالت بعض الدراسات بعد ذلك .

وكانـــت هـــناك بعض الدراسات تمت خارج مصر ، سواء على أيدى مصريين مثل أسماء فهمى، وأحمد شلبى ، أو على يد غير مصريين مثل عبد اللطيف طيباوى وغيرها .

وكان الملحوظ فى الكثرة الغالبة من هذه البحوث والدراسات هو منحاها نحو التأريخ ، سواء للمؤسســـات أو لعلمـــاء المســـلمين . وكان ذلك أمرا مفهوما ، ما دام العقل التربوى العربى الإسلامى كان فى خطواته الجديدة الأولى ، حيث وجد نفسه أما ضرورة قيام حركة " إحياء "، عن طريق النظر بعيون بحثية جديدة إلى الموروث التربوى الإسلامى .

ثم إذا بالعقل التربوى يشهد منذ أواسط السبعينيات ازدهارا غير مسبوق فى دراسات التربية الإسلامية، خاصة منذ أن بدأت الحقبة النفطية عقب حرب أكتوبر ، حيث تدفقت الأموال على الدول الخليجية ، ودخلت فى عمليات تحديث لبنيتها الأساسية والعديد من مرافقها وفى مقدمتها التعليم ، فاحتاجت إلى أعداد ضخمة من أعضاء هيئة التدريس وخاصة فى الجامعات .

وكانت المملكة العربية السعودية أكثر الساحات التى استقطبت كثيرين ، ومن المعروف أنها أكثـــر من أى بلد عربى آخر كانت العقيدة الإسلامية هى الظهير الأساسى للمجتمع ونظمه ، علـــى الـــرغم مما يمكن أن يقال فى هذا الشأن تحفظا أو نقدا . وتبع هذا عناية ملحوظة بالبعد الإســـلامى فى أنساق المعرفة المختلفة ، ومن بينها التربية . وإذا بالكم الغفير ممن ذهب للعمل هـــناك يشـــمر عن ساعديه باحثا ومتحدثا ، وكاتبا ، ودارسا ، وداعيا إلى التربية الإسلامية ، بغض النظر عن كون هذا وذاك قد تأهل علميا وفكريا لهذا المنحى أو لا . وعندما عاد هؤلاء إلى بلادهـــم ، تراجع البعض منهم عن هذا التوجه ، واستمرت الكثرة الغالبة ، تنقل إلى بلدها

الاهـــتمام نفســـه ، واســـتمرار العناية بالتفكير التربوى الإسلامى ، ومحاولة استقطاب مبتدئى البحث للالتحاق بالمجال نفسه .

كانـــت جهود العقل التربوى فى ظل هذا تحيطها علامات شك وحذر وترقب ، حيث خيف أن تكـــون الدوافع إليها كسب رضا أصحاب العمل فى البلدان النفطية ، ولا تكون نتيجة إيمان وعقيدة وثمرة ثقة وحمية ، ووليدة شوق إلى استعادة الذات الحضارية على المستوى التربوى .

لكن العقل التربوى بدأ يواجه منذ التسعينيات صورا من عدم الترحيب فى بداية الأمر بالتوجه إلى الآفـــاق التـــربوية الإسلامية ، ثم زاد هذا إلى هجوم عليه ، وإذا بالألفية الثالثة تبشر بحرب ضارية ، سواء من قوى بالداخل ، أو من الخارج .

كـــان نفر من الضالين قد دفعهم قصور الفهم والوعى إلى التوسل بالعنف المسلح لفرض ما تصوروه توجها إسلاميا ، وسعيا إلى محاربة هذه النزعة ، انتهز البعض الفرصة ليلصق كل سلبية وتخلف بالتوجه الإسلامى ، بل ووصل الأمر إلى أن يكون هناك اقتران مغلوط بين الإسلام وبين العـــنف المســـلح والإرهاب ، ونتيجة لهذا أصبح البعض يعيش خوفا من الاقتراب من التفكير التربوى الإسلامى حتى لا يتهم بالتطرف ، أو ، الإقصاء من سبل نعيم المواقع والمراكز والكسب والرضا .

وتـــرافق مـــع هذا ، الانهيار المشهور للكتلة الاشتراكية وانحسار للفكر اليسارى ، ووجدت معظـــم النظم ضالتها فى هذا الفريق الذى كانت هذه قبلته ، فسعت إلى احتضانه لمساعدتها فى مواجهة التوجهات الدينية ، ووجد هؤلاء أن ذلك يحل لهم مشكلة الاغتراب الذى كانوا سوف يعيشون فيه بعد اختفاء المنظومة الاشتراكية . وحتى لا يقعوا فى شبهة تغيير الجلد إلى النقيض ، حـــيث أن التيار السائد هو الذى يسير نحو الولايات المتحدة ، عدو الأمس ، بدأ البعض يؤكد علـــى أن التغير هو الذى يقتضى مراجعة الفكر ، وأن الثبات على المبدأ إنما هو جمود فكرى ، وبدأ نفر آخر يرفع — إن صدقا أو ادعاء – شعار الليبرالية الجديدة التى هى زى جديد للتوحش الإمبراطورى الأمريكى الجديد .

وهكذا لم ينعم العقل التربوى طويلا بالزاد الذى كان قد بدأ يتلقاه منذ أوائل الثمانينيات من خـــلال اليســـار الجديد ، ولا هو قد أصبح حر الحركة فى نمطه الإسلامى فى ظل هذه الهجمة المتوحشة على كل ما يستظل بمظلة العقيدة الدينية .

ولأن دول المنطقة أصبحت تعيش زمن الوهن والهوان ، انحسر التيار العروبى انحسارا شديدا ، وبـــدأت الإقليمـــية اللاهثة وراء إبداء فروض الولاء والتبعية تغلب على غيرها ، أصبح العقل التـــربوى وكأنـــه قد أصبح محتما عليه أن يتخلى عن أبعاده الإسلامية والعربية ، وحتى أبعاده اليسارية الوطنية النقدية .

ولعلـــنا بعد هذا النظر الكلى العام نكون فى حاجة إلى قدر من النظر المحدد فى بعض القضايا المتخصصـــة فى المعرفة التربوية فبنظرة فاحصة إلى ساحة المعرفة التربوية يمكن لنا أن نجد شروخا فى الجدار :

شروخ فى جدار المعرفة التربوية :

١- **النظرة التأريخية** : فبحكم ظروف الاهتمام والتخصص ، كثيرا ما أقرأ ما يصعب حصره من كتابات تربوية عربية ، على وجه العموم ، ومصرية على وجه الخصوص ، كتابات لم يعد محـــل اهـــتمام من الأجيال الجديدة من الباحثين ، دخلت إلى حد بعيد دائرة النسيان ، لقياس مغلـــوط ينتهجه البعض ، أن هذه الكتابات مادامت من عصر مضى ، فإن تاريخ صلاحيتها قد انتهى !

الغريب حقا ، لأن ظروفى أتاحت لى أن أظل على صلة مستمرة بهذه الكتابات ، وفى الوقت نفســـه ، مـــتابعا للكـــتابات الحديثة والمعاصرة ، أفاجأ بأوجه شبه عديدة بين كتابات ماضية وكـــتابات حديـــثة ومعاصرة ، لا أقصد بذلك نقلا من معاصرين ومحدثين لما كتب منذ عقود طويلة ، ولكن تسجيلا لملاحظة لها معناها ، وهذا بيت القصيد .

ففـــى وقتـــنا الحالى يكثر الحديث عن " الجودة " فى التعليم ، تأسيا بما أصبح شائعا فى عالم الـــتجارة والصناعة منذ عدة عقود ، ولا بأس فى هذا ما دام التأسى تصحبه جهود فى المواءمة والتكيـــيف ، حيث أن ما يتم تطبيقه فى عالم الصناعة والتجارة ، يصعب أن ينتقل بحذافيره إلى عالم الإنسان وشخصيته وسلوكه وتنظيماته التعليمية .

لكـــن مـــن يكتبون تربويا عن الجودة ، ينسون أن شيئا من هذا كان متداولا بكثرة طوال الثلاثينـــيات والأربعينيات وأوائل الخمسينيات تحت مسمى آخر عرف فى تاريخ التعليم بقضية الكـــم والكـــيف ، حيث شدد البعض على ضرورة مراعاة " الكيف " ، أبرزهم طه حسين ، وشـــدد آخرون على الكم ، وأبرزهم إسماعيل القبانى . ولا نظن أن الكيف يعد فى بعض من

معانيه ومضامينه عن " الجودة " ، بل إن الجودة تسعى — فى تقديرنا — إلى احتواء البعدين معا : الكم والكيف .

ولا نقصد بهذا أن التاريخ يعيد نفسه ، وأن ما يكتب ويقال عن الجودة اليوم مطابق لما كان يقـــال من قبل عن الكم والكيف ، إذ من المؤكد أن التطور العلمى المذهل فى العقود الماضية قد أضاف أبعادا وزوايا رؤية متعددة .لكن الذى لا شك فيه أننى لو حرصت على ماورثته — مثلا — مـــن أبى وأمى أو جدى وجدتى ، ولو لم يتعد عشرات قليلة من الجنيهات ، وأضفته إلى ما كســـبته اليوم من عشرات أكثر ومئات الجنيهات ، فسوف يكون العائد أفضل ، مما إذا أهملت تماما هذا الذى ورثته .

وقياسا على هذا فإن خطوط الاتصال لو كانت قائمة ومستمرة بين فكر اليوم وفكر الأمس، فـــإن هذا من شأنه أن يحقق المقولة العلمية المشهورة بالتراكم المعرفى ولابد أن يعلى هذا بدوره من البناء ، على غير الحال لو جاء كل جيل متناسيا جهد الأمس ، وبادئا تفكيره من جديد .

إن ما يحدث على الساحة التربوية من إهمال شديد للخبرة التربوية التاريخية لأمتنا ، وخاصة فى عصـــرها الحديث ، ومنذ عصر النهضة العربية ، لهو اختزال للخبرة الحضارية ، يجعلنا بحاجة مستمرة إلى أن نقتات على جهد الآخرين !

إن سبب مثل هذه المأساة من حيث التجاهل إلى حد كبير للخبرة التاريخية التربوية من بحوث الجمهرة الغفيرة من الباحثين التربويين لهو نتاج مفهوم قاصر عن هذه الخبرة . إنهم يتصورونها " حكـــيا " و " ســـردا " وفـــق منطق " كنا وكان فى سالف الأزمان ١١٠٠" ، أو هى تسجيل أرشيفى لما كان يوجد من عدد مدارس وتلاميذ وميزانيات ووزراء تربية وتعليم ومفكرين ونظم تعليم . صحيح أن هذا مهم للدراسة التأريخية التربوية ، لكنها ليست هى المقصودة بذاتها بأى حال من الأحوال .

لقد عرفت الدراسات العلمية الإنسانية فى الفترة الأخيرة علمين على جانب كبير من الأهمية ، أحـــدهما عرف باسم " علم تاريخ الأفكار " حيث يعنى فيه باحثوه بتتبع كيف نشأت الفكرة كـــذا، وما الظروف التى أحاطت بنشأتها ؟ وإلى أى حد سدت حاجات فكرية كانت قائمة ، ولم لم تظهر من قبل ؟ وهل يمكن أن تصلح فيما بعد ؟

وعلم آخر وثيق الصلة هو " علم اجتماع المعرفة " يبحث عن السياقات المجتمعية التى ولدت فى ظلها الأفكار والمذاهب والفلسفات .

والدراسة التأريخية التربوية لا تبعد كثيرا عن هذا العلم وذاك .

وفق هذا المعنى يصبح من الخطأ البين البدء فى دراسة ما أو بناء مشروع ما ، أو أى تفكير فى أى منحى من مناحى المعرفة التربوية من غير أن تسبقه دراسة تحليلية للخبرة السابقة .

صحيح أن مناهج التعليم فى كليات التربية تضم من المقررات التربوية مقررا أو أكثر عن تاريخ التربية والتعليم ، لكن من الصحيح أيضا أن لا أحد من أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية يتصدى لإجراء بحوث فى المعرفة التاريخية التربوية ، وبالتالى تراجع الباحثون الجدد على مستوى الماجستير والدكتوراه عن هذا الطريق .

لقد ترتب على هذا وذاك ما أشرنا إليه فى البداية ، أن أصبح من المألوف الآن أن تجد بعضا من التربويين يطرح قضايا سبق أن طرحت من قبل ذلك بعشرات السنين ، وأن تجد بعضا يعلنون أفكارا يفرحون بها متصورين أنها جديدة ، بينما قال بها أو بمثلها غيرهم من قبل ذلك بعشرات السنين .

إن الذين يرمون الدراسة التاريخية بأنها تقوقع فى الماضى ، أو انسحاب له، وأن المهم هو دراسة الحاضر ، والاهتمام أكثر بالمستقبل ، هم فى هذا يعبرون عن قصور فهم لأبعاد الزمان الثلاثية : الماضى والحاضر والمستقبل .

وعلى سبيل المثال ، فمهما كانت كراهيتنا للعدو القابع على أرضنا المحتلة فى فلسطين ، فإن هذا لا يمكن أن يحجب عنا حقيقة مهمة وهى أنه قد تفوق علينا علميا ، وثقافيا ، وحضاريا . وهذا العدو الذى سبقنا فى مضمار التقنيات العلمية الحديثة ، وفى المعرفة العلمية الحديثة ، هو نفسه الذى يبذل جهودا خارقة لدراسة موروثه الثقافى ، الذى مضى عليه أكثر من ألفين من الزمان ، ولم يعترض أحد على ذلك بزعم أنهم بسبيل إقامة دولة مستقبلية ، ومن ثم فلا أهمية لدراسة الماضى ، وإنما العكس ، كانت دراسة الماضى حافزا لهم لتعزيز الحاضر وملهما لرسم صورة للمستقبل ، وهذا وذاك تصحبه همة محمومة كى تجئ صورة المستقبل التنفيذية على أعلى درجة يمكن أن يصل إليها أحد .

وإنه ليحضرنى بهذه المناسبة أن أذكر أن جامعة كبرى فى الولايات المتحدة ، هى جامعة جنوب كاليفورنيا أرسلت باحثة لدرجة الدكتوراه تبحث عن عصر الخديوى إسماعيل فى مصر، وطلب منى الإشراف عليها هنا فى مصر حيث أن البعد التربوى هو الأهم فى الدراسة ، ولم يقل أحد أبدا فى هذا المجتمع الذى احتل أعلى مكانة تقدم معرفى فى التاريخ ، فى مختلف المجالات ،

وخاصـــة فى مجـــالات العلـــم والتكنولوجيا ، أن الجهد الذى كرست له هذه الباحثة حياتها ، واهتمت جامعتها بالإنفاق عليها مدة عام خارج بلدها ، إنما هو عودة إلى وراء ، كما لم يوجه لهـــا أحد هذا السؤال الساذج الذى يسمعه باحثونا الذين يفكرون فى دراسة تاريخية : ما فائدة هذا العمل ؟

٢- **المعرفة الفلسفية التربوية** : كذلك فقد أصبح من مسلمات المعرفة التربوية ضرورة توافر رؤيـــة فلســـفية كلية للمجتمع الذى تجرى على ساحته ، تكون بمثابة " الخريطة الفكرية " التى تســـتهدى بها مختلف القطاعات التربوية ، سواء على مستوى التطبيق والتنفيذ أو على مستوى البحث والتفكير والمعرفة . ولقد أحاطت بمصر منذ عدة عقود تحولات عامة كلية ، فضلا على مـــا يشهده عالم اليوم مما اصطلح على تسميته بالعولمة أو الكوكبية ، فقد تبين للجميع أنه مع التســـليم بألا سبيل إلى المعاندة ومعاكسة التيار السائد عالميا ، لكن مما يؤمن المسيرة القومية أن تملك الجماعة العربية عامة والجماعة المصرية خاصة مثل هذه الخريطة الفكرية حتى يمكن ترشيد الـــتعامل مـــع هذه العولمة ، وحتى يمكن السير المستقيم على الطريق التربوى ، فكرا وتطبيقا ، معرفة وتنفيذا .

إن هذا يستلزم تضافر الجهود لجهد فكرى فلسفى تربوى يعكف على الثقافة العربية والمصرية تحلـــيلا ونقدا ، واستيعابا لمتغيرات العصر ، واستشرافا لآفاق المستقبل ، وهذا يمكن أن يتم وفق سبيلين مهمين :

أولهمـــا : مـــا يقـــوم به كبار أساتذة العلوم التربوية ومفكريها ، من حيث التنظير والتقعيد والتحليل والنقد .

وثانـــيهما : مجمـــوعة دراســـات أكاديمية يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه ، من حيث العكوف على الجهود المبذولة فى هذا المجال سواء على المستوى الإقليمى ، فى السنوات القريبة ، أو على المستوى العالمى .

لكن شيئا من هذا إذا كان يتم ، فبخطى بطيئة للغاية ، ومتناثرة ، وغير مستمرة . .

وهنا نلاحظ ما لاحظناه على مستوى الدراسات التأريخية ، حيث نجد عناية ملحوظة فى أن يـــدرس طلاب كليات التربية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، والدبلوم الخاص فى بعض الكلـــيات ، مقررا فى الأصول الفلسفية للتربية ، وهذا حسن فى حد ذاته ، ولكن الأمر يختلف كثيرا على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه ، وبحوث أعضاء هيئات التدريس .

هنا أيضا نجد السبب ربما يكمن فى تصورات غير صحيحة عن الدراسة الفلسفية ، حيث ما زالت تسيطر على كثير من الأذهان تصورات ترى أن الدراسة الفلسفية تحلق فى أجواء التجريد والمناقشـــات البيزنطية ، ومحاولات " تشقيق الشعرة " إذا صح هذا التعبير ، الذى ينصرف إلى الغلو فى الجدل ، وكأن الفلسفة هى صناعة الكلام والجدل ، مجرد الكلام ، ومجرد الجدل .

لقد انتهى منذ زمن تصور وظيفة الدراسة الفلسفية على وجه العموم بأنها لا تعدو أن تكون " تمرينا عقليا " ، يماثل التمرينات التى يقوم بها الإنسان لتقوية جسمه ، فلقد تخلت الفلسفة إلى حـــد كبير عن القضايا الميتافيزيقية المجردة ، وأصبحت تعكف الآن على عالم الإنسان نفسه ، والمجـــتمع الإنسانى فى همومه المعاصرة ، وفى آماله المستقبلية ، بل وأصبح النظر المستقبلى ركنا أساسيا فى العمل الفلسفى المعاصر .

إن الإيقـــاع السريع الذى فاق كل التوقعات لحركة الحضارة المعاصرة ، وجملة التحولات الجذريـــة فى مختلف مناحى الحياة البشرية ، خلق الكثير من الأزمات الإنسانية الكلية ، وفرض ضرورة التفكير فى مشكلات وقضايا هى بنت العصر الحالى .

والمشكلة الحقيقية ، هى دوران المعرفة الفلسفية التربوية حتى الآن فى بلادنا حول موضوعات وقضـــايا عفى على كثير منها الزمن ، وأوفق لها أن تنفصل عن فلسفة التربية لتصبح جزءا من تـــاريخ التربية ، فما زالت الموضوعات تدور حول ما يسمى بالاتجاه المثالى والاتجاه الواقعى — مـــثلا — أو دراسة لبعض الفلسفات الكبرى مثل البراجماتية والماركسية والوجودية ، وغيرها . إنهـــا موضـــوعات مـــا زلـــنا بحاجة إلى دراستها ، ولكنها لم تعد وحدها فى الساحة ، حيث اســـتجدت توجهات وأفكار أخرى جديدة ، ويصبح ضروريا السعى لاستيعاب عدد غير قليل من التيارات الفكرية المعاصرة التى قلما نجد لها أثرا فى الكتابات التربوية ، والمشاركة مع هؤلاء المفكرين الذين عكفوا منذ فترة على دراسة فلسفة اللغة ، وفلسفة الاجتماع ، وفلسفة المعرفة ، وفلسفة المستقبل ، ومستقبل الفلسفة ، وأين يكون موقع المعرفة التربوية وسط هذا كله وغيره ؟

٣— الانفصام المعرفى : ومما يمكن تسجيله أيضا حول المعرفة التربوية ، هذا الانفصام الواضح بين التخصصات التربوية والنفسية .

لقـــد اقتضت المسيرة المتطورة للمعرفة التربوية أن تبرز تخصصات وعلوم شتى ، بعد أن كان يجمعهـــا من قبل جامع واحد حيث كانت تسمى " التربية وعلم النفس " ... هكذا فى حزمة واحـــدة ، ثم تـــتحول إلى " التربية " و " علم النفس " كمجالين متمايزين ، ثم راح كل من

المجـــالين بدوره ينشطر إلى مجالات ، فإذا بأصول التربية – على سبيل المثال – الذى كان ينظر إلـــيه باعتباره علما ، يتحول إلى " مجال " بحكم ما تفرعت عنه علوم متعددة مثل علم اجتماع التربية ، وفلسفة التربية ، وعلم تعليم الكبار ، واقتصاديات التعليم ..إلخ

لكـــن ، مع الإقرار بحتمية هذا الذى حدث من تفريع وانشطار ، إلا أنه لا ينبغى أن يجعلنا نغفـــل عـــن تلك الحقيقة الكبرى ألا وهى أنه مهما تفرعت تلك العلوم وتشعبت ، فجميعها يصـــب فى الـــنهاية فى " مـــتعلم " ، وفى " عملية التعليم ، وهذا معناه ألا ترتفع الحواجز بين التخصصـــات التربوية ، وتحفر الأخاديد ، لأن من شأن هذا أن يفقدنا الرؤية المتكاملة الشاملة لكل من المتعلم وعملية التعليم ، وانصبابها جميعها فى شخص المتعلم لا يعنى أنه يؤدى تلقائيا إلى التكامل وإقامة الجسور والروابط ، فما لم يتم ذلك فى ذهن أساتذة العلوم التربوية أنفسهم من خـــلال تفكيرهـــم ومناقشاتهم ودراستهم ، فسوف يتلقى المتعلم العلوم التربوية باعتبارها قطعا متناثرة من المعرفة لا رابط بينها إلا أنها تؤخذ وتعلم فى كليات التربية .

إن الـــذى يقوم بتعليم الطلاب أسس المناهج ، على سبيل المثال ، يجد نفسه ملزما بالإشارة إلى الأسس الفلسفية والاجتماعية باختصار شديد ، وهو ما يتم تعليمه بتفصيل فى قسم أصول التربية ، أفلا يتطلب هذا تنبيها مستمرا وتوعية لمن يُعلمون ، ولمن يتعلمون بهذا الذى نشير إليه من اختصاص قسم ، وأساتذة ، وعلوم ودراسات بتغطية هذا الجانب بتعمق وتفصيل ، بدلا من أن يـــتم هـــذا فى عزلة وانفصال بين الطرفين (الأصول والمناهج) وتكون النتيجة أن يتصور الطالـــب أن هـــناك تكرارا وأن الذى يقوله هذا هو الذى يقوله ذاك ، فيضعف تقديره للعلوم التربوية ؟

وفى التـــربية المقارنة ، يجد المعلم نفسه ملزما بأن يؤكد للطلاب أنه ما من نظام تعليمى إلا ويعكس الفلسفة العامة والفلسفة التربوية فى هذا البلد وذاك ، وهو يجد نفسه مضطرا لأن يقوم بالـــبرهنة على ما يقول بشرح لهذه الفلسفة العامة والفلسفة التربوية ، وهو العمل نفسه الذى يقوم به أساتذة أصول التربية .

وهـــناك فى مجـــال علم اجتماع التربية الذى يقوم بتدريسه أساتذة الأصول ضرورة لتناول المجتمع المدرسى ، من معلمين ، وتلاميذ ، وعمال ، وإداريين ، وفنيين ، وما يدور بين هؤلاء مـــن تفـــاعلات ، وهـــو ما يتماس مع بعض موضوعات علم النفس الاجتماعى ، من حيث التجمعات الصغيرة ، وما يدور بينها من تفاعلات .

والقضية الخاصة بالمعرفة ، أصبحت تبرز لنا الآن أن المعرفة لم تعد مجرد تأملات عقلية مجردة، حيث برزت على السطح دراسات وبحوث فيما أصبح معروفا باسم علم النفس المعرفى ، ومع ذلك ، فما زال أساتذة الأصول بعيدين عن مثل هذه الدراسات ، وقليلا ما يجد المتخصصون فى علم النفس المعرفى أنفسهم بحاجة إلى الاستفادة بجهود من سبق من الفلاسفة والمفكرين فى دراساتهم الخاصة بنظرية المعرفة .

تلك مجرد نماذج وأمثلة لمساحات مشتركة بين عدد من العلوم التربوية تحتاج منا إلى أمور ثلاثة :

أولهما : أن يعاد النظر فى ترتيب تدريس العلوم التربوية وفقا لما أصبح متعارفا عليه فى كثير من التنظيمات مما يسمى " بالمتطلب السابق " ، فإذا كان الأمر كما بينا بالنسبة للأسس الفلسفية والاجتماعية ، فى دائرة المناهج ، ودائرة التربية المقارنة ، فلم لا يشترط دراسة الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية أولا ، ولا يقوم معلمو المناهج والتربية المقارنة بتكرار الحديث عن هذا ، وتكون هناك فرصة أوسع لمزيد من المعرفة التربوية المتصلة بالمجالين ؟

ثانيهما : ضرورة أن تقوم مجموعة من الدراسات لقضايا تربوية كلية ، مما نحتاج معه إلى تضافر عدد من التخصصات معا ، وهو سبيل إلى أن يعرف عالم التربويين عمل الفريق ، وإن كان هذا يتم أحيانا عندما تكلف جهة بحثية عددا من أعضاء هيئة التدريس القيام بدراسة مشكلة أو قضية تعليمية .

ثالثها : أن يفسح المجال لطلاب الدراسات العليا أن يسجلوا فى موضوعات لنيل درجتى الماجستير والدكتوراه ، لا تكون " مقفولة " على تخصص القسم الذى ينتمى إليه الطالب وحده، بل تحتاج إلى إشراف مشترك بين قسمين ، ومثال ذلك ما يمكن أن يجرى داخل قسم أصول التربية من دراسات عن تطور المناهج ، فهنا نجد الجهد المشترك مهم لكل من باحث تاريخ التعليم ، وباحث المناهج ...وهكذا

إن هذا التعاون المنشود ، وتلك الآمال التى نعقدها على إقامة جسور تلاقى وتضافر ، من شأنها أن تمثل دفعة قوية للمعرفة التربوية المتجددة . ولسنا فى حاجة إلى أن نسوق الأدلة والبراهين على ما يمكن أن يؤدى إليه العمل الجماعى بين أصحاب التخصصات التربوية المختلفة، ولعلنا نذكر بأن الاتجاه إلى الانشطار المعرفى كلما تعاظم وتزايد ، تزداد الحاجة أكثر

إلى " وحـــدة المعـــرفة " ، لأن الحياة المجتمعية عامة ، والتربوية على وجه الخصوص حياة تتسم بالكلية والوحدة .

نماذج نقدية :

ولعل من المفيد هنا أن نسوق نموذجين من المعرفة التربوية ، أحدهما فى مجال التربية القائمة على المرجعية الإسلامية ، من خلال حلقة نقاشية ، والآخر فى مجال التربية " المدنية " من خلال إطلالة على عملين أكاديميين :

الـــنموذج الأول : كانت إحدى المنظمات الإقليمية معنية بدراسة قضية " التربية الوالدية " من منظور إسلامى ، وكان من عناصر البرنامج طلب وجه إلى عدة دول عربية وإسلامية لترسل كل منها تقريرا عن " **واقع التربية الوالدية فى المناهج الدراسية** " .

كان أبرز ما لفت نظرى وأنا أقرأ هذه التقارير ، وكذلك وأنا أسمع من قدموها :

- غلبة الحديث عن " الإنجازات " التى تمت ، حتى ليخيل إليك وأنت تسمع وتقرأ أن البلد المعنى قد وصل بالفعل إلى " سدرة المنتهى " التربوية .
- يترتب على هذا بالضرورة غياب الإشارة إلى المشكلات ، وكأن الحديث عنها يدخل فى بـــاب تجـــريح البلد والكشف عن سوآته أمام الأغراب ؟! مع ما هو معروف من أنه لا يـــوجد نظام تعليمى فى الدنيا ، قديما وحديثا — وأظن مستقبلا كذلك — إلا وهو مثقل بالمشكلات ، حتى لقد قالوا أن الذى لا يعمل هو الذى لا توجد لديه مشكلات .
- كـــذلك كـــان من نتائج هذا النهج غياب الإشارة إلى أوجه قصور يمكن أن تكون قد حدثت ، وكأن البلد المعنى " معصوم " من الخطأ !
- وهكـــذا يغيب النظر النقدى ، مما يوحى بنتائج سلبية فى مسيرة تطوير المعرفة التربوية ، فطالمـــا ليس هناك وعى بالمشكلات ، وطالما أن ليس هناك قصور ، فلا ضرورة للتغيير والتطوير ، فليس فى الإمكان أبدع مما كان .
- ومـــما لوحظ أيضا ، الإسراف فى التحدث ، تحت مظلة الواقع ، عن المبادئ العامة التى ليس عليها خلاف ، كأن يتحدث هذا أو ذاك ، وهو فى معرض الحديث عن واقع التربية الوالدية فى مناهج التعليم فى بلده ، عن أن بلده يؤمن بديموقراطية التعليم التى هى ... ثم يفيض فى بيان مزايا ديموقراطية ، أو يتحدث آخر عن أهمية مشاركة الوالدين للمدرسة فى

تربية الأولاد ، وأن بلده تولى عناية كبرى بمثل هذا الشأن ، فهل هذا حديث عن واقع ؟ الأمـــر هـــنا مثله مثل من يتحدث عن أهمية الهواء لحياة الإنسان ، فهل يمكن لأحد أن يعارضه ؟

ولعـــل من المهم حقا أن نسوق نموذجا نصيا لما جاء فى أحد التقارير ، وليس مهما التصريح باسم الدولة التى جاء التقرير منها ، لأننا هنا نتناول منطقا للتفكير وعقلا تربويا ، مفروض فيه أن ينـــتج معرفة تربوية قادرة على تحريك الواقع التعليمى دوما إلى أمام ، فضلا عن أن هذا هو أمر مشابه لما جاء فى معظم تقارير الدول الأخرى : يقول :

" حققـــت ... مكاســـب عديدة بفضل نفس إصلاحى اتسم بالعمق والمثابرة وشمل كل المجـــالات السياســـية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، حيث انصرف الجهد نحو دعم دولة القانون والمؤسسات وتكريس الخيارات الجوهرية للبلاد وتقويم نسيج المجتمع المدنى الذى تطور بصـــفة ملحـــوظة فى السنوات الأخيرة استجابة إلى مختلف متطلبات عملية التحديث الشامل الجارية الآن فى ... "

وسارت بقية الصفحات على هذا النهج ، مستخدمة لغة المديح والتقريظ والزهو والفخر !

إن البعض لا يقلقه هذا النهج ، مستندا إلى أن من المهم ألا نبخس الدولة حقها فى إبراز ما أنجزت وحققت ، ونحن نقول ، إن الأمر بالنسبة للدول يختلف عنه بالنسبة للأفراد ، ففى مجال الدراســـة التحليلـــية لعمـــل هـــذا الفرد أو ذاك ، لابد من أن نسجل الإيجابيات كما نسجل السلبيات، لكننا بالنسبة للعمل العام لابد أن تحكمنا تلك القيمة التى يعبر عنها القول الشائع " لا شكر على واجب " ، فهذا أمر مفروض أن يتم ، ومن ثم إذا تم تقصير تجاهه ، لابد من التركيز عليه ، ولتتحدث الجهات الرسمية عن إنجازاتها فى كتبها ونشراتها التى تصدرها إدارات العلاقات العامة ، لكن عندما يكون الأمر أمر محفل علمى فلابد أن تختلف العقلية ، ويختلف النهج .

ويجئ تقرير دولة أخرى ، فنجد عدة صفحات يتحول فيها الحديث إلى حديث عن التربية الوالدية فى الشريعة الإسلامية ، وهذا ليس مطلوبا ... إنه المرجعية العامة الكلية للجميع ، ومن ثم هى منطلق ، مما يوجب الدخول المباشر إلى " واقع التربية الوالدية " ، كما هو العنوان .

وحـــتى عـــندما انتهى من حديث مفصل عن موقف الشريعة الإسلامية من التربية الوالدية ليصـــف واقعهـــا فى بلـــده ، وراح يعدد مجالات هذه التربية ، مثل التربية الإيمانية ، والتربية الأخلاقية ... وهكذا ، نجده لا يكشف عن هذا وذاك من خلال عملية استقراء تحليلى علمى

لمناهج التعليم ، بل تجد لغته تتحول إلى شرح عن " الأهمية " و " المبادئ " لكل مجال من المجالات ، فكيف بالله نأمل تطويرا لواقع التربية فى هذا البلد ما دمنا قد ظللنا على غير علم به ، وبمشكلاته والعقبات التى يصادفها ؟

واستمرار الحديث عند الغالبية دائرا حول ما ينبغى أن يكون ، وحول الأهداف ، والأهمية والمبادئ ، يؤدى غالبا إلى تجميد التفكير التربوى ، فليست هنا وجهات نظر مختلفة يمكن أن تتحاور فينتج عن هذا الحوار ثراء معرفى ، وهل نحن بحاجة إلى أن نعرف أهمية التربية الأخلاقية، والتربية الإيمانية ؟ لم لا يقفز الباحث مباشرة إلى حركة الواقع فى هذا وذاك كاشفا عن المشكلات والسلبيات والعقبات ، فمثل هذا الحديث لابد أن يدفعنا إلى التفكير فى تغيير الواقع إذا كان لا يرضينا ، وبالتالى نقدح العقول فى السبل الكفيلة بذلك ، فيكون ثراء ، وتكون فاعلية ويكون تقدم ؟

ولعل أحد أهم الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة المتكررة فى الحلقات النقاشية التى تعقدها المنظمات الإقليمية هى اعتمادها بالدرجة الأولى على مندوبين ترسلهم حكوماتهم ، وهم فى أغلب الأحوال " موظفون " يعملون تحت مظلة وزارة بعينها وتحت رئاسة هذا المسئول أو ذاك، ولا تستسيغ الثقافة العربية أن يقف موظف أمام جهة ذات طابع دولى لينقد وضعا تعليميا فى بلده ، ومن هنا يصبح من المهم للغاية أن يغلب عدد الباحثين والمفكرين والخبراء غير الموظفين حتى تتوافر لهم مساحة من حرية التعبير تتيح لهم فرصة النظر الناقد التحليلى لما يجرى فى التعليم فى بلدهم .

إن هذا من شأنه أن يجعلنا نأمن إلى حد كبير أن تصاب المعرفة التربوية بالهشاشة ، تلك الهشاشة التى تحددها د. صفاء الأعصر فى أشكال أربع :

I- المعرفة الغائبة ، حين يكون مصدر الخلل الجهل بالحقائق ، أو بجزء منها ، لا يعرف إن كان أمرا دينيا أو من التقاليد الشائعة .

II- المعرفة الخاملة : حين يكون مصدر الخلل عدم استخدام المعرفة ... يعرف تماما قيم الرفق فى معاملة الأولاد ، ولا يعاملهم بالفعل بالرفق .

III- المعرفة الساذجة ، حين يكون مصدر الخلل فى استخدام مصادر دون مستوى الثقة أو المعرفة ، يعرف الحلال والحرام ، ويخشى بطش صاحب السلطة .

IV- المعرفة الطقوسية ، حين يكون مصدر الخلل الالتزام بالشكل دون الجوهر ، كالالتزام بالعبادات دون أن يسلم الناس من يده ولسانه .

هـذا فـيما يخـتص بتقارير الدول ، لكن هناك " ورقة " قدمت إلى نفس اللقاء بعنوان (التصورات المنهجية لوضع استراتيجية للتربية الوالدية فى العالم الإسلامى) ، تحرر فيها صاحبها ، من ربقة " الوظيفة " الحكومية ، لكن ، ترى ما الذى نتوقعه مما يمكن أن يجئ تحت هذا العنوان؟

أقام الباحث ورقته على التساؤل التالى :

ما هى التصورات المنهجية والفكرية لوضع استراتيجية للتربية الوالدية ؟"

بغض النظر عن وضع " هى " بعد أداة الاستفهام بغير ضرورة ، فقد راح الباحث يقول على سبيل المثال :

١- "علـى الوالدين أن يربوا الأجيال على الربط بين العلم والعمل ، وبين الإيمان والسلوك ، وأن يكونوا مثلهم الأعلى حتى تكون عاداتهم السلوكية قائمة على العلم والمعرفة وممارسة المبادئ الإسلامية وتطبيق القيم الإسلامية " .

٢- تـوفير مخـتلف المواد والوسائل التثقيفية المتنوعة للوالدين قصد توعيتهم بأهمية وخطورة دورهم التربوى ، ويتم ذلك من خلال التوعية ..." .

وعلى هذا المنوال ساق الباحث عشر نقاط مما يدخل فى باب " النصائح " و " التوصيات "، لكـن لا علاقـة لهـا بالعـنوان . إن العنوان يطلب من الكاتب أن يمهد الطريق أمام وضع "استراتيجية " للتربية الوالدية ، فكيف يمكن لواضع الاستراتيجية أن يستهدى بمجموعة من هذه النصـائح العامة التى تسير على طريق " اغسل يديك قبل الأكل وبعده " ؟ هنا سوف يتوقف الصانع عن إنتاج المعرفة التربوية المطلوبة ، بينما تحديد مثل هذه التصورات يتطلب من الباحث أن يقوم بتحديد :

١- مفهوم التربية الوالدية ، وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين مفاهيم أخرى قريبة الصلة ، مثل التربية الأسرية ، التنشئة الاجتماعية ...

٢- المرجعية الفكرية التى سوف تقوم عليها الاستراتيجية .

٣- الدواعى التى تتطلب وضع الاستراتيجية .

٤- الوضع الراهن للتربية الوالدية .

٥- التحديات التى تواجه التربية الوالدية .

٦- الأهداف .

٧- مجالات التربية الوالدية .

٨- المقومات التى تقوم عليها الاستراتيجية .

٩- مراحل تنفيذ الاستراتيجية .

١٠- آليات تنفيذ الاستراتيجية .

١١- المتابعة والتقييم .

١٢- المراجعة .

النموذج الثانى ، وهو يتبدى من خلال رسالتين ، واحدة للحصول على درجة الماجستير ، والثانية للحصول على درجة الدكتوراه .

ليس المهم هنا أيضا من صاحب كل منهما ؟ وأين تمت هذه الرسالة وتلك ، وإنما المهم ، مناقشة " منطق التفكير " لنعرف إلى أى حد يمكن أن تكون له القدرة على إنتاج معرفة تربوية تتسم بالحيوية والفعالية .

١- رسالة الماجستير عن (تجربة التعليم المفتوح فى جامعة ... فى ضوء معايير الجودة الشاملة)

من فصول الرسالة فصلان كاملان أحدهما عن " مفهوم التعليم المفتوح وأهدافه وخصائصه وأبعاده " ، والآخر عن " مبررات الأخذ بفلسفة التعليم المفتوح " .

لأول وهلة قد يتصور القارئ أن هذا أمر منطقى ، فما دامت الرسالة عن التعليم المفتوح ، فلابد من هذا وذاك ، فما المشكلة ؟

المشكلة أن الباحث نفسه قد عرض لأربع رسائل سابقة عن التعليم المفتوح – طبعا هناك ما هو أكثر من هذا العدد – ، فضلا عن عدد من البحوث التى كتبها بعض أعضاء هيئات التدريس فى عدد من كليات التربية ، وكليات التجارة . ووفق المنطق السائد يقوم كل واحد بكتابة نفس الموضوعين ، فهل يمكن لهذا وذاك أن ينتج معرفة جديدة ؟

هناك وجهة نظر تؤكد أنه لا بأس من أن يكتب أكثر من واحد فى موضوع واحد ، حيث تتعدد الرؤى وتتباين وجهات النظر ، فتثرى المعرفة التربوية ، وهذا حق لا جدال فيه ، ولكنه عسير المنال بين باحثينا مع الأسف ، فهم يقفون عند حد جمع المادة العلمية الخاصة بالموضوع ورصها هذه بجوار تلك ، دون غربلة وفحص وتمحيص ، وإعادة تأويل ، ومقارنة ، وبيان

لأوجه الضعف والقوة ، واتخاذ موقف ، وتسجيل رأى ... لو كان هذا يتم ، لقلنا أنه لا بأس من أن يدرس الموضوع الواحد مائة من الباحثين ، حيث سيتوافر لدينا مائة زاوية رؤية ، فيكون إثراء ، ويكون جدل وحوار . أما أن يعرض هذا ما سبق لآخر أن عرضه ، من منطق "الوصف " و " التسجيل " ، فلا يمكن أن تكون هناك إضافة للمعرفة .

إن هـــناك عددا آخر يتم الآن من البحوث التى تدور حول التعليم المفتوح ، وهناك غيرها ســـوف يـــتم ، فهل نظل هكذا فى كل دراسة نكتب عن المفهوم وخصائصه ودواعيه وأهدافه وفلسفته وما إلى هذا وذاك ؟ إننا بهذا نقع فى حب التكرار الممل ، والتكرار يؤدى إلى الجمود ، والجمود يؤدى إلى التراجع .

٢- أما الرسالة الثانية ، وهى دكتوراه ، فموضوعها (كفاءة التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات العصرية ، دراسة تقويمية ، على جامعة ...) .

وهنا نجد أمامنا نموذجا لما أصفه بأنه " هوجة تربوية " ، يستحيل أن تقدم جديدا ، وما هى إلا خدوش على سطح ماء جار ! ونقصد بالهوجة ، عبارة " فى ضوء المتغيرات المعاصرة " التى أصـــبحت جزءا أساسيا من عنوان ما يصعب حصره من الدراسات والبحوث التربوية ، سواء على مستوى أعضاء هيئات التدريس أو على مستوى طلاب الماجستير والدكتوراه .

فقـــد أصبح معلوما لكل من يطرق باب التربية (وتلقيته شخصيا تلميذا يتلقى العلم التربوى لأول مـــرة منذ ما يقرب من خمسين عاما) أن التربية دالة لمتغيرات زمانية ومكانية ، اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وسياسيا وعلميا .

وما دام هناك " تسليم " بذلك ، تصبح هذه الفكرة من " المسلمات " ، ومن ثم يخرج هذا الموضـــوع عن دائرة البحث والدرس ، إذ ما معنى " البحث " فى التربية ؟ إنه جهد علمى نقوم بـــه، وفقـــا قواعد وأصول وآليات من أجل استجلاء منطقة معتمة فى عالم التربية ، فهل هذه القضية " المتغيرات المعاصرة " ينطبق عليها هذا ؟

إن كل دراسة فى عالم التربية ، لابد وأن تتناول موضوعها فى ضوء ظروف الزمان والمكان ، فهل معنى ذلك أنه واجب على كل باحث أن يصدر بحثه بفصل عن المتغيرات المعاصرة ؟ وبماذا سوف يختلف هذا عن ذاك ، خاصة وأننا نشهد " عشرات الرسائل " والبحوث كل عام ؟

مـــرة أخرى ... إنه السقوط فى حُب التكرار الممل الذى لا ينتج جديدا ، وتظل عملية إنتاج المعرفة التربوية سائرة على نهج " الاجترار " .

هنا يكون واجبا على صاحب مثل هذه الدراسة التى نشير إليها أن يدخل مباشرة إلى قضيته الأساسية عن التعليم الجامعى ، ومن خلال عناصرها ، يمكن أن يشير إلى ما وراء هذا وذاك من متغيرات عصرية ، فيجئ التناول موظفا ، وبالتالى يتلافى الحشو التكرار والاستطراد . أما عندما يتم التناول ، بالصورة المعتادة ، فى فصل قائم بذاته ، يجد الباحث نفسه ، يسعى إلى أن يجمع كل شاردة وواردة تتصل بالمتغيرات العصرية ، وقد يغرق فى تفاصيل لا داعى لها ، وهو مهما بذل من جهد لن يستطيع أن يوفى هذا الموضوع بهذه الصورة حقه ، فيبدو مقصرا ، فضلا عن كونه مكررا ومجترا .

ليست الرسالتان موضوع الحديث مقصودتان بحد ذاتهما ، فما نشير إليه هو مما " يشيع " وينتشر " بين الباحثين كبارا وصغارا .

٣- ولأن النزعة " العلمية " أصبحت هى الحاكمة ولها اليد الطولى ، وقر فى أذهان كثيرين أن الدراسة ، لكى تتسم " بالعلمية " فلابد لها من التأسى بالبحث فى المجالات التى توصف بالعلمية ، ونُظر إلى أنماط الكتابة الأخرى على أنها " غير علمية " ، وخاصة تلك التى توصف "بالنظرية " ، ذلك لأن الكثرة الغالبة لم تألف البحث النظرى بالمعنى الصحيح ، وما هو قائم مما نشهده فى الفصول الأولى من الرسائل والدراسات التى توصف " بالميدانية " مما يسمى " الإطار النظرى " ، هو ليس بإطار نظرى ، فليس كل كلام لا يجئ نتيجة تجريب وقياس وتطبيق استبانات يمكن اعتباره " تنظيرا " ، والوصف الأنسب له أنه " كلام " مرسل .

إن الصورة القائمة هى كما أشرنا فى فقرة سابقة لا تعدو أن يكون تجميعا لأجزاء من مراجع شتى ، مثله مثل الذى يتناول طعاما من خضروات وفاكهة وبروتينات ونشويات ، لكن لسبب ما يجد نفسه قد تقيأه ، فيخرج من فيه مماثلا إلى حد كبير لحاله قبل بلعه ...و " الأكل " الحقيقى، أن تندمج عناصر الغذاء بعضها مع بعض ومع ما تفرزه أعضاء معينة من الجسم وأجهزته ، ويتم هضمها ، ثم تتحول إلى أجزاء من خلايا الجسم ، وتصبح النتيجة مختلفة إلى حد كبير عما دخل إلى الفم .

شئ مثل هذا هو الذى ننتظره ممن يقرأ شيئا من هنا وشيئا من هناك ، أن يدخل ما يقرأ إلى جهازه الهضمى العقلى ، ليصار إلى أجزاء جديدة أخرى تسهم فى نموه الفكرى وبنيته العقلية ، ولا يجئ هذا إلا بالتمثل والمقارنة والنقد والتأويل ، والصياغة اللغوية الخاصة ، واتخاذ موقف ما سواء بالمعية أو بالمخالفة أو المغايرة الكلية ...هذا هو التنظير ، وهو بهذا المعنى جهد شاق

للغايـــة ، وعمـــل لا يقـــدر عليه إلا أصحاب العقول المتميزة ، فإذا حدث هذا – وهو نادر الحدوث – نجد أنفسنا أمام عمل علمى من طراز ممتاز ، وإن لم ندخله معمل تجريب ، أو نطبق فيه استبانة أو نتخمه بالجداول المحملة بالأرقام والمعادلات !

مـــن هـــنا نلاحظ هروبا من اقتحام القضايا والمشكلات التى لا تتطلب استبانة أو تجريبا أو إحصاءات بفعل أحد عاملين :

أولهمـــا – هذا الفهم الخاطئ الذى أشرنا إليه للبحث النظرى ، مما يجعله لا يقدم ولا يؤخر ، ولا يولد حماسا لدى أحد لاقتحامه ما دام ، فى لحمته وسداه ، مجرد كلام فى كلام ، أو :

ثانيهما – العجز عن تناول القضية النظرية بهذا النهج الذى بيناه .

وهذا يكاد يوحى إلينا بأن هذا السيل ، وذاك الاندفاع إلى ما يسمى بالدراسات الميدانية ليس مجرد تعبير عن نزعة علمية حقيقية ، بقدر ما يشير إلى " منطق تفكير " مصاب " بعور فكرى " – إذا صح هذا التعبير – لا يرى من العمل العلمى إلا هذا الجانب " الميدانى " .

إن البعض عندما يسمعنا أو يقرأ لنا مثل هذا يتصور – بحكم هذا المنطق الفكرى المعوج – أنـــنا نعـــادى البحوث الميدانية ، إذ ليس هناك ما هو أبعد عن الحقيقة من هذا ، لكننا نعادى "الصـــورة التنفيذية " لهذا النمط من البحوث ، حيث يعتمد بالدرجة الأولى على الأداة البحثية المسماة استبانة ، سواء كانت واحدة أو أكثر فى البحث الواحد ، ذلك أن الخلل إذا اعتراها ، فلابد أن نضع علامات استفهام ، بل وشك فى الجهد كله .

ولنسق أمثلة من نفس الدراستين موضوع التناول لدينا :

تطلب الاستبانة فى الدراسة الأولى من عينتها أن يقولوا إذا كانوا موافقين أو غير موافقين ، أو إلى حد ما بالنسبة للأهداف .

وعندما تقرأ الأهداف تجد أنها " أمنيات " يحلم كل منها بأن تتحقق ..هى بحكم طبيعتها تصور " مثاليات " ولا تصور واقعا ، فهل هناك احتمال بألا يوافق إنسان على " يرفع البرنامج من مستوى الأداء فى العمل " ؟ وهل يمكن ألا يوافق إنسان على أن " يكسب البرنامج الدارس بعض آليات التعلم الذاتى " ؟ ...وهكذا الأمر فى كل الأهداف ، فما جدوى مثل هذا القسم الذى يضم عشر بنود ؟

وفى فئة أخرى من الاستبانة ، نجدها تسأل عن وجود إدارة مختصة بالرد على استفسارات الدارسين وإرشادهم ، فمثل هذا مما يمكن أن يلاحظه الباحث ويعاينه ولا يتطلب سؤال المفحوص .

إن الاستبانة ، فى غالب الأحوال تحاول أن تستخرج " الرأى " و " الموقف " المستبطن داخل المفحوص نفسه ، أما التساؤل عن وجود مادى ل " موضوع " خارج المفحوص ، فليس من اختصاص الاستبانة ، وإنما من مهام المعاينة والملاحظة المباشرة .

والشئ نفسه فى فئة من التساؤلات الخاصة بالقائمين بالإدارة كأن نجد عبارة مثل " يوجد أخصائى اجتماعى لدراسة الظروف الاجتماعية وحل مشاكل الدارسين " . أليس هذا ممكنا للباحث معرفته بالسؤال المباشر للإدارة نفسها ؟ وهل يمكن أن تتعدد الاستجابات فيكون هناك من يوافق تماما أو إلى حد ما أو غير موافق ؟ فالأخصائى إما أن يكون موجودا أو غير موجود!!

وتسأل الاستبانة أيضا عن : " المقررات صعبة فى استيعابها " ، فهل يمكن أن يكون هناك حكم عام على " كل " المقررات ؟ ألا تشير لنا معطيات الواقع التعليمى أن هناك ما قد يعتبره الطلاب صعبا وهناك ما يعتبرونه سهلا ؟ وهناك ما يعتبرونه بين هذا وذاك ؟ أفلا يكون من العلمية أن يختص كل مقرر بسؤال مثل هذا ؟

وقس على هذا عدة بنود ، كل منها يحمل نفس الصيغة العامة الكلية عن طلب الحكم على " كل " المقررات ، من زوايا متعددة ، كيف يتم هذا حقا ؟

كما تسأل :" يحرص أستاذ المادة على حضور اللقاءات "، ونحن نسأل بدورنا : أستاذ أى مادة ؟ هل كل الأساتذة يتصرفون بالتماثل والتطابق التام ، أم لكل واحد منه سلوكه ؟ فكيف يمكن أن تتم إجابة علمية على مثل هذا السؤال ؟

فإذا ما انتقلنا إلى الاستبانة الخاصة بالدراسة الثانية عن كفاءة التعليم الجامعى فسوف نجد ملاحظات مشابهة ، من ذلك على سبيل المثال : يطلب الباحث من أعضاء هيئة التدريس أن يقولوا بالموافقة أو عدم الموافقة ، أو إلى حد ما على عبارات مثل : " تطبق الكلية بعض الاختبارات قبل قبول الطالب بها " ، فهل أمر مثل هذا لا تنص عليه اللوائح والقواعد ؟ ومن ثم لا يكون موضع موافقة أوعدم موافقة ؟

كذلك فإن تنظيم الكلية عادة ما يشير إلى أن اختيار التخصصات يتاح للطلاب ، وفق قواعد وشروط ، حيث أن هناك تخصصات تهرع إليها الكثرة من الطلاب ، وتخصصات أخرى

يزورون عنها ، وفى أغلب الأحوال يكون الإقبال والازورار غير مبنيين على تدقيق وتأمل ذاتى فى القـــدرات الشخصية ، فطلابنا مع الأسف يسوقهم رأى عام محبذ لهذا التخصص أو ذاك ، وهو أيضا يكون مبينا على غير أسس سليمة دائما .

وما دام الأمر كذلك ، فلا يجوز أن نقدم للأعضاء عبارة مثل " تتاح للطلاب فرصة اختيار التخصصات المختلفة بالكلية بما يتفق مع ميولهم وقدراتهم " ليقولوا بموافقتهم أو غير ذلك .

وبالنســـبة للمقررات نجد (١١) عبارة ، كلها تفترض إمكان إصدار حكم كلى عام عن " كـــل " المقررات ، وهو أمر مستحيل على أحد ، والذين استجابوا بالإجابة أيا كانت أصدروا أحكام محكوم عليها " بالتعميم " غير العلمى مما يجعلها غير موثوق بها ، وإلا فكيف بالله يمكن أن نقول بالموافقة أو غيرها ل " تواكب المناهج والمقررات الدراسية التقدم العلمى والتكنولوجى " ؟ أليـــس كل عضو متخصصا بفرع بعينه هو الذى يستطيع الحكم عليه ؟ كيف إذن يمكن له أن يحكـــم علـــى باقى المقررات ؟ ألم يكن الأوفق أن تقتصر العبارة على ما يختص به العضو ، بحـــيث يمكن للباحث فى نهاية الأمر أن يقول بأن تخصص كذا يواكب بدرجة عالية ، وتخصص كذا يواكب بدرجة متوسطة ...وهكذا ؟

كذلك توجد فئة خاصة بأمور لا تخضع لاستبانة ، وإنما يتطلب التعامل معها استخدام بطاقة ملاحظة ، وذلك مثل : " يتوفر بالمعامل المواصفات الصحية الجيدة من حيث الإضاءة والتهوية "، و " يتوافر بالمكتبة الكتب والمراجع والدوريات اللازمة لخدمة العملية التعليمية " ، و " يوجد بالمكتـــبة أجهزة الحاسبات الإلكترونية وأجهزة الميكروفيلم وشبكات المعلومات اللازمة لخدمة العملية التعليمية " ...وهكذا .

بـــل كـــان من الأفضل بالنسبة للمكتبة ملاحظة الكتب المعارة ، لمعرفة كم مرة أعيرت ؟ ونوعية كل منها ؟ فذلك مؤشر مهم لكفاءة الخدمة المكتبية .

طاقات نور :

لعلنا بعد هذه الإطلالة على خبرة الماضى وحركة الحاضر يمكن لنا أن نتطلع إلى عدد مما يمكن تســـميته بطاقـــات نور من شأنها — فى تصورنا — أن تتيح لنا القدرة على الاستفادة من خبرة الماضى ، والتمكن من سياسة الحاضر نحو ما هو مأمول ، والتطلع إلى مستقبل لابد أن نركض نحـــوه ســـعيا نحو بناء معرفة تربوية ذات هوية تعكس الذات الحضارية للأمة ، تتسم بالنضج والمستقبلية والمنهجية ، من هذه الطاقات :

١- النظـــر التكاملـــى : حكمة الله فى خلقه أن يختلفوا فى النظر والرأى ، ولكن هذا التباين والاخـــتلاف هـــو نفسه الذى يحتم التعاون والتكامل ، ولو تصورنا جدلا أن الناس كلهم قد أصـــبحوا ذوى قـــدرة ونمط واحد فى التفكير لاستحال العمران البشرى بتعبير ابن خلدون (وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا) الحجرات / ١٣ ، فهذا التعبير القرآنى " لتعارفوا " يبين أن تنوع البشر وتعدد مللهم ونزعاتهم من شأنه أن يؤدى إلى " التعارف " لا العدوان والاقتتال .

من هنا فمن الطبيعى أن تزخر الساحة التربوية بالعديد من الاتجاهات والتيارات ، وهذا التنوع يمكن أن يثرى المعرفة التربوية بالمناقشة والحوار والتنافس والتلاقح .

لكنـــنا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نتصور عقل الأمة التربوى يعيش فى حالة تمزق وعراك وحـــرب داخلية ، تصل إلى أن يُكفر ويُخون بعضها بعضا . وإذا كان التكوين البشرى ينبىء بتعدد وتنوع فى الأجهزة العضوية ، إلا أنها فى جملتها تحمل صورة كلية ذات خصوصية تؤكد لنا أن هذا فلان وذاك فلان آخر .

ومـــرادنا مـــن هذا أنه مع التسليم بالتعدد والاختلاف الفكرى ، فمن المهم أن تكون هناك ملامح صورة كلية ذات انسجام عام للعقل التربوى للأمة ، والطريق إلى ذلك — فى تصورنا —:

I- استيعاب الثوابت فى التربية الإسلامية والعربية من حيث الاستناد إلى المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية والموروث الثقافى والتربوى ، علما بأن خبرة الماضى الحضارى تؤكد لنا أن هذه المظلة اتسعت لغير المنتسبين إليها حيث شارك فيها يهود ونصارى بغير قهر ولا إلزام .

II-الوعى بحركة الحاضر ، محليا وإقليميا وعالميا . والمقصود بالوعى هنا لا مجرد المعرفة وإنما المعرفة المستنيرة التى تنتقى ، القائمة على حرية الإرادة ، ذات النزعة الإيجابية ، وأخذ هذه الحركة بعين الاعتبار فى حسابات العمل والتوجه والسير .

III- معـــرفة الآخر الحضارى بحثا ودراسة وحوارا ، وخاصة مستحدثاته الفكرية التى قلما يعـــرف الطـــريق إلـــيها مـــثل الظاهراتية والتأويلية والحداثة وما بعد الحداثة والبنيوية والتفكيكية، إذ لم يعد كل تيار من هذه التيارات منغلقا فى النسق المعرفى الذى نشأ به فى بداية الأمر ، وإنما اتسع نفوذه وتأثيره ليشمل العديد من المجالات والأنساق . وفى كل ما نقوم به فى هذا البند وسابقه أن نتمثل المقولة الفقهية القائلة " شرع من قبلنا شرع لنا ما

لم يرد نص بتحريمه " ، وأن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى بها لا يبالى من أى وعاء خرجت .

والوصول إلى ما هو منشود من نظر تكاملى رهن أيضا بالأخذ بعين الاعتبار كافة النقاط التى نوردها فيما يلى .

٢- الإطـــار العـــروبى : ويرتبط بالقضية السابقة ضرورة التيقن من أن الفشل الذى واجهه العمـــل العـــربى المشترك على المستويات السياسية والاقتصادية والثقافية لا ينبغى بأى حال من الأحـــوال أن يدفعـــنا إلى الـــتقوقع داخل أطر محلية ضيقة بحجة " التمصير " و " السعودة " و "الـــتكويت " ..إلى غير وهذا ، فالحق لا يقاس بالرجال وإنما يقاس الرجال بالحق ، بمعنى أن الفشـــل ليس فشل دعوى ثقافية وهوية قومية بقدر ما هو فشل سياسات رجال أخطأوا الفهم وغفلوا عن الطريق ، وغلبتهم المطامع الذاتية والخوف من قوى الخارج .

إننا نشهد كل يوم شعوبا ومجتمعات بينها وبين بعضها البعض تباين واختلاف شديد فى اللغة والـــثقافة والاهتمامات والمصالح ، وعاشت حروبا ضارية بين بعضها البعض ، فى أوربا ، ومع ذلك فخطواتها متدرجة وبطيئة ، لكنها مدروسة ومخطط لها نحو التوحيد .

لـــيس هذا حديثا فى السياسة والاقتصاد ، ولكنه تنبيه إلى أن اختفاء الحدود وتكاتف الجهود وتكامـــل الثروات ، وما يمكن أن يترتب على هذا وذاك من " سيولة " ثقافية بين أقطار العالم العـــربى مـــن شـــأنه أن يـــبث دماء قوة فى خلايا العقل التربوى ، فيثرى بالتفاعل ، وبتوافر الإمكانـــات ، و باتساع الساحة ، وحرية الحركة ، وهى الأسباب والعوامل نفسها التى كانت من أسباب القوة فى قرون الحضارة الإسلامية الأولى

إن المسألة ليست أحلاما طوباوية ، ولا هى من أساطير الأولين ، ولكنها تطلعات تنبنى على مصالح وفوائد ، ما دمنا فى عصر نقيس فيه الأمور بمقدار ما تجلبه من نفع ، فالعقل التربوى فى السودان عندما تتضافر جهوده مع العقل التربوى فى مصر ، وهذا وذاك وذاك مع مثيله فى دول الخليج ، وهلم جرا ستحيا مشاعر الثقة بالذات والقدرة على المقاومة ، والهمة فى التفكير والبناء لمستقبل أفضل .

٣- الجماعـــة العلمية : فلا يقوم أمر قوم إلا إذا كانوا " جماعة " ، ولا يستقيم أمر الجماعة إلا إذا اعتصمت بحبل واحد من الأهداف المتفق عليها ، كما نرى فى مختلف الجماعات العلمية

والمهنـــية فى الكثرة الغالبة من النقابات والجمعيات العلمية ، فمثل هذا الاعتصام بالحبل المشترك يكسب الجماعة قوة تأثير ، وقدرة على الحماية ، وسعة فى العمل والإنتاج .

ومـــن أسف حقا أنه على الرغم من وجود العديد من كليات التربية ، والجمعيات التربوية ، والمجلات ، والمؤتمرات ، والنقابة ، لكن كل منها " فى فلك يسبحون " ، يصدق عليها توصيف ســـعد زغلول عندما حدثه البعض فى المؤتمر الذى عقد بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى من أن هـــناك مندوبين عن بعض الولايات العربية — حيث لم تكن قد استقلت بعد - حبذا لو تعاون معهم ، إذ رد بطرح تساؤل مضاد : " صفر زائد صفر زائد صفر ، يساوى كم ؟ " !!

إن هـــناك فرقا بين التعدد والتنوع الطبيعى ، وبين " التشرزم " و " التفرق " و التحزوء " ، ولقـــربنا من كثير من المطابخ التربوية لهذه الفروع ، وطول خبرتنا ، فعدد غير قليل منها كانت وراءه دوافـــع حـــب الظهور والترؤس والمنفعة الشخصية أكثر منه بدوافع اختلاف المنهجية ، وتنوع الفلسفة والتوجه .

ولـــنا دراسة مستقلة عن " الجماعة التربوية " مستفيضة لا نريد أن نكرر هنا ما قلناه فيها ، لكـــن ما نجد لزاما تكراره ، أن كل مسئول عن هذه " الفروع " ينبغى ألا تغيب عنه الحقيقة المعـــروفة أن الجميع فى مركب واحد ، وأن أى وهن يصيبها لابد أن يعود عليه ، وألا يظن أنه ناج من خلل يصيبها ، وأنه يستقوى بها ولها .

٤- إعلان الحرب على فقر الفكر : فإذ يعيش العقل التربوى حالة ضعف واستتباع وتخلف ، سينتج فكرا فقيرا ، وفقر الفكر هنا يتمثل فى التخلف عن قضايا العصر ، والاغتراب عن هموم الواقع ، وتكرار مقولات قديمة انتهى تاريخ صلاحيتها ، ويمكن أن يتمثل فى تصور الحداثة بينما لا يمـــارس منها إلا قشورا ، وتزيا بزيها بغير مضمونها ، وأصبح كبار السن مثلى لا يرون من جديد حقيقى فى الإنتاج الفكرى ، وأن كثيرا مما يُقرأ لا يختلف كثيرا عما كنا نقرؤه فى أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات .

إن شرح مظاهر هذا وتحليل أسبابه وظروفه أمر يطول ، فقط نريد أن نؤكد على أن من أهم وســـائل التغلب على هذه الصورة من فقر الفكر هو التفكير فى كيفية التخلص مما ساد فى كل كلـــيات التربية من الاستناد إلى أوراق مسخت الفكر التربوى تسمى " مذكرات " تقرر على الطلاب ، هى أسوأ ما يمكن أن يغذى عقول طلابنا بالمعرفة التربوية .

إن حـــرية التأليـــف العلمـــى لكتب مرجعية ، من شأنه أن يطلق طاقات التنافس والابتكار والإبداع بين الأساتذة والعلماء ، فتثرى سوق المعرفة التربوية ، وهو الأمر الذى كنا نراه طلابا بـــين أســـاتذة كلية الآداب ، قسم الفلسفة – على سبيل المثال – حيث لم نكن محصورين فى كتاب بعينه ، فتغذت عقولنا على إنتاج كافة العقول التى اشتعل بينها التنافس العلمى وكنا نحن الرابحين ، وكانت المعرفة الفلسفية والاجتماعية والنفسية هى الرابحة أكثر .

٥- إحـــياء ذاكـــرة المعرفة التربوية وبصرها : ففى ظل القصور الفكرى ، والتشبه الطفولى بالمجـــتمعات المـــتقدمة ، تصور البعض أن كلا من المعرفة التاريخية التربوية ، والمعرفة الفلسفية التربوية هى " زوائد " فكرية إن لم تستأصل بحكم رسوخها فى المقررات التربوية الأبدية ، فإن أضـــعف الإيمان ألا تحظى باهتمام الرسائل العلمية والبحوث التى يجريها أعضاء هيئة التدريس ، مادام القوم قد اعتبروهما من المخلفات .

ولقـــد سبق لنا مناقشة هذه الدعوى الطفولية فى جزء سابق ، يكفى هنا أن نكرر التنبيه إلى أمـــرين : أولهمـــا أن هـــذه الدعوى قائمة على مفهوم متخلف للمعرفة التاريخية يحصرها فى المـــتاحف، ومنطق الحكايات أو السرد الممل ، وهذا مما انتهى أمره منذ سنوات طويلة ، حيث أصبح منطلق المعرفة التاريخية التربوية هو مشكلات الحاضر وحركة الواقع ، وأصبح النهج قائما على التحليل الثقافى والمجتمعى للمعرفة .

أمـــا ثانيهما فإننا نؤكد لأصحاب هذه الدعوى غير المعلنة ، لكنها فاعلة على مستوى التنفيذ والتطبيق ، أن المجتمعات المتقدمة أدركت أن النظر إلى المستقبل لا يستقيم أبدا إلا بمدى الوعى بما كان ، ونذكر بأن الحاضر هو وليد الماضى .

وليســـت فلسفة التربية مجرد حيل عقلية ، وتهويمات فكرية فى عوالم الميتافيزيقا ، وإنما هى الـــيوم تسعى على الأرض تجوس الديار وتلتقى بهموم الناس ..لا تدور فى حلقات مفرغة من موضـــوعات أكل عليها الدهر وشرب مثل الطبيعة الإنسانية وما أشبه ، وإنما قضيتها الأساسية أصبحت كيفية التفكير ، والتدريب عليه وممارسته .

إننا نؤكد هنا أن الجهود لو عادت للبحث فى مجالات المعرفة التربوية والفلسفية فسوف يقوى هذا العقل التربوى ، ويعينه على النظر المتعمق والتفكير البصير .

٦- عمـــل الفـــريق : فغـــنى عن البيان أن مؤشرات التقدم إذا كانت تشير إلى تنامى العناية بالخصوصـــية ، وبالفردية ، وبالاستقلال ، إلا أنها فى الوقت نفسه تؤكد على " الجماعية " و

"الـــوحدة " ، وفقا لمجال العمل ، وطبقا للأهداف المبتغاة ، وتبعا للإمكانات المتاحة . والعمل العلمـــى له جوانبه التى تقوم على الإبداع والابتكار الفردى ، ولكن له أيضا جوانبه التى لا تتم إلا بالعمل الجماعى ، وهو ما أصبح معروفا فى مجال المشروعات البحثية التى تحتاج إلى فريق .

صحيح أن العمل العلمى من خلال فريق ليس غريبا على الحقل التربوى ، لكنه فى كثير من الأحيان يتم من خلال مشروعات بحثية تتطلبها مؤسسات رسمية فى الغالب والأعم ، وهذه لها حدودها وأساليبها ، وما نقصده هنا هو العمل الطوعى ، الذى يتم من خلال فريق ، فهذا من شـــأنه أن يحـــرر القضايا موضوع التفكير من قيود المؤسسات الرسمية ومحاذيرها ، ويوفر حرية حركة ، ويغذى المعرفة التربوية بمجديد الأفكار وزوايا الرؤية المتعددة .

لكـــن المشـــكلة هنا أن مثل هذا الجهد مكلف مما قد لا يستطيعه الأفراد المتطوعون ، لكن مواجهة هذا يمكن أن تتم من خلال أمرين ، أولهما أن هناك سبلا قد أصبحت متوافرة إلى حد ما يمكن التوسل بها للتمويل تحت مظلة جهود الجمعيات الأهلية حيث التحرر من ربقة المظلات الـــرسمية . ثانيهما أن الأمر أيضا بحاجة إلى قدر من روح الإيثار والمجاهدة العلمية بحيث يمكن لجهود أفراد أن تتكاتف وتتعاون فيما بينها لإنجاز عمل علمى جماعى .

إن أساتذتنا ، فى حقب سابقة ، فى مجالات علمية متعددة قد نفذوا شيئا من هذا ، فهو ليس مســـتحيلا ، خاصـــة إذا لم يظل الكسب المادى هو المعيار الوحيد ، وأفسحنا مكانا للكسب العلمـــى بجـــواره . هـــل نشير إلى مجموعة من شباب الأمس أخذوا على عاتقهم ترجمة دائرة المعـــارف الإسلامية ؟ وهؤلاء الذين أنشئوا لجنة التأليف والترجمة والنشر ؟ وغير هذا وذاك من مشروعات ؟!!

٧- والعقـــل التـــربوى بحاجة إلى ألا يعتقل نفسه داخل أسوار مؤسسات التعليم ، وخاصة النظامية ، فالكثرة الغالبة من جهوده تعكف على بنية النظام التعليمى ، فى أشكاله المختلفة بحثا ودراســـة وتفكـــيرا ، وهـــذا أمـــر ضرورى لا يمكن التقليل من شأنه ، لكن أمام هذا العقل مسئوليات أخرى متعددة خارج النظام التعليمى ..عند الآباء والأمهات ..بين صفوف رجال الدعـــوة .. داخـــل أجهزة الإعلام ..بين الشرائح الاجتماعية المختلفة ، من عمال وفلاحين وبـــدو ومـــوظفين ومهنيين وعسكريين ..بين مجالات الفن ، من مسرح ، وموسيقى وغناء وسينما .

والعقـــل التـــربوى لابد أن يسلك طريق النضال ضد قوى البغى والاستكبار فيقتحم قضايا الصـــراع علـــى الساحة الدولية وفى مقدمتها الصراع العربى الإسرائيلى ، فهناك شح مخجل فى الجهد المبذول فى هذا الشأن ، وما تم من جهود لا يتناسب أبدا مع هذه القضية التى هى الشغل الشاغل لنا جميعا عبر أكثر من نصف قرن .

والعقل التربوى ينبغى ألا يحصر نفسه فى القضايا التربوية التى يفرضها هو من خلال المؤلفات التـــربوية العلمية ، فجماهير الناس لها رؤاها فى المفاهيم والأساليب التربوية والتى مارستها عبر قـــرون طويلة ، بحاجة إلى دراسة لبيان وجه الصواب والخطأ فيها وآثارها الإيجابية والسلبية ، كما تعبر عنها الأمثال الشعبية ، ومختلف الفنون الشعبية .

٨- النقد التربوى : ولو أدرنا البصر نحو مجال علمى آخر مثل النقد الأدبى ، فسوف نجد أن ما ظهر ويظهر من أعمال نقدية له دور فعال فى تنشيط الحركة الأدبية ، سواء من حيث لفت الانتباه إلى ما يصدر من أعمال ، فيذيع أمرها ، ويستمد الكاتب من ذلك مددا معنويا مهما ، أو مـــن حيث بيان أوجه السلب والإيجاب فيفيد منها الجدد من الكتاب فيتحاشونها فيما بعد ، فضلا عن دور ذلك فى تصحيح مسار البعض من القائمين بالكتابة بالفعل ، أو تعزيز ما يقومون به .

وشـــئ مـــن هذا نفتقده بالنسبة للمعرفة التربوية ، فالعمل يصدر ، لا يكاد يقرؤه إلا صغار الباحثين ، أما الكبار فقلما يفعلون ذلك ، مما يحرم الكاتب من فرص التقييم ، فمثل هذا التقييم يتـــيح الفرصة لإزالة ما قد يكون من أضرار وصور خلل ، ويلفت النظر إلى ما يجب أن يكون حتى يصبح العمل العلمى فى أحسن صورة ، ويشعل التنافس بين الجميع .

ومـــا لا شـــك فـــيه أن هـــناك محاذير نرجو أن يتم تداركها ، وفى مقدمتها دوافع تصفية الحســـابات، والخلط بين الذات والموضوع ، هذا من ناحية القائم بالنقد ، أما من ناحية منتج المعـــرفة التـــربوية ، فهناك هذا الداء الذى يدفع الكثرة إلى تصور أن نقد أعمالهم هو طعن في شخصه ، و " مؤامرة " تبغى تحطيمه !!

إن كثرة ممارسة النقد التربوى من شأنه أن يكسب القضية الواحدة رؤى متعددة ، وأساليب مختلفة فى التناول ، ووجهات نظر متنوعة ، ويدرب على المرونة الفكرية ، وكل هذا قمين بأن يوسع من مدى الأفق العقلى ، والقدرة على اقتحام المشكلات ، والابتكار والإبداع .

٩- ونحن بحاجة ماسة إلى مناقشة هادئة إلى قضية مشهورة وهى العلاقة بين العلماء والسلطة، ففـــى الوقت الذى نجد فيه أن آفاق الكسب المادى بالنسبة للجماعة التربوية محدودة قياسا إلى أصحاب المهن الأخرى ، يجد أفراد هذه الجماعة أن سلطة التعليم ، بما أصبح الآن متاحا لها من مـــنح ضـــخمة ومشـــروعات مشتركة مع جهات أجنبية ، وقروض ، بإمكانها أن تنفق بسعة ملحوظة ، مما يصبح الأمر معه مغريا للتربويين أن يهرولوا قبل السلطة التعليمية ، وفى هذا ما فيه من " استئناس " و " تسييس " والتدرب على نهج المسايرة ، والخوف من المغايرة.

إن العقـــل التـــربوى عندما يسكن دواوين السلطة طويلا ستفرض عليه " أجندة " أعمال تختلف عنها عندما يكون هذا العقل محتفظا بمسافة ما بينه وبين السلطة .

ولا شك أن هذا أمر عسير ليس مقدورا للكثرة الغالبة ... هذه حقيقة لابد من الاعتراف بهـــا ، لكنـــنا هنا نعود مرة أخرى إلى " الجماعة العلمية " التربوية ، وكيف أن الحركة عندما تكون جماعية ، فسوف تستطيع هى أن تفرض أجندتها وأسلوبها واجتهاداتها .. الأمر إذن مجرد أمل مشروع ، لابد أن نسجله وإن كنا ندرك أنه من الأحلام .

١٠- وأخـــيرا ، لا ينبغى أبدا أن يقف أصحاب العقل التربوى وحدهم . صحيح أن إنتاج المعـــرفة التربوية يقوم على جهد العلماء المتخصصين ، لكن هناك مستويات متعددة لهذه المعرفة لابـــد أن تكـــون متاحة لجماهير الناس فى الأمة ، مما يمكن الإشارة إليه " بالتنور التربوى " أو "الثقافة التربوية العامة " ، وهذا أمر يتصل بما سبق أن أشرنا إليه من أهمية اقتحام مجالات أخرى متعددة خارج النظام التعليمى .

إن اتساع نطاق المعرفة التربوية يمكن أن يوجد " ظهيرا " مجتمعيا مساندا للجماعة التربوية ، ومن ثم يشد من أزرها ، ويزيد من رصيدها كقوة ضغط اجتماعى .

...وبعـــــــد :

إن المشكلة التى واجهت الكاتب فى هذا الموضوع ، أن كل نقطة فيه تكاد أن تصلح دراسة مســـتقلة ، مما اضطرنا إلى المرور العابر الذى نرجو ألا يكون قد أوقعنا فى التناول البسيط الذى يهـــبط إلى مســـتوى التســـطيح ، فلعل هذه القائمة من النقاط تكون حافزا لعدد من الباحثين الشباب خاصة أن يتوفروا عليها مناقشة وبحثا ودراسة .

---

* أعد لمؤتمر لجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة ، أكتوبر ٢٠٠٤

تجديد العقل الجامعى*

مقدمـــــــــة :

تدور مقدمة الورقة الحالية حول ركيزتى العنوان : " العقل الجامعى " و " التجديد " . . .

فأما بالنسبة لمفهوم العقل الجامعى ، فهو حلقة من سلسلة حلقات تكون " همّا فكريا " يلح علينـــا ، وبالـــتالى نقوم نحن بالتالى بالإلحاح عليه كتابة وتحديثا ، حيث نعنى بالعقل عموما فى اســـتخداماتنا فى هذه الكتابات وتلك الأحاديث " المنهج فى التفكير " ، أو بتعبير آخر : كيف نفكر فى هذا الشأن أو ذاك ؟ فإذا كان المجال هو " التعليم الجامعى " يصبح معنى العقل الجامعى فى تناولنا هو : كيف نفكر فى المسألة الجامعية على وجه العموم ؟

ولعل اهتمامنا بهذه القضية بالذات ينبع من إيماننا بأن النهوض الحضارى على وجه العموم ، إذا كانت المنتجات العلمية والتكنولوجية والأدبية والإنسانية والاجتماعية هى من أبرز مظاهره، فـــلا ينبغى أن ننسى أن هذا كله إنما هو " فعل " هذه القوة الخارقة حقا ، العجيبة فعلا ، التى زود الله سبحانه وتعالى بها الإنسان ، ألا وهى " العقل " ، والذى يتجلى من خلال الكيفية التى يفكر بها ، ومن ثم فإن أى سعى للإصلاح والتغيير لابد أن تكون نقطة البدء فيه بهذه هو عمل هذه الأداة . . بكيفية أدائها. إننا هنا أشبه بمن يسعى إلى فحص وتجديد لأدوات " النجار " ، على سبيل المثال ، حتى يضمن إلى حد كبير أن يمضى فى صنعته نحو ما هو مطلوب منه .

أما بالنسبة للتجديد ، ففضلا عن أنه سنة الحياة على وجه العموم . . أجيال تفنى لتحل محلها أجـــيال أخرى من البشر ، ومن الحيوانات ، والحشرات ، والنباتات ، فإن الأمر بالنسبة للتعليم الجامعـــى بصفة خاصة هو مما يدخل فيما يمكن تسميته " بفرض عين " ، ذلك لأننا لو تذكرنا التقســـيم الثلاثى الشهير لعناصر الثقافة : عموميات ، وخصوصيات ، ومتغيرات ، وطابقناها بمـــراحل التعليم الثلاث ، فسوف نجد أن التعليم الجامعى هو الخاص بمنطقة " المتغيرات " ، ففى مجاله يتم البحث عما هو غامض ومجهول ، ويتم البحث عن الخطوات التالية ، ويقتحم باحثوه آفاق المستقبل أكثر من اقتحام آفاق الماضى ، وإن اقتحموا هذه الثانية ، فمن أجل البحث عما لم يـــتم كشفه ، أو السعى نحو تحليل جديد ، أو تفسير لم يقل به أحد من قبل ، أو ربط حلقة بأخرى لم نتنبه إلى العلاقة بينهما ، أو تبين مقصد جديد لم يكن ملحا فى ظروف سابقة . . . وهكذا .

وإذا كان " التجديد " فى التعليم الجامعة لابد أن يشمل " المنهج " - بمعنى طريقة التفكير - والمحتوى معا ، إلا أننا هنا سنقتصر على " المنهج " ، فهو الأمر الكلى العام ، أو القاسم المشترك بين الأنساق المعرفية المتعددة التى تضمها ساحة التعليم الجامعى ، بينما يقتضى البحث فى المحتوى ، المـــرور بكل هذه الأنساق ، وهو الأمر الذى لا يقدر عليه أحد ، إلا إذا قام بكل نسق أهل الاختصاص فيه .

خبرتان فى التفكير فى الإصلاح والتجديد

الخبرة الأولى : ... وإذا الموؤودة سئلت ؟ !

ولكـــى نســـوق مثالا يوضح ما نقول ، فلننظر إلى " الطريقة " التى فكر لها مسئولو التعليم الجامعـــى فى تطويره فى فترتين يفصل بينهما ما يقرب من نصف قرن من الزمان لنرى حصيلة هذا التفكير :

فى التاسع والعشرين من أكتوبر سنة ١٩٥٢ ، أى بعد ثلاثة أشهر تقريبا على قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢ ألفت لجنة لتطوير التعليم الجامعى فى مصر برئاسة الدكتور على ماهر ، الذى شغل رئاسة الوزارة عدة مرات آخرها ، فى بداية الأسابيع الأولى للثورة .

ومن المهم أن نقف على طريقة السير بالنسبة لهذه اللجنة التى كان يمكن أن تكتفى بأعضائها، وهم نجوم الجامعة والثقافة والفكر فى ذلك الوقت ، لنعرف الطريق المستقيم عندما نريد أن نفكر فى مشروع لتطوير التعليم الجامعى .

فقد طلبت اللجنة إثر تأليفها أن تتوافر لها أعداد كبيرة من الإحصاءات التفصيلية التى حددتها والتى تغطى مختلف جوانب التعليم عبر سنوات متعددة .

وكذلك طلبت مجموعة القوانين واللوائح والمراسيم المختلفة المتصلة بالجامعة .

وكتـــبت اللجـــنة إلى وزراء المعارف السابقين والوكلاء الحاليين والسابقين ولفيف من أهل الفكـــر والرأى المعنيين بشؤون التعليم ، وأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات ، ورئيس الجامعة الأمريكية ومدير المعهد الفرنسى يستطلعون آراءهم فى الخطوط العامة لأعمال اللجنة .

وكتبت اللجنة كذلك إلى عمداء الكليات الجامعية برجاء أن تساهم مجالس الكليات فى وضع الأســـس لمســـتقبل الجامعة المنشود ، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها ، وأن تعاونها فيما تضطلع به من مهمة جليلة الأثر فى حياة البلاد ، وما تستهدفه من وضع مناهج جامعية مستقرة،

ومـــن رسم أقوم السبل لإعداد الصفوة من شبابنا . وطلبت اللجنة من العمداء جمع المقترحات والملاحظـــات من الأساتذة والمدرسين والمعيدين بالكلية ، وكذلك رغبات الطلاب ، أفرادا أو هيـــئات ، المتصلة بألوان نشاطهم الرياضى والاجتماعى والثقافى ، وأن تعرض هذه المقترحات والآراء كلها أمام مجلس الكلية ليناقشها ويمحصها وينتهى إلى تقرير جامع فى الموضوع يعبر عن رأى الكثرة ويورد كذلك الآراء الأخرى للاستعانة به عند بحث ذلك التقرير .

ومـــا لا يقـــل عن ذلك أهمية سعى اللجنة للاستفادة من الخبرة العالمية ، فاستحضرت اثنين وأربعـــين تقـــريرا للجامعـــات الأوربية والأمريكية أمامها للاستفادة منها . ووضعت أمامها خلاصات مفصلة لتقارير عن التقدم الجامعى فى انجلترا من لجنة الإعانات الجامعية سنة ١٩٤٧ ، وعـــن المؤتمر التحضيرى لممثلى الجامعات الذى عقد بمدينة " أوترخت " سنة ١٩٤٨ بناء على دعوة اليونسكو وأعماله وتوصياته .

ومـــا له دلالة فى معنى " العقل الجامعى " وتركزه على " كيفية التفكير " ، ومنهج الحياة ، فلنـــتأمل ما جاء فى كلمة على ماهر فى مستهل جلسات اللجنة لنقارنه بما نقوله اليوم وما زلنا نحلـــم بـــه ، ذلك لأننا أصبنا بداء إهالة التراب دائما على الأمس ، بحجة إعطاء اهتمام أكثر للحاضـــر والمستقبل ، وتكون النتيجة المتوقعة والمؤسفة حقا أن تمر بنا عقود فإذا بنا نكرر كثيرا مـــن أفكار الأمس ، وننشغل بعدد غير قليل من مشكلاته ، لأن آفة إهالة التراب على الماضى تدفعـــنا إلى البدء غالبا لا من حيث انتهى السابقون ، وإنما بداية تغض النظر عما انتهوا إليه ، وربما - قصدا وعمدا - السير بخلاف ما كان ، وبغض النظر عما إذا كان هذا يساعدنا على التوفيق والنجاح أم لا !!

ففـــى كلمة على ماهر نرى تأكيدا على أن شباب الجامعة الحقيقى هو الذى تتمثل فيه معانى الاســـتقلال الفكرى والكفاح والمثابرة ، وأن خير الوسائل لبلوغ هذه الغاية هو التعلم الذاتى : "والتعلـــيم الجامعـــى الناجح هو الذى يفقه الطلاب فى طرائق البحث ، وبقدر ما نحبب إليهم مواصلة الدرس ومتابعة الحياة فى تطورها ، بقدر ما يكون تعليمنا قويا سليما " .

ومن هنا دعا على ماهر إلى " العناية بالتدريب على الملاحظة والتجربة والبحث المتصل ، لا بتلقين المعارف تلقينا ، فليس المعول ما يحيط به الإنسان من معارف بل استثمارها وجدواها ، والانتهاء من امتثالها إلى الإضافة عليها وخلق الجديد المبتكر " .

ومـــن أطـــرف مـــا اقترحه على ماهر لتنمية روح البحث العلمى لدى الطلاب " أن يقوم الطـــلاب الجامعـــيون مقـــام أساتذتهم الحين بعد الحين ، فيعدوا بحوثا لتلقى على زملائهم ، ويناقشوها مع أساتذتهم ويبصر الباحثون بأوجه الضعف ، ويشجعوا على التجويد والإتقان " .

وفى الوقت الذى أصبح فيه الكتاب الجامعى الجيد فى طريقه إلى الاختفاء من جامعات اليوم لتحل المذكرات التى تشبه الكتب الخارجية المدرسية فى الفلسفة والغرض والفرض ، وتقل عنها فى الإخـــراج ، يعلن على ماهر أن ما ذكره عن أهمية التعلم الذاتى والاستقلال الفكرى لطالب الجامعـــة " من أجل ذلك حرم النظام الجامعى الإملاء وطبع المذكرات ، فسن نظام المحاضرات ليفـــتح الآفـــاق للطـــلاب ويرشـــدهم إلى المصادر والمراجع ، وبهذا ننمى فيهم ملكة البحث والتنقـــيب، وبقـــدر ما يبحثون ويدرسون ، وما ينتهون إليه من تكوين آراء مستقلة ، يكون تقديرهم والحكم عليهم " (سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر ، سلسلة كتاب الهلال ، دار الهلال ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٩٥ ، ص ٢١٢) .

ترى لو لم أشر إلى القائل ، والتقرير ، والتاريخ ، هل كان لأحد إلا أن يتصور أن هذا الذى مضى ، هو من " تطلعات " اليوم نحو المستقبل ؟

لـــيس القصد من هذا الوقوف عند حد التمجيد لماض ذهب وولى ، وليس القصد أن نقف لنقول : كنا وكان ، ولكن القصد الحقيقى هو تأمل نهج التفكير الراقى المحيط المتعمق ، وكيف نظل حتى اليوم ، وبعد ما يقرب من نصف قرن نردد الأفكار الرئيسية ؟

هنا تكمن أزمة التحديث التربوى فى مجتمعنا ، وإن شئت فقل ، فى الكثرة الغالبة من البلدان المتخلفة!

إنها تتمثل فى افتقاد العروة الوثقى بين ما نقول وما نفعل " كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلـــون " . إن المسألة لا تقف عند حد حسن التفكير ، ذلك أن نتائج هذا التفكير ينبغى أن تعـــرف طـــريقها إلى التشخص حركة وحياة على أرض المجتمع ، ولو كان الأمر فى بلداننا فى أيـــدى جمـــاهير الـــناس حقيقة وواقعا ، لا نصوصا ولافتات لسارع المسئولون برأى العلماء والمفكرين نحو التنفيذ والتحقيق .

فعلـــى الـــرغم مـــن إقرارنا بوطنية حكام يوليو فى هذه الفترة المشار إليها ، لكن محدودية عددهم، جعلت الهاجس الأمنى مسيطرا عليهم ، بحيث كانوا يقفون بالمرصاد لكل من تصوروا أنـــه يريد أن يزيحهم من الطريق ، مما دفعهم تدريجيا إلى أساليب تنبو عن الديموقراطية ، وتزرع

الخـــوف فى القلوب ، وتبذر الجبن فى السلوك ، وتنشر أساليب نفاق وملق ..أين ؟ فى العقل الجامعى ، الذى هو القائد الحقيقى للنهوض الحضارى فى عصورنا الحديثة .

لقد تفاعلت أحداث سياسية عدة ، كان أبرزها ما كان لأحزاب ما قبل الثورة من جماهير داخـــل الجامعـــات ، مـــن طلاب وأعضاء هيئة التدريس ، من وفديين ، وإخوان مسلمين ، وشـــيوعيين ، فتحركوا ضد بعض توجهات رجال الثورة ، وخاصة خلال ما سمى بأزمة مارس عـــام ١٩٥٤ ، فكـــان ما كان من فصل عشرات الأساتذة العظماء فكريا وعلميا ، لكنهم لم يكونـــوا على وفاق مع الثورة ، وسادت مقولة تفضيل أهل الثقة على أهل الخبرة ، وفتح الباب على مصراعيه لنوعيات تكتب التقارير ضد زملائها لتكتسب الثقة والحظوة ، وسكن الخوف فى قلـــوب كـــثيرين خشـــية الاعتقال الذى توسعت دائرته وامتدت ساحة أسبابه ، لتفسح مجالا لدساســـين ومـــنافقين . وفى إحدى كلماته عن الجامعة نتيجة مقابلاته مع أساتذة جامعيين ، وزيارات ، زقف زعيم الثورة جمال عبد الناصر لينتقد أعضاء هيئة التدريس بمعايرتهم بأن الكثرة مـــن الأعضـــاء الذين قابلهم كانت معظم أحاديثهم ، طعنا فى زملاء لهم ، ولو دقق الزعيم فى حقيقة الدوافع لأدرك أن تلك نتيجة طبيعية بدأت بعام ١٩٥٤ ، وظلت تتزايد عاما بعد آخر ، حتى ألف الجميع الخنوع والسكوت واللامبالاة !

وتبخر الجهد المبذول فى التفكير فى التجديد والإصلاح ، ليفسح مجالا لنماذج أخرى لكيفية " أســـر " العقـــل الجامعـــى ليكون مجرد شارح ومبرر لما يقوله زعيم الثورة ، وما يتخذه من قرارات، فكان " تقرير " ما سمى بالمقررات القومية عدة سنوات ، يتم تدريسها موحدة العناصر والمفردات فى جميع الكليات ، بجميع الجامعات ، تتناول (الاشتراكية) و (ثورة ٢٣ يوليو) و (المجتمع العربى) أو القومية العربية !

كانت عملية هزلية بكل المقاييس : فرصة ثمينة للإثراء عن طريق تأليف الكتب وتوزيعها على نطـــاق واســـع مما لا يحدث بالنسبة لمقرر ما بأى كلية ، ولتصحيح آلاف من أوراق الإجابة ، حـــيث كانـــت القواعد تضع سقفا للحد الأقصى ، ويتم التحايل على ذلك إما بتوسيع دائرة المنـــتفعين ، كـــى يكون هناك تبادل فى المصالح والمنافع ، وإما بكتابة الاستمارات بأسماء بعض صـــغار المجـــتمع الجامعى !! وأخطر من هذا ما كان يغلب على التصحيح من " تفويت " و " شكلية " ...

كـــنت معـــيدا فى بعض سنوات هذه الفترة ، وسلمنى " الأستاذ " كما ضخما من أوراق الإجابة كى أقوم أنا بتصحيحها ، وأنا لم أدرسها طبعا ، بل كان هو ، وسألنى عن الوقت الذى يمكـــن أن أنتهى فيه من التصحيح ؟ فلما قلت له ثلاثة أسابيع ، مثلا حيث لا أذكر عدد الأيام التى حددتها بالضبط ، قال : كلا ، إنك فيما يبدو سوف تصحح بالطريقة الأفقية .. فلتصحح بالطـــريقة الرأســـية ! و لم أكـــن أعى ما يقصد فى ذلك الوقت فشرح لى الأمر بحيث يكون التصحيح سريعا .. فهل كان هذا حسن تربية لعقل مبتدئ على الطريق حقا ؟

ولا ننســـى مـــا كان يعقد لعدد من أعضاء هيئة التدريس ، وخاصة المبتدئين منهم مما سمى بالدورات التدريبية الخاصة بالفكر الاشتراكى ، والتى كانت تعقد فى حلوان ، وكانت عملية " تدجين " وإعادة صياغة للعقول حتى تتوافق وما تسير عليه الثورة .

كانت معالم الفكر قد حددها الزعيم ، ومن معه من مستشارين لا يزيدون على أصابع اليد، ويصبح المطلوب من الجميع ، حتى أساتذة الجامعات وطلابها ، أن يدوروا فى فلكها : يشرحون ويفصـــلون ويبررون ويؤكدون ... كأن الجميع ممثلين على المسرح ، ما عليهم إلا أن يلتزموا بالـــنص وألا يخرجوا عنه ، ويصبح دور التعليم الجامعى هو دور " الملقن " الذى لا يضيف إلى النص ، بل يُذكّر من ينسى !

وشـــاع نهـــج " الحشـــد " و " التعبئة " و " التلقين " ، وفى ظل هذا النهج بدأت مظاهر الابـــتكار والإبداع الفكرى تتضاءل مع الأسف الشديد ، لا نقول هذا بالنسبة لمحتوى الأنساق المعـــرفية ، وإنمـــا بالنسبة للعقل الجامعى العام وسلوك أصحابه ومعاملاتهم مع أنفسهم ، ومع بعضهم بعضا ، ومع السلطة .

وبدأت قيم تتسرب إلى العقل الجامعى ، أبرزها " الفردية " ، وهى قيمة ربما تفيد فى مجالات الإبـــداع الأدبى والفـــنى ، لكـــنها فى التعليم الجامعى تزرع سلبيات عديدة ، لعل من أهمها ، العـــزوف عن المبادأة خوفا من الخطأ والوقوع فى المحظور ، والنأى بالذات عن النقد ، حتى لا يقـــع فى دائرة الأعداء ، وتصور أن قائد الثورة قد أوتى من جوامع الكلم والحكمة ما لا يتبقى لأحـــد أن يشـــغل نفسه به من حيث المستقبل العام ومواجهة المشكلات المجتمعية .. لقد تم " تأمـــيم " العقل على طريق موكب التأميم الذى طال الأنشطة السياسية والمؤسسات الاقتصادية الكبرى والمتوسطة .

الخبرة الثانية ، تحت ظلال العصر الأمريكـــــى !

كانت تلك إذن حصيلة أول جهد لتحديد العقل الجامعى فى مستهل حركة " ثورة " ونهوض مجتمعـــى عـــام ، بدّل وضعا بوضع ، وحقبة تاريخية بأخرى ، و لم تكن الحصيلة بقدر ما كان مأمـــولا فى بداية المرحلة وما عشناه خلالها من أحلام ، فماذا أصبح الأمر عليه وقد آذن القرن العشرون على أن يطوى صفحاته ونستهل قرنا جديدا ؟

الحق أننا نتذكر على الفور تلك الحكمة التى عبر عنها الشاعر العربى بقوله :

رب يوم بكيت منه فلما مضى بكيت عليه !

فعلـــى الـــرغم من كل ما سجلناه نقدا للعهد الناصرى ، إلا أننا ، فيما يبدو كنا نقيس ما حـــدث بمعايير موضوعية وآمال وطموحات قومية ، لكن إذا ما انتقلنا إلى ما حدث – وما زال – بعـــد ذلـــك ، إذا قـــيس بهذا الذى كان فى العهد الناصرى ، لوجدنا أن استخدام " أفعل التفضيل " هو الملائم ، فإذا كان ما حدث من قبل سيئا ، فإن ما نراه اليوم هو الأسوأ !!

أعظـــم ما كان قائما مما لا يمكن إنكاره ، لكن أصبحنا نفتقده الآن هو أن الإرادة الوطنية كانـــت بأيديـــنا ، صحيح أن زعيما انفرد بهذه الإرادة ، لكن ثقتنا به كانت – وما زالت بعد غيابه – أنه يعمل لمصلحة هذا البلد ، مع التسليم بأن رؤيته وتفسيره ، ربما لا يكونا صحيحان تمـــام الصـــحة . . كانت صورة مصر هى صورة الدولة المناضلة التى تنشر رايات الحرية – فى الخارج وليس بالداخل – فإذا بمصر فى الوقت الحاضر ، تكاد تبارك أو تسكت عن اغتيال الحرية والاســـتقلال لمجـــتمعات عربية وإسلامية ، ونكاد أن نقول أنها فى بعض الأحيان تكون وسيلة وعطاء لأيدى المستكبرين من قوى الشر الإمبريالى ، وعلى رأسهم الولايات المتحدة الأمريكية.

صـــحيح أن المـــواطن أصبح يمارس حرية تعبير أوسع مساحة مما كان ، ووجدت أحزاب ، وصدرت صحف " معارضة " و " مستقلة " ، بيد أنها جميعا هى كغثاء السيل حقا ! ذلك أن السؤال المهم هو : ثم ماذا ؟ إن حرية التعبير إذا لم يرافقها حركة تغيير أصبحت " حرية نباح " كما عبرنا عن ذلك منذ أكثر من خمس عشرة سنة بمقال بجريدة " الشعب " .

كـــنا نشكو من سطوة السيطرة الحكومية على النشاط الاقتصادى مما يجر وراءه من سلبيات عديدة ، لكن ما توافر الآن من حرية لرأس المال جعلته فى الغالب والأعم " يتوحش " لا هم له إلا الكسب ، دون أن يكون قوة حقيقية فى التنمية تحقق استقلال الإرادة الوطنية .

ويطـــول بـــنا المقام لو عددنا ما صارت عليه الأمور المجتمعية ، لكن يكفى الإشارة الى ما صـــارت إليه مصر من " ذيلية " بين الأمم لا تستطيع عندها إلا أن تدور فى الفلك الأمريكى ، المعـــروف بـــتطابقه التام مع المصالح الإسرائيلية ، والمعادى تماما لكل ما هو عربى وكل ما هو إسلامى .

وهـــذا مـــا بـــدأ تدريجيا يتردد صداه فى المجال التعليمى ، وببطء ييسر التمرير لكل ما هو مطلـــوب، فيسقى العقل المصرى " جرعة " مُرة بسيطة ، فيهون عليه أمرها ، وبعد فترة تالية يســـقى جرعة أعلى قليلا من حيث المرارة فيهون عليه أمرها ، حيث علت " عتبة " التقبل .. وهكـــذا ، حتى إذا راح أحد يقارن بين نقطة البداية ، ونقطة الوصول الحالية هاله الأمر ..بل أفزعه وروعه !

فى ١٩٩٨/١٠/٣١ صـــدر القـــرار الوزارى رقم ١٤٢٣ بتشكيل ما سمى اللجنة القومية لتطويـــر التعلـــيم الجامعـــى والعالى برئاسة الدكتور مفيد محمود شهاب وزير التعليم العالى ، وعضـــوية : ٩ أشخاص عن الجامعات المصرية – اثنان عن الجامعات الخاصة – ثلاثة من خبراء التعليم العالى والجامعى – خمسة من وزارة التعليم العالى – اثنان من رجال الأعمال – إثنان عن المؤسسات الصناعية – مسئولى التعليم بمجلسى الشورى والشعب .

وإذا قارنـــا هـــذا التشكيل بما كانت عليه لجنة عليه ماهر لوجدنا بونا واسعا ، فالرئاسة هنا لوزير التعليم العالى نفسه ، مع ما نعلمه علم اليقين عما يؤدى إليه ترؤس وزير من حيث توجيه المناقشـــات والمسارات بالشكل الذى يرضيه ويتفق ما ما يؤمن ، بينما كان على ماهر خارج السلطة .

بل إن أعضاء اللجنة البالغ عددهم (٢٥) كان من أعضاء الحكومة (١٦) عضوا .

ولا تقف المسألة عند حد ما يؤدى إليه غلبة عنصر السلطة الحكومية من حدّ لحرية التفكير ، بـــل يمتد إلى ما نعرفه من " تكدس " مشهور للمسؤوليات والأعباء على كل مسؤول مما يضيق أمامه فرص التفكير المتأنى القائم على تأمل ودراسات وبحوث وقراءات ، وهو ما يؤدى إما إلى تفكير متسرع تعوزه الإحاطة والعمق والشمول ، أو تكليف آخرين من الصغار – من الباطن – بأن يقوموا هم بتجهيز الأفكار المرادة !

وقد حدد قرار تشكيل اللجنة مهامها الرئيسية فى الخطوط التالية :

- الإشـــراف علـــى متابعة تنفيذ مشروع " تطوير التعليم الجامعى والعالى " خلال مراحله المختلفة ووفقا للبرنامج المحدد فى هذا الشأن .
- دراسة وتحليل الرؤى والاستراتيجيات التى تتبناها الوزارة والعمل على تطويرها وتحديثها .
- الإعداد للمؤتمر القومى لتطوير التعليم الجامعى والعالى الذى ينعقد فى خلال ثلاثة شهور (لم يتم عقده إلا فى يومى ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠) .
- وضـــع التصور والتصورات للإطار العام الذى يحدد الأولويات ومقترحات آليات التنفيذ التى يتطلبها تطوير التعليم الجامعى والعالى خلال الخمس سنوات القادمة (نكتب الآن فى أواخر نوفمبر ٢٠٠٤ ، ولم يتم شيئا من هذا) .
- تقييم كافة النتائج التى يسفر عنها تنفيذ هذا المشروع القومى .

وقـــد نظمـــت اللجـــنة القومية بالاشتراك مع البنك الدولى فى فندق سميراميس انتركونتنتال بالقاهـــرة يـــوم ٢٤ يونية ١٩٩٩ ، وهذه الندوة أحد البنود الثلاثة المنصوص عليها فى اتفاقية الـــتعاون بين الحكومة المصرية والبنك الدولى لمساندة الحكومة المصرية فى وضع السياسة العامة والإطار الاستراتيجى لتطوير التعليم الجامعى .

هنا مربط الفرس فى مسار التفكير فى تطوير التعليم الجامعى .

إن المعـــونات والقـــروض الأجنبـــية من الأمور التى يصعب الاستغناء عنها كلية ، وخاصة بالنسبة لدولة مثل مصر تعانى من تباطوء فى التنمية ، ومن عجز مزمن فى الميزانية ، لكن المشكلة تكمن فى أن الدولة عندما تكون على قدر ملحوظ من ضعف الإرادة الوطنية ، تجد نفسها واقعة تحت ضغط إملاء شكل معين للتطوير ، ونهج محدد من التفكير ، ذلك أن مثل هذه المعونات ، حـــتى وإن كانت من مؤسسات "دولية " تتعرض لتوجيهات صارمة من الدول الكبرى وعلى رأســـها الـــولايات المتحدة الأمريكية ، ولعل الذاكرة المصرية ما زالت تذكر قصة تمويل السد العـــالى فى منتصـــف الخمسينيات ، وكيف أن الدول المهيمنة عندما لمست أن الإرادة الوطنية المصرية لها " أجندتها " ، وخاصة من حيث التحرير ومقاومة الاستعمار ، سحبت التمويل .

فكـــأن العقـــل الجامعى يجد نفسه ، إذ يجئ التمويل من المؤسسات الأجنبية ، من حيث لا يدرى مضطرا إلى أن يفكر عن طريق الغير .

ولا ينبغـــى أن تخدعنا عبارات تجئ ضمن أهداف الندوة المشار إليها ، مثل " الاستفادة من تجـــارب الدول التى سبقت مصر فى تطوير منظومة التعليم العالى " ، مما أوجب استضافة خمسة خبراء عالميين من المتخصصين فى أهم المحاور الرئيسية المؤثرة فى نجاح برامج التطوير .

لقد سبق لمحمد على فى أوائل القرن التاسع عشر أن بدأ التطوير من نقطة الصفر ، مما اضطره إلى الاســـتعانة إلى حـــد كبير بالخبرة الأجنبية ، لكن الدولة المصرية فى تلك الفترة كانت دولة قـــوية، تســـتند إلى إرادة وطنية تربط كل تطوير بما يصب فى قوة مصر ، و لم تكن دولة العدو الصهيونى قد نشأت بعد ، حيث أصبح من المعروف أنها تمثل لمجموع الدول العربية سقفا للنمو والتطور لا ينبغى بأى حال من الأحوال أن يقترب منه إلا بمسافة واسعة .

وقـــد أشارت الدكتورة مای شوشانج رئيسة مجموعة خبراء البنك الدولى ، فى الندوة المشار إليها إلى أن عملية تطوير التعليم العالى فى مصر هى جزء من استراتيجية شاملة لإصلاح التعليم فى مصر ، يشارك فيها البنك الدولى الحكومة المصرية ، وأن هذه العملية تشمل برنامجا لتحسين مستوى التعليم الأساسى يموله الاتحاد الأوربى والبنك الدولى باعتماد قدره ٢٠٠ مليون دولار ، ويشـــتمل علـــى برنامج لتحسين التعليم الأساسى يموله البنك الدولى باعتماد قدره ٥٥ مليون دولار ، وبرنامج لتحسين مستوى التعليم الثانوى ، وافق البنك الدولى على تمويله باعتماد قدره ٥٠ ملـــيون دولار ، وأن هذه العملية الإصلاحية المتطورة قد وصلت إلى مرحلة تطوير التعليم العالى .

إن الـــبعض يسارع للسخرية من هذا الذى نقول مُرجعا هذا إلى ما يكمن وراء حديثنا من ترجيح لنظرية المؤامرة ، ولا نريد هنا أن نناقش هذه القضية ، فالحديث فيها يطول ، ولكن غاية مـــا نود التنبيه عليه هنا هو أن الاعتماد على التفسير التآمرى المرذول حقا لحركة الأحداث هو الـــذى ينتهـــى إلى إعفاء الذات من أوجه القصور التى تعرقل سعيه نحو التطور ، أما القول بأن القـــوى المهيمـــنة تســـعى من كل علاقاتها مع الدول الصغرى إلى استغلالها وإدارتها فى فلكها وإدخالها بيت الطاعة ، والحرص على إبقائها دائما تحت السيطرة والتوجيه الخارجى ، فلا ينبغى أن ينكره أحد .

وفى الـــندوة نفســـها ألقت السيدة " تونى كريسيتانسين واجنر " ممثل هيئة المعونة الأمريكية كلمة عن (دور القطاع الخاص فى التعليم الحكومى) ، وكذلك ألقى السفير " فالكوفسكى " رئيس الوفد الأوربى كلمة عن (أهمية الموارد البشرية للتنمية الاقتصادية) .

وعـــند قـــراءة الكلمة التى ألقاها وزير التعليم العالى فى ذلك الوقت الدكتور مفيد شهاب ، يمكن أن نلمس أن التفكير فى التطوير لابد أن يكون فى إطار خبرة العقل الأجنبى ، حيث نصت على ذلك من خلال أعمدة ثلاثة حددها للتطوير كان من بينها :

" التواصل مع الجهات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم والتنمية فى العالم . . . "

وفى جلسات الندوة ظهرت ورقات عمل متعددة لخبراء أجانب ، مثل :

- ورقـــة بعنوان " نحو قرارات استراتيجية عن الجودة ومتعلقاتها فى التعليم العالى " ، أعدتها البروفيسور " إليان الخواص " الأستاذة بجامعة كاليفورنيا .
- ورقـــة عن إعادة تعريف التعليم العالى : اتجاهات السياسة الجديدة والتحارب الحديثة فى بلـــدان دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية " ، إعداد الدكتورة " آلان واجنر " ممثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية O.E.C.D
- ورقـــة عمل بعنوان " عرض لتجربة البنك الدولى فى إصلاح التعليم العالى (الممكن وغير الممكن) ، إعداد الدكتورة " مارى أوروكى " مديرة التعليم فى البنك الدولى .
- ورقـــة عمـــل عن " تمويل التعليم العالى والتحارب الدولية ، وما يمكن الاستفادة منها " أعدها البروفيسور " نيكولاس بار " أستاذ الاقتصاد بمدرسة لندن للاقتصاديات .
- ورقة عمل بعنوان " المستقبل الآن " أعدتها البروفيسور " آرثر ليفين " عميد كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية .

وقـــد حـــددت ورقة عمل قدمتها وزارة التعليم العالى للمؤتمر القومى يومى ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠ توجهات استراتيجية لتطوير التعليم الجامعى والعالى فى الخطوط التالية :

- لكـــى تـــتمكن الجامعات والمعاهد المصرية من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته التقنية التى فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة فإن عليها أن تخوض عملية تغـــيير شـــامل وجـــذرى يتعدى الشكل إلى المضمون بحيث يحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر .
- وتتطلب عملية التغيير هذه تحديد الأهداف الاستراتيجية والمبادئ الهادية للمنظومة القومية للتعليم الجامعى فى مصر لتكون أساسا ينطلق منه برنامج تطوير التعليم الجامعى والعالى فى ضـــوء الرؤية الواضحة للتحولات الجذرية المحلية والإقليمية والعالمية التى أوجدت مجموعة مـــن الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتقنية تختلف تماما عما كان

سـائدا فيما قبلها ، كما أن تلك التحولات تجعل الدخول إلى القرن الحادى والعشرين عملية تحتاج إلى كثير من المراجعة والتطوير فى مجمل عناصر المنظومة القومية فى مصر بما يتناسب والمعطيات الجديدة والمتسارعة التغيير .

- وتستند استراتيجية التغيير إلى إدراك واع لطبيعة الدور الخطير الذى يلعبه التعليم الجامعى والعـالى فى نمو الأمم والشعوب والآمال المعقودة على منظومة التعليم الجامعى والعالى فى مصـر لقـيادة حـركة التغيير وإعادة البناء المجتمعى والدخول بمصر إلى القرن الحادى والعشرين الذى يتسم بالتطورات التقنية بالغة التأثير والسرعة وسيادة تقنيات الاتصالات والحاسبات الإلكترونية والمعلومات ، وبزوغ عصر المعلومات والتأكيد على اندماج العلم والتقنـية فى النسـيج الذاتى لكافة المنظومات المجتمعية ، والانفتاح والتداخل بين الدول والمجـتمعات ، والدعوة المتصاعدة لتحرير التجارة الدولية نتيجة لاتفاقيات الجات وقيام مـنظمة التجارة العالمية . ومن ثم سيكون التفاعل والتعامل الإيجابى مع متطلبات عصر المعلومات والتقنية والعولمة هو التحدى الرئيسى والمعلم البارز أمام منظومة التعليم الجامعى فى مصر التى تتصدى الاستراتيجية المستهدفة للتعامل معه .
- وينبغى أن تتصف الاستراتيجية المستهدفة للتعليم الجامعى والعالى بصفة الشمول للتعامل معه .
- وينبغى أن تتصف الاستراتيجية المستهدفة للتعليم الجامعى والعالى بصفة الشمول والترابط من حيث :

- شمولها للجامعات والمعاهد الحكومية والخاصة الوطنية والأجنبية .
- شمـولها لكافـة مؤسسات التعليم الجامعى والعالى سواء الداخلة فى إطار المجلس الأعلى للجامعات أو المجلس الأعلى للمعاهد أو تلك التى تنظمها قوانين خاصة بها ومنها التعليم الأزهرى .
- ربط حلقات التعليم قبل الجامعى بمراحله المختلفة وصولا إلى التعليم الجامعى والعالى .

ويسـتطيع القارئ أن يلحظ بكل سهولة ويسر شيوع مفردات تتصل بالتسامح والانفتاح والانـدماج والاتصـال والتغير وكل ما يتصل بما يحدث فى الخارج ، مما قد لا يجد القارئ أو السـامع بأسـا منها ، لكن هناك غيابا تاما لابد من ملاحظته فى الوقت نفسه لمفردات أخرى تتصل بالذات الحضارية مثل اللغة العربية والموروث الحضارى ، والعروبة ، والإسلام ، والإرادة

الوطنـــية ، والاستقلال الفكرى ، والقيم الأخلاقية ، والوحدة والترابط ... بمجموعة مفردات لغـــوية تعبر عن سياسة " تذويب " للعقل الجامعى فى خضم محيط القوة الميهمنة ، على حساب مجمـــوعة مفـــردات أخرى تعكس تمسكا بالهوية ، ورغبة فى الحفاظ على الشخصية القومية ، وأصبحت الوطنية ، وأصبحت العروبة ، وأصبحت العقيدة الدينية .. كل ذلك وكأنها أساطير الأولين !!

كل فى فلك يسبحون ..؟!

إذا كـــنا قـــد وضـــعنا تحفظـــات على أن يتم التفكير فى تطوير التعليم الجامعى عن طريق المؤسســـات الأجنبـــية ، تحـــت ســـتار المنح والقروض المالية ، فلأن من مستلزمات التفكير الاستراتيجى ، ومن ضرورات النهج العلمى النظر بعين الاعتبار إلى الجهود العلمية التى تمت وما زالـــت على طريق التفكير فى التطوير ، فهل خلت مما يمكن أن يُطوّر هذا التعليم بحيث يحتاج الأمر إلى كل هذا السعى للاعتماد على المؤسسات الأجنبية وقروضها ومعوناتها ؟

الغريب فى الأمر حقا ، أنه فى الوقت الذى كان ينعقد فيه ما سمى بالمؤتمر القومى المشار إليه لتطويـــر التعلـــيم الجامعى فى مصر فى فبراير عام ٢٠٠٠ ، كنت مكلفا من قبل شعبة التعليم الجامعـــى والعالى فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى باقتراح استراتيجية مستقبلية لتطوير هذا التعليم ، علما بأن هذه الشعبة تضم رؤساء جامعات وعمداء ووزراء سابقين ، وعددا من كـــبار أســـاتذة الجامعـــات .ونوقشت على مدى ستة شهور ، بواقع جلستين كل شهر ، ثم عرضـــت وأجيزت من قبل المجلس القومى نفسه . وقد يتصور أحد أن هذا عمل فردى ، لكن المناقشـــات التى استغرقت شهورا ست جعلت الحصيلة النهائية ممثلة لفكر المجلس وهذه الشعبة المتخصصـــة ، بحكـــم القـــرار الجمهـــورى المنشـــئ للمجالس القومية ، فى رسم السياسات والاستراتيجيات الكفيلة بتطوير التعليم الجامعى والعالى فى مصر .

ومـــن المؤسف حقا أننا كنا نسير فى طريق ، والوزارة تسير فى طريق آخر الذى أشرنا إليه ، مـــع أن المهمة المطلوبة هنا هى المطلوبة هناك ، حتى أن الدكتور يحيى الجمل ، الوزير الأسبق ، وأســـتاذ القانـــون الدســـتورى المعروف ، وهو أحد أعضاء شعبة التعليم الجامعى ، عندما قرأ واســـتمع إلى الاستراتيجية التى اقترحتها ، أبدى إعجابه الشديد ، وخابرنى هاتفيا بعد أحد أيام العرض مباشرة يقول أن إعجابه بالاستراتيجية دفعه إلى أن يتصل بالدكتور مفيد شهاب مخبرا له

بهذا الجهد الذى وصفه الجمل " بالعظيم " وأنه لابد من الاستفادة منه ضمن الجهود التى تبذلها الـــوزارة ، وتمخضت استجابة الوزير عن مكالمة من زميل يشرف على قطاع كبير من جهود الـــوزارة يدعونى فيها إلى حضور المؤتمر ، حيث لم أستجب ، لأن المؤتمر انعقد بعد أن تمت " الطبخة " الكاملة ، ويصبح دورى هو مجرد الحضور والاستماع ، والمناقشة فى أمور كان قد تم الاستقرار على معالمها الرئيسية ، كما هو معروف عن مثل هذه المؤتمرات الرسمية .

فإذا أضفنا إلى ما سبق أن أمين المجلس الأعلى للجامعات هو عضو فى الشعبة بحكم منصبه ، وكـــذلك رؤســـاء الجامعـــات ، ويدعـــى وزير التعليم العالى نفسه لحضور المناقشة النهائية للاســـتراتيجية ، لكـــنه لم يحضر هذه المرة ، أسفنا أشد ما يكون الأسف على ضياع كل هذه الجهـــود ، بحـــيث نجد أنفسنا وكأننا لا نعلم كيف نطور التعليم الجامعى ، فنعقد الاتفاقيات ونستقبل المنح ، ونطلب القروض ، ويتدفق الخبراء الأجانب لتعليمنا كيف نطور ؟!

بـــل إنـــنا بحاجـــة إلى أن نضع أمام القارئ ، قائمة بنماذج من بعض البحوث والدراسات والتقاريـــر التى انتهت إليها شعبة التعليم الجامعى وأقرها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى الـــذى يتـــبع رئيس الجمهورية باعتبار المجلس " بنكا " عقليا يقوم بالتفكير والدراسة والبحث ويشير على قيادة الدولة ، حتى تتخذ القرارات المناسبة ، وجهود الشعبة ، بدأت منذ ما يقرب من ثلاثين عاما ، من هذه الجهود، على سبيل المثال لا الحصر :

- الارتقـــاء بمســـتوى خريج التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل .
- النسق القيمى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات .
- تعظيم دور المكتبات ومراكز المعلومات فى الجامعات والمعاهد العليا .
- المقومات الأساسية للجامعات .
- التمحور حول " التعلم " فى الجامعات والمعاهد العليا المصرية .
- الأوضاع الأكاديمية بالجامعات وأساليب تطويرها .
- النهوض بالدراسات العليا بالجامعات .
- نحو استراتيجية للنهوض بإعداد خريجى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى ورفع كفاءة تشغيلهم.

- تطوير إعداد الطالب الجامعى علميا وثقافيا وسلوكيا ومتابعة الخريجين وربطهم بجامعاتهم وأسواق العمل فى المجتمع .
- الرسائل الجامعية .
- سياسة البعثات والتوسع فيها .
- التعليم العالى الحكومى خارج الجامعات .
- جامعات الأعداد الكبيرة ووضع خريطة توزيع خدمات التعليم الجامعى فى مصر .
- المقومات الأساسية لإنشاء الجامعات الجديدة .
- التعليم الجامعى والعالى وتحديات العولمة .

وشـــعبة التعليم الجامعى بالمجلس القومى للتعليم منشغلة منذ العام الماضى بسلسلة دراسات تنـــتظم حول قضية واحدة كلية مركزية هى (تحديث التعليم الجامعى) انتهت فى العام الماضى من جزئيها الأول والثانى ، وتقوم حاليا بالجزئين الثالث والرابع .

إنهـــا مجرد أمثلة ، وهناك غيرها كثير تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن العقل الوطنى قد بدأ مـــنذ ســـنوات طـــويلة يفكر فى قضية تطوير التعليم الجامعى ، مقترحا هو بنودها ومفرداتها ، وشخص ، واستشرف ، لكن الجهات الرسمية لا تظهر اهتماما ملحوظا بمثل هذه الجهود ، يبدو لأنهـــا لن تجئ بأكثر من المكافآت السخية التى تتدفق عادة من خلال القروض والمنح ، حتى ولو كان ذلك من دماء المصريين !

ولو توجهنا إلى خط إنتاج آخر للعقل الجامعى وتطوير التعليم ، ألا وهو الرسائل الجامعية ، وبحـــوث أعضاء هيئة التدريس وخاصة فى كليات التربية ، فسوف نجد كما كبيرا منها تتناول العديد من جوانب التعليم الجامعى ومشكلاته وآفاق تطويره ، وخاصة الرسائل الجامعية حيث تســـتغرق وقتا طويلا قياسا إلى كثير من الجهود البحثية ، ومعظمها يقوم على دراسات ميدانية تـــبرز تضاريس الواقع الجامعى . كذلك فإن من بين هذه البحوث والرسائل عدد غير قليل تتم دراسته من منظور مقارن ، أى يتجه إلى دراسة عدد من الخبرات الأجنبية .

هكـــذا نـــبدد الجهـــد ، ونضيع الوقت ، ثم نتجه إلى الجهات الأجنبية ، مادين أيدينا طلبا للمعونة أو للقرض ، متغافلين عن تلك القاعدة المعروفة المنطقية أن أحدا لا يعطينا قرشا دون أن يحصـــل مـــنا علـــى ما هو أكثر منه ، لا نقصد " الفوائد " بمعناها المالى ، ولكن نقصد التأثير والتوجيه . وإذا تصور أحد أن المنح والقروض الآتية من المؤسسات الدولية لا تتعرض لمثل هذا

الـــذى نقـــول ، فإنـــنا نؤكد أن هذا غير صحيح ، فليس خافيا أن الدول الكبرى ، وخاصة الـــولايات المـــتحدة الأمـــريكية لها سيطرة واضحة على هذه المؤسسات بحكم قوتها العالمية ، ونصـــيبها الكبير فى مثل هذه المؤسسات ، وهذه الأيام خير دليل ، فحتى الأمم المتحدة وخاصة مجلس الأمن أصبح وكأنه إدارة أمريكية ، بحيث صارت الولايات المتحدة تعتمد عليه أكثر حتى تكسب ما تريده من قرارات شرعية دولية وقوة تأثير وتجييش .

والغريب حقا أننا بحكم وجودنا فى الجامعة ، وما لنا من زملاء وصداقات وعلاقات لم نسمع أو نـــرى تحركا على طريق التطوير وقد مر أكثر من أربع سنوات ، وغاية ما همت به السلطة الـــرسمية علـــى الفور هو إصدار قانون ينهى خدمة الأساتذة الذين يبلغ سنهم سبعين عاما فما يـــزيد، وإذا أرادوا الاستمرار فلابد من موافقة القسم المختص وسائر المستويات العليا التالية ، على أن يكون " أستاذا غير متفرغ " مع ما يترتب على هذا من تدهور حاد فى المخصص المالى للأستاذ .

إنـــه لأمـــر محير بالفعل أن يكون هذا هو مسار تفكير العقل الجامعى على مستوى القيادة العلـــيا، مما جعل كثيرين الذين استبشروا بما قدم وبحث ودرس مما يتصل بالتطوير ، فإذا بالجبل يـــتمخض ويلـــد فأرا ، وأى فأر ؟! ولا نريد أن نناقش العديد من السلبيات التى شابت هذا القانون ، وما ترتب عليه ما آثار مؤسفة من حيث ما يشعر به كبار الأساتذة مما هو مؤلم نفسيا واجتماعيا وثقافيا .

آفاق تجـــديـــد

لســـنا فى هـــذا القســـم الأساسى معنيين بتناول ما هو بحاجة إلى تجديد وتطوير فى التعليم الجامعـــى، فهذا فوق طاقة فرد ، فضلا عن أن قضيتنا المركزية هى (العقل الجامعى) ، ومن ثم فســـو نحاول حصر حديثنا فى محورين : أولهما " خطوط إنتاج العقل الجامعى " ، وثانيهما : " المناخ " الذى يتيح لهذا العقل النمو والفاعلية .

أولا ـ خطوط إنتاج العقل الجامعى :

١ـ أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم : ولأن كاتب هذه السطور يعمل بكلية تربية فسوف نقتصر على هذا القطاع مثلا ، دون أن نقصد التعميم ، حيث نحن به أكثر خبرة ودراية .

فلقد لجأت الدولة فى السنوات الأخيرة إلى نظام سئ للغاية يضع بداية خطأ لتكوين الأستاذ ، ألا وهو نظام " التكليف " لأوائل الخريجين ، ومن ثم تحول الأمر إلى ما يشبه ما كان سائدا من قبل من التزام الحكومة بتعيين خريجى الجامعات والمعاهد العليا بغض النظر عن الحاجة إليهم ، فإذا بالأقسام تجد نفسها مضطرة إلى تعيين واحد أو أكثر كل عام دون ربط حقيقى بالاحتياجات المستقبلية للقسم .

ومن ناحية أخرى ، فإننا نعلم جميعا أن تصدر الخريج قائمة زملائه فى التقديرات الآن لم يعد هو المعيار الحقيقى الدال على تأهله أن يكون عضو هيئة تدريس ، ذلك أن الامتحانات قد أصبحت مؤسسة على قياس " كم " التحصيل ، ومصدر التحصيل والتعليم أصبح مجرد " مذكرة " وحيدة مفروضة ، تقف بالمعرفة عند حدودها الدنيا فى التخصص ، وتصاغ بصورة مؤسفة من حيث الشكل ومن حيث المضمون ، واختفت تماما حكاية الاعتماد على مراجع متعددة للتعلم والتعليم ، ومن ثم تتحدد مهمة الطالب فى أن " يحفظ " ما هو مدون بهذه المذكرة ، واستظهارها وقت الامتحان ، فإذا تفوق فهو تفوق فى الحفظ ، وهو أدنى مستويات المعرفة . ويطول بنا المقام لو تحدثنا عن مستويات الامتحانات فى الوقت الحالى .

وما يرتبط بذلك هو أن كل كلية أصبحت تعتمد فقط على خريجيها هى ، بدعوى أنهم هم الأصلح لأنهم تربوا على أيدى أساتذتها وفى مناخها ، ووفق تقاليدها وأعرافها ، وهى قولة حق تنتهى إلى باطل. إن الأمر هنا يحول العملية إلى ما يشبه زواج الأقارب ، مما يؤدى بالتدريج إلى تضاؤل فى المستويات ، فالتلاقح الفكرى ، والتزاوج العقلى مهم للغاية .

ومن هنا فإننا نأسف أن نكون بسبيل حديث عن التحديد ، ونقترح العودة إلى النظام القديم؟! ذلك أنه كان يقوم على نظام الإعلان ، فيتقدم من يجد نفسه حاملا للمؤهلات اللازمة لشغل وظيفة معيد أو مدرس مساعد من أى جامعة ومن أى كلية ، فتتاح لنا فرصة اختيار أفضل العناصر فى ظل سياسة المنافسة ، وتصبح كل كلية وكل قسم ، قادرا على التغذى بعناصر أعدت وفق مناهج وأساليب متعددة ومختلفة .

كذلك فقد كان يشترط للتعيين فى كليات التربية ، بل ولمناقشة رسالة الماجستير أن يكون المتقدم قد مارس مهنة التدريس عامين على الأقل ، وهو شرط كان سليما للغاية وينبغى العودة إليه ، ذلك لأن ما يتم خلال فترة الإعداد مما يسمى بالتربية العملية غير كاف بالمرة . ويطول المقام لو حاولنا أن نبرهن على ذلك ، فالأمر هنا أشبه بما هو معروف عن " فترة الامتياز " التى

لابـــد أن يمضـــيها خـــريج كلية الطب حتى يمكن له أن يمارس مهنة التطبيب ، إذ كيف يمكن لإنسان أن يكون أستاذا فى التربية وهو نفسه لم يمارس مهنة التدريس ؟! صحيح أنهم يقولون أنه بالفعـــل يقوم بالتدريس فى الجامعة ، ونعود مرة أخرى للتأكيد على أن التدريس بالمدارس هو الجوهر الأساسى الذى يقوم عليه عمل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية .

٢- التعلـــيم : صـــحيح أن عملـــية التعليم تتوجه إلى الطلاب ، وهم بدورهم يخرجون إلى السوق المجتمعى ، مما قد يوحى بخروج هذا عن نطاق " إنتاج " العقل الجامعى ، ولكننا ننبه هنا إلى أن مـــن بـــين هؤلاء الطلاب من سوف يعرفون طريقهم إلى أن يكونوا معيدين ومدرسين مســـاعدين ، فإذا مروا بفترة التأسيس الجامعى الأولى وقد أتقنوا العديد من مهارات وقدرات لابد منها فإن هذا ييسر سلامة البناء فى المستويات التالية .

ولا نستطيع أن نزعم جديدا غير معروف يمكن اقتراحه هنا ، مع علمنا بتجدد أساليب تعليم وتقنيات تدريس بصفة مستمرة ، لكن مع وعينا بأهمية هذه وتلك إلا أننا مرة أخرى نجد أنفسنا تواقين " للعودة " إلى ما كان معتادا فى الجامعة المصرية منذ عدة عقود ، وهو ما سبق أن أشار إليه على ماهر فى التقرير الذى عرضنا له من قبل ، فليس هناك ما هو أقتل للعقل الجامعى من أن يتـــربى ويُنشأ من خلال " كتاب " واحد أو مذكرة فى النسق المعرفى المحدد ، ذلك أن هذا من شأنه أن يؤدى إلى التنميط الفكرى وترسيخ ثقافة البعد الواحد .

وطـــريقة التعليم ترتبط بالضرورة بالمصدر الذى يعلم منه الأستاذ ويتعلم منه الطلاب ، فإذا كـــان الاعـــتماد علـــى المـــراجع ، فلن يكون هناك تلقين ، ولن يضطر الطلاب إلى الحفظ والاستظهار ، وهى الأمور اللصيقة بفكرة الكتاب المقرر الواحد .

لكنـــنا فى الوقت نفسه لا ينبغى أن نتصور أن الظروف القائمة فى الجامعات المصرية تساعد علـــى هـــذا الـــذى نأمله ، فالتكدس المؤسف فى أعداد الطلاب يجعل من المستحيل على وجه التقريب توفير الأعداد اللازمة من المراجع للطلاب ، ولا توجد أماكن بدرجة وافية تسع كثرة من الطلاب تريد القراءة والبحث . ويرتبط بهذا أيضا " توزيع ساعات المحاضرات " ومدى ما يمكن أن تتيحه للطلاب من فرص التردد على المكتبة .

ومع هذا فها هو الكتاب الإلكترونى يتقدم ليسهم فى حل القضية ، ولكن السؤال التالى هو إلى أى مدى يتوافر لأغلبية الطلاب الوسائل التى تعينهم على الحصول عليه ؟

ولعـــل أحد أهم الحلول الضرورية هو " فك " هذه التكوينات الجامعية الكبرى إلى كيانات أصغر ، مما يتيح فرصا حقيقية لتحقيق كثير من هذا المأمول .

وقـــد أصـــبح الـــرأى مستقرا منذ سنوات على أن معلم الجامعة ، لا يقل عن معلم المراحل التعليمية السابقة حاجة إلى الإعداد المهنى ، فضلا عن الاستمرارية فى النمو العلمى والمهنى ، مما أصبحنا نراه متضمنا فى قانون الجامعات منذ عام ١٩٧٢ بالنص على ألا يكتمل الوضع القانونى لأى عضو إلا إذا اجتاز دورة تدريبية فى التأهل المهنى .

أمـــا النمو العلمى فهو الأمر الذى تتكفل به قواعد الترقية إلى مستوى أستاذ مساعد ، ثم إلى أســـتاذ ، هذه القواعد التى تحتاج إلى إعادة نظر من جوانب متعددة قد لا يتسع المقام للإفاضة فيها ، لكن ما يمكن الإشارة إليه هنا أمور ، منها :

- أن التفتـــيت والتحـــزئة التى حدثت بالنسبة للجان الخاصة بالعلوم التربوية والنفسية قد أفـــرزت سلبيات أكثر مما أتت بإيجابيات ، وبعد أن كنا نشكو منذ أربع سنوات من أن لجـــنة واحـــدة تجمـــع كل التخصصات أصبحنا نرى الآن ست لجان وهو أمر أكثر مما تـــتحمله هـــذه العلوم ، إذ كان يكفى جدا أن توجد ثلاث لجان ، واحدة لعلم النفس التـــربوى بفـــروعه ، وأخرى للمناهج وطريق التدريس ، وثالثة لأصول التربية والتربية المقارنة ، على أن تكون كل منها مستغرقة لمستوى أستاذ مساعد وأستاذ ، ولا نريد أن نســـوق أمثلة نتيجة لما أصبح عليه الحال الآن حتى لا نقع تحت طائلة التجريح والاتهام ، خاصة أن كثيرا من الأمور مما يمكن أن نكون علمناه وشاهدناه يقينا ، لكن الأدلة المادية لا تتوافـــر بـــين أيدينا ، مما يخشى معه أن تكون اللجان بما من الثغرات ما يسمح بعبور بعـــض من لا يستحق ، والحيلولة بين بعض من يستحق دون العبور وفق لمعايير يمكن أن تتزيا بزى علمى ، لكنها قد تخفى ما هو غير ذلك .
- وإذا كانـــت الساحة التربوية قد أصبحت تمتلئ بمن يحملون درجة الأستاذية ، يصبح من المستحســـن ، " تضييق فتحات الشبكة " إذا صح هذا التشبيه ، وذلك برفع السن التى تسمح للأستاذ أن يكون عضوا ، وكذلك بالنسبة لمن يجوز له أن يكون محكما .
- كذلك فقد كان من القواعد ما عرف باسم البحث المرجعى الذى تم إلغاؤه مع أنه كان تقلـــيدا جـــيدا ، يتم الاستيثاق من خلاله بأن المتقدم قادر بالفعل على اقتحام الجديد فى الحقـــل المعرفى المتخصص فيه ، والدخول فى حوار مع أعضاء اللجنة حوله ، حيث يتردد

أحيانا أن هناك من " يُكتب " لهم بحوث مما يتقدمون بها للترقية . أما الأمر الجديد الذى يجعـــل المناقشة مباشرة بين المتقدم وأعضاء لجنة الفحص والقراءة ، فهو فى شكله العام لا بـــأس به ، لكن تحول بينه وبين الفاعلية صعوبات عملية ، وإتاحة الفرصة لإفشاء ما يتم داخل اللجان ، فضلا عما قد يلتبس بهذا من جوانب شخصية سواء بالسلب أو الإيجاب بالنسبة للمتقدم .

- ومن ناحية أخرى فلابد أن يكون هناك تفكير جاد فى فئة غير قليلة ممن يصلون إلى درجة الأســـتاذية ، ثم نلحظ توقفا لهم فى النمو العلمى ، فلا نقرأ لهم دراسات وبحوث جديدة وكأنهم قد " ختموا " العلم ؟!

أمـــا بالنســـبة للتنمية المهنية ، فقد " فوجئ " الوسط الجامعى بتنظيم جديد يقضى بوجود تنظيم مسئول عنه يقوم بالتدريب لكافة أعضاء هيئة التدريس ، دون أن ندرى العلاقة بين هذا التنظيم المقترح والتنظيم القائم الخاص بإعداد المعلم الجامعى :

- فهل هو شئ آخر ؟
- وإذا كان الأمر كذلك ، فهل تمت دراسة التجربة السابقة وثبت فشلها ؟
- ألم يكن من الممكن التعديل والتغيير من داخل النظام القائم أم أنها هوايتنا ، فى " التعديد " دون سبب منطقى معقول ؟

إن أخشى ما نخشاه حقا أن تكون الدفعة الحقيقية لأمر مثل هذا هو " منحة " أو قرض " مما ســـبق أن أشرنا ، موجهة إلى هذا الغرض ، فتم إنشاء مثل هذا التنظيم الجديد بغض النظر عن التســـاؤلات التى أثرناها . ومن أسف أن التنفيذ لم تسبقه دراسات متعمقة عن " واقع " الحال المهـــنى لأعضـــاء هيئة التدريس بمستوياتهم ، وحاجة كل مستوى ، ومن ثم تشكيل لجنة على مستوى عال تدرس البرنامج المفروض أن يتضمن جوانب التدريب ومراحله وآلياته وتنظيماته ، مع تركيز الاهتمام على من يقوم بالتدريب ؟ فمن خلال الأسابيع القليلة الماضية سمعنا الكثير مما هو مؤسف حقا من حيث الموضوعات ومدى الجدة بها بالنسبة للأعضاء الخاضعين للتدريب ، ومدى أهلية القائمين بالتدريب ، ننبه إلى هذا حتى لا تبدو المسألة وكأنها استنبات مصدر جديد ثرى للدخل !!

٣- البحث العلمـــى : علـــى الرغم من صعوبة القول بأن الجامعة هى التى تنفرد بالبحث العلمـــى، حـــيث تشارك مؤسسات أخرى ، مثل مراكز البحث العلمى القائمة فى مؤسسات

اقتصادية وسياسية واجتماعية خارج الجامعات ، إلا أنه من المعروف أن الذين ينتحون البحث العلمـــى فى هذه المراكز هم غالبا من إنتاج الجامعات ، وتظل الجامعة هى المورد الأكبر والمنبع الأعظم للبحث العلمى .

ولن نعيد القول هنا فيما يجب أن يكون عليه البحث العلمى ، ولا على المواصفات التى ينبغى أن يتصف بها الباحث العلمى ، إلى غير هذا وذاك من جوانب هى بالتأكيد على جانب كبير من الأهمـــية ، لكن ما نود التأكيد عليه هنا هو " توجهات " البحث العلمى ، مما يعكس ، بطريق غير مباشر " المرجعية الفكرية " للقائم بالبحث .

فطـــوال ثلاث سنوات مقررا للجنة العلمية الدائمة للترقية على مستوى الأساتذة فى دورتها من ٢٠٠١- ٢٠٠٤ ، حيث ضمت تخصصات أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كان المتقدم يكلف بما سمى بالبحث المرجعى ، حيث يكون مطلوبا منه أن يكشف بالتحليل والنقد عن آخر ما توصل إليه العلم التربوى بصدد قضية بعينها يختارها من بين عدة قضايا .

كان الباحث يجئ بمعلومات كثيرة عن الاتجاهات الحديثة فى الموضوع ، لكن ما كان يقلقنى حقا هو الغياب الواضح لجانبين على درجة عالية من الأهمية فى نظرى :

- أولاهما غياب الحس الوطنى ، فضلا عن الحس الدينى ،
- وثانيهما غياب النزعة النقدية .

كثير من الناس سوف يعترض على الجانب الأول ، تحت زعم أن " العلم " لا وطن له ولا عقيدة ، وهؤلاء يخلطون بين محتوى العلم وبين وظيفته والدافع إليه وبمجموعة القيم الحاكمة له ، فمن حيث المحتوى فى موضوع مثل (إدارة الصراع فى التعليم) نجد أن موضوعات مثل مفهوم الصراع وأبعاده وطبيعته وأنواعه ونظرياته المفسرة له هى مما ينطبق عليه القول بأنها موضوعات عامـــة لكـــل بلـــد ولكل مجتمع ، لكن من المستحيل القول بأن الصراع فى مصر مثله مثل فى الـــولايات المـــتحدة أو بريطانيا أو الهند ، فهنا عوامل تظهر فى مصر لا تظهر فى بعض البلدان الأخرى ، وهنا قواعد ومنهجيات فى التعامل معه لا تظهر فى مجتمعات أخرى وهكذا ...هذا هو ما نعنيه بالبعد الوطنى .

وعـــندما نجـــئ لموضوع مثل (الاتجاهات الجديدة فى دراسة المجتمع المدرسى) ، ونجد أن الـــباحث يستغرق من ص ٢ حتى ٣٢ فى حديث عام عن جوانب مختلفة فى هذا الموضوع ، ثم

نجـــده يفـــرد لواقع المجتمع المدرسى المصرى ثلاث صفحات ، نشعر بالقلق ، إذ ليست طبيعة واتجاهات المجتمع المدرسى واحدة فى مختلف المجتمعات ، ويصبح من المهم أن يكون هناك تركيز بنسبة عالية تتجه إلى التعليم المصرى بصفة خاصة .

كذلك فإن هناك قيما حاكمة لكل من الصراع فى الموضوع الأول والموضوع الثانى ، والدين مصدر أساسى فى مجتمعنا ، كيف لا نستعين بمنظومة القيم التى أكد عليها كل من القرآن الكريم والنبى صلى الله عليه وسلم ؟

إن الالـــتحام الـــواجب بين البحث العلمى والمصالح الوطنية والمرجعية الدينية من شأنه أن " يـــوطن " الـــبحث العلمى ، ويدخله فى نسيج الثقافة المصرى ، يستمد منها بعض الموجهات والقضايا والمشكلات ، ويعود إليها باقتراح الحلول واستشراف المستقبل ، ومن ثم يمكن أن نأمل أن يكـــون هناك " علم مصرى " إذا صح هذا التعبير ، ونقصد بذلك " بصمة مصرية " أو قل جهد مصرى فى إنتاج المعرفة ، دُوْن الوقوف عند حد استهلاك ما ينتجه الآخرون .

أمـــا مـــن حيث النزعة النقدية ، فلا تزال النزعة إلى مجرد " الرواية " هى الحاكمة لحركة الـــبحث التربوى ..الوصف والتشخيص ، وربما تزيد بالتحليل ، لكن أن يحدد الباحث موقفا نقديا من هذا الذى ينقله ويروى عنه ، فهذا نادر وشحيح . والنزعة النقدية هى التى تنبئ بمدى قدرة الباحث على الإضافة والتجديد ، وهى التى تفتح الطريق إلى استحداث معالجات جديدة ورؤى لم يُسبق إليها ، وتفسيرات لم يلتفت إليها من قبل ..وهكذا . أما الاكتفاء " بالرواية " فهـــو صـــورة من صور " الحكى " ، قد تكون صالحة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى ، لكنها تصبح " خطيئة " على مستوى الدراسات العليا ، وخاصة إذا كنا أمام فئة تريد أن تحتل موقع " أستاذية " فى العلم التربوى .

ثانيا - المناخ :

فقد تتهيأ بالفعل لعناصر العقل الجامعى إمكانات وقدرات ومهارات تمكنه من تجديد ما ينتجه من فكر وما يشير إليه من خطوات ، ولكن " المناخ " الذى تعيشه هذه العناصر يحاصر ويخنق ، يضيق ويعرقل ، مما يصبح الأمر معه عسيرا على حرية الحركة ، فضلا عن جيد الإنتاج .

ومـــن هـــنا فمن الممكن الإشارة إلى بعض من ملامح المناخ اللازم توافره حتى يتحقق لنا ما نأمل من تجديد للعقل الجامعى :

١ – **الديموقـــراطية** : فالفكـــر علـــى وجه العموم ، والبحث العلمى أحد أهم روافده ، هو بطبيعـــته يقوم على أساس " الاجتهاد " ، والاجتهاد العلمى ببساطة المعنى هنا هو حرية حركة العقـــل الإنســـانى فى إبداء الرأى والتفسير والتأويل والإضافة والحذف ، والتغيير ، وفق قواعد تضبط العملية بحيث تبعد عن العشوائية والهوى والعصبية وضيق الأفق ، وكل هذا يستحيل أن يتوافر من غير ممارسة ديموقراطية .

والممارسة الديموقراطية هنا ينبغى أن تكون منهج حياة ، بحيث تتخلل كافة المناشط الجامعية ، لا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فحسب بل كذلك للطلاب ، ذلك لأن " منهج الحياة " كلٌ لا يتجـــزأ ، بحـــيث يستحيل أن نتصور ممارسة ديموقراطية فى اختيار موضوعات البحوث على ســـبيل المثال ، ولا يكون للباحث حرية اختيار من يشرف عليه ، ولا يتصور أن تكون هناك ديموقراطية فى البحث ، دون أن يتوافر مثيلها فى عملية " التعليم " . . . وهكذا .

ومجالات ممارسة الديموقراطية على هذا متعددة ، تتمثل فى أحد مظاهرها فى اختيار القيادات الجامعـــية، وفى اختيار الطلاب لممثليهم فى الاتحادات الطلابية بغير تدخلات أمنية . لقد قرأت مرة لوزير تعليم عال يعقب على مثل هذه الآراء بأن منصب عميد الكلية هو منصب تنفيذى ، وبالتالى فمن حق الإدارة العليا اختياره ، وهذا لعمرى لأمر عجيب حقا يجعل من العميد مجرد " موظـــف " حكومـــى ليس عليه إلا أن يتلقى الأوامر فيطيع وينفذ ، بينما المسئول عن التنفيذ للـــوائح والقواعد الإدارية والمالية هو كبير موظفى الكلية ، والمفروض أن يتفرغ العميد لرسم سياســـة التعلـــيم والبحث العلمى للكلية بالتعاون مع رؤساء الأقسام ، بل وأن يكون له دوره كذلك بالنسبة لمستوى الجامعة بالمشاركة مع غيره من عمداء الكليات .

وهم يبررون الوضع الحالى من حيث ترك الأمر لسلطة رئيس الجامعة بأن الاختيار عن طريق الانتخابات يسبب الضغائن والعصبيات والشللية ، ويبذر للمعارك والتطاحن ، وهذا قصر نظر لحـــركة الإنسان والمجتمع البشرى ، فالصراع والتنافس بين الأفراد والجماعات سنة من سنن الله فى خلقه، وأن يرتفع مستوى التطاحن والتنافس بحيث ينأى عن مرذول الأساليب والقيم الهابطة لا يـــتم إلا بمـــزيد من الممارسة الديموقراطية ، فإيقاف النمو خوفا من الخطأ ، سلبياته أكثر ، والنمو وتراكم الخبرة هما سبيلا التعلم ، وهكذا نجد الدول العريقة فى ممارسة الديموقراطية ، هى الأكثر انضباطا مثل بريطانيا على سبيل المثال ، وعدد من دول غرب أوربا .

وما تتم ممارسته من تدخلات أمنية بغيضة فى الاتحادات الطلابية هو أسوأ مثل يراه الطلاب للممارسة الديموقراطية ، مما يفقدهم الثقة فى شعاراتها ، بل وفى القيادات الجامعية والسياسية ويحرمهم من فرص الخبرة الديموقراطية التى كان يمكن أن تفيدهم فى ممارستها عندما يتخرجون ، سواء فى مواقع العمل ، أو فى المشاركة السياسية .

كيف يمكن لخائف أن يفكر بعمق ويبدع ويبتكر ؟

كيف يمكن لفاقد الثقة فى نفسه وفى قيادته أن يفكر تفكيرا نقديا ؟

ولكن ، لنكن أقرب ما يكون إلى واقعية التفكير ، فلا حرية ولا استقلال فى التفكير والبحث والتعليم ، ما لم تتوافر استقلالية مالية ، ولو إلى حد ما ، وهنا لابد أن تكون هناك سبل لتنمية الموارد المالية لكل جامعة . ومن أسف ، فقد عرفت معظم الجامعات السبيل إلى ذلك بفرض رسوم متعددة تحصل من الطلاب ، وفى الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص ، لكنها لم تنعكس بعد على توسيع هامش الممارسة الديموقراطية ، ولعل هذا ينقلنا إلى النقطة التالية :

٢- التنظيم القانونى : فحركة الإنسان فى المجتمع المعاصر تضبطها مجموعة قواعد قانونية دقيقة واضحة ، وكذلك المؤسسات والهيئات . ومن عجب أن تظل الجامعات المصرية إلى اليوم، فى أواخر العام الرابع من القرن الحادى والعشرين محكومة بقانون صدر عام ١٩٧٢ حيث كانت مصر ما زالت محكومة بنزعة الحكم الشمولى والاقتصاد القائم على سيطرة الدولة . صحيح أنه من حين لآخر يصدر تعديل لهذا البند وذاك ، لكن هذا نفسه قد أدى بالقانون أن يكون كثوب مرقع الأجزاء حيث تعكس بعض المواد ظروف فترة معينة ، وتعكس مجموعة أخرى ظروف فترة مغايرة وهذا ، دون أن تكون هناك فلسفة عامة كلية تحكم مواده وبنوده .

وعلى سبيل المثال ، فقد كان القانون يتيح للعضو أن يحصل على أجازة لمدة لا تزيد على ثلاثة أشهر لغرض ما خارج البلاد ، وكانت هذه الأجازة " بأجر " ، ثم حدث أن جاءت وزارة " على لطفى " فى أواسط الثمانينيات على وجه التقريب بفعل الضائقة الاقتصادية ، والرغبة فى ضغط الإنفاق ، ألغت أن تكون الأجازة بأجر ، وظلت المدة كما هى " ثلاثة أشهر " دون ظهور حكمة محددة ، فتحديدها من قبل بثلاثة أشهر ، واضح أنه لسبب مالى ، فإذا ما زال هذا السبب ، فكيف تظل المدة كما هى ؟ إذ يواجه كثير من الأعضاء هذه المشكلة عندما

يُطلبون أساتذة زائرين لجامعات خارج مصر ، إذ غالبا ما تكون المدة المطلوبة " فصل دراسى "، وهو ما يصل إلى أربعة شهور ، مما يسبب ارتباكا يؤدى إلى سلبيات ليس هنا مكان بيانها .

إن المطلوب هو أن يكون هناك قانون جديد شامل يعكس جملة التحولات التى أصبح عليها المجتمع المصرى ، بل والعالم أجمع . ويظل هناك تساؤل مهم : هل يجوز فى ظل ما يعلن عنه من تحـــول إلى الليبرالية والخصخصة والاقتصاد الحر وما إلى هذا وذاك ، ثم يحكم الجامعات جميعها قانـــون واحد ؟ ألا يؤدى هذا إلى التنميط ، والتنميط من سمات الحكم الشمولى ، بينما التنوع هو من متطلبات المجتمع الليبرالى ؟ ألا يكون الأفضل هو أن يكون لكل جامعة قانونها الخاص ، على أن تكون هناك جملة من القواعد الكلية العامة الحاكمة للجميع ؟

لقـــد كان من مبررات التنميط الادعاء بالعدل وتكافوء الفرص ، لكن العدل كان يضيع فى المساواة بين المستويات المختلفة من الأداء ، مما كان يفقد كثيرين من الحماس للتميز ، ما دامت النتـــيجة واحـــدة ، حيث يتساوى أجر من يعمل ويتقن ما يعمل ، ويلتزم بآدابه ، بل ويزيد ، ومن يهمل ويتسيب ويفرط فى القواعد والآداب .

وحـــتى يكـــون القانون معبرا تعبيرا حقيقيا عن المجتمع الجامعى . فلا ينبغى أن يظل إعداده حكرا على القيادات العليا ، فهنا يجئ ما ذكرناه فى النقطة السابقة ، ألا وهى ضرورة أن تتاح الفرص للجمهرة الكبرى من أعضاء هيئة التدريس لإبداء الرأى حوله .

إننا نعلم علم اليقين أن المسألة ليست مجرد نصوص قانونية ، فالنص الحالى لقانون الجامعات به من الأفكار الكثير مما هو جيد ومحفز للتطوير والتحديد ، لكن هناك ثقافة سائدة فى مجتمعنا المصـــرى لا تضع القانون حيث يجب أن يحل من الاحترام والتبجيل والتطبيق ، بل لقد أثر عن بعـــض أســـاتذتنا القـــول بأن القانون الحالى لو طبقت جميع بنوده بالفعل لكانت جامعاتنا قد تطورت وقفزت خطوات متقدمة عديدة تجعلها أفضل حالا مما هى عليه الآن .

وعلى الرغم من هذا فلابد من العودة إلى تكرار القول بضرورة أن يحل قانون جديد ، يعكس ما جد على الدنيا فى الداخل والخارج .

٣- البيـــئة الجامعية : ونعنى بها هنا مظهرها الفيزيقى ، وعناصرها البشرية . أما من حيث مظهـــرها الفيزيقـــى ونعنى به توافر المساحات الخالية والخضراء وتوافر أماكن كافية للمكتبات والمعامـــل وقاعـــات الـــتدريس وقاعات الأنشطة والملاعب ...إلخ ، مما من شأنه أن يترك انطباعات ومشاعر بالاطمئنان والارتياح والحفز لمزيد من التفكير والنشاط والعمل .

لقـــد توفر عدد من الباحثين على " ثقافة الازدحام " لدراسة آثارها النفسية والاجتماعية والعقلـــية فـــوجدوا أنها تشكل عائقا من العوائق الكبرى للابتكار وانتشار قيم التيسير واتساع الأفـــق وسعة الصدر، ويمكن أن نلمس شيئا من هذا بكل يسر فى أى يوم إذا تأملنا شكلا من أشكال المواصلات فى مصر ، وليكن " أوتوبيسا " من تلك الأتوبيسات التى يصل الازدحام بها إلى حـــد أن يـتدلى ركـــاب على الأبواب ، وانظر إلى سلوكهم تجاه بعضهم بعضا .. يختفى التســـامح ، ويحل ضيق الصدر ، وتعلو الأصوات ، ويحل سوء الظن ، فضلا عن إتاحة الفرصة لسلوكيات غير أخلاقية كالسرقة والتحرش .

ولا شـــك أن الانفجار الطلابى الذى تعيشه جامعاتنا يستحيل أن يحقق شيئا من هذا الذى نقول ، ذلك أن بعضا من جامعاتنا ، مثل جامعة عين شمس ، لم يخطط لإنشائها ، بل كان كل جـــزء منها يضم أو ينشأ عشوائيا ، فجاءت مبعثرة كلياتها ، وكثير منها نشأ فى مناطق مزدحمة أصلا بالسكان مما يمنع أى فرص للتوسع .

ولا أدرى ، لم لا نفكـــر فى نقل الجامعات التى نشأت فى وسط مناطق مزدحمة سكانيا إلى خارج القاهرة ، حيث امتدت يد التعمير إلى بعض المناطق على طرق الإسماعيلية ، والسويس ، والفـــيوم ، والإسكندرية الصحراوى ، ويكون الانتقال تدريجيا ، ويتم التمويل من خلال بيع الأرض الحالية والتى من المتوقع أن تدر دخلا كبيرا ؟

أما من حيث العناصر البشرية ، فما يسود تعاملاتها أحيانا من بعض القيم غير اللائقة ، فقدر مـــنه غالـــبا ما يكون بسبب ما عرضنا له عن البيئة الفيزيقية ، وبعض منه إنما هو نبت المناخ المجتمعى الكلى الذى أصبح يغلب اتجاهات سلبية ، تتمثل فى " الواسطة " و " السطحية " و " المحسوبية " ، وغياب آداب الحوار ، وبعضه ينبت داخليا بحكم عوامل الصراع والغيرة المهنية ، وما إلى هذا وذاك مما يسير على النهج نفسه .

ومـــن العسير علينا فى هذا الموضع بصفة خاصة أن نقف موقف الوعاظ ، إذ حتى لو فعلنا ذلـــك ، فلن يكون له أثر ما ، وما زلنا على قناعتنا بأن المدار فى إصلاح هذا البعد المهم ، لا يتأتـــى إلا مـــن خلال حركة إصلاح مجتمعى جذرية ، حيث وصل المجتمع المصرى إلى درجة مؤسفة حقا ومحزنة فعلا من التردى فى منظومة القيم الحاكمة للسلوك البشرى .

إن مـــثل هذا الذى نؤكد عليه ربما قابله البعض بدهشة حيث أن المتصور فى العقل العام أن العقـــل الجامعـــى هو " القائد " وهو " الرائد " فى الثقافة الاجتماعية ، وهذا التصور يحتاج إلى

توضـــيح ، فهـــو يمثل " ما يجب أن يكون " ، فهكذا المفروض ، لكن فى المجتمعات المقهورة ، ومنها مجتمعنا المصرى ، لا تكون لهذا العقل الريادة والقيادة ، إذ لو أتيحت له هذه الفرصة حقا لتغير وجه الحياة على أرض مصر . قد نجد أحاديث وتصريحات وكتب وتوجيهات تحمل المعنى، لكن الترجمة الواقعية التى تنعكس فى مكانة الأستاذ الجامعى الاجتماعية . . فيما تناله الجامعة من تقديـــر واحترام وإنفاق . . فى المبادرة إلى إحلال الرأى الذى تصل إليه البحوث الجامعية منزل التقدير والتطبيق . . إلى غير هذا وذاك من أمثلة . . هذه الترجمة الواقعية غائبة إلى حد كبير .

بل إننا نجاسر بالقول أن العقل الجامعى كثيرا ما يخضع لتوجيهات تأتى من خارجه ، وتحرص على أن يدور تفكيره فى فلكها ودائرتها ، حيث النهج الفرعونى ما زال قائما .

وبعد . . .

فى كل قضية نتناولها ، دائما ما نضع فى الحسبان أننا لم نأت لنقول القول الفصل فيها ، وإنما " لنـــثير " الانتـــباه ، وندعو إلى مزيد من البحث والتناول و المناقشة ، ومن هنا كان تناولنا يقتصـــر على أمثلة لبعض الجوانب ، مع الوعى بأن هناك الكثير مما يظل بحاجة إلى الكتابة عنه والحوار حوله .

---

* أعد لمؤتمر مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، فى ديسمبر ٢٠٠٤

غُربة العقل العلمى
فى جهود تطوير التعليم*

غلـــب على الفكر البشرى ردحا طويلا من الزمان منهج فى التفكير ، يقوم على ما يعرف بالصورة القياسية ، والتى فصل قواعدها وخطواتها وعملياتها فيلسوف الإغريق الشهير أرسطو ، فمن مقدمات معلومة ، مسلم بها ، يستولد القائم بالتفكير عددا من النتائج التى يعتبرها صادقة مـــا دامت تتسق مع المقدمات المسلم بها ، مثلما نبنى على قولنا بأن (س) من طلبة كلية طب قصر العينى ، وأن طلبة طب قصر العينى يدرسون مقررا باسم (فارماكولوجى) ، فنستنتج من هذا أن الطالب المعنى لابد أن يدرس الفارماكولوجى .

واذا كان مثل هذا النهج من التفكير يمكن أن يكون صالحا فى بعض المجالات ، لكنه لا يقدم جديـــدا للمعـــرفة ، مما حفز عددا من الفلاسفة والمفكرين أن يجدوا فى البحث عن منهج آخر تكون فيه إمكانات الإضافة والتجديد ، فكان منهج التجريب ، الذى وضحت آثاره المذهلة فى العـــدد الأكبر من العلوم الطبيعية والكيميائية ، والمجالات التطبيقية فى الهندسة والطب والزراعة وما سار على دربها .

وأصـــبح هذا المنهج هو سيد الموقف عندما نقول (المنهج العلمى) ، وإن كانت العلمية قد امتدت لتشمل مناهج بحثية أخرى غير التجريب .

وكـــان التفكير فى تطويرالتعليم فى مصر حتى أول ثلاثينيات القرن العشرين يكاد أن يكون مقتفـــيا أثر الصورة القياسية فى التفكير ، كأن يقال – مثلا – ما دام النظام كذا أو الطريقة كذا أحرزت نجاحا فى المجتمع المتقدم فرنسا أو بريطانيا ، فلابد أن تصادف النجاح نفسه إذا طبقناها فى مصـــر ، ويصدر تقرير بالفعل أو قانون أو قرار بمثل هذا الأمر . وقد يتم التطوير بناء على مناقشة تجرى فى اجتماع أو عدة اجتماعات . كذلك أحيانا ما كان التطوير يتم بناء على رؤية خاصـــة بشـــخص ما يتولى سلطة التعليم أو يكون مستشارا لها ، ويصل هذا أو ذاك إلى هذه الرؤية الخاصة بناء على تأملات فكرية عنت له .

وإذا مـــا حدث أن توقف أحد أمام أى مقترح ليتساءل : هل هذا صحيح ؟ ، فإن الإجابة كانت تتجه إلى الإشارة إلى فلان – مثلا – على أساس أنه صاحب العقل الراجح والنظر البعيد ،

على اعتبار أن رأيه هو ضمان الصحة والسلامة ، أو ربما يشيرون إلى ما حدث فى بلد أخرى ، وخاصة إذا كان هذا البلد من بلدان الغرب المتقدمة .

ولم يكن هذا مما يساعد على التطوير العلمى الحقيقى ، فالأمر هنا شبيه بما حدث بالنسبة لجاليليو عندما رأى رأيا بالنسبة لسقوط جسمين مختلفى الوزن من مكان عال ، فقد ساءل نفسه : هل هذا صحيح ؟ ودهش من سمعوه يطرح هذا التساؤل على أساس أن أرسطو ، فيلسوف اليونان الكبير قد أفتى فى المسألة ، لكن جاليليو أبى إلا أن (يتحقق) بنفسه من النتيجة، " فجرب " ، فإذا بالنتيجة تخالف ما ذهب إليه أرسطو ، وصدقه الناس قرونا عدة من الزمان ، لكن الجهل المطبق الذى كان سائدا فى ذلك الزمان دفع الناس أن يكذبوا التجربة التى أجراها جاليليو أمام أعينهم ، فاستمروا فى تصديق رأى أرسطو ، لكن عندما بدأ الناس يصدقون ما توصلت إليه التجربة ، بدأ تقدم علمى ملموس فى أوربا منذ مطلع العصر الحديث .

ولما رأى علماء الإنسانيات أن العلوم الطبيعية تكاد (تعدو) على طريق التقدم ، وتوفر لجموع الناس فى كل مكان ما يجعل أمر حياتهم أيسر وأبهج وأمتع ، ولمسوا أن هذا يرجع إلى ما اتسم به نهج التفكير بالعلمية على وجه العموم والتجريب على وجه الخصوص ، بدأ هؤلاء يسعون بكل ما أوتوا من جهد إلى (علمنة) دراساتهم ، مما ساعد بالفعل على إحراز صور متعددة من التقدم ، وخاصة فى تلك العلوم التى قبلت موضوعات فيها أن تخضع للتجريب العلمى .

ولم يكن من المعقول ولا من المستساغ أن تظل التربية على ما كانت عليه فى التفكير (التأملى) البحت ، خاصة بعد أن تم إنشاء معهد عال لها يستقبل خريجى الجامعات منذ عام ١٩٢٩ . كانت المسألة الخطيرة فعلا أن العادة قد جرت على تطبيق نظم وطرق على ألوف من الطلاب ، تستمر بعض الوقت ، ثم يتبين أنها هذا كان أمرا غير جيد ، فيتم العدول عن هذا التغيير إلى تغيير آخر ، يكون مصيره هو المصير نفسه ، وبالتالى يتحول طلاب مصر جميعهم إلى فئران تجارب ، وليت الأمر يقف عند هذا الحد ، وإنما حدث ولا حرج عن الأموال الضخمة التى تهدر ، والأشد مأساوية من هذا وذاك ، هو البشر أنفسهم وما يحدث لتكوينهم من صور خلل .

من هنا سعى رائد التربية العلمية ، إسماعيل القبانى ، لاستصدار موافقة الوزارة على أن تلحق بالمعهـــد (فصول تجريبية) ، يتم فيها تجريب النظام أو الطريقة المقترحة ، فإذا ما ثبت نجاحها كان هذا مبررا لتعميمها على بقية المدارس .

لكـــن الجمهـــرة الكبرى من الناس لم تكن على درجة من الوعى تتيح لها أن تقبل فكرة " التجريب " على أبنائهم ، حيث لم يتصوروا أن التجريب فى الإنسانيات لا يتخذ بالضرورة هذا الشـــكل المعـــروف فى الـــتعامل مع المادة ، أو حتى مع غيرها من الكائنات الحية الأخرى غير الإنسان ، فكان أن عدل القبانى مسمى الفصول لتصبح " النموذجية " .

ونجحـــت الفكرة بالفعل ، وانتقلت الفصول لتكون مدرسة باسم المدرسة النموذجية ، بل وأنشئت أكثر من مدرسة : النقراشى ، والأورمان ، وفاروق الأول (إسماعيل القبانى الآن) ، وكانت هذه المدارس بالفعل تعج بنشاط وتجارب ومشروعات يفخر بها تاريخ التعليم فى مصر بالفعل ، وتم بذلك إرساء دعائم مبدأ علمى مهم وهو (التجريب قبل التعميم) .

ومـــن المحـــزن حقـــا أن ما كنا قد بدأناه فى أول الثلاثينيات ، واستمر طوال الأربعينيات والخمســـينيات وشطرا من الستينيات ، تراجعنا عنه بعد ذلك ، وكان هذا من أهم العلل التى عانى منها - وما يزال - تطوير التعليم فى مصر ...

فلقد تم إلغاء تجربة النموذجيات بحجج واهية ، وأصبح ما هو قائم منها مجرد لافتات ...

لقد شاب تجربة النموذجيات عيب خطير بالفعل ، فهذه المدارس ، نظرا لأن معلميها كانوا أوائل خريجى كلية التربية ، وكان أساتذة التربية هم الذين يشرفون على معظم شئونها ، وتجزل لهـــا الوزارة العطاء إلى حد ما فى المخصصات المالية ، ارتفع مستوى التعليم فيها للغاية ، فأقبل أبناء علية القوم على إلحاق أبنائهم بها ، وشكل هذا وذاك مجموعة متغيرات ساعدت كثيرا على نجاح كثير مما كان يتم بها من تجارب . وتمثل الخطأ فى تصور أن نجاح التجربة فى النموذجيات، فى ظـــل ظـــروفها التى أشرنا إليها ، والتى لم تكن تتوافر فى الكثرة الغالبة من مدارس مصر ، يســـتتبعه نجاح مماثل فى المدارس الأخرى ، إذ حدث فى بعض الأحيان إخفاق وفشل ، وانتهز أعداء العلمية فى التفكير الفرصة ليرموا التربية وفقا للنهج العلمى بالسخرية والاستنكار .

ويبدو أن القوم خجلوا من إعلان تخليهم عن (التجريب) ، حيث أنه قد أصبح مبدأ استقر عليه الوجدان العلمى على مستوى الدنيا كلها ، فأصبحوا يطلقون صفة التجريبية على مدارس دون أن يكـــون بها ما يشير إلى هذا على مستوى الفعل والتنفيذ ، وأذكر أننى عملت فترة فى

الفيوم مدرسا للفلسفة والاجتماع فى مدرسة كان اسمها (الفيوم الثانوية التجريبية) ، وكنت أسأل كل من يقابلنى عما بهذه المدرسة يمكن أن يتيح لها أن تسمى بهذا الإسم ، فلا أجد إجابة حقيقية !

ويشهد العام ١٩٧٢ ظهور مدرسة فى مدينة نصر سميت باسم المدرسة التجريبية ، على أساس أنها تقدم نموذجا جديدا من التعليم بالفعل يقوم على ما عرف فى دول المنظومة الاشتراكية بالتعليم البوليتيكنيكى ، حيث يتم فيه المزج بين العمل والنظر ، ويوحد بين التعليمين الابتدائى والإعدادى من خلال دراسة لا تزيد عن ثمانى سنوات ، بينما كانت هاتان المرحلتان تستغرقان تسع سنوات فى بقية مدارس البلاد . وكان إنشاء هذه المدرسة عن طريق " ألمانيا الشرقية " .

وظلت هذه التجربة فريدة فى نوعها دون ما محاولة لبيان إمكان تعميمها ، إذ يبدو أن التحولات التى شهدتها مصر بعد ذلك من حيث الابتعاد عن منظومة الدول الاشتراكية ، والارتباط شيئا فشيئا بمنظومة الدول الرأسمالية على وجه العموم ، والولايات المتحدة على وجه الخصوص ، جعل التجربة مقطوعة الصلة بمجرى التعليم فى مصر .

ثم يشهد العام ١٩٧٩ ظهور مدرسة على المستوى الابتدائى فى البداية باسم (المدرسة التجريبية) يشير القانون الخاص بإنشائها إلى بعض ملامح يمكن أن تنتمى إلى " التجريب " ، لكن واقعها كان يخلو تماما من هذا ، حيث كان التميز فى الإسم مجرد واجهة تخفى وراءها جهدا لجعل التعليم بمصروفات ، وانتشر هذا النوع من المدارس ، وامتد إلى المرحلة الإعدادية ، ثم الثانوية . . صحيح أن هناك إقبالا عليها ، لكن ليس بسبب أنها تقدم خبرات وتجارب تعليمية مبتكرة ، ولكن لأنها تقدم تعليما شبيها بما تقدمه مدارس اللغات الخاصة ، لكن بمصروفات أقل، فمدارس اللغات تتطلب ألوفا من الجنيهات ، بينما المدارس (التجريبية) تتطلب مئات !

وفى العام الدراسى نفسه ٧٩/٧٨ نشهد تحولا جليل الشأن فيما سمى بالتعليم الأساسى ، ودون أن نغرق القارئ فى تفاصيل علمية وفنية ، فالتعليم الأساسى صيغة تعليمية الغرض منها تزويد الأطفال فى سن التعليم الإجبارى بمجموعة من المهارات العملية والمعارف والقيم والاتجاهات تعد ضرورية لا غنى عنها فى تأهيل الطفل للتعامل مع مفردات الحياة خارج المدرسة وداخلها ، وهذه الصيغة التعليمية أرادت بها هيئات دولية أن تقدمها لبعض البلدان المتخلفة ، على أساس أنها تمثل الحد الضرورى لتنشئة مواطنيها .

ولم يكـــن من المفروض أن تكون مصر من هذه البلدان ، ذلك أننا كنا قد سرنا على طريق تحديث التعليم منذ عهد محمد على ، أى قبل دعوة المنظمات الدولية بما يقرب من قرن ونصف من الزمان ، وفضلا عن ذلك فإن صيغة التعليم الأساسى لم تكن جديدة على مصر ، وإن كان الإسم ربما يكون جديدا ، فقد شهد التعليم المصرى قبل ذلك بثلاثة أرباع القرن تجربة مماثلة قام بها عبد العزيز جاويش (عام ١٩٠١) وأدخلت فى النظام الرسمى للتعليم سنة ١٩٢٥ .

أرادت وزارة التـــربية فى العـــام المشار إليه آنفا أن " تجرب " هذه الصيغة دون التفات إلى دراســـة وبحث ما شهده التعليم المصرى بالفعل فى سنوات سابقة من خبرات سعت إلى تقديم تعليم يمزج بين النظر والعمل ، فماذا ننتظر من أصول وقواعد التجريب فى التعليم ؟

كان الخطأ الأول هو تقرير التجريب فى نحو ١٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية ، على أساس أن تشـــمل المدرســـة الجديدة مرحلتى التعليم الابتدائى والإعدادى مرة واحدة ، فى الإسكندرية ، وأسيوط ، وجنوب الوادى ، وهذا الرقم مذهل حقيقة ، فالتجريب مفروض فيه أن يتم فى عدد محـــدود للغاية ربما لا يجاوز أصابع اليد الواحدة ، أو حتى أصابع اليدين ، ومن أقاليم مختلفة ، حيث نلاحظ الابتعاد عن وجه بحرى كله .

وإذا كانـــت مدة المدرسة الجديدة الخاضعة للتجريب هى تسع سنوات فقد كان من المنطقى الانتظار مدة هذه الفترة حتى يتم التقويم ، وإن كان هذا لا يمنع بطبيعة الحال من القيام بعمليات متابعة طوال هذه الفترة .

لكن الأمر الغريب حقا ، هو أن التقويم قد بدأ فورا ، على ثلاث مراحل ، انتهت كلها فى آخر عام ١٩٨٠ ، وتم وضع تقرير يشخص التجربة ، والحق يقال كان التقرير على جانب كبير من الموضوعية والواقعية ، ربما لأن هيئة اليونيسيف مشاركة فيه !

لكـــن الظاهرة المؤسفة حقا ، التى سوف تتكرر بعد ذلك فى فترات مختلفة ، أن تقرير المتابعة والـــتقويم ، إذ يجئ بنتائج سلبية ، يوضع فى الأدراج ولا يعمل به ، ويكون هناك حرص غريب على ألا يتم تداوله ، حتى بين الباحثين !

وأذكـــر أن باحـــثا نابهـــا كان يجرى فى أول الثمانينيات تحت إشرافى رسالة للدكتوراه عن مشـــروعات إصلاح تعليم المرحلة هو الأستاذ الدكتور عبد الراضى إبراهيم ، وكان المتفق عليه ضرورة أن يطلع على نتائج التقرير ، وحاول أكثر من مرة و لم ينجح فى الحصول عليه ، فذهبت معـــه إلى الراحل الدكتور يوسف خليل الذى كان مديرا للمركز القومى للبحوث التربوية فى

محاولـــة لتذلـــيل الصـــعاب بحكم علاقتى الطيبة به ، لكننا لاحظنا التخوف الشديد من إظهار التقرير، إلى أن نجح د. عبد الراضى فى تحقيق المطلوب .

وتكـــتمل صورة المأساة بأن يصدر فى العام التالى ١٩٨١ قانون بتعميم الصيغة ليصبح تعليم المرحلة الأولى فى مصر كلها متبعا صيغة التعليم الأساسى ، ومدته تسع سنوات ، اعتمادا على أننا قد قمنا بتجريب الصيغة من قبل !!

ولا شـــك أن الامتداد بمرحلة الإلزام من ست سنوات هى مدة التعليم الابتدائى ، إلى تسع ســـنوات لتضـــم إليها التعليم الإعدادى كان خطوة خطوة أكثر من رائعة ، خاصة وأن المجلس القومى للتعليم كان يطالب بمد فترة الإلزام من ست سنوات إلى ثمان ، ومن هنا يمكن القول ، بغير مبالغة أن خطوة المد إلى تسع سنوات تمثل علامة فارقة فى تطور التعليم فى مصر فى العصر الحديث ... وقد لا تكون هذه الخطوة فى حاجة إلى تجريب وبحث .

لكن ما نناقشه هنا هو هذه الصيغة المسماة بالتعليم الأساسى ، فإذا كانت التجربة لم تكتمل فى المدارس ال ١٥٠ ، وإذا كانت تقارير المتابعة والتقويم برهنت على سلبية النتائج ، فكيف يتم التعميم ، ونعلن أننا قد طبقنا التعليم الأساسى ، حيث تحول هذا التطبيق إلى ما يؤسف له مما لا يتســـع المجـــال لبيانه ؟ ونمخض الجبل فولد فأرا فإذا بكل ما كان يحدث هو ما سمى بالمجالات العملية والتى كانت قريبة الشبه بما كان فى مدارسنا سابقا تحت مسمى (الأشغال) ، وكذلك حصـــص مـــا كان يسمى بالهوايات ، ذلك أن الصيغة الجديدة كانت بحاجة إلى تجهيزات فنية كثيرة تتكلف ملايين الجنيهات ، وقوى بشرية ماهرة فى استخدامها ، وأماكن تسعها . صحيح أن الـــوزارة تلقـــت مساعدات ومنحا فنية من بعض الجهات الدولية والغربية ، لكن ، فى ظل المتغيرات الأخرى المشار إليها حولت إلى المخازن تنعى حظها العاثر .

ولعـــل الحـــادث الجلل حقا هو هذا الذى تم عام ١٩٨٨ عندما صدر قانون بإنقاص مدة التعلـــيم الابتدائى لتصبح خمس سنوات ، وبالتالى تصبح مدة الإلزام فى التعليم ثمانى سنوات . ولـــن نعود إلى مناقشة هذه القضية ، فقد أشبعناها نقدا فى حينه ، فى الصحف وفى التلفزيون ، وإن ذهبت صرخاتنا أدراج الرياح ، لكن ما يهمنا لفت النظر إليه هو أن قارنا خطيرا مثل هذا لم يـــأت نتيجة بحوث ودراسات ميدانية تؤكد أن السنوات الثمانى أفضل من السنوات التسع ، وتقارن بين الفترتين اقتصاديا من حيث الكلفة والعائد .

لكن مما يتصل بالقضية التى نتناولها ، أن من المبررات التى سيقت ، تجربة مدرسة مدينة نصر الموحدة ، ذلك أن مما يؤسف له حقا أن شرطا أساسيا من شروط التجريب العلمى كان غائبا تمامـــا مما يؤكد على ضرورة عدم الاعتماد على هذه التجربة فى تقرير مثل هذا الأمر المصيرى بالنسبة لملايين التلاميذ ، أما هذا الشرط الأساسى المعروف ، فهو التماثل بين موقفين ، موقف تكـــون فيه مد، الدراسة تسع سنوات ، والآخر ثمانية ، فى كل المتغيرات ، ما عدا المتغير الذى نـــريد بحث أثره ، ومن المعروف أن ظروف مدرسة مدينة نصر الموحدة كانت تختلف كلية عن كل مدارس مصر ، بحيث لا يمكن أن يقاس عليها .

كذلك تم الإيهام بأن هناك مناقشات واسعة تمت حول القضية ، واستعانة بدراسات أجنبية ودولية ، ولولا خوفى من أن أشق على القارئ بمزيد من التفصيل لاستحضرت كل تلك المزاعم لبيان تهافتها ، علميا واقتصاديا .

والغريب حقا هو أن بعضا من الباحثين فى المركز القومى للبحوث التربوية ، والذى مفروض أن يمـــثل العقـــل المفكر للوزارة ، قد أجروا دراسة أثبتت أن نظام السنوات الست هو الأفضل والأكثـــر فائـــدة ، فماذا كانت النتيجة ؟ علميا ، المفروض أن تتم الاستجابة للفتوى البحثية العلمية . ، لكن ، لغياب العقل العلمى ، حدث العكس – وهو أمر يتكرر بعد ذلك – فقد تم حجب الدراسة ، و لم نعلم بها إلا صدفة عندما نظم كاتب هذه السطور ندوة فى رابطة التربية الحديثة عن هذه القضية ، وفلت لسان أحد المتحدثين بالأمر !!

ثم تمـــر سنوات ، ويتقرر عودة الصف السادس ، وهى خطوة من غير شك محمودة وكانت مطلوبة بإلحاح ، لكن السؤال المتكرر هو : هل تمت دراسة علمية على المستوى القومى تكشف عـــن الســـلبيات التى حدثت نتيجة تخفيض مدة التعليم الابتدائى ، وتمت دراسة اقتصادية أيضا تســـاند الخطوة الجديدة ؟ فى حدود علمى أن هذا لم يتم مع الأسف الشديد حتى صار الناس يتغامزون بسخرية ، ألغيت السنة السادسة بمباركة مشهورة ، وعادت كذلك بمباركة مشهودة ، دون أن ندرى لم تم هذا وذاك ؟!

وتفســـير ذلك أن الإلغاء تم بناء على رأى مجموعة من المستشارين غير المجموعة الأخرى ، وربمـــا يتساءل القارئ : أليس هؤلاء أساتذة وعلماء تربية ، والآخرون كذلك ؟ ، فنرد بالقول بـــأن هذه هى المشكلة : الاعتماد فقط على مجرد الرأى ، دون الاعتماد على دراسات وبحوث وتجـــريب ، ذلـــك أن المســـائل التـــربوية ليس هناك إجماع دائما بصددها ، وكثيرا ما يحتدم

الاختلاف والتباين فى الرأى - ناهيك عن عوامل أخرى غير علمية — تكمن فى طبيعة العلاقة التى تكون عادة بين المستشارين وبين أصحاب سلطة اتخاذ القرار فى الدول النامية على وجه العموم .

وعلى طريق التجريب أيضا نجد أن كلا من القانونين ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، و١٣٩ لسنة ١٩٨١ قد حدد أهداف التعليم قبل الجامعى ، ومن بينها الربط بين التعليم الثانوى العام ، وحياة العمل بالإنتاج .

وفى إطار هذا الهدف صدر القرار الوزارى رقم ١٥٧ بتاريخ ١٩٧٨/٩/١٩ ، الذى بموجبه أخذت مصر بصيغة المدرسة الثانوية الشاملة ، التى لا تعرف التقسيم المعروف إلى مدارس ثانوية عامة ، وتجارية وصناعية وزراعية ، وتقوم على الدمج والتوفيق والتكامل بين هذه الصور المختلفة من التعليم . وفى ضوء ذلك تم تحويل وتجهيز مدرستين قائمتين بطنطا وسوهاج منذ العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨ ليتلاءما مع نمط المدرسة المدارس الشاملة ، وتلى ذلك إعداد وتجهيز وتحويل أربع مدارس أخرى بينى سويف ، والوادى الجديد ، ومطروح ، والسويس ، منذ العام الدراسى ٨٤/٨٣

وأشار تقرير من داخل الوزارة (إعداد عائشة حسنين محمد ، ١٩٨٧) أن البنك الدولى قد اعتمد أكثر من مليون وسبعمائة ألف من الدولارات لشراء أجهزة خاصة بمدرستى طنطا وسوهاج على أساس اثنى عشر تخصصا بمدرسة طنطا ، وثلاث تخصصات بسوهاج ، كما تولى البنك الدولى فى عام ٨١/٨٠ تزويد المدارس الأربع الجديدة بالتجهيزات والمعدات اللازمة لتشغيل المجالات المخصصة لهذه المدارس .

لكن هذه الأموال الضخمة ذهبت أدراج الرياح مع التجربة . .

لم يكن أبدا خطأ فى التجربة وفى الفلسفة ، و لم يكن أبدا لقصور الموارد ، فهاهى موارد تنهمر على التجربة ، لكنها الجدية المفتقدة ، والفهم الواضح لفلسفة التعليم الشامل ، والمتابعة الدقيقة ، والمحاسبة والمساءلة وفقا لمبدأ الإثابة للمحسن ، والعقاب لمن قصر وأخطأ . وهكذا أسفرت التجربة عن صور مخجلة من قصور التطبيق ، أشارت دراسة لرستم عبد الملك (يوليو ١٩٨٩) ، إلى بعض منها :

- أن هـــذه المدارس عبارة عن مدارس ثانوية عامة مضافا إليها مجموعة من المجالات العملية تـــدرس من خلال (٤) حصص أسبوعيا ، تهدف إلى نفس أهداف التعليم الثانوى العام وتمنح شهادة الثانوية العامة .
- أن المجـــالات العملية لم تحفل بمكانة المواد التقليدية فى الاهتمام بمناهجها ، واختيار هيئة التدريس لهم ، أو تحقق ارتباطها بالبيئة أو حتى تقويمها . بالإضافة إلى نقص التجهيزات والأدوات الـــتى تساعد على التطبيق العملى (وأين معونات البنك الدولى ؟) ، وكذلك بالنسبة لإدارتها من حيث الاهتمام بتخصيص وكيل لكل مجال .
- أن المجالات العملية لم يكن لها خطة محددة ، وبالتالى لم توجد لها كتب دراسية مقررة .
- أن هذه المجالات العملية لم يكن لها ارتباط بالمواد الأكاديمية

. . . . . إلى غـــير هذا وذاك من سلبيات ، كان من المفروض أن تدفع المسئولين إلى بذل الجهد لتلافيها ، لكن رد الفعل الذى حدث هو الحكم بأن التجربة قد فشلت !

مـــاذا يقـــول العقل العلمى عندما لا يتم توفير المقومات الأساسية اللازمة لحسن قيام تجربة ضخمة وفريدة مثل هذه التجربة ؟

وماذا يقول العقل العلمى عندما يحكم على التجربة بالفشل دون توفير هذه المقومات ، ويتم بالتالى الحكم على صيغة التعليم الشامل بأنها صيغة فاشلة ؟!!

وقد شهد النصف الثانى من الثمانينيات أمرا عجبا بالنسبة لتنويع التعليم الثانوى ، فقد أعلن أن التعلـــيم الفـــنى بشعبه الثلاث الزراعى والصناعى والتجارى سوف يقبل ٦٧% من خريجى مرحلة التعليم الأساسى ، وأن النسبة الباقية ستخصص لطلاب الثانوى العام ! ونسأل ، ويسأل غيرنا : على أى أساس تم تحديد هذه النسبة ؟

لم تجر دارسة علمية تبين الاحتياجات الحقيقية لكل نوع من التعليم ، وإنما هى أرقام تتلقاها الـــوزارة - يتم وضعها أيضا بغير منهجية علمية تخطيطية اقتصادية سليمة ، بأنه ينقصنا مقدار كذا، ومقدار كذا من هذا التخصص أو ذاك .

وكـــنا نسمع إجابة إعلامية تؤكد على أن حركة التنمية فى مصر بحاجة أكثر إلى قوى عاملة فنية من مستويات وسطى ، وهى تلك التى يتجهها التعليم الثانوى الفنى ، وهو قولة حق لم يرد بهـــا ذلك ، فحالة التعليم الفنى - ودون دخول فى التفاصيل - لم تكن تهيئ له أن يحسن إعداد قوى عاملة فنية مدربة يمكن أن تسهم فى عمليات التنمية ، وكانت حالته تجعل منه منتجا لطاقة

إضافية من العاطلين ، بدليل أن مراكز العمل والإنتاج كانت تعزف فى أغلب الأحوال عن قبول خريجى هذا التعليم للعمل لديها ، كما هو شائع ومعروف .

وفضلا عن ذلك فإن أكثر من ٥٠% من المقبولين فى التعليم الفنى كانوا يتوجهون إلى التعليم التجارى ، لأن الجهد الغالب فى النشاط الاقتصادى فى مصر كان ينبئ بأنه اقتصاد يقوم على الخدمات والصناعات الاستهلاكية ، والدخل الريعى .

أما السبب (غير العلمى) الحقيقى لهذا التقسيم وفق هذه النسب الغريبة ، فهو صرف الأغلبية من الطلاب عن أن يشكلوا ضغوطا على التعليم الجامعى ، حيث أن التعليم الثانوى العام هو البوابة الرئيسية له ، وخاصة أن السياسة القائمة فى هذه الفترة كانت تسعى إلى التقليل من الأعداد المقبولة فى الجامعات ، لأن الحكومة كانت ما زالت مستمرة فى التزامها بتشغيل الخريجين ، بدليل أن الدولة عندما تخلت عن تشغيل الخريجين ، لم تجد بأسا من زيادة أعداد المقبولين بالجامعات كل عام ، وما يستتبعه هذا من زيادة أعداد المقبولين بالتعليم الثانوى العام .

ويستمر السيناريو المؤسف ....

ففى عام ١٩٩٤ ، ظهر ما يسمى بالتحسين فى الثانوية العامة ، وضم السنتين الثانية والثالثة ليكون تقويم الطالب فى مجموعهما هو المحدد لمجموعه فى الثانوية العامة ، فهل تم ذلك أيضا بناء على دراسة وبحث وتجريب ؟

وفى غارة سريعة ارتبطت بمتغيرات سياسية فى مجلس وزراء الجنزورى عام ١٩٩٧ تقرر إلغاء التحسين ، بنفس النهج : أن هناك أضرارا منه ، وشكاوى ! هل يكفى هذا للتغيير والتبديل ؟ إنها مصائر مئات الألوف من الطلاب تتقرر بناء على أقوال وآراء مرسلة !

وآخر ما تردد على أسماعنا ، التفكير فى أن يكون تقويم طلاب الثانوية العامة شاملا السنوات الثلاث ، فهل تمت دراسة على نظام السنتين فثبت فشله ؟ أبدا ! وهل فكر أحد فى تجريب النظام المقترح أولا فى عدد قليل من المدارس ، ثم يتم تقييم التجربة ودراسة آثارها وجوانبها المختلفة ، لنفكر بعد ذلك فى تغيير نظام السنتين أو لا نغيره ؟ الإجابة أيضا هى بالنفى !

ولو فتشت فى الكثرة الغالبة من صور الدفاع عن النظام المقترح فسوف تجد أنها تعكس " مثاليات " تربوية تمتلئ بها كتب علماء التربية مما قد يحتمل المعارضة ، كأن يقال أن التقويم لابد وأن يكون مستمرا ، وأن امتحان الفرصة الواحدة يخلو من العدل ... إلخ . هى مبادئ معروفة لكل من يدرس علوما تربوية ونفسية ، لكن العقل العلمى لا يكتفى بترديد " ما ينبغى أن يكون

" وإنمـــا يضع نصب عينيه ،،ائما معطيات الواقع الثقافى والاجتماعى والاقتصادى ، التى ، إن لم تراع ، فلربما ينقلب " المثال التربوى " من " نعمة " إلى " نقمة " .

ألا إنـــه لأمـــر غاية فى الخطورة حقا ، أن يكون الطلاب جميعا هم موضع التجريب ! إننا عـــندما نـــرى مقاولا ، بمشورة مهندسى التصميم قد أقام بناء ، ثم أصابت هذا البناء شروخ وشـــقوق ، أو تا اعى وسقط ، نعقد المحاكمات ، ونزرف الدموع على ضياع بعض الأرواح وهـــدر كـــم من المال ، فما بالنا عندما نكون أمام جيل بأكمله ، وأخشى أن أقول : أجيال وأجـــيال : من الذى يستطيع أن يحصى كم المهدر مالا وعقولا وعائلات وأجهزة ومعدات ، وسنوات تضيع من عمر الأمة ، وعمر شبابها الذى هو مستقبلها ؟!

وإذا كـــان ما أشرنا إليه سابقا من ظهور دراسة قيمت قرار إنقاص مدة التعليم الابتدائى وتم تجاهلـــها فإن ما نود الإشارة إليه هنا أفدح وأخطر ، فالدراسة السابقة كانت محدودة ، قام بها باحثون يقل عددهم عن أصابع اليد الواحدة ، وتم فى شهور قليلة ، وفى قضية بعينها ، لكن هذا الأفـــدح والأخطر يتصل بتحقق أمنية عزيزة ، وهى أن يتم تقويم الوضع الراهن فى التعليم من خـــلال بحث قومى شامل ، ووفق العديد من وسائل وأساليب وأدوات البحث العلمى ، على أساس أن هذه هى الخطوة الضرورية التى لابد منها قبل القيام بتطوير التعليم .

وبالفعـــل صـــدر قرار المركز القومى للامتحانات والتقويم رقم ١٧ فى ١٩٩٦/٩/٧ يقضى بتشـــكيل لجـــنة لإعداد تقرير عن حالة التعليم فى مصر للعامين الدراسيين ١٩٩٥/٩٤ و٩٥/ ١٩٩٦ ، وعندما بدأت هذه اللجنة عملها ، اختارت ثلاثة آلاف مدرسة عينة لها ، وهى عينة ضـــخمة للغاية ، تجعلنا نثق كثيرا فى نتائج علمية التقويم ، وكانت هذ المدارس تتبع عددا من مديـــريات التـــربية والتعليم فى أكثر من عشرين محافظة من محافظات مصر وشارك فى العملية عشـــرات من أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية ، وتناول التقويم حالة المدارس فى مختلف مـــراحل ومســـتويات التعلـــيم قبل الجامعى ، مثل التعليم الأساسى ، والتعليم الثانوى العام ، والتعلـــيم الفنى بفروعه (تجارى وصناعى وزراعى) ، كما شمل التقويم مختلف عناصر المنظومة التعليمـــية مـــن طـــلاب ، ومعلمين ، وإدارة مدرسية ، ومناهج دراسية ، ونشاطات تربوية مصاحبة، ومبانى مدرسية .

وجاء الاتجاه العام للنتائج سلبيا !! فماذا كانت النتيجة ؟

تم حجـــب التقريـــر ومنع نشره وإذاعته ، واغتيل هذا العمل العلمى الخارق غير المسبوق فى تاريخ التعليم فى مصر الحديثة حقا .

بـــل إن كاتـــب هذه السطور استغرق من الوقت أكثر من عام حتى يستطيع الحصول على نســـخة منه ، على الرغم من علاقات الصداقة والزمالة أحيانا ، والأستاذية أحيانا أخرى ، التى ربطتنا بعدد من العاملين والمسئولين بالمركز . وأردت أن يعلم الناس بنتائج هذه الدراسة العلمية المنهجـــية الرسمية ، فكتبت ملخصا نتائجه ونشرت بجريدة الوفد ، فإذا بحملة عنيفة تشن علينا رغم أننا لم نكتب معلومة واحدة من عندنا !

ماذا يعنى هذا ؟ إنه يعنى ، ضياع ألوف مؤلفة من الجنيهات ، ووقت وأعباء وجهود وأوراق وسفريات ..إلخ بغير عائد !

ويعنى أيضا أن تستمر السلبيات القائمة .

إن وجـــود أخطـــاء فى العمل وسلبيات ، هو أمر وارد وطبيعى ، والإشارة إليها عن طريق بحث علمى منهجى موضوعى ليس تنديدا وهجوما وتشهيرا ، وإنما مثله مثل تشخيص الطبيب ، لابد أن يؤخذ بجدية حتى يتم العلاج والشفاء .

وكمـــا ننصح الناس دائما بضرورة الكشف الطبى من حين إلى آخر حتى نطمئن إلى سلامة الصـــحة الجســـمية ، كذلك لابد لجسم التعليم من أن يتعرض من حين لآخر لعمليات كشف وتشـــخيص ، وهو ما يتكفل به النهج العلمى والبحث المنهجى ، حتى يمكن لنا أن نطمئن على ســـلامة الصـــحة التعليمية فى بلادنا ، أما أن نكتفى بإدارة المناقشات ، من خلال مؤتمرات ، وندوات فقط ، فهذا وضع للعربة أمام الحصان ، إذ لابد أن يجرى البحث المنهجى والتجريب العلمى ، ثم تعرض نتائج هذا وذاك على محفل يجمع بين المتخصصين والمختصين ورجال الثقافة والسياســـة والاقتصاد والاجتماع والدين للمناقشة وإبداء الرأى ، ثم يكون هناك التزام حقيقى وجاد بما تسفر عنه نتائج البحث والتجريب ، ومناقشاتهما ، وبذلك يمكن لنا أن نقول بكل ثقة أن التطوير يقوم على أسس وطيدة ، وليس بناء كرتونيا مبنيا على الرمال لا يلبث بعض الوقت حتى تذروه الرياح ، بعد أن نكون ، أفرادا ومجتمعا قد فقدنا الكثير من حاضر الأمة ومستقبلها

ومـــن هـــنا فمـــن المهـــم للغاية أن تجرى عملية تقويم مثل هذه التى أجراها المركز القومى للامـــتحانات ، علـــى ألا تكون شاملة لكافة عناصر المنظومة التعليمية دفعة واحدة ، بل تجرى بصـــفة دورية ، كل عام - مثلا - على أحد عناصر هذه المنظومة ، فيكون هناك تقويم للمبانى

المدرسية ، أيضا من حيث مختلف العناصر المكونة لها (قاعات تدريس ، مرافق ، الشروط الصحية والجغرافية ، غرف الأنشطة ، الملاعب والحدائق ، أو المساحات الخضراء ، غرف المدرسين ، المكتبة المدرسية ، المعامل ... إلخ) وتكون هناك معايير علمية متفق عليها للمبنى المدرسى كما ينبغى أن يكون ، وفى ضوء هذه المعايير تقوم المدارس القائمة ، وتعطى لها درجات ، كما يحدث بالنسبة للتلاميذ .

والشئ نفسه بالنسبة للمعلم : المؤهل الحاصل عليه ، وتاريخه ، عدد الحصص التى يؤديها ، أداؤه فى التدريس ، ومدى التزامه بتحضير الدروس وفقا للطريقة العلمية الصحيحة ، علاقاته بالتلاميذ ، وبالإدارة ، وبأولياء الأمور ، وبالمجتمع المحلى ، ووعيه الاجتماعى ، والسياسى ، والتربوى ، ومدى ما يحصل عليه من نمو مهنى ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى الخاص به

وقس على هذا عناصر أخرى ، مثل المناهج الدراسية ، والإدارة المدرسية ... إلخ .

وبجانب هذا فهناك قضايا ومشكلات تواجه التعليم فى مصر بحاجة أن تخضع لعملية بحث علمى على المستوى القومى ، ذلك أن هناك بحوث ودراسات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية سعيا للترقية ، وأخرى يقوم بها طلاب البحوث للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه ، كثير منها يتصدى لمشكلات فى التعليم ، لكن أن يتم هذا على المستوى القومى ، فهذا شئ آخر مطلوب ، وبإلحاح ، شريطة أن يخضع لمتطلبات المنهجية العلمية الموضوعية التى تصرح وتعلن ، ولا تزين وتخفى ، تكشف وتحلل ، ولا تبرر وتغطى !

ويمكن أن نسوق مثالا على ذلك ، تلك المشكلة المشهورة ، المزمنة المتفاقمة ، ألا وهى الدروس الخصوصية ، فقيادات الوزارة تستخدم مصطلح (مافيا الدروس الخصوصية) ، وكأنها بذلك تشبه فئة (غير قليلة للعلم) من المعلمين بأنهم مثل عصابات المافيا ، والمدرسون يقولون أنهم فى إعطاء الدروس الخصوصية ، مثلهم مثل الأطباء الذين يفتحون عيادات خاصة ، فلماذا يباح للأطباء هذا ويستنكر من المعلمين ؟

ويشكو البعض من أن المعلمين يفرضون على التلاميذ أن يتعاطوا الدروس لديهم ، ويقول المعلمون أن الكثرة من أولياء الأمور هم الذين يسعون إليهم .

ويعلن مسئولون أن ما ينفق على الدروس الخصوصية يصل الآن إلى ١١ مليار وأحيانا نسمع ١٢ أو ١٣ أو أكثر من هذا وذاك ، فعلى أى أساس تم هذا التقدير ، خاصة وأن ما يأخذه المعلم من أجر يكون أمرا تكتنفه السرية إلى حد ما ؟

وعلـــى أية حال ، كيف يشكو الجميع ، بغير استثناء من هذا (الوباء) القومى الذى يلتهم الكثير من ميزانية الأسرة المصرية ، ثم لا يستنفرنا للقيام بجهد قومى كبير لدراسة وتشخيص هذه الظاهرة المرضية ، وبالتالى التفكير فى كيفية مواجهة أخطارها ، من منطلق " اللهم إنا لا نسألك رد القضاء ولكن نسألك اللطف فيه " ؟!

وتـــنفق الوزارة ملايين قد تبلغ مئات على الكتب المدرسية ، ومع ذلك نلاحظ أنه ما من تلميذ ، على وجه التقريب إلا ويقتنى أكثر من كتاب فى هذا المقرر أو ذاك من هذه الكتب التى اصطلحنا على تسميتها بالكتب الخارجية ، والتى يكسب أصحابها أموالا ضخمة مع أنهم ليسوا مؤلفيها بمعنى الكلمة ، لأنها لا تعدو أن تكون إعادة عرض وتنظيم لمادة علمية مؤلفة بالفعل فى كـــتب الوزارة الرسمية ، فلماذا لا تخضع مثل هذه العملية للبحث العلمى : الكتب المدرسية ، والكتب الخارجية ؟

إن المشـــكلة الحقيقية ربما تكمن فى تلك الحساسية المعروفة لدى الوزارة من انكشاف أوجه تقصـــير قـــد تكون قائمة أو انحرافات أو سلبيات ، ودائما ما يرددون أنهم يتقبلون النقد البناء الموضـــوعى ، لكـــنهم يرفضـــون النقد القائم على التجريح والتشهير والهجوم الموجه بدوافع شخصية، ويختار كثيرون فى تحديد المراد والمعنى الحقيقى لهذه الكلمة " المطاطة " : (النقد البناء) ، فلماذا لا نحتكم إلى البحث العلمى ، دون تدخل وتوجيه من المسئولين بالنسبة للنتائج ، ثم تعلن هذه النتائج وتذاع على الملأ ؟ أليس هذا هو المعنى الحقيقى للنقد الموضوعى ؟

إنـــنا لا نمل تكرار المقولة المعروفة : جل من لا يسهو ! وأن الكمال لله وحده ، وأنه ما من عمل إلا وتشوبه سلبيات وأخطاء ..هذه فطرة بشرية ، وسنة إلهية ، والطريق السوى الحقيقى لعلمـــية التطويـــر أن ينهج مثل هذا الذى أشرنا إليه ، وإذا أعلنت الوزارة نتائج البحث الذى يجرى، مهما أشار إلى انحرافات أو أخطاء أو سلبيات ، فلن ينال هذا من قيمة المسئولين ، وإنما العكـــس هـــو الصـــحيح ، سيرتفع قدرهم لدى الجميع ، لأن الناس تحترم الصدق ، وتحترم الشجاعة، وإذا كان الناس ربما يفتقدون فى بعض الظروف والأحوال القدرة على والفرصة ل : التعبير عن عدم احترامهم وندرة تقديرهم عندما يختفى الصدق فى الكشف عن الحقائق ، وتهرب شجاعة مواجهة الحقائق ، فإن التاريخ – أبدا – لا يخشى ولا يخاف !

---

* مجلة أحوال مصرية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، الأهرام ، العدد ٢٦ ، ٢٠٠٤ (مع ملاحظة أنها كتبت قبل النشر بما قد يزيد على العام) .

التعليم العالى بين كمه وكيفه*

مقدمـــــة :

عـــندما حـــادثنى أخى الأستاذ الدكتور سيف عبد الفتاح ، منذ فترة ، عن الموضوع الذى يرشـــحنى للكتابة فيه وهو (الكم والكيف فى التعليم العالى) ، ضمن مؤتمر (التعليم العالى فى مصر : خريطة الواقع واستشراف المستقبل) خالجنى شعوران متناقضان فى وقت واحد : أولهما شعور بالارتياح ، لأن أكون موضع ثقة من أخ عزيز وصديق كريم ، يمثل هيئة تحمل لها جميعا كل التقدير والاعتزاز ، وثانيهما شعور بقدر من الضيق لأن العنوان المقترح يبدو وكأنه يدور فى فلك صراع قديم ، لم يقتصر فقط على عالم التعليم ، وإنما امتد ليقتحم مجالات أخرى ، أبرزها المجال الثقافى .

ولما أمعنت النظر والتفكير انكشف لى ما أصبح معتادا فى حياتنا القومية ، بكل الأسف وبكل الأسى، من حيث معاودة مناقشة قضايا سبق أن طرحت للنقاش منذ عقود عدة ، لكنها تتلبس ، فى كل مرة ، ثوبا لفظيا جديدا ، وأن كلا من الباحث والمثقف فى مجتمعنا لا يعلن بهذا إفلاسا فكـــريا أو علميا ، وإنما هو مُكره على ذلك ، إذ طالما أن المشكلة لم تزل قائمة ، وإن تلبست هـــى نفســـها أثـــوابا جديدة من حين لآخر ، فلا مفر لكل منهما أن يعاود الحديث والنقاش والبحث ، الذى لابد أن تتجدد عناصره بتغير الزمان .

..وما زال البحث مستمرا !

فى القـــرآن الكـــريم ، نجد المولى عز وجل يشير لنا إلى حقيقة مهمة ، يؤدى إغفالها إلى ترد مؤســـف فى مهـــاوى التراجع والخسران المبين ، وهى تكاد أن تكون من البدهيات التى يعقلها عامـــة الناس ، ألا تلك المتعلقة بأن العبرة ليست بالكم ، وإنما هى بالكيف ، وهذا ما تعبر عنه الآية الكريمة التى يقول فيها عز من قال : (كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة بإذن الله) البقرة / ٢٤٩، وإذن الله الذى نفهمه من هذه الآية – والله أعلم – هو الأخذ بالأسباب والالتزام بالسنن الإلهية .

والشئ نفسه ما تشير إليه الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه وتعالى (إن ترن أنا أقل منك مالا وولدا ، فعسى ربى أن يؤتينى خيرا من جنتك) الكهف / ٣٩ / ٤٠

وعـــندما أشار رسول الله وسلم لنفر من الصحابة ، مشيرا إلى بعض الإلهامات الإلهية له بأن المســـلمين ســـوف يأتى عليهم زمن يكونون فيه هدفا مستباحا لأمم وشعوب أخرى ، تُشتت شملـــهم وتُفرق جمعهم وتستبد بهم وتستغلهم ، وكأنه كان يستشرف ما آل إليه أمرنا اليوم ، وتصـــور البعض بحسن نية أن هذا ربما يكون بسبب ما قد يكون عليه المسلمون من قلة عدد ، إذا برسول الله ينفى هذا الاحتمال ، على أساس أن المسلمين سوف يكونون " كثرة " ، ولكنها كثرة مثل " غثاء السيل " لا قيمة عملية ولا فاعلية حقيقية لها !

وســـنة الله عـــز وجل هذه فى أن العبرة ليست بالكم ، تسرى على الجميع ، لا يستثنى منها المســـلمون ، حتى فى زمن رسول الله ، ومن هنا جاء قوله عز وجل (ويوم حنين إذ أعجبتكم كثرتكم فلم تغن عنكم شيئا وضاقت عليكم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين) التوبة / ٢٥

فـــإذا ما جئنا إلى مجال التعليم فسوف نجد أن تاريخ التعليم الحديث فى مصر قد شهد صراعا شهيرا بين تيار الكيف الذى رفع لواءه عالم التربية الشهير إسماعيل القبانى وتيار الكم الذى رفع لواءه الدكتور طه حسين ...

وبـــدون اســـتطراد كبير ، كان القبانى ، باعتباره " تكنوقراطيا " ، أستاذا للتربية ، رأى أن العملية التعليمية لم تعد صورة من صور ما كان يعرف " بحلاق الصحة " ، يكتفى فيها بمجرد الخـــبرة والممارسة والاستناد إلى التقليد ، وإنما هى عملية فنية وعلمية ، لها شروط ومواصفات لابد من توافرها ، سواء من حيث القواعد والنظريات العلمية فى مجالات التربية وعلم النفس ، أو مـــن حـــيث التدريب المنظم الخاضع للتوجيه والإشراف والمحاسبة ، ومن ثم فمن الضرورى توافر المعلم المؤهل تأهيلا أكاديميا ومهنيا وثقافيا ، وكذلك المبنى التعليمى ذى المواصفات الفنية المتعارف عليها ، فضلا عن طرق التعليم وأدواته وتقنياته ، وأن الترخص فى مثل هذه الشروط والمواصـــفات يمكن أن ينتج لنا شخصيات تعانى من شروخ خطيرة فى تكوينها ، فتصيب الأمة بأضرار بالغة .

أمـــا طه حسين ، باعتباره مفكرا وسياسيا ، فقد رأى أن بلدنا - فى وقته - تعانى فيه من أمية طاغـــية ، لابد من نشر التعليم بأى السبل ، دون التوقف عند هذه الشروط " البيداجوجية " ، حتى لو اضطررنا إلى التعليم تحت شجرة ! بل إنه كان كثيرا ما يسخر من هذه " البيداجوجيا ، مما انعكس على موقفه من خصمه إسماعيل القبانى الذى كان وكيلا لوزارة المعارف عندما تقلد طـــه حسين هذه الوزارة فى عقب فوز حزب الوفد فى انتخابات أواخر عام ١٩٤٩ ، فقد بادر

طـــه حسين إلى نقل القبان إلى وكيل بوزارة الداخلية ، مما اضطر الرجل إلى الاستقالة كلية من الحكومة !

واتســـاقا مع هذه الفلسفة ، حدثنى د. لويس عوض فى مقابلة بجريدة الأهرام عام ١٩٧١ ، وأنـــا بصـــدد مناقشته فى هجوم كان يشنه على صفحات هذه الجريدة على التربية والتربويين ومعهد التربية (تربية عين شمس الآن) ، أن المصريين أشبه بمن يفتقد " رغيف الخبز " ، ثم يجئ التـــربويون ليـــنادوا بضرورة أن نأكل " الجاتوه " !! ولعله فى هذا كان متأثرا بالموقف الشهير لمارى أنطوانت أيام الثورة الفرنسية ، والقياس مع الفارق .

وثار جدل طويل فى سنوات من ثورة يوليو فى المجال الثقافى بين الكم والكيف أيضا ، حيث اتسمت سياسة عبد القادر حاتم عندما كان يتولى وزارة الثقافة أو الإرشاد القومى (الإعلام) بإغراق السوق بكم كبير من الكتب حتى لقد رفع شعار " كتاب كل ست ساعات " ، مع ما يـــنطوى عليه هذا من احتمالات تسرع وعجلة تجئ على حساب نوعية ما ينشر . وانعكست هذه السياسة أيضا على المسرح فعرفنا ما سمى بفرق التلفزيون المسرحية التى أغرقت البلاد بعدد من الفرق والمسرحيات العديدة .

وعلـــى العكـــس من ذلك كانت سياسة ثروت عكاشة الذى أولى اهتماما أكثر إلى الثقافة الرفيعة بمظاهرها المختلفة ، سواء فى الموسيقى أو المسرح أو الكتب أو المجلات .

وفى التعلـــيم عموما اختفى مصطلحا الكم والكيف ، عندما بدأ فرع جديد فى الظهور على استحياء منذ أوائل الستينيات ، ثم شاع وازدهر منذ السبعينيات ، ألا وهو اقتصاديات التعليم ، وما ارتبط به من جهود فى مجال التخطيط التربوى . ذلك أن التوجه " الاقتصادى " فى التعليم أدى بالباحثين إلى أن يستخدموا مصطلحا جديدا للتعبير عن " النوعية " و " الكيف " أ لاوهو مصـــطلح " الكفاية " ، تأثرا بعالم الصناعة ، حتى لقد عرفت وزارة الصناعة فى مصر قطاعا بها أطلـــق علـــيه " مصلحة الكفاية الإنتاجية " . بيد أن هذه " الكفاية " كان لها فرعان : كفاية داخلية وأخرى خارجية . فماذا كانوا يقصدون بهذا وذاك ؟

ممـــا هو متداول فى توصيف أهداف التعليم عادة ، أنها " نتائج " تسعى إلى تحقيقها ، فإذا ما عرفنا أن مخرجات التعليم توصف أيضا بأنها " نتائج " قد تحققت فعلا ، أدركنا فى التو واللحظة أن أهداف التعليم هى مخرجاته - - حسب التعبير الأرسطى - " فى حالة قوة " ، وأن مخرجات التعليم هى أهدافه " فى حالة فعل " .

وقد قصد الفكر التربوى منذ الستينيات بمصطلح " الكفاية الخارجية " لنظام التعليم ومؤسساته : مدى وفاء مخرجات التعليم باحتياجات السوق ، كما وكيفا . وفى الوقت نفسه عرف هذا الفكر ، خلال الفترة نفسها ، توصيفا لأهداف التعليم على أساس أنها معيار يمكن من خلاله الوقوف على " الكفاية الداخلية " ، أيضا لنظام التعليم ومؤسساته ، فبالدرجة التى يحقق فيها النظام أو المؤسسة الأهداف التى وضع من أجلها ، بالقدر الذى تتحقق كفايته الداخلية .

والحق أن مزيدا من التأمل لهاتين الصورتين من " الكفاية " ، الداخلية والخارجية يؤكد لنا استحالة الفصل بين ما يتم داخل نظام التعليم ومؤسساته ، وبين ما يضخه إلى المجتمع من مخرجات .

نقول هذا ونؤكد عليه لأن الدراسات الأكاديمية المتخصصة حرصت دائما على هذا العزل وذاك الفصل بين كل من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية ، حيث أن هذا العزل كان أمرا ميسورا فى المجال الذى نبت فيه الفكر المنظومى ، ألا وهو مجال الصناعة بصفة خاصة ، بناء على دراسات وأبحاث تمت فى مجال الهندسة ، حيث التعامل مع " مواد " تتسم بمحدودية الحيز المكانى ، وسهولة الرؤية والتشخيص . وبطبيعة الحال ، نجد الأمر مختلفا عندما نتعامل مع " الإنسان " الذى لا يقنع بمحدودية الحيز المكانى الذى يشغله ، ولا بمحدودية الزمان الذى يعيشه ، فشع على كل ما حوله أفكاره وقيمه واتجاهاته ، ممتدا مكانا ، وترك من الأعمال ما يمتد بأثره وفعله زمانا ، بحيث يوحى هذا وذاك بأنه قد غدا غير محدود المكان والزمان " إلى حد ما " ، حيث أن الله وحده هو اللامحدود زمانا ومكانا .

الاتجاه إلى " الترضى " فى القبول :

يتصور البعض أن الأخذ بمجانية التعليم العالى كانت أبرز وأخطر مظاهر اتجاه الدولة إلى " الترضى " فى القبول ، كسبا لقلوب الناس ودغدغة لمشاعرهم . . .

ويتصور البعض أيضا أن ثورة يوليو هى أول من بدأ هذا . . .

وليس هذا وذاك صحيحا .

ذلك أن مصروفات التعليم تعد أبرز عقبة يمكن أن تحول بين المواطن وبين أن يتعلم . ونحن نعلم أن " التعليم " أصبح أهم " حقوق الإنسان " فى العصر الحديث ، وأن الترجمة العملية لنيل المواطن حقه فى التعليم أن يجد السبل أمامه ميسرة للحصول عليه ، دون أن يعوقه عن هذا

عوائـــق مال أو جنس أو نوع أو لون أو دين أو طبقة اجتماعية أو مال ... فقط يكون المعيار فى مواصلة التعلم : الجدارة العلمية والكفاية العقلية .

ولـــيس صحيحا أن ثورة يوليو هى أول من يسر الحصول على التعليم العالى . صحيح أن مجانيته تمت بإعلان جمال عبد الناصر هذا فى خطبيته الشهيرة التى كان يلقيها بمناسبة قيام الثورة ، فأعلن هذا فى يوليو ١٩٦٢ ، لكن لا ينبغى أن يغيب عن عين المؤرخ ، أن الطالب الذى كان يحصل على أكثر من ٦٠% بالمائة فى الثانوية العامة ، كان يحصل على المجانية ، ويستمر متمتعا بهـــا إذا لم يقـــل تقديره فى سنوات النقل عن (جيد) . وفضلا عن هذا فقد كانت وزارة " المعارف " تجرى مسابقة ثقافية يتمتع الفائزون فيها أيضا بالمجانية ، وكذلك البطولات الرياضية.

ولم يكـــن إنشـــاء " مكتب تنسيق القبول بين الجامعات " حدا للقبول ، وإنما كان ملتزما بوظيفة " التنسيق " ، كما أشار إلى ذلك اسمه ، بين رغبات الطلاب ، وبين إمكانات الكليات ، ثم أضيف إلى هذا ، عندما بدأت البلاد تأخذ بالتخطيط ، " حاجات السوق " ، وإن افتقدنا الدقة فى تحديد هذه الاحتياجات .

هل أدت المجانية إلى التدفق على التعليم العالى ؟

لا يمكن أن ننكر ذلك . لكن الذى يمكن أن ننكره هو أن المجانية فى حد ذاتها هى " السبب " الذى أدى إلى تدهور فى مستوى التعليم عن طريق ما أخذ يظهر لنا من تدنى مستويات الخريجين . ذلك أن السبب الحقيقى هو التطبيق الفورى للمجانية دون أن يؤخذ بعين الاعتبار أنها تستتبع بالضرورة تدفقا للطلاب ، وأن هذا التدفق يقتضى مضاعفة أماكن التعليم ، وتجهيزاته ، وأعضاء هيـــئة الـــتدريس ، وما تتطلبه العملية التعليمية على وجه العموم ، من حيث المساحات الخالية والملاعـــب والمعامـــل والمكتبات ، وبطبيعة الحال فإن استمرار الأداء لتعليم ألف بنفس ظروف وإمكانات تعليم مائة ينعكس سلبا على العملية التعليمية ، خاصة وأن تقنيات التعليم الحديثة لم تكن قد ظهرت بعد حيث أنها يمكن أن تتلافى مثل هذا النقص فى عملية التعليم ، لكنها لا يمكن أن تتلافاه فى مظاهر أخرى ضرورية .

ونـــتج عن هذا تنازل تدريجى عن عدد من الخصائص والمقومات الضرورية لحسن قيام عضو هيئة التدريس بعلمه التربوى :

فهـــو لم يعد يستطيع أن يعتمد على مجرد الإعلان عن المنهج طالبا من الطلاب الاعتماد على أنفســـهم فى تغطـــية مفرداته من خلال المراجع ، لأنه أصبح مستحيلا توفير عدد منها يكفى " الجيوش الجرارة " من الطلاب ، وفضلا عن استحالة اتساع المكتبة لهم .

ولم يعـــد عضو هيئة التدريس قادرا على يمارس واجبه فى " الريادة " التى هى جزء أساسى مكمل لواجبه التدريسى ...

وانـــتفت فـــرص الحوار والمناقشة داخل قاعة التدريس ، لأن هذا مما يمكن بين عشرات من الطـــلاب ، أما أن يكون العدد بالمئات ، وزمن المحاضرة محدود ، فقد أصبح هذا شبه مستحيل ... إلى غير هذا وذاك من سلبيات ، سنشير إلى المزيد منها فى أجزاء تالية .

وهكـــذا كان الاتجاه فى القبول بالجامعات والمعاهد العليا يسير فى اتجاه التزايد إلى حد ما منذ إنشاء مكتب تنسيق القبول ، وحتى أواسط الثمانينيات ، وعلى سبيل المثال ، فبينما بلغت جملة الحاصـــلين فى العـــام ١٩٧٣/٧٢ علـــى الـــثانوية العامة ١٠٧٦٥٦ طالبا وطالبة ، قبل منهم بمؤسســـات التعلـــيم العالى ٧٤١٩١ ، أى بنسبة مئوية قدرها ٦٩% (كتابنا : هموم التعليم المصرى ، ص ١٠) ، إذا بها تصل إلى ٩٠,١ % فى العام ١٩٨٣/٨٢ ، حيث قبل ١٢٩٤٢٥ طالبا وطالبة من جملة الناجحين فى الثانوية العامة ، وهى ١٤٣٥٥٠ .

وكـــان هـــذا الاتجاه إلى التزايد منطقيا لأنه يتسق مع النمو المتزايد للسكان ، وكثرة الطلب الاجتماعى على التعليم .

لكن الاتجاه سار على العكس من ذلك منذ العام ١٩٨٥/٨٤ على وجه التقريب ، فبينما بلغ عـــدد الحاصـــلين على الثانوية العامة ١٥٧٢٨٠ طالبا وطالبة ، تم قبول ١٢٦ ألفا ، أى بنسبة قدرها ٧٣,٩ % ! وسار الاتجاه على هذا الطريق إلى أوائل التسعينيات .

فى تلك الفترة ترسخت تلك الدعوى التى بدأ يروج لها منذ أوسط السبعينيات ، والتى تتصل بالتخلى عن سيطرة الدولة على الاقتصاد ، وإفساح المجال تدريجيا لقوى السوق ، وتوسيع فرص الاستثمار أمام رأس المال الخاص المحلى ، والإقليمى ، والأجنبى ، وبالتالى ، فإن الدولة قد بدأت تتخلى عن مسئولية تشغيل الخريجين .

التـــناقض الكبير الذى بدأ التعليم العالى يشهده ، هو استمرار عمل مكتب التنسيق ، مع بدء انتشار النزعة الليبرالية فى الاقتصاد ، فما دامت الدولة غير مسئولة عن تشغيل الخريجين ، فعلى أى أساس تريد التحكم فى أعداد المقبولين ؟

كـــان التفســـير الذى برز ، واستند إلى منطق معقول أنه إزاء التزايد المستمر فى أعداد طالبى التعليم الجامعى ، فإن قدرات الجامعات على استيعابهم لم تتم بالقدر نفسه ، وبالتالى ، فما دام الطلب أكثر من المعروض ، فلابد من التحجيم والتحديد .

فلمـــا تفـــاقم هذا الوضع ، كانت الدعوة ملحة إلى السماح بجامعات خاصة ، والتى لم تحل المشكلة ، على الرغم من ظهورها على الساحة منذ أواسط التسعينيات ، والسبب معروف ، أن الجمهرة الكبرى من طلاب التعليم ، اتساقا مع المستوى الاقتصادى العام هم من أبناء الفقراء أو متوسطى الحال ممن لا يقدرون على تحمل مصروفاتها .

ثم إذا بنا نشهد تحولا كبيرا منذ أوائل التسعينيات ، حيث بدأت أعداد المقبولين تتزايد بصفة مستمرة، وأصبح مألوفا أن نقرأ تصريحا تقليديا مفاده أنه سوف يكون هناك مكان لكل خريجى الثانوية العامة !

ولم يكـــن يحكم هذا التوجه فلسفة اجتماعية ترى بالفعل التعليم حقا أساسيا لابد من توفيره لكـــل من يطلبه ، ما دام يملك القدرة العقلية التى تمكنه من تحصيله ، ذلك أن مثل هذه الفلسفة تقتضى بالضرورة توفير الحد الأدنى من الشروط الأساسية التى تجعل المسألة تعليما جامعيا حقيقيا ، لكـــن الحقـــيقة الملموسة للعيان أن الذى حكم المسألة هو محاولة دغدغة عواطف الجماهير ، وكسب رضاهم ، وامتصاص غضبهم . صحيح أن هؤلاء الطلاب يشكلون مشكلة أخرى بعد تخـــرجهم ، لكن محدودية النظر الذى تعبر عنه المقولة الشعبية الشهيرة " احيينى النهاردة وموتنى بكره " يبدو أنها هى التى غلبت ، وارتفع شعار " بكره ربنا يحلها " !

إن هـــذه السياســـة أشـــبه بصاحب سيارة سعتها عشرة أفراد ، وهناك كم يبلغ عشرات الركاب يريدون ركوبها كى يصلوا إلى مكان ما فى موعد محدد ، فإذا بصاحب السيارة لا يفكر فى الحـــل المنطقى، وهو أن يوفر أكثر من سيارة ، وإنما يتيح لما يقرب من عشرين أو أكثر أن يركبوا السيارة نفسها ، فمنهم من يجلس على سطحها ، ومنهم من يجلس على " الرفارف " ، والنتيجة أن السيارة لابد أن تفقد كفاءتها فتتعطل كثيرا ، وينشغل الركاب " بزقها " كل حين ، فيفوتهم الموعد الذى يقصدوه !

الانفجار الطلابى :

إذا كانت الأرقام التى أشرنا إليها تتصل بأواسط الثمانينيات ، فماذا أصبح عليه الأمر بعد ما يقرب من العشر سنوات ؟

إن مطالعـــة الأرقام الخاصة بجامعاتنا تصدم كل من توافر لديه علم بأعداد الطلاب فى معظم جامعـــات العالم ، ولنتأمل معا الإحصاء التالى الخاص بأعداد طلاب الجامعات المصرية فى العام ٩٥/ ١٩٩٦ (كتابنا : شجون جامعية ، ص ٢٢٦) :

الجامعة	المرحلة الجامعية الأولى	الدراسات العليا	الجملة
القاهرة	١٣٢٤١٨	٢٠٩٢٦	١٥٣٣٤٤
الإسكندرية	٩٠٠٥٦	١١٤٢٨	١٠١٤٨٤
عين شمس	١٠٢٩٠٧	٢٢٣٤٢	١٢٥٢٤٩
أسيوط	٣٨٢٥٦	٤٩٨٥	٤٣٢٤١
طنطا	٦٦٨٣٠	٦٥٨١	٧٣٤١١
المنصورة	٦٧٠٤٥	٥٧٧٠	٧٢٨١٥
الزقازيق	٩٢٣٠٨	٩٩٣٠	١٠٢٢٣٨
حلوان	٥١٠٨٧	٤٠٦٧	٥٥١٥٤
المنيا	٢٢٠١٦	٢٢٨٠	٢٤٢٩٦
المنوفية	٣٥٨٨١	٣٢٢٤	٣٩١٠٥
قناة السويس	٢٢٢٧٠	٣٥٤٥	٢٥٨١٥
جنوب الوادى	٣٣١٠٠	٢٤٨٠	٣٥٥٨٠
الأزهر	١٣٠٨٥٠	٧٥٣٧	١٢٨٣٨٧
الجملة	٨٨٥٠٢٤	١٠٥٠٩٥	٩٩٠١١٩

فـــإذا أضفنا إلى هذه الأرقام عدد طلاب الجامعة الأمريكية الذى يقرب من الخمسة آلاف + طـــلاب الجامعـــات الخاصـــة ، وهـــو ما يقرب من الألفين ، نستطيع القول بأن عدد طلاب الجامعات فى مصر قد وصل إلى ما يقرب من المليون .

إن هذه الأرقام فى حد ذاتها لا تكون ذات دلالة حقيقية إلا إذا قسناها وفقا لجوانب ثلاثة :

أولاها : الإمكانات الذاتية لكل جامعة ، من قاعات محاضرات ومعامل ومكتبات وملاعب ، والأمـــاكن الخاصة بممارسة الأنشطة الفنية والاجتماعية والثقافية ، والأماكن الخاصة بالإسكان الطلابى ، وكذلك الأفنية والمساحات الخضراء .

إن هذا الجانب بالذات ، على درجة عالية من الأهمية ، حيث يكشف على الفور إذا كانت أعـــداد الطلاب ، فى الجامعة تزيد عن الطاقة أم لا ، وبأى نسبة ؟ ومع ذلك فلا تتوافر لدينا مع الأسف الشديد بيانات كاملة متكاملة عنها .

ومـــع ذلـــك ، فالجميع يستطيعون أن يجزموا ، من واقع الخبرة المعاشة ، أن هذه الإمكانات الذاتية لا تكاد تكفى نصف العدد الموجود بكل جامعة ، هذا إذا أحسنا الظن ، ذلك أن الواقع يشـــير إلى أن الأمر أخطر من ذلك ، ويكفى أن يسأل كل منا ابنه أو ابنته أو أى طالب قريب عمـــا يراه ويشاهده . حدثنى أستاذ أنه طلب التدريس لمجموعة من الطلاب فى الفرقة الثانية ، ثم سأل عن عددهم فقيل أنه يقرب من سبعمائة طالب ، ثم سأل عن القاعة التى سوف يدرس فيها لهم ، فإذا بها لا تزيد عن لاتساع لمائة طالب فقط !!

وأخـــبرنى آخـــر منتدب لإحدى الكليات لمجموعة من دبلومات الدراسات العليا ، سأل عن عددهم فقيل : ما يقرب من مائة وخمسين ، ثم طالع فى جدول الدبلوم المعلن للطلاب ، بالنسبة لمكان المحاضرة ، فوجد أنه (المكتب) ، أى المكتب الخاص بالأستاذ ، وهو أصلا لا مكتب له بالكلية لأنه منتدب ، وإذا استضافه زملاؤه فى نفس الكلية ، فسوف يجد أن المكتب عادة يجلس فـــيه عدد غير قليل من أعضاء هيئة التدريس ، ويسعهم بالكاد ، فهل يصدق عقل كيف يمكن إذن التصرف فى هذا الموقف ؟

لا أريد أن أتحدث بعد ذلك - مثلا - عن المدن الجامعية والتى يحشر فى الغرفة الواحدة ما لا يقـــل عن أربعة طلاب ، هذا يحب المذاكرة مبكرا ، بينما آخر يحبها فى الساعات المتأخرة من الليل ، وهذا يحب سماع الموسيقى أو الأغانى أثناء المذاكرة ، وذاك يحب سماع القرآن الكريم .. إلى غير هذا وذاك من مشكلات كثيرة ومعروفة .

ثانيها : النسبة بين عدد طلاب الجامعة وأساتذتها . هنا نجد أن أعضاء هيئة التدريس بجامعاتنا (أســـتاذ / أســـتاذ مساعد / مدرس) قد وصل فى العام ٩٥/ ١٩٩٦ إلى (٢٠٦٣٤) ، أى بنسبة واحد من أعضاء الهيئة التدريسية إلى ما يقرب من ٣٢ طالبا ، وهى نسبة مرتفعة ، حيث تصل إلى واحد لكل عشرين طالبا فى عدد غير قليل من الدول الأخرى .

لكن هذا المتوسط العام يخفى عنا سوء الوضع فى بعض الجامعات واعتداله فى جامعات أخرى ، فبالنسبة إلى جامعة الأزهر وحدها نجد أن النسبة تصل إلى واحد إلى ٣٢ ، وهى نفس النسبة العامة ، لكن فى الجامعات المدنية تصل النسبة إلى :

القاهرة : ١: ٢٧	الاسكندرية : ١: ٢٦,٦	عين شمس : ١: ٣٢,٩
أسيوط : ١: ٣٠,٦	طنطا : ١: ٤٦,٩	المنصورة : ١: ٤١,١
الزقازيق : ١: ٣١	حلوان : ١: ٣٧,٧	المنيا : ١: ٢٥,٨
المنوفية : ١: ٢٧,٧	قناة السويس :١: ٢٨,٥	جنوب الوادى : ١: ٥٩,١

وهكـــذا نجـــد أن جامعـــات جنوب الوادى ، والمنصورة ، وطنطا ، مثلت نسبا متدنية بين الطـــلاب وأعضـــاء هيـــئة التدريس ، بينما مثلت جامعات المنيا والإسكندرية والقاهرة وقناة السويس نسبا معقولة ، وفى حدود الأمان . أما جامعات عين شمس وأسيوط والزقازيق وحلوان والمنوفـــية ففـــى منزلة وسطى ، وإن كانت جامعتا حلوان والمنوفية قد مالتا إلى المنطقة الأولى المتدنية من حيث النسبة المذكورة .

وإذا كانـــت جامعة جنوب الوادى قد يلتمس لها العذر ، وباعتبارها كانت جامعة جديدة ، إلا أن جامعتى طنطا والمنصورة قد أنشئتا فى السبعينيات . بل إن جامعة جنوب الوادى لا ينبغى اعتبارها جديدة بالنظر إلى تاريخ إنشائها ، فالشكل الإدارى هو الجديد لكن كلياتها فى معظمها كانت موجودة من قبل تحت مظلة جامعة أسيوط .

لكن ، ماذا عن هذه النسبة داخل الكليات المتناظرة فى الجامعات (غير الأزهر) ؟

الآداب : ١: ٨٠,٧	الحقوق : ١: ٣٦٣,٨١	التجارة : ١: ٢٣٦
الاقتصاد والعلوم السياسية : ١: ١١	العلوم : ١: ٦	الطب : ١: ٣
الصيدلة : ١: ٢٠	الزراعة : ١: ٥,٨	الهندسة : ١: ١٥
التربية : ١: ٦٩		

ولعل هذه الأرقام تظهرنا على النسب المتدنية للغاية لكليات التجارة والحقوق ، وذلك بناء على مفهوم خاطئ لدى البعض بأن التعليم فى هاتين الكليتين لا يتطلب أكثر من أستاذ وميكروفون ، ولا يهم عدد الطلاب ، فالميكروفون الذى يُسمع مائة طالب ، سوف يُسمع كذلك ألفين ، فكأن المقومات الأخرى للعملية التعليمية لا مكان لها فى مثل هذا التصور .

وإذا كنا نحدد الوضع بالنسبة لكليات الطب والزراعة والعلوم نظرا لطبيعة الدراسة فيها ، فإننا نعتبر النسبة فى كليات التربية نسبة مؤسفة ومتدنية لسببين :

١- أن هذه الكلية بها أقسام تماثل - تقريبا - الدراسة بكليات العلوم .

٢- أن دراسة العلوم التربوية والنفسية لابد أن تعتمد على المجموعات الصغيرة لإتاحة فرص أكثر للتفاعل والمناقشة والتدريب ، تصبح هذه الدراسة بلا جدوى لو اعتمدت فقط على الإلقاء والتلقين .

ولكى تكتمل الصورة ، فلننظر إلى توزيع أعضاء هيئة التدريس وفقا لدرجاتهم . وهنا سنلمس أن الهرم غير معدل بين الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين ، فمن المعروف أن العبء الأكبر فى التدريس يقع على عاتق المدرسين ، ثم يقل شيئا فشيئا مع الفئتين الأخريين بحيث تكون فئة الأساتذة المساعدين أقل من المدرسين ،ويكون الأساتذة أقل من الأساتذة المساعدين ، لكن بسبب التنظيمات المالية والإدارية ، واعتبار الأستاذية هى المحطة الأخيرة ، أصبحت تعيش تكدسا واضحا إلى الدرجة التى نرى فيها عدد الأساتذة فى الجامعات القديمة (القاهرة ، الإسكندرية ، أسيوط) يزيد على عدد المدرسين ، وفى عدد آخر من الجامعات يزيد عن عدد الأساتذة المساعدين ، مثلما هو الأمر فى جامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط وطنطا والمنصورة وحلوان ، ويتقاربا فى المنوفية وقناة السويس والزقازيق ، ويقل عدد الأساتذة عن المساعدين فى جامعتى المنيا وجنوب الوادى فقط ،

وهذا وفقا للإحصاء التالى :

الجامعة	عدد الأساتذة	الأساتذة المساعدون	المدرسون	الجملة
القاهرة	٢١٨٧	١٣٩٥	٢٠٨٤	٥٦٦٦
الإسكندرية	١٥٢٠	٩٨٣	١٣١١	٣٨١٤
عين شمس	١١٨٩	٩٦٩	١٦٤٥	٣٨٠٣

أسيوط	٥٦٦	٣٤٨	٤٩٦	١٤١٠
طنطا	٤٥٠	٣٨٢	٧٣٠	١٥٦٢
المنصورة	٦١٧	٤٥٠	٦٧٥	١٧٤٢
الزقازيق	٨٥٨	٨٨٠	١٥٥٠	٣٢٨٨
حلوان	٤٥٤	٣٤٨	٦٥٩	١٤٦١
المنيا	١٨٨	٢٧٨	٤٧٥	٩٤١
المنوفية	٢٦٥	٢٦٣	٥٠٩	١٠٣٧
قناة السويس	٢٢٣	٢٢٩	٤٥١	٩٠٣
جنوب الوادى	٧٢	١٣٩	٣٩٢	٩٠٣
الجملة	٨٥٨٩	٦٦٦٤	١٠٩٧٧	٢٦٢٣٠

والمحصلة العامة هى تضخم فى قمة الهرم وفى قاعدته ، وانكماش فى منطقته الوسطى .

وتحتل كليات الطب القمة فى أعداد أعضاء الهيئة التدريسية بها .

ثالثها : نسبة عدد طلاب الجامعات إلى الشريحة العمرية للسكان فى سن التعليم الجامعى ، فوفقا لتقديرات عام ١٩٩٦ السكانية نجد أن هذه الشريحة التى تتراوح أعمارها عادة بين ١٨-٢٣ سنة تصل إلى ٥,٧٨٠,٠٠٠ نسمة ، وبالتالى تصبح نسبة المقيدين بالجامعات فى مصر من الطلاب إلى شريحة السكان هى ١٧,٢٥ % ، لكننا إذا أضفنا عدد طلاب المعاهد العليا تصبح النسبة أعلى من ذلك.

فإذا عرفنا أن هذه النسبة وصلت فى دولة العدو الصهيونى إلى حوالى ما يقرب من ٣٥% ، ووصلت إلى ضعف ذلك فى بعض الدول الصناعية المتقدمة أدركنا أننا ، على الرغم من الشكوى من تضخم أعداد الطلاب فى جامعاتنا ، ما زال عددهم أقل إذا قيس ببلدان أخرى كثيرة متقدمة .

وفى مقالنا المشار إليه والمنشور بالأهرام فى عام ١٩٩٧ ، قلنا أننا إذا كنا لا نستطيع أن نطالب بخفض أعداد الطلاب بجامعاتنا وإنما نطالب بالمزيد ، وإذا كنا نصرخ من تضخم الأعداد الموجودة فى كل جامعة ، فإن الحل يكمن فى تفتيت الجامعات المتضخمة إلى عدد من الجامعات الصغيرة .

إن فـــرع جامعـــة القاهـــرة ببنى سويف – مثلا – كان يضم ١٨١٥٣ طالبا ، وفرع الفيوم ١١٥١٨ (غير الدراسات العليا) ، مما يتيح الفرصة لأن يستقلا كجامعة قائمة بذاتها . وهناك كثير من الجامعات فى الدول المتقدمة لا يزيد عدد طلابها عن ذلك بل قد يقل .

وإذا نظـــرت إلى بقية فروع الجامعات فسوف تجد نفس القصة ، ففرع جامعة الإسكندرية بدمـــنهور كان يضم ١٣٣٥٤ طالبا ، وفرع جامعة طنطا بكفر الشيخ كان يضم ١٢٩٧٧ ، وفـــرع جامعة المنصورة بدمياط ٢٩٤٩٢ ، وفرع جامعة قناة السويس ببورسعيد ٩٣٨٤ ، أما فرع جامعة الزقازيق ببنها فهو الذى يستحق الرثاء حقا ، إذ بلغ عدد طلابه ٢٩٤٩٢ ، ونكرر أن هذه الأعداد شملت فقط طلاب المرحلة الجامعية الأولى .

وإذا كـــنا قد قلنا هذا عام ١٩٩٧ ، وفى الصحيفة التى توصف بأنها " شبه الرسمية " ، فإن أولى الأمـــر – بعـــد سبع سنوات – قد بدأوا يرون الحق حقا ، ويعلنون نيتهم على بدء التنفيذ التدريجى .

والمسألة ليست مجرد " تكثير " عدد الجامعات ، ففضلا عما شرحناه عن التضخم الحالى فإن الاستقلال يتيح لكل فرع أن يكثف جهده فى التنظيم والإدارة والتعليم والبحث العلمى .

إن المســـألة تكاد أن تكون شبيهة بالمشكلة السكانية ، فننشر الوهم بأننا نعانى من " انفجار ســـكانى "، قياســـا إلى التكدس الواضح فى المساحة المأهولة ، ولو استطعنا أن نوجد تجمعات سكانية متعددة فى مناطق تبعد عن وادى النيل ، لحلت مشكلات كثيرة ، كذلك الأمر بالنسبة لجامعاتـــنا ، ندعـــو إلى ضـــرورة إنشاء جامعات جديدة ، باستقلال فروع الجامعات القائمة كخطـــوة أولى ، إلى أن تتهـــيأ الظروف ، بعد فترة لأن تقرب من النسبة العالمية التى تقول أ، المفروض – على أقل تقدير – أن تكون هناك جامعة لكل مليونين من السكان . بل إن البعض يـــذهب إلى أن تكون جامعة لكل مليون من السكان ، وأضعف الإيمان الآن هو ما أشرنا غليه الآن بالنسبة لفروع الجامعات القائمة .

التعليم التجارى نموذجا :

قد يذهب البعض إلى القول بأن الإحصاءات التى اعتمدنا عليها ، مرت عليها تسع سنوات ، وربما صار الأمر فى الوقت الحالى إلى ما هو أفضل . إن هذا أمر غير صحيح ، ويمكن أن نبرهن عليه بإيراد المقابل الحالى لكل ما عرضنا من إحصاءات ، لكن هذا يمكن أن يضخم الورقة . من

هنا فقد يذهب قائل : إذن كان البديل أن نكتفى بذكر الأرقام المعاصرة ، دون حاجة إلى هذه القديمة نسبيا .

وأصـــارح القارئ أننى لم أكن غافلا عن ذلك ، لكننى آثرت التفصيل فى الأرقام السابقة ، حتى نشعر بحجم المشكلة وحدتها ، وكيف أنها ، على الرغم من ذلك ومرور سنوات عدة عليها ، ظلـــت تراوح مكانها على وجه التقريب ، حيث يستمر التزايد فى القبول ، والجامعات ، من حـــيث المساحات هى هى لم تتغير ، وأقصى ما أمكن تحقيقه هو اغتيال الفراغات ، والامتداد الرأسى ، مما ينعكس سلبا بشكل يظهر للعيان لكل من سار داخل أروقة جامعاتنا ، سواء على قدمـــيه مـــن حيث صعوبة المشى ، أو راكبا سيارة من حيث ضرورة وضع اليد كثيرا على آلة التنبيه ، وهو الأمر المرذول عمله حقا فى مثل هذه الحرم الجامعية .

وكحـــل وســـط آثـــرنا بيان الحال الذى كانت عليه كليات التجارة ، من خلال الكتاب الإحصـــائى الصادر عن المجلس الأعلى للجامعات الصادر فى أكتوبر ١٩٩٨ ، عن العام ٩٦/ ١٩٩٧ ، أى بعد عام من الإحصاء السابق :

وصل العدد الكلى لطلاب كليات التجارة فى جامعاتنا إلى ٣٠٤,٣٩٩ طالبا وطالبة . وإذا علمـــنا أن العدد الكلى لطلاب الجامعات وصل إلى ١,٢٥٨,٢٤٢ أدركنا الحجم الكبير لهذه النوعـــية من الدراسات ، إذ أن طلابها شكلوا ما نسبته ٣١ % . ونظرة سريعة إلى هذا الرقم تنبؤنا بافتقاد النظرة المستقبلية ، فليست هناك فى السوق المصرى (بالمعنى الواسع لهذا المصطلح الـــذى لا يحصـــره فقط فى العمل التجارى) دراسة واحدة تشير من قريب أو من بعيد إلى أنه يمكن أن يتوافق مع احتياجاته ، مما يفسر لنا هذه الأعداد الضخمة من الخريجين .

يحـــدث هـــذا التوسع غير المحسوب ، فى هذا القطاع بالذات ذى الصفة الاقتصادية ليحمل تناقضـــا صارخا بين " الصفة " و " الوظيفة " ، فمن المفروض أن يكون التعليم الاقتصادى هو أولى القطاعـــات بالسير المحسوب ، وبالخطى التى لا تهدر جهدا كبيرا فيه ، مهما كان من نقد يمكـــن أن يُوجه إلى مستوى الأداء فيه ، فأهل هذا التعليم هم الذين يحسبونها بالقرش والجنيه ، ويجمعون ويطرحون ويضربون ويقسمون !

وداخـــل هـــذا العدد الكلى نجد تباينا بين الجامعات ، ففى جامعة عين شمس نجد أن طلاب التجارة وصل إلى ٥٤,٤١٢ طالبا وطالبة ، بنسبة ٣٣% من طلاب نفس الجامعة ، وهو عدد يفـــوق بمجمـــوع طلاب جميع كليات عدد من الجامعات فى بعض الدول المتقدمة ، والعربية (

مجموع طلاب جامعة اليرموك بالأردن حوالى ٢٢ ألفا ، وهما ما يقرب من ثمانى كليات !!) .

لكن من حيث النسبة ، نجد أن طلاب التجارى بجامعة قناة السويس وصل عددهم إلى ١٥,٩٠١ بنسبة قربت من ٤٤% من جملة طلاب الجامعة نفسها الذى وصل إلى ٣٥,٨٥٤ طالبا وطالبة .

لكن ، إذا نسبنا عدد كلاب كل جامعة إلى العدد الكلى لطلاب التجارة فى كل الجامعات ، فسوف نجد أن طلاب تجارة عين شمس وصل عددهم إلى ١٨% على وجه التقريب ، وهى أعلى نسبة ، تليها تجارة القاهرة ، حيث وصل عددهم إلى ٤٣,٨٦٥ بنسبة ٢٤% من طلاب الجامعة نفسها ، لكن بنسبة ١٤,٤ % من كل كليات التجارة . وأقل الطلاب عددا ، هم فى جامعة المنوفية ، حيث وصل إلى ٣,٩٤٤ بنسبة ١٦ % من جملة طلاب نفس الجامعة ، وبنسبة ١,٢ % من الجملة الكلية لطلاب كليات التجارة .

ولابد للمرء أن يتساءل : على أى أساس تحظى هذه الجامعة أو تلك بهذه النسبة العالية ، ويكون الوضع عكسيا فى الجامعة الأخرى ؟

هل هناك نوع من التميز فى نوعية الدراسة هنا أو هناك ؟

هل السوق القريب من هنا أكثر اتساعا منه هناك ؟

هل عدد أعضاء هيئة التدريس هنا أكثر من هناك ؟

للأسف الشديد ، الإجابة هى بالنفى على كل هذه التساؤلات ، مما يشير إلى " عشوائية " واضحة !

وقد بلغ عدد الطالبات فى كل الكليات ٩٠٤١١ طالبة ، أى أنهن شكلن نسبة وصلت إلى ٣٠% مما يشير إلى ميل واضح للنسبة لصالح الذكور . وداخل هذه النسب الكلية ، نجد تفاوتا بين الجامعات، فأكثر نسبة من الطالبات توجد فى جامعات القاهرة ، والإسكندرية ، وعين شمس ، وقناة السويس ، حيث وصلت إلى ٤٠% فى كل منها بالنسبة لكل جامعة على حدة ، أما إذا نسبنا عدد طالبات كل جامعة إلى العدد الكلى لطالبات التجارة فسوف نجد الأمر مختلفا ، إذ سنجد أن عددهن فى عين شمس يأتى فى المقدمة حيث وصل إلى ١٨٧١٢ طالبة ، بنسبة ٢٠,٦% ، وفى القاهرة ١٧٨٩٨ بنسبة ١٩,٧ % ، وأقل عدد هو فى جامعة المنوفية ، حيث وصل عددهن إلى ٧٨٥ بنسبة ٢٠% من طلاب نفس الجامعة ، وبنسبة ٠,٨ % للعدد الكلى لطالبات التجارة فى مصر .

ولابد أن تثير هذه الأرقام الخاصة بالإناث دهشتنا ، حيث المعروف بين كثيرين أنهن ، ربما ، أصلح وأنسب لممارسة عدد غير قليل من الأعمال التى تقع فى النطاق التجارى .

وقد بلغ عدد طلاب الانتساب " الموجه " ٤٣٤٧٤ طالبا وطالبة ، أى بنسبة ١٤% من جملة الطلاب التجاريين . والانتساب الموجه تعليم بمصروفات تصل إلى بضع مئات من الجنيهات ، وبغض النظر عن الموقف من مجانية التعليم المنصوص عليها فى الدستور ، فإننا نقف عند حد الوصف والتسجيل. ولم يعرف هذا التعليم طريقه إلى كل الجامعات ، فالجامعات التى طبقته حتى ذلك الوقت قليلة وهى : القاهرة ، وعين شمس ، وأسيوط ، وطنطا ، ومن المتوقع أن نجد له انتشارا عاما بعد عام ، مما يعنى أن مساحة التعليم غير المجانى آخذة فى الاتساع عاما بعد عام . وتقف جامعة عين شمس فى المقدمة ، فعدد طلاب الانتساب الموجه بها بلغ ١٧٥٢٥ طالبا وطالبة ، والقاهرة : ١٤٩٠٧ ، وفى طنطا : ٦٧١٦ ، بينما أسيوط : ٤٣٢٦ ، وهذا العدد الأخير شكل نسبة قدرها ٤٥% من جملة طلاب التجارة بنفس الجامعة ، وبذلك تكون أعلى الجامعات ، هذا فى الوقت الذى نقول فيه أن المستوى الاقتصادى لطلاب الصعيد ليس مرتفعا ، ونستند إلى ذلك فى تفسير بعض العوامل التى تسبب انتشار التطرف والعنف المسلح بين الشباب هناك !

وقد وصل عدد طلاب الدراسات العليا إلى ١٣٢٩٤ طالبا وطالبة ، بنسبة ٤% ، وهو عدد متدن للغاية ، يسير فى عكس التفكير الجامعى فى كثير من الدول المتقدمة ، حيث هناك حرص على الارتفاع بعدد هذه الفئة من الطلاب ، دون أن يعنى هذا ترخصا فى الشروط الأساسية لضمان جودة التعليم . وقد وصلت عين شمس إلى موقع متقدم بالنسبة لغيرها ، فكان بها وحدها ٧٣٧٢ طالبا وطالبة ، بنسبة ١٣,٥ % من طلاب تجارة عين شمس ، وبنسبة ٥٥ % من جملة طلاب الدراسات العليا التجارية فى كل الجامعات !

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد بلغ العدد الكلى ٨٢٩ عضوا ، أى أن لكل عضو ٣٦٧ طالبا وطالبة ، وهى نسبة خطيرة ومفزعة حقا ، لأن التفكير السائد - كما قلنا - أن المسألة لا تعدو أن تكون تعليما يتطلب ميكروفونا ، وقاعة ضخمة ، وتصور أن الذى يتحدث إلى مائة يستطيع أن يتحدث إلى عدة ألوف ، مع أن التعليم التجارى لم يعد - كما يشاع - تعليما نظريا بحتا ، فقد أصبح يعتمد على الكثير من التقنيات الحديثة ، فضلا على التدريبات العملية الضرورية .

وداخل هذا العدد نلمس خللا واضحا فى تركيب الهيكل الداخلى بين المستويات الثلاث : أستاذ ، أستاذ مساعد ، مدرس ، ووجدنا ٢٤٢ أستاذا ، بنسبة ٢٩ % و ٢١٦ أستاذا مساعدا بنسبة ٢٦ %

و ٣٧٢ مدرسا بنسبة ٤٥ % ، فالنسبة فى قاعدة المدرسين معقولة ، لكن الوضع معكوس بين أستاذ وأستاذ مساعد .

ووجدت أفضل نسبة فى تجارة المنوفية ، حيث وصلت إلى عضو لكل ١٧١ طالب وطالبة ، ولابد أن نتوقع أن أسوأ نسبة هى فى تجارة عين شمس ، حيث وصلت إلى عضو لكل ٥١٣ طالب وطالبة ، مما يجعلنا نصرخ : والله هذا حرام !

ولعلنا فى نهاية هذا الجزء نكرر ما ضمناه فى ثنياه ، فمع التقدير الكامل لقيمة وأهمية كل قطاع من قطاعات التعليم الجامعى ، مفروض أن يضرب التعليم ذى الصبغة الاقتصادية المثل والقدوة فى مراعاة الشروط الأساسية لاقتصاديات المشروع التعليمى ، وأن هذا لا يعنى أن نعلم أكبر عدد ممكن بأقل تكلفة ممكنة ، فهذا هو الحادث ، لكن هناك الضلع الثالث للمثلث وهو : وبأفضل جودة ممكنة ، وهو الأمر الذى نتساءل بصدده : هل هو متوافر حقا ؟

الإجابة هى بالنفى مع الأسف الشديد ، مما لابد معه من وقفة جدية على مستويين :

أولهما : المستوى الكمى ، بأن نشهد سعيا حثيثا نحو التخفيض التدريجى لأعداد المقبولين فى كليات التجارة يتناسب مع الإمكانات المتوافرة فى هذه الكليات من حيث أعضاء هيئة التدريس والجوانب المادية من منشآت وأجهزة ، فضلا عن فرص التدريب العملى ، وضرورة التناسب مع احتياجات المشروعات الحالية والمستقبلة فى المنظور القريب من قوى متعلمة تعليما تجاريا عاليا . وإذا كان التخفيض الكمى لأعداد الطلاب عسيرا ، فيمكن " تفتيت " الكيانات الضخمة إلى كيانات أصغر ، يختص بعضها بنوعيات متخصصة ومتقدمة من التعليم التجارى .

لكن مسار القبول فى السنوات التالية يفيد أن الاتجاه المعيب ما زال مستمرا ...

أما ثانيهما ، المستوى الكيفى ، فنأمل أن نشهد فى أقرب وقت ممكن حركة مراجعة لما يتعلمه الطلاب ، والهيكل العلمى للأقسام ، والتخصصات اللازمة لمواكبة التطور المذهل للاقتصاد العالمى والإدارة ، لا عن طريق " مؤتمرات " فقط ، وإنما أيضا عن طريق بحوث ودراسات .

النشأة المشوهة :

مـــن أبرز الصور الأخرى التى تكشف عن سوء العلاقة بين " الكم " و " الكيف فى تعليمنا الجامعـــى، هذه الظروف التى فى ظلها نشأت كثير من الجامعات الإقليمية فى مصر ، يتحتم معه أن نتوقف بعض الشئ أمامها ..

كـــان احـــتكار القاهرة والإسكندرية وأسيوط لأولى الجامعات المصرية زمنا طويلا قد مثل صورة من صور الظلم التربوى ، مما جعل من المحتم أن تنال بقية المحافظات حظها من الجامعات حتى تتوافر فرص الحصول على التعليم الجامعى لكل من يستطيع تحمله علميا من أبناء البلاد .

ذلك حق لا جدال فيه ..

لكن الدراسة المتأنية لكيفية نشأة الكثرة العظمى من الجامعات الإقليمية تكشف عن "مظهرية " مؤسفة " واندفاع إلى " كم " يفتقد الجودة ، وتنقصه المقومات الأساسية .صحيح أن معظم هـــذه الجامعات قد استكملت الآن الكثير من المقومات التى افتقدتها ، لكن نشأتها بالصورة التى ســـوف نُذكر بها ، واستمرار ذلك عدة سنوات غير قصيرة ، رسّخ عددا من القيم والأعراف والسلوكيات التى لا تستقيم والروح الجامعية ، بحيث أصبحت " إرثا " ثقافيا خاصة بهذه البيئة ، لا تستطيع عنه حولا ! بل ومن الممكن لمن يريد أن يستقيم على الطريق أن يجد " غربة " فى المكان ، لأن الناس أسيرى الإلف والعادة ، حتى ولو كانت غير مستقيمة .

١- فبحكم معايشتى وخبرتى الطويلة مع بعض الجامعات الإقليمية منذ أول السبعينيات ، نجد أن معظمها بدأ عن طريق تحويل مبنى مدرسة ابتدائية أو إعدادية كان من فيه يشكون من أنه لا يفى بالمطلوب ، فإذا باللافتة القديمة ترفع وتثبت لافتة جديدة تحمل اسم كلية . وإذا كان هذا يدعو إلى السخرية حقا ، إلا أنه يصور " الحقيقة " الواقعة ، وهى أن المسألة فى جوهر الأمر قد تحـــولت إلى " لافتة " ، أما المحتوى ، وأما المضمون ، فإن درجة ونوعية التغير فيه لم تكن على المستوى المطلوب ، بل أدنى منه بمراحل طويلة .

وإذا كانـــت البداية قد أخذت هذا الشكل عادة ، فإنه مع مضى عدد من السنوات ، بدأت جامعـــات فى بناء بعض المبانى الخاصة بها ، فإذا بها تحل مشكلة أو جزء من مشكلة لتسهل بهذا الحل فى تضخيم مشكلة أخرى ، إذ أن المتأمل فى موقع معظم المبانى التى أنشئت فى المحافظات ، يستطيع أن يتأكد من أنها اقتطعت مساحات واسعة من أخصب الأراضى الزراعية ، فى الوقت الذى نصرخ فيه من تزايد السكان وتناقص الموارد الغذائية واعتماد مبالغ طائلة لاستيراد الغذاء ،

مما جعلنا فى كثير من الأحوال تحت رحمة مصادر تغذيتنا فى الخارج ، وفى الوقت الذى ننفق فيه أموالا طائلة فى استصلاح الأراضى الصحراوية .

٢-ويرتبط بهذا بطبيعة الحال " الوضع " الذى تكون فيه الإمكانات المعملية والمكتبية والتدريسية ، وكل هذه المسائل ، لا يستطيع أحد أن يدعى شكليتها لأنها تشكل لحمة العمل الجامعى وسداه ، فعندنا لا يتوافر المبنى ، لا نقول الكامل المتكامل، ولكننا نقول : الحد الأدنى منه ، يصبح من العسير على القائمين بالدروس المعملية أن يقوموا بعملهم المطلوب ، وأحيانا ما تتوافر أموال الشراء للأجهزة ، لكنها " تخزن " فلا يستفاد منها ، حتى إذا بدأت الظروف بعد ذلك فى التحسن ، كان بعضها قد أصابه التلف نتيجة التخزين وعدم الصيانة ، بل وقد نجد البعض منها قد تجاوزته التطورات العلمية والمنجزات التكنولوجية .

ونفس الأمر يمكن ملاحظته بالنسبة للمكتبة ، مع أن من المفروض أن ينظر إليها بالضبط كما ينظر إلى مصادر الطاقة بالنسبة لأى عمل إنتاجى فى المصانع مثلا ، فإذا لم تتوافر مصادر المعرفة الأساسية ، فكيف يمكن أن نتصور عمل الأستاذ أو الطالب بدونها ، خاصة وأن الارتفاع المستمر فى تكاليف طباعة ونشر الكتب من شأنها أن تجعل من العسير حتى على الأستاذ نفسه - فضلا عن الطالب - أن يوفر لنفسه الكتب المطلوبة وخاصة الأجنبى منها ؟ ومن هنا يبرز بعد جديد يؤكد أهمية المكتبة وخاصة فى الأقاليم ، حيث يكثر الطلاب من ذوى المستوى المنخفض فى المعيشة .

وكان من الملاحظ أن كثيرا من قاعات التدريس إذا كان قد أعد كفصول فى مدرسة ، فإنه لم يكن ليتسع للأعداد الكبيرة التى ضمتها هذه الجامعات ، وفى بعض الجامعات ، اضطروا إلى استعمال أماكن أخرى كانت تقع فى وسط المناطق السكنية بما فيها محلات تجارية وضوضاء الشارع وضجيج القطارات التى كثيرا ما كانت تتغلب على صوت الأستاذ مهما رفع عقيرته .

ولأن المبنى لم يكن أحيانا مصمما للكلية ، لم يجد الطلاب " فناء " يتجمعون فيه قبل أو بعد المحاضرات ، ومن هنا كانوا يتجمعون فى طرقات المبنى نفسه ، على أبواب الفصول ، بمناقشاتهم وأحاديثهم وضحكاتهم ، وكل ذلك كان ينتقل إلى الداخل ، فتضيع الكلمات من على شفاه المحاضر ، وتهرب المعانى والأفكار .

٣- وهذه الملاحظة ارتبطت أيضا بنتيجة أخرى ترتبت على الملاحظة السابقة ، وهى تتصل بالأنشطة الطلابية ، فغنى عن البيان أن العمل التعليمى ليس مجرد تزويد الطالب بكم من

المعـــارف والمعلومات ، وإنما الجامعة " بيئة " اجتماعية وثقافية ذات مواصفات خاصة من شأنها أن توفـــر عـــددا من المؤثرات التى تسهم فى إعادة صياغة الإنسان ، ومن هنا كان الحرص فى مختـــلف الجامعـــات علـــى الأنشطة الطلابية من ممارسة الألعاب الرياضية ، والقيام بالخدمات الاجتماعـــية ، وممارسة الأنشطة الثقافية ، والتدريب على الأعمال الفنية ، على أساس أن كل هذه الأنشطة إنما هى سبل متعددة نحاول من خلالها إيجاد هذه البيئة المنتقاة الصحية .

فـــإذا مـــا شاب الأبنية الجامعية النقص المشار إليه ، أصبح من العسير القيام بالكثير من هذه الصـــور من النشاط ، وبالتالى فإن الطلاب يحرمون حقيقة من فرص التربية والتنشئة الجامعية ، وخاصـــة مـــا يطلـــق عليه اسم " الروح الجامعية " ، وما يرتبط بها من عادات وتقاليد وقيم واتجاهـــات ، ولا تكـــون المحاضـــرات سبيلها الأساسى ، بل هى الأنشطة نفسها ، حيث يتم التفاعل الحقيقى بين الطلاب بعضهم والبعض الآخر ، وبينهم وبين أساتذتهم .

٤- وعـــندما نأتى إلى أعضاء هيئة التدريس ، فإنما نأتى إلى أخطر موقع ، فالجامعة كما هو مشـــهور ومعروف أستاذ وطالب ، والذى كان يحدث مع الأسف الشديد ، هو أن يتم إنشاء الكلية دون أن يتوافر لها عضو هيئة تدريس واحد ، وفى أحسن الأحوال لم يكن يوجد منهم إلا مـــن يقوم بمهمة العمادة ، مع أننا فى مصر ، كانت لنا تجربة رائعة فى إنشاء جامعة أسيوط التى خطط لها أن تفتح مثلا بعد عدة سنوات ، فبدىء بإرسال بعثات لها . ولا ندرى حقا ما الذى كـــان يمنع من تكرار حدوث هذا ، مع أنه ليس معضلة كبرى ومشكلة ضخمة ، فلم يكن من الـــبلاء العظيم أن نعرف ما سوف نحتاجه من كليات بعد أربع أو خمس أو ست سنوات ، ثم نـــبدأ على الفور بتخصيص عدد من الخريجين فى بعثات داخلية وخارجية ، وبعدها - وبعدها فقط - تفتح الكلية !

إن الذى كان يحدث معروف ومشهور نتيجة هذا الوضع ، ولن نأتى فيه بجديد ، فالاعتماد كان يتم على أساتذة من كليات أخرى عن طريق الانتداب ، فيصبح البعض منهم مثقلا بعدد كـــبير من الساعات لا يستطيع عقل أن يتصور إزاءها كيف يمكن أن يبحث ويقرأ ويُحضر ؟ وشاع مصطلح معين للسخرية من هذا وهو " الأستاذ الشانطة " أو " الأستاذ التاكسى " !!

والمنـــتدب للأقاليم كان كثيرا ما " يجمع " بعض المجموعات ، متعددة الأماكن والمواعيد ، لكنها متحدة المقرر ، مرة واحدة ، حتى يمكن له الانتهاء مبكرا فتسهل عليه العودة . وهو فى عجلـــته ، ولأنـــه يجئ مرة واحدة فى الأسبوع ، لم يكن يجد وقتا ليجلس فيه مع الطلاب ، أو

يشـــترك معهم فى أية أنشطة أو يقيم معهم أية علاقات مما جعل الطلاب مجرد حفظة للكتب ما دامـــت فـــرص التفاعل العلمى غير متنوعة ، وما دامت فرص التفاعل الاجتماعى ذات وجود شبحى .

وكانـــت كـــثير من الكليات لا تجد العدد الكافى من المنتدبين من أعضاء هيئة التدريس فى الكلـــيات الأخرى ، فماذا كان الحل ؟ كانت تلجأ إلى طريقين ، كلاهما مؤسف ، حيث كان كل منهما أكثر مرارة من الآخر :

الطريق الأول : الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين - فى الواقع والحقيقة - كانوا يقومون بالعبء الأكبر من العمل التدريسى ، وهم ما كانوا عليه من نقص فى التكوين والإعداد (إلا من رحم ربى) ، مما ترتب عليه نتيجتان خطيرتان : الأولى ، أنه كان يقدم مستوى ضحلا من العلم للطلاب ، فيخرج لنا أنصاف متعلمين . الثانية ، أن وقته يستهلك معظمه فى التدريس ن فـــلا يبقـــى لـــه إلا القليل من الوقت للبحث الذى يعده للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه ، وتكون النتيجة رسالة ضعيفة المستوى ، تنتج عضوا ضعيف المستوى ... وهكذا تبدأ حلقة الفقر العلمى الجهنمية تغذى نفسها بنفسها .

الطـــريق الـــثانى : (غالـــبا فى كليات التربية) : هو بعض موجهى وزارة التربية والتعليم ومدرســـيها وموظفيها الذين انقطعوا عادة عن المعرفة المستحدثة منذ سنوات طويلة ، واكتفوا بمستوى معين من المعلومات يقدمونه لطلاب الثانوى أو الإعدادى ، فضلا عن افتقادهم الكثير من مكونات الأستاذ الجامعى ، فيبذرون بذورا سيئة داخل الجامعة ويتقدمون أمام الطلاب على أنهم أساتذة جامعة ، وهم على ما كانوا عليه من مستويات متواضعة ومتخلفة .

ونظرا لحاجة هذه الجامعات إلى أعضاء هيئة تدريس ، اشتد الطلب على معيدين جدد بأعداد كبيرة، وأحيانا لم يتوافر القدر اللازم بالنوعيات المطلوبة ، مما اضطر بعض الكليات إلى الترخص فى طلبهم فتساهلت فى الشروط والمواصفات .

ولأن المعـــيدين والمدرسين المساعدين لم يجدوا فى كلياتهم عددا كافيا من الأساتذة والأساتذة المساعدين الذين يشرفون عليهم إشرافا فعليا لا " ورقيا " ، ويتدربون على أيديهم على مهارات الـــبحث العلمى ومهارات التدريس الجيد الفعال ، فإنهم حرموا بذلك من فرص النمو العلمى السليم والتربية الجامعية الحقيقية .

٥- ولما كانت الجامعة الإقليمية حديثة النشأة فى المجتمع الذى ظهرت فيه ، و لم يصل أعضاء هيئة التدريس فى كثير من الأحيان إلى النسبة المطلوبة فى الجامعة ، وجدت الجامعة نفسها فى بعض الأحوال ضعيفة أمام مؤثر معين يلعب دورا غير طيب بالنسبة للتعليم الجامعى ، وهو ما رأيناه من استمرار نمط العلاقات القائم على القرابة والمتسم بالشخصية فى المجتمعات الريفية ، هذا النمط ، إذا كانت له بعض إيجابياته فى التضامن الاجتماعى وإكساب العلاقات الاجتماعية قدرا من الحرارة والدفء والحميمية ، يساعد الإنسان على الاستقرار والأمن النفسى ، إلا أنه ضغط أحيانا على الجامعة بحيث " سهلت " أمورا ما كان لها أن تمر ، وأوقف أحوالا كان لها أن تسير ، وقرر شئونا ما كان لها أن تقر !

وإذا كان هذا مما يدخل فى باب العموميات بحيث يتطلب عددا من الأمثلة والوقائع ، إلا أننا وجدنا أنفسنا - فى ظل هذا العامل نفسه - غير متمكنين من ذلك لأننا لا نريد أن نثبت شيئا إلا بناء على وثائق وتقارير أو تحقيقات ، لكن ما نشير إليه من " تجاوزات " و " انحرافات " كثيرا ما كان يسدل عليه الستار بسرعة أو تحفظ ، أو يعتم عليه تحت شعار المحافظة على سمعة الجامعة والعلاقات الداخلية بها ، فضلا عن وضع الجامعة نفسها وسط عائلات وأسر تحتل مواقع مهمة اجتماعية وسياسية واقتصادية عجزت الجامعة نفسها إزاءها عن فرض رأيها : تُقاد أحيانا بدلا من أن تقود ، وتوافق أحيانا بدلا من أن ترفض ، وتنتقد .

إن غاية ما يمكن أن يذكر من أمثلة " خفيفة " ، أمور تتعلق بالتحويلات الطلابية وتعيين المعيدين والمدرسين المساعدين ، وتنقلات أعضاء هيئة التدريس ، والانتدابات ، والإشراف الإدارى ، والنتائج الامتحانية فى المواد العملية والشفوية ، وأعمال الكنترول والملاحظة والمراقبة ... ففى كل هذه المجالات ظلت " الخواطر " والعلاقات الشخصية والعلاقات القرابية لتفرض ما تريده هى حتى ولو خرجت الجامعة بذلك عن القواعد والمعايير التى يعاد تفسيرها وتكييفها حتى لا تهتز الصورة الخارجية أمام الناس ، بل أحيانا ما كانت تتم تحت شعار براق خادع ، وهو " كسر الروتين " و " المرونة " ، والتجديد " !!

٦- ويرتبط بهذا ما كان عليه الجهاز الإدارى للجامعة من نقص فى التكوين بحيث أتيحت الفرصة للعامل السابق كى يؤتى أكله بالإضافة إلى آثار أخرى !

فنظرا لوجود عميد فقط من الكلية نفسها ، أو منتدبا من كلية أخرى ، ونظرا للعدد القليل جدا من أعضاء هيئة التدريس ، لم تتح الفرصة لتوافر صور التشكيل الجامعى المعروفة ،

كمجلس الكلية ، ومجلس القسم ، ولجنة الدراسات العليا ، ولجنة المكتبة ، وما إلى هذا وذاك من تشكيلات يعبر وجودها عن " جماعية " القرار الجامعى ، وأنه يأتى نتيجة تشاور وحوار بين عديد من المواقع والتخصصات والعقول ، فإذا بالحال هنا يصبح بيد شخص واحد كان قراره هو بديلا عن هذه المجالس . وأيا ما كانت شخصية القائم بالأمر ، فالعصمة لله وحده ، والكمال لله وحده ، فكان من الطبيعى أن تحدث أخطاء ، وتخفى جوانب ، وتسير أمور بغير حق ، وربما بغير منطق !

وعندما كان الموجودون يعرفون هذا ، ورأوه ، كان من الطبيعى أيضا أن تبدأ مظاهر الخلل الاجتماعى والإدارى لتطل برأسها متمثلة فى شيوع أساليب النفاق كسبا لحظوة ، وأساليب الدس وإبعاد الخصم ، وصور الوشاية إيقاعا بعدو ، وتكثر الأحاديث التى من وراء جدران ، ويبدأون فى التشرزم والشللية ، فتضيع حقوق على أناس كانوا جديرين بها ، ويحظى آخرون بمزايا لم يستحقوها ، وعندما كان العمل يتكاثر على المسئول ، مما كان يخشى معه من العجز عن القيام بكل المطلوب ، كانت النتيجة فى بعض الأحيان أن تسربت السلطة الحقيقية ربما إلى موظف ، وربما إلى معيد ، أو مدرس مساعد ، وفى أحسن الأحوال ، إلى مدرس واحد كان يعتبر هو " الكل فى الكل " ، وما على المسئول إلا التوقيع ، لأنه حتى لو أراد النظر بدقة فى كل الأمور ، كان يمكن أن يحتاج إلى ثمان وأربعين ساعة متصلة فى اليوم الواحد ، وأنّى له هذا ؟!

٧- والغريب حقا ، أنه مع كل هذه الصور من النقص وافتقاد المقومات الأساسية ، مما ذكرنا ، ومما لم يتسع المقام لذكره ، ما أن كانت الكلية تبدأ فى عملها حتى تسارع بفتح باب القبول للدراسات العليا وتنشأ دبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه ، دون أن يكون أعضاء هيئة التدريس قد بلغوا من الخبرة والأقدمية ما يمكنهم من التدريس على هذا المستوى والإشراف على الرسائل ، فأوكل الأمر أيضا - فى السنوات الأولى - إلى المدرسين المساعدين والمعيدين ، وفى أحسن الأحوال إلى مدرسين جدد .

إن هذا إن دل على شئ فإنما يدل على أن الذين قاموا بالأمر فى مثل هذه الكليات أخذوا هذه الدراسات على أنها نوع من " الوجاهة " و " المنظرة " ، وليست رسالة ووظيفة تقف فى مقدمة وظائف الجامعة وأسهمت بهذه الصورة فى مد السوق الجامعى بعملة رديئة من الباحثين فعلت فعلها فى طرد العملة الجيدة ، فدارت دائرة الفقر الجامعى بسرعة أشد .

واستسهل بعض الباحثين فى ظل هذا الوضع الأمر ، فطرقوا موضوعات سبق طرقها للتقليل من الجهد المطلوب ، وهم على ثقة من أن المشرف لن يجد من الوقت ما يجعله يقتفى أثر النقل واللصق .

ولكثرة إنشاء الجامعات فى السبعينيات خاصة وافتقاد التنظيم القابض على هذه الدراسات ، المنظم لها، تكررت دراسات ، فأصيبت بعض المجالات بالتخمة ، وظلت مجالات أخرى محرومة من الباحثين ، فأصيبت بالأنيميا .

ونظرا لهذا الانتشار السريع للجامعات أو فروعها فى أقاليم متعددة ، وامتلائها بعشرات الألوف من الطلاب ، فقد فتح هذا شهية كثيرين للتأليف لسد حاجة هؤلاء الزبائن الجدد . إن التأليف العلمى أمر مطلوب بطبيعة الحال ، وهو سبيل لتطور الجامعة وتنمية المجتمع ، لكنه فى ظل هذه الظروف المتشابكة، يفقد الهدف منه ، وهو التصدى لمشكلات اجتماعية وقضايا علمية ليصبح سدا لحاجة الطلاب فقط ووسيلة للارتزاق والتكسب ، فيسود التسطيح وتنتشر القشور ونفتقد العمق ويضيع منا اللباب ، وتدور عجلات المطابع بأكداس من الورق لا يحمل فكرا بقدر ما يحمل سطورا مكتوبة ، هى أقرب للموت منها للحياة ، ويملأ الجيوب بالمال على حساب جيوب أخرى ، ويبث الهامشية فى التفكير بين الأجيال الجديدة .

وتروج سوق " المذكرات " بصفة خاصة حتى يحظى صاحبها بالنسبة التى يحظى بها ناشرو الكتب ، كما أنها أكثر جذبا للطلاب الذين ينظرون إلى " المذكرة " كما ينظر طلاب المدارس إلى الكتب الخارجية باعتبارها لا تأتى إلا بالخلاصة ، ولا تقدم إلا ما سوف يجئ فى الامتحانات ، فهى إذن صورة من صور ما يسمى " بالبرشام " المتطور المصرح بها رسميا . كذلك فالمذكرات لا يتم تداولها على مستوى الجمهورية ، وبالتالى يمكن للصوص العلم وقطاع طرق المعرفة أن يعرضوا بضاعة ليست لهم دون أن يتنبه لهم أحد !

والأدهى من ذلك وأمر ، أن قام معيدون ومدرسون مساعدون بالمشاركة فى اللعبة تحت سمع الجميع دون رادع ، وحتى الذين ينتهون من الحصول على درجة الدكتوراه ، نجدهم يظهرون بعدها بأسابيع بمذكرات وربما بكتب لا ندرى حقا متى تم الإعداد لها ، فضلا عن تأليفها ؟ والأغلب أن تكون أجزاء من رسالة الماجستير أو الدكتوراه .

٩- كذلك فإن " التعدد " إذا كان مطلوبا ، فإن ما يجعل منه شيئا ذا قيمة أكثر هو أن يرتبط أيضا " بالتنوع " ، بحيث لا تجئ الأعداد مجرد صورة مكررة . وما نقصده هنا فى هذا المجال ،

أن كـــثيرا من الكليات التي أنشئت بالأقاليم ، كان من المتصور أن تجئ بتخصصات ونوعيات مخـــتلفة عن جامعات العاصمة ، لكنها ، فى الغالب والأعم ، جاءت نسخا مكررة ومتشابهة ، فما دامت فى جامعتى القاهرة والإسكندرية وعين شمس - مثلا - كلية للآداب ، تنشأ بالمحافظة كلـــية للآداب بنفس الأقسام ، دون ما محاولة لتكييفها وفقا للظروف المتغيرة ، هذا فضلا عن مجافاة ذلك لطبيعة البيئات الأخرى نفسها التى تقتضى توفير تخصصات تسد احتياجاتها المختلفة

جُبّ التردى :

إذا تـــركنا تجربة الجامعات الإقليمية وما تركته عشوائية إنشائها ، واتجهنا إلى غلبة الجانب الكمى على سياسة القبول فى التعليم العالى ، منذ ما يقرب من عشر سنوات ، فسوف نجد أن نقطـــة الـــبداية كانت فيما عرف فى تعليمنا " بالدفعة المزدوجة " ، والتى نشأت نتيجة خفض سنوات التعليم الابتدائى سنة واحدة ، بدءا من عام ١٩٨٩ ، إذ وجدنا أنفسنا بعد سنوات قليلة أمـــام مجموعـــتين من خريجى الثانوية العامة ، وكان لابد أن تفتح الجامعات أبوابها لأكبر عدد ممكن ، وليكن بعد ذلك ما يكون. ويبدو أيضا أنه لم يكن سهلا ، فى السنوات التالية أن تقل الأعداد المقبولة فى الجامعات . وسوف تواجهنا مشكلة عكسية بعد عدد آخر من السنوات ، حـــيث تم إعادة السنة المحذوفة من التعليم الابتدائى ، ومن ثم فسوف يشهد التعليم العالى سنة ، لا يكون فيها خريجون من الثانوية العامة !!

لقد وجدت الجامعات نفسها أمام أضعاف ما سبق لنا أن أسميناه " انفجار طلابى " بناء على أرقام أواسط التسعينيات ، حيث لم يكن قطار الدفعة المزدوجة قد وصل بعد !

مـــاذا يمكـــن أن نتوقع من نتائج تعليم تحولت فيه قاعات المحاضرات إلى ما يقرب من علب السردين ، ذلك التشبيه الذى تعودنا إطلاقه على " الأتوبيسات " المزدحمة ؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى دراسة قائمة بذاتها ، ويكفى أن نشير فى نقاط سريعة إلى ما يشبه العناوين :

- انقطاع العلاقة الحميمية بين الأستاذ والطالب ،وهى العلامة المميزة للتعليم الجامعى .
- غـــياب فرص المناقشة بين الطلاب وأساتذتهم ، وما يترتب على ذلك من تعود الطلاب علـــى أن يكونـــوا مجرد مستقبلين للمعرفة ، غير مشاركين فيها ، فضلا عن تعودهم أن يسود الرأى الواحد، ولا تكون هناك فرصة لتفاعل الأفكار وتوليد أفكار جديدة ، وتعود الاختلاف فى الرأى .

- الغياب الكامل لفرص تردد الطلاب على المكتبة الجامعية ، وبالتالى حرمانهم من التدرب على الحصول على المعرفة ذاتها والقراءة والبحث ، واستخدام المعاجم والمصادر والدوريات ، والإطلاع على وجهات نظر أخرى غير تلك التى يقدمها الأستاذ .
- تسرب أخلاقيات الزحام وقيمه ، مما هو معروف فى الدراسات الاجتماعية والنفسية ، من حيث شيوع التوتر وغلبة الانفعالات ، والبحث عن الحل الفردى ... إلخ .
- اضطرار عدد كبير من الطلاب إلى كثرة التغيب لإحساسهم بأن الأمر لا يعدو أن يكون آلة تسجيل يسمعون من خلالها إلى محاضرة ، وبالتالى ، فإن الطالب يمكن أن يعوض ذلك بقراءة المحاضرة وهو مستريح فى منزله أو فى أى مكان آخر .

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نتوقف عند تداعيات أخرى فى الكليات التى تتطلب الدراسة فيها إجراء فحوص عملية واختبارات معملية ، وتدريبات ، مثل كليات الزراعة والهندسة والطب والصيدلة وما ماثلها .

وبالتالى نجد الجامعة فى موقف لا تحسد عليه من حيث المقابلة بين هذين الهدفين اللذين يشار إليهما كثيرا فى الأدبيات الجامعية وهم : التكوين الثقافى للطالب ، والتكوين المهنى ، ففى وسط هذه الأوضاع ، لا نجدها مستطيعة أن تعلم من أجل الثقافة والمعرفة والأخلاق ، ولا لمجرد الإعداد للكوادر المهنية التى يتطلبها سوق العمل .

ومن هنا تضخ الجامعة إلى المجتمع خريجين يفتقدون ما يصعب حصره من المقومات الأساسية للتعليم الجامعى وتضع هذا المجتمع فى وضع يكاد أن يكون مأساويا حقا :

- فالخريجون من الناحية الكمية أكثر مما تتحمله فرص العمل المتاحة ...
- وهم من الناحية الكيفية افتقدوا مجموعات مهارات كان يمكن أن تتيح لهم ظروف " تخليق فرص عمل " ، فضلا عن ضعف الكفاءة فى ممارسة العمل الذى أعدوا له .
- ومن ناحية ثالثة ، فإن معدل التنمية لم يرق إلى مستوى ما هو مأمول ، وزاد على ذلك حالة من الركود الاقتصادى عانتها البلاد منذ ما يقرب من ثلاث سنوات ، وربما أكثر ، ولا ندرى حقا ما الذى يخبؤه لنا الغد نتيجة حملة الكوارث التى أصابت كثيرا من الدول العربية والإسلامية ، إما نتيجة الكوارث الطبيعية أو تداعيات الأحداث منذ الغزو الأمريكى للعراق ، وبدء الربط بين الاقتصاد المصرى والاقتصاد الإسرائيلى !

- ومـــن ناحية رابعة ، فإن العديد من مؤسسات العمل والخدمة لم تتشرب بعد تلك النزعة العلمـــية الـــتى تجعل من العلم محركا وموجها ، مما كان يمكن معه أن يشكل هذا طلبا حقيقيا على خريجى الجامعات ، وأبرز ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن معظم الشركات والمصـــانع تكـــاد أن تخلو من أقسام للبحث فيمنا يتصل بنوعية العمل الذى تختص به ، وبالـــتالى يخرج طلاب كليات العلوم ، دون أن يجدوا فرص عمل تستوعب ما حصلوه من معرفة علمية وتكنولوجية .

ولقـــد تـــرتب على هذا ارتفاع معدلات البطالة ، لا بين الخريجين الجدد فقط ، ولا بين من تخـــرجوا قـــبلهم و لم يجدوا فرص عمل ، بل بين من تخرجوا منذ سنوات وسبق لهم أن التحقوا بعمـــل " حر " ، ثم إذا بهم يواجهون صورة أخرى من صور البطالة ، إلى الدرجة التى دفعت الـــبعض إلى أن يـــبعث الحـــياة فى مـــثل شعبى كان شائعا ، ثم بدأ يختفى مع سيادة الليبرالية الاقتصادية ، ألا وهو " إن فاتك الميرى ، اتمرغ فى ترابه "

إن مئات الألوف هذه من خريجى الجامعات العاطلين ، إذ بدأت أعدادهم تتراكم شيئا فشيئا يمكن أن تشكل " قنبلة اجتماعية " تنذر بالانفجار ، ومن هنا ما كان على الدولة إلا أن عادت مـــرة أخرى ، وعلى استحياء ، وببطء ملحوظ ، إلى هذا الحل الذى يجعلها تتعهد بتشغيل عدد كـــبير من العاطلين ، وخاصة من خريجى الجامعات ، بغض النظر عما إذا كانت هناك بالفعل حاجة عملية إليهم أم لا ؟ والأخطر من ذلك اللجوء إلى سياسة " التكليف " لأوائل الخريجين للتعيين فى وظائف المعيدين ، مما أدى إلى إلغاء نظام " الإعلان " الذى كان يوفر فرصة المنافسة العلمية ، ويتيح لكل قسم أن يختار من المتقدمين من هو أعلى قيمة علمية وخبرة مهنية . وأدى هـــذا أيضا إلى أن تغذى كل كلية نفسها من بين خريجيها دون أن تتيح لنفسها فرصة التغذى بخبرات علمية ومهنية من كليات وجامعات أخرى ، فأصبح الأمر مثل زواج الأقارب ، لابد أن يؤدى فى النهاية إلى قد رمن" الهزال البنيوى " !

" الجودة " .. عودة إلى " الكيف " :

كان السند الرئيسى لك من اندفعوا وراء سياسة الكم ، هو تمترسهم وراء الفكر الديموقراطى ، مقـــيمين بذلك تناقضا زائفا بين " الكيف " والديموقراطية ، ومرادفين مرادفة زائفة بين الكم وبين الديموقراطية . صحيح أن هناك من استندوا أيضا إلى سياسة الكيف سعيا إلى " تحجيم " الطلـــب على التعليم بحيث يقتصر على " أولاد الأصول " ، كما كان يشاع ، لكننا من ناحية

أخرى نلفت النظر إلى ما أكدته لنا التجربة التعليمية فى مصر عبر عدة عقود خلت أن الاندفاع وراء سياسة الكم ، زعما بأن هذا سعى لابد أن يحمد نحو توفير فرص التعليم للجميع ، وفى كل مكان وفى أى زمان ، انتهت مع الأسف الشديد إلى التخلى عما يقدم من تعليم فى مؤسساته الرسمية مجانا نظرا لتدنيها المؤسف ، والسعى نحو طلبها فى " السوق الموازية " أو " السوق السوداء " أى ، الدروس الخصوصية ، فإذا بنا نعود مرة أخرى إلى منطق أن من معه يستطيع أن يحصل على خدمة تعليمية حقيقية ، ومن ليس معه لا يحصل إلا على سلعة تعليمية مشوهة ، لا تفيده بأى حال من الأحوال .

بل وأصبح من الملاحظ أن عددا غير قليل من أصحاب المجموع العالى فى درجات الثانوية العامة ، إنما يحصلون عليه نتيجة جهود مكثفة غالية الثمن من الدروس الخصوصية التى لا يقدر عليها الفقراء ، مما أدى إلى أن يكون الطارقون لما يسمى " بكليات القمة " من الشرائح الاجتماعية الميسورة !

وبفعل عوامل عدة ، بدأ النظر يتجه إلى مفهوم " الجودة " الذى طبق فى مجال الصناعة والتجارة ، والتفكير فى كيفية تطبيقه فى مجال التعليم على وجه العموم والتعليم العالى على الخصوص ، ولعل أهم ما دفع إلى هذا :

- ارتفاع تكاليف الدراسة بالتعليم العالى ومصروفاتها .
- الإحباط الناجم عن ضيق فرص التوظف فى سوق العمل بالنسبة للخريجين .
- الدعوة إلى زيادة إنتاجية أعضاء هيئة التدريس .
- الاتهامات الموجهة إلى التعليم العالى بعدم الكفاءة والازدواجية والهدر .
- الانتقادات التى يوجهها رجال الصناعة إلى خريجى التعليم العالى بسبب ضعف إعدادهم.
- الاتهامات بعدم وجود توازن بين التدريس والبحث العلمى .
- القلق حول بعض القضايا المتعلقة بالإصلاح السياسى ،وأمن الحرم الجامعية .
- الانتقادات الموجهة إلى التعليم العالى بسبب انعزاله عن المجتمع المحلى ونقص الخدمات والمساعدات التى يقدمها حلا لمشكلاته .

ومن عملية استقراء لبعض أدبيات الجودة ، نجد أنها تتضمن جملة من الخصائص يوجزها الدكتور أحمد فاروق محفوظ فى دراسته بمؤتمر مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس فى ديسمبر ٢٠٠٤ فى :

- أنها توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التى تسعى إليها المؤسسة لإرضاء العميل ، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذى يتكون من نظم اجتماعية وتقنية وإدارية.
- أنهـــا تركز على الاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية للمنظمة فى إشباع احتياجات العمـــلاء وتحقيق أهداف المنظمة ، وذلك فى إطار من التوافق مع متطلبات المجتمع سواء أكانت هذه المتطلبات مقننة أم متعارفا عليها .
- أنها تستخدم لتوجيه وتحقيق أهداف المؤسسة وذلك لكى تضمن إرضاء المستهلك ، ويتم تحقـــيق ذلـــك من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة ، والذى يحتوى كل من النظام الإدارى والاجتماعى ، لذا فقد أصبح طريقة للحياة العملية داخل المنظمة بكامل هيئتها.

وبـــذلك تمـــثل الجـــودة شكلا تعاونيا لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل من العـــاملين والإدارة لتحســـين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر مستخدمة فرق العمل ، وبذلك تتضمن إدارة الجودة الشاملة ثلاثة مقومات أساسية لنجاحها فى أى منظومة هى :

- إدارة تشاركية .
- التحسين المستمر فى العمليات .
- استخدام فرق العمل .

أما إذا فصلنا هذا على مؤسسات التعليم العالى ، فها هو د.عبد الغنى عبود فى دراسته بالمؤتمر المشار إليه سابقا ، يشير إلى أن جودة التعليم العالى تتطلب عددا من الأمور وهى :

- التركيز على تحسين الأداء التعليمى والأداء الإدارى .
- العمل الحثيث على التقليل من تكلفة التعليم ، مع زيادة عوائده المتوقعة .
- تحقيق مبدأ المساءلة بين المدرسة والمجتمع .
- الانفتاح على المجتمع ، مع تحقيق أقصى مشاركة له فى تحقيق الجودة المرغوب فيها .
- القضاء على كل احتمالات عدم رضا المجتمع عن برامج المدرسة وأنشطتها التربوية .
- السعى الحثيث نحو الإقلال من الرقابة على الإدارة المدرسية وتنمية روح الرقابة الذاتية فى نفوس العاملين بها .
- تطوير الثقافة المؤسسية التعليمية إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميز .
- الاهتمام بتطوير التعليم وتحسين ظروفه فى المدرسة وفى المجتمع .

- شيوع حالة من الرضا فى نفوس التلاميذ (الذين هم أبرز المدخلات وهم المخرجات فى آن واحد) ، تجاه ما توفره لهم المدرسة ، محققا لذواتهم وطموحاتهم .

- شيوع اتجاهات طيبة نحو المدرسة والعمل المدرسى من جانب المعلمين والعاملين والمجتمع.

والمتأمل فى مثل هذه الأدبيات ، يمكن أن يلاحظ أنه إذا حذف كلمة " الجودة " ووضع مكانها المصطلح القديم وهو " الكيف " لما تغير الأمر .

لكن ، والحق يقال ، فإن الحديث عن الجودة الآن لم يعد مكتفيا بمثل هذه الأوصاف العامة عما ينبغى أن يكون عليه العمل التعليم بجوانبه وأبعاده المختلفة سواء فى التعليم العالى أو فى غيره ، إذ ارتبط بهذا بحوث ودراسات حول " المعايير " التى يمكن من خلالها الحكم على مدى توافر هذه الصفة أو تلك، وتوفير مقياس ، وأداة تسعى إلى أن تتسم بأقصى درجة من الموضوعية ، يمكن عن طريقها تقييم الأداء سواء لدى الإدارة أو الطالب أو أعضاء هيئة التدريس ، أو النظام ، أو المناهج التعليمية أو الأنشطة أو المبانى ،وغير هذا وذاك من مقومات .

وهكذا تكاد أدبيات الموضوع تجمع على أن المعايير تستخدم بشكل عام لتحقيق الغايات التالية :

- التقييم الذاتى للأداء .
- تبرير الموازنة المطلوبة بما فى ذلك إعداد الموظفين .
- تحقيق الاعتماد سواء كان عاما للمؤسسة أو خاصا ببرامج تعليمية أو تخصصات محددة .

وفى ورقة العمل الرئيسية التى قدمت لمؤتمر إصلاح التعليم فى مصر الذى عقد بمكتبة الإسكندرية من ٨-١٠ ديسمبر ٢٠٠٤ ، وهى فى نفس الوقت تمثل رؤية لجنة التعليم فى حزب الحكومة ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب (حيث أن مسئولهما واحد) نجد تبنيا لمثل هذه الفكرة الخاصة بالاعتماد بناء على معايير للجودة ، ومن هنا جاء اقتراح بما يلى (ص ٢٣) :

" ضرورة الإسراع فى إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد فى الجامعات المصرية ، هيئة مستقلة ذات سيادة كاملة لا يخضع العاملون فيها أو أعضاؤها لضغوط خارجية من أى نوع ، وتمتلك - بناء على استقلالها الكامل وسيادتها غير المنقوصة - سلطة التوجيه والمتابعة والتفتيش وإلغاء الاعتماد ، بعيدا عن أنواع المحسوبية وأشكال الفساد المعروفة . ويلزم أن تكون هذه الهيئة المحايدة مسئولة عن تقديم تقرير سنوى عن مستويات الجودة وأشكال الاعتماد وذلك بالاشتراك مع هيئات دولية مسئولة أو متخصصة ، وذلك بما يدفع المجتهد إلى الأمام ، ويكشف

عن جوانب النقص والتقصير فى مجالاتها . ويلزم إنشاء مركز متطور فاعل لتطوير عملية الأداء العلمـــى والتعليمـــى فى كل جامعة ، ويشمل هذا المركز بتأثيره كل الكليات التابعة للجامعة ، ويمتد باتصالاته وإمكانات الإفادة والاستفادة إلى الجامعات الوطنية والإقليمية والدولية المتقدمة"

وثمة نقدا جيدا نشعر بواجهته وأسانيده العلمية الجيدة قدمه د. كمال نجيب فى دراسة متميزة حقـــا بنفس مؤتمر الإسكندرية ، أكد فيها أن ثمة ضبابا كثيفا وأوهاما كثيرة تحوم حول قضية الجـــودة والمعايير التربوية . ولئن كانت البيانات التى تنشرها المنظمات الدولية ، لا سيما البنك الـــدولى ، بمشاركة وتدعيم وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى ، تزعم إمكانية حدوث نقلـــة نوعـــية فى مؤسســـات التعليم فى حالة الاعتماد على المعايير التربوية ،كمنطلق لعمليات إصـــلاح التعلـــيم ، إلا أن هذه البيانات لم تقدم أية أدلة علمية على صدق هذه المزاعم ، وإنما العكـــس هـــو الصـــحيح ، فإن أية إطلالة على ركام الدراسات التى تمت فى مجال المعايير فى الســـنوات الأخيرة تجعلنا نستخلص نتيجة هامة وهى أن برامج الإصلاح التى تعتمد على هذه الآلية لم تسهم فى إحراز أى تقدم حقيقى وشامل فى مجال جودة التعليم.

كذلك أكدت على أن مراجعة ثلاث وستين دراسة وبحثا علميا أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة جوانب مختلفة لقضية المعايير ، انتهت إلى نتائج سلبية تشير إلى تخبط عمليات الإصـــلاح التربوى القائمة على المعايير . وفضلا عن ذلك ، فإن قوانين المحاسبية أفرزت مناخا تنافسيا يتسق مع قيم السوق ، يتجه بصفة أساسية إلى " البحث عن متهم" ، وهذا التوجه نحو الســـوق - كما يشير الباحثون الأمريكيون - يتعارض مع قيم الديموقراطية والتعاون التى قامت مؤسسات التعليم على أساسها ، وتتناقض مع طبيعة العمل التربوى للمعلمين فيها .

آفاق أمل ...

علـــى الرغم مما حملته بعض أجزاء الدراسة من مظاهر سوء وخلل ، إلا أن الله عز وجل قد أوجـــد من سننه أن يكون لكل داء دواء ، ووفر للإنسان من الطاقات ما يستطيع به أن يزيل عثـــرات الطـــريق ، وأن يقهـــر الكـــثير من المعوقات . ومن هذا المنطلق يمكن لنا أن نطرح ، وباختصـــار شديد ، بعض العناوين الخاصة بسب مواجهة (ولا نقول سبل المواجهة ، وهناك فـــرق !) يمكـــن أن تعين على مواجهة الكثير من مما تعانيه جامعاتنا من مشكلات فى تكوين وتنشئة خريجيها ليواجهوا مشكلات الحاضر وتطلعات المستقبل .

لعل أول هذه السبل أن نتخلى عن تلك الثنائية فى النظر إلى أهداف الجامعة التى تقسمها إلى أهداف ثقافية وأهداف مهنية . . .

فى معـــرض مناقشـــة عامة عن مثل هذه القضية ، تحدث مسئول كبير فى الجامعة الأمريكية بالقاهـــرة ، وذكـــر اسم مسئول عن أحد البنوك فى مصر مؤكدا أن المؤهل الذى يحمله هو فى الكيمياء من الجامعة الأمريكية ! فلما عبرنا عن شديد دهشتنا قال : لأن التعليم فى هذه الجامعة يركـــز تركيزا شديدا على مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية للنجاح فى الحياة ، ومن ثم فـــإن الخـــريج ، عندما يعى ويتقن هذه المهارات بالفعل ، يمكن له أن يقتحم بتوفيق ونجاح ، العديـــد من مجالات العمل ، وبالتالى فليست المسألة الاستسلام إلى منطق " إما . . أو " ، وإنما الأوفق بالفعل أن تبرز مجموعة مهارات ومعارف واتجاهات نتفق على أن الحياة الناجحة الفعالة المنـــتجة بحاجة إليها ، وتكون ركنا أساسيا فى التعليم الجامعى ، مما يعين الخريج على أن يواجه الموقـــف بكـــل ثقة وقدرة على الاقتحام والتوفيق والنجاح ، ومثل هذه المجموعة من المهارات والقدرات تتصل بالحياة الكلية ، سواء فى مجال العمل أو فى مجال الثقافة والمعرفة والأخلاق .

ولعـــل هذا ينقلنا إلى السبيل الثانى ، وهو الذى يتعلق بأمثلة من المهارات التى يجب أن تتضافر الجهود على تضمينها تعليمنا العالى ، وهى فى معظمها مهارات وقدرات تتصل بالتفكير ، الذى هو أداة الإنسان فى مواجهة الحياة . من تلك المهارات والقدرات : القدرة على حل المشكلات - تنشـــيط القـــدرة على التخيل الخلاق - القدرة على التفكير الناقد - القدرة على الابتكار - القدرة على المبادأة والمواجهة - القدرة على تقبل التغيير وسرعة الاستعداد لتقبل الجديد والتعامل معه - القدرة على التفاعل الاجتماعى الناجح - القدرة على تقبل الاختلاف . . . إلى غير هذا وذاك من مهارات وقدرات تحفل بها الكتب التربوية .

وثالث هذه السبل ، ضرورة إعادة النظر فى توجهات التنمية القائمة ، فعلى الرغم من الإقرار بالجهـــود الكبيرة التى بذلت على طريق التصنيع ، إلا أن كثيرا من استثمارات القطاع الخاص تدور حول نوعيات متعددة من السلع الاستهلاكية البسيطة ، وكثير من هذه الاستثمارات تتجه إلى قطاع الخدمات ، مما يعرض الموقف الاقتصادى إلى بعض المخاطر . وربما كان هذا مقبولا فى ســـنوات الانفـــتاح الأولى ، حيث لم تكن الثقة قد ترسخت لدى القطاع الخاص فاتجه إلى المشـــروعات مضـــمونة الـــريح ، ســـريعته ، أما الآن فالأمر يتطلب وقفة ، نتجه بعدها إلى مشروعات إنتاجية ، تتضاعف فرص العمل فيها .

ورابع هذه السبل أنه قد آن الأوان لتقسيم الجامعات الكبرى إلى جامعات أصغر ، كما أسلفنا ، حتى يمكن الارتفاع بجودة العملية التعليمية فيها ، وتكون الخطوة الأولى على هذا الطريق أن تستقل بعض فروع الجامعات فى الأقاليم لتصبح جامعات مستقلة ، خاصة إذا توافر فيها عدد كاف من الكليات والكوادر الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والفنيين والتجهيزات الضرورية .

وخامس هذه السبل هو ما يمكن تسميته " بتوليد الحاجة " إلى الكوادر العلمية المتخصصة ، وهو أمر يتصل بالسبيل الثالث ، لكننا نفرد له جزءا خاصا لأنه يتعلق بعملية تحديث كلية للمجتمع ، مما من شأنه أن يخلق طلبا متزايدا مستمرا على الكوادر العلمية المتخصصة . فوجود أقسام ومراكز للبحث العلمى فى الكثير من المؤسسات والمنشآت الاقتصادية والاجتماعية من شأنه أن يولد الحاجة إلى العديد ممن يمكن أن يعطوا لهذه المنشآت والمؤسسات . وتحديث إدارات العمل المختلفة كذلك ، يمكن أن يولد الحاجة كذلك إلى العديد من الخريجين المؤهلين .

وسابع هذه السبل ، هو ضرورة الاعتماد على " التدريب التحويلى " بحيث تنشأ له مؤسسات مزودة بكوادر متخصصة ، تنتشر فى مواقع متعددة من البلاد ، لتقوم بإعادة تأهيل الخريجين لأعمال جديدة تولدها التغيرات الحادثة ، أو لهؤلاء الذين يريدون عملا لم يكونوا قد أهلوا له فى سابق دراستهم الجامعية . وعلى سبيل المثال ، فهناك الآن آلاف من السيدات اللاتى يعملن ، ولديهن أطفال رضع ، مما يحتاج الأمر معه إلى إعادة التأهيل والتدريب ، فضلا بطبيعة الحال عن عدد من الضوابط الأمنية والاجتماعية لابد أخذها بعين الاعتبار .

وثامن هذه السبل الاستفادة من الصيغ الجديدة فى التعليم ، حتى يمكن لجامعاتنا ومعاهدنا العالية أن تعلم أعدادا كبيرة ، وهو ما يتيح التعليم من بعد والتعليم المفتوح ، على ألا يكون بهذه الصورة المنفذة الحالية فى بعض الجامعات ، إذ ينقصها الكثير من مقومات التعليم المفتوح الحقيقى ، كما اتفق عليها أهل العلم والخبرة .

● قدم إلى مؤتمر مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ، فبراير ٢٠٠٥

درس فى أصول التربية*

لابـــد لى بادئ ذى بدء أن أعتذر عن هذا العنوان غير المريح للقارئ فى أغلب الأحوال ، إذ لست أريد أن أجلس القراء أمامى " كتلاميذ " وأقف أنا " كأستاذ " ، عليهم هم أن يتلقوا منى علمـــا جديدا بالنسبة لهم يضيف ما لم يكن لديهم ، وعلىّ أنا أن " أفيض " عليهم من مخزون معرفتى ما أرى أنه ضرورى لاستكمال تكوينهم .

والفضل فيه بالدرجة الأولى ليس لى ، وإنما هو للدكتور زكى نجيب محمود ، ففى أحد أعداد مجلـــة (الطليعة) ، لا أذكر تاريخه ، وإنما هو - غالبا - فى النصف الثانى من الستينيات ، كتب كاتب ينتقد الفلسفة التحليلية والوضعية المنطقية . وعلى الرغم مما يتميز به الدكتور زكى من صـــبر الفلاسفة وطول أناتهم ، وهدوء العلماء وموضوعيتهم ، نجده فى رده الذى نشر بمجلة (الفكـــر المعاصر) فى نفس الفترة ثائرا ثورة غير عادية ، ووجه ثورته أنه رأى - وليس هنا محل الفصـــل فى مـــدى صواب أو خطأ أى من الكاتبين - أن منتقد التحليلية قد فهمها فهما غير صحيح جعله يوجه إليها سهام الهجوم ، وأن هذا الفهم لم يكن يتعلق بقضايا غامضة وتحليلات معقـــدة ، وإنما انصب معظمه على " مبادئ " هذه الفلسفة وأولياتها ، مما جعل الدكتور زكى يقـــف موقف " الأستاذ " بالنسبة للكاتب الناقد ، قاصدا " تعليمه " مبادئ الفلسفة التحليلية وأصـــولها حـــتى يستقيم فهمه ، فينتقد بعد ذلك على أساس علمى سليم ، وسمى هذا المقال " درس فى التحليل" .

وشئ قريب من هذا هو الذى دفعنى أنا أيضا إلى كتابة مقالى الحالى .

فمن خلال أعمال اللجنة العلمية الدائمة لترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى درجة " أستاذ مساعد " و " أستاذ " مرت علىّ بحوث عديدة فى مجال أصول التربية ، كانت تصيبنى بقدر غير قليل من الاستياء وعدم الرضى . لم تكن المسألة تتعلق فقط بالناحية العلمية المنهجية ، وإنما كان ذلك بسبب " غياب " أو " غموض " المفاهيم الأساسية والمبادئ الأولية ، بل كثيرا مـــا كـــنت أشعر بالاستحياء أمام زملائى من أصحاب التخصصات الأخرى ، فلم تكن هناك دائمـــا أيـــة مشـــكلة تتعلق بانتماء هذا البحث أو ذاك لمجال المناهج وطرق التدريس ، أو علم الـــنفس، فـــالأرض معلومة المساحة ، والموقع ، الحدود ، لكن الأمر لم يكن كذلك فى أصول التربية ، فكثيرا ما كان يعرض بحث من متقدم فى مجالنا ، فإذا بزميل من المناهج يقول : " هذا

يدخل عندنا " ! وكذلك يصيح زميل فى علم النفس إزاء بحث آخر : " هذا العمل أقرب إلينا " ؟! فكأن أرض البحث إذن غير معلومة الموقع ، تائهة الحدود ، مجهولة المساحة . وإذا كان هذا يحـدث بالنسبة للبحوث المقدمة للترقية إلى أستاذ مساعد ، وأستاذ ، فما بالنا بخطط البحوث المقدمة لدرجتى الماجستير والدكتوراه ؟ لابد أن يكون الحال أكثر سوءا ، والغموض أكثر حدة وانتشارا .

إن هـذا يجعل من المحتم على كافة العاملين فى مجال أصول التربية أن يتدارسوا سويا حدود معـالم مجالهم ومبادئه ومناهجه ، وحبذا لو تم ذلك عن طريق ندوة علمية يبادر بالدعوة إليها قسم أصول التربية فى إحدى الكليات ليشترك فيها جميع المتخصصين .

إن البعض يتصور أن المسألة لا تستحق هذا ، وأن القضية إنما هى قضية فقرة أو عدة فقرات يـتم فـيها تعريف أصول التربية ، وكفى الله المؤمنين القتال ! لكن الأمر ليس هكذا . . فتلك الفقـرة أو الفقرات موجودة بالفعل ، بل ويدرسها الجميع لطلابهم ، ولكن الآية تنعكس عند التطبيق . . عند البحث والكتابة ، إذ يخرج البحث أو الكتاب بعيدا إلى حد كبير عن " أصول التربية " .

وعلـى سـبيل المثال ، إذا تناولنا أهم كتاب تداوله الآلاف من الطلاب والباحثين منذ أول السبعينيات ، وهو كتاب الدكتور محمد الهادى عفيفى (فى أصول التربية) ، وفى طبعته الأولى، نجد التعريف العلمى الدقيق السليم لأصول التربية الذى تضمنه قوله أنه " يمكن النظر إلى التربية واعتـبارها مجـالا للتطبيق الفنى العلمى تستند إلى أصول مستمدة من العلوم التى تفيد فى فهم جوانـبها المختلفة ، مثل علم النفس ،وعلم الاجتماع ، وعلم التاريخ ، وعلم السياسة ، وعلم الاقتصاد ، وعلم الإدارة ، والفلسفة ، وعلم الحياة " (ص٦ ، طبعة ١٩٧٠) ثم راح بعد ذلك يشرح أثر نتائج كل علم من هذه العلوم مسميا هذا الأثر ب " الأصول . . . للتربية " ، فهناك الأصول الفلسفية ، والأصول الاجتماعية ، والأصول الاقتصادية ، والأصول التاريخية . . . إلى غير ذلك من فروع .

أقول مرة أخرى : لا أحد لم يقرأ هذا ، وأقول مرة أخرى : لا أحد يجهل هذا ، ولكنى أقول أيضـا : ولكـن قلّ من " يعمل " بهذا ؟! هل هى صورة أخرى من صور الداء الثقافى القومى العربى ، أنهم يجئ " الواقع " مفارقا مفارقة كبيرة ل " الفكر " ؟!

ثم ، ماذا تقول لغتنا العربية "؟

فى (لســـان العرب) : " الأصل : أسفل كل شئ ، وجمعه أصول . . . واستأصلت (بفتح اللام) هذه الشجرة ، أى ثبت أصلها ، واستأصل الله بنى فلان إذ لم يدع لهم أصلا ، ويقال إن النخل بأرضنا لأصيل أى هو به لا يزال ولا يفنى " .

وعلـــى هـــذا فأصول التربية هى " مجال " ، نقوم فيه بدراسة " أثر " أو النتائج العلمية التى توصل إليها العلماء فى فرع علمى معين على الظاهرة التربوية ، والعكس صحيح أيضا ، وبالتالى يكـــون الأقـــرب إلى الصواب ، هو أننا هنا ندرس عملية التفاعل وأثارها بين الظاهرة التربوية والعوامل المؤثرة المنتمية إلى فرع من الفروع العلمية .

فـــإذا نظرت إلى المشكلة التربوية كما ينظر الطبيب إلى " ظاهرة مرضية " ، فسوف تجد لها " أســـبابا " و " مظاهر " و " آثارا " لابد من معرفتها بدقة التشخيص حتى يمكن التوصل إلى " العـــلاج " المطلـــوب . .لكن هناك فرقا لابد من التنبيه إليه بين الظاهرة المرضية الفسيولوجية والظاهـــرة المرضـــية التـــربوية ، فالطبيب عادة ليس عليه إلا أن يبحث عن الأسباب المباشرة للمرض، أما فى الظاهرة التربوية ، فإننا نجد أنفسنا أمام مستويين من الأسباب :

المستوى الأول : أسباب مباشرة ، أو كما تسمى بالاصطلاح الفلسفى "علل قريبة " .

المستوى الثانى : أسباب غير مباشرة ، أو كما تسمى بالاصطلاح الفلسفى " علل بعيدة " .

هـــنا نجد معظم التخصصات التربوية والنفسية توجه اهتمامها إلى العلل القريبة . .الأسباب المباشرة ، وكذلك الأمر بالنسبة للآثار ، لكن الباحث فى أصول التربية ، عليه أن يتجاوز هذا ، والتجاوز هنا لا يعنى أن " يتخطى " ، ولكن أن " يزيد " عليه ليبحث عن العلل البعيدة والآثار البعـــيدة ، وحـــدود " القرب " أو " البعد " هنا هى حدود " المؤسسة التعليمية " و " النظام التربوى " و " النظام الاجتماعى " بالمعنى الكلى الذى نقصد به " البنية العامة للمجتمع بكل ما فـــيه ومـــن فيه " . فالبحث عن " العلة " داخل " المؤسسة التعليمية " هو بحث عن الأسباب المتوسطة ، والبحث عن " العلة " فى " النظام الاجتماعى " هو بحديث عن الأسباب البعيدة .

والـــبحث عن الأسباب المباشرة المتصلة ب " فنيات " العملية التعليمية مما له أثره فى سلوك الطالب المتعلم ، هو بحث فى علم النفس التربوى .

لكـــن الـــبحث عن الأسباب البعيدة المتصلة بالبنية الاجتماعية العامة من حيث أثرها فى " العمل التربوى " هو بحث فى أصول التربية .

ولنتاول مثالا للتوضيح ، وليكن مثالنا هنا هو " ظاهرة الدروس الخصوصية " . . .

فأنـــت إذا ســـألت عن أسبابها ، فقد تجد من يقول لك أن العلة تكمن فى " ضعف العملية التعليمية " أو " انخفاض مرتبات المدرسين " أو " تكدس الفصول بالتلاميذ " أو " ضعف اتصال المقـــررات بحاجات التلاميذ أو المجتمع أو كليهما معا " .. أو ما شابه هذا وذاك من الأسباب الـــتى تـــؤكد أن أيا منها يخرج عن نظام أصول التربية ليدخل فى تخصصات أخرى ، فما يراه الملاحـــظ بالنظرة العجلى " أسبابا " ، تراه عين أصول التربية " نتائج " . إن الأسباب المشار إليها تقع فى معظمها داخل المؤسسة التعليمية ، وعمل أصول التربية بالدرجة الأساسية ربما يبدأ داخـــل المؤسسة التعليمية ، لكنه لابد أن يتعدى أسوارها ليبحث هناك فى الجسم الكبير .. فى المجـــتمع ... أو يعكس خط السير ، فيبدأ بالمجتمع - وهو خط السير الأصوب - لينتهى بما هو داخل المؤسسة التعليمية أو النظام التربوى .

ولعل من الأفضل أن نتناول بحثا فعليا عن الظاهرة المعنية نعتذر عن ذكر اسم صاحبه ، لأننا لا نقصـــد أن نشـــير بإصـــبع الاتهام إلى " س " أو " ص " من الزملاء والباحثين وإنما قصدنا التصـــدى " لظاهرة " - نقصد ظاهرة التناول غير العلمى لموضوعات أصول التربية ، وكان من الممكن أن نأخذ مثالا آخر لزميل ثان وثالث ورابع .

فى هـــذا الـــبحث المعنى ، قام الباحث بسؤال الطلاب عن " الدوافع " التى دفعتهم إلى أخذ دروس خصوصـــية ، ونحن نفهم بهذا أن الباحث سيوقفنا على " أسباب الظاهرة " ، فماذا قال الطلاب ؟

جاءت الأسباب والدوافع وفقا للترتيب الآتى :

- الحصول على مجموع مرتفع فى شهادة الثانوية العامة .
- الرغبة فى الالتحاق بكلية معينة .
- ضعف مستوى بعض المدرسين بالمدرسة .
- عدم قيام مدرسى المدرسة بواجبهم كاملا .
- عدم فاعلية طرق التدريس بالمدرسة .
- طول المقررات الدراسية .
- قصور بعض أبواب الكتاب المدرسى .
- صعوبة أسئلة الامتحانات .
- ضعف مستوى الطالب فى بعض المواد .

- رغبة ولى الأمر وإذعان الطالب له .
- الخوف من امتحان الشهادة الثانوية .
- بعض المدرسين يدفعون الطالب للدرس الخاص .

ومن الملاحظ أن هذه الدوافع لم يحددها الطالب المفحوص ، وإنما الباحث نفسه ، وكان دور الطالب هو " ترتيب الأولوية " ، لكن الفرصة أتيحت للطلاب عن طريق سؤال مفتوح عن " الأسباب الأخرى " ، فكان منها :

- السؤال عن أشياء فى الدرس لا يمكن أن أسأل عنها فى المدرسة .
- التدريب على أسئلة الامتحانات .
- اهتمام المدرس بالطالب المتفوق فقط .
- المدرسون لا يبالون بالمنهج وعدم الشرح الكافى لاعتمادهم على وجود دروس خصوصية
- عدم أخذ الحرية فى المناقشة فى المدرسة .
- المدرس الخصوصى والدرس يمنحوا " يمنحا " الثقة للطالب فلا يرهب الامتحان .
- عدم فهم المدرس لأخطاء الطالب وطرق معالجتها .

إن هذه الدوافع والأسباب لا تنتمى إلى تخصص معين ، فكل الباحثين فى مختلف التخصصات التربوية والنفسية يمكن أن يشتركوا فى " رؤيتها " وتحديدها ، فما الذى يجعل هذا البحث بحثا فى أصول التربية ؟ إنك لو أعدت قراءة هذه الأسباب ، فلربما تيقنت أن علاجها إنما يكمن فى " المناهج " و " طرق التدريس " و " علم النفس " .

إن الحصول على مجموع مرتفع فى الشهادة الثانوية بالنظرة الأصولية ، إنما هو " نتيجة " وليس سببا ، فلابد للباحث أن يتساءل عما يدفع الطلاب إلى الحصول على مجموع مرتفع ؟ ليست مهمتى هنا الإجابة ، وإنما مهمتى بيان الطريق إلى الإجابة . إن زملاءنا فى المناهج وعلم النفس لهم دورهم فى مواجهة هذا الموقف ب " تحسين العملية التعليمية " ، لكن يظل باحث أصول التربية قلقا ، لأن السؤال لم يزل قائما : لماذا هذه " الحمى " فى الحصول على مجموع مرتفع ؟ ستجد الإجابة فى " نظام القبول " بالجامعات ، وستجد كليات بعينها تستأثر بالمجاميع العالية . .ولنا أيضا أن نستمر - كباحثين فى أصول التربية - لماذا ؟ ولماذا لا يقوم كثير من المعلمين الآن بواجبهم فى عملية التعليم ؟ ولماذا يتكدس الطلاب فى الفصل الواحد مما يقلل من جدوى العملية التعليمية ؟ سيقولون " قلة المبانى " ، ونستمر فى التساؤل : لماذا ؟ سيقولون "

ضعف الاعتمادات " ، ونظل نسأل : لماذا ؟ وهنا لابد من دراسة " الوضع الاقتصادى " العام فى المجتمع ، ولابد من دراسة نظام القيم الاجتماعية القائمة بالمجتمع ، ولابد من دراسة الفلسفة السياسية التى توجه الدولة -فى ذلك الوقت - إلى " التدخل " و " التوجيه " سواء فى " قبول " الطلاب أو فى تشغيلهم بعد تخرجهم ..وهكذا .

مثل هذه الجوانب تكون لازمة لعملية " تفسير النتائج " ، وهو ما لا يقوم به باحثو أصول التربية فى أغلب الأحوال ، بينما مثل هذا التفسير هو الذى يعطى للبحث " نكهته الأصولية " ، والتى بدونها يمكن أن يتم فى أى تخصص آخر ، ولو أن باحث الأصول وضع نصب عينيه أنه مطالب بالدرجة الأولى أن يجئ تفسيره حاويا ما لا يقوله زميله فى المناهج أو علم النفس ، لوجه جهده نحو النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية بحثا عما يفسر الظاهرة التى أمامه ، وبالتالى يجد لزاما عليه أن يقلب فى كتابات أساتذة الاجتماع والاقتصاد والسياسة لا ل " يفتى " فى هذه المجالات ويزاحم أصحابها ، وإنما ليستعين ب " نتائج " أبحاثهم فى فهم الظاهرة التربوية التى يدرسها .

وإننى لأذكر بهذه المناسبة أننى كنت فى مهمة علمية فى " بوسطن " بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٨١ ، وزارنى د. عبد السلام عبد الغفار عندما كان عميدا لكلية التربية بجامعة عين شمس فى ذلك الوقت ، وأخذت " أفرجه " على الكتب التى اشتريتها من هناك ، فكتاب كذا وكتاب كذا فى السياسة ، وهذه كتب عن إسرائيل ، وهذه كتب فى التاريخ ، وتلك كتب فى الاجتماع ، وهذه كتب فى الفلسفة ، ثم إذا بالدكتور عبد السلام يسألنى : ولكن أين كتب أصول التربية ؟ وكان ردى عليه ، مشيرا إلى مجموع هذه الكتب بتخصصاتها : " كل هذه الكتب ..هى كتب أصول التربية !"

والبعض قد ينظر إلى تسلسل التساؤلات المشار إليها آنفا بأننى أريد بذلك تحويل أصول التربية إلى " فلسفة " ! وعلى الرغم من أن هذه ليست " تهمة " ينبغى الدفاع عنها ، بل هى مما ينطبق عليه قول القائل " هذا شرف لا أدعيه ، وتهمة لا أنكرها " ! إلا أننى فقط ألفت الانتباه إلى أى طفل من أبنائنا ، وخاصة قبل أن يلتحق بالمدرسة ..سنجده يمارس عملا أصوليا فلسفيا دون أن ندرى . إنك قد تقول لطفلك محذرا : لا تلعب بهذا الكوب ، فيسألك : لماذا ؟ فتجيب " أحسن ينكسر " ، فيرد " وماله لما ينكسر " ، فترد بأن هذا يمثل " فقدا " وخسارة ، فيرد " مش احنا نقدر نشترى واحد غيره ؟ " ..إلخ ، وغالبا ما تضيق ذرعا به صارخا فى

وجهـــه " أنا قلت لك ما تلعبش بيه وخلاص . . تسمع الكلام " !! هذه البذور الأولى للجريمة التـــربوية الشائعة . . . " وأد روح التساؤل والبحث " التى أودعها الله عز وجل كجزء ملازم لبنـــية الإنســـان ، والـــتى عن طريقها يكشف عما هو مجهول ، وعن طريقها يرفض الإذعان للمسلمات ، وعن طريقها يريد أن يخضع كل شئ للتساؤل والحوار والنقاش ، لكننا نصده فى هـــذا ونكبت فيه هذه الروح ونأمره بأن يأخذ ما نقوله له " مسلمات "، لا تحتاج إلى نقاش ، ونغرس فيه أن " التساؤل " أمر مزعج ، ويثير الغضب وعدم رضا الوالدين !!

إذن نحن لا " نتعسف " عندما نطالب باحث أصول التربية أن يغوص فى قاع الماء ولا يكتفى بالعـــوم على السطح . إن الذى يكتفى بالسباحة على سطح الماء قد " يمتع " نفسه ، ولكنه لا يتـــرك أثـــرا على الطريق ، لكن الذى يغوص فى الأعماق فلابد أن يجد الكثير مما هو ثمين . . حكمة الخالق أن يودع ما هو ثمين فى الأعماق ، ليترك " الزبد " على السطح ، والزبد غالبا ما يذهب جفاء ، وأما ما ينفع الناس فيمكث فى الأرض .

إن الجمهـــرة الكـــبرى مـــن الباحثين فى أصول التربية أصبحوا " يلهثون " وراء " موجة " الأبحاث الميدانية فى ظل مفهوم خاطئ ، وهو أن " البحث العلمى " الحقيقى هو الذى يتم فقط عـــن طريق استمارة أو استبيان يطبق على فئة من الناس ، ثم تعالج نتائجه بالوسائل الإحصائية المعـــروفة ، ذلـــك أن أى دراســـة يمكن أن تتم بهذا الأسلوب ، ومع ذلك نحكم عليها بافتقاد المقومات البحثية لأن البحث يتطلب " موضوعا " يتناول " ظاهرة " يختص بها ميدان الباحث ، وهنا قد يتجه باحث الأصول إلى موضوع ينتمى إلى تخصص آخر ، وبالتالى فمهما كان دقيقا فى التطبيق الميدانى والمعالجات الإحصائية لا نستطيع القول بأنه " بحث أصولى " كما نرى على سبيل المثال فى بحث يكتبه صاحبه عن (إدراك كلية . . . لبعض مبادئ السلوك الإنجابى) . . . هـــل يمكن بأى مقياس من المقاييس الأصولية أن يعتبر هذا بحثا فى أصول التربية ؟ وبحث آخر يكتبه صاحبه عن (اتجاهات طلاب كليات التربية نحو العوامل المسهمة فى نجاح التربية العملية) . . . أليس هذا أنسب لدراسات المناهج وطرق التدريس ؟

بـــل ومـــاذا نقول فى رسالة دكتوراه تمت بالفعل منذ سنوات أخذت أفرك عينى طويلا وأنا أقلـــب النظر بين عنوان القسم الصادرة عنه وهو (أصول التربية بكلية . . .) وعنوان الرسالة الـــذى انصب حول وحدة لتدريس التربية البيئية وتجربتها فى مدارسنا ؟! لقد كان الأمر حرجا للغايـــة عندما عرضت على هذه الرسالة حين تقدم بها صاحبها يريد شغل وظيفة مدرس أصول

التـــربية فى إحدى الكليات . لقد كان من الضرورى أن ينتهى تقريرى بأنها لا تعد رسالة فى أصول التربية ، على الرغم من أنها صادرة عن أحد أقسام أصول التربية ، وأشرف عليها أستاذ كبير فى أصول التربية !!

ومن ناحية أخرى ، فإن البحث العلمى لا تقف مهمته أبدا عند حد التشخيص وإنما مهمته الأهـــم هـــى " التفسير " ، فضلا عن " التنبوء " ، وعلى ذلك تجد الغالبية تستهلك جهدها فى الإجـــراءات والوصـــف والتشـــخيص ، وترى أمامك الجداول والمعادلات المخيفة ، وبحرا من الأرقام مما قد يوهم القارئ المتعجل بأنه أمام " بحث " ، بيد أنك عندما تبحث عن " التفسير "، قلمـــا تجـــد ! إن الذى يجعل البحث بحثا حقا هو أن يبين الباحث لقرائه ، إذا كان هذا هو ما حـــدث ، وأنه حدث بالصورة كذا وكذا ، وبالنسبة كذا وكذا . . إلا أن الأمر الذى نحن فى أشد الحاجة إليه هو أن نحاول الإجابة عن السؤال التالى :

لمـــاذا حدث ما حدث بهذه الصورة أو تلك ؟ وماذا كان يمكن أن يحدث لو حدث بصورة أخـــرى ؟ ومـــا وجهة نظر المدرسة كذا فى هذه القضية ؟ وأيضا فلان . . وفلان من مفكرى التربية وفلاسفتها .

والغالبية إذا تنبهت إلى " التفسير " فإنما يجئ فى سطور سريعة مختصرة ، وكأن المسألة هى " تأديـــة واجب " ، أو " ذرا للرماد فى العيون " ، مثلها مثل ذلك الإناء الذى وضعته سيدة مر عليها عمر بن الخطاب ، فوق النار لتسكت أبناءها الباكين من ألم الجوع ، بإيهامهم أن الإناء بـــه طعام ، وأن المسألة مسألة وقت حتى يتم إنضاجه ، وبحركة بسيطة لكشف الغطاء لابد أن تكتشف الزيف ، وأن الإناء " خاو " ، وإن كانت هذه السيدة معذورة نظرا لما كانت عليه من فقر أعجزها عن أن تأتى لأولادها بطعام حقيقى ، فهل يا ترى نعانى نحن من قدر مساو من " الفقر " العلمى ؟!

بل إنك لو أخضعت هذا القليل من التفسير لمحك النقد والتحليل ، فسوف تجد أنه لا يمد يده بعـــيدا فيما أسميناه بالعلل البعيدة الكامنة فى النظم والعلوم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، فهل المسألة فى البحث العلمى هى مجرد شكليات ؟ هل الدراسة " الميدانية " مجرد " سرادقات " لابد من نصبها حتى نوهم الناس بأننا أمام " فرح " علمى ؟ لكن الحق سرعان ما ينكشف لنا ، فنجد أنفسنا أمام " مأتم " علمى ولا حول ولا قوة إلا بالله !

ومـــن الباحثين من يخلطون خلطا واضحا بين " اقتصاديات التعليم " و " الأصول الاقتصادية للتعلـــيم " ، ففى قسم أصول التربية لابد أن تكون زاوية الرؤية ومنهج البحث هو " الأصول الاقتصـــادية للتعليم " ، ومن ثم يكون الهدف هو تتبع آثار وتداعيات النظم والعلوم الاقتصادية علـــى الظاهرة التربوية ، فإذا كنت بإزاء " تكلفة " مبنى مدرسى فإن الباحث التربوى ليست مهمته الأساسية حساب هذه التكلفة وطرق هذا الحساب ، لأنها مهمة رجل الاقتصاد بالدرجة الأولى ، فدراســـة " التكلفة " كموضوع هو من (اقتصاديات التعليم) ، لكن دراسة أثر هذه التكلفة على التعليم فهو (أصول اقتصادية للتعليم) ، الأولى أقرب لأساتذة الاقتصاد ، والثانية أقرب لأساتذة أصول التربية .

إن مهمـــة باحثى أصول التربية أن يدرسوا أثر " التضخم " على أسعار الوحدات التعليمية - مثلا - ، وأثر سياسة التبعية الاقتصادية والديون الخارجية وعجز ميزان المدفوعات على الحركة الاقتصـــادية على وجه العموم مما لابد أن يترك أثره على أسعار الأراضى ، وتكدس السكان فى المـــدن وصـــعوبة وجود أراضى لبناء المدارس ..وهكذا ، لكن كثيرين لا يريدون أن يعطوا " العـــيش لخبازه " ، فيحصرون أنفسهم فى أبحاثهم فى (اقتصاديات التعليم) فقط مع الأسف ، ولهـــذا قلمـــا نجد جديدا بالمعنى الحقيقى ، لأن مثل هذا الميدان يحتاج إلى إعداد علمى معروف وتقنيات معلومة فى كليات التجارة والاقتصاد ، لا على مستوى الدرجة الجامعية الأولى فقط ، وإنمـــا علـــى مستوى أعلى من ذلك ، ولو كثف هؤلاء جهدهم فى ميدانهم الحقيقى ، وهو (الأصول الاقتصادية للتعليم) لأنتجوا فيه إنتاجا طيبا فى أغلب الأحوال .

ولعـــل هـــذا يفسر لنا لماذا نرى أبحاثا مهمة ، ودراسات ممتازة تتم فى اقتصاديات التعليم فى كلـــيات التجارة والاقتصاد ، وغالبا ما لا نسمع عنها فى كليات التربية ، ذلك أن الباحثين فى مثل هذه الكليات لديهم المهارات والظروف والإمكانات التى تجعل إسهاماتهم أبرز وأنضج ثمرة، وكـــثير مـــن البحوث التى تتم لدينا فى كليات التربية فى هذا المجال هى أقرب إلى مجال كليات الـــتجارة والاقتصاد . ونحن نظلم أنفسنا بهذه الصورة ، ونظلم معنا أيضا البحث العلمى ، ولو أردنا الإنصاف ، فلابد أن يكون البحث الاقتصادى فى التربية بمفهوم وزاوية رؤية تجعله مختلفا عن قرينه فى كليات الاقتصاد .

إن هذا يماثل بالضبط ما نلاحظه كذلك فى البحوث التاريخية التربوية ، فالباحث الذى يوجه اهتمامه إلى تتبع أعداد المدارس وحجم الطلاب وتاريخ نشأة هذه الجامعة أو تلك ، هو باحث

فى (تـــاريخ التعلـــيم) بزاوية تدخله فى أرض زملائنا بأقسام التاريخ بكليات ، لكنه عندما لا يجعل الدراسة التاريخية هدفا فى حد ذاته ويوظفها لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية وقضايا التعليم ، فإنما يعود إلى أرض (أصول التربية) ... فى قطاع منها هو (الأصول التاريخية للتربية) ، وعلـــى ســـبيل المثال ، فإذا كنا بإزاء دراسة فكر مفكر تربوى ، فإن كثيرين يسبقون هذه الدراسة بفصل أو فصول عن (الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية) كدراسة قائمـــة بذاتها ، وهنا نجد أن الباحث يخطئ الطريق بذلك لأنه يقوم بنفسه ما يطالب به باحث مماثـــل فى قســـم الـــتاريخ بالآداب ، ولو أراد الإنصاف لما كتب هذا الفصل أو هذه الفصول كدراسة مستقلة ، ووظف ما بها من معلومات فى " تفسير " آراء المفكر فى هذه القضية أو تلك

إنـــه لمن المهم فى نهاية هذا المقال ، أن نؤكد للقارئ أننى لا أقدم هذا الذى كتبته على أنه " الحق الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه " ، وإنما هو " وجهة نظر " أومن بها إيمانا راسخا ، وباعتبارها " وجهة نظر " فإنها " غير نهائية " ، وتحتاج إلى مناقشة وحوار ، فهل من مبارز ؟

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ .

أخطاء أصولية ...

فى دراسات غير أصولية* !!

مقدمـــــــة :

" جل من لا يسهو " ...

" الكمال لله وحده " ...

" ابن آدم خطّاء " ...

عـــبارات مـــتعددة الصياغة اللفظية ، لكنها جميعا تشير إلى معنى واحد ، هو أننى وأنت ، ومختلف أبناء البشر ، أصحاب طبيعة ناقصة ، إذا كان من شأنها أن تصيب فكذلك فمن شأنها أيضـــا أن تخطئ . والذى لا يخطئ وحده من بنى البشر هو الذى لا يعمل . ونحن نردد هذه العبارات آلاف المرات كل يوم ، ومع ذلك فإن سلوكنا يتناقض معها إلى حد كبير . وإذا كان هذا التناقض يمكن فهمه ، ويمكن من ثم تبريره فى مجالات الحياة العملية ، إلا أنه " مشين " حقا عندما يتواجد فى الساحة الفكرية .

فما أن تشرع فى تناول " عمل علمى " لهذا أو ذاك من الزملاء ، كاشفا عن أخطائه ، مشيرا إلى سلبياته ، حتى تقابل بالغضب والهجوم المضاد ، بحيث يعتبر نقد العمل وكأن المقصود به " تجـــريح " صـــاحب العمل وتشويه صورته ، ويغلف النقد بظلال من الريبة والشك ، بحيث لا ينظـــر إليه على أنه بالفعل إن يريد إلا إصلاحا ، وإنما هو ثمرة " حقد " ونتيجة حسد ، ووليد كراهية !!

. ولابـــد أن نسلم بأن هذه الظنون السيئة واردة ومحتملة بالفعل ، فليس كل ما يقال فى هذا الشـــأن يجئ بالفعل برئ المقصد ، شريف النية ، لكننا لا نستطيع أن نعتمد على " النوايا " ، حيث ليس بإمكان أحد منا أن يشق عن قلب صاحبه ليزعم أنه قد اطلع على " حقيقة " نواياه

---

* دراســـة قدمت لمؤتمر رابطة التربية الحديثة الذى خصص لقضية (البحث التربوى ، الواقع والمســـتقبل) ، وكان قد انعقد بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية بقاعة طه حسين بوزارة التربية والتعليم فى الفترة من ٢- ٤ يوليو ١٩٨٨ .وقد نشرت فى كتاب المؤتمر ، الجزء الثانى ، صص ٤- ٢٧

ودخيلة نفسه ، ومن ثم فما علينا إلا النظر إلى " الأوراق " القائمة أمام أعيننا .

من أجل ذلك فإن علينا أن نتساءل عما يعكسه هذا " رد الفعل " تجاه الكتابات النقدية من مسلمات فكرية تختبئ فى تلافيف هذه التصرفات ؟

إن هذا رد الفعل يؤكد إلى حد كبير أن صاحبه يسلم لاشعوريا بأنه قد أوتى جوامع الكلم ، وأن ما يصدر عنه من قول حق لا شبهة فيه ، حيث لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، وأنه " كامل " بحيث لا يجئ عمله ناقصا يستدعى من هذا أو ذاك تنبيها وإشارة ؟

من هنا نستطيع أن نفهم هذه الظاهرة المؤسفة التى نشكو منها جميعا ، وهى انصراف الجمهرة الكبرى من الباحثين والكتاب التربويين عن ممارسة نشاط مهم وخطير ، طالما نادينا آملين تواجده بكثافة من ساحة الفكر التربوى فى مصر ، دون أن يلقى هذا النداء أذنا صاغية بدرجة كافية ، ألا وهو ممارسة النقد التربوى ، فالنقد منطقة " حساسة " غالبا ما تجلب صور النزاع والعراك ، والناس على قدر ما يتصارعون صراع الوحوش فى ميادين كثيرة ، يتخلون عن هذه الفلسفة فى ميدان الفكر ليصبحوا من أصحاب " المسايرة " و " إيثار السلامة " ويصبح الشعار الذهبى المرفوع على الرأس دائما وفى كل الأحوال هو " الباب اللى يجى لك منه الريح ، سده واستريح " !

وفى يقينى ، أن تقدما حقيقيا فى الفكر التربوى فى عالمنا العربى لن يحدث إلا إذا مارسنا نقدا للأعمال والدراسات والبحوث التى نقوم بها — فضلا بالطبع عن عوامل أخرى — فمثل هذا النقد ، سيكشف لهذا عما لم يره ، وسيضيف إلى ذاك ما لم يعرفه ، وقد يجعل الآخر يتخلى عما كان يظنه صوابا ، وربما يجعل هذا يسعى إلى مزيد من البرهنة على فكرة يؤمن بها وتصور أنها واضحة بذاتها . . . وهكذا .

وإننا لنستعيد إلى الذاكرة مجرد الإشارة إلى تلك المعارك الفكرية التى شهدتها ساحتنا التربوية بين طه حسين ، وإسماعيل القبانى ، حول القضية التى أثيرت تحت عنوان " الكم ، والكيف " ، وتلك المعارك الفكرية التى شهدتها ساحاتنا الأدبية والثقافية بين مصطفى صادق الرافعى ، وطه حسين ، وبين العقاد وكثير من المفكرين ، وبين سلامة موسى ومعارضيه . . . وهكذا . كانت معارك تبث الحياة فى جسم الثقافة وتشحذ العقول للتفكير وتقليب القضية على أوجهها المختلفة، وتشد أنظار الناس فيتابعون هذه المعارك فتزداد ثقافتهم ، ويرتفع مستوى الوعى ، فيكسب الجميع دون أن يخسر أحد إلا المزيفون .

ولابـــد أن نعترف أن هناك صورا من النقد تمارس بالفعل فى عمليات " التحكيم " التى تتم لكـــثير مـــن الـــبحوث الـــتى تنشر فى الدوريات التربوية ، وكذلك فى اللجان العلمية الدائمة للتـــرقيات، إلا أن دائـــرة الإعلام بها لا تتعدى الناقد والمنقود ، وربما آخرين لا يتعدون أصابع الـــيد، فضلا عما يغلب على بعضها من نظرات سريعة تجعل النقد أقرب إلى أن يكون مجرد " انطباعات " خاطفة " لمجرد الحكم : صالح أو غير صالح ؟ بينما وظيفة النقد غير هذا . إن النقد لا يهدف إلى إصدار حكم بالصلاحية أو عدم الصلاحية ، وإنما هو " يدرس " الحالة البحثية أو الفكرية ليرى فيم أصابت وفيم أخطأت بالدرجة الأولى .

أقـــول هـــذا كمقدمات استطالت بعض الشئ بالنسبة إلى حجم الدراسة الحالية ، لأننى أنا نفســـى ، عندما بدأت أفكر فى الكتابة معلقا على بعض البحوث والدراسات التى تمت فى مجال أصـــول التـــربية لبـــيان أوجه الخلل والثغرات فيها حتى يتحاشاها أصحابها مستقبلا ، وحتى يتحاشـــاها غيرهم فلا يكرروها ، أقول ، عندما فكرت فى هذا ، أحسست كأننى مقدم على الســـير على أرض ملغومة ، إذ لابد أن أتوقع غضبا من هذا علىّ ، ولابد أن أتوقع مقاطعة ذاك لى . ومن المحتمل جدا أن يسرع آخر بقذف حجارة على رأسى ، لا بمناقشة النقد وإنما بقاذع الألفـــاظ كســـيل العرم !! أو قل ، يرمونني بحجارة من سجيل ، وإن لم يستطيعوا أن يجعلونى كعصف مأكول !!

فمـــن حســـن حظى – حمدا لله عز وجل – أن تتاح لى فرصة الاطلاع على كل ما كتبه الباحثون فى مصر فى مجال أصول التربية منذ ست سنوات على وجه التقريب ممن كانوا مدرسين أو أساتذة مساعدين – دون أن يعنى هذا بالطبع عدم متابعة ما قبل هذه الفترة – بحيث أستطيع أن أطمئن – إلى حد كبير – إلى أننى – والفضل لله – على دراية كافية بالموضوع الذى أتحدث فـــيه ، درايـــة تتيح لى فرصة الحكم الذى يقترب قدر الطاقة من صورة واقع البحث التربوى الأصولى .

ويـــرتبط بهـــذا أيضا أن هذه الدراية تتيح لنا الاطمئنان إلى المقولة التى نقول بها ، وهى أن الدراســـة الحالية إنما تتحدث عن " ظاهرة " ، حيث لا يجئ استخدام هذه الكلمة جزافا ، وإنما عن تقدير واف للمقصود بها عندما يتسم السلوك موضوع الحديث باستمراريته ، وبكثر تردده بين كثيرين ، وتتسع دائرة هؤلاء يوما بعد يوم .

من جانب آخر ، فكاتب هذه السطور يفخر إلى أقصى حدود الفخر ، بأنه يكاد أن يكون متحـــررا من مصيدة شبكة العلاقات المصلحية ، التى عادة ، ما تكبل الفكر وتقيده ، فما دام الإنسان لا يطمح إلى " موقع " ، وما دام الإنسان غير " مشتبك " فى أعمال هنا وأعمال هناك تدر دخولا مالية ، فهو بالتالى لن يخشى أن يقطع هذا عنه الرزق ، وأن يحجب ذاك عنه المال ، بعبارة أخرى ، فإن " سيف " المعز و " ذهبه " قد فقدا عندى فعالياتهما بحيث أصبح السيف من خشب ، وتحول الذهب إلى مجرد بريق لا معنى له ولا جدوى .

ومـــع هذا فإنى أؤكد حرصى الشديد على ألا يغضب منى أحد ، فما دام الذى نتحدث عنه متيقـــنا من أننا لن نأخذ منه مكانه ، ولن يرتفع رصيدنا المالى بعد هذا النقد ، فلابد أن يطمئن إلى أنـــنا بالفعل لسنا من ذوى الغرض السيئ ، فما قصدنا تجريحا ل " ص " أو " س " ، وما قصـــدنا تقليلا من قيمة هذا أو ذاك . ومن هنا فقد تعمدنا إغفال الأسماء لأن الأسماء ليست ما نقصـــد ، وإنما " الأعمال " نفسها ، و " الكتابات " ذاتها ، فإذا أشرنا إلى " خطأ " ما ، فإنما نشير إلى خطأ فى " الدراسة " ، وليس إلى " الشخص " ... إن الدراسة عمل بشرى غير كامل بالضرورة ، يمكن أن يذهب ليجئ غيره ، أما " الشخص " ، فهو عزيز علينا ، نحرص على أن تبقـــى أيديـــنا فى يده على الدوام ، فى نطاق ما خير ، وفى دائرة ما هو مفيد للعلم التربوى ، مصداقا لقول المولى عز وجل : (وتعاونوا على البر والتقوى ...) .

نماذج بحثيـــــــة

١ – دراسة ميدانية لمفهوم الديموقراطية عند المعلمين :

لابـــد من التنبيه إلى أن الهدف هنا ليس نقد هذه الدراسة من جوانبها المختلفة ، وإنما هو تناول " النهج الأصولى " فيها ، وهنا يجد القارئ من بداية السطور الأولى ، أحكاما " كاسحة " .. قاطعة ، دون إيراد دليل منطقى ، وشواهد عملية واقعية ، ونسوق أمثلة على ذلك ، من إشـــارة الدراسة إلى أن ثورة يوليو أحدثت تغييرات ملحوظة فى التعليم ، وهذا قول حق ، لكن مـــا ليس بحق هو العبارة التى تلحق هذا ، حيث تقول الدراسة " ومنذ ذلك الوقت ، أصبحت المهمة الأساسية للمدرسة فى مصر هى إعداد جيل صالح " !!

فها هنا أخطاء منهجية متعددة ....

أولهـــا ، مـــن الناحية التاريخية ، إذ أن صياغة العبارة تفيد أن المدرسة لم تبدأ توجه اهتماما لإعـــداد جيل صالح إلا منذ ثورة يوليو ١٩٥٢ ، بينما عشرات ، إن لم نقل مئات — الشواهد التاريخية ، من السهل أن نسوقها ، لولا أن نشق على القارئ مللا ، وعلى الأوراق تكلفة ، بيانا على أن المدرسة ، منذ نشأتها فى مصر ، وهى تهدف إلى هذا .

ولعل هذا ينقلنا إلى ثانى هذه الأخطاء ، وهو يفسر الأول ، فكل مدرسة فى الدنيا ، وفى كل الأزمـــنة ، تهدف إلى إعداد الجيل الصالح ، لكن هذه العبارة ، غير علمية ، مطاطة ، غامضة ، على درجة من العمومية بحيث تسقط قيمتها العلمية ، إذ المهم هو : صالح لماذا ؟ هنا نستطيع أن نفـــرق بـــين دور المدرسة قبل ثورة يوليو ، ودور لها بعد ذلك ، بين دور المدرسة فى المجتمع العربى، وبين دورها فى المجتمع الأمريكى ...وهكذا .

إن مـــثل هذه المصطلحات " المسطحة " ، مثلها مثل العملة النقدية " الممسوحة " التى تفقد معالمها الكتابية والرمزية ، بحيث يعجز الإنسان عن التعامل بها ، فأى قيمة تصورها ؟ وأية عملة تمثلها ؟ وأى زمن تشير إليه ؟

أما الخطأ الثالث ، فهو خطأ فلسفى ، فالمنهج الفلسفى يستهجن التعميم الكاسح ، والحكم الكلى بغير برهان ، وهذا الحكم المشار إليه لم يسبقه ، كما لم تلحقه أية مبررات وأية أدلة . إن الـــذى يفـــرق بين التفكير المضبوط ، فلسفيا كان أو علميا ، وبين التفكير غير المنضبط ، كما نلحظه لدى كثيرين فى الحياة العامة ، هو مقدار ما يستند إليه من " برهنة " و " تدليل " ، هل هـــو حكـــم " قبل المداولة " ، فيصبح ظلما صارخا ، أو هو حكم " بعد المداولة " ، فتطمئن قلوبنا إلى أنه جاء نتيجة تمحيص وجهد ذهنى حتى ولو كان لا يعجبنا ؟

وإذا تأملـــنا فى الأسس التى تستند إليها هذه الأخطاء ، فسوف نجد أنها تاريخية ، اجتماعية ، فلسفية ، وهى الركائز الرئيسية لدراسات أصول التربية ، فإذا ما بدأت الدراسة بهذا " التحاق " عن دار الأصول ، فماذا يمكن للقارئ أن يتوقع عندما يدخل إلى " صلب " الموضوع ؟

ثم تجئ الدراسة كى تحدد مشكلتها البحثية التى هى :

" إذا كـــان المعلمـــون هم أداة الدولة فى نشر مبادئ الديموقراطية وفلسفتها الاجتماعية بين الناشئين والشباب ، فهل لدى المعلمين معرفة شاملة عن مفهوم الديموقراطية نظريا وأدائيا " ؟

يـــرى القارئ لهذا التساؤل أنه يقوم على " مسلمة " يسلم بها مع أن كثيرين — منهم كاتب هـــذه السطور — لا يسلمون بها ، مما يفقدها قيمتها " كمسلمة " ، والمفروض أن ما يساق "

كمسلمة " تنتفي إزاءه التناقضات والتبايانات الفكرية ، ويصبح الاتفاق هو الأمر القائم . صحيح أنه من العسير أن يتحقق ذلك بدرجة شاملة كما نجد فى مسلمات الرياضيات على سبيل " المثال " ، مثل القول بقأن " الكل أكبر من الجزء " ، وأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان ، إلا أن المطلوب هو أقصى ما يمكن الوصول إليه من اتفاق وخاصة إذا كنا إزاء ثقافة واحدة ، وإذا كان القارئ والمقروء فى مجتمع واحد .

فمن قال أن المعلمين هم " أداة الدولة " فى نشر مبادئ الديموقراطية بين الناشئة والشباب ؟ لو جاء التساؤل محددا أن المعلمين " أداة من أدوات الدولة " فى نشر مبادئ الديموقراطية ، لدل ذلك على منهجية علمية تتحرز فى استخدام الأحكام القاطعة . إن المسألة ليست مجرد صياغات لغوية ، وإنما هى صياغات تنم عن تركيب عقلى ومنحى فكرى .

ترى ، أليست وسائل الإعلام مثلا ، جهاز ضخم له دور فى هذا الشأن ، وهى أيضا ملك للدولة ؟ بل إن كثيرا من الأبحاث والدراسات تجعل تأثيرها يفوق تأثير المعلمين لأسباب عديدة معروفة ترتبط بطبيعتها وظروفها ، ويكفى القول أن محيطها هو " الشعب " كله ، لا ، التلاميذ وحدهم .

إننا نحمل المعلمين أكثر مما تتحمل طاقاتهم . .إنهم بشر . . . جزء من هذا المجتمع الذى يعيشونه . .ليسوا بيئة منتقاة تعيش مثلا ، وإنما يشقون فى سبيل لقمة العيش ، ويئنون تحت وطأة الغلاء ، وينفعلون بصور الخلل والانحراف التى تتكاثر يوما بعد يوم ، وتصور أنهما " هم الذين " يستطيعون كذا وكذا ، افتئات على الحقيقة، وتحميل فوق الطاقة بحيث إذا لم نجد ما افترضناه خطأ حملناهم هم وزر التقصير ، مع القضية أصلا خاطئة ، إذ — مرة أخرى — من قال بأنهم هم المسئولون ؟

إن توجهات النظام السياسى وممارساته ، وتوجهات النظام الاقتصادى وسياساته ، ونوعية القيم السائدة فى التركيب الاجتماعى . . .مثل هذه الأوعية ، هى صاحبة القول الفصل إذا كان الأمر بصدد ممارسة سلوك ديموقراطى ، لأن المسألة ليست هى : ما إذا كان المعلم " يعرف " أو " لا يعرف " ، حتى ولو كانت المعرفة مما يسمى ب " الإجرائية " ، إذ نظل داخل دائرة " المعرفة " التى أشبعها الباحثون بحثا ودراسة وإشارة إلى أنها لا تعنى أبدا " سلوكا " و " عملا " !

والدراسة تحاول طمأنتنا إلى أنها تسعى إلى الكشف عن هذا الجانب " العملى " بالبحث عن مدى تطبيق المعلمين لمفهوم الديموقراطية .

هـــا هنا نأتى إلى تلك الآفة التى انتشرت بين باحثى الأصول عندما تصوروا أن " العلمية " تعنى فقط القيام بدراسة ميدانية تقوم على استبيان وعينات ومعالجات إحصائية وجداول ورسوم وتحكـــيم ..إلخ . ولأن باحثى الأصول لم يتمرسوا خلال سنوات إعدادهم ويتدربوا على هذا الـــنوع من الدراسات ، يشعر الفاحص المدقق أنه أمام فريق يلعب على أرض ملعب غير أرض ملعبه ، فيتعثرون فى اللعب ، وفى الوقت نفسه يتركون مهمتهم الأصلية فى " التنظير " التى هى " الموجه الأساسى " للبحث التربوى .

إن باحثـــى المناهج وطرق التدريس ، وكذلك باحثى الدراسات النفسية ، موضوعهم هو هذه الجزئية أو تلك ، ولذلك يجدون ضرورة فى اصطناع وسائل بحثية تتسم بالطابع " الإمبريقى " ، لكـــن الكثـــرة الغالبة من الموضوعات الأصولية هى بطبيعتها " فلسفية " ، لا بمعنى أنها " تجـــريدية " وإنما بمعنى أنها تنشد الرؤية العامة ، والإطار الكلى ، والبحث عن العلل البعيدة ، مما يجعـــل لهـــا من الأساليب والأدوات ما قد لا يماثل ما يستخدم فى المجالات الأخرى ، دون أن يفقدها ذلك " العلمية " المنشودة !

ومـــن الطبيعى أن يقفز التساؤل إلى أذهاننا : كيف يمكن معرفة مدى تطبيق المعلمين لمفهوم الديموقراطية ؟

الأسلوب الشائع هو : الاستبيان !

وفى يقيننا أن قدرة الاستبيان على تصوير السلوك الفعلى والممارسة الواقعية غاية فى الضعف ، وأن الاستجابة لا تصور إلا " رأيا " ، بل نكاد أن نقول أنه حتى هذا " الرأى " الذى تصوره ، قد لا يكون هو الرأى الذى يؤمن به المفحوص بقدر ما يصور " ما ينبغى أن يكون " !

ولنأخذ مثالا لأحد بنود الاستبيان الذى يصور موقفا حيث يضع البحث أمام المفحوص ثلاثة بدائل طالبا منه اختيار ما يناسبه :

" طلب المعلم من التلاميذ كتابة رأيهم بصراحة فى شخصيته بميزاتها وعيوبها ، حتى يستطيع أن يعدل من عيوبه ، لو كنت مكان أحد تلاميذه ، ماذا تفعل ؟

أ- أكتب رأيى بصراحة تامة .

ب-أكتب رأيى بحذر شديد .

ت-أكتب الصفات الحميدة . "

فكـــثير من المعلمين غالبا ما يختارون البديل الأول لأنه يصور " المثال " ، لكن : إلى أى حد يسلكون وفقا لهذا المثال ؟ الإجابة عن هذا عسيرة ، ولا تتم إلا من خلال " الملاحظة " الميدانية المباشرة فى مواقف عملية متعددة .

لو أن دراسة مثل هذه اكتفت بالسعى إلى التعرف على الموقف الفكرى للمعلمين من قضية الديموقراطية ، لكان ذلك هدفا لا بأس به ، أما أن تزعم سعيها إلى الكشف عن مدى التطبيق ، فهذا لعمرى هدف بعيد المنال !

وتجئ هذه الدراسة لتقارن بين الديموقراطية الغربية ، والديموقراطية الشرقية* ، والديموقراطية المصرية (!) ، وهنا يلحظ القارئ الخلط فى المعالجة بين منهج الباحث العلمى وأسلوب السياسى الدجماجوجى ، فوفقا لمنهج البحث العلمى ، لا نعرف أبدا فى التراث الفكرى للديموقراطية مذهبا ومدرسة للديموقراطية المصرية ، وإنما هى أشتات من هنا وهناك ، بغير تناسق وترابط أو فلسفة عامة حاكمة . ثم ، فى أى عهد يا ترى ؟ فى العهد الملكى ؟ أو فى صدر ثورة يوليو ١٩٥٢ ؟ أو فى فتـــرة مـــدها الاشتراكى ؟ أو فى السبعينيات ؟ أو فى الوقت الحالى ، خاصة ، وأن كل مرحلة حكمتها ظروف تختلف عن الأخرى ، ووجهتها قوى ومصالح متباينة .

إن السياسى الدجماجوجى لا يقف أبدا أمام مثل هذه التساؤلات ، وإنما هو يطلق القول كما تنطلق الرصاصة زاعما بأن نظام الحكم الذى يمثله " ديموقراطى " ! سمعنا هذا المعنى كثيرا يتردد على ألسنة بعض القيادات ، ولست فى حاجة إلى بيان تهافت هذا " الإدعاء " ، فقد تعودناه من السياسيين ، فضلا عن أن كتابا واحدا لا يكفى لبيان مجافاة ذلك للحقيقة ، وإنما نثبت شعورنا بالأسى أن يقع الباحث " العلمى " فريسة ما يطلقه السياسيون من ادعاءات غير صحيحة .

قـــد تكـــون هناك " مبررات مفهومة " لدى السياسى ، حيث يخاطب جمهرة من المواطنين معظمهم أميون ، وهو يسعى إلى الحفاظ على المقعد الذى يمده بالنفوذ والسلطة . وهو يريد أن يثبت أنه هو " الأفضل " ، وهو " الأحسن " ، لكن الباحث العلمى تكون له أهداف أخرى ، هـــى مـــواجهة مشـــكلة اجتماعية يسعى عن طريق البحث العلمى إلى معرفة واقعها وأسبابها ونتائجها ليقترح الحلول اللازمة لحلها . . ليس هناك " موقع سلطوى " يريد أن يتبوأه بهذا

---

* كانـــت مـــنظومة الدول الاشتراكية القائمة فى ذلك الوقت يطلق عليها كذلك أنها تمثل " المعسكر الشرقى " .

البحث ، وإنما " الحقيقة الموضوعية " هدفه المنشود بقدر الطاقة ، أفلا يدفع هذا إلى أن يتباين أسلوب هذا عن ذاك ؟

ثم نجئ إلى ما يسمى " بتحليل النتائج " ، فهو — فى دراستنا التى نتحدث عنها — مناقشة نظرية عامة ضعيفة الصلة بالدراسة الميدانية ، ونقصد بذلك أنها ليست " نتائج " لمقدمات كما هو مفروض ، بحيث لو حاولت أن تنحى الدراسة الميدانية جانبا ، وتبقى هذه وحدها ، أو العكس ، فلن تجد البناء البحثى يهتز أو يختل ، وعندما يحدث هذا نثق أن " المنطق " مفتقد ، وها هى بعض عناوين القضايا المثارة فى " تحليل النتائج " :

- مسئولية المعلم نحو تأصيل القيم الديموقراطية .
- مسئولية المعلم باعتباره قدوة للسلوك الديموقراطى .
- مسئولية المعلم باعتباره رائدا اجتماعيا فى المدرسة .
- مسئولية المعلم باعتباره عضوا فى الإدارة .
- المعلم يمارس الديموقراطية من خلال عضويته فى التنظيم النقابى للمعلمين .
- العلاقة بين نقص الإعداد فى كليات التربية وقصور فهم المعلمين لمفهوم الديموقراطية .

فكل هذه الجوانب ليست مناقشة وتحليلا للنتائج ، وإنما هى أدخل فى باب " الوجوبيات " أو المقترحات والتوصيات .

إن الدراسة تترك المهمة الأساسية لباحثى الأصول لمثل هذا الموضوع وما يسير مجراه ، هذه المهمة التى تتلخص فى البحث عن :

- ما أثر النظام السياسى وممارساته ؟
- ما أثر نمط العلاقات الاجتماعية وتفاعلاتها ؟
- ما دور السياسة الاقتصادية والمشكلات المعيشية ؟
- ما موقع المعلمين " كجماعة ضغط " ضمن جماعات الضغط المهنية الأخرى " أطباء ، محامين ، مهندسين ... إلخ " ؟
- ما مدى الحرية المتاحة وفقا للتشريعات والنظم القائمة للمعلمين بالنسبة لاختيار المنهج — الممارسة السياسية — الاختلاف المذهبى — العمل والانتقال منه إلى غيره ؟
- ما دور بنية النظام التعليمى وأجهزته وممارساته الإدارية ؟
- إلى أى حد يختلف مدى الحرية المتاحة وفقا ل :

النوع – المرحلة – التخصص – الخبرة ؟

بغير مناقشة لمثل هذه الجوانب – وهناك غيرها بالطبع – بحثا عن دورها فى تشكيل المفاهيم القائمة لدى المعلمين عن الديموقراطية وقدرتهم على ممارستها ، يستحيل أن يكون البحث " أصوليا " جادا .

٢– اتجاهات الفكر التربوى وأثرها على البنية التعليمية فى كليات التربية :

من قراءة مقدمة هذه الدراسة ، يلمس القارئ " علمية " و " وطنية " الدافع ، وتتجلى علمية الدافع فى أن مسار التعليم فى مجتمع من المجتمعات لابد أن تحكمه إيديولوجية فكرية وتوجهه هوية تربط بين مختلف الأعمال فى نسيج واحد ، وإن اختلفت الخيوط والألوان .

أما " وطنية " الدافع ، فتتجلى – بناء على ما سبق – فى ضرورة أن يكون للتعليم المصرى هويته الخاصة وإطاره الإيديولوجى .

والله وحده هو الذى يقدر على معرفة " النوايا " ، ومن ثم فهو الأقدر على المحاسبة بناء عليها، أما نحن البشر ، فلقصور إدراكاتنا ولمحدودية معرفتنا ، نحصر المسألة والمحاسبة على ما يتشخص أمام ناظرنا ووسائلنا المعرفية ، الطبيعى منها والصناعى .

هنا نضع القارئ أمام تساؤلات البحث التى هى :

- ما واقع الفكر التربوى المصرى منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن ؟
- ما مدى ارتباط الفكر التربوى بالبنية التعليمية بكليات التربية بمصر ؟
- ما المشكلات التى تعوق انطلاق الفكر التربوى بكليات التربية وفق إيديولوجية ثقافية مصرية تحدد هويتها بين الثقافات العالمية ؟
- كيف يمكن إحداث التكامل العضوى بين الفكر التربوى والبنية التعليمية بكليات التربية ؟

أصارح القارئ بأن هناك جاذبية خاصة بين كاتب هذه السطور وبين هذه النوعية من الدراسات التى تتصدى لقضية الفكر التربوى بمختلف أبعادها وشتى جوانبها بحكم الهواية الشخصية ، من ناحية ، وبحكم " التأهل المهنى " من ناحية أخرى ، ومن هنا كانت النظرة النقدية لموضوع الدراسة الحالية مسألة " هواية " ، فضلا عن أنها الآن " قضية بحثية " .

إننا نجد أنفسنا هنا أمام مفهومين أساسيين تقوم عليهم الدراسة وهما : الفكر التربوى " و "البنية التعليمية " . وما دام هذان هما " العملة الفكرية " التى سيتعامل بها الباحث والقارئ ، يصبح من المهم للغاية أن يحدد الباحث منذ البداية : ماذا يقصد بكل منهما ، خاصة وأن المفهوم

الأول " الفكر التربوى " يختلط ويلتبس بمفاهيم أخرى قريبة الشبه إلى الدرجة التى تجعل البعض يستخدم أحدها مكان الآخر بوعى أو بدون وعى ، للتعبير عن القضية نفسها ، هذه المفاهيم الأخرى نذكر منها على سبيل المثال " النظرية التربوية " ، و " فلسفة التربية " و " الآراء التربوية " ، فهل هى مفاهيم متطابقة المعنى ، أم متداخلة ؟ أم منفصلة ؟ وما دام هناك غموض وعدم اتفاق — فيما نتصور — يصبح التحديد المسبق أساسيا ، حتى يتبين لنا الخيط الأبيض من الخيط الأسود ، وهذا ما لم يحفل الباحث به بالدرجة المطلوبة ، ويتبين لنا هذا من أنه تحدث عما يعنيه " بالفكر التربوى " بطريقة " عارضة " غير مقصودة ، دون أن تحتل هذه القضية موقعا مستقلا بعنوان خاص .

وإذا كان تحديد المصطلحات ، وإيضاح المفاهيم عملا أساسيا فى منهج البحث العلمى بصفة عامة ، إلا أنه يكتسب أهمية أكثر بالنسبة للباحث فى مجال أصول التربية ، لأن مجال التخصص هنا " مفاهيمى " بالدرجة الأولى ، أو قل ، إن قطاع " المفاهيم " ومناقشتها ونقدها وتحليلها ، باب أساسى فى أصول التربية ، بحيث يصبح الباحث فيها أمام واجبين : أولهما واجبه كباحث علمى بصفة عامة تجاه تحديد المفاهيم ، ثانيا : واجبه كباحث أصولى بصفة خاصة ، مهمته تعقب المفاهيم ودراستها دراسة نقدية .

هذا فضلا عن أن مفهوم " البنية التعليمية " هنا ليس واضحا ، فهل المقصود نظام كليات التربية ؟ أم محتوى ما يدرس فيها ؟ وما المقصود من استخدام لفظ " البنية " هنا ؟ إنه يتطلب الالتزام بمواقع العناصر فى النسق ، ووظيفة كل منها بغيره ، الأمر الذى يغيب تماما عن الدراسة، فهل المسألة مسألة وضع يد على " لفظ " له رنين فخم ؟

وتجئ الدراسة بعد ذلك لتحدد فرضين اثنين :

الأول : هناك قصور فى الفكر التربوى يؤثر فى بنية التعليم بكليات التربية .

الثانى : الفكر التربوى الحالى بكليات التربية لا يحقق مطالب المجتمع فى تقدمه الاقتصادى والاجتماعى .

إن من مبادئ المنهج العلمى أن الفروض إن هى إلا " أحكام " مع وقف التنفيذ . .أحكام تنتظر الفحص والاختبار كى نحكم عليها : أهى صادقة أم كاذبة ؟ أم بين هذا وذاك ؟

لكـــن دراستنا هذه تفصح فى فقرات صفحاتها المختلفة عن اهتمامات للفكر التربوى تتضمن بالـــتالى حكمـــا بأنه فكر قاصر ، وبالتالى ، فما الجدوى العلمية إذن مما تسميه الدراسة هنا " فروضا " ؟

هـــنا نجـــد " ثغرة " أخرى يقع فيها باحثو أصول ، فاستخدام " الفروض " شاع أولا بين باحثـــى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، اتساقا مع المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية على وجه العموم ، ومن هنا ، فإن " الحرفية " فى استخدام الفروض لم تتأصل بعد لدى باحثينا بحيث يشـــعر القـــارئ أنها تجئ فى كثير من الأحيان أقرب إلى أن تكون " استكمالا " شكليا للبنية العلمية ، بغض النظر عن مدى دقتها ووظيفيتها واستثمارها فى توجيه خطوات البحث فعلا .

لهـــذا فإنك تلمس أن الفرض الثانى نتيجة تلزم عن الفرض الأول ، إذ ما دام الفكر قاصرا ، فلابد أن تضعف فعاليته فى تحقيق مطالب المجتمع .

هذا إذا سلمنا بصحة هذه الصياغات ، لكننا نعود لنتساءل حول العلاقة بين " الفكر التربوى " ، وكليات التربية ، وبين " الفكر التربوى " وقضية التقدم الاجتماعى والاقتصادى ، ذلك أن استقراء معنى " الفكر التربوى " يبين أنه ليس نتاجا لأساتذة كليات التربية وحدهم ، وبالتالى ، فالعلاقـــة هـــنا " جزئية " وليست علاقة ارتباط تام . وعندما تكون العلاقة على هذا النحو ، يصبح التأثير غير مضمون النتائج ، فضلا عن عسر تحديد المتغيرات وإخضاعها للبحث والدراسة من هذه الزاوية بالذات .

كـــذلك ، فإننا فى الفكر التربوى ، ننظر إلى موضوع دراسة عن مفهوم الطبيعة الإنسانية فى فلســـفة أفلاطون التربوية فكرا تربويا ، لكن ، هل يعنى هذا أن يكون له " أى هذا الموضوع " دور فى تقدم مجتمعنا المصرى اجتماعيا واقتصاديا ؟

إنـــنا نحمل الأمور فوق طاقتها ، فمثل هذا الموضوع يقتصر الغرض منه على الوظيفة المعرفية فحســـب ...هو نوع من " المران الذهنى " و " التدريب " البحثى ، لكن ، أن نحاكمه إذا لم يكـــن له دور فى التقدم الاجتماعى والاقتصادى ، فهذا ظلم كبير لدائرة النظر التربوى فيما هو مباشر فقط .

ويســـتطيع القارئ ، إذا عاد إلى مراجعة تساؤلات الدراسة ليقارن بينها وبين فرضيتيها ، أن يلمس صدق ما نزعمه من أن " الشكلية العلمية " أصبحت هى التى تغلب ، دون " توظيف " و " استثمار " جاد لآليات البحث العلمى .

وإذا كان " التنظير " هو المهمة الأساسية التى نلقيها على عاتق البحث التربوى ، يصبح من المهم للغاية التوقف بعض الشئ عند ما يعد بالنسبة لهذه الدراسة " الإطار النظرى " .

وأول مـــا يســـتوقفنا هـــنا هو تلك العناوين الغير ذات دلالة ، فمنها مثلا (الفكر التربوى والتربية) !! و (العمل التربوى) .

إن ما يتبادر إلى الذهن بالنسبة للعنوان الأول هو غموض ال " الواو " بين الكلمتين ، حيث لا تشير إلى معنى ذى دلالة ، والقارئ لما تحت هذا العنوان سيجد حديثا عن " الحضارة " وعن " الـــثقافة " ، والفـــرق بينهما ، مما يعد أمرا بعيدا للغاية عن الهدف المعلن ، فضلا عن تعميم غـــريب يقول فيه الكاتب أن " أسمى أنواع الفكر هو الفكر التربوى " !! فبناء على أى المعايير قال هذا ؟ وعلى أى الشواهد والبراهين استند فى هذا الحكم ؟ وما رأى الاقتصاديين فى قيمة " الفكـــر الاقتصـــادى " ؟ وعلماء الدين فى قيمة " الفكر الدينى " ؟ وعلماء السياسة فى قيمة " الفكر السياسى " ؟ ..وهكذا ؟

لا شك أن كلا منهم له أن يؤكد أن الفكر الذى تخصص فيه هو أيضا أسمى أنواع الفكر ، و " محدش أحسن من حد " !!

وعلى وجه العموم فليست تلك قضية تستحق التوقف عندها .

وفى نفس هذا الجزء تجد الكاتب يقول : " إن الفكر التربوى هو مجموعة الأفكار التى صيغت لتشـــكيل الشخصـــية الإنسانية منذ بدء البشرية وحتى الآن ، وأن هذا التشكيل لم يكن وليد الصدفة ، بل هو حصاد قرون طويلة مر بها الإنسان " !

فـــلأن الدراسة لم تفرد جزءا خاصا مستقلا لمناقشة هذا المفهوم ، جاء هذا المعنى الساذج . ويتجلى هذا فى أنه بلغ درجة من الاتساع بحيث يمكن أن يشمل ما لا يجب أن يطلق عليه لفظ " فكر " . إن الفكر هنا يجئ ليعنى أنه حصيلة عملية تفكير ، وبهذا المعنى فكل الآباء والأمهات على مر التاريخ " مفكرون : لأنهم بالطبع " فكروا " فى تربية أبنائهم !

وهكـــذا يخلو المصطلح الأساسى من بعد " التنظير " والنظرة الكلية ، والإحاطة والشمول ، والعمـــق الفلســـفى ، وتلك النظرة الشبكية التى تجمع بين ما تناثر من أفكار فى نسق واحد ، ويســـاوى المفهـــوم المقـــدم إلينا إذا طابقناه بين " أب " أمى له أبناء يربيهم وبين " أرسطو " وأفلاطـــون ، وطـــه حســـين . ويساوى بين أم لم تذهب إلى مدرسة ، وبين المربية الإيطالية الشهيرة، مدام منتسورى !!

وعـــندما يقـــف قارئ مثلى أمام عنوان " العمل التربوى " حيث يتعلق الموضوع العام ب " الفكـــر التربوى " فإنه يتصور أن الباحث سيدير حوارا بين " الفكر " و " العمل " ، وسيناقش العلاقة الجدلية بين الأمرين ، لكن ذلك لم يحدث ، حيث اقتصر الحديث على " العمل " ، فما وظيفة هذا الجزء إذا لم يكن له دور فى إثراء الموضوع الأصلى ؟

إنـــنا إذ نقول بأهمية التنظير وضرورته ، إلا أننا لا نريده " حلية " ، فالفكرة عندما توضع فى ســـياق دراســـة دون توظيف ، ودون أن تكون لبنة عضوية فى البناء البحثى ، تصبح " زائدة دودية " ، مصابة بالتهاب تحتاج معه إلى بتر عاجل !

ثم نجـــئ إلى الخطوة التالية لنجد عنوان الفصل الثالث (الفكر التربوى والسياسة التعليمية) ... إسراف معتاد فى بحثنا فى استخدام " واو " العطف غير الدالة على زاوية الرؤية ، والغرض من الدراسة . على أية حال ، فإننا نجد تحت هذا العنوان :

- أهم الملامح الاجتماعية للمجتمع المصرى قبل ثورة ٢٣ يوليو .
- التغيرات الاجتماعية بعد الثورة وأثرها على السياسة التعليمية .

إذن ، فعنوان الفصل لا وجود له فى العنصرين الفرعيين ، فكيف يتأتى هذا ؟ لكنك إذا قلبت الصفحة فلن تجد العنوان الفرعى الأول وإنما تجد عنوانا آخر ، كان ألصق بعنوان الفصل ، هذا العنوان الآخر (الفكر التربوى وأثره على السياسة التعليمية منذ عام ١٩٥٢) !

هنا هنا نفتقد " المنطق " فى خطوات السير .. فدراسة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية من الضرورى أن تأتى أولا لأنها " الوعاء " الأكبر ، والمسرح الذى تدور عليه الأحداث كلها نظريا وعمليا .

ثم إنـــك إذ تقرأ ما تحت العنوان الفرعى الأول عن الفكر التربوى وأثره ، لا تجد حديثا عن الفكر وإنما إشارة إلى عدد من الخصائص التى قال الباحث أنها تخص التعليم المصرى قبل الثورة ، بينما يتوقع القارئ من العنوان أن يقرأ عن أفكار أحمد لطفى السيد ، وطه حسين ، والقبانى ، والهلالى ، وهيكل ، وغيرهم ، ممن طرقوا قضايا الفكر التربوى قبل الثورة .

وتظل المعضلة الكبرى : كيف يمكن الكشف عن " أثر " الفكر فى " السياسة التعليمية " ؟ لا أدرى حقا ، وعلى العموم فإن الدراسة لم تذكر شيئا على وجه الإطلاق ، فما جدوى العنوان إذن ؟ إن " العقد " شريعة المتعاقدين ، والكاتب الذى يثبت عنوانا فإنما يعنى ذلك تعهده للقارئ بإعطائـــه " بضـــاعة " يدل عليها العنوان ، فإذا وجد القارئ شيئا آخر ، فذلك إخلال واضح

بالعقـــد ... هل نشرع القوانين ونقرر العقوبات فى التعاقد على " سلع مادية " ونسكت عن الإخلال بالموضوعات العلمية ؟

وعندما ينتقل القارئ إلى الفصل الرابع ، يفاجأ بعنوان ضعيف العلاقة للغاية بالعنوان الأصلى للدراســـة ، فعنوان الفصل عن (الجامعات الإقليمية والتوسع فى كليات التربية) . لو أن هناك تباينا واختلافا بين كليات التربية بحيث تشكل كل كلية تربية فى جامعة ، ذاتية خاصة ، لكان هناك مبرر ، لكن ما دام الباحث أمام " أوانى مستطرقة " ، مهما اختلف شكل كل إناء ، فإن المستوى واحد ، فلماذا هذا الحديث هنا ؟

بالطبع فإننى " أحدس " مبررا ربما يريد الكاتب أن يبرزه أمامنا ، وهو أن عينة موضوعه من كلـــيات الإقليمـــية ، ومن ثم فلابد من الحديث عنها . ونؤكد نحن ، لو أن هذا الحديث جاء ليكشف عن دور هذه الكليات بالنسبة لحركة الفكر التربوى ، لكان له ما يبرره ، أما الحديث العام عنها ، فلا ضرورة له فى مقامنا هذا .

ثم تجـــئ مشـــكلة المشاكل المعتادة ، وأقصد بها هذه " الهوجة الميدانية " فى دراسات أصول التربية ، ولا أقول ذلك أبدا استخفافا بأسلوب الدراسة الميدانية ، فهو أساسى ، وضرورى بغير شـــك ، لكن القضية هى : متى نستخدمه ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟ وأين ؟ ... إن القارئ إذ يعود إلى عنوان الدراسة (اتجاهات الفكر التربوى) لابد أن يقفز إلى ذهنه أن الأسلوب المناسب هو " تحليل المضمون " ... الاتجاه إلى كم متنوع من الأعمال الفكرية التربوية وتحليلها وفقا لمعايير يـــتفق عليها بين عدد من الأساتذة والخبراء . ومثل هذا لم يحدث هنا . وقديما قال العرب أن البلاغة هى موافقة الكلام لمقتضى الحال ، وقالوا أيضا : لكل مقام مقال !

والباحث إذ يضع استبيانا هنا ليطبقه على مجموعة من الناس بحثا عن رأيهم تجاه الفكر ، فهو لا يقيس اتجاهات الفكر ، وإنما يقيس اتجاهات الناس نحو الفكر ، وهو موضوع يختلف تماما عن العـــنوان الأصلى . إن قياس اتجاهات الناس ، يناسبه فعلا الاستبيان ، أما قياس اتجاهات الفكر نفسه ، فيناسبه تحليل المضمون .

ولا يقـــل عن ذلك أهمية ، حتى إذا سلمنا بأهمية الاستبيان لقياس اتجاهات الفكر من خلال مجمـــوعة مـــن المفحوصين ، أن نتبين : إلى من نوجهه ؟ لقد وجهه الباحث إلى طلاب بعض كلـــيات التربية ! ونحن إذ نستهجن هذا ، فلا نستهجنه تقليلا من شأن الطلاب ، فهم الأرض الأساســـية للعملـــية التـــربوية فى كليات التربية ، ولكننا نعلم أن الطالب لا يرى من " الفكر

التربوى " إلا " الكتاب المقرر " ، فعلى أى أساس إذن يمكن أن يكون هو الحكم العدل ، كما يقـــول أهل الشريعة ؟ إن الذى نطلب منه " أحكاما " على " فكر " لابد أن يكون على دراية بنســـبة كبيرة باتجاهاته ومصادره وشخوصه وكتاباتهم ، حتى يمكن أن يقول الرأى ، لا نقول الصواب ، وإنما الذى يمكن الاطمئنان إلى نضجه وعلميته ودقته .

ولا بأس أن يتجه باحث إلى استطلاع رأى الطلاب فى مقرر ما أو مجموعة مقررات ، بل إن هـــذا جهـــد منشود دائما ، لكننا ، فى هذه الحالة ، نسمى المسميات بأسمائها ، ومن ثم يكون الاسم الحقيقى للدراسة التى بين أيدينا هو (اتجاهات طلاب كليات التربية نحو بعض المقررات التـــربوية) . لو أن الباحث كان صادقا مع نفسه ، ومع دراسته وسماها بهذا الاسم ، لتفادى كما من الأخطاء " الأصولية " !!

وعلـــى ذلـــك ، فالجمهور المستهدف فى الدراسة كان يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس وخـــبراء التـــربية فى كلـــيات التربية ومراكز البحث التربوى والمؤسسات التعليمية ، وكذلك المفكرون من أصحاب الاهتمام بقضايا التعليم .

والعجـــيب حقـــا الذى يزلزل قيمة " جمهور " هذه الدراسةوعينتها ، أن الطلاب فى الوقت الحاضر ، مع الأسف الشديد ، لا يدرسون مؤلفات لكبار الأساتذة والمفكرين ، مثل القوصى ، والقبانى ، وفؤاد جلال ، وطه حسين ، وفريد أبو حديد ، وهيكل ، والهادى عفيفى ، والغنام ، وغيرهم ، وإنما يدرسون ما أصبح شبيها بالكتب الخارجية فى مدارس التعليم العام . . . إنها تلك المذكرات التى تكتب على عجل ، كثير منها منقول ، لا من مراجع علمية يعتد بها ، ولكن من المحـــتمل أن تـــنقل من مصادر متواضعة المستوى . . . إنها تستهدف استحداث مصدر للرزق للعضـــو وليســـت عمـــلا علميا فكريا ، قام به صاحبه بدافع البحث والدراسة ، ولا يخضع للمـــراجعة والفحـــص والنقد لأنه محصور التوزيع بين نوعية معينة من الطلاب هم فقط الذين سيمتحنون فى محتواه .

ومثل هذه الأعمال تظهر فجأة عقب حصول صاحبها على الدكتوراه بأسابيع قليلة . إنها إذن أسوأ صورة للفكر التربوى ، إذا كانت تحمل بالفعل فكرا ، أو قل ، حتى أدنى مستوى فى بنيان هذا الفكر ، فكيف يمكن الاطمئنان إلى " أحكام : مبنية على مثل هذا " الغذاء " الذى لا يثمر ولا يغنى من جوع ؟

٣- تجربة التعليم الفنى ، نظام السنوات الخمس :

موضوع هذه الدراسة كما هو واضح ، مهم ومطلوب ، لكنك إذا دققت النظر فسوف تجد أنها تتصدى للتعليم الفنى كله ، فإذا تذكرنا أن هذا التعليم ذو قنوات ثلاث : اجتماعى وزراعى وتجارى ، نشعر أن المجال ضخم ، ومتسع ، بحيث تبرز أمامنا على الفور ثغرة كبيرة ، من تلك الثغرات التى يهوى إليها الباحثون .

فمن أولى الدروس التى نكررها على طلاب الدراسات العليا فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه أن البحث العلمى يتجه إلى دائرة ضيقة كى يتوفر على دراستها بعمق ، ومن ثم فإن دراسة تتصور أنها ستتجه إلى بحث حال التعليم الفنى كله ، لا يمكن أن تكون بحثا حقيقيا ، فما أن تتسع الدائرة ، حتى تتوقع " تسطيح " المعالجة ، نقول هذا ونحن نعى تماما أن اتساع الدائرة ليس من المحرمات ، فهو أمر مطلوب بالتأكيد ، ولكن بالنسبة لمن ؟ بالنسبة إلى نوع من الكتابة التى هى أقرب إلى دائرة " التنظير " ، ويكون كاتبها أقرب إلى أن يكون " مفكرا " يقدم الرؤية الكلية ، ويعطى " بانوراما " فكرية ، يأتى فيها بنظرة جديدة ..برؤية جديدة ..بتحليل جديد ..بتفسير جديد ، إلى حد كبير .

وبصراحة شديدة ، فإن هذه النوعية مفتقدة بين باحثينا ، وخاصة بين هؤلاء الذين يقفون فى المستويات الأولى ، ومن هنا فإن ما نطلبه هنا هو " الكتابة " البحثية " لأن أقصى ما نطمح إليه فى المرحلة الحالية ، إعداد " الكاتب الباحث " لا " الكاتب المفكر " و " الكاتب الباحث " يمكن أن نعده بالفعل عن طريق التدريب والتأهيل والدراسة وتوفير الفرص الثرية بأنواع الخبرات المتعددة ، أما " الكاتب المفكر " ، فوجوده يعتمد على الموهبة بالدرجة الأولى ، والتكوين الخاص . الأول أشبه بدارس الموسيقى ..بمعلم الموسيقى ، وعازفها . والثانى أشبه بمؤلفها ومبدع ألحانها ...الأول أشبه بدارس الأدب ، والثانى أشبه بمؤلف القصص ، والروايات ، ومبدع قصائد الشعر .

وعلى ذلك ، ففى مجال مثل هذا ، نفترض أن تقتصر الدراسة على التعليم الصناعى فقط ، أو الزراعى ، أو التجارى . ليس هذا فحسب ، بل إننا نفترض الاقتصار على شريحة من هذا التعليم ، أو ذاك : الأهداف ، التمويل ، الإدارة ، التنظيم ...إلخ

بهذا يمكن للدراسة أن تتيح لصاحبها فرصة التحليل المتعمق .

من ناحية أخرى ، فقد يرغب الباحث فى ألا يجتزئ هذا العنصر أو ذاك من عناصر النظام ، ويـــريد أن يراه فى كليته ، وكيف يتفاعل هذا مع ذاك . هنا نجد الحل يكمن فيما يسمى ب " دراسة الحالة " ، بمعنى أن يعكس الباحث على مدرسة زراعية ، مثلا ، أو صناعية ، أو تجارية ، دارسا لها من مختلف جوانبها .

وقـــبل أن نمضى لفحص بقية الدراسة التى أمامنا ، نسجل أسفنا الشديد لوقوع الدراسة فى جملـــة من الأخطاء التى يسميها البعض " شكلية " ، ونراها نحن علامة ضعف تكوين علمى . صحيح أنها ليست هدفا لحديثنا هنا لأنها ليست قاصرة على الدراسات الأصولية ، وإنما لابد من الإشارة إليها ما دامت موجودة فى الدراسة المعنية .

ومعـــذرة للقارئ الذى نرجو ألا يظن أننا نخطئ فى الصياغة أو الكتابة أو فيهما معا ، فنحن تعمدنا أن نثبت عبارات الدراسة بنصها ، مهما كانت عليه من سوء !

فالدراســـة تتعرض للتطور التاريخى للتعليم الفنى ، فيجئ ذكر وقائع وأحداث وتواريخ دون توثـــيق ، ونحن نتخفف كثيرا إذا قلنا أن هذا خطأ بحثى واضح ، لأنه يجب أن يوصف بما هو أشد قسوة من ذلك ، فللدراسة التاريخية مبادؤها وأولوياتها التى يجب أن تحترم ، وأول مبادئها ومقدمة أولياتها أن ينسب الحدث إلى مصدرها ، وتنسب الواقعة إلى وثيقة . كيف يقول كاتب أنه فى سنة ١٩٢٣ كان عدد المدارس الفنية لا يتناسب مع آمال الاستقلال دون أن يذكر عدد هـــذه المـــدارس ؟ ودون أن يرجع إلى مصدر إحصائى رسمى ؟ كيف يمكن لدراسة أصولية أن تقول أن وزيرا اسمه كذا ألف لجنة لدراسة القضية " س " دون أن توثق هذا ؟

إن القـــارئ إذ يجـــد أمامه كما كبيرا من الأخطاء الكتابية لابد وأن يشعر بأن الكاتب غير دقيق، وأنه لا يحترم القارئ ، ولا يحترم العمل العلمى ، ولا ينبغى الركون هنا إلى المطبعة ، لأن الباحث هو المسئول الأول عن العمل الذى عليه اسمه ، وهذه بعض الأمثلة :

- " وكلما ارتقى مستوى التعليم كما ونوعا ، فمن البديهى ..." !! ص ٢١
- " فالدولة المتقدمة يكون حتى نظامها متقدما ولذلك فإن منطق المجتمع المتخلف هو تعليم متقدم " ؟! ص ٢١
- " Diyelpment وأيضا WEducations "، ص ٣٢ ، وغير ذلك كثير !

ولينظر القارئ أيضا إلى التساؤلات المكونة لمشكلة الدراسة :

- هل التعليم الفنى نظام الخمس سنوات حقق الأهداف التى أنشئ من أجلها ؟

- مـــا المشاكل التى تواجه كل من المسئولين وهيئات التدريس والطلاب فى مدارس التعليم الفنى نظام الخمس سنوات ؟
- هـــل خـــريجو هـــذا النوع من التعليم يخرج من التعليم (هكذا) فعلا فنى الفنى الأول والمدرب ؟
- هـــل يمكـــن الاكتفاء بهذا النوع من التعليم ويلغى التعليم الفنى نظام الثلاث سنوات أم يستمر بجانبه ؟

مرة أخرى ، معذرة للقارئ ، فقد حرصت على أن أورد العبارات بنصها المنشور مؤكدا له أنـــنا نـــريد بذلك أن نضع يده لا على مجرد الثغرات غير الأصولية البحثية ، وإنما كذلك على كيفية صياغة الكلام بهذه الصورة غير المشرفة !

القـــارئ بطبـــيعة الحال سوف يدرك الأخطاء " الشكلية " هنا فى التراكيب والصياغات ، ولذلك لن نناقشها ، ونناقش المضمون والمحتوى ، فكيف يمكن أن تتساءل دراسة عما إذا كان هذا التعليم قد حقق أهدافه أم لا ؟

ليس هذا سؤالا بحثيا يجيب عليه باحث واحد من خلال استبيان يطبق فى مدارس ثلاث . إنه " مجمع " من الأسئلة لا يمكن من ثم الإجابة عليه إلا بفحص كل ما يتعلق بهذا التعليم فى أجزاء كـــثيرة من البلاد . هذا فضلا عن ارتباط الإجابة الصحيحة بالقدرة على قياس أثر هذا التعليم فى خـــريجيه المنبـــثين فى أنحاء البلاد فى مواقع عمل مختلفة ، فكيف يمكن أن يتأتى هذا لشخص واحد حقا ؟

ولهذا نتوقع التسطيح الشديد . . .

إن الإجابـــة فى هـــذه الدراسة أرادها كاتبها من خلال سؤال يحمل نفس الصيغة وجهه إلى المســـئولين بـــبعض المدارس الخاضعة للفحص ، فهل يكون هذا هو السبيل وندعى أننا بإزاء " دراسة ميدانية " ؟ إن الجمهور الذى يجب أن يسأل هنا هم الرؤساء والمشرفون فى مواقع عمل الخريجين ، وفى قياسات لأدائهم .

كـــذلك فـــإن التساؤل لا يكون هكذا عن الأهداف جملة ، وإنما يجئ عن كل هدف على حـــدة، فقـــد يكون هذا الهدف محققا ، وقد لا يكون الآخر كذلك ، فإذا سألتنى عنها جملة ، يصبح عسيرا أن تجيب إجابة دقيقة .

ونمضـــى مع التساؤلات فنجد سؤالا يوجه إلى الطلاب : ما رأيك فى نظام المدرسة بوضعها الحالى ؟ إذ كيف يجيب الطالب على مثل هذا السؤال ؟ أفليس من الواجب أن " يفصل " النظام إلى عناصر ليسأل الطالب عن رأيه فى كل واحد منها ؟

كـــذلك نجد سؤالا عن (هل المدرسة الفنية نظام الخمس سنوات كافية لتخريج جيل يساهم فى التنمية ؟) كيف يمكن الإجابة عن هذا أيضا إن لم نحدد الزوايا والجوانب المراد فحصها ؟

هكذا تجئ أسئلة محدودة العدد لا تتعدى أصابع اليدين ليقال أن هذه دراسة " ميدانية " تقيم وضـــع التعليم الفنى ، ومن ثم فلابد أن تجئ الإجابات " كيفما اتفق " ، ولابد أن يجئ الدليل هشا .

إن الباحـــثين يتصـــورون أنهـــم إذ يضعون ما يسمى بالاستبيان ، ثم يحملون على أكتافهم عشرات أو مئات النسخ يوزعونها هنا وهناك ، ثم يمسكون بالآلات الحاسبة ، ويضعون أمامهم المعـــادلات الرياضية ، ثم يفرغون البيانات فى جداول يملأون فها الصفحات ، إنما يدخلون فى روع القـــارئ أنـــه أمـــام " بناء علمى " فللأرقام احترامها ، وللإحصاء هيبته ، وللمعادلات الرياضية طقوسها ، لكننا نستخدم هنا تلك العبارة التى تقال بالنسبة لنتائج الكومبيوتر :

Garbage in ...Garbage out

فالبعض ينهال على الكومبيوتر سخرية عندما تجئ نتائجه خاطئة* ، والرد البسيط هو أنه يبنى بناء على معلومات " الإنسان " هو الذى يقدمها له ، فإذا كانت البيانات صحيحة ، فلابد أن تجئ النتائج صحيحة ، والعكس صحيح .

وأخيرا نأتى إلى قضية أساسية أخرى تغيب عن كثير من البحوث والدراسات الأصلية ذات الطابع " الميدانى " ، إذ تجئ النتائج فى صورة وصفية تترجم بالكلمات ما هو موجود بالجداول من أرقام ، وعمل مثل هذا يكون عديم الجدوى من الناحية البحثية الأصولية ، فمثل هذه النتائج تصف ما حدث ، ولا يكون للباحث هنا جهد واضح لأن هذا الوصف تقوم به الآلات الحاسبة الآن ، ويصـــبح جهـــده الحقيقى قائما فى تفسير هذه النتائج ، إنما إذا كانت تجيب عن : ماذا حـــدث ؟ فلابـــد للباحث أن يجيب عن سؤال آخر أكثر تقدما هو : لماذا حدث ما حدث ؟ وهـــو ، كـــى يجـــيب عـــن هذا السؤال ، لابد من الخوض فى الوقاع الاجتماعى والسياسى والاقتصادى، فإذا لم يفعل ذلك ، يكون كالمنبت لا أرضا قطع ، ولا ظهرا أبقى !!

---

* نرجو أن يضع القارئ فى اعتباره زمن كتابة الدراسة .

بطبيعة الحال ، هناك أمثلة أخرى كثيرة ، لا نريد أن نمضى فى ذكرها لأن هذه الأخطاء شائعة ومتكررة ، ونحن عندما " اخترنا " هذه الدراسات التى أشرنا إليها لم يكن ذلك عمدا وقصدا ، وإنما كان اختيارا عشوائيا .

ونكرر مرة أخرى أننا نرجو من أصحابها الا يغضبوا منا لأننا لو كنا نريد " التجريح " و " التشهير " لأشرنا إلى أسمائهم ، ولكننا لم نفعل ، بل إننا لم نذكر حتى اسم الناشر ، إمعانا فى إخفاء أصحاب هذه الدراسات ، لأن " الموضوع " هو الهدف ، وليس " الشخص " .

٤- الوعى الدينى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ، د. عبد التواب عبد اللاه ، تربية أسيوط .

وإذا كنا قد ضربنا الأمثلة لبعض سلبيات بحوث أصول التربية ، فإن استكمال الصورة يوجب علينا أن نسوق مثالا إيجابيا لبحث ، لا نقول أنه " نموذج " و " مثال " ، فالكمال لله وحده ، وإنما نقول أن حسانته ترجح سيئاته إلى درجة كبيرة .

فالبحث هنا يتجه إلى قضية محددة من حيث الموضوع " الوعى الدينى " ، ومن حيث الجمهور " تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى " ، كما يتضح فيه الوعى بأن الوضع الاجتماعى والاقتصادى يتدخل كثيرا لتحديد مستوى وعى التلاميذ ، وبذلك تتأكد النظرة الأصولية وتظهر بوضوح .

والقارئ للدراسة يلمس كذلك الحرص على حسن استخدام آليات البحث المعروفة ، مثل تحديد المصطلحات والدراسات السابقة ، وتحديد المشكلة ... إلخ ، ومن ثم فلن نستعرضها هنا، وإنما فقط سنشير إلى فروض الدراسة لنبين درجة النضج المرتفعة لدى كاتب الدراسة ، فقد صاغ فروضه كما يلى :

- الواقع الحالى للوعى الدينى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الساسى لا يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة التى تعتبر من أهم المراحل فى تشكيل شخصية الإنسان المسلم .
- توجد فروق فى الوعى الدينى بين أطفال الحضر وأطفال الريف لصالح أطفال الحضر .
- توجد علاقة ارتباطية بين الوعى الدينى وبين السلوك الدينى " الممارسة الدينية " لدى الأطفال داخل إطار المدرسة .
- توجد فروق بين الجنسين فى الوعى الدينى لدى الأطفال لصالح الأطفال الذكور .

- توجد فروق فى الوعى الدينى بين الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى والاقتصادى المرتفع وبين الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض لصالح الأطفال ذوى المستوى المرتفع .
- توجد علاقة ارتباطية بين الوعى الدينى للأطفال وبين متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ممثلة فى التعليم والمهنة والدخل .

ولأن الدراسة " أصولية " ، فإنها سبقت الجانب الميدانى بعملية تأصيل نظرى لا بأس بها تناول فيها الباحث العلاقة بين الدين والتربية ، وكذلك دور التنشئة الدينية فى تنمية الوعى الدينى والقيم الدينية عند الأطفال .

كذلك نلاحظ حرص الباحث على استخدام مقياس خاص للمستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة .

وعبارات وبنود الاستفتاء (٥٠ + ١٠) تجدها تتعمق الوعى الدينى نظرا لمرورها بعملية تحكيم موسعة ، حيث عرضت على خمس وعشرين محكما من أساتذة جامعة الأزهر ، وإن كان الباحث لم يذكر أسماءهم ، وهذا نقص ملحوظ .

كذلك نلاحظ أن العينة التى طبق عليها الاستفتاء كبيرة الحجم (٦٣٥) تلميذا وتلميذة .

وإذا كان الباحث قد تساءل عن " السلوك الدينى " ، فقد حصر نفسه فيما يمكن أن يلاحظ ويشاهد مثل أداء الصلاة على سبيل المثال ...

وتجئ مناقشة الباحث للنتائج بأسلوب لا يقف عند حد الوصف والتقرير ، وإنما يحاول أن يفسر ويحلل من خلال الظروف المجتمعية التى تحيط بالتلاميذ ...وهكذا .

وبعد ...

إذا كان من المتوقع أن نختم مثل هذه الورقة بعدد من التوصيات والمقترحات ، فإننا نعتذر لعدم تنفيذنا هذا هنا ، لا لمجرد المخالفة لتلك العادية البحثية فى الكثرة الغالبة فى بحوثنا ، وإنما لأننا طوال فحصنا ونقدنا للدراسات المختارة ، كنا ننبه فى حينه إلى الخطوة الصحيحة ونؤكد فى النهاية ، أننا بالطبع لا نتوقع أن قارئ الدراسة الحالية من الباحثين– إذا كان لديه بعض اعوجاج – سوف ينصلح حاله ، كلا فلابد من فحوص أخرى لدراسات أخرى يقوم بها كاتب هذه السطور ، أو غيره ، فضلا عن أهمية التدريب .

التأليف التربوى*

قـــد يكون الحديث مركزا هنا فى المقال الحالى على قطاع بعينه فى جامعاتنا ، لكنه مجرد " مـــثال " ، أو قل هو صورة من صور " دراسة الحالة " ، على أن يعى القارئ أن " الحالة " هنا ليســـت حالة " فرد " ، كما قد يُفهم لأول وهلة ، وإنما هى " حالة " قطاع ، ووضع فئة . وليـــثق القارئ أن كثيرا مما يحتويه المقال يمتد ليشمل قطاعات أخرى من العلوم والتخصصات والكلـــيات فى جامعاتنا المصرية . . إنها نظرية " الأوانى المستطرقة " ، قد تبدو هنا بشكل ما ، وقـــد تـــبدو فى الجانـــب الآخر بشكل مختلف ، لكن " منسوب " القضية ، ونوع ومستوى المشكلة يكاد أن يكون واحدا .

فماذا نقول فى دراسة الحالة ؟

هو أستاذ كبير فى عالمنا التربوى الأكاديمى ، له باع طويل فى التأليف حتى ليعد أكثر الزملاء كـــتابة ، جمعـــتنى به الظروف فى جلسة مشتركة منذ أسابيع قليلة ، فإذا به يقلب كفيه عجبا صـــائحا باستنكار : تصور ، أكتب كتابا صغيرا لا تتجاوز أصوله المائة صفحة ، وأرسله إلى الناشـــر الذى أتعامل معه منذ ما يقرب من ثمانية عشر عاما ، فإذا به بعد فترة قصيرة ، يعيد لى الأصول ، معتذرا عن عدم نشره ، بحجج لا تبدو مقنعة؟!

وأرد على صديقنا العزيز ، بعد أن سمعت الحج التى سيقت له ، والتى غلب على ظنى بالفعل أنهـــا غير مقنعة ، مشيرا له أن السبب الذى أرجحه - حيث لى علم عميق بكافة ظروف هذا الصـــديق العزيز - هو أنه قد أصبح الآن بغير " زبائن " من طلاب كليات التربية . إنه لا يقوم بالـــتدريس لآلاف ، أو حتى مئات ، بل عشرات . إن تلاميذه يعدون الآن بالآحاد ، ومن هنا فـــإن أى كتاب أكاديمى يريد نشره سيكون بضاعة راكدة . إن الحقيقة المرة التى يجب التسليم بها أن أحدا الآن لا يقبل على الكتاب التربوى إلا إذا كان طالبا ، ويكون الكتاب مقررا عليه ، وسيمتحن فيه !

إنهـــا صـــورة من صور المحنة العامة فى ثقافتنا المعاصرة ، ومظهر من مظاهر أزمة الكتاب . والمضـــحك حقا - وإن شئت فيمكن لك أن تقول " والمبكى " - أن يساق سبب شهير يتعلق بالظروف الاقتصادية ، حيث تضيق الخناق على كثيرين ، فضلا عن الارتفاع المتواصل لتكلفة الكتاب ، مما يضع القارئ بين خيارين : هل يشترى أكلا يسكت به معدته ومعدة أسرته ، أم

كتابا يسد به جوع عقله إلى المعرفة والذى لا يشبع أبدا ، بل كلما أعطيته زادا كلما تطلع إلى المزيد ؟ فبحكم الضرورة البيولوجية البشرية ، الخيار محسوم لغير صالح الكتاب .

ووجـــه الإضـــحاك والإبكاء ، أن أحدا من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية الآن لا يستطيع أن ينكر أن هناك دخولا متعددة قد أصبحت الآن تدر عليه مالا طيبا حتى وهو بداخل مصـــر ، فضلا عن أن عددا كبيرا قد أتيحت له فرصة العمل بالخارج ، ومع ذلك فقد أصبح العزوف عن القراءة ، أو قل عن اقتناء الكتاب ، وكأنه عادة اجتماعية جديدة فى زمن زاد فيه التعليم وتقهقرت الأمية !

إن مُنـــتج الفكـــر التربوى قد أصبح الآن يواجه مأزقا كبيرا ، فهو إن كتب دراسة مطولة منهجية تتعمق قضية علمية محددة ، فعليه - إذا أراد نشرها - إما أن يقررها على الطلاب ، أو يـــواجه ازورارا من الناشرين عن نشرها . وهو يجد بطبيعة الحال حرجا كبيرا فى تقريرها على الطـــلاب لأن مثل هذه الدراسات بطبيعتها محدودة على المستوى الأفقى ، ممتدة على المستوى الرأســـى ، على عكس ما هو مفروض على الطلاب أن يدرسوه ، إذ يجب أن يتسم بالامتداد الأفقى أكثر من امتداده الرأسى .

والكتاب المقرر بالجامعة هو بلاء جديد من بلايا الزمن المعاصر ، أدخل الجامعة تحت مظلة سوء الحال فى التعليم قبل الجامعى ، وإن ظلت محتفظة باسمها " الجامعى "، فضلا عما يحويه هذا " التقرير " من معانى تنبو عنها الروح الجامعية من " الفرض " و " الإملاء " ، وهو عادة يقدم ما هو متداول وعام من المعرفة ، حتى المتخصصة ، لأن وظيفته تعليمية بالدرجة الأولى .

إن صـــورا عديدة تقتحم الآن ذهنى يقذف بها " مخزن " الذكريات ، عن طريقتنا فى التعلم والتعلـــيم بكلية الآداب ، بجامعة القاهرة ، فى الخمسينيات ، وكان الأمر مماثلا إلى حد كبير فى تخصصات أخرى كثيرة ، كما كنا نسمع من زملاء لنا ، حيث كان " بوفيه الآداب " فى هذه السنوات " قبلة " كثير من طلاب الكليات الأخرى !!

كان الدكتور يوسف مراد - مثلا - يدرس لنا مدخلا إلى علم النفس ، ونعرف أن له كتابا يفـــى بالغـــرض هو (مبادئ علم النفس العام) ، ولكننا - وفقا لإرشاد وإلحاح أستاذنا - لم نكتف بقراءته ، فلابد من " مسح " معظم ، إن لم يكن كل ، ما كان مكتوبا فى هذا الباب ، مـــثل أصول علم النفس للدكتور أحمد عزت راجح ، وأسس علم النفس للدكتور عبد العزيز

القوصـــى ، وعلم النفس التربوى ، المترجم عن " جيتس " ، وغير هذا وذاك مما لا تسعفنى به الذاكرة الآن ، سواء المترجم أو المؤلف .

والشئ نفسه أذكره عن دراستنا لمدخل الفلسفة كما درسها لنا د. توفيق الطويل ، إذ كان كتابه الرائع الجامع (أسس الفلسفة) أيضا يفى بالغرض وأكثر ، ومع ذلك فقد قرأنا (مباهج الفلســفة) ل "ول ديــورانت "، ومبادئ الفلسفة ل " كولبــه " ، وغير هذا وذاك مما كان متوافرا فى المكتبة ، أو تقدر على اقتنائه جيوبنا .

كــان المبدأ الأساسى الذى بدأنا به أيامنا الأولى بالجامعة ، أن الأستاذ يجئ ليحدد لنا معالم المنهج ، وقائمة المراجع ، ثم علينا أن نبحث عن هذه المعالم بين ثنايا هذه المراجع المتعددة ، حتى ولو كان للأستاذ كتاب يستغرقها كلها .

بالطــبع كانــت هناك استثناءات ، فقد كان هناك طلاب لا يفعلون ذلك ، لكن المهم أنهم كانوا قلة ، أما الغالبية ، فتجوس بين المصادر والمراجع ، وبعض المواد لم نستطيع أن نقرأ لها إلا كــتابا واحدا ، ربما بسبب ممن يُدرسوها ، أو لأن الكتاب نفسه وحيد فى بابه باللغة العربية ، وذلك مثل (المنطق الوضعى) للدكتور زكى نجيب محمود ، إذ كان عسيرا علينا أن نفهم مثل موضوعاته باللغة الإنجليزية ...وهكذا .

صحيح أن الكتب كانت رخيصة الثمن ، وصحيح أن " سور الازبكية " كان يلعب دورا خطيرا فى تثقيف وتعليم معظمنا ، إلا أن الصحيح أيضا أن جيوبنا لم تكن تحو - غالبا - إلا ما يقــل عن هذا الثمن الرخيص ، فكان الاعتماد كثيرا على المكتبة العامة ، سواء بالجامعة أو دار الكتب أو فروعها ، أو حتى " الاستعارة " من الزملاء القادرين !

وحــتى وقت قريب ، كان يشيع جدا أن يقوم عضو هيئة تدريس بتدريس كتاب ليس هو مؤلفه ، وإنما لأستاذ كبير ، حرصا من هذا العضو على أن يعلم طلابه من أصول العلم ، وعن طــريق أعلامه ومفكريه ، ويثريهم بخبرات هؤلاء الأعلام ، وإدراكا منه بأن مجرد حصوله على درجــة الدكــتوراه ليس رخصة للتأليف ، وإنما يقتضى الأمر مرور عدد من السنوات للتأهيل العلمى ، فرسالة الدكتوراه ، كما نعلم ، تكون فى دائرة غاية فى الضيق ، أما التأليف فى منهج مقرر فيحتاج إلى ثقافة واسعة بمختلف أركان العلم الذى يتخصص المؤلف فيه ، بل وثقافة بما يتصــل به من تخصصات أخرى قريبة الصلة به ، فضلا عن مهارات عديدة فى الكتابة والشرح والتفسير وإبداء الرأى ، مما يتطلب خبرة وطول ممارسة .

لكـــن ، ذلـــك زمن .هب وولى ، فما من واحد يفعل ما أشرنا إليه فى أول الفقرة السابقة الآن، ففـــور الحصول على الدكتوراه ، إذا قيل للعضو - مثلا - أن هناك مرجعا علميا كبيرا فى علم النفس التربوى للدكتور فؤاد أبو حطب والدكتورة آمال مختار ، قال فى نفسه : هل أدرس أنا وأتعب ، وهم" يقبضون " ؟! هذا هو المعيار ..ليس المعيار نوع المعرفة ومستواها ، ومركز منـــتجها وكاتبها ، وإنما " كم سأقبض من مال " ، فإذا حدث فى نوادر الدهر أن درّس كتابا لأســـتاذ آخر ، فلابد من أن يقتسم معه دخل الكتاب ، إذ أنه يعتبر نفسه يقوم بدور " توزيعى "، فإذا كان الناشر يقوم بتحصيل نسبة معينة نتيجة دوره فى التوزيع ، فلماذا لا يحصل هو أيضا على نسبة مماثلة ؟! بحيث تتحول المسألة إلى معاملات " تجارية " بحتة ، ويتوارى الوجه العلمى إهمالا ، ومجافاة .

ثم هـــناك مـــن يتجاوز هذا إلى خطوة أخرى أكثر جرأة ..جرأة على العلم ، وجرأة على الحـــق. فيتســـاءل فور الحصول على الدكتوراه : ولماذا لا أؤلف أنا ؟ مرحبا ..إن هذا يثرى المعرفة طبعا ، أو بمعنى أكثر دقة " يمكن " أن يثريها ، وفى ذلك فليبتنافس المتنافسون ، ولكن : أبـــدا ، إنه يسرع بكتابة ما يسمى " مذكرة " ، كثير منها منقول ، وهى بحكم محدودية مكان انتشـــارها ومستوى مستهلكيها لا يراعى فيها كاتبها العديد من مواصفات ومقومات التأليف الجيد المحترم .

لكنه ، لو كان يكتب كتابا للنشر العام ، فسوف يكون معروضا أمام الجميع مما يجبر كاتبه أن يكون دقيقا ، حتى لا يفتضح أمره على الملأ إذا سولت له نفسه السطو على جهد الآخرين ، بينما يندر أن يكشف عن هذا فى نطاق المذكرات .

لقـــد أصبحت المذكرات الآن مصدرا أساسيا لدخول أعضاء هيئات التدريس ، لا بكليات التربية وحدها ، وإنما بكثير من الكليات ، مما أصبح يشكل خطرا كبيرا على الناشرين فى مصر، فقد كان هؤلاء يعتمدون اعتمادا رئيسيا على ما يسمى " بالكتاب الجامعى " ، والمقصود بذلك " الكـــتاب المقرر " بالجامعة ، مضمون التوزيع ، بحيث كانوا يتقبلون أحيانا نشر بعض الكتب غـــير المقـــررة ، مما يسمونه " الكتاب الثقافى " ، على أساس أن ما يدره الأول من دخل كبير مضمون ، يمكن أن يعوض قلة دخل الثانى .

ولأســـباب متـــبادلة بـــين الدكاترة والناشرين ، تقلص الكتاب الجامعى ، فبعض الناشرين يحصلون على الغنم الأكبر ، بحيث لا يتبقى للمؤلف إلا القليل . يكفى أن نعلم أن نسبة التوزيع

قد أصبحت تتراوح عند كثيرين بين ٣٠، و ٣٥% على الأقل ، فإذا استهلكت تكلفة الكتاب أصبح ربح المؤلف لا يثمر ولا يغنى من جوع ، ومن هنا فقد لجأ كثيرون إلى " المذكرات " ، فتكلفتها أرخص كثيرا ، وتوزيعها مضمون ، بتقريرها على الطلاب (إجباريا) ، وبذلك يوفر المؤلف نسبة التوزيع التى كان يحصل عليها الناشر ، فيكون الربح حقا ضخما يغرى ويسيل اللعاب ... وهكذا بدأت الدجاجة التى تبيض ذهبا للناشرين تضيع ، ومن ثم أصبحوا لا يرحبون بنشر كتاب آخر " غير مقرر " !!

وإذا كانت " المذكرات قد أصابت الناشرين بخسارة كبيرة ، فإنها قد أصابت الفكر التربوى بخسارة أكبر ، فمن العجيب أن يكون لدينا الآن مئات ومئات من أعضاء هيئة التدريس ، ومع ذلك لا نرى سوق الفكر يحفل بكتب تربوية ذات قيمة مرتفعة ، تضيف إلى المعرفة ، ولا تقف عند حدود التكرار ، فالمذكرات عادة متواضعة المستوى العلمى ، إذا شئنا الأدب فى التعبير ، فإذا أردنا التعبير الحقيقى عن الواقع ، فربما قلنا أن الكثير منها هزيل .. هزيل ، ويستحيل أن يقدم فكرا .

ولأن كليات التربية تقدم العلوم التربوية لمختلف التخصصات القائمة بها (طبيعة وكيمياء وأحياء ولغات وعلوم اجتماعية ..إلخ) ، ولأن الذين يقومون بالتدريس متعددون ، فقد أصبح الاتجاه الآن هو : التعاون فى التأليف حتى لا يحدث عراك وصراع حول " الزبائن " ، أقصد الطلاب ! وخاصة فى المجموعات ذات الأعداد الكبيرة ، وكان يمكن لهذا التعاون أن يكون سبيلا لأن يقدم كل واحد أحسن ما عنده ، فضلا عن أن الخطو العلمى نفسه فى العصر الحديث ، ينحو نحو العمل الجماعى ، ويصعب بالطريق الفردى وحده . لكن الذى حدث هو غير ما يجب ، لقد أصبح كثيرون يقدمون لهذه الصورة التعاونية ما يمكن للكاتب أن يستغنى عنه مع الأسف . هذا فضلا عن الاضطرار إلى تقديم الحد الأدنى حتى يمكن الاتفاق بين الفريق . وكثيرا ما تتفاوت سرعات الإنجاز بين الكاتبين ، فيتأخر هذا أو ذاك مع حلول الموعد الحاسم للطباعة ، فتحل ضرورة تقديم ما يمكن تقديمه بأقل جهد ممكن ، وأسرع وقت ممكن ، فيشيع " السلق " ، والعياذ بالله ، وخاصة وأن نظام " التيرم " لا يسمح بكثير تأخر فى تسلم الطلاب للمذكرات !

وبانتفاء التنافس العلمى ، خيم الهدوء القاتل على ساحة الفكر والمعرفة ، بذرت بذور فيروس الجمود ، وربما التراجع .

ولـــولا ما تفرضه اللجان العلمية الدائمة للترقية من ضرورة التقدم ببحوث منشورة حتى تتم الترقية ، لأصاب الفكر التربوى ضمور مخيف ، ومن هنا فإن مثل هذه الأبحاث ، ما زالت تمثل المتنفس الأساسى لنمو الفكر التربوى ، مع بها من صور قصور .

لكن ، ما يقلل من دورها فى إثراء الفكر التربوى ، أنها إذ تكتب بهدف الترقية ، يختفى منها العقل الناقد ، وهو السبيل الأساسى للإضافة الفكرية ، ويختفى منها اتخاذ المواقف المحددة بدقة خوفا من الكبار الذين بيدهم الترقى .

كـــذلك يعيـــبها أن كثيرا منها ينشر فى مجلات الكليات التى هى - كما كتبنا من قبل - لا يقـــرؤها أحد لأنها لا تباع ولا تطرح فى الأسواق ، فهى من ثم من المطبوعات التى تقتصر على الإهداء .

أيضـــا ، فـــإن هـــذه البحوث ، بحكم وظيفتها ، محدودة المجال ، يغلب عليها الطابع الفنى التخصصى وطابع " الصنعة " ، بينما الكتب ، بحكم وظيفتها ، لابد أن تكون ذات رؤية شمولية إلى حد ما ، مما يتيح لها فرصة أكبر لإثراء الفكر التربوى .

و" المذكـــرات " ، بحكـــم وظيفتها ، غير مؤهلة للتبادل ، لأنها محصورة فى كلية معينة ، لا يســـمع بها إلا الطلاب الذين سيمتحنون فيها ، أما الكتاب المنشور ، فهو فى السوق ، يتبادله كثيرون فيضيف فعلا ما تعجز المذكرات عنه . والكتاب المنشور من المفروض أن ينتشر خارج مصـــر فتتاح الفرصة للجهد العلمى التربوى لأن يؤثر ولأن يتعرض للنقد والتقويم ، وهذا أيضا يثرى الفكر ، وهو ما تعجز عنه المذكرات .

حقـــيقة ، لا أستطيع أن أدعى - الآن - تصورا لحل المشكلة ، ذلك لأنها متشعبة ، ومتعددة الجـــوانب ، وتعـــد جـــزءا من الأزمة الثقافية العامة ، فضلا عن أزماتنا الأخرى فى العلاقات الاجتماعـــية ، والقـــيم الأخلاقية ، والظروف الاقتصادية ، مما يوجب على مختلف الزملاء أن يفكروا فيها ويدلوا بدلوهم .

● مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد ٢١ ، ١٩٨٩

آثار سلبية للجان العلمية
على مسيرة البحث التربوى*

بداية لابد لى من القول بأن الرأى الذى يحمله هذا المقال لا يأتى على أنه " نقد " يصدر منى موجه إلى طرف آخر ، ذلك أن كاتب هذه السطور يتشرف بالمشاركة فى اللجان العلمية للترقية إلى وظائف الأساتذة ، والأساتذة المساعدين ، وبالتالى فإنى أسوقه كصورة من صور النقد الذاتى ، إذ ما دمت فردا فى مجتمع موضوع النقد ، فلابد وأن أشارك فى تحمل مسئولية ما حدث وما يحدث .

وقد يصدم عنوان المقال البعض ، ذلك أن اللجان العلمية مهمتها الأساسية : توجيهية ، رقابية ، تنموية .

هى توجيهية ، من حيث وضعها الضوابط والمعايير الضرورية للبحث الجيد ، ومن ثم فهى تعين بذلك الباحثين على أن يسلكوا المسلك الصحيح ، بل وتحت مظلة هذه المهمة أيضا ، ترشد إلى الآفاق البحثية المطلوبة ، فتصرفهم عن تلك الآفاق المستهلكة ، أو ذات القيمة العلمية الضيقة .

وهى رقابية ، وخاصة عندما تقوم بتقويم ما يقدم لها للحكم على الصالح بصلاحه ، والحكم على الطالح بسوئه ، بل وأحيانا - إذا تيسر لها ذلك - ضبط حالات السرقة العلمية .

وهى تنموية علمية ومهنية ، باعتبار أنها هى التى تعطى جواز المرور لأعضاء هيئة التدريس لأن يكون المدرس أستاذا مساعدا والأستاذ المساعد أستاذا . وعندما يتقرر ذلك قانونا ، يندفع أعضاء هيئة التدريس إلى القيام بعديد من البحوث والدراسات . ولعل أصدق الأمثلة التى يمكن أن تساق هنا ، تلك النماذج التى يمكن الإشارة إليها من البعض الذين يتوقفون عن البحث والدراسة عندما يصلون إلى درجة الأستاذية فيتوقف نموهم العلمى ، إذ لا يفصلون بين النمو الوظيفى والنمو العلمى ، فالنمو الوظيفى له " نهاية عظمى " ، أو " سقف " ، أما النمو العلمى فلا نهاية له عظمى ، ولا سقف . إنه حقا : من المهد إلى اللحد .

لكن هذا الوجه المنير من القمر ، لا ينبغى أن يحجب عنا وجهه الآخر " المظلم " ، ولا غرابة فى ذلك ، فأعظم الأدوية لها آثارها الجانبية غير الطيبة ، والعلم نفسه أداة التغيير والتطوير لحياة الإنسان إلى ما يتجاوز كافة الأحلام ، كم له من الآثار السلبية المدمرة !!

وأول مـــا يســـتوقفنا هنا ، هو ذلك الشيوع المرضى " فتح الميم والراء " لشكليات البحث العلمى ، بافتعال واضح ، وأكاد أقول : بتزييف فاضح ! .

فلأن اللجان العلمية تشترط للترقية القيام ببحوث علمية جديدة ، كان لابد لها من أن تحدد الملامـــح المنهجية للبحث من حيث تحديد المشكلة ، وفرض الفروض ، وتحديد المصطلحات ، وتعيين المنهج المتبع ... إلخ ، نجد موضوعات هى بحكم طبيعتها لا تتحمل هذا ، لكن ، لابد من الافتعال حتى يعد العمل " بحثا " ، وعلى سبيل المثال : إذا كتب عضو عن " طبيعة الإنسان فى فلسفة التربية البراجماتية " ، فما هى المشكلة هنا ؟ الحق أن لا مشكلة !! وإذا كتب آخر عن التـــربية السياسية عند أرسطو أو غيره من فلاسفة التربية ، قدماء ومحدثين ، فلا مشكلة هنا ، لكن الباحث " يلوى ذراع الكلام " ، وما عليه إلا أن يدخل أداة استفهام على الجملة التقريرية لتصبح مشكلة ، حيث لا مشكلة أصلا ، كأن يتساءل :

ما طبيعة الإنسان فى فلسفة التربية البراجماتية ؟ أو ما معالم التربية السياسية عند أرسطو ؟

ثم لابـــد أن يزيد الطين بلة ، إذ لابد لهذا التساؤل " المفتعل " أن يكون رئيسيا ، تتفرع عنه أسئلة فرعية ، لا تقل افتعالا ... وهكذا .

إنـــى أفهـــم أن تكون هناك مشكلة إجراءات تنفيذية لمحو الأمية - مثلا - أو مشكلة تغيير سلوكى معين لدى المواطن ، أما افتراض أن البحث عن مفهوم معين أو اتجاه ما فى فلسفة تربوية أو عند مفكر تربوى يشكل مشكلة ، فهذا افتعال واضح .

ويبدو أنه لابد من التفكير فى حكاية " المشكلة " هذه ...

فمـــن المعروف أن فكرنا التربوى فى معظمه قد " رضع " و" تغذى " و" نما " من الفلسفة الـــبراجماتية ، وكانت مقولة جون ديوى ، زعيمها المعروف ، أن الإنسان لا يستطيع أن يمارس التفكير إلا إذا كانت هناك "مشكلة " . وشرح المشكلة بأنها غموض يكتنف عناصر موقف ما بحيث يحجب الرؤية عن الإنسان لما قد يكون هناك من علاقة بين " فكرة " و ما يترتب عليها من نتائج عملية .

فهل آن الآوان لمراجعة هذا المعنى البراجماتى ؟ إننى لا أدعو إلى تخطئته ، فهو صحيح ، وإنما أدعو إلى عدم الوقوف عند حدوده ، فهناك جوانب أخرى لمعنى المشكلة ، وليس ضروريا أن تكون هناك مشكلة كى يمارس الإنسان التفكير ، فالتفكير بالنسبة للعقل الإنسانى ، كالتنفس ، أراد أم لم يرد !

إنـــنا كثيرا ما نقرأ تحت عنوان " مشكلة البحث " تساؤلات تثير السخرية والإشفاق حقا ، حتى أنه ليس غريبا أن تجد تساؤلات مثل :

- هل التفكك الأسرى يؤثر سلبيا على التحصيل الدراسى للأبناء ؟
- ما النمو الكمى لطلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة ...؟ إلى غير هذا وذاك من تساؤلات " مزيفة " حقا !

ويرتبط بهذا أيضا حكاية " النظرى " و " الميدانى " و " التجريبى " ، إذ يكاد يستقر فى أذهان عدد غير قليل من الزملاء أن الدراسة لا تكون " بحثا " إلا إذا كانت ميدانية أو تجريبية ، وهذا لـــيس صحيحا دائما ، فإذا قام باحث بدراسة لتطوير منهج المنطق - مثلا - فى التعليم الثانوى المصرى ، فقد يقع تحت طائلة هذه الفكرة الشائعة فيخسر القضية ، فلا استبيان هنا ولا تجريب، ولا معادلات إحصائية وجداول تدخل فى روع القارئ أنه أمام عمل علمى من الدرجة الأولى ، بينما موضوع مثل هذا ، إذا أحسن الاستناد فى فهمه إلى المصادر الأصلية وتناوله الباحث بمهارة تبين تحليلا متعمقا ، فلابد أن يعد بحثا .

وإذا قـــام باحـــث بدراسة لاتجاه البحث النفسى فى مصر إزاء قضية معينة من خلال تحليل للـــبحوث والدراســـات المصرية ، فلربما قفز واحد ليحكم بأن هذا " جهد مشكور " ، أو " دراسة نظرية " ، أى لا تنطبق شروط البحث العلمى عليه !!

وفى يقيننا أن البحث النظرى ، أحيانا ما يكون له إسهامه الملموس فى تقدم المعرفة العلمية ، طـــبعا وفق شروط دقيقة لابد من توافرها بحيث لا يكون مجرد " تجميع " للمادة العلمية المتعلقة بالموضوع فى عدد من المصادر بصورة تسجيلية .

ومـــن المحـــتمل جدا أن يحمل " مقال " تعد صفحاته على أصابع اليد ، فكرة غير مسبوقة ، لكـــنه ، وفـــق المعايير السائدة - لا يعد بحثا ، وتقدر قيمته ، مع أن ذلك - من وجهة نظرنا - يمكـــن أن يفـــوق فى قيمته العلمية عشرات الأبحاث الميدانية والتجريبية التى تستطيع أن تعرف نتيجـــتها قـــبل أن تقرأها ، حتى ليتساءل المرء : وما جدوى هذه النوعية من البحوث ؟ إلا إذا كانت المسألة مجرد " تدريب " على آليات البحث العلمى ؟

وقـــد يبادر البعض إلى القول بأن أحكامى " الاحتمالية غير المرجحة " هذه إنما تصور الحال فقـــط فى مجال " أصول التربية " باعتباره المجال الذى أنتسب إليه ، وأبادر إلى القول بأن مجلة "

دراسات تربوية " قد أتاحت لى فرصة " إجبارية " للاطلاع على عشرات البحوث فى المجالات الأخرى ، مما أتاح لى أن أقول هذا الذى أقوله فى المقال الحالى .

ثم نأتى إلى قضية هامة قد تحتاج وحدها إلى مقال مستقل ، ألا وهى الأعمال المترجمة . . .

فمن قواعد الترقية - بكل أسف - ألا " تحسب " الكتب والدراسات المترجمة من لغات أجنبية إلى اللغة العربية ، وفى ذلك ظلم فاحش !

فهناك لغات لا تشيع بيننا نحن المشتغلين بالعلوم والدراسات التربوية والنفسية ، ومن ثم فإن من ينقل لنا منها عملا تربويا إلى العربية ، فإنه يقدم بذلك خدمة جليلة إلى البحث العلمى التربوى العربى ، ولابد أن يحسب له ، فماذا لو ترجم لنا عمل علمى من اللغة اليابانية ؟ أو الصينية ؟ ، بل ومن الإيطالية والروسية والأسبانية والألمانية ؟

إن هذا الازورار من اللجان العلمية عن الأعمال المترجمة قد لعب دورا مؤسفا فى فتور همم المترجمين ، إذ وجدنا كثيرا من الباحثين يقولون : لماذا أبذل جهدا يستغرق شهورا طويلة فى عمل لا يحسب لى ؟ حتى ليشعر الإنسان بالأسى إذا قارن بين حركة الترجمة الآن وما كانت عليه منذ خمسين عاما - مثلا - !! إن البعض ربما يدعى أنها كانت مزدهرة لقلة الأعمال العربية، وقلت الآن لكثرة الجهد العربى ، وأخشى أن أقول : إن كثيرا مما هو مكتوب الآن باللغة العربية ليس جهدا عربيا " فى التأليف " !!

إننا إذ نذكر بعض الأعمال المترجمة لروادنا الكبار مثل الدكتور محمد عبد الهادى أبو ريدة ، الذى كان أستاذا للفلسفة الإسلامية فى آداب القاهرة ، فى (تاريخ الفلسفة الإسلامية) ل (دى بور) ، وعثمان أمين ، الذى كان أستاذا للفلسفة الحديثة بآداب القاهرة أيضا فى (مقال فى المنهج) لديكارت - مثلا - وغيرهما كثيرون ، نذكر أن تلك الأعمال لم تكن مجرد نقل من اللغة الأجنبية إلى العربية ، فهناك شروح وتعليقات وتصويبات وإضافات . والكتاب الأول المشار إليه ، تبلغ هوامشه ما يقرب من ضعف متن الأصل الأجنبى . لم يكن مترجمونا " سعاة بريد " ، يكتفون بمجرد نقل ما لدى الآخر ، بل كانوا مفكرين حقا ، يبدعون وهم ينقلون !

. . . تلك هى مجرد " عينة " للآثار السلبية للجان العلمية ، وهناك غيرها بطبيعة الحال .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٢ ، ١٩٩١

أساتذة أيتام* !

ليس من المهم أن تعرف المكان . . .

وليس من الضرورى أن تعرف الزمان . . .

وليس من الجوهرى أن تعرف الأشخاص . . .

لكن من المهم أن تعرف موضوع القضية . .

ومن الضرورى أن تعرف أصل الحكاية . .

ومن الجوهرى أن تعرف الدلالة . . .

جلس الأعضاء يستمعون إلى رئيس مجلس القسم وهو يعرض الموضوعات المدرجة فى جدول الأعمال ، ثم يبدون ما يعن لهم من آراء حتى وصل رئيس المجلس إلى موضوع يتعلق بواقعة سطو كامل تمت فى كلية أخرى ، على يد صغير من أعضاء هيئة التدريس بها ، على أحد كتب - أو بالأصح مذكرات - القسم التى تم وضعها جماعيا لتدريسها للطلاب .

تناثرت التعليقات هنا وهناك ، وانبرى شيخ الأساتذة حيث كان حاضرا يقول بقدر كبير من الحسرة :

- العيب ليس عيب هذا المدرس ، وإنما هو عيب من أعطاه درجة الدكتوراه ، ثم تساءل :

- ترى ، من هو المذنب الأول ؟

وفوجئ الأعضاء بأستاذ من نفس القسم يقول : أنا - وأشارككم الأسف - الذى أشرفت على المدرس المتهم الآن ، ولكن ، أرجوكم أن تتأنوا فى توجيه أصابع الاتهام لى . نعم لقد أشرفت عليه . .ولكنى لا أعتبر نفسى أستاذه ، ولا أعتبره تلميذى ؟!

تساءل الجميع عن هذه الفزورة : كيف يكون هذا ؟ هل المسألة أشبه بالأب أو الأم عندما يأتى أحد الأبناء مسلكا شائنا ، فيقول أو تقول : لست ابنى ، أو لست بنتى ولا أعرفك ؟ ربما ، إن الإشراف يعنى الأستاذية ، والأستاذية تعنى بالضرورة تلميذا أو تلاميذا

قال الأستاذ : هذا هو المنطق ، لكنه منطق ما ينبغى أن يكون . .المنطق الصورى ، لكن لا تنسوا أن هناك منطقا آخر هو منطق ما هو كائن ، فما معنى الإشراف على رسالة ؟ وما معنى الأستاذية ؟ إن الذى حصل فى كثير من كليات التربية الإقليمية أنها أقيمت على غير أسس ، وعلى غير قواعد مما هو متعارف عليه فى الفكر الجامعى ، وأحد أهم هذه الأسس ، وأحد

أخطـــر هذه القواعد ، أن يكون هناك أحد أضلاع المثلث الشهير : أستاذ + طالب + كتاب " بما يتضمنه من معنى أوسع يجعله يشمل مختلف مصادر المعلومات " ، وهو " الأستاذ " ، ودعنا مما هو معروف من افتقاد الكتاب " بمعناه الواسع " ، لكن الذى وجد فقط هو الطالب ، دون الأستاذ .

وإذا كان قد تم تعويض ذلك عن طريق الانتداب من الكليات الأخرى التى يتوافر فيها عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس لسد حاجات عملية التدريس لمرحلة الليسانس والبكالوريوس ، وإذا كان يمكن التجاوز عما شاب هذا من صور قصور وعيوب ، ولكن الجانب الأخطر هو ما يتصـــل بطلاب الدراسات العليا بصفة عامة ، وطلاب الماجستير والدكتوراه ، بصفة خاصة ، وبصفة أخص من يكون من بين هؤلاء من معيدين ومدرسين مساعدين .

لقـــد حرص عميد كل كلية ، على وجه التقريب ، منشأة حديثا ، على أن يفتح " دكانا " للدراســـات العلـــيا ، وليس بالكلية من الأساتذة إلا هو ! وبعض الكليات كان العميد أستاذا مســـاعدا ، وفى كثير منها لم يكن العميد أستاذا فى العلوم التربوية والنفسية ، فكيف سارت الأمور ؟

الأســـتاذ العمـــيد له طبعا تخصص بعينه ، والمعيدون والمدرسون المساعدون من تخصصات متعددة . هنا يستعان بأحد الأساتذة المتخصصين فى كليات أخرى مكتملة " أو شبه ذلك " - وأحـــيانا يستعان بأستاذ مساعد - ليوضع اسمه بجوار العميد حيث تحتم القواعد أن يكون هناك مشرف من نفس الكلية .

ويجـــئ المعيد أو المدرس المساعد للمشرف الخارجى المتخصص بخطة التسجيل ليبدى الرأى فيها ثم يتم التسجيل مباشرة ، حيث لم تكن مجالس الأقسام أو الكلية قد اكتملت بعد .

هـــنا بـــدأت أولى الخطايـــا ..فلم يكن هناك " سمينار " تتعدد فيه الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين وطلاب الدراسات العليا يناقشون الموضوع ويقلبونه مرة ومرتين وثلاثا ، ثم يكـــون هـــناك أخـــذ ورد بين الطالب والمشرف ثم تعرض الخطة على مجلس قسم متكامل الأعضاء يناقشون أيضا ليقروا الموضوع ، ثم لجنة دراسات عليا بالكلية المكونة أيضا من جمع من كبار الأساتذة .

هكذا تبدأ البذرة الأولى فى التكوين المتهرئ ..

بعد أن يتم التسجيل ، يعيش الطالب يتيما ، بلا أب علمى ، بلا إشراف حقيقى ، فالمشرف المتخصص ، يعمل بعيدا ..يراه لماما ، ربما بعد عام أو أكثر أو أقل ، ثم يجئ بأوراق مكتوبة إلى المشرف ليقرأها ويأمر بطبعها ليناقش ويمنح الدرجة .

متى إذن تتم عملية التلمذة ؟

التلمذة هى أن يصاحب الطالب أستاذه فى غدوه ورواحه ..فى جلساته وندواته ..فى محاضراته ومناقشاته للرسائل الأخرى . ليست التلمذة بمجرد قراءة كتب ليجمع منها الطالب ما هو بحاجة إليه من معلومات ليضمها فى أوراق مكونة رسالة . التلمذة معايشة ..حياة .. يعيشها ويحياها ليتشرب ما هو غير مكتوب على صفحات الورق : كيف يتناول الأستاذ الأمور؟ كيف يفكر فى هذه القضية أو تلك ؟ كيف يحكم فى هذا الموضوع أو ذاك ؟ كيف يبسط المسائل ؟ كيف يشرح ؟

أما هذا الذى بدأ حدوثه منذ أول السبعينيات ، فقد أنتج لنا جيلا من أعضاء هيئة التدريس " اليتامى " لأنهم من الناحية الفعلية تعلموا عن غير أستاذ ..هم كمن عاش بلا أب ..يتيم حقا!

ثم بدأت عملية " التفريخ " ..يظهر مدرسون ، وقد تكون كثير منهم بهذه الصورة ، فيشاركون فى الإشراف لنكون أمام مرحلة أخرى من مسلسل الخطايا ، وينتج المدرس بحوثا ، على شاكلته ، ويترقى ليصبح أستاذا مساعدا فيصبح مشرفا أساسيا ليوجه ويعلم بنفس المنطق الذى تربى عليه !

بطبيعة الحال ، ليس هذا الذى نقول ، نتيجة استقراء كامل ، وإنما هو تعميم نتيجة شيوع حالات غالبة ، ولسنا فى حاجة إلى القول بأن هناك أمثلة أخرى مغايرة ، لكنها قليلة ونادرة .

كذلك فإن هذا الذى نقول إنما ينصرف على عملية " التوليد المحلى " ، وإن كان هذا لا يضمن بالضرورة تسليما بأن التوليد الخارجى هو دائما الأفضل ، وحالاته دائما هى الأحسن ، فضلا عما لا ندعيه من دراية وافية بما يتم بالنسبة للإشراف فى خارج البلاد .

إن هذا الذى عرضنا له ، إنما يفسر جانبا من جوانب افتقاد " المدرسة العلمية " فى عالم التربية، أما ما هو قائم ، فهو فى غالب الأحوال ما يمكن تسميته بأن هذا وذاك " بتوع فلان " ..مجرد رابطة شخصية ، تقوم - ربما - على شعور بأن هذا المشرف له فضل منح الدرجة ، وليس له فضل التلمذة العلمية الحقيقية .

وكـــان مـــن تداعيات هذا أيضا ، افتقاد حركة نمو الفكر التربوى ل " تراكمية " تجعل من الجـــيل الجديد امتدادا للجيل السابق ، يأخذ منه ويضيف إليه ، ويحذف ويعدل ويطور ويرفض ويجمع ويوفق ، فيحدث التقدم والتطور .

وعندما بدأت الرائحة الكريهة فى الظهور فى السنوات الأولى ، برزت فكرة ألا يسمح لكل كلـــية جديـــدة بافتتاح دراسات عليا إلا بعد أن تقف على قدميها ويكون بها عدد كاف من الأســـاتذة ، وأن تكـــون الدراسات العليا مركزية ، فى كلية التربية بجامعة عين شمس ، حيث كانت تضم - أكثر من غيرها - أكبر تجمع من الأساتذة فى الوطن العربى ، لكن معظم العمداء تصوروا أن فى هذا " وصاية " و " تبعية " ، فتحركوا وثاروا واحتجوا ، ورفعت كلمات حق ، لكن لم يكن يراد بها بالفعل هذا الحق : كيف يتحكم القاهريون فينا ؟ هل تستأثر العاصمة بكل شـــئ ؟ لابد أن تكون لنا شخصياتنا ..وهكذا وئدت الفكرة فى المهد ، ليحدث ما حدث ، ويستمر !!

لقد كبرت هذه النوعية من الطلاب ، ووصل كثير منهم الآن إلى الأستاذية " كدرجة وظيفية " ليصبح بحكم القانون معلما لأجيال ومشرفا وناظرا ، ولكن لأى مدرسة ؟ وعلى أى تلاميذ ؟ وفى أى اتجاه ؟

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٦ ، ١٩٩١

ازدواجية التعليم
وأثرها على ثقافة الأمة*

مقدمـــــــــة :

فى سعى الإنسان إلى التفاعل مع عناصر الكون من حوله ، الطبيعى منها والإنسانى ، يحصل على معارف ومعلومات ، ويُكون مفاهيم ، ويبتكر آلات وأدوات ، ويهتدى بقيم واتجاهات ، ويكتسب مهارات وأداءات ، ويقيم نظما ومؤسسات ، وجماع هذا كله هو ما نعنيه ب " الثقافة " ، والتى تصب جميع عناصرها فى عملية كدّ متواصل للإنسان لتحقيق واجب الاستخلاف والإعمار .

وحصول الإنسان على عناصر الثقافة هذه هو أيضا ما يقصده أهل الاختصاص بالتعلم .

ويشير هذا السعى المتواصل للإنسان إلى أنه إذا كان هو صانع التنمية وهو هدفها ، فهو لا يحيا بالمادة فقط ، ولكن يحيا أيضا بعقيدته الدينية وبمشاعره الروحية وتقاليده الاجتماعية والفكرية ورؤاه الجمالية ، وذلك بوصفه كيانا متكاملا متوازنا . ومن ثم لا يجوز النظر إلى التنمية كبعد كمى دون اعتبار لبعدها المتمثل فى تلبية متطلبات الإنسان الروحية والثقافية بجانب حاجاته المادية . وهنا تتجلى الثقافة بوصفها بعدا أساسيا من أبعاد العملية التنموية ، وليس فى هذا إقحاما للثقافة فى مناطق وعوامل لا سلطان للثقافة عليها أو خارجة عن نطاقها ، ولكنه تصحيح للأوضاع ، وإعادة لها إلى الطريق القويم ، باعتبار الثقافة جزءا من مكونات الإنسان ، وركنا أساسيا فى تكوينه (١) .

ولقد بدأ منذ عدة سنوات زخم ملحوظ على هذا الطريق ، من حيث الربط بين الثقافة والتنمية ، وصل إلى أوجه عام ١٩٨٢ فى المؤتمر العالمى عن السياسات الثقافية MONDIACULT الذى عقد فى " مكسيكو سيتى " . ومن هنا يصبح من خلال مفهوم أنثروبولوجى واسع لمصطلح الثقافة بالإمكان التعرف على الوصف المطلوب لعلاقة الثقافة بالتنمية ، ويتساوى مع ذلك فى الأهمية ، من الناحية النظرية والعملية ، ضرورة أن نضع فى اعتبارنا طبيعة التنمية التى تتسم بالتعقيد ، والشمولية ، وتعدد جوانبها . وإذا ما تقبلنا هذا المصطلح ، وفهمناه على هذه الشاكلة ، فإن هذا يقودنا لتبنى مدخل النظم لتحليل عمليات

الـــتحول فى كـــل مجال من المجالات ، مع التركيز بشكل خاص على الطبيعة الحيوية للثقافة ، وكذلك مسألة التفاعل بين الثقافة والتنمية (٢) .

ويشـــير هـــذا المفهوم كذلك إلى أن العنصر البشرى ما دام هو وسيلة العملية التنموية وهو هدفها فى نفس الوقت ، فإن قطاع المستفيدين الذين هم هدف التنمية ، يجب أن يصل إلى حده الأقصى فى الاستفادة من التنمية ، داخل إطار أو سياق متكامل . وأخيرا فإن هذا المفهوم يؤدى بـــنا لأن نستدرك قضية البعد الثقافى للتنمية ، وهذا فيه تذكير لنا بمطلب أساسى يتمثل فى أنه لابد أن نجعل المعلومات والبيانات والمعارف المرتبطة بثقافة المجتمع فى قلب استراتيجيات التنمية، حـــيث أن ذلك يعتبر أحد ضمانات نجاح تلك الاستراتيجيات التى تسعى لتحقيق تنمية متوازنة اقتصاديا واجتماعيا .

ولمـــا كان الوضع القائم فى ثقافتنا يسير فى طرق متشعبة ، ويشهد صورا متعددة من التباين والازدواجـــية كان من المهم البحث فى ما يعكسه ازدواج التعليم على ثقافة الأمة ، من حيث تعويـــق أو عـــدم تعويق دورها فى التنمية من خلال النقاط التالية التى نرجو أن تستغرق أبرز عناصر القضية بقدر الإمكان . . .

الرباط المقدس بين التعليم والثقافة :

فى مقدمته الشهيرة ، أشار ابن خلدون (٣) إلى أنه " . . . ولما كان العدوان طبيعيا فى الحيوان جعل لكل واحد منها عضوا يختص بمدافعته ما يصل إليه من عادية غيره ، وجعل للإنسان عوضا من ذلك كله الفكر ، واليد ، فاليد مهيأة للصنائع بخدمة الفكر والصنائع تُحصل له الآلات التى تنوب له عن الجوارح المعدة فى سائر الحيوانات للدفاع . . . " .

فكأن الله عز وجل وهب الإنسان " الفكر " و " اليد " ليعملا معا على إنتاج ما من شأنه أن يعين الإنسان على الحياة بصورة أفضل بصفة مستمرة ، وهو ما يحقق " العمران البشرى " الذى هو ما يمكن اعتباره " ثقافة " .

وإذا كـــنا قـــد تبنينا مفهوما للثقافة ينظر إليها باعتبارها نتاج جهد الإنسان فى تفاعله مع عناصر البيئة ، الطبيعية والإنسانية ، سواء تجلى هذا الجهد فى صورة أفكار وفلسفات ومعارف أو فى صورة قيم واتجاهات أو فى صورة نظم وعادات وتقاليد ، أو فى صور مادية من مخترعات وأدوات ، وهـــذا المفهوم هو الأقرب إلى المجال الأنثروبولوجى ، وهو فى الوقت نفسه ، الأكثر

قـــربا مـــن المجال التربوى ، مع الإقرار بأن هناك غيره الذى يختلف عنه فى بعض الجوانب فإننا نرتب على هذا جوانب أربع (٤) :

١- الثقافة كمجموعة من المعطيات الفكرية والعاطفية والمادية التى يختلف الباحثون فى طريقة تحديـــدها وتحلـــيلها حسب المناهج ولكنها تحافظ على كلية تترابط فيها هذه المعطيات ترابطا يكسبها دلالتها ولا تفسر خارجه .

٢- التشـــكل ، وهـــو يختلف قوة ورمزية حسب الحالات فالقانون مثلا يأخذ شكلا أكثر صلابة من الأساليب الفنية أو أساليب المعاملات اليومية بين الأشخاص ، وبدون حد أدنى من التشكل يكون من العسير التمكن من الظاهرة الثقافية .

٣- الـــتعلم ، باعتبار أن ما هو ثقافى لا يورث بيولوجيا وإنما عن طريق الأخذ والاستيعاب الاجتماعى، على هذا الأساس يقال عن الثقافة أنها " إرث اجتماعى " أو أنها " ما يتعلمه الفـــرد للعـــيش فى مجـــتمع خـــاص " ، وتدخل الثقافة هنا فى نطاق ما يعرف بالتنشئة الاجتماعية .

٤- المشـــاركة ، وهى خاصية نزعت بها الأنثروبولوجيا عن الثقافة تلك الاعتبارات الفردية معتـــبرة هنا أن المعيار الأساسى للظواهر الثقافية هو اشتراك مجموعة من الناس فى الموقف منها ، وليست العبرة هنا بالعدد ، فقد تشمل المجموعة فئة محدودة ، أو صنفا اجتماعيا ، أو طبقة اجتماعية ، أو قد تكون أوسع من ذلك باعتبار مستوى أنثروبولوجى معين .

وإذا كانت الدراسة الحالية تقوم على أساس أن هناك عروة وثقى بين الثقافة والتعليم ، فما هى حاجة كل منهما للآخر ؟

لعـــل من بين فوارق عدة بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة ، هو قدرة الأولى على أن تحفظ نفسها عن طريق تجديد ذاتها ، وعلى سبيل المثال ، فلو أنك قمت بتسديد لكمة إلى قطعة مـــن الخشـــب فإنها تقاومها ، ولو كانت مقاومتها أشد من قوة اللكمة لا نجد تغيرا فى شكلها الظاهر ، وإلا فإنها تتحطم وتتحول إلى قطع صغيرة ، ولا تسعى قطعة الخشب أبدا أن تستجيب للكمـــة استجابة تساعدها على الحفاظ على كيانها فى وجهها ، فضلا عن أن تحولها إلى عامل تســـتغله فى ســـبيل اســـتمرار فعلها . أما الكائن الحى فقد يسهل على قوة أعلى من قوته أن تســـحقه، ولكنه على الرغم من ذلك يسعى إلى أن يحول القوى المؤثرة فيه إلى أداة تعينه على

حفظ وجوده ، فإن عجز عن ذلك ، فلا يتحطم كقطعة الخشب إلى أجزاء متناثرة فحسب ، بل يفقد ذاته من حيث هو كائن حي ، وذلك فى المراتب العليا على أقل تقدير (٥) .

إلا أن جميع المراتب العليا من الأحياء لا تستطيع إدامة هذه العملية إلى أجل غير محدود ، إذ لابـد لها أن تخور مع الزمن وتموت ، فالكائن الحى عاجز عن قيامه بتجديد نفسه أبد الدهر ، ولكـن ، من قال أن دوام جماعة من الجماعات يتوقف على فرد بعينه ؟ إن هذا وذاك من أفراد المجتمع لابد أن تنتهى آجالهم إن عاجلا أو آجلا ، ومع ذلك فإن المجتمع كوحدة كلية يستمر فى الوجـود ، فهل يعتمد فى هذا الاستمرار على مجرد " التناسل البيولوجى " بين أفراده ؟ كلا ، وإنما يعتمد فى استمراره على استمرار ثقافته وتجددها .

وتفسـير ذلـك أن ما يميز جماعة من الجماعات ليس هو ما يتصف به أفرادها من صفات جسـمية ، وإنمـا هو ما تتميز به ثقافتها ، فليس ما يميز الإنجليز ، على سبيل المثال أن أفرادهم شقر الشعر حمر الوجوه ، زرق الأعين ، فهناك بين أفراد شعوب أخرى من يتصفون بمثل هذه الصفات ، وإنما ما يميزهم هو ما اصطلح على تسميته بالثقافة الإنجليزية ، وهكذا الشأن فى سائر المجتمعات .

من هنا نجد أن المجتمع ، فى الوقت الذى يقيم فيه " الأسرة " ، التى من خلالها يكون هناك تناسل يديم الوجود الطبيعى لأفراده ، فإنه يسعى إلى أن يديم ثقافته ويجددها .

ومن ثم كان القول بأن المجتمع لا يستمر فى الوجود بالنقل وبالاتصال فحسب ، بل قد يكون مـن الأفضـل أن نقـول إن وجوده متضمن فى النقل والاتصال ، إذ من المؤكد أن عمليات الاتصـال والتـبادل والنقل تعتبر الأساس فى استمرار الثقافة من جيل إلى جيل ومن عصر إلى عصـر ، كما أنها الأساس الأول لوجود المجتمع الإنسانى ، فإن الأفراد لا يكونون مجتمعا بمجرد اجتماعهم فى بيئة طبيعية واحدة ، كما أنه لا يمكن أن ننفى الصفة الاجتماعية عن الأفراد الذين يقطـنون أجزاء متباعدة ، فرب كتاب أو إذاعة أو تليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام يكون بينهم من الروابط ما لا يمكن تكوينه بين أفراد يعيشون تحت سقف واحد . كما أن الأفراد لا يكونون مجتمعا إلا إذا كانوا يعملون لغرض عام مشترك ، كما تعمل أجزاء الآلة فى تناسق تام لإنجاز عمل معين ، وبغير هذا الهدف المشترك لا يكون المجتمع مجتمعا . والحق أن المجتمع يوجد إذا مـا شعر الأفراد المختلفون بالهدف العام وإذا أحسوا به وإذا ما نظموا نشاطهم وحركاتهم ووسائلهم وأدواتهم ونظمهم فى سبيل العمل من أجل هذا الهدف العام .

ومن المؤكد أن هذا التشارك فى العمل من أجل هدف كلى عام للجماعة يستوجب الاتصال بين أفرادها ، مما يجعلنا نؤكد أن الحياة الاجتماعية والاتصال صنوان ، وليس هذا فحسب ، بل إن كل اتصال (ومن ثم كل لون من ألوان الحياة الاجتماعية الصحيحة) من شأنه أن يؤدى إلى التربية ، فالفرد إذا اتصل بغيره ، اتسعت خبرته وتبدلت ، لأنه يشاركه فى فكره وشعوره ، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية فى قليل أو كثير ، بل إن الناقل نفسه لابد له من أن يتأثر ، فإذا حاولت نقل خبرتك مثلا إلى أحد الأفراد شاملة جامعة ، ولا سيما إذا كانت معقدة بعض التعقيد ، فإنك لتجد موقفك النفسى قد تغير إزاء هذه الخبرة ، وإلا كان كلامك مجرد حشو وثرثرة ، فلابد للخبرة من أن توضع فى قالب ملائم لنقلها إلى الآخرين (٦) .

وعلى هذا فإن التعليم يعتبر ضرورة ثقافية واجتماعية لسببين (٧) :

١- لابد من سد الفراغ بين الصغار الناشئين - الأعضاء الجدد فى المجتمع - والكبار الراشدين الذين يحتفظون بتقاليد الجماعة ونظمها وعاداتها وأدواتها الثقافية ، كما أنه ، عن طريق التعليم ، يكتسب الفرد الآدمى شخصيته أو ذاتيته ، أى أنه يكتسب المعانى المختلفة والاتجاهات العقلية والعاطفية والاجتماعية التى تشكل سلوكه وتوجه معاملاته وتصرفاته فى المجتمع .

٢- عن طريق التعليم - النقل الثقافى والتكيف - يستطيع المجتمع أن يوفر الفرص التى تضمن المحافظة على طرق حياة هذا المجتمع واستمرار نموها . ومن الملاحظ الآن أن الصغار لا ينمون نموا جسمانيا فحسب ، بل إنهم ينمون نموا اجتماعيا أيضا بمساهماتهم فى الأهداف العامة للأمة وباكتسابهم المهارات المختلفة والوسائل المتنوعة التى لابد من الاحتفاظ بها وتجديدها ، وعملية الاكتساب هذه ضرورية فى كل المجتمعات - البدائية والمتحضرة - إلا أن تعقيد الحضارة المعاصرة وتشعب نواحى الحياة فيها جعل عملية التعليم - كعملية نقل الثقافة وتجديدها - ضرورة لابد منها حيث اتسع البون بين قدرات الصغار الناشئين من ناحية وقدرات الكبار ومطالب الحياة الكثيرة من ناحية أخرى .

ويكتسب الطفل ثقافة المجتمع الذى تربى فيه ، والتى تصبح من خلال مراحل نموه جزءا لا يتجزأ من شخصيته ، بعد أن كانت عند ولادته خارجة عنه . كما تتحد الثقافة اتحادا كليا مع العناصر الأخرى لدرجة أنها تقع دون مستوى الإحساس الواعى وهى تحرك بذلك سلوك الفرد وتوجهه دون أن يشعر هو بذلك (٨) .

وقد أثبتت البحوث النفسية والاجتماعية أن الطفل يولد دون شخصية ، وهى تتكون فيه فى مراحل نموه ، وذلك بسبب تفاعل إمكانياته الفطرية مع محيطه الخارجى ، ويتخلف فى شخصية الطفل أثناء احتكاكه بثقافة مجتمعه وبشخصياتها مركبا ثقافيا مميزا من العلاقات والقيم والعادات، وذلك عن طريق التعلم والمحاكاة ، وهناك الكثير من الشواهد التى سجلت عن الأطفال الذين نشأوا فى بيئات منعزلة انعزالا يكاد يكون تاما عن مؤثرات الثقافة الإنسانية والتى توضح لنا الدور الذى تلعبه الثقافة فى حياة الأفراد ، فهى تمثل بالنسبة للفرد " رأس المال " الذى يبدأ به حياته ، فإذا ما عزل أو حرم منه فقد الكثير من مقوماته البشرية ، حتى القدرة على الكلام أو الاستجابة أو التمييز لما حوله من الأمور (٩).

وإن دل هذا على شئ فإنما يدل على أن الثقافة تعبير عن قدرة الإنسان على التعلم ، فالفرد عند مولده لا يكون أكثر من مجموعة إمكانيات غير منسقة ، ويبدو عاجزا عن الاكتفاء بنفسه، ولهذا ، يعتمد على الجماعة بالضرورة لا للحماية والتغذية فقط وإنما كذلك لاكتساب الصفات التى تجعل منه إنسانا متجاوبا متفاعلا مع شخصيات مجتمعه ، إذ ليس لديه " برنامج " فطرى مزود به مثل الحيوانات ، لابد أن تسلك وفقه . وعلى الرغم من اشتراكه معها فى بعض الحاجات العضوية البيولوجية إلا أنه يمتاز عنها بالمرونة والقدرة على الملاءمة والتكيف ، كما ألمحنا فى مقدمة هذا الجزء ، وهاتان الصفتان تتضمنان قدرته على التعلم والتغير من سلوكه فى خبرات حياته المختلفة التى يعيش فيها وسط جماعة . ولما كان هذا التكيف عملية تعليمية ، فإن هذه العملية لا تكون كاملة كما هو الحال فى الحيوانات أو تكون جامدة أو محددة ، وإنما هى عملية مستمرة ، تقوم على تعلم مستمر ، فتمكن الإنسان من أن يعيد تكيفه فى الظروف المتغيرة، كما يمكنه من تغيير بيئته (١٠) .

ومن أهم الوظائف التى تقوم بها المدرسة خدمة للثقافة ، إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الثقافية وقطاعاتها ، وذلك بأن تتيح الفرص لكل فرد بحيث يتحرر من كثير من قيود طبقته الاجتماعية التى ولد فيها ، ويكون أكثر تفاعلا واتصالا ببيئته الشاملة ، ذلك أن مجتمع اليوم يتضمن فى الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة ، فهنالك جماعات الرفاق ، وهناك الجماعات المتعددة فى المدينة الواحدة ، وهنالك جماعات العمال والمزارعين وغير ذلك ، وكل جماعة لها ثقافتها الفرعية . ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية ، وأصحا

المذاهب الدينية ، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات فى العادات والتقاليد والآمال والقيم ، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين .

ولهذا أصبح من وظيفة المدرسة أن توفر بيئة ثقافية تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب فى خبرات منتظمة متسقة ويعملون فى سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك . ثم إن من مهامها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة فى سلوك هؤلاء الأطفال ، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم فى أسرته ، ويتعرض لقيم مخالفة لها فى مجال اللعب مع زملائه ، ولقيم أخرى فى المحافل الدينية ، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدى إلى اشتداد التنازع والتعارض فى مستوياته وأحكامه واتجاهاته (١١) .

لكن التعليم إذا اقتصر فى علاقته بالثقافة على مجرد نقلها إلى الأجيال الجديدة ، فقد يؤدى هذا بتلك الثقافة إلى الجمود ، ومن هنا فإن التعليم ، إلى جانب وظيفته فى نقل الثقافة يعلم الأجيال الجديدة من المهارات الفكرية والعملية ما يجعلهم قوة تجديد تعيد النظر فيما عرفوه من عناصر ثقافية لإخضاعه لمحك النقد ، فهل ما تزال صلاحيته قائمة أم يحتاج إلى استبدال كلى أم إلى تغيير جزئى ؟ وهل أصبحت الحاجة ماسة إلى استحداث ما لم يكن قائما ؟ وهل . . وهل إلى غير هذا وذاك مما هو سبيل إلى التغيير والتجديد والتطوير .

والتعليم فى قيامه بهذا الدور يعتمد على " المؤسسة التعليمية " سواء كانت فى صورة مدرسة أو معهد أو جامعة ، كل وفق مستواه ، ونطاق العمل فيه ، إذ ليس متوقعا أن تقوم المدرسة فى مرحلتها الأولى مثلا (الابتدائى) بتغيير وتجديد وتطوير فى الثقافة ، حيث جهدها الأكبر يتمثل فى " النقل الثقافى ، وكذلك إلى حد ما مرحلة التعليم الثانية ، لكن من المهم فى الوقت نفسه " التهيئة " لغرس بذور مهارات النقد والتجديد والتطوير منذ سنوات التعليم الأولى ، حتى تجد إمكانات هذا واسعة ومتاحة فى مرحلة التعليم العالى بصفة خاصة .

ومن هنا فإنه بقدر ما يفعله التعليم بالناشئين من حيث إحداث التغيرات المنشودة فى سلوكهم ، أو صبهم فى قوالب جامدة بهذا القدر تكون قدرتهم - من بعد ذلك - على إحداث التغيير فى ثقافتهم أو تعطيله ، فإن ما نسميه بالتخلف أو الجمود أو السلبية أو الانحراف ، إنما هى أيضا من فعل جماعات من الأفراد ثبت سلوكها على مفاهيم ومعتقدات غير المفاهيم والمعتقدات المرغوب فيها (١٢) .

وإذا كانت المؤسسة التعليمية لا تخرج عن كونها إحدى مؤسسات المجتمع ومركزا من مراكز التأثير فيه ، وإذا كان التغير قد يبدأ من أية نقطة غير المؤسسة التعليمية فى الثقافة ، فإن فعلها لا يقل خطرا عن أى مصدر غيرها من المصادر التى يبدأ التغيير منها ، ذلك أن أى تغير - مهما كان كمه أو نوعه - لا يصبح تغيرا بالفعل إلا إذا توافرت له الأسس النفسية والمناخ الدينى والاجتماعى والفكرى الذى قوامه تهيئة الأفراد - أو قطاعات منهم على الأقل - نفسيا واجتماعيا وفكريا ، فيفهمون معنى التغير وأهميته ودوافعه واتجاهاته ، فيقبلون عليه ويأخذون فى تعميقه فى مجال إدراكهم ودوائر علاقاتهم ، وهذا مما يقع بالدرجة الأولى فى نطاق العمل التربوى .

وإذا كانت العروة وثقى بين التعليم والثقافة ، فإن سلامة البنية المجتمعية تتوقف إلى حد كبير على مقدار ما يوفره التعليم للثقافة من تناسق وانسجام فى الخطوط العريضة العامة ، أى فى " الفلسفة " و " التوجه " و " المقاصد " ، مما يُفعل قدرة الأمة على التنمية والإعمار ، فلربما يكون مهما أن نقف وقفة سريعة فى إطلالة تاريخية على خبرة الحضارة الإسلامية من حيث ما كانت عليه فى هذا الشأن .

خبرة الحضارة الإسلامية :

وعملية استقراء الخبرة الحضارية الإسلامية تقتصر هنا على الكشف عما كانت عليه المنظومه التعليمية من تكامل كان له دوره الإيجابى فى تكامل الثقافة ، وذلك من حيث فلسفة التعليم وأهدافه وأساليبه وطرق التعليم فيه ، والمحتوى التعليمى ، والعلاقة بين المعلم والتلميذ .

ولعل أهم ما وفّر هذا النظر التكاملى ، والانسجام الواضح ، هو أن كلا من القرآن الكريم والسنة النبوية ، كانا مصدر فلسفة التربية الحاكمة لمنظومة التعليم ، دون أن يعنى هذا نفيا لصور أخرى انحرفت عن الطريق ، فى بعض العهود ، إذ لم يوجد بعد هذا العهد الذى تلتزم فيه كافة عناصر المنظومة التعليمية بكل صغيرة وكبيرة فى " الخريطة الفكرية " العامة الحاكمة لحركة المسيرة المجتمعية ، ولكننا نستطيع بكل تأكيد أن نقول أن " التوجه العام " و " الحركة الكلية " قد ترسمت - بقدر الطاقة - ما تشير به الخريطة الفكرية المتمثلة فى مصدرى الإسلام الرئيسيين .

فإذا كان الإنسان هو موضوع التعليم ، فإن قيمة الخريطة الفكرية تربويا وثقافيا يمكن أن تقاس بما يحتله العقل من موقع متميز ، حيث أنه هو الأداة التى بها يفهم الإنسان ويتأمل ويتفكر ويتعلم ويبتكر ، فالعقل هو ميزة الإنسان البشرى على الحيوان العجمى ، وبه صار الإنسان أهلا

للخلافة عن الله عز وجل . والعقل أصله الإمساك والاستمساك ، وهو لغة ، المنع من عقل البعير إذا منعته بالعقل وسمى بذلك لمنع صاحبه من العدول عن سواء السبيل " ويقال للقوة المتهيئة لقبول العلم ، ويقال للعلم الذى يستفيده الإنسان بتلك القوة عقل " (١٣) .

و لم يرد لفظ " عقل " القرآن الكريم على الإطلاق ، وإنما جاء النظر العقلى بمعنى استخدام العقل فى التعقل ، لأن العقل ليس له ماهية قائمة بذاته ، إنما هو عمليات عقلية صرحت بها الآيات الكريمة فى مواضع كثيرة (١٤) .

فجاءت مشتقات " العقل " فى تسع وأربعين آية كلها بالصيغة الفعلية (١٥) :

- صيغة " عقلوه " البقرة / ٧٥ ، مرة واحدة .
- وجاءت بصيغة " نعقل " الملك / ١٠ ، مرة واحدة .
- وجاءت بصيغة " يعقلون " اثنين وعشرين مرة .
- وجاءت بصيغة " تعقلون " أربعا وعشرين مرة .

وحيث لم ترد كلمة " العقل " بالصيغة الإسمية فى القرآن ، فقد وردت مرادفات العقل بالصيغة الإسمية مثل " اللب " وجمعت " الألباب " ، و " الحلم " وجمعت " الأحلام " ، و " الحجر " و " النهى " و " القلب " و " الفؤاد " ، وكلها جاءت بمعنى العقل .

واستخدامات القرآن الكريم للعقل تشير إلى جملة من الحقائق (١٦) :

١- أن الله حين طلب إلى العقل النظر فى الكون للتعرف عليه ، إنما كان ذلك من إيحاء أو إشارة بأن العقل البشرى من القدرة بحيث يدرك - ولو بالتدريج - أبعاد هذا الكون بمن فيه وما فيه من كائنات .

٢- أن العقل البشرى سوف يدرك فيما يدرك من حقائق هذا الكون مقاصد المولى سبحانه وتعالى ، من خلق هذا الكون بمن فيه وما فيه ، كما سوف يدرك من كيفية بناء الله لهذا الكون السنن والقواعد التى أقام الله عليها هذا البناء المحكم من حيث هو صنع الله الذى أتقن كل شئ . وإذا كانت سنن الله لا تتغير والقواعد التى أقام الله عليها هذا البناء ثابتة أبد الدهر ، فقد أصبح فى إمكان العقل البشرى الاهتداء إلى هذه القواعد وممارسة الحياة على أساس منها .

٣- أن العقل البشرى لن يدرك حقائق الكون بمن فيه وما فيه دفعة واحدة ، وإنما سوف يدرك هذه الحقائق فى مراحل مختلفة من الحياة ، ومعنى ذلك أن العقل البشرى لن يكف

عن البحث والدراسة ما دامت هناك أشياء لا تزال مجهولة ، ولا يزال هو يجد فى البحث عنها .

ولم يكن التقرير الإلهى للأمة الإسلامية بأنها خير أمة أخرجت للناس ، تقريرا مطلقا بغير شروط ، أو " شيكا على بياض " ، فلقد ارتبط دائما باستمرارية الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، بكل ما يتسع له معنى المعروف من دلالات ، وبكل ما يتسع له معنى المنكر من مضامين، فهذا هو حجر الأساس لقدرة الأمة على إقامة حضارة تفيض بخيراتها على المجموع البشرى ، وتتغذى فى مسيرتها بروافد متعددة تستهدى بهدى العقيدة ، وتستهدف إقامة العدل على الأرض ، أملا فى الحظوة بالمكان المرجو فى جنة الله التى بشر بها المؤمنين (١٧) .

وأمر مثل هذا لابد أن ينبنى على معرفة ، إذ ما كانت مهمة الرسل إلا أن يأخذوا بأيدى البشر إلى رحاب المعرفة التى تنير لهم طريق الحق وتكشف لهم زيف الباطل ، والمعرفة فى كليتها ليست مما يولد الإنسان مفطورا عليه ، بل هو يحصلها ويراكمها طوال مسيرته الحياتية ، ومن هنا نجد ضرورة تأمل هذه النداءات المستمرة ، وصور التقدير المتعددة للرسول صلى الله عليه وسلم للمؤمنين برسالته بأن ينهلوا من معين المعرفة ، ويغترفوا بكل ما فطرهم الله به من قدرات على طلب العلم وتعلمه منذ لحظة امتلاكه القدرة على الوعى ، إلى أن ينتقل إلى رحمة الله .

وكان لنزول القرآن الكريم بلسان عربى مبين ، أبلغ الأثر على مجمل الحضارة الإسلامية ، فما من شعر يخطوه الإسلام ضاما شعوبا جديدة تنضوى تحت لواء الإسلام ، إلا ورافقها تقدم مماثل للغة العربية ، حتى أصبحت هى اللغة السائدة فى مناطق شاسعة تغلبت فيها على ما كان سائدا من لغات أخرى ، وأصبحت هى لغة التعليم ولغة الثقافة ، ذلك أن كبار علماء المسلمين ، ورؤساء المذاهب الفقهية قد أجمعوا على أن تفسير القرآن الكريم لا يمكن أن يكون إلا بحذق العربية حذقا تاما ، كما أجمعوا على عدم جواز ترجمته ، وعلى أن الصلاة لا تصح إلا بتلاوة الأصل العربى له .

وتناغمت مؤسسات التربية الإسلامية ومعاهدها فيما تقدمه من معارف ومعلومات من حيث الالتزام بالهوية الحضارية الكلية للأمة ، مع تنوع واضح فى الأنساق المعرفية المعروضة على بساط البحث والمناقشة والتعليم ، واختلاف معترف به فى طرق التناول ووسائل العرض والشرح والتحليل ، وتعدد محمود فى الاهتمامات وآفاق التفكير ، فكأنك أمام حبات مسبحة يربط ما بينها خيط واحد هو الذاتية الإسلامية الحضارية .

فمما لا شك فيه أن الكُتّاب كان يقدم تعليما يختلف عما يقدمه المساجد ، سواء فى المحتوى أو فى طريقة التعليم ، أو مستوى من يقوم بمهمة التعليم ، أو فى مسألة التقييم الخاصة بمدى تقدم الطالب فى تعليمه وتعلمه ، ومما لا شك فيه أن هذا وذاك اختلفا كثيرا عما كان يجرى فى المدرسة ، كما اختلف عما جرى داخل المكتبات والصالونات الثقافية ومنازل العلماء والبيمارستانات ، ومواقع العمل المختلفة ، لكنك تستطيع بكل ثقة أن تقول أن كل ما كان يتم من تعليم هو تعليم " إسلامى " .

ولعل وقفة سريعة أمام بعض مبادئ وأساليب التعليم التى نادى بها بعض مفكرى التربية الإسلامية ، يكشف لنا عن مدى الالتزام الواضح بما جاء به كل من القرآن الكريم والسنة النبوية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الكثير مما كتبه مفكرو التربية الإسلامية ، لم يكن مجرد سبحات خيال ، ولا طيرانا فى أجواء التجريد ، فالشقة بين عالم التنظير التربوى ، وعلم التطبيق ، كانت ضيقة للغاية ، ولا نبالغ إذا قلنا أنها كانت تختفى فى بعض الأحيان :

- فالغزالى (٤٥٠-٥٠٥ هـ) يطالب المعلم بالشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه، مستندا فى ذلك إلى قول الرسول صلى الله عليه وسلم " إنما أنا لكم مثل الوالد لولده ".
- وكذلك طالبه بأن يراقب تلاميذه فلا يترك أحدا منهم أن يتصدى لرئاسة قبل استحقاقها ، والتشاغل بعلم خفى قبل الانتهاء من الجلى .
- وإذا أراد زجر متعلم لسوء خلق أتاه ، فيكون ذلك بطريق غير مباشر ما أمكن ولا يصرح ، وبطريق التوبيخ ، مصداقا أيضا لهذه القاعدة النفسية التى عبر عنها رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله " لو منع الناس من فت البعر لفتوه " (١٨) .
- ويوجب نصير الدين الطوسى (٥٦٧-٦٧٢ هـ) فى كتابه (آداب المتعلمين) على المتعلم الجد والمواظبة والملازمة ، قيل : من طلب شيئا وجدّ وجده ، ومن قرع بابا ولجّ ولج ، وقيل بقدر ما سعى ينال (١٩) .
- أما ابن جماعة (٦٣٩-٧٣٣هـ) فيؤكد فى (تذكرة السامع والمتكلم فى آداب العالم والمتعلم) على ألا يستنكف المتعلم أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصبا أو نسبا أو سنا ، بل يكون حريصا على الفائدة حيث كانت ، والحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث

وجدها ، واستشهد بقول " سعيد بن جبير " : " لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعلم وظن أنه استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون " .

- ولعل من أغلى ما قاله حقا فى هذا الصدد ناصحا به المعلم " أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده فى مودة أو اعتناء مع تساويهم فى الصفات من سن أو فضيلة ، أو تحصيل أو ديانة ، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر وينفر القلب " (٢٠) .

ونتيجة لوعى المسلمين بما جاء بالقرآن والسنة أحبوا العلم وكرموا أهله رجالا ونساء ، ورحلوا من أجله الرحلات الطويلة ، وبذلوا فى سبيله أموالهم وراحتهم حتى بلغوا به أعلى المراتب ، ولا عجب فى ذلك فقد أقسم المولى عز وجل بالقلم وما يسطرون لأن الإنسان بالقلم تعلم ما لم يعلم (٢١) .

وينبغى أن يلاحظ أن الحياة الثقافية التى ازدهرت عند المسلمين عشرة قرون على وجه التقريب ، كان هناك عدد من المؤلفين المسلمين يفكرون فى دراسات خاصة ، وإيجاد حلول لعويص المسائل والمشاكل ، وذلك بالتجربة والمشاهدة ، وبالبحث والتحرى والاعتماد على الحقائق العلمية الثابتة ، واجتناب الظنون والشبهات . وإن ما نسميه تخريجا لكثير من الأمور الفقهية فى مختلف الشؤون الدينية والدنيوية من فتاوى وأحكام وأقضية قضى بها أعلام الفقهاء والمجتهدين يشير بوضوح إلى الجهود المضنية التى بذلها العلماء المسلمون ، كما يشير إلى أنهم كانوا يدركون كثيرا من الظواهر العلمية والأدبية ، ويعنون بالدراسات الطبية والفلكية ، والدينية ، والعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافية اللذين لهما المقام الأول فى أدبهم (٢٢) .

وكان المؤلفون المسلمون يذكرون فى كثير من الأحيان الكتب التى لخصوها ، وكانوا يعتمدون على الوثائق المدونة ، ويرجعون إلى المراجع التى ألفها أسلافهم ، كما كانوا يذكرون العلماء الذين اقتبسوا منهم ، وقد احتوت بعض مؤلفاتهم على نقد علمى صريح لبعض الكتب . وقد اتبعوا فى الدراسة والتعليم والسماع والتأليف طريقة تدوين الملاحظات والتعليقات وكتابة المسودات والمقتبسات ، وكثيرا ما كانوا يدونون المراجع التى رجعوا إليها . وقد أصبح ذكر المراجع فى مصنفاتهم العلمية من الأصول المألوفة ، كما اعتمدوا على المخطوطات الموثوق بها ، وخاصة المخطوطات التى بخط المؤلف أو التى تحمل توقيعه . وعندما زادت المخطوطات وانتشرت صاروا يعتمدون على الرواية المكتوبة دون الرواية الشفهية (٢٣) .

وإذا كان التاريخ الإسلامى يعرض لنا عددا من التناقضات الحزبية والصراعات القومية والمنازعات الاجتماعية ويبين لنا ما أحدثته من " تفتيت " و " تشتيت " لطاقات الأمة الإسلامية، إلا أننا إذا تذكرنا تلك القاعدة القرآنية " وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم " فإنه يمكننا أن ننظر إلى هذه التناقضات من زاوية أخرى استطاعت من خلالها الحضارة الإسلامية أن تستفيد ، فتكتسب مزيدا من الثراء ومزيدا من الحركة والحيوية ، لكن هذا لا يعنى أن مثل هذه التناقضات وصور الازدواجية " ضرورية " للمجتمع لتثرى حضارته ، إنها إذ تفيد ، فإنما يكون ذلك إلى حين ، وذلك أن القاعدة الأساسية المتمثلة فى النظام الاقتصادى والنظام السياسى والنظام الاجتماعى ، عندما تصاب بالتشقق ، لا يدوم أمرها فتتناثر مقومات المجتمع ، ومن ثم تنهار الثقافة ويصيبها الوهن والانحلال ، فإذا أصابها الوهن هان شأنها بين الأمم ، وهو ما فى حدث بالفعل فى العصور المتأخرة (٢٤) .

ولعل مثالا واحدا من بين أمثلة عدة يمكن أن نسوقه برهانا على ذلك ، فلقد جاء الإسلام حاويا آخر إطار فكرى يستطيع الإنسان أن يتحرك من خلاله فى مختلف المجالات ، وبالتالى فقد افترض فى الإسلام نسخه لما كان قد سبق من أطر أخرى سواء منها ما كان سماويا أو ما كان بشريا ، لكن الأمر مع الأسف لم يكن بهذه السهولة فقد تشبث بعض أنصار العقائد والمذاهب السابقة بأطرهم الفكرية ووضعوها فى مواجهة الإسلام موجدين بذلك تناقضا بين بعض هذه الأطر وبين الإسلام ، وفرعيا فى أطر أخرى أو جزئيا (٢٥) .

وإذا كان هذا مما يؤسف له ، إلا أنه قد أوجد تيارات ثقافية لم تكن لتوجد بدونه ، ومثال ذلك ظهور علم مقارنة الملل ، ، وكان النوبختى هو مؤلف أول كتاب له شأن فى الآراء والديانات ، وكذلك ألف المسعودى كتابين فى الديانات . ثم جاء المسبحى المتوفى عام ٤٢٠ هـ /١٠٢٩ م ، وكان ممن اشتغل فى الدواوين ، ومن مؤلفاته كتاب (درك البغية فى وصف الأديان والعبادات) (٢٦) .

ثم أقبل على البحث فى الملل بعض المتكلمين ، الميالين إلى معرفة ما غاب عنهم ، فمن ذلك كتاب (الملل والنحل) لأبى منصور البغدادى المتوفى سنة ٤٢٩هـ / ١٠٣٨ م ، ثم جاء ابن حزم الأندلسى المتوفى عام ٤٥٦هـ / ١٦٤ م فألف كتاب الفصل فى الملل والأهواء والنحل ، ورد فيه على مختلف المذاهب متحمسا فى ذلك للدفاع عن الإسلام (٢٧) .

إلى غير ذلك من أمثلة ...

إن هـــذا يشـــير لـــنا من جهة أخرى إلى أن المجتمع عندما يعيش صحة وعافية ، فى دينه وحضارته وقوته المادية ، يمكن أن يحول ما يبدو سلبيا إلى أسباب قوة ، مثل هذا الذى ذكرنا ، لكـــنه عندما يعيش مختل الصحة ، فإن مثل هذه التناقضات تزيده ضعفا وتخلخلا . والأمر هنا شبيه بقطعة حجر تجئ عرضا على الطريق ، فالإنسان الإيجابى الذكى ، يستفيد بها فى سد ما قد يجده من حفر على الطريق ، والضعيف ، قليل الهمة ، يمكن أن يتعثر فى الحجر فيسقط .

بدء الازدواج :

هـــذه الإطلالـــة التاريخية على خبرة الحضارة الإسلامية كشفت لنا عن حال من الانسجام والتوافق بين عناصر المنظومة الحضارية .

و لم يكـــن هذا فقط طوال عهود القوة والازدهار ، بل استمر كذلك طوال عصور التراجع والتخلف : بنية مجتمعية تتسم بالجمود والقعود عن الحركة إلى أمام ، تولد حاجة إلى نوعية من القوى البشرية الملائمة لهذه النوعية من البنية المجتمعية ، تنتج ثقافة هى كذلك تقوم على التكرار والاجترار ، واللفظية، فضلا عن شيوع صور من الخرافة والتواكلية .

ودعـــم من هذا وزاده ترسخا وتجذرا نوعية من التعليم تنسجم مع العناصر القائمة نفسها تأكيدا على المقولة المعروفة القائلة بأن التعليم يعيد إنتاج المجتمع الذى ينشأ فى أحضانه ، إن كان خـــيرا فخـــيرا وإن كان شرا فشرا ، ومن هنا نجد التعليم يتخلى عن وظيفة التحديد والتطوير والتغـــيير التى هى من وظائفه بالنسبة للثقافة فى أى مجتمع ، ويكتفى بالنقل ، ولو كان النقل يصـــل إلى أن يكون الخلف مثلما كان عليه السلف لانتظرنا شيئا آخر ، ولكنه نقل يقوم على الانـــتقاء ... انـــتقاء ما كان ضعيفا فى الثقافة فى كثير من الأحيان ..الانصراف عن الاتجاه المباشـــر إلى النصـــوص وإعمال العقل فيها ، وإنما ركون إلى بعض من فسروها ، فى ظل مناخ مـــتخلف لا ينـــتج إلا فهما متخلفا . وفضلا عن ذلك ، فإن طريقة التعليم نفسها قامت على الـــتلقين والحفظ والاستظهار بعيدا عن أية مهارة أو قدرة أو احتمال للنظر النقدى والنزعة إلى التحديد .

لكن مصر بدأت فى أوائل القرن التاسع عشر ، فى أثناء تولى محمد على سدة الحكم ، مرحلة قلبت الموازين والمعايير التى تسيدت قرونا ، رأسا على عقب .

كان الرجل جنديا فى الفرقة الألبانية وقت الصراع المسلح مع الحملة الفرنسية ، ورأى بثاقب نظره أن المعركة بين الجانبين ، العثمانى والفرنسى لم تكن معركة عسكرية فحسب ، بل كانت كذلك معركة بين ثقافتين ، ثقافة ركنت إلى الجمود وأخرى أخذت تركض على طريق التطور والتجديد ، ثقافة وصل الأمر فيها - أثناء المواجهة العسكرية _ أن يرسل السلطان العثمانى آمرا بتخصيص عدد من القراء فى مساجد مختلفة بمصر لقراءة البخارى من أجل النصر على الغزاة الجدد ، وبالتالى دون الأخذ بالأسباب ، وثقافة تتوسل فى هذا العراك بالمدفع والبارود وأساليب الحرب الحديثة بالتخطيط والاعتماد على العلوم الحديثة .

فلما حملت الظروف الضابط الألبانى إلى سدة الحكم ، تاقت نفسه أن يبنى دولة قوية يمكن أن تمتد إلى آفاق متعددة فى الأرض والنفوذ والسطوة وأيقن أن السبيل إلى ذلك لابد أن يكون وفق منطق العصر الذى لمسه وقت وجود الحملة الفرنسية ، فكان أن وضع فى اعتباره أن بناء هذه الدولة القوية المنشودة يقتضى منه أن يقتدى بهذا الآخر الحضارى الذى خلب لبه .

هذه الدولة العصرية - وفق مقاييس هذا الزمان - تتطلب نظما عصرية ، والنظم لا تشترى ، وإنما يقوم بها رجال لهم من التكوين ما يساعدهم على بناء هذه النظم العصرية ، سياسيا وإداريا واقتصاديا ، فمن أين يجئ بمثل هذا الصنف من الرجال ؟

هنا برز التعليم ، مصنع القوى البشرية اللازمة ، فهل كان بمصر جهاز تعليمى يقدر على هذا؟

نظر محمد على إلى الجهاز القائم فوجد أنه الأزهر القائم فى القاهرة ، والمعتمد إلى حد ما على تغذيته من خلال تعليم يتم فى الكتاتيب وبعض المساجد الكبرى .

كان هذا التعليم " القديم " أو التعليم " الدينى " هو وحده الذى عرفه المصريون إلى السنوات الأولى من النصف الأول من القرن التاسع عشر ، وكان الأزهر وحده مصدر التعليم والثقافة فى البلاد ومنه تستمد البلاد مقومات التفكير فيها . وكان له من قدمه فى التاريخ وتغلغله فى المجتمع المصرى ما مكنه من الحياة وسط ما انتاب البلاد من عواصف الفتن ، هذا إلى " اطمئنان " المصريين إلى التعليم الذى يلقى فى رحابه وحول أعمدته وعدم ظهور " الحاجة " إلى التعديل فيه تعديلا أساسيا يمهد لحاجات جديدة ، إذ كانت شؤون البلاد وما يتبعها من ألوان الوظائف قاصرة على غير أبناء البلاد ، كل أولئك قد أعانه على البقاء ومكن له فى حياة المجتمع المصرى ، لهذا عكف الأزهر على تقاليده القديمة التى اكتسبها منذ أجيال يستمد منها قوة تعينه على

الحياة، ورأى فى احتفاظه بتلك التقاليد مصدرا للنشاط والقوة ، وبذلك وقف الأزهر حارسا " للتقاليد " القائمة على الثقافة الدينية ، وأنتج لذلك عقلية خاصة كان لها أكبر الأثر فى صبغ التفكير والثقافة صبغة خاصة (٢٨) .

فهل كان بإمكان هذا التعليم أن يقوم بالمهمة التى كان يحلم بها محمد على ؟

لم يكن التعليم القائم يقوم بتعليم أى من علوم الدنيا . .

صحيح أن الثقافة السائدة هى الثقافة الدينية ، مما يجعل من خريجى التعليم الدينى منسجمين مع التوجهات العامة ، لكن الحياة الدنيوية ، كان بها زراعة وتجارة وصناعة عن طريقها يكسب الناس قوتهم ويعيشون مما يكسبونه من الاشتغال بها ، مما أوجد هوة بين التعليم والثقافة اللذين يقدمهما التعليم الدينى وبين مجريات الحياة اليومية ، ولعل الموقف الشهير الذى جرى بين والى تركى اسمه أحمد باشا كور الذى تولى حكم مصر عام ١١٦١ هـ ، وكان يميل إلى دراسة العلوم الرياضية ، وبين عدد من علماء الأزهر يظهرنا على انفصال الأزهر عن احتياجات الدنيا، بناء على مفهوم متخلف - لما للتعليم الدينى .

فعندما استقر هذا الوالى ، جاء لمقابلته عدد من كبار علماء الأزهر ومنهم الشيخ عبد الله الشبراوى شيخ الأزهر ، والشيخ سالم النفراوى ، والشيخ سليمان المنصورى ، فتكلم معهم وناقشهم وباحثهم ، ثم تكلم معهم فى الرياضيات فأحجموا لعدم علمهم بها ، قالوا أن لا علم لهم بهذه النوعية من العلوم ، فتعجب وسكت (٢٩) .

وفى يوم آخر قابله الشيخ الشبراوى وحده ، فقال له الوالى :

- المسموع عندنا بالديار الرومية أن مصر منبع الفضائل والعلوم وكنت فى غاية الشوق إلى المجئ إليها فلما جئتها وجدتها كما قيل : تسمع بالمعيدى خير من أن تراه ، فقال له الشيخ :
- هى يا مولانا كما سمعتم ، معدن العلوم والمعارف ، فقال :
- وأين هى وأنتم أعظم علمائها ، وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم فلم أجد عندكم منها شيئا ، وغاية تحصيلكم الفقه والمعقول والوسائل ونبذتم المقاصد ، فقال له :
- نحن لسنا أعظم علمائها وإنما نحن المتصدرون لخدمتهم وقضاء حوائجهم عند أرباب الدولة والحكام ، وغالب أهل الأزهر لا يشتغلون بشئ من من العلوم الرياضية إلا بقدر

الحاجة الموصلة إلى علم الفرائض والمواريث كعلم الحساب ، والغبار (ربما المساحة ؟) ، فقال له :

- وعلم الوقت كذلك من العلوم الشرعية ، بل هو من شروط صحة العبادة كالعلم بدخول الوقت واستقبال القبلة وأوقات الصوم والأهلة وغير ذلك . قال :
- نعم هى من فروض الكفاية ، إذا قام به البعض سقط عن الباقين ، وهذه العلوم تحتاج إلى لوازم وشروط وآلات وصناعات ، وأمور ذوقية كرقة الطبع وحسن الوضع والخط والرسم والتشكيل ، والأمور العطاردية ، وأهل الأزهر بخلاف ذلك ، غالبهم فقراء وأخلاط مجتمعة من القرى والآفاق ، فيندر فيهم القابلية لذلك ، فقال الوالى :
- وأين البعض ؟ فقال :
- موجودون فى بيوتهم يسعى إليهم . ثم أخبره عن الشيخ والد عبد الرحمن الجبرتى .

وجد محمد على أن تغيير الأزهر حتى يستطيع تلبية الاحتياجات الجديدة أمر عسير ، ذلك لأنه كان تعليما متجذرا فى مشاعر الناس وعقولهم ، ومن قدمه اكتسب قداسة جعلت الناس يرادفون بينه وبين الدين ، بحيث يمكن أن يُنظر إلى أى تغيير فيه وكأنه تغيير فى الدين نفسه . بيد أننا لا نرى أن مثل هذه العقبة هى العقبة الحقيقية ، ذلك لأن محمد على كان من السطوة بحيث ما كان شئ مثل هذا يحول بينه وبين التنفيذ إذا أراد ، ولكن السبب الحقيقى أن عملية تغيير مثل هذه كانت تحتاج وقتا طويلا والرجل كان كبيرا فى السن ، يريد أن يرى ، وبسرعة ، ثمرة غرس يديه .

وكانت النتيجة أن ترك الأزهر على حاله ، وبدأ يفكر فى إنشاء نظام تعليمى على النمط الأوربى الحديث ، وخاصة الفرنسى ، ففى ذلك الوقت كانت فرنسا تشهد الكثير من التغيرات فى الإدارة والحكم ، ولجأ بعض " الثوريين " من أتباع سان سيمون ، المفكر الفرنسى الاشتراكى المعروف إلى مصر منتهزين فرصة وجود حاكم يريد إعادة تغيير البلاد وفقا للنموذج الأوربى الحديث .

وكانت اللجنة التى أوكل إليها إعادة النظر فى النظام الذى كان قد بدأ يتخلق منذ سنوات حكم محمد على الأولى ، فى سنة ١٨٣٦ مؤلفة من أعضاء فرنسيين ، كانوا إما مديرين لبعض المدارس الخصوصية أو موظفين بالحكومة المصرية ، وأعضاء من المصريين أو المتمصرين الذين أتموا تعليمهم فى فرنسا ، لذلك يمكن القول إن الإنسجام كان قائما بينهم جميعا ، وأن الصلة

الثقافية التى توحد فيما بينهم قد مكنتهم من مناقشة المسائل التى عرضوا لها فى كثير من التوافق والاتساق ، هذا والتعليم الذى كانوا يبحثون فى تنظيمه ويحاولون وضع اللوائح لمراحله لم يكن تعليما شرقيا نابعا من الشرق ومتصلا بتاريخه وتقاليده ، بل كان تعليما غربيا اقتبسته مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر ليكون عونا للقيام على ما استجد بها من نظم حربية وإدارية واقتصادية مستمدة هى أيضا من بلاد الغرب ، وبصفة خاصة من هذا الشعب اللاتينى الفرنسى (٣٠) .

وكان هناك فى عام ١٨٤٠ ، حيث بلغ النظام أوج قمته ٩,٠٠٠ تلميذ " يأكلون ويسكنون على حساب الدولة " ، كما قال " كلوت بك " .ويجب أن نضيف إلى ذلك أنهم كانوا يتعلمون طبقا للأساليب الأوربية الحديثة عن طريق فريق من العلماء والأساتذة الأجانب والمصريين العائدين من أوربا ، ولم يكن الهدف هو "التربية الوطنية " ، كما أراد الإيحاء بذلك بعض مستشارى الوالى الفرنسيين ، فقد كانت تنقص النظرية العامة ، وبالذات ، الرؤية الواضحة للوحدة والإرادة الوطنيتين (٣١) .

لقد كان لهذا الذى حدث على أرض التعليم آثار بعيدة المدى على مسيرة الثقافة فى مصر منذ ذلك العهد حتى الآن ، ذلك أن ترك التعليم الدينى على حاله حرمه من فرصة التطوير والتجديد ، مما زاده عزلة عن تيار العصر ، ووسع من الهوة بينه وبين الأحداث والوقائع التى كانت تتدفق بسرعة مذهلة ناقلة المجتمع من طور إلى طور ، وفى مقابل ذلك ، كان التعليم المدنى على النمط الغربى ، يعلم من العلوم ما يتناغم مع أصداء التطور الحضارى مما أكسبه إقبالا من الناس عليه كان يتزايد شيئا فشيئا ، بعد أن كان محمد على يعانى من مشكلة ازورار الناس عنه فى بدايات التجربة ، حتى أنه اضطر إلى إصدار الأوامر بالحصول على تلاميذ للمدارس المنشأة " بالقهر " و" التجنيد " !!

كذلك فإن إنشاء نظام تعليمى على النمط الغربى الحديث مباين تماما لما كان قائما من تعليم دينى ، أفرز إلى المجتمع فئتين من المتعلمين ، فئة ترى أن الارتباط بالموروث الثقافى هو سبب التخلف الطويل الذى عانت منه مصر ، ومن ثم فإن السبيل للتقدم والتطوير ، واللحاق بالتقدم الغربى ، لن يتم إلا إذا تخلصنا من هذا الموروث ، باعتباره ماضيا ذهب وولى ، ولا عودة له . والفئة الثانية ترى العكس من ذلك ، وخاصة بعد سنوات من الاتصال بالغرب وتوثيق العلاقات معه ، وما شهده المجتمع من عدد من السلبيات ، حيث صُور الأمر على أنه نتيجة " غزو "

حضارى غربى ، يحمل معه كل الشرور ، وأن الضعف والخذلان الذى أصبحت عليه الأمة إنما هـــو نتـــيجة التفريط فى الموروث الثقافى الإسلامى ، ومن ثم فإن طريق النهوض لن يكون إلا بالعودة إليه .

مظاهر متعددة للازدواج التعليمى :

١- شـــكل الازدواج بين التعليمين الدينى والمدنى أبرز القضايا التى شدت انتباه عدد من المفكرين ، مما دفع عددا منهم إلى المطالبة بمحو هذا الازدواج فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى ، أى فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى .

و لم تقـــف المحاولات التى بذلت على هذا الطريق عند حد " التفكير " و " التنظير " ، وإنما يمكن القول بأن العكس هو الذى حدث ، فقد بدأت الجهود هنا فى مجال العمل والتطبيق أولا قـــبل التنظير ، ومن ذلك فكرة إنشاء " دار العلوم " سنة ١٨٧٢ ، فقد أراد بها على مبارك أن تجمع بين الثقافتين : الثقافة الإسلامية العربية ، والثقافة الغربية الحديثة .

وكـــان إنشاء مدرسة القضاء الشرعى سنة ١٩٠٧ محاولة أخرى كذلك لجسر الفجوة بين التعليمين .

وكـــان ممـــا أحدث العكس ، أن أنشأ رجال الأزهر عام ١٩١٢ قسما نظاميا يشتمل على مرحلتين أولية وثانوية ، محاكين فى ذلك المدارس الابتدائية والثانوية ، ومهملين فقط فى تقديرهم اللغات الأجنبية ، وبعد ذلك انتشر تعليم هاتين المرحلتين فى أنحاء مختلفة من البلاد .

وكان طه حسين من الذين يدعون إلى محو الازدواجية بين التعليمين فى مرحلة التعليم العام ، ومن هنا فقد أكد على أن " هناك قدرا من مناهج التعليم العام وبرامجه يجب أن يكون مشتركا بـــين المصريين، ويجب أن تشرف الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان على أن المصريين جميعا مشتركون فيه ، شركة عادلة ، سواء تعلموا فى المدارس الرسمية أم فى المدارس المصرية الحرة ، أم فى المدارس الأجنبية أم فى الأزهر ومعاهده " (٣٢) .

ولمـــا كـــان مثل هذا التوحيد عسير المنال فى هذه الفترة المبكرة ، خاصة وأن الأزهر كان حريصا على أن يقوم بالتعليم الابتدائى والثانوى الأزهرى ، ومن ثم فإن أضعف الإيمان عند طه حســـين : " فلابد إذن أن يتحقق الإشراف الدقيق للدولة على هذا التعليم الأولى (الابتدائى) والـــثانوى) فى الأزهر فتثبت الدولة من أن المصريين جميعا ينشأون على معرفة وطنهم وحبه ،

والاستعداد للتضحية فى سبيله ، والاتقان للغته وتاريخه وتقويمه ودينه " ، أما إذا أراد الأزهر أن يخصص بعضا من هؤلاء لتعليمه العالى المتخصص ، فلا بأس من ذلك عند مفكرنا (٣٣) .

وكان الدكتور إبراهيم بيومى مدكور مناصرا أيضا لفكرة التوحيد ، وتأتى أهمية رأيه من أن الرجل كان ذا شأن علمى كبير ، حيث كان أستاذا كبيرا للفلسفة الإسلامية ، ورأس مجمع اللغة العربية فترة طويلة ، وكان عضوا بمجلس الشيوخ فى العهد الملكى ، ومن هنا فقد انتهز فرصة عضويته للمجلس ليلح فى طلب إعادة النظر فى الازدواجية بين التعليمين الدينى والمدنى فى مرحلتى التعليم العام ، وأيدته لجنة الأوقاف والمعاهد فى تقريرها عن ميزانية الجامع الأزهر سنة ١٩٤١-٤٠ المالية ، فكان مما جاء فى تقريرها (٣٤) " ... فإنا نتساءل عن تلك المعاهد التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية ، وهل كل غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصص فى الكليات ؟ أو ترمى إلى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ إن كان الأول فنحن مضطرون لضغطها وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها ، ذلك لأنها وهى تشتمل اليوم على نحو أحد عشر ألف طالب ، لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها ألفى طالب ، وإن كان الثانى ، فما الصلة بين الثقافة التى يقصد إليها فى تلك المعاهد وبين ما يدرس فى المدارس الأميرية ؟ تلك مسألة جديرة - فيما نعتقد - بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغى أن تحل باسم العلم والدين والقومية " .

وكما هو واضح فالتقرير لا يطالب صراحة بمحو الازدواجية ، ويكفيه أنه طالب ببحثها ودرسها ، وهو الأمر الذى بدأ البعض فى أيامنا الحالية عام ٢٠٠٤ يطالب به .

وعندما أخذ قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ على عاتقه تطوير التعليم الدينى ، كان من أبرز المنطلقات الفكرية التى استند إليها ما سجله من جهل فاضح لطلاب هذا التعليم بعلوم الدنيا ، وانعزال ما تلقوه من علوم عن حركة العمل والإنتاج ، مؤكدا على إجماع أهل الغيرة فى كل البلاد الإسلامية على رأى واحد فى هذه المشكلة وهو أن يعرف عالم الدين علوما أخرى يعيش بها ويشارك بها فى النهضة ليرتفع مقام الدين عن أن يكون سببا للتعطل والضياع فى المجتمع ، حيث أن خريجى الأزهر الذى تضخم عددهم ، كانوا لا يجدون مواقع عمل تتناسب مع ما تأهلوا له .

من هنا دعت المذكرة الإيضاحية لمشروع القانون أن تتطور معاهد الدراسات الإسلامية العالية بحيث تواجه احتياجات النهضة فلا تقتصر على الدراسات الدينية ، بل يجب أن تجمع

إليها علوما أخرى تتحقق بها لكل خريج الخبرة والمعرفة وسلامة العقيدة ن ليعود هؤلاء الخريجون إلى مراكز القيادة فى كل مجال مجال من مجالات النشاط فى العالم الإسلامى المتحرر (٣٥) .

ولكن ها قد مر ما يزيد على الأربعين عاما على صدور هذا القانون و لم يتحقق الكثير مما انتظر منه ، ذلك أن الأمر اقتصر على " تجاور " بين علوم حديثة وعلوم دينية ، و لم يحدث ما يمكن تشبيهه بعملية الاندماج الكيميائى بين الثقافتين لدى المتعلم فى التعليم الدينى ، بل كانت النتيجة مؤسفة حقا ، فلا الطالب الأزهرى أصبح ، مثلما كان سابقوه ، على علم متعمق واف بالعلوم الدينية ، ولا استطاع أن يماثل أقرانه فى التعليم المدنى فى الوعى بالعلوم الحديثة ، والكليات الأزهرية الحديثة ، أصبحت نسخا مكررة على وجه التقريب من مثيلاتها فى الجامعات المدنية .

٢- ثم كانت هناك ازدواجية أخرى بين **تعليم وطنى وتعليم أجنبى** ، كان لها بدورها أثر بالغ فى فتح أبواب الثقافة المصرية أمام ألوان متعددة من الثقافة الغربية ، ولو كان الأمر يقف عند هذا الحد ، لكان هذا أمرا محمودا ، لكن المشكلة أن المدارس الأجنبية التى شهدت مصر طوفانها منذ أواخر القرن الثامن عشر ، لم تكن تدرس إلا ما يتسق مع التعليم الذى كان يتم فى بلد المنشأ ، بحيث يتخرج الطلاب المصريون وهم يعرفون الكثير عن الدولة الأجنبية التابعة لها المدرسة ، ويجهلون الكثير عن بلدهم مصر ، والأدهى من ذلك وأمر ، هو شعور خريجى هذه المدارس بولائهم للدولة الأجنبية فى كثير من الأحيان أكثر من ولائهم لمصر .

وكان للامتيازات الأجنبية التى منحتها الدولة العثمانية للحاليات الأجنبية فى القرن الثامن عشر أثرها الكبير فى تشجيع توافدها على البلاد العربية ، وبالتالى فى تشجيع وفود الجماعات الدينية من شتى أنحاء أوربا وأمريكا . وما تكاد الجماعة تستقر فى البلاد حتى تشرع من فورها فى فتح المدارس لأبناء الجالية ، وتستدعى المدرسين من الرهبان والراهبات . ومن أشهر الإرساليات التى وفدت على مصر فى بداية القرن التاسع عشر ، الإرساليات الفرنسية ، مثل جماعة الفرير ، وجماعة العذاريين ، وجماعة الراعى الصالح ، وجماعة القلب المقدس (٣٦) .

ووفدت إلى مصر أيضا جماعات تبشيرية بروتستانتية ، نزلت هى الأخرى إلى ميدان التربية والتعليم ، وكان منها إرساليات إنجليزية ، واسكتلندية وأيرلندية ، وكان التعليم فى كافة المعاهد التابعة لهذه الهيئات يسير باللغات الأجنبية دون اللغة العربية اللهم فى بعض المدارس الأمريكية

المجانية التى أنشئت بالوجه القبلى بقصد اجتذاب أبناء الأقباط من أهل الصعيد ، حيث كانت الدراسة فى عدد من المواد تجرى باللغة العربية مع تركيز الاهتمام على إتقان التلاميذ للغة الإنجليزية .

وإلى جانب مدارس الهيئات الدينية ، تأسست فى مصر ، وفى فترات مختلفة مدارس تابعة للجاليات الأجنبية كان غرضها الأول تزويد أبناء الجالية بثقافة بلادهم الأصلية ، ومن أمثلة هذه المدارس ما أنشأته الجالية الأرمنية واليونانية والإيطالية والألمانية . وربما كانت هذه المدارس هى الوحيدة من بين المدارس الأجنبية التى لم يكن لها هدف دينى أو سياسى وإنما أنشئت لأبناء الجالية . غير أن الدراسة فيها كانت كلها تجرى باللغات الأجنبية ، و لم يكن للغة العربية إلا نصيب ضئيل فى القليل منها ، حتى بعد أن اجتذبت هذه المدارس أبناء المصريين وأصبحوا هم الأغلبية فى بعضها ، ومع ذلك كان التعليم يسير سيرا أساسيا باللغة القومية للمدرسة ، وتليها مباشرة اللغة الفرنسية ، التى كان تعليمها شائعا بين الطبقات المثقفة والأسر الموسرة من أهل البلاد (٣٧) .

ونتيجة لهذا كانت الثقافة الفرنسية بصفة خاصة ذات تأثير ملحوظ فى الثقافة المصرية ، ولا نغالى إذا قلنا أن الثقافة الفرنسية هى فى الواقع الأم الروحية للثقافة الحديثة فى مصر ، فلقد دخلت هذه الثقافة إلى البيوت المصرية ، وصبغت عادات المصريين وتقاليدهم خاصة فى الشرائح الاجتماعية العليا ، وبعضا من الشرائح الوسطى ، فقد علموا بناتهم فى مدارسها ليكن زوجات متحضرات (فى نظرهم) ، كما علموا أبناءهم فى المعاهد الفرنسية فى مصر وفرنسا ليتخذوا من إحدى وظائف الحكومة سلما يؤدى إلى بهم إلى المنصب العالى والمقام الرفيع ، و لم يضعف من تعلق كثير من المصريين بهذه الثقافة أو من تشبثهم بها ما صاحبها من بعض العادات اللاأخلاقية كالاستهتار بالتقاليد الموروثة ، والاستخفاف بالقيم الأخلاقية ، وما كان يستتبع ذلك أحيانا من مجون ، كتعاطى الخمر والرقص الخليع والتباهى بإنكار الأديان (٣٨) .

لكن ، ومنذ انتهاء الحرب العالمية الأولى بدأت اللغة الإنجليزية تعرف طريقها إلى التسيد على الثقافة المصرية ، حيث كانت هناك مقاومة لها باعتبار أنها كانت لغة الاحتلال البريطانى ، على الرغم من الجهود المستميتة التى بذلها لفرض التعليم بها . ويبدو أن بدء بروز الولايات المتحدة الأمريكية على الساحة الدولية كان إيذانا أيضا ببدء السعى لتسييد ثقافتها عن طريق نشر لغتها، وهنا يجئ التعليم أيضا فى مقدمة الوسائل إلى ذلك ، ففضلا عن عدد من المدارس الأجنبية

الأمريكية التى تم إنشاؤها ، جاء إنشاء الجامعة الأمريكية بالقاهرة عام ١٩١٩ ليكون تتويجا لهذه المسيرة .

صحيح أن الجامعة الأمريكية مرت بظروف سابقة صعبة جعلتها تعيش فى الظل ، فى عهد ثورة يوليو ، لكنها ، مع الانفتاح ، وفك الارتباط بمنظومة النظم الاشتراكية فى أواسط السبعينيات ، بدأت تعود إلى الصدارة بقوة لا مثيل لها ، والذى يتأمل موقعها الآن يجده انعكاسا لموقع الولايات المتحدة الأمريكية نفسها على الساحة المصرية ، فلقد أصبحت هذه الجامعة قبلة أبناء الشرائح الاجتماعية العليا ، وخاصة من أصحاب السلطة السياسية والإدارية والاقتصادية . وفى الوقت الذى لا تجد فيه مئات المدارس المصرية بعض المرافق الصحية الأساسية للتلاميذ ، حتى فى أبسط مستوياتها مثل قضاء الحاجة ، تتدفق الهبات والتبرعات بسخاء غير عادى على الجامعة الأمريكية من شخصيات عربية ، بل وعن طريق بعض المتنفذين فى السلطة العليا فى مصر !!

وإذا كانت ثورة يوليو قد أممت المدارس الأجنبية عقب العدوان الثلاثى عام ١٩٥٦ ، والتى ضمتها فى ما أصبح معروفا بالمعاهد القومية ، لكن التعليم الأجنبى عاد للظهور مرة أخرى ، لا باستعادة ما تم تأميمه ، ولكن عن طريق صورة مخففة تتمثل فيما أصبح معروفا بمدارس اللغات ، وهى مدارس أصحابها مصريون ، لكن تسيد لغة القوة المهيمنة على الساحة جعل الرغبة فى التحدث والقراءة بها أملا عزيزا لدى الكثرة الغالبة من المتعلمين ، وأصبح هناك حرص واضح من معظم العائلات المصرية على إلحاق أبنائهم بمثل هذه المدارس بدءا من مرحلة رياض الأطفال، خاصة وأن الدولة نفسها تكاد تنفض يدها من إنشاء مدارس لمثل هذه المرحلة ، فى الوقت الذى يتزايد فيه خروج المرأة للعمل مما يجعلها فى أمس الحاجة إلى أن ترى مدارس للرياض تلحق بها أبناءها .

ومن أبسط ما يمكن أن يصور أثر هذه المدارس على عقلية الأجيال الجديدة ، وينبؤنا بما سوف تكون عليه الثقافة فى مصر فى المستقبل القريب ، أنه لم يعد مقبولا أن يجيب الطفل على سؤالك له عن مرحلة تعليمه بالقول بأنها سنة أولى أو ثانية فى الرياض ، بل أصبح المصطلح الشائع المعروف : " كى . جى وان " ، أو " كى جى تو " !! واختفى لقب المربية التى كانت تسمى " الأبلة " فأصبحت " الميس " ، وأصبح المعلم هو " المستر " ، حتى معلم اللغة العربية لا يرى بأسا فى أن يناديه التلاميذ بالمستر محمد ، مثلا !!

وأصبحت هناك صورة أخرى سافرة للتعليم الأجنبى ، تبدأ فى أول الأمر على أساس أن تكاثر الأجانب فى مصر يستتبع بالضرورة إنشاء مدارس لأبناء الجاليات الأجنبية على النظام نفسه الذى ببلد المنشأ ، ومع ذلك فهناك نجد فى الغالب نصا يجيز قبول بعض أبناء المصريين ، ومن باب هذا النص يدلف مئات من أبناء المصريين ليفقدوا داخل هذه المدارس على وجه التقريب معظم أساسيات الهوية الثقافية للأمة التى ينتمون إليها . ولم يقف الأمر عند هذا الحد فقد تطوع مصريون لإنشاء مدارس تسير وفقا للنظام الأمريكى ، أو البريطانى عن طريق الحصول على رخصة بذلك من بلد المنشأ .

ودخلت الدولة فى سباق الارتماء فى أحضان الثقافة الأمريكية ، عن طريق لغتها ، فأنشأت ما يسمى بالمدارس التجريبية التى يتم التعليم فيها باللغة الإنجليزية ، ولا علاقة بين ما يتم بهذه المدارس وبين وصفها " بالتجريبية " ، وإنما هو تحايل على الدستور الذى ينص على التعليم بالمجان .

كذلك عرفت بعض الكليات الجامعية الطريق إلى التعليم فيها باللغة الإنجليزية عن طريق ما يسمى بأقسام التعليم بها ، وأصبح من المألوف أن تسمع من طالب أنه يدرس " تجارة إنجليش "، لا تجارة عربى ، ولا ينطق كلمة " إنجليش " مترجمة إلى اللغة العربية حتى يؤكد تضلعه فى اللغة المرموقة ، لغة الأسياد الجدد .

وفى الجامعات أصبح تعلم الإنجليزية وفق معايير معينة شرطا أساسيا للاستمرار فى الدراسات العليا ، فى الوقت الذى يتضاءل فيه مستوى الباحثين فى اللغة العربية ، حتى أصبح مألوفا أن تقرأ لأساتذة كبار كلاما لا يستقيم عربيا ، وتعايشوا مع هذا الوضع حتى أصبح مألوفا .

ومن هنا لم يكن عجبا أن تتقطع الأواصر بين عشرات بل مئات الألوف من الأجيال الجديدة وبين مصادر الثقافة العربية الإسلامية ، ما دامت اللغة الأم تعيش حالة تهجير مستمرة إلى المجهول

ولأن الدولة تعلن آناء الليل وأطراف النهار عن عجزها عن الإنفاق على التعليم وتطويره ، فتحت الأبواب على مصراعيها للمعونات الأجنبية التى تعطى ملايين الدولارات ، وتسلب فى مقابلها الكثير من عناصر الذات الحضارية لهذه الأمة ، ذلك لأن الكثرة من هذه المعونات تكون مصحوبة عادة ببرامج للإصلاح والتطوير ، لا يتركوها لأبناء البلد ، وإنما يقودها خبراء من قبلهم ، فيسعون إلى السلب والاقتطاع والتغريب ، صحيح أنهم يستعينون بفرق مصرية ، لكنهم

ينتقون من هؤلاء من يسيل لعابهم للمكافآت السخية ، وكثرة منهم فى الغالب مغيبو الوعى ، لا يشعرون بأنهم يشاركون فى اغتيال الهوية ، أو تشويهها .

ولعل من أبرز ما شهدناه وما زال العرض مستمرا ، ما حدث ويحدث لمناهج التعليم المصرى من تقليص تدريجى لتعليم الدين الإسلامى ، والحرص على تغييب مفاهيم معينة مثل الجهاد وتعقب المعتدين ، وتحريم تعليم أى آية تذكر اليهود بسوء ، وأى آية تعلن تميز الدين الإسلامى!

وفى المقرر الذى استحدث عن " الأخلاق " ، نادرا ما يتم الاستشهاد بآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، حيث أن من شأن ذلك أن يربط التلاميذ الصغار بدينهم ، وهذا أمر غير مستحب فى الآونة الحاضرة .

٣- الازدواجية فى تعليم المرحلة الأولى : فإذا كنا قد شهدنا ازدواجية بين التعليم الدينى ، والذى كان يسمى أحيانا بالتعليم التقليدى ، فقد رأت الحكومة - منذ أكثر من قرن من الزمان - أن تنشئ " نوعا آخر من التعليم يكون وسطا بين التعليم التقليدى وبين التعليم الحديث ، حيث طورت مجموعة من الكتاتيب ، أطلقت عليها فيما بعد اسم " المدارس الأولية " .

كانت هذه المدارس منتشرة فى كثير من أنحاء البلاد بحيث يجد أبناء القرى منفذا للتعلم ، لكنها لم تكن تعلم لغة أجنبية ، كما أنها كانت منتهية بذاتها ، لا تتيح لخريجيها مواصلة التعليم فى المدارس الثانوية ، ثم التعليم العالى . وأهم من هذا وذاك ، فقد كانت مجانية .

هنا وجدنا أمامنا نوعين من تعليم المرحلة الأولى : مدرسة أولية مجانية ، لا توصل إلى ما بعدها ، ومدرسة ابتدائية غير مجانية توصل إلى ما بعدها ، فماذا كان يعنى هذا ؟

كان هذا يعنى أن الذين كان بإمكانهم أن يواصلوا التعليم إلى آخر مراحله ، هم فقط القادرون على دفع مصروفات المدرسة الابتدائية ، فأصبحت المدرسة الأولية هى مدرسة الفقراء والمدرسة الابتدائية هى مدرسة الأغنياء .

لكن الحق يقال ، كانت هناك مرونة فى النظام التعليمى بحيث يمكن - لمن يريد - من تلاميذ المدرسة الأولية أن يحول مساره إلى المدرسة الابتدائية ، بعد اجتياز امتحان لذلك ، وهو ما فعله كثيرون منا بالفعل .

وزادت الحكومة الطين بلة عندما أنشأت نوعا ثالثا من تعليم المرحلة الأولى هو التعليم الإلزامى ، بعد صدور دستور ١٩٢٣ ، نظرا للنص فى المادة ١٩ منه على أن " التعليم الأولى

إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة " . فالإلزام والمجانية بعيدتان عن المدرسة الابتدائية ، مما دعا الحكومة أن تنشئ ما أسمته المدرسة الإلزامية (٣٩) .

ولم يقتصر الفرق بين المدرستين على المصروفات وحدها ، وإنما كان الفرق كبيرا جدا بين نظـام التعلـيم فى المدرسة الابتدائية ونظام التعليم فى المدرسة الإلزامية ، فكان منهج المدرسة الإلـزامية يشـتمل على القرآن الكريم واللغة العربية والخط والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والأخـلاق ومـبادئ العلوم والصحة والحساب والأشغال والرسم والتربية البدنية ، بينما خطة الدراسـة فى المدرسة الابتدائية تزيد على المدرسة الإلزامية فى تدريس اللغة الإنجليزية. وكانت الدولـة تغـدق إغداقا كبيرا على المدارس الابتدائية ، فكان لهذه المدارس المبانى الكبيرة الممتازة والملاعب الفسيحة والمعامل المجهزة ، وكانت تقدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أما المدارس الإلزامية فمبانيها فقيرة وإمكانياتها ضعيفة ولا تقدم لتلاميذها وجبات غذائية . وكان المعلمـون فى المـدارس الابتدائية من الحاصلين على مؤهلات عالية ، بينما المعلمون فى المدارس الإلـزامية مـن المتخرجين فى مدارس المعلمين الأولية، وكان يلتحق بها المتخرجون من المدارس الأولية أو الذين قضوا بضع سنوات بالأزهر .

ثم حـدثت بعـض خطوات على طريق تجسير الفجوة بين المدرستين الابتدائية ، وكل من الأولية ، والإلزامية ، فمن ذلك ما تقرر عام ١٩٣٨ من إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائـى ، وبـذلك أمكـن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الأولى أن تلتحق بالتعليم الابتدائى من الوجهة النظرية على الأقل ، حيث كانت المصروفات ما زالت تشكل عقبة .

وفى سنة ١٩٤٢ ، قررت الوزارة تقديم وجبة غذائية لتلاميذ التعليم الإلزامى .

من هنا فقد كان تقرير مجانية التعليم بالمدرسة الابتدائية فى عهد حكومة الوفد فى العام ٤٣/ ١٩٤٤ خطوة على درجة عالية من الأهمية أتاحت الفرصة لآلاف من أبناء الفقراء أن يلتحقوا بهذه المدرسة .

ثم كانـت تلك الخطوة التاريخية حقا عندما صدر القانون رقم ١٣٤ لسنة ١٩٥١ ، حيث كان طه حسين وزيرا للمعارف ، أدمج مدارس المرحلة الأولى فى نظام واحد أطلق عليه اسم " المدرسـة الابتدائية " (٤٠) ، وإن كان التطبيق الحقيقى للقانون لم يتم بالفعل ، ولم يتحقق إلا عام ١٩٥٣ ، بعد قيام ثورة يوليو ، فى وزارة إسماعيل القبانى .

٤- **ازدواجية بين تعليم الإناث والذكور** : والحق أنه يقابلنا هنا أمران غريبان بعض الشئ ، قد يبدو بينهما ، لأول وهلة تناقض . .

فتعليم الإناث بدأ أهليا واستمر كذلك قرونا ، و لم تضعه السلطة القائمة فى اعتبارها أبدا ، حتى انقضاء الربع الأول من القرن التاسع عشر .

وفى الوقت نفسه ، فإن الدولة عندما بدأت تقوم بأمر هذا التعليم ، إذا بخطواتها تسبق خطوات الناس أنفسهم ، وعهدنا بحكومات الدول المتخلفة أن تتسم بالمحافظة ، لكن الأمر هنا اختلف ، فالجماهير نفسها هى التى اتخذت مواقف محافظة ، وكانت الحكومات على العكس من ذلك .

أما تفسير الموقفين ، فهو أن جماهير الناس ، أو بمعنى أصح ، بعض هذه الجماهير كانت تعلم بناتها فى المنزل ، عن طريق معلم خاص أو معلمة ، تعليما دينيا يقتصر على تحفيظ القرآن الكريم، أو بعض أجزائه ، مع القراءة والكتابة ، بالنسبة للفقراء وأوساط الناس ، لكن هؤلاء لم يتقبلوا بسهولة أن تخرج البنت إلى مكان غير بيتها تتلقى فيه التعليم ، مما جعلهم يحجمون عنه بالصورة التى قدمتها الدولة . وكانت بعض العائلات الأرستقراطية تجئ بمعلم أو معلمة لتعليم بناتهن لغة أجنبية أو الموسيقى أو بعض المعارف والأصول الاجتماعية الحديثة لحسن التعامل فى مجتمع هذه الشريحة الاجتماعية .

وفضلا عن ذلك ، فلا ينبغى أن نغفل عن نوعية الحياة الخاصة بالإناث طوال حقب متعددة، سواء من حيث " النظرة إليهن " أو من حيث المستوى التقنى .

أما من حيث " النظرة " إليهن ، فقد اتسمت بقدر من الدونية ، لا تتعامل معها من منطلق " الشراكة " الإنسانية عامة ، والشراكة الأسرية خاصة ، وإنما من منطلق نظرة حاكم لمحكوم ، وأحيانا نظرة المالك للملوك ، فضلا عما اتسمت به هذه النظرة من اعتبارها - أى المرأة - موضعا للمتعة الجنسية بصفة أساسية ، وما يترتب على هذا من حمل وولادة . ومثل هذه النظرة لم تر ضرورة فى التثقيف والتعليم والتنوير .

ومن حيث المستوى التقنى للعمل ، فقد استمر حقبا طويلة يقف عند حدود دنيا من البدائية، سواء إذا كان عملا يتصل بالمنزل ، أو يتصل بمساعدة الزوج فى الحقل أو المتجر أو أى شأن من الشئون الاقتصادية ، ومثل هذا المستوى كان يكفى فيه التقليد والمحاكاة ، والاكتفاء بالخبرة ، وندرة الاحتياج إلى معرفة القراءة والكتابة .

ولعل أبرز ما يؤكد هذا ما جرى بالنسبة للتعليم الصحى أثناء فترة النهوض العلمى فى عهد محمـــد على ، حيث أدى قيام مدرسة خصوصية للطب على النمط الغربى الحديث أن تلحق بها مدرســـة للولادة سنة ١٨٣٢ ، وأن تتم الولادة وفقا للمستوى العلمى الحديث ، على غير ما كـــان سائدا من الاعتماد على " الداية " ، أو القابلة ، فتقدم النوع الأول فرض تعليما للأنثى حيث رؤى أنها أنسب من يقوم بعمليات التوليد .

ومع ذلك فإن محمد على ، الذى لم يكن يأبه بمعارضة الناس ، حتى ولو فكروا فى ذلك ، لم يجـــروء أن يفكـــر فى الاعتماد على إقبال العائلات المصرية لإرسال بناتها للالتحاق بالمدرسة ، فاعتمد على فئات هامشية من أغوات الحرم ومن الجوارى اللاتى يسهل جمعهن وليس لهن من الأهل ما قد يقفون عقبة فى طريق الحكومة .

وعـــندما مر بعض الوقت وأثبتت التجربة قدرا من النجاح بدأت الحكومة تتشجع فى ضم تلميذات مصريات ، لكنهن أيضا لم يكن من بنات العائلات ، فقد كانت ست فتيات فقيرات يعالجن بمستشفى أبى زعبل ، فلما تم شفاؤهن لم يتقدم أحد لتفقدهن أو أخذهن أحد ، إذ كن يتيمات محرومات من الأهل ، فألحقهن كلوت بك بمدرسة الولادة (٤١) .

وهكـــذا غابت الإناث عن حركة النهوض التعليمى الضخمة التى شهدتها مصر زمن محمد على إلا من هذا المنفذ الضئيل المتمثل فى مدرسة الولادة ، واستأثر الذكور بالجهد كله ، فضلا عن أن التعليم التقليدى الذى كان قائما فى الأزهر كان هو بدوره يقتصر على الذكور .

وكـــان على الإناث أن ينتظرن حتى عام ١٨٧٢ ، عندما أوعز الخديوى إسماعيل إلى إحدى زوجاته - تشمسا آفت خانم - بأن تكون أول مدرسة إسلامية تفتح فى مصر لتعليم البنات على الطـــريقة الغربية من عملها ، فاشترت الأميرة سراى قديمة بالسيوفية وجددت بناءها ، فصيرتها مدرسة وفتحت أبوابها للطالبات فى ربيع سنة ١٨٧٢ ، وهى السنة التى غرقت فيها القاهرة فى احتفالات تزويج إسماعيل لأبنائه الذكور الثلاث : توفيق ، وحسين ، وحسن .

ولكـــن ، على الرغم من أن تلك المدرسة جعلت داخلية مجانية ، وأن البنات استدعيت إليها من جميع الشرائح الاجتماعية ، بغير تمييز مذهبى أو اجتماعى ، وعلى الرغم من أن المعيشة فيها جعلـــت هنيـــئة فاخرة ، لم يقع فى خلد أحد من الأهالى فى بادئ الأمر أن يبعث بابنته إليها ، لشدة تسلط الأوهام الموروثة بغير تفكير ناقد يبدد أسسها الواهية .

ومن هنا لم تجد الأميرة عدد التلميذات اللازم لمدرستها ، واضطرت إلى أخذ فتيات الجوارى البيض من بيتها وبيوت أميرات الأسرة المالكة وأمرائها وإدخالهن فيها .

لكـــن ، لكـــل لـــيل آخر . .فما أن مرت فترة قصيرة بعد ذلك ، حتى وجدنا العيون قد تفتحت، والعقول بدأت تزيل ما ران عليها من غبار السنين ، فتشتد الرغبة فى تعليم البنات من قبل الأهالى ، ويطلبن المزيد ، وتزيد سرعة عجلة التطور إلى أمام . . .

ومما لابد من التنويه به أن كتاتيب مشتركة قامت فى هذه الفترة ، وإن كنا لا نملك ما يشير إلى زمـــن بدايـــتها ، وقـــد نص قانون سنة ١٨٩٥ على أن يقبل بكتاتيب نظارة المعارف من الأطفال " سواء من الذكور أو الإناث " من تجاوز سنه خمس سنوات " (٤٢) .

على أن أهم ما تبرزه وثائق تاريخ التعليم ، هو ذلك التمييز الذى استمر طويلا ، بين مناهج تعليم الذكور ، ومناهج تعليم البنات ، فى المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث كان العبء على البنات أكبر ، لإيجاب تعلمهن مواد لا يدرسها الصبية ، وعلى سبيل المثال ، ففى خطة الدراسة بالمـــدارس الأولية سنة ١٩١٦ ، نجد أن مجموع ساعات الدراسة فى كل مادة ، طوال السنوات الأربع كان كما يلى (٤٣) :

	بنون	بنات
قرآن	٣١	٢١
تعليم دينى	٨	٧
لغة عربية	٤٧	٤١
خط	٢٢	١٥
حساب	٢٨	٢٤
أشياء	٦	٣
تدبير	٥	٥
جغرافيا	١	١
أشغال حقل	--	١١
أشغال إبرة	--	١٧
رسم	١	٦

ولم يتغير هذا التمييز إلا فى عهد ثورة يوليو .

وإذا كانـــت أول مدرسة تجهيزية (ثانوية) للبنين قد ظهرت فى قصر العينى فى مصر سنة ١٨٢٥ ، فإن أول مدرسة ثانوية للبنات لم تظهر إلا بعدها بنحو قرن ، وكان التمهيد لظهورها حدث كان مثار قيل وقال ، ذلك أن " نبوية موسى " ، بعد أن تخرجت من المدرسة الابتدائية ، وجدت أن قانون الامتحانات ليس فيه ما ينص على اقتصاره على البنين دون البنات ، فقدمت طلـــبا بالسماح لها بدخول امتحان الثانوية ، ورفض المستشار الإنجليزى السماح لها بذلك عام ١٩٠٦ ، ثم اضطر إلى القبول عام ١٩٠٧ ، حيث ظهرت قوائم الناجحين من الذكور ، ولأول مرة فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر ، تضم هذه القائمة اسما لفتاة (٤٤) .

وقامت أول مدرسة ثانوية للبنات فى ديسمبر عام ١٩٢٠ بالقاهرة ، وذلك " حتى يفتح أمام خريجات المدارس الابتدائية باب الوصول إلى الاستزادة من العلوم الحديثة واللغة العربية وتحصيل بعـــض اللغـــات الحية كالإنجليزية والفرنسية والتجمل ببعض الفنون كالرسم والموسيقى وذلك لإعداد الطالبات للدراسة العالية فى الطب ومهنة التعليم ، إن كن يرغبن فى ذلك ، أو لمجرد ترقية مستواهن الخلقى والعلمى إن رأين الوقوف عند نهاية الدراسة الثانوية " (٤٥) .

ويـــبين هـــذا النص اختصاص البنات بتعلم مواد معينة ، وأن الهدف " العملى " من التعليم للبنات هو التهيئة للعمل بالمجال الطبى أو التدريس فقط ، وهذا ليس هو الهدف الاساسى ، لكن الأساس هو "ترقية مستواهن الخلقى والعلمى " .

وكان عدد الطالبات فى العام الأول ٢٨ طالبة قفز إلى ٤٤ فى العام التالى ، ثم إلى ١٢١ ، مما يبين مدى السرعة فى التغير الحادث من موقف الرأى العام من هذا التعليم .

وفى عهـــد ثورة يوليو ، تم إلغاء كل أشكال التمييز فى تعليم البنات ، سواء من حيث مدة الدراسة أو من حيث مناهج التعليم .

٥-وإذا كانـــت تلك أمثلة لمظاهر ازدواجية فى التعليم طوال القرنين التاسع عشر والعشرين ، بعضها اختفى على وجه التقريب مثل التمييز بين تعليم الذكور والإناث ، ومثل ما كان يسمى بالمـــدارس الأولـــية ، لكـــن الكثرة الغالبة منها ظلت مستمرة ، بل وتجذر بعض ما استمر ، واستجدت مظاهر أخرى .

فممـــا استجد ازدواجية تكاد ألا ترد على لسان أحد ، أو يطرقها أحد من الباحثين ، ألا وهى **الازدواجية بين التعليم المدنى والعسكرى** ، ولا نقصد بذلك ما هو معروف فى الكليات

والمعاهـــد العسكرية ، فهذا أمر طبيعى وقائم منذ عشرات السنين ، وإنما نقصد بصفة خاصة ما قام على مستوى مرحلة التعليم الأساسى ، فبعد جهود طويلة استمرت عقودا عدة ووصلنا إلى توحيد تعليم المرحلة الأولى اتساقا مع المنطق التربوى والاجتماعى الذى يقضى بأن يقضى جميع أطفـــال الأمـــة مرحلة تعليم أساسية يتلقون فيها تعليما عاما مشتركا ، يؤسس لما هو معروف بالبنـــية الأساسية للمواطنة ، أصبح هناك " نوع " جديد على هذا المستوى منذ الثمانينيات ، عندما تعسكرت مدارس أنشأتها القوات المسلحة تسير وفق ما تراه ومن نظم وتعلم فيها ما تراه من مقررات .

وإذا كانـــت مـــدة التعليم الأساسى ظلت واحدة فى عدد سنواتها ونظامها والمقررات التى تـــدرس فيها ، لكنها تعرضت فى العقود الأخيرة إلى جملة تغيرات ، رسخت صور تباين وتمييز صارخ بين أبناء الوطن الواحد فى مستوى سنوات العمر الأولى ، فقد أصبح هناك :

- تعليم حكومى عادى وتعليم حكومى بمصروفات (تجريبى) .
- تعليم حكومى وتعليم خاص (لغة عربية)
- تعليم حكومى وتعليم خاص (لغات)
- تعليم مدنى وتعليم دينى .
- تعليم وطنى وتعليم أجنبى

فـــإذا ما تساءلنا عن " المصروفات " التى يدفعها التلميذ فى كل مستوى من هذه المستويات وجـــدنا أنها تتراوح بين عشرات جنيهات تقل عن أصابع اليد الواحدة ، وبين نفس هذا المبلغ مضروبا فى ألف على أقل تقدير ، وكثيرا ما يزيد فى بعض هذه المدارس .

وفى آخـــر تقرير صدر عن المجلس القومى للتعليم وقت كتابة هذه الدراسة (٤٦) ، استخلص مـــن جملة جداول إحصائية عن الفترة من ٩٩/ ٢٠٠٠ ، إلى ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، لمراحل التعليم المختلفة بين القطاع الخاص والعام الحقائق التالية :

- فى التعلـــيم ما قبل الابتدائى : تزايد عدد المدارس الحكومية سنويا وتناقص فى نسبة عدد المدارس بالتعليم الخاص .
- تناقص فى نسبة عدد المدارس بالتعليم الحكومى والخاص سنويا بالحضر ، وزيادة فى نسبة عدد المدارس بالريف من النوعين .

- فى التعلـــيم الابتدائى : تناقص فى نسبة عدد المدارس بالتعليم الحكومى فى الريف والحضر يقابله تزايد فى نسبة مدارس التعليم الخاص بكل من الريف والحضر .
- فى التعليم الإعدادى : تناقص فى نسبة عدد المدارس الحكومية سنويا فى الحضر وزيادة فى نســبة عــدد المــدارس بالريف ، وزيادة فى نسبة عدد مدارس التعليم الخاص فى الريف والحضر .
- فى التعليم الثانوى العام : تناقص فى نسبة عدد المدارس الحكومية بالريف والحضر سنويا ، وزيادة فى نسبة عدد مدارس التعليم الخاص بالريف والحضر .

وإذا كــان عــدد المدارس الحكومية فى تعليم ما قبل الابتدائى تزايد ، فسبب ذلك أن هذه المــرحلة كانت مهملة تماما من قبل الدولة ، وكان القطاع الخاص أسبق فى الاهتمام بها ، ومن هــنا كان طبيعيا أن نرى جهدا حكوميا أكثر حتى يمكن أن تعوض ما فات بعض الشئ ، وإن كانت الإحصاءات تؤكد أن كل المدارس الخاصة والعامة فى هذه المرحلة لم تستوعب أكثر من ١٣% مــن أطفال مصر ، فى الوقت الذى يتزايد فيه خروج المرأة للعمل مما يتسبب فى ظهور مشكلات عديدة ، تبرر - لدى البعض - الدعوة إلى عودة المرأة إلى البيت ، ونعود إلى مناقشة مشكلات وقضايا ، كانت مثار جدل منذ عدة عقود وتصورنا أن هذا الجدل قد انتهى !

وهنا لابد أن يبرز ازدواج حاد بين تعليم للفقراء وتعليم للأغنياء .

لا تتصور أنه ما دام النظام واحدا ، وما دامت المقررات واحدة فلا ضرر كبير على الثقافة ، لكــن مهلا ، فالمستويات الاقتصادية والاجتماعية لعائلات التلاميذ ليست مجرد نقود وسيارات وسكن وملبس ، وما إلى هذا وذاك ، وإنما هى كذلك حزمة من المفاهيم والأساليب والعادات والتقاليد المشبعة برائحة المستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وفضــلا عــن ذلــك ، ففى العلوم التربوية هناك ما يعرف " بالمنهج الخفى " ، وهو جملة المؤثرات الحادثة فى المناخ المدرسى مما ليس مدونا فى مقررات رسمية وكتب مقررة ، مثل طريقة المعاملة مع التلاميذ ، والألفاظ المستخدمة ، والقيم الممارسة .

لقــد وصــل التعليم إلى أن يكون متسقا تمام الاتساق مع حالة استقطاب اتجه إليها المجتمع المصــرى فى السنوات الأخيرة ، بين حزب واحد يملك كل شئ ، ومجموعة أحزاب شكلية لا تملك أى شئ . سلطة مستديمة لا تتغير ، وجماعات سياسية مهمشة ، على الرغم من تواجدها

بكثافة ملحوظة فى الشارع السياسى ، إلا أنها محاصرة دائما . أباطرة مال وتجارة ، وسكان قبور وأرصفة شوارع .

ولعل هذا يمكن أن يفسر إلى حد كبير حالة استقطاب حادة بدأت ثقافتنا تعرفها فى السنوات الأخيرة ، مما لم نكن نراه ونسمع عنه من قبل ، بين إسلاميين وعلمانيين ، بين أقباط ومسلمين، بين كتاب سلطة وكتاب مغصوب عليهم ، وكل فريق لا يتجه إلى التحاور بقدر ما يجد نفسه فى معركة قتالية ، أحيانا ما تتطلب استخدام أسلحة متعددة لا تقوم فقط على استخدام المنطق والتعقل والجدال بالتى هى أحسن .

الخروج من المأزق :

من المطالب التقليدية التى توجه دائما للباحثين أن لا يكتفوا بالتشخيص والتحليل والتفسير وإنما من الضرورى أن يرشدوا الناس إلى سبل الحل والتخلص من المشكلة التى يتصدون لتناولها، أو كيفية الخروج من المأزق الذى تتمحور حوله دراستهم . وهذا مطلب منطقى ومشروع ، لكن يبدو أن التفكير هنا فى كيفية الخروج من المأزق ، يضعنا وجها لوجه أمام مأزق آخر ، كيف ؟

فالباحث الذى يفكر فى سبل حل ، يواجه أيضا بمطلب ملحق متكرر وهو أن تكون الحلول التى يقترحها قابلة للتطبيق ، وهذا أيضا مطلب معقول ومنطقى ، إذ ما فائدة حل يُقترح ، إن لم يكن ممكن التطبيق ؟

لكن ماذا لو وجد الباحث نفسه أمام سبل حل ، يعرف مقدما ، أنه ، على الرغم من وجاهتها ومنطقيتها وقابليتها للتنفيذ ، إلا أنها فى الغالب لن تنفذ ؟

إننا نعى تمام الوعى بما يؤخذ علينا فى كثير من الأحيان من ميل إلى تعليق الاتهام فى رقبة طرف غيرنا، حتى نهرب من الحل ، وهو ما يمكن أن نتعرض له فى دعوانا الحالية . لكن رغم ما فى هذا من واقعية فى كثير من الأحيان لكنه لا يلغى حقيقة أن هذا يمكن أن يكون بالفعل ، أى مسؤولية أطراف أخرى وقوى أخرى ، دون أن ينفى هذا مسؤولية المشتغلين بالحقل الذى يقع البحث فى دائرته .

إن الأوضاع الحالية التى تمر بها الأمة الإسلامية على وجه العموم ، والعربية على وجه الخصوص ، من حيث هذا الذى نتناوله فى الدراسة الحالية إنما هو فعل صريح ونتيجة هجوم معروف من قبل القوى المهيمنة فى الخارج وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية ، ولو كان

الموقـــف يقف عند هذا الحد لهان الأمر ، على خطورته وشدته ، لكن المأساة الكبرى تكمن فى أن كثرة من النظم الحاكمة تحولت إلى أدوات أعانت وما تزال ، تعين هذه القوى المهيمنة على ما تقوم به تجاه تجزئة وتفتيت الذاتية الحضارية للأمة عن طريق التعليم .

ومـــن هنا فليست المسألة أن نخط مجموعة اقتراحات وأفكار ، فما دام المهم هو أن تعرف هـــذه الاقتـــراحات والأفكار طريقها إلى دنيا العمل وعالم التطبيق والتنفيذ ، فإن هذا العمل ، وذاك التطبـــيق والتنفيذ يحتاج إلى تشريعات وسلطات ومخصصات ، فكيف لمن أصبح مناصرا للخصم أن يعين على مقاومة الخصم ؟!

ومع ذلك فإن هذا لا ينبغى أن يكفنا عن التفكير والدرس والبحث والإرشاد إلى سبل الحل، ذلـــك أن تزايد مساحة الوعى ، وتعميقه ، وشحن العقول والقلوب بكل ما يرشد إلى إنهاض الأمة ، من الممكن أن يشكل طاقة ضغط وقوة كبح تدفع المياه الآسنة إلى التحرك فتدب حياة ، وتنفتح أبواب أمل كانت مغلقة .

من هنا كان علينا أن نسعى على الطريق المأمول ..

بداية نحاول تجميع بعض الخيوط ...

فـــإذا كـــان اكتساب الثقافة يتم بتعلم وتعليم يصبح من الضرورى أن يكون هناك تكامل وتناغم فى التعليم حتى يكون هناك كذلك تكامل وتناغم فى عناصر المنظومة الثقافية ، فليس شئ أكثـــر عـــونا على تحقيق التناسق والانسجام فى أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففى المدرسة يقضـــى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبانا ، ردحا من الزمن وهم إخوان متعاونون وأصدقاء مؤتلفـــون ، وفيها يغذون بغذاء ثقافى واحد ، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات ، يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى ، فهناك - إن صح التعبير - نقد " عملة " فكرى يسبق النقد المادى ، وكم يعز التفاهم والإنفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولا تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار (٤٧) .

أما إذا حدث العكس ، أصيبت ثقافة الأمة بشروخ هيكلية فى ثقافتها مما يكون له أسوأ الآثار فى افـــتقاد التكامل والتناغم فى شخصية الأمة ، وافتقاد مثل هذا التكامل والتناغم فى شخصية الأمـــة يعجزها عن السير الحثيث الفاعل على طريق التنمية ، ذلك أن الأمة عندما تبلى ببلبلة فى

إعـــداد نشئها واضطراب فى تثقيف بنيها ، تصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة ، وأمما فى أمة تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة ، ويكفى أن ترى أفرادها فى مجلس أو تشهدهم فى مناقشـــة ، فتلحظ تصويرا للأشياء متعارضا ، وحكما على الأمور متناقضا ، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه ، وما كان أحوجهم قبل أن يلتقوا ويتحادثوا ويتناقشوا إلى أن يتفقوا على طائفة من المبادئ المقررة ، فوحدة الأمة من وحدة تلك الروح العامة التى تسود إعداد ناشئيها ، وانســـجامها وحسن تفاهمها يخضع فى قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق فى تثقيف بنيها وتعليمهم (٤٨) .

من أجل هذا حرصت معظم الأمم والشعوب على تغذية بنيها ، على الأقل فى مرحلة التعليم الأولى ، بغذاء واحد حتى تضمن توافر حد أدنى من التوافق والانسجام فى التفكير .

والمسألة لا تقف عند حد التوحيد المدرسى ، فما يحدث فى المدرسة هو امتداد لما هو قائم فى البنية المجتمعية الكلية ، فعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق ديموقراطية التعليم ، أو العمل على هـــدى هذه الديموقراطية ، أى على الرغم من إفساح المجال للحصول على التعليم أمام الجميع وفتح المدارس فى مختلف المناطق وإعلان حقوق الإنسان وحقوق الطفل ، وإلغاء التمييز القانونى بين الناس ، أديانا ، وطوائف وأعراقا وأجناسا وألوانا وقوميات ، فإن ما لاحظناه من لا تكافوء فى الفـــرص الدراسية ، لن نستطيع القضاء عليه إلا بسياسة اجتماعية واقتصادية تبدد أركان ما هو قائم من لاتكافوء اجتماعى بين أبناء الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (٤٩) .

إن استمرار صور التمييز التعليمى ليس خطرا على الثقافة وحدها وإنما هو أيضا تهديد للأمن الاجتماعـــى ، ممـــا يجعل من المحتم تكتيل الجهود سعيا إلى محو هذه الصور . إن الدوافع لدى الإنســـان كثيرة ومتنوعة ، وهى تعمل وراء كل أشكال السلوك فتدفع إليها وتثيرها وتوجهها ويشـــعر الفرد بالضيق حين يكون هناك ما يعوق إشباع دوافعه وكثيرا ما ينتهى إحباط دوافع الفـــرد إلا الاضطراب والسلوك العدوانى ، فالإحباط حالة تسبب التوتر والضيق ، وحين يحاول الفـــرد التخلص من الآثار السلبية للإحباط الذى يعانى منه فإنه يلجأ إلى الانتقام والعنف ، وقد بيـــنت عدة دراسات أن ممارسة المجتمع للاضطهاد والتمييز ضد فئاته كثيرا ما تقود إلى الإحباط الذى يؤدى بدوره إلى توجيه العنف إلى مصدر الإحباط وهو المجتمع نفسه (٥٠) .

ومما لا شك فيه أن قضية " الهوية " هى أم القضايا ، فإذا كان المستهدف من كل محاولات الاعـــتداء المادى وغير المادى على الأمة من قبل القوى المهيمنة ، وعلى رأسها الولايات المتحدة

الأمريكية ، يصبح من أولى الضرورات بذل أقصى الجهود نحو التوسل بمناهج التعليم فى المحافظة علـــى الهوية من محاولات التشويه ، وتعزيز مكانتها ، وحقنها بكل ما يجعلها مستوعبة لمتغيرات العصر فى غير ما يهدد كيانها وثوابتها .

ومهمة التعليم ، من خلال المناهج الدراسية بالنسبة للهوية تكون مهمة ثلاثية الأبعاد (٥١) :

بعـــدها الأول ، ترســـيخ مقـــومات الهوية وأهمها العقيدة واللغة والقيم والثقافة والتاريخ ، والإســـهام فى حضـــارة الإنسان والمنطلقات المعاصرة نحو التقدم ، إضافة إلى الإسهام فى الوفاء بحاجة الفرد إلى الأمن والحرية والديموقراطية والكسب الحلال .

والـــبعد الثانى يتعلق بتحصين أبناء المجتمع ضد ما يتعرض له من تشويه لهويته ، وذلك ببذل الحـــد الأقصـــى من الجهد فى سبيل التوعية بأهداف الحملات الغازية ومراميها ، وبيان مدى خطورتها على هوية الأمة وتماسكها ، وهذا عمل وقائى .

أمـــا البعد الثالث فيتعلق بالعمل العلاجى الذى ينبغى أن تتحمله المناهج وفق هوية الأمة مع مواكبـــتها لمتطلـــبات العصـــر ، ويدخل فى مهمة المناهج الدراسية العلاجية الإسهام فى علاج المشـــكلات الـــتى يعانى منها المجتمع المصرى مثل الأمية والبطالة والمخدرات وضعف الإنتاجية والتلوث البيئى والتخلف الإدارى وغيرها .

ولعل ما تشهده ساحة التعليم المصرى منذ سنوات قليلة من كثرة حديث عن " الجودة " و " المعايير " لهو خطر آخر شديد الوطأة يحتاج إلى مزيد وعى وتصويب مسار ، نظرا لما يشكله من خطـــورة على هوية هذه الأمة ، فمن خلال ما يجرى على هذا الطريق تجرى مقارنات مستمرة بين أداء الطلاب ومخرجات التعليم ، ويبقى السؤال المهم هنا : لماذا هذه المقارنات على الصعيد الدولى (٥٢) ؟ الإجابة أن هذه الفكرة المغلوطة والمضللة التى راحت المنظمات الدولية تروج لها مؤخـــرا ، وأخـــذت سبيلها إلى التطبيق فى كثير من المجتمعات ، إنما تكمن أهميتها فى استمرار هيمـــنة الـــنموذج الغربى الأمريكى على وجه الخصوص على مجتمعات العالم النامى ، فى مجال التعليم ، كما فى مجالات السياسة والاقتصاد والمجتمع ، ويظل إدراك مستويات التفاوت الصارخ مصدرا لإحساس هذه المجتمعات بالخيبة والعجز والدونية ، والاحتياج الدائم ، فى طريق طويل لا ينتهـــى بأجـــل معلوم ، إلى الخبرات الأجنبية للمشاركة فى تطوير وتحديث أنظمة تعليمها ، والرضوخ لسياسات ليس لها مضمون فى ذاتها - على الأقل للمجتمعات النامية - وتتعارض مع كل غائية اجتماعية مختارة قصدا فى ضوء ظروف ومشكلات الواقع التعليمى والاجتماعى لهذه

البلدان . وهكذا تساهم هذه المقارنات الدولية - التى تعقد باسم التنافس الدولى - فى تأييد جوهر المأزق الذى تواجهه هذه المجتمعات ، وهو أن قضايا السياسات التعليمية ، لم تعد بيدها، وباتت تتخذ فى ضوء البرامج والإجراءات التى تفرضها المنظمات الدولية .

كذلك فإن القضية الخاصة بلغة التعليم هى مربط فرس ملحوظ فى العلاقة بين ازدواجية التعليم والثقافة ، مما يوجب علينا التوقف عندها بعض الشئ . . .

فمن المعروف أن اللغة هى أهم أداة تنقل ثقافة الأمة إلى أبنائها ، فبفضل اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو المقروءة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره إلى غيره من الناس ، وأن يصور لهم أحداثا ويصف مواقف وقعت فى الماضى ، وأن يعبر عن آرائه واتجاهاته ومشاعره ، مما يمكن للمستمع أو القارئ أن يتصور الموقف أو الحادث ، كما لو كان موجودا فيه عند وقوعه .

وإذا كنا قد أكدنا فى الجزء الأول من الدراسة على قيمة الثقافة فى إكساب الأمة هويتها وذاتيتها التى تميزها بين غيرها من الأمم ، وحرص كل أمة على أن تواصل وجودها عن طريق نقل ثقافتها إلى الأجيال المتعاقبة ، فإن هذا كله يتم من خلال اللغة .

ومن هنا كان حرص كل الأمم على أن يتم التعليم فيها بلغتها القومية . . .

ومن أسف فإن ما حدث من تشوه فى هياكل مجتمعنا السياسية والاقتصادية نتيجة الوقوع فى فلك القوى المهيمنة الكبرى ، واكبه تشوه مواز ومشابه ، وربما أخطر وأعمق ، فى هياكل المجتمع الثقافية ، وفى مقدمتها لغته العربية .

إن الوضع الآن ، ربما أصبح أخطر وأصعب كثيرا مما كان عليه أيام الاستعمار المباشر السافر، حيث كان بالإمكان أن نضع أيدينا بسهولة على المواقع والمظاهر المادية لهذه التشوهات، بل وكان بإمكاننا فى أكثر الأحوال أن نخلق إجماعا شعبيا على ضرورة التصدى لها، لكن الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للتشوهات الثقافية غير المادية التى أصبحت تحدث الآن ، بفعل عوامل مختلفة يأتى فى مقدمتها التخلى التدريجى عن التعليم باللغة العربية .

ووجه الصعوبة فى الفترة الحالية أن سياسة الآخر الحضارى نجحت فى أن تخترق عقول صفوة وطنية وطبقة مسيطرة ، وأن تصادر لسانها وولاءها الثقافى ، ونكبت مصر بوجود " جالية " من أبناء الوطن ومن صلب تربته تعمل على إبقاء التبعية الثقافية لدول المركز ، وقد تمكنت هذه " الجالية - الطبقة " من أن تمسك بأيديها مفاتيح الثروة والسلطة وتحتل المواقع السابقة التى كان يشغلها الأجنبى ، وتحولت " الجالية - الطبقة " إلى سمسار حضارى للقوى المهيمنة (٥٣) ، مما

يستوجب العمل على تحرير اللسان العربى مما لحقه من عجمة ، فمعركة تحرير من هذا النوع ، لا تقل أهمية وخطورة عن معارك تحرير الأرض التى لم نتوانى عن خوضها ، على الرغم مما كنا عليه من ضعف قياسا إلى جبروت المحتل .

بل إن طه حسين نفسه الذى عرف بتحيزه للحضارة الغربية ، كتب فى (مستقبل الثقافة فى مصـــر) ناقدا تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية : " أما نحن فجوابنا فى ذلك صريح وهو أن اللغـــة الأجنبية لا ينبغى أن تدرس فى هذا القسم من التعليم العام (الابتدائى) لا فى السنة الأولى ولا فى الثانـــية ولا فى الثالثة ، ولا فى الرابعة ، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعلـــيم العام كما خلص التعليم الأولى للثقافة الوطنية الخاصة إذا أردنا أن نخلص نفس الصبى لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن " (٥٤) .

وهـــو يضيف إلى ما سبق سببا مهما يراه من أسباب ضعف تعلم تلاميذنا للغة العربية " أننا نشـــكو مخلصين محقين من أن تلاميذنا لا يحسنون لغتهم العربية ونحمل ذلك على اللغة نفسها أحيانا ، وعلى مناهجها وكتبها أحيانا ، وعلى معلميها ومذاهبهم فى التعليم أحيانا ، ولكننا لا نحمل ذلك على مصدر لعله أن يكون من أهم مصادره ، وسبب لعله أن يكون من أهم أسبابه وهـــو أن التلمـــيذ لا يكاد يدخل المدرسة حتى تتلقفه اللغة الأجنبية فتستغرق من وقته وجهده ونشـــاطه ما هو خليق أن ينفق فى تعلم اللغة الوطنية وإتقان غيرها من المواد التى تتصل بالثقافة الوطنية " (٥٥).

وفى المؤتمر الذى عقدته جمعية المعلمين سنة ١٩٤٥ ، قدم الدكتور سيد باشا ، باسم رابطة التربية الحديثة بحثا عن تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية ، برهن فيه على أن (٥٦) :

" التبكير بتدريس اللغة الأجنبية فى الوقت الذى لم يتمكن فيه التلميذ من لغته القومية يضحى باللغـــة القومـــية فى سبيل اللغة الأجنبية ، كما يقيم عقبة فى سبيل التربية فى المرحلة الأولى من التعليم " .

واستشـــهد سيد باشا بما سبق أن كتبه أحد الخبراء الأجانب " الدكتور وست " فى كتابه (Learning to Read a Foreign Language) " إنـــه ليس لدى الطفل المتوسط من القدرة ولا مـــن الغـــرض مـــا يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلما مفيدا من غير أن يضحى بلغته القومية وبضعفها ، كما أنه ليست به حاجة إلى ذلك . فإذا ما نجح فى تعلم اللغة الأجنبية كان نجاحه هـــذا على حساب اللغة القومية ، وكان نجاحه هذا ذا نتيجة مفيدة فى استطاعته فقط أن يقرأ

اللغة الأجنبية ويفهمها ، وهذه النتيجة كان من المستطاع أن يصل إليها فى زمن أقل ، ومن غير أى تضحية بلغته القومية " (٥٧) .

وفى ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية (٥٨) :

- تعميق اللغة العربية الفصيحة ووظائفها فى حياة الأمة ، والحفاظ على سلامتها واستثمار إمكاناتها فى التطور للوفاء بالحاجات الحضارية المتجددة .
- تنمـــية اللغة العربية الفصيحة لتوثيق الروابط بين أبناء الأمة وحسن استثمارها فى إرساء وحدتها الفكرية سبيلا لمزيد من الترابط ووحدة المصالح والغايات .
- تطويـــرها بوصـــفها أداة فعالـــة للتعلـــيم وتيسير تعلمها للمتعلمين وتمكينهم من حسن استثمارها فى تربية أنفسهم وتنمية شخصياتهم فكرا ووجدانا وإرادة وعملا .
- تمكـــين المتعلمين بواسطتها من فهم القرآن الكريم والحديث الشريف والموروث الثقافى ، وتشرب ما فيه من القيم والفضائل الإنسانية والمواقف المنفتحة وتمثلها فى السلوك .
- تنميتها بوصفها وعاء للثقافة العربية بخصائصها معبرة عن حياة الأمة وتطلعاتها إلى التقدم وعن معالم شخصيتها .
- تنميتها لتكون أداة فى استيعاب العلم الحديث وتطبيقاته وفى المساهمة فى تطويره ، ومراعاة ما يقتضيه من الدقة والوضوح وتحديد المفاهيم والمصطلحات .
- إشاعتها فى الحياة العامة وسيلة للتفكير والتعبير والتواصل بين المواطنين ، فى نطاق الأسرة، ونطاق العمل والنشاط المجتمعى عامة .
- اعـــتمادها أداة فعالـــة فى إبداع الآداب وابتكار العلوم وتطبيقاتها ، وإغناء الثقافة العربية المتميـــزة والعلم العربى المتخصص بالآثار الأدبية والعلمية فى مختلف مجالاتها ، فلا يكفى افتراض أن هذه الأهداف متضمنة بمجرد اعتماد الفصيحة لغة للتعليم ، بل يجب تحديدها بمثل هذا الوضوح لتتم متابعة متضمناتها جميعا على ما بينها من التداخل والتفاعل ولتوجه الإجراءات المناسبة لتنفيذ السياسة ، وعلى أن تعين تفصيلاتها مستوى بعد مستوى .
- الاهـــتمام باللغة العربية عند تقويم إجابات الطلاب فى الاختبارات بالنسبة لمختلف المواد الدراسية .
- تطوير مناهج إعداد مدرسى اللغة العربية فى التعليم العام على وجه الخصوص .

- تـــزويد معلمى مختلف المواد بالمهارات اللازمة لاستخدامهم اللغة العربية فى تعليم موادهم الدراسية سواء فى برامج إعدادهم أم فى برامج تدريبهم .
- تزويد بقية أعضاء المجتمع المدرسى بمهارات التحدث باللغة العربية أثناء عملهم فى المدارس
- إعداد كتب التلاميذ وأدلة المعلمين فى مختلف المواد الدراسية بحيث تساعد التلميذ والمعلم على تعلم اللغة العربية الفصيحة ،وتساعد المعلم فى التدريس بها .
- تشـــجيع الطـــلاب فى مختلف المراحل الدراسية على التمكن من اللغة العربية من خلال التشجيع على التعبير بها والبحث فى مجالها ، وتحليل النصوص فى مختلف فنونها ، مع رصد الجوائز والمكافآت (٥٩) .

وبعـــــــــد :

إن القضية متشابكة العناصر ، على درجة عالية من التعقيد والخطورة ، فليست المسألة كما أكـــدنا عـــدة مرات فى ثنايا الدراسة تتعلق فقط بازدواجية أصبحنا نعيشها فى مراحل التعليم المختلفة ، وإنما هى أيضا ازدواجية أصبحنا نعيشها فى نظمنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهـــذا الاستقطاب المجتمعى الكاسح ، شديد الوطأة ، حريص أشد ما يكون الحرص على أن يـــنظم ويفلسف ويهيئ التعليم كى يقوم بوظيفته فى إعادة إنتاج مثل هذه البنية المشوهة حتى يمكـــن لهـــا أن تستمر فى التسيد والهيمنة ، ومن هنا فإن " المقاومة " العلمية المنهجية ، والجهد الأهلى التعليمى ، وزيادة مساحة الوعى وتعميقه ، والتكاتف بين كل المهمومين بالقضية ... كل هؤلاء ، منوط بهم أن يسعوا لفك الارتباط بين حالات الاستقطاب المجتمعى ، والازدواجية التعليمـــية ، حتى يمكن للتعليم أن يعود إلى ممارسة دوره الثقافى التاريخى الحقيقى ، ألا وهو أن يكـــون صـــناعة للـــتلاحم الـــوطنى والســـلام الاجتماعى ، والتجانس الثقافى فى العموميات والأساسيات ، فتكتسب شخصية الأمة صحة وعافية ، صلابة وقوة.

الهوامـــش

١- المـــنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة الشاملة للثقافة العربية ، الكويت ، ١٩٨٦ ، م١ ، ص ١٠١

٢- لفـــيف من خبراء اليونسكو : البعد الثقافى للتنمية ، ترجمة محمد أحمد عبد الدلم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣

٣- مقدمة ابن خلدون ، القاهرة ، طبعة الشعب د.ت ، ص ٣٩

٤- الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، بيروت ، دار ابن رشد ، ١٩٨٦ ، ص١٠

٥- جون ديوى : الديموقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٤ ، ص ١

٦- المرجع السابق ، ص ٥

٧- محمد على العريان وآخرون : مفاهيم جديدة للتربية ، الإسكندرية ، مطبعة رويال ، د.ت، ص ٢٥

8- Merrill , Francis , E., Society and Culture , Prentice Hall , INC. U.S.A., 1958, p. 136

٩- جلال مدبولى : الاجتماع الثقافى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٤٩

١٠- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ١٤٣

١١- المرجع السابق ، ص ٢٦٥

١٢- محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ ، ط ٥ ، ص ٢٦٦

١٣- محمد إبراهيم الشافعى : المسؤولية والجزاء فى القرآن الكريم ، القاهرة ، مطبعة السنة المحمدية ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢٠

١٤- فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل : القرآن والنظر العقلى ، هيرندن ، فرجينيا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ١٩٩٣ ، ص ٦٣

١٥- سـعيد إسماعيل على : القرآن الكريم ، رؤية تربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨٥
١٦- محمـد أحمد خلف الله : الأسس القرآنية للتقدم ، القاهرة ، كتاب الأهالى ، حزب التجمع الوطنى ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٤٧
١٧- سـعيد إسماعـيل على : السنة النبوية ، رؤية تربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣٢
١٨- أحمـد عـبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ورسائل أخرى فى التربية الإسلامية ، بيروت ، د.ن ، ١٩٦٧ ، ط٢ ، ص ١٠٠
١٩- المرجع السابق ، ص ١٤٦
٢٠- المرجع السابق ، ص ٢٠١
٢١- ناجى معروف : أصالة الحضارة العربية ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٥ ، ط٣ ، ص ١٩٨
٢٢- المرجع السابق ، ص ٢٠١
٢٣- روزنتال : مناهج علماء المسلمين فى البحث العلمى ، بيروت ، ١٩٦١، ص ١٥
٢٤- سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦
٢٥- المرجع السابق ، ٨٧
٢٦- آدم متز : الحضارة الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ ، ط٤ م١ ، ص ٣٨٤
٢٧- المرجع السابق ، ص ٣٨٥
٢٨- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٣٨ ، ص ٥٥٦
٢٩- عبد الرحمن الجبرتى : عجائب الآثار فى التراجم والأخبار ، القاهرة ، مطبعة الأنوار المحمدية ، د.ن ، ج١ ، ص ٢٤٤
٣٠- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عهد محمد على ، ص ٥٣

٣١- أنور عبد الملك : نهضة مصر ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣، ص ١٥٩

٣٢- طه حسين : علم التربية (وهو الجزء الذى يحتوى على مستقبل الثقافة فى مصر) ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٣ ، ص ٩٤

٣٣- المرجع السابق ، ص ٩٥

٣٤- إبـــراهيم بيومى مدكور ، التعليم الدينى والمدنى ، فى : جمعية المعلمين ، مؤتمر سياسة التعليم ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ٢٠

٣٥- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر : الأزهر ، تاريخه وتطوره ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٥٠٦

٣٦- نعيمة محمد عيد : اللغات الأجنبية ودورها الثقافى فى المجتمع الجديد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٥٦ ، ص ٤٩

٣٧- المرجع السابق ، ص ٥٠

٣٨- المرجع السابق ، ص ١١٦

٣٩- حسن الفقى : التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ط٤ ، ص ١٦٧ .

٤٠- باسنت فتحى محمود : القوى المجتمعية المؤثرة على تعدد تعليم المرحلة الأولى فى مصر مـــنذ عـــام ١٩٢٣-١٩٩٣ ، رســـالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٩ ص ١٦٠

٤١- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٢٩٧ .

٤٢- زينب محمد فريد (تطور تعليم البنت فى مصر منذ عهد الاحتلال البريطانى ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٦ ، ج١ ، ص ٧٤ .

٤٣- تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ، ١٩٥٤ ، ص ١٥١

٤٤- نبوية موسى : تاريخى بقلمى ، القاهرة ، ١٩٩٩

٤٥- وزارة المعـــارف العمومـــية : تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ إلى سنة ١٩٢٢ ، ص ٣١ .

٤٦- المجالس القومية المتخصصة ، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة : التعليم الخاص : تنظيمه وفاعليته ، عرض بجلسة ٢٣/١٠/٢٠٠٤

٤٧- إبراهيم بيومي مدكور : مرجع سابق ، ص ١٧

٤٨- المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

٤٩- عدنان الأمير : اللاتجانس الاجتماعي ، بيروت، شركة المطبوعات، ١٩٩٣ ، ص ١٣

٥٠- يزيد عيسى سورطي : التمييز التربوي في الوطن العربي ، المظاهر والأسباب والنتائج ، دراسة قدمت للنشر بالمجلة التربوية ، جامعة الكويت .

٥١- محمود أحمد شوق : المناهج الدراسية ونواتج التعلم ، التحديات والطموحات ، في مؤتمر (آفاق الإصلاح التربوي في مصر) ، مركز الدراسات المعرفية ، القاهرة ، أكتوبر ٢٠٠٤ ، ص ٣٦

٥٢- كمال نجيب : المعايير التربوية في مصر ، دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في مصر في عصر الليبرالية الجديدة ، المرجع السابق ، ص ٥٣٤

٥٣- سعد الدين إبراهيم ، تعقيبه ، على كلمة د. محي الدين صابر عن الأبعاد الحضارية للتعريب ، في : مركز دراسات الوحدة العربية (التعريب ودوره في تدعيم الوحدة العربي والوحدة العربية ، بيروت ،١٩٨٢ ، ص ٨١

٥٤- طه حسين ، مرجع سابق ، ص ٢٤٥

٥٥- المرجع السابق ، ص ٢٤٦

٥٦- مؤتمر سياسة التعليم ، مرجع سابق ، ص ٦٦

٥٧- المرجع السابق ، ص ٦٧

٥٨- عبد العزيز البسام : العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي ، في : مركز دراسات الوحدة العربية (اللغة العربية والوعي القومي) ، بيروت ، ١٩٨٦، ص ٧٦

٥٩- محمود أحمد شوق ، مرجع سابق ، ص ٤١

---

* أعد لمؤتمر مركز الدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ، ديسمبر ٢٠٠٤

الكيمياء التربوية *!

قاتل الله التخصص !!

ما كنت أتصور أن يأتى يوم لتصدر منى هذه العبارة ...

فقد كنا ، ونحن نعدد سمات العصر نقول أنه عصر التخصص ، وبالتالى فالإيمان بالتخصص كان يؤخذ على أنه اتجاه عصرى ، فهل يعنى هذا أن من يعبر عن استيائه من التخصص يكون فى اتجاه معاكس للعصر ،وبمعنى صريح ، أنه ضد تيار التطور والتقدم ؟

كلا ...

فمن العلامات الإيجابية التى تبعث على التفاؤل حقا ، تزايد الدعوة فى السنوات الأخيرة إلى ما أصبح يسمى ب " وحدة المعرفة " .

كان أفلاطون ، وكان أرسطو ، فى الغرب ، وكان ابن سينا ، وكان الكندى ، فى شرقنا الإسلامى ، يلم الواحد منهم بالعديد من الفروع ، فهذا أرسطو يكتب عن الحيوان ، كما يكتب فى المنطق ، وفى السياسة ، ويكتب عن الطبيعة ، كما يكتب فى الشعر ، وفى الخطابة . وكان ابن سينا يكتب فى المنطق ، وكما يكتب فى الطب ، ويكتب فى الموسيقى ، كما يكتب فى الميتافيزيقا ...وهكذا .

لكن هذا أصبح عسيرا الآن ، بل مستحيلا ..

إن النمو المتسارع الرهيب للمعرفة ، وهذا التراكم المذهل للعلوم المختلفة ، جعل من المتعذر على فرد واحد أن يلم بأكثر من فرع من فروع المعرفة إلماما متعمقا ، بل لقد وصل الأمر إلى حد أن أصبحنا معه نتخصص فى جزء من هذا الفرع .

إنك إذا أخذت كتابا على سبيل المثال من كتابات التربية فى أوائل القرن الحالى مثل كتب (غُنية المؤدبين) للشيخ عبد العزيز جاويش ، لا تستطيع أن تضعه فى باب من أبواب العلوم التربوية التى نعرفها اليوم ، فموضوعاته فى مجملها مزيج من التربية وعلم النفس معا بكل ما يندرج تحتها من فروع بطبيعة الحال ، دون تعمق وتخصيص بحكم وظيفة الكتاب الذى يقدم فى صيغة " عموم " كما يقدم الطبيب الممارس العام خدمته لجمهوره من المرضى .

فى كلية المعلمين فى سنواتها الأولى ، كان طبيعيا أن يكون بها قسم يسمى " قسم التربية وعلم النفس " ، وشئ مثل هذا رأيناه فى بعض كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين فى بعض الدول العربية .

ثم إذا بهذا القسم يتحول إلى قسمين ، قسم للتربية ، وقسم لعلم النفس ، ثم إذا بالقسم الأول ينقسم إلى قسم لأصول التربية وقسم للمناهج وطرق التدريس ..وهكذا .

وإذا أخـــذنا مثالا لقسم أصول التربية ، فسوف نجد أنه بدوره يضم عددا كبيرا من العلوم التربوية والتخصصات المتعددة ، منها :

فلسفة التربية - اجتماعيات التربية - اقتصاديات التعليم - التخطيط التربوى - تاريخ التربية - تـــاريخ التعلـــيم فى مصـــر - (أو فى أى بلد) - تعليم الكبار - التربية الإسلامية ، وفى بعض الكليات يضاف إلى هذا : التربية المقارنة - الإدارة التربوية ...

ولقد أصبح مألوفا اليوم أن نسمع رد فعل واحد أو أكثر من الزملاء عند عرض موضوع ما مـــن قـــبل واحد من الباحثين فى جلسات السمنار يقول : يا بنى ، هذا موضوع يصلح لقسم المناهج - مثلا - لا فى أصول التربية ، أو يقال له : أنه ينفع فى الإدارة التربوية ...وهكذا .

وإذا كان " التخصص " اتجاه قد فرضه التطور العصرى ، فما الضرر فيه ؟

الضرر ماثل أمامنا نستطيع أن نتبينه إذا استحضرنا فى أذهاننا حقيقتين هامتين :

أولاهما ، أن العملية التربوية وحدة لا تعرف التجزؤ ن بحيث يعسر على المراقب أن يشير إلى خطوة بعينها ليقول : هذه فلسفة تربية ، وأخرى ، هذه طرق تدريس !

انظر إلى المعلم وهو يلقى درسا على طلابه - مثلا - فى الكيمياء ، إنه يواجه طلابا متعلمين ذوى اســـتعدادات وقـــدرات متباينة وميول واتجاهات مختلفة ، ويمرون بمراحل نمو معينة ، مما يشكل قدرا من المعرفة النفسية .

وهـــو يـــتعامل مع هؤلاء الطلاب كجماعة صغيرة تحكمها تفاعلات ، ويدرس فى مدرسة تشـــكل وحدة اجتماعية ذات طبيعة خاصة مما يشكل قدرا من المعرفة المتصلة بعلم اجتماعيات التربية .

وهو يستعين بالإلقاء أو المناقشة ، أو غير هذا وذاك من طرق التدريس ...

وهو يدرس منهجا معينا قد بنى على أسس اتفق عليها علماء المناهج ...

وهو يستعين بهذه الوسيلة أو ذلك الجهاز مما درسه فى تكنولوجيا التعليم ...وهكذا .

حصـــة واحـــدة تشكل " مجمعا " لمعارف متعددة تنتمى إلى مجالات مختلفة ، وحدوثها فى موقف واحد لا يجئ فى صورة حاصل جمع : مناهج + اجتماعيات تربية + سيكلوجيا النمو + ...+...+... = موقف تعليمى ؟! كلا ، فلابد أن يحدث تزاوج وتفاعل هو أشبه بما يحدث بين العناصـــر المادية مما يدرسه زملاء فى علم الكيمياء ، وهذا يبيح لنا ، مع قدر من التجاوز ، أن نسميه : كيمياء تربوية !

وهذه الوحدة ، متفاعلة العناصر ، تصب كلها فى مصب واحد ، هو هذا التلميذ الذى يجلس أمـــام المعلم ، وتلك هى الحقيقة الثانية ، فعقله ، فى تلقيها ، أشبه بفمه إذ يتلقى الغذاء ، فبفمه يتلقـــى خبـــزا وسكرا وماء وبيضا ولحما وخضرا ..إلخ ، وفى داخل الفم ، تتم عملية تقطيع وخلـــط ومزج لتسير فى مسارها متعرضة بالداخل لعناصر وعمليات أخرى ، ثم إذا بهذه المواد المتباينة المختلفة تتحول فى جملتها إلى شئ آخر يتبدى فى كريات دم بيضاء وحمراء ، وتتبدى فى صـــورة خلايـــا وأنسجة ، وفى صورة عظام وشعر ..إلى غير هذا وذاك من مكونات الجسم البشرى . كذلك عقل التلميذ ، قائدا لجملة منافذ معرفته البشرية ، تتجمع كلها فى داخل هذا العقـــل لتخضع لعمليات تركيب وتحليل وتصنيف وترجمة وتخزين واستبعاد ، لتتحول فى النهاية إلى وحدات خاصة تشكل سلوكه وتفكيره وميوله واتجاهاته .

ومـــا دام الأمر كذلك ، وجب أن تصدر هذه العلوم من المنبع وفقا لنفس الفلسفة ولنفس الاتجاه ، ما دامت تصب فى مصب واحد .

لا نقصـــد أبـــدا أن يقوم أستاذ واحد بتعليم طلابه المعلمين أطرافا مختلفة من علوم تربوية مختلفة، فهذا هراء بطبيعة الحال ، لكننا ، ونحن نكتب ، ونحن نعلم ، نشير ، من حين لآخر إلى مواضع اتصال ، ومواقع تفاعل ، دون تجاوز بالإفتاء فيما لا نعلم .

فـــإذا وقف واحد منا ، كاتبا ، أو معلما ، يدرس موضوعا من موضوعات فلسفة التربية ، ولـــيكن " طبـــيعة الإنسان " ، فمن المفضل ، بعد أن يشرح ويحلل أبعاده الفلسفية ، وتطوره التاريخى ، أن يشير بلمحات موجزة سريعة إلى عطاء علماء النفس فى هذا الباب ، حيث أصبح النظر فى طبيعة الإنسان لا يقوم فقط على " التأمل الفلسفى " ، وإنما على " التحليل العلمى " .

ونحن نأمل من الزملاء الذين يكتبون ويعلمون موضوعا يتصل بالنظريات النفسية أن يشيروا إلى أن هذا الاختلاف والتعدد إنما يعكس " افتراضات فلسفية " ...

وإذا وقـــف الواحد منا ليعلم أو يكتب فى طرق التدريس ، فلابد أن يشير فى لمحات موجزة جدا إلى أن التعدد فيها إنما يعكس تعددا فى فلسفات التربية ، وقد يعكس اختلافا وجهات نظر المدارس الفلسفية ٠٠٠وهكذا ٠

ولا ينبغى أن يقف الأمر عند هذا الحد ، فالأهم من هذا وذاك هو ضرورة أن نقوم بعدد من البحوث والدراسات المشتركة بين التخصصات ، فلو قامت دراسة ، على سبيل المثال ، عن " الـــدروس الخصوصـــية" ، فلابـــد أن يجـــتمع لها متخصصون فى فلسفة التربية واجتماعياتها ، واقتصـــاديات التعلـــيم ، والمناهج وطرق التدريس ، والإدارة التربوية ، والتخطيط التربوى ، والتربية المقارنة ، وعلم النفس ٠

إنـــى لا أستطيع أن أزعم أن هذا غير موجود ، فهو يحدث أحيانا ، لكن صورته الحادثة غير مشـــبعة ، فأغلب الظن أن الذى يحدث هو أن تكتب خطة البحث ، ثم توزع على الأعضاء ، وما هكذا المفروض فى مثل هذا النوع من الدراسات ٠

إن المفـــروض هو الجلوس سويا من حين لآخر ،كى يقرأوا لبعضهم بعضا ، جماعة ، ويدور نقـــاش حول المادة المكتوبة ، ثم تعاد صياغته لتكون الحصيلة نتيجة تفاعل عقول متعددة ، من زوايا مختلفة ، ورؤى متعددة ٠٠٠وهذا هو ما نقصده من الكيمياء التربوية !

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ،عالم الكتب ، الجزء ٢٧ ، ١٩٩٠

٠٠وبعدى ٠٠الطوفان* !!

عـــندما أصدرت الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس عام ١٩٧٣ ، خيل لى أن مثل هذا العمـــل لابـــد أن يستقطب الزملاء والباحثين من المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية ، فيكون الكـــتاب واســـطة تجميع تعيد إلينا تلك الصورة المشرقة التى شهدها تاريخنا الثقافى عند صدور بعض الدوريات الشهيرة مثل (المنار) و (الرسالة) و (الثقافة) وغيرها .

لكن ٠٠حدث ما لم يكن فى الحسبان !

فلقـــد عانيت صعوبة كبيرة فى استكتاب زملاء ، وأحيانا الازورار ، بل وما يشبه المقاطعة ، وكـــان هناك قسم كبير بالكتاب يقوم بوظيفة ببليوجرافية يحلم بها أى باحث فى العلوم التربوية والنفسية** ، فقد كان الكتاب يرصد البيانات الكاملة الخاصة ب :

- جميع رسائل الماجستير والدكتوراه التى نوقشت فى جميع الجامعات المصرية .
- جميع الكتب المنشورة .
- كل المقالات والأبحاث والدراسات التى نشرت فى مختلف الدوريات الثقافية والمتخصصة، وذلك ، كل عام .

ومع ذلك ، كان هناك تعتيم واضح ، فلم يلجأ إليه من الباحثين إلا قلة نادرة ، حيث قلّ من دل عليه لطلابه من الزملاء .

وكـــان أبـــرز الاحتمالات ، أن يكون الكتاب ضعيفا علميا ، لكن الرد الفورى هو : وما العمل إذا كان من يجيدون البحث والفكر التربوى بين الزملاء يديرون ظهورهم للكتاب ؟

ثم تســـنح فرصة ، ونحن بمكة المكرمة عام ١٩٧٦ أن يطلع الدكتور محمد الجوهرى ، أستاذ الاجتماع بآداب القاهرة (نائب رئيس الجامعة وقت كتابة المقال) على الكتاب ، وكان معارا معـــنا فى نفـــس المكـــان ، فيعجب بالفكرة أيما إعجاب ، ويعزم على تنفيذها بالنسبة لعلوم الاجتماع ، وتم هذا بالفعل .

وعندما مددت بصرى لأتابع هذا الجهد الآخر ، إذا بى أرى حشدا طيبا من المشتغلين بعلوم الاجتماع ، ونجاحا ورواجا للكتاب فاق كتابنا الرائد أضعافا مضاعفة !

عـــاودت الـــتفكير فى مسألتنا : لماذا يحدث تعاون وتضافر فى علوم الاجتماع وحماس بين المشتغلين بها ، ولا يحدث مثل ذلك فى محيطنا العلمى التربوى ؟

هـــنا كان الاحتمال الراجح المؤلم لى نفسيا ، أن لابد أن السبب يعود لى شخصيا ، إذ يبدو أننى لا أحسن " التجميع " و " التكتيل " ، ولا أجيد التعاون والإعلام .

صـــحيح أن ذلـــك لم يثننى عن مواصلة المسيرة ، لكن مظاهر أخرى بدأت تبرز هنا وهناك لتشير إلى الظاهرة الحقيقية الأشد إيلاما .

فمـــثلما نشـــهد فى عـــالم اليوم - على المستوى الدولى - اتجاها إلى التعاون والتكتل ونبذ الخصـــومات وقـــيام الاتحادات والوحدات السياسية والاقتصادية الكبرى ، نشهد بكل أسف ســـباحة ضد هذا التيار فى عالمنا العربى ، إذ نشهد مزيدا من التفرق والتحزب والتمزق ، فيبدو أن عالم التربية هو صورة أخرى للمزاج العربى العام : تمزقه الفرقة ، ويفت فى عضده التحزب ، وتبعثره الخصومة .

قـــال صاحبنا لمسئول جامعى كبير وهو يحاوره : إن أصابع اتهام كثيرة تشير إليك بأنك لم تقـــف مناصرا للتربويين فى الانتخابات التى شهدتها إحدى الكليات*** ، وإنما على العكس : ناصـــرت غيرهم . وبعد أن نفى المسئول هذا ، وجّه إلى صاحبنا السؤال : ومن كنتم تريدون منى أن أناصر ؟ لو كنتم وحدتم صفوفكم حول شخص واحد ، لكان لكم أن تحاسبونى ، أما والمرشحون عديدون ، فإننى لو وقفت بجانب (أ) فسوف أغضب (ب) و (ج) و (د) ، ونفس النتيجة لو انحزت إلى هذا أو ذاك .

وعـــاود صاحبنا التفكير ، فإذا به أمام تلك الحقيقة المحزنة ، أن التربويين متفرقون ، إن لم يضرب بعضهم بعضا ، فعلى الأقل ، لا يعاون بعضهم بعضا .

عـــندما يـــتولى مسئول من قطاع ما مسئولية كبرى ، نجد أن ذلك يكون بدء سيادة عصر معين، فإذا كان المسئول عسكريا ، بدأنا نشهد زحفا عسكريا على مختلف المواقع ، فإذا ما كان مهندسا ، بدأنا نشهد زحفا للهندسة والمهندسين ..وهكذا ، إلا بالنسبة للتربويين !

صـــحيح أن تلـــك الظاهرة ، فى التحليل العلمى والقومى ليست طيبة ، لكننا هنا إزاء واقع اجتماعـــى ، فضـــلا عـــن أنـــنا نشير إليها فقط من زاوية بعينها ، هى أن التربويين - خلافا للقطاعـــات الأخـــرى - إذا وصل أحدهم إلى أعلى ، فمعنى ذلك أن يشهد الزملاء الآخرون تحجيما لدورهم وخفوتا لصوتهم ، على عكس المتوقع ، باستثناء تلك الفئة التى تجيد حمل المباخر والتهليل والتصفيق !

وصـــحيح أن وصول تربوى إلى موقع عال أمر نادر ، ومع ذلك فالأمثلة القليلة التى شهدها ويشهدها تاريخنا التربوى ، تؤكد بكل الأسى والأسف صحة هذه المقولة .

وهـــنا بـــدأت أسترجع مرة أخرى ما حدث عندما ظهر الكتاب السنوى لأول مرة ، لا بل عـــندما شـــاع خـــبره وهو ما زال بالمطبعة ، اتصل بعضهم بالزملاء الكُتاب ليرجوهم سحب دراســـاتهم حـــتى لا يصـــدر الكتاب ، وبدأت حملة شرسة على كاتب هذه السطور ، أبرز سخافاتها أنه يريد أن يكون " زعيما " !

وتـــتوالى الأمثلة حضورا إلى الذهن ، لا أريد أن أثقل على القارئ بتفاصيلها ، ولا الرد على تلك التفاهات لأننا لا نريد توسيع الجروح بل التئامها ، ولا نريد الرد بحجر آخر يدمر ويصيب، وإنما ردودنا الدائمة : عمل آخر ، وجهد ثان ، وثالث .

ومع ذلك تبقى تلك الظاهرة المؤسفة بحاجة إلى دراسة وتفكير :

عندما يقوم واحد من التربويين بعمل علمى أو تنظيمى أو فكرى ، مما يمكن أن يكون علامة علـــى الطريق ، لماذا لا يبادر الآخرون بمآزرته والتعاون معه ، وإنما على العكس ، يثيرون حوله الأقاويل ، ويصرفون عنه الأعوان ، ويقذفونه بالحجارة ، ويتربصون بمن يتعاون معه ؟

عـــندما يصـــل واحد من التربويين إلى موقع قيادى هام ، لماذا لا ينتهز الفرصة هذه ليبرهن للتاريخ وللجماهير وللرأى العام أن العلوم التربوية والنفسية أداة هامة وفعالة يمكن بها – متمثلة فى أساتذتها وباحثيها وخبرائها – أن تقوم بدور رئيسى فى التغيير والتطوير والإصلاح ، بدلا من ذلك الحرص البغيض على أن يبرهن على أنه هو وحده " عنتر التربية " وأن " أم التربية " لم تلد مـــثله ، لأنها عقمت بعده ، وأن غيره لابد أن يكون من " التوابع " فلا يقرب إليه إلا أصحاب منطق " المسايرة " ؟!

الحـــق أنـــى لا أملك إجابة عن هذه التساؤلات ، وإنما أطرحها مكتفيا بذلك ، لعلها تجد تفســـيرا لدى آخرين ، وإن كانت ردود الفعل على تساؤلات سابقة طرحتها على صفحات " دراسات تربوية " تكاد تصرخ : لا مجيب !! ومع ذلك ، فسوف أظل حاملا للأمل ..والقلم!

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٤ ، ١٩٩١

** نذكر القارئ بأن نظم المعلومات الحديثة والكومبيوتر لم يكن لها وجود فى عالمنا التربوى وقتها.

*** كان اختيار العميد وقت كتابة المقال عن طريق الانتخاب

منطق " المدرسة العلمية "
ومنطق " الشلة الشخصية "*

قال الزميل للأستاذ وهو يشكو له :

- إن فلانـــا ، بعد أن " أعطيته " الدكتوراه بفترة ، بدأ يزور عنى ويعارضى . إنه جيل لا يعـــرف الولاء ، ناكر للجميل . . يستكين ويساير ، طالما هو فى مرحلة الإعداد للماجستير والدكتوراه ، حتى إذا انتهى منها تمرد وتنكر و " تأستذ " بسرعة الصاروخ !

لقـــد كـــان أساتذتنا أسعد منا حقا ، فلقد ظللنا نحن - مهما كبرنا - نعترف لهم - قولا وعملا - بالأستاذية . ندين لهم بالولاء ، ولا نرفع أصواتنا فى وجوههم .

وسألت الأستاذ الذى حكى هذا الطرف من الحديث عن رأيه ، فكان مما قال :

- الحق أن الأمر بالنسبة لى ليس غريبا ، ذلك لأنه نفس منطق الحياة الشهير " داين تدان ". و " من زرع حصد " ، فليس من المتصور لمن يزرع شوكا أن يحصد عنبا وبلحا !

لا تـــتهموا الأجيال الجديدة بافتقادها الولاء ، فلا إنسان إلا وله ولاء . . . والسؤال هو : ولاء لمن ؟ ولماذا ؟

لقد كان عدد غير قليل من أساتذة الأمس ، يشكل الواحد منهم" مدرسة علمية " ، فنتذكر علـــى مصطفى مشرفة ، وعلى إبراهيم ، ولنذكر : طه حسين ، وأحمد أمين ، وأمين الخولى ، ومصطفى عبد الرازق ، وشفيق غربال ، وإسماعيل القبانى ، ويوسف مراد ، وغير هذا وذاك من جيل الرواد .

وعـــندما نقـــول " مدرسة علمية " فهذا يعنى تميز المنهج ، وتفرد العطاء ، وجدة الطرح ، وعمـــق، التفكير ، مما يمكن أن يشكل " علامة " على الطريق ويغزو تاريخ العلم ليحتل صفحة أو أكثر فيه .

والمدرســـة العلمـــية إذ ترتبط " برائد " فإن الريادة ، إذا كانت تقوم بالفعل بمثل هذا العطاء الفكرى والعلمى ، فإنها ، بالإضافة إلى ذلك ، تقتضى عطاء " إنسانيا " ونموذجا " أخلاقيا " . .

عطـــاء إنسانيا يتبدى فى التعامل مع التلاميذ بمنطق الأبوة الذى يفرز حبا ومتابعة وتضحية ، إلى الدرجـــة التى يجعل فيها مصلحة التلميذ لا تقل عن مصلحته هو من حيث الاهتمام . . أبوة علمـــية تجعله يتمنى - ويعمل على تحقيق ما يتمنى بالفعل ، لا بالقول - أن يكون تلميذه أفضل

منه ، تماما مثلما يريد الأب أن يكون ابنه أحسن منه ... يفتح بيته لتلاميذه ، فى جلسات علم ومناقشة ، ويصاحبوه فى محاضراته وندواته .

ونمـــوذجا أخلاقـــيا فى اللســـان الذى لا يذكر الآخرين أمام تلاميذ بسوء القول ... وفى الواجب الذى يؤدى بتمامه وفى وقته ، وعن طريقه هو ، لا عن طريق الآخرين .

هنا ، إذ ينبنى التلاميذ فى مدرسة بهذه الكيفية ، يكون ولاؤهم لمنهج ولفكر ، وبطبيعة الحال، ولمن يكون مبدعا ورمزا لهذا النهج وذاك الفكر ، ومن ثم يستمر الولاء والتقدير ، حتى بعد أن يختفى الأستاذ من على وجه الأرض .

ولكـــن هناك نفرا حديثا ، يتصور أن مركزه الإدارى ، يعنى بالضرورة أنه قد أصبح صاحب مدرسة . قد يكون عميدا أو رئيس قسم أو رئيسا لجامعة ، أو حتى وزيرا ، دون أن يفطن أن كل هذه المواقع - على أهميتها - لا تمنح ريادة . دائما ، الذى يمنح الريادة حقا ، هو " الدور " العلمـــى والفكرى الذى يؤدى ، حتى ولو كان ممن يقفون خارج هذه المواقع ، ذلك أن الولاء المرتبط بهذه المواقع ، من الطبيعى أن ينتهى بمجرد مغادرة أصحابها لها ، لأنه ولاء لموقع ، وليس لمنهج ، ولا هو لفكر !

وهـــناك نفر يفرض نفسه مشرفا ، زاعما أنه يريد أن يُكون مدرسة ! وما هكذا السبيل إلى إنشـــاء مدرســـة ... إن صـــاحب المدرسة ، شمس تشرق فكرا وعلما ، ومن هنا يهرع إليه التلامـــيذ، شوقا ورغبة ، لكن " القسر " و " الإرغام " بينيان استكانة مؤقتة ، تنقلب إلى تمرد بعد أن يتم المراد من رب العباد ، فضلا عن تولد الحقد والرغبة فى الانتقام .

وهـــذا النفـــر الحديث يؤمن بمقولة " جوع كلبك يتبعك " ، فلا يقابل تلاميذه إلا لماما ، ويُشـــعر تلميذه غالبا بأنه لا يفهم ، وعليه أن يستلهم أستاذه ما ينير له الطريق ، ولا بأس بين الحين والحين من التوبيخ والتقريع حتى يتربى على الطاعة !

إنه منطق " الشلة " التى تقوم على العلاقات الخاصة وأداء خدمات شخصية ، وبالتالى ، فمن الطبيعـــى أن يذهب التلميذ بعيدا عنها ، لأنه يكون قد دفع مقدما " ثمن " الدرجة التى حصل عليها ..

دفعه من خدمات علمية وغير علمية قدمها هو للأستاذ ..

دفعه من أعصابه التى احترقت ،

ومن وقته الذى كثيرا ما بدد بغير طائل ،

ومن إهانات تحملها مرغما .

لكـــن منطق المدرسة العلمية ، يدفع الثمن مؤجلا ... إن التلميذ من يظل ، طوال مرحلة الـــتلمذة يأخذ دون أن يعطى . يأخذ فكرا وصبرا ودقة ودأبا وأدبا ومنهجا وعلما ، ثم يتوج كـــل ذلـــك بدرجة علمية ، فيتخرج من المدرسة وهو " مدين " ، ويكون رد الدين فى صورة مـــتابعة لمـــنهج المدرســـة ، وفى صورة استمرار لحب الأستاذ الرائد ، وفى صورة عطاء فكرى وعلمى قائم على نفس المنهج ، مع لمساته هو ..

بالمدرسة العلمية تتقدم الجامعة وتستنير الأمة ،

وبالشلة الشخصية تتمزق الجامعة وتتخلف الأمة !

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٧٥ ، ١٩٩٥

إدارة الوقت فى التعليم المصرى*

مقدمة :

كـــل مخلوق فى هذا الكون ينتظم وجوده بعدان أساسيان ، بعد المكان ، وبعد الزمان ، فما من مخلوق إلا ويشغل حيزا من مكان ، ويستغرق فترة من الزمان ...

وتفاوت مستوى الرقى فى المجتمعات إنما يكون بعمق انفعالها ووعيها ببعد الزمان ، فالكائنات الحية ترقى عن الجامدة بما لها من إمكانية الانفعال بالزمان فتتغير وتنمو ...

والإنســـان يرقى عن غيره من الكائنات الجامدة والحية ، لا بانفعاله بالزمان فحسب ، وإنما بانفـــراده كذلك بالوعى بالتغير والنمو فى الزمان ، وهذا الوعى بالزمان هو الذى يجعل خبرته ومعـــرفته تتراكمان مما يتيح لكل جيل أن يبدأ من حيث انتهى سابقه فتتطور الجماعة البشرية وتـــتقدم ، وهكذا أصبح تفاوت مستوى الرقى والتقدم فى المجتمعات مرتبطا بمدى انفعالها ببعد الزمان .

وإذا كـــان التقدم يتطلب استثمار الموارد الطبيعية والبشرية وفقا للمنطق الاستثمارى وهو : أكـــبر عائـــد فى أقل وقت بأقل جهد ، فمعنى ذلك أنه أصبح يسعى كذلك إلى إدخال عنصر الزمن كمورد من موارد الاستثمار ، فلا يكفى أن يتطلع إلى إنفاق أقل قدر من المال ، أو أقل قدر من الموارد الطبيعية ، أو أقل قدر من المورد البشرى ، بل يتطلع أيضا إلى استهلاك أقل قدر من الزمن يكفى لإنتاج مردود أكبر .

أهمية دراسة الموضوع :

لقـــد اهـــتم المنظـــرون فى الإدارة والاقتصاد بالوقت بطريقة غير مباشرة ، فالاقتصاديون، بـــتحديدهم لعناصـــر الإنـــتاج ، لم يتعرضوا لعنصر الوقت ، بيد أن تركيزهم على الكفاية أو الإنتاجـــية ، وهو ما يقصد به إنتاج السلعة أو الخدمة بأقصر وقت وأقل تكلفة وجهد ممكن ، يظهر جليا أهمية الوقت لارتباطه بالكفاية ، أما بالنسبة للإدارة ، فإن عنصر الوقت واضح فى

---

* مجلـــة دراســـات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٥٤ ، ١٩٩٣ ، وكان قد سبق عرضها على شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم .

أهميـــته فى كتابات الإدارة العلمية وما جاء بعدها من نظريات ، فنظرية التخطيط تعتمد أساسا على الوقت ، تفترض ، دون جدل ، أهميته والالتزام بمضمونه ضمن الوقت المحدد . وإذا كان هـــذا الافتراض " الاهتمام بالوقت " غير متوافر ، فلن تجدى نظرية التخطيط كفلسفة ومفهوم شـــامل ، ولا الخطـــة كنقل للجانب النظرى إلى حيز التطبيق ، فأهمية الوقت والتقيد بالوقت والـــزمن المحدد تعتبر افتراضات أساسية فى علمى الإدارة والاقتصاد ، وكلاهما يهدف إلى تحقيق الكفاية المرتبطة أصلا بالوقت .

إن مـــن الممكـــن اســـتبدال وتعويض عناصر الإنتاج المعروفة ، فالمعدات المتعطلة يمكن أن تســـتبدل، وكذلك رأس المال والقوى العاملة التى تترك العمل لسبب أو لآخر يمكن تعيين بديل لهـــا ، أمـــا عنصر الوقت ، فلا يمكننا استبداله أو استعادته بأى شكل ، فهو أهم وأغلى وأولى بالعـــناية من العناصر الأخرى ، والكل يعرف أن الفرد والمؤسسة والدولة تضع ميزانية للصرف والادخـــار ، و لم نســـمع حتى الآن بمن يضع ميزانية للوقت ومحاولة استغلاله بكفاءة ، فالدول الآخذة بسبيل التطور ، تهدف إلى تحقيق التنمية والتطوير بأسرع وقت ممكن لتتمكن من تحقيق الرفاهية لشعوبها واللحاق بغيرها من الدول التى سبقتها فى هذا المضمار .

قيمة الوقت فى الثقافة المصرية :

هـــناك تفـــاوت فى أهمـــية الوقت ونمط استهلاكه بتفاوت المستوى الحضارى للمجتمع ، فالمجـــتمعات المتقدمة ، وهى غالبا تعتمد على الصناعة بما تشمله من أجهزة ومعدات وآلات ، تكـــون وحدة الزمن فيها هى الثانية أو الجزء من الثانية ، أما المجتمعات المتخلفة والنامية ، وهى غالـــبا ما تكون معتمدة على الرعى أو الزراعة ، أو هما معا ، مثلما نرى فى مصر وسائر الدول العربية ، تكون الوحدة الزمنية فيها هى " المواسم " أو الأسابيع ، فالأفراد فى المجتمعات المتقدمة ينظـــرون إلى الوقت باعتباره موردا أو عنصرا ثمينا ونادرا فى الحياة ، فهو - فى منظورهم - لا يمكن شراء المزيد منه ، أو استئجاره ، أو تخزينه ، وإذا استخدم أو انقضى ، فإنه ينتهى إلى الأبد

ومع أن الوقت ثمين ونادر فى هذه الحياة ، إلا أن الملاحظ أن المواطنين فى مجتمعنا ، فى كثير مـــن الأحيان ، وفى كثير من المواقع ، غالبا ما يكون وقتهم رخيصا نسبيا ، وهناك فئات كثيرة تميل إلى تضييع الوقت وتبديده فى أنشطة تستنفذ قسما كبيرا من الوقت ، ويكون مردودها أو العائد منها عادة ، قليلا جدا .

وإذا كانـــت طبيعة نمط الإنتاج الزراعى ، بالأسلوب المتخلف قرونا طويلة ، قد أرسى ، إلى حـــد كـــبير ، بعض العادات والنظريات المهلكة للوقت لدى كثير من مواطنينا ، إلا أننا ، من ناحـــية أخـــرى ، نلحظ بقدر كبير من التقدير ، ما يوليه الدين الإسلامى من أهمية ملحوظة للوقت ، فحياة الإنسان هنا تدور وفقا لمعايير زمنية تتفاوت وحداتها ، كما نرى فى مدة الحج ، وفى شهر رمضان ، من حيث الارتباط بمواقيت الفطور والسحور ، هذا فضلا عن انتظام الحياة اليومـــية بمواقيت للصلاة محددة بالساعة والدقيقة خمس مرات يوميا ، والحكمة الدينية القائلة : اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا . فكل هذا من المفروض أن يجعل الإيقاع الزمنى للإنسان محسوبا بدقة بحيث يفترض أن ينعكس هذا على سلوكه .

ولعـــل ما يؤكد التقدير الدينى للوقت ما نلاحظه من تسمية بعض سور القرآن الكريم بأسماء زمن ، مثل سورة (الجمعة) و (الفجر) ، و (الليل) و (العصر) ، فضلا عن قسم الله عز وجل به .

الحالة الراهنة لميزانية الوقت فى التعليم المصرى :

وهكـــذا ، مثلما يجد المجتمع حتما عليه أن يضع ميزانية يحدد فيها الموارد المالية وحجمها ، كذلك أوجه الإنفاق المختلفة ، أصبح حتما عليه ، فى العصر الحاضر ، أن يضع ميزانية للوقت يحدد بها الوقت المتاح ، وأوجه استهلاكه فى كل قطاع من قطاعات الخدمة والإنتاج .

ولقـــد قطعـــت المجـــتمعات المتقدمة شوطا مهما فى مجال الاهتمام بالوقت وكيفية ترشيد استهلاكه وحسابه وتوزيعه ، مما أصبح معروفا باسم (إدارة الوقت) .

كـــذلك فقد عرف باحثون فى مصر الطريق إلى هذا الموضوع الهام ، فتمت بعض الدراسات فى مجال إدارة الأعمال ، مما وفر إلى حد ما عددا من المصادر التى يمكن الاعتماد عليها .

لكـــن مجـــال الإدارة التعليمـــية فى مصر - فى حدود علمنا المحدود - لم يشهد بعد مثل هذا الاهـــتمام ، لا من حيث التطبيق والتنفيذ فحسب ، بل كذلك من حيث البحث والدراسة مما يضع الباحث فى الوقت الحالى فى مأزق لا يحسد عليه ، ذلك أن العادة قد جرت ، عند التصدى للمواجهة العلمية لقضية من القضايا أو مشكلة من المشكلات ، أن نسلك أحد سبل ثلاثة على الأقل :

الأول : أن نتجه إلى "الواقع " و " الميدان " مسلحين بالأدوات العلمية اللازمة ، مما تحفل به مناهج البحث العلمى المعروفة . ، وبحكم طبيعة دراسات المجلس القومى للتعليم ، فإن السبيل قد لا يكون متاحا .

الثانى : أن نتجه إلى المخزون البحثى المتمثل فى الجهود العلمية السابقة التى قام بها كتاب ومؤلفون وباحثون من قبل فى قضايا ومشكلات ذات صلة مباشرة بما نواجهه ونفكر فيه ، وهذا أيضا غير متاح ، نظرا لخلو المكتبة العربية من أية دراسة فى إدارة الوقت فى التعليم* .

الثالث ، أن يتجه الباحث إلى فكره الخاص وتأملاته العقلية ، وعن طريق البراهين المنطقية ، والأقيسة العقلية ، محاولا تناول الموضوع ، وهذا الطريق غير مناسب بالنسبة لموضوعنا ، فهو ليس مسألة فكرية مجردة ينفع معها هذا السبيل ، ولكنه قضية تتصل بحركة الواقع التعليمى وتتشابك مع العديد من الأبعاد المجتمعية .

وعندما نجئ إلى ميزانية الوقت ، فسوف نجد لدينا تقسيما لبرامج التعليم إلى مراحل ، كل منها يستغرق عددا معينا من السنوات :

١- مرحلة التعليم الأساسى ، ومدتها ثمانى سنوات (فى ذلك الوقت) .

٢- مرحلة التعليم الثانوى ، ومدتها ثلاث سنوات .

٣- ومرحلة التعليم العالى والجامعى ، ومدتها تبدأ من أربع سنوات فى بعض التخصصات ، وتزيد عن ذلك بدرجات متفاوتة فى بعض آخر ممن التخصصات .

وهذا التقسيم هو ما يعرف " بسلم التعليم " الذى نلاحظ أنه ، من الناحية الرسمية ، لا يفسح وقتا لمرحلة ما قبل دخول المدرسة فى سن السادسة ، وإن كان هذا لا ينفى قيامها فعلا فيما يسمى " بدور الحضانة " و " رياض الأطفال " ، لكنها تسير على قاعدة "الاختيار " و " التطوع " .

وخلو النظام الرسمى من " وقت " لهذه المرحلة ، قد لا يتفق مع ما تمثله من خطورة فى بنية شخصية المواطن ، حيث أثبت ما يصعب حصره من بحوث ودراسات ، أن الملامح الأساسية للشخصية وبذورها الرئيسية تتخلق إلى حد كبير فيها .

وتتفاوت المجتمعات فى تقديرها للزمن الواجب إتاحته فترة التعليم الأولى ، لكن ، مما يمكن

---

* فى ذلك الوقت المبكر الذى قدمت فيه الدراسة إلى شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم

تقريـــره هنا بقدر من الاطمئنان ، أن المجتمع كلما سار شوطا أطول على طريق التقدم ، كلما زاد من الوقت المخصص لهذه الفترة من التعليم ، ذلك أن تقدم المجتمع يعنى ثراء حضاريا وزخما ثقافـــيا وتشابكا معقدا فى العلاقات الاجتماعية والاقتصادية وتعددا فى المجالات المختلفة وتنوعا خصبا فى الاتجاهات والأساليب ، مما يحتم إطالة فترة التعليم فى هذه المرحلة .

ولأن هذه المرحلة تتصل بالجذور المشتركة فى التكوين القومى العام ، أصبح المواطن غير مختار أن يستهلك الوقت المحدد للتعليم هنا أم لا ، وإنما أصبح الإلزام هو القاعدة .

ومـــن هنا كان المجلس القومى سباقا إلى المطالبة بمد فترة الإلزام حيث كانت من قبل ، ست ســـنوات ، حتى إذا تحقق هذا بالفعل عام ١٩٨١ فأصبح تسع سنوات ، إذا بهذه الفترة تنقص عـــام ١٩٨٨ عامـــا لتصبح مدة الإلزام ثمانى سنوات ، مما كان له أثره فى تحجيم كم ما يتعلمه التلاميذ ، هذا التحجيم الكمى ، كان له أثره على " كيف " التعليم مما أثبتته بحوث ودراسات أجريت بعد ذلك على يد عدد من الباحثين فى بعض كليات التربية .

ويـــرتبط بقضية الوقت ، مسألة مدى مناسبة الوقت لتعلم وتعليم مقرر معين ، كأن يبدأ فى تعلـــيم اللغة العربية والدين فى بداية التعليم الأساسى ، ويؤخر تعليم اللغة الإنجليزية على سبيل المثال ، وكأن يؤخر تعليم الفلسفة إلى نهاية المرحلة الثانوية . .وهكذا .

ومـــن الملاحـــظ أن تحديـــد مثل هذه المسائل لا يتم - حتى الآن - وفقا لبحوث ودراسات علمية، وإنما يتم هذا التحديد بالاجتهاد الشخصى ، وأحيانا بالتوارث ، وأحيانا أخرى بالتقليد، وعلـــى سبيل المثال ، فقد كان التشعيب قديما يتم فى السنة الأخيرة بالتعليم الثانوى ، فيما كان يعـــرف " بالتوجيهـــية " ، ثم أصبح فى السنتين الأخيرتين فترة طويلة ، ثم أعيد الآن ليصبح فى السنة الأخيرة ، فلماذا كان هذا ؟ ولماذا كان ذاك ؟ الحق أن التبريرات ، هنا وهناك ، لا تعدو أن تكـــون مجرد استنتاجات وفقا لرؤى اجتهادية تسلك سبل القياس العقلى والبرهنة المنطقية ، دون الاستناد إلى بحسات فى تربة الواقع التعليمى .

ونفـــس الشئ يمكن التساؤل عنه بالنسبة - مثلا - لعدد الحصص الذى يحدد لكل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى : ٣٢ أو ٣٤ أو أقل أو أكثر .

الحـــق أننا لا نجد بين أيدينا إجابات " علمية " عن مثل هذه التساؤلات ، ولعل هذا يبرز لنا الـــذى قدمـــناه من الصعوبات البحثية والمنهجية المتعددة التى تواجه من يتصدى للتناول قضية

الوقت فى التعليم ، مما يجعل جهدنا بالفعل يتركز فى هذا الاتجاه ، وإثارة الاهتمام ، دون الادعاء بالقدرة الكاملة على تقديم حلول وافية وإجابات شافية .

وإذا كانت التربية فى معناها الشائع عند الجميع تعنى نمو ا شاملا متكاملا لجوانب الشخصية المختلفة، فإن الترجمة العملية لهذا تقتضى تعدد المجالات والسبل التى نعلم من خلالها التلاميذ ونربيهم ، من معارف ، واتجاهات ومعلومات ، وقيم ، وميول ، ومهارات .

وهذا يعنى أيضا حفظ التوازن النسبى بين ما يجب أن تحتله مجالات التعليم المختلفة من حيث وفاء كل منها بكل قطاع من قطاعات الأهداف التربوية الثلاث : الأهداف المعرفية ، والأهداف الوجدانية ، والأهداف المهارية .

لكننا نجد الأهداف المعرفية هى التى تحظى بنصيب الأسد فى الوقت المخصص للتعليم ، فالمتأمل فى جداولنا الدراسية سيجد كم الحصص والساعات فيها مخصص لتعليم المقررات المعرفية المعروفة : تاريخ ، جغرافيا ، لغات ، علوم ... إلخ ، ونسبة قليلة للغاية للمجالات الأخرى ، سواء الداخلة فى المنهج مثل التربية الرياضية ، والتربية الزراعية ، وغيرهما ، أو المصاحبة للمنهج مثل الأنشطة المتعددة .

صحيح أنه من خلال بعض المقررات المعرفية يمكن تعلم أهداف وجدانية وأهداف مهارية ، إلا أن واقع طريقة التعليم فى مدارسنا يشير إلى أنها ما زالت تدور فى فلك " التلقين " ، مما يختزل العملية كلها على وجه التقريب لتصبح " خزنا معرفيا " ، وتصبح نتائج التعلم والتعليم " عهدة " لابد وأن يردها التلميذ وقت الامتحان ، ثم يقطع علاقته بها بعد ذلك .

كذلك تحتل مسألة طول العام الدراسى أولوية واضحة فى حساب الوقت المخصص للتعليم ، وفى فترة من الفترات القريبة تضخم مجموع العطلات الرسمية ليفوق مثيله فى معظم بلدان العالم، ويكفى للتدليل على ذلك أن هذه العطلات كانت كما يلى :

٥ أيام لعيد الأضحى + ٤ أيام لعيد الفطر + يوم واحد لكل من المناسبات التالية : ٦ أكتوبر - ٢٤ أكتوبر - ٢٣ يوليو - ٢٣ ديسمبر - ٢٢ فبراير - ١٨ يونيو - رأس السنة الهجرية - مولد الرسول صلى الله عليه وسلم - أول مايو - عيد ثورة ليبيا - عيد ثورة سوريا ، وإن كانت بعض هذه المناسبات أحيانا ما يجئ وقتها أثناء العطلة الصيفية ، مما يعنى عدم تعطيلها للعمل التعليمى . وعندما بدأت موجة الانتقاد الشديد لهذا الأمر ، أبطلت بعض هذه المناسبات

كعطلـــة بالنسبة للدوائر الحكومية ، ولكنها استمرت عطلة بالنسبة للمدارس والجامعات بصفة عامة فترة من الوقت ، لكن الكثير منها - والحق يقال - قد تم التخلى عنه فى الفترة الأخيرة .

يضاف إلى هذه المناسبات الرسمية التى تعطل فيها المدارس والجامعات ، عطلة نصف العام التى تبلغ عادة أسبوعين ، هذا فضلا عن الوقت المنفق فى الامتحانات الشهرية ، وامتحانات نصف العام ، وامتحانات آخر العام .

وقد كان العام الدراسى يبدأ فى أوائل أكتوبر لينتهى فعليا وعمليا ، من حيث التدريس ، فى أواخر شهر مارس ، فى أحسن الأحوال ، مما كان يعنى أن المحصلة النهائية لم تكن تزيد عن عام دراســـى مدته أربع وعشرون أسبوعا ، قد تتخللها بعض العطلات الرسمية مما أشرنا إليه ، فإذا علمنا أن العام مدته ٥٢ أسبوعا ، تبين لنا أن الوقت الفعلى كان يقل عن نصف العام ، مما قد لا نجـــد له نظيرا فى معظم البلدان ، حتى تلك البلدان التى تشاركنا ، بل قد تقل عنا فى درجة ومستوى النمو ، وفقا للمعايير العالمية .

ولم يقـــف الأمـــر عند هذا الحد ، فقد تضافرت عوامل عدة ، لا مجال للتحدث عنها هنا ، لـــتجعل من اليوم المدرسى نفسه نصف يوم ، وفى بعض الأحوال ، ثلث يوم ، حيث اضطرت مـــدارس كثيرة أن تعمل فترتين فى اليوم الواحد ، وأن تعمل مدارس أخرى ثلاث فترات ، مما يـــوجب بالضرورة ، فى هذه الحال ، تحجيما كبيرا للقدر المتعلم ، بل وفى نوعه وكيفه . هذا وقد بلغت جملة المدارس التى تعمل يوما كاملا فى العام ٨٩/ ١٩٩٠ ، حوالى ٣٣ % من جملة مـــدارس التعلـــيم العام ، مما يعنى أن ثلثى المدارس لا تعلم إلا نصف اليوم ، أو ثلثه ، وبعبارة صريحة : نصف نصف العام أو ثلث النصف !!!

ولابـــد من الإشارة إلى المحاولات الحالية التى تسعى إلى إطالة العام الدراسى ، وهى محاولات تســـتحق التـــنويه والتقديـــر ، لكننا فى الوقت نفسه لا ينبغى أن نغض البصر عما يحدث فعلا وواقعـــا، من حيث توقف التعليم فى أواخر شهر مارس عادة ، ويصبح " المد " إلزاما والتزاما بمجرد " الوجود " الفيزيقى دون عمل حقيقى .

والامـــتحانات مرحلة هامة من مراحل العملية التعليمية مما يقتضى أن تحتل موقعا فى ميزانية الـــوقت يتفق مع موقعها فى العملية التربوية ، إلا أن الوقت الحال الذى تستهلكه الامتحانات يشير إلى أمرين مهمين :

أولهما ، أنها تستغرق وقتا أطول مما يجب ، بحكم إجراءات بيروقراطية عتيقة ، فأيام الامتحان نفسها محدودة ، لكن تسبقها أيام طوال تستغرق عدة أسابيع فى الشهادات العامة ، خصوصا فى وضع الأسئلة ، وتشكيل " الكنترول " ، واختيار الملاحظين والمراقبين ، وإعداد أوراق الإجابة ، وما إلى هذا وذاك من إجراءات ، وبعد أن تتم الامتحانات ، تبدأ عمليات التصحيح والمراجعة ، ثم عمليات الرصد والمراجعة كذلك ، فعمليات استخراج النتائج ، مما يستغرق كما قلنا فعلا عدة أسابيع تالية . ولأن أماكن التعليم محدودة ، نضطر إلى شغلها فى عدة امتحانات متتالية لأنواع ومراحل مختلفة من التعليم : نقل وشهادات ، مما يجعل المحصلة الكلية لجملة الامتحانات الخاصة بالتعليم قبل الجامعى تستهلك مدة قد تزيد عن ثلاثة شهور .

ثانيهما : أن الامتحانات ، لو كانت تشكل عملا تربويا يؤدى إلى النمو الفعلى وتطوير العملية التعليمية ، لربما لم نستكثر هذا الوقت كله المنفق فى الامتحانات . إن الامتحانات ، كما هو مفروض ، عملية " تقويم " لمختلف عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها ، لها أصولها وأسسها ، لكنها تقف عندنا عند حد قياس الكم المعرفى المتحصل ، وربما دون أن تحفل بمهارات التفكير الأساسية . وهى كذلك تعتبر - فى الواقع التنفيذى حاليا - خطوة منتهية ، بينما المفروض أن تؤدى إلى عملية " تغذية راجعة " ، نقوم عندها بإعادة النظر فى الأهداف التربوية ، وفى المحتوى التعليمى ، وفى وسائط التعليم ووسائله ، وفى طرق التدريس ، ومن هنا فإن لنا أن نعتبر هذا الكم الكبير من الزمن المنفق فى الامتحانات يفوق كثيرا كل النتائج الحادثة من هذه العملية ، تماما مثلما نرى فى المشروع الاقتصادى من ينفق ملايين الجنيهات ليحصل على عائد يحسب بمئات الجنيهات !!

وتشتد أزمة الوقت المنفق فى الامتحانات بصفة خاصة فى امتحانات الثانوية العامة ، فهى الأكثر استهلاكا للوقت من بين مختلف الامتحانات ، وترتبط امتحانات الثانوية العامة ، ربما أكثر من غيرها بظاهرة هامة لابد من الاعتراف بها ودراستها تمهيدا لعلاجها ، ألا وهى ظاهرة انقطاع الطلاب عن الدراسة قبل الامتحان بعدة أسابيع ، مما لابد معه أن نقف عندها بعض الوقت :

إذ تأخذ ظاهرة انقطاع الطلاب عن مدارسهم قبل نهاية العام الدراسى صورة المشكلة مع منتصف شهر مارس تقريبا ، وحجة الطلاب - وربما يوافقهم بعض أولياء أمورهم - أن

الامتحان يجب أن تسبقه فترة يعتكف فيها الطالب متفرغا للتحصيل والتركيز ، لأن الأسئلة لن تقيس إلا ما خزنه التلميذ فى ذهنه من معارف ومعلومات .

وتحاول المدارس بشتى الوسائل مقاومة هذا التيار الخاطئ ، ولكن لا تستطيع إلى ذلك سبيلا . وهكذا لا يكاد شهر مارس ينتهى حتى تكون المدارس الثانوية - أو بعضها على أحسن الفروض - قد توقفت بها الدراسة تماما أو كادت ، وحينئذ نصبح وجها لوجه أمام الحقائق التالية :

- طاقـــات من المعلمين معطلة ومحبوسة داخل المدارس ، وكل عملها تقريبا أصبح التوقيع بالحضور والانصراف ، بينما المناهج لم تستكمل بعد لالتزام المدارس بخطة توزيع أبواب المـــنهج على أشهر السنة الدراسية . وهذا التوزيع يفترض انتظام الدراسة حتى آخر يوم قبل الامتحان ، أو قبله بوقت قليل . كذلك نجد أن ما يدرس من المناهج فى هذه الفترة القلقة يتم على عجل ، وبصورة فجة ، ومع قلة قليلة من الطلبة يواظبون على مضض ، خـــوفا من الفصل بسبب الغياب الذى أسرفوا فيه أثناء العام ، و لم يدخروه ليحميهم من غضب المدرسة ، وتوقيع جزاء الفصل عن المنقطعين عن الدراسة فى هذه الأيام .
- وعلـــى فـــرض أن التلميذ قادر على حشو ذهنه بالمعلومات واستيعاب المناهج بعيدا عن المدرسة ، وبوسائله الخاصة ، فأين هذا من التطبيق والتدريب الذى يكشف عن المهارات وينمـــيها ؟ ثم أيـــن هذا من الحياة الجماعية بين الأقران ، وتفاعل التلميذ مع زملائه فى المدرسة تحت سمع المعلم وبصره ، مما يهيئه للانتفاع بما تعلم فى مختلف المجالات ؟ تلك بلا شـــك أهداف تربوية هامة تضيع بانقطاع التلميذ عن المدرسة ، وتوجيه كل طاقته إلى الحفظ واختزان المعلومات ليوم الامتحان .
- وهـــناك جانب من جوانب المشكلة لا يقل خطورة عن كل ما تقدم ، ذلك الجانب هو التأثير السلبى على الحالة النفسية لكل من المعلم والطالب على السواء ، فإحساس الطالب بأن بعده عن المدرسة أجدى عليه وأنفع له من الحضور ، وشعور المعلم بأن عطاءه يقابل بمـــثل هـــذا العقوق والنكران ، وأن تلاميذه منفضون عنه غير آسفين ، وهذا الإحساس الخطـــير يفصم عروة الود التى يجب أن تتوثق بين المعلم وتلميذه ، وما أقسى هذا الشعور وما أبعد أثره بالنسبة للجميع .

وقد يذهب البعض إلى أن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية هو سبب هذه المشكلة ، ولكننا نتساءل : و لم لا تكون الدروس أثرا من الآثار الكثيرة التى تنجم عن هجر التلميذ لمكان التعليم

الطبيعـــى ، فقـــد وجد البديل والعوض - من وجهة نظره - خارج المدرسة ، وحقق رغبته فى الانطلاق والتحلل من الضوابط والقيود ؟

وربما يقال أن سبب انصراف التلاميذ عن المدارس فى الفترة الأخيرة من العام الدراسى وإقبالهم علـــى الـــدروس يـــرجع إلى الشعور بقصور الأداء داخل الفصل وهبوط المستوى التعليمى فى المدارس بسبب عوامل كثيرة ، من أهمها :

I- نقص فى عدد المعلمين فى بعض التخصصات وضعف كيفى فى كثيرين .

II- كثافة عدد التلاميذ فى الفصول .

III- قصور الإمكانات فى الجامعات ومجالات النشاطات المختلفة ... إلخ .

والواقـــع أن ذلك ليس سببا جوهريا فى كثرة الغياب فى نهاية العام الدراسى ، بدليل انتظام المدارس أول العام انتظاما ملحوظا ، على الرغم من كثرة التنقلات والترقيات ، وما إلى ذلك ، مما يمكن أن يسبب بعض الاضطراب فى المدرسة .

صور أخرى من الهدر الزمنى :

يضـــاف إلى ما سبق أن أشرنا إليه من أن تعدد فترات اليوم المدرسى وقصر العام الدراسى ، والعطـــلات الصيفية والرسمية ، والامتحانات ، تمثل هدرا واضحا للوقت ، يمكن أن نشير إلى صور أخرى تتبدى فى الأمثلة التالية :

- الفصـــول الطائرة ، وهى ظاهرة يصبح بمقتضاها عدد من الطلاب يفوق عددهم (ربما) الخمســـين ، ومعهم مدرسهم ، لا يجدون فصولا أو أماكن للدراسة ، ويظلون فى انتظار خلو أحـــد الفصول بسبب أو لآخر ، ثم يحتلونه للدراسة ، ويثير هذا قدرا من القلق والاضطراب فى الـــنظام المدرســـى ، بالإضـــافة إلى الهدر الزمنى الحادث نتيجة ذلك ، ولا ننسى الأثر النفسى للإنسان الذى يشعر أنه بلا مأوى !

- الحصص الاحتياطية ، والتى يتولاها مدرسون غير متخصصين فى المادة فى أغلب الأحوال ، وهـــى تحـــدث نتـــيجة غياب أحد المدرسين أو أكثر ، وغالبا فإن المدرسين لا يستغلون تلك الحصص ، بل قد تتحول إلى فترات لهو ولعب .

- ارتفـــاع معدلات غياب المدرسين ، نتيجة لعوامل كثيرة ، أبرزها ، فى التعليم الابتدائى ، حمل السيدات وانقطاعهن عن المدرسة .

= تأخـــر المدرسين المنتدبين عن التواجد فى المدرسة فى بداية العام ، خاصة من هم فى أماكن بعيدة ، مما يعطل العملية التربوية بشكل ملحوظ .

= تأخـــر الكتب الدراسية ، الأمر الذى يجعل من أصعب ، بالنسبة لبعض المدرسين ، التفاعل الجدى مع التلاميذ أثناء عملية التعليم ، ويجعل عسيرا على التلاميذ مذاكرة دروسهم .

= التغيير المستمر لجداول الدراسة لسبب أو لآخر .

= إعارات المدرسين ، وخاصة بالنسبة لبعض التخصصات التى تعانى من نقص .

= الغياب الملحوظ فى المتابعة المستمرة والفعالة للأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة ، مما يهدر الكثير من الوقت ، ويسمح للبعض بالاستمرار فى هذا الهدر .

هذه الصور التى سقناها إنما هى على سبيل التمثيل ، وليس على سبيل الحصر ، وهى كلها مما يتصل بالعملية التعليمية ، ويبقى بعد ذلك أن نتجه إلى الإدارة التعليمية .

" الوقت " فى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية :

ليســـت القضـــية فى برامج التعليم هى فقط قيام المعلمين بتعليمها للطلاب وامتحانهم فيها ، فمـــثل هـــذه العملـــية ترتبط بها عمليات أخرى عديدة ومتنوعة ، متشابكة تتصل بالتخطيط والتنســـيق والـــتمويل والمـــتابعة ، مما ينضوى تحت مظلة " إدارة التعليم " سواء على مستوى المدرســـة، أو علـــى مستوى الإقليم ، أو على المستوى المركزى العام ، وبالتالى لا بد أيضا من النظـــر فى كيفية إنفاق الوقت فى هذا القطاع بصفة أساسية ، خاصة ونحن نعلم علم اليقين أن ســـوء تنظيم مثل هذا الوقت وإهداره ينعكس بالضرورة على العمل التعليمى المباشر المتمثل فى عملية التدريس .

وعلى غير ما هو الأمر بالنسبة للمعلمين ، فإن الوقت فى إدارة التعليم ، مثله - إلى حد كبير - هـــو مثل الوقت بالنسبة لإدارة الأعمال جميعا ، وبصفة خاصة فى القطاع الحكومى ، محدد بســـاعات بعينها فى المجموع اليومى ، وفى بدء العمل ونهايته ، وفى العطلات الخاصة والعطلات العامة .

فـــإذا مـــا اتجهنا بغية النظر فى بعض مظاهر إنفاق الوقت ، فسوف نجد أمامنا تلك الظاهرة المعـــروفة وهـــى " كثـــرة الكلام " ، فالناس بطبيعتهم يحبون الكلام ، وفى المجتمعات المتخلفة خصوصـــا ، يعتبر " الرغى " أحد السموم القاتلة للوقت ، حتى فى أوقات العمل الرسمية ، ومن الأمـــثلة الـــتى يمكن الإشارة إليها ، ما نراه من بعض المدرسين ، فغالبا ما يبدأون مقابلة مدير

المدرسة ، أو الإدارة بالسؤال عن الأولاد والعائلة ، وعن الصحة ، وعن خطر التدخين ، وخطر الجلـــوس فى تيار الهواء ، وفائدة المشى والرحلات ، إلا أن العلاقات الشخصية والعائلية تضيف ضغطا جديدا على الوقت المتاح للكلام عن العمل .

ويجـــد بعض المعلمين أن بداية المناقشة بالسؤال عن صحة المدير وإطراء أفعاله الممتازة مدخل مريح لعرض موضوعاتهم ، وغالبا ما يجد ذلك استجابة من المدير ، فمن منا لا يحب الكلام عن كفاءتـــه وأعمالـــه الممتازة ؟ وعادة ما نجد أن هناك تناسبا طرديا بين كمية الكلام عن الأفعال الممتازة للمدير والاستفادة الشخصية المطلوبة منه ، فاستجابة المدير لهذه المداخل تشجع المعلمين على التمادى فيها .

وفى مصـــر تقوم الوزارة بتوظيف أعداد كبيرة من الموظفين فى الوظائف المختلفة ، سواء فى المدرســـة أو فى الإدارة التعليمية المحلية أو الإدارة المركزية . هذا فضلا عن تولى أعداد غير قليلة مهـــام ناظـــر ومدير المدرسة ووكيلها ، وهى - أى المدرسة - الموقع الذى يستحق أن تكثف الاهتمام به نظرا لأنها - إذا صح التعبير - بمثابة خط الإنتاج الأول ، وكل ما يحدث فى مختلف الأجهزة التعليمية إنما يصب فى النهاية فيها .

وتـــنفق الدولة أموالا كثيرة للمرتبات والبدلات وغيرها على العملية الإدارية التعليمية مقابل الأعمال التى يقوم بها الموظفون على مختلف مستوياتهم ، وتخصصاتهم وقت العمل لأداء واجبات الوظـــيفة ، إلا أن هـــناك عددا من هؤلاء لا يخصص الوقت كله للقيام بالوظائف الأساسية ، مهدرا باقى الوقت فى أعمال أخرى لا ترتبط بالعمل .

ويمكننا الإشارة إلى مجالات الوقت الضائع داخل مؤسسات التعليم فيما يلى :

- إنفاق بعض الوقت للاستعداد لبدء العمل "وهو غير وقت التحضير للعمل نفسه " .
- تناول الفطور وبعض المأكولات أثناء ساعات العمل .
- شرب الشاى والقهوة والمرطبات وغيرها .
- قراءة الجرائد والمجلات التى لا تتعلق بالعمل .
- قراءة أو كتابة رسائل خاصة أثناء وقت العمل .
- المكالمات الهاتفية الخاصة التى يطلبها المدرس أو الموظف .
- المكالمات الهاتفية الخاصة التى يتلقاها أو يستقبلها الموظف .
- الزيارات الشخصية داخل المدرسة أو الإدارة .

- الأحاديث والمناقشات والكلام الجانبى بين الموظفين والذين يُدرسون .
- استخدام دورات المياه .
- جلوس بعض المدرسين عند الرؤساء أو المدراء فى بداية كل يوم عمل .
- الجلوس بدون عمل نظرا لعدم وجود عمل كاف لتغطية ساعات العمل الرسمية .
- التأخير عن بدء وقت العمل .
- مغادرة المدرسة قبل انتهاء الوقت الرسمى المحدد .
- الخروج وترك مكان العمل أثناء أوقات العمل الرسمية، وذلك ل :

= مراجعة البنوك .

= العزاء فى حالة الوفاة والدفن .

= مراجعة معاملات خاصة بالأجهزة الحكومية أو غير الحكومية .

= زيارة الأصدقاء والأقارب بالأجهزة الحكومية وغير الحكومية .

=وجود ظروف طارئة بالمنزل .

= مراجعة المستشفى لشخص المدرس أو لأحد من الأهل أو الأصدقاء .

= الذهاب إلى مدرسة أخرى بخصوص الأبناء أو توصيلهم أو إحضارهم .

= مخالفـــات الشـــرطة ، تجديد الرخص ، تجديد ملكية السيارة ،وما شابه ، من استخراج بطاقة ..إلخ

= الذهاب إلى ورش إصلاح السيارات .

وهكـــذا نجد أن العملية التعليمية ، على الرغم من أنها " قلب العمل " المدرسى ، لكن ما يحيط بها من متغيرات " الوقت " بحاجة ماسة إلى النظر بعين الاعتبار ، حتى تستكمل منظومة التعليم ما هى بحاجة إليه من تطوير وإصلاح .

إعداد المعلم فى ظل مفهوم اللامركزية*

مقدمـــــــة :

من القواعد المقررة فى عالم العمل أن مطالب " الزبون " أو " العميل " هى التى تحدد إلى حـــد كـــبير نوع السلعة وشكلها ، أو الخدمة المزمع تقديمها ، وهذا يتفق مع المنطق والخبرة الحياتية ، فما دامت الخدمة أو السلعة سوف تقدم إلى أشخاص بعينهم أو إلى جهة بذاتها ، كان لابد من النظر بعين الاعتبار إلى ما ترغب فيه .

وقياسا على هذا فإن كليات التربية عندما تعد معلما فإنما تعده لينخرط فى سلك نظام تعليمى له مواصفاته وأشكاله ، وله فلسفته وأهدافه ، وله طبيعته وخصائصه ، مما يفرض على كليات التربية أن يكون هذا نبراسا لها طوال عملية الإعداد .

مـــن هنا لا يجئ القول باللامركزية فى إعداد المعلم هكذا منعزلا عن سياقه الوظيفى ، فضـــلا عـــن ســـياقه المجتمعى ، مما يفرض علينا فى التناول ألا نقتصر على كليات التربية وحـــدها ، بـــل نعـــرج أحيانا على معاهد التعليم العام التى سوف يعمل فى ظلها خريج كلـــيات التربية ، وعلى المجتمع المصرى الذى تعد فيه هذه المعاهد ، والكليات جزءا من نظامه التربوى .

السياق المجتمعى والتربوى :

فى أبـــريل مـــن عـــام ١٩٣٨ تولى " محمد محمود " زعيم حزب ما كان يسمى بالأحرار الدستوريين رئاسة الوزارة ، وكانت وزارة المعارف " التربية " من نصيب المفكر الكبير الدكتور محمد حسين هيكل ، بحكم انتسابه إلى الحزب نفسه .وبعد فترة قصيرة سافر هيكل فى إحدى جولاته الميدانية إلى أسوان ، وزار هناك مدرسة أسوان الصناعية ، كما يروى فى مذكراته ، فلما دخـــل إلى بهو الأفران حيث تصهر المعادن وجد حرارة مرتفعة إلى حد لا يطاق ، فقال يومئذ لناظر المدرسة : أنتم مدرسة صناعية فيكف لا تكون هنا مراوح كهربائية تلطف الحرارة ليزداد

---

* محاضـــرة ألقـــيت فى دورة تدريبية للقيادات الإدارية العليا بوزارة التربية والتعليم ، فبراير ٢٠٠٥ بدعوة من الدكتور أحمد جمال الدين وزير التربية .

إنتاج الأساتذة وانتباه التلاميذ ؟ فأجابه الناظر : إن عندنا هذه المراوح لكنها معطلة ، ومنذ ستة أشهر أخطرت الوزارة بالأمر ، وطلب إليها اعتماد ستة جنيهات لإصلاحها ، لكن رد الوزارة لم يصله بعد ، فابتسم الوزير ، وقال : ادفع يا أخى هذه الجنيهات الست من جيبك حتى يأتيك رد الـوزارة ، فهـى لا شك ستوافق على هذا الإصلاح ، فأجابه : لا أستطيع أن أفعل ، فلو فعلت لارتكبت مخالفة أعاقب عليها !

حـدث هـذا فى عام ١٩٣٨ ، على الرغم من أن الوزارة كانت قد استدعت خبيرا إنجليزيا فى التعليم (المستر مان) عام ١٩٢٨ لتقييم حالة التعليم فى مصر ، وأصدر تقريرا تـرجم إلى العربية عام ١٩٢٩ ، كان مما جاء به " إنه مما لا يحتمل الشك أن سياسة طبع التعليم بطابع واحد بأن تصدر الهيئة الرئيسية " الوزارة " خطط الدراسة وجداول أوقات الدروس وخطط الامتحانات النهائية وامتحانات النقل لاتباعها اتباعا شاملا إنما تؤدى فى الواقع إلى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم وتثبيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المعلمين ... " .

وهـذا أهـم ما أخذ على التعليم المصرى فى العقود الماضية ، بكافة مستوياته : نزوعه إلى " التنمـيط " وصـب الجمـيع فى قوالب واحدة ، فتندثر قدرات الإبداع وتضعف احتمالات الابـتكار، أو قل وكأنها سياسة " القطيع " الذين يساقون أمام عصا الراعى ، لا حول لهم ولا قوة ، بقدر ما يطيعون بقدر ما يكسبون الرضا من السلطة ، وبقدر الدقة فى التنفيذ بغير تعديل يذكر، بقدر ما يعتبر أمانة وإخلاصا ، وأهلية للفوز !!

صحيح أن د.هيكل استصدر لأول مرة قانون بتقسيم مصر إلى عدة مناطق تعليمية كخطوة مهمـة نحـو تفتيت المركزية ، لكن السلطة المطلقة ل " الديوان العام " ظلت هى المهيمنة على إدارة التعلـيم طـوال العقود التالية ، ذلك لأن المسألة ليست فى استصدار هذا القانون أو ذاك فحسب ، إذ ما أسهل هذا حقا ، وإنما هى ترتبط بدرجة عالية بجملة المناخ المجتمعى السائد عبر آلاف السـنين ، ومن هنا لا تجد المسألة تخص وزارة التربية فقط، ولكنها ظاهرة تنضح فى كل ركن من أركان الإدارة فى مصر .

فلو نظرنا إلى تصريحات أى رئيس للوزراء عبر عدة عقود ، فسوف تجده يردد دائما أنه، مع مجموعة الوزراء إنما يقومون " بتنفيذ " رؤية رئيس الدولة ، ثم لو نظرنا إلى تصريحات الوزراء ،

فسوف تجد كلا منهم يؤكد أنه يعمل دائما فى ظل " التوجيهات " العليا ، فماذا تجد من كل مسئول يلى هذا الموقع العالى الكبير ؟

إن القيمة الموروثة لنظام الإدارة فى مصر تؤكد على أنها تسير دائما فى اتجاه واحد ، من أعلى إلى أسفل ، وقلما ترتد بدورها من أسفل إلى أعلى ، ولو سقنا مثالا فسوف تجد مناهج التعليم ترسم دائما من خلال لجنة تشكلها الوزارة ، ثم " تنزل " ، مع الكتب المؤلفة فيها ، إلى الإدارات ، ومن الإدارات إلى المدارس ، ومن المدارس إلى المدرسين ، والمفروض أن تبدأ من أسفل ... فالمدرسون هم الذين يقفون عند خط الإنتاج الأول ..هم الأدرى بواقع الحال ، لكن يقف الأمر بهم عند حد التنفيذ ، وإن كان هذا لا ينفى أنه يطلب منهم أن يبدوا ملاحظاتهم على المنهج والكتاب ، لكن هذه الخطوة تظل شكلية إلى حد كبير ، وقلما سمعنا من قبل أن المناهج قد تغيرت أو أن الكتب قد جددت بناء على آراء وخبرات المدرسين ، إلا إذا تم لأحد اكتشاف أخطاء واضحة .

حتى التكنولوجيا الحديثة ، والتى تبدت فيما عرف باسم " الفيديو كونفرانس " كان يمكن أن تكون وسيلة فعالة لسماع صوت جماهير المعلمين والقيادات التعليمية ، يمكن لها أن تتحول — كما لمسنا فى فترة سابقة — إلى تفعيل قدرة صاحب السلطة الأعلى على متابعة كل همسة تقال وكأنه تحول إلى أداة تنصت على ما يقوله مجتمع التعليم .

لقد رسخ الميراث التاريخى الطويل فى الوجدان مع الأسف الشديد قيمة للسلطة جعلها وكأنها " معصومة " من احتمالات الخطأ ، والنظر إليها باعتبارها هى صاحبة الحكمة ، والتى ترى الأمور فى حقيقتها ، بينما سائر خلق الله يرى كل منهم جانبا بعينه دون آخر ، والسلطة العليا هى الأدرى بالمصلحة العامة ، فى الوقت الذى ينظر فيه كل فرد إلى الأمور من زاوية اهتماماته ومصالحه ، أو وفقا للتعبير القرآنى العظيم :(ما أُريكم إلا ما أرى) ، ومن هنا ورث المصريون بعض الأمثال الشعبية التى تعبر عن تقديس صاحب السلطة فقالوا : " اللى له ضهر ما ينضربش على بطنه " و " يا بخت من كان النقيب خاله "و " لو دخلت بلد ولقيتهم بيعبدوا عجل ، حش وارمى له " ...وهكذا .

وللراحل الدكتور جمال حمدان ، وغيره كثيرون ، تفسير تاريخى ثقافى جغرافى لأصول المركزية فى مصر مما جعلها ، معظم فترات التاريخ تتسم باللامركزية ، وذلك نتيجة لاعتماد مصر كلها — عبر ألاف السنين — على مصدر واحد يهبها الحياة وهو نهر النيل ، مما اقتضى

واحديـــة السلطة ، حتى تتمكن من تكتيل الجهود لحسن استغلاله ، ودرء مخاطره ، والعدل فى تـــوزيعه على سائر المواطنين ، ومن هنا كانت مصر أقدم دول العالم معرفة إلى طريق الحكومة الواحدة المهيمنة على مقاليد الأمور، وبلغ من سطوتها أن ألهها المصريون ، وقدسوها .

وعبر قرون كنا نلحظ فى قرانا أن كلمة " الحكومة " تبث الخوف فى القلوب ، وننظر إليها دائما لا على أنها " الراعية " ، أو الخادمة " ، بل هى المهيمن ، الجبار ، القاهر ، الذى يملك حق المنع ، كما يملك حق المنح ، لا راد لكلمتها ، حتى لقد كان " الباشكاتب " ، عبر عقود عدة فى الماضـــى القريب ، الذى لا يزيد راتبه عن أربعة جنيهات مثلا، صاحب سطوة تفوق آخرين مـــن الريفيين الذين يملكون أضعاف هذا الدخل ، لأن الأول هو الممثل للحكومة ، بينما الثانى هو الممثل للأهالى ، وفى سوق الزواج كانت كفة " الموظف " — مهما قل دخله - ترجح غالبا كفة التاجر والصانع ، مهما علا دخل كل منهما .

ومن هنا وجدنا تكالبا مميتا على السلطة أيا كان مستواها ، حتى لقد ظهرت تلك الشخصية الكاريكاتورية " عبده مشتاق " لتشير إلى شيوع الشوق المستعر إلى السلطة لدى الكثرة الغالبة.

ومـــع ما يصعب حصره من الممارسات امتدت لقرون ، والتى قامت على القهر والاستبداد والانفـــراد بالـــرأى ، مـــن قبل السلطة ، زاد الطين بلة أنها فى كثير من الفترات كانت سلطة خارجـــية ، حـــيث لم يحكم مصر من أبنائها أحد منذ عهد الفراعنة حتى عقود قليلة ماضية ، عـــندما تولى محمد نجيب رئاسة الجمهورية عقب إعلانها فى يونيو من عام ١٩٥٣ ، وكان من شأن هذا وذاك أن يرسخ مشاعر عداء بين الطرفين : الحكومة ، والأهالى ، فلو استقرأت الكثير من اللوائح والقوانين تستطيع أن تلمس وكأنها لا تثق فى الناس على وجه العموم ، وأن وظيفتها الأساســـية هـــى " الجباية " . وكذلك لو قمت بتحليل عينة من سلوكيات الناس فسوف تجد وكأنهم يتعاملون مع حكومة عدو أجنبى لا الحكومة المصرية.

أذكـــر منذ عدة سنوات أن دعيت أستاذا زائرا مدة ثلاثة شهور إلى إحدى الجامعات العربية وأردت استخراج تصريح للعمل ، فإذا بالموظف المسئول يطلب رسوم عام كامل ، فلما قلت له أن المدة هى ثلاثة شهور ، قال أنه يعرف لكن هكذا القانون ! قلت له إذن اعطنى تصريحا بسنة كاملة ما دمت ستأخذ رسوم سنة كاملة ، قال لكن تصريح رئيس الجامعة لك للعمل هو لمدة ثلاثـــة أشـــهر فقط ! فشعرت أن القانون يتيح للدولة فرصة أن تأخذ منى أكثر مما تستحق ، وبالتالى يجب معاقبتها ، لكن المواطن لو كان هو الفاعل لاستحق العقاب وربما التشهير به على

صـــفحات الصحف ! ومن هنا تساءلت بينى وبين نفسى : ألا يعد ذلك صورة من صور أخذ مال من غير حق ؟

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نسوق أمثلة على التعسف فى استخدام السلطة من قبل سلطات حكومية تجاه مواطنيها فى مجالات شتى ...

نقول هذا دون أن نقصد تثبيط الهمة أمام تلك الدعوة التى أطلقت ، وخاصة فى وزارة التربية والتعليم سعيا من أجل تسييد مبدأ اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر ، إذ لابد أن نحمد لأولى الشأن هذا ، وإنما لنضع أمام صاحب القرار جملة من المشيرات المجتمعية التاريخية الثقافية التى تبين أن المســـألة ليست سهلة ، ولا تتحقق بمجرد إصدار قانون ، أو جملة قوانين ، ولا حتى بمجرد الـــتدريب ، وإنمـــا تحتاج جهودا متواصلة وصبرا ، ومناخا ، وسياقا مجتمعيا يمارس لامركزية ويعيش مقوماتها والقيم والاتجاهات المرتبطة بها ، المدعمة لها . صحيح أن وزارة التربية لا تملك تغـــيير الميراث الثقافى والاجتماعى ، لكن ما يمكن وصفه بأضعف الإيمان ، هو أن تكون سلطة الوزارة العليا نفسها قدوة فى سلوكها الإدارى ، مع ضرورة " الاستمرارية " ، فمن شأن هذا ، أن يزرع الثقة فى كافة المستويات الإدارية على الاقتداء بالسلطة العليا .

فماذا عن كليات إعداد المعلم ؟

١ - أبـــرز مـــا يمكن التأكيد عليه هنا هو ضرورة التخلى عن ذلك "القالب " الواحد الذى صبت فيه جميع كليات التربية فى مصر .

لقد كنت فى زيارة لأستاذى الراحل د. أبو الفتوح رضوان ، فى منزله ، ووجهت إليه سؤالا يتصل بالسبب الذى جعل كليات التربية تضم فى كثير من الأحيان خمسة أقسام : أصول التربية — المناهج وطرق التدريس — التربية المقارنة — الصحة النفسية — علم النفس التربوى ، فكانت إجابـــته المفاجئة أنه هو مجموعة من زملائه عندما عادوا من بعثاتهم إلى الخارج ، كانوا خمسة ، فأنشأوا خمسة أقسام حتى يكون لكل واحد منهم قسم يرأسه وقال أنهم لو كانوا سبعة لأنشأوا سبعة أقسام؟!!

ومهما كان التحفظ على مثل هذا المنطق ، لكننا نقول أن هذا ما حدث فى أول الخمسينيات أو أواخر الأربعينيات ، فهل يمكن لعقل أن يقبل استمراره أكثر من نصف قرن ؟

بـــل حتى لو كان هذا التقسيم غير قائم على المنطق الشخصى الذى أشرنا ، وقام على منطق العلـــم والاحتـــياجات ، فهل يمكن لهذا المنطق أن يستمر أكثر من خمسين عاما ، رغم كل ما نردده فى كل أين وآن من أن " التغير " هو سمة الحياة الإنسانية ؟

وحتى لو فرضنا أن الكلية " الأم " محكومة بحكم الموروث الثقافى بالتقاليد والمصالح ، فلماذا حرصـــت كـــل كلية جديدة تنشأ على الدخول فى نفس القالب ؟ إن وجه الاختلاف الوحيد الذى نراه فى بعض الكليات هو اندماج قسم التربية المقارنة مع أصول التربية ، والصحة النفسية فى علـــم النفس التربوى ، ولخبرتى بواقع الكليات أؤكد أن هذا ليس بناء على فلسفة بعينها أو رغبة فى التمايز بقدر ما هو تيسير لمصالح وتحصيل لمنافع !

لمـــاذا لا تنفـــرد هذه الكلية وتلك بقسم لتقنيات التعليم ؟ أو قسم للتخطيط التربوى ؟ أو مستقبليات التعليم ؟ أو التعليم فى خدمة المجتمع ؟ أو تعليم الكبار ؟ . . . وهكذا ؟

وإذا كـــان تنوع الأقسام وتمايزها من كلية إلى أخرى يستتبع بالضرورة تنوعا فى مسميات المقررات وتمايزها ، إلا أن هذا التنوع فى المواد المقررة وتمايزها يمكن أن يتم حتى فى ظل النظام الحاضر لتصنيف الأقسام التربوية على الرغم من تحفظنا على هذا التصنيف .

٢- ولأن كلـــيات التـــربية تعد معلمى تخصصات معينة بالتعليم العام خاصة ، فقد حرصت الكثرة الغالبة فى كليات التربية على أن يتضمن هيكلها أقساما فى تخصصات علمية غير تربوية ، مثل اللغات والطبيعة والكيمياء والبيولوجى والعلوم الاجتماعية بفروعها المختلفة وهكذا .

هـــنا مكمـــن ضعف شهير ، حيث أن محدودية سنوات الإعداد ، وهى أربع سنوات ، مع ضرورة دراسة العلوم التربوية والنفسية ، فضلا عن بعض المقررات الثقافية ، والتدريب العملى (التـــربية العملية) ، يضيق من مساحة الفترة اللازمة للإعداد العلمى التخصصى ، فيشعر خريجو التـــربية بـــأنهم أقل مستوى وشأنا من زملائهم خريجى التخصصات المناظرة فى كليات الآداب والعلوم ودار العلوم .

والمـــنطق الذى تم الاستناد إليه هنا هو أن كليات التربية ، مثلا فى تخصص التاريخ ، لا تعد مؤرخين ، أو باحثين فى التأريخ ، ولا تعد أقسام الفلسفة فلاسفة أو باحثين فى الفلسفة ، وإنما تعـــد معلمين للتاريخ، ومعلمين للفلسفة ، ولمستوى معين يقف عند حدود الإعدادية أو الثانوية العامة مما لا يقتضى تبحرا وتعمقا فى التخصص .

لكـــن هـــذا المنطق يرد عليه أيضا بأن ساحة المعرفة العلمية بتخصصاتها المختلفة قد اتسعت اتســـاعا رهيـــبا ، وتعمقـــت وتنوعت ، بحيث يفرض هذا توسعا وتعمقا فى الإعداد العلمى التخصصـــى ، وأصـــبح بإمكان عدد غير قليل من الطلاب فى زماننا الحاضر أن يتعاملوا مع " الانترنت " فيجدون معلومات ومعارف شتى ، فهل يليق بالمعلم أن يجد نفسه أحيانا عاجزا عن أن يلاحق التدفق المذهل للمعرفة ؟

علـــى أية حال فنحن نتساءل هنا أيضا : وهل لابد من تنميط كليات التربية وفق هذا النظام القـــائم وحـــده ؟ لم لا تـــتاح الفرصـــة لبعض الكليات أن تترك الإعداد التخصصى لكليات التخصص الجامعية وتتفرغ هى وحدها للإعداد التربوى ، فتصبح كلية التربية كلية للتربية اسما وفعلا ؟!

٣- ومـــن الملاحظ أن الكثرة الغالبة من كليات التربية تعد لمعلم التعليم العام ، وتقوم كليات التـــربية النوعية بإعداد معلمى مواد أخرى وأنساق معرفية وعملية مهمة مثل تكنولوجيا التعليم والإعـــلام التـــربوى ورياض الأطفال ، وغيرها ، لكن هناك معلم التعليم الفنى الذى لا يحظى إعـــداده بمثل هذا الاهتمام الذى يحظى به معلم التعليم العام ، وهو الأمر يعكس نفس الوضعية بالنســـبة للتعليمين العام والفنى ، حيث يحظى الأول بنصيب الأسد من العناية والاهتمام ، على عكـــس الثانى ، وهو ما يتناقض كثيرا والدعاوى التى نكررها إلحاحا على " التنمية " وضرورة الـــتغلب علـــى مشكلة البطالة ، ومواجهة المشكلات الاقتصادية بحسم ، فضلا عن تكرارنا ضرورة احترام العمل اليدوى ، وبث قيم العمل والإنتاجية بين شبابنا .

وهـــنا نلاحـــظ أن هناك عددا محدودا للغاية من كليات التعليم الصناعى ، وندرة فى شعب لإعـــداد معلم التعليم التجارى ، وأيضا للتعليم الزراعى ، ومن ثم نتساءل عن إمكان أن تقوم بعـــض كليات التربية بإعداد معلمى بعض التخصصات فى التعليم الفنى ، سواء كان زراعيا أو صناعيا أو تجاريا ؟

البعض سوف يبادر إلى القول بأن كليات تربية جربت هذا بالفعل فى الثمانينيات ، ولم تنجح التجربة ، وهنا نتساءل : هل قام أحد بدراسة سبب الإخفاق ودرسنا : هل يمكن التغلب عليها أم لا ؟ هذا لم يحدث مع الأسف . والغريب أن تربية عين شمس أول ما بدأت فى تصفية نظام إعـــداد معلم التعليم الفنى ، بادرت سائر الكليات الأخرى بالاحتذاء بها . إنها صورة من صور النمطية والقولبة التى تشيع فى ثقافتنا بحكم شيوع المركزية قرون عدة .

لقد كان من أسباب الإلغاء أن كليات التربية لا تملك الإمكانات التى تمكنها من ذلك ، وهنا نقـــول أن لـــيس عليها أن تملك هذه الإمكانات ، لأن الإعداد التخصصى مفروض أن يتم فى كليات التخصص .

٤- ومـــنذ ســـنوات إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين (تربية عين شمس الآن) كان هناك حرص على أن تتبع المعهد ، ثم الكلية ، مدرسة أو أكثر تكون للكلية تماما كما تكون المستشفى لإعـــداد الطبـــيب ، وعرفت هذه المدارس باسم المدارس النموذجية ، مثل النقراشى والأورمان وفؤاد الأول (الحسينية) وفاروق الأول (إسماعيل القبانى) بالعباسية ، ثم تم إلغاؤها مع الأسف الشديد فى عهد وزارة السيد يوسف وزير التربية فى أواسط الستينيات .

وهنا نؤكد على ضرورة أن تقوم بعض كليات التربية على الأقل ، (ونتمنى أن يكون كلها كـــذلك) بالاتفاق مع وزارة التربية بتخصيص مدرسة تشرف عليها الكلية فنيا ، أى تقوم هى باختـــيار معلمـــيها من خريجيها المتقدمين ، وتقوم بتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة ، وطرق التعلـــيم الجديـــدة ، ونظريات التعلم الفعالة ، وتجريب الأشكال الجديدة المطورة من الكتاب المدرســـى ، أو تقنية تربوية جديدة وما إلى هذا وذاك من مستحدثات العلوم التربوية والنفسية ومـــا يرتبط بها ، حتى إذا ثبت نجاح هذا أو ذاك أمكن تعميمه تدريجيا فى مدارس أخرى ، وإذا ثبت فشله تجرى دراسة للبحث عن أسباب الفشل وتلافيها فيما بعد .

إن هـــذا لـــيس كلامـــا خياليا ، فقد أثبتت خبرة كلية التربية بجامعة عين شمس فى المدارس النموذجية أن هذه المدارس كانت تحتل المواقع المتقدمة فى مختلف مدارس البلاد من حيث التعليم والـــتعلم وممارسة الأنشطة المتصلة بما يدرسه التلاميذ ، حتى لقد كان الالتحاق بها عسيرا على كـــثيرين ، ممـــا جعلها تنفرد بانتقاء تلاميذها ، فإذا كان مثل هذا عسيرا الآن أن يحدث لكل كليات التربية ، أفلا تقتضى اللامركزية أن تقوم بعض الكليات به ؟

٥- ولعـــل أبرز ما يمكن أن يفتح الطريق على مظهر مهم من مظاهر اللامركزية هو ضرورة إعـــادة النظر فى بعض التشريعات التى تجعل اختيار العاملين بالدولة يسير وفق نظام متماثل فى جهاز الدولة وكذلك نظام المحاسبة والاستغناء والأجر .

صـــحيح أن الفلســـفة التى تكمن وراء هذا هو ما يظن أنه تكافوء للفرص ، وتحقيق العدل والمســـاواة بين الناس ، لكننا ننسى فى الوقت نفسه أنه يفتح الباب للمساواة بين الذين يعملون

والـــذين لا يعملون، بين المجتهدين المبتكرين والتقليديين ، ومن ثم يظلم فئات كثيرة ، ويكافئ فئات قد لا تستحق المكافأة .

نطرق هذه القضية على الرغم من أنها لا تدخل فى نطاق مسئولية كليات إعداد المعلم ، لكننا فى الـــوقت نفسه ، واتساقا مع ما سبق أن قدمنا به هذه المحاضرة ، نؤكد أن علم الطالب المعلم مســـبقا أثـــناء الإعداد بالنظام الوظيفى الذى سوف يتعامل وفقه ، غالبا ما سوف يرفع درجة الإنجاز فى التعلم، وذلك إذا قام هذا النظام على :

- عـــدم التصريح بمزاولة مهنة التدريس إلا لمن يحمل رخصة بذلك ، من خلال نقابة المهن التعليمـــية ، حيث تؤكد على ضرورة الحصول على مؤهل تربوى ، فضلا عن التميز فى فتـــرة التمرين العملى ، وأن يكون هذا التصريح محدود المدة وليس مطلقا ، بحيث لا يتم تجديده إلا بعد قضاء فترة معقولة من التدريب الجديد .
- أن يكون العمل بعقد وفقا لفترة معينة ، يتم تجديده إذا أثبت المعلم جودة فى الأداء

٦- وتطبـــيق هذا فى المدارس على المعلمين يستدعى أن يكون مطبقا أيضا على معلم المعلم ، وهـــم أعضـــاء هيئة التدريس بكليات التربية ، ومن ثم يكون الاختيار وفقا لإعلان ، حتى يتم انتقاء أفضل العناصر ، من خريجى أى كلية تربية ، بحيث لا يقتصر الاختيار ، كما هو حادث الآن على خريجى كل كلية ، تصورا أن هذا صورة من صور اللامركزية ، وإنما هو صورة من صـــور التوالد الذاتى فى المؤسسة المهنية ، وهو بدوره يفقده فرص التجديد فى الدماء والعقول والمشارب والاتجاهات ، بل قل أن النظام الحالى هو شكل مماثل لما يسمى بزواج الأقارب الذى نـــبهت علـــى خطورته الأبحاث الطبية والبيولوجية من حيث أنه يمكن أن يؤدى إلى مزيد من الضعف .

كـــذلك فإن تعيين عضو هيئة التدريس لابد أن يكون محددا بفترة معينة ، لا يجدد بعدها إلا إذا أثـــبت العضو فعالية واقتدارا وهمة فى العمل ، ذلك أن ضمان العضو أنه مستمر رغم أنف الجميع ، وأنه سوف يتسلم راتبه أيا كان أداؤه (باستثناء المقدمين إلى مجالس تأديب) فإن هذا من شأنه ألا يحفزه على إتقان الأداء .

ولعل ما نراه فى القطاع الخاص من معاملات تقوم على ربط الأجر بالعمل والإتقان ، وليس مجرد الشهادة خير مثال يؤكد لنا فاعلية هذا النهج .

٧- وطـــلاب كلـــيات التربية مع الأسف الشديد لا يتلقون فى برامج دراساتهم ما يؤهلهم لممارســـة العمـــل الإدارى ، ولا يتدربون عليه ، مع أنه جزء أساسى فى عملية الإعداد ، فهو سوف يترقى ليصبح مدرسا أول ، وما بعدها من مواقع لها مهام إدارية بعض الوقت أو كله ، وكـــثير منا ربما يذكر كيف أنه فى بدء ممارسة المهنة كان يواجه بإجراءات إدارية لا يعرفها ، فلربما أخطأ دون أن يدرى ، وربما تعرض لمن يمارس عليه الانحراف المقصود أو غير المقصود .

صحيح أن طلاب التربية يمكن أن يتخصصوا فى الدبلوم الخاص وما بعده فى الإدارة التربوية ، لكننا نريد ألا يقوم هذا على الاختيار ، فضلا عن أن ما يتم تدريسه فى الدراسات العليا غالبا ما يتصـــل " بعلـــم " الإدارة " دون " فـــنها " ، ومن هنا يصبح مهما أن تبادر بعض الكليات بتخصـــيص مقـــرر خاص بالإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . وما لا يقل عن ذلك أهمية " الـــتدريب المـــيدانى " على بعض المهام الإدارية . وإذا كان جدول الإعداد متخما لا يتحمل بســـاعات جديدة ، فمن الممكن أن تتغير فلسفة التربية العملية بحيث لا تقتصر فقط على طرق الـــتدريس ، وتمتد لتشمل التدرب على ممارسة بعض الأعمال الإدارية ، ويكون تقويم الطالب المعلم شاملا للجانبين معا .

٨ – وفى الـــنهاية ، فهناك عدد من القيم والاتجاهات والمفاهيم الأساسية فى اللامركزية من المهـــم أن تتضـــمنها برامج الإعداد ، سواء على المستوى النظرى ، أى تضمينها فى المقررات التـــربوية والنفسية المتصلة ، أو من خلال الأنشطة التى لابد منها لطلاب التربية ، أو من خلال الســـياق التـــربوى فى الكلـــية، ونماذج الإدارة التى يتعامل معها . من هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم :

- المعلـــومات ، وهو ركن أساسى بطبيعة الحال ، ونقصد بالمعلومات هنا ما يتصل بأصول الإدارة وقـــواعدها ، إذا لم يكـــن هناك مقرر خاص بها ، فيكون هذا من خلال بعض المقـــررات الحالية مثل تنظيم المناهج ، ومثل التربية وقضايا المجتمع ، وإذا كان فى النية أن يكون هناك علم للاجتماع المدرسى ، فيكون هذا مناسبا ، والأفضل فى كل الأحوال ، تدريس مقرر خاص بالإدارة المدرسية .
- الـــثقة بالنفس ، وأمر مثل هذا يُتأتى عن طريق نوعية المعاملة التى يتعامل بها عضو هيئة التدريس مع الطلاب .

- القدرة على المبادأة ، وهذا يمكن أن يتحقق عندما يتدرب الطلاب على تحمل مسئوليات متعددة من خلال حياتهم الجامعية ، سواء فى المكتبة أو من خلال الأنشطة ، أو تنظيم الطلاب .
- ممارسة حرية الرأى ، سواء فى التنظيمات المختلفة ، أو الأنشطة ، أو المقررات التى يتلقاها الطلاب خلال فترة الإعداد .
- رشد النقد ، حيث نعلم أن البعض يمكن أن يسيئ النقد فيتصور أنه " الاعتراض " ، ويكون ذلك بصفة خاصة من خلال الدروس التى يتلقاها .
- كيفية المشاركة فى " صناعة " القرار ، فيما يتصل بأنشطة الطلاب ، فلا تملى عليهم دائما كما هو الحادث كثيرا فى الوقت الحالى .
- سرعة اتخاذ القرار ، حيث هناك من المواقف ما يتطلب سرعة التصرف ، والحسم ، والابتعاد عن التردد والحيرة والخوف .

إن مثل هذه الجوانب ، وهناك غيرها ، ربما يكون السياق الأكثر مناسبة للتربية عليها واكتساب مهارات حقيقية للعمل وفق فلسفة اللامركزية — بالإضافة إلى مواقف التعلم داخل قاعات الدروس ، والعلاقة مع إدارة الكلية ، هو اتحاد الطلاب . ومع الأسف الشديد ، فإن نظام الاتحادات الطلابية القائم هو أسوأ ما يمكن أن يكون تربة تقتل كل هذا الذى نرجوه ونتمناه ، مما يبرز الحاجة إلى تغيير هذا النظام ، بحيث يكون الاتحاد اتحادا للطلاب يمارسون من خلاله العديد من المهارات الإدارية ، ومناقشة قضايا المجتمع الطلابى ، والقضايا الوطنية والقومية العامة ، بحرية ومرونة ، وبغير هذا فلا أظن أن الكثير مما نطمح من حيث تعزيز اللامركزية فى إعداد المعلم يمكن أن يتحقق ، لأن اللامركزية فى لبها هى ممارسة للحرية ، وتعزيز للديموقراطية، ومناخ يؤكد فيه الإنسان على ما وهبه الله من طاقات وقدرات يسعى إلى أن يحقق بها ذاته ويثبت لنفسه وللجميع أن السلطة ليست حكرا لفئة دون أخرى بناء على علاقات وأهواء وإنما بناء على قدرات ومهارات ، وبناء على علم وخبرة ، وعلى كفاءة وإيمان .

ومن المهم فى النهاية ألا نتصور أن تربية طلاب التربية على اللامركزية يمكن أن تؤدى إلى التفرق والتجزئة ، أو تؤدى بكل واحد منهم ، أو بكل فئة إلى أن يتمحور حول ذاته وحول مدرسته أو كليته ، فيصير " كل فى فلك يسبحون " ، أو يتطرف البعض فيتصور فوضى فى الإعداد ، ذلك أن من المهم أن يكون هناك ما يمكن تشبيهه بالخيط الذى يربط حبات المسبحة

، عقـــيدة وطنـــية ، إذا صح هذا التعبير ، يتجمع حولها أبناء الوطن ، تلخص قيمه الأساسية ومصـــالحه المؤكدة ، وتوجهاته الكلية ، دون أن يعنى هذا عودة " للشمولية " ، وإنما لابد من الاتفـــاق على مثل هذه الاتجاهات والقواعد العامة والمعايير الكلية ، حتى يكون هناك تنوع فى إطـــار وحـــدة ، تنوع فى الأشكال والنظم والأساليب ، ووحدة فى الفلسفة العامة وتنسيق فى التوجهات الوطنية والقومية والتربوية .

كـــذلك ، فإنـــنا إذا تذكرنا تلك الحقيقة التى أصبحت مسلمة فى الفكر التربوى ، وهى أن النظام التعليمى إنما هو جزء من منظومة مجتمعية كلية ، يصبح من العبث أن نأمل لامركزية فى إدارة التعلـــيم إذا استمرة الإدارة العامة الكلية للمجتمع على نهجها من حيث احتكار السلطة والانفراد بالقرار .

الوصايا العشر لوزير التربية والتعليم*

ما جئت بابك مادحا ، بل داعيا ...

ولا أقف بنفسي منك موقف حكيم يعظ ويوصي ، فحاشا لله ...

وإنما هي خطرات أتاحت لنا الظروف الوصول إليها ، ورغبنا أن تطرق بابك ، على اعتبار أننا شركاء في العمل التربوي الذي يستهدف بناء إنسان هذه الأمة ، وأتاح الله عز وجل لك أن تكون على رأس المسئولية ، وهي مهمة شاقة غاية ما تكون المشقة ، ندعو الله سبحانه وتعالى أن يعينك عليها ، وأن يفتح صدرك لكلمات لم تصدر من موقع يبتغي منفعة خاصة ، ذلك لأن صاحبها قد بلغ من العمر عتيا ووهن العظم منه واشتعل الرأس شيبا ، مما يؤكد أن تاريخ صلاحيته لمواقع تنفيذية أو ابتغاء حظوة أو قرب ، قد انتهى والحمد لله ، إن اتسع صدرك لتقبلها ، كما نتوقع ، حمدنا لك هذا ، وإن لم يكن ، التمسنا لك العذر ، فأهل مكة ، كما يقولون ، أدرى بشعابها .

١- حال الإعلان عن اسمك وأنك أستاذ قانون ، تصايح البعض من التربويين (وغيرهم) مندهشين من الإصرار على ألا يتولى وزارة التربية من ليسوا من علماء التربية وأساتذتها ، فأرجو ألا يسيئك ذلك ولا تحفل به ، فالذين يرددون هذا لا يعلمون أن الوزير منصب سياسي ، يستعين بمجموعات من الخبراء المتخصصين في الشؤون التربوية ، بل إن هناك نقدا مستمرا للوزارات المصرية لأن الطابع التكنوقراطي يغلب عليها ، لكن ما نأمله منك أن تنظر إلى أنك حلقة في سلسلة طويلة من رجال قانون كانوا من أعظم رجال مصر شرفت بهم وزارة التربية ، مثل سعد زغلول ، وأحمد لطفي السيد ، وأحمد نجيب الهلالي، ود.عبد الرزاق السنهوري ، ود. محمد حسين هيكل ، و على ماهر ، أي أننا نأمل ، عندما يؤرخ للفترة الحالية أن يضاف اسمك إلى هذه القائمة المشرفة ...لا بشهادة الحقوق ، ولكن بالمحافظة على الحقوق .

٢- دائما ما يُردد أن كل وزير جديد - في وزارة التربية - يقتفي أثر عادة مرذولة موروثة -

---

* نشرت على الصفحة الأخيرة من جريدة الوفد ، بعد أيام من تولي الدكتور أحمد جمال الدين أمر وزارة التربية والتعليم (أواخر أغسطس ٢٠٠٤) .

يحرص على أن يهيل التراب على ما فعله أسلافه ، وخاصة السابق له مباشرة . وعلى الرغم من استيائنا الشديد مما حدث للتعليم فى مصر فى الثلاثة عشر عاما الأخيرة ، وهو ما سجلنا رأينا فيه فى حينه عبر مئات المقالات ، فى العديد من الصحف ، لكننا نربأ بك أن تفعل هذا ، فلابد أن هناك عناصر طيبة قد تمت ، وأخرى أكثر ، غير طيبة ، فلنحرص على البذور الصالحة ونستمر فيها ننميها ونطورها ، ولا نسرع فى إلغاء تلك الطالحة ، بل نعكف على دراستها : كيف يمكن تغييرها دون أن نهز الأركان ونزعزع البنيان ؟

٣- ما نشكو منه مر الشكوى هو افتقاد الرؤية الاستراتيجية لعملية بناء الإنسان المصرى ، وإن وجدت مرة ، أصيبت بالسكتة القلبية على يد الخلف . .لقد توصل د مصطفى حلمى إلى رؤية ، وكذلك د. عبد السلام عبد الغفار ، ود. فتحى سرور ، فلا ينبغى أن نواصل تجاهل كل هذى الرؤى ، بل ندرسها لنرى أى عناصرها يمكن له الاستمرار حيث أن الدنيا من حولنا تلف وتدور ، وما كان صالحا بالأمس قد لا يصلح اليوم . وفى الفترة السابقة لم يكن صحيحا أن كانت هناك رؤية استراتيجية ، فقد كان الخطاب التربوى الرسمى يتراوح بين أمرين ، حديث طويل مستمر عن " الإنجازات " ، وحديث عن المستقبل يجنح إلى استخدام لغة المثل والأحلام الطوباوية . وعندما نصل إلى مثل هذه الرؤية ، والتى لابد أن تتصل بما سبق ، تجىء البرامج التنفيذية على نهج التدرج وفق ترتيب سلم الأولويات .

٤- جيد للغاية أن تكون هناك مجالس ، ومراكز تعين الوزير فى " صناعة القرار " ، لكن المشكلة التى نرجو منك حلها ، وهنا تجئ فائدة كونك رجل قانون ، ألا وهى أن الذى يرأس هذه المجالس والمراكز البحثية والذى يعين أعضاءها هو الوزير نفسه ، مما يترتب عليه الاحتكام إلى معيار " أهل الثقة " وليس " أهل الخبرة " ، وترجمة " أهل الثقة " فى ثقافتنا نعنى بها غالبا " بتوع فلان " ، فتتحول المسألة إلى مقولة سعد زغلول الشهيرة " جورج الخامس يفاوض جورج الخامس " !! نحلم بأن تكون المراكز البحثية والمجالس مستقلة فى إدارتها حتى تكون مستقلة فى تفكيرها .

٥- مما هو موروث أيضا فى ثقافتنا ، فى مختلف المواقع والمستويات ، عبر عهود طويلة ، ظاهرة "الوسواس الخناس " ، الذى يوسوس فى صدور القيادات . .يسير ببطء شديد وبخطوات وئيدة ، مثلما الثعبان فى حركته ، إلى أن يصبح أقرب ما يكون للمسؤول

مقـــنعا إيـــاه بأنه أحرص الناس عليه ، وأكثرهم إخلاصا ، وأصدقهم نصحا ، حتى يقع المســـوول ، دون أن يـــدرى فى حبائله ، ثم يوزع المغانم على الأنصار والأتباع ، ويرفع السوط فى وجوه المخالفين بالويل والثبور وعظائم الأمور . وهنا أيضا تبرز فائدة كونك رجـــل قانون ، بحيث تكون على وعى بخطورة هذه الظاهر المجتمعية التاريخية الخطيرة ، حتى لا يتردد بين الناس أنك الوزير رسميا لكن الوسواس الخناس هو الوزير فعليا .

٦- وسبيل التغلب على المخاوف المعبر عنها فى (٤) و (٥) أن يكون معك ما يمكن تسميته " بمجمـــوعة حكماء " من أصحاب الرؤى الكلية ، المهمومين بهموم الأمة الكلية ، حاضرا ومســـتقبلا ، من مجالات مختلفة .. سياسة ، اجتماع ، اقتصاد ، أدب ، إعلام ، تربية ، علـــم نفـــس ، دين .. إلخ ، مهمتهم المساهمة فى رسم فلسفة التعليم المنشودة ووضع السياسات ، ويكونون متعددى المشارب والاتجاهات ، حتى لا تقع فى أسر أصحاب هذا الاتجـــاه أو ذاك ، الذين يسارعون بالإحاطة بالمسؤول ليقع فى أسر تفكيرهم ، مشكلين حوله حصارا يمنع غيرهم من الوصول إليه ، ولو لإسماع صوتهم .

٧- ويرتبط بالنقاط الثلاث السابقة القضية الخاصة بما قد ينشر من نقد لما سوف تقوم به من أعمـــال فى التعلـــيم ، فلابد من التسليم بأن مشكلات التعليم وسلبياته ليست من صنع يـــديك ، ولا هى فقط من السابق عليك مباشرة أو من غيره ، وإنما هى تراكمات عبر العديـــد مـــن العقود نتيجة قصورنا فى التفكير الاستراتيجى ، والاعتماد على المسكنات ومنطق إطفاء الحرائق ، لننام بعدها ، ومن ثم فالذى ينشر نقدا لك لا تنظر إليه باعتباره هجـــوما شخصـــيا عليك ، ومن ثم تصد الآذان عن سماعه أو تشن حربا على صاحبه ، وتسد منافذ الرأى أمامه ، والحكمة الإسلامية تقول رحم الله امرءا أهدى إلىَّ عيوبى ، أى نبهنى إليها ، وصديقك من صدقك القول لا من صدَّقك .

٨- حـــذار من أن تقع فى أسر " الإعلامية " ، فالإنسان بطبعه يحب أن يظهر على شاشات الـــتلفاز ، ويسمع صوته عبر ميكروفونات الإذاعة ، لكن الإسراف فى هذا يبث الضيق والملـــل فى صدور الناس وقلوبهم ، ويصبح بينك وبين آذانهم وقلوبهم سدا منيعا ، خاصة إذا غلـــبت على تصريحاتك أقوال مغايرة للحقيقة . إن الناس يا سيدى قد نضجوا .. وأقســـم يـــا ســـيدى أن الأمر وصل إلى حد سخرية أحد أحفادى الصغار فى المدرسة الابتدائية ، عندما كانوا يسمع ويشاهد تصريحات وردية سابقة ، فالتعليم أمره غير كثير

مـــن الأمـــور الأخـــرى ، فقد لا يوجد بيت فى مصر إلا وبه واحد على الأقل فى أحد المؤسســـات التعليمية ويعانى ويكابد الكثير ، ومن ثم فإن عدم احترام عقولنا وتصور أننا أغبـــياء بحيث يتصور أحد أن تلك التصريحات المنبتة الصلة بالحقيقة ، سوف تنطلى علينا إنمـــا سوف يقطع الصلة بينك وبين قلوب الناس وعقولهم ، والتاريخ لا يرحم أحدا ولا يجامـــل إنسانا مهما علا فى المقام الرسمى ، فكم من أصحاب الكراسى العالية قذف بهم الـــتاريخ فى مـــزبلته ، وكم من أناس متواضعين ، وضع عليهم أكاليل تقدير وتعظيم ، ونحن نتطلع إلى أن تثق فى قدراتنا العقلية ، فهذا هو الطريق إلى نثق بما تعمل وبما تقول .

٩- هل يمكن أن يتصور أحد وزير دفاع فى بلد من البلدان يشن من حين لآخر نقدا وتقريعا واتهامـــا لجنوده ؟ بالطبع لا ، كذلك المعلمون يا سيدى ..هم جندك الذين تخوض بهم معركتك العظيمة ضد الجهل والتخلف ، وتسعى بأيديهم هم أن تبنى إنسان هذه الأمة ، ومن هنا فنحن نتطلع إلى ألا تهينهم وتوجه إليهم الاتهامات عبر أجهزة الإعلام ..إن بدا من هذا وذاك قصور ، تستطيع أن تستدعيه وتحاسبه داخل النظام . وهم ياسيدى كذلك الـــذين يقفون عند خطوط الإنتاج الأولى فى المدرسة ، ومشهور أنك مهما اخترت من أحســـن الســـبل فى مختـــلف عناصر العمل التعليمى يظل المعلم هو الركيزة الأساسية ، صـــاحب الأولـــية ، مما يحتاج معه إلى التقدير ، المادى والاجتماعى ، وهذا مرتبط أيضا بجودة الآداء وحسن التكوين .

١٠- وأخيرا ..لعلك تذكر الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه وتعالى " إنا عرضنا الأمانة علـــى السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقنا منها وحملها الإنسان ... الآيـــة) ، وأحســـب أنك أكثر من غيرك من الوزراء مسؤولية مطلوب منك حمل أمانة حراســـة " الذات الحضارية " لهذا الوطن ، بأبعادها التاريخية واللغوية والدينية ... إن هجمـــات ضارية تتعرض لها هذه الذات فى أيامنا هذه ، هى والله أشد خطرا من الهجوم العسكرى المسلح ، والحرص على المقومات الأساسية للذات الحضارية ، والهوية القومية مـــن أول يـــوم يدخل فيه أبناؤنا إلى روضة الأطفال هى المسؤولية الأهم ، والتى سوف تحاسب عليها أمام الله ، قبل أن نحاسبك عليها نحن .

وفقك الله ، وسدد على طريق الخير خطاك ..إنه نعم المولى ونعم النصير .

الحركة الفكرية فى التربية الحديثة*

منذ أن رزق الله عز وجل آدم وزجه حواء ذرية ، بدأت بذور اختلاف وتعدد وتنوع ، وكان من أبرز مظاهر الاختلاف أن ابنى آدم ، قدما قربانا إلى الله سبحانه وتعالى فتُقبل من أحدهما و لم يتقبل من الآخر ، فسولت نفس من لم يتقبل منه أن يقتل أخيه ... وهكذا سارت البشرية فى تنوع الفروع واختلافها ، وبالتالى فى تفكيرها وفى عملها ومنازعها .

ولو شئنا أن نعدد حكمة التنوع والاختلاف ، لاستغرق منا هذا مساحة واسعة وزمنا طويلا ، ويكفى الإشارة إلى ميزة واحدة مركزية ، وهى أن الاختلاف يجعل مختلف المكونات البشرية والطبيعية بعضها فى حاجة إلى البعض الآخر ، فيتم التكامل ، وتثرى البشرية وتثرى الطبيعة ، وفى مقدمة ابن خلدون المعروفة ، شرح واف متعمق لهذه الظاهرة .

ولأن البشر مختلفون ومتنوعو المواهب والقدرات والاستعدادات ، كان من المهم بناء شخصياتهم بما ينمى هذه المواهب والاستعدادات والقدرات بدرجة وبنوعية تكسبهم مزيدا من ثراء القدرة ، ووفرة الإمكانية ، لتكتسب الحياة دفعات وراء دفعات تطور من المسيرة البشرية ، وتجعل من حاضر الإنسان أفضل من أمسه ، وتخطط لكى يكون مستقبله أفضل من يومه وأمسه وأحسن .

هنا أدرك الإنسان منذ البدء أهمية بناء الشخصية وتنميتها من خلال تلك العملية الشهيرة المسماة (بالتربية)، والتى كانت بدايتها على يد الخالق عز وجل كما تبنؤنا بهذا الآية القرآنية الكريمة الواردة فى سورة البقرة : " وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء ، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا ... الآية " .

وقد مكنت عملية التربية هذه الإنسان من تحقيق أمرين ، بدونهما ، ما كانت حياته تختلف عن حياة غيره من الحيوانات ، أول هذين الأمرين ، أنها أتاحت لكل جيل جديد أن يعرف ما استطاع من سبقه أن يتوصل إليه ، ليبدأ هو من حيث بدأ السابق فيحدث تراكم ونمو ، وتتقدم الحضارة ، ومعها بطبيعة الحال ، الإنسان . ثانيهما ، أن يضيف إلى ما سبق أن توصل إليه سابقه ، ويجدد ، لأن الظروف تختلف وتتباين من وقت إلى آخر ، فيشعر بالحاجة إلى كذا وكذا، وتدفعه هذه الحاجات إلى قدح زناد فكره ، ويحاول ويخطئ ، إلى أن يصل إلى حل جديد ، ينمى به الثقافة ويثرى الحضارة .

لكن الإنسان وهو يمارس هذه العملية الحياتية الخطيرة ، ألا وهى التربية ، شعر أنها بحاجة إلى توجـــيه ، وقيادة فكرية .. إن التربية عملية (بناء) ، وعملية البناء فى حاجة إلى (تصميم) .. نمـــوذج لمـــا ينبغـــى أن يكون عليه البناء .. نظرية .. ترسم له الأهداف ، وتشير إليه بخطـــوات الســـير ، وتحفزه على اقتراح الإجراءات والأساليب المناسبة ، وتوحى له بالمضمون والمحتوى .

هنا بدأ المفكرون ، منذ فجر الحضارة الإنسانية يُعملون فكرهم ، محاولين أن يرسموا خريطة فكرية ، تحدد معالم الشخصية الإنسانية كما يجب أن تكون ، وكان من أبرز هؤلاء المفكرين ، الفيلسوف اليونانى الشهير (أفلاطون) ، ثم تلاه عشرات ، بل مئات من المفكرين والفلاسفة ، كل منهم حاول أن يقترح خريطة فكرية لتربية الإنسان .

هـــذه الخـــريطة الفكرية ، هى التى يمكن أن نسميها (فلسفة التربية) التى قد توحى للبعض بشئ من الغموض الشهير عن الفلسفة ، مما جعلنا نستخدم هذا التعبير (خريطة فكرية) تيسيرا على القارئ فى الفهم ، ودفعا للبس الذى قد يحدث من قراءة وسماع كلمة (فلسفة) .

ولأن " الاخـــتلاف " سنة من سنن الله فى خلقه ، وجدنا تباينا واختلافا بين الخريطة الفكرية لكل مفكر وفيلسوف ، كل وفق اجتهاده ، ووفق متغيرات الزمان والمكان ، فإذا بنا أمام عدد كـــبير مـــن " فلسفات التربية " التى تعبر كل فلسفة منها عن " توجه " قال به هذا أو ذاك من المفكرين .

ولا يمكن أن نحكم بالخطأ الكلى أو الصواب الكلى لكل جهد بذل على هذا الطريق ، فكل اجتهد ، وكل أصاب فى أشياء وأخطأ فى أخرى .

ولـــو قارنت مختلف النظريات والاتجاهات التى قال بها مفكرو التربية عبر مختلف العصور ، فســـوف تلمس هذه الحقيقة بكل وضوح وجلاء ، وما من مفكر أتى إلا وبدأ بفحص وتقييم لآراء مـــن سبقه ، منتهيا إلى أنها مخطئة فى كذا وكذا ، وأنه جاء ليصوب ما سبق ، ثم يجئ من بعده ليفعل معه الشئ نفسه .. وهكذا ، ما زلنا نسير على هذا النهج حتى الآن !

ولعل ما رافق هذا أو عززه ، أن المجتهدين فى الفكر التربوى ، الكثرة الغالبة منهم ، فلاسفة ، والفيلســـوف عـــادة لم يكن لينشغل بقضية دون أخرى من قضايا الكون والحياة والإنسان ، فتفكيره (شمولى) ، ومن هنا فإن أعمالهم تتسم (بالموسوعية) ، وتجئ التربية ، كفرع من هذه الشجرة الفكرية الموسوعية ، وبالتالى فلابد أن تنهج النهج العام للفيلسوف ، إن كان مثاليا أو

واقعـيا ، أو براجماتيا ، أو ماركسيا ، أو وجوديا ، أو غير هذا وذاك من التيارات والتوجهات المختلفة التى ظهرت فى القرون والعقود السابقة .

وربما يبادر قارئ ليعلق على هذا بالقول بأن الأمر ما دام يتسق مع الفطرة البشرية ، وسنة الله فى خلقه من الاختلاف ، فلا مشكلة هنا ولا ضرر هناك .

وردنا على هذا ، أنه بالفعل لا ضرر ، ولكن ، لابد أن نؤكد على أن الاختلاف له حدوده، فمـن حيث اختلاف ظروف الزمان والمكان ، فبالفعل يستحيل أن يزعم أحد أن ما قال به - مـثلا - (جان جاك روسو) ، فيلسوف السياسة والاجتماع والتربية الفرنسى ، يصلح لتربية إنسـان يعيش القرن الحادى والعشرين ، ومن الصعب كذلك أن يناسب الرأى الذى قال به (جون لوك) الفيلسوف الإنجليزى ، فى تنشئة إنسان يعيش قرننا الحالى ... وهكذا .

لكنـنا مـن ناحـية أخرى ، لابد أن نتفق على ضرورة وجود " ثوابت " تقوم عليها تربية الإنسـان لا تـتغير بتغير الزمان والمكان ، على الرغم من أن هذا - للنظرة العجلى - قد يبدو متناقضا مع الفعل التربوى . إن الإنسان ، مهما تغير زمانه ومكانه ، فله جهاز هضمى ثابت ، لـه وظائـف بعيـنها لا تتغير ، وله جهازه البصرى الذى يتكون من عناصر لا تتغير ، ويقوم بوظائف ثابتة لا تتغير ... وهكذا ، فلم لا يكون بشخصية الإنسان ثوابت كذلك تتجه إليها العملية التربوية ؟

لكن ، ما هذه الثوابت التربوية التى نشير إليها ؟ إنها تتصل بالدرجة الأولى " بطبيعة الإنسان "، وأصـله ، والغايـة من وجوده ، وهى المسائل الأساسية التى طرق مجال النقاش فيها مختلف الفلاسفة السابقون ، فإذا بهم يغرقوننا فى كم مهول من الآراء والمذاهب والأفكار المتباينة ، التى لا شك فى أننا أفدنا منها ، لكنها ، فى الوقت نفسه أوقعتنا فى حيرة كبيرة !

إن الخطـأ الكـبير هنا ، هو أن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين ، مع التقدير الكامل لجهودهم ، وحسن نواياهم ، قد بالغوا فى الثقة بقدراتهم التفكيرية ، حيث ظنوا أن المسألة هنا ، مثلها مثل التفكير والبحث فى هذا الجانب أو ذاك من عناصر الطبيعة الفيزيقية ، يمكن الوصول إلى الحقيقة فيه ، فكان أن أخطأوا المنهج ، وبالتالى كان لابد أن يصلوا إلى طريق شبه مسدود .

وإذا وضعنا هذا فى الاعتبار ، نجد أن خالق الإنسان ، الله سبحانه وتعالى هو الأدرى والأعلم بمـثل هذه الثوابت التربوية التى ألمحنا إليها ، وبالتالى فهو الأقدر على وضع (الخريطة الفكرية) لتـربية الإنسـان ، وفقا لآخر رسالاته ، ألا وهى الإسلام ، كما تشير إلى ذلك آيات قرآنية

كريمة، وأحاديث نبوية شريفة ، وإلا فكيف يكون الإسلام آخر الرسالات السماوية ، ويكون صالحا لكل زمان ومكان ؟

والباحث المدقق فى الرسالة الإسلامية ، يستطيع أن يدرك كيف تم حل تلك المعضلة الكبيرة ، وهـــى شبهة التناقض والعارض بين تلك السنة المقررة من اختلاف الزمان والمكان ، مما يقتضى تجديد التفكير ، والتغيير المستمر فى الآراء والأفكار لكى تناسب تغير الوقائع والأحداث ، وبين تلك الحقيقة المقررة بأن ما جاء به القرآن والسنة صالحان لكل زمان ومكان ؟

ويكمن الحل ، فى أن هناك أصولا مقررة لا ينبغى أن تخضع لسنة التغير ، وهناك فروعا ، هى التى تعتبر ساحة واسعة للتجديد والتفكير والابتكار ، وعلى سبيل المثال ، فبر الوالدين ، قاعدة فى التـــربية الإسلامية ثابتة ، تعلو على المتغيرات الزمانية والمكانية ، لكن وسائلها ومظاهرها ، يمكن أن نجتهد فيها ونختلف ، ونغير وفقا للظروف المتغيرة . والعدل فى معاملة الأبناء ، قاعدة أخـــرى فى التربية الإسلامية ، لا ينبغى أبدا أن تتغير ، مهما كانت الظروف والأحوال ، لكن وسائلها أيضا ومظاهرها ، أيضا يمكن أن نجتهد فيها ونختلف ... وهكذا .

وتـــاريخ الفكـــر الإسلامى يؤكد هذا بكل صراحة ووضوح ، فلم يكن الأمر فقط أمر هذا الاختلاف الشهير بين المذاهب الفقهية ، بين سنة وشيعة ، ثم فرق ومذاهب ، داخل كل منهما، ولكـــنه وقـــع كـــذلك بـــين مفكرى التربية الإسلامية ومنظريها ، مثل الغزالى ، وابن سينا ، والقابسى ، وابن سحنون ، وابن جماعة ، وابن خلدون ، والزرنوجى ، وغيرهم كثيرون .

من هنا كان لنا أن نقول بأن التربية الإسلامية ، وفقا لدراسة مدققة متعمقة لما جاء فى القرآن الكريم والسنة لنبوية ، هى (الخريطة الفكرية) الأفضل والأصلح لتربية الإنسان .

إن هـــذا لا ينبغـــى أن يعنى رفضا لاجتهادات مختلف المفكرين الغربيين والشرقيين فى الفكر التربوى ، فالحكمة ضالة المؤمن ، أنى وجدها ، فهو أولى بها ، لا يبالى من أى وعاء خرجت ، ووفقـــا لقاعـــدة قال بها بعض الفقهاء أن كل ما لا يتعارض مع الإسلام ، فهو يندرج تحته ، وبالـــتالى فلا ينبغى أن نغض البصر عن تلك الجهود المتوالية التى تخرج لنا فى صورة كتب عن الاجتهادات الفكرية البشرية فى المجال التربوى ، بدعوى أن ما لدينا يكفى ، ويغنينا عن غيره ، بـــل لابـــد وأن نتابع ، ونقرأ ، ونسأل ، ونحاور ، الآخر التربوى ، أيا كان موقعه ، وأيا كان موقفه .

وعـــالم الـــيوم يموج بالعديد من الاتجاهات الفكرية فى التربية ، بعضها له امتداده منذ أقدم العصـــور ، وبعضها أملته التطورات المتلاحقة فى العصر الحديث ، ولعل من أبرز هذه التيارات والاتجاهـــات ، التربية الوجودية ، والتربية التحليلية ، والتربية البراجماتية ، والتربية الماركسية ، والتربية البنائية ، والتربية الظاهراتية ، والتربية الرومانسية ، والتربية الوضعية ، والتربية النقدية .

وقد عنى كثيرون بدراسة هذه الاتجاهات والفلسفات ، ومن أبرز من يعرفهم القارئ العربى ، (جـــورج فـــردريك نيلـــر) ، بجامعة كاليفورنيا ، حيث سبق أن خرجت إلينا ترجمتان ، فى الســـبعينيات لكـــتاب صـــغير الحجم له بعنوان (مقدمة فى فلسفة التربية) ، Introduction to Philosophy of Education ، ثم شـــهدنا مـــنذ فترة قصيرة ، تطويرا وتجديدا لهذا العمل العلمى المتميز ، فخرج إلينا بكتاب أكبر ، بعنوان (الحركة الفكرية فى التربية الحديثة) Movemments of Thought in Moden Education ، والذى سعدت حقا بأن قام الدكتور بدر جويعد العتيبى ، رئـــيس قسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمبادرة ترجمته إلى العربية ، ثم دعوتى إلى المشـــاركة فى ذلك ، متيحا بذلك فرصة ذهبية لدارسى العلوم التربوية ، والمهتمين بصفة عامة بالشأن التربوى وهموم التعليم ، أن يتعرفوا على الاتجاهات التربوية المعاصرة .

لكـــن (نيللر) يختلف عن البعض فى عملية التصنيف التى قام بها للفلاسفة والمفكرين ضمن الحركات أو الاتجاهات الفكرية ، وعلى سبيل المثال ، فهو يفصل بين (التحليلية) و (الوضعية) ، ويضـــع (الوضـــعية المنطقية) ضمن الوضعية ، بينما نرى أن التحليلية هو الصورة المطورة للوضـــعية المنطقـــية ، فضـــلا عـــن أن الوضعية عباءة واسعة للغاية يمكن أن تضم تحتها كافة الاتجاهات والحركات التى تنتهج سبيل المنهج العلمى ، مثل البراجماتية ، والماركسية .

وهو لا يفرد جزءا خاصا للبراجماتية ، التى لا نظن أنه يجهلها وهو الذى يعيش فى عقر دارها بالولايات المتحدة ، وكذلك لا يمكن الاحتجاج ، بأنها كانت ظاهرة انتشرت فى النصف الثلث الأول مـــن القـــرن العشرين ثم اختفت ، فالبراجماتية أصبحت (روحا) للحياة الأمريكية على وجـــه العمـــوم ، ومـــا زال الكـــثير من آراء وأفكار جون ديوى وتلاميذه لم ينته بعد تاريخ صلاحيته!

وهـــو كذلك يذيب ما أصبح يعرف بالاتجاه النقدى ، والذى فى معظمه يعد تطويرا للاتجاه الماركسى ، ضمن (البنائية) ، مما قد يخلط بين بعض أنصار البنائية وبين الماركسيين .

وهـــو يـــذيب كـــذلك بعـــض أعلام الوجودية فى (الظاهراتية) مثل : (كيركجارد) ، الفيلسوف الوجودى المعروف على الرغم من إقرارنا بتداخل أحيانا بين الظاهراتية والوجودية ، ونرى أنه كان من الأفضل أن يفرد للوجودية جزءا خاصا بها .

ونيللر ، مثله مثل الجمهرة الكبرى من باحثى فلسفة التربية الغربيين ، يتجاهل تماما ، ما لدى الشعوب الإسلامية من اجتهادات فكرية تربوية مستمدة من الإسلام ، وربما يكون المبرر ، هو اقتصاره فقط على (الاتجاهات المعاصرة) ، واجتهادات مفكرى الإسلام التربوية ، مضت عليها قـــرون طـــويلة ، ولا يـــوجد فى الوقت الحالى جهد فكرى ذو بصمة واضحة يعكس التوجه الإسلامى ، وهذا أمر لا نستطيع أن ننكره !

ولا ينبغى أن يسارع القارئ بتوجيه اللوم إلى مفكرى التربية المعاصرين فى العالم الإسلامى ، ذلـــك أن الفكر ، فى جملته ، إنعكاس لحال الأمة وموقعها على خريطة التطور الحضارى ، ولا نريد أن نغرق القارئ بعديد من المشاهد التى تبنئ كلها بأن الأمة الإسلامية قد وصلت إلى درك مفـــزع حقـــا من الضعف والذيلية ، والتى ندعو الله عز وجل ألا تدوم طويلا ، حتى يمكن أن نطمح إلى أن يتوافر لنا فكر تربوى له ملامحه وذاتيته ، وفاعليته فى البناء الحضارى .

---

* مقدمة للترجمة العربية لكتاب " نيللر " بالعنوان نفسه .

أعمدة الخطاب الإسلامى المستقبلى*

بدايـــة ، لابد أن نصارح أنفسنا بأن " التوجه المستقبلى " فى لغة الخطاب الإسلامى فريضة غائبة !

أمـــا أنـــه " فريضة " فلأن كل النصوص الإسلامية فى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تـــؤكد علـــى أن الدنيا " دار فناء " ، وأن الآخرة " دار بقاء " ، ومن ثم وجب على المسلم " الـــتحاق عـــن دار الغـــرور " و " الإنابة إلى دار الخلود " .والترجمة العملية لهذا أن يستهدف المسلم، المستقبل " الغد " فيما يعمل ، وأن يتعامل مع الحاضر على أنه " سبيله " إليه .

وهى " غائبة " لأن واقع العمل الإسلامى فى مسيرته منذ قرون عديدة يعكس سوء فهم لمبدأ " الـــتوكل " على الله ، تصورا أن " الغد " ما دام شأنا من شؤون الله ، فلا ينبغى أن نفكر فيه ، غافلين عن أن " التوكل " مرتبط " بالعزم " " وإذا عزمت فتوكل على الله " ، ولا يتأتى " العزم " إلا باتخاذ الأسباب ، سعيا لتحقيق غاية ليست قائمة ، وإنما هى مسطورة فى صفحات الغد ، ويصبح التوكل مطلوبا حتى لا نأسى على ما فتنا ، ولا نفرح بما أوتينا .

ولأن " خطـــو " المستقبل قد بلغ من السرعة حدا كاد يلغى معه بعدا هاما من أبعاد الزمن وهو " الحاضر " ، إذ يطوى الأعوام بسرعة صاروخية كطى السجل لتصبح " ماضيا " . . .

ولأن درجة " التغاير " بين خطوات الزمن قد بلغت حدا يمكن أن يصبح فيه " ماض قريب " وكأنه " ماض سحيق " . . .

يصبح من المحتم على الإنسان أن يتحسب ويتيقظ لبعد المستقبل .

وإذا كان التوجه المستقبلى فريضة إسلامية بحكم العقيدة ، فهو أيضا فريضة اجتماعية بحكم المصـــلحة ، وهـــذا تلازم منطقى تؤكده العقيدة الإسلامية نفسها من حيث استهدافها صالح الإنســـان فردا وجماعة ، ولكننا أردنا إبراز جانب المصلحة الاجتماعية ، لفتا لانتباه جماهير لا تتحرك إلا بهذا النظر المباشر .

ولا يستطيع المسلم ، عندما يقف وقفة صدق مع النفس ، إلا أن يعترف بأن حاضره مؤسف، ومظاهـــر الأســـف فـــيه تستدعى توجها مستقبليا يمحو هذه المظاهر ، مما يحتم على الخطاب الإســـلامى أن يضـــع عيـــنا على الحاضر ، كشفا عن سيئاته ، وعينا أخرى على المستقبل ، استشرافا لآماله ، وهو ما نحاول أن نقترحه فيما يلى :

١-الأسباب والنتائج : فكثيرون يستغرقهم التفكير فيما يشاهدونه ، ويعايشونه من أحوال دون بذل جهد واع للتفرقة بين الأسباب والنتائج ، وأبرز الأمثلة على ذلك** ، هذا الاحتجاج لدى جماهير إسلامية ، على هذا التدمير الحادث لمقدرات بلد عربى إسلامى كبير ، وهو العراق، فتنادى بضرورة توقفه . ومن المؤكد أن قلب كل عربى مسلم يتمزق وهو يسمع ويشاهد نتائج هذا التدمير ، لكن التصور المستقبلى السليم لن يستقيم إلا إذا أدرك أن التدمير الحادث إنما هو " نتيجة " لسبب معروف ، وهو غزو قام به العراق للكويت ، وبالتالى فإن اختفاء السبب هو الذى يمكن أن يؤدى إلى اختفاء النتيجة .

ولن ينجح الخطاب الإسلامى فى التعامل مع متغيرات المستقبل ، إلا إذا استقام نهجه على هذا الطريق : التعامل مع المشكلات ، إنما يبدأ من الكشف عن الأسباب ، دون أن يقف الخطاب على أطلال النتائج زارفا عليها الدموع .

٢- العقلانية / الانفعالية : فالعواطف والانفعالات شحنات وجدانية تشعل الحماس ، وتوجج المشاعر ، وتبث دفئا فى الفعل الإنسانى ، لكنها كتدفق السيول ، عمياء ، يمكن أن تدمر إذا لم يضبطها تفكير عقلى منطقى علمى ، يقودها هو ، بدلا من أن تقوده هى . إننا كثيرا ما نسمع الآخرين يصفوننا ، وكذلك نردد نحن ، بأننا " عاطفيون " ، والعاطفية ليست تهمة فى حد ذاتها ، ولكنها تصبح كذلك إذا تسيدت العمل الإسلامى ، فضلا عن الخطاب الإسلامى ، ففى ظل سيادتها يسود ضباب يحجب الرؤية ، فينتج تخبطا وخلطا ، قد يصيب مرة ، ولكنه يخطئ مرات .

من هنا يصبح " الضبط العقلى " ، القائم على " الإيمان القلبى " لازما لمثل هذه الطاقة ، موجها إليها فى اتجاه مستقيم .

٣- الجزئية / الكلية : فالنظر المدقق لكل عنصر من عناصر حياة الأمة فيما حولنا ، يشير إلى حقيقة هذا الترابط العضوى ، سواء على مستوى كل منظومة فرعية (أسرة ، تعليم ، اقتصاد، سياسة) ، أو على مستوى الأمة كلها . بل إننا نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك لنشير إلى الكون كله كتنظيم كلى شامل مترابط الأجزاء . ووجود هذا الترابط ، يؤكد " وظيفيته " ، وبالتالى فتناول جزء واعتقال العقل فيه ، يقصر فهم هذا الجزء ، ويشل طاقة العقل عن أن يأتى بنتيجة صحيحة ، وبالتالى ، فالخطاب الإسلامى مطالب بأن يمتد فى نظر جامع شامل لجملة الحياة الإنسانية ، كى يبصرها فى كليتها .

وهكـــذا إذا عـــدنا إلى مثالـــنا السابق نجد أن المسألة لا ينبغى التعامل معها فقط تعاملا عســـكريا، ذلـــك أن لها ارتباطاتها وأبعادها السياسية والاجتماعية والجغرافية والفكرية ، لا بالنســـبة لدول وأفراد الأمة الإسلامية والعربية فقط وإنما بسائر القوى ذات الفاعلية فى حركة التاريخ العالمى المعاصر .

٤- أسر الماضى وآفاق المستقبل : فالخطاب الإسلامى متهم من قبل آخرين بأنه خطاب " ماضوى " ، يعيش فى أسر الماضى . والحق أن الماضى جملة " وقائع " و " أحداث " و" أفكار " و " تنظـــيمات " ، تأخذ مسراها فى مجرى الزمن ، وحركة الزمن تتخذ لها مسارا فى اتجاه واحد ، بحيث لا تتكرر لحظاته ولا تتوقف .

و " رسالة الإسلام " ليست مجرد " واقعة " أو " حدثا " أو " فكرة" أو " تنظيما " ، وإنما هى " منهج " ، والمنهج " طاقة تحريك " و " بوصلة توجيه " ، وبالتالى فلا معنى لهذا الإصرار لدى البعض فى خطابه على الوقوع فى أسر الماضى ، وهما منه بأنه التزام بالطريق ، والخطاب الإســـلامى يطالبـــنا بأن نفك أسره لينطلق إلى آفاق المستقبل مستكشفا وبانيا ، بينما أسير الماضـــى ، لا يستطيع أن يبنى ، كما لا يستطيع أن يستكشف أن هذا لا ينبغى بأى حال من الأحـــوال أن يعـــنى أن يطرح الخطاب الماضى جانبا ، إنما هو مطالب بأن يتعامل معه تعاملا نقديا ، وهو ما توضحه النقطة التالية :

٥- الثوابت والمتغيرات : ولعل هذا الجانب يرتبط ارتباطا وثيقا بما قبله مباشرة ، فالخطاب " الماضـــوى " يعـــبر عن عملية خلط بين " ثوابت " لابد من الاهتداء والتأسى بها بحيث تحكم مسيرتنا ، وبين " متغيرات " لنا أن نأخذ منها ونترك وفقا لما تقتضيه الثوابت نفسها وتستلزمه حـــركة الأمة الإسلامية فى حاضرها ومستقبلها ، فرسالة الإسلام فى كتاب الله وسنة رسوله صـــلى الله عليه وسلم ، ثوابت ، لها الحكم ، وعلينا الاتباع ، وما قاله وفعله هذا وذاك من المفكـــرين والفقهـــاء والفلاســـفة والعلماء " متغير " ليس له علينا حق الاتباع إلا بعديد من القـــواعد والضـــوابط .وهذا يحتم على الخطاب المستقبلى أن يقصر القدسية على كتاب الله وسنة رسوله ، ويترعها عما سواهما ، ليخضعه لمحك العقيدة ودليل العقل واتجاه المصلحة .

إن هـــناك خلطا شديدا متعدد المظاهر فى الخطاب الإسلامى فى هذا الشأن بصفة خاصة ، ومـــن هـــذا الخلط تضيع المقاييس وتتبدد المعايير للتمييز بين الصحيح والزائف ، وتدلف إلى العقـــل الإســـلامى كثير من الأفكار التى هى من نبت أصحابها ، يلبسونها زى المقدسات ،

فتضـــيع مصالح الأمة وتستبد بها مصالح أشرار مستغلين ، سواء من داخل الأمة نفسها أو من خارجها .

٦- الـــذات والآخـــر : فبعض صور الخطاب الإسلامى المعاصر تعكس تضخيما للذات ، وتصـــغيرا للآخر . تبرئة النفس ، وتكفيرا للآخر ! إن الثقة بالنفس قاعدة أساسية لابد منها حـــتى يـــتم " العزم " على العمل والمضى فيه ، لكن حدوده ، إذا تجاوزناها وأصيب مفهوم الذات بالتضخم ، فإننا نقع فى أسر الوهم ونتصور أن أحلام اليقظة هى وقائع ، ومن ثم تجئ أهمية هذا التمييز الدقيق المطلوب بين التعبير عن الثقة بالذات وبين الغرور الكاذب .

إن ضـــرورة هذا الجانب للخطاب المستقبلى واضحة ، فماذا تجدى كثرة الحديث عن أننا كـــنا كـــذا أو كـــذا ؟ ونحن أصحاب الفضل فى كشف هذا والقول بذاك ؟ إنه ضرورى للتسجيل التاريخى ، وغرس الثقة فى إمكاننا أن نفعل اليوم ما فعلناه بالأمس من عمل عظيم ، لكـــن الأكثـــر أهمية ، أن نجيب عن سؤال يقول : وماذا فعلت اليوم ؟ وماذا يمكن أن تفعل مستقبلا ؟ وما برامج لذلك ؟ وما إمكاناتك لعمله ؟

ويقابل هذا ، ضرورة الوعى فى الخطاب الإسلامى بأن الحقيقة ما دامت ملكا لله وحده ، وأنـــنا جميعا مجتهدون على الطريق ، فقد نصيب وقد نخطئ . إذن ، فالرأى الآخر ليس من الضـــرورى أن نتعامل معه من منطلق أننا " قضاة " دائما ، وهو " متهم " دائما ، وإلا أصبح من حق الآخر أن يتعامل معنا بنفس المنطق ، فماذا تكون النتيجة ؟

٧- الحوار بالرصاص أم بالكلمات ؟ إن غياب الوعى بحق الآخر فى أن يجتهد وأن نعترف له باحتمال صواب اجتهاده ، واحتمال خطأ اجتهادنا ، هو الذى قد يؤدى إلى أن تضيق صدور بعضـــنا بالبعض بحيث نصل إلى مرحلة من الإفلاس العقلى ونعجز عن عرض فكرنا بحججه وأســـانيده الشـــرعية والعقلـــية ، وتفنيد الفكر الآخر بروح تتسم بالجدال بالتى هى أحسن والتســـامح العقلـــى ...وعندها لا يصبح أمام المفلس الفكرى إلا أن يضع يده على زناد مسدسه أو بندقيته ليسكت عقل الآخر . ونحن نستطيع أن نؤكد ، من استقراء سنن العمران البشرى على مدى العصور ، أن اغتيال العقل ، إنما هو طلقة رصاص فى قلب الأمة !

إن الخطـــاب الإســـلامى مطالب بأن يرفع شعارا مؤداه ، أن رأينا صواب يحتمل الخطأ ، ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب .

٨- مـــن العـــدو ومن الصديق ؟ ليس هذا سؤالا ساذجا كما قد يتبادر إلى الذهن للوهلة الأولى ، فوســـط مظاهـــر الخلـــط الشائعة بين الأسباب والنتائج ، بين الثوابت والمتغيرات ، وســـيادة النظر الجزئى ، وغلبة الانفعالية ... إلخ ، لابد أن نخطئ الحساب ، فنفتقد القدرة على التمييز بين العدو والصديق ! ولو شئنا أمثلة لهذا من حياة أمتنا لاحتجنا إلى عدد خاص ! ويكفى أن نعود إلى مثالنا الأول : ألسنا نختلف اليوم بالنسبة لطرف بعينه ، ففريق يراه صديقا يعـــين ، وفريق آخر يراه عدوا يميت ؟ فما الصواب بين هذا الرأى وذاك ؟ ليست مهمة هذا المقـــال أن يجـــيب عن مثل هذا السؤال فى هذا الحيز وبسرعة ، لأن رائدنا " رؤية منهجية " تسعى إلى أن تنطلق بمسار التفكير بحيث يملك من المقاييس الدقيقة والمعايير الصحيحة ما يمكن له التمييز بين العدو ، فيناضل ضده ، وبين الصديق فيناضل معه ، فينقذ الحاضر ويضع أسس بناء المستقبل . أما إذا أخطأ هذا التمييز فيفقد الحاضر ويخسر المستقبل معا ، فإذا أنقذ وبنى ، فإنما ينقذ ويبنى لعدو خطير!!

وفى يقينـــنا أن البصـــر الواعـــى الدقيق بالمعايير القرآنية والمقاييس النبوية ، تضع الخطاب الإســـلامى - إذا صح العزم وصدقت النية ودق الفهم - على طريق مستقبل مشرف لنهضة إسلامية حقيقية .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٧٦ ، ١٩٩٥

** كان هذا تعبيرا عن آلامنا عما كان يعانيه العراق فى ذلك الوقت من آثار الحصار ، و لم نكن بطبـــيعة الحال نعلم أن الآتى (تدمير الأمريكان واحتلالهم له) أدهى وأمر ، خاصة وأنه تم ويستمر برضا معظم الدول العربية !!

تنمية المهارات الفنية لصغار السن*

الهدف من الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية المساهمة فى رفع كفاية التكوين التكاملى لشخصية المواطن المصرى بالبحث عن السبل الكفيلة بإكساب فئة صغار السن ، مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف الفنية التى تساعدهم على النمو المهنى .

المقصود بصغار السن :

تحديد المقصود بصغار السن مسألة حيوية بالنسبة لهذه الدراسة ، ذلك أن هذا التحديد هو الذى سيشير إلى الحدود البشرية والزمنية التى تجرى الدراسة داخل نطاقها .

ثم إن مصطلح " صغار السن " فيه قدر غير قليل من النسبية ، إذ مهما بلغ الإنسان من العمر، من حقه أن يعتبر من يقل عنه بضع سنين ، صغير السن .

فإذا حثنا للتحديد الفعلى ، فإننا نحدد بداياته بسن الالتحاق بمرحلة التعليم الأساسى " فى المدرسة الابتدائية " ، وهى سن السادسة ، على أساس أن ما سبقها مفروض ألا تكون سنوات تعليم منهجى منتظم ، فهى مرحلة تهيئة ونشاط وتنشئة ، أما مع بدء سن السادسة ، فيبدأ الوعى والنضج والاستعداد للتعلم المنهجى المنظم .

ومع ذلك فينبغى التسليم بأن تحديد سن بعينها ، كبداية ، مسألة تقبل بعض التجاوز ، صعودا أو هبوطا بعض الشئ ، وفقا للفروق الشخصية بين الأفراد ، فضلا عن أساليب التنشئة والمناخ الثقافى والتقاليد الاجتماعية والمستوى الحضارى .

أما بالنسبة لسقف السن الذى ينبغى التوقف عنده ، فنجد أن المادة (١٤٣) من القانون المصرى تنص على أنه " يعتبر حدثا فى تطبيق أحكام هذا الفصل الصبية من الإناث والذكور من سن اثنتى عشرة سنة وحتى سبع عشرة سنة كاملة " .

أما اتفاقية " حقوق الطفل " الصادرة عن الأمم المتحدة (١٩٨٩ ، النسخة العربية) فتحدد فى المادة (١) ، الجزء الأول " يعنى الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه " .

وفى دراستنا الحالية ، سوف نلتزم بسقف سن السابعة عشر ، على أساس أنه يمثل نهاية مرحلة التعليم الثانوى .

فإذا جئنا إلى التصنيف الداخلى لفئات هذه المساحة العمرية التى تمتد من سن السادسة إلى السابعة عشر ،

فسوف نجد أنها تشمل الفئات التالية :

I- الذين لم يلتحقوا أصلا بالتعليم من بدايته .

II-الذين التحقوا بالتعليم الأساسى ، وتسربوا أثناءه ، فلم يكملوه .

III- الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية و لم يكملوا التعليم الأساسى بالمدرسة الإعدادية .

IV- الذين انتهوا من التعليم الأساسى و لم يلتحقوا بالتعليم الثانوى .

المقصود بتنمية المهارات الفنية :

درجت الأدبيات المتداولة فى هذا المجال ، حتى وقت قريب ، على أن تحدد المهارة الفنية بالربط بين المهارة اليدوية والدقة ، ثم تحدد المهارة اليدوية بأن المقصود بها : الإتقان فى أداء العمل بسرعة ومرونة ، والتوافق بين حاسة البصر وغيرها من الحواس مع حركة العضلات ، أى التوافق الحسى - الحركى .

أما الدقة ، فيقصد بها درجة رفيعة المستوى فى الأداء المطلوب فى استخدام المواد أو المنتجات ، وفى ضبط الأجهزة والآلات ، وتراعى فيها الاعتبارات الآتية :

- مقدار الخطأ المسموح به فى العمل والذى يمكن تجاوزه .
- الأدوات التى يعتمد عليها العامل .

بيد أنه ، فى ظل التنامى المعاصر للمعرفة والإنتاج ، أصبح من الضرورى التخلى عن تلك الثنائية الموروثة التى تفصل بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، وبالتالى فلم تعد المسألة فى المهارة الفنية توافقا بين حواس الإنسان وحركة العضلات ، مع الدقة ، بل ضرورة أن يكون هناك تآزر أساسى بين هذا وذاك وبين النظر العقلى ، والحس الوجدانى ، على أن يكون الركن الأول هو البارز .

وعلى ذلك يمكن تحديد المقصود بتنمية المهارات الفنية ، بأنها العمل على إكساب الإنسان مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى ترفع من مستوى الآداء فى مجال العمل ، والمعاملات الحياتية .

وبطبيعة الحال فإن هذه العملية تختلف باختلاف الفئات المقصود تعليمها ، وباختلاف مجال هذا التعليم ، وفى كل الأحوال ، فمن المفروض أن يتسم بالتدرج ، وقدر من الاستمرارية .

لماذا هذه الدراسة ؟

تستند هذه الدراسة على عدد من الأسانيد التى تجعل من القيام بها ضرورة لا غنى عنها ، وهذه الأسانيد منها ما يتصل بالدراسات العلمية النفسية والتربوية ، ومنها ما يتصل بحقوق الإنسان ، ومنها ما يتصل بالمصلحة القومية :

١ – **الأساس العلم تربوى / نفسى** : فالحق أن المعرفة التى تصل الإنسان ، فى خطواتها الأولى إنما تصل إليه عن طريق التعامل مع الأشياء ، وذلك بمعرفة الطريقة التى بها يعمل الأفراد ، مثال ذلك ، معرفتهم : كيف يمشون ويتحدثون ويأكلون ويلبسون ، وكيف يركبون الدراجات ويسيرون الآلات البسيطة ويحسبون بعض الحسابات . . إلى غير ذلك مما لا حد له .

إن هذه الحقيقة الأولية التى تؤكد أن المادة فى أول نشأتها توجد دائما كمادة عمل حى ينطوى على استخدام الجسم وتداول الأشياء ، هذه الحقيقة تظهر وجه الخطأ فى ذلك الانفصام الذى نشاهده غالبا على كثير من برامج التعليم بين مادة التعليم وحياة المتعلمين ، عندما تتحول إلى مجرد كم من المعارف والمعلومات بعيدة عن "الاستعمال " إلا على سبيل الحفظ والتسميع عند الطلب . إن معرفة سير النمو الطبيعى للمادة المعرفية تجعلنا نبدأ دائما بإيجاد أوضاع يكون التعليم فيها بالعمل ، فالفنون والمهارات العملية إذن هى المرحلة الأولى من مراحل المنهج التعليمى ، لأنها تقابل معرفة الطريقة التى تحقق بها الغايات والأهداف .

إن استخدامنا الرشيد للأشياء ينتهى بألفتنا ومعرفتنا لها ، فالأشياء التى نعرفها حق العرفان هى الأشياء التى يكثر استعمالنا لها كالكراسى والمناضد والأقلام والأوراق والملابس والأطعمة والسكاكين والأشواك وغيرها من الأشياء شائعة الاستعمال . وكذلك الأمر فى الأشياء الخاصة التى تتنوع بحسب مهنة الإنسان فى الحياة. وهذه المعرفة العاطفية الوثيقة للأشياء التى تدل عليها كلمة الألفة ما هى إلا تبلور ناشئ عن استعمالنا لها فى أغراضنا . ومعنى المعرفة المألوفة هو أننا قد أكثرنا فى استعمال الشئ والفعل فيه ، حتى أننا لنستطيع أن نتكهن بطريقة فعله ورد فعله ، فنحن إزاء الشئ نكون عادة على " أهبة " ، لا يأخذنا على غرة ، وكذلك لا يفاجئنا بأدوار لا

نتوقعها . فى مثل هذا الموقف ، نشعر بألفتنا للشئ وبأنه يمتزج بطباعنا وييسر لنا السبيل وينيره، على حين أن الأشياء التى لم نألفها تكون غريبة باردة " مجردة " عنا .

٢- الأساس الإنسانى : فهناك ظروف قاهرة ، قد تحيط بالصغير ، دون أن يكون له يد فيها، تحرمه من التمتع بحقه فى تعليم يُكامل بين جوانب نمو شخصيته ، وفى أن يسير مع أقرانه ، منتظما ، على طريق إشباع حاجاته الأساسية ، مما يضطره إلى أن يلتحق بعمل قبل أن يهيأ له ، ويمتلك ناصية مهاراته الأساسية .

من هنا يصبح واجبا على المجتمع على وجه العموم ، والدولة على وجه الخصوص ، مع المؤسسات المعنية أن تقوم بدور تعويضى يحصل عن طريقه على بعض ما حرم منه ، بحيث يجد أنه إذا كان قد اضطر للعمل فإن هذا لا يعنى بالضرورة أن يكون مبررا للحرمان من تعليم يناسب هذا العمل ، أو غيره ، مع إشباع جوانب نمو أخرى تحتاجها شخصيته فى صورتها السوية المتكاملة .

من أجل هذا نصت المادة (٢٨) من وثيقة (حقوق الطفل) الدولية على :

I- جعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا مجانا للجميع .

II-تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوى ، سواء العام أو المهنى وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال.

III- جعل المعلومات والمبادئ الإرشادية التربوية والمهنية متوافرة لجميع الأطفال وفى متناولهم .

وفى المادة (٢٩) ، نصت الوثيقة على :

١- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الأطفال موجها نحو :

I- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها .

II-إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية فى مجتمع حر . .

III- تنمية احترام البيئة الطبيعية .

٣-الأساس القومى : إذ يولى المشتغلون بقضايا بناء الإنسان - سواء فى المجتمعات التى وصلت إلى درجة عالية من التقدم ، أو فى المجتمعات التى ما زالت واقعة فى دائرة التخلف ، أو تلك التى ما زالت على طريق النمو ، اهتماما كبيرا بالتعليم والتدريب بصفة عامة ، وتعليم المرحلة الأولى خاصة. ويرجع هذا الاهتمام - بجانب ما يرجع إليه - إلى أن تعليم المرحلة الأولى هو أول نسق

تعليمـــى يستقبل الإنسان طفلا ، وعليه أن يطلق فيه إمكاناته ، ويحولها من كينونتها بالقوة إلى تـــواجدها بالفعـــل ، أى أنه يولد فى الفرد وعيه بإمكاناته لتحقق التقدم والنماء الذى يأخذ فى اعتـــباره تصـــور المســـتقبل بأنظمته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ومطالبه على الأفراد ومقابلـــتها بمـــا يتوافر لديهم من قدرات فكرية وعملية تكفل لهم جعل المستقبل حقيقة نامية متطورة متجددة .

ولمـــا كـــان التعلـــيم بمســـتوياته جميعها - والفنى منه خاصة - وثيق الصلة بعمليات التنمية الاقتصـــادية والاجتماعية بمعناها الشامل ، فقد تأثر بما أصاب هذه العمليات من أزمات ، وما اعترضـــها ويعترضـــها من تحديات ، بل إن التعليم يعد أحد العوامل الرئيسية المؤثرة أيضا ، مما يوجب أن يكون مستهدفا من العلماء والمتخصصين - دراسة وبحثا وفحصا - من أجل " تفعيله " بحيث يصبح مفجرا لطاقات المواطنين الإبداعية .

إن الفئات المستهدفة من هذه الدراسة يمكن أن تتحول إلى قوى " هادمة " ، إذا تركت نهبا لظـــروفها الخاصـــة ، عندما لا تسعفها هذه الظروف فتعوضها عن حرمانها من الرعاية التربوية فيخســـر المجتمع مرتين : مرة بإنفاقه على قوى دون أن يفيد منها شيئا ، ومرة بإصابتها بأضرار خلقية واجتماعية محتملة إذا انحرفت هذه الفئات .

وعلـــى العكس من ذلك ، إذا استطعنا أن نلاحق هذه الفئات بالتعليم والتدريب ، حتى إذا فاتـــتها فرصـــة التعلـــيم الأولى ، أو الثانية ، فهناك ما يعوضها عن ذلك من برامج وتنظيمات وإرشاد وتوجيه ومتابعة وتدريب .

الخبرة المصرية :

تبدأ الخبرة المصرية فى العمل على أن تكون المدرسة فى مراحلها المبكرة أداة تنمية للمهارات الفنـــية إلى عـــام ١٩١٦ ، عندما استصدر عدلى يكن ، وزير المعارف فى ذلك الوقت ، قانونا بإنشاء مدارس أولية راقية للبنين ، وقانونا آخر بإنشاء مدارس أولية راقية للبنات ، الهدف منها تعليم التلاميذ والتلميذات تعليما عمليا يكون متمما لتعليم المدارس الأولية .

وأنشـــأ الشيخ عبد العزيز جاويش عام ١٩٢٥ نوعا من تعليم المرحلة الأولى يجمع بين المواد النظـــرية والعملية ، ثم أنشئت عام ١٩٤٣ المدارس الأولية الريفية كمحاولة للربط بين التعليم والعمـــل والعلـــم بالحياة خاصة وأن وزارة المعارف أعلنت أنها تنوى أن تتوجه بالتعليم الأولى

وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الأرض فى القرى والعمل اليدوى فى المصانع بالمدن .

وتوالت بعد ذلك التجارب لربط التعليم بالعمل ، ومن ذلك تجربة قرية المنايل عام ١٩٤٩ ، ومدارس الوحدات المجمعة بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ، والمدارس الابتدائية الزراعية عام ٥٣/ ١٩٥٤ التى كانت تهتم - إلى جانب الثقافة العامة - بإعداد تلاميذها إعدادا عمليا للحياة وفقا لاحتياجات البيئة ، فكانت بالنسبة للبنين ذات صبغة ريفية فى القرى ، وذات صبغة صناعية وتجارية فى المدن ، وكانت بالنسبة للبنات ذات صبغة نسوية مهنية فى المدن والقرى على السواء

ومنذ عام ١٩٥٦ أصبح التعليم الإعدادى الفنى أحد حلقات سلم التعليم ، وكان من أهداف هذا التعليم :

- تزويد التلاميذ بقدر معقول من الثقافة الفنية والمهارات اليدوية التى تمكنهم من مباشرة الإنتاج فى الشركات الصناعية والمحلات التجارية والأعمال الزراعية بدرجة طيبة من الكفاية ، وذلك لإعداد صانع ذى مهارات عادية أو من يقوم بالأعمال الكتابية فى المؤسسات التجارية الصغيرة ، أو إعداد عامل زراعى عادى ، وذلك طبقا لنوع المدرسة التى يعد فيها التلميذ .
- خلق جيل يقدر العمل ويمجده ويجيده ويمارسه من أجل حياة أفضل وذلك بتوفير المهارات والمعلومات والمفاهيم التى تساعد النشء على احتراف مهنة معينة ، وتساعدهم على خدمة البيئة فى جميع المجالات بما يتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم .

لكن الدولة بدأت فى تصفية هذا التعليم بدءا من عام ١٩٦٢ على أساس أن التلميذ فى سن الثانية عشر لا تكون قدراته الخاصة وميوله واتجاهاته قد تكشفت بعد ، ومن ثم فإن توجيه التلاميذ إلى هذا النوع من التعليم فيه خطر توجيه الأطفال إلى تعليم لا يلائم ما هم عليه من قدرات ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الشركات والمؤسسات لم تقبل على خريجى هذا التعليم .

كذلك أنشأت وزارة التربية فى العام ١٩٥٧/٥٦ ما عرف باسم (المدارس العملية الإعدادية) ، بدلا من المدارس الابتدائية الراقية السابقة لتقديم نوع من التعليم لهم يفتح أمامهم فرصة الاحتكاك الحقيقى بعالم الصناعة والتجارة ومعالم الحياة اليومية بما يؤهلهم لشق طريقهم فى الحياة بنجاح ، وسد حاجة البلاد من الأيدى العاملة المستنيرة غير المتخصصة . ومنذ عام ١٩٦٢ ، صفيت هذه المدارس كذلك .

واستحدثت وزارة التربية عام ١٩٨٦/٨٥ ما عرف باسم " المسار الخاص " للذين تثبت عدم قدرتهم على متابعة التعليم الأساسى فى مدرسته الإعدادية ، وتميز هذا المسار بالمناهج المنخفضة ، مع الإكثار من الجوانب المهنية وتقليل الجوانب الأكاديمية ، وكان هذا المسار يوازى المسار العام إلى حد كبير . ولم ينجح هذا النظام ، فألغته الوزارة فى عام ١٩٨٨ .

الوضع الراهن :

أنشئت مدارس إعدادية مهنية بموجب المادة ١٨ من القانون ٢٣٢ لسنة ١٩٨٨ ، والمعدل للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، الذى أجاز لكل من أتم الحلقة الابتدائية وأظهر ميولا مهنية أن يستكمل مدة الإلزام بالتعليم بالالتحاق بمراكز التدريب المهنى أو بمدارس أو فصول إعدادية مهنية وفقا للنظام الذى يضعه وزير التعليم مع الجهات المعنية .

وقد أنشأت الوزارة هذه المدارس للتغلب على المشكلات التى صادفت المسار الخاص ، ولأن عددا كبيرا من التلاميذ لا يقبل بجدية على التعليم الإعدادى العام ، ولذلك يتكرر رسوبهم ، وإعادتهم الدراسة بالصفوف التى رسبوا فيها فى الوقت الذى لا توجد فيه أماكن كافية لاستيعاب هؤلاء الراسبين مع زملائهم المنقولين من الصفوف الأدنى .

وجاء فى أهداف هذا النوع من المدارس :

- استكمال مرحلة الإلزام بالنسبة للتلاميذ ذوى القدرات المحدودة والذين استنفذوا مرات الرسوب بطريقة تخدم سوق العمل اليدوى والمهنى وذلك تجنبا لتسربهم وارتدادهم للأمية .
- معاونة التلاميذ ذوى الميول والمهارات العملية على تنمية تلك الاستعدادات .
- تزويد الملتحقين بهذه المدارس بالمهارات العملية ذات الصبغة الإنتاجية التى تتناسب مع قدراتهم وتساعدهم على شق طريقهم فى الحياة مع تزويدهم بالقدر الضرورى من المعارف والخبرات .
- تعريف التلاميذ بمجالات العمل المختلفة فى بيئتهم حيث تتاح لهم فرصة العمل والكسب .
- تعويد التلاميذ على احترام العمل اليدوى .

وتعددت المؤسسات التعليمية التى أنشئت بهدف المتابعة والملاحقة التربوية الفنية لمجموع الصغار الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه يمكن أن نشير إلى بعضها فيما يلى :

- فهـــناك مراكـــز الـــتدريب المهنى التابعة لوزارة التربية والتعليم التى أنشئت لحماية هؤلاء المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسى والذين لم يسلكوا طريق التعليم إلى نهايته من الرجوع إلى حالة شبه الأمية ، حيث يقبل بهذه المراكز التلاميذ الذين لديهم الرغبة فى العمل اليدوى ممن تتراوح أعمارهم من ١٢- ١٥ ،كما تتيح هذه البرامج للصبية الانخراط فى العمل المهنى فى سن مبكرة .

ويتلقـــى التلمـــيذ فى هذه المراكز تدريبا على حرفتين متقاربتين خلال الدراسة ، وللمتدرب حرية اختيار الحرفتين اللتين يرغب فى تعلمهما .

ومدة الدراسة من ٤-٩ أشهر ، ويقضى الطالب فترتين : صباحية : ٦ ساعات يوميا خارج المركز فى أحد المصانع أو المؤسسات الإنتاجية ، ومسائية لمدة ٤ ساعات يوميا داخل المركز .

- وتقـــوم وزارة القـــوى العاملة بتوجيه الصبية المتسربين من التعليم فى سن (١٢-١٨) إلى الفـــرص التدريبـــية الملائمة لقدراتهم المهنية واستعداداتهم ، وفى نفس الوقت لتغطية احتياجات سوق العمل ، بدلا من اتجاه أعداد من المتسربين من التعليم إلى الاشتغال بالأعمال الخدمية غير المهنية بغرض الحصول على دخل فورى وسريع لا يحتاج إلى تدريب .

- مراكز التوجيه والتدريب المهنى التابعة للمجلس الأعلى للشباب والرياضة ، وهى تهدف إلى توجـــيه وتـــدريب الشباب فى مختلف المحافظات من سن ١٤ - ١٨ سنة الذين يرغبون فى تعلم العمل اليدوى ، على مهنة على الأقل ، حيث يخصص لكل مركز تدريب من ٣- ٥ حرف ، طبقا للاحتياجات المطلوبة وفرص العمل المتاحة فى المنطقة التابعة لها مديرية الشباب .

- مراكـــز التدريب الحرفى الإنتاجى التابعة للهيئة العامة للإصلاح الزراعى ، وهى تهدف إلى تزويد خريجى المدارس الابتدائية أو الذين لم يكملوا الدراسة بها من أبناء المزارعين بمهارات مهنية وحـــرفية تتصـــل بالبيئة الزراعية ، وإعدادهم ليصبحوا عمالا نصف مهرة تتيح لهم فرصا أكبر للعمل والإسهام فى مشروعات التنمية الريفية .

والحـــق أن هناك العديد من المراكز والمؤسسات التى تتبع جهات مختلفة تقوم بأدوار هامة فى هذا السبيل مما يضيق المقام هنا عن حصره .

وبطبـــيعة الحـــال فإن مؤسسات التعليم الفنى النظامى من مدارس زراعية وصناعية وتجارية أصبحت الآن تستقبل ما يقرب من ثلثى الطلاب المنتهين من مرحلة التعليم الأساسى .

ثم إن مـــدارس التعلـــيم الأساســـى نفسها ، بحكم المفهوم العلمى التربوى للتعليم الأساسى مفروض أن تقوم على عملية مزج بين ما هو نظرى وما هو عملى ، لكن هذا المفهوم قد اختزل مع الأسف الشديد ليصبح عددا من الحصص القائمة بذاتها عن بعض المجالات العملية .

وإذا كانـــت كل هذه الجهود مما يستحق التنويه ، إلا أن القضية الأساسية دائما تكمن فيما يحـــدث داخـــل هذه المراكز والمؤسسات ، نعنى بذلك مشكلة " الكيف " التى تتبدى فى مدى مواكـــبة مضـــمون التعليم والتدريب للتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة ، وكذلك الأمر بالنســـبة للأجهزة والمعدات ، ومالا يقل عن ذلك أهمية " طريقة " التعليم والتدريب ، وإلى أى مدى تلتزم بأصول التربية وقواعد علم النفس التربوى ومبادئ التدريس الفعال ؟

مصادر التغذية البشرية :

لا نظن أننا نبالغ كثيرا إذا قلنا أن " السوق " يمتلئ بمئات الألوف من الصغار الذين هم بحاجة ماسة إلى تنمية " مهاراتهم الفنية " حتى يتحولوا من قوى " معطلة " للتنمية إلى قوى " محركة " و " دافعـــة " للتنمـــية . وإذا كان الجهد المأمول لتعليم وتدريب هؤلاء فريضة قومية وحتمية تربوية وفنية ، إلا أننا يجب ألا نغفل عن تلك الحقيقة المعروفة التى تؤكد أهمية معرفة " مصادر " و " أسباب " المشكلة حتى يسهل علينا ذلك محاصرتها عند المنبع ، وإلا فسوف تستمر جهودنا بلا انقطاع ، كلما انتهينا من أعداد ، استجد غيرها .

وقـــد اتفقت معظم البحوث والدراسات والتقارير على أن هناك مصادر تقوم بتغذية السوق بمـــئات الألوف من الصغار الذين يفتقدون الحد الأدنى المطلوب من المواطن كى يتعامل بكفاءة واقـــتدار مع متغيرات العصر العلمية ، التكنولوجية ، وإنتاجه المعرفى . ويمكن الإشارة إلى أهم هذه المصادر فيما يلى :

١ - القـــدرة على الاستيعاب : ولهذه القضية جانبان ، جانب كمى ، يتمثل فى عجز النظام التعليمـــى عن استيعاب الأطفال الذين تقع أعمارهم فى سن الإلزام ، وجانب كيفى ويتمثل فى قدرة النظام التعليمى على الاحتفاظ بمن استوعبهم ، ثم تخريجهم نوعيات جديدة من المواطنين ، تؤكد الاتجاه الصحيح لمسيرة المجتمع .

ويمكـــن النظـــر إلى الجانـــب الكمى من قضية الاستيعاب فى سياق علاقة الاستيعاب بتزايد الأطفـــال المســـتحقين للتعليم ، إذ تشير الإحصاءات إلى أن هناك أعدادا كبيرة من الأطفال لا يســـتوعبهم التعليم الأساسى . وتقول الإحصاءات أن عدد التلاميذ الذين انخرطوا فى المدرسة

الابتدائية يزيد على سبعة ملايين طفل ، وأن نسبة استيعاب الأطفال فى المرحلة العمرية ٦-١٢ سنة بلغت على مستوى الجمهورية فى عام ١٩٨٧/٨٦ ، ٨٨,٢ % من جملة البنين والبنات فى هذه الفئة العمرية . وكانت النسبة الأكثر ارتفاعا فى الحضر ٩٤,١ % عنها فى الريف ٨٤%. وقد بلغ العدد الإجمالى للأطفال ٦-١٢ الذين لم يتم استيعابهم فى ١٩٨٧/٨٦ فى التعليم الابتدائى ٨٤٨,٧٨٩ . هذا وقد صرح وزير التعليم فى ٢١ / ٣/ ١٩٩٢ فى اجتماع المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى بأن نسبة الاستيعاب لا تزيد عن ٨٠%

٢- التسرب : فهناك ما يقرب من ٢٠% من تلاميذ التعليم الأساسى يتركون المدرسة قبل أن يتموا تعليمهم . وفى غالب الأحوال لا يكون هؤلاء قد حصلوا ما يمكن أن يقدرهم على امتلاك ناصية القراءة والكتابة . فضلا عن افتقاده القدرة على ممارسة حد بسيط من المهارات الفنية ، حيث لا نجد سنوات التعليم الأساسى تمثل فرصة للطفل كى يكتسب شيئا من هذه المهارات الفنية .

وفى جميع البحوث والدراسات التى أجريت على مشكلة التسرب وجدت أسباب ترجع إلى ظروف اقتصادية اضطرت الطفل إلى ترك المدرسة ، وتجئ هذه الأسباب عادة فى مقدمة العوامل المؤثرة لكى تجئ بعدها مباشرة ، تلك الأسباب التى ترجع إلى نظام التعليم نفسه وبرامجه وطرق التدريس فيه ، ذلك أنه يقدم كثيرا من الموضوعات ذات الصلة الضعيفة ببيئة التلميذ واحتياجاته وكيفية التعامل فى الحياة العملية ، فضلا عما يشوب طريقة التعليم من غلبة التلقين الذى لا يجد الطفل أمامه ، كى يرضى معلمه ، إلا الحفظ ، بغض النظر عما إذا كان يفهم ما يحفظ أم لا ؟ وتكون النتيجة فى مثل هذا الحال ، الفشل التربوى ، فلا يحظى التلميذ من المعاملة إلا القسوة ، سواء داخل المدرسة أو فى البيت ، فيسعى إلى ترك المدرسة .

٣- الرسوب : فإذا كان المضمون الخفى للتعليم - بنية ومحتوى وطرائق - هو الإعداد للامتحان كوسيلة للانتقاء - بكل ما تنطوى عليه من مضامين ، وما يحيط بها من مواصفات هى فى مجموعها تقليدية - فإن المتوقع - وبالضرورة - أن يؤدى هذا الأسلوب إلى " إنتاج " أعداد كبيرة من الراسبين ، لينضموا بدورهم إلى من لم يستطيعوا الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو التحقوا بها و لم يستطيعوا الاستمرار .

إن الخطورة الكبيرة فى امتحاناتنا أنها تحكم بالفشل على ألوف من الأطفال مما يكون له آثاره الخطيرة نفسيا واجتماعيا ، مع أن هذه الامتحانات نفسها تحتاج إلى مراجعة جذرية من

حـــيث أهليتها كأداة جيدة وفعالة للحكم على مقدار ما تعلمه التلميذ ، فهى تتجه إلى جوانب بعيـــنها فى التعليم هى الجوانب المعرفية ، تاركة الجوانب المتعلقة بالقيم والاتجاهات والمهارات ، مـــع ما لهذه الجوانب من دور أساسى فى تكوين الشخصية ٠والمبرر فى ذلك أن هذه الجوانب يصـــعب الحكم عليها بعلمية وموضوعية ، علما بأن التقدم الكبير فى هذه الدراسات العلمية فى هذا الشأن استطاع أن يتلافى العيوب التى كانت تؤخذ على قياس الجوانب الوجدانية ٠

سبل تنمية المهارات الفنية

تبين لنا من العروض التحليلية لعدد أساسى من جوانب قضية تنمية المهارات الفنية لدى صغار السن ، أن هذه القضية تشتبك مع قطاعين ، لكل منهما دوره فى المواجهة ، الأول هو التعليم ، نقصد نظام التعليم ٠ والثانى : التدريب ، ومن هنا فسوف نتناول الدور الذى يمكن أن يقوم به كل قطاع فيما يلى :

دور النظام التعليم :

ربمـــا يكون مفهوما لو بدأنا هذا الجزء بأن نبسط أمامنا بعض نتائج دراسة علمية لنيل درجة الماجســـتير فى التربية على مجموعة من الصغار الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية ، و لم يكملوا تعليمهم والتحقوا بأعمال فى قطاع الصناعة (رسالة الدكتور عبد الراضى إبراهيم للماجستير)، من هذه النتائج :

- أن أفراد مجتمع الدراسة تخرجوا من المدرسة الابتدائية غير مزودين بأية مهارات عملية، يستطيعون بها التكيف مع حياة ومطالب العمل ، كاحترام العمل والإقبال عليه وتحمل مسئولياته ٠
- أن نســـبة عالية من أفراد الدراسة لم تحتفظ بمهارات الاتصال الأساسية (قراءة وكتابة وحساب) التى تعلمتها فى المدرسة الابتدائية ٠
- أن أكثـــر من نصف أفراد مجتمع الدراسة ، نتيجة لدخولهم سوق العمل واحتفاظهم بصداقات مع زملائهم ممن كانوا معهم فى المدرسة الابتدائية وواصلوا التعليم ، تكونت لديهم الرغبة فى مواصلة التعليم ٠
- أن معظـــم الراغبين فى مواصلة التعليم ، والمسئولين عنهم يقترحون ، لتحقيق ذلك ، أنماطا ووسائل تعليمية مغايرة للنمط التقليدى ٠

ومـــن هنا فإن سياسة التعليم ، مهما بذل من جهد فى تجديدها وتطويرها وتنفيذ الكثير مما تقول به ، تظل دائما فى حاجة إلى المراجعة ، ذلك أن النظام الاجتماعى ، مثله مثل الكائن الحى ينمو ويتغير وتصيبه الأمراض ويحتاج إلى مواصلة الوقاية ومتابعة العلاج .

ولعل من المشكلات المزمنة المستمرة ، ذلك النقص الواضح فى استيعاب الأطفال الذين يصل ســـنهم إلى ســـن الإلزام . وإذا كانت الإمكانات المالية للدولة فى الوقت الحالى قد لا تسعفها بإنشـــاء العـــدد الكافى من المدارس الابتدائية ، فإن التجربة التى شهدناها عقب حدوث زلزال أكتوبر ١٩٩٢ تدعونا إلى التفكير فى العمل على استمرار الدفعة الحماسية من بعض القطاعات مشاركة فى بناء المدارس ، لا لمجرد رفع نسبة الاستيعاب فقط ، بل وكذلك للقضاء على تعدد فترات التعليم ، تلك الآفة التى تهدر كثيرا من الإمكانات الحقيقية للعملية التعليمية .

إن الاتجـــاه إلى الأداة القانونية وحدها للمنع وللعقاب ، لن يفلح فى معالجة ظواهر التسرب والرسوب. وهو لا يعتبر بطبيعة الحال بديلا للإصلاح الجذرى ، والطريق الوحيد للمواجهة ، هـــو بـــأن يكون للتعليم عائد ملحوظ يحقق مصلحة جموع التلاميذ بصفة عامة والفقراء منهم بصـــفة خاصة. والسبيل إلى ذلك هو بذل أقصى ما يمكن من جهد لأن يحقق التعليم الأساسى الفلســـفة المرادة منه ، فهو ليس " نظاما " أو " مرحلة " بقدر ما هو " صيغة " للتعلم والتعليم تقوم على الزواج والتكامل بين عمل اليد وفكر العقل ، صيغة تعليم تسعى إلى أن تعود الصغير علـــى الـــتعامل مع " الأشياء " ، كما تعوده التعامل مع " الكلمات " ومع " الألفاظ منطوقة ومكتوبة.

كـــذلك فمـــن الصعب إبقاء الطفل الفقير فى مدرسته لمدة خمس سنوات أو ثمان ، إلا إذا صـــارت المدرسة مكانا محببا إلى نفسه ، وذلك إذا ما أفلحت المدرسة فى حسن معاملته ، وفى شحذ اهتمامه ، فى جذبه للعملية التعليمية .

وتتضـــمن بعض الخبرات الأجنبية مواجهة مباشرة لظاهرة عدم ملاءمة التعليم للاحتياجات البيئية والاحتياجات المعيشية الفردية :

ففى الماضى ، وبالذات فى الأربعينيات ، كانت بريطانيا تأخذ بنظام كان يقضى بتقييم أداء الأطفـــال من خلال امتحان يعقد لهم فى سن الحادية عشرة ، ويتم على أساسه توزيعهم على ثلاثة أنظمة تعليمية . وقد واجه هذا النظام نقدا شديدا ، لما ترتب عليه من تمييز بين الطبقات الاجتماعية ، فقد أدى تطبيقه إلى توجيه أبناء الطبقة العمالية إلى نظام تعليمى منخفض المستوى،

كما وجه نقد شديد لمبدأ " الحكم " على الطفل وتقرير مستقبله فى سن مبكرة " الحادية عشرة " ، وقـــد أثبتت التجربة العملية أنه يؤدى إلى أخطاء جسيمة فى توجيه الأطفال بناء على تقييم مبكر ، قبل أن تكتمل قدراتهم وتتبين ميولهم ، وقد انتهى هذا النظام إلى الإلغاء ، واستبدل به ، نظام المدرسة الشاملة ، التى لا تفرق بين الفئات الاجتماعية والتى تجمع بين التعليم العام والتعليم الفنى وتتيحهما للجميع . وتتفق هذه الصيغة مع ما تقرره المادة ٢٦ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان التى تقضى بأ، يكون التعليم الفنى والمهنى متاحا بشكل عام .

دور التدريب :

ويتلخص هذا الدور فى العمل على سد الاحتياجات التالية :

١- الحاجـــة إلى اكتســـاب مهارات عملية فى ممارسة المهن اليدوية : ويهدف تحقيق هذه الحاجـــة إلى إكســـاب المتدربين بعض المهارات اليدوية والتقنية لتنفيذ بعض الأعمال الصناعية والـــزراعية والـــتجارية باستخدام بعض المعدات البسيطة ، مع تدعيم تكوين المتدرب العملى وثقافـــته العامة .ويهدف أيضا إلى إكسابهم القيم والاتجاهات والميول اللازمة لتقبل المهن على اختلاف أنواعها ، والإقبال عليها وحب العمل اليدوى واحترامه .

ويمكن تحقيق أهداف هذه الحاجة من خلال :

- مد المتدربين بالمعارف والتقنيات التى تمكنهم من مضاعفة إنتاجية الحرف اليدوية .
- تزويدهم بمعلومات عن بعض العدد والمعدات التى يمكن تشغيلها يدويا وتدريبهم على طرق استخدامها .
- تعـــريفهم بـــبعض العمليات الصناعية والزراعية والتجارية " كل فى مجال تخصصه " الأساســـية البســـيطة وطـــرق تنفـــيذها ، مع مراعاة ارتباط هذه العمليات بقدرات واحتياجات المتدرب .
- تعويدهم الدقة فى العمل وإتقان الأداء .
- تدريبهم على إدارة المشروع الفردى البسيط " تجارى " .
- تدريبهم على بعض العمليات الحقلية البسيطة لإنتاج المحاصيل ومقاومة الآفات الزراعية يدويا وعلى الأسلوب السليم رعاية الحيوانات والدواجن (زراعى) .
- تدريبهم على بعض منتجات الألبان والصناعات الغذائية .
- تدريبهم على صيانة الآلات والأدوات البسيطة .

- تدريبهم على ممارسة العادات الصحية وأساليب الأمن الصناعى من خلال ممارستهم للعمل اليدوى .

٢- الحاجة إلى اكتساب مهارات تؤدى إلى مزيد من الإنتاجية : بهدف تحقيق هذه الحاجة إلى زيادة المهارات العملية والعلمية والخبرة والمعرفة اللازمة لتنمية قدرات المتدرب وتوعيته بأنسب الطرق التى يؤدى اتباعها إلى زيادة الإنتاج .

ويمكن تحقيق هذه الحاجة من خلال :

- التدريب على طرق العمل والاستخدام الأمثل للآلات وصيانتها .
- التدريب على ضبط عناصر التكلفة ووضع المواصفات القياسية لها واكتساب الخبرة بالجوانب الاقتصادية للإنتاج .
- التعرف على الوسائل الواجب اتباعها لحسن استخدام المواد والخدمات والوقت والجهد خلال عمليات الإنتاج .
- التعرف على الفرق بين العمل اليدوى والميكانيكى فى العمليات المختلفة ومميزات الإنتاج الآلى والتدريب على الخطوات التى يسير فيها هذا الإنتاج .
- تعريف المتدربين بوسائل الإنتاج الكبير الذى تستخدم فيه الآلات وينتج فرص عمل أوسع واكتساب القدرة على القيام بإنتاج كامل يقوم فيه كل متدرب بتطبيق خطوات العمل التى مارسها متفرقة .
- رفع مستوى ثقافة المتدرب من خلال بعض الموضوعات الاجتماعية والتربوية التى تجعله قادرا على الحصول على المعرفة الفنية وقادرا على تحمل مسئولية العمل واتباع النظام فى تأديته .

٣- حاجة المتدربين إلى التهيئة للتكيف مع ممارسة الأنواع البسيطة من التكنولوجيا وممارستها فى العمل : ويهدف تحقيق هذه الحاجة إلى مواجهة تحدى الثورة المعرفية وحضارة المعلومات التى لها مطالبها ويتعين على الأنشطة والبرامج التدريبية أن تلبيها وتفى بها .

ومن هنا يضطلع التدريب بمسئوليات جديدة تهدف إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الحضارة العلمية والتكنولوجية الحديثة وتنمية قدرة المتدرب على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة والتكنولوجيا .

ويهـــدف التدريب أيضا إلى مسايرة التوسع فى استخدام الآلية المتطورة ، الأمر الذى يؤدى إلى تغـــيير دور الإنســـان من الإنتاج المباشر إلى الإنتاج غير المباشر الذى يعتمد على استخدام قدرات الإنسان الذهنية والإبداعية بدرجة كبيرة ويؤدى إلى توفير نوعية مدربة من العمال على أعلى مستوى كيفى ونوعى من التعليم والتدريب الذى يساعدهم على أن يتبعوا التطور المستمر فى استخدام الآلات ويرسى بينهم قيما وأخلاقيات جديدة فى ظل تزايد المسئولية الشخصية عن أداة الإنتاج المتطورة والحاجة المستمرة إلى التحديد والابتكار ، ثم تنظيم وترشيد عناصر الإنتاج الحديث .

ويمكـــن تحقيق هذه الحاجة فى الأنشطة والبرامج التدريبية الصناعية والزراعية والتجارية على سبيل المثال من خلال :

- تعـــريف المتدربين بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى مجال العمل الذى يعتمد على الأساليب التكنولوجية وتعريفهم بتطبيقات العمل على أسس وحقائق علمية .
- التدريب على الطرق العلمية اللازمة لإتقان العمليات الصناعية أو الزراعية أو التجارية، كـــل بحسب تخصصه والتى تحتاج إلى مهارة خاصة لا تتوافر طرق اكتسابها فى محيط العمل العادى .
- التعرف على طرق الترابط المهنى فى الحرف المتكاملة لإتاحة فرص العمل بشكل أوسع فى المجالات الصناعية والزراعية التى تتصل ببعضها .
- اكتســـاب مهـــارة الـــتعامل مع الآلات والأجهزة الفنية المتطورة بتعريف المتدربين بمواصـــفات العـــدد والآلات الميكانيكية الحديثة وطرق تركيبها وصيانتها واكتساب القدرة على استخدامها .
- الـــتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعامل مع المحاصيل الزراعية ، وذلك باســـتخدام أســـاليب الزراعة الحديثة فى مقاومة الآفات وفى حصاد المحاصيل وتخزينها والمحافظة عليها لحين تشوينها .
- الـــتدريب علـــى اكتساب مهارات الاتصال الحديثة والتعامل معها واتباع الأساليب العلمية فى التفكير .
- الـــتدريب علـــى استخدام الأدوات والآلات الحديثة اللازم توافرها لعمليات التفصيل والحياكة بطريقة صحيحة ، مع معرفة مواصفات هذه المعدات والآلات وطرق صيانتها

- التدريب على حسن استخدام وصيانة الأجهزة المنزلية الحديثة مثل الغسالات والخلاطات والتلفزيون والراديو وماكينة الخياطة (وفرازات اللبن والخضاضات لقطاع الريف) .

وإذا كان ما سبق ، خاص باحتياجات الصغار وكيفية الوفاء بها ، فمن الضرورى ، حتى يمكن استكمال الصورة ، أن نثبت فيما يلى بعض المقترحات التى تخص الجهات المسئولة عن التعليم والتدريب :

- محاولة التغلب على مشكلة نقص المتدربين بتنشيط دور الإعلام المهنى ورفع قيمة مكافأة المتدرب ، ووضع نظام مجزى للحوافز يشجع على الالتحاق ببرامج التدريب المهنى وينمى المقدرة على الاستيعاب عند المتدربين .

- ربط الالتحاق بفرص العمل المتاحة داخل الجمهورية (الأعمال الحرفية والمهنية) بضرورة إتمام التدريب المهنى .

- جعل شهادة إتمام التدريب المهنى الصادرة من الجهة التى تقوم بالتدريب مصوغا من مصوغات الالتحاق بالعمل خارج الجمهورية .

- الاهتمام بالتدريب الإنتاجى بحيث يربط هذا النوع من التدريب المتدرب بعجلة الإنتاج ، ويشجعه على الاستمرار فى التدريب ويقضى على ظاهرة التسرب .

- ضرورة تنميط برامج التدريب فى جميع المهن التى يتم التدريب عليها ، وفى جميع مستويات المهارة توحيدا للمفاهيم بين جهات التدريب المختلفة ، ويكون ذلك بتعميم هذه البرامج ليتحقق مستوى نمطى ومتجانس من الخريجين يمكن معه قياس كفاءة وحدية وحدات التدريب .

- تنشيط دور المجالس المحلية لتخطيط وتنمية القوى العاملة المشكلة بنص المادة السادسة من القرار الجمهورى رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٨٣ بإنشاء مجلس أعلى لتنمية الموارد البشرية والتدريب ، حيث أن هذه المجالس يرأسها المحافظ فى كل محافظة ، ومن بين اختصاصاتها التنسيق بين جهات التدريب فى الدولة سواء على المستوى القومى أو المحلى .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٦٤ ، ١٩٩٤ ، وكان قد سبق تقديمها إلى شعبة التعليم الفنى بالمجلس القومى للتعليم .

قراءة فى أوراق مُدرّسة*

الحق أقول . .

ليس لى فضل كبير فى كتابة هذه السطور التالية . . .

وإن كـــان هناك من دور قمت به ، فهو ما يتعلق بالفكرة ، والمبادأة ، والحفز . .وأخيرا ، النقل .

لقـــد درجـــت العادة بالنسبة إلينا أساتذة التربية وعلم النفس ، أن نوجه طلابنا نحو محاولة الإجابة عن سؤال مصيرى كبير هو : كيف نربى ؟ لأن طلابنا هؤلاء سوف يكونون مربين فى مستويات تعليمية مختلفة . وفى مرحلة الدراسات العليا (قبل الماجستير والدكتوراه) نخطو بهم خطوات أخرى للتعمق والتخصص فنكلفهم ببحوث صغيرة ومقالات فى بعض القضايا التربوية والمشكلات النفسية ، محورها الأساسى أيضا هو : كيف نربى ؟

لكـــن ســـؤالا قفـــز إلى ذهنى : إن السؤال : كيف نربى يتعلق غالبا بالمستقبل ، أفليس من الضرورى كذلك أن نتجه إلى الحاضر . .إلى الواقع لنسأل : وكيف تربينا نحن ؟

وإذا كان هؤلاء الطلاب نعدهم ليكونوا مربين ، أليس مهما أن نتوقف لنسألهم هم أنفسهم : كيف تربوا ؟ وإذا صح ذلك ، فمن الذى يجيب عن هذا السؤال ؟ هم أنفسهم !

ومن هنا جاء اقتراحى لهم :

لست أريد بحثا تضطرون لكتابته أن تغوصوا فى بطون الكتب والمصادر المختلفة ، وإنما أريد " تقريـــرا " ، تـــتطلب كتابته منكم أن تقوموا بالغوص فى بطون أيامكن (حيث المجموعة من الطالـــبات) الماضية لتسجلوا صورة ذاتية لمسيرتكن ، منذ أن كنتن أطفالا ، فطلابا فى مراحل التعليم المختلفة ، فممارسات لمهمة التعليم ، مع التعليق وإبداء الرأى فيما حدث : إلى أى حد كان صوابا أو خطأ ؟ ولماذا ؟

وكانت المحصلة ، مجموعة كبيرة من الأوراق التى تميزت بقدر عال من الصدق والمصارحة فى الغالب والأعم ، فقد عرفت كاتباتها مقدما أنها لن تقدم إلى أى جهة ، ولن يطلع عليها أحد إلا كاتب هذه السطور . . .

ولا أظن أنى أخل بالعهد عندما أقرأ على القراء بعضا مما فى هذه الأوراق ، فالمواقع والأسماء غـير معلنة ، وإنما المعلن هو الوقائع والأحداث . وبالفعل ، فليس المهم اسم هذا وذاك ، وإنما المهم هذه الواقعة أو تلك.

والعينة التى أعيد قراءتها هى لمجموعة من المدرسات ..وتعالوا نقرأ سويا ..

سذاجة برامج الأطفال :

كنت طفلة صغيرة عندما أخذنى والداى معهما حيث سافرا للعمل بإحدى دول الخليج ... وفى العطـلات ، كنت أتلهف كثيرا على مشاهدة برنامج للأطفال فى التلفزيون ، على عكس الحـال عـندما كنا فى مصر ، فقد كرهت مثل هذه البرامج ، لأنها كانت تفترض فينا سذاجة مبالغ فيها ، ويجئ التوجيه فيها مباشرا وبطريقة منفرة : لازم نشرب اللبن ..لازم نسمع كلام بابـا وماما . صاحبتى فاتن - مثلا - بتسمع الكلام ، علشان كده أنا بحبها وحجيب لها هدية حلـوة قوى ، وعلشان كده لازم كل الأصحاب يعملوا كده زى فاتن ..لقد كنت أضحك حينما أسمع مثل هذا الكلام !!

وأنا الآن أتساءل بالفعل : هل يقتنع الأطفال بما يقدمه لهم تلفزيوننا المصرى من برامج لهم ؟ لقد كان التلفزيون فى القطر الذى أقمنا فيه يقدم برنامجا اسمه (افتح يا سمسم) ..كان برنامجا رائعا حقا .. لم يقدم المعلومة للطفل بشكل مباشر : اشرب اللبن ..اسمع الكلام ..ثم مبكرا ..ولكـنه عبارة عن مجموعة قصص تتعلق بمواقف يمثلها مجموعة من الممثلين : أطفال ، وكبار ..هـؤلاء الأفـراد يعيشون حياة عادية يمثلونها كمسلسل ، ومن خلاله يخطئون : قد يخطئ الأطفـال ، وقـد يخطئ الكبار ، ويتعلم كلاهما خطأه ، ويستفيد منه ، فيعرف الطفل الخطأ والصواب ، ولكن بصورة غير غير مباشرة .

لقـد كـان برنامجا محببا ، ليس للأطفال فقط ولكن للكبار كذلك ، لأنه ظريف ، وممتع ، وهـادف . كان يهتم بغرس قيم متعددة لدى الأطفال ، كالصدق والأمانة ، ويعرف الأطفال بجمـيع المهن وأهمية كل مهنة فى المجتمع . وفى إحدى الحلقات ، مثلا ، كانت مهنة " جامع القمامـة " ، يلتف حولها الأطفال ويعرفوا مهنته ..احترموه وصفقوا له ..ووضح البرنامج ، كيف أنه بدون هذا الرجل لصارت شوارعنا وبيوتنا فى أسوأ حال ...

زراعة الخوف :

..عندما كنت تلميذة ، كانت مدرستنا الابتدائية مشتركة بالطبع ...

أتذكر أحد الأيام غابت فيه مُدرسة الفصل وتركتنا إدارة المدرسة بدون مدرسين ، فقام أحد التلاميذ المشاغبين والأشقياء بحركة لا تنسى ، حيث ذكر أنه يوجد عفريت بالمدرسة ، فأصاب الرعب الفصل كله ، خاصة البنات ، وفتحنا باب الفصل وركضنا على السلالم حتى كاد بعضنا يقع فوق الآخر ..وجرينا حتى بوابة المدرسة ونحن فى حالة هيستيريا من البكاء والفزع والرعب ، وطلبنا من البواب فتح باب المدرسة بسرعة قبل أن يلحقنا العفريت ذو اليد الحمراء ويأكلنا ، حيث وصفه هكذا زميلنا إياه ..سامحه الله .

حاول البواب إقناعنا بأن هذا هراء ، ويجب علينا العودة إلى الفصل ، لكننا لم نصدقه ، وظللنا على حالتنا إلى أن جاءت مديرة المدرسة واستطاعت أن تجمعنا مرة ثانية وعادت بنا إلى الفصل ...

أتذكر هنا أنه كان لنا زميل أقسم لحظتها بأنه لن يعود إلى هذه المدرسة " المسكونة " بالعفاريت ، وسوف يتعلم فى البيت وسيذاكر له والده العربى والحساب وكفاية عليه هذا .. بلا همّ ! وكل هذا يعود إلى تسيب إدارة المدرسة وتركها للتلاميذ الصغار وحدهم يوما كاملا فى الفصل ، حتى وصلت المسألة إلى العفاريت والجن ..

ومع هذا فإننا يمكن أن نضيف إلى ذلك تساؤلا : من أين لهذا الطفل مثل تلك الحكايات عن العفاريت وشكلها واعتداءاتها على الأطفال ؟ إنها ليست من اختراعه ، وإنما هى حكايات نقلها إليه كبار كى يريحوا أنفسهم من حسن الضبط والرعاية ليقوم هذا وذاك على " التخويف " وبث الرعب ، دون أن يدروا الآثار المدمرة لمثل هذه القصص الخرافية على البنية الشخصية لأطفالنا الصغار .

العقاب المخيف :

وتكتب مُدرسة أخرى :

...جاءتنى مرة أثناء عملى بالتدريس أم تلميذ من إحدى البلدان العربية حيث كان ابنها تلميذا بالمدرسة ، وتطلب بإلحاح ضرب ابنها ، علما بأنه من أحسن التلاميذ ، فقد كان متفوقا، فسألتها عن السبب ، فقالت إن تقدير ابنها هذا الشهر انخفض من " امتياز " إلى " جيد

جدا " !! فقلت لها إن التقدير الجديد ليس سيئا وإنما هو خاص بالمتميزين ، ثم إن الامتحان هذا الشهر كانت درجة الصعوبة فيه عالية . لكنها أصرت على معاقبة ابنها ، ولكنى رفضت ذلك حيث أنه لم يرتكب ذنبا يستحق عليه العقاب . أحضرت التلميذ وقلت له كلمة بسيطة " ماما جاءتنى زعلانة جدا منك ، وشايفة إنك تستحق الضرب ، لكنى مش حاضربك يا محمد . مع أنى أنا كمان زعلانة منك لأنك أخذت درجة الشهر ده أقل من درجة الشهر اللى فات ، ومش حانـــديك الجايـــزة اللى كانت من نصيبك قبل كده .." . وما كدت أواصل كلامى حتى فوجـــئت بالطفل ينهمر بالبكاء وقال لى : " معلهش يا مس " آخر وأول مرة ، سوف أذاكر أكثر من الأول " . وبالفعل عاد الطفل إلى ما كان عليه من تفوق . ترى ، لو كنت قد سمعت كلام أمه وانهلت عليه ضربا ، أكان يمكن أن يعاود التفوق ؟ لا أظن !

وإذا كانـــت هذه المُدرسة على درجة من الوعى الذى جعلها تدرك الأثر المدمر للعقاب غير المعقـــول على الطفل ، فإن هناك غيرها يفتقدون مثل هذا الوعى فيوقعون بالأطفال صورا من العقاب المهين غير الآدمى مما لا يمكن أن يساعد فى غرس الإحساس بقيمة الإنسان فى حد ذاته، والاعتـــزاز بالكـــرامة الشخصية ، فهذه مُدرسة تكتب تحت عنوان مثير : (مدرسة أم معتقل تعذيب ؟) :

. .وأنا " تلميذة " فى السنة الرابعة " الابتدائية " كانت مدرسة اللغة الإنجليزية تعاقب إحدى الطالبات لأنها لم تؤد الواجب المدرسى ، فماذا كان العقاب ؟

أحضـــرت غلاف كشكول وقامت بقصه على شكل أذنى حمار ، وعلقتها على ظهر الطالبة وأخذتها إلى فناء المدرسة وقت الفسحة وجعلتها تطوف فى الفناء حتى انتهت الفسحة !!

إن هذا لم يكن موقفا فرديا من مُدرسة واحدة ، بل كان متكررا من أكثر من مدرسة :

لقد كن يجمعن ، كل شهر ، الطالبات المتخلفات دراسيا من كل فصل ، مكتوب على ظهر كل طالبة كلمة " بليدة " أو " غشاشة " ، وتطوف فى فناء المدرسة فى طوابير منتظمة ، وتقف باقى الطالبات للفرجة والقهقهة . . . .والنتيجة ؟

كانت نتيجة هذا المنظر البشع الذى شاهدته بعينى هو أنى أصبت بحالة خوف شديد وكراهية أشـــد للمدرسة والمدرسين والمذاكرة والتعليم ، ومن هنا فعندما أهم بعمل الواجب المدرسى ، تهاجمنى رغبة فى النوم ، للدرجة التى كان عندها والدى يمسك بيدى ويكتب الواجب وأنا نائمة تماما !

والنتيجة فى آخر العام ، هى الرسوب فى كافة المواد التى تدرس باللغة الإنجليزية وهى : اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم ، فضلا عن اللغة الفرنسية كذلك !

الاختلاط بالصبيان !

هـــى قضـــية من القضايا الشائكة فى مجال التعليم ، ليس لها وجود بطبيعة الحال فى البلدان الغـــربية ، لأنهـــم يرون الاختلاط فى جميع المراحل مسألة طبيعية . وهى لا وجود لها أيضا فى بعض البلدان العربية لسبب مختلف تماما وهو منعها منعا باتا فى أى مرحلة . أما هنا فى مصر ، رغم أن الجدل لم يعد كما كان من قبل منذ عدة عقود ، فإن هذه السطور التالية تكشف عن أمور لها آثار ها السيئة تربويا : تكتب إحدى المدرسات عن فترة طفولتها :

...وتكرارا ، ما سمعت من أبى يوجه كلامه إلى أختى بأن تذهب من المدرسة إلى البيت ، ومـــن البيت إلى المدرسة ، وأصحابك فى المدرسة فقط ، وألا تكلمى أى " ولد " فى الشارع ، ولا تتحدثى معه ولا تردى عليه ...

ومن خلال هذه المحاذير أصبحت أخشى الكلام مع أى ولد ، وبالتالى كنت لا ألعب إلا مع بنات أقاربنا فقط ..

وكـــان أبى من النوع المحافظ جدا ، يخاف علينا ، وبالتالى كانت نزهتى وخروجى لا يتعدى الخروج مع أمى لشراء احتياجات بيتنا والذهاب إلى أقاربنا ..

وكـــان أول يوم ذهبت فيه إلى المدرسة بصحبة أمى التى دخلت معى إلى المدرسة ، وكانت المشـــرفة تنادى أسماء كل فصل حتى يتعرف كل تلميذ وتلميذة على فصله بحيث كانت تنادى اســـم " بنت "، ثم اسم " ولد "..وهكذا ، فنادت على اسمى فوقفت ، ثم نادت على اسم " ولـــد " فجـــاء ووقف بجوارى ، وكان الترتيب : ولد - بنت ، فبكيت بصوت عال ، جاءت المشـــرفة لتســـألنى عن سبب بكائى ، فأجبت : " مش عايزة ولد يقف جنبى . أنا عاوزة التى تقـــف جنبى تبقى بنت " ..لقد كانت كلمات أبى تتوارد على ذهنى وتطن فى أذنى ألا أتعامل مع الصبيان ..!

و لم أتوقف عن البكاء إلا بعد أن دخلت الفصل وأجلسوا بجوارى بنت مثلى ...

كانت المدرسة تقول لأمى عندما تزورنى فى المدرسة : " إن ...شاطرة ، بس المشكلة إنها خجـــولة جدا ، وإذا عرضت أسئلة فإنها لا تشارك معنا فى الإجابة . ومن الممكن أن يمر اليوم

كله دون أن تتكلم معى أو مع زميلاتها فى الفصل ، ولكن ، إذا وجهت لها سؤالا ، فإنها تجيب عليه إجابة ، غالبا ، موفقة . ثم تستطرد المدرسة صاحبة هذه الأوراق :

. . .وبالتدريج بدأت أتكلم مع زميلاتى فى الفصل . .زميلاتى فقط دون زملائى ، وألعب معهم فى وقت الفسحة .

وكان أبى يرفض ذهابى إلى أية رحلة تقوم بها المدرسة ، والسبب الذى كان يقوله دائما ، أنه يخاف علينا . . .

ونقلب فى أوراق مدرسة أخرى ، لنجد نفس القضية ، إذ تكتب قائلة :

. . .بالنسبة لتجربتى الشخصية ، فلم أحبذ اختلاطى بالبنين حتى فى الفترة الابتدائية ، وذلك لأن والـــدى كان دائما يحذرنى : إياكى والتعامل مع البنين ، لا يجب لبنت أن تصادق ولدا . عيب التحدث مع البنين . .وهكذا استقر فى نفسى أن الرجل دائما ذو غرض سيئ . . .حتى فى مرحلة الطفولة المتأخرة هذه .

لا أريـــد أن أديـــن والدى ، فهو حقا رجل فاضل ويخاف علىّ وعلى إخوتى ، وقد تكون طبـــيعة عملـــه كمحام ، وكثرة ما يراه من مصائب ، تجعله يتصرف معنا هكذا . وبناء عليه تجنبت التعامل مع زملاء الدراسة تماما ، ولكنهم مع الأسف اعتبروا ذلك غرورا منى ، وما كان الأمر هكذا !

وكانت النتيجة أن نشأ داخلى شعور بالندية مع الرجل ، فكنت دائما أتشاجر مع أقاربى من البـــنين ، إذا ما حاول أحدهم أن يظهر شيئا من الحرص علىّ أو على شقيقتى ،كأن يطلب منى ألا أخرج لشراء شئ مساء وحدى ، وذلك فى مرحلة متقدمة بعض الشئ .

وقـــد انعكس ذلك على حياتى عندما كبرت وتزوجت ، فكثيرا ما نشبت الخلافات الحادة بســـبب هذه " الندية " فى المعاملة ، ورفضى أى توجيه من زوجى ، حتى ولو كان رأيه على صواب ، وذلك فى السنة الأولى من زواجنا ، وكم بذلت من مجهود إلى أن تخلصت من بعض الأفكار السيئة حول الجنس الآخر ، فبدأ الاستقرار يعرف طريقه إلى حياتى بالتدريج .

وفى الحق لم أكن جانية على زوجى وعلى أفراد الجنس الآخر ، من حيث سوء الظن ، وإنما كنت ضحية خوف زائد وشك دائم فى أى رجل زرعه أبى فىّ ، اعتقادا منه أن ذلك سيجنبنى الرذيلة والخطأ ، ونسى أن حسن التربية والخلق القويم كفيلان بأن يجعلا منى إنسانة قادرة على حماية نفسها ، لا تسمح لأحد بأن يسيطر على فكرها أو عليها .

هدايـــا !

الهديـــة ، رمـــز مـــن الرموز الاجتماعية التى تعبر عن تقدير أو تهنئة ، لها مناسباتها وأصولها وقـــواعدها ، لكـــن بعـــض صورها المنحرفة بدأت تزحف على مدارسنا فتنحرف بهذا الرمز الاجتماعى الجميل لتكون أحيانا " إتاوة " مفروضة ، وأحيانا وكأنها " رشوة " ..إلى غير هذا وذاك مـــن صور تخرج بالتأكيد عن حدود " السوية " . تقول إحدى المدرسات باعتبارها أما لواحد من الأطفال :

... ها قد دخلنا فى شهر مارس ، لابد أنا وزوجى من أن نستعد لشراء" الهدايا " التى أصبح مـــن المحـــتم على أبنائنا أن يعطوها " الأبلة " فى عيد الأم ..تلك المناسبة التى من المفروض أن تـــتحه بمشاعر أطفالنا نحو الاعتزاز والحب للأمهات ، تحولت إلى أن تكون عبئا ثقيلا تئن من حملـــه ميزانية كثير من العائلات بسبب ما يضطرون إليه أبناءهم من تقديم هدايا لمدرساتهم فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية .

وتســـتوقفنا عبارة أخرى لإحدى المدرسات كأم عندما أحاطت بابنها بعض المشكلات فى مدرســـة ريـــاض الأطفـــال قولها أن من الوسائل التى لجأت إليها " مراضاة المدرسات بالهدايا المطلوبة " ! وتروى مدرسة جاء تعيينها مدرسة فى مدرسة إعدادية مشتركة فى منطقة ريفية عن سلوك ناظر تقول أنه كان خريجا من إحدى كليات الجامعة " الأزهرية " !

...بدأ الرجل عمله وشغله الشاغل : المجموعات المدرسية : نظامها ، كيفية عملها ، وكم عددها ؟ كان الرجل قد ذهب إلى إحدى الدول العربية فى إعارة فذاق طعم جمع المال وكثرته ، فأراد الاستمرار فى عملية " التجميع " ، لا يبالى بأى وسيلة ، ولا بأى كيفية يحصل على المال المراد ؟

وكمـــا نعلم ، فإن الإدارة التعليمية تحصل على جزء من حصيلة المجموعات ، فكان الناظر لا يخطـــر الإدارة إلا بعدد محدود أقل من الواقع ، ويفسر ذلك للمدرسين بأن هذا حماية لهم من " الإدارة " ، وبـــدأ يفـــرض ضـــريبة على كل مدرس مادة ، سواء كان يقوم بإعطاء الدروس الخصوصـــية أم لا ، المهم أنك تدفع له وتتصرف مع التلاميذ كيف تشاء . ومع الأسف وافق المدرســـون على ذلك لكسب ود السيد الناظر ولتجنب المشاكل من ناحية ، وتلك هى فرصة أخـــرى للـــزيادة فى إعطاء الدروس ..وإذا كان هذا هو الشغل الشاغل ، فكيف يكون حال المدرسين أنفسهم :

إذا كان رب البيت بالدف ضاربا فشيمة أهل البيت كلهم الرقص !

وإذا كانـــت هذه بعض صور يندى لها الجبين ، فقد كانت هناك صورة أخرى زاهية مشرقة لـــتوجه آخـــر مخالـــف ..المدرسة هنا هى التى تنفق من جيبها الخاص لتشترى هدايا لأطفال الروضة الذين يجتهدون فى دروسهم والذين ، بالسلوك الطيب . تقول هذه المدرسة :

... كنت أخصص للتلميذات جزءا من مرتبى شهريا لشراء جوائز للعشرة الأوائل بالفصل ، وكانت هناك أعداد مكررة ، فغالبا ما يكون العشرة أكثر من نصف الفصل . هذا بالإضافة إلى وجـــود درج خاص فى دولابى ، به من الهدايا الصغيرة الغالية الثمن (أقلام - أساتيك - لعب أطفـــال صـــغيرة - شيكولاتة ..إلخ) لتشجيع المستويات المتوسطة والضعيفة إذا شاركت فى المناقشـــة أو عملت أى شئ ولو كان ذلك الشئ بسيطا ، أو إذا أبدعت إحدى التلميذات فى حل مشكلة ما ، أو أجادت فى أى شئ ، لذلك كان الفصل بمثابة خلية نحل ..

أغيثونا من الغش !

هـــى ظاهرة اجتماعية وتربوية مرضية تفشت منذ سنوات بشكل لا ينبغى أن نقف مكتوفى الأيدى أو غير مبالين بمدى ما تمثله من قوة تدميرية على البنية الشخصية لأبنائنا خاصة والمجتمع كله عامة. كنا نلاحظها قبل ذلك ، مستنكرين ، مسألة " فردية" يمارسها واحد أو اثنين ممن لا يشكلون خطورة على القاعدة العامة ، وفى بعض الأوقات المتفرقة ، لكننا نلاحظها الآن لدى " كثرة " ، وفى معظم الأوقات . والأدهى والأمر ، أن تتم فى بعض الأحيان تحت سمع وبصر مســـؤولين بمدارســـنا ، ومباركة آباء وأمهات ..وها هى أوراق مدرسات تحكى أطرافا من الحكاية ، بل قل الكارثة :

فبعد أن تصور مدرسة مظاهر النظام الصارم الدقيق فى إحدى المدارس وتجئ إلى مسألة الغش تجـــد : ...إن الأمـــر يختلف تماما فى الامتحانات ..الغش عام للجميع ، والكتابة فى ورق الإجابة لأصحاب الحظوة ..لا مانع من كتابة الإجابة على السبورة إذا لم تجد الإملاء الجماعية مـــن نماذج حل تعدها المدرسة صاحبة المادة بالكربون وتوزعها على اللجان . وحتى امتحان الابتدائـــية الذى يشرف عليه مدرسون من خارج المدرسة ، فإنه فى هذه الفترة تم التفاهم مع الـــبعض ، فكانـــت مدرسات المدرسة الأساسيات يجلسن فى مكان يفصله عن اللجان حائط خشبى ، تقوم " الدادة " بتسريب ورقة أسئلة من خلاله لمعلمة المادة التى تقوم بحلها وتساعدها

الباقـــيات فى عمل نسخ بالكربون ، ثم تأخذها الدادة لتوزعها على اللجان لتملى على التلاميذ ..وغير ذلك مما يجعل التلاميذ فى العام التالى لا يقبلون على المذاكرة بحماس ...

ومدرسة أخرى تحكى عن فترة تلمذتها فى إحدى المدارس فتكتب :

.. لاحظت ملاحظة غريبة جدا " فى لجنة الامتحان " إذ كانت المراقبة فى أول الأمر حازمة جدا ، وبعد مرور بعض الوقت تأتى مدرسة إلى المراقبة وتوصيها على طالبتين باللجنة ، حيث أن هاتين الطالبتين أمهاتهما مدرسات بالمدرسة ، فتصبح اللجنة مرتعا للغش ، وكتابة الإجابات علـــى ورق الأســـئلة ، ثم مبادلته بين الطالبات . بل إن الأمر لا يتوقف عند هذا ، إذ تذهب المراقبة إلى هاتين البنتين وتسألهما إذا كانتا تحتاجان شيئا ...

وفى سنة دراسية أخرى ، تحكى نفس المدرسة عن فترة تلمذتها فتكتب :

...وحـــدث موقف أثناء امتحان اللغة الإنجليزية ، فبينما كنت أجيب على أسئلة الامتحان وقاربـــت على الانتهاء ، إذ بمدرس يدخل اللجنة ويملى أسئلة الامتحان وإجاباتها على الطالبات بصوت عال !!

وإذا كان هذا يتم فى المدارس ، فماذا عن " الكليات " ؟

كتبت إحدى المدرسات عن فترة تلمذتها فى إحدى الكليات :

...أما عن الامتحان ، فكان مهزلة كبرى ، حيث كان يعقد فى مدرج كبير مقسم إلى لجان تجلس فيه كل الطالبات ، وكل لجنة عليها اثنتان من المراقبات ، بعضهن متسيبات يتركن النبات للغـــش مـــن الكتب ، بل إننى أذكر أن إحداهن وقفت تملى الطالبات من ورقة فى يدها ، مما صرفنا عن التركيز ، وكانت مشكلة كبيرة ..!

ثم نصادف مدرسة " أما " نادرة ، تتمسك بالأصول ، فإذا بها تعرض ابنها لمتاعب !

تكتب هذه المدرسة :

...ولأننى غرست فى أولادى مبادئ الأخلاق والقيم ، وعلمتهن ما يدعو إليه ديننا الحنيف مـــن النهى عن الغش " فمن غشنا فليس منا " ، فإن أولادى كانوا يرفضون أن يكتبوا ما يملى علـــيهم " أثناء الامتحان " لأن هذا غش حرام ، فكان جزاء ابنى الضرب والسب ، واتهامه هو بـــالغش (!!) وعقابه بسحب ورقة إجابته وحرمانه من الامتحان ، بالإضافة إلى تهديده بالحبس فى الفصل طوال اليوم لأنه بليد وغشاش ..هذا كان موقف المدرسة من طفل فى الصف الثانى الابتدائى ، وهو طفلى ؟!

كانت الأم المدرسة تنتظر طفلها خارج المدرسة ، فجاء إليها يبكى منهارا ، فلما استفسرت منه عن السبب وحكى لها ، وقابلت الناظرة ، بررت الناظرة ما حدث بأن الطفل بالفعل غشاش ، واستشهدت بمدرسته ، فلما سألتها الأم إذا كانت بالفعل قد عهدت فيه من قبل الغش ، أجابت أنه ممكن يغش عندما لا يعرف الإجابة ، فثارت الأم وردت على المدرسة : إذن كنتى تضحكين علىّ وتخبرينى بأنه عبقرى وذكى وممتاز فقط للحصول على الدروس والهدايا ؟!

وأصرت الأم على أن يختبر ابنها ويمتحن وحده أمام الجميع لأنها بالفعل تريد طفلا سويا . وتم لها ما أرادت ، وصححت الناظرة بنفسها ، وحصل على الدرجة النهائية ، على الرغم من أن السؤال الذى أملته عليه المدرسة لم يكن ضمن ما درسه فى المدرسة !

سفر الأب :

كذلك فقد عرف مجتمعنا منذ الطفرة النفطية سفر العديد من الآباء أو الأمهات للعمل بالخارج مع ترك الأبناء هنا فى مصر مع أحد الوالدين أو مع أحد الأقارب ، والدافع الرئيسى مشهور ومعروف ، وهو السعى وراء الرزق ، لكنهم من ناحية أخرى ، إذا كانوا يكسبون " مالا " ، فهم كثيرا ما يخسرون " أبناء " ، إلا من عصم الله ، مع ترديدهم للمقولة الشهيرة بأنهم إذ يغتربون ويشقون ، فإنما يفعلون ذلك من أجل أبنائهم .

وها هى مدرسة تحكى عن سفر زوجها بعد شهر واحد من زواجهما من أجل أن يستطيع " تأسيس " أسرته ..

...فهى لم تكن مشكلتى أنا وحدى ، بل آلاف من الشباب ..شاء قدرنا أن نكون معاصرين لهذه الفترة التى يعتبر شبابها منكوبا ..فأنا أعتبر نفسى زوجة " بالمراسلة " ، فزوجى مدرس هو الآخر ، وكلنا يعلم أن الموظف بصفة عامة ، والمدرس بصفة خاصة لا ينال ما يكفيه ويضمن له سبل العيش والحياة الكريمة ، فاضطر كثيرون إلى الدروس الخصوصية . ولأن زوجى يرفض هذه الدروس ، فقد فضل أن يسافر لإحدى الدول العربية للعمل بها فنكوّن أنفسنا بعد شهر واحد من زواجنا ..وتركنى لأعيش مع أسرتى مدة عامين ، فلم نأخذ الفرصة الكافية ليتعود كل منا على الآخر ..ناهيك عن المعاناة النفسية التى يقاسيها كل منا ، فهو زوج وليس بزوج ، وأب وليس بأب ، وأنا زوجة وأم مع إيقاف التنفيذ . ولم أتعود أيا من واجبات الزوجة والأم ، لأن والدتى وجميع أفراد الأسرة يقومون عنى بكافة متطلبات ابنتى ..

إنها صرخة بلا أمل ، يطلقها الكثير من الشباب برجاء التفضل ورحمتنا من عذاب هذه الحياه المشتتة ..

وهـــا هـــى مدرسة أخرى ، تتذكر فترة طفولتها ، حيث توفيت أمها وسافر والدها للعمل بالخارج وتركها لإحدى القريبات تربيها وهى لم تتجاوز بعد العام الثالث من عمرها :

... كان أبى - سامحه الله - كثير السفر للخارج للعمل وغير العمل . كان يأتى فى نهاية كل عام يرى النتيجة ويقول لى : لماذا لم تطلعى الأولى على المدرسة ؟ ما هذا المجموع ؟ ثم بعد ذلك يقول : مبروك ! ولكنه نسى دور الأب والوحدة التى أنا أعيشها طوال العام وحرمانى منه .. لم يخطر بباله أننى منذ صغرى لم أجد و لم أسمع أحد يقول لى : اهتمى بمذاكرتك . بل كنت أهتم أنا بها دون أن يوجهنى أحد ...

فلما أتمت صاحبتنا المدرسة الابتدائية والتحقت بالمدرسة الإعدادية ، وهى فى نفس الظروف، شـــاءت إرادة المولى أن تقيض لها مدرسين أحاطاها بالكثير من الرعاية والاهتمام ، فكتبت عن هذه الفترة تقول : " ...وأحمد الله على أنه جعل أمامى هذين المدرسين الذين كانا يشجعانى وعوضـــانى كثيرا عن افتقادى أى تشجيع من أبى وغيابه وانشغاله فى السفر للعمل . وكانت مرحلة الإعدادية مرحلة حرجة بالنسبة لأى فتاة وهى مرحلة المراهقة وبداية البلوغ ، فقد كنت كثيرة الاحتياج إلى أبى فى هذه المرحلة ..."

ويغرق الأب ابنته بالهدايا والأموال ظانا أنه بذلك ييسر احتياجاتها . صحيح أنها احتياجات هامة وضرورية ، لكن لا يقل عنها أبدا ، وربما تتفوق ، تلك الاحتياجات " المعنوية " " التربوية " ..دفء الأم ..حنان الأبوة ورقابتها المستمرة ن تقول صاحبتنا :

" ..كـــان أبى يشترى لى كثيرا من الملابس الجميلة من الخارج ، ويغدق علىّ المال ، فقد كنت مرفهة إلى حد ما ، ولكن يعلم الله أن كل هذا لم يعوضنى عن غياب أبى ورحيل أمى . ثم جاءت صدمة كبيرة علىّ حينما علمت بزواجه من امرأة أخرى فى إحدى البلاد العربية .. أخفـــيت إحساسى بالألم بداخل قلبى وفرغت همى كله فى دراستى ، واهتممت بمذاكرتى أكثر وأكثـــر ، لكى أشغل نفسى من التفكير فى هذه الدنيا التى جعلتنى أشعر بالوحدة وأنا فى بداية سنوات عمرى الأولى ..." .

وإذا كانـــت هذه المدرسة قد استطاعت أن تتجاوز هذه الوحدة بعيدا عن الأب والأم ، بل وتجعـــل منها دافعا للمزيد من العمل المتواصل الشاق لتعوض به ما كانت تعانيه ، فإن كثيرين

وكثيرات من الأبناء لم يستطيعوا ذلك ، ووقعوا فريسة للفشل والجدب العاطفى الذى يعتبر تربة خصبة لزرع الحقد والغل والرغبة فى الانتقام من المجتمع ممثلا فى بعض رموزه ومؤسساته ، ويحصد المجتمع " عملة صعبة " من الدولارات والأسترلينى ، ويخسر عملة أصعب من البشر ! وإذا كان هذا يحدث بالنسبة لأولياء الأمور الذين يسافرون للعمل بالخارج تاركين أبناءهم ، فإن هناك من الآباء من يتركون أبناءهم على الرغم من إقامتهم معهم فى مصر ! وها هى مدرسة تكتب عما لاحظته بشأن طفلة بمدرسة ابتدائية خاصة :

" كانت لدى طفلة ، يعمل والدها مدرسا للغة الإنجليزية بمدرسة ثانوية . ولم أكن أصدق أن تصل ابنته هذه إلى تلك المرحلة من الإهمال . وظل السؤال يحيرنى : لماذا ؟ وطلبت حضور ولى الأمر أكثر من مرة ، فلما حضر وسألته : لماذا كان هذا الإهمال ؟ كانت إجابته : ليس عندى وقت ! كل يوم أدخل البيت بعد منتصف الليل ، فلا أستطيع رؤية أطفالى إلا نادرا ، نظرا لظروف المعيشة. فطلبت منه الانتباه إلى ابنته ، ولم يبد اهتماما بعد ذلك بها !

دروس خصوصية :

وفى هذا الباب أحاديث كثيرة وطويلة يمكن أن تملأ وحدها عددا كبيرا من الصفحات ، ولكنا نجتزئ منها بعض السطور من أوراق مدرسات ، كتبت واحدة عن فترة تلمذتها بالمدرسة الابتدائية :

" كانت أمى تداوم على سؤال مدرساتى ومدرسى عن مستواى ..ورأيت معظم من حولى بالفصل يأخذون دروسا خصوصية ..ورأيت التغير فى المعاملة لمن تأخذ درسا ، فبعد الضرب الذى كانت تتلقاه التلميذة والتهديد واللوم ، أصبح المدرس يعاملها بلين وعطف ، وذلك عندما تأخذ درسا خصوصيا لديه ، فقررت أن آخذ " مجموعة " بالمدرسة . وأعترف بأن هذه المجموعة لم تضف إلىّ شيئا جديا " علمى .."

فلما انتقلت صاحبتنا إلى المدرسة الثانوية كتبت عنها قائلة : " أعلنت مدرسة الرياضيات عن وجود مجموعة بالمدرسة ، فالتحقنا بها أنا وزميلاتى ، بالرغم من أننى حصلت على درجات مرتفعة فى مادة الرياضيات فى الشهر الأول ، وكان سببا التحاقنا هو إحساسنا بالتهديد من جانب المدرسة وعقابها الطالبات اللاتى لا يلتحقن بالمجموعة ..!

ولن أستطرد طويلا فى هذا الباب ، فمعظمه حكايات تدخل فى باب " المآسى " و " المهازل " لكننا لا نستطيع أن نتركه دون الإشارة إلى ذروة ما يؤسف ، عندما نجد أن الدروس قد

وصلت إلى مرحلة " الحضانة " التى هى أصلا ليست مرحلة " تعليم " مواد دراسية ، بل " تربية " من خلال اللعب والنشاط ، فها هى مدرسة أم تشكو مر الشكوى من سوء معاملة طفلتها فى إحدى دور الحضانة ، ثم تعقب :

" ...ولكـــى يتقى ولى الأمر شرهن - العاملات فى الحضانة - ويجعلهن يهتممن بالأولاد ، علـــيه أن يستســـمح " الأبله " أن تتعهد طفله وتعطيه دروسا خصوصية ..أى والله دروسا خصوصـــية فى الحضانة ..والحصة : ساعة بعشرة جنيهات ، والمطلوب ساعتان يعنى بعشرين جنـــيها لطفل ضمن مجموعة من الأطفال مكونة من عشر أطفال ..هذا بالإضافة إلى الهدايا فى مختلف المناسبات ..غير ما تطلبه من الأدواتا لمنزلية ..وأدوات الزينة والملابس والحلى .."

صدق أو لا تصدق !

إن قـــيمة هـــذه الأوراق مرة أخرى هى فى " لارسميتها " و " خصوصيتها " مما يجعلنا نرى صورة واضحة " ميكروسكوبية " مهما امتلأت بما يؤلم ، فإنها ضرورية لمن يسعى إلا الإصلاح والتطوير .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٥٧ ، ١٩٩٣

مستقبل البحث التربوى فى مصر*

مقدمـــــــة :

لم يعـــد العمل التربوى عملا يقوم على مجرد " النصح والإرشاد " استهداء بعبارات ناهية أو آمـــرة تتـــزيا بكلمات يعلو رنينها اللفظى وأبنية لغوية تقوم على مجرد البيان والبديع ، وإنما هو عمـــل اجتماعى يستهدف تغيير الواقع السلوكى سواء على المستوى الفردى أو على المستوى الاجتماعى ويقوم على النهج العلمى بكل ما يتطلبه هذا النهج من استقراء للواقع وجمع للحقائق وتجريب وربط واستنباط وإدراك علاقات وخروج بتعميمات .

الخبرة المصرية البحثية التربوية :

ولقد عرفت مصر النهج العلمى فى التعامل مع قضايا التعليم ومشكلاته منذ عام ١٩٢٩ عندما أنشـــئ المعهـــد العالى للمعلمين " كلية التربية ، جامعة عين شمس الآن " على يد رواد تركوا بصمات واضحة على البحث التربوى وفى مقدمتهم إسماعيل القبانى ، ود.عبد العزيز القوصى .

ولم تقتصـــر علمية التناول على قضايا ومشكلات تحتل مكانتها على صفحات أوراق وإنما امتد هذا التناول ليتجه إلى السلوك الإنسانى فى مواجهة مباشرة سواء عن طريق " عيادة نفسية " تم إنشاؤها أو " فصول تجريبية " جرى افتتاحها كملحقات لمعهد التربية . وقد تلقى هذا الاتجاه دعما أكبر عندما أنشئت للبحوث التربوية وحدة إدارية بارزة فى وزارة التربية .

وقـــد شهد التعليم تعاونا وثيقا بين جهة " التفكير " و " البحث " فى كلية التربية وجهة " التنفـــيذ " و " العمـــل " فى وزارة التربية سنوات غير قليلة مما أتاح الفرصة للبحث التربوى أن يـــتغذى دائمـــا بحركة الواقع التعليمى فى مصر يستمد منها مشكلاته وقضاياه ، ويتلقى منها الوقائع والمعطيات ، ويقوم هو بمد رجال العمل والتنفيذ بالرؤى العلمية والنظرات الفكرية التى تسعى إلى تصويب مسار حركة التعليم وحسن توجيهها إلى آفاق منشودة .

وفى ربـــع قرن الأخير شهدت مصر توسعا مذهلا فى إنشاء كليات التربية مما أدى بالتالى إلى تزايد مطرد فى فرص البحث التربوى عن طريق أعداد متزايدة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وظهور عشرات من المجلات التربوية .

وإذا كان لهذا التوسع وذاك التزايد حسناته التى لا تنكر ، لكن هذا لا ينبغى أن يحجب عنا صـــفة أخرى تشير إلى ظهور كم غير قليل من السلبيات التى شابت حركة البحث التربوى فى

السنوات الأخيرة تقتضى المسارعة بالمكاشفة لرصدها وحصرها والسعى نحو التخلص منها بقدر المستطاع ، وأبرزها ما جرى من " تسطيح " و " عجلة " و "تكرار " و " نقل " و " افتقاد للمنهج الملائم " وغموض المفاهيم ، و"اضطرابها " و " الانفصال عن حركة الواقع " ... إلى غير هذا وذاك مما قلل من مقدرة البحث التربوى عن أن يكون طاقة تحريك لواقع التعليم نحو الأفضل .

المتغيرات :

ولا شك فى أن تحريك الواقع نحو مستقبل أفضل يفرض علينا أن نأخذ بعين الاعتبار مختلف الأبعاد المحددة لهذه الحركة ، ذلك أن عالم اليوم ، فضلا عن عالم الغد ، قد بلغ من التشابك والترابط حدا جعل مستحيلا على مجتمع أن يعزل نفسه عن الآخرين ، ومن هنا يمكن الإشارة إلى عدد من أهم المتغيرات المشكلة لأبعاد حركة الحاضر :

١- الكوكبية* ، أو " العولمة " ، وهى تشير إلى السيولة المذهلة التى يشهدها عالم اليوم فى حركة المعلومات وتدفقها وتكاثرها بين مختلف الأمم والمجتمعات بفضل ما شهدناه من تقنيات متقدمة فى مجال الاتصال وأبسط ما يمكن الإشارة إليه : كيف يستطيع الإنسان الآن أن يمسك بأطراف أصابع يد واحدة " دسكا " يخزن مئات الألوف من المعلومات ، وكيف يستطيع الإنسان وهو قابع فى غرفته أن يتابع أحداث العالم أجمع بحركة من يديه ! إن هذا من شأنه أن يتيح للباحثين فرصة الحصول على كم ونوع من المعلومات ما يعينه على مزيد من البحث ، فضلا عما يتسم به هذا من " تنوع " فى المدارس والاتجاهات يزيد العمل البحثى التربوى ثراء وغنى .

٢- الخصخصة* ، ذلك أن تحطم سور برلين فى نوفمبر عام ١٩٨٩ كان إيذانا بتهاوى تلك النظم التى تقوم على " الشمولية " بما تتضمنه من " هيمنة الدولة " على كافة اتجاهات ومجالات العمل المجتمعى ، وما يؤدى إليه هذا من " قهر " و " استبداد " ، فضلا عن " التنميط " واختفاء روح المبادرة وما تؤدى إليه من سلبية وضعف الابتكار والإبداع . والخصخصة بناء على هذا تشير إلى إتاحة الفرصة للطاقات والإمكانات الخاصة بالأفراد والهيئات والمؤسسات أن تكون ذاتية الحركة ، قومية الغاية . وما دمنا بصدد قضية البحث التربوى فإنه يجد فى هذا مناخا أصح للإثراء والازدهار ، لأنه يقوم على الإبداع والابتكار ، وأمر مثل هذا لا حياة له فى ظل " الشمولية ، وتحت جناح " التنميط " .

٣- التعددية ، فإذا كانت الخصخصة تتجه أكثر ما تتجه إلى " الاقتصاد " و " الإدارة " ، إلا أنهـــا لابد أن تقترن بتعددية فكرية تتيح الفرصة لمختلف الاتجاهات والآراء والأفكار أن تعـــبر عـــن نفسها ، ومن ثم فإذا كانت الخصخصة " تعددية " اقتصادية وإدارية ، فإن التعددية الفكرية هى بدورها خصخصة للعقول والأفكار ، ذلك أننا لا نستطيع أن ننكر أن الحـــرية الاقتصادية والإدارية معرضة لانحرافات تميل بالعمل إلى الاستغلال والاحتكار والفساد ، وهنا تجئ التعددية الفكرية لتشكل جهازا عقليا رقابيا للمجتمع حتى يضمن إلى حد كبير أن مسيرة العمل تتجه الاتجاه الصحيح وتنهج النهج السليم .

٤- الحـــوارية ، و هـــى نهج مقارن غير مفارق لمتغيرات الكوكبية والخصخصة والتعددية ، وتســـير على نفس المنطق الذى يذهب إلى أن المالك الوحيد للحقيقة هو الله ، وما كل إنسان إلا رائيا لزاوية وباصرا بجانب ، ومن ثم تجئ ضرورة الحرص على الحوار والمناقشة بين مختلف العقول ، حتى نبصر أكبر قدر ممكن من الحقيقة . إن الحوار هنا إنما هو عملية " تلاقـــح " للعقول يغذيها ويثريها ويتيح الفرصة للتفاعل الفكرى . وإن دل هذا على شـــئ فإنما يدل على استخدام العنف فى تسييد رأى والاستناد إلى القوة المادية فى فرض فكـــر إنما هو تعبير عن إفلاس واضح ومؤشر على بداية طريق إلى حمامات دم يخسر فيها الجميع .

٥- السلام ، وهكذا يجئ هذا المتغير متعاضدا مع ما سبق . إنه نتيجة له ، وهو فى الآن نفسه شـــرط أساســـى لحسن الاستفادة من الخصخصة والتعددية والحوارية ، وبدونه تتراجع الكوكبـــية . وإذا كنا نؤكد هنا على ما يستتبعه السلام من نبذ المنازعات المسلحة بين الدول ، فإننا نؤكد أيضا على ضرورة التيقظ لما يحمله هذا المفهوم من مرونة واتساع قد تخـــرجه عن مضمونه الحقيقى ، ذلك المضمون الذى يشترط " العدل " ولا يتنازل عن " القـــوة الذاتـــية " ، والعـــدل يعنى " التكافوء " ، والتكافوء لا يُطلب وإنما تفرضه القوة الذاتية، لأن ما يعطى من خارج ، يمكن أن يسلب فى أى لحظة** !!

المنطلقـــــــات :

واستشراف مستقبل البحث التربوى ليس حركة جموح قد تؤدى إلى جنوح ، وإنما هو عملية " مضـــبوطة " وضـــبطها إنما يجئ بالالتزام بمجموعة من القواعد والمبادئ تشكل فى جملتها " متطلبات " تجئ لا على سبيل " التقييد " وإنما على سبيل " التوجيه " ، من هذه المنطلقات :

١- العقيدة الوطنية ، ونحن لا نقصد بذلك تغايرا مع العقيدة الدينية ، وإنما نقصد مجموعة من المبادئ الفكرية التى يمكن الاتفاق عليها من بين القوى الوطنية المختلفة فى مصر حول أهم مشكلاتها وقضاياها وطموحاتها وعلاقاتها الخارجية مما يجعلها بمثابة " الإطار الفكرى " الموجه لحركة العمل الوطنى . إن هذه العقيدة على درجة كبيرة من الأهمية ما دمنا نعيش فى عالم الكوكبية والعولمة والتعددية والسلام والخصخصة ، حتى لا نفقد هويتنا ونضيع معالم ذاتنا .

والبحث التربوى إذ يتموضع حول الإنسان ، كان لابد من تأطيره بهذا الإطار حتى يخرج الإنسان الذى نسعى إلى بنائه " إنسانا مصريا " له خصوصيته التى تشكل " مصفاة " لا غنى عنها تحول بينه وبين ما يعكر صفو الوطنية المصرية ، ويسمح بعناصر الإضافة والقوة . إن التربية إذا كانت " علما " ، إلا أنها فى الوقت نفسه بمثابة " فن " التعامل مع الثقافة ، والعلم بطبيعته " عالمى " ، أما الثقافة فهى بطبيعتها " خاصة " ، والعقيدة الوطنية هى لون واتجاه وإطار الثقافة الوطنية .

٢- النهج العلمى ، فالخصوصية الثقافية لا تعنى تحررا من منطق العلم ومنهجية التفكير . صحيح أننا بإزاء " إنسان " لا " مادة " مما يجعله خاضعا لاحتمالات يعسر التنبوء بها سلفا ، لكن المنهج العلمى ليس محصورا فى التجربة المعملية بالمعنى الضيق ، وإنما هو نمط من التفكير يفرض الاعتماد على الخبرة كمصدر للمعطيات والاستناد إلى العقل فى الفهم والإدراك ، وتأكيد مهارات الاستنباط والبصر بالعلاقات ، والتصور المضبوط للمستقبل والقدرة على المواجهة ومرونة التقدير وسعة الصدر . وتقييد البحث التربوى بالمنهج العلمى يوثق عرى الترابط بين الفكر التربوى وبين نبض الواقع ويُفعّل الفكر التربوى بحيث يستطيع أن يكشف عن علل التعليم وأوجاعه ، ويبصر علاجه ودوائه بغير شطط ، حتى فى بعض مجالات البحث التربوى التى قد تبدو لأول وهلة أنها تند عن المنهج العلمى ، مثل " تاريخ التربية " و " فلسفة التربية " ، هى كذلك أمام حتمية المنهجية العلمية فى التناول مما لا سبيل إلى تفصيله فى هذا الحيز الضيق .

٣- الواقعية ، والحقيقة أن الواقعية ركن أساسى فى " العلمية " لكننا آثرنا أن نفرد لها جزءا خاصا بها لأننا نريد بها أكثر مما هو مفهوم منها على مستوى المنهجية ، نريد بها هنا أيضا " المكاشفة " التى تفرض علينا مواجهة العيوب وصور القصور وإعطائها أولوية البحث ، ونريد بها التقليل من توجيه البحوث نحو " الإنجازات " وتوجيهها أكثر نحو ما لم نفعله ولابد أن نفعله .

ونريد بها شجاعة القدرة على التخلى عن أخطاء فى تفكيرنا إذا نبهنا إليها رأى آخر ، دون أن يعنى ذلك انهزاما ، وشجاعة القدرة على تقبل مقترحات هذا الرأى الآخر ، ونريد بها أن نعترف بجهود السابقين وألا نطمسها حتى نعلى من مكانتنا ، فارتفاع المكانة يجئ بالإضافة والتراكم ، لا بالحذف والطمس .

٤- الانفتاح العلمى والفكرى . صحيح أن لكل مجتمع مشكلاته وثقافته ، وصحيح أن لكل تعليم خصائصه وتوجهاته ، لكننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن تجارب وبحوث ودراسات مجتمعات وأمم أخرى كان لها من الظروف والفرص والإمكانات أن تحرز صورا من التقدم المذهل الذى فتح لأبنائها آفاقا من البحث التربوى ساهم فى جعل نظمها التعليمية مصانع تكاد تفوق غيرها من المصانع التى تخرج إلى السوق أجهزة ومعدات على درجة عالية من التقنية ، فتخرج لنا تلك المصانع التعليمية طاقات بشرية تخترق الآفاق وتبنى المستقبل ، لكن هذا الانفتاح العلمى والفكرى إذا لم يرتبط بمنطلقات " العقيدة الوطنية " و " النهج العلمى " و " الواقعية " ، يمكن أن يكون مصدر تفكك تربوى يؤدى إلى طمس معالم الوطنية المصرية .

٥ - المستقبلية ، فالعمل التربوى بحكم طبيعته عمل مستقبلى ، لسبب بسيط ومعروف ، وهو أننا نربى أبناءنا لزمن غير زماننا . والمستقبلية فى العمل التربوى ليست محدودة بعام أو اثنين أو بخمسة وإنما هى ممتدة إلى عمر جيل كامل قادم . والمستقبلية الآن ليست عملا من أعمال " الحلم " و " الرجم بالغيب " ، وإنما هو نهج فى التفكير له أساليبه العلمية وضوابطه حتى يجئ التحسب للمستقبل دقيقا إلى حد كبير ، حيث الخطورة هنا أننا نكون بإزاء بنيان بشرى متنوع عالى الثراء إذا ضاع نتيجة أخطاء الحساب ، فمن العسير تعويضه ، علما بأن التحسب للمستقبل يكون دقيقا بالقدر الذى نكون فيه على وعى دقيق بظروف الحاضر .

مصادر إنتاج البحث التربوى :

تتعدد فى مصر المصادر والمواقع التى يتم فيها إنتاج البحوث التربوية ، وقد أدى هذا التعدد نتيجة تراكمات تاريخية سابقة لا مجال للتحدث عنها فى هذا النطاق ، وإنما علينا التعامل مع هذه الحقيقة باعتبارها " إرثا " مهما شابه من عيوب وسلبيات نتيجة هذا التعدد والتباين ، إلا أننا نستطيع - إذا صح العزم وسلمت النية - أن نفيد منها جميعها فى دفع حركة البحث التربوى إلى آفاق مستقبلية تعين هذه الأمة على التجدد والتطور والتقدم . ويمكن أن نشير إلى أهم هذه المصادر فيما يلى :

أ- كليات التربية ، وهى الآن تبلغ العشرات ، بين كليات تربوية عامة وأخرى نوعية ، وثالثة رياضـــية ورابعة فنية ، ورياض أطفال ، وبالتالى فهى أصبحت تضم عدة مئات من أعضاء هيئة التدريس ، وهم بحكم سعيهم إلى الترقى من مستوى إلى آخر يقومون ببحوث ودراسات تخضع للتقيـــيم العلمـــى ، فضلا عن أن البعض منهم يستمر على طريق البحث بعد الأستاذية ، برغبة ذاتية أو بتكليف جهات أخرى . كما أن بعض الكليات قد تقوم ببحوث جماعية تصدر عنها كهيـــئة ، وقد يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس بتأليف كتب دراسية تتميز بالجدة وتفتح آفاقا للبحث التربوى بما تطرحه من أفكار وما قد تقترحه من مجالات .

وتضم هذه الكليات عادة دراسات عليا لمنح درجتى الماجستير والدكتوراه ، يقوم بها طلاب خارجـــيون أو معـــيدون ومدرسون مساعدون ، ومن المفروض أنها تقدم لنا نوعية متميزة من البحوث الجديدة المتعمقة .

لكن الطابع الغالب على البحوث الناتجة عن هذا المصدر هو " الفردية " بما يدفع الباحث إلى طرق قضايا ومشكلات عادة ما تكون جزئية . ومن المحاولات النادرة ما خرج عن كلية التربية بجامعـــة عين شمس من دراسات جماعية تتميز بالاتجاه إلى قضايا ومشكلات كلية قومية مثل " دعـــوة إلى حوار " و " معلم المرحلة الأولى " ، و " معلم المرحلة الثانية " فى النصف الأول من الثمانينيات .

ب - المراكـــز ، وأبرزها المجلس القومى للتعليم ، بشعبه المختلفة ، والمركز القومى للبحوث التـــربوية ، ومركـــز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، ومركز بحوث التعليم العالى ، ومركـــز تطويـــر المناهج ، والمركز القومى للبحوث الاجتماعية ، ومجلس البحوث الاجتماعية بأكاديمية البحث العلمى ، ولجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة وغيرها .

وإذا كـــان لهـــذه المؤسسات كوادرها البحثية فى كثير من الأحيان ، إلا أنها تعتمد كذلك وبدرجة أساسية على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعدد من المهتمين بقضايا التعليم فى بعض المجالات الأخرى المتصلة .

وتتميـــز البحوث الناتجة عن هذه المصادر بأنها تستهدف عادة هدفا قوميا يتمثل فى مواجهة مشكلة معينة تواجه التعليم أو تتطلع إلى مستقبل له مأمول .

كـــذلك فالطابـــع الغالب على هذه البحوث " جماعيتها " حيث يقوم بها " فريق " ، لكن مشكلتها تتمثل فى جوانب ثلاثة ، أولها ما هو مشهور من ضعف التمويل اللازم لها ، وثانيها ،

طابعهـــا الرسمى الذى قد يشكل قيدا على البحث وخاصة فى لغته وتوجهاته . وثالثها ، عدم تفرغ بعض أعضائها .

٣- الجمعـــيات العلمية ، مثل رابطة التربية الحديثة ، ورابطة خريجى معاهد وكليات التربية والجمعـــية المصرية للدراسات النفسية ، والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، والجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية ، والجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .

وإذا علمـــنا أن أعضاء هذه الجمعيات هم من العاملين عادة أيضا بكليات التربية ، عرفنا أنها مجرد " شكل " آخر لنفس المصدر ، لكنها تتميز بحرية الحركة و " أهليتها " وقيامها على العمل التطوعى الاختيارى .

ومن الملاحظ أن عددا منها أسير فكرة " القسم " العلمى بكليات التربية ، مع أن " التقسيم " الحالى فى كليات التربية قديم تجاوزته كثير من التطورات العلمية التربوية والنفسية ، وهكذا لا نجد جمعية لتعليم الكبار ، أو التخطيط التربوى ، أو اقتصاديات التعليم على سبيل المثال .

٤- المجلات التربوية ، فلقد أصبحت كل كلية تربية على وجه التقريب تصدر مجلة للبحوث التـــربوية والنفسية ، وكذلك تفعل الجمعيات العلمية التربوية ، وهذه المجلات بحكم تخصصها محـــدودة الانتشـــار ، معظم ما ينشر فيها هى بحوث يكتبها أعضاء هيئة التدريس الساعين إلى الترقية . وهكذا خلت من المناقشات والدراسات ذات الطابع الفكرى الشامل لتغرق فى مسائل وقضايا فنية .

ومجـــلات الكلـــيات تخضع لتنظيمها الإدارى ، فعميد الكلية ، فى غالب الأحوال هو رئيس التحريـــر ، وهو ليس متفرغا لذلك ، فيصير التسيير الفعلى لمدرس عادة ، وربما من هو أقل عن ذلك ، أو أعلى ، وهى تكاد أن تكون " محلية " لا يعلم بما ينشر بها إلا من يعملون بالكلية .

٥- المؤتمـــرات العلمـــية ، فهناك كليات تحرص على عقد مؤتمر كل عام أو أكثر ، بل هناك أقســـام هى التى تتولى ذلك ، وكذلك تقوم الجمعيات التربوية والنفسية بعقد مؤتمر سنوى لكل منها عادة .

ومـــن الملاحـــظ على البحوث التى تعرض وتنشر فى هذه المؤتمرات أنها كثيرا ما تكون ذات مســـتوى علمى متواضع نتيجة عدد من الظروف التى تحيط بتنظيم المؤتمرات وإمكاناتها البشرية والمادية .

وهـــناك بعض المنظمات الإقليمية والدولية التى تعقد مؤتمرات كذلك تسهم فى إنتاج البحث التربوى .

آفـــاق تربويـــة :

وعلى الرغم من الكثرة الظاهرة فى كم البحوث التربوية التى تم إنجازها فى ربع قرن الأخير ، إلا أن هناك آفاقا أخرى ما زالت بحاجة إلى أن نطرقها من خلال مصادر إنتاج البحث التربوى الـــتى أشرنا إليها . واستشراف هذه الآفاق حقيقة عمل لا يستوفى متطلباته كاملة إلا " جمع " من الباحثين خلال فترة غير قليلة من الزمن ، لكننا مع هذا نستطيع - فى ظل ظروف إعداد هذه الورقة - أن نسوق المثل ، ونقدم نماذج يمكن التفكير فى مثلها أو التفكير فى غيرها .

أما هذه الآفاق المستقبلية ، فإن منها :

- ففى فلسفة التربية ، حيث الدراسة المفاهيمية بالدرجة الأولى ، نجد أننا ، على الرغم من تعاملـــنا مـــع كثير من المفاهيم مثل " تكافوء الفرص " ، و " ديموقراطية التعليم " و " الضبط الاجتماعى " و " الحرية " و " النظام " و " الثواب والعقاب " ، إلا أننا نلاحظ غموضا واضطرابا فيها لدى عدد غير قليل من المتعلمين فى قضايا التعليم ومشكلاته ، مما يجعـــل من بحثها ودراستها عملا ضروريا . ولا يكون الهدف هنا هو الوصول إلى اتفاق بشأنها ، فهذا يكون متعذرا ، وإنما هو " التوضيح " بالدرجة الأولى حتى يسير العمل على هدى وبصيرة ، وتتم المناقشات ويجرى الحوار على أسس سليمة .
- وما زلنا نجد مناطق كثيرة فى تاريخنا التعليمى لم يطرقها أحد ، لعل منها على سبيل المثال تطـــور كـــل مرحلة من مراحل التعليم خلال فترة أو فترات يتفق عليها ، ونفس الشئ بالنســـبة " لنوع " التعليم : زراعى - تجارى - صناعى . وكذلك التطورات التى لحقت كـــل منهج من مناهج التعليم وهى كثيرة تحتاج إلى كم كبير من البحوث والدراسات ومشروعات تطوير التعليم التى شهدناها منذ تقرير قوميسيون المعارف سنة ١٨٨٠ تحتاج إلى دراســـات تقويمـــية ..وهكذا ، ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أن الوعى بالأصول التاريخية أساس لابد منه لفهم الحاضر وبناء المستقبل .
- وواقـــع طـــرق التعليم كما تمارس فعلا فى قاعات الدرس فى المدارس المصرية بحاجة إلى الرصـــد والتحلـــيل والمناقشة والكشف عن آثارها ، ذلك أن الكم الأكبر مما يحدث فى البحث التربوى فى هذا المجال غالبا ما يكون أسير التنظيرات المتداولة لدى علماء التربية ،

بينما ينبئ واقع الفصول بعالم آخر مختلف تماما بحكم محددات متعددة تحتاج هى الأخرى إلى درس وبحث .

- والكتاب المدرسى هو الحاكم الحقيقى لعمليتى التعليم من جانب المعلم ، والتعلم من جانب التلميذ ، ومع ذلك فحظه من البحث التربوى قليل : فهو بحاجة إلى دراسة من حيث : جوانبه الفنية : الإخراج ، الورق ، البنط ، الصور والأشكال ، والمساحة ، والحجم . وهو بحاجة إلى دراسة تطوره ، وإلى دراسة اقتصادياته ، ودوره فى عمليتى التعلم والتعليم . وفضلا عن ذلك ، فإن الكتاب الخارجى الذى له سيطرة كبيرة على الكثيرين، هو أحق أن يخضع للبحث والدراسة .
- وهناك المبنى المدرسى ، فباحثو التربية لا يدرسونه تصورا أنه شأن هندسى بحت ، والمهندسون قلما يعنون به ، وهو فرصة كبيرة لأعمال مشتركة بين باحثى التربية ورجال الهندسة ، فهو ليس مجرد " مبنى " وإنما هو " وعاء " العملية التربوية ، ولا نبالغ إذا قلنا أن افتقاد المبنى المدرسى الحقيقى القادر على أن يكون وسيطا لممارسة العمل التربوى ، هو المشكلة الكبرى للتعليم المصرى .
- والكم الأكبر من البحوث التربوية كثيرا ما يتجه إلى النظام التعليمى نفسه لدراسته مع أننا ندرك تماما أن هناك مؤسسات ووسائط وقوى أخرى لها دورها فى تنشئة أبنائنا ، مثل الإذاعة والتلفزيون والصحافة والنوادى ودور العبادة والسينما ، وكل هذه مجالات للبحث التربوى الذى يمكن أن يثمر الفكر التربوى إذا أضفنا إلى ما سبق : المسرح والغناء .
- وهناك جهود فكرية قام بها أساتذة وعلماء تربية مصريون فى السنوات الأخيرة ، تحتاج إلى تحليل ورصد وتقويم بحيث لا تقتصر حركة دراسة الفكر التربوى على الأعلام الماضين المشهورين فقط كطه حسين ، وإسماعيل القبانى ، ومن قبل ، رفاعة الطهطاوى ، وعلى مبارك .
- ولمصر تجربتها فى التخطيط على وجه العموم وتخطيط التعليم على وجه الخصوص ، فما هو موقف تخطيط التعليم من الاتجاه نحو الخصخصة ؟ إنها قضية هامة تحتاج إلى بحث يسبقه دراسات تقويمية للخطط السابقة .

- ولدينا قضايا أساسية تتصل باقتصاديات التعليم مثل : التمويل أو التكلفة والفاقد والعائد بالنسبة لجوانب متعددة فى التعليم ، مثل تكلفة التلميذ فى كل مرحلة من مراحل التعليم وإنفاق الأسرة المصرية على التعليم ، وما تكلفة الدروس الخصوصية ؟
- ولقد أتخمنا المكتبة التربوية بدراسات وبحوث عن نظم التعليم فى الدول المتقدمة وخاصة الغربية ، لكن هناك دولا متخلفة ونامية كثيرة لم نقرب منها ، هل يصح فى الطب مثلا أن ندرس نماذج الصحة والعافية ونهمل نماذج المرض والضعف ؟ بل وماذا نقول بالنسبة لنظام التعليم فى إسرائيل ، تلك الدولة التى هى محور هام فى حياتنا سواء فى مرحلة الحرب أو فى مرحلة السلم ؟ إن البحث التربوى محدود حتى الآن فيها .
- ومشهور أننا بدأنا التنبيه والتحرك لمحو الأمية منذ القرن الماضى ، وأنشأنا مجالس وأجهزة خاصة بذلك ، ومع ذلك فما زالت الأمية تحكم ما يقرب من نصف سكان البلاد ، ألا يشير لنا ذلك إلى صور خلل وثغرات فى التفكير أو فى السياسات أو فى الجهود أو فى التنظيم والإدارة تحتاج إلى بحث ودراسة .

وهكذا يمكن التفكير أيضا فى مجالات الأنشطة التربوية وتعليم الكبار والصحة النفسية وغيرها .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٨٠ ، ١٩٩٥

** لعل ما شهدناه بعد فترة كتابة المقال يؤكد هذه الشروط ، فقد فرطنا فيها ، فكان ما كان وما زال ، من أننا تأكدنا أن السلام يكاد يكون وهما فى ظل كوكبة وخصخصة تتسمان بالتوحش .

مستقبل التعليم المصرى
فى ظل " الخصخصة "*

كلما هلّ عام جديد ،كلما اشتد شوق الإنسان تطلعا إلى المستقبل . . .

وإذا كانت تلك مقولة تصدق على كثير من مجالات ، فإنها ، بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تكتسب درجة إلحاح أكثر ومستوى من الاهتمام أعلى ، ذلك أن التعليم ، بحكم وظيفته ، عملية مستقبلية .

وقد يحتج البعض بأن ما نقوم به فى عملية التعليم ، إنما هو عملية " نقل " للموروث الحضارى إلى الأجيال الجديدة ، وبالتالى فهو عملية " ماضوية " ، لكن الرد الفورى ، هو أن التعليم ، إذا اقتصر على هذه الوظيفة فسوف يؤدى بالمجتمع إلى الجمود ، وجمود حركة المجتمع يعنى ، فى الترجمة العملية ، رجوع إلى الخلف ، ومن ثم تكون النتيجة ، حكما بالإعدام التدريجى البطئ على هذا المجتمع .

بل إننا لنذكر القارئ بأن أبناءنا الذين يدخلون المدارس فى أول مراحلها الآن ، لن يتخرجوا أعضاء فاعلين ، إلا بعد ما لا يقل عن خمسة عشر عاما ، حيث يحيون عالما آخر وظروفا مباينة لكثير مما هو قائم الآن ، مما يحتم أن يستشرف الذين يُعلمون ، المستقبل دائما ، وإلا فسوف ينتجون شخصيات غير صالحة للتعامل مع مجتمع الغد ، وبالتالى ، فنحن ، فى التعليم ، لا نقوم فقط بمهمة نقل الموروث الحضارى وإنما لابد - بالإضافة إلى ذلك - من " الإبداع " ومن " الابتكار " عن طريق عملية " استشراف " للمستقبل : معالم تغيره ، وملامح احتياجاته ، وأبرز تطلعاته .

ثم إن عملية نقل الموروث الحضارى نفسها لا يقوم فيها التعليم بمجرد " النقل الآلى " ، كما تقوم بذلك وسائل النقل بالنسبة للبضائع وللناس ، وإلا فقدت نكهتها " التربوية " و " الإنسانية " . إن ما يعطيها هذه النكهة ، التى هى ضرورة حياة وحتمية وجود ، أن تتناول هذه الموروث من خلال عمليتين ثقافيتين أساسيتين : عملية " الانتقاء " و عملية " النقد " ، فليس كل موروث يصلح للتعليم ، فمن هذا الموروث عناصر هادمة سلبية مخجلة ، لابد من إهالة التراب عليها ، أو على الأقل قصر الاهتمام بها على من يقومون بعملية " التأريخ " . وهناك عناصر

مضيئة مشرقة إيجابية ، تحتاج إلى تكثيف الاهتمام بها لمدها بأسباب الاستمرار ، مع التحسين المستمر والتطوير .

وإذا كان هذا يتم فى مرحلة التعليم الأولى بصفة خاصة ، فإننا ، فيما بعد هذه المرحلة نحتاج إلى عملية " نقد " لهذا الموروث الحضارى ، فإذا كانت هناك سلبيات ، فما طبيعتها ؟ وكيف ظهرت ؟ وما العوامل المسئولة ؟ وكيف يمكن تجنبها ؟

بل إننا فى عمليتى " الانتقاء " و " النقد " اللتان تتجهان إلى " الموروث " ، نحتاج إلى " معايير " ، والمعايير هنا ليست مجرد معايير " فنية " ، وإنما لابد كذلك أن تكون معايير اجتماعية / ثقافية / تربوية ، أى لابد أن تستند إلى حاضر الأمة : مقوماتها ، مشكلاتها ، احتياجاتها . ولابد أيضا أن " نستنبئ " المستقبل وإلا فعلى أى أساس نختار هذا ونترك ذاك إن لم يكن حاضر الأمة ومستقبلها ؟

وهكذا يصبح التفكير فى المستقبل " هاجسا " دائما للتعليم والمشتغلين به ، إن أراد المشتغلون به لأمتهم الحياة والاستمرار ، حياة متطورة متغيرة ، تجرى فى عروقها دماء القوة وتنبنى أنسجتها بخلايا التقدم .

لكننا ، ونحن نتطلع إلى المستقبل ، لابد لنا من دليل ، لابد من خريطة . . .

فى كل الدول المتقدمة ، عندما يهم الإنسان بزيارة دولة أخرى أو منطقة جديدة بالنسبة إليه، لا يقف ليسأل هذا أو ذاك عن المكان كذا أو كذا ، وإنما هناك مئات الألوف من الخرائط التى لابد من الاستعانة بها حتى يتحسس طريقه ويصل إلى الهدف المطلوب فى أقصر وقت وأقل جهد ممكن .

والتطلع إلى المستقبل هو زيارة للمستقبل ، لمنطقة مجهولة نحتاج فيها إلى خريطة ، والخريطة التى نعنيها هنا ، ذلك الإطار الفكرى العام . . مشروع النهضة القومى . . الهوية الحضارية . . أيا ما كانت التسمية ، فالمسمى واحد . . هو "البوصلة " التى ترشد السائر . . " القبلة " التى توجه "العابد " . . " الشراع " الذى يوجه المركب . . إلى غير هذا وذاك من تشبيهات أعددها، حتى أضمن أن يصل ما أريد تكثيف الضوء عليه أمام القارئ .

هنا مشكلة المشاكل حقا بالنسبة للمشتغلين بالتعليم فى مصر ، فمن الناحية العملية الفعلية ، نحن مطلوب منا أن نزور المستقبل بغير خريطة . ومن هنا يمكن أن نجد أنفسنا بعد عدة سنوات قد عدنا من حيث بدأنا ، ويمكن أن نتجه إلى مكان ، فإذا بنا فى مكان آخر .

إن المشـــتغل بالتعلـــيم ، يغلب على عمله صبغة " التنفيذ " .. تنفيذ ما يريده المجتمع منه . المجـــتمع لابـــد له من تصور لما يريد أن يكون عليه شأن الأمة فى مستقبل السنين والأعوام .. صـــورة للمـــواطن الذى يأمل أن يكون قوام هذه الأمة ، وعلى أى نحو يريد أن يكون عليه ؟ عندها يستطيع المربى ويمكن له أن يرسم ويخطط ويعمل ويعلم ، فماذا إذا غاب " النموذج " أو " المـــوديل " عن الصانع ؟ كل منهم سوف يجتهد باجتهاده الخاص ، وبالتالى يكون مشروعا لكل من يأتى ، أن يحكم بأن ما سبقه ليس هو المطلوب ، وبالتالى ، لابد من إعادة الإنتاج .. وهكذا نسير فى طريق دائرى ، يوصل السائر عليه إلى نقطة البداية ، وليس على طريق مستقيم ، كل يوم يمر ، نخطو عليه خطوة إلى المستقبل ، فيكون تقدم ويكون رقى .

ولكى يكون حديثنا " تطبيقيا " ، لا تحليقا فى أجواء التجريد والتنظير ، نعرض القضية التالية :

الدســـتور عـــادة هو الوثيقة الرسمية التى من المفروض أن تمثل العقيدة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية للدولة ..

والدســـتور الذى نعمل به الآن تم إعداده عام ١٩٧١ ، وفى هذا العام ، لم تكن قد مضت علـــى فترة الستينيات إلا شهور تقل جملتها عن العام الواحد ، بحيث كانت " النغمة " السائدة هـــى ..هى أن هذا المجتمع الذى نحن أفراده " اشتراكى " ، أو يسعى إلى أن يكون كذلك ، وتحـــت هـــذه اللافتة الفكرية ، هناك العديد من التفصيلات والتطبيقات التى يمكن الإشارة إلى بعضها " ترجمة " لهذه المقولة ، حياة وعملا ، فى مجال مثل مجال التعليم :

- كان منها أن تقوم الدولة بالإشراف على التعليم كله وتوجيهه .
- وكان منها أن تقدم الدولة التعليم لكافة المواطنين فى جميع المراحل " مجانا " .
- وكان منها أن يتم القبول فى مراحل التعليم عامة والعالى خاصة عن طريق تنسيق وتوجيه من الدولة ، فى ضوء احتياجاتها من القوى العاملة .
- وكان منها أن تتكفل الدولة بتشغيل الخريجين .

إن القضية أشبه بما تجده لدى الرياضى عندما يقول أنه إذا كانت " أ " = " ب" و" ب " = " ج" ، فلابد أن تجئ " أ " مساوية ل " ج " .

وفى أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣ ، بدأت المؤشرات والتوجهات تسير فى اتجاه آخر .. خطـــوة خطـــوة ، نحو " الخصخصة " ، على طريق رأسمالى . وعندما كان أحد منا ، أو من

غيرنا، يشير إلى ما يعنيه إجراء ما بأنه ابتعاد عن الهوية المعلنة ،كان يجابه دائما بأنه " لا مساس " بالمجانية " – مثلا – ولا تفكير فى الجامعة الأهلية .

حتى بدأت الساحة العالمية منذ عام ١٩٨٩ تشهد تحولا تاريخيا كبيرا نتج عن الانهيار المدوى لمنظومة الدول الاشتراكية ، تساقطت الأطراف ، وبقى المركز ، ليشهد عام ١٩٩١ علامات ومؤشرات تؤذن بأنه هو الآخر بسبيله إلى التفكك والانهيار ، هذا المركز هو الاتحاد السوفيتى ، والذى انهار بالفعل .

هنا ، اختفت عبارة " لا مساس " ، بدأت التصريحات الرسمية من قيادات مسئولة تقول بما كان يستنكر منذ عامين فقط .

أقول الحق ، أنا واحد من الناس ، لست آسفا على هذا الانهيار التاريخى المدوى لمنظومة الكتلة الاشتراكية ، لكنى مفزوع ..مفزوع من هذه التداعيات التى بدأت تطل برأسها على يد البعض .

عندما بدأ التحول الاشتراكى فى مصر – مثلا – منذ الستينيات ، بدأ بعض السذج والأغبياء يفهمون من ذلك أن الدولة ستقوم بتوزيع الرزق بالتساوى على الناس وهم على الأرائك ينظرون ! فكان التواكل البغيض ، متناسين أن هذا الرزق المنتظر من الدولة أن توزعه ، ليست هى المنتجة له ، وإنما هم الناس أنفسهم ، فإذا لم يجدّوا فى الإنتاج ، ، فلن يتم توزيع عادل .

وفهم بعض السذج والأغبياء أن مركزية السلطة تعنى مركزية الرأى ووحدانية الفكر ، متناسين ، أن هذا هو الاستبداد بعينه ، والقهر ، وإن تزيا بزى براق يسر الناظرين .

نفس الشئ يتكرر الآن ، على الوجه الآخر من الاسطوانة ..

انهيار النموذج الاشتراكى ، بدأ يعنى عند كثيرين من الخبثاء والشياطين ، أنه إطلاق للاستغلال ...و " اللى تغلب به ، العب به " .." اخطف واحرى "...

وهكذا انطلقت وحوش ضارية من القمقم ..وحوش يستحيل أن تظهر على حقيقتها أمام الجماهير بأنيابها الحادة ، والسياط التى بيدها ، ونهمها لامتصاص الدماء ، وإنما لابد من التخفى ..ولابد من المناورة ..ولابد من المداراة ..

انطلقت مدارس خاصة عديدة تحاول أن تظهر أنها تقدم خدمة تعليمية متميزة لا يحصل عليها الطلاب فى مدارس الحكومة ، وفى نظير ذلك ، بدأت المصروفات ترتفع تدريجيا حتى وصلت إلى ألوف الجنيهات ، وأحيانا ، الدولارات ..فى الحضانة ورياض الأطفال !

وبدأت الدولة نفسها تشجع على هذا ، وإن كان ذلك يتم عن غير قصد . تقول أن العبء ضـــخم علـــيها ، والمهمة ثقيلة على أكتافها ، وما دامت هناك مدارس خاصة وآباء يدفعون ، فلماذا تزيد من الإنفاق الحكومى ؟

وتراجعت معدلات الإنفاق على التعليم بالنسبة للدخل القومى وتراجعت مؤشرات عديدة ومقـــومات مختلفة للعملية التعليمية لتتدنى فى مدارس الحكومة عن الحد الأدنى ، حتى فى بعض الدول المتخلفة ، فبدأ آباء وأمهات يهربون بأبنائهم من المدارس الحكومية إلى المدارس الخاصة ، تمامـــا كمـــا يضطر الإنسان إلى الهرب عندما يرى السفينة التى يركبها قد كثرت فيها مظاهر الخلل، وخوفا من الغرق بها ، وفى المدارس الخاصة ، يطالب الآباء والأمهات بما يزيد كثيرا عن طاقاتهم ، ويبدأ الاستغلال بصوره البشعة .

لم تكن وزارة التربية صادقة مع جماهير الناس فى القول بأنها ملتزمة بالدستور ، وبدأ الالتفاف حـــوله ، خروجا عليه لا استمساكا به . ظهرت نوعية من المدارس ذات لافتة جديدة اسمها " المدارس التجريبية " ، حكومية ذات لغة أجنبية ، تزعم أنها تقدم خدمة متميزة ، وفى سبيل ذلك تحصـــل على مصروفات عالية من الطلاب ، وفى ذلك خروج عن المتعارف عليه عالميا من أن مرحلة التعليم الأولى ينبغى أن تخصص للتعليم ذى الصبغة القومية ، والتركيز على اللغة القومية لتوفير الحد المشترك المكون للوحدة الثقافية بين أبناء الأمة ، وفى ذلك أيضا قول غير الحق ، لأن " التجـــريب " لـــه معناه الشهير فى عالم التربية والتعليم ، يعرفه كل من درس ألف باء العلوم التـــربوية ، بل لا يخفى على كل من أوتى فهما عاما بصيرا بدلالة الألفاظ والمسميات ، وهذه المدارس ليس بها أى صورة من صور التجريب . .فهى إذن عملية التفاف ، لتقرير مصروفات بدءا من المرحلة الأولى ، باسم القانون الذى صدر عام ١٩٧٩ .

وهل أتحدث عن الدروس الخصوصية ؟ لا أظن أنى مستطيع ذلك ، وإلا احتجت إلى ضعف هذه الصفحات . . .

ومـــنذ ســـنوات تعد على أصابع اليد الواحدة ، لا ، بل أقل ، عندما ظهرت فكرة الجامعة الخاصـــة فى مجلـــس الشعب ، انبرى المرحوم د. رفعت المحجوب ليستنكر ، بل وينفعل انفعالا حادا ، وهو يمثل السلطة التشريعية ، ويعد الرجل الثانى بعد رئيس الدولة . وها نحن الآن نسمع عـــن ســـعى عملى للوزير الكفراوى لإخراج هذه الفكرة إلى حيز التنفيذ ، بل ويعرض مبان ضخمة أنشئت بالمال العام فى مدينة السادات ، ويبارك وزير التعليم هذا التوجه ويشجعه !

وعلى نفس الطريق يجئ ما يسمى " بالتعليم المفتوح " ...

ويحـــار المرء حقا : كيف يمكن للدولة أن تعمل على التقليل من المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا كل عام ، بسبب الشكوى الشهيرة من بطالة خريجى الجامعات ، وفى نفس الوقت تبارك وتشجع ظهور جامعة خاصة وتعليم مفتوح لا يتقيد بقبول أعداد محددة ، بل يفرز إلى السوق آلافا من الطلاب عاما بعد عام ؟!

سيقولون أن هذين التعليمين يتوجهان إلى تخصصات جديدة ، السوق فى حاجة إليها ...

وهـــنا نـــرد بتســـاؤل آخر : وما المانع أن نطور ما بالجامعات القائمة ؟ إن ما يعجزها هو الإمكانات ، فما المانع أن توجه هذه الأموال لهذه الجامعات التى هى ملك الأمة جميعا ، وليست ملكا لفئة دون أخرى ، لتحدد من برامجها وتزيد من أعداد المقبولين بها .

لـــيس المقصـــود هنا هو مناقشة قضية الجامعة الخاصة والتعليم المفتوح ، وإنما قضيتنا فى هذا المقال ، هى هذا التناقض الصارخ بين " فلسفة " و " بوصلة " معلنة فى الدستور ، وحركة فى واقع التعليم ..فلسفة و " بوصلة " تعلن الاشتراكية ، وحركة واقع تسير فى الاتجاه المضاد .

كـــيف يمكن للمشتغلين بالتعليم أن يخططوا ويرسموا المستقبل للتعليم والخريطة التى بين أيدينا وأيديهم هى لمدينة أخرى ، غير المدينة التى يعيشون فيها ؟

تخـــيل أنك تمسك بخريطة عليها - مثلا - النيل فى جهة الشرق ، فإذا بك ، عندما تتجه إليه تجده صحراء !

تخـــيل عـــندما تمسك بخريطة تشير إلى أن المتجه إلى شارع (أ) عليه أن يدخل إليه من نهاية شـــارع (ب) يمينا ، فإذا بك ، عندما تفعل ، تجد أن الواقع يحتم عليك أن تتجه إلى الشمال فى بداية الشارع (ب) !

إننا بحاجة إلى امتلاك شجاعة المواجهة والحسم ، بدلا من اللف والدوران ، إلى درجة تقرب من التحايل..

الدستور يرفع لافتة المجانية بالنسبة لجميع مراحل التعليم ، فإذا كنا نتنكب الطريق ، فلنعلنها صراحة وبوضوح . إن الحلال بين والحرام بين ، وبينهما أمور متشابهات ، فهل يحكم علينا أن نعيش التعليم فى معظم الأحوال فى منطقة المتشابهات ؟

ولأننا لا نملك شجاعة المواجهة ، تبرز تفسيرات : المجانية ، إنما هى متعلقة بعملية " التعليم "، ومـــن ثم فيمكن تحصيل مصروفات للكتب . ونتساءل : من يضحك على من ؟ وهل يكون

تعليم بلا كتب ؟ إن الكتب هى وعاء التعليم وواسطته الأساسية ، ويجئ تفسير من هنا وتفسير مـــن هناك ، لتجد التعليم فى النهاية وقد أصبح الآباء والأمهات يدفعون عنه مصروفات باهظة تحت أسماء مختلفة .

دليل المجتمع الرسمى يقول ... مجانية

وحركة التعليم تسير فى اتجاه الخصخصة !

إنها لصعوبة بالغة فى الوقت الحالى ، أن نبرز مخاطر عدة تنتظر " مستقبل التعليم " المصرى فى ظـــل " الخصخصة " ، خاصة وهذا الاتجاه يعيش فى أوج انتصاراته الدولية التاريخية الكبرى ، ولكننا لا نستطيع التغافل عن بعض الحقائق الاجتماعية الخاصة بمصر والتى تجعل من هذا التوجه يحمل أخطارا عدة ...

إن " التنافس " الذى يشكل فلسفة الخصخصة هو أنسب لمجتمع الوفرة ، أما مجتمع " الندرة " والاخـــتلال الطبقى ، فإنها تتحول إلى عملية " افتراس " من القادرين لغير القادرين ، ولنأخذ مثالا ، ما يتم حاليا فى عمليات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى :

إنهـــا عملية " فلترة " وترشيح وغربلة ، تضع سدا أمام البعض وتفتح الباب للبعض الآخر ، علـــى أى أســـاس ؟ يقال : بمجموع الدرجات ! لكن السؤال الذى نطرحه هنا : كيف يحصل الطالب على مجموع عال من الدرجات ؟

مـــنذ سنوات ، كانت هناك مدارس " أميرية " تستوفى الكثير من مقومات التعليم من مبان ومنشـــآت وأنشطة وقلة كثافة طلاب ويوم مدرسى طويل . كان هناك تعليم فعلى ، بالمجان ، فكـــان يمكـــن للطالب أن يذاكر جيدا لينجح بتفوق ، بحيث يفرز الامتحان ذوى الكفاءة عن غيرهم بمعيار العلم وحده .

ثم افتقدت المدارس الرسمية معظم المقومات اللازمة لعملية التعليم وأصبحت أمكنة " للإيواء " بغير تعليم حقيقى ، أو حتى نصف حقيقى . هنا كان لابد للآباء أن يبحثوا عن سلعة التعليم فى الســـوق " الحـــرة " ، بثمن باهظ ، فمن الذى يستطيع المنافسة فى الامتحانات إذن ؟ طلاب المدارس الخاصة وطلاب الدروس الخصوصية !

التعليم الآن سلعة باهظة التكاليف ، وهناك ألوف قادرون عليه عقليا عاجزون عنه " ماليا "، وفى الـــوقت الذى تحول فيه التعليم إلى مجرد " خزن " للمعلومات " أصبح بالإمكان الحصول علـــى " نتيجـــته " دون حاجة إلى استخدام مهارات واستعدادات التفكير والذكاء وإنما بالمال

وحـــده فى كـــثير مـــن الأحيان ، وآية ذلك ما تراه من رسوب ما يقرب من ٧٠% ، مثلا ، لطـــلاب الإعدادى فى كلية الهندسة التى هى من كليات " القمة " ، وفقا للتسمية الشائعة بين الناس .

وهكـــذا تـــتم عملـــية " الفلترة " و " الترشيح " و " الانتقاء " بغير معيار " الجدارة " و " الاستحقاق " ، وإنما بمعيار قوة المال .

ومـــرة أخرى ، إن المال ليس لعنة ، فهو من زينة الحياة الدنيا حقا وصدقا ، ولكنه فى مجتمع معظـــم أفـــراده يعيشون حول خط الفقر ، يصبح التنافس افتراسا ، وتصبح الخصخصة وحشا خطرا ينتظر آمالنا فى مستقبل التعليم لينقض عليها .

إن هـــذا يفترض منا ألا نسرع بالاستجابة إلى هذا التوجه العالمى ونطبقه على التعليم ، لابد مـــن ترتيب الأولويات ، ولنتمهل فى هذا المجال ، إلى أن تبدأ المعضلة الاقتصادية فى الانفراج، حتى تخف وطأة الفقر ، وحتى تخف وطأة المعاناة ، فيشتد ساعد وعود الفقراء فى حلبة المنافسة مع فريق الأغنياء ، ويمكن بالتالى أن تكون القدرة العلمية هى معيار الفوز فى التنافس .

بل إننا إذا شئنا الأولويات ، فلنقل أن سياسة الخصخصة تستوجب أن تمتد إلى مجالى السياسة والفكـــر ، وتـــرجمتها العملية فى هذا وذاك أن يكون هناك تداول للسلطة وتعددية فى الفكر ، وتـــداول الســـلطة لا يقف عند حد تغيير أفراد فى مواقع مسئولية فقط ، بل يعنى كذلك تغيير جماعات وقوى .وتعددية الفكر لا تترجم فى أحزاب تحاصر وأحزاب شكلية ، وإنما فى السماح كـــذلك لجمـــاهير متعددة التوجهات أن تكون لها تنظيماتها الفعلية العلنية الرسمية ، وتترجم فى حرية إصدار الصحف والمجلات ، وتترجم فى المشاركة فى أجهزة الرأى والإعلام .

الفلســـفة فى معـــناها العلمى ، لابد أن تتسم بالشمول والاتساق والتكامل ، ويستحيل أن يكتب لها نجاح إذا سرنا على طريق نجد أنفسنا فيه نرفع شعار الخصخصة فى الاقتصاد ، وننادى بـــه فى التعلـــيم ، وننساه فى مجالى السياسة والفكر ، أو نتذكر القليل منه ، ونسير فيهما على الطريق الاشتراكى .

وفى يقـــينى ، أن أولوية خصخصة السياسة والفكر من شأنها أن تمهد الطريق لأن يجئ التعليم بناء " للأصلح " لا " للأقوى " .

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٥٢ ، ١٩٩٣

فهرست

١- خطوط إنتاج العقل التربوى — ٥
٢- التحديد والجمود فى إنتاج المعرفة التربوية — ١٩
٣- تجديد العقل الجامعى — ٥٧
٤- غربة العقل العلمى عن جهود تطوير التعليم — ٨٤
٥- التعليم العالى بين كمه وكيفه — ٩٨
٦- درس فى أصول التربية — ١٣١
٧- أخطاء أصولية فى دراسات غير أصولية — ١٤١
٨- التأليف التربوى — ١٦٣
٩- آثار سلبية للحان العلمية على مسيرة البحث التربوى — ١٦٩
١٠- أساتذة أيتام — ١٧٣
١١- ازدواجية التعليم وأثرها على ثقافة الأمة — ١٧٧
١٢- الكيمياء التربوية — ٢٢١
١٣- ٠٠٠وبعدى الطوفان — ٢٢٥
١٤- منطق المدرسة العلمية ومنطق الشلة الشخصية — ٢٢٨
١٥- إدارة الوقت فى التعليم المصرى — ٢٣١
١٦- إعداد المعلم فى ظل مفهوم اللامركزية — ٢٤٤
١٧- الوصايا العشر لوزير التربية والتعليم — ٢٥٦
١٨- الحركة الفكرية فى التربية الحديثة — ٢٦٠
١٩- أعمدة الخطاب الإسلامى المستقبلى — ٢٦٦
٢٠- تنمية المهارات الفنية لصغار السن — ٢٧١
٢١- قراءة فى أوراق مُدرسّة — ٢٨٧
٢٢- مستقبل البحث التربوى فى مصر — ٣٠٠
٢٣- مستقبل التعليم المصرى فى ظل الخصخصة - ٣١٠