

الفصل الخامس

اتجاه التغريب

معناه :

منذ ما يقرب من قرنين من الزمان ، كانت نقطة البداية هي الشرارة التي انقذت عند النقاء الثقافة العربية ، بعد بيات شتوى دام نحو ثلاثمائة عام ، بالثقافة الأوروبية الحديثة ، وعندئذ اضطربت صفوفنا وانقسمنا مجموعات شتى ، كل منها ترى الخطأ فيما تراه الأخرى صوابا ، وهى مجموعات ما تزال إلى يومنا هذا - بعد ما يزيد على قرنين - مشتتة الفكرة ، متفرقة الرأى ، تتباين - وهى متجاورة - تباين الألوان فى طيف الشمس (١).

فهناك طرفان متطرفان : طرف منهما يجزع من الثقافة الغربية الحديثة أشد الجزع ، ويعدها ثقافة دخيلة تستهدف التسلط والسيطرة ، ويلوذ منها بمكمن من التراث العربى الإسلامى الصرف ، حتى ليربى المربى من هذه الجماعة ، وكأن عشرة قرون لم تذهب من عمر الزمان ، وأما الطرف المتطرف الآخر ، فيفرح بالثقافة الغربية الجديدة فرحة الأطفال باللعب والهدايا ، يقبلونها ولا يحلونها ، ويلمسون أسطحها ولا يتعمقونها إلى ما وراءها ، فهؤلاء يفزعهم أن تذكر لهم عن تراث عربى ينبغى له أن يخرج إلى الضوء ليحيا بنا ولتحيا به ، وبين هذين الطرفين ، تجد صفوفنا شتى من الأمزجة ، التى تأخذ بطرف من هنا وطرف من هناك ، بنسب متفاوتة .

فمنهم من يقبل الغرب كله وتراثنا العربى كله ، ويحسب أن الجمع بينهما فى تجاور أمر ممكن ، كما صنع العقاد ، ومنهم من يقبل الغرب كله وبعض التراث العربى دون بعض كما صنع طه حسين ، ومنهم من يقبل التراث كله وبعض الثقافة الغربية دون بعض كما صنع محمد عبده فى قبوله للعلوم الحديثة ، ومنهم من يتحفظ فى قبول التراث وفى قبول الغرب معا ، بمعنى أن يجرى التعديل فى كليها ، كما صنع أحمد أمين ، ومنهم من يكاد يرفض الجائيين معا ، فلا هو قد تعلم شيئا من التراث العربى ليعرفه ، ولا هو يرضى بقبول الثقافة الغربية كما هى خثية أن يقال أنه مبتكر لأصوله وأمثال هؤلاء تراهم اليوم بكثرة (٢) .

خليط متباين الخطوط كما ترى ، وهو خليط يدل على أننا لم نفق بعد من هول الصدمة التى اصطدم بها الفكر العربى بالفكر الغربى الحديث ، ولا عجب - إن - أن

يمضى على بدء نهضتنا الحديثة أكثر من قرنين ، دون أن يكون بين أيدينا الصيغة الثقافية الجديدة التى نطمئن إليها ، ونتج عن غياب هذه الصيغة ، أن أصبحت ردود أفعالنا لفروع الفكر الوافد إلينا من الغرب ، ردودا تختلف باختلاف الموضوع ، وعلى ذلك فنحن فى كل موضوع على حدة لا نلتقى جميعا على رأى واحد ، وحتى أكثر هذه الموضوعات قبولا ، وهو العلم الحديث بميادينها المختلفة ، فنحن إلى اليوم مختلفون تجاهه من عدة وجوه ، مختلفون فى أمر تعريبه ، فمننا من يأخذ بالتعريب الكامل لكل الميادين لكى تصب ثقافة العصر فى لغة عربية ، فيجوز عندئذ للعربى أن يقول أنه يعيش عصره حقا ، ومننا من يريد أن يقصر التعريب على ميادين دون أخرى ، فلا بأس عند هؤلاء أن تظل موضوعات كالطب وبعض العلوم الأخرى فى لغة أوروبية - اللغة الإنجليزية بصفة خاصة - بحجة أن تلك العلوم سريعة التغير ، ويتعذر على التعريب أن يلاحقها (٣) .

ونحن هنا نحب أن نفرق بين مصطلحي (التعريب) و(التحديث) ، فالتعريب هو ذلك الذى الاتجاه الذى يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل (الغرب) الحضارى هو "المنبع" الرئيس الذى يجب أن تصب فيه الثقافة العربية المعاصرة ولا نبع سواه ، ونضيف إلى هؤلاء أيضا شريحة أخرى قريية لا ترى مانعا من السماح بهامش صغير يستفاد فيه من " التراث العربى الإسلامى " عن طريق عملية انتقاء. ونقد تخضع للمنهج العلمى دون ما خوف من محافظين أو تقليديين .

أما (التحديث) فهو اتجاه يعبر فيه أصحابه عن قبول التراث العربى الإسلامى كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية أو قبولهما معا مع إجراء تعديل وتحليل ونقد فى كليهما من حيث العناصر المختارة .

وعملية (التعريب) لم تبدأ فى أول الأمر إلا كعملية "تحديث" ، إلا أن بعضا من مفكرينا قد سار بهذا التحديث أشواطا بعيدة بحيث تحولت إلى (تعريب) واضح مع استمرار البعض الآخر فى السير على نهج التحديث .

ولعل ما يبرهن لنا على ذلك أن الحملة الفرنسية على مصر ، وإن شكلت هزيمة عسكرية لمماليك مصر ، كانت من القصر ، كما كان أثرها الاقتصادى من الضعف بحيث لم تنجح فى إضعاف ثقة المصرى بنفسه أو ثقة المعلم فى سلامة عقيدته ، واستمر المصريون يعتقدون بأن دينهم هو أكثر الأديان كمالا وبأن لغتهم مقدسة لأنها لغة القرآن ، وظلت ذاكرتهم

تعى أمجاد العرب وانتصارات وفتوحات المسلمين الأوائل. وتقول عفاف لطفى السيد : لقد رأى العلماء المصريون (لدى الفرنسيين) كثيرا مما يثير دهشتهم ، بل وحتى إعجابهم ، إلا أنهم لم يجدوا إلا القليل مما يريدون تقليده أو تعلمه ، بل وحتى إعجابهم كان يقتزن من حين لآخر بالشعور بالاحتقار كلما رأوا فشل بعض تجارب الفرنسيين . لقد كان الحاجز الذى يكونه الإسلام والشعور بالتفوق المتولد عن الاعتقاد فيه ، من الصلابة بحيث لم يكن ليحطمه هذا الاحتكاك قصير الأمد^(٤) .

ولقد عمل محمد على دون شك على إدخال بعض عناصر الحضارة الأوربية إلى البلاد الخاضعة لحكمه ، فأرسل البعثات الدراسية إلى أوروبا ، واستقدم الخبراء من أوروبا لتحديث جيشه وصناعاته ، ولكن تلك الجهود كانت ' تحديثا ' ، أما ما جرى فى عهد خلفائه أو فى البلاد العربية الأخرى فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وأوائل العشرين ، فقد كان 'تغريبيا'. فقد كان الأوربيون القادمون إلى مصر فى عهد محمد على أشخاصا يتميزون بوجه عام بدرجة عالية من الخبرة والكفاءة استقدمهم محمد على لإصلاح نظام الرى أو التعليم أو لإدخال فنون الحرب أو الصناعة الحديثة ، بعكس القادمين من بعثات من مغامرين أو مضاربين أو مراهبين أو سماسرة. وكثير ممن استقدمهم محمد على من أجاناب اتخذوا مصر موطننا لهم ولم يكونوا يعودون إلى أوروبا إلا لماما ، واتحدت مصلحتهم الشخصية بمصلحة مصر وحاكمها ، ولم يريدوا ولا استطاعوا أن يعيشوا بمعزل عن أهل البلد ولا حولوا بعض أحياء القاهرة أو الإسكندرية إلى أحياء أوربية ، بل عاشوا مثلما يعيش أهل البلاد ، يسكنون فى مثل مسكنهم ، ويلبسون لباسهم ويأكلون مثل ما يأكلون . أما البعثات الدراسية التى أرسلها محمد على إلى أوروبا فقد خضعت لنظام من الإشراف صارم ، حتى إنه لما التمس بعض أفرادها أن يسمح لهم بالتجول فى أنحاء فرنسا للتعرف على نمط الحياة الفرنسية رفض محمد على طلبهم^(٥) .

ورقاعة الطهطاوى الذى أرسله محمد على إلى فرنسا مع المبعوثين المصريين كان واجبه الإشراف على قيامهم بشعائر الدين ، الأمر الذى لا يخلو بذاته من مغزى . وعلى الرغم من أن كتابه الشهير عن فرنسا ، الذى ظهر سنة ١٨٣٤ احتوى على تقرير للنظام البرلمانى الفرنسى والصحافة الفرنسية وتضمن ترجمة كاملة للستور الفرنسى ، فإنه عبر عن سخطه أيضاً على كثير من جوانب الحياة الاجتماعية فى فرنسا^(٦) .

على أنه مع تقدم القرن أصاب العرب بالندرج شعور بالمثلة وفقدان الثقة بأنفسهم ودينهم ، ساعد على ذلك خضوع البلاد العربية واحدة بعد أخرى للاحتلال ، زيادة عدد الأوربيين المقيمين فى البلاد العربية زيادة كبيرة مع تمتعهم بامتيازات لا تمتد إلا إلى كونهم أوربيين وإلى حماية القناصل ، فى مصر جذبت أرباح التجارة الخارجية وقروض الحكام عددا متزايدا من الأجانب والوسطاء والمرابين ، فبلغ عد الأجانب الوافدين إلى مصر فى ١٨٦٥ نحو ثلاثة أمثال متوسط عدد الوافدين منهم قبل ذلك بعشر سنوات ، وبدأت تتكون لهم أحياء خاصة بهم فى القاهرة والإسكندرية وحدها سنة ١٨٧١ نحو ربع إجمالى سكان المدينة ، كما أدت عودة عدد من السوريين واللبنانيين من مهجرهم فى البرازيل والولايات المتحدة واستراليا بما اكتسبوه من مدخرات وأنواق جديدة إلى انتشار عادات جديدة فى الاستهلاك فى الوقت الذى كانت تنتشر فيه مدارس الإرساليات الأجنبية بتشجيع الولاة الجدد فى مصر والمارونيين فى لبنان ، بحيث قدر ما أنفقه سعيد باشا على المدارس الأجنبية بما يفوق كل إنفاقه على المدارس الحكومية ، وقدر عدد تلاميذ المدارس الفرنسية فى سوريا ولبنان وفلسطين بما يزيد على نصف إجمالى عدد التلاميذ قبيل الحرب العالمية الأولى (٧) .

أسانيد التغريب :

لعل أخطر الأسانيد التى استند إليها دعاة التغريب فى مصر هى القول بأن مصر - عقلاً وحضارة وتركيبا - إنما هى جزء من التكوين الحضارى الأوروبى ومن ثم فلا حرج هناك ولا تردد فى الأخذ بكل ما أنجزته هذه الحضارة .

من أهم هذه الدعوات ، ما جاء فى مقالات سلامة موسى التى نشرت فى خلال سنتى ١٩٢٥ ، ١٩٢٦ ، ثم نشرت فى كتاب بعنوان (اليوم والغد) سنة ١٩٢٧ بعد إضافة مقالين إليها يقول المؤلف فى مقدمة كتابه : (٨)

" كلما ازدبت خبرة وتجربة وثقافة توضحت أمامى أغراضى فى الأدب كما أزاوله ، فهى تتلخص فى أنه يجب علينا أن نخرج من آسيا وأن نلتحق بأوروبا ، فإنى كلما زادت معرفتى بالشرق زادت كراهيتى له وشعورى بأنه غريب عنى ، وكلما زادت معرفتى بأوروبا زاد حبى لها وتعلقى بها ، وزاد شعورى بأنها منى وأنا منها. هذا هو مذهبى الذى أعمل له طول حياتى سرا وجهرا ، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب " .

وهو يرى أنه قد آن الأوان لكى " نعتاد الأوربيين ونلبس لباسهم ونأكل طعامهم ونصطنع أساليبهم فى الحكومة والعائلة والاجتماع والصناعة والزراعة ، بل هو ينكر على مصر شرفيتها ، ويزعم أن هذا الاسم إنما جاءنا " من أننا كنا تابعين للدولة الرومانية الشرقية ، بعد أن انفصلت عن الدولة الرومانية الغربية " (٩) . وحقيقة الأمر عنده أننا غربيون (فقد عشنا نحو ألف سنة ونحن جزء من الدولة الرومانية ، ثم نحن فى هيئة الوجه أوربيون ... والشعب الأول الذى سكن مصر لا يختلف البتة عن الشعب الذى كان يسكن أوربا قبل ٤٠٠ سنة " . بل يمضى فى غلوه ، محاولا عقد صلات من القرابة بين لغة مصر القديمة وبين اللغة الإنجليزية فيذهب إلى أن " بين المصرية القديمة والإنجليزية الراهنة منات الألفاظ المشتركة لفظاً ومعنى ، وأن حقيقة الأزهر أنه جامعة أوربية أسسها رجل أوربى هو جوهر "الصقلى" (١٠) .

ويهاجم سلامة موسى العديد من مظاهر الثقافة العربية والإسلامية وسياسة الجامعة الإسلامية والرابطة الشرقية والعرب ، وفى مقابل هذا السخط الشديد على كل ما يمت إلى الإسلام أو العروبة أو الشرقية بسبب ، تجد ثناءً على الغرب والغربيين لا تحفظ فيه ، ودعوة صريحة إلى الاندماج فيهم اندماجاً كاملاً ، فهو يدعونا إلى أن نرتبط بأوربا وأن يكون رباطنا بها قويا ، نتزوج من أبنائها وبناتها ، ونأخذ عنها كل ما يجد فيها من اختراعات أو اكتشافات ، وننظر للحياة نظرها ، نتطور معها فى تطورها الصناعى ثم فى تطورها الاثتراكى والاجتماعى ، ونجعل أبننا يجرى وفق أنبها بعيدا عن منهج العرب ، ونجعل فلسفتنا وفق فلسفتها ، ونولف عائلتنا على غرار عائلاتها . ويدعو إلى تمصير الأجانب النازلين مصر " والتزواج بيننا وبينهم وحضهم على إرسال أولادهم إلى مدارسنا حتى يعرفوا لغتنا ويقرعوا صحفنا وكتبنا . كما يجب أن نسمح لهم بالتوظيف فى الحكومة والانتخاب للبرلمان ، حتى تغدو عواطفهم مصرية لا يعرفون لهم وطناً ثانياً غير مصر " ، وهو يرى أن " اصطناع القبعة أكبر ما يقرب بيننا وبين الأجانب وجعلنا أمة واحدة " ، فالقبعة عنده " هى رمز الحضارة يلبسها كل رجل متحضر ، سواء أكان يابانيا أم صينييا أم إنجليزيا . أم أمريكيا .. فإن للمتحضرين عادات يتعارفون بها ويصطلحون عليها ، واتخاذ القبعة من هذه العادات ، فلنسا نحب أن نخرج على العالم المتمدين بلباس خاص يجعلنا فى مركز من الشنوذ يجلب إلينا الأنظار ، فيعمد السياحون إلى تصويرنا كأننا أمة غريبة عن الأمم التى جاءوا منها " (١١) .

وتبلغ جرأة سلامة موسى حدا تجعله يذهب إلى الهجوم الشديد على ما يتصل بالدين " ها نحن أولنا نجد أنفسنا الآن مترددين بين الشرق والغرب ، لنا حكومة منظمة على الأساليب الأوروبية ولكن في وسط الحكومة أجساما شرقية مثل وزارة الأوقاف والمحاكم الشرعية تؤخر تقدم البلاد ، ولنا جامعة تبعث بيننا ثقافة العالم المتمدين ، ولكن كلية جامعة الأزهر تقف إلى جانبها تبث بيننا ثقافة القرون المظلمة ، ولنا أفندية قد تفرنجوا ، لهم بيوت نظيفة ويقرءون كتباً سليمة ، ولكن إلى جانبهم شيوخا لا يزالون يلبسون الجبب والقفاطين ولا يتورعون عن التوضوء على قوارع الطرق في الأرياف ، ولا يزالون يسمون الأقباط واليهود "كفاراً" كما كان يسميهم عمر بن الخطاب قبل ١٣٠٠ سنة " (١٢) .

وهو ناقد على (الشيوخ) الذين يعلمون اللغة العربية ، وينادى بأن يسلم أمر تعليمها إلى (الأفندية) حيث يقول : " ولكن تعليم العربية في مصر لا يزال في أيدي الشيوخ الذين ينقعون أدمغتهم نقعا في الثقافة العربية ، أو ثقافة القرون المظلمة ، فلا رجاء لنا بإصلاح التعليم حتى نمنع هؤلاء الشيوخ منه ونسلمه للأفندية الذين ساروا شوطا بعيدا في الثقافة الحديثة " (١٣) .

وعندما يؤرخ سلامة موسى لحياته يقرر أنه كان يشعر إزاء ما كان يقرؤه من نظريات غريبة " أن هناك آفاقا مغلقة يجب أن يكون همى واهتمامى فى حياتى أن أفتحها " ، وذلك بعد أن استقر عنده أن " جهلى عميق ، وأنى فى مصر أعيش فى حياة ذهنية صحراوية تقفر من التفكير الخصب " ، ولذلك قرر وهو فى التاسعة عشرة من عمره أن يترك مصر ويرحل إلى أوربا " كى أبحث عن الحياة وأربى نفسى وأولد من جديد " ويزيد على ذلك قوله " أحسست كأنى أريد أن أنسى ، عن ظهر قلب ، كل ما سبق أن تعلمت ، وأن أمسح لوحة ذهنى كى أنقش فيها المعارف التى أختارها بنفسى " (١٤) .

وعندما ذهب إلى باريس سنة ١٩٠٨ صدمه - كعادة معظم العرب الذين سافروا إلى أوربا - وضع المرأة هناك : " كنت فى مصر قبل ١٩٠٨ أعرف الحجاب وأرتضى شقاءه ، ولا أجد غرابة أو عيبا فى التلميذات الصغيرات يدخلن المدرسة السنية الابتدائية وعلى وجوههن براقع بيض. وكنت أجد الفصل بين الجنسين شيئا مألوقا ، والبيت فى مصر خدر كامل ، ونساؤنا مخدرات كاملات " ، لكنه لما وجد المجتمع الباريسى واختلط به ورأى فيه المرأة الباريسية على حريتها وصراحتها وطلاقها " شعرت أن أفقا جديدا يفتح أمامى " (١٥) .

أما الدكتور طه حسين فهو يحدد المشكلة أولاً أمامه كما يلي : (١٧)

هل العقل المصرى شرقى التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء ، أم هل هو غربى التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء ؟

وهو لكى يجيب على هذا يعود إلى التاريخ القديم ليجد أن " أول ما نلاحظه فى تاريخ الحياة المصرية أننا لا نعرف أن قد كان بينها وبين الشرق البعيد صلات مستمرة منظمة من شأنها أن تؤثر فى تفكيرها أو فى سياستها ، أو فى نظمها الاقتصادية " (١٧) .

أما بالنسبة لدول الشرق القريب (أو الأندى) فـ " ليس من شك فى أن الصلة بين المصريين القدماء وبين هذه الأقطار من الشرق القريب كانت قوية مستمرة منظمة إلى حد بعيد وكانت بالغة الأثر فى الحياة العقلية والسياسية والاقتصادية لهذه البلاد كلها " (١٨) .

وبالنسبة لبلاد اليونان فـ " التلاميذ يتعلمون فى المدارس أن مصر عرفت اليونان منذ عهد بعيد جدا ، وأن الممستعمرات اليونانية قد أقرها الفراعنة فى مصر قبل الألف الأول قبل المسيح " (١٩) .

والنتيجة التى يريد الخروج بها هى " أن العقل المصرى منذ عصوره الأولى عقل إن تأثر بشئ فإنما يتأثر بالبحر الأبيض المتوسط ، وأن تبادل المنافع على اختلافها فإنه يتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط " (٢٠) .

ويؤكد طه حسين جازما بأن وحدة الدين ووحدة اللغة لا تبرران الوحدة السياسية ، يقول ذلك بطبيعة الحال ليواجه قول كثيرين بأن مصر تشترك مع شعوب الشرق الأوسط فى الدين واللغة ولا تشترك مع شعوب الجانب الأوروبى من البحر المتوسط ، يقول : " ومن المحقق أن تطور الحياة قد قضى منذ عهد بعيد بأن وحدة الدين ، ووحدة اللغة ، لا تصلحان أساسا للوحدة السياسية ، ولا قواما لتكوين الدول " (٢١) .

وبعد أن يؤكد صلة مصر وعضويتها فى حضارة البحر المتوسط يتقدم الخطوة الخطيرة وهى ربطها بالحضارة الأوربية " فلا ينبغى أن يفهم المصرى أن بينه وبين الأوربى فرقا عقليا قويا أو ضعيفا ، ولا ينبغى أن يفهم المصرى أن الشرق الذى ذكره (كيلنج) فى بيته المشهور (الشرق مشرق والغرب غرب ولن يلتفتا) يصدق عليه أو على وطنه العزيز ، ولا ينبغى أن يفهم المصرى أن الكلمة التى قالها إسماعيل وجعل بها مصر جزءا

من أوروبا ، قد كانت فنا من فنون التمدح ، أو لونا من ألوان المفخرة ، وإنما كانت مصر دائما جزءا من أوروبا ، فى كل ما يتصل بالحياة العقلية والثقافة ، على اختلاف فروعها وألوانها * (٢٢) .

ويسوق طه حسين عددا من مظاهر الحياة فى مصر كى يؤكد أننا نسير مع النهج الأوروبى ، فى الملابس والطرق الحديدية والتلغراف والتليفون وطرق الطعام وآدابه ووسائله بحيث نستطيع أن نقول " أن مقياس رقى الأفراد والجماعات فى الحياة المادية مهما تختلف الطبقات عندنا إنما هو حظنا من الأخذ بأسباب الحياة المادية الأوربية " * (٢٣) .

ونفس الشئ فى الحياة الاجتماعية والسياسية من حيث نظام الحكم والقضاء " كل هذا يدل على أننا فى هذا العصر الحديث نريد أن نتصل بأوروبا اتصالا يزداد قوة من يوم إلى يوم حتى نصبح جزءا منها لفظا ومعنى وحقيقة وشكلا ، وعلى أننا لا نجد فى ذلك من المثقفة والجهد ما كنا نجده لو أن العقل المصرى مخالف فى جوهره وطبيعته للعقل الأوروبى " * (٢٤) .

والتعليم عندنا ، على أى نحو قد أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضى ؟ * على النحو الأوروبى الخالص ما فى ذلك شك ولا نزاع نحن نكون أبناءنا فى مدارسنا الأولية والثانوية - والعالية تكوينا أوربيا لا تشوبه شائبة ، فلو أن عقول آبائنا وأجداننا كانت شرقية مخالفة فى جوهرها وطبيعتها للعقل الأوروبى ، فقد وضعنا فى رؤوس أبنائنا عقولا أوروبية فى جوهرها وطبيعتها وفى مذاهب تفكيرها وأنحاء حكمها على الأثبياء * (٢٥) .

وقد كان طبيعيا أن تثير آراء طه حسين العديد من المفكرين العرب الآخرين ، ومن هنا نجد ساطع الحصرى يتصدى لمناقشة (مستقبل الثقافة فى مصر) . إنه يؤيد قول طه حسين بأنه لا فرق بين العقل المصرى والعقل (الأوروبى) ، لكنه يستنكر قوله بالأفروق هناك ثقافية بين الشعوب التى نشأت حول البحر المتوسط * فهما أمنت بالقضية الأولى إيماننا عميقا ، لا يمكننى أن أسلم بالقضية الثانية أبدا .. وأعتقد اعتقادا جازما أن إنكار وجود الفرق الثقافى " بين الشعوب التى نشأت حول بحر الروم ، لا يختلف عن إنكار وجود الشمس فى رابعة النهار (٢٦) .

بيد أن ساطع الحصرى هنا يكتفى بالاستنكار دون أن يقدم الدليل الذى ينقض رأى طه حسين اكتفاء بالإحساس العام الذى يلمسه كل إنسان حقا . وهو يسير على نفس المنطق تعليقا

على رأى طه حسين بأن ليس بيننا وبين الأوربيين فرق فى الجوهر ولا فى الطبع ولا فى المزاج .

وقد حق لساطع الحصرى أن ينقض رأى طه حسين الذى ذهب فيه إلى وجود صراع بين ثقافة الشرق (الأقصى) وأوربا ، فلا تذكر حقيقة صحائف التاريخ شيئا من ذلك . يقول الحصرى فى ذلك : " كل ما أعرفه فى هذا المضمار يحملنى على القول بأن الصراع الذى حدث بين الثقافات والحضارات التى نشأت وترعرعت حول بحر الروم نفسه ، كانت أشد وأعنف وأطول من الخصام الذى حدث بين هذه الثقافات والثقافات الهندية والصينية ، بدرجات كبيرة " (٢٧) .

كذلك ناقش ساطع الحصرى سلامة موسى فى انتقاده لجهود (الرابطة الشرقية) حيث كان قد كتب يقول : " مثل هذه الجهود توهم الناس بأننا شرقيون ، والواقع عكس ذلك ، فبتنا نحن والسوريون والعراقيون من حيث الدم سلالات آرية أى عربية لا تمت بأية صلة إلى الصينيين واليابانيين ، وعلى الرغم من إقرار الحصرى بعدم جدوى الرابطة الشرقية لإيمانه بالرابطة القومية ، إلا أنه يستهجن الاستناد إلى (العرقية) فى مثل هذه الأبحاث " فهل كل الأمم الغربية " آرية " : وهل جميع الأمم الشرقية " غير آرية " ؟ كلا ! فإن فى أوربا عدة أمم غير آرية مثل الهنغار ، والفنلانديين ، والأستونيين ، كما أن فى آسيا عددا غير قليل من الأمم الآرية : كالفرس والأفغان والهنود " (٢٨) .

وإذا كان سلامة موسى يسوق أمثلة من الصين واليابان ليبين أن تقدمهما لم يتم إلا عن طريق قطع العلاقة مع ماضيها واصطناع الحضارة الغربية ، إلا أن الحصرى يرد - وبحق - " أن اليابانيين تجددوا كل التجدد واقتبسوا الحضارة الغربية بمدى واسع ، من غير أن يتساهلوا فى شئ من مقوماتهم القومية ، وبدون أن ينكروا شيئا من تاريخهم الوطنى ، وبدون أن يقللوا احترامهم لأسلافهم العظام " (٢٩) .

وكان نموذج اليابان بالذات مثيرا للكثيرين ، فهى دولة (شرقية) كانت على درجة كبيرة من التخلف لكنها استطاعت أن تطور نفسها إلى هذه الدرجة المذهلة ، من هنا يبدى توفيق الحكيم دهشته أن تستطيع اليابان ذلك وهى تفصلها عن أوربا قارات واسعة ومحيطات شاسعة " فى حين أننا فى مصر نقعد مواجهين لأوربا على الشاطئ الآخر من هذه البحيرة المسماة بالبحر البيض المتوسط . ولولا هذه البحيرة أو البحر الصغير لكننا معها وكانت معنا

قطعة واحدة * . ويخلص الحكيم إلى النتيجة الهامة * نحن إذن أولى من غيرنا بأن نعرف كل ما يدور داخل العقل المتحرك بالأعاجيب أماننا على الشاطئ الآخر * (٣٠) .

وإذا كان طه حسين وسلامة موسى قد أقاما دعواهما استنادا إلى التماثل بين العقل المصرى والعقل الأوروبى ، فقد كان هناك ميرر آخر كان هو الأكثر ظهورا فى كتابات المفكرين والأكثر وجاهة ، وهو يستند إلى (الجدوى) ، و(الفائدة) ، و(العلم) ، فمن تلك مثلا ما يذكره زكى نجيب محمود من انه لاحظ أثناء بعثته إلى إنجلترا أن المر وراء تقدم الإنجليز يكمن فى اصطناعهم (المنهج الاستقرائى) ، بينما نحن مازلنا نسير على المنهج الاستنباطى ، ويقصد بالاستنباطى منهجا يقيم الاستدلال على قضايا يفرض فيها الصواب ، وكثيرا ما تستقى تلك القضايا مما قاله الأهمون . وواضح أن النتائج التى تبني على مقدمات ظنية تكون بدورها نتائج ظنية . ويقصد بالمنهج الاستقرائى منهجا يستقرئ وقائع التجربة كما تشاهدها الحواس مشاهدة علمية بالرغم من كونها نتائج احتمالية الصدق لا تبلغ حد اليقين الرياضى (وهذا شأن قوانين العلوم الطبيعية كلها ، إلا أنها تجئ مستقاة من الواقع وليست كنتاج الحالة السابقة ، تجئ من (كلام) وتصب على (كلام) (٣١) .

والنتيجة ؟ النتيجة هى ضرورة اصطناع المنهج الاستقرائى الذى تسمير عليه النهضة الأوربية . ويزيد على هذا بأنه عندما عاد إلى مصر فى خريف عام ١٩٤٧ كان قد آمن بـ (وجوب الأخذ بروح الثقافة الأوربية المعاصرة) (٣٢) .

ويسوق زكى نجيب اعترافا خطيرا بأنه حين دعا إلى الأخذ بثقافة الغرب - والغرب فى رأيه هو "العصر" لأنه هو صانع حضارة عصرنا - كنت فى تلك الدعوة على كثير من السطرف ، لأننى عندئذ نظرت إلى الأمر من جانب واحد ، هو جانب "العصرية" التى لا بد منها فى إنسان اليوم ، لكننى أهملت الجانب الآخر الذى لا بد منه كذلك حفاظا من أى إنسان معاصر على هويته الخاصة التى صنعها تاريخه ، فجاءت نظرتى إلى "الثقافة" المنشودة نظرة مبتورة ، تثبت جانبا وتهمل جانبا آخر * (٣٣) .

وأمام حشد كبير من مثقفى ومفكرى العرب فى مؤتمر هام بالكويت عقد فى أبريل سنة ١٩٧٤ يقف زكى نجيب ليعلم بكل وضوح : " إما أن نعيش عصرنا بكل ما يقتضيه من أخلاق ، وإما أن نكون قادرين على تحويله بحيث نعيد صياغته على مثالنا ، أما أن نتمرد عليه ثم نعجز عن تحويل أى شئ فيه فنلك حكم على أنفسنا بموت حضارى " (٣٤) .

وإذا كان القول بوجود أن نعيش حضارة العصر قولاً عاماً مما يستدعى التساؤل عن يمثل هذه الحضارة؟ فإن زكي نجيب لا يتركنا نعانى غموض الموقف وهو الرجل الذي حرص دائماً على (الوضوح)، فهو يقول بصراحة "إنه لتعزيز على نفسه أن أقولها صريحة، وإنه كذلك لتعزيز على نفوسكم أن تسمعوا، لكنه حق لا منجاة لنا عن مواجهته، وهو أن نموذج القياس إنما هو الحياة العصرية كما تعاش اليوم في بعض أجزاء أوروبا وأمريكا، فقد شاء الله أن يكون هناك اليوم ينبوع الحضارة، كما كان ينبوعها في أرضنا ذات يوم" (٣٥).

بيد أن المرء لا بد وأن يتساءل هنا: ولماذا نفنى ثقافتنا في ثقافة غيرنا بحيث نجعل منهم نموذجاً لنا نحتنيه؟ يجيب مفكرنا على ذلك بقوله: "أظن أن خير جواب يزيل عن أنفسنا القلق، هو أن ينحصر تفرنا الثقافي في تلك الجوانب التي تميز الشعوب.. وأغنى بها جواب العقيدة والفن وبعض تقاليد الحياة التي لا تتنافى مع الحركة العلمية بكل فروعها، وبهذا نتيح لأنفسنا أن نتحضر بحضارة العصر في أخص خصائصها، كما نتيح لها في الوقت نفسه أن تحتفظ بما يميزها عما سواها وبهذا نتركها تسير العصر في نظراته العلمية الصارمة، وتتطوى على ذاتها في ميادين الوجدان وطرائق التعبير عنه في العقائد والأدب والفن" (٣٦).

وزكي نجيب يبرر تطلعه إلى الحضارة الغربية لاتصافها بثلاث: العلمية، والتقنية، والنوعية، ويتساءل الدكتور سهيل إدريس مستكراً: لماذا يحصرنا زكي نجيب بين اختياريين؟ فإذا لم تعجبنا هذه الصفات لكونها غريبة على ثقافتنا الموروثة: إما أن نلوى عنق العصر حتى نرى الدنيا بأعيننا، وإما أن ننسحب من العصر إلى حيث شئنا أن يكون الاختفاء إلى ستر الظلام؟ إن أماننا اختيارات أخرى، اختيارات كثيرة بين العلمنة وحدها "بالمفهوم الضيق" الذي طرحه زكي نجيب، وبين الانسحاب من العصر. "إن أماننا على الأكل اختياراً ثالثاً هو تبنى العلمنة بمفهوم واسع متطور يأخذ من الحضارة القائمة أوروبية أمريكية كانت أم شرقية اشتراكية، ويأخذ من التراث يحيى منه قيماً كانت في أساس الحضارة العربية السابقة. مادام الدكتور زكي نجيب محمود يقر بوجود مثل هذه الحضارة، ويطور معطيات حضارية جديدة يستغلها لصالحه في استبقاء شخصيتها القومية وكيونتنا الإنسانية التي بها نستطيع أن نسهم بالحضارة القائمة، إن لم نستطع خلق حضارة إنسانية جديدة" (٣٧).

أما فيما يعتقده الدكتور زكى نجيب بأن ما يزيل قلقنا هو أن ينحصر تفردنا الثقافى فى جوانب العقيدة والفن شريطة أن نتحضر بحضارة العصر فى أخص خصائصها ، فإن الدكتور سهيل يبرز الإشكال التالى : وما يكون الموقف إذا تعارض هذا التفرد الثقافى ، كالعقيدة مثلا ، مع التقدم الحضارى ؟ كيف نحل الأزمة ؟ * ألسنا نعيش بالفعل هذه الأزمة اليوم : ونتريا بالتقدم الحضارى بينما نحن فى الداخل متخلفون ، متخلفون بسبب ما يسميه بالتفرد الثقافى * (٣٨) .

أما الدكتور فؤاد زكريا فهو إذ يدعو إلى النهل من الثقافة الغربية بكل ما نستطيع فإنما يقيم دعواه على أساس يتشابه إلى حد ما مع ذلك الذى قال به طه حسين ، وإن لم يغل غلوه ، فهو يستقري بعضا من وقائع التاريخ ليبين من خلالها أن قد كان هناك دائما نمط متكرر من الاتصال الحضارى بين الشرق الأوسط ، وبين الغرب بما فيه من أخذ وعطاء متعاقبين ، يثبت لنا أن للعلاقة بين هذين الإقليمين طابعا خاصا فريدا يندر أن نجد له نظيرا فى حالات الاتصال الحضارى الأخرى. ويؤكد أن هناك أدلة " لا شك فيها " على أن ما وصل إليه الغرب فى مرحلته الراهنة من تقدم إنما كان نتيجة لتضافر حضارات الشرق الأوسط معه فى العصور القديمة والوسطى وأوائل العصور الحديثة (٣٩) .

والنتيجة التى يخرج بها من هذا هى : * .. فإذا كان الغرب فى المرحلة الراهنة من تاريخ العالم متفوقا على غيره من الحضارات تفوقا لا شك فيه ، وإذا كان المتفوقون المنتمون إلى حضارات متعددة يجدون حرجا فى الأخذ عن حضارة غريبة تماما عنهم كالحضارة الغربية فينبغى أن يخف هذا الحرج إلى حد بعيد عند المتفوقين المنتمين إلى الحضارة العربية ، وحضارة الشرق الأوسط بوجه عام ، إذ إنهم حين يأخذون اليوم عن الغرب فهم إنما يهتدون من جديد إلى كثير من العناصر التى سبق لبلادهم أن قدمتها للغرب وإن تكن مصوغة فى شكل جديد * (٤٠) .

ويتساءل الدكتور فؤاد : ما الذى يجعل ثقافة معينة تؤثر فى شعوب أخرى غير تلك التى ظهرت بينها ؟ وهل المسألة أشبه بالحروب حيث يغزو شعب أرض شعب آخر ، ثم يرحل عنها متى توافرت للشعب المهزوم من العزيمة ما يتيح له أن يرد الغاصب مدحورا ؟ ويجيب على ذلك بأن الأمر فى حالة الثقافة مختلف عن ذلك كل الاختلاف ، فهو فى رأيه أشبه ما يكون بقانون " الأوانى المستطرفة " ، حيث ينتقل السائل حتما من المنسوب المرتفع

إلى المنسوب المنخفض ما دام هناك اتصال بين الاثنين " ذلك لأن الانتقال في هذه الحالة "حتمى" ، مادام هناك ارتفاع من جهة ، وانخفاض من جهة أخرى فى المستوى ، " فالمعمالة ليست متوقفة على رغبة الطرف المتلقى فى أن يتخلص مما يأتيه من الخارج ، بل إن هناك حالة واحدة يستطيع فيها أن يضمن عدم نفاذ العناصر الخارجية إليه ، حتى أن يرتفع مستواه بحيث يغدو مكافئاً للمستوى الآخر ، وربما أمكنه أن يعطى هذا الآخر شيئاً من عنده لو استطاع أن يعلو عليه " (٤١) .

تعليم العلوم الحديثة :

وإذا ما أردنا أن نفتش عن آثار (التغريب) على الفكر التربوى العربى ، فسوف نجد علامة إيجابية لا بد أن تنصر غيرها ، ألا وهى جذب الاهتمام نحو تعليم العلوم الحديثة واستتفار الهمم والجهود فى الأخذ من الغرب بقدر الطاقة .

فعندما قرعت الحملة الفرنسية أبواب مصر والشام كان المسرح بصفة عامة لا يسمع على خشبته صوت لهذه العلوم ، ولكن هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن (أضواء خافتة) حدثنا عنها الجبرتى عندما أشار إلى أن والده الشيخ حسن الجبرتى كان متمكناً من علوم الفلك ، وكذلك ما ذكره عن العالم الماهر الشيخ مصطفى الخياط (المتوفى سنة ١٠٢٣هـ) . وكان العلماء فى ذلك العصر لا يكتفون بمطالعة مصنفات الفلك ، بل يذهبون خطوة أبعد فى التطبيق العملى . فقد كان للشيخ أبى عبد الله التاودى عالم المغرب ولدان أحضرهما معه إلى مصر ، ثم تركهما فترة من الزمن فى رعاية الشيخ حسن الجبرتى والد مؤرخنا ، وكانا رفيقين لعبد الرحمن المؤرخ ، ومعهم الشيخ أحمد السوسى وسالم القيروانى ، ويحدثنا المؤرخ عن ذكرياته معهم قائلاً : " فكنا نطالع معهم سوية ، ونسهر غالب الليل ، نراعى المطالع والمغارب وممرات الكواكب بالسطح حذاء خيط المساترة ، ونراجع الشيخ - يريد والده الجبرتى الكبير - فيما يشكل علينا فهمه " (٤٢) .

لكن الملاحظ أن مثل هذه الاهتمامات (العلمية) لم تقم على (المنهج العلمى) المعروف بأصوله وقواعده لاقتنارهم إمكانات التجريب ووسائله ، فوفقت عند حد الخبرة العملية ودقة النظر والملاحظة الشخصية غير المضبوطة علمياً .

وقد وصف لنا الجبرتى - بعد معاينة وخبرة - الآلات الفلكية عند الفرنسيين المتقنة الصنع ، والآلات الارتقاعات السبيعية العجيبة (التركيب) العالية الثمن ، المصنوعة من

الصفير المموه ، والنظارات للنظر فى الكواكب وأرصادها ، ومعرفة مقاديرها وأجرامها ، وارتفاعاتها واتصالاتها ومناظراتها .

وقد حزن الجبرتي وأسف أشد الأسف عندما ثار العامة فى مصر على الفرنسيين وخاصة على المسيو (كفريلى) الذى كان يسكن فى بيت مصطفى كاشف طرا ، فنهبوا الدار ، وقتلوا بعض من بها من الفرنسيين ، وكان مما نهب وحطم كثير من الآلات الصناعة ، والنظارات الغريبة ، والآلات الفلكية والهندسية مما هو معدوم النظير ، وكل آلة من هذه الآلات لا يعرف قيمتها إلا من يعرف صنعتها ومنفعتها (٤٣) .

وقد اتصل العطار بالفرنسيين أبان الحملة الفرنسية ليعلم أحدهم اللغة العربية ، فكان يستفيد منهم الفنون المستعملة فى بلادهم فيما يقول على مبارك ، وقد أثار العطار نفسه إلى ذلك فى مقامته إن جاز أن نعتبرها مصدرا ، وإن غضضنا الطرف عن فكرة أنه ساقها على لسان راو صديق ، يقول فى موضع منها معددا الكتب التى رآها عند الفرنسيين : " وكلها فى العلوم الرياضية والأدبية ، وأطلعونى على آلات فلكية وهندسية " .

وإلى جانب صلة العطار بالفرنسيين فى مكتباتهم ومصانعهم ، فقد كان للعطار ولع بقراءة الكتب المترجمة عن اللغات الأوربية ، خاصة فى علمى التاريخ والجغرافية حتى اشتهر عنه ذلك ، والعطار نفسه يقول فى هذا المنبع من منابع ثقافته (٤٤) : " وقع فى زمننا أن جلبت كتب من بلاد الاقرنج ، وترجمت باللغة التركية والعربية ومنها أعمال كثيرة وأفعال دقيقة اطلعنا على بعضها ، وقد تتحول تلك الأعمال بواسطة الأصول الهندسية والعلوم الطبيعية من القوة إلى الفعل ، وتكلموا فى الصناعات الحربية والآلات النارية ومهدوا فيها قواعد وأصولا حتى صار ذلك علما مستقلا مدونا فى (الكتب) ، وفرعوه إلى فروع كثيرة ، ومن سمت همته إلى الاطلاع على غرائب المؤلفات وعجائب المصنفات ، انكشفت له حقائق كثيرة من دقائق العلوم وتزهت فكرته إن كانت سليمة فى رياض الفهم " (٤٥) .

والشيخ العطار لم يقتصر فى دعوته على مجرد التبشير بأفكاره الإصلاحية ، إنما هو يردف القول بالعمل ، فإلى جانب تدريسه وتأليفه فى العلوم العربية ، نجده يكتب فى المنطق والفلك والطب والطبيعة والكيمياء والهندسة ، يتضح لنا ذلك من قائمة مطبوعاته ومن إشارات إلى إعجابه بما رأى عند الفرنسيين وخاصة تحويلهم علومهم إلى عمل . وفضلا عن ذلك ، فإن استعراض قائمة مطبوعات بولاق حتى سنة ١٨٣٥ تدل على أن عددا وافرا من

المطبوعات فى جميع المواد المذكورة كان قد طبع ، بل إن العطار كان يتردد على المرصد الذى أنشأه الفرنسيون ، كما (كان يرسم بيده المزاويل النهارية والليلية) . وقد حفلت مشروح الرجل وحواشيه على الكتب المختلفة بتعليقات فى كافة العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية^(٤٦).

وعندما أدرك محمد على حاجة المجتمع المصرى إلى التغيير ، كانت المشكلة التى برزت أمامه هى المصدر الذى سيستمد منه عناصر التغيير وعوامله : هل يمكن الاعتماد على ثقافة البلاد فى التغيير وخلق الجيل الذى سيقوم بالتغيير ؟ لقد علمنا من مواضع أخرى سابقة مبلغ ما كانت عليه هذه الثقافة من جمود وما كانت تعانیه من افتقار شديد إلى علوم العصر ومناهجه^(٤٧) .

ولم يكن الكتاب والجامع ينفعان فى خلق الجيل المطلوب لإحداث التغيير ، فقد مضى عليهما زهاء ستة قرون ولم ينتجا - بوضعهما الذى صارا عليه - هذا النوع من الناس ، ولم تكن كتب اللغة والدين تكفى لتكوين تلك المهارات ، فقد قرأتها الأجيال المتعاقبة قرونا دون أن تكتسبها ، بل لقد كان الاقتصار على هذه الكتب من وسائل جمود الفكر ومن ثم من وسائل جمود المجتمع .

وتحول زعماء البلاد بذلك من الفلسفة الاجتماعية إلى الفلسفة التربوية ، وجعلوا مدخلهم إلى القوة المادية عن طريق القوة الفكرية ، وجعلوا وسيلتهم إلى ذلك معاهد العلم الحديث وكتبه بدلا من العادة والتقليد ، وترتب على ذلك إنشاء نظام تعليم حديث لا تكون دراسة الدين فيه غاية لذاتها ، بل وسيلة إلى الإيمان والمعقيدة التى لا تصد عن هذه الحياة ، وإنما تكون قوة دافعة تتضمن النجاح فيها ، ولا تكون دراسة اللغة فى ذاتها ، بل وسيلة إلى المعرفة الحقة بعلوم الكون وعلوم الحياة بنظام يجمع إلى اللغة والدين دراسات أخرى فى العلوم الحديثة وفى الصناعة تكون قادرة على خلق ذلك الجيل القوى الذى يستطيع أن يبنى المجتمع الحديث^(٤٨)

وكان لاتجاه محمد على إلى إيفاد البعثات سنة ١٨٠٩ و ١٨٤٣ إلى إيطاليا مغزى لا تخفى دلالاته ، إذ إنه يشير إلى الجهة التى صوب محمد على أنظاره نحوها ، لينقل عنها ثقافة الغرب إلى مصر. كما أن لهذا الاتجاه المبكر صوب إيطاليا دلالة أخرى تقيم الحجة على أن

الباشا لم يكن مدفوعا إلى التزود من الثقافة الغربية ، وإيفاد البعث إلى أوروبا بوحى من الفرنسيين (٤٩) .

ومن أهم البعثات التي أرسلت بعد ذلك البعثة التي أرسلت إلى فرنسا سنة ١٨٢٦ . ويذكر كلوت بك أن مديرها حصل بعد مضي سنة أو سنتين من تكوينها على نتائج جليلة ومزايا نافعة بتهيئته أحد عشر طالبا من أولئك الشبان لدرس أساليب الإدارة العسكرية والمدنية والسياسية ، وثمانية لتعلم فن البحر والهندسة العسكرية والمدفعية ، واثنين لاستقصاء علم الطب والجراحة ، وخمسة لدرس الزراعة والمعادن والتاريخ الطبيعي ، وأربعة لتحصيل العلوم الكيميائية ، وأربعة لممارسة فن الأيدروليك وصب المعادن ، وثلاثة لمباشرة الحفر في المعادن والطباعة ، وواحد لإتقان فن الترجمة ، وآخر لإجادة فن العمارة (٥٠) .

والذى يستقرئ (أنواع) المدارس التى أقامها محمد على فى مصر سوف يجد أن معظمها يدور حول علوم العصر وفنونه :

- فقد وافق على اقتراح (كلوت بك) وانتخب مائة تلميذ من أبناء مصر الراغبين فى إدراك هذه العلوم (علوم الطب) والمستعدين لحفظها سنة ١٨٢٧ ، وكان الدرس ينقل إلى العربية - لجهل التلاميذ باللغات الأجنبية - فى حضرة الأستاذ ، وعلى الأستاذ أن يمد المترجمين بما يلزم من تفسيرات حتى يتسنى لهم فهم الدرس ، وذلك فى بداية الأمر (٥١) .

- ولم يكن مندوحة لمحمد على ، وقد نظم حكومته على أساس وطيذ وقسمها دواوين وأقلاما ، أن يكون له (عمال) يتقنون فن الكتابة على أساس حديث منظم ، فأنشأ لذلك مدرسة (المحاسبية) سنة ١٨٣٧ (٥٢) وكذلك مدرسة (الإدارة الملكية) سنة ١٨٣٤ لأغراض مشابهة.

- وكانت مدرسة (الأسن) أخطر المدارس لتوفير الأدوات العلمية للوقوف على علوم الغرب وآدابه وطرائقه فى معالجة الشئون الصناعية والعمرائية ، وكان ذلك سنة ١٨٣٥ (٥٣) .

- وتتمثل المحاولة الحقة لوضع الزراعة فى مصر على قواعد علمية حديثة فى تلك المؤسسات التعليمية الزراعية التى أنشأها محمد على فى سنين مختلفة من حكمه الطويل .

- كذلك واجهت محمد على فى جهوده (المسح) الأراضى المصرية وحفر الترع وإقامة الجسور وإنشاء المصانع والبحث عن المعادن مشكلة فقر مصر فى المهندسين الذين

يقومون على هذه الأعمال التي لا غنى عنها لبلدنا شئ يبغى أسباب الرقى ، فكان إنشاء (مدارس) الهندسة كلما استطاع إلى ذلك سبيلا (٥٤) .

وهكذا الشأن في مجالات أخرى عديدة ..

وفى مقامة الطهطاوى لكتابه (تخلص الإبريز) يبين لنا الأسباب التي أدت به إلى السفر إلى فرنسا (التي هي ديار كفر وعناد) فيتبين لنا من قراءتها مدى الحماس الذى كان يشتعل به قلب الطهطاوى لتعلم العلوم الحديثة والاستعانة بالغرب فى ذلك لأن البلدان الغربية " قد بلغت أقصى مراتب البراعة فى العلوم الطبيعية والرياضية وما وراء الطبيعة أصولها وفروعها " ، وهو لكى يشرك الآخرين من جماهير المسلمين فى مثل هذا الحماس يذهب إلى أن ما عرفته البلاد الإسلامية من تمدن وعمران فى عهد الخلفاء " إنما يرجع إلى أن الخلفاء كانوا يعينون العلماء وأرباب الفنون وغيرهم " ، ولم يفد الأمر عند هذا الحد بل " إن منهم من كان يشتغل بها بنفسه " (٥٥) .

ويشير الطهطاوى إلى الحديث القائل (الحكمة ضالة المؤمن يطلبها ولو فى أهل الشرك) ، وكذلك مقولة (أطلبوا العلم ولو بالصين). ومن المعلوم أن أهل الصين واثيون وإن فلابد من السفر لطلب العلم وخاصة من تلك البلدان التي قطعت شوطا طويلا فى مضمار التقدم العلمى لا سيما " وأن هذه العلوم الحكيمية العملية التي يظهر الآن أنها أجنبية هى علوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية ولم تزل كتبها إلى الآن فى خزائن ملوك الإسلام كالنخيرة ، بل لا زال يتشبه بقراءتها ودراستها من أهل أوربا حكماء الأزمنة الأخيرة " (٥٦)

وإلى نفس الوسيلة تقريبا ، لجأ الأفغانى لإقناع الناس بتعلم العلوم الحديثة وذلك بأن يذكر صورا متعددة لإنجازات العرب الضخمة فى المجالات العلمية المتعددة حتى لا يخشى أحد من معاصريه الاشتغال بها بحجة أنها علوم أجنبية تبعد بالإنسان عن الدين ، فأبو بكر بن بشرى من الجيل الثالث للهجرة قد أشار إلى فكرة الجاذبية التي ارتبطت باسم اسحق نيوتن فيما بعد ، وكذلك فكرة التحليل والتراكيب واكتشاف الفوسفور واستحضاره واستحضار الأوكسجين من حجر المغنيسيا ، واكتشف جابر بن حيان حامض الأزوت ، ولم يستطيع الغربيون إنكاره أو ادعاءهم اكتشافه .. وغيرهم كثيرون (٥٧) .

أما محمد عبده فقد أكد أن العلوم الحديثة هي الوسيلة التي لا وسيلة بعدها في الحصول على القوة ، والقوة هي التي تحمي الدولة وتقوم بها ومن ثم يجد فيها الدين حماية وطاقمة ، يقول " إنه لا دين إلا بدولة ، ولا دولة إلا بصولة ، ولا صولة إلا بقوة ، ولا قوة إلا بثروة ، وليس للدولة تجارة وصناعة ، وإنما ثروتها بثروة أهاليها ، ولا تمكن ثروة الأهالي إلا بتشر العلوم فيما بينهم حتى يتبينوا ، طرق الاكتساب " (٥٨) .

وقد يتصور البعض أن ذلك ليس دليلا على مناداة محمد عبده بالعلوم الحديثة ، لكننا لو تابعنا النص ، فسوف نجد أنه يتحدث عن آلات الحرب الحديثة ، ومن المعروف أن مثل تلك الآلات لا تتأتى بالأشعار والدعوات وبيارق الصوفية وحكايات ألف ليلة وليلة " وقد ولت أزمنة كان التحارب فيها بالأخشاب والنبال ، والسهام وخزف الجبال ، وما أشبه ذلك مما كان يمكن استحصاله بزهد القيم ، وحضرننا زمان نضطر فيه إلى المركب المدرعة ، ومدافع (المترايوز) و(المكروب) ، وبنادق الإبرة ، وغير ذلك من الأسلحة التي تجددت وستجد فيما بعد " ثم يقول : " وكيف نتمكن من حفظ ملتنا ودولتنا وديننا من شرر هذه النيران بدون أن يكون عندها ما يماثلها ، إن لم نقل ما يزيد عنها ، وهل يمكن استحصالها بالخزف والخزف أو بدانى الحرف ؟ كلا .. بل لابد من أن توتى البيوت من أبوابها ، وتطلب المسببات من أسبابها ، لا بد من البحث عن وجوه الاكتساب من وجه الصواب ، والاستضاء بنور المعرفة " (٥٩) .

أما بلاد الشام والعراق وغيرها من أقطار آسيا العربية التي كانت جزءا من الدولة العثمانية ، فقد تخلفت عن مصر في التعرف على المنجزات العلمية الغربية وإنشاء المدارس والمعاهد التي تدرس العلوم العصرية ، فالطب في الدولة العثمانية لم يخرج على نطاق الطب التجريبي بل اقتصرت الأدوية على الحشائش والمعادن المركبة. واعتقدت جماهير العامة بالتعاويز والحجب كعلاج فعال للأمراض وخاصة الأمراض العصبية والنفسية ، واعتبرت الكى آخر الدواء عندما لا تجدى الوسائل الأوية الأخرى (٦٠) .

وبدأ الطب الحديث يدخل الدولة العثمانية حينما أنشئ (مكتبي طبي عسكرى شاهانى سنة ١٨٢٦) فى الأستانة فى عهد السلطان محمود الثانى ، فكان بمثابة أول كلية للطب فى الدولة العثمانية ، وكان معظم الأساتذة من الأوربيين والفرنسيين منهم بشكل خاص. أما مدرسة الطب فى دمشق فقد أنشئت سنة ١٩٠١ ، وكانت على مثال مدرسة الطب فى الأستانة

من حيث تنظيمها والدراسة فيها ، وألحقت بها فيما بعد مدرسة للصيدلية ، وبلغ عدد طلبة المدرستين سنة ١٩١٤ نحو مائة طالب ، وكانت تدرس باللغة التركية (٦١) .

غير أن المدارس التبشيرية في آسيا العربية سبقت المدارس الرسمية العثمانية ، فقد أنشئت مدرسة الطب والصيدلية كجزء من الكلية السورية الإنجيلية (الجامعة الأمريكية) في بيروت سنة ١٨٦٧ ، وبدأت التدريس بالعربية حتى سنة ١٨٨٧ ، ثم أصبح بعد ذلك باللغة الإنجليزية . وكانت دراسة الطب فيها لأربع سنوات . وقد بدأت المدرسة بأربعة عشر طالبا ، ولم يتجاوز عدد الطلبة الخمسين حتى سنة ١٨٩٩ ، ثم زاد تدريجيا حتى بلغ مائة وعشرين طالبا سنة ١٩٠٩ . أما عدد خريجي المدرسة بين ١٨٧١ و ١٩٠٧ فلم يزد عن ١٥٤ خريجا من بلاد الشام ، خريجا من مصر ، وثلاثة من العراق ، و ٦٤ من بقية ولايات الدولة العثمانية (٦٢) .

وأنشئت كلية الطب والصيدلة في بيروت سنة ١٨٨٣ بمبادرة من الأباء اليسوعيين كجزء من جامعة القديس يوسف . وكانت في بداية الأمر تمنح دبلوما في الطب بعد دراسة ثلاث سنوات ، ثم أصبحت سنوات التدريس أربعا اعتبارا من سنة ١٨٨٧ ، وأصبحت اللجنة الفاحصة تأتي من فرنسا من أجل امتحان الدكتوراه في الطب منذ سنة ١٨٩٥ ، وبذلك غدت شهادة الكلية معادلة لشهادة الطب التي تمنحها الجامعات الفرنسية (٦٣) .

وينكر جرجى زيدان من أساتذة المدرسة الكلية الأمريكية في بيروت الذين اشتغلوا بنقل العلوم العصرية / الدكتور كرنيليوس فانديك (١٨١٨-١٨٩٥) ألف في الجبر والمقابلة والهندسة والمثلثات وسلك البحار والطبيعات والجغرافية قبل إنشاء المدرسة ، فلما أنشئت عينوه أستاذا فيها يعلم الكيمياء والفلك والظواهر الجوية والباثولوجيا ، وكان يؤلف هذه الكتب للتلاميذ (٦٤) .

وكنذك يوحنا ورتبات (توفي سنة ١٩٠٨) كان مبشرا أتقن الطب ، وعين أستاذا في المدرسة الكلية لتعليم التشريح والفسولوجيا فألف فيهما وفي غيرها كتباً مفيدة .

وأسعد الشدوى (توفي سنة ١٩٠٦) تولى تدريس الرياضيات في المدرسة المذكورة ، ثم تولى تدريس العلوم الطبيعية فألف (العروس البديعة في علم الطبيعة) .. وغير هذا وذلك من العلماء (٦٥) .

ولشبلى شميلي كلام مطول عن أهمية دراسة وتدريس العلوم الطبيعية ، وخاصة في مقدمة الطبعة الثانية لكتابه (فلسفة النشوء والارتقاء) ، فهو يذهب إلى أن (العلوم الطبيعية هي أم العلوم الحقيقية ويقتضى أن تكون أم العلوم البشرية كافة ، وأن تقدم على كل شيء ، وأن تدخل في تعليم كل شيء^(٦٦) ، وإذا علمنا أن دائرة معارف الإنسان الطبيعية لم تتسع بعض الشيء ، وأن قوى الطبيعة لم تربط بعضها ببعض الربط إلا في القرن الماضي ، ورأيت ارتقاء الإنسان السريع خصوصا في الربع الأخير منه (فبنت لك أهمية العلوم الطبيعية) .

ويلفت شبلى الأنظار إلى اليابان " كيف أن نور العلم الطبيعي امتد إليها ونهض بها إلى أوج الأمم الراقية في زمن قليل بعد أن لبثت في سبات عميق مئات السنين ... وكل ذلك من معجزات العلم الطبيعي على حداثة عهده وانحصار دائرته وقلة عدته .. " (٦٧).

وفي مقابل ذلك يشن حملة ضارية على العلوم التي كانت تسمى (أدبية) وكذلك الدينية " خذ مثال الكتب الأدبية من فلسفة نظرية وفقه على أنواعه وتواريخ مكنوبة ملفقة وأقاصيص خرافية مما لا يزال بين أيدينا وتلده قرانحنا حتى الآن مما لا ينطبق على عقل أو نقل ، فكم هو كثير في كل أمة ، فإذا كانت منقولات التاريخ عن هذه الآثار صحيحة من أنها كانت تعد بعشرات الألوف وتشتري بألوف بدرات الأموال على ما تشاء مخيلة المؤرخ الشعرية ، فلا أسف عليها إن كانت قد فقدت ... فهذه الآثار التي يتغنى بها التاريخ .. والتي يعتبرها جمهور الناس حتى اليوم كنوز كل أمة ، هي بالحقيقة آثار مخلدة لضلال الإنسان صارفة إياه عن النظر في ما لديه من الحقائق ، مانعة له عن السلوك في الصراط المستقيم. ولكن العلوم الطبيعية وقد أخذ كعبها يعلو اليوم ستتكفل في المستقبل بما لم تستطعه الأيام " (٦٨).

وعندما درست العلوم الطبيعية في المدارس الابتدائية سميت في مصر (مشاهد الطبيعة والأشياء) . وقد حرصت وزارة (المعارف) أن ترسم لمعلمي هذه المادة بعضا من المبادئ والقواعد التي ينبغي أن يسير عليها تدريسها ، نذكر منها (٦٩) :

١- يجب استحضار الشيء نفسه في الفصل أثناء الدرس كلما استطاع المعلم إلى ذلك سبيلا نباتا أو حيوانا أو معدنا ، فإن كان الشيء مما لا يمكن استحضاره بالفرقة وجب حث الأطفال على التأمل فيه في غير أوقات المدرسة . وعلى كل حال ، فالمدار في هذه الدروس على اعتماد الأطفال في اكتساب معلوماتهم على أنفسهم لا على الكتب أو ما يقوله المعلم ،

وللصور والنماذج أثرها في تكميل ملاحظات الأطفال ، ولكن لا ينبغي أن تعتبر بمثابة بديل كاف عن الشيء نفسه ، وخير للطفل أن يصف ما رآه بنفسه في حيوان مثلا خارج المدرسة من أن يصف صورة ذلك الحيوان .

٢ - يجب أن يستعان بدروس التأمل في مشاهد الطبيعة على تربية الأطفال على الملاحظة والتفكير والتعبير عن أفكارهم. أما مجرد تلقينهم المعلومات كيفما كانت ، فليس له من شأن سوى المنزلة الثانية .

٣- لا ينبغي الاقتصار في إعداد الدروس على المعلومات المعروفة في الكتب ، بل يجب أن تبنى كل الدروس على ما يلاحظه التلاميذ أو المعلم شخصيا. أما إذا كان ما يتعلمه التلاميذ مقصورا على ما يطالعونه في الكتب أو ما يكتب لهم على السبورة ، فإن الدروس لا تكون حقيقة بالاسم الذي وضع لها بالرغم من الفائدة العلمية التي تكون للمعلومات ذاتها.

٤- ليس من الضروري إعطاء الدروس بالترتيب الوارد بمنهج الدراسة ، بل يجب توخي أنسب الأوقات لاستحضار النماذج اللازمة وإعطاء الدروس في تلك الأوقات .

٥ - في دراسة النبات والحيوان يجب البدء بالأجزاء والصفات والعادات التي يهتم بها الأطفال أكثر من غيرها ويؤجل للنهاية ما يصعب عليهم ملاحظته وفهمه . ويجب الإقلال من مجرد التلقين ومساعدة الأطفال بالأسئلة الملائمة على أن يستكشفوا بأنفسهم الجمل المطولة .

٦ - المعلومات التي يستفيد منها الأطفال في دروس التأمل في مشاهد الطبيعة تنفعهم كثيرا في دروس التعبير مثل دروس اللغة (وهي المحادثة والإنشاء) والرسم والتصوير بالصلصال. وإذا ربطت دروس التأمل في مشاهد الطبيعة بغيرها من المواد الدراسية أدى ذلك إلى إتقان التدريس في جميع المواد .

٧ - تنشأ حديقة في فناء المدرسة كلما أمكن ذلك ، وعندما لا تسمح الأحوال بهذا ، يمكن زراعة النباتات في الأصص .

٨ - إن دروس التأمل في مشاهد الطبيعة علاوة على كونها وسيلة لإعادة المهارات العقلية تنمي أيضا اتجاهات الأطفال الخلقية وتقوى فيهم الميل إلى الفنون الجميلة ، ويجب استخدام هذه المادة في حمل الأطفال على الاهتمام بما حولهم من معالم الطبيعة والعطف

والحنان على مخلوقات الله وهذا يساعد كثيرا على تعليم الرفق بالحيوان وإدراك محاسن النباتات والأزهار .

٩ - تكون دروس هذه المادة إحدى وأكثر فائدة للتلاميذ إذا خرجوا من دراستها راغبى الاستزادة مما تعلموه مولعين بمواصلة التأمل في موضوعه وعمل التجارب عليه ويجب أن يستحثوا على إلقاء الأمثلة ولا سيما الأسئلة المختصة بكيفية تكون الأشياء وأسبابها وألا يخجل المعلم أو المعلمة من الإقرار بالجهل عند العجز عن الإجابة بل يجب البحث عن المعلومات الصحيحة المختصة بها (٧٠).

والحق أن المحلل ليدعش لهذا المستوى عميق النظر التربوى المسلم في هذه الفترة ، وإن كنا نعلم أيضا من استقراء التاريخ التعليمى أن (الواقع التعليمى) لم يكن على نفس الدرجة من العمق والإحاطة والعلمية .

ولعل أهم مظهر للإقبال على تعلم العلوم الحديثة وتعليمها ، هو الجهود التى بذلت من أجل إدخالها معقل التعليم الدينى فى مصر وهو الأزهر ، ذلك أن راغبى إصلاح التعليم فيه وتجديده فكروا فى صلة تعفيهم من تهمة التهجم على حرمة المسجد وتقاليده الدين ، فانفقوا على استفتاء شيخ الأزهر ومفتى الديار المصرية فى مسألة العلوم التى يجوز تدريسها بالجامع ولا تعتبر العناية بها فى أماكن العبادة مخالفة للتقاليد الإسلامية ، وكلفوا عالما تونسيا فاضلا هو الأستاذ محمد بيرم - أشهر علماء الزيتونة فى عصره - أن يتوجه بهذا الاستفتاء إلى الشيخ محمد الانبأبى شيخ الجامع يومذاك (١٣٠٥-١٨٨٧) فكتب إليه تمهيد وجيز (٧١) :

" ... ما قولكم رضى الله عنكم : هل يجوز تعلم المسلمين العلوم الرياضية مثل الهندسة والحساب والهيئة والطبيعات وتركيب الأجزاء المعبر عنها بالكيمياء ، وغيرها من مسائر المعارف ، لا سيما ما ينبى عليه منها من زيادة القوة فى الأمة بما تجارى به الأمم المعاصرة لها فى كل ما يشمله الأمر بالاستعداد ؟ بل هل يجب بعض تلك العلوم على طائفة من الأمة بمعنى أن يكون واجبا وجوبا كفاثيا على نحو من التفصيل الذى ذكره فيها الإمام حجة الإسلام الغزالى فى إحياء العلوم ، ونقله علماء الحنفية أيضا وأقروه ، وإذا كان الحكم فيها كذلك ، فهل يجوز قراءتها مثل ما تجوز قراءة العلوم الآلية من نحو وغيره الراجعة الآن بالجامع الأزهر وجامع الزيتونة والقرويين ؟ .. أفيدوا الجواب " .

وكان جواب الشيخ الإنبأبى كما يلى (٧٢) :

" .. يجوز تعلم العلوم الرياضية مثل الحساب والهندسة والجغرافية لأنه لا تعرض فيها لشيء من الأمور الدينية ، بل يجب منها ما تتوقف عليه مصلحة دينية أو دنيوية وجوبا كفانها كما يجب علم الطب - كما أفاده الغزالي في مواضع من الأحياء - وأن ما زاد عن الواجب من تلك العلوم مما يحصل به زيادة في القدر الواجب فتعلمه فضيلة ، ولا يدخل في علم الهيئة الباحث عن أشكال الأفلاك والكواكب وسيرها علم التنجيم المسمى بعلم أحكام النجوم وهو الباحث عن الاستدلال بالشكلات الفلكية على الحوادث السفلية ، فإنه حرام كما قال الغزالي وعلل ذلك بما حصله أنه يخشى من ممارسته نسبة التأثير للكواكب والتعرض للأخبار بالمغيبات ، مع كون الناظر قد يخطئ لخباء بعض الشروط . وأما الطبيعيات - وهي الباحثة عن صفات الأجسام - وخواصها وكيفية استحالتها وتغيرها كما في الأخبار في الباب الثاني من كتاب العلم ، فإن كان ذلك البحث عن طريق أصل الشرع فلا منع منها كما أفاده العلامة شهاب الدين أحمد بن حجر الهيتمي في جزء الفتاوى الجامع للمسائل المنتشرة ، بل لها حينئذ أهمية بحسب أهميتها ثمرتها كالوقوف على خواص المعدن والنبات المحصل للتمكن في علم الطب ، وكعرفة عمل الآلات النافعة في مصلحة العباد ، وإن كان على طريقة الفلاسفة ، فالاشتغال بها حرام لأنه يؤدي للوقوع في العقائد المخالفة للشرع كما أفاده العلامة المذكور . نعم يظهر تجويزه لكامل القريحة الممارس للكتاب والسنة للأمن عليه مما ذكرنا " (٧٣)

وقد ساء ذلك كثيرا من الكتاب والمفكرين ، حيث أن هذه الفتوى لم تؤد إلى الغرض منها ، وإن كان العقاد قد نظر إليها بتناول إذ يرى أنها فتحت الباب فيما أباحتها للتفرقة بين طريقة وطريقة ، وغاية وغاية . ولا سيما في المنطق والطبيعيات ، فلا يشق على المعارض في تدريس علم منها ، أن يؤجل تدريسه على الأقل إلى أن يثبت خلوص الكتاب المقرر من الشوائب الممنوعة ، وابتعاد المدرس له عن مذهب الفلاسفة أو مذهب المنجمين ، ولا يصعب على المعارض أن يحسب الأبناء عن مواعيد الكسوف والخسوف والقرانات الفلكية المحققة أفتيانا على الغيب لجواز الخطأ فيها على الناظر كما جاء في الفتوى .

وتلك كانت النية منذ أن صدرت الفتوى اضطرارا بهذا التحفظ والتقييد ، فإن الشيخ قد أصدرها وهو ينوي تعطيل برنامج الإصلاح بأمثال هذه الحجج التي لا تعي أحدا يريد بها بعد السير في خطوات التنفيذ العملية. وقد عاد الشيخ محمد عبده من المنفى وأقترح على الشيخ الانبأبي هذا تدريس مقدمة ابن خلدون ، فلم يجبه إلى مقترحه وقال : " إن العادة لم تجر

بذلك .. ثم سكت حين أراد الشيخ محمد عبده أن يبين له وجه المشابهة بين المقنمة وما يدرس من كتب المتأخرين على عهده ولم يرد أن يدخل في الحديث (٧٤) .

وللدكتور أحمد زكي العالم الكيميائي والأديب الذي رأس تحرير مجلة العربي الكويتية (يعرى) واقع تعليم العلوم الطبيعية ، إذ ليست المسألة مسألة مطالبة بها ومدح لها وتقريظا ولكن المسألة الأهم هو أن تكون في وضعية نتمكن عندها من أن نفيد بها فتتحول بالفعل إلى طاقة تقدم وتطور .

ويتجه نقد الدكتور أحمد زكي إلى واقع العلوم الطبيعية في تعليمنا من جوانب ثلاث (٧٥) : أولها يتصل بالكم ، وهو قسمة الزمن بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية . وثانيها يتصل بالكيف ، وهو أن تدريس العلوم لم يؤبه لوسائله بالمقدار الذي يتناسب مع خطره في الحياة الحاضرة . وثالثها : أن دراسة العلوم تنتهي اليوم (١٩٤٥) في العادة عندما انتهت إليه دراستها منذ عقود .

أما عن قسمة الزمن بين العلوم وغيرها من الدراسات ، فهي التي يسميها مجمع اللغة بالقسمة الضيزى ، ولهذا أسباب ، منها أن التقليد جرى من قديم بذلك ، ومنها أن حاجات الحياة التي تستجد لا تحس في المدارس ، ولا ترن أصدائها بين جدران المعاهد ، إلا بعد فترات تقصر وتطول تبعا لنصيب الأمم من اليقظة ، وتوثيقها للحياة ، ومنها أن وزارة (المعارف) إلى الأمس غير البعيد كان يسيطر عليها ذلك النفر الذي يسمونه خريج الآداب وكان يرى أن مسألة توزيع الزمن على الدراسات تتعلق قبل كل شئ بكرامة أربابها . ولقد حضر أحمد زكي لجانا من تلك اللجان التي ترسم فيها الخطط ، وعرف كيف يساجل فيها رب التاريخ رب الطبيعة ، وكيف يناهض صاحب الجغرافية صاحب الكيمياء فكانت كأحسن ما تكون الأسواق مزيدة على بضاعة .

أما أن تدريس العلوم لا يعنى به عناية تتناسب مع أخطارها ، فيستدل عليه إجمالا من زيارة المعامل . فالمعامل محاضن العلم ، وهي محاضن العلماء ، والمفروض ألا نرى درسا في العلم يلقى في غير معمل . ومعامل المدارس في تلك الفترة لا يسر كثيرا سواء منها ما كان حكوميا وما كان أهليا . وهي معامل خلقت لإيضاح حد أدنى من حقائق تجوز بالطالب باب الامتحان سواء اتضحت له كلها أو لم تتضح . ولم يكن فيها شئ يوقظ في الطالب حب العلم ، بل حتى التحمس له والنبوغ فيه .

وتدخل المعامل سنة ١٩١٥ ، وتدخلها سنة ١٩٤٥ ، فلا ترى في الذي ترى فرقا ، هذا على فرض استكمال المعمل أداة ومادة ، وهذا يؤدي بنا إلى ثالث ما يأخذه أحمد زكي على تربية هذه الفترة من حيث هي رسالة العلم إلى الناس. والأمر الثالث هو أن دراسة العلوم تنتهي سنة ١٩٤٥ عندما انتهت إليها قبل ذلك بعقود .

نعم ، كنت تدخل المعمل فلا تكاد تتبين هل نحن في هذا القرن أم في القرن الذي مضى (التاسع عشر) . أما سبب هذا في نظر أحمد زكي " فهو أننا نقتصر في تعليم العلوم على مبادئ سلخناها سلخا من مجموعات المعارف العلمية العامة ، وطلقنا ما بينها وبين الحياة ، والذي تطلق ما بينه وبين الحياة لا تؤثر فيه الفصول والقرون " (٧٦) .

لقد اعتذر المدرسون والمنتشون عن كل هذا ، ويعتذرون بضيق الوقت. والحق أن وقت الطالب في الفصل لا يقصد به أن يحتوى كل ما يراد للطالب أن يعلمه. إن تعليم الطالب العلوم إذا كان يبدأ في الفصل ، لكنه ينتهي في غيره : " وهو ينتهي في الكتب ، وينتهي في متاحف المدرسة والمدينة ، متاحف الدولة ، ثم في الحياة نفسها من مراصد ومعامل ومصانع ومعاهد " .

تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها :

الفرق بين تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها ، هو الفرق بين (التحديث) و (التفريب) إذ أن أحدا لا يستطيع أن يجادل في أهمية وضرورة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية ، فهذا هو سبيل رئيس للاطلاع على جوانب الحضارة الغربية والاستفادة منها سواء عن طريق الكتب أو الزيارات أو غير هذا وذلك من وسائل الاتصال وسبل التفاعل . لكن الانتقال من هذه الخطوة إلى جعل اللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلم بها التلاميذ كل أو معظم المقررات الدراسية ، فهذا سبيل خطير "يخلع" المواطن من تربته الثقافية ليحوله نبئا ثقافيا أجنبيا .

وكانت اللغة الأجنبية التي حظيت ببداية اهتمام محمد علي ، هي اللغة الإيطالية ، والسبب في ذلك أن اهتمام الإنجليز بمصر في ذلك الوقت ، كان لا يزال في بدايته ، فلم يعنوا بنشر ثقافتهم بين أهلها ، ولم تكن لهم فيها جالية كبيرة ، ولكن الأمر كان على عكس ذلك بالنسبة لفرنسا ، فقد كانت الروابط بينها وبين مصر لا تزال قائمة على الرغم من جلاء الفرنسيين عنها .

وأتيح لمحمد على نفسه أن يتصل بالفرنسيين عندما اشترك في بعض المعارك التي أسفرت في النهاية عن طردهم. ولم يكف الفرنسيون عن السعي وخاصة منذ حوادث سنة ١٨٠٧ عن توطيد علاقاتهم معه ، ولكنه أثر إرجاء العمل على توثيق هذه العلاقات ، إذ إنه لم يكن قد مضى على انتهاء الاحتلال الفرنسي سوى سنوات معدودات. أما إيطاليا فكانت تربط بينها وبين مصر في ذلك الحين روابط وثيقة ترجع إلى ماضى بعيد ، فكان طبيعيا والحال كذلك أن تصبح الإيطالية أولى اللغات الأجنبية التي يقرر محمد على تدريسها في مدارسه ، وترجم إليها الكتب من سائر اللغات .

ولكن ذلك كله تغير فيما بعد ، خاصة بعد انهيار الإمبراطورية الأولى في فرنسا ونزوح كثير من الفرنسيين إلى مصر ، والتحاق كثير منهم بخدمة محمد على مما جعل من فرنسا المصدر الرئيس في مد المجتمع المصري بعناصر التغير الثقافي المختلفة ، وكان لذلك أثره في أن تحتل اللغة الفرنسية مكانا بارزا في مواد التعليم المصري .

ولعل في إنشاء مدرسة (الأسن) برهانا قويا في إدراك أهمية اللغات وتعلمها . وقد تعرض المشروع والذي عرف بـ (تقرير قومسيون المعارف) سنة ١٨٨٠ لمناقشة قضية تعليم اللغات الأجنبية ، وشملت مناقشاته الآراء الآتية الخاصة بكل لغة من اللغات التي كانت تعلم في ذلك الوقت (٧٧) .

- اللغة التركية : كانت تدرس في برامج عدد كبير من المدارس ويفيد من تعليمها التلاميذ الذين يتكلمها أهلهم ويستخدمونها في كل يوم ، أما الجمهرة الكبرى من أبناء الشعب المصري ، فكانوا يلتحقون بالمدارس دون أن يعرفوا من هذه اللغة شيئا وينسون بمجرد تركهم لها كل ما بذلوا من جهد دون حماسة في تعلمه ، وكان عجزهم عن تعلمها يسبب اليأس لأساتذتهم والتأخر للطلبة الآخرين الأكثر استعدادا وقدرة على تعلمها ومن هنا فقد اقترح القومسيون أن تكون التركية في المدارس الابتدائية الراقية مادة اختيارية للتلاميذ الذين ينوون الالتحاق بعد ذلك بمدرسة تجهيزية ، ويحتفظ بالتركية أيضا في المدرسة التجهيزية (الثانوية) بالقاهرة وتكون مادة اختيارية في المدارس التجهيزية التي اقترح افتتاحها .

- اللغة الفرنسية : كان يتعلمها ما لا يقل عن ثلثي عدد التلاميذ الذين يتعلمون لغة أجنبية ومع ذلك فقد كان تدريسها يحتاج إلى الكثير من الإصلاح ، وكان ذلك يرجع إلى أن المدرسين الأوربيين لا يعرفون عادة اللغة العربية ، ولذلك كان يصعب عليهم كثيرا أن

يشرحوا دروسهم لتلاميذهم أما المدرسون الوطنيون ، فقد كانوا ضعافا ونطقهم ردىء ولم تكن الكتب الصالحة كذلك متوفرة .

- اللغة الإنجليزية : كانت تدرس فى ست مدارس ابتدائية والمدرسة التجهيزية بالقاهرة وفى المدارس الخصوصية (نوع من التعليم الفنى فوق المتوسط) الأتية : المهندسخانة - المساحة - العمليات - الطب - الألسن . وكان مدرسو هذه اللغة فى الفرقة الأولى أكفاء على العموم وكان تعليمها يسير ميرا حسنا .

- اللغة الألمانية : كانت تعلم فى مدرستى القاهرة والإسكندرية الابتدائيتين ، وفى مدرستين كان ينفق عليهما ديوان الأوقاف ، وكان طبيعيا أن يتابع تلاميذ هذه المدارس دراسة هذه اللغة فى المدرسة التجهيزية وفى المدارس الخصوصية . وكان الأهالى يأسفون أشد الأسف إذا ألحق أبناؤهم بالمدارس التى تعلم فيها اللغة الألمانية ، ويبادر التلاميذ ما أمكنهم إلى التماس إعفائهم من تعلم هذه اللغة أو على الأقل الإنز لهم بالجمع بينها وبين اللغة الإنجليزية أو الفرنسية ، ذلك أن مصالح الدولة ، كانت قلما تسنح فيها الفرص لاستخدام اللغة الألمانية بين كتابة أو قراءة ، ولم تعد تستخدم قط فى التجارة أو الصناعة والحياة الخاصة .

- اللغة الإيطالية : لم تكن تعلم حتى سنة ١٨٨٠ إلا فى مدرسة الحقوق حيث أدخلت فى برامج الدراسة على اعتبار أنها إحدى اللغات القضائية ، ومع هذا فكثيرا ما كانت توجد فى مصالح الحكومة مستندات محررة باللغة الإيطالية ، فضلا عن ذلك ، فإنها كانت شائعة الاستعمال فى الحياة الخاصة وفى دوائر التجارة والصناعة ، ومن هنا أوصى القومسيون بإدخالها فى المدرسة التى أزمع فتحها لتعلم الإدارة وكذلك بالإسكندرية لشيوعها فيها .

وقد جرى نقاش طويل بعد ذلك : فهل تدرس اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية أم بعد ذلك ؟ وإذا درست فى المرحلة الابتدائية ، فهل تبدأ فى السنة الأولى ؟ أم الثانية ؟ أم الثالثة ؟ ويجب طه حسين فى هذه القضية إجابة حاسمة وهو * أن اللغة الأجنبية لا ينبغى أن تدرس فى هذا القسم - المرحلة - من التعليم العام ، لا فى السنة الأولى ولا فى الثانية ولا فى الثالثة ولا فى الرابعة ، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم كما خُص التعليم الأولى للثقافة الوطنية الخالصة إذا أردنا أن تخلص نفس الصبى لوطن وأن نشهد الصلة بينها وبين هذا الوطن * (٧٨) .

فطه حسين رغم حماسة المعروف للحضارة الغربية يريد تخلص المرحلة الابتدائية من اللغة الأجنبية ليفرغ الطالب للغة العربية والثقافية والوطنية. وبالإضافة إلى ذلك فهو يشير إلى أن انشغال الطالب في هذه المرحلة باللغة الأجنبية يستغرق من جهده ومن ذهنه ما يجعله لا يعطى لفته العربية إلا القليل فيكون تحصيله فيها ضعيفا ، ثم إن " التباعد بين لغتنا العربية واللغات الأوربية التي نريد أن نتعلمها خليق أن يحملنا على ألا ندخل الاضطراب والاختلاط على الصبى أثناء تعلمه لفته الوطنية الصعبة بتعليمه لغة أجنبية بعيدة عنها أشد البعد مخالفة لها أشد الخلاف قبل أن يتمكن من هذه اللغة الوطنية إلى حد ما " . وما لا يقل عن ذلك أهمية " ألا نسرع بإحكام اللغة الأجنبية على نفس الصبى وملكاته وذوقه قبل أن تتقدم نفسه وملكاته وذوقه في النضج إلى حد معقول حتى لا تفنى شخصيته اللغوية والأدبية الناشئة في هذه اللغة الأجنبية وحتى لا يضطرب عليه الأمر اضطرابا ينتج أبيض الآثار في حياته الثقافية حين تتقدم به السن وحين يحتاج إلى أن يعبر عما في نفسه ويفهم ما يعبر به غيره وحين يدعو إليه لفته العربية فلا تواتيه ولا تستجيب له لأن الإلف لم يتحقق بينه وبينها أثناء الصبا ، ولأنه شغل عنها وأكره على ألا يمنحها من نفسه إلا جزءا يسيرا " (٧٩).

فإذا ما انتقلنا إلى المراحل التعليمية التالية ، فكم لغة أجنبية يجب على الطالب أن يتعلمها ؟ يطرح طه حسين هذا التساؤل ، ثم يجيب بأن لغتنا العربية " لا تزال بعيدة كل البعد عن أن تنهض بحاجات الثقافة الحديثة والتعليم الحديث ، وهي الآن أغنى منها في أول هذا القرن ، ولكن فقرها لا يزال شديدا ولعله يبلغ من الشدة أن يكون مخزيا للشعوب التي تتكلمها والتي تزعم لنفسها الحضارة والمجد وتطرح إلى ما تطمح إليه من العزة والاستقلال " (٨٠).

وهو يرتب على هذا نتيجة هامة وهي شدة احتياجنا للغات الأجنبية ولكن اللغات الأجنبية ليست مقصورة على الإنجليزية والفرنسية ، كما أن العلم والفن والأدب والفلسفة وكل مواد الثقافة المعروفة ليست مقصورة على الإنجليز والفرنسيين ، بل هناك لغات أوربية حية ليست أقل رقىا وامتيازاً من هاتين اللغتين . وهناك أمم أوربية راقية ليست أقل تفوقاً وامتيازاً في الثقافة والمعرفة من هاتين الأمتين . وقد كان يفهم قبل الاحتلال الإنجليزي أن يتعلم المصريون الفرنسية وحدها ويتجهون إلى فرنسا وحدها ليتصلوا بالحضارة الأوربية لأن نهضتهم كانت ناشئة. وكان مفهوما بعد الاحتلال أن يتعلموا اللغة الإنجليزية لا يعدونها إلى غيرها من اللغات لأن الإنجليز كانوا يسيطرون عليهم ويأخذونهم بما يريد أصحاب السلطان

لا بما يريد المصريون. أما وقد خفت قبضة الإنجليز ، فليس هناك ما يحتم الاستمرار في قصر الأمر على الإنجليزية والفرنسية .

وهنا يقترح طه حسين أن تضاف الألمانية والإيطالية في المدارس الثانوية إلى الإنجليزية والفرنسية ، وأن يخير التلاميذ أو الأسر بين هذه اللغات الأربع يختارون منها لغة أو لغتين ، على أن تكون إحداها أصلية والأخرى إضافية . ويستند طه حسين في ذلك إلى أننا " إذا فرضنا على أجيالنا الناشئة ثقافة بعينها صنعناهم على مثال أصحاب هذه الثقافة. فجعلناهم معرضين للفناء فيهم والافتقار لهم ، على حين أننا إذا أبحنا لهم الثقافات الكبرى التي تقسم العالم وتتنازع وتعاون على تحضيره أحلنا شيئا من التوازن في حياتنا العقلية نفسها ، وكان هذا التوازن نفسه سبيلا إلى أن تبرز شخصيتا قوية ممتازة لا تستطيع أن تفتى في هذه الأمة ولا في تلك ولا تستطيع أن تنقاد لهذا الشعب أو ذاك وهذا أنفع لحياتنا العقلية نفسها " (٨١) .

ولم يكن هذا الذي نادى طه حسين مما لا يوافق عليه أحد ، لكن الرأي الذي ساقه وأثار كثيرين ، هو مناداته بضرورة تعليم اليونانية واللاتينية وذلك من خلال طرحه للتساؤل التالي : أنريد أن ننشئ بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها من البيئات العلمية في أى بلد من البلاد الأوروبية الراقية أو المتوسطة أو لا نريد ؟ فإذا كانت الثانية ، فهو يقر بخسران القضية وإن كان الأولى ، فهو الرابع (٨٢) ؛

وبطبيعة الحال ، فإن البلاد تريد أن تكون من شبابها علماء أحرار مستقلين ، يشبهون أمثالهم في الأمم الأخرى ويثبتون لهم ويشاركونهم في الإنتاج العلمي الحر المستقل الذي لا تتقدم الحضارة بدونه ولا تستطيع أن تثبت ولا أن تنمو إلا إذا اتخذته لها أساسا ، والسبيل إلى ذلك - فيما يرى - التسلح بتعلم اللاتينية واليونانية ، على أساس أنهما في الواقع أصل الحضارة الغربية * إن التعليم العالي الصحيح لا يستقيم في بلد من البلاد الراقية إلا إذا اعتمد على اللاتينية واليونانية على أنها من الوسائل التي لا يمكن أهملها ولا الاستغناء عنها * . وإذا كان هذا يعنى أنه يطالب بهما في التعليم الجامعي إلا أنه يذكر في موضع آخر " فدرس اللاتينية واليونانية في الجامعة لا يعنى عن درسيهما في المدارس العامة بل هو يستلزمه استلزاما " (٨٣) .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا : كيف السبيل إلى تعليم هاتين اللغتين فى المدارس العامة ونحن نشكو من ثقل المناهج والبرامج ؟ يجب طه حسين * لا أريد أن أفرض اللاتينية واليونانية على التلاميذ كافة ، وإنما أريد أن أبيحها لمن أرادها ليس غير . وأن أشجع بعض التلاميذ على اختيارها بما يتاح لى من ألوان التشجيع . وأريد فى الوقت نفسه أن أعفى الذى يختارها من إحدى اللغتين الحيتين فى أثناء اختلافه إلى المدارس العامة * (٨٤) .

وقد حظيت هذه القضية باهتمام بالغ من ساطع الحصرى وخاصة من المنظور القومى ، ولذلك فهو يبدى ملاحظة ذكية هامة ، وهى أن هذه المسألة لم توضع على بساط البحث فى محافل المعارف والتربية فى سائر الأقطار العربية ، غير أن إثارتها ومناقشتها فى مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة أيضا على التفكير فى أمرها لتكوين رأى صريح فيها ، واتخاذ قرار معقول فى شأنها (٨٥) .

والسبيل الذى سلكه الحصرى فى مناقشة هذه القضية ، هو درسها أولا من وجوها الأوربية البحتة درسا صحيحا مجردا عن فكرة قبلية ، مع ملاحظة العوامل التاريخية التى أثرت عليها فى الماضى والمذاهب الفكرية التى تحوم حولها فى الحاضر ، ثم يتلو ذلك الإقدام على التفكير فى المسألة من وجهة أحوال بلادنا وحاجات أمتنا مع الاستئارة بالاختبارات التى تكونت والآراء التى تبلورت حولها فى أوربا .

ويسرد الحصرى العديد من الحقائق والوقائع حول تعليم اللاتينية واليونانية فى الدراسة الثانوية فى أوربا بوجه عام ، وفى فرنسا بوجه خاص ، ليخلص إلى موقف (عربى) من القضية وهو : أن تعليم اللاتينية واليونانية فى أوربا لم يشغل الموقع الذى شغله فى نظم الدراسة بناء على تأملات وملاحظات تربوية ، إنما شغل هذا الموقع تحت تأثير عوامل ووقائع تاريخية كلها خارجة عن نطاقه الفوائد التربوية . وأما الفوائد التعليمية التربوية التى ذكرت فيما بعد لتبرير الحالة الراهنة - أواخر الثلاثينات - بغية إبقاء ما كان على ما كان - فلم تستطع أن تقاوم المحاكمات المنطقية والأبحاث العلمية مدة طويلة .. ولهذا أخذ نطاق هذا التعليم يتقلص من جميع الجهات تقلصا مستمرا ، ولم يعد يمتد إلا إلى جزء صغير من ساحة المدرسة الثانوية ... كما أن بقاء هذا التعليم فى هذه الساحة الأخيرة أيضا لا يمكن أن يعلل ويبرر إلا بقوة الاعتياد والاستمرار من جهة ، وبرابطة الأدب واللغة من جهة أخرى (٨٦) .

وأكد الحصرى ، فكرة اعتبار اللاتينية (واسطة ضرورية لتتقيف العقول) إنما هي من النظريات التى ثبت خطوها كل الثبوت إذ قد أصبح من المسلم به فى علم التربية أنه لا يوجد موضوع مدرسى (متقف) فى حد ذاته ، كما أنه لا يوجد موضوع مدرسى يحتكر قابلية التتقيف لنفسه .. وأما (التأثير التقيفى) الذى يحصل من الدروس فلا يتبع الموضوع الذى يدرس ، وإنما يتبع الطريقة التى يتم بها التدريس .. فعندما نود أن نجعل (الثقافة) هدفنا الأسمى فى الدراسة الثانوية ، يجب علينا أن نعلم حق العلم أن الوصول إلى هذا الهدف لا يتم إلا بالبحث عن أوفق (طرق التدريس) لضمان التتقيف والسير على تلك الطرق على الدوام ، وأما إضافة لغة أو لغتين من اللغات الميئة إلى مناهج الدراسة ، فلا يمكن أن يضمن لنا شيئاً من أهداف التتقيف بوجه من الوجوه .

كذلك فقد أراد الحصرى أن يسجل عدداً من الحقائق الهامة (٨٧) :

أ- أن تعليم اللغة العربية يستفد من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود التى تتطلبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها ، وذلك لزيادة تعقيد قواعد العربية من جهة ، وللتقانس الساندة على أساليب تدنيها من جهة أخرى .

ب- أن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأمم الأوربية الراقية إلى تعلم تلك اللغات ، وذلك لفقر خزانة الكتب العربية فى المؤلفات العلمية والأدبية .

ج- أن تعلم اللغات الأوربية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهوداً أكبر من الجهود التى تتطلبها من سائر الطلاب الأوربيين وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى .

" ولهذه الأسباب ، إذا جاز للأوربيين أن يسرقوا قسماً من أوقات بعض أبنائهم فى سبيل اللغة اللاتينية - بأقل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة - فلا يجوز لنا عن أن نقسدى بهم فى هذا الباب . وإذا جاز للأوربيين أن يخيروا أولادهم بين دراسة اللغات الميئة ودراسة اللغات الحية ، فلا يجوز لنا نحن أن نفكر فى مثل هذا التخيير " (٨٨) .

وقد قدمت رابطة التربية الحديثة فى مصر بحثاً فى عام ١٩٤٥ حول تعليم اللغات الأجنبية كررت فيه إلى حد ما نفس الفكرة التى قال بها طه حسين من حيث ضرر تعليمها بالمرحلة الأولى ، لكنها أضافت إلى أسانيد أسانيد أخرى تستند إلى دراسات نفسية وتربوية .

وينبغي قبل الإشارة إلى هذه الدراسات التنويه بأن اللغة الأجنبية كانت تدرس في مصر قبل سنة ١٩٢٨ من بدء السنة الأولى الابتدائية ثم أصبحت سنة ١٩٤٢ من بدء السنة الثانية ، وفي سنة ١٩٤٥ ، تقرر أن يبدأ بها من السنة الثالثة الابتدائية .

ينقل بحث الرابطة قول الدكتور (وست) في كتابه *Leaning to Foreign Read a Language* " أنه ليس لدى الطفل المتوسط من القدرة ولا من الغرض ما يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلماً بعيداً من غير أن يضحى بلغته القومية ويضعفها ، كما أنه ليست به حاجة إلى ذلك ، فإذا ما نجح في تعلم اللغة الأجنبية كان نجاحه هذا على حساب اللغة القومية ، وكان نجاحه هذا ذا نتيجة في استطاعته فقط أن يقرأ اللغة الأجنبية ويفهمها ، وهذه النتيجة كان من المستطاع أن يصل إليها في زمن أقل ، ومن غير أية تضحية بلغته القومية " (٨٩) .

وقال في مكان آخر : " أن القدرة على القراءة هي قدرة عامة تشمل اللغة القومية والأجنبية معا ، لأن تحسين القدرة على القراءة في لغة ينتقل أثره ويظهر في لغة أخرى وإذا كان التمرين على قراءة اللغة الأجنبية يظهر أثره في إجادة القراءة باللغة القومية وسرعتها ، فمما لا جدال فيه أن التمرين على القراءة في اللغة القومية وإحصانها من القراءة في اللغة ، فإذا كان من الضروري أن تتكون عند الطفل قدرة على القراءة بالتمرين والمداومة ، كان الأولى أن يبدأ باللغة القومية " .

أما بالنسبة للمن التي يجب أن يبدأ عندها تعليم اللغة الأجنبية ، فيبحث الرابطة يستند إلى دراسة أوردتها تقرير (هايو) عن " التعليم فيما بعد المدرسة الابتدائية " ، جاء فيه : " أن الحلاية عشرة هي السن المناسبة التي يصح أن يبدأ فيها التلميذ تعلم اللغة الأجنبية ، فإن إدراك الطفل الحسى ما زال حاداً وأجهزة الصوت عنده ما زالت مرنة ، وهو لا يزال إلى حد كبير بعيداً عن الشعور بمضيق السخرية والخزي الذي يساور التعلم فيعوقه عن التقدم . أما تقليد النطق واستظهار ألفاظ اللغة فسوف لا نجد فيهما صعوبة كبيرة ، وفوق هذا كله يصبح من العسير استتارة مثل الطفل إلى تعلم اللغة الأجنبية ، ويصير هو سريع القبول لروح اللغة الجديدة وأفكارها " (٩٠) .

وأول ما بدأ التفكير فى إلغاء التعليم باللغة العربية فى مصر وجعله بالإنجليزية أو الفرنسية كان فى سنة ١٨٨٨، أى بعد أن استتب الأمة للاحتلال الإنجليزي بست سنوات ، ففى التقرير الرابع الذى قدمه على مبارك إلى الخديوى توفيق عن أحوال التعليم نجده يقول :

"..أما تعليم اللغات الأجنبية التى لها فى هذا العصر من الأهمية بمصر خاصة ما لا يخفى فإنه لم يأت إلى الآن فى مدارسنا بالنتائج المطلوبة ، وليس ذلك لتقصير من المعلمين أو فتور فى همتهم ، فإنهم فى الواقع أهل لما عهد إليهم به من الوظائف، غير أن الوقت المخصص لتعليم هذه اللغات غير كاف حتى تكتسب التلامذة ملكة استعمال اللغة ويسهل عليهم التكلم بها ، وهو أمر لا يمكن الحصول عليه إلا بعد تمرين طويل مستمر ، فلإزالة هذا المحذور بقدر الإمكان ، تقرر أن مواد التعليم الجارى تدريسها للأبن بالغة العربية يصير تعليمها من الآن فصاعداً بمعرفة مـدرس اللغات الأجنبية ، إما باللغة الفرنسية ، أو الإنجليزية ، وبذلك إذا درس التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية بلغات أجنبية ، وضم هذا على تعليم اللغة المقصودة بالذات ، لكمل بذلك تعليم هذه ..."^(٩١) .

وإمعاناً فى تعميم التعليم باللغات الأجنبية صدر قرار بأن يكون استخدام اللغة العربية فى امتحان الشهادة الثانوية (اختياريًا) مما أثار ثائرة عدد من الوطنيين الغيورين فى اللجنة العلمية الإدارية المسئولة عن رسم سياسة التعليم فى أواخر القرن التاسع عشر ، فطالب (إبراهيم مصطفى) بتعديل لائحة الامتحان بحيث تقتضى أن تكون الإجابة باللغة العربية إلزامية بالنسبة للتلاميذ التابعين للحكومة ، وأما غيرهم فلم أن يجيبوا باللغة التى يختارونها ، وعارض الأعضاء الأجانب فى ذلك بطبيعة الحال ، ولما كانت لهم الغلبة فى هذا الرأى فقد نفذ ما رآه ، وقد برر (دنلوب) مهندس سياسة الاحتلال التعليمية التعليم باللغات الأجنبية بعدة مبررات ، ننكر منها^(٩٢) :

١- تعذر إيجاد الكتب الفنية المصرية فى اللغة العربية ، هذا فى الوقت الذى تنمو فيه العلوم فى أوروبا بسرعة تعتبر معها الكتب الفنية بعد إنجاز طبعها بقليل من الزمن غير حديثة مهما بلغت هذه الكتب من الكمال ، فإذا قيل أنه يتسنى للحكومة أن تتغلب على هذه الصعوبة بإيجاد التراجم العربية لكل المؤلفات المهمة ، فإن دنلوب يدفع ذلك الافتراض بأن التراجم مهما بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماماً ، وزيادة على ذلك ، فإن فقر اللغة العربية فى الإصحاحات الفنية وجمود تراكيبها - فيما يرى - مع تعقيد عباراتها ، كل

ذلك يحول دون صيرورة هذه اللغة صالحة لتأدية الأغراض الفنية . وعلى فرض إمكان إيجاد المترجمين الأكفاء وتذليل الصعاب التي تلاقى في سبيل الحصول على الإنز من المؤلفين الأصليين بترجمة كتبهم ، فإن التراجم تستدعى من النفقات ما يحول دون اقتنائها فضلا عن أنها ربما لحقت بالكتب القديمة قبل أن تظهر في عالم المطبوعات .

٢- التعليم العالى لا يكتفى فيه بتحصيل ما تشتمل عليه الكتب المقررة للمدارس الصالحة ذلك أنه مهما بلغت درجة ترجمتها ، فإنها لا تعتبر إلا أساسا وبابا لمضمار العلوم ، إذ يجب معها الاطلاع على غيرها ، فإذا تخرج الطالب ، وجب عليه أن يكون دائما على بينة بما يستجد من الأعمال والأفكار التي تنشر في الجرائد والمطبوعات العلمية الحديثة . ولما كان من المستحيل وجود كتب فنية عالية في اللغة العربية ، فهي أجدر ألا يوجد بها جرائد علمية على مثال النشرات الأوربية ، ومن هنا يتضح أنه لأجل أن يكون التعليم في مدارس الطب والحقوق والمهندسين والمعلمين (وإن كانت الأخيرة لا يحتاج فيها إلى اللغات بدرجة المدارس الثلاث الأولى) ، تحتم على الطالب الذى يصل إلى درجة التعليم العالى أن يكون له إلمام كاف بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية . فإذا أضعفنا من أهمية التعليم باللغة الأوربية في المدارس الثانوية تسرب الفساد إلى المدارس العليا وقلت مكانة التعليم فيها .

٣- أصبح كثير من الآباء يرسلون أولادهم إلى المدارس الجامعية والكليات الفنية فى أوربا لإتمام تعليمهم فيها ، ولا شك أن هذا يستدعى تحصيل إحدى اللغتين : الإنجليزية أو الفرنسية بدرجة عالية من الكفاءة .

٤- مما يزيد فى أهمية تعلم إحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية ، النمو الحديث الذى جعل المجتمع يدخل فى مضمار التجارة ويشترك فى ميدان الصناعة ، عن طريق تأسيس المصارف المالية وإنشاء الشركات ورواج الأعمال التجارية ، ولا يتيسر للطلاب العمل بهذه المؤسسات إلا إذا أعدوا إعداد أوربيا خاصة فى اللغة حتى يمكنهم الدخول فى غمار هذا المعترك وإلا باعوا بالخيبة وفاز بالفنمية الطلاب الذين يتلقون العلم فى مدارس الإرساليات والمعاهد الأجنبية لشدة عنايتها بالتعليم باللغة الأجنبية .

ولم يقتصر هذا الاتجاه على ممثلى الإحتلال ، بل سار فى نفس التيار عدد من المصريين والسوريين كان منهم أصحاب مناصب خطيرة وكبيرة يستطيعون من خلالها أن يقوموا بالتأثير اللازم لإنفاذ آرائهم مسابرة للسلطة الأجنبية ، فمن ذلك ما سبق أن أوردناه من

رأى لعلى مبارك . أما يعقوب أرتين الذى تولى قيادة التعليم فى إحدى الفترات فقد ذهب إلى أنه يتعين علينا إذا أردنا تعلم العلوم فى أوروبا أن نتعلم إحدى لغاتها العلمية ، ولا يمكن الاعتماد فى سبيل الحصول على ذلك الهدف ، على ترجمة كتب الغربيين إلى لغتنا العربية * إن الديار المصرية ليست متسعة الأطراف وسكانها قليلون وليس فيهم للآن من يفقه ضرورة التحلى بتلك الآداب والاستفادة بها إلا النزر اليسير ، ومن ثم لم تتوافر لدينا الوسائل المادية والمزايا المالية الحاملة لنوى الأهلية من المترجمين على حسن القيام بهذا العمل * (٩٣) .

وكان من الطبيعى أن تتاصر (المقتطف) بحكم ميولها الاستعمارية ذلك الاتجاه وتردد نفس الحجج والمبررات ، وتضيف إلى ذلك قولها بأن الشرقى لا يحتاج إلى التوسع فى اللغات الأجنبية لكى يفهم لغة كتبها العلمية ، إذ أن لغة المؤلفات العلمية وخصوصا الكتب التعليمية أبسط من لغة كل ما يؤاها سواها بحيث يتيسر للذين يفهمون كتب القراءة البسيطة فى تلك اللغات فهم كتب التعليم بلا جهد كثير (٩٤) .

وفأقت جهود فرنسا فى فرض التعليم بلغتها فى بلاد المغرب جهود إنجلترا ، فقد اشتهرت سياستهم التعليمية بأنها أكدت على (الفرنسية) التى لم تقتصر على فرض اللغة الفرنسية كلفة تعليم فحسب بل فرضت (الثقافة الفرنسية) بكل عناصرها ومكوناتها على مختلف مجالات الحياة وقد جاء فى أحد التعليمات التى صدرت فى أوائل أيام الاحتلال الفرنسى للجزائر عقب الشروع فى تنظيم إدارة التعليم ما يلى :

* أن إيالة الجزائر لن تصبح حقيقية * مملكة فرنسية * إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومية ، والعمل الجبار الذى يترتب علينا إنجازهُ هو السعى وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالى - بالتدرج - إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن * (٩٥) .

كما جاء فى تقرير رسمى وضع سنة ١٨٤٩ ما يلى :

* لا ننسى أن لغتنا هى اللغة الحاكمة ، فإن قضاءنا المدنى الجزائرى ، والعقابى ، يصدر أحكامه على العرب الذين يقفون فى ساحته بهذه اللغة ، وبهذه اللغة ، يجب أن تصدر - بأعظم ما يمكن من السرعة - جميع البلاغات الرسمية ، وبها يجب أن تكتب جميع العقود ، وليس لنا أن نتنازل عن حقوق لغتنا ، فإن أهم الأمور التى يجب أن يعتنى بها قبل كل شئ ، هو السعى وراء جعل اللغة الفرنسية دارجة وعامة بين الجزائريين - الذين عقدنا العزم على استمالتهم إلينا ، وتمثيلهم بنا ، وإدماجهم فىنا ، وجعلهم فرنسيين * .

فلم تكن المسألة إذن محصورة في (الفرنسية) - كلغة تعليم - ولكنها كأداة أساسية لعملية محو وإزالة الشخصية وطنية وثقافة قومية ومجها في ثقافة وقومية أخرى .

ولعل عمق التأثير الفرنسي يفسر تلك الصعوبات البالغة التي تقابل عملية التعريب في الجزائر بالذات ، حيث استطاع الفرنسيون أن يتركوا في البلاد ما يسمى بـ (جماعة النخبة) حملت الثقافة الفرنسية وتحمست لها ولاستمرار لغتها كلغة تعليم ، وقادت جهودا عديدة لمقاومة عملية التعريب (٩٦) .

وبالمقابل نجد كل الحركات الوطنية ذات الاتجاه القومي السليم في مرحلة الدراسة جعلت على رأس مطالبها من الاحتلال نشر التعليم باللغة العربية والاعتراف باللغة العربية كلغة رسمية في الإدارة والتعليم والسماح بتعليمها بدون عرقلة ولا مضايقة في مدارس التعليم العربي (الحر) ، ومن ذلك مثلا أن حركة (نجم شمال أفريقيا) جعلت في مقدمة مطالبها في مؤتمرها الذي عقده في باريس سنة ١٩٣٣ مطلباً هذا نصه : " فرض التعليم الإلزامي باللغة العربية ، وفسح المجال للطلاب لدخول المدارس على جميع المستويات وجعل اللغة العربية لغة رسمية في الدوائر الحكومية " (٩٧).

وفى ليبيا عندما سقطت في يد الإيطاليين الفاشست نجد أن اللغة الوحيدة التي كانت تحظى باعترافهم هي اللغة الإيطالية في المعاملات الرسمية وفي علاقات الناس بالسلطات الحاكمة ، ولذلك كان على الليبيين تعلم اللغة الإيطالية وعدم استعمال اللغة العربية حتى في وجود غير الإيطاليين ، وكانت مخالفة هذه السياسة الاستعمارية تؤدي إلى التنكيل بالمخالفين كما حدث أن أودع المنجن كثير من المواطنين الليبيين وجدوا يقرأون كتباً أدبية ودروساً دينية وغيرهم وجدوا يقرأون كتباً لمصطفى لطفى المنفلوطي (٩٨) !!

ومن إجراءات الإيطاليين أنهم عندما وجدوا الليبيين يهربون إلى مصر لتعلم الدين واللغة العربية بها ، وضع القنصل الإيطالي في القاهرة رقابة على كل ليبي يفد إلى البلاد بحيث لا يكون له نشاط آخر غير التعليم الديني في الجامع الأزهر .

هذا إلى جانب أن الإيطاليين أنشأوا نظاماً تعليمياً إيطالياً صرفاً في ليبيا وكان على المواطنين العرب الراغبين في تعليم أبنائهم إلحاق هؤلاء الأبناء في هذا النوع من التعليم . ورغم أن السلطات الإيطالية كانت تشجع أبناء العرب على الالتحاق بهذا التعليم وتمنح مكافآت لأبناء العرب الذين يذهبون لاستكمال تعليمهم في روما - وهذه الأموال من الأوقاف

الإسلامية - رغم ذلك ورغم أن التعليم المتاح لأبناء العرب كان قليلا ، إلا أن اللبيين العرب لم يقبلوا على التعليم الإيطالي وتشككوا فيه ولم يدخل المدارس الإيطالية سوى فئة قليلة تمثل أبناء العرب المتعاونين مع الفاشست أو المخدوعين بوعود الاستعمار الإيطالي أو المفتونين بالثقافة الإيطالية^(١٩) .

وفي تقرير ضخم عن التعليم في كل من مصر والعراق وسوريا ولبنان والأردن أعده مجلس التعليم الأمريكي عن طريق كل من الدكتور (ماثيوز) أستاذ التربية بجامعة بنسلفانيا والدكتور متى عقراوي المدير العام للتعليم العالي بالعراق عقب الحرب العالمية الثانية نجد تسجيلاً بالموقع المتقدم الذي احتلته اللغات الأجنبية في العالم العربي * وقد شهدت بغداد في سنة ١٩١٧ غلماً أميناً يتكلمون الإنجليزية لاختلاطهم بالجنود في الشوارع كما حدث مثل ذلك في شوارع القاهرة^(٢٠) .

كذلك يلاحظ التقرير أنه كان لإنشاء عدد كبير من المدارس الأجنبية في مصر وسوريا وفلسطين أثر عظيم في انتشار هذه اللغات ، إذ كان من أهم أغراض هذه المدارس أن تقوم بتدريس لغة بلادها ، وتحتم على طلابها أن يتكلموها بطلاقة ، وأن يبلغوا في كتابتها مستوى عالياً من الإتقان ، وقد فازت المدارس الفرنسية على الأرجح بأكثر نصيب من النجاح في هذا المضمار ونتج عن ذلك أن عدداً كبيراً من طلبة المدارس الأجنبية أصبح أسهل عليه أن يفكر ويتكلم ويكتب باللغة الأجنبية ، منه بلغته العربية .

والموقف كان متبايناً بين سوريا ولبنان في تعليم اللغة الأجنبية ، ففي لبنان كانت مدارسها الحكومية والأهلية على السواء تبدأ بتدريس اللغة الأجنبية من مرحلة الرياض ، أما سوريا فقد ألغت اللغات الأجنبية من جميع مدارسها الأولية .

وإذا كانت مصر وفلسطين - قبل النكبة - والأردن وسوريا والعراق قد ألغيت فيها اللغة الأجنبية كلفة تعليم ، إلا أن معظم المدارس الأجنبية وبعض المدارس الأهلية ظلت لغة الدراسة بها أجنبية لا عربية لا سيما في المرحلة الثانوية . وفي لبنان فإن الدراسة في معاهداها الابتدائية والثانوية كانت في الأصل باللغة الفرنسية ، بيد أنها أفسحت المجال في النظام الأخير - سنة ١٩٤٥ - إلى اللغة العربية ، مع ترك بعض المواد تدرس باللغة الأجنبية . أما التعليم العالي فكان يتبع فيه النظامان ، فالمدارس الطبية والفنية حتى الحكومية منها فيما عدا الجامعة السورية ، كانت تجعل لغة الدراسة فيها الإنجليزية أو الفرنسية ، في

حين أن غيرها من المدارس تتخذ العربية لغتها ، وإن كانت قد درست بعض المواد بلغة أجنبية (١٠١) .

تعليم المرأة :

حقيقة إن الشريعة الإسلامية قد فرقت بين الرجل والمرأة في بعض الحقوق ، مثل حق الإرث ومسألة الشهادة على الديون والمواثيق - إلا أنها أعطت للمرأة حقها كاملا في المجتمع الإسلامي وحققت لها العدالة في المعاملة ، بعد أن رفع عنها القرآن الكريم لأول مرة لعنة الخطيئة الأبدية ، ووصمة الجسد المرذول ، فكل من الزوجين قد وسوس له الشيطان ، واستحق الغفران بالندم والتوبة - غير أن مركز المرأة من الناحية القانونية كان شيئا ، ومركزها العلمى فى الحياة اليومية كان شيئا آخر (١٠٢) .

ونحن نستطيع ، دون تفصيل أن نستدعى إلى الأذهان صورة المرأة العربية فى القرن التاسع عشر (١٠٣) ، فهى اجتماعيا ، كانت معزولة عن المجتمع وتقع خلف جدران الحريم ، وكما يقول قاسم أمين : فإنه " ليس بين الأمهات إلا عدد قليل جدا يعرف القراءة والكتابة ، وليس واحدة لها إلمام ، ولو سطحيا بمقدمات أى علم من العلوم أو فن من الفنون ، وهى فوق ذلك جاهلة بكل أحوال الدنيا ، ولا تدرى شيئا من المعاملات والتجارة ، ولا من نظمات وقوانين البلاد التى تسكنها ، فضلا عن الإلمام بأى شئ من أحوال البلاد الأخرى ، وهى مع رفاقتها من النساء عالم مستقل بذاته لا يجمعه بعالم الرجال فكر أو عمل ، وأمة داخل الأمة لها أخلاقها وعوائدها ومعتقداتها .

ولم يكن الحال فى المنزل بالخير كله ، فلم تكن ، كما قد يتوهم البعض ملكة لمملكة المنزل ، وإنما كانت مخلوقا ضعيفا قد أعد ويعد للاستمتاع أولا وقيل كل شئ .. وعن حالتها المعنوية هذه يقول قاسم أمين : " وأما من الناحية المعنوية فهى (أى المرأة) مخلوق متكامل ذات طبيعة تأملية ، وبعيدة عن الفاعلية ، تكثر الحديث والضحك ، تحب دينها ، لكنها لا تمارسه ! ليس لها مثل أعلى ، وتتألم مع الحياة الواقعية ، وهى زوجة نموذجية ، وأم حانية ، لكنها محدودة المواهب فى التدبير المنزلى " (١٠٤) .

فهى مخلوق ذبلت مواهبه وإمكانياته من طول تعطلها وحرمانها من التدريب على ممارسة ما خلقها له الخالق سبحانه .. ولقد بقيت لها من هذه المواهب والإمكانيات ما كان

متعلقا منها (بالشكل) فهي على قدر لا بأس به من الجمال ، " يتجلى على وجه الخصوص فى نسب أعضائها ، ومثانة الجسد وتماسكه ، كم تنتشى العيون التى تتطلع إلى فلاحه جميلة تمشى مستقيمة بارزة النهدين منقلة القوام ممثلة العينين بالأحلام ، طويلة تقريبا ، فى كفيها دقة رائعة ! "

وكان حظ المرأة من التعليم محدودا للغاية فى بداية القرن التاسع عشر ، ومحصورا فى بنات الأسر (الراقية) ، وانتشرت بينهم عادة استخدام معلمات أجنبيات لتهذيب بناتهم وتنقيف عقولهن ، وكانت العائلة الحاكمة بطبيعة الحال - فى مقدمة هذه الأسر غير أنه نشأت فى عهد محمد على بعض المدارس الخاصة بالبنات أسستها الإرساليات المسيحية والطوائف غير الإسلامية والجاليات الغربية ، وكانت بعض بنات المعلمات تؤمها - لكن الرأى العام الإسلامى لم يكن راضيا عنها . بل أن الكثيرين منهم كانوا يأنفون من إرسال بناتهم إليها لمخالفة تلك للعادات المتبعة . وجاء إنشاء أول مدرسة خاصة بالبنات فى مصر على يد مسز لينز زوجة أحد مبشرى الإنجليز ، إذ قامت سنة ١٨٣٥ أول مدرسة إفرنجية للبنات ، بتشجيع من تلميذتها (الهانم) بنت محمد على الكبرى زوجة محرم بك ، أمير الأسطول المصرى ومحافظ الإسكندرية ضمت بنات الأسرة وعددا من الجوارى.^(١٠٥) .

وعندما وطنت أقدام رفاة الطهطاوى أرض فرنسا لأول مرة سنة ١٨٢٦ ، كان أول ما استوقف نظره ، الحرية التى تتمتع بها المرأة الفرنسية ، ووضعها الممتاز فى المجتمع الفرنسى بالنسبة إلى ما ألفه الطهطاوى فى تقاليد بلاده . وكان أول مظهر من مظاهر هذه الحرية ، هو الشعور الذى سبق أن لاحظته الجبرتى فى فساد الفرنسيين ، فقد رأى الجبرتى فى شعور النساء واختلاطهم بمجتمع الرجال الذين رأهم أيام الحملة الفرنسية ومشاركتهن فى الحياة العامة مظهرا من مظاهر الانحطاط الخلقى الذى يستوجب التنديد ، وأما الطهطاوى ، فقد أتاحت له ظروفه أن يقيم سنوات فى هذا المجتمع السافر ويدرسه عن كثب ، ولذا جاءت أحكامه مختلفة عن أحكام الجبرتى^(١٠٦) .

والقضية التى كانت مطروحة على أوسع نطاق فى الطبقتين العليا والوسطى إلى أى مدى يمكن للتشبه بالأوربيين أن يتجاوز الأخذ بما لديهم من علوم متقدمة ومهارات تكنولوجية إلى الأخذ بما لديهم من قيم ومعتقدات وقواعد فى السلوك ، ولا سيما فيما يتصل بالإناث ؟ ويبدو من كلام الطهطاوى ، أن المواطن العادى كان يجيب بالرفض ، الرفض المسبب أو

الرفض الانفعالي ، وأنه كان يربط بين تحرير المرأة ومساواتها بالرجل وبين الفساد الخلقي ، وانهيار الكيان الاجتماعي . نفهم هذا منه لأن دعوة الطهطاوى بأن " وقوع اللخطة بالنسبة لعفة النساء لا يأتى من كشفهن أو سترهن بل منشأ ذلك : التربية الجيدة أو الخسيسة " ، هي بمثابة رد على اعتراض قائم فى أذهان الناس (١٠٧) .

ولا يرى الطهطاوى أن (ضعف البنية) لدى المرأة أمرا طبيعيا ملازما لجنس النساء فى كل زمان ومكان ، بل يراه ثمرة سيادة نوع معين من التربية من الممكن تغييرها ، ومن ثم إحلال القوة والشجاعة البدنية محل هذا الضعف البدنى ، ويضرب على ذلك مثلا من التاريخ عندما انتظم النساء عند اليونان فى سلك التربية فاكتمبن من التعليم فضائل الرجال وصحة الأبدان ، فبهذا كان لهن السلطة العليا على قلوب الرجال ، بحسن التربية والتعليم ، فكان يجب عليهن معاناة الرياضات الشاقة واستمرار اللعب والمصارعة ، فبذلك حصل فى تلك البلاد من النساء مدة طويلة من العجائب والغرائب ما يساوى شجاعة الرجال (١٠٨) .

ويصل الطهطاوى إلى لب المشكلة ومبعث الموقف المعارض لتعليم البنات فيقول : إن العقلية الجاهلية التى لا زالت قائمة لدى هؤلاء الخصوم هى مبعث معارضتهم هذه وموقفهم هذا .. فالعادات البدائية الموروثة والتقاليد غير المتحضرة ، هى السبب .. وأن الناس لو جربوا عادات غير تلك العادات لاعتادوا عليها كما هم معتادون اليوم على الموقف المناهض لتقدم المرأة وتعليمها .. يقول الطهطاوى : " وليس مرجع التشديد فى حرمان البنات من الكتابة إلا التعالى فى (الغيرة) عليهن من إيراز محمود صفاتهن ، أياما كانت فى ميدان الرجال تبعا للعوائد المحلية المشوبة بجمعية جاهلية (أى مجتمع جاهلى) ، ولو جرب خلاف هذه العادة لصحت التجربة ! (١٠٩) .

وانطلاقا من هذا الموقف طالب الطهطاوى " بصرف الهمة فى تعليم البنات والصبيان معا ، لحسن معايشرة الأزواج .. لأن هذا مما يزيدهن أدبا وعقلا ، ويجعلهن بالمعارف أهلا " .

ولم يقف طموحه عند المطالبة بتعليم المرأة القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك ، بل تحدث عن تعليمها وتعلمها (المعارف والآداب) عموما ، " فليمت المعارف والآداب فى النساء إلا محامد ، كالرجال ، " وإذا كان " تعلم الأدب حسن فى الرجال " ، فإن رفاة يرى أنه " يحسن الأدب فى النساء زيادة ، لما فيهن من الرقة الطبيعية والمحاسن المعنوية ، فنسبة

ذكاء المرأة الطبيعي إلى أخلاقها وعواندها كنسبة لطافتها وظرافتها إلى أعضائها الظاهرة ، فهي بالأدب جميلة حسا ومعنى " (١١٠) .

وكانت دعوة عل مبارك لتعليم المرأة ورأيه فيها وموضعها من الحياة العامة من الدعوات والآراء التي كان فيها مستقبليا واسع الأفق ، فهو يدعو لتعليم المرأة ولا يفرض عليها الحجاب الصارم الذي كان يعرفه عصره ، بل يدعو إلى الاختلاط المهذب بينها وبين الرجل . وعلى مبارك يلقي الدعوة على لسان المستشرق الإنجليزي ثم يتركها للتأمل والتدبر والامتناع ، وكانت الأوضاع التي يجد فيها على مبارك نفسه وقواعد المجتمع الصارمة وسطوة المتخلفين من رجال الدين ، لا يتيح له أن يتجاوز هذا الحد من العرض والتعريف ، ولكننا نحس - وهو ينطق الساتح الإنجليزي بهذه الدعوة - أنه يؤمن بها ويتمنى أن يشاركه بنى وطنه هذا الإيمان (١١١) .

وساق على مبارك رأيه في تعليم المرأة عندما قال : " إن من حقها أن تتبحر في العلم إلى غايته " ، ثم أضاف " أن الحياة الزوجية شركة يتعاونان فيها على العيش بالعمل والكسب " ، فقرر بهذا حق المرأة في التعليم ، ثم في العمل الذي تقدر عليه ، ولكنه قدم عليه عملها الأصيل ووظيفتها الأساسية ، وهي رعايتها أسرتها وتربية أولادها وتنشئتهم ، ثم جعل لها الأمر الأعلى في توجيه زوجها وإرشاده ، ففي محاوره طويلة تستوعب (المسامرة الخامسة) نراها تخوض معه مناقشة دقيقة عن العمل والسعي لكسب الرزق يغلب فيها رأيا في أن السعة والغنى ، ليعسا قاصرين على (أهل الجهل) ، وأن (الفقر والقلة) ليسا وقفا على (أهل العلم والفضل) وإنما السعة والقلة هما على قدر العمل والسعي لكسب الرزق . وبعد أن تحته على السعي والعمل ابتغاء الرزق والكسب تقول له : "فإن اجتهدت في ذلك وسعيت ، ولم تصل - فاعلم أن الذي تعلمته غير ما كان يلزم أن تتعلمه ، أو أن هذا البلد غير البلد الذي لك أن تقيم فيه - فأما أن تغير الفن ، أو تغير البلد - وغير ذلك لا أقول .." (١١٢) .

وإذا كان كل من الطهطاوى وعلى مبارك قد طرق هذه القضية ، إلا أن العمل تفكرى الكامل الخاص بها وحدها ، كان ذلك الكتاب الذي أصدره قاسم أمين سنة ١٨٩٩ بعنوان (تحرير المرأة) طالب فيه بتعليم المرأة ورفع الحجاب عنها . وكان ظهور هذا الكتاب حادثا ، بل حادثا خطيرا اضطرت له آراء الهيئات الدينية واضطرب له كثير من المتقنين ، وأبدى الخديوى عباس سخطه على الكتاب وعلى مؤلفه ، حتى لقد أمر بأن لا يدخل

قاسم أمين قصر عابدين على ما كان له من رفعة المركز في القضاء ، ومع ما كان يتمتع به بين زملائه من كرامة واحترام . وقد نشر هذا الكتاب تباعا أول ما نشر في جريدة المؤيد ، فكان لنشره نوى اضطرب له صاحب المؤيد واضطر معه أن يفسح أعمدة الجريدة للطاعنين على الكتاب وصاحبه أشد المطاعن (١١٣) ، يقول هيكل : "على أن الآراء التي حوّاها الكتاب أثارت من تطلع الثناب ما جعلهم يفكرون في الأمر جديا ، يرى أكثرهم فيه مروفا من الدين وتمهيدا للإلحاد ، ويرى بعضهم أنه حق ، وأنه الوسيلة الوحيدة لخلق شعب حر يدرك الحياة إدراكا صحيحا ، كما أنه من العدل ألا تحرم المرأة من نور الحياة ومن نور العلم الذي يزيدا تقديرا وإدراكا صحيحا (١١٤) .

ويروى أنور الجندي نقلا عن داود بركات (الأهرام فى ١٩٢٨/٥/٤) حقيقة الدوافع لصدور كتاب تحرير المرأة ، وجملة القول فى هذا ، أن قاسم أمين حين قرأ كتاب الدوق (داركور) " المصريون " ورد عليه بكتاب باللغة الفرنسية ، نقد فيها اتهاماته فوصف هذا الكتاب بأنه لم يكن فى صف النهضة النسائية ، فقد رفع من شأن الحجاب وعده دليلا على كمال المرأة ، كما ندد بالدعاية إلى السفور ، وقد رأت فيه الأميرة نازلى فاضل تعريضا بها ، وقد أشير على جريدة المقطم أن تكتب ست مقالات تنقد فيها أخطاء قاسم أمين فى هذا الاتجاه ودفاعه عن الحجاب واستنكاره اختلاط الجنسين ، وكانت هذه الأميرة تفتح صالون بيتها لعدد من رجال المجتمع المرموقين فى " ندوات ثقافية " ، وأوقفت الحملة بعد اتفاق الشيخ محمد عبده وسعد زغلول مع قاسم أمين على فصول هذا الكتاب ، أو كان له دور فى مراجعتها وما أورده لطفى السيد من أنه اجتمع فى جنيف بالشيخ محمد عبده ، وقاسم أمين ، وسعد زغلول ، وأن قاسم أخذ يتلو على الشيخ فقرات من الكتاب وصفت بأنها تتم عن أسلوب الشيخ محمد عبده نفسه (١١٥) .

وفى براعة تامة وحجة قوية ، بين قاسم أمين أن الفروق بين الجنسين ثقافية وليست طبيعية ، نتاج تربية معينة ، فقد مضت الأجيال عندها ، والمرأة خاضعة لحكم القوة مغلوبة لسلطان الاستبداد من الرجل ، وهو لم يشأ أن يتخذها إلا أمرا صالحا لخدمته سيرا بإرادته ، وأغلق فى وجهها أبواب المعيشة والكسب بحيث آل أمرها إلى العجز من تناول وسيلة من وسائل العيش بنفسها ، ولم يبق أمامها من طرقه إلا أن تعيش ببعضها إما زوجة وإما مفحشة ، ولما لم يبق للعقل ولا للأعمال النافعة قيمة لديها ، وإنما بضاعتها أن تسلى الرجل

والاستيلاء عليه ، وجهت قواها إلى التفنن في طرق استمالته إليها والاستيلاء على أهدافه وخواطر نفسه (١١٦) .

وتساعل قاسم أمين في كتابه الثاني (المرأة الجديدة) : على أى دليل علمي يستند الرجال لاستعباد النساء ؟ وبأى حق جاز لهم أن يحرموهن من حريتهن ؟ لنفرض جدلا أن عقل المرأة أقل من عقل الرجل ، فهل نقصان العقل في شخص يبيح أن يجرد من حريته ؟ أما يوجد بين أفراد الرجال اختلاف في العقل أكبر من الاختلاف الموجود بين النساء والرجال ؟ ألا يوجد بين نساتنا العربيات من هن أكبر عقلا وأكمل خلقا من أزواجهن أو أبائهن أو أبنائهن ؟ لا يصح أن يكون اختلاف العقول سببا لتجريد الإنسان من حريته ، بل الذي يجر إليه الاختلاف ، إنما هو أن يعلو فكر فيقوده بقوة الإقناع أو تسود إرادة على إرادة بقوة الاستمالة حتى تمسخها على طوع منها (١١٧) .

ويدعو قاسم أمين في آخر كتابه دعوة صريحة إلى الأخذ بأساليب الحضارة الغربية فيقول ، بعد أن يبين أن إعجابنا الشديد بالماضي هو نتيجة لشعورنا بالضعف والعجز : ' هذا هو الداء الذي يلزم أن نبادر إلى علاجه وليس له نواء إلا أننا نرهب أولادنا على أن يتعرفوا شنون المدنية الغربية ويقفوا على أصولها وفروعها وآثارها إذا أتى ذلك الحين - ونرجو ألا يكون بعيدا - انجلت الحقيقة أمام أعيننا ساطعة سطوع الشمس ، وعرفنا قيمة التمدن الغربي ، وتيقنا أنه من المستحيل أن يتم إصلاح ما في أحوالنا إذا لم يكن مؤسسا على العلوم العصرية الحديثة وأن أحوال الإنسان مهما اختلفت ، ومواء كانت مادية أو أدبية ، خاضعة لسلطان العلم ، لهذا نرى أن الأمم المتمدنة على اختلافها في الجنس واللغة والوطن والدين متشابهة تشابها عظيما في شكل حكومتها وإدارتها ومحاكمها ونظام عائلتها وطرق تربيتها ولغاتها وكتابتها ومبانيها وطرقها ، بل في كثير من العادات البسيطة كالملبس والتحية والأكل ، وهذا هو الذي جعلنا (نضرب الأمثال بالأوروبيين) ونشيد بتقليدهم ، وحملنا على أن (نستلقت الأنظار إلى المرأة الأوروبية) (١١٨) .

وإذا كانت حقوق المرأة ومسألة الحجاب قد استأثرتا بكثير من الهجوم والنقد ، فإن حقها في التعليم لم يستطع أحد أو لم يجزؤ أحد على أن يعارض فيه إلا في بعض الأحوال النادرة ، ومن هنا كان اعتراف معظم المفكرين منذ أوائل القرن التاسع عشر بضرورة تعليم

المرأة . أما المبررات التي ساقها المفكرون لإظهار هذه الضرورة ، فقد كانت تتلخص فيما يلي (١١٩) :

١- أهمية المرأة بالنسبة للرجل ، فهي شريكته ومعينته ورفيقة حياته ومكملته ، وهي ما برحت منذ بدء العالم وستبقى إلى نهايته غير مفترقة عن الرجل ، وهذا الاتحاد التام بينهما جعل لكل منهما تأثيرا عظيما على الآخر " فإذا اتضح كل ذلك ، سلمتم بأن الحاجة إلى تعليم المرأة أشد منها كثيرا إلى تعليم الرجل " ، حيث أن تأثير المرأة على الرجل أشد من تأثيره عليها ، وكأن المرأة استعاضت عن ضعف بنيتها بأزاء الرجل قوة عواطفها وشدة شعورها (١٢٠) .

٢- أوجب الله تعلم العلم على كل مسلم ومسلمة ، كما أوجب على أمهات المؤمنين أن يعلمن الناس نكورهن وإنائهن (وانكرن ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكمة) ، فكان الرجل يأتي إليهن ويستفتيهن ويتلقى ما يلقيه من أحكام الله ومكارم الأخلاق وبذلك أخذت عقول الرجال ترجع إلى رشدها وتعلم ألا دخل لاختلاف الصنف أو الشعوب أو الأمم في التفاضل ، فقد جعل الله التفاضل بين الكائنات تابعا لما بينها من الفضل والمزايا ، ومن ذا الذي يستطع أن يعنقد فضل بدوى عقله أخلى من أرض البادية على امرأة وصلت الليالي بالأيام في طلب العلم حتى تنقف عقلها وتهذب نفسها ، قال تعالى (هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون) ، وقال (هل يستوى الأعمى والبصير ، أم هل تستوى الظلمات والنور) (١٢١) .

٣- توفير السعادة للحياة الزوجية : إننا إذا تأملنا إحصائيات التعليم سنجد أن نسبة المتعلمات أقل كثيرا جدا من المتعلمين ، ويكون من الطبيعي أن كل متعلم لا يستطيع إذا كبر أن يتزوج بمتعلمة ، وعلى ذلك لا يمكننا أن نحصل على السعادة العائلية التي هي قاعدة جميع أنواع السعادة الأخرى ، لأن التعليم يوجد بين المتعلمين شباها عظيما ، خاصة إذا كانت طريقة التعليم واحدة ، ولا سبيل إلى ملافاة ذلك الخطر إلا بإكثار عدد المتعلمات من البنات وتقريب معلوماتهن العامة من معلومات البنين بقدر المستطاع (١٢٢) .

٤- الإصلاح الأخلاقي : إذ يتصور كثير من الرجال - كما بينا - أن تعليم المرأة وعفتها لا يجتمعان حيث أنها ناقصة العقل شديدة الحيلة وبالتالي فإن تعليمها يؤدي إلى ازدياد براعتها في الاحتيال والخدعة والاسترسال مع الشهوة ، وليس هناك ما هو أبعد عن الحقيقة

من ذلك ، فإن التعليم - خصوصا إذا كان مصحوبا بتنهيب الأخلاق - يرفع المرأة ويرد إليها مرتبتها واعتبارها وليكمل عقلها ويتيح لها القدرة على التأمل والبصر في أعمالها .. والمرأة المتعلمة تخشى عواقب الأمور أكثر مما تخشاه الجاهلة ولا تقدر بسهولة على ما يضر بحسن سمعتها بخلاف الجاهلة ، فإن من أخلاقها الطيش والخفة (١٢٤) .

٥- تغيرت ظروف المجتمع العربي ، فيجب أن تتغير منزلة المرأة وتتعلم . لقد كانت حياة العرب قديما يكثر فيها القتال والحرب بحيث اعتمدوا في أرزاقهم على ما يخرجون به من هذه الحروب من غنائم ، وحياة مثل هذه لا يمكن للمرأة ان يكون لها فيها شأن كبير ، أما الآن فقد تبدلت الأحوال سياسيا واقتصاديا واجتماعيا بحيث نشأت حاجات ومطالب يجب على المرأة الوفاء بها وتحليل هذه الحاجات والمطالب يظهرنا على أنها لا تقوم إلا بالتعليم (١٢٥) .

٦- تعليم المرأة يؤدي إلى النهوض الاجتماعي ، فقد جاء في افتتاحية العدد الأول من مجلة الجامعة أن الغرض منها هو صلاح المجتمع أدبيا وسياسيا ، وعلقت أمر تحقيق هذا على الإصلاح التربوي الذي تلعب فيه المرأة الدور الأهم والمهمة الأعظم " أتطلبون هيئة أجنبية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتربي أبناءها تربية فاضلة فيكون منهم هيئة اجتماعية فاضلة أتطلبون هيئة سياسية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتضع لكم في نفوس الأمة ذلك الأساس الوطيد الذي يمكنكم أن تبنيوا عليه بعد ذلك الفضائل السياسية " .

٧- التعليم يساعد المرأة على القيام بوظيفتها الاجتماعية . فلقد أظهرت الوقائع أن كثيرا من النساء لا يجدن من الرجال من يعولهن كالبنت التي تنفد أقرانها ولم تتزوج ، والمرأة المطلقة والأرملة التي يتوفى زوجها ، والوالدة التي ليس لها أولاد نكور أو لها أولاد قصر ، كل هؤلاء يحتجن إلى التعليم ليتمكن من القيام بما يسد حاجتهن وحاجات أولادهن إن كان لهن أولاد . إن النساء يضعن أختامهن على حساب أو مستند أو عقد يجهلن موضوع أو قيمته وأهميته لعدم إدراكهن كل ما يحتوى عليه أو عدم كفاءتهن لفهم ما أودعه فجرد الواحدة منهن عن حقوقها الثابتة بتزوير أو غش أو اختلاس يرتكبه زوجها أو أحد أقاربها أو وكيلها ، فهل يقع ذلك عندما تكون المرأة متعلمة ؟ (١٢٧) .

كذلك فإن أهم وأخطر وظائف (المرأة) إعداد تربية الأولاد لمغالبة الحياة ، ومن المعلوم أن الطفل في تلك الفترة المتقدمة - حتى أوائل القرن العشرين - كان لا يعيش من طفولته إلى سن المراهقة إلا بين النساء ، فإذا كانت هذه البيئة التي ينشأ فيها طيبة كانت

تربيته طيبة ، وان كانت سيئة ساءت تربيته . والأم الجاهلة ليس فى استطاعتها أن تصبغ نفس ولدها بصبغة الأخلاقيات الراقية ، لأنها لا تعرفها ، وقد صار من المقرر عندنا أن الأمهات لا يفلحن فى تربية الأولاد حتى صار من المثل فى الحطة أن يقال فلان تربية امرأة! هذا فضلا عما تقتضيه إدارة المنزل الحديث من معارف ومعلومات على درجة كبيرة من التقدم .

وكانت بعض المجلات تغذى حركة تعليم المرأة بأسلوبها الخاص ، فمن ذلك استفتاءات مجلة الهلال التى كانت تعرض فيها سلسلة من ردود مشاهير الكتاب والمفكرين الذين تختارهم اختيارا خاصا يحقق ما تقصد إليه من توجيه ، فمن ذلك استفتاءها عن زواج الشرقيات بالغربيات الذى وجهته إلى مصطفى عبد الرازق والأنسة مى ، ومنصور فهمى وغيرهم ، ونشرت إجاباتهم فى عددتين متتاليتين ، وهذه هى الأسئلة التى تضمنها ذلك الاستفتاء (١٢٨) .

١- هل زواج الشرقيين بالغربيات مفيد أو مضر ؟

(أ) من الوجهة الجنسية

(ب) الاجتماعية

(ج) الوطنية

(د) الأخلاقية

٢- إذا تزوج مسلم شرقى أجنبية مسيحية ، فهل يحسن أن تعيش بدينها وعاداتها ، أم يرغبها زوجها على تغييرها بالدين الإسلامى والعادات الشرقية وأخصها الحجاب ؟ .

٣- هل من فائدة للعالم الإسلامى والعمل على وحنته فى التزاوج بين المصريين والترک والأفغان والفرس والمغاربة ؟

٤- لماذا يكثر التزاوج بين المصريين المسلمين والأجانب المعلمين المستوطنين فى مصر ولا نرى أثرا كبيرا لذلك بين أقباط مصر (المسيحيين) وغيرهم من المسيحيين غير المصريين المقيمين فى مصر ؟

وهذا هو استفتاء آخر عن (المرأة الشرقية) شغلت الصحيفة به شهورا متتالية وهو يكون من سؤاليين (١٢٩) :

١- ماذا يحسن أن تستبقى من أخلاقها التقليدية ؟

٢- ماذا يحسن أن نقبَس من شقيقاتها الغربية ؟

وهذا هو مقال جري للدكتور أمير بقطر عن (التعليم المختلط وأثره فى توجيه العواطف بين الجنسين) (١٣٠) إلى آخر ما هنالك من موضوعات غربية ، قد ينكر القراء بعض ما فيها أول الأمر ، وربما انصرفوا عنها فلم يقرعوها ، ثم تستدرجهم جدة ما يدور حولها من نقاش لمتابعتها ، ثم يألّفونها على توالى الأيام ، وقد تطمئن نفوسهم إلى بعض ما كانوا ينكرونه منها فى أول الأمر .

شغلت الصحف بمثل هذه الموضوعات ، ودار حولها جدل كثير ، صور فيه المحافظون فى معظم الأحيان بصورة الرجعى المتزمت الضيق الألق الذى يريد أن يحرم الحياة من مباحها ليردها إلى كآبة الصحراء والى ظلام الأدغال ، وتتبع الشباب هذه المعارك ، وكان طبيعى ظروفه وتكوينه ومنه وثقافته أميل إلى قبول آراء دعاة الحضارة الغربية والنفور من آراء المحافظين (١٣١) .

ولعل أخطر حادث فى تعليم المرأة هو التحاقها بالجامعة فى مصر سنة ١٩٢٥ ، ويروى أحمد لطفى السيد أول مدير لها أن الجامعة قد قبلت بعض الطالبات فى أول الأمر (سرا) ، فقد حدث أن طلب إليه بعض عمداء الكليات فى أول سنة لافتتاح جامعة فواد - بعد أن أصبحت حكومية سنة ١٩٢٥ وهى جامعة القاهرة الآن - أن تقبل الجامعة البنات الحائزات للبكالوريا - الثانوية العامة - فأمر إليهم فى ذلك الحين أن هذه المسألة شائكة ، وأنه يشك فى رضى الحكومة عنها * وعلى ذلك قررنا فيما بيننا أن تقبل البنات الحائزات على البكالوريا من غير أن تثار هذه المسألة فى الصحف أو فى الخطب حتى نضع الرأى العام والحكومة معا أمام الأمر الواقع وقد نجحنا فى ذلك * (١٣٢) .

وبعد أن ساروا فى هذا النهج عشر سنوات حدث ما كانوا يتوقعونه ، فقد قامت ضجة تنكر عليهم هذا الاختلاط ، فلم يأبهوا لها * لأننا على يقين من أن التطور الاجتماعى معنا وان التطور لا غالب له ، ومعنا العدل الذى يسوى بين الأخ وأخته فى أن يحصل كلاهما على أسباب كماله الخاص على السواء ، ومعنا منفعة الأمة من تمهيد الأسباب لتكوين العائلة المصرية على وجه يأتلف مع أطماعنا فى الارتقاء القومى * .

وإذا كان تعليم البنات قد عرف طريقة إلى التنفيذ منذ أواخر القرن التاسع عشر فى كثير من البلاد العربية الأخرى ، إلا أنه تأخر جدا بالنسبة للمملكة العربية السعودية نظرا

للمقاومة العنيفة للمبدأ والفكرة خشية أن يودى إلى الاختلاط بالرجال . والحق أن هذا التعليم ما كان ليبدأ عام ١٩٦٠ لولا إصرار (الأمير) فيصل بن عبد العزيز حينما كان وليا للعهد ، إذ جاءه نفر من الأهالي يطلبون إليه إغلاق المدرسة التي فتحت في بلدتهم بحجة أن أهل البلدة جميعا لا يريدون لبناتهن أن يتعلمن ، وناقش الأمير الاعتراضات التي سمعها ، واستخدم فصاحته ليقنع المعترضين بأن تعليم البنات خير وأن كل الضمانات متوافرة في المدارس التي أنشأتها الدولة لتبقى الفتاة السعودية التي تتعلم محافظة على دينها وأخلاقها ، إذ صممت لها مناهج خاصة تمتلئ بالتقافة الدينية وأشرفت على المدارس إدارة مستقلة بتعليم البنات يديرها رجال دين (١٣٣) .

لكنهم تشبثوا بموقفهم ، وأصر الأمير على المضي في الطريق وقال أن الدولة لن تغلق المدرسة التي فتحتها للبنات أبدا حتى ولو لم تأت إليها فتاة واحدة لتتعلم ، وقال للمعترضين : أن الدولة تفتح المدرسة تنفيذا لواجبها تجاه المجتمع لكنها لا تملك إكراهكم على إرسال بناتكم إليها ، وما دام هناك احتمال بأن تأتى ولو فتاة واحدة في يوم من الأيام لتتعلم في هذه المدرسة ، فإن المدرسة يجب أن تكون موفورة مسبقا بالمعلمات وأن تحمي الدولة بقاءها بما لها من سلطة .

ولم يمض وقت قصير حتى أخذت البنات يتسابقن على التعليم .

ومعاهد التعليم لمست وحدها التي تتحمل كامل المسؤولية عن تعليم البنات ، فهناك ما يسمى بـ (مؤسسات التعليم اللانظامي) وفي مقدمتها وسائل الإعلام مثل الصحافة ، وفي دراسة قامت بها د. عواطف عبد الرحمن لتحليل مضمون صفحات المرأة في كل من جريدتي الوطن الكويتية والاتحاد (أبو ظبي) وكل من مجلة أسرتي (الكويت) وزهرة الخليج (أبو ظبي) ، المواقف (البحرين) ، وذلك خلال سنة ١٩٨٠ ، خرجت بالنتائج التالية (١٣٤) .

١- تقدم لنا الصحف الخليجية المرأة في مواقعها الاجتماعية والتقليدية كزوجة وأم وربة بيت ثم كطالبة وأخيرا كموظفة ، وقد أدى ذلك إلى تركيزها على قضايا الزواج والطلاق وقوانين الأحوال الشخصية وحقوق المطلقات أكثر بما لا يقاس من الاهتمام بقضايا ومشكلات المرأة الخليجية في مواقع الإنتاج والعمل والمشاركة السياسية والثقافية والاجتماعية

٢- تتخذ بعض الصحف الخليجية التي خضعت للدراسة موقفا معاديا لعمل المرأة ، بل تحرص على المطالبة بضرورة عودة المرأة إلى البيت ومنعها من العمل .

٣- تتوجه الصحف الخليجية في مجملها إلى نساء المدن المتعلّقات ، سواء ربّات البيوت أم الموظفات والطالبات ، وتبدى تجاهلا واضحا إزاء قضايا ومشكلات نساء البادية اللاتي يشكلن أكثر القطاعات النسائية تخلفا وفقرا وأمية في منطقة الخليج .

٤- تهتمّ المجلات النسائية في الخليج بالتركيز على النماذج الغربية للمرأة كما تروج للقيم الاستهلاكية الغربية من خلال المواد الإعلامية والإعلانات التي تنشرها عن الأزياء والمكياج والأثاث الغربية كرمز للعصرية والتحضّر .

٥- يغلب الطابع الديني على معالجة قضايا المرأة في معظم الصحف والمجلات الخليجية بينما يغلب الطابع العلماني العصري على معالجة مجلة واحدة لقضايا المرأة ، هذا في الوقت الذي تتميز فيه ردود القراء في المجلة نفسها بالطابع الديني .

٦- هناك إجماع لدى الطالبات الخليجيات على إحساسهن بالاغتراب إزاء ما تنشره الصحف والمجلات الخليجية عن المرأة مع بعض الاستثناءات القليلة ، إذ يرون أنها تعكس أفكارا وثقافات وافدة ، ولا تعكس القضايا الحقيقية التي تعانيها غالبية النساء الخليجيات ، سواء ربّات البيوت اللاتي ينتظرن من الصحافّة أن تساعدهن على شغل أوقات فراغهن بطريقة إيجابية تساعد على تطوير قدراتهن العقلية والإبداعية والاجتماعية ، كذلك الموظفات والطالبات اللاتي لا يجدن في الصحف أدنى انعكاس أو اهتمام بجوهر القضايا والهجوم الذي يصادفهن في هذه المرحلة الحرجة من التطور الاجتماعي لمنطقة الخليج أو ينتظرون من الصحافّة أن تفتح أمامهن آفاق الثقافة الجادة وترشدهن إلى كيفية المساهمة بفاعلية في تطوير وتنمية مجتمعاتهن من خلال عرض تجارب النساء والدور الذي قمن به في النهوض بمجتمعاتهم سواء في العالم المتقدم أو العالم النامي (١٣٥) .

وفى الندوة الخاصة بقضية المرأة التي عقدها مركز دراسات الوحدة العربية يلاحظ (هشام نابه) أن التعليم العالي في غالبية الدول العربية لا يزال تطفئ فيه أعداد الذكور على أعداد الإناث ، وهو لا يرد ذلك لمعارضة أصيلة لاستمرار تعليم الإناث في هذه المرحلة بقدر ما هو ناتج عن تقصير مؤسسات التعليم العالي من جهة عن استيعاب جميع المتقدمين للدراسة الجامعية ، ولتننى عدد الإناث عن عدد الذكور في مراحل التعليم الثانوى من جهة أخرى ،

ولو أن إقبال الإناث على التعليم فى مراحل ما قبل الجامعة كان معادلا لعدد الذكور لتكون ضغط اجتماعى كاف للتوسع فى التعليم العالى بحيث يستوعب أعدادا متوازنة من الجنسين .

وإزاء المعارضة التى ما زالت مستمرة للاختلاط فى التعليم يؤكد (نشابة) أن تجارب الاختلاط فى الوطن العربى لم تأت بنتائج سلبية خطيرة " إذ أننى لم أطلع حتى تاريخه على أى تقارير موثقة تشير إلى تدهور علمى أو خلقى فى أى مجتمع عربى حصل نتيجة الاختلاط على مقاعد الدراسة ، ومن ثم فهو يعزو عوامل التردى العلمى والخلقى حيثما وجد لأسباب أخرى يرتبط أكثرها بوسائل الإعلام وتفكك العائلة وانتشار العقائد الإباحية المستوردة ، ولعل عدم وجود إحصاءات دقيقة عندنا حول أثر الاختلاط فى المدارس على قيام العلاقات الجنسية هو الذى جعل الباحثين الاجتماعيين يحجمون عن إعطاء صورة واضحة عن أثر الاختلاط بين الجنسين فى مختلف المراحل الدراسية (١٣٦) .

تكنولوجيا التعليم :

ربما كان هذا المجال أكثر من غيره تشبعا باتجاه التغريب وأقل المجالات إثارة للمقاومة والمعارضة لظن الكثيرين بعدم مصادمته للقيم المتوارثة ، بل أننا كثيرا ما نسمع من مهاجمى التحديث والتغريب ، أنه لا بأس من الاستعانة بـ (تكنولوجيا الغرب المتقدمة) ، لكن من غير المقبول تبنى اتجاهاته وقيمه ونظمه الاجتماعية وما يندرج فى هذا الباب من أمور إنسانية ومعنوية .

وإذا كان واحد من علماء التربية العرب قد كتب منذ ما يقرب من ربع قرن منبها إلى أن الستمن الأول والأكبر الذى يواجه البلدان العربية منذ أواخر القرن العشرين وبداية القرن الواحد وعشرين هو تجاوز هوة التخلف الكبيرة والمتعاطمة بينها وبين البلدان المتقدمة (١٣٧) ، إلا أن هذا القول إنما هو صياغة لفظية جديدة لمقولة تكرر ورودها على ألسنة الكثيرين منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى أصبح سماعها أمرا يبعث على المسأم والملل. ومن المخزى حقا أن الخطوات الفعالة نحو تجاوز هذه الهوة ما زالت تتعثر وتسير ببطء وعلى استحياء .

ولا يرجع هذا التقصير عن مواجهة التحدى إلى مجرد ضعف فى العزيمة أو الى العقبات التى تضعها البلدان المتقدمة نفسها أمام انطلاقة الدول النامية أو الى الظروف القاسية الصعبة التى يفرضها الوجود الصهيونى على الوجود العربى ، فهذه الأسباب وسواها -على

أهميتها - لا تكفى فى نظر عبد الدائم لتفسير تباطؤ الجهد العربى فى معركة التنمية والتحديث والحقا بركب التقدم ، وعنده أن وراء هذه الأسباب جميعها - بل قبلها - سبب أعمق وأخطر ، هو التقصير عن فهم طبيعة الهوة التى تفصل بين البلدان العربية والبلدان المتقدمة والعجز بالتالى عن رسم أنجح السبل وأقصر الطرق المؤدية إلى تجاوز تلك الهوة .

والحق أن كلمة (تقدم) التى نصف بها البلدان التى سبقتنا كثيرا ما نفهمها فهما عاما غامضا دون أن نتبين عناصرها ومعالمها ، وعندما نصف ذلك التقدم بأنه تقدم علمى تكنولوجى ، كثيرا ما ندرك هذا الوصف أيضا إدراكا نمائيا غير محدد ، لا يضيف فى الواقع إلى كلمة تقدم وصفا جديدا واضح القسمات (١٢٨) .

ويؤكد (نوفل) أن الثورة العلمية التكنولوجية ليست مجرد مرادف للتقدم العلمى وتطور الصناعة وأساليب الإنتاج بصفة عامة ، بل يعنى بها مرحلة تاريخية محددة من مراحل التطور الاجتماعى ، وقد بدأت هذه المرحلة تاريخنا مع الخمسينيات من هذا القرن وتسمى هذه الثورة بـ(العلمية التكنولوجية) لأنها ولأول مرة فى تاريخ البشرية تربط العالم بالصناعة ، ففى الماضى ، كان التقدم العلمى غير مرتبط بالتطبيق ، وكان استخدام نتائج الكشوف العلمية يتأخر سنوات طويلة أو قرونا ، أما فى إطار هذه الثورة ، فإن التفاعل بين العلم والصناعة يتم مباشرة وبسرعة بحيث يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به إلى الحد الذى أصبح فيه العلم تكنولوجيا وأصبحت فيه الصناعة علمية (١٢٩) .

ويضع نوفل عددا من التغيرات الهامة التى أحدثتها هذه الثورة أمام المربين العرب حتى يمكن أن نحدد موقفنا تجاه هذه الآثار ، فقد تسببت الثورة العلمية والتكنولوجية فى تحطيم الكثير من النظريات والمفاهيم العلمية مما أدى إلى تغيير نظرنا إلى العالم وفهمنا له ، وللقوانين التى تحكمه (١٣٠) . ومع الاكتشافات العلمية والتكنولوجية الجديدة وظهور العلوم الجديدة تغير مفهوم العلم ذاته ومناهج البحث العلمى ، ويمكن تحديد أهم التغيرات التى طرأت على طبيعة العلم فى ظل الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة فيما يلى (١٣١) .

١- ترتب على التقدم العلمى حدوث تغيرات فى أولويات (أو مكانة) العلوم الطبيعية ، فبينما كانت الميكانيكا تحتل مكان الصدارة لفترة طويلة ، باعتبار قيمتها التطبيقية ، حتى لقد أثرت بمنهجها ومفاهيمها ومبادئها فى العلوم الأخرى ، احتلت الفيزياء مكانها مع التقدم العلمى فى القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وأثرت بدورها فى مجموعة من

العلوم ، أما فى ظل الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة ، فإن مكان الصدارة بين العلوم الطبيعية قد أصبح يحتل لا علما واحدا ، بل مجموعة متكاملة من العلوم مكونة من الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والسيبرنطيقا والرياضيات .

٢- يلاحظ وجود اتجاه قوى نحو التكامل والتوحيد بين العلوم ، حيث كان الاتجاه فى الماضى إلى التفريق أو التمييز بين العلوم - ولا يزال هذا موجودا ، لكن التقارب والتفاعل بين العلوم المختلفة ، وإقامة الجسور بينها أصبح الآن اتجاها علميا قويا ، ويتم هذا عن طريق ظهور علوم جديدة مستقلة تجمع بين عدد من العلوم ، كما يتم عن طريق التفاعل بين العلوم المختلفة.

٣- كذلك يعتبر الاتجاه إلى (تربيض العلم) - أو تغلغل الرياضيات فى العلوم المختلفة ، طبيعية أو إنسانية - من خصائص العلوم المعاصرة ، وليس ببعيد أن يصبح إعداد الأخصائين ، بل وتعليم عامة الناس فى القريب العاجل يحوى كجزء لا يتجزأ منه ، استخدام الآلات الإلكترونية الحاسبة ووضع البرامج لها .

٤- ولعل أهم تغيير طرأ على طبيعة العلم فى إطار الثورة التكنولوجية المعاصرة هو تحول العلم إلى قوة إنتاجية . وترتبط هذه العملية بتطور الصناعة والإنتاج الآلى الضخم ، وبتطور المجتمع ، فالإنتاج الآلى الضخم هو الذى جعل العلم يدخل ميدان الإنتاج مباشرة ، وجعل العلم يصبح عاملا مستقلا فى الإنتاج كما بدأت الصناعة تطرح على العلم مشكلات إنتاج محددة تتطلب حولا لها . ولا يقتصر تحول العلم إلى قوة إنتاجية على مجرد تطبيق الاكتشافات العلمية فى الإنتاج أو حل مشكلاته ، بل يمتد أيضا إلى معالجة أساليب الإنتاج بطريقة علمية (التنظيم العلمى للعمل) ، كذلك تنظيم وإدارة عملية الإنتاج بأسلوب علمى (الإدارة العلمية) ، وكلا من هذين العلمين يقوم على أساس مجموعة من العلوم الإنسانية مثل الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع وقوانين العمل .. الخ .

وطبيعى أن يكون لهذا الفهم لطبيعة الثورة العلمية والتكنولوجية انعكاساته على التعليم ، فالتعليم - كما يؤكد عبد الدائم - لا يستطيع أن يحيا فى معزل عن روح هذه الثورة وأساليبها ، وإذا كان التعليم هو سبيل تجاوز التخلف فى بلدنا وسواها ، فإنه لن يكون كذلك إلا إذا حقق فى ذاته وداخله أولا الثورة العلمية والتكنولوجية التى يسعى إلى تفجيرها ، وإلا إذا امتلك أساليبها وتقنياتها .

ومما يجعل هذه القضية أكثر إلحاحا فى عالمنا العربى أن المؤسسات الاقتصادية والصناعية والإنتاجية المختلفة فى البلدان المتقدمة تعوض إلى حد بعيد عن تخلف التعليم والنظام التربوى ، أما عندنا فالداء مزدوج ، ما دامت مؤسسات المجتمع الأخرى بعيدة عن تلك الثورة العلمية التكنولوجية (١٤٢) .

ويضيف عبد الله عبد الدائم إلى هذا أن التعليم فى بلداننا ، ولو من الوجهة الكمية وحدها ، لا يمكن أن يتحقق إلا بإدخال هذه الثورة التكنولوجية إلى عالم التعليم فتتعليم فى البلدان العربية يشكو من أزمة كمية ، بالإضافة إلى أزمته النوعية وقوامها عجزه عن استيعاب الأعداد الكبيرة المتدافعة من طلاب العلم فى مجتمع يتصف سكانه بالفتوة ويتعاطم فيه الطلب الاجتماعى على التعليم ، ذلك أن الموارد المالية والبشرية - مهما يكن شأنها - عاجزة عن الاستجابة لهذه المطالب التعليمية المتزايدة " ، ولا سبيل إلى الاستجابة لهذه المطالب المتعاطمة التى تتوء بحملها ميزانيات الدول العربية ومواردها البشرية ، إلا باللجوء إلى تغيير جذرى فى بنية التربية وطرائقها تغييرا يودى إلى الاستخدام الأمثل للموارد ويقود فى النهاية إلى تقديم تعليم أفضل لعدد أكبر من الطلاب بنفس الإمكانيات المالية والبشرية المتوافرة " (١٤٣).

ومثل هذا الاستخدام الأمثل للإمكانيات فى التعليم وسواه ، لا يتحقق إلا عن طريق اصطناع أساليب وتقنيات جديدة .

ومن المهم أن نفرق هنا بين مصطلحين هما : (تكنولوجيا التعليم) و(التكنولوجيا التعليمية) فالثانى يعنى أن ندخل أجهزة ووسائل آلية فى النظام التعليمى ، تأخذ شكل طعم محلى محدود نجريه على نقطة معينة من البنية العضوية التعليمية القائمة ، أما (تكنولوجيا التعليم) فتعنى أن نفيد من التقنيات الجديدة - سواء كانت آلية أو بنيوية - لكى نغير البنية العضوية للتعليم بكامله ولكى نزيد من جملة نتاج النظام التعليمى .

والجمهرة الكبرى - كما سيتبين لنا - من الإنتاج العلمى لأساتذة التربية فى العالم العربى فى مجال تكنولوجيا التعليم مترجم ، ومن الكتابات الأولى ذلك الكتاب الذى ظهر عام ١٩٥٩ بالقاهرة بعنوان (الوسائل التعليمية) للدكتور مصطفى بدران وزملائه حيث نلاحظ وقوفه عند هذه الحدود الأولية التى تجعل المسألة هى " وسائل " للتعليم .

أما الكتاب الآخر فهو (وسائل التعليم والإعلام) للدكتور فتح الباب عبد الحليم ود. إبراهيم حفظ الله ، ويتناول هذا الكتاب وسائل التعليم والإعلام ، وهو بهذا الوضع يجد نفسه أمام مجال كبير واسع ، مبهم في بعض الأحيان ، ويرجع ذلك إلى مراحل التطور التي مرت بها وسائل الإعلام والتعليم ، كما يرجع إلى حد كبير إلى المفارقة الزمنية التي فصلت بين تعرف الناس في المجتمع على هذه الوسائل ووعيهم بكيانها المستقل وتأثيرها في الناس عن طريق التعليم أو الإعلام ، وبين هذا كله وظهور نظرية متكاملة أو علم قائم بذاته ينظم الأسس التي تستخدم على أساسها هذه الوسائل ، كما يبين للعاملين في مجالها كيفية الوقوف على آثارها وإجراء البحوث المتصلة بها حتى أصبح لذلك العلم فيما بعد أقساما خاصة مستقلة في الجامعات ودور العلم .

وقد دخلت هذه الوسائل من قديم الزمان إلى المدارس على صورة أقلام ومخطوطات وكتب ، ولم يكن القائمون على التعليم يدركون أنها وسائل تعليم بالشكل الذي نعرفه الآن ، وكذلك دخلت السينما ونخل القانوس المحرى إلى ثكنات الجيوش قبل الحرب العالمية الثانية ، ولم يكن المشرفون على الجيوش يدركون أنها وسائل تعليم أو تغيير لاتجاهات العصر والجنود بالشكل الهام والخطير الذي يرونها به الآن (١٤٤) .

لا عجب إذن أن نسمع جماعات المجتمع المختلفة تتحدث أحاديث متنوعة عن هذه الوسائل ، لم يجمع بينها إلا اعترافهم بأثرها وتأثيرها الواضح على الناس ، ولم يكن عجيبا أن نسمع مصطلحات مختلفة مثل : وسائل تعليم ، وسائل إيضاح ، معينات تعليم ، وسائل سمعية وبصرية ، وسائل إرشاد ، وسائل إعلام ، وسائل تفاهم ، وسائل اتصال ، .. الخ .

وقد كانت سمة استخدام العدد والآلات أن تطفئ على تكنولوجيا التعليم لولا أن ظهر مفكرون انتقلوا بهذا العلم الشاب خطير الأثر من هذه المرحلة إلى مرحلة التفكير في الاستراتيجيات حيث يكون تحسين التعليم شاملا للمتعلم وطريقة التعليم ، بل عملية التربية كلها ، وحيث لا تصبح طريقة العرض أو الاستقبال هي المحور الأساسى لعلمية التعليم .

وفى هذا الإطار تأتي ترجمة الكتاب الذى ألفه (ديريك رونتري) Derek Rowntree (١٤٥) إلى اللغة العربية حول دور تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج فهو كتاب لا يتناول الوسائل المعينة السمعية والبصرية كما اعتاد بعض الناس أن يسميها فى مراحل العلم الأولى ، ولا يدعو لاستخدام التلفزيون وماكينات التعليم والحاسبات الإلكترونية

ولا يروج لها باعتبارها أحدث العدد والمكينات التكنولوجية فى ميدان التربية ، وإنما يقصد أن يوضح مفهوما ، وهو مفهوم تكنولوجيا التعليم الذى طالما طمس واختلط بهذه المكينات واستخدامها على أنها هى .

ولقد تجاوز الفكر التربوى العربى المرحلة التى كنا نتصور فيها أن (المنهج) Curriculum عبارة عن الخبرات والأنشطة التعليمية التى يكتسبها أو يمارسها التلميذ فى المدرسة فقط ، فقد اتسع هذا المفهوم - فيما يقول د.حسين الطوبجى - ليشمل البيت والمجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة - تعليمية وثقافية واقتصادية وغيرها - تؤثر بلا شك على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية وأداء التلميذ وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات التى يكتسبها ، وكان للتطور التكنولوجى وما قدمه من مستحدثات تعليمية أثر كبير فى تطوير مفهوم المنهج المدرسى والممارسات التعليمية المصاحبة له ، كما أن تطور وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة الفردية والجماعية أثرت على محتويات المناهج الدراسية وطرق التدريس ووسائله ، الأمر الذى أصبح يحتم ضرورة اعتبار مثل هذه المتغيرات عند تصميم المناهج الدراسية لتحقيق تعلم أفضل وأكثر ، ويمكن أن ننظر إلى المنهج أو المقرر الدراسى أو الكتاب المدرسى على أنه محاولة لتصميم Design بيئة المتعلم والتحكم فيها حتى يمكن أن يتم التعلم وتحقق الأهداف المنشودة ، أو يتم ذلك عن طريق تحديد محتوى المادة الدراسية وترتيب عناصرها والتحكم فى أساليب العمل ومستوى النجاح واختيار المواد التعليمية وطريقة التدريس والتقييم^(١٤٦) .

ويبرز لنا الطوبجى أن تطوير المناهج إذا كان يستوجب إعادة تصميم بيئة التعلم التى تحيط بالتلميذ ، وابتكار الأنظمة الفرعية التى تخدم هذا الهدف بحيث يصبح هذا التطوير متكافلا فإن من أهم الأنظمة التى تعنى بها التكنولوجيا : نظام التدريس Instructional System الذى يمكن أن ننظر إليه كنظام فرعى Sub System داخل نظام أكبر وهو تطوير المناهج الذى يشمل الطريقة والوسيلة والمحتوى والكتاب المدرسى والاختبارات والتقييم وغير ذلك ، كما يمكن أيضا تحليل نظام التدريس إلى أنظمة فرعية أصغر وأصغر ، مثل النظام الفرعى الذى يشمل الوسيلة واختيارها وإنتاجها ، إذ النظام الفرعى الذى يشمل قاعات الدراسة وتصميمها ونوع الأثاث المدرسى وطريقة تجميع التلاميذ وملاءمة هذه الإمكانيات لاستخدام المواد التعليمية المرئية أو المسموعة ، أو النظام الفرعى

الذى يشمل الهيئة التدريسية من المدارس ومساعدتها وتحديد وظائف كل منهم ، والدور الذى يؤديه فى عملية التدريس وهكذا (١٤٧) .

وللدكتور مصباح الحاج عيسى الذى كان عضو هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت نشاط بارز فى ترجمة عدد من الكتب الأجنبية الهامة فى تكنولوجيا التعليم ، منها على سبيل المثال ذلك الكتاب الخاص بمراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية ، فما هى الفكرة الأساسية التى يقدمها هنا ؟

أن النظار والمدرسين يسألون أسئلة دقيقة فاحصة مثل :

كيف تستطيع المدارس أن تعطى تعليماً أحسن ؟

كيف يمكن أن نزيد الكفاءات الفردية للمدرسين إلى حدها الأقصى ؟

كيف يمكن تحسين نظام المدرسة ؟

كيف يمكن تفريد التعليم ؟

كيف يمكن تحسين التعلم ؟ (١٤٨) .

وفى محاولة القفز من النظرية إلى التطبيق قدمت أفكار جديدة ، فالبرامج غير المترجة non graded programs ، والفصول متغيرة الحجم ، والدراسة المستقلة Independent Study ، والجدولة المرنة ، وتطوير البرامج العلاجية الخاصة جميعها وجهت نحو تفريد التعليم ، وكل من هذه البرامج يتطلب أن يستخدم الطالب مواد تعليمية أكثر من تلك التى استعملت فى المدارس بصورة تقليدية . إن تأسيس مخزن للمعلومات Store house of Information لم يعد كافياً بعد ، واليوم يلزم مختبر للمواد التعليمية لكل مدرسة وفى مثل هذا المختبر نجد مجالاً واسعاً من المعلومات المختلفة وحيزاً (مكاناً) وتجهيزات لعمل الطلبة حتى يتمكنوا من العمل بصورة فردية فى مجموعات صغيرة يطلق على مثل هذا المختبر الذى تتوفر فيه الكثير من التسهيلات التعليمية بمركز وسائل الاتصال التعليمية أو بمركز مصادر التعلم .

وقد دأبت اليونيسكو خلال عدة سنوات مضت ، على مساعدة الدول الأعضاء وعلى تحسين طرق التدريس ومواده استناداً إلى أساس علمى أوسع مدى ، مستفيدة على وجه الخصوص من معطيات علم النفس التعليمى ، وظهر هذا عن طريق سلسلة من الاجتماعات

والحلقات التدريبية الإقليمية المنظمة من قبل اليونسكو والمكرسة للطرق والأساليب الفنية الجديدة . وفى أوائل السبعينيات بدأت مشروعان إقليميان تجريبيان لتطوير تطبيقات التعليم المبرمج فى إصلاح المنهج المدرسى ، ونفذ أحد هذين المشروعين فى أربعة أقطار من وسط أفريقيا التى تتحدث الفرنسية . وقبل البدء بهذين المشروعين أشار اجتماع الخبراء فى فرنسا - بلغاريا من ١٩-٢٩/٨/١٩٦٨ إلى الحاجة إلى كتاب يوجه بصفة خاصة إلى المدرسين والمربين المسئولين عن إعدادهم ، يتناول تقويم التعليم المبرمج من حيث النظرية والتطبيق (١٤٩) .

ولإعداد هذا الكتاب ناشدت اليونسكو (جري بوكزتار Jerry pocztar) الذى يحمل الأجرجه الجامعية ، والذى كان مسئولاً عن التعليم المبرمج فى مركز البحث والتدريب التربوى فى مدرسة المعلمين العليا فى سنت كلود Saint-Cloud بفرنسا والذى أدار حلقة برازيل سنة ١٩٦٩ أن يقوم بهذه المهمة .

ومن هنا أنت أهمية نقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية ...

ويقصد من هذا الكتاب أن يكون مرشداً للمعلمين الذين يرغبون فى التعرف على التعليم المبرمج ، ولكنه فى نفس الوقت مكرس لأولئك الإداريين أو المربين المسئولين عن إعداد المعلمين الذين يرغبون فى استخدام وتطوير هذه الطريقة من طرق التدريس (١٥٠) .

ويرى (د.قورة) أن التعليم المبرمج (أو الآلى) سوف يحل مشكلتين فى البلدان العربية ، أولاهما : النقص الكبير فى المعلمين ، وثانيهما : ضعف نوعية المعلم الموجودة لا من حيث الأداء الفنى فحسب ، بل من حيث إلمامه بالحقائق والمفاهيم التى يقوم بتدريسها وبشتى الطرق يفرسها فى عقول المتعلمين ، فهو يعرف القليل فى مادته مما يعجزه عن أن يجيب سؤالاً نكياً لتلميذ نجيب ، بل ويتبرع بنقل خاطئ للمعلومات إلى المواقف التدريسية لأنه لا يعرف غير ذلك ، " وإنك لتعجب إذا دخلت على بعض مدرسى اللغة العربية مثلاً ، فلا تجد لسانه ينطق بالصواب إلا لماماً ، ويتعثر فى كتابته فيملاً السبورة أخطاء لغوية وإملائية ونحوية ، ولا يتورع أن يخطئ صواب تلاميذه فى كراساتهم ، وهو فى ذلك معذور بجهله ، والتلاميذ الأبرياء يأخذون منه القضايا مسلمة فيشبون على الخطأ ويعتاونه ، ثم يلقنونه لمن - ياوله - يتأثر بهم أينما كان أو تلميذاً أو جاراً أو مستمعاً لمذيع أو مشاهداً لتلفاز أو قارئاً لكتاب أو مقال أو غير ذلك ، وليس الحال فى الميادين الدراسية الأخرى

بأحسن منه في ميدان اللغة العربية ، فالجميع في هذا الهم سواء ، نلمس آثاره واضحة صلبة في أبنائنا ومثباننا^(١٥١) .

وقد يكمن الحل السريع لهذا في التعليم المبرمج إذا قام عليه الخبراء في الميادين المختلفة والعارفون بمقوماته وأبعاده ، فهو بهذا التصور لا يتيح الفرصة أمام التلميذ ليتشرب مثل هذه الأخطاء من معلمه لأن معلمه هو البرنامج ، ذلك الأمين كل الأمانة الصانع كل الصدق المبرأ من الأخطاء ، والتلميذ يتابعه خطوة خطوة ويحتذى حذوه بالدقة الدقيقة وبلا انحراف .

وقد كسب الفكر التربوي العربي كسبا كبيرا عندما أنشأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المركز العربي للتقنيات التربوية ، بالكويت ، إذ أن مما لا شك فيه أن ما قام به هذا المركز من شأنه أن وفر مادة علمية ثرية تزود علماء وخبراء وأساتذة التربية العرب بالكثير في مجال تكنولوجيا التعليم .

على سبيل المثال فقد تضمن برنامج التدريب للمركز في دورته لعامي ١٩٧٨ و ١٩٧٩ ست ندوات وحلقات دراسية خصص منها ثلاث ندوات لدراسة برنامج التقنيات التربوية ، إحداها عقدت في دمشق في الفترة من ١٨-٢٣/١٢/١٩٧٨ لدراسة التقنيات التربوية في معاهد المعلمين والمعلمات في البلاد العربية ، والثانية عقدت في بغداد في الفترة ما بين ١٧-٢٢ مارس سنة ١٩٧٨ لدراسة برنامج التقنيات التربوية في كليات التربية بالجامعات العربية ، والثالثة عقدت بالرياض في الفترة من ١٢-١٧/٥/١٩٧٩ لدراسة تطوير برامج إعداد المعلم العربي في مجال التقنيات التربوية^(١٥١) .

ولما كانت الندوات الثلاث تعالج موضوعا واحدا هو برنامج التقنيات التربوية وتطويره على مستويات مختلفة تهدف جميعها إلى إعداد المعلم العربي المتخصص في التقنيات أو الذي يتقن مهارات التعليم ، فقد أولت اهتمامها إلى دراسة واقع التقنيات التربوية في الكليات والمعاهد والمركز المسئولة عن إعداد المعلم أو المتخصص ، هذا الواقع الذي يشير إلى جملة من المشكلات تتلخص فيما يلي :

- الحاجة إلى زيادة وضوح المفهوم الحديث للتقنيات التربوية إذ ما زالت التقنيات تفهم غالبا على أنها مجرد أدوات أو آلات أو أجهزة أو مواد .

- ندرة الأساتذة المتخصصين في مجالات التقنيات التربوية المختلفة سواء في مجال التدريس أو التصميم أو الإنتاج أو الاستخدام أو البحث .
 - قلة عدد الساعات المعتمدة أو المخصصة في مجال التقنيات التربوية مما لا يساعد على تأهيل أو إعداد معلمين قادرين على استخدام التقنيات التربوية بعد تخرجهم أو إعداد متخصصين يعملون في مراكز التقنيات التربوية المتخصصة .
 - النقص في المواد والأجهزة التعليمية مما لا يتيح لجميع أساتذة الأقسام المختلفة في كليات التربية أو معاهد المعلمين والمعلمات استخدامها الاستخدام الأمثل .
 - عدم توافر التجهيزات المادية الكافية في قاعات الدروس التي تساعد المدرسين على استخدام التقنيات التربوية بسهولة ويسر .
 - عدم وجود برنامج متكامل للتقنيات التربوية في كليات التربية أو معاهد المعلمين والمعلمات أو مراكز التدريب والتأهيل الخاصة بإعداد المعلمين يعمل على تطوير الممارسات التربوية داخل الكليات أو المعاهد وخارجها .
 - قلة المخصصات المالية بصفة عامة مما لا يتيح لكليات التربية تطوير مراكز أو أقسام التقنيات التربوية التابعة لها .
- وفي ضوء هذا الواقع خرجت الندوات الثلاث بعدد من الاتجاهات والمنطلقات ثم التوصيات التي تهدف إلى تطوير برامج التقنيات التربوية في جميع المؤسسات التربوية ، وكنموذج توصيات ندوات المركز ، جاء في توصيات الندوة التي عقدت بالكويت من ١٥- ٢٠ / ١١ / ١٩٨٠ :
- ١- ضرورة العمل على توطيد العلاقة وزيادة التفاعل فيما بين المركز العربي للمقتنيات التربوية والخبراء والمتخصصين في هذا المجال ، وذلك بإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في أنشطة المركز المختلفة .
 - ٢- أن يسعى المركز العربي للتقنيات التربوية إلى إصدار نشرة سنوية تتضمن قوائم بعنوانين وأسماء الكليات والمؤسسات العربية والأجنبية المتخصصة وما تقوم به من نشاطات في مجال التقنيات التربوية وتزويد الأقطار العربية بها .

٣- أن تقوم وزارات التربية والتعليم بتطوير مراكز وإدارات التقنيات التربوية الموجودة فيها وتدعيمها بالتربويين والمتخصصين ضمن مشروعات شاملة للتطوير لا تقتصر على زيادة المخصصات المالية أو شراء الأجهزة فحسب ، وإنما بصورة تتفق والمفهوم الحديث للتقنيات التربوية .

٤- أن يستمر المركز العربي للتقنيات التربوية بالكويت فى جهوده فى مجال توحيد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتقنيات التربوية .

٥- أن يقوم المركز بتزويد إدارات وأقسام التقنيات التربوية بالأقطار العربية مباشرة بنسخ من مطبوعات المركز وبخاصة الكتب المترجمة ، ومجلة تكنولوجيا التعليم والنشرات والألة التى يصدرها .

٦- أن يتعاون المركز مع غيره من المؤسسات والجهات المختصة لإصدار مجلة سمعية - بصرية ترتبط بأنشطة المركز وتهتم بتوثيق الدورات التدريبية والندوات التى يعقدها وتوزيعها بعد ذلك على الأقطار العربية .

٧- أن تقوم وزارات التربية والتعليم فى الأقطار العربية ومراكز تقنيات التعليم والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإنتاج برامج لتثقافته العربية .

٨- أن يعمل المركز على دراسة إمكانية إنتاج بعض الأدوات والأجهزة التعليمية مثل جهاز عرض الرأس (O.H.P) " السبورة الضوئية " بالتعاون مع المؤسسات أو الشركات العربية المتخصصة فى مجال الإنتاج بهدف توفير هذه الأجهزة للأقطار العربية بأقل تكلفة ممكنة وتشجيع الصناعة العربية .

وإذا كان هذا هو وضع " التكنولوجيا " داخل النظام التربوى ، فماذا كان الوضع بالنسبة إلى المجتمع الكبير ؟

ليست مهمتنا فى مجالنا الحالى أن نبين أثر التربية على التقدم العلمى والتكنولوجى فى المجتمع ، وإنما غرضنا أن نتناول العكس من ذلك ، وهو أثر التقدم العلمى التكنولوجى على التربية والتعليم . وإذا كان هذا قد اتضح من خلال ما كشفنا عنه بصدد " تكنولوجيا التعليم " ، إلا أن هذا لا ينبغى بالتالى أن ينسينا محاولة الإجابة على التساؤل الذى طرحناه فى

البدائية ، لأنه لا بد من مؤثر على معظم ، إن لم يكن كل ما يدخل فى مكونات النظام التربوى ، وعلى رأسها بطبيعة الحال " تكنولوجيا التعليم " .

لقد تناوبت الإبداع التكنولوجى ثلاثة مراكز رئيسية هى : الشرق الأوسط ، والشرق الأقصى ، ومن زمن وجيز : أوربا ، حيث تراكم العلم والتقنية والفكر الإنسانى بعد جزر أصاب منابعها بالجفاف . ولما وعى العالم الأهمية اللامحدودة للعلم والفكر بدأ يحاول انتزاع ما تيسر من كنوز المعرفة المخزونة فى أدمغة الغرب ومكتباته ومصانعه وجامعاته ، فنجحت فى ذلك بعض البلدان كاليابان والاتحاد السوفيتى السابق ، بينما اعترضت باقى العالم عقبات تصاعدت من قاعه ، يكس عليها الغرب ما بوسعه من عراقيل بعد أن ساوره الخوف من شعوب قد لا ترحمه لما افتعل فيها ، إذا هى تمكنت من مشاركته فى القدرة على انخلق والإقناء ، بينما يأبى فى الوقت ذاته أن يستسلم لانكماشين ، فكرى واقتصادى ، تملهما مخاوفه ، لا بل يعجز فى الامتاع عن العطاء انصياعا لما تفرضه عليه القيم التى مكنته من المعرفة ، فهو يستلب بيد ما يهب بأخرى ، ولأن القوى الواهبة هى فى الواقع غير السالبة ينشأ عن هذا التضارب القيمى للغرب موقف ملتبس يؤجل إنماء العالم الثالث دون أن يتمكن من منعه تماما (مجلة الفكر العربى ، معالم تجربة العرب مع التكنولوجيا فى التاريخ ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، العدد السابع ، ١٩٧٨ ، ص ١٥١) .

ولكن يمكن اعتبار وضع يد العالم الثالث تدريجيا ، وفى زمن ما على كنوز المعرفة والعلم كحتمية تاريخية لعوامل معينة ، حتى لو استمر الغرب فى احتجاز طاقات العالم الثالث أو مانع وعاند ، وراوغ ، فلا خشية على العالم أن يبقى مشطورا إلى أجل غير محدود ، بين جاهل وعالم ، ومقتدر ومغلوب على أمره . إن المشكلة هنا هى مشكلة الوقت اللازم لتراكم المعلومات ، فما قد يكون حسابها بالنسبة للعالم العربى ؟

وفى سبيل إجابة موضوعية منتظرة بعد قرنين من البحث والتجربة فى الوطن العربى ، يجب وضع مسألة التكنولوجيا المتوخاة فى إطار الأهداف الأبعد والأشمل ، وبتعبير أوضح ، فى إطار الافتراضات التى تتضمنها ، بوعى أو بلا وعى ، مذاهب السياسة الحديثة المتوافقة فى النهاية مع هذا المفهوم الواسع التفسيرى الديناميكى الذى نقترحه للحضارة ، وهو إقامة بيئة إنسانية نوعية تقتضى أولا وضع يد الإنسان على مصيره والسيطرة على شطرى وسطه : بيئة جغرافية يتمكن منها بواسطة التكنولوجيا ، وبيئة اجتماعية تتطلب تنظيميا عقلانيا

يشبع الحاجات الإنسانية الأساسية من فكر وعاطفة وأخلاق ، ثم يجب ملاحظة أمرين : أولهما ، أن الفضل فى تنظيم إحدى هاتين البيئتين يودى بعد فترة إلى فقدان السلطة على الأخرى ، وثانيهما ، أن بلوغ درجة معينة من هذه السيادة قد يكون :

- إما بالارتقاء إلى مستوى مناسب فى التنظيم الاجتماعى يسمح بعد زمن وجيز بتنظيم البيئة الجغرافية بدورها ، وإشباع الحاجات الإنسانية المختلفة بواسطة التكنولوجيا (كما حصل بالنسبة للحضارة الإسلامية سابقا) ، وللاتحاد السوفيتى السابق ، شرط أن تتوفر إمكانات لهذه السيطرة الجغرافية تتوافق والمستوى الحاضر للتكنولوجيا ، لا كما حصل بالنسبة للبيئة الصحراوية التى لم تكن قادرة على الاستفادة من الإنجازات التكنولوجية الإسلامية ، فعاد مستواها الاجتماعى تدريجيا على حاله ، وإن امتازت على ما كانت عليه فى الجاهلية ، لكنها بقيت عبئا على العالم العربى الذى لا يزال يرزح تحت ثقله .

- وإما بتدرج متوازن للسيطرة على شطرى البيئة فى وقت واحد (كما كان التطور الأوروبى) قد تساعد عليه ظروف استثنائية جغرافية (شبيهة بالتى سمحت لرواد أمريكا الشمالية) ، أو تكنولوجيا شبيهة بالتى سمحت لنشوء اليابان الحديث ، كحافز للتقدم الاقتصادى - الاجتماعى ، ولكن الاستفادة من هذه الإمكانيات التكنولوجية والجغرافية مشروطة بحد أدنى من التنظيم الاجتماعى .

وعلى ضوء هذا الحد الأدنى يمكن مراجعة التاريخ فى سبيل تقدير الزمن اللازم لإعادتنا على مراتب معقولة فى سلم الحضارة .

التجديد التربوى :

صحيح أن الإنسان قد يسعد بالجديد ويطلبه ، لكن الأمر قد يختلف بالنسبة لطرائق التفكير والسلوك ، فها هنا يجد الإنسان نفسه غير راغب فى تغيير ما ألفه ، وإذا كان هذا الأمر يصدق على الإنسان الفرد ، فهو يصدق عشرات المرات إذا كان الأمر يتصل بالمجتمع وقضاياه ، وقد بدا هذا جليا بالنسبة للقضايا التربوية التى كانت تتعرض لرياح التغيير بفعل العوامل الداخلية ، وبدرجة أكبر بفعل مؤثرات الثقافة الغربية الوافدة .

ومن أجل هذا فإن البعض من دعاة التجديد فى الفكر التربوى العربى كانوا يحرصون على ألا تتطلق الرغبة فى الجيد لذاته ، وإنما بالاستناد إلى مبررات ودواع تجعل منها معاملة " ضرورة " لا محيص عنها ، وقضية " وجود " يجب التأكيد عليها .

فإذا ما استعدنا على الذاكرة تلك المسلمة التى تقضى بأن التعليم " صناعة اجتماعية " تتم من خلالها إعادة صياغة الإنسان فى صورة يتم فيها التوافق بين ما يرغب فيه الفرد ويقدر عليه ، وبين ما يطلبه المجتمع ويتيح ، اتضح لنا بالتالى أن الدواعى والمبررات التى استند إليها تجديد التعليم عبرت عنها سلسلة التغييرات الكبرى والتحديات الرئيسة التى شكلت علامات أساسية على طريق التطور الاجتماعى .

إن حقيقة التغيير السريع الدائم هو النتيجة الكبرى التى تمخض عنها عالمنا المعاصر ، إذ أن التغيير أصبح يحدث بسرعة يستحيل معها إغفاله ، بل إن النظرة بعيدة المدى تؤكد بشدة هذا الاتجاه ، ولهذا كان على التربية أن تواجه المستقبل غير المعلوم مواجهة واعية ، وأن تعمل بجد واجتهاد لتهيئة رجال الغد لكى ينهضوا بالمسؤوليات فى مجتمعات لم تظهر بعد .

والتجديد التربوى يشتمل على مكونات ثلاثة وهى : الجودة ، والتغيير ، والإصلاح ، وهذه العناصر متكاملة فى طبيعتها ، بمعنى أن أيا منها لا تستطيع بمفردها أن تحدث التجديد ، ولا تكون لها قيمتها للتنمية التربوية بصفة عامة ، فالجدة فى حد ذاتها لا تبرر التجديد ، لأن كل فكرة أو طريقة أو ممارسة جديدة لا تعتبر بالضرورة تجديدا ، كذلك التغيير ليس هو الآخر فى حد ذاته كافيا لتبرير التجديد نظرا لأنه ليس كل تغيير مرغوبا فيه ، وقد تتغير الممارسات التربوية والطرق التعليمية ، فيكون التغيير إلى الأسوأ ، وينبغى أن تكون معايير الجودة والتغيير ونتائجها إصلاحا للنظم التعليمية يتراوح بين الإصلاح التدرجى والإصلاح الجذرى

أما دعوات التجديد ، فقد حاولت أن تطرق المجالات الآتية :

- تغييرات تحدث فى البناء والتنظيم التعليميين فى المراحل المختلفة (زيادة معدلات النظرى والعملى ... فى الاستيعاب ، فى توزيع الفرص التعليمية ، الموازنة مع المجتمع المحيط بالنظام التعليمى ... الخ) .

- إعادة تنظيم المحتوى التعليمي القائم ، أو تقديم محتوى جديد .

- إدخال وسائل تعليمية جديدة .

- إدخال طرق جديدة كالتفاعل بين التلاميذ والمدرسين واستخدام طريقة تدريس

الفريق

- إحداث تغييرات فى نظم الامتحانات .

- خفض تكلفة الوحدة ، وإدخال طرق جديدة لتمويل التعليم .

وقد بلغ الاهتمام بالتجديد التربوى حدا جعل منه " أى التجديد " علما أصبحت له موضوعاته وأهدافه ، وصار من أهم هذه الأهداف أن يعمل على تشجيع إدخال التجديدات التى لا تتسم بالجدة وحسب ، بل تتطوى على التغيير وتؤدى إلى الإصلاح ، وأصبح من الضرورى لهذا العلم أن يكون فى خدمة التخطيط التربوى ، وأن يضع الأدوات والتقنيات الملائمة ، وأن يصحح الأخطاء الشائعة حول التجديدات ، ويستبعد " الفقاعات التجديدية " ، ويضع نهجا ناقدا لنقل التجديدات وتقليدها ، ويسعى إلى تحديد الشروط المثلى لإدخال التجديدات فى النظم المركزية واللامركزية ، ويحقق التناسق بين التغيير والاستمرارية ، كذلك فإن من أهداف هذا العلم أن يسعى إلى خفض تكلفة التجديدات التربوية ، وأن يتحقق من أن التجديد التربوى لا يغدو غاية فى حد ذاته ، وكل هذا معناه أن التجديد التربوى لا يكون أمرا مرغوبا فيه ما لم يدخل التحسين بصورة أو بأخرى ، على ما كان معمولا به قبل إدخال تلك التجديد (مجلة التربية الجديدة التى كان يصدرها مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، العدد ١٧ ، أبريل ١٩٧٩ ، ص ٢٢) .

وقد تركز اهتمام اليونسكو على التجديد التربوى منذ عام ١٩٧٠ عندما أصدر المؤتمر العام فى دورته السادسة عشرة توجيها خاصا (٢١ و ٧) اعتبر فيه " أنه نظرا لمتطلبات التنمية التى تتخذ أشكالاً مختلفة فإن عمل اليونسكو ينبغى أن يسهم فى التجديد التربوى الذى من شأنه أن يعين على تقدم الأفراد والمجتمعات " . وأصبح هذا التجديد أحد " الأفكار الحاكمة " فى برنامج قطاع التربية لعامى ١٩٧١ - ١٩٧٢ . وفى برنامج اليونسكو لعامى ١٩٧٣ - ١٩٧٤ بدأ هذا الاهتمام يعبر عن نفسه - من باب المشروعات

الرائدة - فى إنشاء مركز أسبوى للتجديد التربوى من أجل التنمية ، وذلك ' بغية تشجيع هذا التجديد عن طريق شبكة من المؤسسات الوطنية فى المنطقة ' .

ويعود اهتمام اليونسكو بالتجديد التربوى فى البلدان العربية إلى مطلع عام ١٩٧٣ عندما أنشأت المنظمة مكتبها الإقليمى فى بيروت ، وجعلت أحد مهامه الرئيسية ' تقديم مشورات فنية إلى الدول العربية الأعضاء ، حسب طلبها ، ومساعدتها فى الجهود التى تبذلها من أجل تجديد نظمها التعليمية ' . وفى سنة ١٩٧٥ بدأت اليونسكو خطوة أخرى فقامت عن طريق مكتبها الإقليمى باستطلاع رأى الدول العربية حول إقامة برنامج لتجديد التربية من أجل التنمية فى المنطقة أسوة بما هو قائم فى آسيا ، وحصلت على رد إيجابى بالموافقة من أغلبية هذه الدول ، كما أطلعت مكتب ' البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة ' على المشروع فأبدى استعداده للإسهام فيه .

بعد ذلك أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة عن البرنامج تضمنت تصورا أوليا له من حيث جهازه ومحتواه وأنماط نشاطه ، وذلك بقدر ما سمحت به رؤية الواقع ، لعرضها على اجتماع كبار المسؤولين عن التعليم فى الدول العربية الذى انعقد - بناء على طلب اليونسكو - فى القاهرة فى المدة من ١٨-٢٤ أكتوبر ، ثم أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة أخرى عن البرنامج مستفيدة من نتائج اجتماع القاهرة ، وبعد مشاورات مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التى عنيت بإنشاء شبكة للبحوث التربوية فى المنطقة ، وكان قصد الوثيقة هذه المرة أن تكون ورقة عمل فى الموضوع للعرض على المؤتمر الإقليمى الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية (أبو ظبى ، ٧-١٤ نوفمبر / تشرين الثانى ١٩٧٧) .

ومن أجل متابعة توصية المؤتمر الخاصة بالقضية ، وإسهاما فى دفع برنامج التجديد التربوى فى البلاد العربية على طريق التنفيذ ، نظمت اليونسكو (سنة ١٩٧٨) سلسلة من الزيارات الميدانية لأكثرية الدول العربية من أجل استقراء الواقع ، والتعرف من خلال الحوار مع المسؤولين عن التعليم فيه على الإمكانيات والنشاطات والمشكلات والأمال المتعلقة بالتجديد التربوى ، وذلك للتوصل على رؤية أو تصور للبرنامج من حيث شكله ومحتواه واستراتيجية تنميته وكيفية البدء فيه . وقد تم عرض هذا التصور - من باب اختبار سلامته وملاءمته

للمنطقة العربية - على مجموعة من الخبراء العرب وممثلين عن بعض المنظمات والصناديق الدولية والعربية المعنية (الحممات ، تونس ، أكتوبر / تشرين الأول ١٩٧٨) .

كذلك عقد الاجتماع الأول للمجموعات الفنية لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية فى الدول العربية الذى دعا إليه مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى القاهرة فى المدة من ١٨ - ٢٢ مارس / آذار ١٩٧٩ ، والذى حضره اثنان وعشرون خبيراً عربياً ودولياً ، وذلك : (١) للنظر فى مجالات التجديد التربوي الذى سبق الاتفاق عليها فى اجتماع تونس ، وتحليلها ، وتحديد محاور الاهتمام أو الأولويات داخلها ، و (٢) الخروج فى ضوء هذا النظر والتحليل بمشروع خطة عمل للبرنامج خلال السنوات ١٩٧٩ - ١٩٨٢ ، وقد استطاعت المجموعات الفنية من خلال الدراسة والمناقشة والحوار بين أعضائها طوال أيام الاجتماع أن تضع بالفعل مشروع خطة مفصلة للبرنامج - من حيث محتواه - ضمنته تقريرها الختامى . وأصبح هذا التقرير أحد وثائق الاجتماع الاستشارى الإقليمى الأول الذى عقد فى الدوحة / قطر ، ٢١ - ٢٦ أبريل نيسان ١٩٧٩ ، وأسفرت مناقشته من جديد على مستوى الاجتماع الاستشارى الأول عن إدخال بعض التعديلات والتتحيحات والإضافات عليه ليصير - وفق اقتراح الاجتماع - مرجعاً وإطاراً عاماً لخطة عمل المؤسسات المرتبطة بالبرنامج خلال السنوات التالية .

ولا نستطيع الزعم بأن هذه هى وحدها مظاهر اتجاه التفريب ، فهناك مظاهر ومجالات أخرى بطبيعة الحال ، مثل (المدارس الأجنبية) و (المذاهب والمدارس والفلسفات الغربية) و (المعلمانية) وغيرها اكتفينا بما عرضناه كأتملة ونماذج وليس على سبيل الحصر (١٥٢) .

الهوامش

- (١) زكى نجيب محمود : هموم المنقذين ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨١ ، ص ٦٩ .
- (٢) المرجع السابق : ص ٧٠ .
- (٣) المرجع السابق : ص ٧١ .
- (٤) جلال أحمد أمين : المشرق العربى والغرب ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١ ، ص ٣١ .
- (٥) المرجع السابق : ص ٣٢ .
- (٦) المرجع السابق : ص ٧٣ .
- (٧) المرجع السابق : ص ٣٤ .
- (٨) محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، ١٩٦٨ ، ص ٢٠ ، ص ٢١٢ .
- (٩) المرجع السابق : ص ٢١٣ .
- (١٠) المرجع السابق ص ٢١٤ .
- (١١) المرجع السابق . ص ٢١٦ .
- (١٢) المرجع السابق . ص ٢١٧ .
- (١٣) المرجع السابق . ص ٢١٨ .
- (١٤) سلامة موسى : تربية سلامة موسى ، القاهرة ، سلامة موسى للنشر والتوزيع ، د.ت ، ص ٧٦ .
- (١٥) المرجع السابق . ص ٧٧ .
- (١٦) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، المجلد التاسع من المجموعة الكاملة لمؤلفاته وهو بعنوان (علم التربية) ١٩٧٣ ، ص ١٧ .
- (١٧) المرجع السابق ، ص ١٨ .
- (١٨) المرجع السابق . ص ١٩ .
- (١٩) المرجع السابق . ص ٢٠ .
- (٢٠) المرجع السابق . ص ٢١ .
- (٢١) المرجع السابق . ص ٢٥ .

- (٢٢) المرجع السابق . ص ٣٥ .
- (٢٣) المرجع السابق ص ٤١ .
- (٢٤) المرجع السابق . ص ٤٤ .
- (٢٥) المرجع السابق . ص ٤٦ .
- (٢٦) ساطع الحصرى : أحاديث فى التربية والاجتماع ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤ ، ص ٢٦٠ .
- (٢٧) المرجع السابق . ص ٢٦٤ .
- (٢٨) المرجع السابق . ص ٣٠٥ .
- (٢٩) المرجع السابق . ص ٣٠٦ .
- (٣٠) توفيق الحكيم : مصر بين عهدين ، القاهرة ، مكتبة الأديب ، ١٩٨٣ ، ص ٥٩ .
- (٣١) زكى نجيب محمود : قصة عقل ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥ .
- (٣٢) المرجع السابق . ص ٥٧ .
- (٣٣) المرجع السابق . ص ٦٢ .
- (٣٤) شاكر مصطفى (اشراف) : أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى ، وقائع ندوة الكويت من ٧-١٢ أبريل ١٩٧٤ ، جمعية الخريجين ، جامعة الكويت ، ١٩٧٥ ، ص ٢٤ .
- (٣٥) المرجع السابق . ص ٢٦ .
- (٣٦) المرجع السابق . نفس الصفحة .
- (٣٧) المرجع السابق ص ٣٠ .
- (٣٨) المرجع السابق . ص ٣١ .
- (٣٩) فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥ ، ص ٣٣ .
- (٤٠) المرجع السابق ص ٣٤ .
- (٤١) المرجع السابق . ص ٣٨ .
- (٤٢) محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار ، القاهرة ، دار المعارف ، سلسلة نوابغ الفكر العربى ، ١٩٦٨ ، ص ٦٩ .
- (٤٣) المرجع السابق . ص ٧٠ .

- (٤٤) احمد تيمور : اعلام الفكر الاسلامى الحديث ، القاهرة ، لجنة نشر المؤلفات التيموريية ، ١٩٦٧ ، ص ٢٧ .
- (٤٥) المرجع السابق . ص ٢٨ .
- (٤٦) المرجع السابق . ص ٣٢ .
- (٤٧) سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩٧ .
- (٤٨) أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسى ، القاهرة ، الاتجولو المصرية ، ص ٧٤ .
- (٤٩) محمد فؤاد شكرى وآخرون : بناء دولة مصر محمد على ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٤٨ ، ص ١٠٢ .
- (٥٠) أب ككوت بك : لمحة عامة إلى مصر . ترجمة محمد مسعود القاهرة ، دار الموقف العربى ، ١٩٨٤ ، ص ٨٠ .
- (٥١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٢٥٥ .
- (٥٢) المرجع السابق ص ٣٢٥ .
- (٥٣) المرجع السابق ص ٣٣٠ .
- (٥٤) المرجع السابق . ص ٣٥٩ .
- (٥٥) رفاعة الطهطاوى : تخليص الابريز ، فى (الأعمال الكاملة) لمحمد عمارة ، ص ١٨ .
- (٥٦) رفاعة الطهطاوى : مناهج الألباب المصرية فى المرجع السابق ، ص ٥٣٤ .
- (٥٧) الأفغانى ، أصالة العرب العلمية ، فى (الأعمال الكاملة) لمحمد عمارة ، ص ٢١٢ .
- (٥٨) محمد عبده : الأعمال الكاملة ، ح ٣ ، ص ٢٠ .
- (٥٩) المرجع السابق . ص ٢١ .
- (٦٠) على المحافظنة : الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩١٤ ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٨ ، ص ٢١٠ .
- (٦١) المرجع السابق . ص ٢١١ .
- (٦٢) مجلة الهلال ، القاهرة ، السنة ٤٢ ، ح ٦ ، مارس ١٩١٤ ، ص ٤٤٦ .
- (٦٣) المرجع السابق .

- (٦٤) على المحافظة : الاتجاهات الفكرية ، ص ٢١٢ .
- (٦٥) جرحى زيدان : تاريخ أداب اللغة العربية ، القاهرة ، دار الهلال ، د.ت ، ح.د ، ص ١٩٧ .
- (٦٦) المرجع السابق . ص ١٩٨ ، ٢٠٠ .
- (٦٧) شبلى شمىل : فلسفة النشوء والارتقاء ، القاهرة ، مطبعة المقتطف ، ح.د ، ١٩١٠ ، ص ٨ .
- (٦٨) المرجع السابق . ص ٩ .
- (٦٩) المرجع السابق . ص ١٠ .
- (٧٠) سعيد إسماعيل على : الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر - فى الفترة من ١٨٨٢ - ١٩٢٣ ، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ ، ص ٤٧٨ .
- (٧١) المرجع السابق ، ص ٤٧٩ .
- (٧٢) عبد المتعال الصعدي : تاريخ الاصلاح فى الأزهر وصفحات من الجهاد فى الاصلاح القاهرة مطبعة الاعتماد ، ١٩٤٣ ، ص ٤٠ .
- (٧٣) المرجع السابق . ص ٤١ .
- (٧٤) المرجع السابق . ص ٤٢ .
- (٧٥) عباس محمود العقاد : محمد عبده مكتبة مصر ، سلسلة أعلام العرب ، القاهرة ١٩٦٢ ، ص ١٧٥ .
- (٧٦) أحمد زكى : التعليم والستقدم العلمى ، فى (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم ، جمعية المعلمين ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ١٢ .
- (٧٧) زينب حسن حسن : دراسة للفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٨٠٥-١٨٨٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٣٣ .
- (٧٨) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٤٥ ، ح.د الملحقات ، ص ٢٦٠-٢٦٣ .
- (٧٩) مستقبل الثقافة فى مصر ، ص ٢٤٦ .
- (٨٠) المرجع السابق . ص ٢٤٩-٢٥٠ .

- (٨١) المرجع السابق . ص ٢٥٣ .
- (٨٢) المرجع السابق . ص ٢٥٦ .
- (٨٣) المرجع السابق . ص ٢٧٣ .
- (٨٤) المرجع السابق . ص ٢٧٨ .
- (٨٥) المرجع السابق . ص ٢٨٣ .
- (٨٦) ساطع الحصرى : أحاديث فى التربية والاجتماع ، ص ٢٧٤ .
- (٨٧) المرجع السابق . ص ٢٨٨ .
- (٨٨) المرجع السابق . ص ٢٨٩ .
- (٨٩) المرجع السابق نفس الصفحة .
- (٩٠) سيد محمد باشا (مقرر) : تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية ، فى (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم) ، ص ٦٧ .
- (٩١) المرجع السابق . ص ٦٨ .
- (٩٢) ترجمة التقرير المرفوع من نظارة المعارف للأعتاب السنية عن حالة التعليم العمومى بالديار المصرية فى سنة ١٨٨٨ المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٨٨٩ ، ص ٢٠١ .
- (٩٣) تقرير لدانلوب عن (الأساس اللغوى للتعليم) مرفق بتقرير كرومر عن سنة ١٩٠٦ ، مطبعة المقطم ، القاهرة ، ص ١٧٧ .
- (٩٤) سعيد اسماعيل على : الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية ، ص ٢٤٠ .
- (٩٥) مجلة المقتطف ، القاهرة ، يولية ١٨٩٣ ، ص ٦٧٣ .
- (٩٦) تركى رابح : التعليم القومى والشخصية الوطنية ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٦ .
- (٩٧) المرجع السابق . ص ١١٨ .
- (٩٨) المرجع السابق . ص ١٣٠ .
- (٩٩) رأفت غنيمى الشيخ : تطور التعليم فى ليبيا فى العصور الحديثة ، طرابلس ، دار التنمية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٤ .
- (١٠٠) المرجع السابق . ص ٢٣٦ .
- (١٠١) ر. ماثيوز وزميله : التربية فى الشرق الأوسط العربى . ترجمة أمير بقطر ، المطبعة العصرية ، د.م ، ١٩٤٩ ، ص ٧٢٧ .

- (١٠٢) المرجع السابق . ص ٧٢٩ .
- (١٠٣) محمد كمال يحيى : الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢ .
- (١٠٤) قاسم أمين : الأعمال الكاملة ، تحقيق محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٦ ، ١-١ ، ص ٧٨ .
- (١٠٥) المرجع السابق . ص ٧٩ .
- (١٠٦) محمد كمال يحيى ، ص ٦٩ .
- (١٠٧) لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث ، القاهرة ، كتاب الهلال (٢١٧) ، أبريل ١٩٦٩ ، ١-١ ، ص ١١٢ .
- (١٠٨) المرجع السابق ص ١١٥ .
- (١٠٩) الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين ، فى (الأعمال الكاملة) ، ٢-٢ ، ص ٢٣٩
- (١١٠) الطهطاوى : الأعمال الكاملة ، ١-١ ، ص ٢٠٨ .
- (١١١) المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .
- (١١٢) على مبارك : الأعمال الكاملة ، تحقيق محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ ، ١-١ ، المسامرة الثانية عشر ، ص ٤٦١ .
- (١١٣) المرجع السابق . ص ٣٦٦ .
- (١١٤) سعيد إسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٤٠٨ .
- (١١٥) محمد حسين هيكل : مذكرات فى السياسة المصرية ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١-١ ، ص ٢٤ .
- (١١٦) أنور الجندى : الفكر العربى المعاصر ، القاهرة ، الاتجولو المصرية د.ت ، ص ١٢٢ .
- (١١٧) قاسم أمين : تحرير المرأة ، القاهرة ، التزام محمد زكى أيوب ، ١٣٤٧ هـ ، ص ٢٣ .
- (١١٨) عن : سعيد إسماعيل : قضايا التعليم ، ص ٤١٠ .
- (١١٩) عن : محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، ١-١ ، ص ٢٩٠ .
- (١٢٠) قضايا التعليم ، ص ٤٢٥ .
- (١٢١) نجيب المشعلانى : هل أن البلاد أشد احتياجا إلى تعليم الرجل أم إلى تعليم المرأة ؟ مجلة الجامعة، القاهرة ، فى ١٥/٦/١٨٩٩ .

- (١٢٢) عبد العزيز جاويش : الإسلام دين الفطرة والحرية ، القاهرة ، سلسلة كتاب الهلال ، ص ٨٠-٨١.
- (١٢٣) أحمد لطفى السيد ، الجريدة فى ١١/٦/١٩٠٨ ، العدد ٣٨٣.
- (١٢٤) (قاسم أمين : تحرير المرأة ، ص ٥٠.
- (١٢٥) قضايا التعليم ، ص ٤٢٨.
- (١٢٦) تحرير المرأة ، ص ١٨ ، ١٩ ، ٢١.
- (١٢٧) الهلال ، عدد ديسمبر ١٩٢٣ ، المجلد ٣٢ ، ص ٢٥٣-٢٥٨ .
- (١٢٨) الهلال ، ابتداء من عدد أكتوبر ١٩٢٤ إلى مايو ١٩٢٥ .
- (١٢٩) الهلال ، عدد ديسمبر ١٩٣٨ ، ص ١٤٠-١٤٣.
- (١٣٠) محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية ، ح-٢ ، ص ٢٤٦.
- (١٣١) أحمد لطفى السيد : قصة حياتى ، القاهرة ، سلسلة كتاب الهلال (١٣١) ، فبراير ١٩٦٢ ، ص ١٩١.
- (١٣٢) معجزة فوق الرمال ، ص ٥٦٨-٥٦٩.
- (١٣٣) على شلق وآخرون : المرأة ونورها فى حركة الوحدة العربية ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت / ١٩٨٢ ، ص ٣٨٦ .
- (١٣٤) المرجع السابق . ص ٣٨٧.
- (١٣٥) المرجع السابق . ص ٤٣٩.
- (١٣٦) عبد الله عبد الدائم : الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٨ ، ص ٥.
- (١٣٧) المرجع السابق . ص ٦.
- (١٣٨) محمد نبيل نوفل : الثورة العلمية التكنولوجية مجلة تعليم الجماهير ، القاهرة ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار العدد العشر ، السنة الرابعة ، سبتمبر ١٩٧٧ ، ص ٥١،٥٠.
- (١٣٩) المرجع السابق . ص ٥٣.
- (١٤٠) المرجع السابق . ص ٥٤.
- (١٤١) معجزة فوق الرمال ، ص ٥٦٨-٥٦٩.
- (١٤٢) المرجع السابق ص ٩.

- (١٤٣) فتح الباب عبد الحليم وزميله : وسائل التعليم والإعلام ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٦٨ ، ص ٥ .
- (١٤٤) د.رونترى : تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج ، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سعيد ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ١٩٨٤ ، تقديم المترجم .
- (١٤٥) حسين حمدى الطوبجى : التكنولوجيا والتربية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ٧٤ .
- (١٤٦) المرجع السابق . ص ٧٦ .
- (١٤٧) مصباح الحاج عيسى وآخرون (ترجمة وتحريير : مراكز مصادر التعلم وادارة التقنيات التربوية الكويت) ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ ، ص ٢١ .
- (١٤٨) جرى بوكز تار : التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق ترجمة مصباح الحاج عيسى وزميله ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ١١ .
- (١٤٩) المرجع السابق . ص ١٢ .
- (١٥٠) دافيد كرام : التعليم المبرمج بالتعليم المبرمج ترجمة حسين سليمان قورة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٥ ، ص ٥-٦ .
- (١٥١) أنور بدر العابد : ندوة العدد ، اتجاهات وتوصيات حول تطوير برامج التقنيات التربوية فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات فى البلاد العربية الكويت ، مجلة تكنولوجيا التعليم التى يصدرها المركز العربى للمقنتيات التربوية ، العدد الثالث ، السنة الثانية ، يونية ١٩٧٩ ، ص ٥٩ .
- (١٥٢) مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد السادس ، السنة الثالثة ، ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ٤٦ .