الفصل السادس

الإقليميـــــة

ونقصـــد بهـــا ذلـــك الاتجاه الذى انطلق أصحابه من الكتاب والمفكرين يؤكدون على " خصوصية " الشعب الذى ينتمون إليه فى نطاق حيز جغرافى معين مثل دعاة (الفرعونية) و(الفينيقـــية) ومـــا شـــابه ذلك من دعوات قد تستند إلى خواص تاريخية معينة أو عرقية أو جغرافية .. الخ .

والاتجاهـــات الإقليمـــية التى سنستعرضها كانت تختلف قوة وضعفا باختلاف العهود التاريخـــية ، وكانت تختلف من حيث التأثير باختلاف الوزن الذى تمثله ، وربما يكون بعض منها قد حمله أناس من أهل البلد ، لكن ربما يكون بعض آخر قد حملت عليه البلد نفسها بفعل قوة خارجية ، وكانت هذه الدعوات صدى للاتجاه العالمى نحو فكرة القومية فى القرن التاسع عشـــر . وكـــان المبشرون بهذه الدعوة متأثرين تأثرا واضحا بالتفكير الأوربى كما يبدو من خطبهم وكتاباتهم . وقد نشأت هذه الفكرة الجديدة نتيجة للتوسع الاستعمارى الذى تلا اكتشاف مســـاحات واســـعة جديـــدة لـــم تمسها يد فى أمريكا وأواسط أفريقيا أصبحت ميدانا للتنافس الاســـتعمارى بين الدول الأوربية ، وكانت حرب أمريكا فى سبيل استقلالها والثورة الفرنسية من بعدها فى مختتم القرن الثامن عشر هى نقطة البداية لهذه الحركة التى اتخذت شكلا عنيفا وأصـــبحت العقـــيدة الـــتى تدين بها الشعوب الأوربية الصغيرة فى النصف الثانى من القرن التاســـع عشـــر ، فقـــد رفضت هذه الدول أن تربط نفسها بعجلة وزارات الخارجية فى الدول الكـــبرى الـــتى تنطوى تحتها لتسوقها إلى الحروب حين تشاء وتحملها تبعتها من دماء ومن أموال [١] .

نشـــأت مجموعـــات من الكتل البشرية ، تقوم كل كتلة منها على أساس الاعتقاد بأنهم شـــعب واحد ، وكان ذلك نتيجة للتقسيم الصناعى الذى قسمت فيه الجماعات البشرية فى دول أوربا الصغرى حسبما رأت الإمبراطوريات الكبرى أنه محقق لمصالحها .

وتعصـــبت كـــل مجموعة من هذه المجموعات لفكرة الوطن والقومية ، واندفعت فى حمـــاس عـــاطفى بـــالغ لتحقيقه والدفاع عن كيانه ، واستفاذه من الدائرة الكبيرة التى كانت

تنطوى تحتها مطالبة بحقها فى الاستقلال الكامل بتدبير شئون نفسها داخل حدود ذلك الوطن . والمستدبر لحروب القرن التاسع عشر يجدها فى مجموعها صادرة عن أصل واحد هو ظهور الروح القومية التى كانت سببا فى تقويض الإمبراطوريتين النمساوية والعثمانية والتى قامت على أساسها الوحدة الألمانية والوحدة الإيطالية ، والتى ارتفعت على أساسها أصوات جديدة تنادى بالوطنية والقومية من التشيك والسلوفاك والرومانيين والبولنديين . وكان الكتاب والشعراء والصحف والدعاة يغذون فكرة القومية الجديدة التى تستند إلى ما غرسته الثورة الفرنسية فى النفوس من تعاليم الديمقراطية وما نشرته من الدعوة إلى الحرية التى أيقظت الشعور القومى وروح التمرد فى الشعوب حتى أصبح التغنى بمجد الوطن والتضحية فى سبيله هو الأغنية الرومانسية المحببة التى ترددها الجماعات ويترنمون بها ترنمهم بالتراتيل الدينية ، وارتفعت قيمة التضحية بالجهد وبالمال وبالروح فى سبيل مجد هذا الوطن الذى اتجهت إليه عواطف الناس ، وكأنما هو معبود جديد هداهم إليه نبى جديد [٢] .

ويستخدم مصطلح الطابع القومى للشخصية بوجه عام لوصف السمات الدائمة للشخصية ، وأساليب الحياة المتفردة التى توجد سائدة لدى سكان بعض المجتمعات ، وهذا السلوك ينظر إليه أحيانا على مستوى مجرد ، بمعنى اعتباره سلوكا ثقافيا وبغير رده بالضرورة إلى نماذج مختلفة من الشخصية . كما يمكن أن ينظر إليه باعتباره ينهض على أساس ميكانيزمات (آليات) نفسية محددة تميز شعبا معينا بالذات [٣] .

ويرى (كارلسون) أن تحليلات الطابع القومى للشخصية استخدمت غالبا لأغراض سياسية أو قومية لتمجيد شعب من الشعوب وفى مثل هذه الحالة يكرس الباحث جهده لتصوير فضائل هذا الشعب بالمقارنة مع باقى الشعوب . وقد استخدمت أيضا هذه الدراسات كوسيلة لاستنهاض همم الأمم حتى تقدم على اتخاذ قرارات سياسية عنيفة وتوكيد ذاتها . وبالرغم من أن الباحث فى هذه الحالة قد يضع يده على بعض سلبيات شعبه ، إلا أنه غالبا ما يخفف من وزنها ، وفى نفس الوقت يقلل من الصفات الإيجابية للشعوب الأخرى . والموضوعية هنا عقوبتها اتهام الباحث أو الكاتب بالافتقار إلى الوطنية والانحياز إلى تمجيد الشعوب الأخرى .

لكل ذلك لا يثق كثير من العلماء بهذه التحليلات ، ذلك أن محاولات التشويه الأيديولوجى المتعمد ، تثقل هذا الميدان ، إلى جانب أنه يزخر بالتعميمات الجارفة التى لا تنهض على أساس متين من التفكير النقدى المبنى على سند قوى من الحقائق [٤] .

الدعوة إلى (المصرية)

شهادات وجود :

هـــى كـــتابات خمس من كتابات مفكرى مصر تؤكد كلها على وجود الطابع الخاص لمصر فى صيغ مختلفة ولدوافع قد تتعدد وفى ضوء ظروف متفاوتة .

أقـــدم هـــذه الشهادات ، ذلك الجزء الذى أورده عباس محمود العقاد فى كتابه الضخم عـــن سعد زغلول حيث عنون هذا الجزء بـــ (الطبيعة المصرية) . ومن الواضح لمن يقرأ هـــذا الجزء أنه يتسق مع نهج العقاد فى تبنيه لمنهج التحليل النفسى لا بالمعنى الفرويدى وإنما بمعنى الاستناد إلى عدد من السمات النفسية و(الطبيعية النفسية الخاصة) سواء بالنسبة للفرد أو للمجـــتمع ، ومن هنا فإذا كانت (طبيعة المصرى) فيما يشهد العقاد هى موضع دراسات كثـــيرة ، جنسية ونفسية ، واجتماعية وسياسية ، إلا أنه يسجل أسفه أن كثيرا منها يقوم على الإشاعة والغرض ، وقليل منها على التحقيق والإنصاف :

" وليس ذلك لغموض أو تعقيد فيها ، فإن هذه الطبيعة واضحة سهلة ، ليس فى الأمم العريقة كافة – فيما نعتقد – أمة أوضح منها وأسلس ، ولكنها قد احتجبت طويلا لما أحاط بها مـــن أقـــاويل الأمـــم المناقضة لها أو الموتورة منها ، وقد طال عهد مصر بمراس المنافسين والجـــيران الموتوريـــن ، وطـــال إعراضها عما يصمونها به ويفترونه عليها ، حتى وقر فى الأذهـــان وأصبح التعرض له بالتفنيد والتصحيح كالتعرض للحقائق المقررة والوقائع المكررة تبدو عليه شبيهة الغرض والمحاباة من حيث لا تبدو على تلك الأقاويل المفتراة " [٥] .

أما الدكتور حسين فوزى ، فيشير فى مقدمة كتابه الشهير (سندباد مصرى) إلى أنه مـــنذ زمـــن طويـــل كـــان يطمع فى وضع كتاب على هامش تاريخ مصر يصور فيه الحياة المصـــرية منذ نشأتها ، صورة صادقة كما اختلجت به نفسه منذ تيقظ فيه الشعور والإدراك ، سواء أمام النيل ، وفوق واديه الخصيب ، أو فى عرض البحر مقبلا من البحر الأحمر ، بعد رحلـــة طويلة بالمحيط الهندى ، عابرا قناة السويس إلى بحرنا الأبيض ، أو جوابا على سطح بحـــيرات الدلتا الواسعة ، أو متنقلا بين بحيرة قارون بمحافظة الفيوم ، أو مخترقا الصحراء

إلـــى الواحات النائية ، أو مختليا بآثار أجداده فى المتاحف فى مصر وفى الخارج ، أو مرتاء أطلال بلاده القائمة بين الشلال والدلتا :

أطـــلال العصر القديم ، والحقبة اليونانية الرومانية ، وآثار العهد القبطى ، والعصور الإســـلامية ، وقـــد أحســـن فـــى هـــذه التجارب " بالوحدة الكامنة خلف كل تلك الحضارات المتعاقبة ، فى السراء والبأساء ، الوحدة القوية المتماسكة التى جعلتنى أشعر بأننى ابن أعرق الشـــعوب طرا ، تلمست تلك الوحدة فعرفتها فى حقيقتها الإنسانية ، عرفتها فى المصرى فردا أو شعبا ، مهما تعدد حكامه ، وتداولته الإحن والأرزاء [٦] .

وبأســـلوب الشاعر والأديب ، وبقلب العاشق يتيه الدكتور حسين مؤنس إعجابا وفخرا حـــتى لـــتدفعه هذه المشاعر إلى أن يكتب [٧] : "فى البدء كانت مصر .. قبل الزمان ولدت ، وقـــبل الـــتاريخ وجـــدت .. هـــنا بدأ كل شئ : الزراعة ، والمعمار ، والكتابة ، والورق ، والهندسة ، والقانون ، والنظام ، والحكومة ...

هـــنا أيضا ولد " الضمير " ، واكتشف الإنسان (الروح) .. من حيوان يجرى لينجو من خطر ، أو ليفترس ، أو ليأكل ، أو ليبحث عن أنثى .. تحول إلى إنسان يفكر ، ويتأمل ، ويرســـم ، ويكتـــب ، ويحاسب نفسه ... قرون تجرى فى إثر قرون ، عوالم تولد ثم تموت ، ومصر هنا فى مكانها ، تبنى وتنشئ وتعمر ، وتكتب وترسم وتنشد وتصلى ، وتتألق وتتوهج وتخبو ، ثم تتألق وتتوهج ..

هـــنا بدأ كل شئ ، وهنا عاش كل البشر ، هنا عاش رسل وأنبياء وحواريون لم يذكر الله سبحانه فى كتابه العزيز بلدا باسمه إلا مصر .. من هنا بدأ العلم والفن والفكر ، ومن هنا يمكنك أن نقول صعد الإنسان إلى القمر وسار عليه بقدميه .." [٨] .

وبـــنفس الـــروح وعلى نفس النهج إلى حد تكتب الدكتورة نعمات أحمد فؤاد ، كتابها (شخصية مصر) فنجدها توجه إهداء الكتاب إلى :

" مصـــر .. الـــتى يدمـــى جرحها قلبى ويضئ تاريخها دربى ويشرف باسمها إسمى مصرية من مصر وبمصر وإلى مصر "

وهـــى تـــنهى ســـطورها التى تصدر بها الكتاب بتوقيع اسمها مسبوقا بهذه الكلمات "وحسب هذا الكتاب أن يكون دعوة ودعاء .. لأكرم وطن .. لمصر الخالدة " [٩] .

وإذا كان الدكتور جمال حمدان قد استطاع بموسوعته الضخمة عن (شخصية مصر) بمجلداتها الأربعة أن يترك بصمات واضحة على تاريخ الفكر العربى على وجه العموم والفكر المصرى على وجه الخصوص جعلته يبز غيره ويحتل بغير اختلاف فيما نظمه – مكانه إلى جوار ابن خلدون ، إلا أنه قد انطلق من موقع مختلف عمن كتب فى هذا الموضوع ، ينبئونا بذلك ، هذا النقد العنيف الذى وجهه فى مقدمة كتابه للنمط السائد فى الكتابة عن شخصية مصر " فنحن معجبون بأنفسنا أكثر مما ينبغى ، وإلى درجة تتجاوز الكبرياء الصحى إلى الكبر المرضى . ونحن نتلذذ بممارسة عبادة الذات فى نرجسية تتجاوز العزة الوطنية المتزنة السمحاء إلى النعرة الشوفينية الساذجة البلهاء أو الهوجاء [١٠] .

وبطبيعة الحال ، فإن الموقف برمته لا يعدو فى نظر جمال حمدان ، موضوعيا ، قطعة من الطفولة أو المراهقة الفكرية أو عدم النضج الذى من آياته " أن تقييمنا الذاتى لشخصية مصر والمصرى يخضع للذبذبة الحادة العنيفة بحسب المتغيرات العابرة من انتصارات أو هزائم بحيث نتردد أو نتردى من النقيض إلى النقيض المطلق " [١١] .

ولهذا يصف مفكرنا كتابه الضخم بأنه ليس كتابا لمن يحبون أو يرجون خداع النفس أو الغير " ليس هذا كتابا فى النرجسية أو عبادة الذات الوطنية ولا هو محاولة شوفينية للتمجيد . ليس قطعة من " الغزل العلمى " ، ولا هو موسوعة فى " فضائل مصر " . ليس دفاعا بالحق والباطل عن مصر ، ولا هو هجوم عليها أيضا ، وإنما هو تشريح علمى موضوعى يقرن المحاسن بالأضداد على حد سواء ، ويشخص نقاط الضعف والقوة سواء بسواء ، وبغير هذا لا يكون النقد الذاتى ، بل ولا يكون العلم : فليس فى العلم (شعب مختار) و(أرض موعودة) [١٢] .

رابطة (الوطنية) المصرية :

حتى الربع الأول من القرن التاسع عشر على وجه التقريب لم يعرف الشرق العربى رابطة يتحدث عنها الناس ، وجامعة بين أهله سوى رابطة (الملة) التى كانت تعنى يومئذ رابطة الدين .. ولم تكن (الرابطة الوطنية) أو (القومية) – الجنسية – قد برزت بعد ، بل أن اللغة المتداولة يومئذ لم تكن تستخدم هذه المصطلحات ، وكان التنظيم الحرفى والطائفى الذى ساد طوال العصر الإقطاعى ، الشكل المعبر بدقة عن التفكك بين أبناء البلد الواحد والمدنية الواحدة ، فضلا عن الإقليم .. كما كان نظام " الالتزام " فى الأرض الزراعية وهو

الـــذى ســـاد لقرون عدة حتى ألغاه محمد على بعد سنوات من حكمة ، كان هذا النظام يكرس التفكك ويحول دون قيام رابطة (وطنية) حقيقية بين أبناء البلاد [١٣] .

ويعـــتر رفاعـــة الطهطاوى هو أول مفكر مصرى فى العصر الحديث تعثر لديه على الـــبدايات الجنينـــية لفكـــرة الوطنية المصرية ذلك ، أننا إذا اعتبرنا الوطنية هى حب الوطن والشعور بارتباط عاطفى نحوه ، فإن رفاعة يكتب وهو فى باريس بيتا من الشعر يقول فيه :

لقد طلقت باريس ثلاثا فما هذا لغير وصال مصر .

وهـــو يـــتحدث عن مصر باعتبارها أفضل البلاد " أما بلاد أفريقية فإنها تشتمل على أعظـــم الـــبلاد ..فكـــيف لا ومصـــر التى هى من أعظم البلاد وأعمرها ، وهى أيضا عش الأولياء ، والصلحاء والعلماء " [١٤] .

ورغم أن رفاعة لم يحاول أن يقدم لنا تعريفا لمفهوم الوطن فى تخليص الإبريز ، إلا أننا نجده بعد ذلك بأكثر من أربعين عاما (١٨٧٤) يتصدى لهذه العملية فى صحيفة (روضة المـــدارس المصرية) .. ويحاول أن يقدم تعريفا للوطن وللوطنية .. فهو يرى أن الوطن هو عـــش الإنسان الذى فيه درج ومنه خرج وجمع أسرته ومقطع سرته ، وهو البلد الذى نشأته وتربته ، وغذاؤه هواؤه ، ورباه فسيحة ، وحلت عنه التمائم .

ومقومـــات الوطن عند الطهطاوى هى أن يكون أبناء الوطن دائما متحدون فى اللسان وفى الدخول تحت " استرعاء ملك واحد ، والانقياد إلى شريعة واحدة وسياسة واحدة " [١٥] .

وليســـت الوطنية عند على مبارك تعصبا ، ضيق الأفق لإقليم من الأقاليم أو وطن من الأوطـــان حتى ولو كان هذا الوطن هو مصر ، التى أخلص لها الحب ، وإنما الوطنية عنده موقف يصدر صاحبه من عشق للحضارة ، فيندفع عاشقا لموطنها ومهدها ، حتى ليعشق كل مواطـــن الحضـــارة للـــدور الذى مثلته فى تهذيب النوع البشرى وترقيته وتحضره لا تعصبا ضيق الأفق لإقليم من الأقاليم [١٦] .

ومـــن هنا كانت الوطنية عنده ، كما تمثلت فى حبه لمصر ، موقفا حضاريا ، ونزعة متحضرة . هذا الموقف الحضارى يعبر عنه ويجسده : العطاء .. عطاء المواطن لوطنه مهما اختلفـــت وتعددت صور هذا العطاء ، لأنها قد نبعت من العطاء ، عطاء الوطن غير المحدود

للذين أقلتيهم أرضه وأظلتهم سماؤه ، للمواطنين ، يقول على مبارك مؤكدا على أن (التعليم) ورفعة شأنه والسعى فى طلبه ، هو أجل دين فى عنق المواطن نحو وطنه :

" .. ومـــن أعظـــم ما نرى أنفسنا مدينين له ، مطالبين من جهته ، مغمورين بحقوقه (المقدســـة) هـــذا الوطن الجليل الذى نشأنا به ، وعشنا فوق أرضه وتحت سمائه ، ونعشنا بهوائه ، وروينا بمائه واغتذينا بنباته وحيوانه ، وانتفعنا بسائر أجزائه ، وهو فى كل آن يمدنا ويفـــيدنا ويعطينا ويزيدنا ، كما كان صنيعه مع آبائنا وأجدادنا السابقين ، وكذلك يكون شأنه مع أبنائنا وأحفادنا اللاحقين ، فلزمنا أن نقدره حق قدره ، ونأتى على آخر جهدنا واستطاعتنا فى منفعتنا وخيره ، ولا شئ أنفع له وأجلب للخير والبركة إليه من تعليم أبنائه وبث المعارف والفنون النافعة فيهم حتى يعرفوا حقوقه ويكونوا يدا واحدة فى نفعه وخدمته وإيصاله إلى غاية مـــا يمكـــن أن يصـــل إليه من الغبطة والسعادة والرفعة وعلو المكانة ، وبذلك تزداد خيراته وبركاته عليهم وعلى نسلهم وعقبهم وخلفهم من بعدهم .. "(١٧)

ثـــم أنشـــغل الـــناس بما كان من فشل الثورة العرابية واحتلال مصر ، ففترت دعوة (الوطنية) زمنا وركدت ريحها ، وقد دها الناس ذلك الخَطب الجديد ، فامتلأت قلوبهم رهبة مـــن السياســـة وهيبة من الاشتغال بها ، ومن مثل مصير عرابى وصحبه ، وقد أصبح الأمر كله بيد الإنجليز . ولم يزل الناس فى دهشتهم حتى أفاقوا على صوت المنادين الذين ينهبونهم مـــن غفلتهم فى أوائل القرن العشرين . وكان قادة الحركة الجديدة طائفة من الشباب المثقف ، اختلفوا فى مناهجهم وأساليبهم ، فمنهم من اتخذوا الدين والتعلق بالرابطة الإسلامية سبيلا إلى ذلـــك ، ومـــنهم مـــن نهج نهجا جديد إجرائيا فنادى بالرابطة المصرية محاربا فكرة الرابطة الدينـــية والـــرابطة العثمانية ، وكان الفريق الأول – ممثلا فى الحزب الوطنى ، وعلى رأسه زعـــيمة الشاب مصطفى كامل – يتحدث عن الوطن والوطنية حديثا عاطفيا ، ويتغنى به كما يتغنى العاشق بمعشوقه ، محاولا أن يغزو قلوب المصريين بهذا الحب الجديد (١٨) .

وكـــان الفـــريق الآخر – ممثلا فى حزب الأمة ،– أوفى شبابه المثقف بتعبير أدق – يـــتحدث عـــن الوطـــن حديث العقل والمصلحة ، فهو لا يستهدف إثارة الناس ، ولكنه يحاول إقـــناعهم ، وهـــو لا يتغـــنى بالوطـــن المحبوب ، ولكنه يتحدث عن النفع المادى والمصلحة المشتركة التى تجمع بين ساكنيه ، وكلا الفريقين كان متأثرا واضحا بالتفكير الأوربى .

وتدوى كلمات مصطفى كامل :

" بلادى ..بلادى ..لك حبى وفؤادى .. لك حياتى ووجودى .. لك دمى ونفسى .. لك عقلـــى ولســـانى .. لـــك حبى وحنانى فأنت . أنت الحياة ، ولا حياة إلا بك يا مصر ! يقول الجهلاء والفقراء فى الإدراك أنى متهور فى حبها ، وهل يستطيع مصرى أن يتهور فى حب مصـــر ؟! إنه مهما أحبها فلا يبلغ الدرجة التى يدعوه إليها جمالها وجلالها وتاريخها والعظمة اللائقة بها ، ويزيد على ذلك فيقول :

" إنى لو لم أولد مصريا .. لوددت أن أكون مصريا " .

وهكذا تنطلق العبارات مفعمة بالحب والعشق للوطن فيجتذب إليه الألوف من الشباب خاصـــة . وإذا كـــان البعض قد عاب على مصطفى كامل هذا الأسلوب العاطفى الرومانسى المبالغ فيه ، إلا أنه كان ضروريا فى هذه المرحلة التى ظهر فيها .. ليوقظ فى الناس الحمية ضـــد احتلال بغيض مسلح بأعتى أسلحة العصر مدجج بالجبروت والقهر ، ولكى يبعث الأمل فى القلوب بعد أن خيم عليها بأس رهيب !

وســـرت دعـــوة (الوطنية المصرية) التى أشعلها مصطفى كامل فى مجالات الفكر المختلفة ، وعلى سبيل المثال أصدر على الغاياتى ديوان شعر سماه (وطنيتى) واشترك فى تقديـــم إلـــى القراء محمد فريد ، وعبد العزيز جاويش . وقد صودر الكتاب عند ظهوره فى يولـــيه سنة ١٩١٠ ، وأحيل مؤلفه وكاتبا مقدمته إلى محكمة الجنايات متهمين بتحبيذ الجرائم والتحريض على ارتكابها وإهانة هيئات الحكومة . وقد قدم الغاياتى لديوانه بمقدمة طويلة عن واجـــب الشعراء فى بث الروح الوطنية والغيرة القومية ومحاربة الظلم والاستبداد عن حاجة مصر إلى نشيد وطنى [١٩] .

مصر للمصريين :

وإذا كـــنا قـــد بينا البدايات الأولى لظهور فكرة (الوطنية) أى الرابطة القائمة على أساس سياسى مدنى جغرافى ، إلا أننا نجد فكرة أخرى ذات صلة وثيقة بها لكنها تتقدم عليها خطـــوة أو خطـــوات ، تلـــك هـــى فكرة أن تكون (مصر للمصريين) ، فقد يظهر الوعى بـــــ (الوطنـــية) ، لكـــن يظل الأمر ملتبسا بانضواء (الوطن) تحت لواء آخر سياسى أو دينى ، أما ها هنا فنجد الوعى بالاستقلال وبـــ (الهوية الخاصة) . ولا يلزم عن ذلك ألا تجئ الفكرة الثانية إلا بعد ظهور الأولى ، إذ يظل الاحتمال بتقارب النشأة بل والاختلاط أحيانا .

ولا نستطيع إزاء فكرة (مصر للمصريين) إلا أن نبرز (التربة) الحقيقية لظهورها ، وهو بداية الاهتمام بالاعتماد على أهل البلاد فى تسيير دفة العمل فى قطاعات متعددة ، بعضها كانوا معزولين عنه فترات طويلة من الزمان ، وكان ذلك فى عهد محمد على ، وكذلك كان ضمن هذه (التربة) بداية نشأة طبقة الأعيان أو البورجوازية المصرية .

ولعل نظام الاحتكار وهروب الفلاحين من زراعة الأرض وعزوف المشايخ عن خدمة الحكومة لنقل الأعباء التى كانت تلقى عليهم قد حال دون وجود بذرة صالحة لنمو طبقة ميسورة من هؤلاء المشايخ يمكن أن تكون نواة لطبقة من الأعيان المصريين تستطيع أن تطاول طبقة الذوات التركية ، حتى إذا كان حكم سعيد وإصدار اللائحة السعيدية فى ١٨٥٨/٨/٥ التى أباحت الملكية الخاصة للأطيان وحرية التصرف فيها بالبيع والرهن وأعفت الفلاحين من المتأخرات التى كانت عليهم ...أخذ المصريون يقبلون على حيازة الأرض واقتنائها ، وبدأت تتكون طبقة من ملاك الأرض المصريين ساعدت على نموها عوامل أخرى وأصبح بعضها من كبار الملاك ، وسرعان ما أخذت تنافس طبقة الذوات التركية ثراءها وإن قصرت عن أن تنافسها الجاه والسلطان [٢٠] .

ومن هنا نجد بدايات ظهور عنصرى (المصلحة) و(الاستقلال) فى فكرة (الوطنية) ، ومن هنا نجد سليم النقاش يذهب إلى أن الوطنية لا توجد إلا فى الوطن المستقل الذى لا تتحكم فيه دولة أخرى . ولا يتجاهل سليم أثر المصلحة المشتركة والتاريخ المشترك والثقافة المتمثلة فى وحدة العادات والتقاليد فى تكوين الشعور الوطنى ، فهو يرى أن الوطنى هو الذى (يحرص على مصلحة بلاده) وهو من " ولد وتربى بين أهلها وشب على عوائدها وشاب على مألوفاتها فصارا جزءا من كل .. يألم لما يألمون منه ويرضى بما يرضونه " . وهو يعتقد أن " الرابطة الوطنية تتغلب على ما عداها من الروابط وخاصة الرابطة الطبقية ، فالعظيم والحقير والصغير والكبير والرئيس والمرءوس وطنى يسعى فى خدمة بلاده صلحت بذلك بلاد غيره أو فسدت ، فليس من همه إلا ما يحفظ لوطنه ناموسه ويخلد ذكر دولته ويؤيد سطوة حكومته [٢١] .

وقد شاع فى سبعينيات القرن التاسع عشر حيث علا فيها يد المعارضة السياسية الموجهة ضد السيطرة الأجنبية والسلطة الأوتوقراطية أسم (الحزب الوطنى) باعتباره القيادة السياسية لتلك الحركة ، ولا يعنى ذلك أن ثمة تنظيما حزبيا حمل هذا الاسم له برنامجه

ومبادؤه ، يعبر عن طبقة اجتماعية بعينها أو طبقات معينة متحالفة لتحقيق مبادئ سياسية ارتضتها برنامجا لها ، كما لا يعنى أن ثمة نظاما معينا لتسلسل القيادات داخل التنظيم انبثاقا من القاعدة ، فلم يكن (الحزب الوطنى) تنظيما سياسيا نشأ فى تلك الحقبة تعبيرا عن موقف القوى الاجتماعية الوطنية المعادية للتدخل الأجنبى ، وإنما كانت تلك التسمية تنسحب على تجمع القوى المعارضة أقرب إلى (الجبهة الوطنية) منه إلى الحزب السياسى ، ولعلنا لا نبعد كثيرا عن الحقيقة إذا قلنا أن (الجمعية الوطنية) التى أعلنت عن نفسها فى أوائل إبريل ١٨٧٩ والتى وضعت ما عرف باللائحة الوطنية ، كانت بمثابة الإعلان الرسمى عن تكوين تلك الجبهة الوطنية التى ضمت عناصر البورجوازية الريفية والحضرية (الأعيان والتجار) والأرستقراطية التركية (الذوات) ورجال الدين (العلماء والبطريرك والحاخام) ، وضباط الجيش ، أو بعبارة أخرى ، كانت تضم القوى الاجتماعية التى أصابها الضرر من وراء السياسة التى تبلورت من خلال التدخل الأجنبى ، فراحت تتجمع بصورة مرحلية لتحمى مصالحها مستفيدة من حاجة الخديوى إلى مساندتها لتحصل لنفسها وليحصل القطاع الوطنى منها (الأعيان والتجار) لنفسه على حقه فى أن يكون له صوت مسموع فى تقرير أمور البلاد الذى يضمه دستور يقيد السلطة ، مما يلخصه شعار (مصر للمصريين) [٢٢] .

ويبرز أحمد لطفى السيد كأبرز (فيلسوف) للاتجاه الجديد وخاصة ذلك الجناح الفكرى للبورجوازية المصرية ، ومن هنا فهو يؤكد أن حل المسألة المصرية أو استقلال مصر ، إذا كان أمرا أوربيا محضا كما قال للورد كرومر ، " فلا شك عندى فى أن جميع الأعمال التحضيرية التى تؤدى حتما إلى الاستقلال هى بيد المصريين ومن أعمالهم الذاتية التى لا دخل لأوربا فيها .. المصريون هم الذين يقومون بتعليم أنفسهم وتربية أحوالهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ثم لا يكون من عمل أوربا بعد إلا الاعتراف لهم بالاستقلال " [٢٣]

ويحدد لطفى السيد الهدف الذى يسعى هو إليه وكذلك (الجريدة) لسان حال حزب الأمة حيث كان يرأس تحريرها : " غرضنا النهائى استقلال مصر .. ومن المستحيل على الأمة أو على أى فرد من أفرادها أن ينازع فى ذلك .. استقلال الأمة فى الحياة الاجتماعية كالخبز فى الحياة القومية لا غنى عنه ، لأنه لا وجود إلا به ، وكل وجود بغير الاستقلال مرض يجب التداوى منه ، وضعف يجب إزالته .. بل عار يجب استبعاده " [٢٤] .

وعندما تثور بعض الهمسات التى تخفت حينا وتعلو حينا أخر من الاخوة الشوام الذين هاجـروا إلـى مصـر ، يدعوهـم مفكرنا إلى الاندماج فى (الجماعة المصرية) ويرتبطوا بـ (الجامعة المصرية) بدلا من أن يظلوا كـ (أجانب) : " ليس الوطن مقولا على أرض محـدودة مجـردة فـى الذهـن عن كتلة من السكان متجانسة متشابهة أفرادها فى كثير من الشخصيات ، ولكن الوطن مقول على الأرض المحدودة مقترنة فى الذهن وفى الخارج بكتلة المسـكان القائميـن عليها على سبيل القرار ، المشتركين فى المنافع ، المتضامنين فى السراء والضراء الشاعرين بهذا التضامن .

وإن الذيـن جـاءوا إلى مصر واستوطنوها غير سكانها الأصليين ، قد برهنوا على اختـيارهم لها وطنا ، كما برهنوا على كفاءتهم للحياة العملية وذكائهم وقدرتهم على نفع هذه البلاد . وبعيد عن الحكمة ألا نعمل نحن الأكثرية كل ما فيه استطاعتنا للانتفاع بكفاءة هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم أجانب وضمهم إلينا ضما حقيقيا صريحا .."[٢٥].

ويسـير طـه حسين على درب أستاذه فيذهب إلى أن " الوطنية هى الجامعة الوحيدة المشتقة من الطبيعة الواقعة تحت الحس ، وأن غيرها من الجامعات ليس له ما لها من ظهور الأصل وتبديه ، ومن وضوحه وصراحته " . ويقول أيضا فى هذه الفترة المبكرة من حياته : " إذا كانـت مصـر قطعة من الأرض ، فلا شك فى أنى إنما خلقت منها ، واغتذيت بهوائها ومائهـا وثمراتها ، واستعنت بحرارتها وضيائها على النشوء والنمو ، وعلى الحياة الصالحة والبقاء الحميد فمن هذه الأرض وجوها يتألف جسمى ، وتتكون أخلاق نفسى " [٢٦] .

الصبغة الفرعونية :

وكان الاهتمام ببعث المجد المصرى القديم ، أحد الطاقات الهامة لإنكاء روح الوطنية المصـرية وخاصة أن التنقيب فى آثار مصر والوصول إلى مدلولات الكتابة الهيروغليفية قد كشف عن صفحة باهرة من تاريخنا الطويل . ومن المراكز الفكرية التى عملت على الاهتمام بالحضـارة المصرية الفرعونية (مدرسة اللسان المصرى القديم) ، التى أنشئت بهدف تعليم اللغـة الهيروغليفـية وآدابها ، وامتدادا لنشاط هذه المدرسة وتعميما لفائدة هذا النشاط فتحت مجلة (روضة المدارس المصرية) صفحاتها لطلبة هذه المدرسة ومدرسيها لنشر مباحثهم ، فنشـرت فى أحد ملاحقها دروسا فى قواعد اللغة الهيروغليفية كما نشرت العديد من المقالات

للمستر هنرى بروكش ناظر المدرسة ، ولعدد من تلامذتها تضمنت ترجمة لبعض النصوص الفرعونية فى الآداب والوصايا [٢٧] .

ويشـيد على مبارك بفضل الحضارة المصرية القديمة على الحضارة الإنسانية ، وفى معـرض إشادته بالمصريين القدماء لا ينسى أن يؤكد فى فخر أن كثيرا من المعارف المقتناة فـى تلك الأزمنة " لم يمكن الوصول إليها إلى الآن ، والحجة على ذلك بينة ، فإن كثيرا منها مطـوى تحـت طيات الأرض بيننا وبينه حجاب وطالما حاول الإطلاع عليه بالجهد والجهيد ذوو الألـباب والبحـث فـى استخراجه .. وفى كل وقت تظهر منه إلى حيز الوجود لأرباب المعـارف طرائق وحقائق ، وهذا منذ أن تيسر الوقوف على معرفة قراءة القلم المعروف عند أهلـه بـالقلم المقدس القديم (الهيروغليفية) ، فهو أعدل شاهد لقدماء المصريين بعلو درجة الـتمدن القديـم ، وأنهم فى تلك الأحقاب أحكم من سواهم من الملك وأعظم اتساعا فى مجال التمدن عمن عداهم من الدول [٢٨] .

وصاحب هذه الدعوة شعر الشعراء ، وبدت طلائع هذا الاتجاه فى شعر محمود سامى البارودى الذى ذهب يقول [٢٩] :

سل الجيزة الفيحاء عن هرمى مصر　　لعلك تدرى غيب ما لم تكن تدرى

بنانان ردا اصولة الدهر عنهما　　ومن عجب أن يغلبا صولة الدهر !

ثـم جاء شوقى من بعده فتوسع فى هذا الاتجاه الجديد حتى أصبح شاعره الفذ ، فحق له أن يقول فى القصيدة التى وجهها إلى روزفلت عقب زيارتهم لمصر سنة ١٩١٠:

وأنا المحتفى بتاريخ مصر　　من يصن مجد قومه صان عرضا

ثم يوجه الخطاب لروزفلت قائلا [٣٠]

اخلع النعل واخفض الطرف واخشع　　لا تحاول من آية الدهـر غضا

قف بتلك القصور فى اليم غرقى　　ممسكا بعضها من الذعر بعضا

مشرفات على الزوال وكانت　　مشرفـات على الكواكب نهضا

أمـا توفـيق الحكـيم فهـو يخرج أخطر أعماله التى أسماها (عودة الروح) تجده يؤكد فى سـطورها أن (الفرعونـية) لـم تكـن عهدا تاريخيا جاء ومضى ، ولكنه تغلغل فى كيان

المصـــرى وأصـــبح يعايشه حتى القرن العشرين ، يقول على لسان أحد الأبطال وهو فرنسى موجها الحديث إلى بطل آخر مفتش رى إنجليزى [٣١] :

" لا تظـــن يا مستر بلاك أن هذه الآلاف من السنين التى هى ماضى مصر قد انطوت كالحلم ولـــم تترك أثرا فى هؤلاء الأحفاد .. أين إذن قانون الوراثية الذى يصدق حتى على الجماد ؟ .. ولئـــن كانـــت الأرض والجبال إن هى إلا وراثة طبقة عن طبقة ، فلماذا لا يكون ذلك فى الشعوب القديمة التى لم تتحرك من أرضها ، ولم يتغير شئ من جوها أو طبيعتها !"

ويقول أيضا فى موضع آخر [٣٢] :

" هذا شعب قديم : جئ بفلاح من هؤلاء وأخرج قلبه ، تجد فيه رواسب عشرة آلاف سنة من تجاريـــب ومعرفة رسب بعضها فوق بعض وهو لا يدرى ! نعم هو يجهل ذلك ، ولكن هناك لحظات حرجة تخرج فيها هذه المعرفة وهذه التجاريب ، فتسعفه وهو لا يعلم من أين جاءته. هـــذا مـــا يفسر لنا نحن الأوربيين – تلك اللحظات من التاريخ ، التى ترى فيها مصر تطفر طفـــرة مدهشة فى قليل من الوقت وتأتى بعمل عجاب فى طرفة عين ! كيف تستطيع ذلك إن لـــم تكـــن هـــى تجاريب الماضى الراسبة قد صارت فى نفسها مصير الغريزة ، تدفعها إلى الصواب ، وتسعفها فى الأوقات الحرجة وهى لا تدرى ! "

وعـــند الدكتور هيكل نجد الشخصية المصرية تتمثل فى استقراء جوستاف لوبون الذى يذهب إلى أن " مصر الفرعونية حية فى مصر العربية باقية فى مصر الحاضرة .. "، ذلك أن هيكل يؤكـــد تلـــك الصـــلات النفسية التى تربط الشعوب بماضيها كما تربطها بتقاليدها ومأثوراتها القديمة ، ومن ينكر تلك الصلات التى تربط مصر القديمة بمصر الحديثة – كما يذهب هيكل – لا يعـــدو ظاهر الحقيقة " فإن الحقيقة العميقة التي تشعر بها أنت ويثبتها العلم هى أن بينك وبين أجدادك اتصالا وثيقا لا سبيل إلى إنكاره ، وإن جهله الناس وإن جهلته أنت ، فهذا الدم الـــذى كـــان يجـــرى فى عروقهم يجرى فى عروقك ، وهذه الانفعالات النفسانية التى كانت تدفعهـــم فى حياتهم هى التى تدفعك فى حياتك وإنت محكوم عليك طائعا أو كارها أن تخضع بحكم قانون الوراثة لما أورثوك إياه [٣٣] .

ويـــنعكس إحساس هيكل بالتاريخ المصرى فى دعوته للأدب القومى ، فنجده يتخذ من التاريخ الفـــرعونى مـــادة لقصص ، مثل (إيزيس) و (حورس) ، ونجده يدير فى جريدة السياسة الأسبوعية مناقشات بين أنصار الفرعونية والداعين لها وأنصار العروبة والداعين لها ، ومن

مقالات هيكل فى هذه المناقشات مقال بعنوان (بين الحاضر والماضى) ، يوضح هذه الدعوة إلـــى المصرية بأنها واجب قومى ، وأن الدعوة لدراسة تاريخ مصر الفرعونية ليس مقصودا بها رد التاريخ على أعقابه ليصب فى منبعه .

وتأسيسا على هذا دعا سلامة موسى إلى ضرورة الاهتمام بدراسة التاريخ الفرعونى وتدريسه للطلاب : " فنحن من جهة السلالة مصريون ، واللغة بيننا وبين عصر الفراعنة لم تنقطع فهى مـــا تـــزال حية فى الكنائس والسياسة والاجتماع والفنون جميعا نعود فى الأصول إلى مصر القديمة .. فالذين يعتقدون أن درس الفراعنة لا يفيدنا كثيرا لأن الصلة قد انقطعت بيننا وبينهم مخطـــئون .. ولهـــذا أيضـــا لابد أن نفتح أعين الطلبة بقدر ما يمكن لعظمة مصر الفرعونية وفضلها على العالم فى مختلف نواحي المدينة ".

وإذا كانـــت للكشوف الأثرية والاتصال بالغرب أثرهما على تأكيد هذه النزعة فإننا لا نستطيع أن نغـــض الطـــرف عـــن عاملين آخرين أولهما ، هو تشجيع الاستعمار نفسه ، ذلك أن هذه الـــنغمة الفرعونـــية كانت تعنى بالنسبة له التقليل من شأن (الروح الدينية) التى كان يعدها خطـــرا جمـــيعا علـــيه لأنها تؤلف بين ملايين من البشر كان معظمهم يقع تحت دائرة نفوذه واستغلاله ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإنه يصرف أنظار المصريين عن (العروبة) التى تشكل هى أيضا مصدر خطر محتمل ضد الوجود الاستعماري .

أما ثانيهما ، فقد كان يعود إلى حماس الأقباط وجهودهم ، كما سنبينه فيما يلى :

الدفع القبطى :

ويذكـــر جـــورج يرنج فى كتابه (مصر) عند حديثه عن الأقباط والمسلمين ، أنه لا يوجـــد فى مصر تفرقة طائفية ضد الأقباط ، تفرقة من تلك التى تعانى منها الأقليات الضعيفة فـــى أوربا ، وأن الكتاتيب مفتوحة للأقباط الذين يمكنهم أن يتلقوا منها تعاليم دينهم ، وأنه فى الأقالـــيم الـــتى تزيد فيها نسبة السكان من الأقباط تعين الحكومة المدارس القبطية إعانات لها أثـــرها . وقال أنه عندما لا يتمكن الأقباط من الوصول إلى المجالس النيابية المحلية كمجالس المديـــريات يعين فيها عدد منهم ، وأنه منذ قرون لم يحدث اضطهاد لهم ، كما ذكر أن تاريخ الأقباط يكشف عن أنهم عانوا ضيما من أهل ديانتهم المسيحيين الأرثوذكس أو الكاثوليك أكثر ممـــا عـــانوا مـــن أهل وطنهم المسلمين ، وأنه من المثير للفضول أن يلاحظ أن العلاقة بين العنصـــرين تظهر أوثق ما تكون فى المناسبات (الدينية) إذ يبنى الأقباط مساجد المسلمين ،

كما يعيد المسلمون بناء الكنائس القبطية ، ويشترك الشيوخ والقسس فى الاحتفالات الدينية وما بقـى مـن مظاهـر الديانات القديمة مثل عبادة النيل ، ويذهب المسلمون والأقباط إلى زيارة الأضرحة ذاتها للأولياء القديسين المحليين ويتناقلون الأقاصيص ذاتها ، ووجهات النظر ذاتها عن الحياة (٣٤) .

وتجلـت روح التضـامن في مجال التعليم فى صور أخرى ، مثال ذلك ما نجده فى قـرارات مجلس شورى النواب في عهد الخديوى إسماعيل الخاصة بإنشاء المدارس المركزية فى المديريات فقد ذكر في تقرير القومسيون (لجنة التعليم كانت تسمى قومسيون المعارف) بشـأن الدخـول فى تلك المدارس يكون " من عموم الناس بالرغبة من دون استثنى ، إسلام وقبط ، غنى وفقير ، ومن حيث أولاد الإسلام والأقباط يلزم تعليمهم أولا ما يخص كل واحد مـنهم فـيلزم تخصـيص محـل لأولاد الأقباط واستحضار من يلزم من القسس من طرف الـبطريرك لتعلـيم ما يلزم ابتداء فى الديانة ، أما تعليمهم العلوم السايرة ، يكون عموما أى إسلام وأقباط مع بعضهم حيث جميعهم أولاد الوطن " (٣٥) .

إلا أن الاسـتعمار استطاع أن يدرك فاعلية التعليم فى تدعيم الوحدة الوطنية وأن هذه الوحـدة تيسـر جمع الجهود للكفاح فى سبيل الاستقلال ، ومن ثم عمل على أن يستغل بعض ذوى الـنفوس الضـعيفة لترويج الأفكار المسمومة حول تعليم الدين وساعد على هذا تكثيف الدعايـة العثمانـية للجامعة الإسلامية حيث رأى الأقباط فيها إطارا قد يجور على مصالحهم وأخذت ولأول مرة فى التاريخ المصري – بوادر شقاق تتراكم شيئا فشيئا حتى انفجرت بمقتل رئـيس الوزراء بطرس غالى فى ٢٠/ ٢/ ١٩١٠ . (٣٦) ' فقد عقد مؤتمر قبطى بعد ذلك سنة ١٩١١ ، وعقـد المسلمون (المؤتمر المصري) فى نفس العام ، وسرت نغمة فى الصحف القبطـية تتحدث عن الأقباط وكأنهم أمة مستقلة لها كيان منفصل عن مصر وتقول أنهم سلالة الفراعنة وأصحاب البلاد ، وأنهم هم المصريون الخلقى (٣٧) .

وأكـد كتاب أقباط أن الفرعونية جنس مستقل حافظ على نقائه رغم الغزوات المتعاقبة لمصر ، ويجسد هذا الجنس الآن الأقباط " فالقبط أسم لجيل من الناس ، لا دين من الأديان أو لمذهـب من المذاهب .. وأهل مصرهم القبط سواء كانوا نصارى أو مسلمين أو يهودا ... " وهـذا أيضا ما أكده مرقص سميكة سنة ١٩٢٦ " فلفظ قبطي معناها مصري ولذلك فجميعكم

أقـباط ، بعضـكم أقباط مسلمون والبعض الآخر مسيحيون ، وكلكم متناسلون من المصرين القدماء " [٣٨] .

وكتب سلامة موسى يقول أنه التفت فى كفاحه السياسي إلى بعث النخوة الوطنية عن سـبيل الإكبار من شأن الفراعنة . [٣٩] ثم يقول : " ولست أشك أنى حين انكببت على دراسة الفراعنة إنما كنت أنبعث بروح دينى قوى " [٤٠] .

ومن هنا ، فإذا كان طه حسين قد طالب بالاهتمام بدراسة اليونانية واللاتينية بمدارسنا وجامعتـنا لنتوسـل للنهل من مصادر الثقافة الغربية الحديثة ، فإن إحياء القومية المصرية ، توسل بنفس الوسيلة ، فطالب البعض بالاهتمام بدراسة اللغة القبطية إحياء لثقافتنا التليدة .

وعـرف الجمـيع مـن خـلال أزمة ١٩١١ أن الخطر لن يقتصر على عنصر دون آخـر ، وأخذ صوت العقل يتغلب ، ويعبر أحد الكتاب الأقباط عن ذلك بقوله : ".. أن طبيعة بلادنـا السمحة الحلوة وأرضها السهلة ونيلنا المنتظم وشمسنا الساطعة ، بل إحساسنا بارتباط مصـالحنا وتداخلها ، وكل هذه عوامل توصى بالوحدة بل وترغمنا على أن نشعر أننا شعب واحـد بل جسم واحد وما يضر عضوا يضر بالعضو الآخر ، وإنه سرعان ما تتحد الأعضاء على طرد الجرثومة الغريبة " [٤١] .

وقـد بلغـت هذه الوحدة الوطنية ذروتها فى ثورة ١٩١٩ ، وذكر الأقباط على لسان نفـس الكاتـب أن ذلك نصر واضح لدعوتهم فى طرح الجامعة الإسلامية جانبا مثلما وجب الوقوف ضد الإنجليز المحتلين ، يقول : " .. انتصر الأقباط وقامت الأمة كلها تنادى بما كان يـنادى به الأقباط بعد أن آمنت أنها دعوة الحق وكل ما عداها باطل . قامت الأمة كلها تنادى بالقومـية المصـرية بعـيدة عن كل من الإنجليز والأتراك وانفك سحر هذا الظلم الذى خلقه الحكـام الأجانـب ، واسـتغلوه لمصلحتهم وحدهم ، لا لمصلحة المصريين ، طلسم القومية الإسلامية الذى كان يعصف بالقومية المصرية " [٤٢] .

وفى السبعينات كتب الدكتور ميلاد حنا مشيرا إلى وجود طريقا بين الأقباط تشده فكرة القومـية المصـرية والانـتماء الفرعوني ، ويرى فى الارتباط مع العرب مصلحة مصر ، باعتـبار أن الدول العربية وأمريكا تدافع عما أسماه تشرشل (حضارتنا المسيحية) ، ويرى هـذا الاتجـاه أن البعد عن العرب فيه ضعف للإسلام وبالتالي عدم سيطرة التيار الديني الذى يخشـاه الأقـباط ويرقبون حركته فى حذر وترقب ، ومن هنا كان هذا التيار يتعاطف مع ما

يســمى (السلام مع إسرائيل) ويرى فيه أيضا قبولا لمبدأ التعدد فى الأديان ، ومن ثم يسمح بنشــاط وتواجــد التيار الديني المسيحي ، ونلمس جميعا كيف تتم الاستفادة من هذا التيار فى الممارسة اليومية للحركة السياسية [٤٣] .

ويشــير ميلاد هنا أيضا إلى أن هناك طريقا آخر تبنى الأفكار العلمانية والابتعاد عن إقحــام الدين فى شئون الدنيا والسياسة علاوة على تبنى الأفكار الاشتراكية بكل صورها لأنه كلمــا قلت الفوارق الطبقية بين الطبقات قلت كذلك الفوارق بين الأديان ، وامتدادا لهذا الفكر فإن الأقباط كجزء من الشعب المصرى لابد أن يؤيدوا المفاهيم القومية العربية من منطلق أن وحــدة الشــعوب العربية هى السبيل الأكبر لحريتها وتخلصها من كافة أنواع القهر والتخلف الذى يتضمن عادة التعصب الدينى .

مصرية توفيقية :

لكــن هنا تيار يشيع بين كثيرين فى السنوات الأخيرة ينظر إلى (المصرية) كوعاء يضــم كافة العناصر التى امتزجت وتفاعلت بالتاريخ المصرى منذ أقدم العصور كالفرعونية والمســيحية والإســلام والعــروبة والغرب ، ولعل من أصدق ما يعبر عن ذلك تلك المقدمة الهامــة ، وتــأتى أهميتها من أن كاتبها هو (جمال عبد الناصر) ، كتبها سنة ١٩٥٦ لكتاب حســين مؤنــس ، (مصر ورسالتها) فهذه المقدمة يتغنّى فيها عبد الناصر بمصر على أساس أنهــا فــى سلســلة حلقات تاريخها الطويل ، قد جمعت عصارة مختلف الثقافات والحضارات العظمى التى شهدها العالم [٤٤] .

فهــو يســتعرض الحقــبة الفرعونية فيجد أن فى مصر انبثق إشعاع التوحيد على يد إخــناتون ، وتقدم على يديها فن البناء والهندسة ، والطب والآداب والفنون ومصر " هى التى احتضنت المسيحية منذ أن بزغت وحفظت لها روحها وطابعها " ، و"مصر هى التى اعتنقت الإســلام وزادت عنه وحافظت عليه واحتضنت تراثه ، وظهر فيها عباقرة كان لهم شأن فى الفقه الإسلامى والفنون الإسلامية " [٤٥] .

وفــى أوائــل السبعينيات كتب كاتب هذه السطور [٤٦] فى فصل تمهيدى لكتاب كان يدرســه لمــدة سنوات عدة آلاف من طلاب كليات التربية فى مصر ، حول المعانى السابقة يقــول أن العادة قد جرت فى وطننا العربى فى السنوات الأخيرة على اتهام كل من يؤكد على خصــائص خاصــة ببلده ، والإشادة بها بصفة مستمرة واتخاذها محورا للحديث والدراسة ،

على أنه من دعاة الإقليمية " وهى تهمة لا شك أن كل عربى لابد أن يتبرأ منها " ، وهو يؤكد اختلاف " المصرية " التى جعلها محورا لكتابه عن تلك التى قصدها أحمد لطفى السيد ، والتى لـم تكن تضع فى حسبانها بالفعل وحدة العرب " أما نحن فعندما ندعو إلى الاعتزاز بشخصية مصـر ، فـإن هـذا معناه أننا نعتز بكل مكونات هذه الشخصية وتطلعاتها " ، تلك المكونات والتطلعات التى راح يعددها :

- "ولهـذا فنحـن نفخـر بالثقافة الفرعونية لأنها كانت البداية الأولى فى تكوين هذه الشخصية "

- ونعتز بالثقافة المسيحية حيث .. كانت أرض مصر من أولى البقاع التى احتضنتها وازدهرت فيها وانبعث واستطاعت أن تترك بصمات لها على الشخصية المصرية "

- " ونـباهى بالـثقافة العربـية الإسـلامية حيـث تمكنت من التغلغل فى شخصيتنا وأصـبحت الآن هـى المعلـم الأساسى فى ثقافتنا ، وروحها تسرى فى كل ما نفكر فيه الآن ونقوله ونأمله ونتناوله ".

- " ونحـنى رءوسـنا إعجابا بالثقافة الغربية الحديثة الآن الشخصية المصرية عندما بـدأت الـتعرف علـيها والأخذ بأسبابها ، استطاعت أن تقف على قدميها وتنفض عنها غبار عصور جمدت فيها وتوقفت .."

هذه ناحية ، أما الناحية الأخرى التى أكد عليها كاتب هذه السطور ، فهى أن الاعتزاز بالشخصية المحلية ليس بالضرورة نقيضا للشخصية القومية العربية ، بل إنه ليرى العكس من ذلـك ، يـراه تأكيدا لها وتدعيما لأن الفهم الصحيح للشخصية المصرية يبين ارتباطها بسائر شعوب المنطقة العربية ، والإدراك الواعى لأمالها يظهر ضرورة هذا الارتباط وحتميته . ولا نظـن أنـنا نذهب بعيدا إذا قلنا أن هذا الاعتزاز والتأكيد يعطى لكل وحدة من وحدات البناء العربى قوة بحيث يكون هذا البناء قويا متينا ثابت الأركان ".

وبمـنطق علمـى جـاد يؤكد جمال حمدان أن الأحداث المؤسفة التى شهدتها الساحة العربـية فـى السـنوات الأخيرة قد أثبتت خطر تبسيط الأمور وتسطيح العلاقة المركبة بين الوطنـية والقومـية أو الاستخفاف بأى منها ، فقد ثبت أن أكبر خطر يمكن أن يهدد القومية الصحية الصحيحة ، بعد خطر الوطنية الضيقة الشوفينية المنحرفة المنغلقة ، إنما هو المغالاة

فـــى ترجيح القومية والإسراف الكاسح فى تغلبها على الوطنية إلى محو هذه الأخيرة أو تآكلها وتهـــرئها ، إذ أن رد الفعـــل المضـــاد أدى إلى التشبث المرضى الذى لا يقل تشنجا وتعصبا بالوطنـــية ، " وقـــد خلق هذا كله فى العقل العربى أو اللاوعى العربى نوعا من الازدواجية والتضاد بين الوطنية والقومية ، حيث لا ازدواجية ولا تناقض بالتأكيد وإنما ثنائية متكاملة أو قطبان لمتصل مدرج واحد " (٤٧) .

والواقع – كما يقول جمال حمدان – أن على القومية أن تحترم الوطنية وتقرها ، بمثل مـــا أن علـــى الوطنية أن تعترف بالقومية وتقربها " ولعل المطلوب ليس تذويب الوطنية فى القومـــية بقدر ما هو تزويدها بها " وعلى أيه حال فإن الطريق الصحيح إلى القومية إنما يبدأ مـــن الوطنـــية يغذيهـــا ولا يغزوها ، ففى البدء كانت الوطنية ثم اتسعت وامتدت ونمت إلى القومـــية ... فأنـــت لا يمكن أن تكون وحدويا طيبا دون أن تكون وطنيا بارا جدا ، والعكس صـــحيح . وكما أن أكثر الأعمال عالمية فى الفن هى أكثرها محلية ، فلعل أشد الناس وطنية هـــو وحـــده الـــذى يمكن أن يكون أشدهم قومية ما دام يحفظ النسبة والنغمة الصحيحتين بين الطرفين " (٤٨) .

الأصداء التربوية (المصرية) :

١- الـــتاريخ الوطـــنى : ربما كان تدريس التاريخ أبرز المجالات التى تظهر – أو لا تظهـــر – فيها النزعة القومية أو الوطنية أو غير هذه وتلك ، فهو بحكم طبيعته يتصل بجانب الولاء والانتماء والوعى السياسى والحس القومى والعاطفة الوطنية .

وإذا اســـتقرأنا التعلـــيم المصـــرى فى عهد محمد على فسوف نجد – اتساقا مع مدى الوعى الوطنى المصرى – أن دراسة التاريخ كانت قليلة نادرة على وجه العموم ولا تبين لنا الوثـــائق إلا كتاب تاريخ القدماء لرفاعة الطهطاوى ، وهو كتاب مترجم فى تاريخ المصريين القدامى ولم يكن إلا فى مدرسة ثانوية واحدة هى مدرسة قصر العينى التجهيزية .

أمـــا كان يدرس مدرسة الألسن فقد كان كله تاريخ أمم أجنبية ودول أجنبية وسير أبطال أجانب (٤٩).

ومـــن الملاحـــظ كذلك أن التوجيه كان أجنبيا بصفة عامة ، فقد أتى هذا التوجيه من جانب فرنسا ، حيث كان الأساتذة الفرنسيون الذين يعملون فى مصر هم الذين يختارون الكتب

الـــتى تقرأ ، وكان وكلاء محمد على فى باريس – وهم فرنسيون كالمسيو جومار – هم الذين يشترون الكتب ويرسلونها ، أو كان التوجيه تركيا بسبب تبعية مصر لتركيا [٥٠] .

ولا نجـــد فى عصر سعيد من دراسة التاريخ إلا محاولة لم تسفر عن أى نتيجة عملية ففـــى مشروع المكاتب الأهلية الذى وضعه رفاعة الطهطاوى ، قال رفاعة أن " سائر مكاتب المحروســـة وغيرها من المدن والقرى فى الأقاليم مقصورة على قراءة القرآن الشريف وتعلم الخـــط بـــدون الـــتفات إلى تحصيل المعارف البشرية الموصلة إلى درجة الرفاهية الموجودة بالبلاد الأجنبية كالعلوم والأدبيات والجغرافيا والتاريخ ... مما يعد جهله الآن من النقائض " . وتلافـــيا لهـــذا الـــنقص ، اقترح رفاعة فى البند الخامس من مشروعه أن يكون ضمن مواد الدراسة شئ من التاريخ قال :" وفى الجغرافيا يدرس التلاميذ نبذة صغيرة تنتخب من تواريخ مصر والدولة العثمانية " [٥١] .

وفى عصر إسماعيل نجد تناقضا بين صورة التعليم على الورق وصورته فى الواقع ، فقـــد كانـــت صورة الورق تمثل عقل على مبارك الإصلاحى الواقعى ، وكانت صورة الواقع التعلـــيمى تمثل عجز الدولة أو تلكتوها أو ضعف إيمانها بالتعليم ، أو مظهرية إسماعيل التى أراد أن يواجه بها الرأى العام الأوربى ويكسب عطفه وتأييده .

ومـــن الملاحـــظ على تدريس التاريخ فى هذا العهد أن فكرة كون التاريخ مادة لازمة لتربـــية المواطـــن لم تكن واضحة إطلاقا ، وإنما كان ينظر كمادة ثقافية ينطبق عليه القانون الـــثقافى الـــبورجوازى العام ، وهو أن المعرفة ينالها أبناء المقتدرين والحكام صقلا لعقولهم وتمييزا لهم عن عامة أبناء الشعب دون أن يكون لها وظيفة محدودة فى الإعداد للمواطنين ، ولذلـــك قرر التاريخ على تلاميذ المدارس الابتدائية التى تنشأ فى البنادر والمراكز ، أى الذين ينـــتظر أن يواصـــلوا التعليم ليلتحقوا بصفوف الحكام أو إلى معسكر المتعطلين بالوراثة ، أما المدارس الابتدائية التى كانت فى القرى ، فلم يكن التاريخ من مواد الدراسة بها لأنها مدارس عامة المواطنين [٥٢] .

فـــإذا جئـــنا إلى محتوى مادة التاريخ فسوف نجد أن المقرر فى الفرق الأربع بالتعليم الـــثانوى كان يمتد من تاريخ مصر القديمة إلى الفتح العثمانى ثم تقف الدراسة عند هذا الحد ، ففـــى السنة الأولى يدرس التلاميذ تاريخ مصر القديمة حتى الفتح الفارسى ، ثم تاريخ البابليين والأشـــوريين والفـــرس واليهود والفينيقيين . وفى السنة الثانية تاريخ الإغريق حتى الاسكندر

وتاريخ البطالمة والرومان ، وفى السنة الثالثة تاريخ الإمبراطورية الرومانية وغزوات القبائل المتبربرة ثم تاريخ العرب قبل الإسلام وبعده حتى فتح الأندلس ، ثم لمحة فى تاريخ أوربا حتى موقعة ثور ثم تاريخ العباسين فى آسيا والأمويين فى الأندلس وهارون الرشيد وشارلمان وفتح العرب لصقلية وفى السنة الرابعة تاريخ مصر فى عهد الخلافة ، ثم تاريخ الطولونيين والإخشيديين والفاطميين والأيوبيين والمماليك حتى الفتح العثمانى [٥٣] .

أما فى عهد الاحتلال البريطانى فى (١٨٨٢-١٩٢٣) ، فقد كان التاريخ كله سياسيا ، حملت مقرراته كل أنواع التطور الأخرى . ولما كانت هذه المقررات منصبة على تاريخ أوربا ، فقد كان أبرز ما فيها هو سطوة الدول الاستعمارية وعظمتها وتقدمها فى نواحى الحرب والحكم والتوسع لا غير ، كما كان تاريخ حكام لا شعوب ، فأبرز ما فيه الملوك والقواد والفاتحون ، فهو تاريخ موجه نحو تأليه الملوك وعبادتهم ، وقد كانت مادة التاريخ تسمى فى برامج الدراسة باسم (التاريخ الملوكى) [٥٤] !

وكان تاريخا عاما لا موضع للتاريخ القومى فيه إلا على الهامش ، ويكفى أن تعرف أننا لا نصادف دراسة ولا مقررا فى تاريخ العرب والإسلام فى أى منهج من المناهج التى كانت توضع سنويا كما لا نجد مقررا فى تاريخ مصر .

وإمعانا فى إضعاف أثر الدراسة التاريخية فى تنوير الحاضر وفى التربية الوطنية للتلاميذ ، كانت المقررات تقف فى تاريخ متقدم جدا فلا تقرب الحاضر إلا لماما. وشوهت صورة أبطال الوطنية فى مصر فقد جاء فى أحد الكتب عن أحمد عرابى وزملائه : [٥٥]

" كانوا سقيمى الأفكار غير سليمى البواطن ، لأن نياتهم كانت منصرفة إلى الحصول على مآربهم الشخصية ومنافعهم الخصوصية ، والاستيلاء على مناصب الحكومة الخطيرة وإداراتها وهم لا يحسنون عملا ، ولا يستطيعون أمرا ، فكانوا بذلك متقاربين لأغراضهم ... متظاهرين بالمظاهر الوطنية تصنعا ، فلم يستقم سيرهم ".

وفى نفس الكتاب يصف الكاتب دخول جيش الاحتلال فيقول :" كان يوم ١٥ سبتمبر سنة ١٨٨٢ – وهو يوم دخول الجنرال ولسى وجيشه إلى مصر – من الأيام المعدودة ، فقد انفتحت له الصدور فى العاصمة وحل فى القلوب محل البرء فى أيوب " !!

وفـــى فـــترة الاســـتقلال الجـــزئى (١٩٢٣-١٩٥٢) نلاحـــظ على مقررات التاريخ ما يلى [٥٦] :

- أنهـــا تاريخ سياسى متساوق من تاريخ الشرق القديم إلى تاريخ الإغريق والرومان ثـــم تـــاريخ العصـــور الوسطى فى الشرق والغرب أو فى الغرب فقط ، ثم تاريخ أوربا فى العصـــور الوســـطى ، ثم تاريخ أوربا فى العصور الحديثة إلى أول القرن التاسع عشر ، ثم تـــاريخ أوربـــا فى القرن التاسع عشر ، ثم يختتم المنهج بمقرر فى تاريخ مصر الحديث من العصـــر العـــثمانى إلى الحاضر ، وهذا النمط العام الذى استمر طول هذه الفترة ، مع إضافة مقـــرر فـــى تـــاريخ الإسلام ، إما مستقلا ، وإما مع تاريخ أوربا فى العصور الوسطى ، فى مقرر واحد لسنة واحدة .

- ومعنى هذا أن التاريخ العربى والإسلامى قد أهمل إهمالا تاما إلى آخر الفترة ، فقد كـــان يحمـــل كلـــه فـــى موضـــوع واحـــد من موضوعات منهج مزدحم يشتمل على تسعة موضـــوعات ، أو يذكر على هامش تاريخ العصور الوسطى فى أوربا ، وغاية ما وصل إليه العـــرب أنـــه انفرد بمنهج مستقل فى السنة الثانية مضافا إليه تاريخ العثمانيين وتاريخ عصر النهضة الأوربية والكشوف الجغرافية فى منهج سنة ١٩٣٥، ثم قرر بدون تاريخ العثمانيين أو النهضة كما فى منهج سنة ١٩٤٥، ومع ذلك فقد كان معظم الدراسة منصبا على تاريخ مصر الإسلامية مع إهمال التاريخ العربي والإسلامي العام .

- ظـــل الـــتاريخ الأوربى غالبا على المنهج فلم يخصص للتاريخ الوطنى وهو تاريخ مصر الحديث إلا نصف مقرر إذ أضيف إليه فى نفس المقرر سنة ١٩٢٥ ، تاريخ تقدم النفوذ الأوربى !! وجعل هذا المقرر[٥٧] فى السنة الخامسة من قسم الآداب ، ومعنى هذا أن قطاعا من التلاميذ كان يتخرج من المدارس الثانوية فى القسم العلمى دون أن يعرفوا شيئا عن تاريخ وطنهم ! وقد عدل هذا بعد ذلك .

أما بالنسبة لهذه المناهج بعد قيام ثورة يوليه ١٩٥٢ ، فإننا نلاحظ أنه قد أصبح تاريخا قومـــيا ، فهـــو تاريخ مصر والعالم العربى على طول الخط ، وليس معنى هذا اختفاء التاريخ العام ، بل إنه ذاب فى ثنايا التاريخ القومى .

وبالإضـــافة إلـــى ذلـــك فقـــد أبرز دور الشعب فى صنع تاريخه مع إظهار الجانب الحضاري للأمة العربية .

ويمكـــن القول أن مقرر تاريخ العالم العربى فى العصر الحديث ، الذى تقرر فى عهد الثورة منهج جديد كل الجدة ، ثم أنه حل محل تاريخ أوربا فى القرن التاسع عشر فى الفرقة النهائـــية وكم كان مخجلا حقا أن يدرس التلميذ فلاسفة الحرية من الفرنسيين كروسو وفولتير ومنتســـكيو ولا يعرف شيئا عن فلاسفة الحرية من العرب كرفاعة الطهطاوى وعبد الرحمن الكواكـــبى ولطفـــى الســـيد ، أو كم كان من المخجل أن يدرس التلميذ قصة الوحدة فى ألمانيا وإيطالـــيا ، ولا يـــدرس قصة الوحدة العربية ! وكم كان من المخجل أن يدرس التلاميذ نمو الحركة القومية فى الدول الأوربية ولا يدرس الحركة القومية العربية .

ومـــن الملاحـــظ فـــى كـــل الفترات أنه لم تكن هناك مواكبة حقيقية بين حركة الفكر التربوى وبين واقع مناهج التعليم التى كانت تعكس الفكر الرسمى ، وذلك باعتبارها تعبر عن الجانـــب المحـــافظ ، بيـــنما يعبر الفكر التربوي المتداول فى كتابات المفكرين عن طموحات وأمـــال هؤلاء .. هذا فيما قبل ١٩٥٢ ، أما بعدها فقد انعكست الآية ، فالدولة تحدد اتجاهها ، والكتاب – غالبا – يعزفون وراءها !!

٢- التربـــية الوطنـــية : وليســـت التربية نتاج الاتجاه (الوطنى) وحده ، فقد تأثرت كذلك باتجاه التغريب ، كما تأثرت من غير شك بالاتجاه (القومى) ، لكننا إذا أردنا أن نقارن مـــن حيـــث درجة التأثير ، فسوف نجد أنها فى المجال الوطنى أكثر ارتباطا به ويكفى اسمها الواضح خير دليل على ذلك .

وقـــد اهـــتم د. أبـــو الفـــتوح رضـــوان بشـــرح العروة الوثقى التى بين (التربية) و(الوطـــن) ، فالتربية عملية اجتماعية تهيؤها كل جماعة للأجيال الصاعدة منها لتقدمهم عن طـــريق اجتيازها – لعضوية الجماعة والمساهمة فى نشاطها والقيام بدورهم كاملا فى تحمل مسئولياتها يوم يتخلى عن هذه المسئوليات الجيل الحاضر من أجيالها المتعاقبة .

فالمهمـــة الأساسية للمدرسة – وهى المنظمة التى تخصصت لعملية التربية – هى أن تزود الأطفال والشباب بخبرات الحياة التى تمكنهم من أن يشقوا طريقهم فى الحياة الاجتماعية بصـــورة تضـــمن لهم السعادة الشخصية وتضمن لمجتمعهم انتظام الحياة والرقى والتطور ، فوظـــيفة المدرســـة أولا وأخرا هى تحقيق نمو الأفراد وتوجيه هذا النمو عن طريق تزويدهم بالمـــيول والدوافـــع والمعرفة وأنماط السلوك المتوافق مع الجماعة وكلها أدوات المعيشة فى المجتمع ووسائل النجاح فى هذه المعيشة [٥٨] .

والوطن هو بقعة الأرض التى تعيش عليها الجماعة وتتوارثها أجيالها المتعاقبة عصرا بعد عصر ، تستمد منها مقومات حياتها المادية وتتخذ منه مسرحا لهذه الحياة ، وبدونه تفقد شجرة الجماعة التربة التى هى مضرب جذورها وأهم مقومات وجودها ونموها وقوتها وبقائها ، فالجماعة والوطن لا يستقيم طرف منهما بدون الأخر ، بل لا يوجد بدونه .

والذى يربط الوطن بالجماعة هى الثقافة أو المدنية التى كونتها الجماعة فى أثناء حياتها ونشاطها على الوطن بكل مقوماته وخصائصه ، وموضوع التربية هو هذه الثقافة وهذه المدنية التى هى أصل الخبرات من ميول واتجاهات ومعارف وسلوك وقيم التى تنقلها التربية من جيل إلى جيل حتى تطرد حياة الجماعة على أرض الوطن .

وإذا انتقلنا من التربية على وجه العموم إلى التربية على وجه الخصوص اتضحت لنا طبيعة مادة التربية الوطنية فى المدارس ، فهى جانب التربية يحدث شعور العضوية فى الجماعة حتى تتسق حياتها لفائدتها جميعا ، أو هى الجانب الذى من التربية الذى يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه ، ثم يؤكد فيه صفة المواطنة إلى أن تستحيل إلى صفة الوطنية [٥٩] .

وإنه لمما يدعو إلى التقدير حقا أن يظهر الوعى بهذه (المادة) فى وقت مبكر للغاية ، فقد ذكرها الطهطاوى عندما كتب يقول : [٦٠]

" فقد جرت العادة فى البلاد المتمدنة بتعليم الصبيان القرآن الشريف فى البلاد الإسلامية وكتب الأديان فى غيرها قبل تعليم الصنائع ، وهذا لا بأس به فى حد ذاته ، ومع ذلك فمبادئ العلوم الملكية (يقصد المدنية) السياسية ، هى قوة حاكمة عمومية وفروعها فى الممالك والقرى بالنسبة لأبناء الأهالى مع أن تعليمها أيضا لهم مما يناسب المصلحة العمومية، فما المانع من أن يكون فى كل دائرة بلدية معلم يقرأ للصبيان بعد تعلم تعليم القرآن الشريف والعقائد ، ومبادئ العربية ومبادئ الأمور السياسية والإدارية ويوفقهم على نتائجها ، وهدفهم أسرار المنافع العمومية التى تعود على الجمعية (يقصد المجتمع) وعلى سائر الرعية من حسن الإدارة والسياسة والرعاية فى مقابلة ما تعطيه الرعية من الأموال والرجال للحكومة ، ويفيدهم أسباب إيجاب الحكومة على الأهالى (ويقصد إلزام الحكومة للأهالى) أن تخدم وطنها بنفسها خدمة شخصية فى العسكرية وأسباب إلزام الأهالى بدفع حصة مخصصة من أموالهم بوصف خراج أو ويركو أو عوائد أو نحو ذلك من جبايات الحكومة القائمة فى الدول

الإسلامية مكان الزكاة المعطلة ، وكذلك ليعرف الأهالى أسباب إيجاب الحكومة عليهم أن يتنازلوا عن شئ من أملاكهم وعقاراتهم عند الاقتضاء واحتياج الحكومة لذلك للمصلحة العمومية كتوسيع الطرق وما أشبه ذلك من العمليات التنظيمية " .

ومن الجدير بالملاحظة أن التربية الوطنية ، لم تدخل مناهج التعليم المصرى إلا بعد الاستقلال الجزئى وصدور الدستور (١٩٢٢، ١٩٢٣) ، وكان ذلك فى عام ١٩٢٥ فى التعليم الابتدائي ، وكذلك فى التعليم الثانوى ، وصدر أول كتاب فيها للمدارس الثانوية عام ١٩٢٩ بعنوان (كتاب التربية الوطنية للمدارس الثانوية) ، وعندما أعيد سنة ١٩٣٧ لم يختلف كثيرا فى مادته عن الكتاب السابق وإن كان قد بدا أضخم وأوسع ، وقرر كتاب آخر على المدارس الابتدائية والتحضيرية لواحد من الذين اشتركوا فى تأليف الكتاب المقرر فى المدارس الثانوية لا يختلف كثيرا من حيث الموضوعات عن الأول إلا من حيث الكم .

وعلى الرغم من التغيرات المتعددة ، إلا أن الهدف من تدريس التربية الوطنية ظل كما هو طوال سنوات ما قبل ثورة ١٩٥٢ من حيث تزويد الطالب بصورة وافية عن المجتمع الذى يعيش فيه ونظمة وقوانينه بحيث يكون عارفا لحقوقه مقدرا لواجباته ، كذلك طبع الناشئ على الوطنية الحقة وإذكاء وعاطفته بطلب الخير العام بحيث يشعر أوفى الشعور بأنه جزء من وطنه لا انفصال له عنه ، " فدرس التربية الوطنية يرمى فى الغاية إلى تكوين الوطنى المستنير الكفء للاشتراك فى الحياة الكريمة العاملة ، الدائب النزاع إلى تحسين الواقع وإتياء الخير [٦١] .

وفى سنة ١٩٤٧ قررت التربية الوطنية على الصف السادس الأولى والصف الرابع الابتدائى ، ويتضح من استقراء المنهج تركيزه على المجتمع المحلى بالدرجة الأولى ، فموضوعاته كانت (الأسرة – المدرسة – القرية – المدينة – الحكومة – مصر وطننا – مصر وجامعة الدول العربية – مصر والدول الأخرى) [٦٢] .

أما فى المرحلة الثانوية ، فقد تناولت موضوعات أكثر شمولا ، لكنها ظلت محصورة فى النطاق الوطنى المصرى ، فقد تعرضت (الأمة والعناصر التى تتكون منها – الدولة والحكومة وأنواع الحكومات ، النظام الحكومى فى مصر – الدستور المصرى – الإدارة المحلية – حقوق المصرى وواجباته) [٦٣] .

وهكـذا نلاحظ أن (التربية الوطنية) وان كانت قد دحت برامج الدراسة فى مصر فـى فجر عصر الاستقلال ، وعلى يد ناس من الوطنيين ، إلا أنها نفذت فى عصر لم يكن قد تخلـص بعـد مـن استبداد الحكام وضغط الاستعمار – ومن ثم لم تدخل هذه المادة الوطنية بخلـوص فيه ، ولا كان من مصلحة أصحاب السلطات أن تؤثر حقيقة فى تكوين المواطنين ، فاكـتفى فـيها بأضعف الإيمان وهو المقررات والكتب والحفظ والامتحان ، أى أنه قصد بها معرفة الواقع القومى والاجتماعى لا تغييره .

وبعـد قـيام ثورة ١٩٥٢، أصبحت تدرس فى الصفين الخامس والسادس فى التعليم الابتدائي ، لكنها فى الدائرة المحلية – الدائرة الوطنية المصرية .

لكـن بعـد عقد الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن سنة ١٩٥٦ ، امتدت إلى الصـفين الثالث والرابع وخصص منهج الصف السادس كله للقومية العربية ومشكلات الوطن العربى [٦٤] .

أمـا بالنسـبة للتعلـيم الثانوى فيلاحظ ظهور مادة جديدة للصنف الأول الثانوى باسم (المجـتمع المصـرى) ، ودارت معظـم موضوعات ما ظل اسمه (تربية وطنية) التى أصـبحت فى المرحلة الإعدادية ، أيضا وحتى سنة ١٩٥٦ حول موضوعات محلية ووطنية مصرية .

أما بعد اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن ١٩٥٦ ، فقد بدأت الجرعة العربـية تـزيد ، بـل أنه بدءاً من سنة ١٩٦٠ ، ١٩٦١ يتقرر على جميع صفوف التعليم الـثانوى مادة باسم (المجتمع العربى) ويتحول اسم التربية الوطنية فى التعليم الإعدادي إلى (التربية القومية) إشارة إلى عنايته لا بالوطنية المصرية وإنما بـ (القومية العربية) .

٣- مسـئولية التعلـيم بين (الدولة) والشعب : فقد كانت كل الدلائل تشير إلى ذلك التحول الضخم فى بناء مصر فى أوائل القرن ١٩ من حيث صيرورتها دولة عسكرية ، ومن خصـائص هذا النوع من الدول أنه يتطلب – كنتيجة منطقية وحتمية – أن تبسط الدولة يدها علـى موارد الثروة المختلفة فى البلاد سواء كانت هذه الثروة مادية أم بشرية حتى يمكن أن توجههـا فـى خدمة الأهداف العسكرية ، ومن هنا وجدنا سياسة (الاحتكار) تطبع السياسة الاقتصـادية فـى البلاد ، ولما كان ذلك يتطلب جهازا بشريا معينا ، فقد كان من الضرورى كذلك أن تبسط الدولة يدها على التعليم كمصدر للثروة البشرية اللازمة للبناء الجديد .

وهكـذا – ولأول مـرة – أصبح التعليم فى مصر تحت سيطرة الدولة ، بعد أن ظل طوال العهود السابقة جهدا شعبيا خالصا ، بيد أنه للحق وللتاريخ ، ينبغى الإشارة إلى أن كلا من التعليم الديني والأجنبي كان خارج هذه السيطرة [٦٥] .

ولـم تقتصـر الهيمـنة والسيطرة على الإشراف العام وتسيير دفة شئون التعليم فى المـدارس المختلفة ، بل امتدت لتتدخل فى كل صغيرة وكبيرة فى المدارس وحياة التلاميذ ، ذلـك أن حكومة محمد على كانت تتسلم التلاميذ من أهلهم فتحل محلها فى رعايتهم وتعاملهم كأبـنائها : تقـوم على تعليمهم وتربيتهم كما تطعمهم وتكسوهم وتمنحهم مصروفهم كل شهر وهـى فوق ذلك تأويهم فى مدارسها ليلا ونهارا ، لا يبرحونها إلى أهليهم إلا حين تشاء ، بل تقوم بختان التلاميذ الذين لم يختنوا [٦٦] .

لكنـنا نلاحـظ فى الفترة التالية وخاصة فى عصر إسماعيل بروز عاملين أساسيين ، أولهمـا تزايد الوعى الوطنى وخاصة من حيث الطلب الشعبى للمشاركة السياسية ، ثانيهما ، التعـثر المـالى لوقوع الدولة فى (جب) الديون الأجنبية وعجزها بالتالى عن الإنفاق على التعلـيم ، ونتـيجة لهذين العاملين ، بدأت تظهر رغبة واضحة – من كلا الطرفين – فى ألا تقوم الحكومة وحدها بمهمة التعليم ، بل لابد أن يتحمل (الأهالى) نصيبهم فى ذلك .

ويظهـر لـنا أثـر العامل الأول فى اجتماع لأول هيئة نيابية فى التاريخ الحديث فى مصـر [٦٧] حيـث ذكر أحد النواب زملاءه بأن لائحة المجلس تقضى اشتراط معرفة القراءة والكـتابة فـى النائب بعد ثمانى عشرة سنة واشتراطها فى الناخب بعد ثلاثين سنة ، وأهاب بـزملائه أن يتدبروا الأمر قبل وقوعه ، وكان هذا دافعا لحركة نهضة تربوية ضخمة وان لم يقدر لها النجاح نظرا لسقوط البلاد فى أيدى الاحتلال الانجليزى سنة ١٨٨٢.

وإذا كانـت (الكتاتيـب) جهدا شعبيا محضا ، إلا أن على مبارك قد أكد على " أنها صـارت الآن مـن قبيل العظام الرميمة عديمة التنظيم سقيمة التعليم ، أهملها الولاة والحكام حـتى تهـدم أساسـها لعدم الإتقان والإحكام فصار بقاء الحال فيها من المحال " [٦٨] ، وكان اقـتراحه هـو أن تمـد الدولة هيمنتها وإشرافها إلى هذه الكتاتيب (الأهلية) . وواكب المد الوطـنى الكبير للثورة العرابية ظهور أضخم مشروع لتطوير التعليم فى مصر الحديثة الذى عـرف بمشـروع قومسـيون المعارف سنة ١٨٨٠ والذى قام على فلسفة مؤداها أن إصلاح التعلـيم عامـة لا يتم إلا بانتشار " دائرة المعارف بين جميع أهالى الديار المصرية وسريانها

بالـتدريج حتى تصل إلى أهالى الأرياف لكى توجد عند ذرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم وإحساسـا بما لهم من الحقوق الوطنية وما عليهم من الواجبات فى حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة (٦٩) .

وحتى لا يوضع الأمر على كاهل الحكومة وحدها شدد أصحابه على أنه " يجب على جمـيع أربـاب الوظائف الأميرية على اختلاف طوائفهم ورتبهم ومصالح كل منهم أن يعظوا الـناس ويحـثوهم علـى ضرورة انتشار المعارف بينهم ومساعدة تلك المدارس بالرغبة فيها والمـيل الكلى إليها ولا يمكن الوصول إلى تمام نوال هذا المشروع إلا بواسطة اجتماع جميع القوى المتعددة مهما كانت ضعيفة بانفرادها " (٧٠) .

وإذ يبطش الاحتلال الإنجليزى بمصر ويضيق من فرص التعليم بفرض المصروفات الـباهظة والتقتـير فـى الإنفاق عليه ، يتنبه زعماء الحركة الوطنية والمفكرون أنه لابد من الاعتماد على الذات فى نشر التعليم ، وبرز واضحا الدور الخطير الذى يمكن للتعليم أن يلعبه فى بث الوعى الوطنى فكتب مصطفى كامل يقول :

" ممـا لا يخـتلف علـيه اثنان ، أن المسألة المصرية الحقيقية ليست مسألة الاحتلال الـبريطانى ، بـل هـى تأخر الشعب المصرى وعدم شعوره بحقوقه الشرعية ، فإنه لو بقى مـتأخرا جاهلا وترك الإنكليز مصر طوعا أو كرها ألا يزول الخطر المهدد لحياته بالمرة ، لأن الأسـلحة الـتى تـرد هجمات الأعداء واعتداء الأجانب هى الاتحاد والشهامة والوطنية الحقة ، ولا تكتسب هذه الصفات العالية إلا بالتربية والتعليم" (٧١) .

وعـندما سأل محرر جريدة (الأكلير) البارسية مصطفى كامل فى عدد ٩ يوليو سنة ١٩٠١ : هـل المصريون يائسون الآن من مستقبل بلادهم بعد حادثة فاشودة ؟ أجاب : " كلا لم نيأس ولن نيأس أبدا من مستقبل الوطن العزيز ، فإننا نعلم علم اليقين أن مصر مقبرة للأمم الطاغـية .. ولكنـنا إذا كـنا غير يائسين من مستقبل بلادنا ، فإننا يائسون كل اليأس من أى تعضـيد يأتينا من أوربا وأصبحنا نوجه همتنا ونشاطنا لتعليم الأمة وتربيتها بإنشاء المدارس فـى أنحائهـا حيث ينشأ الشعب على أشرف مبادئ الوطنية والشهامة ويتعلمون من الصغر تـاريخ العظمـة السـالفة ويربون على الثقة بالمستقبل والإيمان بأن لبلادهم فى الأيام التالية مستقبلا ومقاما عاليا " (٧٢) .

وأشار أحمد لطفى السيد إلى ملاحظة هامة وهى أنه يرى أن كل من يطلب الاستقلال إمـــا مـــتعلم أو شبه متعلم ، ومن ثم فإنه كلما كان الشعب متعلما أدى ذلك إلى كثرة المنادين بالاستقلال (٧٣) .

وقاســـم أمين يؤكد أكثر من هذا ، فيذكر أن مسألة التربية عندنا هى " أم المسائل وان كل مسألة غيرها مهما كانت أهميتها داخلة فيها " (٧٤) .

ومـــن أجـــل ذلـــك تســـابق الأفراد وتسابقت الهيئات والأحزاب لنشر التعليم من هذا المـــنظور (الوطنى) فنجد سنة ١٨٨٥ (جمعية التعليم المصرية) لتعليم الشبان المصريين مجانا الرياضة والطبيعيات والقانون وبعض الأصول الصحية (٧٥) .

ومـــثال ذلـــك أيضـــا (الجمعية الخيرية المصرية الإسلامية) سنة ١٨٩٢ كان من مؤسسها الشيخ محمد عبده وقاسم أمين .

كذلك ظهرت جمعية باسم (جمعية العروة الوثقى) بالإسكندرية .

وقـــاد الحزب الوطنى (مصطفى كامل) جهود رائعة فى مجال التعليم كسلاح ناجح فـــى الحركة الوطنية حتى قبل تأليفه رسميا ... وفى سنة ١٨٩٨ أبدى مصطفى كامل رغبته فى إنشاء مدرسة خاصة ليتلقى فيها الطلبة المبادئ الدينية لتثبت فيهم الروح الوطنية فى غير تعصـــب ، وفـــى حفـــل توزيع الجوائز على النابغين من المدرسة فى ٢٧/ ٢/ ١٩٠٢ وقف مصـــطفى كـــامل لـــيحدد فلسفة العمل بالمدرسة ، فأكد أنه ما دامت مصر تحتاج إلى رجال متحدى الكلمة مثقفى الرأى عارفين بتاريخها معتبرين بعبر حوادثها ، ناهضين بها مجدين فى ســـبيل إســـعادها ، فإن أهداف هذه المدرسة لن تنحصر فى تربية موظفين ، أو إعداد طلاب للشـــهادات وإنمـــا مهمـــتها الأولـــى " تخريج رجال خلائقهم محبة الوطن والتمسك بالفضيلة والارتـــباط بعضـــهم ببعض والتفافهم ببعض والتفانى فى خدمة هذه البلاد ، ترمى إلى تكوين نفـــوس عالـــية تـــأبى الضـــيم والذل وتهوى الشرف والمجد وترى الحياة بغير عز الأوطان وسعدها حياة شقاء وبلاء" (٧٦) .

٤- قيام جامعة أهلية : ولقد كان واضحا أن افتقاد المجتمع المصرى القيادات الواعية المفكرة لكل قطاع من قطاعات العمل مهما كانت الأسباب الأخرى ، هو العامل الرئيسى الذى مكـــن لقوى الاحتكار والاستعمار والرجعية من أن تطبق بأنيابها على مقدرات البلاد وتمتص

عصـــارات جهدهـــا وخـــيراتها تاركة لأبنائها الفتات ، بل إن النكسة التى تعرض لها الشعب المصـــرى نتيجة هزيمة الثورة العرابية وفشلها كان يرجع وبصفة جوهرية إلى ما تميزت به قـــياداتها مـــن سذاجة وقلة علم وندرة خبرة ، ولم ينفعها ما توافر لديها من العزم والتصميم والنية الطيبة والوطنية المخلصة ، فكل هذه الأمور على الرغم من أهميتها وضرورتها تكون بـــلا قـــيمة إن لـــم تتســـلح بالعلم والدراية وحسن القيادة ، والقدرة على التوجيه والحساسية الاجتماعية والفهم الشامل الدقيق . وقد شعر عدد من المثقفين بهذه الحقيقة ووعوها بوضوح ، فعملـــوا بأقصـــى ما يستطيعون من جهد على أن يعوضوا البلاد هذا النقص عن طريق إنشاء جامعـــة تعد فيها هذه القيادات بعيدا عن تلك المدارس العليا التى جعل منها الاحتلال وأعوانه مـــن الحكام الذيول مجرد معامل تفرخ لدواوين الحكومة حاجتها من المستخدمين بحيث كانوا (أشياء) قبل أن يكونوا (مواطنين) [٧٧] .

وكتب الشاعر أحمد نسيم داعيا الأغنياء لإنشاء الجامعة فقال [٧٨] :

بلاد رقت تبغى المجرة والسهى ... وليـــس لها إلا مـــن العلـــم سلـــم

سراة بلاد النيل فيـــم التأخـــر ... وعهدى بقومى فى الخطوب التقدم

أنيروا بلادا حلق الجهـــل فوقها ... لينجـــاب عن وجـــه البلاد التجهم

وبعد أن يعيب عليهم بناء القصور الشاهقات يقول :

ولم تبتنوا كلية يستقى بها ... وضيع فيحيـــا أو وضيـــع فيعظم

وكان قيام الجامعة فعلا سنة ١٩٠٨ دليلا واضحا على أن الحركة الوطنية بدأت تدرك أن الاســتقلال ليس هو مجرد عدم الارتباط السياسى والاقتصادى والعسكرى بإنجلترا ، وإنما هـــو أولا وقـــبل كـــل شئ استقلال فكرى وثقافى ، وأن المعركة بين الشعب والاحتلال ، لا يقتصـــر السلاح فيها على المدفع والبارود ، فالفكر والحقيقة الفلسفية والنظرية العلمية أمضى مـــن الأســـلحة التقلـــيدية ، ولابد منها حتى يتم الانتصار ويتم التحرر ، ومن هنا كان ضيق الاحـــتلال وعلـــى رأسه كرومر بهذا المشروع ومحاولته الاستخفاف به وتثبيط همة القائمين ومحاولته صرف الأنظار عنه بالتلويح بحاجة مصر إلى محو الأمية عن طريق نشر الكتاتيب أكثر من التعليم العالى [٧٩] .

وكان من الضرورى للجامعة أن تقوم على فلسفة معينة ، ولم تكن هذه الفلسفة صورة للتركيب الاقتصادي والاجتماعي لمصر بقدر ما كانت للإطار الفكرى الذى كان يتحرك فيه القائمون عليها ، فلابد من ملاحظة شخصيات مؤسسها من الرأسماليين الوطنيين الذين لا يقلقهم البحث عن لقمة العيش المتوفرة لديهم بأكثر مما يحتاجون ، ومن ثم فإن الترفع عن العمل وتوجيه التعليم وجهة نظرية يجعله حلية وشرفا ، كان أمرا مرغوبا فيه . كذلك فإن عددا من مؤسسى الجامعة كانوا من المفكرين الليبراليين الذين افتقدوا النظرة الوظيفية للعلم وارتباطه بالمجتمع ، ومن هنا فقد أكدت لجنة الجامعة أنها تريد بها أن تجعل الناس على اختلاف طبقاتهم يقبلون على طلب العلم لمجرد العلم " حتى يرتقى مستوى الأمة فى أقرب وقت بارتقاء مستوى " (٨٠) .

إن هذا الأمر إن كان جائزا فى البلاد التى قطعت شوطا كبيرا فى مضمار التقدم ، فلم يكن كذلك فى بلد ما يزال يحبو على الطريق ، ومع ذلك فقد جعل القائمون على أمر الجامعة مما هو قائم بالبلدان الأوربية المتعددة هاديا لهم فى عملهم دون إدراك لما تقتضيه مسافة التخلف الحضارية من اختلاف فى الفلسفة والتطبيق ، فقررت اللجنة تدريس علوم الأدب عند الفرنسيين والإنجليز . أما الدروس الأخرى فقد قامت على نفس الفلسفة وهى تاريخ الفنون وخصائص مصر أيام الفراعنة التى وصفتها اللجنة بأنها (أيام الجاهلية) ، وكذلك الحضارة الإسلامية .

وعندما تحصل البلاد على الاستقلال ، نجد هذه الجامعة (الأهلية) تتحول إلى جامعة (حكومية) سنة ١٩٢٥ ويبدأ ابتعادها شيئا فشيئا عن تعليم العلم للعلم وتقترب أكثر نحو الارتباط بالمجتمع المصرى وقضاياه ومشكلاته حتى تصبح هذه الوظيفة الاجتماعية نصا هاما ينص عليه قانون تنظيمها ، تلك الوظيفة التى تأكدت أكثر بعد ثورة ١٩٥٢.

فى لبنان

يجئ اختيارنا للبنان دون غيره من بلدان المشرق العربى ربما لأنه كان المسرح الرئيسى لبعض الدعوات الإقليمية ، بل إنه قد ذاق مرارة (الطائفية) التى تعبر عن الوجه القبيح للإقليمية .. ذاقها دما وقتلا وذبحا وتشريدا ، بينما كانت بلدان مثل سوريا بالدرجة الأولى فالعراق والأردن ، إذا كان واقعها السياسى قد أبقاها كيانا سياسيا خاصة ، فالنزعة القومية والتوجه الوحدوى يطغى على أمالها وفلسفتها بدرجة لا يمكن أن تخطئها عين باحث .

سياسيا وفكريا :

عـندما نشـبت الثورة العربية ، اشترك فيها وفى الاقتصاد لها ، عديد من المسيحيين اللبنانييـن ، وساهموا فى تنظيمها ، ولما تقلصت السيطرة العثمانية عن بلاد الشام إثر الحرب العالمـية الأولـى ، ظهـر الانقسام الطائفى من جديد ، إذ خشى الموارنة أن يغرقوا فى لجة الحكومـة البدوية الحجازيـة ، فانكمشوا وراحت كثرة زعمائهم تطالب وعلى رأسها رجال الأكليـروس المارونى باستقلال لبنان تحت حماية فرنسا . وقد انضم إلى هذا التيار الانعزالى المتوجس نفر من ذوى الأغراض من المسلمين السنيين والشيعة والدروز ، فكانت الفرقة بين اللبنانيين ، وكان هذا الشعور العميق بالجفاء وهذا الاتهام المشترك بخيانة لبنان : هؤلاء لأنهم يرغـبون فـى الوحدة مع سوريا ، وأولئك لأنهم يريدون بقاء الاحتلال والحماية الأجنبية فى البلاد [٨١] .

والحـق أن جمـيع حركات المعارضة اللبنانية التى قامت ضد مفاسد الحكم والإدارة المتصـرفية ، لـم تـنجح فى توحيد النضال السياسى والاجتماعى اللبنانى وصهره فى بوتقة وطنـية مدنـية خالصة ، ويرجع سبب ذلك إلى الفكرة الطائفية التى كانت (ومازالت) تسيطر علـى طوائـف الجبل والتى تغذيها التحزبات والظروف المحلية ، كما يرجع أيضا إلى تحول أكـثر الـزعامات الإقطاعية القديمة إلى زعامات طائفية تسعى إلى تمثيل الطائفة التى تنتسب إلـيها ، وكان لرجال الدين ، خاصة فى المناطق المسيحية أثر فى إنماء هذا الشعور الطائفى الـذى يحفـز الغـيرة علـى الطائفـة ومصالحها فحسب والتوسل بها ووظائفها فى القضاء والمصالح المختلفة .

وبديهـى أن التمسـك بالطائفية على هذا الوجه ، كان من شأنه أن يحفز (الطائفية) لـدى الفريق الآخر (الإسلامي) كلما حاول هذا الفريق أن يتناساها فى غمرة الدعوة للقومية العربـية الـتى انبثقـت من دمشق آنذاك ، ونعلم الباقى ، منذ ذهاب بطريرك الموارنة إلى باريس ، والتماسه بسط حماية فرنسا على الجبل [٨٢] .

وجدير بالذكر أنه بينما كان النضال دائرا بين قوى الوطنيين السوريين وبين قوى الفرنسيين الذين نزلوا على الساحل السورى ، عملا باتفاق (سبتمبر ١٩١٩) مع الإنجليز ، كان بعض أحرار الجبل يحاولون إيجاد تفاهم مع حكومة فيصل العربية بعد أن سئموا عسف العسكر الفرنسيين ، لكن الفرنسيين ضربوا هذه المحاولة ، وزاد هذا الحادث فى نقمة

الفرنسيين على حكومة دمشق لأنه كان يخرج موارنة الجبل من دائرة نفوذهم وهم حصن التعاون الذى يعتمدون عليه فى سعيهم لوضع يدهم على بلاد الشام بعد أن خذلتهم معظم الطوائف الأخرى وأبت أن تعترف بانتدابهم والتعاون معهم ، وهذا ما عجل بضرب الدولة العربية فى دمشق بعد فرض الانتداب على سوريا ولبنان فى مؤتمر سان ريمو (إبريل ١٩٢٠) .

وبدأ فى (لبنان الكبير) عهد جديد تفاقمت فيه شرور الانقسام الطائفى ، وازدادت بروزا وتشعبا عندما وزعت مناصب الإدارة العليا بين الطوائف المختلفة من موارنة وسنة ودروز وكاثوليك وشيعة وأرثوذكس ، وعندما وجه الاحتلال كل همه إلى استرضاء (حزبه) فى البلاد ، فانكمش المسلمون ولم يشاركوا فى وظائف الإدارة اللبنانية العليا حتى منتصف الثلاثينيات ، وقد حصل بمرور الزمن هذا المزج الخاطئ بين النزعة اللبنانية والمسيحية أو المصلحة المسيحية من جهة وبين العروبة والإسلام أو المصلحة الإسلامية من جهة أخرى . ولا حاجة إلى القول أن الاحتلال كان يبرز هذا (الوهم) ويستنفر العصبية الطائفية والزعامات الزمنية والدينية التى تستوحى سياستها فى الغالب من (القنصلية) الأجنبية ذات الغرض ، حتى أصبح لبنان والحالة هذه أشبه باتحاد فدرالى طائفى منه بدولة مدنية حديثة ، بحيث باءت جميع محاولات الوطنيين المخلصين بالفشل فى سعيهم لإرساء قواعد (الدولة اللبنانية) بالمعنى الصحيح ، إذ ما فتئ الزعماء السياسيون أو معظمهم ، يتسابقون ، مع رجال الدين فى سبيل النفوذ الطائفى كل باسم طائفته لمد أجل رئاسته أو لتقوية سيطرته الاقتصادية والاجتماعية [٨٣] .

وفى الأيام الأخيرة التى سبقت الحرب العالمية الأولى ، وفى المناخ السياسى المثقل بالاحتمالات للعقد الأخير من الإمبراطورية العثمانية ، نشر فى باريس كتاب بقلم جوبلان حول المسألة اللبنانية ، وهو عمل ضخم يقع فى ٥٥٠ صفحة ، ويحمل سمات أطروحة للدكتوراه ويبدأ (جوبلان) باستعراض موسع للتطور التاريخى لسورية ولبنان من العصر القديم حتى حملات محمد على ، فيما يقارب ٤٠% من الكتاب ، ثم ينتقل إلى الاهتمام بالشئون الداخلية العاصفة لجبل لبنان من ١٨٤١ حتى ثورة جمعية تركيا الفتاة ، مع الإشارة إلى الدور الأوربي فى المسألة اللبنانية [٨٤] .

وبينما يحلل المؤلف التاريخ المتقلب لمتصرفية جبل لبنان ، فانه يقترح كذلك إصلاحات بعيدة المدى ، منها مزيد من الحكم الذاتى ، ومزيد من المؤسسات الديمقراطية ، وحل جذرى لمسألة الأرض التى بحيازة الأديرة المختلفة ، والأهم من كل ذلك ، إضافة الأقاليم الواقعة على الحدود الشمالية والشرقية والجنوبية ، بالإضافة إلى مدينة بيروت : بالنتيجة مضاعفة مساحتها وأكثر . ونظرا إلى المشروع كإعادة تكوين " لبنان العصر الزاهر " Le Liban de la grande epoque ، لبنان فخر الدين والأمير بشير ، بحدوده الطبيعية ، كما رسمت فى خرائط الأركان سنة ١٨٦١ و ١٨٦٣ للحملة الفرنسية إلى سورية ، مثل هذه التغييرات البعيدة المدى ستتحقق تحت رعاية الدول الأوربية الكبرى مع الاحتفاظ بدور خاص لفرنسا ، وبذل جوبلان الجهد الجهيد فى أرجاء الكتاب بأسره لتوكيد أهمية الحكم الذاتى والخصوصية فى التجربة التاريخية اللبنانية .

وقد كشف النقاب عن هوية جوبلان بعد أحد عشر عاما ، ففى أغسطس ١٩١٩ ، نشرت صحيفة بيروتية مهمة لم تعش طويلا هى – لاحظ الاسم – La Revue Phenicienne – (المجلة الفينيقية) مقالا بعنوان :

La Question du Liban : etude de politique economique et de statistique descriptive

، المسألة اللبنانية : دراسة سياسية واقتصادية وإحصاء وصفى ، وفيه أعلن الكاتب بولص (أو بول) نجيم للملأ أن جوبلان ليس إلا هو نفسه ، ودعا الكاتب مرة أخرى ، شأنه فى سنة ١٩٠٨ لإنشاء (لبنان العصر الزاهر) ، لكنه فى هذه المرة سماه على وجه التعيين (لبنان الكبير) وهو مصطلح استعمله فى المقال مرتين ، وبالحرف البارز فى المرتين ، والمقال الذى يحمل اسم جونيه بتاريخ ١٩١٩/٧/١٠ ربما يؤلف هو ومقال ألبرت نقاش المعنون Notre avenir economique (مستقبلنا الاقتصادى) المنشور كذلك فى هذه الصحيفة نفسها شيئا من أقدم الإشارات المكتوبة والعلنية للبنان الكبير [٨٥] .

وقد أسهم نجم كذلك فيما بين كتابته للعملين المذكورين آنفا ، بكتابة فصول عن تاريخ لبنان فى كتاب (لبنان : مباحث علمية واجتماعية) لمحرره إسماعيل حقى ، ويغطى نجيم الفترة من الفتح العربى إلى سنة ١٩١٤ ، بينما أسهم الأب لويس شيخو بفصول عن عهود أسبق ، وأنهى نجيم سرده ، وهو بلا ريب يضيق ربما بالحكم الكيفى للنظام العسكرى التركى ومخاطره إبان الحرب ، بإبداء الأمل بنهاية عاجلة للحرب العالمية الأولى وعودة الرخاء إلى

لبنان (تحت ظل جلالة السلطان محمد رشاد) . كان نجيم ، فى عمله الثالث هذا ، محترسا فى معالجته لموضوعات الحكم الذاتى والخصوصية اللبنانية والإنجازات الوطنية لأبطاله [٨٦]

التعليم الطائفى :

وكان التعليم بطبيعة الحال الميدان الرئيسى لبذر المزيد من بذور الطائفية والإقليمية وكانت المدارس الأهلية اللبنانية فى سنة ٤٥/ ١٩٤٦ تكون أكبر مجموعة من معاهد التعليم فى البلاد ، إذ بلغ عددها ٩٦٣ مدرسة وكانت تضم ٧١,٥٢٤ تلميذا ، أى ٦٠,٣% من مجموع المدارس و٤٩,٤% من مجموع التلاميذ ، وقد شهدت الفترة التى تلت الحرب العالمية الأولى تقدما عظيما فى المدارس الأهلية فيما يختص بعددها ، فقد انتشرت فى المدن الكبرى انتشارها فى الصغرى ، ويمكن تقسيمها من حيث الإدارة التابعة لها إلى ٣ أقسام :

١- المدارس المذهبية ، وهى أكبر مجموعة من المدارس الأهلية ، وتديرها الطوائف الدينية المختلفة طمعا فى ضم أبنائها تحت ألويتها .

٢- المدارس التابعة للجان والجمعيات لأغراض سياسية أو تعليمية بحتة .

٣- المدارس التابعة للأفراد ، والكثير منها قد أنشأها أصحابها لأغراض تجارية لمجرد الربح. وطبقا للإحصائيات الحكومية ، تقسم المدارس كلها تقريبا بحسب تبعيتها الدينية. كما نتبين فى إحصاء ١٩٤٢/٤١ حيث يبين لنا أن أكبر مجموعة من هذه المدارس والتلاميذ هى المارونية ، فقد بلغ عددها ٤٠٦ مدرسة ، وبلغ عدد تلاميذها ٢١٣١٥ ، تليها اليونانية الأرثوذكسية ١٨٦ مدرسة و ١٠,٨٦٤ تلميذا ، فاليونانية الكاثوليكية ١٤٨ مدرسة و ٨,٥٩٣ تلميذا ، أما الإسلامية فالرابعة فيما يتعلق بعدد مدارسها (١٢٢ مدرسة) ، ولكنها الثانية فيما يتعلق بعدد تلاميذها ١٥,٧٥٩ تلميذا ، وتليها المدارس الأرمنية – الأرثوذكسية والبروتستانية – وعدد تلاميذها ٥٠ مدرسة و ٨,٢١٣ تلميذا ، وتليها مدارس الدروز وعددها ٦ ، مدرسة ، ويؤمها ١,٥٤٥ تلميذا [٨٧] .

والمدارس الأهلية فى مجموعها لا تمثل فلسفة خاصة من فلسفات التربية ، ولا تحاول التجريب فى مناهج جديدة من مناهج التربية أو طرقها . وإذا كان هناك مدرسة تحاول أن تشق لها طريقا جديدا فى هذا الميدان ، فإنها تكون نادرة الوجود ، وعلى النقيض من ذلك

تحذو المدارس الأهلية فى التربية حذو المدارس الفرنسية ، أو تنسج على منوال الأمريكية أو البريطانية .

على أن هذه الأقوال يمكن استدراكها من اعتبارين : الأول أن كل طائفة – كما أشرنا تحاول أن تجذب إليها أبناء الطائفة وبناتها خوفا من التحاقهم بمدارس سواها من الطوائف ، وينطبق هذا القول على الأخص على اليونان الأرثونكس والكاثوليك ، كما ينطبق على بعض المدارس الأهلية الإسلامية التى كان الغرض من إنشائها منع الأطفال المسلمين من دخول مدارس الرسالات المسيحية حيث قد يتلقون دروسا فى ديانة أخرى غير ديانتهم وإجباريا أحيانا ، وحيث لا تتاح لهم الفرصة لدراسة دينهم . وفى بعض المدارس الطائفية يرسل التلاميذ إلى كنائس تلك الطوائف للمساهمة فى الخدمة الدينية ، وبذلك يلمون بطقوسها وترانيمها ، وفى عدد كبير من المدارس الكاثوليكية ، للكهنة اليد العليا فى إدارتها ، فمديروها من الكهنة ومديراتها من الراهبات ، وهكذا المشرفون على النظام ومديرو الدراسات والقائمون بالتدريس ، ولا ينطبق هذا القول على المدارس اليونانية الأرثونكسية مع شدة ارتباطها بالكنيسة [٨٨] .

والاعتبار الثانى ، النزعة الجديدة التى ينادى بها بعض اللبنانيين ، وهى أن ثقافتهم ينبغى أن تتجه فى طريق ما يسمونه (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ، وزعم الداعون بهذه النزعة أن لبنان كانت على الدوام قنطرة بين الشرق والغرب ، وأنها طالما تأثرت بكل من الثقافتين الشرقية والغربية على السواء ، سواء فى العصر الفينيقى أو العصر الأغريقى الرومانى أو العصر الصليبى ، وكانت علاقة لبنان على الدوام بغيرها من بلدان البحر الأبيض المتوسط متأثرة بالثقافة المنبثق ضوؤها من عالمها ، ولما كانت لبنان ، من الجهة الأخرى متصلة بالتربية الشرقية ، مأهولة بسلالات من أصول سامية ، فإنه لم يسعها إلا أن تتأثر كذلك بالثقافة الشرقية ، وبهذه المثابة يبدو أن معنى ثقافة البحر الأبيض المتوسط ، ثقافة العرب الشرقية وما سلفها من الثقافات السامية الأخرى ، بجانب الثقافة الغربية الحديثة ولا سيما الثقافة الفرنسية الكاثوليكية وما سلفها من الثقافة الإغريقية الرومانية ، وزعم أصحاب هذه النزعة كذلك – وهم من الثقافة الفرنسية الكاثوليكية الذين لم يهضموا تماما مساهمة لبنان فى الحلف العربى – أن لبنان ينبغى ألا تجنح كثيرا إلى الشرق جنوحا تفقد به كيانها وسط الأكثرية الإسلامية العربية ، وفى (الإيديولوجيا) الإسلامية العربية ، وإنما على النقيض من ذلك ينبغى أن تحرص على الاتصال وثيقا بالغرب وعلى الأخص الغرب الكاثوليكى المسيحى حتى تكون الثقافة فيها متزنة جامعة [٨٩] .

وكان من الطبيعى أن يحظى هذا الاتجاه بالنقد من الاتجاه القومى ، فذهبوا إلى أن ما يسمى بـــ (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ما هو إلا حجاب رقيق يخفون وراءه رغبتهم فى تخليد الأثر الكاثوليكى الفرنسى ، والتربية الكاثوليكية الفرنسية فى لبنان .

ومن أشهر المدارس المارونية فى لبنان ، كلية الحكمة أسسها فى بيروت سنة ١٨٧٦ الأب يوسف الدبس ، رئيس أساقفة بيروت ومن علماء عصره ، وقياداتها كلها كانت من الكهنة وبعض الراهبات ، وكان بها ١٢ مراقبا أيضا من الكهنة ، وهذا المعهد تبع فى إدارته رئيس أساقفة بيروت المارونى ، وقد تخرج فيها عدد كبير من رجال لبنان البارزين منهم كتاب وشعراء وصحافيون ورجال دين ، وقد كانت فى الأصل مدرسة للاهوت وكلية ، ثم أصبحت كلية فقط للدراسة العلمانية ، وقد انتقلت مدرسة اللاهوت إلى مكان آخر ، وقد كان أولو الشأن فى هذه الكلية من زعماء حركة (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ، وهم الذين تولوا الزعامة فى إنشاء الحلف الثقافى للتربية الحرة . وهذا الحلف جمعية يتألف أعضاءها من مديرى المدارس الأهلية الابتدائية والثانوية ومنشؤها ، وكان من أغراضها [٩٠] :

- التعاون الوثيق مع الحكومة اللبنانية ، والمساهمة معها فى بث روح الاستقلال وحب الوطن فى نفوس الناشئين ، وتوحيد التعليم كما يوحيه الروح اللبنانى .

- الحرص على التفريق بين الثقافة والتوجيه السياسى واحترام المثل اللبنانية العليا وتفوقها الثقافى .

وعلى النقيض من كلية الحكمة ، كانت هناك كلية المقاصد الإسلامية الخيرية للبنين فى بيروت التى تأسست فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر تحت إشراف الحكومة العثمانية ، لقد كان اتجاه هذه المدرسة وفروعها أن ليس هناك ثمة ما يسمى ثقافة لبنانية ، وإنما هناك ثقافة عربية أو ثقافة عالمية ، وكانوا يعتقدون أن اللغة العربية ينبغى أن تكون لغة الدراسة والتعبير ، ويطعنون فى الرأى الذى نادى بجعل الفرنسية لغة التعبير بين اللبنانيين والعرب ، واللغة الأجنبية فى نظرهم ينبغى أن تكون وسيلة للوقوف على الفكر الغربى ، أما التعبير عن الفكر فى ذاته غربيا كان أو شرقيا فيجب أن يكون بالعربية [٩١] .

وكانوا يتفقون على أن موقف اللغات الأجنبية فى لبنان يختلف عنه فى سائر الأقطار العربية ، إذ أن أغلبية السكان أهل حضر ، فضلا عن أن شطرا كبيرا من القرى اللبنانية مصايف يقصدها الناس من الخارج ، لهذا اتجهت أنظار اللبنانيين إلى تعليم أبنائهم وبناتهم اللغات

الأجنبية لأن البيئة تحتم ذلك ، بيد أن هذا ليس معناه إهمال اللغة العربية بأى حال من الأحوال ، أو اتخاذ اللغات الأجنبية وسيلة للتعبير ، وأوجبوا أن يكون تدريس المواد كله بالعربية مع العناية فى الوقت ذاته بتعليم اللغات الأجنبية .

التربية الوطنية :

جاء فى تقرير رسمى عن التعليم فى لبنان قدم فى المؤتمر الثقافى العربى الرابع عام ١٩٥٩ ما يؤكد ما سبق أن ذكرناه ويمهد للقضية الحالية [٩٢] :

.. لم يكن للمدارس الرسمية الأثر الفعال فى بناء الوطن ، وكان الأثر والتأثير للمدارس الخاصة ، وهذه كانت شيعا وطوائف متعددة الألوان متنافرة الاتجاهات ، تسيطر عليها من حيث الوسائل والإمكانيات مدارس الإرساليات الأجنبية ، ولو حاولنا استخراج طابع عام لهذا الشتيت من معاهد التعليم لوجدنا أن النزعة الطائفية وتكريسها هى العامل المشترك والصبغة الغالبة ، وبيان ذلك أن لبنان منذ العهد القائمقامية والمتصرفية فرض عليه النظام الطائفى وترتيب علاقاته الاجتماعية على هذا الأساس ، وحل الانتداب فغذى هذه النعرة وأذكاها ليتمكن من السيطرة بسهولة ، وفوق هذا كله ، فإن مدارس الإرساليات التى سيطرت على التعليم ، كانت ذات طابع دينى يستجيب لنزوات الطائفية "

ولما كان عسيرا للتربية الوطنية أن تعبر عن معناها وتؤدى رسالتها إلا فى بلد حاز استقلاله ومارس سيادته وأحس بأصالته ، لذلك لم يكن هناك مادة بالمعنى الصحيح لتدريس التربية الوطنية قبل الاستقلال فى لبنان ، فالسلطة الفعلية كانت فى يد الفرنسيين ولم يكن مما يتفق وطبائع الأمور أن يفكر هؤلاء فى بعث الشعور القومى وإعداد المواطن الذى يعى شخصيته ويستفيق إلى مضمون حضارته فيرفض الاستكانة والانتمار ، ويناضل فى سبيل سيادته وتحقيق إمكاناته الحضارية .

كان هناك ما يسمى بالتربية الأخلاقية والمدنية ، وكانت فرنسا عن طريق مفتشيها التعليميين هى التى تضع أصول مناهج التعليم فى لبنان ، وكان منهاج الدروس لوزارة التربية ترجمة حرفية فى أغلب الأحيان للمناهج الفرنسية مع بعض التفاصيل الخاصة بلبنان وهذه المادة كانت تعتبر مادة ثانوية لا أهمية لها لأن الطالب لم يكن مسئولا عنها فى الامتحانات الرسمية ، ولم يكن عليها رقابة من نوع آخر [٩٣] .

ومن هنا يمكننا أن تقول أن التربية الوطنية فى ذلك الحين كان ينظر إليها من خلال منظورات مختلفة الاتجاهات ، متعصبة لنزعاتها تتلافى إثارة الشعور القومى أو تتعمد إهماله لترضى السلطة الفرنسية ، وتلافى إثارة هذا الشعور ، كان عن طريق الانحراف بمادة التربية الوطنية نحو التعليم الدينى الضيق فى أغلب الأحيان ، إلا أنه كان يعتنى بالناحية الأخلاقية وزرع الفضائل فى النفوس وخصوصاً فضيلة الطاعة والنظام واحترام الرؤساء ، وإلى جانب الفضائل الأخلاقية كانت تدرس المعلومات المدنية التى تشتمل على إعطاء فكرة عن تشكيل الهيئة الحاكمة والنظام الإدارى فى الدولة والتحكيم الدولى وجمعية الأمم والانتدابات الموصى بها من قبل جمعية الأمم ووظيفة فرنسا كقوة انتدابية فى الشرق الأوسط وبعض المبادئ المتعلقة بالحقوق الخاصة .

وفى هذا الجو وعلى هذه الصورة كانت التربية الوطنية تدرس فى المدارس ، وهنا لابد لنا من الإشارة إلى شخصية الأستاذ فى عرض هذه المعلومات على التلاميذ ، فالمادة بحد ذاتها لم تكن ذات أهمية أساسية ، فهى مادة ثانوية لا يسأل عنها فى الامتحانات الرسمية لذلك فالأستاذ يمكن أن يتصرف فى تعليمها بحسب شخصيته ، ونقصد بشخصيه الأستاذ ، نوازعه وميوله المتأثرة بطائفته وبانتسابه إلى ذلك السياسى أو ذاك وبالمعهد الذى يدرس فيه ولون هذا المعهد ، وبثقافته الخاصة ونظراته للحياة وبمقدار شعوره الوطنى ونوعية هذا الشعور ، إلى ما هنالك من عوامل تتألف لتطبع شخصية الأستاذ بطابعها [٩٤] .

فلما حصل لبنان على الاستقلال لاحظنا أن الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم فيها تسمى بـــ (وزارة التربية الوطنية) !! إن هذا قد يوحى ببداية الاهتمام بهذا النوع من أنواع التربية خاصة إذا قرأنا فى مقدمة المنهج الذى قرر ونشر سنة ١٩٤٦ ما نصه : " وأما روح التعليم وهدف التربية ، فلا يجوز الإغضاء عن تباين الغايات فيها ونحن فى أمة تحتاج إلى جميع الجهود المخلصة فى صهر عناصرها وتوحيد نزعاتها للتحرر النهائى من كل قيد " ، ونقرأ أيضا لنفس الوزارة تشير إلى التنشئة الوطنية المنوطة بها فتقول : " وعليه كان من هم الوزارة أن تنشئ فى اللبنانى مواطنا بصيرا وعضوا فى المجتمع عارفا عاملا ، ولهذا عنيت عناية بالغة بالتنشئة الوطنية والبدنية والتربية الأخلاقية والاجتماعية وبإطلاع اللبنانى على مناقبه التاريخية دون ما تبجح ولا تزيد ، فيعتبر بماضيه ويفهم حاضره ويتحفز لمستقبله ثم يعرف علاقاته بأخواته فى الدول العربية فيقدر مركزه منهم ويقوم بواجباته نحوهم على حب وإخلاص ، ويعززهما قيامهم نحوه بالواجبات نفسها [٩٥] .

وبالرغم من هذا الاهتمام (المكتوب رسميا) فى مقدمة المناهج فإن التربية الوطنية ظلت تعانى من " تنازع " وتفتت و " طائفية " للأسباب التالية [٩٦]

١- لم تطلب مادة التربية الوطنية فى امتحانات الشهادات الرسمية : الابتدائية والبكلوريا بفرعيها ، ولكنها كانت تطلب فى الامتحان الشفوى للشهادة التكميلية (بريفيه) بصورة ثانوية ، ولهذا السبب أهميته لأن عدد الطلاب فى المدارس الخاصة أكثر منه فى المدارس الرسمية ، والواقع أن وزارة الوطنية لم تكن تتدخل فى شؤون المدارس الخاصة ولم تستطع بالتالى أن تفرض توجيهاتها المنهجية إلا عن طريق الامتحانات الرسمية .

٢- المدارس الخاصة بما فيها من بعثات أجنبية لم تكن تهتم فى غالبها بتدريس مادة التربية الوطنية ، وإذا درستها ، تطرح عليها لونا خاصا يتعلق بنزعة المدرسة واتجاهها ومن هنا كانت التربية الوطنية لا تؤدى غرضها الصحيح ، فرأينا الطلاب يختلفون فى نظرتهم للناحية القومية ويختلفون فى شعورهم ومواقفهم من القضايا التى تعرض لوطنهم .

٣- انتشار المدارس ذات الطابع التجارى ، فالإقبال على المدارس كان يزداد سنة عن سنة ، ومشكلة الأباء فى بداية كل عام دراسى هى العثور على مكان لأطفالهم فى المدارس الابتدائية خصوصا ، لهذا عمد بعض الأساتذة أو من لهم علاقة بالتعليم إلى افتتاح مدارس خاصة يبتغون الربح من ورائها قبل كل شئ ، ومعيار نجاح المدرسة والإقبال عليها هو فى عدد الناجحين فى الامتحانات الرسمية ، لذلك كان هم هذه المدارس ، التركيز على المواد الأساسية المطلوبة فى الامتحانات الرسمية وإهمال المواد الثانوية أو التى لا تطلب فى هذه الامتحانات إجمالا كليا .

فإذا ما جئنا إلى المدارس الرسمية فسوف نجد أنها سعت بقدر الإمكان إلى الابتعاد عن الاتجاهات المتضاربة والنزعات المختلفة ، تحاول أن تكون حيادية بين كافة التيارات المتمثلة فى نزعات المدارس الخاصة ، ووزارة التربية لم تكن تقبل الأساتذة الحزبيين أو الذين يقومون بنشاط حزبى ، ولكن ذلك لم يكن يكفى أيضا ، إذ لوحظ أن حياد الأستاذ التابع لوزارة التربية إذا طبق فعليا فإنه كان يتجه إلى السلبية فى الغالب ، فأمام التيارات المختلفة يعمد الأستاذ الحيادى إلى (التقية) الوطنية فيرضى بذلك الجميع ولكنه لا يقوم بعمل إيجابى فى حقل (التربية الوطنية) [٩٧] .

ومن ناحية ثانية ، فإن حاجة وزارة التربية للمعلمين الابتدائيين خصوصا كانت تدفعها إلى تعيين أساتذة لم يتخرجوا من دارى المعلمين الابتدائية والعالية ، وهؤلاء الأساتذة قد حصلوا على (الشهادة التكميلية) وتأثروا بمختلف التيارات لانتسابهم إلى مدارس مختلفة .

فالتربية الوطنية كانت مرهونة بهذه المثابة بالأستاذ وبجو المدرسة التى يدرس فيها ، وحتى إن المدرسة ولو كانت رسمية ، كانت تتأثر بجو البلدة أو المنطقة التى توجد فيها ويمكن القول أن تدريس التربية الوطنية ، كان غير منتج ضمن هذه الظروف .

طائفية .. وإقليمية .. لصالح من ؟

فى المؤتمر الوطنى للتعليم والثقافة الذى انعقد فى ٢٠ سبتمبر ١٩٦٧ بدعوة من جبهة الأحزاب والهيئات والشخصيات الوطنية والتقدمية ، تصدى المجتمعون لمجمل أزمة التعليم فى لبنان بمختلف تشعباتها وأهمها : عدم استيعاب المدارس القائمة لعدد متضخم باستمرار من اللبنانيين فى سن الدراسة – ارتفاع الأقساط – تجارة الكتب – البرامج وتعديلاتها – النقص فى المدارس الثانوية الرسمية – انخفاض مستوى التعليم والتجهيز المدرس – مشكلة البكالوريا – غياب الثقافة الوطنية – مشاكل الجامعة اللبنانية ..

ومن الملاحظ أن هذا المؤتمر قد انعقد بعد ثلاث شهور على وجه التقريب من كارثة ٥ يونية ١٩٦٧ حيث أخذ كل مجتمع من المجتمعات العربية يبحث فى ذاته عن الأسباب التى جعلته يشهد مثل هذه الكارثة وخاصة تلك المجتمعات التى اشتركت فى الحرب مما اصطلح على تسميته بدول المواجهة ، وإذا كانت لبنان لم تشترك رغم أنها من دول المواجهة ، لكن أصابعها – بحكم الموقع – كان لابد أن تطولها النيران .. وبالتالى ، فقد كان طبيعيا أن يكون التعليم من بين تلك المجالات التى يدور حولها التفكير والبحث من جانبين : أولهما دوره كسبب فى التخلف .. وثانيهما دوره كوسيلة لتجاوز التخلف والأخذ بأسباب القوة.

وبعد عام من هذا المؤتمر أصدرت مجلة (الطريق) التى كان يديرها (حسين مروه) عددا خاصا دارت معظم بحوثه عن مناهج التعليم الجديدة فى المرحلة الثانوية فى لبنان ، وبحكم التوجه الماركسى للمجلة نجد تفسيرا خاصا يرى أزمة التعليم اللبنانى لا تكمن فيما (يصطلح على تسميته بـ (الطائفية) وإنما هو فيما كان يظلله من (طبقية) كان من مصلحتها أن تكرس هذه الطائفية ، وعلى ذلك لا تكون الطائفية (سببا) للأزمة وإنما هى (نتيجة) لأن السبب الحقيقى هو (الخلل الطبقى والسيطرة البورجوازية) اللبنانية على

مقدرات الأمور ، ولأن مصالح هذه البورجوازية تتناقض مع المصالح الوطنية والشعبية العامة وتتوافق مع مصالح القوى الاستعمارية ، فإنها عملت على ربط الطائفية بالتوجهات الغربية عامة وكذلك بالقوى المهيمنة من دول الغرب مثل فرنسا وأمريكا بصفة خاصة [٩٨] .

يقول (جوزيف زعرور) فى مقال له فى جريدة الأوريان أن الخط العام للمنهج الثانوى سنة ١٩٦٦ هو اللبننة ومسايرة العصر ، فماذا يقصد بهذا ؟

اللبننة ، كما يقول زعرور يجب أن تتم فى إطار من الحرية يحترم الفوارق ، ثم يقول إن الاختلافات الثقافية موجودة ويجب أن تبقى ، ويعنى بالفوارق " الشرق المتصوف والغرب الإنسانى والتكنيكى " ، هذه الصيغة التى كانت تنادى بها جماعة ثقافة البحر الأبيض المتوسط ، لتوحى بالتمييز بين روحانية الشرق ومادية الغرب كستار لفكرة تقول بأن الشرق لم ينتج سوى الروحانيات وبأن (التفوق اللبنانى) ناتج عن ارتباطه بحضارة الغرب المادية . إن هذا التفكير – فيما يؤكد يوسف شاكر – هو الشكل الأيديولوجى للطائفية وللميثاق الوطنى والهدف منه هو إقناع اللبنانيين بالاختلاف فيما بينهم وتصوير هذا الاختلاف وكأنه مبرر لوجود لبنان وتحمل هذه الفلسفة فى طياتها (المؤامرة) على وجود لبنان ككيان ، إذا ما تناقص هذا الوجود مع " الحرية " التى تحتكرها طغمة (٢٠٠) من العائلات .

إن هذه الفلسفة تمثل استمرار لفلسفة التعليم فى ظل الانتداب ، واستمرارا للتفكير الذى يرفض اعتبار الاستقلال ثورة ، إنما مجرد تغيير فى الشكل " يمكننا القول هنا أن ثورة الاستقلال أجهضت إذ عجزت عن إعادة الإنسان اللبنانى إلى ذاته بعد أن عمل الاستعمار على سلخه عن لبنانيته وعروبته . لقد ترك لنا الانتداب الفرنسى نظاما تعليميا هدفه تكوين إنسان غريب عن وطنه فى وطنه لأنه لا يملك التصرف بمقدراته ولا بثمار عمله . إنسان لا يهتز لانتهاك سيادة وطنه وذلك ضمن فلسفة تعليمية ما زالت هى هى . فلسفة ترسخ وتبرر الغربة الثقافية والفكرية عن الواقع الوطنى لتترك الإنسان اللبنانى مصلوبا ، ذراع إلى الشرق ، وذراع إلى الغرب ، إنسانا ممزقا ضائعا بين فسيفساء من الثقافات . تكرس الفسيفساء الطائفية المصطنعة ، ولا يعرف من الحضارات التى يسمح له بمعرفتها سوى القشور ، إنسانا لا يصلح إلا ليكون موظفا طيعا فى جهاز الدولة وفى الشركات الأجنبية " [٩٩] .

ويتناول باحث آخر هو الدكتور مهدى عامل مقارنة كمية بين مادتى الفلسفة العربية والفلسفة العامة فيجد أن منهج ١٩٦١ قد خصص إحدى عشر ساعة أسبوعية للفلسفة العامة وست ساعات للفلسفة العربية ، بينما كان المنهج القديم يخصص تسع ساعات للمادة الأولى مقابل سبع ساعات للمادة الثانية (١٠٠) .

والسؤال هو : لماذا اختصت الفلسفة الغربية بأهمية بالغة تفوق بكثير أهمية دراسة الفكر العربى ؟ إن المقارنة (الكمية) فرضت علينا طرح هذا السؤال والجواب عليه كما ينبهنا (مهدى عامل) نجده فى توزيع الساعات الأسبوعية بين المادتين ، وفى ضآلة منهج الفلسفة العربية وسعة المنهج الآخر . إن مجرد العلاقة الكمية بين المادتين توحى إلى الطالب بشكل عنيف ، بل وتفرض عليه أن يتوجه بفكره نحو الفكر الغربى وخاصة فى شكله البورجوازى ، لا يعير الفكر العربى من الاهتمام إلا قدرا يسيرا ، هو حياء تجاه ذاته أكثر منه معرفة بها وفى هذا تقييم مسبق محدد للمفكرين ، لا يمكن فهم علاقة المادتين فى المنهج ، إن كما أو كيفا ، إلا بفهمه . وهذا التقييم أساس المنهج . إنه يفترض أن الفكر الغربى وحده هو الذى يطرح مشكلات الإنسان المعاصر ، وهذا يعنى أن مشكلات الإنسان المعاصر واحدة متماثلة ، فلا وجود لمشكلات خاصة بالإنسان العربى ، عليه أن يطرحها ويعالجها (١٠١) .

وهذه المقارنة الكمية تؤدى بدورها إلى ضرورة المقارنة (الكيفية) ، وينطلق (عامل) فى هذه المقارنة من نقطة أساسية ، وهى وجود اختلاف جذرى فى طريقة معالجة هاتين المادتين . إن الفلسفة العربية تدرس كتاريخ لا كفلسفة ، أما الفلسفة الغربية فهى تدرس كفلسفة عامة لا كتاريخ ، أى أنها تدرس من خلال وحدة المشكلات التى تطرحها وتعالجها والفرق شاسع جدا بين الطريقتين ، وهو ناتج كما ذكرنا عن تقييم خاص للمادة الفكرية لهاتين الفلسفتين . إن الانطلاق فى دراسة الفلسفة الغربية كفلسفة ، من الوحدة البنيوية لمشكلاتها هو فى حد ذاته محاولة تفكير فى هذه المشكلات . والتفكير فى مشكلات الفكر إنتاج للفكر أما دراسة الفكر العربى كتاريخ للفلسفة العربية ، حسب المفهوم المبتذل لتاريخ الفلسفة والمتبع فى مدارسنا ، فهو مجرد عرض لآراء بعض الفلاسفة لا يؤدى إلى أى تفكير فى مشكلات هذا الفكر ، وبالتالى لا ينتج أى فكر . إن هذه الدراسة (التاريخية) للفكر العربى تفرض بالضرورة شكلا خاصا لمعالجته تفقده حياته وحيويته وتوحى إلى الطالب بأخذه كجثة تاريخية لا ارتباط لها بحياتنا بمشكلاتنا المعاصرة .

إن منطلق هذا التفكير تقييم خاص للفكر العربى هو أنه لا ارتباط له إطلاقا بمشكلات حياتنا المعاصرة ما دام قد أخذ كتراث لا كحياة حضارية تبين للطالب لماذا اختلف المفكرون فى القول أو تماثلوا ، أو لماذا اختلفت المشكلات أو تماثلت ، وبالتالى نفصل الفلاسفة عن الوحدة الفكرية البنيوية والتاريخية التي تربط بينهم وتقطعهم عن الواقع الاجتماعى الذى كان موضوعا لفكرهم ، وهكذا تصنع فى ذهن الطالب الوحدة العميقة للفكر العربى وأصالة نشأته وتطوره وتكامله ، فإذا كنا فى حاضرنا نعانى مشكلات الإنسان المعاصر ، فلا سبيل لماضى الفكر أن يعالج حاضرة الإنسانى ، وهذا من شأنه أن يجعل الخيار المطروح هو الفكر الغربى فى فلسفته وبالتالى ينقطع العربى اللبنانى عن هويته العربية [١٠٢] .

تدريس التاريخ والجغرافية بكرس الإقليمية :

وفى منهاج الجغرافيا الذى ظهر عام ١٩٦٦ نجد أنه بالنسبة للسنة الثانية – البكالوريا – القسم الأول – يتضمن ٣ أقسام رئيسية هى :

١- دراسة عامة عن حوض البحر الأبيض المتوسط .

٢- جغرافية لبنان مفصلا .

٣- التطور الاقتصادى فى كل من الدول العربية التالية ..." [١٠٣] .

طبعا لا يكفى هذا التقسيم للإشارة إلى الاتجاه الخطر الكامن وراءه ، ولكن المنهاج يضع تحت القسم الأول فقرة تتناول التفاعل الاقتصادى بين بلدان حوض البحر الأبيض المتوسط ، بينما تقتصر دراسة اقتصاديات الدول العربية على كل من الدول منفصلة ، وفى ذلك اتجاهان خطران ، الأول فى النظر إلى اقتصاديات البلدان العربية كأجزاء منفصلة دون أن يشير المنهاج حتى إلى مجرد وجود تفاعل بين هذه الاقتصاديات ، بينما هو يفرد فقرة عن التفاعل الاقتصادى بين بلدان حوض البحر الأبيض المتوسط ، ولسنا فى حاجة إلى كبير عناء لفضح اعتباطية ولا علمية بل لا واقعية هذا التقسيم ، فمن يسمع حتى الإذاعة فقط ، هذا إذا لم يقرأ الصحف ، يعرف كيف توزعت بلدان حوض البحر الأبيض التوسط بين كتل اقتصادية مختلفة لأسباب تاريخية وجغرافية معا ، فالسوق الأوربية المشتركة ليست ظاهرة منعزلة عن تطور اقتصاديات بعض الدول الأوربية ، واستقلال بلدان شمالى أفريقية العربية حدث لا يجوز تجاهل نتائجه على صعيد تطور هذه الدول الاقتصادى .

على أنه لا يمكن فهم كيف تدرس اقتصاديات الدول العربية ، وهنا يتضح الاتجاه الثانى ، ولا يطلب من الأستاذ فى لبنان أن يعرف تلامذته أن طريقا برية يمكن أن تصل بين بيروت – دمشق – بغداد أو بين بيروت ودمشق – عمان – وحتى بين بيروت – دمشق – الكويت ، وأن هذه الطرق لا تستخدم فقط لانتقال الأشخاص .

كما لا يمكن فهم عزل لبنان عن التفاعل الاقتصادى بين لبنان وبلدان حوض البحر الأبيض المتوسط باعتباره أحد هذه البلدان بينما لا يفترض دراسة التفاعل الاقتصادى بين لبنان ومحيطه الطبيعى جغرافيا وتاريخيا على السواء [١٠٤] .

وبالنسبة لمنهج التاريخ نجد أنه حاول الفصل بشكل مصطنع بين تاريخ لبنان المعاصر وتاريخ العرب المعاصر ، ليس فقط عن طريق تقسيم المنهج بهذا الشكل ، بل حتى بتغيير بعض الحقائق التاريخية ، ففى تاريخ لبنان المعاصر نلاحظ المراحل الآتية : "لبنان : أثر الحرب العالمية الأولى – المرحلة الانتقالية – إعلان دولة لبنان الكبير – الحكم العسكرى الفرنسى – الثورات اللبنانية – الدستور والجمهورية – الأحزاب اللبنانية – لبنان فى الحرب العالمية الثانية – احتلال الحلفاء للبنان –إعلان الاستقلال – ...الحرب الفلسطينية .."

بينما فى تاريخ العرب المعاصر :

" العرب والدولة العثمانية منذ أواخر القرن التاسع عشر – حركة التتريك والمعارضة العربية – فتح قناة السويس .. الثورة العربية الكبرى – الانتداب الفرنسى – الثورات السورية ، إعلان الجمهورية .. حتى قيام المملكة العراقية .."

إن فى ذلك – كما يؤكد سمير حسن – فصل متعمد وخطير ومغاير للحقائق التاريخية فى آن معا ، فالحكم العسكرى الفرنسى فى لبنان لم يكن سوى جزء من نظام الانتداب ، والانتداب الفرنسى عرفه لبنان وسوريا معا وخلال حقبة تاريخية واحدة ، تماما كما عرفت فلسطين والعراق الانتداب الإنجليزى الذى لم يذكره المنهاج رغم الحرب الفلسطينية ، وقبل ذلك قيام المملكة العراقية " لم يعد من الجائز أن يبقى تاريخنا عرضة للتشويه وحتى للتزوير ، كما لم يعد ممكنا إخفاء الرأس فى الرمال ، إن شعور كل مواطن بالانتماء إلى وطن يبدأ على مقاعد الدراسة ويقوى بما نستطيع أن نقدمه للتلميذ من حقائق يدرك منطقها وقوانينها فلا تبقى مجرد أحداث متعاقبة منفصلة " [١٠٥] .

وفى عام ١٩٨١ قام الباحث اللبنانى / عبد الفتاح حسن عمار بدراسة حصل بها على درجة الماجستير تحت إشرافنا قام فيها بتحليل محتوى عدد من الكتب المقررة فى المدارس اللبنانية فى مجالى التاريخ والجغرافيا فى المرحلة الثانوية وهى كتب [١٠٦] .

١- شفيق جحا وآخرون : حضارات العالم فى العصور القديمة والوسطى – الجزء التاسع للسنة الأولى (بيروت ، دار العلم للملايين ، د.ت)

٢- شفيق جحا وآخرون : لبنان والعالم فى العصر الحديث ، حـ١٠ ، للسنة الثانية (بيروت) دار العلم للملايين ، ١٩٧٣) .

٣- شفيق جحا وآخرون : تاريخ العالم المعاصر ، حـ١١ لفروع الفلسفة والرياضيات والعلوم الاختيارية (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٦) .

هذا فى التاريخ أما فى الجغرافيا ، فقد كانت الكتب موضوع التحليل هى :

١- جان صدقة وآخرون : الجغرافية فى الصفوف الثانوية ، حـ١ ، بيروت ، بدران للطباعة والنشر ، د.ت .

٢- جان صدقة وآخرون : الجغرافيا فى الصفوف الثانوية – حـ٢ ، (بيروت ، بدران وشركاه د.ت).

٣- على فاعور : الجغرافيا البشرية والاقتصادية ، اقتصاديات الدول الكبرى ، السنة الثالثة (بيروت ، مكتبة حبيب ،١٩٧٧) [١٠٧] .

وأبرز الباحث عددا من النصوص التى تؤكد الانقسامية والطائفية ، منها على سبيل المثال ، ما جاء فى كتاب التاريخ للسنة الثانية ص ٨٣ ، ما نصه :

" وقد اعترف الميثاق بالطائفية طابعا يطبع لبنان ويميزه عن غيره ، وبالرغم من أن لدى اللبنانى استعداد فطريا للمحبة والتسامح ورحابة الصدر ، فإن الميثاق ، بتركه الطائفية عنصرا من عناصر كيانه ، ترك فيه سببا يبعد شعبه عن التلاحم والاتحاد ، فظل ميثاقا للوفاق الوطنى ، لا ميثاقا للوحدة التامة "

وقد علق الباحث على هذا النص ونصوص أخرى بقوله [١٠٨] :

" ..وبذلك تبدو الطائفية – كما تعرضها مادة التاريخ – من خلال قابليتها للتوظيف التصادمى ظاهرة تزود المجتمع اللبنانى بأسباب النزاع وعوامل التجزئة والتفكك ، وهذا يوحى بأن علاقة النزاع الاجتماعى بالوجود الطائفى علاقة تلازمية تشكل الطائفية من خلالها متغيرا مستقلا ، خاصة وأن الإنجازات التوفيقية التى تسعى إلى التقريب بين العلاقات التصادمية الكامنة فى التركيب الطائفى لم تسفر – كما يفهم من هذه المادة –عن تفاهم والتقاء بين الأطراف فى لبنان " .

وقد أحصى الباحث تكرار الكلمات التى استخدمتها مادة التاريخ لتدل بها على ظاهرة الانقسامية الدينية فى لبنان ، فوجد تفوقا كبيرا لصالح التكرارات الخاصة بالطائفة المسيحية على التكرارات الخاصة بالطائفة الإسلامية ، حيث توزع مجموع التكرارات الدينية على النحو التالى : (١٠٩) .

– تكرارات دينية عامة :٤٦

– تكرارات خاصة بالطائفة المسيحية :٣٠

– تكرارات خاصة بالطائفة الإسلامية :٦

وكذلك يشير الكتاب إلى أنه " قد أسهم الأرمن فى ازدهار لبنان وتقدمه لما تميزوا به من نشاط وإنتاج " (ص ٤٦) ، ويسمى المسلمين فى ص (٨٠) بـــ (المحمديين) مع ما يعنيه هذا من تجاوز واضح حيث أن مثل هذا الوصف يبرز الرسول كأى مصلح اجتماعى جاء بتعاليم وأفكار وضعية تحتمل الأخذ والرد (١١٠) .

وبالنسبة لتكرار كلمة (لبنان) فى السياقات الانتمائية الثلاث : القطرى ، المتوسطى (نسبة لحوض البحر الأبيض) ، العربى ، وجد الباحث النتائج التالية (١١١) :

– تتفوق التكرارات القطرية على التكرارات المتوسطية ، وتتفوق هذه على التكرارات العربية .

– تؤكد مادة الجغرافيا الروابط الحضارية والثقافية بين لبنان وبلدان البحر الأبيض وتبرز دور لبنان على أنه قنطرة ثقافية بين هذه البلدان وبين معطيات الثقافة الخارجية مثل القول : " وفى نطاق المتوسط تمازجت الحضارات التى أبدعها سكانه وتقاربت فى معطياتها

ونتائجها حتى كاد البعض أن يرى فيها حضارة متوسطية واحدة ذات وجوه متعددة " ، وذلك فى ص ١٩ من الكتاب المدرسى حـ١.

– لم يرد فى المواد الاجتماعية أى تكرار انتمائى يصف لبنان بأنه بلد عربى ، واقتصرت هذه المواد على إيراد التكرارات الانتمائية العربية فى معرض حديثها عن الدول العربية بصفة عامة ، وبالإجمال يمكن القول أن تكرارات مادة التاريخ التى ورد بعضها فى مناسبات قومية أكثر انتمائية من تكرارات مادة الجغرافيا التى لم ترد إلا فى مناسبات اقتصادية .

– باستثناء ما يتعلق بتأكيد رسمية اللغة العربية فى لبنان لم نجد فى المواد الاجتماعية أية إشارة إلى الروابط الثقافية التى تربط لبنان بالوطن العربى إلا هذه العبارة التى نقرأها فى مادة الجغرافيا : "... غير أن جميع هذه الشعوب بلغاتها وعناصرها المختلفة ما لبثت حتى تأثرت بمد الحضارة العربية التى صهرتها وكونت منها شعب لبنان الحالى " . نفس الكتاب ص ٨٢.

الدعوة الإقليمية فى جنوب السودان

لعل أول من تتبادر إليهم الأذهان فى حركة البدء بنشر الثقافة العربية فى السودان ، هؤلاء العرب النازحون الذين رحلوا إلى السودان فى أزمان مختلفة طلبا لخصوبة المرعى وجريا وراء الرزق ، فنزلوا فى المناطق الصالحة للسكنى فى الشمال وأقاموا بين الزنوج فى الإقليم الجنوبى حيث مناطق المستنقعات . وفدوا إلى السودان من الباب الشرقى حيث طريق البحر الأحمر ، ومن الباب الشمالى الأوسط الذى يفضى إلى مجرى النيل ، ومن الباب الشمالى الغربى وهو الطريق الليبى . وحدث اندماج وتداخل أحيانا ، وانفصال وتنازع أحيانا أخرى ، كما حدث بينها وبين الحاميين والزنوج امتزاج دموى بالمصاهرة ، وكان لذلك كله أثر فى ترتيب الأنساب وتعديلها (١١٢) .

وأيد بعض الباحثين فكرة قدم العروبة فى السودان بقوله أن من الخطأ ما يذهب إليه بعض الكتاب من أن انتشار العروبة فى السودان لم يبدأ بصفة جدية إلا بعد إتمام فتح مملكة دنقلة فى أوائل القرن الرابع عشر ، أى أنه لا يرجع إلى أكثر من خمسة قرون مضت ، فإن

أصحاب هذا الرأى يتوهمون أن انتشار العروبة لا يتم إلا بعد تأسيس دولة عربية ، فيخلطون بين السياسة والعروبة [١١٣] .

وفى الفترة التى يمكن تسميتها بـــ (العهد الفونجى) وهى التى تقع بين القرن السادس عشر والربع الأول من القرن التاسع عشر نرى أن الروابط الروحية التى أوجدها الدعاة والمشايخ قد نجحت فى عمل تجمعات دينية كانت بمثابة دوائر صغيرة أو جماعات لم تصل إلى درجة الاتحاد الشامل ، فلم يكن هناك مجتمع سودانى كبير بمعنى الكلمة ، أما العهد التركى ، فإنه أزال الفوارق التى كانت قائمة بين المملكات الصغيرة ، والغارات والحروب التى ظلت سائدة بين كل قبيلة وأخرى . أما الإدارة الموحدة التى أعطاها محمد على للسودان ، فقد قللت نوعا ما من العصبية ، وهذا التحاجز وانفصالية الديار التى كانت متحكمة فى عهود الفونج وإن لم تقض عليها تماما .

وإذا كانت دعوة المهدى تصنف بأنها ضمن الحركات السلفية الدينية إلا أن ذلك لا يجعلنا نغفل عن طابعها (الوطنى) أو القومى السودانى ، يقول عابدين :" لعل من أهم ما رسمه المهدى لهذا المجتمع الدينى الكبير أن يخلق فى نفوس أبنائه التشبث بالقومية ، وأن يشعر كل سودانى بأن له مع أخواته كيانا مستقلا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا بالغ فى الاعتزاز بدينه وجنسه وتراثة القومى [١١٤] ، " فالثقافة التى جاء بها الحكم التركى تعتبر " دخيلة فى نظره " – أى المهدى – والغريب عنده دخيل حتى ينخرط فى سلك " القومية السودانية " فيعتنق الإسلام إن كان غير مسلم ، أو يدخل فى صفوف الأنصار إن كان مسلما . وسرعان ما سرت الروح القومية إلى نفوس الناس فوجدوا أن حركة المهدى فيها رفعة لشأنهم وكانوا يفخرون بأنه واحد منهم فترقبوا الوقت الذى يطرد فيه الأتراك من البلاد ويتفرد بالحكم .

ولعل اتجاه المهدى إلى تبسيط الحياة ، كان يرمى به إلى هدف قومى فوق هدفه الأول ، ذلك أنه رأى أن البيئات السودانية ، كالبيئات العربية فى جزيرة العرب ، وكالبيئات البربرية المغربية فى شمالى أفريقية ، كلها بيئات بسيطة لم تكن تتحمل أعباء الحضارات المعقدة ، ولهذه البيئات تراث ورث من العرب والسكان الأصليين منذ قديم ، وأصبح يتمثل خاصة فى اللغة العربية والدين الإسلامى ، والجنس العربى والمستعرب ، فإذا سمح لحضارات غربية بالتسرب إلى هذه البيئات ، فقد تعرض البلاد ومقوماتها للفساد " وبذلك يكون المهدى قد هدف إلى تثبيت دعائم القومية فى المجتمع السودانى " [١١٥] .

ومن كلية غوردون تخرج عدد من السودانيين أخذوا على عاتقهم مكافحة الحزبية ، والتحرر من قيودها والتكتل جبهة وطنية تعمل لمصلحة البلاد ، وكان من أثار ذلك أن حلت روح التسامح بين الصفوة المثقفة محل العصبية والتحيز ، فضربوا بسهم فى توحيد مصائرهم متحررين من وصمة العصبية ودواء الحزبية وربقة التحيز ، وكان من تقاليد الطلبة أن ينتمى الطالب إلى القبيلة إذا سئل عن جنسه ، ولكن تلك المسألة البغيضة ، مشكلة القبائل ، قد حاربها الطلاب تحقيقا لفكرة التكتل القومى ، قال بعض الخريجين " حاربناها فى دفاتر الكلية الرسمية يوم أن طلب منا أن نقيد أجناسنا حصيناها فوجدنا فصلا واحدا به ثلاثون طالبا عدد قبائلهم بلغ اثنين وعشرين قبيلة ، فكانت فضيحة عقبتها صيحة وثورة دوت بعدها فى الفصل كلمة واحدة (سودانى) " [١١٦] .

ويتضح من ذلك أن الوعى الذى غمر الطلاب والخريجين فى هذا الجيل الماضى فى أول القرن العشرين كان متجها إلى التكتل القومى ، وقد فلسفوا هذا فيما أسموه بـــ (الكينونة الذاتية) . غير أن القومية التى دعا إليها هؤلاء ، كانت فى الغالب هى القومية السياسة ، أى جمع صفوفهم تحت هدف واحد وبدافع شعور واحد حتى يصبحوا قوة ضد التدخل السياسى ، أما من الناحية الثقافية فيخبرنا أحد رواد هذه الدعوة بأن تراث الإنسانية الفكرى تراث مشترك ولا تعرف دنيا الفكر التناحر والتنافر والدسائس التى تسود عالم السياسة والاقتصاد ، وقد أكد البعض فى أكثر من موضع أهمية الثقافة الغربية والعربية التى استقوها من المصريين والإنجليز وغيرهم ، غير أنهم فيما يبدو كانوا يدعون إلى تنظيم هذه المعرفة الجديدة وتوجيهها بحيث تتمشى مع " المقومات الأساسية للبلاد " [١١٧] .

وإذا كانت ثمة عقبات قد واجهت عمليات السيطرة الإمبريالية لأوربا على القارة الأفريقية خلال العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر ومطلع القرن التالى ، فإن الإسلام والعروبة كانا العقبة الرئيسية من هذه العقبات ، فحيث ساد الإسلام وانتشرت العروبة ، كان هناك عاملان يدفعان بالأفريقية إلى رفض السيطرة الأوربية ثم إلى مقاومته : [١١٨] .

العامل الأول : أن انتشار الدين أو اللغة أو كلاهما فى تلك المناطق ذات النظام القبلى والتى تفتقد فى نفس الوقت أى سبب من أسباب الوحدة القومية ، هذا الانتشار إنما يخلق عنصرا آخر من عناصر الوحدة .

العامل الثانى : أن انتشار الإسلام مع اختلافه عن مسيحية الغزاة الأوربيين قد خلق بين المسلمين الأفريقيين تيارا لرفض الغزو دفاعا عن دينهم .

وعلى ضوء هذين العاملين تتضح الأسباب التى أدت إلى انتشار المقاومة الأفريقية فى المناطق الغربية الإسلامية ، وهى مقاومة لم يستطع حتى أولئك القائلون بالتفسير المادى للتاريخ أن ينكروا دور العروبة والإسلام فيهما .

ولا شك أن الاستعماريين الأوربيين قد فهموا هذه الحقيقة ووعوها ، ومن ثم فقد كانوا حريصين على محاصرة الإسلام والعروبة ومنعها من الانتشار إلى المناطق التى لم ينتشر إليها بعد . وقد تجسدت السياسة البريطانية لوقف التقدم العربى الإسلامي نحو جنوب السودان فيما عرف " بالسياسة الجنوبية ".

وقد اعتمد تنفيذ هذه السياسة على مجموعة خطط يمكن أن ترتبها على النحو الأتى (١١٩):

١- إضعاف الوجود الشمالى فى الجنوب بمختلف الوسائل ، وكانت وسيلة هذا الإضعاف منع العرب المسلمين من الشمال من دخول الجنوب بمختلف الطرق ثم تصفية الوجود الشمالى فى الجنوب .

وقد وصل الأمر بالسياسة البريطانية فى هذا الصدد إلى إصدار قوانين (المناطق المغلقة) مستهدفة من ذلك إغلاق البقاع الجنوبية أمام الشماليين ، وجاء وقت أصبح فيه أسهل على السودانى العربى أن ينتقل فى سائر أنحاء العالم من أن ينتقل فى أرجاء بلاده .

٢- إضعاف الثقافة العربية ومنع انتشار الإسلام فى الجنوب بمختلف الطرق سواء الإنجليزية محل العربية كلغة عامة lingua Franca أو بتشجيع انتشار اللغات المحلية ومحاولة تحويلها إلى لغات مكتوبة ومقروءة من خلال وضع قواعد نحوية لها .. المهم ألا تكون العربية لغة حديث أو كتابة أو استخدام فى المدارس إذا لمصالح الحكومية .

أما منع انتشار الإسلام ، فقد تكلفت به الإرساليات التبشيرية التى أطلق لها حرية العمل الدينى فى الجنوب على عكس الشمال حيث قيدت هذه الحرية بميادين التعليم والخدمات الصحية ، وعلى هاتين الركيزتين تحركت السياسة البريطانية فى جنوب السودان فى الفترة من ١٨٩٩ وعام ١٩٥٦ .

وفى منتصف عام ١٩٢٩ قام اللورد لويد المندوب السامى البريطانى فى القاهرة وصاحب أكبر سمعة استعمارية بعد اللورد كرومر ، بجولة فى السودان ، وعاد إلى القاهرة ليكتب فى ١٩ يونية مذكرة سرية عما أسماه (مشكلة السياسة التعليمية فى جنوب السودان) ووضع لويد فى نهاية تقريره المثير الخطة التى يرى اتباعها لتحقيق المطلوب من صبغ جنوب السودان بصبغة ثقافية مختلفة عن شماله (١٢٠)

وفى ٢٥ يناير سنة ١٩٣٠ ، وفى مذكرة سرية وجهها السكرتير الإداري لحكومة السودان إلى مديرى المديريات الجنوبية ولمديرى المصالح فى الخرطوم تضمنت الإجراءات التنفيذية للسياسة التى اتفقت عليها مختلف الأطراف فى الخرطوم والقاهرة ولندن وقد تضمنت هذه المذكرة جزئين متكاملين : (١٢١)

الجزء الأول : تضمن فى مطلعه أهداف سياسة الحكومة فى جنوب السودان وهى بناء سلسلة من الوحدات العنصرية أو القبلية المستقلة ذات الهياكل والنظم القائمة إلى أقصى حد تسمح به مقتضيات العدالة والحكم السليم على أسس من القيم التقليدية والعرف الموروث والعقائد المحلية .

أما خطوات تنفيذ الخطة فقد كانت كما حددتها المذكرة ، أربعة :

الخطوة الأولى : بإعداد الموظفين الإداريين والفنيين الكتابيين غير المتكلمين باللغة العربية.

الخطوة الثانية : بحصر هجرة التجار من الشمال السودانى وسياسة الحكومة فى هذا الصدد ترمى إلى تشجيع التجار من اليونانيين والسوريين .

الخطوة الثالثة : بوجوب تفهم الموظفين البريطانيين لعادات وعقائد ولغات القبائل التى يتولون حكمها .

الخطوة الرابعة : باستخدام اللغة الإنجليزية عند استحالة التخاطب باللغة المحلية .

ولكى تتحقق هذه السياسة ، كان لابد للتعليم أن يقوم بدوره ، ومن ثم فإن الهيكل العام لنظام التعليم فى جنوب السودان ، قد قام على الأسس التالية (١٢٢) :

أولا - أن تتولى الإرساليات العملية التعليمية بالشكل الذى تقرر ، وكانت هناك مصلحة مشتركة بين المبشرين والسلطات البريطانية فى طرد الوجود العربى الإسلامي من

الجنوب .. بالنسبة للمبشرين ، فهذا يتيح لهم تنفيذ هدفهم الرئيسى بنشر المسيحية فى تلك المناطق الزنجية دون مقاومة من جانب العرب المسلمين ، وبالنسبة للوجود الامبريالى فهو يخلص المنطقة من عناصر التمرد والإزعاج له .

ثانيا – أن تتم هذه العملية تحت إشراف دقيق من جانب حكومة السودان سواء من خلال سلطاتها الإدارية ممثلة فى حكام المديريات ومأمورى المراكز من البريطانيين أو من خلال أجهزة الإشراف التابعة لإدارة المعارف فى الخرطوم والتى كانت توالى كتابة تقاريرها إلى هذه الإدارة وتتلقى منها تعليماتها وهى تعليمات تتوخى بالدرجة الأولى تنفيذ السياسة العليا بصياغة الجنوب صياغة ثقافية مختلفة عن الشمال .

ولم تكن (سلطة الحكومة) فقط هى السبيل إلى فرض هذا الإشراف ، بل كان هناك (المعونة السنوية) التى تمنحها إدارة المعارف لمدارس الإرساليات وبالرغم من أنه ليس لدينا معلومات كافية عن الصورة التى كانت تبذل بها تلك المعونات ، بيد أن كل الدلائل تشير إلى أنها كانت تستخدم بالمنع أو بالمنح ، بالتقتير أو بالسخاء ، على ضوء التقارير التى كان يقدمها ممثلو الحكومة عن كل مدرسة ، وهى تقارير كانت تسجل قبل أى شئ مدى نجاح تلك المدارس فى تنفيذ المطلوب منها لتحقيق السياسة المرسومة .

ثالثا – أن يصحب هذا التوافق فى الهدف ، والإشراف من جانب الحكومة ، الإتفاق على خطة معينة بين الجانبين .

وقد تم هذا الإتفاق من خلال مؤتمرات دورية ظاهرها رسم سياسة تعليمية لأبناء جنوب السودان وجوهرها صياغة ثقافة هؤلاء بشكل (لا عربى) .

وفى عام ١٩٢٩ حين بدأ التخطيط بجد لسياسة فصل الجنوب عن الشمال ، كانت هناك أربع إرساليات تبشيرية تعمل فى المديريات الجنوبية هى جمعية إرسالية الكنيسة Church Missionary Society ، والارساليات الايطالية الكاثوليكية Italian Catholic Church ، وإرسالية السودان المتحدة Sudan united Mission ثم الإرسالية الأمريكية The American Mission ، وكانت هذه الإرساليات تشرف على ثلاث مدارس وسطى بها ١٧٩ تلميذا ، ٣٠ مدرسة أولية بها ١٩٠٧ تلميذا [١٢٣] .

ويتحدث التقرير السنوى عن التعليم عما اسماه الإنجليز مدارس الشجرة Tree Schools أو المدارس الخارجية Out Schools والتى بلغت ٢٦٣ مدرسة ، بلغ عدد تلاميذها سبعة آلاف ، وقد أقيمت هذه المدارس فى القرى ، وكان يدير كلا منها مدرس من أبناء القرية نفسها ، ويتعلم الرجال والصبيان فقط ، ولم تكن هناك سن محدودة للالتحاق بهذا النوع من المدارس ، كما أن ساعات الدراسة بها لم تحدد ، غير أن هذه الساعات كانت تتراوح بين ٣،٤ ساعات يوميا تنظم على شكل لا يخل بنظام الحياة فى القرية ، وكان الطلاب يتلقون بالإضافة للقراءات والكتابة والحساب ، بعض العلوم التى تفيدهم فى حياتهم كدروس فى الزراعة مثلا ، وكان هذا النوع من أخطر الأنواع التى نفذت فيها السياسة الإنجليزية نحو افقاد أبناء الجنوب أية مسحة عربية أو إسلامية (١٢٤) .

ولعل أخطر الوسائل ، كانت فى التعليم باللغات المحلية والإنجليزية ، ففى عام ١٩٣٤ انعقد المؤتمر الثانى من مؤتمرات التعليم فى الجنوب فى جوبا ، أى بعد ست سنوات من المؤتمر الأول الذى عقد فى الرجاف عام ١٩٢٨ ، وكان هذا العام (١٩٣٤) مثمرا للغاية فى دفع سياسة التعليم باللغات المحلية ، فبالإضافة إلى كتب القراءة والحساب والجغرافيا والتاريخ والطبيعة ، أخذت الدراسات التى أعدها رجال الإرساليات لقواعد ونحو اللغات الجنوبية فى الظهور ، وأهمية هذه الدراسات ، فيما نحن بصدده ، أنها توصل لغات الجنوب بكل ما يترتب على ذلك من طرد أية تأثيرات عربية حيث لم تعد هناك حاجة إليها ، فقد أصبحت اللهجات والرطانات المحلية لغات مستكملة القوام بفضل جهود المبشرين (١٢٥) .

وبعد رحيل الاستعمار البريطانى عام ١٩٥٦ ، سعت الحكومة المركزية فى الخرطوم إلى السيطرة على التعليم ، وكانت أكبر العقبات هى حركات التمرد التى ما فتئت تبرز من حين لآخر ، وكان لابد للحكومة المركزية من أن تسعى إلى تعريب التعليم فى الجنوب ، إلا أن مثل هذه الحركة لم تأخذ فى الاعتبار أوضاع الجنوب من ناحية استخدام مدخل اللغات المحلية بالحرف العربى ، وصياغة المنهج والكتاب ليعكسا طبيعة الجنوب وثقافته فى إطار الوحدة الوطنية المستهدفة ، وكان من إفرازات الحرب الأهلية بروز عدد من المتعلمين خارج الإقليم باللغة الإنجليزية ، شكلو إضافة هامة لمن تعلموا باللغة الإنجليزية أيام الاستعمار البريطانى ، وقد مثلت هاتان المجموعتان غالبية القيادة السياسية والإدارية التى آلت إليها السلطة فى الإقليم بعد تطبيق الحكم المحلى .

وقد انعكس هذا الوضع فى اتفاقية السلام (أديس ابابا ١٩٧٢) حيث نصت الاتفاقية على أن اللغة الإنجليزية هى اللغة الرئيسية فى الجنوب ، وأنه يجوز استخدام اللغات المحلية حينما تكون هناك ضرورة عملية ، وكانت حركة تعريب التعليم أثناء الحرب بإغفالها أهمية اللغات المحلية مدخلا لتعليم العربية وبتطبيق المنهج والكتاب القومى – الذى لا يعكس خصوصية الجنوب – من أبرز ما استهدفه هجوم دعاة تعزيز التعليم باللغة الإنجليزية فى الجنوب ، ودعاه الانفصال أيضا [١٢٦] .

وقد ظهرت خطورة هذا فى نقاش مجلس الشعب الإقليمى وقراره بشأن اللغات عام ١٩٧٤ حيث قرر المجلس أن تكون اللغة الإنجليزية لغة للتعليم فى المؤسسات التربوية الجنوبية اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧٥/٧٤ ، إلا أن المجلس التنفيذى الأعلى للإقليم الجنوبى أبدى تفهما عميقا لقضية اللغات وإدراك مكانة اللغة العربية فى الجنوب أولا ، ومكانتها فى السودان ككل فى إطار الوحدة الوطنية المنشودة ، فكان قراره بشأن " سياسة لغة التربية " فى ١٩٧٥/١١/٨ متأثرا بهذه المعطيات ، ويعكس توازنا مؤقتا فى الاتجاهات السائدة فى الحكومة الإقليمية والحكومة المركزية ، وملخص القرار هو [١٢٧] :

أ- فى حالة المدارس الريفية :

١- اللغة المحلية هى لغة التعليم فى السنتين الأولى والثانية ، وتقدم اللغة العربية والإنجليزية مشافهة .

٢- اللغة المحلية هى لغة التعليم فى السنتين الثالثة والرابعة وتزداد كثافة اللغة العربية والإنجليزية .

٣- اللغة العربية هى لغة التعليم فى السنتين الخامسة والسادسة ، ويستمر تكثيف اللغة الإنجليزية .

ب- فى حالة المدارس الحضرية :

١- اللغة العربية هى لغة التعليم فى السنتين الأولى والثانية وتقدم اللغة الإنجليزية مشافهة .

٢- اللغة العربية هى لغة التعليم فى السنتين الثالثة والرابعة وتقدم اللغة الإنجليزية كتابة .

٣- اللغة العربية هى لغة التعليم فى السنتين الخامسة والسادسة ويزيد تكثيف اللغة الإنجليزية .

حـ- فى كل المدارس المتوسطة :

اللغة العربية هى لغة التعليم ، ويستمر تكثيف اللغة الإنجليزية .

د- فى كل المدارس الثانوية وما فوقها :

اللغة الإنجليزية هى لغة التعليم ، وتدرس اللغة العربية مع آدابها كمادة دراسية [١٢٨] .

ومع ذلك فإن التعليم فى المديريتين الاستوائيتين لا يسير وفق قرار السياسة اللغوية للتربية هذا ، ففى هاتين المديريتين ١٤٣ مدرسة ابتدائية تسير فيها الدراسة باللغة الإنجليزية ، مقابل ٢٠ مدرسة فقط تسير فيها الدراسة باللغة العربية ، ومثل هذا الأمر فى المرحلة المتوسطة .

وفى المديريات الأخرى ، تسير كل المدارس الابتدائية والمتوسطة باللغة العربية .

وفى كامل الإقليم ، يسير التعليم الثانوى باللغة الإنجليزية باستثناء أربع مدارس فقط تعلم باللغة العربية) تقرير خاص من مستشار وزارة التربية عن الإقليم الجنوبى لعام١٩٨٣) [١٢٩]

ولابد لنا فى هذا المقام أن نبحث عن وضع (التربية الوطنية) فى السودان الذى يواجه هذا الوضع فى جنوبه ، وليس فى أيدينا بهذا الصدد إلا تقرير وفد السودان الذى قدمه للإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية عن هذا الموضوع فى المراحل التعليمية العامة [١٣٠] .

ويذكر التقرير أن التربية الوطنية ظهرت كمادة دراسية فى مدارس السودان أول ما ظهرت فى معهد لتدريب المعلمين (بخت الرضا) وكان ذلك فى أخريات الثلاثينيات .

كان ذلك فى أول الأمر تجربة ، فلما اقتنع القائمون بأمر المعهد بنجاح التجربة ، عملوا على نشرها وإدخال مادة التربية الوطنية فى المرحلة الابتدائية ، وهى مرحلتان : مرحلة مدتها أربع سنوات يدخلها الأطفال من السابعة ويفرغون منها فى الحادية عشرة ، ومرحلة تليها من الثانية عشرة وينتهى منها فى الخامسة عشرة ، ففى المدارس الأولية ، أولى مراحل السلم التعليمى (٧-١١) حيث لا يزال الأطفال أحداثا ، أدخلت المادة ضمن دروس الجغرافيا المحلية وضمن دروس التاريخ الطبيعى وضمن دروس الموسوعات (والمشروعات) وضمن نظام الجمعيات المبسط .

ولكن ظروف التوسع التعليمى أدت إلى استخدام مدرسين من غير المؤهلين فى المدارس الأولية ، فلم يستطع هؤلاء المدرسون الاحتفاظ بالمستوى الذى وصلته مادة التربية الوطنية فى الفترة ما بين عامى ١٩٤٠-١٩٤٨ ، وأصبح تدريسها شكليا .

وفى المدارس الوسطى وهى المدارس التى تسبق المرحلة الثانوية أدخلت التربية الوطنية عن طريق الجمعيات المدرسية وعن طريق النشاط المدرسى الخارجى ، ووضعت لذلك المناهج والكتب للمدرسين والتلاميذ ورصدت لها اعتمادات مالية ودرب المدرسون على تدريسها والإشراف عليها ، وبعثت وزارة المعارف السودانية بعض أساتذة المدارس الوسطى خارج السودان فى إنجلترا خاصة للتخصص فى التربية الوطنية لتدريسها عند عودتهم وللعمل على ترقيتها وتعميقها فى جميع المدارس [١٣١] .

ثم تدخلت ظروف التوسع التعليمى فى هذه المرحلة أيضا وأصبح عدد الأساتذة فى هذه المادة أقل كثيرا من المدارس التى فتحت ، وأصبح تعميم تدريس المادة فى كل المدارس أمرا مستحيلا ، ولما كان تلاميذ المدارس الوسطى السودانية يجلسون لامتحان مسابقة مركزى واحد لغرض الدخول للمدارس الثانوية ، ولما كانت المناهج والمقررات موحدة ، أصبحت الحماسة للمادة تقل تدريجيا .

أما فى المدارس الثانوية ومعظمها مدارس أكاديمية ، فقد بذلت جهود فى الفترة ما بين عام ١٩٣٠و ١٩٤٣ لإدخال التربية الوطنية عن طريق دروس (الاقتصاد) وعن طريق الجمعيات المدرسية وعن طريق النشاط الخارجى .

وخلص التقرير إلى أن مادة التربية الوطنية كمادة دراسية (عام ١٩٥٩) كانت تجد مكانها فى برامج المدارس الأولية ، أما فى المدارس الوسطى ، فقد توقفت قبل هذا بخمس سنوات ، وتدرس عرضا فى دروس التاريخ وفى دروس الأدب العربى والجغرافيا وغيرها أما فى المدارس الثانوية ففيها أصبحت من المواد المقرر تدريسها .

ونلاحظ فى منهج المرحلة الأولية أن التركيز إنما هو على (البيئة المحلية للتلاميذ) و (كثير من بيئات السودان) ، وضرورة أن تشمل دروس التاريخ دراسة لبعض الشخصيات الوطنية ، والشخصيات (العالمية) و(على تاريخ السودان الحديث وفى أدب اللغة العربية (أناشيد وطنية) ، فضلا عن بعض الأغراض الخلقية [١٣٢] .

الهوامش

(١) محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، جـ١، ص ٥٠.

(٢) المرجع السابق . ص ٥١.

(٣) السيد ياسين : الطابع القومى للشخصية ، مجلة الفكر المعاصر ، القاهرة ، العدد ٥٠ / إبريل ١٩٦٩ ، ص ١٥.

(٤) المرجع السابق . ص ٢٣.

(٥) عباس محمود العقاد : سعد زغلول ، سيرة وتحية ، القاهرة ، مطبعة حجازى ، ١٩٣٦ ، ص ٥ .

(٦) حسين فوزى : سندباد مصرى ، القاهرة ، دار المعارف ، د.ت ، ص ١٠.

(٧) حسين مؤنس : مصر ورسالتها . القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٧٣ ، ص ١٣.

(٨) المرجع السابق . ص ١٤.

(٩) نعمات أحمد فؤاد : شخصية مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٦٨ ، ص ٧.

(١٠) جمال حمدان : شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان . القاهرة ، عالم الكتب ، حـ ١ ، ص ٢٦.

(١١) المرجع السابق . ص ٢٧ .

(١٢) المرجع السابق . ص ٣١.

(١٣) محمد عمارة : مقدمة للأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوى ، حـ ١ ، ص ١٢١.

(١٤) فاروق أبو زيد : الصحافة وقضايا الفكر الحر فى مصر . القاهرة سلسلة كتاب الإذاعة والتليفزيون ، نوفمبر ١٩٧٤ ، ص ٤٨.

(١٥) المرجع السابق . ص ٤٩.

(١٦) محمد عمارة ، مقدمته للأعمال الكاملة لعلى مبارك ، حـ ١ ، ص ٦٤.

(١٧) المرجع السابق . ص ٢٤٤.

(١٨) محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية ، حـ ١، ص ٦٤.

(١٩) المرجع السابق . ص ٦٨.

(٢٠) حسين فوزى النجار : أحمد لطفى السيد ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، سلسلة أعلام العرب ٣٩، مارس ١٩٦٥ ، ص ٢٨.

(٢١) فاروق أبو زيد ، ص ٥٣.

(٢٢) نبيل عبد الحميد وآخرون : مائة عام على الثورة العرابية (مصر للمصريين) القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، ١٩٨١ ، ص ٥٨.

(٢٣) خطبة ألقيت فى نادى حزب الأمة بسراى البارودى بجوار باب الخلق ونشرت بعدد الجريدة رقم ٣٦٢ الصادر فى ١٧/ ٥/ ١٩٠٨ بعنوان (الحالة الحاضرة) .

(٢٤) الجريدة فى ١٩١٢/٩/٢، العدد / ١٦٦٧.

(٢٥) الجريدة فى ٥/١٠/ ١٩٠٩ ، العدد / ٧٨٤.

(٢٦) الجريدة فى ٣٠ يناير ١٩١٣.

(٢٧) صلاح عيسى : الثورة العرابية ، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٢ ، ص ٢٢٠.

(٢٨) عن : فاروق أبو زيد ، ص ٨٠.

(٢٩) محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية ، حـ١ ، ص ١٠٠.

(٣٠) المرجع السابق . ص ٨٠.

(٣١) توفيق الحكيم : عودة الروح ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، د.ت ، حـ٢، ص ٥٥ .

(٣٢) المرجع السابق . ص ٥٤.

(٣٣) سلامة موسى : مصر أصل الحضارة ، القاهرة ، الطبعة العصرية ، د.ت ، ص ٧-٨.

(٣٤) طارق البشرى : المسلمون والأقباط فى إطار الجماعة الوطنية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ ، ص ٤٣.

(٣٥) سعيد إسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٣٢١.

(٣٦) أصبح من المألوف فى ذلك الوقت أن تسمع الناس يسيرون فى شوارع مصر يتغنون ببطولة الوردانى – القاتل – قائلين : يا وردانى يا وردانى ، يا قاتل النصرانى ، وبدأ أعداء البلاد من المستعمرين يذكون نار الخلاف مطمئنين إلى استجابة عدد من ذوى الضمائر المروضة وذلك بالتأكيد على الطابع الدينى للحادث ، على الرغم من أن دوافعه كانت سياسية محضة ، فقد كان بطرس غالى شخصا مكروها إلى أبعد الحدود من الشعب المصري ، فهو الذى رأس المحكمة الخصوصية لمحاكمة أهالي دنشواى ، وهو الذى وقع سرا مع كرومر اتفاقية السودان سنة ١٨٩٩ التى أتاحت فرض سيطرة الاحتلال الإنجليز عليه ، وأصدر قانون النفى الإداري وأعاد قانون المطبوعات .

(٣٧) مقـــال : (إلـــى الأمة القبطية) جريدة مصر فى ١٩٠٩/٢/١١ ومقال طريق التقدم فى الهيئة الاجتماعية القبطية ، فى ١٩١٠/٢/٣ .

(٣٨) حســـان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوي فى مصر من سنة ١٩٢٣ ، ١٩٥ رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٣٧.

(٣٩) سلامة موسى : تربية سلامة موسى ، ص ١٩٦.

(٤٠) المرجع السابق . ص ٢٤٥.

(٤١) زاهـــر ريـــاض : المسيحيون والقومية المصرية ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٧٩ ، ص ١٥٣ .

(٤٢) المرجع السابق . ص ١٥٥.

(٤٣) ولـــيم ســـليمان وآخـــرون : الشعب الواحد والوطن الواحد ، دراسة فى أصول الوحدة الوطنية، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، ١٩٨٢، ص ٦٨.

(٤٤) جمال عبد الناصر : فى (مصر ورسالتها) لحسين مؤنس ، ص ٣.

(٤٥) المرجع السابق . ص ٤.

(٤٦) أعـــيد هـــذا الكلام فى طبعة ١٩٨٥ لكتاب تاريخ التربية والتعليم لسعيد إسماعيل على ، ص ٣٠-٣٢.

(٤٧) جمال حمدان : شخصية مصر ، حـــ ١، ص ٢٤.

(٤٨) المرجع السابق . ص ٢٥.

(٤٩) الفصـــل الخـــامس والثالث ، الذى وضعه أبو الفتوح رضوان لترجمته لكتاب (تدريس التاريخ لهنري جونسون ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ٩٨ .

(٥٠) المرجع السابق . ص ٩٩.

(٥١) المرجع السابق . ص ١٠٣.

(٥٢) المرجع السابق . ص ١١٠.

(٥٣) المرجع السابق . ص ١٠٩.

(٥٤) المرجع السابق . ص ١٢٩.

(٥٥) المرجع السابق . ص ١٣١.

(٥٦) المرجع السابق . ص ١٤٠-١٤١.

(٥٧) المرجع السابق .ص ١٥٨-١٥٩.

(٥٨) جامعـــة الدول العربية (الإدارة الثقافية) : المؤتمر الثقافى العربى الرابع (دمشق ب – ١٦ ســبتمبر ١٩٥٩) ، القاهــرة ، مطــبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٠، ص ١٢٥ .

(٥٩) المرجع السابق . ص ١٢٦.

(٦٠) زينب حسن حسن : دراسة للفكر التربوى فى مصر من سنة ١٨٠٥/١ – ١٨٨٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٥ ، ص ١٣٠

(٦١) المؤتمر الثقافى الرابع ، ص ٤٩.

(٦٢) المرجع السابق . ص ٢٧٦.

(٦٣) المرجع السابق . ص ٢٨٠.

(٦٤) المرجع السابق . ص ٢٧٩.

(٦٥) سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٣١٨.

(٦٦) المرجع السابق . ص ٣٢٠.

(٦٧) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٥، جـــ٢، ص ٤٠.

(٦٨) المرجع السابق . ص ٥٤ ، لائحة ١٠ رجب ١٢٨٤ هـــ (١٨٦٧/١١/٧) .

(٦٩) المرجع السابق . ص ٨٠.

(٧٠) المرجع السابق . ص ٨١.

(٧١) سعيد إسماعيل على ، قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٢١٨.

(٧٢) عبد الرحمن الرافعى : مصطفى كامل ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ص ١٥٦.

(٧٣) الجريدة فى ١٩٠٧/٩/١٥ العدد / ١٦٠.

(٧٤) قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٢١٩.

(٧٥) جريدة الأهرام فى ١٨٨٥/٣/١٤، العدد ٢١٦٦.

(٧٦) عبد الرحمن الرافعى : مصطفى كامل ، ص ١٥٨.

(٧٧) قضايا التعليم ، ص ٢٦٠.

(٧٨) جريدة اللواء فى ٢٩/ ١/ ١٩٠٥.

(٧٩) أحمد عبد الفتاح بدير : الأمير فؤاد ونشأة الجامعة المصرية ، القاهرة مطبعة جامعة فؤاد (الأول) ١٩٥٠ ، ص ١٤.

(٨٠) المرجع السابق . ص ٥٥.

(٨١) أحمـد طربين : لبنان منذ عهد المتصرفية إلى بداية الانتداب ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، ١٩٦٨ ، ص ٣٦٦.

(٨٢) المرجع السابق . ص ٣٦٧.

(٨٣) المرجع السابق . ص ٣٦٨.

(٨٤) مروان بحيرى : بولص نجيم ولبنان الكبير (١٩٠٨- ١٩١٩) ، فى : الحياة الفكرية فى الشـرق العـربى ١٨٩٠-١٩٣٩ ، بـيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٣ ، ص ٧٩.

(٨٥) المرجع السابق . ص ٨٠.

(٨٦) المرجع السابق . ص ٨١.

(٨٧) ماثيوز وعقراوى : التربية فى الشرق الأوسط ، ص ٦٦٠.

(٨٨) المرجع السابق . ص ٦٦٢.

(٨٩) المرجع السابق . ص ٦٦٣.

(٩٠) المرجع السابق . ص ٦٤٠.

(٩١) المرجع السابق . ص ٦٧١.

(٩٢) جامعة الدول العربية : المؤتمر الثقافى العربى الرابع ، ص ٦٦.

(٩٣) المرجع السابق .ص ٦٥.

(٩٤) المرجع السابق . ص ٦٧.

(٩٥) المرجع السابق . ص ٧٠.

(٩٦) المرجع السابق .ص ٧١.

(٩٧) المرجع السابق . ص ٧٢.

(٩٨) يوسف شاكر : مناهج التعليم : واقع طبقى وتركة الانتداب فى حاضرنا مجلة الطريق ، بيروت ، العدد التاسع ، السنة ٢٧، أكتوبر ١٩٦٨ ، ص ١٦.

(٩٩) المرجع السابق . ص ١٨.

(١٠٠) حول منهجى الفلسفة العربية والفلسفة العامة ، فى المرجع السابق ص ٣٠ .

(١٠١) المرجع السابق . ص ٣٣.

(١٠٢) المرجع السابق . ص ٣٤.

(١٠٣) سـمير حسـن : منهجا التاريخ والجغرافيا ، إغفال للواقع وصمت عن الاستعمار ، في المرجع السابق . ص ٤٩.

(١٠٤) المرجع السابق . ص ٥٠.

(١٠٥) المرجع السابق . ص ٥١.

(١٠٦) عـبد الفتاح حسن عمار : دور المواد الاجتماعية في تكوين الوحدة الوطنية لدى تلاميذ المدرسـة الثانوية في لبنان . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ ، ص ٤٢.

(١٠٧) المرجع السابق . ص ٤٣.

(١٠٨) المرجع السابق . ص ١٥٩.

(١٠٩) المرجع السابق . ص ١٦١.

(١١٠) المرجع السابق . ص ١٦٣.

(١١١) المرجع السابق . ص ١٩٧.

(١١٢) عـبد المجـيد عابديـن : تاريخ الثقافة العربية في السودان ، د.م ، دار الثقافة ١٩٧٦ ، ص ٢٩.

(١١٣) المرجع السابق . ص ٩.

(١١٤) المرجع السابق . ص ١٢٨.

(١١٥) المرجع السابق . ص ١٢٩.

(١١٦) المرجع السابق . ص ١٥٦.

(١١٧) المرجع السابق . ص ١٥٧.

(١١٨) عـبد الغني سعودي وآخرون : مشكلة جنوب السودان ، القاهرة ، مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس ، ١٩٨١ ، ص ٦٦.

(١١٩) المرجع السابق . ص ٧١.

(١٢٠) المرجع السابق . ص ٩٩.

(١٢١) المرجع السابق . ص ١٠٦.

(١٢٢) المرجع السابق . ص ١٢٧.

(١٢٣) المرجع السابق .ص ١٢٨.

(١٢٤) المرجع السابق . ص ١٣٠.

(١٢٥) المرجع السابق . ص ١٣٢.

(١٢٦) عبد العزيز الجلال : التعليم واللغة العربية فى جنوب السودان ، مجلة معهد اللغة العربية – جامعة أم القرى ، مكة ، العدد الثانى ، ١٩٨٤ ، ص ٣٧٨.

(١٢٧) المرجع السابق . ص ٣٧٩.

(١٢٨) المرجع السابق . ص ٣٨٠.

(١٢٩) المرجع السابق . ص ٣٨١.

(١٣٠) المؤتمر الثقافى العربى الرابع . ص ٧٩.

(١٣١) المرجع السابق . ص ٨٠.

(١٣٢) المرجع السابق . ص ٨٣,٠