الفصل الأول

خبرات الماضى

مقدمة

فى أواسط الثمانينيات على وجه التقريب، علمت من عميد كلية التربية بجامعة المنصورة أن محافظة الدقهلية سوق تحتفل بذكرى الدكتور محمد حسين هيكل، فرأيت أنه من المفضل أن تقدم عن المفكر الراحل دراسة تحاول أن تكشف عن جوانبه التربوية، خاصة وقد حدست أن معظم ما سوف يكتب عنه سوف يكتب من زوايا أخرى، مؤرخا، أديبا، ناقدا أدبيا، سياسيا، صحفيا، مفكرا إسلاميا، لكن قلما سوف يفكر أحد فى أن يتناوله تربويا.

وأتممت الدراسة بالفعل، منذ عشر سنوات..

لكن، لا أدرى، أو لا أذكر ما الذى حدث بحيث لم تقدم هذه الدراسة أو ترى النور إلا بعد ذلك فى أوائل التسعينيات، ضمن مجموعة دراسات أخرى لى عن الفكر التربوى، صدرت عن دار سعاد الصباح.

وتمر السنون، وأتلقى دعوة كريمة من د. جابر عصفور أمين المجلس الأعلى للثقافة بالمساهمة بالكتابة عن الدكتور هيكل.

وبطبيعة عملى وعلمى، فقد كان طبيعيا أن تكون الكتابة عن مفكرنا الراحل، من زاوية تربوية .

وأقول الحق.. لقد استغرق منى التفكير فى الموضوع وقتا طويلا يزيد كثيرا عما استغرقته كتابة الدراسة الحالية.. لماذا؟

ذلك أنه، إذ سبق لى أن كتبت عن الرجل من زاوية تربوية و لم تتح لها فرصة العرض، فلماذا لا تقدم الدراسة نفسها "وكفى الله المؤمنين القتال"؟!

كان الأمر مغريا بطبيعة الحال، خاصة وأن مفكرنا، بحكم تعدد زواياه الفكرية وتنوعها لم تكن ساحة التربية فى كتاباته على درجة من الاتساع بحيث تتحمل عدة دراسات من هذه الزاوية المتخصصة.

ثم إذا بعادة شخصية تحسم الأمر بعد تردد طويل.

إن قيمة الباحث العلمى، ومهمة الكاتب، إنما تتحددان، إلى حد كبير، بما يقدمه من جديد، ومن ثم فإن مرور عشر سنوات على الدراسة السابقة، أمر مفروض أن يجعلنى أنظر إلى مفكرنا نظرة مختلفة إلى حد ما، وإلا فإن إعادة تقديم العمل السابق تصبح إعلان جمود ونذير إفلاس والعياذ بالله!!

وهكذا أخذت أعد الدراسة الحالية متعمدا ألا أنظر أبدا فى الدراسة السابقة، حتى لا أقع فى أسر "ذاتى" التى كانت منذ عشر سنوات.

موقع "هيكل" التربوى:

المستقرئ للإنتاج الفكرى للدكتور هيكل يستطيع أن يجده موزعا- كما أشرنا - بين مجالات مختلفة: إسلاميات - إبداع أدبى - نقد أدبى - سياسة - صحافة - تاريخ.. وليس بين هذه المجالات مجال للتربية، اللهم إلا كتابه عن "جان جاك روسو". بيد أن هذا العنوان نفسه يمكن أن يشير إلى أن هيكل "يروى عن"، ومن ثم فقد يرى البعض أنه بالتالى لا ينبغى أن نستدل منه على فكر تربوى خاص بمفكرنا، فهل سنقع إذن فى جب الافتعال والمبالغة عندما نكتب عنه من زاوية تربوية؟

لابد أولا من الاتفاق مع القارئ على ما نريده عندما نتناول مفكرا من زاوية تربوية.. فكلمة "تربية" عندما يسمعها كثيرون، يجدون أنها ترتبط بأمر "الصغار"، وقد لا تكون هناك غرابة فى ذلك، فالإنسان فى بدء حياته يكون على درجة منخفضة للغاية من النضج والتكوين بحيث يكون بحاجة إلى الكبار كى "يربونه" فيكسبوه ما لابد من اكتسابه من معارف وقيم وميول واتجاهات ومهارات، تعينه على حسن التعامل والتفاعل مع الحياة بمكوناتها الإنسانية ومكوناتها الطبيعية، حتى إذا شب عن الطوق، وسار على طريق النضج لم يعد بحاجة إلى كبار "يربونه"، إذ سوف يسعى بنفسه لأن "يتعلم".

وهكذا ارتبطت "التربية" بمراحل نمو الإنسان الأولى طفلا، وارتبط "التعليم" بمراحل نموه ناضجا كبيرا.

لكن.. ما هكذا ينظر أهل العلم التربوى..

بل إن كاتب هذه السطور، لينظر - مع قلة من هؤلاء الأهل - إلى أبعد مما تنظر الجمهرة الكبرى.

المقولة الأساسية لأهل العلم التربوى أن التربية عملية إنسانية يتم من خلالها نمو شخصية الإنسان وفقا للتعبير الشهير "من المهد إلى اللحد". ومن ثم فهم لا يرون المدرسة ولا المعهد ولا الجامعة وحدها وسائط العمل التربوى، وإنما يضيفون إلى هذا كله، كل ما من شأنه أن يعين على نمو الإنسان فى شخصيته، على الطريق الذى يكسبه كفاءة شخصية وكفاءة اجتماعية.

ويصبح التعليم، فى ظل هذا المنظور، هو الجزء المنظم المقصود المتخصص من التربية والمحدد بفترات زمنية ومواقع مكانية معينة.

ومع ذلك، فإن أهل العلم التربوى، وخاصة فى بلداننا العربية - باستثناء قلة - وهم يبحثون ويتحدثون ويكتبون ويدرسون، كثيرا ما ينسون مقولتهم الأساسية، فنجدهم لا يبرحون أرض "النظام التعليمى" إلى الدرجة التى تجعل كثيرين منهم يكادون يُضيّقون، حتى من هذه الأرض، فيحصرون أنفسهم داخل أسوار المدارس والمعاهد. لا، بل ، وأحيانا داخل الفصول وقاعات التدريس، فتتحول "التربية"، ويتحول التعليم إلى مجرد "تدريس"!!

وهكذا، لا يزعم كاتب هذه السطور أنه يبتدع موقفا ينفرد به - مع قليلين - عندما يتمسك بالمقولة الأساسية للعلم التربوى، فيرى العملية التربية "عملية اجتماعية" تتوسل بمختلف القوى المجتمعية لتنمية الإنسان، لا بجهد يأتى فقط من خارج، وإنما من خلال تفاعل مستمر بين الإمكانات والقدرات الفردية والمتغيرات الاجتماعية والطبيعية.

ومما يعزز هذا النهج ويؤكده، أن كاتب هذه السطور ينتمى - مهنيا وعلميا-

داخل دوحة العلم التربوى، إلى تخصص فرعى يعرف بـــ "أصول التربية"، فبحكم هذه الزاوية أيضا، فإن الباحث ينظر إلى التربية على أنها عملية تنفيذية تستند إلى "مشروع فكرى" و"مشروع مجتمعى"، فتنمية السلوك الإنسانى لا تتم إلا وفقا لمخطط فكرى يستهدف شخصية إنسانية مأمولة.

من هذا المنظور (فالمربى) عندنا ليس هو فقط (الأب) و(الأم) فى الأسرة، وليس هو فقط (المعلم) فى قاعة الدرس، وإنما هو أيضا (المفكر)، صاحب الرسالة. إنه ليس معلم فصل أو قاعة، وإنما هو معلم (أمة).. معلم أجيال.

وهكذا ننظر إلى الدكتور هيكل من زاوية تربوية، مميزين بين ثلاثة مستويات:

المستوى الأول، باعتباره (مربيا)، والمربى هنا هو الممارس للعمل التربوى، كما نرى بالنسبة للآباء والأمهات والمعلمين، فهؤلاء نضيف إليهم كذلك (الدعاة) الدينيين، وكذلك - كما قلنا - المفكرين أصحاب الرسالة.

ولعل أبرز مثال لدور هيكل - مربيا - هنا هو ما قام به من خلال جريدة (السياسة)، إذ نحن لا نبالغ فى كثير أو فى قليل إذا قلنا أنها كانت (مدرسة)، وهو ناظرها، بل كانت جامعة، وهو رئيسها.

إنه ما من فن من فنون الفكر والثقافة إلا وأفسحت لها صفحاتها للعديد من الكتاب والمفكرين المشهور منهم والمبتدئ. المشهورون الأعلام يمارسون، من خلال كتاباتهم: (التعليم) و(التثقيف) و(التنوير) و(التربية) لجماهير الأمة. والمبتدئون يتعلمون ويتدربون وتصقل أقلامهم ويزداد وعيهم ويكتسبون خبرة وتعلما.

ويكفى الإشارة إلى عشرات المقالات للدكتور طه حسين فى السياسة تناول فيها بالنقد والتحليل أوضاعا وأحداثا وأفكارا تختص بعالم التعليم، وغيره بطبيعة الحال آخرون.

كما يكفى الإشارة كذلك إلى أن كثيرين ممن ملأوا سماء الفكر والثقافة فى الثلاثينيات والأربعينيات والخمسينيات، إنما (تربوا) أولا فى مدرسة السياسة كتابا صغارا.

وفضلا عما يمكن أن نعده من دور كبير قامت به جريدة السياسة فى (التربية السياسية) بمناقشتها مختلف القضايا التى حفلت بها الحياة السياسية المحلية والإقليمية والعالمية طوال فترة ظهورها، فقد كان لهذه الجريدة تميزها المعروف فى الإثراء الفكرى والثقافى الذى جعل منها بالفعل قوة مربية على أعلى درجة مما يمكن أن يحلم به أهل العلم التربوى، وخاصة تلك المعارك الفكرية المتعددة التى خاضتها السياسة بكثير من الجرأة ومهارة التحليل وعمق التناول ومنهجية التفكير.

المستوى الثانى، باعتباره (مفكرا تربويا)، فهناك نفر ممن يتأملون ويفكرون وينظّرون ويثرون الفكر التربوى بثمرات تأملاتهم ونتائج نظراتهم، فإذا جازت المقارنة فإن هذا المستوى (نظرى)، فى مقابل المستوى السابق (العملى). وكثيرون ممن تمتلئ مكتبات الفكر التربوى فى العالم كله، قديما وحديثا، بأفكارهم وأسمائهم إنما هم من هذا الطراز (الفكرى) (التنظيرى).

لكننا ونحن نتناول هيكل من هذا الجانب، لابد أن نميز بين أمرين:

- آراء وأفكار صريحة ومباشرة تثرى الفكر التربوى، وتعين الممارسة التربوية كما سوف نرى من آراء له عن أهداف التعليم والعلاقة بين المعلم والطلاب وطريقة التعليم وما شابه ذلك.
- آراء وتنظيرات نستنبطها نحن ونشتقها من سياق كتابات قد لا يكون مفكرنا قد قصد بها قصدا مباشرا مناقشة مسألة مما يدخل فى عالم الفكر التربوى.

وعلى سبيل المثال، فقد كتب هيكل - كما سوف يأتى - وهو فى معرض حديث فى النقد الأدبى، عن أهمية (الواقع) كمعين أساسى بالنسبة لمن يكتب فى الأدب، وذلك كما رأينا فى (ثورة الأدب)، فنحن قد نجد أن هذا الرأى يتسق ويسير فى نفس المجرى الذى ذهب فيه مفكرون تربويون وعلماء نفس من أن (الخبرة) هى مصدر التعلم، وأننا كلما ربطنا ما نعلمه لأبنائنا بما (يخبرونه)، كلما دعمنا عملية التعليم وعززنا عملية التعلم.

المستوى الثالث، هو مسئولية "القيادة التعليمية"، فقد شغل هيكل أعلى موقع فى السلطة التعليمية ألا وهو موقع الوزير، ومن خلال هذا الموقع تعامل مع قضايا

ومشكلات تربوية كان عليه أن يبت فيها بما كان يراه هو بخالص فكره وبصيرته وخبرته، أو بالاستعانة بمن كانوا يشيرون عليه. ومن خلال هذا الموقع (أنشأ) الرجل مؤسسات تعليمية، و"غيَّر" أمورا، و"وجَّه" مسارات تعليمية.

فهل نكون مبالغين أو مفتعلين إذا سعينا إلى دراسة الدكتور هيكل من زاوية تربوية؟

المنطلق الفكرى:

لأن العمل التربوى بطبيعته عمل تنفيذى يتجه إلى تشكيل السلوك وتوجيهه، فلابد أن يتم ذلك وفق (رؤية فلسفية) أو (منطلق فكرى) أو (أيديولوجيا) أو إلى غير هذا وذاك من تسميات كلها تشير إلى حقيقة واحدة، فلا تربية بغير فلسفة ترسم لها الطريق، وتحدد لها الأهداف وتعين لها المنهج، وتشير لها إلى البنى القيمية التى تمسك جزئيات السلوك فى وحدة تتسم بالاتساق والمنطقية.

ومن هنا فليس هناك أبعد عن الصواب من هذا الظن الذى يراود البعض عندما يتصورون أن حديثنا فى مثل هذه المنطلقات الفكرية إنما هو أمر يبعد بنا عن (التربية) ويدخلنا فى باب الفلسفة البحتة أو فى الاقتصاد أو فى الدين. وهكذا على حسب ما سوف يتكشف لنا من اتجاه للمفكر موضوع هذه الدراسة.

فى مقدمته لكتابه (ثورة الأدب) يطرح هيكل ذلك السؤال المركزى الكبير (ص١٢): "إلى أين نذهب؟ وإلى ماذا من جديدنا نقصد؟"، وذلك بعد أن أشار إلى تزايد الوعى منذ بداية القرن التاسع عشر، بضرورة النهوض وتجاوز ما عشنا فيه من تخلف أقعدنا قرونا عن اللحاق بمسيرة التقدم والنهضة.

ولما كان النموذج الحضارى الغربى هو صاحب السيادة والبطل الرئيس على مسرح الحضارة الإنسانية، كان طبيعيا أن يتجه كثيرون من رواد النهضة وجهة هذا النموذج، وكان من هؤلاء مفكرنا هيكل. ولأنه كان دائما ما يقف موقفا نقديا يتسم بكثير من الوعى والتبصر، فإنه التفت إلى ما تميزت به الحضارة الغربية من استمرارية جعلتها، على الرغم مما قد يبدو للنظرة العجلى من تباينها مع مراحل سابقة لها، إلا

أنها متصلة السير "من غير أن تنقطع الصلة بين هذه الحضارة وبين اليونان والرومان، ومن غير أن تنقطع الصلة بينها وبين المسيحية من ناحية أخرى"(ص١٢).

ولم ينفرد هيكل بهذه الملاحظة، فقد وعاها كثير من المجددين من أبناء الوطن العربى، وكانت الإجابة عن التساؤل الذى تناول (الأصول الحضارية) الماضية وهل تكون هى الأصول التاريخية نفسها التى استند إليها الغربيون "فلم يتردد أكثرهم فى الإجابة بأن ماضيهم هو الأب الطبيعى لحضارتهم ولأدبهم" (ص١٣). وبعد أن أشار هيكل إلى أن الإسلام كان "ومازال، دين أهل هذا الشرق العربى إلا الأقلين منهم، فلا يمكن أن يؤدى الأدب رسالته إذا أهمل هذا الجانب القوى من جوانب حياة الشرق"، أتبع هذا بتأكيده على أنه "إذا لم يحاول أن يصل ماضى هذا الشرق بمستقبله الصلة التى تستقيم مع التفكير الحديث"، فإنه لن يستطيع المضى على طريق النهضة المنشودة. (ص١٤).

إن هيكل هنا لا يهدف إلى صرفنا عن الحضارة الغربية، فقد عاشها الرجل ولمس العديد من مظاهر تقدمها وعطائها للإنسان مما لا يستطيع أن ينكره أحد، وإنما هو يركز هنا على أهمية "التأصيل" واستمرارية مراحل أمتنا التاريخية، وبالتالى فلابد من الوعى بالاختلاف الجذرى بين مسيرة التاريخ هنا ومسيرته هناك.

ويسوق هيكل مثالا على ذلك باستعراض موجز للتطور الذى شهدته العلاقة بين الكنيسة والدولة فى الغرب، وكيف كان لذلك آثاره المتعددة على حركة الفكر والثقافة. إن نفرا غير قليل مع الأسف من المصريين والشرقيين لم يفطنوا بما يجب من الدقة إلى الاتصال التاريخى بين الدين والعلم والفلسفة والأدب فى الغرب، فخيل للذين فتنوا بالثقافة الغربية أن فى الشرق كنيسة ككنيسة الغرب، وأن ما انتهى إليه النضال بين الدولة والكنيسة فى الغرب يجب أن يبدءوا عنده حملتهم على هذه الكنيسة الموهومة فى الشرق، وخيل إليهم أنه يجب الفصل بين الكنيسة والدولة على نحو ما حدث فى فرنسا "وأعترف أن خواطر كهذه جالت بنفسى فىأوقات متفاوتة، لكنى إذا فكرت وفكرت، رأيت تاريخ الحضارة فى الشرق غير تاريخها فى الغرب، ورأيت

الحضارة الإسلامية لا تعرف شيئا اسمه الكنيسة، لأن الإسلام لا يقر الاعتراف ولا يقر سلطة القساوسة ورجال الدين، وإنما يقرر (إن أكرمكم عند الله أتقاكم) (ص٢١٥).

وفى كتابه (الإيمان والمعرفة والفلسفة) يوجه نظره النقدى إلى الحضارة الغربية فى اعتمادها على العلم التجريبى المحسوس وحده لأن طريقة العلم لا تعتمد على شىء غير الحس. وقد انتقلت هذه الطريقة من العلم إلى الفن، وبالغ الفن فيها حتى جعل من الحس كل شىء، بحيث خضع لسلطان الحس وشهواته خضوعا رأيناه واضحا فى الأدب كما رأيناه واضحا فى الصور والتماثيل.

ويصل هيكل إلى النتيجة التى انتهى إليها "أشعر اليوم بأن ما تخيلته فى زمن من الأزمان عن العلم التجريبى واقتداره المطلق على حل كل ألغاز الكون والحلول بذلك فى نفس الجماعات محل الإيمان ليس يبلغ من نفسى إلى مكان العقيدة واليقين بمقدار ما كان يبلغ منها فى صدر شبابى" (ص١٠١).

وينفى هيكل شبهة التعارض بين الدين والعلم، ويؤكد أن التعارض الموهوم ليس بين الدين والعلم وإنما هو بين رجال كل منهما، تعارض تقوم فيه المصالح الخاصة بالدور الأكبر وخاصة عندما يتعلق الأمر بسلطة الحكم "العلم والدين -الوقائع التى تقع الحس وتحيط بها الملاحظة، والإيمان الذى يبعث إلىالنفس حين مشاهدتها عظمة الكون ونظامه بأن لابد لوجود الكون وتدبيره من قوة لا حدود لقوتها - العلم والدين قديمان إذن متجاوران فى النفس البشرية منذ الأزل الإنسانى، وسيظلان متجاورين فيها ما بقى فى الكون غيب لابد للإنسان معه من الالتجاء إلى الإلهام حين تفسير الوجود، والإنسانية حريصة على تفسير الوجود لأنها حريصة على أن تطمئن لمكانها منه ومستقبلها فيه " (ص٢٠).

وتحمل مقدمة هيكل لكتابه (فى منزل الوحى) أخطر النصوص وأكثرها وضوحا وصراحة دلالة على منطلقه الفكرى، فقد أقر بأنه هو ونفر من أصحابه قد خيل إليهم أن نقل حياة الغرب العقلية والروحية هو سبيلنا إلى النهوض الحضارى. وإذا كان

هيكل ظل مشاركا لرأى أصحابه فى أننا ما نزال فى حاجة إلى أن ننقل من حياة الغرب العقلية كل ما نستطيع نقله "لكنى أصبحت أخالفهم فى أمر الحياة الروحية، وأرى أن ما فى الغرب منه ما هو غير صالح لأن ننقله، فتاريخنا الروحى غير تاريخ الغرب، وثقافتنا الروحية غير ثقافته" (ص٢٢).

ويصور هيكل مراحله الفكرية الأولى حين كان مشدودا إلىالنموذج الحضارى الغربى، بأنه حاول أن ينقل لأبناء لغتنا العربية ثقافة الغرب المعنوية وحياته الروحية لنتخذهما جميعا هدى ونبراسا "ولكنى أدركت بعد لأْى أننى أضع البذر فىغير منبته، فإذا الأرض تهضمه ثم لا تتمخض عنه ولا تبعث الحياة فيه". وعندما تصور أن الحل إنما يكون بالرجوع إلى تاريخنا البعيد فى عصر الفراعنة "فإذا الزمن وإذا الركود العقلى قد قطعا ما بيننا وبين ذلك العهد من سبب قد يصلح بذرا لنهضة جديدة"، ثم أمعن مفكرنا التفكير والتأمل والبحث والدرس، فرأى "أن تاريخنا الإسلامى هو وحده البذر الذى ينبت ويثمر، ففيه حياة تحرك النفوس وتجعلها تهتز وتربو" (ص٢٣).

لكن الرجل وهو يجول فى أرجاء التاريخ الإسلامى كان حريصا الحرص كله على أن يكون منهجى التفكير، علمى النزعة، فلم يتقيد فى تفكيره وتأمله أمام شىء مما رأى بغير منطقه وعقيدته الذاتية اللذين كونهما عن طريق المنهج العلمى الحديث، فهو لا يسلم بالعقيدة الموروثة إذا لم يكن لها أساس غير ما وجدنا عليه آباءنا، ما لم يمتحنها ويمحصها، وما لم يصل من أمرها إلى الإيمان بأنها هى الحقيقة كما يسيغها عقله ويطمئن إليها ضميره، ذلك لأنه يرى أن الذين يدينون بعقيدة ما استنادا فقط إلى أنهم وجدوا عليها أباءهم ليسوا على درجة عالية من الإيمان بل يرى واجبا على الإنسان لكرامته الإنسانية أن يحاول ما استطاع فهم ما يلقى إليه، اتصل ذلك بالعقيدة أو بالتشريع أو بالعلم والفن، فإن اهتدى إلى الحق فذاك، وإلا فليلتمس الهدى عند أهل العلم وليطالبهم بإقناعه.

ولا يترك هيكل الفرصة دون أن يشير، وبصراحة تامة، إلى ذلك الاتهام الذى وجهه البعض إليه وخاصة هؤلاء الذين نظروا إليه - بحكم مواقفه وكتاباته وأفكاره التى عبر عنها من خلال هذه الكتابات - على أنه من طليعة (المجددين)، فقد رأى هؤلاء أن

هيكل بولوجه هذا المسار والذى ظهر جليا فى كتابه (حياة محمد) إنما ينقلب ليصبح (رجعيا).

وقد كان يمكن لهيكل أن يرد على هذا بالإشارةإلى جمع آخر من الذين انتقدوه، من الجبهة المقابلة واعتبروه قد تجرأ على عدد غير قليل مما أجمع عليه كثيرون. إن مجرد بيان هذا التباين بين طرفى المهاجمين لا يستقيم مع المنطق، لكن هيكل ما كتب يبتغى رضا قوم أو يتقى سخط آخرين، إنما كتب للحق كما اهتدى إليه، يبتغيه وحده. لكنه ساءل أحرار الرأى عن غايتنا جميعا حين ننتج: ألسنا نبتغى التقدم خطوة جديدة فى سبيل الكمال فالعالم يبتغى مزيدا من العلم والدقة فيه، ورجل الفن يبتغى سموا فى الفن وفى إلهامه، وطالب الحقيقة يريدها أكثر وضوحا وأعم انتشارا؟

وبعد أن طوّف هيكل بين أمثلة عدة لقضايا ومسائل تجذب الاهتمام الفكرى والتأمل العقلى مما يعسر على الإنسان إدراكه بالعلم وحده، تساءل: "أفرجعية أن يقف الإنسان فى مترل الوحى يحاول السمو إلى أن يفهم كيف كانت صورته؟ أم رجعية أن يقف الإنسان عند آثار صاحب الوحى يلتمس فيها الأسوة والعبرة؟ إن يكن ذلك ظن أصحابى فأحبب إلى بها رجعية أستسيغها "(ص٢٧).

وهكذا يؤكد لنا هيكل أن العقيدة والإيمان سر الحياةالإنسانية وروحها ومظهرها، بل هما الحياة الإنسانية وسبب وجودها، ولولاهما لما كان لهذا الكون بالإنسان حاجة، ولما كان لوجود الإنسان فيه سبب.

ولعل مما جذب مفكرنا إلى التأكيد على النبع الإسلامى أن الإسلام يقتضى الناس جميعا أن ينظروا فى الكون ليؤمنوا عن بينة ومن غير إكراه. لم يفرق فى هذا الأمر بين الرجل والمرأة ولا بين العربى والأعجمى، ولا بين العبد والحر. ولم يجعل لأحد فضلا فى ذلك على غيره إلا بمقدار ما أوتى من العلم وما يطوع العلم من إرشاد إلى الحق والهدى. (ص٦٣٧).

ومن ثم فإن الإحاطة بالعلم فى أحدث ما وصل إليه واتخاذه سبيل الحياة الروحية الصحيحة لا يتأتى إلا باتخاذه وسيلة للنظر فى آيات الله، فذلك سبيل الهدى إلى الإيمان

الحق، وبالتالى فالجمود العقلى عدو الحياة الروحية السوية لأن هذه الحياة لا تتفتح لتمتثل الكون إذا فرض قيد أيا كان نوعه، وهى لا تستطيع أن تمتثل الكون إلا أن يكون العقل حرا والحواس حرة فى الإلمام بكل ما فيه.

وعندما يتعمق هكيل حياة الرسول ﷺ يضع يده على حجر الأساس للحضارة الإسلامية الذى وضعه الرسول، وحجر الأساس هذا هو الإخاء الإنسانى، إخاء يجعل المرء لا يكمل إيمانه حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، وحتى يصل به هذا الإخاء إلى غاية البر والرحمة من غير استكانة ولا ضعف. و لم تكن أقواله وحدها دعامة الدعوة إلى هذا الإخاء الذى جعل منه حجر الأساس فى حضارة الإسلام، بل كانت أعماله وكان مثله هو هذا الإخاء فى أسمى صور كماله.

ويقارن هيكل مرة أخرى بين الحضارة الغربية والحضارة الإسلامية، فيجد أنه بينما قامت حضارة الإسلام على المودة والرحمة والإخاء، قامت حضارة الغرب على التنافس والصراع، وذلك نتيجة قيامها على الحياة الاقتصادية "فى اعتقادى أن حضارة تجعل الحياة الاقتصادية أساسا، وتقيم قواعد الخلق على أساس هذه الحياة الاقتصادية، ولا تقيم للعقيدة وزنا فى الحياة العامة، تقصر عن أن تمهد للإنسانية سبيل سعادتها المنشودة". حياة محمد، (ص٥١٧).

ويسجل هيكل تقديره البالغ وإعجابه الواضح لذلك الإلحاح الذى لمسه فى آيات القرآن الكريم لجعل العقل حكما فى كل شيء، واستشهد فى ذلك بتفسير الشيخ محمد عبده لبعض هذه الآيات، والذى ذهب فيه إلى أن المرء لا يكون مؤمنا إلا إذا عقل دينه وعرفه بنفسه حتى اقتنع به، فمن ربى على التسليم بغير عقل، والعمل ولو صالحا بغير فقه، فهو غير مؤمن، فليس القصد من الإيمان أن يذلل الإنسان للخير كما يذلل الحيوان، بل القصد منه أن يرتقى عقله وترتقى نفسه بالعلم فيعمل الخير لأنه يفقه أنه خير نافع يرضى الله، ويترك الشر لأنه يفهم سوء عاقبته ودرجة مضرته.

وقبل أن يختتم هيكل دراسته الرائدة عن حياة محمد يتوقف بعض الشيء أمام مسألة تتصل بزاوية دراستنا أوثق اتصال، وهى ما جاء بالقرآن فى أدب النفس وتهذيب

الأخلاق، وحسب هيكل فى هذا الشأن أن يذكر أنه ما حض كتاب على الخير والفضل ما حض القرآن الكريم، وما سما كتاب بالنفس الإنسانية ما سما بها القرآن، وما تحدث كتاب عن البر والرحمة، وعن الإخاء والمودة، وعن التعاون والوفاق، وعن الصدقة والإحسان، وعن الوفاء وأداء الأمانة، وعن سلامة القلب وصدق الطوية، وعن العدل والمغفرة، وعن الصبر والثبات، وعن التواضع والإذعان، وعن الخير والمعروف، وعن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، بالقوة والإقناع والإعجاز، ما تحدث القرآن. وما نهى كتاب عن الضعف والجبن، وعن الأثرة والحسد، وعن البغض والظلم، وعن الكذب والنميمة، وعن الغدر والخيانة، وعن كل رذيلة ومنكر، ما نهى القرآن، وبالقوة والإقناع والإعجاز الذى نزل به الوحى على النبى العربى. وما من سورة تتلوها إلا وجدت فيها من الدعوة إلى الخير، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والتوجه إلى الكمال، ما تسمو به النفس غاية السمو. (ص٥٣٥).

ولأن تربية الإنسان لا تستقيم إلا بإرادة حرة، نجد هيكل يعرض لوجهة نظر كاتب كبير عاش فى الولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر، ضمنها كتابا له عن سيرة النبى محمد، زعم فيه أن الجبر هو من قواعد العقيدة الإسلامية، وهو ما يفسر ما عليه المسلمون من تخلف.

وعلى الرغم من أن الكاتب الأمريكى ساق عبارات جارحة وألفاظاً قاسية، إلا أن هيكل يناقش رأيه بهدوء واضح وبعقلانية متعمقة بغير انفعال. فهو يسوق العديد من آيات القرآن الكريم والتى تؤكد بصراحة ووضوح أن إرادة الإنسان وعمله هما مصدر مثوبته وعقابه. وقد حض الله الناس أن يسعوا فى مناكب الأرض وأن يأكلوا من رزقه، وأمرهم بالجهاد فى سبيله بآيات قوية غاية القوة، وهذا لا يتفق وما يقوله (إيرفنج) وما يقوله بعض رجال الغرب من أن الإسلام دين تواكل وقعود، وأنه يعلم أهله أنهم لا يملكون لأنفسهم بعملهم نفعا ولا ضرا، فلا فائدة لهم من السعى والإرادة، لأن السعى والإرادة معلقان بمشئة الله. (ص٥٤٩).

ويشرح هيكل شرحا مستفيضا بعض الشىء وجهة نظره فى قضية الجبر والاختيار

كما فهمها من العقيدة الإسلامية فالفكرة الإسلامية هنا فكرة توفيقية لا تضيق بالجبرية العلمية، ولا بالعالم كإرادة وتمثل، ولا بالتطور المنشئ (مذاهب فلسفية غربية يقول بأولها الفلاسفة الواقعيون ويقول شوبنهور بالثانى، ويقول برجسون بالثالث)، بل هى تسلك هذه المذاهب جميعا فى نظامها على أنها بعض سنن الكون.

إن لله فى الكون سننا ثابتة لا تحويل فيها ولا تبديل. وهذا الكون الذى لم نؤت من علمه إلا قليلا يؤثر كل ما فيه فى وجودنا، فما فى الحياة من خير أو شر إنما هو أثر لما يقع بين عوامل الحياة والنفس الإنسانية من تفاعل، ومن ثم كان الخير والشر بعض ما فى الكون من آثار سننه الثابتة، وكانا لذلك من مستلزمات وجوده، كما أن السالب والموجب من مستلزمات وجود الكهرباء، وكما أن وجود بعض الميكروبات من مستلزمات الحياة لجسم الإنسان. وليس شيء شرا لذاته ولا خيرا لذاته، بل للغاية التى يوجه إليها، وللأثر الذى يترتب عليه، فما يكون شرا أحيانا يكون ضرورة ملحة وخيرا محضا أحيانا أخرى. (ص٥٦١).

من أجل هذا لا يتردد هيكل فى أن يسجل فى كتابه عن أبى بكر فى كثير من الغبطة والرضا خطوات تقدمها ضمير الإنسانية من الطفولة إلى الصبا "ولقد كان للإسلام فى هذا التقدم أعظم الأثر" (ص٣٤٨).

ملامح فلسفة للتربية:

نعى جيدا أن هيكل لم يكن (فيلسوف تربية)، لكننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نقلل من أهمية بعض النظرات والآراء التى ساقها مفكرنا، بتحليل وعمق، يمكن أن تقع تحت مظلة ما هو معروف بين أهل العلم التربوى (بفلسفة التربية)، حيث يقصد بها هنا مناقشة تحليلية، تصطنع طريقة التفكير الفلسفى لبعض المفاهيم الأساسية التى تتعامل بها الحياة التربوية.

وأول ما يمكن الإشارة إليه هنا هو ما يتعلق بمفهوم (الحرية)، فهيكل الذى بيّنا كيف أنه لم ينحز إلى اتجاه (الجبر) فى الفكر الفلسفى الإسلامى، وربط ما نراه من جبرية بما هو معروف من (سنن كونية) وقوانين علمية، نجده هنا أيضا يشارك كثيرين

من أهل الفكر والثقافة والتعليم بجوهرية الحرية فى التكوين السوى للعقل وللشخصية، مثله فى ذلك مثل جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده وقاسم أمين وأحمد لطفى السيد وطه حسين والعقاد.. وغيرهم.

إن تنمية الشخصية الإنسانية تقتضى الانبثاق الواعى لقدرات وإمكانات الشخصية وتفاعلها بمتغيرات المجتمع والطبيعة والتاريخ، وهذا يستحيل أن يتم بسوية إذا كبلته القيود، وعاقته الحواجز والمعوقات، وأرهبته قوى القهر والاستغلال.

و لم يقتصر حديث هيكل عن الحرية على عمل فكرى بعينه، ولكن القارئ لكافة كتاباته يستطيع أن يرى نزعته وميله الجارف إلى الحرية والديموقراطية. وفى دراسة له عن (الطغاة وحرية القلم) فى كتابه ثورة الأدب نجده يشير إلى حجة يستند إليها القاهرون لتسويغ قهرهم، إذ يزعمون أن أفراد الأمة وكأنهم صغار لم ينضجوا بعد، وبالتالى يريد الباغى أن يعلم الناس كيف يفكرون وكيف يتكلمون حتى لا يضلوا، بينما تقضى قواعد العلم التربوى أن التربية فعل يبدأ من الداخل بالدرجة الأولى، فلابد من أن يمارس الإنسان بنفسه التفكير حرا حتى يستطيع أن ينشأ صاحب شخصية حرة التفكير، ولابد أن يخطئ ويتعلم من خطئه، ولو أقمنا الحواجز حوله خوفا عليه من الخطأ فسوف يظل طوال عمره عاجزا عن الفعل المصيب.

ويشير هيكل إلى آفة خطيرة تقترن بمناخ البغى والقهر، فالقاهرون الطغاة يخلقون فى البلاد طائفة من مرتزقة الفكر والثقافة يبررون ما يحدث ويفلسفونه ويجعلونه مقبول المذاق بالنسبة لمجموع الناس فيسهمون بالتالى فى الحط من قدراتهم على أن يكونوا أفراد أمة واعية، فضلا عن شيوع أفظع الميكروبات التى تودى بالتربية مثل صور النفاق والكذب والغش والخداع والنميمة والتجسس.

وهكذا تجد الأمة نفسها أمام كارثة رهيبة، فعلماؤها الحقيقيون والمفروض أن يكونوا معلميها يدخلون دائرة التعتيم والإقصاء وربما النفى، فيحرم أبناء الأمة من الكلمة الصادقة والتوجيه الصائب، وعلى العكس من ذلك يتكاثر التكريم وتتكاثر الأضواء على (سوفسطائيى العصر)، فإذا بالجماهير لا تسمع إلا العبارات الزائفة

والتوجيهات المضللة، يقول هيكل: "وإذا كنا بسبيل الكتاب ورجال العلم فإن المنافقين والمتملقين منهم ممن يظهرون فى عصور الطغيان هم على الإنسانية بلاء دائم وشر مستطير، يفسدون الآداب والأخلاق، ويعلمون الناس الكذب والنفاق، ويتزلون بأدب الكتابة إلى أحط درجاته، وهم مع ذلك من الطاغية موضع إعزازه، وإن شاب الإعزاز احتقار، ثم هم لن يترل بهم حيف أو يناهم بسبب إفسادهم الخلق والأدب واللغة أى أذى، بل إنك لتراهم وهم حثالة السفالة المجسمة موضع إكبار من بطانة الطاغية، لأنهم يعتقدون أن فى الزلفى إليه والقربى منه وسيلة لاستفادة الجاه الكاذب والمال المسروق" (ص٢١).

وكثير من أهل العلم التربوى وخبراء التعليم يثيرون الشكوى من ضعف الجهد المبذول لتربية الجانب الوجدانى من الشخصية، حيث يتم التركيز غالبا على جانبى (المعرفة) و(المهارة)، وعندما يتأمل هيكل فى ضعف أدب القصة والرواية والذى يقرنه كذلك بضعف استمتاعنا بالحياة استمتاعا كاملا، يجد نفس النتيجة وهى "عدم تربية عواطفنا تربية صحيحة، مع أن هذه التربية الصحيحة هى التى تكفل للعواطف حسن الاستمتاع بالحياة فى أجمل صورها وأكثرها سموا وسناء ونورا" (ص٨٥).

وعندما يقول هيكل بنقص التربية فى مجال الوجدان تتمثل أمام عينه صور كان يراها فى زمنه وكثير منها مازال موجودا، بل ووجد ما هو أخطر منها بعد ذلك "فأنت إذا دعوت إلى اكتتاب لمستشفى أو لمدرسة أو لعمل خير أيا كان، وكنت موضع ثقة الناس جميعا، ألفيت مع ذلك ضعفا فى الإقدام لا يتغلب عليه فى كثير من الأحايين إلا الإلحاف وإلا مطامع شخصية يرجوها المحسن من وراء إحسانه. فكثيرون لا يقدمون إلا رجاء رتبة ينالونها أو أملا فى مصلحة عاجلة أو آجلة تقضى لهم" (ص٨٦).

فعاطفة الإحسان هذه عندما يقارنها هيكل بما تربى عليه الشعب الإنجليزى، يجد العكس، فمستشفيات بلادهم على سبيل المثال تدفع نفقاتها من الإحسان العام الذى يشترك فيه الناس كافة من طبقات الأمة كلها، وهؤلاء جميعا يدفعون إلى المكلفين بتحصيل التبرعات عن طيب خاطر، بل مع شعور بالغبطة لأداء واجب يؤمنون فى أعماق نفوسهم بأنه فرض يؤلمهم عدم أدائه.

ويختار هيكل عاطفة أخرى لينقد من خلالها ضعف التربية الوجدانية لدى أفراد الأمة، ألا وهى عاطفة (الرفق) وما يتصل بها من عاطفة النجدة، فقد لاحظ هيكل أن كثيرين منا قد يمرون بحيوان ضعيف سقط إلى الأرض قد هده الإعياء، أو بأخ لنا من بنى الإنسان ألقى به سوء الحال إلى قارعة الطريق، فلا تتحرك فى نفوس كثيرين عاطفة، اللهم إلا أن تكون حمدا لله على ما أنجاهم من مصاب كالذى تقع عليه أعينهم ثم يمرون به معرضين.

ويأسف هيكل لأن عاطفة (الحب) ما تزال قريبة جدا من (الغريزة الجنسية)، محصورة دائرتها فيما تلهمه هذه الغريزة لتخليد النوع وتحسينه، فأما المناطق العليا التى يرتفع إليها الحب المهذب، فأما الحب بمعناه الإنسانى السامى من الاشتراك العام فى تمثل الحياة قوة وجمالا وسناء، فأما الحب على أنه عاطفة إنسانية سامية أساسها إنكار الذات والرقى النفسى إلى عالم الخير والحق والجمال "فذلك ما قل أن يفكر فيه أحد ويتصور وجوده إنسان، هذا ولو ربيت العاطفة وهذبت وسمت إلى المكان الذى تستطيع إن هى حاولت أن تسمو إليه، لرأينا فى الحياة غير ما نرى اليوم" (ص٨٨).

وبحث هيكل فى السبب الذى أدى إلى ضعف التربية الوجدانية فى أمتنا أدى به إلى الحديث عن الهدف العام من التعليم. والذى يتأمل ما كتبه هيكل فى هذا الشأن، ينبغى أن يضع فى الاعتبار أثر الثقافة الفرنسية والفكر الليبرالى على وجه العموم، فضلا عن آثار لا نستطيع غض الطرف عنها للمناخ (الطبقى) المحيط، على الرغم من مواقف كثيرة تشير إلى تقدير هيكل لحاجات الجماهير العامة وتطلعاتها.

إننا اليوم نؤكد على الربط بين التعليم وبين سوق العمل، فى ظل فلسفة ترى أن (العلم للحياة)، ولكن الرأى الذى يسوقه هيكل ينتقد هذا الهدف للتعليم، انطلاقا من فلسفة ترى أن (العلم للعلم)، ولا غرو فى ذلك، فكثير من مثقفى حزبى (الأمة) و(الأحرار الدستوريين) كانوا على درجة من اليسر المادى بحيث أمكن لهم أن يطلبوا العلم للمتعة العقلية الخاصة دون أن يكون هناك من الظروف المعيشية ما يجعل (كسب الرزق) غاية تدعو إلى الانشغال بها والتوسل بالتعليم إليها.

فقد كان التعليم منذ أن تولى محمد على حكم مصر، مرتبطا أشد الارتباط بالعمل، وجاء الاحتلال البريطانى ليضيق من مفهوم العمل فيحصره فى نطاق (الوظيفة الحكومية)، وهكذا قدم التعليم إلى طلابه فى صورة محدودة ضيقة لا تتسع إلى آفاق إنسانية أوسع، "وكان ذلك واضح فى الأثر فى حياة تلك الطوائف التى يسمونها تجوزا، طوائف المتعلمين. فأنت لم تكن تخرج إلا بالقليل منهم عن النطاق الضيق الذى يعمل فيه لكسب قوته، وإذا به قاصر العرفان إلى حد مخجل، وإذا بك تستطيع أن تقول فى غير غلو أو مبالغة إن القانون فى يد رجل القانون، والطب فى يد الطبيب مثله كمثل الفأس فى يد الزارع والمنشار فى يد النجار، لا فائدة منه لتهذيب النفس أو العقل، وإنما الفائدة لكسب العيش" (ص٨٩).

وقد كان هيكل يأمل إمكان التعويض عن هذه الحال فى المدارس المدنية، بتعليم أسمى غاية فى المدارس الدينية، أو بعبارة صريحة فى الأزهر والمعاهد التابعة له، فالدين داع بطبعه إلى الكمال، دافع إلى استدامة البحث للوصول إلى الحق، ليؤمن صاحبه به عن معرفة وازعة على عمل الخير "لكن الواقع يشهد بأن التعليم الدينى عندنا ليس فيه شىء من هذا على الإطلاق، وأن غايته هو أيضا إعداد رجال الدين ليكون العلم الدينى صناعة فى أيديهم يكسبون بها عيشهم كما يكسب الصانع والزارع والتاجر".

فما هى الغاية من التعليم إذن فى رأى هيكل؟

"يجب أن تكون غاية العلم أسمى وأنبل من هذا بكثير". يجب أن يكون مطمح نظر كل متعلم "النظر وتهذيب الروح والنفس بهدايتها إلى الحقيقة".

إن هذه النظرة تقتضى، فى فكر هيكل الربط بين (التربية) و(التعليم)، وما يقصده هيكل هنا هو ألا ينفصل (تعليم) معاهد العلم عن (تربية) المترل. ونحن إذا أردنا البدء الصالح المثمر وجب علينا أن نلتمسه فى دور العلم أولا بالسمو بغاية العلم إلى التماس المثل الأعلى، فيومئذ تسمو نظرتنا للحياة، وترتفع عواطفنا فوق الغرائز حتى تقترب من الكمال، ثم نورث ذلك لأبنائنا بتنشئتهم عليه فى البيت ثم فى دور العلم، فيكون لذلك أثره فى الحياة فتسمو سموا يجعلنا أكثر استمتاعا بالحياة، وأكثر سعيا وإنتاجا.

ويرتبط بالتربية الوجدانية كذلك تربية أبنائنا على "التذوق الجمالى". وإذا كان هيكل يسلم بأن كثيرين لديهم هذا التذوق، إلا أنهم يلتمسوه فى مظاهر الجمال التى يرونها بالخارج، هذا بالنسبة لمن تتاح لهم فرصة السفر، أو للإنتاج الفنى الذى أنتجه فنانون غربيون.

ويطمح هيكل إلى أن نوجه الناس إلى مظاهر جمال عدة فى مصر، فى نهرها ووادیها وصحاريها وأيضا واحاتها المنقطعة النظير فى بهر روعتها وسحر جمالها وقداسة جلالها. ولعمرى، ماذا كان يقول هيكل، إذا رأى بلادنا اليوم وقد غزاها القبح، وشاع فيها سوء التعامل مع مظاهر الطبيعة التى كانت جميلة، بالإهمال وبالتلوث واللامبالاة؟

إن سر الجمود فى تقدير جمال بلادنا ضعف شعور مثقفينا بالجمال، وسبب ذلك "أنهم يستمدون شعورهم بالجمال من الكتب لا من الحياة، فالجميل هو ما تغنى به غيرهم على أنه جميل، أما ما لم يقفوا على أن غيرهم تغنى به فلا يمكن أن يكون جميلا". (ص١١١)

ومن المعروف أن التاريخ القومى لأمة من الأمم إنما يمثل ذاكرتها، وتلك الذاكرة هى التى ترسم معالم شخصيتها، مما يجعل واجبا أساسيا أن يعنى بتعليم التاريخ القومى. ولأن مكونات الذاكرة حلقات متصلة لا انقطاع فيها، كذلك تاريخ الأمة. ومن هنا يتجلى وعى هيكل بهذه الحقيقة الأساسية فيشير إلى ما بين مصر الحديثة ومصر القديمة من اتصال نفسى وثيق ينساه كثيرون فيحسبون أن ما طرأ على مصر منذ عصور الفراعنة من تطورات فى نظم الحكم وفى العقائد الدينية وفى اللغة وفى غير ذلك من مقومات حياة الأمم، قد فصل بين حاضر الجماعة المصرية وماضيها فصلا حاسما.

ويسوق هيكل عديدا من المظاهر التى يبين من خلالها أن هذا الفصل المزعوم غير حقيقى، فلئن تبدلت أسباب العيش ما تبدلت، ولئن قربت السكك الحديدية والبواخر والطائرات، وكل ما يمكن أن يتمخض عنه خيال العلم من وسائل المواصلات بين أجزاء العالم ما قربت، بل لئن تهدمت الحدود الدولية وفنيت العاطفة الوطنية، فسيبقى أبدا هذا الاتصال النفسى الوثيق الذى يجعل مصر وحدة تاريخية أزلية خالدة.

وإذا كان الإنسان أقوى سلطانا على الحياة وحكما لها كلما تمثل ماضيه فى شخصه، وكلما تمثلت الأمة تراث آبائها وأجدادها جميعا بالغا ما بلغوا فى غيب الماضى أى مبلغ، فمن حق ناشئة الأمة أن نستثير دفائن أجدادهم جميعا وأن نربط بين حاضرهم وماضيهم ربطا ظاهرا لكل عين، فإن ذلك من شأنه أن يتيح لنا فرصة إضافة إلى قوتنا قوة، ومضاعفة مجدنا أضعافا، ونزداد لذلك بالحياة استمتاعا ولها ذوقا.

والحق أن هيكل لا يغلو فى تقدير قوة الإلهام القومى الذى ينبعث من تاريخ مصر لكل من عنى بدراسة هذا التاريخ وأطواره ومواضع الاتصال بين مختلف عصوره، ويضاعف فى قوة هذا الإلهام هذه الآثار الباقية منذ الفراعنة إلى عهدنا وإلى من بعدنا، حتى يرث الله الأرض ومن عليها، هذه الآثار التى ترك الأقدمون منذ بناء الأهرام الأولى إلى أن أقام الرومان مقابرهم بعد أن مهد لهم الفن اليونانى حين دخل مصر مع البطالسة، وما أقامت المسيحية بعد ذلك من كنائس وبيع، ثم ما كان بعد ذلك من آثار الفن الإسلامى الدقيقة البديعة التى ما تزال تشهد بها المساجد والتكايا وسبل الماء وما إليها.

فإذا كانت هذه الآثار قد ألهمت كثيرين من الأجانب عن مصر ممن زاروها، فهى جديرة أن تلهمنا أبناء مصر أضعاف ما ألهمت هؤلاء، وهى ليست إلا مظهرا لحياة آبائنا وأجدادنا من فجر التاريخ، فنحن وحدنا الذين يستطيعون أن يكشفوا عن صلتها بالحياة، وأن يجتلوا من خلال هذا الكشف حياة الروح المصرى الذى بعث إلى نواحى العالم فى غير فترة من حياته حضارات سعد بها العالم قرونا وقرونا. (ثورة الأدب، ص١٣٠).

وفى يوليو سنة ١٩٢٧، يكتب هيكل مقالا طويلا يرصد فيه عددا كبيرا من مظاهر التغير التى شهدها العالم حتى ذلك الوقت، وهى بطبيعة الحال لا تعد شيئا إزاء ما شهدنا، فى العقود الأخيرة. وإذا كان ما شهدنا، وما زلنا من تغيرات، يجعلنا نتصايح بأهمية (المعلومات)، فإن هيكل كذلك قد نبّه إلى هذا من خلال ما كتبه عن "المعرفة أساس إيمان المستقبل".

ولا ريب أن التقدم له آثاره السلبية الجانبية على السلوك الخلقى للإنسان، مما يجعلنا فى حاجة حقا إلى صيحة هداية يكون رسولها واحدا أو أكثر من الفلاسفة والعلماء. وما دام الأمر كذلك، فتمهيد الإنسانية للصيحة المرجوة لا يكون إلا بكشف قناع الوهم عن عيون الجماهير وإظهارها على كل آثارالعلم ونتائجه. ومن هنا أوجب هيكل ألا يعتبر أمر من الأمور سرا يتحتم ستره عن عيون الأطفال فى أثناء تعليمهم، وعن عيون السواد فى حياته العامة، بل يجب أن يعرف كل فرد كل ما يستطيع أن يعرفه، وأن يعرفه على طريقة علمية صحيحة، وأن يبنى على هذه المعرفة عقائده وعاداته وأخلاقه. وأوجب هيكل كذلك أن يعلم الطفل أن ليس شىء من هذا الذى يلقى به إليه مقدسا غير خاضع للتطور أو التغير. وإن عقائدنا الأخلاقية والاجتماعية ليست أمرا واجب الطاعة لذاته، ولكن لأنها هى التى تقربنا من السعادة، وعلى الأقل تبعد عنا هموم الحياة وآلامها، وأن الحقيقة الإنسانية هى ما أدى إلى هذه الغاية.

فإذا ما تقررت هذه القاعدة وأخذ بها المعلمون فى مدارسهم والكتاب فى كتبهم وصحفهم تفتح عقل جمهور الإنسانية فأفاد من هذه الثروة العلمية العظيمة التى تكدست علىالقرون والتى ظلت مع ذلك دون أن تنظم نظاما يجعلها نافعة ويقربها من عموم الناس إلا قليلا فى العصور الأخيرة. إن المتعلم قد أصبح يدرك الآن أن ليس فى الحياة سر من الأسرار وأن ما وضع وما يوضع من قواعد السلوك ومبادئ الخلق ليس شيئا خارقا للطبيعة ولا أجنبيا عن الإنسان، وأن الإنسان هو كل شىء، ولقد يسر هذا لكل فرد أن يشعر شعورا صحيحا بأنه ذرة حية من الوجود الإنسانى فى تعاونها مع سائر أفراد المجتمع ما يكفل فائدتها وفائدة المجتمع. ثم كان أساسا صالحا لتفسير كثير من العواطف الإنسانية التى يحسبها الناس غرائز وهبات لا سبيل إلى تغييرها، بينما هى إن تكن غرائز وهبات، أو تكن شيئا آخر، فهى قائمة بالنفس لفائدة الفرد ولفائدة الجماعة والجنس على السواء.

ويأمل هيكل، أن هذه القاعدة إذا تقررت فى حياتنا العملية، وهتكت المعرفة حجاب السر، وأصبحت الجماهير تدرك أن قداسة الأشياء والمبادئ راجعة إلى أنها

هى التى جعلتها مقدسة لأنها سبيل سعادتها الممكنة ووقف الأفراد على ما للطبيعة من قوانين وما للإنسان على الطبيعة من سلطان، وسار العلم فى نفس الوقت بالخطى الواسعة التى يسير اليوم بها، إذا حدث هذا، أمكن بالفعل تمهيد الإنسانية للصيحة المنتظرة التى ترسى قواعد الأخلاق الجديدة.

وإذ يسجل هيكل أن العلم قد استطاع أن يفتح أمام الإنسان من مغاليق المعرفة ما لم يحلم به من قبل، إلا أن ذلك لن يكون وحده سبيل السعادة إلا إذا ارتبط بالإيمان.

ويطرح هيكل قضية (المسئولية)، لا من زاوية قانونية، ولكن من زاوية أخلاقية اجتماعية وهى لها أهميتها فى العمل التربوى. وكلمة المسئولية من الكلمات المعقدة الدقيقة، ذلك لأن مدلولها ليس شيئا محسوسا نحيط بجميع جوانبه ونستطيع الوقوف بالدقة على ظواهره وخوافيه، ولا هو معنى بسيطا قائما بالذهن كما يقوم به معنى كلمة الصدق مثلا، ولكنه أثر ونتيجة لإحساسنا وعقائدنا وأعمالنا فيما بيننا وبين أنفسنا وفيما بيننا وبين سوانا بل فيما بين غيرنا ممن نعول ونفسه وفيما بينه وبين سواه.

ذلك أن الفرد منا يحس بمعنى المسئولية إن ارتكب خطيئة أمام ربه وكان متدينا، ويحس بهذا المعنىإذا أساء ظنه بغيره من الناس بغير حق، ويحس به إذا رأى بائسا يستطيع تقديم المعونة إليه ثم يحجم عن إعانته. ويحس به ولكن على شكل آخر إن هو أوصل الأذى إلى غيره، ويحس به على شكل ثالث إذا أتى ابنه وأخوه أمرا منكرا. يحس بالمسئولية أمام ضميره فى الأحوال الأولى وأمام الناس أيضا فى الأحوال الثانية يحس أعمالهم على نحو يظن أنهم يحملونه تبعة أعمالهم (الإيمان والمعرفة والفلسفة، ص١٣٤).

والمسئولية ترتكز على عناصر إيمانية يأخذها الفرد عادة مقياسا للأعمال التى يستلزمها وجوده فى الحياة. وهذه الوحدات الإيمانية يزداد عددها أو يقل بتخلف أو بتقدم الوسط الذى يعيش فيه الإنسان وبكثرة المفكرين وقلتهم. فكلما ارتقى الوسط، قلّت الوحدات الإيمانية، وكلما زاد المفكرون أمكن للجماعة البشرية أن ترقى إلى مكانة من العقل تسمح لها أن تشك فى عدد أوفر من النظريات، وهذا هو السبب

فى "تطور" فكرة البطولة والألقاب التى كانت تعطى للعظماء والأبطال فى العصور المتوالية، فبينما كنا نرى لقب الألوهية يطلق على مفكرين وعظماء، نرى هذا اللقب يضعف ويتلاشى من عالمنا الأرضى ويبقى وقفا على الإله الأعظم الذى لا تراه العيون ولا تحيط بمكنون كنهه العقول، ويحل محل الآلهة وأنصاف الآلهة الذين كانوا يشرفون الإنسانية فى التاريخ الأول الأنبياء والرسل عليهم السلام.

والعناصر الإيمانية تدخل إلى نفس الفرد من يوم وجوده وسط الجماعة البشرية وتتكون معه وتبلغ أشدها متى بلغ هو أشده وتصبح بذلك قسما منه يسميه الناس ضميره، فضمير الفرد هو انعكاس العناصر الإيمانية اللازمة لحياة الجماعة على نفس الفرد، وهذا الانعكاس يحصل حتما لأن حياة الفرد واغتباطه معلقان على اغتباط الجماعة فى حياتها، فهو مكره على احتمال كل ما تتصوره الجماعة من ضرورات الوجود بالنسبة إليها. (ص١٣٩).

هذا الانعكاس لقواعد حياة الجماعة فى نفس الفرد يكوّن عنده إحساسا خاصا بأن مخالفته لهذه القواعد تجر عليه جزاء محتوما. وهذا الإحساس ناتج من إيمانه بضرورة هذه القواعد لحفظ كيان الجماعة.

وهكذا يصل هيكل إلى القول بأن فكرة المسئولية ترتكز على أدق مظاهر الإنسانية، ويعنى به الضمير الفردى القائم علىأساس عناصر الإيمان التى تكونها ضرورات الحياة الاجتماعية، فمن أجل تفهم فكرة المسئولية يجب تفهم معنى الضرورات الاجتماعية وطريق انعكاسها فىنفس الفرد وكيفية تكوينها لضميره الذى هو مصدر إحساسه بالمسئولية. ولما كانت فكرة الضرورات الاجتماعية التى هى أساس كل هذه النتائج تحتاج فى تفهمها إلى التدقيق والتحليل للعناصر الإيمانية، وكان هذا التحليل يستدعى افتراضات وشكوكا تتنافى مع طبيعة الإيمان، لجأ كثيرون إلى نعيم الراحة والاستسلام، وضل آخرون فى بيداء الشكوك المنطقية وجعلوا يتلمسون لفكرة المسئولية أسسا غريبة ترجع إلى طرق تعليمهم. فبينما تقول جماعة أن أساس المسئولية حرية الإرادة واختيار الفرد لأعماله فى الحياة يقول آخرون إنها مظهر من مظاهر الضمير على اعتبار أن الضمير وحدة قائمة بذاتها تخلق مع الفرد يوم أن يخلق، ويقول البعض أنها فكرة

العدالة. ويقول غيرهم أنها منعدمة وإنما أوجدتها الضرورة الاجتماعية، ويقول غير هؤلاء وأولئك أقوالا يشعر الإنسان أنها لم تصدر عنهم يريدون بها الوصول لتحليل فكرة بالذات مخلصين لها بحثهم، ولكنها قيلت كمقدمة لغرض ثابت فى نفوسهم يريدون الوصول إليه. وذلك شأن الكتاب الدينيين وشأن بعض علماء القانون الجنائى الأقدمين وشأن فلاسفة المنطق المجرد.

لكن هيكل يرى أن التعمق فى البحث والتحليل واتخاذ الوقائع والحوادث الاجتماعية ومظاهر الوجود الفردى مواضع للملاحظة والاستنتاج تبين لنا ما تحويه هذه الأفكار من نقص أوخطأ، وتدلنا دلالة واضحة على أن المسئولية أثر ونتيجة للقوانين الطبيعية التى تحكم حياة الجماعات وتصرف حياة الأفراد، فلا وجود لها فى الحياة بذاتها، وإنما هى فكرة مجردة معلق قيامها على تفاعل هذه القوانين واحدا بعد الآخر طبق نظام خاص.

إن الشكل الذى تأخذه فكرة المسئولية فى نفس الفرد يتحور تحورا عظيما بانتقال الفرد نفسه من وسط إلى وسط آخر. ويلفت هيكل النظر إلى مثال يؤيد به هذا الذى يذهب إليه، بأننا نرى بعضا من شيوخ كانوا مثال التقوى انطبعت فى نفوسهم عناصر الدين الإيمانية انطباعا، فلما انتقلوا إلى أوروبا وإلى وسط آخر تختلف عقائده عن عقائدهم تداعت فى نفوسهم مبادئ ووحدات قديمة وصرنا نرى فكرة المسئولية التى هى مجتمع عقائد كل فرد وعاداته تغيرت تغيرا سمح لهم بمناصرة ما كان فى نظرهم من قبل جرما وإثما.

وهكذا يصل هيكل إلى النتيجة التى تقول إن الوسط الاجتماعى هو العنصر الأقوى والمكون الأول لفكرة المسئولية فى النفس الإنسانية، وأن طبائع الإنسان وغرائزه الاجتماعية تتشكل بالشكل الذى يريده لها الاجتماع مكرها صاحبها على اتخاذ هذا الشكل المعين، وإن البذرة الأولى فى نفس الفرد لا تعمل بذاتها بل تعمل متأثرة بذلك الوسط.

رسالة الجامعة:

ظل الأزهر إلى أوائل القرن التاسع عشر هو الممثل الوحيد للتعليم العالى فى مصر. وبحكم طبيعته ورجاله وتاريخه، فإن ما كان يقدمه من علوم كان يقتصر على العلوم الدينية وحدها، بل وبمفهوم على درجة واضحة من التخلف والجمود، فلما أراد محمد على أن ينفذ مشروعه فى النهضة، وأدرك أن قوام هذا المشروع هو نوعية من القوى البشرية التى تجيد علوم العصر وفنونه، عن طريقها يمكن أن تدب دماء التجديد والقوة فى عروق مصر، تبين له أن الأزهر بالصورة التى كان عليها يعجز عن أن يفى بالمطلوب، ولو حاول نفض غبار الجمود والتأخر عنه، فإن ذلك سوف يستغرق زمنا طويلا، مما لا يتاح عنده لمحمد على، و لم يكن صغير السن، أن ينفذ حلمه الكبير فى بناء دولة قوية تكون ندا لدول أوربا التى كانت تمثل فى ذلك الوقت قمة الحضارة الحديثة، وتملك الكثير من أسباب القوة.

من هنا أنشأ محمد على مجموعة من معاهد التعليم المتقدمة التى يمكن، تجاوزا، أن نسميها "تعليما عاليا"، وكان اسمها هو "المدارس الخصوصية" فى مجالات الطب والمحاسبة والإدارة والزراعة والهندسة. كانت الوظيفة الأساسية لها هى تخريج "قوى عاملة" تقوم بالمشاركة فى تنفيذ مشروع النهضة. ورسمت هذه المدارس الطريق للمدارس التى أصبحت فيما بعد تسمى بالمدارس العالية حتى أوائل القرن العشرين.

لكن رواد النهضة فى مصر، أدركوا أن هذا النوع من التعليم العالى لا يملك القدرة على تنشئة نوعية من أبناء الأمة تتميز بالأفق العريض، تمتلك مهارات التفكير المتميز المتعمق والتذوق الجمالى والأدبى والبصر بحقائق الأشياء، ومهارات النقد والاستنباط والوعى الكلى الشامل، وتبين لهؤلاء أن ذلك إنما بسبب ذلك الربط الوثيق بين التعليم وبين الوظيفة الحكومية، خاصة وأن الإدارة الحكومية كانت حتى ذلك الوقت على درجة من التخلف والبساطة بحيث لا تتطلب إلا رجالا "منفذين" "مطيعين".

وهنا برز التفكير فى إنشاء (جامعة)، وكان رسول الدعوة إليها فى مبتدأ الأمر هو

زعيم الحزب الوطنى الشاب الذى كان يتقد حيوية وحماسا، مصطفى كامل، لكنه توفى قبل أن يرى حلمه وقد تحقق، فى عام ١٩٠٨.

وعندما كان الدكتور هيكل وزيرا للمعارف عام ١٩٤١، دعى للتحدث عن (رسالة الجامعة) فألقى محاضرة فى ١٩٤١/٣/٦، فى قاعة الاحتفالات بجامعة (القاهرة)، ونشرتها مجلة الشئون الاجتماعية (العدد الرابع، السنة الثانية، ٢ أبريل ١٩٤١ ص ص ٣-١٥).

ولعله من الضرورى أن نقف وقفة تفصيلية أمام مضمون هذه المحاضرة التى ترسم معالم لوظيفة الجامعة، تلك الوظيفة التى تحددت باتجاه الفكر المصرى فى ذلك الوقت ونظرته إلى وظيفة العلم على وجه العموم.

وهكذا يبدأ هيكل حديثه بالتأكيد على أن رسالة الجامعة هى نفسها رسالة العلم، بل هى رسالة المعرفة. وقد حرص هيكل، قبل أن يعرض لوجهة نظره فى رسالة الجامعة أن يشير إلى الفكرة التى قامت بنفوس رواد النهضة حين فكروا فى إنشاء هذه الجامعة فى بداية القرن العشرين. وقد وضع قاسم أمين، وكان أمين سر اللجنة التى تألفت فى سنة ١٩٠٦ لإنشاء الجامعة بيانا عن أغراض اللجنة من سعيها، أشار فيه إلى نقص التعليم العالى بمصر فى ذلك العهد، وإلى ضرورة إيجاد مؤسسة جامعية تنهض فى البلاد بأمر الدراسات العليا. وهذا التصور الأولى للغرض من إنشاء الجامعة قد رسمه أحمد لطفى السيد، مدير الجامعة وقت إلقاء محاضرة هيكل، خلاصتها: "كنا ننتظر أن جامعتنا ستؤلف بيئة مستقلة فيها يبحث كل عضو من أعضائها عن الوسائل المؤدية لكمال وجوده الخاص (لاحظ هذا التعبير الأرسطى الواضح)، وأن تحمل عن مصر واجبها فى المسئولية العالمية عن تقدم العلوم والفنون فى مدنيتنا الحاضرة. بل أنشأنا الجامعة القديمة لنعارض بها التعليم العالى فى الحكومة الذى كان كل ما يراد به هو إيجاد موظفين للإدارة الحكومية لا أكثر ولا أقل".

كذلك يستعين هيكل بجزء من ذلك الخطاب الهام الذى ألقاه قاسم أمين فى حفل افتتاح الجامعة وكان ذلك فى منزل حسن زايد (باشا) بسراوه فى ١٥ أبريل عام

١٩٠٨، وكان ذلك المواطن قد أوقف خمسين فدانا بالمنوفية خالصة للجامعة، فانتقلت اللجنة المؤلفة لإنشائها إلى داره بسراوه تقديرا لعمله، وكان مما جاء فى كلمة قاسم أمين:

"لا يمكننا أن نكتفى الآن بأن يكون طلب العلم فى مصر وسيلة لمزاولة صناعة أو للالتحاق بوظيفة، بل نطمع فى أن نرى بين أبناء وطننا طائفة تطلب العلم حبا للحقيقة وشوقا إلى اكتشاف المجهول. فئة يكون مبدؤها التعلم للتعلم. نود أن نرى من أبناء مصر كما نرى فى البلدان الأخرى عالما يحيط بكل العلم الإنسانى، واختصاصيا أتقن فرعا مخصوصا من العلم ووقف نفسه على الإلمام بجميع ما يتعلق به، وفيلسوفا اكتسب شهرة عامة، وكاتبا ذاع صيته فى العالم، وعالما يرجع إليه فى حل المشكلات ويحتج برأيه. أمثال هؤلاء هم قادة الرأى العام عند الأمم الأخرى والمرشدون إلى طرق نجاحها والمديرون لحركة تقدمها، فإذا عدمتهم الأمة حل محلهم الناصحون الجاهلون والمرشدون الدجالون".

كذلك استعان هيكل بخطاب آخر ألقاه عبد الخالق ثروت فى ٢١ ديسمبر سنة ١٩٠٨ فى حفل افتتاح الجامعة المصرية بمنتدى مجلس شورى القوانين وقال: "نظرت الأمة فإذا التربية العملية فى مصر لا تزال ترمى إلى إعداد ناشئة تقوم بحاجات البلاد العملية وتخرج شبيبة يشتغل كل فى فنه وصناعته، وأن البلاد خالية من منهل علمى يستقى منه الطلاب المزيد من هذا القدر.

"رأت أن العلماء فى البلاد الأخرى يكادون يأتون فى كل فرع من فروع العلم بالمعجزات، فكم من مبتكرات نحالها خلقا سماويا جديدا جاءنا خبرها من أوربا وغيرها ونحن نكتفى من ذلك البحر الزاخر بمصة الوشل. وكم من مخترعات مبدعات وآيات بينات فتح الله بها على أولئك العلماء وحظنا فيها حظ المتفرج.

"رأت أنه من النقص أن تبقى مصر عالة على الأمم بعد أن كانت تغذيها بالعلم والعرفان وأن تظل فى مثل هذا العصر خلوا من جامعة تصوغ لها طائفة تمجد ذكرها كما كان ذكرها ممجدا فى ماضى الأيام والعصور الخالية".

هذا التصوير الذى رسمه لنا المنشئون الأولون لفكرة الجامعة فى مصر يبين لنا أن مفكرى مصر - ومنهم هيكل - شعروا فى ذلك الوقت بأن التعليم فيها قاصر عن أن يمدها بأسباب الارتقاء الإنسانى إلى الدرجات التى بلغتها الأمم المتمدينة، وأن هذا الشعور دفع المفكرين لالتماس الوسيلة إلى هذا الارتقاء فوجدوها فى التعليم الجامعى على ما هو معروف فى تلك الأمم، لذلك عملوا على إنشاء الجامعة تمهيدا للغاية التى يرتجوها، وحرصا على أن ينهض بأمر مصر علماء يحبون علمهم، ويهبون أنفسهم له، يكون منهم الفيلسوف المحيط بالعلم الإنسانى، يصور لنا سنن الحياة وأغراضها تصويرا منطقيا كاملا، والعالم الأخصائى فى علم بذاته، أو فرع من فروع العلم، يجلو لنا نظرياته ويكشف عن جديد فيه، والمخترع الذى يتخذ العلم وسيلة لتوجيه قوى الحياة وجهات جديدة، والشاعر والأديب والفنان ممن يلهمهم العلم من صور الشعر والأدب والفن آيات من جمال العلم وجلاله.

نشأت فكرة الجامعة تمهيدا لهذه الغاية وأملا فى أن تنتشر الروح العلمية فى التفكير المصرى وأن تمتد إلى الشرق كما انتشرت فى التفكير الغربى وامتدت إلى سائر أنحاء العالم، وأن يعمل انتشار هذه الروح عمله فينهض بمصر والشرق إلى المكانة الإنسانية السامية التى تطلع إليها هؤلاء الآباء، فدفعتهم وطنيتهم إلى الجد فى بلوغها.

ويؤكد هيكل على أن الحاجة التى أدت إلى إنشاء الجامعة المصرية، هى الحاجة إلى إعادة الاستقلال العقلى للفكر الإنسانى، وهى بعينها الحاجة التى أدت، فى مختلف العصور، إلى إنشاء الجامعات فى أوربا وفى غير أوربا، وهى نفسها الحاجة التى أدت فى الأزمان السالفة إلى قيام المصلحين والفلاسفة لتحطيم الجمود العقلى، وفك الفكر الإنسانى من القيود التى فرضها عليه التعلق بالعاجلة، والخضوع لأحكام الحياة المادية، والإذعان فى سبيل هذه الحياة لسلطان البطش، والاستسلام لما يفرضه الأقوياء من هذه القيود واعتبارها حقائق ثابتة يؤمن الناس بها كأنها بعض سنن الكون التى لا سبيل إلى تبديلها.

ورأى هيكل أن الجامعات قد استطاعت أن تكشف عن الحقائق وأن تمحصها

بانقطاع رجالها للبحث انقطاع الرهبان للعبادة - على حد تعبير أحمد لطفى السيد - وعلماء الجامعات أقدر من غيرهم على التمحيص والنقد لأن البيئة الجامعية تجعل وسائل البحث كلها فى متناول أيديهم، فالمكتبات، والمعامل، وما إليها، تجعل آخر الأبحاث فى جميع العلوم حاضرا فى كل وقت لدى من شاء منهم أن يقوم بتمحيصه ونقده، وهذه البيئة، وهذا الانقطاع للعلم والتخصص فيه، يتيحان لرجال الجامعة تصوير الحقيقة فى عصرهم تصويرا يدنيها من أفهام المثقفين، ويكفل لها أن تنتشر فى الناس وأن توجه مصير الجامعات.

ونشر الحقيقة فى الناس بتوجيه سلوكهم فى الحياة أفرادا وجماعات يتصل برسالة الجامعة، بل هو جوهر هذه الرسالة، فالعلماء لا يبحثون - هكذا تصور هيكل - عن الحقيقة لمتاعهم الخاص، وإن كان هذا المتاع عظيما لذاته حتى لا يقاس به متاع سواه، وإنما يريدون الحقيقة لخير الإنسانية إيمانا منهم بأن الحقيقة وحدها هى التى تدنى الإنسانية من السعادة ومن الخير، ومن الكمال.

وقد توقف هيكل بعض الشىء لينظر فيما وصلت إليه الجامعة من حيث رسالتها بهذه الصورة التى رسمها هو والرواد الأوَل. وجانب الحديث لم يكن مرحلة الليسانس والبكالوريوس، فقد أقر هيكل أن المدارس العليا تعطى مثل هذه الشهادات، ومن هنا فقد نظر بصفة خاصة إلى الدراسات العليا لافتا النظر إلى حداثتها.

لقد استعرض هيكل عناوين الرسائل التى قدمت لإجازة الدكتوراه فى الكليات المختلفة لمصر وقارنها بعناوين الرسائل التى وضعها المصريون الذين حصلوا على الدكتوراه من جامعة أوربا فاستوقفه من هذا الاستعراض اقتحام طائفة من الرسائل التى قدمت للجامعات الأوربية للمذاهب العامة فى العلوم المختلفة واقتصار أكثر الرسائل التى قدمت لجامعاتنا على بحوث تفصيلية، دقيقة لا ريب، فى مسألة بذاتها. ومرجع ذلك إلى أن البيئة الجامعية الأوربية قد بلغت من الاستقلال بذاتها أن أقامت صرحا من النظريات والمذاهب المختلفة فى شتى العلوم والفنون، أما بيئتنا الجامعية فقد كانت لاتزال بحكم حداثة عهدها وبحكم المستوى العقلى العام المتأثر بماضينا المدرسى،

بحاجة إلى أن تقيم بناءها الذاتى، وأن تقيم على أساسه مثل هذا الصرح العظيم من النظريات والمذاهب، ليستطيع أبناؤها اقتحام هذه المذاهب والنظريات، ينقدونها أو يعدلونها أو يؤيدونها بما يتفق مع تصورهم للحق ولما يدنى الحق من الكمال.

ومن أهم ما جاء فى حديث هيكل، مما يتصل بالزاوية التربوية، تأكيده على أن من جوهر رسالة الجامعة نشر التفكير الجامعى وإذاعته فى الناس، ومن هذه الوسائل طرق النشر العام بالكتب والمجلات والصحف والإذاعة، ثم يستدرك فيشير إلى أن الوسيلة الناجحة حقا التى تمهد لنجاح هذه الوسائل جميعا، هى التعليم. لذلك كان من أهم ما اقترحه الخبيران الأجنبيان اللذان استقدمتهما الحكومة المصرية عام ١٩٢٨ لتقويم التعليم فى مصر فى ذلك الوقت واقتراح ما يرياه لإصلاحه وتطويره، وهما المستر مان والمستر كلاباريد، إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين وتغذيته بخريجى الجامعة وجعل إجازته وحدها المؤهل الضرورى للقيام بمهمة "التعليم"، وقد تم بالفعل إنشاء هذا المعهد عام ١٩٢٩ (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن)، وكانت تلك الخطوة إرساء لحجر الأساس فى (عملية) مهنة التعليم.

فى موقع القيادة التعليمية:

إذا كان كل ما سبق يوقفنا على جانب "الرأى" و"النظرية" فى المسألة التربوية، فإننا هنا ننتقل إلى مستوى آخر، هو مستوى "العمل" و"التنفيذ" و"التطبيق" و"الممارسة"، عندما تولى هيكل مسئولية وزارة المعارف "التعليم".

فعندما تولى هيكل وزارة المعارف فى ١٩٣٨/٤/٣٠ جاءه وكيل الوزارة ومعه مذكرة بنظام العمل بالديوان العام وبأقسام الوزارة واختصاص كل قسم منها حتى يبدل رجال مكتب الوزير بأشخاص له ثقة خاصة بهم، فأكد هيكل على أنه حريص على بقاء موظفى المكتب كما هم خلا سكرتير الوزير الخاص، حيث طلب تعيين "سيد نوفل" منتدبا من جامعة فؤاد الأول (القاهرة) ليتولى منصب السكرتير الخاص، أما سائر موظفى مكتب الوزير فتركهم لم يبدل منهم أحدا وإن لم يكن يعرف منهم أحدا (مذكرات فى السياسة المصرية، طبعة ١٩٥٣، ص ٩٣).

وهذا الموقف له دلالة على جانب كبير فى مسألة الإدارة التعليمية، إنه يشير إلى أن هيكل كان يرى أن الموظف يجب أن يكون مطمئنا إلى مركزه طالما يحسن القيام بعمله فيه، وأن الوزير لا يتولى عملا خاصا يحتاج إلى من يكون موضع سره، بل يتولى عملا عاما هو توجيه سياسة الدولة فى الوزارة التى يتولاها، فكل موظف مخلص لعمله، لا لشخص وزير بذاته، يستطيع أن يعاون فى هذا العمل العام، وقدرة الموظف وكفايته، لا تعلقه بشخص الوزير، يجب أن تكون المقياس والمؤهل لبقائه فى العمل الذى يقوم به.

وكان هيكل يعلم فى ذلك الوقت، أن هذه النظرية تخالف فى أساسها ما كان يجرى عليه العمل فى دواوين الحكم فى مصر، فالوزير يحرص على أن يحاط فى مكتبه برجال يثق هو بإخلاصهم لشخصه أولا وبالذات. ويرجع سبب الخلاف فى هذا الأمر، بين هيكل وبين الكثيرين غيره ممن تولوا الوزارة، إلى خلاف أكثر عمقا وأجل خطرا لأنه تعلق باختصاص الوزير نفسه. رأى غيره أن الوزير هو الرئيس المباشر لموظفى ديوانه، وأن شؤون هؤلاء الموظفين جميعا فى تعيينهم وترقيتهم ونقلهم وفصلهم، هى من شؤونه الخاصة يتولاها وينفذها وفق إرادته، فهو الذى ينظر ويفصل فيما جلّ ودقّ من شؤون هؤلاء الموظفين. وهذا الأمر يحتاج إلى تحريات وإلى طمأنينة شخصية، ولا يستطيع الوزير منفردا أن يتولاه بنفسه، فلابد له من أعوان يكونون موضع ثقته يقومون بالتحريات ويبلغونها إليه ويدخلون إلى نفسه الطمأنينة إلى أن كل شىء يجرى فى حدود ما يرسمه. وهذا كله أسرار إن لم يقف الوزير عليها من أهل ثقته تعرض للخطأ وللنقد.

أما هيكل فقد كان يرى أن الوزير ليس هو الرئيس المباشر لموظفى وزارته، بل هو الرئيس الأعلى لهم يرسم لهم السياسة التى يرى أن تسير عليها الوزارة، ويطالبهم بتنفيذها. وقدرته على رسم هذه السياسة واطمئنانه إلى حسن تنفيذها يستندان إلى عنصرين أساسيين، أولهما آراؤه الخاصة، وثانيهما صدق المشورة التى يبديها هؤلاء الموظفون فى تصوير السياسة التى يريد الوزير تنفيذها.

لقد أدت سياسة الاعتماد على "أهل الثقة" إلى اضطراب فى إدارة التعليم - والشىء نفسه فى إدارة الوزارات الأخرى -، وتبرم من جانب الموظفين الذين رأوا أنهم غبنوا بغير حق، كما نجم عنها أن فشا الملق والزلفى للكبراء ولرجال السياسة الحزبيين، وأن أصبح الاعتزاز بالكفاية لذاتها أمرا غير مرغوب فيه. ثم أدى ذلك كله إلى اعتزال عدد غير قليل من الكفاءات مناصب الدولة، فخسرت الأداة الحكومية بهذا الاعتزال خسارة محسوسة.

وكان مما لفت انتباه هيكل فى إدارة التعليم، تلك المركزية الصارخة التى كانت تشل كثيرين عن العمل وتعطلهم، فقد سافر مرة إلى أسوان، وزار مدرسة أسوان الصناعية، فلما دخل بهو الأفران حيث تصهر المعادن رأى حرارة مرتفعة إلى حد لا يطاق، فقال لناظر المدرسة: أنتم مدرسة صناعية فكيف لا يكون هنا مراوح كهربائية تلطف الحرارة ليزداد إنتاج الأساتذة والتلاميذ فأجابه: أن المراوح موجودة، لكنها معطلة، ومنذ ستة أشهر أخطر الوزارة بالأمر، وطلب إليها اعتماد ستة جنيهات لإصلاحها، لكن رد الوزارة لم يصله بعد. فابتسم هيكل وقال للناظر: ادفع يا أخى هذه الجنيهات الستة من جيبك حتى يأتيك الرد من الوزارة، فهى لاشك ستوافق على هذا الإصلاح. فأجابه أنه لا يستطيع أن يفعل ذلك، فلو فعله لارتكب مخالفة يعاقب عليها!!!

من هنا رأى هيكل ضرورة تقسيم مصر إلى عدد من المناطق التعليمية، تستقل كل منها بمسئولية التعليم فى نطاقها الجغرافى. ومن أهم العقبات التى صادفت هذا الاتجاه إلى اللامركزية، أنه يسلب كبار موظفى الوزارة بعضا من هيمنتهم وسطوتهم!!

ولما كان دستور ١٩٢٣ قد نص على أن الدولة تقدم تعليما ملزما لأبناء البلاد فى مستوى أولى بسيط (يمحو أميتهم)، فقد أنشأت وزارة المعارف عددا كبيرا من مدارس سميت "بالمدارس الإلزامية" وذلك سنة ١٩٢٥، ثم لم يبلغ عدد الذين جرى عليهم الإلزام إلى سنة ١٩٣٨ ربع الأولاد والبنات الذين يقضى قانون الإلزام بتعليمهم. بل لقد بقيت مناطق كثيرة معفاة من الخضوع لقانون الإلزام لعدم توافر الأماكن، أو

لعدم توافر المعلمين، أو لأن البيئة لم تكن تسيغ هذا الإلزام الذى نص عليه الدستور وصدر بتنظيمه القانون. وتوقع هيكل أن مصر إذا سارت بهذا المعدل - وقد حدث أن سارت بأقل منه بعد ذلك - فإننا لن نستطيع أن نمحو الأمية من البلاد فى أجيال متعاقبة "وبقاء الأمية سبة فى وجه كل شعب متحضر، وهى بعد عامل من عوامل التأخر والاضمحلال، فلابد لى من مقاومتها بكل ما أستطيع من قوة" (ص١٠١).

وبعد جهود مضنية مع المسئولين عن ميزانية الدولة لاعتماد مبلغ يعين على إنشاء عدد من المدارس الإلزامية حيث كانت مبانى هذه المدارس، وكذلك مبانى المدارس الأولية "شر ما رأى" مفكرنا "وكان يخيل إلى الداخل فى بعضها أنها مأوى لجراثيم الأمراض جميعا"، واعتمد مبلغ يقل عن المطلوب، ونشرت الصحف خبره، حتى هرع عدد من رجال التعليم إلى هيكل، يطلبون "إنصافهم"، أى تحسين حالهم بزيادة مرتباتهم من هذا الاعتماد!! لقد كان عدد هؤلاء يزيد على خمسة وعشرين ألفا، فلو وزع مبلغ السبعين ألفا من الجن يهات المعتمد، لما أصاب الواحد منهم خمسة وعشرون قرشا فى الشهر، بينما كان هيكل يريد إنشاء عشرين أو ثلاثين مدرسة يتعلم فيها ألف طفل أو أكثر.

و لم يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن كبيرة الأطباء فى وزارة المعارف - وكانت إنجليزية - نبهت هيكل إلى ما تذكره تقارير التفتيش الصحى بالوزارة، حيث أشارت إلى أن التعليم الإلزامى لا يكاد ينتج أية نتيجة تعليمية لأن الأطفال يذهبون إلى المدارس الإلزامية فى أسمالهم البالية و لم يتناول أحد منهم لقمة يسد بها رمقه لفقر ذويهم، ولا يستطيع طفل جائع ويكاد أن يكون عاريا أن يفهم شيئا مما يدرسه. فإذا جاءت ساعة الظهر لم يجد طعاما لغذائه غير كسرة من الخبز إن أقامت الحياة وأبقت على صاحبها فليس فيها ما يدعو الذهن للاستفادة من التعليم. لهذا نصحت كبيرة الطبيبات هيكل بأن تنفق المبالغ الجديدة لتغذية الأطفال!!

وعلى الرغم من اعتراف هيكل بالمشكلتين (إنصاف المعلمين) و(التغذية)، إلا أنه كان من الضرورى الالتزام بالغرض الذى اعتمدت الأموال من أجله.

وكانت المشكلة الأخرى التى فكر فيها هيكل هى فيما لاحظه، خلال عمله فى جريدة السياسة من ضعف شبابنا فى اللغة العربية (ترى ماذا كان يقول لو قدر له أن يعيش إلى اليوم؟)، فهم كانوا يدرسون حتى ذلك الوقت كل العلوم، فيما خلا اللغة الأجنبية، باللغة العربية، وكان جيل هيكل يدرس العلوم كلها، خلا اللغة العربية، بالإنجليزية فى المدارس الثانوية، وكانوا يدرسون التاريخ والجغرافية بالإنجليزية ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية. وافترض هيكل أن يكون أبناء جيل أواخر الثلاثينيات أكثر شعورا بالمسئولية الملقاة عليهم فى النهوض بمصر فالحكومة - هكذا المفترض - حكومتهم، تسيطر على سياسة البلاد الداخلية والخارجية، أما جيل هيكل - فيما يقول - فكان الخطير والمهم من أمورنا فى يد الإنجليز "فكيف وهذه هى الحال يكون أبناء الجيل الحاضر ضعافا فى اللغة العربية؟ وما هى الوسيلة لمقاومة هذا الضعف وانهاض اللغة فى المدارس على نحو يكفل لبلادنا الوثبة السريعة القوية فى حياتها العقلية والعلمية والفنية وما يجر ذلك إليه من وثبة فى مرافقها جميعا؟" (ص١٠٦).

وعندما تداول هيكل مع مستشاريه وجد أن شهادة المعاهد الدينية التى يدخل بها الطلاب دار العلوم فى تلك الفترة أقل فى القيمة العلمية من الشهادة التى كان يدخل بها أسلافهم، ولذلك يفيد أبناء أواخر الثلاثينيات من دار العلوم أقل مما كان يفيد هؤلاء الأسلاف، فإذا أريد إصلاح هذه الحال وجب أن ترجع وزارة المعارف إلى تجربة قامت بها من قبل وصادفت نجاحا، ذلك أن تنشىء مدرسة ثانوية لدار العلوم يؤخذ طلابها من المعاهد الدينية، ثم يتعلمون فيها أربع سنوات أو خمسا، قبل أن يلتحقوا بدار العلوم، عند ذلك تطمئن وزارة المعارف إلى مدرسى اللغة العربية، وتستطيع أن تنهض بهذه اللغة.

لكن الرياح لم تأت بما يشتهيه هيكل، فقد تحرك الشيخ المراغى شيخ الأزهر، حيث إن من نتيجة التفكير الجديد ألا يعين خريجو الأزهر فى وظائف التدريس بمدارس الوزارة، وقامت مظاهرات من طلاب الأزهر ضد هذا التفكير. وخشى طلاب دار العلوم أن ينتصر رئيس الوزراء لشيخ الأزهر، فأضربوا وتظاهروا هم كذلك!!

لقد كان المنطق الذى يستند إليه هيكل أن مدرس اللغة القومية فى أية أمة من الأمم هو الذى يصوغ ثقافة الأمة العامة فى مناحى حياتها جميعا. هو الذى يصقل لسان الأبناء فى لغة التفاهم والخطاب، وهو الذى ينقل المختار من آثار الماضى إلى الحاضر، وهو الذى يكشف عما فى هذه الآثار من معانى الجمال وصوره، فإذا لم يكن المدرس الذى يضطلع بهذه الرسالة على جانب من الكفاية والبراعة وسعة الأفق، ومن تذوق الفن الأدبى، لم يؤد رسالته. وإذا هو لم يحط، إلى جانب ذلك بشىء من آداب الأمم الأخرى لم يؤد رسالته على الوجه الأكمل، ثم يعقب هيكل: "وكنت أعتقد ألا أجده (هذا المدرس بتلك المواصفات) بين المتخرجين فى المعاهد الدينية" (ص١٠٨).

وظلت المشكلة قائمة بين هيكل والمراغى، ثم إذا بالوزارة تستقيل، ولا تنفذ سياسة هيكل ولا يترك هيكل هذه المناسبة تمر دون أن يدلى بدلوه فى مشكلة الازدواجية الثقافية التى ظلت مصر تعانى منها منذ أن تبنت نظام التعليم على النمط الغربى الحديث تاركة التعليم الدينى يسير على النهج الذى كان سائرا عليه بكل ما تضمنه من تخلف. وقد حبذ هيكل وجهة النظر الإصلاحية التى قام عليها قانون إصلاح الأزهر عام ١٩٣٠، فى عهد مشيخة المراغى الأولى ١٩٢٨. كانت الفكرة أن التعليم فى البلاد كلها يجب أن تقوم مراحله الابتدائية والثانوية على أساس واحد، وأن تتفق برامجها فى حدود الغرض المقصود منها، فإذا انتهت المرحلة الثانوية وآن أوان التخصص اتجه كل وجهته الجامعية أو الفنية. لكن الذين قاموا على تنفيذ القانون، خاصة بعد استقالة المراغى، لم يكونوا يؤمنون بضرورة الوحدة فى الثقافة القومية، فزعموا أن ما أدخل من العلوم (الحديثة) فى المعاهد الدينية قد أضر بالتعليم الدينى نفسه، ولذا عدل القانون وصدر فى سنة ١٩٣٦ قانون جديد يعدل عن وحدة الثقافة القومية فى المرحلتين الابتدائية والثانوية (ص ١١٣).

ولقد عبر هيكل عن استيائه من هذه الثنائية الثقافية بقوله "ولقد كنت شديد التبرم بما فى مصر من تباين فى ألوان الثقافة، وبما يؤدى إليه هذا التباين من اختلاف فى نظرة الطوائف وما يجب من تفاهمها وتضامنها القومى للمصلحة العامة. ولقد كان

هذا الاختلاف واضح الأثر أشد الوضوح بين المتعلمين فى مدارس الدولة والمتعلمين فى المعاهد الدينية."

ولقد كان هذا التباين قائما كذلك بين خريجى المدارس الوطنية المصرية وبين المدارس الأجنبية. من أجل ذلك سعى هيكل للتقريب بين ألوان الثقافة المصرية ما استطاع، وكان من ذلك أن فرض إشراف وزارة المعارف علىالمدارس الأجنبية، و لم يكن هذا الإشراف موجودا من قبل بحجة الامتيازات الأجنبية. كما فرض على المدارس الأجنبية أن تعلم اللغة العربية وتاريخ مصر وجغرافيتها والتربية الوطنية المصرية للذين يدرسون فيها جميعا، لا فرق بين المصريين والأجانب. وقد أحدث ذلك ضجة تجاوزت النقد فى الصحف التى تصدر بلغة أجنبية إلى احتجاج بعض المعاهد، إلى ملاحظة من بعض الممثلين السياسيين.

وقد لاحظ هيكل عدم ميل أبنائنا وبناتنا فى زمنه إلى القراءة (فماذا يقول الآن؟)، خلاف قراءة الصحف التى تضر فى كثير من الأحيان بمستواهم المعنوى، هذا بينما رأى الذين يتعلمون فى المدارس الأجنبية بمصر يحرص الكثيرون منهم على قراءة كتب قيمة يختارها لهم أساتذتهم، ويسهل حصولهم عليها من مكتبات مدارسهم. ثم إنه ذكر كذلك ما لاحظه أثناء مقامه للدراسة فى أوربا من عكوف الأبناء والبنات على قراءة الكتب، لذلك أمر بإنشاء مكتبات فى جميع المدارس الثانوية وفى بعض المدارس الابتدائية وتزويدها بالكتب العربية الحديثة، ومطالبة مفتشى اللغة العربية بالوقوف على مبلغ عناية التلاميذ باستعارة الكتب وقراءتها، وعناية المدرسين بإرشادهم لخيرها كيما يطلعوا عليه ويدرسوا بعضه، ويؤدوا فيه اختبارا.

ثم واجه هيكل معركة أخرى..

فقد رأى، ووافق المختصون من رجال الوزارة على رأيه، أن الطفل، قبل التاسعة أو قبل العاشرة من سنه، لا يحتمل لغتين مختلفتين أصولا وفرعا كل الاختلاف، يتعلمهما، وأن اللغة العربية الفصحى لا يسهل أن تثبت فى ذهن الطفل العادى قبل هذه السن إذا تعلم معها لغة أجنبية هى اللغة الإنجليزية. ولهذا قرر هيكل البدء بإلغاء اللغة الإنجليزية

فى السنة الأولى الابتدائية. وشجعه على اتخاذ هذا القرار أن المرحلة الأولى للتعليم كانت موزعة بين ثلاث شعب: التعليم الابتدائى، والتعليم الأولى، والتعليم الإلزامى، واللغة الأجنبية لم يكن لها وجود فى التعليمين الأولى والإلزامى، ومصر كانت تسعى إلى تقرير مجانية التعليم الابتدائى، وكان هيكل يرى أن يلتحق الممتازون فى التعليمين الأولى والإلزامى بالمدارس الابتدائية بالمجان، وهؤلاء لا يظهر تفوقهم وامتيازهم قبل التاسعة، بل قبل العاشرة من سنهم، فإذا اتفقت برامج التعليم فى هذه الشعب الثلاث تيسر نقل هؤلاء الممتازين إلى السنة الثانية الابتدائية ولم يقف عدم تعلمهم اللغة الإنجليزية فى سبيلهم.

وكانت الخطوة الجبارة حقا التى خطاها هيكل هى تفكيره فى إنشاء جامعة ثانية بالإسكندرية بعد أن لاحظ ضعف قدرة جامعة فؤاد عن استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجى التعليم الثانوى ولم يصده عن المضى فى فكرته ما كان يحذر منه البعض من أن كثرة المتعلمين تعليما جامعيا، والحاصلين على شهادات جامعية تنشئ فى البلاد طائفة من المتعلمين المتعطلين، فهو يؤمن بأن التعليم لذاته فى كل درجاته ومراحله، من حاجات الحياة الضرورية فى عصرنا الحاضر ومن المقومات القومية التى لا غنى عنها، وأن ما يخشى من ثورة المتعلمين المتعطلين لا محل له، لأن ثورة المتعلم ثورة إصلاح، وثورة الجاهل ثورة تدمير.

ولما كان إنشاء مثل هذه الجامعة يتطلب أعضاء هيئة تدريس جامعيين، وتجهيزات ومعامل للكليات العملية، استصدر هيكل من مجلس الوزراء قرارا بإنشاء كليتين بالإسكندرية للآداب والحقوق تكونان نواة لجامعة "فاروق" حتى يتم الاستعداد لإقامة الكليات الأخرى.

وفى الوقت الذى أقر فيه هيكل بحاجة مصر فى ذلك الوقت إلى استقدام أساتذة وعلماء أجانب، وإرسال بعثات من الدارسين المصريين إلى الغرب لينهلوا من علومه وثقافته، إلا أنه حرص حرصا شديدا على "تمصير" إدارة التعليم فى مصر، مؤكدا بذلك عمق وعيه بالفرق بين الأمرين. وكان أول ما فكر فيه هو الإدارة الخاصة بالفنون

الجميلة فى وزارة المعارف والتى كان يتولاها أجانب فأسند أمرها إلى مصرى لأول مرة. ثم اتجه بعد ذلك إلى إدارة الآثار المصرية لولا مشكلات نشأت ليس هنا مكان الإشارة إليها خاصة بالأثرى المصرى الكبير "سليم حسن"، حيث كان هو الذى يمكن أن يتولى أمر هذه الإدارة بحكم موقعه الوظيفى.

ولم يقف رأى هيكل فى استقلال الجامعة عند حد (النظر) كما سبق أن أوضحنا وإنما أتبعه بالمواقف العملية التى تؤكد اتساق فكره مع عمله. لقد آمن بهذا الاستقلال منذ أن كان طالبا بجامعة باريس، لذلك لم يدر بخاطره يوما أن يسوغ اعتداء وزير المعارف على هذا الاستقلال بحجة أنه الرئيس الأعلى للجامعة. فلما ولى وزارة المعارف، فكان الرئيس الأعلى للجامعة حرص على هذا الاستقلال واحترامه والدفاع عنه. وكان هذا طبيعيا، وقد قام هيكل منذ سنة ١٩١٧ بالتدريس فى الجامعة المصرية الأهلية خمس سنوات شعر خلالها بالاستقلال الصحيح، وبما يدفعه الاستقلال إلى النفس من تقدير الواجب والمسئولية والاضطلاع بهما على خير وجه. هذا إلى أن أستاذه لطفى السيد كان قد عين مديرا للجامعة، من يوم أن أصبحت حكومية فى سنة ١٩٢٥، فحرص على استقلالها وحافظ عليه، حتى لقد استقال من منصبه فى سنة ١٩٣١ حين فصل مجلس الوزراء إذ ذاك الدكتور طه حسين من منصب الأستاذ بكلية الآداب، وظل منصب مدير الجامعة شاغرا إلى أن عاد إليه لطفى السيد، فعاد ليحافظ على استقلال الجامعة وكرامتها.

فلما حدث اضراب من طلاب الجامعة فى إحدى المرات رأى هيكل أن أساتذتها مسؤولون عن ذلك بالدرجة الأولى، وأنه من الواجب أن يتولوا بأنفسهم أمر إنهائه، وقد عبر عن رأيه هذا عندما اجتمع بمجلس الجامعة، وامتد الحديث والتفكير إلى ما لاحظه هيكل من أن استقلال الجامعة قد تلخص لدى البعض فى ضرورة حصوله على الترقية فى موعده الدقيق اعتمادا على مجرد الأقدمية، فطلب هيكل أن ترتبط الترقية بمذكرة تبين البحوث العلمية التى قام بها العضو الذى يتقدم للترقية. لكن مدير الجامعة (على إبراهيم) علق على ذلك بأن البعض ربما لا يرضى بذلك فيترك الجامعة، ولا

يجدون من يحل محله، فكان رد هيكل أنه يمكن استقدام أستاذ أجنبى إذا لم تجد الجامعة من يشغل الوظيفة.

فهل كان هيكل فى ذلك يمس مبدأ استقلال الجامعة؟

لم ير ذلك يومئذ ولا بعد ذلك، فإضراب الطلاب - فى نظره - إخلال بالنظام يتعدى حرم الجامعة، فإذا لم تستطع الجامعة التغلب عليه، خيف أن تتدخل السلطات غير الجامعية فى شأنه، فخير أن يشترك رئيس الجامعة الأعلى مع مجلس الجامعة لإعادة النظام إلى نصابه من أن تتولى إعادته سلطات الأمن بوسائلها التى تؤذى كرامة الجامعة حين يستطاع تجنب هذا الإيذاء بإجراء كالذى لجأ إليه هيكل (حيث كان قد قرر تعطيل الدراسة ثلاثة أيام).

والبحث العلمى أساس الحياة الجامعية ومسوغها، فإذا لم يتوفر أساتذة الجامعة عليه، لم يؤدوا واجبهم على الوجه الأكمل. والاستقلال كالحرية، أداء الواجب سياجه والكفيل باحترامه، والأمر كذلك فى رعاية الأساتذة واجبهم فى إلقاء محاضراتهم، حيث نقل هيكل إلى مجلس الجامعة ما يتناقله كثيرون من أن عددا من أعضاء هيئة التدريس يغيبون كثيرا عن محاضراتهم. وبذا نجد أن "استقلال الجامعة لا ينظمه القانون وإنما يكفله حرص رجال الجامعة عليه وسموهم به فوق كل اعتبار مادى أو غير مادى، وفرضهم الرقابة الجامعية الدقيقة على كل منتسب لمحاريب العلم حتى لا يخل أحد بواجبه. عند ذلك تسمو مكانة الجامعة، لا فى وطنها وحده، بل فى العالم بأسره" (مذكرات فى السياسة المصرية، جـ١، ص١٣١).

خطوة أخيرة خطاها هيكل تتسم بقدر كبير من الإقدام والشجاعة والجدّة، ألا وهى إدخال التدريب العسكرى، بالتعليم المصرى، ذلك أن هيكل قد لاحظ أنه على الرغم من إدخال مادة التربية البدنية فى التعليم المصرى فى أوائل القرن العشرين، حتى لا يكتفى بحشو ذاكرة أبناء المصريين بالمدارس بالمعلومات، لكن هذه الرياضة البدنية لم تكن تؤدى الغرض المقصود منها لأنها كانت تربية آلية فرضت علينا، فلم ندرك

مراميها، وإنما أصبنا منها ما كان تسلية لنا أو متفقا مع ميولنا الفردية فى تلك السن. وكان ذلك طبيعيا أن عهد بهذه التربية إلى أفراد من الجيش لا ثقافة لهم.

وبعد...

إن رجلا بوزن الدكتور محمد حسين هيكل والذى جعله هذا الوزن من المفكرين الذين يتميزون بالتعدد والتنوع، وبالعمق والتأصيل، وبالمنهجية العلمية، وبالتقدمية الواضحة، وبالحرص على الجذور والثوابت الثقافية، ليحتاج إلى مزيد من الدراسات (من زاوية تربوية)، هذا فضلا عما يقدمه باحثون وكتاب آخرون من دراسات وكتابات وبحوث عن زوايا أخرى.

التجارب المصرية
فى مجال التعليم الأساسى النظامى

﴿كَذَلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ مَا قَدْ سَبَقَ وَقَدْ آتَيْنَاكَ مِن لَدُنَّا ذِكْرًا﴾

قرآن كريم، طه / ٩٩

مقدمة

مراحل النمو التى يمر بها الإنسان متصلة، السابق منها يتأثر بالأسبق ويؤثر فى اللاحق بحيث يستحيل ادعاء الفهم والوعى بحاجات ومتطلبات ومشكلات مرحلة دون أن نضع فى الاعتبار ما سبقها من مراحل بهدف الكشف عن المؤثرات والخبرات والنتائج وما سوف يلحقها، من حيث تحديده للأهداف ورسمه للاتجاهات والمسارات التى يجب الالتزام بها.

ولا يستثنى المجتمع من هذه القاعدة العلمية والمنطق التاريخى، ومن هنا يصبح لزاما علينا ونحن ندرس ونطبق صيغة جديدة - أو هكذا نقول - لتعليم المرحلة الأولى ونمطا متفردا من أنماط التعليم أن نقوم بجولة تاريخية بين ربوع التعليم المصرى حتى لا نقع فى ذلك الخطأ الفاحش الذى يؤدى إلى تدمير أى جهد إصلاحى عندما نقيم جهدا تعليميا مفترضين فيه أننا نبدأ من نقطة الصفر، وتكون المحصلة النهائية، أن نبدأ لا من حيث انتهى السابقون، ولكن من حيث بدءوا، ونفاجأ دائما بأن النتائج هزيلة والإنجازات ضئيلة، لأننا سرنا فى طريق دائرى لا فى طريق ممتد على خط مستقيم.

ونحب بادئ ذى بدء أن ننبه إلى أن هذه الدراسة سوف تقتصر على تلك التجارب التى قامت فى داخل التعليم النظامى، مع الوعى بأن هناك تجارب أخرى خارجه، تحتاج إلى دراسة مستقلة. كذلك فسوف تستبعد الدراسة تجارب المدارس النموذجية من حيث ما قامت به من جهود للمزاوجة بين التعليم الأكاديمى والتعليم العملى، لحاجتها كذلك إلى دراسة مستقلة.

أولا : التعليم المتكامل فى بعض مستويات

تعليم المرحلة الأولى

١-مشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠

بدأت الإرهاصات الأولى فى التعليم الأساسى بمحاولات تقديم لون من التعليم بالمرحلة الأولى للتلاميذ يتم فيه المزج بين المواد النظرية وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية ترتبط بالبيئة وبالاحتياجات الاجتماعية ارتباطا مباشرا، وهذا ما نلحظه فى ذلك المشروع الضخم الذى رسم مخططه بدقة تامة وبعمق عجيب عام ١٨٨٠ فيما سمى بمشروع التعليم القومى الذى وضعه قومسيون المعارف، وكان يقضى بإنشاء ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثانى إلى أن تلاميذها يفترض دراستهم لـــ.. مبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو وقواعد الحساب الأربع، وشيئا من الموازين والمقاييس وجغرافية مصر وتاريخها والتاريخ الطبيعى وقانون الصحة، وتمارين عملية على قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطى، ويتلقون تدريبات رياضية[١].

فهو هنا يبرز لنا تمرينات ذات طابع عملى مناسب للمجتمع الزراعى، وكذلك بالنسبة للمواد. ويزداد هذا وضوحا فى المستوى الثالث من المدارس وهو ما سمى بالمكاتب الابتدائية الراقية، أو مكاتب الدرجة الأولى Degre'supurieur، وهى المرحلة الموصلة إلى ما بعدها من مراحل تعليمية، أما هؤلاء التلاميذ الذين لا يرغبون فى مواصلة تعليمهم بعدها فإنهم يمضون سنة دراسية تكميلية يتلقون خلالها معلومات عملية فى قياس السطوح والأحجام البسيطة فى الرسم الخطى، وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالزراعة، تعطى لهم بعد ذلك دروس فى المساحة والزراعة والتاريخ

(١) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر من نهاية حكم محمد على إلى أوائل حكم توفيق الجزء الثانى، وزارة المعارف العمومية، د.ت ص٣٣٤.

الطبيعى. وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالتجارة، يعطى لهم دروس فى الحساب التجارى، وإمساك الدفاتر والخط ومعلومات اقتصادية ويتدرب التلاميذ جميعا تدريبا رياضيا[1].

وبطبيعة الحال وئد هذا المشروع العظيم لا نقول وهو لم يزل بعد فى المهد صبيا، ولكن وهو لم يزل بعد جنينا فى بطن أمه كحلقة من حلقات ذلك المسلسل الجهنمى الرهيب الذى قام بدور البطولة فيه الاستعمار البريطانى بدءا من عام ١٨٨٢.

٢- نقد على مبارك لتعليم المرحلة الأولى فى عهد الاحتلال البريطانى:

وقد ظلت مدارس المرحلة الأولى على الرغم من إقرار وزارة المعارف بأن "التعليم الابتدائى هو الأساس الذى يبنى عليه جميع التربية، وأن تعليم العلوم الثانوية والعالية لا يكون ناجحا بغيره"[2] على حال من السوء يرثى لها، ولم يكن هذا الإقرار إلا فلسفة نظرية لم تتعد حدود الورق المكتوبة عليه، فقد ظلت الوزارة شحيحة فى فتح المدارس الابتدائية بالإضافة إلى ما كانت تتميز به مناهج هذه المدارس من البساطة والضحالة بحيث لا تؤهل خريجيها للاندماج فى الحياة الاجتماعية وما تتطلبه من مهارات كسب العيش[3]، حتى أن على مبارك نفسه اعترف بأن خريجى هذه المدارس الذين لا يلتحقون بالمدارس الثانوية وهم الأغلبية، "إذا عادوا لأهلهم بعد الدراسة الابتدائية لا ينتفعون بها فى المعيشة الأهلية لقلة المعارف التى تحصلوا عليها"[4]، ولذلك فقد اقترح التدابير اللازمة التى يتسنى بها إلمام المتعلم بمعلومات ابتدائية كإمساك الدفاتر وفن تدبيرالمترل، وفن الإنشاء والمساحة وغير ذلك.... ". ولا شك أنه إذا صار تعليم هذه الدروس بكيفية ملائمة لاحتياجات الحياة العمومية يعود منها منفعة كلية لهؤلاء الشبان فى ممارسة بعض صنائع مختلفة يحترفون بها ويتعيشون منها".[5]

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٣٥.

(٢) ترجمة التقرير الثانى المرفوع إلى الأعتاب السنية من نظارة المعارف العمومية عن حالة التعليم العمومى بهذه النظارة فى سنة ١٨٨٦، القاهرة ١٣٠٤هـ، ص٣٥.

(٣) سعيد إسماعيل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال البريطانى عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٤م ص ١٠٣.

(٤) ترجمة التقرير المرفوع من نظارة المعارف العمومية للأعتاب السنية عن حال التعليم سنة ١٨٨٨، المطبعة الأميرية ببولاق، ١٨٨٩، ص١٩.

(٥) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

٣- مشروع تعميم التعليم الأولى عام ١٩١٩:

وعندما بدأ الفصل الأخير من الحرب العالمية الأولى، وضح لكثير من الأمم والشعوب أن تلك الحرب ما كانت لتبدأ إلا كنتيجة طبيعية لصراع قوى الاستعمار والاستغلال. وإذا كان المثل الشائع يقول "رب ضارة نافعة"، فقد أدى هذا إلى تهتك كثير من الأستار التى حجبت الرؤية عن الجماهير، وبداية عصر جديد من الوعى الشعبى، فتزحف جموع الناس طلبا للحرية، وتطارد ألسنة لهيب الشوق للاستقلال عناصر الطغيان ومراكز الاستغلال.

فى مناخ مثل هذا أصدر وزير المعارف القرار رقم ١٩٩٠ لسنة ١٩١٧ بتعيين لجنة لتعميم التعليم الأولى على أساس أن "الحاجة أصبحت شديدة إلى أن يتعلم السواد الأعظم من الأمة تعليما أوليا يلائم حالهم لحاجتهم إليه فى أمورهم الاجتماعية والاقتصادية، ولما له من الأثر الجليل فى شئونهم العقلية"(١)

لكن المشروع الذى وضعته اللجنة لم يكن يمثل أفضل الإمكانات المتاحة لمهامها، وأسوأ ما فيه قيامه على أساس من الازدواجية التى تفرق بين ما يتاح لجماهيرالناشئة، وما يقدم لأولاد الطوائف المتميزة اجتماعيا واقتصاديا من تعليم نظمت مراحله على النسق الأوربى. ولكن الذين وقفوا موقف المعارضة من المشروع، لم يعارضوه من هذه الزاوية، بل كانت لهم مصالح واعتبارات جعلتهم يقفون ضد تعميم التعليم الأولى، من هؤلاء المعارضين، كانت طبقة كبار ملاك الأراضى الزراعية الذين يتألف منهم معظم أعضاء مجالس المديريات. و لم تظهر مجالس المديريات أى نوع من الحماسة للاضطلاع بمسئولياتها فى تنفيذ هذا المشروع الذى يتطلب أعباء مالية ضخمة.. والحقيقة أن الذى كان يفزع كبار الملاك، هو تصورهم أن تعميم التعليم يصرف الفلاحين عن الاشتغال بزراعة الأرض(٢).

---

(١) وزارة المعارف العمومية: تقرير لجنة التعليم الأولى، المطبعة الأميرية، ١٩١٩، ص٢.

(٢) أحمد حسن عبيد: فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه، مجلة تعليم الجماهير، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، العدد الأول، ص٩٢.

٤- مشروع المدرسة العاملة عام ١٩٢٥:

وبعد حصول مصر على الاستقلال عام ١٩٢٣ فى صورته المشروطة الناقصة، برزت آراء ترفع راية التزاوج بين العلم والعمل، فقد تبنى كثير من مفكرى التربية فى مصر فكرة النشاط والتعليم بالعمل والممارسة اليدوية باعتبارها جواز المرور للحياة بأسرها[١]. ومن ذلك القول بأنه من الضرورى "أن تقرن الدراسة العلمية بدراسة عملية فيشتمل التعليم الأولى على كل وسائل التربية الجسدية والنفسية والعقلية من علم وفن وزراعة وصناعة ووسائل اللهو المباح والسرور[٢]"، وكان جاويش أبرز هؤلاء حيث جسد الفكرة فى مشروع بدأ تنفيذه بالفعل وأقامه على فلسفة مهمة وهى "إن التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على إنماء العقل عن طريق الأذن أوالعين، بل يجب أن يكون لليد نصيبها من الدربة على الصناعات والزاراعات التى هى قوام سعادتنا الحيوية ولذلك لابد من إقامة المدرسة العاملة التى تجمع بين التربية العلمية والعملية فى المرحلة الأولية[٣]".

وقد سمى المشروع المدرسة التى بدءوا فى تعميمها عام ١٩٢٥ باسم (المدرسة العاملة) لأن منهج الدراسة بها يجمع بين المواد النظرية والعملية، وقد جاء فى المذكرة المرافقة لهذا المشروع تحديد أهداف هذه المدرسة بما يأتى:[٤]

"جرت العادة أن تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات المدرس اليومية، فأما الآن فإنه لابد من تقسيم الوقت تقسيما يطهر التلميذ من الأمية، كما يمكنه من مقاليد الزراعة أو شىء من الصناعات، ولذلك رأينا أن يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط

(١) مثل حسن توفيق، وأمير بقطر، وسيد باشا، وعبد العزيز جاويش، ومحمد على علوبة، وجاك تاجر، ومحمد فريد أبو حديد، واسماعيل القبانى، انظر: حسان محمد حسان اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣-١٩٥٢، ماجستير، استنسل، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٧١ ص١١٢.

(٢) خطبة عبد الله أمين أفندى بعنوان (الغاية من التعليم الأولى)، ضمن مباحث مؤتمر التعليم الأولى، صحيفة المعلمين، يولية - اكتوبر ١٩٢٥، ص٣٦٠.

(٣) وزارة المعارف العمومية: تقرير مشروع التعليم الإلزامى بالقطر المصرى، ١٩٢٥، وضع عبد العزيز جاويش مقدم لمعالى محمد توفيق رفعت، وزير المعارف، ص١.

(٤) المرجع السابق.

بحيث تشغل المدرسة طائفتان من التلاميذ: طائفة من الصباح إلى نحو الظهر، والأخرى من بعد الغداء إلى المساء، أما النصف الآخر من اليوم، فإن التلاميذ الذين درسوا فى المكتب يدربون فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الأعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضع لذلك.."

ولم يحظ هذا المشروع بالنجاح المرجو "لأن الأعمال خارج المكاتب العامة لا تنتظر حتى يوافيها الطفل، وبذلك اضطر الآباء إلى الاستغناء عن عمل أطفالهم، وانصرف هؤلاء إلى غير التعليم وغير العمل، فقلت موارد الآباء، وأصبح الأبناء عرضة لعوامل الفساد"[1].

٥- تجربة التعليم الريفى:

وإذا توقفنا بعض الشىء لنتأمل الخبرات السابقة، فسوف نلمس أن كثيرا منها لم يكن قائما على أسس متينة[2]. ذلك أن كل ما تم منها كان نتيجة اجتماع لجان تضم طوائف من خيرة رجال التعليم وتجتمع فتتبادل الآراء بحسب ما أدى إليه علم أفرادها وبحوثهم وتجربتهم، وقد يزيدون على ذلك فيستعينون فى بحثهم بما هو جار فى البلاد الأجنبية، ثم ينظرون فى المناهج فيزيدون عليها بعض المواد الدراسية أو ينقصونها بحسب ما يظنون أنه يؤدى إلى القصد من التعليم، وقد يمدون بحثهم ببعض نظريات تحدد مدى الإصلاح، فإذا ما انتقل الأمر بعد ذلك إلى الهيئات المسئولة، أخذت تنظر فى التنفيذ فتبدأ بتحديد المال اللازم لكل مدرسة أولية وعدد المدارس لتعميم التعليم، ثم يعملون فى هذه الحدود العملية المقررة على إقامة المناهج والخطط المقترحة بقدر ما تسمح به الظروف، ومن ثم كان لابد لهم أن يكون المعلم رخيصا، أى قليل الأجر وأن يقوم بتدريس اليوم كله صباحا وبعد الظهر بغير أن يفرغ ساعة، وأن تكون الأدوات محدودة والمصروفات النثرية قليلة، ووسائل الإيضاح معدومة أو هى فى حكم المعدومة، كل هذا لأن المال المقرر للمدرسة الواحدة لا يتسع إلا لمثل هذا القدر،

(١) اسماعيل القبانى: دراسات فى مسائل التعليم، النهضة المصرية القاهرة، ١٩٥١، ص٢٤٨.

(٢) رابطة التربية الحديثة: تقرير عن التجربة التعليمية فى مدرسة المنايل الريفية، القاهرة مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٣ ص٣، ص٤.

فتضيع كل المقومات التى وضعتها اللجان وتمسخ كل المناهج التى رسمتها، وتخرج مصر من ذلك كله بمدرسة شكلية يكتفى فيها بأنها دليل على النية الحسنة التى يضمرها المجتمع نحو التعليم.

ومن هنا فقد نادى بعض رجال التعليم غير مرة فى مؤتمراتهم ومحاضراتهم[1]، بأنه من الضرورى أن تعمد الدولة إلى التجربة على نطاق ضيق وأن تجعل تعديل مناهج التعليم الأولى قائما على أساس ما تدل عليه التجربة وما يكون لها من نتائج، والاكتفاء بما مضى من إصلاح بعد إصلاح، يبدأ كل منها بمجرد النظر والمناقشة، وينتهى كل منها بتعصب من رسموه وسخط من هم خارجون عن دائرتهم، وأنه لابد بعد كل هذه الخبرات أن نقذف بالتعصب لأية فكرة، ولنحدد المقصود أولا من تعليم المرحلة الأولى، ثم لنفتح عقولنا لرسم الخطط ولنفتح قلوبنا لمتابعة التجربة والاستعداد لتعديلها وتقويمها حتى نبلغ ما نرضاه، وبذلك يكون واضع الخطة ناقدا باستمرار، ويكون من هم خارجون عنه ناقدين كذلك، ويشترك الجميع فى الملاحظة والتوجيه حتى ينتهى الأمر إلى ما ترضاه نفوسهم أو ما هو قريب مما ترضاه.

وفى أوائل عام ١٩٤٠ قامت رابطة التربية الحديثة ببحث مشكلة المدرسة الريفية التى يتوقف عليها تكوين الفرد الذى يعتبر نموذجا للسواد الأعظم من المواطنين المصريين، وهو المزارع ساكن الريف. وقام بدراسة هذه القضية ثلاثة من كبار رجال التعليم فى ذلك الوقت وهم: محمد فريد أبو حديد، ومحمد عبد الواحد خلاف، ويعقوب فام. وبعد مناقشات ودراسات، اتفق الجميع على أن حال التعليم الأولى بحاجة إلى الإصلاح، ولذلك رءوا ضرورة السير فى مشروع تجربة لمدارس الريف، يكون الغرض منها رفع مستوى الحياة فى القرية المصرية وتهذيب النشء وتثقيفه تثقيفا مستمدا من بيئته بقصد إعداده للحياة، وأن تنشأ المدرسة على أساس مزرعة مساحتها بضعة أفدنة، وينشأ فيها بالتدريج ما تدعو إليه الحاجة من حظائر للماشية والأغنام

(١) المرجع السابق، ص٤.

والدواجن ومناحل لتربية النحل ومعدات لتربية دودة القز وأجهزة لمنتجات الألبان.. إلى غير ذلك من الصناعات الزراعية، كما تنشأ فيها بالتدريج معامل أو ورش صغيرة لإصلاح ما يستخدم فيها من أدوات وعمل ما تحتاجه المدرسة والصناعات المجاورة المتصلة بها مما يسهل صنعه وإصلاحه فى هذه الورش[١]

وتلاقت اتجاهات رابطة التربية الحديثة، وجمعية الدراسات الاجتماعية، وتم بالفعل إنشاء مدرسة بقرية المنايل بالقليوبية عام ١٩٤٠، وكانت الفلسفة التى تقوم عليها المدرسة أن يكون التعليم فيها متصلا بالعمل والبيئة، وأن يكمل التعليم النظرى بما يكسبه التلميذ فى أثناء أعمال توفر له مما يباشره أهل البيئة التى يعيش فيها، ولذلك كان اليوم الدراسى مقسما إلى قسمين: قسم يتلقى فيه التلميذ العمل فى المشروعات المختلفة التى بالمدرسة. وفى أثناء ذلك العمل وبواسطة ذلك العمل يمكن للمدرس أن يزيد معلومات التلميذ زيادة حية عظيمة المقدار. وإذا كان من مقاصد التعليم النظرى أن يعين الفرد على العمل فى الحياة، فإن التلميذ يجد فى المشروعات فرصة للاستفادة بما يعطى له من الدروس فى الفصول، كما أنه بتطبيق هذه المعلومات، يستطيع فى أثناء العمل أن يزيد فيها وأن يحدد معناها، وأن يجد فرصة لتطبيقها والتأكد منها[٢].

وقد استمرت هذه التجربة حتى عام ١٩٥٤. ولما رأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية أن الحكومة قد أخذت بنهجها وأساليبها، وأن وزارة الشئون الاجتماعية قد استوحت منها فكرة المراكز الاجتماعية، ومنعا للتكرار فى الخدمات ومضاعفة وحدة الإنفاق على تحقيق غاية واحدة، لذلك تخلت عن استمرار تجربتها فتسلمتها وزارة الشئون الاجتماعية[٣].

---

(١) رابطة التربية الحديثة: المدرسة الأولية الريفية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة، ١٩٤٠، ص٣.

(٢) المرجع السابق، ص٦.

(٣) محمد الكاشف: أضواء على المسار التاريخى لتطبيع التعليم فى مصر بالطابع العملى، صحيفة التربية، يونية ١٩٧٨، ص٣٣.

وفى عام ١٩٤٣ قررت الوزارة إنشاء عدد من المدارس الأولية الريفية يتلقى الأطفال فيها التعليم الزراعى والصناعات الزراعية، إلى جانب الدراسة المعتادة فى المدارس الأولية مع العناية فيها بتحسين مستواهم الصحى وتقوية أبدانهم. وقد أنشئت فى تلك السنة ٣٥٠ مدرسة من هذا النوع، وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للأعمال الزراعية، وبما تيسر من الخامات وأدوات الزراعة والصناعة، وأنشئت بها حظائر للدواجن، وعين لكل مدرسة معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعة المتوسطة، ومعلم للصناعة من خريجى المدارس الصناعية، كما عين لأكثر هذه المدارس زائرات صحيات[١].

غير أن النهوض بهذه المدارس كان يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره برسالته وتحمسه لها، ومن هنا جاءت فكرة إنشاء مدرسة المعلمين الريفية عام ١٩٤٨/٩٤٧[٢] على بعد ٢٢ كيلومتر من القاهرة بين فرع رشيد والرياح البحيرى عند منشاة القناطر الخيرية، وبالقرب من قريتى الإخصاص والجلاتمة التى كانت تعتبر مركزا للدراسة والبحث.[٣]

وقد وضعت خطة الدراسة بحيث تحقق فهم البيئة التى يعيش فيها الطالب، وإلى الاندماج فى هذه البيئة وخدمتها، هذا مع إبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى، فدراسة الصحة ارتبطت بواجبات النظافة العامة ومحاربة الآفات والقيام بأعمال التطهير والمحافظة على الصحة العامة فى المدرسة وملحقاتها. كما أن دراسة الرياضة ارتبطت بعمليات البيع والشراء اليومية والدائمة بالمزرعة وإمساك الدفاتر الخاصة بالمخزن وحساب الدخل والخرج فى سوق القرية[٤].

---

(١) دراسات فى مسائل التعليم، ص٧٥٠.

(٢) أحمد أحمد مصطفى: نشأة المدارس الإعدادية العملية، صحيفة التربية، مارس ١٩٥٩، ص٦.

(٣) إبراهيم عصمت مطاوع: تطوير مجتمعنا الريفى ودور المدرسة فيه، دار الفكر العربى، القاهرة، د.ت ص٥٧.

(٤) إبراهيم عصمت مطاوع: اسماعيل القبانى، رائد التعليم الريفى، صحيفة التربية، مارس، ١٩٦٤، ص١٧.

٦- مشروعات مكافحة الفقر من خلال تعليم المرحلة الأولى:

ومن الملاحظ أن معظم المجتمعات قد خرجت من الحرب العالمية الثانية وهى تعانى من ويلات الخراب والدمار مما أصبح معه من المحتم أن تبذل أقصى الجهود وأمضاها فى سبيل إعادة ما تهدم وخرب، وهو الشيء الذى نالته معظم بلدان أوربا من خلال مشروع مارشال، أما تلك البلاد المغلوبة على أمرها مثل مصر، فلم يكن لها إلا أن تعتمد على أنفسها رغم ما كانت ترزح تحته من ظروف القهر والاستغلال، ومن هنا ظهرت تلك الدعوة التى نادت بضرورة تحديد أعداء المجتمع فى ثلاثة مراكز هى: الجهل والفقر والمرض.

وكان على وزارة المعارف أن تقدم ما تستطيع تقديمه إسهاما منها فى مكافحة هذه الأعداء، وكانت الحكومة قد ألفت مجلسا أعلى لذلك، فتقدمت الوزارة إليه بمشروعات متعددة، وأقر المجلس ثم البرلمان هذه المشروعات، وشرعت الوزارة فى التنفيذ فى السنة الدراسية ١٩٤٧/٤٦، والذى يتصل بالموضوع الذى نعالجه من تلك المشروعات، مشروعات المرحلة الأولى لمكافحة الفقر التى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى:[١]

أ- تحويل بعض المدارس الأولية إلى مدارس ذات صبغة عملية على سبيل التجربة وذلك بتخفيض عدد الحصص المقررة لبعض المواد الثقافية وإضافتها إلى حصص الأشغال اليدوية.

ب- تحويل بعض المدارس الأولية للبنين إلى مدارس ريفية مبسطة، وقد نفذ هذا فى ١٥ مدرسة.

جـ- مزج التعليم الفنى بالتعليم النظرى بالمدارس الابتدائية للبنين، وذلك بإدخال أعمال النجارة والنسيج والأكلمة والسجاد وغيرها من الصناعات الريفية والزراعية.

د- تحويل بعض المدارس الأولية للبنات إلى مدارس ذات صبغة عملية بزيادة

(١) دراسات فى مسائل التعليم، ص٢٥١.

عدد الحصص المخصصة لأشغال الإبرة والتدبير المترلى، وقد نفذ هذا فى ٥٠ مدرسة.[١]

هـ- تدعيم دراسة المواد العملية فى المدارس الابتدائية للبنات الموجودة بالأحياء الفقيرة وذلك بزيادة عدد حصص التدبير المترلى وأشغال الإبرة وما إليها لتأهيل الفتيات من هذه الطبقة للكسب من عمل أيديهن.

٧- مدارس الوحدات المجمعة:

ولما طورت المراكز الاجتماعية المنشأة بالريف المصرى إلى ما سمى بـ "الوحدات المجمعة"، أنشئ بكل وحدة مدرسة أطلق عليها اسم "مدرسة الوحدة المجمعة"، وكان ذلك عام ١٩٥٤ تمثل صورة جديدة للمدرسة الابتدائية ينال فيها التلميذ قسطا من التعليم لا يقل عما يصيب نظيره بالمدارس الابتدائية الأخرى، ويضاف إليه قسط زراعى وآخر صناعى، وهدفت المدرسة من كل هذا إلى نفس ما سبق أن أشرنا إليه مما يتصل بالتعليم الأساسى.

والجديد بالنسبة لهذه المدرسة أنها كانت جزءًا متساندا من الوحدة المجمعة متمشية مناهجها مع الأهداف التى ترمى إليها الوحدة فيصيب التلميذ فوائد كبيرة من اشتراكه التعليمى العملى فى نواحى نشاطها المختلفة.[٢]

وعلى الرغم مما تميزت به تجربة مدارس الوحدات المجمعة من حداثة يتحقق بها تعليم النشء وتدريبهم، واندماجية يتحقق بها الارتباط بمحيط الوحدة ومختلف مرافقها، وإنتاجية تتحقق بها سياسة الاكتفاء الذاتى للتعليم، وعمومية يتحقق بها استيعاب الكبار والصغار من المتعلمين، إلا أن الصراع الذى قام بين المدرسة الابتدائية ومدرسة الوحدة المجمعة، والتعثر فى رصد الميزانيات الكافية لاستكمال المشروع حسب الخطة التى وضعت له، وعدم التمكن من توفير الاستقرار للعاملين بهذه المدارس

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥٣.

(٢) مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية، ديسمبر ٥٤/ يناير ١٩٥٥ بالاتفاق مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية: تعليم المرحلة الأولى فى مصر القاهرة، ١٩٥٤ ص١٥٠.

فى بيئاتهم وتوفير العدد الكافى ممن يصلحون لتولى المسئولية بهذه المدارس، يضاف إلى ذلك كله اتجاه السياسة التعليمية للدولة إلى توحيد المرحلة الأولى من التعليم.. كل هذا كان أسبابا جوهرية فى إيقاف التجربة وإنهائها.

ثانيا: التطبيع العملى لبعض مستويات تعليم المرحلة الثانية

١- المدارس الأولية والابتدائية الراقية:

كان من الواضح بالنسبة لكل متابع لحركة التعليم فى مصر أن التلاميذ - حتى فى رأى السلطات التعليمية المسئولة فى ذلك الوقت - الذين يتمون المرحلة الأولى لا يحصلون من الخبرة والمعرفة ولا يكسبون من الدربة والمهارة ما يمكنهم من أن يشقوا لأنفسهم طريقا فى الحياة، ولهذا فكرت الوزارة فى إنشاء صورة من التعليم أطلقت عليها اسم المدارس الأولية الراقية عام ١٩١٦.

وقد حددت الوزارة أغراض هذه المدارس بأنها بمثابة الحلقة المتممة لحلقة التعليم فى المكاتب (التعليم الأولى)، والتعليم فيها متجه إلى تقوية مواهب الطلبة واستعداداتهم تقوية عملية لكى يتسنى لهم التبكير فى دخول معترك الحياة، وبحيث يكونون قادرين على مزاولة أى عمل وبحيث تزداد كفاءتهم وأهليتهم بسبب هذه التهيئة العامة مهما كان نوع العمل الذى يمارسونه[١]، ومن هنا فقد وضعت لها مناهج ترتفع فى مستواها عن مناهج المرحلة الأولى، وأدخلت فى خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج.

كذلك أنشأت الوزارة فى نفس العام مدرسة ابتدائية راقية للبنات بالقاهرة لتزويد البنات اللائى يتممن المرحلة الأولى بقسط أكبر من المعرفة وتثقيفهن ثقافة نسوية توهلهن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة المترلية بنجاح.[٢]

غير أن التجربة لم يتوافر لها المناخ الصالح للاستمرار أو التشجيع المتواصل بإقبال

(١) قانون نمرة ١٣ لسنة ١٩١٦ بشأن المدارس الأولية الراقية للبنين والقرار الوزارى نمرة ١٩٣٣ الشامل للائحة التنفيذية لهذا القانون ومنهج الدراسة بهذه المدارس، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩١٦.

(٢) تعليم المرحلة الأولى فى مصر، ص٢٤.

الناس عليها، ذلك لأن هذه المدرسة الأولية الراقية إنما أنشئت لتكون متنفسا للمدرسة الأولية التى أصبحت عاجزة عن منافسة المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى أنها لم تمنح خريجيها حق دخول المدرسة الثانوية..

من أجل هذا أحجم أولياء الأمور عن إلحاق أبنائهم بها، وسرعان ما أقفلت مدارس البنين الراقية عدا مدرسة واحدة فى القاهرة تحولت عام ١٩٢٥ إلى مدرسة المعلمين الأولية، وكان الأسرع من ذلك أن تغير الهدف من مدارس البنات الأولية الراقية بعد إنشائها بوقت قصير، وأصبح هدفها تغذية مدارس المعلمات الأولية، إلى أن أقفلت تلك المدارس بأقسامها المختلفة عام ١٩٥١ نتيجة توحيد تعليم المرحلة الأولى[١].

وإذا كانت مصر قد شهدت، ببداية ثورة ١٩٥٢ تحولات جذرية فى النظم الاجتماعية الأساسية فإن التعليم كان فى مقدمة هذه النظم، خاصة وقد تولى أمره رائد كبير له فلسفة واضحة مميزة نصب نفسه طوال عمله على شرحها وإثرائها ونشرها وكسب التلاميذ الذين يروجون لها وهو اسماعيل القبانى.. وكان من هذه التغيرات، التنظيم الخاص بالتعليم الابتدائى الذى صدر عام ١٩٥٣، فقد نص على أن "تنشأ مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة[٢]"، وأن "مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية الراقية ثلاث سنوات".[٣]

وقد جاء فى المذكرة الإيضاحية تفسيرا لهذا الموضوع بأن إمكانات الدولة، إذا لم تكن تسمح فى تلك الفترة بأن تتحمل أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائى، فإن من المرغوب فيه أن ترتفع بهذا المستوى بالنسبة لأكبر عدد ممكن منهم تمهيدا للارتفاع به بالنسبة للجميع فى المستقبل، وذلك

(١) محمد الكاشف، ص٣١.

(٢) وزارة المعارف العمومية: قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى ومعه المذكرة الإيضاحية، ١٩٥٣ الباب الرابع، مادة (٣٥).

(٣) المادة (٣٥).

بإنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أدنى من الثقافة العامة وبين إعدادهم إعدادا عمليا للحياة وفقا لحاجات البيئة فتكون ذات صبغة صناعية أو تجارية فى المدن بالنسبة للبنين وتكون ذات صبغة ريفية فى القرى، وذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات، وينشأ من هذه المدارس العدد الذى تسمح به موارد البلاد، ويكون مفهوما أن هذا النوع العملى من التعليم لا يُعد لوظائف الحكومة، وإن الغالبية الكبرى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة بعد نهاية سن الإلزام يتجهون إليه لا إلى التعليم الثانوى.(١)

ومن الواضح أن هذا المشروع كان عودة إلى نفس المشروع القديم عام ١٩١٦.

وقد تمت مرحلة الإعداد للتنفيذ فى العام الدراسى ٥٤/٥٣ لكنه واجه عقبات أفشلته مثل(٢)

أ- العجلة فى الإعداد: إن الإعداد لمدارس من هذا النوع فريدة فى أهدافها، جديدة فى برامجها وطرق التدريس فيها، يتطلب وقتا طويلا، وهذا لم يتح لهذه المدارس، فقد أعدت البرامج وعين النظار والمدرسون واختيرت المبانى واستكملت الإجراءات المختلفة فى شهر واحد.

ب- اسم المدرسة: ومع أن التسمية لا تعنى شيئا، وإنما المدار على نوع العمل الذى تقوم به المدرسة وقيمته، إلا أنها لم تصادف قبولا فى نفوس المدرسين والتلاميذ.

جـ- الإمكانيات المادية: فقد كانت ميزانية المدرسة الراقية هى نفس ميزانية المدرسة الابتدائية العادية، ونتج عن هذا تعطل الناحية العملية تماما شطرا كبيرا من العام الأول، بل إن كثيرا من هذه المدارس لم يستكمل الأدوات الضرورية وأصبح تنفيذ البرنامج عسيرا.

وفى عام ١٩٥٤ تم الاتفاق بين الوزارة وبين الحكومة الأمريكية على التعاون فى

(١) المرجع السابق، صـ ١٩، ٢٠.

(٢) خليل كامل إبراهيم: تجربة المدارس الراقية، صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٥٧، ص٥٠.

خدمة المشروعات التى تقوم بها الوزارة، وكان مشروع المدارس الراقية بين المشروعات التى تناولها عمل الهيئة المصرية الأمريكية للتربية والتعليم. وقد قام هذا المشروع على أساس إنشاء ثلاث مدارس سميت (المدارس النموذجية الراقية)[1] وقد فتحت أبوابها فى اكتوبر ١٩٥٤.

وكثر الاضطراب الفكرى فى الوزارة بعد خروج القبانى من الوزارة، وترددت أسئلة كثيرة مثل: هل هذه المدارس مدارس مهنية؟ وإذا كانت كذلك فلماذا لا يشملها مجال التعليم الفنى؟ وإذا لم تكن مهنية فكيف يمكن أن يفيد تلاميذها فى مستقبل حياتهم من مثل هذه البرامج العامة التى تسير عليها والتى لا تتيح لهم التركيز على حرفة واحدة والسيطرة عليها؟

وعلى الرغم من أن غالبية هذه المدارس لم يكن قد مضى عليها إذ ذاك أكثر من عامين اثنين، بل إن المدارس النموذجية الثلاث لم يكن قد مضى عليها سوى عام واحد.. وعلى الرغم من أن هذه المدارس لم تكن قد استكملت بعد الأدوات والوسائل التى تمكنها من تنفيذ برامجها، فقد استقر الرأى على إلغاء المدارس الراقية.

٢- الدراسات التكميلية:

وفى إطار مشروع مكافحة الفقر المشار إليه سابقا، عمدت الوزارة إلى إنشاء دراسات تكميلية عملية للمنتهين من الدراسة الابتدائية ممن تحول ظروف معيشتهم دون مواصلة التعليم وكانت مدتها سنتين، كما أنها كانت تختلف باختلاف الجهات التى فتحت بها، فاتخذت صبغة تجارية فى الإسكندرية وبورسعيد، وصبغة صناعية فى بعض المدن الكبرى مثل كفر الدوار والمحلة الكبرى والقاهرة، وصبغة زراعية فى بلاد الريف، وألحقت هذه الدراسات ببعض المدارس الابتدائية القديمة وزودت بالأدوات والخامات اللازمة، وبالمدرسين الذين أعدت لهم دراسات خاصة فى الأشغال العملية والصناعات اليدوية والتربية الزراعية والصناعات الزراعية.

(١) المرجع السابق، ص٥٢.

غير أن هذه الدراسات لم تعمر أكثر من عامين اثنين، إذ كان المدرسون المعينون لها يصرفون مرتباتهم من اعتماد ميزانية مقاومة الفقر والجهل والمرض، فلما قل الاعتماد فى عام ١٩٤٩ فصل جميع المدرسين المعينين على هذه الميزانية وتوقف قبول تلاميذ جدد علاوة على انصراف التلاميذ عن الالتحاق بهذه الدراسات لأنها لا تؤهلهم للحصول على مؤهل معتمد للتوظف.[١]

وأقر نفس المشروع إنشاء بعض مدارس التربية النسوية (المبسطة) ويدخلها التلميذات المنتهيات من السنة الرابعة الأولية ليتعلمن بعض مواد التعليم الدينى والثقافى والتدبير المترلى والصناعات المترلية والحساب المترلى والتفصيل والخياطة والصحة والتمريض ورعاية الطفل بصبغة عملية. وقد أنشئت ٦ مدارس من هذا النوع، والفرق بينها وبين مدارس التربية النسوية الأصلية أن مدة الدراسة فيها سنتان، وفى المدارس الأصلية أربع سنين.[٢]

وفى ٢٣ سبتمبر عام ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى ونص فى المادة (٢٢) منه على أنه يجوز للوزير إضافة سنتين دراسيتين أو ثلاث ببعض المدارس الابتدائية تكون لها صبغة زراعية أو صناعية أو تجارية وفقا لحاجة البيئة التى بها المدرسة أو تكون لها صبغة نسوية للبنات، ويحضر هذه الدراسة التكميلية من يرغب فيها من البنين والبنات الذين قضوا سنين التعليم الابتدائى، وتحدد النظم والخطط والمناهج لهذه الفرق التكميلية بقرار يصدره الوزير.

غير أن هذا المشروع لم يكتب له الظهور[٣].

٣- المدرسة الإعدادية العملية:

وعلى الرغم من أن مرحلة التعليم الإعدادى يجب أن تكون مرحلة عامة ومتممة للمرحلة الأولى من التعليم العام، فإننا وجدنا فى مصر ثنائية واضحة فى هذه المرحلة،

(١) نشأة المدارس الإعدادية العملية، ص٦.
(٢) دراسات فى مسائل التعليم، ص٢٥٣.
(٣) نشأة المدارس الإعدادية العملية، ص٧.

فهناك مدارس التعليم الإعدادى العام، ومدارس التعليم الإعدادى الفنى. وقد دلت الدراسات التتبعية لخريجى التعليم الإعدادى التجارى والزراعى بل والتعليم الصناعى أيضا على أن خريجى هذه المدارس لا يصلحون للاندماج فى الأعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات. والسبب فى عدم نجاح التعليم الإعدادى الفنى كان واضحا، وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الأوان، كما أنهم لم يأخذوا تدريبات كافية فى النواحى المهنية، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تتكون عندهم الخبرات العملية التى يتطلبها رجال الأعمال.[1]

لذلك اتجه الرأى إلى ظهور فكرة المدارس الإعدادية العملية، وصدر القانون رقم٥٥ لسنة ١٩٥٧ فى شأن تنظيم التعليم الإعدادى حيث نص على إنشاء المدارس المشار إليها على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات.

والمدرسة الإعدادية العملية لم تكن مدرسة تخصصية، وإنما قيل أنها عامة تهىء للتلاميذ فرص التعليم العملى والمران على العمل اليدوى واكتساب عادات واتجاهات توجب العمل المهنى، وإن كان من الممكن أن تأخذ صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة[2].

وتوقفت هذه التجربة عام ١٩٦٣ عندما اتجهت الدولة إلى توحيد كافة أنواع المدارس الإعدادية العامة والفنية والعملية فى مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية مع تخصيص نسبة من خطة الدراسة تتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪ للمجالات العملية التى تتنوع وفقا لتنوع البيئات[3].

(١) محمد خليفة بركات: الحاجة إلى إعادة تخطيط المرحلة الإعدادية، صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٥٩، ص٢٦.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤.

(٣) محمد الكاشف، ص٣٧.

وقد روعى أن تكون الدراسة العملية فيها فى صورة مجالات كى تتحرر من الصبغة الحرفية الخالصة، وقد سميت باسم "المدرسة الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية" وشملت نحو ٢٥٪ من المدارس الإعدادية العامة. وعندما صدر قانون التعليم العام ١٩٦٨، لم يرد فيه أى تمييز فى هذه المرحلة.

نتائج وتعليق

وإذا كان ما يعطى للوقائع والأحداث قيمة تاريخية، هو مدى قدرتنا على استخلاص ما تدل عليه فى واقعنا من آثار وما تقترحه علينا من مؤشرات يجب أن نتلافى بعضها فى المستقبل وندعم بعضها الآخر، يصبح واجبا علينا بعد هذه الرحلة التاريخية والاستقراء العلمى، أن نقف بعض الوقت لنستخلص النتائج والدلالات، وهو ما يمكن أن نلخصه فى الفقرات التالية:

١- ردود فعل لحركة خارجية:

فالملاحظ على كثير من حركات الإصلاح فى تعليم المرحلة الأولى أنها - غالبا - ما كانت "رجع صدى" لما يحدث فى البلدان الأجنبية من حركات تطوير وتجارب. إن التجاوب مع ما يحدث فى الخارج من خبرات وتجارب لا يمكن أن يكون عيبا فى حد ذاته، بل لربما أخذ على أنه دليل تقدم ومؤشر على العصرية، ومظهر لعقلية متفتحة تتطلع إلى الجديد وترنو إليه ولا تحبس نفسها فى شرنقة الماضى، ولا تقع أسيرة حاضر.. لكن ما يمكن أن يكون عيبا هو أن صفة "الدوام" وأيضا "الاستمرار" هى الغالبة بحيث يقر فى الذهن أننا نفتقد عنصر المبادأة والمبادرة، وإننا مجرد "كورس" فى فريق التربية العالمى يقتصر دورنا فيه على مجرد ترديد وتكرار ما يقولون.. عيوننا على يد "المايسترو" لا نستطيع إلا أن نفعل ما يشير به.

هذا بالإضافة إلى أن ما يقومون به من إصلاحات، إنما يجىء بطبيعة الحال استجابة لمشكلات يعانيها المجتمع القائم هناك، ومهما رفعنا شعار التفاهم العالمى ووحدة الإنسان، إلا أننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن "خصوصية" كل مجتمع، تلك الخصوصية التى تجعل بعض مشكلاته فى الإطار العام، متشابهة مع ما فى غيره، لكن

عند التحليل العلمى، لا يمكن أن نتخطى التضاريس الداخلية والتفاصيل الخاصة التى تؤكد بالتالى أن الحلول لابد وأن "تفصل" لا أن تجىء "جاهزة".

٢- غياب الفلسفة التعليمية:

وربما تكون الملاحظة السابقة نتيجة ضرورية تلزم عن الملاحظة الحالية، فعندما لا يكون للماء السائر على الأرض مجرى محدد واضح وعميق، تستطيع هبات الرياح أن توجه مسار الماء إلى يمين أو إلى يسار، توقفه أحيانا، وتبعث فيه الحركة أحيانا أخرى. وبمعنى آخر فإن الملاحظة الدقيقة لتطور التعليم فى مصر، توقفنا على أنه افتقد الفلسفة الواضحة، والعقيدة المتبلورة فى كثير من العهود، التى هى - أى الفلسفة - بمثابة ذلك الخيط الذى يربط بين حبات العقد بدلا من أن تتبعثر وتتناثر.

وكما أن للإنسان عقله يوجهه ويرسم له مسارات السير بحيث إذا اختل، اختل سلوك الإنسان، وفقدت الشخصية وحدتها، فلابد أن يكون للتعليم عقل، والعقل هنا هو فلسفة التعليم ونظريته.

إننا لا نستطيع أن ننكر بأى حال من الأحوال أن تاريخ التعليم فى مصر قد شهد ظهور هذه الفلسفة، كما رأينا عندما تولى طه حسين وزارة المعارف، وعندما كان يتولاها أحمد نجيب الهلالى، وكذلك فى عهد إسماعيل القبانى، لكن العيب فيها أنها كانت تظهر "أحيانا"، بينما سلامة خطى التعليم تقتضى أن تكون "دائما" أو على الأقل "غالبا".

كذلك فإنها كانت تحمل طابعا شخصيا يتمثل فى شخصية الوزير بحيث تظهر بمجيئه وتروح بذهابه. بالإضافة إلى ما بين هذه الشخصية وتلك من تناقضات فكرية معروفة يؤدى وقوع التعليم تحت سيطرتها فى فترات متناوبة إلى خلخلة وحيرة تصيب الناس بالدوار وبحيث تجعل الكثيرين يتمنون أن لو لم تكن لهم فلسفة.

٣- لعبة الأحزاب السياسية:

وهذه الملاحظة تفسر بعض ما ذكرناه فى الفقرة السابقة، فإذا كان من مظاهر الديمقراطية أن تقنن لما هو قائم عادة فى المجتمع من اتجاهات فكرية واقتصادية وسياسية عن طريق انتظامها فى أحزاب سياسية، إلا أن طبيعة الظروف السياسية الدولية والخريطة الاجتماعية فى مصر، قد حولت هذه الأحزاب إلى قوى للصراع وعوامل للتناحر، وهى عملية كانت مقصودة بطبيعة الحال، فعندما يختلف أهل الدار ينقلب اختلافهم إلى مشاحنات وتضارب وصياح وعويل يتيح الفرصة للصوص كى ينهبوا ما يريدون ويستولوا على ما يطمعون فيه.

ولم يستطع التعليم بالطبع أن يقف بعيدا عن اللعبة، فهذا حزب يتولى الحكم فيجىء وزير المعارف فيه بمشروع، ما أن يخطو فيه خطواته الأولى حتى تقال الوزارة، ويأتى آخر من حزب مغاير فيجد أنه من الضرورى أن يهدم ما فات، ولا يبدأ من حيث انتهى سلفه ويستمر السير فى ذلك الطريق الدائرى الذى يوصلنا غالبا إلى حيث ابتدأنا!

٤- لا (قومية) الإصلاحات:

كثير من الإصلاحات والتجارب كما وضح لنا من الفقرة السابقة، غالبا ما كان يقوم على عاتق فرد واحد هو الوزير أو وكيل وزارة أو مدير بحوث أو حزب من الأحزاب دون أن يدخل فى الاعتبار أن المشروع هو لمصر كلها... لا مانع أن تجىء المبادرة من (س) أو (ص) من الناس، لكن تقليب الموضوع على وجوهه المختلفة ووضعه موضع التنفيذ، كان من الضرورى أن يكون أمرا مشتركا بين جميع الفئات، وأمرا جامعا لكل القوى، وهو ما كان لا يحدث مع الأسف الشديد.

هذا من ناحية القائمين بالأمر، أما من ناحية الموضوع نفسه فكثيرا ما كان يتم أو يرجى له أن يتم بمعزل عن التفكير فى سائر مشكلات المجتمع المصرى وقضاياه متغافلين بذلك عن أن المجتمع كمثل الجسم الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى، إذ أن الجوانب مرتبطة، والقضايا متشابكة،

والمشكلات متفاعلة، ومحاولة علاج واحدة منها بمعزل عن الأخريات، إنما هو "قبضة يد بريح" لا أثر لها ولا فاعلية حقيقية!

٥- جزئية الإصلاحات التعليمية:

وإذا كانت عزلة التجارب والإصلاحات التعليمية عن سائر قضايا ومشكلات المجتمع قد أفقدها معناها وضيعت فاعليتها، فإن مما يكمل هذا أنه فى داخل النظام التعليمى نفسه توجد نظم فرعية تخضع كذلك لهذه النظرة الشاملة، فتطوير المناهج لا يتم بمعزل عن إعداد المعلم، وهذا وذاك يرتبط بقضية التمويل، وكل هذا يؤثر ويتأثر بأوضاع المبانى المدرسية.. وهكذا. ومن ثم فإن التجارب التى أشرنا إليها فى مجال التعليم الأساسى لم تستطع أن تترك بصمات واضحة على حركة التعليم وتطوره، بل اقتصر أثرها على أن تكون مجرد خدوش بسيطة على الرمال، لولا وجود الوثائق الخاصة بها فلربما لم يسمع عنها أحد، لأنها تغافلت عن هذه الحقيقة الهامة.

٦- ضعف مركز التعليم:

ومن الغريب حقا أن دراسة تاريخ التعليم فى مصر تبين لنا كيف أدرك قادة الحركة الوطنية قبل الحرب العالمية الأولى أن التعليم هو السلاح الرئيسى فى معركة النضال الوطنى ضد الاستعمار بحيث لو قلبت فى خطب وجهود مصطفى كامل ومحمد فريد وأحمد لطفى السيد وعبد العزيز جاويش وغيرهم لأبصرت أن التعليم هو المحور الأساسى فى كل هذه الخطب والجهود.

وبعد الاستقلال، كان من المأمول أن يتحول التعليم فى وظيفته ليصبح أداة لتثبيت الاستقلال وإكسابه المضمون الاجتماعى والاقتصادى والفكرى الذى يحيله من مجرد هيكل وشعارات إلى حقائق ووقائع، لكن الاستقراء يوقفنا على نتيجة أخرى محزنة وهى أن مركز التعليم قد بدأ يتضاءل شيئا فشيئا على المستوى القومى، وإن كان يرتفع على المستوى الفردى كمصعد فى سلم الترقى الاجتماعى، ولا شك أن ضعف هذا المركز قد أفقد الكثير من المشروعات ما كانت بحاجة إليه من الحماس والتأييد والتدافع والتعاون والمشاركة.

٧- غياب الوعى الجماهيرى:

فمشروعات التعليم وإصلاحاته، إذا كان يقوم بها (س) أو (ص) من الناس، أو (أ) أو (ب) من الأحزاب، إلا أنها - أو هكذا المفروض - لصالح الجماهير، فهى (الزبون) الذى تصنع له السلعة، وهى المصب الذى نسوق إليه الماء، ومن ثم كان من الضرورى أن يصحب كل مشروع عملية إيقاظ للجماهير وإثارة لدوافعها فى المشاركة، وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تتبناه وتحرص عليه وتتدافع فى سبيل تنفيذه، بل وتتولى حمايته من عبث التقلبات السياسية والأهواء الحزبية. لكننا لم نكن نرى مثل هذا.. كانت الجماهير تنظر إلى المشروع غالبا وكأنه "مسرحية" أرسلتها العاصمة إليهم فى قافلة من قوافل التثقيف الشعبى عليهم أن يتفرجوا عليها وهم فى أماكنهم ومحالهم، لا على أنه أسلوب جديد فى الحياة لابد منه كى يغيروا من أنماط معيشتهم.

٨- مشروعات فوقية:

ويرتبط بهذا أن هذه المشروعات والتجارب كانت تجىء من (فوق) دائما من قمة السلطة التعليمية، ويطلب من القواعد التعليمية أن تتبناها بغض النظر عن فهمها لها وحماسها. إنه لا عيب بطبيعة الحال فى أن تجىء المشروعات من القواعد الجماهيرية نفسها. إن المتصفح لآلاف من صفحات الجرائد والمجلات والأندية ووسائط الرأى، سوف يجد كما كبيرا من الأمانى والأحلام الجماهيرية التى كانت تجد فى أغلب الأحوال من آذان السلطة طريقا مسدودا، لأن الاتجاه العام الذى كان سائدا هو (الأبوية)، فالحكومة هى الأب بالمعنى القديم، ومن زاوية أنه هو وحده له حق التفكير والتقرير، وأن ما يصدر من مصدر غيره إنما يؤدى إلى "البلبلة"، وقد ينظر إليه على أنه مجرد (لعب عيال)!

٩- غياب التخطيط:

صحيح أن مصطلح التخطيط حديث نسبيا، لكن معانى "التدبير" و"الحساب" قديمة للغاية ومن هنا فإن الكثير من هذه المشروعات والتجارب لم يكن قائما على

دراسات وحسابات إن لم تكن دقيقة للغاية، فعلى أقل تقدير (يدبر) لها الأمر زمنيا وماديا وبشريا، لقد كانت أشبه بتلك الكلمة الشعبية "هوجة" تجيء فجأة وتذهب فجأة، أو "هبة" يفاجأ الناس بقدومها حتى إذا بدءوا يتكيفون معها "فوجئوا" بذهابها لتجيء أخرى.. وهكذا دواليك. وفى غياب التخطيط والتدبير، كانت الموارد المالية غالبا شحيحة بحيث كانت صخرة تحطمت عليها سائر المشروعات والإصلاحات.

١٠- الضغوط العامة على الدولة:

ومهما سقنا من اتهامات، ورتبنا من أدلة على مسئولية الدولة على الكثير من صور القصور والإهمال، إلا أن منطق العلم والإنصاف يقتضى منا ألا نغض الطرف عن حقيقة تاريخية هامة وهى أن الدولة فى مصر - ربما أكثر من غيرها - من دول العالم قد ناء كلكلها بأعباء وضغوط ينوء بها العصبة من أولى القوة.

إن مسلسل الحروب قد استمر سنوات طويلة كانت تكفى لا أقول لكى تمتص أغلب، إن لم يكن كل طاقات المجتمع فيصبح مجرد "ليمونة" قد امتصت وألقيت على الطريق وإنما تكفى لكى تزيله من على خريطة الدنيا.. ولكنها رحمة الله!

وقوى الإمبريالية تحوم حول مصر فى كل الفترات، من الشرق ومن الغرب، بل لا تكتفى بالحوم وإنما تنقض أحيانا، وتتسلل أحيانا أخرى لتنهش وتأكل وتدمر وتهدم غير عابئة بصرخات هنا وآلام تصدر من هناك..

وجهود الصهيونية سائرة - وحتى الآن - فى مخططاتها.. أنها منذ عشرات السنين لا هم لها إلا أن تكسر مصر مغزلها فتسير إلى خراب...

١١- النظرة الطبقية:

وأخيرا فإننا يجب ألا ننسى أن الجمهرة الكبرى من التجارب التى تمت قبل ثورة ١٩٥٢ لم تسلم من تلك النظرة الطبقية التى تجعل العمل والجهد الشاق من نصيب

الفقراء وعامة الشعب، أما الرياسة والفكر والتنظير، فمن مهام الأغنياء، ذلك أن نظرة سريعة إلى هذه التجارب، تبين أنها كانت تقتصر فى أغلب الأحوال على ذلك النوع من تعليم المرحلة الأولى المنتهى بذاته ولا يوصل إلى ما بعده، والذى كان مجانيا، ويخلو من اللغة الأجنبية، وهو التعليم الأولى، أما التعليم الابتدائى فقلما امتدت إليه يد التطوير لتطوعه هو أيضا فى ظل المزاوجة بين العلم والعمل. ومن المعروف أن زبائن التعليم الأول هم جمهرة الفقراء وعامة الشعب، أما زبائن التعليم الثانى، فهم من أبناء ذوى اليسار المادى وبعض شرائح الطبقة المتوسطة... وإذا كانت القوى المسيطرة قد سمحت فى بعض الأحوال بتسريب قلة من أبناء الفقراء إلى ذلك التعليم الثانى، فقد كان ذلك من باب الإحسان والمن، وفى حدود ضيقة لا تسمح لهم بالتكاثر فيه والاستحواز عليه...

* * *

وتسأل بعد كل هذا: هل الصورة قاتمة إذن والطريق مسدود؟

فأجيبك: لا تقنطوا من رحمة الله!

وتسأل: وكيف الخلاص؟

فأجيبك: داوِ بالتى كانت هى الداء!

وتسأل: ما معنى هذا؟

فأجيبك: عد إلى هذه النتائج كعملة، واقلبها على وجهها الآخر، فستبصر الطريق المستقيم باسطاً لك ذراعيه..

مقدمة

عندما يتطلع الإنسان إلى المستقبل بحثا عن غد مشرق، يجد لزاما عليه أن ينكب على حاضره مقلبا له على مختلف وجوهه بحثا عما فيه من مشكلات قد تعوق مسيرته إلى المستقبل.

ومجال التعليم لا يشذ عن هذه القاعدة المنطقية والاجتماعية الهامة، فلكى (نطور) تعليما لابد من تسليط أدوات النقد والتحليل والبحث على سلبيات الحاضر حتى نضمن التسارع المطلوب نحو آفاق الغد المأمول.

بيد أن الإنسان إذ يشرع فى هذا الطريق، سيجد نفسه أمام حقيقة أخرى اجتماعية لا تقل عن سابقتها قوة ومنطقية، وهى أن ما يواجهه الحاضر من مشكلات، إنما هو أثر لأخطاء وصور قصور شابت ما سبق من خطوات، وما تم من إجراءات، مما يحتم ضرورة تقليب بعض صفحات الماضى، حتى لا نفاجأ ونحن "نطور" بأننا نكرر أخطاء الماضى وصور القصور فيه ونغفل عما سبق أو واجهنا من أخطاره.

لكن محاولتنا هذه لاستقراء الماضى لابد أن تتم وفق ضوابط وأطر من التنظير والمنطلقات الفكرية، حتى لا يجمح بنا "التقليب" فى صفحات الماضى ويستغرقنا فى ما هو أشبه بـــ "الحواديت" و"كومة الأحداث" التى لا معنى لها ولا مغزى.

والمنطلق الفكرى الأساسى الذى تقوم عليه دراستنا هو "جزئية" النظام التعليمى بالنسبة إلى البنية الاجتماعية العامة بحيث يصح هذا النظام بصحة هذه البنية، كما أنه أيضا يعتل بما تتعرض له من الأسقام والأمراض، ومن ناحية أخرى فإن النظام التربوى إذ يفرز إلى المجتمع أفرادا بصفات خاصة ومكونات حكمتها ظروفه وأحواله، يعود

بالتالى إلى ممارسة دور مهم فى "تشكيل" هذه البنية العامة، وهذا ما قصدنا به من العبارة التى عنونا بها هذه الدراسة وهى "جدلية العلاقة".

أول مشروع مصرى للتحديث الحضارى يفرض تطوير التعليم الصناعى:

مهما اختلفت المواقف والاتجاهات إزاء حكم محمد على، فإن أحدا لا يستطيع أن ينكر أن مصر بدءا من عام ١٨٠٥ قد بدأت تشهد أول تجربة للتحديث الحضارى.

كانت مصر فى أوائل القرن التاسع عشر تتبع مبدأ التخصص الاقتصادى إذ اعتمدت على الزراعة وأهملت الصناعة.

وكذلك كانت مصر فى تلك الفترة تتبع مبدأ الحرية الاقتصادية، فالحكومة لا تتدخل فى الشئون الاقتصادية، والفلاح حر فى زراعة ما يشاء من الحاصلات بالطريقة التى يراها، وحر فى تصريف حاصلاته كما يريد، وكذلك الصانع حر فى عمله، وحر فى تصريف إنتاجه، وأيضا التاجر يتمتع بالحرية فى التجارة.

وإذا كان محمد على قد سار على هذه السياسة فى بداية حكمه، إلا أنه تركها واتبع سياسة أخرى تقوم على مبدأين: الأول الاستقلال الاقتصادى، والثانى الاحتكار والتوجيه.

وبناء على مبدأ الاستقلال الاقتصادى، أدخلت الحكومة الصناعة الحديثة فى مصر فأنشأت مصانع حكومية للصناعات الكبرى على النظام الأوربى رغبة فى إمداد البلاد بحاجتها من المنتجات الصناعية، وعدم الاعتماد فى ذلك على البلاد الأجنبية، حتى لا تتسرب إليها الأموال المصرية وحتى لا تتعرض البلاد لخطر الاعتماد على الأجانب فى تموين الجيش والأسطول بالأسلحة والذخائر وغير ذلك من المنتجات الصناعية[١].

أما عن مبدأ الاحتكار والتوجيه، فقد احتكرت حكومة محمد على عددا كبيرا من الصناعات الصغيرة القائمة فى مصر إذ ذاك. وتبعا لنظام الاحتكار، كانت الحكومة تقوم بتوجيه الإنتاج والتوزيع، فتعطى الصناع المواد الأولية بثمن محدد، وتطالبهم

(١) أحمد أحمد الحتة: تاريخ مصر الاقتصادى فى القرن التاسع عشر، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٨، صـ ٤٢.

بصنعها فى مدة محددة على حسب معدل تفرضه عليهم، ثم تشترى المنتجات الصناعية منهم بالثمن الذى تحدده وتختمها بخاتمها ثم تبيعها للتجار والمستهلكين، مع مصادرة ما يوجد منها غير مختوم[٢].

وعندما أدخل محمد على الصناعة الحديثة فى مصر، أنشأ لها المصانع الحكومية ومدها بالمواد الخام، وتصرف فى منتجاتها، وحشد فيها الصناع يعملون على حسب الطرق المفروضة عليهم والأجور المحددة لهم[٣].

ومن المهم أن نشير هنا إلى الموقف المعادى من الدول الأوربية لتجربة "تصنيع" مصر، ويتضح لنا هذا مما ورد فى تقرير "بورنج" الذى بعثته إنجلترا سنة ١٨٣٧ لدراسة أحوال مصر، فهو يعترف بأنه حاول فى كثير من المحادثات التى جرت بينه وبين محمد على بشأن مصانعه أن يظهره على "أن أكثرها لا جدوى من ورائه، وأنها تستنفد رأس ماله، فضلا عن أنها توجه العمال توجيها غير سديد، إذ تصرفهم عن العمل الزراعى، وهو أجدى وأنفع". ويتضح ذكاء محمد على وبعد بصره كحاكم وخاصة من زاوية دراستنا فى رده على مثل هذه النصائح الشيطانية أنه إنما يواصل مشروعاته الصناعية" ليعود الشعب الاشتغال بالصناعة، لا انتظارا لربح يجنيه"[٤].

ومع ذلك، فإن (بورنج) لم يستطع إلا أن يعترف فى مكان آخر بالتقرير "وليس من شك فى أنه من دواعى الفخر ودلائل النصر أن يستطيع الباشا إنتاج سلع خاصة يفخر بها مهرة الصناع الأوربيين". وإذا كان أيضا قد ذكر أنه "رغم ما بذل من جهود وأنفق من أموال، فإن فى مصر نقصا ظاهرا فى المتعلمين من العمال، فلست أعتقد أنه من المستطاع العثور فى القاهرة على فرد يجيد إصلاح ساعة"، إلا أنه عاد ليشهد بأنه "ثمة عدد كبير من الصائغين يقومون بعملهم على نحو يدعو إلى أقصى حدود الفخر

---

(٢) المرجع السابق صـ، ٤٦.

(٣) المرجع السابق، صـ ٤٧.

(٤) محمد فؤاد شكرى وآخرون: بناء دولة مصر محمد على، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٤٨، صـ٤٣٥.

والإعجاب، وصناعة الخراطة يجيدها أصحابها، كما أن بعض أنواع النقش تلقى من العناية ما يكفل لها أكبر قسط من النجاح(٥).

بيد أن محمد على لم يكن ليستسلم لنقص فى الكوادر الفنية المؤهلة اللازمة لعملية التطوير والتحديث، فعندما واجهت جهوده "لمسح" الأراضى المصرية وحفر الترع وإقامة الجسور وإنشاء المصانع والبحث عن المعادن مشكلة فقر مصر فى المهندسين الذين يقومون على هذه الأعمال اللازمة للتحديث والتطوير، كان يكثر من إنشاء "مدارس" الهندسة كلما استطاع إلى ذلك سبيلا، فإذا ما سمع بعالم فى الهندسة أو الرياضيات مثلا، أمر بأن يلحق به تلامذة ليأخذوا العلم عنه وعين لهم مكانا يقيمون فيه. وإذا عاد أحد أعضاء البعثات المتخصصين فى فن من فنون الهندسة أو الرياضيات عهد إليه أن يعلم بضعة تلاميذ ما تعلمه هو فى أوربا. وقد لا تستمر مثل هذه (المدرسة) سنة أو سنتين، ذلك لأنها أنشئت لغرض محدود، فلا تلبث أن ينفرط عقدها بعد أداء هذا الغرض كله أو بعضه(٦).

ثم انتهى الأمر بافتتاح مدرسة منتظمة هى التى استمرت بعد ذلك فى بولاق سنة ١٨٣٤ حيث نظمت على مثال مدرسة الهندسة بباريس، وكان الغرض منها تخريج ضباط للخدمة فى المدفعية برا أو بحرا، ومهندسين للأشغال العامة وأعمال المناجم، وموظفين لمصانع البارود وتكرير الملح ومدرسين للرياضيات والطبيعة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات(٧).

ومن أهم ما ينبغى لفت النظر إليه، أن المصانع كانت تقوم بمهمة "تعليمية" ربما أكثر من المدارس، وسهل لها هذا أنها كانت تحت إشراف ديوان المدارس الذى كان بمثابة "وزارة" للتعليم. وكان محمد على يخشى أن يكون صوابا ما ذكره أحد كبار الأجانب من "أن الإفرنج يبذلون جهدهم حتى لا يتعلم المصريون"، فكان يستدعى

(٥) المرجع السابق، صـ ٤٣٤.

(٦) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٣٨، صـ٣٥٩.

(٧) المرجع السابق، صـ ٣٦٢.

الصانع الأجنبى ويلحق به فريقا من الشبان المصريين ويتفق معه على وقت يتم فيه تعليمهم وعلى قدر من المال إذا أنجز "مهمته" فى الوقت المحدد، وهذا لون جديد من التعليم يصح أن نسميه "التعليم بالمقاولة"، وقد كان شائعا إذ ذاك فى تعليم الصناعات(٨).

وكما بذل محمد على المكافآت المالية حينا ومال إلى العنف حينا آخر لجذب المصريين إلى المدارس التى أنشأها، كذلك بذل أجورا يومية واستعان بسلطة الحكومة لجذب المصريين إلى الصناعة، ومن ذلك ما ذكره الجبرتى بأنهم جمعوا مشايخ الحارات "وألزموهم بجمع أربعة آلاف غلام من أولاد البلد ليشتغلوا تحت أيدى الصناع ويتعلموا ويأخذوا أجرة يومية". ولما كان الوالى يرغب فى رفع مستوى الصناعة والتعليم فى مصر، فقد أمر بإلحاق فريق من تلامذة قصر العينى بمصانع الحكومة ليتعلموا الصناعات تحت إشراف الصناع الأجانب.

على أنه بالرغم من هذا كله، فقد كانت الحكومة ترى أن المدارس "لتعليم القراءة والكتابة والعلوم وليست لتعليم الصنائع"، هذا فى بادئ الأمر، ثم أنشأت حكومة محمد على مدارس صناعية يتعلم فيها التلاميذ مختلف الصناعات، والغرض منها تخريج رؤساء من الصناع الحاذقين يحلون محل الأجانب تدريجيا، ولكن أكثر هذه المدارس لم يقدر لها أن تعيش طويلا، فقد أنشئت لتحقيق أغراض عاجلة دفعت إليها حاجة ملحة مؤقتة. ونستثنى من ذلك "مدرسة العمليات"(٩).

وفى مدرسة العمليات التى بدئ العمل الفعلى فيها عام ١٨٣٩، كانت الصبغة العملية غالبة على برنامج الدراسة فيها، فكان التلاميذ يقضون الشطر الأكبر من وقتهم فى المدرسة فى تعلم الصناعات المختلفة والمران عليها، ويؤيد هذا أن الحكومة كانت تنظر إليها "كمحل عمل" أو "كورشة" يصنع فيها ما تحتاج إليه الحكومة من آلات للجراحة وأشغال للوابورات وغيرها، وكان "الجناب العالى" يزورها

(٨) أميل فهمى حنا شنودة: تاريخ التعليم الصناعى حتى ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧، صـ ٨٤.

(٩) تاريخ التعليم فى عصر محمد على، صـ ٣٧٨.

ويتفقد مصنوعاتها ويوصى بحسن القيام على صنع مصنوعات الحكومة مع الاقتصاد فى النفقات[١٠].

(وهن) الدولة يسرى إلى التعليم الصناعى:

على أن الصورة تغيرت بعد عام ١٨٤١، إذ لم يكن معقولا أن تترك قوى الاستعمار الغربى مصر تسرى فى عروقها دماء الحيوية وشباب النهضة والتحديث، وهكذا أخذ نفوذ الوالى يتقلص وأصبح شبه مخلوع نتيجة لاستخدام القوة من غالبية الدول الأوروبية التى كانت تعمل بالاتفاق فيما بينها. فتحقيقا للمصالح السياسية لغالبية الدول الأوربية التى كانت ترغب فى الحفاظ على الامبراطورية العثمانية يتسرب الضعف والشيخوخة إليها فتسقط بعد ذلك بسهولة ويسر كأوراق الخريف فى أيديها، جرى تجريد محمد على من كثير من قوته العسكرية والبحرية، وانتزعت منه جميع الأراضى خارج مصر، وفقد بعض استقلاله الإدارى الداخلى، وكانت النتيجة أن أصبحت مصر مستباحة لتلك المصالح الأوربية المالية والتجارية، التى أخذت، وفى يدها فائض المال للاستثمار، وفائض البضائع للتصدير، تتطلع إلى مصر كبلد غنى سهل المنال، مجرد من الحماية العسكرية، ومجرد من القوة السياسية، باعتبارها مطمحا مثاليا للاستغلال. وكان محمد على قد تقدمت به السن، وأخذت صحته فى التدهور، وكان قد سبقه ابنه الأكبر إبراهيم. وفى خلال عشرة أعوام من أحداث ١٨٤١/٤٠ كان الاثنان قد فارقا الحياة، وكان خلفاؤهما أقل منهما كفاءة، ولم تلبث مصر، خلال سنوات قليلة للغاية أن أصبحت مستعمرة أوربية دون إطلاق رصاصة واحدة[١١].

ولما أفضت معاهدة لندن سنة ١٨٤٠ واتفاقية سنة ١٨٤١ إلى الحرية الاقتصادية بفك الاحتكار وتقليص عدد الجيش إلى ١٨ ألف جندى برز تساؤل مهم وهو: لماذا تستمر المصانع قائمة، ولحساب من ما تنتجه من أسلحة وذخيرة وعتاد حربى وملابس

---

(١٠) المرجع السابق، صـ ٣٨١.

(١١) جون مارلو: تاريخ النهب الاستعمارى لمصر، ترجمة عبد العظيم رمضان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦، صـ٣٢.

عسكرية وغيرها؟ ذلك ما حدا بمحمد على إلى التفكير فى أن تلك الحركة الهائلة وذلك الإنتاج العظيم المتصل بالجيش لا فائدة ترجى منه الآن، فعمد إلى تقليل الإنتاج فأغلق المصانع الحربية وغيرها مما يزيد عن الاستهلاك، فسرى النقص إلى الصناعة بل أقفلت بعض مؤسساتها، وقل اهتمام الإدارة الحاكمة بها وسرح عدد كبير من هؤلاء العمال، لأن العمل لا يتطلب وجودهم(١٢).

وهكذا نرى كيف وجدت الصناعة المصرية فى عصر محمد على لهدف خاص، إذ اعتبرت أداة من أدوات الحرب وجهازا من الأجهزة اللازمة لاقتصاديات البلاد وسد حاجاتها، ولكنا نرى فى آخر العصر السكون بعد الحركة والصمت بعد الصخب والإهمال بعد العمل والجهد، فالمصانع هادئة ساكنة خيم عليها الظلام وخلت من الحركة، وقد تعود الناس أن يروا فيها حياة نابضة وعملا متواصلا وإنتاجا تلو إنتاج. ولقد كان من قسوة القدر على هؤلاء الذين عملوا فترة طويلة بين جدرانها وآلاتها، وأن يروا دواليب العمل قد توقفت، وحركة الإنتاج قد ضعفت وسكنت، والشعور الوطنى الدفين قد استبد به المستبدون، فحجب ضوؤه وتقلص نوره.

وكان من أثر اتفاقية سنة ١٨٤١، تغيير الرسوم الجمركية التى فتحت باب التجارة للسلع الأجنبية التى غزت الأسواق، ونافست الصناعات المحلية، حتى قضت عليها أو كادت، فتحولت الصناعة الكبيرة إلى صناعات صغيرة، وهجر العمال مصانع الدولة بعد إغلاقها، وشرعوا ينشئون مصانع صغيرة تفتقر فى إرسائها وبقائها إلى رءوس الأموال، ولا تحتاج إلى قوى عاملة على مستوى عال من العلم والتدريب، وإنما يكفى فيها التقليد والمحاكاة والتدريب لمدة أيام، وفى أصعب الأحوال لعدة أسابيع.

وهكذا نجد الصناعة فى عصر كل من عباس الأول وسعيد صغيرة منتشرة فى أحياء

(١٢) أمين مصطفى عفيفى عبد الله: تاريخ مصر الاقتصادى والمالى فى العصر الحديث، القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٥٣، صـ ١٧٨.

متفرقة ينقصها التمويل، وتفتقر إلى تشجيع بفرض الرسوم الجمركية لحمايتها، وتحتاج إلى دراسة فنية عملية وتوجيه حكومى لتسير فى طريقها[١٣].

واستمر ركود الصناعة فى بداية عصر إسماعيل على ما كان عليه فى عصر سعيد، ولم تتغير ظروف الصناعة والعوامل التى اكتنفتها، ولكن اسماعيل حاول محاولة ثانية للنهوض بها وإحيائها، بيد أن هذا كان محصورا فى دائرة ضيقة لم تتسع كما كان الحال فى عصر محمد على.

وكان من الطبيعى بعد ذلك أن تسرى عدوى الوهن والاضمحلال إلى مؤسسات التعليم الصناعى كذلك، وكان ذلك يتم على مراحل وخطوات، وعلى سبيل المثال يأمر الخديوى عباس بنقل المهندسخانة من مكانها ببولاق إلى أبى زعبل، واعترض على مبارك بشدة محتجا بأن "الآلات والأدوات الطبيعية بمبلغ جسيم وإذا صار نقلها لابد يحصل فيها خلل وتلف.. وأيضا موجود بالمدرسة معمل كيمياء به أفران بداخلها حديد ونحاس.. وهو من أعظم لوازم المدرسة.. "وقال أيضا": المهندسخانة لازم أن تكون بالقرب من مجارى المياه ومن الورش والمعامل والباروديخانات والرصدخانة والمحلات التى يستنسب بها العمارات العظيمة لأجل العلم والعمل، فإذا لم يحصل لا يمكن تكوين مهندسين"[١٤]. وكان ذلك تمهيدا لإلغاء المدرسة سنة ١٨٥٤.

ولم تكن مدرسة العمليات أسعد حظا من المهندسخانة فقد أصدر عباس أمرا "بعدم تبعيتها لديوان المدارس وعدها ورشة تشغيل وإحالتها إلى ديوان الجهادية". وكان هناك احتكاك مستمر بين المعهدين وخاصة بشأن إلحاق تلاميذ من المهندسخانة بالعمليات: فالمهندسخانة تأبى أن تمد العمليات إلا بالتلاميذ الأغبياء، وضاقت الورشة بذلك إذ كانت تفضل أن يلحق بها "شباب ذوو عافية ولياقة للأشغال، وأن الأوفق أن يكونوا من الشغالين بدكاكين الحدادين أو من ورشة البندق أو ورشة المهمات الحربية". ثم ألغيت المدرسة أو (الورشة) سنة ١٨٥٤[١٥].

---

(١٣) المرجع السابق، صـ ١٧٩.

(١٤) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، ١٩٤٥، ج١، عصر عباس وسعيد، صـ ١١٠.

(١٥) المرجع السابق، صـ ١١٣

ونظرا لأن على مبارك - خريج المهندسخانة - قد بدأ يأخذ مكانة مرموقة فى عهد إسماعيل ويكون له دور ملحوظ فى توجيه حركة التعليم، فضلا عما شهدته البلاد من بعض مظاهر النهوض، وإن شكليا، أعيدت مدرسة العمليات مرة أخرى سنة ١٨٦٨، وتلخص لنا جريدة الوقائع المصرية، بعد ثلاث سنوات من إنشاء هذه المدرسة أهدافها فتقول: "كان فى المدرسة من يقوم بهندسة دواليب البخار وآلات النار المعروفة بالوابورات والأدوات المستعملة فى هذا العصر الجديد لجر الأثقال فى أسرع مدة على السكك الحديدية وسير السفن فى البحر وإدارة أشغال الورش والفابريقات وأعمال الزراعات وغير ذلك من الفنون والصنائع التى يحتاج إليها التمدين"(١٦).

ومن الملاحظ أن التلاميذ كانوا يتمرنون فى ورش المدرسة على الأشغال العملية، وفى نفس الوقت كانت تصنع فى هذه الورش الصناعات الحكومية والخاصة بالأفراد. ولا شك فى أن إقامة المدرسة وسط مصانع الحكومة فى بولاق كان يعطى الطلبة فرصا متجددة للمران العملى.

وبفضل على مبارك أيضا تخلصت المدرسة الصناعية من الطابع الحربى الذى لازمها منذ إنشائها، وأصبح الالتحاق بالمدارس الصناعية ناتجا عن الرغبة من جانب أولياء الأمور والتلاميذ، وليس عن طريق الإلزام والتجنيد كما كان فى عهد محمد على. وكان الطلبة بعد تخرجهم يأخذون شهادة تثبت تخرجهم ويقضون فترة فى التمرين، ويأخذون مرتبا، وعادة كان التمرين فى مصالح الحكومة ومصانعها(١٧).

وظهرت أيضا بعض المدارس الصغيرة أو الفرق لأغراض محددة و لم تستمر طويلا فألغيت أو ضمت إلى ما كان قائما مثل مدرسة التلغراف وفرقة النقاشين وفرقة عمليات المرور، ثم أصبح اسم مدرسة العمليات هو "الفنون والصنائع".

كذلك أعيدت مدرسة المهندسخانة سنة ١٨٦٦ حيث كان العمل والتعليم بها منحصرا فى (الرى) و(العمارة)(١٨).

(١٦) تاريخ التعليم الصناعى، صـ ١٥٤.

(١٧) المرجع السابق، صـ ١٥٣.

(١٨) عبد الرحمن الرافعى: عصر اسماعيل، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٤٨، ج١، صـ ٢٠٠.

والذى يدقق نظر التحليل، لابد أن يلاحظ أن هذه النوعية من التعليم الصناعى والهندسى كانت تتسق تماما مع الدور الجديد الذى أصبحت مصر تلعبه فى خريطة الاقتصاد العالمى والتى تجمعت خيوط حركتها فى أيدى القوى الاستعمارية، فهى تتركز فى كل ما له صلة بـــ "الاتصال"، وهو الأمر الذى يشغل دائما بال المستثمرين الأجانب، وكذلك حركة نقل المواد الأولية من مصر إلى الخارج، وتصريف البضائع الأجنبية التى تجىء من الخارج.

وكذلك الأمر بالنسبة للتركيز على جانبى الرى والعمارة، مما سيتضح بدرجة أكبر فى الفترة التالية التى توجت بالاحتلال البريطانى لمصر عام ١٨٨٢.

(تكييف) التعليم الصناعى لخدمة سياسة الاحتلال البريطانى:

فماذا كانت خطة الاستعمار بالنسبة لاقتصادنا القومى؟

كانت أولا: تحطيم صناعاتنا القائمة، فقد أغلق أبواب المصانع الحكومية: مصنع الورق ببولاق، دار صك النقود، فأصبحت نقودنا تصك فى إنجلترا، كما باع مغازل القطن، ومصانع النسيج التى كان بعضها باقيا منذ عهد محمد على، وعطل الترسانة لصب المدافع وصنع البنادق والذخائر، وباع البواخر النيلية بأرخص الأثمان، وعطل الحوض البحرى لإصلاح السفن(١٩).

وكانت خطة الاستعمار ثانيا: تحطيم الحرف الصغيرة، لكى تحل سلعه محل الصناعات المحلية حتى بين أفراد الجماهير الكادحة، فكان أن شرد مائتى ألف من صغار الحرفيين، بما فرضه عليهم من ضرائب باهظة وقوانين جائرة.

ثالثا: كما حطم الاستعمار الاكتفاء الذاتى فى الريف، فأجدادنا يذكرون كم كان ريفنا يمتلئ بالصناعات المترلية، من مغازل ومناسج يدوية سرعان ما تحطمت فى ظل الاحتلال، ولم يكن تحطيم الحرف والصناعات المترلية أمرا ضارا فى حد ذاته، فهى

(١٩) شهدى عطية الشافعى: تطور الحركة الوطنية المصرية ١٨٨٢ - ١٩٥٦، القاهرة، الدار المصرية للكتب، ١٩٥٧، صـــ ٥.

تمثل نوعا من الاقتصاد متخلفا بالنسبة للصناعة الحديثة.. ولكن بشرط أن تحل محل هذه الحرف صناعة مصرية متقدمة.

لقد كان رؤساء المصالح الحكومية من الإنجليز يفضلون شراء السلع البريطانية، بل كان المكتب الرئيسى لمشتريات الحكومة المصرية قائما فى لندن وليس فى القاهرة!! أما موظفوه فإنجليز وليسوا بمصريين. وفتح الاستعمار أبواب الجمارك المصرية على مصراعيها للسلع الأجنبية، لا لتحطيم كل صناعة قائمة فحسب، بل ولتحطيم كل صناعة يمكن أن تقوم. لقد قالها "ملنر": "إن السوق المصرية هامة لتصريف البضائع الإنجليزية، بسبب المنافسة المتزايدة لبضائعنا فى التجارة الدولية"(٢٠).

وقد اعترف كرومر نفسه بنتيجة سياسته هذه فى تقرير له يقول: "من يقارن الحالة الراهنة بالحالة التى كانت منذ ١٥ سنة، يرى فرقا ضخما، فالشوارع التى كانت مكتظة بدكاكين أرباب الصناعات والحرف من غزالين وخياطين وصباغين وخيامين وصانعى أحذية.. قد أصبحت مزدحمة بالقهاوى والدكاكين المليئة بالبضائع الأوربية، أما الصانع المصرى فقد تضاءل شأنه، وانحطت كفايته على مر الزمن وفسد لديه الذوق الفنى الذى طالما أخرج فى العصر القديم المعجزات فى مفاخر الصناعة(٢١).

وكانت الحرب العالمية الأولى هى الفرصة الحقيقية الأولى التى أتيحت للرأسمالية المصرية لتذوق الربح الذى كان وقفا على الأجانب، فقبل الحرب كانت البلاد سوقا دولية تتنافس فيها الأمم الصناعية الكبرى، حتى انخفضت فيها الأسعار إلى حد لم يجعل هناك أمل فى نشوء صناعات يركن إليها الاقتصاد القومى. فلم تتهيأ سبل النجاح إلا لصناعات السكر والكحول وحلج القطن والنسج اليدوى للحرير والغزل وضرب الأرز وعصر الزيت والدباغة والسجائر. ولكن بمجرد أن نشبت الحرب، أخذت الظروف تتغير لمصلحة رأس المال الوطنى، فقد اضطربت المواصلات، واختل الإنتاج فى

(٢٠) المرجع السابق، صـ ٢٠.
(٢١) المرجع السابق، صـ ٢١.

الخارج بسبب الانصراف إلى خدمة المجهود الحربى، وتعذر استيراد المنتجات الصناعية التى كانت تعتمد عليها البلاد فى إشباع حاجاتها الأساسية من البلدان الأجنبية، وارتفعت أسعار هذه السلع ارتفاعا كبيرا. وفى الوقت نفسه انقطع سيل رؤوس الأموال التى كانت تجىء من الدول المعادية(٢٢).

ومن هنا بدأت الرأسمالية المصرية تطرق أبواب الصناعة فى ظل الحماية المؤقتة التى فرضتها ظروف الحرب، فقامت بعض المشاريع الصناعية من النوع الفردى المحدود لسد حاجة الشعب من الغذاء والكساء ولسد حاجة الجيش من الذخيرة وصيانة الأسلحة.

وقد ظهرت دلائل اهتمام الرأسمالية المصرية بتنظيم صفوفها، والاستفادة من الظروف التى أتيحت لها فى إنشاء الحكومة لجنة التجارة والصناعة فى سنة ١٩١٦ برياسة اسماعيل صدقى ومن فحول الرأسماليين المصريين الماليين من أمثال طلعت حرب وأمين يحيى ويوسف أصلان قطاوى، وذلك لبحث أثر الحرب فى صناعة مصر وتجارتها، واقتراح التدابير الكفيلة بفتح أسواق جديدة للحاصلات المصرية أو الاستعاضة عن الأصناف التى انقطع ورودها بالأصناف المصنوعة فى مصر، ودراسة الأسس التى تشاد عليها الصناعة. وقد قدمت اللجنة تقريرا ظل يعتبر دستورا للرأسمالية المصرية التجارية فى مصر (٢٣).

وكان من الطبيعى أن يترتب على ما كان يسود الصناعة فى مصر من تأخر بالغ تمثل فى قيامها على الأساليب البدائية وتوجيه سياسة البلاد الاقتصادية على تخصيصها للزراعة، وقيادة الأجانب لأغلب المناشط الاقتصادية الهامة لتسييرها وفقا لأغراض الرأسمالية الأجنبية التى كانت لا ترى ضرورة للقيام بأى نشاط صناعى حديث حتى تبقى مصر سوقا لإنتاجها الصناعى الوارد من بلادها الأصلية وكذلك ما كان من

(٢٢) وهيب مسيحة: تطور الصناعة المصرية خلال الخمسين سنة الأخيرة، فى: الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع، (بحوث العيد الخمسين) ١٩٦٠، صـ ٤٧١.

(٢٣) عبد العظيم رمضان: صراع الطبقات فى مصر ١٨٣٧/١٩٥٢، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٨، ص٩٦.

ظهور الرأسمالية المصرية وتقوقعها طوال الشطر الأعظم من الفترة السابقة على الحرب الأولى العالمية داخل النشاط الزراعى.. كان من الطبيعى لهذه الظروف ألا تبلغ عملية الإعداد للأفراد الصناعيين إلا إلى الدرجة التى تقف بهم عند حدود خصائص ما كان يسود سوق الصناعة من فقر فى الأدوات والأساليب والعمليات. ويتبين لنا هذا من دراسة لبعض اتجاهات التعليم الصناعى والهندسى فى هذه الفترة.

فالمتأمل فى قرار نظارة المعارف الصادر فى ٨ فبراير سنة ١٨٨٧ الخاص بإعادة تنظيم مدرسة الفنون والصنائع ببولاق سيلاحظ إضافة عدد من المواد النظرية مثل اللغة العربية والتربية الأدبية والتاريخ والجغرافيا لم تكن موجودة فى المنهج السابق، واختفاء مواد جوهرية مثل الطبوغرافيا ومساحة الأراضى والجبر وحساب المثلثات والكيمياء الصناعية، وسير الآلات البخارية وحساب وإنشاء السكك الحديدية. وبعد أن كان مخصصا لتدريس مادة الميكانيكا الصناعية ١١ حصة فى الأسبوع أصبح يخصص لها حصتان فى الأسبوع، وكذلك تم إنقاص عدد حصص الطبيعة الصناعية من ٤ فى الأسبوع إلى حصتين.. وهكذا[٢٤].

والظاهرة التى لفتت نظر على مبارك إلى أحوال التعليم سنة ١٨٨٨ أن التلاميذ كانوا يتركون المدرسة فى أثناء الدراسة حتى أنه تركها فى عام ١٨٨٨ واحد وثلاثون تلميذا، وبالتحرى عنهم علم أنهم قد وجدوا محال يتكسبون منها بعملهم على الرغم من أنهم لم يتموا دراستهم و لم يمكثوا بالمدرسة مدة الخمس سنوات المقررة عليهم، بل أقام البعض منهم بالمدرسة خمسة عشر شهرا والبعض الآخر نحو ثلاثين شهرا[٢٥]. ولا ينبغى أن تخدعنا التقارير الرسمية التى كان ممثلو الاحتلال يدعون فيها برغبتهم نشر التعليم الصناعى، إذ ينبغى أن نتساءل: أى نوع من المدارس الصناعية؟ إنها مدارس تقتصر على إعداد أفراد يقومون بحاجات الدكاكين والورش الصغيرة والأعمال البسيطة التى كان الأجانب يقبلون عليها.

---

(٢٤) سعيد اسماعيل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، صـ ٤٠.
(٢٥) المرجع السابق، صـ ٤١.

وليس هذا إلا تمشيا مع سياسة الاحتلال التعليمية فى مصر الذى كان ممثلوه يصرون دائما على عدم صلاحية المصريين لتعلم الصناعة"، يقول كرومر: "لما كان القطر المصرى قطرا زراعيا بالطبع، فلا بدع أن يكون الطابع الزراعى الذى ينبغى أن يضعه المصريون نصب أعينهم.. وكل تعليم صناعى أو غير صناعى يفضى إلى إهمال حراثة الأرض أو يقلل ميل الأهالى إلى الزراعة إنما يعد مصيبة على الأمة[٢٥]، وكانت تلك مزاعم استعمارية بطبيعة الحال، فليس من الضرورى أن يؤدى التعليم الصناعى إلى إهمال الزراعة حيث نرى بلدانا كثيرة أحرزت تقدما فى كلا الميدانين دون أن يطغى أحدهما على الآخر. بل إن هذا الوهم ساعد كثيرا على إحجام الأهالى عن إرسال أولادهم إلى المدارس الصناعية خوفا من ألا يعودوا إلى الزراعة فتبور الأرض وتضيع عليهم ثروتها. إن العمل الزراعى نفسه يحتاج إلى الصناعة حتى فى تلك الفترة البعيدة من التاريخ.

ولم يكن الحال بالنسبة للهندسة أحسن حالا منه فى التعليم الصناعى، ففى سنة ١٨٨٦ نلاحظ أن وزارة المعارف تسن - بالاشتراك مع وزارة الأشغال - قانونا ومنهجا للمدرسة يثبتان وظيفتها من حيث تخريج مهندسين لازمين لأعمال الرى والمبانى فقط خاصة وقد أصبح الهم الأول - كما سبق أن عرفنا - لسلطات الاحتلال هو تكريس الجهود لتوسيع شبكة الرى فى البلاد، ولم تحاول سلطات الوزارة حتى نشوب الحرب العالمية الأولى أن تغير من نظام المدرسة فتجعل منها معملا يعد فيه أفراد صناعيون على مستوى فنى عال[٢٦]. وفى بداية الاحتلال، أى فى سنة ١٨٨٢، كان عدد طلبة المدرسة ٥٥ طالبا، فإذا به يصبح بعد عشر سنوات أى فى سنة ١٨٩٢ (٢٥) طالبا، وبعد عشر سنوات أخرى، أى سنة ١٩٠٢ يصبح عددهم ٢٧ طالبا[٢٧].

وقد انتقدت لجنة التجارة والصناعة (١٩١٦) خلو المدرسة حتى سنة ١٩٢٣ من

(٢٥) المرجع السابق، صـ ٤١.
(٢٦) المرجع السابق، صـ ٤٥.
(٢٧) المرجع السابق، نفس الصفحة.

أقسام لدراسة هندسة المناجم وهندسة إدارة المعامل وهندسة بناء السفن والكيمياء والطيران، وكأن مصر - فيما يقول تقرير اللجنة - خالية من الأسباب الداعية لتدريس هذه الفروع، وكأن المناجم الكثيرة التى فى أيدى الشركات الأجنبية على شواطئ البحر الأحمر لم تكن فى مصر ولا ملكا لمصر، فلا محل هناك لدرس هذه الصناعة، وكأن مصر لا يوجد بها أطول نهر فى العالم وأعظمها، فلا يمكن الاستفادة منه كأرخص طريق للمواصلات والنقل، وكأن مصر لا يحفها شمالا أكبر بحر تجارى وهو البحر المتوسط، ولا يكتنفها شرقا البحر الأحمر موصل الشرق بالغرب، وكأن ليس بمصر صادرات وواردات تنقل فيحتاج الأمر إلى العناية ببناء السفن وبتدريسها فى المدارس العليا[٢٨].

وكان الاتجاه الغالب على متخرجى التعليم الصناعى والهندسى هو تفضيل الوظيفة الحكومية على أى عمل حر، ويتضح لنا ارتباط التعليم الصناعى بفكرة التوظف من تتبع ارتباط الإقبال على مؤسسات التعليم الصناعى بغرض التوظف، إذ نلحظ أن الإقبال على مدرسة المهندسخانة ومدرسة الفنون والصنائع كان ضعيفا بدرجة لا تفى بحاجة المصالح الحكومية وحدها. ومن ثم لم يكن فى هذا التعليم مجال للعمل الحر، إذ كان الخريجون يفضلون الوظيفة دائما، فيذكر دنلوب فى تقريره عن سنة ١٩٠٠ أنه قد تخرج من مدرسة الفنون والصنائع منذ سنة ١٨٨٩ (٧٩٢) تلميذا منهم ٦١٥ (بنسبة ٧٨ فى المائة) اشتغلوا بأعمال حكومية[٢٩].

أما فى مدرسة المهندسخانة فنجد أنه فى الفترة بين عامى ١٩٢٢/١٧ تخرج ٢٠٧ مهندسا توظف منهم ١٧٧ أى بنسبة ٨٥,٥ بالمائة وأرسل ٢٨ فى بعثات بنسبة ١٣,٥ بالمائة، ولم يشتغل بالعمل الحر سوى اثنان فقط أى بنسبة لا تصل إلى ١ بالمائة[٣٠].

---

(٢٨) المرجع السابق، صـ ٦١.

(٢٩) محمد أبو الاسعاد: سياسة التعليم فى مصر تحت الاحتلال البريطانى، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٣، صـ١٠٨.

(٣٠) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ومن الطريف أن نذكر أن الرغبة فى الوظيفة كانت تسيطر على الطلاب إلى درجة التأثير على مواقفهم السياسية، فقد لاحظ أحد الباحثين إبان الخلاف بين سعد زغلول زعيم الوفد وعدلى يكن رئيس الوزراء سنة ١٩٢١ أن الطلبة انحازوا إلى سعد، وكان بينهم طلبة المهندسخانة الذين أعلنوا تأييدهم لسعد، إلا أن طلبة الدبلوم الذين أوشكوا على التخرج أسرعوا بالتنصل من تأييد سعد زغلول وأعلنوا ثقتهم بالوزارة وتأييدهم لرئيسها، وأغلب الظن أنهم فعلوا ذلك خوفا من أن يؤثر ذلك على فرصهم للتعيين فى الوظائف الحكومية(٣١).

وكان من الطبيعى أن ترسم لجنة التجارة والصناعة صورة لما ينبغى أن يكون عليه وضع هذا التعليم، ومن هنا نجد اللجنة تلح على ألا يقتصر دور المدرسة الصناعية على تحسين حال الحرف والصناعات فى المنطقة التى هى قائمة بها، بل يمتد إلى محاولة إدخال صناعات جديدة. كذلك أوجب على المدرسة الصناعية أن تكون بمثابة مكتب الاستعلام عن المسائل الفنية المتعلقة بالحرف التى تعلم بها، كما يجب أن تكون بمثابة مركز لتقديم الرسوم والنماذج لإيضاح كيفية استخدام الآلات والعدد وبيان أساليب العمل مع إظهار فوائد كل ذلك وشرح قيمته، وكذلك أوجب التقرير أن ينتخب موظفو المدرسة من بين أمهر الصناع وأقدر المعلمين الذين يتيسر وجودهم، وأن يكون ناظر المدرسة وموظفوها متصلين اتصالا قويا بمن فى منطقتهم من الصناع وما فيها من الورش(٣٢).

كذلك نبهت لجنة التجارة والصناعة إلى أنه لا سبيل إلى مساعدة الصناعة بفضل التعليم على أحسن وجه ما لم توثق عرى الارتباط بين المدارس من جهة وبين الدوائر الصناعية من جهة أخرى، وقد لبثت المدارس الصناعية فى تلك الفترة وليس بينها وبين هذه الدوائر إلا ارتباطًا واه العرى ضعيف الأسباب. ورأت اللجنة أن ذلك النقص كان يرجع إلى الاعتقاد بأن المدارس الأميرية ما أنشئت إلا لتخريج الموظفين

(٣١) المرجع السابق، صـ ١٠٩.
(٣٢) قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، صـ ٦٣.

اللازمين للحكومة، ومن أجل هذا ظل الناس يعتقدون أنه لا ينبغى لخريجى مدرسة الهندسة مثلا أن يشتغلوا بعمل آخر سوى الخدمة فى وزارة الأشغال "لقد آن أن تحكم الصلة بين مصالح الصنعة والمدارس الخاصة بها، فإن الواجب يقضى بأن تكون هذه المدارس فى اعتبار أصحاب المصانع بمثابة مستودع يستمدون منه أحسن الصناع وأذكاهم، كما أنه يقضى بأن تكون مناهج التعليم مطابقة لمطالب الصناعة بقدر ما يتفق ذلك مع نظام المدارس"(٣٣).

تعثر نمو التعليم الصناعى رغم انتعاش الرأسمالية التجارية والصناعية فى مصر بين ثورتى ١٩ و١٩٥٢:

يعد قيام بنك مصر سنة ١٩٢٠ تعبيرا عن نمو الروح القومية فى المجال الاقتصادى، تلك الروح التى أججتها ثورة ١٩١٩، وكذلك الشركات التى اضطلع بتأسيسها فى مختلف ميادين التجارة والصناعة حدثا له شأنه، إذ أن الاقتصاد الزراعى البدائى الطاغى قد أخذ يتلمس طريقه نحو الصناعة الحديثة ونحو التجارة الحديثة أيضا. كما أخذت البيئة الجامدة التى ظلت طويلا تنظر إلى ملكية الأرض على أنها الاستثمار المأمون تدب فيها حياة جديدة لم يكن لها بها عهد من قبل ذلك لأن الصناعة والتجارة لم تكن من الأعمال المرموقة التى ينظر إلى القائمين بها نفس النظرة من التقدير الاجتماعى التى كان يظفر بها ملاك الأراضى، فإذا بها تتحول إلى أعمال يمارسها ويشرف عليها ويراقب سيرها فريق من الناس يحتلون من المكانة الاجتماعية مركز الصدارة.

ومع ذلك فقد كان هذا التحول نحو الصناعة بطيئا كل البطء يحبو حبوا ولا يقفز قفزا ويمنع انطلاقه نحو غايته بالسرعة المرجوة، تلك التقاليد من العادات والعرف التى استبدت طويلا بأفكار الناس ونظرهم إلى الحياة. ثم لأن هذا التحول نحو الصناعة كان يقتضى، لكى يكون سريعا فى اتجاهه، وفرة الأموال السائلة، الراغبة فى المجازفة والمغامرة، ولم تكن هذه الأموال فى متناول الرواد الأول من المستثمرين المصريين

(٣٣) المرجع السابق، ص٦٤.

بالمقادير الكافية، وذلك لأن جانبا غير قليل من الدخل القومى كان يجد سبيله إلى الإنفاق الترفى لتحقيق أغراض الظهور والمباهاة فى مجتمع كان لا يزال طفلا تأسره المظاهر وتخدعه القشور البراقة، ثم لأن الطبقة الخاصة الرأسمالية كانت لا تزال ترى فى المنتجات الأجنبية ما يفى بأغراضها، ومن ثم فإنها كانت تعزف عن شراء المنتجات الوطنية، وفوق ذلك فإن النجاح فى أعمال التجارة والصناعة يقتضى دراية وخبرة وهى صفات لا يظفر بها أصحابها عفوا، وإنما يحصلون عليها نتيجة مران متواصل وتدريب طويل(٣٤).

وأخذت الصناعات المصرية تنتعش انتعاشا حقيقيا منذ بدأت الحرب العالمية الثانية وخاصة بعد اشتراك إيطاليا فيها إلى جانب ألمانيا، فقد ترتب على هذا إغلاق البحر المتوسط أمام حركة التجارة، ومن ثم اعتمدت كافة الصناعات التى أقيمت فى تلك الفترة على المواد المحلية سواء منها ما كان خاصا بمصانع الحلفاء أو ما كان خاصا بالنشاط الرأسمالى الفردى، فكان ذلك بداية ازدهار النشاط الصناعى، وفيما عدا صناعة البناء التى كادت أن تتوقف بسبب توقف أعمال الإنشاءات المدنية والرسمية، فقد مضت بقية فروع الصناعة فى الإنتاج إلى أقصى الحدود المستطاعة وحسب توافر المواد الأولية التى كانت قد بدأت فى التناقص والاختفاء من السوق تدريجيا، فالمستورد منها قد قل بسبب صعوبة وسائل النقل البحرى، وأما المواد الأولية المحلية فقد نقصت أيضا من السوق بسبب زيادة الطلب المحلى نتيجة لازدياد عدد المصانع واتساعها، وبسبب قلة وسائل النقل الداخلى، وأيضا بسبب الاستيلاء الذى كانت تقوم به الحكومة لسد احتياجاتها(٣٥).

وبينما طرأ تحسن واضح على بعض الصناعات الجديدة مثل المواد الكيماوية وصناعة أوانى التعبئة من الكرتون الذى لا تنفذ منه السوائل، وصناعة البطاريات الكهربائية وحفظ وتعليب الخضروات وصناعة المطاط وقطع الغيار والأدوات المختلفة

---

(٣٤) وهيب مسيحة، صـ ٤٧٢.

(٣٥) عاصم الدسوقى: مصر فى الحرب العالمية الثانية، القاهرة، دار الكتاب الجامعى، ١٩٨٢، ص١٧٤.

وصناعة الجوت، تعرضت صناعة النسيج اليدوى للتدهور وأصابها الخمول فتعطل حوالى ١٢٠ ألف نول بسبب انقطاع ورود الغزل الهندى الذى تقوم عليه هذه الأنوال واستعمال الغزل المصرى فى مصانع الجيش، وازدياد مصانع الغزل اليدوى نفسها دون الحاجة إلى ذلك، كما تعطلت مصانع نسج الحرير الصناعى الآلى[٣٦].

والواقع أن الصناعات الناشئة الجديدة فى مصر أظهرت بورجوازية صغيرة وطنية، وإن ظل التصنيع تتحكم فيه بورجوازية ذات تمويل أكبر مؤلفة من أجانب، وأفراد من الأقليات (خاصة اليهود) الذين كانوا يهيمنون على الحياة الاقتصادية حتى ثورة يولية ١٩٥٢. على أن البورجوازية الوطنية الجديدة كانت لا تزال صغيرة بالدرجة التى تشعرها بأنها غير آمنة بالقياس "للعمالقة" الأجانب، وبدلا من منافسة طبقة ملاك الأراضى، اتحدوا معهم وهو نمط شائع جدا. ومقابل ذلك استثمر ملاك الأراضى أموالهم فى الصناعة حتى أن كثيرا من "رجال الصناعة" الجدد كانوا من الأعيان ملاك الأراضى الزراعية مثل أحمد عبود وعلى أمين يحيى، كما كان حال أفراد من عائلات البدروای وسراج الدين وشعراوى والشواربى وغيرهم، كل هذه العائلات استثمرت أموالها فى الصناعة والتجارة والعقارات[٣٧].

لقد كان ذلك يعنى العودة إلى النمط الذى كان سائدا بين الأثرياء فى العصر المملوكى، فضلا عن أنه يعنى اتجاها رأسماليا واضحا، وكانت الروابط بين النشاط السياسى والمشاريع الاقتصادية وملاك الأراضى إيجابية وقوية، وتفسر لماذا لم تكن هناك منافسة لنفوذ ملاك الأراضى من جانب أعيان رجال الصناعة الجدد لأنهم كانوا إلى حد كبير فئة واحدة. منذ تلك الفترة نلاحظ اتجاها ثابتا فى نمط التعليم بين أبناء الأثرياء: فبينما كانوا يتجهون فى الماضى إلى دراسة القانون والآداب، على أساس أنها الطريق إلى الخدمة الحكومية، صاروا يتقاطرون على دراسة الهندسة والطب والتجارة أى أنهم اتجهوا إلى المهن[٣٨].

---

(٣٦) المرجع السابق، صـ ١٧٥.

(٣٧) عفاف لطفى السيد: تجربة مصر الليبرالية، القاهرة، ترجمة عبد الحليم سليم، المركز العربى للبحث والنشر، ١٩٨١، صـ ٣٠٤.

(٣٨) المرجع السابق، صـ ٣٠٦.

وقد كان للسيطرة السياسية لقوى الاستعمار والإقطاع وكبار رجال المال أثره فى عدم تقدم الصناعة المصرية التقدم المنشود لها فى ظل استقلال حقيقى. لقد استمرت الصناعة المصرية صناعة استهلاكية أساسا، صناعة غزل ونسيج وجلود وأغذية وسكر. بل إن الصناعة المصرية رغم حمايتها بكل صنوف الحماية الممكنة، كادت تتعرض فى عام ١٩٣٩ إلى الإفلاس، فبنك مصر نفسه كاد يغلق أبوابه فى أوائل الحرب العالمية الثانية. و لم تكن أزمته راجعة إلى كثرة سحب الودائع إثر إعلان الحرب فحسب، وإنما كانت راجعة أيضا إلى الأساليب الالتوائية والانتقامية الموجهة ضد البنك من جانب الوزارة القائمة إذ ذاك فى تلك الفترة، وزارة على ماهر، ثم حسن صبرى.

وفى الوقت الذى كانت تحاك فيه المؤامرات من جانب هاتين الوزارتين لبنك مصر، نراهما قد اشتركتا فى مد امتياز البنك الأهلى - الذى كان أجنبيا - قبل أن تنتهى مدة امتيازه الأول بأكثر من ثمانى سنوات، مما أدى إلى اغتباط الدوائر البريطانية الاستعمارية حتى لتقول جريدة التيمس: "يبعد كثيرا أن يعرض على البنك الأهلى شروط خير من الشروط التى عرضت عليه لو تركت المسألة حتى ينتهى امتيازه سنة ١٩٤٨.. إن الحكومة المصرية استطاعت أن توفق بين ما تدعيه الروح الوطنية من حقوق وبين ضرورة استمرار البنك كمؤسسة كانت دائما تحت الرقابة البريطانية"(٣٩).

وقد وجدت الصناعة المصرية الكبيرة نفسها، مضطرة إزاء ضغط الاستعمار والشركات الاحتكارية الأجنبية أن تتعاون مع رأس المال الأجنبى، فقد انضمت شركة مصنع للملاحة إلى مؤتمر ليفربول الذى يسيطر على نقل القطن المصرى إلى البلاد الأوربية كى تفوز بحصة معينة من الملاحة. كما تكونت شركة مصر للتأمين بمعونة مؤسسة بورنج البريطانية، وشركة التأمين الإيطالية. كما أن مصنع الغزل للقطن الرفيع فى كفر الدوار، قد تم انشاؤه هو وشركة البيضا بالاشتراك مع جماعة صباغى براود فور، وهى من أقوى الاتحادات الاحتكارية فى بريطانيا. كما أن شركة مصر للحرير الصناعى، قد تعاونت مع رأس المال الأمريكى وكان لها عضو أمريكى فى

(٣٩) شهدى عطية، صـ ٦٩.

مجلس إدارتها. بل لو تصفحنا مجالس إدارة معظم الشركات المساهمة المصرية فى أعوام ١٩٤٤،٤٢، لوجدنا كثيرا من الأجانب يحتلون مقاعد إداراتها.

هذا الاتصال بالرأسمال الأجنبى من جهة، وتلك السيطرة لكبار رجال المال المتصلين بالاحتكارات الأجنبية من جهة أخرى، كان من شأنها أن توجه الصناعة المصرية فى الحدود التى لا تتعارض مع مصالح الرأسمالية الاحتكارية الأجنبية ومع مصالح الاستعمار، فاستمرت صناعة استهلاكية أساسا تعتمد فى آلاتها ووقودها والمواد الكيميائية التى تحتاج إليها على الواردات الأجنبية التى كانت تبيعها لها الشركات الأجنبية بأغلى الأسعار، ومن ثم استمرت الصناعة المصرية مهددة فى صميم كيانها(٤٠).

وكان لابد للتحسن الذى شهده الاقتصاد المصرى فى أعقاب الحرب الأولى أن يكون له رد فعله على التعليم الصناعى إلى الدرجة التى شهدت فيها البلاد طفرة فعلية فى عدد المعاهد الخاصة بهذا التعليم لمواجهة الإقبال عليه، فقد زاد الإقبال على مدرسة الفنون والصنائع ببولاق وارتفع مستوى الطلاب المتقدمين لها، فبعد أن كان يؤمها المنتهون من الدراسة الابتدائية فقط أصبح يتقدم لامتحان الدخول فيها تلاميذ من المدارس الثانوية بعدد وفير رغم تحديد سن القبول والتشديد فى امتحان القبول، فقد تقدم لها سنة ١٩١٧ (١٢١) طالبا قبل منهم ٦٢ وتقدم لها سنة ١٩٢٢ (٢٢٧) طالبا قُبل منهم ٨٠ فقط(٤١).

واضطرت الوزارة إلى فتح عدد من (الورش التعليمية الصناعية) فى الخانكة وبورسعيد وأسيوط والمنصورة والقاهرة، وإدارة مجالس المديريات ١٢ مدرسة صناعية، فضلا عن إدارة الهيئات الخاصة لمدرستين (محمد على بالإسكندرية والقللى بالقاهرة). وكذلك تم افتتاح مدرستين صناعيتين للبنات تابعتين لجماعتين من الجماعات الخيرية(٤٢).

---

(٤٠) المرجع السابق، صـ ٤٠.

(٤١) وزارة المعارف العمومية: تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ - ١٩٢٣ صـ٥٦.

(٤٢) المرجع السابق، صـ ٥٧.

وبالإضافة إلى ذلك فتحت فصول ليلية لإعطاء المتخرجين فى المدارس الصناعية الذين يتلقون فى الورش العمومية دروسا نظرية بعد فراغهم من عملهم اليومى ابتغاء توسيع مداركهم وإنماء معلوماتهم.

لكن التوجه الاستهلاكى للصناعة المصرية الذى أشرنا إليه، وتلك الهيمنة الأجنبية عليها، فضلا عن التحالف الذى قام بين أجنحة الرأسمالية المصرية، كل ذلك أدى بالتعليم الصناعى أن يفشل فى أن يكون قوة محركة فعلية تستطيع أن تدفع بالصناعة إلى الطريق السليم، وقد سجل الخبير الإنجليزى "مان" الذى استدعته مصر فى النصف الثانى من العشرينيات الملاحظات التالية على التعليم الفنى على وجه العموم والصناعى على وجه الخصوص الذى كان قائما فى ذلك الوقت:(٤٣)

اختفاء التوجيه الفنى: فقد كان الطالب يلتحق بالمدرسة الفنية دون أن تعرف ميوله ومن غير أن يظهر استعداده للمهنة أو الحرفة التى سيتخذها، فأغلب الآباء - مثلا - كانوا يودون إلحاق أبنائهم بالأقسام الميكانيكية، فأصبحنا نرى قزما يريد أن يصبح حدادا ماهرا وآخر له من يديه مطارید قوية يرغب فى تعلم الميكانيكا الدقيقة، وكلاهما لا يصلح لصناعته وتذهب مجهوداته ومجهودات اساتذته ومعلميه هباء.

لا ربط بين المدرسة والسوق: فكل مدرسة صناعية - مثلا - فنية كانت تملأ المحال الخالية بكل قسم من أقسام الصناعات فيها بمجرد خلوها دون أن تتحرى حالة سوق الأعمال وما إذا كانت تبرر عدد التلاميذ فى قسم من الأقسام. كذلك فلم تكن المدارس الصناعية تراعى تغير الصناعات بتغير الزمن "فإذا كانت المدارس الصناعية خرجت فى الماضى خصيصين فى صنع الملابس البلدية كالقفطان والجبة مثلا، فقد آن أوان العدول عن تخريج هؤلاء، إذ سيصبحون عاطلين لرغبة الكثيرين عن هذا الزى الآن. وما الفائدة من تعليم غلمان صناعة النسيج اليدوى بعد أن أصبح النسيج كله أو جله آليا"(٤٤).

---

(٤٣) سعيد اسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم فى مصر، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥ صـ ٤٩٧.

(٤٤) جمعية خريجى المعلمين العليا: الكتاب السنوى، القاهرة، ١٩٣٤، صـ ٢٨٥.

ومن الغريب حقا أن تتوحد الصناعات فى جميع المدارس الصناعية، ومن هنا يتساءل (أحمد فهمى القطان) الذى كان مراقبا للتعليم الفنى بالوزارة: "ما فائدة تعليم غلام بأسوان صناعة النسيج وآخر بالإسكندرية صناعة نحت الجرانيت حينما لا يوجد قطن أو صوف أو حرير بأسوان ولا يوجد جرانيت بالإسكندرية؟".

وأكد (مان) أن جانبا كبيرا مما كان يعطى بالمدارس الفنية "إنما هو دراسى محض"، وما زاد فى جنوحه إلى الدراسة النظرية بغير مسوغ، استخدام معظم المدرسين والمعلمين ممن ليست لهم خبرة عملية بالإنتاج.. ومهما كانت مؤهلاتهم الأخرى فإنهم لم يكونوا على استعداد كاف لتعليم تلاميذهم تعليما ينتفعون به فى الأعمال.. ثم إن المعلمين الفنيين المراقبين كان أغلبهم يختار من بين الطلبة الذين أتموا مقررا فى مدرسة عالية وتلقوا بعد ذلك تقريرا فنيا مشابها له فى جامعة أوربية "وكان الأفيد على ما ظهر لهؤلاء المدرسين وبالتالى لتلاميذهم لو أن جانبا كبيرا من تعلمهم فى أوربا كان بمصانع تجارية، وينبغى كذلك أن لا تكون خبرتهم مقصورة على أوربا، بل يجب أن يكونوا على علم تام وخبرة وافية بحقيقة أحوال الإنتاج فى مصر"[٤٥].

جنح التعليم الفنى فى أغلب الأحوال إلى أن يقتصر طلابه على تعلمه داخل المدارس، و لم تكن تلك طريقة تودى بهم إلى أن يتخرجوا وهم مزودين بالمهارات التى تمكنهم من العمل بالسوق الخارجى إذ أنه مهما كانت المناهج وطرق التدريس وافية بالغرض، ومهما كان التلاميذ مجتهدين فلابد أن يكون هناك اختلاف كبير على الدوام بين جو المدرسة الفنية وبين جو المصنع.

كذلك نشرت جريدة الأهرام فى عددها الصادر فى ١٩٣٤/٣/٤ نقدا لهذا التعليم، يمكن أن نقتطف منه بعض النقاط التى لم يرد مثلها فى النقد السابق[٤٦]:

- استدعت ضرورة تزويد المصانع بالقدر الكافى من الثقافة العامة والمعلومات الفنية المرتبطة بالصناعات فخصصت وزارة المعارف نصف وقت الدراسة بالمدارس

---

(٤٥) تاريخ التربية والتعليم فى مصر، صـ ٤٩٨.

(٤٦) تاريخ التعليم الصناعى، صـ ٢٤٢.

الصناعية لهذه الناحية، إلا أن ذلك جعل النصف الباقى غير كاف لاكتساب الخبرة العملية والمران فى الورش بالقدر المطلوب مما جعل الصناع المتخرجين على الطريقة الثانية (طريقة التمرين فى الورش) يفضلون خريجى المدارس الصناعية فى القيام بالمهمة الملقاة على عاتقهم.

- جعلت مدة الدراسة لتعليم جميع الصناعات واحدة، وهذا غير الواقع، فبعض الصناعات تحتاج إلى وقت أكبر والعكس.

- لم تكن الوزارة على استعداد لمداركة ما يلزم من العدد والآلات الخاصة بالورش بما يناسب أعداد التلاميذ بها مما جعل التمرين العملى ناقصا وغير كاف.

ومن أهم الوثائق التى تحت أيدينا ذلك التقرير المختصر الذى كتبه (أحمد على) الذى كان ناظرا لمدرستى الفنون والصناعات ومحمد على الصناعية بالإسكندرية منتقدا فيه وضع التعليم الصناعى، وقيمة هذا التقرير تتضح من أن كاتبه يتحدث من قلب التجربة والمعايشة لا عن طريق الملاحظة الخارجية، يقول التقرير(٤٧):

".. إذا تتبعنا مجهودات هذه المدارس فى عالم الصناعة المصرية نجد أنه مجهود ضئيل لا يذكر حيث لم تنشأ على أكتاف خريجيها أية صنعة من الصناعات الموجودة الآن، وإذا كنا نشعر بتحسين فى بعض الصناعات القائمة كصناعة الأثاث والجلود، فإن ذلك يرجع إلى إدارات بعض المدارس الصناعية لا إلى خريجيها، وإذا بحثنا فى أسباب ذلك تبينا أن أول الأسباب يرجع إلى عدم تهيئة جو صناعى يظهر فيه خريج المدرسة الصناعية مواهبه وينمى فيه مقدرته فى الحرفة التى تعلمها، فالجو الصناعى الذى نتكلم عنه لا يمكن أن يوجد إلا بوجود مصانع فى مختلف الحرف وعلى الأخص فى الصناعات الميكانيكية التى تكاد تكون معدومة فى مصر كصناعة السيارات والآلات وماكينات الزراعة والماكينات الصناعية التى تشترى من الخارج. والسبيل إلى خلق هذه الصناعات، هو الاستعانة بالخبراء الفنيين من الأجانب من مختلف الصناعات الميكانيكية، وواجب الحكومة أن تستدعى هؤلاء الخبراء وأن تضع الخطط لتشجيع

(٤٧) عبد الحميد فهمى مطر: التعليم والمتعطلون فى مصر، الإسكندرية، مطبعة مدرسة محمد على الصناعية، ١٩٣٩، ص٢٥١.

الأهالى على إنشاء شركات لاستثمار أموالهم فى مثل هذا الموضوع بدلا من وضعها فى عقارات أو مصارف ويكون ذلك سبيلا لتعلم المصريين الصناعات المستحدثة من هؤلاء الخبراء الذين يمكن أن يستغنى عنهم بعد ذلك تدريجيا..

نرى بعد ذلك أن يحدد عدد الطلاب الذين يختصون فى كل صنعة من الصناعات حسب حاجة البلاد وحاجة البيئة الموجودة بها المدرسة مع تحديد المدارس حسب المناطق الصناعية، فمثلا لا يصح أن توجد مدرسة صناعية كمدرسة طوخ فى وسط زراعى بحت لأن خريجها لا يجد عند خروجه أى مصنع أو أية صنعة يمكنه أن يعمل فيها فيضطر إما للمهاجرة إلى منطقة صناعية ليزاحم غيره من غير أن يقوى فى غربته على ذلك، وإما أن يبقى متعطلا بلا عمل وتحرم المنطقة الزراعية من مجهوداته التى كان يمكن أن يصرفها فى الزراعة وربما كان هذا سببا من أسباب ارتفاع تكاليف الزراعة فى بعض المناطق.

ويرجع النقص الموجود فى المدارس الصناعية إلى أسباب عدة منها أن معلميها لم تسبق لهم خبرة طويلة فى مصانع مهمة لعدم وجودها فى البلاد من جهة، ولعدم عناية الحكومة فى الحصول على معلمين ذوى خبرة خصوصا وأن رجال بعثاتها العمليين لا يوجهون الوجهة العملية التى تكسبهم الخبرة فضلا عن قصر المدة التى يقضونها فى الخارج والتى لا تمكنهم من الاتصال الفعلى بالورش والمصانع. ومنها أنه لا يوجد تعاون فعلى بين المعلم النظرى والمعلم فى الورشة اللذين يقومان بتعليم التلميذ وتدريبه وذلك للفارق الموجود بينهما، والواجب فى رأينا أن يكون المعلم النظرى ومعلم الورشة العملى واحدا حتى يستفيد منه التلميذ الفائدة العملية المطلوبة. ومنها أن كثرة عدد التلاميذ بهذه المدارس لا يمكن الناظر من الإشراف الكلى على حسن سير التعليم فيها لقلة خبرة بعض المعلمين القائمين بالعمل بها وكثرة تغييرهم بالتنقلات مما يضطر ناظر المدرسة إلى بذل مجهود كبير معهم. ومن عيوب هذه المدارس أيضا أن الوقت الذى يمضيه الطالب فى الورشة قصير جدا لا يمكنه من الاستفادة، مع أن الواجب يقضى على التلميذ أن يمضى على الأقل أربع ساعات يوميا فى الورشة حتى يتعود

المثابرة على العمل، ويتشرب أصول الصنعة. وهذا ما لا يمكن تنفيذه مع كثرة عدد التلاميذ وقلة الاستعداد فى الورش كما ذكرنا.

أما عدم ثقة الجمهور بخريجى هذه المدارس فراجع غالبا إلى جهل الجمهور نفسه لأن الطالب المتخرج لا يكون ملما بكل شىء، وإنما تكون عنده المبادئ التى تساعده على السير فى العمل عندما تتاح له الفرصة المناسبة لتنمية معلوماته وصقلها[٤٨].

وفى ختام التقرير يتوجه الناظر بنصيحته إلى الطلاب وأولياء الأمور بأن "يقضى الطالب جزءا من العطلة الصيفية كل عام فى أحد المصانع القريبة منه. ولا شك فى أن إدارات المدارس الصناعية (فى رأيه) ترحب بهذا العمل وتساعد على تمكين الطلبة من تنفيذ هذه الرغبة. وحبذا لو عنيت الوزارة بإرسال بعوث صيفية من معلمى هذه المدارس إلى المصانع الأوربية أو المحلية مثل مصانع السكة الحديدية ومصانع الغزل والنسج بالمحلة الكبرى لاكتساب بعض الخبرة باتصالهم المباشر بالحياة الصناعية العملية"[٤٩].

موقف مجتمع ثورة ١٩٥٢ من التعليم الصناعى:

إذا أردنا أن نشير إلى اتجاهات التطور الاقتصادى فى مصر فى عهد ثورة يولية ١٩٥٢، فلابد لنا بداية أن نفرق بين المقصود بالنمو والمقصود بالتنمية[٥٠]، فالنمو يشير إلى التغير فى حجم النظام الاقتصادى بينما التنمية تعنى التركيز ليس فقط على حجمه بل أيضا على التغيرات فى هيكله القطاعى لصالح القطاعات الأكثر تأمينا لتطوره فى الأجل الطويل (أو باختصار القطاعات الأكثر ديناميكية)، وبناء عليه يمكن استخلاص مؤشرين متميزين لقياس كل من النمو والتنمية الاقتصادية، فالأول يمكن أن يعبر عنه معدل نمو الناتج الاجتماعى، بينما الثانى تعبر عنه درجة التغير فى الهيكل

---

(٤٨) المرجع السابق، صـ ٢٥٢.

(٤٩) المرجع السابق، صـ ٢٥٣.

(٥٠) محمد رضا العدل: مؤشرات النمو والتنمية، دراسة تنموية لهيكل الاقتصاد المصرى ١٩٧٥/٥٢ فى: الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع (الاقتصاد المصرى فى ربع قرن ١٩٧٧/٥٢) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨، صـ١٦.

القطاعى للنظام الاقتصادى لصالح قطاعاته الأكثر ديناميكية. ووفقا لهذا التعريف من الممكن أن يتحقق نمو اقتصادى دون أن تتحقق التنمية الاقتصادية وهى الحالة التى يزيد فيها الناتج الاجتماعى مع ثبات الهيكل الاقتصادى.

وتكمن المشكلة الأساسية لقياس مؤشرات النمو والتنمية للاقتصاد المصرى - ولأى اقتصاد آخر - فى تحديد مفهوم القطاعات "الأكثر ديناميكية". ونبادر إلى القول بأن هذا المفهوم نسبى بين النظم الاقتصادية المختلفة والحقبات التاريخية المتغايرة، فالقطاعات "الأكثر ديناميكية" فى الاقتصاد الأمريكى مثلا قد لا تكون "الأكثر ديناميكية" للاقتصاد المصرى، كما أن "الأكثر ديناميكية" فى القرن التاسع عشر قد يكون "الأقل ديناميكية" فى الوقت الحاضر(٥١).

وليس من العسير أن نرى أن القطاعات الأكثر ديناميكية للاقتصاد المصرى خلال الفترة محل الدراسة ولآجال طويلة قادمة تكمن فى مجموع الأنشطة التى يشكلها القطاع الصناعى بالمعنى الواسع بما يضم من صناعات استخراجية وتحويلية وبترولية وطاقة وكهرباء وذلك للسببين الآتيين:

١- إذا قبلنا الهدف الأساسى للتنمية باعتباره تعظيم الإنتاجية الاجتماعية للعمل، فإن النصيب الأكبر فى المساهمة فى تحقيق هذا الهدف يكون أساسا للقطاع الصناعى، فمثلا وصل متوسط الإنتاجية الاجتماعية للعمل فى هذا القطاع فى عامى ٧٥ و١٩٧٦ إلى ما يقرب من عشرة أمثال المتوسط العام لهذه الإنتاجية فى جميع قطاعات الاقتصاد القومى.

٢- عانى القطاع السلعى الآخر وهو الزراعة من محدودية كبيرة فى إمكانيات تطويره فى الأجل الطويل، فلم تكن لدى مصر طاقة زراعية فائضة أو طاقة هائلة يمكن أن تجعل من هذا القطاع فى المستقبل المنظور القطاع القائد للتنمية أو الأكثر ديناميكية.

وتوضح الإحصاءات أن الاقتصاد القومى قد حقق معدل نمو عام قدره /١٧٣ بالمائة فى الفترة من ٥٣/٥٢ إلى ١٩٧٥، إلا أنه يلاحظ اتجاه التباطؤ العام لمعدلات نمو

(٥١) المرجع السابق، صـ ٢٢

القطاعين الرئيسيين. وعلاوة على ذلك شهدت الفترة ٧٠/٦٩ - ١٩٧٥زيادة ناتج باقى القطاعات بمعدل ١٩ بالمائة فى الوقت الذى سجّل فيه معدل النمو الصناعى ميلا مستمرا نحو التناقص(٥٢).

أما بالنسبة للأوزان النسبية بين القطاعين الرئيسيين (القطاع الصناعى والقطاعات الأخرى)، فإننا نجد أن الاتجاه العام حتى العام ١٩٧٠/٦٩ هو اطراد زيادة الوزن النسبى للصناعة رغم تناقص معدل هذه الزيادة، ثم شهدت الفترة ١٩٧٠/٦٩-١٩٧٥ نقصا فى هذا الوزن من ٢٣ بالمائة، إلى ٢٢ بالمائة الأمر الذى يمثل زيادة بنفس القدر للوزن النسبى للقطاعات الأخرى(٥٣).

والذى يستقرئ التطور الصناعى من الداخل، سوف يجد أن خطط التصنيع كانت ضخمة بالقياس إلى الإمكانات. ولم يكن هناك من مناص - مع الرغبة فى تعويض التخلف- من تنفيذها بسرعة فائقة كان من مظاهرها عدم كفاية الدراسات السابقة على التنفيذ، ولم يكن هناك متسع من الوقت، فى السباق مع الزمن، لإجراء دراسات تفصيلية للأسواق والتمويل، فضلا عن الاعتبارات الفنية البحتة، لمقارنة تكلفة مشروع معين بتكلفة مشروعات بديلة مع تقويم سليم للأولويات. ومن ثم فوجئت السلطات بارتفاع كبير فى تكلفة بعض المشروعات عما كان متوقعا، فضلا عن ازدياد التكلفة المترتب على تخفيض قيمة العملة وارتفاع الأسعار العالمية. وتبين لها أن الدراسات الأولية كانت تهمل بعض العناصر مثل النقل والإسكان عن قصد أحيانا أو لا شعوريا حتى تتحسن اقتصاديات المشروع ويلقى قبولا. ولم يسبق الاستثمار فى صناعة التعدين أحيانا دراسة للاحتياطيات المحتملة والمرجحة ثم المؤكدة، وإعداد خرائط طبوغرافية وجيولوجية، وكثيرا ما أهملت التقارير التى يضعها المهندسون اقتصاديات المشروع وعناصر التكلفة، أو اعتبرت الطلب عنصرا ثابتا بدلا من اعتباره متغيرا يرتبط بتقلبات السعر والدخل(٥٤).

---

(٥٢) المرجع السابق، صـ ٢١.

(٥٣) المرجع السابق، صـ ٢٣.

(٥٤) على الجريتلى: التاريخ الاقتصادى للثورة ١٩٦٦/٥٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤ صـ ٩٦.

هذا و لم يستند إنشاء بعض المشروعات وتوسع البعض الآخر إلى اعتبارات اقتصادية، بل كل مبعثه الرغبة فى تحقيق إنجازات سريعة أو أهداف تمليها ضرورات الدفاع، ومن ذلك إنتاج الطائرات والصواريخ والمفاعلات النووية وبعض الصناعات الكيميائية وصناعة وسائل النقل، أو اعتبارات قومية مثل توسع شركة الطيران العربية وتزويدها بأحدث الطائرات وتشغيلها على عدد كبير من الخطوط، والتوسع فى الأسطول التجارى برغم انخفاض معامل تحميل السفن، وإنشاء صناعة تجميع سيارات الركوب وبيعها بثمن يقل عن الثمن السائد قبل قيام الصناعة.. إلخ. وحدث تخبط فى الاستعانة بالخبراء الأجانب، وكثيرا ما استبدلوا قبل إتاحة الفرصة لهم لدراسة المشروعات التى استقدموا من أجلها، ومن أمثلة ذلك الاستعانة بشركة جلوكنر الألمانية لتقديم خبرة فنية لشركة الحديد والصلب، ثم استبدالها بشركة كوبرز الأمريكية. وكثيرا ما يتعذر الأخذ بتوصيات الخبراء لأنها تستلزم قدرا من العملات الأجنبية لا يتيسر تدبيره. وعانت بعض المصانع من تدهور العلاقات السياسية مع البلاد الموردة للآلات مما تعذر معه استيراد الأجزاء البديلة أو المكملة، فضلا عن استحالة استيراد الأجزاء البديلة لآلات مشتراة من الدول الغربية من الكتلة الشرقية.

وقد أهملت سلطات التخطيط دراسة العلاقة بين توطين الصناعة وبين اعتبارات الإسكان وخاصة فى التجمعات الجديدة مثل حلوان وشبرا الخيمة والسويس. وبالمثل لم يكن التنسيق كاملا بين التصنيع والنقل، ومن ثم ظهرت صعوبات نقل الركاب من أسوان إلى القاهرة، والأسمنت من حلوان، وأزمات السماد فى الوجه القبلى المترتبة على عدم توافر عربات السكك الحديدية إلا على أساس أجور نقل مرتفعة. وأدى تركز الصناعة فى مسطرد وشبرا الخيمة وحلوان إلى إرهاق محطتى كهرباء شمال القاهرة وجنوبها وإلى التوسع المطرد فيهما، وكان إقبال البنوك والشركات والمؤسسات والحكومة على الحصول على تسهيلات ائتمانية من الخارج دون التنسيق بينها من أسباب صعوبات الدفع الخارجى فى سنتى ٦٤ و١٩٦٥(٥٥).

(٥٥) المرجع السابق، صـ ١٠٠.

وإذا حاولنا تحليل الأسباب الكامنة وراء هذا يمكن أن نصل إلى النتائج العامة التالية:(٥٦)

فمنذ أوائل الستينيات قام فى مصر نظام اقتصادى قائم على الإدارة الحكومية المركزية للاقتصاد القومى وليس التخطيط المركزى الشامل بمعناه الحقيقى. هذا النظام للإدارة الاقتصادية حقق معدلات نمو مرتفعة فى الإنتاج الصناعى (الصناعة التحويلية أساسا).. ولكن بحلول منتصف الستينيات، بدأت مشكلات الاختلال الهيكلى فى النظام الاقتصادى تقف حائلا دون استمرارية النمو، وبالتالى تباطأ النمو الصناعى اعتبارا من ١٩٦٥ وتباطأ معه النمو الاقتصادى عامة. أيضا بدأ المستوى العام للأسعار يتزايد بمعدلات سريعة، وبدأت الطاقات العاطلة تتواجد فى قطاع الصناعة إلخ، وأخيرا.. جاءت حرب ١٩٦٧ وما تلاها لتوقف النمو تماما.

إن النظرة التاريخية تظهر لنا بوضوح الآن أن من بين الأسباب الرئيسية لعدم التوازن العضوى الذى كان له تأثير سلبى على النمو والتنمية الاقتصادية فى مصر منذ منتصف الستينيات، كان يكمن فى نظام الإدارة الاقتصادية القومية، فإن هذا النظام للإدارة، بينما أعلن اتباعه للنظام الاشتراكى، إلا أنه استبعد أجزاء أساسية من هذا النظام الأخير، ولقد استبعد الاتحاد الاشتراكى وهو حارس النظام، والتخطيط وهو ميكانيته الأساسية ومرشده، أن الإدارة المركزية الحكومية لم تكن ليمكنها حراسة المال العام فى كل مصنع وقرية، ولم تكن لتستطيع توجيه النظام الاقتصادى بالقدر اللازم من الكفاءة لعدم توافر التنسيق اللازم بين أجزاء هذه الإدارة وعدم استقرارها.

ونخلص من هذا أن هذا النظام للإدارة الاقتصادية كان لابد من تطويره إما نحو تحول اشتراكى حقيقى بكل أجزائه (حزب، تخطيط.. إلخ) وإما إلى نظام ديموقراطى متعدد الأحزاب..

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نتساءل: وأين كان التعليم الصناعى وسط هذا كله؟

الحق أن التعليم الفنى قد نال عناية فى هذه الفترة لم ينلها طوال عهوده الماضية

(٥٦) تعقيب عصام منتصر على بحث محمد رضا العدل، صـ ٤٠.

وذلك لاعتبارات أيديولوجية ترتبط بالفلسفة الاشتراكية التى تبنتها البلاد، أو لاعتبارات تتصل بواقعنا الاقتصادى أو بالقدرة العلمية والتكنولوجية التى كان يمر بها العالم وحاجة مصر إلى اللحاق بها. وقد واجهت عند تنفيذ برامج التنمية الاقتصادية حقيقة واضحة هى أن مدارس التعليم الفنى كادت تعجز عن توفير الفنيين ذوى الخبرة والمهارة بالإعداد والكفاية التى تلزم لمواجهة مشروعات التنمية.(٥٧)

بهذا الوعى أخذت الوزارة تسن القوانين المنظمة للتعليم الفنى فأصدرت فى سنة ١٩٥٦ القانون رقم ٢٢ بشأن التعليم الصناعى، والقانون رقم ٢٦١ بشأن التعليم التجارى، والقانون رقم ٢٦٢ بشأن التعليم الزراعى. وبمقتضى هذه القوانين انقسم التعليم الفنى إلى مرحلتين:

(١) مرحلة إعدادية، هدفها تزويد الطالب بقدر معقول من الثقافة الفنية والمهارة اليدوية التى تمكنه من أن يباشر عمليات الإنتاج فى الشركات الصناعية والمحلات التجارية والزراعات الكبيرة بدرجة طيبة من الكفاية، وهذه المرحلة كانت تؤدى بالممتازين من خريجيها إلى الالتحاق بالمرحلة الثانوية الفنية.

(٢) ومرحلة ثانوية، هدفها تزويد السوق بفنيين على درجة عالية من الثقافة العامة والفنية تمكنهم من الإشراف على تنفيذ المشروعات الصناعية والتجارية والزراعية فى الشركات الكبيرة والمصالح الحكومية والهيئات الأهلية والسير بعجلة الإنتاج فى الطريق الناجح(٥٨).

وبصدور القانون ٢٢، أخذ التعليم الصناعى صورة الاستقرار، فهذا القانون خلص التعليم الصناعى من نظام البواقى، والمقصود بذلك أن التلاميذ فيما مضى كان يلتحق المتفوقون منهم بالتعليم الإعدادى العام بالثانوى العام، ومن يتبقى بعد ذلك فإنه يلتحق - أو بالأحرى يجبر على أن يلتحق - بالتعليم الصناعى أو الزراعى أو التجارى، و لم

(٥٧) سعيد اسماعيل على وزميله: تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ في التعليم، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٣ صـــ٧٠.

(٥٨) محمد خيرى حربى وزميله: تطور التربية والتعليم فى إقليم مصر فى القرن العشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٨، صـــ٩٢.

يكن ينتظر للتعليم الصناعى أن يساير النمو الصناعى، فالتلاميذ يلتحقون به وهم مجبرون وعلى استعداد للتحول عنه حين تواتيهم الفرصة[٥٩]، ولكن القانون الجديد اتجه إلى رفع شأن التعليم الصناعى والعناية به، كما وكيفا، فأخذت مدارسه تزداد والإقبال عليه يشتد، فتذكرالمادة الأولى من هذا القانون أن التعليم الصناعى أربعة أنواع:

أولا: مدارس إعدادية صناعية لتخريج صانع ذى مهارة عادية (وقد ألغيت عام ١٩٦٦/٦٥).

ثانيا: معهد المعلمين الصناعى لتخريج صانع ذى مهارة عالية ويتهيأ للالتحاق بالجامعات أو معهد المعلمين الصناعى.

ثالثا: معهد المعلمين الصناعى لتخريج مدرس المدارس الصناعية (وقد ألغى وحلت محله دراسات تكميلية لخريجى المدارس الصناعية الثانوية).

رابعا: دراسات علمية وعملية خاصة وعملية لأصحاب الحرف المختلفة لرفع مستواهم من الوجهة الفنية وتنظيم دراسات فنية وهامة لطلاب نظام التلمذة الصناعية. كما تنظم دراسات إضافية للخريجين فى هذا النظام ويكون التنظيم فى هاتين الحالتين طبقا للأوضاع التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم بالاتفاق مع وزارة الشئون الاجتماعية.

ولعل من أبرز خصائص تلك القوانين، النص على تكوين المجالس الاستشارية للتعليم الفنى على مستويات مختلفة لكل نوع من أنواعه تضم بين أعضائها طائفة من رجال الصناعة والزراعة والاقتصاد، والهدف من ذلك هو تحصين التعليم الفنى ضد الجمود والتخلف بوقوفه دائما على الخبرات المنوعة والمعرفة الواقعية بحاجات قطاع الأعمال والأصول الفنية المستحدثة وتطور التطبيقات العملية ومجالاتها.

ونتيجة لتنفيذ خطة التنمية الاقتصادية منذ عام ١٩٦٠، بلغت الزيادة فى أعداد المتخرجين فى المدارس الفنية حدا كبيرا بالمقارنة بالفترة السابقة. غير أن هناك عقبات

---

(٥٩) تاريخ التعليم الصناعى، صـ ٢٥٤.

وقفت أمام تشغيل هؤلاء الخريجين، منها عدم تدريبهم تدريبا كافيا للمساهمة فى مشروعات خطط التنمية، فضلا عن عدم الإقبال على تشغيلهم من قبل أصحاب المؤسسات والشركات وتفضيلهم تشغيل العمال العاديين، وذلك نظرا لصغر سن هؤلاء الخريجين وقلة درايتهم بالناحية العملية. وقد أدى هذا الوضع - فضلا عن العوامل التربوية والنفسية - إلى مراجعة الوزارة لوضع هذه المرحلة إلى أن صفتها كما مر بنا[٦٠].

أما فى المرحلة الثانوية الصناعية، فقد وضع نظام يقتضى من طالب السنة الأولى أن يمر بست من الصناعات الموجودة بالمدرسة بقصد استبانة ميوله بقدر الإمكان، وبحيث يتخصص فى السنة الثانية فى الصناعية التى أبدى تفوقه فيها. ونظرا لعدم ارتباط الصناعات بعضها ببعض، فقد لوحظ أن التخصص فى واحدة منها فى السنة الثانية يؤدى إلى عدم انتفاع الطالب بما درسه فى الصناعات الخمس الأخرى.

من أجل هذا عدل هذا النظام ابتداء من اكتوبر ١٩٥٧ بحيث يدرس الطالب مجموعة متقاربة من الصناعات فى تخصصه الأخير.

وفى أغسطس سنة ١٩٥٧ عقد مؤتمر التعليم الصناعى بالتعاون مع إدارة التدريب بالوزارة، ودعى إليه كثير من المشتغلين للنظر فى أهدافه وما يجب أن يحققه بالنسبة للفرد والمجتمع، وإحداث التوازن بين المدرسة الإعدادية - قبل إلغائها - والثانوية الصناعية ومعالجة مشكلاتهما مثل قبول الطلبة والمناهج والكتب الدراسية والمبانى والأدوات والأجهزة والآلات والوسائل المعينة، وإعداد المدرسين وتدريبهم وتوفير العدد اللازم منهم لمواجهة النمو السريع فى هذا النوع من التعليم، ودراسة وسائل التوجيه المهنى والتلمذة الصناعية.

وقد انتهى المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات كان يمكن أن يؤدى تطبيقها إلى القضاء على كثير من المشكلات التى كانت قائمة أو التى ظهرت فيما بعد. لكنها

---

(٦٠) تجربة ثورة ٢٣ يوليو، صـ ٧١.

العادة القومية المرضية البغيضة عندما "نسمع طحنا ولا نرى عجينا". كان من أهم هذه التوصيات ضرورة العمل على دراسة البيئة المحلية فى كل منطقة جغرافية توطئة لتصنيعها وضرورة إنشاء مدارس صناعية ملحقة بالمصانع الكبيرة ضمانا لحفظ التوازن بين خطوة الدراسات الصناعية وخطوة التقدم العلمى والعملى فى الصناعة، وإعداد مدرسى التعليم الصناعى إعدادا تربويا يساعدهم على أداء رسالتهم على الوجه الأكمل، والتوسع فى سياسة البعثات العلمية والعملية والتدريب(٦١).

وقد قامت الوزارة بإنشاء مدارس إعدادية فنية مشتركة الهدف من إنشائها تكوين جيل جديد من الزراعيين على درجة من الثقافة الزراعية والتجارية والصناعية، تؤهلهم للعمل فى الأماكن النائية المستصلحة كالصحارى والواحات وغيرها حتى يكون ملما بالاصلاحات البسيطة والسريعة للمعدات والآلات التى يستخدمها ويمكنه أيضا من الاعتماد على نفسه فى إمساك دفاتره وإدارة شئونه المالية، ومن أمثلتها مدرستان هما المدرسة الفنية الإعدادية المشتركة بمديرية التحرير، ومدرسة الرياح الفنية المشتركة، وكانت بهما المجموعات التالية: برادة وخراطة وحدادة وسباكة ونجارة ونماذج - حفر آبار وعَمرة جرارات - كهرباء - زراعة وعمارة - بياض ترسانة ونجارة عمارة"(٦٢).

وعلى الرغم من الاتجاه العام الذى كانت تلح عليه الدولة وتتبناه وهو الاهتمام بالتعليم الفنى، إلا أن الواقع كان بعكس هذا الاتجاه، وإن كان قد أشار إلى الاتجاه إلى التوازن بين التعليم العام والتعليم الفنى، فقد بلغت النسبة المئوية للمقيدين بالتعليم الثانوى الفنى إلى المقيدين بالثانوى ١٢,٤، سنة ١٩٥٣ و٣٠,٨، سنة ١٩٦٠ و٣٢,٥، سنة ٦٦ و٤٠,٢، سنة ١٩٦٩(٦٣). وما نود التأكيد عليه هنا هو أنه على الرغم من الإشادة الرسمية بقيمة التعليم الفنى فى البيانات الرسمية إلا أنه كان يعانى قصورا ذاتيا جعله منه ضعيف الأثر فى عمليات التنمية المختلفة.

---

(٦١) تطور التربية والتعليم فى إقليم مصر، صـ ٩٦.

(٦٢) تاريخ التعليم الصناعى، ٢٥٧.

(٦٣) تجربة ثورة ٢٣ يوليو، صـ ١٢٤.

فلطالما شكا العاملون فيه من ذلك التخلف الشديد لأجهزته وآلاته عما وصلت إليه التكنولوجيا الحديثة بحيث أدى الأمر بالطلاب المتخرجين إلى أن يقفوا فى كثير من الأحيان شبه عاجزين عن القيام بالأعمال الفنية التى كان من المفروض أن يتدربوا عليها ويدرسوها فى المدارس الصناعية، حتى إذا أصاب البعض نجاحا وتوفيقا، عزى ذلك إلى مجرد المران والخبرة فى سوق العمل لا إلى دراسات سابقة علمية. لذا كان من المعروف أن الطلاب الملتحقين به يكونون عادة ممن لم يجدوا لهم مكانا فى التعليم الثانوى العام مما لابد أن يكون له أثره فى تدنى المستوى العملى والعلمى لهم.

كذلك فقد كان الطلاب يشكون من أن طرق النمو العلمى مغلقة أمامهم حيث لم يكن متاحا لهم استمرار الدراسة بعد انتهاء مرحلة التعليم الثانوى إلا فيما ندر بالنسبة للمتفوقين وبنسبة ضئيلة للغاية على عكس ما هو متاح لحاملى الثانوية العامة.

وبالنسبة لمعلمى هذا التعليم لوحظ أن معظم مدارسه كانت تعانى نقصا فى عدد المعلمين، ولا تتمشى الزيادة فى أعداد هؤلاء المعلمين مع الزيادة فى أعداد الطلاب. وفى الوقت الذى تضاعف فيه عدد طلاب التعليم الثانوى الفنى نحو خمس مرات، لم يتضاعف عدد معلميه سوى مرة واحدة فقط، وفى عام ١٩٦٥ أصبح ما يخص كل معلم ١٥ طالبا بعد أن كان يخص كل معلم ٦ طلاب فقط سنة ١٩٥٣[٦٤].

وكانت هناك صعوبات كثيرة للحصول على "النوعية" المطلوبة منهم لأن الحاصلين من المعلمين على مؤهل تربوى عال بعد الدرجة الجامعية كانوا يلتحقون بمدارس التعليم العام، ومن كانوا حاصلين على مؤهل جامعى وعملوا فى أحد أجهزة الإنتاج واكتسبوا خبرة عملية، وكانوا على درجة عالية من الكفاية، فإن مراكز الإنتاج والمؤسسات تغريهم بالبقاء فيها بما توفره لهم من المميزات، ولا تتخلى عنهم.

أثر سياسة الانفتاح الاقتصادى فى السبعينيات وأوائل الثمانينيات:

إن التحول إلى الانفتاح ظاهرة بالغة الأثر فى التاريخ المصرى المعاصر، وهى لذلك

(٦٤) نجيب يوسف بدوى: إعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى، صحيفة التربية، مارس ١٩٦٦ صـ ٧٦.

جديرة بالتأمل والتفسير. وللتحول إلى الانفتاح، كانت هناك عوامل داخلية تشير إلى نمو طبقة رأسمالية خاصة من أحشاء رأسمالية الدولة القائدة التى عرفتها مصر فى الستينيات، ومع نمو الرأسمالية الخاصة، سعت إلى إسباغ الشرعية على نشاطها وفتح المجال أمامه. وفى الناحية الأخرى فقد كانت هناك أيضا عوامل خارجية تشير إلى ضغوط المنظمات الدولية والولايات المتحدة للتخلى عن تجربة التنمية المستقلة التى حاولت مصر القيام بها فى الستينيات، وهكذا يمكن القول إن التحول إلى الانفتاح جاء نتيجة "التفاعل الجدلى" بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية جميعا. إن الانفتاح يمثل تاريخيا مجال الإجماع بين القوى الاجتماعية الضاغطة فى الداخل والقوى الإقليمية والدولية ذات النفوذ فى الخارج. بهذا تتضح الطبيعة الحقيقية لما يسمى بالانفتاح، وبه أيضا يتضح أن هذه العملية ليست جديدة على مصر بالذات كما بينت لنا الصفحات الأولى من هذه الدراسة[٦٥].

وإذا كانت سياسة الانفتاح تتمثل فى خلق بيئة مواتية لجلب الاستثمار الأجنبى والتكنولوجيا فيمكن القول إن أهم عناصر هذه البيئة هى: قانون استثمار المال العربى والأجنبى والمناطق الحرة (رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ معدلا بالقانون ٣٢ لسنة ١٩٧٧) وقانون النقد الأجنبى رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٦، وقانون التصدير والاستيراد، ونظام الاستيراد دون تحويل عملة، والقانون رقم ١١١ لسنة ١٩٧٥ بشأن إلغاء المؤسسات العامة، وإلغاء اتفاقات التجارة والدفع. والبيئة التى تشكلها هذه العناصر مجتمعة تتمثل فى إلغاء العديد من القيود المنظمة للنشاط الاقتصادى الخاص بالذات فى مجال الاستيراد، بحيث تصبح الحرية هى الأصل والقيود هى الاستثناء. ولذلك فإن ما ترتب على ذلك ليس انفتاحا على العالم كله بعد انغلاق، بل توجه نحو الشمال الغربى (إلى الدول الرأسمالية المتقدمة: أمريكا وأوروبا الغربية بالدرجة الأولى)[٦٦].

ولقد كانت القيادة السياسية فى السبعينيات تتباهى، ومن خلفها المنتفعون

---

(٦٥) جودة عبد الخالق (محرر): الانفتاح: الجذور والحصاد والمستقبل، القاهرة، المركز العربى للبحث والنشر، ١٩٨٢، صـ ٨.

(٦٦) المرجع السابق، صـ ٧.

بالانفتاح وخبراء صندوق النقد الدولى وهيئة المعونة الأمريكية، بأن الاقتصاد المصرى قد حقق فى عهد الانفتاح معدلات نمو أعلى كثيرا من الفترة السابقة، إذ يقال إن معدل النمو الاقتصادى قد بلغ ٨ بالمائة أو ٩ مقارنا بـ ٥ أو ٦ بالمائة فى النصف الأول من الستينيات، وبرغم تشكك البعض فى صحة هذه المعدلات، إلا أن ذلك لم يكن مبررا كافيا لتجاهل أوجه القصور فى "نمط النمو" ذاته. وكانت الشكوك تساور النفوس حول مدى (صلابة) ما تحقق من نمو، ومدى قدرته على الاستمرار، ولم يتردد البعض فى وصف ما جرى بأنه رواج طارئ لا يمكن معه الاطمئنان إلى أن مصر قد اجتازت (عنق الزجاجة). ولعل أهم نقاط الضعف فيما حدث من نمو فى السبعينيات ما يلى(٦٧):

١- أنه نمو خدمى بالدرجة الأولى، بمعنى أن الأولوية فيه لم تكن للقطاعات السلعية كالزراعة والصناعة، وإنما للقطاعات غير السلعية كالتجارة والتوزيع والمال والإسكان الفاخر والنقل الخاص وسياحة الأغنياء وما إليها. فبينما بلغت معدلات النمو فى القطاعات الخدمية ١٢ بالمائة أو ١٤ لم يزد معدل نمو الزراعة عن ٢ على أكثر تقدير، ولم يتعد معدل النمو فى قطاع الصناعة والتعدين ٦ بالمائة طبقا للإحصاءات الرسمية.

٢- أنه نمو لا يستند إلى عناصر القوة الذاتية للاقتصاد المصرى، بقدر ما يستند إما إلى اعتبارات طبيعية كالطفرة فى استخراج البترول وتصديره، أو اعتبارات خارجية مثل حركة الملاحة العالمية وتأثيرها على إيرادات قناة السويس، ومثل الأوضاع الخاصة بالبلاد العربية البترولية وتأثيرها على استيراد العمالة المصرية، ومثل الأوضاع الخاصة بالغرب الرأسمالى وأثرها على تدفق الاستثمارات والقروض منه، أى أنه نمو هش لا يطمأن إلى قدرته على الاستمرار لأمد طويل فى المستقبل.

٣- أنه نمو (مرهون) للأجانب، فهو مثقل من البداية بعبء دين خارجى ضخم، اتجه للتزايد فى سنوات الانفتاح، ولم ينخفض كما كان مأمولا، فقد

(٦٧) إبراهيم العيسوى: فى إصلاح ما أفسده الانفتاح، كتاب الأهالى، جريدة الأهالى، القاهرة ١٩٨٤.

كانت إحدى ذرائع الانفتاح هى تقليل الاعتماد على القروض الأجنبية، وإحلال الاستثمارات الأجنبية محلها. غير أن ما جاء إلى البلاد من استثمارات أجنبية كان قليلا، و لم يزد فى مجموعه عن ٢ مليار دولار طوال السنوات ٧٤ -١٩٧٩، و لم تتعد رؤوس الأموال العربية والأجنبية ثلث رؤوس أموال الشركات الانفتاحية التى تم التصديق بالموافقة عليها منذ عام ١٩٧٤. ومن جهة أخرى قفز حجم الدين الخارجى من ٢,١ مليار دولار سنة ١٩٧٣ إلى ١٥ مليار فى ١٩٧٩، ثم إلى ما يقرب من ٣٠ مليار دولار أوائل الثمانينيات. وبالجملة لم تر البلاد من غيث الاستثمار الأجنبى سوى القطرات، وتم إغراقها فى بحر من الديون الخارجية.

٤- أنه نمو مقترن باتساع الفوارق بين الطبقات، وبالتالى ازدياد حدة الصراع الطبقى فى المجتمع، وهذا أمر متوقع فى ظل اتساع دائرة عمل القطاع الخاص وعملية الاستقطاب الطبقى التى تجرى فى المجتمعات الرأسمالية فتثرى القلة وتفقر الغالبية[٦٨].

أما الفضل الأكبر والأساسى للانفتاح الاقتصادى، فى إطلاق غول التضخم ليلتهم الفقراء وأصحاب الدخول المحدودة والمتوسطة، فقد تحدد وتوزع فى عدة اتجاهات مختلفة[٦٩]:

"**الاتجاه الأول**: إغراق البلاد بالسلع الأجنبية المستوردة. وفضلا عن ذلك فقد أدى هذا الأمر إلى مضاعفة حجم التضخم المستورد من الخارج، بالإضافة إلى ما أدى إليه أيضا من ارتفاع مستمر فى أسعار هذه السلع، نظرا لعدم وجود رقابة فعالة أو حتى غير فعالة على أسعارها، ولعدم وجود تحديد فعال لهامش الربح عليها، وكذلك الضغوط التى ولدها هذا الوضع لرفع أسعار البدائل المصرية لهذه السلع الأجنبية.

الاتجاه الثانى: الانسحاب المتوالى للدولة من السوق الداخلى، ومجال تحديد الأسعار،

(٦٨) المرجع السابق، صـ ٢٤.

(٦٩) عبد القادر شهيب: محاكمة الانفتاح الاقتصادى فى مصر، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٧٩، صـ ١٤٠.

تاركة لقوى السوق وعوامل العرض والطلب مهمة تحديد الأسعار.. وتمثل ذلك فى قرار الحكومة بتخفيض عدد السلع التى تدخل فى قائمة التسعيرة الجبرية، وأيضا إلغاء جهاز تخطيط الأسعار.

الاتجاه الثالث: كان تخفيض قيمة الجنية المصرى، بطريقة غير رسمية، وغير مباشرة عن طريق الأسعار التشجيعية التى شملت معظم وارداتنا من الخارج، ولقد كان من نتيجة ذلك ارتفاع أسعار العديد من السلع الضرورية.

الاتجاه الرابع: تمثل فى التخفيض التدريجى لأموال دعم السلع الضرورية والأساسية المرصود فى الميزانية توطئة لإلغائها بالكامل.

أما الاتجاه الخامس: فقد تمثل فى واحدة فقط من النتائج التى تمخضت عن تدفق رأس المال الأجنبى إلى مصر، رغم تواضعه.. فقد أدى هذا التدفق إلى زيادة الطلب على موارد تتمتع بضعف مرونة عرضها، وبالتالى أدى إلى الضغط على أسعارها نحو الارتفاع، ولعل المثال الصارخ هنا.. هو الطلب المتزايد على الشقق السكنية لاستخدامها مكاتب وفروع إدارية لتلك الشركات الجديدة التى أنشأها أو يعمل فى إنشائها رأس المال الأجنبى والعربى الوافد، وشركاؤه المصريون(٧٠).

والمحلل للأرقام الرسمية عن النمو الصناعى فى هذه الفترة يمكن أن يلمس أنه نمو مبالغ فيه كثيرا، فمن ناحية نجد أن بيانات الإنتاج الصناعى تشمل إنتاج البترول، وقد زاد هذا الإنتاج زيادة كبيرة خلال سنوات الانفتاح. ومن ناحية أخرى فقد تمثل جزء من الزيادة فى الإنتاج الصناعى فى استغلال الطاقات العاطلة لمصانع كانت قائمة بالفعل وكان يعوق استخدام طاقتها بالكامل وجود عجز فى موارد النقد الأجنبى. وإذا أخذنا ذلك فى الاعتبار، نجد أن نمو قطاع الصناعة الذى يتخذ شكل نمو فى طاقات الإنتاج للصناعة التحويلية يعتبر نموا متواضعا.

وإذا استقرأنا بعض المؤشرات العينية والخاصة بتطور إنتاج بعض السلع العينية فى الفترة من ٧٣-١٩٧٩ فسوف نجد أن السلع الضرورية أو السلع اللازمة لسد حاجة

---

(٧٠) المرجع السابق، صـ ١٤٢.

المواطنين من الغذاء والكساء والإسكان قد انخفض إنتاج الكثير منها بشكل ملحوظ، وكان معدل الزيادة فى بعضها الآخر متواضعا. أما بالنسبة للسلع الكمالية، فإن معدل الزيادة فى نفس الفترة تراوح بين حد أدنى قدره ١٣٧ بالمائة فى حالة المياه الغازية إلى حد أقصى قدره ٧٧٧ بالمائة فى حالة الغسالات. ويجب أيضا ملاحظة أن كثيرا من الصناعات التى تميزت بمعدل نمو مرتفع لا يتعدى الإنتاج المحلى فيها عمليات التعبئة والتغليف مثل صناعات أدوات التجميل والمياه الغازية، أو التجميع لأجزاء مستوردة كما فى حالة السيارات وأجهزة التليفزيون وما إليها.(٧١)

وتدريجيا أصبح المجتمع المصرى "يستهلك ما لا ينتج.. وينتج ما لا يستهلك"، وتلك قضية مهمة وخطيرة لأنها تمس مستقبل الصناعة الوطنية ومستقبل عملية التنمية فى مصر.. فليس سرا أن التوسع فى عملية الاستيراد أخذ يهدد بعض الصناعات المحلية تهديدا مباشرا، فأمام التيار الجارف للسلع المستوردة، وجدت العديد من الصناعات المحلية نفسها فى حالة منافسة غير متكافئة مع السلع المستوردة التى تتدفق من الخارج، سواء من حيث الجودة أو من حيث الكم الهائل والمتنوع الذى يغرق الأسواق.

ولقد تقدمت وزارة الصناعة بمذكرة لمجلس الوزراء فى أواخر عام ١٩٧٧ جاء فيها أن الصناعة المصرية مهددة تحت تأثير عاملين(٧٢):

١- فتح باب الاستيراد على مصراعيه دون قيود مما ترتب عليه إضعاف القدرة التنافسية للإنتاج الصناعى المحلى، وبالتالى تراكم مخزون كبير راكد لدى العديد من شركات القطاع العام.

٢- تطبيق السعر التشجيعى على مستلزمات الإنتاج الصناعى مما يؤدى إلى رفع تكلفة الإنتاج وبالتالى "سعر المستهلك".

ومن جهة أخرى، ثبت بالعديد من الأدلة فى حالة بعض السلع مثل السجائر، أن تجار السلع الأجنبية ومستورديها يعمدون إلى إخفاء السلع الصناعية المصرية المنتجة

---

(٧١) جودة عبد الخالق (محرر): صـ ١٤٢.

(٧٢) محمود عبد الفضيل: تأملات فى المسألة الاقتصادية المصرية، القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٣، صـ٢٢.

محليا حتى يتسنى لهم ترويج المعروض من السلع الأجنبية المستوردة كى ترتفع (هوامش الربح) ويتم الحصول على كثير من العمولات. وبهذا الصدد أعلن الدكتور إبراهيم بدران وزير الصحة الأسبق، أن بعض مستوردى الأدوية الأجنبية حاولوا رشوته ثلاث مرات ليسهل لهم هدفهم فى تحطيم صناعة الدواء المحلية، وحتى تتحقق لهم الأرباح الطائلة على حساب المستهلك المصرى.

ومحصلة هذه الأوضاع أن العديد من الصناعات الوطنية عاشت أزمة حقيقية تكاد تعصف باقتصاديات تشغيلها وبمستقبل نموها حيث تكدست المنتجات فى المخازن، وحيث وجدت بعض الأنشطة وخطوط الإنتاج المهددة بالتوقف تماما[٧٣].

واتساقا مع منطق التاريخ والمجتمع، لم يكن التعليم الفنى بصفة عامة والتعليم الصناعى بصفة خاصة بعيدا عن الصراع الدائر على أرض هذا المجتمع الذى كان يسرع الخطى نحو الاستهلاك والوقوع فى براثن التبعية والاستغلال..

إن استمرار تقسيم التعليم أقساما واضحة فاصلة إلى نظرى وعملى، عملى وفنى، إنما يعنى استمرار أوضاع طبقية قديمة مدمرة، ذلك أن هذا التقسيم يقوم على مسلمة طبقية أهمها أن الإنسان عقل محمول على جسم، وأن الناس سادة ومسودون، أحرار وعبيد، عقول مفكرة وأيدى منفذة، وأن العلم النظرى شىء، والعمل اليدوى شىء آخر.

ولا شك أن استمرار الوضع الحالى للتعليم الفنى يؤكد هذا ويدعمه، فهو يتم فى مدارس منفصلة تقبل من حصلوا على أدنى مجموع من الدرجات، وهكذا يصبح الالتحاق به انفصالا ماديا ومعنويا عن الفئات العليا للمجتمع، والاختيار على أساس مجموع الدرجات يعنى ألا يلتحق بالتعليم الفنى إلا أضعف العناصر وأكثرها استهتارا، ومع ذلك فخريجوه مطالبون بأن يكونوا عماد التصنيع وتطوير الزراعة ودعم القوات المسلحة.. إلخ. بل إن الأمر الأخطر من ذلك بكثير أن الاتجاه نحو التعليم الفنى ينبغى أن يعتمد على ميل الصبى للعمل اليدوى، وهذا الميل لا يعنى أنه أقل ذكاء من زميله

(٧٣) المرجع السابق، صـ ٢٣.

الذى تستهويه الدراسة النظرية، ومن ثم فقد يحصل على مجموع كبير من (بفتح الميم) ميوله الحقيقية تتجه نحو العمل اليدوى، كما يحدث أن يفرض التعليم الفنى على من يكون استعداده الطبيعى هو الدراسة النظرية ولكنه لم يحصل على المجموع المطلوب لسبب أو لآخر. ومن ناحية أخرى فإن الحصول على المجموع ليس دليلا مطلقا على الذكاء أو القدرة على التحصيل والرغبة فيه، بل إنه كثيرا ما يكون محصلة الوضع الطبقى للتلميذ وليس التعبير عن استعداده العقلى، ذلك أن تنشئته فى محيط الأسرة المتعلمة فى ذاته يزيد من قدرات التلميذ على التحصيل، فإذا أخذنا فى الاعتبار، الدروس الخصوصية ودورها المهم، وجدنا أن المجموع يشير فى النهاية - كما نردد دائما - إلى ظاهرة طبقية، ولا يقدح فى هذا الاستنتاج أن يكون أول الثانوية العامة ابن فلاح أو صانع حرفى، فتلك ظواهر فردية وإنما الظاهرة الأساسية هى النسبة العالية لأبناء الطبقات الوسطى بين أصحاب المجموع الكبير(٧٤).

ولمواجهة مطالب الانفتاح الاستهلاكى نلاحظ أن جملة المقبولين فى مدارس التعليم الفنى لم يلتحق منهم بالتعليم الصناعى إلا ٢٦,١ بالمائة عام ١٩٧٥/٧٤، فى حين وصلت هذه النسبة فى التعليم التجارى إلى ٦٣,٦ بالمائة، وفى ذروة الانفتاح، أى عام ١٩٧٩/٧٨ تصل نسبة المقبولين بالتعليم الصناعى إلى أدنى درجة إذ لم تزد عن ٢٥,٦ بالمائة، بينما وصلت إلى أعلاها فى التعليم التجارى حيث بلغت ٦٤,٣ بالمائة. فإذا ما بدأ تصحيح سياسة الانفتاح فى عهد مبارك، نجد نسبة المقبولين بالصناعى تتزايد فتصل فى العام ١٩٨٣/٨٢ إلى ٣٠,٥ بالمائة، وتنخفض بالتجارى فتصل إلى ٥٧,٥ بالمائة(٧٥).

وواجه التعليم الفنى بصفة عامة والتعليم الصناعى بصفة خاصة نتيجة هذا النمو المشوه للاقتصاد فى السنوات الماضية عددا من المشكلات يمكن أن نجملها فيما يأتى:

---

(٧٤) سعيد اسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، القاهرة، كتاب الأهالى (٤)، ١٩٨٤، صفحات مختلفة من الفصل الثامن.

(٧٥) المجالس القومية المتخصصة: التعليم الفنى ودوره فى إعداد القوى العاملة، القاهرة، المركز العربى للبحث والنشر، ١٩٨٠، ص٢٧.

- تعدد الوزارات والجهات التى تتولى الإعداد لكل من مستوى العامل الماهر والمستوى الفنى حيث يتم إعداد العامل الماهر فى المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وفى مراكز التدريب التابعة لوزارةالصناعة، ووزارة الإنتاج الحربى، ومراكز التدريب الخاصة ببعض المؤسسات والمصانع، كما يتم إعداد الفنيين، فى المدارس الفنية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وفى هذا معاهد إعداد الفنيين التابعين لوزارة التعليم العالى.

- عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل حتى يكون التخطيط للتعليم الصناعى مبنيا على الدراسة والإحصائيات الدقيقة الشاملة، بما يحقق تلبية حاجة المجتمع من القوى العاملة بمستوياتها وبكمياتها المطلوبة من كل مهنة حسب احتياجات خطة التنمية ووضع الأولويات حتى لا تواجه البلاد بتأهيل أفراد فى تخصصات لا تدعو الحاجة إليها، وفى نفس الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدى العاملة لها مما يعوق من سرعة عملية التنمية.

- عدم استجابة بعض، بل معظم المؤسسات الصناعية إلى تدريب طلاب المدارس الصناعية بها رغم أن الحاجة تدعو إلى استكمال تدريب الطلاب فى هذه المؤسسات، حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب، يتفق مع مجالات العمل التى سيعمل بها بعد تخرجه.

- انخفاض معدلات الصرف على الطالب بالمدارس الصناعية إذا ما قورنت بمثيلاتها حتى فى الدول النامية (مثلا يتكلف الطالب المصرى نحو ٣٧ بالمائة مما يتكلفه الطالب فى العراق).

- عزوف الطلبة المنتهين من المرحلة الإعدادية عن الالتحاق بالتعليم الصناعى، ويرجع ذلك إلى:

* المركز الاجتماعى المتدنى الذى يضع النظام الاجتماعى فى مصر المشتغلين بالعمل اليدوى فيه.

* افتقار خطط ومناهج التعليم قبل المرحلة الثانوية إلى القدر المناسب من الدراسات الفنية والمهارات اليدوية، التى يساعد على اكتشاف ميول الطالب، وتنمية اتجاهاته واحترامه للعمل اليدوى.

* الافتقار إلى نظام للتوجيه المهنى، لتوجيه الطلاب وإرشادهم ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتحديد مسارات تعليمهم.

* قلة الفرص المتاحة أمام خريجى المدارس الصناعية لمواصلة التعليم.

* عزوف المهندسين من خريجى الجامعات والمعاهد العليا عن العمل بالتعليم الصناعى لعدم وجود الحوافز الكافية لتشجيعهم على العمل بالتدريس.

* قيام أجهزة الحكم المحلى بإجراءات تتعارض والتخطيط السليم دون الرجوع إلى الوزارة أو الالتزام بالقرارات الوزارية المنظمة، وعلى سبيل المثال(٧٦).

• الاستيلاء على بعض المبانى الجديدة المنشأة أصلا لتكون مدارس صناعية لاستخدامها كليات جامعية.

• إنشاء تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية القائمة بها دون دراسة للاحتياجات ودون الرجوع إلى الوزارة مع عدم توافر التجهيزات أو هيئات التدريس اللازمة.

• زيادة كثافة الفصول عن الحد المقرر لاستيعاب أكبر عدد من الطلاب مما يعود بالضرر على العملية التعليمية نفسها.

وفى دراسة علمية حديثة، أسفرت معالجة كفاءة التعليم الثانوى الصناعى الكمية عن وجود فجوة بين العرض المتاح والطلب عليهم فى عام ١٩٨١/٨٠ حيث بلغ عرض الخريجين ٣٦٧٤٧ خريجا، فى حين كان الطلب ٣٢١٠٠ أى بزيادة المعروض من الخريجين عن الطلب عليهم قدرها ٤٦٤٧ خريجا، وبطبيعة الحال فإن الإنسان ليعجب حقا أن توجد بطالة بين خريجى المدارس الصناعية، إن الأمر إن دل على شىء، فإنما يدل على (التراخى) الذى أحدثته السياسة الاقتصادية التى تحدثنا عنها

(٧٦) المرجع السابق، ص٢٨.

إزاء التنمية الصناعية بحيث توفى بالاحتياجات الخاصة بالمجتمع المصرى، ومن ثم فإن جهود التنمية إذا اتسعت وتسارعت وتنوعت، فإننا سوف نحتاج إلى أضعاف هذا العدد(٧٧).

ولعل ما يجعلنا نلح على توصيتنا هذه ، أن معدلات التنمية إذا استمرت بشكلها الحالى وفى الاتجاه السابق، فسوف تتفاقم أزمة الخريجين، فقد أوضحت التقديرات التنبؤية متوسطة الأجل التى قام بها الباحث نفسه، وجود فجوة بين العرض المتاح من خريجى التعليم الثانوى الصناعى والطلب المتوقع عليهم عام ١٩٩٠، فعلى حين بلغ المعروض من خريجى الثانوى الصناعى ٥٣٦٦١ خريجا قدر الطلب المتوقع عليهم فى العام نفسه بنحو ٤٩٧١٥ خريجا أى بزيادة العرض عن الطلب المقدر بنحو ٣٩٤٦ خريجا.

وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك اتفاقا بين كل من الخريجين والمشرفين على تشغيلهم بضرورة زيادة جرعات التدريب العملى فى المدرسة لطالب التعليم الصناعى حيث جاء فى استجابات الخريجين ونسبتهم تصل إلى أكثر من ٩٦ بالمائة بأنهم فى حاجة إلى زيادة ساعات التدريب العملى(٧٨).

وقد جاءت استجابات كل من المشرفين على تشغيل حملة الثانوى الصناعى، واستجابات رجال التعليم الصناعى متفقة فى تحديد العوامل التى تعوق مواءمة الخريجين للمهن وهى على الترتيب التالى(٧٩):

١- غياب المؤسسة الصناعية عن المشاركة فى إدارة وتصميم المنهج المدرسى.

٢- انعزال المدرسة الصناعية عن البيئة المحيطة بها.

---

(٧٧) دسوقى حسين عبد الجليل "الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر" رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨١، ص١٥٩.

(٧٨) المرجع السابق، ص١٦٠.

(٧٩) المرجع السابق، ص١٦٢.

٣- تخلف المنهج الدارسى الصناعى عن ملاحقة التغيرات الحادثة فى المجال الصناعى.

٤- قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الصناعى بوجه عام والمتاحة للتدريب العملى على وجه الخصوص.

٥-القصور الواضح فى تطبيق أساليب التوجيه المهنى المدرسى لطلاب التعليم الصناعى.

٦- تسعير الشهادات، وما يتبع ذلك من نظم للحوافز والأجور.

٧- القصور فى أساليب الالتحاق بالمدرسة الثانوية الصناعية ولا سيما فى الاعتماد على مكتب التنسيق فى نظامه الحالى.

٨- عدم تقنين التخصصات المدرسية وربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن فى سوق العمل.

٩- قصور فى أسلوب الاختيار المهنى المتبع.

١٠- ضعف كفاية المعلم الصناعى.

وقد أجريت دراسة مهمة على المدارس الثانوية الصناعية ذات الصفوف الخمس، والتى وصل عددها عام ١٩٨١/٨٠ أربعة عشر مدرسة كان عدد التلاميذ المقيدين بها ٨٦٦٩ طالبا. وتبين النسبة الإجمالية للناجحين فى المدة المقررة فى مخطط يمثل تدفق خمسة أفواج أنها لا تتعدى ٦٥ بالمائة، بمعنى أن من قضى خمس سنوات فقط (وهى المدة المقررة للدراسة) ثم تخرج من طلاب الأفواج الخمسة هم الذين يمثلون هذه النسبة. ومعنى ذلك أيضا أن الباقى (الذين يمثلون نسبة ٣٥ بالمائة من مجموع الطلاب المستجدين فى هذه الأفواج) تخلفوا عن التخرج فى الموعد المقرر إما بسبب الرسوب فى واحدة من سنوات الدراسة، أو تسرب وترك الدراسة قبل الحصول على شهادات الدبلوم[٨٠].

(٨٠) همام بدراوى زيدان: دراسة تقويمية لخريجى المدارس الفنية الصناعية - نظام الخمس سنوات، رسالة دكتوراه، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨٣، ص٦٢.

وتظهر نسبة الرسوب فى نفس المخطط تدرج ارتفاعها من الصف الأول وحتى الصف الخامس إذ هى على الترتيب كالتالى: ١,٩ - ٢,١ - ٦,٢ - ٨,٩ - ٢٠,٣ بالمائة. ومن الواضح أن نسبة الرسوب فى الصف الأخير تعتبر نسبة عالية بشكل واضح عن سابقتها من النسب فى الصفوف الأخرى، ويمثل إجمالى الرسوب فى الصفوف المختلفة نسبة تصل إلى ٣٤ بالمائة تقريبا من مجموع الطلاب.

وتظهر نسب التسرب انخفاضا متدرجا من الصف الأول وحتى الصف الخامس، إذ كانت على التوالى (٥,١٥ - ٠,٢١٠ - ٠,٢٥٠ - ٠,١١٤ - ٠,٠٨٤) بالمائة، وهذه النسب بوجه عام تعتبر ضئيلة إذا ما قورنت بالنسب الموجودة فى نظم أخرى لإعداد الفنيين الصناعيين فى المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالى[٨١].

وبعد..

إن أهم ما أظهرتنا عليه الوقائع والأحداث التى مر بها التعليم الصناعى عبر ما يزيد على قرن ونصف تلك العلاقة التفاعلية الوثيقة بينه وبين المجتمع المصرى بأحداثه وتطوراته عبر نفس الفترة، فما نشأ التعليم الصناعى فى صورته الحديثة فى مستهل القرن التاسع عشر إلا عندما بدأت عملية تحديث هذا المجتمع على يد محمد على ومن تعاون معه من العلماء. وعندما استطاعت قوى الاستعمار العالمى ممثلة فى انجلترا أن تهيمن وتسيطر على مقدرات أمور مصر الاقتصادية متوجة ذلك بالاحتلال العسكرى، وجدنا التعليم الصناعى يصاب بنكسة تضاءل معها ذلك الجهد الكبير الذى كان قد تم قبل ذلك. وعندما بدأت الرأسمالية المصرية عقب الحرب العالمية الأولى فى الانتعاش، عاد هذا التعليم فى محاولة لإشباع المطالب الجديدة.. وهكذا.

لكننا من ناحية أخرى لا نستطيع أن ندعى أن التعليم الصناعى - كما أكدت لنا الدراسة - قد استطاع فعلا أن يكون قوة مؤثرة على التطور الاجتماعى. ونحن نؤكد هنا أن ذلك لم يكن راجعا إلى قصور طبيعى فيه بقدر ما كان راجعا إلى خلل كبير أصاب بنيته وطرائقه نتيجة ضعف جدية القيادات التعليمية، وضعف الوعى

(٨١) محنة التعليم فى مصر، ص١٧٥.

لدى القيادة السياسية بالأهمية الكبيرة له تطبيقا لا كلاما بحيث يحظى بما كان يتطلبه من إمكانات وتجهيزات.

كذلك فقد أكدت لنا الدراسة أن قوى الاستعمار دائما لمصر بالمرصاد.. إن الإشارة إلى تلك الحقيقة التاريخية لا يبعدنا عن الموضوع، ذلك أن هذه القوى تحرص دائما على الإبقاء على مظاهر التخلف فى مصر واستمرار حالة التبعية الاقتصادية مما لابد أن يكون له صداه فى سلب التعليم الصناعى فاعليته وقواه المؤثرة على مسيرة التطور المصرى.

وأخيرا فقد برهنت الدراسة على أن الاختلال الطبقى الذى يؤدى إلى سيطرة قوى رأس المال المستغل من شأنه كذلك أن يغل يد التعليم الصناعى، لأن الذى يرسم له فى هذه الحالة هو أن يكون تعليما للفقراء فقط، وتعليما للمتخلفين دراسيا أو المتأخرين، فيقل الإقبال عليه ويصاب بالهزال والكساح، بينما يؤكد الميزان الطبقى الصحى الموجه بالقيم والممارسات الديموقراطية أن يكون تعليما لكل الناس، وأن يكون طريقا للامتياز ورفعة الشأن اقتصاديا واجتماعيا وعلميا ومن ثم طاقة فعالة ذات أثر واضح وملموس فى دفع عجلة التنمية وفى تصحيح صور الخلل فيها سعيا إلى مجتمع تشيع فى عروقه مظاهر الصحة والعافية، قادرا على تجاوز المحن والعراقيل والصعوبات، مقيما لمظاهر الخير الاجتماعى العام.