

الفصل الرابع

صانع التعليم

فى كليات التربية.. نحن نزرع الشوك!! (*)

مقدمة

هناك ميل بشرى شهير لأن نعلق ما يواجهنا من مشكلات، غالباً على أسباب "خارجة عن إرادتنا"، وهى حيلة نفسية تهدف إلى "إراحة النفس" وطمأنة الذات من عذاب الضمير.

وإذا كان تعليق المشكلات على أسباب خارجية ينقذنا من عذاب الضمير، إلا أنه من ناحية أخرى يوقعنا فى عذاب التاريخ!!

إن الذى يتوهم أسباب مشكلاته فى الخارج، إنما ينفذ يده من مواجهتها، فطالما الأسباب خارجية، فلا حيلة له إذن فى الأمر، ولا بد أن ينتظر حتى يتكرم الطرف الخارجى ويضمد الجرح ويمسح الآلام.

لكن الذى يقف وقفة أمينة موضوعية مع نفسه ويبصر المسؤولية الذاتية، سوف يجد أن الأسباب هى مما يقع فى نطاق أمره وجهده وفكره. ومن هنا يستطيع أن يسعى ويكد ويجتهد لمواجهتها، حتى ولو لم يوفق تماماً، وبدرجة كافية، فى ذلك.

ونحن فى كليات التربية - مثلنا فى ذلك مثل العديد من المؤسسات - نواجه بالطبع مشكلات وتحديات تتفق وطبيعة عملنا ووظيفة هذه الكليات. وكاتب هذه السطور يزعم - بعيداً عن هذه المشكلات (المشتركة)، والتى يعنى (عمومها) أن كثيراً من أسبابها "خارج عن إرادتنا" حقاً، مثل مشكلات المباني والإنفاق بصفة خاصة - فإن هناك فئة من المشكلات لم تهبط علينا من خارج، وإنما نحن الذين نبذر بذورها، ونرعى هذه البذور بالرى والرعاية لتثمر لنا - والحمد لله الذى لا يحمد على مكروه سواه -
كما لا بأس به من الثمرات المرة، والأشواك المدمية!!

(*) مجلة دراسات تربوية عام ١٩٨٩، والأهرام المسائى فى ١٩٩٢/٧/٢.

كيف؟

إن الإجابة تكمن في الإشارة إلى أمثلة من هذه المشكلات تكرر فيها القول المؤلف - صادقين - أنها ليست على سبيل الحصر، وإنما، مجرد نماذج، هناك غيرها كثير.. كثير:

* نحن نشكو - مثلاً - من أن كلياتنا لا تحظى بما تحظى به كليات أخرى على سلم التقدير الاجتماعي، بغض النظر عن ظهورها في السنوات الأخيرة في جداول القبول بالجامعات في المرحلة الأولى مثل كليات ما يسمى بكليات القمة، ذلك أن هذا الوضع المتميز الجيد، لا يعكس تحولاً نحو الأفضل في الخطوة الاجتماعية وإنما لظروف عارضة تتعلق ببطالة الخريجين، حيث إن خريج كليات التربية يضمن - إلى حد كبير - أكثر من غيره، وظيفة..

إن بعضنا كان يعزو هذا إلى أن دخل المدرس قليل، بالقياس إلى دخل الطبيب والمهندس، وقد ثبت أن هذا ليس سبباً وجيهاً، فالمدرس الآن - كما نعلم جميعاً - يكسب ما يزيد في أحيان كثيرة، عشرة أضعاف مرتبه الرسمي، بل وعلى الأقل، ومع ذلك، فما زال تقديره اجتماعياً متواضعاً، بمقاييس التقدير الاجتماعي الشائعة في المجتمع المصري.

ولا يمكن أن يكون السبب كامناً في ضعف أهمية هذه الوظيفة، فقد أفاض الشعراء والأدباء والمفكرون مدحا وتقريظاً لها، حتى "كاد المعلم أن يكون رسولا!!" ولو قارنا ما حظيت به مختلف المهن والوظائف الأخرى من قصائد المدح والتقريظ بما حظيت به مهنة التعليم، فسوف تحتل هذه المهنة - وبكل تأكيد - المرتبة الأولى في الجوائز "الكلامية"!

لقد آن الأوان كي نبحث عن مسؤوليتنا نحن.. في الدور الذي تقوم به في المجتمع.. في مدى "القوة" التي نمارسها في الضغط الاجتماعي لكسب المساندة الشعبية والتأييد الاجتماعي لما نطرحه من أفكار وما ننادى به من رؤى حلا لمشكلات التعليم وسعياً على طريق بناء البشر، فحتى الآن، ولكن صرحاء، على الأقل مع أنفسنا، نحن نقوم بدور "التابع"، دور تغلب عليه السلبية والاستكانة والمسايرة.

إن القوة الاجتماعية، والسلطة "الفكرية"، والمكانة، أمور لا تأتي بقانون ولا تجيء بقرار، ولا توجد لها خطبة أو خطب عصماء وقصائد شعر وأقوال سائرة، وإنما تفرضها المواقف وتحتّمها السلوكيات، وتبرهن عليها التجارب والخبرات.

لا أريد أن أشير إلى "السلوك الشخصي" لعدد لم يعد قليلاً من نوعيات من أعضاء هيئة التدريس بليت بهم كليات التربية في السنوات الأخيرة نتيجة وساطات وعمولات وخواطر مما يندى له الجبين ونحجل أن نصرح بأمثلة له على هذه الصفحات.. لن أشير إلى ذلك، رغم أهميته في تحديد "المكانة" التي تفرض الاحترام وتضفي التقدير، فالمجروح سلوكياً، لا بد أن يكون "مكسور العين".. بالأظافر والأنياب، لا يستطيع أن يمثل مركز "قوة" تقوم بدور فعال.

لنحصر أنفسنا إذن في القضايا التي تتصل بوظيفة كليات التربية نفسها..

لقد بدأ كاتب هذه السطور طلب العلم التربوي في أواخر الخمسينيات، ومنذ ذلك الوقت، وحتى الآن، نفتش في ما يدرس بكليات التربية، فإذا به، بعد ثلاثين سنة، هو لم يتغير!! إنها كارثة علمية ومصيبة تربوية، ذلك أن ما كنا ندرسه في الخمسينيات، كان "بذوراً" علمية و "بدايات" فكرية، واجتهادات قام بها رجيل محدود في كلية وحيدة على وجه التقريب، أما الآن، وقد امتلأت مصر بعشرات الكليات التي تضم مئات من أعضاء هيئة التدريس، وأحرزت العلوم التربوية في الخارج تقدماً مذهلاً، فلا معنى لهذا الاستمرار في الجمود العلمي والتكرار الفكري الممل، والوقوف "محلّك سر"، لأن المعنى الوحيد لذلك هو "الإفلاس الفكري" و "الفراغ العقلي". وعندما نعلن عن إفلاسنا الفكري وفراغنا العقلي، فإنما ننزع أهم مظهر من مظاهر القوة لأية مؤسسة علمية.

ومن المؤكد أن تطوير البرامج والوظائف، أمر مما نملكه بيدنا نحن، لكننا - وعبر سنوات ماضية - نسمع كل يوم عن اجتماعات لجنة القطاع، ثم إذا بالحصيلة هزيلة، مخجلة.. إنزال مقرر من الصف الثالث إلى الصف الثاني.. تخفيض ساعات مقرر من ساعتين إلى ساعة.. إلى آخر هذه التغييرات الشكلية، والتي هي "إعادة ترتيب"

و "إعادة تصنيف"، لكنها أبداً، لم تصل إلى مستوى "الابتكار". وكثيراً ما أسوق - كشفاً لما يحدث - أكثر الأمثلة على ذلك، فقد سبق لى أن أشرت إلى تصريح سمعته بأذن من كبير من الرواد الذين وضعوا نظام كلية التربية بجامعة عين شمس، حيث كانت الكلية الوحيدة: "لقد كنا خمسة زملاء، فأنشأنا خمسة أقسام، ولو كنا سبعة أو ثلاثة لأنشأنا سبعة أو ثلاثة أقسام!!" وحتى كتابة هذه السطور، فكلما ظهرت كلية جديدة، أسرعنا إلى أن نحذو حذو النعل بالنعل مقلدة تربية عين شمس، وكأنها النموذج المثالى، دون أن تفكر كلية واحدة فى إنشاء أقسام جديدة!!

* وتشهد البلاد من حين لآخر أحداثاً تعليمية كبيرة، وتطورات فكرية خطيرة، وتحولات اجتماعية هامة. وتغيرات ثقافية جذرية، سواء على المستوى الإقليمى المصرى أو على المستوى القومى العربى أو على المستوى العالمى، وكليات التربية واضعة أصابعها داخل آذانها لا تسمع، ويدها على عينيها لا ترى وعلى فمها حتى لا تتكلم!! كل هذا ونحن نؤكد فى كتبنا ودراساتنا وبحوثنا أن التربية عملية اجتماعية تتحدد اتجاهاتها بأبعاد الزمان والمكان، فإذا بنا - على مستوى الواقع والتطبيق - وكأننا قد أصبحنا خارج الزمان والمكان!!

إن مثلاً أو اثنين، ربما يظهرانا على مبررات قولتنا هذه:

- فعلى المستوى الإقليمى المصرى، شهدنا منذ أكثر من عام (يونية ١٩٨٨) خطوة خطيرة، وهى إنقاص مدة الإلزام فى التعليم من تسع سنوات إلى ثمانية، عكس ما يحدث عادة بالنسبة لمسيرة التطور والتقدم التربوى والاجتماعى والثقافى فى كل بلاد الدنيا من حيث الاتجاه إلى إطالة مدة الإلزام.. قضية خطيرة مثل هذه: كيف تسكت عنها كليات التربية؟ لقد كانت بحاجة إلى أن يكتب الأساتذة عنها فى الصحف، أو يعقدون ندوات لمناقشتها، أو يشكلون لجانا لبحثها، ثم ينشرون نتيجة ما يتوصلون إليه على رأى العام دون الاكتفاء بأن يرسل إلى مسؤولين، عادة ما يوارونه التراب.

وقل مثل هذا أيضاً بالنسبة للتعديلات الجارية والمقترحة فى التعليم الثانوى، وفى

سياسة القبول بالجامعات، وفي نظام الامتحانات، وغير هذا وذاك من مسائل وقضايا تعليمية تعج بها الساحة التربوية في مصر.

إننا نعلم أن بعض هذا، مما تقوم به وزارة التربية، حيث يشترك في تقريره زملاء أعزاء من أساتذة التربية، لكننا نعلم "وضعية" بعض هؤلاء، فالبعض يعرف نوايا ورغبات الوزير، فيسوق الاتجاه إلى وضع الأسس التبريرية للسياسة المقترحة.. والبعض يحرص على الاستمرار في موقع القرب من السلطة التعليمية حيث دفء المركز ولمعان المال، فلا يواجهها بما يجب أن تسمع.. نحن نعلم هذا وغيره، ومن هنا تظل المسؤولية بالدرجة الأولى، ملقاة على عاتق هؤلاء البعيدين عن مواقع السلطة، المتحررين من (ترغيبها وترهيبها)، وإن كانت مشكلة هؤلاء أن السلطة التعليمية تنظر إلى آرائهم على أنها (مشاغبات) وعلى أنها (شطحات) تصدر عن غير مسؤولين، ومظاهر (حققد)!!

- وعلى المستوى القومي العربي، فلسنا نريد زيادة سطور على كم هائل مما كتب وقيل عن القضية الفلسطينية والصراع العربي الفلسطيني، فهذا معلوم ومشهور، ومن العجيب أنه مع شهرته ومعاناة أجيال الأمة العربية، وفي مقدمتها الشعب المصرى نفسه، فإن كلياتنا التربوية لم تنفعل - حتى الآن بهذه القضية التي انفعل بها العالم أجمع، لم تنفعل بها في صورة بحوث وندوات وتقارير ودراسات، وخاصة الانتفاضة الفلسطينية التي اشتهرت بانتفاضة الحجارة والتي قام بالدور الأساسى فيها أطفال بالمدارس الثانوية، بل والابتدائية، ألا تستحق هذه القضية حركة علمية تربوية.

وهذه الحركة الملحوظة إلى "التجمع الإقليمي" التي بدأت بمجلس التعاون الخليجي، ثم ظهر مجلس التعاون العربي، وكذلك مجلس التعاون المغربي، هل هى تعبير عن بأس من النظام الإقليمي العربي المتمثل في صيغة الجامعة العربية؟ أم هى تعبير عن اليأس من التجمع الوحدوى على مستوى الأمة العربية كلها؟ أم هى خطوة على الطريق نحو هذا الهدف الكبير؟ وأيا كان الأمر، أفليست التربية وأفليس التعليم من "الأساسات"

الراسخة التي يمكن أن ترسخ هذا التوجه أو ذاك، كما يمكن أن يحدث العكس أيضاً؟ إن مصر، فضلاً عن موقعها العربي على وجه العموم مما يحتم سرعة الحركة إنفعالاً بكل توجه، هي ركن رئيسي في مجلس التعاون العربي، فهل تنتظر كليات التربية إشارة البدء من السلطة السياسية كي تقوم بدور في سبيل الدعم التربوي والترسيخ التعليمي لهذه الخطوة الوحيدة مهما كان توضعها؟ ماذا يعني هذا بالنسبة للمناهج الدراسية؟ وماذا يعني بالنسبة لسياسات القبول بالمعاهد التعليمية المختلفة؟ وماذا يعني بالنسبة لنظم التعليم والسلم التعليمي؟. إلى غير هذا وذاك من مسائل وقضايا.

- ونفس الشيء بالنسبة لما حدث ويحدث في العالم الخارجي وخاصة في دول المعسكر الاشتراكي، إنها تحولات تاريخية سوف يؤرخ بها في مستقبل الأعوام، ولها أصدائها الاجتماعية والسياسية وأيضاً الفكرية والثقافية، ولا يظن أحد أنها بعيدة عنا، فانهيار صروح الطغيان وحكم الرأي الواحد وبروز حركة الجماهير لتؤكد سلطتها وانهيار فكرة "المجاهة" التي استمرت عشرات السنين بين معسكر "اشتراكي" ومعسكر "رأسمالي".. كل هذا وتداعياته التي يصعب على القلم تصور ملامحها في عجالة، تحتاج إلى سرعة التحرك لرصد ما يحدث ومحاولة تفسير آثاره على حركة الفكر والثقافة وتكوين وتنشئة الإنسان في أمتنا.

* وهذا المولود السفاح الجديد، والذي يتكاثر بمعدل يصرخ بالأسف والأسى.. ما يسمى بالكليات النوعية التي هي في حقيقة الأمر إعادة مكشوفة لنظام كليات المعلمين، بعد أن وصلنا إلى الصيغة الحالية، صيغة كليات التربية، على الرغم من السلبات والعيوب التي نقر بوجودها في تجربة هذه الصيغة. صحيح أنه يقال إن الكليات الجديدة "النوعية" تتعامل مع تخصصات غير قائمة في كليات التربية، لكنها حجة هزيلة، إذ لا بد أن يبرز تساؤل: وما المانع في أن تفتح أقسام تقدم هذه التخصصات لطلاب كليات التربية؟ وإذا قيل أن كليات التربية لا تستطيع بحكم إمكاناتها وظروفها الحالية، فهذه حجة أسخف، إذ كيف لا تستطيع كليات التربية هذا، وتستطيعه كلية

وجودها "شبحي"، حيث تنشأ بلا إعداد مسبق من حيث المبنى والجهاز الإداري والفني وأعضاء هيئة التدريس وتقوم على "الندب" والاستعانة بمستويات متدنية - من حيث المنهجية العلمية المتعارف عليها في إطار هذا المستوى في السلم التعليمي - وإذا قيل أنها بداية، وسوف توفر لها الإمكانيات، قلنا: فلم لا توفر إذن لكليات التربية لتقوم بالدور نفسه، وهو يقع بالتأكيد في نطاق وظيفتها؟ أليس هذا يمثل "انتكاسة" في نظام إعداد المعلم لتعود "الثنائية البغيضة" التي استنفدت سنوات طويلة من عمر التعليم المصري، حكمتها مصالح وأهواء، وضاعت بسببها طاقات وجهود كان الأجدى أن توجه لعمليات بناء وتجديد لا صراع وهدم؟

كيف تسكت كليات التربية على هذا الخطأ التاريخي الجسيم، وهي ترى جسماً غريباً يكرر جزءاً من وظيفتها سوف يكبر وينمو مع الأيام ليدخل معها في صراع، ليته يكون صراعاً فكرياً وعلمياً يثرى حياتنا التربوية، ولكنه - بحكم ظروفه وتكوينه - يكون، عادة، صراع سلطة وصراع مصالح.

* ومن عجب، هذا الذي يلاحظه المراقب لحركة كليات التربية، وهو الندرة المؤسفة للمؤتمرات والندوات العلمية، باستثناء محاولات ثلاث: الأولى، هي محاولة الدكتور عبد السلام عبد الغفار عندما كان عميداً لتربية عين شمس، حيث عقدت الكلية ثلاثة مؤتمرات. ووجه الأسف هنا أن الدكتور عبد السلام عندما شاءت له الظروف أن ينتقل إلى مواقع أخرى، لم تواصل الكلية مسيرتها، وهي التي نقول عنها أنها الكلية الأم، وأكبر قوة تربوية ضاربة في الشرق الأوسط. إن معنى هذا أن المسألة مسألة شخصية بحتة ارتبطت بفرد. لكن هل هناك ما يمنع أن تقوم الكلية بمؤتمرات أخرى؟

الشيء نفسه بالنسبة للمحاولة الثانية التي شهدتها تربية حلوان، فالمرقب يلاحظ أنه عندما تركت د. كوثر كوجك عمادة الكلية ومعها الدكتور سعد مرسى أحمد، توقفت الكلية عن عقد مؤتمرات، وإذا بهذه المؤتمرات تبدأ في الظهور في تربية الإسماعيلية حيث يشغل الدكتور سعد وظيفة مستشار لرئيس جامعة قناة السويس. إننا لا نعيب أبداً هذا الذي يفعله د. سعد، وإنما على العكس، فالرجل، أينما وجد،

وحيثما تيسر له الظروف، يقوم بعقد المؤتمرات، ولكن سؤالنا نوجهه لتربية حلوان: هل تعجز عن مواصلة المسيرة؟

المحاولة الثالثة، محاولة تربية دمياط. لكن مؤتمرها السنوى، عام، ويتعلق بشخصية عامة تكون من أبناء دمياط، وإن كانت الدراسة التربوية تحظى بشريحة من الجلسات. ولابد للمراقب أيضاً أن يلاحظ أن البداية ترتبط بوجود عميد سابق "د. محمد الشريف"، فهو أستاذ اللغة العربية وآدابها، ومن هنا كان توجه مؤتمرات دمياط عاماً، ثقافياً، فهل لو كان العميد تربوياً، لتغير التوجه؟

بالطبع قد تعقد هذه الكلية أو تلك مؤتمراً أو ندوة، مثلما حدث بالنسبة لتربية بنها عندما عقدت عام ١٩٨٤ مؤتمراً عن التربية العملية، ولكننا نشير إلى "التواصل" و "الاستمرارية"، بحيث لا تغدو الحركة مجرد ومضة تجيء وتروح، حيث إن هذا يمكن أن يلقي عليها ظلالاً من الشك.

وإذا استثنينا هذه المحاولات، فأين هي بقية كليات التربية وهي تزيد على العشرين من هذه القناة المهمة من قنوات "البث التربوى".

وهكذا تتعدد المشكلات التى تكبل حركة النمو والتطور لكليات التربية التى لا يقف دورها فقط عند حد إعداد المعلم وإنما هى تمثل، بحكم ما تضمه من قوة بشرية على درجة عالية - هكذا المفروض - من التأهل الأكاديمى التربوى والنفسى، (العقل التربوى) الذى يجب أن يمارس فاعليته فى التوجيه ورسم السياسات والرؤى الآنية والمستقبلية، ويناقش حركة الواقع بأبعادها المختلفة ويرصد سلبياتها وإيجابياتها، فتوفر بذلك لحركة التعليم فى مصر قوة دفع هائلة، تقفز بأبناء هذه الأمة إلى خير ما ترجو وتحلم وتمنى.

شروح فى جدار كليات التربية(*)

فى رائعته الشهيرة "قصر الشوق" صور لنا نجيب محفوظ حواراً بين السيد أحمد عبد الجواد وابنه "كمال" بعد أن حصل على البكالوريا "الثانوية العامة" عن المدرسة العالية التى ينوى الالتحاق بها، فلما أجاب الابن بأنها "مدرسة المعلمين العليا"، التى كانت قائمة فى العشرينيات استنكر الأب ذلك استنكاراً شديداً حيث وصف المهنة بعبارات مثل "مهنة تعيسة لا تحوز احترام أحد من الناس" و "يندر أن تجذب أحداً من أولاد الناس الطيبين"، أما المدرسة فقد اعتبرها من "المدارس الحقيرة".

ولو قدر للسيد أحمد عبد الجواد أن يطلع اليوم على ما حدث خلال السنوات القليلة الماضية، من حيث احتلال كليات التربية لمواقع متقدمة فى نتائج التنسيق لذهل الرجل، فهل حدث هذا التغير نتيجة لأن المجتمع قد تنبه أخيراً إلى قيمة مهنة التعليم ورد لها اعتبارها، فارتفعت مكانة كليات التربية أم أن كليات التربية أصبحت تقدم برامج على قدر من الكفاية كى تعد معلمين على قدر عال من الكفاءة؟

كلا.. لا هذا ولا ذاك.

فلأسباب ليس هنا مكان ذكرها، أصبح دخل كثير من المعلمين - خارج المرتب - يتجاوز كثيراً دخل جماهير غفيرة من الأطباء والمهندسين، وذلك لأن المعلم لم يعد يبيع بضاعته العلمية فى منافذ التوزيع الرسمية بفصول المدارس، وإنما خارجها.. فى البيوت.

التحسن إذا لم يكن راجعاً إلى تحسن فى نظم وبرامج كليات التربية بأنواعها المختلفة، فالمفارقة العجيبة هى، أنه فى الوقت الذى يزداد فيه الإقبال على كليات

(*) جريدة الأسبوع، عام ١٩٩٧.

التربية، في الوقت الذى تكثر فيه الشقوق والشروخ في جدارها نتيجة جمود نظمها ونتيجة تداخل أنواعها ونتيجة تخلف برامجها، مما يستدعى أن ندق الأجراس حتى تستنفر القوى المسئولة لسرعة إنقاذها.

وفي مقابلة مع الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالى والبحث العلمى سمعت منه أن الوزارة معنية ببحث أوضاع كليات التربية (النوعية) لتطويرها. وكان ردى على سيادته، أن هذا بطبيعة الحال جهد مشكور منه لا بد من مساندته وتعضيده، لكن الأفضل أن يتم ذلك في إطار شامل لسياسة إعداد المعلم بحيث نفكر في تطوير كليات التربية جميعها بأنواعها المختلفة.

ولم تكن ظروف المقابلة تسمح بمناقشة تفصيلية، فلما قرأت منذ أيام معدودات ما مفاده إعادة تأكيد ما سمعته من د. مفيدة خاصا بكليات التربية النوعية، كان من الضروري أن ننتهز الفرصة لإعادة تأكيد وجهة نظر أومن بها كأقوى ما يكون الإيمان.

إن كليات التربية النوعية إنما هي فئة من فئات إعداد المعلمين في مصر، وتطويرها وحدها دون سائر الفئات قد يحسن من أوضاع هذه الكليات، لكنه لن يحسن من إعداد المعلمين بفئاتهم المتعددة بالصورة التى تكون منهم قوة دفع في النهوض الحضارى.

لقد ظهرت كليات التربية النوعية خارج الجامعات على حين غفلة عام ١٩٨٨، بدعوى توفير معلمين لبعض التخصصات التى لم تكن كليات التربية تعددها. وكتبنا في حينه منبهين إلى خطأ هذه الخطوة وكان التساؤل الذى طرحناه: وهل هناك مانع من استحداث التخصصات المطلوبة في كليات التربية القائمة بدلاً من إنشاء نوع جديد منها؟ فقليل لى بأن كليات التربية حاولت أن تعد معلم التعليم الفنى وفشلت، وكان سؤالى التالى: وهل بحث "التعثر" الذى حدث - وليس الفشل - أم أنها حلقة جديدة من حلقات تفكير عقلية تطوير التعليم اللاعلمية، التى لا توفر للنظام المستحدث مقوماته الأساسية، فإذا تعثر حكمنا عليه بالفشل، ولا نتأنى لبحث أسباب التعثر قبل التحول إلى نظام جديد آخر؟ هنا لم أتلق إجابة لأنها معروفة.

لقد ظهرت هذه الكليات شاملة تخصصات (نوعية)، دون أن تعد لها الكوادر التدريسية، و "عمد" لها بعض من لم يتهأوا لهذا الموقع، مكافأة أحياناً، ومجاملة أحياناً أخرى، وسداً لفراغ أحياناً ثالثة.. وهكذا، وشهد عدد من هذه الكليات وقائع مخجلة وتحقيقات مؤسفة.

وهل يعنى سوء أوضاع كليات التربية النوعية بحيث تستحق بحثاً وتطويراً أن كليات التربية العامة حالها على ما يرام؟ كلا.

إن ما تم فيها - أحياناً - من تطوير، إنما هو خدوش على السطح، وجزئية هنا وجزئية هناك. وأستطيع أن أعترف هنا، وبكل صراحة، وبلا مبالغة، أن الكم الأكبر مما تلقته، طالبا في آخر الخمسينيات، في كلية التربية، مازال الطلاب يدرسونه في أواخر التسعينيات، أو مشابها له إلى حد كبير، وأكاد أقول أنه هو هو، إلا فيما ندر، وبجهد فردى خاص من هذا الزميل أو ذاك.

إن الأقسام العلمية التربوية والنفسية بهذه الكليات ما زالت كما هي منذ عشرات السنين، ولم تعد تتخذ خطوات تنفيذية لتطوير ما ببعضها من دبلومات لتصبح أقساماً تواجه حاجات العصر، مثل "تعليم الكبار" و "التخطيط التربوى"، على سبيل المثال، وأن تستقل "الإدارة التعليمية" بقسم خاص بها، وكذلك "تكنولوجيا التعليم" و "التربية الخاصة".. وهكذا.

ولقد كانت هناك شكوى دائمة - وما زالت - من أن نظام كليات التربية، إذ يزود طلابها بعلوم في التخصص + علوم تربوية ونفسية + ثقافة عامة في أربع سنوات، فإنما يسهم بذلك في تسطيح معلومات المعلمين التخصصية، لأن مدة التعليم فيها - بالحسابات - لا تزيد عما يساوى عامين ونصف العام، فماذا يكون شعور المتخرج أمام زميله خريج كليات العلوم والآداب الذى تعلم تخصصه على مدار أربع سنوات، مثلاً؟

لقد طرح، وبشدة، أن تصبح مدة الدراسة بكليات التربية خمس سنوات، سدا لهذا النقص الواضح الشهير، فهل آن الأوان كى ندرس "تكلفة" هذا، والعائد المتوقع،

حتى إذا تيقنا من تجاوز العائد لتكلفة زيادة مدة الدراسة تجاوزنا عن هذه الأصوات المحذرة من كثرة التكاليف؟

وهل هو وضع سليم أن تستمر كليات التربية في تعليم علوم التخصص + علوم التربية، أم تقتصر على تعليم علوم التربية وتقدم كليات العلوم والآداب علوم التخصص؟

وهل تتطور كليات التربية النوعية لتصبح مسئولة عن إعداد معلم التعليم الأساسي وتقتصر كليات التربية العامة على إعداد معلم التعليم الثانوي؟ أم من الأفضل أن تتوحد هاتان الفئتان في فئة واحدة تحت مظلة الجامعة؟

والناس تتساءل: كيف تثن مؤسسات التعليم من استمرار أسلوب وفلسفة وتنظيم الامتحانات على النهج التقليدي، على نفس الحال الذي كان عليه الأمر منذ عشرات السنين، وهناك عشرات من كليات التربية التي تعلم أبناءها أسس وأساليب التقويم السليم، وبها أساتذة أجلاء متخصصون في هذا، وتظل هذه الكليات تجري امتحاناتها بنفس النهج التقليدي؟

وهناك فئة أخرى من كليات التربية مثل: التربية الرياضية والموسيقية والفنية، تدور كل منها في فلك خاص بها، فما زالت هذه الكليات تتأرجح بين فلسفتين: فهل هي لإعداد رياضيين وموسيقيين وفنانين أم إعداد معلمى رياضة وموسيقى وفنون؟ إن البعض يسارع بالإجابة: الاثنان معا. وهذا غير دقيق، فلكل وظيفة مستتبعاتها من حيث التنظيم والبرامج.

ومن الغرائب التي ينبغي الإشارة إليها أن اهتمامنا دائما ينصب على معلم التعليم العام، وننسى معلم التعليم الفني، في الوقت الذي ملأنا فيه الدنيا حديثاً ومقالات وبحوثاً وخطبا عن أهمية التعليم الفني وخطورته بالنسبة لقضية التنمية.

لقد كانت لدينا كلية لإعداد المعلمين الصناعيين ثم ألغيناها، وعدنا مرة أخرى إلى الصواب فأنشأنا كليتين للتعليم الصناعى، نرجو أن نشهد مزيداً منها، تدريجياً وفقاً للاحتياجات. لكن هذا يجعلنا نتساءل: وكيف لا يكون لمعلم التعليم

التجارى قناته المتخصصة المستقلة وعدد طلاب هذا التعليم أكثر من طلاب التعليم الصناعى؟

وإذا كنا قد عدنا إلى الصواب فبدأنا نعيد التأكيد على الزراعة باعتبارها مورد الخبز والطعام الذى هو البنية الأساسية لاستقلال الإرادة الوطنية، أفلا يستتبع هذا أن نشهد قنوات متخصصة لإعداد معلم التعليم الزراعى شبه الغائب عن خريطة إعداد المعلم فى مصر؟

ولا ننسى كذلك الإشارة إلى كليتين لإعداد معلمات رياض الأطفال. كليات متنوعة إذن، كل منها تدور فى فلك خاص بها، مع أنها جميعاً تصب معلمين فى مدارس مصر، إن التنوع مطلوب، فوظائف المعلمين نفسها متنوعة بتنوع المدارس والتعليم، لكنها جميعاً لابد أن تستند إلى فلسفة وسياسة عامة موحدة الجذور. إن التنوع يثرى وينمى ويطور، لكن التعدد يذر التناقض والتضارب والتشتت. إن التنوع يعنى وحدة فى الجذور واختلافاً فى الفروع، أما التعدد فيعنى اختلافاً فى الجذور وفى الفروع..

فالى أى الطريقين نريد أن نسير؟

يا تربوي مصر:

هذا.. أو الطوفان!! (*)

ما هذا الدخان الذي بدأ يتصاعد من جوانب مختلفة منذرا باشتعال الأرض واحتراق الزرع؟

ما هذه الرائحة غير الزكية التي بدأت تتسرب إلى الأنوف فتوشك أن تزكمها، والأعين فتوشك أن تدمعها؟

ما هذه الطبول التي بدأت خافتة متقطعة، ثم إذا بها تتعالى وتتواصل، تكاد تحرق الآذان؟ من أجل من؟!... وبأى دافع؟!... وتحت أى مظلة؟!!

ليس من أجل مصر التي احترق من أرضها الكثير، واشتعل من زرعها ما ضيع طاقات غالية..

وليس بدافع الإصلاح والتطوير، ذلك الإصلاح، وذلك التطوير الذي سفحت على عتبه أموال وجهود ثمينة.. وليس تحت مظلة التعليم التي ما كان لها إلا أن تظلل كل ما هو شريف وعظيم ورائع، فإذا بأخطاء قاتلة وإجراءات فاشلة تستظل بها.

قصة طويلة تضم صفحاتها مأساة التعليم في مصر، لا في مدارسها ولا في معاهدها ولا في كلياتها، وإنما في مصانع هذا التعليم و"ورشه" وخطوط إنتاجه.. إنها تلك المؤسسات التي تعد المعلم. صانع التعليم.. ومنتج الشخصية المنشودة.

معاهد للمعلمين ومدارس، تعددت في أنواعها، وتنوعت في أشكالها، واختلفت في برامجها، وتناثرت في وظائفها ومهامها: معلمين مركزية، ومعلمين عليا، ومعلمين ابتدائية، ومعلمين ثانوية، ومعلمين خديوية، ومعلمين توفيقية، ومعهد تربية، وكلية تربية..

(*) الأهرام المسائي ١٣/٢/١٩٩٢.

كان من نتيجة هذا الخلط والاختلاط والتعدد، سوق يزخر بأنواع متبانية من المعلمين، لم يثر السوق بالتنوع الفكرى وتعدد الصيغ التعليمية، بقدر ما بذر بذور التطاحن والتضارب، وأشاع روح الحقد بين أبناء المهنة الواحدة، وزرع شتلات الصراع.

وكان لابد أن يتردد صدى كل هذا فى شخصيات أبنائنا طوال عشرات السنين.

كان أبرز صور الصراع الأخيرة، حتى أواخر الستينيات:

هل نعد المعلمين عن طريق دراسة مدتها أربع سنوات بعد الثانوية العامة، يدرسون فيها مقررات لابد منها فى التخصص العلمى الذى يعدون لتدرسه لطلاب المدارس، بالإضافة إلى مجموعة من العلوم التربوية والنفسية، تعينهم على حسن القيام بمهمة التعليم وتربية الطلاب..؟

أم أن الأفضل، هو إلحاق مجموعة من خريجي كليات الجامعة "مثل العلوم والآداب" بدراسة لمدة عام، يقتصرون فيها على دراسة العلوم التربوية والنفسية، حيث إنهم يكونون قد حصلوا التخصص الذى سيقومون بتعليمه لطلاب المدارس، فى الكليات التى جاءوا منها؟

وقد سُمى النظام الأول بالنظام التكاملى، لتكامل التخصص الأكاديمى مع الإعداد المهني التربوى، وكانت صيغته تتمثل فيها كان يسمى بكليات المعلمين.

وسمى النظام الثانى بالنظام التابعى، حيث تنابع فيه الدراسة المهنية التربوية بعد الدراسة التخصصية الأكاديمية، وكانت صيغته تتمثل فى "معهد" و"وحيد للتربية أنشئ عام ١٩٢٩، ثم أصبح تابعا لجامعة عين شمس بعد إنشائها، منذ الخمسينيات، ثم أصبح اسمه "كلية التربية".

وفى عام ١٩٦٧، كان هناك وزير للتعليم العالى اسمه الدكتور محمد عزت سلامة، كون ما سُمى باللجان النوعية، لتطوير قطاعات العلوم والدراسات المختلفة فى الجامعات المصرية، وكان منها اللجنة النوعية الخاصة بقطاع العلوم التربوية وإعداد المعلم.

عقدت هذه اللجان عدة مؤتمرات، وشهد مؤتمر العلوم التربوية صراعاً عنيفاً بين

أنصار النظامين، ولم يحسم هذا الصراع، حيث وضع للجميع أن لكل منهما مزاياه وعيوبه، بحيث، إذا اقتصرنا على واحد منهما مأخوذين بمزاياه، فسوف نكتوى بنار عيوبه هو، ونحرم أنفسنا ومعلمينا من حسنات النظام الآخر.

وعلى سبيل المثال، فمن حسنات النظام التكاملى، أن الطالب يجىء، منذ البداية بعد الثانوية العامة مهيباً نفسياً لأن يكون معلماً، بينما الذى يجىء من كليات الآداب والعلوم وما مائلها - غالباً - يكون مضطراً، بعد أن فشل فى العثور على وظيفة أخرى غير التدريس. ومن أرسخ عوامل النجاح فى المهنة أن يجىء الإنسان إليها حراً مختاراً، ومن أضر ما يمكن بالمهنة أن يجيئها كارهاً مجبراً.

لكن النظام التكاملى، يقتطع من مدة الدراسة فيه "وهى أربع سنوات" ما لا يقل عما يساوى عاماً دراسياً لدراسة العلوم التربوية والنفسية، مما يجعل خريجه ضعيفاً ضعفاً واضحاً فى التخصص العلمى، فى الوقت الذى تناح فيه الفرصة للخريج فى النظام التتابعى أن يتفرغ أربع سنوات كاملة فى دراسة جامعية فى التخصص الأكاديمى، مما يجعله راسخ القدم فى المادة العلمية. وليس هناك ما هو أشد رسوخاً من المعلم المتمكن من مادته العلمية، وليس هناك ما هو أضر من أن يقوم بالتعليم معلم ضعيف فى هذه المادة، التى ندبناه لتعليمها.

إلى غير هذا وذاك من حسنات ومن عيوب..

ومن هنا فقد استقر رأى سنة ١٩٧٠، على إيجاد صيغة جامعة بين النظامين، سميت باسم "كلية التربية"، وهى الصيغة القائمة الآن، تستقبل طلاباً بالثانوية العامة لتعدهم مدة أربع سنوات فى مادة التخصص + علوم تربوية ونفسية. كما تستقبل الكلية أيضاً خريجي جامعات يرغبون فى العمل بمهنة التعليم لتعدهم فى دبلوم مدته عام، يدرسون فيه علوماً تربوية ونفسية.

وهذأت المعارك وانتفى الصراع الذى استغرق عشرات السنين.

كانت هذه الصيغة "الجامعة" حلاً ذكياً عملياً سليماً بالفعل.

لكن، هل كان التطبيق على نفس القدر من الجودة؟

هنا لابد من قولة حق:

لم يكن العاملون بكليات التربية على قدر المسؤولية التي أوكلت بهذه الكليات!! ولو شئنا أن نعدد الأخطاء والسلبيات، لاحتجنا إلى أكثر من مقال.

كان الخطأ "المركزي" الذي ولد كما كبيراً من الأخطاء والسلبيات، أن تحول إنشاء كليات التربية إلى "هوجة"، وما يشبه "الوباء".. انتشر في طول البلاد وعرضها في سنوات معدودات، بلا أسس سليمة ولا إعداد مدروس، فامتألت هذه الكليات بالكثير مما لطخ وجه التعليم الجامعي حقاً وفعلاً.

وكان هذا إيذاناً بفتح باب الهجوم على تلك الكليات.

صحيح أن النقد والمهجوم قد وجه لكثير من الكليات الجامعية الأخرى.. وصحيح أن النقد عملية مطلوبة بصفة مستمرة لإمكان تعرية الأخطاء وبغرض التجديد والتطوير والتحسين.

لكن المراقب جيداً لمواقع الهجوم والنقد على كليات التربية، يستطيع أن يلمس بكل سهولة، أنه أبداً ليس لوجه الله!! ولا نريد أن نصدّع قارئنا بأمثلة صارخة ومشينة للتدليل على ذلك فصفحات الأهرام لا ينبغي أن تتلوث بمثل هذه الحكايات المحزنة!!

هل كتب علينا أن نظل مجترين لقضايا حُسمت منذ عشرات السنين؟

وما الذي يعنيه هذا إلا أننا قد أفلسنا في التجديد الفكري، فلم يعد أمامنا إلا أن نعيد ونعيد التفكير في ما فكر فيه آباؤنا، وربما أجدادنا؟

أرأيت أيها القارئ، لماذا لا يتطور التعليم حقاً وفعلاً على الرغم من هذا الكم الضخم من الخطب والدراسات والشعارات والأقوال المشيدة بالتعليم وأهميته وضرورة تطويره؟

ومع ذلك، فإن الإنصاف يقتضينا أن نؤكد على أن العاملين في كليات التربية يتحملون المسؤولية الأكبر، مما يفرض عليها سرعة التحرك نحو الأفضل.

لن أعدد صور الخلل التي في ممارساتهم، وإنما فلنخطوا إلى ما بعد ذلك.

فلتبدأوا أنتم بالإمساك بزمام المبادرة والمبادرة لإعادة ترتيب البيت الكبير: نظام كليات التربية وبرامجها والعاملين فيها..

إن مربط الفرس في الهجوم الحالي، يتركز في أن المعلم المتخرج في هذه الكليات (هش) و (ضحل) علمياً، وأن ما يدرسه في التخصص، يقل عن أربع سنوات، التي هي الحد الأدنى للتعليم الجامعي.

ولا يصح المكابرة والمعاندة بنفى ذلك..

والحل: بسيط، لكنه يحتاج إلى جرأة، وهو ضرورة أن تزيد مدة الدراسة عاماً خامساً، يحصل فيها الطالب ما يساوى ما حصله زميله في الكليات الجامعية الأخرى مدة أربع سنوات، ويخصص ما يساوى مدة عام للدراسة التربوية والنفسية تُعطى متصلة أو مجزأة، مع ضرورة أن يواكب هذا، تغيير تشريعي يتصل بالوضع الوظيفي لخريجى هذا النظام المقترح، بحيث تحتسب له أقدمية عام نتيجة هذه الزيادة.

وبرامج هذه الكليات نفسها، لا يصح المعاندة والمكابرة بنفى أنها متخلفة إلى درجة كبيرة، وكلما حدث تغيير باسم التطوير، لا نجد إلا زائفاً، لأنه - غالباً - لا يعدو إنقاص ساعات مقررات أو زيادتها أو تحريكها من عام إلى آخر، لكنها، كوحداث معرفية، هي هي لم تتغير.

ولا يتسع المقام لكى أسوق عشرات الموضوعات التي استحدثت على الساحة، ولا أثر لها في برامج كليات التربية الحالية.

ويكفى، كنموذج مخجل، أن تربية عين شمس، المشهورة بأنها "الكلية الأم" وأكبر وأقدم كلية تربية في الوطن العربي، لا يوجد بها متخصصون في تكنولوجيا التعليم، ذلك القطاع الضخم الذى أصبح يشكل جوهر إعداد المعلمين في كل أنحاء الدنيا، حتى تلك البلدان العربية التي فتحنا كلياتها منذ سنوات معدودات!!

هل نتحدث عن "فوضى" الدراسات العليا، حيث قامت كليات، ليس بها أستاذ واحد، بمنح درجات ماجستير ودرجات دكتوراه؟ فضلاً عن دبلومات عامة وخاصة

ومهنية؟ وهل نتحدث عن الأستاذ الواحد في بعض الكليات الذى يشرف على رسائل ماجستير ودكتوراه في جميع التخصصات!!؟

أليس من الأنظف والأفضل أن تتحدد كليات قليلة تكون (مركزا) للدراسات العليا، شريطة استيفاء شروط لابد أن تكون شاملة ودقيقة وقاسية، وتلغى الدراسات العليا من "أشباه الكليات"؟

يا تربوي مصر...

إن الأمر جاد وخطير.. وبدلاً من التهامس والارتعاد، والاستعداد للطم الخدود وشق الجيوب.. أبدأوا بأنفسكم وبيوتكم، وقوموا ما اعوج منها، وإلا فسوف يجرفكم الطوفان، هذا الطوفان الذى لن يعصمكم منه ترقية هنا وترقية هناك. وأخوف من أخاف، فئة تعلن بلا حياء، أنه سواء كان الوضع كذا أو كذا، فلن يرفتنا أحد.. هنا سنأكل وهناك سنأكل!!

الدراسات العليا التربوية: الازمة... والأمل (*)

مقدمة

من المفروض على الباحث عندما يتصدى لموضوع كهذا أن يشمر عن ساعديه ويخرج من غرفة مكتبه ويجول في مواقع الدراسات العليا التربوية، بعد أن يكون قد صمم الاستبيانات وأنشأ الاختبارات وما إلى ذلك من أدوات معرفة الاتجاهات من الصدور، والكشف عن الأفكار والمواقف في العقول، فضلاً عن الاستناد إلى كم لا بأس به من الأرقام والجداول الإحصائية اللازمة لتأكيد حقيقة أو لثبيت موقف. لكن شيئاً من ذلك لم يحدث!..

فلقد جلس الكاتب في غرفة مكتبه وراح يسطر على الأوراق أفكاره وآراءه، حتى دون أن يستعين بمصدر أو مرجع من تلك المصادر والمراجع التي درست وحللت التعليم الجامعي بصفة عامة والدراسات العليا بصفة خاصة. أهو قفز إلى المجهول إذن؟

أهى شطحات قلم جامع لا تضبطه أبعاد واقع ولا تمسكه متغيرات نظام؟ كلا.. وإنما أردنا من هذه الورقة أن نسجل "موقفاً" لنا و"رؤية" تأملية.. ويخطئ من يظن لأول وهلة أن استخدام كلمة "تأملية" يعنى سباحات خيال، الأسباب بينه وبين صخب الحقيقة مقطوعة، وإنما، إن شئنا الحقيقة، هو نوع من استبار خبرة بلغت من الزمن ربع قرن.

إن مثل هذا "اللون" - في ظني - هو المطلوب بصفة خاصة لهذا المؤتمر، فهو مؤتمر تقيمه "السلطة التعليمية"، مريدة به - وفقاً لتصريحاتها المعلنة - أن "تحرك" واقع التعليم الجامعي إلى ما هو أفضل. ومن هنا فهي بحاجة أكثر إلى "الرؤى الفكرية" حيث أن

(*) قدمت إلى المؤتمر القومي للتعليم، الذي انعقد بجامعة القاهرة، يولييه ١٩٨٧.

"البحوث" و "الدراسات" العلمية بالمعنى التقليدي المعروف، لدينا منها الكثير، ومعظم المشكلات والقضايا قد خضعت للبحث والدراسة، هذا مع التسليم بأن الواقع متحرك ومتغير، وفي حركته وتغيره، يواجه دائماً ما يستجد من مشكلات وما يستحدث من قضايا وأفكار.

ولقد شئت المصادفات أن تكون للكاتب ورقة كتبها في الموضوع نفسه منذ عشر سنوات، وقدمت لندوة عمداء كليات التربية في العالم العربي، عقدت بالرياض في أبريل عام ١٩٧٨

ومع ذلك فقد حرصنا على عدم الالتفات إليها بعداً عن تأثير "مناخ" كتبت في ظله، والمناخ الحالي مختلف إلى حد كبير، فضلاً عما تفرضه مسافة الزمن من تغير في فكر الكاتب، وتغير في الموضوع نفسه.

ولأننا لن نتحدث من خلال "الكتب"، وإنما من خلال "التجارب" و "الوقائع"، فلربما تصور زميل أو أكثر، إن هذه التجربة أو تلك الواقعة تمسه هو، ومن هنا فإننا نؤكد بملء الفم أن "الشخص" ليس مرادنا أبداً، وإنما "الموضوع" هو غاية دراستنا وأرض ملعبنا، فإذا ظهرت شبهة هنا أو هناك مما قد يراه البعض ماساً به، فإننا ننفي هذا مقدماً ونعتذر عنه.

لماذا هذه القضية؟

إذا كان التعليم الجامعي هو (المصنع) الذي يخرج إلى المجتمع كوادره التي تقوم بتسيير وقيادة المجالات المختلفة في مواقع الخدمة والإنتاج، فإنه يمكن القول بأن "الدراسات العليا" هي "المصنع" الذي ينتج "العلم" و "الفكر" الذي يقوم عليه العمل الاجتماعي. بمعناه العام الذي يجعله يتسع ليشمل كل عمل من شأنه أن يدفع بالمجتمع إلى التقدم والتطور.

فلقد أصبح التعليم الجامعي وخاصة في منطقتنا يكاد أن يكون امتداداً لوظيفة التعليم الثانوي من حيث وقوف المستوى العلمي لما يقدم إلى الطلاب عند حدود ما هو مستقر الرأي عليه وما هو عام، عن طريق عملية "نقل" تخلو من الابتكار

والإبداع، وتغيب عنها نظرات النقد والمقارنة والتحليل، ومن ثم فقد أصبح من المحتم على الدراسات العليا أن تمثل ما يمكن تشبيهه "بخط الدفاع الثاني"، ونكاد أن نقول "الأخير" حيث لا بد من هذا المستوى من "الابتكار" و "الابداع" و "النقد"، وتقديم وجهات النظر المختلفة والمواقف الفكرية، فبمثل هذه العمليات تنمو المعرفة ويتقدم العلم ويتطور المجتمع، وبدونها - داخل الدراسات العليا بالذات - تنتفى آخر خاصية للتعليم الجامعي، بحيث يصبح المتبقى مجرد مدرسة ثانوية، وإن تسمت باسم الجامعة. وقد كان من الضروري أن نولى "الدراسات العليا التربوية" اهتماما خاصا بإفراد الورقة الحالية لها، لا بحكم انتماء الكاتب واهتماماته، ولكن بسبب ظروف خاصة انفرد بها هذا النوع من الدراسات، وإن اشترك مع بقية الدراسات العليا الأخرى في ظروف أخرى هي بالضرورة نبت المجتمع الكبير، ما دامت غير قاصرة على قطاع دون آخر.

تطور الدراسات العليا التربوية:

على الرغم من أن عمر الدراسات التربوية في مصر عامة قد تجاوز قرنا من الزمان حيث بدأت مع ظهور مدرسة المعلمين المركزية سنة ١٨٨٠، إلا أنها ظلت بعيدة عن "الحرم الجامعي"، ولم يسمح الاستغلال بظله إلا عام ١٩٥٠ عندما انشئت جامعة إبراهيم باشا الكبير (عين شمس الآن) حيث ضمت إليها معهد التربية العالى للمعلمين. لقد ظلت الجامعة المصرية ردحا من الزمن تأنف من أن يضم حرمها تلك الدراسات ذات الطابع المهني والتطبيقي، فأخرت قبول بعض الكليات أزمئة تفاوتت من نوع إلى آخر، وكان آخر المسموح له بالدخول هو الدراسات التربوية. بل إن الأمر لا يخلو حتى الآن من مشاعر ضيق لا بد من الاعتراف بوجودها عند البعض وكأن جسما غريبا أو ضيفا غير مرغوب فيه، ضيفا بلوريتاريا أصبح جالسا على مائدة البورجوازية العلمية. وعلى الفور تقفز إلى ذاكرتى عبارة نقلت عن أحد القيادات الجامعية عام ١٩٦٦ "عميد آداب الإسكندرية" عندما ضمت كليات المعلمين إلى الجامعات: لقد صحت فوجدت "لقيطا" على بابي!..

ولا نريد أن نعيد إلى الأذهان قصة الصراع الكبير بين مدرسة المعلمين العليا والجامعة المصرية، ذلك الصراع الذى كان من المفترض انتهاؤه بظهور معهد التربية العالى للمعلمين سنة ١٩٢٩، إذ كان ظهور هذا المعهد يمثل نقلة جذرية حيث كان طلابه، من خريجي الجامعة وبذلك أصبحت الدراسات التربوية نفسها تقدم كدراسة عليا، إلا أن الصراع القديم ظل يلقي بظله وغداه طه حسين ومدرسته حيث كان يناصب العلم التربوى عداً دائماً ولا يذكره إلا بقدر من السخرية "هذا الشيء الذى يسمونه البيداجوجيا..".

ومنذ انضمام معهد التربية إلى جامعة عين شمس، ثم تحوله إلى كلية للتربية عام ١٩٥٦، ظلت الدراسات العليا منحصرة في هذا المكان وحده ما يقرب من عشرين عاماً إذ على الرغم من عودة مدرسة المعلمين العليا إلى الظهور في صورة كلية المعلمين بالقاهرة، إلا أن الدراسة فيها اقتصرت على المرحلة الجامعية الأولى، وإن كانت دراستها في حد ذاتها دون هذا المستوى بحكم نشأتها أولاً في أحضان وزارة المعارف وعدم تأهل الكم الأكبر من أعضاء هيئة التدريس فيها في البداية التأهيل المعروف بالنسبة لأعضاء هيئات التدريس الجامعى.

فلما تم الوصول إلى صيغة موحدة لإعداد المعلم تجمع بين صيغة معهد التربية وصيغة كلية المعلمين في كلية للتربية، وأصبحت هذه الصيغة نمطاً تسير عليه كل كليات التربية في مصر، انكسر احتكار الدراسات العليا في جامعة عين شمس، وأصبحت امرأ مشاعاً في كل كليات التربية، وكان هذا في حد ذاته بداية مأساة، ما زلنا نعيش في وقائعها ونعاني من آثارها إلى ما لا يعلم إلا الله!

مظاهر الأزمة والمخرج منها:

١ - لسنا نصادر على المطلوب فنقول إن هناك أزمة في الدراسات العليا التربوية قبل أن نقدم الأدلة ونسوق البراهين، ذلك أن الإحساس بهذه الأزمة عام، وشامل، وتلوكه الألسن والأفواه، ومن ثم فهي ليست "فرضاً" نسعى إلى تحقيقه، وإنما هي "واقع" ننطلق منه بحثاً عن أعراضه، فما هي هذه الأعراض والمظاهر؟

١ - إذا حصرنا نظرنا في دائرة البحوث التي تتم على مستوى الماجستير والدكتوراه، فإن أكثر ما يشد الانتباه للملاحظ لحركة العمل العلمي هنا، هو أنه أشبه بالماء الذي يسير على سطح الأرض بغير مجرى، تتحكم فيه حتى نسيمات الهواء بأن توجهه إلى يمين أو إلى يسار، إن واجهه حجر وقف، وإن واجهته حفرة صغيرة، سقط فيها.. وهكذا، وهذا بطبيعة الحال عكس الحال عندما يسير في مجرى محدد.

وإذا تركنا التشبيه، فلنقل إن مثل هذه الدراسات تتم في غياب المشروع الحضارى للمجتمع.. فلتنوع المجالات ولتتعدد الموضوعات، ولتختلف المداخل، ولكن من الضروري أن يكون هناك "توجه" عام.. حد أدنى من الفكر والفلسفة والآمال تكون محل اتفاق عام، توجه حركة البحث وترسم له الغايات وتوحى له بالسبل والوسائل.

هى إذن ليست مشكلة خاصة بكليات التربية ولا بأساتذتها، فضلاً عن طلابها، وإنما مشكلة خاصة بتحويلات فكرية جذرية في فترات زمنية قصيرة بعمر الشعوب، ورُسب كل تحول أنصاراً وتلاميذاً ودعاة، فامتلات الساحة بالأسود والأبيض والأحمر والأخضر، وكل في فلك يسبحون: قبل عام ١٩٥٢ عشنا مجتمعاً يحكمه ملك وباشوات وإقطاع ورأسمالية، ويحتله الإنجليز، وما يرتبط بكل هذه القوى من أنظمة وقيم وأساليب واتجاهات، ثم تغير كل هذا لنعيش مجتمعاً آخر يخاصم الغرب أو يخاصمه الغرب، ويصادق الشرق، ويعادى الاستعمار ويسعى إلى بناء الاشتراكية، ويحاول صب الجميع في فكر واحد ويحكمه بتنظيم سياسى واحد، ويتصدى للصهيونية معتبراً إياها خطراً حضارياً مدمراً.. ثم تغير كل هذا لنعيش مجتمعاً آخر يدير ظهره للشرق، ويعقد أواصر الود، بل والعشق، مع الغرب وخاصة زعيمته وقائدته "الولايات المتحدة الأمريكية"، ويفتح الأبواب لحركة رأس المال محلياً كان أو عالمياً، ويدير الظهر لإخوانه في العروبة أو يديرون هم ظهورهم له، ويصادق إسرائيل، إلى الدرجة التي تصب فيه الصحف القومية جام غضبها عندما يزور زعيم المعارضة، سورياً وليبياً، وتحتفى بزيارة وزير مصرى إلى إسرائيل!!

ثم إذا بالناس تشعر بتيه كبير وبلبلة عظمى، ويتساءلون: من نحن؟ فتجىء الإجابة بالسلب دون الإيجاب، أى: نحن لسنا هذا ولا ذاك.. لكن إذن: من نكون؟ فى تصورى، إن السؤال لم يجب عنه بكل أسف!

٢ - ويرتبط بهذا بالضرورة ملاحظة: "غياب الخريطة القومية البحثية". صحيح إن البحث المختار لدراسة الماجستير أو الدكتوراه يكون من اختيار الباحث ويشكل مشكلة تؤرقه ويهتم بها، لكن البحث العلمى، إذا كان يقوم به فرد، فهو لابد أن يتم من أجل هذا المجتمع، وذلك بأن يلبى احتياجاته ويتصدى لمشكلاته، ومن ثم فلا ينبغي أن تعطى أولوية للبحوث ذات الوظيفة المعرفية، وإنما لتلك ذات الوظيفة الاجتماعية، فإذا جاء باحث يطلب دراسة موضوع عن دور النظام التعليمى فى تحقيق العدالة فى جمهورية أفلاطون، قد لا نشجعه، لا قليلاً من قيمة الفكرة، فهى فكرة جيدة من غير شك، وتحتاج بالفعل إلى دراسة، ولكن ربما كان من الأوفق أن تتم فى مجتمعات لا تقلقها لقمة العيش ولا تقض مضجعها المشكلات الضاغطة فى المسكن والأمن، وتصبح المشكلة الأكثر إلحاحاً هى البحث عن مدى تحقيق نظام التعليم المصرى للعدالة الاجتماعية فى هذه المحافظة أو تلك، أو هذه المرحلة أو تلك.

وفى مجتمع يعانى التخلف والأزمة الاقتصادية الطاحنة، لا ينبغي أن يترك الأمر للمحاولة والخطأ والاجتهادات الفردية البحتة، وإنما من الضرورى أن تتفق السلطة التعليمية التنفيذية والسلطة العلمية التربوية على تشخيص لمشكلات الواقع التعليمى وقضاياها التى تحتاج إلى جهود بحثية لدراستها وتشخيصها وتقديم الحلول اللازمة، إن لم يكن للقضاء عليها، فعلى أقل تقدير لتلافي آثارها الجانبية وتخفيف ويلاتهما على مسيرة التعليم.

٣ - والدراسة العلمية لكى تتم، فإن غذاءها الرئيسى هو المعلومات. ولذلك فإن نوعية الدراسة ومدى عمليتها ويسر تدفقها إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنظام المعلومات القائم فى المجتمع. فإذا ما أردنا تشخيصاً لنظام المعلومات التربوية

فى مصر؁ فسوف نجد ما لاعين رأت ولا أذن سمعت؁ ولا خطر على قلب بشر!!

ولا نستطيع أن نزعـم قدرتنا على تناول هذا الموضوع من جوانبه المختلفة؁ فهو موضوع بحث قائم بذاته؁ وإنما يكفينـا هنا بعض النماذج والأمثلة التى تؤكد قبل ذكرها؁ أن وضع المعلومات التربوية هنا ليس خاصـا بالدراسات التربوية وحدها؁ وإنما تشترك فيه كذلك مختلف الدراسات الأخرى:

أ- فعلى الرغم من انتشار كليات التربية من الإسكندرية إلى أسوان؁ إلى سيناء؁ إلا أن باحث الماجستير والدكتوراه فيها لا يجد فى محافظته ما يتيح لها الفرصة للحصول على المعلومات الكافية؁ إذ أن الكم الأكبر منها هو فى القاهرة. إن المسألة ليست كتبـا فقط؁ فهذه يمكن الحصول عليها وأنت فى أى مكان؁ ولكن الباحث التربوى يكون دائما فى حاجة إلى الوثائق والتقارير والإحصاءات واللوائح والقوانين وغير هذا وذاك مما هو ضرورى لبناء البحث هذا؁ فضلا عن الحاجة - فى بعض البحوث والدراسات - إلى إجراء حوارات ومناقشات مع عدد من القيادات التربوية سواء على المستوى التنفيذى أو على المستوى الفكرى.

ب- على الرغم من أن الجمهرة الكبرى من دارسى الماجستير والدكتوراه من المعلمين الذين يقومون بالعمل الفعلى فى النصف الأول من اليوم؁ إلا أن معظم مكـتبات كليات التربية تغلق أبوابها فى الثانية ظهرا؁ وكأن نظامنا يوحى ويحرض المعلم على التزويغ من عمله حتى يستطيع أن يجلس فى المكتبة فى أوقات العمل الرسمية؁ للوصول إلى ما لا بد من الوصول إليه من معلومات.

ج- ومكـتبات كليات التربية تعيش تخلفا مخجلا حقا؁ لا من حيث الخدمة الداخلية أو التصنيف فقط؁ وإنما من حيث متابعة الجديد فى العلوم التربوية والنفسية؁ هذا الجديد؁ نجده أكثر فى الدوريات العلمية. ومن المضحك والمبكى معا؁ أنه ظهرت فى الآونة الأخيرة دوريات علمية تربوية؁ لم تعرف طريقها إلى

أرفف مكثبات الكليات مما يؤكد أن المسألة لا تقتصر على الدوريات الأجنبية وحدها، ولا هي مسألة اعتمادات مالية فقط، فمثل هذه الدوريات العربية زهيدة الثمن.

٤ - الدراسة الجامعية في أصلها الأول: أستاذ وتلميذ. والأستاذية هنا ليست مجرد "درجة مالية" أو "وظيفة ذات موقع عال" في السلم الإداري، وإنما هي بالدرجة الأولى "رسالة" فكرية، ومدرسة علمية، تحمل نهج الأستاذ وفلسفته، ويكون له تلاميذه الذين يسرون على هذا النهج ويشرون بهذه الفلسفة ويتابعون فكره، مع التنمية والتطوير والإضافة. وما دام الحق رائدنا، والصراحة منهجنا في هذه الورقة، فإننا نقول بأن هذا المفهوم للأستاذية هو أدخل في (التاريخ) التربوي منه في جزء من الواقع التربوي.

فالكم الأكبر من كليات التربية أنشئ وليس به عضو هيئة تدريس واحد وخاصة في الأقاليم، حتى لقد أصبح ذلك مثلاً مشهوراً يجري على الألسن عندما يريد أحد أن ينتقد من أوضاع التعليم الجامعي في مصر بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة. وفي أحسن الأحوال يكون هناك أستاذ واحد، غالباً ما يكون من غير التربويين، وربما أقل من ذلك درجة، كأستاذ مساعد مثلاً.. فيغرق إلى أذنيه في العمل الإداري وخاصة بالنسبة لكلية جديدة حيث تتزاحم عليه مشكلات الإنشاء والتكوين والتأسيس، ويقوم هذا الفرد الأحد بالإشراف على معظم إن لم يكن "كل" الرسائل دون اعتبار لما تقوم عليه الجامعة من فكرة التخصص، تحت دعوى أنه لا بد من أن يكون هناك في الإشراف واحد من داخل الكلية أو الجامعة، والأمثلة في الذاكرة متعددة، لا نريد ذكرها لأنها ستشير على الفور إلى أشخاص بأنفسهم، ونحن حريصون على ألا نزع بهذه الورقة في مسائل من هذا القبيل.

هنا نجد العدد الأكبر من المعيدين والمدرسين المساعدين يتكون في غير مدرسة.. في غير الرحم الطبيعي.. هم كأطفال الأنابيب، لا. بل هم أضل وأسوأ سبيلاً.. يفتقدون الأستاذ الذي يتعايش معهم ويحاورونه ويحاورهم ويقرأ ويصحح ويناقش ويصحبونه

فى غدوه ورواحه، ويحضرون معه المحاضرات والدروس ليقبسون منه نهج الممارسة والقيم الموجهة للسلوك، والمقومة لما فقد يعوج منه.

لكنهم يتحولون فى ظل الظروف الحالية إلى شئ آخر تماماً، أشبه بأطفال الملاهى من اللقطة. يلقون الدروس بدلا من الأستاذ لأنه بالضرورة فى أكثر من مكان فى وقت واحد رغم أنف أرسطو فى قانونه الفكرى المعروف وهو عدم التناقض، يصححون بدلا منه أوراق الإجابة، لأن أكوامها لديه فوق الطاقة.. يصححون له البروفات، ويقومون بمختلف الخدمات التى قد يمتد بعضها إلى المنزل!!

هذا إذا وجد الأستاذ الواحد الذى يكون هو الواحد الأحد فى الكلية، فماذا إذا لم يوجد؟ فى هذا الحالة سوف تجد المعيد أو المدرس المساعد وخاصة فى كليات الأقاليم التى لا توجد هذه الظاهرة إلا فيها، يتصرف وبسلك أمام الطلاب كأستاذ: لا يخاطب إلا بـ"دكتور".. هو الذى يحاضر بصفة أساسية علنية، ويصحح.. إلخ.

وكثير من أساتذة التربية خصوصاً، فى حركة دائبة للإعارة، وبعد أن يسير الطلاب مع أستاذ شهوراً طويلاً، إذا به يسافر للإعارة فيتلقفهم آخر، نجده تلميذاً مخلصاً للمدرسة الفرعونية المعروفة: "امسح كل مافات، وابدأ من جديد". وربما يسافر هذا أيضاً بعد شهور، فيتلقفهم ثالث.. وهكذا. وتكون النتيجة: مواليد مشوهة، ممسوخة، هى حصيلة ظروف الخروج والدخول، والشطب والتعيين والتحويل والتبديل.

ومن أخطر ما يمكن أن يحدث حقاً فى معظم الكليات التربوية سواء فى العواصم أو غيرها، مما يمكن أن يهدم فكرة الأستاذية والتلمذة، أن يتم الإشراف "بالتعيين" لا "بالاختبار"، أى أن يحدد القسم أن يشرف فلان على الطالب "أ" أو "ب" دون أن يكون للطالب رأى فى هذا، ويتصل بهذا ما لا يقل عنه خطورة، أن التغيير فى الإشراف عندما يتم، يتم دون أخذ رأى الطالب، بل ودون حتى إخطاره.. ولا أريد أن أفزع القارئ فأقول أن التعديل قد يتم حتى بدون أخذ رأى الأستاذ المشرف، أو حتى إخطاره!!

والحجة التى تذكر أن ذلك يتم من قبيل دفع شبهات ما قد تنشأ نتيجة تكاثر

طلاب على أستاذ معين لا لأستاذه العلمية المرموقة، وإنما لما يشيع عنه ويعرف من تسهيلات وامتيازات، ربما يكون بعضها مدفوع الأجر!! ويستدل أصحاب هذه الحجة بما تقوم به بعض جامعات الخليج بكل أسف في الفترة الحالية، من إعطاء الأولوية في التعيين لحاملي درجة الدكتوراه من جامعة أجنبية، إعلانا منها بعدم الثقة في الدرجات الممنوحة من الجامعات المصرية.. ومرة أخرى، فلدينا أمثلة لمن يريد.

وحجة "التكاثر" المشار إليها، واهية، لأنه يمكن التغلب عليها بإجراء بسيط وهو أن يكون هناك حد أقصى لعدد الرسائل التي يسمح لكل عضو هيئة تدريس بالإشراف عليها، أما هذا الذي بدأ يظهر مؤخرا اتحاما للدرجات العلمية المصرية بأنها "سيئة السمعة" فتلك لعمري مصيبة المصائب التي لا أملك حقا اقتراحاً ما بعلاجها، فهو تعميم باطل بطبيعة الحال، فضلا عن أن هناك جامعات أجنبية تفعل ما هو أسوأ إلى درجة بيع الدرجات بأساليب ملتوية، لكننا لا نستطيع أن ننكر مسئولية البعض منا، وهي قضية أخلاقية بالدرجة الأولى لا يقضى عليها مجرد قرار أو قانون، وإن كان هذا لا يمنع من ضرورة التدخل الرسمي باتفاق بين الدولتين: مصر، والدولة المعنية سواء كانت هذه أو تلك.

ولأن التوسع كان ضخماً في إنشاء كليات التربية وعشوائيا وسريعا، اهتزت كثير من معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، حتى لقد أصبح البعض يتصور أن هذه الكليات هي "سلة مهملات" الجامعات، فمن عَسُر إلحاقه بكلية ما، فليلحق بالتربية، ولم يكن عسيرا أن يتم "تبذير" و "إسراف" في إعطاء الدرجات في السنوات النهائية والدبلومات حتى يفتح الباب على مصراعيه للتعيين. ومرة أخرى، فلدينا أمثلة تقشع لها الأبدان، نمسك عن ذكرها.

وإذ يهتز البنيان الخاص بطرفي العلاقة الجامعية: الأستاذ والتلميذ، تفقد النتائج مصادقيتها وتذوب فاعليتها.

٥ - وقد شاع في كليات التربية، وتشاركها في ذلك كليات أخرى بطبيعة الحال،

تقليد مهم، وهو أن يكون الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه مشتركاً، فلا ينفرد به واحد. ونحن حقيقة في حيرة بالغة، لا ندري: هل نشجب هذا الاتجاه أم نصفق له؟ فمن حيث المبدأ العلمي، لا نستطيع إلا أن نقر بأن العمل العلمي "جماعى"، وكلما تألفت عقول أكثر كلما اقتربنا من الصواب والنمو أكثر، لكن ماذا نقول عندما تتحول القضية إلى "كلمة حق أريد بها باطل"؟

إن البعض أصبح ينظر إل عملية المشاركة على أنها "مصدر رزق"، يأتى بمال لا بأس به لا بد من المقاسمة فيه، مما جعلها هدفاً ومطمحاً للمدرسين الجدد لا لمجرد تدريبهم على مهارات التوجيه والإشراف وأساليب البحث العلمي، وإنما "كمصدر دخل" مالى، حتى لقد أصبح مألوفاً أن نسمع واحداً يشكو من أنه ليس لديه - مثلاً - إلا ثلاثة رسائل، بينما فلان لديه خمسة، إذ أن ترجمة ذلك: أن دخله المالى سيقبل عن الآخر بمقدار كذا!

وبالعوض يتعامل مع منهج "المشاركة" على أنه "وصاية" و "مخابرات" على عمل الآخرين، وأن من الضرورى أن تكون له "بصمة" على كل من يتخرج. ولا بأس بطبيعة الحال من أن تكون للأستاذ بصمته، فهذا هو المأمول، لكن - كما يقول أولاد البلد - ليس كل من يركب حصاناً يستطيع أن يدعى أنه خيال، ولا كل من (رص) الصوان، يستطيع أن يقول أنه "حلوانى"!! إذ ما العمل عندما يفقد الأستاذ الفكر والمنهج، وتتحول البصمة إلى مجرد خطوط قلم بالشطب المتنعت وبالتعديل الشكلى، والتقدم والتأخير المخل، "وركن" أوراق الباحث شهوراً لمجرد أن يقول أنه: هنا؟!

ثم إن المسألة ليست مجرد حاصل جمع ١ + ب من الأساتذة، وإنما لابد من وجود قدر من الانسجام الفكرى والتآلف العلمى حتى لا يقع الطالب بين المطرقة والسندان، يشده هذا إلى يمين، ويشده ذاك إلى يسار، ففي المجال الإنسانى عموماً، والتربوى خصوصاً، لا تكون القضايا التربوية "موضوعية" تماماً، فهى تتصل بالقطع بالاتجاه الفكرى للباحث وللأستاذ، وتتصل بالميل والقيم، وتتعدد فيها الاجتهادات وتباين المداخل والمشارب، ومن الصعب فيها أن نقول أن هذا الاتجاه أصح من ذاك، وأن هذه النظرية أصوب من تلك.

وفي بعض الأحوال يغلب الطابع الإدارى على مسألة "المشاركة"، بمعنى أن هذا الأستاذ أو ذاك إذ يكون عميداً للكلية أو رئيساً للقسم، فلا بد أن يكون له وجود مكثف على الرسائل، مع أن العكس هو الصحيح، إذ لا شك أن العمل الإدارى يستقطب جهد الأستاذ ويلتهم الكثير من وقته، مما يوجب أن يكون أقل إشرافاً من غيره. ولأن الذى يحدث هو غير هذا، (إذ متى وكيف يقرأ مثل هذا الأستاذ، الرسائل التى يشرف عليها؟) فإنه يحيلها إلى الأعوان بحيث يصبح وجوده اسمياً ويتحول الغرض من الاشتراك فيصبح صورياً، وتنتهى فلسفة الإشراف إلى قدر كبير من الإفلاس!

٦ - غلبة الجانب المهني والفني: فنحن نقر بطبيعة الحال بأن الدراسات التربوية تستند إلى نظريات علمية، كما أنها تطبق نتائج علوم عدة في مجال الواقع التعليمي، وهذا يعنى أنها تختص بالفعل بمهنة ذات طابع فني وأساس علمي مما يتطلب من الباحث حفاً وتنقيها ودراسة في الجوانب الفنية والأسس العلمية.

هذا كله حق لا شبهة فيه...

لكن هناك جانباً آخر، ربما لا تشارك الدراسات التربوية فيه الدراسات الأخرى، فإذا كانت "الكيمياء" تساعد على تكوين فئة معينة، وكذلك "الفيزياء" و "الهندسة"، وما إلى ذلك من دراسات، فقد يتصور البعض أن الدراسات التربوية هي الأخرى تختص بتكوين فئة معينة وهي "المعلمين" ..

إن هذا صحيح بطبيعة الحال، لكن هؤلاء المعلمين بدورهم يقومون بوظيفة اجتماعية عامة.. يقومون بتنشئة وتربية المواطن في أخطر مراحل حياته قبل أن يكون مهندساً أو محامياً أو طبيباً أو غيره. مهمتهم موجهة إلى كل الفئات وكل الشرائح، ومن هنا كانت الدراسات التربوية أكثر التصاقاً بالأبعاد الاجتماعية وأشد حساسية لنبض الواقع الاجتماعي، وهذا وغيره يفرض على الباحث التربوي بصيرة اجتماعية ووعياً اجتماعياً ليس من السهل توافره إلا بعملية تثقيف مستمرة بقضايا المجتمع ومشكلاته.. آماله وطموحاته.

لكن هذا مع الأسف غير متوافر بدرجة كافية بين القائمين بالدراسات التربوية

العليا، إلى الدرجة التي يرتعد فيها البعض - مثلاً - إذا اقترح باحث موضوعاً له مساس بالسياسة، أو حاول أن يفسر بعض الظواهر بما تدل عليه نتائج التحليل من تفسيرات تشير بإصبع الاتهام إلى النظام السياسى وممارساته، أو بعض ممثليه، ويبادرون بالقيام بدور (مباحثي) بأن هذا "ممنوع" ويسبب لنا حساسيات" و "قد يجلب لنا هذا المتاعب".. إلى غير هذا وذاك من مبررات "لاعلمية"، ولا تنبئ إلا بافتقار الشجاعة، ولا تدل إلا على تسيد منطق "المسايرة" ايثاراً للعافية واستجلاباً للمنافع!

كما أن الدراسة التربوية بحكم وظيفتها تقتضى "موقفاً فكرياً" محددًا، ومن المتعذر - كما أكدنا أكثر من مرة - تناول مسائلها من خلال موقف محايد لا طعم له ولا لون. فهنا أيضاً يصاب البعض بالخوف والرعب ويرفعون شعار "الحياد العلمى" المزعوم فى القضايا الاجتماعية، ويأوئل الباحث إذا كان صاحب اتجاه فكرى معين، ووقع تحت طائلة مشرف من هذا التيار الذى نشير إليه!

هنا إما أن يحمل الباحث عصاه ويرحل، وإما أن يصانع ويداهن. فى الحالة الأولى يفقد وظيفة ومركزاً من حقه أن يسعى إليه. وفى الحالة الثانية، يفقد مبدأ وفكراً، وربما يصطنع موقف المسايرة، حتى إذا ظفر بدرجة عاد أدراجة الأولى، لكنه بطبيعة الحال يسقط فى جب النفاق، وفى كلتا الحالتين يخسر البحث العلمى وتخسر التربية الكثير مما يصعب تعويضه.

٧ - ويرتبط بهذا سلبية معروفة فى الدراسات التربوية: فهناك قاعدة معروفة صحيحة، وهى أن "التعليم" باعتباره نظاماً اجتماعياً له مشكلاته وقضاياها مما يقتضى بحثاً ودراسة حتى يكتسب ما يراد له من فاعلية وصحة بنيان، لكن ما لا يقل عن ذلك صحة أن هناك العديد من الجوانب والمشكلات التربوية القائمة فى النظم الاجتماعية الأخرى تحتاج هى الأخرى إلى بحث وإلى دراسة. واستقراء ما تم من بحوث ودراسات تربوية، يؤكد أن توجهها الأول هو: دراسة نظام التعليم نفسه، وقلما تتجه إلى النظم الاجتماعية الأخرى من حيث تأثيرها بما فى النظام التربوى من قضايا ومشكلات.

إن دراسة قيم الطلاب واتجاهاتهم مجال مهم - مثلاً - لا بد من بحثه ودراسته، لكن الفئات والشرائح الاجتماعية الأخرى لها أيضاً قيم واتجاهات تحتاج إلى تعديل وإلى تربية، ومن ثم وجب على باحثي التربية في دراساتهم للماجيستير والدكتوراه أن يخضعوها لميكروسكوب البحث.

والذى يفش في عينات الكم الأكبر من الدراسات التربوية، سوف يجد أنها - عادة - من تلاميذ المدارس وكلليات التربية، وقلما يختارون عينات من كليات أخرى إلا إذا كان موضوع البحث يحتم ذلك.

وإذا أردنا توضيحاً أكثر، فإننا نضرب المثل ببعض الدراسات التى وجهنا الطلاب إلى بحثها، أو شجعنا اختيارهم لها، فمنها دراسة الاحتياجات التربوية لعمال الصناعة، ومنها لعمال الزراعة، وأخرى لعمال الخدمات، ورابعة للبدو. إن مثل هذا النوع يتيح الفرصة لدراسة الجسور القائمة بالفعل بين النظام التربوى والنظم والشرائح الاجتماعية الأخرى.

حتى هذا المجال الذى يتصور البعض أنه يتعلق فقط بموروثاتنا، وهو "التربية الإسلامية"، وجهنا بعض الطلاب إلى دراسة موقف الصحف المصرية اليومية من قضايا الفكر التربوى الإسلامى، ودراسة أخرى عن تحليل مضمون البرامج الدينية فى التلفزيون المصرى بحثاً عن مدى تحقيقها لأهداف التربية الإسلامية. ويمثل هذه الدراسات فى هذا المجال المهم، نصل بين الماضى والحاضر، لا بربط تعسفى، وإنما بدراسة علمية تقوم على النظر التحليلى والبحث الموضوعى، فيتحقق الأمل المنشود فى حل المعادلة المشهورة وهى كيف يعيش المسلم مخلصاً ومرتبطاً بتراثه الدينى، وفى نفس الوقت يواكب حركة العصر؟

ويمثل هذه الوسائل وغيرها، نحقق ونطبق بالفعل المقولة التى نرددها "كلامياً" و "ورقياً" عن اجتماعيات العمل التربوى، بحيث تصبح هذه المقولة شعاراً يعبر عن واقع ولافتة تعبر بصدق عما يجىء تحتها من معان. وعندما يتوافر فى العمل التربوى ذلك التناغم بين حركة الفكر ونبض الواقع، يصبح البحث أكثر قدرة على تحريك الواقع

ويصبح الباحثون أكثر بصراً بما هو في حاجة إلى نفي وإلغاء، أو إلى تثبيت وتأكيد أو إلى تغيير وتبديل.

٨ - وموضوعات الدراسة العلمية التربوية ليست حكراً بطبيعة الحال على أحد من الباحثين ولا على كلية من الكليات. كذلك فإن للباحثين أساليبهم التي قد تتباين وتحليلاتهم التي قد تختلف، ورؤاهم التي قد تتعدد بحيث يصبح من الجائز علمياً أن يتناول الموضوع أكثر من باحث واحد. لكن ما يحدث في كلياتنا التربوية، وإن اتفق مع المنطق العلمي إلا أنه لا يتفق والواقع الاجتماعي.

فالمجتمع المصري ليس من المجتمعات التي بلغت من التقدم شأواً بعيداً بحيث تنصور أن باحثيه وعلماءه قد استطاعوا أن يغطوا كافة الموضوعات والجوانب بحيث يجدون لزماً عليهم بعد ذلك "إعادة" بحث نفس الموضوع الذي تمت دراسته أكثر من مرة من أجل التجويد والتحسين، فمجتمعنا ما زال مجتمعاً نامياً يواجه كمّاً كبيراً من المشكلات التي لم تدرس وتبحث إلا نسبة ضئيلة منها، ومن ثم فلا يصح فيه أن يتكرر بحث الموضوع نفسه عدة مرات في كليات التربية المختلفة، ونترك العديد من الموضوعات الأخرى التي لم يقترب منها أحد، والتي تشكل دراستها حاجة اجتماعية ومطلباً علمياً ملحاً.

ومظاهر التخلف التي نستطيع أن نلاحظها بسهولة في مجتمعنا، تمتد ظلالتها لتشمل كذلك التكوين العلمي والبحثي للباحثين، فباحثونا قل أن تشيع لديهم مهارات التجديد والابتكار، وقل أن تشيع فيهم القدرة على التحليل الفلسفي والنظرة الشاملة والبصر المتكامل، ومن ثم فإن إعادة دراسة الموضوع نفسه، لن تنتج لنا تحليلاً جديداً لم يلتفت إليه صاحب البحث السابق، ولن تنتج لنا نظرة مختلفة عن نظرة الدراسة السابقة، وإنما هي في أغلب الأحوال اختلافات شكل ورسوم، لا مضمون وأساسيات.

لقد حدث على سبيل المثال، أن دُرس الفكر التربوي عند طه حسين في ثلاث رسائل في فترة زمنية واحدة في كليات تربية مختلفة. وطه حسين مفكر كبير تختلف النظرة إليه بين الاتجاهات الفكرية السائدة، فالبعض يقدمه كرائد للتجديد والبعث

الفكرى فى مصر الحديثة، والبعض يقدمه كأداة تخريب للفكر والعقيدة الإسلامية. ولو كان باحثونا يتناولون موضوعاً كهذا بمثل هذه الرؤية المتبانية، لقلنا أن تكرار الدراسة ليس جائزاً فحسب، وإنما هو حتمى حتى لا تنفرد بالساحة الثقافية وجهة نظر واحدة ذات لون واحد. لكن قارئ الرسائل الثلاث لن يلمس من هذا التباين إلا ظلالاً باهتة، لا تثمر ولا تغنى من جوع.

وإذا كان التكرار جائزاً فى مثل هذا الموضوع بحكم طبيعته الجدلية الخلافية، إلا أن هناك موضوعات أخرى تنتفى فيها هذه الطبيعة الجدلية الخلافية، مما يجعل من التكرار فى دراستها، ترفاً لا قبل لنا به على الأقل فى المرحلة الحالية.

بيد أن هناك موضوعات، وخاصة تلك التى تتصدى لمشكلات يصطخب بها الواقع الاجتماعى تحتاج إلى تضافر أكثر من تخصص، فإذا كنا بصدد دراسة لأنماط التفكير الشائعة لدى طلاب الجامعات المصرية، فلا بد من تعاون بين أقسام طرق التدريس وأصول التربية وعلم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية المقارنة، حيث أن مثل هذه القضية لها أبعادها المختلفة المتشابكة التى يصعب على قسم واحد أن يزعم قدرته على دراستها دراسة وافية تمكنه من تقديم حلول شافية لها.

٩ - وطوال سنوات عديدة، ساد تنظيم للدراسات العليا يعد من أطول الطرق على وجه التقريب على الطلاب.

فلكى يسجل الطالب لدرجة الماجستير، فى كثير من الكليات، فلا بد من سنة دراسية تمهيدية، أما فى كليات التربية، فقد كان من الضرورى أن يكون حاصلاً على درجة الدبلوم الخاصة، ودرجة الدبلوم الخاصة هذه إما أن يتم الحصول عليها فى سنة للحاصلين على الدبلوم العامة، أو فى سنتين للحاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس من إحدى كليات التربية.

هنا يحق للإنسان أن يعجب لهذه التفرقة التى لا مبرر لها إلا هذا المبرر البيروقراطى، إذ ما دام الحاصل على بكالوريوس أو ليسانس من كليات غير تربوية يمضى عاماً

للدبلوم العام وعاما للدبلوم الخاص، فلا بد لنظيره، خريج كليات التربية أن يستغرق في دراسة لمدة عامين هو الآخر. ووجه العجب في هذا أن خريج كليات التربية قد درس طوال سنواته الأربعة نفس ما يدرسه خريج الكليات غير التربوية في الدبلوم العام من المواد التربوية وبالتالي فإذا كان هناك نقص في إعداداته لابد من استكمالها ليتساوى مع زميله، فهو نقص الإعداد الأكاديمي.

لقد حاولنا أن نسد هذه الثغرة فوضعت بعض مواد التخصص في السنة الأولى للدبلوم الخاص، لكن ظلت الغلبة للمواد التربوية، مما لم يكن له داع ابدأً.

وإذا كان التنظيم الجديد قد استحدث قناة مستقلة لمن يريد استكمال دراساته من خريجي التربية في مواد التخصص، يصبح من ثم هذا العام الزائد في الدبلوم الخاص بالنسبة لمن سيكملون دراساتهم في التربية إنما هو استمرار لفلسفة (الاستبقاء) بلا مبرر منطقي و أساس علمي مقنع.

ان استغراق خريج الكليات غير التربوية عاماً بالدبلوم العام وآخر للدبلوم الخاص قبل التسجيل لدرجة الماجستير له ما يبرره، حيث إنه لم يسبق له دراسة العلوم التربوية، فالدبلوم العام إذن لا يعد دراسات عليا في واقع الأمر، وإن اتخذ موقعه بعد المرحلة الجامعية الأولى، وإنما هو "استكمال" للإعداد التربوي في هذه المرحلة الأولى، وبالتالي يكون الدبلوم الخاص مرحلة ضرورية لمدة بالأساس الثقافي التربوي العام الذي يتيح له فيما بعد أن يتخصص في الماجستير في هذا الموضوع أو ذاك.

كذلك فإن تنظيم الماجستير على أساس أن يقوم الطالب بتقديم رسالة، كان يحصره حصراً كبيراً في قضية جزئية متخصصة للغاية ويحرمه بالتالي فرصة المعرفة الوافية بعدد من المجالات اللازمة لإعداداته. ولا يصح الاعتداد بمرحلة الدبلوم الخاص، ذلك لأن الثورة المعرفية الرهيبية التي يشهدها عصرنا الحالى، امتدت اشعاعاتها إلى العلوم التربوية والنفسية، مما يؤدي بالضرورة إلى ارتفاع مستمر في مستوى القاعدة الثقافية العامة التربوية.

ومن ثم فإنه يصبح من المطلوب - وقد تحقق جزء كبير من هذا في التنظيم الجديد

- أن يدرس الطالب المسجل للماجستير عدداً من المقررات الأساسية، وكذلك في مرحلة الدكتوراه إلى جانب اعداده للرسالة. إن الزملاء من خريجي المعاهد والجامعات الانجليزية ربما يميلون إلى نظام الرسالة وفقاً لما تعلموا، إلا أن المسألة لم تعد إما نظام الرسالة أو نظام المقررات، إذ أصبح من المفضل اليوم الجمع بين النظامين، وهو التنظيم الذي بدأت بعض البلدان تأخذ به بالفعل.

١٠ - والتربية بمعنى من المعاني هي ميدان تطبقى تلتقى فيه نتائج علوم ودراسات أخرى من خارج القطاع التربوى مثل العلوم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية وغيرها.. وكثيراً ما نجد بالفعل دراسات ماجستير ودكتوراه تتداخل تداخلاً واضحاً في مثل هذه المجالات والقطاعات مما يعد مظهراً طيباً لما يجب أن يحدث من تكامل وتعاون.

وإذا كنا نستعين في مناقشة هذه الرسائل بزملائنا من أهل هذه المجالات، إلا أن الوضع الأمثل هو أن نشرّكهم أيضاً في الإشراف. وللحق نقول، أن بعضاً من الدراسات التي تمت في مجال أصول التربية بتربية عين شمس، قد حققت قدراً كبيراً من هذا، وإن كنا نطمح في المزيد لأننا أحد المنهويين اللذين أشار إليهما رسول الله في قوله: "منهومان لا يشبعان: طالب علم وطالب مال". هذا فضلاً عن أملنا في أن يمتد هذا الاتجاه إلى مختلف كليات التربية.

لكن الملفت للنظر حقاً هو أننا إذا كنا نأخذ على بعض كليات التربية تقصيراً في ذلك على نحو ما، فإننا نوجه اللوم أيضاً إلى كليات أخرى، حيث تجد تشابكاً في بعض موضوعات الدراسة فيها مع الدراسات التربوية، ومع ذلك فلا تفكر في الاستعانة بأساتذة التربية، فكم من مرة نجد موضوعات - مثلاً - في اقتصاديات التعليم في كليات التجارة، أو اجتماعيات التربية في أقسام الاجتماع في كليات الآداب، أو تاريخ التعليم في أقسام التاريخ بكليات الآداب، مما تملك كليات التربية المساعدة فيه بكل الثقة العلمية، نظراً لضمها عدداً كبيراً متخصصاً في مثل هذه المجالات، لكن كليات التجارة والآداب لا تفكر غالباً في مد يدها ابتغاء صور من التعاون.

إن ذلك مرجعه - غالباً - وهم شائع في الكليات الأخرى، إن مهمة كليات التربية هي فقط أن تعلم طلابها كيف يدرسون في فصل في مدرسة، ومن ثم لا يخطر على بالهم أنها - أى كليات التربية - المعنية بدراسات تاريخ التعليم واجتماعيات التربية وكذلك التربية السياسية واقتصاديات التعليم والتربية الإسلامية وفلسفة التربية.. إلى غير ذلك من مجالات تتداخل بالضرورة في مجالات كليات أخرى عديدة.

وبعد..

لقد تضمنت بعض النقاط التي أشرنا إليها في الصفحات السابقة اقتراحات بالحلول المأمولة، وبعض النقاط الأخرى يمكن اعتبار حلها هو الوجه العكسي لما عرضناه منها كمظهر لأزمة وصورة لمشكلة. وعلى سبيل المثال، فإن ملاحظتنا الخاصة بانكفاء كثير من الدراسات التربوية على النظام التعليمي نفسه لدراسته، وقلة التوجه إلى القضايا والمشكلات الاجتماعية، تستوجب بالضرورة مثل هذا التوجه.

لكن يتبقى هناك بعض من الضوابط العامة التي يأتي في مقدمتها أهمية وجود ما يشبه المجلس الأعلى الذي يقوم بالتنسيق بين الجامعات، أى مجلس يقوم بالتنسيق بين دراسات الماجستير والدكتوراه في كليات التربية المختلفة، فيكون منبثقا من لجنة قطاع إعداد المعلم وعلم النفس التربوي التي تجمع عمداء كليات التربية، ويتكون هذا المجلس من وكلاء كليات التربية للدراسات العليا وتقتصر وظيفته على إعطاء الرأي الفني والعلمي بالنسبة لعمليات التكرار ومراعاة التخصص في الإشراف والمشاركة فيه، ووضع خريطة بحثية للدراسات التربوية والنفسية في مصر تكون قد نوقشت أولا في كل قسم على حدة، ثم على مستوى الكلية الواحدة، إلى أن تصل إلى هذا المجلس المقترح، وضرورة مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية بوزارة التربية في مثل هذا.

وقد يقول البعض أنه في كل الكليات الأخرى يحدث هذا الذي نلاحظه في كليات التربية في مصر، حيث يسود النمط الواحد في التعليم الجامعي، فنجد - مثلا - كل الجامعات بها كليات زراعة، وكذلك كليات هندسة وطب.. الخ، وبالتالي، فإن

التنسيق المطلوب لبس قاصراً على كليات التربية، وردنا هو أن هذا حق لا شبهة فيه، ولكننا نقصر كلامنا هنا على هذا النوع من الكليات الذى ننتهى إليه، وعدم أخذ الآخرين بفكرة نقتنع بصحتها لا يمكن أن يكون مبرراً لعدم طرحها.

ومن ناحية أخرى، فلا بد من منع التسجيل فى الأقسام فضلاً عن الكليات التى لم تكتمل هياكلها الفنية الأساسية وفى مقدمتها وجود (أساتذة) ومجلس قسم ومجلس كلية، حيث إن ما يحدث غالباً فى بعض الكليات والأقسام أن خطط البحوث المقترحة تثبت بغير دراسة، ولا تمر بمراحل المناقشة الضرورية والفحص والاختبار.

وإذا كانت الأقسام التى تخلو من أساتذة أو أساتذة مساعدين تستعين بمشرفين من خارج، إلا أن هذا "الندب" قلما يتيح الفرصة لطالب الماجستير والدكتوراه أن "يتلمذ" التلمذة المرجوة، فالتلمذة ليست مجرد أن يجد الباحث "أستاذاً" يقرأ له يكون مشغولاً فى أغلب الأحوال فى كليته وأعماله الأخرى، ولا يعطيه إلا الفئات من الوقت والجهد، وإنما التلمذة - كما سبق أن أشرنا فى موضع سابق من هذه الورقة - مناخ، لا بد أن يعيشه الطالب معظم أيام الأسبوع.

هنا تنشأ مشكلة: فماذا عن المعيدى والمدرسين المساعدين فى مثل هذه الكليات غير المكتملة؟

الحل غاية فى البساطة: يرسلوا فى بعثة داخلية إلى إحدى كليات التربية الرئيسية التى تكتمل فيها الهياكل الفنية والعلمية.

ومرة أخرى نقول: أن الجامعة إذا كانت تمثل "الرأس" بالنسبة إلى الجسم "المجتمع"، فإن الدراسات العليا تكاد أن تكون "المخ" فى هذا الرأس.

وعلى الرغم مما يعتور التشبيهات أحياناً من مبالغات وتجاوزات للحقيقة والواقع، إلا أننا لا نريد هنا تجاوزاً للواقع وقفزاً فوق الحقيقة بقدر ما نريد حفزاً للاحساس بالأهمية والخطورة، ومن ثم حفزاً للتحرك نحو الإصلاح وحثاً للعمل من أجل التطوير.

رسول الأمة إلى المستقبل!! (*)

من التحذيرات الماثورة في التراث العربي الإسلامي "تشبيخ الصحيفة" ويقصدون بذلك التحذير من الاعتماد على ما هو "مكتوب" فقط، في عملية التعلم، وذلك من فرط حرص العرب على أن يكون التعلم مباشرة من شيخ "معلم"، حيث إن هناك العديد من جوانب بناء الشخصية، مما لا تنأه بمجرد مطالعة الكتب، بل لابد من التفاعل الإنساني مع قدوة، ولابد من الممارسة والتعامل في جو يسوده دفء العلاقة الإنسانية بين ابن تلميذ وأب معلم.

ولقد كانت أول عملية تعليم في التاريخ، المعلم فيها هو الخالق غر وجل نفسه، وكان المتعلم هو آدم، أبو البشر، مما يدل عليه قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ البقرة / ٣١، ولهذا كان افتخار الرسول ﷺ واعتزازه ظاهراً في قوله: "إنما بعثت معلماً".

ولم يكن قوله عز وجل ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ الجمعة / ٢ إلا تلخيصاً رائعاً لمهمة المعلم الذي يقوم بنقل موروث الأمة الثقافي والحضاري إلى الأجيال الجديدة، حتى يتواصل حاضر الأمة بماضيها، ثم يقوم، في مراحل التعليم العالية، بعمليات تنقية وتطهير ونقد وتطوير وتحديث للموروث، فضلاً عما يتم التوصل إليه من ابتكارات وإبداعات في مجال الفكر والتطبيق، مما يهيئ الأمة المستقبل.

وهكذا أصبح المعلم بحق هو رسول الأمة إلى المستقبل، خاصة وأنها إذ نسلمه فلذات أكبادنا، وهم في سنوات عمرهم الأولى - من ست سنوات، بل وقبلها - ثم تتسلمهم شباباً وقد تجاوزوا العشرين من العمر، يتلقون طوال هذه الفترة عملية

(*) الأهرام المسائي في ٣٠/٧/١٩٩٢.

تنشئة تقوم على مسلمة أساسية، لا نجاح لهذه العملية إلا بها، ألا وهى أنهم يعدون "الزمان غير زماننا".

إن هذه الأبعاد ما نظن أن هناك من يجادل فيها، تفرض علينا، ونحن نسعى لتطوير التعليم، معرفة نقطة البداية الواجبة على هذا الطريق.

إننا نعى تماماً أن منظومة التعليم تتميز بالتكامل والشمول، مما يوجب أن يتسجد النظر الشامل والتناول التكاملى عملية التطوير. لكننا فى الوقت نفسه، لا ينبغي أن ننسى أن البدء فى كل الجوانب مستحيل عملياً، مما يفرض أولوية لجانب عن آخر.

وعلى هذا يمكن - بناء على عديد من الاعتبارات والمقاييس التى لا يتسع المقام حتى لمجرد الإشارة إليها - إعطاء قضية المعلم أولوية خاصة. يعزز من هذا تلك المقولة المهمة التى يردها شيوخ القانون، من أن قاضياً عادلاً مع قانون ظالم أرحم من قاض ظالم مع قانون عادل، على أساس أن القاضى العادل، سيستطيع، برجاحة عقله وعلو أخلاقه، أن يترع فتيل الظلم من القانون، بينما هذا الظالم، يمكن أن يفعل العكس، حتى مع القانون العادل.

إذا، على نفس المنوال، فإن معلماً على خلق، جيد الطريقة، متعمق المعرفة، ديمقراطى التعامل، راجح العقل، يستطيع أن يبطل المفعول السىء الذى تفرزه المباني المدرسية الناقصة والمناهج المعوجة والكتب السيئة والتمويل الشحيح والإدارة البيروقراطية.

وإذا كان من العسير أيضاً تناول قضية المعلم من جوانبها المختلفة فى هذا الحيز، فإن ما يستحق البحث والتفكير حقاً هو "الوضع النقابى للمعلم المصرى" .. فمن المعروف أن التنظيم النقابى على وجه العموم، هو تنظيم شعبى تدور مهمته حول رعاية مصالح أعضائه والدفاع عن حقوقهم وتنميتهم علمياً ومهنياً وثقافياً وتأمينهم مادياً واجتماعياً.

وقد كانت الخطوة الأولى التى اتخذت عندما صدر القانون رقم ٢١٩ لسنة ١٩٥١ بإنشاء نقابة للمعلمين، بيد أن تنفيذه قد أوقف حتى عام ١٩٥٤، ليبدأ التطبيق عام ١٩٥٥.

وإذا كانت مهمة التنظيم النقابي هي كما أشرنا، فقد كان من مبكيات القدر حقاً أن يكون وزير التعليم منذ النشأة وحتى وقت قريب - أو نائبه - هو النقيب، تماماً كما لو تخيلنا أن رئيس الوزارة يكون هو رئيس مجلس الشعب، مثلاً!! استناداً إلى مقولة هي مجرد "حلم إنسانى" تصرفوا وكأنه متحقق فعلاً، وهو أمر غير صحيح هذه المقولة، هي أن "الدولة قد التحمت بالشعب، فلم يعد هناك انفصال بينهما"، فهي - أى الدولة - من الشعب وإلى الشعب!!

ولعل هذا قد يفسر إغفال القانون الذى تقوم عليه النقابة من تنظيم العلاقة بينها وبين وزارة التعليم، فأصبح من الممكن، بكل الأسى والأسف، أن تتم خطوات وتغييرات فى تنظيم التعليم وفى مناهجه، دون أن يكون للنقابة قول حاسم فى هذا، وغنى عن الاعتبار، القول بأن المعلمين هم الذين ينفذون سياسة الوزارة، فبهم، يمكن أن تنجح هذه السياسة ويمكن أن تفشل، مما يجعل مبدأ (المشاركة) هنا "فرض عين" على الطرفين: على الوزارة بأن تحرص على تطبيقه، وعلى النقابة بأن تحرص على المطالبة به وممارسته، خاصة وأن المعلمين يكادون أن يكونوا ٥٠٪ من جملة العاملين فى الدولة، فكيف يمكن تجاهل هذا الكم الكبير، وهم الموكول بهم - من قبل المجتمع - مهمة تربية الأبناء على قيم الديمقراطية والانتماء والولاء الوطنى.

وإذا كانت كليات التربية هي التى تقوم بإعداد الكم الأكبر ممن ينضمون بعد ذلك للنقابة أعضاء، فإن المنطق والمصلحة المشتركة يقضيان بأن تشارك هذه النقابة كذلك، بالرأى، فى أسس هذا الإعداد والتكوين المهنى والعلمى ورسم أهدافه وتحديد متطلباته. وأنا واحد من العاملين فى كليات التربية منذ ثلاثين عاماً. لا أذكر أن هذا قد تم فى يوم من الأيام!!

وهذا ينقلنا إلى قضية خطيرة للغاية لها دور سلبى واضح فى الإساءة إلى مهنة التعليم، فما من أحد يستطيع - كما نعلم جميعاً - أن يمارس مهنة المحاماة - مثلاً - أو مهنة الطب، إلا إذا كان عضواً بنقابة المحامين أو الأطباء وهو لا يستطيع أن يكون عضواً إلا إذا كان قد أعد بالفعل، مهنياً وعلمياً لممارسة هذه المهنة أو تلك. أما بالنسبة لمهنة

التعليم، فالوضع معكوس، فلكى تصبح عضواً بنقابة المعلمين، لابد أن تكون ممارساً للمهنة، وأى إنسان، يستطيع أن يمارس هذه المهنة بأى شهادة!!

إن هذا الوضع المعكوس يعنى النقابة من اشتراط أن يكون المعلم قد أعد بالفعل لمهنة التعليم من الناحيتين: الأكاديمية والمهنية، وهو الأمر الذى لا يحدث فى أية مهنة (محترمة)، وأصبح شهيراً القول، بأن مهنة التعليم هى مهنة من لا مهنة له، حيث التحقق بها ألوف ربما أعدوا علمياً، لكنهم لم يعدوا مهنيًا، مما يبعث الحياة والاستمرار لمنطق "حلاق الصحة" القائم على تلك المقولة المدمرة الخاطئة علمياً وهى أن من تعلم علماً، قادر بالضرورة على تعليمه للآخرين!!

كذلك فمن المعروف أن الطلب على المعلم المصرى من الدول العربية خاصة وبعض الدول الآسيوية والأفريقية عامة يفوق الطلب على قطاعات أخرى، مما جعل المعلمين يمثلون النسبة الأكبر فى القوى المصرية العاملة بالخارج. وهذه مسألة من المسائل التى تحتاج من النقابة، بالتعاون مع الوزارة، سرعة حركة وسرعة تنظيم، فكم من مناظر مؤلة جارحة، نراها لمعلمين يتكدسون من الفجر على أرصفة السفارات، وكم من قصص سوء استغلال ومعاملة لمعلمين مصريين بالخارج.. إلى غير هذا وذاك مما يحتاج إلى تدخل سريع وحاسم بالتعاون مع الجهات المسئولة.

وقضية الدروس الخصوصية أصبحت باباً واسعاً فتح على المعلمين تياراً قوياً من صور الانحراف المهني وسوء الاستغلال، وألقى بظلال من الشك والسخرية من القول الذى طالما رددناه طويلاً بأن المعلم "كاد أن يكون رسولاً"، إذ أصبح التساؤل: رسول من: المصلحة الاجتماعية أم الهوى الشخصى؟! ولأية مهمة: للتعليم والتربية أم للاستغلال والكسب بأى وسيلة؟!

إن كثيرين من المعلمين يستنكرون انتقادهم لإعطاء دروس خصوصية مشيرين إلى العمل الخاص الذى يتاح لغيرهم من أصحاب المهن الأخرى فى غير أوقات العمل الرسمى، ونعود لنذكر، بأن ذلك لابد وأن يربط بالالتزام بمتطلبات العمل المهني، وإن كنا - حقاً - لا نستطيع إنكار شكواهم من الضغوط المعاشية. وهنا يبرز دور لابد أن

تقوم به النقابة، سواء من حيث البحث والدراسة لهذه المشكلة، أو من حيث تنظيمها والتقنين لها ووضع الضوابط والمساءلة والمحاسبة، في حال ثبوت سوء الاستغلال والانحراف المهني.

ان عملية بناء الشخصية للمواطن المصري، لن تفلح إذا افتقد هذا المواطن اعتزازه بنفسه وكرامته، والاعتزاز بالنفس وبالكرامة، أمور لا تتعلم من الكتب ولا الدروس والمحاضرات، وإنما نتحصلها سلوكاً ممن يربوننا في البيت وممن يعلموننا بالمدارس. وإذا كان فاقد الشيء لا يعطيه، فإن السبيل المهم للمحافظة على اعتزاز المعلم المصري بشخصيته وبكرامته، أن يتوافر لمهنة التعليم ما يحفظ عليها كرامتها، وإحدى الوسائل المؤدية إلى هذا، أن تحدد مواصفات ومهام ووظائف للقائم بها، بحيث لا يسمح لأحد بمزاولة المهنة إلا بعد التأكد من توافر تلك المواصفات والقدرة على القيام بتلك المهام والوظائف، فضلاً عن توفير الشروط الأساسية للبنية البشرية، من احتياجات أساسية عبر عنها قوله عز وجل: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾.