الفصل السابع

الفكر التربوى

الفصل السابع

الفكـــــر التربوى

مقدمـــــة

للفكر على وجه العموم، والتربوى على وجه الخصوص أدوار يتوقف على حسـن أدائها الحكم على قيمة هذا الفكر.

أما هذه الأدوار فتتلخص فى ضرورة أن يعكس الحالة العامة التـى يكـون عليـها المجتمع الذى يكون فيه، يعكسها من حيث مجالات الاهتمـام، والمشـكلات القائمـة، والقضايا المطروحة. وثانيا، فإنه لا يكتفى بدور المرآة السلبى، وإنما لابـد أن يقـوم بدوره النقدى فى بيان أوجه الخطأ والسلب، وأسبابها، منبها عليها مشددا فى ضـرورة اتخاذ موقف حاسم وحازم إزاءها بغير تبرير وتسويغ. وثالثا، فلابد أن يرنو ببصـره إلى أمام، إلى المستقبل، مستشرفا ما تود الأمة أن تكون عليه فى تربية أبنائـها، فـى ضوء إمكاناتها القائمة وتطوراتها المحتملة.

لكن الفكر لا يستطيع أن يقوم بأى من هذه الأدوار والوظائف إلا إذا كان حرا، آمنـا من المصادرة، ومحاولات التزييف والتوجيه القسرى.

وفيما يلى من صفحات، نستطيع أن نلاحظ بكل وضوح أن الفكر التربوى فى هـذه الفترة قد عسُر عليه عن أن يقوم بأى من هذه الأدوار الثلاثة، حتى هذا الدور السـلبى الأول، والذى يتمثل فى أن يكون انعكاسا لحـال التعليـم القـائم وجملـة المتغـيرات المجتمعية، فإنه لم يستطع أن يعكسها كما هى، لأن أوضاعها كانت بها ثغرات وأوجـه تقصير وسلب، ولم يكن لهذا الفكر أن يكشف عن هذه الجوانب على الرغـم مـن أن كثيرا منها كان بعيدا بعض الشىء عن المسائل المتصلة بالسياسة العليا، لكن المنـاخ العام السائد، وتولى واحد من أقوى ضباط الثورة مهمة قيادة التعليم الفـترة الأساسـية الأولى من الثورة أرست قاعدة تزعم أن الكشف عن الأخطاء هو صورة مـن صـور التشهير بالثورة، وكانت نماذج المحاكمات التى جرت، والاعتقالات، والفصل لعشـرات من أساتذة الجامعات ماثلة دائما أمام الأذهان.

وفضلا عن ذلك فهناك متغيرات أخرى لا مجال لشرحها فى مقامنا هذا تتصل بطبيعة نظام التعليم فى مصر منذ عدة عقود، حيث كان لصيقا بالدولة وسياساتها، هى التى تموله وترسم له الأهداف، وتحدد له خطوات السير، وتعين له ما يكون عليه، مما أفقد مجتمع التعليم الروح النقدية والجسارة والقدرة على مواجهة الأخطار، والقدرة على تحمل مسئولية الكلمة وتبعاتها، فغلب على الفكر التربوى منطق " المسايرة " .. يشرح، ويبرر، ويزين، ويجمل، ويمدح، بحيث يتحول الكتاب والمتحدثون إلى طوابير تقف على أبواب سلطان الدولة وسلطات التعليم، على أساس أنه مفيض النعم، ومزيل النقم، وهذا ما سوف نحاول أن نعرض لنماذج له فى الصفحات التالية:

تيار المسايرة:

كان هو الأكثر عددا، الأوسع مساحة، وأسرع حركة. صحيح أننا سوف نلاحظ أن عددا ممن عبروا عن هذا التيار كانوا فى مواقع سلطة ومسئولية، أو بالقرب منها، لكن هناك من لم يكن كذلك، لكنه التوجه العام، كان لابد أن يكون له أثره:

ففى كتاب لا يحمل تاريخا، بعنوان (مفاهيم جديدة للتربية) كتبه ثلاثة من كبار التربويين: محمد على العريان، ومحمد الهادى عفيفى، ومحمد محمود رضوان، لكن من المرجح أنه كتب خلال عام ١٩٥٦، نجد أحد المؤلفين يبذل جهدا خارقا كى يقدم للقارئ من العبارات والصفحات، ما أراد بها أن "يسود" صفحات التعليم الذى كان قبل قيام الثورة، على اعتبار أن المجتمع كله كان يعيش أسوأ عهوده، وهى أفكار وأقوال تحمل الكثير من الغلو والتطرف فى محاولة كسب ود رجال العهد الجديد إلى درجة الجور على بعض الحقائق، وليس من مهمتنا أن نناقش ما ساقه من أقوال، فهذا يحتاج إلى دراسة مستقلة، لكن السنوات التى قدر لنا أن نعيشها بعد عدة عقود من وفاة زعيم الثورة، كشفت لنا أن ما سبق عهد الثورة لم يكن كله وبالا بهذه الصورة !

فمن العبارات التى كتبها الكاتب، ما قد يوهم القارئ، إذا لم يكن يعرف كاتبها وتاريخ كتابتها، أنها كتبت بالأمس القريب، لتصور أحوالا ما زلنا نعيشها، فهو يذكر " لم يكن الشعب يشترك اشتراكا فعالا فى الحكم وإن زيفت الصورة على العالمين " ص ١٥٩

ويكتب كذلك فى الصفحة نفسها: "أما الفرص السياسية، فلم تكن فى يوم من الأيام متكافئة أمام الأفراد، سواء أتعلق ذلك ببلوغ مناصب القيادة فى سياسة الدولة، أم باستخدام الفرد حقه السياسى أمام صناديق الانتخاب أو فى محاسبة الحكام".

ثم يصف نظم التعليم قبل الثورة بدءا من ص ١٦٨ ليقرر بكل ثقة بأن التعليم "تعليم من غير هدف"، وهو قول ما كان ينبغى أن يصدر من أستاذ تربية فلا يوجد تعليم من غير هدف، ربما يكون الهدف سيئا شريرا، لكنه هدف على أية حال، فقد كان لدولة محمد على أهداف، وكان للاحتلال البريطانى أهداف، وكانت للحركة الوطنية أهداف ..وهكذا.

والكاتب يشير فى ص ٢٠٢ إلى ما كان شائعا فى مدارس ما قبل الثورة من عقاب بدنى قاس، على الرغم من وجود قانون يحرمه، لماذا ؟ يفسر الكاتب هذا بأن المجتمع نفسه كان ينظر إلى الفرد كسلعة تباع وتشترى، والسادية التى حكمت سلوك الكبار تجاه الصغار، ثم ينتقل إلى عهد الثورة ليقرر أن هذا العقاب البدنى قل كثيرا لا بحكم القانون، ولكن لأن الشعب المصرى أصبح يعيش ثورتين: ثورة سياسية يسترد بها حقه فى أن يحكم نفسه بنفسه، وثورة اجتماعية تسعى إلى أن يظلل العدل جميع المواطنين!!

وإذا كان هناك ما يمكن أن يفسر ويبرر ما يكتبه كاتب، أصبح فيما بعد مسئولا كبيرا فى وزارة التربية (وكيل وزارة، ونقيبا للمعلمين)، فماذا نقول بالنسبة لأستاذ تربية كان جزءا من الجامعة الأمريكية فى القاهرة، بعيدا عن سلطة الحكومة المصرية؟

إنه أمير بقطر، الذى كان عميدا لكلية تربية كانت قائمة بالجامعة الأمريكية، فهو يكتب فى المجلة التربية الحديثة التى كانت تصدرها الجامعة، (أبريل ١٩٥٤)، وفى الصفحات الأولى دراسة بعنوان: (سيكلوجيا الملك السابق)، علما بأن المقال كان قد كتب فى الأصل لمؤتمر الدول العربية عن الجريمة التى عقد فى القاهرة فى نوفمبر عام ١٩٥٣، وكان موضوعه الأساسى بعيدا تماما عن السياسة، حيث كان عن الشخصية السيكوباثية، فإذا بالكاتب ينتهز الفرصة ليحشر الملك فاروق حشرا، ويسوق بعض المظاهر مدللا بها على أنه كان ذا شخصية سيكوباثية، مع أن هذه الأدلة يمكن الشك فيها، لأنها تكتب فى ظل حكم عسكرى قام أصلا منقلبا على هذا الملك، وليست هناك فرصة لأحد أن يفند ولو جزءا من هذه الأقوال، وإن كان الكاتب قد تحوط، فقدم

لمقاله بقوله: "إذا صح خمس ما كتب وروى وقيل وسمع عن الملك السابق، أو سدسه أو عشره، فى مصر وعواصم أوربا وأمريكا، وإذا صحت الصور التى نشرتها له الصحف والمجلات فى كافة أنحاء العالم، ولم تكن آلة التصوير الشمسى كاذبة ...فإن الملك السابق لم يكن مجرد شخص عادى عابث ماجن، أو مستهتر ...". ثم ينتهى بأن المرجح لديه أن كان ذا شخصية سيكوباثية.

وشكلت مجلة (الرائد) مصدرا مهما لنشر الفكر التربوى، وكانت تصدر عن نقابة المهن التعليمية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لابد أن نضع فى الاعتبار أن المشرف على تحريرها كان الدكتور أبو الفتوح رضوان، والذى ظل طوال سنوات الثورة أبرز أساتذة التربية، وساعده موقعه بالمجلة على أن يستكتب عددا غير قليل من زملائه وتلاميذه من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، فضلا عن مقال أساسى له فى كل عدد، إلى أن أبعد عن المجلة بذهاب كمال الدين حسين عن وزارة التربية.

وكان أبو الفتوح رضوان يتميز بالحدة والغلو، سواء فى المديح، أو العكس، ومن هنا فإن القارئ يمكن أن يلاحظ أن كتاباته عن التعليم فى عهد الثورة كانت تميل إلى المبالغة بشكل واضح، حيث غلب على خطابه، أسلوب الفخر، إذا كان الكلام عن الثورة، والهجاء إذا كان عن غيرها، بلا تحفظ، حتى يبدو ثوب الثورة ناصع البياض لا يخطر على البال أن تشوبه شائبة، وأن ثوب غيرها، سواء فى عهد سابق، أو فى بلد آخر مخالف، ملئ بالثقوب والأوساخ إلى درجة تجعل سوءه يبلغ درجة المائة فى المائة، مثلما تكون نصاعة ثوب الثورة بدرجة مائة فى المائة.

وساعد أبو الفتوح على ذلك أنه حقيقة كان أبرز أساتذة التربية قدرة على التعبير بسلاسة وسلامة لغة وفصاحة، فضلا عن عمق وثقافة تميز بهما.

فعندما أعلنت الثورة فى السادس عشر من يناير ١٩٥٦ عن دستور جديد، كتب فى العدد الثانى من السنة الأولى من الرائد يؤكد أن هذا الدستور هو سابع إصلاح دستورى للثورة، ناظرا إلى بعض خطواتها التى تعرضت لنقد البعض على أنها خطوات مهمة وضرورة على طريق الإصلاح الدستورى، مثل إسقاط دستور ١٩٢٣ فى ١٩٥٢/١٢/٩، ويهمنا هنا سلسلة من أوجه النقد التى وجهها إلى هذا الدستور أن باسمه ارتكب هذا وذاك من الأخطاء، ويمكن الرد على ذلك بأنه فى ظل الدستور

الجديد، وما ظهر بعده أيضا ارتكبت أخطاء أخرى، بعضها قد لا يقل ضراوة وإضرارا بالديموقراطية مما حدث قبل الثورة.

أما الخطوات الأخرى التى أشار إليها فهى الإعلان الدستورى فى ١٩٥٣/٢/١٠، وإنهاء حكم أسرة محمد على فى ١٩٥٣/٦/١٨، وإعلان الجمهورية فى التاريخ السابق نفسه، وحل الأحزاب فى ١٩٥٣/١/١٧، واتفاقية الجلاء فى ١٩٥٤/١٠/١٩

وفى مقابل عشرات الآثام التى حملها لدستور ٢٣، يصف دستور ٥٦ بأنه " دستور عظيم " كحكم مطلق عام بغير بيان برهانى ومنطقى غير مجموعة من العبارات الحماسية العامة مثل أنه "صدر من الشعب، بعد أن اقتنصه الشعب لنفسه ٠٠"

ويصل الغلو أقصاه بكاتبنا أن يقول " إن ثورة ١٩٥٢ هى فى جميعها ثورة دستورية " وهو قول بعيد إلى كبير عن الحقيقة، ولعله استشعر ما عليه هذا القول من مبالغة، فإذا به يقرن العبارة السابقة بقوله "ولا أرانى راكبا متن المبالغة إذا قلت ٠٠٠"

ويكتب أبو الفتوح رضوان مرة أخرى عن (التعليم فى دستورين) فى العدد الرابع من الرائد، يفصل فيه ما ساقه تعميما فى المقال السابق، فهو هنا يشير – مثلا – إلى المادة ١٨ من دستور ٢٣ التى تنص على " تنظيم أمور التعليم يكون بقانون "ليشبعها سخرية وتسفيها إلى درجة قوله" ولقد والله ضحكت من هذه المادة حتى وجعنى قلبى ٠٠٠"، مع أن هذا أمر طبيعى أن يقف الدستور عند حدود المبادئ العامة تاركا ذلك للقوانين، فالنص الدستورى له دوام طويل، وترك التفصيل للقوانين، فيه فتح الباب للتجاوب مع ما يستجد من متغيرات.

ثم يواصل سخريته من المادة ١٩ التى تنص على "التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات، وهو مجانى فى المكاتب العامة"، ليشبعها تجريحا إلى درجة وصفها بأنها إقطاعية استعمارية لحما ودما، دون أن ينبه القارئ إلى السياق الزمنى الذى صدر فيه الدستور، فصحيح وجود ثنائية فى تعليم المرحلة الأولى، لكن صدر قانون بإلغائها عام ١٩٥١، وقبل قيام الثورة، وصدر قانون بمجانية التعليم الابتدائى سنة ١٩٤٤، وكذلك بمجانية التعليم الثانوى عام ١٩٥٠، فكأن النص الدستورى لم يمنع من تحقيق خطوات مهمة على طريق ديموقراطية التعليم، وبالتالى فقد كان غلوا منه فى الهجوم واستثارة القارئ بتساؤله: "ما رأيك أيها القارئ فى دستور يفرق حتى فى

التعليم، وحتى فى التعليم الابتدائى بين الخاصة وبين العامة، ويعطى العامـــة تعليمـا رخيصا على حين يعطى الخاصة تعليما ممتازا تنفق عليه من ميزانية الدولة أكثر ممـا تنفق على التعليم الشعبى".

وعلى العكس تماما، كان دستور ٥٦، والمفروض أن يكون ذلك أمرا طبيعيا، حيـث أن أكثر من ثلاثين عاما لابد وأن يعكس ما تفرضه سنة التطور، لكن أستاذنا يـأبى إلا أن يواصل تطرفه فى المدح والذم، فيصف المادة ٥٠ من دستور ٥٦ التى تنص علـى إشراف الدولة على التعليم العام بأنه صورة تنفيذية "لأحدث ما وصلـت إليـه فلسـفة التربية من الآراء "، ويواصل قوله " ولقد أجمعت آراء فلاسفة التربية على أن للدولـة وحدها حق الهيمنة على إعداد موطنيها جميعا ..."، ولم يكن هذا صحيحا، وأبسط ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن فلسفة التربية البرجماتية التـى قضـى أسـتاذنا بعثتـه الدراسية فى دراستها، كانت تقول بعكس ذلك !

وماذا نقول فى قول أستاذنا أن دستور ٥٦ عبر عن مصالح الشعب "فوحد التعليـم الابتدائى للجميع"، حيث أن توحيد هذه المرحلة صدر به قانون عام ١٩٥١، كما سـبق أن نوهنا ؟!

وفى ديسمبر عام ١٩٥٧ يكتب أبو الفتوح رضوان عن الاحتفـال بعيـد النصـر، فيصف ما حدث عام ١٩٥٦ " كانت معركة ليس كمثلها فى التـاريخ " !! فـهل حقـا يصدق هذا الوصف ؟ بطبيعة الحال فإن التاريخ لا يعيد نفسه، وبالتـالى فـلا تشـبه معركة ما سبقها بأى حال، لكن سياق المقال يؤكد " علو مقام " لنصر مؤزر لم يكـن له مثيل.

وهو مع الأسف يعرض بزعيم مثل سعد زغلول، دون أن يصرح بذلـك، عندمـا استشهد بمقولته الشهيرة " الحق فوق القوة"، كاتبا: "لقد قال زعماؤنا فى عصور الكـلام "، فهل كان زعيم ثورة ١٩١٩ يعبر حقا عن عصر كلام، تلك الثورة الشعبية الوحيـدة فى تاريخ مصر ؟ الثورة التى أنجبت بنك مصر ومشروعاته، وما لا يعد ويحصى من مظاهر نهوض قومى فى مجالات عدة ؟!

وفى المقابل، يكيل المديح لوزير التربية: كمال الدين حسين، ناقلا تعبيره أن الحـق هو القوة ولا حق بلا قوة.

وإذا كان ما سبق يكشف عن بعض مظاهر "الممالأة"، فإن هناك ما يكشف عن الاتجاه العام نحو أن يقوم الفكر التربوى بدوره فى "التعبئة" السياسية للترويج لإنجازات الثورة والتعامل معها على اعتبار أنها "قومية"، تشكل الركن الأساسى فى حركة النهوض التاريخى:

ففى عدد فبراير عام ١٩٥٦ يكتب أحد أعضاء نقابة المعلمين عن تحرك النقابة "لتجنيد" المعلمين فى حركة تعبئة قومية، وصلت إلى درجة تشكيل لجنة تقتصر مهمتها على ذلك، ووضعت لذلك أهدافا تترسمها تتلخص فى:

١- التعبئة الفكرية، والروحية، للجهاد القومى، دفاعا عن مصر ضد الخطر الصهيونى، وإبراز قيمة التعبئة الروحية وأهميتها، بالنسبة لنواحى التعبئة الأخرى: المادية والعسكرية، وغيرهما وترابطهما معا بحيث يصبح الإيمان بمصر والثقة بمستقبلها على أساس فهم دورها التاريخى الخالد نقطة البدء فى البعث القومى، وفى مكافحة الطغيان فى صورته الاستعمارية الكبرى، وفى صورته الإسرائيلية الخاصة.

٢- توضيح هذا الخطر على حقيقته الواقعية، وبطريقة علمية مدروسة تبرز الدولة فى أوضاعها التاريخية والجغرافية، وتبين مكامن هذا الخطر على الأساس الإقليمى فى قاعدة إسرائيل ذاتها من جهة، وعلى الأساس العالمى فى تشابك المصالح بين إسرائيل وبعض الدول الأخرى كبيرة أو صغيرة.

٣- دراسة الوسائل الفعالة لتعبئة الجهود القومية فيما يدخل اختصاص نقابة المعلمين بحيث تتحقق التعبئة فى مجال التربية المدرسية من جهة، والشعبية من جهة أخرى، وبحيث تصبح هذه التعبئة متكاملة مع نواحى التعبئة الأخرى التى تتولاها الدولة فى رئاستها أو فى أدوارها الأخرى.

وعندما يتحقق جلاء الجيش البريطانى عن مصر فى يونية ١٩٥٦، يكتب قطب النقابة (أحمد عبد الحميد عناره) فى العدد السادس من المجلة (١٩٥٦) مقررا: "تحن المعلمين رسل الثورة إلى الشعب ورواد الإصلاح فى الأمة ينبغى أن نكون النواة الكبرى للبناء والإصلاح"، وهو يفسر كون المعلمين بهذه المكانة أن طبيعة عملهم يسرت لهم الاتصال بجميع أفراده وأسره من تلاميذ وطلبة وأولياء أمور: " فالمعلمون

أفرادا وجماعات عليهم أن يبعثوا الوعى الثورى الجديد بين أفراد الشعب وأن يقـــودوه ويؤيدوه ...".

ومن أخطر ما كتبه أبو الفتوح رضوان، هذا المقال المعنون ب (نحو تربية موجهة) فى مجلة الرائد، مايو ١٩٥٩، وهو يعتمد على مقولة صادقة حقا، وهو أن التربية لابـد أن تكون موجهة من قبل الجماعة التى تقوم فيها، وكتب فى ذلك يقول:

" ...من هذا يتضح أن التوجيه قد أصبح جزءا لا يتجزأ مـــن عمليـــة التربيـــة. ويقصد به التوجيه الاجتماعى والقومـــى لنمـــو الأطفـــال – عقـــائدهم، وعواطفـــهم، ومعرفتهم، وأذواقهم، وإرادتهم – والتوجيه هو دائما متضمن فى التربية والتعليم وجزء منهما لأنهما يهدفان نحو خلق مواطنين فى جماعة ذات ثقافة معينة ومصالح محـــدودة، لا يشاركها فيها أى جماعة أخرى".

لكن المشكلة هى عندما تختزل الجماعة والمجتمع والأمة فى فئة تحكم، وهو الأمـــر الذى حدث فى الدول الاشتراكية سابقا، ففى ظل هذا الشعار تكرس التوجيه ليكون فـــى اتجاه سياسة "الدولة"، التى تعبر عنـــها جماعـــة محـــدودة، وفـــى معظـــم الأحيـــان شخص الزعيم.

ووصل الأمر بمرب كبير مثل " محمد عاطف البرقوقى "، الذى كـــان مـــن كـــبرا رجال التعليم، أن يكتب فى العدد نفسه من الرائد يربط بين سياسة الحياد الإيجابى التـــى تبنتها ثورة يوليو فى سياستها الخارجية وبين البحث العلمى، علـــى أســـاس مـــا هـــو معروف من أن المنهجية العلمية تفرض على الباحث أن يكون حياديا لا يتأثر بأفكـــار سابقة ولا متحيزا لرأى القدماء من العلماء من أمثال أفلاطون وارسطو، ولا يتـــأثر إلا بما ينبثق من حاجياته الحقيقية، ولا يقرر رأيا إلا من تجاربه العلمية. والربط كما نرى يحمل قدرا كبيرا من التعسف.

فهل يعنى هذا أن الدول التى تبنت الحياد الإيجابى علمية السياسة وغيرها غير ذلـك؟ الحق أنه من الصعب قبول هذا المنطق.

وعندما يشن عبد الناصر حملته الضارية عام ١٩٥٩ على الشيوعية والشـــيوعيين، وقت أن تفجر الخلاف علنا بينه وبين زعيم الاتحاد السوفيتى "خورتشوف"، يكتب أبـــو الفتوح رضوان فى عدد يونية ١٩٥٩ من الرائد مؤكدا على أنـــه: "لا ينخـــدع فـــى الشيوعية إلا كل مغفل ساقط الهمة يقبل أن يكون بغير دين يوم تمزق الشيوعية كتابـــه،

وبغير وطن يوم يكون وطنه تابعا للحزب الشيوعى المركزى، وبغير بيت يوم يصبح حريمه على الشيوع، وبلا أسرة يوم يصبح أولاده ملكا للدولة، وبلا حرية يوم ينقلب هو وأولاده عبيد مزارع ومصانع وبلا أمل يوم يحرم عليه أن يمتلك وأن يورث أبنائه ما يملك ..."

ويظهر لنا الغلو هنا حتى فى هذه القضية لأن الصورة التى يهاجمها الكاتب كانت أقرب للشيوعية التى كتب عنها أفلاطون، ولم تكن هكذا بالضبط كما كانت فى الدول الشيوعية، على الرغم من أننا لا نقرها ولا نؤمن بها.

وكاتب هذه السطور لم يكن فى يوم من الأيام شيوعيا، لكنه عرف وسمع وقرأ لعدد من المفكرين الذين آمنوا بالشيوعية ممن لا يملك الإنسان إلا احترامهم وتقدير اجتهاداتهم، بحيث لا يمكن أن ينطبق عليهم هذا التوصيف المفزع حقا.

وبينما يعيش الشعب العربى فى غمرة الوحدة، يرتفع الستار عن حركة الانفصال فى سبتمبر ١٩٦١، مما كان له أثره المؤلم فى تفجير الكثير من مشاعر الإحباط، فيكتب أبو الفتوح رضوان فى الرائد (نوفمبر ١٩٦١) مقالا بعنوان (التربية والاندفاع الثورى)، يعدد فيه مكاسب متعددة أنجزتها الثورة مما جعلنا نتصور أن آمالنا قد تحققت، ثم إذا بمن أسماهم "قطاع طريق الموكب الشعبى قد فاجأونا فأطلوا برؤوسهم، أطلوا بها فى دمشق وفتحوا أفواههم القذرة فابتلعوا – أو كادوا – مكاسب الشعب السورى".

وفى دراسة له عن (الثورة والتعليم) كتب أبو الفتوح رضوان فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) ليسوق عبارات توكيدية يقول من خلالها:

"كانت ثورة يوليو ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمى للثورة ...."، وحتى لا يتهم بأنه يسوق شعارات انفعالية، يردف فى موضع آخر من الدراسة قائلا: "... ونحن عندما نقول إنها ثورة مثالية إنما نعبر تعبيرا علميا، ونحكم على أسس علمية، ونحكم على أسس علمية ...".

وبعد أن يستشهد ببعض أقوال عبد الناصر المتصلة بالعلم والتعليم، يقرر كاتبنا: "وهكذا يبدو إلى أى حد وضعت ثورة ٢٣ يوليو ثقتها فى التربية والتعليم، إذ اعترفت أنهما كانا من أسبابها ومن عواملها، وأعلنت أن التربية والتعليم أيضا من وسائلها فى تحقيق أهدافها الشعبية الكبرى "

حتى فى التربية الفنية، كان لابد من التجنيد والتعبئة، فيكتب محمود النبوى الشال، الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية، فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٨) مقالا بعنوان (المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية)، يقرر فيه: "...والمفهوم الثورى للتربية الفنية أنها مادة انطلاق ثورى يمارس التلاميذ نشاطهم خلالها، وتهيأ الحرية الفردية لهم، ويتاح التعبير عما فى النفس من فسيح الأخيلة، والتدريب الصحيح على العمل اليدوى النافع وعلى الإنتاج المناسب والشعور بلذة الاندماج معه والتكامل فيه.."

والمضى فى قراءة المقال تؤكد لنا أن صفة "الثورية" قد أقحمت إقحاما على الموضوع، فكل ما قاله الكاتب يصح قوله فى أى مجتمع من المجتمعات الليبرالية الرأسمالية، إذا استثنينا كلمة "الثورى" التى لم يكن لها بصمات على الموضوع.

وماذا كان الموقف من إعصار الهزيمة فى ٦٧ ؟ يكتب أحمد عناره، قطب النقابة فى عدد مايو / يونية ١٩٦٧ من الرائد معددا الواجبات المفروضة على المعلمين ونقابتهم، ويكون منها، مما يتصل بالتربية والتعليم، فى البند "أولا: فى المعركة العسكرية":

"توجيه المعلمين إلى التطوع فى المقاومة الشعبية والدفاع المدنى، وتشجيع المعلمات على التطوع فى كتائب الخدمة العامة للتمريض والإسعاف، وتنظيم كتائب المعلمين لأداء دورهم فى المعركة".

وفيما يتصل بالبند ثانيا الخاص بالمعركة السياسية:

"مواجهة الحرب النفسية التى يشنها الاستعمار عن طريق إذاعاته المزيفة، وشائعاته المدبرة، بتوضيح الحقائق وتتبع الشائعات والقضاء عليها .."

وفيما يتصل بالبند رابعا الخاص بالتربية والتعليم:

"إعادة دراسة سياسة التعليم وخططه ومناهجه وطرائقه، لكشف ما أسفرت عنه المعركة من من بعض نواح سلبية فى بناء مجتمعنا، وإعادة تخطيط هذه السياسة لبناء المجتمع القوى على مواجهة قوى الأعداء ومؤامراتهم فى أى وقت".

وعندما رفعت الثورة شعار الديموقراطية التعاونية الاشتراكية، اندفع التربويون يتغنون بها ويشرحون ويحللون، وينظرون تربويا ....

فأبو الفتوح رضوان فى مقاله سابق الإشارة إليه (نحو تربية موجهة) يقدم البرهان على ما عقبنا به فى لحظتها، بتبنيه الشعار المرفوع على أساس أنه يعبر عن رغبة الجماهير والمجتمع كله، فهو يعلن أن فلسفة التربية فى مصر لابد أن تستند على

أساس نوع المجتمع الذى نريده ؟ فمن الذى يريد هنا ؟ إنه يتحدث بضمير الـ "نحن"، وبينما الحقيقة التى كان ينبغى أن يقولها أن الضمير يعود إلى "هو" .. زعيم الثورة !

فيكتب أبو الفتوح: "ولقد اتفقت كلمتنا على أن يكون هذا المجتمع مجتمعا ديموقراطيا اشتراكيا تعاونيا، وهذا هو جماع التوجيه فى فلسفة التربية عندنا".

ثم راح يشرح كل كلمة من الكلمات الثلاث: الديموقراطية، والإشتراكية، والتعاونية.

ووضعت السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية مذكرة بعنوان (نشر فلسفة الديموقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم)، نشرتها صحيفة التربية (مارس ١٩٦١).

ومن غريب ما ذكرته المذكرة، تأكيدا على أن الوزارة كانت تسير وفق فلسفة التعاونية، هذا الفهم الذى يجعل التعاون المقصود يظهر عندما "نظمت أجهزتها بحيث يسير العمل بين هذه الأجهزة على أسس من التعاون المشترك، فأجهزة التخطيط بدوائرها التعليمية وخبراتها تعمل جنبا إلى جنب مع أجهزة المتابعة فى جميع خطوات الدراسة وإعداد المشروعات ومتابعة تنفيذها للوقوف على المشكلات والصعوبات التى تتكشف فى مرحلة التطبيق".

والسؤال هو: وهل لا يتم هذا فى مختلف وزارات التربية فى كل بلدان العالم ؟ أم أن التعاون يشكل فلسفة وقيمة أبعد من هذا ؟!!

لكن المذكرة تمضى إلى قلب التعليم فتشير إلى أن الوزارة اهتمت بتعديل خطط الدراسة والمناهج والكتب المدرسية تعديلا: "يجعل التلاميذ يعتزون بقوميتهم وعروبتهم وأمجادهم، ويجعلهم يمارسون المبادئ والأسس التى يقوم عليها نظامنا الاشتراكى الديموقراطى التعاونى ممارسة عملية داخل المنهج وخارجه".

وللبرهنة على ذلك تؤكد المذكرة أن تعديلا تم لخطط الدراسة فى جميع مراحل التعليم وأدخلت حصص للمجتمع العربى فى بعض هذه الخطط ودعمت فى بعضها الآخر.

كذلك أكدت على أن الوزارة وجهت جميع أعضاء اللجان التى قامت بدراسة وتطوير ووضع المناهج الجديدة إلى إبراز ما يتصل بفلسفة المجتمع الديموقراطى التعاونى، وإلى ضرورة النص على ممارسة أساليب تطبيق هذه الفلسفة فى محيط المدرسة، وأكدت: "وقد تم ذلك بالنسبة للمناهج فى جميع مراحل التعليم".

وحول نفس القضية نشرت صحيفة التربية (مـــايو ١٩٦١) دراســـة بعنـــوان (دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى) أعدها ثلاث مـــن كبار الأساتذة فى كلية التربية وهم الدكاترة: يوسف صلاح الدين قطب، ومحمد خليفـــة بركات، وعثمان لبيب فراج، جاء فيها بيان للخدمات التعليمية الجديدة التى قـــرروا أن الوزارة استحدثتها، مثل:

١- نظام المجتمع المدرسى واتحادات الطلبة التى يدرب الطـــلاب فيـــها علـــى تطبيق مبادئ الحياة الديموقراطية والعمل التعاونى والتشاور.

٢- نظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث وغيره من الخدمات مثل الفحـــص الطبى الشامل والرعاية الاجتماعية عن طريق توفير المشرفين الاجتماعيـــة ومكاتب الخدمة التى أنشئت بالمناطق التعليمية.

٣- إدخال نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة إجبارية علـــى جميـــع الطـــلاب والطالبات بالمدارس الثانوية وما فى مستواها والمعـــاهد والكليـــات التابعـــة للوزارة

٤- تشجيع إنشاء الجمعيات التعاونية بالمدارس وإشراك التلاميـــذ فـــى إدارتـــها وتنظيم أعمالها بما يحقق نشر الوعى التعاونى.

....

ويمضى المقال جانحا نحو بيـــان "إنجـــازات" رأى أنـــها تســـير علـــى طريـــق الديموقراطية التعاونية الاشتراكية، فهل هذا هو الدور المنوط بمفكرى التربية ؟

لا نقرأ فحصا نقديا للحياة التعليمية لبيان ما يتناقض بينها وبين الشعار المطـــروح، ولا مزيدا من التنظير والإضافة الفكرية، فكأن رجال التربية مثلهم مثل جماعة وقفـــوا أمام رئيس يصيح برغبته فى كذا وكذا، فيكون دورهم أن يبرهنوا على أنهم يمتثلـــون لما يقول، ويقدمون قائمة بأعمال تثبت ذلك. وربما جاز أن يكون هذا متوقعا من رجال الإدارة التربوية فى الوزارة من التنفيذيين، لكن هل يكون هذا دور ثلاثـــة مـــن كبـــار أساتذة التربية، خاصة فى فترة لم يكن هناك فى العالم العربى كله كلية جامعية إلا كلية التربية بجامعة عين شمس ؟!

وفى مقال بعنوان (المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى) نشرتها مجلة (مـــرآة العلوم الاجتماعية) التى كانت تصدرها رابطة أســـاتذة المـــواد الاجتماعيـــة (مـــارس

١٩٦٢) لمحمد عاطف البرقوقى، نجده يفسر الاشتراكية المطبقة فى الوزارة بأنها قد تمثلت فى: "توحيد الزى المدرسى، بحيث لا يستشعر غير القادرين من الطلاب مظاهر التفرقة بينهم وبين زملائهم"، وهو تفسير ساذج حقا، فوحدة الزى تقليد معمول به فى كثير من المرافق، وفى كثير من الدول لتمييز فئة بعينها، كما نرى فى الشرطة والجيش، مثلا.

ويضيف إلى مظاهر الاشتراكية التى تصورها "وفى سبيل اشتراكية الفكر تقوم الوزارة بتعميم الوسائل البصرية والسمعية وتجهيز المدارس بالأجهزة والأدوات لخدمة جميع الطلاب" !!

أما من حيث "الديموقراطية" فهو يبرز مجلس الآباء والمعلمين بأنه "أرقى نظام ديموقراطى تشترك فيه المدرسة والبيئة"، وكذلك اتحاد الطلاب الصادر به القرار الوزارى رقم ٣٥ فى ٣ مايو ١٩٥٩.

والحقيقة التى كشفتها التجربة أن مثل هذه المجالس، فى الدول النامية ودول العالم الثالث مجرد هياكل كرتونية، توحى بالديموقراطية ولا تعمل على ممارستها، مما جعل الناس تنصرف عنها ولا تتحمس لها.

والدكتور إبراهيم عصمت مطاوع يكتب فى صحيفة التربية (مارس ١٩٦٥) مقالا يحمل عنوانه فكرته ومضمونه، فالعنوان هو (مظاهر الديموقراطية فى مجتمعنا الحالى)..

والمشكلة أنه يختم مقاله بفقرة جيدة حقا، صادقة فعلا يؤكد من خلالها: "يمكن القول أن ما يتطلبه أسلوب الحياة الديموقراطية فى مجتمعنا هو أنه إذا لم يكفل نظامنا الاجتماعى على الصعيد المحلى حرية التفكير أو التعبير عن الآراء أو الحصول على الحقائق أو حرية الكلام أو حرية العقيدة أو الحرية المعقولة لاختيار نوع العمل ومحل الإقامة أو حرية محاولة إقناع الآخرين برأى معين بالطرق السلمية، فلا يمكن أن يعتبر نظاما ديموقراطيا".

ووجه الإشكال أنها أفكار معيارية حقيقية، لكن سياق المقال كله يحاول أن يوحى للقارئ بأن هذه المعايير متحققة فعلا فى مجتمعنا فى ذلك الوقت.

الرؤية التربوية للميثاق:

ولعل أبرز الأعمال الفكرية التى يمكن الإشارة إليها هنا ذلك العدد الخاص الذى صدر من صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٢) حيث كان عددا خاصا يحمل عنوانا رئيسيا هو (الميثاق والتربية)، شارك فى تحريره نخبة من كبار أساتذة التربية ورجال التعليم، كل منهم أخذ مفهوما أو مبدءا من الميثاق ليوسعه تحليلا وتنظيرا.

وقد برر رئيس تحرير الصحيفة " محمد سعيد قدرى " صدور هذا العدد بقوله: "الميثاق باعتباره روح المجتمع الجديد ينبغى ألا يؤخذ على أنه مبادئ يكتفى بحفظها وترديدها، ولهذا يجب أن يدرك القائمون على التعليم – وفى مقدمتهم المعلم – أن ثورية التعليم وجعله قوة فعالة فى التقدم الاجتماعى تتطلب ممارسة الميثاق فى جميع جوانب العملية التربوية ". ثم ينهى مقاله فى هذا الشأن بقوله: "إن هذه المسئولية الخطيرة التى تتحدى التعليم والمعلمين اليوم بعد الميثاق – هى التى أحست رابطة خريجى معاهد وكليات التربية فبادرت بالتقدم إلى رجال التعليم فى بلادنا ٠٠٠بهذا العدد الخاص".

ولأن الميثاق قد تضمن القول بأن "التخطيط الاشتراكى الكفء هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية والطبيعية والبشرية بطريقة عملية وعلمية وإنسانية لكى تحقق الخير لمجموع الشعب وتوفر لهم حياة الرفاهية"، فقد كتب "محمد خيرى حربى" مدير تخطيط التعليم الإعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم مقالا عن (التخطيط للتعليم).

ولأن الميثاق أكد على أن "القيادة الجماعية أمر لابد من ضمانه فى مرحلة الانطلاق الثورى"، كتب الدكتور "محمد خليفة بركات" مدير السكرتارية الفنية للتخطيط مقالا بعنوان (القيادة الجماعية، التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم).

والشىء نفسه بالنسبة لمبدأ تكافوء الفرص الذى هو ركن أساسى فى "الحل الاشتراكى" الذى اعتبره الميثاق حتمية حياة لمصر، ومن هنا يجئ مقال الدكتور "محمد نسيم رأفت" خبير التقويم والامتحانات بوزارة التربية والتعليم.

ويلفت نظرنا ما حمله مقال الدكتور وهيب سمعان الذى كان مدرسا بكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان (ثورة فى التعليم) من رائحة نقدية، ومن هنا يجئ قوله:

"ولقد سار التغير الثقافى فى مجتمعنا بسرعة لم يستطع التعليم رغم ما تم فيه من إصلاحات عديدة أن يسايرها المسايرة الكافية، وكانت النتيجة أن ظل تعليمنا فى حاجة إلى مزيد من التطوير ليلائم الحياة فى مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى ...".

ثم راح يشير إلى عدد من صور التقصير فى التعليم: "فما زالت فى بلادنا أمية تصل إلى سبعين فى المائة، وهناك عدد كبير من الأطفال فى سن الإلزام لا يجدون لهم الأماكن الكافية فى المدارس الابتدائية، وكثيرا ممن يجدون لهم الأماكن فى تلك المدارس لا يحصلون على التعليم الصحيح. ومدة الإلزام المحددة بست سنوات لا تكفى قطعا لتكوين المواطن الذى يستطيع العيش فى مجتمعنا الجديد بكفاية ونجاح، فتعليمنا فى مستوياته الابتدائية والثانوية والعالية ما زال تعليما نظريا بعيدا عن الحياة، يهتم اهتماما كبيرا بالامتحانات والمناهج والخطط المزدحمة تلقى عبئا ثقيلا على كل العاملين فيه ولا يوفر التبصر لتلاميذنا وطلابنا فى مشكلات مجتمعنا المتغير، كما أن طرق التدريس الجافة التى تستخدم فى معاهدنا التعليمية فشلت إلى حد كبير فى تنمية الاستقلال فى الفكر والمبادأة فى العمل فى تلاميذنا، وساعدت على الاهتمام الكبير بالتنافس أكثر من الاهتمام بالعمل التعاونى".

كانت تلك نغمة غير معتادة حقا، مما يجعلها نشازا فى وضعها بالمقارنة مع تيار المسايرة ! لكننا على وجه العموم نأخذ فى حكمنا بالتيار الغالب، ولا يجعلنا هذا نغفل ولو عن صوت واحد قال بغير المسايرة.

ومن المفاهيم التى طرحها الميثاق (النقد الذاتى)، مما جعل الدكتور محمد الهادى عفيفى الأستاذ المساعد بالكلية يكتب مقالا بعنوان (النقد الذاتى والتربية) تضمن تحليلات نظرية بحتة عن هذا النقد وأهميته لحياتنا وتعليمنا ووزنه فى الميثاق، وتطرق إلى صور تستحق النقد فى حياتنا العامة، لكنه لم يقدم لنا أمثلة يمارس من خلالها نقد التعليم فى مصر.

وكتب الدكتور حامد عمار الأستاذ المساعد بالكلية مقالا بعنوان (النقد والإنتاج التربوى)، كان أبلغ ما جاء فيه: "إن حركة النقد للإنتاج الفكرى فى جميع ميادينه ضرورة لازمة لنمو هذا الإنتاج. إنها أشبه بعملية الحرث والتقليب والعزق فى الزراعة، بدونها تعقم الأرض أو على الأقل يصبح نبتها هزيلا، ويتخلل الزراعة العشب والجعضيض والعاقول، ويصبح من الصعب أن نميز بين النبت الأصلى وبين

غرائب الحشائش، وهى فى نفس الوقت سماد يخصب الأرض والزرع، مما يحقق أطيب الثمرات".

هكذا وجدنا التوصيف والتشخيص لمنهج النقد وأهميته، لكن القارئ الذى يريد أن يرى أمثلة عملية على ممارسة النقد فى داخل الجماعة العلمية التربوية، فسوف يرهق نفسه، بحثا عن جملة هنا أو إشارة على استحياء هناك، بينما يمكن أن يجد نقدا واضحا بأقلام كتاب خارج هذه الدائرة، وخاصة فى الصحف والمجلات العامة.

ومن الدراسات المهمة التى تضمنها العدد دراسة الدكتور محمد أحمد الغنام بعنوان (مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا)، وكان أبرز ما جاء فيه: "أن التعليم على إطلاقه، وفى صورته الحيادية الانعزالية، وبطبيعته السلفية لا يمكن أن يكون قوة فعالة فى إحداث التغيير وإعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغير والبناء، ولكى يكون التعليم هذه القوة الفعالة لابد له من أن يراجع نفسه جديا فى ضوء فلسفة مجتمعه الجديد وأن ينتمى ثانيا فى صدق وبصيرة إلى هذه الفلسفة بحيث يصبح فى نظامه وتنظيمه وفى سياسته وإجراءاته وأساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها، وأن تتوافر له ثالثا، الإمكانيات المادية والبشرية والروحية الكافية لتزويد إرادته الواعية بقدرة فعلية طليقة".

ومثلما قلنا عن مقال وهيب سمعان، فإن ما يجب تسجيله هنا هو أن الغنام أنهى دراسته بجزء مهم للغاية يحمل الطابع النقدى المنشود للفكر، وحمل هذا الجزء عنوان (تقويم الأوضاع التعليمية عندنا فى ضوء مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات)، ومما جاء فى هذا الجزء النقدى المتميز حقا قوله: "إنه فى الوقت الذى صارت لنا فيه فلسفة اجتماعية واضحة حددها الميثاق، وفى الوقت الذى صرنا فيه على بصر بهذه الفلسفة، لم تصبح لنا بعد فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم بنفس القوة والمقدار" !

وفى عدد ديسمبر لمرآة العلوم الاجتماعية، يكتب أبو الفتوح رضوان مقالا بعنوان (الميثاق وفلسفة الجماعة وسلوك الفرد) قرر فيه: "...وإذا كان الميثاق هو مخطط حياة وفلسفة مجتمع فإن التربية كعلم وكعملية لا معدى لها أن تبدأ من الميثاق"، وبعد أن يقرر هذا يستنتج: "فالصلة بين التربية والميثاق واضحة من ناحيتين، ناحية أن التربية هى تعليم طريقة حياة، وأن الميثاق هو طريقة حياتنا، ومن ثم فلا تربية بغير ميثاق طالما أننا ارتضيناه واعتزمنا أن نقيم ونبنى حياتنا على أساسه. والناحية الثانية

أن الرائد الذى وضع الميثاق وتقدم به للأمة لم يكن يقصد أن يبقى الميثاق كتابا من حروف وكلمات أو فلسفة من أفكار وآراء، وإنما أراده مواطنين من لحم ودم وعقل وأعصاب، وأراده مواطنة وأراده مجتمعا".

وعلى نفس المنوال، يكتب حامد عمار فى العدد نفسه مقالا بعنوان (مقومات الثقافة الوطنية فى الميثاق)، سعى فيه أن يرسم ما حدده الميثاق من معايير للحركة الثورية فى ثقافتنا.

وفى عدد ديسمبر عام ١٩٦٣، تنشر مرآة العلوم الاجتماعية كلمة محمد على حافظ، نائب وزير التربية عن (الميثاق وواجبات مفتش المواد الاجتماعية)، وصف فيه الميثاق بقوله أننا "رأينا فيه الطريق الذى ينبغى أن تسير عليه هذه الأمة، ووجدنا فيه المعالم التى تضئ لنا السبيل إلى حياة أفضل، ووجدنا فيه المبادئ والقيم التى ينبغى أن نسير على هديها، وبعد أن ناقشناه ودرسناه كدرس من دروس الديموقراطية وجب علينا أن نعمل بما جاء به كمواطنين، ثم وجب علينا كمربين أن نترجم مبادئه وقيمه إلى سلوك وعادات وأساليب للتعامل والتعايش".

ويعود حامد عمار ليكتب فى نفس القضية التى كتب عنها فى مرآة العلوم، لكنه فى هذه المرة فى كتابه "فى بناء البشر" الذى نشر فى سرس الليان عام ١٩٦٤، حيث وصف معالم الثورة الثاقفية فى الميثاق(ص٢٦وما بعدها) بأنها تتضمن:

ثقافة على أساس الطمأنينة – ثقافة دينامية وليست ميكانيكية – ثقافة وطنية إنسانية – تفاعل متصل بين الفكر والتجربة – ثقافة علمية – ثقافة روحية وأخلاقية.

ومما طرحه الميثاق من أفكار ما صكه من مصطلحات مثل (المراهقة الفكرية) عندما ذكر فى الباب الخامس: "...وإن إرادة التغيير الاجتماعى فى بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراهقة الفكرية ..." مما دفع الدكتور أحمد زكى صالح أستاذ علم النفس التعليمى بكلية التربية أن يكتب مقالا بعنوان (المراهقة الفكرية) فى صحيفة التربية (مايو ١٩٦٤).

وفى كتاب بعنوان (تربية الإنسان) كتب مؤلفه الدكتور سعد مرسى أحمد الذى كان فى كلية المعلمين صفحات طويلة عن الميثاق وهو بصدد الحديث عن الثقافة من ص ٦٧- ٨٣، لكنه دعمها كذلك ببعض أقوال عبد الناصر.

لكن أغرب ما يمكن للباحث أن يجده حقا، هو أن الباحث "لطفى بركات أحمد" ينجز رسالة ماجستير فى التربية عن الوضعية المنطقية عام ١٩٦٣ من كلية التربية بجامعة عين شمس، وعندما ينشرها فى كتاب عام ١٩٦٧ (دار النهضة العربية) يضمنها جزءا بعنوان " معالم المجتمع العربى فى ضوء الميثاق "، وهو موضوع بعيد كل البعد عن طبيعة الفلسفة موضوع الدراسة، وإن حاول الباحث أن يبرر كتابته بأنه يستخدم " منهج " الوضعية المنطقية فى التعامل مع بعض السلبيات الثقافية والاجتماعية فى مصر، ومع ضعف هذا المنطق يظل الموقف المؤسف فى "المسايرة" إلى درجة الغلو الذى تعدى حدود الأمان كامنا فى مثل هذا الموضوع !

التيار القومى:

بدأ التيار العروبى يكتسب المزيد من الأرض فى الساحة التربوية فى مصر، ربما منذ أوائل القرن العشرين، وكان ظهور جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥، وبالذات على أرض مصر دفعة قوية لمزيد من تنامى هذا التيار، خاصة وأن اغتصاب أرض فلسطين وإقامة الكيان الصهيونى عليها، ومشاركة مصر فى الحرب الأولى سنة ١٩٤٨، مما كان من شأنه أن يدعم ويعزز التيار العروبى، لكن الحقيقة التى ينبغى الاعتراف بها أن التكوين العلمى التربوى للرعيل الأول من أساتذة التربية، سواء فى بعض البلدان الأوربية، أو فى الولايات المتحدة لم يتح لهذا التيار وجودا حقيقيا، مما كان لابد معه من الانتظار إلى أن تأتى الدفعة السياسية على يد ثورة ٢٣ يوليو، فالتربويون قد تعودوا أن ينتظروا إشارة البدء من القيادة السياسية أولا حتى يقوموا بالتحرك فى الاتجاه المراد.

وفى مارس من عام ١٩٥٦، حيث لم يكن الشحن العربى قد بدأ بدفعته الشهيرة عقب عدوان ٥٦، عقدت دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت حلقة نقاشية لجماعة من علماء التربية فى العالم العربى نشرت أوراقها فى كتاب بعنوان (فلسفة تربوية متجددة لعالم عربى يتجدد) وقف محمد فريد أبو حديد الذى عرف بأنه " المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم فى مصر " ليقدم دراسته المعنونة ب (فلسفة تربوية متجددة، وكيفية تطبيقها فى المنهج والسلوب والتقييم والامتحان) مما بدا أنها دراسة تميل إلى الجوانب الفنية البحتة، لكن السياق العام للحلقة النقاشية كان لابد أن

يدفع الباحث إلى أن يضمن دراسته قدرا من "الروح العربية"، وإن كانت باهتة إلى حد ما، فهو يشير (ص٨٤) إلى عهد جديد تمر به البلدان العربية فى هذه الفترة، مما يدفعها إلى بناء نفسها فى وقت بلغت فيه الحضارة والفنون والعلوم فى العالم الحديث مستوى عاليا لم يسبق له مثيل، وهذا البناء لابد أن يأتى فى مستوى ما هو سائد فى العالم المتحضر، لكنه يستدرك مؤكدا " لن تستطيع أمة من الأمم أن تحيا على استعارة العلوم والفنون من الأمم الأخرى، وإذا كانت تستعير ذلك فى حقبة من حقب نموها، فإنما يكون ذلك على سبيل الاستعداد للوثبة القادمة بعد أن تستكمل عناصر استعدادها".

لكنه فى جزء سابق من الدراسة (ص٧٥) يشير إلى أهم الخصائص التى تكون مقومات حياتنا الحاضرة ولها أثرها فى فلسفة التربية، وهذه الخصائص العامة يرى أنها تستمدج من جملة المواريث الثقافية والاجتماعية التى تم تناقلها عبر الأجيال مما يشكل كيانا خاصا للأمة.

هذه المعانى شبه الغامضة، والعامة، يسير مفكرنا إلى توضيحها وتحديدها فى دراسة أخرى له قدمت إلى حلقة دراسية عقدتها لجنة التربية بالمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية من ١٩٦١/٧/٣-٦/٢٤، فى ذروة المد القومى العربى، ونشرت فى مجلد ضخم بعنوان (أسس التربية فى الوطن العربى)، شارك فيها عدد كبير من أساطين الفكر والعلوم والتربية فى مصر وبعض البلدان العربية.وكانت دراسة أبى حديد بعنوان (حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة).

كان هذه المرة واضحا وصريحا، إذ أكد: "أن كل شعب من شعوب هذه الأمة العربية يشعر شعورا قويا بعروبته ويؤمن بها ويعتز بأنه عربى. هذه حقيقة يلمسها كل من جاس خلال الأقطار العربية شرقها وغربيها على السواء ٠٠" (ص ٨٧٦).

ثم يحدد النظر التربوى فى هذه القضية مؤكدا على أن "أن الهدف الأكبر لكل أمة فى تربية أجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها"، وتتجلى قوة منطقه من خلال بيانه أنه لا يمكن لأمة أن تتخلى عن تحقيق هذا الهدف الأكبر إلا إذا كانت قد تنازلت عن حقيقتها وعن شخصيتها، وتريد أن تتحول إلى شخصية أخرى. ولو فكرت إحدى الأمم فى مثل هذا التنازل لما استطاعت أن تحقق لنفسها هذه الشخصية الأخرى لأنها فى حقيقتها تختلف عن حقيقة الشخصية التى تريد أن تتحول إليها. لن تستطيع مثل هذه

الأمة أن تحقق شيئا أكثر من أن تكون زائدة ملتصقة من الخارج إلى شخصية أمة أخرى.

ويدهش الإنسان حقا عندما يقرأ لأبى الفتوح رضوان فى الرائد (أكتوبر ١٩٥٦) ضمن مقال بعنوان (التربية بين القومية والعالمية) أفكارا نقرأ مثلها يتردد الآن على الساحة الدولية، حول أن الإنسانية إذا كانت قد قاست من الحروب، فإن الحرب لا تنشأ فى أسلحة الجيوش، ولكن فى قلوب الناس، فسببها هو عاطفة الوطنية والقومية التى امتلأت بها قلوب المواطنين، ومن هنا فقد تنادت هيئات دولية وعلماء تربية وعلم نفس إلى ضرورة امتناع الأمم عن تعليم تاريخها القومى لأبنائها، وإذا علموه فلينتزعوا منه مواقف البطولة القومية والمعارك الحربية والأهداف الوطنية، كما تنوع منه حوادث النزاع والخلاف بين الأمة وغيرها من الأمم !

كأنه يتحدث عما يجرى اليوم تحت مظلة حرب الولايات المتحدة ضد ما تسميه بالإرهاب !

لكن أستاذنا يسوق أمثلة لما يحدث فى معظم الدول الكبرى وكيف أنها تؤكد نزعاتها الوطنية والقومية فى تعليمها،، وينتهى بهذا التساؤل المؤلم: " إذا كانت الدول الكبرى التى تملك وسائل الاعتداء لا تتبع الفلسفة العالمية التى تحاول أن تقنع بها الدول الصغرى، فهل يكون لفلسفة التفاهم العالمى (نفس حكاية العولمة) إلا معنى واحد هو تقليم أظفار الدول الصغرى حتى تنقض عليها الدول الاستعمارية فتنالها بأصغر ثمن، وأقل مقاومة ؟"

فما الحل إذن ؟، بكل حسم يكتب مفكرنا: "لعلى فى غنى الآن عن أن أقرر الاتجاه الذى يجب أن تتخذه التربية فى البلاد العربية. إنه ولا شك الاتجاه القومى العربى – القومى العربى بكل معانى هاتين الكلمتين".

إنه رأى مقنع وقوى الحجة وعظيم حقا، لكن المشكلة أن كاتبه نفسه، كان قد شارك فى مشروع التربية من أجل التفاهم العالمى قبل ذلك سنوات قليلة، وأصدر فى هذا السبيل كتابا عن (التاريخ وفكرة التفاهم العالمى) مملوء كذلك بأقوى الأدلة والبراهين على ضرورة أن تستغل التاريخ فى إشاعة السلام العالمى والتفاهم بين الشعوب ؟!

وكان قيام الوحدة بين مصر وسوريا فى فبراير ١٩٥٨ فرصة ذهبية لأن تفيض أنهر المجلات التربوية بكل ما يعزز هذه الوحدة تربويا، فمن ذلك على سبيل المثال ما كتبه أبو الفتوح رضوان فى عدد مارس ١٩٥٨ من الرائد عن أن العملية التاريخية التى اجتازها العرب من أقدم العصور عملية واحدة، فقد تقاسموا الأحداث وشاركوا فى المحن واختلطوا وتبادلوا أحقابا طويلة، ومن ثم صهرتهم كل هذه المشاركة فوحدت بين عواطفهم وميولهم وطرق حياتهم وأمزجتهم وطرق تفكيرهم، وما وحدة الدين واللغة والثقافة إلا آثار لكل هذا، ثم أحاطت بهم محن واحدة فتعلموا بالتجربة والخطأ كما يتعلم الإنسان فى غالب الأحيان أن الوحدة لازمة لهم لزوم الماء والهواء، ثم ينتهى إلى القول: "هذه هى فلسفة التاريخ العربى فهل تنبه إليها المؤرخون فكتبوه من هذه الزاوية ؟ وهل تنبه إلى ذلك المدرسون فعلموه لتلاميذهم العرب على هذا النحو، حتى تحدث القراءة والدراسة أثرهما فيهم كمواطنين عرب" ؟

وعلى كثرة ما كتب وسود من صفحات، فلربما كانت الفقرة السابقة هى الفكرة الأساسية فى كل ما كتب على وجه التقريب، مما يغنينا عن الاستشهاد بكثير منها.

وعندما وقعت اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن فى أبريل عام ١٩٥٧، كتب أبو الفتوح رضوان فى الرائد، مايو ١٩٥٧ أنه لا حل ولا علاج إلا أن تصبح الوحدة العربية حقيقة من مكونات عقلية كل عربى، إن لم يكن فى هذا الجيل الذى جنى عليه الاستعمار والمروق فى بعض البلدان العربية، ففى الأجيال القريبة القادمة.

لكن مفكرنا كان على درجة من الوعى جعلته يرفع لواء التحذير: " إن الاتفاقية كقانون التعليم وكالمنهج وكالتعليمات والتوجيهات الرسمية، مجرد أساس لا يحقق بنفسه نتيجة ولا يضمن فائدة، وإنما العبرة فى هذا بالتنفيذ ..الروح الذى يتم به، والفن الذى يصطنع فيه، والإخلاص الذى يحدوه والهدف الذى يمثل أمامه ليوجهه ويهديه ".

وهى كلمة حق، أثبتت الأيام التالية صدقها، فلقد اندفعنا على طريق تحقيق الوحدة من أعلى، بينما كان الطريق الفكرى والعقلى والتربوى هو الذى يرسى للوحدة أساسا يثبت أمام الأنواء والأعاصير.

ويكتب الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزير التربية والتعليم فى عدد مارس ١٩٦٠ من صحيفة التربية مقالا بعنوان (الأسس التربوية للقومية العربية) دار حول أن تحقيق القومية العربية كأسلوب تفكير، وأسلوب حياة يوجب أن يتمثل المواطنون العرب مقوماتها، وروحها واتجاهاتها فى سلوكهم، ذلك أن تحقيقها لا يكون بمجرد الحديث عنها، وإنما بممارستها ممارسة فعلية. وفى هذا المقال تناول القوصى دور التربية فى هذا السبيل، على أساس أن التربية هى صناعة المواطنين، وعن طريقها يمكن تشكيل سلوكهم وتوجيهه، فالتربية من أجل القومية العربية ينبغى أن تهدف إلى تشكيل المواطنين فى اتجاه عربى بحيث يحترمون كل شىء عربى وكل أسلوب عربى والتراث العربى والمستقبل العربى.

ويتقدم الدكتور عبد اللطيف فؤاد الأستاذ المساعد بكلية التربية للمناهج وطرق التدريس ليدلى بدلوه، فإذا كان أبو الفتوح رضوان يقدم رؤية أصول التربية، والقوصى رؤية العلوم النفسية، فإن عبد اللطيف فؤاد يستهدف أن يقدم رؤية المناهج، وكان عنوان مقاله (تخطيط المناهج المدرسية على أساس قومى) بنفس العدد المشار إليه سابقا من صحيفة التربية.

فمن العيوب التى أصابت المناهج فى الماضى (هو هنا يقدم أساسا مستمدا من المدرسة الأمريكية التى تعلم فيها للحصول على الدكتوراه، لكن لينتهى بنتيجة قومية!!) قصرها على المواد الدراسية المنفصل بعضها عن بعض من ناحية، والمنفصلة عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى يعيش فيها المتعلمون من ناحية أخرى.وهذا النوع من المناهج يتعرض لنقد أستاذنا، ثم يعرض المفهوم الحديث للمناهج فى ضوء أسسها الاجتماعية والقومية وأهمية قيامها على تخطيط يوثق الصلة بين عملية التعليم فى المدرسة وحياة المواطنين خارجها. ثم أنه يتناول العوامل التى تحتم الاهتمام بالأهداف القومية فى تخطيط المناهج حيث أن طبيعة التعليم تقوم على تأثره بالأهداف القومية وتأثيره فيها، بل إنه يعمل على تحقيقها فى نفوس المواطنين.

وفى دراسته (التربية والقومية العربية) فى مؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى، كان مما أكد عليه أبو الفتوح رضوان، وجوب العناية باللغة العربية الفصيحة " لأنها أقوى الروابط بين العرب، ومن ثم فهى العامل الأول فى الوحدة العربية ". ويضيف إلى ذلك أن مناهج المدرسة العربية " يجب أن تعنى بالعلوم الطبيعية عناية خاصة،

لعل تاريخ العلوم لا يقل أهمية عن مادة العلوم نفسها، لأن تاريخ العلم يبين للمواطن العربى أن أجداده بدءوا العلم فى تاريخهم القديم، وحافظوا على تراثه وأضافوا إليه فى تاريخهم الوسيط بمسئولية فى هذا الميدان أمام الأجيال المستقبلة".

أما محمد كامل النحاس، أحد أقطاب التربية فى هذه الفترة، فقد كتب عن (وسائل دعم التبادل الثقافى بين الدول العربية) فى المؤتمر نفسه، قدم فيه الكثير من المقترحات، كان منها على سبيل المثال:

- تحقيق التضامن بتبادل الزيارات بين رجال التربية والتعليم فى البلاد العربية والوفود الثقافية والعلمية بين البلاد المختلفة وإتاحة الفرصة للقادمين لزيارة المؤسسات الثقافية والعلمية والاجتماع برجال الثقافة والعلم وبتبادل الآراء معهم فى المشروعات الهامة وإلقاء المحاضرات فى الموضوعات التى تهم الوطن العربى وتعاون على حل مشكلاته والنهوض به.
- تقديم منح مجزية للطلاب العرب لمتابعة دراساتهم العالية فى الجامعات العربية والمعاهد العليا الفنية والعامة، مع الإكثار من عدد هذه المنح لتمكين أكبر عدد من أبناء العروبة من الانتفاع بهذه المنح.

وفى دراسته المعنونة ب (تعريب التعليم فى الوطن العربى) للدكتور محمد أحمد الغنام المنشورة فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) نجده يستخدم تعبير "تعريب التعليم" للدلالة على معنيين متصلين:

المعنى الأول، هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية، واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية، وإحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية فى إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه، وكل هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التى تنتظم أبناء العرب فى أرض أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربى السليم.

وتعريب التعليم بهذا المعنى، يصح أن نطلق عليه شعار "التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب".

وقضية التعريب على هذا الأساس لم تكن تمثل مشكلة حادة فى الوطن العربى فى هذه الفترة إلا فى المغرب العربى، وخاصة فى الجزائر.

أما المعنى الثانى لتعريب التعليم الذى أبرزه أستاذنا، فهو إعادة النظر فى التعليم بالأقطار العربية، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التى يقوم عليها والأهداف والسياسات التى توجهه، والنظم والأشكال التى يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التى يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه و" أقلمته " على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية، والإسهام فى حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة فى الوحدة والحرية والكفاية والعدل.

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار "تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب".

لكن الغنام يرى أن تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى يمثل مشكلة أكثر البلدان العربية، إن لم يكن كلها على وجه التقريب.

أما الدكتور يوسف خليل، الذى كان مدير لمركز البحوث التربوية، فقد نشرت له وزارة الثقافة (دار الكاتب العربى ١٩٦٧) جزءا كبيرا من رسالته للدكتوراه التى حملت عنوان (القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها)، كانت الفكرة الأساسية التى انطلقت منها هى أن العلاقة بين القومية والتربية أمر طبيعى، فكل حركة قومية باعتبارها حركة وعى وشعور جماعى، تستهدف تحقيق أغراض بعينها، تقتضى نوعا جديدا من التعليم، يستمد نظامه وفلسفته ومناهجه وتخطيط سياساته من تلك الأهداف، وفى تخلف التربية عن مستوى هذه الأهداف خطر شديد يتهدد مفاهيم القومية ذاتها، ذلك لأنه لا يكفى أن يقوم فريق من القادة ورواد الفكر يستثيرون مشاعر الشعب القومية ويبشرون بمبادئ جديدة، ولكن:

"يجب – لكى تصبح هذه المشاعر والمبادئ حقيقة واقعة مؤثرة فى حياة الشعب وموجهة له – أن تنتقل المبادئ والأفكار التى تنتظمها أيديولوجية القومية من القادة إلى الشعب نفسه: أفرادا وجماعات والسبيل إلى ذلك التربية، هذا من جهة، والتربية من جهة أخرى عملية اجتماعية قبل كل شئ، فهى لا تعمل فى فراغ، وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذى تحيا فيه، وتصنع مواطنيه، واليوم – وتيار القومية العربية يعم البلدان العربية – يجب أن يسير موازيا له ويسانده، وتربية قومية صحيحة، تكون أساسا للحياة الجديدة بفلسفتها وظروفها ومعالمها..." (ص١٩).

وإذا كانت أنهر الكتب والمجلات قد تدفقت بكتابات تصفق للوحدة الثقافية والتعليمية، فإن رائد التربية الحديثة إسماعيل القبانى كان له رأى آخر عبر عنه من خلال عدد من المحاضرات ألقاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية التابع لجامعة الدول العربية ونشرت عام ١٩٥٨.

وبدون استطراد فيما أقام عليه رأيه، فإنه استعرض وجهات النظر المختلفة، فكرا وواقعا، حول قضية "التوجيه العام للتعليم" من قبل الدولة، فهو المنطق الذى قامت عليه الآراء الرابطة بين التعليم والقومية، وبين أن هناك نظريتين متقابلتين عن علاقة الدولة بالثقافة والتعليم: الأولى تقتضى سيطرة الدولة عليهما، لتتخذ منهما وسيلة لتوحيد أفكار الأفراد وميولهم، وتوجيهها بما يلائم أغراضها، والثانية تقتضى ترك الحرية للأفراد فى شئون الثقافة والفكر، وتؤمن بتنوع الشخصيات والأفكار، إذ ترى فى هذا أساس كل تقدم، فإلى أى الوجهتين كان توجه القبانى ؟

الحق أنه كان صريحا، وصادقا مع نفسه كأستاذ تربية، بغض النظر عن الموافقة أو المخالفة لوجهة نظره، فقد أقام وجهة نظره (ص٤٤) على أساس أن التعليم لا يثمر إلا إذا كان هناك تعلم، وأن التعلم لا يحدث من غير دافع، ودوافع الإنسان مصدرها الميول (أو العواطف) المشتقة من نزعاته الغريزية، وذلك فالتعليم ينبغى أن يتمشى مع ميول التلاميذ ليستمد منها الدوافع التى تدفعهم إلى التعلم، وهذه الميول، وإن كانت أسسها غريزية، تتشكل وفقا لمؤثرات البيئة، فالتلميذ يعيش فى بيئة زراعية تأخذ ميوله اتجاهات تختلف عن اتجاهات ميول تلميذ يعيش فى بيئة صناعية ٠٠وهكذا.

وهو لا يتوقف على ضرورة ملاءمة المناهج لميول التلاميذ وبيئاتهم الطبيعية فقط بل يؤكد على ضرورة أن تدور المناهج حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها، ومشكلاتها.

ويستنتج من ذلك "أنه لا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافا جوهريا"، ثم يمضى فى بلورة فكرته (ص٤٦) أن لا ضير فى أن تبرز شخصية الوطن المحلى فى المناهج والكتب وأن تشغل الموضوعات الخاصة به الحيز الأكبر من الدراسة "بل إن هذا هو الواجب، لأن إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه أيسر من إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه "، ويزيد

صراحة فى قوله: "وهناك خطر فى أن التبكير الزائد فى محاولة إيصال فكرة وحدة الوطن القومى إلى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى إدراكه." (ص ٤٧).

ويؤكد القبانى على أن " الولاء للوطن الأصغر لا يتنافى مع الولاء للوطن الأكبر، بل هو شرط لتكوينه، وعامل مهم من عوامل تقويته".

وإذا كان هناك مبرر لتوحيد المناهج ونظم الامتحانات فى مدارس البلاد العربية جميعا، وهو أن هذا لازم لكى تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية فى كل فرقة تسهيلا لتبادل الطلاب بين مدارس هذه البلاد ومعاهدها، فإن القبانى ينفى هذا (ص ٤٨)" لأن المهم فى قبول الطالب فى الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات، وإنما هو المستوى العقلى والثقافى العام الذى بلغه، ومستوى نضوجه خلقيا ووجدانيا "، وضرب مثلا بأن طلابا مصريين يبتعثون لدول أجنبية ويلتحقون بجامعاتها مع اختلاف شهادة الثانوية فى مصر عن مثيلتها فى هذه الدول، ومع ذلك يقبلون، بعد التحقق من وصولهم إلى مستوى معين، ولو رأوا أن هناك نقصا ما فإنهم يطلبون من الطالب أن يستكمل هذا النقص، دون ما إعاقة عن مواصلة الدراسة العالية.

وحتى لا يترك أى لبس فى فهم فكرته، ينهى سلسلة محاضراته بقوله (ص٥٣): "والخلاصة أن هدف الجهود التى تبذل فى ميدان الوحدة الثقافية العربية هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدها فى أذهان الأفراد، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة، وإبراز العناصر المشتركة فى ثقافة هذه الأمة، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض ، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية فى كل منها، وهذا يقتضى أن تشتمل مناهج مواد الثقافة القومية فى كل إقليم عربى على قدر مشترك، يكفى لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها، كما يقتضى الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار لبث فكرة الوحدة فى صدق وأمانة، ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه فى الأقاليم المختلفة ".

فإذا ما جئنا لبعض التفاصيل الخاصة بكيفية تحقيق المناهج الدراسية لأهداف القومية العربية، نجد فى دراسة قدمها أبو الفتوح رضوان إلى المؤتمر الثقافى العربى الثالث (بغداد ١٨-١٩٥٧/١١/٢٨) ونشر بالقاهرة ١٩٥٨، أنه بين عددا من السبل من أجل توجيه عربى لمناهج التاريخ، كان من بينها ألا يدرس تاريخ الغرب فى مدارسنا كما صوره مؤرخو الغرب الذين كان كل همهم تبرير الاستعمار الغربى، والجشع

الغربى، والشعوبية الغربية، والأشعبية الاستعمارية " يجب أن يدرس تاريخ الغرب من زاوية الحياة العربية فى الماضى وفى الحاضر وفى المستقبل: من أين أتى هؤلاء الغربيون بمدنيتهم، وعلى أى شئ أقاموا سياستهم القومية والعلمية وكيف عاملوا العرب، وما جناياتهم على الوطن العربى، وعلى القومية العربية، وعلى الثروات العربية، وما حقيقة نواياهم المستقبلة نحو الأمة العربية ؟"

ترى هل يستقيم هذا مع المنطق العلمى فى تدريس التاريخ حقا ؟

أظن أنه كان ينبغى التفريق بين تعليم ما يخص التاريخ الغربى فى حد ذاته، والذى لا ينبغى أن يدرس من المنظور العربى، وبين علاقاتهم بنا، فهذه هى التى يصح عندها استخدام مقترحات ابى الفتوح رضوان.

وعندما عقد المؤتمر الثقافى العربى بدمشق من ٥-١٩٥٩/٩/١٦، (طبعت بحوثه بالقاهرة ١٩٦٠) وقف أبو الفتوح رضوان ليبين كيف نوجه مناهج التربية الوطنية توجيها عربيا، فنعى على بعض المناهج فى البلاد العربية أنها قليلة الحظ من مادة العروبة (ص١٧١)، وأنها ما زالت – حتى ذلك الوقت – أكثر عناية بأدب المستعمرين وتاريخ المستعمرين وترجمة أبطال الاستعمار.

ونتيجة هذا كله – قلة مادة العروبة وقلة عمق ما هو موجود منها "أن كثيرا من المواطنين العرب الذين تعلموا فى المدارس يعرفون عن روسو أكثر مما يعرفون عن ابن خلدون، وعن ماكولى أو جيبون أكثر من الطبرى وابن الأثير، وعن نابليون أكثر من صلاح الدين ...."، لينتهى إلى " وجوب جعل المناهج عربية لحما ودما".

وعنى الدكتور عبد الحميد السيد الأستاذ المساعد فى المناهج بكلية التربية، فى المؤتمر نفسه ببيان دور الكتاب المدرسى فى توحيد الفكر العربى (ص٢٣٨)، مؤكدا أن للكتاب المدرسى فى مادة التربية الوطنية وغيرها من المواد الاجتماعية دور هام فى توحيد الفكر والثقافة بين أجزاء الوطن العربى يفوق دور غيره من الكتب المدرسية، "وذلك لأن المواد الاجتماعية أكثر من غيرها من المواد التى يدرسها التلاميذ، معنية بصورة مباشرة بحياة المجتمع فى إطاره الإنسانى ونظمه وأفكاره وآماله وسياساته البعيدة المدى".

ولأن المواد الاجتماعية هى أكثر المجالات اتصالا بالتوجيه القومى، فقد حظيت بالاهتمام الأكبر، ومن هنا كتب عبد الحميد السيد مقالا فى مرآة العلوم الاجتماعية

(يناير ١٩٦٠) حيث ينهى مقاله بقوله "إن المدرسة تعدل فى أهدافها ومناهجها ووسائلها كلما طرأت على المجتمع تطورات واتجاهات جديدة، ولا أظن أن أى اتجاه جديد يمكن أن يكون أقوى أثرا فى حياة المجتمع من الاتجاه القومى العربى، وبالتالى لا أظن أن أى اتجاه اجتماعى يكون له من التأثير على مدارسنا بأهدافها وفلسفتها ومناهجها من تأثير هذا الاتجاه القومى العربى" (ص٦١).

وربما يرد عبد الحميد السيد على تخوف لإسماعيل القبانى من غير أن يقصد، فهو يحاول أن يوضح المعنى المقصود "بالتوجيه" عند بحث توجيه المناهج توجيها عربيا، فهو ينفى أن يكون التوجيه تزييفا، ولكنه يتبدى من خلال عمليتين: أولاهما: الانتقاء والاختيار، وثانيتهما: التفسير، ويقصد بالأولى أن ننتقى من محيط العلوم الاجتماعية الواسع الذى يستحيل أن ندرسه كله للتلاميذ، " العناصر التى تخدم اتجاهنا العربى فى إطاره الإنسانى، دون إغفال غيرها من العناصر بطبيعة الحال ".وساق عبد الحميد السيد مثالا لما درسه هو من قبل فى كلية الآداب الذى لم يتضمن شيئا عن تاريخ العرب الحديث، وأبدى أسفه أن هذا قد نما أكثر عندما واصل تعليمه فى جامعة أجنبية.

والبعد الثانى فى عملية التوجيه، وهو الخاص بالتفسير "أن نفسر الأحداث والظاهرات والمشكلات الاجتماعية والتاريخية من وجهة عربية".

أما الدكتور محمود بسيونى الذى أصبح فيما بعد عميدا لكلية التربية الفنية، فقد كتب هو الآخر عن (الاتجاهات القومية فى تدريس الفنون) بمجلة الرائد (نوفمبر ١٩٦٠)، عن ضرورة ألا نغفل فى تدريس الفنون التيارات الاجتماعية والانتصارات الكثيرة التى حققها المجتمع، والآمال والمطامح التى يسعى إلى تحقيقها، وآمال غيره من الشعوب التى تريد أن تحققها فى مستقبلها". ومن هنا رأى أن من سبل تدريس الفن التى يوحد بها بين المشاعر، دراسة ما كان لنا من فن إسلامى عربى انعكس فى المساجد والمنازل والأثاث، وفى الفنون والحرف الفرعية التى عكست القيم التجريدية..

وبطبيعة الحال فإن كل ما كان معلقا بالعملية التربوية من حيث ما يجب أن تقوم به فى مجال القومية العربية فإنه يرجع فى النهاية إلى المعلم نفسه، ومن هنا فقد ظهر حرص ملحوظ على دور المعلمين فى هذا الشأن ...

ويبدو أن أول ما توافر لنا من كتابات فى هذا الشأن، بمجلة الرائد (أبريل ١٩٥٧)، حيث لم نكن قد شهدنا بعد الزخم الذى ظهر بعد ذلك فى التوجه العربى، ومن هنا نجد أن تقرير نقابة المعلمين عن التعبئة القومية، نظر إلى الصفة القومية على أنها تعنى البعد المصرى، فهو يشير إلى مجالات ست للتعبئة القومية: الأهداف القومية – الوحدة العربية – الصهيونية – قناة السويس – الاستعمار – موقف العرب من الصراع العالمى.

وعندما أخذ يشرح هذه النواحى قال: "أما الأهداف القومية المصرية ...."، على أساس أن الناحية الخاصة بالوحدة العربية هى التى تتضمن ما يتصل بالبعد العروبى، وكذلك القضية الفلسطينية، فضلا عن قضية الاستعمار، حيث كانت بعض البلدان العربية – جنوب اليمن مثلا، ودول المغرب العربى –لا تزال خاضعة للاستعمار.

وبمناسبة مرور عام على قيام الوحدة بين مصر وسوريا، يكتب أبو الفتوح رضوان فى الرائد (مارس ١٩٥٩)، بعد شرح طويل لمسائل تتصل بالوحدة نفسها، يوجه القول إلى المعلمين: " لنعتمد نحن المعلمين على أنفسنا وعلى وعينا، لتكن الجمل والألفاظ التى نعلم بها القراءة جملا وألفاظا محملة بالمعانى والوعى، لتكن جملا قومية . ولتكن مادة القراءة من نفس النوع فى جميع الفرق مع التدرج الواجب. ولتكن مسائل الحساب والجبر مستمدة بعضها من المحيط القومى ...".

وتنشر الرائد (أبريل ١٩٥٨) لكمال الدين حسين وزير التربية المركزى فى دولة الوحدة، كلمة ألقاها فى سوريا عدد فيها ما تشكله الوحدة من انتصار، ليقول بعد ذلك: "لقد كنتم – أيها الأساتذة والمعلمون – رواد الطريق إلى هذه الغاية، وقادة الأجيال فى تلك المعركة، فإن الوعى الذى أيقظتموه فى قلوب الشباب وعقولهم منذ كنتم، هو الذى صنع لأمتكم هذا التاريخ الذى تكتب اليوم أولى صفحاته، فعليكم أنتم أن تحموا هذه المكاسب العظيمة التى تحققت للأمة العربية بفضل جهادكم وسديد توجيهكم ..".

وهكذا يعطى كمال الدين حسين المعلمين والأساتذة مثل هذا التقدير، وفى المقابل يحملهم مسئولية تعزيز مكسب الوحدة والمحافظة عليه.

وتعقد نقابة المعلمين مؤتمرا لقادة التعبئة القومية فى كلية الآداب بجامعة الإسكندرية فى أغسطس ١٩٥٩، ويلقى جمال عبد الناصر كلمة عن معارك بناء الأمة العربية، يختمها بقوله: "أما أنتم يا رجال العلم، فإن دوركم فى البناء هو خلق جيل يحافظ على

هذا البناء ويستمر فى حمل الأمانة حتى تتحقق الأهداف التى نسعى لتحقيقها" (الرائد، سبتمبر ١٩٥٩).

ثم يتجلى لنا الأسلوب الدعائى، القسرى الذى يقوم على التلقين والطاعة فى التعبئة القومية، فيما نشرته الرائد فى يناير ١٩٦٠ من واجبات المستويات المختلفة للجان التعبئة، حيث نجد، فيما يخص واجبات لجنة التعبئة بالمنطقة: "جمع خطب وتصريحات السيد الرئيس وأحاديث كبار المسئولين واستخراج نقاط ورءوس موضوعات للمناقشة والمدارسة، وتصلح لأن تكون منها برامج لاجتماعات وندوات تقام فى نواحى الإقليم المختلفة فى القطاع الشعبى والمدارس بالمدن والقرى ..!!

أما بالنسبة للجان التعبئة بالمراكز أو الأقسام الإدارية، فنقرأ: "تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات والبحوث والبيانات الخاصة بالخطوط العليا والبرامج العامة والأحداث الكبرى وغيرها من اللجنة العامة بالمنطقة ومدارستها ..".

ونجد النص نفسه تقريبا فيما يتصل بلجان التعبئة القومية فى المعاهد العليا والمدارس الثانوية والإعدادية العامة والفنية: " تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات التى تتصل بنواحى التعبئة المختلفة من لجنة المركز، والقيام بتنفيذها ...".

وهذا نص خطير حقا يظهر مدى فساد التفكير فى قضية التعبئة، ويصلح أن يلقى ضوءا يفسر التهاوى الذى حدث بالنسبة للبناء البشرى الذى كان يجب أن يقف لحماية الثورة فيما بعد عندما تعرضت للتغيير الجذرى قسرا، فلا سبيل لحركة صاعدة من أسفل إلى أعلى ولكن المسار فى اتجاه واحد هو من أعلى إلى أسفل، وما على الجميع إلا السمع والطاعة بغير نقد، وعودة إلى أعلى.

وبقراءة قرارات مؤتمر التعبئة الثانى فى قاعة الجمعية الجغرافية بالقاهرة، ديسمبر ١٩٦٠، يتأكد أن مفهوم التعبئة قد اقتصر على الجوانب السياسية العامة فى صورة طموحة مبالغة مثل "إعداد الشباب لخوض معركة القومية العربية ضد إسرائيل ..ومساندة الشعب الجزائرى ..وتخليص الوطن العربى كله من العبودية".

ويفرض المؤتمر عضوية كل المعلمين أعضاء نقابة المعلمين فى الاتحاد القومى...

كما يقرر " تعبئة أقلام المعلمين والمفكرين فى تأليف القصص والتمثيليات والأناشيد والشعر وغيرها .." (الرائد، ديسمبر ١٩٦٠).

وفى الدراسة التى قدمها إسماعيل القبانى عن (إعداد المعلم العربى فى إطار الفلسفة التربوية المتجددة) لمؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى كان مما اقترحه لتضمين مناهج إعداد معلمى التعليم الابتدائى فى البعد الخاص بالثقافة العامة، عددا من الجوانب التى تتصل اتصالا وثيقا بالبعد العروبى، على الرغم من موقفه الذى بيناه من قبل، لكن يبدو أن حركة المد العربى التى وصلت إلى أوج ازدهارها فى هذا الوقت كان لابد أن يكون لها أثرها فى الإقناع، من هذه الجوانب (ص ٩٢٨):

أولا: دراسة اللغة العربية، مع العناية بالأدب، نظرا لقيمتها العظيمة، ولأهميتها بالنسبة لحياة المواطن العادى ولعمل المعلم معا.

ثانيا: دراسة مقومات الثقافة العربية، ولأن هذا يساعد الطالب على فهم أساس فكرة القومية، ويؤدى إلى تقوية ولائه لها.

ثالثا: دراسة الدين والقرآن الكريم بصفة خاصة، لما لذلك من أهمية من الناحية الروحية، ومن أثر فى فهم الثقافة القومية.

رابعا: دراسة المجتمع العربى الحالى، والمجتمع الوطنى المحلى، دراسة تمكن الطالب من إدراك العوامل التى تؤثر فيهما، والمشكلات التى يعانيانها، والاتجاهات التى ينبغى السير فيها لحل هذه المشكلات ودفع عجلة التقدم الاجتماعى إلى الأمام.

وفى أغسطس عام ١٩٦٣ ألقى الدكتور سليمان حزين الذى أسس جامعة أسيوط، وكان وزيرا للثقافة عام ١٩٦٥ كلمة بعنوان (واجب التربية العربية فى تكوين المواطن العربى) نشرتها الرائد فى ديسمبر ١٩٦٣، كان مما جاء فيها أن المعلم يجب أن يبدأ بنفسه، ثم ينتقل إلى الجيل الجديد، وأنه ليس الأمر فى التربية أمر تكوين شعور بين التلاميذ، شعور بالقومية، لأن الشعور يولد مع الطفل ويتوارث جيلا بعد جيل، وإنما الأمر أمر توعية، أمر انتقال بالشعور إلى مرحلة الوعى، ثم هو من ذلك أمر انتقال من مرحلة الوعى إلى مرحلة العمل، إلى مرحلة الحركة، فليس يكفى فى المواطن العربى أن يكون شاعرا بقوميته العربية، بل لابد أن يكون واعيا بكيانه العربى، ويجب أن يكون متحركا ومنطلقا وعاملا من أجل بناء هذه القومية ومن أجل إبراز هذه القومية، ومن أجل إبلاغ رسالتها.

هى كلمة حق بالفعل، بالمعايير التربوية والنفسية، وأيضا بالمعايير السياسية القائمة على الوعى السليم.

وفى نفس العدد من الرائد تنشر مقالا للدكتورة عائشة عبد الرحمن التى كانت أستاذة اللغة العربية بكلية البنات بجامعة عين شمس بعنوان (دور المعلمين فى إعداد الفتاة للحياة العربية الجديدة) لافة النظر إلى هذا البعد المهم فى البنية المجتمعية، والذى لم يكن ينال ما يستحقه من اهتمام يساوى وزنه، ألا وهو الإناث.

وخلاصة ما قالته مفكرتنا فى المقال أن مجتمعنا العربى الجديد، فى معركة التحدى للقضاء على أسباب التخلف ورواسب عصور الانحطاط يحتاج إلى أن تميز المرأة العربية حقيقة مكانها فى الركب الثائر، وتعى مسئولياتها الخطيرة فى صنع مستقبله، وهى لن تستطيع النهوض بهذا الدور ما لم تستكمل مقومات وجودها الحر، دون أن يخونها وعيها لذاتها، ويخطئها تقدير تبعات الحرية، وإدراك المجال الأصيل الذى تحقق فيه وجودها الإنسانى والقومى "وعلى المعلم يقع عبء كبير فى إعداد فتاة اليوم لصنع المستقبل، وهى مهمة يزيدها تعقيدا ما طرأ على حياتنا العامة من تطور وما فتح العصر من آفاق رحبة أمام المرأة الجديدة الطامحة، مما يقتضى حسن إدراك المعلم لروح العصر، وإيمانه بحتمية التطور ..".

ومن الملاحظ أن الكتابة عن المربين التربويين، كانت ما زالت ذات طابع محلى، فكتب أبو الفتوح رضوان فى عدد الرائد (فبراير ١٩٥٨) عن (على مبارك، تلميذا ومربيا) حيث احتفلت وزارة التربية بإقامة تمثال له فى ديسمبر ١٩٥٧ فى مقرها.

ومن اللافت للنظر أن أستاذنا، على الرغم من أنه يكتب عن على مبارك، إلا أنه ينتهز الفرصة ليبعث رسالة غزل إلى قيادة الثورة التى لم تكن حريصة على إعطاء مؤسس الوفد (سعد زغلول) حقه من التقدير، فيكتب: "..ولعل أخطر ما يوجه إلى سعد كزعيم سياسى أنه لم تكن له فلسفة تربوية تساير فلسفته السياسية، ولذلك توقفت حركته على شخصه فلما مات مائت"، وهو رأى مؤسف حقا، فالحركة التى قادها سعد لم تمت بموته، وإنما تم الالتفاف حولها قبل أن يموت بسنوات، وهل لابد لكل زعيم سياسى أن تكون له فلسفة تربوية ؟ إذن، فهل كانت لجمال عبد الناصر فلسفة تربوية ؟ وما علاقة هذا بموضوع يكتبه عن على مبارك ؟ إن الزعماء التاريخيين يعطون رؤية كلية عامة، ويقوم أهل الاختصاص، كل فى مجاله، باستنباط ما يمكن استنباطه منها، ومن ثم، فهى وظيفة المربين أن يستلهموا ثورة ١٩ والحركة الفكرية العامة التى حكمتها، لكن هذا لم يحدث !!

لكنه أحسن القول عندما عاد إلى موضوع مقاله فقال عن على مبارك "...نكتب عنه لأنه كان فيلسوفا مصريا من فلاسفة التربية ...إنه فى السياسة كان صاحب تربية، وفى التربية صاحب سياسة".

وعندما كتب أستاذنا الجزء الثانى من المقال، كان ذلك فى شهر مايو من العام نفسه، حيث كانت الوحدة قد بدأ صداها يتردد، فإذا به يحرص على وصف على مبارك بأنه "العربى المصرى"، و"إن على مبارك يصل الفكر التربوى العربى بالجاحظ فى القرن التاسع، وأبى يزيد البلخى فى القرن العاشر، وابن سينا فى القرن الحادى عشر، والغزالى فى القرن الثانى عشر ..."

ولأنه كتب عن رفاعة الطهطاوى فى عدد يناير ١٩٥٩، أى بعد إعلان الوحدة، يصفه بأنه "فلاح صعيدى مصرى عربى" ويتحدث عنه باعتباره مفكرا "عربيا" فيقول: "كتب رفاعة فى السياسة كلاما يجعله بين كتاب العرب فى جميع العصور أحد فلاسفتها، ويختم مقاله بقوله" ...وهكذا نجد أنفسنا أمام فيلسوف من فلاسفة التربية يجب أن يعتز به علم التربية فى العالم العربى".

وكان من آثار الوحدة بين مصر وسوريا أن يبرز اهتمام غير عادى بمفكر مثل عبد الرحمن الكواكبى، فهو سورى، جاء مستوطنا مصر، وله كتابات تفوح رائحتها بالروح العروبية، فيكتب عنه أبو الفتوح رضوان مقالا بالرائد (يناير ١٩٦٠) يظهر فيه جوانب العروبة فى فكر الكواكبى، ثم يعرج على بعض نظراته التربوية.

أما مجلة مرآة العلوم الاجتماعية فتضمن عددها الصادر فى يناير ١٩٦٠ عدة دراسات، منها دراسة لوزير التربية والتعليم التنفيذى فى مصر، أحمد نجيب هاشم، وأخرى بعنوان (الكواكبى وأم القرى) لإبراهيم نمير سيف الدين الذى كان كبيرا لمفتشى العلوم الاجتماعية، ونفس الدراسة التى نشرتها الرائد لأبى الفتوح رضوان ملخصة، حيث كانت هى الدراسة الوحيدة التى عنيت بإبراز نظرات الكواكبى التربوية.

وفى وسط الزخم الذى شهده سوق الثقافة على طريق العروبة، كان البعد الدينى الإسلامى ذا صوت هامس، وضوء خافت، فى الساحة التربوية، على الرغم من حرص الثورة على نفى إدارة ظهرها للتوجه الدينى الإسلامى، بتشكيل المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وتخصيص إذاعة متفردة للقرآن الكريم التى امتدت لتصبح اليوم

أكثر الإذاعات التى تحظى بنسبة استماع هائلة.وربما مما يفسر هذا هو حرص دعـــاة القومية العربية على أن تضم مظلة العروبة العرب المسيحيين، ومن ثم فحتى عندمـــا يجئ الحديث عن الدين يجئ تحت مصطلح " القيم الروحية " بحيث يكون المصطلـــح عاما يمكن أن يشمل غير المسلمين.

ولا نرى من الكتب إلا ثلاثا منها كتابان هما فى الأصل رسالتا دكتـــوراه، الأولـــى للدكتور أحمد شلبى وهى (تاريخ التربية الإسلامية) حصل عليها من جامعة كمـــبردج ببريطانيا عام ١٩٥١، ونشرت فى دار الكشاف ببيروت عام ١٩٥٤، وفـــى القـــاهرة ١٩٥٩

والثانية، للدكتور أحمد فؤاد الأهوانى عن التربية فى الإسلام أو التعليـــم فـــى رأى القابسى، حصل عليها من آداب القاهرة، قسم الفلسفة، فى أواسط الأربعينيات، ونشـــوت فى دار إحياء الكتب العربية عام ١٩٥٥.

والكتاب الثالث (منهج التربية الإسلامية) لمحمد قطب، وهو وإن كان دون تـــاريخ، إلا ان الطبعة الثانية التى بين أيدينا، التى نشرتها دار القلم بالقاهرة ترجح أنه ظهر فـــى الستينيات، حيث أن دار القلم وجدت فى هذه الفترة على وجه التقريب.

وفى مؤتمر (أسس التربية فى الوطن العربى) تكتب عائشة عبد الرحمن عن (القيـــم الخلقية والروحية) تقول فيها: " ٠٠٠فالمجتمع العربى يحتاج فى هذه المرحلة الحاســـمة من تاريخه إلى أن يؤكد إدراكه للقيم المعنوية التى هى مظهر رقيه، بقدر ما هى ســـمة أصالته، والقوة الدافعة فى انطلاقه الثورى " (ص٢٩٨)، وتكمل هذا بقولها فى صفحـــة أخرى (٢٩٩): "والتراث الروحى للأمة العربية يؤكد أصالـــــة القيـــم المعنويـــة فـــى الشخصية العربية".

ويكتب أحمد الشرباصى عن نفس الموضوع (القيم الخلقية والروحية وأثرهـــا فـــى تكوين الشخصية العربية)، ويفسر غلبة مصطلح "الروح" على "الدين" بقوله: "٠٠كمـــا أن الكثيرين يقولون "الناحية الروحية" وهم يقصدون "الناحية الدينية"، وهـــم يـــتركون كلمة "الدين" ويؤثرون كلمة "الروح" اعتقادا منهم أن هذا ينأى بهم عن مواطن الجـــدل والتعصب، مع أن التدين كالغريزة المشتركة بيـــن البشـــر مـــهما اختلفـــت صـــوره ومظاهره، ومن هنا نشعر تأثيره العميق البعيد المدى" (ص ٣٠٥).

والحقيقة أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد الذى قال به الشرباصى، ذلك أن الاقتصار على مصطلح "الروحى" يصبغ الدين بطابع أخروى فقط، بينما صحيح الدين يجمع بين الدين والدنيا، وبين الجسم والعقل والروح.

وفى كتابه (فى الفكر التربوى) للدكتور محمد لبيب النجيحى، الذى نشرته الأنجلو المصرية عام ١٩٧٠ ينشر دراسة بعنوان (الطبيعة الإنسانية عند الغزالى، وأثرها على أهداف التربية ونظرية التعليم) ص ٨١، وهو موضوع غريب إذا درسنا السياق العام لكتابات النجيحى وترجماته، فكما سوف نرى، كان غارقا لأذنيه فى البحر الأمريكى البراجماتى.

ومن أهم ما نقرأ فى هذا الشأن ذلك الذى كتبه أبو الفتوح رضوان بعنوان (المدرسة والتربية الروحية) فى عدد أبريل ١٩٦٠ من مجلة الرائد، فبعد أن عرض لبعض مظاهر العيد التى يرى أنها لم تعد تحمل ما كانت تحمله قبل ذلك من دفء العلاقات القرابية والإنسانية (ماذا لو بعث ليكتب عن هذا الموضوع اليوم ؟!): "..إنه عندى دليل على تدهور فى تمسك الناس بالقيم الروحية، وهو من الناحية التربوية، التى تعنينا هنا فى صحيفة المعلمين، دليل على ضعف التربية الروحية التى تقوم بها مدارسنا، هذه الناحية القومية كارثة الكوارث، لأن القيم الروحية هى "السمنت" الذى هو أداة التلاصق الاجتماعى والتماسك القومى".

لكن الكاتب – فيما يبدو – لا يقصد من القيم الروحية ما قاله الشيخ الشرباصى، وإنما جوانب معنوية وأخلاقية عامة، فهو يعنى بالقيم الروحية: "التودد، والتعاون، والعمل من أجل أهداف مشتركة، وتغليب هدف المجموعة على الأهداف الشخصية، والأمانة فى القول والعمل ..إلخ"، كما كتب فى العدد التالى من الرائد (مايو ١٩٦٠)

ومن المرات النادرة تنشر الرائد (مارس ١٩٦١) مقالا عن (المعاهد العلمية والاجتماعية فى الإسلام) مترجمة عن (إسلاميك ريفيو).

التيار الاشتراكى:

بدأ المايسترو يحرك عصاه فى اتجاه آخر، وتغيرت "النوتة الموسيقية" أمام العازفين فبدأوا يربطون أعينهم بحركة يد المايسترو والنوتة الجديدة !!

فى ذروة المد القومى العربى، صدرت قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، ولم يمر شهران إلا وانهارت تجربة الوحدة العربية على يد انفصالى دمشق، فبدأ التيار القومى العربى يضعف وجودا فى الكتابات التربوية ويعلو الصوت الاشتراكى، خاصة وقد تم تصالح بين قائد الثورة وبين شيوعيى مصر وأفرج عن المعتقلين منهم عام ١٩٦٤، ثم تجئ هزيمة يونية لنجد التيار العروبى يكاد يصاب بالسكتة الكتابية، مع أن العروبة لم تكن سببا بأى حال من أسباب الهزيمة، ولربما جاز لنا أن نقول أن ضعف الجدية فى العمل لها والإخلاص لدى بعض النظم والزعامات العربية كان سببا مهما، مع إقرارنا فى الوقت نفسه أن زعيم الثورة نفسه، ظل مؤمنا بالعروبة، وليس ثمة تناقض بين العروبة والاشتراكية، لكن، الذى حدث بالفعل هو بداية تسيد التيار الاشتراكى، والخفوت التدريجى لصوت العروبة.

ونكاد نجد هنا نوعين من الكتابات، فهناك نفر من الكتاب عرفوا باتجاههم الماركسى، ومثل هؤلاء كان طبيعيا أن يواصلوا الدعوة إلى الاشتراكية وينتهزوا فرصة التحالف الذى قام بينهم وبين السلطة ليعززوا مواقعهم الفكرية، ويزيدوا من رقعة الدعوة إلى الاشتراكية، وهؤلاء تملس فى كتاباتهم نبرة الصدق مع الذات ومع الموضوع، بغض النظر عما إذا كان رأيهم موافقا لما نعتقد أم لا. لكن هناك نفرا آخر، وهم الكثرة الغالبة، الذين ارتبطت حركة عيونهم بحركة عصا المايسترو، ربما يكونوا قد آمنوا بالفعل بالتوجه الجديد، وربما كانوا ينافقون، وربما ..وربما، لا نستطيع الكشف عما فى ضمائرهم.

بطبيعة الحال، ونحن نبحث عن مظاهر التوجه الاشتراكى فى الفكر التربوى فى فترة الثورة، يهمنا أن نركز أكثر على من عرفوا واشتهروا بماركسيتهم، لكن المشكلة أن الكثرة الغالبة من هؤلاء كانوا بعيدين عن الحقل التربوى، وندرة اهتمام غير التربويين منهم بالقضايا التعليمية، على الرغم من أن الجماعة المذهبية مفروض أن يكون اهتمامها أكثر بعملية البناء البشرى، لكن يبدو أن طول عملهم سرا، وتمزقهم إلى جماعات متفرقة، وكثرة ملاحقتهم أمنيا، جعلهم يركزون - بنفس منطق الدول الشمولية - على عملية البناء البشرى من الناحية السياسية عبر عمليات التلقين والتعبئة، ويتعاملون مع قضايا التعليم على اعتبار أنها تحتل منزلة متأخرة فى سلم الأولويات.

ولعل السفر الضخم الذى أصدره أحد أعلام الحركة الماركسية فى مصر "أبو سيف يوسف" بعنوان (وثائق ومواقف من تاريخ اليسار المصرى ١٩٤١-١٩٥٧) يبين لنا أن الهم الأكبر كان متجها إلى الحركة الطلابية، تثقيفا وتجنيدا وتحريكا وإثارة، وأن القليل النادر من الجهد كان يوجه إلى مناقشة قضايا التعليم.

ومن محضر نقاش مع طالب كان بكلية العلوم اسمه " منجد توفيق " (ص٧٧١) بين نجاحه فى عقد مؤتمر بكلية العلوم بعد قيام الثورة لمناقشة قضايا جامعية ثلاث: اللائحة، باعتبارها تضم قيودا على حركة الطلاب - الحرس الجامعى - مجالس التأديب.

وفى ١٩٥٣/١/١٧ صدرت نشرة غير دورية باسم (وحدة الطلبة)، عن طريق فصيل ماركسى (طليعة العمال)، وكان مما ورد فيها " عن الحق فى مجانية التعليم وإقامة اتحاد عام للطلاب "، حيث كان هذان المطلبان هما الموضوع الرئيسى فى المجلة، وفى هذا قام أحد محررى المجلة باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة ورجال التربية والمدرسين، ووجهت المجلة عددا من الأسئلة إلى د٠ طه حسين عن الحق فى التعليم وتطوير برامجه وضرورة أن ينتظم الطلاب فى اتحاد عام لهم (ص٩١٤).

وكتب الطالب " حسنى يسى، الطالب بهندسة القاهرة، مسئول المجلة عن بعض مشكلات الطلاب ليؤكد أهمية تكوين اتحاد عام للطلاب ليدافع عن قضاياهم.

وكتبت "إجلال خليل" ان الطالبات الجامعيات هن الطليعة التى خرجت من صفوف المرأة المصرية المناضلة: من أجل حقها وحريتها وتحررها من ربقة العبودية: عبودية المنزل الرجعى، والزوج الرجعى والتقاليد البالية ٠٠٠".

وفى عددها الصادر فى ١٩٥٣/٣/٩، شرت مجلة (المقاومة الشعبية) تحت عنوان (معا ضد التجهيل) تهاجم إدارت الجامعات الثلاث (القاهرة، عين شمس، الإسكندرية)٠

وإذا كانت الساحة الثقافية فى مصرية قد شهدت طوفانا لم يشهده تاريخها تنظيرا وإشادة بالاشتراكية بعد قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، فيهمنا أن نتوقف قليلا أمام مثال لمثل هذا الجهد التنظيرى من خلال المجلة الخاصة بالمعلمين، وهى الرائد فقط، وكان ذلك فى عدد خاص (مايو / يونيو ١٩٦٧)، فقد كتب أمين عز الدين عن الاتحاد الاشتراكى، وأشار فى مقاله أن أن أقدم كلام مكتوب عن الاشتراكية فى مصر كتبه

مصطفى حسنين المنصورى، والذى كان يشغل وظيفة مدير تعليم الفيوم، وصدر الكتاب عام ١٩١٣٠

أما الدكتور إبراهيم سعد الدين فقد كتب عن (حتمية الحل الاشتراكى)، كما كتب كذلك عن (فترة التحول الاشتراكى) فى نفس العدد.

كذلك كتب د٠ محمد أنيس حول الموضوع الذى كان يشغله كثيرا فى هذه الفترة وهو (التناقضات الأساسية فى المجتمع المصرى فى أعقاب الحرب العالمية الثانية حتى ثورة ١٩٥٢).

وحوى العدد مقالات أخرى لأساتذة شغلوا بالكتابة عن الاشتراكية، وإن كان من الصعب اعتبارهم بالفعل من العناصر اليسارية، مثل د٠ رفعت المحجوب الذى كتب عن (مشاكل التحول الاشتراكى).

وساهم عدد من المفكرين من خارج المجال التربوى فى مناقشة قضايا مهمة تتصل بالفكر التربوى، ميزتها أنها تبعد بنا عن الموضوعات التقنية التقليدية فى التربية، ومثالنا هنا كل من الدكتور فؤاد مرسى، ومحمود أمين العالم، والإثنان من كبار الماركسيين:

فالدكتور فؤاد مرسى يكتب كتابا بعنوان (حتمية الحل الاشتراكى)، وهو فى الأصل مجموعة دراسات سبق نشرها فى دوريات مختلفة، لكنه لا يشير إلى تاريخ ومكان نشر كل دراسة، ويستوقفنا هنا، فيما يتصل بموضوعنا ما جاء فى دراسته الثالثة عن حتمية الحل الاشتراكى فلسفيا، فهو ينبه إلى ضرورة النظرية الشاملة، ولا عجب فى ذلك فكل ماركسى ينظر إلى الماركسية باعتبارها النظرية الشاملة، والنظرية الشاملة يسميها "علم المعرفة"، وقد اختلط فيها المنطق بالفلسفة، فالفلسفة إذا كانت هى النظرة الشاملة إلى الكون، فإن المنطق هو لغة هذه الفلسفة، هو العملة التى يتداول بها الفكر (ص١٢٦).

ومن أبرز ما قاله كذلك أن الإنسان يستطيع أن يتحرر من قبضة الطبيعة والمجتمع لا بالتحرر من قيود المعرفة والعلم، ولكن بالكشف عن قوانين المعرفة وقوانين الطبيعة والمجتمع، وهو ما فطن إليه فيلسوف مثل بيكون حين قال أن سطوة الإنسان إنما تتمثل فقط فى العلم. إنه يستطيع بالدقة بقدر ما يعرف.

وعلى الرغم مما هو معروف عن د. فؤاد من أنه أستاذ اقتصاد، إلا أننا نلمس الطابع الفلسفى لفكره عندما يضع أمامنا عددا من النظرات الخاصة بنظرية المعرفة:

أولا – يجب أن نبدأ بتقرير أن الإنسان قادر على المعرفة وصالح لها بحواسه التى يملكها. إن هذه الحواس تنقل لنا صورا عن العالم الخارجى من حولنا، وهذه الصور هى أفكارنا.

ومن الواضح هنا النزعة المادية البحتة.

ثانيا – أن كل معرفة نتوصل إليها تعتبر حقيقة موضوعية، بمعنى أنها توجد خارجنا، مستقلة عن وجودنا، رضينا بها أو لم نرض، أفادتنا أو لم نفد منها، لكنها أيضا معرفة نسبية، وليست مطلقة.

ثالثا – أن كل حقيقة هى لحظة فحسب من الحقيقة المطلقة، هى قطرة من نهر المعرفة.

رابعا – أن هذه المعرفة العلمية لا تتبع فى الواقع، ولا يمكن أن تتبع، خطا مستقيما، بسيطا، ولا مباشرا، ولا كاملا صاعدا على الدوام إلى أعلى، وعلى العكس، فهى تشكل منحنيا له مرتفعاته وله منخفضاته، هو منحنى حلزونى ينطوى على التجربة والخطأ.

خامسا – نتيجة لهذا كله، فإن الصياغة الفكرية لأى صورة دقيقة عن العالم الذى نعيش فيه هى أمر مستحيل بالنسبة لنا، بل ستظل مستحيلة على الدوام.

ويؤكد مفكرنا على وحدة العلوم، صحيح أن علوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية تختلف نوعيا، كل علم بمنهجه وأهدافه، غير أن قوانين الواقع الإنسانى لا يمكن أن تختلف إطلاقا عن قوانين الطبيعة، إنها جميعا تندرج فى حقيقة شاملة هى أن العالم من حولنا عالم مادى، فى حالة حركة دائبة ومتنوعة، لكنه يجد وحدته من خلال تنوعه.

والغريب حقا أن جون ديوى نفسه فى كتابه (المنطق، نظرية البحث) يذهب إلى التنديد بالتفرقة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، لكن توحيده هذا يقوم على غير الأساس الماركسى، وكذلك فإن الكتاب الأساسى للحركة الشهيرة التى بدأنا نراها منذ أول الثمانينيات باسم "أسلمة المعرفة" تؤكد وحدة العلوم، لكن من منطلق أن الإيمان بإله واحد خالق، يحتم الإيمان بوحدة كلية للعالم، على الرغم من التنوع الداخلى فى ظواهره.

أما محمود أمين العالم فقد كان كثيرا ما يدافع عن الفلسفة، فمن ذلك على سبيل المثال ثلاث مقالات، أولاها نشرها بمجلة الرسالة الجديدة، مايو ١٩٥٧ بعنوان (دفاع عن الفلسفة)، والثانية (دفاع آخر عن الفلسفة) بالمجلة نفسها، عدد يونيو ١٩٥٧، والأولى مبنية على تصور خيل لكاتبنا أن الوضعية المنطقية، وفق ما عبر عنها د. زكى نجيب محمود، تريد إلغاء الفلسفة، أو هى تسعى إلى أن تنهى مهمتها، والثانية هى رد على قارئين اعترضا على ما ساقه مفكرنا.

والحق أن زكى نجيب محمود لم يدع إلى إلغاء الفلسفة، وإنما إلى تغيير مهمتها، مما لا يسمح المجال بتفصيله، وهو الأمر نفسه الذى سعى إليه الماركسيين، فهم يؤكدون أن الفلسفة كانت تسعى إلى تفسير العالم، وهم يريدون منها أن تغير العالم، والسؤال الذى يطرح نفسه هنا، وهل يمكن تغيير العالم قبل فهمه وتفسيره ؟

والمقال الثالث، نشره بمجلة المصور فى يونيو ١٩٦٨ بعنوان (بلاش فلسفة) دون أن يعنى هذا بالفعل، وإنما هو يسوق العنوان سخرية ممن يدعون إلى التخلى عن الفلسفة، وهو هنا يلتزم الدقة حين يفرق بين القول "بلاش هذه الفلسفة"، وبين القول "بلاش فلسفة عموما"، وهو المنطق نفسه الذى تستند عليه الوضعية المنطقية.

وبعد محمود أمين العالم من أوائل من قدموا إلى قراء العربية مفهوم "السيبرناطيقا"، والتى بدأت فى الشيوع شيئا فشيئا منذ الستينيات، لكنه كتب عنها فى مجلة علم النفس، فبراير ١٩٥٣، ومن خلال السيبرناطيقا أشار إلى مفهوم ترجمه بـ "آلية التغذية العكسية" Feed-back mechanism، وكان لهذا المفهوم دور كبير فى علوم التربية بعد ذلك، وخاصة فى مجال التقويم والتطوير، والنظر المنظومى إلى التعليم، حيث ترجم فى البداية بـ "التغذية الرجعية"، ثم استقر على وجه التقريب على أن يكون "التغذية الراجعة".

ويدافع العالم بحماس شديد عن العلم، فيكتب بعنوان (دفاع عن العلم) فى مجلة الرسالة، يوليو ١٩٥٧.

ويربط بين العلم والحرية فى مقال بمجلة الهلال، أبريل ١٩٦٥،

كما يكتب عن (التفكير العلمى عند العرب) فى مجلة " كتابات مصرية "، يونيو ١٩٥٦

وعندما يكتب عن (معنى الحرية فى مجتمعنا الجديد) فى مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٤، يقول: "إن طريق الحرية فى بلادنا ليس طريق البرلمانية الليبرالية، ليس طريق تعدد الأحزاب، وإنما هو طريق التحالف الثورى لقوى الشعب العامل والتنظيم الثورى القائد، إنه طريق البرلمان الشعبى والمجالس الشعبية، طريق أغلبية العمال والفلاحين، طريق القيادة الجماعية والرقابة الشعبية الواعية على قوانين حياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومشاركته الفعالة فى توجيهها ..."

ولا أدرى لماذا قفزت إلى ذهنى على الفور وأنا أقرأ هذه العبارات الجميلة حقا، تلك المقولة الشهيرة: إن الطريق إلى جهنم مفروش بالنوايا الحسنة " ! فلقد سادت هذه العبارات مجتمعات منظومة الدول الاشتراكية عشرات السنين، وأسفرت التجربة عن صورة بغيضة من القهر والاستبداد من قبل الفئات الحاكمة، وهم أفراد قليلون، قدموا أنفسهم باعتبارهم يمثلون كل هذا الذى يقال، ليتحولوا بالتالى إلى نوع آخر من الطغاة.

وكانت مجلة الطليعة الصادرة عن الأهرام منبرا ماركسيا معروفا بدأ ت فى يناير ١٩٦٥، حيث نجدها تخصص ملفا كبيرا فى عددها الحادى عشر (نوفمبر ١٩٦٥) بعنوان (المدرسة والإنسان والاشتراكية)، يهمنا التوقف أمام المقدمة التى صدرت بها الملف التعليمى، حيث نجد لأول مرة مناقشة مباشرة فى قضايا تعليمية صريحة:

"النظرة الاشتراكية للتعليم تختلف جذريا عنها فى المفاهيم الرأسمالية، بل إن أقصى ما تستطيعه أكثر المناهج التربوية تقدما فى إطار النظرة الليبرالية، هو أن تعتبر التعليم خدمة اجتماعية تضعها فى مصاف الخدمات المماثلة كالإسكان والعلاج، تدعو إلى التوسع فيها كما، وإيصالها إلى قاعدة عريضة من الناس، وإلى اقتسامها وتوزيعها بصورة أكثر عدالة".

ومع الإقرار بالاختلاف بين النظرتين، لكن ليس صحيحا حقيقة أن المجتمعات الليبرالية اعتبرت التعليم مجرد خدمة، فالمستقرئ لعشرات الكتب فى اقتصاديات التعليم يجدها ترجع بدء الوعى بأن التعليم "استثمار" وليس فقط خدمة، إلى علماء اقتصاد غربيين ليبراليين، وبصفة خاصة أمريكيين!

لكن مقدمة الطليعة تمضى بنا لتؤكد: "إن التعليم فى مفهومنا يمثل ضرورة إنسانية حيوية، فهو من الاحتياجات المادية الرئيسية (!!) للإنسان كالمأكل والمأوى، تماما،

بجانب أنه عنصر رئيسى من عناصر قوة الهيكل الاجتماعى ومن عوامل انطلاق القوى الإنتاجية لخلق القاعدة الاقتصادية للبناء الاشتراكى".

وتلخص المقدمة مهمة الملف: "ومن مهامنا الرئيسية اليوم، دراسة التناقض بين المناهج التعليمية واحتياجات المرحلة القادمة من تطورنا، واقتراح الحلول الثورية لمشاكل التربية وتوجيهها وجهة اشتراكية ...".

وضم الملف دراسات مثل (نحو تربية اشتراكية) لمحمد جعفر، قامت فكرته الأساسية على أساس أن "مهمة التربية الاشتراكية دراسة القيم والاتجاهات والدوافع النامية من تحول النظم والأجهزة الاجتماعية إلى الشكل الاشتراكى، والعمل على خلق المواقف التعليمية التى تساعد المواطن الناشئ على اكتساب هذه القيم والاتجاهات، فيشب وهو قادر على الحياة فى المجتمع الاشتراكى"، وهذه الفكرة هى اللحن الأساسى فى الكثرة الغالبة من الكتابات التى رأيناها عن التوجيه الاشتراكى للتربية.

وكتب محمد جمال راشد نوير، عن (تخطيط التعليم لتنمية الموارد البشرية)، قامت فكرته على أساس: "تتضمن عملية تنمية الموارد البشرية عملية زيادة أوجه المعرفة والمهارات والإمكانيات عند جميع أفراد المجتمع وحسن تنظيم هذه الموارد وتوزيعها واستغلالها بكفاءة، ولا تتضمن هذه الزيادة مجرد الزيادة فى فراغ، وإنما زيادة تلك الميادين طبقا للأهداف العامة للتنمية العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولا تعنى زيادة تلك الميادين أيضا زيادتها على ضوء التغيير فى كل هذه الميادين إذا كانت لا تتطابق مع الأهداف العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالى، فإن عملية تنمية الموارد البشرية – فى دولة نامية – هى عملية تغيير المهارات القائمة – إذا كانت غير متماشية مع أهداف التنمية وإكساب مهارات جديدة وتنمية وزيادة هذه المهارات الجديدة"

وكتب د. مراد وهبه عن (أزمة العلوم الإنسانية فى مجتمعنا الراهن)، تضمن نقدا لمناهج الاجتماع والفلسفة فى التعليم الثانوى، وكان معيار نقده هو المنظور الماركسى، ولما كان كتاب الكتب المقررة غير ماركسيين، كان من الطبيعى أن يجد فيها كاتبنا عددا مما تصوره أخطاء، دون أن يسميها باسمها الحقيقى وهو أنها "زوايا رؤية" تختلف بين أصحاب المذاهب المتباينة، ومن المفروض أن أصحاب الثقافة الفلسفية هم أولى الناس بالتيقن من هذا.

فهو يعيب مثلا على منهج "مبادئ الاقتصاد" ويرى أنه كان من الأولى أن يكون "مبادئ الاقتصاد السياسى". كما يأخذ عليه عدم ربط المفاهيم الاقتصادية بالنظم الاجتماعية، وهو نقد فى محله، فضلا عن نقاط أخرى لا نود التوسع فيها خاصة وأن الدكتور وهبه ليس من المتخصصين فى الاقتصاد.

كذلك أخذ على كتاب المنطق أنه لا يعرض للمنطق الديالكتيكى.

أما بالنسبة لكتب المجتمع العربى المقررة على صفوف مختلفة فقد أخذ على كتاب الصف الثانى مثلا أنه يطرح القضايا العربية بطريقة مجردة، وفى الحديث عن التربية والتعليم يرى أن الكتاب تحدث عن أهدافها كأهداف عامة تصلح لأى مجتمع "والنتيجة الحتمية من كل ذلك عدم وضوح الرؤية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية".

أما "شفيق سليمان، فقد كتب عن (محو الأمية قضية اشتراكية)، مستندا إلى فكرة للسيد ميرزا إسماعيل محمودوف وزير التربية والتعليم بجمهورية تتارستان السوفيتية، فى تقريره الذى قدمه باللغة العربية للمؤتمر العربى لمحو الأمية الذى عقد بالإسكندرية من ١٠-١٨/١٠/١٩٦٤، حيث كان السيد ميرزا حاضرا كمراقب.

وأخيرا فقد تضمن الملف دراسة لفاطمة زكى بعنوان (دور التنظيمات الشعبية فى المدرسة)، وقصدت بهذا التنظيمات الجماهيرية الموجودة فى مصر المدارس والتى تتصل أفقيا بمثيلاتها بالمدارس المشابهة، ورأسيا حتى تصل إلى مستوى المنطقة والجمهورية وهى: اتحاد طلبة المدارس الثانوية وما فى مستواها – مجلس الآباء والمعلمين – الاتحاد الاشتراكى.

وكتب د. نجيب اسكندر الذى كان أستاذا فى كلية التربية، فى عدد الطليعة (ديسمبر ١٩٦٥)، عن (إعداد وتربية الكادر للجهاز الاشتراكى) تحدث فيها عن تصوره لما ينبغى أن تعلمه "معاهد الدراسات الاشتراكية"، حيث رأى أن تشمل موضوعات الدراسة على جانبين متكاملين:

الأول: دراسة نظرية تتناول موضوعات مثل: دراسة علمية لمجتمعنا العربى – دراسة نظرية المجتمع – دراسة التنظيم السياسى ...إلخ

الثانى: خبرة عملية، وتشمل عمليات النقد والنقد الذاتى عن طريق تنظيم الدارسين فى مجموعات صغيرة، ودراسات ميدانية تربط بين الجوانب النظرية والواقع العملى.

وكانت مجلة الكاتب التى رأسها أحمد عباس صالح معقلا لفئة أخرى من الكتاب الماركسيين، ففى عدد يناير ١٩٦٦ كتب الدكتور شريف حتاته عن (ضرورة تطوير التعليم الطبى)، نجده يشير فيه إلى أهداف التعليم الطبى والتى منها: " إننا نريد أطباء فعالين وواعين بواجباتهم الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب مهاراتهم الفنية ومرتبطين بقضايا الشعب وبنضاله فى سبيل بناء الاشتراكية. إننا نريد عددا متزايدا من الأطباء النابعين من صفوف العمال والفلاحين حتى لا تكون العلوم قاصرة على أبناء الطبقات المتوسطة ...".

وفى عدد فبراير من الكاتب، سنة ١٩٦٦، كتب د. محمد رواش الديب عن (استنزاف الثروة العقلية) ركز فيه على الدور الاجتماعى للعلم، وكيف أن الدول الاستعمارية أصبحت تعمد إلى اصطياد الكفاءات العلمية من البلدان النامية التى تدرس فى جامعاتها وتغريهم بالكثير من المال حتى لا يعودوا إلى أوطانهم ويعطوا ما لديهم ليصب فى خانة الثروة الاستعمارية، وهى الظاهرة التى أسماها البعض "تزيف العقول" أو "هجرة الأدمغة"، وإن كان لابد ألا ننسى أن الإغراء لا يتم من جانب الدول الغربية وحدها، ففى بلداننا مع الأسف الشديد عوامل طاردة معروفة.

وكتب الدكتور عبد الحميد يونس فى عدد الكاتب، مارس ١٩٦٦ عن (جامعاتنا فى مفرق الطريق)، حيث تساءل: ماذا يريد مجتمعنا الاشتراكى من الجامعات ؟ ليجيب: "لقد أصبحت المواجهة الواقعية للحياة هى السمة التى تميز مجتمعنا بعد أن خرجنا من مرحلة الفكر الرومانسى والتعبير الرومانسى. وإذا كانت المراحل السابقة قد أعانت على توضيح الحقوق والواجبات على أساس الفلسفة الليبرالية، فإننا من غير شك نطلب الآن من الجامعات شيئا آخر ..لم يعد الأدب غناء معتصم بالأبراج العاجية .. ولم تعد المفاهيم المطلقة هدف الفكر أو العلم، والمجتمع الاشتراكى يؤمن بالنظرة العلمية للحياة والإنسان، ويدخل الإرادة البشرية الواعية فى التطور، ولا يقيم الوجود على أساس الاستئثار بالجاه أو الثروة أو المعرفة، لذلك كانت جامعاتنا بحق فى مفرق الطريق بعد أن خرجنا من مرحلة التحول ...".

وعلى صفحات الكاتب تصادفنا كتابات أكثر الماركسيين اتصالا بالمسألة التعليمية، ألا وهو "أديب ديمترى"، لكن كانت مشكلته الأساسية حدته الصارخة إلى درجة كبل الاتهامات الجزافية بالرجعية والخيانة الوطنية لمن يرى أنهم يخالفون مذهبه الفكرى،

ونخص بالذكر إسماعيل القبانى الذى كان رائدا حقيقيا للتربية الحديثة فى العالم العربى، ولا يعنى هذا أنه كان مبرأ من الأخطاء، لكن النقد العلمى المنهجى الموضوعى شئ، وكيل الاتهامات له إلى درجة التخوين الفكرى، هو الأمر البعيد حقا عن علمية النقد، وإلا لأجزنا للطرف الآخر أن يتهم ما يمثله كاتبنا أيضا بتهم تتردد فيها كلمات العمالة والخيانة ..إلخ.

ففى مقال لأديب ديمترى بالكاتب، فى عددها الصادر فى نوفمبر ١٩٦٦ بعنوان (الثورة والتعليم)، نراه يشير إلى من يسميهم " الطبقات الرجعية " فى مجتمع التعليم، أنهم إذا كانوا يلجأون إلى القتل والتخريب والقوة إذا أعيتهم الحيل، فإنهم لا يكفون لحظة "عن أساليب الخداع والتسلل فى هدوء وركوب مختلف المعاذير والحجج للوصول إلى أهدافها المعادية للثورة".

إنه أسلوب ممجوج كان البعض يلجأ إليه لنفى كل من يخالفه فى المذهب بدعوى أنه من أعداء الثورة، وتحت هذه المظلة حورب من حورب وأقصى من أقصى ليظل احتكار الوطنية والإخلاص مقصورا على من يكيلون الاتهامات.

وضرب صاحبنا مثالا لذلك فى حقل التعليم بإسماعيل القبانى الذى وصفه بأن " تصدى لقيادة كتيبة الرجعيين"، وأن هذه الكتيبة الرجعية استغلت سنوات الثورة الأولى، حيث لم تكن معالم الوضوح الفكرى قد برزت بعد " لتسدد ضرباتها إلى الثورة وإلى حركة الجماهير الشعبية فى اندفاعها صوب التعليم" !!

ولم يكن القبانى هو الذى فرض نفسه وزيرا للتعليم فى بدايات الثورة، فقادة الثورة هم الذين دعوه، وكان أمامهم طه حسين، مما عرضنا له فى مكان آخر.

وواصل الكاتب نقده للسياسة التى انتهجها القبانى عندما أصبح وزيرا، بنفس المنطق، وبنفس النوعية من الحجج.ولعل من أبرز صور التجنى فى هذا النقد هو اتهام القبانى بأنه كان ضد تعليم الفئات الكادحة من العمال والفلاحين، لأنه كان يرى أن نقلل جهود نشر التعليم الثانوى والعالى بحجة تكثيف الجهد لنشر التعليم الابتدائى، ولا ندرى كيف يستقيم منطق النقد هذا إذا كان التعليم العالى ذو المصروفات يكاد ينحصر فى الغالب والأعم بين أبناء الطبقة المتوسطة والأرستقراطية، وإلى حد ما التعليم الثانوى، بينما تعليم المرحلة الأولى هو تعليم سواد الشعب ؟!!

لكن كاتبنا ينتقل بعد ذلك إلى ما هو حق ومهم، فيقول: "ولا شك أن القضية الحقيقية التى تفرض وجودها على الثورة فى نطاق الثقافة والتعليم هى: كيف نصفى تركة بأكملها من الحرمان الطويل لقوى الشعب العاملة، وبالتحديد لقواه الأساسية من العمال والفلاحين من موارد الثقافة العليا، وأى سياسة لإعداد القوى العاملة والكوادر الفنية العليا تعنى بالتحديد إتاحة الفرص فى المحل الأول للجماهير العاملة والشعب المنتج وبالأخص جماهير العمال والفلاحين لتصل إلى أعلى مستويات التكنيك التى حرمت منها وليجند من صفوفها كوادر العمل العليا".

وفى دراسة ثانية للكاتب نفسه فى المجلة نفسها، عدد ديسمبر ١٩٦٦ ينتقد التقرير الشهير للجنة الوزارية للقوى العاملة، وخاصة عندما ألح التقرير على وجود أعداد فائضة فى تخصصات وعكس ذلك فى تخصصات أخرى، متخذا هذا تكأة فى اقتراح بتقليل نسب الطلاب فى بعض المعاهد، فهنا يرد أديب ديمترى بأن هذا العيب الواضح فى نظامنا التعليمى لا ينبغى أن يدير رؤوسنا ويسقطنا فى النقيض، وهو أن يتحول التخطيط إلى قيد شديد على الثقافة وسد مانع، أو نسقط فى قيم السوق الرأسمالية "فلسنا نعد عمالا لمصنع رأسمالى يحسب حساب الكسب والخسارة وحدها، بل بشرا لمجتمع اشتراكى بكل مسئولياتهم فى الإنتاج والتطوير والثورة. وليس لنا ان نخشى فائضا من الثقافة والعلم والتكنيك".

أما الدكتور لويس عوض، فقد كتب سلسلة مقالات فى الأهرام فى الستينيات جمعها بعد ذلك فى كتاب بعوان (الجامعة والمجتمع الجديد) فى سلسلة تحمل عنوان "دراسات اشتراكية"، نجد من موضوعاته تحت عنوان (حصان طروادة) هجوما ضاريا على معاهد إعداد المعلمين فى مصر بدءا من مدرسة المعلمين العليا، وجمع كل سيئات التعليم والتوجيه الاستعمارى له، ومحاربة آمال المصريين فى الحصول على تعليم لكل الناس، ليصبها على رأس معاهد إعداد المعلمين، ومن ثم فقد اعتبرها " حصان طروادة " للاستعمار !

إنه نفس منطق التكفير الذى بدأنا نراه لدى جماعات تتخفى وراء الإسلام فى السبعينيات والثمانينيات، كان يمارس قبل ذلك من قبل كتاب يسرعون إلى اتهام مخالفيهم فى المذهب بأنهم عملاء الاستعمار وأعوان الرجعية، وأعداء الشعب.

ومن المؤسف حقا أن يستند مفكر كبير مثل لويس عوض على عكس ما أصبح مشهورا الآن مما كشفت عنه الدراسات العلمية النفسية والاجتماعية والتربوية، إذ يصور عملية إنشاء معاهد للتربية بأنها لمحاربة كليات جامعية مثل الآداب والعلوم التى زعم أن من شأنها توفير المعلمين، ويسخر من المقولة التربوية والنفسية التى أصبحت من البدائه، فيشير بتهكم: "وتحصنوا وراء بعض النظريات التربوية الموضوعية، نظريات البيداجوجيا، بحجة أن التعليم مهنة، وبحكم أنه مهنة فهو بحاجة إلى إعداد مهنى خاص" (ص١٠).

ولا مجال لمناقشة هذا الاعتراض، فآلاف الكتب فى كل أنحاء العالم مليئة بالعديد من الصفحات التى تؤكد على أن التعليم مهنة، وأن ممارسته لابد لها من إعداد علمى وتدريب عملى، ويكفى أن نقول أن الكثير من دول العالم الآن أصبحت ترى أنه حتى فى التعليم الجامعى، فإن الحصول على الدكتوراه لا يعنى بالضرورة صلاحية صاحبها أن يقوم بالتعليم الجامعى، ولابد له من المرور ببرنامج تربوى نفسى، لكنه التعصب المذهبى السئ له منطقه الغريب !

ويناقش لويس عوض العلاقة بين الجامعات والمعاهد العليا ليواصل هجومه الضارى على ما أسماه "خبراء الرجعية التربويين" الذين زعم أنهم ناصروا الثانية على الأولى لأنهم أرادوا تخريج "أسطوات" لا ينظرون ولا يفكرون، بينما الجامعة تخرج من يمارسون التفكير والرأى، مع أن من الأسس التربوية والنفسية فى عملية التعليم ضرورة أن تقوم على تدريب الطلاب على ممارسة التفكير بصوره الوسية من تفكير علمى إلى تفكير نقدى.

ويرى أن الثورة فى سنواتها الأولى تأثرت بهذا التوجه الرجعى التربوى، ثم بدأت تتحرر منه بعد ذلك نتيجة الزيادة فى الاعتمادات المخصصة للجامعات (ص٢١).

والذى نسيه كاتبنا أن قيادات وزارة التربية لم يكونوا جميعا من خريجى معهد التربية العالى الذى يرجع إليه كل مصائب التعليم، كما أن الزيادة فى اعتمادات التعليم العالى، كانت بسبب تقرير مجانيته مما دفع إلى زيادة الطلب عليه، وكذلك إنشاء جامعة جديدة هى جامعة أسيوط، ومما لا يقل عن ذلك أهمية ظهور وزارة خاصة بالتعليم العالى منذ عام ١٩٦١، علما بأن وزيرها فى سنواتها الأولى كان هو الدكتور عبد العزيز السيد، أبرز أساتذة معهد (كلية) التربية ؟!!

ويصل تجنى كاتبنا مداه بإلقاء تبعة ما تصوره نظرة قاصرة فى ربط التعليم باحتياجات البلاد من القوى العاملة أيضا على عاتق التربويين (ص٢٩)، فالحق أن هذا الربط اشتدت الدعوة إليه عندما تبنت الثورة سياسة التخطيط بدءا من عام ١٩٦٠، وكان هذا اتساقا مع توجه عام فى البلدان الاشتراكية نفسها، والحرص على صبغ مؤسسات التعليم بالصبغة المهنية، وكل ما كتبه كاتبنا عن تقريظ للتعليم الجامعى الذى ينأى عن الإعداد المهنى ليركز على الإعداد الفكرى والثقافى العام، إنما هو ما كان يشيع فى الدول الغربية غير الاشتراكية، فكيف تأتى له أن يطلق الاتهام بالرجعية على التربويين فى مصر، بينما هذه سياسة عامة تبنتها الثورة، وكل الدول الاشتراكية ؟ وفضلا عن ذلك فقد كان هذا الربط بضغط من رجال الاقتصاد وخبرائه، لا من التربويين !

ومن الطريف أن نذكر أن قراءة تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة الصادر عام ١٩٦٦ والذى بلغ الذروة فى الدعوة إلى ما يهاجمه لويس عوض، كان العقل المحرك وراءه الدكتور عبد المجيد العبد الذى كان متأثرا غاية التأثر بالسياسة التعليمية فى البلدان الاشتراكية، بحيث ضمن التقرير معظم التوجه فى هذه البلدان، ولم يكن الرجل من التربويين الرجعيين ؟! كذلك فقد كان عنوان التقرير (تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم وربطها باحتياجات خطة التنمية)، ولم يكن بين أعضاء اللجنة أستاذ تربية واحد، وكان يمثل وزارة التربية وزيرها نفسه السيد يوسف الذى كان يعلن فى كل حين كفره بعلوم التربية والنفس !

ويصف لويس عوض الاتجاه القائل بربط التعليم بالعمالة بأنه "ليس فقط عدوانا على حقوق الإنسان ولكنه يمثل انتكاسة إنسانية أو اجتماعية معا ..." (ص٣٧)

ومن المعروف أن الفكر التربوى كانت تتنازعه وجهتى نظر، أولاهما أن نعلم وفق احتياجات المجتمع من القوى العاملة، وثانيتهما، أن نعلم للتثقيف والتنوير فحسب، ووجهة النظر الثانية هذه التى دافع عنها لويس عوض هى الوجهة الليبرالية التى سادت فرنسا بصفة خاصة، وكان زعيمها فى مصر د. طه حسين.

وقد عرض تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة لوجهتى النظر هاتين، وناصر الأولى التى أنها تؤكد أن يكون العلم للمجتمع، على حساب الثانية التى قامت على فكرة "العلم للعلم"، ونص التقرير على "...وتتبنى المجتمعات الاشتراكية هذه النظرية

عند تخطيطها لسياسة التعليم وخاصة فى المراحل التى تضطلع الدولة فيـــها بأعبـــاء التنمية باعتباره أنها أصلح الطرق لزيادة معدلات التنمية".

وقدم التقرير عددا من المبررات التى تدعم الربط بين التعليم والعمالة، سبق لنـــا أن عرضنا لها ...

ثم نأتى لكتابات الجماعة التربوية، وأول ما يستلفت نظرنا هو ذلك العدد المتمـــيز حقا الذى اصدرته صحيفة التربية فى يناير ١٩٦٢، ويكفـــى أن نـــورد هنـــا قائمـــة بالدراسات التى تضمنها العدد وكتابها هم من أبرز أساتذة وخبراء التربية وعلم النفس:

- الإشتراكية العربية، للدكتور أبو الفتوح رضوان.
- المقومات السلوكية فى المجتمع الاشتراكى، للدكتور أحمد زكى صالح.
- بعض الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكى، للدكتور حامد عمار.
- مسئولية التربية والمربين فى مجتمعنا الاشتراكى، للدكتور محمد الهادى عفيفى.
- إعداد المعلمين فى المجتمع الاشتراكى، للأستاذ محمد خيرى حربى.
- تعليم الكبار فى مجتمعنا الاشتراكى، للدكتور محمد قدرى لطفى.
- اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم فى المجتمع الاشتراكى، للدكتـــور محمـــد خليفة بركات.
- القيم الاشتراكية وأثرها فى تدريس الفنون، للدكتور محمود بسيونى.
- دور المدرسة فى إعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكى، للأســـتاذة مجيـــدة خليفـــة محمود (بتخطيط الإعدادى والثانوى بوزارة التربية.
- النشاط الطلابى الجامعى على أسس اشتراكية علمية، للأستاذ جلال محمد عبـــد الوهاب، العضو الفنى بالمركز الرئيسى للاتحاد القومى.

وتنوع هذه الدراسات يجعل من الصعب الإشارة إلى أهم ما فيها من أفكار، خاصة وأن هذه الأفكار تتكرر، بصياغات لغوية مختلفة بين كثير من الكتاب.

وهكذا نجد عددا آخر من الدراسات والمقالات المتفرقة علـــى صفحـــات مجـــلات تربوية، مثل:

- فالأستاذ أبو صالح الألفى الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية بـــوزارة التربيـــة يكتب عن (دور الفن فى المجتمع الاشتراكى) فى صحيفة التربية (مايو ١٩٦٥).

- وصبحى عطاالله سيف، رئيس قسم السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية يكتب فى عدد يناير ١٩٦٦ من صحيفة التربية عن (المدرسة الابتدائية والتخطيط الاشتراكى).
- وإذا كان د٠ حسين سليمان قورة، أستاذ مساعد المناهج بكلية المعلمات بالمنيا يكتب فى العدد نفسه عن (معالم الطريق فى وضع المناهج وتطويرها)، ولا يبرز مصطلح الاشتراكية فى العنوان إلا أن التوجيه الاشتراكى، يبرز بوضوح فى معظم فقرات الدراسة.
- وتنشر صحيفة التربية، عدد مارس ١٩٦٦ ندوة عن إعداد معلم المرحلة الأولى فى المجتمع الاشتراكى، يشترك فيها د٠ محمد خليفة بركات، وزينب محرز، وأحمد شكرى مهران، من قيادات وزارة التربية.
- وعندما أصدرت صحيفة التربية فى مايو من عام ١٩٦٦ عددا خاصا عن المكتبات المدرسية، كتب فيه عزيز محمد حبيب مدير الخدمات التعليمية بشمال القاهرة عن (المكتبة المدرسية فى الميدان الاشتراكى).أما بالنسبة للعدد الخاص عن إعداد المعلم، فقد كتب فيه الكاتب نفسه عن (حتمية إعداد المعلم الاشتراكى).
- أما الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع فتنشر له صحيفة التربية ثلاث مقالات، الأولى فى عدد يناير ١٩٦٧ عن (التربية من أجل المجتمع الاشتراكى)، والثانية بعنوان (المدرسة والمجتمع الاشتراكى) فى عدد مارس ٦٧، والثالثة بعنوان (نحو مفهوم اشتراكى للتربية) فى عدد يناير ١٩٦٩.
- وفى عدد أكتوبر من مجلة الرائد كتب منصور حسين الذى أصبح وزيرا للتربية والتعليم عام ١٩٨٦ عن (تنمية التعليم فى المجتمع الاشتراكى)
- وفى مجلة ثقافية عامة (الفكر المعاصر) كتب د٠ سعيد إسماعيل على أول مقال عن أحد مفكرى التربية الماركسية ألا وهو "مكارنكو"، كتب المقال لا إيمانا بالفكر الذى يعكسه مكارنكو، ولكن لمجرد التثقيف التربوى العام ولذلك لا نجد فى المقال نزعة الترويج للفكر، ولا حتى نقده.

وبالنسبة للكتب، فقد كان طبيعيا أن كل كتاب يصدر متناولا قضايا تربوية، أن يضمنه تفسيرات وتحليلات تربطها بالنزعة الاشتراكية، سواء صدقا أم اعتسافا.

لكننا نشير إلى ثلاث كتب عملت عنوانا رئيسيا فى التربية الاشتراكية، وهى:

أولا – الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، وهو للدكتور إبراهيم محمد الشافعى الأستاذ بكلية التربية بجامعة أسيوط، (أفتقد بيانات نشره، معتمدا على عرضى له فى كتابى (دراسات فى التربية والفلسفة).

والقضايا الأساسية التى تناولها الكتاب: معنى فلسفة التربية وطريقة دراستها – معالم فلسفتنا الاشتراكية - نظرة اشتراكيتنا إلى العالم ومغزاها التربوى –التربية وتكوين الإنسان – التربية وحرية الإرادة – التربية وحرية الفرد فى المجتمع – التربية والمعرفة فى ظل فلسفتنا الاشتراكية – التربية والقيم.

والمؤلف هنا يستند إلى التناول التقليدى فيبدأ من خلال فلسفة بحتة، أو من خلال مشكلة فلسفية، ليحاول بعد ذلك أن يعرض لدلالاتها أو تطبيقاتها التربوية.

إن مشكلة هذه الطريقة أن أصحابها يضطرون اضطرارا بعد ذلك إلى التفتيش عن آراء تربوية فى كل مشكلة فلسفية يعرضون لها، وليس هذا عيبا فى حد ذاته، بل نحن نطلبه ونشجع عليه، ولكن هناك من المسائل الفلسفية ما لا نجد فيه دراسات أو آراء تمثلنا فنضطر إلى كثرة المغالاة و "لوى" ذراع الحقائق حتى نجد ما نحن فى حاجة إليه، هذا بالإضافة إلى أن البداية الفلسفية البحتة تضللنا فى كثير من الأحيان فنبحث عن "تطبيق تربوى" لكل مشكلة نتكلم عنها، بينما قد تكون هذه المشكلة بعيدة عن احتمال ذلك. وأهم من هذا أن اهتمامات محترفى الفلسفة تختلف فى بعض الأحيان عن اهتمامات رجال التربية، فلماذا نقيد أنفسنا بنوعية المشكلات التى بحثها الفلاسفة ؟

ومن الغريب أن الكتاب وهو يستند إلى الاشتراكية فى معالجة فلسفة التربية ينسى معالجة موضوع هام وهو النظرة الاقتصادية إلى التعليم، وهذا راجع مرة أخرى إلى أنه أغلق على نفسه أبواب الفلسفة التقليدية، ذلك أن الاشتراكية مهما كانت لها جوانبها السياسية والفلسفية، فهى بالدرجة الأولى نظام اقتصادى يفرض على الذى يتبناه أن ينهج نفس النهج، وقد أدى هذا إلا غياب المضامين الاقتصادية والاجتماعية عن كثير من الموضوعات.

ثانيا –الفن وتنمية السلوك الاشتراكى، للدكتور محمود بسيونى.

ويستوقفنا فى الكتاب تعريف المؤلف لاشتراكية الفن حيث رآها تعنى: "تبادل الخبرة بين الفنان وجمهوره عن طريق الأعمال الفنية" (ص١٤)، ونحن وإن كنا لسنا

متخصصين فى الفن، لكننا نتساءل، وهل هناك فن لا يسعى إلى التواصل مع جمهور متذوقيه ؟

ويؤكد المؤلف أيضا (ص١٥) على أن "الفنان فى المجتمع الاشتراكى ينتمى إلى الطبقة العامة من الشعب، فهو منه وإليه"، وهذا أيضا يدعونا للتساؤل عما إذا كان ممنوعا أن يعبر فنان من طبقة غنية عن قضايا تهم عموم الناس ؟

لكن المؤلف يخصص الفصل الثالث ل (دور الفن فى نقل المعانى الاشتراكية)، ثم يحدد فى الفصل الرابع، (ص٣٢) بعض الموضوعات التى يمكن للتربية الفنية فى مدارس التعليم العام أن تركز عليها، مثل القوى الشعبية الأصيلة – أعداء الشعب، وهؤلاء بطبيعة الحال لابد من تمثيلهم فى صور تبعث على الرفض والكراهية – اشتراكية مجتمعنا، ويمكن تمثيلها برموز للشركات والبنوك المؤممة، وبإعادة توزيع الأرض – البناء والتعمير والصناعة – الإصلاح الزراعى – جيشنا الوطنى – اتجاهاتنا التعاونية.

ومن الملفت للنظر أن المؤلف وهو فى معرض تناوله لموضوعات متعددة يرى أنها تؤكد دور الفن التربوى فى المجتمع الاشتراكى يستعين عدة مرات بآراء لجون ديوى، وهو الأمر الملاحظ فى كتابات كثير من أساتذة التربية، وهذا ما أكدنا عليه فى كثيرمن المناسبات والمواضع، من حيث التشئة الأمريكية البراجماتية للجمهرة الكبرى من هؤلاء الأساتذة، لكن وجودهم فى مجتمع تعلن فيه قياداته السياسية توجها معينا، لابد أن يدفعهم دفعا إلى ترديد مقولاتها حتى ولو اضطروا إلى التعسف فى التفسير، والاستعانة بآراء مفكر كبير للتربية الأمريكية لتفسير التربية لمجتمع اشتراكى !

ثالثا – الاشتراكية والتربية، للدكتور محمد جمال صقر، الأستاذ ببنات عين شمس، نشرته دار الكاتب العربى (د٠ت).

وضم الكتاب ستة أبواب تناول فيها الموضوعات التالية: العالم يتجه نحو الاشتراكية – الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكى – مخطط تعليمى للمجتمع الاشتراكى – المناهج فى المدرسة الاشتراكية – الاشتراكية وطرق التدريس – إعداد المعلم الاشتراكى٠

ويعد هذا الكتاب مثلا صارخا لتفسير التربية لمجتمع اشتراكى بالاستناد إلى آراء جون ديوى، وعلى سبيل المثال، فالمؤلف يرى أن المدرسة الاشتراكية سوف يزول

فيها الانفصال والصراع بين الدراسات العقلية والدراسات النظرية "فقد أوضح علماء التربية وبالذات جون ديوى ..." (ص٩٩).

وهو إذ يبين (ص٩٨) أن المناهج تبدأ من فكرة أن الحياة عملية تفاعل مستمر ومتطور وبين البيئة التى يعيش فيها، إنما يعرض من حيث لا يدرى لوجهة نظر بسطها ديوى فى العديد من مؤلفاته، وخاصة (الديموقراطية والتربية)، وكذلك (الخبرة والتربية)، فما الذى يدفع المؤلف إذن إلى القول بتميز خاص للتربية الاشتراكية؟

كذلك يعرض المؤلف لطرق التدريس فيرى أنها فى المدرسة الاشتراكية لابد أن تكون طرقا جماعية، وعندما يسوق مثالا لذلك يختار طريقة المشروعات (ص١٣٨) التى هى من ابتكار وإبداع المدرسة البراجماتية عامة وتلاميذ جون ديوى خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية.

أيضا أشار المؤلف إلى طريقة النشاط، وهى كذلك من المجالات المهمة فى التربية المنتمية إلى البراجماتية، وأشار (ص١٨٦) إلى خبرته فى المشاركة فى المعسكر الدراسى الذى نظمته مدرسة الأورمان النموذجية سنة ١٩٤٨ (حيث كان النظام ملكيا رأسماليا) والذى عرف بمعسكر "سنورس الدراسى"، حيث تمت دراسة جزء من منطقة الفيوم، وهذه الدراسة كانت لونا من ألوان دراسة "البيئة" على الطبيعة.

وفى عام ١٩٦٩ قررت وزارة التربية كتابا لمقرر الفلسفة على الصف الثالث ثانوى أدبى من تأليف سعيد إسماعيل على، ثم إذا بصلاح العرب عبد الجواد، مفتش عام المجتمع العربى بدور المعلمين والمنتدب للجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربى يرفع تقريرا لوزير التربية يتهم الكتاب بالترويج لبعض المذاهب التى لا يصح تدريسها فى هذه المرحلة، واستجابت الوزارة فتم حذف ما يتصل بآراء الماركسية فى المشكلات الفلسفية التى عرضها المؤلف، فما كان منه إلا أن احتكم إلى الرأى العام ونشر مقالا فى جريدة الأهرام فى ١٩٧٠/١/٦ يدافع فيه عن حق طلاب الثانوية العامة فى أن يعرفوا موقف الماركسية من المشكلات الفلسفية، مثل غيرها من المذاهب الأخرى. ولما كانت الكثرة الغالبة من كتاب الصحف والمجلات فى هذه الفترة من اليساريين، فقد اندفعوا فى نقد الوزارة والدفاع عن المؤلف، وتجلى ذلك فيما كتبه أمير اسكندر بعنوان (الذين يريدون شدنا إلى الوراء)، استغرق أكثر من نصف صفحة، فى جريدة الجمهورية فى ١٩٧٠/١/٩، ثم ما كتبه أحمد حمروش على

صفحات روزاليوسف فى ١٩٧٠/١/١٢ بعنوان (قضية سياسية وليست تعليمية)، مما اضطر الوزير أن يصدر بيانا يحاول فيه تبرير موقفه، إلى أن اضطرت الوزارة أن تعيد الصفحات المحذوفة.

وحرصت المجلات التربوية أن تعرض لصور ومظاهر للتعليم فى دول المنظومة الاشتراكية، فنجد محمد سعيد العربان يكتب عن رحلة له مع آخرين للاتحاد السوفيتى، يسخر فى مقدمتها مما كان يقال عن هذه الدول بأنها وراء الستار الحديدى، ولكنه غلا بدرجة مؤسفة فى المديح إلى درجة قوله: "لقد وجدت هناك من حرية الحركة لى ولغيرى ما لا يتاح لبلد يصفونه بأنه يعيش وراء الستار الحديدى" (الرائد، ديسمبر ١٩٥٦).

وكتب أحمد نجيب هاشم الذى أصبح وزيرا للتربية فى مصر فى عهد الوحدة فىعدد يونيو من الرائد مقالا مستفيضا عن التعليم والثقافة فى الاتحاد السوفيتى.

ونشرت الرائد فى عدد أكتوبر ١٩٥٨ مقالا لتوفيق حنا عن (استغلال أوقات الفراغ فى الاتحاد السوفيتى.

أما الدكتور على شعيب الذى أصبح نائبا لوزير التربية فكتب فى عدد مايو ١٩٦٠ من الرائد عن نظام التعليم فى المجر.

وبالنسبة لصحيفة التربية فقد نشرت مقالا للدكتور إبراهيم مطاوع عن (دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال بالاتحاد السوفيتى)، فى عدد مارس ١٩٦٦.

وفى عددها الصادر فى (نوفمبر ١٩٦٦) نشرت صحيفة التربية لإبراهيم كمال الدين سعيد، مدير عام منطقة شمال القاهرة التعليمية، وموريس أمين فهمى، رئيس قسم تخطيط التعليم الصناعى بوزارة التربية مقالا عن (التعليم فى ألمانيا الديموقراطية الاشتراكية).

وقام حليم جريس، مفتش أول وسط القاهرة، ضمن وفد ثقافى دولة المجر فى أبريل ١٩٦٦، ونتيجة هذه الزيارة كتب مقالا فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٧) عن التعليم فى المجر.

ونشرت الصحيفة نفسها فى عدد مارس ١٩٦٩ للدكتور إبراهيم مطاوع مقالا بعنوان (زيارة لأحد قصور الثقافة بالاتحاد السوفيتى).

حتى مجلة التربية الحديثة التى كانت تصدر عن الجامعة الأمريكية، فى عدد فبراير ١٩٥٧، أرادت أن تجارى التيار السائد بعض الشئ فنشرت مقالا للدكتور رزق جرجس عن (التعليم فى روسيا)، لكن كان لابد – اتساقا مع توجه المجلة – أن ينتهى بنقد لاذع، فبعد أن عرض لجوانب مضيئة فى التعليم السوفيتى كتب: "...ويجب مع كل هذا ألا نغض الطرف عن عيوب نظام التعليم فى روسيا، فمثلا يؤدى عدم السماح بنقد النظام الاشتراكى وعدم التشجيع على المناقشة أثناء الدرس، إلى الاهتمام بالحفظ الالى. ومن العيوب البارزة أن طلبة الدراسات العليا ينفقون ١٠% من وقتهم فى دراسة النظام الاشتراكى. ولا يسمح للطلاب بتغيير نوع دراساتهم إذا تبين لهم فيما بعد ضرورة ذلك. ويفرض على الطلاب العمل لمدة ثلاث سنوات فى ممارسة المهنة التى تخصصوا فيها وإلا تعرضوا للاضطهاد، وعدم الاهتمام بالدراسات الإنسانية واضح ملموس، وكذلك إغفال الدراسات الاجتماعية، ويصعب أن نصف هذا النظام بأنه تربية E ducation، إنه تدريب Training، يستهدف خدمة الدولة لا سعادة الفرد ورفاهيته" (ص ٢٢٠)

وفى عدد فبراير ١٩٦٧ من التربية الحديثة، ترجم د. أمير بقطر مقالا كتبه (وليم ستلز) فى مجلة Clearing Hous بعنوان (إيفانوف يذهب إلى المدرسة) عن التعليم فى الاتحاد السوفيتى، وكان مما ضمنه مقاله: "...فمن المعلوم أن حكومة الاتحاد السوفيتى قد أممت الكنائس وسائر أماكن العبادة، ويدفع أصحابها الضريبة الحكومية على مبانيها، والسواد الأعظم من الشباب الروسى ينظر إلى الدين بعين الازدراء والاحتقار، ويعزى ذلك بلا شك إلى أن الدولة تحرم التعليم الدينى لمن هو أقل من ١٨ سنة، سواء أكان هذا التعليم فى المدارس أم فى أماكن العبادة أو سواهما. غاية ما فى الأمر أن والدى الأطفال يحق لهم تعليم أبنائهم وبناتهم فى منازلهم، وبهذه النظرة إلى الدين، لا يجد الناشئ الروسى غضاضة فى احتقار الدين وتفضيل مفهوم العلم على مفهومه".

تحت المظلة الأمريكية:

إذا كانت سنوات الثورة الأولى، إلى عام ١٩٥٦ على وجه التقريب كانت تشهد "ربيعا " فى العلاقات المصرية الأمريكية، مما كان يمثل مناخا مناسبا لدخول قطاعات

من الفكر التربوى فى مصر تحت المظلة الأمريكية إلا أن الغيوم، التى وصلت إلى حد العواصف الرعدية بين مصر وأمريكا بعد ذلك، لم تنل من مكانة فلسفة التربية الأمريكية فى التعليم المصرى، فكرا وتطبيقا، ولعل من أبرز الأمثلة الشخصية أن كاتب هذه السطور سجل فى عام ١٩٦٣ رسالته للماجستير التى نوقشت عام ١٩٦٥ عن فلسفة التربية البرجماتية، فى ذروة المد الاشتراكى !! ويذكر كاتب هذه السطور جيدا أنه كان يريد أن يدرس موضوعا يقع فى فلسفة التربية الماركسية، فإذا بالدكتور نجيب اسكندر، وهو أحد أساتذة المعهد الاشتراكى، ينصح بالبعد عن هذا الموضوع، حتى يبعد الشبهات عنى، على الرغم من أن العلاقة بينى وبين هذه الفلسفة كانت لا تتعدى علاقة باحث بموضوع بحث، دون ضرورة الإيمان به.

فعندما بدأت أمريكا تتقدم بخطوات ثابتة بعد الحرب العالمية الثانية لترث الامبراطوريتين الإنجليزية والفرنسية، أدركت أن العالم الجديد يحتاج أسلوبا غير مباشر، أسلوبا يعتمد على الثقافة والتعليم، فبدأت تنشئ مؤسسات ثقافية تمارس أنشطتها ببراءة تامة بينما هى ذات علاقة وثيقة سرية بوكالة المخابرات الأمريكية، ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك ما كشفته مجلة الكاتب فى عدد ديسمبر ١٩٦٥ من أن المنظمة العالمية لحرية الثقافة كانت تعتمد فى تمويلها على المخابرات الأمريكية، وكانت هذه المنظمة تصدر مجلة شهيرة من بيروت اسمها (حوار) استطاعت عن طريقها أن تستقطب مفكرين عرب كبار ليقعوا دون أن يدروا فى حبائلها، واستأثرت هذه القضية بسجال بين لويس عوض على صفحات الأهرام، ورجاء النقاش على صفحات (الكواكب) فى أغسطس من نفس العام، فضلا عن عبد الجليل حسن بمجلة الكاتب.

وإذا كان أيزنهاور قد أعلن عقب اندحار العدوان الثلاثى ١٩٥٦، ما سمى بمبدأ أيزنهاور عام ١٩٥٧ الذى يتحدث عن فراغ نشأ فى منطقة الشرق الأوسط ولابد من ملئه، فقد كان هذا إشارة بدء لنشاط ثقافى أمريكى موجه للتصدير للمنطقة العربية عامة ومصر خاصة، وكان على مصدرى الثقافة الأمريكية أن يراعوا شرطين مهمين:

١- رخص أسعار الكتب التى يقدمونها، بحيث تباع للقارئ بأقل من تكاليف الورق والطبع والنشر.

٢- أن يقوم بترجمتها، أو على الأقل بتقديمها، كتاب عرب لهم تاريخ وطنى قديم، أو شهرة، أو مركز رسمى فى المجال الثقافى.

وقد استطاعت مؤسسة فرانكلين، بمساعدة عدد من دور النشر المصرية، أن تصل بنفوذها إلى التعاون مع بعض رجال التربية والعلم وبعض الصحفيين، وقائمة المتعاونين مع المؤسسات الثقافية الأمريكية تتجاوز المائة فيما يؤكد " فتحى خليل " فى كتابه (دفاع عن الثقافة العربية)، وهو أحد الماركسيين المصريين، نشرته له دار الفجر الجديد (١٩٥٩).

ليس هذا فحسب، بل لقد استطاعت مؤسسة فرانكلين أن تصدر كتبا بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، ومن هذا الطريق، اتخذت بعض منشورات فرانكلين صفة رسمية، فقرر بعض كتبها فى برامج القراءات الصيفية لمدرسى وزارة التربية، وقرر بعضها الآخر، مراجعا لطلبة كليات الآداب والتجارة بالجامعات المصرية (ص٤٥).

وبقلمه الوطنى الصافى، وتحليلاته المتعمقة، يكتب أحمد بهاء الدين عام ١٩٥٤ فى روز اليوسف، كما ينقل فتحى خليل:

"هذه الكتب اللامعة الورق، البالغة الأناقة، التى تباع بأرخص السعار، بأقل من نصف تكاليفها ..ما سرها ؟ أثقافة أم دعاية هى ؟ والمؤسسات الأجنبية – الأمريكية بالذات – التى تنشرها وتخسر فيها ..ما دوافعها ؟

لقد اتخذت الحكومة المصرية – وأنا أفكر فى هذه الأسئلة – قرارا حكيما جدا، قررت حماية الصناعات الوطنية ورفعت الرسوم الجمركية(على السلع) ..التى لها فى الإنتاج المصرى شبيه، وتساءلت: متى نتفق على حماية العقل المصرى ؟ إن المواطن الذى يرتدى بذلة من قماش انجليزى أو أمريكى يدفع فيه بضع جنيهات لم يخسر شيئا كثيرا، أما المواطن الذى يضع فى رأسه عقلا إنجليزيا أو أمريكيا فقد خسرناه إلى الأبد" (ص٩٠).

ولفت صلاح عيسى الانتباه إلى الدور الذى كانت تقوم به مجلة (المختار) المترجمة عن مجلة (ريدرز دايجست) الأمريكية، حيث استمرت تصدر فى الفترة من ١٩٤٣-١٩٤٨)، ثم عادت للظهور عام ١٩٥٦ (مثقفون وعسكر، ص ٥١).

وأشار محمد حسنين هيكل (بين الصحافة والسياسة، هامش ١ ص٢٣٠) إلى تقرير اللجنة الخاصة التى شكلها الكونجرس الأمريكى برياسة السناتور تشرش سنة ١٩٧٤

لتقصى نشاط وكالة المخابرات المركزية الأمريكية، وبالذات الجـــزء الخـــاص فيـــه بعمليات إنشاء دور صحف ونشر فى عدد كبير من بلدان أوربا والعالم الثالث، وحتـــى فى الولايات المتحدة ذاتها.

وفى مجال التربية كانت الهجمة الأمريكية أوسع انتشارا وأعمق تأثيرا من خـــلال الترويج للفلسفة التربوية البراجماتية، دون أن نعنى بالهجمة هنا فعلا قسريا من الجانب الأمريكى فى اتجاه واحد نحو التعليم المصرى، ذلك لأن كثيرا من الأحداث والوقـــائع سارت تدريجية، وبدا بعضها وكأن الظروف هى أملته، وبعضها الآخر كان سعيا مـــن الجانب المصرى فى الاتجاه الأمريكى، خاصة وأن الانبهار بالنموذج الأمريكى كان قد بدأ يعرف طريقه إلى قلوب وعقول البعض من رجال التربية فى مصر.

وكان التأثير البرجماتى الأمريكى قد بدأ قبل غيره من صور التأثير منذ وقت مبكـــر للغاية، فكلاباريد، خبير التعليم السويسرى الذى استضافته مصر عام ١٩٢٨ للنظر فـــى شأن التعليم المصرى، كان واحدا من المعجبين بفلسفة جون ديـــوى التربويـــة،، وقـــد وضح هذا من تأليفه كتابا عنها عام ١٩١٣.

كذلك ألقى "وارن براون" بصفته أستاذا زائـــرا فـــى علـــم الاجتمـــاع مجموعـــة محاضرات عام ١٩٥٥ عن أحد أقطاب البراجماتية، ألا وهو وليم كلباتريك، على طلبة كلية التربية بالجامعة الأمريكية، تلك الكلية التى كانت قناة مهمة لإذاعة الفكر الـــتربوى الأمريكى فى مصر، خاصة وأنها أصدرت مجلة منـــذ عـــام ١٩٢٨ باســـم (التربيـــة الحديثة) ظلت تصدر إلى أوائل السبعينيات متيحة الفرصـــة للعديـــد مـــن الـــتربويين الأمريكيين كى يعرف فكرهم الطريق إلى العقول المصرية، فضلا عن استقطاب عـــدد غير قليل ممن المصريين للكتابة فيها عن موضوعات مشتركة.

كما أن معهد التربية نفسه استضاف عددا من أقطاب التربيـــة البرجماتيـــة لإلقـــاء محاضرات على طلبة وأساتذة المعهد نذكر منهم على سبيل المثال "كـــلارك"، و"بويـــد بودا"، و"رج" C larck - Booda – Rugg، وكان ذلك فى الأربعينيات.

ولو راجعنا أسماء المبعوثين المصريين فى العلوم التربوية إلى الخارج، فسوف نجد أن الجمهرة الكبرى منهم اتجهت إلى الولايات المتحدة، وخاصة إلى كليـــة المعلميـــن بجامعة كولومبيا التى كانت معقلا للتربية البراجماتية، ومزيد من التأمل فـــى بعـــض أسماء هؤلاء المبعوثين يبين لنا أنهم احتلوا مواقع مرموقة فى الفكر التربوى فى مصر

بعد عودتهم، وكثير منهم كان يشترك معظم السنوات فى لجان وزارة التربية لتصميم المناهج وتأليف الكتب المدرسية، ولجان أخرى متعددة للنظر فى مسائل تعليمية، بحيث لم يقف تاثيرهم عند حد طلاب المعهد أو الكلية، وعبر صفحات الكتب والمذكرات.

من هؤلاء المبعوثين يمكن أن نذكر الدكاترة: عبد العزيز السيد – يوسف صلاح الدين قطب – أبو الفتوح رضوان – محمود رشدى خاطر – محمد قدرى لطفى –عبد الحميد السيد – أحمد أبو العباس – محمد الهادى عفيفى – محمد لبيب النجيحى – محمد أحمد الغنام – مصطفى بدران – سعد مرسى أحمد – إبراهيم الشافعى – منير كامل – الدرمرداش سرحان – إبراهيم مطاوع محمد على العريان – وهيب سمعان – عبد اللطيف فؤاد ..وغيرهم.

ويستحق الدكتور أمير بقطر قطب التربية فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن نتوقف عنده بعض الوقت، للدور الخطير الذى قام به، موازيا للدور الذى قام به إسماعيل القبانى فى معهد التربية.

فلقد تفتحت عينا أمير بقطر منذ أول خطواته فى التعلم على التعليم الأمريكى، حيث تلقى تعليمه الابتدائى والثانوى فى كلية الأمريكان فى مسقط رأسه بأسيوط.وإذا كان قد درس القانون بحقوق القاهرة، إلا أنه سافر فور انتهاء السنة الرابعة إلى أمريكا حيث حصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا.

وما أن عاد إلى مصر حتى عمل بالجامعة الأمريكية فى مستهل نشأتها، ثم أصبح عميدا لكلية التربية التى أنشئت بها ومحررا لمجلة التربية الحديثة حتى وفاته عام ١٩٦٦ (التربية الحديثة، ديسمبر ١٩٦٦).

وقد دعى – ضمن دعوات أخرى – ليكون ضيفا على جامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٥٩ لمنحه ميدالية الخدمة الممتازة بمناسبة مرور مائتى عام على إنشائها، من بين ١٥ أستاذا من خريجيها، من بينهم الرئيس الأمريكى الأسبق دوايت أيزنهاور.

ولم يقتصر أمير بقطر على الكتابة المستمرة فى التربية الحديثة، فقد كان كثير الكتابة فى مجلة الهلال، وكتب كذلك فى صحف يومية مثل الأهرام، والمقطم، ومصر، وفى مجلات أخرى مثل المجلة الجديدة، والمقتطف، ومجلات أسبوعية مثل المصور، والإثنين.

وكتب أبو الفتوح رضوان مقالا مهما عنه فى التربية الحديثة (ديسمبر ١٩٦٦) مبينا أثره الكبير فى التربية المصرية:

ففى الوقت الذى كان فيه أساتذة مدرسة المعلمين العليا يعلمون خطوات الدرس على طريقة هربارت، كان هو يكتب عن " طريقة المشروع " البراجماتية فى العدد الثانى من التربية الحديثة عام ١٩٢٨.

وكان علم النفس الحديث غير معروف تقريبا، وكان هو يكتب فى سيكلوجية المراهقة فى نفس الوقت.

ثم إنه كان شاملا متعدد الجوانب، لم يختص بميدان من ميادين التربية وحتى لم يختص بالتربية وحدها، وإنما وزع اهتمامه بين التربية وعلم النفس، ولم يترك ميدانا إلا وأكثر الكتابة فيه كما يكتب المتخصص، وكأنه وجد الميدان خاليا إلا منه، فأراد أن يحمل مسئولية غيره ويملأه بمفرده، وقد كان كل ما يكتب فيه جديدا فى وقته.

ويمكن لنا أن نثبت هنا عددا من المقالات التى نشرت فى بعض أعداد مجلة التربية الحديثة بيانا لدورها فى الترويج للفكر البراجماتى:

- وليم بريكمان: أثر ديوى فى التربية خارج أمريكا، ترجمة أمير بقطر، أكتبر ١٩٥٢
- وارن براون: وليم كلباتريك رجل الاجتماع، فبراير ١٩٥٦.
- أمير بقطر: الطالب المصرى والطالب الأمريكى فى كفتى الميزان، فبراير ١٩٥٣
- ------: انقلابات واسعة النطاق فى نظم التعليم فى أمريكا، أكتوبر ١٩٥٣.
- ------: مذكرات من أمريكا، ديسمبر ١٩٥٣، و فبراير ١٩٥٤
- ------: مدرسة الموهوبين (فى نيويورك)، ديسمبر ١٩٥٦
- جيمى بشاى (مترجم): المستوى العلمى للجامعات الأمريكية، ديسمبر ١٩٥٦
- برسيفال سموندز (أستاذ علم النفس بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا): علم النفس وعملية التعلم، أبريل ١٩٥٥
- مصطفى سويف: ديموقراطية التعليم فى أمريكا، فبراير ١٩٥٦

أما إسماعيل القبانى فقد كان صاحب الدور الأكثر تأثيرا، فأمير بقطر كان محصورا داخل الجامعة الأمريكية، ولم يكن له صلة بمواقع التنفيذ التعليمية، مما جعل

أثره بالتالى محدودا بشكل ما إذا قيس بأثر القبانى، فالقبانى كان هو الشخصية القائدة فى معهد التربية، وتخرج على يديه كثيرون ممن أصبحوا أقطاب التربية فى مصر، وهو كان صاحب القدر الأكبر من الفنوذ فى اختيار كثيرين وابتعاثهم إلى الولايات المتحدة للحصول على درجات علمية عالية فى العلوم التربوية. والأخطر من كل هذا وذاك عمله مستشارا لوزير المعارف قبل الثورة، ثم تقلده منصب الوزارة فى أوائل عهد الثورة، مما أتاح له فرصة أن يضع البذور ويرسى الأسس، فإذا ما كان قد غادر المنصب الوزارى بعد فترة قليلة، إلا من أتوا بعده لفوا فى دائرة ما أرسى دعائمه، فضلا عن أن تلاميذه وأعوانه لم يفارقوا الوزارة، كما أشرنا إلى ذلك تفصيلا فى فصل سابق من كتابنا الحالى.

ويعد كتابه (التربية عن طريق النشاط) هو أبرز المظاهر الصريحة فى تبنى الفكر البرجماتى رغم أنه نشر فى وقت متأخر (عام ١٩٥٨) بمكتبة النهضة المصرية.

وكل فصول الكتاب تعكس النزعة البراجماتية، فهو فى الفصل الأول، إذ يديره على (وظيفة المدرسة) يتبنى وجهة نظر ديوى فى نظرية المعرفة فى مواجهة النظرية المثالية، وكيف أن المعرفة تتم من خلال تفاعل الإنسان مع عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها، ونستطيع أن نقول بغير ما مبالغة أن هذا الفصل هو صياغة عربية لوجهة نظر ديوى.

فإذا ما ننتقل إلى الفصل الثانى عن (النشاط والتعلم) نجد نفس الحكم السابق، خاصة وأن التربية البرجماتية عرفت فى مجال المناهج بما اصطلح على تسميته (بمنهج النشاط)

أما الفصل الثالث، فهى يعلن بصراحة دورانه حول (طريقة المشروعات) والتى تنسب لواحد من أقطاب التربية البراجماتية ألا وهو كلباتريك، ويبين بعض الخبرات المصرية التى تم فيها الاستفادة من هذه الطريقة، ويقتبس القبانى فقرات متعددة وطويلة من كتابات كلباتريك ليبين كيف توصل إلى هذه الطريقة، والفلسفة التى تقوم عليها.

ومع حماس القبانى للطريقة ودفاعه عنها دفاعا مستميتا إلا أن هذا لم يمنعه من الإقرار ببعض أوجه النقد التى وجهها آخرون إليها وإن ساقها باختصار وبصوت خافت إلى حد ما.

أما الفصل الأخير من الكتاب فقد خصصه للتحدث عن أسس التربية عن طريق النشاط فى فلسفة ديوى، حيث نجده يؤكد أن ديوى كان له "أثر بعيد فى تطور نظريات التربية فى النصف الأول من القرن العشرين" (ص١٣٣)، ويزيد على ذلك بأن يشير إلى أن أثر ديوى "لم يكن مقصورا على بلاده – الولايات المتحدة الأمريكية – بل كان أثرا عالميا، فمؤلفاته كانت، ولا تزال، تدرس فى جميع البلاد التى تتكلم الإنجليزية، وقد ترجمت إلى لغات أخرى كثيرة، كما أنه دعى لزيارة عدد من البلاد الناهضة التى كانت تعمل على إعادة تنظيم التعليم بها فى أعقاب الحرب العالمية الأولى، ليقدم لها مشورته عن خير الطرق التى تتبعها لذلك، ومنها الصين الجمهورية، وروسيا السوفيتية، وتركية الكمالية، والمكسيك، وغيرها" (ص ١٣٣).

ويرجع القبانى ذيوع فلسفة ديوى التربية إلى أنه أقامها على نفس الدعامتين اللتين تعبران عن طموحات العصر، بل والبشرية، ألا وهما الإيمان بالديموقراطية، والإيمان بالطريقة العلمية. ومضى القبانى طوال صفحات الفصل يشرح ويعرض لفلسفة ديوى التربوية، بحيث قدمها فى صورة وافية مبسطة حقا، وختم الفصل بعبارات نقلها عن "كاندل" الذى كان من خصوم ديوى، قال فيها عن آراء ديوى: "كان لها أثر كبير فى القضاء على جمود التقاليد فى غرف الدراسة، والإيحاء بجو أكثر حرية، وأنها أدت إلى نشوء علاقات أكثر مودة بين المدرسين والتلاميذ، وأنها قضت على ما كان يسود التعليم من اعتماد على الكتب وحدها، وأدت إلى اطراح الكثير من الموضوعات الشكلية التقليدية فى المناهج، وأنها شجعت على إدخال الأساليب التى تقوم على نشاط أكثر من جانب التلاميذ" (ص ١٦٩).

وقامت حركة ترجمة لكتب أقطاب البراجماتية مما كان له دوره الخطير فى تيسير اطلاع جماهير مصرية وعربية لم تتح لها الفرصة للابتعاث إلى الخارج أو التعلم فى معهد أو كلية التربية للتأثر بالفكر البراجماتى.

ولم يحظ فيلسوف بمثل ما حظى به جون ديوى فى ترجمة أعماله إلى اللغة العربية، ومن هنا يصبح من المهم إثبات ما تم من ترجمات له فى مصر فى فترة الثورة:

- الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤

- الحرية والثقافة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٥
- تجديد فى الفسفة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٧
- عقيدتى التربوية، ملحقة بكتاب جون ديوى لأحمد فؤاد الأهوانى، دار المعارف، ١٩٥٩.
- البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى، عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٠.
- الطبيعة البشرية والسولك الإنسانى، ترجمة محمد لبيب النجيحى، مؤسسة الخانجى، ١٩٦٣.
- الفن خبرة، ترجمة زكريا إبراهيم، دار النهضة المصرية، ١٩٦٣.
- الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ومحمد بدران، الأنجلو المصرية، ١٩٦٦.
- المبادئ الأخلاقية فى التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦.
- المنطق نظرية البحث، ترجمة زكى نجيب محمود، دار المعارف، ١٩٦٩ (ط٢).

أما القطب الثانى للبراجماتية، وليم جيمس فقد ترجم له فى عهد الثورة:

- أحاديث للمعلمين والمتعلمين فى علم النفس، ترجمة محمد على العريان، عالم الكتب، ١٩٦١
- البراجماتية، ترجمة محمد على العريان، دار النهضة المصرية، ١٩٦٥

وترجم لغير هذين القطبين لآخرين مثل:

- وليم هيرد كلباتريك: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبد الحميد السيد، ونجيب اسكندر، ومحمد الهادى عفيفى، مكتبة مصر، ١٩٥٨
- وليم هيرد كلباتريك: أصول المنهج الجديد، ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى، الأنجلو المصرية، ١٩٥٩
- جوردون هافش، وفيليب سميث: التفكير التأملى، ترجمة السيد محمد العزاوى، وإبراهيم شهاب، دار النهضة العربية، ١٩٦٣، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين. والمؤلف الأول كان رئيسا لجمعية جون ديوى.والطبعة خاصة

بوزارة التربية وغير مخصصة للبيع، بل للإهداء ويعلوهـــا رمـــز الجمهوريـــة العربية المتحدة.

- لويز شلوب (تحرير): لماذا نعلم، تتضمن ثلاثا وسبعين مقالا لمعلمين أمركيين يتحدثون عن تجاربهم فى التعليم، ترجمة محمد على العريـــان، عـــالم الكتـــب، ١٩٦٤، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، والمؤلفة كانت عميدة لكلية البنات فـــى ميتشجان، وأستاذة علم النفس والتربية بها.
- فيليب هـــ٠ فينكس: التربية والصالح العام، ترجمة الســـيد محمـــد العـــزاوى، ويوسف خليل يوسف، مركز كتب الشرق الأوسط (؟) ١٩٦٥، بالاشتراك مـــع مؤسسة فرانكلين. والمؤلف كان أستاذا مرموقا للتربية فى كلية المعلمين بجامعـة كولومبيا، المعقل البراجماتى المعروف. ومن الملاحظ أن وزير التربية، الســـيد يوسف كتب مقدمة يقرظ فيها الكتاب. والكتاب ذا طبعة خاصة بوزارة التربيـــة، تعلوه شارة الجمهورية العربية المتحدة، وغير مخصص للبيع، يوزع مجانا.
- فيليب هـــ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحـــى، دار النهضـــة العربية، ١٩٦٥، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين.
- رابطة التربية الأمريكية: مدارس الستينيات (من القرن العشرين)، ترجمة عشـــم حبيب، دار النشر للجامعات المصرية، د٠ت

ولم يقتصر الأثر البراجماتى على هذا الجانب النظرى، فقد كان التجريـــب ركنـــا أساسيا فى التربية البراجماتية، ومعروف أن فلسفة ديوى التربوية تدور كلـــها حـــول "الخبرة" حتى أنها يمكن أن تسمى بفلسفة الخبرة، ومن المعروف كذلك أن ديوى عندمـا دعى لتدريس الفلسفة فى جامعة شيكاجو اشترط أن يكون مسئولا كذلك عـــن التربيـــة فيها، وأقام مدرسة تجريبية، على أساس أن الأفكار الفلسفية تظل تجريدات معلقة فـــى الهواء ولابد من إتاحة الفرصة لها كى تعرف طريقها إلى التشخص العملى، لكن قبـــل ذلك لابد أن تمتحن تجريبيا.

وكان إنشاء المدارس النموذجية قبل الثورة صورة من صور النـــهج البراجمـــاتى، خاصة أن محور التجريب فيها كان طريقة المشروعات، والمنهج السائد هـــو منـــهج النشاط.

وتلقت المدارس النموذجية دفعة قوية عندما عين القباني وزيرا، حيث بدأ عددها يتزايد بشكل ملحوظ، ولما ذهب، كان الدكتور القوصى يواصل بث التأييد والحماس.

والحق أن المدارس النموذجية كانت " مشتلا " خرجت منه الكثير من الأفكار والنظرات التربوية الجديدة التى غذت الفكر التربوى فى مصر، ويكفى أن نشير إلى عدد من المبادئ التربوية التى قامت عليها هذه المدارس، وفقا لدراسة محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الغنام فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٠):

١- تخفيف المركزية التعليمية بإفساح المجال لبعض المدارس النموذجية فى بعض مراحل التعليم كى تجرب أساليب حديثة مغايرة للأساليب المالوفة التقليدية، وما يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم، وإتاحة الفرصة لهم للتجديد والابتكار والنمو فى مهنتهم.

٢- صبغ التعليم الذى يتلقاه التلاميذ فى المدارس بصبغة وظيفية تجعله حيا ذا أثر فعال فى حياتهم، وجعل معلومات التلميذ مرتبطة الأجزاء بغية تحقيق التكامل بينها.

٣- التعلم عن طريق العمل وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرسة لإعداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة، ولإثارة ميلهم لدراسة الموضوعات التى يدرسونها من جهة أخرى.

٤- مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم فى المنهج، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى المنهج وطرق التدريس والعناية بدراسة كل تلميذ على حدة لمعرفة صفاته الخاصة وتفهم صعوباته ومشكلاته الدراسية والخلقية حتى يمكن معالجتها بما يلائمها.

٦- الاعتماد فى التدريس على الطرق التى تقوم على فاعلية التلميذ ومجهوده الشخصى الصادر عن الميل والرغبة، لا على التلقين وحشو المذاكرة من جانب العلم.

٧- خلق جو مدرسى ديموقراطى أساسه احترام الفرد وتنمية علاقات إنسانية سليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة.

٨- توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور حتى يتعاون الطرفان على رفع مستوى التعليم فى المدرسة، وكذلك ربط المدرسة بالبيئة بوجه عام.

وقد قامت تجارب عدة فى المدارس التجريبية نسوق مثالا فقط عن عام ١٩٦١/٦٠، وفقا لما جاء بالتقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية بوزارة التربية، عن نفس العام (ص١٠١):

فمن تجارب اللغة العربية فى المدارس الإعدادية النموذجية، المنهج المتكامل، وجرت فى جميع المدارس الإعدادية النموذجية، وفكرة التجربة هى تجميع فروع اللغة العربية ودراستها فى صورة متكاملة ومحاولة التخلص من التقسيم المصطنع بين فنون اللغة العربية.

وكذلك التجربة الخاصة بقاموس التلميذ فى المرحلة الإعدادية، بمدرسة الشاطبى الإعدادية للبنات، والتى هدفت إلى إعداد قاموس لفظى للكلمات التى تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتى يكثر دورانها على ألسنة التلاميذ فى هذه السن داخل المدرسة وخارجها حتى يمكن أن يهتدى به المؤلفون والمدرسون الذين يعملون فى ميدان التعليم الإعدادى تأليفا أو تدريسا.

وإذا كانت القيمة الكبرى للمدارس النموذجية هى فكرة "التجريب"، إلا أنه أخذ عليها أنها تتم فى ظروف استثنائية، فالمدارس النموذجية تنتقى أمهر المدرسين، ويؤمها تلاميذ من طبقات اجتماعية ممتازة، ولها من الإمكانيات ما تعجز بقية المدارس عنه، ومن ثم فنجاح التجربة مضمون، ولكنه أيضا لم يكن ليضمن أن تنجح نفس التجربة إذا تمت فى مدرسة عامة ليس لها تلك الإمكانيات.

ولعل هذا أحد الأسباب التى اعتمد عليها مسئولون هبوا فى عاصفة عاتية لإلغاء المدارس النموذجية فى عهد السيد يوسف، وهو نفس المصير الذى واجهته مدرسة هوراس مان – لنكولن، التى كانت تابعة لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا عندما ألغيت كمدرسة نموذجية بحجة أن الفرق شاسع بين إمكانياتها وبين إمكانيات المدارس العامة لدرجة تؤثر على درجة الثقة فى نتائج تجاربها التربوية.

ومن المهم الإشارة إلى أننا عرفنا فى سنوات الثورة الأولى قيام ما كان يسمى " النقطة الرابعة " وهو مشروع أمريكى كان يدعو إلى مساعدة الدول المتخلفة ببرامج اجتماعية وتعليمية واقتصادية، وكان لها دور كبير فى انتشار ما سمى " بالمراكز

الاجتماعية "، أو الوحدات المجمعة فيما بعد، والتى كانت تنتظم نشاطا تعليميا وإرشادا زراعيا وأنشطة اجتماعية انتشر فى كثير ممن القرى الريفية فى ربوع مصر. وكان مما يتصل به ما كان يسمى (الهيئة المصرية الأمريكية للتعليم)، والتى أقامت مع إدارة معاهد المعلمين بوزارة التربية المصرية حلقة دراسية انتظمت نحو مائتين من مدرسى مدارس المعلمين والمعلمات العامة فى المدة من ١٩٥٦/٢/٢/١/٢٨، وكان مما قالت به (الرائد، مارس ١٩٥٦):

أن مصر تعمل بالفعل على تحقيق السلام والتفاهم العالمى بما تشترك فيه مع هيئات عالمية سياسية وثقافية واجتماعية وصحية، كما أنها فى أعدادها للمعلم تتبع نفس السياسة فتزوده بما يزكى الروح العالمى الذى لا يتعارض مع قوميتنا.

وقد يكون غريبا ألا تحظى التربية البراجماتية بعناية ملحوظة فى الكتابات التربوية فى المجلات التربوية المصرية، لكن يمكن تفسير ذلك بأن المجلات تكشف الصورة الظاهرة، وما دام التيار العام لم يكن وديا تجاه الولايات المتحدة، فقد انشغلت المجلات بمؤازرة هذا التيار العام، مصريا أو قوميا، أو اشتراكيا كما رأينا، ولا بأس أن تتخفى النزعة البراجماتية فى الكتب، فتلك بعيدة إلى حد ما عن الأعين، ولا يقرأها إلا التربويون أنفسهم.

وربما لا نجد بين أيدينا إلا مقالا بعنوان (وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر) للدكتور صادق سمعان، فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣)، فبعد أن أشار إلى طول زمن الفصل بين مجالات الخبرة الإنسانية، وأقر بأن تجارب إعادة الوحدة إليها قد فشلت، يمضى كاتبنا ليقول: "ولا نعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح جون ديوى فى هذا الصدد، أى فى تأكيد وحدة الإنسان ووحدة خبراته على تعددها، ولا تعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة، أى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها واتصالها وتؤكد ضرورة النظر إلى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى إطار ديموقراطى اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا"

أما بالنسبة للكتب، فإننا نختار على سبيل المثال ثلاثة كتب تجلت فيها النزعة البراجماتية:

أولها – كتاب عن (جون ديوى) للكتور أحمد فؤاد الأهوانى الذى كان أستاذا للفلسفة بآداب القاهرة.

ويهمنا هنا ما جاء فى مقدمة الأهوانى حيث يبين فيها اتصاله بفلسفة ديـــوى، فقـــد ذكر أنه اتصل بهذه الفلسفة عن طريق أحد تلاميذ ديوى، وهو " جورج يكـــهويزن " D ykhuizen، والذى كان منتدبا بقسم الفلسفة فى كلية الآداب بجامعة القاهرة عـــام ١٩٥٣، وقد ألقى فى مصر محاضرة عامة عنوانها (جون ديوى: فيلسوف ومرب أمريكـــــى)، ويكتب الأهوانى: "فانبعثت روح الأستاذ فى تلميذه، وسرت عن طريق المحاضر إلـــى جمهور السامعين، وظفرت فى تلك الليلة بشعاع من فلسفة ديوى الحية عـــن طريـــق السماع، وأنت تعلم أن الفلسفة التى تقرأ فى الكتب إنما هى فكر يخلو من الحياة، ولفـظ متجرد من الروح".

فكأن نطاق تأثير ديوى لم يقتصر على الدائرة التربوية فى معهد، وكلية التربيـــــة، ووزارة التربية، وإنما امتـــد ليدخـــل أيضـــا قســـم الفلســـفة وكليـــة الآداب بجامعـــة القاهرة.ونذكر القارىء هنا بثلاث من أساتذة الفلسفة ساهموا فى ترجمة كتب ديـــوى: زكى نجيب محمود – أحمد فؤاد الأهوانى – زكريا إبراهيم.

فلما سافر الأهوانى أستاذ زائرا عام ١٩٥٦ إلى أمريكا، اتصل بأساتذة الفلسفة الذين عرف بعضهم ديوى شخصيا وتأثر به وكتب عنه، أو عرفه عن طريق بعض تلاميذه.

ويضيف الأهوانى فى المقدمة نفسها: "ويعد ديوى مـــن أبـــرز فلاســـفة العصـــر الحاضر، لا فى أمريكا فقط، بل فى جميع أنحاء العالم، فهو ولا ريب فيلسوف أمريكـــا المعبر عن اتجاهاتها العقلية، وهو إلى جانب ذلك وبحكم آرائه فيلسوف عالمى، أو كما يسميه الأستاذ إروين إيمان: (أحد صناع التراث الأمريكى)، ثم يضيـــف إلـــى ذلـــك " يعترف بديوى اليوم أحد صناع الفكر المعاصر أو أحد الذين جددوا صياغته، ليس بيـــن أوساط الفلاسفة المحترفين فقط بل فى القانون والتعليم والفن".

ومما له دلالة حقا، ما نقله الأهوانى عن " جون تشايلدز، أحد تلاميذ ديـــوى حيـــث كتب: "...ولم يكن ديوى معترفا به كأبرز مفكرينا فقط، بل كان المثل الذى تجسدت فيه معظم الأمور التى نعدها أمريكية، ففيه مزيج من البراجماتية التى تؤكـــد مـــيزان النتائج العلمية، والمنهج العلمى، والاختراعات التكنولوجية، والديموقراطية باعتبارهـــا شكلا للحكومة وطريقة للحياة على حد سواء، والروح الأمريكية الأولـــى بمـــا كـــانت تتميز به من إيمان بأن الرجل العادى يستطيع أن يبنى بالتعاون حضارة أكثر إنســـانية" (ص ١٢).

ثانى الكتب، كتاب الفلسفة والتربية، للدكتور صادق سمعان، والذى يتصفح صفحاته المختلفة قلما يجد فكرة تخرج عن المدرسة البراجماتية، ومن هنا فلا غرابة أن نجده يشير فى الهامش ٣١ للفصل الثالث (ص ١١٣) إلى أن عددا ممن شكلوا طليعة الفكر التربوى – الفلسفى، هم من المدرسة البراجماتية، فهم قد كرسوا حياتهم للدفاع عن الفلسفة فى التربية، ويذكر منهم جون ديوى، وليم كلباتريك، وبويد بود، وجون تشايلدز ٠٠٠الذين تتلمذ على أيديهم آلاف من التلاميذ من سائر بقاع العالم.

وعندما يعرض صادق سمعان لطرق دراسة فلسفة التربية يتوقف عند اتجاه يهتم بدراسة التربية دراسة علمية أمبريقية فى إطارها الاجتماعى الثقافى، على أساس أنه اتجاه رحب من حيث أنه يدعو المربين والفلاسفة والعلماء وخاصة الاجتماعيين منهم إلى التعاون على تحديد العمد الرئيسية أو المحاور التى يدور حولها التفكير والبحث العلمى – الفلسفى فى فلسفة التربية.

وينبه كاتبنا على أن هذا الاتجاه كان بارزا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، المعقل البراجماتى التربوى الشهير، ويستشهد بقول القطب البراجماتى "رج" Rugg الذى أشاد بكلية المعلمين "فلقد كانت ولا زالت تجمع فى هيئة التدريس التى تقوم بتدريس بعض المقررات (مثل الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية) بين الفيلسوف، والمؤرخ، وعالم النفس، والاجتماع، والأنثروبولوجى، والاقتصاد، والسياسة، وعالم العلوم الطبيعية ٠٠٠وقد نجحت فكرة الندوة التى تتمثل فيها التخصصات المختلفة نجاحا باهرا وانتشرت الفكرة انتشارا عظيما فى كثير من كليات المعلمين والتربية وفى كثير من اللجان التىتشكل لدراسة موضوعات مختلفة فىميدان التربية وغيره (ص ١٤١).

وهو عندما يدرس العلاقة بين الفلسفة والتربية، تراه مكررا المضامين نفسها التى فصلها ديوى فى كتابه (الديموقراطية والتربية)، وهو لا يخفى هذا، فهو يقر فى كتابه (ص٨٧): "ولعل جون ديوى كان خير من وضع هذه العلاقة فى إطارها السليم حين قال: ٠٠٠"، وهنا اقتبس مؤلفنا نصا طويلا استغرق صفحتين على وجه التقريب، والذى ضمنه عبارته المشهورة تعبيرا عن العلاقة بين الفلسفة والتربية، ألا وهى: "٠٠٠فإن الفلسفة يمكن أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية ".

وبعد مناقشة بعض مواقف عدد من الفلاسفة والمربين، كتب صادق سمعان مشيرا إلى أنه منذ الربع الثانى من القرن العشرين، قامت أحداث اجتماعية واقتصادية وسياسية تأثرت بها معظم بلدان العالم ودفعت بعض المربين إلى أن يروا أهمية الفلسفة للتربية، وأهمية الفلسفة والتربية فى عملية التطوير الاجتماعى، ثم يؤكد بصفة خاصة: "...كما دفعت بعض الفلاسفة، وخاصة من معسكر البراجماسيين أمثال بويد هنرى بود، للنزول إلى ميدان التربية باعتباره المعمل الذى تختبر فيه النظريات الفلسفية وتتعدل" (ص١٠٧)، وهى الفكرة نفسها التى قال بها ديوى.

أما ثالث الكتب فهو كتاب (مقدمة فى فلسفة التربية) للدكتور محمد لبيب النجيحى، نشرته الأنجلو المصرية عام ١٩٦٣، والذى لا يتوقف الأمر عند حد تتلمذه على يد المدرسة البراجماتية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، بل إنه قبل أن يسافر إلى بعثته كان قد حصل على درجة الماجستير من تربية عين شمس عن النظرية الأخلاقية عند جون ديوى، ومدى صلاحيتها للتطبيق فى التربية المصرية عام ١٩٥٥.

والذى يقرأ كتابات النجيحى، لو حاول أن يتخيلها بالإنجليزية، فسوف يتصور أنه يقرأ لجون ديوى أو كلباتريك، أو لهذا وذاك من فلاسفة التربية البراجماتيين، فمعظم ما كتب يكاد يكان ترجمة لأفكار هؤلاء وكتاباتهم. إنه على الرغم مما يشير إليه فى مقدمة الكتاب من أنه يتكلم عن "مجتمعنا العربى فى الجمهورية العربية المتحدة"، لكنه يلح دائما على أن هذا المجتمع وما يصبو إليه من ثورة ثقافية، لابد له من أن يستعين بفلسفة تربية تقوم على "الخبرة"، وهى الكلمة غير المباشرة التى تعنى أن تقوم على فلسفة ديوى !!

وفى فصليه الثانى والثالث، يدور الحديث حول الخبرة التربوية بمفهوم ديوى صريح العبارة، وما جاء فى الفصل الأول عن معانى الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية، إنما هو أيضا تكرار وترديد لأفكار ديوى، وهو يفرد جزءا من هذا الفصل يعنونه ب (ديوى وتعريف الفلسفة) (ص٢٤) .

وأخيرا فلابد من الإشارة إلى رسالة ماجستير على درجة كبيرة من الأهمية فى موضوعنا هذا، تمت تحت إشرافنا بالاشتراك مع الراحل العزيز د. حسان محمد حسان، لتلميذنا زكريا زكريا فايد، حيث كان موضوعها (أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوى فى مصر)، تم إنجازها من تربية عين شمس عام ١٩٩٤.

فمما ورد فيها ما أورده الباحث فى الفصلين الرابع والخامس، حيث تناول البعد النظرى للتأثر: الأساسان المنطقى والمعرفى ليعرض عددا من الأفكار البراجماتية، ثم يعرج على كتابات مصرية ليؤكد ترديدها ما قاله المبراجماتيون، فمن ذلك، فى عهد الثورة، كتاب النجيحى المشار إليه سلفا، ص ١١، ١٧، وفى رسالة موريس أسعد ميخائيل للماجستير عن معنى الحرية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى التربوية، من تربية عين شمس، عام ١٩٦٣، ص ١٠٠، ١٠١، وكتاب صادق سمعان، ص ٨٤، ٨٥، ٨٨، ٨٩، وكذلك مقال لمحمد أحمد الغنام بعنوان (الطريق إلى فلسفتنا التربوية) فى صحيفة التربية، مايو ١٩٦٣، ص ٢٨.

أما عن توظيف المعرفة لصالح المجتمع، فيقرر الباحث أنها وردت فى ١١ مرجعا، نذكر منها، غير ما سبق، كتاب محمد فؤاد جلال (التربية القومية) الذى نشرته مكتبة الآداب، ١٩٥٥، ص ١٨، ٢٣، ٤٠.

وعن ارتباط مصادر ومحتوى الأهداف التربوية بالمجتمع وأفراده، فقد ذهب الباحث إلى أن الأفكار البراجماتية فى هذه القضية وردت فى ٢٤ مرجعا، نذكر منها:

إسماعيل القبانى، دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨، ص ٢٠٣، ٢٨٨، ومقال محمد أحمد بنونة: تطور المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٥٧-٦٠، ومقال محمد الهادى عفيفى، عن المدرسة الثانوية، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٧٨-٨٤، ومقال رمزية الغريب: السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال، بصحيفة التربية، مايو ١٩٥٥، ص ٦١-٦٥. وعن الطابع التجريبى الخبرى، يرشد الباحث إلى عدد من المقالات للدمرداش سرحان (إعداد مدرسى العلوم) بصحيفة التربية، مارس ١٩٥٤، ص ٧١، و(الخبرة وآثارها فى شخصية الإنسان وسلوكه) مايو ١٩٥٦، ص ٢١، ٢٢.

وعلى هذا النحو سار الباحث بالنسبة لأفكار براجماتية متعددة كثيرة.

لكن الحق الذى يقال، أن هناك أفكارا لا يمكن القطع بأنها نبت براجماتى بحت، وبالتالى اتهام كل من رددها بأنه متأثر بالبراجماتية، كالقول بالطابع العملى مثلا، والتجريب، والارتباط الواجب بالمجتمع وثقافته. ومن هنا فقد راعينا فى الأجزاء السابقة، ألا نقول بالتأثير والتأثر إلا بناء على اعتراف صريح من الكاتب.

ومما قد يكون غريبا أن كاتب هذه السطور عندما شرع يعـــرض علـــى مشـــرفه الدكتور أبو الفتوح رضوان فصول رسالته للماجستير والتـــى كـــانت عـــن الاتجـــاه التجريبى فى الفلسفة المعاصرة وأثره علـــى الفكـــر والتطبيـــق الـــتربوى، مختـــارا البراجماتية وحدها للتعبير عن تيار مهم من تيارات الفلسفة المعاصرة، كان قد كتـــب فصلا عن آثار البراجماتية فى التعليم المصرى، إلا أن المشرف رأى أن يحذف هـــذا الفصل !!

خاتمـــــــــــة

فى نهاية هذه الرحلة الطويلة نؤكد ما بدأنا به فى مقدمة هذا الكتاب، وهى أننـا، إذا كنا قد استشعرنا غلبة النقد الذى أظهر عددا غير قليل من السلبيات، فليس معنى هـذا أبدا تشكيكا وتجريحا، ذلك أننا نؤمن إيمانا صادقا بأن زعيـم الثـورة جمـال عبـد الناصر من الزعامات النادرة فى تاريخ مصر، وأنه كان يحمل قدرا ضخما لا ينكـر من الإيمان بهذا البلد وبالعروبة وعملا دؤوبا للمصلحة الوطنية والقومية، وأنه يكـاد يكون فريدا فى ما تمتع به من نزاهة وعفة.

لكن المشكلة الكبرى فى رأينا أن المحصلة النهائية لم تكن إيجابية، ولا ينبغـى أن نحملها لعبد الناصر وحده على الرغم من قيادته وزعامته للثورة، فمهما أوتى الزعيم من عبقرية وقدرة على المتابعة والإحاطة، إلا أنه لن يستطيع تغطية كـل الأمـور واستغراق كل المسائل، وأقصى ما يمكن أن يكون مسئولا عنه هو هـذا الأسـلوب البوليسى فى إدارة المجتمع، فهو ليس أمرا بسيطا أو شكليا، كما سبق أن بينا وكمـا سوف نؤكد عليه مرة أخرى.

كذلك فإن اختياره للرجال لم يكن قائما دائما وفى كل الأحوال على معايير الكفـاءة والجدارة، حيث كان الهاجس الأمنى حاكما ومهيمنا، وأبرز ما يكاد أن يكـون شـبه إجماع عليه هو اختياره لقيادة القوات المسلحة زميلا وصديقا له لم يكن علـى قـدر المسئولية، والذى بدوره اختار أسوأ العناصر لمشاركته القيادة، والجيش بالنسبة لبلـد ثائر يخوض معارك لا تنتهى ضد الاستعمار والتخلف والرجعية هو عصب القـوة، والحق بغير قوة تسنده يصبح خيالا ووهما.

وما يرتبط بهذا أيضا ما كانت تقوم به آلة الإعلام والدعاية من التضخيم والتفخيـم لكل ما تقول به القيادة حتى امتلأت العقول بمبالغات كان لها أثرهـا النفسـى علـى المستوى القومى العام عندما (فوجئ) الناس بحجم الهزيمة المفزعـة عـام ١٩٦٧، حيث كانت العقول والقلوب قد امتلأت بدعاية بعيدة تماما عن الحقيقة.

وبطبيعة الحال، فلا يمكن التغافل عن قوى التربص والاغتيال الخـارجى التـى دائما ما تتربص بالحلم القومى، حتى إذا رأته يسير فى طريـق التقـدم والتحقـق،

جيشت كافة وسائلها الشيطانية كى تجهضه، والتى كانت على أهبة الاستعداد دائما لأن تغتال كل منجز وكل حصيلة للعمل الوطنى وكل خطوة على طريق التحرير.

وكان لكل هذا أثره الحتمى على تفريغ التجربة التعليمية من مضمونها لتصبح باهتة المعنى، ضئيلة النتيجة، على الرغم من هذه الجموع الحاشدة التى تدفقا إلى ومن معاهدج التعليم بمعدلات غير مسبوقة فى تاريخ مصر، وهذا ما تبين لنا عبر فصول عدة، ويمكن، من خلالها أن نشير إلى هذه النتائج (الممثلة) فى الفقرات التالية:

فمن الحقائق المعروفة الآن فى مجال التربية والتعليم أن العملية التعليمية لا يمكن أن تثمر وتؤتى أكلها ما لم تتحرك فى إطار فلسفى واضح المعالم، محدد القسمات، حتى لقد أجمع فلاسفة التربية على أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية ٠٠٠هذه حقيقة.

والحقيقة الأخرى، أنه ما دام شعار "الثورة" كان مرفوعا، فإن هذا يعنى تغييرا شاملا وسريعا وجذريا، ولا يمكن أن يكون التغيير جذريا وشاملا ما لم يتناول العادات والتقاليد، وما لم يتناول القيم والأعراف البالية المعيقة لمسيرة التقدم والتطوير.

ومن الغريب حقا، أنه فى الوقت الذى كان فيه مثل هذا الأمر واضحا إلى حد فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، لم يكن كذلك فى مجال التعليم الذى هو أحوج من غيره إلى ذلك. صحيح أن المستقرئ للكتب والنشرات والتعليمات والتوجيهات الرسمية وكلمات المسئولين وخططهم سوف يجد الشعارات مرفوعة، وسوف يقرأ الكثير عن الفلسفة الجديدة، والثورة التعليمية ٠٠و ٠٠٠ و ٠٠إلخ، لكنه عندما يتخذ من هذه الشعارات معايير لقياس الواقع وتقييمه سوف يصاب بالذهول والدهشة، لأنه سوف يجد أن الأسماء قد وضعت لغير مسمياتها، وأن اللافتات قد علقت فى غير أماكنها، فكانت من ثم بلبلة واضطراب.

والأخطر من ذلك أننا بعد فترة نصدق ما نطلق من شعارات، ونتوهم أن الواقع قد صار بالفعل كما نتمنى ونركن إلى ذلك فنقع فى خطأين فاحشين: أولهما هو عدم التطوير والتجديد، الثانى، عدم إصلاح ما يوجد من أخطاء ومواجهة ما يظهر من مشكلات. مثال ذلك أن نرفع شعار الديموقراطية فى شكلها دون جوهرها ثم نقع

فريسة الوهم بأن المجتمع التعليمى يعيش مناخ الديموقراطية، وقد يكون هذا صحيحا، إذا كان المقصود به صفحات الكتب وعبر الأثير.

وأمثلة الواقع متعددة، مثل ما أشرنا فيما يتصل بالتنظيم النقابى للمعلمين، واتحادات الطلاب، وقضايا الفصل التعسفى والاعتقال التى حدثت لأساتذة بالجامعات.

لكن أبرز ما يمكن الإشار إليه، بالإضافة إلى ذلك أن مجانية التعليم، ذلك المبدأ السامى العظيم، عندما لا تتخذ الاستعدادات اللازمة لتطبيقه، من التزايد المستمر فى أعداد المدارس والمعلمين، والميزانيات المطلوبة، يمكن أن يتحول إلى سهم يصيب العمل التعليمى بأفدح الأضرار. ولأن التزايد المشار إليه لم يحدث بالمعدلات المفروضة، تعددت فترات العمل بالمدارس، وتزايد عدد التلاميذ فى الفصل تدريجيا وأخذت الأفنية المدرسية تتكمش نتيجة الزحف المستمر للأبنية الجديدة داخل نفس المدرسة، إلى غير هذا وذاك من نتائج سلبية، فإذا بالعملية التعليمية تتضاءل فى مستواها، وإذا بنا نشهد بدء الزحف نحو الدروس الخصوصية، ويكون الخاسر فى نهاية الأمر هم أبناء الفقراء !

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد، كنا فى حاجة إلى الفرد المدرب على التفكير السليم وإلى المجتمع الذى يحكم التفكير السليم فى حركته وتفاعلاته وسلوكه، فى ضوء هذه الحاجة، وبالرغم من وضوحها، وقفت المدرسة بعيدا، فلم نجد التدريب على التفكير السليم ضمن اهتماماتها وبرامجها وخططها، ومما عقد هذا الموقف، أن الحياة المدرسية فى دوامة الانشغال بالانتهاء من مقررات معينة يمتحن فيها الطلاب ليحصلوا على درجة علمية أو شهادة دراسية يكون لها اعتبار يفوق الكفاية عند الالتحاق بالعمل، قد أكدت أهمية الحفظ والاستظهار، فانزوى الاهتمام بتنمية قدرة الطالب على التفكير.

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد إلى الموضوعية بدلا من الذاتية، كان من الضرورى أن تتغير العلاقة بين المدرس والطلاب، فالمدرس ليس خالق الحقيقة، ولا مصدر المعرفة. والمعرفة الصحيحة لا تستمد صحتها من كونها صادرة عن المدرس، بل على العكس، فإن المدرس يكتسب مكانته فى هذه الناحية من تمكنه من المعرفة التى تثبت صحتها وصلاحيتها بالمشاهدة والاختبار. ومع ذلك، فقد استمر المدرس يعتبر أن من واجبه أن يظهر بمظهر العارف بكل شئ حتى ولو أدى به هذا

إلى الإجابة الخاطئة عندما لا تتوافر له المعرفة. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب اعتادوا على هذا المفهوم عن المدرس بصورة لا تدع للمدرس فرصة كبيرة للتطور.

ومن هنا فقد شاع فى المدرسة أن يقوم المدرس بالعمل بينما الطالب " يتفرج " عليه أو يسمعه، وحتى المناقشات التى قد تدور فى الفصل أو حتى خارجه، غالبا ما تكون استيضاحات يقوم المدرس بالإجابة عليها أو رفضها والانتهاء منها فى أسرع وقت لاستئناف شرحه (محمد إبراهيم كاظم، مجلة التربية الحديثة، أبريل ١٩٦٨).

وبعـــــــد ...

إن الإنسان هو فى نهاية الأمر هدف كل تجربة فى الحكم وفى التعليم، وبقدر ما تأخذ هذه التجربة بيد الإنسان لتعيد إليه الشعور بالكرامة، وبأن كلمته مسموعة، وبأن له دورا يؤديه فى وطنه، وبأن الحاكمين ومسئولى التعليم يستجيبون لمطالبه ولا يفرضون عليه رغباتهم، تكون تجربة الحكم وتجربة التعليم ناجحة. وقد كانت التجربة الناصرية تؤكد باستمرار أن هذا بالضبط هو نفس ما تسعى وتعمل له، ولكن النتيجة الحقيقية لهذه التجربة جاءت على العكس من هذا الذى أكده الدعاة وأجهزة الإعلام.

لقد كانت النتيجة الحقيقية هى "تأميم العقل"، مثلما حدث من تأميم للمنشآت الاقتصادية، فأخذ الإنسان المصرى العادى يشعر بأن هناك من يفكر له، وأنه ليس فى حاجة إلى التفكير، إلا على سبيل فهم وشرح وترديد وتبرير ما يقال له ويذاع ويعلم، وأنه حتى إذا ما فكر، فإن هذا جهد لا طائل منه، ذلك أن الأمور لابد وأن تسير وفقا لما أراده أصحاب السلطة، فهم فى مقاعدهم على قمة الهرم أقدر على الرؤية، وإدراك الخبايا، وفهم العلل والأسباب، وتقدير المصلحة، والتحسب لما قد يحدث، من هذه الجيوش من المواطنين التى فى أسفل الهرم، وكان من نتيجة هذا تعود المواطن السلبية واللامبالاة، وهذا من شأنه أن يصيب عملية بناء الإنسان بأفدح ما يمكن تصوره من أخطار وأخطاء.

المراجـــــــــع

١- إبراهيم صقر وآخرون: ثورة ٢٣ يوليو، قضايا الحـــاضر وتحديـــات المســتقبل (ندوة) القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٧

٢- أبو سيف يوسف: وثائق ومواقف من تاريخ اليســـار المصـــرى مـــن ١٩٤١-١٩٥٧، القاهرة، شركة الأمل للطباعة والنشر، ٢٠٠٠

٣- أبو الفتوح رضوان: التاريخ فى مناهج الدراسة بمصر، فـــى ترجمتـــه لكتـــاب: هنرى جونسون، تدريس التاريخ، القاهرة، دار النهضة العربيـــة، ١٩٦٥

٤- أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، القاهرة، مكتبـــة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

٥- ـــــــــــ: تعليم الكبار عبر العصور، فى: (علم تعليـــم الكبـــار)، القـــاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٧٦.

٦- أحمد طعيمة: شاهد حق، صراع السلطة، القاهرة، د٠ن، ١٩٩٩

٧- أحمد حمروش: قصة ثورة ٢٣ يوليو، بيروت، المؤسســـة العربيـــة للدراســـات والنشر، خمسة أجزاء، ١٩٧٧

٨- ـــــــــــ: ثورة يوليو وعقل مصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٥

٩- أحمد عاصم الطنطاوى: إعداد معلم التعليم الفنى فى مصـــر والعـــراق، دراســـة مقارنة، رسالة دكتوراه، طنطا، كلية التربية بجامعـــة طنطـــا، ١٩٨٤

١٠- أحمد عبد الله (محرر): الجيش والديموقراطية فى مصر، القاهرة، دار ســـينا للنشر، ١٩٩٠

١١- ـــــــــــ: الطلبة والسياسة، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩١

١٢- أحمد فؤاد الأهوانى: جون ديوى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكـــر الغربى، ١٩٥٩

١٣- إسماعيل القبانى: مذكرة عن السياسة التعليمية التى يقوم على أساســـها تنظيـــم التعليم العام، ١٩٥٣، على الآلة الكاتب، غير منشورة.

١٤- إسماعيل القباني: دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.
١٥- ـــــــــــ: التربية عن طريق النشاط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨
١٦- ـــــــــــ: محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٨
١٧- ألان ريتشارد: التطور الزراعى فى مصر، ترجمة أحمد فؤاد سيف النصر، القاهرة، سلسلة كتاب الأهالى، حزب التجمع الوطنى، ١٩٩١
١٨- أسعد عبد الرحمن: الناصرية، ثورة بيروقراطية أم بيروقراطية ثورة، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٧٧
١٩- أمانى عبد القادر الهندى: تطور إعداد معلم التعليم الابتدائى فى جمهورية مصر العربية من ١٩٥٢-١٩٩٧، القاهرة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث والتربوية بجامعة القاهرة، ٢٠٠١
٢٠- أمانى قنديل وآخرون: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١
٢١- أمين هويدى: مع عبد الناصر، بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠
٢٢- ـــــــــــ : أضواء على أسباب نكسة ١٩٦٧ وعلى حرب الاستنزاف، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٥
٢٣- ـــــــــــ: ٥٠ عاما من العواصف، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٢.
٢٤- أنور عبد الملك: المجتمع المصرى والجيش، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤
٢٥- تشارلس فرانكل: نظرات فى التعليم الجامعى، ترجمة محمد توفيق رمزى، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٣.
٢٦- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت
٢٧- توفيق الحكيم: عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
٢٨- ـــــــــــ. وثائق فى طريق عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

٢٩- توفيق الحكيم: وآخرون: ملف عبد الناصر بين اليسار المصرى وتوفيق الحكيم، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
٣٠- ثروت عكاشة: مذكرات فى السياسة والثقافة، القاهرة، مكتبة مدبولى، (جزءان)، ١٩٨٧
٣١- جامعة الدول العربية: مشكلات التعليم الجامعى فى البلاد العربية، القاهرة، ١٩٦٤.
٣٢- جامعة القاهرة: تقرير لجنة التعليم الجامعى للرئيس على ماهر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٣
٣٣- جامعة عين شمس: دليل معهد التربية للمعلمين، القاهرة، ١٩٥٤
٣٤- ـــــــــــ: أضواء على الثورة، القاهرة، ١٩٦٣
٣٥- جايل ماير: الولايات المتحدة وثورة يوليو ١٩٥٢، ترجمة عبد الرءوف أحمد عمرو، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨
٣٦- جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣
٣٧- جمال سليم: التنظيمات السرية لثورة ٢٣ يوليو فى عهد جمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٢
٣٨- جمال عبد الناصر: فلسفة الثورة، القاهرة، دار المعارف، د.ت
٣٩- ـــــــــــ: خطب متعددة، فى مناسبات مختلفة.
٤٠- ـــــــــــ: بيان ٣٠ مارس، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات، ١٩٦٨
٤١- جمال العطيفى: آراء فى الشرعية وفى الحرية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠
٤٢- الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع: الاقتصاد المصرى فى ربع قرن ١٩٥٢-١٩٧٧، بحوث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الثالث للاقتصاديين المصريين، القاهرة ٢٣-٢٥مارس ١٩٧٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٣- جمهورية مصر العربية: التعليم العام والخاص، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٧٢.
٤٤- حسان محمد حسان: موقف السلطة المصرية من اتحاد طلاب الجامعات فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠، فى: سعيد إسماعيل على (محرر) الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ج١٤.
٤٥- حسن الفقى: التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر، القاهرة، دار القلم، ١٩٩٧، ط٤
٤٦- حسن همام: تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥.
٤٧- حسنين كروم: سقوط الحكيم، القاهرة، دار مأمون، ١٩٧٦
٤٨- حلمى محمد نهنوش: دراسة حول الحركة الطلابية عام ١٩٦٧-١٩٧١، غير منشورة، جامعة الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥.
٤٩- حماده حسنى أحمد محمد: التنظيمات السياسية لثورة يوليو ١٩٥٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، العدد ٢٢٠، ٢٠٠٢
٥٠- خالد محيى الدين: ..والآن أتكلم، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٢.
٥١- دسوقى حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨١
٥٢- رءوف عباس حامد (تحرير): أربعون عاما على ثورة يوليو، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢
٥٣- ـــــــــــ (تحرير): العلاقات المصرية البريطانية ١٩٥١-١٩٥٤، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٥
٥٤- راشد البراوى: حقيقة الانقلاب الأخير فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٢

٥٥- رفعت العجرودى: دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية، ١٩٧٥.
٥٦- رمزى ميخائيل جيد: أزمة الديموقراطية ومأزق الصحافة ٠٠القومية، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٧.
٥٧- رياض منقريوس: الإدارة المدرسية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩
٥٨- زكريا زكريا فايد: أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوى فى مصر، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٤
٥٩- زكى مراد: ثورة يوليو، قضايا فكرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٢
٦٠- زينب محرز: تعليم الفتاة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
٦١- ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، الحولية السادسة، ١٩٦٢.
٦٢- سالم حسن هيكل: تطور التعليم التجارى دون الجامعى فى مصر، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٦.
٦٣- سامى جوهر: الصامتون يتكلمون، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٦
٦٤- سعد الدين إبراهيم (محرر): المشروع القومى لثورة يوليو، القاهرة، المكتب العربى للبحث، ١٩٨٤
٦٥- ـــــــــــ وأخرون: مصر والعروبة وثورة يوليو، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢
٦٦- سعيد أحمد سليمان: دراسة تحليلية تقويمية لجهود محو الأمية فى مصر منذ العشرينيات من هذا القرن حتى الآن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩
٦٧- سعيد إسماعيل على: دراسات فى التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢
٦٨- ـــــــــــ وزينب حسن: تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٣

٦٩- سعيد جميل سليمان: دراسة مقارنة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العامة، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٦٨

٧٠- سليمان حزين: شجرة الجامعة فى مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، ١٩٨٥.

٧١- سهير على الجبار: دراسة تحليلية لتطور التعليم الأساسى فى مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

٧٢- سيد مرعى: أوراق سياسية، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٨، ثلاثة أجزاء

٧٣- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢

٧٤- صبحى عطاالله سيف وصلاح الدين محمود فائق: حركة محو الأمية فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، غير منشورة، د٠ت.

٧٥- صلاح الدين الحديدى: شاهد على حرب ٦٧، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤

٧٦- صلاح عيسى: مثقفون وعسكر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٦

٧٧- ضياء الدين بيبرس: الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٧٦.

٧٨- عادل حمودة: أزمة المثقفين وثورة يوليو، القاهرة، مكتبة مدبولفى، ١٩٨٥

٧٩- عبد الباسط عبد المعطى: الصراع الطبقى فى القرية المصرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧

٨٠- عبد الجليل العمرى: ذكريات اقتصادية، وإصلاح المسار الاقتصادى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦

٨١- عبد السلام إبراهيم حسن فايد: تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر، ١٩٠٨ - ١٩٧٤، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٦.

٨٢- عبد العزيز محمد عيسى: قصة السنة التأهيلية بجامعة الأزهر، القاهرة، المجلس القومى للتعليم، ١٩٧٧.

٨٣- عبد العظيم رمضان: عبد الناصر وأزمة مارس ١٩٥٤، القاهرة، دار روزاليوسف، ١٩٧٦

٨٤- ـــــــــــــ: تحطيم الآلهة، قصة حرب يونية ١٩٦٧، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٥.

٨٥- ـــــــــــــ (تقديم): أوراق يوسف صديق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨

٨٦- عبد اللطيف البغدادى: مذكراته، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، جزءان، ١٩٧٧

٨٧- عرفات عبد العزيز سليمان: رسالة الأزهر الثقافية فى بعض الدول الإفريقية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢.

٨٨- عزة وهبى: السلطة التشريعية فى النظام السياسى المصرى بعد يوليو ١٩٥٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٣

٨٩- عصام حسونه: ٢٣ يوليو وعبد الناصر، شهادتى، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠

٩٠- عصمت سيف الدولة: هل كان عبد الناصر ديكتاتورا ؟ بيروت، دار المسيرة، ١٩٨٣

٩١- عطية منصور عبد الصادق: الدور التربوى والاجتماعى للاتحادات الطلابية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية (بنها)، جامعة الزقازيق، ١٩٨٩.

٩٢- على الجريتلى: التاريخ الاقتصادى للثورة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤

٩٣- على الدين هلال (محرر): الاستقلال الوطنى، القاهرة، المكتب العربى للبحث والنشر، ١٩٨٢

٩٤- علية على على فرج: التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٧٩

٩٥- عواطف رحومة أحمد حسن: دور نقابة المهن التعليمية فى رفع مستوى المعلم فنيا واجتماعيا واقتصاديا، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣

٩٦- عوده بطرس عوده: عبد الناصر والاستعمار العالمى، د٠م، مؤسسة ناصر للثقافة، دار الوحدة، ١٩٧٥

٩٧- عوض توفيق وحسن صبرى: وزراء التعليم فى مصر، القاهرة ن المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠

٩٨- عوض توفيق: إعداد وتدريب المعلمين منذ عام ١٨٨٢ وحتى الوقت الحالى، دراسة توثيقية، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٥

٩٩- ـــــــــــ: مجانية التعليم من بداية القرن التاسع عشر حتى الآن، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٤

١٠٠- ـــــــــــ: سياسات إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية من ١٨٧٢-١٩٩٢، رسالة دكتوراه، أسيوط، كلية التربية بجامعة أسيوط، ١٩٩٦

١٠١- غالى شكرى: ثقافتنا بين نعم ولا، بيروت، دار الطليعة ١٩٧٢

١٠٢- ـــــــــــ: المثقفون والسلطة فى مصر، القاهرة، دار أخبار اليوم، ١٩٩١

١٠٣- طارق البشرى: الديموقراطية ونظام يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، ديسمبر ١٩٩١

١٠٤- ـــــــــــ: دراسات فى الديموقراطية المصرية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧

١٠٥- ف٠أ٠ لوتسكيفتش: عبد الناصر ومعركة الاستقلال الاقتصادى، ترجمة سلوى أبو سعدة، وواصل بحر، بيروت، دار الكلمة، ١٩٨٠

١٠٦- فتحى خليل: دفاع عن الثقافة العربية، القاهرة، دار الفجر الجديد، ١٩٥٩

١٠٧- فتحى رضوان: ٧٢ شهرا مع عبد الناصر، القاهرة، دار الحرية، ١٩٨٥.

١٠٨- فتحى عبد الفتاح: شيوعيون وناصريون، القاهرة، دار روزاليوسف، ١٩٧٥

١٠٩- فتحى عبد الفتاح: القرية المصرية المعاصرة بين الإصلاح والثـورة ١٩٥٢-١٩٧٠، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٥
١١٠- ـــــــــــ: الناصرية وتجربة الثورة من أعلـى، المسـألة الزراعيـة، القاهرة، دار الفكر للدراساتوالنشر، ١٩٨٧
١١١- فتحى غانم: معركة بين الدولة والمثقفين، القاهرة، دار أخبار اليـوم، سلسـلة كتاب اليوم، ١٩٧٥
١١٢- فؤاد بسيونى متولى: التعليم الفنى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٩
١١٣- ـــــــــــ: التعليم العام، تاريخه، تشـريعاته، إصلاحاتـه، خططـه، الإسكندرية، دار المعرفة، ١٩٨٩
١١٤- فؤاد زكريا: عبد الناصر واليسار المصرى، القاهرة، دار روزاليوسف، د٠ت
١١٥- فؤاد مرسى: حتمية الحل الاشتراكى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧
١١٦- فؤاد مطر: بصراحة عن عبد الناصر، حوار مـع محمـد حسـنين هيكـل، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
١١٧- كتب قومية (سلسلة): الطريق إلى الديموقراطية، محاضر اللجنة التحضيريـة للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، القاهرة، المؤسسـة المصريـة العامة للأنباء والتوزيع والنشر، ١٩٦٢
١١٨- كرم شلبى: عشرون يوما هزت مصر، القاهرة، د٠ن، ١٩٧٦
١١٩- كلية التربية بجامعة عين شمس: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٥٧/١٩٥٨
١٢٠- ـــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٣
١٢١- ـــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٧
١٢٢- ـــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٧١
١٢٣- ـــــــــــ: تقرير عن سياسة التعليم فى الجمهورية العربيـة المتحـدة بشأن تقرير لجنة القوى العاملة، على الآلة الكاتبة، غير منشور، القاهرة، مايو ١٩٦٦
١٢٤- ـــــــــــ: المؤتمر النوعى للدراسات التربويـة وإعـداد المعلميـن، المنعقد من ٣-٩فبراير ١٩٦٧.
١٢٥- كلية البنات بجامعة عين شمس، دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٨/١٩٦٩

١٢٦- كمال الدين حسين: منهاج الثورة فى التربية والتعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٥
١٢٧- كوفتونوفيتش، أ.ف: ثورة الضباط الأحرار فى مصر، ترجمة عزة الخميسى، القاهرة، كتاب الأهالى، حزب التجمع الوطنى، ديسمبر ١٩٩٠
١٢٨- لجنة العلوم الأساسية: تقرير اللجنة، القاهرة، مطبعة جامعة عين شمس، ١٩٦٣.
١٢٩- لطفى الخولى (محرر): حرب يونيو ١٩٦٧ بعد ٣٠ سنة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، ١٩٩٧
١٣٠- لويس عوض: الجامعة والمجتمع الجديد، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت
١٣١- ـــــــــــ: أقنعة الناصرية السبعة، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
١٣٢- ليلى عبد المجيد: حرية الصحافة فى مصر بين التشريع والتطبيق، القاهرة، العربى للنشر والتوزيع، ١٩٨٣
١٣٣- مارلين نصر: التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١
١٣٤- مايلز كوبلان: لعبة الأمم، ترجمة مروان جبر، بيروت، مكتبة الزيتونة، ١٩٧٠
١٣٥- محسن محمد: سقط النظام فى ٤ ايام، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٢
١٣٦- ـــــــــــ: مصر والسودان، الانفصال، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٤
١٣٧- محمد إبراهيم عطوة: مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة فى محافظة الدقهلية، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣
١٣٨- محمد أبو الإسعاد: تطور نقابة المعلمين المصريين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣.
١٣٩- ـــــــــــ: مجانية التعليم، القاهرة، د.ن، ١٩٧٩
١٤٠- محمد جمال صقر: الاشتراكية والتربية، القاهرة، دار الكاتب العربى، د.ت

١٤١- محمد حسنين هيكل: لمصر ٠٠لا لعبد الناصر، القاهرة، د٠ن، ١٩٧٦
١٤٢- ـــــــــــــ: عبد الناصر والعالم، بيروت، دار النهار، ١٩٧٢
١٤٣- ـــــــــــــ: أزمة المثقفين، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتوزيع، ١٩٦١
١٤٤- ـــــــــــــ: قصة السويس، بيروت، شركات المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٢
١٤٥- ـــــــــــــ: بين الصحافة والسياسة، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٤
١٤٦- محمد حمدى النشار: هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠.
١٤٧- محمد خليفة بركات (إشراف): مؤتمر المشروعات التربوية لمناطق القاهرة الثلاث والجيزة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، إدارة البحوث الفنية والمشروعات، ١٩٦٠
١٤٨- محمد خيرى حربى وزينب محرز: نظام التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية، القاهرة، ١٩٦١
١٤٩- ـــــــــــــ: المرشد فى نظم التعليم بالإقليم المصرى، القاهرة، وزارة التربية والتعليم المركزية، ١٩٥٩
١٥٠- محمد خيرى حربى والسيد محمد العزاوى: تطور التربية والتعليم فى إقليم مصر فى القرن العشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٨
١٥١- محمد رشاد: سرى جدا، من ملفات اللجنة العليا لتصفية الإقطاع، القاهرة، دار التعاون، ١٩٧٧
١٥٢- محمد السيد سليم: التحليل السياسى الناصرى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣
١٥٣- محمد سيف الدين فهمى، وسليمان نسيم: مبادئ التربية الصناعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧.
١٥٤- محمد عبد السلام: سنوات عصيبة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

١٥٥- محمد على العريان وآخرون: مفاهيم جديدة للتربية، الإسكندرية، د٠ت
١٥٦- محمد لبيب النجيحى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٣
١٥٧- محمد محمد سكران: الحرية الأكاديمية فى ضوء وظائف التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
١٥٨- محمد محمود رضوان: محاضرات فى فلسفة التربية، القاهرة، الإسكندرية، مطبعة رويال، ج١، ١٩٥٣-١٩٥٤
١٥٩- محمد نجيب: كلمتى للتاريخ، د٠م، د٠ن، د٠ت
١٦٠- محمود أمين العالم: معارك فكرية، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، ١٩٦٥
١٦١- محمود بسيونى: الفن وتنمية السلوك الاشتراكى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ، ١٩٦٣
١٦٢- محمود عبد الفضيل: التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨
١٦٣- ـــــــــــ: الاقتصاد المصرى بين التخطيط المركزى والانفتاح الاقتصادى، بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٠
١٦٤- محمود فوزى: حرب السويس ١٩٥٦، ترجمة مختار الجمال، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦.
١٦٥- ممتاز نصار: معركة العدالة فى مصر، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
١٦٦- المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية: تقرير الميثاق، ٣٠يونيو ١٩٦٢، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
١٦٧- مى شهاب: تطور البحث التربوى فى مصر، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٤.

١٦٨- نبيل عبد الخالق متولى: البحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى فى الفترة من عام ١٩٢٣ إلى عام ١٩٨١، رسالة دكتوراه، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٩٣.

١٦٩- نجلاء أبو عز الدين: عبد الناصر والعرب، ترجمة يوسف الصباغ، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨١

١٧٠- نزيه نصيف الأيوبى: سياسة التعليم فى مصر، دراسة سياسية وإدارية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٧٨

١٧١- نوال عبد العزيز مهدى: دراسات فى تاريخ العلاقات المصرية السودانية، القاهرة، دار الأنصار، ١٩٨٢

١٧٢- هشام السلامونى: الجيل الذى واجه عبد الناصر والسادات، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٩

١٧٣- همام بدراوى زيدان: دراسة تقويمية لخريجى المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨٣

١٧٤- وائل عثمان: أسرار الحركة الطلابية، القاهرة، مطابع مدكور، ١٩٧٥

١٧٥- وحيد رأفت: فصول من ثورة يوليو، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٨

١٧٦- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤

١٧٧- وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم فى ٥ سنوات، القاهرة، ١٩٥٧

١٧٨- ـــــــــــ: الإحصاءات الإدارية، القاهرة، إدارة الإحصاء، ١٩٥٨

١٧٩- ـــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٥٨/١٩٥٩، إدارة الإحصاء، ١٩٥٩

١٨٠- ـــــــــــ: مؤتمر المدارس النموذجية، مكتب المستشار الفنى، ١٩٥٩/١٩٦٠.

١٨١- وزارة التربية والتعليم المركزية: سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٠ .

١٨٢- وزارة التربية والتعليم: المفكرة الإحصائية ١٩٦٠-١٩٦١، إدارة الإحصاء، ١٩٦١ .

١٨٣- وزارة التربية والتعليم: التقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية، القاهرة، ١٩٦١/١٩٦٠ .

١٨٤- ـــــــــــ: قرارات لجنة الوكلاء فى شئون التربية والتعليم ١٩٦٢/١٩٦١، القاهرة ١٩٦٢ .

١٨٥- ـــــــــــ: أهداف التعليم الفنى، القاهرة، ١٩٦٤ .

١٨٦- ـــــــــــ: دراسات وبحوث إحصائية، القاهرة، إدارة الإحصاء، ١٩٦٥

١٨٧- ـــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٦٧/٦٦، القاهرة، إدارة الإحصاء، ١٩٦٧ .

١٨٨- ـــــــــــ:، خطة محو الأمية وتعليمي الكبار، القاهرة، الإدارة العامة للتربية الأساسية، ١٩٦٥ .

١٨٩- ـــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٦٨/١٩٦٧، القاهرة، الإدارة العامة للإحصاء، ١٩٦٨ .

١٩٠- ـــــــــــ: نشرة عامة رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ بتاريخ ١٩٦٩/٧/٧

١٩١- ـــــــــــ: مسار جديد لتجربة محو الأمية فى مصر، القاهرة، الإدارة العامة لتعليم الكبار، ١٩٧٤ .

١٩٢- وزارة التعليم العالى: تقرير لجنة الدراسات الإنسانية والاجتماعية، ١٩٦٣/١١/٧١ .

١٩٣- ـــــــــــ: التعليم العالى، مشكلاته، وأسس تخطيطه، القاهرة، ١٩٦٣

١٩٤- ـــــــــــ: التعليم العالى فى ١٢ سنة، القاهرة، ١٩٦٤ .

١٩٥- ـــــــــــ: مشروع قانون الجامعات، مكتب الوزير، القاهرة، فبراير ١٩٦٧.

وبالإضافة إلى هذه المراجع، فقد تم الرجوع إلى المجموعات التالية مما صدر خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠:

- مجموعة من القوانين والقرارات الوزارية الخاصة بالتعليم.

- أعداد متفرقة من صحيفة التربية، القاهرة، تصدر عن رابطة خريجـــى معـــاهد وكليات التربية.
- أعداد متفرقة من مجلة التربية الحديثة، التى صدرت عن الجامعـــــة الأمريكيـــة بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة الرائد، التى صدرت عن نقابة المهن التعليمية بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة مرآة العلوم الاجتماعية، القاهرة، والتى كانت تصدرهـــا رابطة أساتذة المواد الاجتماعية.
- أعداد متفرقة من صحف: الأهرام – الجمهورية – المساء

المحتويـــــــات

مقدمة -١

الفصل الأول : البنية المجتمعية ٥-٧٢

من الانقلاب إلى الثورة ٦- عسكرة المجتمع ١١- صراعات القمة ١٩ - البحث عـن نظرية ٢٨- الديموقراطية المحاصرة ٣٥- معارك التحرير ٤٤- نحو تنمية مسـتقلة ٥٤- ثقافة الثورة ٦٣

الفصل الثانى : سياسة التعليم ٧٥-١٤٢

قيادة الثورة تؤسس لسياسة التعليم ٧٦- سياسة القبانى ٨١- سياسة قلقة ٩٥- القيـادة العسكرية للتعليم ٩٨- سياسة التعليم من منظور القـوى العاملـة ١٠٦- تقريـر اللجنـة الوزارية للقوى العاملة ١١٧- نقد سياسة إعداد المعلم ١٢٩- البعد العروبـى ١٣٢- مـا بعد يونيو ١٣٦/٦٧

الفصل الثالث : التعليم العام قبل الجامعى ١٤٥-٢١٠

أولا ، التعليم الابتدائى ١٤٥ - التوحيد والإلزام ١٤٦- صـورة عـن واقـع التعليـم الابتدائى ١٥٦- تطوير (٦٨) ١٦٦- صورة رقمية ١٦٦

ثانيا : التعليم الإعدادى ١٧١- صورة رقمية ١٧٧ - سياسة القبول١٧٩

ثالثا : التعليم الثانوى ١٨٦- مدارس ثانوية متميزة ١٩٤- المدارس النموذجية ١٩٦

رابعا : التعليم الأزهرى ١٩٨

خامسا : التعليم الخاص ٢٠٠

الفصل الرابع : التعليم الفنى والمهنى ٢١٣-٢٨٠

أولا : التعليم الفنى ٢١٣- التعليم الصناعى ٢١٤- التعليـم التجـارى ٢٢١- التعليـم الزراعى ٢٣٥ - مقارنات إحصائية ٢٢٨ - التعليم الفنى للبنـات ٢٣١- نظـام الخمـس سنوات ٢٣٥

ثانياً : إعداد المعلم ٢٣٧- معلم المرحلة الأولى٢٣٧- مزيد من التعدد ٢٤٣- تصور للتطوير ٢٥٦- معلم المرحلة الثانية ٢٥٨- معلمو المواد النوعية والفنى ٢٧٤

الفصل الخامس : التعليم العالى والبحث العلمى ٢٨٣-٣٥٥

سياسة التعليم الجامعى والعالى ٢٨٣- جامعة الثورة الجديدة٢٨٩- التطور التنظيمي٢٩٢- سياسة القبول ٢٩٨- الجامعة والمجتمع ٣٠١- الثقافتان الإنسانية والعلمية ٣٠٧- الدراسات العليا ٣١٧- المعاهد العليا ٣١٩- مراكز التدريب المهنى ٣٢٧- معاهد فنيةثقافية ٣٢٩- تطوير الأزهر ٣٣١- التعليم العالى الخاص ٣٤٤- البحث العلمى ٣٤٨

الفصل السادس : ديموقراطية التعليم ٣٥٧-٤٢٥

التنظيم النقابى للمعلمين ٣٥٧- الحركة الطلابية ٣٦٧- أساتذة الجامعات ٣٧٨- الشفافية والحرية الأكاديمية ٣٨٥- ديموقراطية المشاركة ٣٩٠- التنظيم السياسى للطلاب ٤٠١- تربية ذوى الاحتياجات الخاصة ٤٠٧- محو الأمية وتعليم الكبار ٤١٣- مؤشرات أخرى ٤٢٢

الفصل السابع : الفكر التربوى ٤٢٧-٤٩٨

تيار المسايرة ٤٢٨- الرؤية التربوية للميثاق ٤٣٩- التيار القومى ٤٤٤- التيار الإشتراكى ٤٦١- تحت المظلة الأمريكية ٤٨١

خاتمـــــة : ٤٩٩ - ٥٠٢

المراجـــع : ٥٠٣ - ٥١٧