

العدل التربوى فى التعليم المصرى فى العصر الحديث

مقدمة :

تأكيد الذات ، قوة من القوى الدافعة للإنسان فى حياته عن طريقها يسعى إلى أن يحقق ما لديه من فاعليات وهبها الله له . لكنه فى سعيه هذا لا يتحرك وحيدا ، إذ يحيط بكل منا ملايين من البشر ، كل منهم يتحرك بالدافعية نفسها ، على الطريق نفسه .

وإذا كان تأكيد الذات يمثل (الرغبة) ، وفاعليات الإنسان تمثل (القدرة) ، فإن اجتماع كل من الرغبة والقدرة لا يكفى لتحقيق المراد ، وإنما لابد من (الإرادة) ، ومن هنا ينشأ صراع الإرادات ، ويسعى البعض إلى أن يستبد بالأمر حتى يستطيع أن يحقق ما يرغب .

ولعل التعليم هو أحد الآليات الأكثر كفاءة فى تعظيم فاعليات الإنسان بحيث تتسع فرص ممارسة ما يملك من قدرات ، وتحقيق ما يحركه من رغبات ، وتعزيز ما يملك من إرادة .

لكن التعليم من ناحية أخرى قد يكون آلية فعالة فى يد من يمكنهم الصراع من أن يستبدوا بالأمر ، من حيث فاعلية التعليم فى تشكيل رغبات وقدرات ، وإرادات المستبد بهم ، ومن هنا تصبح هناك ضرورة ملحة لأن ينهج التعليم نهج العدل والتكافؤ والديموقراطية ، ويصبح البحث عن مدى توافر العدل فى مجتمع ، وممارسة الديمقراطية ، رهنا بمدى توافر العدل التربوى الذى يعنى حصول الإنسان على حقه فى التعليم والتربية دون أن يحول بينه وبين هذا عوائق لون ، أو جنس ، أو نوع ، أو امتيازات طبقية ، أو عقيدة أو مذهب ، أو قدرة مالية ، أو غير هذا وذاك من معيقات .

فى البدء كان عدل :

حتى قيام دولة محمد على فى عام ١٨٠٥ كان التعليم المقدم فى المؤسسة التعليمية فى ذلك الوقت ، منذ عدة قرون ، والذي تمثل فى الأزهر ، وما سار على نهجه من مساجد كبرى وكتاتيب ، يتلقاه طلابه مجانا . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل لقد كانت هناك إعانات ومساعدات معيشية متعددة تقدم إليهم ، ولم يقتصر هذا العون على الطلاب المصريين فحسب ، بل لكل من جاء يطلب العلم ، أيا كان موطنه الأصلي .

كان المنطلق الرئيسى لهذه السياسة دينيا بالدرجة الأولى ، فقد ارتبط التعليم فى البلدان الإسلامية فى بداية الأمر بتعلم القرآن الكريم وتعلمه ، وكان هذا يعد فريضة ، وواجبا أمر المسلمون بأدائه ، وما دام الأمر كذلك ، فلم يكن ممن المتصور أن يدفع طالب هذا النوع من التعليم أجرا عن تعلمه ، حتى لقد جرت مناقشات متعددة بين عدد من العلماء فى القرون الأولى حول جواز تلقى المعلم أجرا عن تعليمه القرآن للطلاب ، حيث جوزه البعض ، ولم يجوزه بعض آخر .

وعزز من هذا آيات قرآنية متعددة تدعو الإنسان إلى أن يجوب آفاق الكون متأملا ، وباحثا ، ومتفكرا ، ودارسا ، فضلا عن آيات تتضمن تفسير العلم وأهله . وأضاف رسول الله صلى الله عليه وسلم الكثير من الأحاديث التى تيسر على هذا النهج .

ووصل الأمر بفقهاء مغربى مثل " القابسى ، من علماء القرن الثالث الهجرى أن يقول بما يشبه فكرة " الإلزام " فى التعليم ، قياسا إلى أن كل أب ملزم بأن يعلم ابنه الصلاة ، ولما كانت الصلاة تتضمن قراءة جزء من القرآن الكريم ، يصبح تعلم القرآن واجبا كذلك ، وفقا للقاعدة التى تقول بأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب . وزاد على ذلك بأن ولى أمر الطفل إذا لم يكن على

قيد الحياة ، يكون الوصى مكلفا بهذا ، فإن لم تتوافر الاستطاعة المادية ، يكون ولى أمر الناحية أو البلدة هو المكلف بمثل هذا الأمر .

وعرف التعليم فى الحضارة الإسلامية تجربة مهمة يمكن اعتبارها حلا نكسيا لمشكلة تمويل التعليم ، فالتعليم باعتباره نشاطا يتطلب جهدا بشريا ووقتنا واستخدام مواقع تعليم ومستلزماتها ، يعد أمرا مكلفا ، فمن يدفع هذه الكلفة ؟ الدولة أو المتعلم ؟

حرص عدد غير قليل من الأغنياء على " وقف " بعض ما يمتلكون للإتفاق منه على التعليم ، طلابا ومعلمين ، ومؤسسة ، بكل ما يستلزمه هذا وذاك من نفقات تتضمن مرتبات ومأكلا وملبسا ، وخدمات ، وعمالا ، وإدارة ، ومبانيا ، ومن ثم لا تتكلف الدولة ولا طالب العلم شيئا .

من هنا انفتحت أبواب مؤسسات التعليم لكل طالب علم بغض النظر عن حالته الاجتماعية والاقتصادية . . . وكان هذا مظهر عدل تربوى لا شك فيه .
ورث الأزهر وتوابعه هذا النهج طوال تاريخه ، وإن انفردت الكتاتيب بطلب أجره لمعلم الكتاب ، لكنها كانت أقرب إلى الرمزية ، حتى أنها فى كثير من الأحوال كانت تتمثل فى شئ عينى بسيط للغاية مما يستخدمه الطالب وأهله فى منزلهم .

من هنا كانت الكثرة الغالبة من طلاب العلم هم من أبناء الفقراء ، حيث كان بإمكان الأغنياء - أحيانا - أن " يرتبوا " معلما خاصا يجئ إلى البيت ليُعلم الإبن أو البنت ما يراد تعليمه .

ولأن التعليم كان تعليما للدين الإسلامى ، ولأن الأوقاف لأغنياء مسلمين ، لم يخطر ببال أحد أن العدل التربوى يستلزم فتح أبواب المؤسسة التعليمية لغير المسلمين كى يتمتعوا بتعليمها المجانى ، حيث كان لهؤلاء بدورهم نهج مماثل فى مؤسسات خاصة بهم ، وإن كانت قليلة .

كذلك لم يكن من مفردات الثقافة القائمة أن التعليم واجب كذلك تيسيره للإناث ، على الرغم من أن كل ما يتعلق بالحث على طلب العلم وتقديره وتقدير علمائه ، فى آيات القرآن وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، لا تنص أبداً على اختصاص الذكور وحدهم ، وإن كان هذا لا ينفى حالات متعددة لإناث سعين لطلب العلم وبرزن فيه ، لكنها كانت جهوداً فردية ، وفى المنازل فى أغلب الأحوال . صحيح وجدت كتاتيب للإناث ، لكنها أيضاً كانت قليلة .

ويبدو أن نوعية الحياة القائمة ، لم تولد الحاجة إلى الإكثار من تعليم الإناث .

كذلك عرفت معاهد التعليم الدينى حرية المعلم فى اختيار المادة العلمية التى يقوم بتعليمها لطلابه ، وإن كان بعض أصحاب الوقف كانوا يشترطون أن يدور التعليم فى المؤسسة التى أوقفوا مالهم عليها حول مذهب بعينه ، لكن من حسن الحظ أن مصر كانت من أقل البلدان تعرضاً للاختلافات المذهبية ، إذا استثنينا العهد الفاطمى حيث كان التعليم فيه يدور حول المذهب الشيعى .

كذلك لم يكن هناك إجبار للطلاب على أن يتعلم على يد هذا المعلم أو ذلك ، أو أن يتعلم هذا العلم أو ذلك . بل كان يمكن له أن يترك التعليم وقتما يريد ، مثلما جاءه وقتما أراد .

وفى كل الأحوال ، فقد كان المعلم هو الذى يختار الوقت الذى يعطى فيه ، ويختار المدة التى يستغرقها تعليم كتاب معين ، أو قدر بعينه من المعرفة . والمعلم نفسه كان هو الذى يمنح " الإجازة " التى يشهد من خلالها على تعلم هذا أو ذلك من الطلاب كتاباً ما أو فرعاً معيناً من العلوم والمعارف .

والمعلم أيضاً كان هو الذى يندب نفسه ، فى أغلب الأحوال ، للتعليم ، إذا أنس فى نفسه الأهلية لذلك ، والاختبار الذى يكشف عن هذا هو مدى إقبال الطلاب على حلقته التعليمية .

نقول هذا وفى الاعتبار أحوال استثناء ، وخاصة فى عهود الجمود والاضمحلال ، فهنا يكون الخطب مجتمعيا كليا ، لا تتجو منه حتى مؤسسات التعليم ، ولعل خير شاهد على ذلك ما كان يصيب الأوقاف من نهب ، وما كان يصيب بعض المؤسسات التعليمية من سرقة لأجزاء ثمينة منها ، وتخريب لمحتوياتها . فضلا عن هذا وذاك ، فلم يخل الأمر من تدخل بعض الحكام أو نوى النفوذ ضد هذا العالم أو ذلك .

عدل واستبداد !

وفى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر ، عندما رأى محمد على أن قيام دولته يستلزم قوى بشرية تستطيع التعامل مع مفردات الحياة وفقا للنمط الأوروبى الحديث ، وتيقن من عجز الأزهر ، بما كان عليه من حال ، أن يفى بهذا ، وأقام نظاما تعليميا غربيا حديثا ، قدم نظامه التعليم مجانا للطلاب ، وبغير تفرقة بين أغنياء وفقراء ، لكن من منطلق آخر يختلف عن المنطلق السابق فى العصر الإسلامى .

فالمصريون كانت قلوبهم تهبوا إلى التعليم الدينى ، بحكم الثقافة التى عاشوا فى ظلها قرونا ، ولو تركوا لرغباتهم ، فقلما كانت المدارس التى أقامها الوالى ستجد من يقبل على الالتحاق بها ، على الرغم من مجانيته .

هنا استخدم محمد على " القوة " و " الاستبداد " فى إلحاق الطلاب بالمدارس . . . قامت سياسة القبول على المنطق نفسه الذى قامت عليه سياسة التجنيد الإجبارى للجيش إلى درجة أن كانت فرق حكومية تنزل القرى والنجوع " للقبض " على عدد من الصبية لكى يرسلوا إلى المدارس ، حتى ولو كانت أهاليهم لا تريد ذلك . بل ولم يكن أحد من أهالى الطلاب فى كثير من الأحوال يعلمون الجهة التى أرسل أبناؤهم إليها ، وزيادة على ذلك فعدد غير قليل من

الطلاب لم نتح له زيارة أهله ، إلا بعد سنوات ، قد تطول لدى كثيرين ، وكان الأولاد " ملك " للوالى ، وليس لأهلهم .

واختلف أمر نظام التعليم اختلافا بينا عما كان سائدا من قبل فى التعليم الدينى ، حيث لم يكن للمعلم حق اختيار ما يُعلم ، ولم يكن للطلاب حق اختيار ما يتعلمون ، ذلك لأن المعيار الذى حكم النظام هو ضرورة تكوين كوادرات ذات مواصفات معينة فى هذا القطاع أو ذاك ، مما يقتضى تعلم مجموعة معينة من العلوم والمعارف فى كل قطاع ، تستغرق وقتا محددًا لا اختيار لكل من المعلم والطالب له .

ولا يمكن بطبيعة الحال أن نحكم بناء على هذا بأن هذا النظام الجديد قد جافى العدل التربوى ، إلا إذا استثنينا أمر " إجبار " الطلاب على المدرسة والتخصص وفقا لإرادة الدولة .

وحكمت الحياة التعليمية داخل مؤسسات التعليم الأساليب العسكرية التى تقوم على الفرض والإملاء ، بغير مناقشة :

وفى مقابل هذا وذاك ، كانت الدولة تطعم الطلاب وتكسوهم ، وتصرف لهم الكتب المدرسية ، والأدوات اللازمة للتعلم ، بل وتقدم لهم العديد من الخدمات المعيشية " الحلاقة مثلا " ، مجانا .

وقامت الدولة كما هو معروف بابتعاث عدد غير قليل من الطلاب للتعلم فى بعض الدول الأوروبية ، دون أن تكلف أحدا منهم مالا .

والتزمت الدولة نتيجة كل هذا بأن تسكن كل خريج فى وظيفة معينة ، لا شأن له هو باختيارها .

المفهوم " الأبوى " إذا كان هو الحاكم ، وعندما نقول " الأبوى " ، يجب أن نضع فى الاعتبار المفهوم التقليدى فى موروثنا الثقافى الذى يلحق بالأبوة صفة الملكية ، بحيث يصبح الأب هو المتصرف الأساسى ، وما على الأبناء إلا الطاعة والامتثال ، فهو الأدرى بالمصلحة ، ولا مكان للمناقشة وإبداء الرأى .

ومن ناحية أخرى ، فقد قام التعليم بالفعل بدور مهم في الحراك الاجتماعى ، حراكا يقوم على معيارية التعلم والتفوق ، مهما كان الأصل الاجتماعى والاقتصادى للخريج . ولا نقصد بذلك أن كل من كان من نوى السلطة والنفوذ كان بالضرورة حاصلًا على هذا المعيار ، ولكن القصد هو أن كل من تعلم تعليماً حديثاً متقدماً ، وأثبت تفوقاً ملموساً فيه ، كان يجد الطريق سهلاً لأن يتدرج فى المناصب والمواقع ليصبح من " الحكام " .

ولعل ما رواه على مبارك عن كيفية تركه لمسار التعليم التقليدى ، وانخراطه فى سلك التعليم الحديث تطلعا إلى أن يكون من نوى الشأن فى الدولة خير مثال على هذا .

كان أبوه - كعادة الكثرة الغالبة من الآباء المصريين - قد رغب فى أن يتعلم ابنه وفقاً لما كان عليه التقليد القديم ، من تعليم فى الكتاب ، ثم ينقطع لكتفاء بمعرفة القراءة والكتابة وحفظ القرآن ، أو الاستمرار عن طريق الالتحاق بالأزهر .

ثم عرض لعلى مبارك أن رأى " مأمورا " من نوى البشرة السوداء ، بينما عهد صاحبنا أن يكون " الحكام " من الأتراك نوى البشرة البيضاء ! وأذهله أن يرى العديد من مشايخ البلد وأعيانها ينحنون للمأمور الأسود ويمتثلون لأوامره ، وهو يصدر الأوامر بكبرياء ملحوظ .

تساءل على مبارك : ما الذى رفع من شأن هذا " الأسود " بحيث يكون من أصحاب السلطة والنفوذ ؟ وبعد بحث ، عرف أن ذلك يرجع إلى أن الرجل سلك طريق التعليم الحديث ، فكان ما كان من سعى صاحبنا إلى أن يكون من مسالكى الطريق ، على الرغم مما شاع وساد من ندرة الإقبال على هذا المسار الجديد .

وعلى الرغم من أن السلطة فى معظمها زمن محمد على كانت للأتراك ، لكن المعيار الذى غلب لم يكن عرقياً بالدرجة الأولى بقدر ما كان لغويًا (أحمد

عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم من نهاية عصر محمد على إلى أوائل حكم توفيق ، ج ١ ، ص ١٢) ، فقد جمعت الأرستقراطية الحاكمة بين سوريين ، وأرمن وغيرهم مع الأتراك ، ما دام " اللسان التركي " هو الأمر المشترك . كذلك فقد كانت الفرص تتاح لبناء البلاد من المصريين - كما ذكرنا - أن يصعدوا في السلم الاجتماعي .

لكن الأمر سار عكس هذا في عهد عباس الأول حيث بدأ يقصر التعليم على أبناء الترك دون المصريين ، على قلة ما بقي من معاهد تعليم في عهده ، حتى لقد عز عليه أن يرى عددا من أبناء الأتراك المشردين في الشوارع فأمر بجمعهم ليدخلهم بالمدرسة التي أنشأها ليعلم بها ابنه إلهامى باشا وتصور أنه بهذا " يكسب الوطن عنصرا صالحا " (المرجع السابق ، ص ١٣) . وهو عندما راح يتفقد تلاميذ مدرسة (المفروزة) التي بقيت بعد إلغائه لسائر المدارس ، ولمس ما عليه أبناء الأتراك من جمال شكل ، ولاحظ بعضا آخر ليسوا كذلك ، استتج أنهم من أبناء البلاد " الفلاحين " ، مما استوجب أمرا بإخراجهم من صفوف الطلاب ، وكان قد تعذر أن يكفى أبناء الأتراك لإكمال عدد طلاب المدرسة ، فسمح بقبول بعض أبناء المصريين ، لكنه أمر أن يتخلوا عن أسمائهم المصرية ويتسموا بأسماء تركية ، وأمر المعلمين بالألّا ينادوهم بأسمائهم المصرية ، ومن يخالف هذا فمصيره الحبس تسعة أيام . وهو يستند في ذلك إلى أن الطبيعة الأصلية للفلاحين المصريين هي طباع " الخونة " !! (المرجع السابق ، ص ١٤) .

إرهاصات جديدة على طريق العدل :

ولما عاد رفاعة الطهطاوى في عهد سعيد ، حيث كان عباس قد أبعده إلى الخرطوم ناظرا لمدرسة ابتدائية ، تعاون مع أدهم باشا من أجل استكمال النقص الذى ارتأياه في تعليم محمد على ألا وهو " التعليم الشعبى " ، وعبر الطهطاوى

عن ذلك بقوله : " وأما تربية الأهلية وإدخال المعارف فى أفراد مراتب الرعية على اختلاف درجاتهم والتسوية بين الأعيان والرعاى فى مادة التعليم الأهلى فلم تساعده (محمد على) المقادير على كمال الالتفات إليه وقضى قبل تكميله نحوه ٠٠٠ (المرجع السابق ، ص ١٧٧)

من هنا بدأنا نرى فى عهد الخديوى سعيد أفكارا جديدة على التعليم ، فمن ذلك ما جاء بمعرض من ترحيب بنية الحكومة بإنشاء مكاتب أهلية لتعليم القراءة والكتابة " وأمثال هذا فيه منفعة عظيمة لأولاد الأهالى أغنياء وفقراء خصوصا أن دخول أبنائهم فى هذه المكاتب بالطوع والاختيار والمبيت عند أهاليهم ، ولا مانع من أخذ الإنسان ولده متى حب واختار ، و فقط التعليم مدة النهار ، ونفقات التعليم إحسانا من لدن الخديو الأعظم ٠٠٠ (المرجع السابق ، الملحقات ، ص ٢) .

فالالتحاق بهذه النوعية من التعليم إنما هو " بالطوع والاختيار " ، وكذلك للأب أن يأخذ ابنه متى أراد .

وعندما شرع رفاة فى وضع الترتيب اللازم لهذه المكاتب ، والنى تستهدف " التربية الأهلية " ألح الطهطاوى إلى أن ما كان ذاتعا من كتابتیب ، على الرغم من أنه كان مؤديا إلى تربية شعبية ، لكن ما كانت تقدمه من تعليم كان قاصرا على تعليم القرآن والخط " بدون التفات إلى تحصيل المعارف البشرية الموصلة إلى درجة الرفاهية الموجودة بالبلاد الأجنبية كالعلوم والأدبيات وبعض حساب وهندسة والجغرافيا والتواريخ ٠٠ وغير ذلك مما يعد جهله الآن من النقائص " (المرجع السابق ، ص ٥) .

لما مبرر أن تكون المكاتب المزمعة لكل من الفقراء والأغنياء على حد سواء ، فقد ذكر الترتيب : " وذلك لأن الأغنياء ولو كانوا يقترون على تربية أولادهم وبذل ما عندهم من الأموال لتحصيل رفاة عيالهم إلا أنهم لا يعرفون الطرق الموصلة إلى ذلك ، ولا حسن السلوك فى التربية والتعليم بأحسن مسالك

، وكذلك الفقراء محرومون من الميسرة والاقتدار وبينهم وبين التربية والرفاهية
اضيق المعيشة أخطار ، فوجب توسط الحكومة التي هي كالأب للفرعيين ،
وصار التوسط فيها بإعانتها على ذلك من قبيل فرض العين " (المرجع السابق
، ص ٦) .

وهذا نص بالغ الأهمية يؤسس لحق التعليم ، وإلقاء مسئولية الحصول عليه
على عاتق الدولة ، لا كمنة ، وإنما كفريضة .

وفى البند الرابع للاتحة التنظيم يجئ مبدأ المساواة واضحا : " بصير فى
هذه المكاتب قبول جميع أولاد الأهالى المتوطنين بهذه البلاد من أبناء الترك
والعرب ، على اختلاف درجاتهم وأعمارهم " . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ،
بل امتد ليشمل المعوقين ، وذلك نفهمه من النص القائل " بدون نظر لسلامة
الأعضاء حيث أن المقصود إصلاح أبناء الأهالى فالموانع من القبول فى
المدارس الميرية لا تكون معتبرة فى المكاتب الأهلية ، وإنما يشترط نظافة
الأبدان والثياب فقط والخلو من الأمراض المنفرة " (المرجع السابق ، ص ٨) .

ويذهل المرء حقا عندما يتأمل ما جاء فى البند الثامن بصفة خاصة ، فقد
تضمن رؤية على درجة عالية من العلمية والحس الاجتماعى ، والوعى
المستقبلى بالوظيفة الحقيقية للتعليم ، فلا يُتأتى العدل التربوى فقط بمجرد إتاحة
التعليم لطالبيه ، فقد يكون التعليم المقدم غير ذى صلة باحتياجات الجماعة
الحاضرة والمستقبلية ، يقوم على أن العلم للعلم ، وإنما يُتأتى العدل التربوى بأن
يكون التعليم المقدم ذا قدرة على إكساب طلابه مهارات كسب العيش " مثل أن
يخرج من التلاميذ من يصلح لأن يكون كاتب حسابات أو تحريرات أو أن يكون
كاتب إنشاء ومحاضرات " . . . ، وأن يكون هذا الكسب مبنيا على أصول
وعلوم وفنون ، حيث أن كل هذا " يحتاج صاحبه للوقوف على دقائق المعارف
الخاصة بنفسه وصناعته وحرفته "

ومثل هذا النهج لا تكون فوائده عائدة على طالب العلم وحده ، حيث " تصل أبناء الأهل المتعلمة إلى درجة التكميل وتحصيل الثروة والغنا لأنفسهم " ، وإنما تعود على مجمل الأمة ، فتزداد ثروتها ، ويقوى بنيانها المجتمعي ، ويزدهر عمرانها ، فتسرى في عروقها دماء القوة والتحضر : " ومن ذلك ينتج التحسينات في أحوال الحكومة والثروة والغنا للحكومة فتعد الأمة غنية والحكومة قوية وتنظم أحوال المعاش والمعاد . . . ويقال للملة أنها حسنة التربية وأنها متمدنة صاحبة عمران وربة عرفان . . . " (المرجع السابق ، ص ١٠) .

وفي عهد الخديوي إسماعيل ، ومع ظهور أول مجلس للنواب ، تبين من خلال مناقشاته للأعضاء أول ربط بين تعميم التعليم وممارسة الديمقراطية السياسية وأن اشتراط معرفة القراءة والكتابة في كل من النائب بعد فترة حدها وكذلك الناخب بعد فترة أخرى ، تستوجب البدء فوراً بمشروع لتعميم التعليم . هنا أيضاً تجلت في الأمر الخديوي بتاريخ ٩ رمضان ١٢٨٣ فكرة أخرى تؤسس للضرورة المجتمعية للعدل التربوي .

لقد كان لكتاب " توفلر " عن (تحول السلطة) أثر كبير من حيث إبرازه أن عصرنا الحالي قد عقدت فيه السلطة " للمعرفة " ، فماذا يقول المستقري للأمر سابق الإشارة إليه من أن الاعتماد السابق في رفعة الشأن الاجتماعي على " الحسب والنسب " قد تولى ليحل محله معيار المعرفة ؟ هكذا يقول النص : " ومن المعلوم للجميع أنه من الزمن الأول في أغلب البلاد النسب والحسب ، وبعض الخصايل المحسوسة كانت كافية لشهرة الإنسان في ملته وبين أمثاله ، وكان يوصل بهم إلى المناصب العالية والمهمة ، وأما في وقتنا هذا الخصايل المعنوية المقتبسة من تحصيل العلوم والفنون النافعة هي التي تعلق شأن الإنسان وتميزه بين أقرانه وتشرف حسبه ونسبه وتجعله نافعا لوطنه ، وفي كل مملكة

متمدنة رجال دولتها والمشتغلون لصيانة عزها ورفاهيتها ينتخبون بين هؤلاء " (المرجع السابق ، ص ٢٦) .

إن وجه الأهمية في هذا المبدأ أنه يقر بمعيار جديد للأهلية في السلطة والقيادة ، معيار يمكن أن يحصل عليه أبناء الفقراء ، بعد أن استقر لفترة طويلة أن " الأصل الاجتماعي " هو سلم الصعود في السلطة .

زنتوالى مظاهر الرقى الفكرى للتربوى والاجتماعى ، ليتم تقرير مظهر آخر للمساواة وتكافؤ الفرص ، حينما ينص الأمر " بأن تدخل في تلك المدارس (التى أعتمز أنشاؤها) يكون من عموم الناس ، بالرغبة من دون استثنى إسلام وأقباط ، غنى أو فقير " (المرجع السابق ، ص ٢٨) ، فالنص على فتح أبواب المدارس لكل من المسلمين والأقباط يأتى هنا لأول مرة في تاريخ التعليم في مصر .

وزاد على ذلك " بتجوز دخول القسس في تلك المدارس لتعليم الأمور الدينية لأولاد الأقباط الذين يرغبون الدخول فيها لأن الاعتراض في الأمور الدينية مغاير للعدل والإنصاف والمدنية " .

وعندما وضع تنظيم خاص للمدارس والمكاتب الأهلية عن طريق على مبارك في اللائحة التى عرفت " بلائحة رجب ١٢٨٤ هـ / ٢٩ أبريل ١٨٦٨ م " ظهر ، ولأول مرة أيضا مبدأ يوجب عدم انفراد الحكومة وحدها بالإنفاق على التعليم ، وإنما يصبح الأمر أمر " مشاركة " بين الدولة والأهالى ، فهناك جزء تدفعه الحكومة ، وآخر من الأوقاف ، وثالث من جانب الإدارات المحلية الرسمية ، ورابع من جانب الأهالى ، وفقا لترتيب خاص .

صحيح أن هذا مظهر من مظاهر الممارسة الديموقراطية ، وتحقيق العدل ، ولكن : هل كان هذا إقرارا بحق جماهير الناس في " المشاركة " حقا ؟ نحن نشك في هذا ، ونرجح أنه إنما كان بفعل ما بدأ من ضائقة مالية تأخذ بخناق حكم إسماعيل ، ذلك أن المشاركة مبدأ عام لا يقتصر على " دفع

التكاليف " وحدها ، وإنما لابد أن يمتد إلى حرية التعبير وصناعة القرار ، فهل كانت فلسفة الحكم فى ذلك الوقت تسعى إلى ذلك ؟ هناك الكثير من الوقائع التى لا محل هنا لذكرها إليها تشير فى مجملها إلى أن فلسفة الحكم كانت تقوم على الاستبداد والقهر ، إلى درجة أن يكتب كاتب يصف حال المصريين فى ذلك العهد بقوله أن أعظم عظيم فيهم " كان يخشى أن يحدث نفسه فى سرير نومه بشئ من نواحي الإصلاح خوفاً من الطيف أن ينم عليه " !!

وتخطو اللاتحة خطوة مهمة من حيث التنبيه إلى " طريقة التعليم " الواجبة ، فطسى هذه الطريقة معول رئيس فى بذر بنور العدل والديموقراطية ومن هنا يجئ النص على ضرورة الابتعاد عن كل ما من شأنه أن " يذل الأبناء : " . . . بحيث لا يستعملون فى تربيتهم إلا ما تقوى به حواسهم وقواهم العقلية ويتجنبون فى التربية الأمور المورثة لشراسة الأخلاق مثل السب والضرب وما أشبهه مما يوجب الجفاة ، وأن يعاملوا الأطفال معاملة الأبناء لأنهم عوض عن آباءهم " (المرجع السابق ، ص ٥٨) .

ولتعزيز دور التعليم فى " للتربية السياسية للديموقراطية " جاء المشروع الضخم لتطوير التعليم فى عهد توفيق عام ١٨٨٠ المعبر عنه فيما سمي بتقرير قوميسيون المعارف ، حيث كان لطفى إبراهيم (باشا) - ناظر المعارف - اليد الطولى فيه ، نبه إلى قضية مهمة ، فمن المشهور ما يردده كثيرون من أنه لتطوير المجتمع لابد من تطوير التعليم ، لكن للمبدأ الخطير هنا هو أن تطوير التعليم نفسه لا يتم إلا من خلال مجتمع متطور ، ذلك لأن مثل هذا التور لا يمكن أن يقنع بتعليم عديم للفاعلية أو ضعيفها ، إذ يدفع الجماهير دائما إلى تجديد التعليم وإصلاحه حتى تزداد فاعليته ، ويتواكب مع التغيرات المجتمعية الحادثة ، وكل هذا يصب فى وعى المواطن بقيمته كإنسان ، وبحقوقه التى تجعل منه قادرا على المشاركة المجتمعية .

ومن هنا يقول التقرير أن إصلاح التعليم عامة لا يتم إلا بانتشار : " دائرة المعارف بين جميع أهالي الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل إلى أهالي الأرياف لكي توجد عند نرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم وإحساسا بما لهم من الحقوق الوطنية ، وما عليهم من الواجبات في حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة " (المرجع السابق ، ج ٢ ، ص ٨٠) .

وهكذا نلاحظ أن الفكر التربوي كان حقا يتمثل الكثير من مفاهيم وخصائص وأركان العدل والديموقراطية ، لكن تظل المشكلة الكبرى ، وهي أن التعليم باعتباره نظاما فرعيا في المنظومة المجتمعية الكبرى ، يعجز عن أن يحقق مثله وقيمه عالية المستوى ، ما لم يكن هناك " حضين " مجتمعي يوفر لها التنفيذ والاستمرار والمناخ المناسب الذي يتنفس فيه ما يرنو إليه من عدل تربوي وديموقراطية ، ولم يكن هذا متوافرا .

•• وإذا المؤودة سنلت :

لم يستطع إسماعيل أن يستمر على الطريق ، فقد أخذت حلقة الضائقة المالية والديون تحيط برقبة الحكم ، وكان التعليم أحد الضحايا ••

كان ما تقرر في لائحة رجب بشأن مبدأ " المشاركة " وكأنه سم في عسل ، فمن ذا الذي يمكن أن يعترض على أن يكون الأمر شركة بين الدولة والناس ؟ لكنه كان بمثابة " تهينة " للأذهان لما سوف يتم بعد ذلك من خطوات نحو أن تتخفف الدولة من نصيبها تدريجيا ليتحمل الناس التبعة المالية كلها ، ومن ثم يبدأ التمييز الاجتماعي بين الجماهير ويتراجع العدل التربوي .

كانت البداية أمرا عاليا صدر عام ١٨٧٤ بتقسيم التلاميذ ثلاث درجات في كل من المدارس " الداخلية " ، و " الخارجية " :

فتلاميذ المدارس الداخلية من الدرجتين الأولى ، والثانية ، يدفعون مصروفات تعليمهم ، وفق ما حدده الأمر ، أما تلاميذ الدرجة الثالثة " يكون مصاريهم على طرف الحكومة إحسانا ، وهم الأيتام والفقراء " .

وبالنسبة لتلاميذ المدارس الخارجية من الدرجتين الأولى والثانية ، فملزمون بدفع المصروفات المحددة ، بينما لا يلتزم تلاميذ الدرجة الثالثة بدفع مصروفات للحكومة ، لكن أهلهم ملزمون بدفع مصروفات الأدوات المدرسية ، والمأكل والملبس .

ولما بدأت الحكومة فى ظل الاحتلال البريطانى فى إلغاء المجانية بدرجة أعلى عام ١٨٨٥ ، كان من من الضرورى أن يجد هذا الأمر الجديد على التعليم من يبرره ويفلسفه كالعادة ، فتقرير المعارف الثانى عن أحوال التعليم سنة ١٨٨٦ يبرز مدى ضيق الأهالى بفرض المصروفات ويعنى عليهم ذلك : " وفاتهم أن إلزامهم بالصرف على أولادهم هو من غير شك عائد بالخير والمنفعة عليهم إذ هم فى هذه الحالة يكونون ملزمين بمراقبة أحوال أبنائهم مراقبة دائمة ، وحثهم على الأدب والاجتهاد حتى لا يضيع ما ينفقونه من المال هدرا ، أما إذا كان التعليم كله على نفقة الحكومة ، فإنهم فى الغالب يهملون أولادهم ولا يهتمون باستقصاء أحوالهم ومراقبة سيرهم وسلوكهم لكونهم لا يغمون شيئا من مالهم " (سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٤٢٨) .

ونكر يعقوب أرئين فى كتابه (القول التام فى التعليم العام ، ص ٤٦) أن المجانية " شئ مخالف للنزق السليم ومناف للعدالة " ، وأصبحت خطة الوزارة هى تقليل عدد من يتعلمون مجانا " فإن كثرة هذا العدد قد حولت المدارس عن حقيقتها وجعلتها أشبه بماوى " . ويكفيها هنا ما كان قد ذكره كرومر من قبل فى تقريره عن سنة ١٩٠٢ من أن " المساعى مبنولة لحصر عدد التلاميذ الذين يدخلون المدارس الابتدائية برفع أجرة التعليم فيها " ، والهدف من ذلك هو أن

تتحول الجماهرة الكبرى إلى تعليم الكتاتيب الذى لم تر سلطات الاحتلال خطرا
من انتشاره (المرجع السابق ، ص ٤٢٩) .

كذلك لم تتورع وزارة المعارف عن الاعتراف بأن فرض المصروفات
ورفعها يؤدى إلى أن ينحصر التعليم فى طائفة قليلة من بين القادرين على دفع
المال اللازم من الأغنياء وبعض أفراد الطبقة المتوسطة وتعجز الطبقات
الفقيرة عن ولوج هذا التعليم الذى يؤدى بخريجيه إلى احتلال وظائف الدولة
المختلفة ، ولما كان من غير المرغوب فيه أن يحتل مثل هذه الوظائف أفراد
من الفقراء ، فقد كان ضروريا أن توالى الوزارة زيادة المصروفات .

ومن هنا نجد أن اللجنة العلمية الإدارية سنة ١٩٠١ تذهب إلى أن قلة
المصروفات كانت تدعو كثيرا من العائلات غير المتيسرة لإدخال أولادهم بها
أملا فى حصولهم فيما بعد على وظائف الحكومة " ونملافاة هذه المضار
الجسيمة " - على حد تعبير وزارة المعارف - رأى اللجنة العلمية الإدارية
لزوم التعديل فى شروط القبول بالمدارس الابتدائية " بحيث لا يقبل فيها إلا
الطلبة الذين تسمح لهم حالتهم بالاستمرار على تلقى التعليم الثانوى والعالى بقدر
الإمكان ، ويكونون من طبقة من الأهالى الراقية نوعا تحول تربيتهم الأولية
دون الإضرار بمن يختلط بهم من التلاميذ . ولا خلاف فى أن الطريقة العملية
المؤدية لهذه الغاية إنما هى زيادة فئة المصروفات المدرسية " (المرجع السابق
، الصفحة نفسها) . والحالة التى تشير إليها اللجنة التى تشترطها لمدى قدرة
الطلاب على الاستمرار على تلقى التعليم الثانوى والعالى ليست هى الحالة
العلمية ولكنها الحالة المالية ، مما يعكس التوجه العام الذى أصبح يسير وفقا
المجتمع المصرى فى ظل احتلال مهيمن طاغ ، مع من يرتبط به أفراد قوى
اجتماعية لا يهتمها إلا مصالحها الخاصة .

التعليم الثالث !

كان قد شاع فى الأدبيات السياسية قبل انهيار منظومة الدول الاشتراكية مصطلح " العالم الثالث " ، على أساس أن الدول الرأسمالية تمثل العالم الأول ، وأن الدول الاشتراكية تمثل العالم الثانى ، وأن الدول المتخلفة تمثل العالم الثالث ، وهى بطبيعة الحال أدنى مستوى من العالمين الأول والثانى . وإذ اختلف هذا المصطلح فى السنوات الأخيرة ، لكننا نستطيع أن نستثمره من زاوية أخرى بالنسبة لمستويات ومراتب التعليم الطبقيّة :

فهناك التعليم الأول ، الذى كانت تمثله المدارس الأجنبية ، بما كان لها من امتيازات تجعلها تكاد أن تكون فوق الحكومة ، مسنودة دائما من الدول التى تنتمى إليها ، وهى كلها دول أوربية تتفاوت فى درجة نفوذها ، وهى مدارس كانت ذات إمكانات ضخمة من حيث المساحة والمرافق وسعة الفصول وقلة تلاميذ الفصل الواحد ، وسعة المساحات الخضراء والملاعب . وما لا يقل عن ذلك ، النوعية الطبقيّة التى كان تلاميذها ينتمون إليها ، فهم إما أبناء جاليات أجنبية غربية ، وإما أبناء عائلات أرستقراطية مصرية .

أما التعليم الثانى ، فهو التعليم الرسمى الذى تقدمه الدولة ، وقد يكون غريبا بالنسبة للأجيال الحالية أن نقول أن مدارس هذا التعليم كانت تفوق كثيرا مدارس التعليم الخاص ، فالمدارس " الأميرية " ، مثل السعيدية ، والخديوية ، وفاروق الأول ، والمدارس النموذجية . كلها كانت ذات مساحات واسعة ، بها الكثير من المرافق ، والملاعب ، والحدائق ، وغرف خاصة بالأنشطة ، وأحيانا مبنى للمبيت من قبل الناظر غالبا .

ويكفى أن يعلم القارئ ، أن عددا من الجامعات الإقليمية فى بدء نشأتها لم تجد لها مكانا أفضل وأليق من الاستيلاء على مبنى مدرسة ثانوية كبيرة ، مما عجزت كثير من الكليات الجامعية أن تكون مثاله . ومن هنا كانت مصروفات التعليم " الأميرى " - قبل إلغاء المصروفات - أعلى من مصروفات

المدارس الخاصة ، حتى إنى لأنكر بهذه المناسبة ، أنى حولت أوراقى من مدرسة النقراشى النموذجية الثانوية سنة ١٩٥١ (الأميرية) إلى مدرسة راغب مرجان النهارية (الأهلية) لأن الأولى طلبت منا خمسة جنيهاً ، بينما طلبت الثانية جنيهاً اثنين !!

لقد أدى إنشاء نظام تعليمى وفقاً للنظام الغربى الحديث منذ أوائل القرن التاسع عشر ، مع ترك نظام التعليم التقليدى القائم على حاله ، مع الوعى بمميزات كثيرة لهذا النظام الحديث ، وسلبات عديدة بالنظام التقليدى ، إلى ازواجية تعليمية بنرت بنور ازواجية ثقافية ، وفكرية ، بل وكانت أحد أسباب قيام ازواجية طبقية فى التعليم .

فنظام التعليم الدينى ، منذ أن يبدأ فى الكتاب ، انتهاء بالأزهر ، إذ ظل مجانياً ، بينما بدأ التعليم الحديث ، فى عهد الاحتلال البريطانى يتخلى عن المجانية ويصبح مكلفاً لمن يطلبه ، أدى إلى أن يكون التعليم الدينى هو تعليم الفقراء والشرائح الدنيا من المجتمع ، بينما يستقبل التعليم المندى الحديث أبناء الشرائح الوسطى وأبناء الشرائح الأرستقراطية ، فى الغالب والأعم ، وإن استطاع البعض من أبناء الفقراء أن يتسربوا إلى داخل التعليم الحديث .

ويحتاج الأمر كثيراً من التفكير والبحث فيما يمكن تصوره من آثار اجتماعية وثقافية لما ظل الأزهر ومعاهده يفرزه سنوياً من مئات الخريجين من أبناء الفقراء هم الذين حملوا الثقافة الدينية الإسلامية عبر عديد من العقود ، فى الوقت الذى كانت الأبواب فيه مفتوحة لما لا يحصى من أفكار وتيارات وعلوم ومعارف غربية حديثة ، ومن ثم غلب على التجديد والتحديث والتمدن أيضاً النزعة الطبقية ، مع الأخذ بعين الاعتبار وجود استثناءات ، حيث أتيح لبعض الأزهريين ان يبتعثوا إلى الخارج فيقفوا على صور التمدن الحديث ، لكنها كانت بأعداد قليلة لا تتقضى القاعدة العامة .

ثم رأت الحكومة أن " تتشئ " نوعا آخر من التعليم يكون وسطا بين التعليم التقليدي وبين التعليم الحديث ، حيث طورت مجموعة من الكنائس ، أطلقت عليها فيما بعد اسم " المدارس الأولية " .

كانت هذه المدارس منتشرة فى كثير من أنحاء البلاد بحيث يجد أبناء القرى منفذا للتعلم ، لكنها لم تكن تعلم لغة أجنبية ، كما أنها كانت منتهية بذاتها ، لا تتيح لخريجها مواصلة التعليم فى المدارس الثانوية ، ثم التعليم العالى .
وأهم من هذا وذاك ، فقد كانت مجانية .

هنا وجدنا أمامنا نوعين من تعليم المرحلة الأولى : مدرسة أولية مجانية ، لا توصل إلى ما بعدها ، ومدرسة ابتدائية غير مجانية توصل إلى ما بعدها ، فماذا كان يعنى هذا ؟

كان هذا يعنى أن الذين كان بإمكانهم أن يواصلوا التعليم إلى آخر مراحلهم ، هم فقط القادرون على دفع مصروفات المدرسة الابتدائية ، فأصبحت المدرسة الأولية هى مدرسة الفقراء والمدرسة الابتدائية هى مدرسة الأغنياء .

لكن الحق يقال ، كانت هناك مرونة فى النظام التعليمى بحيث يمكن - لمن يريد - من تلاميذ المدرسة الأولية أن يحول مساره إلى المدرسة الابتدائية ، بعد اجتياز امتحان لذلك ، وهو ما فعله كثيرون منا بالفعل .

وزادت الحكومة الطين بلة عندما أنشأت نوعا ثالثا من تعليم المرحلة الأولى هو التعليم الإلزامى ، بعد صدور دستور ١٩٢٣ ، نظرا للنص فى المادة ١٩ منه على أن " التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة " . فالإلزام والمجانى بعيدتان عن المدرسة الابتدائية ، مما دعا الحكومة أن تتشئ ما أسمته المدرسة الإلزامية .

ولم يقتصر الفرق بين المدرستين على المصروفات وحدها ، وإنما كان الفرق كبيرا جدا بين نظام التعليم فى المدرسة الابتدائية ونظام التعليم فى المدرسة الإلزامية ، فكان منهج المدرسة الإلزامية يشتمل على القرآن الكريم

واللغة العربية والخط والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والأخلاق ومبادئ العلوم والصحة والحساب والأشغال والرسم والتربية البدنية ، بينما خطة الدراسة فى المدرسة الابتدائية تزيد على المدرسة الإلزامية فى تدريس اللغة الإنجليزية . وكانت الدولة تغدق إغداقا كبيرا على المدارس الابتدائية ، فكان لهذه المدارس المباني الكبيرة الممتازة والملاعب الفسيحة والمعامل المجهزة ، وكانت تقدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أما المدارس الإلزامية فمبانيها فقيرة وإمكاناتها ضعيفة ولا تقدم لتلاميذها وجبات غذائية . وكان المعلمون فى المدارس الابتدائية من الحاصلين على مؤهلات عالية ، بينما المعلمون فى المدارس الإلزامية من المتخرجين فى مدارس المعلمين الأولية ، وكان يلتحق بها المتخرجون من المدارس الأولية أو الذين قضوا بضع سنوات بالأزهر (حسن الفقى : التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ط٤ ، ص ١٦٧) .

لكن ، عندما أخذت الوزارة تحول بعض المدارس الأولية إلى إلزامية ، سارع عدد من أبناء الشرائح المتوسطة إلى الضغط عليها كى تبقى عددا من هذه المدارس لتصبح ذات نظام خاص يمكن أبناءهم من التحويل إلى المدارس الابتدائية ، فكانه تعليم " تفصيلي " لهذه الفئة من شرائح المجتمع ، وهذا ما تشير إليه مناقشات مجلسى النواب والشيوخ عام ١٩٣٣ (عوض توفيق : علاقة مجانية التعليم بالمرحلة الأولى بالعدالة الاجتماعية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٢ ، صص ١٢٧-١٢٨) ، واستند النواب المطالبين بذلك إلى :

- أن التعليم المطلوب يكون أرقى من التعليم الإلزامى ويمكن أن يفيد أبناء الطبقة الوسطى ، حيث قال أحد أعضاء مجلس الشيوخ : " إنه تعليم نافع أرقى من التعليم الإلزامى وأقل قليلا من التعليم الابتدائى ، وهو بهذه الحالة نافع لطبقات معينة من الأمة " .

- إنه " إذا كان الغرض من التعليم الإلزامى هو محو الأمية فإن الغرض من التطعيم الأولى - كما قال العضو نفسه - هو نشر الثقافة بين طبقات معينة من الشعب ترغيب في تعليم أرقى من التعليم الإلزامى ولا طاقة لها بمصاريف التعليم الابتدائي والثانوى " ، وحدد هذه الطبقات " وهى تتكون فى المدن من صغار الموظفين والتجار وأصحاب محال الصناعة " .

وقد تقررت مصروفات لهذا النوع المتميز من التعليم الأولى بمقدار يتراوح بين جنيهه وجنيه ونصف فى العام .

وعلى الرغم من أن الوثائق التعليمية الخاصة بالتعليم الإلزامى حددت الهدف منه برفع مستوى حياة الأفراد فى مختلف نواحيها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وإعداد كل فرد للاضطلاع بنصيبه من العمل فى سبيل النهوض القومى ، ومع ذلك فقد ألح بعض النواب فى مجلس النواب على حصر هدف للتعليم الإلزامى فى محو الأمية : " أن نعلم الطفل وأن ننقذه من الأمية مع المحافظة على بقاءه فى البيئة " (المرجع السابق ، ص ١٣٢) .

وترتب على قصر الهدف على محو الأمية أن تصور أحد النواب أن العلوم التى كانت تدرس فى المدارس الإلزامية " علوم غربية لا فائدة من تدريسها فى مدارس القرى (المرجع السابق ، ص ١٤١) بل وصل الأمر إلى حد الزعم بأن دراسة علوم مثل الأشياء ، والتاريخ ، والجغرافيا والنحو وقواعده لا حاجة للتلاميذ أبناء الفلاحين لتعلمها لأنها غير ذات منفعة لهم ، على أساس أن " الفلاح الفقير وصل إلى حالة يقبل معها قرشين أو قرشا واحدا فى اليوم أجرا لعمله من الساعة السابعة صباحا إلى الخامسة مساء ، فكيف نعلم ابن للفلاح تلك المواد التى لا تنقص عن برنامج المدارس الابتدائية إلا اللغة الإنجليزية ، ثم نطلب منه أن يقطع ويزرع فى الحقل ، ومن ثم فإن تعلم مثل هذه المواد يمكن أن تشجعهم على التمرد والتطلع إلى حياة أفضل (المرجع السابق ، ص ١٤٣) .

هذا مع ضرورة الإقرار بأن هناك من رأى عكس هذا الرأى .

وفى مناقشة للميزانية اللازمة لتنفيذ قانون الإلزام ، وعندما اتضح أن الحكومة تعجز عن هذا من الناحية المالية ، فقد رأى أحد النواب أن يتم التنفيذ بالتدريج ، وأن تكون الأولوية بالقرية من بين أبناء القادرين الموسرين ، وإذا بقيت أمكنة خالية لأنها بأبناء غيرهم من الفقراء (المرجع السابق ، ص ١٣٤) .

ثم حدثت بعض خطوات على طريق تجسير الفجوة بين المدرستين الابتدائية ، وكل من الأولية ، والإلزامية ، فمن ذلك ما تقرر عام ١٩٣٨ من إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائى ، وبذلك أمكن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الأولى أن تلتحق بالتعليم الابتدائى من الوجهة النظرية على الأقل ، حيث كانت المصروفات ما زالت تشكل عقبة .

وفى سنة ١٩٤٢ ، قررت الوزارة تقديم وجبة غذائية لتلاميذ التعليم الإلزامى .

من هنا فقد كان تقرير مجانية التعليم بالمدرسة الابتدائية فى عهد حكومة الوفد فى العام ١٩٤٤/٤٣ خطوة على درجة عالية من الأهمية أتاحت الفرصة لآلاف من أبناء الفقراء أن يلتحقوا بهذه المدرسة .

ثم كانت تلك الخطوة التاريخية حقا عندما صدر القانون رقم ١٣٤ لسنة ١٩٥١ ، حيث كان طه حسين وزيرا للمعارف ، أمج مدارس المرحلة الأولى فى نظام واحد أطلق عليه اسم " المدرسة الابتدائية " (باسنت فتحى محمود : القوى المجتمعية المؤثرة على تعدد تعليم المرحلة الأولى فى مصر منذ عام ١٩٢٣-١٩٩٣ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٩ ص ١٦٠) ، وإن كان التطبيق الحقيقى للقانون لم يتم بالفعل ، ربما لقصر عمر الوزارة ، وربما لاضطراب الأحوال السياسية (١٩٥٢-١٩٥٠) ، ولم يتحقق إلا عام ١٩٥٣ ، بعد قيام ثورة يوليو ، فى وزارة إسماعيل القبانى .

التعليم اللطيف :

شاع في ثقافتنا أن نصف الإناث بأنهن يمثلن " الجنس اللطيف " ، على الرغم من أن المسيرة الحياتية لتعاملنا معهن لم تكن من النوع اللطيف ، حيث اتسمت بالخشونة والعنف ! وفيما يتصل بموضوعنا فقد كان تعليمهن يغلب عليه التفريقة ، والحرمان من حق إنسانى أساسى . وإذا كانت المعاملات لم تتسم " باللطف " ، فإن ما قدم لهن من تعليم فترة طويلة ، فقد كان من النوع " اللطيف " ، إذا عينا باللطيف هنا ، محدوديته ، سواء من حيث الانتشار ، أو ما يتم تعلمه داخل المؤسسات المخصصة له ، أو الاهتمام به .

والحق أنه يقابلنا هنا أمران غريبان بعض الشيء ، قد يبدو بينهما ، لأول وهلة تتناقض ..

فتعليم الإناث بدأ أهليا واستمر لذلك قرونا ، ولم تضعه السلطة القائمة في اعتبارها أبدا ، حتى انقضاء الربع الأول من القرن التاسع عشر . وفى الوقت نفسه ، فإن الدولة عندما بدأت تقوم بأمر هذا التعليم ، إذا بخطواتها تسبق خطوات الناس أنفسهم ، وعهدنا بحكومات الدول المتخلفة أن تتسم بالمحافظة ، لكن الأمر هنا اختلف ، فالجماهير نفسها هى التى اتخذت مواقف محافظة ، وكانت الحكومات على العكس من ذلك .

أما تفسير الموقفين ، فهو أن جماهير الناس ، أو بمعنى أصح ، بعض هذه الجماهير كانت تعلم بناتها فى المنزل ، عن طريق معلم خاص أو معلمة ، تعليما دينيا يقتصر على تحفيظ القرآن الكريم ، أو بعض أجزاءه ، مع القراءة والكتابة ، بالنسبة للفقراء وأوساط الناس ، لكن هؤلاء لم يتقبلوا بسهولة أن تخرج البنت إلى مكان غير بيتها تتلقى فيه التعليم ، مما جعلهم يحجمون عنه بالصورة التى قدمتها الدولة . وكانت بعض العائلات الأرستقراطية تجئ بمعلم أو معلمة لتعليم بناتهن لغة أجنبية أو الموسيقى أو بعض المعارف والأصول الاجتماعية الحديثة لحسن التعامل فى مجتمع هذه الشريحة الاجتماعية .

وفضلا عن ذلك ، فلا ينبغي أن نغفل عن نوعية الحياة الخاصة بالإناث طوال حقبة متعددة ، سواء من حيث " النظرة " إليهن ، أو من حيث المستوى التقنى لما كانت تقوم به من أعمال داخل المنزل .

أما من حيث " النظرة " إليهن ، فقد اتسمت بقدر من الدونية ، لا تتعامل معها من منطلق " الشراكة " الإنسانية عامة ، والشراكة الأسرية خاصة . . . نظرة حاكم لمحكوم ، وأحيانا نظرة المالك للمملوك ، فضلا عما اتسمت به هذه النظرة من اعتبارها موزعا للمتعة الجنسية بصفة أساسية ، وما يترتب على هذا من حمل وولادة . ومثل هذه النظرة لم تر ضرورة في التنقيف والتعليم والتنوير .

ومن حيث المستوى التقنى للعمل ، فقد استمر حقبا طويلة يقف عند حدود دنيا من البدائية ، سواء إذا كان عملا يتصل بالمنزل ، أو يتصل بمساعدة الزوج فى الحقل أو المتجر أو أى شأن من الشؤون الاقتصادية ، ومثل هذا المستوى كان يكفى فيه التقليد والمحاكاة ، والاكتفاء بالخبرة ، وندرة الاحتياج إلى معرفة القراءة والكتابة .

ولعل أبرز ما يؤكد هذا ما جرى بالنسبة للتعليم الصحى أثناء فترة النهوض العلمى فى عهد محمد على ، حيث أدى قيام مدرسة خصوصية للطب على النمط الغربى الحديث أن تلحق بها مدرسة للولادة سنة ١٨٣٢ ، وأن تتم الولادة وفقا للمستوى العلمى الحديث ، على غير ما كان سائدا من الاعتماد على " الداية " ، أو القابلة ، فتقدم النوع الأول فرض تعليميا للأنثى حيث رؤى أنها أنسب من يقوم بعمليات التوليد .

ومع ذلك فإن محمد على ، الذى لم يكن يابيه بمعارضة الناس ، حتى ولو فكروا فى ذلك ، لم يجروء أن يفكر فى الاعتماد على إقبال العائلات المصرية لإرسال بناتها للالتحاق بالمدرسة ، فاعتمد على فئات هامشية من أغوات الحرم

ومن الجوارى اللاتي يسهل جمعهن وليس لهن من الأهل ما قد يقفون عقبة في طريق الحكومة .

وعندما مر بعض الوقت وأثبتت التجربة قدرا من النجاح بدأت الحكومة تتشجع في ضم تلميذات مصريات ، لكنهن أيضا لم يكن من بنات العائلات ، فقد كانت ست فتيات فقيرات يعالجن بمستشفى أبى زعل ، فلما تم شفاؤهن لم ينقم أحد لتقدهن أو أخذهن أحد ، إذ كن يتيمات محرومات من الأهل ، فألحقهن كلوت بك بمدرسة الولادة (أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في عصر محمد على ، ص ٢٩٧) .

وهكذا غابت الإناث عن حركة النهوض التعليمى للضخمة التى شهدتها مصر زمن محمد إلا من هذا المنفذ الضئيل : لتمثل فى مدرسة الولادة ، واستأثر الذكور بالجهد كله ، فضلا عن أن التعليم التقليدى الذى كان قائما فى الأزهر كان هو بدوره يقتصر على الذكور .

وفى ٢١ مارس سنة ١٨٦٧ ألفت لجنة عهد إليها بدراسة مشروع لتعليم البنات ، وإيداء رأبها فى إنشاء مدرسة خاصة لهن (تاريخ التعليم فى مصر ، ج ٢ ، ص ٣٥٧) ، وتم بالفعل وضع لائحة للمدرسة وبرنامجا للدراسة ، وتقرر أن تتسع لنحو خمسمائة بنت تتراوح سنهن بين التاسعة والحادية عشر ، وتكون مدة الدراسة بها خمس سنوات ، وجرت استعدادات متعددة لتنفيذ المشروع ، لكنه لم ير النور مع الأسف الشديد .

وكان على الإناث أن ينتظرن حتى عام ١٨٧٢ ، عندما أوعز إسماعيل إلى إحدى زوجاته - تشمسا آفت خانم - بأن تكون أول مدرسة إسلامية تفتح فى مصر لتعليم البنات على الطريقة الغربية من عملها ، فاشترت الأميرة سراى قديمة بالسبوفية وجددت بناءها ، فصيرتها مدرسة وفتحت أبوابها للطالبات فى ربيع سنة ١٨٧٢ ، وهى السنة التى غرقت فيها القاهرة فى احتفالات تزويج إسماعيل لأبنائه الذكور الثلاث : توفيق ، وحسين ، وحسن .

ولكن ، على الرغم من أن تلك المدرسة جعلت داخلية مجانية ، وأن البنات استدعيت إليها من جميع الشرائح الاجتماعية ، بغير تمييز مذهبي أو اجتماعي ، وعلى الرغم من أن المعيشة فيها جعلت هنيئة فاخرة ، لم يقع في خلد أحد من الأهالي في بادئ الأمر أن يبعث بابنته إليها ، لشدة تسلط الأوهام الموروثة بغير تفكير ناقد يبدد أسسها الواهية .

ومن هنا لم تجد الأميرة عدد التلميذات اللازم لمدرستها ، واضطرت إلى أخذ فتيات الجوارى البيض من بيتها وبيوت أميرات الأسرة المالكة وأمرائها وإدخالهن فيها .

لكن ، لكل ليل آخر ٠٠ ، فما أن مرت فترة قصيرة بعد ذلك ، حتى وجدنا العيون قد تفتحت ، والعقول بدأت تزيل ما ران عليها من غبار السنين ، فتستد الرغبة في تعليم البنات من قبل الأهالي ، ويطلبن المزيد ، وتزيد سرعة عجلة التطور إلى أمام ٠٠٠

ومما لا بد من التتويه به أن ككتائب مشتركة قامت في هذه الفترة ، وإن كنا لا نملك ما يشير إلى زمن بدايتها ، وقد نص قانون سنة ١٨٩٥ على أن يقبل بكتائب نظارة المعارف من الأطفال " سواء من الذكور أو الإناث " من تجاوز سنه خمس سنوات * .

وتشير إحصاءات سنة ١٩٠٣ إلى أن البنات تواجدن في ٨٦ كتاباً من ٩٣ كانت تديرها الحكومة ، ولم يتعلمن في حجرات خاصة بهن إلا في ١٣ كتاباً ، وكان ثلاث من هذه الكتائب التي تدخلها البنات بها أكثر من ٦٠ بنتاً ، وستة بها أكثر من ٣٠ بنتاً ، و ١١ كتاباً بها أكثر من عشرين بنتاً (زينب محمد فريد) تطور تعليم البنات في مصر منذ عهد الاحتلال البريطاني ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٦ ، ج ١ ، ص ٧٤) .

وكان في كتاب السيدة عائشة السطوحية الذي كان تابعا لنظارة المعارف وقائما في ميدان الجمالية سنة ١٩٠٤ ، ٨٨ طفلا من الجنسين ، في سن يتراوح

بين خمس سنوات ، وأربع عشرة سنة ، كلهم يزحمون في حجرة واحدة لا تزيد مساحتها عن أربعة أمتار مربعة .

ومما يجدر نكره أنه كانت هناك ٤٤٧ بنتا عمياء في الكتاتيب سنة ١٩٠٩ .
وظهر أول كتاب حكومي خاص البنات سنة ١٩٠١ ، هذا في الوقت الذي كانت فيه للكتاتيب الأهلية للبنات أكثر وأسرع نشاطا ، فأمين سامي (مصر والنيل ، ص ٣١) يذكر أنه من بين ٤٦٩٦ كتابا أهليا سنة ١٨٧٥ ، كان منها ١٤ كتابا للبنات فيها ٢١٣ بنتا .

على أن أهم ما تبرزه وثائق تاريخ التعليم ، هو تلك التمييز الذي استمر طويلا ، بين مناهج تعليم الذكور ، ومناهج تعليم البنات ، في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث كان العبء على البنات أكبر ، لإيجاب تعلمهن مواد لا يدرسها للصبيّة ، وعلى سبيل المثال ، ففي خطة للدراسة بالمدارس الأولية سنة ١٩١٦ ، نجد أن مجموع ساعات الدراسة في كل مادة ، كان كما يلي:

	بنون	بنات
قرآن	٣١	٢١
تعليم ديني	٨	٧
لغة عربية	٤٧	٤١
خط	٢٢	١٥
حساب	٢٨	٢٤
أشياء	٦	٣
تكبير	٥	٥
جغرافيا	١	١
أشغال حقل	--	١١
أشغال يرة	--	١٧
رسم	١	٦

(تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ، ١٩٥٤ ، ص ١٥١) .

ولم يتغير هذا التمييز إلا فى عهد ثورة يوليو .

وإذا كانت أول مدرسة تجهيزية (ثانوية) للبنين قد ظهرت فى قصر العبنى فى مصر سنة ١٨٢٥ ، فإن أول مدرسة ثانوية للبنات لم تظهر إلا بعدها بنحو قرن ، وكان التمهيد لظهورها حدث كان مثار قيل وقال ، ذلك أن " نبوية موسى " ، بعد أن تخرجت من المدرسة الابتدائية ، وجدت أن قانون الامتحانات ليس فيه ما ينص على اقتصاره على البنين دون البنات ، فقدمت طلبا بالسماح لها بدخول امتحان الثانوية ، ورفض المستشار الإنجليزى السماح لها بذلك عام ١٩٠٦ ، ثم اضطر إلى القبول عام ١٩٠٧ ، حيث ظهرت قوائم الناجحين من الذكور ، ولأول مرة فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر ، تضم هذه القائمة اسما لفتاة .

وتضم مذكرات نبوية موسى (تاريخى بقلمى ، ١٩٩٩ ، ص ٨٢ وما بعدها) ، الكثير من " المقاومة " الاجتماعية لخطوتها ، سواء من جانب الجهات الرسمية ومن جانب الجماهير نفسها ، من حيث الاستهزاء والسخرية . وقامت أول مدرسة ثانوية للبنات فى ديسمبر عام ١٩٢٠ بالقاهرة ، وذلك " حتى يفتح أمام خريجات المدارس الابتدائية باب الوصول إلى الاستزادة من العلوم الحديثة واللغة العربية وتحصيل بعض اللغات الحية كالإنجليزية والفرنسية والتجمل ببعض الفنون كالرسم والموسيقى وذلك لإعداد الطالبات للدراسة العالية فى الطب ومهنة التعليم ، إن كن يرغبن فى ذلك ، أو لمجرد ترقية مستواهن الخلقى والعلمى إن رأين الوقوف عند نهاية الدراسة الثانوية " (وزارة المعارف العمومية : تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ إلى سنة ١٩٢٢ ، ص ٣١) .

ويبين هذا النص اختصاص البنات بتعلم مواد معينة ، وأن الهدف " العملى " من التعليم للبنات هو التهيئة للعمل بالمجال الطبى أو التدريس فقط ، وهذا ليس هو الهدف الاساسى ، لكن الأساس هو "ترقية مستواهن الخلقى والعلمى " .

وكان عدد الطالبات فى العام الأول ٢٨ طالبة قفز إلى ٤٤ فى العام التالى ، ثم إلى ١٢١ ، مما يبين مدى السرعة فى التغيير الحادث من موقف الرأى العام من هذا التعليم .

اليد المهملة :

منذ قرون طويلة ، ورث الفكر التربوى تلك القسمة الضيزى بين تعليم " نظرى " ، يحظى بالتقدير والإقبال عليه - على تفاوت عبر الحقب الزمنية ، وعلى بعض تباين بين أنواعه - وتعليم " عملى " يزور الناس عنه ، مزدرين إياه ، وهى قسمة تفسيرها معروف من حيث اختصاص الشرائح الاجتماعية العليا بما هو نظرى ، حيث لا يتطلب جهدا بدنيا ، ويبعد عن المخاطرة ، بينما يوكل ما هو يدوى وبدنى وشاق وذو خطورة إلى الشرائح الدنيا .

ومن هنا فقد حظى التعليم الأكاديمى ، المعتمد على " النظر " بصورته الشائعة بالمكانة الاجتماعية التى حرماها التعليم الفنى المعتمد على " اليد " . وساعد على هذا مستوى ما كان قائما من إنتاج مادی من حيث " بدائيته " ، ويدويته ، وقيامه على مجرد الخبرة نون العلم ، مما لم يولد الحاجة إلى تعليم متقدم متطور .

ومن هنا فقد كان ما حدث زمن محمد على من حيث تحديث الإنتاج واعتماده على أساليب حديثة ، نقلة نوعية قفزت بالتعليم الفنى خطوات واسعة إلى أمام ، فشهدنا قيام مدارس للهندسة ، والزراعة ، والصناعات ، واهتماما بالغا من القيادة السياسية ، وتوافر فرص عمل متقدمة تتوافق مع مستوى

التطور التقنى الحادث ، بحيث لم يقتصر هذا التعليم على أبناء الشرائح الاجتماعية الدنيا وحدهم .

ولم يكن الطريق معبدا أمام محمد على ، إذ ليس سهلا أن يقتنع الناس بسرعة ، بما هو مغاير لما ألفوه عبر قرون طويلة ، ومن هنا وجدنا أن محمد على كان يقاسى كثيرا من إحجام المصريين عن تعلم الصناعات وعدم تقديرهم لمن يتعلمها ويشتغل بها ، فعمل على أن يزيل هذه العقبة بأن وعد الطلبة الذين يشتغلون بصناعتهم بأن يمدهم برأسمال كبير وبأن يؤدي عنهم أجر المحل الذى يعملون فيه . وكان فى مناسبات كثيرة يظهر احترامه لأهل الصناعة ويجلس رؤساءهم فى مجلس المشورة ، وهو المجلس الذى كان ينظر فى مختلف شئون الدولة (تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٣٧٩) .

ونكر الجبرتى فى حوادث شهر ذى الحجة من عام ١٢٣٣هـ (١٨١٧م) أمر محمد على مشايخ الحارات بأن يجمعوا أربعة آلاف صبي من أولاد البلد ليشتغلوا تحت أيدى الصناع ، ويتعلموا ويأخذوا أجرة يومية ويرجعوا إلى أهلهم أواخر النهار ، فمنهم من يكون له القرش والقرشان والثلاثة بحسب الصناعة وما يناسبها (تاريخ الجبرتى ، دار الأنوار المحمدية ، ج ٤ ، ص ٤١٦) .

لكن الانتكاسة الكبرى التى شهدتها مصر فى عهد الاحتلال البريطانى رافقتها انتكاسة أخرى فى التعليم الفنى ، عموما ، والصناعى خصوصا ، فمن الطبيعى أن يترتب على ما ساد الصناعة فى مصر من تأخر بالغ تمثل فى قيامها على الأساليب البدائية ، وتوجيه سياسة البلاد الاقتصادية على أساس تخصصها فى الزراعة ، وقيادة الأجانب لأغلب المناشط الاقتصادية الهامة لتسييرها وفقا لأغراض الرأسمالية الأجنبية التى كانت لا ترى ضرورة للقيام بأى إنشاء صناعى حديث حتى تبقى مصر سوقا لإنتاجها الصناعى الوارد من بلادها الأصلية ، وكذلك ما كان من ظهور الرأسمالية المصرية وتوقعها معظم فترات التاريخ الحديث داخل النشاط الزراعى ، كان من الطبيعى لهذه الظروف

ألا تبلغ عملية إعداد الأفراد الصناعيين إلا إلى الدرجة التي تقف بهم عند حدود ما كان يسود سوق الصناعة من فقر في الأدوات والأساليب والعمليات ، بحيث لا تستقطب من الطلاب إلا أبناء الفقراء (سعيد إسماعيل : قضايا التعليم في عهد الاحتلال ، ١٩٧٤ ، عالم الكتب ، ص ٣٩) .

والظاهرة التي لفتت نظر على مبارك في تقريره عن أحوال التعليم سنة ١٨٨٨ أن التلاميذ كانوا يتركون مدرسة الفنون والصنائع ببولاق في أثناء الدراسة ، بعد مضي عدة شهور ، حتى أنه قد تركها في هذا العام واحد وثلاثون تلميذا ، وبالتحري عنهم علم أنهم قد وجدوا مواقع عمل يتكسبون منها بعملهم ، على الرغم من أنهم لم يتموا دراستهم ، ولم يمكثوا بالمدرسة مدة الخمس سنوات المقررة عليهم . وعلى الرغم من تعليل على مبارك لهذه الظاهرة بأنها برهان على حسن التعليم وكثرة فوائده بالنسبة لشبان البلاد الذين يرغبون في الاستغلال بالصنائع ، حيث إنهم بعد مدة بسيطة يقضونها بالمدرسة يرون أنفسهم أكفاء للقيام بالأعمال والسعي في الكسب ، إلا أننا لا نشارك على مبارك في هذا التفسير ، ذلك أن معظم تلاميذ المدرسة كانوا من أولاد الفقراء الذين لم يكن في استطاعتهم الاستمرار في الدراسة لحاجة أهلهم إلى مساعدتهم بعملهم الخاص (المرجع السابق ، ص ٤١) .

وإذا كانت اللجنة العلمية الإدارية قد أصدرت قرارا عام ١٩٠٢ " بإلغاء المجانية لبعض التلاميذ من جميع المدارس الابتدائية والثانوية والعالية والخصوصية التابعة لنظارة المعارف ، مع إبقاء هذه المجانية مؤقتا وبصفة استثنائية في مدارس المعلمين والصنائع الخديوية ، ومدرسة عباس بحيث يكون لنظارة المعارف الحق في إلغاء المجانية من هذه المدارس متى وجدت الوقت المناسب لذلك " . . . فإن هذا كان بسبب أن هذه المدارس لم تكن تجد من يقبل عليها إلا أبناء الفقراء ، وكان هذا في حد ذاته عاملا مؤثرا في تبنى مكانتها الاجتماعية .

ولا شك أننا هنا نتذكر ذلك الحوار الذى أجراه " نجيب محفوظ " فى روايته بين القصرين بين (كمال) وأبيه السيد أحمد عبد الجواد عندما حصل الأول على البكالوريا ، وسأله أبوه عن المدرسة العالية التى يريد الالتحاق بها فقال إنها مدرسة المعلمين العليا ، ثار الأب ثورة عنيفة ، وكان المنطق الذى حكم ثورته ، أن هذه المدرسة " مجانية " ، فماذا يقول الناس عنه ؟ هل يعجز عن إحقاق ابنه بمدرسة ذات مصروفات ، والتى أسبغ عليها صفة " محترمة " بسبب هذا ؟ فكأن مجانية مدرسة المعلمين كانت سببا فى ألا يقبل عليها إلا أبناء الفقراء ، مثلها فى ذلك مثل مدارس التعليم الفنى .

وإذا كانت الحكومة قد اعتبرت أن إلغاء المجانية هو مؤقت ، فإن الوقت المناسب الذى أشارت إليه للعدول عن المجانية ، هو وقت إقبال التلاميذ على هذا النوع من التعليم ، وهو ما حدث بالفعل ، فعند قيام الحرب العالمية الأولى ، وانقطاع الكثير من الواردات الأوروبية ، أدى هذا إلى زيادة طلب على بعض المنتجات ، وبالتالي راج سوق العمل الصناعى والتجارى بعض الشئ ، مما دفع الأهالى إلى إرسال مزيد من أبنائهم إلى المدارس الصناعية ، وهنا بدأت الحكومة تعيد جزءا من المصروفات شيئا فشيئا .

وإذا كان عام ١٩٢٠ يمثل علامة فى تاريخ التطور الاقتصادى فى مصر بإنشاء أول بنك للمصريين ، مما كان بداية لنشاط تجارى وصناعى وطنى ، فقد كان لهذا صداه على قدر من الإقبال على التعليم الصناعى ، حتى لقد أنشأت وزارة المعارف ما سمي بمدرسة الحقل الصناعية على قطعة أرض بلغت مساحتها عشرين فدانا بالخانكة على نمط التكنات العسكرية بحيث تسع ١٢٠ غلاما . وكان الداعى إلى إنشائها رغبة الوزارة فى إيواء غلمان الشوارع المتشردين مع تمرينهم على الأشغال العملية بالحقول والحدائق وتزويدهم بشئ من التعليم الأولى ، وكانت الشرطة هى التى تقوم باختيار الأحداث لها من بين الغلمان الذين لا عمل لهم ولا عائل (تقرير يبين حال التعليم ، ص ٥٨) .

السماء تمطر أوامر ١٠٠!

لا نظن أن هناك بلدا على مستوى العالم يمكن أن يتقدم مصر فى الخبرة العريقة فى وجود قبضة عليا ، على رأس الدولة ، هى التى تأمر وتنتهى ، وما على مختلف المستويات إلا الطاعة والتففيذ ، وتفسير ذلك معروف بحكم نشأة مصر واعتماد الإنتاج فيها على نهر النيل بصفة أساسية ، حتى لقد أصبح لقب " فرعون " (وهو فى الأصل يرادف ألقابا رئاسية أخرى مثل الملك ، ورئيس الجمهورية ، والإمبراطور ٠٠٠ وهكذا) يرادف صفة البغى والقهر والاستبداد ، بحيث تصبح " الفرعنة " كناية عن سلوك يتسم به المستبد القاهر .

وعندما أنشأ محمد على ما سمي بشورى المدارس كمجلس يعينه فى إدارة التعليم ، سرعان ما فصل رئيسه " مختار بك " لأن " كبره وغروره ما فتتا يحولان دون فهمه المزايا التى تتطوى عليها أوامر الجناب العالى ، ولأنه كثيرا ما أوقع بذلك مجلس الملكية فى مأزق وورطات ، فمن ذلك أنه لم يصغ إلى إرادة الجناب العالى الأمرة بأن يقتصر على تنفيذ ما يصدره المجلس من خلاصات الأحكام فلا يكتب بنفسه مذكرات ، بل ركب رأسه وتمادى فى اتباع عادته ، فكتب مذكرات تنافى أحكام المجلس منافاة أوقعت أصحاب المصالح فى الارتباك ٠٠٠ " (تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٩٩) .

ولما كان نظام التعليم فى عهد محمد على عسكرى الطابع ، تجلت فيه العديد من مظاهر المركزية والتسلط إلى الدرجة التى تطرقت إلى تفاصيل الحياة الخاصة للطلاب ، ومن ذلك على سبيل المثال أن بعض المدارس كان تلاميذها يخرجون بعد ظهر الخميس من كل أسبوع مثنى مثنى كى يحلقوا رعوهم ، وعندما يحلق الإثنان الأولان ويرجعان للمدرسة يخبران بذلك التلميذين اللذين سيخرجان بعدهما ، وكلما حلق اثنان منهم عادا إلى المدرسة وهلم جرا (المرجع السابق ، ص ٤٨١) .

كما كانت المدارس تشرف وتنظم استحمام التلاميذ ، مرة كل ثمانية أيام ، ثم رؤى أن يستحموا فى الشهر مرتين .
بالإضافة إلى ذلك كانت الحكومة تقوم " بختان " من لم يكن قد " اختتن " من التلاميذ (المرجع السابق ، ص ٤٨٣) .

لكننا من ناحية أخرى نرى أن حكومة محمد على لم تمد هيمنتها إلى قطاع التعليم الدينى الضخم الضخم ، المنتشر فى أنحاء البلاد ، وتركته يسير فى الاتجاه الذى يريده القائمون بأمره ، لا إيماننا باستقلال هذا التعليم ، وإنما لأنه غير مختص بإعداد القوى البشرية التى تحتاجها الدولة ، وإذا كانت حكومة محمد على قد انتفعت ببعض الجوانب فى التعليم الدينى ، من حيث التلاميذ ، والكتب ، والمعلمين ، إلا أن هذا الانتفاع لم يدفعها إلى التدخل فى شئونه بحيث تضع له نظاما خاصا به .

بيد أنه حرص على أن يشرف ويهيمن على " التعليم الحديث " حتى يضمن تكوين من يريد بالكيفية التى يريد ، ويكون جزءا من أجهزة الدولة ، فيضمن التبعية والولاء . وكان الإشراف كليا وشاملا على المدارس حتى لترجع إلى الحكومة فى كل ما دق وجل من شئونها ، فديوان المدارس هو الذى يضع خطة الدراسة ، وهو الذى يعين المدرسين والموظفين ويعزلهم ، وهو الذى يحدد عدد التلاميذ ، وهو الذى يشرف على امتحاناتها ، ولا يصرف للمدارس شئ من الغذاء أو اللباس أو أدوات التعليم إلا إذا أقره الديوان ، ولم تحتكر الحكومة التعليم وحده ، بل كانت تحتكر مرافق البلاد جميعا ، وأهمها مواردها الاقتصادية .

وكان التلميذ فى يد حكومة محمد على وكأنه قطعة من مادة خام ، تبذل الجهد فى سبيل تشكيلها للأغراض التى تريدها هى لا تلك التى يريدها التلميذ ، إنها لم تعلمه لغرض تنمية مهارات خاصة لديه ، أو إرهاب حسه ، وتنمية عقله باعتباره إنسانا ذا شخصية بعينها ، وإنما باعتباره " ترسا " فى آلة الدولة

، وقد ألزمت نفسها بأن تسكن الطالب فى الموقع الذى يمكن أن تصل به جهودها معه ،

وفى مقابل هذا كان التعليم الدينى يعيش استقلالاً تاماً عن الدولة ، فقد كان يتمتع بحرية واسعة فى وضع دراساته ومناهجه ، وتعيين أساتذته ، وتخريج تلامذته ، بغض النظر عن الحكم على ما كان عليه من جمود وتأخر . ولكن هل نال هذا التعليم ما كان عليه من استقلال نتيجة سعى ونضال العاملين فيه ؟ كلا ، وإنما لإهمال الدولة لشأنه .

وإذا كان المصريون لم يتشجعوا للتعليم الحديث بفعل صور القهر التى مورست فى إقامته مع التلاميذ ، وأحبوا التعليم التقليدى ، بفضل طابع الثقافة الدينى ، وما كان يتمتع به من حرية ، إلا أن انفتاح الوظائف الحكومية لخريجي التعليم الحديث ، وانغلاقها أمام خريجي التعليم الدينى ، قد قرب بالتدرج بين الأول وبين الناس ، وباعد بالتدرج أيضا بين الثانى وبين الناس . وفى عهد الاحتلال البريطانى نجد الاتجاه يتزايد ويقوى نحو أن يكون التعليم بغير يد الحكومة ، حيث أن الحكومة كانت بقبضة سلطات الاحتلال ، وهذه لا تريد نشرا للتعليم يتفق والتطلعات الوطنية ، ووضعت العديد من العراقيل مثل إلغاء المجانية ، والتفتير فى الإنفاق على التعليم ، فضلا عن تدنى مستوى التنمية مما جعل السوق المصرى غير قادر على استيعاب الخريجين من المعاهد التعليمية .

من هنا شهدنا مدا واضحا فى الجهود الأهلية فى إنشاء المعاهد التعليمية المختلفة ، سواء عن طريق جمعيات خيرية إسلامية ، وقبطية ، أو عن طريق أفراد ، وكان هذا النوع من التعليم الأهلى بعيدا إلى حد كبير عن أن يكون " استثمارا " تجاريا .

وطالبت هيئات مختلفة وكتب كثير من الكتاب والمفكرين يدعون إلى أن تتخلى وزارة المعارف عن الإشراف على التعليم الابتدائى فى الكتاتيب وتركه

لمجالس المديریات " فمجلس مطلع على الأحوال المحلية أقدر من سواء على ابتكار طريقة لتربية أولاد الفلاحين وتعليمهم حتى يشتد فيهم الميل إلى الأعمال الزراعية وتفضيلها على النزوح إلى البنادر والمدن " (قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٢٢٢) .

وإذا كانت هذه الدعوة قد لقيت ترحيبا وتشجيعا من سلطات الاحتلال إلا أن الباعث لديها كان يختلف بطبيعة الحال عن دوافع الشعب ، فإذا كان الشعب يريد أن يتولى بنفسه تعليم نفسه لتعويض تقصير الحكومة ، وخاصة فى التعليم الفنى من صناعى وزراعى وتجارى ، فإن سلطات الاحتلال وجدت فى هذه الفكرة فرصة تتخفف فيها من مسئولية الإنفاق على التعليم البسيط الذى لم تجد ضررا من انتشاره .

وعزز من الجهود التى أسفرت بالفعل عن تولى مجالس المديریات الإشراف على التعليم الأولى ، سعى الأرسنقراطية الزراعية على ترسيخ سلطاتها فى ربوع الريف المصرى ، فضلا عن كتابات أحمد لطفى السيد وتلاميذه التى أكدت على ليبرالية التعليم .

وعندما أنشئت الجامعة كان من أهم المبادئ التى قامت عليها أن تكون " أهلية " ، ومستقلة عن الدولة استقلالا تاما ، حتى أن الرأى العام ثار عندما كتب " غورست " تقريرا عن الجامعة الجديدة ، وذكر أن الأعضاء اتفقوا على المبادئ العامة ، وأن من بين هذه المبادئ أن " تكون إدارة الجامعة مطابقة لرأى الحكومة " ، إذ كان هذا يعنى تعريضا باستقلال الجامعة وإعلان تبعيتها للحكومة تسيطر عليها كيف تشاء ، ونفى الأعضاء المؤسسين نفوا ذلك بشدة (المرجع السابق ، ص ٢٤١) . لكن الجامعة لم تستطع المحافظة على هذا الاستقلال ، فسعى القائمون عليها بأنفسهم إلى طلب أن تتولى الدولة الإشراف عليها وتم هذا بالفعل عام ١٩٢٥ .

وعندما استدعت الحكومة الخبير الإنجليزي المستر مان لتقييم الوضع التعليمي في مصر سنة ١٩٢٨ ووضع تقريرا بما يراه ، كان من أبرز ما لاحظته " حصر السيطرة وتركيزها في وزارة المعارف العمومية " (تقرير مان ، ص ١١) ، كذلك لاحظ أن هذه الوزارة لم تكن تسيطر على شئون التعليم المالية فحسب بل إنها كانت الأداة الرئيسية ، وفي الغالب الأداة الوحيدة لإنشاء معاهد التعليم على اختلاف أنواعها في جميع أنحاء البلاد وتجهيزها بالمعدات وتعيين الموظفين اللازمين لها والقيام بصيانة أماكنها . ثم إنها لم تكن تكتفى بالتفتيش على التعليم نفسه في كل معهد والإشراف عليه بل كانت تتولى ترقية المدرسين ونقلهم وتعيين أوقات الدروس وخطط الدراسة في كل نوع من أنواع المدارس الداخلة في دائرة رقابتها . ولم تحصر عملها في مركز الدائرة أى في سياسة التعليم القومي وتبوير المال اللازم له بل إنها ذهبت إلى أقصى حدود الدائرة فتناولت أصغر الأمور التفصيلية فيما يتعلق باستيراد حاجات المدارس من الأدوات وتيسير الأعمال العادية وتنظيمها .

ونظرا لضخامة مثل هذا العبء ، كان من الطبيعي أن تلجأ الوزارة إلى " التتميط " في كل شأن من شئون التعليم ، وكان لهذا التتميط وهذه الهيمنة آثارها السلبية على العملية التعليمية ، من حيث تثبيط نمو القوى الذاتية وإمكانات الابتكار في المعلمين ، وحرمان مديري المدارس ومساعدتهم من النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالمسئولية ، والعجز ، حتى بعد سنوات طويلة من الخدمة عن مواجهة المشكلات الكبيرة والحادة . فضلا عن هذا فإن نمطية المناهج التعليمية وتوحيدها كان من شأنه أن يغفل التنوع البيئى ، وتنوع الثقافات الفرعية ، واختلاف القدرات بين تلاميذ المناطق المختلفة ، بل وتلاميذ المنطقة الواحدة ، ووأد أى إمكانية للمبادرات الشخصية .

ومن هنا فقد أحدث الدكتور محمد حسين هيكل عندما تولى أمر وزارة المعارف ، سنة ١٩٣٨ تغييرا جوهريا بتقسيم مصر إلى عدة مناطق تعليمية

على أساس أن تتولى كل منطقة أمر التعليم فيها ، وإن لم تحقق التجربة الغرض المأمول منها ، بفعل عوامل عدة ، أهمها أن نمط الحكم العام نفسه ظل مستمرا على هيئته وسطوته ، ومن العسير على جزء من الحكومة أن ينفرد بالتسيير الذاتي .

وبعد

ليست هذه بطبيعة الحال " كل " المظاهر التي تكشف عن العدل التربوي في التعليم المصري ، وإنما هي نماذج وأمثلة ، وهناك بطبيعة الحال مظاهر أخرى غيرها . وإذا كنا قد أكدنا على أهمية هذا العدل في التكوين البشري ، سعيا إلى أن نتوافر للأمة قوى بشرية تعزز بذاتها ، وتحافظ على كرامتها ، وتحرص على حرمتها ، من أجل أن تتحول إلى نماء صحة وعافية في جسم الأمة ، تحسن البناء وتحسن التفكير ، وتمهر في التفاعل الاجتماعي ، فإننا في الوقت نفسه نؤكد الوعي بارتباط العدل التربوي بالعدل المجتمعي ارتباط الجزء بالكل.