

التربية العربية بين الأصالة والتبعية^(*)

مقدمة :

المستقرى للعديد من النظم والسياسيات والمؤسسات التعليمية فى المجتمعات المتقدمة سواء فى الشرق أم فى الغرب ، سوف يدعش أن يرى ، أنه على الرغم مما شهدته من مظاهر التطور والتقدم ، وما تعرضت له من صور التغيير وألوان التجديد ، فهى ما زالت موضع الاتهام وعدم الرضا ، بل ولا نبالغ إذا قلنا إن ضرورة النقد لم تخف حدثها ، بل هى فى تصاعد دائم ، ومن الأمثلة على ذلك ، التقرير الشهير عن أزمة التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تعتبر فى نظر العالم على وجه التقريب ، الدولة التى تنصدر ركب التقدم ، وبلغ نقد التعليم درجة مرتفعة جعلت كاتبى التقرير يعنونوه بـ (أمة فى خطر) ، أى أن التعليم بحالته الراهنة فى هذا البلد يعرض المجتمع الأمريكى للخطر والتدهور .

فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للدول المتقدمة ، وعلى رأسها الولايات المتحدة ، فما بالناس بالعالم الثالث ، ومن ضمنه الوطن العربى بطبيعة الحال ؟ صحيح إننا عندما نقرأ التقارير الرسمية عن التعليم فى هذه الدول لا نلمس عادة نقداً ، بل نرى تحسيناً ومدحاً وتقريباً ، ولكن المعاناة والمعاشية واستثمار نبض الجمهور ، يدلنا على غير ذلك ، وأنه لمن قبيل المفارقة حقاً أن يثبت الأمريكيون فى تقرير رسمى إلى رئيس الدولة أن تعليمهم متخم بالعيوب ، وتزخر تقارير الوطن العربى بآيات التبرئة من العيوب !!

إن مما لا شك فيه أن الدول النامية فى جملتها تعاني - مثل الدول المتقدمة - قصوراً فى نظمها التعليمية عن مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية فيها ، كما أنها تشارك هذه الدول أسباب هذا التطور فى عموميتها ، ولكن القضية فى الدول لنامية تستحق نظرة مختلفة عنها فى الدول المتقدمة بسبب ما بين المجموعتين من فروق واسعة فى الإمكانيات والطموحات والإنجازات والقدرة على حرية الحركة والاختيار ، فالمعروف أن الدول النامية دخلت مضمار التنمية فى العصور الحديثة متأخرة جداً ومثقلة برصيد ضخم من التخلف ومحكومة بقيود نظام اقتصادى دولى جائر مسخر لغير صالحها فضلاً عن ضغوط الاستعمار القديم والجديد عليها ، وكل هذا جعل ، وما زال يجعل ، طريق التنمية أمامها طويلاً وشاقاً ، لاسيما إذا اعتمدت للسير فيه على الاستراتيجيات والوسائل والأساليب التقليدية ، وإذا عالجت شئون التعليم بروح التقليد والتبعية .

(*) المؤتمر التربوى الثامن عشر ، جمعية المعلمين الكويتية ٢٦-٣١/٢/١٩٨٨ .

وإذا كان التعليم هو أحد الطرق الرئيسية التي يمكن أن تأخذ بأيدي الدول العربية لتنتقل من معسكر التخلف إلى معسكر التقدم باتخاذها أداة فعالة في عملية التنمية بمعناها الشامل ، إلا أن بعض الوثائق في أحد المؤتمرات العربية الرسمية قد نبهت في مجال العلاقة بين التعليم والتنمية إلى أن التعليم - بصورته القائمة - يسهم في تعزيز ظواهر غير صحيحة في التنمية مثل : الاستقطاب والازدواجية الاجتماعية والاقتصادية والبيروقراطية في التنظيم الاجتماعي والاقتصادي ، وضعف روح المبادرة في مختلف المجالات . ورأت الوثائق تبعاً لذلك أن (عدم ملاءمة التعليم لمقتضيات التنمية يكتسب بالدرجة الأولى طابعاً نوعياً بنيوياً ... وإن إصلاح جوانب الكمية ، لا يشكل سوى معالجة جزئية وسطحية)^(١).

ولاشك أن طول طريق التنمية ومشقته أمام الوطن العربي ، ومغبة السير فيه على طريق التقليد أو التبعية وما يتصل بذلك من نماذج تعليمية من الخارج تفرض علينا تبني رؤى جديدة وأساليب واستراتيجيات جديدة للتنمية والتجديد التربوي ، وتوأم هذه الرؤى الاستراتيجية والأساليب ، عودة المجتمع العربي إلى ذاته الثقافية لتأملها ونراجعها ونستثمر أحسن ما فيها من عناصر ، والرجوع إلى القاعدة العريضة من الشعب لنستنهضها ونعينها على النهوض بأفكارها ومؤسساتها والاعتماد على النفس .

أبعاد المشكلة :

كشف مجيء الحملة الفرنسية على مصر والشام (١٧٩٨-١٨٠١) عن عظم الفجوة التي أصبحت تفصل بين حضارة الغرب الناعضة ، والحضارة العربية التي أصيبت بالتخلف والجمود ، والتي لم يبق منها غير ضوء بسيط كان ينبعث من بعض المعاهد الدينية ساعد البعض على استمرار الرؤية ، وبالتالي مواصلة الحياة ، كما كشف عن أصالة الروح العربية الإسلامية التي جعلت الشعب العربي في مصر يصعد لمقاومة الفرنسيين ، ويتمكن لأول مرة في تاريخه أن يختار بنفسه الحاكم الذي يتولى أمره وهو محمد علي^(٢).

وقد أكدت الخبرة المعاصرة لمحمد علي أن الإقتصار على الوسائل الثقافية التي كانت قائمة وحدها ، وبالشكل الذي كانت عليه ، يصعب أن يمكنه من أن يجعل عصر دولة كبرى تستطيع أن تقف بقوة في وجه الأطماع الخارجية للقوى الاستعمارية وتحقيق الأمل القومية ، ومن ثم هرع ينظم الدولة على الأسس التي تقوم عليها الدولة الغربية ويقتبس الأنظمة الإدارية والاقتصادية والحربية من هذه الدول متوسلاً إلى ذلك بإنشاء عدد من المدارس على النمط

الغربي الحديث ، تاركا الأزهر وسائر المعاهد الدينية تفرز للبلاد نفس النوعية التى سادت قرون عدة .

ومن هنا عرفنا نوعين من الثقافة يعيشان جنبا إلى جنب ، إحداهما تتصل بروح الأمة وعقيدتها وتاريخها وجهودها الثقافية الماضية ، ولكنها منقطعة الأسباب بتيار العصر ، قبلتها إلى الماضى تتهل منه ما يقيم وجودها ويشكل مادتها وأساليب تعلمها وأيضا نظامها ، وأما الأخرى فهى ثقافة مستوردة من الغرب مغايرة للأولى فى فلسفتها وأيضا فى غاياتها وعناصرها وأساليبها. إزاء هذا وجد المربي العربى نفسه أمام مشكلة من أخطر المشكلات الضاغطة فى العقود الأخيرة تتمثل فى تلك المواجهة بين طرفين يتحتم عليه أن يحدد موقفه منهما بحيث لا يضحى بطرف فى سبيل الآخر ، فهو فى تربيته للشخصية العربية الإسلامية ، يواجهه سؤال عما يضمن له أن تكون هذه التربية عربية إسلامية حقا ومعاصرة حقا ؟

لقد فهم البعض أن مطلب أن تكون هذه الشخصية عربية إسلامية ، أن يستغرق جهده كله فى تراث العرب والمسلمين عليه بحيث لا يدع مجالا لجديد . وفهم البعض الآخر ، أن هذه الشخصية ، لكى تكون معاصرة حقا ، ينبغى أن يستغرق جهده كله فى هذا العصر بعلومه وآدابه وفنونه وطرائق عيشه لا يجد أمامه وقتا ورغبة لتمثل شئ من ثقافة العرب والمسلمين الأقدمين^(٢).

ووجد البعض من الذين اختاروا الطريق الأول يقعون فى خطأ قاتل ، ذلك أنهم لم يفرقوا بين ثوابت ينبغى الالتزام بها نصا وروحا ، لفظا ومعنى ، وهى تتمثل فى القرآن الكريم وسنة النبى ﷺ ، ومتغيرات تقبل التطوير وأن نأخذ منها ونترك ، وأن نخضعها لمحك التحليل والنقد ، ألا وهى النتاج الفكرى لرجال العلم العرب والمسلمين أيا كان تخصصهم ، فلقد أحاط هذا البعض مثل هذه الجهود البشرية بهالة تقديس حرمتهم من الإبداع والتجديد والتطوير . ويضاف إلى ذلك نظرتهم إلى كل ما هو قادم من الغرب على أنه شر محض ، فعزلوا أنفسهم والجماهير التى سارت وراءهم عن نبض وحركة الواقع التى سارت وراءهم عن نبض العصر وحركة الواقع ومنغبرات المستقبل .

كذلك وجدنا بعضا آخر من الذين اختاروا الطريق الثانى ، يقفون فى خطأ قاتل وهو الخلط بين (التحديث) و (التغريب) ، فالتحديث مطلوب ومرغوب فيه لأنه يعنى التطوير والتجديد وفقا لمتغيرات المجتمع البشرى ، سعيا نحو مستقبل أفضل ، أما التغريب ، فهو يعنى الاقتداء بالنمط الغربى فى حد ذاته كهدف ، مما يوقع أتباعه فى هوة التبعية ، والتحديث لا يقتضى أبدا معاداة التراث الماضى وثوابته ، كالشجرة ، تبدل أوراقها القديمة لتحل محلها أوراق

جديدة ، وربما كذلك بعض الفروع ، وتظل الجذور تمدها بأسباب البقاء والاستمرار ، أما التعريب ، فهو بحكم ما يقتضيه من تبعية ، يقطع الجسور ، ويمسح الذاتية ، ويصبح الناتج ، وكأنه جنس ثالث ، لم يعد من هذا الجنس الأول ، ولا هو بقادر حقيقة أن ينتمي إلى الجنس الثاني !!

وعلى هذا فإن هذه الدراسة تحاول أن تجيب عن التساؤل التالي :

= هل بين الطرفين بالفعل هذا التباين بحيث لا أمل في الجمع بينهما ، أم أن هناك طريقا ثالثا نجد فيه صيغة الجمع والتوحيد عن طريق الانتقاء والتكامل ، بحيث نوفر للشخصية العربية القدر اللازم من التماسك والتكامل والصحة النفسية والاجتماعية مما يمكنها من المضي قدما على طريق التطور والتقدم محتفظة بجذورها الأصيلة ومتطلعة إلى الغد المرتقب ، غير معتربة عن نبض العصر ، ودون أن تقع فريسة التبعية والذيلية الحضارية ؟
وفي سبيل الإجابة على هذا التساؤل ، كان من الضروري أن تسير دراستنا وفقا للخطوات والمراحل التالية :

أولا - المفاهيم الأساسية

ليست دراسة المفاهيم الأساسية ترفا فكريا يقوم فيه الباحث باستعراض قواه اللفظية على صفحات الورق ، وإنما هي مقدمة أولية ، وخطوة أساسية تتيح للباحث من وضوح الرؤية ما يجعله قادرا على التمييز بين ما يتصل بموضوع الدراسة اتصالا مباشرا ، وما يتصل به اتصالا غير مباشر ، وما لا يتصل به كلية ، فيوفر بذلك الكثير من الجهد والطاقة . والقيام بهذه الخطوة مسألة هامة كذلك للقارئ ، إذ تزوده بالمعايير التي من خلالها يمكن له أن (يقيم) ما يقرأ فتدسر أحكامه أقرب إلى الموضوعية والمقولية .

وعلى كثرة ما سنتناول من المفاهيم ، إلا أننا سوف نحدد هنا فقط مفهومي أساسيين وذلك لأنهما يشكلان ركيزتا هذه الدراسة :

١- ماذا نقصد بـ (الأصالة) :

بداية يجب أن ننطلق من المفهوم اللغوي (للأصالة) وما يتصل به من مفاهيم قريبة أو متشابهة ، ثم ننتقل من ذلك إلى بعض ما طرح في الساحة الفكرية عن (الأصالة) لنصل في النهاية إلى تحديد نرتضيه لها ..

الأصالة في الرأي : جودته ، وفي الأسلوب ابتكاره ، وفي النسب عراقتة . وأصل الشيء

أساسه الذي يقوم عليه ومنشؤه الذي بنيت منه ، والأصل كرم النسب .

والأصلى : ما كان أصلاً فى معناه ، ويقابل بالفرعى أو الزائد أو الاحتياطى أو المقلد .
والأصول : أصول العلوم : قواعدما التى تبنى عليها الأحكام⁽⁴⁾.
ويفهم من هذا المعنى اللغوى للأصالة أن أصالة الشيء تعنى سبقه وتفرده وجودته ،
وجدته وصلابته بهذه الكيفية لأن يقوم عليه غيره أو يعتمد عليه سواه .

والأصالة - لغوياً لا تعنى الاتباع أو التقليد ، كما قد يتوهم البعض ، أو مجرد العودة
إلى القديم أو التراث ، أو فى أفضل الأحوال ، تأصيل الجديد فى تربة القديم ، والبحث عن نسب
له فيما سلف من تراث ، وكأن الصدور عن الأصل - لديهم - يعنى بالضرورة عودة إلى
الماضى أو مجرد الاجترار لتراث الأقدمين . ويرجع السبب فى هذه النظرة إلى الأصالة إلى
وضعهم كلمة الأصالة فى مقابل كلمة التجديد ، فإذا كان التجديد هو الدعوة إلى الابتكار أو
الإبداع ، فإن الأصالة فى المقابل تعنى مجرد العودة إلى الماضى ، وهذا وضع ينسأى عنه
المفهوم اللغوى الدقيق للأصالة⁽⁵⁾.

والمحدثون يرون فى الأصالة Originality معانى الجدة والابتكار أكثر مما تشير إلى
معانى الاتباع والتقليد لأن المرء لا يكون أصيلاً بحق إلا إذا كان (هو) أصل ذاته ، فالأصالة
تعنى استناد الفرد إلى ذاته ، بحيث يكون هو المبدأ المبدع لكل ما فى ذاته من جوانب فريدة .
والإبداع حليف الحرية ، والحرية هى التى تهىء المجال لظهور الفردية أى الذاتية الأصيلة لكل
منا ، ولا تظهر عند كل الناس لمجرد تباينهم وإنما تظهر بالفعل الإرادى الحر الذى يكتسب به
الإنسان فرديته⁽⁶⁾.

وإذا كان لابد أن يكون فى الأصالة ضرب من الرجوع إلى الأصول الأولى ، فلا بد أن
يكون بعقلية متفتحة واستقلال ذاتى ، حتى يبدو هذا العمل بمثابة تأليف جديد لعناصر قديمة ، أو
حقيقة أصلية لم يقدمها أحد من قبل ، يكون لها تأثير نحطم به عاداتنا القديمة فى الإدراك ،
وأساليبنا التقليدية فى الرؤية .

والأصالة - فى هذا الإطار - لا تعنى مجرد استعادة القديم لمجرد الاستعادة تيهاً وزهواً ،
وإنما :

- الحفاظ على ثوابت عقيدتنا الدينية متمثلة فى القرآن والسنة كينابيع لفكرنا وإطار لحركة
مجتمعا .
- استعادة ما يتصل - من تراثنا - بواقعنا ويفيدنا فى مواجهة مشكلاتنا بنظرة قديمة تحليلية .
- الاعتماد على الذات ، والاستثمار الأمثل لطاقت الإبداع والابتكار فى المجتمعات العربية
والإسلامية .

الاتباع : يعنى المحاكاة للآخرين والسير وراءهم . اتبع الشيء ، سار وراءه وتطلبه ، واتبع الإمام : حذاء حنوه . والتابع : التالى ، والخادم وما يتبع غيره ، والاتباع عيسة فى الأرب والفن مذهب المحاكين لمذاهب المتقدمين .

أما (التقليد) ، فهو الاتباع ، فيقال : قلد فلانا : اتبعه فيما يقول أو يفعل من غير حجة ولا دليل ، وحكاها يقال : قلد الفرد الإنسان ، والتقاليد : العادات المتوارثة التى يقلد فيها الخلف السلف (٢) .

وواضح أن التقليد مرتبة دنيا من الاتباع ، لأنه اتباع بلا دليل أو حجة ، ويفهم من ذلك أن الاتباع يشترط فيه معرفة الدليل والحجة ، فإذا ما تخلف الدليل كان تقليداً .

وإذا كان هذا يمثل المنظور (اللغوى) ، إلا أن الباحثين فى العلوم السياسية والاقتصادية والاجتماعية كانت لهم تفسيرات مختلفة ، حتى أصبح هناك ما يسمى بـ (مدرسة التبعية) ، وقد دار اهتمام كتاب مدرسة التبعية حول قضية محورية حول استحالة دراسة مجتمعات العالم الثالث بمعزل عن تطور المجتمعات الرأسمالية الغربية ذاتها ، وأن من الضرورى النظر إلى العالم بوصفه نسقا أو نظاما واحدا خصوصا وأن العلاقات بين هاتين المجموعتين من الدول - والمقصود بها علاقة السيطرة من جانب الدول الرأسمالية الصناعية وعلاقة الخضوع والتبعية من جانب الدول النامية - قد تشكلت وتطورت فى إطار السوق العالمى . والواقع أن كتاب مدرسة التبعية لا يجمعون على تعريف واحد لظاهرة التبعية ، وقد يرجع هذا إلى طبيعة الظاهرة ذاتها وتعدد صورها وأشكالها ، ولكن يجمع هؤلاء الكتاب على شمول ظاهرة التبعية وتعدد جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية .

وبرغم تعدد وتنوع التعريفات التى طرحتها مدرسة التبعية وكتابها ، إلا أنه يمكننا التمييز بين اتجاهين رئيسيين يحاول كل منهما الكشف عن بعض جوانب الظاهرة . ينظر الاتجاه الأول إلى التبعية تعبيراً عن مجموعة من البناءات أو التكوينات الاقتصادية والاجتماعية التى تخدم أهداف السيطرة الرأسمالية (٨) .

وإذا ما ضيقنا الدائرة لنحصر حديثنا فى (التبعية الثقافية) التى يعد التعليم أحد أهم مجالاتها فسوف نجد بعض الباحثين يركزون على عدة حقائق هى العناصر الرئيسية المكونة للتبعية الثقافية (٩) .

أولاً : هناك طبقة حاكمة محلية تشرف على عملية الإنتاج الثقافي التي تشوه الثقافة الوطنية وتدفع إلى التأقلم والتعايش مع واقع التبعية . إذاً فوجود طبقة حاكمة لها ثقافتها وأيديولوجيتها الخاصة ، هو عنصر أساسي من عناصر التبعية الثقافية .

ثانياً : هناك تعاون وثيق بين الطبقات الحاكمة المحلية والشركات الاحتكارية ، هذا التعاون يعطى للشركات الاحتكارية هامشاً لنشر الفكر التجاري والاستهلاكي والتمموى الرأسمالي ومجالاً لإدارة الأجهزة الإعلامية والتعليمية المحلية ، فالشركات الاحتكارية إذا تقوم بدور في إنتاج ثقافة التبعية ، إلا أن هذا الدور يتحكم به الشرائح المحلية الحاكمة .

ثالثاً : إن التبعية الثقافية هي مجموعة من الفئات والمبادئ والقيم التي تحث على التصير والتحديث في الفكر والممارسة والتطلعات ، هذه الثقافة تدفع إلى تقبل التنمية الرأسمالية الغربية وتبرزها وكأنها ملائمة لواقعنا ، لذلك يفترض تقليدها والتباهي بها ، بالإضافة إلى ذلك ، فإن ثقافة التبعية تدفع إلى الاعتماد بأن الاستعانة بالخبرات والمساعدات الغربية المالية والتقنية هي شرط ارتكازي لتجاوز التخلف . يشكل هذا الإيمان بتقليد الغرب الصناعي ونقل وتبني نموذج التنمية محور التبعية الثقافية والتي تعتقها الشرائح الحاكمة في دول الأطراف وتتخذها كأيديولوجية رسمية ، كما تقوم أجهزة الأنشطة الثقافية بنشر هذه الأيديولوجية ، وبالتالي واقع التبعية .

رابعاً : تعتبر النزعة الاستهلاكية ، أهم مكونات التبعية الثقافية لكنها تظل نزعة (نخبة) وتعكس ملذات و رغبات الشرائح المتفربة والمتأثرة (بالعصرنة) . إن هذه النزعة الاستهلاكية تشجع من قبل السلطات المحلية والشركات الاحتكارية الدولية من خلال إغراق السوق بالسلع الاستهلاكية ومن خلال سلسلة يومية من الإعلانات .

إن كل هذه الحقائق المتعلقة بالتبعية الثقافية والتربوية ، مما يؤيده الواقع ، فضلاً عن مجمل الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا الشأن والتي بدأت تحفل بها الأدبيات العربية في العلوم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، لكن العيب الأساسي فيها ، أنها لا ترى إلا الغرب الرأسمالي وحده كقوة تعمل على (سلسلة) الدول النامية وتبعيتها له ، لكن مما لا يقل عن ذلك قريباً من الحقيقة أن يتسع معنى الغرب ليشمل كذلك الاتحاد السوفيتي مع اختلاف وسائل وآليات الهيمنة والسيطرة .

ثانيا : نحو (تأصيل) التعليم العربى

يمكن أن نحدد منبعين اثنين رئيسيين تأتى منهما عملية تأصيل التعليم العربى .
أولهما : العقيدة الإسلامية وما يترتب عليها من خصائص الحضارة العربية الإسلامية .
ثانيهما : التاريخ القومى العربى بكل ما يحمله من خبرات ثقافية كان لها دورها الفعال فى تحديد الهوية العربية الإسلامية وفى المحافظة على معالم الشخصية العربية والمساعدة على تطورها وتطويرها .

إن ما فى العقيدة من تأكيد على مكانة الإنسان ، وما يتميز به العقل والتفكير ومن نوازع الخلق والضمير بغرض تمكينه من التعليم ومن الاضطلاع بمسئولية تطوير شخصيته وما يصدر عنها من سلوك وتصرف ، يتيح له الانطلاق فى مجالات الإبداع والابتكار . فضلا عن ذلك ، فإن مسئوليته نحو مجتمعه واعتباره فردا فى نظام اجتماعى يقوم على أساس التعاون والتكافل ، تميل به إلى تأكيد الوظيفة الاجتماعية للتربية وإلى ملاءمتها لحاجات مجتمعه . نسوق هذه الملاحظات على سبيل التمثيل والاستشهاد وليس على سبيل الحصر^(١٠).

ويكفى أن يتأمل المرء فى الأحاديث النبوية ليتحقق من نفاذ عمقها فى الطبيعة الإنسانية وفى طبيعة تربيتها ، ووثوق ملاءمتها للمفاهيم الحديثة فى هذا المجال ، وحسبنا منها الأحاديث الثلاثة : (اطلبوا العلم ولو فى الصين) و (اطلبوا العلم من المهد حتى اللحد) و (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة) ، فإن حكمة هامة تتجلى فى اقتران العلم بالطلب فى الأحاديث الثلاثة . وهل يكون الطلب إلا بوازع من ذات المتعلم وبجهود خاصة تتدفق منه ، وأن يعد هذا فريضة فيؤ أمر يلحقه بالمسئولية الخلقية للإنسان ، قبل أن يجعله واجبا تفرضه التشريعات ، وهو فريضة يتساوى فيها الرجال والنساء ، وأن يتسع مجال الطلب ليمتد إلى أقصى البلاد ، فهو تأكيد للاتصال بالثقافات مهما تعددت وتناعت أقطارها ، فلا تقيد التربية بمكان . وطلب العلم فى الحديث بحيث يتواصل من المهد إلى اللحد ، لا يتقيد بزمان ، فتلك جميعها مفاهيم من أحدث المفاهيم التى تتطوى عليها التربية المستديمة من حيث تأكيدها على الجهد الذاتى ، وعلى المسئولية الخلقية ، وعلى الانطلاق فيها من قيود الزمان والمكان .

وكشفت الممارسات الفعلية منذ صدور الإسلام ، وفى مجتمع المدينة عن اقتران الفكر بالعمل فى هذه المفاهيم ، فكان التعليم معنياً بالكبار ، كما كان معنياً بالصغار ، وأخرجت مدرسة المدينة أفضالاً من العلماء ظلوا يواصلون الاستزادة منه طوال حياتهم لا يروون ظمأهم إليه . وعلى امتداد التاريخ العربى كله فنات من العلماء دأبوا فى طلبه ، لا يتوانون عنه ، وهى فنات تزيد أو تنقص على تعاقب العصور ، ولكننا نحسب أن لم يخل منها جيل من الأجيال .

وعلى الرغم من تراحم عوامل التدهور والانحطاط على المنطقة العربية مما أصاب المؤسسات التعليمية بالكثير من الجمود وعاقها عن تحقيق الهدف الأكبر وهو تكوين الإنسان المتمكن من عقيدته ، القادر على التفاعل في مجتمعه بقيمه ومبادئه وعلاقاته ، إلا إنها ظلت تمارس وظيفتها انطلاقاً من الإيمان بأن التعليم أمر لازم للعقيدة ، لا غنى لها عنه ، وأنه ينبغي أن يتاح لكل من يطلبه تمسكاً به ، واستجابة لدواعيها مهما كانت الأساليب المتبعة في المؤسسات التعليمية في هذا المنوال ، أساليب تشكو النقص والقصور وتعتمد على الحفظ والتلقين على الأقل في المستويات الأولى من التعليم^(١١).

وكان عجز الحكومات عن توفير نماذج بديلة من التعليم تستجيب لحاجات الناس وبخاصة في المدن الصغيرة والأرياف سبباً آخر في استمرار النوع الأصلي من التعليم وفي سعيه للاستجابة لتلك الحاجات المتزايدة لتغيير الظروف .

وقد كان هذا التعليم نابعا بصفة عامة من حاجة سواد الناس ، كما كان يتلقى موارده من القادرين منهم بصفة خاصة عن طريق المؤسسات الوقفية والهيئات ، ورعاية بعض الجماعات الدينية . وقد نشأت بعض الكتاتيب في نطاق المدارس الكبرى العامرة والمكرسة للتعليم في بعض المساجد المعروفة في العالم العربي ، فكان للأزهر على سبيل المثال شبكة من المدارس الأولية توهم التميز لإكمال أسس المعرفة ، وحفظ القرآن تمهيدا لالتحاق الراغبين لمواصلة التعليم حتى مستوياته العليا في نطاق الأزهر^(١٢).

وقد خضعت هذه المؤسسات في الأطوار المختلفة لمجموعة من الإصلاحات تناولت مضمون التعليم وأساليبه وتنظيمه ، ونشأت في رحاب بعضها حركات الإصلاح (الدينى) ، وكان هناك ضرب من تبادل التأثيرات بين هذه الحركات وبين تلك المؤسسات وجعلها من مشروعاته للتعديل والتغيير والإصلاح لتسهم في دعم حركته ومواصلة المسيرة فيها ، وقد كان ذلك على سبيل المثال من هموم الشيخ محمد عبده ومن شواغل فكره بالنسبة للأزهر ، وأثبتت الأيام أن من بين من تولى عمليات الإصلاح فيه بوصفهم رؤساء لتلك المؤسسة ، من كانوا من تلاميذه ومريديه .

ولعلنا بعد هذا نستطيع ببعض الاقتراحات التي اجتهدنا فيها بغية تأصيل تعليمنا العربي:

١ - النظام التعليمي :

ينبغي إعادة النظر فيه فلسفياً في الأسس الفكرية التي يقوم عليها ، والتي تعبر عن شخصيتنا الإسلامية العربية أو تستهدف تربية مواطن بالموصفات التي سبقت الإشارة إليها ،

ويترتب على ذلك إلغاء أية ثنائية خصوصية في التعليم العام بئى من الخامسة عشرة ليكتسب أبناء المجتمع مقومات المواطنة بمستوى واحد في ظروف موحدة ، وبما لا يتعارض مع المفهوم العربى فى تربية الشخصية . وإذن فلا مناص من لإذبة المؤسسات التعايشية الابتدائية والإعدادية ، دينية أو غير دينية فى هذا النظام بما يكفل تربية مواطن يعرف الله حق المعرفة ، ويلتزم بهوم وطنه ويعمى دوره فى الحياة .

ومن هذه المرحلة تتنوع التخصصات ويصبح التعليم الدينى من المرحلة الثانوية قبلة نوعية معينة من الطلاب باختيارهم وقدراتهم وميولهم ، فيتلقون فيه علوم الشريعة والطوم الحديثة بما يعينهم على الالتحاق بالجامعات ذات الطابع الدينى ، مثل الأزهر وما يماثله ، لتحقيق الأهداف التى حددها قانون تطوير الأزهر ١٠٣ لسنة ١٩٦١ . ومن الطبيعى أن يحدث تقلص كمي فى الطلاب ولكن نوعية الطلاب وإعدادهم ميعوض نقص الأعداد التى كانت تسمى إلى رسالة الأزهر بحجمها الكبير وإنتاجيتها المتواضعة . ولنظرة الإسلامية تتحاز عادة إلى جانب الكيف .. كم من فئة قليلة غلبت فئة كبيرة بإذن الله . ولم يكن الأزهر فى معظم عصوره يستقبل الطلاب غالبا قبل الثانية عشر وباختيارهم وميولهم . وكان التعليم فى المساجد منذ فجر الإسلام لا يلتحق بملقاته غير الناضجين الذين يعرفون هدفهم ويوجهون قدراتهم نحو هذه الحلقة أو تلك ، ولدراسة مادة دراسية قبل الأخرى . فربط تطيم الأطفال والصبيان والظلمان قبل نضجهم وتفتح مواهبهم بتعليم سامى الهدف ذى رسالة هى أسى رسالة ، فيه تكليف بما لا يطاق ، وهذا ما لا يتسق وتربية الإسلام ، ورسالة الأزهر الشريف .

٢- المناهج :

ونسوق فيما يلى عدداً من المجالات التى تمثل كذلك قنوات رئيسية للتأصيل :

أ- اللغة العربية : تعد اللغة الجذع الكبير الذى يتفرع منه عدد من الرموز التعبيرية ، هذا إلى أن اللغة فى ذاتها رمز قوى كبير لأنها الرعاء الفكرى للماضى والحاضر والمستقبل ، فحياتها أو حركتها إنما هى انعكاس لأصحابها : انعكاس لتفكيرهم وخيالهم ومهاراتهم ، ولهذا لا يمكن أن يقال إن اللغة جامدة أو ضيقة الصدر أو قاصرة ، إلا ويكون أصحابها هم المعنيين بهذه النوع . وقد استطاعت اللغة العربية أن تكون ذات يوم واسطة الثقافة والتعليم فى عالم حضارى واسع وأن تتبنى شتى المعارف الإنسانية من علم وأدب وفن وفلسفة . وما تزال حياتها من تلك المنجزات الثقافية ، فكل صرف اللغة اليوم عن حقيقة مهمتها ، وهى معايشة الحضارة ومواكبتها ، إنما سببه طغيان تيار (التفرير) على التيار الإسلامى ، ويتمشى مع تيار

التعريب نفسه ، دعوات إقليمية تسعى إلى إحلال اللهجات الدارجة محل اللغة القومية الأم . إن ازدواجية اللغة قد تكون ذات أضرار ولكن هذه الازدواجية أقل ضررا من تفكيك الوحدة التى تمثلها اللغة واستحداث لغات عدة يقل التواصل بينها فتتوحد الصلات ، لأنها لو تحقق لها الوجود لما استطاعت أن تتنافس الإنجليزية أو الفرنسية أو الإيطالية أو الروسية فى ميادين التعليم .

لهذا كان الحفاظ على اللغة الأم وتعليمها فى مقدمة كل المظاهر التى تحفظ أصالة مجتمعا ، ومن أجل ذلك كله ، كانت أخطر الدعوات التى ظهرت فى الأيام الأخيرة وأجرأها بالعناية المنظمة دعوة التعريب ، إذ أن هذه الدعوة ليست وحسب تعنى تقديم العربية فى التعليم على اللهجات المحلية واللغات الأجنبية ، وليست تعنى وحسب استعمال لغة الثقافة فى وسائل الإعلام ، وليست تعنى وحسب ترجمة المصطلحات العلمية والتكنولوجية أو تعريبها أو أخذها على حالها وطرحها للاستعمال فى المجالات الثقافية ، إنما تعنى كل هذه الأشياء مجتمعة وتضيف إليها التفكير باللغة العربية ، فحيث غلبت الثقافة الأجنبية ، نجد الأمر يسير فى مراحل ثلاث : فالمتعلم هنا يفكر باللغة الأجنبية التى يحسنها ثم ينتقل فكره إلى اللهجة المحلية ، ثم يترجم هذه اللهجة إلى لغة عربية سليمة ، ولهذا نلمس صعوبة كبيرة فى فهم كثير من البحوث العلمية المعاصرة المكتوبة باللغة العربية ، والناجى عن هذا السبيل : يقرأ المرء فى بعض المجلات والكتب التى تصدر فيها مثل هذه الأبحاث معميات لا قبل له بطها ، وفوضى فى المصطلح لا حدود لها وجرأة على ترجمة أمور لا يفقه فيها المترجم - أحيانا - شيئا^(١٣).

ولعل أخطر ما نواجهه هذه الأيام ، هو ذلك الزحف الكمي فى أقسام اللغة العربية بكليات التربية بدعوى سد النقص الكبير فى معلمى هذه اللغة ، فقد تدنى مستوى خريجها إلى درجة مخيفة . وبهمننا فى هذا الشأن أن تؤكد على ما توصل إليه المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى مصر فى دورته الثامنة (١٩٨١/٨٠) من توصيات بهذا الشأن^(١٤) :

١- بالنسبة لإعداد المدرسين للمرحلة الابتدائية (وإن كان النظام فيها يقوم على أساس مدرس الفصل لا مدرس المادة) إلا إنه ينبغي إنشاء شعبة مستقلة بذاتها فى معاهد المعلمين والمعلمات لدراسة اللغة العربية والدين معا تبدأ من الصف الأول ويكون الالتحاق بها مشروطا بالنجاح فى امتحان القرآن الكريم (القدر المقرر حفظه بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية) ويحصل من يلتحق بها على ٦٠% من مادة اللغة العربية فى امتحان الشهادة الإعدادية وأن يتضمن منهج الدراسة ما يلى :

• حفظ طائفة مناسبة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتعلقة بالأحكام والأخلاق والآداب العامة .

• دراسة الأحكام الفقهية المناسبة لمدرس المرحلة الابتدائية .

٢- بالنسبة لإعداد المدرسين للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، أوصى المجلس بما يأتي :

• إعادة النظر فى سياسة القبول بالكليات والأقسام التى تعد معلم اللغة العربية سواء كانوا من حملة الثانوية العامة أو الثانوية الأزهرية . ويشترط أن يجتازوا عند القبول الاختبارات التالية :

- اختبار شفوى فى القرآن الكريم فى القدر المقرر لكل نوع .

- اختبار شفوى فى القراءة والتعبير والنطق السليم .

- اختبار شفوى للتأكد من اللياقة البدنية والنفسية لمهنة التدريس .

• أن يكون هناك حد أدنى فى المناهج من علوم اللغة ومعارفها يضعه المختصون هذا الشأن وتلتزم به الكليات التى تخرج مدرسى اللغة العربية ، ولا يجوز النزول عنه ، ولها أن تزيد فيه بما يحقق طابعها وشخصيتها .

• أن تكون مدارس القرآن وتعمد حفظه بالقدر المقرر على طلاب الثانوية الأزهرية والثانوية العامة ما يمكن منه تفسيراً وتلاوة أساساً من أهم أسس الدراسة فى هذه الكليات مع طائفة من صحاح الأحاديث النبوية الشريفة وإجادة حفظها ودراستها فهما وأسلوباً ولغة .

ب- الثقافة الدينية : وتلك سبيل آخر لا غنى عنه من أجل تأصيل التعليم العربى ، وفى هذا الشأن يمكن اقتراح ما يلى (١٥).

- توجيه العناية فى التعليم الجامعى إلى التراث الدينى الإسلامى وتمكين الطلاب من اطلاعهم عليه ومدارستهم له بإبراز الفضائل التى تحت عليها الأديان السماوية وأثار التحلى بها وتطعيم هذا التعليم بقدر من الثقافة الدينية والدراسات الإنسانية والعربية بحيث يأخذ صورة مقررات علمية على أن ينتظم ذلك جميع صفوف الدراسة العالية ، وتؤلف فيه الكتب على مستوياتها ، ويخصص لكل صف محاضر يمكن رجوع الطلاب إليه لاستيضاح ما هو فى حاجة إلى استيضاحه مما تنتظمه هذه المؤلفات أو مما يشته أمره عليهم فيما يثيره الجاهلون والمشككون وأصحاب الهواء والنزعات .

- إن مناهج تعليم الدين بمدارس الوزارة فى مراحلها المختلفة تتطلب مزيداً من الاهتمام بالعقيدة والشريعة والنبوات ، وتوسيعاً للمعرفة بأمر الدين وتعاليمه وحكمة تشريع أحكامه ، تمكيناً للعقيدة فى نفوس جيل الغد المرتقب الذى ينبغى تنشئته على تعميق جذور الإيمان فى

- قلوب أبنائه وتوجيههم إلى جعل الدين أساس حياة مجتمعة وهذا يقتضى توسيع الزمن المخصص لتدريس المادة فى كل من الإعدادى والثانوى .
- استحسان استخدام طريقة الحوار والاقتناع فى تدريس مادة الدين كلما أمكن ذلك تمكينا لفرس مقرراته فى صدور الناشئين وتعويدا لهم على الإبانة عن قضاياها والبرهنة عليها والدفاع عنها . ويمكن استخدام طريقة التمثيل المسرحى لما يكون عرضه عن طريقة نافعا ومفيدا دون خروج على مقتضيات أمور الدين وتعاليمه .
 - ضرورة حفظ قدر من القرآن ، موزع على مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية للطلاب المسلمين ولمعرفة قدر من المعلومات الدينية فى العقيدة ، وما يتصل بها والشريعة وأحكامها مما لا بد من معرفته لكل متدين ولكل مواطن .
 - الاهتمام فى المدارس بتوفير المناخ المناسب والقدرة التى تعين على تثبيت المعلومات وتدفع إلى العمل بمقتضاها والجدية الحازمة فى التدريس والتطبيق والاختيار .
 - شمول مادة الدين للجوانب النظرية العملية التطبيقية فى كل ما يمكن فيه ذلك ، ومن هنا يجب أن يكون تقويم الطالب شاملا لجانبى المعرفة والتطبيق ، وأن يقوم مستوى الطالب كلما تيسر ذلك بامتحان تحريرى وشفوى .
 - أن تعمل جميع المؤسسات وأجهزة الثقافة وهيئات التوجيه والإعلام على جميع مستوياتها على بث الموضوعات المتصلة بالدين والأخلاق مع الإلحاح والترغيب فى دعوة الناس إليها وتحبيبهم فيها وحملهم عليها ، حيث إن معرفة هذه الأمور والاتصاف بها لازم لكل مواطن وضرورة لانسقامته حياته ونفعه فى أمته مع تجنب ما يتعارض وقضايا الدين والأخلاق .

ج- الدراسات التاريخية : كذلك نجد أن الدراسات التاريخية مجال أساسى نستطيع من خلاله ربط تعليمنا المعاصر بالجذور الأساسية لثقافتنا وتغذيته ومدته بكل ما يحفظ عليه هويته ويصح مساره ، وهنا نميز بين لونين من الدراسات التاريخية : تاريخ العلوم ، والتاريخ القومى .

وبالنسبة لتاريخ العلوم عند العرب والمسلمين ، فإننا نأمل أن يحتل مكانه هامة فى برامج الدراسة . إن هذه الأمنية ليست وليدة شعور بالتخلف العلمى فى الحاضر ، وإنما هى نتبع ، ككل دعوة سليمة فى النظرة إلى التراث ، من الإيمان بأن الثقة بمنجزات الماضى زاد ضرورى للحاضر والمستقبل . إننا لا نريد أن نتوقف من العلم عند منجزات البيرونى وابن حيان وابن البيطار والرازى وغيرهم ، ولكن وضع هذه المنجزات فى موضعها التاريخى ، لئلا تضاف إلى

لبينات أصلتنا القومية والإسلامية في خضم العطاء الحضارى ، وكذلك يمكن أن نقار في تاريخ الفكر العربى والإسلامى بعامه ، والفلسفى منه بخاصة فقد قدمت فى الميدان الأخير دراسات عامة وأخرى تفصيلية أبرزت ابن سينا والفارابى وابن رشد ، وجعلت من المدينة الفاضلة وطوق الحمامة وحى بن يعظان مادة أصيلة فى التنقيب العربى ، ولابد من توسيع هذه الجهود لتشمل الفكر الفقہى والأصولى والكلامى واللغوى ، وسائر المجالات الفكرية الأخرى (١٥).

وإننا نطمح من الرجوع للتاريخ القومى ، الخروج من سلبيات التاريخ والإفادة منسباً بتجنبها ما أمكن ، ورغم الإحساس الطاغى بأن إعادة كتابة التاريخ أمر ضرورى ، فما يزال تحقيق هذا المطلب بعيداً لصعوبات عدة ، وعندنا أن المخرج إنما يتم بمعالجة القضايا التاريخية على مستو الحقائق المحتملة المرتبهة بأسبابها ، لا على مستوى الحقائق القاطعة ، هذا يعنى أن ندخل تعليم التاريخ دون عاطفية متحيزة (ابتداء) ، وأن لا نحاول أثناء التفسير السهاف استغلال الذكاء فى التحوير ، وهذا الأخير ظاهرة تتمشى مع الغلو فى النظرة القومية ، أو فى المنظور الأيديولوجى . إننا لا نريد تاريخاً مكذوباً ومشوهاً ، بل نريد وعياً تاريخياً فى بعث التاريخ وتفسيره .

هذا وإن تعدد الجهود فى جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية (لا الاقتصاد على التاريخ السياسى) لابد أن يكون حجر الزاوية ، لا فى تعميق الفهم للأوضاع التى عملت فى تكوين التاريخ فحسب ، بل لفهم أدق للتاريخ السياسى الذى لا يجوز أن يعلم بمعزل عن تلك العوامل .

٣- الاتجاهات والقيم :

وهناك فى تراثنا وفى عقيدتنا عدد من الاتجاهات والمفاهيم والقيم التى نحن بأشد الحاجة إلى تأكيدها فى تعليمنا المعاصر ، من ذلك على سبيل المثال (١٦).

أ- التوجه الإنسانى : فالإنسان فى الإسلام هو الذى تحمل الأمانة دون سائر الخلق ، وهو الذى كرمه الله عز وجل فاستخلفه على الأرض ، ولعل فى هذا ما يحتم علينا (أنسنه) التعليم بالتركيز على الإنسان أكثر من المادة الدراسية ، وأن تكون المواد وسيلة إلى تنمية الإنسان فى مختلف جوانبه وفق استعداداته وقدراته ، وأن يكون للمواد الدراسية تأثير عملى واضح فى حياة الإنسان .

والحرية مفهوم أساسى لحياة الإنسان ، وقد سلبها البعض قديماً عندما ركزوا على الجانب الإلهى كما تصوروه وتناسوا الاختيار الإنسانى ، ثم سلبوها حديثاً لحساب المعبود السياسى والأنظمة الاجتماعية التى تلغى حرية البشر .

ب-التعقيل : ونعنى به استخدام العقل فى حياتنا التعليمية ، فهو فى الدين مناط التكليف ، والخطاب فى القرآن الكريم كثيرا ما يتوجه إلى الذين " يعقلون " والذين " ينفكرون " و " العالمين " و " الذين يفقهون " و " نوى البصيرة " وهذا يقتضى منا إقامة العملية التعليمية على الفهم والحوار والنقاش والافتتاح لا على التلقين والحفظ والاستظهار .

ج-الكون : فمعظم الجهد العلمى فى الشرق الإسلامى كان موضوعه : العلاقة بين الخالق والمخلوق مع إهمال نسبى للعلاقة بين المخلوق والكون . ولئن كان ذلك أمرا طبيعيا فى عصور تأسست فيها العقيدة ودافع عنها معتقدها ضد الوثنية والزنادقة والملاحدة فى عصور التخلف الحضارى . فإن الوضع الآن يستتبع إدخال الطبيعة أو الكون فى بؤرة الاهتمام . ويستطيع الإنسان - كما يرى الأفغانى - أن يحقق انتصارات كثيرة على الطبيعة والكون والمجهول شريطة أن يتحرر العقل من قيود الأوهام .

د-النظرة السليمة إلى الحياة الدنيا : ففى بعض تراثنا تحقير للدنيا ودعوة إلى الزهد فى طبيبات الحياة ، مع أن هذا يتعارض مع النظرة الإسلامية التى تدعو المسلم إلى أخذ حظه المباح المتاح من طبيبات الحياة ، كما تتعارض هذه النظرة مع الأخذ بأسباب القوة والنجاح ، وخصوصا فى العصر الحديث . ويرجع سبب هذه النظرة إلى انحصار النظر فى (حياة الفرد الواحد) دون نظر إلى بقاء الأمة وامتدادها الذى يتخطى أعمار فرد أو أفراد بعينهم . وقد يرى البعض أن واقع مجتمعنا الآن الذى أقبل على الدنيا وتنافس فى الاستحواذ على وسائلها ، ظاهرة صحية تعالج النظرة السلبية السابقة ، لكن ذلك غير صحيح لأن الصيغة المادية المنقشية ، صيغة غريبة عنا تعارض الصيغة الإسلامية التى تجمع بين الدنيا والآخرة والمادة والروح .

هـ-التسامح : فالتسامح الوطنى والدينى ، والإخاء الإنسانى ، له جذوره الطيبة القوية فى تراثنا ، وإحيائه فى نفوس طلابنا ومواطنينا ، يلعب دورا هاما فى تدعيم الوحدة الوطنية والقومية ، وعندما تشيع هذه القيمة ، ستدرك عناصر الأمة أن التراث العربى الإسلامى ، هو تراث كل عناصر الأمة العربية على اختلاف أصولها العرقية والديانات التى تعايشت على الأرض العربية .

وهناك اتجاهات أخرى غير هذه وتلك مما لا يتسع المقام لذكرها نحن بحاجة إلى إبرازها فى تعليمنا ، مثل :

- نظريات الإسلام فى الملكية العامة وتنظيم الزكاة ومعالجة المشكلات الاقتصادية .

- الإسلام والتغير الاجتماعى وموقفه من الظلم فى أى رداء يظهر به .

- الانتماء للوطن وما يعنيه ذلك من عمل وعطاء وإبراز المفهوم المارم للأمر بالمشرف
والنهى عن المنكر .. الخ .

ثالثاً : التبعية فى التعليم العربى

إذا كان علماء الاقتصاد يؤكدون لنا أن عناصر الإنتاج والقوة الشرائية محدودة بطبيعتها ، فإن علماء التربية والنفس مهما أسرفوا فى تناولهم فى النظر إلى إمكانات النفس الإنسانية ، إلا إنهم فى النهاية يعترفون كذلك بأنها أيضاً ذات طاقات محدودة بحيث لا يمكن أن نرغب فى الشئ ونقيضه فى الوقت ذاته ، فإذا أردت أن تعلم العربى استهلاك أشرطة الموسيقى الغربية الحديثة ، عليك أن تصرفه عن الإستمتاع بالموسيقى العربية . وإذا أردت أن تعلمه استهلاك المعمار الغربى الحديث عليك أن تعلمه كراهية المعمار الإسلامى . بل إنك لكى تلقته الرغبة فى اقتناء السيارة الفارهة ، فعليك أن تعلمه العديد من الرغبات والميول التى تتعارض مع عادة استهلاك السيارة الخاصة الصغيرة . وبكلمة واحدة : إذا أردت أن تخلق مستهلكاً جيداً ومضموناً للسلع الغربية عليك أن تخلق أولاً شخصاً غربى التربية ، غربى الثقافة^(١٧).

إن ما يجعل التبعية الثقافية والتربوية أكثر خطراً من صور التبعية الأخرى ، إنها متى تمت بنجاح ، يكون من الصعب جداً إصلاحها أو التعويض عنها وإن لم يكن ذلك مستحيلاً بطبيعة الحال ، فحرمان المجتمع الفقير من رأس المال والعمل ، أو القوة الشرائية اللازمة لإشباع حاجاته قد يمكن إصلاحه فى وقت ما فى المستقبل بتغيير السياسة الاقتصادية وتوجيه ما تجرى إضافته من رأس مال جديد وقوة عاملة جديدة إلى إشباع الحاجات التى طال تجاهلها ، أما طرد الثقافة الوطنية لإحلال ثقافة غربية محلها ، فإن من أصعب الأمور الرجوع عنه .

هذا وقد قدم كل من الباحثين راكيل ساليناس ولينا بالدان إسهاماً بارزاً فى قضية الاستعمار الثقافى فى الدراسة التى نشرت بعنوان (الثقافة فى إطار التنمية التابعة) فقد أوضحا أن الشركات المتعددة الجنسية قد تمنح الفرصة للتصنيع لبعض دول الهامش فى العالم الثالث ، ولكن فى إطار التنمية الرأسمالية التابعة ، وبناء على ذلك تنمو الطبقات الوسطى المحلية التى تنتشعب بالمؤثرات الثقافية لدول المركز ، بينما تزداد هامشية الطبقات الشعبية ، وينتج عن ذلك ازدياد التصاق ثقافة النخبة الحاكمة بالثقافات الأجنبية المنتمية إلى دول المراكز ويتولد ما يسمى بالتجانس الثقافى الذى يواصل دوره فى العمل على تجريد الشخصية القومية من مقوماتها الإنسانية والتاريخية وتسطيحها إلى المدى الذى يجعلها تتوافق مع مجموعة الأهداف والمصالح التى تحكم شبكات التوزيع والتسويق الإعلامى والثقافى التى تديرها الشركات المتعددة الجنسية^(١٨).

لكن : ما الوسائل والآليات التي اتبعتها الاستعمار : قديمة وحديثة حتى يوقع وطننا

بتعليمه فى شبكة التبعية ؟ هذا هو ما سوف نحاول بيانه فيما يلى :

ليس تفاعلا حضاريا وإنما غزو وسيطرة :

يقول علماء النبات إن النبات إذا أطمع ولقح بنبات غيره أنتج ثمرا أحلى التباين ، فالنفاح إذا طعم بالكمثرى ، جاء فاكهة جديدة أحلى مذاقا ، وأعطر شذى ، وكان بالتالى فى السوق أكثر جانبية فى الإقبال عليه وأعلى ثمنا ، فبعض طعم الفاكهتين ورائحتهما .

ويقول بعض الباحثين فى الذكاء ، إن الأسرة أو القبيلة التى يتزوج أفرادها بعضهم البعض الآخر يكون مصير أجيالها الضعف والغباء ، جيلا بعد جيل ، وعلى العكس إذا دخل الأسرة دائما دعم جديد من أسره أو أسر جديدة ، جاء النسل أكثر قوة وأذكى عقلاً ، وبالتالى أصلح للبقاء وأقوى على النضال فى الحياة .

ويقول علماء التاريخ والاجتماع والحضارة أن الشعب أو المجتمع أو الدولة أو الحضارة التى تعيش وحدها وتتطوى على نفسها ولا يصيبها تطعيم أو تلقيح من حضارة أخرى ، يكون مصيرها الضعف والانحلال ولا نقول الزوال ، فإنها تبقى مرسومة فى سجل التاريخ بأنها حضارة ضعيفة . وهكذا نجد أن الحضارات القديمة كانت دائمة على اتصال ، فإذا ضعفت الحضارة القديمة قامت الحضارة اللاحقة لها وفيها جماع ما فى سابقتها من خير تتخذه كأساس لتبنى فوقه وكشوفاً وعلوماً ، وأدبياً وفتوناً جديدة هى كلها ثمرات لمجهود بشرى جديد^(١٩) .

لكن عملية (التلقى) و (التلايح) ليست موحدة الصورة ، فلها أشكال عدة تختلف باختلاف اجتهادات الباحثين . والصور التى نقتزحها لتصنيف هذه الصور ، يمكن إجمالها فيما يلى :

١- نموذج الانصمام والرفض ، وهنا نجد حضارات ترفض العلاقات المتبادلة تحت تأثير مشاعر الاستعلاء ، ومثالنا هنا ما نجده فى الفكر الرومانى من عنصرية واضحة ، فثيشرون - رغم اعتداله - يقول : " نحن لا نتعلم من أحد " .

٢- نموذج التزواج ، ومثالنا هنا الحضارة العربية الإسلامية ، فالمجتمع العربى ابتداء من العصر الأموى أقبل على فلاسفة الفكر اليونانى وعلى معالم الخبرة الفارسية ينهل منهما ويستقى من جزئياتهما مما يسمح له ببناء إطاره المتكامل للثقافة المتحضرة .

٣- نموذج التوحيد ، وهذا النموذج يستقبل لا ليخصب وإنما ليقلد ، إنه يقبل على نموذج آخر وهو غير قادر على البناء والتشييد ، يحتضن ذلك النموذج ويرى فيه حلاً لمشاكله ، وهذا

مما يلحظ في العلاقة بين النموذج الكاثوليكي والتراث الروماني ، وبصفة خاصة في كل ما له صلة بالشطر النظامي والقانوني للحضارة^(٢٠).

٤- نموذج الهيمنة والسيطرة ، وهنا نجد أصحاب هذا النموذج لا يهدفون إلى التفاعل البناء وإنما إلى التخطيط بعيد المدى للسيطرة والهيمنة على الآخرين ، لا لمجرد الاحتواء وإنما لاستغلالهم وجعلهم دائماً في منزلة التابعين الأذلة ، وهو - فيما نعتقد - يتمثل في الصورة الحديثة والمعاصرة لعلاقة الحضارة الغربية بالعرب والمسلمين !!

وتأكيداً لهذا الذي نقول ، نجد أن هدف حملة نابليون بونابرت كان تحويل مصر إلى مستعمرة لفرنسا تجنى من ورائها كسباً . ولتحقيق هذا الهدف ، لم تكن اللجنة العلمية أقل أهمية من الجيش . لقد أدرك معظم رجال الحملة منذ البداية تقريباً ، أنه مقضى عليهم بالفشل ، وأن الفظائع التي يقرّفونها ويعانون منها ، لا جدوى منها على الإطلاق أما العلماء الذين كان أهم أهدافهم غزو المعرفة واستخدامها في نفع الإنسان ، فلم يكن ممكناً أن يساورهم هذا الإحساس باليأس^(٢١).

وإذا كان هناك كثيرون من المؤرخين الذين أفاضوا في الإشارة إلى اتصالات مباشرة قامت بين علماء الأزهر وعلماء الحملة الفرنسية مثل الجبرتي والخشاب والقطار بصفة رئيسية وأنهم شاهدوا الكثير من التجارب والأجهزة والأعمال العلمية الفرنسية ، إلا أن (الأثر) لم يكن واضحاً بحيث تكون له القدرة على التغيير والتوجيه^(٢٢).

يقول كريستوفر هيرولد : " إن شهادة شهود العيان الفرنسيين تجمع على أن زوار المجمع المسلمين لم يقع من نفوسهم ما رأوه أي موقع ، ولكن رواية الجبرتي تكذبهم . لقد توقع الفرنسيون بالفرور المعهود في الغربيين أن يستجيب للضيوخ لعجائب الصناعة بدهشة صيبانية كدهشة الشعوب المتوحشة ، ولعله لم يخطر لهؤلاء الصناعيين أنهم هم السذج الأقل بصراً بشئون الدنيا من الشيوخ الذين لم يبد عليهم التأثر بما شهدوا " لقد تأثر الشيوخ ما في ذلك ريب .. بهذا الانقطاع للعلم أكثر من إعجابهم بعرض الألاعيب والحيل الرخيصة ، ولكنهم أبوا الخضوع لسيطرة الغريب .. فأى الرجلين كان أكثر سذاجة أهو الشرقي الذي لم يسمع من قبل بالكهرباء ، أم الأوربي الذي ظن أن اكتشاف الكهرباء يعطيه حقاً أديباً في السيادة على غيره ؟ " (٢٣).

ولابد أن نسجل بداية اعترافنا وتسجيلنا بكل تقدير أن المستشرقين قد أدوا خدمات ملحوظة للفكر العربى الإسلامى فى العصر الحديث وخاصة من حيث منهج البحث واقتحام صعاب الأمور والدأب على الدراسة والدقة العلمية .

لكننا من ناحية أخرى ، يجب أن ننبه كذلك على (الآثار السلبية الجانبية) من حيث زرع بذور الإبهار فى عقولنا بحيث تسهل مشاعر الإنهيار تقبل أفكار مناقضة لأساسيات الثقافة العربية الإسلامية ، وكذلك بذر بذور التشكيك فى صحة بعض الروايات والحقائق فى التاريخ العربى الإسلامى ، ويمكن القول بأنه منذ النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، أضحت الاستشراق أداة أساسية من أدوات الغزو الاستعمارى فى المنطقة العربية^(٢٤) :
أولاً : فهو وسيلة النفوذ الغربى والسياسة الأوربية لفهم العالم العربى سواء لاكتشاف نواحي الضعف أو نواحي القوة .

ثانياً : وهو أداة القوى الاستعمارية لاستقطاب القوى غير المسلمة وبذر عناصر الطابور الخامس فى تلك الأقطاب .

ثالثاً : وهو أداة حضارية لإعادة تشكيل منطق الطبقات القيادية .

ومنذ بداية القرن العشرين تحول اهتمام المستشرقين عن الدراسات الإسلامية القديمة إلى الدراسات الإسلامية الحديثة التى تتابع تطور الفكر الإسلامى والمجتمعات العربية فى مختلف المناطق ، وهى دراسات موجهة هادفة يساير تطورها ، تطور السياسة الاستعمارية واتجاهها إلى الترغيب ، وذلك واضح من كلام (جب) H.A.R Gibb الذى قدم به مجموعة البحوث التى قام بها عدد من المستشرقين تحت عنوان (إلى أين يتجه الإسلام) ؟ - بالإنجليزية - والسذى ظهر عام ١٩٣٢ ، فهو يقرر فى هذه المقدمة أن مشكلة الإسلام - بالقياس إلى الأوربيين - ليست مشكلة علمية (أكاديمية) فحسب ، فإن لتعاليم الدين الإسلامى من السيطرة على المسلمين فى كل تصرفاتهم ما يجعل له مكانا بارزا فى أى تخطيط لاتجاهات العالم الإسلامى ، فالإسلام ليس مجرد مجموعة من القوانين الدينية ولكنه حضارة كاملة^(٢٥) .

ومن الواضح أن سبب هذا التحول فى جهود المستشرقين عن دراسة العصور الإسلامية الأولى فى صدر الإسلام إلى دراسة العصر الحديث ، هو أن هذه الدراسات موجهة لمعرفة خصائص الشعوب الإسلامية والعربية ، ومعرفة أمثل الطرق فى التعامل معها لخدمة المصالح الاستعمارية . ومن أجل ذلك ، كان الاهتمام بالقيم الإسلامية والعربية الأولى حين كان سلوك العرب امتداداً لسلوك آبائهم وأجدادهم ، وحين كان تاريخهم امتداداً للتاريخ العربى والإسلامى ،

فلما بدأت جهود الاستعمار فى التغريب توتى أكلها وبدأت ثماره واضحة فى سلوك العرب المعاصرين الذى أصبح ينم عن التبعية ، تحولت دراسات المستشرقين لرصد هذا التطور .

أما أهم الوسائل التى اتبعتها الغرب لتدعيم حركة الاستشراق فهى^(٢١) .

- ١- إنشاء كراسى اللغات الشرقية فى الجامعات الأوروبية جميعها .
- ٢- إنشاء المكتبات الشرقية التى تحتوى على ملايين من الكتب والمخطوطات والنفائس العلمية والأدبية والتاريخية .
- ٣- إنشاء المطابع الشرقية .
- ٤- الجمعيات الأسبوعية والمجلات الشرقية .
- ٥- المتاحف الشرقية .
- ٦- المؤتمرات الدولية .

وقد أخذ بعض مفكرينا بأعمال المستشرقين وأعجبوا بها مما كان لا بد أن يكون له دوره فى التأثير باتجاهاتهم ، فهذا هو طه حسين على سبيل المثال يصور علاقته بالمستشرق كازانوفلا الذى علمه تفسير القرآن فى الكوليج دى فرانس قائلاً^(٢٢) : " عرفته أستاذاً فى الكوليج دى فرانس ولم أكد أسمع له حتى أعجبت به إعجاباً لم أعرف له حداً ، كان يفسر القرآن وكنت حديث العهد بباريس ، كنت شديد الإعجاب بطائفة من المستشرقين ، ولكننى لم أكن أقدر أن هؤلاء المستشرقين يستطيعون أن يعرضوا فى إصابة وتوفيق لألفاظ القرآن ومعانيه ، والكشف عن أسراره وأغراضه . ولم أكد أجلس إلى كازانوفا حتى تغير رأىى أو قل حتى رأىى كله ، وما هى إلا دروس سمعتها منه حتى استيقنت أن الرجل كان أقدر على فهم القرآن وأمهر فى تفسيره من هؤلاء الذين يحتكرون علم القرآن ويرون أنهم خزنته وسدنته وأصحاب الحق فى تأويله ، فتنت بهذا الرجل لا لأنه كان عالماً حاذقاً ، ولا لأن منهجه فى البحث كان متقناً حصيفاً ، بل لهذا ولشئ آخر خير من هذا ، كان حراً خصباً رقيقاً لا يتعصب لرأى ولا يتأثر بهذه العواطف المنكرة التى تغسد على الناس علمهم وأدبهم وفنهم وحياتهم العقلية والشعورية بوجه عام . كان كازانوفا مسيحياً شديداً بالإيمان بالمسيحية ، يذهب فيها إلى حد التعصب ، ولكنه كان إذا دخل غرفة الدرس فى الكوليج دى فرانس ، نسى المسيحية واليهودية والإسلام .. إلا أن لها نصوصاً يجب أن تخضع للبحث اللغوى كما تخضع المادة للعلماء يتناولونها فى معاملهم بما يشاعون من ألوان البحث والامتحان . نعم لم يكن مسيحياً ولا يهودياً ولا متديناً حين كان يعرض لنص من نصوص القرآن يدرس لفظه ويكتشف معناه . "

والحق انه من الصعب التسليم بمثل هذه (الحيدة) المطلقة بالنسبة لهذا المستشرق .
فضلاً عما يراه من الحرية المطلقة في القول بأن القرآن من كلام محمد وأن آيات القرآن يمكن
أن توصف بالحق أو بغير ذلك !!

التبشير :

من أقوال زعماء المبشرين عن أهداف التبشير قول لورانس براون في كتابة (الإسلام
والإرساليات) " إذا اتحد المسلمون في إمبراطورية عربية أمكن أن يصبحوا لعنة على العالم
وخطراً ، وأمکن أن يصبحوا نعمة له أيضاً ، أما إذا ظلوا متفرقين ، فإنهم يظلون حينئذ بلا قوة
ولا تأثير " (٢٨).

ويصح القس كالهون سيمون عن قوة التبشير في تفريق المسلمين ، وهو نفس المعنى
الذى عبر عنه براون فيما قبل بقوله في كتابة : " إن الوحدة الإسلامية تجمع آمال الشعوب
السود وتساعدهم على التخلص من السيطرة الأوربية ، ولذلك كان التبشير عاملاً مهماً في كسر
شوكة هذه الحركات ، ، ذلك لأن التبشير يعمل على إظهار الأوربيين في ثوب جديد جذاب ،
وعلى سلب الحركة الإسلامية من عنصر القوة والتمركز فيها " (٢٩).

وحتى نقف على بعض الأمثلة التي تبين الآثار التربوية المدمرة لحركات التبشير ، فإن
صحف الثلاثينات والأربعينات تمتلئ بالكثير مما يصعب حصره ، ويكفي أن نستشهد هنا بما
ورد في مذكرات الدعوة والداعية لحسن البنا ، فقد كان ملاحظاً أنه كان بجوار مركز جمعيات
الإخوان قبل حلها الأول في مصر مراكز التبشير ، لا ندري : هل كان ذلك مصادفة أم لا ،
ففي المحمودية ، وفي القاهرة كانت مراكز نشيطة ، وكذلك في المنزلة دقهلية ، وفي
الإسماعيلية ، وفي بور سعيد ، وفي أبو صوير ، ودوائر نشيطة لجمعية الإخوان المسلمين .
وكان طبيعياً أن يحدث الاحتكاك بين الهينتين .

وتحفل هذه المذكرات بعدد من التقارير عن حوادث (تنصير) كانت تقوم بها مدارس
الإرساليات الأجنبية ، فمن ذلك على سبيل المثال (٣٠).

- تقرير عن شروع مدرسة السلام البروتستانتية بالمنزلة في تنصير إحدى بنات العائلات
الفقيرة ، ولما تم إنقاذ هذه الفتاة أخرجت عن فتاة أخرى هربت من بور سعيد حتى يتم
تنصيرها بعيداً عن أهلها ، بل لقد كشفت الجهود عن تلميذات بورسعيديات أخريات مهربات
إلى المنزلة ، وكان ذلك في عام ١٩٣٢ .

وقد طالبت جماعة الإخوان الملك فؤاد فى خطاب وجه إليه أن تقوم الحكومة المصرية بما يلي^(٢١) :

أولاً : فرض الرقابة الشديدة على هذه المدارس والمعاهد والدور التبشيرية والطلبة والطالبات فيها إذا ثبت اشتغالها بالتبشير .

ثانياً : سحب الرخص من أى مستشفى أو مدرسة يثبت أنها تشتمل بالتبشير .

ثالثاً : إبعاد كل من يثبت للحكومة أنه يعمل على إفساد العقائد وإخفاء البنين والبنات .

رابعاً : الامتناع عن معونة هذه الجمعيات بتاتا بالأرض أو بالمال .

دور النشر :

ومن أبرز الدور الأجنبية التى لعبت دوراً مخرباً فى الثقافة العربية وترويج الثقافة الغربية من زوايا ورؤى خاصة ، والحرص على تمجيد كل ما هو غربى ، (مؤسسة فرانكل للطباعة والنشر) التى ظهرت فى أوائل الخمسينات ، ولابد أن نلفت النظر إلى أن ظهورها كان بعد قيام ثورة ٢٣ يوليو بعام واحد ، فهل كان هذا مجرد (صدفة) أم أنه حرص الولايات المتحدة الأمريكية ، صاحبة هذه المؤسسة أن تخرب خطوات (التحرير) التى قامت من أجلها الثورة لتقوم هى باحتلال العقول والأفكار ؟ أم جهد واضح لمحاولة احتواء الثورة ومحاصرتها فى دائرة معينة ترضى عنها الولايات المتحدة ؟^(٢٢).

وفى مقدمة المستشار العام للمؤسسة التى قدم بها قائمة مطبوعاتها عن المدة ٥٣-١٩٦١ ، زعم أن المؤسسة تلتزم ببعض المبادئ ، وهى أنها لا تنشر كتب الدعاية ، وأنها تتجنب المسائل الخلافية من سياسية ودينية ، وأنها تختار الكتاب الجيد ، وأن الكلمة الأولى والأخيرة فى اختيار الكتب للخبراء والمستشارين من العلماء العرب . والحقيقة المعروفة التى لم يذكرها أن الموافقة النهائية على نشر أى كتاب ، كان من الضروري أن تأتى من نيويورك^(٢٣) !!

وقد كانت هذه المبادئ المعلنة والمدعاة ، محاولة للتغلب على ما ووجهت به المؤسسة من كشف لحقيقتها كمؤسسة تروج بيننا فكرياً غير قومى فى أحسن حالاته واستطاع أنه يجعل من هؤلاء الخبراء والمستشارين من العلماء العرب متحدثين باسم المؤسسة بل ومدافعين عنها ، وأن يجعل المؤسسة تتولى تنفيذ (مشروع الكتب الدراسية والمراجع الأمريكية المترجمة) لحساب وزارة التربية والتعليم فى مصر تنفيذاً للتشريع الأمريكى الذى يجيز استخدام جزء من فائض ثمن الأغذية التى تتبعها أمريكا فى الأغراض الثقافية والتعليمية حتى وصل الأمر إلى أن توزع المؤسسة على المدارس من كتاب واحد آلاف النسخ مجاناً !!

ومن كتاب (الشرق الأوسط فى مؤلفات الأمريكيين) نقل هذه الفقرات التى تبرز لنا الفلسفة الاستعمارية فى الترويج لأفكار منبطة للهمم^(٣٤).

" إن منطقة الشرق الأوسط زراعية قبل كل شئ .. "

" ليس فى منطقة الشرق الأوسط ترسبات معدنية ذات قيمة .. فليس من المحتمل أن يشهد الشرق الأوسط يوماً ما .. تقدماً فى ميدان الصناعة ، عدا الصناعات التى تختص باستخراج المنتجات الزراعية .. "

ومعنى هذا الكلام الذى ترجمه وعنى به تعليقا أساتذة جامعيون إن السياسات العربية للتصنيع نقش على ماء لا طائل منها .

وفى بداية سنة ١٩٥٧ ، والعالم العربى يلحق جراحه من آثار العدوان الثلاثى ، كانت الولايات المتحدة تستعد أن تحل محل بريطانيا فى منطقتنا عن طريق ما أسمته (مشروع آيزنهاور) ، وعن طريق الثقافة حاولوا أن يبرروا المشروع ، فأصدرت الشركة المتحدة للنشوب والتوزيع بالقاهرة (غير معروفة المصدر) كتاباً بعنوان (مبادئ السياسة الأمريكية) دفاعاً عن الاستعمار الجديد الأمريكى ، فنقرأ فيه " .. فالتوسع الأمريكى لا يعنى بالضرورة إنشاء إمبراطورية تقوم على أساس من القوة .. إن الولايات المتحدة - فى الحقيقة - لا تستطيع أن تعفى نفسها من مسؤولياتها حتى لو أرادت ذلك .. فالفراغ الناشئ عن تدمير دول الأمم القوية - ألمانيا واليابان - وضعف بريطانيا وفرنسا وإيطاليا ، يجب أن يملأ .. وليس لنا فى الواقع خيار فى ذلك " ^(٣٥).

سيطرة الفلسفة البرجماتية على الفكر التربوى العربى :

وفى الوقت الذى افتتح فيه معهد التربية العالى للمعلمين فى مصر سنة ١٩٢٩ ، كانت الأبصار تتجه إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث كانت الفلسفة البرجماتية قد بدأت تشد ساعدها بما اتخذته من سبل تربوية تحاول عن طريقها تطبيق أفكارها ومبادئها الفلسفية ، وبوز اسم جون ديوى وتلاميذه : كلباتريك - كاونتس - بود - رج ، وغيرهم ، واستأثرت أعمالهم بالاهتمام فى مختلف الأوساط التربوية فى أنحاء كثيرة من العالم . وبدأ مفكرو التربية فى مصو ابتداء من ذلك الوقت فى التطلع إلى هذه الجهود وتلك الفلسفة . وبدأت المؤثرات الأوربية فى فكرنا التربوى تضعف لتحل محلها مؤثرات أخرى أمريكية تعكس فلسفة براجماتية ، فأخذت البعثات تتجه فى أغلب الأحوال إلى الولايات المتحدة ، وحمل العائدون إلى مصر أفكار البرجماتية إلى معاهد التعليم فى مصر وطفقوا يجربون ما رأوه فى الولايات المتحدة من طرق

وأساليب ويترجمون كثيراً من الكتب التي كتبها ديوى وتلاميذه حتى أصبح الفكر التربوى فى بلادنا منطقة نفوذ ضخمة للفكر البراجماتى تشكل منها العديد من المرين العرب ، وأصبحت تجارنا وأساليبنا - فى كنها الأكبر - تعكس وجهة نظر البراجماتيين أكثر منها صورة للعقل العربى الذى يمثله النقلة والمترجمون^(٢٦).

ولا نظن أن فليسوفاً غير عربى حظى بمثل ما حظى به جون ديوى من حيث العناية بترجمة كتاباته إلى اللغة العربية ، ونستطيع أن نثبت هنا أهم مؤلفاته المترجمة :

- الديموقراطية والتربية ، له ترجمتان ، إحداهما للدكتور نظمى لوقا ، والأخرى لمتى عقرأوى وزكريا ميخائيل .
- المنطق نظرية البحث ، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود .
- البحث عن اليقين ، ترجمة الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى .
- الخبرة والتربية ، ترجمة الدكتور نجيب اسكندر وزميله .
- تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل .
- الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى ، ترجمة الدكتور محمد لبيب النجى .
- الفن خبرة ، ترجمة الدكتور زكريا إبراهيم .
- الحرية والثقافة .
- المدرسة والمجتمع .
- التربية فى العالم الحديث .

هذا فى مصر وحدها ، وقد تكون هناك كتب أخرى ترجمت فى بعض البلاد العربية مما لا يتيح لنا قراءتها .

أما (وليم جيمس) المؤسس الثانى للفلسفة البراجماتية ، فقد ترجم الدكتور محمد على العريان له كتاب (البراجماتية) وكتاب (أحاديث إلى المعلمين) ، كما قام بترجمة كتاب بعنوان (إرادة الاعتقاد) .

ومن أعلام البراجماتية كذلك (كلاباتريك) الذى ترجم له كتاب (المدينة المتغيرة والتربية) ، وقام بالترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى والدكتور عبد الحميد السيد ، وكذلك ترجم الدكتور أبو الفتوح رضوان والدكتور محمد الهادى عفيفى كتاب (أصول المنهج الجديد)^(٢٧).

.. الخ .

وشهد التعليم فى مصر فى الأربعينات والخمسينات نوعاً من المدارس عرف باسم (المدارس النموذجية) كانت تحظى بأوائل خريجي معهد التربية ثم كلية التربية فيما بعد بجامعة

عين شمس ، فضلاً عن الإشراف الفعلى لكوكبة كبيرة من كبار أساتذة التربية و علم النفس فى مصر . وكانت تستقطب فئات معينة من التلاميذ من أبناء الأرسقراطية المصرية بفضل ما توفر لها من إمكانيات وظروف فنية عالية الجودة .. هذه المدارس كانت صورة طبق الأصل من المدرسة التجريبية التى أقامها جون ديوى وزوجته فى جامعة شيكاغو عندما كان يعمل بها . كما أن هذه المدارس منلت (بيئة) تجريبية جربت فيها طرق تعليم مشهورة باسم (طريقة المشروعات) تقوم على الفلسفة البراجماتية ومن خلال ما كان يتم من تطبيقات وتجارب لأفكار البراجماتية ، كانت تنتقل اتجاهاتها ومبادئها إلى مختلف تنظيمات التعليم المصرى وقوانينه ولوائحه ، وعن طريق آلاف من المدرسين المصريين الذين انتشروا فى أرجاء العالم العربى يعلمون وفقاً للطريقة التى تعلموا بها ، وعن طريق مئات من المستشارين الذين راحوا فى أرجاء العالم العربى يشاركون البناء والتشريع والتنظيم ، تسربت أفكار ومبادئ وقيم براجماتية أمريكية .

ومن الملفت للنظر حقا أن إسماعيل القبانى رائد التربية الحديثة - وهو الاسم الذى كان يطلق على التربية المتأثرة بالبراجماتية - لم نتح له فرصة حقيقية لتطبيق آرائه وأفكاره إلا بعد قيام ثورة يوليو عندما عهدت إليه الثورة بوزارة المعارف حيث غيرت اسمها إلى وزارة (التربية والتعليم) . صحيح أنه لم يمكث طويلا بالوزارة ، إلا إن الاتجاهات التى أرسى قواعدها ظلت هى المسيطرة حتى الآن ، وظل ما يحدث من تغييرات يدور فى فلكها لا يتعداها إلا فى الشكليات .. بل نستطيع أن نزعم أنه حتى فى خلال فترة المد الاشتراكى فى الستينات ، ظل الفكر المهيمن هو الفكر البراجماتى من خلال تلاميذ القبانى الذين كانوا يتسيدون مواقع التنفيذ فى وزارة التربية وكذلك مواقع البحث والفكر فى كلية التربية . وبطبيعة الحال ، فقد حرص حاملوا هذا الفكر أن يكسوه زياً اشتراكياً باللفظ والشكل ، أما المحتوى فقد كان شيئاً آخر .

ولعل مقارنة بسيطة بين نموذجين من كتابات اثنين من الرعيل الأول فى التربية العربية تؤكد صحة ما نذهب إليه ، أولهما هو القبانى نفسه ، أما الثانى فهو محمد فؤاد جلال ، وهو أيضاً وزير فى عهد الثورة ووزيراً للإرشاد القومى (الإعلام) .

للقبانى كتاب عنوان (التربية عن طريق النشاط) ، نجد فى الفصل الأول الذى يحمل عنوان (وظيفة المدرسة) الأفكار التالية^(٢٨).

- إن مهمة المدرسة هى تنمية استعدادات التلاميذ وميولهم والوصول بها إلى أقصى حد ممكن مراعاة التوجيه الاجتماعى لذلك النمو ، وذلك على عكس ما كانت تذهب إليه المدرسة التقليدية من قصر وظيفتها على مجرد تلقين المعلومات .

وهذه النظرة كما هو واضح تراعى - إلى حد كبير - الأحوال والقواعد والمبادئ التى يقوم عليها الاتجاه التجريبي في البراجماتية . ومقارنة مع ما كتبه ديوى ، يتضح لنا تشابه كبير يوحى بتأثر كبير^(٣٩).

يقول ديوى :

- " .. فالحق إننا نعلم بأن التربية ليست مجرد .. أخبار .. للمتعم عن الأشياء وتلقيه لها وإنما هي عملية فعالة إيجابية " .

- " .. والتربية المقصودة .. ليست إلا انتقاء بيئة خاصة تقوم على أساس اختيار المواد والأساليب التى تعمل بوجه خاص على تطور نمو الفرد في الاتجاه المنشود " .

- " .. ومن ثم فالمدارس بحاجة من أجل إتقان عملها أن توفر للمتعلمين فرص القيام بأعمال مشتركة حتى يكتسبوا حساً اجتماعياً بقواهم والأدوات التى يستخدمونها في أعمالهم " .

وفصول الكتاب تتطرق بهذا التأثير الكبير ...

أما محمد فؤاد جلال فقد عقد فصلاً بعنوان : (التعليم والإصلاح الاجتماعى) قرر فيه أن المدرسة لا يمكن أن تؤدي دورها كاملاً نحو المشاركة الفعالة في التقدم والإصلاح الاجتماعى إلا إذا عملت على تبصير التلاميذ بجميع جوانب مجتمعهم تبصيراً يقوم على الفهم والوعى ، وتلك وجهة نظر أكدها من قبل فلاسفة البراجماتية قاصدين بذلك أن يتشرب التلاميذ فلسفة المجتمع الرأسمالى وقيمه واتجاهاته ، فالوعى هنا ليس إلا وعياً زائفاً لأنه لا يقوم على مقومات نقدية^(٤٠).

ومن المفهوم أن يبشر صاحب الفكر بما تعلم وأن يتحمس له ، لكن من غير المفهوم أن يقدم هذا الفكر أو ذاك على أنه المعرفة التى لا معرفة غيرها ، والتى تجب كل ما عداها من معرفة . وقد كانت البراجماتية رائجة حيناً في أمريكا ، لكنها مع ذلك لم تكن فكراً وحيداً ، كانت إلى جانبها ونشأتها ضد فلسفات تربوية أخرى من المثالية إلى التواترية إلى الجوهرية إلى الوجودية إلى الفكر المسيحي الجديد إلى التحليلية . لكن هذا الفكر كله غاب نسبياً عن كليات التربية في عالمنا العربى ، ووقفت البراجماتية وحدها على إنها (الفلسفة التربوية) لا على إنها (فلسفة تربوية) لأنها امتداد للفكر التربوى الذى ساد منذ الأربعينات^(٤١).

إن هذه الفلسفة التى روج لها التربويون العرب في مصر في فترة اشتراكيته ، كانت محل انتقاد عنيف في منبتهما الأصلية في نفس الفترة ، وليس أدل على ذلك من حديث لأيزنهاور سنة ١٩٥٩ ، جاء فيه : " إن السنوات الخمس التى قضيتها في منصبى كرئيس للجمهورية جعلتني مؤمناً تماماً بحتمية إعادة النظر في تعليمنا ، ويجب على المربين والآباء والطلاب أن

يشعروا متغى بالسخط على العيوب الكامنة فى نظامنا التعليمى ، عليهم أن يسلكو طريقا تعليميا غير ذلك الذى انسقنا إليه عمياناً بفضل توجيهات جون ديوى .. (٤٢).

المدارس والمؤسسات الأكاديمية الأجنبية :

والدور الذى لعبته المدارس والكليات الأجنبية فى عالمنا العربى من حيث الترويج للقيم الغربية المؤدية إلى التبعية دور خطير تناوله كثير من الباحثين فى دراسات وكتب مما قد لا تكفى معه حقيقة هذه المساحة الجزئية المتاحة فى ثنايا دراستنا .

بل لقد تنبه إلى خطورة هذه المؤسسات عدد من مفكرينا منذ بدء نشاطها المكثف ، فهذه هى جريدة (المؤيد) التى كان يصدرها فى القاهرة الشيخ على يوسف فى أوائل القرن العشرين تتساءل : هل يتصور أن قوماً جازوا البحار وتجشموا الأخطار لمحض منفعة من وفدوا لديهم خدمة للإنسانية كما يقولون ؟ ثم تجيب على هذا التساؤل بأن ذلك مخالف للبرهان العلى والدليل النطقى والشواهد المحسوسة . بطبيعة الحال ، يصعب علينا القول بأن غرض هذه المدارس هو مجرد التكسب ، ذلك أن بعض هذه المدارس كان يتقاضى من التلميذ دراهم قليلة ، والبعض كان يقبل التلاميذ الفقراء مجاناً ، بل إننا نعلم حق العلم أنه ما من مدرسة من هذه المدارس إلا ولها جمعية من الجمعيات الخيرية فى مملكتها تنفق عليها النفقات الطائلة ولا يكون ذلك عبناً سياسياً بالدرجة الأولى (٤٣).

ومما يوضح بعض الآثار التربوية المدمرة لهذه المدارس والمعاهد ، أن معظم خريجها لم يكونوا على معرفة بتاريخ بلادهم وجغرافيتها ، هذا فى الوقت الذى يعرفون فيه تفاصيل كاملة عن تاريخ الدولة التى تتبعها هذه المدرسة ، فتلاميذ المدارس الإنجليزية مثلاً ، كانوا يدرسون تاريخ إنجلترا وجغرافيتها بالتفصيل ، ويتخرج التلميذ من هذه المدارس وهو لا يعوف عن بلده شيئا بالمرّة اللهم إلا الأفكار الاستعمارية الخاطئة عنها مما يوجد عرضاً فى الكتب التى تتناول تاريخ إنجلترا . ويذكر تاريخ البلد العربى فيها كمستعمرة من وجهة النظر الإنجليزية . والتلميذ العربى هنا لا يعرف وجهة النظر العربية لأنه لا يقرأ الكتب العربية ، فهو لم يتقن لغة بلاده من ناحية ولا يكن الاحترام الكافى لهذه الكتب من ناحية أخرى (٤٤).

وتحت عباءة الجامعات ومؤسسات البحث العلمى ، تخفت (حيات) الإمبريالية لتمرار دورها المفهوم .. بث السموم فى أجساد مواطنى البلاد العربية .. وهكذا تقف الجامعة الأمريكية فى بيروت وطنجة والقاهرة ، وقلة بارزة من فلاح الفكر الاستعمارى ومؤسسة كبرى من مؤسساته النقابية ضد الثقافة العربية الإسلامية وتقدم شعوبها ، ذلك أن الجامعة الأمريكية فى

مصر ظلت إلى أول السبعينات معهداً مغلقاً على نفسه يضم غثية من الطلبة الأجانب . أما الجامعة الأمريكية في المغرب ، فتاريخها قصير نسبياً ، أما الجامعة الأمريكية ببيروت ، فهي المركز الرئيسي للإشعاع الفكري الاستعماري خاصة وإن الأغلبية الساحقة من طلبتها عرب . وسجل التاريخ حقيقة فاجعة هي أن ثلاثة أجيال من المفكرين والأدباء العرب على الأقل تلقوا العلم في رحاب هذه القلعة الاستعمارية الجديدة^(٤٥).

ولم تكن الجامعة الأمريكية بالقاهرة على هذه الدرجة من السفور التي كانت - وما تزال - الجامعة الأمريكية في بيروت ، لكنها نشطت نشاطاً يثير الفزع حقاً منذ السبعينات ، هذه الفترة التي انتسقت فلسفتها وتوجهاتها كثيراً مع نفس فلسفة هذه الجامعة وتوجهاتها . ولعل هذه الجامعة لم تشهد ازدهاراً مثل ذلك الذي تشهد الآن ، فلقد وجد فيها الطفيلون الجدد باباً لتعليم أبنائهم وتشريبهم ثقافة السيد الجديد ، ولا غرو ، فلقد احتاجت عشرات البنوك الأجنبية التي أخذت في الانتشار السرطاني ومئات المشروعات الاستثمارية الأجنبية الاستهلاكية إلى (قوى عاملة) من نوع خاص وبمواصفات معينة ، وأصبحت هذه الجامعة - بالتعاون مع مدارس اللغات والمدارس الأجنبية - خير مصدر لإعداد هذه الفئة^(٤٦).

كذلك لعبت هيئات ومؤسسات أمريكية أخرى دوراً هاماً لتحقيق نفس الأهداف من السيطرة والغزو . ويمكن أن يقال بأن سياسات مؤسسة كارنيجي الأمريكية التي اتبعت في الفترة ما بين ٥٠-١٩٧٠ في بلدان العالم الثالث تختلف بالكامل عن مثيلتها في المؤسسات الأمريكية الأخرى ، ولكنها تعمل في المقام الأول على سد بعض نواحي النقص في البرامج الأمريكية^(٤٧).

والذي يدرس حال الجامعات العربية يستطيع أن يلحظ أنها على الرغم من كونها (عربية) إلا أنها لم تسلم من الوقوع في براثن التبعية ، بل لقد وصل الأمر ببعضها إلى أن يتحول إلى (وكيل) ينوب عن المنتج الأصلي في إشاعة وإذاعة سموم الفكر الاستعماري وبث روح الاستكانة والانهيار بالمغرب .

وبعد

إن بعض هذه الصور والوسائل الإمبريالية لاصطياد وطننا وإيقاعه في شبكة التبعية ، ربما تغيرت أشكالها وألوانها ، لكن هذا لا يعني زوال الخطر ، بل نكاد أن نقول ، إنه ازداد ، ذلك إنه قد استثمر التقدم العلمي والتكنولوجي الحادث ليتخفى في صور مأكرة خبيثة ..

وفى يقيننا أن مواجهة هذه الصور والأشكال ، قديمها وحديثها ، يكون بالدرجة الأولى بيت مقومات (المناعة) فى جسم التربية العربية ، ومثل هذه المقومات ، إنما تكون - بدرجة كبيرة - من خلال تأكيد الأصولية العربية الإسلامية على النحو الذى بيناه .
ومن ناحية أخرى ، فلا بد من تكثيف الجهود الفكرية والعلمية لتعرية كافة صور وأشكال التبعية الثقافية والتربوية ، فالكشف عن (الميكروب) ربما يسهل مهمة تحديد (المصل) الذى يمكننا من مواجهته به .

الهوامش

- ١- محمد أحمد الغنام : مداوات وتوصيات مؤتمر أبو ظبى ، مجلة (التربية الجديدة) ، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، ديسمبر ١٩٩٧ . ص ٤ .
- ٢- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩٦ .
- ٣- زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧١ ، ص ١٩ .
- ٤- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط ، ١٩٦٩ ، ج ١ ، ص ٢٠ .
- ٥- زكريا إبراهيم : الأصالة ، ماذا تعنى ؟ وما دورها فى حياتنا ؟ الكويت ، مجلة العربى ، مارس ١٩٧٥ ، ص ٣٢ .
- ٦- المرجع السابق ، ص ٢٤ .
- ٧- المعجم الوسيط ، ج ٢ ، ص ٧٦٠ .
- ٨- عواطف عبد الرحمن : قضايا التبعية والثقافية فى العالم الثالث ، سلسلة عالم المعرفة (٧٨) ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والآداب ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٣٧ .
- ٩- عبد الخالق عبد الله : التبعية والتبعية الثقافية ، مجلة المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ١٩٨٦ ، العدد ٨٣ ، ص ٢٣ .
- ١٠- سعيد إسماعيل على : بحوث فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ ، الفصل الأول .
- ١١- المرجع السابق .
- ١٢- سعيد إسماعيل على : دور الأزهر فى السياسة المصرية ، القاهرة ، سلسلة كتاب الهلال ، نوفمبر ١٩٨٦ .

- ١٢- إحسان عباس : الأصالة في ثقافتنا المعاصرة ، مجلة (المستقبل العربي) ، بيروت ، العدد (٢٥) ، مارس ١٩٨١ ، ص ١٠ .
- ١٤- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : تقريره عن الدورة الثامنة ١٩٨١/٨٠ ، القاهرة .
- ١٥- تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة ، عن الدورة الرابعة ١٩٧٧/٧٦ .
- ١٥(مكرر)- إحسان عباس : الأصالة في ثقافتنا المعاصرة ، ص ١٧ .
- ١٦- محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، صفحات متفرقة .
- ١٧- جلال أمين : محنة الاقتصاد والثقافة في مصر ، المركز العربي للبحث والنشر ، ١٩٨٢ ، ص ٣٨ .
- ١٨- قضايا التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث ، ص ٥١ .
- ١٩- جمال الدين الشيال : تاريخ الترجمة في مصر في عهد الحملة الفرنسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٥٠ ، ص ٥ .
- ٢٠- حامد ربيع : الثقافة العربية بين الغزو الصهيوني وإرادة التكامل القومي ، القاهرة ، دار الموقف العربي ، ١٩٨٣ ، ص ٢٣، ٢٤، ٢٥ .
- ٢١- ج. كريستوفر هيرولد : بونابرت في مصر ، ترجمة فسؤاد اندراوس ، القاهرة ، دار الكاتب العربي ، د.ت ، ص ٦١٥ .
- ٢٢- الشيال ، تاريخ الترجمة ، ص ١٩ .
- ٢٣- بونابرت في مصر ، ص ٢٣٨ .
- ٢٤- حامد ربيع ، مرجع سابق ، ص ٢٩ .
- ٢٥- محمد محمد حسين : الإسلام والحضارة الغربية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٢ ، ص ١٠١ .
- ٢٦- عفاف صبرة : المستشرقون ومشكلات الحضارة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٨٠ ، ص ٣٠ .
- ٢٧- السياسة اليومية ، القاهرة ، في ١٩٢٦/٣/٢٧ .
- ٢٨- عفاف صبرة ، مراجع سابق ، ص ٣٩ .
- ٢٩- إبراهيم خليل أحمد : المستشرقون والمبشرون في العالم الإسلامي ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣٨ .

- ٣٠- حسن البنا : مذكرات الدعوة والداعية ، دار الشهاب ، غير موضح مكان النشر ، وبدون تاريخ ، ص ١٥٢ .
- ٣١- المرجع السابق ، ص ١٥٦ .
- ٣٢- عبد الجليل حسن : فرانكلين وتخريب الثقافة العربية ، القاهرة ، مجلة الكاتب ، العدد ٧٠ ، يناير ١٩٦٧ ، ص ٧١ .
- ٣٣- المرجع السابق ، ص ٧٢ .
- ٣٤- المرجع السابق ، ص ٧٣ .
- ٣٥- فتحى خليل : دفاع عن الثقافة العربية ، القاهرة ، دار الفجر الجديد ، ١٩٥٩ ، ص ٥٠ .
- ٣٦- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٥١٩ .
- ٣٧- زينب حسن حسن : هل دخل التعليم فى مصيدة التبعية ؟ مجلة (دراسات تربوية) ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، الجزء الخامس ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص ١٨٩ .
- ٣٨- إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٥٨ .
- ٣٩- جون ديوى : الديموقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وزميله ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٤٠ .
- ٤٠- محمد فؤاد جلال : اتجاهات فى التربية الحديثة ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، ١٩٤٩ ، ص ١٦ .
- ٤١- عبد السميع سيد احمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر ، مجلة (دراسات تربوية) ، القاهرة ، الجزء الأول ، ١٩٨٥ ، عالم الكتب ، ص ١٣٨ .
- ٤٢- المرجع السابق ، ص ١٤٦ .
- ٤٣- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٤٤٠ .
- ٤٤- جرجس سلامة : تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، القاهرة ، المجلس الأعلى لرعاية الآداب والفنون الاجتماعية ، ١٩٦٣ ، ص ١٢٦ .
- ٤٥- غالى شكرى : أمريكا والحرب الفكرية ، القاهرة ، دار الكاتب العرب ، د.ت ، ص ٢٨ .
- ٤٦- رفعت سيد أحمد : اختراق العقل المصرى ، القاهرة ، غير موضح الناشر ، ١٩٨٥ ، ص ٤١ .
- ٤٧- كمال نجيب : التبعية والتربية فى العالم الثالث ، مجلة التربية المعاصرة ، كتاب غير دورى ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ٢٧ .