نحو تربية عربية تعتمد على الذات *

مقدمـــة :

العلاقة البارزة فى حركة الجماعة البشرية هى صراع يدور بين فئاتها تختلف دوافعه وأهدافه من فئة لأخرى . وذلك منذ لحظة مجئ الإنسان على الأرض " قال اهبطـــوا بعضكم لبعض عدو ولكم فى الأرض مستقر ومتاع إلى حين "[1] وكان هذا الصراع نفسه هو الذى يولد حركة البشر " ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض "[2] .

ومشروعية " حركة " الصراع لا تتسحب بـــالضرورة علـــى " موضوعـــه " فكـــل مجموعة بشرية تزعم المشروعية لموضوع صراعها مع الجماعة أو الجماعات الأخرى .

وإذا كان الموضوع الغالب على صورة الصراع البشرى هـــو " الاســـتغلال " ومـــا يقترن به ضرورة من " استبداد " فإن الدراسة الحالية تتناول موضوعا مختلفا مـــن الصـــراع : صراع جماعة تؤمن بإله واحد خالق له الملك وله الحكم بحيث لا تدين إلا له ، وتنفـــى بذلـــك بالضرورة أى صورة من صور استغلال واستبداد إنسان لآخر سواء على مستوى الجامعـــة أو على مستوى الفرد ، والجماعة الأخرى قد تكون بعض فصائلها مؤمنة بالإله الواحد لكنها تعزله عن التوجيه الكلى لحركة مسيرتها فضلا عما يلتبس به مفهومها عنه من معان تجعل (التوحيد) مشوبا بنواقص عدة ، وقد تكون فصائلها الأخرى منكرة للإله الواحد كلية ، لكن هذه الفصـــائل جميعها المكونة للجماعة الثانية تجعل من " الإنسان " إلها آخر سواء بطريق مباشـــر أو غـــير مباشر.

والجماعة الأولى هى تلك الجماعة التى أمنت بالله ربا وبالإســـلام دينـــا وتصـــدق بمختلف الرسل والأنبياء الذين أرسلهم الله لهداية البشر وبما جاءوا به من كتب ، وتعتقـــد فـــى البعث عودة إلى عالم آخر ، والدافع لحركة صراعها هو التمكين لهذه العقيدة ، وغايتها هـــى أن تجئ حركة الجماعة البشرية فى معاشها كما أراد الله لها أن تكون مما وجه إليه فى قرآنه الكريم وسنه رسول الله محمد ﷺ .

والجماعة الثانية – كما ترى هذه الدراسة – هى جماعة الغرب – بمفهومه الحضارى لا السياسى مما يجعله جامعا لجناحيه السياسيين : الشرق والغرب – تلك التى تتبنى أيدلوجيـــة محددة وتسعى إلى فرضها على الآخرين متوسلة بذلك مختلف الوسائل والأساليب المشروع منها والغير مشروع .

---

* بحث مقدم إلى مؤتمر رابطة التربية الحديثة (نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربى) من ٤ إلى ٦ يوليو ١٩٨٩م.

[1] الأعراف / ٢٤ .

[2] البقرة / ٢٥١ .

والأيديولوجية المقصودة هنا هى تلك التصورات الكلية التى أفرزتها التجربة البشرية الغربية لتحكم حركة الإنسان .

والغرب فى سعيه الحثيث لفرض أيديولوجيته كثيرا ما لجأ إلى الحرب والقتال والقوة المتمثلة فى أسلحة التدمير والإفناء بدء من مرحلة الحروب الصليبية حتى أواسط القرن العشرين ، حيث بدأ يتخلى عن هذا الأسلوب المباشر ليستعين بما هو أشد منها خطورة مما لا يقوم على القنابل والبوارج والطائرات وإنما على السيطرة على لقمة العيش وسلطة القرار وصنعه والعقول المفكرة .

لكن ذلك لا يعنى بأى حال من الأحوال أن هذا السبيل " الجديد " لم يكن له وجود سابق طوال مرحلة الصراع " الساخن " وخاصة منذ بداية حركة الاستعمار الحديث ، كما أنه لا يعنى تخلى الغرب كلية فى الوقت الراهن عن الأسلوب الساخن ، كل ما هنالك أننا إذ نقول ما قلنا ، فإنما نعنى الطابع الغالب ، والاتجاه السائد !

وإذا كنا نشير إلى تأليه الغرب للإنسان وجعله مناط الحركة ، فلا بد وأن ننبه على الفور بأن هذا الإنسان ليس هو عموم الإنسان ، وإنما هو الإنسان الغربى نفسه فما يجوز له هو الحلال وما يطالب به غيره هو الحرام .....

وهو إنسان " منشئ " ... قد تحول من " بشر آدمى " إذ يأكل ويشرب ويتناسل وينام ويلبس ويسكن ، فهو يحب ويكره ويتخيل ويتصور إلى " شئ " إذا أحب وكره ، وتخيل وتصور ، فإنما من أجل أن يأكل ويشرب وينام ويلبس ويسكن وينتج .

ومن ثم فإنما الحدود بين الظاهرة الطبيعية والظاهرة الإنسانية تتمحى باستمرار فتصبح الظاهرة فى عمومها " علمية " ومعنى علمية أن تتعلق بما هو " منشئ " سواء كان إنسانا أو طبيعة .

وإذ يصبح النموذج الغربى ممتدا هكذا ليتناول الظواهر كلها بمنهج واحد ، فلا بد كذلك أن تسير " التنمية " نفسها فى ظل هذا النموذج ويصبح مقياس التقدم والتأخر هو فى مدى الاقتراب أو الابتعاد من أو عن هذا النموذج ولا يكون هناك مجال لنموذج آخر .

وإذا كان المجتمع الغربى هو المنشئ وصاحب التجربة كلها ، فما على " الآخر " إلا أن يكون " تابعا " و " ملحقا " بالأطراف لأنه مهما سعى خطوة حتى فى اتجاه هذا النموذج ، فإن الغربى سيكون خطى خطوتين أو أكثر مما يجعل منه المستحيل على غير الغربى أن يتصور إمكان اللحاق به ، مما يحتم الاقتناع بالدور المفروض عليه .

ولعلنا بعد هذا نستطيع أن نقف وقفة " تاريخية " تعقبا للجهد الغربى ، للهيمنة الأيدلوجية على العقل العربى عن طريق التعليم .

الجهد الغربى للهيمنة الأيديولوجية على التعليم العربى

الإرساليات الدينية :

ونحن إذ نتناول هذا الجانب هنا فإنما لا نتناوله فى جانبه (كدعوة دينية) فهذا حق لأصحابه لا ينبغى أن ينكر عليهم ، وإنما نتناوله (كستار) اكتسى زيا دينيا ليخفى أهدافا إمبريالية بالدرجة الأولى والتبشير بنموذج علمانى يهيئ للإنسان الغربى التحكم والاستغلال .

والذى يطلع على بعض المؤلفات التى كتبت خصيصا للدعاية للإرساليات فى القرن التاسع عشر يستطيع أن يلمس بوضوح الأهداف الإمبريالية لها ، فمن ذلك القول بأن " البرابرة " صاروا ... زبائن لبضائع تنتجها مانشستر وبرمنجهام وبرادفورد ، وذلك بفضل الإرساليات ، و " ..... لقد استورد سكان البحار الجنوبية فى خلال ثمانية وعشرين سنة ..... من إنجلترا وأمريكا واستراليا بضائع قيمتها السنوية ٣٥,٠٠٠ من الجنيهات " ويفسر الكاتب هذا بأنه يرجع إلى جهود التبشير . [١]

وأن صفحات التاريخ لتمتلئ بهذا الاستغلال الشائن للدين ، فى الهند وأفريقيا ونيوزيلندا ..... والقصة طويلة ممضة . جاء فى تقرير جمعية التبشير الإنجليزية سنة ١٨٤١ : " هل من الممكن أن ينكر أحد أن هذه الجمعية قد ساهمت بصورة رئيسية فى ضم أروع إقليم إلى تاج ملكة بريطانيا " وتواصل الجمعية تقريرها فتقول : " الحقيقة أننا هنا أمام واحد من أعظم مشاهد الإمبراطورية البريطانية الاستعمارية – لأن وجود مستعمرة نيوزلندا المزدهرة يرجع الفضل فيه إلى شجاعة سموئيل مارسدن وإيمانه حين ألقى بنفسه وسط قبائل الماورى هناك ، فالإرسالية التى أسسها سنة ١٨١٤ روضت الجنس ، وبعد ذلك تدفق المستعمرون" [٢].

وإذا كنا قد شاهدنا النشاط الدينى الغربى وهو يمتد مع النفوذ الاستعمارى خلال القرن التاسع عشر ، فإن تطورات هامة بدأت فى الظهور مع مطلع القرن العشرين فى العلاقات بين الغرب وبين القارات القديمة ، كانت هذه التطورات تشير إلى بدء (يقظة) لجماهير العالم الذى مارس عليه الغرب استغلاله واستبداده ، وكان هذا داعيا فى سنة ١٩١٠ إلى عقد أول مؤتمر

---

[١] وليم سليمان : تيارات الفكر المسيحى فى الواقع المصرى ، مجلة الطليعة ، الأهرام ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٦٦ ، ص ٨٥ .

[٢] المرجع السابق ، نفس الصفحة

عالمى مسكونى للإرساليات ، اجتمع فيه مندوبون من جميع المنظمات والكنائس التى تقوم بالنشاط التبشيرى فى كل أنحاء المسكونة صدر نتيجة كتاب (أدنبرة - ١٩١٠ عرض وتفسير لمؤتمر الإرساليات العالمى W. H. T. .

Edinburgh 1910, An .Account and Interpretation of the world Missionary Conference.

وقد كتب " جاردنر " فى الصفحات الأولى من هذا الكتاب يؤكد على أن الدور الذى قام به مشروع الإرساليات العالمى فى تشكيل العالم هو " دور عظيم " وسيزداد يوما بعد يوم " على أساس أن التداخل بين تاريخ العالم وتبشير العالم ظاهرة لابد وأن تجبر رجل الدولة وكل من يهتم بمجرى الحياة فى العالم على دراستها .

وقد أقر الدكتور وليم سليمان بصحة هذه المقولة مشيرا إلى الدور الذى قام به " يوجين ستوك " : وزملاؤه من أعضاء جمعية التبشير الإنجليزية فى النشاط الاستعمارى الإنجليزى فى العالم كله ، فنحن نقرأ[١] فى التاريخ الذى وصفه ستوك لجمعيته أنه فى سنة ١٨٣٩ كانت سوريا مضطربة بسبب انتصارات محمد على ، ثم تدخلت الدول العربية وأرجعت محمد على بالقوة . ولقد كان اللورد (آشلى) نائب رئيس الجمعية - طبقا لما جاء فى كلام يوجين ستوك نفسه - أحد العناصر التى دفعت (بالمرستون) إلى اتخاذ هذا الموقف من محمد على لأن آشلى كان يأمل انه بهذا التصرف يخلى الطريق كى يستقر اليهود فى الأرض المقدسة . ولقد رحب آشلى بانتصار العثمانيين على المصريين فى الشام فقد كان هذا الانتصار المدعوم من الغرب يعنى تهاوى مشروع النهضة الجديدة التى بشر بها محمد على .

ولعل أشد الأدلة على إمبريالية الجهد الغربى التبشيرى إيلاما وصراحة أنه اتجه فى مصر - ضمن من اتجه إليهم - إلى الأقباط الذين يشاطرونه نفس (الدين) ، لكن لأن التصور القبطى يختلف كثيرا عن التصور الغربى ، فقد حرص الغربيون على محاربة التصور المصرى من أجل تسييد النموذج الغربى ، وقد أشار إلى ذلك ، جرجس سلامة عندما أكد أن المدارس البروتستانتية : الأنجلو - أمريكية استهدفت تحويل الأقباط إلى بروتستانت ، معتمدين فى ذلك على أموال المنظمات التبشيرية[٢] .

وقد مدح أنور عبد الملك جرجس سلامة على لفت نظر الباحثين إلى هذا الجانب الهام[٣] .

---

[١] المرجع السابق ، هامش (٩٢) ، ص ٩٥ .

[٢] جرجس سلامة : تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، القاهرة ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٣ ، ص ٤٠-٦٨ .

[٣] أنور عبد الملك : نهضة مصر ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب ١٩٨٣ ، ص ١٦٤ .

ويفصح القس كالهون سيمون عن قوة التبشير فى تفريق المسلمين بقوله[1] : " إن الوحدة الإسلامية تجمع آمال الشعوب والسود وتساعدهم على التخلص من السيطرة الأوربية ، ولذلك كان التبشير عاملا مهما فى كسر شوكة هذه الحركات، ذلك لأن التبشير يعمل على إظهار الأوربيين فى ثوب جديد جذاب ، وعلى سلب الحركة الإسلامية من عنصر القوة والتمركز فيها ".

وقد بدأت الإرساليات التبشيرية تفد إلى بلاد الشام فى القرن السابع عشر ، وفى سنة ١٨٤٧ أنشأ المبشرون البروتستانت (الجمعية السورية) فى بيروت لغرض نشر العلوم وترقية الفنون بين العرب .. كذا !!

وفى سنة ١٨٥٧ أنشئت الجمعية العلمية على غرار الجمعية السورية واختلفت عنها بأنها كانت خليطا من المسلمين والمسيحيين ، وظلت عاملة حتى سنة ١٨٦٨[2] .

وشهدت الجزيرة العربية نشاطا خطيرا للإرساليات الأمريكية ، وهى إرسالية بروتستانتية قام بتشكيلها الدكتور لانسنج Lansing الذى كان والده نفسه مبشرا فى سوريا لمدة طويلة فى النصف الأول من القرن التاسع عشر . ولانسنج هذا ، كان أستاذا للغة العربية فى معهد اللاهوت فى نيو برونسوك New Brunswick فى ولاية نيوجرسى الأمريكية ، وبدأت الإرسالية نشاطها الفعلى سنة ١٨٨٩ [3].

وحول طبيعة الدراسة التى كانت تقدم فى المدرسة التى أنشأتها الإرسالية الأمريكية فى البحرين ، ذكر السيد أحمد إبراهيم أحد قدامى تلاميذها " لقد كانت الدراسة اليومية تبدأ عادة بالصلاة المسيحية وقراءة من الإنجيل "[4]

٢- المدارس الأجنبية :

وكانت المدارس الأجنبية أحد الطرق الهامة لتربية جيل من أبناء الأمة العربية الإسلامية الذين ينشئون تنشئة خاصة تقربهم من الأوربيين ومن الإنجليز على وجه الخصوص فى طرائق السلوك التفكير ، ومن أجل ذلك أنشأ كرومر - مثلا - فى مصر كلية (فيكتوريا) التى قصد بها تربية جيل من أبناء الحكام والزعماء والوجهاء فى محيط إنجليزى ليكونوا من بعدهم أدوات

---

(١) إبراهيم خليل أحمد : المستشرقون والمبشرون فى العالم الإسلامى ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣٨ .

(٢) على المحافظة : الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة ١٧٩٨-١٩١٤ بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٥ ، ٢٦ .

(٣) عبد المالك خلف التميمى : التبشير فى منطقة الخليج ، شركة كاظمة للنشر ن الكويت ، ١٩٨٢ ، ص ٤٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٥٦ .

المستعمر الغربى فى إدارة شئون المسلمين ، وليكونوا فى نفس الوقت ، مع مضى الوقت أدواته فى التقريب بين المسلمين وبين المستعمر الأوربى . وفى نشر الحضارة الغربية . وقد أعرب اللورد (لويد) الذى كان ممثلا لبريطانيا فى مصر عن هذا الهدف حين قال فى خطبة ألقاها فى كلية فيكتوريا بالإسكندرية سنة ١٩٣٦ ، عن طلبة هذا المعهد وخريجيه : " كل هؤلاء لا يمضى عليهم وقت طويل حتى يتشبعوا بوجهة النظر البريطانية ، بفضل العشرة الوثيقة بين المعلمين والتلاميذ ، فيصيروا قادرين على أن يفهموا أساليبنا ويعطفوا عليها .. ومتى تسنى للجمهور أن يعرف هذه الكلية أكثر مما عرف عنها فى الماضى ، ينبه الآباء إلى أن تعليم أولادهم فيما ينمى فيهم من الشعور الإنكليزى ما يكون كافيا لجعلهم صلة للتفاهم بين الشرقى والغربى " [1].

واجتمعت للجامعة الأمريكية بالقاهرة منذ أواسط السبعينات جملة من عوامل القوة والثراء والنفوذ ما يجعلها مركز استقطاب خطير لأبناء القيادات الحكومية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية لتشكلهم لدى النخبة الحاكمة لا فى مجال السلطة التنفيذية فحسب ، وإنما فى كافة المواقع والمجالات .

ومن هذه العوامل التى توافرت لهذه الجامعة اعتبارها مزدوجة الجنسية ، تقبل ٧٥% من الطلاب من المصريين و ٢٥% من الأمريكيين وإعفاء مرتبات العاملين بها من الضرائب وأن يكون رئيس الجامعة أمريكيا ونائبه مصريا ، وذلك لاتفاق صدر به قرار جمهورى سنة ١٩٧٦.

وضم مجلس أمناء الجامعة عددا من كبار رجال الأعمال والشركات والبنوك الأمريكية.

ولجأت الجامعة إلى رفع المصروفات سنويا حتى بلغت الزيادة فى الفترة من ٧٨/٧٧ - ١٩٨٣/٨٢ نسبة ٣١% ، ونظمت الجامعة حملة لجمع تبرعات قيمتها ٢٢ مليون دولار من مصر وأمريكا والسعودية ودول الخليج ، واشترك فى اللجنة المشرفة على جمع التبرعات عدد من كبار القادة فى مصر .

وربما يشد انتباهنا أكثر من حيث موضوع دراستنا أن تكون حرم رئيس الجمهورية رئيسة لمجلس خريجى الجامعة ، حيث كانت قد حصلت على شهادتى الليسانس والماجستير من الجامعة ، كما درس أبناؤها بنفس الجامعة[2] .

وفى ظل الإمكانات المادية الهائلة التى أتيحت للجامعة خلال السبعينات وحتى الآن ، استطاعت تحقيق توسعات تعليمية ضخمة فى البرامج الدراسية خاصة إدارة الأعمال لخدمة

---

[1] محمد محمد حسين : الإسلام والحضارة الغربية ، ص ٤٦ .

[2] المعلومات الواردة عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، جاءت على لسان د. كمال نجيب فى ندوة عقدها حزب التجمع بالقاهرة ونشرت ملخصها جريدة الأهالى فى ١٩٨٩/١/١١ .

أهداف السياسة الاقتصادية الحالية ، كما اهتمت الجامعة بالتشييد والمبانى لإقامة بنية أساسية قوية تخدم أهداف التوسعات التعليمية ، حيث أنشئ برنامج لدراسة الهندسة الميكانيكية عام ١٩٨١ ، كما تم التوسع فى قسم الاتصال الجماهيرى بإنشاء مركز لتدريب العاملين بالمؤسسات الإعلامية وإقامة برنامج للدراسات المتصلة بالحاسب الآلى سنة ١٩٨٥ ، وبرنامج دراسة خاص بالدراسات القديمة وتأسيس مشروع لتنمية الصحارى ، وتوسعت الجامعة أيضا فى أعمال مركز البحوث الاجتماعية .

وحتى ندرك خطورة ما تقوم به هذه الجامعة وما مائلها فى عالمنا العربى ، لابد أن نتذكر أن العملية التعليمية والتربوية ليست برامج نمطية تلقن لأى تلاميذ فى أى مكان ، فالعملية التعليمية التربوية ترتبط بشخصية الأمة المعنيه ، وتتحدد أهدافها ونظمها وبرامجها بقيم الأمم وتاريخها وبأوضاع المجتمع ومتطلباته . فالعملية التربوية التعليمية تهدف إلى رفع الكفاءة الشخصية للفرد وإلى رفع الكفاءة لمجموع الأمة وإلى شحذ قدرتها على الإبداع فى كافة أوجه النشاط الاجتماعى ويتطلب هذا تخريج فئة من المتعلمين الوطنيين الذين يرتبطون عقلا ووجدانا- بقضايا أمتهم وهمومها والذين لا تنفصل تطلعاتهم الذاتية عن تطلعات الأمة ومصالحها . ولا شك أن المؤسسة التعليمية عندنا بعيدة عن هذا المفهوم ، ولكن علاج هذا لن يتحقق إلا بتطوير هذه المؤسسة بعقول وطنية وإدارة وطنية ، بل وتمويل وطنى ، ولا يمكن أن يتحقق التطوير على يد القوى الأجنبية أيا كانت ، وهذه مسألة بديهية أدركتها كل أمة حاولت أن تنهض وأدركتها الحركة الوطنية المصرية منذ زمن بعيد ، وكان انتصارا كبيرا لحركتنا حين تمكنا من تمصير المدارس الأجنبية وأخضعناها للإشراف المركزى ، فهذه المدارس كانت تخرج أبناء مغتربين عن هموم أمتهم بل وعن لسانها[١] .

وتتكرر القصة بالنسبة للمدارس الأجنبية فى معظم البلدان العربية ، فالمدارس الأمريكية ببغداد والتى أسست فى الربع الأول من القرن كانت تهيئ طلابها كى يلتحقوا بالجامعة ببيروت، وكانت المدرسة فى معظم موادها باللغة الإنجليزية ، وكذلك المدرسة الأمريكية للبنات التى أسست ببغداد سنة ١٩٢٥[٢]

---

[١] حديث لعادل حسين ، فى : رفعت سيد احمد : اختراق العقل المصرى ، القاهرة دن ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣ .

[٢] رودرك ماثيوز ومتى عقراوى : التربية فى الشرق الأوسط العربى ، بيروت ، المطبعة العصرية ، ١٩٤٩ ، ص ٢٦٧ .

الانحيـــاز المصرى أيديولوجيا للغرب

بداية التحيـــز :

فحتى بداية القرن التاسع عشر ، كان المجتمع المصرى على درجة متدنية من التخلـف والجمود ، ولعل مما يدل على ذلك أنه عندما نزل جيش نابليون أرضه ، فهم أن الأمر لم يكـن يعدو غزوا أجنبيا يمكن التغلب عليه بما عرف من حكامه فى ذلك الوقت من صرامة وشدة بأس ومهارة فى الكر والفر على ظهور الخيل وخفة يد فى استعمال السيف ، وما هى إلا اشـتباكات معدودات حتى تبين هذا المجتمع أن الأمر كان جدا وما هو بالهزل ، وأن المسألة لم تكن مجـود غزو أجنبى أو موقعة حربية ،وإنما كانت فى الواقع صراعا بين ثقافتين ومعركة بين مدنيتين[1].

ولنقل أنها أمة كانت قد لفت خيوط شرنقتها البالية حول نفسها قانعة يرزقها يأتيها رغـدا أو غير رغد ، مستسلمة إلى تيار الأقدار الساكن ، طبقة حاكمة ، وأعوان لهم فى جمع المال من أبناء الطوائف المختلفة ومجموعة من العلماء ، تدرس الفقه ، وفلاحون يعملون كثيرا ويـأكلون قليلا ولا يتعلمون أبدا ..

والباحث يستطيع أن يجد أمثلة لا حصر لها دالة على تخلف التعليم بالقياس لعصـره ، حيث كان لا يعنى بأبسط الحاجات الحضارية وأقصى ما أعطاه هـو مجموعـة مـن القضـاة والوعاظ وحفظة التراث .

بل أين كان التعليم المتمثل فى الأزهر وكتاتيبه ومعاهده من انحطاط اللغة المستخدمة فى التخاطب بين المصريين لدرجة أن مؤرخين عظام أمثال ابن أياس والجبرتى اسـتخدموا اللغـة العامية فى كتاباتهم .

وأين كان هذا التعليم من العقائد الشعبية السائدة فى المجتمع والتى يرسخها فى العقـول خزعبلات الطرق الصوفية المنتشرة فى كل البلاد[2] .

ولكن الحملة الفرنسية على مصر ، وإن شكلت هزيمة عسكرية لمماليك مصر ، كـانت من القصر كما كان أثرها الاقتصادى من الضعف بحيث لم تنجح فى إضعاف ثقـة المصـرى بنفسه ، أو ثقة المسلم فى سلامة عقيدته واستمر المصريون يعتقدون بأن دينهم هو أكثر الأديـان كمالا ، وبأن لغتهم مقدسة لأنها لغة القرآن ، وظلت ذاكرتهم تعى أمجاد العـرب وانتصـارات وفتوحات المسلمين الأوائل[3] ، تقول عفاف لطفى السيد : " لقد رأى العلماء المصريون (لـدى

---

(1) سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩٧ .

(٢) سيد الدسوقى حسن : مقدمات فى البحث الحضارى ، ص ٥٩ .

(٣) سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (١١٣ ، مايو ١٩٨٧ ، ص ١٧٥) .

الفرنسيين) كثيرا مما يثير إعجابهم ، إلا إنهم لم يجدوا إلا القليل مما يريدون تقليده أو تعلمه ، بل وحتى إعجابهم كان يقترن من حين لآخر بالشعور بالاحتقار كلما رأوا فشل بعض تجارب الفرنسيين . لقد كان الحاجز الذى يكونه الإسلام والشعور بالتفوق المتولد عن الاعتقاد فيه ، من الصلابة بحيث لم يكن ليحطمه هذا الاحتكاك القصير الأمد [1].

ولم يكن المصريون يعرفون حتى أول القرن التاسع عشر من ألوان التعليم إلا ذلك التعليم الذى يتم فى الجامع الأزهر والكتاتيب والمساجد الكبرى حتى اقترن هذا التعليم بوجدان الشعب وتفكيره ، ولما كان المجتمع نفسه قد ظل السنوات الطوال يعيش حياته راكنا إلى الغفلة والقعود عن التطور نظرا لكثرة تلك القيود الاستعمارية التى كانت تشله عن الحركة لم يجد هناك حاجة إلى تغيير التعليم القائم وتجديده ، فالوظائف الحكومية معدودة لا تحتاج إلى تعليم بسيط يمكن الوقوف عليه فى فترة بسيطة ، والأعمال الاقتصادية المختلفة تقف عند حدود دنيا من البساطة والبدائية يمكن تعلمها من خلال الممارسة والنشاط العادى ، ثم هناك الحاجة إلى حفظة القرآن وبعض المفقهين فى أمور الدنيا ، وهذا مما كان يستطيعه التعليم الدينى[2] .

فلما حدث ما حدث من تغير جوانب الدولة المختلفة فى عهد محمد على ، وأصبح النمط الغربى هو المثال والقدوة لكل ما يفعل ويبنى ، وجد أن تحقيق هذا الهدف لا يكفيه بعض الكتبة وعدد من حفظه القرآن والمفقهين فى الدين وإنه يعتمد بالدرجة الأولى على المهندسين والأطباء والعسكريين ورجال القانون والإدارة والمترجمين ، فمن أين يمكن أن يلتمس هؤلاء ؟ لقد كان واضحا أن التعليم الدينى القائم فى الأزهر والكتاتيب لا يقوم بهذه الوظيفة .

لم يكن أمام محمد على إلا أحد أمرين : إما أن يضع من النظم ما يحول الأزهر والكتاتيب ، أو بعبارة أخرى ، التعليم (القديم) كله إلى نحو يحقق أغراضه فى إعداد أهل البلاد لولاية شئونهم فى الإدارة والجيش والمصانع والمدارس والمستشفيات ، وإما أن يهمل الأزهر والكتاتيب – معاهد التعليم وينشئ بجانبها مدارس للتعليم الحديث ، تعد التلاميذ ليكونوا أعوانه فى حركة الإصلاح ، وفى القيام على ما شيد من مؤسسات ونظم اقتصادية وحربية[3].

شعر محمد على أنه لكى يغير ما كان قائما بالنسبة للأزهر والكتاتيب فلابد أن يكون مستعدا لمواجهة العديد من الصعاب ،أهمها أن يستغرق زمنا طويلا قد لا يقل عن عشرين عاما ، ومن يضمن له طول العمر حتى يشهد ثمرة جهوده ، ثم يبدأ باستغلال هذه الثمار فى بناء الدولة الحديثة ؟ وبالإضافة إلى هذا ، فالكتاتيب منتشرة فى كل أنحاء البلاد ، والإشراف والإتقان مع

---

[1] جلال أحمد أمين : المشرق العربى والغرب ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١ ، ص ٣١ .

[2] سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٣٢٦ .

[3] المرجع السابق ، ص ٣٢٧ .

التغيير لهذا العدد تعجز عن الوفاء به إمكانيات الدولة فى ذلك الوقت خاصة فى السنوات الأولى ، ثم أن الأزهر كانت له منزلة خاصة فى قلوب المسلمين فى كل مكان ، والإمبراطورية التى كان محمد على يحلم ببنائها ستقوم على هؤلاء المعلمين بالدرجة الأولى ، وبالتالى ، فلا يستقيم مع هذا أن يهز صورة الأزهر فى أذهانهم .

وإذن فقد قادة منطقة هذا إلى إهمال الأزهر والكتاتيب وإقامة نظام تعليمى حديث وفقا للنمط الغربى ، وبدأت بالتالى أكبر عملية " تغريب " و " وتحديث " للعقل المصرى عن طريق هذا النظام التعليمى ، وإسدال ستار الإهمال والازدراء والتجميد على ذلك التعليم الذى كان قوى الاتصال بتراث الأمة وإن علته أكداس من تراب التخلف والجمود !

وعزز من توجه محمد على هذا السيل من الأوربيين وخاصة الفرنسيين بعد انهيار الإمبراطورية الأولى فى فرنسا حيث جاءوا ليجدوا التربة مهيأة لتوجيه التعليم وجهة تجعله يندمج فى النظام الغربى لينتج مواطنين غرباء عن عقيدة الأمة وموروثها !

ولا شك أن إهمال التعليم الدينى ، قد ساعد إلى حد كبير على تضاؤل نفوذ العلماء الأزهريين وانتقال مركز الثقافة من الأزهر إلى المدارس والمعاهد والبعثات ، وانكمش العلماء ولم يشتركوا فى حركة التجديد والإنشاء فى مختلف نواحيها ، فانعزلوا عن المشاركة فى حروب مصر أو فى إدارة حكومة محمد على أو فى سياستها وأعمال العمران التى قامت بها[1].

ومن الأهمية بمكان أن نتوقف قليلا أمام " لقطة " من سيرة حياة على مبارك الذى أطلق عليه (أبو التعليم الحديث فى مصر) لنتبين دلالة هذا الذى ذكرناه فى الفقرة السابقة وبالتالى دوره فى مسيرة "الانحياز" طوال التاريخ التعليمى الحديث !

فالأمر ما ذهب على مبارك عندما كان شابا صغيرا لمقابلة مأمور " أبو كبير " محافظة الشرقية ، حيث كان يتمرد دائما على التعليم الذى أراده له أبواه فى " الكتاب ، تمهيدا لأن يصير " فقيها " ! ودهش على مبارك عندما دخل مكتب المأمور عنبر افندى – فرآه عبدا حبشيا شديد السواد ، ومع ذلك فهو حاكم فى بلد كان فيه الحكم حكرا على الشراكسة والأتراك ! وأكثر من هذا ، فإن عنبر أفندى مهيب .. وفصيح ! يجلس إلى مكتبه ، وبين يديه وقف أعيان الإقليم و"مشايخ " النواحى وحكام البلاد وعمدها ، يحدثهم فيسمعون ، ويأمرهم فيطيعون ، بل ويقبلون يديه[2]. فأدرك على مبارك ، من هذا المشهد أنه بإزاء سر عجيب وغريب جعل العبد حاكما مطاعا فى مجتمع حكامه أتراك .

---

[1] المرجع السابق ، ص ٣٣٩ .

[2] على مبارك : الأعمال الكاملة ، مقدمة المحقق د. محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٩م١ ، ص ٢٥.

ولما بحثنا عن السر ، وجده يكمن فى (المدرسة الحديثة) ، فقد التحق عنبر افندى بمدرسة قصر العينى عند افتتاحها عن طريق سيدة من الكبار كانت تمتلكه ، ولم يكن كثير من المصريين يقبلون على هذا التعليم (الحديث) فى أول الأمر مفضلين عليه الأزهر والكتاتيب !!

فإذ أردنا أن نضع أيدينا على بعض مظاهر التحيز التى رافقت التعليم المصرى الحديث ، واستمر كثير منها بعد ذلك ، فسوف نجد :

- الربط بين التعليم والعمالة ، فلم يعد التعليم يهدف إلى مجرد التثقيف وتزويد المتعلم بما يريد ويرغب من المقررات والمعارف والمختلفة ، وإنما يهدف إلى " إعداد " عدد من الذين تريد الدولة أن تعتمد عليهم فى تسيير دفة جهازها الحكومى ومرافقها المختلفة .
- ويرتبط بهذا بالضرورة أن تكون (الدولة) هى المسئولة بالدرجة الأولى عن التعليم وهو الأمر الذى لم يكن قائما طوال التاريخ . صحيح أن عددا من الحكام كانوا ينشئون معاهد تعليمية مثل صلاح الدين الأيوبى ومن قبله أنشأ الفاطميون الأزهر ومن بعد أنشأ سلاطين المماليك عددا غير قليل من المدارس ، لكن هذه المعاهد كلها لم تنتظمها حركة كلية شاملة توجهها الدولة ، وإنما كانت " تصرفات جزئية " مثلها مثل تلك التى كان يقوم بها أفراد الناس من المقتدرين . وما دامت الدولة قد أصبحت هى المهيمنة على التعليم ، فقد سهل لها ذلك أن توجهه الوجهة التى تريد وتطبقه بالفلسفة التى تهوى .
- ومن نتائج هذا أيضا أن تجئ إدارة التعليم " مركزية " تتيح للدولة أن تفرض نظامها ومقرراتها ولوائحها . وهذا الجانب بالذات كان أثرا واضحا للنفوذ الفرنسى الذى كانت له الزعامة بين جملة المؤثرات الأوربية الأخرى فى عهد محمد على ، واستمر هذا التأثير فيما تلا من عهود ، وإذا كان البعض يقول أن مصر بطبيعتها الجغرافية والنهرية دولة مركزية ، إلا إننا نتساءل : ولم لم يظهر هذا طوال القرون العديدة منذ عهد الفراعنة مرورا بالعهد القبطى ثم مختلف الفترات الإسلامية حتى مجيء محمد على ؟
- ومن المعروف أن اللجنة التى وكل إليها فى سنة ١٨٣٦ تنظيم التعليم فى مصر ووضع اللوائح لكل مرحلة من مراحل التعليم كانت مؤلفة من أعضاء فرنسيين : كانوا إما مديرين لبعض المدارس الخصوصية أو موظفين بالحكومة المصرية ، وأعضاء من المصريين أو المتمصرين الذين أتموا تعليمهم بفرنسا ، ومن هنا كانت هذه اللجنة تسودها الثقافة الفرنسية حتى أن اللوائح التى وضعتها سنة ١٨٣٦ واللوائح الثانية التى وضعتها اللجنة التى نظمت التعليم مرة أخرى سنة ١٨٤١ وضعت أولا باللغة الفرنسية ، ثم ترجمت إلى اللغة العربية .

وبطبيعة الحال ، فقد كانت الحصيلة هى تنظيم يقتفى آثار الطبعة الفرنسية من التعليم الغربى الحديث[1].

تأكيد التحيز ودعمه :

والحديث يطول عما حدث فى عهد الخديو إسماعيل من ازدياد محموم فى شد مصر إلى الدوران فى الفلك الغربى كتابع للمركز ، فمثل هذا الحديث تفيض به المصادر المختلفة ، لكن ما يستوقفنا بخصوص التعليم هنا هو ظهور أحد رجال التربية السويسريين (ادواردو) والذى عين رئيسا للتفتيش فى مارس سنة ١٨٧٣[2] الذى أخذ يعمل مع رياض باشا على صبغ التعليم المصرى بالصبغة الأوربية لا من حيث التنظيم والإدارة فحسب ، وإنما من حيث الفلسفة والأهداف والمبادئ .

ولعل أبرز المبادئ التى ظهرت فى هذا الفترة مبدأ (التوجيه القومى) للتعليم ، وفسر هذا التوجيه بأن التعليم ليس مسئولية الحكومة وحدها وإنما مسئولية جميع المصريين ، ومن ثم فلابد من إتاحة الفرصة للجهود (الأهلية) .

ولقد كانت كلمة حق يراد بها باطل ، فالتعليم – كما قدمنا طوال التاريخ المصرى ، كان شأنا من شئون الناس ودور السلطة هو الدعم والمؤازرة والمعاونة ، لكن رفع هذه الدعوى فى تلك الفترة بالذات لم يكن إلا لإعفاء الحكومة من مسئولية الإنفاق على التعليم كى تكرس ما لديها من أموال لسد الديون الأجنبية التى كبلتها بها الرأسمالية العالمية . هذا فضلا أن " الأهالى " كانوا يقومون بالفعل بافتتاح الكتاتيب واتخاذ المساجد الكبرى أمكنة للتعليم ، ومن ثم ، فإن الدعوى الجديدة كانت تهدف إلى توحيد الجهد الأهلى إلى إنشاء معاهد تعليمية على نفس النمط الغربى الحديث .

وإذا كانت الحكومة قد بدأت منذ أواسط السبعينات تصرخ طالبة مشاركة الأهالى بعد أن اشتدت الأزمة المالية ، فإننا نجد أنها كانت تتجه اتجاها آخر فى أوائل عهد إسماعيل الذى كان يفخر بأنه يريد أن يجعل مصر " قطعة من أوروبا " ، ففى اللائحة التى وضعها على مبارك ١٨٦٧ لتنظيم وإصلاح التعليم نجد خطوة لم يجرؤ محمد على على اتخاذها ألا وهى أن يمد هيمنة الدولة حتى على التعلم الذى كان يتم فى (الكتاتيب) !! وكانت الحجة التى استخدمها على مبارك هى أن هذه الكتاتيب " صارت الآن من قبيل العظام الرميمة عديمة التنظيم سقيمة التعليم" [3].

---

[1] أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ص ٥٢ ، ٥٣ .

[2] أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، وزارة المعارف العمومية ١٩٤٥ ، جـ٢ ، ص ٦٩ .

[3] المرجع السابق ، ص ٥٤ .

ولأول مرة فى التاريخ المصرى أيضا قديمه ووسيطه وحديثه تبرز فكرة أن يدفع الطلاب (أجرا) عن تعلمهم فى مدارس الدولة ، وكان ذلك سنة ١٨٧٤ . وكان لابد من التبرير و " التفلسف " وكان المبرر أن الدولة ليست ملزمة بالإنفاق على (الأغنياء) ومن ثم فسوف تقصر المجانية على الفقراء وحدهم ؟!

وقد تكون البداية ذات وجاهة منطقية ، لكن ما أن يتقبلها الناس ويستسلموا لها حتى نعمم الفكرة فيما بعد فى عهد الاحتلال البريطانى ، ليصبح التعليم الحديث كله بمصروفات .

وكان وجه الخطورة التى نتجت عن هذا أن التعليم أصبح أداة (فرز اجتماعى) يصدعن أبوابه جماهير الفقراء حيث كانوا يعجزون عن دفع المصروفات وتطرق أبوابه فئات أخرى من الطبقتين الوسطى والأرستقراطية ، ولا بأس ، بين الحين والآخر ، من " تسريب " بعض الفقراء عن طريق بعض المنح المجانية ، حتى يكتمل الشكل !!

وكلما أفرز التعليم خريجين من أبناء الأرستقراطية المصرية والطبقة الوسطى ، كلما ساعد هذا على استمرار وتكريس النظام القائم حيث ارتبطت مصالح هذه الشرائح الاجتماعية به ، وتظل الجمهرة الكبرى من الفقراء بعيدة عن إمكانيات التعلم فتستمر فى غفلتها وتستمر فى خنوعها واستسلامها !

ومن أعجب أعاجيب التاريخ التعليمى المصرى الحديث أن لا يكتفى بهذا على طريق سحق مبدأ " العدل الاجتماعى " وإنما سار القوم إلى ما هو أبعد وذلك بجعل التعليم (درجات) و (مستويات) وفقا للتقسيم الطبقى : أغنياء - وسط - فقراء ، فإذا بخطة التعليم التى وجهها (دور) السويسرى تقضى بتقسيم التلاميذ إلى ثلاث درجات " فتلاميذ الدرجة الأولى هم أصحاب اليسار وتلاميذ الدرجة الثانية هم أوساط الناس وتلاميذ الدرجة الثالثة الفقراء [١].

لكن اضطراب الحالة العامة لم يتح الفرصة كاملة لتنفيذ كل هذه الخطة سنة ١٨٧٤ .

وإذ تزداد سطوة الهيمنة الأوربية على مصر فى أواخر السبعينات تظهر شخصيات أوربية لا " كمستشارين أو " خبراء " وإنما كأصحاب سلطة تنفيذية فى التعليم . لأول مرة فى التاريخ المصرى ؟! فديوان المدارس الذى يقوم بمهمة وزارة التربية نجد المستر (روجرز) Rogers يتولى وكالته مرتين فى الفترة من ١٨٧٥-١٨٧٨ ، مع أنه لم يكن متخصصا ، إذ كان قنصلا لإنجلترا فى مصر فى فترة سابقة وكان مأمور الأشغال الحكومة بلندن[٢]!

وعندما تشكل مجلس المعارف الأعلى فى ١٨٨١/٣/٢٨ ليكون هو الموجه الأساسى لحركة التعليم ، نجد أنه إذ تكون من ثلاثة وعشرين شخصا ، استأثر الأجانب بأكثر من نصف

---

[١] المرجع السابق ، ص ٧١ .

[٢] المرجع السابق ، ص ١١٩ .

مقاعده حيث بلغ عددهم ثلاث عشرة واحدا[1] ، فإذا أضفنا إلى ذلك أن المصريين العشرة لابد من أن يكون بينهم من يشايع ويساير الثقافة الأوربية ، أدركنا هول المسألة من حيث ترك التوجيه والسياسة التعليمية فى يد الأوربيين ليزداد التغريب والسلب الثقافى ، وتتكرس التبعية فتكتمل حلقاتها ، ولا تقتصر على الجوانب العلمية وحدها ، وإنما تحيط بالعقل المصرى من كل جانب .

وعلى الرغم من كل ما فعله محمد على من تجميد للتعليم الدينى وزرع للنهج الغربى فى التعليم الحديث ، إلا أن الرجل حرص حرصا واضحا على أن يكون التعليم دائما باللغة العربية ، هذا على الرغم من أن العلوم التى أدخلت على التعليم كانت أجنبية ، وعلى الرغم من أن معلميها كانوا من الأجانب ، وكانت الكتب والمصادر التى توجد فيها هذه العلوم باللغة الأجنبية ، لكن حرصه هذا أدى إلى قيام نشاط ملحوظ فى مجال الترجمة والتعريب وكان المعلم الأجنبى يقف بجواره آخر يعرف العربية ينقل ويترجم ما يقوله إلى التلاميذ .

لكننا بدأنا نشهد تغيرا جذريا فى لغة التعليم فى عهد الاحتلال لتصبح أجنبية من حيث المبدأ ، ويبدأ صراع بعد ذلك ، هل تكون الإنجليزية هى لغة التعليم أم الفرنسية ؟ بالطبع ، فلقد انتصرت الإنجليزية بحكم الاحتلال . وكالعادة ، فقد برز " المبررون " و " المفلسفون " للسياسة الإنجليزية . فأيد على مبارك أن يتم التعليم بلغة أجنبية وذلك فى تقريره سنة ١٨٨٨ عن حال التعليم . كذلك سار على نفس الدرب قيادى تعليمى آخر هو (يعقوب أرتين) التى ذهب إلى أنه يتعين علينا إن أردنا تعلم العلوم عن أوروبا أن نتعلم إحدى لغاتها العلمية ، ولا يمكن الاعتماد – كما يرى – فى سبيل الحصول على ذلك الحد من ترجمة كتب الغربيين إلى لغتنا العربية " إن الديار المصرية ليست متسعة الأطراف وسكانها قليلون ، وليس منهم للأن من يفقه ضرورة التحلى بتلك الآداب ، والاستفادة بها إلا النذر اليسير ، ومن ثم لم تتوافر لدينا الوسائل المادية ، والمزايا المثالية الحاملة لذوى الأهلية من المترجمين على حسن القيام بهذا العمل الذى يستدعى أهلية خصوصية ومعارف واسعة " [2] .

وقد شن مصطفى كامل حملة شعواء على هذه الدعوة على صفحات جريدة " اللواء "[3] منبها إلى الخطر الذى تحمله هذه الدعوة بين ثناياها ، فهى تصوب سهامها إلى أهم وأعز شئ يملكه المجتمع وهى " الدرع الذى نتقى به كل خطب ونحفظ بها العقيدة فى النقد أو الدين من خطر الضياع " وهى " خزانة التاريخ العلى والشرف الأعلى ومستودع أسرار حكمة المتقدمين

---

[1] المرجع السابق ، ص ١٢٥ .

[2] سعيد إسماعيل على ، تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٤٣٩ .

[3] اللواء فى ١٩٠٢/٣/٢ ، العدد (٧٧) .

والمتأخرين وعلى هذا فإن المطالب بمحوها وتغييرها " إنما يطالب قلب كيان حقيقتها الاجتماعية وتدمير ديننا بالإستسلام الأبدى للغرب وسلطانه " !

وكما هو معروف ، فإن اللغة ليست مجرد حروف وكلمات تضبطها أشكال وقواعد ، وإنما هى " مركب ثقافى " مشبع بموروثات الأمة وقيمها ، وهى " الحبل السرى " الذى يربط المواطنين بعقيدتهم ، والعكس صحيح ، وهو الذى استهدفوه من هذه الخطوة ، فضلا عما يؤدى إليه ذلك من مزيد من تضييق فرص التعليم أمام الجماهير .

الغطاء مصرى ، لكن الرأس أوربية ؟!

وعندنا حصلت مصر على استقلالها من الناحية الرسمية سنة ١٩٢٢ الشكلية بدأ العديد من المفكرين - خاصة بعد إسقاط الخلافة فى تركيا سنة ١٩٢٦ - يناقشون الوجهة التى يجب أن تتجه مصر إليها ، واندفع نفر من هؤلاء يطالبون بالانفتاح التام على الثقافة الغربية ، مؤكدين أن ذلك لكى يتم لابد من عمليتين :[١]

العملية الأولى تتلخص فى قطع صلاتنا بالشرق والانسلاخ تماما من ماضيها والالتحاق بأوروبا[٢] وتحطيم كل الخزعبلات التى يسمونها قومية ، والتعصب الذى يسمونه دينا والوحشية التى يسمونها تقاليد ! والانسلاخ من الشرق ليس فقط ضرورة قصوى ، بل نحن لسنا بشرقيين أصلا " بل أوربيين فى الدم والمزاج والثقافة ، وليس من الصواب أن يقال أننا شرقيون "[٣] لقد جاء إلينا اسم الشرق - خطأ - من كوننا كنا تابعين للدولة الرومانية الشرقية .

والعملية الثانية تتلخص فى ضرورة ذوباننا فى الحضارة الغربية باعتبارها أفضل الحضارات بل هى حضارة العالم أجمع الآن ، ولذا فيجب علينا مسالمتها وتكييف حضارتنا عليها تكييفا يماشيها[٤] . وتحقيق ذلك لا يمكن أن يتم إلى إذا كان تعليمنا أوربيا ، وإلا إذا ساهمت وزارة معارفنا فى بعث العقلية الأوربية فى السياسة والاجتماع والأخلاق [٥] .

ولم يكن هذا التيار ضعيفا ، إذ كانت دعواه تتناغم تماما مع أهداف القوة المهيمنة ، ومن هنا ، لم يكن غريبا أن نجد انعكاس هذا التوجه فى مناهج المواد الاجتماعية بالذات التى هى أكثر حساسية من غيرها للتغيير فى الفلسفة الاجتماعية والتوجه الأيديولوجى .

---

[١] حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣-١٩٥٢ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ٦٣ .

[٢] سلامة موسى : الهلال / مارس ١٩٢٧ ، ص ٥٢٤ .

[٣] سلامة موسى : الهلال ، يوليه ١٩٢٧ ، ص ١٠٧٤ .

[٤] سلامة موسى : اليوم والغد ، القاهرة ، المطبعة العصرية ، ١٩٢٧ ، ص ١٣٥ .

[٥] سلامة موسى : نحن واللغات الأوربية ، مجلة التربية الحديثة ، الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، ديسمبر ١٩٤٨ ، ص ٩٨ .

ففى مناهج مدارس البنات الابتدائية سنة ١٩٢٢ من الصف الأول إلى الصف السادس لا نجد إشارة فى مناهج الجغرافيا للدول العربية والإسلامية ، بل تركيز على الجغرافيا الإقليمية لمصر وأفريقيا وأمريكا الجنوبية وآسيا واستراليا ثم أوروبا ، وما ورد فى مناهج التاريخ من الصف الثالث للسادس لم يشر من قريب أو بعيد للتاريخ العربى الحديث .

وفى مناهج مدارس المعلمين سنة ١٩٣٠ طوال سنوات الدراسة الثلاث تخلو المناهج من دراسة الجغرافيا العربية أو التاريخ العربى الحديث وتقتصر فقط على جغرافية العالم عموما ومصر والسودان ، وحشد منهج السنة الثالثة تراجم أجنبية (الياصبات - فيليب الثانى - لويس الرابع عشر .. الخ) دونما إشارة لشخصية تاريخية عربية .

وفى منهج التعليم الثانوى سنة ١٩٢٤ ، لا نجد طوال سنوات الدراسة الأربع فى منهج التاريخ إشارة واضحة للعالم العربى وخاصة فى تاريخه الحديث ، وشبيه بذلك مدرسة المعلمين العليا سنة ١٩٢٧ فطوال السنوات الأربع يركز منهج التاريخ على تاريخ أوروبا والثورة الفرنسية ونابليون والسياحة الدولية فى أوروبا فى القرن التاسع عشر ، ودراسة لتاريخ مصر الحديث[١] .

وعندما أنشئ معهد التربية العالى للمعلمين سنة ١٩٢٩ - والذى تطور فيما بعد إلى كلية التربية بجامعة عين شمس - كان ذلك بناء على اقتراح قدمه خبير إنجليزى هو المستر "مان" Mann والذى جعل منه صورة طبق الأصل من معهد التربية بجامعة لندن ، وظل المعهد المصرى يخرج المئات من المعلمين سواء لمصر أم للعالم العربى طوال عشرات السنين حيث لا نجد فى مختلف برامجه شيئا البتة يتصل بالتربية الإسلامية ، وإنما يبث من خلال مقرراته وأساتذته الفكر التربوى الغربى بصفة عامة ، والأمريكى والإنجليزى بصفة خاصة .

ودعم من وظيفته العديد من البعوث التى أرسلها إلى إنجلترا وأمريكا بالذات فضلا عن عدد من كبار أساتذة التربية وعلم النفس الأجانب الذى كان يستضيفهم ليلقوا محاضرات على طلابه وتوجيه بعض البحوث والترويج لبعض النظريات .

وأنشأ المعهد عددا من المدارس النموذجية لتقدم نمطا متقدما من التعليم الغربى يقوم على الفلسفة البراجماتية بصفة خاصة ، وكان رائد هذه الحركة بلا منازع هو إسماعيل القبانى[٢] واستطاعت هذه المدارس أن تروج وتبث فى سوق التعليم العربى عددا من المفاهيم والنظم والطرق كان لها أثرها الكبير فى تشكيل وتوجيه التعليم .

---

[١] حسان محمد حسان : مرجع سابق ، ص ٧٦ .

[٢] سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٥٥٣ .

وعندما انتدب القبانى لمساعدة " كلاباريد " خبير علم النفس الفرنسى فى دراسته لعقلية التلميذ المصرى بدأت تبذر فى مصر " بذرة القياس النفسى لقياس الذكاء بين التلاميذ " [1] ، بناء على فلسفة مؤداها " كل ما يوجد يوجد بمقدار ، وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس " ما تلك العبارة التى صدر بها أستاذ كبير لعلم النفس هو الدكتور فؤاد البهى السيد ، كتابا هاما له أثره فى تشكيل كثيرين وهو خاص بالإحصاء و " قياس العقل البشرى " .

ولم يكن طه حسين مجرد أديب كبير ، بل كان مفكرا بارزا للأجيال الجديدة المثل والقدوة فى التوجه الغربى ، وليس هذا فحسب ، بل كان بحكم أستاذيته فى الجامعة له من السلطة التنفيذية والعملية ، ما يمكن به أن يطبع طلابه بالطابع الذى آمن به وأخلص له وهو الذى عبر عنه بوضوح تام فى كتابه الخطير : مستقبل الثقافة فى مصر " .

ففى هذا الكتاب يؤكد " كانت مصر دائما جزءا من أوروبا ، فى كل ما يتصل بالحياة العقلية والثقافية على اختلاف فروعها وألوانها " [2] " وإذا فكل شئ يدل على أنه ليس هناك عقل أوروبى يمتاز عن هذا العقل الشرقى الذى يعيش فى مصر وما جاورها من بلاد الشرق القريب وإنما هو عقل واحد .. [3] .

والنتيجة المنطقية لهذه الفلسفة " أن نسير سيرة الأوربيين نسلك طريقهم لنكون لهم أندادا ولنكون لهم شركاء فى الحضارة ، خيرها وشرها حلوها ومرها ، وما يحب منها ويكره ، وما يحمد منها ويعاب " [4] .

ثم يتقدم بناء على ذلك إلى طرح سؤاله الخطير : " أنريد أن ننشئ فى مصر بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها من البيئات العلمية فى أى بلد من البلاد الأوربية الراقية أو المتوسطة أم لا نريد ؟ " [5] ، وهو بطبيعة الحال يجيب على هذا السؤال بالإيجاب ، ومن ثم فلابد – فيما رأى – من تعليم اللاتينية واليونانية القديمة لربط العقل المصرى بأصول وجذور الثقافة الغربية دون الوقوف عند حد ثمراتها وجهودها الحديثة ؟!

وهو لا يكتفى بضرورة تعليم هاتين اللغتين فى الجامعة . بل طلب بتعليمهما فى التعليم العام !! .

وترجع خطورة آراء طه حسين ، بالإضافة إلى ما ذكرناه ، إلى أنه احتل موقعا هاما فى وزارة المعارف وخاصة فى الثلاثينات والأربعينات كمستشار لوزير المعارف فى عهد

---

[1] المرجع السابق ، ص ٥٥٩ .

[2] طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ،بيروت ،دار الكتاب اللبنانى ، المجلد التاسع فى المجموعة الكاملة لمؤلفاته ، ١٩٧٣ ، ص٣٦.

[3] المرجع السابق ، ص ٣٨ .

[4] المرجع السابق ، ص ٥٤ .

[5] المرجع السابق ، ص ٢٧٣ .

حكومة الوفد . نجيب الهلالى ، فضلا عن تقلده بنفسه الوزارة بدءا من عام ١٩٥٠ ولمدة عامين على وجه التقريب .

حتى فى عهد الثورة !

وفى فترة الثورة يزداد تقلب الاتجاهات من الغرب ، تبدأ الثورة بالاتجاه السودى نحو الغرب الرأسمالى المتمثل فى أمريكا ثم إلى عداء شديد وتتجه إلى الغرب الاشتراكى المتمثل فى الاتحاد السوفيتى وتنتهى بالانفتاح الكامل على أمريكا والدول الأوربية وتعقد الصلح مع إسرائيل ، فى فترة قصيرة للغاية فى عمر الشعوب حدثت اضطرابات سياسية هائلة ، أسهم فى حدوثها - من بين عوامل أخرى - افتقار السلطة السياسية إلى المنطلقات النظرية الواضحة ، كان فكر القيادة يتألف من مدارس واتجاهات وتيارات متباينة غير متناسقة مما أدى بها إلى العجز عن الحسم الفكرى واللجوء إلى المحافظة على التوازن والحلول الوسط ، ومن ثم نجد فكر الثورة يجمع بين الليبرالية والاشتراكية ورأسمالية الدولة والاقتصاد المخطط والرأسمالية الوطنية وتحالف قوى الشعب العامل [١].

وإذا كانت فترة الثلاثينيات والأربعينات تمثل فترة " الانحياز " الكامل وبلا قيد أو شروط لفلسفة التربية الأمريكية المعبر عنها فى كتابات البراجماتيين ومشروعاتهم التربوية ، فإنها استمرت مع الأسف الشديد حتى فى ظل ثورة يوليه سنة ١٩٥٢ لا فى سنواتها الأولى فحسب ، وإنما حتى فى فترة الستينات التى ليست فيها مصر ثوبا اشتراكيا !! وكشفت التجربة أن نجاح نظرية تربوية فى مجتمع لا يعنى ضرورة نجاحها إذا طبقت فى مجتمع آخر لأنها فى الحالة الأولى ترتبط ارتباطا وثيقا ببنية المجتمع الأصل وبتطوره الحضارى ، وبجملة الاختيارات التى تشكل أيديولوجية . وترتب على ذلك صور سلبية عديدة نذكر منها[٢] :

فغرض التلميذ وميله أخذا على إنهما غرضه وميله الحاليان ، يقف الأمر عندهما وينتهى عند إشباعهما دون محاولة استخدامهما فى خلق ميول جديدة وأغراض حيوية ، تتسع وتتعمق حتى نصل إلى الأغراض الاجتماعية والميول المتعلقة بمصالح الجماعة .

ونشاط التلميذ أخذ على أنه النشاط الحركى فقط وأخذ على أنه غاية فى ذاته ، لا وسيلة لاكتساب معارف وميول ومهارات جديدة ، وأصبح معيار الطريقة التربوية ، أن ترى التلاميذ ينشطون ويجرون ويتحركون ، وقل التوجيه لهذا النشاط .

---

[١] عبد السميع سيد احمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ ص ١٣٧ .

[٢] سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٥٧٠ .

وإنتاج التلاميذ أخذ على أنه غاية فى ذاته ، تقام له المعارض ، فتوخوا فيه الإتقان ونسوا أن المهم هو العملية التى يجتازها التلميذ وهو يقوم بهذا الإنتاج ، وعلى هذا أهملت المهارات الاجتماعية فى سبيل الإسراع بالإنتاج وعرضه .

وأخذت إيجابية التلميذ على أنها سلبية المعلم ، فقل توجيه المعلم لنشاط التلميذ ، وقل تعليم المعلم وشرحه للصعوبات ، وترك التلميذ وشأنه يقود هو نفسه وهو يجتاز المعركة التعليمية .

وأخذ القول بأن المعرفة والمواد الدراسية ، ليست غاية فى ذاتها وإنما هى أدوات لمواجهة مواقف الحياة ، على أنه القول بعدم أهميتها وانتهى الأمر إلى إهمال المعرفة ، أو على الأقل وضعها فى المرتبة الثانية ، واشتد الهجوم على الموضوعات الصعبة كالنحو وجدول الضرب والتاريخ القديم دون النظر إلى القيمة الاجتماعية الضرورية لهذه الموضوعات .. إلى غير ذلك من صور سلبية قد تفوق الحصر .

ولكن كيف استطاع الانحياز إلى البراجماتية الأمريكية أن يستمر فى فترة المد الاشتراكى فى الستينات ؟

إن هذه التجربة لها دلالاتها الموجعة حقا ، وأولى هذه الدلالات أن الثورة إذ ترفع شعارا أيديولوجيا تتصور أن التحول الأيديولوجى يمكن أن يتم بمجرد قرار سلطوى ، صحيح أن السلطة تملك قدرة إصدار القوانين المؤكدة للأيديولوجية المرادة ، وتملك القدرة على إقامة المؤسسات المعبرة عنها لكنها لم تملك العقول البشرية المقتنعة بالمذهب الجديد ، ولا النظام القيمى الموجه لسلوك الناس .

وكان معظم – إن لم يكن كل – القيادات التربوية سواء على مستوى الفكر أم التطبيق قد تكونت فى رحم التربية الغربية الرأسمالية ولأن التحول الأيديولوجى جاء بقرار سلطوى ، أسرع الجميع بلبس الزى المناسب ، وظل ما تحت الزى هو هو ولا بأس عندئذ من استخدام أدوات التجميع واللعب بالصياغات اللفظية حتى يبدو الفكر فى ثوب اشتراكى اعتمادا على أن القيادات السياسية " عسكرية " لن تقف طويلا أمام " التنظيرات " التربوية الجديدة لتحللها وتكشف مدى ارتباطها بالأيديولوجية الجديدة .

وهكذا كان التغيير السياسى والاقتصادى والاجتماعى يسير فى اتجاه ، وكان الفكر التربوى يسير فى اتجاه آخر ..!!

والنتيجة ؟ أن النظام القائم عندما تعرض لمواجهة ساخنة مع القوى المعادية ، هزم بسرعة .. كان نظاما بغير قوى بشرية تؤمن إيمانا حقيقيا بما يقول ، وبغير تحول حقيقى فى جملة الشروط الموضوعية التى لابد منها للتحول الأيديولوجى !

وفى السبعينات عندما حدث تحول آخر إلى الغرب الرأسمالى ، وجاءت فترة الثمانينات كانت بعض بذور الفكر الاشتراكى قد بدأت تزهر على يد عدد من شباب الباحثين التربويين ، فاندفعوا بسبل شتى يكشفون تهافت الأيديولوجية الغربية الرأسمالية وما يؤديه تبنيها من تخريب للعقل المصرى ولبنية المجتمع المصرى ، بل والمجتمع العربى عامة ، واستعانوا فى سبيل ذلك بأدوات وبمناهج تحليل ظهرت على يد مفكرين ماركسيين جدد .

ولكن الإشكالية لم تنته أبدا .. إن كل ما كشفوا عنه بالنسبة للأيديولوجية الغربية الرأسمالية صحيح إلى أقصى حد .. لكنهم فى نفس الوقت ينسون أنهم إذ يهدمون صنما ، فإنما من أجل أن يقيموا صنما آخر ...فإذا لم يكن الغرب الرأسمالى هو سيدنا ، فليكن الغرب الاشتراكى ، صحيح هناك تبريرات يقدمونها ، لكن المنطق يظل واحدا ، ولعل أقوى الأدلة التى تؤكد خطأ هذا التوجه ، ما يشهده العالم أجمع من صور تراجع واضحة لمنتجى الأيديولوجية الأصليين مهما اكتست هذه التراجعات بأزياء (التطوير) و (المراجعة) ، فهل كتبت علينا التبعية ؟؟!

السبيل إلى التحرر التربوى

التحرر عموما يعنى كسر الارتباط بقوة أخرى خارجية موضعها فى هذا الارتباط هو موقع السيد القاهر والمستبد المستغل ، والتحرر لا يمكن أن يقف عند هذه الخطوة الأولى ، فهذه هى المرحلة السلبية ، ولا يعنى وصفنا إياه بالسلبية أى انتقاص من أهميتها وقيمتها ، بل هى المقدمة الأساسية التى لابد منها أولا ، لكنها مرحلة تقوم على الهدم .. هدم الأغلال والقضاء على رموز الهيمنة والتحكم . لكننا بعد هذا نكون بحاجة إلى البناء وإحلال البديل لأن التربية باعتبارها عملية تنفيذية يستحيل أن تعيش بلا موجهات أيديولوجية .

وبما أن المجتمع العربى لم يستقر بعد على اختيار أيديولوجى واضح ، إذ نجده يشكل مختبرا نجرب فيه كل الأيديولوجيات ، فإن هذا المجتمع وبشهادة كثيرين : شهد فشل وإخفاق كل الأيديولوجيات المتوافدة على حدوده الجغرافية من كل حدب وصوب ، فهو يشكل مجالا للتلقى والترحيب بكل أيديولوجية يعتقد فيها باسم الصلاحية والمشروعية إنها القادرة على

إخراجه من ورطة الاختناق برقابة السلطة وقهرها ، وبأنظمة القمع والردع المتأصلة فى أعماق بناه الحضارية والتاريخية .

وبفعل البحث المستمر عن أسواق جديدة لاقتناء مستجدات المنظومات الأيديولوجية الجاهزة المستقاة من تجارب التاريخ الغربى ، عوض البحث والتنقيب عن أساليب وطرق ذاتية لتثبيت دعائم أيديولوجية خاصة تربطها علاقة عضوية بالخصوصيات الحضارية والثقافية للواقع العربى ، بفعل كل هذا أصبحت الساحة التربوية العربية المعاصرة تعيش على فراغ أيديولوجى واضح رغم أن الثقافة العربية الإسلامية تشكل مستودعا لكل الأيديولوجيات . وهذا يفسر ظاهرة العجز فى المواقف حول قضايا العلم والمعرفة ، حول علاقة العلوم التربوية والنفسية بالأيديولوجيا التى تعتبر أحد الشروط الأساسية لإنتاجها وبتعبير آخر ، هذا ما يفسر ظاهرة " التجوال " - بتعبير التحليل النفسى - التى نلاحظها بادية فى الروافد النظرية والثوابت المنهجية لمشاريعنا التربوية ، وهى ظاهرة تزداد استفحالا يوما بعد يوم على شكل ضياع شبه تام بين ما يصدره إلينا الآخر من منتجاته وما نختزنه من قيم وعقائد وسلوكيات تدخل فى إطار الموروث الحضارى والثقافى للواقع العربى [1] .

إن هذا يعنى ضرورة رفع شعار (الاستقلال الحضارى) ، وبذل أقصى الجهود وأضناها فى سبيل دعمه وإثرائه ، ونحن إذا نقول هذا مع آخرين فمعناه تفضيله على مصطلح (التحديث) الذى يعنى عند أصحابه أن نكرر ما فعله الغرب خطوة خطوة كى نصل إلى ما يصل إليه ، فالحضارة الحديثة - فى عرفهم - هى حضارة عالمية واحدة ، وهى كل لا يتجزأ ، وهى حضارة الغرب ، وهدف الحداثة بالتالى ، يعنى أن تكون قطعة من الغرب . كان هذا هو الجو السائد بحيث أن مفهوم التمايز أو الاستقلال الحضارى لم يكن ضمن أدبياتنا الفكرية أثناء ذروة المد القومى فى الخمسينات والستينات . ولكن الفكرة لقيت قبولا متزايدا فى السنوات الأخيرة ، وإن ظل المفهوم غامضا فى أذهان الكثيرين ، رغم التقبل المبدئى له ، ولذا فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من الجهد النظرى المكثف من أجل تحديد المقصود . ومصطلح " الاستقلال الحضارى " يفضل كذلك مصطلح (المشروع الحضارى العربى) - فى ظل المناخ السائد لأن الثانى قد يفهم باعتباره مشروع العرب للحاق بالحضارة الحديثة ، أى مشروع حضارة غربية يتكلم أهلها العربية ، وهذا اللبس ينبغى أن يستبعد . والمفهوم المستخدم هنا للحضارة يدخل فيه كل ما أبدعه ويبدعه البشر ويمارسه الإنسان لإشباع حاجاته المادية والفكرية والروحية[2] .

---

[1] أحمد شلبى الغالى : معوقات التأسيس العلمى للعلوم الإنسانية فى الوطن العربى ، مجلة الوحدة ، الرباط ، العدد (٥٠ ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ص ٢٢-٢٣) .

[2] عادل حسين : نحو فكر عربى جديد ، القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠ .

ومن الضرورى ألا يفهم " الاستقلال الحضارى " على أنه مجرد " انقطاع " و "انفصال " عن الحضارة الغربية ، فالتعامل معها لا مهرب منه ، ولكن هناك فرقا بين تعامل التابع مع المتبوع ، وبين تعامل يقوم على الانتماء الحضارى إلى نموذج مختلف عن النموذج الغربى ومن خلال هذا النموذج ننظر إلى الحضارة الغربية فنقف منها موقفا ناقدا يقوم على " الاختيار الحر " و " الانتقاء الذاتى " .

والاستقلال والتمايز الحضارى لا يتأتى إلا بوجود (هوية) خاصة ،والهوية هى .. الصفات الجوهرية التى تميزها عن غيرها من الشخصيات القومية والحضارية إنها (البصمة) الممثلة للقدر الثابت والجوهرى والمشترك من السمات العامة ، التى تميز شخصا ما عن غيره أو قومية عن غيرها أو حضارة عن غيرها من الحضارات ، إنها النواة ، وهى الجوهر[1] .

وإذا كانت الهوية تعنى " العودة إلى الذات ، لكن إلى أى ذات نعود ؟ هل نفرق فى مفهوم مطلق يسمى (الإنسانية) أو (العالمية) ؟ إنها (فخ) يراد به محو الشخصية الحقيقية للجميع . إن الإنسانية تعنى اشتراك كل الأمم فى معنى واحد وفى حقيقة واحدة ، أى اشتراك إنسان خاوى الوفاض مع الإنسان الرأسمالى ، سوف تكون علاقة بتابع ، علاقة أحد طرفيها مفلس وعامل وأداة ، والطرف الآخر غنى ورأسمالى ، ومن هنا فالغرب فقط هو من له وجود ، أو بتعبير (سارتر) "يوجد فقط خمسمائة مليون من البشر وملياران ونصف من المحليين"[2] !! وبتعبير الاستعمار : الفرق بين الإنسان والمحلى هو الفرق بين الغربى والشرقى . إذن : إذا أراد الشرقى أن يكون شريكا مع الغربى على أساس " الإنسانية " يكون قد أذاب نفسه وشخصيته الحقيقية فى نظام وهمى عابد للبشر وكاذب وخيالى ، ومحا شخصيته الأصلية الذاتية . وطالما ظللنا على حد قولهم محليين وهم بشر يعد أى نوع من الشركة الإنسانية معهم خيانة لوجودنا ، وعلينا أن ننفصل عنهم من منطلق رفض موقف يؤدى إلى أن تكون العلاقة هى علاقة بمن يمتص (بضم الياء) ، بين من يقوم بالإنتاج وبين من ينبغى عليه أن يستهلك ، بين من ينبغى أن يتحدث أو من بين ينبغى أن يسمع ، بين من عليه أن يتحرك وبين من عليه أن يتبع ويقلد ، علاقة بين قطبين متنافرين !

وعندما نعلن اختيار " الذات الإسلامية " ، فإن هذا يعنى التمسك بقسمة أساسية من قسماتها ، وهى (التدين) تلك القسمة التى سرت فى نسيج الحضارة العربية الإسلامية حتى أصبحت مكونة من مكوناتها ، فلقد تعد أثر التدين إطار القيم والأخلاقيات والعلاقات الاجتماعية ،

---

[1] محمد عمارة : الاستقلال الحضارى ، بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٦ .

[2] على شريعتى : العودة إلى الذات ، ترجمة ابراهيم الدسوقى شتا ، القاهرة ، الزهراء العربى ، ١٩٨٦ ، ص ٤٨ .

ليصل إلى ميدان العلوم الميدانية وتطبيقها ، فعرفت حضارتنا ما يسمى بـ (الروح المؤمنة) التى سرت ، لا فى " علوم الشرع " وحدها ، فهذا طبيعى ومألوف ، وإنما فى العلوم (العقلية) أيضا التى اتسقت فى المنطلق والنتيجة والغاية مع " علوم الشرع " ، بل قد سادت هذه (روح المعنوية المؤمنة) فى العلوم الطبيعية التى تمت كعبادة لله يقيمها العلماء سعيا لاكتشاف أسرار الله فى كونه وسننه فى ملكوته ، فإذا ما طبقوها نراهم قد ربطوا الوسائل بالغايات ، مستهدفين من تطبيقاتها تلك السعادة الدنيوية لخلق الله ، تلك التى بدونها لم يستطع الخلق عبادة الحق بعمران الكون الذى شاء لهم أن يعمروه [1] .

وكل مسيرة واعية ، لها هدف وكل حركة حضارية لها غاية ، تتجه نحو تحقيقها ، وكل مسيرة وحركة هادفة تستمد وقودها وزخم اندفاعها من الهدف الذى تسير نحوه وتتحرك إلى تحقيقه ، فالهدف هو وقود الحركة ، وهو فى نفس الوقت القوة التى تمتصها عند تحقيق الهدف ، فتتحول الحركة إلى سكون باستنفادها لهدفها ، ولذلك فكلما تبنت المجتمعات فى تحركها الحضارى هدفا أكبر ، استطاعت أن تواصل السير وتعيش جذوة الهدف شوطا أطول ، وكلما كان الهدف محدودا ، كانت الحركة محدودة واستنفذ التطور والإبداع قدرته على الاستمرار بعد تحقيق الهدف المنشود .

والحقيقة أن الهدف الوحيد الذى يضمن للتحرك الحضارى للإنسان أن يواصل سيره وإشعاعه وجذوته باستمرار هو الهدف الذى يقترب منه الإنسان باستمرار ويكتشف فيه ، كلما اقترب منه آفاقا جديدة وامتدادات غير منظورة تزيد الجذوة اتقادا والحركة نشاطا والتطور إبداعا .

وهنا يأتى دور الأمة الإسلامية لتضع الله هدفا للمسيرة الإنسانية وتطرح صفات الله والأخلاقيات التى دعا الإنسان إليها كمعالم لهذا الهدف الكبير ، فالعدل والعلم والقدرة والرحمة تشكل بمجموعها هدف المسيرة لجماعة البشرية الصالحة ، وكلما اقتربت خطوة نحو هذا الهدف وحققت شيئا منه ، انفتحت أمامها آفاق أرحب وازدادت عزيمة وجذوة لمواصلة الطريق لأن الإنسان المحدود لا يمكن أن يصل إلى الله المطلق ولكنه كلما توغل فى الطريق إليه ، اهتدى إلى الجديد ، وامتد به السبيل سعيا نحو المزيد[2] .

و(أحادية) الذات الإلهية هى صميم الرسالة الإسلامية ، حتى إن الإنسان المسلم ليبلغ من إسلامه بمقدار ما تمثل وحدانية الله إيمانا وفكرا وشعورا وسلوكا .. لكن : كيف يتم ذلك ؟

---

[1] محمد عمارة : الاستقلال الحضارى ، ص ٩٢ .

[2] محمد باقر الصدر : الإسلام يقود الحياة ، بيروت ، دار التعارف للمطبوعات ، د.ت. ص ٢٠٠ .

هنا نجد مستويين للتعليم : مستوى الفكر والمعرفة ، ومستوى السلوك ، (التطبيق) ، فعلى المستوى الأول أن يستطيع المعلم أن يلقن المتعلم هذا المبدأ ويشرحه له ليعى أبعاده ومعانيه ، أما على المستوى الثانى ، فلابد أن يتحول هذا المبدأ إلى (ضمير) يبين للفرد حدود الثواب وحدود الخطأ .

ولو تأملنا شهادة لا إله إلا الله التى هى الشرط الأول فى إسلام من يسلم ، نجدها منطوية على أكثر من مفتاح يؤدى بقائلها عن إيمان بصير إلى ذلك الاتساق الذى يوجد شخصه فى رؤية تخلو من صراع ودوافعه الباطنية بعضها مع بعض[1] ، فمن ناحية ، تتضمن الشهادة إثباتا من الفرد لوجود ذاته حقيقة قائمة برأسها وذلك بقوله : (أشهد) ، وتتضمن إلى جانب ذلك إقرارا من تلك الذات بوجود ذوات أخرى سواها ، فليست هى واحدة وحيدة بل فرد من جماعة ، وإنها تلك الجماعة التى يشهد لها أمامها ثم تتضمن إيمان الذات الناطقة بالشهادة إيمانها بألا إله إلا الله ، تلك ناحية ، وناحية أخرى مما يريد منها أن نتأمل الشهادة فى عمق ، هو أنها بدأت بالنفى لتعقب عليه بالإثبات ، فأولا لابد لمن آمن بالله أن يمحو من نفسه كل ما عداه فالشاهد يبدأ شهادته بألا آلهة أخرى هناك ، حتى إذا ما آمن بذلك أعلن إيمانه بالله ، ولهذا الترتيب الذى ينفى الباطل أولا ، ثم يؤكد الحق قوة منطقية تعين الإنسان على التخلص مما قد يعرقل الثابت المطمئن ، ومن هنا رأينا مناهج البحث العلمى تخطو الخطوة الأولى فى طريق أوجه الخطأ فيها ثم تعقب على ذلك بإقامة ما هو صحيح[2].

ونحن حين نطالب التربويين بأن يجعلوا الإسلام هو (الذات) المميزة للعمل التربوى ، لا ينبغى أن تغيب عن أذهاننا جميعا أن هناك جملة من الضوابط التى لابد منها نحن نستند إلى النصوص . والأحكام للوصول إلى بعض النتائج الأساسية فى مواجهة المسلم لمشكلات التعليم وقضاياه ، من هذه الضوابط :

أ- التحقق من قطعية ورود النص أو الدليل الذى يراد استمداد الفكرة أو المبدأ منه ، ومعروف فى هذا أن جميع نصوص القرآن قطعية الورود من الله تعالى أى من صحة نقلها إلينا منذ نزل بها الوحى الأمين على النبى صلى الله عليه وسلم إلى يومنا هذا ، ثابتة ثبوتا لا مدخل للشك معه ، أما الأحاديث النبوية ، فمعروف أنها لم تدون فى عصر النبى مخافة أن تختلط بالقرآن ، وإنما بدأت تدوينها فى عصر الأموى ، ولم يتم التدوين المكتمل إلا فى العصر العباسى .

---

[1] زكى نجيب محمود : قيم من التراث ، القاهرة / بيروته دار الشرق ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٢ .

[2] المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

لقد قسم العلماء ، الأحاديث المختلفة بحسب تفاوتها فى قوة السند أقساما متعددة ، ويعنينا من هذا الجهد الهائل أنه بفضله توافر لدينا الاطمئنان إلى كثرة من الأحاديث فى الأحكام وفى غيرها ، من ناحية ثبوت ورودها من النبى صلى الله عليه وسلم[1].

ب- تحديد ما يعد تشريعا ومالا يعد كذلك من سنة الرسول صلى الله عليه وسلم ، فلقد وجدنا كثيرا من علماء الأصول وأئمة الحديث النبوى - تعبيرا عن وضوح قسمة التمييز بين الدين والدولة - يفردون المباحث التى قسمت السنة النبوية [2] .

- سنة تشريعية ، تمثل الثوابت الدينية ، الواجب الالتزام بنصها - مع فقهها فى إطار ملابساتها ومقاصدها - لتعبيرها عن الثوابت التى ضمنت وتضمن للأمة تميزها الحضارى رغم اختلاف الزمان والمكان .

- وسنة غير تشريعية ، تمثل إنجاز الرسول فى سياسة الدول والشئون الدنيوية ، وكل ما سلكت عنه (الوحى الدينى) مما تعلق بالمتغيرات التى تتبدل وتتطور باختلاف الزمان والمكان .

وإننا لنجد لرسول الله موقفا صريحا يدعو فيه صحابته وقادة جيوشه إلى التمييز ما بين "حكم الله" سبحانه وتعالى ، الذى هو قضاء دينى قد اختص به ، وأودع الوعى بعضا منه ، وبين ما هو "سياسة وحرب واقتصاد وشئون تتعلق بالمجتمع والدولة " ، مما لم يرد فيها نص قطعى الدلالة والثبوت ، ذلك أن تقديرنا للأمور فيها هو " حكمنا نحن " وليس لإنسان حتى ولو كان صحابيا جليلا أو سيفا من سيوف الله أو أميرا من أمراء رسوله ، أن يدعى أنه يحكم بين الناس مجتهد ' بدون حكم الله ولا أن قراره هو " كلمة الله " ينهى الرسول صحابته عن انتحال هذه " السلطة الدينية " الإلهية ، ويطلب من قادة الجيوش وأمراء السرايا أن تكون معاهداتهم مع من يحاربون ويصالحون معاهدات واتفاقات موضوعة فى الإطار البشرى والسياسى ، دون أن يزعم لها نسبة تخرجها من دائرة " الرأى والاجتهاد " وتضفى عليها " حكم الله " [3] فلقد روى عنه - صلى الله عليه وسلم - أنه كان إذا أمر أمير على حكم الله ، ولكن أنزلهم على حكمك ، فأنك لا تدرى أتصيب حكم الله فيهم أم لا[4] ؟

---

[1] كمال أبو المجد : حوار لا مواجهة ، سلسلة كتاب (العربى) ، الكويت ، العدد السابع ، ١٥ ابريل ١٩٨٥ ، ص ٦٣ .

[2] محمد عمارة : العلمانية ونهضتها الحديثة ، ص ٥٩ .

[3] المرجع السابق ، ص ٥٨ .

[4] رواه مسلم والترمذى والنسائى وأبو داود وابن ماجة والدرامى وابن حنبل .

جـ- تحديد ما يمكن أن يتغير من الأحكام بتغير الزمان ، وينقل عبد الحميد إبراهيم عن الشيخ محمد المدنى أن هناك أحكاما قطعية ، لا تتغير بتغير الزمان والمكان ، ولا تخضع لاجتهاد المجتهدين ، وهى أنواع :

أولا : العقائد القاطعة التى يجب الإيمان بها لقيام الدليل اليقينى فى ثبوته ودلالته عليها على أنه الحد الفاصل بين المسلمين وغير المسلمين ، فمن جحد شيئا منها فقد خرج من ربقة الإسلام ، وذلك كالتوحيد وإرسال الرسل وإنزال الكتب وختم النبوة بمحمد صلوات الله عليه والبعث بعد الموت ، والجزاء على الأعمال فى الدار الآخرة ، وأن الله تعالى متصف بكل كمال ، منزه من كل نقص ، وأن الرسل لا يجوز عليهم الكذب ولا الكتمان ولا الخيانة إلى غير ذلك من العقائد التى يكون بها المسلم مسلما .

ثانيا : الأحكام العلمية التى جاءت بها الشريعة الإسلامية ، بطريقة واضحة حاسمة فى جانب الإيمان إذ المنع أو التخيير ، وذلك مثل وجوب الصلاة والزكاة والصوم (رمضان) .

ثالثا : القواعد الكلية التى أخذت عن الشريعة بنص واضح ، ليس فيها ما يعارضه تقريرا أو تفريعا ، أو استنبطت بعد الاستقراء التام ، وعلم أن الشريعة تجعلها أساسا لأحكامها وذلك مثل (لا ضرر ولا ضرار) (ما جعل عليكم فى الدين من حرج) .. الخ[1]

وبجانب تلك الأحكام القطعية ، هناك مجال آخر تتعدد فيه وجهات النظر نتيجة الفهم الخاطئ والظروف البيئية والمتغيرات الزمانية .

فأمر الله المسلمين بالسعى إلى طلب العلم وحث النبى لهم على تعلم القرآن والتفقه فى الدين ، وتعليم أبنائنا شعائر الدين وعباداته ، والأمر بأخلاقيات الرحمة والإحسان والنظافة والنظام والمودة ... أمثلة لما يجب أن يمثل (ثوابت) فى التربية التى تهتدى بالإسلام .

لكن وسائل التعليم : ومدة المرحلة التعليمية وطرق التدريس وتنظيم المناهج وغير هذا كثير ، إنما هو من أمور دنيانا التى لنا أن نرى فيها ما نراه .

د- مدى اعتبار (المصلحة) دليلا شرعيا يتمم النصوص أو يعارض بعضها وفى تقديرنا أن المفكرين الإسلاميين مدعوون إلى إطالة النظر فى المصالح التى تحققها الأحكام ، فهذه المصالح هى غاية التشريع ، وهى أساس العلة التى يرتبط بها كل حكم شرعى ، والتى إذا زالت . وإذا تغيرت تغير معها [1] ، لذلك قال ابن القيم حقا أن كل مسألة خرجت من العدل إلى الظلم ، ومن القسط إلى الجور ومن الرحمة إلى ضدها ، فليست من الشريعة وإن أدخلت فيها بالتأويل[2].

---

[1] عبد الحميد إبراهيم : الوسطية العربية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٩ ، ص ٢٨٩ .

[2] كمال أبو المجد ، حوار لا مواجهة ، ص ٦٥ .

[3] المرجع السابق ، ص ٩٦ .

إن المربين الإسلاميين مطالبون بمناقشة قضايا تربوية معاصرة من منظور مصلحة الأمة في مواجهة تفسيرات وإجراءات ترفع شعار (المصلحة العامة) وقد تكون غير ذلك : مثل مجانية التعليم هل تكون حقا للجميع ؟ وفي كل المراحل التعليمية ؟ أم تكون للفقراء ؟ وفي المرحلة الأولى العامة فقط ؟

وإذا كنا قد حددنا هويتنا ، فإن سؤالا هاما يبرز على السطح لابد من مواجهته ، وهو ماذا نأخذ من التراث ؟ ، والتراث هو ما آل إلى مجتمع راهن عن الأجيال الغابرة له ، من قيم ونظم وأفكار ، ومن عادات وأخلاق وآداب[1] .

والتراث بهذا المعنى ليس أمرا خارجا عن ذاتنا ، وليس أمرنا معه في كلياته وأصوله ومجمله أمر اختيار ، دون إغفال حقنا في الاجتهاد في فروعه واختيار البدائل من داخله وعاداته وإدخال ما يتلاءم ولا يتنافر مع أصوله مما هو نافع بمراعاة ظروف الزمان والمكان ، وإن أمرنا مع كلياته وأصوله أمر هوية وانتماء ، لا ترد عليه وقفة المختار ففي الاختيار وجه تحرر وفي التحرر وجه تنافر مع الانتماء . وعلى سبيل المثال ، إننا مصريون ، ومصريتنا مضروبة علينا على وجه اللزوم . ومن هنا ترد قوتها كمورد للخضوع والامتثال وكمعيار للاحتكام والنظر . ونحن لا نختار بينها وبين غيرها حسبما ينفعنا ، وإلا فمن نكون ؟ إنما يرد الاختيار بمراعاة ما يصلح لها وما تصلح به ، هو اختيار يرد في مجال الفروع ، مع التسليم بأنها الهوية والذات ، وإنها معيار الاختيار ، وإنها المسلمة الأولى ، وإلا ما استطاع جندي أن يفتديها بروحه . وأن النظر إليها كشئ يدور في مجال الاختيار . لهو أولى الضروريات وأقواها في مفهوم الانتماء لها ، فالاختيار ليس عليه المدار في موضوع الهوية ، بل أنه ليفيد تحررا منها وانحلالا لها ، لأنها تتحول من معيار للاختيار إلى موضوع له[2].

إنه لخطأ فاحش أن يظن البعض أن الماضي قد انعدم ، كلا فهو حي ، لكنه حي فينا نحن ، هو حي باللغة العربية التي نتكلمها ، وبالعقيدة التي ترسم غاياتنا ، وهو حي بقواعد السلوك الأساسية في تعاملنا ، وهو حي في وجداننا الشاعر ، الذي يقرأ البحتري فيطرب ويتأمل الفن الإسلامي على جدران المساجد فينتشي ، ويقرأ الآراء التربوية في كتابات ابن خلدون والقابسي والغزالي فيعتز ، لكن حياتنا تلك التي هضمت الماضي هضما وحولته إلى إفرازات الغدد متحركة في تيار يدفعها أبدا إلى أمام ، حاملة في جوفها ما قد كان ، متجهة نحو تحقيق ما سوف يكون[3].

---

[1] طارق البشري : نحن .. بين الموروث والوافد ، في (إشكالية العلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ٣٥٩) .

[2] المرجع السابق . ص ٣٦٠ .

[3] زكي نجيب محمود : قيم من التراث ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٤ ، ص ٣٢٢ .

فكل حياتنا الحاضرة من وجهة النظر البيولوجية ، تستمد حيويتها من ماضيها كما تستمد الشجرة حيويتها من جذورها ، لكن حياتنا الحاضرة مع ذلك ليست مطالبة بتكرار صور الماضى كما كانت ، على نحو ما تكون الثمار والأوراق والفروع غير مطالبة بأن تتخذ صورة الجذور ، والفرق بعيد بين الحالتين : حالة من يحيا ماضيه ، وحالة من يحيا ليحذو فى الإبداع حذو الماضى فيما أبدع[1]. ولنأخذ مثالا من التعليم ، فنحن لا نلزم المربى المسلم الحديث أن يلتزم بكل شئ التزمه المربى القديم ، لكننا نلزمه أن يعب من الفكر التربوى القديم ، حتى تمتلئ أوعيته بوعى عربى إسلامى سليم ، ثم يبدع ما شاءت له قدرته أن يبدع لأن القديم لم يكن على صورة واحدة مكررة ، فليست التربية فى صدر الإسلام مثلها فى العصر العباسى وليست هذه وتلك مثلها فى عصر المماليك ، فكم من موضوعات طرأت لم تكن قائمة ، ووجهات نظر حدث بها تعديل وتطوير ، ومع ذلك يظل الفكر التربوى الإسلامى قائما على القرآن والسنة ، كأنما جعلوها كالأصل من الشجرة ، وأما فروعها ، فمن حقها أن تعلوا فى السماء ، ما دامت موصولة بشريان الحياة مع ذلك الأصل الثابت .

وبعد ..

أرجو ألا يشعر القارئ بشئ من " الخيبة " إذ يجد هذه الدراسة قد وقفت عند هذا الحد ، فهو يظلمنى كثيرا إذا كان قد توقع أن يجد " تذكرة علاج " لقضايانا ومشكلاتنا التربوية من المنظور الإسلامى ، فهذا جهد " الجماعة " وليس جهد (الفرد) وهو جهد دائم ومستمر طوال سنوات جهادنا وسعينا فى الأرض لا جهد أيام وساعات استغرقتها دراستنا ...

إنما كان الهدف الأساسى لنا هو أن ننبه إلى المشكلة ، وأن نشير بالحل فى إسمه وعنوانه لا تهربا من مسئولية ، كلا ، فنحن لا نكف - فى دراسات وأعمال أخرى - عن بذل الجهد ، إننا هنا أشبه بمن يعلن وجهته ، يقول - مثلا - أنه سيذهب إلى المدينة المنورة ، ثم بعد أن يتفق على هذا مع الجماعة التى هو منها .. أسرة ، مدرسة ، حكومة ، حزب .. الخ ، يبدأ النقاش بعد هذا ما الوسيلة إلى هذا ؟ البر ؟ البحر ؟ الجو ؟ ولأى مدة ؟ وأين الإقامة ستكون ؟ ومقدار التكلفة وكيف يتم تدبيرها ؟ .. الخ .

---

[1] المرجع السابق ، ١٦٩ .

للمـــؤلف

١- الفلسفة ، للصف الثالث الثانوى ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

٢- المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٣- دراسات فى التربية والفلسفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٤- تدريس المواد الفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٥- قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٦- الأزهر على مسرح السياسة المصرية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤ . صدر فى طبعة أخرى فى سلسلة كتاب الهلال ، دار الهلال ١٩٨٦ بعنوان " دور الأزهر فى السياسة المصرية " ، مع حذف الفصل الأول ، وزيادة فصل فى آخره .

٧- التربية اليهودية الصهيونية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٨- أصول التربية الإسلامية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، أعيد طبعه ، مع بعض التغييرات ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

٩- التصور النبوى للشخصية السوية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١٠- أوضاع المربين العرب ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١١- التعليم الثانوى ، الواقع والمستقبل ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١٢- نشأة التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١٣- دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٤- دراسات فى اجتماعيات التربية (بالاشتراك) دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، وكان قد صدر بالاشتراك مع آخرين بعنوان " التربية ومشكلات المجتمع " ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

١٥- دراسات فى فلسفة التربية (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ .

١٦- المدخل إلى العلوم التربوية (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ .

١٧- دراسات فى التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

١٨- ديموقراطية التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢ (صدرت الطبعة الأولى عام ١٩٧٤ فى دار نشر الثقافة ، القاهرة) .

١٩- تجربة ثورة ٢٣ يوليو فى التعليم (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٢٠- الأصول السياسية للتربية (بالاشتراك) ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ ، ثم صدرت طبعة منفردة مختلفة تماما ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧) .

٢١- النبات والفلاحة والرى عند العرب ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٢٢- تطور إعداد معلم المرحلة الأولى فى مصر (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٢٣- محنة التعليم فى مصر ، حزب التجمع ، سلسلة كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

٢٤- تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٢٥- معاهد التربية الإسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، وكانت قد صدرت طبعة أولى منه ، مختصرة ، عن دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٨).

٢٦- إنهم يخربون التعليم ، حزب التجمع ، سلسلة كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

٢٧- الفكر التربوى العربى الحديث ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٧ .

٢٨- بحوث فى التربية الإسلامية ، مركز تنمية الموارد البشرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

٢٩- تاريخ الفكر التربوى فى مصر الحديثة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سلسلة تاريخ المصريين ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٣٠- الأمن التربوى العربى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٣١- هموم التعليم المصرى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٣٢- هوامش فى السياسة المصرية ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٩٠ .

٣٣- اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩١ .

٣٤- تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى (تحرير) ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١ .

٣٥- محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير) ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١ .

٣٦- الأصول الإسلامية للتربية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٣٧- دراسات فلسفية (بالاشتراك) ،للصف الثالث الثانوى (مستوى رفيع) ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٣٨- مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى القرن الحادى والعشرين (بالاشتراك) : التقرير النهائى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٢ .

٣٩- نظرات فى الفكر التربوى ، دار سعاد الصباح ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٤٠- رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

٤١- التربية والحضارة فى بلاد الشرق القديم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

٤٢- مقدمة فى التأريخ للتربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ثم أعيد طبعه ، مع إضافات كثيرة ، عام ١٩٩٩ ، نفس الناشر .

٤٣- التربية فى الحضارة اليونانية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٤٤- سقوط تربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٤٥- فلسفات تربوية معاصرة ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٥ .
٤٦- التربية علم له أصول ، دار أخبار اليوم ، سلسلة كتاب اليوم الطبى ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
٤٧- التعليم فى مصر ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٩٥ .
٤٨- التربية فى الحضارة المصرية القديمة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٤٩- سياسة التعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٥٠- التربية العربية فى العصر الجاهلى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، (كانت الطبعة الأولى المختصرة منه بعنوان " تمهيد لتاريخ التربية الإسلامية " ، نفس الناشر ، ١٩٧٩) .
٥١- التعليم والخصخصة ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، الأهرام ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٥٢- التربية عند بنى إسرائيل ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧ .
٥٣- التربية التحليلية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧ .
٥٤- البناء القيمى فى مجتمع الكويت (تحرير) ، الديوان الأميرى ، مكتب الإنماء الاجتماعى ، الكويت ، ١٩٩٧ .
٥٥- استراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى ، (تحت الطبع) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٨ .
٥٦- التربية (بالاشتراك) لمعلمى التعليم الفنى ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٨ .
٥٧- التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ .
٥٨- عرب فى قاع الزمن ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
٥٩- دفتر أحوال التعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
٦٠- شجون جامعية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ .