

تجديد العقل التربوي

دكتور

سعيد إسماعيل علي

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

عالم الكتب

عالم الكتب

نشر • توزيع • طباعة

الإدارة:

١٦ شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : ٣٩٢٤٦٢٦

فاكس : ٠٠٢٠٢٣٩٣٩٠٢٧

المكتبة:

٢٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : ٣٩٢٦٤٠١ - ٣٩٥٩٥٣٤

ص ب : ٦٦ محمد فريد

الرمز البريدي : ١١٥١٨

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م

رقم الإيداع ٢٢٤٦٧ / ٢٠٠٥

ISBN: 977-232-500-4

مطبعة أبناء وهبه حسان

٢٤١ (أ) ش الجيش - القاهرة

تليفون : ٥٩٢٥٥٤٠

الموقع على الإنترنت : www.alamalkotob.com

البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

مقدمة

يتيه الإنسان عجباً يوماً بعد يوم كلما أخرج أعجوبة من أعاجيب الاختراعات ومظاهر الابتكار والإبداع التي تقفز بحياته من حين إلى حين قفزات متسارعة ، أصبحت وثبات لا خطوات نحو مزيد من التقدم والرفاهية ، حتى أصبحنا ننظر إلى ما قبل سنوات عشر مضت ، لا مئات السنين ، على أنها أصبحت " عهداً بائداً " تغيرت فيها الدنيا وأصبحت دنيا أخرى غير تلك التي عشناها وخبرناها .

وهو في هذا التيه يعبر عما هو ، ويؤكد على ما هو حقيقة ، لكنه في غمرة هذا كله لا بد أن يزداد إيمانه يوماً بعد يوم ويتأكد وعيه ويتعمق انبهاراً بهذه القدرة التي مكنته من كل هذا مما حدث وما زال كذلك في ضمير الغيب ، تلك القدرة المتمثلة في عقل يؤكد عدد غير قليل من المتخصصين أننا ، رغم كل ما أنجزناه ، لم نستخدم بعد إلا أقل القليل من إمكانات هذه الأداة المعجزة ، وهذه القدرة الخارقة .

لكن الأهم من هذا حقاً هو مزيد من الإيمان ، ومزيد من تعميق الوعي بخالق هذه القدرة الإنسانية ، ومانحها لنا ... بالله عز وجل .

ولعل أبرز مظاهر العرفان بالجميل ، وتقدير منحة الخالق أن يزداد الإنسان استثماراً لهذه القدرة الخارقة ، وأن يتصاعد تفعيل إمكاناتها فتستمر في وثباتها على طريق التقدم .

وإننا لنؤكد أن هذه الدعوة الملحة في كتاب الله عز وجل على الإنسان أن يحبب آفاق الكون متأملاً آيات الله في كونه المشهود إنما هي دعوة إلى التشغيل الدائم للقدرة العقلية في البحث والدرس والتأمل والفحص والتدبر والنظر من أجل حياة أفضل .

كذلك فإننا نعي جيداً مغزى تأكيد الخالق سبحانه وتعالى على أنه " غنى عن العالمين " ، وترجمة هذه العبارة العميقة هي أننا في تفعيل العقل وتشغيل إمكانياته لا لكي نضيف إلى الله شيئاً ، وإنما لنضيف إلى حياة الإنسان نفسه ، فالله يحب أن يرى نعمه على عباده ، وإذا كانت أجل نعمة هي هذا العقل ، فلا بد أن تتبدى مظاهرها في كل خطوة من خطوات الإنسان ، وفي كل لحظة من لحظات الزمان وكل بقعة من بقاع المكان .

والعقل كما سوف يلمس القارئ بين ثنايا الكتاب الحالي ، ليس شيئاً بعينه قابها في الدماغ ، وإنما هو غط معين من السلوك يتسم بالرشد وحسن إدراك العواقب والنظر المستقبلي والوعي

التاريخى المستنير . . هو ممارسة لعمليات تفكير من استنباط ومقارنة وتعليل وتحليل وتصنيف وبيان وتبيين . . . أو قل هو طريقة التفكير التى نمارسها ، ويصبح مستوى العقل عند هذا أو ذاك هو تعبير عن مستواه العقلى .

ونشهد الله أننا ، ومنذ سنوات غير قليلة ، كان تركيزنا فى علميات التدريس فى قاعات الدرس ، سواء فى مصر أو فى خارجها هو على كيف نفكر ؟ لم تكن القضية عندما هى " كم من المعلومات يضمها غلاف هذا الكتاب أو ذاك ، هذا المرجع أو ذاك ، وإنما كيف يفكر الدراسون فيما تضمنه من أفكار ومعلومات .

وكذلك الشأن بالنسبة لعدد من القضايا والموضوعات التى كتبنا عنها عشرات الكتب ، ومئات الدراسات والمقالات والبحوث .

من هنا يأتى اختيار المجموعة الحالية من الدراسات والبحوث والمقالات التى كتبناها عبر سنوات مختلفة ، وفى مناسبات متعددة . . .

بعضها يأتى فيه الحديث عن العقل التربوى صريحاً معلناً كما نرى فى موضوعات :

- خطوط إنتاج العقل التربوى .

- التجديد والجمود فى إنتاج المعرفة التربوية .

- تحديد العقل الجامعى .

- غربة العقل العلمى فى التعليم .

وبعضها الآخر يجمى بشكل غير مباشر ، مثل بقية الموضوعات ، بغير افتعال أو لى ذراع ، حتى هذا الموضوع الخاص بتنمية المهارات الفنية لدى صغار السن ، ويأتى الظن بابتعاد موضوع كهذا عن قضيتنا المركزية بناء على تصور قديم ما زالت يحتل وعى كثير ، هذا التصور الخاص بمفارقة حادة بين اليد والعقل ، بين العمل والنظر ، وهو التصور الذى أطاح به التقدم العلمى الحديث ، حيث أصبح عمل اليد يقوم على نظر ، لكنه نظر علمى منهجى ، وليس سبجات خيال ، وأصبح العقل منضبط السير والخطو ، لا يجمع إلى سموات تجريد ، وإنما يستلهم حركة الواقع ويستهدف تغيير هذا الواقع ، ويستشرف مستقبله .

نسأل الله عز وجل أن يسدد على طريق العقل خطانا ، إنه نعم المولى ونعم النصير .

خطوط إنتاج العقل التربوي

رؤية نقدية*

للفيلسوف الإنجليزي الشهير " جون لوك " ١٦٣٢-١٧٠٤ دراسة معروفة بعنوان : An Essay Concerning Human Understanding يترجمها البعض ب (مقال في الفهم البشري) ، ويترجمها آخرون ب (مقال في العقل البشري) ، وهو ما نميل نحن إليه ، حيث ينصب الكتاب على مجموعة القواعد والأسس والخطوات التي ينبغي أن يسير عليها العقل في تناوله للأمور . ولعل مما يرجح ذلك ما انتهى إليه كثير من الفلاسفة والعلماء منذ أوائل القرن العشرين ، وخاصة على يد عالم النفس ، وفيلسوف البراجماتية المعروف (وليم جيمس) من أن العقل ليس اسما لشيء يوجد في الدماغ وإنما هو بالأحرى وصف لمجموعة عمليات فكرية ذات طابع معين ، وفسرها جون ديوي بأن هذه العمليات والخطوات عندما تربط بين الفعل وغاياته ربطا يؤدي إلى فض إشكال وكشف غموض ، وتحقيق نجاح توصف بأنها " عاقلة " أو " عقلية " . فالعقل إذن ، فيما نعني إنما هو " منهج التفكير " وطريقة السلوك " في تناول القضايا والمشكلات بروية وتأمل وتحليل وربط واستنباط ونقد .

ولعل هنا ما يفسر عدم ورود كلمة " عقل " في القرآن الكريم ، حتى لا تنصرف الأذهان إلى أنه اسم لشيء مثلما نقول " عين " و " لسان " و " أسنان " . . . وهكذا ، وإنما هو صفة لمجموعة من عمليات التفكير ، تتجلى في " التدبر " و " النظر " و " التأمل " ، و " الاعتبار " ، و " التعقل " . . . وما سار على هذا الدرب .

أما " خطوط الإنتاج " التي نقصدها هنا فهي جملة " القنوات " والسبل المنتجة للرأى التربوي، كما تتمثل في :

١ - كليات التربية ، فهي بحكم كينونتها ورسالتها تقوم بإعداد عشرات الألوف من الطلاب ليكونوا معلمين ، وهي بسبيل ذلك تغذيهم بنظريات وأساليب وطرق وآراء وأفكار في مجالات العلوم التربوية والنفسية ، فضلا عما يرافق هذا من معاملات وأنشطة ومناخ له دوره المؤكد في تشكيل العقل التربوي لدى هذه الجمهرة الغفيرة التي سرعان ما تنتشر عقب التخرج إلى آلاف المدارس تكمل المهمة في تشكيل العقول وتهذيب النفوس وتوجيه القلوب .

وهى لا تكفى بهذا وإنما تجرى أبحاثا ودراسات فى قضايا التربية والتعليم ، سواء عن طريق طلاب الدراسات العليا ، أو عن طريق أعضاء هيئات التدريس بها .

٢- الجمعيات التربوية : حيث شهدت السنوات الأخيرة تناميا فى عددها وأنشطتها ، واتجاها إلى مزيد من الانشطار المعرفى ، وعلى سبيل المثال ، فبعد أن كانت هناك جمعية للمناهج وطرق التدريس ، أصبحنا نرى جمعيات لتكنولوجيا التعليم ، والرياضيات ، والقراءة . . . وهكذا . والنشاط الأساسى الذى تقوم به هذه الجمعيات هو " البحث التربوى " فى شكله المعروف .

٣- المراكز والمجالس العلمية ، كما نرى من خلال المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، والمركز القومى للتقويم والامتحانات ، ومركز تطوير تدريس العلوم ، ومركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ، ومركز تطوير التعليم الجامعى ، ومركز تعليم الكبار . . . وغيرها ، وجميعها تشارك كذلك فى إنتاج البحث التربوى ، وهى جميعا مراكز متخصصة فى هذا المجال ، وإن كان بعضها يقوم بأنشطة أخرى " تطبيقية " مثل التدريب .

وهناك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، من خلال شعبه الخمس ألا وهى : التعليم الجامعى ، التعليم العام ، التعليم الأزهرى ، التعليم الفنى ، البحث العلمى . لكنه لا يقوم بالبحث العلمى بالمعنى المتداول فى كليات التربية والجمعيات التربوية ، وإنما بوضع " تقارير " تحمل رؤى فكرى بالدرجة الأولى ، وسياسات استراتيجية لأشكال التعليم ونظمه ومشكلاته .

لكن هناك مراكز ومجالس أخرى يجئ فيها البحث والتفكير التربوى كجزء من أنشطتها حيث تمتد وظيفتها إلى مجالات أخرى ، مثل المركز القومى للبحوث الاجتماعية ، ومثل أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا .

٤- ولا نستطيع أن نفرض النظر عن دور أجهزة الإعلام ، على الرغم من إقرارنا بأنها ليست مواقع بحثية ، ولكنها تبث أفكارا وآراء وتجري مناقشات من خلال ندوات وتحقيقات ومقابلات ، تتناول قضايا ومشكلات تعليمية ، مثلما نسمع فى الإذاعة ، ونشاهد ونسمع على شاشات التلفاز .

أما الصحف والمجلات العامة والثقافية ، فكثيرا ما تنشر مقالات وتحقيقات تحمل العديد من الأفكار والآراء التى تؤثر ربما أكثر من كل القنوات والخطوط السابقة ، بحكم ما تتمتع به من

مميزات معروفة ، لعل أهمها سعة الانتشار ، والسرعة ، فضلا عما يصاحب الإذاعة والتلفاز من وسائل عرض تجذب ألوفا ليسمعوها ويشاهدوها .

وهذه الخطوط المنتجة للعقل التربوى ، تنوسل إلى أداء وظيفتها فى الإنتاج الفكرى من خلال وسائل وأشكال متعددة مثل :

١- المجلات التربوية ، والكثرة الغالبة منها تصدرها كليات التربية ، وعدد آخر تصدره الجمعيات التربوية ومراكز البحوث .

٢- المؤتمرات التربوية ، التى قد تعقدتها أيضا كليات التربية ، والجمعيات التربوية ، والمراكز العلمية البحثية .

٣- الرسائل العلمية ، وهى لا تصدر إلا من خلال كليات التربية ، سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه ، وإن كانت هناك كليات أخرى يمكن أن تخرج لنا رسائل علمية تتصدى لقضايا ومشكلات تربوية ، كما نرى فى أقسام الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والفلسفة فى كليات الآداب ، وكما نرى فى بعض أقسام كليات التجارة والاقتصاد والزراعة .

٤- الكتب ، وهى فى الغالب والأعم تصدر عن أعضاء هيئات تدريس بكليات التربية ، وإن صدرت أحيانا كتب من هذا المفكر أو ذاك ، أو مهتم بالتعليم ، سواء من أساتذة الجامعات أو من أى مصدر آخر .

٥- المقالات ، وهى الشكل الذى يغلب على ما ينشر فى الصحف والمجلات العامة ، يومية كانت أو أسبوعية أو شهرية .

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نسجل عددا من الملاحظات التى لا نزعج لها الصواب الذى يفرض نفسه على كل ذى عقل واع ، وكل ذى قلب نظيف ، ولكنها كما عنونا الورقة " رؤية " خاصة بكتاب الورقة ، لا تمثل إلا شخصه وحده ، قد تكون على صواب فى بعض جوانبها وعلى خطأ فى أخرى أو على صواب جملة وتفصيلا ، أو العكس من هذا ، ونحن نسوقها فيما يلى دون أن يعنى ترتيب التناول ترتيبا فى الأهمية :

١- أبرز ما يقفز أمامنا هنا أن العقل التربوى يغلب عليه الطابع الفنى مما يجعله عقلا تكنوقراطيا ، وكأنه يتعامل مع العملية التربوية باعتبارها عملية " تدريس " لها شروطها ولها مواصفاتها وقواعدها وأجواؤها ومراتبها التى ينبغى أن تدور حولها الدراسة والتفكير والمعالجة .

ونحن لا نستطيع أن ننكر أهمية كل هذا ، بل ونزيد بإقرارنا من أن هذا الطابع إن لم يرقم به العقل التربوي ، لم يرقم به أحد ، لأنه هو وحده ، على وجه التقريب الذى يملك التأهيل العلمى والخبرى الذى يؤهله لهذه الدراسة ، لكننا فى الوقت نفسه نؤكد على التذكير بأن التربية عمل اجتماعى بالضرورة من حيث النشأة ، والوجود ، والوظيفة ، والهدف ، وإن كان عادة ما يحمله هذا الفرد أو ذاك . إن استخدام هذه الطريقة أو تلك ، هذا الجهاز أو ذاك ، ذلك الترتيب أو ذاك ليس هو الأمر الحاسم الذى يقرر صواب المسلك ، ودقة النتيجة ، فالتعلم ليس مجرد وعاء مثله مثل " الأشياء " ، ولكنه يمثل أمامنا " تاريخا " و " ثقافة " و " تفاعلات اجتماعية " ، و " عقيدة " و " مذهباً " ، وطموحات وأطماعا . . . إنه عالم كبير وإن حمله جسم صغير ، ومن ثم فمن الظلم البين حقا أن نعتقل العقل التربوي فى مثل ما أشرنا إليه من زوايا فنية تخصصية بحتة .

لكننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن ننسى زاوية " التخصص " ، فالقائم بالتفكير والبحث شخص ذو تأهيل علمى محدد ، فكيف يتأتى له أن يأخذ كل ما أشرنا إلى أمثلة له بعين الاعتبار؟ ثم إن هناك بالفعل تخصصات تقوم مهمتها على هذا البعد وذاك من هذه الأبعاد الكثيرة المتعددة .

هنا تبرز لنا حتمية العمل الجماعى من خلال فريق يضم تخصصات متعددة ، وهو الأمر النادر حدوثه ، بل هو ممنوع فى الرسائل العلمية ، أو غير متاح بحكم القانون ، وعندما يقوم تعاون فقد لا يتعدى اثنين ، وإن كانت مراكز البحث التربوي هى أكثر من غيرها التى يشيع فيها عمل الفريق متعدد التخصصات ، بحكم أن المشكلات والقضايا المعروضة على بساط البحث ، عادة ما تكون من المشكلات أو القضايا الميدانية العملية ، وليست تلك التى يغلب عليها ما نسميه " بالطابع الأكاديمي " كما نرى فى الرسائل العلمية والكثرة الغالبة من بحوث الماجستير والدكتوراه .

٢- ويرتبط بهذا أن الكثرة الغالبة مما ينتجه العقل التربوي يتعلق بعالم النظام التعليمي : بطرق التدريس ، بالمناهج الدراسية ، بالكتاب المدرسي ، بالإدارة التعليمية ، بمشكلات التلاميذ والمعلمين ، بالأنشطة ، بعلاقات التلاميذ بعضهم ببعض وعلاقاتهم بالمعلمين ، وبعلاقاتهم مع الإدارة المدرسية ، والامتحانات والتقويم ، وتكنولوجيا التعليم . . إلخ ، وهنا أيضا نؤكد أن كل هذا مهم وضروري ، لكننا من ناحية أخرى نتساءل : وهل العملية التربوية تمارس فقط داخل

معاهد التعليم ومؤسساته ؟ ألا تعد الأسرة أقدم مؤسسة تقوم بمهام التكوين والتنشئة وأبعد أثرا من المدرسة ؟ ألا يعد كل من الأب والأم مربيان من الطراز الأول حيث " يربون " وقد لا " يُعلّمون " ؟ هنا نجد أن هذا المجال تكاد البحوث والدراسات النفسية هي التي تغلب على تناولها، ربما لأنها الأكثر أهلية ، لكن هناك زوايا وقضايا أخرى متعددة يمكن أن تدلّ تخصصات أخرى بدلها فيها ، فهل فكر باحث في التربية المقارنة مثلا أن يقيم دراسته على هذا المجال ؟ و: ألا تعد ثقافة الأسرة جماعة ، وكل من الطفل ، والأب والأم ، والقيم التي يحملها هذا وذاك من القضايا التي يمكن أن يتصدى لها باحث أصول التربية ؟ ألا يمكن إعداد " مناهج " خاصة لتربية غير نظامية للآباء والأمهات حتى يحسنوا تربية أبنائهم ؟

هذا بالنسبة للأسرة ، فماذا عن قطاعات الإعلام ؟ والدعوة ؟ بالفعل هناك بحوث ودراسات تناولت المجال الأول ، لكن ، قلما نجد بحثا ودراسات تناولت المجال الثاني ، مع أننا نعيش ثقافة دينية بالدرجة الأولى ، بغض النظر عما إذا كنا نوافق على هذا أو لانوافق ، والداعية يمكن أن يكون أقرب ما يمكن من عقل وقلب المستمع له ، وقد يكون على العكس من ذلك ، مما هو متعلق بقدرة الداعية مفسه على " الاتصال " . ربما تناولت بعض الدراسات التي تمت في الأزهر هذا المجال ، لكن ، لماذا لا تسهم بحوث ودراسات كليات التربية والجمعيات التربوية هذا المجال المهم الفاعل في حياتنا طوال الوقت ؟

وهناك شرائح اجتماعية متعددة ، مثل : العمال ، بأطيافهم المتعددة ، والفلاحين ، والمرأة على وجه العموم ، والبدو ، والفئات المهمشة . وهناك مؤسسات رعاية وتنشئة ، أهلية ، وحكومية، تساهم في التكوين التربوي ، عادة ما لا تحظى بالاهتمام الذي يتفق ومستوى أهميتها ٣- ومما له صلة وثيقة بالبندين (١) ، و (٢) أننا نلاحظ على العقل التربوي - في الغالب والأعم - قلة " تثقفه " ، ولا نريد في هذا المقام أن نغضى في مناقشة حول معنى " الثقافة " هنا، فليس هذا مجالها ، وكل ما هنالك أننا نعني بها هنا جانبين : أولهما أن يظهر في تناول ، سواء فيما هو مكتوب ، أو ما هو منطوق ، وعى بعدد من القضايا العامة الكلية التي تمم الأمة ، ولا نعني بهذه القضايا أيضا القضايا السياسية مما يتصل باحتلال وغزو وحرب ، وإنما ما يتصل بمستقبل الأمة والنظر إلى موروثها الحضارى ، وعلاقات التفاعل أو الحوار أو المواجهة والتصادم بينها وبين " الآخر " الحضارى ، فضلا عن ذلك مدى الوعى بأطراف من الموضوعات والقضايا الأدبية والفلسفية والفكرية والفنية .

إن أهمية هذا وذاك تتبدى في مدى فهم الكاتب أو الباحث أو المفكر التربوى لما يتناوله من قضايا ومشكلات ، فكلما اتسعت دائرة الإحاطة المعرفية ، كلما ضمنا إلى حد كبيرهما أعمق ، وقدرة أكثر كفاءة في التناول .

وفضلا عن هذا وذاك فإن الرؤية " المثقفة " تكسب الكتابة عمقا يرفع من قيمتها ، ويفعل من وظيفتها وتأثيرها .

بل إننا نذهب إلى التأكيد على أن " التفسير " الذى هو من أهم خطوات التفكير التربوى ، سواء على مستوى البحث المتخصص أو إبداء الرأى والتعليق ، يعسر إلى حد كبير إذا لم يستند إلى ذخيرة معرفية تتسم بقدر كبير من الإحاطة والشمول .

ويردد عدد غير قليل من أصحاب الرؤى الفكرية أن المثقف ليس هو من تزود " بكم " متنوع من المعارف والمعلومات ، وإن كان هذا مهما وضروريا ، وإنما هو كذلك من يتخذ مواقف إيجابية عملية إزاء هموم وقضايا مجتمعه ، ونظرا لأن المجال التربوى هو من أكثر المجالات تشعبا وتخللا للكثير من قضايا الأمة ومشكلاتها ، كان مهما له أن يكون " مثقفا " بهذا المعنى ، لأن التربية بطبيعتها ليست " زادا معرفيا " ، بل هى " تغير في السلوك والتفكير " ، وهذا التغير المنشود لا يقدر عليه المحصورون داخل ذواقهم الضيقة ، وإنما يستطيعه من تتسع قلوبهم لتشمل مشكلات قومهم وآمالهم وطموحاتهم .

٤- وما تتسم به العملية التربوية أنها بطبيعتها عملية " جماهيرية " . فنحن نعلم ، مما يتصل بمجالات القوى العاملة ، أن هناك من العاملين ، من يستطيعون ممارسة عملهم وهم داخل غرف مغلقة ، أو معسكرات ، أو داخل مصنع أو حقل ، لكن هاك أيضا قوى عاملة تتطلب مهامهم التعامل مع " الجمهور " . والمعلم من هذا الصنف الثانى ، فهو يعلم داخل صفوف كل منها يمتلئ بعشرات التلاميذ ، وفي الجامعة يتعامل الأستاذ مع قاعات تمتلئ بمئات الطلاب . ويضع كثير من أساتذة التربية مادقم العلمية في شكل كتاب يتداوله المئات من طلاب التربية ، وربما يشارك في قراءته فئات أخرى إذا كان الكتاب يتناول قضايا تعليمية بشكل يبعد بها عن التناول الفنى التخصصى .

لكن ما نطمح إليه حقا هو أن يقتحم التربويون التجمعات الجماهيرية المختلفة ، لا جمهور الطلاب وحدهم ، كما بينا في فقرة سابقة فتعرض الأفكار ، سواء قبل كتابتها أو بعدها ، إذا كانت في المسائل التربوية المتخصصة ، على الطلاب أنفسهم وإبداء الرأى فيها ، بعيدا عن أسئلة

الامتحانات ، فهم المصدر الذى نستقى منه المشكلات والقضايا ، وهم " الزبائن " - إذا صح هذا التعبير - الذين سيتلقون الفكر المكتوب .

كما نطمح أن يأخذ الباحثون موضوعاتهم وقضاياهم ومشكلاتهم من معايشة لشرائح من الجماهير المتعددة ، وخاصة تلك التى تعيش فى قاع المجتمع ، ممن نسميهم بالفئات المهمشة ، فهى أحوج من غيرها إلى إعادة التنشئة والتربية .

٥- وفى المجلات التربوية التى تصدر عن كليات التربية نجد أن ما يصدر عنها ، بالإضافة إلى اشتراكها فى النقاط السابقة واللاحقة ، فإنها تنفرد بظاهرة عجيبة تنال من مصداقيتها ، إذ نجد خلط أوراق بين الوضع الإدارى بالكلية ووضع المجلة الإدارى ، فما دامت المجلة تابعة للكلية ، يظن كثيرون مع الأسف أن لابد وأن يكون العميد هو رئيس تحريرها ، وفى أحسن الأحوال تعتبر وكأنها قسم من أقسام الدراسات العليا بالكلية فتكون تابعة لوكيل الكلية للدراسات العليا وعمداء الكليات أو وكلاؤها ، فى الغالب والأعم مشغولون بمهامهما الأساسية فى إدارة الكلية ، ولذلك يكون وجودهم اسما فقط ، وتكون النتيجة أن يعهد بأمر " التسيير " إلى عضو هيئة تدريس قد يكون مدرسا ، وربما أقل من ذلك ، ولا تكون هناك غالبا " سياسة " بعينها فى التحرير ، حيث لا يوجد مجلس تحرير حقيقى يجتمع ويقرر ما ينشر أو لا ينشر ، وكيفية النشر ، والتوازن بين الموضوعات . . . وهكذا . ولذلك أحيانا ما لا نجد ثباتا فى مواعيد النشر ، فقد تصدر المجلة مرة فى السنة أو مرتين أو أكثر ، إذ هى تخضع للعرض والطلب ، وإذا وجدت بحوث تكفى لإصدار عدد كان بها . . . وإذا زادت عما هو متوقع ومقرر ، فلا بأس من أن يكتب على العدد (التاسع) - مثلا - الجزء الأول ، ثم الجزء الثانى ١١٠٠

ويرتبط بهذا وذاك أمر غاية فى الأسف : فمن المفروض أن يكون تحكيم البحوث سريا لحكمة معروفة ، لكن أحيانا ما أجد الباحث بنفسه يجرى إلى بيحته يطلب أن أحكمه ! فكان المسألة " شكلية " وبمجرد وفاء بإجراءات ، حتى لتتحول المسألة فى بعض الأحيان أن يقال لباحث : فلتأت لنا بتقرير من فلان وفلان ، حتى يأخذ البحث دوره فى النشر .

٦- وإذا كانت المجلات الصادرة عن الجمعيات العلمية أكثر انضباطا من مجلات الكليات إلى حد ما ، لكن كلاهما يقتصر فى النشر على ما أصبح معروفا " ببحوث الترقيات " ، أى البحوث التى يكتبها المدرسون للترقية إلى أستاذ مساعد ، أو الأساتذة المساعدون للترقية لأستاذ ، وهى فى الغالب والأعم مما ينطبق عليه ما قلناه فى البداية من غلبة الطابع الفنى ، وتكاد أن تخلو

مما يمكن تسميته بالمقالات ذات الرؤى الفكرية التي يكتبها أساتذة تخلصوا من عبء الترقية ، فيكتبون متخلين عن هذا الثوب التقليدي الحديدي مما يسمى بإجراءات البحث ، وينفذ إلى فكرته مباشرة ، مقدما رؤيته لقضية من القضايا .

لقد كنت حريصا أثناء إصداري مجلة دراسات تربوية في الفترة من ١٩٨٥-١٩٩٥ أن يحمل كل عدد مقالا لي يحمل رؤية فكرية ، ومقالا آخر أستكتب فيه أحد كبار الأساتذة ، ونشرا لمقال لأحد أساطين الفكر في مصر يكون متصلا بمسألة تعليمية نشر في جريدة أو مجلة قديمة ولم يجمع أو يعد نشره ضمن كتاب . وفضلا عن هذا وذاك كنا ننشر نص ندوة نكون قد عقدناها برابطة التربية الحديثة ، حيث كان ضيوفها من أساطين الفكر في مصر . . . وهكذا كانت المجلة تحمل طابعا رساليا فكريا ، فضلا عن عدد قليل من " بحوث الترقيات " .

بطبيعة الحال فنظرا لأن المجالات تعتمد على التمويل الذاتي من قبل الباحثين ، فإنها تعتمد عليهم كلية ، أما هذا الذي ندعو إليه فقد يكون عسيرا لأن كبار الأساتذة لن يدفعوا تكلفة نشر رؤاهم ، بل ربما على العكس ، يتطلعون إلى أن تكون لهم مكافأة مالية !

وهنا نتساءل بالنسبة للمجلات التي تصدر عن كليات عن إمكانية أن يكون لها دعم مالى من الكلية يمكن به تغطية تكلفة نشر مواد مثل تلك التي ندعو إليها ؟

أما بالنسبة لمجلات الجمعيات ، فإن الجمعيات عادة عندما تقيم مؤتمرات ، تنفق عليها بشئ من السخاء ، حيث تستطيع أن تحصل على دعم من هنا وهناك ، أفلا يمكن أن يكون دعم المجلة عنصرا له قدر ما يقدم في المؤتمرات من مشروبات ومأكولات !!؟

٧- ونحن نجد الكثير مما ينشر ، أيا كانت وسيلة النشر ، مما ينطبق عليه عبارة أهل الفقه " عقل اتباع لا ابتداع " ، مع الاختلاف في معيار الحكم ، فإذا كان أهل الفقه يجذبون اتباع لا الابتداع ، فنحن هنا نجذب العكس . فكثيرا ما أشعر وأنا أقرأ ، أو أستمع ، من خلال بحوث المجالات أو الرسائل العلمية أنها لا تضيف لي جديدا ، ولا أزعم أنني أستنتج تفسيراً لهذا بأن قد أوتيت معرفة تتجاوز كل ما يكتبه آخرون ، ولكنها الحقيقة المؤلمة ، أن الكثير من هذا لا يختلف كثيرا عما تعلمناه وقرأناه منذ عشرات السنين ونحن في بدايات الطريق .

ولعل مثالا لذلك لو أن باحثا أنجز بحثا في - مثلا - الكفاءة الداخلية لكلية كذا أو مؤسسة كذا ، نظل سنوات نرى كل حين وحين دراسة ثانية وثالثة . . . إلخ عن نفس القضية ، في مؤسسات تعليمية أخرى . إن العيب الأساسي هنا أن عملية التنظيم ، من حيث الدراسة

التحليلية للكفاءة وقواعدها وأركانها وأساليبها ومعاييرها تظل هي هي على وجه التقريب ، فلا يستطيع الباحث أن يقدم جديدا ، ويصبح الجهد المبذول مجرد " مجال التطبيق " ، وهو بذاته لا يضيف شيئا للمعرفة التربوية ، وإن كان يمكن أن يفيد صاحب القرار .

وهكذا قل في " موجات " أو " مودات " بحثية مشاهمة ، مثل موجة : " دراسة نقدية لمنهج كذا في الصف كذا في المرحلة كذا . . . !! " ، ومثل المفاهيم الأساسية في منهج كذا ، أو تكافؤ الفرص التعليمية في مؤسسة كذا أو مرحلة تعليمية بعينها أو منطقة . . . وهكذا .

٨- ومن أبرز ما يعانى منه العقل التربوى ندرة التعامل النقدى ، والمقصود هنا جانبين : الأول، ذلك الذى يتبدى فى اتخاذ كثير من الكاتيب منحى " الرواية " لا " الدراية " بمعنى الاختصار على " الحكى " و " التسجيل " و " السرد " ، دون اتخاذ موقف نقدى مما يروى عنه أو ينقل . وفى مجال الرسائل ، إذا طالبنا بهذا ، يرد الباحث بأنه ما زال على أول الطريق ، فإين هو ممن سبقوه على الطريق حتى ينقدهم ؟ وهى روح انغرامية قد لا يكون الباحث مسؤولا عنها، وإنما هو قد تربى فى ثقافة هذا ديدنا بالفعل . وعندما نجد باحثا شجاعا يتعهد بهذا إذا بنا نجد " كفا " و " ردعا " من جانب بعض المشرفين ، فإذا تصدى باحث - على سبيل المثال - لأن يجرى دراسة نقدية على عدد من الرسائل السابقة التى أجريت فى مجال ما : يتساءل البعض باستنكار : كيف يتم نقد هذه الرسائل وقد سبق لثلاثة على الأقل من كبار الأساتذة أن أجازوها ؟ وكأن حصول باحث على درجة علمية يعنى " تحصيل " بحثه من النقد ، مع أننا نقرأ ونسرى ، أن عمالقة الفكر من أول سقراط ، إلى أفلاطون ، إلى أرسطو ، وهلم جرا ما فتنا ننقدهم ، فكيف نخشى من نقد من لا يطاولوهم مقاما وأثرا ومكانة ؟!

أما الجانب الآخر ، فهو هذه الأعمال التى تصدر من كثيرين فى صورة كتب تنشر على الرأى العام ، ثم لا نرى أى صدى من رأى أو تعليق عليها ؟ إن التفسير الفورى مفزع حقا ، ذلك أنه يعنى أن لا أحد يقرأ . فإذا ما نحينا هذا الاحتمال ، بقى احتمال آخر ، وهو هذا الخوف من " الزعل " من صاحب العمل المنقود ، وقد حاولت كثيرا أن أفتح ساحة دراسات تربوية للنقد ، وبدأت بنفسى فنشرت دراسة للمفكر المعروف محمود أمين العالم لكتاب لى كان مقرررا على الثانوية العامة فى الفلسفة ، ولم أغضب لأن الرجل كان علميا موضوعيا ، كذلك نشرت دراسة للراحل د . عبد السميع سيد أحمد لينقد بعض أفكارى ، دون أن أغضب منه ، وكل ما هنالك أننى كتبت مقالا آخر يناقش ما رآه يراه القارئ فى كتابنا الحالى ، ونشرت نقدا

للدكتور محمد عبد العليم مرسى لكتاب د. ضياء زاهر ، بعد أن فشل مع مجالات أخرى في نشره ، وقبل أن أنشر النقد أرسلت نسخة منه ، - بدون إظهار الاسم - للدكتور ضياء ليرد ونشرت النقد والرد عليه في العدد نفسه ، لكن هذا لم يستمر مع الأسف الشديد .

وإذا ما رأينا نقداً نجده لا يتعرض للمنهجية ، ولا للفكر الذى يضمه العمل العلمى ، ومدى الاتساق بين أركانه ، وما إذا كان يقدم ويضيف جيداً إلى مجاله ، وإنما أحياناً ما يتركز النقد على مسألة شكلية مما يقال أثناء مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه .

إن غياب النقد يترك الكاتب حائراً لا يدري : فإلى أى حد أجاد أو أخطأ ، وفيم أجاد ؟ وفيم أخطأ ؟ ومن هنا ربما يكرر ما أخطأ فيه ، فتقل الفائدة ، بينما العكس يمكن أن يحدث عند النظر النقدى الجاد ، مما يتيح فرص تفاعل وإثراء للفكر القائم .

٩- ونحن نعى تماماً أن طبيعة المعرفة التربوية المعاصرة ، شأنها فى ذلك شأن المعرفة على وجه العموم ، تشهد انشطاراً مستمراً ينتج عنه فروع وأنساق تربوية جديدة ، وهو ما نعبّر عنه بتزايد الاتجاه نحو " التخصص " . لكن من حقائق العصر ، بل وكل عصر ، ضرورة الوعى بأن المعرفة ، مهما انشطرت ، وتباعدت أنساقها ، تظل فى النهاية خاضعة لحقيقة أخرى أكبر وأهم ألا وهى " الوحدة " . . . وحدة الكون . . . ووحدة الإنسان . . . فوحدة المعرفة .

ومن ثم فحسن جداً أن نشهد بين حين وآخر ظهور المزيد من الجمعيات والمراكز التربوية ، لكن ليس حسناً أبداً أن يعيش كل منها بمعزل عن الأخريات . . . التنافس مطلوب ، والتفرد مرغوب ، ولكل نهج ، ولكل غايات ، لكن لابد أن يكون هناك تشارك فى بعض الغايات ، وتعاون فى بعض الأعمال ، وهناك قضايا تربوية قومية كبرى ، لا تخص هذا الموقع أو ذاك ، وإنما تخص الجميع ، ولنأخذ على سبيل المثال هذه القضية التى أدى تفاقمها واستمرارها والعجز عن مواجهتها إلى تقبل التعايش معها وكأنها أصبحت من حقائق الحياة التربوية ألا وهى الدروس الخصوصية ، ألا يمكن أن تكون " ساحة " كبرى تتآزر حولها الجهود ، وتتعاون الرؤى لمواجهتها ، خاصة وأن الوزارة المسؤولة قد تهربت من المسؤولية بإعلانها أنها قضية " مجتمعية " ، وكأنها تقول بهذا للجميع " وأنا مالى " ، ويضيع دمها بين القبائل ويتفرق ، وفقاً للتعبير الجاهلى الشهير .

وهناك أمثلة أخرى كثيرة ليس أدعى للخجل فيها من أن يتم نظر وتغيير في كليات التربية جميعها ، وتحديد مستقبلها ورسالتها ووظائفها ، ولا تنادى الجمعيات التربوية لتعقد مؤتمرا ، أو تقوم بدراسة مشتركة حول هذا الموضوع !!

وهل نحن بحاجة إلى التذكير بهذه المشكلة التي تجاوز عمرها قرنا ونصف قرن (الأمية) ، وما زلنا نشكو منها ، وتستمر الأرقام الخادعة التي تعلن مبشرة بأن القضاء عليها على وشك أن يتم ، وهو زعم يبدو أننا تعايشنا معه ، على أساس أنه بعد مرور السنوات التي يعلن هذا أو ذاك عن التخلص من الأمية بعدها سوف لا يكون في موقعه ومن ثم فلن يحاسبه أحد على ما قال ؟! ١٠- ومن المعروف أن " الكتاب التربوي " هو المظهر الرئيسى للعقل التربوي في المجتمع . وهو المصدر الأساسى الذى تتغذى عليه عقول ألوف من المعلمين والباحثين ، فماذا يكون أمره في واقع الحال ؟ لأسباب عديدة لا محل لها هنا تراجع هذا الكتاب إلى حد كبير ليخلى الساحة لما أصبح يعرف " بالمذكرات " التي تحتاج إلى دراسة قائمة بذاتها للوفاء بجوانبها المختلفة ، لكن أبرز ما يمكن تأكيده هنا أنها وجه غير مشرف بالمرّة للعقل التربوي ، فهي تقدم غذاء متدنٍ العناصر الغذائية الضرورية لتكوين العقل التربوي ، وكلنا يعرف كيف يتم تجهيز هذه المذكرات وكيف تكتب ، ومستوى ما فيها من معارف ومعلومات .

صحيح أنها " سكّنت " الكثير من الصراعات التي كانت تدور حول الاستئثار بمجموعات من الطلاب حتى يمكن أن يوزع عليهم هذا الكتاب أو ذاك ، لهذا الأستاذ أو ذاك ، فأصبحت جماعية ، لكنها وأدت التنافس العلمى الذى كان يمكن أن تحدّثه كتب منشورة لدى ناشرين كبار . فميزة الكتب المنشورة في السوق العربى على اتساعه أنها تخضع لعين الفحص والنقد بين كثيرين ، فتدفع أصحابها إلى الدقة والتأني في الكتابة والتروى ، والسعى إلى الجديد وإلى المختلف عن غيره التميز عن سواه ، لكن هذه الصورة المتدنية القائمة ، إذ تنحصر داخل سور كلية واحدة ، تتم بعيدا عن عين النقد ، فيحدث على صفحاتها الكثير مما لا يسر ولا يريح ضميرا .

كما أن هذه المذكرات لا يكون لها من زبائن إلا الطلاب وحدهم ، وليس هذا تقليلا من قدرهم ، ولكننا نعلم أنهم يتعاملون معها باعتبارها بوابة إلى النجاح ، الذى لا يكون له من شرط إلا الحفظ أو الاستيعاب ، ثم " التفرغ " على أوراق الإجابة ، ثم تنقطع صلته بها تماما بعد ذلك ، والمؤلف عندما يعرف سلفا أن ما يكتبه لن يقرؤه إلا الطالب ، يتراخى كثيرا في عديد

من المواصفات والشروط والقواعد الخاصة بالتأليف العلمى ، بل إن هناك بعضا يكتفون بضم بحوث كانوا قد تقدموا بها إلى الترقية ليكونوا منها فصولا مع آخرين ، دون تكييف واضح لما يقدمونه مع بقية الموضوعات ، والهدف من المقرر وموضوعاته .

هذا بعكس الكتاب المنشور لدى ناشرين والمطروح في السوق ، فالمؤلف يعلم سلفا أن زبائنه ليسوا هم الطلاب وحدهم ، بل وطلاب الدراسات العليا ، والباحثين ، وكذلك الزملاء ، وأيضا أساتذتهم ، فيختلف المستوى إلى حد كبير .

إننا نعرف الأسباب التى تدفع الكثرة الغالبة إلى أن يقوموا هم بأنفسهم بطباعة ونشر وتوزيع المذكرات ، ولكن : ألا يمكن الاحتفاظ بهذه الصورة ، وفي الوقت نفسه ، تكون هناك صورة أخرى من المادة العلمية نفسها تنشر في كتاب ينشره أحد الناشرين المعروفين ، فيتحقق بذلك هدفان : أولهما ، احتفاظ الكاتبين بمنفذ يدر لهم رزقا وفيرا ، ثانيهما الحرص على التدقيق في التأليف ما دامت هناك صورة تنشر وتطرح في السوق العام ؟

١١- ولا بد أن نعترف بأننا منذ عدة قرون وعقلنا التربوى يعيش ويتغذى على ما ينتجه العقل التربوى الغربى . وكان الطريق إلى التعرف على ما ينتجه العقل الغربى هو البعثات ، والكتب الأجنبية ، وكذلك الترجمة ، لكننا نلاحظ بكل أسف أن حركة الترجمة قد تراجعت إلى حد كبير . صحيح أن الإنتاج الذى يصدر من تربويين عادوا من بعثات خارجية هو ترجمة مؤكدة لما قرأوه بالخارج ، لكن من الأفضل للقارئ أن يقرأ النص الأصيل منسوباً إلى صاحبه أو أصحابه ، وإن باللغة العربية ، ذلك أنه لا يعلم على وجه اليقين ما الذى انتقاه الكاتب العربى - دون تصريحه بأنه يترجم - وهل انتقى ما يعبر حقيقة عن مراد المؤلف أم أنه أوله وكيفه وفق ما يريد ؟

ولعل أكثر الفترات ازدهارا في ترجمة الكتب الأجنبية كانت منذ أواخر الخمسينيات والستينيات ، لكنها اقتصرت على الفكر التربوى الأمريكى وحده حيث كانت " مؤسسة فرانكلين " هى التى تقوم بذلك ، في فترة كان التباعد السياسى بين مصر وأمريكا سريعا وشديدا ، فكان هذه الترجمات ، كانت تعوض أمريكا عن الأرض السياسية والاقتصادية التى كانت تخسرهما ، بأرض أخرى أشد خطرا هى العقول والقلوب ، ونجحت في هذا إلى حد كبير ، فما أن لوحث القيادة السياسية في أواسط السبعينيات بتغيير التوجه ، حتى انبثقت فرق متعددة داخل بلادنا ترحب وتصفق وتقلل .

والغريب أن تضعف حركة الترجمة في الوقت الحالي على الرغم من التسارع الملحوظ نحو الارتباط بالغرب عامة وأمريكا خاصة ، وعلى الرغم من هذا الانتشار الواسع للغة الإنجليزية في كافة المواقع ، وخاصة في المدارس والجامعات . ولا شك أن لهذا أسبابه التي لا يسمح المجال بتفصيلها أو حتى الإشارة إليها ، ولكن يمكن فقط الإشارة إلى سببين مهمين : أولهما أن الكتب المترجمة لا تدخل في الإنتاج العلمي عند التقدم للترقية ، وإنما تدخل في باب " النشاط " العلمي العام ، حيث تتشارك معها أنشطة أخرى متعددة . ثانيهما ، هو الضعف المشهور المتزايد في اللغة العربية ، حيث من المعروف أن الترجمة لا تعتمد فقط على التمهيد في اللغة المنقول منها ، بل وكذلك ضرورة التمهيد في اللغة المنقول إليها ، ومن هنا نجى الترجمة غاية في الرداءة ، وكأنها طلاس لا تفهم !!

إن هذا يحرم العقل التربوي في مصر من الاطلاع على الاتجاهات الحديثة في المعرفة التربوية الغربية ، وتجعل أجيالا ورائ أجيال تضطر إلى تكرار ما سبق لغيرهم أن كتبوا عنه . صحيح أن شاع التشديد على ضرورة الرجوع إلى مصادر أجنبية ، وخاصة في بحوث الترقية ، لكن من الصحيح أيضا أن كثرة من الباحثين لا يقومون بذلك بأنفسهم ، وإنما يستعينون بمكاتب للترجمة ، أو بمعارف شخصية ، وهؤلاء وهؤلاء ، إذا كانوا يعرفون الإنجليزية لكنهم - غالبا - غير خبراء في المعرفة التربوية ، مما يدفعهم إلى ترجمة غير مفهومة أو غير دقيقة . وفي ظل غياب الدقة ، والسرعة ، قد لا ينتبه المحكمون والفاحصون لذلك ويشعرون بالرضا عندما يرون الهوامش وقد امتلأت بالسطور المكتوبة بحروف لاتينية ، دون التوقف للتساؤل : هل وضع يده حقا على معرفة جديدة ؟ هل الترجمة تؤدي المعنى الصحيح ؟ إنه لمن المهم للغاية أن تعتبر الترجمة جهدا علميا لا يقل شأنًا عن إجراء بحث ، شريطة أن يكون الموضوع المترجم جديدا بالفعل ، وكذلك شريطة أن يكون للمترجم تواجد حقيقي ، بمعنى الحرص على التعليق منه في الهوامش ، والتحقيق ، وذكر ما قد ينقص من بيانات ، كأرقام أو تواريخ أو تعريفات أو مقارنات وتحليلات .

١٢- وأخيرا ، فإذا كانت هناك مقولة شهيرة يرددها كثيرون بأن اللغة هي " وعاء " الفكر ، فإن هناك من المدارس الفكرية من يعتبرها هي الفكر نفسه . وسواء أبقينا على القول المشهور أو القول المضاف ، فكلاهما يؤكد وثاقة الصلة بين اللغة والفكر ، وبالتالي فبقدر سلامة اللغة

وصحتها وسلاستها ومنطقيتها ودقتها في التعبير ، بقدر ما يكون الفكر سليما صحيحا دقيقا واضحا .

ألا إنه لمن المحزن حقا أن الكثرة الغالبة من الأعمال التي ينتجها العقل التربوي في السنوات الأخيرة ، تنبئ بتدهور مخيف في لغة التعبير مما يجعل الفكر المعبر عنه مهترا ، مائعا ، مفككا ، مسطحا ، بل إننا لا نستطيع أن نأمل في عقل تربوي يبدع ويتكرر ويؤصل ويضيف إذا انقطعت صلاته باللغة القومية بهذه الدرجة المؤسفة ، ولا ندرى حقا كيف نقدم في سطور قليلة تشخيصا وعلاجاً لهذه الطامة الكبرى حقا ، ذلك أنها أصبحت أزمة ثقافية ضخمة معقدة تتعلق بأوضاع سياسية واقتصادية وثقافية ، تحتاج إلى العديد من الإجراءات لوقف هذا التردى ، ولكن أبسط ما يمكن إبرازه هنا هو أن نقول لأصحاب الشأن : إننا نقدر حرصكم على ضرورة اطلاع الباحثين على الفكر الأجنبي في مظانه الأصلية ، مما يجعلكم تسنون القوانين لتشتروا اجتياز طالب الدراسات العليا ما يعرف بامتحان " التوفيل " ، لكن ألا تستحق اللغة القومية أن تطالب بالمساواة ، فتشترطون أيضا تمكن الباحث من لغة قومه ووطنه . اللغة العربية ؟!

وبعد . . .

ليست هذه هي كل الزوايا والجوانب التي ينبغي تناولها للوفاء بالحديث عن العقل التربوي ، وليست هذه هي التغطية الوافية للنقاط والقضايا المطروحة ، وإنما هي محاولة لإثارة الانتباه إلى قضية تحتاج إلى أن تفتح أبواب الحوار الواسع حولها ، حوار يمتد لا لساعات ، ولا لأيام ، وإنما لأطول وقت ممكن ، حتى لو استمر شهورا . . . إنها القضية المركزية للمعرفة التربوية وللتربويين . . . ألا وهى تكوين وتجديد العقل التربوي ، فبه منا على ما نحن عليه ، وبه يمكن أن نكون على ما نحلم بأن نكون عليه .

ألا هل بلغت ؟ اللهم فاشهد . . .

* ألقى في مؤتمر جمعية المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، يوليو ٢٠٠٤

التجديد والجمود

في إنتاج المعرفة التربوية*

مقدمة :

راج في السنوات الأخيرة مصطلح " مجتمع المعرفة " ، هذا المصطلح الذى يعنى لأول وهلة بأنه المجتمع الذى يقوم على المعرفة ، أو الذى يقوم بإنتاج المعرفة واستهلاكها . لكننا لو أمعنا النظر في هذا المعنى ، فيمكن أن نجد أمامنا تساؤلا مهما ألا وهو : وهل هناك مجتمع على طول التاريخ لم يقوم على المعرفة ؟ المعرفة موجودة منذ خطوات الإنسان الأولى على سطح الأرض ، وهى تتسق ومرحلة تطوره ، فإذا تأملنا جيدا في جملة المعرفة التى قامت عليها حياة مصر في العصور القديمة فيما نسميه بالعصر الفرعونى ، على سبيل المثال ، فسوف نجد أن هذا العصر عرف أرقى مستوى من مستويات المعرفة وصل إليها الإنسان حتى ذلك الوقت ، بل يمكن المجازفة بالقول ، بأن مجتمعات عدة ، جاءت بعد ذلك لم تصل إلى هذه المستويات المعرفية وفقا لمقاييس عدة .

ولمة تساؤلا آخر وهو : ألا يمكن أن نعد جملة المعارف والمعلومات التى تروج بين مجتمع من المجتمعات البدائية التى تعيش الآن في أوائل القرن الحادى والعشرين ، هى أيضا معرفة بصورة من الصور ؟

وعلى هذا فالمسألة ليست مجرد معرفة أى معرفة ، وإنما هى المعرفة المتجددة ، المتطورة ، المتقدمة التى تعكس آخر ما وصل إليها العقل الإنسانى ، والتى يكون لها انعكاس واضح على حياة الناس ونظمهم الاجتماعية .

ولا يعنى استخدام مصطلح " مجتمع المعرفة " ضرورة التعامل مع المعرفة دائما باعتبارها كتلة واحدة ، فهناك ظروف وأحوال يمكن أن تضطرنا إلى تكثيف الضوء على مجال بعينه من مجالاتها ، واتصالا بمجالنا المهني والأكاديمي ، نسعى هنا إلى الاختصار على مجال المعرفة التربوية . بل وفي داخل هذا المجال ، ربما يكون الحديث منصبا أكثر على ما يتصل بما يعرف بين التربويين بالدراسات الأصولية في التربية ، بحكم الخبرة العلمية والمهنية .

ولأن المعرفة هى نتاج " عقل " بالدرجة الأولى ، كان اهتمامنا ينصب في أحيان متعددة على " العقل التربوى " باعتباره " مصنع إنتاج المعرفة التربوية " إذا صح هذا التعبير .

ويبقى السؤال : ولم التجديد ؟

التجديد والتجدد . . التطوير والتطور . . التغيير والتغير . . على ما بين كل منها من فروق ، فهي كلها كلمات تشير إلى إحدى سنن الله في خلقه " ولن تجد لسنة الله تبديلا " . وإذا كان التجدد ، والتطور ، والتغير ، يشير كل منها إلى حركة ذاتية ، فقد وهب المولى سبحانه وتعالى الإنسان القدرة على التدخل في مسار ونوع هذه وتلك ، مما تدل عليه الآية القرآنية الكريمة " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " ، فهذه الآية تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن من حق الإنسان ، وبإمكانه أن يعيد النظر فيما يجرى من تغيير .

بل إن من سنن الله في خلقه أيضا أن يؤدي التوقف عن التغيير والتجديد والتطوير إلى جمود ، والجمود بدوره يقضى إلى تخلف ، والتخلف غالبا ما ينتج انحسارا واضمحلالا .
من هنا كانت النظرات التالية سعيًا إلى تجديد العقل التربوي ومن ثم تجديد المعرفة التربوية في أمتنا .

ونحن نحدد نطاق موضوعنا بالمساحة الزمنية التي بدأت منذ بداية القرن الثامن عشر على وجه التقريب ، حتى اليوم . ونطمئن القارئ بأن هذا الاتساع في المساحة الزمنية لن يوقننا في سلبية التجاوز عن اختلاف الأزمنة ، ذلك أن ما سوف نشر إليه ، مما يدخل في باب " الإطلالة " الكلية التي تسعى إلى رصد المسار العام الرئيسى ، مسلمة باختلافات يمكن أن تقوم بين فترة وأخرى . ومن الناحية المكانية ، فإن موضوعنا يتعلق بالوطن العربي على وجه العموم ، ومصر - كدراسة حالة - على وجه الخصوص .

كذلك نصارح القارئ بأننا نسعى إلى تناول الموضوع من منظور قد يغلب عليه الطابع " الإسلامى " ، دون ادعاء بتمثيله ، وهذا مغزى تعبيرنا اللغوى " من منظور إسلامى " وليس " من المنظور الإسلامى " ، إذ أن صياغتنا تسلم بالتالى أن هناك صورا وأشكالا أخرى للفهم والتناول استنادا إلى هذا المنطلق العقدى ، آملين ألا يحول هذا بيننا وبين الاستفادة من " رؤى " أخرى " ، فالحكمة ضالة المؤمن ، يطلبها آتى وجدها ، لا يبالي من أى وعاء خرجت . إن هذه المصارحة جزء مهم من الأمانة العلمية حتى يكون القارئ أو المستمع على بينة من أمره فيما يقرأ أو يسمع .

مفاهيم ومصطلحات :

هناك عدد من المفاهيم والمصطلحات قريب بعضه من بعض في المعنى والدلالة ، من بعض الوجوه ، ويختلف بعضه عن الآخر في وجوه أخرى ، وهذه المفاهيم والمصطلحات هي " الفكر التربوى " ، و " الخطاب التربوى " ، و " الفلسفة التربوية " ، و " العقل التربوى " ، " المعرفة التربوية " ، مما يقتضى الاجتهاد في بيان أوجه الاختلاف ، حتى نفسر اختيارنا للمصطلح الآخر، وتحديد مقصودنا به .

- فالفكر التربوى هو جملة الآراء والأفكار التى تعبر عن موقف فردى أو جماعى ، أو هما معا ، تجاه المسألة التعليمية . وهو عندما يكون تعبيرا عن موقف فرد ، يفترض أن يتسم بالاتساق والانسجام بين عناصره في المواقف المختلفة . أما بالنسبة إليه تعبيرا عن جماعة فليس هذا ضروريا . فإذا كنا ندرس الفكر التربوى عند رفاة الطهطاوى ، على سبيل المثال ، فمن المفترض ألا تكون هناك صور تناقض بين أجزائه ، لكن أو كان موضوع دراستنا هو الفكر التربوى في مصر - مثلا - أو أى دولة أخرى ، فغالبا ما تكون هناك تيارات واتجاهات متعددة ، مختلفة ، من غير المعقول أن نشد فيما بينها اتساقا وانسجاما إلا إذا كان الأمر أمر تيار بعينه أو اتجاه بذاته . وحتى في هذا المجال ، فإن الأمر قد لا يخلو من " اختلاف " ما بين هذا الشخص وذاك ، في الفروع دون الأصول .

- أما الخطاب التربوى فهو الكلام والحديث الصادر من المتكلم ، قاصدا به التأثير في المتلقى ، ويكون من حق المتلقى أن يقوم بتأويله وفقا لأصول وضوابط لغوية ومنطقية ووفق سياقات ثقافية . ويصدق عليه كل ما أسلفناه عن الفكر ، لكن وجه التفرقة هنا هى في بروز حق المتلقى في الفهم والتأويل ، وهو الأمر غير الملح بالنسبة للفكر التربوى ، فضلا عن صعوبة التعميم بالقول بأن هناك خطاباتا تربويا - مثلا - مصريا ، أو سعوديا ، أو غير هذا وذاك . وإذا كان يمكن دراسة الخطاب التربوى في مصر - مثلا - إلا أن الطابع الفردى يظل قائما ، لكن هذا ممكن إذا كنا بصدد جماعات فرعية مما يتيح لنا دراسة - مثلا - الخطاب الرسمى في مجتمع من المجتمعات ، أو الخطاب الأهلى .

- فإذا ما جئنا للفلسفة التربوية ، فإنما تعنى تطبيق طريقة التفكير الفلسفى في تناول المسألة التعليمية ، وهى أكثر ميلا للتجريد من كل من الخطاب والفكر التربوى ، وكذلك هى ألصق بذاتية القائل بها ، وهى تنفرد عن المصطلحين السابقين في إمكان القول بوجود

فلسفة تربوية للأمة ، كما يمكن القول بفلسفة تربوية خاصة بمفكر من المفكرين أو جماعة تربوية ، وهى أكثر حاجة ربما من غيرها للالتزام بالاتساق والانسجام .

- فماذا عن " المعرفة " ؟ لغويا ، وردت كلمة المعرفة من مادة " عرف " ، لتدل على المجازة ، فيقال : " لأعرفن لك ما صنعت : أى لأجازيك به " . كما أن فى مادة عرف حروف " رفع " ، ومن ثم كان هذا المعنى مناسبا حيث وردت كلمة " المعرفة " لتدل على ما هو عال مكرم طيب ، إذ يقال للقوم إذا تلتثموا " غطوا معارفهم " .

وفى المعجم الفلسفى : المعرفة ، ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مدرك ، وتتميز من باقى معطيات الشعور من حيث أنها تقوم فى آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين الطرفين .

أما لدى الفلاسفة المحدثين ، فإن لفظ المعرفة يطلق على أربعة معان :

أولها : الفعل العقلى الذى يتم به حصول صورة الشئ فى الذهن .

الثانى : الفعل العقلى الذى به تم النفوذ إلى جوهر الموضوع بحيث تكون المعرفة محيطة موضوعيا بكل ما هو موجود للشئ فى الواقع .

الثالث : مضمون المعرفة بالمعنى الأول .

الرابع : مضمون المعرفة بالمعنى الثانى .

فالمعنيان الأخيران : نتيجة للمعنيين الأولين ، ومن هذا قولهم : المعارف الإنسانية قاصدين بها نتيجة تلك الجهود التى بذلها العقل البشرى فى مختلف جوانب الحياة .

ولم ترد كلمة " المعرفة " فى القرآن الكريم ، وإنما جاءت فى صيغة فعل ، مثل قوله تعالى : (فلما جاءهم ما عرفوا) البقرة / ٨٩ ، و (فدخلوا عليه فعرفهم) يوسف / ٥٨ و (يعرف المجرمون بسيماهم) الرحمن / ٤١

و عندما نقول " مجتمع المعرفة " فإنما نعنى جملة العاملين فى إنتاج المعرفة واستهلاكها ، أما إذا قلنا " المجتمع العرفى " ، فهذا يعنى المجتمع الذى تبلغ فيه درجة إنتاج واستهلاك المعرفة درجة عالية .

أما المصطلح المستخدم هنا وهو " المعرفة التربوية " فالمقصود به تلك الجهود العقلية التى بذلها نفر من العلماء والمفكرين والباحثين فى مناقشة جوانب متعددة فى المسألة التربوية .

- وقد أشرنا استخدام مصطلح " التجديد " على أساس أن درجة ونوع التغيير المنشود تكون أكثر وأعلى مما لو كان الأمر أمر " تطوير " .
- والتجديد ، حركة عقل يسعى إلى الاعتبار بمعارف الأمس وسحبها إلى الحاضر لا الانسحاب إلى الماضي ، ويسلط أدوات التحليل والدرس والنقد لأحوال التربية الحاضرة ، ثم يتجاوز هذا وذاك إلى محاولة الإصلاح والتطوير والتحسب للمستقبل من خلال رؤى مستحدثة تكفل الانتقال بالعقل التربوى من حالة سكون وتوقف إلى حالة دينامية وحركة ، والانتقال بحال التربية دوما إلى أمام .

إرهاصات تجديد :

ما أن آذن القرن الثامن عشر بالرحيل ، حيث كانت الأمة تغط في نوم حضارى عميق ، حتى بدأنا نسمع همسات أصوات نفر من أوائل " الإصلاحيين " و " المجددين " يشعرون بأننا قد وصلنا إلى القاع بما لا يمكن أن يتحملة كيان الأمة في وقت كانت الحضارة على الشاطئ الآخر من البحر المتوسط تزدد ازدهارا واتساعا وقوة وانتشارا وتقلما ، وتبدت إرهاصات التجديد في نمطين من العقل التربوى :

- العقل العلمى : كما ظهر في حركات كل من : السنوسيين في ليبيا ، والوهابيين في الجزيرة العربية ، والإخوان المسلمين في مصر أولا ، ثم في كثير من أقطار العالم الإسلامى تدريجيا بعد ذلك . والسمة المشتركة بين هذه الحركات أنها لم تسع إلى التنظير والتفكير التأملى وطرح القضايا الفكرية التى تحتاج بحثا ومناقشة ، مستندين في ذلك إلى مقولة أكدوا من خلالها أن علماء السلف قد قاموا بهذا العبء ، وأن المطلوب بالتالى هو إنزال النظر والفكر إلى التطبيق والممارسة . ومن يتأمل جهود هذه الجماعات يمكن أن يلمس بكل وضوح كيف أن هذه الجهود قد ركزت على النهاج العلمى في تربية وتنشئة الشخصية المسلمة ، بغض النظر عن مدى الصواب أو الخطأ في نهج كل منها .

- العقل النظرى : وهو ما رأيناه في أول الأمر لدى الشيخ حسن العطار في أوائل القرن التاسع عشر ، وكان شيخا للأزهر ، وقال قولته المشهورة : " لابد أن تتغير طريقة حياتنا فنعلم في بلادنا من العلوم ما ليس فيها " . وكان هناك أيضا الشيخ جمال الدين الأفغانى الذى كان حريصا على إبراز البعد التربوى في عملية النهوض بالأمة ، وإن كان قد غلب

الدعوة إلى التغيير من أعلى حتى يمكن أن تؤتي العملية التربوية لجملة أبناء الأمة أكلها .
وكذلك الشيخ محمد عبده ، الذى رأى عكس ما رآه أستاذه الأفغانى من حيث أولوية
العمل التربوى على العمل السياسى فى إصلاح الأمة .

- لكن ظهر أيضا نفر آخر حاول أن يجمع بين العقليين العملى والنظري ، مثلما رأينا لدى
عبد الحميد بن باديس فى الجزائر ، ففى الوقت الذى أنشأ فيه جمعية لها فروعها المختلفة
التي تسعى إلى التغيير السلوكى لدى أبناء الأمة ، كان يكتب ويخطب ويتحدث فى
مسائل وقضايا تربوية مناقشا أبعادها . وكذلك الشيخ محمد رشيد رضا ، والشيخ عبد
العزیز جاویش فى مصر .

بيد أن هذه الإرهاصات لم تنتج عقلا جديدا حقيقة بسبب جملة من الظروف ، لعل ما
يمكن الإشارة إليه من بينها هو هذا " الأخدود " الثقافى الذى بدأ العالم العربى يشهده فى مصر
منذ أوائل القرن التاسع عشر عندما بدأت عجلة التحديث والتجديد فى التعليم على النمط
الغربى الحديث ، بينما ترك التعليم الدينى على حاله من التخلف والجمود ما يزيد على قرن
كامل ، كان العقل التربوى فى مصر أثناءها قد بدأ يتشكل وفقا للنموذج الغربى كما سوف
نفصل فى الجزء التالى . لقد أدى هذا إلى تدهور فى قيمة العقل الدينى وقدرته على ملاحقة
التغيرات الجوهرية الحادثة ، وقدرته على أن يعين الناس على حسن التعامل مع مفردات الدنيا
الجديدة ، وعلى العكس من ذلك ، أخذ العقل التربوى المتغرب يكسب فى كل يوم أرضا
جديدة وأنصارا جدد . إنه هو الذى يُخرِّج الحكام وموظفى الدولة ، وهذا أمر عال القيمة فى
ثقافة تشكلت منذ آلاف السنين على اعتبار أن الحكومة هى مرتبط الفرس فى شأن من شئون
الحياة . وهذا العقل هو الذى عرف الطريق إلى العلوم الحديثة والحضارة المتقدمة .

ورغم أن الأزهر استمر يُعلم طوال هذه الفترة ، إلا أن أحدا فيه لم يلتفت إلى ما بدأ
الآخرون يلتفتون إليه من أن كل من نُصب نفسه للتعليم ينبغي أن يتعلم كيف يُعلم ، واستمرت
المقولة التى تذهب إلى أن كل من علم علما يمكنه أن ينقله إلى آخرين ، على الرغم مما توافر من
كتابات تربوية كثيرة أنتجتها عقول إسلامية من قبل ، ولم نر ولو إعادة وإحياء ، أو حتى
شروحا لما سبق أن أنتجه العقل التربوى الإسلامى فى عصور الازدهار السابقة ، مما ترك الساحة
خالية لأن ينساب إليها العقل التربوى الغربى كى يؤسس له وكالات محلية .

مرحلة الإلحاق والاستيعاب :

ومنذ أن دارت عجلة التغريب للتعليم في مصر والعالم الغربي منذ أوائل القرن التاسع عشر ، لم ينشط العقل التربوي لملاحقة هذا التغيير ، ومن ثم أصبح ما توافر من معرفة تربوية شاحب الوجود ، وبالتالي لا أثر له في تغيير الواقع .

وعلى الرغم من ظهور أول معهد لإعداد المعلم في العالم العربي ، في مصر عام ١٨٧٢ بإنشاء دار العلوم ، إلا أن ظهور هذه المؤسسة لم يتحد العقل التربوي فينتج معرفة تربوية ، حيث خلت مناهج الدار كلية من أى مادة في العلوم التربوية .

ثم بدأ الحال يتغير إلى أن أنشئت مدرسة المعلمين المركزية عام ١٨٨٠ لتعرف ، ولأول مرة في تاريخ العقل التربوي عندنا " معرفة تربوية " يجب على من يُعد لممارسة مهنة التعليم أن يكون على وعى بها .

لكن ما يمكن تسجيله هنا أن هذا ، وإن كان خطوة متقدمة إلى أمام ، لكن المشكلة أن الذى أسس هذه المدرسة كان خبيرا سويسريا (دور بك) ذا ثقافة فرنسية ، مما دفعه لأن يجعل العقل الفرنسى هو المفكر وهو الموجه لكل ما يتم تعليمه داخل المدرسة سواء في المعرفة التربوية أو غيرها من المعارف التي كان يتم تعليمها في المدرسة مما يتصل بالمواد المتوقعة تدريسها على طلاب التعليم العام في مصر .

وإذا كان التحديث والتجديد مما يستحيل أن يرفضه أحد ، لكن " الآخر " الحضارى عندما تولى الأمر بنفسه ، فقد حدد " أجندة " التغيير والتجديد وفقا لرؤاه هو وليس وفقا لرؤى العقل العربى . وكان من الطبيعى أن يمد المعلمون بالمدرسة يدهم إلى الثقافة الفرنسية يلتمسون فيها ما يعينهم على التفكير التربوى المطلوب ، وبالتالي لا يفكر أحد أبدا في إحياء العقل التربوى العربى، أو تجديده .

وعندما وقعت مصر تحت نير الاحتلال البريطانى تغيرت قبلة العقل لتصبح هي الثقافة الإنجليزية، وتنحسر الثقافة الفرنسية تدريجيا ، ويبدأ العقل التربوى يتغذى على ما يحصل عليه من إنتاج ثقافى إنجليزى في التربية وعلم النفس .

وارتبط العقل التربوى بالتفكير لإعداد المعلم وحده ، على الرغم من توافر الوعى بأن العملية التربوية ليست خاصة بالمعلم وحده ، وإنما هي ضرورة حياتية للعديد من الفئات والشرائح ،

وكان لهذا أثره الذى استمر طويلا من حيث اقتصار التفكير التربوى على حقل إعداد المعلم دون أن يلتفت كثيرا إلى الاحتياجات التربوية لهذه الفئات وتلك الشرائح .

وكانت النقلة النوعية للعقل التربوى عندما أنشئ معهد التربية العالى للمعلمين ، حيث كان على مستوى الدراسات العالية مما كان يعنى إكساب ما ينتجه العقل التربوى قدرا أعمق فى البحث والدراسة والتفكير ، خاصة وأن جميع ما يتم تدريسه أصبح ، تدريجيا ، فى نطاق العلوم التربوية والنفسية دون مواد التخصص التى كانت هى مرتبط الفرس فى مؤسسات إعداد المعلم قبل ظهور هذا المعهد ، لكن ظل العقل التربوى ، حتى على هذا المستوى العالى من التفكير التربوى لا يفكر لمجموع الأمة : للأب والأب ، والداعية ، والمصلح الاجتماعى ، وإنما فقط للمعلم . صحيح أن هذه هى مهمته الأولى ، لكن ابتعاده عن الحقول الأخرى حرمة من التغذى بمموم المجتمع وقضايا ومشكلاته ، على الرغم من ترديد المقولة الشهيرة ، فى كل الكتابات التربوية بأن التربية دالة لمتغيرات زمانية ومكانية ، اجتماعية ومادية .

كذلك لابد من ملاحظة أن الحبير الذى اقترحه إنشاء المعهد هو خبير إنجليزى " المستر مان " ، مما أدى بالمعهد إلى أن يحتذى حذو النمط الإنجليزى المثل فى معهد التربية بجامعة لندن ، وبالتالى مزيدا من تسيد الثقافة الإنجليزية ، ومزيدا من الانحسار لأى ثقافة أوربية أخرى .

وعندما اندلعت الحرب العالمية الثانية ، كانت دولة الاحتلال : بريطانيا ، فاعلا ، ومفعولا به ، فى الحرب مع دول المحور ، وعاشت العاصمة لندن طويلا تحت ضربات الغارات الألمانية ، مما عمل على إعاقة إرسال البعوث التربوية إليها إلا فيما ندر .

هذا فى الوقت الذى كانت القوة الإمبراطورية الجديدة : الولايات المتحدة الأمريكية بعيدا عن ويلات الحرب ، فى ملاذ آمن ، إلى أن أخرجتها ضربة بيرل هابر من قبل اليابان عن عزلتها ، فشاركت فى أخريات الحرب لتحسمها لصالح الغرب ، وكان هذا من الأمور المساعدة على التفكير فى توجيه البعوث التربوية إلى الولايات المتحدة .

ولعل ما لا يقل عن ذلك أهمية ، أن جون ديوى ، كان المعلم البارز فى سماء الفكر التربوى ، لا على المستوى الأمريكى فحسب ، بل كذلك على المستوى العالمى ، حتى أن الاتحاد السوفيتى ، على الرغم من تبنيه فلسفة مغايرة تماما للتراجماتية ، دعت فيلسوف التربية هذا إليها مستعينة به فى تطوير التعليم ، بغض النظر عما إذا أخذ باقتراحاته أو لم يؤخذ . ولم يكن ديوى

هنا فيلسوفا فردا كما سبق أن شهد تاريخ التربية من مفكرين وعلماء تربية ، فقد استطاع أن يكون مدرسة واسعة من التابعين لفكره .

وكانت كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك معقلا مهما من معاقل التربية البراجماتية ، فضلا على مواقع أخرى ، حظيت باستقبال عدد من المبعوثين المصريين الذين تشربوا هذا النمط من التربية وعادوا به ليوجهوا العقل التربوي في اتجاهه .

ولأن الكثرة الغالبة من العائدين من هذه البعثات كانوا " رعيلا " رياديا ، يحظى برعاية قطب تربوي كبير هو إسماعيل القباني ، كانت الأبواب مفتوحة أمامهم لا ليشكلوا العقل التربوي داخل المعهد ، الذي أصبح كلية للتربية عام ١٩٥٦ ، وإنما ليخترقوا وزارة التربية ، فتكون لهم اليد العليا في تخطيط وتصميم مناهج التعليم على مختلف المستويات ، والتأليف للكتب الدراسية المقررة ، وقيادة أو المشاركة في أغلب أنشطة الوزارة ومشروعاتها وسياساتها ، ومن ثم فإن هذا النمط العقلي تمكن من أن يتسيد جماهير غفيرة من المعلمين ، والمتعلمين في طول البلاد وعرضها فترة غير قصيرة .

كانت القضية التي غابت عن رعيلا الأول ، هي الترجمة العملية لما كانوا يعونونه بالفعل ، نظريا ، ألا وهو أن التربية ترتبط أوثق ما يكون الارتباط بالسياقات المجتمعية التي تجري خلالها ، تؤثر فيها وتتأثر بها ، بل كان هذا هو ما يردده رسول البراجماتية الأكبر جون ديوي . وبالإضافة إلى ذلك تردده المستمر أن التربية لا بد لها من " فلسفة " تستهدي بها ، ترسم لها غايات المستقبل ، وسبل الوصول إليه ، فهل حدث هذا عندما راح الرواد في حماس منقطع النظر ، يمشرون بالتربية الحديثة - البراجماتية - بل ويطبّقون مبادئها وطرقها في مدارسنا ، وخاصة النموذجية منها ؟

الإجابة هي بالنفي مع الأسف الشديد . . .

لقد كان نجاح التربية البراجماتية في المجتمع الأمريكي هو نفسه أقوى دليل على أنها لن تكون كذلك في مصر ، لسبب واضح : فلا السياقات المجتمعية متماثلة ، أو حتى متشابهة ، ولا الفلسفة العامة الحاكمة للثقافة المصرية تتفق أو تتشابه مع تلك في الولايات المتحدة .

صحيح أن التجارب التي كانت تشهدها المدارس النموذجية صادفت كثيرا من النجاح ، لكن، من قال أن مجتمع هذه المدارس كان عينة ممثلة للمجتمع المصري ؟

فلأن أساتذة معهد التربية " كلية التربية " كانوا هم الذين يشرفون على هذه المدارس ويتابعون العمل فيها ، ويعين أوائل خريجي المعهد أو الكلية مدرسين فيها ، كان هذا أول خطوة تبين أن ما يجري فيها لن يصادف نفس النجاح في بقية المدارس ، لأن الكثرة الغالبة في سائر المدارس الأخرى لم يكونوا معدين في كلية التربية ، بل إن هذه الكثرة الغالبة لم يسبق لها دراسة العلوم التربوية والنفسية ، ومن كان يدرسها ، كانوا على مستوى معاهد للمعلمين تعادل التعليم الثانوى العام تقريبا .

وبسبب هذا الالتقاء في الإشراف والتوجيه ، هرع كبار القوم كى يرسلوا أبناءهم إلى هذه المدارس ، فأصبحت غالبية الطلاب من عائلات ذات مستوى اجتماعى واقتصادى وثقافى على درجة عالية ، مما يضيف بعدا آخر لفكرة البيئة المتقاة ، وأذكر عندما كنت أفضى فترة التربية العملية وأنا طالب بالدبلوم العام أوائل عام ١٩٦٠ ، كان من تلاميذ فصلى " أدبى " بالأورمان الثانوية النموذجية : ابن كمال الدين حسين ، حيث كان من أقوى رجال الحكم ، والتربية والتعليم ، وابن مدير كذا ، وابن رئيس كذا . . . إلى غير هذا وذاك من علية القوم .

ومن المعروف أن التحريب التربوى ، حتى ينجح ، من المفضل ، بل من الضرورى أن يجرى في بيئة شبيهة بتلك التى سوف تطبق فيها النتائج ، حتى يكون هناك اطمئنان لئلا تكون هناك عوامل أخرى هى المسؤولة عن النتائج ، وليست هى الخاصة بالعوامل التربوية المجربة .

ومن مفارقات الأمور حقا ، أن ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ، عندما رفعت راية الهوية القومية العربية ، وكذلك عندما رفعت راية الهوية الاشتراكية ، كانت الكوادر التى شكلها معهد التربية ، ثم كلية التربية ، سواء بطريق مباشر أو غير مباشر ، هى التى تنفذ سياسة الثورة المباشنة للفلسفة الأمريكية ، ومع ذلك فإن العناصر الثقافية المنتعجة لهذه الفلسفة استطاعت أن تتحايل لتواكب هذه السياسة ببعض التغييرات التى غلب عليها الشكل دون المضمون ، فإذا بالعقل المصرى المراد تشكيكه وفق سياسة الثورة ، عرويا ، ثم اشتراكيا ، تشكله كتيبة التربية البراجماتية في مصر !!

ولنتأمل كيف تعمل ماكينة الخياطة حتى يتبين لنا مغزى هذا الذى نقول وخطورته . . .
فهناك في الماكينة ، من أعلى " إبرة " يخرج منها خيط ، وهناك في الماكينة ، من داخل " مكوك " ، تمتلئ بالخيط هو أيضا ، ولكى تتم عملية الخياطة لابد من الالتقاء بين الخيط الواصل من الإبرة والخيط الخارج من المكوك ، وإذا لم يتم هذا لا تتم الخياطة .

شئ مثل هذا مفروض أن يحدث بالنسبة للمعرفة التربوية ، إنها مثل " الإبرة " ، والسياق المجتمعي مثل " المكوك " ، وبالتالي مفروض أن يكون هناك توافق بين حركة المعرفة وحركة المجتمع ، وإلا دارت حركة المعرفة من غير أن تؤتي أكلها ، وسار المجتمع في طريقه من غير أن يشهد تغيرا وتطورا .

إن هذا الانفصال الصارخ بين المعرفة التربوية وبين سياقاتها المجتمعية ، حرم المعرفة نفسها من أن تجدد الزاد الذي يمدّها بالحياة والاستمرار ، وهو السياق المجتمعي ، فضلا عن أن يكون ساحة اختبار لها ، نعرف من نتائج التطبيق ما يصلح وما لا يصلح ، ولماذا يصلح ، ولماذا لم يصلح ، وكيف يصلح ؟

كذلك فإن هذا الانفصال يحرم السياق المجتمعي التربوي من أن يستفيد من المعرفة التربوية ، إذ هو لا يمكن أن يستفيد بها إذا لم تكن بصمات الجماعة على كل خلية من خلاياه .

ونرجو ألا يقع في وهم أحد أن هذه دعوة إلى العزلة عن المعرفة التربوية العالمية ، فليس هناك عاقل اليوم يمكن له أن يفكر في هذا ، أو يستطيعه ، حتى لو أراد ، ذلك أن هناك فرقا بين " التقليد " وبين التفاعل الحضاري . في الحالة الأولى تكون هناك مسامرة في كل صغيرة وكبيرة " حنو النعل بالنعل " ، كما يقول بعض العرب ، أو وفقا لما نبه إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما أراد أن يشجب ويحذر من طريق التقليد ، فقال ما معناه : " لتبعن سنن من قبلكم، شيئا بشر وذرعا بذراع ، حتى لو دخلوا حجر ضب دخلتموه " !!

أما في الحالة الثانية ، فالأمر مختلف ، هناك وعي تام ، بالسياقات المجتمعية والحضارية هنا وهناك ، ويتوافر وعي بما يصلح من هذا وما لا يصلح من ذاك ، وهناك قدرة على الانتقاء والاختيار ، وهناك مهارة مواعمة وتكييف بين العنصر المختار وبين السياق المجتمعي ، وهناك عقل مبتكر يضيف إذا تطلب الأمر إضافة ، ويحذف إذا تطلب الأمر ذلك ، ويدمج بين أمرين ، ويفصل داخل الأمر الواحد ، أو يترك هذا كله ، والتفكير في فكرة أخرى أوحى بها هذا الوافد من خارج وهكذا .

لكن ثورة يوليو كانت قد بدأت تتحول في سياسة الابتعاث التربوي - كما في تخصصات أخرى كثيرة - إلى دول المنظومة الاشتراكية في أخريات سنواتها ، عندما اشتدت الخصومة مع الغرب على وجه العموم ، ومع الولايات المتحدة على وجه الخصوص ، لكن هؤلاء عندما عادوا وجدوا " القبلية الفكرية " قد تغيرت لتتحول مرة أخرى إلى الغرب عامة والولايات

المتحدة خاصة . لكن هذا البلد بحكم ما يعيشه من ليبرالية كان موج في السبعينيات بتيارات تقوم على أصول ماركسية تبنت في المدرسة النقدية .

وهكذا اجتمع مبعوثو العهد الاشتراكي في أواخر الستينيات ، مع مبعوثي السبعينيات ، الذين ، وإن تعلموا في أحضان الولايات المتحدة ، لكنهم تعلموا وفق الماركسية الجديدة ، ليعملوا في مجتمع أخذ يتحول بسرعة شديدة تجاه الرأسمالية الغربية ، والنموذج الأمريكي الأساسي . وأسفرت التجربة العملية عما لم يكن يخطر أبداً بالبال

فالإعصار الأمريكي ، بكل أفكاره وتوجهاته ونزعاته بدأ يحتاج العالم كله ، وأصبح من العسير على مجتمع أن يفلت منه ، فإذا بتقدمي الأمس ويساريه يشمرون عن سواعدهم ويلقوا بما تعلموه وآمنوا به سنوات طويلة جانباً ، ويجندون أنفسهم لخدمة الإعصار الجارف ، وإذا بعمليات " الأمركة " تتم على أيدي أعداء الأمس .

ويبدو أن الاختيار لم يكن صعباً ، فبعد سنوات طويلة من شظف العيش ، والمطارادات الأمنية ، والقلق الجاثم على الصدر من المستقبل ، وقلة الزاد ، وصعوبات المعيشة المتزايدة ،

- كان من العسير مقاومة وضع جديد يجد فيه إنسان نفسه على كرس عال ،
- تأتية سيارة حكومية بسائق لتكون تحت إمرته ،
- يقف السعاة والعمال محيين عند دخوله وخروجه ،
- لديه السلطة لكي يأمر بتغيير هنا وهناك ، بتعيين هنا وهناك ، بتوزيع المكافآت السخية والأموال الوفيرة على الأعوان والمعارف المشاركين ، فيجد وفوداً مختلفة تهرع إليه تخطب وده وتسعى لنيل رضاه

ولابأس بعد أن يتم تعديل الكثير من الأمور وتغييرها وفقاً لأجندة أعداء الأمس ، ولم لا ؟ لقد قالوا أن الدنيا تلف وتدور ، فهل لنا أن نظل على العهد ثابتين ؟

في العقدين الأخيرين ، شهدت مجتمعاتنا تغييرات فكرية ملحوظة ، ومثلها على مستوى الناس والجماهير ، ، ولم يجد مثل هذا التغيير توجيهاً وتفكيراً من عالم المعرفة التربوية ، لأنها أخذت تتحرك ، وفقاً لتقنيات العصر . . من بعد ، وفقاً لأجندة أخرى رسمت بذكاء شيطاني خارج البلاد . وهكذا بدأ العقل التربوي يعيش انفصاماً بين " أفكار " و " نظريات " يحملها في رأسه ، وواقع مباين إلى حد كبير ، فيفقد القدرة والفاعلية في التغيير والتطوير .

أزمة العقل التربوي المعاصر :

وهكذا نجد أنه في الوقت الذي كان فيه العقل التربوي الحديث يسرع الخطى ، وإن كان سائرا وفق نموذج غربي خارجي ، كان العقل التربوي العربي في مصر يعاني من انحسار واضح ، حتى بدأت بعض الكتابات ، أغلبها رسائل علمية نال بها أصحابها درجة الماجستير أو الدكتوراه ، أو هما معا ، في تباطؤ واضح ، وعلى استحياء ، كما رأينا في دراسات خاصة بتاريخ البيمارستانات في الإسلام لأحمد عيسى ، وتاريخ الجامعات الإسلامية في الثلاثينيات ، ثم رسالة أحمد فؤاد الأهواني عن التعليم في رأى القابسي عام ١٩٤٦ ، ومعظم هذا الجهد تم في رحاب كلية الآداب بجامعة القاهرة ، وظلت كلية التربية بعيدة ، إلى أن تمت دراسة د. نبيل نوفل عن الغزالي عام ١٩٦٧ ، ثم توالى بعض الدراسات بعد ذلك .

وكانت هناك بعض الدراسات تمت خارج مصر ، سواء على أيدي مصريين مثل أسماء فهمي ، وأحمد شلي ، أو على يد غير مصريين مثل عبد اللطيف طيباوى وغيرها . وكان الملحوظ في الكثرة الغالبة من هذه البحوث والدراسات هو منحها نحو التاريخ ، سواء للمؤسسات أو لعلماء المسلمين . وكان ذلك أمرا مفهوما ، ما دام العقل التربوي العربي الإسلامي كان في خطواته الجديدة الأولى ، حيث وجد نفسه أما ضرورة قيام حركة " إحياء " ، عن طريق النظر بعيون بحثية جديدة إلى الموروث التربوي الإسلامي .

ثم إذا بالعقل التربوي يشهد منذ أواسط السبعينيات ازدهارا غير مسبوق في دراسات التربية الإسلامية ، خاصة منذ أن بدأت الحقبة النفطية عقب حرب أكتوبر ، حيث تدفقت الأموال على الدول الخليجية ، ودخلت في عمليات تحديث لبنيته الأساسية والعديد من مرافقها وفي مقدمتها التعليم ، فاحتاجت إلى أعداد ضخمة من أعضاء هيئة التدريس وخاصة في الجامعات .

وكانت المملكة العربية السعودية أكثر الساحات التي استقطبت كثيرين ، ومن المعروف أنها أكثر من أى بلد عربي آخر كانت العقيدة الإسلامية هي الظاهر الأساسي للمجتمع ونظمه ، على الرغم مما يمكن أن يقال في هذا الشأن تحفظا أو نقدا . وتبع هذا عناية ملحوظة بالبعد الإسلامي في أنساق المعرفة المختلفة ، ومن بينها التربية . وإذا بالكم الفغير ممن ذهب للعمل هناك يشمر عن ساعديه باحثا ومتحدثا ، وكاتبا ، ودارسا ، وداعيا إلى التربية الإسلامية ، بغض النظر عن كون هذا وذاك قد تأهل علميا وفكريا لهذا المنحى أو لا . وعندما عاد هؤلاء إلى بلادهم ، تراجع البعض منهم عن هذا التوجه ، واستمرت الكثرة الغالبة ، تنقل إلى بلدنا

الاهتمام نفسه ، واستمرار العناية بالتفكير التربوي الإسلامي ، ومحاولة استقطاب مبتدئي البحث للالتحاق بالمجال نفسه .

كانت جهود العقل التربوي في ظل هذا تحييطها علامات شك وحذر وترقب ، حيث خيف أن تكون الدوافع إليها كسب رضا أصحاب العمل في البلدان النفطية ، ولا تكون نتيجة إيمان وعقيدة ومثيرة ثقة وحمية ، ووليدة شوق إلى استعادة الذات الحضارية على المستوى التربوي . لكن العقل التربوي بدأ يواجه منذ التسعينيات صورا من عدم الترحيب في بداية الأمر بالتوجه إلى الآفاق التربوية الإسلامية ، ثم زاد هذا إلى هجوم عليه ، وإذا بالألفية الثالثة تبشر بحرب ضارية ، سواء من قوى الداخل ، أو من الخارج .

كان نفر من الضالين قد دفعهم قصور الفهم والوعي إلى التوسل بالعنف المسلح لفرض ما تصوره توجهها إسلاميا ، وسعيا إلى محاربة هذه التزعة ، انتهز البعض الفرصة ليلصق كل سلبية وتخلّف بالتوجه الإسلامي ، بل ووصل الأمر إلى أن يكون هناك اقتران مغلوط بين الإسلام وبين العنف المسلح والإرهاب ، ونتيجة لهذا أصبح البعض يعيش خوفا من الاقتراب من التفكير التربوي الإسلامي حتى لا يتهم بالتطرف ، أو ، الإقصاء من سبل نعيم المواقع والمراكز والكسب والرضا .

وترافق مع هذا ، الانهيار المشهور للكتلة الاشتراكية وانحسار للفكر اليساري ، ووجدت معظم النظم ضالتها في هذا الفريق الذي كانت هذه قبلته ، فسعت إلى احتضانه لمساعدتها في مواجهة التوجهات الدينية ، ووجد هؤلاء أن ذلك يحل لهم مشكلة الاغتراب الذي كانوا سوف يعيشون فيه بعد اختفاء المنظومة الاشتراكية . وحتى لا يقعوا في شبهة تغيير الجلد إلى النقيض ، حيث أن التيار السائد هو الذي يسير نحو الولايات المتحدة ، عدو الأمس ، بدأ البعض يؤكد على أن التغير هو الذي يقتضي مراجعة الفكر ، وأن الثبات على المبدأ إنما هو جمود فكري ، وبدأ نفر آخر يرفع - إن صدقا أو ادعاء - شعار الليبرالية الجديدة التي هي زى جديد للتوحش الإمبراطوري الأمريكي الجديد .

وهكذا لم ينعم العقل التربوي طويلا بالزاد الذي كان قد بدأ يتلقاه منذ أوائل الثمانينيات من خلال اليسار الجديد ، ولا هو قد أصبح حر الحركة في نمطه الإسلامي في ظل هذه الهجمة المتوحشة على كل ما يستظل بمظلة العقيدة الدينية .

ولأن دول المنطقة أصبحت تعيش زمن الوهن والهوان ، انحسر التيار العروبي انحسارا شديدا ، وبدأت الإقليمية اللاهثة وراء إبداء فروض الولاء والتبعية تغلب على غيرها ، أصبح العقل التربوي وكأنه قد أصبح حتما عليه أن يتخلى عن أبعاده الإسلامية والعربية ، وحتى أبعاده اليسارية الوطنية النقدية .

ولعلنا بعد هذا النظر الكلي العام نكون في حاجة إلى قدر من النظر المحدد في بعض القضايا المتخصصة في المعرفة التربوية فبنظرة فاحصة إلى ساحة المعرفة التربوية يمكن لنا أن نجد شروخا في الجدار :

شروخ في جدار المعرفة التربوية :

١- النظرة التاريخية : فيحكم ظروف الاهتمام والتخصص ، كثيرا ما أقرأ ما يصعب حصره من كتابات تربوية عربية ، على وجه العموم ، ومصرية على وجه الخصوص ، كتابات لم يعد محل اهتمام من الأجيال الجديدة من الباحثين ، دخلت إلى حد بعيد دائرة النسيان ، لقياس مغلوط ينتهجه البعض ، أن هذه الكتابات مادامت من عصر مضى ، فإن تاريخ صلاحيتها قد انتهى !

الغريب حقا ، لأن ظروفى أتاحت لى أن أظل على صلة مستمرة بهذه الكتابات ، وفي الوقت نفسه ، متابعا للكتابات الحديثة والمعاصرة ، أفاجا بأوجه شبه عديدة بين كتابات ماضية وكتابات حديثة ومعاصرة ، لا أقصد بذلك نقلا من معاصرين ومحدثين لما كتب منذ عقود طويلة ، ولكن تسجيلا للملاحظة لما معناها ، وهذا بيت القصيد .

ففى وقتنا الحالى يكثر الحديث عن " الجودة " في التعليم ، تأسيا بما أصبح شائعا في عالم التجارة والصناعة منذ عدة عقود ، ولا بأس في هذا ما دام التأسى تصحبه جهود في المواءمة والتكيف ، حيث أن ما يتم تطبيقه في عالم الصناعة والتجارة ، يصعب أن يتقل بمخالفه إلى عالم الإنسان وشخصيته وسلوكه وتنظيماته التعليمية .

لكن من يكتبون تربويا عن الجودة ، ينسون أن شيئا من هذا كان متلولا بكثرة طوال الثلاثينيات والأربعينيات وأوائل الخمسينيات تحت مسمى آخر عرف في تاريخ التعليم بقضية الكم والكيف ، حيث شدد البعض على ضرورة مراعاة " الكيف " ، أبرزهم طه حسين ، وشدد آخرون على الكم ، وأبرزهم إسماعيل القباني . ولا نظن أن الكيف يعد في بعض من

معانيه ومضامينه عن " الجودة " ، بل إن الجودة تسعى - في تقديرنا - إلى احتواء البعدين معا :
الكم والكيف .

ولا نقصد بهذا أن التاريخ يعيد نفسه ، وأن ما يكتب ويقال عن الجودة اليوم مطابق لما كان يقال من قبل عن الكم والكيف ، إذ من المؤكد أن التطور العلمي المذهل في العقود الماضية قد أضاف أبعادا وزوايا رؤية متعددة . لكن الذى لا شك فيه أننى لو حرصت على ماورثته - مثلا - من أبى وأمى أو جدى وجدتى ، ولولم يتعد عشرات قليلة من الجنيهاات ، وأضفته إلى ما كسبته اليوم من عشرات أكثر ومئات الجنيهاات ، فسوف يكون العائد أفضل ، مما إذا أهملت تماما هذا الذى ورثته .

وقياسا على هذا فإن خطوط الاتصال لو كانت قائمة ومستمرة بين فكر اليوم وفكر الأمس ، فإن هذا من شأنه أن يحقق المقولة العلمية المشهورة بالتراكم المعرفى ولا بد أن يعلى هذا بدوره من البناء ، على غير الحال لو جاء كل جيل متناسيا جهد الأمس ، وبادئا تفكيره من جديد .
إن ما يحدث على الساحة التربوية من إهمال شديد للخبرة التربوية التاريخية لأمتنا ، وخاصة في عصرها الحديث ، ومنذ عصر النهضة العربية ، هو اختزال للخبرة الحضارية ، يجعلنا بحاجة مستمرة إلى أن نقف على جهد الآخرين !

إن سبب مثل هذه المأساة من حيث التجاهل إلى حد كبير للخبرة التاريخية التربوية من بحوث الجُمهرة الغفيرة من الباحثين التربويين هو نتاج مفهوم قاصر عن هذه الخبرة . إنهم يتصورونها " حكيا " و " سردا " وفق منطق " كنا وكان في سالف الأزمان ١١٠٠ " ، أو هي تسجيل أرشيفى لما كان يوجد من عدد مدارس وتلاميذ وميزانيات ووزراء تربية وتعليم ومفكرين ونظم تعليم . صحيح أن هذا مهم للدراسة التاريخية التربوية ، لكنها ليست هي المقصودة بذاتها بأى حال من الأحوال .

لقد عرفت الدراسات العلمية الإنسانية في الفترة الأخيرة علمين على جانب كبير من الأهمية ، أحدهما عرف باسم " علم تاريخ الأفكار " حيث يعنى فيه باحثوه بتتبع كيف نشأت الفكرة كذا ، وما الظروف التى أحاطت بنشأتها ؟ وإلى أى حد سدت حاجات فكرية كانت قائمة ، ولم لم تظهر من قبل ؟ وهل يمكن أن تصلح فيما بعد ؟

وعلم آخر وثيق الصلة هو " علم اجتماع المعرفة " يبحث عن السياقات المجتمعية التى ولدت في ظلها الأفكار والمذاهب والفلسفات .

والدراسة التاريخية التربوية لا تبعد كثيرا عن هذا العلم وذلك .

وفق هذا المعنى يصبح من الخطأ البين البدء في دراسة ما أو بناء مشروع ما ، أو أى تفكير في أى منحى من مناحى المعرفة التربوية من غير أن تسبقه دراسة تحليلية للخبرة السابقة .
صحيح أن مناهج التعليم في كليات التربية تضم من المقررات التربوية مقررا أو أكثر عن تاريخ التربية والتعليم ، لكن من الصحيح أيضا أن لا أحد من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية يتصدى لإجراء بحوث في المعرفة التاريخية التربوية ، وبالتالي تراجع الباحثون الجدد على مستوى الماجستير والدكتوراه عن هذا الطريق .

لقد ترتب على هذا وذاك ما أشرنا إليه في البداية ، أن أصبح من المألوف الآن أن تجد بعضا من التربويين يطرح قضايا سبق أن طرحت من قبل ذلك بعشرات السنين ، وأن تجد بعضا يعلنون أفكارا يفرحون بها متصورين أنها جديدة ، بينما قال بما أو يمثلها غيرهم من قبل ذلك بعشرات السنين .

إن الذين يرمون الدراسة التاريخية بأنها تتوقع في الماضي ، أو انسحاب له ، وأن المهم هو دراسة الحاضر ، والاهتمام أكثر بالمستقبل ، هم في هذا يعبرون عن قصور فهم لأبعاد الزمان الثلاثة : الماضي والحاضر والمستقبل .

وعلى سبيل المثال ، فمهما كانت كراهيتنا للعدو القابع على أرضنا المحتلة في فلسطين ، فإن هذا لا يمكن أن يحجب عنا حقيقة مهمة وهي أنه قد تفوق علينا علميا ، وثقافيا ، وحضاريا . وهذا العدو الذى سبقنا في مضمار التقنيات العلمية الحديثة ، وفي المعرفة العلمية الحديثة ، هو نفسه الذى يذل جهودا خارجة للدراسة موروثه الثقافى ، الذى مضى عليه أكثر من ألفين من الزمان ، ولم يعترض أحد على ذلك بزعم أنهم بسبيل إقامة دولة مستقبلية ، ومن ثم فلا أهمية للدراسة الماضى ، وإنما العكس ، كانت دراسة الماضى حافظا لهم لتعزيز الحاضر وملهما لرسم صورة للمستقبل ، وهذا وذاك تصحبه مهمة محمومة كى نجنى صورة المستقبل التنفيذية على أعلى درجة يمكن أن يصل إليها أحد .

وإنه ليحضرني بهذه المناسبة أن أذكر أن جامعة كبرى في الولايات المتحدة ، هي جامعة جنوب كاليفورنيا أرسلت باحثة للدرجة الدكتوراه تبحث عن عصر الخديوى إسماعيل في مصر ، وطلب منى الإشراف عليها هنا في مصر حيث أن البعد التربوى هو الأهم في الدراسة ، ولم يقل أحد أبدا في هذا المجتمع الذى احتل أعلى مكانة تقدم معرفى في التاريخ ، في مختلف المجالات ،

وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا ، أن الجهد الذى كرست له هذه الباحثة حياتها ، واهتمت جامعتها بالإفناق عليها مدة عام خارج بلدها ، إنما هو عودة إلى وراء ، كما لم يوجه لها أحد هذا السؤال الساذج الذى يسمعه باحثونا الذين يفكرون في دراسة تاريخية : ما فائدة هذا العمل ؟

٢- المعرفة الفلسفية التربوية : كذلك فقد أصبح من مسلمات المعرفة التربوية ضرورة توافر رؤية فلسفية كلية للمجتمع الذى تجرى على ساحته ، تكون بمثابة " الخريطة الفكرية " التى تستهدى بها مختلف القطاعات التربوية ، سواء على مستوى التطبيق والتنفيذ أو على مستوى البحث والتفكير والمعرفة . ولقد أحاطت بمصر منذ عدة عقود تحولات عامة كلية ، فضلا على ما يشهده عالم اليوم مما اصطلاح على تسميته بالعولمة أو الكوكبية ، فقد تبين للجميع أنه مع التسليم بالأل سبيل إلى المعاندة ومعاكسة التيار السائد عالميا ، لكن مما يؤمن المسيرة القومية أن تملك الجماعة العربية عامة والجماعة المصرية خاصة مثل هذه الخريطة الفكرية حتى يمكن ترشيد التعامل مع هذه العولمة ، وحتى يمكن السير المستقيم على الطريق التربوى ، فكرا وتطبيقا ، معرفة وتنفيذا .

إن هذا يستلزم تضافر الجهود لجهد فكرى فلسفى تربوى يعكف على الثقافة العربية والمصرية تحليلا ونقدا ، واستيعابا لمتغيرات العصر ، واستشرافا لآفاق المستقبل ، وهذا يمكن أن يتم وفق سبيلين مهمين :

أولهما : ما يقوم به كبار أساتذة العلوم التربوية ومفكرها ، من حيث التنظير والتقعيد والتحليل والنقد .

وثانيهما : مجموعة دراسات أكاديمية يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه ، من حيث العكوف على الجهود المبذولة في هذا المجال سواء على المستوى الإقليمى ، في السنوات القريية ، أو على المستوى العالمى .

لكن شيئا من هذا إذا كان يتم ، فبخطى بطيئة للغاية ، ومتناثرة ، وغير مستمرة . . . وهنا نلاحظ ما لاحظناه على مستوى الدراسات التاريخية ، حيث نجد عناية ملحوظة في أن يدرس طلاب كليات التربية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، والدبلوم الخاص في بعض الكليات ، مقررا في الأصول الفلسفية للتربية ، وهذا حسن في حد ذاته ، ولكن الأمر يختلف كثيرا على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه ، وبحوث أعضاء هيئات التدريس .

هنا أيضا نجد السبب ربما يكمن في تصورات غير صحيحة عن الدراسة الفلسفية ، حيث ما زالت تسيطر على كثير من الأذهان تصورات ترى أن الدراسة الفلسفية تخلق في أجواء التجريد والمناقشات البيزنطية ، ومحاولات " تشقيق الشعرة " إذا صح هذا التعبير ، الذى ينصرف إلى الغلو فى الجدل ، وكان الفلسفة هى صناعة الكلام والجدل ، مجرد الكلام ، وبمجرد الجدل .

لقد انتهى منذ زمن تصور وظيفة الدراسة الفلسفية على وجه العموم بأنها لا تعلق أن تكون " تمرينا عقليا " ، بمائل التمرينات التى يقوم بها الإنسان لتقوية جسمه ، فلقد تخلت الفلسفة إلى حد كبير عن القضايا الميتافيزيقية المجردة ، وأصبحت تعكف الآن على عالم الإنسان نفسه ، والمجتمع الإنسانى فى همومه المعاصرة ، وفى آماله المستقبلية ، بل وأصبح النظر المستقبلى ركنا أساسيا فى العمل الفلسفى المعاصر .

إن الإيقاع السريع الذى فاق كل التوقعات لحركة الحضارة المعاصرة ، وجملة التحولات الجذرية فى مختلف مناحى الحياة البشرية ، خلق الكثير من الأزمات الإنسانية الكلية ، وفرض ضرورة التفكير فى مشكلات وقضايا هى بنت العصر الحالى .

والمشكلة الحقيقية ، هى دوران المعرفة الفلسفية التربوية حتى الآن فى بلادنا حول موضوعات وقضايا عفى على كثير منها الزمن ، وأوفق لها أن تنفصل عن فلسفة التربية لتصبح جزءا من تاريخ التربية ، فما زالت الموضوعات تدور حول ما يسمى بالاتجاه المثالى والاتجاه الواقعى - مثلا - أو دراسة لبعض الفلسفات الكبرى مثل البراجماتية والماركسية والوجودية ، وغيرها . إنها موضوعات ما زلنا بحاجة إلى دراستها ، ولكنها لم تعد وحدها فى الساحة ، حيث استجدت توجهات وأفكار أخرى جديدة ، ويصبح ضروريا السعى لاستيعاب عدد غير قليل من التيارات الفكرية المعاصرة التى قلما نجد لها أثرا فى الكتابات التربوية ، والمشاركة مع هؤلاء المفكرين الذين عكفوا منذ فترة على دراسة فلسفة اللغة ، وفلسفة الاجتماع ، وفلسفة المعرفة ، وفلسفة المستقبل ، ومستقبل الفلسفة ، وأين يكون موقع المعرفة التربوية وسط هذا كله وغيره ؟

٣- الانقسام المعرفى : وما يمكن تسجيله أيضا حول المعرفة التربوية ، هذا الانقسام الواضح بين التخصصات التربوية والنفسية .

لقد اقتضت المسيرة المتطورة للمعرفة التربوية أن تبرز تخصصات وعلوم شتى ، بعد أن كان يجمعها من قبل جامع واحد حيث كانت تسمى " التربية وعلم النفس " . هكذا فى حزمة واحدة ، ثم تتحول إلى " التربية " و " علم النفس " كمجالين متميزين ، ثم راح كل من

المجالين بدوره ينشطر إلى مجالات ، فإذا بأصول التربية - على سبيل المثال - الذى كان ينظر إليه باعتباره علما ، يتحول إلى " مجال " بحكم ما تفرعت عنه علوم متعددة مثل علم اجتماع التربية ، وفلسفة التربية ، وعلم تعليم الكبار ، واقتصاديات التعليم ١٠٠ إلخ

لكن ، مع الإقرار بحتمية هذا الذى حدث من تفرع وانشطار ، إلا أنه لا ينبغي أن يجعلنا نغفل عن تلك الحقيقة الكبرى ألا وهى أنه مهما تفرعت تلك العلوم وتشعبت ، فجميعها يصب فى النهاية فى " متعلم " ، وفى " عملية التعليم " ، وهذا معناه ألا ترتفع الحواجز بين التخصصات التربوية ، وتحفر الأخاديد ، لأن من شأن هذا أن يفقدنا الرؤية المتكاملة الشاملة لكل من المتعلم وعملية التعليم ، وانصبأها جميعها فى شخص المتعلم لا يعنى أنه يودى تلقائيا إلى التكامل وإقامة الجسور والروابط ، فما لم يتم ذلك فى ذهن أساتذة العلوم التربوية أنفسهم من خلال تفكيرهم ومناقشاتهم ودراساتهم ، فسوف يتلقى المتعلم العلوم التربوية باعتبارها قطعاً متناثرة من المعرفة لا رابط بينها إلا أنها تؤخذ وتعلم فى كليات التربية .

إن الذى يقوم بتعليم الطلاب أسس المناهج ، على سبيل المثال ، يجد نفسه ملزما بالإشارة إلى الأسس الفلسفية والاجتماعية باختصار شديد ، وهو ما يتم تعليمه بتفصيل فى قسم أصول التربية ، أفلا يتطلب هذا تنبيها مستمرا وتوعية لمن يُعلمون ، ولمن يتعلمون بهذا الذى نشر إليه من اختصاص قسم ، وأساتذة ، وعلوم ودراسات بتغطية هذا الجانب بتعمق وتفصيل ، بدلا من أن يتم هذا فى عزلة وانفصال بين الطرفين (الأصول والمناهج) وتكون النتيجة أن يتصور الطالب أن هناك تكرارا وأن الذى يقوله هذا هو الذى يقوله ذاك ، فيضعف تقديره للعلوم التربوية ؟

وفى التربية المقارنة ، يجد المعلم نفسه ملزما بأن يؤكد للطلاب أنه ما من نظام تعليمى إلا ويعكس الفلسفة العامة والفلسفة التربوية فى هذا البلد وذاك ، وهو يجد نفسه مضطرا لأن يقوم بالبرهنة على ما يقول بشرح لهذه الفلسفة العامة والفلسفة التربوية ، وهو العمل نفسه الذى يقوم به أساتذة أصول التربية .

وهناك فى مجال علم اجتماع التربية الذى يقوم بتدريسه أساتذة الأصول ضرورة لتناول المجتمع المدرسى ، من معلمين ، وتلاميذ ، وعمال ، وإداريين ، وفنيين ، وما يدور بين هؤلاء من تفاعلات ، وهو ما يتماس مع بعض موضوعات علم النفس الاجتماعى ، من حيث التجمعات الصغيرة ، وما يدور بينها من تفاعلات .

والقضية الخاصة بالمعرفة ، أصبحت تبرز لنا الآن أن المعرفة لم تعد مجرد تأملات عقلية مجردة ، حيث برزت على السطح دراسات وبحوث فيما أصبح معروفا باسم علم النفس المعرفي ، ومع ذلك ، فما زال أساتذة الأصول بعيدين عن مثل هذه الدراسات ، وقليل ما يجد المتخصصون في علم النفس المعرفي أنفسهم بحاجة إلى الاستفادة بمجهود من سبق من الفلاسفة والمفكرين في دراساتهم الخاصة بنظرية المعرفة .

تلك مجرد نماذج وأمثلة لمساحات مشتركة بين عدد من العلوم التربوية تحتاج منا إلى أمور ثلاثة :

أولهما : أن يعاد النظر في ترتيب تدريس العلوم التربوية وفقا لما أصبح متعارفا عليه في كثير من التنظيمات مما يسمى " بالمتطلب السابق " ، فإذا كان الأمر كما بينا بالنسبة للأسس الفلسفية والاجتماعية ، في دائرة المناهج ، ودائرة التربية المقارنة ، فلم لا يشترط دراسة الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية أولا ، ولا يقوم معلمو المناهج والتربية المقارنة بتكرار الحديث عن هذا ، وتكون هناك فرصة أوسع لمزيد من المعرفة التربوية المتصلة بالمجالين ؟

ثانيهما : ضرورة أن تقوم مجموعة من الدراسات لقضايا تربوية كلية ، مما نحتاج معه إلى تضافر عدد من التخصصات معا ، وهو سبيل إلى أن يعرف عالم التربويين عمل الفريق ، وإن كان هذا يتم أحيانا عندما تكلف جهة بحثية عددا من أعضاء هيئة التدريس القيام بدراسة مشكلة أو قضية تعليمية .

ثالثها : أن يفسح المجال لطلاب الدراسات العليا أن يسجلوا في موضوعات لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه ، لا تكون " مقفولة " على تخصص القسم الذي ينتمي إليه الطالب وحده ، بل تحتاج إلى إشراف مشترك بين قسمين ، ومثال ذلك ما يمكن أن يجري داخل قسم أصول التربية من دراسات عن تطور المناهج ، فهنا نجد الجهد المشترك مهم لكل من باحث تاريخ التعليم ، وباحث المناهج . . . وهكذا

إن هذا التعاون المنشود ، وتلك الآمال التي نعقدها على إقامة جسور تلاقى وتضافر ، من شأنها أن تمثل دفعة قوية للمعرفة التربوية المتجددة . ولسنا في حاجة إلى أن نسوق الأدلة والبراهين على ما يمكن أن يؤدي إليه العمل الجماعي بين أصحاب التخصصات التربوية المختلفة ، ولعلنا نذكر بأن الاتجاه إلى الانشطار المعرفي كلما تعاظم وتزايد ، تزداد الحاجة أكثر

إلى " وحدة المعرفة " ، لأن الحياة المجتمعية عامة ، والتربية على وجه الخصوص حياة تتسم بالكلية والوحدة .

نماذج نقدية :

ولعل من المفيد هنا أن نسوق نموذجين من المعرفة التربوية ، أحدهما في مجال التربية القائمة على المرجعية الإسلامية ، من خلال حلقة نقاشية ، والآخر في مجال التربية " المدنية " من خلال إطلالة على عملين أكاديميين :

النموذج الأول : كانت إحدى المنظمات الإقليمية معنية بدراسة قضية " التربية الوالدية " من منظور إسلامي ، وكان من عناصر البرنامج طلب وجه إلى عدة دول عربية وإسلامية لترسل كل منها تقريراً عن " واقع التربية الوالدية في المناهج الدراسية " .

كان أبرز ما لفت نظري وأنا أقرأ هذه التقارير ، وكذلك وأنا أسمع من قدموها :

- غلبة الحديث عن " الإنجازات " التي تمت ، حتى ليخيل إليك وأنت تسمع وتقرأ أن البلد المعنى قد وصل بالفعل إلى " سدة المنتهى " التربوية .

- يترتب على هذا بالضرورة غياب الإشارة إلى المشكلات ، وكأن الحديث عنها يدخل في باب تجريح البلد والكشف عن سواته أمام الأغراب ؟! مع ما هو معروف من أنه لا يوجد نظام تعليمي في الدنيا ، قديماً وحديثاً - وأظن مستقبلاً كذلك - إلا وهو مثقل بالمشكلات ، حتى لقد قالوا أن الذي لا يعمل هو الذي لا توجد لديه مشكلات .

- كذلك كان من نتائج هذا النهج غياب الإشارة إلى أوجه قصور يمكن أن تكون قد حدثت ، وكأن البلد المعنى " معصوم " من الخطأ !

- وهكذا يغيب النظر النقدي ، مما يوحى بنتائج سلبية في مسيرة تطوير المعرفة التربوية ، فطالما ليس هناك وعي بالمشكلات ، وطالما أن ليس هناك قصور ، فلا ضرورة للتغيير والتطوير ، فليس في الإمكان أبدع مما كان .

- ومما لوحظ أيضاً ، الإسراف في التحدث ، تحت مظلة الواقع ، عن المبادئ العامة التي ليس عليها خلاف ، كأن يتحدث هذا أو ذاك ، وهو في معرض الحديث عن واقع التربية الوالدية في مناهج التعليم في بلده ، عن أن بلده يؤمن بديموقراطية التعليم التي هي ٥٠٠ ثم يفيض في بيان مزايا ديموقراطية ، أو يتحدث آخر عن أهمية مشاركة الوالدين للمدرسة في

تربية الأولاد ، وأن بلده تولى عناية كبرى بمثل هذا الشأن ، فهل هذا حديث عن واقع ؟
الأمر هنا مثله مثل من يتحدث عن أهمية الهواء لحياة الإنسان ، فهل يمكن لأحد أن يعارضه ؟

ولعل من المهم هنا أن نسوق نموذجاً نصياً لما جاء في أحد التقارير ، وليس مهما التصريح باسم الدولة التي جاء التقرير منها ، لأننا هنا نتناول منطقاً للتفكير وعقلاً تربوياً ، مفروض فيه أن ينتج معرفة تربوية قادرة على تحريك الواقع التعليمي دوماً إلى أمام ، فضلاً عن أن هذا هو أمر مشابه لما جاء في معظم تقارير الدول الأخرى : يقول :

" حققت ... مكاسب عديدة بفضل نفس إصلاحى اتسم بالعمق والثابرة وشمل كل المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، حيث انصرف الجهد نحو دعم دولة القانون والمؤسسات وتكريس الخيارات الجوهرية للبلاد وتقوم نسيج المجتمع المدني الذى تطور بصفة ملحوظة في السنوات الأخيرة استجابة إلى مختلف متطلبات عملية التحديث الشامل الجارية الآن في ... "

وسارت بقية الصفحات على هذا النهج ، مستخدمة لغة المديح والتقريظ والزهو والفخر ! إن البعض لا يقلقه هذا النهج ، مستنداً إلى أن من المهم ألا نبخس الدولة حقها في إبراز ما أنجزت وحققت ، ونحن نقول ، إن الأمر بالنسبة للدول يختلف عنه بالنسبة للأفراد ، ففى مجال الدراسة التحليلية لعمل هذا الفرد أو ذاك ، لابد من أن نسجل الإيجابيات كما نسجل السلبيات ، لكننا بالنسبة للعمل العام لابد أن تحكمنا تلك القيمة التي يعبر عنها القول الشائع " لا شكر على واجب " ، فهذا أمر مفروض أن يتم ، ومن ثم إذا تم تقصير تجاهه ، لابد من التركيز عليه ، ولنتحدث الجهات الرسمية عن إنجازاتها في كتبها ونشراؤها التي تصدرها إدارات العلاقات العامة ، لكن عندما يكون الأمر أمر محفل علمي فلا بد أن تختلف العقلية ، ويختلف النهج .

ويجئ تقرير دولة أخرى ، فنجد عدة صفحات يتحول فيها الحديث إلى حديث عن التربية الوالدية في الشريعة الإسلامية ، وهذا ليس مطلوباً . . . إنه المرجعية العامة الكلية للجميع ، ومن ثم هي منطلق ، مما يوجب الدخول المباشر إلى " واقع التربية الوالدية " ، كما هو العنوان .

وحتى عندما انتهى من حديث مفصل عن موقف الشريعة الإسلامية من التربية الوالدية ليصف واقعها في بلده ، وراح يعدد مجالات هذه التربية ، مثل التربية الإيمانية ، والتربية الأخلاقية . . . وهكذا ، نجد لا يكشف عن هذا وذاك من خلال عملية استقراء تحليلي علمي

لناهج التعليم ، بل تجد لغته تتحول إلى شرح عن " الأهمية " و " المبادئ " لكل مجال من المجالات ، فكيف بالله نأمل تطويرا لواقع التربية في هذا البلد ما دمنا قد ظللنا على غير علم به ، وبمشكلاته والعقبات التي يصادفها ؟

واستمرار الحديث عند الغالبية دائرا حول ما ينبغي أن يكون ، وحول الأهداف ، والأهمية والمبادئ ، يؤدي غالبا إلى تجميد التفكير التربوي ، فليست هنا وجهات نظر مختلفة يمكن أن تتحاور فينتج عن هذا الحوار ثراء معرفي ، وهل نحن بحاجة إلى أن نعرف أهمية التربية الأخلاقية، والتربية الإيمانية ؟ لم لا يقفز الباحث مباشرة إلى حركة الواقع في هذا وذاك كاشفا عن المشكلات والسلبيات والعقبات ، فمثل هذا الحديث لابد أن يدفعنا إلى التفكير في تغيير الواقع إذا كان لا يرضينا ، وبالتالي نقدح العقول في السبل الكفيلة بذلك ، فيكون ثراء ، وتكون فاعلية ويكون تقدم ؟

ولعل أحد أهم الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة المتكررة في الحلقات النقاشية التي تعقدها المنظمات الإقليمية هي اعتمادها بالدرجة الأولى على مندوبين ترسلهم حكوماتهم ، وهم في أغلب الأحوال " موظفون " يعملون تحت مظلة وزارة بعينها وتحت رئاسة هذا المسئول أو ذاك، ولا تستسيغ الثقافة العربية أن يقف موظف أمام جهة ذات طابع دولي لينقد وضعها تعليميا في بلده ، ومن هنا يصبح من المهم للغاية أن يغلب عدد الباحثين والمفكرين والخبراء غير الموظفين حتى تتوافر لهم مساحة من حرية التعبير تتيح لهم فرصة النظر الناقد التحليلي لما يجري في التعليم في بلدهم .

إن هذا من شأنه أن يجعلنا نأمن إلى حد كبير أن تصاب المعرفة التربوية بالهشاشة ، تلك الهشاشة التي تحددها د. صفاء الأعصر في أشكال أربع :

I- المعرفة الغائبة ، حين يكون مصدر الخلل الجهل بالحقائق ، أو بجزء منها ، لا يعرف إن كان أمرا دينيا أو من التقاليد الشائعة .

II- المعرفة الخاملة : حين يكون مصدر الخلل عدم استخدام المعرفة ... يعرف تماما قيم الرفق في معاملة الأولاد ، ولا يعاملهم بالفعل بالرفق .

III- المعرفة الساذجة ، حين يكون مصدر الخلل في استخدام مصادر دون مستوى الثقة أو المعرفة ، يعرف الحلال والحرام ، ويخشى بطش صاحب السلطة .

IV- المعرفة الطقوسية ، حين يكون مصدر الخلل الالتزام بالشكل دون الجوهر ، كالاتزام بالعبادات دون أن يسلم الناس من يده ولسانه .

هذا فيما يختص بتقارير الدول ، لكن هناك " ورقة " قدمت إلى نفس اللقاء بعنوان (التصورات المنهجية لوضع استراتيجية للتربية الوالدية في العالم الإسلامي) ، تحرر فيها صاحبها ، من ربقة " الوظيفة " الحكومية ، لكن ، ترى ما الذي نتوقه مما يمكن أن يجيئ تحت هذا العنوان؟ أقام الباحث ورقته على التساؤل التالي :

ما هي التصورات المنهجية والفكرية لوضع استراتيجية للتربية الوالدية ؟
بغض النظر عن وضع " هي " بعد أداة الاستفهام بغیر ضرورة ، فقد راح الباحث يقول على سبيل المثال :

١- "على الوالدين أن يربوا الأجيال على الربط بين العلم والعمل ، وبين الإيمان والسلوك ، وأن يكونوا مثلهم الأعلى حتى تكون عاداتهم السلوكية قائمة على العلم والمعرفة وممارسة المبادئ الإسلامية وتطبيق القيم الإسلامية " .

٢- توفير مختلف المواد والوسائل التثقيفية المتنوعة للوالدين قصد توعيتهم بأهمية وخطورة دورهم التربوي ، ويتم ذلك من خلال التوعية

وعلى هذا المنوال ساق الباحث عشر نقاط مما يدخل في باب " النصائح " و " التوصيات " ، لكن لا علاقة لها بالعنوان . إن العنوان يطلب من الكاتب أن يمهّد الطريق أمام وضع " استراتيجية " للتربية الوالدية ، فكيف يمكن لواضع الاستراتيجية أن يستهدى بمجموعة من هذه النصائح العامة التي تسم على طريق " اغسل يديك قبل الأكل وبعده " ؟ هنا سوف يتوقف الصانع عن إنتاج المعرفة التربوية المطلوبة ، بينما تحديد مثل هذه التصورات يتطلب من الباحث أن يقوم بتحديد :

١- مفهوم التربية الوالدية ، وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين مفاهيم أخرى قريبة الصلة ، مثل التربية الأسرية ، التنشئة الاجتماعية . . .

٢- المرجعية الفكرية التي سوف تقوم عليها الاستراتيجية .

٣- الدواعي التي تتطلب وضع الاستراتيجية .

٤- الوضع الراهن للتربية الوالدية .

٥- التحديات التي تواجه التربية الوالدية .

٦- الأهداف .

٧- مجالات التربية الوالدية .

٨- المقومات التي تقوم عليها الاستراتيجية .

٩- مراحل تنفيذ الاستراتيجية .

١٠- آليات تنفيذ الاستراتيجية .

١١- المتابعة والتقييم .

١٢- المراجعة .

النموذج الثاني ، وهو يتبدى من خلال رسالتين ، واحدة للحصول على درجة الماجستير ، والثانية للحصول على درجة الدكتوراه .

ليس المهم هنا أيضا من صاحب كل منهما ؟ وأين تمت هذه الرسالة وتلك ، وإنما المهم ، مناقشة " منطق التفكير " لنعرف إلى أى حد يمكن أن تكون له القدرة على إنتاج معرفة تربوية تتسم بالحياة والفعالية .

١- رسالة الماجستير عن (تجربة التعليم المفتوح في جامعة . . . في ضوء معايير الجودة الشاملة)

من فصول الرسالة فصلان كاملان أحدهما عن " مفهوم التعليم المفتوح وأهدافه وخصائصه وأبعاده " ، والآخر عن " مبررات الأخذ بفلسفة التعليم المفتوح " .
لأول وهلة قد يتصور القارئ أن هذا أمر منطقي ، فما دامت الرسالة عن التعليم المفتوح ، فلا بد من هذا وذاك ، فما المشكلة ؟

المشكلة أن الباحث نفسه قد عرض لأربع رسائل سابقة عن التعليم المفتوح - طبعاً هناك ما هو أكثر من هذا العدد - ، فضلاً عن عدد من البحوث التي كتبها بعض أعضاء هيئات التدريس في عدد من كليات التربية ، وكليات التجارة . ووفق المنطق السائد يقوم كل واحد بكتابة نفس الموضوعين ، فهل يمكن لهذا وذاك أن ينتج معرفة جديدة ؟

هناك وجهة نظر تؤكد أنه لا بأس من أن يكتب أكثر من واحد في موضوع واحد ، حيث تستعد الرؤى وتباين وجهات النظر ، فثرى المعرفة التربوية ، وهذا حق لا جدال فيه ، ولكنه عسير المثال بين باحثينا مع الأسف ، فهم يقفون عند حد جمع المادة العلمية الخاصة بالموضوع ورصها هذه بحوار تلك ، دون غربلة وفحص وتمحيص ، وإعادة تأويل ، ومقارنة ، وبيان

لأوجه الضعف والقوة ، واتخاذ موقف ، وتسجيل رأى . . . لو كان هذا يتم ، لقلنا أنه لا بأس من أن يدرس الموضوع الواحد مائة من الباحثين ، حيث سيتوافر لدينا مائة زاوية رؤية ، فيكون إثراء ، ويكون جدل وحوار . أما أن يعرض هذا ما سبق لآخر أن عرضه ، من منطلق "الوصف" و " التسجيل " ، فلا يمكن أن تكون هناك إضافة للمعرفة .

إن هناك عددا آخر يتم الآن من البحوث التى تدور حول التعليم المفتوح ، وهناك غيرها سوف يتم ، فهل نظل هكذا فى كل دراسة نكتب عن المفهوم وخصائصه ودواعيه وأهدافه وفلسفته وما إلى هذا وذاك ؟ إننا بهذا نقع فى حب التكرار الملل ، والتكرار يودى إلى الجمود ، والجمود يودى إلى التراجع .

٢- أما الرسالة الثانية ، وهى دكتوراه ، فموضوعها (كفاءة التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات العصرية ، دراسة تقييمية ، على جامعة ٠٠٠) .

وهنا نجد أمامنا نموذجاً لما أصفه بأنه " هوجة تربوية " ، يستحيل أن تقدم جديداً ، وما هى إلا خلوش على سطح ماء جار ! ونقصد بالهوجة ، عبارة " فى ضوء المتغيرات المعاصرة " التى أصبحت جزءاً أساسياً من عنوان ما يصعب حصره من الدراسات والبحوث التربوية ، سواء على مستوى أعضاء هيئات التدريس أو على مستوى طلاب الماجستير والدكتوراه .

فقد أصبح معلوماً لكل من يطرق باب التربية (وتلقيته شخصياً تلميذاً يتلقى العلم التربوى لأول مرة منذ ما يقرب من خمسين عاماً) أن التربية دالة لمتغيرات زمانية ومكانية ، اجتماعية واقتصادها وثقافيا وسياسيا وعلميا .

وما دام هناك " تسليم " بذلك ، تصبح هذه الفكرة من " المسلمات " ، ومن ثم يخرج هذا الموضوع عن دائرة البحث والدرس ، إذ ما معنى " البحث " فى التربية ؟ إنه جهد علمى نقوم به ، وفقاً لقواعد وأصول وآليات من أجل استجلاء منطقة معتمة فى عالم التربية ، فهل هذه القضية " المتغيرات المعاصرة " ينطبق عليها هذا ؟

إن كل دراسة فى عالم التربية ، لابد وأن تتناول موضوعها فى ضوء ظروف الزمان والمكان ، فهل معنى ذلك أنه واجب على كل باحث أن يصدر بحثه بفصل عن المتغيرات المعاصرة ؟ وبماذا سوف يختلف هذا عن ذاك ، خاصة وأنا نشهد " عشرات الرسائل " والبحوث كل عام ؟

مرة أخرى . . . إنه السقوط فى حب التكرار الملل الذى لا ينتج جديداً ، وتظل عملية إنتاج المعرفة التربوية سائرة على نهج " الاجترار " .

هنا يكون واجبا على صاحب مثل هذه الدراسة التى نشر إليها أن يدخل مباشرة إلى قضيته الأساسية عن التعليم الجامعى ، ومن خلال عناصرها ، يمكن أن يشير إلى ما وراء هذا وذاك من متغيرات عصرية ، فيجئ تناول موظفا ، وبالتالي يتلاقى الحشو التكرار والاستطراد . أما عندما يتم التناول ، بالصورة المعتادة ، فى فصل قائم بذاته ، يجد الباحث نفسه ، يسعى إلى أن يجمع كل شاردة وواردة تتصل بالمتغيرات العصرية ، وقد يفرق فى تفاصيل لا داعى لها ، وهو مهما بذل من جهد لن يستطيع أن يوفى هذا الموضوع بهذه الصورة حقه ، فيلجأ مقصرا ، فضلا عن كونه مكررا ومجترا .

ليست الرسائلتان موضوع الحديث مقصودتان بحد ذاتهما ، فما نشر إليه هو مما " يشيع " وينتشر " بين الباحثين كبارا وصغارا .

٣- ولأن الرعة " العلمية " أصبحت هى الحاكمة ولها اليد الطولى ، وقر فى أذهان كثيرين أن الدراسة ، لكى تتسم " بالعلمية " فلا بد لها من التأسى بالبحث فى المجالات التى توصف بالعلمية ، ونظر إلى أنماط الكتابة الأخرى على أنها " غير علمية " ، وخاصة تلك التى توصف " بالنظرية " ، ذلك لأن الكثرة الغالبة لم تألف البحث النظرى بالمعنى الصحيح ، وما هو قائم مما نشهده فى الفصول الأولى من الرسائل والدراسات التى توصف " بالميدانية " مما يسمى " الإطار النظرى " ، هو ليس بإطار نظرى ، فليس كل كلام لا يجئ نتيجة تحريـب وقياس وتطبيق استبانـات يمكن اعتباره " تنظيرا " ، والوصف الأنسب له أنه " كلام " مرسل .

إن الصورة القائمة هى كما أشرنا فى فقرة سابقة لا تعدو أن يكون تجميعا لأجزاء من مراجع شتى ، مثله مثل الذى يتناول طعاما من خضروات وفاكهة وبروتينات ونشويات ، لكن لسبب ما يجد نفسه قد تقيأه ، فيخرج من فيه ممائلا إلى حد كبير لحاله قبل بلعه . . . و " الأكل " الحقيقى ، أن تندمج عناصر الغذاء بعضها مع بعض ومع ما تفرزه أعضاء معينة من الجسم وأجهزته ، ويتم هضمها ، ثم تتحول إلى أجزاء من خلايا الجسم ، وتصبح النتيجة مختلفة إلى حد كبير عما دخل إلى الفم .

شئ مثل هذا هو الذى نتظره ممن يقرأ شيئا من هنا وشيئا من هناك ، أن يدخل ما يقرأ إلى جهازه الهضمى العقلى ، ليصار إلى أجزاء جديدة أخرى تسهم فى نموه الفكرى وبنية العقلية ، ولا يجئ هذا إلا بالتمثل والمقارنة والنقد والتأويل ، والصياغة اللغوية الخاصة ، واتخاذ موقف ما سواء بالمعية أو بالمخالفة أو المغايرة الكلية . . . هذا هو التنظير ، وهو بهذا المعنى جهد شاق

لـلـغـايـة ، وـعـمـل لا يـقـدـر عـلـيـه إلا أصـحـاب العـقـول الـمـتـمـيـزة ، فـإذا حـدـث هـذا - وـهو نـادر الحـدـوث - نـجـد أنـفـسـنا أـمـام عـمـل عـلـمـي مـن طـراز مـمـتـاز ، وإـن لم نـدـخـله مـعـمـل تـجـرـيـب ، أو نـطـبـق فـيـه اسـتـبـانـة أو تـنـخـمـه بـالـجـدـول المـحـمـلة بـالأـرقـام والمـعـادـلات !

مـن هـنا نـلـاحـظ هـروبا مـن اقـتـحـام القـضـايا والمـشـكـلات الـتي لا تـتـطـلـب اسـتـبـانـة أو تـجـرـيـبا أو إـحـصـاءات بـفـعـل أـحـد عـامـلـيـن :

أولـهـما - هـذا الفـهـم الخـاطـئ الـذي أـشـرنا إلـيـه لـلـبـحـث النـظـري ، مـما يـجـعـله لا يـقـدم ولا يـؤـخـر ، ولا يـولـد حـمـاسا لـدى أـحـد لا قـتـحـامه ما دـام ، فـي لـحـمـته وسـداه ، مـجـرد كـلام فـي كـلام ، أو :

ثـانـيـهـما - العـجـز عـن تـناوـل القـضـيـة النـظـريـة بـهـذا النـهـج الـذي يـبـناه .

وهـذا يـكـاد يـوحـي إلـينا بـأن هـذا السـبـل ، وذاك الـانـدـفاع إلـى ما يـسـمـى بـالـدراسـات المـيدانيـة لـيـس مـجـرد تـعـبـير عـن نـزعة عـلـمـيـة حـقـيـقـيـة ، بـقـدر ما يـشـير إلـى " منـطـق تـفـكـير " مـصـاب " بـعـور فـكـري " - إذا صـح هـذا التـعـبـير - لا يـرى مـن العـمـل العـلـمـي إلا هـذا الجـانـب " المـيداني " .

إـن البـعـض عـنـدما يـسـمـعـنا أو يـقـرأ لـنا مـثـل هـذا يتـصـور - بـحـكم هـذا المنـطق الفـكـري المـعـوج - أنـنا نـعـادى البـحـوث المـيدانيـة ، إذ لـيـس هـناك ما هـو أبـعد عـن الحـقـيـقة مـن هـذا ، لـكـنـنا نـعـادى "الصـورة التـنـفـيـذـيـة" لـهـذا النمـط مـن البـحـوث ، حـيـث يـعـتـمـد بـالـدرجـة الأوـلى عـلى الأداة البـحـثـيـة المـسـماة اسـتـبـانـة ، سـواء كـانت واحـدة أو أكـثر فـي البـحـث الواحـد ، ذلـك أن الخـلل إذا اعـتراها ، فـلا بـد أن نـضـع عـلامـات اسـتـفـهام ، بـل وشـك فـي الجـهـد كـله .

ولـنـسـق أمـثـلة مـن نـفس الـدراسـتين مـوضـوع التـناوـل لـديـنا :

تـطـلـب الاسـتـبـانـة فـي الـدراسة الأوـلى مـن عـيـنتـها أن يـقـولـوا إذا كاـنـوا موافـقـيـن أو غـير موافـقـيـن ، أو إلـى حد ما بـالنـسـبة للأهـداف .

وعـنـدما تـقـرأ الأهـداف نـجـد أنـها " أـمـنـيات " يـحـلم كـل مـنـها بـأن تـحـقـق . . . هـي بـحـكم طـبـيـعـتها تـصـور " مـثـالـيات " ولا تـصـور واقـعا ، فـهـل هـناك اـحـتمـال بـألا يـوافـق إنـسان عـلى " يـرفـع الـبرنامـج مـن مـستـوى الأـداء فـي العـمـل " ؟ وـهل يـمـكـن ألا يـوافـق إنـسان عـلى أن " يـكـسـب الـبرنامـج الـدارس بـعـض آليـات التـعـلـم الذاتـي " ؟ . . . وهـكـذا الأـمر فـي كـل الأهـداف ، فـما جـدوى مـثـل هـذا القـسم الـذي يـضـم عـشر بـنود ؟

وفي فئة أخرى من الاستبانة ، نجدها تسأل عن وجود إدارة مختصة بالرد على استفسارات الدارسين وإرشادهم ، فمثل هذا مما يمكن أن يلاحظه الباحث ويعاينه ولا يتطلب سؤال المفحوص .

إن الاستبانة ، في غالب الأحوال تحاول أن تستخرج " الرأي " و " الموقف " المستبطن داخل المفحوص نفسه ، أما التساؤل عن وجود مادي ل " موضوع " خارج المفحوص ، فليس من اختصاص الاستبانة ، وإنما من مهام المعاينة والملاحظة المباشرة .

والشيء نفسه في فئة من التساؤلات الخاصة بالقائمين بالإدارة كأن نجد عبارة مثل " يوجد أخصائي اجتماعي لدراسة الظروف الاجتماعية وحل مشاكل الدارسين " . أليس هذا ممكنا للباحث معرفته بالسؤال المباشر للإدارة نفسها ؟ وهل يمكن أن تتعدد الاستجابات فيكون هناك من يوافق تماما أو إلى حد ما أو غير موافق ؟ فالأخصائي إما أن يكون موجودا أو غير موجود!! وتساءل الاستبانة أيضا عن : " المقررات صعبة في استيعابها " ، فهل يمكن أن يكون هناك حكم عام على " كل " المقررات ؟ ألا تشير لنا معطيات الواقع التعليمي أن هناك ما قد يعتبره الطلاب صعبا وهناك ما يعتبرونه سهلا ؟ وهناك ما يعتبرونه بين هذا وذاك ؟ أفلا يكون من العلمية أن يختص كل مقرر بسؤال مثل هذا ؟

وقس على هذا عدة بنود ، كل منها يحمل نفس الصيغة العامة الكلية عن طلب الحكم على " كل " المقررات ، من زوايا متعددة ، كيف يتم هذا حقا ؟ كما تسأل : " يحرص أستاذ المادة على حضور اللقاءات " ، ونحن نسأل بدورنا : أستاذ أي مادة ؟ هل كل الأساتذة يتصرفون بالتماثل والتطابق التام ، أم لكل واحد منه سلوكه ؟ فكيف يمكن أن تتم إجابة علمية على مثل هذا السؤال ؟

فلإذا ما انتقلنا إلى الاستبانة الخاصة بالدراسة الثانية عن كفاءة التعليم الجامعي فسوف نجد ملاحظات مشابهة ، من ذلك على سبيل المثال : يطلب الباحث من أعضاء هيئة التدريس أن يقولوا بالموافقة أو عدم الموافقة ، أو إلى حد ما على عبارات مثل : " تطبق الكلية بعض الاختبارات قبل قبول الطالب بها " ، فهل أمر مثل هذا لا تنص عليه اللوائح والقواعد ؟ ومن ثم لا يكون موضع موافقة أوعدم موافقة ؟

كذلك فإن تنظيم الكلية عادة ما يشير إلى أن اختيار التخصصات متاح للطلاب ، وفق قواعد وشروط ، حيث أن هناك تخصصات تهرع إليها الكثرة من الطلاب ، وتخصصات أخرى

يزورون عنها ، وفي أغلب الأحوال يكون الإقبال والازورار غير مبنيين على تدقيق وتأمل ذاتي في القدرات الشخصية ، فطلابنا مع الأسف يسوقهم رأى عام مجذ لهذا التخصص أو ذاك ، وهو أيضا يكون مبينا على غير أسس سليمة دائما .

وما دام الأمر كذلك ، فلا يجوز أن نقدم للأعضاء عبارة مثل " تتاح للطلاب فرصة اختيار التخصصات المختلفة بالكلية بما يتفق مع ميولهم وقدراتهم " ليقولوا بموافقتهم أو غير ذلك .

وبالنسبة للمقررات نجد (١١) عبارة ، كلها تفترض إمكان إصدار حكم كلى عام عن " كل " المقررات ، وهو أمر مستحيل على أحد ، والذين استجابوا بالإجابة أيا كانت أصدروا أحكاما محكوم عليها " بالتعميم " غير العلمى مما يجعلها غير موثوق بها ، وإلا فكيف باقّه يمكن أن نقول بالموافقة أو غيرها ل " توابك المناهج والمقررات الدراسية التقدم العلمى والتكنولوجى " ؟ أليس كل عضو متخصصا بفرع بعينه هو الذى يستطيع الحكم عليه ؟ كيف إذن يمكن له أن يحكم على باقى المقررات ؟ ألم يكن الأوفق أن تقتصر العبارة على ما يختص به العضو ، بحيث يمكن للباحث فى نهاية الأمر أن يقول بأن تخصص كذا يوابك بدرجة عالية ، وتخصص كذا يوابك بدرجة متوسطة . . . وهكذا ؟

كذلك توجد فئة خاصة بأمور لا تخضع لاستبانة ، وإنما يتطلب التعامل معها استخدام بطاقة ملاحظة ، وذلك مثل : " يتوفر بالمعامل الموصفات الصحية الجيدة من حيث الإضاءة والتهوية " ، و " يتوافر بالمكتبة الكتب والمراجع والدوريات اللازمة لخدمة العملية التعليمية " ، و " يوجد بالمكتبة أجهزة الحاسبات الإلكترونية وأجهزة الميكروفيلم وشبكات المعلومات اللازمة لخدمة العملية التعليمية " . . . وهكذا .

بل كان من الأفضل بالنسبة للمكتبة ملاحظة الكتب المعارة ، لمعرفة كم مرة أعيرت ؟ ونوعية كل منها ؟ فذلك مؤشر مهم لكفاءة الخدمة المكتبية .

طاقات نور :

لعلنا بعد هذه الإطلالة على خيرة الماضى وحركة الحاضر يمكن لنا أن نتطلع إلى عدد مما يمكن تسميته بطاقات نور من شأنها - فى تصورنا - أن تتيح لنا القدرة على الاستفادة من خيرة الماضى ، والتمكن من سياسة الحاضر نحو ما هو مأمول ، والتطلع إلى مستقبل لا بد أن نركض نحوه سعيا نحو بناء معرفة تربوية ذات هوية تعكس الذات الحضارية للأمة ، تتسم بالنضج والمستقبلية والمنهجية ، من هذه الطاقات :

١- النظر التكاملى : حكمة الله فى خلقه أن يختلفوا فى النظر والرأى ، ولكن هذا التباين والاختلاف هو نفسه الذى يحتم التعاون والتكامل ، ولو تصورنا جدلا أن الناس كلهم قد أصبحوا قوى قدرة وغط واحد فى التفكير لاستحال العمران البشرى بتعبير ابن خلدون (وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا) الحجرات / ١٣ ، فهذا التعبير القرآنى " لتعارفوا " يبين أن تنوع البشر وتعدد مللهم ونزعاتهم من شأنه أن يودى إلى " التعارف " لا العدوان والاقتيال .
من هنا فمن الطبيعى أن تزخر الساحة التربوية بالعديد من الاتجاهات والتيارات ، وهذا التنوع يمكن أن يثرى المعرفة التربوية بالمناقشة والحوار والتنافس والتلاقح .

لكننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نتصور عقل الأمة التربوى يعيش فى حالة تمزق وعراك وحرب داخلية ، تصل إلى أن يُكفر ويُخون بعضها بعضا . وإذا كان التكوين البشرى يبنى بتعدد وتنوع فى الأجهزة العضوية ، إلا أنها فى جملةتها تحمل صورة كلية ذات خصوصية تؤكد لنا أن هذا فلان وذاك فلان آخر .

ومرادنا من هذا أنه مع التسليم بالتعدد والاختلاف الفكرى ، فمن المهم أن تكون هناك ملامح صورة كلية ذات انسجام عام للعقل التربوى للأمة ، والطريق إلى ذلك - فى تصورنا - :
I- استيعاب الثوابت فى التربة الإسلامية والعربية من حيث الاستناد إلى المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية والموروث الثقافى والتربوى ، علما بأن خيرة الماضى الحضارى تؤكد لنا أن هذه المظلة اتسعت لغير المنتسبين إليها حيث شارك فيها يهود ونصارى بغير قهر ولا إلزام .

II- الوعى بحركة الحاضر ، محليا وإقليميا وعالميا . والمقصود بالوعى هنا لا مجرد المعرفة وإنما المعرفة المستنيرة التى تنتقى ، القائمة على حرية الإرادة ، ذات النزعة الإيجابية ، وأخذ هذه الحركة بعين الاعتبار فى حسابات العمل والتوجه والسير .

III- معرفة الآخر الحضارى بحثا ودراسة وحوارا ، وخاصة مستحدثاته الفكرية التى قلما يعرف الطريق إليها مثل الظاهراتية والتأويلية والحداثة وما بعد الحداثة والنبوية والتفكيكية، إذ لم يعد كل تيار من هذه التيارات مغلقا فى النسق المعرفى الذى نشأ به فى بداية الأمر ، وإنما اتسع نفوذه وتأثيره ليشمل العديد من المجالات والأنساق . وفى كل ما نقوم به فى هذا البند وسابقه أن نمثل المقولة الفقهية القائلة " شرع من قبلنا شرع لنا ما

لم يرد نص بتحريمه " ، وأن الحكمة ضالة المؤمن أئى وجدها فهو أولى بها لا يبالي من أى وعاء خرجت .

والوصول إلى ما هو منشود من نظر تكاملى رهن أيضا بالأخذ بعين الاعتبار كافة النقاط التى نوردها فيما يلى .

٢- الإطار العروبي : ويرتبط بالقضية السابقة ضرورة التيقن من أن الفشل الذى واجهه العمل العربى المشترك على المستويات السياسية والاقتصادية والثقافية لا ينبغي بأى حال من الأحوال أن يدفعنا إلى الاستقوع داخل أطر محلية ضيقة بحجة " التمسير " و " السعودة " و " التكويت " . إلى غير وهذا ، فالحق لا يقاس بالرجال وإنما يقاس الرجال بالحق ، بمعنى أن الفشل ليس فشل دعوى ثقافية وهوية قومية بقدر ما هو فشل سياسات رجال أخطأوا الفهم وغفلوا عن الطريق ، وغلبتهم المطامع الذاتية والخوف من قوى الخارج .

إننا نشهد كل يوم شعوبا ومجتمعات بينها وبين بعضها البعض تباين واختلاف شديد فى اللغة والثقافة والاهتمامات والمصالح ، وعاشت حروبا ضارية بين بعضها البعض ، فى أوروبا ، ومع ذلك فخطواتها متدرجة وبطيئة ، لكنها مدروسة ومخطط لها نحو التوحيد .

ليس هذا حديثا فى السياسة والاقتصاد ، ولكنه تنبيه إلى أن اختفاء الحدود وتكاتف الجهود وتكامل الثروات ، وما يمكن أن يترتب على هذا وذاك من " سيولة " ثقافية بين أقطار العالم العربى من شأنه أن يثبت دماء قوة فى خلايا العقل التربوى ، فيشرى بالتفاعل ، ويتوافر الإمكانيات ، و باتساع الساحة ، وحرية الحركة ، وهى الأسباب والعوامل نفسها التى كانت من أسباب القوة فى قرون الحضارة الإسلامية الأولى

إن المسألة ليست أحلاما طوباوية ، ولا هى من أساطير الأولين ، ولكنها تطلعات تنبئ على مصالح وفوائد ، ما دمتنا فى عصر نقيس فيه الأمور بمقدار ما تجلبه من نفع ، فالعقل التربوى فى السودان عندما تتضافر جهوده مع العقل التربوى فى مصر ، وهذا وذاك مع مثيله فى دول الخليج ، وهلم جرا متحيا مشاعر الثقة بالذات والقدرة على المقاومة ، والهمة فى التفكير والبناء لمستقبل أفضل .

٣- الجماعة العلمية : فلا يقوم أمر قوم إلا إذا كانوا " جماعة " ، ولا يستقيم أمر الجماعة إلا إذا اعتصمت بمجل واحد من الأهداف المتفق عليها ، كما نرى فى مختلف الجماعات العلمية

والمهنية في الكثرة الغالبة من النقابات والجمعيات العلمية ، فمثل هذا الاعتصام بالحبل المشترك يكسب الجماعة قوة تأثير ، وقدرة على الحماية ، وسعة في العمل والإنتاج .

ومن أسف حقا أنه على الرغم من وجود العديد من كليات التربية ، والجمعيات التربوية ، والمجلات ، والمؤتمرات ، والنقابة ، لكن كل منها " في فلك يسبحون " ، يصدق عليها توصيف سعد زغلول عندما حدثه البعض في المؤتمر الذي عقد بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى من أن هناك مندوبين عن بعض الولايات العربية - حيث لم تكن قد استقلت بعد - جذبا لو تعاون معهم ، إذ رد بطرح تساؤل مضاد : " صفر زائد صفر زائد صفر ، يساوى كم ؟ " 11

إن هناك فرقا بين التعدد والتنوع الطبيعي ، وبين " التشرزم " و " التفرق " و " التجزؤ " ، ولقربنا من كثير من المطابخ التربوية لهذه الفروع ، وطول خبرتنا ، فعدد غير قليل منها كانت وراءه دوافع حب الظهور والترؤس والمنفعة الشخصية أكثر منه بدوافع اختلاف المنهجية ، وتنوع الفلسفة والتوجه .

ولنا دراسة مستقلة عن " الجماعة التربوية " مستفيضة لا نريد أن نكرر هنا ما قلناه فيها ، لكن ما نجد لزاما تكراره ، أن كل مسئول عن هذه " الفروع " ينبغي ألا تغيب عنه الحقيقة المعروفة أن الجميع في مركب واحد ، وأن أى وهن يصيبها لابد أن يعود عليه ، وألا يظن أنه ناج من خلل يصيبها ، وأنه يستقوى بها ولها .

٤- إعلان الحرب على فقر الفكر : فإذا يعيش العقل التربوى حالة ضعف واستتباع وتخلف ، سيتج فكريا فقيرا ، وفقر الفكر هنا يتمثل في التخلف عن قضايا العصر ، والاغتراب عن هموم الواقع ، وتكرار مقولات قديمة انتهت تاريخ صلاحيتها ، ويمكن أن يتمثل في تصور الحداثة بينما لا يمارس منها إلا قشورا ، وتزيا بزيتها بغير مضمونها ، وأصبح كبار السن مثلى لا يرون من جديد حقيقى في الإنتاج الفكرى ، وأن كثيرا مما يُقرأ لا يختلف كثيرا عما كنا نقرأه في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات .

إن شرح مظاهر هذا وتحليل أسبابه وظروفه أمر يطول ، فقط نريد أن نؤكد على أن من أهم وسائل التغلب على هذه الصورة من فقر الفكر هو التفكير في كيفية التخلص مما ساد في كل كليات التربية من الاستناد إلى أوراق مسنخت الفكر التربوى تسمى " مذكرات " تقرر على الطلاب ، هي أسوأ ما يمكن أن يغذى عقول طلابنا بالمعرفة التربوية .

إن حرية التأليف العلمى لكتب مرجعية ، من شأنه أن يطلق طاقات التنافس والابتكار والإبداع بين الأساتذة والعلماء ، فتشرب سوق المعرفة التربوية ، وهو الأمر الذى كنا نراه طلابا بين أساتذة كلية الآداب ، قسم الفلسفة - على سبيل المثال - حيث لم نكن محصورين فى كتاب بعينه ، فتغذت عقولنا على إنتاج كافة العقول التى اشتعل بينها التنافس العلمى وكنا نحن الراجحين ، وكانت المعرفة الفلسفية والاجتماعية والنفسية هى الراجحة أكثر .

٥- إحياء ذاكرة المعرفة التربوية وبصرها : ففى ظل القصور الفكرى ، والتشبه الطفولى بالمجتمعات المتقدمة ، تصور البعض أن كلا من المعرفة التاريخية التربوية ، والمعرفة الفلسفية التربوية هى " زوائد " فكرية إن لم تستأصل بحكم رسوخها فى المقررات التربوية الأبدية ، فإن أضعف الإيمان ألا تحظى باهتمام الرسائل العلمية والبحوث التى يجريها أعضاء هيئة التدريس ، مادام القوم قد اعتبروها من المخلفات .

ولقد سبق لنا مناقشة هذه الدعوى الطفولية فى جزء سابق ، يكفى هنا أن نكرر التنبيه إلى أمرين : أولهما أن هذه الدعوى قائمة على مفهوم متخلف للمعرفة التاريخية يحصرها فى المتاحف ، ومنطق الحكايات أو السرد الملل ، وهذا مما انتهى أمره منذ سنوات طويلة ، حيث أصبح منطق المعرفة التاريخية التربوية هو مشكلات الحاضر وحركة الواقع ، وأصبح النهج قائما على التحليل الثقافى والمجتمعى للمعرفة .

أما ثانيهما فإننا نؤكد لأصحاب هذه الدعوى غير المعلنة ، لكنها فاعلة على مستوى التنفيذ والتطبيق ، أن المجتمعات المتقدمة أدركت أن النظر إلى المستقبل لا يستقيم أبدا إلا بمدى الوعى بما كان ، ونذكر بأن الحاضر هو وليد الماضى .

وليس فلسفة التربية مجرد حيل عقلية ، وهوىمات فكرية فى عوالم الميتافيزيقا ، وإنما هى اليوم تسمى على الأرض تجوس الديار وتلتقى بموم الناس . لا تدور فى حلقات مفرغة من موضوعات أكل عليها الدهر وشرب مثل الطبيعة الإنسانية وما أشبه ، وإنما قضيتها الأساسية أصبحت كيفية التفكير ، والتدريب عليه وممارسته .

إننا نؤكد هنا أن الجهود لو عادت للبحث فى مجالات المعرفة التربوية والفلسفية فسوف يقوى هذا العقل التربوى ، ويعينه على النظر المتعمق والتفكير البصير .

٦- عمل الفريق : فغنى عن البيان أن مؤشرات التقدم إذا كانت تشير إلى تنامى العناية بالخصوصية ، وبالفردية ، وبالأستقلال ، إلا أنها فى الوقت نفسه تؤكد على " الجماعية " و

"الوحدة" ، وفقا لمجال العمل ، وطبقا للأهداف المبتغاة ، وتبعا للإمكانات المتاحة . والعمل العلمى له جوانبه التى تقوم على الإبداع والابتكار الفردى ، ولكن له أيضا جوانبه التى لا تتم إلا بالعمل الجماعى ، وهو ما أصبح معروفا فى مجال المشروعات البحثية التى تحتاج إلى فريق . صحيح أن العمل العلمى من خلال فريق ليس غريبا على الحقل التربوى ، لكنه فى كثير من الأحيان يتم من خلال مشروعات بحثية تتطلبها مؤسسات رسمية فى الغالب والأعم ، وهذه لها حدودها وأساليبها ، وما نقصده هنا هو العمل الطوعى ، الذى يتم من خلال فريق ، فهذا من شأنه أن يحرر القضايا موضوع التفكير من قيود المؤسسات الرسمية ومخاذيرها ، ويوفر حرية حركة ، ويغذى المعرفة التربوية بمجديد الأفكار وزوايا الرؤية المتعددة .

لكن المشكلة هنا أن مثل هذا الجهد مكلف مما قد لا يستطيعه الأفراد المتطوعون ، لكن مواجهة هذا يمكن أن تتم من خلال أمرين ، أولهما أن هناك سبلا قد أصبحت متوافرة إلى حد ما يمكن التوصل بها للتمويل تحت مظلة جهود الجمعيات الأهلية حيث التحرر من ربقة المظلات الرسمية . ثانيهما أن الأمر أيضا بحاجة إلى قدر من روح الإيثار والمجاهدة العلمية بحيث يمكن لجهود أفراد أن تتكاتف وتعاون فيما بينها لإنجاز عمل علمى جماعى .

إن أساتذتنا ، فى حقبة سابقة ، فى مجالات علمية متعددة قد نفذوا شيئا من هذا ، فهو ليس مستحيلا ، خاصة إذا لم يظل الكسب المادى هو المعيار الوحيد ، وأفسحنا مكانا للكسب العلمى بمجواره . هل نشير إلى مجموعة من شباب الأمس أخذوا على عاتقهم ترجمة دائرة المعارف الإسلامية ؟ وهؤلاء الذين أنشئوا لجنة التأليف والترجمة والنشر ؟ وغير هذا وذاك من مشروعات !!

٧- والعقل التربوى بحاجة إلى ألا يعتقل نفسه داخل أسوار مؤسسات التعليم ، وخاصة النظامية ، فالكثرة الغالبة من جهوده تعكف على بنية النظام التعليمى ، فى أشكاله المختلفة بحثا ودراسة وتفكيراً ، وهذا أمر ضرورى لا يمكن التقليل من شأنه ، لكن أمام هذا العقل مسئوليات أخرى متعددة خارج النظام التعليمى . عند الآباء والأمهات . . بين صفوف رجال الدعوة . . داخل أجهزة الإعلام . . بين الشرائح الاجتماعية المختلفة ، من عمال وفلاحين وبدو وموظفين ومهنيين وعسكريين . . بين مجالات الفن ، من مسرح ، وموسيقى وغناء وسينما .

والعقل التربوي لابد أن يسلك طريق النضال ضد قوى البغى والاستكبار فيقتحم قضايا الصراع على الساحة الدولية وفي مقدمتها الصراع العربى الإسرائيلى ، فهناك شع مخجل فى الجهد المبذول فى هذا الشأن ، وما تم من جهود لا يتناسب أبدا مع هذه القضية التى هى الشغل الشاغل لنا جميعا عبر أكثر من نصف قرن .

والعقل التربوي ينبغى ألا يحصر نفسه فى القضايا التربوية التى يفرضها هو من خلال المؤلفات التربوية العلمية ، فجماهير الناس لها رؤاها فى المفاهيم والأساليب التربوية والتى مارستها عبر قرون طويلة ، بحاجة إلى دراسة لبيان وجه الصواب والخطأ فيها وآثارها الإيجابية والسلبية ، كما تعبر عنها الأمثال الشعبية ، ومختلف الفنون الشعبية .

٨- النقد التربوي : ولو أدرنا البصر نحو مجال علمي آخر مثل النقد الأدبي ، فسوف نجد أن ما ظهر ويظهر من أعمال نقدية له دور فعال فى تنشيط الحركة الأدبية ، سواء من حيث لفت الانتباه إلى ما يصدر من أعمال ، فيذيع أمرها ، ويستمد الكاتب من ذلك مددا معنويا مهما ، أو من حيث بيان أوجه السلب والإيجاب فيفيد منها الجدد من الكتاب فيتحاشونها فيما بعد ، فضلا عن دور ذلك فى تصحيح مسار البعض من القائمين بالكتابة بالفعل ، أو تعزيز ما يقومون به .

وشئ من هذا نفتقده بالنسبة للمعرفة التربوية ، فالعمل يصدر ، لا يكاد يقرؤه إلا صغار الباحثين ، أما الكبار فقلما يفعلون ذلك ، مما يحرم الكاتب من فرص التقييم ، فمثل هذا التقييم يتيح الفرصة لإزالة ما قد يكون من أضرار وصور خلل ، ويلفت النظر إلى ما يجب أن يكون حتى يصبح العمل العلمى فى أحسن صورة ، ويشعل التنافس بين الجميع .

ومما لا شك فيه أن هناك محاذير نرجو أن يتم تداركها ، وفى مقدمتها دوافع تصفية الحسابات ، والخلط بين الذات والموضوع ، هذا من ناحية القوائم بالنقد ، أما من ناحية منتج المعرفة التربوية ، فهناك هذا الداء الذى يدفع الكثرة إلى تصور أن نقد أعمالهم هو طعن فى شخصه ، و " مؤامرة " تبغى تحطيمه !!

إن كثرة ممارسة النقد التربوي من شأنه أن يكسب القضية الواحدة رؤى متعددة ، وأساليب مختلفة فى التناول ، ووجهات نظر متنوعة ، ويلدب على المرونة الفكرية ، وكل هذا قمعين بأن يوسع من مدى الأفق العقلى ، والقدرة على اقتحام المشكلات ، والابتكار والإبداع .

٩- ونحن بحاجة ماسة إلى مناقشة هادئة إلى قضية مشهورة وهى العلاقة بين العلماء والسلطة، ففى الوقت الذى نجد فيه أن آفاق الكسب المادى بالنسبة للجماعة التربوية محدودة قياسا إلى أصحاب المهن الأخرى ، يجد أفراد هذه الجماعة أن سلطة التعليم ، بما أصبح الآن متاحا لها من منح ضخمة ومشروعات مشتركة مع جهات أجنبية ، وقروض ، بإمكانها أن تنفق بسعة ملحوظة ، مما يصبح الأمر معه مغريا للتربويين أن يهرولوا قبل السلطة التعليمية ، وفى هذا ما فيه من " استثناس " و " تسييس " والتدرب على نهج المسائرة ، والخوف من المغايرة .

إن العقل التربوى عندما يسكن دواوين السلطة طويلا ستفرض عليه " أجندة " أعمال تختلف عنها عندما يكون هذا العقل محتفظا بمسافة ما بينه وبين السلطة .

ولا شك أن هذا أمر عسير ليس مقدورا للكثرة الغالبة . . . هذه حقيقة لا بد من الاعتراف بها ، لكننا هنا نعود مرة أخرى إلى " الجماعة العلمية " التربوية ، وكيف أن الحركة عندما تكون جماعية ، فسوف تستطيع هى أن تفرض أجندتها وأسلوبها واجتهاداتها . . الأمر إذن مجرد أمل مشروع ، لا بد أن نسجله وإن كنا ندرك أنه من الأحلام .

١٠- وأخيرا ، لا ينبغي أبدا أن يقف أصحاب العقل التربوى وحدهم . صحيح أن إنتاج المعرفة التربوية يقوم على جهد العلماء المتخصصين ، لكن هناك مستويات متعددة لهذه المعرفة لا بد أن تكون متاحة لجماهير الناس فى الأمة ، مما يمكن الإشارة إليه " بالتنوير التربوى " أو " الثقافة التربوية العامة " ، وهذا أمر يتصل بما سبق أن أشرنا إليه من أهمية اقتحام مجالات أخرى متعددة خارج النظام التعليمى .

إن اتساع نطاق المعرفة التربوية يمكن أن يوجد " ظهيرا " مجتمعيا مساندا للجماعة التربوية ، ومن ثم يشد من أزرها ، ويزيد من رصيدها كقوة ضغط اجتماعى .

...وبعد :

إن المشكلة التى واجهت الكاتب فى هذا الموضوع ، أن كل نقطة فيه تكاد أن تصلح دراسة مستقلة ، مما اضطرنا إلى المرور العابر الذى نرجو ألا يكون قد أوقعنا فى التناول البسيط الذى يهبط إلى مستوى التسطيح ، فلعل هذه القائمة من النقاط تكون حافزا لعدد من الباحثين الشباب خاصة أن يتوفروا عليها مناقشة وبحنا ودراسة .

تجديد العقل الجامعى *

مقدمة :

تدور مقدمة الورقة الحالية حول ركيزتى العنوان : " العقل الجامعى " و " التجديد " . . .
فأما بالنسبة لمفهوم العقل الجامعى ، فهو حلقة من سلسلة حلقات تكون " هـا فكريا " يلح علينا ، وبالتالى نقوم نحن بالتالى بالإلحاح عليه كتابة وتحديثا ، حيث نعى بالعقل عموما فى استخداماتنا فى هذه الكتابات وتلك الأحاديث " المنهج فى التفكير " ، أو بتعبير آخر : كيف نفكر فى هذا الشأن أو ذاك ؟ فإذا كان المجال هو " التعليم الجامعى " يصبح معنى العقل الجامعى فى تناولنا هو : كيف نفكر فى المسألة الجامعية على وجه العموم ؟

ولعل اهتمامنا بهذه القضية بالذات ينبع من إيماننا بأن النهوض الحضارى على وجه العموم ، إذا كانت المنتجات العلمية والتكنولوجية والأدبية والإنسانية والاجتماعية هى من أبرز مظاهره ، فلا ينبغي أن ننسى أن هذا كله إنما هو " فعل " هذه القوة الخارقة حقا ، العجيبة فعلا ، التى زود الله سبحانه وتعالى بها الإنسان ، ألا وهى " العقل " ، والذى يتحلى من خلال الكيفية التى يفكر بها ، ومن ثم فإن أى سعى للإصلاح والتغيير لابد أن تكون نقطة البدء فيه هذه هو عمل هذه الأداة . . . بكيفية أدائها . إننا هنا أشبه بمن يسعى إلى فحص وتجديد لأدوات " النجار " ، على سبيل المثال ، حتى يضمن إلى حد كبير أن يمضى فى صناعته نحو ما هو مطلوب منه .

أما بالنسبة للتجديد ، ففضلا عن أنه سنة الحياة على وجه العموم . . . أجيال تفى لتحل محلها أجيال أخرى من البشر ، ومن الحيوانات ، والحشرات ، والنباتات ، فإن الأمر بالنسبة للتعليم الجامعى بصفة خاصة هو مما يدخل فيما يمكن تسميته " بفرض عين " ، ذلك لأننا لو تذكرنا التقسيم الثلاثى الشهير لعناصر الثقافة : عموميات ، وخصوصيات ، ومتغيرات ، وطاقتها بمراحل التعليم الثلاث ، فسوف نجد أن التعليم الجامعى هو الخاص بمنطقة " المتغيرات " ، ففى مجاله يتم البحث عما هو غامض ومجهول ، ويتم البحث عن الخطوات التالية ، ويقتحم باحثوه آفاق المستقبل أكثر من اقتحام آفاق الماضى ، وإن اقتحموا هذه الثانية ، فمن أجل البحث عما لم يتم كشفه ، أو السعى نحو تحليل جديد ، أو تفسير لم يقل به أحد من قبل ، أو ربط حلقة بأخرى لم تنتبه إلى العلاقة بينهما ، أو تبين مقصد جديد لم يكن ملحا فى ظروف سابقة . . . وهكذا .

وإذا كان " التجديد " فى التعليم الجامعة لابد أن يشمل " المنهج " - بمعنى طريقة التفكير - والمحتوى معا ، إلا أننا هنا سنقتصر على " المنهج " ، فهو الأمر الكلى العام ، أو القاسم المشترك بين الأنساق المعرفية المتعددة التى تضمها ساحة التعليم الجامعى ، بينما يقتضى البحث فى المحتوى ، المرور بكل هذه الأنساق ، وهو الأمر الذى لا يقدر عليه أحد ، إلا إذا قام بكل نسق أهل الاختصاص فيه .

خبرتان فى التفكير فى الإصلاح والتجديد

الخبرة الأولى : . . . وإذا المؤودة سلت ؟ !

ولكى نسوق مثالا يوضح ما نقول ، فلننظر إلى " الطريقة " التى فكر بها مسئولو التعليم الجامعى فى تطويره فى فترتين يفصل بينهما ما يقرب من نصف قرن من الزمان لنرى حصيلة هذا التفكير :

فى التاسع والعشرين من أكتوبر سنة ١٩٥٢ ، أى بعد ثلاثة أشهر تقريبا على قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢ ألفت لجنة لتطوير التعليم الجامعى فى مصر برئاسة الدكتور على ماهر ، الذى شغل رئاسة الوزارة عدة مرات آخرها ، فى بداية الأسابيع الأولى للثورة .

ومن المهم أن نقف على طريقة السير بالنسبة لهذه اللجنة التى كان يمكن أن تكتفى بأعضائها، وهم نجوم الجامعة والثقافة والفكر فى ذلك الوقت ، لنعرف الطريق المستقيم عندما نريد أن نفكر فى مشروع لتطوير التعليم الجامعى .

فقد طلبت اللجنة إثر تأليفها أن تتوافر لها أعداد كبيرة من الإحصاءات التفصيلية التى حددتها والتى تغطى مختلف جوانب التعليم عبر سنوات متعددة .

وكذلك طلبت مجموعة القوانين واللوائح والمراسيم المختلفة المتصلة بالجامعة .

وكتبت اللجنة إلى وزراء المعارف السابقين والوكلاء الحاليين والسابقين ولفيف من أهل الفكر والرأى المعنيين بشؤون التعليم ، وأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات ، ورئيس الجامعة الأمريكية ومدير المعهد الفرنسى يستطلعون آراءهم فى الخطوط العامة لأعمال اللجنة .

وكتبت اللجنة كذلك إلى عمداء الكليات الجامعية برجاء أن تساهم بحال الكليات فى وضع الأسس لمستقبل الجامعة المنشود ، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها ، وأن تعاونا فيما تضطلع به من مهمة جليلة الأثر فى حياة البلاد ، وما تستهدفه من وضع مناهج جامعية مستقرة،

ومن رسم أقوم السبل لإعداد الصفوة من شبانا . وطلبت اللجنة من العملاء جمع للمقترحات والملاحظات من الأساتذة والمدرسين والمعيدین بالكلية ، وكذلك رغبات الطلاب ، أفرادا أو هيئات ، المتصلة بألوان نشاطهم الرياضى والاجتماعى والثقافى ، وأن تعرض هذه المقترحات والآراء كلها أمام مجلس الكلية ليناقلها ويمحصها وينتهى إلى تقرير جامع فى الموضوع يعبر عن رأى الكثرة ويورد كذلك الآراء الأخرى للاستعانة به عند بحث ذلك التقرير .

ومما لا يقل عن ذلك أهمية سعى اللجنة للاستفادة من الخبرة العالمية ، فاستحضرت اثنين وأربعين تقويما للجامعات الأوربية والأمريكية أمامها للاستفادة منها . ووضعت أمامها خلاصات مفصلة لتقارير عن التقدم الجامعى فى إنجلترا من لجنة الإعانات الجامعية سنة ١٩٤٧ ، وعن المؤتمر التحضيرى لمثلئ الجامعات الذى عقد بمدينة " أوترخت " سنة ١٩٤٨ بناء على دعوة اليونسكو وأعماله وتوصياته .

ومما له دلالة فى معنى " العقل الجامعى " وتركزه على " كيفية التفكير " ، ومنهج الحياة ، فلنتأمل ما جاء فى كلمة على ماهر فى مستهل جلسات اللجنة لتقارنه بما نقوله اليوم وما زلنا نحلم به ، ذلك لأننا أصبنا بدء إهالة التراب دائما على الأمس ، بحجة إعطاء اهتمام أكثر للحاضر والمستقبل ، وتكون النتيجة المتوقعة والموسفة حقا أن نمر بنا عقود فإذا بنا نكرر كثيرا من أفكار الأمس ، ونشغل بعدد غير قليل من مشكلاته ، لأن آفة إهالة التراب على الماضى تدفعنا إلى البدء غالبا لا من حيث انتهى السابقون ، وإنما بداية تفض النظر عما انتهوا إليه ، وربما - قصدا وعمدا - السير بخلاف ما كان ، وبغض النظر عما إذا كان هذا يساعدنا على التوفيق والنجاح أم لا !!

ففى كلمة على ماهر نرى تأكيدا على أن شباب الجامعة الحقيقى هو الذى تتمثل فيه معانى الاستقلال الفكرى والكفاح والمثابرة ، وأن خير الوسائل لبلوغ هذه الغاية هو التعلم الذاتى : " والتعليم الجامعى الناجح هو الذى يفقه الطلاب فى طرائق البحث ، وبقدر ما نجيب إليهم مواصلة الدرس ومتابعة الحياة فى تطورها ، بقدر ما يكون تعليمنا قويا سليما " .

ومن هنا دعا على ماهر إلى " العناية بالتدريب على الملاحظة والتجربة والبحث المتصل ، لا بتلقين المعارف تلقينا ، فليس المعول ما يحيط به الإنسان من معارف بل استثمارها وجدواها ، والانتهاء من امتثالها إلى الإضافة عليها وخلق الجديد المبتكر " .

ومن أطرف ما اقترحه على ماهر لتنمية روح البحث العلمى لدى الطلاب " أن يقوم الطلاب الجامعيون مقام أساتذتهم الحين بعد الحين ، فيعدوا بحثاً لتلقى على زملائهم ، ويناقشوها مع أساتذتهم ويصير الباحثون بأوجه الضعف ، ويشجعوا على التجويد والإتقان " .

وفى الوقت الذى أصبح فيه الكتاب الجامعى الجيد فى طريقه إلى الاختفاء من جامعات اليوم لتحل المذكرات التى تشبه الكتب الخارجية المدرسية فى الفلسفة والغرض والفرض ، وتقل عنها فى الإخراج ، يعلن على ماهر أن ما ذكره عن أهمية التعلم الذاتى والاستقلال الفكرى لطلاب الجامعة " من أجل ذلك حرم النظام الجامعى الإملاء وطبع المذكرات ، فسن نظام المحاضرات ليفتح الآفاق للطلاب ويرشدهم إلى المصادر والمراجع ، وبهذا ننمى فيهم ملكة البحث والتنقيب، وبقدر ما يبحثون ويدرسون ، وما ينتهون إليه من تكوين آراء مستقلة ، يكون تقديرهم والحكم عليهم " (سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر ، سلسلة كتاب الهلال ، دار الهلال ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٩٥ ، ص ٢١٢) .

ترى لو لم أشر إلى القائل ، والتقيرير ، والتاريخ ، هل كان لأحد إلا أن يتصور أن هذا الذى مضى ، هو من " تطلعات " اليوم نحو المستقبل ؟

ليس القصد من هذا الوقوف عند حد التمجيد لماض ذهب وولى ، وليس القصد أن نقف لنقول : كنا وكان ، ولكن القصد الحقيقى هو تأمل نهج التفكير الراقى المحيط المتعمق ، وكيف نظل حتى اليوم ، وبعد ما يقرب من نصف قرن نردد الأفكار الرئيسية ؟

هنا تكمن أزمة التجديد التربوى فى مجتمعتنا ، وإن شئت فقل ، فى الكثرة الغالبة من البلدان المتخلفة !

إنما تتمثل فى افتقاد العروة الوثقى بين ما نقول وما نفعل " كبير مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون " . إن المسألة لا تقف عند حد حسن التفكير ، ذلك أن نتائج هذا التفكير ينبغي أن تعرف طريقها إلى التشخيص حركة وحياة على أرض المجتمع ، ولو كان الأمر فى بلداننا فى أيدي جماهير الناس حقيقة وواقعا ، لا نصوصا ولافتات لسارع المسئولون برأى العلماء والمفكرين نحو التنفيذ والتحقيق .

فعلى الرغم من إقرارنا بوطنية حكام يوليو فى هذه الفترة المشار إليها ، لكن محدودية عددهم، جعلت الهاجس الأمنى مسيطرا عليهم ، بحيث كانوا يقفون بالرصاد لكل من تصورا أنه يريد أن يزيحهم من الطريق ، مما دفعهم تدريجيا إلى أساليب تنبؤ عن الديمقراطية ، وتزرع

الخوف في القلوب ، وتبذر الجبن في السلوك ، وتنتشر أساليب نفاق وتملق ٠٠ أين ؟ في العقل الجامعي ، الذي هو القائد الحقيقي للنهوض الحضارى في عصورنا الحديثة .

لقد تفاعلت أحداث سياسية عدة ، كان أبرزها ما كان لأحزاب ما قبل الثورة من جماهير داخل الجامعات ، من طلاب وأعضاء هيئة التدريس ، من وفدين ، وإخوان مسلمين ، وشيوعيين ، فتحركوا ضد بعض توجهات رجال الثورة ، وخاصة خلال ما سمي بأزمة مارس عام ١٩٥٤ ، فكان ما كان من فصل عشرات الأساتذة العظماء فكريا وعلميا ، لكنهم لم يكونوا على وفاق مع الثورة ، وسادت مقولة تفضيل أهل الثقة على أهل الخبرة ، وفتح الباب على مصراعيه لنوعيات تكذب التقارير ضد زملائها لتكسب الثقة والحظوة ، وسكن الخوف في قلوب كثيرين خشية الاعتقال الذي توسعت دائرته وامتدت ساحة أسبابه ، لتفسح مجالا لدساسين ومنافقين . وفي إحدى كلماته عن الجامعة نتيجة مقابلاته مع أساتذة جامعيين ، وزارات ، زحف زعيم الثورة جمال عبد الناصر لينتقد أعضاء هيئة التدريس بمعايرهم بأن الكثرة من الأعضاء الذين قابلهم كانت معظم أحاديثهم ، طعنا في زملاء لهم ، ولو دقق الزعيم في حقيقة الدوافع لأدرك أن تلك نتيجة طبيعية بدأت بعام ١٩٥٤ ، وظلت تتزايد عاما بعد آخر ، حتى ألف الجميع الخنوع والسكوت واللامبالاة !

وتبخر الجهد المبذول في التفكير في التحديد والإصلاح ، ليفسح مجالا لنماذج أخرى لكيفية " أسر " العقل الجامعي ليكون مجرد شارح ومرر لما يقوله زعيم الثورة ، وما يتخذ من قرارات ، فكان " تقرير " ما سمي بالمقررات القومية عدة سنوات ، يتم تدريسها موحدة العناصر والمفردات في جميع الكليات ، بجميع الجامعات ، تتناول (الاشتراكية) و (ثورة ٢٣ يوليو) و (المجتمع العربي) أو القومية العربية !

كانت عملية هزلية بكل المقاييس : فرصة ثمينة للإثراء عن طريق تأليف الكتب وتوزيعها على نطاق واسع مما لا يحدث بالنسبة لمقرر ما بأي كلية ، ولتصحيح آلاف من أوراق الإجابة ، حيث كانت القواعد تضع سقفا للحد الأقصى ، ويتم التحايل على ذلك إما بتوسيع دائرة المستفيدين ، كى يكون هناك تبادل في المصالح والمنافع ، وإما بكتابة الاستثمارات بأسماء بعض صغار المجتمع الجامعي !! وأخطر من هذا ما كان يغلب على التصحيح من " تقويت " و " شكلية " ...

كنت معيدا في بعض سنوات هذه الفترة ، وسلمني " الأستاذ " كما ضخما من أوراق الإجابة كي أقوم أنا بتصحيحها ، وأنا لم أدرسها طبعاً ، بل كان هو ، وسألني عن الوقت الذي يمكن أن أنتهى فيه من التصحيح ؟ فلما قلت له ثلاثة أسابيع ، مثلاً حيث لا أذكر عدد الأيام التي حددتها بالضبط ، قال : كلا ، إنك فيما يبدو سوف تصحح بالطريقة الأفقية . . فلتصحح بالطريقة الرأسية ! ولم أكن أعنى ما يقصد في ذلك الوقت فشرح لي الأمر بحيث يكون التصحيح سريعاً . . فهل كان هذا حسن تربية لعقل مبتدئ على الطريق حقاً ؟

ولا ننسى ما كان يعقد لعدد من أعضاء هيئة التدريس ، وخاصة المبتدئين منهم مما سمي بالدورات التدريبية الخاصة بالفكر الاشتراكي ، والتي كانت تعقد في حلوان ، وكانت عملية " تدجين " وإعادة صياغة للعقول حتى تتوافق وما تسير عليه الثورة .

كانت معالم الفكر قد حددها الزعيم ، ومن معه من مستشارين لا يزيدون على أصابع اليد ، ويصبح المطلوب من الجميع ، حتى أساتذة الجامعات وطلابها ، أن يدوروا في فلكها : يشرحون ويفصلون ويبررون ويؤكدون . . . كأن الجميع ممثلين على المسرح ، ما عليهم إلا أن يلتزموا بالنص وألا يخرجوا عنه ، ويصبح دور التعليم الجامعي هو دور " الملقن " الذي لا يضيف إلى النص ، بل يُذكر من ينسى !

وشاع نهج " الحشد " و " التعبئة " و " التلقين " ، وفي ظل هذا النهج بدأت مظاهر الابتكار والإبداع الفكري تتضاءل مع الأسف الشديد ، لا نقول هذا بالنسبة لمحتوى الأنساق المعرفية ، وإنما بالنسبة للعقل الجامعي العام وسلوك أصحابه ومعاملاتهم مع أنفسهم ، ومع بعضهم بعضاً ، ومع السلطة .

وبدأت قيم تتسرب إلى العقل الجامعي ، أبرزها " الفردية " ، وهي قيمة ربما تفيد في مجالات الإبداع الأدبي والفني ، لكنها في التعليم الجامعي تزرع سلبات عديدة ، لعل من أهمها ، العزوف عن المبادأة خوفاً من الخطأ والوقوع في المخطو ، والنأي بالذات عن النقد ، حتى لا يقع في دائرة الأعداء ، وتصور أن قائد الثورة قد أوتى من جوامع الكلم والحكمة ما لا يتبقى لأحد أن يشغل نفسه به من حيث المستقبل العام ومواجهة المشكلات المجتمعية . . لقد تم " تأميم " العقل على طريق موكب التأميم الذي طال الأنشطة السياسية والمؤسسات الاقتصادية الكبرى والمتوسطة .

الخبرة الثانية ، تحت ظلال العصر الأمريكى !

كانت تلك إذن حصيلة أول جهد لتحديد العقل الجامعى فى مستهل حركة " ثورة " ونهوض مجتمعى عام ، بدّل وضعا بوضع ، وحقبة تاريخية بأخرى ، ولم تكن الحصيلة بقلر ما كان مأمولا فى بداية المرحلة وما عشناه خلالها من أحلام ، فماذا أصبح الأمر عليه وقد آذن القرن العشرون على أن يطوى صفحاته ونستهل قرنا جديدا ؟

الحق أننا نتذكر على الفور تلك الحكمة التى عبر عنها الشاعر العربى بقوله :

رب يوم بكيت منه فلما مضى بكيت عليه !

فعلى الرغم من كل ما سجلناه نقلا للعهد الناصرى ، إلا أننا ، فيما يبدو كنا نقيس ما حدث بمعايير موضوعية وآمال وطموحات قومية ، لكن إذا ما انتقلنا إلى ما حدث - وما زال - بعد ذلك ، إذا قيس بهذا الذى كان فى العهد الناصرى ، لوجدنا أن استخلام " أفضل

التفضيل " هو الملائم ، فإذا كان ما حدث من قبل سيئا ، فإن ما نراه اليوم هو الأسوأ !!

أعظم ما كان قائما مما لا يمكن إنكاره ، لكن أصبحنا نفتقده الآن هو أن الإرادة الوطنية كانت بأيدينا ، صحيح أن زعيما انفرد بهذه الإرادة ، لكن ثقتنا به كانت - وما زالت بعد غيابه - أنه يعمل لمصلحة هذا البلد ، مع التسليم بأن رؤيته وتفسيره ، ربما لا يكونا صحيحان تمام الصحة . كانت صورة مصر هى صورة الدولة المناضلة التى تنشر رايات الحرية - فى الخارج وليس بالداخل - فإذا بمصر فى الوقت الحاضر ، تكاد تبارك أو تسكت عن اغتيال الحرية والاستقلال لمجتمعات عربية وإسلامية ، ونكاد أن نقول أنها فى بعض الأحيان تكون وسيلة وعطاء لأيدى المستكبرين من قوى الشر الإمبريالى ، وعلى رأسهم الولايات المتحدة الأمريكية .

صحيح أن المواطن أصبح يمارس حرية تعبر أوسع مساحة مما كان ، ووجدت أحزاب ، وصدرت صحف " معارضة " و " مستقلة " ، بيد أنها جميعا هى كشاء السيل حقا ! فلك أن السؤال المهم هو : ثم ماذا ؟ إن حرية التعبير إذا لم يرافقها حركة تغيير أصبحت " حرية نباح " كما عبرنا عن ذلك منذ أكثر من خمس عشرة سنة بمقال بجريدة " الشعب " .

كنا نشكو من سطوة السيطرة الحكومية على النشاط الاقتصادى مما يجر وراءه من سلبيات عديدة ، لكن ما توافر الآن من حرية لرأس المال جعلته فى الغالب والأعم " يتوحش " لا هم له إلا الكسب ، دون أن يكون قوة حقيقية فى التنمية تحقق استقلال الإرادة الوطنية .

ويطول بنا المقام لو عددنا ما صارت عليه الأمور المجتمعية ، لكن يكفى الإشارة الى ما صارت إليه مصر من " ذليلة " بين الأمم لا تستطيع عندها إلا أن تدور في الفلك الأمريكى ، المعروف بتطابقه التام مع المصالح الإسرائيلية ، والمعادى تماما لكل ما هو عربى وكل ما هو إسلامى .

وهذا ما بدأ تدريجيا يتردد صدها في المجال التعليمى ، ويبطئ يسر التمرير لكل ما هو مطلوب ، فيسقى العقل المصرى " جرعة " مُرّة بسيطة ، فيهون عليه أمرها ، وبعد فترة تالية يسقى جرعة أعلى قليلا من حيث المرارة فيهون عليه أمرها ، حيث علت " عتبة " التقبل . . . وهكذا ، حتى إذا راح أحد يقارن بين نقطة البداية ، ونقطة الوصول الحالية هاله الأمر . . . بل أفرعه وروعه !

في ٣١/١٠/١٩٩٨ صدر القرار الوزارى رقم ١٤٢٣ بتشكيل ما سمي اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعى والعالى برئاسة الدكتور مفيد عمود شهاب وزير التعليم العالى ، وعضوية : ٩ أشخاص عن الجامعات المصرية - اثنان عن الجامعات الخاصة - ثلاثة من خبراء التعليم العالى والجامعى - خمسة من وزارة التعليم العالى - اثنان من رجال الأعمال - اثنان عن المؤسسات الصناعية - مسئولو التعليم بمجلسى الشورى والشعب .

وإذا قارنا هذا التشكيل بما كانت عليه لجنة عليه ماهر لوجدنا بونا واسعا ، فالرئاسة هنا لوزير التعليم العالى نفسه ، مع ما نعلمه علم اليقين عما يودى إليه ترؤس وزير من حيث توجيه المناقشات والمسارات بالشكل الذى يرضيه ويتفق ما ما يؤمن ، بينما كان على ماهر خارج السلطة .

بل إن أعضاء اللجنة البالغ عددهم (٢٥) كان من أعضاء الحكومة (١٦) عضوا . ولا تقف المسألة عند حد ما يودى إليه غلبة عنصر السلطة الحكومية من حدّ لحرية التفكير ، بل يمتد إلى ما نعرفه من " تكس " مشهور للمسؤوليات والأعباء على كل مسؤول مما يضيق أمامه فرص التفكير التأتى القائم على تأمل ودراسات وبحوث وقراءات ، وهو ما يودى إما إلى تفكير متسرع تعوزه الإحاطة والعمق والشمول ، أو تكليف آخرين من الصغار - من الباطن - بأن يقوموا هم بتجهيز الأفكار المرادة !

وقد حدد قرار تشكيل اللجنة مهامها الرئيسية في الخطوط التالية :

- الإشراف على متابعة تنفيذ مشروع " تطوير التعليم الجامعى والعالى " خلال مراحله المختلفة ووفقا للبرنامج المحدد فى هذا الشأن .
 - دراسة وتحليل الرؤى والاستراتيجيات التى تتبناها الوزارة والعمل على تطويرها وتحديثها .
 - الإعداد للمؤتمر القومى لتطوير التعليم الجامعى والعالى الذى يعقد فى خلال ثلاثة شهور (لم يتم عقده إلا فى يومى ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠) .
 - وضع التصور والتصورات للإطار العام الذى يحدد الأولويات ومقترحات آليات التنفيذ التى يتطلبها تطوير التعليم الجامعى والعالى خلال الخمس سنوات القادمة (نكتب الآن فى أواخر نوفمبر ٢٠٠٤ ، ولم يتم شيئا من هذا) .
 - تقييم كافة النتائج التى يسفر عنها تنفيذ هذا المشروع القومى .
- وقد نظمت اللجنة القومية بالاشتراك مع البنك الدولى فى فندق سميراميس انتركونتنتال بالقاهرة يوم ٢٤ يونية ١٩٩٩ ، وهذه الندوة أحد البنود الثلاثة المنصوص عليها فى اتفاقية التعاون بين الحكومة المصرية والبنك الدولى لمساندة الحكومة المصرية فى وضع السياسة العامة والإطار الاستراتيجى لتطوير التعليم الجامعى .
- هنا مربط الفرس فى مسار التفكير فى تطوير التعليم الجامعى .
- إن المعونات والقروض الأجنبية من الأمور التى يصعب الاستغناء عنها كلية ، وخاصة بالنسبة للدولة مثل مصر تعانى من تباطؤ فى التنمية ، ومن عجز مزمن فى الميزانية ، لكن المشكلة تكمن فى أن الدولة عندما تكون على قدر ملحوظ من ضعف الإرادة الوطنية ، تجذ نفسها واقعة تحت ضغط إملاء شكل معين للتطوير ، ونهج محدد من التفكير ، ذلك أن مثل هذه المعونات ، حتى وإن كانت من مؤسسات "دولية " تتعرض لتوجيهات صارمة من الدول الكبرى وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية ، ولعل الذاكرة المصرية ما زالت تذكر قصة تمويل السد العالى فى منتصف الخمسينيات ، وكيف أن الدول المهيمنة عندما لمست أن الإرادة الوطنية المصرية لها " أجندتها " ، وخاصة من حيث التحرير ومقاومة الاستعمار ، سحبت التمويل .
- فكأن العقل الجامعى يجد نفسه ، إذ يبحى التمويل من المؤسسات الأجنبية ، من حيث لا يدري مضطرا إلى أن يفكر عن طريق الغير .

ولا ينبغي أن نخدعنا عبارات نجى ضمن أهداف الندوة المشار إليها ، مثل " الاستفادة من تجارب الدول التي سبقت مصر في تطوير منظومة التعليم العالي " ، مما أوجب استضافة خمسة خبراء عالميين من المتخصصين في أهم المحاور الرئيسية المؤثرة في نجاح برامج التطوير .

لقد سبق لمحمد على في أوائل القرن التاسع عشر أن بدأ التطوير من نقطة الصفر ، مما اضطره إلى الاستعانة إلى حد كبير بالخبرة الأجنبية ، لكن الدولة المصرية في تلك الفترة كانت دولة قوية ، تستند إلى إرادة وطنية تربط كل تطوير بما يصب في قوة مصر ، ولم تكن دولة العدو الصهيوني قد نشأت بعد ، حيث أصبح من المعروف أنها تمثل لمجموع الدول العربية سقفا للنمو والتطور لا ينبغي بأى حال من الأحوال أن يقترب منه إلا بمسافة واسعة .

وقد أشارت الدكتورة مای شوشانج رئيسة مجموعة خبراء البنك الدولي ، في الندوة المشار إليها إلى أن عملية تطوير التعليم العالي في مصر هي جزء من استراتيجية شاملة لإصلاح التعليم في مصر ، يشارك فيها البنك الدولي الحكومة المصرية ، وأن هذه العملية تشمل برنامجا لتحسين مستوى التعليم الأساسى بموله الاتحاد الأوروبى والبنك الدولى باعتماد قدره ٢٠٠ مليون دولار ، ويشتمل على برنامج لتحسين التعليم الأساسى بموله البنك الدولى باعتماد قدره ٥٥ مليون دولار ، وبرنامج لتحسين مستوى التعليم الثانوى ، وافق البنك الدولى على تمويله باعتماد قدره ٥٠ مليون دولار ، وأن هذه العملية الإصلاحية المتطورة قد وصلت إلى مرحلة تطوير التعليم العالى .

إن البعض يسارع للسخرية من هذا الذى نقول مُرجعا هذا إلى ما يكمن وراء حديثنا من ترجيح لنظرية المؤامرة ، ولا نريد هنا أن نناقش هذه القضية ، فالحديث فيها يطول ، ولكن غاية ما نود التنبيه عليه هنا هو أن الاعتماد على التفسير التأمري المرذول حقا لحركة الأحداث هو الذى ينتهى إلى إعفاء الذات من أوجه القصور التى تعرقل سعيه نحو التطور ، أما القول بأن القوى المهيمنة تسعى من كل علاقاتها مع الدول الصغرى إلى استغلالها وإدارتها فى فلكها وإدخالها بيت الطاعة ، والحرص على إبقائها دائما تحت السيطرة والتوجيه الخارجى ، فلا ينبغي أن ينكره أحد .

وفى الندوة نفسها ألقى السيدة " توى كريستيانسين واجنر " ممثل هيئة المعونة الأمريكية كلمة عن (دور القطاع الخاص فى التعليم الحكومى) ، وكذلك ألقى السفير " فالكوفسكى " رئيس الوفد الأوروبى كلمة عن (أهمية الموارد البشرية للتنمية الاقتصادية) .

وعند قراءة الكلمة التي ألقاها وزير التعليم العالي في ذلك الوقت الدكتور مفيد شهاب ،
يمكن أن نلمس أن التفكير في التطوير لابد أن يكون في إطار خيرة العقل الأجنبي ، حيث نصت
على ذلك من خلال أعمدة ثلاثة حددها للتطوير كان من بينها :

" التواصل مع الجهات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم والتنمية في العالم . . . "

وفي جلسات الندوة ظهرت ورقات عمل متعددة لخبراء أجانب ، مثل :

- ورقة بعنوان " نحو قرارات استراتيجية عن الجودة ومتعلقاتها في التعليم العالي " ، أعدتها
البروفيسور " إيلان الخواص " الأستاذة بجامعة كاليفورنيا .

- ورقة عن إعادة تعريف التعليم العالي : اتجاهات السياسة الجديدة والتجارب الحديثة في
بلدان دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية " ، إعداد الدكتور " آلان واجنر " ممثل
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية O.E.C.D

- ورقة عمل بعنوان " عرض لتجربة البنك الدولي في إصلاح التعليم العالي (الممكن وغير
الممكن) ، إعداد الدكتور " ماري أوروكي " مديرة التعليم في البنك الدولي .

- ورقة عمل عن " تمويل التعليم العالي والتجارب الدولية ، وما يمكن الاستفادة منها "
أعدتها البروفيسور " نيكولاس بار " أستاذ الاقتصاد بمدرسة لندن للاقتصاديات .

- ورقة عمل بعنوان " المستقبل الآن " أعدتها البروفيسور " آرثر ليفين " عميد كلية المعلمين
بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية .

وقد حددت ورقة عمل قدمتها وزارة التعليم العالي للمؤتمر القومي يومي ١٣-١٤ فبراير
٢٠٠٠ توجهات استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي والعالي في الخطوط التالية :

● لكي تتمكن الجامعات والمعاهد المصرية من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته
التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة فإن عليها أن تخوض عملية
تغيير شامل وجنري يتعدى الشكل إلى المضمون بحيث يحقق الصورة المناسبة مع
متطلبات العصر .

● وتتطلب عملية التغيير هذه تحديد الأهداف الاستراتيجية والمبادئ الهادية للمنظومة القومية
للتعليم الجامعي في مصر لتكون أساسا ينطلق منه برنامج تطوير التعليم الجامعي والعالي في
ضوء الرؤية الواضحة للتحويلات الجذرية المحلية والإقليمية والعالمية التي أوجدت مجموعة
من الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتقنية تختلف تماما عما كان

سائدا فيما قبلها ، كما أن تلك التحولات تجعل الدخول إلى القرن الحادى والعشرين عملية تحتاج إلى كثير من المراجعة والتطوير فى مجمل عناصر المنظومة القومية فى مصر بما يتناسب والمعطيات الجديدة والمتسارعة التغير .

● وتستند استراتيجية التغير إلى إدراك واع لطبيعة الدور الخطير الذى يلعبه التعليم الجامعى والعالى فى نمو الأمم والشعوب والآمال المعقودة على منظومة التعليم الجامعى والعالى فى مصر لقيادة حركة التغير وإعادة البناء المجتمعى والدخول بمصر إلى القرن الحادى والعشرين الذى يتسم بالتطورات التقنية بالغة التأثير والسرعة وسيادة تقنيات الاتصالات والحاسبات الإلكترونية والمعلومات ، وبزوغ عصر المعلومات والتأكيد على اندماج العلم والتقنية فى النسيج الذاتى لكافة المنظومات المجتمعية ، والانفتاح والتداخل بين الدول والمجتمعات ، والدعوة المتصاعدة لتحرير التجارة الدولية نتيجة لاتفاقيات الجات وقيام منظمة التجارة العالمية . ومن ثم سيكون التفاعل والتعامل الإيجابى مع متطلبات عصر المعلومات والتقنية والعولمة هو التحدى الرئيسى والمعلم البارز أمام منظومة التعليم الجامعى فى مصر التى تصدى الاستراتيجية المستهدفة للتعامل معه .

● وينبغى أن تتصف الاستراتيجية المستهدفة للتعليم الجامعى والعالى بصفة الشمول للتعامل معه .

● وينبغى أن تتصف الاستراتيجية المستهدفة للتعليم الجامعى والعالى بصفة الشمول والترابط من حيث :

- شمولها للجامعات والمعاهد الحكومية والخاصة الوطنية والأجنبية .
- شمولها لكافة مؤسسات التعليم الجامعى والعالى سواء الداخلة فى إطار المجلس الأعلى للجامعات أو المجلس الأعلى للمعاهد أو تلك التى تنظمها قوانين خاصة بها ومنها التعليم الأزهرى .

- ربط حلقات التعليم قبل الجامعى بمراحله المختلفة وصولا إلى التعليم الجامعى والعالى . ويستطيع القارئ أن يلحظ بكل سهولة ويسر شيوع مفردات تتصل بالتسامح والانفتاح والاندماج والاتصال والتغير وكل ما يتصل بما يحدث فى الخارج ، مما قد لا يجد القارئ أو السامع بأسا منها ، لكن هناك غيابا تاما لابد من ملاحظته فى الوقت نفسه لمفردات أخرى تتصل بالذات الحضارية مثل اللغة العربية والموروث الحضارى ، والعروبة ، والإسلام ، والإرادة

الوطنية ، والاستقلال الفكرى ، والقيم الأخلاقية ، والوحدة والترابط . . . مجموعة مفردات لغوية تعبر عن سياسة " تلويب " للعقل الجامعى فى خضم محيط القوة الميمنة ، على حساب مجموعة مفردات أخرى تعكس تمسكا بالهوية ، ورغبة فى الحفاظ على الشخصية القومية ، وأصبحت الوطنية ، وأصبحت العروبة ، وأصبحت العقيدة الدينية . . كل ذلك وكأنها أساطير الأولين !!

كل فى فلك يسبحون ١٩٠٠

إذا كنا قد وضعنا تحفظات على أن يتم التفكير فى تطوير التعليم الجامعى عن طريق المؤسسات الأجنبية ، تحت ستار المنح والقروض المالية ، فلأن من مستلزمات التفكير الاستراتيجى ، ومن ضرورات النهج العلمى النظر بعين الاعتبار إلى الجهود العلمية التى تمت وما زالت على طريق التفكير فى التطوير ، فهل خلت مما يمكن أن يُطوّر هذا التعليم بحيث يحتاج الأمر إلى كل هذا السعى للاعتماد على المؤسسات الأجنبية وقروضها ومعوناتها ؟

الغريب فى الأمر حقا ، أنه فى الوقت الذى كان يعتقد فيه ما سعى بالمؤتمر القومى المشار إليه لتطوير التعليم الجامعى فى مصر فى فبراير عام ٢٠٠٠ ، كنت مكلفا من قبل شعبة التعليم الجامعى والعالى فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى باقتراح استراتيجية مستقبلية لتطوير هذا التعليم ، علما بأن هذه الشعبة تضم رؤساء جامعات وعملاء ووزراء سابقين ، وعددا من كبار أساتذة الجامعات . ونوقشت على مدى ستة شهور ، بواقع جلستين كل شهر ، ثم عرضت وأجيزت من قبل المجلس القومى نفسه . وقد يتصور أحد أن هذا عمل فردى ، لكن المناقشات التى استغرقت شهورا ست جعلت الحصلة النهائية ممثلة لفكر المجلس وهذه الشعبة المتخصصة ، بحكم القرار الجمهورى المنشئ للمجالس القومية ، فى رسم السياسات والاستراتيجيات الكفيلة بتطوير التعليم الجامعى والعالى فى مصر .

ومن المؤسف حقا أننا كنا نسير فى طريق ، والوزارة تسير فى طريق آخر الذى أشرنا إليه ، مع أن المهمة المطلوبة هنا هى المطلوبة هناك ، حتى أن الدكتور يحيى الجمل ، الوزير الأسبق ، وأستاذ القانون الدستورى المعروف ، وهو أحد أعضاء شعبة التعليم الجامعى ، عندما قرأ واستمع إلى الاستراتيجية التى اقترحتها ، أبدى إعجابه الشديد ، وخابرنى هاتفيا بعد أحد أيام العرض مباشرة يقول أن إعجابه بالاستراتيجية دفعه إلى أن يتصل بالدكتور مفيد شهاب مخبرا له

بهذا الجهد الذى وصفه الجمل " بالعظيم " وأنه لابد من الاستفادة منه ضمن الجهود التى تبذلها الوزارة ، وتمخضت استجابة الوزير عن مكاملة من زميل يشرف على قطاع كبير من جهود الوزارة يدعوني فيها إلى حضور المؤتمر ، حيث لم أستجب ، لأن المؤتمر انعقد بعد أن تمت " الطبخة " الكاملة ، ويصبح دورى هو مجرد الحضور والاستماع ، والمناقشة فى أمور كان قد تم الاستقرار على معالمها الرئيسية ، كما هو معروف عن مثل هذه المؤتمرات الرسمية .

فإذا أضفنا إلى ما سبق أن أمين المجلس الأعلى للجامعات هو عضو فى الشعبة بحكم منصبه ، وكذلك رؤساء الجامعات ، ويدعى وزير التعليم العالى نفسه لحضور المناقشة النهائية للاستراتيجية ، لكنه لم يحضر هذه المرة ، أسفنا أشد ما يكون الأسف على ضياع كل هذه الجهود ، بحيث نجد أنفسنا وكأننا لا نعلم كيف تطور التعليم الجامعى ، فنعقد الاتفاقيات ونستقبل المنح ، ونطلب القروض ، ويتدفق الخبراء الأجانب لتعليمنا كيف تطور ؟!

بل إننا بحاجة إلى أن نضع أمام القارئ ، قائمة بنماذج من بعض البحوث والدراسات والتقارير التى انتهت إليها شعبة التعليم الجامعى وأقرها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى الذى يتبع رئيس الجمهورية باعتبار المجلس " بنكا " عقليا يقوم بالتفكير والدراسة والبحث ويشهر على قيادة الدولة ، حتى تتخذ القرارات المناسبة ، وجهود الشعبة ، بدأت منذ ما يقرب من ثلاثين عاما ، من هذه الجهود، على سبيل المثال لا الحصر :

- الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل .
- النسق القيمى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات .
- تعظيم دور المكتبات ومراكز المعلومات فى الجامعات والمعاهد العليا .
- المقومات الأساسية للجامعات .
- التمركز حول " التعلم " فى الجامعات والمعاهد العليا المصرية .
- الأوضاع الأكاديمية بالجامعات وأساليب تطويرها .
- النهوض بالدراسات العليا بالجامعات .
- نحو استراتيجية للنهوض بإعداد خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالى ورفع كفاءة تشغيلهم .

- تطوير إعداد الطالب الجامعى علميا وثقافيا وسلوكيا ومتابعة الخريجين وربطهم بجامعاتهم وأسواق العمل في المجتمع .
- الرسائل الجامعية .
- سياسة البعثات والتوسع فيها .
- التعليم العالى الحكومى خارج الجامعات .
- جامعات الأعداد الكبيرة ووضع خريطة توزيع خدمات التعليم الجامعى فى مصر .
- المقومات الأساسية لإنشاء الجامعات الجديدة .
- التعليم الجامعى والعالى وتحديات العولمة .

وشعبة التعليم الجامعى بالمجلس القومى للتعليم منشغلة منذ العام الماضى بسلسلة دراسات تستظم حول قضية واحدة كلية مركزية هى (تحديث التعليم الجامعى) انتهت فى العام الماضى من جزئها الأول والثانى ، وتقوم حاليا بالجزئين الثالث والرابع .

إنها مجرد أمثلة ، وهناك غيرها كثير تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن العقل الوطنى قد بدأ منذ سنوات طويلة يفكر فى قضية تطوير التعليم الجامعى ، مقترحا هو بنودها ومفرداتها ، وشخص ، واستشرف ، لكن الجهات الرسمية لا تظهر اهتماما ملحوظا بمثل هذه الجهود ، يبدو لأنها لن تجنى بأمر من المكافآت السخية التى تتلغق عادة من خلال القروض والمنح ، حتى ولو كان ذلك من دماء المصريين !

ولو توجهنا إلى خط إنتاج آخر للعقل الجامعى وتطوير التعليم ، ألا وهو الرسائل الجامعية ، وبحوث أعضاء هيئة التدريس وخاصة فى كليات التربية ، فسوف نجد كما كبيرا منها تتناول العديد من جوانب التعليم الجامعى ومشكلاته وآفاق تطويره ، وخاصة الرسائل الجامعية حيث تستغرق وقتا طويلا قياسا إلى كثير من الجهود البحثية ، ومعظمها يقوم على دراسات ميدانية تبرز تضاريس الواقع الجامعى . كذلك فإن من بين هذه البحوث والرسائل عدد غير قليل تتم دراسته من منظور مقارن ، أى يتجه إلى دراسة عدد من الخبرات الأجنبية .

هكذا نبذل الجهد ، ونضيع الوقت ، ثم نتجه إلى الجهات الأجنبية ، مادين أيدينا طلبا للمعونة أو للقرض ، متغافلين عن تلك القاعدة المعروفة المنطقية أن أحدا لا يعطينا قرشا دون أن يحصل منا على ما هو أكثر منه ، لا نقصد " الفوائد " بمعناها المالى ، ولكن نقصد التأثير والتوجيه . وإذا تصور أحد أن المنح والقروض الآتية من المؤسسات الدولية لا تعرض لمثل هذا

الذى نقول ، فإننا نؤكد أن هذا غير صحيح ، فليس خافيا أن الدول الكبرى ، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية لها سيطرة واضحة على هذه المؤسسات بحكم قوتها العالمية ، ونصيبها الكبير في مثل هذه المؤسسات ، وهذه الأيام خير دليل ، فحتى الأمم المتحدة وخاصة مجلس الأمن أصبح وكأنه إدارة أمريكية ، بحيث صارت الولايات المتحدة تعتمد عليه أكثر حتى تكسب ما تريده من قرارات شرعية دولية وقوة تأثير وتجييش .

والغريب حقا أننا بحكم وجودنا في الجامعة ، وما لنا من زملاء وصداقات وعلاقات لم نسمع أو نرى تحركا على طريق التطوير وقد مر أكثر من أربع سنوات ، وغاية ما همت به السلطة الرسمية على الفور هو إصدار قانون ينهى خدمة الأساتذة الذين يبلغ سنهم سبعين عاما فما يزيد ، وإذا أرادوا الاستمرار فلا بد من موافقة القسم المختص وسائر المستويات العليا التالية ، على أن يكون " أستاذا غير متفرغ " مع ما يترتب على هذا من تدهور حاد في المخصص المالى للأستاذ .

إنه لأمر محير بالفعل أن يكون هذا هو مسار تفكير العقل الجامعى على مستوى القيادة العليا ، مما جعل كثيرين الذين استبشروا بما قدم وبحت ودرس مما يتصل بالتطوير ، فإذا بالجليل يتمخض ويلد فأرا ، وأى فأر ١٩ ولا نريد أن نناقش العديد من السلبات التى شابت هذا القانون ، وما ترتب عليه ما أثار مؤسسة من حيث ما يشعر به كبار الأساتذة مما هو مؤلم نفسيا واجتماعيا وثقافيا .

آفاق تجديد

لسنا في هذا القسم الأساسى معنيين بتناول ما هو بحاجة إلى تجديد وتطوير في التعليم الجامعى ، فهذا فوق طاقة فرد ، فضلا عن أن قضيتنا المركزية هى (العقل الجامعى) ، ومن ثم فسو نحاول حصر حديثنا في محورين : أولهما " خطوط إنتاج العقل الجامعى " ، وثانيهما : " المناخ " الذى يتيح لهذا العقل النمو والفاعلية .

أولا - خطوط إنتاج العقل الجامعى :

١- أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم : ولأن كاتب هذه السطور يعمل بكلية تربية فسوف نقتصر على هذا القطاع مثلا ، دون أن نقصد التعميم ، حيث نحن به أكثر خبرة ودراية .

فلقد لجأت الدولة في السنوات الأخيرة إلى نظام سئ للغاية يضع بداية خطأ لتكوين الأستاذ ،
ألا وهو نظام " التكليف " لأوائل الخريجين ، ومن ثم تحول الأمر إلى ما يشبه ما كان سائلا من
قبل من التزام الحكومة بتعيين خريجي الجامعات والمعاهد العليا بغض النظر عن الحاجة إليهم ،
فإذا بالأقسام تجدد نفسها مضطرة إلى تعيين واحد أو أكثر كل عام دون ربط حقيقي
بالاحتياجات المستقبلية للقسم .

ومن ناحية أخرى ، فإننا نعلم جميعا أن تصدر الخريج قائمة زملائه في التقديرات الآن لم يعد
هو المعيار الحقيقي الدال على تأهله أن يكون عضو هيئة تدريس ، ذلك أن الامتحانات قد
أصبحت مؤسسة على قياس " كم " التحصيل ، ومصدر التحصيل والتعليم أصبح مجرد "
مذكرة " وحيدة مفروضة ، تقف بالمعرفة عند حدودها الدنيا في التخصص ، وتصاغ بصورة
مؤسفة من حيث الشكل ومن حيث المضمون ، واختفت تماما حكاية الاعتماد على مراجع
متعددة للتعلم والتعليم ، ومن ثم تتحدد مهنة الطالب في أن " يحفظ " ما هو مدون بهذه
المذكرة ، واستظهارها وقت الامتحان ، فإذا تفوق فهو تفوق في الحفظ ، وهو أدنى مستويات
المعرفة . ويطول بنا المقام لو تحدثنا عن مستويات الامتحانات في الوقت الحالي .

وما يرتبط بذلك هو أن كل كلية أصبحت تعتمد فقط على خريجيتها هي ، بدعوى أنهم هم
الأصلح لأنهم تربوا على أيدي أساتذتها وفي مناخها ، ووفق تقاليدها وأعرافها ، وهي قولة حق
تنتهي إلى باطل . إن الأمر هنا يحول العملية إلى ما يشبه زواج الأقارب ، مما يؤدي بالتدريج إلى
تضاؤل في المستويات ، فالتلاقح الفكري ، والتزواج العقلي مهم للغاية .

ومن هنا فإننا نأسف أن نكون بسبيل حديث عن التجديد ، ونقترح العودة إلى النظام
القديم ؟ ذلك أنه كان يقوم على نظام الإعلان ، فيتقدم من يجد نفسه حاملا للمؤهلات اللازمة
لشغل وظيفة معيد أو مدرس مساعد من أي جامعة ومن أي كلية ، فتتاح لنا فرصة اختيار
أفضل العناصر في ظل سياسة المنافسة ، وتصبح كل كلية وكل قسم ، قادرا على التغذي
بعناصر أعدت وفق مناهج وأساليب متعددة ومختلفة .

كذلك فقد كان يشترط للتعيين في كليات التربية ، بل ول مناقشة رسالة الماجستير أن يكون
المتقدم قد مارس مهنة التدريس عامين على الأقل ، وهو شرط كان سليما للغاية وينبغي العودة
إليه ، ذلك لأن ما يتم خلال فترة الإعداد مما يسمى بالتربية العملية غير كاف بالمرة . ويطول
المقام لو حاولنا أن نبرهن على ذلك ، فالأمر هنا أشبه بما هو معروف عن " فترة الامتياز " التي

لابد أن يمضيها خريج كلية الطب حتى يمكن له أن يمارس مهنة التطبيب ، إذ كيف يمكن لإنسان أن يكون أستاذا في التربية وهو نفسه لم يمارس مهنة التدريس ؟ صحيح أنهم يقولون أنه بالفعل يقوم بالتدريس في الجامعة ، ونعود مرة أخرى للتأكيد على أن التدريس بالمدارس هو الجوهر الأساسي الذي يقوم عليه عمل أعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية .

٢- التعليم : صحيح أن عملية التعليم تتوجه إلى الطلاب ، وهم بدورهم يخرجون إلى السوق المجتمعي ، مما قد يوحي بخروج هذا عن نطاق " إنتاج " العقل الجامعي ، ولكننا ننبه هنا إلى أن من بين هؤلاء الطلاب من سوف يعرفون طريقهم إلى أن يكونوا معيدين ومدرسين مساعدين ، فإذا مروا بفترة التأسيس الجامعي الأولى وقد أتقنوا العديد من مهارات وقدرات لابد منها فإن هذا ييسر سلامة البناء في المستويات التالية .

ولا نستطيع أن نزعم جديدا غير معروف يمكن اقتراحه هنا ، مع علمنا بتجدد أساليب تعليم وتقنيات تدريس بصفة مستمرة ، لكن مع وعينا بأهمية هذه وتلك إلا أننا مرة أخرى نجد أنفسنا نواقين " للعودة " إلى ما كان معتادا في الجامعة المصرية منذ عدة عقود ، وهو ما سبق أن أشار إليه على ماهر في التقرير الذي عرضنا له من قبل ، فليس هناك ما هو أقتل للعقل الجامعي من أن يتربى ويُنشأ من خلال " كتاب " واحد أو مذكرة في النسق المعرفي المحدد ، ذلك أن هذا من شأنه أن يؤدي إلى التمتع الفكرى وترسيخ ثقافة البعد الواحد .

وطريقة التعليم ترتبط بالضرورة بالمصدر الذي يعلم منه الأستاذ ويتعلم منه الطلاب ، فإذا كان الاعتماد على المراجع ، فلن يكون هناك تلقين ، ولن يضطر الطلاب إلى الحفظ والاستظهار ، وهي الأمور اللصيقة بفكرة الكتاب المقرر الواحد .

لكننا في الوقت نفسه لا ينبغي أن نتصور أن الظروف القائمة في الجامعات المصرية تساعد على هذا الذي نأمل ، فالتكدس المؤسف في أعداد الطلاب يجعل من المستحيل على وجه التقريب توفير الأعداد اللازمة من المراجع للطلاب ، ولا توجد أماكن بدرجة وافية تسع كثرة من الطلاب تريد القراءة والبحث . ويرتبط بهذا أيضا " توزيع ساعات المحاضرات " ومدى ما يمكن أن تتيحه للطلاب من فرص التردد على المكتبة .

ومع هذا فما هو الكتاب الإلكتروني يتقدم ليسهم في حل القضية ، ولكن السؤال التالي هو إلى أي مدى يتوافر لأغلبية الطلاب الوسائل التي تعينهم على الحصول عليه ؟

ولعل أحد أهم الحلول الضرورية هو " فك " هذه التكوينات الجامعية الكبرى إلى كيانات أصغر ، مما يتيح فرصا حقيقية لتحقيق كثير من هذا المأمول .

وقد أصبح الرأى مستقرا منذ سنوات على أن معلم الجامعة ، لا يقل عن معلم المراحل التعليمية السابقة حاجة إلى الإعداد المهني ، فضلا عن الاستمرارية في النمو العلمي والمهني ، مما أصبحنا نراه متضمنا في قانون الجامعات منذ عام ١٩٧٢ بالنص على ألا يكتمل الوضع القانوني لأى عضو إلا إذا اجتاز دورة تدريبية في التأهل المهني .

أما النمو العلمي فهو الأمر الذى تتكفل به قواعد الترقية إلى مستوى أستاذ مساعد ، ثم إلى أستاذ ، هذه القواعد التى تحتاج إلى إعادة نظر من جوانب متعددة قد لا يتسع المقام للإفاضة فيها ، لكن ما يمكن الإشارة إليه هنا أمور ، منها :

- أن التفتيت والتجزئة التى حدثت بالنسبة للجان الخاصة بالعلوم التربوية والنفسية قد أفرزت سلبيات أكثر مما أتت بإيجابيات ، وبعد أن كنا نشكو منذ أربع سنوات من أن لجنة واحدة تجمع كل التخصصات أصبحنا نرى الآن ست لجان وهو أمر أكثر مما تتحمله هذه العلوم ، إذ كان يكفى جلدا أن توجد ثلاث لجان ، واحدة لعلم النفس التربوى بفروعه ، وأخرى للمناهج وطرق التدريس ، وثالثة لأصول التربية والتربية المقارنة ، على أن تكون كل منها مستغرقة لمستوى أستاذ مساعد وأستاذ ، ولا نريد أن نسوق أمثلة نتيجة لما أصبح عليه الحال الآن حتى لا تقع تحت طائلة التحريج والالتهام ، خاصة أن كثيرا من الأمور مما يمكن أن نكون علمناه وشاهدناه يقينا ، لكن الأدلة المادية لا توافر بين أيدينا ، مما يخشى معه أن تكون اللجان بما من الثغرات ما يسمح بعبور بعض من لا يستحق ، والحيلولة بين بعض من يستحق دون العبور وفق لمعايير يمكن أن تنزيها بزي علمى ، لكنها قد تخفى ما هو غير ذلك .

- وإذا كانت الساحة التربوية قد أصبحت تمتلئ بمن يحملون درجة الأستاذية ، يصبح من المستحسن ، " تضيق فتحات الشبكة " إذا صح هذا التشبيه ، وذلك برفع السن التى تسمح للأستاذ أن يكون عضوا ، وكذلك بالنسبة لمن يجوز له أن يكون محكما .

- كذلك فقد كان من القواعد ما عرف باسم البحث المرجعى الذى تم إلغاؤه مع أنه كان تقليدا جيدا ، يتم الاستيثاق من خلاله بأن المتقدم قادر بالفعل على اقتحام الجديد فى الحقل المعرفى التخصصى فيه ، والدخول فى حوار مع أعضاء اللجنة حوله ، حيث يتردد

أحيانا أن هناك من " يُكتب " لهم بحوث مما يتقدمون بها للترقية . أما الأمر الجديد الذى يجعل المناقشة مباشرة بين المتقدم وأعضاء لجنة الفحص والقراءة ، فهو فى شكله العام لا بأس به ، لكن تحول بينه وبين الفاعلية صعوبات عملية ، وإتاحة الفرصة لإفشاء ما يتم داخل اللجان ، فضلا عما قد يلتبس بهذا من جوانب شخصية سواء بالسلب أو الإيجاب بالنسبة للمتقدم .

- ومن ناحية أخرى فلابد أن يكون هناك تفكير جاد فى فئة غير قليلة ممن يصلون إلى درجة الأستاذية ، ثم نلاحظ توقفا لهم فى النمو العلمى ، فلا نقرأ لهم دراسات وبحوث جديدة وكأنهم قد " ختموا " العلم ؟!

أما بالنسبة للتنمية المهنية ، فقد " فوجئ " الوسط الجامعى بتنظيم جديد يقضى بوجود تنظيم مسئول عنه يقوم بالتدريب لكافة أعضاء هيئة التدريس ، دون أن ندرى العلاقة بين هذا التنظيم المقترح والتنظيم القائم الخاص بإعداد المعلم الجامعى :

- فهل هو شئ آخر ؟

- وإذا كان الأمر كذلك ، فهل تمت دراسة التجربة السابقة وثبت فشلها ؟

- ألم يكن من الممكن التعديل والتغيير من داخل النظام القائم أم أنها هوائيتنا ، فى " التعديد " دون سبب منطقى معقول ؟

إن أخشى ما نخشاه حقا أن تكون الدفعة الحقيقية لأمر مثل هذا هو " منحة " أو قرض " مما سبق أن أشرنا ، موجهة إلى هذا الغرض ، فتم إنشاء مثل هذا التنظيم الجديد بغض النظر عن التساؤلات التى أثارناها . ومن أسف أن التنفيذ لم تسبقه دراسات متعمقة عن " واقع " الحال المهنى لأعضاء هيئة التدريس بمستوياتهم ، وحاجة كل مستوى ، ومن ثم تشكيل لجنة على مستوى عال تدرس البرنامج المقروض أن يتضمن جوانب التدريب ومراحله وآلياته وتنظيماته ، مع تركيز الاهتمام على من يقوم بالتدريب ؟ فمن خلال الأسابيع القليلة الماضية سمعنا الكثير مما هو مؤسف حقا من حيث الموضوعات ومدى الجدة بها بالنسبة للأعضاء الخاضعين للتدريب ، ومدى أهلية القائمين بالتدريب ، ننبه إلى هذا حتى لا تبلو المسألة وكأنها استنابات مصدر جديد نرى للدخل !!

٣- البحث العلمى : على الرغم من صعوبة القول بأن الجامعة هى التى تنفرد بالبحث العلمى ، حيث تشارك مؤسسات أخرى ، مثل مراكز البحث العلمى القائمة فى مؤسسات

اقتصادية وسياسية واجتماعية خارج الجامعات ، إلا أنه من المعروف أن الذين ينتجون البحث العلمى فى هذه المراكز هم غالبا من إنتاج الجامعات ، وتظل الجامعة هى المورد الأكبر والمنبع الأعظم للبحث العلمى .

ولن نعيد القول هنا فيما يجب أن يكون عليه البحث العلمى ، ولا على المواصفات التى ينبغى أن يتصف بها الباحث العلمى ، إلى غير هذا وذاك من جوانب هى بالتأكيد على جانب كبير من الأهمية ، لكن ما نود التأكيد عليه هنا هو " توجهات " البحث العلمى ، مما يعكس ، بطريق غير مباشر " المرجعية الفكرية " للقائم بالبحث .

فطوال ثلاث سنوات مقررا للجنة العلمية الدائمة للترقية على مستوى الأساتذة فى دورتها من ٢٠٠١ - ٢٠٠٤ ، حيث ضمت تخصصات أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كان المتقدم يكلف بما سمي بالبحث المرجعى ، حيث يكون مطلوبها منه أن يكشف بالتحليل والنقد عن آخر ما توصل إليه العلم التربوى بصدد قضية بعينها يختارها من بين عدة قضايا .

كان الباحث يجئ بمعلومات كثيرة عن الاتجاهات الحديثة فى الموضوع ، لكن ما كان يقلقنى حقا هو الغياب الواضح للجانبين على درجة عالية من الأهمية فى نظرى :

- أولاها غياب الحس الوطنى ، فضلا عن الحس الدينى ،
- وثانيهما غياب الرزعة النقدية .

كثير من الناس سوف يعترض على الجانب الأول ، تحت زعم أن " العلم " لا وطن له ولا عقيدة ، وهؤلاء يخلطون بين محتوى العلم وبين وظيفته والدافع إليه وبمجموعة القيم الحاكمة له ، فمن حيث المحتوى فى موضوع مثل (إدارة الصراع فى التعليم) نجد أن موضوعات مثل مفهوم الصراع وأبعاده وطبيعته وأنواعه ونظرياته المفسرة له هى مما ينطبق عليه القول بأنها موضوعات عامة لكل بلد ولكل مجتمع ، لكن من المستحيل القول بأن الصراع فى مصر مثله مثل فى الولايات المتحدة أو بريطانيا أو الهند ، فهنا عوامل تظهر فى مصر لا تظهر فى بعض البلدان الأخرى ، وهنا قواعد ومنهجيات فى التعامل معه لا تظهر فى مجتمعات أخرى وهكذا . . . هذا هو ما نعنيه بالبعد الوطنى .

وعندما نجئ لموضوع مثل (الاتجاهات الجديدة فى دراسة المجتمع المدرسى) ، ونجد أن الباحث يستغرق من ص ٢ حتى ٣٢ فى حديث عام عن جوانب مختلفة فى هذا الموضوع ، ثم

نجدّه يفرد لواقع المجتمع المدرسى المصرى ثلاث صفحات ، نشعر بالقلق ، إذ ليست طبيعة واتجاهات المجتمع المدرسى واحدة فى مختلف المجتمعات ، ويصبح من المهم أن يكون هناك تركيز بنسبة عالية تتجه إلى التعليم المصرى بصفة خاصة .

كذلك فإن هناك قيما حاكمة لكل من الصراع فى الموضوع الأول والموضوع الثانى ، والدين مصدر أساسى ، مجتمعنا ، كيف لا نستعين بمنظومة القيم التى أكد عليها كل من القرآن الكريم والنبي صلى الله عليه وسلم ؟

إن الالتحام الواجب بين البحث العلمى والمصالح الوطنية والمرجعية الدينية من شأنه أن " يوطن " البحث العلمى ، ويدخله فى نسج الثقافة المصرى ، يستمد منها بعض الموجهات والقضايا والمشكلات ، ويعود إليها باقتراح الحلول واستشراف المستقبل ، ومن ثم يمكن أن نأمل أن يكون هناك " علم مصرى " إذا صح هذا التعبير ، ونقصد بذلك " بصمة مصرية " أو قل جهد مصرى فى إنتاج المعرفة ، دُونَ الوقوف عند حد استهلاك ما ينتجه الآخرون .

أما من حيث النقدية ، فلا تزال النزعة إلى مجرد " الرواية " هى الحاكمة لحركة البحث التربوى . الوصف والتشخيص ، وربما تزيد بالتحليل ، لكن أن يحدد الباحث موقفا نقديا من هذا الذى ينقله ويروى عنه ، فهذا نادر وشحيح . والنزعة النقدية هى التى تنبئ بمدى قدرة الباحث على الإضافة والتجديد ، وهى التى تفتح الطريق إلى استحداث معالجات جديدة ورؤى لم يسبق إليها ، وتفسيرات لم يلتفت إليها من قبل . وهكذا . أما الاكتفاء " بالرواية " فهو صورة من صور " الحكى " ، قد تكون صالحة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى ، لكنها تصبح " خطيئة " على مستوى الدراسات العليا ، وخاصة إذا كنا أمام فئة تريد أن تحتل موقع " أستاذية " فى العلم التربوى .

ثانيا - المناخ :

فقد تنهياً بالفعل لعناصر العقل الجامعى إمكانات وقدرات ومهارات تمكنه من تجديد ما ينتجه من فكر وما يشير إليه من خطوات ، ولكن " المناخ " الذى تعيشه هذه العناصر يحاصر ويخنق ، يضيق ويعرقل ، مما يصبح الأمر معه عسيرا على حرية الحركة ، فضلا عن جيد الإنتاج . ومن هنا فمن الممكن الإشارة إلى بعض من ملامح المناخ اللازم توافره حتى يتحقق لنا ما نأمل من تجديد للعقل الجامعى :

١- الديمقراطية : فالفكر على وجه العموم ، والبحث العلمى أحد أهم روافده ، هو بطبيعته يقوم على أساس " الاجتهاد " ، والاجتهاد العلمى ببساطة المعنى هنا هو حرية حركة العقل الإنسانى فى إبداء رأى والتفسير والتأويل والإضافة والحذف ، والتغيير ، وفق قواعد تضبط العملية بحيث تبعد عن العشوائية والهوى والعصبية وضيق الأفق ، وكل هذا يستحيل أن يتوافر من غير ممارسة ديمقراطية .

والممارسة الديمقراطية هنا ينبغي أن تكون منهج حياة ، بحيث تتخلل كافة المناشط الجامعية ، لا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فحسب بل كذلك للطلاب ، ذلك لأن " منهج الحياة " كل لا يتجزأ ، بحيث يستحيل أن نتصور ممارسة ديمقراطية فى اختيار موضوعات البحوث على سبيل المثال ، ولا يكون للباحث حرية اختيار من يشرف عليه ، ولا يتصور أن تكون هناك ديمقراطية فى البحث ، دون أن يتوافر منيلها فى عملية " التعليم " وهكذا .

ومجالات ممارسة الديمقراطية على هذا متعددة ، تتمثل فى أحد مظاهرها فى اختيار القيادات الجامعية ، وفى اختيار الطلاب لممثليهم فى الاتحادات الطلابية بغير تدخلات أمنية . لقد قرأت مرة لوزير تعليم عال يعقب على مثل هذه الآراء بأن منصب عميد الكلية هو منصب تنفيذى ، وبالتالي فمن حق الإدارة العليا اختياره ، وهذا لعمري لأمر عجيب حقا يجعل من العميد مجرد " موظف " حكومى ليس عليه إلا أن يتلقى الأوامر فيطيع وينفذ ، بينما المسئول عن التنفيذ للسوائح والقواعد الإدارية والمالية هو كبير موظفى الكلية ، والمفروض أن يتفرغ العميد لرسم سياسة التعليم والبحث العلمى للكلية بالتعاون مع رؤساء الأقسام ، بل وأن يكون له دوره كذلك بالنسبة لمستوى الجامعة بالمشاركة مع غيره من عمداء الكليات .

وهم يبررون الوضع الحالى من حيث ترك الأمر لسلطة رئيس الجامعة بأن الاختيار عن طريق الانتخابات يسبب الضغائن والعصبيات والشللية ، ويذر للمعارك والتطاحن ، وهذا قصر نظر لحركة الإنسان والمجتمع البشرى ، فالصراع والتنافس بين الأفراد والجماعات سنة من سنن الله فى خلقه ، وأن يرتفع مستوى التطاحن والتنافس بحيث ينأى عن مرذول الأساليب والقيم المأبظة لا يتم إلا بمزيد من الممارسة الديمقراطية ، فإيقاف النمو خوفا من الخطأ ، سلبياته أكثر ، والنمو وتراكم الخبرة هما سبيل التعلم ، وهكذا نجد الدول العريقة فى ممارسة الديمقراطية ، هى الأكثر انضباطا مثل بريطانيا على سبيل المثال ، وعدد من دول غرب أوروبا .

وما تتم ممارسته من تدخلات أمنية بغيضة في الاتحادات الطلابية هو أسوأ مثل يراه الطلاب للممارسة الديمقراطية ، مما يفقدهم الثقة في شعاراتها ، بل وفي القيادات الجامعية والسياسية ويحرمهم من فرص الخبرة الديمقراطية التي كان يمكن أن تفيدهم في ممارستها عندما يتخرجون ، سواء في مواقع العمل ، أو في المشاركة السياسية .

كيف يمكن لخائف أن يفكر بعمق ويدع ويتكر ؟

كيف يمكن لفاقد الثقة في نفسه وفي قيادته أن يفكر تفكيراً نقدياً ؟

ولكن ، لنكن أقرب ما يكون إلى واقعية التفكير ، فلا حرية ولا استقلال في التفكير والبحث والتعليم ، ما لم تتوفر استقلالية مالية ، ولو إلى حد ما ، وهنا لابد أن تكون هناك سبل لتنمية الموارد المالية لكل جامعة . ومن أسف ، فقد عرفت معظم الجامعات السبيل إلى ذلك بفرض رسوم متعددة تحصل من الطلاب ، وفي الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص ، لكنها لم تنعكس بعد على توسيع هامش الممارسة الديمقراطية ، ولعل هذا ينقلنا إلى النقطة التالية :

٢- التنظيم القانوني : فحركة الإنسان في المجتمع المعاصر تضبطها مجموعة قواعد قانونية دقيقة واضحة ، وكذلك المؤسسات والهيئات . ومن عجب أن تظل الجامعات المصرية إلى اليوم ، في أواخر العام الرابع من القرن الحادي والعشرين محكومة بقانون صدر عام ١٩٧٢ حيث كانت مصر ما زالت محكومة بترعة الحكم الشمولي والاقتصاد القائم على سيطرة الدولة . صحيح أنه من حين لآخر يصدر تعديل لهذا البند وذاك ، لكن هذا نفسه قد أدى بالقانون أن يكون كثوب مرقع الأجزاء حيث تعكس بعض المواد ظروف فترة معينة ، وتعكس مجموعة أخرى ظروف فترة مغايرة وهذا ، دون أن تكون هناك فلسفة عامة كلية تحكم مواده وبنوده . وعلى سبيل المثال ، فقد كان القانون يتيح للعضو أن يحصل على أجازة لمدة لا تزيد على ثلاثة أشهر لغرض ما خارج البلاد ، وكانت هذه الأجازة " بأجر " ، ثم حدث أن جاءت وزارة " على لطفى " في أواسط الثمانينيات على وجه التقريب بفعل الضائقة الاقتصادية ، والرغبة في ضغط الإنفاق ، ألغت أن تكون الأجازة بأجر ، وظلت المدة كما هي " ثلاثة أشهر " دون ظهور حكمة محددة ، فتحديدها من قبل بثلاثة أشهر ، واضح أنه لسبب مالى ، فإذا ما زال هذا السبب ، فكيف تظل المدة كما هي ؟ إذ يواجه كثير من الأعضاء هذه المشكلة عندما

يطلبون أساتذة زائرين لجامعات خارج مصر ، إذ غالبا ما تكون المدة المطلوبة " فصل دراسي " ، وهو ما يصل إلى أربعة شهور ، مما يسبب ارتباكا يؤدي إلى سلبات ليس هنا مكان يانها .

إن المطلوب هو أن يكون هناك قانون جديد شامل يعكس جملة التحولات التي أصبح عليها المجتمع المصري ، بل والعالم أجمع . ويظل هناك تساؤل مهم : هل يجوز في ظل ما يعلن عنه من تحول إلى الليبرالية والخصخصة والاقتصاد الحر وما إلى هذا وذاك ، ثم يحكم الجامعات جميعها قانون واحد ؟ ألا يؤدي هذا إلى التمييز ، والتميط من سمات الحكم الشمولي ، بينما التنوع هو من متطلبات المجتمع الليبرالي ؟ ألا يكون الأفضل هو أن يكون لكل جامعة قانونها الخاص ، على أن تكون هناك جملة من القواعد الكلية العامة الحاكمة للجميع ؟

لقد كان من مبررات التمييز الادعاء بالعدل وتكافؤ الفرص ، لكن العدل كان يضيع في المساواة بين المستويات ، اختلفت من الأداء ، مما كان يفقد كثيرين من الحماس للتمييز ، ما دامت النتيجة واحدة ، حيث يتساوى أجر من يعمل ويتقن ما يعمل ، ويلتزم بأدائه ، بل ويزيد ، ومن يهمل ويتسبب ويفرط في القواعد والآداب .

وحتى يكون القانون معبرا تعبيرا حقيقيا عن المجتمع الجامعي . فلا ينبغي أن يظل إعدادة حكرا على القيادات العليا ، فهنا يجي ما ذكرناه في النقطة السابقة ، ألا وهي ضرورة أن تتاح الفرص للجمهور الكورى من أعضاء هيئة التدريس لإبداء الرأى حوله .

إننا نعلم علم اليقين أن المسألة ليست مجرد نصوص قانونية ، فالنص الحالى لقانون الجامعات به من الأفكار الكثير مما هو جيد ومحفز للتطوير والتجديد ، لكن هناك ثقافة سائدة في مجتمعنا المصرى لا تضع القانون حيث يجب أن يحل من الاحترام والتبجيل والتطبيق ، بل لقد أثر عن بعض أساتذتنا القول بأن القانون الحالى لو طبقت جميع بنوده بالفعل لكانت جامعاتنا قد تطورت وقفزت خطوات متقدمة عديدة تجعلها أفضل حالا مما هي عليه الآن .

وعلى الرغم من هذا فلا بد من العودة إلى تكرار القول بضرورة أن يحل قانون جديد ، يعكس ما جد على الدنيا في الداخل والخارج .

٣- البيئة الجامعية : ونعنى بها هنا مظهرها الفيزيقي ، وعناصرها البشرية . أما من حيث مظهرها الفيزيقي ونعنى به توافر المساحات الخالية والخضراء وتوافر أماكن كافية للمكتبات والمعامل وقاعات التدريس وقاعات الأنشطة والملاعب ١٠٠٠ إلخ ، مما من شأنه أن يترك انطباعات ومشاعر بالاطمئنان والارتياح والحفز لمزيد من التفكير والنشاط والعمل .

لقد توفر عدد من الباحثين على " ثقافة الازدحام " لدراسة آثارها النفسية والاجتماعية والعقلية فوجدوا أنها تشكل عائقا من العوائق الكبرى للابتكار وانتشار قيم التيسر واتساع الأفق وسعة الصدر، ويمكن أن نلمس شيئا من هذا بكل يسر في أى يوم إذا تأملنا شكلا من أشكال المواصلات في مصر ، وليكن " أوتوبيسا " من تلك الأتوبيسات التى يصل الازدحام بها إلى حد أن يستدلى ركاب على الأبواب ، وانظر إلى سلوكهم تجاه بعضهم بعضا . . . يختفى التسامح ، ويحل ضيق الصدر ، وتعلو الأصوات ، ويحل سوء الظن ، فضلا عن إتاحة الفرصة لسلوكيات غير أخلاقية كالسرقة والتحرش .

ولا شك أن الانفجار الطلابي الذى تعيشه جامعاتنا يستحيل أن يحقق شيئا من هذا الذى نقول ، ذلك أن بعضا من جامعاتنا ، مثل جامعة عين شمس ، لم يخطط لإنشائها ، بل كان كل جزء منها يضم أو ينشأ عشوائيا ، فجاءت مبعثرة كلياتها ، وكثير منها نشأ في مناطق مزدهمة أصلا بالسكان مما يمنع أى فرص للتوسع .

ولا أدري ، لم لا نَفْكر في نقل الجامعات التى نشأت في وسط مناطق مزدهمة سكانيا إلى خارج القاهرة ، حيث امتدت يد التعمير إلى بعض المناطق على طرق الإسماعيلية ، والسويس ، والفيوم ، والإسكندرية الصحراوى ، ويكون الانتقال تدريجيا ، ويتم التمويل من خلال بيع الأرض الحالية والتى من المتوقع أن تدر دخلا كبيرا ؟

أما من حيث العناصر البشرية ، فما يسود تعاملاتها أحيانا من بعض القيم غير اللائقة ، فقلد منه غالبا ما يكون بسبب ما عرضنا له عن البيئة الفيزيقية ، وبعض منه إنما هو نبت المناخ المجتمعي الكلى الذى أصبح يغلب اتجاهات سلبية ، تتمثل في " الوساطة " و " السطحية " و " المحسوبية " ، وغياب آداب الحوار ، وبعضه ينبت داخلها بحكم عوامل الصراع والغيرة المهنية ، وما إلى هذا وذاك مما يسير على النهج نفسه .

ومن العسير علينا في هذا الموضوع بصفة خاصة أن نقف موقف الوعاظ ، إذ حتى لو فعلنا ذلك ، فلن يكون له أثر ما ، وما زلنا على قناعتنا بأن المدار في إصلاح هذا البعد المهم ، لا يتأتى إلا من خلال حركة إصلاح مجتمعي جذرية ، حيث وصل المجتمع المصرى إلى درجة مؤسفة حقا ومحنة فعلا من التردى في منظومة القيم الحاكمة للسلوك البشرى .

إن مثل هذا الذى نؤكد عليه ربما قابله البعض بدهشة حيث أن المتصور في العقل العام أن العقل الجامعى هو " القائد " وهو " الرائد " في الثقافة الاجتماعية ، وهذا التصور يحتاج إلى

توضيح ، فهو يمثل " ما يجب أن يكون " ، فهكذا المفروض ، لكن في المجتمعات المقهورة ، ومنها مجتمعنا المصرى ، لا تكون لهذا العقل الريادة والقيادة ، إذ لو أتاحت له هذه الفرصة حقا لتغير وجه الحياة على أرض مصر . قد نجد أحاديث وتصريحات وكتب وتوجيهات تحمل المعنى ، لكن الترجمة الواقعية التى تنعكس في مكانة الأستاذ الجامعى الاجتماعية . . . فيما تناله الجامعة من تقدير واحترام وإنفاق . . . في المبادرة إلى إحلال رأى الذى تصل إليه البحوث الجامعية منزل التقدير والتطبيق . . . إلى غير هذا وذاك من أمثلة . . . هذه الترجمة الواقعية غائبة إلى حد كبير .

بل إننا نجاسر بالقول أن العقل الجامعى كثيرا ما يخضع لتوجيهات تأتي من خارجه ، وتحرص على أن يدور تفكيره في فلكها ودائرتها ، حيث النهج الفرعونى ما زال قائما .

وبعد . . .

في كل قضية نتناولها ، دائما ما نضع في الحسبان أننا لم نأت لنقول القول الفصل فيها ، وإنما " لنشير " الانتباه ، وندعو إلى مزيد من البحث والتناول و المناقشة ، ومن هنا كان تناولنا يقتصر على أمثلة لبعض الجوانب ، مع الوعى بأن هناك الكثير مما يظل بحاجة إلى الكتابة عنه والحوار حوله .

* أعد لمؤتمر مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، في ديسمبر ٢٠٠٤

غُرْبَةُ العقل العلمى

فى جهود تطوير التعليم*

غلب على الفكر البشرى ردحا طويلا من الزمان منهج فى التفكير ، يقوم على ما يعرف بالصورة القياسية ، والى فصل قواعدها وخطواتها وعملياتها فيلسوف الإغريق الشهير أرسطو ، فمن مقدمات معلومة ، مسلم بها ، يستولد القائم بالتفكير عددا من النتائج التى يعتبرها صادقة ما دامت تتسق مع المقدمات المسلم بها ، مثلما نبى على قولنا بأن (س) من طلبة كلية طب قصر العيني ، وأن طلبة طب قصر العيني يدرسون مقررا باسم (فارماكولوجى) ، فنستنتج من هذا أن الطالب المعنى لابد أن يدرس الفارماكولوجى .

وإذا كان مثل هذا النهج من التفكير يمكن أن يكون صالحا فى بعض المجالات ، لكنه لا يقدم جديدا للمعرفة ، ١٤ حفز عددا من الفلاسفة والمفكرين أن يجدوا فى البحث عن منهج آخر تكون فيه إمكانات الإضافة والتجديد ، فكان منهج التحريب ، الذى وضحت آثاره المذهلة فى العدد الأكبر من العلوم الطبيعية والكيميائية ، والمجالات التطبيقية فى الهندسة والطب والزراعة وما سار على درهما .

وأصبح هذا النهج هو سيد الموقف عندما نقول (النهج العلمى) ، وإن كانت العلمية قد امتدت لتشمل مناهج بحثية أخرى غير التحريب .

وكان التفكير فى تطوير التعليم فى مصر حتى أول ثلاثينيات القرن العشرين يكاد أن يكون مقتنيا أثر الصورة القياسية فى التفكير ، كأن يقال - مثلا - ما دام النظام كذا أو الطريقة كذا أحرزت نجاحا فى المجتمع المتقدم فرنسا أو بريطانيا ، فلا بد أن تصادف النجاح نفسه إذا طبقناها فى مصر ، ويصدر تقرير بالفعل أو قانون أو قرار يمثل هذا الأمر . وقد يتم التطوير بناء على مناقشة تجرى فى اجتماع أو عدة اجتماعات . كذلك أحيانا ما كان التطوير يتم بناء على رؤية خاصة بشخص ما يتولى سلطة التعليم أو يكون مستشارا لها ، ويصل هذا أو ذاك إلى هذه الرؤية الخاصة بناء على تأملات فكرية عنت له .

وإذا ما حدث أن توقف أحد أمام أى مقترح ليتساءل : هل هذا صحيح ؟ ، فإن الإجابة كانت تنحى إلى الإشارة إلى فلان - مثلا - على أساس أنه صاحب العقل الراجح والنظر البعيد ،

على اعتبار أن رأيه هو ضمان الصحة والسلامة ، أو ربما يشيرون إلى ما حدث في بلد أخرى ، وخاصة إذا كان هذا البلد من بلدان الغرب المتقدمة .

ولم يكن هذا مما يساعد على التطوير العلمى الحقيقى ، فالأمر هنا شبيه بما حدث بالنسبة لجاليليو عندما رأى رأيا بالنسبة لسقوط جسمين مختلفى الوزن من مكان عال ، فقد سأل نفسه : هل هذا صحيح ؟ ودهش من سمعوه يطرح هذا التساؤل على أساس أن أرسطو ، فيلسوف اليونان الكبير قد أفق فى المسألة ، لكن جاليليو أبى إلا أن (يتحقق) بنفسه من النتيجة ، " فحرب " ، فإذا بالنتيجة تخالف ما ذهب إليه أرسطو ، وصدق الناس قرونا عدة من الزمان ، لكن الجهل المطبق الذى كان سائلا فى ذلك الزمان دفع الناس أن يكذبوا التجربة التى أجراها جاليليو أمام أعينهم ، فاستمروا فى تصديق رأى أرسطو ، لكن عندما بدأ الناس يصدقون ما توصلت إليه التجربة ، بدأ تقدم علمى ملموس فى أوروبا منذ مطلع العصر الحديث .

ولما رأى علماء الإنسانيات أن العلوم الطبيعية تكاد (تعدو) على طريق التقدم ، وتوفر لجموع الناس فى كل مكان ما يجعل أمر حياتهم أيسر وأهيج وأمتع ، ولسوا أن هذا يرجع إلى ما اتسم به نهج التفكير العلمية على وجه العموم والتحريب على وجه الخصوص ، بدأ هؤلاء يسمعون بكل ما أوتوا من جهد إلى (علمنة) دراساتهم ، مما ساعد بالفعل على إحراز صور متعددة من التقدم ، وخاصة فى تلك العلوم التى قبلت موضوعات فيها أن تخضع للتحريب العلمى .

ولم يكن من المعقول ولا من المستساغ أن تظل التربة على ما كانت عليه فى التفكير (التأملى) البحت ، خاصة بعد أن تم إنشاء معهد عال لها يستقبل خريجي الجامعات منذ عام ١٩٢٩ . كانت المسألة الخطيرة فعلا أن العادة قد جرت على تطبيق نظم وطرق على ألوف من الطلاب ، تستمر بعض الوقت ، ثم يتبين أنها كان أمرا غير جيد ، فيتم العلول عن هذا التغيير إلى تغيير آخر ، يكون مصيره هو المصير نفسه ، وبالتالي يتحول طلاب مصر جميعهم إلى فئران تجارب ، وليت الأمر يقف عند هذا الحد ، وإنما حدث ولا حرج عن الأموال الضخمة التى تهدر ، والأشد مأساوية من هذا وذاك ، هو البشر أنفسهم وما يحدث لتكوينهم من صور خلل .

من هنا سعى رائد التربية العلمية ، إسماعيل القباني ، لاستصدار موافقة الوزارة على أن تلحق بالمعهد (فصول تجريبية) ، يتم فيها تجريب النظام أو الطريقة المقترحة ، فإذا ما ثبت نجاحها كان هذا مبررا لتعميمها على بقية المدارس .

لكن الجماهرة الكبرى من الناس لم تكن على درجة من الوعي تتيح لها أن تقبل فكرة " التجريب " على أبنائهم ، حيث لم يتصوروا أن التجريب في الإنسانيات لا يتخذ بالضرورة هذا الشكل المعروف في التعامل مع المادة ، أو حتى مع غيرها من الكائنات الحية الأخرى غير الإنسان ، فكان أن عدل القباني مسمى الفصول لتصبح " النموذجية " .

ونجحت الفكرة بالفعل ، وانتقلت الفصول لتكون مدرسة باسم المدرسة النموذجية ، بل وأنشئت أكثر من مدرسة : النقراشي ، والأورمان ، وفاروق الأول (إسماعيل القباني الآن) ، وكانت هذه المدارس بالفعل تعج بنشاط وتجارب ومشروعات يفخر بها تاريخ التعليم في مصر بالفعل ، وتم بذلك إرساء دعائم مبدأ علمي مهم وهو (التجريب قبل التعميم) .

ومن المحزن حقا أن ما كنا قد بدأناه في أول الثلاثينيات ، واستمر طوال الأربعينيات والخمسينيات وشطرا من الستينيات ، تراجعنا عنه بعد ذلك ، وكان هذا من أهم العلل التي عانى منها - وما يزال - تطوير التعليم في مصر . . .

فلقد تم إلغاء تجربة النموذجيات بحجج واهية ، وأصبح ما هو قائم منها مجرد لافتات . . . لقد شاب تجربة النموذجيات عيب خطير بالفعل ، فهذه المدارس ، نظرا لأن معلميهما كانوا أوائل خريجي كلية التربية ، وكان أساتذة التربية هم الذين يشرفون على معظم شئونها ، وتجزل لها الوزارة العطاء إلى حد ما في المخصصات المالية ، ارتفع مستوى التعليم فيها للغاية ، فأقبل أبناء عليّة القوم على إلحاق أبنائهم بها ، وشكل هذا وذاك مجموعة متغيرات ساعدت كثيرا على نجاح كثير مما كان يتم بها من تجارب . ومثل الخطأ في تصور أن نجاح التجربة في النموذجيات ، في ظل ظروفها التي أشرنا إليها ، والتي لم تكن تتوافر في الكثرة الغالبة من مدارس مصر ، يستتبعه نجاح مماثل في المدارس الأخرى ، إذ حدث في بعض الأحيان إخفاق وفشل ، وانتهاز أعداء العلمية في التفكير الفرصة ليرموا التربية وفقا للنهج العلمي بالسخرية والاستنكار .

ويبدو أن القوم خجلوا من إعلان تخليهم عن (التجريب) ، حيث أنه قد أصبح مبدأ استقرار عليه الوجدان العلمي على مستوى الدنيا كلها ، فأصبحوا يطلقون صفة التجريبية على مدارس دون أن يكون بها ما يشير إلى هذا على مستوى الفعل والتنفيذ ، وأذكر أنني عملت فترة في

الفيوم مدرسا للفلسفة والاجتماع في مدرسة كان اسمها (الفيوم الثانوية التحريية) ، وكت
أسأل كل من يقابلني عما بهذه المدرسة يمكن أن يتيح لها أن تسمى بهذا الاسم ، فلا أجد إجابة
حقيقية !

ويشهد العام ١٩٧٢ ظهور مدرسة في مدينة نصر سميت باسم المدرسة التحريية ، على
أساس أنها تقدم نموذجاً جديداً من التعليم بالفعل يقوم على ما عرف في دول المنظومة
الاشتراكية بالتعليم البوليتيكنيكي ، حيث يتم فيه المزج بين العمل والنظر ، ويوحد بين التعليمين
الابتدائي والإعدادي من خلال دراسة لا تزيد عن ثمان سنوات ، بينما كانت هاتان المرحلتان
تستغرقان تسع سنوات في بقية مدارس البلاد . وكان إنشاء هذه المدرسة عن طريق " ألمانيا
الشرقية " .

وظلت هذه التجربة فريدة في نوعها دون ما محاولة لبيان إمكان تعميمها ، إذ يبدو أن
التحولات التي شهدتها مصر بعد ذلك من حيث الابتعاد عن منظومة الدول الاشتراكية ،
والارتباط شيئاً فشيئاً بمنظومة الدول الرأسمالية على وجه العموم ، والولايات المتحدة على وجه
الخصوص ، جعل التجربة مقطوعة الصلة بمجرى التعليم في مصر .

ثم يشهد العام ١٩٧٩ ظهور مدرسة على المستوى الابتدائي في البداية باسم (المدرسة
التحريية) يشير القانون الخاص بإنشائها إلى بعض ملامح يمكن أن تنتمي إلى " التحريب " ،
لكن واقعها كان يخلو تماماً من هذا ، حيث كان التمييز في الاسم مجرد واجهة تخفي وراءها
جهداً لجعل التعليم بمصروفات ، وانتشر هذا النوع من المدارس ، وامتد إلى المرحلة الإعدادية ،
ثم الثانوية . صحيح أن هناك إقبالا عليها ، لكن ليس بسبب أنها تقدم خبرات وتجارب تعليمية
مبتكرة ، ولكن لأنها تقدم تعليماً شبيهاً بما تقدمه مدارس اللغات الخاصة ، لكن بمصروفات أقل ،
فمدارس اللغات تتطلب ألوفاً من الجنيهات ، بينما المدارس (التحريية) تتطلب مئات !

وفي العام الدراسي نفسه ٧٩/٧٨ نشهد تحولاً جليلاً الشأن فيما سمي بالتعليم الأساسي ،
ودون أن نفرق القارئ في تفاصيل علمية وفنية ، فالتعليم الأساسي صيغة تعليمية الغرض منها
تزويد الأطفال في سن التعليم الإجباري بمجموعة من المهارات العملية والمعارف والقيم
والاتجاهات تعد ضرورية لا غنى عنها في تأهيل الطفل للتعامل مع مفردات الحياة خارج المدرسة
وداخلها ، وهذه الصيغة التعليمية أرادت بها هيئات دولية أن تقدمها لبعض البلدان المتخلفة ،
على أساس أنها تمثل الحد الضروري لتنشئة مواطنيها .

ولم يكن من المفروض أن تكون مصر من هذه البلدان ، ذلك أننا كنا قد سرنا على طريق تحديث التعليم منذ عهد محمد على ، أى قبل دعوة المنظمات الدولية بما يقرب من قرن ونصف من الزمان ، وفضلا عن ذلك فإن صيغة التعليم الأساسى لم تكن جديدة على مصر ، وإن كان الاسم ربما يكون جديدا ، فقد شهد التعليم المصرى قبل ذلك بثلاثة أرباع القرن تجربة مماثلة قام بها عبد العزيز حاويز (عام ١٩٠١) وأدخلت فى النظام الرسمى للتعليم سنة ١٩٢٥ .

أرادت وزارة التربية فى العام المشار إليه آنفا أن " تجرب " هذه الصيغة دون التفات إلى دراسة وبحث ما شهده التعليم المصرى بالفعل فى سنوات سابقة من خبرات سعت إلى تقلص تعليم يمزج بين النظر والعمل ، فماذا ننتظر من أصول وقواعد التجريب فى التعليم ؟

كان الخطأ الأول هو تقرير التجريب فى نحو ١٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية ، على أساس أن تشمل المدرسة الجديدة مرحلتى التعليم الابتدائى والإعدادى مرة واحدة ، فى الإسكندرية ، وأسيوط ، وجنوب الوادى ، وهذا الرقم مذهل حقيقة ، فالتجريب مفروض فيه أن يتم فى عدد محدود للغاية ربما لا يجاوز أصابع اليد الواحدة ، أو حتى أصابع اليدين ، ومن أقاليم مختلفة ، حيث نلاحظ الابتعاد عن وجه بحرى كله .

وإذا كانت مدة المدرسة الجديدة الخاضعة للتجريب هى تسع سنوات فقد كان من المنطقى الانتظار مدة هذه الفترة حتى يتم التقويم ، وإن كان هذا لا يمنع بطبيعة الحال من القيام بعمليات متابعة طوال هذه الفترة .

لكن الأمر الغريب حقا ، هو أن التقويم قد بدأ فوراً ، على ثلاث مراحل ، انتهت كلها فى آخر عام ١٩٨٠ ، وتم وضع تقرير يشخص التجربة ، والحق يقال كان التقرير على جانب كبير من الموضوعية والواقعية ، ربما لأن هيئة اليونيسيف مشاركة فيه !

لكن الظاهرة المؤسفة حقا ، التى سوف تتكرر بعد ذلك فى فترات مختلفة ، أن تقرير المتابعة والتقويم ، إذ يجئ بنتائج سلبية ، يوضع فى الأدراج ولا يعمل به ، ويكون هناك حرص غريب على ألا يتم تداوله ، حتى بين الباحثين !

وأذكر أن باحثا ناهما كان يجرى فى أول الثمانينيات تحت إشراف رسالة للدكتوراه عن مشروعات إصلاح تعليم المرحلة هو الأستاذ الدكتور عبد الراضى إبراهيم ، وكان المتفق عليه ضرورة أن يطلع على نتائج التقرير ، وحاول أكثر من مرة ولم ينجح فى الحصول عليه ، فذهبت معه إلى الراحل الدكتور يوسف خليل الذى كان مديرا للمركز القومى للبحوث التربوية فى

محاولة لتذليل الصعاب بحكم علاقتي الطيبة به ، لكننا لاحظنا التخوف الشديد من إظهار التقرير، إلى أن نجح د. عبد الراضى فى تحقيق المطلوب .

وتكتمل صورة المأساة بأن يصدر فى العام التالى ١٩٨١ قانون بتعميم الصيغة ليصبح تعليم المرحلة الأولى فى مصر كلها متبعا صيغة التعليم الأساسى ، ومدته تسع سنوات ، اعتمادا على أننا قد قمنا بتجريب الصيغة من قبل !!

ولا شك أن الامتداد بمرحلة الإلزام من ست سنوات هى مدة التعليم الابتدائى ، إلى تسع سنوات لتضم إليها التعليم الإعدادى كان خطوة خطوة أكثر من رائعة ، خاصة وأن المجلس القومى للتعليم كان يطالب بعد فترة الإلزام من ست سنوات إلى ثمان ، ومن هنا يمكن القول ، بغير مبالغة أن خطوة المد إلى تسع سنوات تمثل علامة فارقة فى تطور التعليم فى مصر فى العصر الحديث . . . وقد لا تكون هذه الخطوة فى حاجة إلى تجريب وبحث .

لكن ما نناقشه هنا هو هذه الصيغة المسماة بالتعليم الأساسى ، فإذا كانت التجربة لم تكتمل فى المدارس ال ١٥٠ ، وإذا كانت تقارير المتابعة والتقويم برهنت على سلبية النتائج ، فكيف يتم التعميم ، ونعلن أننا قد طبقنا التعليم الأساسى ، حيث تحول هذا التطبيق إلى ما يؤسف له مما لا يتسع المجال لبياناه ؟ ونمخض الجبل فولد فأرا فإذا بكل ما كان يحدث هو ما سعى بالمجالات العملية والى كانت قرية الشبه بما كان فى مدارسنا سابقا تحت مسمى (الأشغال) ، وكذلك حصص ما كان يسمى بالهوايات ، ذلك أن الصيغة الجديدة كانت بحاجة إلى تجهيزات فنية كثيرة تتكلف ملايين الجنيهات ، وقوى بشرية ماهرة فى استخدامها ، وأماكن تسعها . صحيح أن الوزارة تلقت مساعدات ومنحا فنية من بعض الجهات الدولية والغربية ، لكن ، فى ظل المتغيرات الأخرى المشار إليها حولت إلى المخازن تنعى حظها العاثر .

ولعل الحادث الجلل حقا هو هذا الذى تم عام ١٩٨٨ عندما صدر قانون بإنقاص مدة التعليم الابتدائى لتصبح خمس سنوات ، وبالتالى تصبح مدة الإلزام فى التعليم ثمانى سنوات . ولن نعود إلى مناقشة هذه القضية ، فقد أشبعناها نقلا فى حينه ، فى الصحف وفى التلفزيون ، وإن ذهبنا صرخاتنا أدراج الرياح ، لكن ما يهمنا لفت النظر إليه هو أن قانونا خطيرا مثل هذا لم يأت نتيجة بحوث ودراسات ميدانية تؤكد أن السنوات الثمانى أفضل من السنوات التسع ، وتوازن بين الفترتين اقتصاديا من حيث الكلفة والعائد .

لكن مما يتصل بالقضية التي تناوّلها ، أن من المبررات التي سبقت ، تجربة مدرسة مدينة نصر الموحدة ، ذلك أن مما يؤسف له حقا أن شرطا أساسيا من شروط التجريب العلمي كان غائبا تماما مما يؤكد على ضرورة عدم الاعتماد على هذه التجربة في تقرير مثل هذا الأمر المصري بالنسبة لملايين التلاميذ ، أما هذا الشرط الأساسي المعروف ، فهو التماثل بين موقفين ، موقف تكون فيه مد ، الدراسة تسع سنوات ، والآخر ثمانية ، في كل المتغيرات ، ما عدا المتغير الذي نريد بحث أثره ، ومن المعروف أن ظروف مدرسة مدينة نصر الموحدة كانت تختلف كلية عن كل مدارس مصر ، بحيث لا يمكن أن يقاس عليها .

كذلك تم الإيهام بأن هناك مناقشات واسعة تمت حول القضية ، واستعانة بدراسات أجنبية ودولية ، ولولا خوفا من أن أشق على القارئ بمزيد من التفصيل لاستحضرت كل تلك المزايم لبيان تماثلها ، علميا واقتصاديا .

والغريب حقا هو أن بعضا من الباحثين في المركز القومي للبحوث التربوية ، والذي مفروض أن يمثل العقل المفكر للوزارة ، قد أجروا دراسة أثبتت أن نظام السنوات الست هو الأفضل والأكثر فائدة ، فماذا كانت النتيجة ؟ علميا ، المفروض أن تتم الاستجابة للفتوى البحثية العلمية . ، لكن ، لغياب العقل العلمي ، حدث العكس - وهو أمر يتكرر بعد ذلك - فقد تم حجب الدراسة ، ولم نعلم بها إلا صدفة عندما نظم كاتب هذه السطور ندوة في رابطة التربية الحديثة عن هذه القضية ، وفلت لسان أحد المتحدثين بالأمر !!

ثم تمر سنوات ، ويتقرر عودة الصف السادس ، وهي خطوة من غير شك محموددة وكانت مطلوبة بإلحاح ، لكن السؤال المتكرر هو : هل تمت دراسة علمية على المستوى القومي تكشف عن السلبيات التي حدثت نتيجة تخفيض مدة التعليم الابتدائي ، وتمت دراسة اقتصادية أيضا تساند الخطوة الجديدة ؟ في حدود علمي أن هذا لم يتم مع الأسف الشديد حتى صار الناس يتغامزون بسخرية ، ألغيت السنة السادسة بمباركة مشهورة ، وعادت كذلك بمباركة مشهودة ، دون أن ندرى لم تم هذا وذاك !!

وتفسر ذلك أن الإلغاء تم بناء على رأى مجموعة من المستشارين غير المجموعة الأخرى ، وربما يتساءل القارئ : أليس هؤلاء أساتذة وعلماء تربية ، والآخرين كذلك ؟ ، فنرد بالقول بأن هذه هي المشكلة : الاعتماد فقط على مجرد الرأى ، دون الاعتماد على دراسات وبحوث وتجريب ، ذلك أن المسائل التربوية ليس هناك إجماع دائما بصدها ، وكثيرا ما يحتدم

الاختلاف والتباين في الرأي - ناهيك عن عوامل أخرى غير علمية — تكمن في طبيعة العلاقة التي تكون عادة بين المستشارين وبين أصحاب سلطة اتخاذ القرار في الدول النامية على وجه العموم .

وعلى طريق التحريب أيضا نجد أن كلا من القانونين ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، و ١٣٩ لسنة ١٩٨١ قد حدد أهداف التعليم قبل الجامعي ، ومن بينها الربط بين التعليم الثانوي العام ، و حياة العمل بالإنتاج .

وفي إطار هذا الهدف صدر القرار الوزاري رقم ١٥٧ بتاريخ ١٩/٩/١٩٧٨ ، الذي بموجبه أخذت مصر بصيغة المدرسة الثانوية الشاملة ، التي لا تعرف التقسيم المعروف إلى مدارس ثانوية عامة ، وتجارية وصناعية وزراعية ، وتقوم على الدمج والتوفيق والتكامل بين هذه الصور المختلفة من التعليم . وفي ضوء ذلك تم تحويل وتجهيز مدرستين قائمتين بطنطا وسوهاج منذ العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨ ليتلاءما مع نط المدرسة للمدارس الشاملة ، وتلى ذلك إعداد وتجهيز وتحويل أربع مدارس أخرى ببني سويف ، والوادي الجديد ، ومطروح ، والسويس ، منذ العام الدراسي ٨٤/٨٣

وأشار تقرير من داخل الوزارة (إعداد عائشة حسنين محمد ، ١٩٨٧) أن البنك الدولي قد اعتمد أكثر من مليون وسبعمائة ألف من الدولارات لشراء أجهزة خاصة بمدرستي طنطا وسوهاج على أساس اثنتي عشر تخصصاً بمدرسة طنطا ، وثلاث تخصصات بسوهاج ، كما تولى البنك الدولي في عام ٨١/٨٠ تزويد المدارس الأربع الجديدة بالتجهيزات والمعدات اللازمة لتشغيل المجالات المخصصة لهذه المدارس .

لكن هذه الأموال الضخمة ذهبت أدراج الرياح مع التجربة . .

لم يكن أبدا خطأ في التجربة وفي الفلسفة ، ولم يكن أبدا لقصور الموارد ، فهاهي موارد تنهمر على التجربة ، لكنها الجدية المفتقدة ، والفهم الواضح لفلسفة التعليم الشامل ، والمتابعة الدقيقة ، والمحاسبة والمساءلة وفقا لمبدأ الإثابة للمحسن ، والعقاب لمن قصر وأخطأ . وهكذا أسفرت التجربة عن صور مخجلة من قصور التطبيق ، أشارت دراسة لرستم عبد الملك (يوليو ١٩٨٩) ، إلى بعض منها :

- أن هذه المدارس عبارة عن مدارس ثانوية عامة مضافا إليها مجموعة من المجالات العملية تدرس من خلال (٤) حصص أسبوعيا ، تهدف إلى نفس أهداف التعليم الثانوى العام ومنح شهادة الثانوية العامة .

- أن المجالات العملية لم تحفل بمكانة المواد التقليدية في الاهتمام بمناهجها ، واختيار هيئة التدريس لهم ، أو تحقق ارتباطها بالبيئة أو حتى تقويمها . بالإضافة إلى نقص التجهيزات والأدوات التى تساعد على التطبيق العملى (وأين معونات البنك الدولى ؟) ، وكذلك بالنسبة لإدارتها من حيث الاهتمام بتخصيص وكيل لكل مجال .

- أن المجالات العملية لم يكن لها خطة محددة ، وبالتالي لم توجد لها كتب دراسية مقرر .

- أن هذه المجالات العملية لم يكن لها ارتباط بالمواد الأكاديمية

..... إلى غير هذا وذاك من سلبات ، كان من المفروض أن تدفع المسئولين إلى

بذل الجهد لتلافيها ، لكن رد الفعل الذى حدث هو الحكم بأن التجربة قد فشلت !

ماذا يقول العقل العلمى عندما لا يتم توفير المقومات الأساسية اللازمة لحسن قيام تجربة

ضخمة وفريدة مثل هذه التجربة ؟

وماذا يقول العقل العلمى عندما يحكم على التجربة بالفشل دون توفير هذه المقومات ، ويتم

بالتالى الحكم على صيغة التعليم الشامل بأنها صيغة فاشلة !!؟

وقد شهد النصف الثانى من الثمانينيات أمرا عجبا بالنسبة لتنوع التعليم الثانوى ، فقد أعلن

أن التعليم الفنى بشعبه الثلاث الزراعى والصناعى والتجارى سوف يقبل ٦٧% من خريجى

مرحلة التعليم الأساسى ، وأن النسبة الباقية ستخصص لطلاب الثانوى العام ١ ونسأل ، ويسأل

غيرنا : على أى أساس تم تحديد هذه النسبة ؟

لم تجر دراسة علمية تبين الاحتياجات الحقيقية لكل نوع من التعليم ، وإنما هى أرقام تلقاها

السوزارة - يتم وضعها أيضا بغير منهجية علمية تخطيطية اقتصادية سليمة ، بأنه ينقصنا مقدار

كذا ، ومقدار كذا من هذا التخصص أو ذاك .

وكنا نسمع إجابة إعلامية تؤكد على أن حركة التنمية فى مصر بحاجة أكثر إلى قوى عاملة

فنية من مستويات وسطى ، وهى تلك التى ينتجها التعليم الثانوى الفنى ، وهو قوله حق لم يرد

بما ذلك ، فحالة التعليم الفنى - ودون دخول فى التفاصيل - لم تكن تهمى له أن يحسن إعداد

قوى عاملة فنية مدربة يمكن أن تسهم فى عمليات التنمية ، وكانت حالته تجعل منه منتجا لطاقة

إضافية من العاطلين ، بدليل أن مراكز العمل والإنتاج كانت تعزف في أغلب الأحوال عن قبول خريجي هذا التعليم للعمل لديها ، كما هو شائع ومعروف .

وفضلا عن ذلك فإن أكثر من ٥٠% من المقبولين في التعليم الفني كانوا يتوجهون إلى التعليم التجارى ، لأن الجهد الغالب في النشاط الاقتصادى في مصر كان ينبئ بأنه اقتصاد يقوم على الخدمات والصناعات الاستهلاكية ، والدخل الريعى .

أما السبب (غير العلمى) الحقيقى لهذا التقسيم وفق هذه النسب الغريبة ، فهو صرف الأغلبية من الطلاب عن أن يشكلوا ضغوطا على التعليم الجامعى ، حيث أن التعليم الثانوى العام هو البوابة الرئيسية له ، وخاصة أن السياسة القائمة في هذه الفترة كانت تسعى إلى التقليل من الأعداد المقبولة في الجامعات ، لأن الحكومة كانت ما زالت مستمرة في التزامها بتشغيل الخريجين ، بدليل أن الدولة عندما تخلت عن تشغيل الخريجين ، لم تجد بأسا من زيادة أعداد المقبولين بالجامعات كل عام ، وما يستتبعه هذا من زيادة أعداد المقبولين بالتعليم الثانوى العام . ويستمر السيناريو المؤسف

ففى عام ١٩٩٤ ، ظهر ما يسمى بالتحسين في الثانوية العامة ، وضم السنتين الثانية والثالثة ليكون تقوم الطالب في مجموعهما هو المحدد لمجموعه في الثانوية العامة ، فهل تم ذلك أيضا بناء على دراسة وبحث وتجريب ؟

وفي غارة سريعة ارتبطت بمتغيرات سياسية في مجلس وزراء الجتزورى عام ١٩٩٧ تقرر إلغاء التحسين ، بنفس النهج : أن هناك أضرارا منه ، وشكاوى ! هل يكفى هذا للتغيير والتبديل ؟ إنها مصائر مئات الألوف من الطلاب تنقرر بناء على أقوال وآراء مرسله !

وآخر ما تردد على أسماعنا ، التفكير في أن يكون تقويم طلاب الثانوية العامة شاملا السنوات الثلاث ، فهل تمت دراسة على نظام السنتين فثبت فشله ؟ أبدا ! وهل فكر أحد في تجريب النظام المقترح أولا في عدد قليل من المدارس ، ثم يتم تقييم التجربة ودراسة آثارها وجوانبها المختلفة ، لنفكر بعد ذلك في تغيير نظام السنتين أو لا نغيره ؟ الإجابة أيضا هى بالنفى !

ولو فتشت في الكثرة الغالبة من صور الدفاع عن النظام المقترح فسوف عد أنها تعكس " مثاليات " تربوية تمثلها كتب علماء التربية مما قد يحتمل المعارضة ، كأن يقال أن التقويم لابد وأن يكون مستمرا ، وأن امتحان الفرصة الواحدة يخلو من العدل ١٠٠٪ . هى مبادئ معروفة لكل من يدرس علوما تربوية ونفسية ، لكن العقل العلمى لا يكفى بتزديد " ما ينبغى أن يكون

" وإنما يضع نصب عينيه ١٠. إنما معطيات الواقع الثقافي والاجتماعى والاقتصادى ، التى ، إن لم تراع ، فلربما ينقلب " المثال التربوى " من " نعمة " إلى " نقمة " .

ألا إنه لأمر غاية فى الخطورة حقا ، أن يكون الطلاب جميعا هم موضع التجريب ! إنما عندما نرى مقاولا ، بمشورة مهندسى التصميم قد أقام بناء ، ثم أصابت هذا البناء شروخ وشقوق ، أو تاعى وسقط ، نعقد المحاكمات ، ونزرف الدموع على ضياع بعض الأرواح وهدر كم من المال ، فما بالناس عندما نكون أمام جيل بأكمله ، وأخشى أن أقول : أجيال وأجيال : من الذى يستطيع أن يحصى كم المهدر مالا وعقولا وعائلات وأجهزة ومعدات ، وسنوات تضيع من عمر الأمة ، وعمر شبابها الذى هو مستقبلها ؟

وإذا كان ما أشرنا إليه سابقا من ظهور دراسة قيمت قرار إنقاص مدة التعليم الابتدائى وتم تجاهلها فإن ما نود الإشارة إليه هنا أفدح وأخطر ، فالدراسة السابقة كانت محدودة ، قام بها باحثون يقل عددهم عن أصابع اليد الواحدة ، وتم فى شهور قليلة ، وفى قضية بعينها ، لكن هذا الأفدح والأخطر يتصل بتحقيق أمنية عزيزة ، وهى أن يتم تقويم الوضع الراهن فى التعليم من خلال بحث قومى شامل ، ووفق العديد من وسائل وأساليب وأدوات البحث العلمى ، على أساس أن هذه هى الخطوة الضرورية التى لا بد منها قبل القيام بتطوير التعليم .

وبالفعل صدر قرار المركز القومى للامتحانات والتقويم رقم ١٧ فى ١٩٩٦/٩/٧ يقضى بتشكيل لجنة لإعداد تقرير عن حالة التعليم فى مصر للعامين الدراسيين ١٩٩٥/٩٤ و ١٩٩٦/٩٥ ، وعندما بدأت هذه اللجنة عملها ، اختارت ثلاثة آلاف مدرسة عينة لها ، وهى عينة ضخمة للغاية ، تجعلنا نثق كثيرا فى نتائج علمية التقويم ، وكانت هذه المدارس تتبع عددا من مديريات التربية والتعليم فى أكثر من عشرين محافظة من محافظات مصر وشارك فى العملية عشرات من أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية ، وتناول التقويم حالة المدارس فى مختلف مراحل ومستويات التعليم قبل الجامعى ، مثل التعليم الأساسى ، والتعليم الثانوى العام ، والتعليم الفنى بفروعه (تجارى وصناعى وزراعى) ، كما شمل التقويم مختلف عناصر المنظومة التعليمية من طلاب ، ومعلمين ، وإدارة مدرسية ، ومناهج دراسية ، ونشاطات تربوية مصاحبة ، ومبانى مدرسية .

وجاء الاتجاه العام للنتائج سلبيا !! فماذا كانت النتيجة ؟

تم حجب التقرير ومنع نشره وإذاعته ، واغتيل هذا العمل العلمي الخارق غير المسبوق في تاريخ التعليم في مصر الحديثة حقا .

بل إن كاتب هذه السطور استغرق من الوقت أكثر من عام حتى يستطيع الحصول على نسخة منه ، على الرغم من علاقات الصداقة والزمالة أحيانا ، والأستاذية أحيانا أخرى ، التي ربطتنا بعدد من العاملين والمسؤولين بالمركز . وأردت أن يعلم الناس بتأجيل هذه الدراسة العلمية المنهجية الرسمية ، فكُتبت ملخصا نتائجه ونشرت بمجريدة الوفد ، فإذا بحملة عنيفة تشن علينا رغم أننا لم نكتب معلومة واحدة من عندنا !

ماذا يعنى هذا ؟ إنه يعنى ، ضياع ألوف مؤلفة من الجنيهات ، ووقت وأعباء وجهود وأوراق وسفريات ٠٠ إلخ بغير عائد !
ويعنى أيضا أن تستمر السلبات القائمة .

إن وجود أخطاء في العمل وسلبات ، هو أمر وارد وطبيعى ، والإشارة إليها عن طريق بحث علمي منهجى موضوعى ليس تنديلا وهجوما وتشهيرا ، وإنما مثله مثل تشخيص الطبيب ، لابد أن يؤخذ بمجدية حتى يتم العلاج والشفاء .

وكما ننصح الناس دائما بضرورة الكشف الطبى من حين إلى آخر حتى نطمئن إلى سلامة الصحة الجسمية ، كذلك لابد لجسم التعليم من أن يتعرض من حين لآخر لعمليات كشف وتشخيص ، وهو ما يتكفل به النهج العلمى والبحث المنهجى ، حتى يمكن لنا أن نطمئن على سلامة الصحة التعليمية في بلادنا ، أما أن نكتفى بإدارة المناقشات ، من خلال مؤتمرات ، وندوات فقط ، فهذا وضع للعربة أمام الحصان ، إذ لابد أن يجرى البحث المنهجى والتحريبات العلمى ، ثم تعرض نتائج هذا وذاك على محفل يجمع بين المتخصصين والمختصين ورجال الثقافة والسياسة والاقتصاد والاجتماع والدين للمناقشة وإبداء الرأى ، ثم يكون هناك التزام حقيقى وجاد بما تسفر عنه نتائج البحث والتحريب ، ومناقشتهما ، وبذلك يمكن لنا أن نقول بكل ثقة أن التطوير يقوم على أسس وطيدة ، وليس بناء كرتونيا مبنيا على الرمال لا يلبث بعض الوقت حتى تذروه الرياح ، بعد أن نكون ، أفرادا ومجتمعا قد فقدنا الكثير من حاضر الأمة ومستقبلها ومن هنا فمن المهم للغاية أن تجرى عملية تقوم مثل هذه التى أجراها المركز القومى للامتحانات ، على ألا تكون شاملة لكافة عناصر المنظومة التعليمية دفعة واحدة ، بل تجرى بصفة دورية ، كل عام - مثلا - على أحد عناصر هذه المنظومة ، فيكون هناك تقوم للمباني

المدرسية ، أيضا من حيث مختلف العناصر المكونة لها (قاعات تدريس ، مرافق ، الشروط الصحية والجغرافية ، غرف الأنشطة ، الملاعب والحدائق ، أو المساحات الخضراء ، غرف المدرسين ، المكتبة المدرسية ، المعامل ١٠٠ إلخ) وتكون هناك معايير علمية متفق عليها للمبنى المدرسى كما ينبغي أن يكون ، وفي ضوء هذه المعايير تقوم المدارس القائمة ، وتعطى لها درجات ، كما يحدث بالنسبة للتلاميذ .

والشئ نفسه بالنسبة للمعلم : المؤهل الحاصل عليه ، وتاريخه ، عدد الحصص التى يؤديها ، أدائه فى التدريس ، ومدى التزامه بتحضير الدروس وفقا للطريقة العلمية الصحيحة ، علاقاته بالتلاميذ ، وبالإدارة ، وبأولياء الأمور ، وبالمجتمع المحلى ، ووعيه الاجتماعى ، والسياسى ، والتربوى ، ومدى ما يحصل عليه من نمو مهنى ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى الخاص به وقس على هذا عناصر أخرى ، مثل المناهج الدراسية ، والإدارة المدرسية ١٠٠٠ إلخ .

وبجانب هذا فهناك قضايا ومشكلات تواجه التعليم فى مصر بحاجة أن تخضع لعملية بحث علمى على المستوى القومى ، ذلك أن هناك بحوث ودراسات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية سعيا للترقية ، وأخرى يقوم بها طلاب البحوث للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه ، كثير منها يتصدى لمشكلات فى التعليم ، لكن أن يتم هذا على المستوى القومى ، فهذا شئ آخر مطلوب ، وبالحاح ، شريطة أن يخضع لمتطلبات المنهجية العلمية الموضوعية التى تصرح وتعلن ، ولا تزين وتخفى ، تكشف وتحلل ، ولا تبرر وتغضى !

ويمكن أن نسوق مثالا على ذلك ، تلك المشكلة المشهورة ، المزملة المتفاقمة ، ألا وهى الدروس الخصوصية ، فقيادات الوزارة تستخدم مصطلح (مافيا الدروس الخصوصية) ، وكأنها بذلك تشبه فئة (غير قليلة للعلم) من المعلمين بأنهم مثل عصابات المافيا ، والمدرسون يقولون أنهم فى إعطاء الدروس الخصوصية ، مثلهم مثل الأطباء الذين يفتحون عيادات خاصة ، فلماذا يباح للأطباء هذا ويستنكر من المعلمين ؟

ويشكو البعض من أن المعلمين يرفضون على التلاميذ أن يعاطوا الدروس لديهم ، ويقول المعلمون أن الكثرة من أولياء الأمور هم الذين يسعون إليهم .

ويعلن مسئولون أن ما ينفق على الدروس الخصوصية يصل الآن إلى ١١ مليار وأحيانا نسمع ١٢ أو ١٣ أو أكثر من هذا وذاك ، فعلى أى أساس تم هذا التقدير ، خاصة وأن ما يأخذه المعلم من أجر يكون أمرا تكتنفه السرية إلى حد ما ؟

وعلى أية حال ، كيف يشكو الجميع ، بغير استثناء من هذا (الوباء) القومى الذى يلتهم الكثير من ميزانية الأسرة المصرية ، ثم لا يستنفروا للقيام بمجهود قومى كبير للدراسة وتشخيص هذه الظاهرة المرضية ، وبالتالي التفكير فى كيفية مواجهة أخطارها ، من منطلق " اللهم إنا لا نسألك رد القضاء ولكن نسألك اللطف فيه " ١٩

وتسنفق الوزارة ملايين قد تبلغ مئات على الكتب المدرسية ، ومع ذلك نلاحظ أنه ما من تلميذ ، على وجه التقريب إلا ويقتنى أكثر من كتاب فى هذا المقرر أو ذاك من هذه الكتب التى اصطللحنا على تسميتها بالكتب الخارجية ، والتى يكسب أصحابها أموالا ضخمة مع أنهم ليسوا مؤلفيها بمعنى الكلمة ، لأنها لا تعدو أن تكون إعادة عرض وتنظيم لمادة علمية مؤلفة بالفعل فى كتب الوزارة الرسمية ، فلماذا لا تخضع مثل هذه العملية للبحث العلمى : الكتب المدرسية ، والكتب الخارجية ؟

إن المشكلة الحقيقية ربما تكمن فى تلك الحساسية المعروفة لدى الوزارة من انكشاف أوجه تقصير قد تكون قائمة أو انحرافات أو سلبيات ، ودائما ما يرددون أنهم يتقبلون النقد البناء الموضوعى ، لكنهم يرفضون النقد القائم على التجريح والتشهير والمجوم الموجه بدوافع شخصية، ويختار كثيرون فى تحديد المراد والمعنى الحقيقى لهذه الكلمة " المطاطة " : (النقد البناء) ، فلماذا لا نختكم إلى البحث العلمى ، دون تدخل وتوجيه من المسؤولين بالنسبة للنتائج ، ثم تعلن هذه النتائج وتنازع على الملاء ؟ أليس هذا هو المعنى الحقيقى للنقد الموضوعى ؟

إننا لا نخل تكرار المقولة المعروفة : جل من لا يسهو ! وأن الكمال لله وحده ، وأنه ما من عمل إلا وتشوبه سلبيات وأخطاء . هذه فطرة بشرية ، وسنة إلهية ، والطريق السوى الحقيقى لعملية التطوير أن ينهج مثل هذا الذى أشرنا إليه ، وإذا أعلنت الوزارة نتائج البحث الذى يجرى، مهما أشار إلى انحرافات أو أخطاء أو سلبيات ، فلن ينال هذا من قيمة المسؤولين ، وإنما العكس هو الصحيح ، سيرتفع قدرهم لدى الجميع ، لأن الناس تحترم الصدق ، وتحترم الشجاعة، وإذا كان الناس ربما يفتقدون فى بعض الظروف والأحوال القدرة على والفرصة ل : التعبير عن عدم احترامهم وندرة تقديرهم عندما يختفى الصدق فى الكشف عن الحقائق ، وتهرب شجاعة مواجهة الحقائق ، فإن التاريخ - أبدا - لا يخشى ولا يخاف !

* مجلة أحوال مصرية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، الأهرام ، العدد ٢٦ ، ٢٠٠٤ (مع ملاحظة أنها كتبت قبل النشر بما قد يزيد على العام) .

التعليم العالى بين كفه وكيفه*

مقدمة :

عندما حادثني أستاذ الدكتور سيف عبد الفتاح ، منذ فترة ، عن الموضوع الذى يرشحني للكتاب: فيه وهو (الكم والكيف فى التعليم العالى) ، ضمن مؤتمر (التعليم العالى فى مصر : خريطة الواقع واستشراف المستقبل) خالجتى شعوران متناقضان فى وقت واحد : أولهما شعور بالارتياح ، لأن أكون موضع ثقة من أخ عزيز وصديق كريم ، يمثل هيئة تحمل لها جميعا كل التقدير والاعتزاز ، وثانيهما شعور بقدر من الضيق لأن العنوان المقترح يبدو وكأنه يدور فى فلك صراع قديم ، لم يقتصر فقط على عالم التعليم ، وإنما امتد ليقترحم مجالات أخرى ، أبرزها المجال الثقافى .

ولما أمعنت النظر والتفكير انكشف لى ما أصبح معتادا فى حياتنا القومية ، بكل الأسف وبكل الأسى، من حيث معاودة مناقشة قضايا سبق أن طرحت للنقاش منذ عقود عدة ، لكنها تلبس ، فى كل مرة ، ثوبا لفظيا جديدا ، وأن كلا من الباحث والمثقف فى مجتمعنا لا يعلن بهذا إفلاسا فكريا أو علميا ، وإنما هو مُكره على ذلك ، إذ طالما أن المشكلة لم تزل قائمة ، وإن تلبست هى نفسها أثوابا جديدة من حين لآخر ، فلا مفر لكل منهما أن يعاود الحديث والنقاش والبحث ، الذى لا بد أن تتجدد عناصره بتغير الزمان .

• • وما زال البحث مستمرا !

فى القرآن الكريم ، نجد المولى عز وجل يشير لنا إلى حقيقة مهمة ، يودى إغفالها إلى ترد مؤسف فى مهاوى التراجع والخسران المبين ، وهى تكاد أن تكون من البدهيات التى يعقلها عامة الناس ، ألا تلك المتعلقة بأن العبرة ليست بالكم ، وإنما هى بالكيف ، وهذا ما تعبر عنه الآية الكريمة التى يقول فيها عز من قال : (كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة بإذن الله) البقرة / ٢٤٩ ، وإذن الله الذى نفهمه من هذه الآية - والله أعلم - هو الأخذ بالأسباب والالتزام بالسنن الإلهية .

والشئ نفسه ما تشير إليه الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه وتعالى (إن ترن أنا أقل منك مالا وولدا ، فعسى ربى أن يوتيئى خيرا من جنتك) الكهف / ٣٩ / ٤٠

وعندما أشار رسول الله وسلم لنفر من الصحابة ، مشروا إلى بعض الإلهامات الإلهية له بأن المسلمين سوف يأتي عليهم زمن يكونون فيه هدفا مستباحا للأمم وشعوب أخرى ، نُشتت شملهم وتُفرق جمعهم وتستبد بهم وتستغلهم ، وكأنه كان يستشرف ما آل إليه أمرنا اليوم ، وتصور البعض بحسن نية أن هذا ربما يكون بسبب ما قد يكون عليه المسلمون من قلة عدد ، إذا برسول الله ينفي هذا الاحتمال ، على أساس أن المسلمين سوف يكونون " كثرة " ، ولكنها كثرة مثل " غناء السيل " لا قيمة عملية ولا فاعلية حقيقية لها !

وسنة الله عز وجل هذه في أن العبرة ليست بالكم ، تسرى على الجميع ، لا يستثنى منها المسلمون ، حتى في زمن رسول الله ، ومن هنا جاء قوله عز وجل (يوم حنين إذ أعجبتكم كثرتكم فلم تغن عنكم شيئا وضاقت عليكم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين) التوبة / ٢٥

فلماذا ما جئنا إلى مجال التعليم فسوف نجد أن تاريخ التعليم الحديث في مصر قد شهد صراعا شهيرا بين تيار الكيف الذي رفع لواءه عالم التربية الشهير إسماعيل القباني وتيار الكم الذي رفع لواءه الدكتور طه حسين . . .

وبدون استطراد كبير ، كان القباني ، باعتباره " تكنوقراطيا " ، أستاذا للتربية ، رأى أن العملية التعليمية لم تعد صورة من صور ما كان يعرف " بمحلاق الصحة " ، يكتفى فيها بمجرد الخبرة والممارسة والاستناد إلى التقليد ، وإنما هي عملية فنية وعلمية ، لها شروط ومواصفات لابد من توافرها ، سواء من حيث القواعد والنظريات العلمية في مجالات التربية وعلم النفس ، أو من حيث التدريب المنظم الخاضع للتوجيه والإشراف والمحاسبة ، ومن ثم فمن الضروري توافر المعلم المؤهل تأهيلا أكاديميا ومهنيا وثقافيا ، وكذلك المبني التعليمي ذي المواصفات الفنية المتعارف عليها ، فضلا عن طرق التعليم وأدواته وتقنياته ، وأن الترخيص في مثل هذه الشروط والمواصفات يمكن أن ينتج لنا شخصيات تعاني من شروخ خطيرة في تكوينها ، فتصيب الأمة بأضرار بالغة .

أما طه حسين ، باعتباره مفكرا وسياسيا ، فقد رأى أن بلدا - في وقته - تعاني فيه من أزمة طاغية ، لابد من نشر التعليم بأى السبل ، دون التوقف عند هذه الشروط " البيداغوجية " ، حتى لو اضطررنا إلى التعليم تحت شجرة ! بل إنه كان كثيرا ما يسخر من هذه " البيداغوجيا " ، مما انعكس على موقفه من خصمه إسماعيل القباني الذي كان وكيلا لوزارة المعارف عندما تقلد طه حسين هذه الوزارة في عقب فوز حزب الوفد في انتخابات أواخر عام ١٩٤٩ ، فقد بادر

طه حسين إلى نقل القبان إلى وكيل بوزارة الداخلية ، مما اضطر الرجل إلى الاستقالة كلية من الحكومة !

واتساقا مع هذه الفلسفة ، حدثني د. لويس عوض في مقابلة بجريدة الأهرام عام ١٩٧١ ، وأنا بصدد مناقشته في هجوم كان يشنه على صفحات هذه الجريدة على التربية والتربويين ومعهد التربية (تربية عين شمس الآن) ، أن المصريين أشبه بمن يفتقد " رغيف الخبز " ، ثم يجيء التربويون لينادوا بضرورة أن نأكل " الجاتوه " !! ولعله في هذا كان متأثرا بالموقف الشهير لمارى أنطوانت أيام الثورة الفرنسية ، والقياس مع الفارق .

وثار جدل طويل في سنوات من ثورة يوليو في المجال الثقافي بين الكم والكيف أيضا ، حيث اتسمت سياسة عبد القادر حاتم عندما كان يتولى وزارة الثقافة أو الإرشاد القومي (الإعلام) بإغراق السوق بكم كبير من الكتب حتى لقد رفع شعار " كتاب كل ست ساعات " ، مع ما يسنطوي عليه هذا من احتمالات تسرع وعجلة تجيء على حساب نوعية ما ينشر . وانعكست هذه السياسة أيضا على المسرح فعرفنا ما سمي بفرق التلفزيون المسرحية التي أغرقت البلاد بعدد من الفرق والمسرحيات العديدة .

وعلى العكس من ذلك كانت سياسة ثروت عكاشة الذي أولى اهتماما أكثر إلى الثقافة الرفيعة بمظاهرها المختلفة ، سواء في الموسيقى أو المسرح أو الكتب أو المجالات .

وفي التعليم عموما اختفى مصطلحا الكم والكيف ، عندما بدأ فرع جديد في الظهور على استحياء منذ أوائل الستينيات ، ثم شاع وازدهر منذ السبعينيات ، ألا وهو اقتصاديات التعليم ، وما ارتبط به من جهود في مجال التخطيط التربوي . ذلك أن التوجه " الاقتصادي " في التعليم أدى بالباحثين إلى أن يستخدموا مصطلحا جديدا للتعبير عن " النوعية " و " الكيف " ألا وهو مصطلح " الكفاية " ، تأثرا بعالم الصناعة ، حتى لقد عرفت وزارة الصناعة في مصر قطاعا بها أطلق عليه " مصلحة الكفاية الإنتاجية " . بيد أن هذه " الكفاية " كان لها فرعان : كفاية داخلية وأخرى خارجية . فماذا كانوا يقصدون بهذا وذاك ؟

مما هو متداول في توصيف أهداف التعليم عادة ، أنها " نتائج " تسعى إلى تحقيقها ، فإذا ما عرفنا أن مخرجات التعليم توصف أيضا بأنها " نتائج " قد تحققت فعلا ، أدركنا في التو واللحظة أن أهداف التعليم هي مخرجاته - - حسب التعبير الأرسطي - " في حالة قوة " ، وأن مخرجات التعليم هي أهدافه " في حالة فعل " .

وقد قصد الفكر التربوي منذ الستينيات بمصطلح " الكفاية الخارجية " لنظام التعليم ومؤسساته : مدى وفاء مخرجات التعليم باحتياجات السوق ، كما وكيفاً . وفي الوقت نفسه عرف هذا الفكر ، خلال الفترة نفسها ، توصيفا لأهداف التعليم على أساس أنها معيار يمكن من خلاله الوقوف على " الكفاية الداخلية " ، أيضا لنظام التعليم ومؤسساته ، فبالدرجة التي يحقق فيها النظام أو المؤسسة الأهداف التي وضع من أجلها ، بالقدر الذي تتحقق كفايته الداخلية .

والحق أن مزيدا من التأمل لهاتين الصورتين من " الكفاية " ، الداخلية والخارجية يؤكد لنا استحالة الفصل بين ما يتم داخل نظام التعليم ومؤسساته ، وبين ما يضخه إلى المجتمع من مخرجات .

نقول هذا ونؤكد عليه لأن الدراسات الأكاديمية المتخصصة حرصت دائما على هذا العزل وذاك الفصل بين كل من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية ، حيث أن هذا العزل كان أمرا ميسورا في المجال الذي نبت فيه الفكر المنظومي ، ألا وهو مجال الصناعة بصفة خاصة ، بناء على دراسات وأبحاث تمت في مجال الهندسة ، حيث التعامل مع " مواد " تتسم بمحدودية الحيز المكاني ، وسهولة الرؤية والتشخيص . وبطبيعة الحال ، نجد الأمر مختلفا عندما نتعامل مع " الإنسان " الذي لا يقنع بمحدودية الحيز المكاني الذي يشغله ، ولا بمحدودية الزمان الذي يعيشه ، فشح على كل ما حوله أفكاره وقيمه واتجاهاته ، تمتلأ مكانا ، وترك من الأعمال ما يمتد بآثره ، وفعله زمانا ، بحيث يوحى هذا وذاك بأنه قد غدا غير محدود المكان والزمان " إلى حد ما " ، حيث أن الله وحده هو الالامحدود زمانا ومكانا .

الاتجاه إلى " الترضى " في القبول :

يتصور البعض أن الأخذ بمحانية التعليم العالي كانت أبرز وأخطر مظاهر اتجاه الدولة إلى " الترضى " في القبول ، كسبا لقلوب الناس ودغدغة لمشاعرهم ... ويتصور البعض أيضا أن ثورة يوليو هي أول من بدأ هذا ... وليس هذا وذاك صحيحا .

ذلك أن مصروفات التعليم تعد أبرز عقبة يمكن أن تحول بين المواطن وبين أن يتعلم . ونحن نعلم أن " التعليم " أصبح أهم " حقوق الإنسان " في العصر الحديث ، وأن الترجمة العملية لنيل المواطن حقه في التعليم أن يجد السبل أمامه ميسرة للحصول عليه ، دون أن يعوقه عن هذا

عوائق مال أو جنس أو نوع أو لون أو دين أو طبقة اجتماعية أو مال ... فقط يكون المعيار في مواصلة التعلم : الجدارة العلمية والكفاية العقلية .

وليس صحيحا أن ثورة يوليو هي أول من يسر الحصول على التعليم العالى . صحيح أن مجانيته تمت بإعلان جمال عبد الناصر هذا في خطبته الشهيرة التي كان يلقيها بمناسبة قيام الثورة ، فأعلن هذا في يوليو ١٩٦٢ ، لكن لا ينبغي أن يغيب عن عين المؤرخ ، أن الطالب الذى كان يحصل على أكثر من ٦٠% بالمائة في الثانوية العامة ، كان يحصل على المجانية ، ويستمر متمتعاً بها إذا لم يقل تقديره في سنوات النقل عن (جيد) . وفضلا عن هذا فقد كانت وزارة " المعارف " تجرى مسابقة ثقافية يتمتع الفائزون فيها أيضا بالمجانبة ، وكذلك البطولات الرياضية . ولم يكن إنشاء " مكتب تنسيق القبول بين الجامعات " حدا للقبول ، وإنما كان ملتزما بوظيفة " التنسيق " ، كما أشار إلى ذلك اسمه ، بين رغبات الطلاب ، وبين إمكانات الكليات ، ثم أضيف إلى هذا ، عندما بدأت البلاد تأخذ بالتخطيط ، " حاجات السوق " ، وإن افتقدنا الدقة في تحديد هذه الاحتياجات .

هل أدت المجانية إلى التدفق على التعليم العالى ؟

لا يمكن أن ننكر ذلك . لكن الذى يمكن أن ننكره هو أن المجانية في حد ذاتها هي " السبب " الذى أدى إلى تدهور في مستوى التعليم عن طريق ما أخذ يظهر لنا من تدنى مستويات الخريجين . ذلك أن السبب الحقيقي هو التطبيق الفوري للمجانبة دون أن يؤخذ بعين الاعتبار أنها تستتبع بالضرورة تدفقا للطلاب ، وأن هذا التدفق يقتضى مضاعفة أماكن التعليم ، وتجهيزاته ، وأعضاء هيئة التدريس ، وما تتطلبه العملية التعليمية على وجه العموم ، من حيث المساحات الخالية والملاعب والمعامل والمكتبات ، وبطبيعة الحال فإن استمرار الأداء لتعليم ألف بنفس ظروف وإمكانات تعليم مائة ينعكس سلبا على العملية التعليمية ، خاصة وأن تقنيات التعليم الحديثة لم تكن قد ظهرت بعد حيث أنها يمكن أن تتلاقى مثل هذا النقص في عملية التعليم ، لكنها لا يمكن أن تتلافاه في مظاهر أخرى ضرورية .

وننتج عن هذا تنازل تدريجي عن عدد من الخصائص والمقومات الضرورية لحسن قيام عضو هيئة التدريس بعلمه التربوى :

فهو لم يعد يستطيع أن يعتمد على مجرد الإعلان عن المنهج طالبا من الطلاب الاعتماد على أنفسهم في تغطية مفرداته من خلال المراجع ، لأنه أصبح مستحيلا توفير عدد منها يكفي " الجيوش الجارية " من الطلاب ، فضلا عن استحالة اتساع المكتبة لهم .
ولم يعد عضو هيئة التدريس قادرا على ممارسة واجبه في " الريادة " التي هي جزء أساسي مكمل لواجبه التدريسي . . .

وانتفت فرص الحوار والمناقشة داخل قاعة التدريس ، لأن هذا مما يمكن بين عشرات من الطلاب ، أما أن يكون العدد بالآلاف ، وزمن المحاضرة محدود ، فقد أصبح هذا شبه مستحيل . . . إلى غير هذا وذاك من سلبيات ، سنشير إلى المزيد منها في أجزاء تالية .

وهكذا كان الاتجاه في القبول بالجامعات والمعاهد العليا يسر في اتجاه التزايد إلى حد ما منذ إنشاء مكتب تنسيق القبول ، وحتى أواسط الثمانينيات ، وعلى سبيل المثال ، فبينما بلغت جملة الحاصلين في العام ١٩٧٣/٧٢ على الثانوية العامة ١٠٧٦٥٦ طالبا وطالبة ، قبل منهم مؤسسات التعليم العالي ٧٤١٩١ ، أي بنسبة مئوية قدرها ٦٩% (كتابنا : هموم التعليم المصري ، ص ١٠) ، إذا ما تصل إلى ٩٠,١% في العام ١٩٨٣/٨٢ ، حيث قبل ١٢٩٤٢٥ طالبا وطالبة من جملة الناجحين في الثانوية العامة ، وهي ١٤٣٥٥٠ .

وكان هذا الاتجاه إلى التزايد منطقيا لأنه يتسق مع النمو المتزايد للسكان ، وكثرة الطلب الاجتماعي على التعليم .

لكن الاتجاه سار على العكس من ذلك منذ العام ١٩٨٥/٨٤ على وجه التقريب ، فبينما بلغ عدد الحاصلين على الثانوية العامة ١٥٧٢٨٠ طالبا وطالبة ، تم قبول ١٢٦ ألفا ، أي بنسبة قدرها ٧٣,٩% وسار الاتجاه على هذا الطريق إلى أوائل التسعينيات .

في تلك الفترة ترسخت تلك الدعوى التي بدأ يروج لها منذ أواسط السبعينيات ، والتي تتصل بالتخلي عن سيطرة الدولة على الاقتصاد ، وإفساح المجال تدريجيا لقوى السوق ، وتوسيع فرص الاستثمار أمام رأس المال الخاص المحلي ، والإقليمي ، والأجنبي ، وبالتالي ، فإن الدولة قد بدأت تتخلى عن مسئولية تشغيل الخريجين .

التناقض الكبير الذي بدأ التعليم العالي يشهده ، هو استمرار عمل مكتب التنسيق ، مع بدء انتشار الرزعة الليبرالية في الاقتصاد ، فما دامت الدولة غير مسئولة عن تشغيل الخريجين ، فعلى أي أساس تريد التحكم في أعداد المقبولين ؟

كان التفسير الذى برز ، واستند إلى منطق معقول أنه إزاء التزايد المستمر فى أعداد طالى التعليم الجامعى ، فإن قدرات الجامعات على استيعابهم لم تتم بالقدر نفسه ، وبالتالي ، فما دام الطلب أكثر من المعروض ، فلا بد من التحجيم والتحديد .

فلما تقاقم هذا الوضع ، كانت الدعوة ملحة إلى السماح بجامعات خاصة ، والتي لم تحل المشكلة ، على الرغم من ظهورها على الساحة منذ أواسط التسعينيات ، والسبب معروف ، أن الجمهرة الكبرى من طلاب التعليم ، اتساقا مع المستوى الاقتصادى العام هم من أبناء الفقراء أو متوسطى الحال ممن لا يقدرّون على تحمل مصروفاتها .

ثم إذا بنا نشهد تحولا كبيرا منذ أوائل التسعينيات ، حيث بدأت أعداد المقبولين تتزايد بصفة مستمرة ، وأصبح مألوفاً أن نقرأ تصريحاً تقليدياً مفاده أنه سوف يكون هناك مكان لكل خريجى الثانوية العامة !

ولم يكن يحكم هذا التوجه فلسفة اجتماعية ترى بالفعل التعليم حقاً أساسياً لابد من توفيره لكل من يطلبه ، ما دام يملك القدرة العقلية التى تمكنه من تحصيله ، ذلك أن مثل هذه الفلسفة تقتضى بالضرورة توفير الحد الأدنى من الشروط الأساسية التى تجعل المسألة تعليماً جامعياً حقيقياً ، لكن الحقيقة الملموسة للعيان أن الذى حكم المسألة هو محاولة دغدغة عواطف الجماهير ، وكسب رضاهم ، وامتصاص غضبهم . صحيح أن هؤلاء الطلاب يشكلون مشكلة أخرى بعد تخرجهم ، لكن محدودية النظر الذى تعبر عنه المقولة الشعبية الشهيرة " احببني النهاردة وموتني بكره " يبدو أنها هى التى غلبت ، وارتفع شعار " بكره ربنا يحلها " !

إن هذه السياسة أشبه بصاحب سيارة سعتها عشرة أفراد ، وهناك كم يبلغ عشرات الركاب يريدون ركوبها كى يصلوا إلى مكان ما فى موعد محدد ، فإذا بصاحب السيارة لا يفكر فى الحل المنطقى ، وهو أن يوفر أكثر من سيارة ، وإنما يتيح لما يقرب من عشرين أو أكثر أن يركبوا السيارة نفسها ، فمنهم من يجلس على سطحها ، ومنهم من يجلس على " الرفارف " ، والنتيجة أن السيارة لابد أن تفقد كفاءتها فتعطل كثيراً ، وينشغل الركاب " بزقها " كل حين ، فيفوقم الموعد الذى يقصده !

الانفجار الطلاي :

إذا كانت الأرقام التى أشرنا إليها تتصل بأواسط الثمانينيات ، فماذا أصبح عليه الأمر بعد ما يقرب من العشر سنوات ؟

إن مطالعة الأرقام الخاصة بجامعاتنا تصدم كل من توافر لديه علم بأعداد الطلاب في معظم جامعات العالم ، ولنتأمل معا الإحصاء التالى الخاص بأعداد طلاب الجامعات المصرية في العام ١٩٩٦/٩٥ (كتابنا : شجون جامعية ، ص ٢٢٦) :

الجامعة	المرحلة الجامعية الأولى	الدراسات العليا	الجملة
القاهرة	١٣٢٤١٨	٢٠٩٢٦	١٥٣٣٤٤
الإسكندرية	٩٠٠٥٦	١١٤٢٨	١٠١٤٨٤
عين شمس	١٠٢٩٠٧	٢٢٣٤٢	١٢٥٢٤٩
أسيوط	٣٨٢٥٦	٤٩٨٥	٤٣٢٤١
طنطا	٦٦٨٣٠	٦٥٨١	٧٣٤١١
المنصورة	٦٧٠٤٥	٥٧٧٠	٧٢٨١٥
الزقازيق	٩٢٣٠٨	٩٩٣٠	١٠٢٢٣٨
حلوان	٥١٠٨٧	٤٠٦٧	٥٥١٥٤
المنيا	٢٢٠١٦	٢٢٨٠	٢٤٢٩٦
المنوفية	٣٥٨٨١	٣٢٢٤	٣٩١٠٥
قناة السويس	٢٢٢٧٠	٣٥٤٥	٢٥٨١٥
جنوب الوادى	٣٣١٠٠	٢٤٨٠	٣٥٥٨٠
الأزهر	١٣٠٨٥٠	٧٥٣٧	١٢٨٣٨٧
الجملة	٨٨٥٠٢٤	١٠٥٠٩٥	٩٩٠١١٩

فلإذا أضفنا إلى هذه الأرقام عدد طلاب الجامعة الأمريكية الذى يقرب من خمسة آلاف + طلاب الجامعات الخاصة ، وهو ما يقرب من الألفين ، نستطيع القول بأن عدد طلاب الجامعات في مصر قد وصل إلى ما يقرب من المليون .

إن هذه الأرقام في حد ذاتها لا تكون ذات دلالة حقيقية إلا إذا قسناها وفقا لجوانب ثلاثة :

أولاًها : الإمكانيات الذاتية لكل جامعة ، من قاعات محاضرات ومعامل ومكتبات وملاعب ، والأماكن الخاصة بممارسة الأنشطة الفنية والاجتماعية والثقافية ، والأماكن الخاصة بالإسكان الطلابي ، وكذلك الأبنية والمساحات الخضراء .

إن هذا الجانب بالذات ، على درجة عالية من الأهمية ، حيث يكشف على الفور إذا كانت أعداد الطلاب ، في الجامعة تزيد عن الطاقة أم لا ، وبأى نسبة ؟ ومع ذلك فلا تتوافر لدينا مع الأسف الشديد بيانات كاملة متكاملة عنها .

ومع ذلك ، فالجميع يستطيعون أن يجزموا ، من واقع الخبرة المعاشة ، أن هذه الإمكانيات الذاتية لا تكاد تكفي نصف العدد الموجود بكل جامعة ، هذا إذا أحسنا الظن ، ذلك أن الواقع يشير إلى أن الأمر أخطر من ذلك ، ويكفي أن يسأل كل منا ابنه أو ابنته أو أى طالب قريب عما يراه ويشاهده . حدثني أستاذ أنه طلب التدريس لمجموعة من الطلاب في الفرقة الثانية ، ثم سأل عن عددهم فقليل أنه يقرب من سبعمائة طالب ، ثم سأل عن القاعة التي سوف يدرس فيها لهم ، فإذا بها لا تزيد عن لاتساع لمائة طالب فقط !!

وأخيراً آخر منتدب لإحدى الكليات لمجموعة من دبلومات الدراسات العليا ، سأل عن عددهم فقليل : ما يقرب من مائة وخمسين ، ثم طالع في جدول الدبلوم المعلن للطلاب ، بالنسبة لمكان المحاضرة ، فوجد أنه (المكتب) ، أى المكتب الخاص بالأستاذ ، وهو أصلاً لا مكتب له بالكلية لأنه منتدب ، وإذا استضافه زملاؤه في نفس الكلية ، فسوف يجد أن المكتب عادة يجلس فيه عدد غير قليل من أعضاء هيئة التدريس ، ويسعهم بالكاد ، فهل يصدق عقل كيف يمكن إذن التصرف في هذا الموقف ؟

لا أريد أن أتحدث بعد ذلك - مثلاً - عن المدن الجامعية والتي يحشر في الغرفة الواحدة ما لا يقل عن أربعة طلاب ، هذا يجب المذاكرة مبكراً ، بينما آخر يجبها في الساعات المتأخرة من الليل ، وهذا يجب سماع الموسيقى أو الأغاني أثناء المذاكرة ، وذلك يجب سماع القرآن الكريم . . إلى غير هذا وذاك من مشكلات كثيرة ومعروفة .

ثانيها : النسبة بين عدد طلاب الجامعة وأساتذتها . هنا نجد أن أعضاء هيئة التدريس بجامعاتنا (أستاذ / أستاذ مساعد / مدرس) قد وصل في العام ١٩٩٦ / ٩٥ إلى (٢٠٦٣٤) ، أى بنسبة واحد من أعضاء الهيئة التدريسية إلى ما يقرب من ٣٢ طالباً ، وهى نسبة مرتفعة ، حيث تصل إلى واحد لكل عشرين طالباً في عدد غير قليل من الدول الأخرى .

لكن هذا المتوسط العام يخفى عنا سوء الوضع في بعض الجامعات واعتداله في جامعات أخرى ، فبالنسبة إلى جامعة الأزهر وحدها نجد أن النسبة تصل إلى واحد إلى ٣٢ ، وهى نفس النسبة العامة ، لكن في الجامعات المدنية تصل النسبة إلى :

القاهرة : ٢٧ : ١	الإسكندرية : ٢٦,٦ : ١	عين شمس : ٣٢,٩ : ١
أسيوط : ٣٠,٦ : ١	طنطا : ٤٦,٩ : ١	المنصورة : ٤١,١ : ١
الزقازيق : ٣١ : ١	حلوان : ٣٧,٧ : ١	المنيا : ٢٥,٨ : ١
المنوفية : ٢٧,٧ : ١	قناة السويس : ٢٨,٥ : ١	جنوب الوادى : ٥٩,١ : ١

وهكذا نجد أن جامعات جنوب الوادى ، والمنصورة ، وطنطا ، مثلت نسباً متدنية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، بينما مثلت جامعات المنيا والإسكندرية والقاهرة وقناة السويس نسباً معقولة ، وفي حلود الأمان . أما جامعات عين شمس وأسيوط والزقازيق وحلوان والمنوفية ففى متلة وسطى ، وإن كانت جامعتا حلوان والمنوفية قد مالتا إلى المنطقة الأولى المتدنية من حيث النسبة المذكورة .

وإذا كانت جامعة جنوب الوادى قد يلتمس لها العذر ، وباعتبارها كانت جامعة جديدة ، إلا أن جامعتي طنطا والمنصورة قد أنشئت في السبعينيات . بل إن جامعة جنوب الوادى لا ينبغي اعتبارها جديدة بالنظر إلى تاريخ إنشائها ، فالشكل الإدارى هو الجديد لكن كلياتها في معظمها كانت موجودة من قبل تحت مظلة جامعة أسيوط .

لكن ، ماذا عن هذه النسبة داخل الكليات المتناظرة في الجامعات (غير الأزهر) ؟

الأداب : ٨٠,٧ : ١	الحقوق : ٣٦٣,٨١ : ١	التجارة : ٢٣٦ : ١
الاقتصاد والعلوم السياسية : ١١ : ١	العلوم : ٦ : ١	الطب : ٣ : ١
الصيدلة : ٢٠ : ١	الزراعة : ٥,٨ : ١	الهندسة : ١٥ : ١
التربية : ٦٩ : ١		

ولعل هذه الأرقام تظهرنا على النسب المتدنية للغاية لكليات التجارة والحقوق ، وذلك بناء على مفهوم خاطئ لدى البعض بأن التعليم فى هاتين الكليتين لا يتطلب أكثر من أستاذ وميكروفون ، ولا يهتم عدد الطلاب ، فالميكروفون الذى يُسمع مائة طالب ، سوف يُسمع كذلك ألفين ، فكان المقومات الأخرى للعملية التعليمية لا مكان لها فى مثل هذا التصور .

وإذا كنا نحدد الوضع بالنسبة لكليات الطب والزراعة والعلوم نظرا لطبيعة الدراسة فيها ، فإننا نعتبر النسبة فى كليات التربية نسبة مؤسفة ومتدنية لسببين :

- ١- أن هذه الكلية بما أقسام ثمائل - تقريبا - الدراسة بكليات العلوم .
- ٢- أن دراسة العلوم التربوية والنفسية لابد أن تعتمد على المجموعات الصغيرة لإتاحة فرص أكثر للتفاعل والمناقشة والتدريب ، تصبح هذه الدراسة بلا جدوى لو اعتمدت فقط على الإلقاء والتلقين .

ولكى تكتمل الصورة ، فلننظر إلى توزيع أعضاء هيئة التدريس وفقا لدرجاتهم . وهنا سنلمس أن الهرم غير معدل بين الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين ، فمن المعروف أن العبء الأكبر فى التدريس يقع على عاتق المدرسين ، ثم يقل شيئا فشيئا مع الفئتين الآخرين بحيث تكون فئة الأساتذة المساعدين أقل من المدرسين ، ويكون الأساتذة أقل من الأساتذة المساعدين ، لكن بسبب التنظيمات المالية والإدارية ، واعتبار الأستاذية هى المحطة الأخيرة ، أصبحت تعيش تكديسا واضحا إلى الدرجة التى نرى فيها عدد الأساتذة فى الجامعات القديمة (القاهرة ، الإسكندرية ، أسيوط) يزيد على عدد المدرسين ، وفى عدد آخر من الجامعات يزيد عن عدد الأساتذة المساعدين ، مثلما هو الأمر فى جامعات القاهرة (الإسكندرية وعين شمس وأسيوط وطنطا والمنصورة وحلوان ، ويتقاربا فى المنوفية وقناة السويس والزقازيق ، ويقل عدد الأساتذة عن المساعدين فى جامعتى المنيا وجنوب الوادى فقط ، وهذا وفقا للإحصاء التالى :

الجامعة	عدد الأساتذة	الأساتذة المساعدون	المدرسون	الجملة
القاهرة	٢١٨٧	١٣٩٥	٢٠٨٤	٥٦٦٦
الإسكندرية	١٥٢٠	٩٨٣	١٣١١	٣٨١٤
عين شمس	١١٨٩	٩٦٩	١٦٤٥	٣٨٠٣

أسوط	٥٦٦	٣٤٨	٤٩٦	١٤١٠
طنطا	٤٥٠	٣٨٢	٧٣٠	١٥٦٢
المنصورة	٦١٧	٤٥٠	٦٧٥	١٧٤٢
الزقازيق	٨٥٨	٨٨٠	١٥٥٠	٣٢٨٨
حلوان	٤٥٤	٣٤٨	٦٥٩	١٤٦١
المنيا	١٨٨	٢٧٨	٤٧٥	٩٤١
المنوفية	٢٦٥	٢٦٣	٥٠٩	١٠٣٧
قناة السويس	٢٢٣	٢٢٩	٤٥١	٩٠٣
جنوب الوادى	٧٢	١٣٩	٣٩٢	٩٠٣
الجملة	٨٥٨٩	٦٦٦٤	١٠٩٧٧	٢٦٢٣٠

والمحصلة العامة هى تضخم فى قمة الهرم وفى قاعدته ، وانكماش فى منطقتة الوسطى .

وتحتل كليات الطب القمة فى أعداد أعضاء الهيئة التدريسية بها .

ثالثها : نسبة عدد طلاب الجامعات إلى الشريحة العمرية للسكان فى سن التعليم الجامعى ، فوفقا لتقديرات عام ١٩٩٦ السكانية نجد أن هذه الشريحة التى تتراوح أعمارها عادة بين ١٨ - ٢٣ سنة تصل إلى ٥,٧٨٠,٠٠٠ نسمة ، وبالتالي تصبح نسبة المقيدين بالجامعات فى مصر من الطلاب إلى شريحة السكان هى ١٧,٢٥ % ، لكننا إذا أضفنا عدد طلاب المعاهد العليا تصبح النسبة أعلى من ذلك .

فإذا عرفنا أن هذه النسبة وصلت فى دولة العدو الصهيونى إلى حوالى ما يقرب من ٣٥% ، ووصلت إلى ضعف ذلك فى بعض الدول الصناعية المتقدمة أدركنا أننا ، على الرغم من الشكوى من تضخم أعداد الطلاب فى جامعاتنا ، ما زال عددهم أقل إذا قيس ببلدان أخرى كثيرة متقدمة .

وفى مقالنا المشار إليه والمنشور بالأهرام فى عام ١٩٩٧ ، قلنا أننا إذا كنا لا نستطيع أن نطالب بخفض أعداد الطلاب بجامعاتنا وإنما نطالب بالمزيد ، وإذا كنا نصرخ من تضخم الأعداد الموجودة فى كل جامعة ، فإن الحل يكمن فى تفتيت الجامعات المتضخمة إلى عدد من الجامعات الصغيرة .

إن فرع جامعة القاهرة بينى سويف - مثلاً - كان يضم ١٨١٥٣ طالباً ، وفرع الفيوم ١١٥١٨ (غير الدراسات العليا) ، مما يتيح الفرصة لأن يستقلا كجامعة قائمة بذاتها . وهناك كثير من الجامعات فى الدول المتقدمة لا يزيد عدد طلابها عن ذلك بل قد يقل .

وإذا نظرت إلى بقية فروع الجامعات فسوف تجد نفس القصة ، ففرع جامعة الإسكندرية بدمنهـور كان يضم ١٣٣٥٤ طالباً ، وفرع جامعة طنطا بكفر الشيخ كان يضم ١٢٩٧٧ ، وفرع جامعة المنصورة بدمياط ٢٩٤٩٢ ، وفرع جامعة قناة السويس ببورسعيد ٩٣٨٤ ، أما فرع جامعة الزقازيق بينها فهو الذى يستحق الرثاء حقاً ، إذ بلغ عدد طلابه ٢٩٤٩٢ ، ونكرر أن هذه الأعداد شملت فقط طلاب المرحلة الجامعية الأولى .

وإذا كنا قد قلنا هذا عام ١٩٩٧ ، وفى الصحيفة التى توصف بأنها " شبه الرسمية " ، فإن أولى الأمر - بعد سبع سنوات - قد بدأوا يرون الحق حقاً ، ويعلمون نيتهم على بدء التنفيذ التدرىجى .

والمسألة ليست مجرد " تكثير " عدد الجامعات ، ففضلاً عما شرحناه عن التضخم الحالى فإن الاستقلال يتيح لكل فرع أن يكتف جهده فى التنظيم والإدارة والتعليم والبحث العلمى .

إن المسألة تكاد أن تكون شبيهة بالمشكلة السكانية ، فننشر الوهم بأننا نعانى من " انفجار سكانى " ، قياساً إلى التكدس الواضح فى المساحة المأهولة ، ولو استطعنا أن نوجد تجمعات سكانية متعددة فى مناطق تبعد عن وادى النيل ، لحلت مشكلات كثيرة ، كذلك الأمر بالنسبة لجامعاتنا ، ندعو إلى ضرورة إنشاء جامعات جديدة ، باستقلال فروع الجامعات القائمة كخطوة أولى ، إلى أن تنهياً الظروف ، بعد فترة لأن تقرب من النسبة العالمية التى تقول أ ، المفروض - على أقل تقدير - أن تكون هناك جامعة لكل مليونين من السكان . بل إن البعض يذهب إلى أن تكون جامعة لكل مليون من السكان ، وأضعف الإيمان الآن هو ما أشرنا عليه الآن بالنسبة لفروع الجامعات القائمة .

التعليم التجارى نموذجاً :

قد يذهب البعض إلى القول بأن الإحصاءات التى اعتمدنا عليها ، مرت عليها تسع سنوات ، وربما صار الأمر فى الوقت الحالى إلى ما هو أفضل . إن هذا أمر غير صحيح ، ويمكن أن نبرهن عليه بإيراد المقابل الحالى لكل ما عرضنا من إحصاءات ، لكن هذا يمكن أن يضخم الورقة . من

هنا فقد يذهب قائل : إذن كان البديل أن نكتفى بذكر الأرقام المعاصرة ، دون حاجة إلى هذه
القديم نسبيًا .

وأصارع القارئ أنني لم أكن غافلا عن ذلك ، لكنني أثرت التفصيل في الأرقام السابقة ،
حتى نشعر بحجم المشكلة وحدتها ، وكيف أنها ، على الرغم من ذلك ومرور سنوات عدة عليها
، ظلت تراوح مكانها على وجه التقريب ، حيث يستمر التزايد في القبول ، والجامعات ، من
حيث المساحات هي هي لم تتغير ، وأقصى ما أمكن تحقيقه هو اغتيال الفراغات ، والامتداد
الرأسي ، مما ينعكس سلبا بشكل يظهر للعيان لكل من سار داخل أروقة جامعاتنا ، سواء على
قدميه من حيث صعوبة المشي ، أو راكبا سيارة من حيث ضرورة وضع اليد كثيرا على آلة
التنبيه ، وهو الأمر المزدول عمله حقا في مثل هذه الحرم الجامعية .

وكحل وسط آثرنا بيان الحال الذي كانت عليه كليات التجارة ، من خلال الكتاب
الإحصائي الصادر عن المجلس الأعلى للجامعات الصادر في أكتوبر ١٩٩٨ ، عن العام ٩٦/
١٩٩٧ ، أي بعد عام من الإحصاء السابق :

وصل العدد الكلي لطلاب كليات التجارة في جامعاتنا إلى ٣٠٤,٣٩٩ طالبا وطالبة . وإذا
علمنا أن العدد الكلي لطلاب الجامعات وصل إلى ١,٢٥٨,٢٤٢ أدركنا الحجم الكبير لهذه
النوعية من الدراسات ، إذ أن طلابها شكلوا ما نسبته ٣١ % . ونظرة سريعة إلى هذا الرقم
تنبؤنا بافتقاد النظرة المستقبلية ، فليست هناك في السوق المصري (بالمعنى الواسع لهذا المصطلح
الذي لا يحصره فقط في العمل التجاري) دراسة واحدة تشير من قريب أو من بعيد إلى أنه
يمكن أن يتوافق مع احتياجاته ، مما يفسر لنا هذه الأعداد الضخمة من الخريجين .

يحدث هذا التوسع غير المحسوب ، في هذا القطاع بالذات ذي الصلة الاقتصادية ليحمل
تناقضا صارخا بين " الصفة " و " الوظيفة " ، فمن المفروض أن يكون التعليم الاقتصادي هو
أولى القطاعات بالسير المحسوب ، وبالخطى التي لا تدرج جهدا كبيرا فيه ، مهما كان من نقد
يمكن أن يُوجه إلى مستوى الأداء فيه ، فأهل هذا التعليم هم الذين يحسبونها بالقرش والجنيه ،
ويجمعون ويطرحون ويضربون ويقسمون !

وداخل هذا العدد الكلي نجد تباينا بين الجامعات ، ففي جامعة عين شمس نجد أن طلاب
التجارة وصل إلى ٥٤,٤١٢ طالبا وطالبة ، بنسبة ٣٣% من طلاب نفس الجامعة ، وهو عدد
يفوق بمجموع طلاب جميع كليات عدد من الجامعات في بعض الدول المتقدمة ، والعربية (

بمجموع طلاب جامعة اليرموك بالأردن حوالى ٢٢ ألفا ، وبها ما يقرب من ثمانى كليات (١١) .
لكن من حيث النسبة ، نجد أن طلاب التجارى بجامعة قناة السويس وصل عددهم إلى
١٥,٩٠١ بنسبة قربت من ٤٤% من جملة طلاب الجامعة نفسها الذى وصل إلى ٣٥,٨٥٤
طلبا وطالبة .

لكن ، إذا نسبنا عدد كلاب كل جامعة إلى العدد الكلى لطلاب التجارة فى كل الجامعات ،
فسوف نجد أن طلاب تجارة عين شمس وصل عددهم إلى ١٨% على وجه التقريب ، وهى
أعلى نسبة ، تليها تجارة القاهرة ، حيث وصل عددهم إلى ٤٣,٨٦٥ بنسبة ٢٤% من طلاب
الجامعة نفسها ، لكن بنسبة ١٤,٤% من كل كليات التجارة . وأقل الطلاب عددا ، هم فى
جامعة المنوفية ، حيث وصل إلى ٣,٩٤٤ بنسبة ١٦% من جملة طلاب نفس الجامعة ، وبنسبة
١,٢% من الجملة الكلية لطلاب كليات التجارة .

ولابد للمرء أن يتساءل : على أى أساس تحظى هذه الجامعة أو تلك بهذه النسبة العالية ،
ويكون الوضع عكسيا فى الجامعة الأخرى ؟

هل هناك نوع من التميز فى نوعية الدراسة هنا أو هناك ؟

هل السوق القريب من هنا أكثر اتساعا منه هناك ؟

هل عدد أعضاء هيئة التدريس هنا أكثر من هناك ؟

للأسف الشديد ، الإجابة هى بالنفى على كل هذه التساؤلات ، مما يشير إلى " عشوائية "

واضحة !

وقد بلغ عدد الطالبات فى كل الكليات ٩٠٤١١ طالبة ، أى أنهن شكلن نسبة وصلت إلى

٣٠% مما يشير إلى ميل واضح للنسبة لصالح الذكور . وداخل هذه النسب الكلية ، نجد تفاوتاً

بين الجامعات ، فأكثر نسبة من الطالبات توجد فى جامعات القاهرة ، والإسكندرية ، وعين

شمس ، وقناة السويس ، حيث وصلت إلى ٤٠% فى كل منها بالنسبة لكل جامعة على حدة ،

أما إذا نسبنا عدد طالبات كل جامعة إلى العدد الكلى لطالبات التجارة فسوف نجد الأمر مختلفاً

، إذ نجد أن عددهن فى عين شمس يأتى فى المقدمة حيث وصل إلى ١٨٧١٢ طالبة ، بنسبة

٢٠,٦% ، وفى القاهرة ١٧٨٩٨ بنسبة ١٩,٧% ، وأقل عدد هو فى جامعة المنوفية ، حيث

وصل عددهن إلى ٧٨٥ بنسبة ٢٠% من طلاب نفس الجامعة ، وبنسبة ٠,٨% للعدد الكلى

لطالبات التجارة فى مصر .

ولابد أن تثير هذه الأرقام الخاصة بالإناث دهشتنا ، حيث المعروف بين كثيرين أنهن ، ربما ، أصلح وأنسب لممارسة عدد غير قليل من الأعمال التي تقع في النطاق التجاري .

وقد بلغ عدد طلاب الانتساب " الموجه " ٤٣٤٧٤ طالبا وطالبة ، أى بنسبة ١٤% من جملة الطلاب التجاريين . والانتساب الموجه تعليم بمصروفات تصل إلى بضعة مئات من الجنيهات ، وبغض النظر عن الموقف من حماية التعليم المنصوص عليها في الدستور ، فإننا نقف عند حد الوصف والتسجيل . ولم يعرف هذا التعليم طريقه إلى كل الجامعات ، فالجامعات التي طبقته حتى ذلك الوقت قليلة وهي : القاهرة ، وعين شمس ، وأسيوط ، وطنطا ، ومن المتوقع أن نجد له انتشارا عاما بعد عام ، مما يعني أن مساحة التعليم غير المجاني آخذة في الاتساع عاما بعد عام .

وتقف جامعة عين شمس في المقدمة ، فعدد طلاب الانتساب الموجه بها بلغ ١٧٥٢٥ طالبا وطالبة ، والقاهرة : ١٤٩٠٧ ، وفي طنطا : ٦٧١٦ ، بينما أسيوط : ٤٣٢٦ ، وهذا العدد الأخير شكل نسبة قدرها ٤٥% من جملة طلاب التجارة بنفس الجامعة ، وبذلك تكون أعلى الجامعات ، هذا في الوقت الذي نقول فيه أن المستوى الاقتصادي لطلاب الصعيد ليس مرتفعا ، ونستند إلى ذلك في تفسير بعض العوامل التي تسبب انتشار التطرف والعنف المسلح بين الشباب هناك !

وقد وصل عدد طلاب الدراسات العليا إلى ١٣٢٩٤ طالبا وطالبة ، بنسبة ٤% ، وهو عدد متدن للغاية ، يسير في عكس التفكير الجامعي في كثير من الدول المتقدمة ، حيث هناك حرص على الارتفاع بعدد هذه الفئة من الطلاب ، دون أن يعني هذا ترخسا في الشروط الأساسية لضمان جودة التعليم . وقد وصلت عين شمس إلى موقع متقدم بالنسبة لغيرها ، فكان بها وحدها ٧٣٧٢ طالبا وطالبة ، بنسبة ١٣,٥% من طلاب تجارة عين شمس ، وبنسبة ٥٥% من جملة طلاب الدراسات العليا التجارية في كل الجامعات !

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد بلغ العدد الكلي ٨٢٩ عضوا ، أى أن لكل عضو ٣٦٧ طالبا وطالبة ، وهي نسبة خطيرة ومفرغة حقا ، لأن التفكير السائد - كما قلنا - أن المسألة لا تعدو أن تكون تعليما يتطلب ميكروفونا ، وقاعة ضخمة ، وتصور أن الذي يتحدث إلى مائة يستطيع أن يتحدث إلى عدة ألوف ، مع أن التعليم التجاري لم يعد - كما يشاع - تعليما نظريا بحتا ، فقد أصبح يعتمد على الكثير من التقنيات الحديثة ، فضلا على التدريبات العملية الضرورية .

وداخل هذا العدد نلمس خللا واضحا في تركيب الهيكل الداخلى بين المستويات الثلاث :
أستاذ ، أستاذ مساعد ، مدرس ، ووجدنا ٢٤٢ أستاذا ، بنسبة ٢٩ % و ٢١٦ أستاذا
مساعد بنسبة ٢٦ %

و ٣٧٢ مدرسا بنسبة ٤٥ % ، فالنسبة في قاعدة المدرسين معقولة ، لكن الوضع معكوس بين
أستاذ وأستاذ مساعد .

ووجدت أفضل نسبة في تجارة المتوفية ، حيث وصلت إلى عضو لكل ١٧١ طالب وطالبة ،
ولابد أن نتوقع أن أسوأ نسبة هي في تجارة عين شمس ، حيث وصلت إلى عضو لكل ٥١٣
طالب وطالبة ، مما يجعلنا نصرخ : والله هذا حرام !

ولعلنا في نهاية هذا الجزء نكرر ما ضمناه في ثيابه ، فمع التقدير الكامل لقيمة وأهمية كل
قطاع من قطاعات التعليم الجامعى ، مفروض أن يضرب التعليم ذى الصبغة الاقتصادية المثل
والقدوة في مراعاة الشروط الأساسية لاقتصاديات المشروع التعليمى ، وأن هذا لا يعنى أن نعلم
أكبر عدد ممكن بأقل تكلفة ممكنة ، فهذا هو الحادث ، لكن هناك الضلع الثالث للمثلث وهو :
وبأفضل جودة ممكنة ، وهو الأمر الذى نتساءل بصده : هل هو متوافر حقا ؟

الإجابة هي بالنفى مع الأسف الشديد ، مما لابد معه من وقفة جدية على مستويين :
أولهما : المستوى الكمي ، بأن نشهد سعيًا حثيثًا نحو التخفيض التدريجى لأعداد المقبولين في
كليات التجارة يتناسب مع الإمكانيات المتوافرة في هذه الكليات من حيث أعضاء هيئة التدريس
والجوانب المادية من منشآت وأجهزة ، فضلا عن فرص التدريب العملى ، وضرورة التناسب
مع احتياجات المشروعات الحالية والمستقبلية في المنظور القريب من قوى متعلمة تعليمًا تجاريًا
عاليًا . وإذا كان التخفيض الكمي لأعداد الطلاب عسيرًا ، فيمكن " تفتيت " الكيانات
الضخمة إلى كيانات أصغر ، يختص بعضها بنوعيات متخصصة ومتقدمة من التعليم التجارى .

لكن مسار القبول في السنوات التالية يفيد أن الاتجاه المعب ما زال مستمرا . . .

أما ثانيهما ، المستوى الكيفى ، فنأمل أن نشهد في أقرب وقت ممكن حركة مراجعة لما
يتعلمه الطلاب ، والهيكل العلمى للأقسام ، والتخصصات اللازمة لمواكبة التطور المذهل
للاقتصاد العالمى والإدارة ، لا عن طريق " مؤتمرات " فقط ، وإنما أيضا عن طريق بحوث
ودراسات .

النشأة المشوهة :

من أبرز الصور الأخرى التي تكشف عن سوء العلاقة بين " الكم " و " الكيف " في تعليمنا الجامعى، هذه الظروف التي في ظلها نشأت كثير من الجامعات الإقليمية في مصر ، يتحتم معه أن نتوقف بعض الشيء أمامها ..

كان احتكار القاهرة والإسكندرية وأسيوط لأولى الجامعات المصرية زمنا طويلا قد مثل صورة من صور الظلم التربوى ، مما جعل من المحتم أن تنال بقية المحافظات حظها من الجامعات حتى تتوافر فرص الحصول على التعليم الجامعى لكل من يستطيع تحمله علميا من أبناء البلاد . ذلك حق لا جدال فيه ..

لكن الدراسة المتأنية لكيفية نشأة الكثرة العظمى من الجامعات الإقليمية تكشف عن "مظهرية" مؤسفة " واندفاع إلى " كم " يفتقد الجودة ، وتنقصه المقومات الأساسية . صحيح أن معظم هذه الجامعات قد استكملت الآن الكثير من المقومات التي افتقدتها ، لكن نشأتها بالصورة التي سوف نذكرها ، واستمرار ذلك عدة سنوات غير قصيرة ، رسخ عددا من القيم والأعراف والسلوكيات التي لا تستقيم والروح الجامعية ، بحيث أصبحت " إرثا " ثقافيا خاصة بهذه البيئة ، لا تستطيع عنه حولا بل ومن الممكن لمن يريد أن يستقيم على الطريق أن يجد " غربة " في المكان ، لأن الناس أسرى الإلف والعادة ، حتى ولو كانت غير مستقيمة .

١- فبحكم معاشتي وخيرتى الطويلة مع بعض الجامعات الإقليمية منذ أول السبعينيات ، نجد أن معظمها بدأ عن طريق تحويل مبنى مدرسة ابتدائية أو إعدادية كان من فيه يشكون من أنه لا يفي بال مطلوب ، فإذا باللائنة القديمة ترفع وتثبت لافتة جديدة تحمل اسم كلية . وإذا كان هذا يدعو إلى السخرية حقا ، إلا أنه يصور " الحقيقة " الواقعة ، وهى أن المسألة في جوهر الأمر قد تحولت إلى " لافتة " ، أما المحتوى ، وأما المضمون ، فإن درجة ونوعية التغير فيه لم تكن على المستوى المطلوب ، بل أدنى منه بمراحل طويلة .

وإذا كانت البداية قد أخذت هذا الشكل عادة ، فإنه مع مضي عدد من السنوات ، بدأت جامعات في بناء بعض المباني الخاصة بها ، فإذا بها تحل مشكلة أو جزء من مشكلة لتسهل بهذا الحل في تضخيم مشكلة أخرى ، إذ أن المتأمل في موقع معظم المباني التي أنشئت في المحافظات ، يستطيع أن يتأكد من أنها اقتطعت مساحات واسعة من أحصب الأراضي الزراعية ، في الوقت الذى نصرخ فيه من تزايد السكان وتناقص الموارد الغذائية واعتماد مبالغ طائلة لاستيراد الغذاء ،

مما جعلنا في كثير من الأحوال تحت رحمة مصادر تغذيتنا في الخارج ، وفي الوقت الذي ننفق فيه أموالا طائلة في استصلاح الأراضي الصحراوية .

٢- ويرتبط بهذا بطبيعة الحال " الوضع " الذي تكون فيه الإمكانيات العملية والمكتبية والتدريسية ، وكل هذه المسائل ، لا يستطيع أحد أن يدعى شكليتها لأنها تشكل لحمة العمل الجامعي وسداه ، فعنده لا يتوافر المبنى ، لا نقول الكامل المتكامل ، ولكننا نقول : الحد الأدنى منه ، يصبح من العسير على القائمين بالدروس العملية أن يقوموا بعملهم المطلوب ، وأحيانا ما تتوافر أموال الشراء للأجهزة ، لكنها " تخزن " فلا يستفاد منها ، حتى إذا بدأت الظروف بعد ذلك في التحسن ، كان بعضها قد أصابه التلف نتيجة التخزين وعدم الصيانة ، بل وقد نجد البعض منها قد تجاوزته التطورات العلمية والمنجزات التكنولوجية .

ونفس الأمر يمكن ملاحظته بالنسبة للمكتبة ، مع أن من المفروض أن ينظر إليها بالضبط كما ينظر إلى مصادر الطاقة بالنسبة لأي عمل إنتاجي في المصانع مثلا ، فإذا لم تتوافر مصادر المعرفة الأساسية ، فكيف يمكن أن نتصور عمل الأستاذ أو الطالب بدونها ، خاصة وأن الارتفاع المستمر في تكاليف طباعة ونشر الكتب من شأنها أن تجعل من العسير حتى على الأستاذ نفسه - فضلا عن الطالب - أن يوفر لنفسه الكتب المطلوبة وخاصة الأجنبية منها ؟ ومن هنا يبرز بعد جديد يؤكد أهمية المكتبة وخاصة في الأقاليم ، حيث يكثُر الطلاب من ذوى المستوى المنخفض في المعيشة .

وكان من الملاحظ أن كثيرا من قاعات التدريس إذا كان قد أعد كفضول في مدرسة ، فإنه لم يكن ليتسع للأعداد الكبيرة التي ضمتها هذه الجامعات ، وفي بعض الجامعات ، اضطروا إلى استعمال أماكن أخرى كانت تقع في وسط المناطق السكنية بما فيها ثلاث تجارية وضواحي الشارع وضجيج القطارات التي كثيرا ما كانت تغلب على صوت الأستاذ مهما رفع عقيرته . ولأن المبنى لم يكن أحيانا مصمما للكلية ، لم يجد الطلاب " فناء " يتجمعون فيه قبل أو بعد المحاضرات ، ومن هنا كانوا يتجمعون في طرقات المبنى نفسه ، على أبواب الفصول ، بمناقشتهم وأحاديثهم وضحكهم ، وكل ذلك كان ينتقل إلى الداخل ، فتضيع الكلمات من على شفاه المحاضر ، وتغرب المعاني والأفكار .

٣- وهذه الملاحظة ارتبطت أيضا بنتيجة أخرى ترتبت على الملاحظة السابقة ، وهي تتصل بالأنشطة الطلابية ، فغنى عن البيان أن العمل التعليمي ليس مجرد تزويد الطالب بكم من

المعارف والمعلومات ، وإنما الجامعة " بيئة " اجتماعية وثقافية ذات مواصفات خاصة من شأنها أن توفر عددا من المؤثرات التي تسهم في إعادة صياغة الإنسان ، ومن هنا كان الحرص في مختلف الجامعات على الأنشطة الطلابية من ممارسة الألعاب الرياضية ، والقيام بالخدمات الاجتماعية ، وممارسة الأنشطة الثقافية ، والتدريب على الأعمال الفنية ، على أساس أن كل هذه الأنشطة إنما هي سبل متعددة نحاول من خلالها إيجاد هذه البيئة المتقنة الصحية .

فإذا ما شاب الأبنية الجامعية النقص المشار إليه ، أصبح من العسر القيام بالكثير من هذه الصور من النشاط ، وبالتالي فإن الطلاب يحرمون حقيقة من فرص الترية والتنشئة الجامعية ، وخاصة ما يطلق عليه اسم " الروح الجامعية " ، وما يرتبط بها من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات ، ولا تكون المحاضرات سبيلها الأساسى ، بل هي الأنشطة نفسها ، حيث يتم التفاعل الحقيقى بين الطلاب بعضهم البعض الآخر ، وبينهم وبين أساتذتهم .

٤- وعندما نأتى إلى أعضاء هيئة التدريس ، فإنما نأتى إلى أخطر موقع ، فالجامعة كما هو مشهور ومعروف أستاذ وطالب ، والذي كان يحدث مع الأسف الشديد ، هو أن يتم إنشاء الكلية دون أن يتوافر لها عضو هيئة تدريس واحد ، وفي أحسن الأحوال لم يكن يوجد منهم إلا من يقوم بمهمة العمادة ، مع أننا في مصر ، كانت لنا تجربة رائعة في إنشاء جامعة أسبوط التي خطط لها أن تفتح مثلا بعد عدة سنوات ، فبدىء بإرسال بعثات لها . ولا ندرى حقا ما الذى كان يمنع من تكرار حدوث هذا ، مع أنه ليس معضلة كبرى ومشكلة ضخمة ، فلم يكن من البلاء العظيم أن نعرف ما سوف نحتاجه من كليات بعد أربع أو خمس أو ست سنوات ، ثم نبدأ على الفور بتخصيص عدد من الخريجين في بعثات داخلية وخارجية ، وبعدها - وبعدها فقط - تفتح الكلية !

إن الذى كان يحدث معروف ومشهور نتيجة هذا الوضع ، ولن نأتى فيه بجديد ، فالاعتماد كان يتم على أساتذة من كليات أخرى عن طريق الانتداب ، فيصبح البعض منهم مثقلا بعدد كبير من الساعات لا يستطيع عقل أن يتصور إزائها كيف يمكن أن يبحث ويقرأ ويحضر ؟ وشاع مصطلح معين للسخرية من هذا وهو " الأستاذ الشانطة " أو " الأستاذ التاكسى " ١١

والمنتدب للأقاليم كان كثيرا ما " يجمع " بعض المجموعات ، متعددة الأماكن واللوايعد ، لكنها متحدة المقرر ، مرة واحدة ، حتى يمكن له الانتهاء مبكرا فتسهل عليه العودة . وهو في عجلته ، ولأنه يجئ مرة واحدة في الأسبوع ، لم يكن يجد وقتا ليجلس فيه مع الطلاب ، أو

يشارك معهم في أية أنشطة أو يقيم معهم أية علاقات مما جعل الطلاب مجرد حفظة للكتب ما دامت فرص التفاعل العلمى غير متنوعة ، وما دامت فرص التفاعل الاجتماعى ذات وجود شبحى .

وكانت كثير من الكليات لا تجد العدد الكافى من المتدربين من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى ، فماذا كان الحل ؟ كانت تلجأ إلى طريقين ، كلاهما مؤسف ، حيث كان كل منهما أكثر مرارة من الآخر :

الطريق الأول : الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين - في الواقع والحقيقة - كانوا يقومون بالعبء الأكبر من العمل التدريسى ، وهم ما كانوا عليه من نقص في التكوين والإعداد (إلا من رحم ربى) ، مما ترتب عليه نتيجتان خطيرتان : الأولى ، أنه كان يقدم مستوى ضحلا من العلم للطلاب ، فيخرج لنا أنصاف متعلمين . الثانية ، أن وقته يستهلك معظمه في التدريس ن فلا يبقى له إلا القليل من الوقت للبحث الذى يعده للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه ، وتكون النتيجة رسالة ضعيفة المستوى ، تنتج عضوا ضعيف المستوى . . . وهكذا تبدأ حلقة الفقر العلمى الجهنمية تغذى نفسها بنفسها .

الطريق الثانى : (غالبا في كليات التربية) : هو بعض موجهى وزارة التربية والتعليم ومدرسيها وموظفيها الذين انقطعوا عادة عن المعرفة المستحدثة منذ سنوات طويلة ، واكتفوا بمستوى معين من المعلومات يقدمونه لطلاب الثانوى أو الإعدادى ، فضلا عن افتقارهم الكثير من مكونات الأستاذ الجامعى ، فيبدرون بذورا سيئة داخل الجامعة ويتقدمون أمام الطلاب على أنهم أساتذة جامعة ، وهم على ما كانوا عليه من مستويات متواضعة ومتخلفة .

ونظرا لحاجة هذه الجامعات إلى أعضاء هيئة تدريس ، اشتد الطلب على معيدين جدد بأعداد كبيرة ، وأحيانا لم يتوافر القدر اللازم بالنوعيات المطلوبة ، مما اضطر بعض الكليات إلى الترخيص في طلبهم فتساهلت في الشروط والمواصفات .

ولأن المعيينين والمدرسين المساعدين لم يجدوا في كلياتهم عددا كافيا من الأساتذة والأساتذة المساعدين الذين يشرفون عليهم إشرافا فعليا لا " ورقيا " ، ويتدربون على أيديهم على مهارات البحث العلمى ومهارات التدريس الجيد الفعال ، فإنهم حرموا بذلك من فرص النمو العلمى السليم والتربية الجامعية الحقيقية .

٥- ولما كانت الجامعة الإقليمية حديثة النشأة في المجتمع الذي ظهرت فيه ، ولم يصل أعضاء هيئة التدريس في كثير من الأحيان إلى النسبة المطلوبة في الجامعة ، وجدت الجامعة نفسها في بعض الأحوال ضعيفة أمام مؤثر معين يلعب دورا غير طيب بالنسبة للتعليم الجامعي ، وهو ما رأيناه من استمرار نمط العلاقات القائم على القرابة والمتسم بالشخصية في المجتمعات الريفية ، هذا النمط ، إذا كانت له بعض إيجابياته في التضامن الاجتماعي وإكساب العلاقات الاجتماعية قدرا من الحرارة والدفء والحميمية ، يساعد الإنسان على الاستقرار والأمن النفسي ، إلا أنه ضغط أحيانا على الجامعة بحيث " سهلت " أمورا ما كان لها أن تمر ، وأوقف أحوالا كان لها أن تسير ، وقرر شئونا ما كان لها أن تقرر !

وإذا كان هذا مما يدخل في باب العموميات بحيث يتطلب عددا من الأمثلة والوقائع ، إلا أننا وجدنا أنفسنا - في ظل هذا العامل نفسه - غير متمكنين من ذلك لأننا لا نريد أن نثبت شيئا إلا بناء على وثائق وتقارير أو تحقيقات ، لكن ما نشير إليه من " تجاوزات " و " انحرافات " كثيرا ما كان يسدل عليه الستار بسرعة أو تحفظ ، أو يعتم عليه تحت شعار المحافظة على سمعة الجامعة والعلاقات الداخلية بها ، فضلا عن وضع الجامعة نفسها وسط عائلات وأسر تحتل مواقع مهمة اجتماعية وسياسية واقتصادية عجزت الجامعة نفسها إزاءها عن فرض رأيها : تُقاد أحيانا بدلا من أن تقود ، وتوافق أحيانا بدلا من أن ترفض ، وتنتقد .

إن غاية ما يمكن أن يذكر من أمثلة " خفيفة " ، أمور تتعلق بالتحويلات الطلابية وتعيين المعيدين والمدرسين المساعدين ، وتنقلات أعضاء هيئة التدريس ، والانتدابات ، والإشراف الإداري ، والنتائج الامتحانية في المواد العملية والشفوية ، وأعمال الكنترول والملاحظة والمراقبة . . . ففى كل هذه المجالات ظلت " الخواطر " والعلاقات الشخصية والعلاقات القرابية لتفرض ما تريده هي حتى ولو خرجت الجامعة بذلك عن القواعد والمعايير التي يعاد تفسيرها وتكييفها حتى لا تفتز الصورة الخارجية أمام الناس ، بل أحيانا ما كانت تتم تحت شعار براق خادع ، وهو " كسر الروتين " و " المرونة " ، والتجديد " !!

٦- ويرتبط بهذا ما كان عليه الجهاز الإداري للجامعة من نقص في التكوين بحيث أتاحت الفرصة للعامل السابق كى يؤتى أكله بالإضافة إلى آثار أخرى !

فنظرا لوجود عميد فقط من الكلية نفسها ، أو منتدبا من كلية أخرى ، ونظرا للعدد القليل جدا من أعضاء هيئة التدريس ، لم تتح الفرصة لتوافر صور التشكيل الجامعي المعروفة ،

كمجلس الكلية ، ومجلس القسم ، ولجنة الدراسات العليا ، ولجنة المكتبة ، وما إلى هذا وذاك من تشكيلات يعبر وجودها عن " جماعية " القرار الجامعي ، وأنه يأتي نتيجة مشاور وحوار بين عديد من المواقع والتخصصات والعقول ، فإذا بالحال هنا يصبح بيد شخص واحد كان قراره هو بديلا عن هذه المجالس . وأيا ما كانت شخصية القائم بالأمر ، فالعصمة لله وحده ، والكمال لله وحده ، فكان من الطبيعي أن تحدث أخطاء ، وتخفى جوانب ، وتسير أمور بغير حق ، وربما بغير منطق !

وعندما كان الموجودون يعرفون هذا ، ورأوه ، كان من الطبيعي أيضا أن تبدأ مظاهر الخلل الاجتماعى والإدارى لتطل برأسها متمثلة فى شيوع أساليب النفاق كسبا لحظوة ، وأساليب الدس وإبعاد الخصم ، وصور الوشاية إيقاعا بعدو ، وتكثر الأحاديث التى من وراء جدران ، ويبدأون فى التشرزم والشللية ، فتضيع حقوق على أناس كانوا جديرين بها ، ويحظى آخرون بمزايا لم يستحقوها ، وعندما كان العمل يتكاثر على المسئول ، مما كان يخشى معه من العجز عن القيام بكل المطلوب ، كانت النتيجة فى بعض الأحيان أن تسربت السلطة الحقيقية ربما إلى موظف ، وربما إلى معيد ، أو مدرس مساعد ، وفى أحسن الأحوال ، إلى مدرس واحد كان يعتبر هو " الكل فى الكل " ، وما على المسئول إلا التوقيع ، لأنه حتى لو أراد النظر بدقة فى كل الأمور ، كان يمكن أن يحتاج إلى ثمان وأربعين ساعة متصلة فى اليوم الواحد ، وأتى له هذا ؟

٧- والغريب حقا ، أنه مع كل هذه الصور من النقص وافتقاد المقومات الأساسية ، مما ذكرنا ، وما لم يتسع المقام لذكره ، ما أن كانت الكلية تبدأ فى عملها حتى تسارع بفتح باب القبول للدراسات العليا وتنشأ دبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه ، دون أن يكون أعضاء هيئة التدريس قد بلغوا من الخبرة والأقدمية ما يمكنهم من التدريس على هذا المستوى والإشراف على الرسائل ، فأوكل الأمر أيضا - فى السنوات الأولى - إلى المدرسين المساعدين والمعيدى ، وفى أحسن الأحوال إلى مدرسين جدد .

إن هذا إن دل على شئ فإنما يدل على أن الذين قاموا بالأمر فى مثل هذه الكليات أخذوا هذه الدراسات على أنها نوع من " الوجاهة " و " المنظره " ، وليست رسالة ووظيفة تقف فى مقدمة وظائف الجامعة وأسهمت بهذه الصوره فى مد السوق الجامعى بعملة رديئة من الباحثين فعلت فعلها فى طرد العملة الجيدة ، فدارت دائرة الفقر الجامعى بسرعة أشد .

واستسهل بعض الباحثين في ظل هذا الوضع الأمر ، فطرقوا موضوعات سبق طرقها للتقليل من الجهد المطلوب ، وهم على ثقة من أن المشرف لن يجد من الوقت ما يجعله يقتفى أثر النقل واللقى .

ولكثرة إنشاء الجامعات في السبعينيات خاصة وافتقاد التنظيم القابض على هذه الدراسات ، المنظم لها، تكررت دراسات ، فأصيبت بعض المجالات بالتحمة ، وظلت مجالات أخرى محرومة من الباحثين ، فأصيبت بالأنيميا .

ونظرا لهذا الانتشار السريع للجامعات أو فروعها في أقاليم متعددة ، وامتلأها بعشرات الألوف من الطلاب ، فقد فتح هذا شهية كثيرين للتأليف لسد حاجة هؤلاء الزبائن الجدد . إن التأليف العلمي أمر مطلوب بطبيعة الحال ، وهو سبيل لتطور الجامعة وتنمية المجتمع ، لكنه في ظل هذه الظروف المتشابكة، يفقد الهدف منه ، وهو التصدي لمشكلات اجتماعية وقضايا علمية ليصبح سدا لحاجة الطلاب فقط ووسيلة للارتزاق والتكسب ، فيسود التسطيع وتنتشر القشور ونفتقد العمق ويضيع منا اللباب ، وتلدور عجلات المطابع بأكداس من الورق لا يحمل فكرا بقلر ما يحمل سطورا مكتوبة ، هي أقرب للموت منها للحياة ، ومملأ الجيوب بالمال على حساب جيوب أخرى ، ويث الهامشية في التفكير بين الأجيال الجديدة .

وتسرح سوق " المذكرات " بصفة خاصة حتى يحظى صاحبها بالنسبة التي يحظى بها ناشرو الكتب ، كما أنها أكثر جذبا للطلاب الذين ينظرون إلى " المذكرة " كما ينظر طلاب المدارس إلى الكتب الخارجية باعتبارها لا تأتي إلا بالخلاصة ، ولا تقدم إلا ما سوف يجيئ في الامتحانات ، فهي إذن صورة من صور ما يسمى " بالرشام " المتطور المصرح بها رسميا . كذلك فالمذكرات لا يتم تداولها على مستوى الجمهورية ، وبالتالي يمكن للصوص العلم وقطاع طرق المعرفة أن يعرضوا بضاعة ليست لهم دون أن يتنبه لهم أحد !

والأدهى من ذلك وأمر ، أن قام معيلون ومدرسون مساعلون بالمشاركة في اللعبة تحت سمع الجميع دون رادع ، وحتى الذين ينتهون من الحصول على درجة الدكتوراه ، نجدهم يظهرون بعدها بأسابيع بمذكرات وربما يكتب لا ندري حقا متى تم الإعداد لها ، فضلا عن تأليفها ؟ والأغلب أن تكون أجزاء من رسالة الماجستير أو الدكتوراه .

٩- كذلك فإن " التعدد " إذا كان مطلوبا ، فإن ما يجعل منه شيئا ذا قيمة أكثر هو أن يرتبط أيضا " بالتنوع " ، بحيث لا تجيئ الأعداد بمجرد صورة مكررة . وما نقصده هنا في هذا المجال ،

أن كثيرا من الكليات التي أنشئت بالأقاليم ، كان من المتصور أن تجيء بتخصصات ونوعيات مختلفة عن جامعات العاصمة ، لكنها ، في الغالب والأعم ، جاءت نسخا مكررة ومتشابهة ، فما دامت في جامعتي القاهرة والإسكندرية وعين شمس - مثلا - كلية للآداب ، تنشأ بالمحافظة كلية للآداب بنفس الأقسام ، دون ما محاولة لتكييفها وفقا للظروف المتغيرة ، هذا فضلا عن مجافاة ذلك لطبيعة البيئات الأخرى نفسها التي تقتضى توفير تخصصات تسد احتياجاتها المختلفة

جُبّ التردى :

إذا تركنا تجربة الجامعات الإقليمية وما تركته عشوائية إنشائها ، واتجهنا إلى غلبة الجانب الكمي على سياسة القبول في التعليم العالى ، منذ ما يقرب من عشر سنوات ، فسوف نجد أن نقطة البداية كانت فيما عرف في تعليمنا " بالدفعة المزدوجة " ، والتي نشأت نتيجة خفض سنوات التعليم الابتدائي سنة واحدة ، بدءا من عام ١٩٨٩ ، إذ وجدنا أنفسنا بعد سنوات قليلة أمام مجموعتين من خريجي الثانوية العامة ، وكان لابد أن تفتح الجامعات أبوابها لأكبر عدد ممكن ، وليكن بعد ذلك ما يكون . ويبدو أيضا أنه لم يكن سهلا ، في السنوات التالية أن تقل الأعداد المقبولة في الجامعات . وسوف تواجهنا مشكلة عكسية بعد عدد آخر من السنوات ، حيث تم إعادة السنة المحذوفة من التعليم الابتدائي ، ومن ثم فسوف يشهد التعليم العالى سنة ، لا يكون فيها خريجون من الثانوية العامة !!

لقد وجدت الجامعات نفسها أمام أضعاف ما سبق لنا أن أسميناه " انفجار طلابي " بناء على أرقام أواسط التسعينيات ، حيث لم يكن قطار الدفعة المزدوجة قد وصل بعد ! ماذا يمكن أن نتوقع من نتائج تعليم تحولت فيه قاعات المحاضرات إلى ما يقرب من علب السردين ، ذلك التشبيه الذى تعودنا إطلاقه على " الأتوبيسات " المزدحمة ؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى دراسة قائمة بذاتها ، ويكفى أن نشير في نقاط سريعة إلى ما يشبه العناوين :

- انقطاع العلاقة الحميمة بين الأستاذ والطالب ، وهى العلامة المميزة للتعليم الجامعى .
- غياب فرص المناقشة بين الطلاب وأساتذتهم ، وما يترتب على ذلك من تعود الطلاب على أن يكونوا مجرد مستقبلين للمعرفة ، غير مشاركين فيها ، فضلا عن تعودهم أن يسود رأى الواحد ، ولا تكون هناك فرصة لتفاعل الأفكار وتوليد أفكار جديدة ، وتعود الاختلاف فى رأى .

- الغياب الكامل لفرص تردد الطلاب على المكتبة الجامعية ، وبالتالي حرمانهم من التدريب على الحصول على المعرفة ذاتها والقراءة والبحث ، واستخدام المعاجم والمصادر والدوريات ، والإطلاع على وجهات نظر أخرى غير تلك التي يقدمها الأستاذ .
- تسرب أخلاقيات الزحام وقيمه ، مما هو معروف في الدراسات الاجتماعية والنفسية ، من حيث شيوع التوتر وغلبة الانفعالات ، والبحث عن الحل الفردي ... إلخ .
- اضطراب عدد كبير من الطلاب إلى كثرة التغيب لإحساسهم بأن الأمر لا يعدو أن يكون آلة تسجيل يسمعون من خلالها إلى محاضرة ، وبالتالي ، فإن الطالب يمكن أن يعوض ذلك بقراءة المحاضرة وهو مستريح في منزله أو في أى مكان آخر .
- ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نتوقف عند تداعيات أخرى في الكليات التي تتطلب الدراسة فيها إجراء فحوص عملية واختبارات معملية ، وتدريبات ، مثل كليات الزراعة والهندسة والطب والصيدلة وما ماثلها .
- وبالتالى نجد الجامعة في موقف لا تحسد عليه من حيث المقابلة بين هذين الهدفين اللذين يشار إليهما كثيرا في الأدبيات الجامعية وهم : التكوين الثقافى للطلاب ، والتكوين المهني ، ففي وسط هذه الأوضاع ، لا نجدها مستطاعة أن تعلم من أجل الثقافة والمعرفة والأخلاق ، ولا مجرد الإعداد للكوادر المهنية التي يتطلبها سوق العمل .
- ومن هنا تضخ الجامعة إلى المجتمع خريجين يفتقدون ما يصعب حصره من المقومات الأساسية للتعليم الجامعي وتضع هذا المجتمع في وضع يكاد أن يكون مأساويا حقا :
- فالخريجون من الناحية الكمية أكثر مما تتحملة فرص العمل المتاحة ...
- وهم من الناحية الكيفية افتقدوا مجموعات مهارات كان يمكن أن تتيح لهم ظروف " تخليق فرص عمل " ، فضلا عن ضعف الكفاءة في ممارسة العمل الذي أعدوا له .
- ومن ناحية ثالثة ، فإن معدل التنمية لم يرق إلى مستوى ما هو مأمول ، وزاد على ذلك حالة من الركود الاقتصادي عانتها البلاد منذ ما يقرب من ثلاث سنوات ، وربما أكثر ، ولا ندرى حقا ما الذي يجنبه لنا الغد نتيجة جملة الكوارث التي أصابت كثيرا من الدول العربية والإسلامية ، إما نتيجة الكوارث الطبيعية أو تداعيات الأحداث منذ الغزو الأمريكي للعراق ، وبدء الربط بين الاقتصاد المصري والاقتصاد الإسرائيلي !

- ومن ناحية رابعة ، فإن العديد من مؤسسات العمل والخدمة لم تتشرب بعد تلك الذرة العلمية التي تجعل من العلم محركا وموجها ، مما كان يمكن معه أن يشكل هذا طلبا حقيقيا على خريجي الجامعات ، وأبرز ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن معظم الشركات والمصانع تكاد أن تخلو من أقسام للبحث فيما يتصل بنوعية العمل الذي تختص به ، وبالتالي يخرج طلاب كليات العلوم ، دون أن يجدوا فرص عمل تستوعب ما حصلوه من معرفة علمية وتكنولوجية .

ولقد ترتب على هذا ارتفاع معدلات البطالة ، لا بين الخريجين الجدد فقط ، ولا بين من تخرجوا قبلهم ولم يجدوا فرص عمل ، بل بين من تخرجوا منذ سنوات وسبق لهم أن التحقوا بعمل " حر " ، ثم إذا بهم يواجهون صورة أخرى من صور البطالة ، إلى الدرجة التي دفعت البعض إلى أن يبعث الحياة في مثل شعبي كان شائعا ، ثم بدأ يختفى مع سيادة الليبرالية الاقتصادية ، ألا وهو " إن فاتك الميرى ، اتمرغ في ترابه "

إن مئات الألوف هذه من خريجي الجامعات العاطلين ، إذ بدأت أعدادهم تتراكم شيئا فشيئا يمكن أن تشكل " قبلة اجتماعية " تنذر بالانفجار ، ومن هنا ما كان على الدولة إلا أن عادت مرة أخرى ، وعلى استحياء ، وببطء ملحوظ ، إلى هذا الحل الذي يجعلها تتعهد بتشغيل عدد كبير من العاطلين ، وخاصة من خريجي الجامعات ، بغض النظر عما إذا كانت هناك بالفعل حاجة عملية إليهم أم لا ؟ والأخطر من ذلك اللجوء إلى سياسة " التكليف " لأوائل الخريجين للتعيين في وظائف المعيينين ، مما أدى إلى إلغاء نظام " الإعلان " الذي كان يوفر فرصة المنافسة العلمية ، ويتيح لكل قسم أن يختار من المتقدمين من هو أعلى قيمة علمية وخبرة مهنية . وأدى هذا أيضا إلى أن تغذى كل كلية نفسها من بين خريجها دون أن تتيح لنفسها فرصة التغذى بخبرات علمية ومهنية من كليات وجامعات أخرى ، فأصبح الأمر مثل زواج الأقارب ، لا بد أن يودى في النهاية إلى قد رمى " الهزال النبوى " !

" الجودة " .. عودة إلى " الكيف " :

كان السند الرئيسى لك من اندفعوا وراء سياسة الكم ، هو تمترسهم وراء الفكر الديمقراطي ، مقيمين بذلك تناقضا زائفا بين " الكيف " والديمقراطية ، ومرادفين مرادفة زائفة بين الكم وبين الديمقراطية . صحيح أن هناك من استندوا أيضا إلى سياسة الكيف سعيا إلى " تحجيم " الطلب على التعليم بحيث يقتصر على " أولاد الأصول " ، كما كان يشاع ، لكننا من ناحية

أخرى نلفت النظر إلى ما أكدته لنا التجربة التعليمية في مصر عبر عدة عقود خلت أن الاندفاع وراء سياسة الكم ، زعما بأن هذا سعى لا بد أن يحمّد نحو توفير فرص التعليم للجميع ، وفي كل مكان وفي أى زمان ، انتهت مع الأسف الشديد إلى التخلّي عما يقدم من تعليم في مؤسساته الرسمية بجانا نظرا لتدنيها المؤسف ، والسعى نحو طلبها في " السوق الموازية " أو " السوق السوداء " أى ، الدروس الخصوصية ، فإذا بنا نعود مرة أخرى إلى منطق أن من معه يستطيع أن يحصل على خدمة تعليمية حقيقية ، ومن ليس معه لا يحصل إلا على سلعة تعليمية مشوهة ، لا تفيده بأى حال من الأحوال .

بل وأصبح من الملاحظ أن عددا غير قليل من أصحاب المجموع العالى في درجات الثانوية العامة ، إنما يحصلون عليه نتيجة جهود مكثفة غالية الثمن من الدروس الخصوصية التى لا يقدر عليها الفقراء ، مما أدى إلى أن يكون الطارقون لما يسمى " بكليات القمة " من الشرائح الاجتماعية الميسورة !

وبفعل عوامل عدة ، بدأ النظر يتجه إلى مفهوم " الجودة " الذى طبق في مجال الصناعة والتجارة ، والتفكير في كيفية تطبيقه في مجال التعليم على وجه العموم والتعليم العالى على الخصوص ، ولعل أهم ما دفع إلى هذا :

- ارتفاع تكاليف الدراسة بالتعليم العالى ومصروفاتها .
- الإحباط الناجم عن ضيق فرص التوظيف في سوق العمل بالنسبة للخريجين .
- الدعوة إلى زيادة إنتاجية أعضاء هيئة التدريس .
- الاتهامات الموجهة إلى التعليم العالى بعدم الكفاءة والازدواجية والمهدر .
- الانتقادات التى يوجهها رجال الصناعة إلى خريجي التعليم العالى بسبب ضعف إعدادهم .
- الاتهامات بعدم وجود توازن بين التدريس والبحث العلمى .
- القلق حول بعض القضايا المتعلقة بالإصلاح السياسى ، وأمن الحرم الجامعية .
- الانتقادات الموجهة إلى التعليم العالى بسبب انزواله عن المجتمع المحلى ونقص الخدمات والمساعدات التى يقدمها حلا لمشكلاته .

ومن عملية استقراء لبعض أدبيات الجودة ، نجد أنها تتضمن جملة من الخصائص يوجزها الدكتور أحمد فاروق محفوظ في دراسته بمؤتمر مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس في ديسمبر ٢٠٠٤ في :

- ألما ءوءه نظم الإءارة لءءقق الأهداف الءى ءسعى إلبها المؤسسة لإرضاء العمبل؁ و زبابة كفاءة العاملبن من ءلال الءءسبن المسءمر لنظام البوبه الءى بءكون من نظم اءءماعبة وءقنبفة وإءاربة .
- ألما ءركز على الاسءءءام الفعال للموارء البشربة والماءبة للمنظمة فى إشباع اءءاباء العمالء وءمفبق أهداف المنظمة؁ وءلك فى إطار من الءوافق مع مءطلباء المءءمع سواء أكانء هءه المءطلباء مقننة أم مءعارفا علبها .
- ألما ءسءءءم لءوءبفه وءءققق أهداف المؤسسة وءلك لكى ءضمن إرضاء المسءءلك؁ و بءم ءءقبق ءلك من ءلال الءءسبن المسءمر لنظام البوبه؁ والءى بءءوى كل من النظام الإءاربى والاءءماعبى؁ لذا فقد أصبح طربة للءبفة العملبة ءاءل المنظمة بكامل هبءبها . وبءلك ءمءل البوبه ءكلا ءعاونبا لأءاء الأعمال بءءربك المواهب والقءراء لكل من العاملبن والإءارة لءءسبن الإءاببفة والبوبه بءكل مسءمر مسءءءمة فرق العمل؁ وببءلك ءءضمن إءارة البوبه الشاملة ءلانة مقومات أساسبة لنءاببها فى أبى منظومة هبى :
- إءارة ءشاركبفة .
- الءءسبن المسءمر فى العملباء .
- اسءءءام فرق العمل .
- أما إذا فصلنا هءا على مؤسسات الءعلبم العالب؁ فبها هو ء. عبء الغنب عبوب فى ءراسته بالمؤءمر المشار إلبه سابقا؁ بءبىر إلى أن بوبه الءعلبم العالب ءءطلب عءءا من الأمور وهبى :
- الءركببى على ءءسبن الأداء الءعلبمى والأءاء الإءاربى .
- العمل الءبب على الءقلبل من ءكلفة الءعلبم؁ مع زبابة عوائءه المءقوءة .
- ءءقبق مباء المساءلة ببن المءرسة والمءءمع .
- الانءابء على المءءمع؁ مع ءءقبق أقصبى مءاركة له فى ءءقبق البوبه المرعوب فببها .
- القضااء على كل اءءمالاء عءم رضا المءءمع عن برامب المءرسة وأنسءببها ءربوبة .
- السعبى الءببب نءو الإقلال من الرقابفة على الإءارة المءرسة وءنعبفة روء الرقابفة الءابفة فى نفوس العاملبن ببا .
- ءطوبر النقاءة المؤسسة الءعلبمة إلى ثقافة ءومن بالببوبه والءمببى .
- الاءءمام بءطوبر الءعلبم وءءسبن ظروفه فى المءرسة وفى المءءمع .

- شيوع حالة من الرضا في نفوس التلاميذ (الذين هم أبرز المدخلات وهم المخرجات في آن واحد) ، تجاه ما توفره لهم المدرسة ، محققا لنواهم وطموحاتهم .
- شيوع اتجاهات طيبة نحو المدرسة والعمل المدرسي من جانب المعلمين والعاملين والمجتمع .
- المتأمل في مثل هذه الأدبيات ، يمكن أن يلاحظ أنه إذا حذف كلمة " الجودة " ووضع مكانها المصطلح القديم وهو " الكيف " لما تغير الأمر .
- لكن ، والحق يقال ، فإن الحديث عن الجودة الآن لم يعد مكتفيا بمثل هذه الأوصاف العامة عما ينبغي أن يكون عليه العمل التعليمي بمجوانبه وأبعاده المختلفة سواء في التعليم العالي أو في غيره ، إذ ارتبط بهذا بحوث ودراسات حول " المعايير " التي يمكن من خلالها الحكم على مدى توافر هذه الصفة أو تلك ، وتوفير مقياس ، وأداة تسعى إلى أن تتسم بأقصى درجة من الموضوعية ، يمكن عن طريقها تقييم الأداء سواء لدى الإدارة أو الطالب أو أعضاء هيئة التدريس ، أو النظام ، أو المناهج التعليمية أو الأنشطة أو المباني ، وغير هذا وذاك من مقومات .
- وهكذا تكاد أدبيات الموضوع تجمع على أن المعايير تستخدم بشكل عام لتحقيق الغايات التالية :

- = التقييم الذاتي للأداء .
- = تبرير الموازنة المطلوبة بما في ذلك إعداد الموظفين .
- = تحقيق الاعتماد سواء كان عاما للمؤسسة أو خاصا ببرامج تعليمية أو تخصصات محددة .
- وفي ورقة العمل الرئيسية التي قدمت لمؤتمر إصلاح التعليم في مصر الذي عقد بمكتبة الإسكندرية من ٨-١٠ ديسمبر ٢٠٠٤ ، وهي في نفس الوقت تمثل رؤية لجنة التعليم في حزب الحكومة ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب (حيث أن مسئولهما واحد) نجد تبنيًا لمثل هذه الفكرة الخاصة بالاعتماد بناء على معايير للجودة ، ومن هنا جاء اقتراح بما يلي (ص ٢٣) :
- " ضرورة الإسراع في إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد في الجامعات المصرية ، هيئة مستقلة ذات سيادة كاملة لا يخضع العاملون فيها أو أعضاؤها لضغوط خارجية من أى نوع ، وتمتلك - بناء على استقلالها الكامل وسيادتها غير المنقوصة - سلطة التوجيه والمتابعة والتفتيش وإلغاء الاعتماد ، بعيدا عن أنواع المحسوبية وأشكال الفساد المعروفة . ويلزم أن تكون هذه الهيئة المحايدة مسئولة عن تقديم تقرير سنوي عن مستويات الجودة وأشكال الاعتماد وذلك بالاشتراك مع هيئات دولية مسئولة أو متخصصة ، وذلك بما يدفع المجتهد إلى الأمام ، ويكشف

عن جوانب النقص والتقصير في مجالاتها . ويلزم إنشاء مركز متطور فاعل لتطوير عملية الأداء العلمى والتعليمى فى كل جامعة ، ويشمل هذا المركز بتأثيره كل الكليات التابعة للجامعة ، ويمتد باتصالاته وإمكانات الإفادة والاستفادة إلى الجامعات الوطنية والإقليمية والدولية المتقدمة" وثمة نقدا جيدا نشعر بواجبه وأسانيده العلمية الجيدة قدمه د. كمال نجيب فى دراسة متميزة حقا بنفس مؤثر الإسكندرية ، أكد فيها أن ثمة ضبابا كثيفا وأوهاما كثيرة تحوم حول قضية الجودة والمعايير التربوية . ولئن كانت البيانات التى تنشرها المنظمات الدولية ، لا سيما البنك الدولى ، بمشاركة وتدعيم وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى ، تزعم إمكانية حدوث نقلة نوعية فى مؤسسات التعليم فى حالة الاعتماد على المعايير التربوية ، كمنطلق لعمليات إصلاح التعليم ، إلا أن هذه البيانات لم تقدم أية أدلة علمية على صدق هذه المزاعم ، وإنما العكس هو الصحيح ، فإن أية إطلالة على ركाम الدراسات التى تمت فى مجال المعايير فى السنوات الأخيرة تجعلنا نستخلص نتيجة هامة وهى أن برامج الإصلاح التى تعتمد على هذه الآلية لم تسهم فى إحراز أى تقدم حقيقى وشامل فى مجال جودة التعليم .

كذلك أكدت على أن مراجعة ثلاث وستين دراسة وبخا علميا أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة جوانب مختلفة لقضية المعايير ، انتهت إلى نتائج سلبية تشير إلى تحبط عمليات الإصلاح التربوى القائمة على المعايير . فضلا عن ذلك ، فإن قوانين المحاسبية أفرزت مناخا تنافسيا يتسق مع قيم السوق ، يتجه بصفة أساسية إلى " البحث عن متهم " ، وهذا التوجه نحو السوق - كما يشير الباحثون الأمريكيون - يتعارض مع قيم الديمقراطية والتعاون التى قامت مؤسسات التعليم على أساسها ، وتتناقض مع طبيعة العمل التربوى للمعلمين فيها .

آفاق أمل . . .

على الرغم مما حملته بعض أجزاء الدراسة من مظاهر سوء وخلل ، إلا أن الله عز وجل قد أوجد من سننه أن يكون لكل داء دواء ، ووفر للإنسان من الطاقات ما يستطيع به أن يزيل عثرات الطريق ، وأن يقهر الكثير من العقوقات . ومن هذا المنطلق يمكن لنا أن نطرح ، وباختصار شديد ، بعض العناوين الخاصة بسبب مواجهة (ولا نقول سبل المواجهة ، وهناك فرق !) يمكن أن تعين على مواجهة الكثير من مما تعانيه جامعاتنا من مشكلات فى تكوين وتنشئة خريجها ليواجهوا مشكلات الحاضر وتطلعات المستقبل .

لعل أول هذه السبل أن نتخلى عن تلك الشائبة في النظر إلى أهداف الجامعة التي تقسمها إلى أهداف ثقافية وأهداف مهنية . . .

في معرض مناقشة عامة عن مثل هذه القضية ، تحدث مسئول كبير في الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، وذكر اسم مسئول عن أحد البنوك في مصر مؤكداً أن المؤهل الذي يحمله هو في الكيمياء من الجامعة الأمريكية ! فلما عبرنا عن شديد دهشتنا قال : لأن التعليم في هذه الجامعة يركز تركيزاً شديداً على مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية للنجاح في الحياة ، ومن ثم فإن الخريج ، عندما يعي ويتقن هذه المهارات بالفعل ، يمكن له أن يقتحم بتوفيق ونجاح ، العديد من مجالات العمل ، وبالتالي فليست المسألة الاستسلام إلى منطق " إما ٠.٠ أو " ، وإنما الأوفق بالفعل أن تبرز مجموعة مهارات ومعارف واتجاهات تتفق على أن الحياة الناجحة الفعالة المنتجة بحاجة إليها ، وتكون ركناً أساسياً في التعليم الجامعي ، مما يعين الخريج على أن يواجه الموقف بكل ثقة وقدرة على الاقتحام والتوفيق والنجاح ، ومثل هذه المجموعة من المهارات والقدرات تتصل بالحياة الكلية ، سواء في مجال العمل أو في مجال الثقافة والمعرفة والأخلاق .

ولعل هذا ينقلنا إلى السبيل الثاني ، وهو الذي يتعلق بأمثلة من المهارات التي يجب أن تتضافر الجهود على تضمينها تعليمنا العالي ، وهي في معظمها مهارات وقدرات تتصل بالتفكير ، الذي هو أداة الإنسان في مواجهة الحياة . من تلك المهارات والقدرات : القدرة على حل المشكلات - تنشيط القدرة على التخيل الخلاق - القدرة على التفكير الناقد - القدرة على الابتكار - القدرة على المبادرة والمواجهة - القدرة على تقبل التغيير وسرعة الاستعداد لتقبل الجديد والتعامل معه - القدرة على التفاعل الاجتماعي الناجح - القدرة على تقبل الاختلاف . . . إلى غير هذا وذاك من مهارات وقدرات تحفل بها الكتب التربوية .

وثالث هذه السبل ، ضرورة إعادة النظر في توجهات التنمية القائمة ، فعلى الرغم من الإقرار بالجهود الكبيرة التي بذلت على طريق التصنيع ، إلا أن كثيراً من استثمارات القطاع الخاص تدور حول نوعيات متعددة من السلع الاستهلاكية البسيطة ، وكثير من هذه الاستثمارات تتجه إلى قطاع الخدمات ، مما يعرض الموقف الاقتصادي إلى بعض المخاطر . وربما كان هذا مقبولا في سنوات الانفتاح الأولى ، حيث لم تكن الثقة قد ترسخت لدى القطاع الخاص فأتجه إلى المشروعات مضمونة الريح ، سريعت ، أما الآن فالأمر يتطلب وقفة ، نتجه بعدها إلى مشروعات إنتاجية ، تتضاعف فرص العمل فيها .

ورابع هذه السبل أنه قد آن الأوان لتقسيم الجامعات الكبرى إلى جامعات أصغر ، كما أسلفنا ، حتى يمكن الارتقاء بمجودة العملية التعليمية فيها ، وتكون الخطوة الأولى على هذا الطريق أن تستقل بعض فروع الجامعات في الأقاليم لتصبح جامعات مستقلة ، خاصة إذا توافر فيها عدد كاف من الكليات والكوادر الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والفنيين والتجهيزات الضرورية .

وخامس هذه السبل هو ما يمكن تسميته " بتوليد الحاجة " إلى الكوادر العلمية المتخصصة ، وهو أمر يتصل بالسييل الثالث ، لكننا نفرّد له جزءا خاصا لأنه يتعلق بعملية تحديث كلية للمجتمع ، مما من شأنه أن يخلق طلبا متزايدا مستمرا على الكوادر العلمية المتخصصة . فوجود أقسام ومراكز للبحث العلمي في الكثير من المؤسسات والمنشآت الاقتصادية والاجتماعية من شأنه أن يولد الحاجة إلى العديد ممن يمكن أن يعطوا لهذه المنشآت والمؤسسات . وتحديث إدارات العمل المختلفة كذلك ، يمكن أن يولد الحاجة كذلك إلى العديد من الخريجين المؤهلين .

وسابع هذه السبل ، هو ضرورة الاعتماد على " التدريب التحويلي " بحيث تنشأ له مؤسسات مزودة بكوادر متخصصة ، تنتشر في مواقع متعددة من البلاد ، لتقوم بإعادة تأهيل الخريجين لأعمال جديدة تولدها التغيرات الحادثة ، أو لهؤلاء الذين يريدون عملا لم يكونوا قد أهلوا له في سابق دراستهم الجامعية . وعلى سبيل المثال ، فهناك الآن آلاف من السيدات اللاتي يعملن ، ولديهن أطفال رضع ، مما يحتاج الأمر معه إلى إعادة التأهيل والتدريب ، فضلا بطبيعة الحال عن عدد من الضوابط الأمنية والاجتماعية لابد أخذها بعين الاعتبار .

وثامن هذه السبل الاستفادة من الصيغ الجديدة في التعليم ، حتى يمكن لجامعاتنا ومعاهدنا العالية أن تعلم أعدادا كبيرة ، وهو ما يتيح التعليم من بعد والتعليم المفتوح ، على ألا يكون بهذه الصورة المنفذة الحالية في بعض الجامعات ، إذ ينقصها الكثير من مقومات التعليم المفتوح الحقيقي ، كما اتفق عليها أهل العلم والخبرة .

● قدم إلى مؤتمر مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية

بجامعة القاهرة ، فبراير ٢٠٠٥

درس في أصول التربية*

لا بد لي بادئ ذي بدء أن أعتذر عن هذا العنوان غير المريح للقارئ في أغلب الأحوال ، إذ لست أريد أن أجلس القراء أمامي " كتلاميذ " وأقف أنا " كأستاذ " ، عليهم هم أن يتلقوا مني علما جديدا بالنسبة لهم يضيف ما لم يكن لديهم ، وعلى أنا أن " أفيض " عليهم من مخزون معرفتي ما أرى أنه ضروري لاستكمال تكوينهم .

والفضل فيه بالدرجة الأولى ليس لي ، وإنما هو للدكتور زكي نجيب محمود ، ففي أحد أعداد مجلة (الطلعة) ، لا أذكر تاريخه ، وإنما هو - غالبا - في النصف الثاني من الستينيات ، كتب كاتب ينتقد الفلسفة التحليلية والوضعية المنطقية . وعلى الرغم مما يتميز به الدكتور زكي من صير الفلاسفة وطول أناتهم ، وهذوء العلماء وموضوعيتهم ، نجده في رده الذي نشر بمجلة (الفكر المعاصر) في نفس الفترة نائرا ثورة غير عادية ، ووجه ثورته أنه رأى - وليس هنا محل الفصل في مدى صواب أو خطأ أى من الكاتبين - أن منتقد التحليلية قد فهمها فهما غير صحيح جعله يوجه إليها سهام الهجوم ، وأن هذا الفهم لم يكن يتعلق بقضايا غامضة وتحليلات معقدة ، وإنما انصب معظمه على " مبادئ " هذه الفلسفة وأولياتها ، مما جعل الدكتور زكي يقف موقف " الأستاذ " بالنسبة للكاتب الناقد ، قاصدا " تعليمه " مبادئ الفلسفة التحليلية وأصولها حتى يستقيم فهمه ، فينتقد بعد ذلك على أساس علمي سليم ، وسمى هذا المقال " درس في التحليل " .

وشئ قريب من هذا هو الذي دفعني أنا أيضا إلى كتابة مقال الحالى . فمن خلال أعمال اللجنة العلمية الدائمة لترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى درجة " أستاذ مساعد " و " أستاذ " مرت على بحوث عديدة في مجال أصول التربية ، كانت تصيبي بقدر غير قليل من الاستياء وعدم الرضى . لم تكن المسألة تتعلق فقط بالناحية العلمية المنهجية ، وإنما كان ذلك بسبب " غياب " أو " غموض " المفاهيم الأساسية والمبادئ الأولية ، بل كثيرا ما كنت أشعر بالاستحياء أمام زملائي من أصحاب التخصصات الأخرى ، فلم تكن هناك دائما أية مشكلة تتعلق بانتماء هذا البحث أو ذاك لمجال المناهج وطرق التدريس ، أو علم النفس ، فالأرض معلومة المساحة ، والموقع ، الحدود ، لكن الأمر لم يكن كذلك في أصول التربية ، فكثيرا ما كان يعرض بحث من متقدم في مجالنا ، فإذا بزمل من المناهج يقول : " هذا

يدخل عندنا " ! وكذلك يصيح زميل في علم النفس إزاء بحث آخر : " هذا العمل أقرب إلينا " ؟ فكأن أرض البحث إذن غير معلومة الموقع ، تائهة الحدود ، مجهولة المساحة . وإذا كان هذا يحدث بالنسبة للبحوث المقدمة للترقية إلى أستاذ مساعد ، وأستاذ ، فما بالنا بخطط البحوث المقدمة لدرجتي الماجستير والدكتوراه ؟ لابد أن يكون الحال أكثر سوءا ، والغموض أكثر حدة وانتشارا .

إن هذا يجعل من المحتم على كافة العاملين في مجال أصول التربية أن يتدارسوا سويا حدود معالم مجالهم ومبادئه ومناهجه ، وحبذا لو تم ذلك عن طريق ندوة علمية يبادر بالدعوة إليها قسم أصول التربية في إحدى الكليات ليشارك فيها جميع المتخصصين .

إن البعض يتصور أن المسألة لا تستحق هذا ، وأن القضية إنما هي قضية فقرة أو عدة فقرات يتم فيها تعريف أصول التربية ، وكفى الله المؤمنين القتال ! لكن الأمر ليس هكذا . . فتلک الفقرة أو الفقرات موجودة بالفعل ، بل ويدرسها الجميع لطلابهم ، ولكن الآية تنعكس عند التطبيق . . عند البحث والكتابة ، إذ يخرج البحث أو الكتاب بعيدا إلى حد كبير عن " أصول التربية " .

وعلى سبيل المثال ، إذا تناولنا أهم كتاب تداوله الآلاف من الطلاب والباحثين منذ أول السبعينيات ، وهو كتاب الدكتور محمد الهادي عفيفي (في أصول التربية) ، وفي طبعته الأولى ، نجد التعريف العلمي الدقيق السليم لأصول التربية الذي تضمنه قوله أنه " يمكن النظر إلى التربية واعتبارها مجالا للتطبيق الفني العلمي تستند إلى أصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة ، مثل علم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلم التاريخ ، وعلم السياسة ، وعلم الاقتصاد ، وعلم الإدارة ، والفلسفة ، وعلم الحياة " (ص ٦ ، طبعة ١٩٧٠) ثم راح بعد ذلك يشرح أثر نتائج كل علم من هذه العلوم مسميا هذا الأثر بـ " الأصول . . . للتربية " ، فهناك الأصول الفلسفية ، والأصول الاجتماعية ، والأصول الاقتصادية ، والأصول التاريخية . . . إلى غير ذلك من فروع .

أقول مرة أخرى : لا أحد لم يقرأ هذا ، وأقول مرة أخرى : لا أحد يجهل هذا ، ولكني أقول أيضا : ولكن قلّ من " يعمل " بهذا ؟ هل هي صورة أخرى من صور الداء الثقافي القومي العربي ، أم يجيء " الواقع " مفارقا مفارقة كبيرة لـ " الفكر " ؟

ثم ، ماذا نقول لغتنا العربية ؟

في (لسان العرب) : " الأصل : أسفل كل شيء ، وجمعه أصول ٠٠٠ واستأصلت (بفتح اللام) هذه الشجرة ، أى ثبت أصلها ، واستأصل الله بنى فلان إذ لم يدع لهم أصلا ، ويقال إن النخل بأرضنا لأصيل أى هو به لا يزال ولا يفنى " .

وعلى هذا فأصول التربية هي " مجال " ، نقوم فيه بدراسة " أثر " أو النتائج العلمية التي توصل إليها العلماء في فرع علمي معين على الظاهرة التربوية ، والعكس صحيح أيضا ، وبالتالي يكون الأقرب إلى الصواب ، هو أننا هنا ندرس عملية التفاعل وأثارها بين الظاهرة التربوية والعوامل المؤثرة المنتمة إلى فرع من الفروع العلمية .

فإذا نظرت إلى المشكلة التربوية كما ينظر الطبيب إلى " ظاهرة مرضية " ، فسوف تجد لها " أسبابا " و " مظاهر " و " آثارا " لابد من معرفتها بدقة التشخيص حتى يمكن التوصل إلى " العلاج " المطلوب . . لكن هناك فرقا لابد من التنبيه إليه بين الظاهرة المرضية الفسيولوجية والظاهرة المرضية التربوية ، فالطبيب عادة ليس عليه إلا أن يبحث عن الأسباب المباشرة للمرض ، أما في الظاهرة التربوية ، فإننا نجد أنفسنا أمام مستويين من الأسباب :

المستوى الأول : أسباب مباشرة ، أو كما تسمى بالاصطلاح الفلسفي " علل قريبة " .
المستوى الثاني : أسباب غير مباشرة ، أو كما تسمى بالاصطلاح الفلسفي " علل بعيدة " .
هنا نجد معظم التخصصات التربوية والنفسية توجه اهتمامها إلى العلل القريبة . . الأسباب المباشرة ، وكذلك الأمر بالنسبة للآثار ، لكن الباحث في أصول التربية ، عليه أن يتجاوز هذا ، ويتجاوز هنا لا يعني أن " يتخطى " ، ولكن أن " يزيد " عليه ليبحث عن العلل البعيدة والآثار البعيدة ، وحدود " القرب " أو " البعد " هنا هي حدود " المؤسسة التعليمية " و " النظام التربوي " و " النظام الاجتماعي " بالمعنى الكلي الذي نقصد به " البنية العامة للمجتمع بكل ما فيه ومن فيه " . فالبحث عن " العلة " داخل " المؤسسة التعليمية " هو بحث عن الأسباب المتوسطة ، والبحث عن " العلة " في " النظام الاجتماعي " هو بحديث عن الأسباب البعيدة .
والبحث عن الأسباب المباشرة المتصلة ب " فنيات " العملية التعليمية مما له أثره في سلوك الطالب المتعلم ، هو بحث في علم النفس التربوي .

لكن البحث عن الأسباب البعيدة المتصلة بالبنية الاجتماعية العامة من حيث أثرها في " العمل التربوي " هو بحث في أصول التربية .

ولنتناول مثالا للتوضيح ، وليكن مثالنا هنا هو " ظاهرة الدروس الخصوصية " . . .

فأنت إذا سألت عن أسبابها ، فقد تجد من يقول لك أن العلة تكمن في " ضعف العملية التعليمية " أو " انخفاض مرتبات المدرسين " أو " تكدر الفصول بالتلاميذ " أو " ضعف اتصال المقررات بحاجات التلاميذ أو المجتمع أو كليهما معا " . . . أو ما شابه هذا وذاك من الأسباب التي تؤكد أن أيا منها يخرج عن نظام أصول التربية ليدخل في تخصصات أخرى ، فما يراه الملاحظ بالنظرة العجلى " أسبابا " ، تراه عين أصول التربية " نتائج " . إن الأسباب المشار إليها تقع في معظمها داخل المؤسسة التعليمية ، وعمل أصول التربية بالدرجة الأساسية ربما يبدأ داخل المؤسسة التعليمية ، لكنه لابد أن يتعدى أسوارها ليبحث هناك في الجسم الكبير . . . في المجتمع . . . أو يعكس خط السير ، فيبدأ بالمجتمع - وهو خط السير الأصوب - لينتهي بما هو داخل المؤسسة التعليمية أو النظام التربوي .

ولعل من الأفضل أن نتناول بحثا فعليا عن الظاهرة المعنية نعتذر عن ذكر اسم صاحبه ، لأننا لا نقصد أن نشير بإصبع الاتهام إلى " س " أو " ص " من الزملاء والباحثين وإنما قصدنا التصدي " لظاهرة " - نقصد ظاهرة التناول غير العلمي لموضوعات أصول التربية ، وكان من الممكن أن نأخذ مثالا آخر لزميل ثان وثالث ورابع .

في هذا البحث المعنى ، قام الباحث بسؤال الطلاب عن " الدوافع " التي دفعتهم إلى أخذ دروس خصوصية ، ونحن نفهم بهذا أن الباحث سيوقفنا على " أسباب الظاهرة " ، فماذا قال الطلاب ؟

جاءت الأسباب والدوافع وفقا للترتيب الآتي :

- الحصول على مجموع مرتفع في شهادة الثانوية العامة .
- الرغبة في الالتحاق بكلية معينة .
- ضعف مستوى بعض المدرسين بالمدرسة .
- عدم قيام مدرسي المدرسة بواجبهم كاملا .
- عدم فاعلية طرق التدريس بالمدرسة .
- طول المقررات الدراسية .
- قصور بعض أبواب الكتاب المدرسي .
- صعوبة أسئلة الامتحانات .
- ضعف مستوى الطالب في بعض المواد .

- رغبة ولى الأمر وإذعان الطالب له .
 - الخوف من امتحان الشهادة الثانوية .
 - بعض المدرسين يدفعون الطالب للدرس الخاص .
- ومن الملاحظ أن هذه الدوافع لم يحددها الطالب المفحوص ، وإنما الباحث نفسه ، وكان دور الطالب هو " ترتيب الأولوية " ، لكن الفرصة أتاحت للطلاب عن طريق سؤال مفتوح عن " الأسباب الأخرى " ، فكان منها :
- السؤال عن أشياء في الدرس لا يمكن أن أسأل عنها في المدرسة .
 - التدريب على أسئلة الامتحانات .
 - اهتمام المدرس بالطالب المتفوق فقط .
 - المدرسون لا يبالون بالمنهج وعدم الشرح الكافي لاعتمادهم على وجود دروس خصوصية
 - عدم أخذ الحرية في المناقشة في المدرسة .
 - المدرس الخصوصي والدرس يمنحوا " بمنحنا " الثقة للطالب فلا يهرب الامتحان .
 - عدم فهم المدرس لأخطاء الطالب وطرق معالجتها .
- إن هذه الدوافع والأسباب لا تنتمى إلى تخصص معين ، فكل الباحثين في مختلف التخصصات التربوية والنفسية يمكن أن يشتركوا في " رؤيتها " وتحديدها ، فما الذى يجعل هذا البحث بحثاً في أصول التربية ؟ إنك لو أعدت قراءة هذه الأسباب ، فلربما تيقنت أن علاجها إنما يكمن في " المناهج " و " طرق التدريس " و " علم النفس " .
- إن الحصول على مجموع مرتفع في الشهادة الثانوية بالنظرة الأصولية ، إنما هو " نتيجة " وليس سبباً ، فلا بد للباحث أن يتساءل عما يدفع الطلاب إلى الحصول على مجموع مرتفع ؟ ليست مهمتى هنا الإجابة ، وإنما مهمتى بيان الطريق إلى الإجابة . إن زملائنا في المناهج وعلم النفس لهم دورهم في مواجهة هذا الموقف ب " تحسين العملية التعليمية " ، لكن يظل باحث أصول التربية قلقاً ، لأن السؤال لم يزل قائماً : لماذا هذه " الحمى " في الحصول على مجموع مرتفع ؟ ستجد الإجابة في " نظام القبول " بالجامعات ، وستجد كليات بعينها تستأثر بالمجاميع العالية . . ولنا أيضاً أن نستمر - كباحثين في أصول التربية - لماذا ؟ ولماذا لا يقوم كثير من المعلمين الآن بواجبهم في عملية التعليم ؟ ولماذا يتكلس الطلاب في الفصل الواحد مما يقلل من جدوى العملية التعليمية ؟ سيقولون " قلة المباني " ، ونستمر في التساؤل : لماذا ؟ سيقولون "

ضعف الاعتمادات " ، ونظّل نسأل : لماذا ؟ وهنا لابد من دراسة " الوضع الاقتصادي " العام في المجتمع ، ولابد من دراسة نظام القيم الاجتماعية القائمة بالمجتمع ، ولابد من دراسة الفلسفة السياسية التي توجه الدولة - في ذلك الوقت - إلى " التدخل " و " التوجيه " سواء في " قبول " الطلاب أو في تشغيلهم بعد تخرجهم . . . وهكذا .

مثل هذه الجوانب تكون لازمة لعملية " تفسير النتائج " ، وهو ما لا يقوم به باحثو أصول التربية في أغلب الأحوال ، بينما مثل هذا التفسير هو الذي يعطى للبحث " نكهته الأصولية " ، والتي بدونها يمكن أن يتم في أي تخصص آخر ، ولو أن باحث الأصول وضع نصب عينيه أنه مطالب بالدرجة الأولى أن يحیی تفسيره حاويا ما لا يقوله زميله في المناهج أو علم النفس ، لوجه جهده نحو النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية بحثا عما يفسر الظاهرة التي أمامه ، وبالتالي يجد لزاما عليه أن يقلب في كتابات أساتذة الاجتماع والاقتصاد والسياسة لال " يفنی " في هذه المجالات ويزاحم أصحابها ، وإنما ليستعين ب " نتائج " أبحاثهم في فهم الظاهرة التربوية التي يدرسها .

وإنني لأذكر بهذه المناسبة أنني كنت في مهمة علمية في " بوسطن " بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٨١ ، وزارني د. عبد السلام عبد الغفار عندما كان عميدا لكلية التربية بجامعة عين شمس في ذلك الوقت ، وأخذت " أفرجه " على الكتب التي اشتريتها من هناك ، فكتاب كذا وكتاب كذا في السياسة ، وهذه كتب عن إسرائيل ، وهذه كتب في التاريخ ، وتلك كتب في الاجتماع ، وهذه كتب في الفلسفة ، ثم إذا بالدكتور عبد السلام يسألني : ولكن أين كتب أصول التربية ؟ وكان ردى عليه ، مشيرا إلى مجموع هذه الكتب بتخصصاتها : " كل هذه الكتب . . هي كتب أصول التربية ! "

والبعض قد ينظر إلى تسلسل التساؤلات المشار إليها آنفا بأنني أريد بذلك تحويل أصول التربية إلى " فلسفة " ! وعلى الرغم من أن هذه ليست " قمة " ينبغي الدفاع عنها ، بل هي مما ينطبق عليه قول القائل " هذا شرف لا أدعيه ، وقمة لا أنكرها " ! إلا أنني فقط ألفت الانتباه إلى أي طفل من أبنائنا ، وخاصة قبل أن يلتحق بالمدسة . . سنجدته يمارس عملا أصوليا فلسفيا دون أن ندري . إنك قد تقول لطفلك محذرا : لا تلعب بهذا الكوب ، فيسألك : لماذا ؟ فتجيب " أحسن ينكسر " ، فيرد " وماله لما ينكسر " ، فتزد بأن هذا يمثل " فقدا " وخسارة ، فيرد " مشى احنا نقدر نشترى واحد غيره ؟ " . إلخ ، وغالبا ما تضيق ذرعا به صارخا في

وجهه " أنا قلت لك ما تلعبش بيه وخلاص . . . تسمع الكلام " !! هذه البنور الأولى للجريمة التربوية الشائعة . . . " وأد روح التساؤل والبحث " التي أودعها الله عز وجل كجزء ملازم لبنية الإنسان ، والتي عن طريقها يكشف عما هو مجهول ، وعن طريقها يرفض الإذعان للمسلمات ، وعن طريقها يريد أن يخضع كل شئ للتساؤل والحوار والنقاش ، لكننا نصده في هذا ونكبت فيه هذه الروح ونأمره بأن يأخذ ما نقوله له " مسلمات " ، لا تحتاج إلى نقاش ، ونغرس فيه أن " التساؤل " أمر مزعج ، ويشير الغضب وعدم رضا الوالدين !!

إذن نحن لا " نتعسف " عندما نطالب باحث أصول التربية أن يغوص في قاع الماء ولا يكتفى بالعموم على السطح . إن الذى يكتفى بالسباحة على سطح الماء قد " يتمتع " نفسه ، ولكنه لا يترك أثرا على الطريق ، لكن الذى يغوص في الأعماق فلا بد أن يجد الكثير مما هو ثمين . . . حكمة الخالق أن يودع ما هو ثمين في الأعماق ، ليرك " الزبد " على السطح ، والزبد غالبا ما يذهب جفاء ، وأما ما ينفع الناس فيمكث في الأرض .

إن الجمهرة الكبرى من الباحثين في أصول التربية أصبحوا " يلهثون " وراء " موجة " الأبحاث الميدانية في ظل مفهوم خاطئ ، وهو أن " البحث العلمى " الحقيقى هو الذى يتم فقط عن طريق استمارة أو استبيان يطبق على فئة من الناس ، ثم تعالج نتائجه بالوسائل الإحصائية المعروفة ، ذلك أن أى دراسة يمكن أن تتم بهذا الأسلوب ، ومع ذلك نحكم عليها بافتقار المقومات البحثية لأن البحث يتطلب " موضوعا " يتناول " ظاهرة " يختص بها ميدان الباحث ، وهنا قد يتجه باحث الأصول إلى موضوع ينتمى إلى تخصص آخر ، وبالتالي فهما كان دقيقا في التطبيق الميداني والمعالجات الإحصائية لا نستطيع القول بأنه " بحث أصولى " كما نرى على سبيل المثال في بحث يكتبه صاحبه عن (إدراك كلية . . . لبعض مبادئ السلوك الإنجابي) . . . هل يمكن بأى مقياس من المقاييس الأصولية أن يعتبر هذا بحثا في أصول التربية ؟ وبحث آخر يكتبه صاحبه عن (اتجاهات طلاب كليات التربية نحو العوامل المسهمة في نجاح التربية العملية) . . . أليس هذا أنسب للدراسات المناهج وطرق التدريس ؟

بل وماذا نقول في رسالة دكتوراه تمت بالفعل منذ سنوات أخذت أفرك عميقا طويلا وأنا أقلب النظر بين عنوان القسم الصادرة عنه وهو (أصول التربية بكلية . . .) وعنوان الرسالة الذى انصب حول وحدة لتدريس التربية البيئية وتجربتها في مدارسنا ؟! لقد كان الأمر حرجا للغاية عندما عرضت على هذه الرسالة حين تقدم بها صاحبها يريد شغل وظيفة مدرس أصول

التربية في إحدى الكليات . لقد كان من الضروري أن ينتهى تقريرى بأنها لا تعد رسالة في أصول التربية ، على الرغم من أنها صادرة عن أحد أقسام أصول التربية ، وأشرف عليها أستاذ كبير في أصول التربية !!

ومن ناحية أخرى ، فإن البحث العلمى لا تقف مهمته أبدا عند حد التشخيص وإنما مهمته الأهم هى " التفسير " ، فضلا عن " التنبؤ " ، وعلى ذلك تجد الغالبية تستهلك جهدها في الإجراءات والوصف والتشخيص ، وترى أمامك الجداول والمعادلات المخيفة ، وبحرا من الأرقام مما قد يوهم القارئ المتعجل بأنه أمام " بحث " ، بيد أنك عندما تبحث عن " التفسير " ، قلما تجد ! إن الذى يجعل البحث بحثا حقا هو أن يبين الباحث لقراءه ، إذا كان هذا هو ما حدث ، وأنه حدث بالصورة كذا وكذا ، وبالنسبة كذا وكذا . . . إلا أن الأمر الذى نحن في أشد الحاجة إليه هو أن نحاول الإجابة عن السؤال التالى :

لماذا حدث ما حدث بهذه الصورة أو تلك ؟ وماذا كان يمكن أن يحدث لو حدث بصورة أخرى ؟ وما وجهة نظر المدرسة كذا في هذه القضية ؟ وأيضا فلان . . . وفلان من مفكرى التربية وفلاسفتها .

والغالبية إذا تنبعت إلى " التفسير " فإنما يجئ في سطور سريعة مختصرة ، وكأن المسألة هى " تأدية واجب " ، أو " ذرا للرماد في العيون " ، مثلها مثل ذلك الإناء الذى وضعته سيدة مر عليها عمر بن الخطاب ، فوق النار لتسكت أبناءها الباكين من ألم الجوع ، بإيهاهم أن الإناء به طعام ، وأن المسألة مسألة وقت حتى يتم إنضاجه ، وبحركة بسيطة لكشف الغطاء لابد أن تكتشف الزيف ، وأن الإناء " خاو " ، وإن كانت هذه السيدة معذورة نظرا لما كانت عليه من فقر أعجزها عن أن تأتى لأولادها بطعام حقيقى ، فهل يا ترى نعانى نحن من قدر مساو من " الفقر العلمى " ؟

بل إنك لو أخضعت هذا القليل من التفسير لحك النقد والتحليل ، فسوف تجد أنه لا يمد يده بعيدا فيما أسميناه بالعلل البعيدة الكامنة في النظم والعلوم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، فهل المسألة في البحث العلمى هى مجرد شكليات ؟ هل الدراسة " الميدانية " مجرد " سرادقات " لابد من نصبها حتى نوهم الناس بأننا أمام " فرح " علمى ؟ لكن الحق سرعان ما ينكشف لنا ، فنجد أنفسنا أمام " ماتم " علمى ولا حول ولا قوة إلا بالله !

ومن الباحثين من يخلطون خلطاً واضحاً بين " اقتصاديات التعليم " و " الأصول الاقتصادية للتعليم " ، ففي قسم أصول التربية لابد أن تكون زاوية الرؤية ومنهج البحث هو " الأصول الاقتصادية للتعليم " ، ومن ثم يكون الهدف هو تتبع آثار وتداعيات النظم والعلوم الاقتصادية على الظاهرة التربوية ، فإذا كنت بإزاء " تكلفة " مبنى مدرسى فإن الباحث التربوى ليست مهمته الأساسية حساب هذه التكلفة وطرق هذا الحساب ، لأنها مهمة رجل الاقتصاد بالدرجة الأولى ، فدراسة " التكلفة " كموضوع هو من (اقتصاديات التعليم) ، لكن دراسة أثر هذه التكلفة على التعليم فهو (أصول اقتصادية للتعليم) ، الأولى أقرب لأساتذة الاقتصاد ، والثانية أقرب لأساتذة أصول التربية .

إن مهمة باحثى أصول التربية أن يدرسوا أثر " التضخم " على أسعار الوحدات التعليمية - مثلاً - ، وأثر سياسة التبعية الاقتصادية والديون الخارجية وعجز ميزان المدفوعات على الحركة الاقتصادية على وجه العموم مما لابد أن يترك أثره على أسعار الأراضى ، وتكلس السكان فى المدن وصعوبة وجود أراضى لبناء المدارس . . . وهكذا ، لكن كثيرين لا يريدون أن يعطوا " العيش لخبازه " ، فيحصرّون أنفسهم فى أبحاثهم فى (اقتصاديات التعليم) فقط مع الأسف ، ولهنا قلما نجد جديداً بالمعنى الحقيقى ، لأن مثل هذا الميدان يحتاج إلى إعداد علمى معروف وتقنيات معلومة فى كليات التجارة والاقتصاد ، لا على مستوى الدرجة الجامعية الأولى فقط ، وإنما على مستوى أعلى من ذلك ، ولو كثف هؤلاء جهلهم فى ميادينهم الحقيقى ، وهو (الأصول الاقتصادية للتعليم) لأنتجوا فيه إنتاجاً طيباً فى أغلب الأحوال .

ولعل هذا يفسر لنا لماذا نرى أبحاثاً مهمة ، ودراسات ممتازة تتم فى اقتصاديات التعليم فى كليات التجارة والاقتصاد ، وغالباً ما لا نسمع عنها فى كليات التربية ، ذلك أن الباحثين فى مثل هذه الكليات لديهم المهارات والظروف والإمكانات التى تجعل إسهامهم أبرز وأنضج ثمرة ، وكثير من البحوث التى تتم لدينا فى كليات التربية فى هذا المجال هى أقرب إلى مجال كليات التجارة والاقتصاد . ونحن ننظم أنفسنا بهذه الصورة ، وننظم معنا أيضاً البحث العلمى ، ولو أردنا الإنصاف ، فلا بد أن يكون البحث الاقتصادى فى التربية بمفهوم وزاوية رؤية تجعله مختلفاً عن قرينه فى كليات الاقتصاد .

إن هذا يماثل بالضبط ما نلاحظه كذلك فى البحوث التاريخية التربوية ، فالباحث الذى يوجه اهتمامه إلى تتبع أعداد المدارس وحجم الطلاب وتاريخ نشأة هذه الجامعة أو تلك ، هو باحث

فى (تاريخ التعليم) بزائوة تدخله فى أرض زملائنا بأقسام التاريخ بكليات ، لكنه عندما لا يجعل الدراسة التاريخية هدفا فى حد ذاته ويوظفها لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية وقضايا التعليم ، فإنما يعود إلى أرض (أصول التربية) ٠٠٠ فى قطاع منها هو (الأصول التاريخية للتربية) ، وعلى سبيل المثال ، فإذا كنا بإزاء دراسة فكر مفكر تربوى ، فإن كثيرين يسبقون هذه الدراسة بفصل أو فصول عن (الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية) كدراسة قائمة بذاتها ، وهنا نجد أن الباحث يخطئ الطريق بذلك لأنه يقوم بنفسه ما يطالب به باحث مماثل فى قسم التاريخ بالآداب ، ولو أراد الإنصاف لما كتب هذا الفصل أو هذه الفصول كدراسة مستقلة ، ووظف ما بها من معلومات فى " تفسير " آراء المفكر فى هذه القضية أو تلك إنه لمن المهم فى نهاية هذا المقال ، أن نؤكد للقارئ أننا لا أقدم هذا الذى كتبته على أنه " الحق الذى لا يأتى الباطل من بين يديه ولا من خلفه " ، وإنما هو " وجهة نظر " أو من بها إيماننا راسخا ، وباعتبارها " وجهة نظر " فإنما " غير نهائية " ، وتحتاج إلى مناقشة وحوار ، فهل من مبارز ؟

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ .

أخطاء أصولية . . .

في دراسات غير أصولية* !!

مقدمة :

" جل من لا يسهو " . . .

" الكمال لله وحده " . . .

" ابن آدم خطاء " . . .

عبارات متعددة الصياغة اللفظية ، لكنها جميعا تشير إلى معنى واحد ، هو أنى وأنت ، ومختلف أبناء البشر ، أصحاب طبيعة ناقصة ، إذا كان من شأنها أن تصيب فكنذك فمن شأنها أيضا أن تخطئ . والذى لا يخطئ وحده من بنى البشر هو الذى لا يعمل . ونحن نردد هذه العبارات آلاف المرات كل يوم ، ومع ذلك فإن سلوكنا يتناقض معها إلى حد كبير . وإذا كان هذا التناقض يمكن فهمه ، ويمكن من ثم تبريره فى مجالات الحياة العملية ، إلا أنه " مشين " حقا عندما يتواجد فى الساحة الفكرية .

فما أن تشرع فى تناول " عمل علمى " لهذا أو ذاك من الزملاء ، كاشفا عن أخطائه ، مشيرا إلى سلبياته ، حتى تقابل بالغضب والهجوم المضاد ، بحيث يعتبر نقد العمل وكأن المقصود به " تجريح " صاحب العمل وتشويه صورته ، ويغلف النقد بظلال من الرية والشك ، بحيث لا ينظر إليه على أنه بالفعل إن يريد إلا إصلاحا ، وإنما هو ثمرة " حقد " ونتيجة حسد ، ووليد كراهية !!

ولا بد أن نسلم بأن هذه الظنون السيئة واردة ومحتملة بالفعل ، فليس كل ما يقال فى هذا الشأن يجمى بالفعل برئ المقصد ، شريف النية ، لكننا لا نستطيع أن نتمادى على " النوايا " ، حيث ليس بإمكان أحد منا أن يشق عن قلب صاحبه ليزعم أنه قد اطلع على " حقيقة " نواياه

* دراسة قدمت لمؤتمر رابطة التربية الحديثة الذى خصص لقضية (البحث التربوى ، الواقع والمستقبل) ، وكان قد انعقد بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية بقاعة طه حسين بوزارة التربية والتعليم فى الفترة من ٢- ٤ يوليو ١٩٨٨ . وقد نشرت فى كتاب المؤتمر ، الجزء الثانى ، صص ٤- ٢٧

ودخيلة نفسه ، ومن ثم فما علينا إلا النظر إلى " الأوراق " القائمة أمام أعيننا .
من أجل ذلك فإن علينا أن نتساءل عما يعكسه هذا " رد الفعل " تجاه الكتابات النقدية من
مسلمات فكرية تختبئ في تلافيف هذه التصرفات ؟

إن هذا رد الفعل يؤكد إلى حد كبير أن صاحبه يسلم لاشعوريا بأنه قد أوتى جوامع الكلم ،
وأن ما يصدر عنه من قول حق لا شبهة فيه ، حيث لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ،
وأنه " كامل " بحيث لا يجرى عمله ناقصا يستدعى من هذا أو ذاك تنبيها وإشارة ؟

من هنا نستطيع أن نفهم هذه الظاهرة المؤسفة التي نشكو منها جميعا ، وهي انصراف
الجمهرة الكبرى من الباحثين والكتاب التربويين عن ممارسة نشاط مهم وخطير ، طالما نادينا
أملين تواجهه بكثافة من ساحة الفكر التربوي في مصر ، دون أن يلقي هذا النداء أذنا صاغية
بدرجة كافية ، ألا وهو ممارسة النقد التربوي ، فالنقد منطقة " حساسة " غالبا ما تجلب صور
النزاع والعراك ، والناس على قدر ما يتصارعون صراع الوحوش في ميادين كثيرة ، يتخلون عن
هذه الفلسفة في ميدان الفكر ليصبحوا من أصحاب " المسaire " و " إثارة السلامة " ويصبح
الشعار الذهبي المرفوع على الرأس دائما وفي كل الأحوال هو " الباب اللئيم يجرى لك منه الريح ،
سده واستريح " !

وفي يقيني ، أن تقدما حقيقيا في الفكر التربوي في عالمنا العربي لن يحدث إلا إذا مارسنا نقدا
للأعمال والدراسات والبحوث التي نقوم بها - فضلا بالطبع عن عوامل أخرى - فمثل هذا
النقد ، سيكشف لهذا عما لم يره ، وسيضيف إلى ذاك ما لم يعرفه ، وقد يجعل الآخر يتخلى
عما كان يظنه صوابا ، وربما يجعل هذا يسعى إلى مزيد من البرهنة على فكرة يؤمن بها وتصور
أنها واضحة بذاتها . . . وهكذا .

وإننا لنستعيد إلى الذاكرة مجرد الإشارة إلى تلك المعارك الفكرية التي شهدتها ساحتنا التربوية
بين طه حسين ، وإسماعيل القباني ، حول القضية التي أثرت تحت عنوان " الكم ، والكيف " ،
وتلك المعارك الفكرية التي شهدتها ساحاتنا الأدبية والثقافية بين مصطفى صادق الرافعي ، وطه
حسين ، وبين العقاد وكثير من المفكرين ، وبين سلامة موسى ومعارضيه . . . وهكذا . كانت
معارك تبث الحياة في جسم الثقافة وتشحن العقول للتفكير وتقلب القضية على أوجهها
المختلفة ، وتشد أنظار الناس فيتابعون هذه المعارك فتزداد ثقافتهم ، ويرتفع مستوى الوعي ،
فيكسب الجميع دون أن يخسر أحد إلا المزيفون .

ولابد أن نعترف أن هناك صورا من النقد تمارس بالفعل في عمليات " التحكيم " التي تتم لكثير من البحوث التي تنشر في الدوريات التربوية ، وكذلك في اللجان العلمية الدائمة للترقيات، إلا أن دائرة الإعلام بما لا تتعدى الناقد والمنقود ، وربما آخرين لا يتعدون أصابع اليد، فضلا عما يغلب على بعضها من نظرات سريعة تجعل النقد أقرب إلى أن يكون مجرد " انطباعات " خاطفة " لمجرد الحكم : صالح أو غير صالح ؟ بينما وظيفة النقد غير هذا . إن النقد لا يهدف إلى إصدار حكم بالصلاحية أو عدم الصلاحية ، وإنما هو " يدرس " الحالة البحثية أو الفكرية ليرى فيم أصابت وفيم أخطأت بالدرجة الأولى .

أقول هذا كمقدمات استطلت بعض الشيء بالنسبة إلى حجم الدراسة الحالية ، لأنني أنا نفسي ، عندما بدأت أفكر في الكتابة معلقا على بعض البحوث والدراسات التي تمت في مجال أصول التربية لبيان أوجه الخلل والثغرات فيها حتى يتحاشاها أصحابها مستقبلا ، وحتى يتحاشاها غيرهم فلا يكرروها ، أقول ، عندما فكرت في هذا ، أحسست كأنني مقدم على السير على أرض ملغومة ، إذ لابد أن أتوقع غضبا من هذا على ، ولابد أن أتوقع مقاطعة ذلك لي . ومن المحتمل جدا أن يسرع آخر بقذف حجارة على رأسي ، لا بمناقشة النقد وإنما بقاذع الألفاظ كسيل العرم !! أو قل ، يرموني بحجارة من سجيل ، وإن لم يستطيعوا أن يجعلوني كمصف مأكول !!

فمن حسن حظي - حمدا لله عز وجل - أن تتاح لي فرصة الاطلاع على كل ما كتبه الباحثون في مصر في مجال أصول التربية منذ ست سنوات على وجه التقريب ممن كانوا مدرسين أو أساتذة مساعدين - دون أن يعنى هذا بالطبع عدم متابعة ما قبل هذه الفترة - بحيث أستطيع أن أطمئن - إلى حد كبير - إلى أنني - والفضل لله - على دراية كافية بالموضوع الذي أتحدث فيه ، دراية تتيح لي فرصة الحكم الذي يقترب قدر الطاقة من صورة واقع البحث التربوي الأصولي .

ويرتبط بهذا أيضا أن هذه الدراية تتيح لنا الاطمئنان إلى المقولة التي نقول بها ، وهي أن الدراسة الحالية إنما تتحدث عن " ظاهرة " ، حيث لا يجئ استخدام هذه الكلمة جزافا ، وإنما عن تقدير واف للمقصود بما عندما يتسم السلوك موضوع الحديث باستمراريته ، ويكثر ترده بين كثيرين ، وتتسع دائرة هولاء يوما بعد يوم .

من جانب آخر ، فكتاب هذه السطور يفخر إلى أقصى حدود الفخر ، بأنه يكاد أن يكون متحررا من مصيدة شبكة العلاقات المصلحية ، التي عادة ، ما تكبل الفكر وتقيده ، فما دام الإنسان لا يطمح إلى " موقع " ، وما دام الإنسان غير " مشتبك " في أعمال هنا وأعمال هناك ، تدر دخولا مالية ، فهو بالتالي لن يخشى أن يقطع هذا عنه الرزق ، وأن يحجب ذاك عنه المال ، بعبارة أخرى ، فإن " سيف " المعز و " ذهبه " قد فقدنا عندي فعاليتهما بحيث أصبح السيف من خشب ، وتحول الذهب إلى مجرد بريق لا معنى له ولا جدوى .

ومع هذا فإنني أؤكد حرصى الشديد على ألا يغضب منى أحد ، فما دام الذى نتحدث عنه متيقنا من أننا لن نأخذ منه مكانه ، ولن يرتفع رصيدنا المالى بعد هذا النقد ، فلا بد أن يطمئن إلى أننا بالفعل لسنا من ذوى الغرض السيئ ، فما قصدنا بتجريحنا ل " ص " أو " س " ، وما قصدنا تقليلا من قيمة هذا أو ذاك . ومن هنا فقد تعمدنا إغفال الأسماء لأن الأسماء ليست ما نقصد ، وإنما " الأعمال " نفسها ، و " الكتابات " ذاتها ، فإذا أشرنا إلى " خطأ " ما ، فإنما نشير إلى خطأ فى " الدراسة " ، وليس إلى " الشخص " . . . إن الدراسة عمل بشرى غير كامل بالضرورة ، يمكن أن يذهب ليحى غيره ، أما " الشخص " ، فهو عزيز علينا ، نحرص على أن تبقى أيدينا فى يده على الدوام ، فى نطاق ما خير ، وفى دائرة ما هو مفيد للعلم التربوى ، مصداقا لقول المولى عز وجل : (وتعاونوا على البر والتقوى . . .) .

نماذج بحثية

١- دراسة ميدانية لمفهوم الديمقراطية عند المعلمين :

لابد من التنبيه إلى أن الهدف هنا ليس نقد هذه الدراسة من جوانبها المختلفة ، وإنما هو تناول " النهج الأصولى " فيها ، وهنا يجد القارئ من بداية السطور الأولى ، أحكاما " كاسحة " . . . قاطعة ، دون إيراد دليل منطقى ، وشواهد عملية واقعية ، ونسوق أمثلة على ذلك ، من إشارة الدراسة إلى أن ثورة يوليو أحدثت تغييرات ملحوظة فى التعليم ، وهذا قول حق ، لكن ما ليس بحق هو العبارة التى تلحق هذا ، حيث تقول الدراسة " ومنذ ذلك الوقت ، أصبحت المهمة الأساسية للمدرسة فى مصر هى إعداد جيل صالح " !!

فها هنا أخطاء منهجية متعددة

أولها ، من الناحية التاريخية ، إذ أن صياغة العبارة تفيد أن المدرسة لم تبدأ توجه اهتماما لإعداد جيل صالح إلا منذ ثورة يوليو ١٩٥٢ ، بينما عشرات ، إن لم نقل مئات - الشواهد التاريخية ، من السهل أن نسوقها ، لولا أن نشق على القارئ مللا ، وعلى الأوراق تكلفة ، يانا على أن المدرسة ، منذ نشأتها في مصر ، وهى تهدف إلى هذا .

ولعل هذا ينقلنا إلى ثانى هذه الأخطاء ، وهو يفسر الأول ، فكل مدرسة فى الدنيا ، وفى كل الأزمنة ، تهدف إلى إعداد الجيل الصالح ، لكن هذه العبارة ، غير علمية ، مطاطة ، غامضة ، على درجة من العمومية بحيث تسقط قيمتها العلمية ، إذ المهم هو : صالح لماذا ؟ هنا نستطيع أن نفرق بين دور المدرسة قبل ثورة يوليو ، ودورها بعد ذلك ، بين دور المدرسة فى المجتمع العربى ، وبين دورها فى المجتمع الأمريكى . . . وهكذا .

إن مثل هذه المصطلحات " المسطحة " ، مثلها مثل العملة النقدية " المسوحة " التى تفقد معاملها الكتابية والرمزية ، بحيث يعجز الإنسان عن التعامل بها ، فأى قيمة تصورها ؟ وأية عملة تمثلها ؟ وأى زمن تشير إليه ؟

أما الخطأ الثالث ، فهو خطأ فلسفى ، فالمنهج الفلسفى يستهجن التعميم الكاسح ، والحكم الكلى بغير برهان ، وهذا الحكم المشار إليه لم يسبقه ، كما لم تلحقه أية مبررات وأية أدلة . إن الذى يفرق بين التفكير المضبوط ، فلسفيا كان أو علميا ، وبين التفكير غير المنضبط ، كما نلاحظه لدى كثيرين فى الحياة العامة ، هو مقدار ما يستند إليه من " برهنة " و " تدليل " ، هل هو حكم " قبل المداولة " ، فيصبح ظلما صارخا ، أو هو حكم " بعد المداولة " ، فطمئن قلوبنا إلى أنه جاء نتيجة تمحيص وجهد ذهنى حتى ولو كان لا يعجبنا ؟

وإذا تأملنا فى الأسس التى تستند إليها هذه الأخطاء ، فسوف نجد أنها تاريخية ، اجتماعية ، فلسفية ، وهى الركائز الرئيسية للدراسات أصول التربية ، فإذا ما بدأت الدراسة بهذا " التحاق " عن دار الأصول ، فمادام يمكن للقارئ أن يتوقع عندما يدخل إلى " صلب " الموضوع ؟ ثم تجئ الدراسة كى تحدد مشكلتها البحثية التى هى :

" إذا كان المعلمون هم أداة الدولة فى نشر مبادئ الديمقراطية وفلسفتها الاجتماعية بين

الناشئين والشباب ، فهل لدى المعلمين معرفة شاملة عن مفهوم الديمقراطية نظريا وأدائيا ؟ " يرى القارئ لهذا التساؤل أنه يقوم على " مسلمة " يسلم بها مع أن كثيرين - منهم كاتب هذه السطور - لا يسلمون بها ، مما يفقدها قيمتها " كمسلمة " ، والفروض أن ما يساق "

كمسئمة " تنتفى إزاءه التناقضات والتباينات الفكرية ، ويصبح الاتفاق هو الأمر القائم . صحيح أنه من العسير أن يتحقق ذلك بدرجة شاملة كما نجد في مسلمات الرياضيات على سبيل " المثال " ، مثل القول بقأن " الكل أكبر من الجزء " ، وأن الخططين المتوازيين لا يلتقيان ، إلا أن المطلوب هو أقصى ما يمكن الوصول إليه من اتفاق وخاصة إذا كنا إزاء ثقافة واحدة ، وإذا كان القارئ والمقروء في مجتمع واحد .

فمن قال أن المعلمين هم " أداة الدولة " في نشر مبادئ الديمقراطية بين الناشئة والشباب ؟ لو جاء التساؤل محددًا أن المعلمين " أداة من أدوات الدولة " في نشر مبادئ الديمقراطية ، لدل ذلك على منهجية علمية تتحرز في استخدام الأحكام القاطعة . إن المسألة ليست بمجرد صياغات لغوية ، وإنما هي صياغات تنم عن تركيب عقلي ومنحى فكري .

تري ، أليست وسائل الإعلام مثلاً ، جهاز ضخ له دور في هذا الشأن ، وهي أيضاً ملك للدولة ؟ بل إن كثيراً من الأبحاث والدراسات تجعل تأثيرها يفوق تأثير المعلمين لأسباب عديدة معروفة ترتبط بطبيعتها وظروفها ، ويكفى القول أن محيطها هو " الشعب " كله ، لا ، التلاميذ وحدهم .

إننا نحمل المعلمين أكثر مما تتحمل طاقاتهم . . . إنهم بشر . . . جزء من هذا المجتمع الذي يعيشونه . . . ليسوا بيئة منتقاة تعيش مثلاً ، وإنما يشقون في سبيل لقمة العيش ، ويثنون تحت وطأة الغلاء ، وينفعلون بصور الخلل والانحراف التي تتكاثر يوماً بعد يوم ، وتصور أنهما " هم الذين " يستطيعون كذا وكذا ، افتئات على الحقيقة ، وتحمل فوق الطاقة بحيث إذا لم نجد ما افترضناه خطأ حملناهم هم وزر التقصير ، مع القضية أصلاً خاطئة ، إذ - مرة أخرى - من قال بأنهم هم المسئولون ؟

إن توجهات النظام السياسي وممارساته ، وتوجهات النظام الاقتصادي وسياساته ، ونوعية القيم السائدة في التركيب الاجتماعي . . . مثل هذه الأوعية ، هي صاحبة القول الفصل إذا كان الأمر بصدد ممارسة سلوك ديمقراطي ، لأن المسألة ليست هي : ما إذا كان المعلم " يعرف " أو " لا يعرف " ، حتى ولو كانت المعرفة مما يسمى بـ " الإجرائية " ، إذ نظل داخل دائرة " المعرفة " التي أشبعها الباحثون بحثاً ودراسة وإشارة إلى أنها لا تعني أبداً " سلوكاً " و " عملاً " ! والدراسة تحاول طمأننتنا إلى أنها تسعى إلى الكشف عن هذا الجانب " العملي " بالبحث عن مدى تطبيق المعلمين لمفهوم الديمقراطية .

ها هنا نأتى إلى تلك الآفة التى انتشرت بين باحثى الأصول عندما تصوروا أن " العلمية " تعنى فقط القيام بدراسة ميدانية تقوم على استبيان وعينات ومعالجات إحصائية وجداول ورسوم وتحكيم . إلخ . ولأن باحثى الأصول لم يتمرسوا خلال سنوات إعدادهم ويتدربوا على هذا النوع من الدراسات ، يشعر الفاحص المدقق أنه أمام فريق يلعب على أرض ملعب غير أرض ملعبه ، فيتعثرون فى اللعب ، وفى الوقت نفسه يتركون مهمتهم الأصلية فى " التنظير " التى هى الوجه الأساسى " للبحث التربوى .

إن باحثى المناهج وطرق التدريس ، وكذلك باحثى الدراسات النفسية ، موضوعهم هو هذه الجزئية أو تلك ، ولذلك يجدون ضرورة فى اصطناع وسائل بحثية تتسم بالطابع " الإيمريقى " ، لكن الكثرة الغالبة من الموضوعات الأصولية هى بطبيعتها " فلسفية " ، لا بمعنى أنها " تجريدية " وإنما بمعنى أنها تنشد الرؤية العامة ، والإطار الكلى ، والبحث عن العلل البعيدة ، مما يجعل لها من الأساليب والأدوات ما قد لا يماثل ما يستخدم فى المجالات الأخرى ، دون أن يفقدها ذلك " العلمية " المنشودة !

ومن الطبيعى أن يقفز التساؤل إلى أذهاننا : كيف يمكن معرفة مدى تطبيق المعلمين لمفهوم الديمقراطية ؟

الأسلوب الشائع هو : الاستبيان !

وفى يقيننا أن قدرة الاستبيان على تصوير السلوك الفعلى والممارسة الواقعية غاية فى الضعف ، وأن الاستجابة لا تصور إلا " رأيا " ، بل نكاد أن نقول أنه حتى هذا " رأى " الذى تصوره ، قد لا يكون هو رأى الذى يؤمن به المفحوص بقدر ما يصور " ما ينبغى أن يكون " ! ولناخذ مثالا لأحد بنود الاستبيان الذى يصور موقفا حيث يضع البحث أمام المفحوص ثلاثة بدائل طالبا منه اختيار ما يناسبه :

" طلب المعلم من التلاميذ كتابة رأيهم بصراحة فى شخصيته بيميزاتها وعيوبها ، حتى يستطيع أن يعدل من عيوبه ، لو كنت مكان أحد تلاميذه ، ماذا تفعل ؟

أ- أكتب رأيى بصراحة تامة .

ب- أكتب رأيى بحذر شديد .

ت- أكتب الصفات الحميدة . "

فكثير من المعلمين غالبا ما يختارون البديل الأول لأنه يصور " المثال " ، لكن : إلى أى حد يسلكون وفقا لهذا المثال ؟ الإجابة عن هذا عسيرة ، ولا تتم إلا من خلال " الملاحظة " الميدانية المباشرة في مواقف عملية متعددة .

لو أن دراسة مثل هذه اكتفت بالسعى إلى التعرف على الموقف الفكرى للمعلمين من قضية الديمقراطية ، لكان ذلك هدفا لا بأس به ، أما أن تزعم سعيها إلى الكشف عن مدى التطبيق ، فهذا لعمري هدف بعيد المنال !

وتجئ هذه الدراسة لتقارن بين الديمقراطية الغربية ، والديموقراطية الشرقية* ، والديموقراطية المصرية (١) ، وهنا يلحظ القارئ الخلط في المعالجة بين منهج الباحث العلمى وأسلوب السياسى الدماجوجى ، فوفقا لمنهج البحث العلمى ، لا نعرف أبدا في التراث الفكرى للديموقراطية مذهباً ومدرسة للديموقراطية المصرية ، وإنما هى أشتات من هنا وهناك ، بغير تناسق وترابط أو فلسفة عامة حاكمة . ثم ، فى أى عهد يا ترى ؟ فى العهد الملكى ؟ أو فى صدر ثورة يوليو ١٩٥٢ ؟ أو فى فترة مدنها الاشتراكى ؟ أو فى السبعينيات ؟ أو فى الوقت الحالى ، خاصة ، وأن كل مرحلة حكمتها ظروف تختلف عن الأخرى ، ووجهتها قوى ومصالح متباينة .

إن السياسى الدماجوجى لا يقف أبدا أمام مثل هذه التساؤلات ، وإنما هو يطلق القول كما تنطلق الرصاصة زاعما بأن نظام الحكم الذى يمثل " ديمقراطى " ! سمعنا هذا المعنى كثيرا يتردد على ألسنة بعض القيادات ، ولست فى حاجة إلى بيان قمافت هذا " الإدعاء " ، فقد تعودناه من السياسيين ، فضلا عن أن كتابا واحدا لا يكفى لبيان مجافاة ذلك للحقيقة ، وإنما ثبت شعورنا بالأسى أن يقع الباحث " العلمى " فريسة ما يطلقه السياسيون من ادعاءات غير صحيحة .

قد تكون هناك " مبررات مفهومة " لدى السياسى ، حيث يخاطب جمهرة من المواطنين معظمهم أميون ، وهو يسعى إلى الحفاظ على المقعد الذى يمدّه بالنفوذ والسلطة . وهو يريد أن يثبت أنه هو " الأفضل " ، وهو " الأحسن " ، لكن الباحث العلمى تكون له أهداف أخرى ، هى مواجهة مشكلة اجتماعية يسعى عن طريق البحث العلمى إلى معرفة واقعها وأسبابها وتائجها ليقتراح الحلول اللازمة لحلها . . ليس هناك " موقع سلطوى " يريد أن يتبوأه بهذا

* كانت منظومة الدول الاشتراكية القائمة فى ذلك الوقت يطلق عليها كذلك أنها تمثل " المعسكر الشرقى " .

البحث ، وإنما " الحقيقة الموضوعية " هدفه المنشود بقدر الطاقة ، أفلا يدفع هذا إلى أن يتباين أسلوب هذا عن ذلك ؟

ثم نحسّ إلى ما يسمى " بتحليل النتائج " ، فهو - في دراستنا التي نتحدث عنها - مناقشة نظرية عامة ضعيفة الصلة بالدراسة الميدانية ، ونقصد بذلك أنها ليست " نتائج " لمقدمات كما هو مفروض ، بحيث لو حاولت أن تنحى الدراسة الميدانية جانبا ، وتبقى هذه وحدها ، أو العكس ، فلن تجد البناء البحثي يهتز أو يختل ، وعندما يحدث هذا نشق أن " المنطق " مفتقد ، وها هي بعض عناوين القضايا المثارة في " تحليل النتائج " :

- مسئولية المعلم نحو تأصيل القيم الديمقراطية .
 - مسئولية المعلم باعتباره قدوة للسلوك الديمقراطي .
 - مسئولية المعلم باعتباره رائدا اجتماعيا في المدرسة .
 - مسئولية المعلم باعتباره عضوا في الإدارة .
 - المعلم يمارس الديمقراطية من خلال عضويته في التنظيم النقابي للمعلمين .
 - العلاقة بين نقص الإعداد في كليات التربية وقصور فهم المعلمين لمفهوم الديمقراطية .
- فكل هذه الجوانب ليست مناقشة وتحليلا للنتائج ، وإنما هي أدخل في باب " الوجوبيات " أو المقترحات والتوصيات .

إن الدراسة تترك المهمة الأساسية لباحثي الأصول لمثل هذا الموضوع وما يسير مجراه ، هذه المهمة التي تتلخص في البحث عن :

- ما أثر النظام السياسي وممارساته ؟
- ما أثر نمط العلاقات الاجتماعية وتفاعلاتها ؟
- ما دور السياسة الاقتصادية والمشكلات المعيشية ؟
- ما موقع المعلمين " كجماعة ضغط " ضمن جماعات الضغط المهنية الأخرى " أطباء ، محامين ، مهندسين ... إلخ " ؟
- ما مدى الحرية المتاحة وفقا للتشريعات والنظم القائمة للمعلمين بالنسبة لاختيار المنهج - الممارسة السياسية - الاختلاف المذهبي - العمل والانتقال منه إلى غيره ؟
- ما دور بنية النظام التعليمي وأجهزته وممارساته الإدارية ؟
- إلى أى حد يختلف مدى الحرية المتاحة وفقا ل :

النوع - المرحلة - التخصص - الخبرة ؟

بغير مناقشة لمثل هذه الجوانب - وهناك غيرها بالطبع - بحثنا عن دورها في تشكيل المفاهيم القائمة لدى المعلمين عن الديمقراطية وقدرتهم على ممارستها ، يستحيل أن يكون البحث " أصوليا " جادا .

٢- اتجاهات الفكر التربوي وأثرها على البنية التعليمية في كليات التربية :

من قراءة مقدمة هذه الدراسة ، يلمس القارئ " علمية " و " وطنية " الدافع ، وتتجلى علمية الدافع في أن مسار التعليم في مجتمع من المجتمعات لابد أن تحكمه إيديولوجية فكرية وتوجهه هوية تربط بين مختلف الأعمال في نسيج واحد ، وإن اختلفت الخيوط والألوان .

أما " وطنية " الدافع ، فتتجلى - بناء على ما سبق - في ضرورة أن يكون للتعليم المصري هويته الخاصة وإطاره الإيديولوجي .

والله وحده هو الذى يقدر على معرفة " النوايا " ، ومن ثم فهو الأقدر على المحاسبة بناء عليها ، أما نحن البشر ، فلنصور إدراكاتنا والمحدودة معرفتنا ، نحصر المسألة والمحاسبة على ما يتشخص أمام ناظرنا ووسائلنا المعرفية ، الطبيعي منها والصناعي .

هنا نضع القارئ أمام تساؤلات البحث التى هى :

- ما واقع الفكر التربوي المصري منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن ؟
- ما مدى ارتباط الفكر التربوي بالبنية التعليمية بكليات التربية بمصر ؟
- ما المشكلات التى تعوق انطلاق الفكر التربوي بكليات التربية وفق إيديولوجية ثقافية مصرية تحدد هويتها بين الثقافات العالمية ؟

- كيف يمكن إحداث التكامل العضوى بين الفكر التربوي والبنية التعليمية بكليات التربية ؟
أصاح القارئ بأن هناك جاذبية خاصة بين كاتب هذه السطور وبين هذه النوعية من الدراسات التى تتصدى لقضية الفكر التربوي بمختلف أبعادها وشتى جوانبها بحكم الهوية الشخصية ، من ناحية ، وبحكم " التأهل المهني " من ناحية أخرى ، ومن هنا كانت النظرة النقدية لموضوع الدراسة الحالية مسألة " هوية " ، فضلا عن أنها الآن " قضية بحثية " .

إننا نجد أنفسنا هنا أمام مفهومين أساسيين تقوم عليهم الدراسة وهما : الفكر التربوي " و " البنية التعليمية " . وما دام هذان هما " العملة الفكرية " التى سيتعامل بها الباحث والقارئ ، يصبح من المهم للغاية أن يحدد الباحث منذ البداية : ماذا يقصد بكل منهما ، خاصة وأن المفهوم

الأول " الفكر التربوى " يختلط ويلتبس بمفاهيم أخرى قريبة الشبه إلى الدرجة التى تجعل البعض يستخدم أحدها مكان الآخر بوعى أو بدون وعى ، للتعبير عن القضية نفسها ، هذه المفاهيم الأخرى نذكر منها على سبيل المثال " النظرية التربوية " ، و " فلسفة التربية " و " الآراء التربوية " ، فهل هى مفاهيم متطابقة المعنى ، أم متداخلة ؟ أم منفصلة ؟ وما دام هناك غموض وعدم اتفاق - فيما نتصور - يصبح التحديد المسبق أساسيا ، حتى يتبين لنا الخيط الأبيض من الخيط الأسود ، وهذا ما لم يحفل الباحث به بالدرجة المطلوبة ، ويتبين لنا هذا من أنه تحدث عما يعنيه " بالفكر التربوى " بطريقة " عارضة " غير مقصودة ، دون أن تحتل هذه القضية موقعا مستقلا بعنوان خاص .

وإذا كان تحديد المصطلحات ، وإيضاح المفاهيم عملا أساسيا فى منهج البحث العلمى بصفة عامة ، إلا أنه يكتسب أهمية أكثر بالنسبة للباحث فى مجال أصول التربية ، لأن مجال التخصص هنا " مفاهيمى " بالدرجة الأولى ، أو قل ، إن قطاع " المفاهيم " ومناقشتها ونقدتها وتحليلها ، باب أساسى فى أصول التربية ، بحيث يصبح الباحث فيها أمام واجبين : أولهما واجبه كباحث علمى بصفة عامة تجاه تحديد المفاهيم ، ثانيا : واجبه كباحث أصولى بصفة خاصة ، مهمته تعقب المفاهيم ودراستها دراسة نقدية .

هذا فضلا عن أن مفهوم " البنية التعليمية " هنا ليس واضحا ، فهل المقصود نظام كليات التربية ؟ أم محتوى ما يدرس فيها ؟ وما المقصود من استخدام لفظ " البنية " هنا ؟ إنه يتطلب الالتزام بمواقع العناصر فى النسق ، ووظيفة كل منها بغيره ، الأمر الذى يغيب تماما عن الدراسة ، فهل المسألة مسألة وضع يد على " لفظ " له رنين فخم ؟

وتجئ الدراسة بعد ذلك لتحديد فرضين اثنين :

الأول : هناك قصور فى الفكر التربوى يؤثر فى بنية التعليم بكليات التربية .

الثانى : الفكر التربوى الحالى بكليات التربية لا يحقق مطالب المجتمع فى تقدمه الاقتصادى والاجتماعى .

إن من مبادئ المنهج العلمى أن الفروض إن هى إلا " أحكام " مع وقف التنفيذ . . أحكام تنتظر الفحص والاختبار كى نحكم عليها : أهى صادقة أم كاذبة ؟ أم بين هذا وذاك ؟

لكن دراستنا هذه تفصح في فقرات صفحاتها المختلفة عن اتهامات للفكر التربوى تتضمن
بالتالى حكما بأنه فكر قاصر ، وبالتالى ، فما الجدوى العلمية إذن مما تسميه الدراسة هنا "
فروضا ؟

هنا نجد " ثغرة " أخرى يقع فيها باحثو أصول ، فاستخدام " الفروض " شاع أولا بين
باحثى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، اتساقا مع المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية على
وجه العموم ، ومن هنا ، فإن " الحرفية " فى استخدام الفروض لم تتأصل بعد لدى باحثينا بحيث
يشعر القارئ أنها تجئ فى كثير من الأحيان أقرب إلى أن تكون " استكمالا " شكليا للبنية
العلمية ، بغض النظر عن مدى دقتها ووظيفيتها واستثمارها فى توجيه خطوات البحث فعلا .
لهذا فإنك تلمس أن الفرض الثانى نتيجة تلزم عن الفرض الأول ، إذ ما دام الفكر قاصرا ،
فلا بد أن تضعف فعاليته فى تحقيق مطالب المجتمع .

هذا إذا سلمنا بصحة هذه الصياغات ، لكننا نعود لتساءل حول العلاقة بين " الفكر التربوى
" ، و كليات التربية ، وبين " الفكر التربوى " وقضية التقدم الاجتماعى والاقتصادى ، ذلك أن
استقراء معنى " الفكر التربوى " يبين أنه ليس ناتجا لأساتذة كليات التربية وحدهم ، وبالتالى ،
فالعلاقة هنا " جزئية " وليست علاقة ارتباط تام . وعندما تكون العلاقة على هذا النحو ،
يصبح التأثير غير مضمون النتائج ، فضلا عن عسر تحديد المتغيرات وإخضاعها للبحث والدراسة
من هذه الزاوية بالذات .

كذلك ، فإننا فى الفكر التربوى ، ننظر إلى موضوع دراسة عن مفهوم الطبيعة الإنسانية فى
فلسفة أفلاطون التربوية فكرا تربويا ، لكن ، هل يعنى هذا أن يكون له " أى هذا الموضوع "
دور فى تقدم مجتمعا المصرى اجتماعيا واقتصاديا ؟

إننا نحمل الأمور فوق طاقتها ، فمثل هذا الموضوع يقتصر الغرض منه على الوظيفة المعرفية
فحسب . . . هو نوع من " المران الذهنى " و " التدريب " البحثى ، لكن ، أن نحاكمه إذا لم
يكن له دور فى التقدم الاجتماعى والاقتصادى ، فهذا ظلم كبير لدائرة النظر التربوى فيما هو
مباشر فقط .

ويستطيع القارئ ، إذا عاد إلى مراجعة تساؤلات الدراسة ليقارن بينها وبين فرضيتها ، أن
يلمس صدق ما نزعمه من أن " الشكلية العلمية " أصبحت هى التى تغلب ، دون " توظيف "
و " استثمار " جاد لآليات البحث العلمى .

وإذا كان " التنظير " هو المهمة الأساسية التي نلقبها على عاتق البحث التربوى ، يصبح من المهم للغاية التوقف بعض الشيء عند ما يعد بالنسبة لهذه الدراسة " الإطار النظرى " .
وأول ما يستوقفنا هنا هو تلك العناوين الغير ذات دلالة ، فمنها مثلا (الفكر التربوى والتربية) !! و (العمل التربوى) .

إن ما يتبادر إلى الذهن بالنسبة للعنوان الأول هو غموض ال " الواو " بين الكلمتين ، حيث لا تشير إلى معنى ذى دلالة ، والقارئ لما تحت هذا العنوان سيجد حديثا عن " الحضارة " وعن " الثقافة " ، والفرق بينهما ، مما يعد أمرا بعيدا للغاية عن الهدف المعلن ، فضلا عن تعميم غريب يقول فيه الكاتب أن " أسمى أنواع الفكر هو الفكر التربوى " !! فبناء على أى المعايير قال هذا ؟ وعلى أى الشواهد والبراهين استند فى هذا الحكم ؟ وما رأى الاقتصاديين فى قيمة " الفكر الاقتصادى " ؟ وعلماء الدين فى قيمة " الفكر الدينى " ؟ وعلماء السياسة فى قيمة " الفكر السياسى " ؟ .. وهكذا ؟

لا شك أن كلا منهم له أن يؤكد أن الفكر الذى تخصص فيه هو أيضا أسمى أنواع الفكر ، و " محلى أحسن من حد " !!

وعلى وجه العموم فليست تلك قضية تستحق التوقف عندها .

وفى نفس هذا الجزء تجد الكاتب يقول : " إن الفكر التربوى هو مجموعة الأفكار التى صيغت لتشكيل الشخصية الإنسانية منذ بدء البشرية وحتى الآن ، وأن هذا التشكيل لم يكن وليد الصدفة ، بل هو حصاد قرون طويلة مر بها الإنسان " !

فلأن الدراسة لم تفرد جزءا خاصا مستقلا لمناقشة هذا المفهوم ، جاء هذا المعنى الساذج . ويتجلى هذا فى أنه بلغ درجة من الاتساع بحيث يمكن أن يشمل ما لا يجب أن يطلق عليه لفظ " فكر " . إن الفكر هنا يعمى ليعنى أنه حصيلة عملية تفكير ، وبهذا المعنى فكل الآباء والأمهات على مر التاريخ " مفكرون : لأنهم بالطبع " فكروا " فى تربية أبنائهم !

وهكذا يخلو المصطلح الأساسى من بعد " التنظير " والنظرة الكلية ، والإحاطة والشمول ، والعمق الفلسفى ، وتلك النظرة الشبكية التى تجمع بين ما تنائر من أفكار فى نسق واحد ، ويساوى المفهوم المقدم إلينا إذا طابقناه بين " أب " أمى له أبناء يريهم وبين " أرسطو " وأفلاطون ، وطه حسين . ويساوى بين أم لم تذهب إلى مدرسة ، وبين المربية الإيطالية الشهيرة ، مدام منتسورى !!

وعندما يقف قارئ مثلى أمام عنوان " العمل التربوى " حيث يتعلق الموضوع العام ب " الفكر التربوى " فإنه يتصور أن الباحث سيدبر حوارا بين " الفكر " و " العمل " ، وسناقش العلاقة الجدلية بين الأمرين ، لكن ذلك لم يحدث ، حيث اقتصر الحديث على " العمل " ، فما وظيفة هذا الجزء إذا لم يكن له دور فى إثراء الموضوع الأصلي ؟

إننا إذ نقول بأهمية التنظيم وضرورته ، إلا أننا لا نريده " حلية " ، فالفكرة عندما توضع فى سياق دراسة دون توظيف ، ودون أن تكون لبنة عضوية فى البناء البحثى ، تصبح " زائدة دودية " ، مصابة بالتهاب تحتاج معه إلى بتر عاجل !

ثم نحى إلى الخطوة التالية لنجد عنوان الفصل الثالث (الفكر التربوى والسياسة التعليمية) ٠٠٠ إسراف معتاد فى بحثنا فى استخدام " واو " العطف غير الدالة على زاوية الرؤية ، والغرض من الدراسة . على أية حال ، فإننا نجد تحت هذا العنوان :

- أهم الملامح الاجتماعية للمجتمع المصرى قبل ثورة ٢٣ يوليو .
- التغيرات الاجتماعية بعد الثورة وأثرها على السياسة التعليمية .

إذن ، فعنوان الفصل لا وجود له فى العنصرين الفرعيين ، فكيف يتأتى هذا ؟ لكنك إذا قلبت الصفحة فلن تجد العنوان الفرعى الأول وإنما تجد عنوانا آخر ، كان ألصق بعنوان الفصل ، هذا العنوان الآخر (الفكر التربوى وأثره على السياسة التعليمية منذ عام ١٩٥٢) !

هنا هنا نفتقد " المنطق " فى خطوات السير . فدراسة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية من الضرورى أن تأتى أولا لأنها " الوعاء " الأكبر ، والمسرح الذى تدور عليه الأحداث كلها نظريا وعمليا .

ثم إنك إذ تقرأ ما تحت العنوان الفرعى الأول عن الفكر التربوى وأثره ، لا تجد حديثا عن الفكر وإنما إشارة إلى عدد من الخصائص التى قال الباحث أنها تخص التعليم المصرى قبل الثورة ، بينما يتوقع القارئ من العنوان أن يقرأ عن أفكار أحمد لطفى السيد ، وطه حسين ، والقباى ، والهلالي ، وهيكىل ، وغيرهم ، ممن طرّقوا قضايا الفكر التربوى قبل الثورة .

وتظل المعضلة الكبرى : كيف يمكن الكشف عن " أثر " الفكر فى " السياسة التعليمية " ؟ لا أدري حقا ، وعلى العموم فإن الدراسة لم تذكر شيئا على وجه الإطلاق ، فما جدوى العنوان إذن ؟ إن " العقد " شريعة المتعاقدين ، والكاتب الذى يثبت عنوانا فلانما يعنى ذلك تعهده للقارئ بإعطائه " بضاعة " يدل عليها العنوان ، فإذا وجد القارئ شيئا آخر ، فذلك إخلال واضح

بالعقد ٠٠٠ هل نشرع القوانين ونقرر العقوبات في التعاقد على " سلع مادية " ونسكت عن الإخلال بالموضوعات العلمية ؟

وعندما ينتقل القارئ إلى الفصل الرابع ، يفاجأ بعنوان ضعيف العلاقة للغاية بالعنوان الأصلي للدراسة ، فعنوان الفصل عن (الجامعات الإقليمية والتوسع في كليات التربية) . لو أن هناك تباينا واختلافا بين كليات التربية بحيث تشكل كل كلية تربية في جامعة ، ذاتية خاصة ، لكان هناك مرر ، لكن ما دام الباحث أمام " أوانٍ مستطرفة " ، مهما اختلف شكل كل إناء ، فإن المستوى واحد ، فلماذا هذا الحديث هنا ؟

بالطبع فإننى " أحس " مررا ربما يريد الكاتب أن يبرزه أمانا ، وهو أن عينة موضوعه من كليات الإقليمية ، ومن ثم فلا بد من الحديث عنها . ونؤكد نحن ، لو أن هذا الحديث جاء ليكشف عن دور هذه الكليات بالنسبة لحركة الفكر التربوى ، لكان له ما يبرره ، أما الحديث العام عنها ، فلا ضرورة له في مقامنا هذا .

ثم نجى مشكلة المشاكل المعتادة ، وأقصد بها هذه " الهوجة الميدانية " في دراسات أصول التربية ، ولا أقول ذلك أبدا استخفافا بأسلوب الدراسة الميدانية ، فهو أساسى ، وضرورى بغير شك ، لكن القضية هى : متى نستخدمه ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟ وأين ؟ . إن القارئ إذ يعود إلى عنوان الدراسة (اتجاهات الفكر التربوى) لابد أن يقفز إلى ذهنه أن الأسلوب المناسب هو " تحليل المضمون " . . . الاتجاه إلى كم متنوع من الأعمال الفكرية التربوية وتحليلها وفقا لمعايير يتفق عليها بين عدد من الأساتذة والخبراء . ومثل هذا لم يحدث هنا . وقدما قال العرب أن البلاغة هى موافقة الكلام لمقتضى الحال ، وقالوا أيضا : لكل مقام مقال !

والباحث إذ يضع استبيانا هنا ليطبقه على مجموعة من الناس بحثا عن رأيهم تجاه الفكر ، فهو لا يقيس اتجاهات الفكر ، وإنما يقيس اتجاهات الناس نحو الفكر ، وهو موضوع يختلف تماما عن العنوان الأصلي . إن قياس اتجاهات الناس ، يناسبه فعلا الاستبيان ، أما قياس اتجاهات الفكر نفسه ، فيناسبه تحليل المضمون .

ولا يقل عن ذلك أهمية ، حتى إذا سلمنا بأهمية الاستبيان لقياس اتجاهات الفكر من خلال مجموعة من المفحوصين ، أن نتبين : إلى من نوجهه ؟ لقد وجهه الباحث إلى طلاب بعض كليات التربية ! ونحن إذ نستعجن هذا ، فلا نستعجنه قليلا من شأن الطلاب ، فهم الأرض الأساسية للعملية التربوية في كليات التربية ، ولكننا نعلم أن الطالب لا يرى من " الفكر

التربوى " إلا " الكتاب المقرر " ، فعلى أى أساس إذن يمكن أن يكون هو الحكم العدل ، كما يقول أهل الشريعة ؟ إن الذى نطلب منه " أحكاما " على " فكر " لابد أن يكون على دراية بنسبة كبيرة باتجاهاته ومصادره وشخصه وكتاباتهم ، حتى يمكن أن يقول رأى ، لا نقول الصواب ، وإنما الذى يمكن الاطمئنان إلى نضجه وعلميته ودقته .

ولا بأس أن يتجه باحث إلى استطلاع رأى الطلاب فى مقرر ما أو مجموعة مقررات ، بل إن هذا جهد منشود دائما ، لكننا ، فى هذه الحالة ، نسمى المسميات بأسمائها ، ومن ثم يكون الاسم الحقيقى للدراسة التى بين أيدينا هو (اتجاهات طلاب كليات التربية نحو بعض المقررات التربوية) . لو أن الباحث كان صادقا مع نفسه ، ومع دراسته وسماها بهذا الاسم ، لتفادى كما من الأخطاء " الأصولية " !!

وعلى ذلك ، فالجمهور المستهدف فى الدراسة كان يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس وخبراء التربية فى كليات التربية ومراكز البحث التربوى والمؤسسات التعليمية ، وكذلك المفكرون من أصحاب الاهتمام بقضايا التعليم .

والعجيب حقا الذى يزلزل قيمة " جمهور " هذه الدراسة وعينيتها ، أن الطلاب فى الوقت الحاضر ، مع الأسف الشديد ، لا يدرسون مؤلفات لكبار الأساتذة والمفكرين ، مثل القوصى ، والقبانى ، وفؤاد جلال ، وطه حسين ، وفريد أبو حديد ، وهيكىل ، والهادى عفيفى ، والغنام ، وغيرهم ، وإنما يدرسون ما أصبح شبيها بالكتب الخارجية فى مدارس التعليم العام . . . إنها تلك المذكرات التى تكتب على عجل ، كثير منها منقول ، لا من مراجع علمية يعتد بها ، ولكن من المحتمل أن تنقل من مصادر متواضعة المستوى . . . إنها تستهدف استحداث مصدر للرزق للعضو وليست عملا علميا فكريا ، قام به صاحبه بدافع البحث والدراسة ، ولا يخضع للمراجعة والفحص والنقد لأنه محصور التوزيع بين نوعية معينة من الطلاب هم فقط الذين سيتمحنون فى محتواه .

ومثل هذه الأعمال تظهر فجأة عقب حصول صاحبها على الدكتوراه بأسابيع قليلة . . . إنها إذن أسوأ صورة للفكر التربوى ، إذا كانت تحمل بالفعل فكرا ، أو قل ، حتى أدنى مستوى فى ببيان هذا الفكر ، فكيف يمكن الاطمئنان إلى " أحكام : مبنية على مثل هذا " الغذاء " الذى لا يثمر ولا يغنى من جوع ؟

٣- تجربة التعليم الفنى ، نظام السنوات الخمس :

موضوع هذه الدراسة كما هو واضح ، مهم ومطلوب ، لكنك إذا دقت النظر فسوف تجد أنها تتصدى للتعليم الفنى كله ، فإذا تذكرنا أن هذا التعليم ذو قنوات ثلاث : اجتماعى وزراعى وتجارى ، نشعر أن المجال ضخم ، ومتسع ، بحيث تبرز أمامنا على الفور ثغرة كبيرة ، من تلك الثغرات التى يهوى إليها الباحثون .

فمن أولى الدروس التى نكررها على طلاب الدراسات العليا فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه أن البحث العلمى يتجه إلى دائرة ضيقة كى يتوفر على دراستها بعمق ، ومن ثم فإن دراسة تتصور أنها ستجده إلى بحث حال التعليم الفنى كله ، لا يمكن أن تكون بحثا حقيقيا ، فما أن تتسع الدائرة ، حتى تتوقع " تسطيح " المعالجة ، نقول هذا ونحن نعى تماما أن اتساع الدائرة ليس من المحرمات ، فهو أمر مطلوب بالتأكيد ، ولكن بالنسبة لمن ؟ بالنسبة إلى نوع من الكتابة التى هى أقرب إلى دائرة " التنظير " ، ويكون كاتبها أقرب إلى أن يكون " مفكرا " يقدم الرؤية الكلية ، ويعطى " بانوراма " فكرية ، يأتى فيها بنظرة جديدة .. برؤية جديدة .. بتحليل جديد .. بتفسير جديد ، إلى حد كبير .

وبصراحة شديدة ، فإن هذه النوعية مفتقدة بين باحثينا ، وخاصة بين هؤلاء الذين يقفون فى المستويات الأولى ، ومن هنا فإن ما نطلبه هنا هو " الكتابة " البحثية " لأن أقصى ما نطمح إليه فى المرحلة الحالية ، إعداد " الكاتب الباحث " لا " الكاتب المفكر " و " الكاتب الباحث " يمكن أن نعهده بالفعل عن طريق التدريب والتأهيل والدراسة وتوفير الفرص الثرية بأنواع الخبرات المتعددة ، أما " الكاتب المفكر " ، فوجوده يعتمد على الموهبة بالدرجة الأولى ، والتكوين الخاص . الأول أشبه بدارس الموسيقى .. بمعلم الموسيقى ، وعازفها . والثانى أشبه بمؤلفها ومبدع ألحانها .. الأول أشبه بدارس الأدب ، والثانى أشبه بمؤلف القصص ، والروايات ، ومبدع قصائد الشعر .

وعلى ذلك ، ففى مجال مثل هذا ، نفترض أن تقتصر الدراسة على التعليم الصناعى فقط ، أو الزراعى ، أو التجارى . ليس هذا فحسب ، بل إننا نفترض الاقتصاد على شريحة من هذا التعليم ، أو ذاك : الأهداف ، التمويل ، الإدارة ، التنظيم .. إلخ . هذا يمكن للدراسة أن تتيح لصاحبها فرصة التحليل المتعمق .

من ناحية أخرى ، فقد يرغب الباحث في ألا يجتزئ هذا العنصر أو ذاك من عناصر النظام ، ويريد أن يراه في كليته ، وكيف يتفاعل هذا مع ذاك . هنا نجد الحل يكمن فيما يسمى ب " دراسة الحالة " ، بمعنى أن يعكس الباحث على مدرسة زراعية ، مثلا ، أو صناعية ، أو تجارية ، دارسا لها من مختلف جوانبها .

وقبل أن نمضي لفحص بقية الدراسة التي أماننا ، نسجل أسفنا الشديد لوقوع الدراسة في جملة من الأخطاء التي يسميها البعض " شكلية " ، ونراها نحن علامة ضعف تكوين علمي . صحيح أنها ليست هدفا لحديثنا هنا لأنها ليست قاصرة على الدراسات الأصولية ، وإنما لابد من الإشارة إليها ما دامت موجودة في الدراسة المعنية .

ومعذرة للقارئ الذي نرجو ألا يظن أننا نخطئ في الصياغة أو الكتابة أو فيهما معا ، فنحن نعلمنا أن ثبت عبارات الدراسة بنصها ، مهما كانت عليه من سوء !

فالدراسة تتعرض للتطور التاريخي للتعليم الفني ، فيجئ ذكر وقائع وأحداث وتواريخ دون توثيق ، ونحن نتخفف كثيرا إذا قلنا أن هذا خطأ بحثي واضح ، لأنه يجب أن يوصف بما هو أشد قسوة من ذلك ، فالدراسة التاريخية مبادئها وأولوياتها التي يجب أن تحترم ، وأول مبادئها ومقدمة أولياتها أن ينسب الحدث إلى مصدرها ، وتنسب الواقعة إلى وثيقة . كيف يقول كاتب أنه في سنة ١٩٢٣ كان عدد المدارس الفنية لا يتناسب مع آمال الاستقلال دون أن يذكر عدد هذه المدارس ؟ ودون أن يرجع إلى مصدر إحصائي رسمي ؟ كيف يمكن لدراسة أصولية أن تقول أن وزيرا اسمه كذا ألف لجنة لدراسة القضية " س " دون أن توثق هذا ؟

إن القارئ إذ يجد أمامه كما كبيرا من الأخطاء الكتابية لابد وأن يشعر بأن الكاتب غير دقيق ، وأنه لا يحترم القارئ ، ولا يحترم العمل العلمي ، ولا ينبغي الركون هنا إلى المطبعة ، لأن الباحث هو المسؤول الأول عن العمل الذي عليه اسمه ، وهذه بعض الأمثلة :

- " وكلما ارتقى مستوى التعليم كما ونوعا ، فمن البديهي " ٠٠٠ " !! ص ٢١
- " فالدولة المتقدمة يكون حتى نظامها متقدما ولذلك فإن منطق المجتمع المتخلف هو تعليم

متقدم " ١٩ ص ٢١

- " Diyelment وأيضا WEductions " ، ص ٣٢ ، وغير ذلك كثير !

ولينظر القارئ أيضا إلى التساؤلات المكونة لمشكلة الدراسة :

- هل التعليم الفني نظام الخمس سنوات حقق الأهداف التي أنشئ من أجلها ؟

- ما المشاكل التي تواجه كل من المسؤولين وهيئات التدريس والطلاب في مدارس التعليم الفني نظام الخمس سنوات ؟

- هل خريجو هذا النوع من التعليم يخرج من التعليم (هكنا) فعلا فني الأول والمدرّب ؟

- هل يمكن الاكتفاء بهذا النوع من التعليم ويلغى التعليم الفني نظام الثلاث سنوات أم يستمر بجانبه ؟

مرة أخرى ، معذرة للقارئ ، فقد حرصت على أن أورد العبارات بنصها المنشور مؤكدا له أننا نريد بذلك أن نضع يده لا على مجرد الثغرات غير الأصولية البحثية ، وإنما كذلك على كيفية صياغة الكلام بهذه الصورة غير المشرفة !

القارئ بطبيعة الحال سوف يدرك الأخطاء " الشكلية " هنا في التراكيب والصياغات ، ولذلك لن نناقشها ، ونناقش المضمون والمحتوى ، فكيف يمكن أن تتساءل دراسة عما إذا كان هذا التعليم قد حقق أهدافه أم لا ؟

ليس هذا سؤالا بحثيا يجيب عليه باحث واحد من خلال استبيان يطبق في مدارس ثلاث . إنه " مجمع " من الأسئلة لا يمكن من ثم الإجابة عليه إلا بفحص كل ما يتعلق بهذا التعليم في أجزاء كثيرة من البلاد . هذا فضلا عن ارتباط الإجابة الصحيحة بالقدرة على قياس أثر هذا التعليم في خريجيه المنبثين في أنحاء البلاد في مواقع عمل مختلفة ، فكيف يمكن أن يتأتى هذا لشخص واحد حقا ؟

ولهذا نتوقع التسطيح الشديد . . .

إن الإجابة في هذه الدراسة أرادها كاتبها من خلال سؤال يحمل نفس الصيغة وجهه إلى المسؤولين ببعض المدارس الخاضعة للفحص ، فهل يكون هذا هو السبيل وندعى أننا بإزاء " دراسة ميدانية " ؟ إن الجمهور الذي يجب أن يسأل هنا هم الرؤساء والمشرفون في مواقع عمل الخريجين ، وفي قياسات لأدائهم .

كذلك فإن التساؤل لا يكون هكنا عن الأهداف جملة ، وإنما يجئ عن كل هدف على حدة ، فقد يكون هذا الهدف محققا ، وقد لا يكون الآخر كذلك ، فإذا سألتني عنها جملة ، يصبح عسرا أن تجيب إجابة دقيقة .

ونغضى مع التساؤلات فنجد سؤالا يوجه إلى الطلاب : ما رأيك في نظام المدرسة بوضعها الحالي ؟ إذ كيف يجيب الطالب على مثل هذا السؤال ؟ أفليس من الواجب أن " يفصل " النظام إلى عناصر ليسأل الطالب عن رأيه في كل واحد منها ؟

كذلك نجد سؤالا عن (هل المدرسة الفنية نظام الخمس سنوات كافية لتخريج جيل يساهم في التنمية ؟) كيف يمكن الإجابة عن هذا أيضا إن لم نحدد الزوايا والجوانب المراد فحصها ؟
هكذا تجيء أسئلة محدودة العدد لا تتعدى أصابع اليدين ليقال أن هذه دراسة " ميدانية " تقيم وضع التعليم الفني ، ومن ثم فلا بد أن تجيء الإجابات " كيفما اتفق " ، ولابد أن يجيء الدليل هشا .

إن الباحثين يتصورون أنهم إذ يضعون ما يسمى بالاستبيان ، ثم يحملون على أكتافهم عشرات أو مئات النسخ يوزعونها هنا وهناك ، ثم يمسكون بالآلات الحاسبة ، ويضعون أمامهم المعادلات الرياضية ، ثم يفرغون البيانات في جداول يملأون فيها الصفحات ، إنما يدخلون في روع القارئ أنه أمام " بناء علمي " فللأرقام احترامها ، وللإحصاء هيئته ، وللمعادلات الرياضية طقوسها ، لكننا نستخدم هنا تلك العبارة التي تقال بالنسبة لنتائج الكمبيوتر :

Garbage in ...Garbage out

فالبعض ينهال على الكمبيوتر سخرية عندما تجيء نتائجه خاطئة* ، والرد البسيط هو أنه يبنى بناء على معلومات " الإنسان " هو الذى يقدمها له ، فإذا كانت البيانات صحيحة ، فلا بد أن تجيء النتائج صحيحة ، والعكس صحيح .

وأخيرا نأتى إلى قضية أساسية أخرى تغيب عن كثير من البحوث والدراسات الأصلية ذات الطابع " الميداني " ، إذ تجيء النتائج في صورة وصفية تترجم بالكلمات ما هو موجود بالجداول من أرقام ، وعمل مثل هذا يكون عديم الجدوى من الناحية البحثية الأصولية ، فمثل هذه النتائج تصف ما حدث ، ولا يكون للباحث هنا جهد واضح لأن هذا الوصف تقوم به الآلات الحاسبة الآن ، ويصبح جهده الحقيقي قائما في تفسير هذه النتائج ، إنما إذا كانت تجيب عن : ماذا حدث ؟ فلا بد للباحث أن يجيب عن سؤال آخر أكثر تقدما هو : لماذا حدث ما حدث ؟ وهو ، كى يجيب عن هذا السؤال ، لابد من الخوض في الوقاع الاجتماعى والسياسى والاقتصادى، فإذا لم يفعل ذلك ، يكون كالمئب لا أرضا قطع ، ولا ظهرا أبقى !!

* نرجو أن يضع القارئ في اعتباره زمن كتابة الدراسة .

بطبيعة الحال ، هناك أمثلة أخرى كثيرة ، لا نريد أن نغضى في ذكرها لأن هذه الأخطاء شائعة ومتكررة ، ونحن عندما " اخترنا " هذه الدراسات التي أشرنا إليها لم يكن ذلك عمدا وقصدا ، وإنما كان اختيارا عشوائيا .

ونكرر مرة أخرى أننا نرجو من أصحابها الا يفضوا منا لأننا لو كنا نريد " التجريح " و " التشهير " لأشرنا إلى أسمائهم ، ولكننا لم نفعل ، بل إننا لم نذكر حتى اسم الناشر ، إمعانا في إخفاء أصحاب هذه الدراسات ، لأن " الموضوع " هو الهدف ، وليس " الشخص " .

٤- الوعى الدينى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ، د . عبد التواب عبد اللاه ، تربية أسويط .

وإذا كنا قد ضربنا الأمثلة لبعض سليات بحوث أصول التربية ، فإن استكمال الصورة يوجب علينا أن نسوق مثالا إيجابيا لبحث ، لا نقول أنه " نموذج " و " مثال " ، فالكمال لله وحده ، وإنما نقول أن حسانيته ترجع سيئاته إلى درجة كبيرة .

فالببحث هنا يتجه إلى قضية محددة من حيث الموضوع " الوعى الدينى " ، ومن حيث الجمهور " تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى " ، كما يتضح فيه الوعى بأن الوضع الاجتماعى والاقتصادى يتدخل كثيرا لتحديد مستوى وعى التلاميذ ، وبذلك تتأكد النظرة الأصولية وتظهر بوضوح .

والقارئ للدراسة يلمس كذلك الحرص على حسن استخدام آليات البحث المعروفة ، مثل تحديد المصطلحات والدراسات السابقة ، وتحديد المشكلة ٠٠٠ إلخ ، ومن ثم فلن نستعرضها هنا ، وإنما فقط سنشير إلى فروض الدراسة لنبين درجة النضج المرتفعة لدى كاتب الدراسة ، فقد صاغ فروضه كما يلى :

- الواقع الحالى للوعى الدينى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الساسى لا يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة التى تعتبر من أهم المراحل فى تشكيل شخصية الإنسان المسلم .
- توجد فروق فى الوعى الدينى بين أطفال الحضر وأطفال الريف لصالح أطفال الحضر .
- توجد علاقة ارتباطية بين الوعى الدينى وبين السلوك الدينى " الممارسة الدينية " لدى الأطفال داخل إطار المدرسة .
- توجد فروق بين الجنسين فى الوعى الدينى لدى الأطفال لصالح الأطفال الذكور .

- توجد فروق في الوعي الديني بين الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع وبين الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض لصالح الأطفال ذوي المستوى المرتفع .

- توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الديني للأطفال وبين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ممثلة في التعليم والمهنة والدخل .

ولأن الدراسة " أصولية " ، فإنها سبقت الجانب الميداني بعملية تأصيل نظري لا بأس بها تناول فيها الباحث العلاقة بين الدين والتربية ، وكذلك دور التنشئة الدينية في تنمية الوعي الديني والقيم الدينية عند الأطفال .

كذلك نلاحظ حرص الباحث على استخدام مقياس خاص للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة .

وعبارات وبنود الاستفتاء (٥٠ + ١٠) تجدها تتعمق الوعي الديني نظرا لمرورها بعملية تحكيم موسعة ، حيث عيّنت على خمس وعشرين محكما من أساتذة جامعة الأزهر ، وإن كان الباحث لم يذكر أسماءهم ، وهذا نقص ملحوظ .

كذلك نلاحظ أن العينة التي طبق عليها الاستفتاء كبيرة الحجم (٦٣٥) تلميذا وتلميذة . وإذا كان الباحث قد تساءل عن " السلوك الديني " ، فقد حصر نفسه فيما يمكن أن يلاحظ ويشاهد مثل أداء الصلاة على سبيل المثال ...

وتجئ مناقشة الباحث للنتائج بأسلوب لا يقف عند حد الوصف والتقرير ، وإنما يحاول أن يفسر ويحلل من خلال الظروف المجتمعية التي تحيط بالتلاميذ ... وهكذا .

وبعد ...

إذا كان من المتوقع أن نختم مثل هذه الورقة بعدد من التوصيات والمقترحات ، فإننا نعتذر لعدم تنفيذنا هذا هنا ، لا لمجرد المخالفة لتلك العادة البحثية في الكثرة الغالبة في بحوثنا ، وإنما لأننا طوال فحوصنا ونقصدنا للدراسات المختارة ، كننا ننبه في حينه إلى الخطوة الصحيحة ونؤكد في النهاية ، أننا بالطبع لا نتوقع أن قارئ الدراسة الحالية من الباحثين - إذا كان لديه بعض اعوجاج - سوف ينصلح حاله ، كلا فلا بد من فحوص أخرى لدراسات أخرى يقوم بها كاتب هذه السطور ، أو غيره ، فضلا عن أهمية التدريب .

التأليف التربوي*

قد يكون الحديث مركزا هنا في المقال الحالي على قطاع بعينه في جامعاتنا ، لكنه مجرد " مثال " ، أو قل هو صورة من صور " دراسة الحالة " ، على أن يعي القارئ أن " الحالة " هنا ليست حالة " فرد " ، كما قد يُفهم لأول وهلة ، وإنما هي " حالة " قطاع ، ووضع فئة . وليثق القارئ أن كثيرا مما يحتويه المقال يمتد ليشمل قطاعات أخرى من العلوم والتخصصات والكليات في جامعاتنا المصرية . إنما نظرية " الألوان المستطرفة " ، قد تبدو هنا بشكل ما ، وقد تبدو في الجانب الآخر بشكل مختلف ، لكن " منسوب " القضية ، ونوع ومستوى المشكلة يكاد أن يكون واحدا .

فماذا نقول في دراسة الحالة ؟

هو أستاذ كبير في عالمنا التربوي الأكاديمي ، له باع طويل في التأليف حتى ليعد أكثر الزملاء كتابة ، جمعته في الظروف في جلسة مشتركة منذ أسابيع قليلة ، فإذا به يقلب كفيه عجا صائحا باستنكار : تصور ، أكتب كتابا صغيرا لا تتجاوز أصوله المائة صفحة ، وأرسله إلى الناشر الذي أتعامل معه منذ ما يقرب من ثمانية عشر عاما ، فإذا به بعد فترة قصيرة ، يعيد لي الأصول ، معتذرا عن عدم نشره ، بحجج لا تبدو مقنعة؟!!

وأرد على صديقنا العزيز ، بعد أن سمعت الحجج التي سبقت له ، والتي غلب على ظني بالفعل أنها غير مقنعة ، مشيرا له أن السبب الذي أرجحه - حيث لي علم عميق بكافة ظروف هذا الصديق العزيز - هو أنه قد أصبح الآن بغير " زبائن " من طلاب كليات التربية . إنه لا يقوم بالتدريس لآلاف ، أو حتى مئات ، بل عشرات . إن تلاميذه يعدون الآن بالآحاد ، ومن هنا فإن أي كتاب أكاديمي يريد نشره سيكون بضاعة راکدة . إن الحقيقة المرة التي يجب التسليم بها أن أحدا الآن لا يقبل على الكتاب التربوي إلا إذا كان طالبا ، ويكون الكتاب مقررا عليه ، وسيمتحن فيه !

إنما صورة من صور المحنة العامة في ثقافتنا المعاصرة ، ومظهر من مظاهر أزمة الكتاب . والمضحك حقا - وإن شئت فيمكن لك أن تقول " والمبكي " - أن يساق سبب شهر يتعلق بالظروف الاقتصادية ، حيث تضيق الخناق على كثيرين ، فضلا عن الارتفاع المتواصل لتكلفة الكتاب ، مما يضع القارئ بين خيارين : هل يشتري أكلا يسكت به معدته ومعدة أسرته ، أم

كتابا يسد به جوع عقله إلى المعرفة والذي لا يشبع أبدا ، بل كلما أعطيته زادا كلما تطلع إلى المزيد ؟ فبحكم الضرورة البيولوجية البشرية ، الخيار محسوم لغير صالح الكتاب .

وجه الإضحاك والإبكاء ، أن أحدا من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية الآن لا يستطيع أن ينكر أن هناك دخولا متعددة قد أصبحت الآن تدر عليه مالا طيبا حتى وهو بداخل مصر ، فضلا عن أن عددا كبيرا قد أتاحت له فرصة العمل بالخارج ، ومع ذلك فقد أصبح العزوف عن القراءة ، أو قل عن اقتناء الكتاب ، وكأنه عادة اجتماعية جديدة في زمن زاد فيه التعليم وتقهقرت الأمية !

إن مُنتج الفكر التربوي قد أصبح الآن يواجه مأزقا كبيرا ، فهو إن كتب دراسة مطولة منهجية تتعمق قضية علمية محددة ، فعليه - إذا أراد نشرها - إما أن يقررها على الطلاب ، أو يسواجه ازورارا من الناشرين عن نشرها . وهو يجد بطبيعة الحال حرجا كبيرا في تقريرها على الطلاب لأن مثل هذه الدراسات بطبيعتها محدودة على المستوى الأفقى ، ممتدة على المستوى الرأسى ، على عكس ما هو مفروض على الطلاب أن يدرسوه ، إذ يجب أن يتسم بالامتداد الأفقى أكثر من امتداده الرأسى .

والكتاب المقرر بالجامعة هو بلاء جديد من بلايا الزمن المعاصر ، أدخل الجامعة تحت مظلة سوء الحال في التعليم قبل الجامعى ، وإن ظلت محتفظة باسمها " الجامعى " ، فضلا عما يحويه هذا " التقرير " من معانى تنبو عنها الروح الجامعية من " الفرض " و " الإملاء " ، وهو عادة يقدم ما هو متداول وعام من المعرفة ، حتى المتخصصة ، لأن وظيفته تعليمية بالدرجة الأولى .

إن صورا عديدة تقتحم الآن ذهني يقذف بها " مخزن " الذكريات ، عن طريقتنا في التعلم والتعليم بكلية الآداب ، بجامعة القاهرة ، في الخمسينيات ، وكان الأمر مماثلا إلى حد كبير في تخصصات أخرى كثيرة ، كما كنا نسمع من زملاء لنا ، حيث كان " بوفيه الآداب " في هذه السنوات " قبله " كثير من طلاب الكليات الأخرى !!

كان الدكتور يوسف مراد - مثلاً - يدرس لنا مدخلا إلى علم النفس ، ونعرف أن له كتابا يفسى بالفرض هو (مبادئ علم النفس العام) ، ولكننا - وفقا لإرشاد وإلحاح أستاذنا - لم نكتف بقراءته ، فلابد من " مسح " معظم ، إن لم يكن كل ، ما كان مكتوبا في هذا الباب ، مثل أصول علم النفس للدكتور أحمد عزت راجح ، وأسس علم النفس للدكتور عبد العزيز

القوصى ، وعلم النفس التربوى ، المترجم عن " جينس " ، وغير هذا وذاك مما لا تسعفى به الذاكرة الآن ، سواء المترجم أو المؤلف .

والشئ نفسه أذكره عن دراستنا لمدخل الفلسفة كما درسها لنا د. توفيق الطويل ، إذ كان كتابه الرائع الجامع (أسس الفلسفة) أيضا يفى بالغرض وأكثر ، ومع ذلك فقد قرأنا (مباهج الفلسفة) لـ "ول ديورانت" ، ومبادئ الفلسفة لـ " كولبه " ، وغير هذا وذاك مما كان متوافرا فى المكتبة ، أو تقدر على اقتنائه جيوبنا .

كان المبدأ الأساسى الذى بدأنا به أيامنا الأولى بالجامعة ، أن الأستاذ يجئ ليحدد لنا معالم المنهج ، وقائمة المراجع ، ثم علينا أن نبحث عن هذه المعالم بين ثنايا هذه المراجع المتعددة ، حتى ولو كان للأستاذ كتاب يستغرقها كلها .

بالطبع كانت هناك استثناءات ، فقد كان هناك طلاب لا يفعلون ذلك ، لكن المهم أنهم كانوا قلة ، أما الغالبية ، فتجوس بين المصادر والمراجع ، وبعض المواد لم نستطيع أن نقرأ لها إلا كتابا واحدا ، ربما بسبب ممن يُدرسوها ، أو لأن الكتاب نفسه وحيد فى بابهِ باللغة العربية ، وذلك مثل (المنطق الوضعى) للدكتور زكى نجيب محمود ، إذ كان عسيرا علينا أن نفهم مثل موضوعاته باللغة الإنجليزية وهكذا .

صحيح أن الكتب كانت رخيصة الثمن ، وصحيح أن " سور الازبكية " كان يلعب دورا خطيرا فى تثقيف وتعليم معظمنا ، إلا أن الصحيح أيضا أن جيوبنا لم تكن نحو - غالبا - إلا ما يقل عن هذا الثمن الرخيص ، فكان الاعتماد كثيرا على المكتبة العامة ، سواء بالجامعة أو دار الكتب أو فروعها ، أو حتى " الاستعارة " من الزملاء القادرين !

وحتى وقت قريب ، كان يشيع جدا أن يقوم عضو هيئة تدريس بتدريس كتاب ليس هو مؤلفه ، وإنما لأستاذ كبير ، حرصا من هذا العضو على أن يعلم طلابه من أصول العلم ، وعن طريق أعلامه ومفكره ، ويثرهم بخبرات هؤلاء الأعلام ، وإدراكا منه بأن مجرد حصوله على درجة الدكتوراه ليس رخصة للتأليف ، وإنما يقتضى الأمر مرور عدد من السنوات للتأهيل العلمى ، فرسالة الدكتوراه ، كما نعلم ، تكون فى دائرة غاية فى الضيق ، أما التأليف فى منهج مقرر فيحتاج إلى ثقافة واسعة بمختلف أركان العلم الذى يتخصص المؤلف فيه ، بل وثقافة بما يتصل به من تخصصات أخرى قريبة الصلة به ، فضلا عن مهارات عديدة فى الكتابة والشرح والتفسير وإبداء رأى ، مما يتطلب خبرة وطول ممارسة .

لكن ، ذلك زمن . هب ولى ، فما من واحد يفعل ما أشرنا إليه فى أول الفقرة السابقة الآن ، فقور الحصول على الدكتوراه ، إذا قيل للعضو - مثلا - أن هناك مرجعا علميا كبيرا فى علم النفس التربوى للدكتور فؤاد أبو حطب والدكتورة آمال مختار ، قال فى نفسه : هل أدرس أنا وأتعب ، وهم " يقبضون " ؟! هذا هو المعيار . . ليس المعيار نوع المعرفة ومستواها ، ومركز منتجها وكاتبها ، وإنما " كم ساقبض من مال " ، فإذا حدث فى نواذر الدهر أن درّس كتابا لأستاذ آخر ، فلا بد من أن يقتسم معه دخل الكتاب ، إذ أنه يعتبر نفسه يقوم بدور " توزيعى " ، فإذا كان الناشر يقوم بتحصيل نسبة معينة نتيجة دوره فى التوزيع ، فلماذا لا يحصل هو أيضا على نسبة مماثلة ؟! بحيث تتحول المسألة إلى معاملات " تجارية " بحتة ، ويتوارى الوجه العلمى إهمالا ، وبمخافة .

ثم هناك من يتجاوز هذا إلى خطوة أخرى أكثر جرأة . . جرأة على العلم ، وجرأة على الحق . فيتساءل فور الحصول على الدكتوراه : ولماذا لا أولف أنا ؟ مرحبا . . إن هذا يثرى المعرفة طبعا ، أو بمعنى أكثر دقة " يمكن " أن يثرىها ، وفى ذلك فليتنافس المتنافسون ، ولكن : أبدا ، إنه يسرع بكتابة ما يسمى " مذكرة " ، كثير منها منقول ، وهى بحكم محدودية مكان انتشارها ومستوى مستهلكيها لا يراعى فيها كاتبها العديد من مواصفات ومقومات التأليف الجيد المحترم .

لكنه ، لو كان يكتب كتابا للنشر العام ، فسوف يكون معروضا أمام الجميع مما يجبر كاتبه أن يكون دقيقا ، حتى لا يفتضح أمره على الملأ إذا سولت له نفسه السطو على جهد الآخرين ، بينما ينذر أن يكشف عن هذا فى نطاق المذكرات .

لقد أصبحت المذكرات الآن مصدرا أساسيا لدخول أعضاء هيئات التدريس ، لا بكلّيات التربية وحدها ، وإنما بكثير من الكليات ، مما أصبح يشكل خطرا كبيرا على الناشرين فى مصر ، فقد كان هؤلاء يعتمدون اعتمادا رئيسيا على ما يسمى " بالكتاب الجامعى " ، والمقصود بذلك " الكتاب المقرر " بالجامعة ، مضمون التوزيع ، بحيث كانوا يتقبلون أحيانا نشر بعض الكتب غير المقررة ، مما يسمونه " الكتاب الثقافى " ، على أساس أن ما يدره الأول من دخل كبير مضمون ، يمكن أن يعوض قلة دخل الثانى .

ولأسباب متبادلة بين الدكاترة والناشرين ، تقلص الكتاب الجامعى ، فبعض الناشرين يحصلون على الغنم الأكبر ، بحيث لا يتبقى للمؤلف إلا القليل . يكفى أن نعلم أن نسبة التوزيع

قد أصبحت تتراوح عند كثيرين بين ٣٠، و ٣٥% على الأقل ، فإذا استهلكت تكلفة الكتاب أصبح ربح المؤلف لا يثمر ولا يغني من جوع ، ومن هنا فقد لجأ كثيرون إلى " المذكرات " ، فتكلفتها أرخص كثيرا ، وتوزيعها مضمون ، بتقريرها على الطلاب (إجباريا) ، وبذلك يوفر المؤلف نسبة التوزيع التي كان يحصل عليها الناشر ، فيكون الربح حقا ضخما يغري ويسيل اللعاب . . . وهكذا بدأت الدجاجة التي تبيض ذهابا للناشرين تضيق ، ومن ثم أصبحوا لا يرحبون بنشر كتاب آخر " غير مقرر " !!

وإذا كانت " المذكرات " قد أصابت الناشرين بخسارة كبيرة ، فلماذا قد أصابت الفكر التربوي بخسارة أكبر ، فمن العجيب أن يكون لدينا الآن مئات ومئات من أعضاء هيئة التدريس ، ومع ذلك لا نرى سوق الفكر يحفل بكتب تربوية ذات قيمة مرتفعة ، تضيف إلى المعرفة ، ولا تقف عند حدود التكرار ، فالمذكرات عادة متواضعة المستوى العلمي ، إذا شئنا الأدب في التعبير ، فلماذا أردنا التعبير الحقيقي عن الواقع ، فلربما قلنا أن الكثير منها هزيل . . هزيل ، ويستحيل أن يقدم فكرا .

ولأن كليات التربية تقدم العلوم التربوية لمختلف التخصصات القائمة بها (طبيعة وكيمياء وأحياء ولغات وعلوم اجتماعية . . إلخ) ، ولأن الذين يقومون بالتدريس متعددون ، فقد أصبح الاتجاه الآن هو : التعاون في التأليف حتى لا يحدث عراك وصراع حول " الزبائن " ، أقصد الطلاب ! وخاصة في المجموعات ذات الأعداد الكبيرة ، وكان يمكن لهذا التعاون أن يكون سبيلا لأن يقدم كل واحد أحسن ما عنده ، فضلا عن أن الخطو العلمي نفسه في العصر الحديث ، ينحو نحو العمل الجماعي ، ويصعب بالطريق الفردي وحده . لكن الذي حدث هو غير ما يجب ، لقد أصبح كثيرون يقدمون لهذه الصورة التعاونية ما يمكن للكاتب أن يستغنى عنه مع الأسف . هذا فضلا عن الاضطرار إلى تقديم الحد الأدنى حتى يمكن الاتفاق بين الفريق . وكثيرا ما تتفاوت سرعات الإنجاز بين الكاتبين ، فيتأخر هذا أو ذاك مع حلول الموعد الحاسم للطباعة ، فتحل ضرورة تقديم ما يمكن تقديمه بأقل جهد ممكن ، وأسرع وقت ممكن ، فيشيع " السلق " ، والعياذ بالله ، وخاصة وأن نظام " الترم " لا يسمح بكثير تأخر في تسليم الطلاب للمذكرات !

وبانتفاء التنافس العلمي ، خيم الهدوء القاتل على ساحة الفكر والمعرفة ، بذرت بنور فيروز الجمود ، وربما التراجع .

ولولا ما تفرضه اللجان العلمية الدائمة للترقية من ضرورة التقدم ببحوث منشورة حتى تتم الترقية ، لأصاب الفكر التربوى ضمور مخيف ، ومن هنا فإن مثل هذه الأبحاث ، ما زالت تمثل المتنفس الأساسى لنمو الفكر التربوى ، مع بها من صور قصور .

لكن ، ما يقلل من دورها فى إثراء الفكر التربوى ، أنها إذ تكتب بهدف الترقية ، يخفى منها العقل الناقد ، وهو السبيل الأساسى للإضافة الفكرية ، ويخفى منها اتخاذ المواقف المحددة بدقة خوفا من الكبار الذين ييدهم الترقى .

كذلك يعيبها أن كثيرا منها ينشر فى مجالات الكليات التى هى - كما كتبنا من قبل - لا يقرؤها أحد لأنها لا تباع ولا تطرح فى الأسواق ، فهى من ثم من المطبوعات التى تقتصر على الإهداء .

أيضا ، فإن هذه البحوث ، بحكم وظيفتها ، محدودة المجال ، يغلب عليها الطابع الفنى التخصصى وطابع " الصنعة " ، بينما الكتب ، بحكم وظيفتها ، لابد أن تكون ذات رؤية شمولية إلى حد ما ، مما يتيح لها رصة أكبر لإثراء الفكر التربوى .

و" المذكرات " ، بحكم وظيفتها ، غير مؤهلة للتبادل ، لأنها محصورة فى كلية معينة ، لا يسمع بها إلا الطلاب الذين سيبحثون فيها ، أما الكتاب المنشور ، فهو فى السوق ، يتبادله كثيرون فيضيف فعلا ما تعجز المذكرات عنه . والكتاب المنشور من المفروض أن ينتشر خارج مصر فتتاح الفرصة للجهد العلمى التربوى لأن يؤثر ولأن يتعرض للنقد والتقويم ، وهذا أيضا يثرى الفكر ، وهو ما تعجز عنه المذكرات .

حقيقة ، لا أستطيع أن أدعى - الآن - تصورا لحل المشكلة ، ذلك لأنها متشعبة ، ومتعددة الجوانب ، وتعد جزءا من الأزمة الثقافية العامة ، فضلا عن أزمتنا الأخرى فى العلاقات الاجتماعية ، والقيم الأخلاقية ، والظروف الاقتصادية ، مما يوجب على مختلف الزملاء أن يفكروا فيها ويدلوا بدلوهم .

● مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد ٢١ ، ١٩٨٩

آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التربوي*

بداية لابد لي من القول بأن الرأي الذي يحمله هذا المقال لا يأتي على أنه " نقد " يصدر منى موجه إلى طرف آخر ، ذلك أن كاتب هذه السطور يتشرف بالمشاركة في اللجان العلمية للترقية إلى وظائف الأساتذة ، والأساتذة المساعدين ، وبالتالي فإن أسوقه كصورة من صور النقد الذاتى ، إذ ما دمت فردا فى مجتمع موضوع النقد ، فلا بد وأن أشارك فى تحمل مسئولية ما حدث وما يحدث .

وقد يصدم عنوان المقال البعض ، ذلك أن اللجان العلمية مهمتها الأساسية : توجيهية ، رقابية ، تنموية .

هى توجيهية ، من حيث وضعها الضوابط والمعايير الضرورية للبحث الجيد ، ومن ثم فهى تعين بذلك الباحثين على أن يسلكوا المسلك الصحيح ، بل وتحت مظلة هذه المهمة أيضا ، ترشد إلى الآفاق البحثية المطلوبة ، فتصرفهم عن تلك الآفاق المستهلكة ، أو ذات القيمة العلمية الضيقة .

وهى رقابية ، وخاصة عندما تقوم بتقوم ما يقدم لها للحكم على الصالح بصلاحه ، والحكم على الطالح بسوئه ، بل وأحيانا - إذا تيسر لها ذلك - ضبط حالات السرقة العلمية .

وهى تنمية علمية ومهنية ، باعتبار أنها هى التى تعطى جواز المرور لأعضاء هيئة التدريس لأن يكون المدرس أستاذا مساعدا والأستاذ المساعد أستاذا . وعندما يتقرر ذلك قانونا ، يندفع أعضاء هيئة التدريس إلى القيام بعدد من البحوث والدراسات . ولعل أصدق الأمثلة التى يمكن أن تساق هنا ، تلك النماذج التى يمكن الإشارة إليها من البعض الذين يتوقفون عن البحث والدراسة عندما يصلون إلى درجة الأستاذية فيتوقف غوهم العلمى ، إذ لا يفصلون بين النمو الوظيفى والنمو العلمى ، فالنمو الوظيفى له " نهاية عظمى " ، أو " سقف " ، أما النمو العلمى فلا نهاية له عظمى ، ولا سقف . إنه حقا : من المهد إلى اللحد .

لكن هذا الوجه المنير من القمر ، لا ينبغى أن يحجب عنا وجهه الآخر " المظلم " ، ولا غرابة فى ذلك ، فأعظم الأذى لها آثارها الجانبية غير الطيبة ، والعلم نفسه أداة التغيير والتطوير لحياة الإنسان إلى ما يتجاوز كافة الأحلام ، كم له من الآثار السلبية المدمرة !!

وأول ما يستوقفنا هنا ، هو ذلك الشبوع المرضى " فتح الميم والراء " لشكليات البحث العلمى ، بافتعال واضح ، وأكاد أقول : بتزيف فاضح ! .

فلأن اللجان العلمية تشترط للترقية القيام ببحوث علمية جديدة ، كان لابد لها من أن تحدد الملامح المنهجية للبحث من حيث تحديد المشكلة ، وفرض الفروض ، وتحديد المصطلحات ، وتعين النهج المتبع . إلخ ، نجد موضوعات هى بحكم طبيعتها لا تتحمل هذا ، لكن ، لابد من الافتعال حتى يعد العمل " بحثا " ، وعلى سبيل المثال : إذا كتب عضو عن " طبيعة الإنسان فى فلسفة التربية البراجماتية " ، فما هى المشكلة هنا ؟ الحق أن لا مشكلة !! وإذا كتب آخر عن التربية السياسية عند أرسطو أو غيره من فلاسفة التربية ، قدماء ومحدثين ، فلا مشكلة هنا ، لكن الباحث " يلوى ذراع الكلام " ، وما عليه إلا أن يدخل أداة استفهام على الجملة التقريرية لتصبح مشكلة ، حيث لا مشكلة أصلا ، كأن يتساءل :

ما طبيعة الإنسان فى فلسفة التربية البراجماتية ؟ أو ما معالم التربية السياسية عند أرسطو ؟ ثم لابد أن يزيد الطير ، بلة ، إذ لابد لهذا التساؤل " المفتعل " أن يكون رئيسيا ، تتفرع عنه أسئلة فرعية ، لا تقل افتعالا . . . وهكذا .

إننى أفهم أن تكون هناك مشكلة إجراءات تنفيذية لمحو الأمية - مثلا - أو مشكلة تغيير سلوكى معين لدى المواطن ، أما افتراض أن البحث عن مفهوم معين أو اتجاه ما فى فلسفة تربوية أو عند مفكر تربوى يشكل مشكلة ، فهذا افتعال واضح .

ويبدو أنه لابد من التفكير فى حكاية " المشكلة " هذه . . .

فمن المعروف أن فكرنا التربوى فى معظمه قد " رضع " و " تغذى " و " نما " من الفلسفة البراجماتية ، وكانت مقولة جون ديوى ، زعيمها المعروف ، أن الإنسان لا يستطيع أن يمارس التفكير إلا إذا كانت هناك " مشكلة " . وشرح المشكلة بأنها غموض يكتنف عناصر موقف ما بحيث يحجب الرؤية عن الإنسان لما قد يكون هناك من علاقة بين " فكرة " و ما يترتب عليها من نتائج عملية .

فهل آن الآوان لمراجعة هذا المعنى البراجماتى ؟ إننى لا أدعو إلى تحطئته ، فهو صحيح ، وإنما أدعو إلى عدم الوقوف عند حدوده ، فهناك جوانب أخرى لمعنى المشكلة ، وليس ضروريا أن تكون هناك مشكلة كى يمارس الإنسان التفكير ، فالتفكير بالنسبة للعقل الإنسانى ، كالتنفس ، أراد أم لم يرد !

إننا كثيرا ما نقرأ تحت عنوان " مشكلة البحث " تساؤلات تثير السخرية والإشفاق حقا ، حتى أنه ليس غريبا أن نجد تساؤلات مثل :

- هل التفكير الأسرى يؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للأبناء ؟

- ما النمو الكمي لطلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة ؟٠٠٠ إلى غير هذا وذاك من تساؤلات " مزيفة " حقا !

ويرتبط بهذا أيضا حكاية " النظرى " و " الميدانى " و " التجريى " ، إذ يكاد يستقر فى أذهان عدد غير قليل من الزملاء أن الدراسة لا تكون " بحثا " إلا إذا كانت ميدانية أو تجريبية ، وهذا ليس صحيحا دائما ، فإذا قام باحث بدراسة لتطوير منهج المنطق - مثلا - فى التعليم الثانوى المصرى ، فقد يقع تحت طائلة هذه الفكرة الشائعة فيخسر القضية ، فلا استبيان هنا ولا تجريب ، ولا معادلات إحصائية وجداول تدخل فى روع القارئ أنه أمام عمل علمى من الدرجة الأولى ، بينما موضوع مثل هذا ، إذا أحسن الاستناد فى فهمه إلى المصادر الأصلية وتناوله الباحث بمهارة تبين تحليلا متعمقا ، فلا بد أن يعد بحثا .

وإذا قام باحث بدراسة لاتجاه البحث النفسى فى مصر إزاء قضية معينة من خلال تحليل للبحوث والدراسات المصرية ، فلربما قفز واحد ليحكم بأن هذا " جهد مشكور " ، أو " دراسة نظرية " ، أى لا تنطبق شروط البحث العلمى عليه !!

وفى يقيننا أن البحث النظرى ، أحيانا ما يكون له إسهامه الملموس فى تقدم المعرفة العلمية ، طبعاً وفق شروط دقيقة لا بد من توافرها بحيث لا يكون مجرد " تجميع " للمادة العلمية المتعلقة بالموضوع فى عدد من المصادر بصورة تسجيلية .

ومن المحتمل جدا أن يحمل " مقال " تعد صفحاته على أصابع اليد ، فكرة غير مسبقة ، لكنه ، وفق المعايير السائدة - لا يعد بحثا ، وتقدر قيمته ، مع أن ذلك - من وجهة نظرنا - يمكن أن يفوق فى قيمته العلمية عشرات الأبحاث الميدانية والتجريبية التى تستطيع أن تعرف نتيجتها قبل أن تقرأها ، حتى ليتساءل المرء : وما جدوى هذه النوعية من البحوث ؟ إلا إذا كانت المسألة مجرد " تدريب " على آليات البحث العلمى ؟

وقد يبادر البعض إلى القول بأن أحكامى " الاحتمالية غير المرجحة " هذه إنما تصور الحال فقط فى مجال " أصول التربية " باعتباره المجال الذى أنتسب إليه ، وأبادر إلى القول بأن مجلة "

دراسات تربوية " قد أتاحت لى فرصة " إجبارية " للاطلاع على عشرات البحوث فى المجالات الأخرى ، مما أتاح لى أن أقول هذا الذى أقوله فى المقال الحالى .

ثم نأتى إلى قضية هامة قد تحتاج وحدها إلى مقال مستقل ، ألا وهى الأعمال المترجمة . . . فمن قواعد الترقية - بكل أسف - ألا " تحسب " الكتب والدراسات المترجمة من لغات أجنبية إلى اللغة العربية ، وفى ذلك ظلم فاحش !

فهناك لغات لا تشيع بيننا نحن المشتغلين بالعلوم والدراسات التربوية والنفسية ، ومن ثم فإن من ينقل لنا منها عملا تربويا إلى العربية ، فإنه يقدم بذلك خدمة جلية إلى البحث العلمى التربوى العربى ، ولا بد أن يحسب له ، فماذا لو ترجم لنا عمل علمى من اللغة اليابانية ؟ أو الصينية ؟ ، بل ومن الإيطالية والروسية والأسبانية والألمانية ؟

إن هذا الازورار من اللجان العلمية عن الأعمال المترجمة قد لعب دورا مؤسفا فى فتور همم المترجمين ، إذ وجدنا كثيرا من الباحثين يقولون : لماذا أبذل جهدا يستغرق شهورا طويلة فى عمل لا يحسب لى ؟ حتى يشعر الإنسان بالأسى إذا قارن بين حركة الترجمة الآن وما كانت عليه منذ خمسين عاما - مثلا - !! إن البعض ربما يدعى أنها كانت مزدهرة لقلة الأعمال العربية ، وقلت الآن لكثرة الجهد العربى ، وأحشى أن أقول : إن كثيرا مما هو مكتوب الآن باللغة العربية ليس جهدا عربيا " فى التأليف " !!

إننا إذ نذكر بعض الأعمال المترجمة لروادنا الكبار مثل الدكتور محمد عبد الهادى أبو ريدة ، الذى كان أستاذا للفلسفة الإسلامية فى آداب القاهرة ، فى (تاريخ الفلسفة الإسلامية) ل (دى بور) ، وعثمان أمين ، الذى كان أستاذا للفلسفة الحديثة بآداب القاهرة أيضا فى (مقال فى المنهج) لديكارت - مثلا - وغيرها كثير ، نذكر أن تلك الأعمال لم تكن مجرد نقل من اللغة الأجنبية إلى العربية ، فهناك شروح وتعليقات وتصويبات وإضافات . والكتاب الأول المشار إليه ، تبلغ هوامشه ما يقرب من ضعف متن الأصل الأجنبى . لم يكن مترجمونا " سعاة برید " ، يكتفون بمجرد نقل ما لدى الآخر ، بل كانوا مفكرين حقا ، يدعون وهم ينقلون ! . . . تلك هى مجرد " عينة " للآثار السلبية للجان العلمية ، وهناك غيرها بطبيعة الحال .

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٢ ، ١٩٩١

أساتذة أيتام* !

ليس من المهم أن تعرف المكان . . .

وليس من الضروري أن تعرف الزمان . . .

وليس من الجوهرى أن تعرف الأشخاص . . .

لكن من المهم أن تعرف موضوع القضية . .

ومن الضروري أن تعرف أصل الحكاية . .

ومن الجوهرى أن تعرف الدلالة . . .

جلس الأعضاء يستمعون إلى رئيس مجلس القسم وهو يعرض الموضوعات المدرجة في جدول الأعمال ، ثم يدون ما يعن لهم من آراء حتى وصل رئيس المجلس إلى موضوع يتعلق بواقعة سطو كامل تمت في كلية أخرى ، على يد صغير من أعضاء هيئة التدريس بها ، على أحد كتب - أو بالأصح مذكرات - القسم التى تم وضعها جماعيا لتدريسها للطلاب .

تناثرت التعليقات هنا وهناك ، وانبرى شيخ الأساتذة حيث كان حاضرا يقول بقدر كبير من

الحسرة :

- العيب ليس عيب هذا المدرس ، وإنما هو عيب من أعطاه درجة الدكتوراه ، ثم تساءل :

- ترى ، من هو المذنب الأول ؟

وفوجئ الأعضاء بأستاذ من نفس القسم يقول : أنا - وأشاركم الأسف - الذى أشرفت على المدرس المتهم الآن ، ولكن ، أرجوكم أن تتأنوا في توجيه أصابع الاتهام لى . نعم لقد أشرفت عليه . . ولكنى لا أعتبر نفسى أستاذه ، ولا أعتبره تلميذى ؟!

تساءل الجميع عن هذه الفزورة : كيف يكون هذا ؟ هل المسألة أشبه بالأب أو الأم عندما يأتى أحد الأبناء مسلكا شائنا ، فيقول أو تقول : لست ابنى ، أو لستى بنى ولا أعرفك ؟ ربما ، إن الإشراف يعنى الأستاذية ، والأستاذية تعنى بالضرورة تلميذا أو تلاميذا

قال الأستاذ : هذا هو المنطق ، لكنه منطق ما ينبغى أن يكون . . المنطق الصورى ، لكن لا تنسوا أن هناك منطقا آخر هو منطق ما هو كائن ، فما معنى الإشراف على رسالة ؟ وما معنى الأستاذية ؟ إن الذى حصل في كثير من كليات التربية الإقليمية أنها أقيمت على غير أسس ، وعلى غير قواعد مما هو متعارف عليه في الفكر الجامعى ، وأحد أهم هذه الأسس ، وأحد

أخطر هذه القواعد ، أن يكون هناك أحد أضلاع المثلث الشهير : أستاذ + طالب + كتاب " بما يتضمنه من معنى أوسع يجعله يشمل مختلف مصادر المعلومات " ، وهو " الأستاذ " ، ودعنا مما هو معروف من افتقاد الكتاب " بمعناه الواسع " ، لكن الذى وجد فقط هو الطالب ، دون الأستاذ .

وإذا كان قد تم تعويض ذلك عن طريق الانتداب من الكليات الأخرى التى يتوافر فيها عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس لسد حاجات عملية التدريس لمرحلة الليسانس والباكوريوس ، وإذا كان يمكن التجاوز عما شاب هذا من صور قصور وعيوب ، ولكن الجانب الأخطر هو ما يتصل بطلاب الدراسات العليا بصفة عامة ، وطلاب الماجستير والدكتوراه ، بصفة خاصة ، وبصفة أخص من يكون من بين هؤلاء من معيدين ومدرسين مساعدين .

لقد حرص عميد كل كلية ، على وجه التقريب ، منشأة حديثا ، على أن يفتح " دكانا " للدراسات العليا ، وليس بالكلية من الأساتذة إلا هو ! وبعض الكليات كان العميد أستاذا مساعدا ، وفى كثير منها لم يكن العميد أستاذا فى العلوم التربوية والنفسية ، فكيف سارت الأمور ؟

الأستاذ العميد له طبعاً تخصص بعينه ، والمعيدون والمدرسون المساعدون من تخصصات متعددة . هنا يستعان بأحد الأساتذة المتخصصين فى كليات أخرى مكتملة " أو شبه ذلك " - وأحيانا يستعان بأستاذ مساعد - ليوضع اسمه بجوار العميد حيث تحتم القواعد أن يكون هناك مشرف من نفس الكلية .

ويجئ المعيد أو المدرس المساعد للمشرف الخارجى المتخصص بخطة التسجيل ليبدى رأى فيها ثم يتم التسجيل مباشرة ، حيث لم تكن مجالس الأقسام أو الكلية قد اكتملت بعد . هنا بدأت أولى الخطايا . فلم يكن هناك " سمينار " تتعدد فيه الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين وطلاب الدراسات العليا يناقشون الموضوع ويقبلونه مرة ومرتين وثلاثا ، ثم يكون هناك أخذ ورد بين الطالب والمشرف ثم تعرض الخطة على مجلس قسم متكامل الأعضاء يناقشون أيضا ليقروا الموضوع ، ثم لجنة دراسات عليا بالكلية المكونة أيضا من جمع من كبار الأساتذة .

هكذا تبدأ البذرة الأولى فى التكوين المتهرئ . .

بعد أن يتم التسجيل ، يعيش الطالب يتيما ، بلا أب علمي ، بلا إشراف حقيقي ، فالمشرف المتخصص ، يعمل بعيدا ٠٠ يراه لماما ، ربما بعد عام أو أكثر أو أقل ، ثم يجيء بأوراق مكتوبة إلى المشرف ليقرأها ويأمر بطبعها ليناقش بمنح الدرجة .

متى إذن تتم عملية التلمذة ؟

التلمذة هي أن يصاحب الطالب أستاذه في غدوه ورواحه ٠٠ في جلساته وندواته ٠٠ في محاضراته ومناقشاته للرسائل الأخرى . ليست التلمذة بمجرد قراءة كتب ليجمع منها الطالب ما هو بحاجة إليه من معلومات ليضمها في أوراق مكونة رسالة . التلمذة معايشة ٠٠ حياة ٠٠ يعيشها ويحياها ليتشرب ما هو غير مكتوب على صفحات الورق : كيف يتناول الأستاذ الأمور؟ كيف يفكر في هذه القضية أو تلك ؟ كيف يحكم في هذا الموضوع أو ذاك ؟ كيف يسط المسائل ؟ كيف يشرح ؟

أما هذا الذي بدأ حدوثه منذ أول السبعينيات ، فقد أنتج لنا جيلا من أعضاء هيئة التدريس " اليتامي " لأنهم من الناحية الفعلية تعلموا عن غير أستاذ ٠٠ هم كمن عاش بلا أب ٠٠ يتيم حقا! ثم بدأت عملية " التفريخ " ٠٠ يظهر مدرسون ، وقد تكون كثير منهم بهذه الصورة ، فيشاركون في الإشراف لنكون أمام مرحلة أخرى من مسلسل الخطايا ، ويتج المدرس بجوثا ، على شاكلته ، وترفى ليصبح أستاذا مساعدا فيصبح مشرفا أساسيا ليوجه ويعلم بنفس المنطق الذي تربى عليه !

بطبيعة الحال ، ليس هذا الذي نقول ، نتيجة استقرار كامل ، وإنما هو تعميم نتيجة شيوع حالات غالبية ، ولسنا في حاجة إلى القول بأن هناك أمثلة أخرى مغايرة ، لكنها قليلة ونادرة . كذلك فإن هذا الذي نقول إنما ينصرف على عملية " التوليد المحلي " ، وإن كان هذا لا يضمن بالضرورة تسليما بأن التوليد الخارجي هو دائما الأفضل ، وحالاته دائما هي الأحسن ، فضلا عما لا ندعيه من دراية وافية بما يتم بالنسبة للإشراف في خارج البلاد .

إن هذا الذي عرضنا له ، إنما يفسر جانباً من جوانب افتقار " المدرسة العلمية " في عالم التربية، أما ما هو قائم ، فهو في غالب الأحوال ما يمكن تسميته بأن هذا وذاك " تنوع فلان " ٠٠ مجرد رابطة شخصية ، تقوم - ربما - على شعور بأن هذا المشرف له فضل منح الدرجة ، وليس له فضل التلمذة العلمية الحقيقية .

وكان من تداعيات هذا أيضا ، افتقاد حركة نمو السكر التربوى لـ " تراكمية " تجعل من الجيل الجديد امتدادا للجيل السابق ، يأخذ منه ويضيف إليه ، ويحذف ويعدل ويطور ويرفض ويجمع ويوفق ، فيحدث التقدم والتطور .

وعندما بدأت الرائحة الكريهة في الظهور في السنوات الأولى ، برزت فكرة ألا يسمح لكل كلية جديدة بافتتاح دراسات عليا إلا بعد أن تقف على قدميها ويكون بها عدد كاف من الأساتذة ، وأن تكون الدراسات العليا مركزية ، في كلية التربية بجامعة عين شمس ، حيث كانت تضم - أكثر من غيرها - أكبر تجمع من الأساتذة في الوطن العربى ، لكن معظم العمداء تصوروا أن في هذا " وصاية " و " تبعية " ، فتحركوا وثاروا واحتجوا ، ورفعت كلمات حق ، لكن لم يكن يراد بها بالفعل هذا الحق : كيف يتحكم القاهريون فينا ؟ هل تستأثر العاصمة بكل شئ ؟ لابد أن تكون لنا شخصياتنا ٠٠ وهكذا وئدت الفكرة في المهد ، ليحدث ما حدث ، ويستمر !!

لقد كثرت هذه النوعية من الطلاب ، ووصل كثير منهم الآن إلى الأستاذية " كدرجة وظيفية " ليصبح يحكم القانون معلما لأجيال ومشرفا وناظرا ، ولكن لأى مدرسة ؟ وعلى أى تلاميذ ؟ وفى أى اتجاه ؟

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٦ ، ١٩٩١

ازدواجية التعليم وأثرها على ثقافة الأمة*

مقدمة :

فى سعى الإنسان إلى التفاعل مع عناصر الكون من حوله ، الطبيعى منها والإنسانى ، يحصل على معارف ومعلومات ، ويكون مفاهيم ، ويتكرر آلات وأدوات ، ويهتدى بقيم واتجاهات ، ويكتسب مهارات وأداءات ، ويقيم نظاما ومؤسسات ، وجماع هذا كله هو ما نغنيه ب " الثقافة " ، والتي تصب جميع عناصرها فى عملية كد متواصل للإنسان لتحقيق واجب الاستخلاف والإعمار .

وحصول الإنسان على عناصر الثقافة هذه هو أيضا ما يقصده أهل الاختصاص بالتعلم . ويشير هذا السعى المتواصل للإنسان إلى أنه إذا كان هو صانع التنمية وهو هدفها ، فهو لا يحيا بالمادة فقط ، ولكن يحيا أيضا بعقيدته الدينية وبعشائره الروحية وتقاليدته الاجتماعية والفكرية ورؤاه الجمالية ، وذلك بوصفه كيانا متكاملا متوازنا . ومن ثم لا يجوز النظر إلى التنمية كبعد كمي دون اعتبار لبعدها المتمثل فى تلبية متطلبات الإنسان الروحية والثقافية بجانب حاجاته المادية . وهنا تتجلى الثقافة بوصفها بعدا أساسيا من أبعاد العملية التنموية ، وليس فى هذا إقحاما للثقافة فى مناطق وعوامل لا سلطان للثقافة عليها أو خرجة عن نطاقها ، ولكنه تصحيح للأوضاع ، وإعادة لها إلى الطريق القويم ، باعتبار الثقافة جزءا من مكونات الإنسان ، وركنا أساسيا فى تكوينه (١) .

ولقد بدأ منذ عدة سنوات زخم ملحوظ على هذا الطريق ، من حيث الربط بين الثقافة والتنمية ، وصل إلى أوجه عام ١٩٨٢ فى المؤتمر العالمى عن السياسات الثقافية MONDIACULT الذى عقد فى " مكسيكو سى " . ومن هنا يصبح من خلال مفهوم أنثروبولوجى واسع لمصطلح الثقافة بالإمكان التعرف على الوصف المطلوب ، لعلاقة الثقافة بالتنمية ، ويتساوى مع ذلك فى الأهمية ، من الناحية النظرية والعملية ، ضرورة أن نضع فى اعتبارنا طبيعة التنمية التى تتسم بالتعقيد ، والشمولية ، وتعدد جوانبها . وإذا ما قبلنا هذا المصطلح ، وفهمناه على هذه الشاكلة ، فإن هذا يقودنا لتبنى مدخل النظم لتحليل عمليات

التحول في كل مجال من المجالات ، مع التركيز بشكل خاص على الطبيعة الحيوية للثقافة ، وكذلك مسألة التفاعل بين الثقافة والتنمية (٢) .

ويشير هذا المفهوم كذلك إلى أن العنصر البشري ما دام هو وسيلة العملية التنموية وهو هدفها في نفس الوقت ، فإن قطاع المستفيدين الذين هم هدف التنمية ، يجب أن يصل إلى حده الأقصى في الاستفادة من التنمية ، داخل إطار أو سياق متكامل . وأخيرا فإن هذا المفهوم يؤدي بنا لأن نستدرك قضية البعد الثقافي للتنمية ، وهذا فيه تذكير لنا بمطلب أساسي يتمثل في أنه لا بد أن نجعل المعلومات والبيانات والمعارف المرتبطة بثقافة المجتمع في قلب استراتيجيات التنمية ، حيث أن ذلك يعتبر أحد ضمانات نجاح تلك الاستراتيجيات التي تسعى لتحقيق تنمية متوازنة اقتصاديا واجتماعيا .

ولما كان الوضع القائم في ثقافتنا يسير في طرق متشعبة ، ويشهد صورا متعددة من التباين والازدواجية كان من المهم البحث في ما يعكسه ازدواج التعليم على ثقافة الأمة ، من حيث تعويق أو عدم تعويق دورها في التنمية من خلال النقاط التالية التي نرجو أن تستغرق أبرز عناصر القضية بقدر الإمكان . . .

الرباط المقدس بين التعليم والثقافة :

في مقدمته الشهيرة ، أشار ابن خلدون (٣) إلى أنه " . . . ولما كان العدوان طبيعيا في الحيوان جعل لكل واحد منها عضوا يختص بمدافعتة ما يصل إليه من عادية غيره ، وجعل للإنسان عوضا من ذلك كله الفكر ، واليد ، فاليد مهيأة للصنائع بخدمة الفكر والصنائع تُحصل له الآلات التي تنوب له عن الجوارح المعدة في سائر الحيوانات للدفاع . . . " .

فكان الله عز وجل وهب الإنسان " الفكر " و " اليد " ليعملا معا على إنتاج ما من شأنه أن يعين الإنسان على الحياة بصورة أفضل بصفة مستمرة ، وهو ما يحقق " العمران البشري " الذي هو ما يمكن اعتباره " ثقافة " .

وإذا كنا قد تبينا مفهوما للثقافة ينظر إليها باعتبارها نتاج جهد الإنسان في تفاعله مع عناصر البيئة ، الطبيعية والإنسانية ، سواء تجلّى هذا الجهد في صورة أفكار وفلسفات ومعارف أو في صورة قيم واتجاهات أو في صورة نظم وعادات وتقاليده ، أو في صور مادية من مخترعات وأدوات ، وهذا المفهوم هو الأقرب إلى المجال الأنثروبولوجي ، وهو في الوقت نفسه ، الأكثر

قربا من المجال التربوى ، مع الإقرار بأن هناك غيره الذى يختلف عنه فى بعض الجوانب فإننا نرتب على هذا جوانب أربع (٤) :

١- الثقافة كمجموعة من المعطيات الفكرية والعاطفية والمادية التى يختلف الباحثون فى طريقة تحديدها وتحليلها حسب المناهج ولكنها تحافظ على كلية ترابط فيها هذه المعطيات ترابطا يكسبها دلالتها ولا تفسر خارجة .

٢- التشكل ، وهو يختلف قوة ورمزية حسب الحالات فالقانون مثلا يأخذ شكلا أكثر صلابة من الأساليب الفنية أو أساليب المعاملات اليومية بين الأشخاص ، وبدون حد أدنى من التشكل يكون من العسير التمكن من الظاهرة الثقافية .

٣- التعلم ، باعتبار أن ما هو ثقافى لا يورث بيولوجيا وإنما عن طريق الأخذ والاستيعاب الاجتماعى، على هذا الأساس يقال عن الثقافة أنها " إرث اجتماعى " أو أنها " ما يتعلمه الفرد للعيش فى مجتمع خاص " ، وتدخل الثقافة هنا فى نطاق ما يعرف بالتنشئة الاجتماعية .

٤- المشاركة ، وهى خاصية نزعتهما الأنثروبولوجيا عن الثقافة تلك الاعتبارات الفردية معتبرة هنا أن المعيار الأساسى للظواهر الثقافية هو اشتراك مجموعة من الناس فى الموقف منها ، وليست العبرة هنا بالعدد ، فقد تشمل المجموعة فئة محدودة ، أو صنفا اجتماعيا ، أو طبقة اجتماعية ، أو قد تكون أوسع من ذلك باعتبار مستوى أنثروبولوجى معين .
وإذا كانت الدراسة الحالية تقوم على أساس أن هناك عروة وثقى بين الثقافة والتعليم ، فما هى حاجة كل منهما للآخر ؟

لعل من بين فوارق عدة بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة ، هو قدرة الأولى على أن تحفظ نفسها عن طريق تحديد ذاتها ، وعلى سبيل المثال ، فلو أنك قمت بتسديد لكمة إلى قطعة من الخشب فإنها تقاومها ، ولو كانت مقاومتها أشد من قوة اللكمة لا نجد تغيرا فى شكلها الظاهر ، وإلا فإنها تتحطم وتتحول إلى قطع صغيرة ، ولا تسمى قطعة الخشب أبدا أن تستجيب للكمة استجابة تساعد على الحفاظ على كيانها فى وجهها ، فضلا عن أن تحولها إلى عامل تستغله فى سبيل استمرار فعلها . أما الكائن الحى فقد يسهل على قوة أعلى من قوته أن تسحقه، ولكنه على الرغم من ذلك يسعى إلى أن يحول القوى المؤثرة فيه إلى أداة تعينه على

حفظ وجوده ، فإن عجز عن ذلك ، فلا يتحطم كقطعة الخشب إلى أجزاء متناثرة فحسب ، بل يفقد ذاته من حيث هو كائن حي ، وذلك في المراتب العليا على أقل تقدير (٥) .

إلا أن جميع المراتب العليا من الأحياء لا تستطيع إدامة هذه العملية إلى أجل غير محدود ، إذ لا بد لها أن تخور مع الزمن وتموت ، فالكائن الحي عاجز عن قيامه بتجديد نفسه أبد الدهر ، ولكن ، من قال أن دوام جماعة من الجماعات يتوقف على فرد بعينه ؟ إن هذا وذاك من أفراد المجتمع لا بد أن تنتهى آجالهم إن عاجلا أو آجلا ، ومع ذلك فإن المجتمع كوحدة كلية يستمر في الوجود ، فهل يعتمد في هذا الاستمرار على مجرد " التناسل البيولوجي " بين أفرادها ؟ كلا ، وإنما يعتمد في استمراره على استمرار ثقافته وتجديدها .

وتفسير ذلك أن ما يميز جماعة من الجماعات ليس هو ما يتصف به أفرادها من صفات جسمية ، وإنما هو ما تتميز به ثقافتها ، فليس ما يميز الإنجليز ، على سبيل المثال أن أفرادهم شقر الشعر حمر الوجوه ، زرق الأعين ، فهناك بين أفراد شعوب أخرى من يتصفون بمثل هذه الصفات ، وإنما ما يميزهم هو ما اصطلاح على تسميته بالثقافة الإنجليزية ، وهكذا الشأن في سائر المجتمعات .

من هنا نجد أن المجتمع ، في الوقت الذي يقيم فيه " الأسرة " ، التي من خلالها يكون هناك تناسل يديم الوجود الطبيعي لأفراده ، فإنه يسعى إلى أن يديم ثقافته ويجديدها .

ومن ثم كان القول بأن المجتمع لا يستمر في الوجود بالنقل والاتصال فحسب ، بل قد يكون من الأفضل أن نقول إن وجوده متضمن في النقل والاتصال ، إذ من المؤكد أن عمليات الاتصال والتبادل والنقل تعتبر الأساس في استمرار الثقافة من جيل إلى جيل ومن عصر إلى عصر ، كما أنها الأساس الأول لوجود المجتمع الإنساني ، فإن الأفراد لا يكونون مجتمعا بمجرد اجتماعهم في بيئة طبيعية واحدة ، كما أنه لا يمكن أن نفى الصفة الاجتماعية عن الأفراد الذين يقطعون أجزاء متباعدة ، قرب كتاب أو إذاعة أو تليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام يكون بينهم من الروابط ما لا يمكن تكوينه بين أفراد يعيشون تحت سقف واحد . كما أن الأفراد لا يكونون مجتمعا إلا إذا كانوا يعملون لغرض عام مشترك ، كما تعمل أجزاء الآلة في تناسق تام لإنجاز عمل معين ، وبغير هذا الهدف المشترك لا يكون المجتمع مجتمعا . والحق أن المجتمع يوجد إذا ما شعر الأفراد المختلفون بالهدف العام وإذا أحسوا به وإذا ما نظموا نشاطهم وحركاتهم ووسائلهم وأدواتهم ونظمهم في سبيل العمل من أجل هذا الهدف العام .

ومن المؤكد أن هذا التشارك في العمل من أجل هدف كلى عام للجماعة يستوجب الاتصال بين أفرادها ، مما يجعلنا نؤكد أن الحياة الاجتماعية والاتصال صنوان ، وليس هذا فحسب ، بل إن كل اتصال (ومن ثم كل لون من ألوان الحياة الاجتماعية الصحيحة) من شأنه أن يودى إلى التربية ، فالفرد إذا اتصل بغيره ، اتسعت خبرته وتبدلت ، لأنه يشاركه في فكره وشعوره ، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية في قليل أو كثير ، بل إن الناقل نفسه لا بد له من أن يتأثر ، فإذا حاولت نقل خبرتك مثلا إلى أحد الأفراد شاملة جامعة ، ولا سيما إذا كانت معقدة بعض التعقيد ، فإنك لتجد موقفك النفسى قد تغير إزاء هذه الخبرة ، وإلا كان كلامك مجرد حشو وثرثرة ، فلا بد للخبرة من أن توضع في قالب ملائم لنقلها إلى الآخرين (٦) .

وعلى هذا فإن التعليم يعتبر ضرورة ثقافية واجتماعية لسببين (٧) :

١- لابد من سد الفراغ بين الصغار الناشئين - الأعضاء الجدد في المجتمع - والكبار الراشدين الذين يحتفظون بتقاليد الجماعة ونظمها وعاداتها وأدائها الثقافية ، كما أنه ، عن طريق التعليم ، يكتسب الفرد آدمى شخصيته أو ذاتيته ، أى أنه يكتسب المعاني المختلفة والاتجاهات العقلية والعاطفية والاجتماعية التى تشكل سلوكه وتوجه معاملاته وتصرفاته فى المجتمع .

٢- عن طريق التعليم - النقل الثقافى والتكيف - يستطيع المجتمع أن يوفر الفرص التى تضمن المحافظة على طرق حياة هذا المجتمع واستمرار نموها . ومن الملاحظ الآن أن الصغار لا ينمون نموا جسمانيا فحسب ، بل إنهم ينمون نموا اجتماعيا أيضا بمساهماتهم فى الأهداف العامة للأمة وباكتسابهم المهارات المختلفة والوسائل المتنوعة التى لابد من الاحتفاظ بها وتجديدها ، وعملية الاكتساب هذه ضرورية فى كل المجتمعات - البدائية والمتحضرة - إلا أن تعقيد الحضارة المعاصرة وتشعب نواحي الحياة فيها جعل عملية التعليم - كعملية نقل الثقافة وتجديدها - ضرورة لابد منها حيث اتسع البون بين قدرات الصغار الناشئين من ناحية وقدرات الكبار ومطالب الحياة الكثيرة من ناحية أخرى .

ويكتسب الطفل ثقافة المجتمع الذى تربى فيه ، والتى تصبح من خلال مراحل نموه جزءا لا يتجزأ من شخصيته ، بعد أن كانت عند ولادته خارجة عنه . كما تتحد الثقافة اتحادا كليا مع العناصر الأخرى للدرجة أنها تقع دون مستوى الإحساس الواعى وهى تحرك بذلك سلوك الفرد وتوجهه دون أن يشعر هو بذلك (٨) .

وقد أثبتت البحوث النفسية والاجتماعية أن الطفل يولد دون شخصية ، وهي تتكون فيه في مراحل نموه ، وذلك بسبب تفاعل إمكانياته الفطرية مع محيطه الخارجى ، ويتخلف في شخصية الطفل أثناء احتكاكه بثقافة مجتمعه وبشخصياتها مركبا ثقافيا مميزا من العلاقات والقيم والعادات، وذلك عن طريق التعلم والمحاكاة ، وهناك الكثير من الشواهد التى سجلت عن الأطفال الذين نشأوا في بيئات منعزلة انعزالا يكاد يكون تاما عن مؤثرات الثقافة الإنسانية التى توضح لنا الدور الذى تلعبه الثقافة في حياة الأفراد ، فهى تمثل بالنسبة للفرد " رأس المال " الذى يبدأ به حياته ، فإذا ما عزل أو حرم منه فقد الكثير من مقوماته البشرية ، حتى القدرة على الكلام أو الاستجابة أو التمييز لما حوله من الأمور (٩) .

وإن دل هذا على شئ فإنما يدل على أن الثقافة تعبير عن قدرة الإنسان على التعلم ، فالفرد عند مولده لا يكون أكثر من مجموعة إمكانيات غير منسقة ، ويولد عاجزا عن الاكتفاء بنفسه، ولهذا ، يعتمد على الجماعة بالضرورة لا للحماية والتغذية فقط وإنما كذلك لاكتساب الصفات التى تجعل منه إنسانا متجاوبا متفاعلا مع شخصيات مجتمعه ، إذ ليس لديه " برنامج " فطرى مزود به مثل الحيوانات ، لابد أن تسلك وفقه . وعلى الرغم من اشتراكه معها في بعض الحاجات العضوية البيولوجية إلا أنه يمتاز عنها بالمرونة والقدرة على الملاءمة والتكيف ، كما أضحنا في مقدمة هذا الجزء ، وهاتان الصفتان تتضمنان قدرته على التعلم والتغير من سلوكه في خبرات حياته المختلفة التى يعيش فيها وسط جماعة . ولما كان هذا التكيف عملية تعليمية ، فإن هذه العملية لا تكون كاملة كما هو الحال في الحيوانات أو تكون جامدة أو محددة ، وإنما هى عملية مستمرة ، تقوم على تعلم مستمر ، فتمكن الإنسان من أن يعيد تكيفه في الظروف المتغيرة، كما يمكنه من تغيير بيئته (١٠) .

ومن أهم الوظائف التى تقوم بها المدرسة خدمة للثقافة ، إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الثقافية وقطاعاتها ، وذلك بأن تتيح الفرص لكل فرد بحيث يتحرر من كثير من قيود طبقته الاجتماعية التى ولد فيها ، ويكون أكثر تفاعلا واتصالا ببيئته الشاملة ، ذلك أن مجتمع اليوم يتضمن في الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة ، فهناك جماعات الرفاق ، وهناك الجماعات المتعددة في المدينة الواحدة ، وهناك جماعات العمال والمزارعين وغير ذلك ، وكل جماعة لها ثقافتها الفرعية . ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية ، وأصحا

المذاهب الدينية ، وقد تفاوتت هذه الجماعات والطبقات في العادات والتقاليد والآمال والقيم ، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين .

ولهذا أصبح من وظيفة المدرسة أن توفر بيئة ثقافية تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب في خيرات منتظمة متسقة ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك . ثم إن من مهامها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة في سلوك هؤلاء الأطفال ، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم في أسرته ، ويتعرض لقيم مخالفة لها في مجال اللعب مع زملائه ، ولقيم أخرى في المحافل الدينية ، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدي إلى اشتداد التنازع والتعارض في مستوياته وأحكامه واتجاهاته (١١) .

لكن التعليم إذا اقتصر في علاقته بالثقافة على مجرد نقلها إلى الأجيال الجديدة ، فقد يؤدي هذا بتلك الثقافة إلى الجمود ، ومن هنا فإن التعليم ، إلى جانب وظيفته في نقل الثقافة يعلم الأجيال الجديدة من المهارات الفكرية والعملية ما يجعلهم قوة تجديد تعيد النظر فيما عرفوه من عناصر ثقافية لإخضاعه لحك النقد ، فهل ما تزال صلاحيته قائمة أم يحتاج إلى استبدال كلي أم إلى تغيير جزئي ؟ وهل أصبحت الحاجة ماسة إلى استحداث ما لم يكن قائما ؟ وهل . . وهل إلى غير هذا وذاك مما هو سبيل إلى التغيير والتجديد والتطوير .

والتعليم في قيامه بهذا الدور يعتمد على " المؤسسة التعليمية " سواء كانت في صورة مدرسة أو معهد أو جامعة ، كل وفق مستواه ، ونطاق العمل فيه ، إذ ليس متوقعا أن تقوم المدرسة في مرحلتها الأولى مثلا (الابتدائي) بتغيير وتجديد وتطوير في الثقافة ، حيث جهدا الأكبر يتمثل في " النقل الثقافي ، وكذلك إلى حد ما مرحلة التعليم الثانية ، لكن من المهم في الوقت نفسه " التهيئة " لغرس بذور مهارات النقد والتجديد والتطوير منذ سنوات التعليم الأولى ، حتى نجد إمكانات هذا واسعة ومتاحة في مرحلة التعليم العالي بصفة خاصة .

ومن هنا فإنه بقدر ما يفعله التعليم بالناشئين من حيث إحداث التغيرات المنشودة في سلوكهم ، أو صيهم في قوالب جامدة بهذا القدر تكون قدرهم - من بعد ذلك - على إحداث التفسير في ثقافتهم أو تعطيله ، فإن ما نسميه بالتخلف أو الجمود أو السلبية أو الانحراف ، إنما هي أيضا من فعل جماعات من الأفراد ثبت سلوكها على مفاهيم ومعتقدات غير المفاهيم والمعتقدات المرغوب فيها (١٢) .

وإذا كانت المؤسسة التعليمية لا تخرج عن كونها إحدى مؤسسات المجتمع ومركزا من مراكز التأثير فيه ، وإذا كان التغير قد يبدأ من أية نقطة غير المؤسسة التعليمية في الثقافة ، فإن فعلها لا يقل خطرا عن أى مصدر غيرها من المصادر التى يبدأ التغير منها ، ذلك أن أى تغير - مهما كان كمه أو نوعه - لا يصبح تغيرا بالفعل إلا إذا توافرت له الأسس النفسية والمناخ الدينى والاجتماعى والفكرى الذى قوامه تهيئة الأفراد - أو قطاعات منهم على الأقل - نفسيا واجتماعيا وفكريا ، فيفهمون معنى التغير وأهميته ودوافعه واتجاهاته ، فيقبلون عليه ويأخذون في تعميقه في مجال إدراكهم ودوائر علاقتهم ، وهذا مما يقع بالدرجة الأولى في نطاق العمل التربوى .

وإذا كانت العروة وثقى بين التعليم والثقافة ، فإن سلامة البنية المجتمعية تتوقف إلى حد كبير على مقدار ما يوفره التعليم للثقافة من تناسق وانسجام في الخطوط العريضة العامة ، أى في " الفلسفة " و " التوجه " و " المقاصد " ، مما يُفعل قدرة الأمة على التنمية والإعمار ، فلربما يكون مهما أن نقف وقفة سريعة في إطلالة تاريخية على خبرة الحضارة الإسلامية من حيث ما كانت عليه في هذا الشأن .

خبرة الحضارة الإسلامية :

وعملية استقراء الخبرة الحضارية الإسلامية تقتصر هنا على الكشف عما كانت عليه المنظومة التعليمية من تكامل كان له دوره الإيجابي في تكامل الثقافة ، وذلك من حيث فلسفة التعليم وأهدافه وأساليبه وطرق التعليم فيه ، والمحتوى التعليمى ، والعلاقة بين المعلم والتلميذ . ولعل أهم ما وفر هذا النظر التكاملى ، والانسجام الواضح ، هو أن كلا من القرآن الكريم والسنة النبوية ، كانا مصدر فلسفة التربية الحاكمة لمنظومة التعليم ، دون أن يعنى هذا نفيًا لصور أخرى انحرفت عن الطريق ، في بعض العهود ، إذ لم يوجد بعد هذا العهد الذى تلتزم فيه كافة عناصر المنظومة التعليمية بكل صغيرة وكبيرة في " الخريطة الفكرية " العامة الحاكمة لحركة المسيرة المجتمعية ، ولكننا نستطيع بكل تأكيد أن نقول أن " التوجه العام " و " الحركة الكلية " قد ترسمت - بقدر الطاقة - ما تشير به الخريطة الفكرية المتمثلة في مصدرى الإسلام الرئيسيين . فإذا كان الإنسان هو موضوع التعليم ، فإن قيمة الخريطة الفكرية تربويا وثقافيا يمكن أن تقاس بما يحتله العقل من موقع متميز ، حيث أنه هو الأداة التى بها يفهم الإنسان ويتأمل ويتفكر ويتعلم ويتكرر ، فالعقل هو ميزة الإنسان البشرى على الحيوان العجمى ، وبه صار الإنسان أهلا

للخلافه عن الله عز وجل . والعقل أصله الإمساك والاستمساك ، وهو لغة ، المنع من عقل البعير إذا منعته بالعقل وسمى بذلك لمنع صاحبه من العدول عن سواء السبيل " ويقال للقوة المتهيئة لقبول العلم ، ويقال للعلم الذى يستفيده الإنسان بتلك القوة عقل " (١٣) .

ولم يرد لفظ " عقل " القرآن الكريم على الإطلاق ، وإنما جاء النظر العقلى بمعنى استخدام العقل فى التعقل ، لأن العقل ليس له ماهية قائمة بذاته ، إنما هو عمليات عقلية صرحت بها الآيات الكريمة فى مواضع كثيرة (١٤) .

فجاءت مشتقات " العقل " فى تسع وأربعين آية كلها بالصيغة الفعلية (١٥) :

- صيغة " عقلوه " البقرة / ٧٥ ، مرة واحدة .
- وجاءت بصيغة " نعقل " الملك / ١٠ ، مرة واحدة .
- وجاءت بصيغة " يعقلون " اثنين وعشرين مرة .
- وجاءت بصيغة " تعقلون " أربعاً وعشرين مرة .

وحيث لم ترد كلمة " العقل " بالصيغة الإسمية فى القرآن ، فقد وردت مرادفات العقل بالصيغة الإسمية مثل " اللب " وجمعت " الألباب " ، و " الحلم " وجمعت " الأحلام " ، و " الحجر " و " النهى " و " القلب " و " الفؤاد " ، وكلها جاءت بمعنى العقل .

واستخدامات القرآن الكريم للعقل تشير إلى جملة من الحقائق (١٦) :

١- أن الله حين طلب إلى العقل النظر فى الكون للتعرف عليه ، إنما كان ذلك من إيماء أو إشارة بأن العقل البشرى من القدرة بحيث يدرك - ولو بالتدريج - أبعاد هذا الكون بمن فيه وما فيه من كائنات .

٢- أن العقل البشرى سوف يدرك فيما يدرك من حقائق هذا الكون مقاصد المولى سبحانه وتعالى ، من خلق هذا الكون بمن فيه وما فيه ، كما سوف يدرك من كيفية بناء الله لهذا الكون السنن والقواعد التى أقام الله عليها هذا البناء المحكم من حيث هو صنع الله الذى أتقن كل شئ . وإذا كانت سنن الله لا تتغير والقواعد التى أقام الله عليها هذا البناء ثابتة أبداً الدهر ، فقد أصبح فى إمكان العقل البشرى الاهتداء إلى هذه القواعد وممارسة الحياة على أساس منها .

٣- أن العقل البشرى لن يدرك حقائق الكون بمن فيه وما فيه دفعة واحدة ، وإنما سوف يدرك هذه الحقائق فى مراحل مختلفة من الحياة ، ومعنى ذلك أن العقل البشرى لن يكف

عن البحث والدراسة ما دامت هناك أشياء لا تزال مجهولة ، ولا يزال هو يجد في البحث عنها .

ولم يكن التقرير الإلهي للأمة الإسلامية بأنها خير أمة أخرجت للناس ، تقريراً مطلقاً بغير شروط ، أو " شيكا على بياض " ، فلقد ارتبط دائماً باستمرارية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، بكل ما يتسع له معنى المعروف من دلالات ، وبكل ما يتسع له معنى المنكر من مضامين ، فهذا هو حجر الأساس لقدرة الأمة على إقامة حضارة تفيض بخيراتهما على المجموع البشري ، وتتغذى في مسيرتها بروافد متعددة تستهدي بهدى العقيدة ، وتستهدف إقامة العدل على الأرض ، أملاً في الخطوة بالمكان المرجو في جنة الله التي بشر بها المؤمنين (١٧) .

وأمر مثل هذا لا بد أن يبنى على معرفة ، إذ ما كانت مهمة الرسل إلا أن يأخذوا بأيدي البشر إلى رحاب المعرفة التي تنير لهم طريق الحق وتكشف لهم زيف الباطل ، والمعرفة في كليتها ليست مما يولد الإنسان مفطوراً عليه ، بل هو يحصلها ويраكمها طوال مسيرته الحياتية ، ومن هنا نجد ضرورة تأمل هذه النداءات المستمرة ، وصور التقدير المتعددة للرسول صلى الله عليه وسلم للمؤمنين برسائله بأن ينهلوا من معين المعرفة ، ويفتروا بكل ما فطرهم الله به من قدرات على طلب العلم وتعلمه منذ لحظة امتلاكه القدرة على الوعي ، إلى أن ينتقل إلى رحمة الله .

وكان لزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين ، أبلغ الأثر على مجمل الحضارة الإسلامية ، فما من شر يخطوه الإسلام ضاماً شعباً جديدة تنضوي تحت لواء الإسلام ، إلا ورافقها تقدم مماثل للغة العربية ، حتى أصبحت هي اللغة السائدة في مناطق شاسعة تغلبت فيها على ما كان سائداً من لغات أخرى ، وأصبحت هي لغة التعليم ولغة الثقافة ، ذلك أن كبار علماء المسلمين ، ورؤساء المذاهب الفقهية قد أجمعوا على أن تفسير القرآن الكريم لا يمكن أن يكون إلا بحذق العربية حذقاً تاماً ، كما أجمعوا على عدم جواز ترجمته ، وعلى أن الصلاة لا تصح إلا بتلاوة الأصل العربي له .

وتساعمت مؤسسات التربية الإسلامية ومعاهدها فيما تقدمه من معارف ومعلومات من حيث الالتزام بالهوية الحضارية الكلية للأمة ، مع تنوع واضح في الأنساق المعرفية المعروضة على بساط البحث والمناقشة والتعليم ، واختلاف معترف به في طرق التناول ووسائل العرض والشرح والتحليل ، وتعدد محمود في الاهتمامات وآفاق التفكير ، فكأنك أمام حبات مسبحة يربط ما بينها خيط واحد هو الذاتية الإسلامية الحضارية .

فكما لا شك فيه أن الكتاب كان يقدم تعليما يختلف عما يقدمه المساجد ، سواء في المحتوى أو في طريقة التعليم ، أو مستوى من يقوم بمهمة التعليم ، أو في مسألة التقييم الخاصة بمدى تقدم الطالب في تعليمه وتعلمه ، ومما لا شك فيه أن هذا وذاك اختلفا كثيرا عما كان يجري في المدرسة ، كما اختلف عما جرى داخل المكتبات والصالونات الثقافية ومنازل العلماء والبيمارستانات ، ومواقع العمل المختلفة ، لكنك تستطيع بكل ثقة أن تقول أن كل ما كان يتم من تعليم هو تعليم " إسلامي " .

ولعل وقفة سريعة أمام بعض مبادئ وأساليب التعليم التي نادى بها بعض مفكرى التربية الإسلامية ، يكشف لنا عن مدى الالتزام الواضح بما جاء به كل من القرآن الكريم والسنة النبوية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الكثير مما كتبه مفكرو التربية الإسلامية ، لم يكن مجرد سباحات خيال ، ولا طيرانا في أجواء التجريد ، فالشقة بين عالم التنظير التربوى ، وعلم التطبيق ، كانت ضيقة للغاية ، ولا نبالغ إذا قلنا أنها كانت تختفى في بعض الأحيان :

- فالغزالي (٤٥٠-٥٠٥ هـ) يطالب المعلم بالشفقة على المتعلمين وأن يجربهم مجرى بنيه، مستندا في ذلك إلى قول الرسول صلى الله عليه وسلم " إنما أنا لكم مثل الوالد لولده " .

- وكذلك طالبه بأن يراقب تلاميذه فلا يترك أحدا منهم أن ينصدى لربة قبل استحقاقها ، والتشاغل بعلم خفى قبل الانتهاء من الجلى .

- وإذا أراد زجر متعلم لسوء خلق أتاه ، فيكون ذلك بطريق غير مباشر ما أمكن ولا يصرح ، وبطريق التوبيخ ، مصداقا أيضا لهذه القاعدة النفسية التي عبر عنها رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله " لو منع الناس من فت البعر لفتوه " (١٨) .

- ويوجب نصير الدين الطوسي (٥٦٧-٦٧٢ هـ) في كتابه (آداب المتعلمين) على المتعلم الجد والمواظبة والملازمة ، قيل : من طلب شيئا وجدَّ وجده ، ومن قرع بابا ولجَّ ولج ، وقيل بقدر ما سعى ينال (١٩) .

- أما ابن جماعة (٦٣٩-٧٣٣ هـ) فيؤكد في (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) على ألا يستكف المتعلم أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصباً أو نسباً أو سناً ، بل يكون حريصاً على الفائدة حيث كانت ، والحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث

وجدها ، واستشهد بقول " سعيد بن جبير " : " لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعلم وظن أنه استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون " .

- ولعل من أغلى ما قاله حقا في هذا الصدد ناصحا به المعلم " أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة ، أو تحصيل أو ديانة ، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر وينفر القلب " (٢٠) .

ونتيجة لوعى المسلمين بما جاء بالقرآن والسنة أحبوا العلم وكرموا أهله رجالا ونساء ، ورحلوا من أجله الرحلات الطويلة ، وبذلوا في سبيله أموالهم وراحتهم حتى بلغوا به أعلى المراتب ، ولا عجب في ذلك فقد أقسم المولى عز وجل بالقلم وما يسطرون لأن الإنسان بالقلم تعلم ما لم يعلم (٢١) .

وينبغي أن يلاحظ أن الحياة الثقافية التي ازدهرت عند المسلمين عشرة قرون على وجه التقريب ، كان هناك عدد من المؤلفين المسلمين يفكرون في دراسات خاصة ، وإيجاد حلول لعويص المسائل والمشاكل ، وذلك بالتجربة والمشاهدة ، وبالبحث والتحرى والاعتماد على الحقائق العلمية الثابتة ، واجتناب الظنون والشبهات . وإن ما نسميه تخريجا لكثير من الأمور الفقهية في مختلف الشؤون الدينية والدنيوية من فتاوى وأحكام وأقضية قضى بها أعلام الفقهاء والمجتهدين يشير بوضوح إلى الجهود المضنية التي بذلها العلماء المسلمون ، كما يشير إلى أنهم كانوا يدركون كثيرا من الظواهر العلمية والأدبية ، ويعنون بالدراسات الطبية والفلكية ، والدينية ، والعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافية اللذين لهما المقام الأول في أدبهم (٢٢) .

وكان المؤلفون المسلمون يذكرون في كثير من الأحيان الكتب التي لخصوها ، وكانوا يعتمدون على الوثائق المدونة ، ويرجعون إلى المراجع التي ألفها أسلافهم ، كما كانوا يذكرون العلماء الذين اقتبسوا منهم ، وقد احتوت بعض مؤلفاتهم على نقد علمي صريح لبعض الكتب . وقد اتبعوا في الدراسة والتعليم والسماع والتأليف طريقة تدوين الملاحظات والتعليقات وكتابة المسودات والمقتبسات ، وكثيرا ما كانوا يدونون المراجع التي رجعوا إليها . وقد أصبح ذكر المراجع في مصنفاتهم العلمية من الأصول المألوفة ، كما اعتمدوا على المخطوطات الموثوق بها ، وخاصة المخطوطات التي بخط المؤلف أو التي تحمل توقيع . وعندما زادت المخطوطات وانتشرت صاروا يعتمدون على الرواية المكتوبة دون الرواية الشفهية (٢٣) .

وإذا كان التاريخ الإسلامى يعرض لنا عددا من التناقضات الحزبية والصراعات القومية والمنازعات الاجتماعية ويبين لنا ما أحدثته من " تفتيت " و " تشتيت " لطاقات الأمة الإسلامية، إلا أننا إذا تذكرنا تلك القاعدة القرآنية " وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم " فإنه يمكننا أن ننظر إلى هذه التناقضات من زاوية أخرى استطاعت من خلالها الحضارة الإسلامية أن تستفيد ، فتكتسب مزيدا من الثراء ومزيدا من الحركة والحيوية ، لكن هذا لا يعنى أن مثل هذه التناقضات وصور الازدواجية " ضرورية " للمجتمع لتثري حضارته ، إنما إذ تفيد ، فإنما يكون ذلك إلى حين ، وذلك أن القاعدة الأساسية المتمثلة فى النظام الاقتصادى والنظام السياسى والنظام الاجتماعى ، عندما تصاب بالتشقق ، لا يدوم أمرها فتتأثر مقومات المجتمع ، ومن ثم تنهار الثقافة ويصيبها الوهن والانحلال ، فإذا أصابها الوهن هان شأنها بين الأمم ، وهو ما فى حدث بالفعل فى العصور المتأخرة (٢٤) .

ولعل مثلا واحدا من بين أمثلة عدة يمكن أن نسوقه برهانا على ذلك ، فلقد جاء الإسلام حاويا آخر إطار فكرى يستطيع الإنسان أن يتحرك من خلاله فى مختلف المجالات ، وبالتالي فقد افترض فى الإسلام نسخه لما كان قد سبق من أطر أخرى سواء منها ما كان سماويا أو ما كان بشريا ، لكن الأمر مع الأسف لم يكن بهذه السهولة فقد تشبث بعض أنصار العقائد والمذاهب السابقة بأطرهم الفكرية ووضعوها فى مواجهة الإسلام موجدين بذلك تقضا بين بعض هذه الأطر وبين الإسلام ، وفرعيا فى أطر أخرى أو جزئيا (٢٥) .

وإذا كان هذا مما يؤسف له ، إلا أنه قد أوجد تيارات ثقافية لم تكن لتوجد بدونيه ، ومثال ذلك ظهور علم مقارنة الملل ، ، وكان النوبختى هو مؤلف أول كتاب له شأن فى الآراء والديانات ، وكذلك ألف المسعودى كتابين فى الديانات . ثم جاء المسيحي المتوفى عام ٤٢٠ هـ / ١٠٢٩ م ، وكان ممن اشتغل فى الدواوين ، ومن مؤلفاته كتاب (درك البغية فى وصف الأديان والعبادات) (٢٦) .

ثم أقبل على البحث فى الملل بعض المتكلمين ، الميالىين إلى معرفة ما غاب عنهم ، فمن ذلك كتاب (الملل والنحل) لأبى منصور البغدادى المتوفى سنة ٤٢٩ هـ / ١٠٣٨ م ، ثم جاء ابن حزم الأندلسى المتوفى عام ٤٥٦ هـ / ١٦٤ م فألف كتاب الفصل فى الملل والأهواء والنحل ، ورد فيه على مختلف المذاهب متحمسا فى ذلك للدفاع عن الإسلام (٢٧) .

إلى غير ذلك من أمثلة . . .

إن هذا يشير لنا من جهة أخرى إلى أن المجتمع عندما يعيش صحة وعافية ، في دينه وحضارته وقوته المادية ، يمكن أن يحول ما يبدو سلبيا إلى أسباب قوة ، مثل هذا الذى ذكرنا ، لكنه عندما يعيش بمختر الصحة ، فإن مثل هذه التناقضات تزيده ضعفا وتخلخلا . والأمر هنا شبيه بقطعة حجر نجى عرضا على الطريق ، فالإنسان الإيجابي الذكى ، يستفيد بها في سد ما قد يجده من حفر على الطريق ، والضعيف ، قليل الهمة ، يمكن أن يتعثر في الحجر فيسقط .

بدء الازدواج :

هذه الإطلالة التاريخية على خيرة الحضارة الإسلامية كشفت لنا عن حال من الانسجام والتوافق بين عناصر المنظومة الحضارية .

ولم يكن هذا فقط طوال عهود القوة والازدهار ، بل استمر كذلك طوال عصور التراجع والتخلف : بنية مجتمعية تسم بالحمود والقيود عن الحركة إلى أمام ، تولد حاجة إلى نوعية من القوى البشرية الملائمة لهذه النوعية من البنية المجتمعية ، تنتج ثقافة هي كذلك تقوم على التكرار والاحتراز ، واللفظية، فضلا عن شيوع صور من الخرافة والتواكلية .

ودعم من هذا وزاده ترسخا وتجذرا نوعية من التعليم تنسجم مع العناصر القائمة نفسها تأكيدا على المقولة المعروفة القائلة بأن التعليم يعيد إنتاج المجتمع الذى ينشأ في أحضانه ، إن كان خيرا فخيرا وإن كان شرا فشرا ، ومن هنا نجد التعليم يتخلى عن وظيفة التجديد والتطوير والتغيير التى هي من وظائفه بالنسبة للثقافة في أى مجتمع ، ويكتفى بالنقل ، ولو كان النقل يصل إلى أن يكون الخلف مثلما كان عليه السلف لانتظرنا شيئا آخر ، ولكنه نقل يقوم على الانتقاء . . . انتقاء ما كان ضعيفا في الثقافة في كثير من الأحيان . . . الانصراف عن الاتجاه المباشر إلى النصوص وإعمال العقل فيها ، وإنما ركون إلى بعض من فسروها ، في ظل مناخ متخلف لا ينتج إلا فهما متخلفا . فضلا عن ذلك ، فإن طريقة التعليم نفسها قامت على التلقين والحفظ والاستظهار بعيدا عن أية مهارة أو قدرة أو احتمال للنظر النقدي والزرعة إلى التجديد .

لكن مصر بدأت في أوائل القرن التاسع عشر ، في أثناء تولى محمد على سدة الحكم ، مرحلة قلبت الموازين والمعايير التى تسيدت قرونا ، رأسا على عقب .

كان الرجل جنديا في الفرقة الألبانية وقت النزاع المسلح مع الحملة الفرنسية ، ورأى بثاقب نظره أن المعركة بين الجانبين ، العثماني والفرنسي لم تكن معركة عسكرية فحسب ، بل كانت كذلك معركة بين ثقافتين ، ثقافة ركنت إلى الجمود وأخرى أخذت تركّز على طريق التطور والتجديد ، ثقافة وصل الأمر فيها - أثناء المواجهة العسكرية - أن يرسل السلطان العثماني أمرا بتخصيص عدد من القراء في مساجد مختلفة بمصر لقراءة البخاري من أجل النصر على الغزاة الجدد ، وبالتالي دون الأخذ بالأسباب ، وثقافة تتوصل في هذا العراك بالمدفع والبارود وأساليب الحرب الحديثة بالتخطيط والاعتماد على العلوم الحديثة .

فلما حملت الظروف الضابط الألباني إلى سدة الحكم ، تاقّت نفسه أن يبني دولة قوية يمكن أن تمتد إلى آفاق متعددة في الأرض والنفوذ والسطوة وأيقن أن السبيل إلى ذلك لا بد أن يكون وفق منطق العصر الذي لمسه وقت وجود الحملة الفرنسية ، فكان أن وضع في اعتباره أن بناء هذه الدولة القوية المنشودة يقتضى منه أن يقتدى بهذا الآخر الحضاري الذي خلب له .

هذه الدولة العصرية - وفق مقاييس هذا الزمان - تتطلب نظاما عصرية ، والنظم لا تشتري ، وإنما يقوم بها رجال لهم من التكوين ما يساعدهم على بناء هذه النظم العصرية ، سياسيا وإداريا واقتصاديا ، فمن أين يجيء بمثل هذا الصنف من الرجال ؟

هنا برز التعليم ، مصنع القوى البشرية اللازمة ، فهل كان بمصر جهاز تعليمي يقدر على هذا ؟

نظر محمد علي إلى الجهاز القائم فوجد أنه الأزهر القائم في القاهرة ، والمعتمد إلى حد ما على تغذيته من خلال تعليم يتم في الكتاتيب وبعض المساجد الكبرى .

كان هذا التعليم " القلم " أو التعليم " الديني " هو وحده الذي عرفه المصريون إلى السنوات الأولى من النصف الأول من القرن التاسع عشر ، وكان الأزهر وحده مصدر التعليم والثقافة في البلاد ومنه تستمد البلاد مقومات التفكير فيها . وكان له من قدمه في التاريخ وتغلغله في المجتمع المصري ما مكّنه من الحياة وسط ما انتاب البلاد من عواصف الفتن ، هذا إلى " اطمئنان " المصريين إلى التعليم الذي يلقي في رحابه وحول أعمدته وعدم ظهور " الحاجة " إلى التعديل فيه تعديلا أساسيا يمهد لحاجات جديدة ، إذ كانت شؤون البلاد وما يتبعها من ألوان الوظائف قاصرة على غير أبناء البلاد ، كل أولئك قد أعاناه على البقاء ومكّن له في حياة المجتمع المصري ، لهذا عكف الأزهر على تقاليده القديمة التي اكتسبها منذ أجيال يستمد منها قوة تعينه على

الحياة، ورأى فى احتفاظه بتلك التقاليد مصدرا للنشاط والقوة ، وبذلك وقف الأزهر حارسا " للتقاليد " القائمة على الثقافة الدينية ، وأنتج لذلك عقلية خاصة كان لها أكبر الأثر فى صبغ التفكير والثقافة صبغة خاصة (٢٨) .

فهل كان بإمكان هذا التعليم أن يقوم بالمهمة التى كان يحلم بها محمد على ؟

لم يكن التعليم القائم يقوم بتليم أى من علوم الدنيا . .

صحيح أن الثقافة السائدة هى الثقافة الدينية ، مما يجعل من خريجي التعليم الدينى منسجمين مع التوجهات العامة ، لكن الحياة الدنيوية ، كان بها زراعة وتجارة وصناعة عن طريقها يكسب الناس قوتهم ويعيشون مما يكسبونه من الاشتغال بها ، مما أوجد هوة بين التعليم والثقافة اللذين يقدمهما التعليم الدينى وبين مجريات الحياة اليومية ، ولعل الموقف الشهير الذى جرى بين والى تركى اسمه أحمد باشا كور الذى تولى حكم مصر عام ١١٦١ هـ ، وكان يميل إلى دراسة العلوم الرياضية ، وبين عدد من علماء الأزهر يظهرنا على انفصال الأزهر عن احتياجات الدنيا، بناء على مفهوم متخلف - امد للتعليم الدينى .

فعندما استقر هذا الوالى ، جاء لمقابله عدد من كبار علماء الأزهر ومنهم الشيخ عبد الله الشيراوى شيخ الأزهر ، والشيخ سالم النفراوى ، والشيخ سليمان المنصورى ، فتكلم معهم وناقشهم وباحثهم ، ثم تكلم معهم فى الرياضيات فأحجموا لعدم علمهم بها ، قالوا أن لا علم لهم بهذه النوعية من العلوم ، فتعجب وسكت (٢٩) .

وفى يوم آخر قابله الشيخ الشيراوى وحده ، فقال له الوالى :

- المسموع عندنا بالديار الرومية أن مضر منبع الفضائل والعلوم وكنت فى غاية الشوق إلى المحيى إليها فلما جئتها وجدتها كما قيل : تسمع بالمعيدى خير من أن تراه ، فقال له الشيخ :

- هى يا مولانا كما سمعتم ، معدن العلوم والمعارف ، فقال :

- وأين هى وأنتم أعظم علمائها ، وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم فلم أجد عندكم منها شيئا ، وغاية تحصيلكم الفقه والمعقول والوسائل ونبتتم المقاصد ، فقال له :

- نحن لسنا أعظم علمائها وإنما نحن المتصدرون لخدمتهم وقضاء حوائجهم عند أرباب الدولة والحكام ، وغالب أهل الأزهر لا يشتغلون بشئ من من العلوم الرياضية إلا بقدر

الحاجة الموصلة إلى علم الفرائض والموارث كعلم الحساب ، والغبار (ربما المساحة ؟) ، فقال له :

- وعلم الوقت كذلك من العلوم الشرعية ، بل هو من شروط صحة العبادة كالعلم بدخول الوقت واستقبال القبلة وأوقات الصوم والأهلة وغير ذلك . قال :
- نعم هي من فروض الكفاية ، إذا قام به البعض سقط عن الباقي ، وهذه العلوم تحتاج إلى لوائح وشروط وآلات وصناعات ، وأمور ذوقية كرفة الطبع وحسن الوضع والخط والرسم والتشكيل ، والأمور العطاردية ، وأهل الأزهر بخلاف ذلك ، غالبهم فقراء وأحلاط مجتمعة من القرى والآفاق ، فيندر فيهم القابلية لذلك ، فقال الوالى :
- وأين البعض ؟ فقال :

- موجودون في بيوتهم يسعى إليهم . ثم أخبره عن الشيخ والد عبد الرحمن الجبرتي .
- وجد محمد على أن تغيير الأزهر حتى يستطيع تلبية الاحتياجات الجديدة أمر عسير ، ذلك لأنه كان تعليما متجذرا في مشاعر الناس وعقولهم ، ومن قدمه اكتسب قداسة جعلت الناس يرادفون بينه وبين الدين ، بحيث يمكن أن يُنظر إلى أى تغيير فيه وكأنه تغيير في الدين نفسه .
- بيد أننا لا نرى أن مثل هذه العقبة هي العقبة الحقيقية ، ذلك لأن محمد على كان من السطوة بحيث ما كان شئ مثل هذا يحول بينه وبين التنفيذ إذا أراد ، ولكن السبب الحقيقي أن عملية تغيير مثل هذه كانت تحتاج وقتا طويلا والرجل كان كبيرا في السن ، يريد أن يرى ، وبسرعة ، ثمرة غرس يديه .

وكانت النتيجة أن ترك الأزهر على حاله ، وبدأ يفكر في إنشاء نظام تعليمي على النمط الأوربي الحديث ، وخاصة الفرنسي ، ففي ذلك الوقت كانت فرنسا تشهد الكثير من التغيرات في الإدارة والحكم ، ولجأ بعض " الثوريين " من أتباع سان سيمون ، المفكر الفرنسي الاشتراكي المعروف إلى مصر متنهزين فرصة وجود حاكم يريد إعادة تغيير البلاد وفقا للنموذج الأوربي الحديث .

وكانت اللجنة التي أوكل إليها إعادة النظر في النظام الذى كان قد بدأ يتخلق منذ سنوات حكم محمد على الأولى ، في سنة ١٨٣٦ مؤلفة من أعضاء فرنسيين ، كانوا إما مديرين لبعض المدارس الخصوصية أو موظفين بالحكومة المصرية ، وأعضاء من المصريين أو المتصرين الذين أمسوا تعليمهم في فرنسا ، لذلك يمكن القول إن الانسجام كان قائما بينهم جميعا ، وأن الصلة

الثقافية التي توحد فيما بينهم قد مكنتهم من مناقشة المسائل التي عرضوا لها في كثير من التوافق والاتساق ، هذا والتعليم الذي كانوا يبحثون في تنظيمه ويحاولون وضع اللوائح لمراحله لم يكن تعليما شرقيا نابعا من الشرق ومتصلا بتاريخه وتقاليده ، بل كان تعليما غريبا اقتبسته مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر ليكون عونا للقيام على ما استجد بها من نظم حربية وإدارية واقتصادية مستمدة هي أيضا من بلاد الغرب ، وبصفة خاصة من هذا الشعب اللاتيني الفرنسي (٣٠) .

وكان هناك في عام ١٨٤٠ ، حيث بلغ النظام أوج قمته ٩,٠٠٠ تلميذ " ياكلون ويسكنون على حساب الدولة " ، كما قال " كلوت بك " . ويجب أن نضيف إلى ذلك أنهم كانوا يتعلمون طبقا للأساليب الأوروبية الحديثة عن طريق فريق من العلماء والأساتذة الأجانب والمصريين العالدين من أوروبا ، ولم يكن الهدف هو " التربية الوطنية " ، كما أراد الإيجاء بذلك بعض مستشاري الوالي الفرنسيين ، فقد كانت تنقص النظرية العامة ، وبالذات ، الرؤية الواضحة للوحدة والإرادة الوطنيتين (٣١) .

لقد كان لهذا الذي حدث على أرض التعليم آثار بعيدة المدى على مسيرة الثقافة في مصر منذ ذلك العهد حتى الآن ، ذلك أن ترك التعليم الديني على حاله حرمة من فرصة التطوير والتجديد ، مما زاده عزلة عن تيار العصر ، ووسع من الهوة بينه وبين الأحداث والوقائع التي كانت تستدق بسرعة مذهلة ناقلة المجتمع من طور إلى طور ، وفي مقابل ذلك ، كان التعليم المدني على النمط الغربي ، يعلم من العلوم ما يتناغم مع أصداء التطور الحضاري مما أكسبه إقبالا من الناس عليه كان يتزايد شيئا فشيئا ، بعد أن كان محمد علي يعاني من مشكلة ازورار الناس عنه في بدايات التجربة ، حتى أنه اضطر إلى إصدار الأوامر بالحصول على تلاميذ للمدارس المنشأة " بالقهر " و " التجنيد " !!

كذلك فإن إنشاء نظام تعليمي على النمط الغربي الحديث مابين تماما لما كان قائما من تعليم ديني ، أفرز إلى المجتمع فئتين من المتعلمين ، فئة ترى أن الارتباط بالموروث الثقافي هو سبب التخلف الطويل الذي عانت منه مصر ، ومن ثم فإن السبيل للتقدم والتطوير ، واللاحاق بالتقدم الغربي ، لن يتم إلا إذا تخلصنا من هذا الموروث ، باعتباره ماضيا ذهب وولي ، ولا عودة له . والفئة الثانية ترى العكس من ذلك ، وخاصة بعد سنوات من الاتصال بالغرب وتوثيق العلاقات معه ، وما شهدته المجتمع من عدد من السلبات ، حيث صور الأمر على أنه نتيجة " غزو "

حضارى غربى ، يحمل معه كل الشرور ، وأن الضعف والخذلان الذى أصبحت عليه الأمة إنما هو نتيجة التفريط فى الموروث الثقافى الإسلامى ، ومن ثم فإن طريق النهوض لن يكون إلا بالعودة إليه .

مظاهر متعددة للازدواج التعليمى :

١ - شكل الازدواج بين التعليمين الدينى والمدنى أبرز القضايا التى شددت انتباه عدد من المفكرين ، مما دفع عددا منهم إلى المطالبة بمحو هذا الازدواج فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى ، أى فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى .

ولم تقف المحاولات التى بذلت على هذا الطريق عند حد " التفكير " و " التنظيم " ، وإنما يمكن القول بأن العكس هو الذى حدث ، فقد بدأت الجهود هنا فى مجال العمل والتطبيق أولا قبل التنظيم ، ومن ذلك فكرة إنشاء " دار العلوم " سنة ١٨٧٢ ، فقد أراد بها على مبارك أن تجمع بين الثقافتين : الثقافة الإسلامية العربية ، والثقافة الغربية الحديثة .

وكان إنشاء مدرسة القضاء الشرعى سنة ١٩٠٧ محاولة أخرى كذلك لجسر الفجوة بين التعليمين .

وكان مما أحدث العكس ، أن أنشأ رجال الأزهر عام ١٩١٢ قسما نظاميا يشتمل على مرحلتين أولية وثانوية ، محاكين فى ذلك المدارس الابتدائية والثانوية ، ومهملين فقط فى تقديرهم اللغات الأجنبية ، وبعد ذلك انتشر تعليم هاتين المرحلتين فى أنحاء مختلفة من البلاد .

وكان طه حسين من الذين يدعون إلى محو الازدواجية بين التعليمين فى مرحلة التعليم العام ، ومن هنا فقد أكد على أن " هناك قدرا من مناهج التعليم العام وبرامجه يجب أن يكون مشتركا بين المصريين ، ويجب أن تشرف الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان على أن المصريين جميعا مشتركون فيه ، شركة عادلة ، سواء تعلموا فى المدارس الرسمية أم فى المدارس المصرية الحرة ، أم فى المدارس الأجنبية أم فى الأزهر ومعاهده " (٣٢) .

ولما كان مثل هذا التوحيد عسر المنال فى هذه الفترة المبكرة ، خاصة وأن الأزهر كان حريصا على أن يقوم بالتعليم الابتدائى والثانوى الأزهرى ، ومن ثم فإن أضعف الإيمان عند طه حسين : " فلا بد إذن أن يتحقق الإشراف الدقيق للدولة على هذا التعليم الأولى (الابتدائى) والثانوى) فى الأزهر فتستتب الدولة من أن المصريين جميعا ينشأون على معرفة وطنهم وحب ،

والاستعداد للتضحية في سبيله ، والاتقان للغته وتاريخه وتقويمه ودينه " ، أما إذا أراد الأزهر أن يخصص بعضا من هؤلاء لتعليمه العالى المتخصص ، فلا بأس من ذلك عند مفكرنا (٣٣) .

وكان الدكتور إبراهيم بيومي مذكور مناصرا أيضا لفكرة التوحيد ، وتأتى أهمية رأيه من أن الرجل كان ذا شأن علمى كبير ، حيث كان أستاذا كبيرا للفلسفة الإسلامية ، ورأس مجمع اللغة العربية فترة طويلة ، وكان عضوا بمجلس الشيوخ في العهد الملكى ، ومن هنا فقد انتهاز فرصة عضويته للمجلس ليلح في طلب إعادة النظر في الازدواجية بين التعليمين الدينى والمدنى في مرحلتى التعليم العام ، وأيدته لجنة الأوقاف والمعاهد في تقريرها عن ميزانية الجامع الأزهر سنة ٤٠-١٩٤١ المالية ، فكان مما جاء في تقريرها (٣٤) " ٠٠٠ فلنا نتساءل عن تلك المعاهد التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية ، وهل كل غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصص في الكليات ؟ أو ترمى إلى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ إن كان الأول فنحن مضطرون لضغطها وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها ، ذلك لأنها وهى تشتمل اليوم على نحو أحد عشر ألف طالب ، لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها ألفى طالب ، وإن كان الثانى ، فما الصلة بين الثقافة التى يقصد إليها في تلك المعاهد وبين ما يدرس في المدارس الأميرية ؟ تلك مسألة جديرة - فيما نعتقد - بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغي أن تحل باسم العلم والدين والقومية " .

وكما هو واضح فالتقرير لا يطالب صراحة بمحو الازدواجية ، ويكفيه أنه طالب يبحثها ودرسها ، وهو الأمر الذى بدأ البعض في أيامنا الحالية عام ٢٠٠٤ يطالب به .

وعندما أخذ قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ على عاتقه تطوير التعليم الدينى ، كان من أبرز المنطلقات الفكرية التى استند إليها ما سجله من جهل فاضح لطلاب هذا التعليم بعلوم الدنيا ، وانعزال ما تلقوه من علوم عن حركة العمل والإنتاج ، مؤكدا على إجماع أهل الغيرة في كل البلاد الإسلامية على رأى واحد في هذه المشكلة وهو أن يعرف عالم الدين علوما أخرى يعيش بها ويشارك بها في النهضة ليرتفع مقام الدين عن أن يكون سببا للتعطل والضياع في المجتمع ، حيث أن خريجى الأزهر الذى تضخم عددهم ، كانوا لا يجدون مواقع عمل تتناسب مع ما تأهلوا له .

من هنا دعت المذكرة الإيضاحية لمشروع القانون أن تتطور معاهد الدراسات الإسلامية العالية بحيث تواجه احتياجات النهضة فلا تقتصر على الدراسات الدينية ، بل يجب أن تجمع

إليها علوما أخرى تتحقق بها لكل خريج الخبرة والمعرفة وسلامة العقيدة ن ليعود هؤلاء الخريجون إلى مراكز القيادة في كل مجال مجال من مجالات النشاط في العالم الإسلامي المتحرر (٣٥) .

ولكن ها قد مر ما يزيد على الأربعين عاما على صدور هذا القانون ولم يتحقق الكثير مما انتظر منه ، ذلك أن الأمر اقتصر على " تجاور " بين علوم حديثة وعلوم دينية ، ولم يحدث ما يمكن تشبيهه بعملية الاندماج الكيميائي بين الثقافتين لدى المتعلم في التعليم الديني ، بل كانت النتيجة مؤسفة حقا ، فلا الطالب الأزهرى أصبح ، مثلما كان سابقوه ، على علم متعمق واف بالعلوم الدينية ، ولا استطاع أن يماثل أقرانه في التعليم المدني في الوعي بالعلوم الحديثة ، والكليات الأزهرية الحديثة ، أصبحت نسخا مكررة على وجه التقريب من مثيلاتها في الجامعات المدنية .

٢- ثم كانت هناك ازدواجية أخرى بين تعليم وطني وتعليم أجنبي ، كان لها بدورها أثر بالغ في فتح أبواب الثقافة المصرية أمام ألوان متعددة من الثقافة الغربية ، ولو كان الأمر يقف عند هذا الحد ، لكان هذا أمرا محمودا ، لكن المشكلة أن المدارس الأجنبية التي شهدت مصر طوفانها منذ أواخر القرن الثامن عشر ، لم تكن تدرس إلا ما يتسق مع التعليم الذي كان يتم في بلد المنشأ ، بحيث يتخرج الطلاب المصريون وهم يعرفون الكثير عن الدولة الأجنبية التابعة لها المدرسة ، ويجهلون الكثير عن بلدهم مصر ، والأدهى من ذلك وأمر ، هو شعور خريجى هذه المدارس بولائهم للدولة الأجنبية في كثير من الأحيان أكثر من ولائهم لمصر .

وكان للامتيازات الأجنبية التي منحتها الدولة العثمانية للحاليات الأجنبية في القرن الثامن عشر أثرها الكبير في تشجيع توافدها على البلاد العربية ، وبالتالي في تشجيع وفود الجماعات الدينية من شتى أنحاء أوروبا وأمريكا . وما تكاد الجماعة تستقر في البلاد حتى تشرع من فورها في فتح المدارس لأبناء الجالية ، وتستدعى المدرسين من الرهبان والراهبات . ومن أشهر الإرساليات التي وفدت على مصر في بداية القرن التاسع عشر ، الإرساليات الفرنسية ، مثل جماعة الفرير ، وجماعة العذارين ، وجماعة الراعى الصالح ، وجماعة القلب المقلص (٣٦) .

ووفدت إلى مصر أيضا جماعات تبشيرية بروتستانتية ، نزلت هي الأخرى إلى ميدان التربية والتعليم ، وكان منها إرساليات إنجليزية ، واسكتلندية وأيرلندية ، وكان التعليم في كافة المعاهد التابعة لهذه الهيئات يسر باللغات الأجنبية دون اللغة العربية اللهم في بعض المدارس الأمريكية

المجانية التي أنشئت بالوجه القبلى بقصد اجتذاب أبناء الأقباط من أهل الصعيد ، حيث كانت الدراسة فى عدد من المواد تجرى باللغة العربية مع تركيز الاهتمام على إتقان التلاميذ للغة الإنجليزية .

وإلى جانب مدارس الهيئات الدينية ، تأسست فى مصر ، وفى فترات مختلفة مدارس تابعة للجاليات الأجنبية كان غرضها الأول تزويد أبناء الجالية بثقافة بلادهم الأصلية ، ومن أمثلة هذه المدارس ما أنشأته الجالية الأرمنية واليونانية والإيطالية والألمانية . وربما كانت هذه المدارس هى الوحيدة من بين المدارس الأجنبية التى لم يكن لها هدف دينى أو سياسى وإنما أنشئت لأبناء الجالية . غير أن الدراسة فيها كانت كلها تجرى باللغات الأجنبية ، ولم يكن للغة العربية إلا نصيب ضئيل فى القليل منها ، حتى بعد أن اجتذبت هذه المدارس أبناء المصريين وأصبحوا هم الأغلبية فى بعضها ، ومع ذلك كان التعليم يسير سيرا أساسيا باللغة القومية للمدرسة ، وتليها مباشرة اللغة الفرنسية ، التى كان تعليمها شائعا بين الطبقات المثقفة والأسر الموسرة من أهل البلاد (٣٧) .

ونتيجة لهذا كانت الثقافة الفرنسية بصفة خاصة ذات تأثير ملحوظ فى الثقافة المصرية ، ولا نغالى إذا قلنا أن الثقافة الفرنسية هى فى الواقع الأم الروحية للثقافة الحديثة فى مصر ، فلقد دخلت هذه الثقافة إلى البيوت المصرية ، وصبغت عادات المصريين وتقاليدهم خاصة فى الشرائع الاجتماعية العليا ، وبعضا من الشرائع الوسطى ، فقد علموا بناتهم فى مدارسها ليكن زوجات متحضرات (فى نظرهم) ، كما علموا أبناءهم فى المعاهد الفرنسية فى مصر وفرنسا ليتخلفوا من إحدى وظائف الحكومة سلما يودى إلى بهم إلى المنصب العالى والمقام الرفيع ، ولم يضعف من تعلق كثير من المصريين بهذه الثقافة أو من تشبههم بها ما صاحبها من بعض العادات اللاأخلاقية كالاستهتار بالتقاليد الموروثة ، والاستخفاف بالقيم الأخلاقية ، وما كان يستتبع ذلك أحيانا من مجون ، كتماطى الخمر والرقص الخليع والتباهى بإنكار الأديان (٣٨) .

لكن ، ومنذ انتهاء الحرب العالمية الأولى بدأت اللغة الإنجليزية تعرف طريقها إلى السيد على الثقافة المصرية ، حيث كانت هناك مقاومة لها باعتبار أنها كانت لغة الاحتلال البريطانى ، على الرغم من الجهود المستميتة التى بذلها لفرض التعليم بها . ويبدو أن بدء بروز الولايات المتحدة الأمريكية على الساحة الدولية كان إيذانا أيضا ببدء السعى لتسييد ثقافتها عن طريق نشر لغتها ، وهنا يجرى التعليم أيضا فى مقدمة الوسائل إلى ذلك ، فضلا عن عدد من المدارس الأجنبية

الأمريكية التي تم إنشاؤها ، جاء إنشاء الجامعة الأمريكية بالقاهرة عام ١٩١٩ ليكون تنجيها لهذه المسيرة .

صحيح أن الجامعة الأمريكية مرت بظروف سابقة صعبة جعلتها تعيش في الظل ، في عهد ثورة يوليو ، لكنها ، مع الانفتاح ، وفك الارتباط بمنظومة النظم الاشتراكية في أواسط السبعينيات ، بدأت تعود إلى الصدارة بقوة لا مثيل لها ، والذي يتأمل موقعها الآن يجده انعكاسا لموقع الولايات المتحدة الأمريكية نفسها على الساحة المصرية ، فلقد أصبحت هذه الجامعة قبلة أبناء الشرائح الاجتماعية العليا ، وخاصة من أصحاب السلطة السياسية والإدارية والاقتصادية . وفي الوقت الذي لا تجد فيه مئات المدارس المصرية بعض المرافق الصحية الأساسية للتلاميذ ، حتى في أبسط مستوياتها مثل قضاء الحاجة ، تتدفق الهبات والتبرعات بسخاء غير عادي على الجامعة الأمريكية من شخصيات عربية ، بل وعن طريق بعض المتنفذين في السلطة العليا في مصر !!

وإذا كانت ثورة يوليو قد أمتت المدارس الأجنبية عقب العدوان الثلاثي عام ١٩٥٦ ، والتي ضمتها في ما أصبح معروفا بالمعاهد القومية ، لكن التعليم الأجنبي عاد للظهور مرة أخرى ، لا باستعادة ما تم تأميمه ، ولكن عن طريق صورة مخففة تمثل فيما أصبح معروفا بمدارس اللغات ، وهي مدارس أصحابها مصريون ، لكن تسيد لغة القوة المهيمنة على الساحة جعل الرغبة في التحدث والقراءة بها أملا عزيزا لدى الكثرة الغالبة من المعلمين ، وأصبح هناك حرص واضح من معظم العائلات المصرية على إلحاق أبنائهم بمثل هذه المدارس بدءا من مرحلة رياض الأطفال ، خاصة وأن الدولة نفسها تكاد تنفض يدها من إنشاء مدارس لمثل هذه المرحلة ، في الوقت الذي يتزايد فيه خروج المرأة للعمل مما يجعلها في أمس الحاجة إلى أن ترى مدارس للرياض تلحق بها أبنائها .

ومن أبسط ما يمكن أن يصور أثر هذه المدارس على عقلية الأجيال الجديدة ، وينبؤا بما سوف تكون عليه الثقافة في مصر في المستقبل القريب ، أنه لم يعد مقبولا أن يجيب الطفل على سؤالك له عن مرحلة تعليمه بالقول بأنها سنة أولى أو ثانية في الرياض ، بل أصبح المصطلح الشائع المعروف : " كى . جى وان " ، أو " كى جى تو " !! واختفى لقب المربية التي كانت تسمى " الأبله " فأصبحت " الميس " ، وأصبح المعلم هو " المستر " ، حتى معلم اللغة العربية لا يرى بأسا في أن يناديه التلاميذ بالمستر محمد ، مثلا !!

وأصبحت هناك صورة أخرى سافرة للتعليم الأجنبي ، تبدأ في أول الأمر على أساس أن تكاثر الأجانب في مصر يستتبع بالضرورة إنشاء مدارس لأبناء الجاليات الأجنبية على النظام نفسه الذى ببلد المنشأ ، ومع ذلك فهناك نجد فى الغالب نصا يميز قبول بعض أبناء المصريين ، ومن باب هذا النص يذلف مئات من أبناء المصريين ليفقدوا داخل هذه المدارس على وجه التقريب معظم أساسيات الهوية الثقافية للأمة التى ينتمون إليها . ولم يقف الأمر عند هذا الحد فقد تطوع مصريون لإنشاء مدارس تسير وفقا للنظام الأمريكى ، أو البريطانى عن طريق الحصول على رخصة بذلك من بلد المنشأ .

ودخلت الدولة فى سباق الارتماء فى أحضان الثقافة الأمريكية ، عن طريق لغتها ، فأنشأت ما يسمى بالمدارس التجريبية التى يتم التعليم فيها باللغة الإنجليزية ، ولا علاقة بين ما يتم بهذه المدارس وبين وصفها " بالتجريبية " ، وإنما هو تحايل على الدستور الذى ينص على التعليم بالجهان .

كذلك عرفت بعض الكليات الجامعية الطريق إلى التعليم فيها باللغة الإنجليزية عن طريق ما يسمى بأقسام التعليم بها ، وأصبح من المألوف أن تسمع من طالب أنه يدرس " تجارة إنجليش " ، لا تجارة عربى ، ولا ينطق كلمة " إنجليش " مترجمة إلى اللغة العربية حتى يؤكد تضلعه فى اللغة المرموقة ، لغة الأسىاد الجدد .

وفى الجامعات أصبح تعلم الإنجليزية وفق معايير معينة شرطا أساسيا للاستمرار فى الدراسات العليا ، فى الوقت الذى يتضاعل فيه مستوى الباحثين فى اللغة العربية ، حتى أصبح مألوفاً أن تقرأ لأساتذة كبار كلاما لا يستقيم عربيا ، وتعايشوا مع هذا الوضع حتى أصبح مألوفاً .

ومن هنا لم يكن عجبا أن تقطع الأواصر بين عشرات بل مئات الألوف من الأجيال الجديدة وبين مصادر الثقافة العربية الإسلامية ، ما دامت اللغة الأم تعيش حالة تهجير مستمرة إلى المجهول ولأن الدولة تعلن آناء الليل وأطراف النهار عن عجزها عن الإنفاق على التعليم وتطويره ، فتحت الأبواب على مصراعها للمعونات الأجنبية التى تعطى ملايين الدولارات ، وتسلب فى مقابلها الكثير من عناصر الذات الحضارية لهذه الأمة ، ذلك لأن الكثرة من هذه المعونات تكون مصحوبة عادة ببرامج للإصلاح والتطوير ، لا يتركوها لأبناء البلد ، وإنما يقودها خبراء من قبلهم ، فيسعون إلى السلب والاقتطاع والتفريب ، صحيح أنهم يستعينون بفرق مصرية ، لكنهم

ينتقون من هؤلاء من يسيل لعابهم للمكافآت السخية ، وكثرة منهم في الغالب مغيبو الوعي ، لا يشعرون بأنهم يشاركون في اغتيال الهوية ، أو تشويهها .

ولعل من أبرز ما شهدناه وما زال العرض مستمرا ، ما حدث ويحدث لمناهج التعليم المصرى من تقليص تدريجي لتعليم الدين الإسلامى ، والحرص على تغييب مفاهيم معينة مثل الجهاد وتعقب المعتدين ، وتحريم تعليم أى آية تذكر اليهود بسوء ، وأى آية تعلن تميز الدين الإسلامى ! وفى المقرر الذى استحدثت عن " الأخلاق " ، نادرا ما يتم الاستشهاد بآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، حيث أن من شأن ذلك أن يربط التلاميذ الصغار بدينهم ، وهذا أمر غير مستحب فى الآونة الحاضرة .

٣- الازدواجية فى تعليم المرحلة الأولى : فإذا كنا قد شهدنا ازدواجية بين التعليم الدينى ، والذى كان يسمى أحيانا بالتعليم التقليدى ، فقد رأت الحكومة - منذ أكثر من قرن من الزمان - أن تنشئ " نوعا آخر من التعليم يكون وسطا بين التعليم التقليدى وبين التعليم الحديث ، حيث طورت مجموعة من الكتابات ، أطلقت عليها فيما بعد اسم " المدارس الأولية " .

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

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

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

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

وزادت الحكومة الطين بلة عندما أنشأت نوعا ثالثا من تعليم المرحلة الأولى هو التعليم الإلزامى ، بعد صدور دستور ١٩٢٣ ، نظرا للنص فى المادة ١٩ منه على أن " التعليم الأولى

إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجاني في المكاتب العامة " . فالإلزام والمجانبة بعيدتان عن المدرسة الابتدائية ، مما دعا الحكومة أن تنشئ ما أسمته المدرسة الإلزامية (٣٩) .

ولم يقتصر الفرق بين المدرستين على المصروفات وحدها ، وإنما كان الفرق كبيرا جدا بين نظام التعليم في المدرسة الابتدائية ونظام التعليم في المدرسة الإلزامية ، فكان منهج المدرسة الإلزامية يشتمل على القرآن الكريم واللغة العربية والخط والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والأخلاق ومبادئ العلوم والصحة والحساب والأشغال والرسم والتربية البدنية ، بينما خطة الدراسة في المدرسة الابتدائية تزيد على المدرسة الإلزامية في تدريس اللغة الإنجليزية . وكانت الدولة تغدق إغداقا كبيرا على المدارس الابتدائية ، فكان لهذه المدارس المباني الكبيرة الممتازة والملاعب الفسيحة والمعامل المجهزة ، وكانت تقدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أما المدارس الإلزامية فمبانيها فقيرة وإمكاناتها ضعيفة ولا تقدم لتلاميذها وجبات غذائية . وكان المعلمون في المدارس الابتدائية من الحاصلين على مؤهلات عالية ، بينما المعلمون في المدارس الإلزامية من المتخرجين في مدارس المعلمين الأولية ، وكان يلتحق بها المتخرجون من المدارس الأولية أو الذين قضوا بضعة سنوات بالأزهر .

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

وفي سنة ١٩٤٢ ، قررت الوزارة تقديم وجبة غذائية لتلاميذ التعليم الإلزامي .

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

ثم كانت تلك الخطوة التاريخية حقا عندما صدر القانون رقم ١٣٤ لسنة ١٩٥١ ، حيث كان طه حسين وزيرا للمعارف ، أدمج مدارس المرحلة الأولى في نظام واحد أطلق عليه اسم " المدرسة الابتدائية " (٤٠) ، وإن كان التطبيق الحقيقي للقانون لم يتم بالفعل ، ولم يتحقق إلا عام ١٩٥٣ ، بعد قيام ثورة يوليو ، في وزارة إسماعيل القباني .

٤- ازدواجية بين تعليم الإناث والذكور : والحق أنه يقابلنا هنا أمران غريبان بعض الشيء ، قد يبدو بينهما ، لأول وهلة تناقض . .

فتعليم الإناث بدأ أهليا واستمر كذلك قرونا ، ولم تضعه السلطة القائمة في اعتبارها أبدا ، حتى انقضاء الربع الأول من القرن التاسع عشر .

وفي الوقت نفسه ، فإن الدولة عندما بدأت تقوم بأمر هذا التعليم ، إذا بخطواتها تسبق خطوات الناس أنفسهم ، وعهدنا بحكومات الدول المتخلفة أن تتسم بالمحافظة ، لكن الأمر هنا اختلف ، فالجماهير نفسها هي التي اتخذت مواقف محافظة ، وكانت الحكومات على العكس من ذلك .

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

وفضلا عن ذلك ، فلا ينبغي أن نغفل عن نوعية الحياة الخاصة بالإناث طوال حقبة متعددة ، سواء من حيث " النظرة إليهن " أو من حيث المستوى التقني .

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

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

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

ومع ذلك فإن محمد على ، الذى لم يكن يأبه بمعارضة الناس ، حتى ولو فكروا فى ذلك ، لم يجبروه أن يفكر فى الاعتماد على إقبال العائلات المصرية لإرسال بناتها للالتحاق بالمدرسة ، فاعتمد على فئات هامشية من أغوات الحرم ومن الجوارى اللاتى يسهل جمعهن وليس لهن من الأهل ما قد يقفون عقبة فى طريق الحكومة .

وعندما مر بعض الوقت وأثبتت التجربة قدرا من النجاح بدأت الحكومة تشجع فى ضم تلميذات مصريات ، لكنهن أيضا لم يكن من بنات العائلات ، فقد كانت ست فتيات فقيرات يعالجن بمستشفى أبى زعبل ، فلما تم شفاؤهن لم يتقدم أحد لتفقدن أو أخذهن أحد ، إذ كن يتيمات محرومات من الأهل ، فألحقهن كلوت بك بمدرسة الولادة (٤١) .

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

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

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

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

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

ومما لابد من التنويه به أن كتابات مشتركة قامت في هذه الفترة ، وإن كنا لا نملك ما يشير إلى زمن بدايتها ، وقد نص قانون سنة ١٨٩٥ على أن يقبل بكتاتيب نظارة المعارف من الأطفال " سواء من الذكور أو الإناث " من تجاوز سنه خمس سنوات " (٤٢) .

على أن أهم ما تبرزه وثائق تاريخ التعليم ، هو ذلك التمييز الذي استمر طويلا ، بين مناهج تعليم الذكور ، ومناهج تعليم البنات ، في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث كان العبء على البنات أكبر ، لإيجاب تعلمهن مواد لا يدرسها الصبية ، وعلى سبيل المثال ، ففي خطة الدراسة بالمدارس الأولية سنة ١٩١٦ ، نجد أن مجموع ساعات الدراسة في كل مادة ، طوال السنوات الأربع كان كما يلي (٤٣) :

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

ولم يتغير هذا التمييز إلا في عهد ثورة يوليو .

وإذا كانت أول مدرسة تجهيزية (ثانوية) للبنين قد ظهرت في قصر العيني في مصر سنة ١٨٢٥ ، فإن أول مدرسة ثانوية للبنات لم تظهر إلا بعدها بنحو قرن ، وكان التمهيد لظهورها حدث كان مثار قيل وقال ، ذلك أن " نبوية موسى " ، بعد أن تخرجت من المدرسة الابتدائية ، وجدت أن قانون الامتحانات ليس فيه ما ينص على اقتصاره على البنين دون البنات ، فقدمت طلبا بالسماح لها بدخول امتحان الثانوية ، ورفض المستشار الإنجليزي السماح لها بذلك عام ١٩٠٦ ، ثم اضطر إلى القبول عام ١٩٠٧ ، حيث ظهرت قوائم الناجحين من الذكور ، ولأول مرة في تاريخ التعليم الحديث في مصر ، تضم هذه القائمة اسما لفتاة (٤٤) .

وقامت أول مدرسة ثانوية للبنات في ديسمبر عام ١٩٢٠ بالقاهرة ، وذلك " حتى يفتح أمام خريجات المدارس الابتدائية باب الوصول إلى الاستزادة من العلوم الحديثة واللغة العربية وتحصيل بعض اللغات الحية كالإنجليزية والفرنسية والتجمل ببعض الفنون كالرسم والموسيقى وذلك لإعداد الطالبات للدراسة العالية في الطب ومهنة التعليم ، إن كن يرغبن في ذلك ، أو لمجرد ترقية مستواهن الخلقى والعلمى إن رأين الوقوف عند نهاية الدراسة الثانوية " (٤٥) .

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

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

وفي عهد ثورة يوليو ، تم إلغاء كل أشكال التمييز في تعليم البنات ، سواء من حيث مدة الدراسة أو من حيث مناهج التعليم .

٥- وإذا كانت تلك أمثلة لمظاهر ازدواجية في التعليم طوال القرنين التاسع عشر والعشرين ، بعضها اختفى على وجه التقريب مثل التمييز بين تعليم الذكور والإناث ، ومثل ما كان يسمى بالمدارس الأولية ، لكن الكثرة الغالبة منها ظلت مستمرة ، بل وتجنذر بعض ما استمر ، واستجدت مظاهر أخرى .

فمما استجد ازدواجية تكاد ألا ترد على لسان أحد ، أو يطرقها أحد من الباحثين ، ألا وهى الازدواجية بين التعليم المدنى والعسكرى ، ولا نقصد بذلك ما هو معروف في الكليات

والمعاهد العسكرية ، فهذا أمر طبيعي وقائم منذ عشرات السنين ، وإنما نقصد بصفة خاصة ما قام على مستوى مرحلة التعليم الأساسى ، فبعد جهود طويلة استمرت عقودا عدة ووصلنا إلى توحيد تعليم المرحلة الأولى اتساقا مع المنطق التربوى والاجتماعى الذى يقضى بأن يقضى جميع أطفال الأمة مرحلة تعليم أساسية يتلقون فيها تعليما عاما مشتركا ، يؤسس لما هو معروف بالبنية الأساسية للمواطنة ، أصبح هناك " نوع " جديد على هذا المستوى منذ الثمانينيات ، عندما تعسكرت مدارس أنشأتها القوات المسلحة تسير وفق ما تراه ومن نظم وتعلم فيها ما تراه من مقررات .

وإذا كانت مدة التعليم الأساسى ظلت واحدة فى عدد سنواتها ونظامها والمقررات التى تدرس فيها ، لكنها تعرضت فى العقود الأخيرة إلى جملة تغيرات ، رسخت صور تباين وتمايز صارخ بين أبناء الوطن الواحد فى مستوى سنوات العمر الأولى ، فقد أصبح هناك :

- تعليم حكومى عادى وتعليم حكومى بمصروفات (تجريبى) .
- تعليم حكومى وتعليم خاص (لغة عربية)
- تعليم حكومى وتعليم خاص (لغات)
- تعليم مدنى وتعليم دينى .
- تعليم وطنى وتعليم أجنبى

فإذا ما تساءلنا عن " المصروفات " التى يدفعها التلميذ فى كل مستوى من هذه المستويات وجدنا أنها تتراوح بين عشرات جنيهات تقل عن أصابع اليد الواحدة ، وبين نفس هذا المبلغ مضروبا فى ألف على أقل تقدير ، وكثيرا ما يزيد فى بعض هذه المدارس .

وفى آخر تقرير صدر عن المجلس القومى للتعليم وقت كتابة هذه الدراسة (٤٦) ، استخلص من جملة جداول إحصائية عن الفترة من ٩٩ / ٢٠٠٠ ، إلى ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ ، لمراحل التعليم المختلفة بين القطاع الخاص والعام الحقائق التالية :

- فى التعليم ما قبل الابتدائى : تزايد عدد المدارس الحكومية سنويا وتناقص فى نسبة عدد المدارس بالتعليم الخاص .
- تناقص فى نسبة عدد المدارس بالتعليم الحكومى والخاص سنويا بالحضر ، وزيادة فى نسبة عدد المدارس بالريف من النوعين .

- في التعليم الابتدائي : تناقص في نسبة عدد المدارس بالتعليم الحكومي في الريف والحضر يقابله تزايد في نسبة مدارس التعليم الخاص بكل من الريف والحضر .

- في التعليم الإعدادي : تناقص في نسبة عدد المدارس الحكومية سنويا في الحضر وزيادة في نسبة عدد المدارس بالريف ، وزيادة في نسبة عدد مدارس التعليم الخاص في الريف والحضر .

- في التعليم الثانوى العام : تناقص في نسبة عدد المدارس الحكومية بالريف والحضر سنويا ، وزيادة في نسبة عدد مدارس التعليم الخاص بالريف والحضر .

وإذا كان عدد المدارس الحكومية في تعليم ما قبل الابتدائي تزايد ، فسبب ذلك أن هذه المرحلة كانت مهمة تماما من قبل الدولة ، وكان القطاع الخاص أسبق في الاهتمام بها ، ومن هنا كان طبيعيا أن نرى جهدا حكوميا أكثر حتى يمكن أن تعوض ما فات بعض الشيء ، وإن كانت الإحصاءات تؤكد أن كل المدارس الخاصة والعامة في هذه المرحلة لم تستوعب أكثر من ١٣% من أطفال مصر ، في الوقت الذى يتزايد فيه خروج المرأة للعمل مما يتسبب في ظهور مشكلات عديدة ، ترر - لدى البعض - الدعوة إلى عودة المرأة إلى البيت ، ونعود إلى مناقشة مشكلات وقضايا ، كانت مثار جدل منذ عدة عقود وتصورنا أن هذا الجدل قد انتهى !

وهنا لابد أن يبرز ازدواج حاد بين تعليم للفقراء وتعليم للأغنياء .

لا تتصور أنه ما دام النظام واحدا ، وما دامت المقررات واحدة فلا ضرر كبير على الثقافة ، لكن مهلا ، فالمستويات الاقتصادية والاجتماعية لعائلات التلاميذ ليست مجرد نقود وسيارات وسكن وملبس ، وما إلى هذا وذاك ، وإنما هي كذلك حزمة من المفاهيم والأساليب والعادات والتقاليد المشبعة برائحة المستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وفضلا عن ذلك ، ففي العلوم التربوية هناك ما يعرف " بالمنهج الخفى " ، وهو جملة المؤثرات الحادثة في المناخ المدرسى مما ليس مدونا في مقررات رسمية وكتب مقررة ، مثل طريقة المعاملة مع التلاميذ ، والألفاظ المستخدمة ، والقيم الممارسة .

لقد وصل التعليم إلى أن يكون متسقا تمام الاتساق مع حالة استقطاب اتجه إليها المجتمع المصرى في السنوات الأخيرة ، بين حزب واحد يملك كل شيء ، ومجموعة أحزاب شكلية لا تملك أى شيء . سلطة مستديمة لا تتغير ، وجماعات سياسية مهمشة ، على الرغم من تواجدها

بكثافة ملحوظة في الشارع السياسى ، إلا أنها محاصرة دائما . أباطرة مال وتجارة ، وسكان قبور وأرصفت شوارع .

ولعل هذا يمكن أن يفسر إلى حد كبير حالة استقطاب حادة بدأت ثقافتنا تعرفها في السنوات الأخيرة ، مما لم نكن نراه ونسمع عنه من قبل ، بين إسلاميين وعلمانيين ، بين أقباط ومسلمين ، بين كتاب سلطة وكتاب مفضوب عليهم ، وكل فريق لا يتجه إلى التهاور بقدر ما يجد نفسه في معركة قتالية ، أحيانا ما تتطلب استخدام أسلحة متعددة لا تقوم فقط على استخدام المنطق والتعقل والجدال بالتي هي أحسن .

الخروج من المأزق :

من المطالب التقليدية التي توجه دائما للباحثين أن لا يكتفوا بالتشخيص والتحليل والتفسير وإنما من الضروري أن يرشدوا الناس إلى سبل الحل والتخلص من المشكلة التي يتصدون لتناولها ، أو كيفية الخروج من المأزق الذى تتمحور حوله دراستهم . وهذا مطلب منطقي ومشروع ، لكن يبدو أن التفكير هنا في كيفية الخروج من المأزق ، يضعنا وجها لوجه أمام مأزق آخر ، كيف ؟

فالباحث الذى يفكر في سبل حل ، يواجه أيضا بمطلب ملحق متكرر وهو أن تكون الحلول التي يقترحها قابلة للتطبيق ، وهذا أيضا مطلب معقول ومنطقي ، إذ ما فائدة حل يُقترح ، إن لم يكن ممكن التطبيق ؟

لكن ماذا لو وجد الباحث نفسه أمام سبل حل ، يعرف مقدما ، أنه ، على الرغم من وجاهتها ومنطقيتها وقابليتها للتنفيذ ، إلا أنها في الغالب لن تنفذ ؟

إننا نعى تمام الوعي بما يؤخذ علينا في كثير من الأحيان من ميل إلى تعليق الاتهام في ربة طرف غيرنا، حتى نهرب من الحل ، وهو ما يمكن أن نتعرض له في دعوانا الحالية . لكن رغم ما في هذا من واقعية في كثير من الأحيان لكنه لا يلقى حقيقة أن هذا يمكن أن يكون بالفعل ، أى مسؤولية أطراف أخرى وقوى أخرى ، دون أن ينفى هذا مسؤولية المشتغلين بالحقل الذى يقع البحث في دائرته .

إن الأوضاع الحالية التي تمر بها الأمة الإسلامية على وجه العموم ، والعربية على وجه الخصوص ، من حيث هذا الذى نتناوله في الدراسة الحالية إنما هو فعل صريح ونتيجة هجوم معروف من قبل القوى المهيمنة في الخارج وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية ، ولو كان

الموقف يقف عند هذا الحد لهان الأمر ، على خطورته وشدته ، لكن المأساة الكبرى تكمن في أن كثرة من النظم الحاكمة تحولت إلى أدوات أعانت وما تزال ، تعين هذه القوى المهيمنة على ما تقوم به تجاه تجزئة وتفتيت الذاتية الحضارية للأمة عن طريق التعليم .

ومن هنا فليست المسألة أن نخط مجموعة اقتراحات وأفكار ، فما دام المهم هو أن تعرف هذه الاقتراحات والأفكار طريقها إلى دنيا العمل وعالم التطبيق والتنفيذ ، فإن هذا العمل ، وذاك التطبيق والتنفيذ يحتاج إلى تشريعات وسلطات ومخصصات ، فكيف لمن أصبح مناصرا للخصم أن يعين على مقاومة الخصم ؟!

ومع ذلك فإن هذا لا ينبغي أن يكفينا عن التفكير والدرس والبحث والإرشاد إلى سبل الحل ، ذلك أن تزايد مساحة الوعي ، وتعميقه ، وشحن العقول والقلوب بكل ما يرشد إلى إنقاذ الأمة ، من الممكن أن يشكل طاقة ضغط وقوة كبح تدفع المياه الآسنة إلى التحرك فتدب حياة ، وتفتح أبواب أمل كانت مغلقة .

من هنا كان علينا أن نسعى على الطريق المأمول . .

بداية نحاول تجميع بعض الخيوط . . .

فإذا كان اكتساب الثقافة يتم بتعلم وتعليم يصبح من الضروري أن يكون هناك تكامل وتناغم في التعليم حتى يكون هناك كذلك تكامل وتناغم في عناصر المنظومة الثقافية ، فليس شئ أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام في أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففي المدرسة يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبابا ، ردحا من الزمن وهم إخوان متعاونون وأصدقاء مؤتلفون ، وفيها يغنون بغذاء ثقافي واحد ، ويربون على طرائق في السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات ، يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكري في حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادي ، فهناك - إن صح التعبير - نقد " عملة " فكري يسبق النقد المادي ، وكم يعز التفاهم والإنفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولًا تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار (٤٧) .

أما إذا حدث العكس ، أصيبت ثقافة الأمة بشروخ هيكلية في ثقافتها مما يكون له أسوأ الآثار في افتقار التكامل والتناغم في شخصية الأمة ، وافتقار مثل هذا التكامل والتناغم في شخصية الأمة يعجزها عن السير الحثيث الفاعل على طريق التنمية ، ذلك أن الأمة عندما تبلى ببلبل في

إعداد نشئها واضطراب في تثقيف بنيتها ، تصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة ، وأما في أمة تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة ، ويكفى أن ترى أفرادها في مجلس أو تشهدهم في مناقشة ، فتلاحظ تصورا للأشياء متعارضا ، وحكما على الأمور متناقضا ، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه ، وما كان أحوجهم قبل أن يلتقوا ويتحدثوا ويتناقشوا إلى أن يتفقوا على طائفة من المبادئ المقررة ، فوحدة الأمة من وحدة تلك الروح العامة التي تسود إعداد ناشئها ، وانسجامها وحسن تفاهمها يخضع في قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق في تثقيف بنيتها وتعليمهم (٤٨) .

من أجل هذا حرصت معظم الأمم والشعوب على تغذية بنيتها ، على الأقل في مرحلة التعليم الأولى ، بغذاء واحد حتى تضمن توافر حد أدنى من التوافق والانسجام في التفكير . والمسألة لا تقف عند حد التوحيد المدرسي ، فما يحدث في المدرسة هو امتداد لما هو قائم في البنية المجتمعية الكلية ، فعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق ديمقراطية التعليم ، أو العمل على هدى هذه الديمقراطية ، أى على الرغم من إفساح المجال للحصول على التعليم أمام الجميع وفتح المدارس في مختلف المناطق وإعلان حقوق الإنسان وحقوق الطفل ، وإلغاء التمييز القانوني بين الناس ، أديانا ، وطوائف وأعراقا وأجناسا وألوانا وقوميات ، فإن ما لاحظناه من لا تكافؤ في الفرص الدراسية ، لن نستطيع القضاء عليه إلا بسياسة اجتماعية واقتصادية تبدد أركان ما هو قائم من لاتكافؤ اجتماعي بين أبناء الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (٤٩) .

إن استمرار صور التمييز التعليمي ليس خطرا على الثقافة وحدها وإنما هو أيضا تهديد للأمن الاجتماعي ، مما يجعل من المحتم تكثيل الجهود سعيا إلى نحو هذه الصور . إن الدوافع لدى الإنسان كثيرة ومتنوعة ، وهى تعمل وراء كل أشكال السلوك فتدفع إليها وتوجهها ويشعر الفرد بالضيق حين يكون هناك ما يعوق إشباع دوافعه وكثيرا ما ينتهى إحباط دوافع الفرد إلا الاضطراب والسلوك العدواني ، فالإحباط حالة تسبب التوتر والضيق ، وحين يحاول الفرد التخلص من الآثار السلبية للإحباط الذى يعانى منه فإنه يلجأ إلى الانتقام والعنف ، وقد بينت عدة دراسات أن ممارسة المجتمع للاضطهاد والتمييز ضد فئاته كثيرا ما تقود إلى الإحباط الذى يؤدي بدوره إلى توجيه العنف إلى مصدر الإحباط وهو المجتمع نفسه (٥٠) .

ومما لا شك فيه أن قضية " الهوية " هى أم القضايا ، فإذا كان المستهدف من كل محاولات الاعتداء المادى وغير المادى على الأمة من قبل القوى المهيمنة ، وعلى رأسها الولايات المتحدة

الأمريكية ، يصبح من أولى الضرورات بذل أقصى الجهود نحو التوسل بمناهج التعليم في المحافظة على الهوية من محاولات التشويه ، وتعزيز مكانتها ، وحققها بكل ما يجعلها مستوعبة لمتغيرات العصر في غير ما يهدد كيانها وثوابتها .

ومهمة التعليم ، من خلال المناهج الدراسية بالنسبة للهوية تكون مهمة ثلاثية الأبعاد (٥١) : بعدها الأول ، ترسيخ مقومات الهوية وأهمها العقيدة واللغة والقيم والثقافة والتاريخ ، والإسهام في حضارة الإنسان والمنطلقات المعاصرة نحو التقدم ، إضافة إلى الإسهام في الوفاء بحاجة الفرد إلى الأمن والحرية والديموقراطية والكسب الحلال .

والبعد الثاني يتعلق بتحسين أبناء المجتمع ضد ما يتعرض له من تشويه لهويته ، وذلك ببذل الحد الأقصى من الجهد في سبيل التوعية بأهداف الحملات الغازية ومراميها ، وبيان مدى خطورتها على هوية الأمة وتماسكها ، وهذا عمل وقائي .

أما البعد الثالث فيتعلق بالعمل العلاجي الذي ينبغي أن تتحمله المناهج وفق هوية الأمة مع مواكبتها لمتطلبات العصر ، ويدخل في مهمة المناهج الدراسية العلاجية الإسهام في علاج المشكلات التي يعاني منها المجتمع المصري مثل الأمية والبطالة والمخدرات وضعف الإنتاجية والتلوث البيئي والتخلف الإداري وغيرها .

ولعل ما تشهده ساحة التعليم المصري منذ سنوات قليلة من كثرة حديث عن " الجودة " و " المعايير " هو خطر آخر شديد الوطأة يحتاج إلى مزيد وعي وتصويب مسار ، نظرا لما يشكله من خطورة على هوية هذه الأمة ، فمن خلال ما يجري على هذا الطريق تجزى مقارنات مستمرة بين أداء الطلاب ومخرجات التعليم ، ويبقى السؤال المهم هنا : لماذا هذه المقارنات على الصعيد الدولي (٥٢) ؟ الإجابة أن هذه الفكرة المغلوطة والمضللة التي راحت المنظمات الدولية تروج لها مؤخرا ، وأخذت سبيلها إلى التطبيق في كثير من المجتمعات ، إنما تكمن أهميتها في استمرار هيمنة النموذج الغربي الأمريكي على وجه الخصوص على مجتمعات العالم النامي ، في مجال التعليم ، كما في مجالات السياسة والاقتصاد والمجتمع ، ويظل إدراك مستويات التفاوت الصارخ مصدرا لإحساس هذه المجتمعات بالخيبة والعجز والدونية ، والاحتياج الدائم ، في طريق طويل لا ينتهي بأجل معلوم ، إلى الخبرات الأجنبية للمشاركة في تطوير وتحديث أنظمة تعليمها ، والرضوخ لسياسات ليس لها مضمون في ذاتها - على الأقل للمجتمعات النامية - وتتعارض مع كل غاية اجتماعية مختارة قصدا في ضوء ظروف ومشكلات الواقع التعليمي والاجتماعي لهذه

البلدان . وهكذا تساهم هذه المقارنات الدولية - التي تعقد باسم التنافس الدولى - فى تأييد جوهر المأزق الذى تواجهه هذه المجتمعات ، وهو أن قضايا السياسات التعليمية ، لم تعد بيدها، وباتت تتخذ فى ضوء البرامج والإجراءات التى تفرضها المنظمات الدولية .

كذلك فإن القضية الخاصة بلغة التعليم هى مرتبط فرس ملحوظ فى العلاقة بين ازدواجية التعليم والثقافة ، مما يوجب علينا التوقف عندها بعض الشيء

فمن المعروف أن اللغة هى أهم أداة تنقل ثقافة الأمة إلى أبنائها ، فيفضل اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو المقروءة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره إلى غيره من الناس ، وأن يصور لهم أحداثا ويصف مواقف وقعت فى الماضى ، وأن يعبر عن آرائه واتجاهاته ومشاعره ، مما يمكن للمستمع أو القارئ أن يتصور الموقف أو الحادث ، كما لو كان موجودا فيه عند وقوعه .

وإذا كنا قد أكدنا فى الجزء الأول من الدراسة على قيمة الثقافة فى إكساب الأمة هويتها وذاتيتها التى تميزها بين غيرها من الأمم ، وحرص كل أمة على أن تواصل وجودها عن طريق نقل ثقافتها إلى الأجيال المتعاقبة ، فإن هذا كله يتم من خلال اللغة .

ومن هنا كان حرص كل الأمم على أن يتم التعليم فيها بلغتها القومية

ومن أسف فإن ما حدث من تشوه فى هياكل مجتمعاتنا السياسية والاقتصادية نتيجة الوقوع فى فلك القوى المهيمنة الكبرى ، واكمه تشوه مواز ومشابه ، وربما أخطر وأعمق ، فى هياكل المجتمع الثقافية ، وفى مقدمتها لغته العربية .

إن الوضع الآن ، ربما أصبح أخطر وأصعب كثيرا مما كان عليه أيام الاستعمار المباشر السافر ، حيث كان بالإمكان أن نضع أيدينا بسهولة على المواقع والمظاهر المادية لهذه التشوهات ، بل وكان بإمكاننا فى أكثر الأحوال أن نخلق إجماعا شعبيا على ضرورة التصدى لها ، لكن الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للتشوهات الثقافية غير المادية التى أصبحت تحدث الآن ، بفعل عوامل مختلفة يأتى فى مقدمتها التخلل التدريجى عن التعليم باللغة العربية .

ووجه الصعوبة فى الفترة الحالية أن سياسة الآخر الحضارى نجحت فى أن تخرق عقول صفوة وطنية وطبقة مسيطرة ، وأن تصدر لسانها وولاعها الثقافى ، ونكبت مصر بوجود " جالية " من أبناء الوطن ومن صلب تربته تعمل على إبقاء التبعية الثقافية لدول المركز ، وقد تمكنت هذه " الجالية - الطبقة " من أن تمسك بأيديها مفاتيح الثروة والسلطة وتحتل المواقع السابقة التى كان يشغلها الأجنبى ، وتحولت " الجالية - الطبقة " إلى سمسار حضارى للقوى المهيمنة (٥٣) ، مما

يستوجب العمل على تحرير اللسان العربي مما لحقه من عجمة ، فمعركة تحرير من هذا النوع ، لا تقل أهمية وخطورة عن معارك تحرير الأرض التي لم تتوانى عن خوضها ، على الرغم مما كنا عليه من ضعف قياسا إلى جيروت المحتل .

بل إن طه حسين نفسه الذى عرف بتحيزه للحضارة الغربية ، كتب فى (مستقبل الثقافة فى مصر) ناقدا تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية : " أما نحن فحوانبا فى ذلك صريح وهو أن اللغة الأجنبية لا ينبغي أن تدرس فى هذا القسم من التعليم العام (الابتدائي) لا فى السنة الأولى ولا فى الثانية ولا فى الثالثة ، ولا فى الرابعة ، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم العام كما خُصص التعليم الأولى للثقافة الوطنية الخاصة إذا أردنا أن نخلص نفس الصبي لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن " (٥٤) .

وهو يضيف إلى ما سبق سببا مهما يراه من أسباب ضعف تعلم تلاميذنا للغة العربية " أننا نشكو مخلصين محققين من أن تلاميذنا لا يحسنون لغتهم العربية ونحمل ذلك على اللغة نفسها أحيانا ، وعلى مناهجها وكتبها أحيانا ، وعلى معلميها ومذاهبهم فى التعليم أحيانا ، ولكننا لا نحمل ذلك على مصدر لعله أن يكون من أهم مصادره ، وسبب لعله أن يكون من أهم أسبابه وهو أن التلميذ لا يكاد يدخل المدرسة حتى تتلقفه اللغة الأجنبية فتستغرق من وقته وجهده ونشاطه ما هو خليق أن ينفق فى تعلم اللغة الوطنية وإتقان غيرها من المواد التى تتصل بالثقافة الوطنية " (٥٥) .

وفى المؤتمر الذى عقدته جمعية المعلمين سنة ١٩٤٥ ، قدم الدكتور سيد باشا ، باسم رابطة التربية الحديثة بحثا عن تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية ، برهن فيه على أن (٥٦) : " التبكير بتدريس اللغة الأجنبية فى الوقت الذى لم يتمكن فيه التلميذ من لغته القومية يضحى باللغة القومية فى سبيل اللغة الأجنبية ، كما يقيم عقبة فى سبيل التربية فى المرحلة الأولى من التعليم " .

واستشهد سيد باشا بما سبق أن كتبه أحد الخبراء الأجانب " الدكتور وست " فى كتابه (Learning to Read a Foreign Language) " إنه ليس لدى الطفل المتوسط من القدرة ولا من الغرض ما يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلمها مفيدا من غير أن يضحى بلغته القومية وبضعفها ، كما أنه ليست به حاجة إلى ذلك . فإذا ما نجح فى تعلم اللغة الأجنبية كان نجاحه هذا على حساب اللغة القومية ، وكان نجاحه هذا ذا نتيجة مفيدة فى استطاعته فقط أن يقرأ

اللغة الأجنبية ويفهمها ، وهذه النتيجة كان من المستطاع أن يصل إليها في زمن أقل ، ومن غير أى تضحية بلغته القومية " (٥٧) .

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية (٥٨) :

- تعميق اللغة العربية الفصيحة ووظائفها في حياة الأمة ، والحفاظ على سلامتها واستثمار إمكاناتها في التطور للوفاء بالحاجات الحضارية المتجددة .
- تنمية اللغة العربية الفصيحة لتوثيق الروابط بين أبناء الأمة وحسن استثمارها في إرساء وحدتها الفكرية سبيلا لمزيد من الترابط ووحدة المصالح والغايات .
- تطويرها بوصفها أداة فعالة للتعليم وتيسر تعلمها للمتعلمين وتمكينهم من حسن استثمارها في تربية أنفسهم وتنمية شخصياتهم فكرا ووجدانا وإرادة وعملا .
- تمكين المتعلمين بواسطتها من فهم القرآن الكريم والحديث الشريف والموروث الثقافي ، وتشرب ما فيه من القيم والفضائل الإنسانية والمواقف المنفتحة وتمثلها في السلوك .
- تنميتها بوصفها وعاء للثقافة العربية بخصائصها معبرة عن حياة الأمة وتطلعاتها إلى التقدم وعن معالم شخصيتها .
- تنميتها لتكون أداة في استيعاب العلم الحديث وتطبيقاته وفي المساهمة في تطويره ، ومراعاة ما يقتضيه من الدقة والوضوح وتحديد المفاهيم والمصطلحات .
- إشاعتها في الحياة العامة وسيلة للتفكير والتعبير والتواصل بين المواطنين ، في نطاق الأسرة ، ونطاق العمل والنشاط المجتمعي عامة .
- اعتمادها أداة فعالة في إبداع الآداب وابتكار العلوم وتطبيقاتها ، وإغناء الثقافة العربية المتميزة والعلم العربي المتخصص بالآثار الأدبية والعلمية في مختلف مجالاتها ، فلا يكفي افتراض أن هذه الأهداف متضمنة بمجرد اعتماد الفصيحة لغة للتعليم ، بل يجب تحديدها بمثل هذا الوضوح لستم متابعة متضمناتها جميعا على ما بينها من التداخل والتفاعل ولتوجه الإجراءات المناسبة لتنفيذ السياسة ، وعلى أن تعين تفصيلا لها مستوى بعد مستوى .
- الاهتمام باللغة العربية عند تقوم إجابات الطلاب في الاختبارات بالنسبة لمختلف المواد الدراسية .
- تطوير مناهج إعداد مدرسي اللغة العربية في التعليم العام على وجه الخصوص .

- تزويد معلمى مختلف المواد بالمهارات اللازمة لاستخدامهم اللغة العربية في تعليم موادهم الدراسية سواء في برامج إعدادهم أم في برامج تدريبهم .
- تزويد بقية أعضاء المجتمع المدرسى بمهارات التحدث باللغة العربية أثناء عملهم في المدارس
- إعداد كتب التلاميذ وأدلة المعلمين في مختلف المواد الدراسية بحيث تساعد التلميذ والمعلم على تعلم اللغة العربية الفصيحة ،وتساعد المعلم في التدريس بها .
- تشجيع الطلاب في مختلف المراحل الدراسية على التمكن من اللغة العربية من خلال التشجيع على التعبير بها والبحث في مجالها ، وتحليل النصوص في مختلف فنونها ، مع رصد الجوائز والمكافآت (٥٩) .

وبعد :

إن القضية متشابكة العناصر ، على درجة عالية من التعقيد والخطورة ، فليست المسألة كما أكدنا عدة مرات في ثنايا الدراسة تتعلق فقط بازدواجية أصبحنا نعيشها في مراحل التعليم المختلفة ، وإنما هي أيضا ازدواجية أصبحنا نعيشها في نظمنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا الاستقطاب المجتمعي الكاسح ، شديد الوطأة ، حريص أشد ما يكون الحرص على أن ينظم ويفلسف ويهيئ التعليم كى يقوم بوظيفته في إعادة إنتاج مثل هذه البنية المشوهة حتى يمكن لها أن تستمر في التسيد والهيمنة ، ومن هنا فإن " المقاومة " العلمية المنهجية ، والجهد الأهلئ التعليمى ، وزيادة مساحة الوعى وتعميقه ، والتكاتف بين كل المهومين بالقضية ... كل هؤلاء ، منوط بهم أن يسعوا لفك الارتباط بين حالات الاستقطاب المجتمعى ، والازدواجية التعليمية ، حتى يمكن للتعليم أن يعود إلى ممارسة دوره الثقافى التاريخى الحقيقى ، ألا وهز أن يكون صناعة للتلاحم الوطنى والسلام الاجتماعى ، والتحانس الثقافى فى العموميات والأساسيات ، فتكتسب شخصية الأمة صحة وعافية ، صلابة وقوة .

الهوامش

- ١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة الشاملة للثقافة العربية ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ١م ، ص ١٠١
- ٢- لفيف من خبراء اليونسكو : البعد الثقافي للتنمية ، ترجمة محمد أحمد عبد الدليم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣
- ٣- مقدمة ابن خلدون ، القاهرة ، طبعة الشعب د.ت ، ص ٣٩
- ٤- الطاهر ليبب : سوسيولوجيا الثقافة ، بيروت ، دار ابن رشد ، ١٩٨٦ ، ص ١٠
- ٥- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة منى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٤ ، ص ١
- ٦- المرجع السابق ، ص ٥
- ٧- محمد على العريان وآخرون : مفاهيم جديدة للتربية ، الإسكندرية ، مطبعة رويال ، د.ت ، ص ٢٥
- 8- Merrill , Francis , E., Society and Culture , Prentice Hall , INC. U.S.A., 1958, p. 136
- ٩- جلال مدبولى : الاجتماع الثقافى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٤٩
- ١٠- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ١٤٣
- ١١- المرجع السابق ، ص ٢٦٥
- ١٢- محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ ، ط ٥ ، ص ٢٦٦
- ١٣- محمد إبراهيم الشافعى : المسؤولية والجزاء فى القرآن الكريم ، القاهرة ، مطبعة السنة المحمدية ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢٠
- ١٤- فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل : القرآن والنظر العقلى ، هيرندن ، فرجينيا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ١٩٩٣ ، ص ٦٣

- ١٥- سعيد إسماعيل على : القرآن الكريم ، رؤية تربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨٥
- ١٦- محمد أحمد خلف الله : الأسس القرآنية للتقدم ، القاهرة ، كتاب الأهالى ، حزب التجمع الوطنى ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٤٧
- ١٧- سعيد إسماعيل على : السنة النبوية ، رؤية تربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣٢
- ١٨- أحمد عبد الغفور عطار : آداب المعلمين ورسائل أخرى فى التربية الإسلامية ، بيروت ، د.ن ، ١٩٦٧ ، ط ٢ ، ص ١٠٠
- ١٩- المرجع السابق ، ص ١٤٦
- ٢٠- المرجع السابق ، ص ٢٠١
- ٢١- ناجى معروف : أصالة الحضارة العربية ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٥ ، ط ٣ ، ص ١٩٨
- ٢٢- المرجع السابق ، ص ٢٠١
- ٢٣- روزنتال : مناهج علماء المسلمين فى البحث العلمى ، بيروت ، ١٩٦١ ، ص ١٥
- ٢٤- سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦
- ٢٥- المرجع السابق ، ص ٨٧
- ٢٦- آدم متز : الحضارة الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ ، ط ٤ م ١ ، ص ٣٨٤
- ٢٧- المرجع السابق ، ص ٣٨٥
- ٢٨- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٥٥٦
- ٢٩- عبد الرحمن الجبرتى : عجائب الآثار فى التراجم والأخبار ، القاهرة ، مطبعة الأنوار المحمدية ، د.ن ، ج ١ ، ص ٢٤٤
- ٣٠- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عهد محمد على ، ص ٥٣

- ٣١- أنور عبد الملك : نهضة مصر ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣ ، ص ١٥٩
- ٣٢- طه حسين : علم التربية (وهو الجزء الذى يحتوى على مستقبل الثقافة فى مصر) ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٣ ، ص ٩٤
- ٣٣- المرجع السابق ، ص ٩٥
- ٣٤- إبراهيم بيومى مذكور ، التعليم الدينى والمدنى ، فى : جمعية المعلمين ، مؤتمر سياسة التعليم ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ٢٠
- ٣٥- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر : الأزهر ، تاريخه وتطوره ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٥٠٦
- ٣٦- نعيمة محمد عيد : اللغات الأجنبية ودورها الثقافى فى المجتمع الجديد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٥٦ ، ص ٤٩
- ٣٧- المرجع السابق ، ص ٥٠
- ٣٨- المرجع السابق ، ص ١١٦
- ٣٩- حسن الفقى : التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ط ٤ ، ص ١٦٧ .
- ٤٠- باسنت فتحى محمود : القوى المجتمعية للمؤثرة على تعدد تعليم المرحلة الأولى فى مصر منذ عام ١٩٢٣-١٩٩٣ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٩ ص ١٦٠
- ٤١- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٢٩٧ .
- ٤٢- زينب محمد فريد (تطور تعليم البنات فى مصر منذ عهد الاحتلال البريطانى ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٦ ، ج ١ ، ص ٧٤ .
- ٤٣- تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ، ١٩٥٤ ، ص ١٥١
- ٤٤- نبوية موسى : تاريخى بقللى ، القاهرة ، ١٩٩٩
- ٤٥- وزارة المعارف العمومية : تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ إلى سنة ١٩٢٢ ، ص ٣١ .

- ٤٦- المجالس القومية المتخصصة ، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ،
القاهرة : التعليم الخاص : تنظيمه وفاعليته ، عرض بجلسة ٢٣/١٠/٢٠٠٤
- ٤٧- إبراهيم بيومى مذكور : مرجع سابق ، ص ١٧
- ٤٨- المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- ٤٩- عدنان الأمير : اللاتجانس الاجتماعى ، بيروت، شركة المطبوعات، ١٩٩٣ ،
ص ١٣
- ٥٠- يزيد عيسى سورطى : التمييز التربوى فى الوطن العربى ، المظاهر والأسباب والنتائج ،
دراسة قدمت للنشر بالمجلة التربوية ، جامعة الكويت .
- ٥١- محمود أحمد شوق : المناهج الدراسية ونواتج التعلم ، التحديات والطموحات ، فى
مؤتمر (آفاق الإصلاح التربوى فى مصر) ، مركز الدراسات المعرفية ، القاهرة ،
أكتوبر ٢٠٠٤ ، ص ٣٦
- ٥٢- كمال نجيب : المعايير التربوية فى مصر ، دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم فى
مصر فى عصر الليبرالية الجديدة ، المرجع السابق ، ص ٥٣٤
- ٥٣- سعد الدين إبراهيم ، تعقيبه ، على كلمة د. محيى الدين صابر عن الأبعاد الحضارية
للتعريب ، فى : مركز دراسات الوحدة العربية (التعريب ودوره فى تدعيم الوجود
العربى والوحدة العربية ، بيروت، ١٩٨٢ ، ص ٨١
- ٥٤- طه حسين ، مرجع سابق ، ص ٢٤٥
- ٥٥- المرجع السابق ، ص ٢٤٦
- ٥٦- مؤتمر سياسة التعليم ، مرجع سابق ، ص ٦٦
- ٥٧- المرجع السابق ، ص ٦٧
- ٥٨- عبد العزيز البسام : العربية الفصيحة لغة التعليم فى الوطن العربى ، فى : مركز
دراسات الوحدة العربية (اللغة العربية والوعى القومى) ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ٧٦
- ٥٩- محمود أحمد شوق ، مرجع سابق ، ص ٤١

* أعد لمؤتمر مركز الدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ،

ديسمبر ٢٠٠٤

الكيمياء التربوية !*

قاتل الله التخصص !!

ما كنت أتصور أن يأتي يوم لتصدر مني هذه العبارة ...

فقد كنا ، ونحن نعدد سمات العصر نقول أنه عصر التخصص ، وبالتالي فالإيمان بالتخصص كان يؤخذ على أنه اتجاه عصرى ، فهل يعنى هذا أن من يعبر عن استيائه من التخصص يكون فى اتجاه معاكس للعصر ، ومعنى صريح ، أنه ضد تيار التطور والتقدم ؟

كلا ...

فمن العلامات الإيجابية التى تبعث على التفاؤل حقا ، ترايد الدعوة فى السنوات الأخيرة إلى ما أصبح يسمى بـ " وحدة المعرفة " .

كان أفلاطون ، وكان أرسطو ، فى الغرب ، وكان ابن سينا ، وكان الكندى ، فى شرقنا الإسلامى ، يلم الواحد منهم بالعديد من الفروع ، فهذا أرسطو يكتب عن الحيوان ، كما يكتب فى المنطق ، وفى السياسة ، ويكتب عن الطبيعة ، كما يكتب فى الشعر ، وفى الخطابة . وكان ابن سينا يكتب فى المنطق ، وكما يكتب فى الطب ، ويكتب فى الموسيقى ، كما يكتب فى الميتافيزيقا ... وهكذا .

لكن هذا أصبح عسيرا الآن ، بل مستحيلا ..

إن النمو المتسارع الرهيب للمعرفة ، وهذا التراكم المذهل للعلوم المختلفة ، جعل من المتعذر على فرد واحد أن يلم بأكثر من فرع من فروع المعرفة إللأما متعمقا ، بل لقد وصل الأمر إلى حد أن أصبحنا معه نتخصص فى جزء من هذا الفرع .

إنك إذا أخذت كتابا على سبيل المثال من كتابات الترية فى أوائل القرن الحالى مثل كتب (غنية المؤدين) للشيخ عبد العزيز جاویش ، لا تستطيع أن تضعه فى باب من أبواب العلوم التربوية التى نعرفها اليوم ، فموضوعاته فى مجملها مزيج من التربية وعلم النفس معا بكل ما يندرج تحتها من فروع بطبيعة الحال ، دون تعمق وتخصيص بحكم وظيفة الكتاب الذى يقدم فى صيغة " عموم " كما يقدم الطبيب الممارس العام خلتمته لجمهوره من المرضى .

في كلية المعلمين في سنواتها الأولى ، كان طبيعيا أن يكون بها قسم يسمى " قسم التربية وعلم النفس " ، وشئ مثل هذا رأيانه في بعض كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في بعض الدول العربية .

ثم إذا بهذا القسم يتحول إلى قسمين ، قسم للتربية ، وقسم لعلم النفس ، ثم إذا بالقسم الأول ينقسم إلى قسم لأصول التربية وقسم للمناهج وطرق التدريس . . . وهكذا .
وإذا أخذنا مثالا لقسم أصول التربية ، فسوف نجد أنه بدوره يضم عددا كبيرا من العلوم التربوية والتخصصات المتعددة ، منها :

فلسفة التربية - اجتماعيات التربية - اقتصاديات التعليم - التخطيط التربوي - تاريخ التربية - تاريخ التعليم في مصر - (أو في أى بلد) - تعليم الكبار - التربية الإسلامية ، وفي بعض الكليات يضاف إلى هذا : التربية المقارنة - الإدارة التربوية . . .

ولقد أصبح مألوفنا اليوم أن نسمع رد فعل واحد أو أكثر من الزملاء عند عرض موضوع ما من قبل واحد من الباحثين في جلسات السمنار يقول : يا بني ، هذا موضوع يصلح لقسم المناهج - مثلا - لا في أصول التربية ، أو يقال له : أنه ينفع في الإدارة التربوية . . . وهكذا .

وإذا كان " التخصص " اتجاه قد فرضه التطور العصري ، فما الضرر فيه ؟

الضرر مائل أمامنا نستطيع أن نتبينه إذا استحضرنا في أذهاننا حقيقتين هامتين :

أولاهما ، أن العملية التربوية وحدة لا تعرف التجزؤ ن بحيث يعسر على المراقب أن يشير إلى خطوة بعينها ليقول : هذه فلسفة تربية ، وأخرى ، هذه طرق تدريس !

انظر إلى المعلم وهو يلقي درسا على طلابه - مثلا - في الكيمياء ، إنه يواجه طلابا متعلمين ذوي استعدادات وقدرات متباينة وميول واتجاهات مختلفة ، ويمرون بمراحل نمو معينة ، مما يشكل قدرا من المعرفة النفسية .

وهو يتعامل مع هؤلاء الطلاب كجماعة صغيرة تحكمها تفاعلات ، ويدرس في مدرسة تشكل وحدة اجتماعية ذات طبيعة خاصة مما يشكل قدرا من المعرفة المتصلة بعلم اجتماعيات التربية .

وهو يستعين بالإلقاء أو المناقشة ، أو غير هذا وذاك من طرق التدريس . . .

وهو يدرس منهاجا معيناً قد بنى على أسس اتفق عليها علماء المناهج . . .

وهو يستعين بهذه الوسيلة أو ذلك الجهاز مما درسه في تكنولوجيا التعليم . . . وهكذا .

حصّة واحدة تشكّل " مجعاً " لمعارف متعددة تنتمى إلى مجالات مختلفة ، وحدثتها في موقف واحد لا يجمي في صورة حاصل جمع : مناهج + اجتماعيات تربية + سيكولوجيا النمو + . . . + . . . = موقف تعليمي ؟! كلا ، فلا بد أن يحدث تزاوج وتفاعل هو أشبه بما يحدث بين العناصر المادية مما يدرسه زملاء في علم الكيمياء ، وهذا يبيح لنا ، مع قدر من التجاوز ، أن نسميه : كيمياء تربوية !

وهذه الوحدة ، متفاعلة العناصر ، تصب كلها في مصب واحد ، هو هذا التلميذ الذى يجلس أمام المعلم ، وتلك هى الحقيقة الثانية ، فعقله ، فى تلقيها ، أشبه بفمه إذ يتلقى الغذاء ، فبفمه يتلقى خبزا وسكرا وماء ويضأ ولحما وخضرا . . إلخ ، وفى داخل الفم ، تتم عملية تقطيع وخلط ومزج لتسير فى مسارها متعرضة بالداخل لعناصر وعمليات أخرى ، ثم إذا بهذه المواد المتباينة المختلفة تتحول فى جملتها إلى شئ آخر يتبدى فى كريات دم بيضاء وحمراء ، وتتبدى فى صورة خلايا وأنسجة ، وفى صورة عظام وشعر . . إلى غير هذا وذاك من مكونات الجسم البشرى . كذلك عقل التلميذ ، قائدا لجملة منافذ معرفته البشرية ، تتجمع كلها فى داخل هذا العقل لتخضع لعمليات تركيب وتحليل وتصنيف وترجمة وتخزين واستبعاد ، لتتحول فى النهاية إلى وحدات خاصة تشكّل سلوكه وتفكيره وميوله واتجاهاته .

وما دام الأمر كذلك ، وجب أن تصدر هذه العلوم من المنبع وفقا لنفس الفلسفة ولنفس الاتجاه ، ما دامت تصب فى مصب واحد .

لا نقصد أبدا أن يقوم أستاذ واحد بتعليم طلابه المعلمين أطرافا مختلفة من علوم تربوية مختلفة، فهذا هراء بطبيعة الحال ، لكننا ، ونحن نكتب ، ونحن نعلم ، نشير ، من حين لآخر إلى مواضع اتصال ، ومواقع تفاعل ، دون تجاوز بالإفتاء فيما لا نعلم .

فإذا وقف واحد منا ، كاتبا ، أو معلما ، يدرس موضوعا من موضوعات فلسفة التربية ، وليكن " طبيعة الإنسان " ، فمن المفضل ، بعد أن يشرح ويحلل أبعاده الفلسفية ، وتطوره التاريخي ، أن يشير بلمحات موجزة سريعة إلى عطاء علماء النفس فى هذا الباب ، حيث أصبح النظر فى طبيعة الإنسان لا يقوم فقط على " التأمل الفلسفى " ، وإنما على " التحليل العلمى " . ونحن نأمل من الزملاء الذين يكتبون ويعلمون موضوعا يتصل بالنظريات النفسية أن يشرروا إلى أن هذا الاختلاف والتعدد إنما يعكس " افتراضات فلسفية " . . .

وإذا وقف الواحد منا ليعلم أو يكتب في طرق التدريس ، فلا بد أن يشير في لمحات موجزة جدا إلى أن التعدد فيها إنما يعكس تعددا في فلسفات التربية ، وقد يعكس اختلافا وجهات نظر المدارس الفلسفية . . . وهكذا .

ولا ينبغي أن يقف الأمر عند هذا الحد ، فالأهم من هذا وذاك هو ضرورة أن نقوم بعدد من البحوث والدراسات المشتركة بين التخصصات ، فلو قامت دراسة ، على سبيل المثال ، عن " الدروس الخصوصية " ، فلا بد أن يجتمع لها متخصصون في فلسفة التربية واجتماعياتها ، واقتصاديات التعليم ، والمناهج وطرق التدريس ، والإدارة التربوية ، والتخطيط التربوي ، والتربية المقارنة ، وعلم النفس .

إننى لا أستطيع أن أزعم أن هذا غير موجود ، فهو يحدث أحيانا ، لكن صورته الحادثة غير مشبعة ، فأغلب الظن أن الذى يحدث هو أن تكتب خطة البحث ، ثم توزع على الأعضاء ، وما هكذا المفروض في مثل هذا النوع من الدراسات .

إن المفروض هو الجلوس سويا من حين لآخر ، كى يقرأوا لبعضهم بعضا ، جماعة ، ويدور نقاش حول المادة المكتوبة ، ثم تعاد صياغته لتكون الحصيلة نتيجة تفاعل عقول متعددة ، من زوايا مختلفة ، ورؤى متعددة . . . وهذا هو ما نقصده من الكيمياء التربوية !

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٢٧ ، ١٩٩٠

..وبعدى ..الطوفان* !!

عندما أصدرت الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس عام ١٩٧٣ ، خيل لى أن مثل هذا العمل لابد أن يستقطب الزملاء والباحثين من المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية ، فيكون الكتاب واسطة تجميع تعيد إلينا تلك الصورة المشرقة التى شهدناها تاريخنا الثقافى عند صدور بعض الدوريات الشهيرة مثل (المنار) و (الرسالة) و (الثقافة) وغيرها .

لكن .. حدث ما لم يكن فى الحسبان !

فلقد عانيت صعوبة كبيرة فى استكتاب زملاء ، وأحيانا الأزوار ، بل وما يشبه المقاطعة ، وكان هناك قسم كبير بالكتاب يقوم بوظيفة بيلوجرافية يحلم بها أى باحث فى العلوم التربوية والنفسية** ، فقد كان الكتاب يرصد البيانات الكاملة الخاصة ب :

- جميع رسائل الماجستير والدكتوراه التى نوقشت فى جميع الجامعات المصرية .
- جميع الكتب المنشورة .

- كل المقالات والأبحاث والدراسات التى نشرت فى مختلف الدوريات الثقافية والمتخصصة ، وذلك ، كل عام .

ومع ذلك ، كان هناك تعميم واضح ، فلم يلجأ إليه من الباحثين إلا قلة نادرة ، حيث قلّ من دل عليه لطلابه من الزملاء .

وكان أبرز الاحتمالات ، أن يكون الكتاب ضعيفا علميا ، لكن الرد الفورى هو : وما العمل إذا كان من يجيدون البحث والفكر التربوى بين الزملاء يديرون ظهورهم للكتاب ؟ ثم تسنح فرصة ، ونحن بمكة المكرمة عام ١٩٧٦ أن يطلع الدكتور محمد الجوهري ، أستاذ الاجتماع بأداب القاهرة (نائب رئيس الجامعة وقت كتابة المقال) على الكتاب ، وكان معارا معنا فى نفس المكان ، فيعجب بالفكرة أيما إعجاب ، ويعزم على تنفيذها بالنسبة لعلوم الاجتماع ، وتم هذا بالفعل .

وعندما مددت بصرى لأتابع هذا الجهد الآخر ، إذا بى أرى حشدا طيبا من المشتغلين بعلوم الاجتماع ، ونجاحا ورواجا للكتاب فاق كتابنا الرائد أضعافا مضاعفة !

عاودت التفكير فى مسألتنا : لماذا يحدث تعاون وتضافر فى علوم الاجتماع وحماس بين المشتغلين بها ، ولا يحدث مثل ذلك فى محيطنا العلمى التربوى ؟

هنا كان الاحتمال الراجح المؤلم لى نفسيا ، أن لابد أن السبب يعود لى شخصيا ، إذ يبدو أننى لا أحسن " التجميع " و " التكتيل " ، ولا أجد التعاون والإعلام .
صحيح أن ذلك لم يثنى عن مواصلة المسيرة ، لكن مظاهر أخرى بدأت تبرز هنا وهناك لتشير إلى الظاهرة الحقيقية الأشد إيلا ما .

فمثلا نشهد فى عالم اليوم - على المستوى الدولى - اتجاها إلى التعاون والتكتل ونبد الخصومات وقيام الاتحادات والوحدات السياسية والاقتصادية الكبرى ، نشهد بكل أسف سباحة ضد هذا التيار فى عالمنا العربى ، إذ نشهد مزيدا من التفرق والتحزب والتمزق ، فيبدو أن عالم التريبة هو صورة أخرى للمزاج العربى العام : تمزقه الفرقه ، ويفت فى عضده التحزب ، وتبعثره الخصومة .

قال صاحبنا لمستول جامعى كبير وهو يحاوره : إن أصابع اتهام كثيرة تشير إليك بأنك لم تقف مناصرا للتربويين فى الانتخابات التى شهدتها إحدى الكليات *** ، وإنما على العكس : ناصرت غيرهم . وبعد أن نفى المستول هذا ، وجه إلى صاحبنا السؤال : ومن كنتم تريدون منى أن أناصر ؟ لو كنتم وحدتم صفوفكم حول شخص واحد ، لكان لكم أن تحاسبونى ، أما والمرشحون عديدون ، فإننى لو وقفت بجانب (أ) فسوف أغضب (ب) و (ج) و (د) ، ونفس النتيجة لو انحزت إلى هذا أو ذاك .

وعاود صاحبنا التفكير ، فإذا به أمام تلك الحقيقة المحزنة ، أن التربويين متفرقون ، إن لم يضرب بعضهم بعضا ، فعلى الأقل ، لا يعاون بعضهم بعضا .

عندما يتولى مسئول من قطاع ما مسئولية كبرى ، نجد أن ذلك يكون بدء سيادة عصر معين ، فإذا كان المسئول عسكريا ، بدأنا نشهد زحفا عسكريا على مختلف المواقع ، فإذا ما كان مهندسا ، بدأنا نشهد زحفا للهندسة والمهندسين . . وهكذا ، إلا بالنسبة للتربويين !

صحيح أن تلك الظاهرة ، فى التحليل العلمى والقومى ليست طيبة ، لكننا هنا إزاء واقع اجتماعى ، فضلا عن أننا نشير إليها فقط من زاوية بعينها ، هى أن التربويين - خلافا للقطاعات الأخرى - إذا وصل أحدهم إلى أعلى ، فمعنى ذلك أن يشهد الزملاء الآخرون تحجima لدورهم وخفوتا لصوتهم ، على عكس المتوقع ، باستثناء تلك الفئة التى تجيد حمل المباحر والتهليل والتصفيق !

وصحيح أن وصول تربوى إلى موقع عال أمر نادر ، ومع ذلك فالأمثلة القليلة التى شهدناها ويشهدها تاريخنا التربوى ، تؤكد بكل الأسى والأسف صحة هذه المقولة .

وهنا بدأت أسترجع مرة أخرى ما حدث عندما ظهر الكتاب السنوى لأول مرة ، لا بل عندما شاع خبره وهو ما زال بالمطبعة ، اتصل بعضهم بالزملاء الكتاب ليرجوهـم سحب دراساتهم حتى لا يصدر الكتاب ، وبدأت حملة شرسة على كاتب هذه السطور ، أبرز سخافاتنا أنه يريد أن يكون " زعيما " !

وتستوالى الأمثلة حضورا إلى الذهن ، لا أريد أن أنقل على القارئ بتفاصيلها ، ولا الرد على تلك التفاهات لأننا لا نريد توسيع الجروح بل الشامها ، ولا نريد الرد بحجر آخر يدمر ويصيب ، وإنما ردودنا الدائمة : عمل آخر ، وجهد ثان ، وثالث .

ومع ذلك تبقى تلك الظاهرة المؤسفة بحاجة إلى دراسة وتفكير :

عندما يقوم واحد من التربويين بعمل علمى أو تنظيمى أو فكرى ، مما يمكن أن يكون علامة على الطريق ، لماذا لا يبادر الآخرون بمآزرته والتعاون معه ، وإنما على العكس ، يثرون حوله الأقاويل ، ويصرفون عنه الأعوان ، ويقذفونه بالحجارة ، ويربصون بمن يتعاون معه ؟

عندما يصل واحد من التربويين إلى موقع قيادى هام ، لماذا لا ينتهز الفرصة هذه ليبرهن للتاريخ وللجماهير وللرأى العام أن العلوم التربوية والنفسية أداة هامة وفعالة يمكن بها - متمثلة فى أساتذتها وباحثيها وخبرائها - أن تقوم بدور رئيسى فى التغيير والتطوير والإصلاح ، بدلا من ذلك الحرص البغيض على أن يبرهن على أنه هو وحده " عنتر التربية " وأن " أم التربية " لم تلد مثله ، لأنها عقلت بعده ، وأن غيره لابد أن يكون من " التوابع " فلا يقرب إليه إلا أصحاب منطق " المسايرة " !؟

الحق أننى لا أملك إجابة عن هذه التساؤلات ، وإنما أطرحها مكتفيا بذلك ، لعلها تجدد نفسيرا لدى آخرين ، وإن كانت ردود الفعل على تساؤلات سابقة طرحتها على صفحات " دراسات تربوية " تكاد تصرخ : لا محجب !! ومع ذلك ، فسوف أظل حاملا للأمل . . والقلم !

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٤ ، ١٩٩١

** نذكر القارئ بأن نظم المعلومات الحديثة والكومبيوتر لم يكن لها وجود فى عالمنا التربوى وقتها .

*** كان اختيار العميد وقت كتابة المقال عن طريق الانتخاب

منطق " المدرسة العلمية "

ومنطق " الشلة الشخصية "

قال الزميل للأستاذ وهو يشكو له :

- إن فلاننا ، بعد أن " أعطيته " الدكتوراه بفترة ، بدأ يزور عني ويعارضني . إنه جيل لا يعرف الولاء ، ناكر للجميل . . يستكين ويساير ، طالما هو في مرحلة الإعداد للماجستير والدكتوراه ، حتى إذا انتهى منها تمرد وتنكر و " تأستد " بسرعة الصاروخ !

لقد كان أساتذتنا أسعد منا حقا ، فلقد ظللنا نحن - مهما كبرنا - نعترف لهم - قولاً وعملاً - بالأستاذية . ندين لهم بالولاء ، ولا نرفع أصواتنا في وجوههم .

وسألت الأستاذ الذي حكى هذا الطرف من الحديث عن رأيه ، فكان مما قال :

- الحق أن الأمر بالنسبة لي ليس غريبا ، ذلك لأنه نفس منطق الحياة الشهير " دابن تدان " .

و " من زرع حصد " ، فليس من المتصور لمن يزرع شوكا أن يحصد عنبا وبلحا !

لا تستهوا الأجيال الجديدة بافتقادها الولاء ، فلا إنسان إلا وله ولاء . . . والسؤال هو :

ولاء لمن ؟ ولماذا ؟

لقد كان عدد غير قليل من أساتذة الأمس ، يشكل الواحد منهم " مدرسة علمية " ، فتذكر على مصطفى مشرفة ، وعلى إبراهيم ، ولندكر : طه حسين ، وأحمد أمين ، وأمين الخولي ، ومصطفى عبد الرازق ، وشفيق غربال ، وإسماعيل القباني ، ويوسف مراد ، وغير هذا وذاك من جيل الرواد .

وعندما نقول " مدرسة علمية " فهذا يعنى تميز المنهج ، وتفرد العطاء ، وجدة الطرح ، وعمق، التفكير ، مما يمكن أن يشكل " علامة " على الطريق ويغزو تاريخ العلم ليحتل صفحة أو أكثر فيه .

والمدرسة العلمية إذ ترتبط " برائد " فإن الريادة ، إذا كانت تقوم بالفعل بمثل هذا العطاء الفكرى والعلمى ، فإنها ، بالإضافة إلى ذلك ، تقتضى عطاء " إنسانيا " ونموذجا " أخلاقيا " . . . عطاء إنسانيا يتبدى في التعامل مع التلاميذ بمنطق الأبوة الذى يفرز حبا ومتابعة وتضحية ، إلى الدرجة التى يجعل فيها مصلحة التلميذ لا تقل عن مصلحته هو من حيث الاهتمام . . . أبوة علمية تجعله يتمنى - ويعمل على تحقيق ما يتمنى بالفعل ، لا بالقول - أن يكون تلميذه أفضل

منه ، تماما مثلما يريد الأب أن يكون ابنه أحسن منه . . . يفتح بيته لتلاميذه ، في جلسات علم ومناقشة ، ويصاحبه في محاضراته وندواته .

ونموذجا أخلاقيا في اللسان الذى لا يذكر الآخرين أمام تلاميذ بسوء القول . . . وفى الواجب الذى يؤدى بتمامه وفى وقته ، وعن طريقه هو ، لا عن طريق الآخرين .
هنا ، إذ يبنى التلاميذ فى مدرسة بهذه الكيفية ، يكون ولاؤهم لمنهج وفكر ، وبطبيعة الحال ، ولمن يكون مبدعا ورمزا لهذا النهج وذاك الفكر ، ومن ثم يستمر الولاء والتقدير ، حتى بعد أن يختفى الأستاذ من على وجه الأرض .

ولكن هناك نفرا حديثا ، يتصور أن مركزه الإدارى ، يعنى بالضرورة أنه قد أصبح صاحب مدرسة . قد يكون عميدا أو رئيس قسم أو رئيسا لجامعة ، أو حتى وزيرا ، دون أن يفتن أن كل هذه المواقع - على أهميتها - لا تمنح ريادة . دائما ، الذى يمنح الريادة حقا ، هو " الدور " العلمى والفكرى الذى يؤدى ، حتى ولو كان ممن يقفون خارج هذه المواقع ، ذلك أن الولاء المرتبط بهذه المواقع ، من الطبيعى أن ينتهى بمجرد مغادرة أصحابها لها ، لأنه ولاء لموقع ، وليس لمنهج ، ولا هو لفكر !

وهناك نفر يفرض نفسه مشرفا ، زاعما أنه يريد أن يكون مدرسة ! وما هكذا السبيل إلى إنشاء مدرسة . . . إن صاحب المدرسة ، شمس تشرق فكرا وعلما ، ومن هنا يهرع إليه التلاميذ ، شوقا ورغبة ، لكن " القسر " و " الإرغام " يبيان استكانة مؤقتة ، تنقلب إلى تمرد بعد أن يتم المراد من رب العباد ، فضلا عن تولد الحقد والرغبة فى الانتقام .

وهذا نفر الحديث يؤمن بمقولة " جوع كلبك يتبعك " ، فلا يقابل تلاميذه إلا لاما ، ويُشعر تلميذه غالبا بأنه لا يفهم ، وعليه أن يستلهم أستاذه ما ينير له الطريق ، ولا بأس بين الحين والحين من التوبيخ والتقريع حتى يتربى على الطاعة !

إنه منطق " الشلة " التى تقوم على العلاقات الخاصة وأداء خدمات شخصية ، وبالتالي ، فمن الطبيعى أن يذهب التلميذ بعيدا عنها ، لأنه يكون قد دفع مقدما " لمن " الدرجة التى حصل عليها . .

دفعه من خدمات علمية وغير علمية قدمها هو للأستاذ . .

دفعه من أعصابه التى احترقت ،

ومن وقته الذى كثيرا ما بدد بغير طائل ،

ومن إهانات تحملها مرغما .

لكن منطق المدرسة العلمية ، يدفع الثمن مؤجلا . . . إن التلميذ من يظل ، طوال مرحلة التلمذة يأخذ دون أن يعطى . يأخذ فكرا وصبرا ودقة ودأبا وأدبا ومنهجاً وعلماً ، ثم يتوج كل ذلك بدرجة علمية ، فيخرج من المدرسة وهو " مدين " ، ويكون رد الدين في صورة متابعة لمنهج المدرسة ، وفي صورة استمرار لحب الأستاذ الرائد ، وفي صورة عطاء فكري وعلمي قائم على نفس المنهج ، مع لسانه هو . .
بالمدرسة العلمية تتقدم الجامعة وتستنير الأمة ،
وبالشفلة الشخصية تتمزق الجامعة وتتخلف الأمة !

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٧٥ ، ١٩٩٥

إدارة الوقت في التعليم المصرى*

مقدمة :

كل مخلوق فى هذا الكون ينتظم وجوده بعدان أساسيان ، بعد المكان ، وبعد الزمان ، فما من مخلوق إلا ويشغل حيزا من مكان ، ويستغرق فترة من الزمان

وتفاوت مستوى الرقى فى المجتمعات إنما يكون بعمق انفعالها ووعيتها ببعد الزمان ، فالكائنات الحية ترقى عن الجمادة بما لها من إمكانية الانفعال بالزمان فتتغير وتنمو

والإنسان يرقى عن غيره من الكائنات الجمادة والحية ، لا بانفعاله بالزمان فحسب ، وإنما بانفراده كذلك بالوعى بالتغير والنمو فى الزمان ، وهذا الوعى بالزمان هو الذى يجعل خبرته ومعرفته تتراكمان مما يتيح لكل جيل أن يبدأ من حيث انتهى سابقه فتطور الجماعة البشرية وتستقدم ، وهكذا أصبح تفاوت مستوى الرقى والتقدم فى المجتمعات مرتبطا بمدى انفعالها ببعد الزمان .

وإذا كان التقدم يتطلب استثمار الموارد الطبيعية والبشرية وفقا للمنطق الاستثمارى وهو : أكبر عائد فى أقل وقت بأقل جهد ، فمعنى ذلك أنه أصبح يسعى كذلك إلى إدخال عنصر الزمن كمورد من موارد الاستثمار ، فلا يكفى أن يتطلع إلى إنفاق أقل قدر من المال ، أو أقل قدر من الموارد الطبيعية ، أو أقل قدر من المورد البشرى ، بل يتطلع أيضا إلى استهلاك أقل قدر من الزمن يكفى لإنتاج مردود أكبر .

أهمية دراسة الموضوع :

لقد اهتم المنظرون فى الإدارة والاقتصاد بالوقت بطريقة غير مباشرة ، فالاقتصاديون ، بتحليلهم لعناصر الإنتاج ، لم يتعرضوا لعنصر الوقت ، بيد أن تركيزهم على الكفاية أو الإنتاجية ، وهو ما يقصد به إنتاج السلعة أو الخدمة بأقصر وقت وأقل تكلفة وجهد ممكن ، يظهر جليا أهمية الوقت لارتباطه بالكفاية ، أما بالنسبة للإدارة ، فإن عنصر الوقت واضح فى

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٥٤ ، ١٩٩٣ ، وكان قد سبق عرضها على شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم .

أهميته في كتابات الإدارة العلمية وما جاء بعدها من نظريات ، فنظرية التخطيط تعتمد أساسا على الوقت ، تفترض ، دون جدل ، أهميته والالتزام بمضمونه ضمن الوقت المحدد . وإذا كان هذا الافتراض " الاهتمام بالوقت " غير متوافر ، فلن تجدى نظرية التخطيط كفسلفة ومفهوم شامل ، ولا الخطة كنقل للجانب النظرى إلى حيز التطبيق ، فأهمية الوقت والتقييد بالوقت والزمن المحدد تعتبر افتراضات أساسية في علمى الإدارة والاقتصاد ، وكلاهما يهدف إلى تحقيق الكفاية المرتبطة أصلا بالوقت .

إن من الممكن استبدال وتعويض عناصر الإنتاج المعروفة ، فالمعدات المتعطلة يمكن أن تستبدل، وكذلك رأس المال والقوى العاملة التى تترك العمل لسبب أو لآخر يمكن تعيين بديل لها ، أما عنصر الوقت ، فلا يمكننا استبداله أو استعادته بأى شكل ، فهو أهم وأعلى وأولى بالعناية من العناصر الأخرى ، والكل يعرف أن الفرد والمؤسسة والدولة تضع ميزانية للصرف والادخار ، ولم نسمع حتى الآن بمن يضع ميزانية للوقت ومحاولة استغلاله بكفاءة ، فالدول الآخذة بسبيل التطور ، تهدف إلى تحقيق التنمية والتطوير بأسرع وقت ممكن لتمكين من تحقيق الرفاهية لشعبها وللحاق بغيرها من الدول التى سبقتها في هذا المضمار .

قيمة الوقت في الثقافة المصرية :

هناك تفاوت في أهمية الوقت ونمط استهلاكه بتفاوت المستوى الحضارى للمجتمع ، فالمجتمعات المتقدمة ، وهى غالبا تعتمد على الصناعة بما تشمله من أجهزة ومعدات وآلات ، تكون وحدة الزمن فيها هى الثانية أو الجزء من الثانية ، أما المجتمعات المتخلفة والنامية ، وهى غالبا ما تكون معتمدة على الرعى أو الزراعة ، أو هما معا ، مثلما نرى في مصر وسائر الدول العربية ، تكون الوحدة الزمنية فيها هى " المواسم " أو الأسابيع ، فالأفراد في المجتمعات المتقدمة ينظرون إلى الوقت باعتباره موردا أو عنصرا ثمينا ونادرا في الحياة ، فهو - في منظورهم - لا يمكن شراء المزيد منه ، أو استئجاره ، أو تخزينه ، وإذا استخدم أو انقضى ، فإنه ينتهى إلى الأبد ومع أن الوقت ثمين ونادر في هذه الحياة ، إلا أن الملاحظ أن المواطنين في مجتمعاتنا ، في كثير من الأحيان ، وفي كثير من المواقع ، غالبا ما يكون وقتهم رخيصا نسبيا ، وهناك فئات كثيرة تميل إلى تضييع الوقت وتبديده في أنشطة تستنفذ قسما كبيرا من الوقت ، ويكون مردودها أو العائد منها عادة ، قليلا جدا .

وإذا كانت طبيعة نظم الإنتاج الزراعى ، بالأسلوب المتخلف قرونا طويلة ، قد أرسى ، إلى حد كبير ، بعض العادات والنظريات المهلكة للوقت لدى كثير من مواطنينا ، إلا أننا ، من ناحية أخرى ، نلاحظ بقدر كبير من التقدير ، ما يوليه الدين الإسلامى من أهمية ملحوظة للوقت ، فحياة الإنسان هنا تدور وفقا لمعايير زمنية تتفاوت وحداتها ، كما نرى فى مدة الحج ، وفى شهر رمضان ، من حيث الارتباط بمواقيت الفطور والسحور ، هذا فضلا عن انتظام الحياة اليومية بمواقيت للصلاة محددة بالساعة والدقيقة خمس مرات يوميا ، والحكمة الدينية القائلة :
اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا . فكل هذا من المفروض أن يجعل الإيقاع الزمنى للإنسان محسوبا بدقة بحيث يفترض أن ينعكس هذا على سلوكه .
ولعل ما يؤكد التقدير الدينى للوقت ما نلاحظه من تسمية بعض سور القرآن الكريم بأسماء زمن ، مثل سورة (الجمعة) و (الفجر) ، و (الليل) و (العصر) ، فضلا عن قسم الله عز وجل به .

الحالة الراهنة لميزانية الوقت فى التعليم المصرى :

وهكذا ، مثلما يجد المجتمع حتما عليه أن يضع ميزانية يحدد فيها الموارد المالية وحجمها ، كذلك أوجه الإنفاق المختلفة ، أصبح حتما عليه ، فى العصر الحاضر ، أن يضع ميزانية للوقت يحدد بها الوقت المتاح ، وأوجه استهلاكه فى كل قطاع من قطاعات الخدمة والإنتاج .
ولقد قطعت المجتمعات المتقدمة شوطا مهما فى مجال الاهتمام بالوقت وكيفية ترشيد استهلاكه وحسابه وتوزيعه ، مما أصبح معروفا باسم (إدارة الوقت) .
كذلك فقد عرف باحثون فى مصر الطريق إلى هذا الموضوع الهام ، فتمت بعض الدراسات فى مجال إدارة الأعمال ، مما وفر إلى حد ما عددا من المصادر التى يمكن الاعتماد عليها .
لكن مجال الإدارة التعليمية فى مصر - فى حدود علمنا المحدود - لم يشهد بعد مثل هذا الاهتمام ، لا من حيث التطبيق والتنفيذ فحسب ، بل كذلك من حيث البحث والدراسة مما يضع الباحث فى الوقت الحالى فى مأزق لا يحسد عليه ، ذلك أن العادة قد جرت ، عند التصدى للمواجهة العلمية لقضية من القضايا أو مشكلة من المشكلات ، أن نسلك أحد سبل ثلاثة على الأقل :

الأول : أن نتجه إلى "الواقع" و " الميدان " مسلحين بالأدوات العلمية اللازمة ، مما تحفل به مناهج البحث العلمى المعروفة ، وبحكم طبيعة دراسات المجلس القومى للتعليم ، فإن السبيل قد لا يكون متاحا .

الثانى : أن نتجه إلى المخزون البحثى المتمثل فى الجهود العلمية السابقة التى قام بها كتاب ومؤلفون وباحثون من قبل فى قضايا ومشكلات ذات صلة مباشرة بما نواجهه ونفكر فيه ، وهذا أيضا غير متاح ، نظرا لخلو المكتبة العربية من أية دراسة فى إدارة الوقت فى التعليم* .

الثالث ، أن يتجه الباحث إلى فكره الخاص وتأملاته العقلية ، وعن طريق البراهين المنطقية ، والأقيسة العقلية ، محاولا تناول الموضوع ، وهذا الطريق غير مناسب بالنسبة لموضوعنا ، فهو ليس مسألة فكرية مجردة ينفع معها هذا السبيل ، ولكنه قضية تتصل بحركة الواقع التعليمى وتتشابك مع العديد من الأبعاد المجتمعية .

وعندما ننجى إلى ميزانية الوقت ، فسوف نجد لدينا تقسيما لبرامج التعليم إلى مراحل ، كل منها يستغرق عددا معينا من السنوات :

١- مرحلة التعليم الأساسى ، ومدتها ثمانى سنوات (فى ذلك الوقت) .

٢- مرحلة التعليم الثانوى ، ومدتها ثلاث سنوات .

٣- ومرحلة التعليم العالى والجامعى ، ومدتها تبدأ من أربع سنوات فى بعض التخصصات ، وتزيد عن ذلك بدرجات متفاوتة فى بعض آخر من التخصصات .

وهذا التقسيم هو ما يعرف " بسلم التعليم " الذى نلاحظ أنه ، من الناحية الرسمية ، لا يفسح وقتا لمرحلة ما قبل دخول المدرسة فى سن السادسة ، وإن كان هذا لا ينفى قيامها فعلا فيما يسمى " بدور الحضانه " و " رياض الأطفال " ، لكنها تسير على قاعدة "الاختيار " و " التطوع " .

وخلو النظام الرسمى من " وقت " لهذه المرحلة ، قد لا يتفق مع ما تمثله من خطورة فى بنية شخصية المواطن ، حيث أثبت ما يصعب حصره من بحوث ودراسات ، أن الملامح الأساسية للشخصية وبدورها الرئيسية تتخلق إلى حد كبير فيها .

وتفاوت المجتمعات فى تقديرها للزمن الواجب إتاحتها فترة التعليم الأولى ، لكن ، مما يمكن

* فى ذلك الوقت المبكر الذى قدمت فيه الدراسة إلى شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم

تقريره هنا بقدر من الاطمئنان ، أن المجتمع كلما سار شوطا أطول على طريق التقدم ، كلما زاد من الوقت المخصص لهذه الفترة من التعليم ، ذلك أن تقدم المجتمع يعنى ثراء حضاريا وزخما ثقافيا وتشابكا معقدا في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية وتعددا في المجالات المختلفة وتنوعا خصبا في الاتجاهات والأساليب ، مما يحتم إطالة فترة التعليم في هذه المرحلة .

ولأن هذه المرحلة تتصل بالجنور المشتركة في التكوين القومي العام ، أصبح المواطن غير مختار أن يستهلك الوقت المحدد للتعليم هنا أم لا ، وإنما أصبح الإلزام هو القاعدة .

ومن هنا كان المجلس القومي سابقا إلى المطالبة بمد فترة الإلزام حيث كانت من قبل ، ست سنوات ، حتى إذا تحقق هذا بالفعل عام ١٩٨١ فأصبح تسع سنوات ، إذا هذه الفترة تنقص عام ١٩٨٨ عاما لتصبح مدة الإلزام ثمان سنوات ، مما كان له أثره في تحجيم كم ما يتعلمه التلاميذ ، هذا التحجيم الكمي ، كان له أثره على " كيف " التعليم مما أثبتته بحوث ودراسات أجريت بعد ذلك على يد عدد من الباحثين في بعض كليات التربية .

ويرتبط بقضية الوقت ، مسألة مدى مناسبة الوقت لتعلم وتعليم مقرر معين ، كأن يبدأ في تعليم اللغة العربية والدين في بداية التعليم الأساسي ، ويؤخر تعليم اللغة الإنجليزية على سبيل المثال ، وكان يؤخر تعليم الفلسفة إلى نهاية المرحلة الثانوية . . وهكذا .

ومن الملاحظ أن تحديد مثل هذه المسائل لا يتم - حتى الآن - وفقا لبحوث ودراسات علمية، وإنما يتم هذا التحديد بالاجتهاد الشخصي ، وأحيانا بالتوارث ، وأحيانا أخرى بالتقليد، وعلى سبيل المثال ، فقد كان التشعب قديما يتم في السنة الأخيرة بالتعليم الثانوي ، فيما كان يعرف " بالتوجيهية " ، ثم أصبح في الستين الأخيرتين فترة طويلة ، ثم أعيد الآن ليصبح في السنة الأخيرة ، فلماذا كان هذا ؟ ولماذا كان ذاك ؟ الحق أن التغيرات ، هنا وهناك ، لا تعدو أن تكون مجرد استنتاجات وفقا لرؤى اجتهادية تسلك سبل القياس العقلي والبرهنة المنطقية ، دون الاستناد إلى بحسبات في تربة الواقع التعليمي .

ونفس الشيء يمكن التساؤل عنه بالنسبة - مثلا - لعدد الحصص الذي يحدد لكل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعي : ٣٢ أو ٣٤ أو أقل أو أكثر .

الحق أننا لا نجد بين أيدينا إجابات " علمية " عن مثل هذه التساؤلات ، ولعل هذا يبرز لنا الذي قدمناه من الصعوبات البحثية والمنهجية المتعددة التي تواجه من يتصدى للتناول قضية

الوقت في التعليم ، مما يجعل جهدنا بالفعل يتركز في هذا الاتجاه ، وإثارة الاهتمام ، دون الادعاء بالقدرة الكاملة على تقديم حلول وافية وإجابات شافية .

وإذا كانت التربية في معناها الشائع عند الجميع تعني نمواً شاملاً متكاملًا لجوانب الشخصية المختلفة، فإن الترجمة العملية لهذا تقتضي تعدد المجالات والسبل التي نعلم من خلالها التلاميذ ونربيهم ، من معارف ، واتجاهات ومعلومات ، وقيم ، وميول ، ومهارات .

وهذا يعني أيضاً حفظ التوازن النسبي بين ما يجب أن تحتله مجالات التعليم المختلفة من حيث وفاء كل منها بكل قطاع من قطاعات الأهداف التربوية الثلاث : الأهداف المعرفية ، والأهداف الوجدانية ، والأهداف المهارية .

لكننا نجد الأهداف المعرفية هي التي تغطي بنصيب الأسد في الوقت المخصص للتعليم ، فالتأمل في جداولنا الدراسية سيجد كم الحصر والساعات فيها مخصص لتعليم المقررات المعرفية المعروفة : تاريخ ، جغرافيا ، لغات ، علوم ، إلخ ، ونسبة قليلة للغاية للمجالات الأخرى ، سواء الداخلة في المنهج مثل التربية الرياضية ، والتربية الزراعية ، وغيرها ، أو المصاحبة للمنهج مثل الأنشطة المتعددة .

صحيح أنه من خلال بعض المقررات المعرفية يمكن تعلم أهداف وجدانية وأهداف مهارية ، إلا أن واقع طريقة التعليم في مدارسنا يشير إلى أنها ما زالت تدور في فلك " التلقين " ، مما يختزل العملية كلها على وجه التقريب لتصبح " خزنا معرفيا " ، وتصبح نتائج التعلم والتعليم " عهدة " لا بد وأن يردها التلميذ وقت الامتحان ، ثم يقطع علاقه بها بعد ذلك .

كذلك تحتل مسألة طول العام الدراسي أولوية واضحة في حساب الوقت المخصص للتعليم ، وفي فترة من الفترات القريبة تضخم مجموع العطلات الرسمية ليفوق مثيله في معظم بلدان العالم ، ويكفي للتدليل على ذلك أن هذه العطلات كانت كما يلي :

٥ أيام لعيد الأضحى + ٤ أيام لعيد الفطر + يوم واحد لكل من المناسبات التالية : ٦ أكتوبر - ٢٤ أكتوبر - ٢٣ يوليو - ٢٣ ديسمبر - ٢٢ فبراير - ١٨ يونيو - رأس السنة الهجرية - مولد الرسول صلى الله عليه وسلم - أول مايو - عيد ثورة ليبيا - عيد ثورة سوريا ، وإن كانت بعض هذه المناسبات أحيانا ما يجمي وقتها أثناء العطلة الصيفية ، مما يعني عدم تعطيلها للعمل التعليمي . وعندما بدأت موجة الانتقاد الشديد لهذا الأمر ، أبطلت بعض هذه المناسبات

كعطلة بالنسبة للدوائر الحكومية ، ولكنها استمرت عطلة بالنسبة للمدارس والجامعات بصفة عامة فترة من الوقت ، لكن الكثير منها - والحق يقال - قد تم التخلي عنه في الفترة الأخيرة .

يضاف إلى هذه المناسبات الرسمية التي تعطل فيها المدارس والجامعات ، عطلة نصف العام التي تبلغ عادة أسبوعين ، هذا فضلا عن الوقت المنفق في الامتحانات الشهرية ، وامتحانات نصف العام ، وامتحانات آخر العام .

وقد كان العام الدراسي يبدأ في أوائل أكتوبر لينتهي فعليا وعمليا ، من حيث التدريس ، في أواخر شهر مارس ، في أحسن الأحوال ، مما كان يعنى أن المحصلة النهائية لم تكن تزيد عن عام دراسي مدته أربع وعشرون أسبوعا ، قد تتخللها بعض العطلات الرسمية مما أشرنا إليه ، فإذا علمنا أن العام مدته ٥٢ أسبوعا ، تبين لنا أن الوقت الفعلي كان يقل عن نصف العام ، مما قد لا نجد له نظيرا في معظم البلدان ، حتى تلك البلدان التي تشاركنا ، بل قد تقل عنا في درجة ومستوى النمو ، وفقا للمعايير العالمية .

ولم يقف الأمر عند هذا الحد ، فقد تضافرت عوامل عدة ، لا مجال للتحدث عنها هنا ، لتجعل من اليوم المدرسي نفسه نصف يوم ، وفي بعض الأحوال ، ثلث يوم ، حيث اضطرت مدارس كثيرة أن تعمل فترتين في اليوم الواحد ، وأن تعمل مدارس أخرى ثلاث فترات ، مما يوجب بالضرورة ، في هذه الحال ، تحجيما كبيرا للقدر المتعلم ، بل وفي نوعه وكيفه . هذا وقد بلغت جملة المدارس التي تعمل يوما كاملا في العام ٨٩ / ١٩٩٠ ، حوالي ٣٣ % من جملة مدارس التعليم العام ، مما يعنى أن ثلثي المدارس لا تعلم إلا نصف اليوم ، أو ثلثه ، وبعبارة صريحة : نصف نصف العام أو ثلث النصف !!!

ولابد من الإشارة إلى المحاولات الحالية التي تسعى إلى إطالة العام الدراسي ، وهي محاولات تستحق التنويه والتقدير ، لكننا في الوقت نفسه لا ينبغي أن نغض البصر عما يحدث فعلا وواقعا ، من حيث توقف التعليم في أواخر شهر مارس عادة ، ويصبح " المد " إلزاما والتزاما بمجرد " الوجود " الفيزيقي دون عمل حقيقي .

والامتحانات مرحلة هامة من مراحل العملية التعليمية مما يقتضى أن تحتل موقعا في ميزانية الوقت يتفق مع موقعها في العملية التربوية ، إلا أن الوقت الحال الذي تستهلكه الامتحانات يشير إلى أمرين مهمين :

أولهما ، أنها تستغرق وقتا أطول مما يجب ، بحكم إجراءات بيروقراطية عتيقة ، فأيام الامتحان نفسها محدودة ، لكن تسبقها أيام طوال تستغرق عدة أسابيع في الشهادات العامة ، خصوصا في وضع الأسئلة ، وتشكيل " الكترول " ، واختيار الملاحظين والمراقبين ، وإعداد أوراق الإجابة ، وما إلى هذا وذلك من إجراءات ، وبعد أن تتم الامتحانات ، تبدأ عمليات التصحيح والمراجعة ، ثم عمليات الرصد والمراجعة كذلك ، فعمليات استخراج النتائج ، مما يستغرق كما قلنا فعلا عدة أسابيع تالية . ولأن أماكن التعليم محدودة ، تضطر إلى شغلها في عدة امتحانات متتالية لأنواع ومراحل مختلفة من التعليم : نقل وشهادات ، مما يجعل المحصلة الكلية لجملة الامتحانات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي تستهلك مدة قد تزيد عن ثلاثة شهور .

ثانيهما : أن الامتحانات ، لو كانت تشكل عملا تربويا يؤدي إلى النمو الفعلي وتطوير العملية التعليمية ، لربما لم نستكثر هذا الوقت كله المنفق في الامتحانات . إن الامتحانات ، كما هو مفروض ، عملية " تقوم " لمختلف عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها ، لها أصولها وأسسها ، لكنها تقف عندنا عند حد قياس الكم المعرفي المتحصل ، وربما دون أن تحفل بمهارات التفكير الأساسية . وهى كذلك تعتبر - في الواقع التنفيذى حاليا - خطوة منتهية ، بينما المفروض أن تؤدي إلى عملية " تغذية راجعة " ، نقوم عندها بإعادة النظر في الأهداف التربوية ، وفي المحتوى التعليمى ، وفي وسائط التعليم ووسائله ، وفي طرق التدريس ، ومن هنا فإن لنا أن نعتبر هذا الكم الكبير من الزمن المنفق في الامتحانات يفوق كثيرا كل النتائج الحادثة من هذه العملية ، تماما مثلما نرى في المشروع الاقتصادى من ينفق ملايين الجنيهات ليحصل على عائد يحسب بمئات الجنيهات !!

وتشتد أزمة الوقت المنفق في الامتحانات بصفة خاصة في امتحانات الثانوية العامة ، فهى الأكثر استهلاكاً للوقت من بين مختلف الامتحانات ، وترتبط امتحانات الثانوية العامة ، ربما أكثر من غيرها بظاهرة هامة لا بد من الاعتراف بها ودراستها تمهيدا لعلاجها ، ألا وهى ظاهرة انقطاع الطلاب عن الدراسة قبل الامتحان بعدة أسابيع ، مما لا بد معه أن نقف عندها بعض الوقت :

إذ تأخذ ظاهرة انقطاع الطلاب عن مدارسهم قبل نهاية العام الدراسى صورة المشكلة مع منتصف شهر مارس تقريبا ، وحجة الطلاب - وربما يوافقهم بعض أولياء أمورهم - أن

الامتحان يجب أن تسبقه فترة يعتكف فيها الطالب متفرغا للتحصيل والتركيز ، لأن الأسئلة لن تقيس إلا ما خزنه التلميذ في ذهنه من معارف ومعلومات .

وتحاول المدارس بشتى الوسائل مقاومة هذا التيار الخاطئ ، ولكن لا تستطيع إلى ذلك سبيلا . وهكذا لا يكاد شهر مارس ينتهى حتى تكون المدارس الثانوية - أو بعضها على أحسن الفروض - قد توقفت بها الدراسة تماما أو كادت ، وحينئذ نصبح وجها لوجه أمام الحقائق التالية :

- طاقات من المعلمين معطلة ومحبوسة داخل المدارس ، وكل عملها تقريبا أصبح التوقيع بالحضور والانصراف ، بينما المناهج لم تستكمل بعد لالتزام المدارس بخطة توزيع أبواب المنهج على أشهر السنة الدراسية . وهذا التوزيع يفترض انتظام الدراسة حتى آخر يوم قبل الامتحان ، أو قبله بوقت قليل . كذلك نجد أن ما يدرس من المناهج في هذه الفترة القلقة يتم على عجل ، وبصورة فجة ، ومع قلة قليلة من الطلبة يواظبون على مضى ، خوفا من الفصل بسبب الغياب الذى أسرفوا فيه أثناء العام ، ولم يدخروه ليحميمهم من غضب المدرسة ، وتوقيع جزاء الفصل عن المنقطعين عن الدراسة في هذه الأيام .

- وعلى فرض أن التلميذ قادر على حشو ذهنه بالمعلومات واستيعاب المناهج بعيدا عن المدرسة ، وبوسائله الخاصة ، فأين هذا من التطبيق والتدريب الذى يكشف عن المهارات وينميها ؟ ثم أين هذا من الحياة الجماعية بين الأقران ، وتفاعل التلميذ مع زملائه في المدرسة تحت سمع المعلم وبصره ، مما يهيئه للانتفاع بما تعلم في مختلف المجالات ؟ تلك بلا شك أهداف تربوية هامة تضيع بانقطاع التلميذ عن المدرسة ، وتوجيه كل طاقته إلى الحفظ واختزان المعلومات ليوم الامتحان .

- وهناك جانب من جوانب المشكلة لا يقل خطورة عن كل ما تقدم ، ذلك الجانب هو التأثير السلبي على الحالة النفسية لكل من المعلم والطالب على السواء ، فإحساس الطالب بأن بعده عن المدرسة أجدى عليه وأنفع له من الحضور ، وشعور المعلم بأن عطاءه يقابل بمثل هذا العقوق والكران ، وأن تلاميذه منفضون عنه غير آسفين ، وهذا الإحساس الخطير يفصم عروة الود التى يجب أن تتوثق بين المعلم وتلميذه ، وما أقسى هذا الشعور وما أبعد أثره بالنسبة للجميع .

وقد يذهب البعض إلى أن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية هو سبب هذه المشكلة ، ولكننا نتساءل : ولم لا تكون الدروس أثرا من الآثار الكثيرة التى تنجم عن هجر التلميذ لمكان التعليم

الطبيعى ، ففسد وجد البديل والعوض - من وجهة نظره - خارج المدرسة ، وحقق رغبته فى الانطلاق والتحلل من الضوابط والقيود ؟

وربما يقال أن سبب انصراف التلاميذ عن المدارس فى الفترة الأخيرة من العام الدراسى وإقبالهم على الدروس يرجع إلى الشعور بقصور الأداء داخل الفصل وهبوط المستوى التعليمى فى المدارس بسبب عوامل كثيرة ، من أهمها :

I- نقص فى عدد المعلمين فى بعض التخصصات وضعف كفى فى كثيرين .

II- كثافة عدد التلاميذ فى الفصول .

III- قصور الإمكانيات فى الجامعات ومجالات النشاطات المختلفة . . . إلخ .

والواقع أن ذلك ليس سببا جوهريا فى كثرة الغياب فى نهاية العام الدراسى ، بدليل انتظام المدارس أول العام انتظاما ملحوظا ، على الرغم من كثرة التنقلات والترقيات ، وما إلى ذلك ، مما يمكن أن يسبب بعض الاضطراب فى المدرسة .

صور أخرى من الهدر الزمنى :

يضاف إلى ما سبق أن أشرنا إليه من أن تعدد فترات اليوم المدرسى وقصر العام الدراسى ، والعطلات الصيفية والرسمة ، والامتحانات ، تمثل هدرا واضحا للوقت ، يمكن أن نشير إلى صور أخرى تبدى فى الأمثلة التالية :

= الفصول الطائرة ، وهى ظاهرة يصبح بمقتضاها عدد من الطلاب يفوق عددهم (ربما) الخمسين ، ومعهم مدرسهم ، لا يجدون فصولا أو أماكن للدراسة ، ويظلون فى انتظار خلوص أحد الفصول بسبب أو لآخر ، ثم يحتلون للدراسة ، ويثير هذا قدرا من القلق والاضطراب فى النظام المدرسى ، بالإضافة إلى الهدر الزمنى الحادث نتيجة ذلك ، ولا ننسى الأثر النفسى للإنسان الذى يشعر أنه بلا مأوى !

= الحصص الاحتياطية ، التى يتولاها مدرسون غير متخصصين فى المادة فى أغلب الأحوال ، وهى تحدث نتيجة غياب أحد المدرسين أو أكثر ، وغالبا فإن المدرسين لا يستغلون تلك الحصص ، بل قد تتحول إلى فترات لهو ولعب .

= ارتفاع معدلات غياب المدرسين ، نتيجة لعوامل كثيرة ، أبرزها ، فى التعليم الابتدائى ، حمل السيدات وانقطاعهن عن المدرسة .

- = تأخر المدرسين المتدربين عن التواجد في المدرسة في بداية العام ، خاصة من هم في أماكن بعيدة ، مما يعطل العملية التربوية بشكل ملحوظ .
- = تأخر الكتب الدراسية ، الأمر الذى يجعل من أصعب ، بالنسبة لبعض المدرسين ، التفاعل الجدى مع التلاميذ أثناء عملية التعليم ، ويجعل عسيرا على التلاميذ مذاكرة دروسهم .
- = التغيير المستمر لجداول الدراسة لسبب أو لآخر .
- = إعارات المدرسين ، وخاصة بالنسبة لبعض التخصصات التى تعانى من نقص .
- = الغياب الملحوظ في المتابعة المستمرة والفعالة للأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة ، مما يهدر الكثير من الوقت ، ويسمح للبعض بالاستمرار في هذا الهدر .
- هذه الصور التى سقناها إنما هى على سبيل التمثيل ، وليس على سبيل الحصر ، وهى كلها مما يتصل بالعملية التعليمية ، ويبقى بعد ذلك أن نتجه إلى الإدارة التعليمية .

" الوقت " في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية :

ليست القضية في برامج التعليم هى فقط قيام المعلمين بتعليمها للطلاب وامتحنهم فيها ، فمثل هذه العملية ترتبط بها عمليات أخرى عديدة ومتنوعة ، متشابكة تتصل بالتخطيط والتنسيق والتمويل والمتابعة ، مما ينضوى تحت مظلة " إدارة التعليم " سواء على مستوى المدرسة ، أو على مستوى الإقليم ، أو على المستوى المركزى العام ، وبالتالي لا بد أيضا من النظر في كيفية إنفاق الوقت في هذا القطاع بصفة أساسية ، خاصة ونحن نعلم علم اليقين أن سوء تنظيم مثل هذا الوقت وإهداره ينعكس بالضرورة على العمل التعليمى المباشر المتمثل في عملية التدريس .

وعلى غير ما هو الأمر بالنسبة للمعلمين ، فإن الوقت في إدارة التعليم ، مثله - إلى حد كبير - هو مثل الوقت بالنسبة لإدارة الأعمال جميعا ، وبصفة خاصة في القطاع الحكومى ، محدد بساعات بعينها في المجموع اليومى ، وفي بدء العمل ونهايته ، وفي العطلات الخاصة والعطلات العامة .

فإذا ما اتجهنا بغية النظر في بعض مظاهر إنفاق الوقت ، فسوف نجد أمامنا تلك الظاهرة المعروفة وهى " كثرة الكلام " ، فالناس بطبيعتهم يحبون الكلام ، وفي المجتمعات المتخلفة خصوصا ، يعتبر " الرغى " أحد السموم القاتلة للوقت ، حتى في أوقات العمل الرسمية ، ومن الأمثلة التى يمكن الإشارة إليها ، ما نراه من بعض المدرسين ، فغالبا ما يبدأون مقابلة مدير

المدرسة ، أو الإدارة بالسؤال عن الأولاد والعائلة ، وعن الصحة ، وعن خطر التدخين ، وخطر الجلوس في تيار الهواء ، وفائدة المشى والرحلات ، إلا أن العلاقات الشخصية والعائلية تضيف ضغطا جديدا على الوقت المتاح للكلام عن العمل .

ويجد بعض المعلمين أن بداية المناقشة بالسؤال عن صحة المدير وإطراء أفعاله الممتازة مدخل مريح لعرض موضوعاتهم ، وغالبا ما يجد ذلك استجابة من المدير ، فمن منا لا يحب الكلام عن كفاءته وأعماله الممتازة ؟ وعادة ما نجد أن هناك تناسباً طردياً بين كمية الكلام عن الأفعال الممتازة للمدير والاستفادة الشخصية المطلوبة منه ، فاستجابة المدير لهذه المداخل تشجع المعلمين على التماذى فيها .

وفي مصر تقوم الوزارة بتوظيف أعداد كبيرة من الموظفين في الوظائف المختلفة ، سواء في المدرسة أو في الإدارة التعليمية المحلية أو الإدارة المركزية . هذا فضلا عن تولى أعداد غير قليلة مهام ناظر ومدير المدرسة ووكيلها ، وهى - أى المدرسة - الموقع الذى يستحق أن تكثف الاهتمام به نظرا لأنها - إذا صح التعبير - بمثابة خط الإنتاج الأول ، وكل ما يحدث في مختلف الأجهزة التعليمية إنما يصب في النهاية فيها .

وتنفق الدولة أموالا كثيرة للمرتبات والبدلات وغيرها على العملية الإدارية التعليمية مقابل الأعمال التى يقوم بها الموظفون على مختلف مستوياتهم ، وتخصصاتهم وقت العمل لأداء واجبات الوظيفة ، إلا أن هناك عددا من هؤلاء لا يخصص الوقت كله للقيام بالوظائف الأساسية ، مهدرا باقى الوقت فى أعمال أخرى لا ترتبط بالعمل .

ويمكننا الإشارة إلى مجالات الوقت الضائع داخل مؤسسات التعليم فيما يلى :

- إنفاق بعض الوقت للاستعداد لبدء العمل "وهو غير وقت التحضير للعمل نفسه" .
- تناول الفطور وبعض المأكولات أثناء ساعات العمل .
- شرب الشاي والقهوة والمرطبات وغيرها .
- قراءة الجرائد والمجلات التى لا تتعلق بالعمل .
- قراءة أو كتابة رسائل خاصة أثناء وقت العمل .
- المكالمات الهاتفية الخاصة التى يطلبها المدرس أو الموظف .
- المكالمات الهاتفية الخاصة التى يتلقاها أو يستقبلها الموظف .
- الزيارات الشخصية داخل المدرسة أو الإدارة .

- الأحاديث والمناقشات والكلام الجانى بين الموظفين والذين يُدرسون .
 - استخدام دورات المياه .
 - جلوس بعض المدرسين عند الرؤساء أو المدراء فى بداية كل يوم عمل .
 - الجلوس بدون عمل نظرا لعدم وجود عمل كاف لتغطية ساعات العمل الرسمية .
 - التأخير عن بدء وقت العمل .
 - مغادرة المدرسة قبل انتهاء الوقت الرسمى المحدد .
 - الخروج وترك مكان العمل أثناء أوقات العمل الرسمية، وذلك ل :
 - = مراجعة البنوك .
 - = العزاء فى حالة الوفاة والدفن .
 - = مراجعة معاملات خاصة بالأجهزة الحكومية أو غير الحكومية .
 - = زيارة الأصدقاء والأقارب بالأجهزة الحكومية وغير الحكومية .
 - = وجود ظروف طارئة بالمتزل .
 - = مراجعة المستشفى لشخص المدرس أو لأحد من الأهل أو الأصدقاء .
 - = الذهاب إلى مدرسة أخرى بخصوص الأبناء أو توصيلهم أو إحضارهم .
 - = مخالفات الشرطة ، تحديد الرخص ، تحديد ملكية السيارة ، وما شابه ، من استخراج بطاقة ٠٠ الخ
 - = الذهاب إلى ورش إصلاح السيارات .
- وهكذا نجد أن العملية التعليمية ، على الرغم من أنها " قلب العمل " المدرسى ، لكن ما يحيط بها من متغيرات " الوقت " بحاجة ماسة إلى النظر بعين الاعتبار ، حتى تستكمل منظومة التعليم ما هى بحاجة إليه من تطوير وإصلاح .

إعداد المعلم فى ظل مفهوم اللامركزية*

مقدمة :

من القواعد المقررة فى عالم العمل أن مطالب " الزبون " أو " العميل " هى التى تحدد إلى حد كبير نوع السلعة وشكلها ، أو الخدمة المزمع تقديمها ، وهذا يتفق مع المنطق والخبرة الحياتية ، فما دامت الخدمة أو السلعة سوف تقدم إلى أشخاص بعينهم أو إلى جهة بذاتها ، كان لابد من النظر بعين الاعتبار إلى ما ترغب فيه .

وقياسا على هذا فإن كليات التربية عندما تعد معلما فإنما تعده لينخرط فى سلك نظام تعليمي له مواصفاته وأشكاله ، وله فلسفته وأهدافه ، وله طبيعته وخصائصه ، مما يفرض على كليات التربية أن يكون هذا نبراسا لها طوال عملية الإعداد .

من هنا لا يجئ القول باللامركزية فى إعداد المعلم هكذا منعزلا عن سياقه الوظيفي ، فضلا عن سياقه المجتمعي ، مما يفرض علينا فى التناول ألا نقتصر على كليات التربية وحدها ، بل نعرض أحيانا على معاهد التعليم العام التى سوف يعمل فى ظلها خريج كليات التربية ، وعلى المجتمع المصرى الذى تعد فيه هذه المعاهد ، والكليات جزءا من نظامه التربوى .

السياق المجتمعي والتربوى :

فى أبريل من عام ١٩٣٨ تولى " محمد محمود " زعيم حزب ما كان يسمى بالأحرار الدستوريين رئاسة الوزارة ، وكانت وزارة المعارف " التربية " من نصيب المفكر الكبير الدكتور محمد حسين هيكل ، بحكم انتسابه إلى الحزب نفسه . وبعد فترة قصيرة سافر هيكل فى إحدى جولاته الميدانية إلى أسوان ، وزار هناك مدرسة أسوان الصناعية ، كما يروى فى مذكراته ، فلما دخل إلى هو الأفران حيث تصهر المعادن وجد حرارة مرتفعة إلى حد لا يطاق ، فقال يومئذ لناظر المدرسة : أنتم مدرسة صناعية فيكف لا تكون هنا مراوح كهربائية تطفئ الحرارة ليزداد

* محاضرة ألقى فى دورة تدريبية للقيادات الإدارية العليا بوزارة التربية والتعليم ، فبراير ٢٠٠٥ بدعوة من الدكتور أحمد جمال الدين وزير التربية .

إنتاج الأساتذة وانتباه التلاميذ ؟ فأجابه الناظر : إن عندنا هذه المراحل لكنها معطلة ، ومنذ ستة أشهر أخطرت الوزارة بالأمر ، وطلب إليها اعتماد ستة جنيهاً لإصلاحها ، لكن رد الوزارة لم يصله بعد ، فابتسم الوزير ، وقال : ادفع يا أحمى هذه الجنيهاً الست من جيبيك حتى يأتيك رد الوزارة ، فهى لا شك ستوافق على هذا الإصلاح ، فأجابه : لا أستطيع أن أفعل ، فلو فعلت لارتكبت مخالفة أعاقب عليها !

حدث هذا فى عام ١٩٣٨ ، على الرغم من أن الوزارة كانت قد استدعت خبيراً إنجليزياً فى التعليم (المسترمان) عام ١٩٢٨ لتقييم حالة التعليم فى مصر ، وأصدر تقريراً ترجم إلى العربية عام ١٩٢٩ ، كان مما جاء به " إنه مما لا يحتمل الشك أن سياسة طبع التعليم بطابع واحد بأن تصدر الهيئة الرئيسية " الوزارة " خطط الدراسة وجداول أوقات الدروس وخطط الامتحانات النهائية وامتحانات النقل لاتباعها اتباعاً شاملاً إنما تؤدي فى الواقع إلى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم وتبسيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المعلمين . . . " .

وهذا أهم ما أخذ على التعليم المصرى فى العقود الماضية ، بكافة مستوياته : نزوعه إلى " التتميط " وصب الجميع فى قوالب واحدة ، فتندثر قدرات الإبداع وتضعف احتمالات الابتكار ، أو قل وكأنها سياسة " القطيع " الذين يساقون أمام عصا الراعى ، لا حول لهم ولا قوة ، بقدر ما يطيعون بقدر ما يكسبون الرضا من السلطة ، وبقدر الدقة فى التنفيذ بغير تعديل يذكر ، بقدر ما يعتبر أمانة وإخلاصاً ، وأهلية للفوز !!

صحيح أن د. هيكل استصدر لأول مرة قانون بتقسيم مصر إلى عدة مناطق تعليمية كخطوة مهمة نحو تفتيت المركزية ، لكن السلطة المطلقة لـ " الديوان العام " ظلت هى المهيمنة على إدارة التعليم طوال العقود التالية ، ذلك لأن المسألة ليست فى استصدار هذا القانون أو ذاك فحسب ، إذ ما أسهل هذا حقاً ، وإنما هى ترتبط بدرجة عالية بجملة المناخ المجتمعى السائد عبر آلاف السنين ، ومن هنا لا تجد المسألة تخص وزارة التربية فقط ، ولكنها ظاهرة تنضج فى كل ركن من أركان الإدارة فى مصر .

فلو نظرنا إلى تصريحات أى رئيس للوزراء عبر عدة عقود ، فسوف نجد يردد دائماً أنه ، مع مجموعة الوزراء إنما يقومون " بتنفيذ " رؤية رئيس الدولة ، ثم لو نظرنا إلى تصريحات الوزراء ،

فسوف تجد كلا منهم يؤكد أنه يعمل دائما في ظل " التوجيهات " العليا ، فماذا تجد من كل مسئول يلي هذا الموقع العالي الكبير ؟

إن القيمة الموروثة لنظام الإدارة في مصر تؤكد على أنها تسير دائما في اتجاه واحد ، من أعلى إلى أسفل ، وقلما ترتد بدورها من أسفل إلى أعلى ، ولو سقنا مثلا فسوف تجد مناهج التعليم ترسم دائما من خلال لجنة تشكّلها الوزارة ، ثم " تنزل " ، مع الكتب المؤلفة فيها ، إلى الإدارات ، ومن الإدارات إلى المدارس ، ومن المدارس إلى المدرسين ، والمفروض أن تبدأ من أسفل . . . فالمدرسون هم الذين يقفون عند خط الإنتاج الأول . هم الأدرى بواقع الحال ، لكن يقف الأمر بهم عند حد التنفيذ ، وإن كان هذا لا ينفي أنه يطلب منهم أن يدوا ملاحظاتهم على المنهج والكتاب ، لكن هذه الخطوة تظل شكلية إلى حد كبير ، وقلما سمعنا من قبل أن المناهج قد تغيرت أو أن الكتب قد جددت بناء على آراء وخبرات المدرسين ، إلا إذا تم لأحد اكتشاف أخطاء واضحة .

حتى التكنولوجيا الحديثة ، والتي تبدت فيما عرف باسم " الفيديو كونفرانس " كان يمكن أن تكون وسيلة فعالة لسماع صوت جماهير المعلمين والقيادات التعليمية ، يمكن لها أن تتحول — كما لمسنا في فترة سابقة — إلى تفعيل قدرة صاحب السلطة الأعلى على متابعة كل مهمة تقال وكأنه تحول إلى أداة تنصت على ما يقوله مجتمع التعليم .

لقد رسخ الميراث التاريخي الطويل في الوجدان مع الأسف الشديد قيمة للسلطة جعلها وكأنها " معصومة " من احتمالات الخطأ ، والنظر إليها باعتبارها هي صاحبة الحكمة ، والتي ترى الأمور في حقيقتها ، بينما سائر خلق الله يرى كل منهم جانبا بعينه دون آخر ، والسلطة العليا هي الأدرى بالمصلحة العامة ، في الوقت الذي ينظر فيه كل فرد إلى الأمور من زاوية اهتماماته ومصالحه ، أو وفقا للتعبير القرآني العظيم : (ما أرىكم إلا ما أرى) ، ومن هنا ورث المصريون بعض الأمثال الشعبية التي تعبر عن تقديس صاحب السلطة فقالوا : " اللي له ظهر ما ينضربش على بطنه " و " يا بخت من كان النقيب خاله " و " لو دخلت بلد ولقيتهم يعبدوا عجل ، حش وارمي له " . . . وهكذا .

وللراحل الدكتور جمال حمدان ، وغيره كثيرون ، تفسير تاريخي ثقافي جغرافي لأصول المركزية في مصر مما جعلها ، معظم فترات التاريخ تتسم باللامركزية ، وذلك نتيجة لاعتماد مصر كلها — عبر آلاف السنين — على مصدر واحد يهبها الحياة وهو نهر النيل ، مما اقتضى

واحدية السلطة ، حتى تتمكن من تكتيل الجهود لحسن استغلاله ، ودرء مخاطره ، والعدل في توزيعه على سائر المواطنين ، ومن هنا كانت مصر أقدم دول العالم معرفة إلى طريق الحكومة الواحدة المهيمنة على مقاليد الأمور ، وبلغ من سطوتها أن ألهما المصريون ، وقدموها .

وعبر قرون كنا نلاحظ في قرانا أن كلمة " الحكومة " تبث الخوف في القلوب ، وننظر إليها دائما لا على أنها " الراعية " ، أو الخادمة " ، بل هي المهيمن ، الجبار ، القاهر ، الذى يملك حق المنع ، كما يملك حق المنح ، لا راد لكلمتها ، حتى لقد كان " الباشكاتب " ، عبر عقود عدة في الماضى القريب ، الذى لا يزيد راتبه عن أربعة جنيهات مثلا ، صاحب سطوة تفوق آخرين من الريفين الذين يملكون أضعاف هذا الدخل ، لأن الأول هو الممثل للحكومة ، بينما الثانى هو الممثل للأهالى ، وفى سوق الزواج كانت كفة " الموظف " - مهما قل دخله - ترجح غالبا كفة التاجر والصانع ، مهما علا دخل كل منهما .

ومن هنا وجدنا تكالبا مميّتا على السلطة أيا كان مستواها ، حتى لقد ظهرت تلك الشخصية الكاريكاتورية " عبده مشتاق " لتشير إلى شيوع الشوق المستعر إلى السلطة لدى الكثرة الغالبة . ومع ما يصعب حصره من الممارسات امتدت لقرون ، والى قامت على القهر والاستبداد والانفراد بالرأى ، من قبل السلطة ، زاد الطين بلة أما فى كثير من الفترات كانت سلطة خارجية ، حيث لم يحكم مصر من أبنائها أحد منذ عهد الفراعنة حتى عقود قليلة ماضية ، عندما تولى محمد نجيب رئاسة الجمهورية عقب إعلانه فى يونيو من عام ١٩٥٣ ، وكان من شأن هذا وذاك أن يرسخ مشاعر عدااء بين الطرفين : الحكومة ، والأهالى ، فلو استقرأت الكثير من اللوائح والقوانين تستطيع أن تلمس وكأنها لا تتق فى الناس على وجه العموم ، وأن وظيفتها الأساسية هى " الجباية " . وكذلك لو قمت بتحليل عينة من سلوكيات الناس فسوف تجد وكأنهم يتعاملون مع حكومة عدو أجنبي لا الحكومة المصرية .

أذكر منذ عدة سنوات أن دعيت أستاذا زائرا مدة ثلاثة شهور إلى إحدى الجامعات العربية وأردت استخراج تصريح للعمل ، فإذا بالموظف المسئول يطلب رسوم عام كامل ، فلما قلت له أن المدة هى ثلاثة شهور ، قال أنه يعرف لكن هكذا القانون ! قلت له إذن اعطنى تصريحاً بسنة كاملة ما دمت ستأخذ رسوم سنة كاملة ، قال لكن تصريح رئيس الجامعة لك للعمل هو لمدة ثلاثة أشهر فقط ! فشعرت أن القانون يتيح للدولة فرصة أن تأخذ منى أكثر مما تستحق ، وبالتالي يجب معاقبتها ، لكن المواطن لو كان هو الفاعل لاستحق العقاب وربما التشهير به على

صفحات الصحف ! ومن هنا تساءلت بيني وبين نفسي : ألا يعد ذلك صورة من صور أخذ مال من غير حق ؟

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نسوق أمثلة على التعسف في استخدام السلطة من قبل سلطات حكومية تجاه مواطنيها في مجالات شتى . . .

نقول هذا دون أن نقصد تثبيط الهمة أمام تلك الدعوة التي أطلقت ، وخاصة في وزارة التربية والتعليم سعيًا من أجل تسييد مبدأ اللامركزية في إدارة التعليم في مصر ، إذ لابد أن نحمد لأولى الشأن هذا ، وإنما لنضع أمام صاحب القرار جملة من المشيرات المجتمعية التاريخية الثقافية التي تبين أن المسألة ليست سهلة ، ولا تتحقق بمجرد إصدار قانون ، أو جملة قوانين ، ولا حتى بمجرد التدريب ، وإنما تحتاج جهودًا متواصلة وصبرا ، ومناخا ، وسياقا مجتمعيًا يمارس لامركزية ويعيش مقوماتها والقيم والاتجاهات المرتبطة بها ، المدعمة لها . صحيح أن وزارة التربية لا تملك تغيير الميراث الثقافي والاجتماعي ، لكن ما يمكن وصفه بأضعف الإيمان ، هو أن تكون سلطة الوزارة العليا نفسها قدوة في سلوكها الإداري ، مع ضرورة " الاستمرارية " ، فمن شأن هذا ، أن يزرع الثقة في كافة المستويات الإدارية على الاقتداء بالسلطة العليا .

فماذا عن كليات إعداد المعلم ؟

١- أبرز ما يمكن التأكيد عليه هنا هو ضرورة التخلي عن ذلك "ال قالب " الواحد الذي صبت فيه جميع كليات التربية في مصر .

لقد كنت في زيارة لأستاذي الراحل د. أبو الفتوح رضوان ، في منزله ، ووجهت إليه سؤالاً يتصل بالسبب الذي جعل كليات التربية تضم في كثير من الأحيان خمسة أقسام : أصول التربية - المناهج وطرق التدريس - التربية المقارنة - الصحة النفسية - علم النفس التربوي ، فكانت إجابته المفاجئة أنه هو مجموعة من زملائه عندما عادوا من بعثاتهم إلى الخارج ، كانوا خمسة ، فأنشأوا خمسة أقسام حتى يكون لكل واحد منهم قسم يرأسه وقال أنهم لو كانوا سبعة لأنشأوا سبعة أقسام!!

ومهما كان التحفظ على مثل هذا المنطق ، لكننا نقول أن هذا ما حدث في أول الخمسينيات أو أواخر الأربعينيات ، فهل يمكن لعقل أن يقبل استمراره أكثر من نصف قرن ؟

بل حتى لو كان هذا التقسيم غير قائم على المنطق الشخصى الذى أشرنا ، وقام على منطق العلم والاحتياجات ، فهل يمكن لهذا المنطق أن يستمر أكثر من خمسين عاما ، رغم كل ما نردده فى كل أين وآن من أن " التغير " هو سمة الحياة الإنسانية ؟

وحتى لو فرضنا أن الكلية " الأم " محكومة بحكم الموروث الثقافى بالتقاليد والمصالح ، فلماذا حرصت كل كلية جديدة تنشأ على الدخول فى نفس القالب ؟ إن وجه الاختلاف الوحيد الذى نراه فى بعض الكليات هو اندماج قسم التربية المقارنة مع أصول التربية ، والصحة النفسية فى علم النفس التربوى ، ولخبرتى بواقع الكليات أؤكد أن هذا ليس بناء على فلسفة بعينها أو رغبة فى التمايز بقدر ما هو تيسر لمصالح وتحصيل لمنافع !

لماذا لا تنفرد هذه الكلية وتلك بقسم لتقنيات التعليم ؟ أو قسم للتخطيط التربوى ؟ أو مستقبلات التعليم ؟ أو التعليم فى خدمة المجتمع ؟ أو تعليم الكبار ؟ .. وهكذا ؟

وإذا كان تنوع الأقسام وتمايزها من كلية إلى أخرى ، يستتبع بالضرورة تنوعا فى مسميات المقررات وتمايزها ، إلا أن هذا التنوع فى المواد المقررة وتمايزها يمكن أن يتم حتى فى ظل النظام الحاضر لتصنيف الأقسام التربوية على الرغم من تحفظنا على هذا التصنيف .

٢- ولأن كليات التربية تعد معلمى تخصصات معينة بالتعليم العام خاصة ، فقد حرصت الكثرة الغالبة فى كليات التربية على أن يتضمن هيكلها أقساما فى تخصصات علمية غير تربوية ، مثل اللغات والطبيعة والكيمياء والبيولوجى والعلوم الاجتماعية بفروعها المختلفة وهكذا .

هنا مكمّن ضعف شهير ، حيث أن محدودية سنوات الإعداد ، وهى أربع سنوات ، مع ضرورة دراسة العلوم التربوية والنفسية ، فضلا عن بعض المقررات الثقافية ، والتدريب العملى (التربية العملية) ، يضيق من مساحة الفترة اللازمة للإعداد العلمى التخصصى ، فيشعر خريجو التربية بأنهم أقل مستوى وشأنا من زملائهم خريجي التخصصات المناظرة فى كليات الآداب والعلوم ودار العلوم .

والمنطق الذى تم الاستناد إليه هنا هو أن كليات التربية ، مثلا فى تخصص التاريخ ، لا تعد مؤرخين ، أو باحثين فى التاريخ ، ولا تعد أقسام الفلسفة فلاسفة أو باحثين فى الفلسفة ، وإنما تعد معلمين للتاريخ ، ومعلمين للفلسفة ، والمستوى معين يقف عند حدود الإعدادية أو الثانوية العامة مما لا يقتضى تبجرا وتعمقا فى التخصص .

لكن هذا المنطق يرد عليه أيضا بأن ساحة المعرفة العلمية بتخصصاتها المختلفة قد اتسعت اتساعا رهيبا ، وتعمقت وتنوعت ، بحيث يفرض هذا توسعا وتعمقا في الإعداد العلمي التخصصي ، وأصبح بإمكان عدد غير قليل من الطلاب في زماننا الحاضر أن يتعاملوا مع " الانترنت " فيجدون معلومات ومعارف شتى ، فهل يليق بالمعلم أن يجد نفسه أحيانا عاجزا عن أن يلاحق التدفق المذهل للمعرفة ؟

على أية حال فنحن نتساءل هنا أيضا : وهل لابد من تنميط كليات التربية وفق هذا النظام القائم وحده ؟ لم لا نتاح الفرصة لبعض الكليات أن تترك الإعداد التخصصي لكليات التخصص الجامعية وتتفرغ هي وحدها للإعداد التربوي ، فتصبح كلية التربية كلية للتربية اسما وفعلا ؟!

٣- ومن الملاحظ أن الكثرة الغالبة من كليات التربية تعد لمعلم التعليم العام ، وتقوم كليات التربية النوعية بإعداد معلمى مواد أخرى وأنساق معرفية وعملية مهمة مثل تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي ورياض الأطفال ، وغيرها ، لكن هناك معلم التعليم الفني الذى لا يحظى إعداداه بمثل هذا الاهتمام الذى يحظى به معلم التعليم العام ، وهو الأمر يعكس نفس الوضعية بالنسبة للتعليمين العام والفنى ، حيث يحظى الأول بنصيب الأسد من العناية والاهتمام ، على عكس الثانى ، وهو ما يتناقض كثيرا والدعاوى التى نكررها إلحاحا على " التنمية " وضرورة التغلب على مشكلة البطالة ، ومواجهة المشكلات الاقتصادية بحسم ، فضلا عن تكرارنا ضرورة احترام العمل اليدوى ، وبث قيم العمل والإنتاجية بين شبابنا .

وهنا نلاحظ أن هناك عددا محدودا للغاية من كليات التعليم الصناعى ، وندرة في شعب لإعداد معلم التعليم التجارى ، وأيضا للتعليم الزراعى ، ومن ثم نتساءل عن إمكان أن تقوم بعض كليات التربية بإعداد معلمى بعض التخصصات في التعليم الفني ، سواء كان زراعيا أو صناعيا أو تجاريا ؟

البعض سوف يادر إلى القول بأن كليات تربية جربت هذا بالفعل في الثمانينيات ، ولم تنجح التجربة ، وهنا نتساءل : هل قام أحد بدراسة سبب الإخفاق ودرسنا : هل يمكن التغلب عليها أم لا ؟ هذا لم يحدث مع الأسف . والغريب أن تربية عين شمس أول ما بدأت في تصفية نظام إعداد معلم التعليم الفني ، بادرت سائر الكليات الأخرى بالاحتذاء بها . إنها صورة من صور النمطية والقبولة التى تشيع في ثقافتنا بحكم شيوع المركزية قرون عدة .

لقد كان من أسباب الإلغاء أن كليات التربية لا تملك الإمكانيات التي تمكنها من ذلك ، وهنا نقول أن ليس عليها أن تملك هذه الإمكانيات ، لأن الإعداد التخصصي مفروض أن يتم في كليات التخصص .

٤- ومنذ سنوات إنشاء معهد التربية العالي للمعلمين (تربية عين شمس الآن) كان هناك حرص على أن تتبع المعهد ، ثم الكلية ، مدرسة أو أكثر تكون للكلية تماما كما تكون المستشفى لإعداد الطبيب ، وعرفت هذه المدارس باسم المدارس النموذجية ، مثل النقراشي والأورمان وفؤاد الأول (الحسينية) وفاروق الأول (إسماعيل القباني) بالعباسية ، ثم تم إلغاؤها مع الأسف الشديد في عهد وزارة السيد يوسف وزير التربية في أواسط الستينيات .

وهنا نؤكد على ضرورة أن تقوم بعض كليات التربية على الأقل ، (ونتمنى أن يكون كلها كذلك) بالاتفاق مع وزارة التربية بتخصيص مدرسة تشرف عليها الكلية فنيا ، أى تقوم هي باختيار معلميه من خريجيه المتقدمين ، وتقوم بتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة ، وطرق التعليم الجديدة ، ونظريات التعلم الفعالة ، وتجريب الأشكال الجديدة المطورة من الكتاب المدرسى ، أو تقنية تربوية جديدة وما إلى هذا وذاك من مستحدثات العلوم التربوية والنفسية وما يرتبط بها ، حتى إذا ثبت نجاح هذا أو ذاك أمكن تعميمه تدريجيا في مدارس أخرى ، وإذا ثبت فشله تجرى دراسة للبحث عن أسباب الفشل وتلافيها فيما بعد .

إن هذا ليس كلاما خياليا ، فقد أثبتت خبرة كلية التربية بجامعة عين شمس في المدارس النموذجية أن هذه المدارس كانت تحتل المواقع المتقدمة في مختلف مدارس البلاد من حيث التعليم والتعلم وممارسة الأنشطة المتصلة بما يدرسه التلاميذ ، حتى لقد كان الالتحاق بها عسيرا على كثيرين ، مما جعلها تنفرد بانتقاء تلاميذها ، فإذا كان مثل هذا عسيرا الآن أن يحدث لكل كليات التربية ، أفلا تقتضى اللامركزية أن تقوم بعض الكليات به ؟

٥- ولعل أبرز ما يمكن أن يفتح الطريق على مظهر مهم من مظاهر اللامركزية هو ضرورة إعادة النظر في بعض التشريعات التي تجعل اختيار العاملين بالدولة يسير وفق نظام متماثل في جهاز الدولة وكذلك نظام المحاسبة والاستغناء والأجر .

صحيح أن الفلسفة التي تكمن وراء هذا هو ما يظن أنه تكافؤ الفرص ، وتحقيق العدل والمساواة بين الناس ، لكننا ننسى في الوقت نفسه أنه يفتح الباب للمساواة بين الذين يعملون

والذين لا يعملون، بين المجتهدين المبتكرين والتقليديين ، ومن ثم يظلم فئات كثيرة ، ويكافئ فئات قد لا تستحق المكافأة .

نطرق هذه القضية على الرغم من أنها لا تدخل في نطاق مسئولية كليات إعداد المعلم ، لكننا في الوقت نفسه ، واتساقا مع ما سبق أن قدمنا به هذه المحاضرة ، نؤكد أن علم الطالب المعلم مسبقا أثناء الإعداد بالنظام الوظيفي الذي سوف يتعامل وفقه ، غالبا ما سوف يرفع درجة الإنجاز في التعلم، وذلك إذا قام هذا النظام على :

- عدم التصريح بمزاولة مهنة التدريس إلا لمن يحمل رخصة بذلك ، من خلال نقابة المهن التعليمية ، حيث تؤكد على ضرورة الحصول على مؤهل تربوي ، فضلا عن التميز في فترة التمرين العملي ، وأن يكون هذا التصريح محدود المدة وليس مطلقا ، بحيث لا يتم تجديده إلا بعد قضاء فترة معقولة من التدريب الجديد .

- أن يكون العمل بعقد وفقا لفترة معينة ، يتم تجديده إذا أثبت المعلم جودة في الأداء ٦- وتطبيق هذا في المدارس على المعلمين يستدعي أن يكون مطبقا أيضا على معلم المعلم ، وهم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، ومن ثم يكون الاختيار وفقا لإعلان ، حتى يتم انتقاء أفضل العناصر ، من خريجي أى كلية تربية ، بحيث لا يقتصر الاختيار ، كما هو حادث الآن على خريجي كل كلية ، تصورا أن هذا صورة من صور اللامركزية ، وإنما هو صورة من صور التوالد الذاتي في المؤسسة المهنية ، وهو بدوره يفقده فرص التجديد في الدماء والعقول والمشارب والاتجاهات ، بل قل أن النظام الحالي هو شكل مماثل لما يسمى بزواج الأقارب الذي نبهت على خطورته الأبحاث الطبية والبيولوجية من حيث أنه يمكن أن يؤدي إلى مزيد من الضعف .

كذلك فإن تعيين عضو هيئة التدريس لابد أن يكون محددا بفترة معينة ، لا يجدد بعدها إلا إذا أثبت العضو فعالية واقتدارا وهمة في العمل ، ذلك أن ضمان العضو أنه مستمر رغم أنف الجميع ، وأنه سوف يتسلم راتبه أيا كان أدائه (باستثناء المتقدمين إلى مجالس تأديب) فإن هذا من شأنه ألا يحفز على إتقان الأداء .

ولعل ما نراه في القطاع الخاص من معاملات تقوم على ربط الأجر بالعمل والإتقان ، وليس مجرد الشهادة خير مثال يؤكد لنا فاعلية هذا النهج .

٧- وطلاب كليات التربية مع الأسف الشديد لا يتلقون في برامج دراساتهم ما يؤولهم لممارسة العمل الإداري ، ولا يتدربون عليه ، مع أنه جزء أساسي في عملية الإعداد ، فهو سوف يترقى ليصبح مدرسا أول ، وما بعدها من مواقع لها مهام إدارية بعض الوقت أو كله ، وكثير منا ربما يذكر كيف أنه في بدء ممارسة المهنة كان يواجه بإجراءات إدارية لا يعرفها ، فلربما أخطأ دون أن يدري ، وربما تعرض لمن يمارس عليه الانحراف المقصود أو غير المقصود .

صحيح أن طلاب التربية يمكن أن يتخصصوا في الدبلوم الخاص وما بعده في الإدارة التربوية ، لكننا نريد ألا يقوم هذا على الاختيار ، فضلا عن أن ما يتم تدريسه في الدراسات العليا غالبا ما يتصل " بعلم " الإدارة " دون " فنها " ، ومن هنا يصبح مهما أن تبادل بعض الكليات بتخصيص مقرر خاص بالإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . وما لا يقل عن ذلك أهمية " التدريب الميداني " على بعض المهام الإدارية . وإذا كان جدول الإعداد متحما لا يتحمل بساعات جديدة ، فمن الممكن أن تتغير فلسفة التربية العملية بحيث لا تقتصر فقط على طرق التدريس ، وتمتد لتشمل التدريب على ممارسة بعض الأعمال الإدارية ، ويكون تقويم الطالب المعلم شاملا للجانبين معا .

٨ - وفي النهاية ، فهناك عدد من القيم والاتجاهات والمفاهيم الأساسية في اللامركزية من المهم أن تتضمنها برامج الإعداد ، سواء على المستوى النظري ، أى تضمينها في المقررات التربوية والنفسية المتصلة ، أو من خلال الأنشطة التي لا بد منها لطلاب التربية ، أو من خلال السياق التربوي في الكلية ، ونماذج الإدارة التي يتعامل معها . من هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم :

- المعلومات ، وهو ركن أساسي بطبيعة الحال ، ونقصد بالمعلومات هنا ما يتصل بأصول الإدارة وقواعدها ، إذا لم يكن هناك مقرر خاص بها ، فيكون هذا من خلال بعض المقررات الحالية مثل تنظيم المناهج ، ومثل التربية وقضايا المجتمع ، وإذا كان في النية أن يكون هناك علم للاجتماع المدرسي ، فيكون هذا مناسبا ، والأفضل في كل الأحوال ، تدريس مقرر خاص بالإدارة المدرسية .
- الثقة بالنفس ، وأمر مثل هذا يُتأتى عن طريق نوعية المعاملة التي يتعامل بها عضو هيئة التدريس مع الطلاب .

- القدرة على المبادأة ، وهذا يمكن أن يتحقق عندما يتدرب الطلاب على تحمل مسؤوليات متعددة من خلال حياتهم الجامعية ، سواء في المكتبة أو من خلال الأنشطة ، أو تنظيم الطلاب .

- ممارسة حرية الرأي ، سواء في التنظيمات المختلفة ، أو الأنشطة ، أو المقررات التي يتلقاها الطلاب خلال فترة الإعداد .

- رشد النقد ، حيث نعلم أن البعض يمكن أن يسيئ النقد فيتصور أنه " الاعتراض " ، ويكون ذلك بصفة خاصة من خلال الدروس التي يتلقاها .

- كيفية المشاركة في " صناعة " القرار ، فيما يتصل بأنشطة الطلاب ، فلا تملئ عليهم دائما كما هو الحادث كثيرا في الوقت الحالي .

- سرعة اتخاذ القرار ، حيث هناك من المواقف ما يتطلب سرعة التصرف ، والحسم ، والابتعاد عن التردد والحيرة والخوف .

إن مثل هذه الجوانب ، وهناك غيرها ، ربما يكون السياق الأكثر مناسبة للتربية عليها واكتساب مهارات حقيقية للعمل وفق فلسفة اللامركزية - بالإضافة إلى مواقف التعلم داخل قاعات الدروس ، والعلاقة مع إدارة الكلية ، هو اتحاد الطلاب . ومع الأسف الشديد ، فإن نظام الاتحادات الطلابية القائم هو أسوأ ما يمكن أن يكون تربة تقتل كل هذا الذي نرجوه وتنمناه ، مما يبرز الحاجة إلى تغيير هذا النظام ، بحيث يكون الاتحاد اتحادا للطلاب يمارسون من خلاله العديد من المهارات الإدارية ، ومناقشة قضايا المجتمع الطلابي ، والقضايا الوطنية والقومية العامة ، بحرية ومرونة ، وبغير هذا فلا أظن أن الكثير مما نطمح من حيث تعزيز اللامركزية في إعداد المعلم يمكن أن يتحقق ، لأن اللامركزية في لبها هي ممارسة للحرية ، وتعزيز للديموقراطية ، ومناخ يؤكد فيه الإنسان على ما وهبه الله من طاقات وقدرات يسعى إلى أن يحقق بها ذاته ويثبت لنفسه وللجميع أن السلطة ليست حكرا لفئة دون أخرى بناء على علاقات وأهواء وإنما بناء على قدرات ومهارات ، وبناء على علم وخبرة ، وعلى كفاءة وإيمان .

ومن المهم في النهاية ألا نتصور أن تربية طلاب التربية على اللامركزية يمكن أن تؤدي إلى التفرق والتجزئة ، أو تؤدي بكل واحد منهم ، أو بكل فئة إلى أن يتمحور حول ذاته وحول مدرسته أو كليته ، فيصير " كل في فلك يسبحون " ، أو يتطرف البعض فيتصور فوضى في الإعداد ، ذلك أن من المهم أن يكون هناك ما يمكن تشبيهه بالخيط الذي يربط حبات المسبحة

، عقيدة وطنية ، إذا صح هذا التعبير ، يتجمع حولها أبناء الوطن ، تلخص قيمه الأساسية ومصالحه المؤكدة ، وتوجهاته الكلية ، دون أن يعنى هذا عودة " للشمولية " ، وإنما لابد من الاتفاق على مثل هذه الاتجاهات والقواعد العامة والمعايير الكلية ، حتى يكون هناك تنوع في إطار وحدة ، تنوع في الأشكال والنظم والأساليب ، ووحدة في الفلسفة العامة وتنسيق في التوجهات الوطنية والقومية والتربوية .

كذلك ، فإننا إذا تذكرنا تلك الحقيقة التي أصبحت مسلمة في الفكر التربوي ، وهي أن النظام التعليمي إنما هو جزء من منظومة مجتمعية كلية ، يصبح من العبث أن نأمل لامركزية في إدارة التعليم إذا استمرت الإدارة العامة الكلية للمجتمع على نهجها من حيث احتكار السلطة والانفراد بالقرار .

الوصايا العشر لوزير التربية والتعليم*

ما جئت بابلك مادحا ، بل داعيا . . .

ولا أقف بنفسى منك موقف حكيم يعظ ويوصى ، فحاشا لله . . .

وإنما هى خطرات أتاحت لنا الظروف الوصول إليها ، ورغبنا أن تطرق بابلك ، على اعتبار أننا شركاء فى العمل التربوى الذى يستهدف بناء إنسان هذه الأمة ، وأتاح الله عز وجل لك أن تكون على رأس المسئولية ، وهى مهمة شاقة غاية ما تكون المشقة ، ندعو الله سبحانه وتعالى أن يعينك عليها ، وأن يفتح صدرك للكلمات لم تصدر من موقع يتغى منفعة خاصة ، ذلك لأن صاحبها قد بلغ من العمر عتيا ووهن العظم منه واشتعل الرأس شيبا ، مما يؤكد أن تاريخ صلاحيته لمواقع تنفيذية أو ابتغاء حظوة أو قرب ، قد انتهى والحمد لله ، إن اتسع صدرك لتقبلها ، كما نتوقع ، خمدنا لك هذا ، وإن لم يكن ، التمسنا لك العذر ، فأهل مكة ، كما يقولون ، أدرى بشعابها .

١- حال الإعلان عن اسمك وأنت أستاذ قانون ، تصايح البعض من التربويين (وغيرهم) مندهشين من الإصرار على ألا يتولى وزارة التربية من ليسوا من علماء التربية وأساتذتها ، فأرجو ألا يسيئك ذلك ولا تحفل به ، فالذين يرددون هذا لا يعلمون أن الوزير منصب سياسى ، يستعين بمجموعات من الخبراء المتخصصين فى الشؤون التربوية ، بل إن هناك نقدا مستمرا للوزارات المصرية لأن الطابع التكنوقراطى يغلب عليها ، لكن ما نأمله منك أن تنظر إلى أنك حلقة فى سلسلة طويلة من رجال قانون كانوا من أعظم رجال مصر شرفت بهم وزارة التربية ، مثل سعد زغلول ، وأحمد لطفى السيد ، وأحمد نجيب الهلالي ، ود. عبد الرزاق السنهورى ، ود. محمد حسين هيكل ، و على ماهر ، أى أننا نأمل ، عندما يؤرخ للفترة الحالية أن يضاف اسمك إلى هذه القائمة المشرفة . . . لا بشهادة الحقوق ، ولكن بالمحافظة على الحقوق .

٢- دائما ما يُردد أن كل وزير جديد - فى وزارة التربية - يقتضى أثر عادة مردولة موروثه -

* نشرت على الصفحة الأخيرة من جريدة الوفد ، بعد أيام من تولى الدكتور أحمد جمال

الدين أمر وزارة التربية والتعليم (أواخر أغسطس ٢٠٠٤) .

يحرص على أن يهيل التراب على ما فعله أسلافه ، وخاصة السابق له مباشرة . وعلى الرغم من استيائنا الشديد مما حدث للتعليم في مصر في الثلاثة عشر عاما الأخيرة ، وهو ما سجلنا رأينا فيه في حينه عبر مئات المقالات ، في العديد من الصحف ، لكننا نربأ بك أن تفعل هذا ، فلا بد أن هناك عناصر طيبة قد تمت ، وأخرى أكثر ، غير طيبة ، فلنحرص على البذور الصالحة ونستمر فيها نميها ونطورها ، ولا نسرع في إلغاء تلك الطالحة ، بل نعكف على دراستها : كيف يمكن تغييرها دون أن نزعزع الأركان ونزعزع البنيان ؟

٣- ما نشكو منه مر الشكوى هو افتقاد الرؤية الاستراتيجية لعملية بناء الإنسان المصري ، وإن وجدت مرة ، أصيبت بالسكتة القلبية على يد الخلف . . . لقد توصل د مصطفى حلمى إلى رؤية ، وكذلك د . عبد السلام عبد الغفار ، ود . فتحى سرور ، فلا ينبغي أن نواصل تجاهل كل هذى الرؤى ، بل ندرسها لنرى أى عناصرها يمكن له الاستمرار حيث أن الدنيا من حولنا تلف وتدور ، وما كان صالحا بالأمس قد لا يصلح اليوم . وفى الفترة السابقة لم يكن صحيحا أن كانت هناك رؤية استراتيجية ، فقد كان الخطاب التربوى الرسمى يتراوح بين أمرين ، حديث طويل مستمر عن " الإنجازات " ، وحديث عن المستقبل ينجح إلى استخدام لغة المثل والأحلام الطوباوية . وعندما نصل إلى مثل هذه الرؤية ، والسئ لا بد أن تتصل بما سبق ، تجيء البرامج التنفيذية على نهج التدرج وفق ترتيب سلم الأولويات .

٤- جيد للغاية أن تكون هناك مجالس ، ومراكز تعين الوزير في " صناعة القرار " ، لكن المشكلة التى نرجو منك حلها ، وهنا تجيء فائدة كونك رجل قانون ، ألا وهى أن الذى يرأس هذه المجالس والمراكز البحثية والذى يعين أعضائها هو الوزير نفسه ، مما يترتب عليه الاحتكام إلى معيار " أهل الثقة " وليس " أهل الخبرة " ، وترجمة " أهل الثقة " فى ثقافتنا نعنى بها غالبا " بتوع فلان " ، فتتحول المسألة إلى مقولة سعد زغلول الشهيرة " جورج الخامس يفوضى جورج الخامس " !! نعلم بأن تكون المراكز البحثية والمجالس مستقلة فى إدارتها حتى تكون مستقلة فى تفكيرها .

٥- مما هو موروث أيضا فى ثقافتنا ، فى مختلف المواقع والمستويات ، عبر عهود طويلة ، ظاهرة " الوسواس الخناس " ، الذى يوسوس فى صدور القيادات . . . يسير ببطء شديد وبخطوات وئيدة ، مثلما الثعبان فى حركته ، إلى أن يصبح أقرب ما يكون للمسؤول

مقنعا إياه بأنه أحرص الناس عليه ، وأكثرهم إخلاصا ، وأصدقهم نصحا ، حتى يقع المسؤول ، دون أن يدري في حائله ، ثم يوزع المغام على الأنصار والأتباع ، ويرفع السوط في وجوه المخالفين بالويل والثبور وعظائم الأمور . وهنا أيضا تبرز فائدة كونك رجل قانون ، بحيث تكون على وعى بخطورة هذه الظاهر المجتمعية التاريخية الخطيرة ، حتى لا يتردد بين الناس أنك الوزير رسميا لكن الوسواس الخناس هو الوزير فعليا .

٦- وسبيل التغلب على المخاوف المعبر عنها في (٤) و (٥) أن يكون معك ما يمكن تسميته "مجموعة حكماء" من أصحاب الرؤى الكلية ، المهمومين بمهوم الأمة الكلية ، حاضرا ومستقبلا ، من مجالات مختلفة . . سياسة ، اجتماع ، اقتصاد ، أدب ، إعلام ، تربية ، علم نفس ، دين . . إلخ ، مهمتهم المساهمة في رسم فلسفة التعليم المنشودة ووضع السياسات ، ويكونون متعددي المشارب والاتجاهات ، حتى لا تقع في أسر أصحاب هذا الاتجاه أو ذاك ، الذين يسارعون بالإحاطة بالمسؤول ليقع في أسر تفكيرهم ، مشكلين حوله حصارا يمنع غيرهم من الوصول إليه ، ولو لإسماع صوته .

٧- ويرتبط بالنقاط الثلاث السابقة القضية الخاصة بما قد ينشر من نقد لما سوف تقوم به من أعمال في التعليم ، فلا بد من التسليم بأن مشكلات التعليم وسلبياته ليست من صنع يديك ، ولا هي فقط من السابق عليك مباشرة أو من غيره ، وإنما هي تراكمات عبر العديدين من العقود نتيجة قصورنا في التفكير الاستراتيجي ، والاعتماد على المسكنات ومنطق إطفاء الحرائق ، لننام بعدها ، ومن ثم فالذي ينشر نقدا لك لا تنظر إليه باعتباره هجوما شخصيا عليك ، ومن ثم تصد الأذان عن سماعه أو تشن حربا على صاحبه ، وتسد منافذ الرأي أمامه ، والحكمة الإسلامية تقول رحم الله امرأ أهدى إلى عيوي ، أى نبهني إليها ، وصديقك من صدقك القول لا من صدقك .

٨- حذار من أن تقع في أسر "الإعلامية" ، فالإنسان بطبعه يحب أن يظهر على شاشات التلفاز ، ويسمع صوته عبر ميكروفونات الإذاعة ، لكن الإسراف في هذا يث الضيق والملل في صدور الناس وقلوبهم ، ويصبح بينك وبين آذانهم وقلوبهم سدا منيعا ، خاصة إذا غلبت على تصريحاتك أقوال مغايرة للحقيقة . إن الناس يا سيدي قد نضحوا . . وأقسم يا سيدي أن الأمر وصل إلى حد سخرية أحد أحفادي الصغار في المدرسة الابتدائية ، عندما كانوا يسمع ويشاهد تصريحات وردية سابقة ، فالتعليم أمره غير كثير

من الأمور الأخرى ، فقد لا يوجد بيت في مصر إلا وبه واحد على الأقل في أحد المؤسسات التعليمية ويعانى ويكابد الكثير ، ومن ثم فإن عدم احترام عقولنا وتصور أننا أغبياء بحيث يتصور أحد أن تلك التصريحات المنبثة الصلة بالحقيقة ، سوف تنطلي علينا إنما سوف يقطع الصلة بينك وبين قلوب الناس وعقولهم ، والتاريخ لا يرحم أحدا ولا يجامل إنسانا مهما علا في المقام الرسمي ، فكم من أصحاب الكراسى العالية قذف بهم التاريخ في مزبلته ، وكم من أناس متواضعين ، وضع عليهم أكاليل تقدير وتعظيم ، ونحن نتطلع إلى أن تثق في قدراتنا العقلية ، فهذا هو الطريق إلى تثق بما تعمل وبما تقول .

٩- هل يمكن أن يتصور أحد وزير دفاع في بلد من البلدان يشن من حين لآخر نقدا وتقريبا واتهاما لجنوده ؟ بالطبع لا ، كذلك المعلمون يا سيدى . هم جنودك الذين تخوض بهم معركتك العظيمة ضد الجهل والتخلف ، وتسعى بأيديهم. هم أن تبقى إنسان هذه الأمة ، ومن هنا فنحن نتطلع إلى ألا تهينهم وتوجه إليهم الاتهامات عبر أجهزة الإعلام . إن بنا من هذا وذاك قصور ، تستطيع أن تستدعيه وتحاسبه داخل النظام . وهم ياسيدى كذلك الذين يقفون عند خطوط الإنتاج الأولى في المدرسة ، ومشهور أنك مهما اخترت من أحسن السبل في مختلف عناصر العمل التعليمى يظل المعلم هو الركيزة الأساسية ، صاحب الأولوية ، مما يحتاج معه إلى التقدير ، للمادى والاجتماعى ، وهذا مرتبط أيضا بجودة الأداء وحسن التكوين .

١٠- وأخيرا . . . لعلك تذكر الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه وتعالى " إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقنا منها وحملها الإنسان . . . الآية) ، وأحسب أنك أكثر من غيورك من الوزراء مسؤولية مطلوب منك حمل أمانة حراسة " الذات الحضارية " لهذا الوطن ، بأبعادها التاريخية واللغوية والدينية . . . إن هجمات ضارية تتعرض لها هذه الذات في أيامنا هذه ، هى والله أشد خطرا من الهجوم العسكرى المسلح ، والحرص على المقومات الأساسية للذات الحضارية ، والهوية القومية من أول يوم يدخل فيه أبنائنا إلى روضة الأطفال هى المسؤولية الأهم ، والتى سوف تحاسب عليها أمام الله ، قبل أن نحاسبك عليها نحن .

وفلعلك الله ، وسدد على طريق الخير خطاك . . . إنه نعم المولى ونعم النصير .

الحركة الفكرية في التربية الحديثة*

منذ أن رزق الله عز وجل آدم وزجه حواء ذرية ، بدأت بذور اختلاف وتعدد وتنوع ، وكان من أبرز مظاهر الاختلاف أن ابني آدم ، قدما قربانا إلى الله سبحانه وتعالى فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الآخر ، فسولت نفس من لم يتقبل منه أن يقتل أخيه . . . وهكذا سارت البشرية في تنوع الفروع واختلافها ، وبالتالي في تفكيرها وفي عملها ومنازعتها .

ولو شئنا أن نعدد حكمة التنوع والاختلاف ، لاستغرق منا هذا مساحة واسعة وزمنا طويلا ، ويكفى الإشارة إلى ميزة واحدة مركزية ، وهي أن الاختلاف يجعل مختلف المكونات البشرية والطبيعية بعضها في حاجة إلى البعض الآخر ، فيتم التكامل ، وتثرى البشرية وتثرى الطبيعة ، وفي مقدمة ابن خلدون المعروفة ، شرح واف متعمق لهذه الظاهرة .

ولأن البشر مختلفون ومتنوعو المواهب والقدرات والاستعدادات ، كان من المهم بناء شخصياتهم بما ينمي هذه المواهب والاستعدادات والقدرات بدرجة وبنوعية تكسبهم مزيدا من ثراء القدرة ، ووفرة الإمكانية ، لتكتسب الحياة دفعات وراء دفعات تطور من المسيرة البشرية ، وتجعل من حاضر الإنسان أفضل من أمسه ، وتخطط لكي يكون مستقبله أفضل من يومه وأمسه وأحسن .

هنا أدرك الإنسان منذ البدء أهمية بناء الشخصية وتنميتها من خلال تلك العملية الشهيرة المسماة (بالتربية) ، والتي كانت بدايتها على يد الخالق عز وجل كما تبيننا بهذا الآية القرآنية الكريمة الواردة في سورة البقرة : " وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ، قالوا سبحانه لا علم لنا إلا ما علمتنا . . . الآية " .

وقد مكنت عملية التربية هذه الإنسان من تحقيق أمرين ، بدوئهما ، ما كانت حياته تختلف عن حياة غيره من الحيوانات ، أول هذين الأمرين ، أنها أتاحت لكل جيل جديد أن يعرف ما استطاع من سبقه أن يتوصل إليه ، ليبدأ هو من حيث بدأ السابق فيحدث تراكم ونمو ، وتتقدم الحضارة ، ومعها طبيعة الحال ، الإنسان . ثانيهما ، أن يضيف إلى ما سبق أن توصل إليه سابقه ، ويحدد ، لأن الظروف تختلف وتباين من وقت إلى آخر ، فيشعر بالحاجة إلى كذا وكذا ، وتدفعه هذه الحاجات إلى قدح زناد فكره ، ويحاول ويخطئ ، إلى أن يصل إلى حل جديد ، ينمي به الثقافة ويثرى الحضارة .

لكن الإنسان وهو يمارس هذه العملية الحياتية الخطيرة ، ألا وهى التربية ، شعر أنها بحاجة إلى توجيه ، وقيادة فكرية . . إن التربية عملية (بناء) ، وعملية البناء فى حاجة إلى (تصميم) . . نموذج لما ينبغي أن يكون عليه البناء . . نظرية . . ترسم له الأهداف ، وتشير إليه بخطوات السير ، وتحفزه على اقتراح الإجراءات والأساليب المناسبة ، وتوحى له بالمضمون والمحتوى .

هنا بدأ المفكرون ، منذ فجر الحضارة الإنسانية يعملون فكرهم ، محاولين أن يرسموا خريطة فكرية ، تحدد معالم الشخصية الإنسانية كما يجب أن تكون ، وكان من أبرز هؤلاء المفكرين ، الفيلسوف اليونانى الشهير (أفلاطون) ، ثم تلاه عشرات ، بل مئات من المفكرين والفلاسفة ، كل منهم حاول أن يقترح خريطة فكرية لتربية الإنسان .

هذه الخريطة الفكرية ، هى التى يمكن أن نسميها (فلسفة التربية) التى قد توحى للبعض بشئ من الغموض الشهير عن الفلسفة ، مما جعلنا نستخدم هذا التعبير (خريطة فكرية) تيسرنا على القارئ فى الفهم ، ودفعنا للبس الذى قد يحدث من قراءة وسماع كلمة (فلسفة) .

ولأن " الاختلاف " سنة من سنن الله فى خلقه ، وجدنا تباينا واختلافا بين الخريطة الفكرية لكل مفكر وفيلسوف ، كل وفق اجتهاده ، ووفق متغيرات الزمان والمكان ، فإذا بنا أمام عدد كبير من " فلسفات التربية " التى تعبر كل فلسفة منها عن " توجه " قال به هذا أو ذاك من المفكرين .

ولا يمكن أن نحكم بالخطأ الكلى أو الصواب الكلى لكل جهد بذل على هذا الطريق ، فكل اجتهاد ، وكل أصاب فى أشياء وأخطأ فى أخرى .

ولو قارنت مختلف النظريات والاتجاهات التى قال بها مفكرو التربية عبر مختلف العصور ، فسوف تلمس هذه الحقيقة بكل وضوح وجلاء ، وما من مفكر أتى إلا وبدأ بفحص وتقييم لآراء من سبقه ، منتهيا إلى أنها مخطئة فى كذا وكذا ، وأنه جاء ليصوب ما سبق ، ثم يجرى من بعده ليفعل معه الشئ نفسه . . وهكذا ، ما زلنا نسير على هذا النهج حتى الآن !

ولعل ما رافق هذا أو عززه ، أن المجتهدين فى الفكر التربوى ، الكثرة الغالبة منهم ، فلاسفة ، والفيلسوف عادة لم يكن لينشغل بقضية دون أخرى من قضايا الكون والحياة والإنسان ، فتفكيره (شمولى) ، ومن هنا فإن أعمالهم تتسم (بالموسوعية) ، وتجرى التربية ، كقصر من هذه الشجرة الفكرية الموسوعية ، وبالتالي فلا بد أن تنهج النهج العام للفيلسوف ، إن كان مثاليا أو

واقعيا ، أو براجماتيا ، أو ماركسيا ، أو وجوديا ، أو غير هذا وذاك من التيارات والتوجهات المختلفة التي ظهرت في القرون والعقود السابقة .

وربما يبادر قارئ ليعلق على هذا بالقول بأن الأمر ما دام يتسق مع الفطرة البشرية ، وسنة الله في خلقه من الاختلاف ، فلا مشكلة هنا ولا ضرر هناك .

وردنا على هذا ، أنه بالفعل لا ضرر ، ولكن ، لابد أن نؤكد على أن الاختلاف له حدوده ، فمن حيث اختلاف ظروف الزمان والمكان ، فبالفعل يستحيل أن يزعم أحد أن ما قال به - مثلا - (جان جاك روسو) ، فيلسوف السياسة والاجتماع والتربية الفرنسي ، يصلح لتربية إنسان يعيش القرن الحادى والعشرين ، ومن الصعب كذلك أن يناسب الرأى الذى قال به (جون لوك) الفيلسوف الإنجليزى ، فى تنشئة إنسان يعيش قرننا الحالى وهكذا .

لكننا من ناحية أخرى ، لابد أن نتفق على ضرورة وجود " ثوابت " تقوم عليها تربية الإنسان لا تتغير بتغير الزمان والمكان ، على الرغم من أن هذا - للنظرة العجلى - قد يبدو متناقضا مع الفعل التربوى . إن الإنسان ، مهما تغير زمانه ومكانه ، فله جهاز هضمى ثابت ، له وظائف بعينها لا تتغير ، وله جهازه البصرى الذى يتكون من عناصر لا تتغير ، ويقوم بوظائف ثابتة لا تتغير وهكذا ، فلم لا يكون بشخصية الإنسان ثوابت كذلك تتجه إليها العملية التربوية ؟

لكن ، ما هذه الثوابت التربوية التى نشير إليها ؟ إنها تتصل بالدرجة الأولى " بطبيعة الإنسان " ، وأصله ، والغاية من وجوده ، وهى المسائل الأساسية التى طرق مجال النقاش فيها مختلف الفلاسفة السابقون ، فإذا هم يفرقوننا فى كم مهول من الآراء والمذاهب والأفكار المتباينة ، التى لا شك فى أننا أفدنا منها ، لكنها ، فى الوقت نفسه أوقعتنا فى حيرة كبيرة !

إن الخطأ الكبير هنا ، هو أن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين ، مع التقدير الكامل لجهودهم ، وحسن نواياهم ، قد بالغوا فى الثقة بقدراتهم التفكيرية ، حيث ظنوا أن المسألة هنا ، مثلها مثل التفكير والبحث فى هذا الجانب أو ذاك من عناصر الطبيعة الفيزيقية ، يمكن الوصول إلى الحقيقة فيه ، فكان أن أخطأوا المنهج ، وبالتالي كان لابد أن يصلوا إلى طريق شبه مسدود .

وإذا وضعنا هذا فى الاعتبار ، نجد أن خالق الإنسان ، الله سبحانه وتعالى هو الأدرى والأعلم . بمثل هذه الثوابت التربوية التى ألحنا إليها ، وبالتالي فهو الأقدر على وضع (الخريطة الفكرية) لتربية الإنسان ، وفقا لآخر رسالاته ، ألا وهى الإسلام ، كما تشير إلى ذلك آيات قرآنية

كريمة، وأحاديث نبوية شريفة ، وإلا فكيف يكون الإسلام آخر الرسالات السماوية ، ويكون صالحا لكل زمان ومكان ؟

والباحث المدقق في الرسالة الإسلامية ، يستطيع أن يدرك كيف تم حل تلك المعضلة الكبيرة ، وهى شبهة التناقض والعارض بين تلك السنة المقررة من اختلاف الزمان والمكان ، مما يقتضى تجديد التفكير ، والتغيير المستمر في الآراء والأفكار لكي تناسب تغير الوقائع والأحداث ، وبين تلك الحقيقة المقررة بأن ما جاء به القرآن والسنة صالحان لكل زمان ومكان ؟

ويمكن الحل ، في أن هناك أصولا مقررة لا ينبغي أن تخضع لسنة التغير ، وهناك فروعاً ، هى التى تعتبر ساحة واسعة للتجديد والتفكير والابتكار ، وعلى سبيل المثال ، فبر الوالدين ، قاعدة في التربية الإسلامية ثابتة ، تعلو على المتغيرات الزمانية والمكانية ، لكن وسائلها ومظاهرها ، يمكن أن نجتهد فيها ونختلف ، ونغير وفقاً للظروف المتغيرة . والعدل في معاملة الأبناء ، قاعدة أخرى في التربية الإسلامية ، لا ينبغي أبداً أن تتغير ، مهما كانت الظروف والأحوال ، لكن وسائلها أيضاً ومظاهرها ، أيضاً يمكن أن نجتهد فيها ونختلف وهكذا .

وتاريخ الفكر الإسلامى يؤكد هذا بكل صراحة ووضوح ، فلم يكن الأمر فقط أمر هذا الاختلاف الشهير بين المذاهب الفقهية ، بين سنة وشيعة ، ثم فرق ومذاهب ، داخل كل منهما ، ولكنه وقع كذلك بين مفكرى التربية الإسلامية ومنظريها ، مثل الغزالي ، وابن سينا ، والقابسي ، وابن سحنون ، وابن جماعة ، وابن خلدون ، والزرنوجي ، وغيرهم كثيرون .

من هنا كان لنا أن نقول بأن التربية الإسلامية ، وفقاً للدراسة مدققة متعمقة لما جاء في القرآن الكريم والسنة لنبوية ، هى (الخريطة الفكرية) الأفضل والأصلح لتربية الإنسان .

إن هذا لا ينبغي أن يعنى رفضاً لاجتهادات مختلف المفكرين الغربيين والشرقيين في الفكر التربوي ، فالحكمة ضالة المؤمن ، أتي وجدها ، فهو أولى بها ، لا يبالى من أى وعاء خرجت ، ووفقاً لقاعدة قال بها بعض الفقهاء أن كل ما لا يتعارض مع الإسلام ، فهو يندرج تحته ، وبالتالي فلا ينبغي أن نغض البصر عن تلك الجهود المتوالية التى تخرج لنا في صورة كتب عن الاجتهادات الفكرية البشرية في المجال التربوي ، بدعوى أن ما لدينا يكفي ، ويفغينا عن غيره ، بل لابد وأن نتابع ، ونقرأ ، ونسال ، ونحاور ، الآخر التربوي ، أيا كان موقعه ، وأيا كان موقفه .

وعالم اليوم بموج بالعديد من الاتجاهات الفكرية فى التربية ، بعضها له امتداده منذ أقدم العصور ، وبعضها أملت التطورات المتلاحقة فى العصر الحديث ، ولعل من أبرز هذه التيارات والاتجاهات ، التربية الوجودية ، والتربية التحليلية ، والتربية البراجماتية ، والتربية الماركسية ، والتربية البنائية ، والتربية الظاهرية ، والتربية الرومانسية ، والتربية الوضعية ، والتربية النقدية . وقد عني كثيرون بدراسة هذه الاتجاهات والفلسفات ، ومن أبرز من يعرفهم القارئ العربى ، (جورج فردريك نيلر) ، بجامعة كاليفورنيا ، حيث سبق أن خرجت إلينا ترجمتان ، فى السبعينيات لكتاب صغير الحجم له بعنوان (مقدمة فى فلسفة التربية) ، Introduction to Philosophy of Education ، ثم شهدنا منذ فترة قصيرة ، تطويرا وتجديدا لهذا العمل العلمى المتميز ، فخرج إلينا بكتاب أكبر ، بعنوان (الحركة الفكرية فى التربية الحديثة) Movemments of Thought in Moden Education ، والذى سعدت حقا بأن قام الدكتور بدر جويعد العتيى ، رئيس قسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمبادرة ترجمته إلى العربية ، ثم دعوتى إلى المشاركة فى ذلك ، متيحا بذلك فرصة ذهبية لدارسى العلوم التربوية ، والمهتمين بصفة عامة بالشأن التربوى وهموم التعليم ، أن يتعرفوا على الاتجاهات التربوية المعاصرة .

لكن (نيللر) يختلف عن البعض فى عملية التصنيف التى قام بها للفلاسفة والمفكرين ضمن الحركات أو الاتجاهات الفكرية ، وعلى سبيل المثال ، فهو يفصل بين (التحليلية) و (الوضعية) ، ويضع (الوضعية المنطقية) ضمن الوضعية ، بينما نرى أن التحليلية هو الصورة المطورة للوضعية المنطقية ، فضلا عن أن الوضعية عباءة واسعة للغاية يمكن أن تضم تحتها كافة الاتجاهات والحركات التى تنتهج سبيل المنهج العلمى ، مثل البراجماتية ، والماركسية .

وهو لا يفرد جزءا خاصا للبراجماتية ، التى لا نظن أنه يجهلها وهو الذى يعيش فى عقر دارها بالولايات المتحدة ، وكذلك لا يمكن الاحتجاج ، بأنها كانت ظاهرة انتشرت فى النصف الثالث الأول من القرن العشرين ثم اختفت ، فالبراجماتية أصبحت (روحا) للحياة الأمريكية على وجه العموم ، وما زال الكثير من آراء وأفكار جون ديوى وتلاميذه لم ينته بعد تاريخ صلاحيته!

وهو كذلك يذيب ما أصبح يعرف بالاتجاه النقدى ، والذى فى معظمه يعد تطويرا للاتجاه الماركسى ، ضمن (البنائية) ، مما قد يخلط بين بعض أنصار البنائية وبين الماركسيين .

وهو يذيب كذلك بعض أعلام الوجودية في (الظاهرية) مثل : (كيركجارد) ،
الفيلسوف الوجودي المعروف على الرغم من إقرارنا بتداخل أحيانا بين الظاهرية والوجودية ،
ونرى أنه كان من الأفضل أن يفرد للوجودية جزءا خاصا بها .

ونيللر ، مثله مثل الجماهرة الكبرى من باحثي فلسفة التربية الغربيين ، يتجاهل تماما ، ما لدى
الشعوب الإسلامية من اجتهادات فكرية تربوية مستمدة من الإسلام ، وربما يكون المرر ، هو
اقتصاره فقط على (الاتجاهات المعاصرة) ، واجتهادات مفكرى الإسلام التربوية ، مضت عليها
قرون طويلة ، ولا يوجد في الوقت الحالي جهد فكري ذو بصمة واضحة يعكس التوجه
الإسلامي ، وهذا أمر لا نستطيع أن ننكره ا

ولا ينبغي أن يسارع القارئ بتوجيه اللوم إلى مفكرى التربية المعاصرين في العالم الإسلامي ،
ذلك أن الفكر ، في مجته ، إنعكس لحال الأمة وموقعها على خريطة التطور الحضارى ، ولا
نريد أن نفرق القارئ بعديد من المشاهد التى تبينى كلها بأن الأمة الإسلامية قد وصلت إلى درك
مفزع حقا من الضعف والذيلية ، والى ندعو الله عز وجل ألا تلوم طويلا ، حتى يمكن أن
نطمح إلى أن يتوافر لنا فكر تربوى له ملامحه وذاتيته ، وفاعليته في البناء الحضارى .

* مقدمة للترجمة العربية لكتاب " نيللر " بالعنوان نفسه .

أعمدة الخطاب الإسلامى المستقبلى*

بداية ، لابد أن نصارح أنفسنا بأن " التوجه المستقبلى " فى لغة الخطاب الإسلامى فريضة

غائبة !

أما أنه " فريضة " فلأن كل النصوص الإسلامية فى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تؤكد على أن الدنيا " دار فناء " ، وأن الآخرة " دار بقاء " ، ومن ثم وجب على المسلم " التحافى عن دار الغرور " و " الإنابة إلى دار الخلود " . والترجمة العملية لهذا أن يستهدف المسلم، المستقبل " الغد " فيما يعمل ، وأن يتعامل مع الحاضر على أنه " سبيله " إليه .

وهى " غائبة " لأن واقع العمل الإسلامى فى مسيرته منذ قرون عديدة يعكس سوء فهم لمبدأ " التوكل " على الله ، تصورا أن " الغد " ما دام شأنا من شؤون الله ، فلا ينبغى أن نفكر فيه ، غافلين عن أن " التوكل " مرتبط " بالعزم " ، وإذا عزم فتوكل على الله " ، ولا يتأتى " العزم " إلا باتخاذ الأسباب ، سعيا لتحقيق غاية ليست قائمة ، وإنما هى مسطورة فى صفحات الغد ، ويصبح التوكل مطلوبا حتى لا نأسى على ما فطنا ، ولا نفرح بما أوتينا .

ولأن " خطو " المستقبل قد بلغ من السرعة حدا كاد يلغى معه بعدا هاما من أبعاد الزمن وهو " الحاضر " ، إذ يطوى الأعوام بسرعة صاروخية كطى السجل لتصبح " ماضيا " ولأن درجة " التغاير " بين خطوات الزمن قد بلغت حدا يمكن أن يصبح فيه " ماض قريب " وكأنه " ماض سحيق "

يصبح من المحتم على الإنسان أن يتحسب ويتيقظ لبعد المستقبل .

وإذا كان التوجه المستقبلى فريضة إسلامية بحكم العقيدة ، فهو أيضا فريضة اجتماعية بحكم المصلحة ، وهذا تلازم منطقى تؤكد العقيدة الإسلامية نفسها من حيث استهدافها صالح الإنسان فردا وجماعة ، ولكننا أردنا إبراز جانب المصلحة الاجتماعية ، لفنا لانتباه جماهير لا تتحرك إلا بهذا النظر المباشر .

ولا يستطيع المسلم ، عندما يقف وقفة صدق مع النفس ، إلا أن يعترف بأن حاضره مؤسف ، ومظاهر الأسف فيه تستدعى توجهها مستقبليا يحو هذه المظاهر ، مما يحتم على الخطاب الإسلامى أن يضع عيننا على الحاضر ، كشفا عن سيئاته ، وعينا أخرى على المستقبل ، استشرافا لآماله ، وهو ما نحاول أن نقترحه فيما يلى :

١- الأسباب والنائج : فكثيرون يستغرقهم التفكير فيما يشاهدونه ، ويعايشونه من أحوال دون بذل جهد واع للترقية بين الأسباب والنائج ، وأبرز الأمثلة على ذلك** ، هذا الاحتجاج لدى جماهير إسلامية ، على هذا التدمير الحادث لمقدرات بلد عربي إسلامي كبير ، وهو العراق ، فتنادى بضرورة توقفه . ومن المؤكد أن قلب كل عربي مسلم يتمزق وهو يسمع ويشاهد نتائج هذا التدمير ، لكن التصور المستقبلي السليم لن يستقيم إلا إذا أدرك أن التدمير الحادث إنما هو " نتيجة " لسبب معروف ، وهو غزو قام به العراق للكويت ، وبالتالي فإن اختفاء السبب هو الذي يمكن أن يؤدي إلى اختفاء النتيجة .

ولن ينجح الخطاب الإسلامي في التعامل مع متغيرات المستقبل ، إلا إذا استقام نهجه على هذا الطريق : التعامل مع المشكلات ، إنما يبدأ من الكشف عن الأسباب ، دون أن يقف الخطاب على أطلال النتائج زارفا عليها الدموع .

٢- العقلانية / الانفعالية : فالعواطف والانفعالات شحنات وجدانية تشعل الحماس ، وتؤجج المشاعر ، وتبث دفئا في الفعل الإنساني ، لكنها كتدفق السيول ، عمياء ، يمكن أن تدمر إذا لم يضبطها تفكير عقلي منطقي علمي ، يقودها هو ، بدلا من أن تقوده هي . إننا كثيرا ما نسمع الآخرين يصفوننا ، وكذلك نردد نحن ، بأننا " عاطفيون " ، والعاطفية ليست قيمة في حد ذاتها ، ولكنها تصبح كذلك إذا تسيدت العمل الإسلامي ، فضلا عن الخطاب الإسلامي ، ففي ظل سيادتها يسود ضباب يحجب الرؤية ، فينتج تحبطا وخطا ، قد يصيب مرة ، ولكنه يخطئ مرات .

من هنا يصبح " الضبط العقلي " ، القائم على " الإيمان القلبي " لاجما لمثل هذه الطاقة ، موجها إليها في اتجاه مستقيم .

٣- الجزئية / الكلية : فالنظر المدقق لكل عنصر من عناصر حياة الأمة فيما حولنا ، يشير إلى حقيقة هذا الترابط العضوي ، سواء على مستوى كل منظومة فرعية (أسرة ، تعليم ، اقتصاد ، سياسة) ، أو على مستوى الأمة كلها . بل إننا نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك لنشير إلى الكون كله كتنظيم كلي شامل مترابط الأجزاء . ووجود هذا الترابط ، يؤكد " وظيفيته " ، وبالتالي فتناول جزء واعتقال العقل فيه ، يقصر فهم هذا الجزء ، ويشل طاقة العقل عن أن يأتي بنتيجة صحيحة ، وبالتالي ، فالخطاب الإسلامي مطالب بأن يمتد في نظر جامع شامل لرحلة الحياة الإنسانية ، كي يصورها في كليتها .

وهكذا إذا عدنا إلى مثالنا السابق نجد أن المسألة لا ينبغي التعامل معها فقط تعاملًا عسكريًا، ذلك أن لها ارتباطاتها وأبعادها السياسية والاجتماعية والجغرافية والفكرية ، لا بالنسبة للدول وأفراد الأمة الإسلامية والعربية فقط وإنما بسائر القوى ذات الفاعلية في حركة التاريخ العلمى المعاصر .

٤- أسر الماضى وآفاق المستقبل : فالخطاب الإسلامى متهم من قبل آخرين بأنه خطاب " ماضوى " ، يعيش فى أسر الماضى . والحق أن الماضى جملة " وقائع " و " أحداث " و " أفكار " و " تنظيمات " ، تأخذ مسراها فى مجرى الزمن ، وحركة الزمن تتخذ لها مسارًا فى اتجاه واحد ، بحيث لا تتكرر لحظاته ولا تتوقف .

و " رسالة الإسلام " ليست مجرد " واقعة " أو " حدث " أو " فكرة " أو " تنظيم " ، وإنما هى " منهج " ، والمنهج " طاقة تحريك " و " بوصلة توجيه " ، وبالتالي فلا معنى لهذا الإصرار لدى البعض فى خطابه على الوقوع فى أسر الماضى ، وهما منه بأنه التزام بالطريق ، والخطاب الإسلامى يطالبنا بأن نفك أسرَه لينطلق إلى آفاق المستقبل مستكشفًا وبانيًا ، بينما أسير الماضى ، لا يستطيع أن يبنى ، كما لا يستطيع أن يستكشف أن هذا لا ينبغي بأى حال من الأحوال أن يعنى أن يطرح الخطاب الماضى جانبًا ، إنما هو مطالب بأن يتعامل معه تعاملًا نقديًا ، وهو ما توضحه النقطة التالية :

٥- الثوابت والمتغيرات : ولعل هذا الجانب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بما قبله مباشرة ، فالخطاب " الماضوى " يعبر عن عملية خلط بين " ثوابت " لابد من الاهتمام والتأسى بها بحيث تحكم مسيرتنا ، وبين " متغيرات " لنا أن نأخذ منها ونترك وفقًا لما تقتضيه الثوابت نفسها وتستلزمه حركة الأمة الإسلامية فى حاضرها ومستقبلها ، فرسالة الإسلام فى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، ثوابت ، لها الحكم ، وعليها الاتباع ، وما قاله وفعله هذا وذاك من المفكرين والفقهاء والفلاسفة والعلماء " متغير " ليس له علينا حق الاتباع إلا بعدد من القواعد والضوابط . وهذا يحتم على الخطاب المستقبلى أن يقصر القدسية على كتاب الله وسنة رسوله ، ويزعها عما سواهما ، ليخضعه لمحك العقيدة ودليل العقل واتجاه المصلحة .

إن هناك خلطًا شديدًا متعدد المظاهر فى الخطاب الإسلامى فى هذا الشأن بصفة خاصة ، ومن هذا الخلط تضييع المقاييس وتبديد المعايير للتمييز بين الصحيح والزائف ، وتدفق إلى العقل الإسلامى كثير من الأفكار التى هى من نبت أصحابها ، يلبسوها زى المقدسات ،

فتضيق مصالح الأمة وتستبد بها مصالح أشرار مستغلين ، سواء من داخل الأمة نفسها أو من خارجها .

٦- الذات والآخر : فبعض صور الخطاب الإسلامى المعاصر تعكس تضخيما للذات ، وتصغيرا للآخر . تربية النفس ، وتكفيرا للآخر ! إن الثقة بالنفس قاعدة أساسية لابد منها حتى يتم " العزم " على العمل والمضى فيه ، لكن حدوده ، إذا تجاوزناها وأصيب مفهوم الذات بالتضخم ، فإننا نقع فى أسر الوهم ونتصور أن أحلام اليقظة هى وقائع ، ومن ثم نحى أهمية هذا التمييز الدقيق المطلوب بين التعبير عن الثقة بالذات وبين الغرور الكاذب .

إن ضرورة هذا الجانب للخطاب المستقبلى واضحة ، فمادنا تجدى كثرة الحديث عن أننا كنا كذا أو كذا ؟ ونحن أصحاب الفضل فى كشف هذا والقول بذلك ؟ إنه ضرورى للتسجيل التاريخى ، وغرس الثقة فى إمكاننا أن نفعل اليوم ما فعلناه بالأمس من عمل عظيم ، لكن الأكثر أهمية ، أن نجيب عن سؤال يقول : وماذا فعلت اليوم ؟ وماذا يمكن أن تفعل مستقبلا ؟ وما برامج لذلك ؟ وما إمكاناتك لعمله ؟

ويقابل هذا ، ضرورة الوعى فى الخطاب الإسلامى بأن الحقيقة ما دامت ملكا لله وحده ، وأننا جميعا مجتهدون على الطريق ، فقد نصيب وقد نخطئ . إذن ، فالرأى الآخر ليس من الضرورى أن نتعامل معه من منطلق أننا " قضية " دائما ، وهو " متهم " دائما ، وإلا أصبح من حق الآخر أن يتعامل معنا بنفس المنطق ، فمادنا تكون النتيجة ؟

٧- الحوار بالرصاص أم بالكلمات ؟ إن غياب الوعى بحق الآخر فى أن يجتهد وأن نعترف له باحتمال صواب اجتهاده ، واحتمال خطأ اجتهادنا ، هو الذى قد يؤدى إلى أن تضيق صدور بعضنا البعض بحيث نصل إلى مرحلة من الإفلاس العقلى ونعجز عن عرض فكرنا بحججه وأسانيده الشرعية والعقلية ، وتفنيد الفكر الآخر بروح تتسم بالجدال بالتي هى أحسن والتسامح العقلى وعندها لا يصبح أمام المفلس الفكرى إلا أن يضع يده على زناد مسدسه أو بندقيته ليسكت عقل الآخر . ونحن نستطيع أن نؤكد ، من استقراء سنن العمران البشرى على مدى العصور ، أن اغتيال العقل ، إنما هو طلبة رصاص فى قلب الأمة !

إن الخطاب الإسلامى مطالب بأن يرفع شعارا مؤداه ، أن رأينا صواب يحتمل الخطأ ، ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب .

٨- من العدو ومن الصديق ؟ ليس هذا سؤالاً ساذجاً كما قد يتبادر إلى الذهن للوهلة الأولى ، فوسط مظاهر الخلط الشائعة بين الأسباب والنتائج ، بين الثواب والمتغيرات ، وسيادة النظر الجزئي ، وغلبة الانفعالية ١٠٠٠ إلخ ، لا بد أن نخطئ الحساب ، فنفتقد القدرة على التمييز بين العدو والصديق ! ولو شئنا أمثلة لهذا من حياة أمتنا لاحتجنا إلى عدد خاص ! ويكفى أن نعود إلى مثالنا الأول : ألسنا نختلف اليوم بالنسبة لطرف بعينه ، ففريق يراه صديقا يعين ، وفريق آخر يراه عدوا يميت ؟ فما الصواب بين هذا الرأي وذاك ؟ ليست مهمة هذا المقال أن يجيب عن مثل هذا السؤال في هذا الحيز وبسرعة ، لأن رائدنا " رؤية منهجية " تسعى إلى أن تنطلق بمسار التفكير بحيث يملك من المقاييس الدقيقة والمعايير الصحيحة ما يمكن له التمييز بين العدو ، فيناضل ضده ، وبين الصديق فيناضل معه ، فينقذ الحاضر ويضع أسس بناء المستقبل . أما إذا أخطأ هذا التمييز فيفقد الحاضر ويخسر المستقبل معا ، فإذا أنقذ وبنى ، فإنما ينقذ ويبني لعدو خطير!!

وفي يقيننا أن البصر الواعي الدقيق بالمعايير القرآنية والمقاييس النبوية ، تضع الخطاب الإسلامي - إذا صح العزم وصدقت النية ودق الفهم - على طريق مستقبل مشرف لنهضة إسلامية حقيقية .

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٧٦ ، ١٩٩٥

** كان هذا تعبيراً عن آلامنا عما كان يعانيه العراق في ذلك الوقت من آثار الحصار ، ولم نكن بطبيعة الحال نعلم أن الآتي (تدمير الأمريكان واحتلالهم له) أدهى وأمر ، خاصة وأنه تم ويستمر برضا معظم الدول العربية !!

تنمية المهارات الفنية لصغار السن*

الهدف من الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية المساهمة في رفع كفاية التكوين التكاملى لشخصية المواطن المصرى بالبحث عن السبل الكفيلة بإكساب فئة صغار السن ، مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف الفنية التى تساعدهم على النمو المهني .

المقصود بصغار السن :

تحديد المقصود بصغار السن مسألة حيوية بالنسبة لهذه الدراسة ، ذلك أن هذا التحديد هو الذى سيشير إلى الحدود البشرية والزمنية التى تجرى الدراسة داخل نطاقها .

ثم إن مصطلح " صغار السن " فيه قدر غير قليل من النسبية ، إذ مهما بلغ الإنسان من العمر، من حقه أن يعتبر من يقل عنه بضع سنين ، صغير السن .

فإذا جئنا للتحديد الفعلى ، فإننا نحدد بداياته بسن الالتحاق بمرحلة التعليم الأساسى " فى المدرسة الابتدائية " ، وهى سن السادسة ، على أساس أن ما سبقها مفروض ألا تكون سنوات تعليم منهجى منتظم ، فهى مرحلة تهيئة ونشاط وتنشئة ، أما مع بدء سن السادسة ، فيبدأ الوعى والنضج والاستعداد للتعلم المنهجى المنظم .

ومع ذلك فينبغى التسليم بأن تحديد سن بعينها ، كبداية ، مسألة تقبل بعض التجاوز ، صعودا أو هبوطا بعض الشيء ، وفقا للفروق الشخصية بين الأفراد ، فضلا عن أساليب التنشئة والمناخ الثقافى والتقاليد الاجتماعية والمستوى الحضارى .

أما بالنسبة لسقف السن الذى ينبغى التوقف عنده ، فنجد أن المادة (١٤٣) من القانون المصرى تنص على أنه " يعتبر حدثا فى تطبيق أحكام هذا الفصل الصبية من الإناث والذكور من سن اثنتى عشرة سنة وحتى سبع عشرة سنة كاملة " .

أما اتفاقية " حقوق الطفل " الصادرة عن الأمم المتحدة (١٩٨٩ ، النسخة العربية) فتحدد فى المادة (١) ، الجزء الأول " يعنى الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه " .

وفى دراستنا الحالية ، سوف نلتزم بسقف سن السابعة عشر ، على أساس أنه يمثل نهاية مرحلة التعليم الثانوى .

فإذا جئنا إلى التصنيف الداخلى لفئات هذه المساحة العمرية التى تمتد من سن السادسة إلى السابعة عشر ،

فسوف نجد أنها تشمل الفئات التالية :

- I- الذين لم يلتحقوا أصلا بالتعليم من بدايته .
- II-الذين التحقوا بالتعليم الأساسى ، وتسربوا أثناءه ، فلم يكملوه .
- III- الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية ولم يكملوا التعليم الأساسى بالمدرسة الإعدادية .
- IV- الذين انتهوا من التعليم الأساسى ولم يلتحقوا بالتعليم الثانوى .

المقصود بتنمية المهارات الفنية :

درجت الأدبيات المتداولة فى هذا المجال ، حتى وقت قريب ، على أن تحدد المهارة الفنية بالربط بين المهارة اليدوية والدقة ، ثم تحدد المهارة اليدوية بأن المقصود بها : الإتقان فى أداء العمل بسرعة ومرونة ، والتوافق بين حاسة البصر وغيرها من الحواس مع حركة العضلات ، أى التوافق الحسى - الحركى .

أما الدقة ، فيقصد بها درجة رفيعة المستوى فى الأداء المطلوب فى استخدام المواد أو المنتجات ، وفى ضبط الأجهزة والآلات ، وتراعى فيها الاعتبارات الآتية :

- مقدار الخطأ المسموح به فى العمل والذى يمكن تجاوزه .
- الأدوات التى يعتمد عليها العامل .

بيد أنه ، فى ظل التنامى المعاصر للمعرفة والإنتاج ، أصبح من الضرورى التخلص عن تلك الثنائية الموروثة التى تفصل بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، وبالتالي فلم تعد المسألة فى المهارة الفنية توافقا بين حواس الإنسان وحركة العضلات ، مع الدقة ، بل ضرورة أن يكون هناك تآزر أساسى بين هذا وذاك وبين النظر العقلى ، والحس الوجدانى ، على أن يكون الركن الأول هو البارز .

وعلى ذلك يمكن تحديد المقصود بتنمية المهارات الفنية ، بأنها العمل على إكساب الإنسان مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى ترفع من مستوى الأداء فى مجال العمل ، والمعاملات الحياتية .

وبطبيعة الحال فإن هذه العملية تختلف باختلاف الفئات المقصود تعليمها ، وباختلاف مجال هذا التعليم ، وفي كل الأحوال ، فمن المفروض أن يتسم بالتدرج ، وقدر من الاستمرارية .

لماذا هذه الدراسة ؟

تستند هذه الدراسة على عدد من الأسانيد التي تجعل من القيام بها ضرورة لا غنى عنها ، وهذه الأسانيد منها ما يتصل بالدراسات العلمية النفسية والتربوية ، ومنها ما يتصل بحقوق الإنسان ، ومنها ما يتصل بالمصلحة القومية :

١- الأساس العلم تربوى / نفسى : فالحق أن المعرفة التى تصل الإنسان ، فى خطواتها الأولى إنما تصل إليه عن طريق التعامل مع الأشياء ، وذلك بمعرفة الطريقة التى بها يعمل الأفراد ، مثال ذلك ، معرفتهم : كيف يمشون ويتحدثون ويأكلون ويلبسون ، وكيف يركبون الدراجات ويسرون الآلات البسيطة ويحسبون بعض الحسابات . إلى غير ذلك مما لا حد له .

إن هذه الحقيقة الأولية التى تؤكد أن المادة فى أول نشأتها توجد دائما كمادة عمل حتى يتطوى على استخدام الجسم وتداول الأشياء ، هذه الحقيقة تظهر وجه الخطأ فى ذلك الانقصاص الذى نشاهده غالبا على كثير من برامج التعليم بين مادة التعليم وحياة المتعلمين ، عندما تتحول إلى مجرد كم من المعارف والمعلومات بعيدة عن "الاستعمال" إلا على سبيل الحفظ والتسميع عند الطلب . إن معرفة سير النمو الطبيعى للمادة المعرفية تجعلنا نبدأ دائما بإيجاد أوضاع يكون التعليم فيها بالعمل ، فالفنون والمهارات العملية إذن هى المرحلة الأولى من مراحل المنهج التعليمى ، لأنها تقابل معرفة الطريقة التى تحقق بها الغايات والأهداف .

إن استخدامنا الرشيد للأشياء ينتهى بالفتنا ومعرفتنا لها ، فالأشياء التى نعرفها حق العرفان هى الأشياء التى يكثر استعمالنا لها كالكراسى والمناضد والأقلام والأوراق والملابس والأطعمة والسكاكين والأشواك وغيرها من الأشياء شائعة الاستعمال . وكذلك الأمر فى الأشياء الخاصة التى تتنوع بحسب مهنة الإنسان فى الحياة . وهذه المعرفة العاطفية الوثيقة للأشياء التى تدل عليها كلمة الألفة ما هى إلا تبلور ناشئ عن استعمالنا لها فى أغراضنا . ومعنى المعرفة المألوفة هو أننا قد أكثرنا فى استعمال الشئ والفعل فيه ، حتى أننا لنستطيع أن نتكهن بطريقة فعله ورد فعله ، فنحن إزاء الشئ نكون عادة على " أهبة " ، لا يأخذنا على غرة ، وكذلك لا يفاجئنا بأدوار لا

نتوقعها . فى مثل هذا الموقف ، نشعر بالفتنا للشئ وبأنه يمتزج بطباعنا ويسر لنا السبيل وينيره ، على حين أن الأشياء التى لم نألفها تكون غريبة باردة " مجردة " عنا .

٢- الأساس الإنسانى : فهناك ظروف قاهرة ، قد تحيط بالصغير ، دون أن يكون له يد فيها ، تحرمه من التمتع بحقه فى تعليم يُكامل بين جوانب نمو شخصيته ، وفى أن يسير مع أقرانه ، منتظما ، على طريق إشباع حاجاته الأساسية ، مما يضطره إلى أن يلتحق بعمل قبل أن يهيا له ، ويمتلك ناصية مهاراته الأساسية .

من هنا يصبح واجبا على المجتمع على وجه العموم ، والدولة على وجه الخصوص ، مع المؤسسات المعنية أن تقوم بدور تعويضى يحصل عن طريقه على بعض ما حرم منه ، بحيث يجد أنه إذا كان قد اضطر للعمل فإن هذا لا يعنى بالضرورة أن يكون مبررا للحرمان من تعليم يناسب هذا العمل ، أو غيره ، مع إشباع جوانب نمو أخرى تحتاجها شخصيته فى صورتها السوية المتكاملة .

من أجل هذا نصت المادة (٢٨) من وثيقة (حقوق الطفل) الدولية على :

I- جعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا مجانا للجميع .

II- تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوى ، سواء العام أو المهنى وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال .

III- جعل المعلومات والمبادئ الإرشادية التربوية والمهنية متوافرة لجميع الأطفال وفى متناولهم .

وفى المادة (٢٩) ، نصت الوثيقة على :

١- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الأطفال موحها نحو :

I- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها .

II- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية فى مجتمع حر . .

III- تنمية احترام البيئة الطبيعية .

٣- الأساس القومى : إذ يولى المشتغلون بقضايا بناء الإنسان - سواء فى المجتمعات التى وصلت إلى درجة عالية من التقدم ، أو فى المجتمعات التى ما زالت واقعة فى دائرة التخلف ، أو تلك التى ما زالت على طريق النمو ، اهتماما كبيرا بالتعليم والتدريب بصفة عامة ، وتعليم المرحلة الأولى خاصة . ويرجع هذا الاهتمام - بجانب ما يرجع إليه - إلى أن تعليم المرحلة الأولى هو أول نسق

تعليمى يستقبل الإنسان طفلا ، وعليه أن يطلق فيه إمكانياته ، ويحولها من كينونتها بالقوة إلى تواجدها بالفعل ، أى أنه يولد فى الفرد وعيه بإمكاناته لتحقيق التقدم والنماء الذى يأخذ فى اعتباره تصور المستقبل بأنظمته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ومطالبه على الأفراد ومقابلتها. مما يتوافر لديهم من قدرات فكرية وعملية تكفل لهم جعل المستقبل حقيقة نامية متطورة متجددة .

ولما كان التعليم بمستوياته جميعها - والفنى منه خاصة - وثيق الصلة بعمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. بمعناها الشامل ، فقد تأثر. بما أصاب هذه العمليات من أزمات ، وما اعترضها ويعترضها من تحديات ، بل إن التعليم يعد أحد العوامل الرئيسية المؤثرة أيضا ، مما يوجب أن يكون مستهدفا من العلماء والمتخصصين - دراسة وبحثا وفحصا - من أجل " تفعيله " بحيث يصبح مفجرا لطاقات المواطنين الإبداعية .

إن الفئات المستهدفة من هذه الدراسة يمكن أن تتحول إلى قوى " هادمة " ، إذا تركت نجا لظروفها الخاصة ، عندما لا تسعفها هذه الظروف فتعوضها عن حرمانها من الرعاية التربوية فيخسر المجتمع مرتين : مرة بإنفاقه على قوى دون أن يفيد منها شيئا ، ومرة بإصابتها بأضرار خلقية واجتماعية محتملة إذا انخرطت هذه الفئات .

وعلى العكس من ذلك ، إذا استطعنا أن نلاحق هذه الفئات بالتعليم والتدريب ، حتى إذا فاتتها فرصة التعليم الأولى ، أو الثانية ، فهناك ما يعوضها عن ذلك من برامج وتنظيمات وإرشاد وتوجيه ومتابعة وتدريب .

الخبرة المصرية :

تبدأ الخبرة المصرية فى العمل على أن تكون المدرسة فى مراحلها المبكرة أداة تنمية للمهارات الفنية إلى عام ١٩١٦ ، عندما استصدر عدلى يكن ، وزير المعارف فى ذلك الوقت ، قانونا بإنشاء مدارس أولية راقية للبنين ، وقانونا آخر بإنشاء مدارس أولية راقية للبنات ، الهدف منها تعليم التلاميذ والتلميذات تعليما عمليا يكون متمما لتعليم المدارس الأولية .

وأنشأ الشيخ عبد العزيز جاويش عام ١٩٢٥ نوعا من تعليم المرحلة الأولى يجمع بين المواد النظرية والعملية ، ثم أنشئت عام ١٩٤٣ المدارس الأولية الريفية كمحاولة للربط بين التعليم والعمل والعلم بالحياة خاصة وأن وزارة المعارف أعلنت أنها تنوى أن تتوجه بالتعليم الأولى

وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الأرض فى القرى والعمل
اليئوى فى المصانع بالمدن .

وتوالى بعد ذلك التجارب لربط التعليم بالعمل ، ومن ذلك تجربة قرية المنايل عام ١٩٤٩ ،
ومدارس الوحدات المجمعة بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ، والمدارس الابتدائية الراقية عام ٥٣/
١٩٥٤ التى كانت قتم - إلى جانب الثقافة العامة - بإعداد تلاميذها إعدادا عمليا للحياة وفقا
لاحتياجات البيئة ، فكانت بالنسبة للبنين ذات صبغة ريفية فى القرى ، وذات صبغة صناعية
وتجارية فى المدن ، وكانت بالنسبة للبنات ذات صبغة نسوية مهنية فى المدن والقرى على السواء
ومنذ عام ١٩٥٦ أصبح التعليم الإعدادى الفنى أحد حلقات سلم التعليم ، وكان من أهداف
هذا التعليم :

- تزويد التلاميذ بقدر معقول من الثقافة الفنية والمهارات اليدوية التى تمكنهم من مباشرة
الإنتاج فى الشركات الصناعية والمحلات التجارية والأعمال الزراعية بدرجة طبيعية من
الكفاية ، وذلك لإعداد صانع ذى مهارات عادية أو من يقوم بالأعمال الكتابية فى
المؤسسات التجارية الصغيرة ، أو إعداد عامل زراعى عادى ، وذلك طبقا لنوع
المدرسة التى يعد فيها التلميذ .

- خلق جيل يقدر العمل ويمجده ويمجده ويمارسه من أجل حياة أفضل وذلك بتوفير
المهارات والمعلومات والمفاهيم التى تساعد النشء على احتراف مهنة معينة ،
وتساعدهم على خدمة البيئة فى جميع المجالات بما يتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم .

لكن الدولة بدأت فى تصفية هذا التعليم بدءا من عام ١٩٦٢ على أساس أن التلميذ فى سن
الثانية عشر لا تكون قدراته الخاصة وميوله واتجاهاته قد تكشفت بعد ، ومن ثم فإن توجيه
التلميذ إلى هذا النوع من التعليم فيه خطر توجيه الأطفال إلى تعليم لا يلائم ما هم عليه من
قدرات ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الشركات والمؤسسات لم تقبل على خريجى هذا التعليم .

كذلك أنشأت وزارة التربية فى العام ١٩٥٧/٥٦ ما عرف باسم (المدارس العملية الإعدادية
) ، بدلا من المدارس الابتدائية الراقية السابقة لتقدم نوع من التعليم لهم يفتح أمامهم فرصة
الاحتكاك الحقيقى بعالم الصناعة والتجارة ومعالم الحياة اليومية بما يؤهلهم لشق طريقهم فى
الحياة بنجاح ، وسد حاجة البلاد من الأيدى العاملة المستترة غير المتخصصة . ومنذ عام
١٩٦٢ ، صفت هذه المدارس كذلك .

واستحدثت وزارة التربية عام ١٩٨٦/٨٥ ما عرف باسم " المسار الخاص " للذين ثبت عدم قدرتهم على متابعة التعليم الأساسى فى مدرسته الإعدادية ، وتميز هذا المسار بالمنهج المنخفضة ، مع الإكثار من الجوانب المهنية وتقليل الجوانب الأكاديمية ، وكان هذا المسار يوازى المسار العام إلى حد كبير . ولم ينجح هذا النظام ، فألغته الوزارة فى عام ١٩٨٨ .

الوضع الراهن :

أنشئت مدارس إعدادية مهنية بموجب المادة ١٨ من القانون ٢٣٢ لسنة ١٩٨٨ ، والمعدل للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، الذى أجاز لكل من أتم الحلقة الابتدائية وأظهر ميولا مهنية أن يستكمل مدة الإلزام بالتعليم بالالتحاق بمراكز التدريب المهني أو بمدارس أو فصول إعدادية مهنية وفقا للنظام الذى يضعه وزير التعليم مع الجهات المعنية .

وقد أنشأت الوزارة هذه المدارس للتغلب على المشكلات التى صادفت المسار الخاص ، ولأن عددا كبيرا من التلاميذ لا يقبل بجدية على التعليم الإعدادى العام ، ولذلك يتكرر رسوبهم ، وإعادةهم الدراسة بالصفوف التى رسبوا فيها فى الوقت الذى لا توجد فيه أماكن كافية لاستيعاب هؤلاء الراسبين مع زملائهم المنقولين من الصفوف الأدنى .

وجاء فى أهداف هذا النوع من المدارس :

- استكمال مرحلة الإلزام بالنسبة للتلاميذ ذوى القدرات المحدودة والذين استنفذوا مرات الرسوب بطريقة تخدم سوق العمل اليدوى والمهني وذلك تجنباً لتسربهم وارتدادهم للأمية .

- معاونة التلاميذ ذوى الميول والمهارات العملية على تنمية تلك الاستعدادات .

- تزويد المتحقين بهذه المدارس بالمهارات العملية ذات الصبغة الإنتاجية التى تتناسب مع قدراتهم وتساعدهم على شق طريقهم فى الحياة مع تزويدهم بالقدر الضرورى من المعارف والخبرات .

- تعريف التلاميذ بمجالات العمل المختلفة فى بيئتهم حيث تتاح لهم فرصة العمل والكسب .

- تعويد التلاميذ على احترام العمل اليدوى .

وتعددت المؤسسات التعليمية التى أنشئت بهدف المتابعة والملاحقة التربوية الفنية لمجموع

الصغار الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه يمكن أن نشير إلى بعضها فيما يلى :

- فهناك مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة التربية والتعليم التي أنشئت لحماية هؤلاء المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسي والذين لم يسلكوا طريق التعليم إلى نهايته من الرجوع إلى حالة شبه الأمية ، حيث يقبل بهذه المراكز التلاميذ الذين لديهم الرغبة في العمل اليدوي ممن تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٥ ، كما تتيح هذه البرامج للصبية الانخراط في العمل المهني في سن مبكرة .

ويتلقى التلميذ في هذه المراكز تدريبا على حرفتين متقاربتين خلال الدراسة ، وللمتدرب حرية اختيار الحرفتين اللتين يرغب في تعلمهما .

ومدة الدراسة من ٤-٩ أشهر ، ويقضى الطالب فترتين : صباحية : ٦ ساعات يوميا خارج المركز في أحد المصانع أو المؤسسات الإنتاجية ، ومسائية لمدة ٤ ساعات يوميا داخل المركز .

- وتقوم وزارة القوى العاملة بتوجيه الصبية المتسربين من التعليم في سن (١٢-١٨) إلى الفرص التدريبية الملائمة لقدراتهم المهنية واستعداداتهم ، وفي نفس الوقت لتغطية احتياجات سوق العمل ، بدلا من اتجاه أعداد من المتسربين من التعليم إلى الاشتغال بالأعمال الخدمية غير المهنية بغرض الحصول على دخل فوري وسريع لا يحتاج إلى تدريب .

- مراكز التوجيه والتدريب المهني التابعة للمجلس الأعلى للشباب والرياضة ، وهي تهدف إلى توجيه وتدريب الشباب في مختلف المحافظات من سن ١٤ - ١٨ سنة الذين يرغبون في تعلم العمل اليدوي ، على مهنة على الأقل ، حيث يخصص لكل مركز تدريب من ٣-٥ حرف ، طبقا للاحتياجات المطلوبة وفرص العمل المتاحة في المنطقة التابعة لها مديرية الشباب .

- مراكز التدريب الحرفي الإنتاجي التابعة للهيئة العامة للإصلاح الزراعي ، وهي تهدف إلى تزويد خريجي المدارس الابتدائية أو الذين لم يكملوا الدراسة بها من أبناء المزارعين بمهارات مهنية وحرفية تتصل بالبيئة الزراعية ، وإعدادهم ليصبحوا عمالا نصف مهرة تتيح لهم فرصا أكبر للعمل والإسهام في مشروعات التنمية الريفية .

والحق أن هناك العديد من المراكز والمؤسسات التي تتبع جهات مختلفة تقوم بأدوار هامة في هذا السبيل مما يضيق المقام هنا عن حصره .

وبطبيعة الحال فإن مؤسسات التعليم الفني النظامي من مدارس زراعية وصناعية وتجارية أصبحت الآن تستقبل ما يقرب من ثلثي الطلاب المنتهين من مرحلة التعليم الأساسي .

ثم إن مدارس التعليم الأساسى نفسها ، بحكم المفهوم العلمى التربوى للتعليم الأساسى مفروض أن تقوم على عملية مزج بين ما هو نظرى وما هو عملى ، لكن هذا المفهوم قد اختزل مع الأسف الشديد ليصبح عددا من الحصص القائمة بذاتها عن بعض المجالات العملية .

وإذا كانت كل هذه الجهود مما يستحق التنويه ، إلا أن القضية الأساسية دائما تكمن فيما يحدث داخل هذه المراكز والمؤسسات ، نعى بذلك مشكلة " الكيف " التى تبدى فى مدى مواكبة مضمون التعليم والتدريب للتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة ، وكذلك الأمر بالنسبة للأجهزة والمعدات ، ومالا يقل عن ذلك أهمية " طريقة " التعليم والتدريب ، وإلى أى مدى تلتزم بأصول التربية وقواعد علم النفس التربوى ومبادئ التدريس الفعال ؟

مصادر التغذية البشرية :

لا نظن أننا نبالغ كثيرا إذا قلنا أن " السوق " يمتلئ بمئات الألوف من الصغار الذين هم بحاجة ماسة إلى تنمية " مهاراتهم الفنية " حتى يتحولوا من قوى " معطلة " للتنمية إلى قوى " محركة " و " دافعة " للتنمية . وإذا كان الجهد المأمول لتعليم وتدريب هؤلاء فريضة قومية وحمية تربوية وفنية ، إلا أننا يجب ألا نفعل عن تلك الحقيقة المعروفة التى تؤكد أهمية معرفة " مصادر " و " أسباب " المشكلة حتى يسهل علينا ذلك محاصرتها عند المنبع ، وإلا فسوف تستمر جهودنا بلا انقطاع ، كلما انتهينا من أعداد ، استجد غيرها .

وقد اتفقت معظم البحوث والدراسات والتقارير على أن هناك مصادر تقوم بتغذية السوق بمئات الألوف من الصغار الذين يفتقدون الحد الأدنى المطلوب من المواطن كى يتعامل بكفاءة واقتدار مع متغيرات العصر العلمية ، التكنولوجية ، وإنتاجه المعرفى . ويمكن الإشارة إلى أهم هذه المصادر فيما يلى :

١- القدرة على الاستيعاب : وهذه القضية جانبان ، جانب كمى ، يتمثل فى عجز النظام التعليمى عن استيعاب الأطفال الذين تقع أعمارهم فى سن الإلزام ، وجانب كيفى ويتمثل فى قدرة النظام التعليمى على الاحتفاظ بمن استوعبهم ، ثم تخريجهم نوعيات جديدة من المواطنين ، تؤكد الاتجاه الصحيح لمسيرة المجتمع .

ويمكن النظر إلى الجانب الكمى من قضية الاستيعاب فى سياق علاقة الاستيعاب بتزايد الأطفال المستحقين للتعليم ، إذ تشير الإحصاءات إلى أن هناك أعدادا كبيرة من الأطفال لا يستوعبهم التعليم الأساسى . وتقول الإحصاءات أن عدد التلاميذ الذين انخرطوا فى المدرسة

الابتدائية يزيد على سبعة ملايين طفل ، وأن نسبة استيعاب الأطفال في المرحلة العمرية ٦-١٢ سنة بلغت على مستوى الجمهورية في عام ١٩٨٧/٨٦ ، ٨٨,٢ % من جملة البنين والبنات في هذه الفئة العمرية . وكانت النسبة الأكثر ارتفاعا في الحضر ٩٤,١ % عنها في الريف ٨٤ % . وقد بلغ العدد الإجمالي للأطفال ٦-١٢ الذين لم يتم استيعابهم في ١٩٨٧/٨٦ في التعليم الابتدائي ٨٤٨,٧٨٩ . هذا وقد صرح وزير التعليم في ٢١ / ٣ / ١٩٩٢ في اجتماع المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي بأن نسبة الاستيعاب لا تزيد عن ٨٠ %

٢- التسرب : فهناك ما يقرب من ٢٠ % من تلاميذ التعليم الأساسي يتكون المدرسة قبل أن يتموا تعليمهم . وفي غالب الأحوال لا يكون هؤلاء قد حصلوا ما يمكن أن يقدرهم على امتلاك ناصية القراءة والكتابة . فضلا عن افتقاده القدرة على ممارسة حد بسيط من المهارات الفنية ، حيث لا نجد سنوات التعليم الأساسي تمثل فرصة للطفل كي يكتسب شيئا من هذه المهارات الفنية .

وفي جميع البحوث والدراسات التي أجريت على مشكلة التسرب وجدت أسباب ترجع إلى ظروف اقتصادية اضطرت الطفل إلى ترك المدرسة ، وتجيئ هذه الأسباب عادة في مقدمة العوامل المؤثرة لكي تجيء بعدها مباشرة ، تلك الأسباب التي ترجع إلى نظام التعليم نفسه وبرامجه وطرق التدريس فيه ، ذلك أنه يقدم كثيرا من الموضوعات ذات الصلة الضعيفة ببيئة التلميذ واحتياجاته وكيفية التعامل في الحياة العملية ، فضلا عما يشوب طريقة التعليم من غلبة التلقين الذي لا يجد الطفل أمامه ، كي يرضى معلمه ، إلا الحفظ ، بغض النظر عما إذا كان يفهم ما يحفظ أم لا ؟ وتكون النتيجة في مثل هذا الحال ، الفشل التربوي ، فلا يحظى التلميذ من المعاملة إلا القسوة ، سواء داخل المدرسة أو في البيت ، فيسعى إلى ترك المدرسة .

٣- الرسوب : فإذا كان المضمون الخفي للتعليم - بنية ومحتوى وطرائق - هو الإعداد للامتحان كوسيلة للانتقاء - بكل ما تنطوي عليه من مضامين ، وما يحيط بها من مواصفات هي في مجموعها تقليدية - فإن المتوقع - وبالضرورة - أن يؤدي هذا الأسلوب إلى " إنتاج " أعداد كبيرة من الراسبين ، لينضموا بدورهم إلى من لم يستطيعوا الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو التحقوا بها ولم يستطيعوا الاستمرار .

إن الخطورة الكبيرة في امتحاناتنا أنها تحكم بالفشل على ألوف من الأطفال مما يكون له آثاره الخطيرة نفسيا واجتماعيا ، مع أن هذه الامتحانات نفسها تحتاج إلى مراجعة جذرية من

حيث أهليتها كأداة جيدة وفعالة للحكم على مقدار ما تعلمه التلميذ ، فهي تنحى إلى جوانب بعينها في التعليم هي الجوانب المعرفية ، تاركة الجوانب المتعلقة بالقيم والاتجاهات والمهارات ، مع ما لهذه الجوانب من دور أساسى في تكوين الشخصية . والمبرر في ذلك أن هذه الجوانب يصعب الحكم عليها بعلمية وموضوعية ، علما بأن التقدم الكبير في هذه الدراسات العلمية في هذا الشأن استطاع أن يتلافى العيوب التي كانت تؤخذ على قياس الجوانب الوجدانية .

سبل تنمية المهارات الفنية

تبين لنا من العروض التحليلية لعدد أساسى من جوانب قضية تنمية المهارات الفنية لدى صغار السن ، أن هذه القضية تشترك مع قطاعين ، لكل منهما دوره في المواجهة ، الأول هو التعليم ، نقصد نظام التعليم . والثانى : التدريب ، ومن هنا فسوف نتناول الدور الذى يمكن أن يقوم به كل قطاع فيما يلى :

دور النظام التعليمي :

ربما يكون مفهوما لو بدأنا هذا الجزء بأن نبسط أمامنا بعض نتائج دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية على مجموعة من الصغار الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية ، ولم يكملوا تعليمهم والتحقوا بأعمال في قطاع الصناعة (رسالة الدكتور عبد الراضى إبراهيم للماجستير) ، من هذه النتائج :

- أن أفراد مجتمع الدراسة تخرجوا من المدرسة الابتدائية غير مزودين بأية مهارات عملية، يستطيعون بها التكيف مع حياة ومطالب العمل ، كاحترام العمل والإقبال عليه وتحمل مسؤولياته .
- أن نسبة عالية من أفراد الدراسة لم تحتفظ بمهارات الاتصال الأساسية (قراءة وكتابة وحساب) التي تعلمتها في المدرسة الابتدائية .
- أن أكثر من نصف أفراد مجتمع الدراسة ، نتيجة لدخولهم سوق العمل واحتفاظهم بصداقات مع زملائهم ممن كانوا معهم في المدرسة الابتدائية وواصلوا التعليم ، تكونت لديهم الرغبة في مواصلة التعليم .
- أن معظم الراغبين في مواصلة التعليم ، والمسؤولين عنهم يقترحون ، لتحقيق ذلك ، أنماطا ووسائل تعليمية مغايرة للنمط التقليدى .

ومن هنا فإن سياسة التعليم ، مهما بذل من جهد في تجديدها وتطويرها وتنفيذ الكثير مما تقول به ، تظل دائما في حاجة إلى المراجعة ، ذلك أن النظام الاجتماعي ، مثله مثل الكائن الحي ينمو ويتغير وتصيبه الأمراض ويحتاج إلى مواصلة الوقاية ومتابعة العلاج .

ولعل من المشكلات المزمنة المستمرة ، ذلك النقص الواضح في استيعاب الأطفال الذين يصل سنهم إلى سن الإلزام . وإذا كانت الإمكانيات المالية للدولة في الوقت الحالي قد لا تسعفها بإنشاء العدد الكافي من المدارس الابتدائية ، فإن التجربة التي شهدناها عقب حدوث زلزال أكتوبر ١٩٩٢ تدعونا إلى التفكير في العمل على استمرار الدفعة الحماسية من بعض القطاعات مشاركة في بناء المدارس ، لا مجرد رفع نسبة الاستيعاب فقط ، بل وكذلك للقضاء على تعدد فترات التعليم ، تلك الآفة التي تهدر كثيرا من الإمكانيات الحقيقية للعملية التعليمية .

إن الاتجاه إلى الأداة القانونية وحدها للمنع وللعقاب ، لن يفلح في معالجة ظواهر التسرب والرسوب . وهو لا يعتبر بطبيعة الحال بديلا للإصلاح الجذري ، والطريق الوحيد للمواجهة ، هو بأن يكون للتعليم عائد ملحوظ يحقق مصلحة جموع التلاميذ بصفة عامة والفقراء منهم بصفة خاصة . والسبيل إلى ذلك هو بذل أقصى ما يمكن من جهد لأن يحقق التعليم الأساسي الفلسفة المرادة منه ، فهو ليس " نظاما " أو " مرحلة " بقدر ما هو " صيغة " للتعليم والتعليم تقوم على الزواج والتكامل بين عمل اليد وفكر العقل ، صيغة تعليم تسمى إلى أن تعود الصغير على التعامل مع " الأشياء " ، كما تعودته التعامل مع " الكلمات " ومع " الألفاظ منطوقة ومكتوبة .

كذلك فمن الصعب إبقاء الطفل الفقير في مدرسته لمدة خمس سنوات أو ثمان ، إلا إذا صارت المدرسة مكانا محببا إلى نفسه ، وذلك إذا ما أفلحت المدرسة في حسن معاملته ، وفي شحذ اهتمامه ، في جذبه للعملية التعليمية .

وتتضمن بعض الخبرات الأجنبية مواجهة مباشرة لظاهرة عدم ملائمة التعليم للاحتياجات البيئية والاحتياجات المعيشية الفردية :

ففي الماضي ، وبالذات في الأربعينيات ، كانت بريطانيا تأخذ بنظام كان يقضى بتقييم أداء الأطفال من خلال امتحان يعقد لهم في سن الحادية عشرة ، ويتم على أساسه توزيعهم على ثلاثة أنظمة تعليمية . وقد واجه هذا النظام نقدا شديدا ، لما ترتب عليه من تمييز بين الطبقات الاجتماعية ، فقد أدى تطبيقه إلى توجيه أبناء الطبقة العمالية إلى نظام تعليمي منخفض المستوى ،

كما وجه نقد شديد لمبدأ " الحكم " على الطفل وتقرير مستقبله في سن مبكرة " الحادية عشرة " ، وقد أثبتت التجربة العملية أنه يؤدي إلى أخطاء جسيمة في توجيه الأطفال بناء على تقييم مبكر ، قبل أن تكتمل قدراتهم وتبين ميولهم ، وقد انتهى هذا النظام إلى الإلغاء ، واستبدل به ، نظام المدرسة الشاملة ، التي لا تفرق بين الفئات الاجتماعية والتي تجمع بين التعليم العام والتعليم الفني وتتيحهما للجميع . وتتفق هذه الصيغة مع ما تقرره المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي تقضى بأ، يكون التعليم الفني والمهني متاحا بشكل عام .

دور التدريب :

ويتلخص هذا الدور في العمل على سد الاحتياجات التالية :

١- الحاجة إلى اكتساب مهارات عملية في ممارسة المهن اليدوية : ويهدف تحقيق هذه الحاجة إلى إكساب المتدربين بعض المهارات اليدوية والتقنية لتنفيذ بعض الأعمال الصناعية والزراعية والتجارية باستخدام بعض المعدات البسيطة ، مع تدعيم تكوين المتدرب العملي وثقافته العامة . ويهدف أيضا إلى إكسابهم القيم والاتجاهات والميول اللازمة لتقبل المهن على اختلاف أنواعها ، والإقبال عليها وحب العمل اليدوي واحترامه . ويمكن تحقيق أهداف هذه الحاجة من خلال :

- مد المتدربين بالمعارف والتقنيات التي تمكنهم من مضاعفة إنتاجية الحرف اليدوية .
- تزويدهم بمعلومات عن بعض العدد والمعدات التي يمكن تشغيلها يدويا وتدريبهم على طرق استخدامها .
- تعريفهم ببعض العمليات الصناعية والزراعية والتجارية " كل في مجال تخصصه " الأساسية البسيطة وطرق تنفيذها ، مع مراعاة ارتباط هذه العمليات بقدرات واحتياجات المتدرب .
- تعويدهم الدقة في العمل وإتقان الأداء .
- تدريبهم على إدارة المشروع الفردي البسيط " تجارى " .
- تدريبهم على بعض العمليات الحقلية البسيطة لإنتاج المحاصيل ومقاومة الآفات الزراعية يدويا وعلى الأسلوب السليم رعاية الحيوانات والدواجن (زراعى) .
- تدريبهم على بعض منتجات الألبان والصناعات الغذائية .
- تدريبهم على صيانة الآلات والأدوات البسيطة .

- تدريبهم على ممارسة العادات الصحية وأساليب الأمن الصناعي من خلال ممارستهم للعمل اليدوى .

٢- الحاجة إلى اكتساب مهارات تؤدي إلى مزيد من الإنتاجية : بهدف تحقيق هذه الحاجة إلى زيادة المهارات العملية والعلمية والخبرة والمعرفة اللازمة لتنمية قدرات المتدرب وتوعيته بأنسب الطرق التي يؤدي اتباعها إلى زيادة الإنتاج . ويمكن تحقيق هذه الحاجة من خلال :

- التدريب على طرق العمل والاستخدام الأمثل للآلات وصيانتها .
- التدريب على ضبط عناصر التكلفة ووضع المواصفات القياسية لها واكتساب الخبرة بالجوانب الاقتصادية للإنتاج .
- التعرف على الوسائل الواجب اتباعها لحسن استخدام المواد والخدمات والوقت والجهد خلال عمليات الإنتاج .
- التعرف على الفرق بين العمل اليدوى والميكانيكى فى العمليات المختلفة ومميزات الإنتاج الآلى والتدريب على الخطوات التى يسير فيها هذا الإنتاج .
- تعريف المتدربين بوسائل الإنتاج الكبير الذى تستخدم فيه الآلات وينتج فرص عمل أوسع واكتساب القدرة على القيام بإنتاج كامل يقوم فيه كل متدرب بتطبيق خطوات العمل التى مارسها متفرقة .
- رفع مستوى ثقافة المتدرب من خلال بعض الموضوعات الاجتماعية والتربوية التى تجعله قادرا على الحصول على المعرفة الفنية وقادرا على تحمل مسؤولية العمل واتباع النظام فى تأديته .

٣- حاجة المتدربين إلى التهيئة للتكيف مع ممارسة الأنواع البسيطة من التكنولوجيا وممارستها فى العمل : ويهدف تحقيق هذه الحاجة إلى مواجهة تحدى الثورة المعرفية وحضارة المعلومات التى لها مطالبها ويتعين على الأنشطة والبرامج التدريبية أن تلبىها وتفى بها . ومن هنا يضطلع التدريب بمسؤوليات جديدة تهدف إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الحضارة العلمية والتكنولوجية الحديثة وتنمية قدرة المتدرب على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة والتكنولوجيا .

ويهدف التدريب أيضا إلى مساهمة التوسع في استخدام الآلية المتطورة ، الأمر الذى يؤدي إلى تغيير دور الإنسان من الإنتاج المباشر إلى الإنتاج غير المباشر الذى يعتمد على استخدام قدرات الإنسان الذهنية والإبداعية بدرجة كبيرة ويؤدي إلى توفير نوعية مدربة من العمال على أعلى مستوى كفى ونوعى من التعليم والتدريب الذى يساعدهم على أن يتبعوا التطور المستمر في استخدام الآلات ويرسّى بينهم قيما وأخلاقيات جديدة في ظل تزايد المسئولية الشخصية عن أداة الإنتاج المتطورة والحاجة المستمرة إلى التجديد والابتكار ، ثم تنظيم وترشيد عناصر الإنتاج الحديث .

ويمكن تحقيق هذه الحاجة في الأنشطة والبرامج التدريبية الصناعية والزراعية والتجارية على سبيل المثال من خلال :

- تعريف المتدربين بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة في مجال العمل الذى يعتمد على الأساليب التكنولوجية وتعريفهم بتطبيقات العمل على أسس وحقائق علمية .
- التدريب على الطرق العلمية اللازمة لإتقان العمليات الصناعية أو الزراعية أو التجارية، كل بحسب تخصصه والتي تحتاج إلى مهارة خاصة لا تتوفر طرق اكتسابها في محيط العمل العادى .
- التعرف على طرق الترابط المهني في الحرف المتكاملة لإتاحة فرص العمل بشكل أوسع في المجالات الصناعية والزراعية التي تتصل ببعضها .
- اكتساب مهارة التعامل مع الآلات والأجهزة الفنية المتطورة بتعريف المتدربين بمواصفات العدد والآلات الميكانيكية الحديثة وطرق تركيبها وصيانتها واكتساب القدرة على استخدامها .
- التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعامل مع المحاصيل الزراعية ، وذلك باستخدام أساليب الزراعة الحديثة في مقاومة الآفات وفي حصاد المحاصيل وتخزينها والمحافظة عليها لحين تشوينها .
- التدريب على اكتساب مهارات الاتصال الحديثة والتعامل معها واتباع الأساليب العلمية في التفكير .
- التدريب على استخدام الأدوات والآلات الحديثة اللازم توافرها لعمليات التفصيل والحياكة بطريقة صحيحة ، مع معرفة مواصفات هذه المعدات والآلات وطرق صيانتها

- التدريب على حسن استخدام وصيانة الأجهزة المنزلية الحديثة مثل الغسالات والمخلاطات والتلفزيون والراديو وماكينات الخياطة (وفرازات اللبن والخضاضات لقطاع الريف) .

وإذا كان ما سبق ، خاص باحتياجات الصغار وكيفية الوفاء بها ، فمن الضروري ، حتى يمكن استكمال الصورة ، أن نثبت فيما يلى بعض المقترحات التى تخص الجهات المسئولة عن التعليم والتدريب :

= محاولة التغلب على مشكلة نقص المدربين بتنشيط دور الإعلام المهني ورفع قيمة مكافأة المتدرب ، ووضع نظام مجزى للحوافز يشجع على الالتحاق ببرامج التدريب المهني وينمي المقدرة على الاستيعاب عند المدربين .

= ربط الالتحاق بفرص العمل المتاحة داخل الجمهورية (الأعمال الحرفية والمهنية) بضرورة إتمام التدريب المهني .

= جعل شهادة إتمام التدريب المهني الصادرة من الجهة التى تقوم بالتدريب مصوغا من مصوغات الالتحاق بالعمل خارج الجمهورية .

= الاهتمام بالتدريب الإنتاجي بحيث يربط هذا النوع من التدريب المتدرب بعجلة الإنتاج ، ويشجعه على الاستمرار في التدريب ويقضى على ظاهرة التسرب .

= ضرورة تنميط برامج التدريب في جميع المهن التى يتم التدريب عليها ، وفي جميع مستويات المهارة توحيدا للمفاهيم بين جهات التدريب المختلفة ، ويكون ذلك بتعميم هذه البرامج ليتحقق مستوى غطى ومتجانس من الخريجين يمكن معه قياس كفاءة وجدية وحدات التدريب .

= تنشيط دور المجالس المحلية لتخطيط وتنمية القوى العاملة المشكلة بنص المادة السادسة من القرار الجمهوري رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٨٣ بإنشاء مجلس أعلى لتنمية الموارد البشرية والتدريب ، حيث أن هذه المجالس يرأسها المحافظ في كل محافظة ، ومن بين اختصاصاتها التنسيق بين جهات التدريب في الدولة سواء على المستوى القومي أو المحلي .

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٦٤ ، ١٩٩٤ ، وكان قد سبق تقديمها إلى
شعبة التعليم الفني بالمجلس القومي للتعليم .

قراءة فى أوراق مُدرسة*

الحق أقول . .

ليس لى فضل كبير فى كتابة هذه السطور التالية . . .

وإن كان هناك من دور قمت به ، فهو ما يتعلق بالفكرة ، والمبادأة ، والحفز . . وأخيرا ،

النقل .

لقد درجت العادة بالنسبة إلينا أساتذة التربية وعلم النفس ، أن نوجه طلابنا نحو محاولة الإجابة عن سؤال مصرى كبير هو : كيف نربى ؟ لأن طلابنا هؤلاء سوف يكونون مربين فى مستويات تعليمية مختلفة . وفى مرحلة الدراسات العليا (قبل الماجستير والدكتوراه) نخطو بهم خطوات أخرى للتعلم والتخصص فنكلفهم ببحوث صغيرة ومقالات فى بعض القضايا التربوية والمشكلات النفسية ، محورها الأساسى أيضا هو : كيف نربى ؟

لكن سؤالا قفز إلى ذهنى : إن السؤال : كيف نربى يتعلق غالبا بالمستقبل ، أفليس من الضرورى كذلك أن نتجه إلى الحاضر . . إلى الواقع لنسأل : وكيف تربينا نحن ؟

وإذا كان هؤلاء الطلاب نعدهم ليكونوا مربين ، أليس مهما أن نتوقف لنسألهم هم أنفسهم : كيف تربوا ؟ وإذا صح ذلك ، فمن الذى يجيب عن هذا السؤال ؟ هم أنفسهم !

ومن هنا جاء اقتراحى لهم :

لست أريد بحثا تضطرون لكتابته أن تغوصوا فى بطون الكتب والمصادر المختلفة ، وإنما أريد " تقريرا " ، تتطلب كتابته منكم أن تقوموا بالغوص فى بطون أيامكن (حيث المجموعة من الطالبات) الماضية لتسجلوا صورة ذاتية لمسيرتكن ، منذ أن كنتم أطفالا ، فطلابا فى مراحل التعليم المختلفة ، فممارسات لمهمة التعليم ، مع التعليق وإبداء الرأى فيما حدث : إلى أى حد كان صوابا أو خطأ ؟ ولماذا ؟

وكانت المحصلة ، مجموعة كبيرة من الأوراق التى تميزت بقدر عال من الصدق والمصارحة فى الغالب والأعم ، فقد عرفت كتابتها مقدما ألما لن تقدم إلى أى جهة ، ولن يطلع عليها أحد إلا كاتب هذه السطور . . .

ولا أظن أني أحل بالعهد عندما أقرأ على القراء بعضاً مما في هذه الأوراق ، فالمواقع والأسماء غير معلنة ، وإنما المعلن هو الوقائع والأحداث . وبالفعل ، فليس المهم اسم هذا وذاك ، وإنما المهم هذه الواقعة أو تلك .
والعينة التي أعيد قراءتها هي لمجموعة من المدرسات . . . وتعالوا نقرأ سوياً . .

سداجة برامج الأطفال :

كنت طفلة صغيرة عندما أخذني والداي معهما حيث سافرا للعمل بإحدى دول الخليج . . .
وفي العطلات ، كنت أتلهف كثيراً على مشاهدة برنامج للأطفال في التلفزيون ، على عكس الحال عندما كنا في مصر ، فقد كرهت مثل هذه البرامج ، لأنها كانت تفترض فينا سداجة مبالغ فيها ، ويجئ التوجيه فيها مباشرة وبطريقة منفرة : لازم نشرب اللبن . . لازم نسمع كلام بابا وماما . صاحبتى فاتن - مثلاً - بتسمع الكلام ، علشان كده أنا بجيبها وحجيب لها هدية حلوة قوى ، وعلشان كده لازم كل الأصحاب يعملوا كده زى فاتن . . لقد كنت أضحك حينما أسمع مثل هذا الكلام !!

وأنا الآن أتساءل بالفعل : هل يقتنع الأطفال بما يقدمه لهم تلفزيوننا المصرى من برامج لهم ؟
لقد كان التلفزيون في القطر الذى أقمنا فيه يقدم برنامجاً اسمه (افصح يا سمسم) . . كان برنامجاً رائعاً حقاً . . لم يقدم المعلومة للطفل بشكل مباشر : اشرب اللبن . . اسمع الكلام . . ثم مبكراً . . ولكنه عبارة عن مجموعة قصص تتعلق بمواقف يمثلها مجموعة من الممثلين : أطفال ، وكبار . . هؤلاء الأفراد يعيشون حياة عادية يمثلونها كمسلسل ، ومن خلاله يخطئون : قد يخطئ الأطفال ، وقد يخطئ الكبار ، ويتعلم كلاهما خطأه ، ويستفيد منه ، فيعرف الطفل الخطأ والصواب ، ولكن بصورة غير مباشرة .

لقد كان برنامجاً محبباً ، ليس للأطفال فقط ولكن للكبار كذلك ، لأنه ظريف ، وممتع ، وهادف . كان يهتم بغرس قيم متعددة لدى الأطفال ، كالصدق والأمانة ، ويعرف الأطفال بجميع المهن وأهمية كل مهنة في المجتمع . وفي إحدى الحلقات ، مثلاً ، كانت مهنة " جامع القمامة " ، يلتف حولها الأطفال ويعرفوا مهنته . . احتراموه وصفقوا له . . ووضح البرنامج ، كيف أنه بدون هذا الرجل لصارت شوارعنا وبيوتنا في أسوأ حال . . .

زراعة الخوف :

.. عندما كنت تلميذة ، كانت مدرستنا الابتدائية مشتركة بالطبع ..

أتذكر أحد الأيام غابت فيه مدرسة الفصل وتركتنا إدارة المدرسة بدون مدرسين ، فقام أحد التلاميذ المشاغبين والأشقياء بحركة لا تنسى ، حيث ذكر أنه يوجد عفريت بالمدرسة ، فأصاب الرعب الفصل كله ، خاصة البنات ، وفتحنا باب الفصل وركضنا على السلام حتى كاد بعضنا يقع فوق الآخر .. وجرينا حتى بوابة المدرسة ونحن في حالة هستيريا من البكاء والفرع والرعب ، وطلبنا من البواب فتح باب المدرسة بسرعة قبل أن يلحقنا العفريت ذو اليد الحمراء ويأكلنا ، حيث وصفه هكذا زميلنا إياه .. سامحه الله .

حاول البواب إقناعنا بأن هذا هراء ، ويجب علينا العودة إلى الفصل ، لكننا لم نصدقه ، وظللنا على حالتنا إلى أن جاءت مديرة المدرسة واستطاعت أن تجمعنا مرة ثانية وعادت بنا إلى الفصل ..

أتذكر هنا أنه كان لنا زميل أقسم لحظتها بأنه لن يعود إلى هذه المدرسة " المسكونة " بالعفريت ، وسوف يتعلم في البيت وسيذاكر له والده العربي والحساب وكفاية عليه هذا .. بلا هم ! وكل هذا يعود إلى تسبب إدارة المدرسة وتركها للتلاميذ الصغار وحدهم يوما كاملا في الفصل ، حتى وصلت المسألة إلى العفريت والجن ..

ومع هذا فإننا يمكن أن نضيف إلى ذلك تساؤلا : من أين لهذا الطفل مثل تلك الحكايات عن العفريت وشكلها واعتداءاتها على الأطفال ؟ إنما ليست من اختراعه ، وإنما هي حكايات نقلها إليه كبار كى يربحوا أنفسهم من حسن الضبط والرعاية ليقوم هذا وذاك على " التخويف " وبث الرعب ، دون أن يدروا الآثار المدمرة لمثل هذه القصص الخرافية على البنية الشخصية لأطفالنا الصغار .

العقاب المخيف :

وتكتب مدرسة أخرى :

.. جاءتني مرة أثناء عملي بالتدريس أم تلميذ من إحدى البلدان العربية حيث كان ابنها تلميذا بالمدرسة ، وتطلب إلحاح ضرب ابنها ، علما بأنه من أحسن التلاميذ ، فقد كان متفوقا، فسألتها عن السبب ، فقالت إن تقدير ابنها هذا الشهر انخفض من " امتياز " إلى " جيد

جدا " !! فقلت لها إن التقدير الجديد ليس سيئا وإنما هو خاص بالمتميزين ، ثم إن الامتحان هذا الشهر كانت درجة الصعوبة فيه عالية . لكنها أصرت على معاقبة ابنها ، ولكنى رفضت ذلك حيث أنه لم يرتكب ذنبا يستحق عليه العقاب . أحضرت التلميذ وقلت له كلمة بسيطة " ماما جاءتنى زعلانة جدا منك ، وشايفة إنك تستحق الضرب ، لكنى مش حاضربك يا محمد . مع أنى أنا كمان زعلانة منك لأنك أخذت درجة الشهر ده أقل من درجة الشهر اللي فات ، ومش حانديك الجائزة اللي كانت من نصيبك قبل كده . . " . وما كدت أوصل كلامى حتى فوجئت بالطفل ينهمر بالبكاء وقال لى : " معلش يا مس " آخر وأول مرة ، سوف أذاكر أكثر من الأول " . وبالفعل عاد الطفل إلى ما كان عليه من تفوق . ترى ، لو كنت قد سمعت كلام أمه واهملت عليه ضربا ، أكان يمكن أن يعاود التفوق ؟ لا أظن !

وإذا كانت هذه المدرسة على درجة من الوعى الذى جعلها تدرك الأثر المدمر للعقاب غير المعقول على الطفل ، فإن هناك غيرها يفتقدون مثل هذا الوعى فيوقعون بالأطفال صورا من العقاب المهين غير الآدمى مما لا يمكن أن يساعد فى غرس الإحساس بقيمة الإنسان فى حد ذاته، والاعتزاز بالكرامة الشخصية ، فهذه مدرسة تكتب تحت عنوان مثير : (مدرسة أم معتقل تعذيب ؟) :

.. وأنا " تلميذة " فى السنة الرابعة " الابتدائية " كانت مدرسة اللغة الإنجليزية تعاقب إحدى الطالبات لأنها لم تؤد الواجب المدرسى ، فماذا كان العقاب ؟ أحضرت غلاف كشكول وقامت بقصه على شكل أذن حمار ، وعلقتها على ظهر الطالبة وأخذتها إلى فناء المدرسة وقت الفسحة وجعلتها تطوف فى الفناء حتى انتهت الفسحة !! إن هذا لم يكن موقفا فرديا من مدرسة واحدة ، بل كان متكررا من أكثر من مدرسة : لقد كن يجمعن ، كل شهر ، الطالبات المتخلفات دراسيا من كل فصل ، مكتوب على ظهر كل طالبة كلمة " بليدة " أو " غشاشة " ، وتطوف فى فناء المدرسة فى طوابير منتظمة ، وتقف باقى الطالبات للفرجة والقهقهة والنتيجة ؟

كانت نتيجة هذا المنظر البشع الذى شاهدته بعينى هو أنى أصبت بحالة خوف شديد وكرهية أشد للمدرسة والمدرسين والمذاكرة والتعليم ، ومن هنا فعندما أهم بعمل الواجب المدرسى ، تهاجمنى رغبة فى النوم ، للدرجة التى كان عندها والدى يمسك ييدى ويكتب الواجب وأنا نائمة

ماما !

والنتيجة في آخر العام ، هى الرسوب في كافة المواد التى تدرس باللغة الإنجليزية وهى : اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم ، فضلا عن اللغة الفرنسية كذلك !

الاختلاط بالصبيان !

هى قضية من القضايا الشائكة في مجال التعليم ، ليس لها وجود بطبيعة الحال في البلدان الغربية ، لأنهم يرون الاختلاط في جميع المراحل مسألة طبيعية . وهى لا وجود لها أيضا في بعض البلدان العربية لسبب مختلف تماما وهو منعها منعاً باتاً في أى مرحلة . أما هنا في مصر ، رغم أن الجدل لم يعد كما كان من قبل منذ عدة عقود ، فإن هذه السطور التالية تكشف عن أمور لها آثارها السيئة تربوياً : تكتب إحدى المدرسات عن فترة طفولتها :

...وتكرارا ، ما سمعت من أبى يوجه كلامه إلى أختى بأن تذهب من المدرسة إلى البيت ، ومن البيت إلى المدرسة ، وأصحابك في المدرسة فقط ، وألا تكلمى أى " ولد " في الشارع ، ولا تتحدثنى معه ولا تردى عليه ...

ومن خلال هذه المحاذير أصبحت أخشى الكلام مع أى ولد ، وبالتالي كنت لا ألب إلا مع بنات أقاربنا فقط . .

وكان أبى من النوع المحافظ جدا ، يخاف علينا ، وبالتالي كانت نزهتى وخروجى لا يتعدى الخروج مع أمى لشراء احتياجات بيتنا والذهاب إلى أقاربنا . .

وكان أول يوم ذهبت فيه إلى المدرسة بصحبة أمى التى دخلت معى إلى المدرسة ، وكانت المشرفة تنادى أسماء كل فصل حتى يتعرف كل تلميذ وتلميذة على فصله بحيث كانت تنادى اسم " بنت " ، ثم اسم " ولد " . وهكذا ، فنادت على اسمى فوقفت ، ثم نادى على اسم " ولد " فجاء ووقف بجوارى ، وكان الترتيب : ولد - بنت ، فبكيت بصوت عال ، جاءت المشرفة لتسألنى عن سبب بكائى ، فأجبت : " مش عايزة ولد يقف جنبى . أنا عاوزة التى تقف جنبى تبقى بنت " . . لقد كانت كلمات أبى تتوارد على ذهنى وتطن في أذنى ألا أتعامل مع الصبيان ! . .

ولم أتوقف عن البكاء إلا بعد أن دخلت الفصل وأجلسوا بجوارى بنت مثلى . . . كانت المدرسة تقول لأمى عندما تزورنى في المدرسة : " إن . . . شاطرة ، بس المشكلة إنها خجولة جدا ، وإذا عرضت أسئلة فإنها لا تشارك معنا في الإجابة . ومن الممكن أن يمر اليوم

كله دون أن تتكلم معى أو مع زميلاتها فى الفصل ، ولكن ، إذا وجهت لها سؤالا ، فإنها تجيب عليه إجابة ، غالبا ، موفقة . ثم تستطرد المدرسة صاحبة هذه الأوراق :

... وبالتدرىج بدأت أتكلم مع زميلاتى فى الفصل . . . زميلاتى فقط دون زملائى ، وألعب معهم فى وقت الفسحة .

وكان أبى يرفض ذهابى إلى أية رحلة تقوم بها المدرسة ، والسبب الذى كان يقوله دائما ، أنه يخاف علينا . . .

ونقلب فى أوراق مدرسة أخرى ، لنجد نفس القضية ، إذ تكتب قائلة :

... بالنسبة لتجربتى الشخصية ، فلم أحبذ اختلاطى بالبنين حتى فى الفترة الابتدائية ، وذلك لأن والدى كان دائما يحذرنى : إياكى والتعامل مع البنين ، لا يجب لبنت أن تصادق ولدا . عيب التحدث مع البنين . . . وهكذا استقر فى نفسى أن الرجل دائما ذو غرض سيئ . . . حتى فى مرحلة الطفولة المتأخرة هذه .

لا أريد أن أدين والدى ، فهو حقا رجل فاضل ويخاف علىّ وعلى إخوتى ، وقد تكون طبيعة عمله كمحام ، وكثرة ما يراه من مصائب ، تجعله يتصرف معنا هكذا . وبناء عليه تجنبت التعامل مع زملاء الدراسة تماما ، ولكنهم مع الأسف اعتبروا ذلك غرورا منى ، وما كان الأمر هكذا !

وكانت النتيجة أن نشأ داخلى شعور بالنديّة مع الرجل ، فكنت دائما أتشاجر مع أقاربى من البنين ، إذا ما حاول أحدهم أن يظهر شيئا من الحرص علىّ أو على شقيقى ، كأن يطلب منى ألا أخرج لشراء شئ مساء وحدى ، وذلك فى مرحلة متقدمة بعض الشئ .

وقد انعكس ذلك على حياتى عندما كبرت وتزوجت ، فكثيرا ما نشبت الخلافات الحادة بسبب هذه " النديّة " فى المعاملة ، ورفضى أى توجيه من زوجى ، حتى ولو كان رأيه على صواب ، وذلك فى السنة الأولى من زواجنا ، وكم بذلت من مجهود إلى أن تخلصت من بعض الأفكار السيئة حول الجنس الآخر ، فبدأ الاستقرار يعرف طريقه إلى حياتى بالتدرىج .

وفى الحق لم أكن جانية على زوجى وعلى أفراد الجنس الآخر ، من حيث سوء الظن ، وإنما كنت ضحية خوف زائد وشك دائم فى أى رجل زرعه أبى فىّ ، اعتقادا منه أن ذلك سيحجبى الرذيلة والخطأ ، ونسى أن حسن التربية والخلق القويم كفيلا بأن يجعل منى إنسانة قادرة على حماية نفسها ، لا تسمح لأحد بأن يسيطر على فكرها أو عليها .

هدايا !

الهدية ، رمز من الرموز الاجتماعية التي تعبر عن تقدير أو تهنئة ، لها مناسباتها وأصولها وقواعدها ، لكن بعض صورها المنحرفة بدأت تزحف على مدارسنا فتتحرف بهذا الرمز الاجتماعي الجميل لتكون أحيانا " إتاوة " مفروضة ، وأحيانا وكأنها " رشوة " . إلى غير هذا وذلك من صور تخرج بالتأكيد عن حدود " السوية " . تقول إحدى المدرسات باعتبارها أما لواحد من الأطفال :

... ها قد دخلنا في شهر مارس ، لابد أنا وزوجي من أن نستعد لشراء " الهدايا " التي أصبح من المحتم على أبنائنا أن يعطوها " الأبله " في عيد الأم . تلك المناسبة التي من المفروض أن تتجه بمشاعر أطفالنا نحو الاعتزاز والحب للأمهات ، تحولت إلى أن تكون عبئا ثقيلا تن من حمله ميزانية كثير من العائلات بسبب ما يضطرون إليه أبناءهم من تقديم هدايا للمدرسات في دور الحضانه ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية .

وتستوقفنا عبارة أخرى لإحدى المدرسات كأم عندما أحاطت بابنها بعض المشكلات في مدرسة رياض الأطفال قولها أن من الوسائل التي لجأت إليها " مرضاة المدرسات بالهدايا المطلوبة " ! وتروى مدرسة جاء تعيينها مدرسة في مدرسة إعدادية مشتركة في منطقة ريفية عن سلوك ناظر تقول أنه كان خريجا من إحدى كليات الجامعة " الأزهرية " !

... بدأ الرجل عمله وشغله الشاغل : المجموعات المدرسية : نظامها ، كيفية عملها ، وكم عددها ؟ كان الرجل قد ذهب إلى إحدى الدول العربية في إعارة فذاق طعم جمع المال وكثرته ، فأراد الاستمرار في عملية " التجميع " ، لا يبالى بأى وسيلة ، ولا بأى كيفية يحصل على المال المراد ؟

وكما نعلم ، فإن الإدارة التعليمية تحصل على جزء من حصيلة المجموعات ، فكان الناظر لا يخطر الإدارة إلا بعدد محدود أقل من الواقع ، ويفسر ذلك للمدرسين بأن هذا حماية لهم من " الإدارة " ، وبدأ يفرض ضريبة على كل مدرس مادة ، سواء كان يقوم بإعطاء الدروس الخصوصية أم لا ، المهم أنك تدفع له وتتصرف مع التلاميذ كيف تشاء . ومع الأسف وافق المدرسون على ذلك لكسب ود السيد الناظر ولتجنب المشاكل من ناحية ، وتلك هي فرصة أخرى للزيادة في إعطاء الدروس . وإذا كان هذا هو الشغل الشاغل ، فكيف يكون حال المدرسين أنفسهم :

إذا كان رب البيت بالدف ضاربا فشيمة أهل البيت كلهم الرقص !

وإذا كانت هذه بعض صور يندى لها الجبين ، فقد كانت هناك صورة أخرى زاهية مشرقة لتوجه آخر مخالف . . المدرسة هنا هي التي تنفق من جيبها الخاص لتشتري هدايا لأطفال الروضة الذين يجتهدون في دروسهم والذين ، بالسلوك الطيب . تقول هذه المدرسة : . . . كنت أخصص للتلميذات جزءا من مرتبي شهريا لشراء جوائز للعشرة الأوائل بالفصل ، وكانت هناك أعداد مكررة ، فغالبا ما يكون العشرة أكثر من نصف الفصل . هذا بالإضافة إلى وجود درج خاص في دولابي ، به من الهدايا الصغيرة الغالية الثمن (أقلام - أساتيك - لعب أطفال صغيرة - شيكولاتة . . إلخ) لتشجيع المستويات المتوسطة والضعيفة إذا شاركت في المناقشة أو عملت أى شئ ولو كان ذلك الشئ بسيطا ، أو إذا أبدعت إحدى التلميذات في حل مشكلة ما ، أو أجادت في أى شئ ، لذلك كان الفصل بمثابة خلية نحل . .

أغيثونا من الغش !

هي ظاهرة اجتماعية وتربوية مرضية تفشت منذ سنوات بشكل لا ينبغي أن نقف مكتوفي الأيدي أو غير مباليين بمدى ما تمثله من قوة تدميرية على البنية الشخصية لأبنائنا خاصة والمجتمع كله عامة . كنا نلاحظها قبل ذلك ، مستنكرين ، مسألة " فردية" يمارسها واحد أو اثنين ممن لا يشكلون خطورة على القاعدة العامة ، وفي بعض الأوقات المتفرقة ، لكننا نلاحظها الآن لدى " كثرة " ، وفي معظم الأوقات . والأدهى والأمر ، أن تتم في بعض الأحيان تحت سمع وبصر مسؤولين بمدارسنا ، ومباركة آباء وأمهات . . . وها هي أوراق مدرسات تحكى أطرافا من الحكاية ، بل قل الكارثة :

فبعد أن تصور مدرسة مظاهر النظام الصارم الدقيق في إحدى المدارس وتجيى إلى مسألة الغش تجدد : . . . إن الأمر يختلف تماما في الامتحانات . . الغش عام للجميع ، والكتابة في ورق الإجابة لأصحاب الخطوة . . لا مانع من كتابة الإجابة على السبورة إذا لم تجد الإملاء الجماعية من نماذج حل تعدها المدرسة صاحبة المادة بالكربون وتوزعها على اللجان . وحتى امتحان الابتدائية الذى يشرف عليه مدرسون من خارج المدرسة ، فإنه في هذه الفترة تم التفاهم مع البعض ، فكانت مدرسات المدرسة الأساسيات يجلسن في مكان يفصله عن اللجان حائط خشبي ، تقوم " الدادة " بتسريب ورقة أسئلة من خلاله للمعلمة المادة التي تقوم بحلها وتساعدنا

الباقيات في عمل نسخ بالكربون ، ثم تأخذها الدادة لتوزعها على اللجان لتعلمي على التلاميذ . . . وغير ذلك مما يجعل التلاميذ في العام التالي لا يقبلون على المذاكرة بحماس . . .

ومدرسة أخرى تحكى عن فترة تلمذتها في إحدى المدارس فتكتب :

.. لاحظت ملاحظة غريبة جدا " في لجنة الامتحان " إذ كانت المراقبة في أول الأمر حازمة جدا ، وبعد مرور بعض الوقت تأتي مدرسة إلى المراقبة وتوصيها على طالبتين باللجنة ، حيث أن هاتين الطالبتين أمهاتهما مدرسات بالمدرسة ، فتصبح اللجنة مرتعا للغش ، وكتابة الإجابات على ورق الأسئلة ، ثم مبادله بين الطالبات . بل إن الأمر لا يتوقف عند هذا ، إذ تذهب المراقبة إلى هاتين البنيتين وتسألهما إذا كانتا تحتاجان شيئا . . .

وفي سنة دراسية أخرى ، تحكى نفس المدرسة عن فترة تلمذتها فتكتب :

.. وحدث موقف أثناء امتحان اللغة الإنجليزية ، فبينما كنت أجيب على أسئلة الامتحان وقاربت على الانتهاء ، إذ بمدرس يدخل اللجنة ويملأ أسئلة الامتحان وإجاباتها على الطالبات بصوت عال !!

وإذا كان هذا يتم في المدارس ، فماذا عن " الكليات " ؟

كتبت إحدى المدرسات عن فترة تلمذتها في إحدى الكليات :

.. أما عن الامتحان ، فكان مهزلة كبرى ، حيث كان يعقد في مدرج كبير مقسم إلى لجان تجلس فيه كل الطالبات ، وكل لجنة عليها اثنتان من المراقبات ، بعضهن متسييات يتركن النبات للغش من الكتب ، بل إنني أذكر أن إحداهن وقفت على الطالبات من ورقة في يدها ، مما صرفنا عن التركيز ، وكانت مشكلة كبيرة !..

ثم نصادف مدرسة " أما " نادرة ، تتمسك بالأصول ، فإذا بها تعرض ابنها لمتاعب !

تكتب هذه المدرسة :

.. ولأبني غرست في أولادى مبادئ الأخلاق والقيم ، وعلمتهن ما يدعو إليه ديننا الحنيف من النهي عن الغش " فمن غشنا فليس منا " ، فإن أولادى كانوا يرفضون أن يكتبوا ما يملأ عليهم " أثناء الامتحان " لأن هذا غش حرام ، فكان جزاء ابني الضرب والسب ، واتهامه هو بالغش (1) وعقابه بسحب ورقة إجابته وحرمانه من الامتحان ، بالإضافة إلى تهديده بالحبس في الفصل طوال اليوم لأنه بليد وغشاش . . . هذا كان موقف المدرسة من طفل في الصف الثانى الابتدائى ، وهو طفلى !؟

كانت الأم المدرسة تنتظر طفلها خارج المدرسة ، فجاء إليها يبكي منهارا ، فلما استفسرت منه عن السبب وحكى لها ، وقابلت الناظرة ، بررت الناظرة ما حدث بأن الطفل بالفعل غشاش ، واستشهدت بمدرسته ، فلما سألتها الأم إذا كانت بالفعل قد عهدت فيه من قبل الغش ، أجابت أنه ممكن يغش عندما لا يعرف الإجابة ، فثارت الأم وردت على المدرسة : إذن كنتى تضحكين علىّ وتخبرينى بأنه عبقرى وذكى وممتاز فقط للحصول على الدروس والهدايا ؟! وأصرت الأم على أن يختبر ابنها ويمتحن وحده أمام الجميع لأنها بالفعل تريد طفلا سويا . وتم لها ما أرادت ، وصححت الناظرة بنفسها ، وحصل على الدرجة النهائية ، على الرغم من أن السؤال الذى أملته عليه المدرسة لم يكن ضمن ما درسه فى المدرسة !

سفر الأب :

كذلك فقد عرف مجتمعنا منذ الطفرة النفطية سفر العديد من الآباء أو الأمهات للعمل بالخارج مع ترك الأبناء هنا فى مصر مع أحد الوالدين أو مع أحد الأقارب ، والدافع الرئيسى مشهور ومعروف ، وهو السعى وراء الرزق ، لكنهم من ناحية أخرى ، إذا كانوا يكسبون " مالا " ، فهم كثيرا ما يخسرون " أبناء " ، إلا من عصم الله ، مع ترديدهم للمقولة الشهيرة بأنهم إذ يغتربون ويشقون ، فإنما يفعلون ذلك من أجل أبنائهم .

وها هى مدرسة تحكى عن سفر زوجها بعد شهر واحد من زواجهما من أجل أن يستطيع " تأسيس " أسرته ..

...فهى لم تكن مشكلتى أنا وحدى ، بل آلاف من الشباب .. شاء قدرنا أن نكون معاصرين لهذه الفترة التى يعتبر شباها منكوبا .. فأنا أعتبر نفسى زوجة " بالمراسلة " ، فزوجى مدرس هو الآخر ، وكلنا يعلم أن الموظف بصفة عامة ، والمدرس بصفة خاصة لا ينال ما يكفيه ويضمن له سبل العيش والحياة الكريمة ، فاضطر كثيرون إلى الدروس الخصوصية . ولأن زوجى يفرض هذه الدروس ، فقد فضل أن يسافر لإحدى الدول العربية للعمل بها فنكون أنفسنا بعد شهر واحد من زواجنا .. وتركنى لأعيش مع أسرتهى مدة عامين ، فلم نأخذ الفرصة الكافية ليتعود كل منا على الآخر .. ناهيك عن المعاناة النفسية التى يقاسيها كل منا ، فهو زوج وليس بزواج ، وأب وليس بأب ، وأنا زوجة وأم مع إيقاف التنفيذ . ولم أعود أيا من واجبات الزوجة والأم ، لأن والدتهى وجميع أفراد الأسرة يقومون عنى بكافة متطلبات ابنتى ..

إنما صرخة بلا أمل ، يطلقها الكثير من الشباب برحاء التفضل ورحمتنا من عذاب هذه الحياة المشتتة . .

وها هي مدرسة أخرى ، تذكر فترة طفولتها ، حيث توفيت أمها وسافر والدها للعمل بالخارج وتركها لإحدى القرى تربيها وهي لم تتجاوز بعد العام الثالث من عمرها :
... كان أبي - سأل الله - كثير السفر للخارج للعمل وغير العمل . كان يأتي في نهاية كل عام يرى النتيجة ويقول لي : لماذا لم تطلعي الأولى على المدرسة ؟ ما هذا المجموع ؟ ثم بعد ذلك يقول : مبروك ! ولكنه نسي دور الأب والوحدة التي أنا أعيشها طوال العام وحرمان منه . لم يخطر بباله أنني منذ صغري لم أجد ولم أسمع أحد يقول لي : اهتمي بمذاكرتك . بل كنت أهتم أنا بما دون أن يوجهني أحد . . .

فلما أتمت صاحبتنا المدرسة الابتدائية والتحقّت بالمدرسة الإعدادية ، وهي في نفس الظروف ، شاءت إرادة المولى أن تقيض لها مدرسين أحاطاها بالكثير من الرعاية والاهتمام ، فكتبت عن هذه الفترة تقول : " . . . وأحمد الله على أنه جعل أمامي هذين المدرسين الذين كانا يشجعاني وعوضاني كثيرا عن افتقادي أي تشجيع من أبي وغيباه وانشغاله في السفر للعمل . وكانت مرحلة الإعدادية مرحلة حرجة بالنسبة لأي فتاة وهي مرحلة المراهقة وبداية البلوغ ، فقد كنت كثيرة الاحتياج إلى أبي في هذه المرحلة . . . "

ويفرق الأب ابنته بالهدايا والأموال ظانا أنه بذلك ييسر احتياجاتها . صحيح أنها احتياجات هامة وضرورية ، لكن لا يقل عنها أبدا ، وربما تتفوق ، تلك الاحتياجات " المعنوية " التربوية " . . . دفء الأم . . . حنان الأبوة ورقابتها المستمرة ن تقول صاحبتنا :

" . . . كان أبي يشتري لي كثيرا من الملابس الجميلة من الخارج ، ويغدق على المال ، فقد كنت مرفهة إلى حد ما ، ولكن يعلم الله أن كل هذا لم يعوضني عن غياب أبي ورحيل أمي . ثم جاءت صدمة كبيرة علىّ حينما علمت بزواجه من امرأة أخرى في إحدى البلاد العربية . . . أخفيت إحساسي بالألم بداخل قلبي وفرغت هي كله في دراستي ، واهتممت بمذاكرتي أكثر وأكثر ، لكي أشغل نفسي من التفكير في هذه الدنيا التي جعلتني أشعر بالوحدة وأنا في بداية سنوات عمري الأولى . . . " .

وإذا كانت هذه المدرسة قد استطاعت أن تتجاوز هذه الوحدة بعيدا عن الأب والأم ، بل وتجعل منها دافعا للمزيد من العمل المتواصل الشاق لتعوض به ما كانت تعانيه ، فإن كثيرين

وكثيرات من الأبناء لم يستطيعوا ذلك ، ووقعوا فريسة للفشل والجذب العاطفى الذى يعتبر تربة خصبة لزراع الحقد والغل والرغبة فى الانتقام من المجتمع ممثلا فى بعض رموزه ومؤسساته ، ويحصد المجتمع " عملة صعبة " من الدولارات والأسترلينى ، ويخسر عملة أصعب من البشر ! وإذا كان هذا يحدث بالنسبة لأولياء الأمور الذين يسافرون للعمل بالخارج تاركين أبنائهم ، فإن هناك من الآباء من يتركون أبنائهم على الرغم من إقامتهم معهم فى مصر ! وها هى مدرسة تكتب عما لاحظته بشأن طفلة بمدرسة ابتدائية خاصة :

" كانت لدى طفلة ، يعمل والدها مدرسا للغة الإنجليزية بمدرسة ثانوية . ولم أكن أصدق أن تصل ابنته هذه إلى تلك المرحلة من الإهمال . وظل السؤال يحيرنى : لماذا ؟ وطلبت حضور ولى الأمر أكثر من مرة ، فلما حضر وسألته : لماذا كان هذا الإهمال ؟ كانت إجابه : ليس عندى وقت ! كل يوم أدخل البيت بعد منتصف الليل ، فلا أستطيع رؤية أطفالى إلا نادرا ، نظرا لظروف المعيشة . فطلبت منه الانتباه إلى ابنته ، ولم يبد اهتماما بعد ذلك بها !

دروس خصوصية :

وفى هذا الباب أحاديث كثيرة وطويلة يمكن أن نملأ وحدها عددا كبيرا من الصفحات ، ولكننا نجتزئ منها بعض السطور من أوراق مدرسات ، كتبت واحدة عن فترة تلمذتها بالمدرسة الابتدائية :

" كانت أمى تداوم على سؤال مدرساتى ومدرسى عن مستوى . . ورأيت معظم من حولى بالفصل يأخذون دروسا خصوصية . . ورأيت التغير فى المعاملة لمن تأخذ درسا ، فبعد الضرب الذى كانت تتلقاه التلميذة والتهديد واللوم ، أصبح المدرس يعاملها بلين وعطف ، وذلك عندما تأخذ درسا خصوصيا لديه ، فقررت أن آخذ " مجموعة " بالمدرسة . وأعترف بأن هذه المجموعة لم تضاف إلى شئنا جديا " علمى . . "

فلما انتقلت صاحبتنا إلى المدرسة الثانوية كتبت عنها قائلة : " أعلنت مدرسة الرياضيات عن وجود مجموعة بالمدرسة ، فالتحقنا بها أنا وزميلاتى ، بالرغم من أنى حصلت على درجات مرتفعة فى مادة الرياضيات فى الشهر الأول ، وكان سببا التحاقنا هو إحساسنا بالتهديد من جانب المدرسة وعقابها الطالبات اللاتى لا يلتحقن بالمجموعة . . !

ولن أستطرد طويلا فى هذا الباب ، فمعظمه حكايات تدخل فى باب " المأسى " و " المهازل " لكننا لا نستطيع أن نتركه دون الإشارة إلى ذروة ما يوسف ، عندما نجد أن الدروس قد

وصلت إلى مرحلة " الحضانة " التى هى أصلا ليست مرحلة " تعليم " مواد دراسية ، بل " تربية " من خلال اللعب والنشاط ، فها هى مدرسة أم تشكو مر الشكوى من سوء معاملة طفلتها فى إحدى دور الحضانة ، ثم تعقب :

" ولكى يتقى ولى الأمر شرهن - العاملات فى الحضانة - ويجعلهن يهتمن بالأولاد ، عليه أن يستسمح " الأبله " أن تتعهد طفله وتعطيه دروسا خصوصية أى والله دروسا خصوصية فى الحضانة والحصه : ساعة بعشرة جنيهاً ، والمطلوب ساعتان يعنى بعشرين جنيهاً لطفل ضمن مجموعة من الأطفال مكونة من عشر أطفال هذا بالإضافة إلى الهدايا فى مختلف المناسبات غير ما تطلبه من الأدوات المنزلية وأدوات الزينة والملابس والحلى "

صدق أو لا تصدق !

إن قيمة هذه الأوراق مرة أخرى هى فى " لارسميتها " و " خصوصيتها " مما يجعلنا نرى صورة واضحة " ميكروسكوبية " مهما امتلأت بما يؤلم ، فإنها ضرورية لمن يسعى إلا الإصلاح والتطوير .

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٥٧ ، ١٩٩٣

مستقبل البحث التربوى فى مصر*

مقدمة :

لم يعد العمل التربوى عملا يقوم على مجرد " النصح والإرشاد " استهداء بعبارات ناهية أو أمرة تنزيا بكلمات يعلو رنينها اللفظى وأبنية لغوية تقوم على مجرد البيان والبديع ، وإنما هو عمل اجتماعى يستهدف تغيير الواقع السلوكى سواء على المستوى الفردى أو على المستوى الاجتماعى ويقوم على النهج العلمى بكل ما يتطلبه هذا النهج من استقراء للواقع وجمع للحقائق وتجريب وربط واستنباط وإدراك علاقات وخروج بتعميمات .

الخبرة المصرية البحثية التربوية :

ولقد عرفت مصر النهج العلمى فى التعامل مع قضايا التعليم ومشكلاته منذ عام ١٩٢٩ عندما أنشئ المعهد العالى للمعلمين " كلية التربية ، جامعة عين شمس الآن " على يد رواد تركوا بصمات واضحة على البحث التربوى وفى مقدمتهم إسماعيل القباني ، ود. عبد العزيز القوصى . ولم تقتصر علمية تناول على قضايا ومشكلات تحتل مكانتها على صفحات أوراق وإنما امتد هذا تناول ليتجه إلى السلوك الإنسانى فى مواجهة مباشرة سواء عن طريق " عيادة نفسية " تم إنشاؤها أو " فصول تجريبية " جرى افتتاحها كملحقات لمعهد التربية . وقد تلقى هذا الاتجاه دعما أكبر عندما أنشئت للبحوث التربوية وحدة إدارية بارزة فى وزارة التربية .

وقد شهد التعليم تعاوناً وثيقاً بين جهة " التفكير " و " البحث " فى كلية التربية وجهة " التنفيذ " و " العمل " فى وزارة التربية سنوات غير قليلة مما أتاح الفرصة للبحث التربوى أن يتغذى دائماً بحركة الواقع التعليمى فى مصر يستمد منها مشكلاته وقضاياها ، ويتلقى منها الوقائع والمعطيات ، ويقوم هو بعد رجال العمل والتنفيذ بالرؤى العلمية والنظرات الفكرية التى تسعى إلى تصويب مسار حركة التعليم وحسن توجيهها إلى آفاق منشودة .

وفى ربع قرن الأخير شهدت مصر توسعاً مذهلاً فى إنشاء كليات التربية مما أدى بالتالى إلى تزايد مطرد فى فرص البحث التربوى عن طريق أعداد متزايدة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وظهور عشرات من المجلات التربوية .

وإذا كان لهذا التوسع وذاك التزايد حسنهاته التى لا تنكر ، لكن هذا لا ينبغى أن يحجب عنا صفة أخرى تشير إلى ظهور كم غير قليل من السلبيات التى شابَت حركة البحث التربوى فى

السنوات الأخيرة تقتضى المسارعة بالمكاشفة لرصدها وحصرها والسعى نحو التخلص منها بقدر المستطاع ، وأبرزها ما جرى من " تسطيح " و " عجلة " و " تكرار " و " نقل " و " افتقاد للمنهج الملائم " وغموض المفاهيم ، و"اضطرابها " و " الانفصال عن حركة الواقع " ٠٠٠ إلى غير هذا وذاك مما قلل من مقدرة البحث التربوى عن أن يكون طاقة تحريك لواقع التعليم نحو الأفضل .

المتغيرات :

ولا شك فى أن تحريك الواقع نحو مستقبل أفضل يفرض علينا أن نأخذ بعين الاعتبار مختلف الأبعاد المحددة لهذه الحركة ، ذلك أن عالم اليوم ، فضلا عن عالم الغد ، قد بلغ من التشابك والترابط حدا جعل مستحيلا على مجتمع أن يعزل نفسه عن الآخرين ، ومن هنا يمكن الإشارة إلى عدد من أهم المتغيرات المشكلة لأبعاد حركة الحاضر :

١- الكوكبية* ، أو " العولة " ، وهى تشير إلى السيولة المذهلة التى يشهدها عالم اليوم فى حركة المعلومات وتدفقها وتكاثرها بين مختلف الأمم والمجتمعات بفضل ما شهدناه من تقنيات متقدمة فى مجال الاتصال وأبسط ما يمكن الإشارة إليه : كيف يستطيع الإنسان الآن أن يمسك بأطراف أصابع يد واحدة " دسكا " يخزن مئات الألوف من المعلومات ، وكيف يستطيع الإنسان وهو قابع فى غرفته أن يتابع أحداث العالم أجمع بحركة من يديه ! إن هذا من شأنه أن يتيح للباحثين فرصة الحصول على كم ونوع من المعلومات ما يعينه على مزيد من البحث ، فضلا عما يتسم به هذا من " تنوع " فى المدارس والاتجاهات يزداد العمل البحثى التربوى ثراء وغنى .

٢- التخصصية* ، ذلك أن تحطم سور برلين فى نوفمبر عام ١٩٨٩ كان إيذانا بتهوى تلك النظم التى تقوم على " الشمولية " بما تتضمنه من " هيمنة الدولة " على كافة اتجاهات ومجالات العمل المجتمعى ، وما يؤدى إليه هذا من " قهر " و " استبداد " ، فضلا عن " التمنييط " واختفاء روح المبادرة وما تودى إليه من سلبية وضعف الابتكار والإبداع . والتخصصية بناء على هذا تشير إلى إتاحة الفرصة للطاقات والإمكانات الخاصة بالأفراد والهيئات والمؤسسات أن تكون ذاتية الحركة ، قومية الغاية . وما دمنا بصدد قضية البحث التربوى فإنه يجد فى هذا مناخا أصح للإثراء والازدهار ، لأنه يقوم على الإبداع والابتكار ، وأمر مثل هذا لا حياة له فى ظل " الشمولية ، وتحت جناح " التمنييط " .

٣- التعددية ، فإذا كانت التخصصية تتجه أكثر ما تتجه إلى " الاقتصاد " و " الإدارة " ، إلا أنها لابد أن تقترن بتعددية فكرية تتيح الفرصة لمختلف الاتجاهات والآراء والأفكار أن تعبر عن نفسها ، ومن ثم فإذا كانت التخصصية " تعددية " اقتصادية وإدارية ، فإن التعددية الفكرية هي بدورها خصخصة للعقول والأفكار ، ذلك أننا لا نستطيع أن ننكر أن الحرية الاقتصادية والإدارية معرضة لانحرافات تميل بالعمل إلى الاستغلال والاحتكار والفساد ، وهنا تجيء التعددية الفكرية لتشكل جهازا عقليا رقايا للمجتمع حتى يضمن إلى حد كبير أن مسيرة العمل تتجه الاتجاه الصحيح وتنهج النهج السليم .

٤- الحوارية ، وهى نهج مقارن غير مفارق لمتغيرات الكوكبية والتخصصية والتعددية ؛ وتسير على نفس المنطق الذى يذهب إلى أن المالك الوحيد للحقيقة هو الله ، وما كل إنسان إلا رائيا لزاوية وباصرا بجانب ، ومن ثم تجيء ضرورة الحرص على الحوار والمناقشة بين مختلف العقول ، حتى نبصر أكبر قدر ممكن من الحقيقة . إن الحوار هنا إنما هو عملية " تلاقح " للعقول يغذيها ويثريها ويتيح الفرصة للتفاعل الفكرى . وإن دل هذا على شئ فإنما يدل على استخدام العنف فى تسييد رأى والاستناد إلى القوة المادية فى فرض فكر إنما هو تعبير عن إفلاس واضح ومؤشر على بداية طريق إلى حمامات دم يخسر فيها الجميع .

٥- السلام ، وهكذا يجيء هذا المتغير متعاضدا مع ما سبق . إنه نتيجة له ، وهو فى الآن نفسه شرط أساسى لحسن الاستفادة من التخصصية والتعددية والحوارية ، وبدونه تتراجع الكوكبية . وإذا كنا نؤكد هنا على ما يستتبعه السلام من نبذ المنازعات المسلحة بين الدول ، فإننا نؤكد أيضا على ضرورة التيقظ لما يحمله هذا المفهوم من مرونة واتساع قد تخرجه عن مضمونه الحقيقى ، ذلك المضمون الذى يشترط " العدل " ولا يتنازل عن " القوة الذاتية " ، والعدل يعنى " التكافؤ " ، والتكافؤ لا يُطلب وإنما تفرضه القوة الذاتية ، لأن ما يعطى من خارج ، يمكن أن يسلب فى أى لحظة !!

المنطلقات :

واستشراف مستقبل البحث التربوى ليس حركة جموح قد تؤدي إلى جنوح ، وإنما هو عملية " مضبوطة " وضبطها إنما يجيء بالالتزام بمجموعة من القواعد والمبادئ تشكل فى مجملتها " متطلبات " تجيء لا على سبيل " التقيد " وإنما على سبيل " التوجيه " ، من هذه المنطلقات :

١- العقيدة الوطنية ، ونحن لا نقصد بذلك تغيرا مع العقيدة الدينية ، وإنما نقصد مجموعة من المبادئ الفكرية التي يمكن الاتفاق عليها من بين القوى الوطنية المختلفة في مصر حول أهم مشكلاتها وقضاياها وطموحاتها وعلاقاتها الخارجية مما يجعلها بمثابة " الإطار الفكرى " الموجه لحركة العمل الوطنى . إن هذه العقيدة على درجة كبيرة من الأهمية ما دمنا نعيش في عالم الكوكبية والعولة والتعددية والسلام والخصخصة ، حتى لا نفقد هويتنا ونضيع معالم ذاتنا .

والبحث التربوى إذ يتموضع حول الإنسان ، كان لابد من تأطيره بهذا الإطار حتى يخرج الإنسان الذى نسعى إلى بنائه " إنسانا مصريا " له خصوصيته التى تشكل " مصفاة " لا غنى عنها تحول بينه وبين ما يعكر صفو الوطنية المصرية ، ويسمح بعناصر الإضافة والقوة . إن التربية إذا كانت " علما " ، إلا أنها فى الوقت نفسه بمثابة " فن " التعامل مع الثقافة ، والعلم بطبيعته " عالمى " ، أما الثقافة فهى بطبيعتها " خاصة " ، والعقيدة الوطنية هى لون واتجاه وإطار الثقافة الوطنية .

٢- النهج العلمى ، فالخصوصية الثقافية لا تعنى تحررا من منطق العلم ومنهجية التفكير . صحيح أننا بإزاء " إنسان " لا " مادة " مما يجعله خاضعا لاحتمالات يعسر التنبؤ بها سلفا ، لكن النهج العلمى ليس محصورا فى التجربة العملية بالمعنى الضيق ، وإنما هو غمط من التفكير يفرض الاعتماد على الخبرة كمصدر للمعطيات والاستناد إلى العقل فى الفهم والإدراك ، وتأكيد مهارات الاستنباط والبصر بالعلاقات ، والتصور المضبوط للمستقبل والقدرة على المواجهة ومرونة التقدير وسعة الصدر . وتقيد البحث التربوى بالمنهج العلمى يوثق عرى الترابط بين الفكر التربوى وبين نبض الواقع ويُفَعِّل الفكر التربوى بحيث يستطيع أن يكشف عن علل التعليم وأوجاعه ، ويصير علاجه ودوائه بغير شطط ، حتى فى بعض مجالات البحث التربوى التى قد تبدو لأول وهلة أنها تند عن المنهج العلمى ، مثل " تاريخ التربية " و " فلسفة التربية " ، هى كذلك أمام حتمية المنهجية العلمية فى التناول مما لا سبيل إلى تفصيله فى هذا الحيز الضيق .

٣- الواقعية ، والحقيقة أن الواقعية ركن أساسى فى " العلمية " لكننا آثرنا أن نفردها جزءا خاصا بها لأننا نريد بها أكثر مما هو مفهوم منها على مستوى المنهجية ، نريد بها هنا أيضا " المكاشفة " التى تفرض علينا مواجهة العيوب وصور القصور وإعطائها أولوية البحث ، ونريد بها التقليل من توجيه البحوث نحو " الإنجازات " وتوجيهها أكثر نحو ما لم نفعله ولا بد أن نفعله .

ونريد بها شجاعة القدرة على التخلي عن أخطاء في تفكيرنا إذا نبهنا إليها رأى آخر ، دون أن يعنى ذلك انهما ، وشجاعة القدرة على تقبل مقترحات هذا الرأى الآخر ، ونريد بها أن نعترف بجهود السابقين وألا نظمسها حتى نعلی من مكانتنا ، فارتفاع المكانة یجئ بالإضافة والتراكم ، لا بالحذف والطمس .

٤ - الانفتاح العلمی والفكری . صحيح أن لكل مجتمع مشكلاته وثقافته ، وصحيح أن لكل تعليم خصائصه وتوجهاته ، لكننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن تجارب وبحوث ودراسات مجتمعات وأمم أخرى كان لها من الظروف والفرص والإمكانات أن تحرز صورا من التقدم المذهل الذى فتح لأبنائها آفاقا من البحث التربوى ساهم فى جعل نظمها التعليمية مصانع تكاد تفوق غيرها من المصانع التى تخرج إلى السوق أجهزة ومعدات على درجة عالية من التقنية ، فتخرج لنا تلك المصانع التعليمية طاقات بشرية تشرق الآفاق وتبنى المستقبل ، لكن هذا الانفتاح العلمی والفكری إذا لم يرتبط بمنطلقات " العقيدة الوطنية " و " النهج العلمی " و " الواقعية " ، يمكن أن يكون مصدر تفكك تربوى يؤدي إلى طمس معالم الوطنية المصرية .

٥ - المستقبلية ، فالعمل التربوى بحكم طبيعته عمل مستقبلى ، لسبب بسيط ومعروف ، وهو أننا نربى أبناءنا لزمان غير زماننا . والمستقبلية فى العمل التربوى ليست محدودة بعام أو اثنين أو بخمسة وإنما هى ممتدة إلى عمر جيل كامل قادم . والمستقبلية الآن ليست عملا من أعمال " الحلم " و " الرجم بالغيب " ، وإنما هو نهج فى التفكير له أساليبه العلمية وضوابطه حتى يجئ التحسب للمستقبل دقيقا إلى حد كبير ، حيث الخطورة هنا أننا نكون بإزاء بنیان بشرى متنوع عالى الثراء إذا ضاع نتيجة أخطاء الحساب ، فمن العسير تعويضه ، علما بأن التحسب للمستقبل يكون دقيقا بالقدر الذى نكون فيه على وعى دقيق بظروف الحاضر .

مصادر إنتاج البحث التربوى :

تعدد فى مصر المصادر والمواقع التى يتم فيها إنتاج البحوث التربوية ، وقد أدى هذا التعدد نتيجة تراكمات تاريخية سابقة لا مجال للتحدث عنها فى هذا النطاق ، وإنما علينا التعامل مع هذه الحقيقة باعتبارها " إرثا " مهما شابه من عيوب وسلبيات نتيجة هذا التعدد والتباين ، إلا أننا نستطيع - إذا صح العزم وسلمت النية - أن نفيد منها جميعها فى دفع حركة البحث التربوى إلى آفاق مستقبلية تعين هذه الأمة على التجدد والتطور والتقدم . ويمكن أن نشير إلى أهم هذه المصادر فيما يلى :

أ- كليات التربية ، وهى الآن تبلغ العشرات ، بين كليات تربوية عامة وأخرى نوعية ، وثالثة رياضية ورابعة فنية ، ورياض أطفال ، وبالتالي فهى أصبحت تضم عدة مئات من أعضاء هيئة التدريس ، وهم يحكم سعيهم إلى الترقى من مستوى إلى آخر يقومون ببحوث ودراسات تخضع للتقييم العلمى ، فضلا عن أن البعض منهم يستمر على طريق البحث بعد الأستاذية ، برغبة ذاتية أو بتكليف جهات أخرى . كما أن بعض الكليات قد تقوم ببحوث جماعية تصدر عنها كهيئة ، وقد يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس بتأليف كتب دراسية تتميز بالجدلة وتفتح آفاقا للبحث التربوى بما تطرحه من أفكار وما قد تقترحه من مجالات .

وتضم هذه الكليات عادة دراسات عليا لمنح درجتى الماجستير والدكتوراه ، يقوم بها طلاب خارجيون أو معيدون ومدرسون مساعدون ، ومن المفروض أنها تقدم لنا نوعية متميزة من البحوث الجديدة المتعمقة .

لكن الطابع الغالب على البحوث الناتجة عن هذا المصدر هو " الفردية " بما يدفع الباحث إلى طرق قضايا ومشكلات عادة ما تكون جزئية . ومن المحاولات النادرة ما خرج عن كلية التربية بجامعة عين شمس من دراسات جماعية تتميز بالاتجاه إلى قضايا ومشكلات كلية قومية مثل " دعوة إلى حوار " و " معلم المرحلة الأولى " ، و " معلم المرحلة الثانية " فى النصف الأول من الثمانينيات .

ب - المراكز ، وأبرزها المجلس القومى للتعليم ، بشعبه المختلفة ، والمركز القومى للبحوث التربوية ، ومركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، ومركز بحوث التعليم العالى ، ومركز تطوير المناهج ، والمركز القومى للبحوث الاجتماعية ، ومجلس البحوث الاجتماعية بأكاديمية البحث العلمى ، ولجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة وغيرها .

وإذا كان لهذه المؤسسات كواثرها البحثية فى كثير من الأحيان ، إلا أنها تعتمد كذلك وبدرجة أساسية على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعدد من المهتمين بقضايا التعليم فى بعض المجالات الأخرى المتصلة .

وتتميز البحوث الناتجة عن هذه المصادر بأنها تستهدف عادة هدفا قوميا يتمثل فى مواجهة مشكلة معينة تواجه التعليم أو تتطلع إلى مستقبل له مأمول .

كذلك فالطابع الغالب على هذه البحوث " جماعيتها " حيث يقوم بها " فريق " ، لكن مشكلتها تتمثل فى جوانب ثلاثة ، أولها ما هو مشهور من ضعف التمويل اللازم لها ، وثانيها ،

طابعها الرسمي الذى قد يشكل قيداً على البحث وخاصة في لغته وتوجهاته . وثالثها ، عدم تفرغ بعض أعضائها .

٣- الجمعيات العلمية ، مثل رابطة التربية الحديثة ، ورابطة خريجي معاهد وكليات التربية والجمعية المصرية للدراسات النفسية ، والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، والجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية ، والجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم . وإذا علمنا أن أعضاء هذه الجمعيات هم من العاملين عادة أيضاً بكليات التربية ، عرفنا أنها مجرد " شكل " آخر لنفس المصدر ، لكنها تتميز بحرية الحركة و " أهليتها " وقيامها على العمل التطوعى الاختيارى .

ومن الملاحظ أن عدداً منها أسير فكرة " القسم " العلمى بكليات التربية ، مع أن " التقسيم " الحالى في كليات التربية قدم تجاوزته كثير من التطورات العلمية التربوية والنفسية ، وهكذا لا نجد جمعية لتعليم الكبار ، أو التخطيط التربوى ، أو اقتصاديات التعليم على سبيل المثال .

٤- المجالات التربوية ، فلقد أصبحت كل كلية تربية على وجه التقريب تصدر مجلة للبحوث التربوية والنفسية ، وكذلك تفعل الجمعيات العلمية التربوية ، وهذه المجالات بحكم تخصصها محدودة الانتشار ، معظم ما ينشر فيها هي بحوث يكتبها أعضاء هيئة التدريس الساعين إلى الترقية . وهكذا خلت من المناقشات والدراسات ذات الطابع الفكرى الشامل لتفرق في مسائل وقضايا فنية .

ومجلات الكليات تخضع لتنظيمها الإدارى ، فعميد الكلية ، في غالب الأحوال هو رئيس التحرير ، وهو ليس متفرغاً لذلك ، فيصير التسيير الفعلى لمدرس عادة ، وربما من هو أقل عن ذلك ، أو أعلى ، وهى تكاد أن تكون " محلية " لا يعلم بما ينشر بها إلا من يعملون بالكلية .

٥- المؤتمرات العلمية ، فهناك كليات تحرص على عقد مؤتمر كل عام أو أكثر ، بل هناك أقسام هى التى تتولى ذلك ، وكذلك تقوم الجمعيات التربوية والنفسية بعقد مؤتمر سنوى لكل منها عادة .

ومن الملاحظ على البحوث التى تعرض وتنتشر في هذه المؤتمرات أنها كثيراً ما تكون ذات مستوى علمى متواضع نتيجة عدد من الظروف التى تحيط بتنظيم المؤتمرات وإمكاناتها البشرية والمادية .

وهناك بعض المنظمات الإقليمية والدولية التي تعقد مؤتمرات كذلك تسهم في إنتاج البحث التربوى .

آفاق تربوية :

وعلى الرغم من الكثرة الظاهرة في كم البحوث التربوية التي تم إنجازها في ربع قرن الأخير ، إلا أن هناك آفاقا أخرى ما زالت بحاجة إلى أن نطرقها من خلال مصادر إنتاج البحث التربوى التى أشرنا إليها . واستشراف هذه الآفاق حقيقة عمل لا يستوفى متطلباته كاملة إلا " جمع " من الباحثين خلال فترة غير قليلة من الزمن ، لكننا مع هذا نستطيع - في ظل ظروف إعداد هذه الورقة - أن نسوق المثل ، ونقدم نماذج يمكن التفكير في مثلها أو التفكير في غيرها .

أما هذه الآفاق المستقبلية ، فإن منها :

- ففى فلسفة التربية ، حيث الدراسة المفاهيمية بالدرجة الأولى ، نجد أننا ، على الرغم من تعاملنا مع كثير من المفاهيم مثل " تكافؤ الفرص " ، و " ديمقراطية التعليم " و " الضبط الاجتماعى " و " الحرية " و " النظام " و " الثواب والعقاب " ، إلا أننا نلاحظ غموضا واضطرابا فيها لدى عدد غير قليل من المعلمين فى قضايا التعليم ومشكلاته ، مما يجعل من بحثها ودراستها عملا ضروريا . ولا يكون الهدف هنا هو الوصول إلى اتفاق بشأنها ، فهذا يكون متعذرا ، وإنما هو " التوضيح " بالدرجة الأولى حتى يسهل العمل على هدى وبصيرة ، ويتم المناقشات ويجرى الحوار على أسس سليمة .
- وما زلنا نجد مناطق كثيرة فى تاريخنا التعليمى لم يطرقها أحد ، لعل منها على سبيل المثال تطور كل مرحلة من مراحل التعليم خلال فترة أو فترات يتفق عليها ، ونفس الشئ بالنسبة " لنوع " التعليم : زراعى - تجارى - صناعى . وكذلك التطورات التى لحقت كل منهج من مناهج التعليم وهى كثيرة تحتاج إلى كم كبير من البحوث والدراسات ومشروعات تطوير التعليم التى شهدناها منذ تقرير قوميسيون المعارف سنة ١٨٨٠ تحتاج إلى دراسات تقويمية . . . وهكذا ، ولنا بحاجة إلى التأكيد على أن الوعى بالأصول التاريخية أساس لا بد منه لفهم الحاضر وبناء المستقبل .
- وواقع طرق التعليم كما تمارس فعلا فى قاعات الدرس فى المدارس المصرية بحاجة إلى الرصد والتحليل والمناقشة والكشف عن آثارها ، ذلك أن الكم الأكبر مما يحدث فى البحث التربوى فى هذا المجال غالبا ما يكون أسس النظريات المتداولة لدى علماء التربية ،

بينما ينبئ واقع الفصول بعالم آخر مختلف تماما بحكم محددات متعددة تحتاج هي الأخرى إلى درس وبحث .

- والكتاب المدرسى هو الحاكم الحقيقى لعملية التعليم من جانب المعلم ، والتعلم من جانب التلميذ ، ومع ذلك فحظه من البحث التربوى قليل : فهو بحاجة إلى دراسة من حيث : جوانبه الفنية : الإخراج ، الورق ، البنط ، الصور والأشكال ، والمساحة ، والحجم . وهو بحاجة إلى دراسة تطوره ، وإلى دراسة اقتصادياته ، ودوره فى عمليتي التعلم والتعليم . فضلا عن ذلك ، فإن الكتاب الخارجى الذى له سيطرة كبيرة على الكثيرين ، هو أحق أن يخضع للبحث والدراسة .
- وهناك المبنى المدرسى ، فباحثو التربية لا يدرسونه تصورا أنه شأن هندسى بحت ، والمهندسون قلما يعنون به ، وهو فرصة كبيرة لأعمال مشتركة بين باحثى التربية ورجال الهندسة ، فهو ليس مجرد " مبنى " وإنما هو " وعاء " العملية التربوية ، ولا نبالغ إذا قلنا أن افتقاد المبنى المدرسى الحقيقى القادر على أن يكون وسيطا لممارسة العمل التربوى ، هو المشكلة الكبرى للتعليم المصرى .
- والكثير الأكبر من البحوث التربوية كثيرا ما يتجه إلى النظام التعليمى نفسه لدراسته مع أننا ندرك تماما أن هناك مؤسسات ووسائل وقوى أخرى لها دورها فى تنشئة أبنائنا ، مثل الإذاعة والتلفزيون والصحافة والنوادي ودور العبادة والسينما ، وكل هذه مجالات للبحث التربوى الذى يمكن أن يثمر الفكر التربوى إذا أضفنا إلى ما سبق : المسرح والغناء .
- وهناك جهود فكرية قام بها أساتذة وعلماء تربية مصريون فى السنوات الأخيرة ، تحتاج إلى تحليل ورصد وتقويم بحيث لا تقتصر حركة دراسة الفكر التربوى على الأعلام الماضين المشهورين فقط كطه حسين ، وإسماعيل القباني ، ومن قبل ، رفاعة الطهطاوى ، وعلى مبارك .
- ولمصر تجربتها فى التخطيط على وجه العموم وتخطيط التعليم على وجه الخصوص ، فما هو موقف تخطيط التعليم من الاتجاه نحو التخصص ؟ إنما قضية هامة تحتاج إلى بحث يسبقه دراسات تقويمية للتخطيط السابقة .

- ولدينا قضايا أساسية تتصل باقتصاديات التعليم مثل : التمويل أو التكلفة والفاقد والعائد بالنسبة لجوانب متعددة في التعليم ، مثل تكلفة التلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم وإنفاق الأسرة المصرية على التعليم ، وما تكلفة الدروس الخصوصية ؟
 - ولقد أتحمنا المكتبة التربوية بدراسات وبحوث عن نظم التعليم في الدول المتقدمة وخاصة الغربية ، لكن هناك دولا متخلفة ونامية كثيرة لم نقرب منها ، هل يصح في الطب مثلا أن ندرس نماذج الصحة والعافية ونعمل نماذج المرض والضعف ؟ بل وماذا نقول بالنسبة لنظام التعليم في إسرائيل ، تلك الدولة التي هي محور هام في حياتنا سواء في مرحلة الحرب أو في مرحلة السلم ؟ إن البحث التربوي محدود حتى الآن فيها .
 - ومشهور أننا بدأنا التنبيه والتحرك لمحو الأمية منذ القرن الماضي ، وأنشأنا مجالس وأجهزة خاصة بذلك ، ومع ذلك فما زالت الأمية تحكم ما يقرب من نصف سكان البلاد ، ألا يشير لنا ذلك إلى صور خلل وثغرات في التفكير أو في السياسات أو في الجهود أو في التنظيم والإدارة تحتاج إلى بحث ودراسة .
- وهكذا يمكن التفكير أيضا في مجالات الأنشطة التربوية وتعليم الكبار والصحة النفسية وغيرها .

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٨٠ ، ١٩٩٥

** لعل ما شهدناه بعد فترة كتابة المقال يؤكد هذه الشروط ، فقد فرطنا فيها ، فكان ما كان وما زال ، من أننا نأكدنا أن السلام يكاد يكون وهما في ظل كوكبة وخصخصة تتسمان بالتوحش .

مستقبل التعليم المصرى

فى ظل " الخصخصة " *

كلما هلّ عام جديد ، كلما اشتد شوق الإنسان تطلعا إلى المستقبل . . .
وإذا كانت تلك مقولة تصدق على كثير من مجالات ، فإنها ، بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تكتسب درجة إلحاح أكثر ومستوى من الاهتمام أعلى ، ذلك أن التعليم ، بحكم وظيفته ، عملية مستقبلية .

وقد يحتاج البعض بأن ما نقوم به فى عملية التعليم ، إنما هو عملية " نقل " للموروث الحضارى إلى الأجيال الجديدة ، وبالتالي فهو عملية " ماضوية " ، لكن الرد الفورى ، هو أن التعليم ، إذا اقتصر على هذه الوظيفة فسوف يودى بالمجتمع إلى الجمود ، وجمود حركة المجتمع يعنى ، فى الترجمة العملية ، رجوع إلى الخلف ، ومن ثم تكون النتيجة ، حكما بالإعدام التدريجى البطئ على هذا المجتمع .

بل إننا لنذكر القارئ بأن أبناءنا الذين يدخلون المدارس فى أول مراحلها الآن ، لن يتخرجوا أعضاء فاعلين ، إلا بعد ما لا يقل عن خمسة عشر عاما ، حيث يمضون عالما آخر وظروفا مباينة لكثير مما هو قائم الآن ، مما يحتم أن يستشرف الذين يُعلمون ، المستقبل دائما ، وإلا فسوف ينتجون شخصيات غير صالحة للتعامل مع مجتمع الغد ، وبالتالي ، فنحن ، فى التعليم ، لا نقوم فقط بمهمة نقل الموروث الحضارى وإنما لابد - بالإضافة إلى ذلك - من " الإبداع " ومن " الابتكار " عن طريق عملية " استشراف " للمستقبل : معالم تغيره ، وملامح احتياجاته ، وأبرز تطلعاته .

ثم إن عملية نقل الموروث الحضارى نفسها لا يقوم فيها التعليم بمجرد " النقل الآلى " ، كما تقوم بذلك وسائل النقل بالنسبة للبضائع وللناس ، وإلا فقدت نكهتها " التربوية " و " الإنسانية " . إن ما يعطيها هذه النكهة ، التى هى ضرورة حياة وحتمية وجود ، أن تتناول هذه الموروث من خلال عمليتين ثقافيتين أساسيتين : عملية " الانتقاء " وعملية " النقد " ، فليس كل موروث يصلح للتعليم ، فمن هذا الموروث عناصر هادمة سلبية مخجلة ، لابد من إهالة التراب عليها ، أو على الأقل قصر الاهتمام بما على من يقومون بعملية " التأريخ " . وهناك عناصر

مضئنة مشرقة إئبابة ، نأنا إلى تكثيف الاءمام بها لاءها بأسابا الاءمرار ، مع الأأسفن المسأمر والأأور .

وأذا كان هذا ففم فى مرألة الأعلفم الأولى بأصفة أاصة ، فإننا ، ففما بعء هاءه المرألة نأنا إلى عملفة " نقء " لهذا الموروء الأضارف ، فإذا كانت هناك سلففاء ، فما طففأها ؟ وأفف ظهرت ؟ وما العوامل المسأولة ؟ وأفف فمكن أأبفها ؟

بل إننا فى عملفف " الأناأاء " و " النقء " اللأنا أأأهان إلى " الموروء " ، نأنا إلى " معافر " ، والمعافر هنا لفست بأمرء معافر " فففة " ، وإنما لاأء كألك أن أكون معافر اأأماعفة / أأاففة / أربوفة ، أى لاأء أن أأسأء إلى أاضر الأمة : مقوماها ، مشألاها ، أأأاأاها . ولاأء أفضا أن " نأسأف " المسأأل وإلا فعلى أى أساس نأنا هذا وأأرك أاك إن لم فكن أاضر الأمة ومسأألها ؟

وهأا فاصأ السأأأر فى المسأأل " هأأا " أائما للأعلفم والمسأألفف به ، إن أراد المسأألون به لأأمهم الأفة والأأسمرار ، أفة مسأورة مسأرفة ، أأرف فى عروأها أماء القوة وأأبف أنسأأها بأألافا الأأأم .

لأنا ، ونأنا نأأل إلى المسأأل ، لاأء لنا من أألل ، لاأء من أرفطة ... فى كل الأول المسأأمة ، عأءما فهم الإنسان بزفارة أولة أأرف أو منأقة أأففة بالنسبة إلىه ، لا فقف لفسأل هذا أو أاك عن المكان كأا أو كأا ، وإنما هناك مئاء الألوف من الأأراط الأف لاأء من الاسأعانة بها أأف فأأأس طرفقه فوصل إلى الأءف المألوب فى أقصر وقأ وأقل أأء ممكن .

والسأأل إلى المسأأل هو زفارة للمسأأل ، لمنأقة بأهولة نأنا ففها إلى أرفطة ، والأأرفطة الأف نعنفها هنا ، ألك الإأار الفأرف العام ... مشروع النهضة القومف ... الأهوفة الأضارف ... أفا ما كانت الأسمفة ، فالسمى وأاء ... هو " البوصلة " الأف أأشء السائر ... " القبلة " الأف أوجه " العابء " ... " الشراع " الأف فوجه المركب ... إلى أفر هنا وأاك من أأشبهاأ أعءءها ، أأف أضمن أن فصل ما أرفء تكأفف الضوء علىه أمام القارئ .

هنا مشألة المشأكل أأا بالنسبة للمسأألفف بالأعلفم فى مصر ، فمن النأفة العملفة الفعلفة ، نأنا مألوب منا أن نرور المسأأل بأفر أرفطة . ومن هنا فمكن أن نأء أنفسنا بعء عءة سنواأ قء عءنا من أأف بأأنا ، وفمكن أن نأأه إلى مكان ، فإذا بنا فى مكان أأر .

إن المشتغل بالتعليم ، يغلب على عمله صبغة " التنفيذ " . . . تنفيذ ما يريده المجتمع منه .
المجتمع لابد له من تصور لما يريد أن يكون عليه شأن الأمة في مستقبل السنين والأعوام . .
صورة للمواطن الذي يأمل أن يكون قوام هذه الأمة ، وعلى أى نحو يريد أن يكون عليه ؟
عندها يستطيع المربي ويمكن له أن يرسم ويخطط ويعمل ويعلم ، فماذا إذا غاب " النموذج " أو
" الموديل " عن الصانع ؟ كل منهم سوف يجتهد باجتهاده الخاص ، وبالتالي يكون مشروعا
لكل من يأتي ، أن يحكم بأن ما سبقه ليس هو المطلوب ، وبالتالي ، لابد من إعادة الإنتاج . .
وهكذا نسير في طريق دائرى ، يوصل السائر عليه إلى نقطة البداية ، وليس على طريق مستقيم ،
كل يوم يمر ، نخطو عليه خطوة إلى المستقبل ، فيكون تقدم ويكون رقى .
ولكى يكون حديثنا " تطبيقيا " ، لا تحليقا في أجواء التجريد والتنظير ، نعرض القضية التالية :
الدستور عادة هو الوثيقة الرسمية التى من المفروض أن تمثل العقيدة الاجتماعية والسياسية
والثقافية والاقتصادية للدولة . .

والدستور الذى نعمل به الآن تم إعداده عام ١٩٧١ ، وفى هذا العام ، لم تكن قد مضت
على فترة الستينيات إلا شهور تقل جملتها عن العام الواحد ، بحيث كانت " النغمة " السائدة
هى . . هى أن هذا المجتمع الذى نحن أفراد " اشتراكي " ، أو يسعى إلى أن يكون كذلك ،
وتحت هذه الالفة الفكرية ، هناك العديد من التفاصيل والتطبيقات التى يمكن الإشارة إلى
بعضها " ترجمة " لهذه المقولة ، حياة وعملا ، فى مجال مثل مجال التعليم :

- كان منها أن تقوم الدولة بالإشراف على التعليم كله وتوجيهه .
 - وكان منها أن تقدم الدولة التعليم لكافة المواطنين فى جميع المراحل " مجانا " .
 - وكان منها أن يتم القبول فى مراحل التعليم عامة والعالى خاصة عن طريق تنسيق وتوجيه
من الدولة ، فى ضوء احتياجاتها من القوى العاملة .
 - وكان منها أن تتكفل الدولة بتشغيل الخريجين .
- إن القضية أشبه بما تجده لدى الرياضى عندما يقول أنه إذا كانت " أ " = " ب " و " ب " = " ج " =
" ج " ، فلا بد أن نجى " أ " مساوية ل " ج " .

وفى أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣ ، بدأت المؤشرات والتوجهات تسير فى اتجاه آخر . .
خطوة خطوة ، نحو " الخصخصة " ، على طريق رأسمالى . وعندما كان أحد منا ، أو من

غيرنا، يشير إلى ما يعنيه إجراء ما بأنه ابتعاد عن الهوية المعلنة ، كان يجابه دائما بأنه " لا مساس " بالمجانية " - مثلا - ولا تفكير في الجامعة الأهلية .

حتى بدأت الساحة العالمية منذ عام ١٩٨٩ تشهد تحولا تاريخيا كبيرا نتج عن الانهيار المدوى لمنظومة الدول الاشتراكية ، تساقطت الأطراف ، وبقي المركز ، ليشهد عام ١٩٩١ علامات ومؤشرات تؤذن بأنه هو الآخر بسبيله إلى التفكك والانهيار ، هذا المركز هو الاتحاد السوفيتي ، والذي انهار بالفعل .

هنا ، اختفت عبارة " لا مساس " ، بدأت التصريحات الرسمية من قيادات مسئولة تقول بما كان يستنكر منذ عامين فقط .

أقول الحق ، أنا واحد من الناس ، لست آسفا على هذا الانهيار التاريخي المدوى لمنظومة الكتلة الاشتراكية ، لكنني مفزوع . . مفزوع من هذه التداعيات التي بدأت تطل برأسها على يد البعض .

عندما بدأ التحول الاشتراكي في مصر - مثلا - منذ الستينيات ، بدأ بعض السذج والأغبياء يفهمون من ذلك أن الدولة ستقوم بتوزيع الرزق بالتساوى على الناس وهم على الأرائك ينظرون ! فكان التواكل البغيض ، متناسين أن هذا الرزق المنتظر من الدولة أن توزعه ، ليست هي المنتجة له ، وإنما هم الناس أنفسهم ، فإذا لم يجدوا في الإنتاج ، فلن يتم توزيع عادل . وفهم بعض السذج والأغبياء أن مركزية السلطة تعني مركزية الرأي ووحداية الفكر ، متناسين ، أن هذا هو الاستبداد بعينه ، والقهر ، وإن تريا بزى براق يسر الناظرين . نفس الشيء يتكرر الآن ، على الوجه الآخر من الاسطوانة . .

انهيار النموذج الاشتراكي ، بدأ يعنى عند كثيرين من الخبثاء والشياطين ، أنه إطلاق للاستغلال . . . و " اللي تغلب به ، لعب به " . . . " اخطف واحرى " . . .

وهكذا انطلقت وحوش ضارية من القمم . . وحوش يستحيل أن تظهر على حقيقتها أمام الجماهير بأنها الحادة ، والسياط التي ييدها ، ونغمها لامتناصص الدماء ، وإنما لابد من التخفى . . . ولابد من المناورة . . . ولابد من المداراة . . .

انطلقت مدارس خاصة عديدة تحاول أن تظهر أنها تقدم خدمة تعليمية متميزة لا يحصل عليها الطلاب في مدارس الحكومة ، وفي نظير ذلك ، بدأت المصروفات ترتفع تدريجيا حتى وصلت إلى ألوف الجنيهات ، وأحيانا ، الدولارات . . في الحضانة ورياض الأطفال ا

وبدأت الدولة نفسها تشجع على هذا ، وإن كان ذلك يتم عن غير قصد . تقول أن العبء ضخـم عليها ، والمهمة ثقيلة على أكتافها ، وما دامت هناك مدارس خاصة وآباء يدفعون ، فلماذا تزيد من الإنفاق الحكومي ؟

وتراجعت معدلات الإنفاق على التعليم بالنسبة للدخل القومي وتراجعت مؤشرات عديدة ومقومات مختلفة للعملية التعليمية لتتدن في مدارس الحكومة عن الحد الأدنى ، حتى في بعض الدول المتخلفة ، فبدأ آباء وأمهات يهربون بأبنائهم من المدارس الحكومية إلى المدارس الخاصة ، تماماً كما يضطر الإنسان إلى الهرب عندما يرى السفينة التي يركبها قد كثرت فيها مظاهر الخلل، وخوفاً من الفرق بها ، وفي المدارس الخاصة ، يطالب الآباء والأمهات بما يزيد كثيراً عن طاقتهم ، ويبدأ الاستغلال بصورة البشعة .

لم تكن وزارة التربية صادقة مع جماهير الناس في القول بأنها ملتزمة بالدستور ، وبدأ الالتفاف حوله ، خروجاً عليه لا استمساكاً به . ظهرت نوعية من المدارس ذات لافتة جديدة اسمها " المدارس التجريبية " ، حكومية ذات لغة أجنبية ، تزعم أنها تقدم خدمة متميزة ، وفي سبيل ذلك تحصل على مصروفات عالية من الطلاب ، وفي ذلك خروج عن المتعارف عليه عالمياً من أن مرحلة التعليم الأولى ينبغي أن تخصص للتعليم ذي الصبغة القومية ، والتركيز على اللغة القومية لتوفير الحد المشترك المكون للوحدة الثقافية بين أبناء الأمة ، وفي ذلك أيضاً قول غير الحق ، لأن " التجريب " له معناه الشهير في عالم التربية والتعليم ، يعرفه كل من درس ألف باء العلوم التربوية ، بل لا يخفى على كل من أوتي فهماً عاماً بصيراً بدلالة الألفاظ والمسميات ، وهذه المدارس ليس بها أى صورة من صور التجريب . . . فهي إذن عملية التفاف ، لتقرير مصروفات بدءاً من المرحلة الأولى ، باسم القانون الذي صدر عام ١٩٧٩ .

وهل أتحدث عن الدروس الخصوصية ؟ لا أظن أنى مستطيع ذلك ، وإلا احتجت إلى ضعف هذه الصفحات . . .

ومنذ سنوات تعد على أصابع اليد الواحدة ، لا ، بل أقل ، عندما ظهرت فكرة الجامعة الخاصة في مجلس الشعب ، انبرى المرحوم د . رفعت المحجوب ليستنكر ، بل وينفعل انفعالاً حاداً ، وهو يمثل السلطة التشريعية ، ويعد الرجل الثاني بعد رئيس الدولة . وها نحن الآن نسمع عن سعى عملى للوزير الكفراوى لإخراج هذه الفكرة إلى حيز التنفيذ ، بل ويعرض مبان ضخمة أنشئت بالمال العام في مدينة السادات ، ويبارك وزير التعليم هذا التوجه ويشجعه !

وعنى نفس الطريق يجرى ما يسمى " بالتعليم المفتوح " . . .

ويحار المرء حقا : كيف يمكن للدولة أن تعمل على التقليل من المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا كل عام ، بسبب الشكوى الشهيرة من بطالة خريجي الجامعات ، وفى نفس الوقت تبارك وتشجع ظهور جامعة خاصة وتعليم مفتوح لا يتقيد بقبول أعداد محددة ، بل يفرز إلى السوق آلافا من الطلاب عاما بعد عام ؟!

سيقولون أن هذين التعليمين يتوجهان إلى تخصصات جديدة ، السوق فى حاجة إليها . . .
وهنا نرد بتساؤل آخر : وما المانع أن نظور ما بالجامعات القائمة ؟ إن ما يعجزها هو الإمكانات ، فما المانع أن توجه هذه الأموال لهذه الجامعات التى هى ملك الأمة جميعا ، وليست ملكا لفئة دون أخرى ، لتجدد من برامجها وتزيد من أعداد المقبولين بها .

ليس المقصود هنا هو مناقشة قضية الجامعة الخاصة والتعليم المفتوح ، وإنما قضيتنا فى هذا المقال ، هى هذا التناقض الصارخ بين " فلسفة " و " بوصلة " معلنه فى الدستور ، وحركة فى واقع التعليم . فلسفة و " بوصلة " تعلن الاشتراكية ، وحركة واقع تسير فى الاتجاه المضاد .

كيف يمكن للمستغلين بالتعليم أن يخططوا ويرسموا المستقبل للتعليم والخريطة التى بين أيدينا وأيديهم هى لمدينة أخرى ، غير المدينة التى يعيشون فيها ؟

تخيل أنك تمسك بخريطة عليها - مثلا - النيل فى جهة الشرق ، فإذا بك ، عندما تتجه إليه تجده صحراء !

تخيل عندما تمسك بخريطة تشير إلى أن المتجه إلى شارع (أ) عليه أن يدخل إليه من نهاية شارع (ب) يمينا ، فإذا بك ، عندما تفعل ، تجد أن الواقع يحتم عليك أن تتجه إلى الشمال فى بداية الشارع (ب) !

إننا بحاجة إلى امتلاك شجاعة المواجهة والحسم ، بدلا من اللف والدوران ، إلى درجة تقرب من التحايل . .

الدستور يرفع لافتة المجانية بالنسبة لجميع مراحل التعليم ، فإذا كنا نتكذب الطريق ، فلنعلمها صراحة وبوضوح . إن الحلال بين والحرام بين ، وبينهما أمور متشابهات ، فهل يحكم علينا أن نعيش التعليم فى معظم الأحوال فى منطقة المتشابهات ؟

ولأننا لا نملك شجاعة المواجهة ، تبرز تفسيرات : المجانية ، إنما هى متعلقة بعملية " التعليم " ، ومن ثم فيمكن تحصيل مصروفات للكتب . وتتساءل : من يضحك على من ؟ وهل يكون

تعليم بلا كتب ؟ إن الكتب هي وعاء التعليم وواسطته الأساسية ، ويجئ تفسير من هنا وتفسير من هناك ، لتجد التعليم في النهاية وقد أصبح الآباء والأمهات يدفعون عنه مصروفات باهظة تحت أسماء مختلفة .

دليل المجتمع الرسمي يقول ٠٠٠ مجانية

وحركة التعليم تسير في اتجاه التخصصية !

إنها لصعوبة بالغة في الوقت الحالي ، أن نبرز مخاطر عدة تنتظر " مستقبل التعليم " المصرى في ظل " التخصصية " ، خاصة وهذا الاتجاه يعيش في أوج انتصاراته الدولية التاريخية الكبرى ، ولكننا لا نستطيع التغافل عن بعض الحقائق الاجتماعية الخاصة بمصر والتي تجعل من هذا التوجه يحمل أخطارا عدة ٠٠٠

إن " التنافس " الذى يشكل فلسفة التخصصية هو أنسب لمجتمع الوفرة ، أما مجتمع " الندرة " والاختلال الطبقي ، فإنها تتحول إلى عملية " اقتراس " من القادرين لغير القادرين ، ولنأخذ مثالا ، ما يتم حاليا في عمليات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى :

إنها عملية " فترة " وترشيح وغربة ، تضع سدا أمام البعض وتفتح الباب للبعض الآخر ، على أى أساس ؟ يقال : مجموع الدرجات ! لكن السؤال الذى نطرحه هنا : كيف يحصل الطالب على مجموع عال من الدرجات ؟

منذ سنوات ، كانت هناك مدارس " أميرية " تستوفى الكثير من مقومات التعليم من مبان ومنشآت وأنشطة وقلة كثافة طلاب ويوم مدرسى طويل . كان هناك تعليم فعلى ، بالجمان ، فكان يمكن للطالب أن يذاكر جيدا لينجح بتفوق ، بحيث يفرز الامتحان ذوى الكفاءة عن غيرهم بمعيار العلم وحده .

ثم افتقدت المدارس الرسمية معظم المقومات اللازمة لعملية التعليم وأصبحت أمكنة " للإيواء " بغير تعليم حقيقى ، أو حتى نصف حقيقى . هنا كان لابد للآباء أن يبحثوا عن سلعة التعليم في السوق " الحرة " ، بثمن باهظ ، فمن الذى يستطيع المنافسة في الامتحانات إذن ؟ طلاب المدارس الخاصة وطلاب الدروس الخصوصية !

التعليم الآن سلعة باهظة التكاليف ، وهناك ألوف قادرون عليه عقليا عاجزون عنه " ماليا " ، وفي الوقت الذى تحول فيه التعليم إلى مجرد " خزن " للمعلومات " أصبح بالإمكان الحصول على " نتيجته " دون حاجة إلى استخدام مهارات واستعدادات التفكير والذكاء وإنما بالمال

وحده في كثير من الأحيان ، وآية ذلك ما تراه من رسوب ما يقرب من ٧٠% ، مثلا ، لطلاب الإعدادى في كلية الهندسة التى هى من كليات " القمة " ، وفقا للتسمية الشائعة بين الناس .

وهكذا تتم عملية " الفترة " و " الترشيح " و " الانتقاء " بغير معيار " الجدارة " و " الاستحقاق " ، وإنما بمعيار قوة المال .

ومرة أخرى ، إن المال ليس لعنة ، فهو من زينة الحياة الدنيا حقا وصدقا ، ولكنه في مجتمع معظم أفراداه يعيشون حول خط الفقر ، يصبح التنافس افتراسا ، وتصبح الخصخصة وحشا خطرا ينتظر آمالنا في مستقبل التعليم لينقض عليها .

إن هذا يفترض منا ألا نسرع بالاستجابة إلى هذا التوجه العالمى ونطبقه على التعليم ، لابد من ترتيب الأولويات ، ولنتمهل في هذا المجال ، إلى أن تبدأ المعضلة الاقتصادية في الانفراج ، حتى تخف وطأة الفقر ، وحتى تخف وطأة المعاناة ، فيشتد ساعد وعود الفقراء في حلبة المنافسة مع فريق الأغنياء ، ويمكن بالتالى أن تكون القدرة العلمية هى معيار الفوز في التنافس .

بل إننا إذا شئنا الأولويات ، فلنقل أن سياسة الخصخصة تستوجب أن تمتد إلى مجال السياسة والفكر ، وترجمتها العملية في هذا وذاك أن يكون هناك تداول للسلطة وتعددية في الفكر ، وتداول السلطة لا يقف عند حد تغيير أفراد في مواقع مسئولية فقط ، بل يعنى كذلك تغيير جماعات وقوى . وتعددية الفكر لا تترجم في أحزاب تحاصر وأحزاب شكلية ، وإنما في السماح كذلك لجماهير متعددة التوجهات أن تكون لها تنظيماتها الفعلية العلنية الرسمية ، وترجم في حرية إصدار الصحف والمجلات ، وترجم في المشاركة في أجهزة الرأى والإعلام .

الفلسفة في معناها العلمى ، لابد أن تتسم بالشمول والاتساق والتكامل ، ويستحيل أن يكتب لها نجاح إذا سرنا على طريق نجد أنفسنا فيه نرفع شعار الخصخصة في الاقتصاد ، وننادى به في التعليم ، ونساه في مجال السياسة والفكر ، أو نتذكر القليل منه ، ونسير فيهما على الطريق الاشتراكى .

وفي يقينى ، أن أولوية خصخصة السياسة والفكر من شأنها أن تمهد الطريق لأن يجيى التعليم بناء " للأصلح " لا " للأقوى " .

فهرست

- ١- خطوط إنتاج العقل التربوى - ٥
- ٢- التجديد والجمود فى إنتاج المعرفة التربوية - ١٩
- ٣- تجديد العقل الجامعى - ٥٧
- ٤- غربة العقل العلمى عن جهود تطوير التعليم - ٨٤
- ٥- التعليم العالى بين كنهه وكيفه - ٩٨
- ٦- درس فى أصول التربية - ١٣١
- ٧- أخطاء أصولية فى دراسات غير أصولية - ١٤١
- ٨- التأليف التربوى - ١٦٣
- ٩- آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التربوى - ١٦٩
- ١٠- أساتذة أيتام - ١٧٣
- ١١- ازدواجية التعليم وأثرها على ثقافة الأمة - ١٧٧
- ١٢- الكيمياء التربوية - ٢٢١
- ١٣- ٠٠٠ وبعدي الطوفان - ٢٢٥
- ١٤- منطق المدرسة العلمية ومنطق الشئلة الشخصية - ٢٢٨
- ١٥- إدارة الوقت فى التعليم المصرى - ٢٣١
- ١٦- إعداد المعلم فى ظل مفهوم اللامركزية - ٢٤٤
- ١٧- الوصايا العشر لوزير التربية والتعليم - ٢٥٦
- ١٨- الحركة الفكرية فى التربية الحديثة - ٢٦٠
- ١٩- أعمدة الخطاب الإسلامى المستقبلى - ٢٦٦
- ٢٠- تنمية المهارات الفنية لصغار السن - ٢٧١
- ٢١- قراءة فى أوراق مدرسة - ٢٨٧
- ٢٢- مستقبل البحث التربوى فى مصر - ٣٠٠
- ٢٣- مستقبل التعليم المصرى فى ظل الخصخصة - ٣١٠