الفصل الخامس

اتجاه التغريب

معناه :

منذ ما يقرب من قرنين من الزمان ، كانت نقطة البداية هى الشرارة التى انقدحت عند التقاء الثقافة العربية ، بعد بيات شتوى دام نحو ثلاثمائة عام ، بالثقافة الأوربية الحديثة ، وعندئذ اضطربت صفوفنا وانقسمنا مجموعات شتى ، كل منها ترى الخطأ فيما تراه الأخرى صوابا ، وهى مجموعات ما تزال إلى يومنا هذا – بعد ما يزيد على قرنين – مشتتة الفكرة ، متفرقة الرأى ، تتباين – وهى متجاورة – تباين الألوان فى طيف الشمس [١].

فهنالك طرفان متطرفان : طرف منهما يجزع من الثقافة الغربية الحديثة أشد الجزع ، ويعدها ثقافة دخيلة تستهدف التسلط والسيطرة ، ويلوذ منها بمكمن من التراث العربى الإسلامى الصرف ، حتى ليربى المربى من هذه الجماعة ، وكأن عشرة قرون لم تذهب من عمر الزمان ، وأما الطرف المتطرف الآخر ، فيفرح بالثقافة الغربية الجديدة فرحة الأطفال باللعب والهدايا ، يقبلونها ولا يحللونها ، ويلمسون أسطحها ولا يتعمقونها إلى ما وراءها ، فهؤلاء يفزعهم أن تذكر لهم عن تراث عربى ينبغى له أن يخرج إلى الضوء ليحيا بنا ولنحيا به ، وبين هذين الطرفين ، تجد صفوفا شتى من الأمزجة ، التى تأخذ بطرف من هنا وطرف من هناك ، بنسب متفاوتة .

فمنهم من يقبل الغرب كله وتراثنا العربى كله ، ويحسب أن الجمع بينهما فى تجاور أمر ممكن ، كما صنع العقاد ، ومنهم من يقبل الغرب كله وبعض التراث العربى دون بعض كما صنع طه حسين ، ومنهم من يقبل التراث كله وبعض الثقافة الغربية دون بعض كما صنع محمد عبده فى قبوله للعلوم الحديثة ، ومنهم من يتحفظ فى قبول التراث وفى قبول الغرب معا ، بمعنى أن يجرى التعديل فى كليهما ، كما صنع أحمد أمين ، ومنهم من يكاد يرفض الجانبين معا ، فلا هو قد تعلم شيئا من التراث العربى ليعرفه ، ولا هو يرضى بقبول الثقافة الغربية كما هى خشية أن يقال أنه متنكر لأصوله وأمثال هؤلاء تراهم اليوم بكثرة [٢] .

خليط متباين الخطوط كما ترى ، وهو خليط يدل على أننا لم نفق بعد من هول الصدمة التى اصطدم بها الفكر العربى بالفكر الغربى الحديث ، ولا عجب – إذن – أن

يمضـــى علـــى بدء نهضتنا الحديثة أكثر من قرنين ، دون أن يكون بين أيدينا الصيغة الثقافية الجديـــدة الـــتى نطمئن إليها ، ونتج عن غياب هذه الصيغة ، أن أصبحت ردود أفعالنا لفروع الفكـــر الوافد إلينا من الغرب ، ردودا تختلف باختلاف الموضوع ، وعلى ذلك فنحن فى كل موضـــوع علـــى حدة لا نلتقى جميعا على رأى واحد ، وحتى أكثر هذه الموضوعات قبولا ، وهـــو العلـــم الحديـــث بميادينـــه المختلفة ، فنحن إلى اليوم مختلفون تجاهه من عدة وجوه ، مخـــتلفون فـــى أمـــر تعريبه ، فمنا من يأخذ بالتعريب الكامل لكل الميادين لكى تصب ثقافة العصر فى لغة عربية ، فيجوز عندئذ للعربى أن يقول أنه يعيش عصره حقا ، ومنا من يريد أن يقصر التعريب على ميادين دون أخرى ، فلا بأس عند هؤلاء أن تظل موضوعات كالطب وبعض العلوم الأخرى فى لغة أوربية – اللغة الإنجليزية بصفة خاصة – بحجة أن تلك العلوم سريعة التغير ، ويتعذر على التعريب أن يلاحقها [٣] .

ونحـــن هنا نحب أن نفرق بين مصطلحى (التغريب) و(التحديث) ، فالتغريب هو ذلك الـــذى الاتجـــاه الـــذى يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل (الغرب) الحضارى هو "المنبع" الرئيس الذى يجب أن تصب فيه الثقافة العربية المعاصرة ولا نبع سواه ، ونضيف إلى هؤلاء أيضـــا شريحة أخرى قريبة لا ترى مانعا من السماح بهامش صغير يستفاد فيه من " التراث العـــربى الإســـلامى " عن طريق عملية انتقاء.ونقد تخضع للمنهج العلمى دون ما خوف من محافظين أو تقليديين .

أمـــا (التحديث) فهو اتجاه يعبر فيه أصحابه عن قبول التراث العربى الإسلامى كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية أو قبولهما معا مع إجراء تعديل وتحليل ونقد فى كليهما من حيث العناصر المختارة .

وعملـــية (التغريـــب) لـــم تبدأ فى أول الأمر إلا كعملية "تحديث" ، إلا أن بعضا من مفكريـــنا قد سار بهذا التحديث أشواطا بعيدة بحيث تحولت إلى (تغريب) واضح مع استمرار البعض الآخر فى السير على نهج التحديث .

ولعـــل مـــا يبرهن لنا على ذلك أن الحملة الفرنسية على مصر ، وإن شكلت هزيمة عسكرية لمماليك مصر ، كانت من القصر ، كما كان أثرها الاقتصادى من الضعف بحيث لم تـــنجح فى إضعاف ثقة المصرى بنفسه أو ثقة المسلم فى سلامة عقيدته ، واستمر المصريون يعتقدون بأن دينهم هو أكثر الأديان كمالا وبأن لغتهم مقدسة لأنها لغة القرآن ، وظلت ذاكرتهم

تعـــى أمجاد العرب وانتصارات وفتوحات المسلمين الأوائل. وتقول عفاف لطفى السيد : "لقد رأى العلمـــاء المصريون (لدى الفرنسيين) كثيرا مما يثير دهشتهم ، بل وحتى إعجابهم ، إلا أنهـــم لم يجدوا إلا القليل مما يريدون تقليده أو تعلمه ، بل وحتى إعجابهم كان يقترن من حين لآخـــر بالشـــعور بالاحـــتقار كلما رأوا فشل بعض تجارب الفرنسيين . لقد كان الحاجز الذى يكونه الإسلام والشعور بالتفوق المتولد عن الاعتقاد فيه ، من الصلابة بحيث لم يكن ليحطمه هذا الاحتكاك قصير الأمد " (٤) .

ولقـــد عمـــل محمد على دون شك على إدخال بعض عناصر الحضارة الأوربية إلى الـــبلاد الخاضـــعة لحكمـــه ، فأرسل البعثات الدراسية إلى أوربا ، واستقدم الخبراء من أوربا لتحديـــث جيشه وصناعاته ، ولكن تلك الجهود كانت " تحديثا " ، أما ما جرى فى عهد خلفائه أو فى البلاد العربية الأخرى فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وأوائل العشرين ، فقد كـــان "تغريبا". فقد كان الأوربيون القادمون إلى مصر فى عهد محمد على أشخاصا يتميزون بوجـــه عـــام بدرجـــة عالية من الخبرة والكفاءة استقدمهم محمد على لإصلاح نظام الرى أو التعليم أو لإدخال فنون الحرب أو الصناعة الحديثة ، بعكس القادمين من بعثات من مغامرين أو مضـــاربين أو مرابيـــن أو سماســـرة. وكثير ممن استقدمهم محمد على من أجانب اتخذوا مصـــر موطـــنا لهـــم ولم يكونوا يعودون إلى أوربا إلا لماما ، واتحدت مصلحتهم الشخصية بمصـــلحة مصـــر وحاكمها ، ولم يريدوا ولا استطاعوا أن يعيشوا بمعزل عن أهل البلد ولا حولـــوا بعـــض أحـــياء القاهرة أو الإسكندرية إلى أحياء أوربية ، بل عاشوا مثلما يعيش أهل الـــبلاد ، يســـكنون فى مثل مسكنهم ، ويلبسون لباسهم ويأكلون مثل ما يأكلون . أما البعثات الدراسية التى أرسلها محمد على إلى أوربا فقد خضعت لنظام من الإشراف صارم ، حتى إنه لمـــا الـــتمس بعـــض أفرادها أن يسمح لهم بالتجول فى أنحاء فرنسا للتعرف على نمط الحياة الفرنسية رفض محمد على طلبهم (٥) .

ورفاعـــة الطهطاوى الذى أرسله محمد على إلى فرنسا مع المبعوثين المصريين كان واجـــبه الإشـــراف على قيامهم بشعائر الدين ، الأمر الذى لا يخلو بذاته من مغزى . وعلى الـــرغم مـــن أن كتابه الشهير عن فرنسا ، الذى ظهر سنة ١٨٣٤ احتوى على تقريظ للنظام الـــبرلمانى الفرنســـى والصحافة الفرنسية وتضمن ترجمة كاملة للدستور الفرنسى ، فإنه عبر عن سخطه أيضاً على كثير من جوانب الحياة الاجتماعية فى فرنسا (٦) .

علـــى أنـــه مع تقدم القرن أصاب العرب بالتدريج شعور بالمذلة وفقدان الثقة بأنفسهم وديـــنهم ، ســـاعد علـــى ذلك خضوع البلاد العربية واحدة بعد أخرى للاحتلال ، زيادة عدد الأوربيين المقيمين فى البلاد العربية زيادة كبيرة مع تمتعهم بامتيازات لا تستند إلا إلى كونهم أوربيـــن وإلـــى حماية القناصل ، ففى مصر جذبت أرباح التجارة الخارجية وقروض الحكام عـــددا مـــتزايدا من الأجانب والوسطاء والمرابين ، فبلغ عد الأجانب الوافدين إلى مصر فى ١٨٦٥ نحو ثلاثة أمثال متوسط عدد الوافدين منهم قبل ذلك بعشر سنوات ، وبدأت تتكون لهم أحياء خاصة بهم فى القاهرة والإسكندرية وحدها سنة ١٨٧١ نحو ربع إجمالى سكان المدينة ، كمـــا أدت عودة عدد من السوريين واللبنانيين من مهجرهم فى البرازيل والولايات المتحدة واستراليا بما اكتسبوه من مدخرات وأذواق جديدة إلى انتشار عادات جديدة فى الاستهلاك فى الوقـــت الـــذى كانـــت تنتشر فيه مدارس الإرساليات الأجنبية بتشجيع الولاة الجدد فى مصر والمارونييـــن فـــى لبنان ، بحيث قدر ما أنفقه سعيد باشا على المدارس الأجنبية بما يفوق كل إنفاقـــه علـــى المـــدارس الحكومـــية ، وقدر عدد تلاميذ المدارس الفرنسية فى سوريا ولبنان وفلسطين بما يزيد على نصف إجمالى عدد التلاميذ قبيل الحرب العالمية الأولى [٧] .

أسانيد التغريب :

لعـــل أخطر الأسانيد التى استند إليها دعاة التغريب فى مصر هى القول بأن مصر – عقـــلاً وحضـــارة وتركيبا – إنما هى جزء من التكوين الحضارى الأوربى ومن ثم فلا حرج هناك ولا تردد فى الأخذ بكل ما أنجزته هذه الحضارة .

من أهم هذه الدعوات ، ما جاء فى مقالات سلامة موسى التى نشرت فى خلال سنتى ١٩٢٥ ، ١٩٢٦ ، ثـــم نشـــرت فى كتاب بعنوان (اليوم والغد) سنة ١٩٢٧ بعد إضافة مقالين إليها يقول المؤلف فى مقدمة كتابه : [٨]

" كلما ازددت خبرة وتجربة وثقافة توضحت أمامى أغراضى فى الأدب كما أزاوله ، فهـــى تـــتلخص فـــى أنه يجب علينا أن نخرج من آسيا وأن نلتحق بأوربا ، فإنى كلما زادت معرفتى بالشرق زادت كراهيتى له وشعورى بأنه غريب عنى ، وكلما زادت معرفتى بأوربا زاد حـــبى لها وتعلقى بها ، وزاد شعورى بأنها منى وأنا منها. هذا هو مذهبى الذى أعمل له طول حياتى سرا وجهرا ، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب " .

وهـو يـرى أنـه قد آن الأوان لكى " نعتاد الأوربيين ونلبس لباسهم ونأكل طعامهم ونصـطنع أساليبهم فى الحكومة والعائلة والاجتماع والصناعة والزراعة ، بل هو ينكر على مصـر شـرقيتها ، ويـزعم أن هـذا الاسم إنما جاءنا " من أننا كنا تابعين للدولة الرومانية الشـرقية ، بعـد أن انفصـلت عـن الدولة الرومانية الغربية " (٩) . وحقيقة الأمر عنده أننا غربـيون (فقد عشنا نحو ألف سنة ونحن جزء من الدولة الرومانية ، ثم نحن فى هيئة الوجه أوربـيون ... والشـعب الأول الذى سكن مصر لا يختلف البتة عن الشعب الذى كان يسكن أوربا قبل ٤٠٠ سنة " . بل يمضى فى غلوه ، محاولا عقد صلات من القرابة بين لغة مصر القديمة وبين اللغة الإنجليزية فيذهب إلى أن " بين المصرية القديمة والإنجليزية الراهنة مئات الألفاظ المشتركة لفظاً ومعنى ، وأن حقيقة الأزهر أنه جامعة أوربية أسسها رجل أوربى هو جوهر "الصقلى" (١٠) .

ويهـاجم سلامة موسى العديد من مظاهر الثقافة العربية والإسلامية وسياسة الجامعة الإسـلامية والـرابطة الشرقية والعرب ، وفى مقابل هذا السخط الشديد على كل ما يمت إلى الإسلام أو العروبة أو الشرقية بسبب ، تجد ثناءً على الغرب والغربيين لا تحفظ فيه ، ودعوة صريحة إلى الاندماج فيهم اندماجا كاملا ، فهو يدعونا إلى أن نرتبط بأوربا وأن يكون رباطنا بهـا قويـا ، نـتزوج مـن أبـنائها وبناتها ، ونأخذ عنها كل ما يجد فيها من اختراعات أو اكتشـافات ، ونـنظر للحـياة نظـرها ، نتطور معها فى تطورها الصناعى ثم فى تطورها الاشـتراكى والاجـتماعى ، ونجعل أدبنا يجرى وفق أدبها بعيدا عن منهج العرب ، ونجعل فلسـفتنا وفـق فلسـفتها ، ونؤلف عائلاتنا على غرار عائلاتها . ويدعو إلى تمصير الأجانب النازلين مصر " والتزاوج بيننا وبينهم وحضهم على إرسال أولادهم إلى مدارسنا حتى يعرفوا لغتـنا ويقـرءوا صـحفنا وكتبنا . كما يجب أن نسمح لهم بالتوظيف فى الحكومة والانتخاب للـبرلمان ، حتى تغدو عواطفهم مصرية لا يعرفون لهم وطنا ثانيا غير مصر " ، وهو يرى أن " اصـطناع القبعة أكبر ما يقرب بيننا وبين الأجانب وجعلنا أمة واحدة " ، فالقبعة عنده " هـى رمـز الحضارة يلبسها كل رجل متحضر ، سواء أكان يابانيا أم صينيا أم إنجليزيا. أم أمريكـيا .. فإن للمتحضرين عادات يتعارفون بها ويصطلحون عليها ، واتخاذ القبعة من هذه العادات ، فلسنا نحب أن نخرج على العالم المتمدين بلباس خاص يجعلنا فى مركز من الشذوذ يجلـب إلينـا الأنظـار ، فـيعمد السـياحون إلـى تصويرنا كأننا أمة غريبة عن الأمم التى جاءوا منها " (١١) .

وتبلغ جرأة سلامة موسى حدا تجعله يذهب إلى الهجوم الشديد على ما يتصل بالدين " ها نحن أولا نجد أنفسنا الآن مترددين بين الشرق والغرب ، لنا حكومة منظمة على الأساليب الأوربية ولكن فى وسط الحكومة أجساما شرقية مثل وزارة الأوقاف والمحاكم الشرعية تؤخر تقدم البلاد ، ولنا جامعة تبعث بيننا ثقافة العالم المتمدين ، ولكن كلية جامعة الأزهر تقف إلى جانبها تبث بيننا ثقافة القرون المظلمة ، ولنا أفندية قد تفرنجوا ، لهم بيوت نظيفة ويقرءون كتبا سليمة ، ولكن إلى جانبهم شيوخا لا يزالون يلبسون الجبب والقفاطين ولا يتورعون عن التوضوء على قوارع الطرق فى الأرياف ، ولا يزالون يسمون الأقباط واليهود " كفارا" كما كان يسميهم عمر بن الخطاب قبل ١٣٠٠ سنة " (١٢) .

وهو ناقم على (الشيوخ) الذين يعلمون اللغة العربية ، وينادى بأن يسلم أمر تعليمها إلى (الأفندية) حيث يقول : " ولكن تعليم العربية فى مصر لا يزال فى أيدى الشيوخ الذين ينقعون أدمغتهم نقعا فى الثقافة العربية ، أو ثقافة القرون المظلمة ، فلا رجاء لنا بإصلاح التعليم حتى نمنع هؤلاء الشيوخ منه ونسلمه للأفندية الذين ساروا شوطا بعيدا فى الثقافة الحديثة " (١٣) .

وعندما يؤرخ سلامة موسى لحياته يقرر أنه كان يشعر إزاء ما كان يقرؤه من نظريات غريبة " أن هناك آفاقا مغلقة يجب أن يكون همى واهتمامى فى حياتى أن أفتحها " ، وذلك بعد أن استقر عنده أن " جهلى عميق ، وأنى فى مصر أعيش فى حياة ذهنية صحراوية تقفر من التفكير الخصب " ، ولذلك قرر وهو فى التاسعة عشرة من عمره أن يترك مصر ويرحل إلى أوربا " كى أبحث عن الحياة وأربى نفسى وأولد من جديد " ويزيد على ذلك قوله " أحسست كأنى أريد أن أنسى ، عن ظهر قلب ، كل ما سبق أن تعلمت ، وأن أمسح لوحة ذهنى كى أنقش فيها المعارف التى أختارها بنفسى " (١٤) .

وعندما ذهب إلى باريس سنة ١٩٠٨ صدمه – كعادة معظم العرب الذين سافروا إلى أوربا – وضع المرأة هناك : " كنت فى مصر قبل ١٩٠٨ أعرف الحجاب وأرتضى شقاءه ، ولا أجد غرابة أو عيبا فى التلميذات الصغيرات يدخلن المدرسة السنية الابتدائية وعلى وجوههن براقع بيض. وكنت أجد الفصل بين الجنسين شيئا مألوفا ، والبيت فى مصر خدر كامل ، ونساؤنا مخدرات كاملات " ، لكنه لما وجد المجتمع الباريسى واختلط به ورأى فيه المرأة الباريسية على حريتها وصراحتها وطلاقتها " شعرت أن أفقا جديدا يتفتح أمامى " (١٥).

أما الدكتور طه حسين فهو يحدد المشكلة أولا أمامه كما يلى : [١٦]

هل العقل المصرى شرقى التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء ، أم هل هو غربى التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء ؟

وهو لكى يجيب على هذا يعود إلى التاريخ القديم ليجد أن " أول ما نلاحظه فى تاريخ الحياة المصرية أننا لا نعرف أن قد كان بينها وبين الشرق البعيد صلات مستمرة منظمة من شأنها أن تؤثر فى تفكيرها أو فى سياستها ، أو فى نظمها الاقتصادية " [١٧] .

أما بالنسبة لدول الشرق القريب (أو الأدنى) فـ " ليس من شك فى أن الصلة بين المصريين القدماء وبين هذه الأقطار من الشرق القريب كانت قوية مستمرة منظمة إلى حد بعيد وكانت بالغة الأثر فى الحياة العقلية والسياسية والاقتصادية لهذه البلاد كلها " [١٨] .

وبالنسبة لبلاد اليونان فـ " التلاميذ يتعلمون فى المدارس أن مصر عرفت اليونان منذ عهد بعيد جدا ، وأن المستعمرات اليونانية قد أقرها الفراعنة فى مصر قبل الألف الأول قبل المسيح " [١٩] .

والنتيجة التى يريد الخروج بها هى " أن العقل المصرى منذ عصوره الأولى عقل إن تأثر بشئ فإنما يتأثر بالبحر الأبيض المتوسط ، وأن تبادل المنافع على اختلافها فإنه يتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط) [٢٠] .

ويؤكد طه حسين جازما بأن وحدة الدين ووحدة اللغة لا تبرران الوحدة السياسية ، يقول ذلك بطبيعة الحال ليواجه قول كثيرين بأن مصر تشترك مع شعوب الشرق الأوسط فى الدين واللغة ولا تشترك مع شعوب الجانب الأوروبى من البحر المتوسط ، يقول : " ومن المحقق أن تطور الحياة قد قضى منذ عهد بعيد بأن وحدة الدين ، ووحدة اللغة ، لا تصلحان أساسا للوحدة السياسية ، ولا قواما لتكوين الدول " [٢١] .

وبعد أن يؤكد صلة مصر وعضويتها فى حضارة البحر المتوسط يتقدم الخطوة الخطيرة وهى ربطها بالحضارة الأوربية " فلا ينبغى أن يفهم المصرى أن بينه وبين الأوربى فرقا عقليا قويا أو ضعيفا ، ولا ينبغى أن يفهم المصرى أن الشرق الذى ذكره (كيبلنج) فى بيته المشهور (الشرق مشرق والغرب غرب ولن يلتقيا) يصدق عليه أو على وطنه العزيز ، ولا ينبغى أن يفهم المصرى أن الكلمة التى قالها إسماعيل وجعل بها مصر جزءا

مـــن أوربـــا ، قد كانت فنا من فنون التمدح ، أو لونا من ألوان المفاخرة ، وإنما كانت مصر دائمـــا جـــزءا مـــن أوربا ، فى كل ما يتصل بالحياة العقلية والثقافة ، على اختلاف فروعها وألوانها " (٢٢) .

ويســـوق طـــه حسين عددا من مظاهر الحياة فى مصر كى يؤكد أننا نسير مع النهج الأوربـــى ، فى الملابس والطرق الحديدية والتلغراف والتليفون وطرق الطعام وآدابه ووسائله بحيـــث نســـتطيع أن نقول " أن مقياس رقى الأفراد والجماعات فى الحياة المادية مهما تختلف الطبقات عندنا إنما هو حظنا من الأخذ بأسباب الحياة المادية الأوربية " (٢٣) .

ونفـــس الشئ فى الحياة الاجتماعية والسياسية من حيث نظام الحكم والقضاء " كل هذا يدل على أننا فى هذا العصر الحديث نريد أن نتصل بأوربا اتصالا يزداد قوة من يوم إلى يوم حـــتى نصـــبح جزءا منها لفظا ومعنى وحقيقة وشكلا ، وعلى أننا لا نجد فى ذلك من المشقة والجهد ما كنا نجده لو أن العقل المصرى مخالف فى جوهره وطبيعته للعقل الأوروبى" (٢٤) .

والتعلـــيم عندنا ، على أى نحو قد أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضـــى ؟ " علـــى النحو الأوربى الخالص ما فى ذلك شك ولا نزاع نحن نكون أبناءنا فى مدارســـنا الأولـــية والـــثانوية – والعالـــية تكوينا أوربيا لا تشوبه شائبة ، فلو أن عقول آبائنا وأجدادنـــا كانت شرقية مخالفة فى جوهرها وطبيعتها للعقل الأوربى ، فقد وضعنا فى رؤوس أبنائـــنا عقـــولا أوربـــية فـــى جوهـــرها وطبيعتها وفى مذاهب تفكيرها وأنحاء حكمها على الأشياء " (٢٥) .

وقـــد كان طبيعيا أن تثير آراء طه حسين العديد من المفكرين العرب الآخرين ، ومن هـــنا نجـــد ساطع الحصرى يتصدى لمناقشة (مستقبل الثقافة فى مصر) . إنه يؤيد قول طه حسين بأنه لا فرق بين العقل المصرى والعقل (الأوربى) ، لكنه يستنكر قوله بألا فروق هناك ثقافـــية بيـــن الشـــعوب التى نشأت حول البحر المتوسط " فمهما آمنت بالقضية الأولى إيمانا عمـــيقا ، لا يمكنـــنى أن أســـلم بالقضية الثانية أبدا .. وأعتقد اعتقادا جازما أن إنكار وجود " الفرق الثقافى " بين الشعوب التى نشأت حول بحر الروم ، لا يختلف عن إنكار وجود الشمس فى رابعة النهار (٢٦) .

بيد أن ساطع الحصرى هنا يكتفى بالاستنكار دون أن يقدم الدليل الذى ينقض رأى طه حســـين اكتفاء بالإحساس العام الذى يلمسه كل إنسان حقا. وهو يسير على نفس المنطق تعليقا

علـــى رأى طـــه حسين بأن ليس بيننا وبين الأوربيين فرق فى الجوهر ولا فى الطبع ولا فى المزاج .

وقد حق لساطع الحصرى أن ينقض رأى طه حسين الذى ذهب فيه إلى وجود صراع بيـــن ثقافة الشرق (الأقصى) وأوربا ، فلا تذكر حقيقة صحائف التاريخ شيئا من ذلك . يقول الحصـــرى فى ذلك : " كل ما أعرفه فى هذا المضمار يحملنى على القول بأن الصراع الذى حـــدث بيـــن الثقافات والحضارات التى نشأت وترعرعت حول بحر الروم نفسه ، كانت أشد وأعـــنف وأطـــول مـــن الخصـــام الذى حدث بين هذه الثقافات والثقافات الهندية والصينية ، بدرجات كبيرة " [٢٧] .

كذلك ناقش ساطع الحصرى سلامة موسى فى انتقاده لجهود (الرابطة الشرقية) حيث كـــان قد كتب يقول : " مثل هذه الجهود توهم الناس بأننا شرقيون ، والواقع عكس ذلك ، فإننا نحـــن والســـوريون والعراقيون من حيث الدم سلالات آرية أى غربية لا تمت بأية صلة إلى الصـــينين واليابانيين ، وعلى الرغم من إقرار الحصرى بعدم جدوى الرابطة الشرقية لإيمانه بالـــرابطة القومـــية ، إلا أنه يستهجن الاستناد إلى (العرقية) فى مثل هذه الأبحاث " فهل كل الأمـــم الغربـــية " آرية " : وهل جميع الأمم الشرقية " غير آرية " ؟ كلا ! فإن فى أوربا عدة أمم غير آرية مثل الهنغار ، والفنلانديين ، والأستونيين ، كما أن فى آسيا عددا غير قليل من الأمم الآرية : كالفرس والأفغان والهنود " [٢٨] .

وإذا كـــان ســـلامة موسى يسوق أمثلة من الصين واليابان ليبين أن تقدمها لم يتم إلا عـــن طريق قطع العلاقة مع ماضيهما واصطناع الحضارة الغربية ، إلا أن الحصرى يرد – وبحـــق – " أن اليابانيين تجددوا كل التجدد واقتبسوا الحضارة الغربية بمدى واسع ، من غير أن يتســـاهلوا فـــى شئ من مقوماتهم القومية ، وبدون أن ينكروا شيئا من تاريخهم الوطنى ، وبدون أن يقللوا احترامهم لأسلافهم العظام " [٢٩] .

وكـــان نمـــوذج اليابان بالذات مثيرا للكثيرين ، فهى دولة (شرقية) كانت على درجة كبـــيرة مـــن التخلف لكنها استطاعت أن تطور نفسها إلى هذه الدرجة المذهلة ، من هنا يبدى توفيق الحكيم دهشته أن تستطيع اليابان ذلك وهى تفصلها عن أوربا قارات واسعة ومحيطات شاســـعة " فـــى حين أننا فى مصر نقعد مواجهين لأوربا على الشاطئ الآخر من هذه البحيرة المســـماة بالبحر البيض المتوسط . ولولا هذه البحيرة أو البحر الصغير لكنا معها وكانت معنا

قطعة واحدة " . ويخلص الحكيم إلى النتيجة الهامة " نحن إذن أولى من غيرنا بأن نعرف كل ما يدور داخل العقل المتحرك بالأعاجيب أمامنا على الشاطئ الآخر" (٣٠) .

وإذا كـــان طـــه حسين وسلامة موسى قد أقاما دعواهما استنادا إلى التماثل بين العقل المصـــرى والعقـــل الأوربـــى ، فقد كان هناك مبرر آخر كان هو الأكثر ظهورا فى كتابات المفكريـــن والأكثر وجاهة ، وهو يستند إلى (الجدوى) ، و(الفائدة) ، و(العلم) ، فمن ذلك مثلا ما يذكره زكى نجيب محمود من انه لاحظ أثناء بعثته إلى إنجلترا أن السر وراء تقدم الإنجليز يكمن فى اصطناعهم (المنهج الاستقرائى) ، بينما نحن مازلنا نسير على المنهج الاستنباطى ، ويقصد بالاستنباطى منهجا يقيم الاستدلال على قضايا يفرض فيها الصواب ، وكثيرا ما تستقى تلك القضايا مما قاله الأقدمون. وواضح أن النتائج التى تبنى على مقدمات ظنية تكون بدورها نـــتائج ظنية. ويقصد بالمنهج الاستقرائى منهجا يستقرئ وقائع التجربة كما تشاهدها الحواس مشـــاهدة علمـــية بالرغم من كونها نتائج احتمالية الصدق لا تبلغ حد اليقين الرياضى (وهذا شـــأن قوانيـــن العلـــوم الطبيعـــية كلها ، إلا أنها تجئ مستقاة من الواقع وليست كنتائج الحالة السابقة ، تجئ من (كلام) وتنصب على (كلام) (٣١) .

والنتـــيجة ؟ النتيجة هى ضرورة اصطناع المنهج الاستقرائى الذى تسير عليه النهضة الأوربـــية. ويـــزيد علـــى هذا بأنه عندما عاد إلى مصر فى خريف عام ١٩٤٧ كان قد آمن بـــ (وجوب الأخذ بروح الثقافة الأوربية المعاصرة) (٣٢) .

ويســـوق زكى نجيب اعترافا خطيرا بأنه حين دعا إلى الأخذ بثقافة الغرب – والغرب فى رأيه هو "العصر" لأنه هو صانع حضارة عصرنا – " كنت فى تلك الدعوة على كثير من الـــتطرف ، لأننى عندئذ نظرت إلى الأمر من جانب واحد ، هو جانب " العصرية " التى لابد مـــنها فى إنسان اليوم ، لكننى أهملت الجانب الآخر الذى لابد منه كذلك حفاظا من أى إنسان معاصـــر علـــى هويته الخاصة التى صنعها تاريخه ، فجاءت نظرتى إلى " الثقافة " المنشودة نظرة مبتورة ، تثبت جانبا وتهمل جانبا آخر " (٣٣) .

وأمـــام حشـــد كبير من مثقفى ومفكرى العرب فى مؤتمر هام بالكويت عقد فى أبريل سنة ١٩٧٤ يقف زكى نجيب ليعلن بكل وضوح : " إما أن نعيش عصرنا بكل ما يقتضيه من أخـــلاق ، وإما أن نكون قادرين على تحويره بحيث نعيد صياغته على مثالنا ، أما أن نتمرد عليه ثم نعجز عن تحوير أى شئ فيه فذلك حكم على أنفسنا بموت حضارى " (٣٤) .

وإذا كـــان القـــول بوجوب أن نعيش حضارة العصر قولا عاما مما يستدعى التساؤل عمن يمثل هذه الحضارة ؟ فإن زكى نجيب لا يتركنا نعانى غموض الموقف وهو الرجل الذى حـــرص دائمـــا علـــى (الوضوح) ، فهو يقول بصراحة " إنه لعزيز على نفسى أن أقولها صريحة ، وإنه كذلك لعزيز على نفوسكم أن تسمعوها ، لكنه حق لا منجاة لنا عن مواجهته ، وهـــو أن نمـــوذج القـــياس إنما هو الحياة العصرية كما تعاش اليوم فى بعض أجزاء أوروبا وأمـــريكا ، فقـــد شاء الله أن يكون هناك اليوم ينبوع الحضارة ، كما كان ينبوعها فى أرضنا ذات يوم" (٣٥) .

بـــيد أن المرء لابد وأن يتساءل هنا : ولماذا نفنى ثقافتنا فى ثقافة غيرنا بحيث نجعل مـــنهم نموذجـــا لنا نحتنيه ؟ يجيب مفكرنا على ذلك بقوله : " أظن أن خير جواب يزيل عن أنفسنا القلق ، هو أن ينحصر تفردنا الثقافى فى تلك الجوانب التى تميز الشعوب .. وأعنى بها جـــواب العقـــيدة والفن وبعض تقاليد الحياة التى لا تتنافى مع الحركة العلمية بكل فروعها ، وبهـــذا نتـــيح لأنفســـنا أن نتحضر بحضارة العصر فى أخص خصائصها ، كما نتيح لها فى الوقـــت نفسه أن تحتفظ بما يميزها عما سواها وبهذا نتركها تساير العصر فى نظراته العلمية الصـــارمة ، وتنطوى على ذاتها فى ميادين الوجدان وطرائق التعبير عنه فى العقائد والأدب والفن " (٣٦) .

وزكـــى نجيـــب يـــبرر تطلعـــه إلـــى الحضارة الغربية لاتصافها بثلاث : العلمية ، والتقنية ، والنفعية ، ويتساءل الدكتور سهيل إدريس مستنكرا : لماذا يحصرنا زكى نجيب بين اختيارين ؟ فإذا لم تعجبنا هذه الصفات لكونها غريبة على ثقافتنا الموروثة : إما أن نلوى عنق العصر حتى نرى الدنيا بأعيننا ، وإما أن ننسحب من العصر إلى حيث شئنا أن يكون الاختفاء إلى ستر الظلام ؟ إن أمامنا اختيارات أخرى ، اختيارات كثيرة بين العلمنة وحدها " بالمفهوم الضـــيق " الـــذى طـــرحه زكى نجيب ، وبين الانسحاب من العصر . " إن أمامنا على الأقل اختيارا ثالثا هو تبنى العلمنة بمفهوم واسع متطور يأخذ من الحضارة القائمة أوروبية أمريكية كانت أم شرقية اشتراكية ، ويأخذ من التراث يحيى منه قيما كانت فى أساس الحضارة العربية الســـابقة. مادام الدكتور زكى نجيب محمود يقر بوجود مثل هذه الحضارة ، ويطور معطيات حضـــارية جديـــدة يستغلها لصالحه فى استبقاء شخصيتها القومية وكينونتنا الإنسانية التى بها نستطيع أن نسهم بالحضارة القائمة ، إن لم نستطع خلق حضارة إنسانية جديدة " (٣٧) .

أما فيما يعتقده الدكتور زكى نجيب بأن ما يزيل قلقنا هو أن ينحصر تفردنا الثقافى فى جوانب العقيدة والفن شريطة أن نتحضر بحضارة العصر فى أخص خصائصها ، فإن الدكتور سهيل يبرز الإشكال التالى : وما يكون الموقف إذا تعارض هذا التفرد الثقافى ، كالعقيدة مثلا ، مع التقدم الحضارى ؟ كيف نحل الأزمة ؟ " ألسنا نعيش بالفعل هذه الأزمة اليوم : ونتزيا بالتقدم الحضارى بينما نحن فى الداخل متخلفون ، متخلفون بسبب ما يسميه بالتفرد الثقافى" (٣٨) .

أما الدكتور فؤاد زكريا فهو إذ يدعو إلى النهل من الثقافة الغربية بكل ما نستطيع فإنما يقيم دعواه على أساس يتشابه إلى حد ما مع ذلك الذى قال به طه حسين ، وإن لم يغل غلوه ، فهو يستقرئ بعضا من وقائع التاريخ ليبين من خلالها أن قد كان هناك دائما نمط متكرر من الاتصال الحضارى بين الشرق الأوسط ، وبين الغرب بما فيه من أخذ وعطاء متعاقبين ، يثبت لنا أن للعلاقة بين هذين الإقليمين طابعا خاصا فريدا يندر أن نجد له نظيرا فى حالات الاتصال الحضارى الأخرى. ويؤكد أن هناك أدلة " لا شك فيها " على أن ما وصل إليه الغرب فى مرحلته الراهنة من تقدم إنما كان نتيجة لتضافر حضارات الشرق الأوسط معه فى العصور القديمة والوسطى وأوائل العصور الحديثة (٣٩) .

والنتيجة التى يخرج بها من هذا هى : " .. فإذا كان الغرب فى المرحلة الراهنة من تاريخ العالم متفوقا على غيره من الحضارات تفوقا لا شك فيه ، وإذا كان المثقفون المنتمون إلى حضارات متعددة يجدون حرجا فى الأخذ عن حضارة غريبة تماما عنهم كالحضارة الغربية فينبغى أن يخف هذا الحرج إلى حد بعيد عند المثقفين المنتمين إلى الحضارة العربية ، وحضارة الشرق الأوسط بوجه عام ، إذ إنهم حين يأخذون اليوم عن الغرب فهم إنما يهتدون من جديد إلى كثير من العناصر التى سبق لبلادهم أن قدمتها للغرب وإن تكن مصوغة فى شكل جديد " (٤٠) .

ويتساءل الدكتور فؤاد : ما الذى يجعل ثقافة معينة تؤثر فى شعوب أخرى غير تلك التى ظهرت بينها ؟ وهل المسألة أشبه بالحروب حيث يغزو شعب أرض شعب آخر ، ثم يرحل عنها متى توافرت للشعب المهزوم من العزيمة ما يتيح له أن يرد الغاصب مدحورا ؟ ويجيب على ذلك بأن الأمر فى حالة الثقافة مختلف عن ذلك كل الاختلاف ، فهو فى رأيه أشبه ما يكون بقانون " الأوانى المستطرقة " ، حيث ينتقل السائل حتما من المنسوب المرتفع

إلـــى المنســـوب المنخفض ما دام هناك اتصال بين الاثنين " ذلك لأن الانتقال فى هذه الحالة "حـــتمى" ، مادام هناك ارتفاع من جهة ، وانخفاض من جهة أخرى فى المستوى ، " فالمسألة ليســـت متوقفة على رغبة الطرف المتلقى فى أن يتخلص مما يأتيه من الخارج ، بل إن هناك حالـــة واحدة يستطيع فيها أن يضمن عدم نفاذ العناصر الخارجية إليه ، حتى أن يرتفع مستواه بحيـــث يغـــدو مكافـــئا للمستوى الآخر ، وربما أمكنه أن يعطى هذا الآخر شيئا من عنده لو استطاع أن يعلو عليه " [٤١] .

تعليم العلوم الحديثة :

وإذا مـــا أردنا أن نفتش عن آثار (التغريب) على الفكر التربوى العربى ، فسوف نجد علامـــة إيجابـــية لابـــد أن تتصـــر غيرها ، ألا وهى جذب الاهتمام نحو تعليم العلوم الحديثة واستنفار الهمم والجهود فى الأخذ من الغرب بقدر الطاقة .

فعندما قرعت الحملة الفرنسية أبواب مصر والشام كان المسرح بصفة عامة لا يسمع علـــى خشـــبته صوت لهذه العلوم ، ولكن هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن (أضواء خافتة) حدثـــنا عـــنها الجـــبرتى عندما أشار إلى أن والده الشيخ حسن الجبرتى كان متمكنا من علوم الفلـــك ، وكذلك ما ذكره عن العالم الماهر الشيخ مصطفى الخياط (المتوفى سنة ١٠٢٣هـ). وكـــان العلماء فى ذلك العصر لا يكتفون بمطالعة مصنفات الفلك ، بل يذهبون خطوة أبعد فى التطبيق العملى . فقد كان للشيخ أبى عبد الله التاودى عالم المغرب ولدان أحضرهما معه إلى مصـــر ، ثـــم تـــركهما فترة من الزمن فى رعاية الشيخ حسن الجبرتى والد مؤرخنا ، وكانا رفيقين لعبد الرحمن المؤرخ ، ومعهم الشيخ أحمد السوسى وسالم القيروانى ، ويحدثنا المؤرخ عـــن ذكـــرياته معهم قائلا : " فكنا نطالع معهم سوية ، ونسهر غالب الليل ، نراعى المطالع والمغـــارب وممـــرات الكواكـــب بالسطح حذاء خيط المساترة ، ونراجع الشيخ – يريد والده الجبرتى الكبير – فيما يشكل علينا فهمه " [٤٢] .

لكـــن الملاحـــظ أن مـــثل هذه الاهتمامات (العلمية) لم تقم على (المنهج العلمى) المعـــروف بأصـــوله وقواعده لافتقارهم إمكانات التجريب ووسائله ، فوقفت عند حد الخبرة العملية ودقة النظر والملاحظة الشخصية غير المضبوطة علميا .

وقـــد وصف لنا الجبرتى – بعد معاينة وخبرة – الآلات الفلكية عند الفرنسيس المتقنة الصـــنع ، والآلات الارتفاعـــات الـــبديعة العجيبة (التركيب) العالية الثمن ، المصنوعة من

الصـــفر الممـــوه ، والنظارات للنظر فى الكواكب وأرصادها ، ومعرفة مقاديرها وأجرامها ، وارتفاعاتها واتصالاتها ومناظراتها .

وقـــد حـــزن الجبرتى وأسف أشد الأسف عندما ثار العامة فى مصر على الفرنسيين وخاصة على المسيو (كفريلى) الذى كان يسكن فى بيت مصطفى كاشف طرا ، فنهبوا الدار ، وقـــتلوا بعـــض مـــن بها من الفرنسيين ، وكان مما نهب وحطم كثير من الآلات الصناعة ، والـــنظارات الغريـــبة ، والآلات الفلكية والهندسية مما هو معدوم النظير ، وكل آلة من هذه الآلات لا يعرف قيمتها إلا من يعرف صنعتها ومنفعتها [٤٣] .

وقـــد اتصل العطار بالفرنسيين أبان الحملة الفرنسية ليعلم أحدهم اللغة العربية ، فكان يســـتفيد منهم الفنون المستعملة فى بلادهم فيما يقول على مبارك ، وقد أشار العطار نفسه إلى ذلـــك فى مقامته إن جاز أن نعتبرها مصدرا ، وإن غضضنا الطرف عن فكرة أنه ساقها على لسان راو صديق ، يقول فى موضع منها معددا الكتب التى رآها عند الفرنسيين : " وكلها فى العلوم الرياضية والأدبية ، وأطلعونى على آلات فلكية وهندسية " .

وإلـــى جانب صلة العطار بالفرنسيين فى مكتباتهم ومصانعهم ، فقد كان للعطار ولع بقـــراءة الكتـــب المـــترجمة عن اللغات الأوربية ، خاصة فى علمى التاريخ والجغرافية حتى اشـــتهر عنه ذلك ، والعطار نفسه يقول فى هذا المنبع من منابع ثقافته [٤٤] : " وقع فى زمننا أن جلبت كتب من بلاد الافرنج ، وترجمت باللغة التركية والعربية ومنها أعمال كثيرة وأفعال دقـــيقة اطلعـــنا علـــى بعضـــها ، وقد تتحول تلك الأعمال بواسطة الأصول الهندسية والعلوم الطبيعـــية مـــن القوة إلى الفعل ، وتكلموا فى الصناعات الحربية والآلات النارية ومهدوا فيها قواعـــد وأصولا حتى صار ذلك علما مستقلا مدونا فى (الكتب) ، وفرعوه إلى فروع كثيرة ، ومن سمت همته إلى الاطلاع على غرائب المؤلفات وعجائب المصنفات ، انكشفت له حقائق كثيرة من دقائق العلوم وتنزهت فكرته إن كانت سليمة فى رياض الفهم " [٤٥] .

والشيخ العطار لم يقتصر فى دعوته على مجرد التبشير بأفكاره الإصلاحية ، إنما هو يـــردف القول بالعمل ، فإلى جانب تدريسه وتأليفه فى العلوم العربية ، نجده يكتب فى المنطق والفلـــك والطـــب والطبـــيعة والكيمـــياء والهندسة ، يتضح لنا ذلك من قائمة مطبوعاته ومن إشاراته إلى إعجابه بما رأى عند الفرنسيين وخاصة تحويلهم علومهم إلى عمل . وفضلا عن ذلـــك ، فإن استعراض قائمة مطبوعات بولاق حتى سنة ١٨٣٥ تدل على أن عددا وافرا من

المطـبوعات فى جميع المواد المذكورة كان قد طبع ، بل إن العطار كان يتردد على المرصد الـذى أنشأه الفرنسيون ، كما (كان يرسم بيده المزاول النهارية والليلية) . وقد حفلت شروح الـرجل وحواشـيه علـى الكتـب المخـتلفة بتعليقات فى كافة العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية [٤٦].

وعـندما أدرك محمد على حاجة المجتمع المصرى إلى التغيير ، كانت المشكلة التى بـرزت أمامـه هى المصدر الذى سيستمد منه عناصر التغيير وعوامله : هل يمكن الاعتماد علـى ثقافة البلاد فى التغيير وخلق الجيل الذى سيقوم بالتغيير ؟ لقد علمنا من مواضع أخرى سـابقة مـبلغ ما كانت عليه هذه الثقافة من جمود وما كانت تعانيه من افتقار شديد إلى علوم العصر ومناهجه [٤٧] .

ولم يكن الكتاب والجامع ينفعان فى خلق الجيل المطلوب لإحداث التغيير ، فقد مضى علـيهما زهاء ستة قرون ولم ينتجا – بوضعهما الذى صارا عليه – هذا النوع من الناس ، ولـم تكـن كتب اللغة والدين تكفى لتكوين تلك المهارات ، فقد قرأتها الأجيال المتعاقبة قرونا دون أن تكتسـبها ، بل لقد كان الاقتصار على هذه الكتب من وسائل جمود الفكر ومن ثم من وسائل جمود المجتمع .

وتحـول زعمـاء الـبلاد بذلك من الفلسفة الاجتماعية إلى الفلسفة التربوية ، وجعلوا مدخلهـم إلـى القوة المادية عن طريق القوة الفكرية ، وجعلوا وسيلتهم إلى ذلك معاهد العلم الحديـث وكتـبه بدلا من العادة والتقليد ، وترتب على ذلك إنشاء نظام تعليم حديث لا تكون دراسـة الدين فيه غاية لذاتها ، بل وسيلة إلى الإيمان والعقيدة التى لا تصد عن هذه الحياة ، وإنمـا تكون قوة دافعة تتضمن النجاح فيها ، ولا تكون دراسة اللغة فى ذاتها ، بل وسيلة إلى المعـرفة الحقـة بعلوم الكون وعلوم الحياة بنظام يجمع إلى اللغة والدين دراسات أخرى فى العلـوم الحديثة وفى الصناعة تكون قادرة على خلق ذلك الجيل القوى الذى يستطيع أن يبنى المجتمع الحديث [٤٨]

وكان لاتجاه محمد على إلى إيفاد البعثات سنة ١٨٠٩ و ١٨٤٣ إلى إيطاليا مغزى لا تخفى دلالته ، إذ إنه يشير إلى الجهة التى صوب محمد على أنظاره نحوها ، لينقل عنها ثقافة الغـرب إلى مصر. كما أن لهذا الاتجاه المبكر صوب إيطاليا دلالة أخرى تقيم الحجة على أن

الباشـــا لـــم يكن مدفوعا إلى التزود من الثقافة الغربية ، وإيفاد البعوث إلى أوروبا بوحى من الفرنسيين [٤٩] .

ومـــن أهـــم البعثات التى أرسلت بعد ذلك البعثة التى أرسلت إلى فرنسا سنة ١٨٢٦. ويذكـــر كلـــوت بك أن مديرها حصل بعد مضى سنة أو سنتين من تكوينها على نتائج جليلة ومـــزايا نافعـــة بتهيئـــته أحـــد عشر طالبا من أولئك الشبان لدرس أساليب الإدارة العسكرية والمدنية والسياسية ، وثمانية لتعلم فن البحر والهندسة العسكرية والمدفعية ، واثنين لاستقصاء علم الطب والجراحة ، وخمسة لدرس الزراعة والمعادن والتاريخ الطبيعى ، وأربعة لتحصيل العلوم الكيميائية ، وأربعة لممارسة فن الايدروليك وصب المعادن ، وثلاثة لمباشرة الحفر فى المعادن والطباعة ، وواحد لإتقان فن الترجمة ، وآخر لإجادة فن العمارة [٥٠] .

والـــذى يســـتقرئ (أنـــواع) المدارس التى أقامها محمد على فى مصر سوف يجد أن معظمها يدور حول علوم العصر وفنونه :

– فقـــد وافق على اقتراح (كلوت بك) وانتخب مائة تلميذ من أبناء مصر الراغبين فى إدراك هـــذه العلـــوم (علوم الطب) والمستعدين لحفظها سنة ١٨٢٧ ، وكان الدرس ينقل إلى العربـــية – لجهـــل التلامـــيذ باللغـــات الأجنبية – فى حضرة الأستاذ ، وعلى الأستاذ أن يمد المترجمين بما يلزم من تفسيرات حتى يتسنى لهم فهم الدرس ، وذلك فى بداية الأمر [٥١] .

– ولم يكن مندوحة لمحمد على ، وقد نظم حكومته على أساس وطيد وقسمها دواوين وأقلاما ، أن يكون له (عمال) يتقنون فن الكتابة على أساس حديث منظم ، فأنشأ لذلك مدرسة (المحاسبة) سنة ١٨٣٧ [٥٢] وكذلك مدرسة (الإدارة الملكية) سنة ١٨٣٤ لأغراض مشابهة.

– وكانت مدرسة (الألسن) أخطر المدارس لتوفير الأدوات العلمية للوقوف على علوم الغـــرب وآدابـــه وطـــرائقه فـــى معالجـــة الشـــئون الصـــناعية والعمرانـــية ، وكان ذلك سنة ١٨٣٥ [٥٣] .

– وتتمـــثل المحاولة الحقة لوضع الزراعة فى مصر على قواعد علمية حديثة فى تلك المؤسسات التعليمية الزراعية التى أنشأها محمد على فى سنين مختلفة من حكمه الطويل .

– كذلـــك واجهـــت محمـــد على فى جهوده (لمسح) الأراضى المصرية وحفر الترع وإقامـــة الجسور وإنشاء المصانع والبحث عن المعادن مشكلة فقر مصر فى المهندسين الذين

يقومـــون علـــى هـــذه الأعمال التى لا غنى عنها لبلدنا شئ يبغى أسباب الرقى ، فكان إنشاء (مدارس) الهندسة كلما استطاع إلى ذلك سبيلا [٥٤] .

وهكذا الشأن فى مجالات أخرى عديدة ..

وفـــى مقدمة الطهطاوى لكتابه (تخليص الإبريز) يبين لنا الأسباب التى أدت به إلى الســـفر إلى فرنسا (التى هى ديار كفر وعناد) فيتبين لنا من قراءتها مدى الحماس الذى كان يشتعل به قلب الطهطاوى لتعلم العلوم الحديثة والاستعانة بالغرب فى ذلك لأن البلدان الغربية " قـــد بلغـــت أقصى مراتب البراعة فى العلوم الطبيعية والرياضية وما وراء الطبيعة أصولها وفروعها " ، وهو لكى يشرك الآخرين من جماهير المسلمين فى مثل هذا الحماس يذهب إلى أن مـــا عرفته البلاد الإسلامية من تمدن وعمران فى عهد الخلفاء " إنما يرجع إلى أن الخلفاء كـــانوا يعينون العلماء وأرباب الفنون وغيرهم " ، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل " إن منهم من كان يشتغل بها بنفسه " [٥٥] .

ويشـــير الطهطـــاوى إلـــى الحديث القائل (الحكمة ضالة المؤمن يطلبها ولو فى أهل الشـــرك) ، وكذلـــك مقولة (أطلبوا العلم ولو بالصين). ومن المعلوم أن أهل الصين وثنيون وإذن فلابـــد مـــن الســـفر لطلب العلم وخاصة من تلك البلدان التى قطعت شوطا طويلا فى مضـــمار التقدم العلمى لا سيما " وأن هذه العلوم الحكمية العملية التى يظهر الآن أنها أجنبية هـــى علـــوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية ولم تزل كتبها إلى الآن فى خزائـــن ملوك الإسلام كالذخيرة ، بل لا زال يتشبث بقراءتها ودراستها من أهل أوربا حكماء الأزمنة الأخيرة " [٥٦]

وإلـــى نفس الوسيلة تقريبا ، لجأ الأفغانى لإقناع الناس بتعلم العلوم الحديثة وذلك بأن يذكـــر صورا متعددة لإنجازات العرب الضخمة فى المجالات العلمية المتعددة حتى لا يخشى أحـــد من معاصريه الاشتغال بها بحجة أنها علوم أفرنجية تبعد بالإنسان عن الدين ، فأبو بكر بـــن بشـــرون مـــن الجيل الثالث للهجرة قد أشار إلى فكرة الجاذبية التى ارتبطت باسم اسحق نيوتن فيما بعد ، وكذلك فكرة التحليل والتراكيب واكتشاف الفوسفور واستحضاره واستحضار الأوكســـجين مـــن حجـــر المغنيسيا ، واكتشف جابر بن حيان حامض الأزوت ، ولم يستطيع الغربيون إنكاره أو ادعاءهم اكتشافه .. وغيرهم كثيرون [٥٧] .

أمـــا محمـــد عـــبده فقـــد أكد أن العلوم الحديثة هى الوسيلة التى لا وسيلة بعدها فى الحصـــول على القوة ، والقوة هى التى تحمى الدولة وتقوم بها ومن ثم يجد فيها الدين حماية وطاقـــة ، يقول " إنه لا دين إلا بدولة ، ولا دولة إلا بصولة ، ولا صولة إلا بقوة ، ولا قوة إلا بـــثروة ، ولـــيس للدولـــة تجارة وصناعة ، وإنما ثروتها بثروة أهاليها ، ولا تمكن ثروة الأهالى إلا بنشر العلوم فيما بينهم حتى يتبينوا ، طرق الاكتساب " (٥٨) .

وقـــد يتصور البعض أن ذلك ليس دليلا على مناداة محمد عبده بالعلوم الحديثة ، لكننا لـــو تابعنا النص ، فسوف نجد أنه يتحدث عن آلات الحرب الحديثة ، ومن المعروف أن مثل تلك الآلات لا تتأتى بالأشعار والدعوات وبيارق الصوفية وحكايات ألف ليلة وليلة " وقد ولت أزمنة كان التحارب فيها بالأخشاب والنبال ، والسهام وخزف الجبال ، وما أشبه ذلك مما كان يمكـــن استحصـــاله بزهيد القيم ، وحَضَرنا زمان نضطر فيه إلى المركب المدرعة ، ومدافع (المتراليوز) و(المكروب) ، وبنادق الإبرة ، وغير ذلك من الأسلحة التى تجددت وستجد فيما بعـــد " ثم يقول : " وكيف نتمكن من حفظ ملتنا ودولتنا وديننا من شرر هذه النيران بدون أن يكون عندنا ما يماثلها ، إن لم نقل ما يزيد عنها ، وهل يمكن استحصالها بالخرز والخزف أو بدانـــى الحـــرف ؟ كـــلا .. بل لابد من أن تؤتى البيوت من أبوابها ، وتطلب المسببات من أســـبابها ، لا بـــد مـــن البحـــث عن وجوه الاكتساب من وجه الصواب ، والاستضاءة بنور المعرفة " (٥٩) .

أمـــا بـــلاد الشام والعراق وغيرها من أقطار آسيا العربية التى كانت جزءا من الدولة العثمانـــية ، فقد تخلفت عن مصر فى التعرف على المنجزات العلمية الغربية وإنشاء المدارس والمعاهد التى تدرس العلوم العصرية ، فالطب فى الدولة العثمانية لم يخرج على نطاق الطب التجريـــبى بـــل اقتصرت الأدوية على الحشائش والمعادن المركبة. واعتقدت جماهير العامة بالـــتعاويذ والحجب كعلاج فعال للأمراض وخاصة الأمراض العصبية والنفسية ، واعتبرت الكى آخر الدواء عندما لا تجدى الوسائل الأدوية الأخرى (٦٠) .

وبدأ الطب الحديث يدخل الدولة العثمانية حينما أنشئ (مكتبى طبى عسكرى شاهانى ســـنة ١٨٢٦) فى الآستانة فى عهد السلطان محمود الثانى ، فكان بمثابة أول كلية للطب فى الدولـــة العثمانـــية ، وكـــان معظم الأساتذة من الأوربيين والفرنسيين منهم بشكل خاص. أما مدرسة الطب فى دمشق فقد أنشئت سنة ١٩٠١ ، وكانت على مثال مدرسة الطب فى الآستانة

مـــن حيـــث تنظيمها والدراسة فيها ، وألحقت بها فيما بعد مدرسة للصيدلية ، وبلغ عدد طلبة المدرستين سنة ١٩١٤ نحو مائة طالب ، وكانت تدرس باللغة التركية [٦١] .

غـــير أن المدارس التبشيرية فى آسيا العربية سبقت المدارس الرسمية العثمانية ، فقد أنشئت مدرسة الطب والصيدلية كجزء من الكلية السورية الإنجيلية (الجامعة الأمريكية) فى بـــيروت سنة ١٨٦٧ ، وبدأت التدريس بالعربية حتى سنة ١٨٨٧ ، ثم أصبح بعد ذلك باللغة الإنجلـــيزية . وكانـــت دراســـة الطب فيها لأربع سنوات . وقد بدأت المدرسة بأربعة عشر طالـــبا ، ولـــم يتجاوز عدد الطلبة الخمسين حتى سنة ١٨٩٩ ، ثم زاد تدريجيا حتى بلغ مائة وعشرين طالبا سنة ١٩٠٩. أما عدد خريجى المدرسة بين ١٨٧١ و١٩٠٧ فلم يزد عن ١٥٤ خريجا من بلاد الشام ، خريجا من مصر ، وثلاثة من العراق ، و٦٤ من بقية ولايات الدولة العثمانية [٦٢] .

وأنشـــئت كلية الطب والصيدلة فى بيروت سنة ١٨٨٣ بمبادرة من الأباء اليسوعيين كجـــزء مـــن جامعة القديس يوسف. وكانت فى بداية الأمر تمنح دبلوما فى الطب بعد دراسة ثلاث سنوات ، ثم أصبحت سنوات التدريس أربعا اعتبارا من سنة ١٨٨٧ ، وأصبحت اللجنة الفاحصـــة تأتى من فرنسا من أجل امتحان الدكتوراه فى الطب منذ سنة ١٨٩٥ ، وبذلك غدت شهادة الكلية معادلة لشهادة الطب التى تمنحها الجامعات الفرنسية [٦٣].

ويذكـــر جرجى زيدان من أساتذة المدرسة الكلية الأمريكية فى بيروت الذين اشتغلوا بـــنقل العلوم العصرية / الدكتور كرنيليوس فانديك (١٨١٨-١٨٩٥) ألف فى الجبر والمقابلة والهندســـة والمثلـــثات وسلك البحار والطبيعيات والجغرافية قبل إنشاء المدرسة ، فلما أنشئت عينوه أستاذا فيها يعلم الكيمياء والفلك والظواهر الجوية والباثولوجيا ، وكان يؤلف هذه الكتب للتلاميذ [٦٤] .

وكذلـــك يوحنا ورتبات (توفى سنة ١٩٠٨) كان مبشرا أتقن الطب ، وعين أستاذا فى المدرسة الكلية لتعليم التشريح والفسيولوجيا فألف فيهما وفى غيرهما كتبا مفيدة.

وأسعد الشدوى (توفى سنة ١٩٠٦) تولى تدريس الرياضيات فى المدرسة المذكورة ، ثم تولى تدريس العلوم الطبيعية فألف (العروس البديعة فى علم الطبيعة) .. وغير هذا وذاك من العلماء [٦٥] .

ولشـــبلى شميل كلام مطول عن أهمية دراسة وتدريس العلوم الطبيعية ، وخاصة فى مقدمـــة الطبعة الثانية لكتابه (فلسفة النشوء والارتقاء) ، فهو يذهب إلى أن (العلوم الطبيعية هـــى أم العلـــوم الحقيقية ويقتضى أن تكون أم العلوم البشرية كافة ، وأن تقدم على كل شئ ، وأن تدخـــل فـــى تعليم كل شئ [٦٦] ، وإذا علمنا أن دائرة معارف الإنسان الطبيعية لم تتسع بعـــض الشـــىء ، وأن قـــوى الطبيعة لم تربط بعضها ببعض الربط إلا فى القرن الماضى ، ورأيـــت ارتقـــاء الإنســـان الســـريع خصوصا فى الربع الأخير منه (فبدت لك أهمية العلوم الطبيعية) .

ويلفـــت شبلى الأنظار إلى اليابان " كيف أن نور العلم الطبيعى امتد إليها ونهض بها إلـــى أوج الأمم الراقية فى زمن قليل بعد أن لبثت فى سبات عميق مئات السنين ... وكل ذلك من معجزات العلم الطبيعى على حداثة عهده وانحصار دائرته وقلة عدته .. " [٦٧].

وفى مقابل ذلك يشن حملة ضارية على العلوم التى كانت تسمى (أدبية) وكذلك الدينية " خذ مثال الكتب الأدبية من فلسفة نظرية وفقه على أنواعه وتواريخ مكذوبة ملفقة وأقاصيص خرافـــية مما لا يزال بين أيدينا وتلده قرائحنا حتى الآن مما لا ينطبق على عقل أو نقل ، فكم هو كثير فى كل أمة ، فإذا كانت منقولات التاريخ عن هذه الآثار صحيحة من أنها كانت تعد بعشـــرات الألوف وتشترى بألوف بدرات الأموال على ما تشاء مخيلة المؤرخ الشعرية ، فلا أسف عليها إن كانت قد فقدت ... فهذه الآثار التى يتغنى بها التاريخ .. والتى يعتبرها جمهور الـــناس حـــتى اليوم كنوز كل أمة ، هى بالحقيقة آثار مخلدة لضلال الإنسان صارفة إياه عن الـــنظر فـــى مـــا لديه من الحقائق ، مانعة له عن السلوك فى الصراط المستقيم. ولكن العلوم الطبيعية وقد أخذ كعبها يعلو اليوم ستتكفل فى المستقبل بما لم تستطعه الأيام " [٦٨].

وعندما درست العوم الطبيعية فى المدارس الابتدائية سميت فى مصر (مشاهد الطبيعة والأشـــياء). وقد حرصت وزارة (المعارف) أن ترسم لمعلمى هذه المادة بعضا من المبادئ والقواعد التى ينبغى أن يسير عليها تدريسها ، نذكر منها [٦٩] :

١- يجب استحضار الشىء نفسه فى الفصل أثناء الدرس كلما استطاع المعلم إلى ذلك ســـبيلا نباتا أو حيوانا أو معدنا ، فإن كان الشىء مما لا يمكن استحضاره بالفرقة وجب حث الأطفـــال على التأمل فيه فى غير أوقات المدرسة . وعلى كل حال ، فالمدار فى هذه الدروس علـــى اعتماد الأطفال فى اكتساب معلوماتهم على أنفسهم لا على الكتب أو ما يقوله المعلم ،

وللصـــور والنماذج أثرها فى تكميل ملاحظات الأطفال ، ولكن لا ينبغى أن تعتبر بمثابة بديل كـــاف عن الشيء نفسه ، وخير للطفل أن يصف ما رآه بنفسه فى حيوان مثلا خارج المدرسة من أن يصف صورة ذلك الحيوان .

٢ – يجـــب أن يســـتعان بدروس التأمل فى مشاهد الطبيعة على تربية الأطفال على الملاحظـــة والتفكير والتعبير عن أفكارهم. أما مجرد تلقينهم المعلومات كيفما كانت ، فليس له من شأن سوى المنزلة الثانية .

٣– لا ينـــبغى الاقتصار فى إعداد الدروس على المعلومات المعروفة فى الكتب ، بل يجـــب أن تبنى كل الدروس على ما يلاحظه التلاميذ أو المعلم شخصيا. أما إذا كان ما يتعلمه التلامـــيذ مقصـــورا على ما يطالعونه فى الكتب أو ما يكتب لهم على السبورة ، فإن الدروس لا تكون حقيقة بالاسم الذى وضع لها بالرغم من الفائدة العلمية التى تكون للمعلومات ذاتها.

٤– لـــيس من الضرورى إعطاء الدروس بالترتيب الوارد بمنهج الدراسة ، بل يجب توخى أنسب الأوقات لاستحضار النماذج اللازمة وإعطاء الدروس فى تلك الأوقات .

٥ – فـــى دراسة النبات والحيوان يجب البدء بالأجزاء والصفات والعادات التى يهتم بها الأطفال أكثر من غيرها ويؤجل للنهاية ما يصعب عليهم ملاحظته وفهمه . ويجب الإقلال مـــن مجـــرد التلقيـــن ومســـاعدة الأطفال بالأسئلة الملائمة على أن يستكشفوا بأنفسهم الجمل المطولة .

٦ – المعلومـــات التى يستفيدها الأطفال فى دروس التأمل فى مشاهد الطبيعة تنفعهم كثـــيرا فـــى دروس التعبـــير مثل دروس اللغة (وهى المحادثة والإنشاء) والرسم والتصوير بالصلصـــال. وإذا ربطـــت دروس التأمل فى مشاهد الطبيعة بغيرها من المواد الدراسية أدى ذلك إلى إتقان التدريس فى جميع المواد .

٧ – تنشـــأ حديقة فى فناء المدرسة كلما أمكن ذلك ، وعندما لا تسمح الأحوال بهذا ، يمكن زراعة النباتات فى الأصص .

٨ – إن دروس الـــتأمل فى مشاهد الطبيعة علاوة على كونها وسيلة لإعادة المهارات العقلـــية تـــنمى أيضا اتجاهات الأطفال الخلقية وتقوى فيهم الميل إلى الفنون الجميلة ، ويجب اســـتخدام هـــذه المادة فى حمل الأطفال على الاهتمام بما حولهم من معالم الطبيعة والعطف

والحـــنان علـــى مخلوقـــات الله وهذا يساعد كثيرا على تعليم الرفق بالحيوان وإدراك محاسن النباتات والأزهار .

٩ – تكـــون دروس هـــذه المـــادة أحدى وأكثر فائدة للتلاميذ إذا خرجوا من دراستها راغـــبى الاســـتزادة مما تعلموه مولعين بمواصلة التأمل في موضوعه وعمل التجارب عليه ويجب أن يستحثوا على إلقاء الأمثلة ولا سيما الأسئلة المختصة بكيفية تكون الأشياء وأسبابها وألا يخجـــل المعلم أو المعلمة من الإقرار بالجهل عند العجز عن الإجابة بل يجب البحث عن المعلومات الصحيحة المختصة بها [٧٠].

والحـــق أن المحلل ليدهش لهذا المستوى عميق النظر التربوى السليم فى هذه الفترة ، وإن كـــنا نعلـــم أيضـــا مـــن استقراء التاريخ التعليمى أن (الواقع التعليمى) لم يكن على نفس الدرجة من العمق والإحاطة والعلمية .

ولعل أهم مظهر للإقبال على تعلم العلوم الحديثة وتعليمها ، هو الجهود التى بذلت من أجـــل إدخالها معقل التعليم الدينى فى مصر وهو الأزهر ، ذلك أن راغبى إصلاح التعليم فيه وتجديـــده فكـــروا فى صلة تعفيهم من تهمة التهجم على حرمة المسجد وتقاليد الدين ، فاتفقوا على استفتاء شيخ الأزهر ومفتى الديار المصرية فى مسألة العلوم التى يجوز تدريسها بالجامع ولا تعتـــبر العناية بها فى أماكن العبادة مخالفة للتقاليد الإسلامية ، وكلفوا عالما تونسيا فاضلا هـــو الأســـتاذ محمد بيرم – أشهر علماء الزيتونة فى عصره – أن يتوجه بهذا الاستفتاء إلى الشيخ محمد الانبابى شيخ الجامع يومذاك (١٣٠٥–١٨٨٧) فكتب إليه تمهيد وجيز [٧١] :

" ... مـــا قولكـــم رضـــى الله عنكم : هل يجوز تعلم المسلمين العلوم الرياضية مثل الهندســـة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الأجزاء المعبر عنها بالكيمياء ، وغيرها من ســـائر المعـــارف ، لا سيما ما ينبنى عليه منها من زيادة القوة فى الأمة بما تجارى به الأمم المعاصـــرة لها فى كل ما يشمله الأمر بالاستعداد ؟ بل هل يجب بعض تلك العلوم على طائفة مـــن الأمـــة بمعنى أن يكون واجبا وجوبا كفائيا على نحو من التفصيل الذى ذكره فيها الإمام حجـــة الإسلام الغزالى فى إحياء العلوم ، ونقله علماء الحنفية أيضا وأقروه ، وإذا كان الحكم فيها كذلك ، فهل يجوز قراءتها مثل ما تجوز قراءة العلوم الآلية من نحو وغيره الرائجة الآن بالجامع الأزهر وجامع الزيتزنة والقرويين ؟ .. أفيدوا الجواب " .

وكان جواب الشيخ الإنبابى كما يلى [٧٢] :

" .. يجـوز تعلـم العلوم الرياضية مثل الحساب والهندسة والجغرافية لأنه لا تعرض فـيها لشيء من الأمور الدينية ، بل يجب منها ما تتوقف عليه مصلحة دينية أو دنيوية وجوبا كفائـيا كمـا يجب علم الطب – كما أفاده الغزالى فى مواضع من الأحياء – وأن ما زاد عن الواجـب من تلك العلوم مما يحصل به زيادة فى القدر الواجب فتعلمه فضيلة ، ولا يدخل فى علـم الهيـئة الباحـث عن أشكال الأفلاك والكواكب وسيرها علم التنجيم المسمى بعلم أحكام الـنجوم وهو الباحث عن الاستدلال بالتشكلات الفلكية على الحوادث السفلية ، فإنه حرام كما قـال الغزالى وعلل ذلك بما محصله أنه يخشى من ممارسته نسبة التأثير للكواكب والتعرض للأخبار بالمغيبات ، مع كون الناظر قد يخطئ لخفاء بعض الشروط . وأما الطبيعيات – وهى الباحـثة عن صفات الأجسام – وخواصها وكيفية استحالتها وتغيرها كما فى الأخبار فى الباب الـثانى من كتاب العلم ، فإن كان ذلك البحث عن طريق أصل الشرع فلا منع منها كما أفاده العلامـة شهاب الدين أحمد بن حجر الهيثمى فى جزء الفتاوى الجامع للمسائل المنتشرة ، بل لهـا حينئذ أهمية بحسب أهمية ثمرتها كالوقوف على خواص المعدن والنبات المحصل للتمكن فـى علـم الطـب ، وكمعرفة عمل الآلات النافعة فى مصلحة العباد ، وإن كان على طريقة الفلاسفة ، فالاشتغال بها حرام لأنه يؤدى للوقوع فى العقائد المخالفة للشرع كما أفاده العلامة المذكور . نعم يظهر تجويزه لكامل القريحة الممارس للكتاب والسنة للأمن عليه مما ذكرنا " (٧٣) .

وقـد ساء ذلك كثيرا من الكتاب والمفكرين ، حيث أن هذه الفتوى لم تؤد إلى الغرض مـنها ، وإن كـان العقاد قد نظر إليها بتفاؤل إذ يرى أنها فتحت الباب فيما أباحته للتفرقة بين طريقة وطريقة ، وغاية وغاية . ولا سيما فى المنطق والطبيعيات ، فلا يشق على المعارض فـى تدريس علم منها ، أن يؤجل تدريسه على الأقل إلى أن يثبت خلوص الكتاب المقرر من الشوائب الممنوعة ، وابتعاد المدرس له عن مذهب الفلاسفة أو مذهب المنجمين ، ولا يصعب علـى المعترض أن يحسب الأنباء عن مواعيد الكسوف والخسوف والقرانات الفلكية المحققة أفتيانا على الغيب لجواز الخطأ فيها على الناظر كما جاء فى الفتوى .

وتلك كانت النية منذ أن صدرت الفتوى اضطرارا بهذا التحفظ والتقييد ، فإن الشيخ قد أصدرها وهو ينوى تعطيل برنامج الإصلاح بأمثال هذه الحجج التى لا تعيى أحدا يريدها بعد السـير فى خطوات التنفيذ العملية. وقد عاد الشيخ محمد عبده من المنفى واقترح على الشيخ الانـبابى هـذا تدريـس مقدمة ابن خلدون ، فلم يجبه إلى مقترحه وقال : " إن العادة لم تجر

بذلـك .. " ثـم سكت حين أراد الشيخ محمد عبده أن يبين له وجه المشابهة بين المقدمة وما يدرس من كتب المتأخرين على عهده ولم يرد أن يدخل فى الحديث [٧٤] .

وللدكتور أحمد زكى العالم الكيميائى والأديب الذى رأس تحرير مجلة العربى الكويتية (يعـرى) واقع تعليم العلوم الطبيعية ، إذ ليست المسألة مسألة مطالبة بها ومدح لها وتقريظا ولكن المسالة الأهم هو أن تكون فى وضعية نتمكن عندها من أن نفيد بها فتتحول بالفعل إلى طاقة تقدم وتطوير .

ويـتجه نقـد الدكـتور أحمـد زكى إلى واقع العلوم الطبيعية فى تعليمنا من جوانب ثـلاث [٧٥] : أولهـا يتصل بالكم ، وهو قسمة الزمن بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية . وثانـيها يتصـل بالكـيف ، وهو أن تدريس العلوم لم يؤبه لوسائله بالمقدار الذى يتناسب مع خطره فى الحياة الحاضرة . وثالثها : أن دراسة العلوم تنتهى اليوم (١٩٤٥) فى العادة عندما انتهت إليه دراستها منذ عقود .

أما عن قسمة الزمن بين العلوم وغيرها من الدراسات ، فهى التى يسميها مجمع اللغة بالقسـمة الضـيزى ، ولهذا أسباب ، منها أن التقليد جرى من قديم بذلك ، ومنها أن حاجات الحـياة الـتى تستجد لا تحس فى المدارس ، ولا ترن أصداؤها بين جدران المعاهد ، إلا بعد فـترات تقصـر وتطـول تـبعا لنصيب الأمم من اليقظة ، وتوثبها للحياة ، ومنها أن وزارة (المعـارف) إلـى الأمس غير البعيد كان يسيطر عليها ذلك النفر الذى يسمونه خريج الآداب وكـان يرى أن مسألة توزيع الزمن على الدراسات تتعلق قبل كل شئ بكرامة أربابها . ولقد حضـر أحمـد زكى لجانا من تلك اللجان التى ترسم فيها الخطط ، وعرف كيف يساجل فيها رب الـتاريخ رب الطبيعة ، وكيف يناهض صاحب الجغرافية صاحب الكيمياء فكانت كأحسن ما تكون الأسواق مزايدة على بضاعة .

أما أن تدريس العلوم لا يعنى به عناية تتناسب مع أخطارها ، فيستدل عليه إجمالا من زيارة المعامل . فالمعامل محاضن العلم ، وهى محاضن العلماء ، والمفروض ألا نرى درسا فـى العلم يلقى فى غير معمل . ومعامل المدارس فى تلك الفترة لا يسر كثيرها سواء منها ما كـان حكومـيا وما كان أهليا. وهى معامل خلقت لإيضاح حد أدنى من حقائق تجوز بالطالب بـاب الامتحان سواء اتضحت له كلها أو لم تتضح. ولم يكن فيها شئ يوقظ فى الطالب حب العلم ، بل حتى التحمس له والنبوغ فيه .

وتدخـــل المعامل سنة ١٩١٥ ، وتدخلها سنة ١٩٤٥ ، فلا ترى فى الذى ترى فرقا ، هـــذا علـــى فرض استكمال المعمل أداة ومادة ، وهذا يؤدى بنا إلى ثالث ما يأخذه أحمد زكى علـــى تربـــية هـــذه الفترة من حيث هى رسالة العلم إلى الناس. والأمر الثالث هو أن دراسة العلوم تنتهى سنة ١٩٤٥ عندما انتهت إليها قبل ذلك بعقود .

نعـــم ، كنـــت تدخل المعمل فلا تكاد تتبين هل نحن فى هذا القرن أم فى القرن الذى مضـــى(التاسع عشر) . أما سبب هذا فى نظر أحمد زكى " فهو أننا نقتصر فى تعليم العلوم علـــى مـــبادئ ســـلخناها سلخا من مجموعات المعارف العلمية العامة ، وطلقنا ما بينها وبين الحياة ، والذى تطلق ما بينه وبين الحياة لا تؤثر فيه الفصول والقرون " [٧٦] .

لقـــد اعتذر المدرسون والمنتشون عن كل هذا ، ويعتذرون بضيق الوقت. والحق أن وقت الطالب فى الفصل لا يقصد به أن يحتوى كل ما يراد للطالب أن يعلمه. إن تعليم الطالب العلـــوم إذا كان يبدأ فى الفصل ، لكنه ينتهى فى غيره : " وهو ينتهى فى الكتب ، وينتهى فى متاحف المدرسة والمدينة ، متاحف الدولة ، ثم فى الحياة نفسها من مراصد ومعامل ومصانع ومعاهد ".

تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها :

الفـــرق بين تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها ، هو الفرق بين (التحديث) و (التغريب) إذ أن أحـــدا لا يستطيع أن يجادل فى أهمية وضرورة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية ، فهذا هو ســـبيل رئيس للاطلاع على جوانب الحضارة الغربية والاستفادة منها سواء عن طريق الكتب أو الـــزيارات أو غـــير هـــذا وذاك من وسائل الاتصال وسبل التفاعل . لكن الانتقال من هذه الخطـــوة إلـــى جعـــل اللغة الأجنبية هى اللغة التى يتعلم بها التلاميذ كل أو معظم المقررات الدراسية ، فهذا سبيل خطير "يخلع" المواطن من تربته الثقافية ليجعله نبتا ثقافيا أجنبيا .

وكانـــت اللغـــة الأجنبية التى حظيت ببداية اهتمام محمد على ، هى اللغة الإيطالية ، والســـبب فـــى ذلـــك أن اهتمام الإنجليز بمصر فى ذلك الوقت ، كان لا يزال فى بدايته ، فلم يعـــنوا بنشر ثقافتهم بين أهلها ، ولم تكن لهم فيها جالية كبيرة ، ولكن الأمر كان على عكس ذلـــك بالنسبة لفرنسا ، فقد كانت الروابط بينها وبين مصر لا تزال قائمة على الرغم من جلاء الفرنسيين عنها .

وأتـيح لمحمد على نفسه أن يتصل بالفرنسيين عندما اشترك فى بعض المعارك التى أسـفرت فـى النهاية عن طردهم. ولم يكف الفرنسيون عن السعى وخاصة منذ حوادث سنة ١٨٠٧ عـن توطيد علاقاتهم معه ، ولكنه آثر إرجاء العمل على توثيق هذه العلاقات ، إذ إنه لـم يكـن قد مضى على انتهاء الاحتلال الفرنسى سوى سنوات معدودات. أما إيطاليا فكانت تـربط بيـنها وبيـن مصر فى ذلك الحين روابط وثيقة ترجع إلى ماضى بعيد ، فكان طبيعيا والحـال كذلـك أن تصبح الإيطالية أولى اللغات الأجنبية التى يقرر محمد على تدريسها فى مدارسه ، وتترجم إليها الكتب من سائر اللغات .

ولكـن ذلـك كلـه تغير فيما بعد ، خاصة بعد انهيار الإمبراطورية الأولى فى فرنسا ونـزوح كثير من الفرنسيين إلى مصر ، والتحاق كثير منهم بخدمة محمد على، مما جعل من فرنسا المصدر الرئيس فى مد المجتمع المصرى بعناصر التغير الثقافى المختلفة ، وكان لذلك أثره فى أن تحتل اللغة الفرنسية مكانا بارزا فى مواد التعليم المصرى .

ولعـل فى إنشاء مدرسة (الألسن) برهانا قويا فى إدراك أهمية اللغات وتعلمها . وقد تعـرض المشـروع والذى عرف بـ (تقرير قومسيون المعارف) سنة ١٨٨٠ لمناقشة قضية تعليم اللغات الأجنبية ، وشملت مناقشاته الآراء الآتية الخاصة بكل لغة من اللغات التى كانت تعلم فى ذلك الوقت (٧٧) .

- اللغـة التركـية : كانت تدرس فى برامج عدد كبير من المدارس ويفيد من تعليمها التلامـيذ الذين يتكلمها أهلهم ويستخدمونها فى كل يوم ، أما الجمهرة الكبرى من أبناء الشعب المصـرى ، فكـانوا يلـتحقون بالمدارس دون أن يعرفوا من هذه اللغة شيئا وينسون بمجرد تـركهم لهـا كل ما بذلوا من جهد دون حماسة فى تعلمه ، وكان عجزهم عن تعلمها يسبب الـيأس لأسـاتذتهم والـتأخر للطلبة الآخرين الأكثر استعدادا وقدرة على تعلمها ومن هنا فقد اقـترح القومسيون أن تكون التركية فى المدارس الابتدائية الراقية مادة اختيارية للتلاميذ الذين يـنوون الالـتحاق بعد ذلك بمدرسة تجهيزية ، ويحتفظ بالتركية أيضا فى المدرسة التجهيزية (الثانوية) بالقاهرة وتكون مادة اختيارية فى المدارس التجهيزية التى اقترح افتتاحها .

- اللغـة الفرنسـية : كان يتعلمها ما لا يقل عن ثلثى عدد التلاميذ الذين يتعلمون لغة أجنبـية ومع ذلك فقد كان تدريسها يحتاج إلى الكثير من الإصلاح ، وكان ذلك يرجع إلى أن المدرسـين الأوربييـن لا يعـرفون عادة اللغة العربية ، ولذلك كان يصعب عليهم كثيرا أن

يشـــرحوا دروســـهم لتلاميذهم أما المدرسون الوطنيون ، فقد كانوا ضعافا ونطقهم ردىء ولم تكن الكتب الصالحة كذلك متوفرة .

– اللغـــة الإنجلـــيزية : كانـــت تدرس فى ست مدارس ابتدائية والمدرسة التجهيزية بالقاهـــرة وفـــى المـــدارس الخصوصـــية (نـــوع من التعليم الفنى فوق المتوسط) الآتية : المهندســـخانة – المساحة – العمليات – الطب – الألسن . وكان مدرسو هذه اللغة فى الفرقة الأولى أكفاء على العموم وكان تعليمها يسير سيرا حسنا .

– اللغـــة الألمانـــية : كانت تعلم فى مدرستى القاهرة والإسكندرية الابتدائيتين ، وفى مدرستين كان ينفق عليهما ديوان الأوقاف ، وكان طبيعيا أن يتابع تلاميذ هذه المدارس دراسة هـــذه اللغـــة فـــى المدرسة التجهيزية وفى المدارس الخصوصية. وكان الأهالى يأسفون أشد الأســـف إذا ألحق أبناؤهم بالمدارس التى تعلم فيها اللغة الألمانية ، ويبادر التلاميذ ما أمكنهم إلـــى الـــتماس إعفـــائهم مـــن تعلم هذه اللغة أو على الأقل الإذن لهم بالجمع بينها وبين اللغة الإنجليزية أو الفرنسية ، ذلك أن مصالح الدولة ، كانت قلما تسنح فيها الفرص لاستخدام اللغة الألمانية بين كتابة أو قراءة ، ولم تعد تستخدم قط فى التجارة أو الصناعة والحياة الخاصة .

– اللغة الإيطالية : لم تكن تعلم حتى سنة ١٨٨٠ إلا فى مدرسة الحقوق حيث أدخلت فـــى برامج الدراسة على اعتبار أنها إحدى اللغات القضائية ، ومع هذا فكثيرا ما كانت توجد فـــى مصالح الحكومة مستندات محررة باللغة الإيطالية ، وفضلا عن ذلك ، فإنها كانت شائعة الاســـتعمال فـــى الحياة الخاصة وفى دوائر التجارة والصناعة ، ومن هنا أوصى القومسيون بإدخالها فى المدرسة التى أزمع فتحها لتعلم الإدارة وكذلك بالإسكندرية لشيوعها فيها .

وقد جرى نقاش طويل بعد ذلك : فهل تدرس اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية أم بعـــد ذلك ؟ وإذا درست فى المرحلة الابتدائية ، فهل تبدأ فى السنة الأولى ؟ أم الثانية ؟ أم الثالثة ؟ ويجيب طه حسين فى هذه القضية إجابة حاسمة وهو " أن اللغة الأجنبية لا ينبغى أن تـــدرس فى هذا القسم – المرحلة – من التعليم العام ، لا فى السنة الأولى ولا فى الثانية ولا فـــى الثالـــثة ولا فـــى الرابعة ، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم كما خلص التعلـــيم الأولـــى للـــثقافة الوطنية الخالصة إذا أردنا أن تخلص نفس الصبى لوطن وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن " [٧٨] .

فطـــه حسين رغم حماسة المعروف للحضارة الغربية يريد تخليص المرحلة الابتدائية مـــن اللغـــة الأجنبية ليفرغ الطالب للغته العربية والثقافية والوطنية. وبالإضافة إلى ذلك فهو يشـــير إلى أن انشغال الطالب فى هذه المرحلة باللغة الأجنبية يستغرق من جهده ومن ذهنه ما يجعلـــه لا يعطى لغته العربية إلا القليل فيكون تحصيله فيها ضعيفا ، ثم إن " التباعد بين لغتنا العربـــية واللغـــات الأوربية التى نريد أن نتعلمها خليق أن يحملنا على ألا ندخل الاضطراب والاخـــتلاط علـــى الصبى أثناء تعلمه لغته الوطنية الصعبة بتعليمه لغة أجنبية بعيدة عنها أشد الـــبعد مخالفة لها أشد الخلاف قبل أن يتمكن من هذه اللغة الوطنية إلى حد ما " . وما لا يقل عن ذلك أهمية " ألا نسرع بإقحام اللغة الأجنبية على نفس الصبى وملكاته وذوقه قبل أن تتقدم نفسه وملكاته وذوقه فى النضج إلى حد معقول حتى لا تفنى شخصيته اللغوية والأدبية الناشئة فـــى هـــذه اللغة الأجنبية وحتى لا يضطرب عليه الأمر اضطرابا ينتج أقبح الآثار فى حياته الثقافـــية حيـــن تتقدم به السن وحين يحتاج إلى أن يعبر عما فى نفسه ويفهم ما يعبر به غيره وحيـــن يدعو إليه لغته العربية فلا تواتيه ولا تستجيب له لأن الإلف لم يتحقق بينه وبينها أثناء الصبا ، ولأنه شغل عنها وأكره على ألا يمنحها من نفسه إلا جزءا يسيرا " (٧٩).

فـــإذا ما انتقلنا إلى المراحل التعليمية التالية ، فكم لغة أجنبية يجب على الطالب أن يتعلمها ؟ يطرح طه حسين هذا التساؤل ، ثم يجيب بأن لغتنا العربية " لا تزال بعيدة كل البعد عـــن أن تـــنهض بحاجات الثقافة الحديثة والتعليم الحديث ، وهى الآن أغنى منها فى أول هذا القرن ، ولكن فقرها لا يزال شديدا ولعله يبلغ من الشدة أن يكون مخزيا للشعوب التى تتكلمها والتى تزعم لنفسها الحضارة والمجد وتطرح إلى ما تطمح إليه من العزة والاستقلال " (٨٠).

وهـــو يرتـــب علـــى هذا نتيجة هامة وهى شدة احتياجنا للغات الأجنبية ولكن اللغات الأجنبية ليست مقصورة على الإنجليزية والفرنسية ، كما أن العلم والفن والأدب والفلسفة وكل مواد الثقافة المعروفة ليست مقصورة على الإنجليز والفرنسيين ، بل هناك لغات أوربية حية ليست أقل رقيا وامتيازا من هاتين اللغتين . وهناك أمم أوربية راقية ليست أقل تفوقا وامتيازا فـــى الـــثقافة والمعـــرفة من هاتين الأمتين . وقد كان يفهم قبل الاحتلال الإنجليزى أن يتعلم المصـــريون الفرنســـية وحدهـــا ويتجهون إلى فرنسا وحدها ليتصلوا بالحضارة الأوربية لأن نهضـــتهم كانت ناشئة. وكان مفهوما بعد الاحتلال أن يتعلموا اللغة الإنجليزية لا يعدونها إلى غـــيرها من اللغات لأن الإنجليز كانوا يسيطرون عليهم ويأخذونهم بما يريد أصحاب السلطان

لا بمـــا يـــريد المصريون. أما وقد خفت قبضة الإنجليز ، فليس هناك ما يحتم الاستمرار فى قصر الأمر على الإنجليزية والفرنسية .

وهـــنا يقـــترح طـــه حســـين أن تضاف الألمانية والإيطالية فى المدارس الثانوية إلى الإنجليزية والفرنسية ، وأن يخير التلاميذ أو الأسر بين هذه اللغات الأربع يختارون منها لغة أو لغتيـــن ، على أن تكون إحداهما أصلية والأخرى إضافية . ويستند طه حسين فى ذلك إلى أنـــنا " إذا فرضـــنا على أجيالنا الناشئة ثقافة بعينها صنعناهم على مثال أصحاب هذه الثقافة. فجعلناهم معرضين للفناء فيهم والانقياد لهم ، على حين أننا إذا أبحنا لهم الثقافات الكبرى التى تقتسم العالم وتتنازعه وتتعاون على تحضيره أحللنا شيئا من التوازن فى حياتنا العقلية نفسها ، وكان هذا التوازن نفسه سبيلا إلى أن تبرز شخصيتنا قوية ممتازة لا تستطيع أن تفنى فى هذه الأمـــة ولا فـــى تلـــك ولا تســـتطيع أن تـــنقاد لهذا الشعب أو ذاك وهذا أنفع لحياتنا العقلية نفسها " (٨١) .

ولـــم يكـــن هذا الذى نادى طه حسين مما لا يوافق عليه أحد ، لكن الرأى الذى ساقه وأثار كثيرين ، هو مناداته بضرورة تعليم اليونانية واللاتينية وذلك من خلال طرحه للتساؤل الـــتالى : أنـــريد أن ننشـــئ بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها من البيئات العلمية فى أى بلد من البلاد الأوربية الراقية أو المتوسطة أو لا نريد ؟ فإذا كانت الثانية ، فهو يقر بخسران القضية وإن كان الأولى ، فهو الرابح (٨٢) .

وبطبيعة الحال ، فإن البلاد تريد أن تكون من شبابها علماء أحرار مستقلين ، يشبهون أمـــثالهم فى الأمم الأخرى ويثبتون لهم ويشاركونهم فى الإنتاج العلمى الحر المستقل الذى لا تتقدم الحضارة بدونه ولا تستطيع أن تثبت ولا أن تنمو إلا إذا اتخذته لها أساسا ، والسبيل إلى ذلـــك – فـــيما يـــرى – التمـــلح بتعلم اللاتينية واليونانية ، على أساس أنهما فى الواقع أصل الحضـــارة الغربية " إن التعليم العالى الصحيح لا يستقيم فى بلد من البلاد الراقية إلا إذا اعتمد علـــى اللاتينـــية واليونانية على أنها من الوسائل التى لا يمكن أهمالها ولا الاستغناء عنها " . وإذا كـــان هذا يعنى أنه يطالب بهما فى التعليم الجامعى إلا أنه يذكر فى موضع أخر " فدرس اللاتينـــية واليونانـــية فـــى الجامعة لا يغنى عن درسهما فى المدارس العامة بل هو يستلزمه استلزاما " (٨٣) .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا : كيف السبيل إلى تعليم هاتين اللغتين فى المدارس العامة ونحن نشكو من ثقل المناهج والبرامج ؟ يجيب طه حسين " لا أريد أن أفرض اللاتينية واليونانية على التلاميذ كافة ، وإنما أريد أن أبيحهما لمن أرادهما ليس غير. وأن أشجع بعض التلاميذ على اختيارهما بما يتاح لى من ألوان التشجيع. وأريد فى الوقت نفسه أن أعفى الذى يختارهما من إحدى اللغتين الحيتين فى أثناء اختلافه إلى المدارس العامة " (٨٤) .

وقد حظيت هذه القضية باهتمام بالغ من ساطع الحصرى وخاصة من المنظور القومى ، ولذلك فهو يبدى ملاحظة ذكية هامة ، وهى أن هذه المسألة لم توضع على بساط البحث فى محافل المعارف والتربية فى سائر الأقطار العربية ، غير أن إثارتها ومناقشتها فى مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة أيضا على التفكير فى أمرها لتكوين رأى صريح فيها ، واتخاذ قرار معقول فى شأنها (٨٥) .

والسبيل الذى سلكه الحصرى فى مناقشة هذه القضية ، هو درسها أولا من وجوهها الأوربية البحتة درسا صحيحا مجردا عن فكرة قبلية ، مع ملاحظة العوامل التاريخية التى أثرت عليها فى الماضى والمذاهب الفكرية التى تحوم حولها فى الحاضر ، ثم يتلو ذلك الإقدام على التفكير فى المسألة من وجهة أحوال بلادنا وحاجات أمتنا مع الاستنارة بالاختبارات التى تكونت والآراء التى تبلورت حولها فى أوربا.

ويسرد الحصرى العديد من الحقائق والوقائع حول تعليم اللاتينية واليونانية فى الدراسة الثانوية فى أوربا بوجه عام ، وفى فرنسا بوجه خاص ، ليخلص إلى موقف (عربى) من القضية وهو : أن تعليم اللاتينية واليونانية فى أوربا لم يشغل الموقع الذى شغله فى نظم الدراسة بناء على تأملات وملاحظات تربوية ، إنما شغل هذا الموقع تحت تأثير عوامل ووقائع تاريخية كلها خارجة عن نطاقه الفوائد التربوية. وأما الفوائد التعليمية التربوية التى ذكرت فيما بعد لتبرير الحالة الراهنة – أواخر الثلاثينات – بغية إبقاء ما كان على ما كان – فلم تستطع أن تقاوم المحاكمات المنطقية والأبحاث العلمية مدة طويلة .. ولهذا أخذ نطاق هذا التعليم يتقلص من جميع الجهات تقلصا مستمرا ، ولم يعد يمتد إلا إلى جزء صغير من ساحة المدرسة الثانوية ... كما أن بقاء هذا التعليم فى هذه الساحة الأخيرة أيضا لا يمكن أن يعلل ويبرر إلا بقوة الاعتياد والاستمرار من جهة ، وبرابطة الأدب واللغة من جهة أخرى (٨٦) .

وأكـد الحصرى ، فكرة اعتبار اللاتينية (واسطة ضرورية لتثقيف العقول) إنما هى مـن النظريات التى ثبت خطؤها كل الثبوت إذ قد أصبح من المسلم به فى علم التربية أنه لا يوجـد موضـوع مدرسى (مثقف) فى حد ذاته ، كما أنه لا يوجد موضوع مدرسى يحتكر قابلـية التثقيف لنفسه .. وأما (التأثير التثقيفى) الذى يحصل من الدروس فلا يتبع الموضوع الـذى يـدرس ، وإنما يتبع الطريقة التى يتم بها التدريس .. فعندما نود أن نجعل (الثقافة) هدفنا الأسمى فى الدراسة الثانوية ، يجب علينا أن نعلم حق العلم أن الوصول إلى هذا الهدف لا يـتم إلا بالبحث عن أوفق (طرق التدريس) لضمان التثقيف والسير على تلك الطرق على الدوام ، وأما إضافة لغة أو لغتين من اللغات الميتة إلى مناهج الدراسة ، فلا يمكن أن يضمن لنا شيئا من أهداف التثقيف بوجه من الوجوه .

كذلك فقد أراد الحصرى أن يسجل عددا من الحقائق الهامة [٨٧] :

أ- أن تعلـيم اللغة العربية يستنفد من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود الـتى تتطلـبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها ، وذلك لزياد، تعقيد قواعد العربية من جهة ، وللنقائص السائدة على أساليب تدنيها من جهة أخرى .

ب- أن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأمم الأوربية الراقية إلى تعلم تلك اللغات ، وذلك لفقر خزانة الكتب العربية فى المؤلفات العلمية والأدبية .

جـ- أن تعلـم اللغـات الأوربـية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهودا أكبر من الجهـود الـتى يتطلبها من سائر الطلاب الأوربيين وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى .

" ولهـذه الأسـباب ، إذا جاز للأوربيين أن يسرقوا قسما من أوقات بعض أبنائهم فى سبيل اللغة اللاتينية – بأقل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة – فلا يجوز لنا عن أن تقـتدى بهـم فـى هذا الباب . وإذا جاز للأوربيين أن يخيروا أولادهم بين دراسة اللغات الميتة ودراسة اللغات الحية ، فلا يجوز لنا نحن أن نفكر فى مثل هذا التخيير " [٨٨] .

وقد قدمت رابطة التربية الحديثة فى مصر بحثا فى عام ١٩٤٥ حول تعليم اللغات الأجنبـية كـررت فيه إلى حد ما نفس الفكرة التى قال بها طه حسين من حيث ضرر تعليمها بالمرحلة الأولى ، لكنها أضافت إلى أسانيده أسانيد أخرى تستند إلى دراسات نفسية وتربوية .

وينـبغى قبل الإشارة إلى هذه الدراسات التنويه بأن اللغة الأجنبية كانت تدرس فى مصر قبل سـنة ١٩٢٨ مـن بدء السنة الأولى الابتدائية ثم أصبحت سنة ١٩٤٢ من بدء السنة الثانية ، وفى سنة ١٩٤٥ ، تقرر أن يبدأ بها من السنة الثالثة الابتدائية .

يـنقل بحـث الـرابطة قول الدكتور (وست) فى كتابه Leaning to Foreign Read a Language " أنه ليس لدى الطفل المتوسط من القدرة ولا من الغرض ما يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلما بعيدا من غير أن يضحى بلغته القومية ويضعفها ، كما أنه ليست به حاجـة إلـى ذلـك ، فـإذا ما نجح فى تعلم اللغة الأجنبية كان نجاحه هذا على حساب اللغة القومية ، وكان نجاحه هذا ذا نتيجة فى استطاعته فقط أن يقرأ اللغة الأجنبية ويفهمها ، وهذه النتـيجة كـان مـن المسـتطاع أن يصـل إليها فى زمن أقل ، ومن غير أية تضحية بلغته القومية " (٨٩) .

وقـال فـى مكان آخر : " أن القدرة على القراءة هى قدرة عامة تشمل اللغة القومية والأجنبية معا ، لأن تحسين القدرة على القراءة فى لغة ينتقل أثره ويظهر فى لغة أخرى وإذا كـان التمرين على قراءة اللغة الأجنبية يظهر أثره فى إجادة القراءة باللغة القومية وسرعتها ، فممـا لا جدال فيه أن التمرين على القراءة فى اللغة القومية وإحسانها من القراءة فى اللغة ، فـإذا كـان من الضرورى أن تتكون عند الطفل قدرة على القراءة بالتمرين والمداومة ، كان الأولى أن يبدأ باللغة القومية " .

أمـا بالنسبة للسن التى يجب أن يبدأ عندها تعليم اللغة الأجنبية ، فبحث الرابطة يستند إلـى دراسة أوردها تقرير (هادو) عن " التعليم فيما بعد المدرسة الابتدائية "، جاء فيه : "أن الحاديـة عشـرة هـى السن المناسبة التى يصح أن يبدأ فيها التلميذ تعلم اللغة الأجنبية ، فإن إدراك الطفـل الحسـى ما زال حاداً وأجهزة الصوت عنده ما زالت مرنة ، وهو لا يزال إلى حد كبير بعيدا عن الشعور بمضيض السخرية والخزى الذى يساور التعلم فيعوقه عن التقدم . أمـا تقلـيد النطق واستظهار ألفاظ اللغة فسوف لا نجد فيهما صعوبة كبيرة ، وفوق هذا كله يصبح من العسير استثارة مثل الطفل إلى تعلم اللغة الأجنبية ، ويصير هو سريع القبول لروح اللغة الجديدة وأفكارها " (٩٠) .

وأول مـــا بـــدأ التفكير فى إلغاء التعليم باللغة العربية فى مصر وجعله بالإنجليزية أو الفرنســـية كان فى سنة ١٨٨٨، أى بعد أن استتب الأمة للاحتلال الإنجليزى بست سنوات ، ففى التقرير الرابع الذى قدمه على مبارك إلى الخديوى توفيق عن أحوال التعليم نجده يقول :

" ..أما تعليم اللغات الأجنبية التى لها فى هذا العصر من الأهمية بمصر خاصة ما لا يخفى فإنه لم يأت إلى الآن فى مدارسنا بالنتائج المطلوبة ، وليس ذلك لتقصير من المعلمين أو فـــتور فـــى همـــتهم ، فـــإنهم فى الواقع أهل لما عهد إليهم به من الوظائف، غير أن الوقت المخصـــص لتعلـــيم هـــذه اللغات غير كاف حتى تكتسب التلامذة ملكة استعمال اللغة ويسهل عليهم التكلم بها ، وهو أمر لا يمكن الحصول عليه إلا بعد تمرين طويل مستمر ، فلإزالة هذا المحظـــور بقـــدر الإمكان ، تقرر أن مواد التعليم الجارى تدريسها للآن باللغة العربية يصير تعلـــيمها مـــن الآن فصـــاعدا بمعـــرفة مـــدرس اللغات الأجنبية ، إما باللغة الفرنساوية ، أو الإنجلـــيزية ، وبذلـــك إذا درس التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية بلغات أجنبية ، وضم هذا على تعليم اللغة المقصودة بالذات ، لكمل بذلك تعليم هذه ..." [٩١] .

وإمعانا فى تعميم التعليم باللغات الأجنبية صدر قرار بأن يكون استخدام اللغة العربية فـــى امتحان الشهادة الثانوية (اختياريا) مما أثار ثائرة عدد من الوطنيين الغيورين فى اللجنة العلمـــية الإداريـــة المســـئولة عن رسم سياسة التعليم فى أواخر القرن التاسع عشر ، فطالب (إبراهـــيم مصـــطفى) بتعديل لائحة الامتحان بحيث تقتضى أن تكون الإجابة باللغة العربية إلزامية بالنسبة للتلاميذ التابعين للحكومة ، وأما غيرهم فلهم أن يجيبوا باللغة التى يختارونها ، وعـــارض الأعضاء الأجانب فى ذلك بطبيعة الحال ، ولما كانت لهم الغلبة فى هذا الرأى فقد نفـــذ مـــا رأوه ، وقد برر (دنلوب) مهندس سياسة الاحتلال التعليمية التعليم باللغات الأجنبية بعدة مبررات ، نذكر منها [٩٢] :

١- تعذر إيجاد الكتب الفنية العصرية فى اللغة العربية ، هذا فى الوقت الذى تنمو فيه العلوم فى أوربا بسرعة تعتبر معها الكتب الفنية بعد إنجاز طبعها بقليل من الزمن غير حديثة مهما بلغت هذه الكتب من الكمال ، فإذا قيل أنه يتسنى للحكومة أن تتغلب على هذه الصعوبة بإيجـــاد الـــتراجم العربية لكل المؤلفات المهمة ، فإن دنلوب يدفع ذلك الافتراض بأن التراجم مهمـــا بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماما ، وزيادة على ذلك ، فإن فقر اللغـــة العربية فى الإصلاحات الفنية وجمود تراكيبها – فيما يرى – مع تعقيد عباراتها ، كل

ذلك يحول دون صيرورة هذه اللغة صالحة لتأدية الأغراض الفنية . وعلى فرض إمكان إيجاد المترجمين الأكفاء وتذليل الصعاب التى تلاقى فى سبيل الحصول على الإذن من المؤلفين الأصليين بترجمة كتبهم ، فإن التراجم تستدعى من النفقات ما يحول دون اقتنائها فضلا عن أنها ربما لحقت بالكتب القديمة قبل أن تظهر فى عالم المطبوعات .

٢- التعليم العالى لا يكتفى فيه بتحصيل ما تشتمل عليه الكتب المقررة للمدارس الصالحة ذلك أنه مهما بلغت درجة ترجمتها ، فإنها لا تعتبر إلا أساسا وبابا لمضمار العلوم ، إذ يجب معها الاطلاع على غيرها ، فإذا تخرج الطالب ، وجب عليه أن يكون دائما على بينة بما يستجد من الأعمال والأفكار التى تنشر فى الجرائد والمطبوعات العلمية الحديثة . ولما كان من المستحيل وجود كتب فنية عالية فى اللغة العربية ، فهى أجدر ألا يوجد بها جرائد علمية على مثال النشرات الأوربية ، ومن هنا يتضح أنه لأجل أن يكون التعليم فى مدارس الطب والحقوق والمهندسين والمعلمين (وإن كانت الأخيرة لا يحتاج فيها إلى اللغات بدرجة المدارس الثلاث الأولى) ، تحتم على الطالب الذى يصل إلى درجة التعليم العالى أن يكون له إلمام كاف بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية . فإذا أضعفنا من أهمية التعليم باللغة الأوربية فى المدارس الثانوية تسرب الفساد إلى المدارس العليا وقلت مكانة التعليم فيها .

٣- أصبح كثير من الآباء يرسلون أولادهم إلى المدارس الجامعية والكليات الفنية فى أوربا لإتمام تعليمهم فيها ، ولا شك أن هذا يستدعى تحصيل إحدى اللغتين : الإنجليزية أو الفرنسية بدرجة عالية من الكفاءة .

٤- مما يزيد فى أهمية تعلم إحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية ، النمو الحديث الذى جعل المجتمع يدخل فى مضمار التجارة ويشتبك فى ميدان الصناعة ، عن طريق تأسيس المصارف المالية وإنشاء الشركات ورواج الأعمال التجارية ، ولا يتيسر للطلاب العمل بهذه المؤسسات إلا إذا أعدوا إعداد أوربيا خاصة فى اللغة حتى يمكنهم الدخول فى غمار هذا المعترك وإلا باءوا بالخيبة وفاز بالغنيمة الطلاب الذين يتلقون العلم فى مدارس الإرساليات والمعاهد الأجنبية لشدة عنايتها بالتعليم باللغة الأجنبية .

ولم يقتصر هذا الاتجاه على ممثلى الإحتلال ، بل سار فى نفس التيار عدد من المصريين والسوريين كان منهم أصحاب مناصب خطيرة وكبيرة يستطيعون من خلالها أن يقوموا بالتأثير اللازم لإنفاذ آرائهم مسايرة للسلطة الأجنبية ، فمن ذلك ما سبق أن أوردناه من

رأى لعلـــى مبارك . أما يعقوب أرتين الذى تولى قيادة التعليم فى إحدى الفترات فقد ذهب إلى أنـــه يتعيـــن عليـــنا إذا أردنا تعلم العلوم فى أوربا أن نتعلم إحدى لغاتها العلمية ، ولا يمكن الاعـــتماد فى سبيل الحصول على ذلك الهدف ، على ترجمة كتب الغربيين إلى لغتنا العربية " إن الديار المصرية ليست متسعة الأطراف وسكانها قليلون وليس فيهم للآن من يفقه ضرورة الـــتحلى بتلك الآداب والاستفادة بها إلا النزر اليسير ، ومن ثم لم تتوافر لدينا الوسائل المادية والمزايا المالية الحاملة لذوى الأهلية من المترجمين على حسن القيام بهذا العمل " (٩٣) .

وكـــان مـــن الطبـــيعى أن تناصر (المقتطف) بحكم ميولها الاستعمارية ذلك الاتجاه وتردد نفس الحجج والمبررات ، وتضيف إلى ذلك قولها بأن الشرقى لا يحتاج إلى التوسع فى اللغـــات الأجنبـــية لكى يفهم لغة كتبها العلمية ، إذ أن لغة المؤلفات العلمية وخصوصا الكتب التعليمـــية أبسط من لغة كل ما يؤلف سواها بحيث يتيسر للذين يفهمون كتب القراءة البسيطة فى تلك اللغات فهم كتب التعليم بلا جهد كثير (٩٤) .

وفاقـــت جهـــود فرنسا فى فرض التعليم بلغتها فى بلاد المغرب جهود إنجلترا ، فقد اشـــتهرت سياســـتهم التعليمية بأنها أكدت على (الفرنسة) التى لم تقتصر على فرض اللغة الفرنســـية كلغـــة تعليم فحسب بل فرضت (الثقافة الفرنسية) بكل عناصرها ومكوناتها على مخـــتلف مجـــالات الحـــياة وقـــد جاء فى أحد التعليمات التى صدرت فى أوائل أيام الاحتلال الفرنسى للجزائر عقب الشروع فى تنظيم إدارة التعليم ما يلى :

" أن إيالة الجزائر لن تصبح حقيقية " مملكة فرنسية " إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومـــية ، والعمـــل الجبار الذى يترتب علينا إنجازه هو السعى وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالى – بالتدريج – إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن " (٩٥) .

كما جاء فى تقرير رسمى وضع سنة ١٨٤٩ ما يلى :

" لا ننســـى أن لغتـــنا هى اللغة الحاكمة ، فإن قضاءنا المدنى الجزائرى ، والعقابى ، يصـــدر أحكامـــه علـــى العـــرب الذين يقفون فى ساحته بهذه اللغة ، وبهذه اللغة ، يجب أن تصدر – بأعظم ما يمكن من السرعة – جميع البلاغات الرسمية ، وبها يجب أن تكتب جميع العقـــود ، وليس لنا أن نتنازل عن حقوق لغتنا ، فإن أهم الأمور التى يجب أن يعتنى بها قبل كـــل شئ ، هو السعى وراء جعل اللغة الفرنسية دارجة وعامة بين الجزائريين – الذين عقدنا العزم على استمالتهم إلينا ، وتمثيلهم بنا ، وإدماجهم فينا ، وجعلهم فرنسيين " .

فلـم تكن المسألة إذن محصورة فى (الفرنسة) – كلغة تعليم – ولكنها كأداة أساسية لعملية محو وإزالة الشخصية وطنية وثقافة قومية ودمجها فى ثقافة وقومية أخرى .

ولعل عمق التأثير الفرنسى يفسر تلك الصعوبات البالغة التى تقابل عملية التعريب فى الجزائـر بـالذات ، حيـث اسـتطاع الفرنسـيون أن يـتركوا فـى الـبلاد مـا يسـمى بـ (جماعـة النخـبة) حملت الثقافة الفرنسية وتحمست لها ولاستمرار لغتها كلغة تعليم ، وقادت جهودا عديدة لمقاومة عملية التعريب [٩٦] .

وبالمقـابل نجـد كل الحركات الوطنية ذات الاتجاه القومى السليم فى مرحلة الدراسة جعلـت على رأس مطالبها من الاحتلال نشر التعليم باللغة العربية والاعتراف باللغة العربية كلغة رسمية فى الإدارة والتعليم والسماح بتعليمها بدون عرقلة ولا مضايقة فى مدارس التعليم العـربى (الحر) ، ومن ذلك مثلا أن حركة (نجم شمال أفريقيا) جعلت فى مقدمة مطالبها فـى مؤتمرها الذى عقدته فى باريس سنة ١٩٣٣ مطلبا هذا نصه : " فرض التعليم الإجبارى باللغـة العربـية ، وفسح المجال للطلاب لدخول المدارس على جميع المستويات وجعل اللغة العربية لغة رسمية فى الدوائر الحكومية " [٩٧].

وفـى ليبـيا عندما سقطت فى يد الإيطاليين الفاشست نجد أن اللغة الوحيدة التى كانت تحظـى باعـترافهم هى اللغة الإيطالية فى المعاملات الرسمية وفى علاقات الناس بالسلطات الحاكمـة ، ولذلـك كان على الليبين تعلم اللغة الإيطالية وعدم استعمال اللغة العربية حتى فى وجـود غير الإيطاليين ، وكانت مخالفة هذه السياسة الاستعمارية تؤدى إلى التنكيل بالمخالفين كما حدث أن أودع السجن كثير من المواطنين الليبيين وجدوا يقرأون كتبا أدبية ودروسا دينية وغيرهم وجدوا يقرأون كتبا لمصطفى لطفى المنفلوطى [٩٨] !!

ومـن إجـراءات الإيطاليين أنهم عندما وجدوا الليبيين يهربون إلى مصر لتعلم الدين واللغـة العربـية بها ، وضع القنصل الإيطالى فى القاهرة رقابة على كل ليبى يفد إلى البلاد بحيث لا يكون له نشاط آخر غير التعليم الدينى فى الجامع الأزهر .

هـذا إلـى جانب أن الإيطاليين أنشأوا نظاما تعليميا إيطاليا صرفا فى ليبيا وكان على المواطنيـن العـرب الراغبين فى تعليم أبنائهم إلحاق هؤلاء الأبناء فى هذا النوع من التعليم . ورغـم أن السـلطات الإيطالـية كانـت تشجع أبناء العرب على الالتحاق بهذا التعليم وتمنح مكافآت لأبناء العرب الذين يذهبون لاستكمال تعليمهم فى روما – وهذه الأموال من الأوقاف

الإسلامية – رغم ذلك ورغم أن التعليم المتاح لأبناء العرب كان قليلا ، إلا أن الليبيين العرب لـم يقبلوا على التعليم الإيطالى وتشككوا فيه ولم يدخل المدارس الإيطالية سوى فئة قليلة تمثل أبـناء العرب المتعاونين مع الفاشست أو المخدوعين بوعود الاستعمار الإيطالى أو المفتونين بالثقافة الإيطالية [٩٩] .

وفى تقرير ضخم عن التعليم فى كل من مصر والعراق وسوريا ولبنان والأردن أعده مجلـس التعليم الأمريكى عن طريق كل من الدكتور (ماثيوز) أستاذ التربية بجامعة بنسلفانيا والدكـتور مـتى عقراوى المدير العام للتعليم العالى بالعراق عقب الحرب العالمية الثانية نجد تسـجيلا بالموقع المتقدم الذى احتلته اللغات الأجنبية فى العالم العربى " وقد شهدت بغداد فى سـنة ١٩١٧ غلمانا أميين يتكلمون الإنجليزية لاختلاطهم بالجنود فى الشوارع كما حدث مثل ذلك فى شوارع القاهرة " [١٠٠] .

كذلـك يلاحـظ الـتقرير أنـه كان لإنشاء عدد كبير من المدارس الأجنبية فى مصر وسـوريا وفلسطين أثر عظيم فى انتشار هذه اللغات ، إذ كان من أهم أغراض هذه المدارس أن تقوم بتدريس لغة بلادها ، وتحتم على طلابها أن يتكلموها بطلاقة ، وأن يبلغوا فى كتابتها مستوى عاليا من الإتقان ، وقد فازت المدارس الفرنسية على الأرجح بأكبر نصيب من النجاح فـى هذا المضمار ونتج عن ذلك أن عددا كبيرا من طلبة المدارس الأجنبية أصبح أسهل عليه أن يفكر ويتكلم ويكتب باللغة الأجنبية ، منه بلغته العربية .

والموقـف كـان متبايـنا بين سوريا ولبنان فى تعليم اللغة الأجنبية ، ففى لبنان كانت مدارسها الحكومية والأهلية على السواء تبدأ بتدريس اللغة الأجنبية من مرحلة الرياض ، أما سوريا فقد ألغت اللغات الأجنبية من جميع مدارسها الأولية .

وإذا كانـت مصر وفلسطين – قبل النكبة – والأردن وسوريا والعراق قد ألغيت فيها اللغـة الأجنبية كلغة تعليم ، إلا أن معظم المدارس الأجنبية وبعض المدارس الأهلية ظلت لغة الدراسـة بهـا أجنبـية لا عربـية لا سيما فى المرحلة الثانوية . وفى لبنان فإن الدراسة فى معاهدهـا الابتدائـية والثانوية كانت فى الأصل باللغة الفرنسية ، بيد أنها أفسحت المجال فى الـنظام الأخـير – سـنة ١٩٤٥ – إلـى اللغة العربية ، مع ترك بعض المواد تدرس باللغة الأجنبـية .أما التعليم العالى فكان يتبع فيه النظامان ، فالمدارس الطبية والفنية حتى الحكومية مـنها فيما عدا الجامعة السورية ، كانت تجعل لغة الدراسة فيها الإنجليزية أو الفرنسية ، فى

حيــن أن غــيرها من المدارس تتخذ العربية لغتها ، وإن كانت قد درست بعض المواد بلغة أجنبية [١٠١] .

تعليم المرأة :

حقــيقة إن الشــريعة الإسلامية قد فرقت بين الرجل والمرأة فى بعض الحقوق ، مثل حــق الإرث ومســألة الشهادة على الديون والمواثيق – إلا أنها أعطت للمرأة حقها كاملا فى المجتمع الإسلامى وحققت لها العدالة فى المعاملة ، بعد أن رفع عنها القرآن الكريم لأول مرة لعــنة الخطيئة الأبدية ، ووصمة الجسد المرذول ، فكل من الزوجين قد وسوس له الشيطان ، واســتحق الغفــران بالــندم والتوبة – غير أن مركز المرأة من الناحية القانونية كان شيئا ، ومركزها العلمى فى الحياة اليومية كان شيئا آخر [١٠٢] .

ونحن نستطيع ، دون تفصيل أن نستدعى إلى الأذهان صورة المرأة العربية فى القرن التاسع عشر [١٠٣] ، فهى اجتماعيا ، كانت معزولة عن المجتمع وتقبع خلف جدران الحريم ، وكمــا يقــول قاسم أمين : فإنه " ليس بين الأمهات إلا عدد قليل جدا يعرف القراءة والكتابة ، وليس واحدة لها إلمام ، ولو سطحيا بمقدمات أى علم من العلوم أو فن من الفنون ، وهى فوق ذلــك جاهلــة بكل أحوال الدنيا ، ولا تدرى شيئا من المعاملات والتجارة ، ولا من نظامات وقوانين البلاد التى تسكنها ، فضلا عن الإلمام بأى شئ من أحوال البلاد الأخرى ، وهى مع رفــيقاتها من النساء عالم مستقل بذاته لا يجمعه بعالم الرجال فكر أو عمل ، وأمة داخل الأمة لها أخلاقها وعوائدها ومعتقداتها .

ولــم يكن الحال فى المنزل بالخير كله ، فلم تكن ، كما قد يتوهم البعض ملكة لمملكة المنزل ، وإنما كانت مخلوقا ضعيفا قد أعد ويعد للاستمتاع أولا وقبل كل شئ .. وعن حالتها المعنوية هذه يقول قاسم أمين : " وأما من الناحية المعنوية فهى (أى المرأة) مخلوق متكاسل ذات طبــيعة تأملــية ، وبعيدة عن الفاعلية ، تكثر الحديث والضحك ، تحب دينها ، لكنها لا تمارســه ! لــيس لهــا مــثل أعلــى ، وتتأقلم مع الحياة الواقعية ، وهى زوجة نموذجية ، وأم حانية ، لكنها محدودة المواهب فى التدبير المنزلى " [١٠٤] .

فهــى مخلــوق ذبلت مواهبه وإمكانياته من طول تعطلها وحرمانها من التدرب على ممارســة ما خلقها له الخالق سبحانه .. ولقد بقيت لها من هذه المواهب والإمكانيات ما كان

مـــتعلقا منها (بالشكل) فهى على قدر لا بأس به من الجمال ، " يتجلى على وجه الخصوص فـــى نسب أعضائها ، ومتانة الجسد وتماسكه ، كم تنتشى العيون التى تتطلع إلى فلاحة جميلة تمشـــى مستقيمة بارزة النهدين مثقلة القوام ممتلئة العينين بالأحلام ، طويلة تقريبا ، فى كفيها دقة رائعة " !

وكـــان حظ المرأة من التعليم محدودا للغاية فى بداية القرن التاسع عشر ، ومحصورا فـــى بـــنات الأسر (الراقية) ، وانتشرت بينهم عادة استخدام معلمات أجنبيات لتهذيب بناتهم وتثقيف عقولهن ، وكانت العائلة الحاكمة بطبيعة الحال – فى مقدمة هذه الأسر غير أنه نشأت فـــى عهد محمد على بعض المدارس الخاصة بالبنات أسستها الإرساليات المسيحية والطوائف غـــير الإســـلامية والجاليات الغربية ، وكانت بعض بنات المسلمات تؤمها – لكن الرأى العام الإســـلامى لـــم يكن راضيا عنها . بل أن الكثيرين منهم كانوا يأنفون من إرسال بناتهم إليها لمخالفة ذلك للعادات المتبعة . وجاء إنشاء أول مدرسة خاصة بالبنات فى مصر على يد مسز ليدز زوجة أحد مبشرى الإنجليز ، إذ قامت سنة ١٨٣٥ أول مدرسة إفرنجية للبنات ، بتشجيع مـــن تلمـــيذتها (الهانم) بنت محمد على الكبرى زوجة محرم بك ، أمير الأسطول المصرى ومحافظ الإسكندرية ضمت بنات الأسرة وعددا من الجوارى.[١٠٥] .

وعندما وطئت أقدام رفاعة الطهطاوى أرض فرنسا لأول مرة سنة ١٨٢٦ ، كان أول مـــا اســـتوقف نظره ، الحرية التى تتمتع بها المرأة الفرنسية ، ووضعها الممتاز فى المجتمع الفرنســـى بالنســـبة إلى ما ألفه الطهطاوى فى تقاليد بلاده . وكان أول مظهر من مظاهر هذه الحـــرية ، هو الشعور الذى سبق أن لاحظه الجبرتى فى فساد الفرنسيين ، فقد رأى الجبرتى فى شعور النساء واختلاطهم بمجتمع الرجال الذين رآهم أيام الحملة الفرنسية ومشاركتهن فى الحـــياة العامة مظهرا من مظاهر الانحطاط الخلقى الذى يستوجب التنديد ، وأما الطهطاوى ، فقد أتاحت له ظروفه أن يقيم سنوات فى هذا المجتمع السافر ويدرسه عن كثب ، ولذا جاءت أحكامه مختلفة عن أحكام الجبرتى [١٠٦] .

والقضـــية التى كانت مطروحة على أوسع نطاق فى الطبقتين العليا والوسطى إلى أى مدى يمكن للتشبه بالأوربيين أن يتجاوز الأخذ بما لديهم من علوم متقدمة ومهارات تكنولوجية إلـــى الأخذ بما لديهم من قيم ومعتقدات وقواعد فى السلوك ، ولا سيما فيما يتصل بالإناث ؟ ويـــبدو مـــن كلام الطهطاوى ، أن المواطن العادى كان يجيب بالرفض ، الرفض المسبب أو

الرفض الانفعالى ، وأنه كان يربط بين تحرير المرأة ومساواتها بالرجل وبين الفساد الخلقى ، وانهيار الكيان الاجتماعى . نفهم هذا منه لأن دعوة الطهطاوى بأن " وقوع اللخبطة بالنسبة لعفة النساء لا يأتى من كشفهن أو سترهن بل منشأ ذلك : التربية الجيدة أو الخسيسة " ، هى بمثابة رد على اعتراض قائم فى أذهان الناس (١٠٧) .

ولا يرى الطهطاوى أن (ضعف البنية) لدى المرأة أمرا طبيعيا ملازما لجنس النساء فى كل زمان ومكان ، بل يراه ثمرة سيادة نوع معين من التربية من الممكن تغييرها ، ومن ثم إحلال القوة والشجاعة البدنية محل هذا الضعف البدنى ، ويضرب على ذلك مثلا من التاريخ عندما انتظم النساء عند اليونان فى سلك التربية فاكتسبن من التعليم فضائل الرجال وصحة الأبدان ، فبهذا كان لهن السلطة العليا على قلوب الرجال ، بحسن التربية والتعليم ، فكان يجب عليهن معاناة الرياضات الشاقة واستمرار اللعب والمصارعة ، فبذلك حصل فى تلك البلاد من النساء مدة طويلة من العجائب والغرائب ما يساوى شجاعة الرجال (١٠٨) .

ويصل الطهطاوى إلى لب المشكلة ومبعث الموقف المعارض لتعليم البنات فيقول : إن العقلية الجاهلية التى لا زالت قائمة لدى هؤلاء الخصوم هى مبعث معارضتهم هذه وموقفهم هذا .. فالعادات البدائية الموروثة والتقاليد غير المتحضرة ، هى السبب .. وأن الناس لو جربوا عادات غير تلك العادات لاعتادوا عليها كما هم معتادون اليوم على الموقف المناهض لتقدم المرأة وتعليمها .. يقول الطهطاوى :"وليس مرجع التشديد فى حرمان البنات من الكتابة إلا التغالى فى (الغيرة) عليهن من إبراز محمود صفاتهن ، أياما كانت فى ميدان الرجال تبعا للعوائد المحلية المشوبة بجمعية جاهلية (أى مجتمع جاهلى) ، ولو جرب خلاف هذه العادة لصحت التجربة ! (١٠٩) .

وانطلاقا من هذا الموقف طالب الطهطاوى " بصرف الهمة فى تعليم البنات والصبيان معا ، لحسن معاشرة الأزواج .. لأن هذا مما يزيدهن أدبا وعقلا ، ويجعلهن بالمعارف أهلا ".

ولم يقف طموحه عند المطالبة بتعليم المرأة القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك ، بل تحدث عن تعليمها وتعلمها (المعارف والآداب) عموما ، " فليست المعارف والآداب فى النساء إلا محامد ، كالرجال ، " وإذا كان " تعلم الأدب حسن فى الرجال " ، فإن رفاعة يرى أنه " يحسن الأدب فى النساء زيادة ، لما فيهن من الرقة الطبيعية والمحاسن المعنوية ، فنسبة

ذكـــاء المرأة الطبيعى إلى أخلاقها وعوائدها كنسبة لطافتها وظرافتها إلى أعضائها الظاهرة ، فهى بالأدب جميلة حسا ومعنى " [١١٠] .

وكانـــت دعـــوة عل مبارك لتعليم المرأة ورأيه فيها وموضعها من الحياة العامة من الدعـــوات والآراء الـــتى كان فيها مستقبليا واسع الأفق ، فهو يدعو لتعليم المرأة ولا يفرض علـــيها الحجاب الصارم الذى كان يعرفه عصره ، بل يدعو إلى الاختلاط المهذب بينها وبين الـــرجل . وعلى مبارك يلقى الدعوة على لسان المستشرق الإنجليزى ثم يتركها للتأمل والتدبر والامتـــناع ، وكانـــت الأوضـــاع التى يجد فيها على مبارك نفسه وقواعد المجتمع الصارمة وســـطوة المتخلفين من رجال الدين ، لا يتيح له أن يتجاوز هذا الحد من العرض والتعريف ، ولكنـــنا نحس – وهو ينطق السائح الإنجليزى بهذه الدعوة – أنه يؤمن بها ويتمنى أن يشاركه بنى وطنه هذا الإيمان [١١١] .

وساق على مبارك رأيه فى تعليم المرأة عندما قال : " إن من حقها أن تتبحر فى العلم إلـــى غايـــته " ، ثـــم أضـــاف " أن الحـــياة الزوجية شركة يتعاونان فيها على العيش بالعمل والكسب " ، فقرر بهذا حق المرأة فى التعليم ، ثم فى العمل الذى تقدر عليه ، ولكنه قدم عليه عملها الأصيل ووظيفتها الأساسية ، وهى رعايتها أسرتها وتربية أولادها وتنشئتهم ، ثم جعل لهـــا الأمـــر الأعلـــى فى توجيه زوجها وإرشاده ، ففى محاورة طويلة تستوعب (المسامرة الخامســـة) نراها تخوض معه مناقشة دقيقة عن العمل والسعى لكسب الرزق يغلب فيها رأسيا فى أن السعة والغنى ، ليسا قاصرين على (أهل الجهل) ، وأن (الفقر والقلة) ليسا وقفا على (أهـــل العلم والفضل) وإنما السعة والقلة هما على قدر العمل والسعى لكسب الرزق . وبعد أن تحثه على السعى والعمل ابتغاء الرزق والكسب تقول له : "فإن اجتهدت فى ذلك وسعيت ، ولـــم تصـــل – فاعلم أن الذى تعلمته غير ما كان يلزم أن تتعلمه ، أو أن هذا البلد غير البلد الذى لك أن تقيم فيه – فأما أن تغير الفن ، أو تغير البلد – وغير ذلك لا أقول .." [١١٢] .

وإذا كـــان كـــل مـــن الطهطاوى وعلى مبارك قد طرق هذه القضية ، إلا أن العمل الفكـــرى الكـــامل الخاص بها وحدها ، كان ذلك الكتاب الذى أصدره قاسم أمين سنة ١٨٩٩ بعـــنوان (تحريـــر المـــرأة) طالب فيه بتعليم المرأة ورفع الحجاب عنها . وكان ظهور هذا الكـــتاب حادثـــا ، بل حادثا خطيرا اضطربت له آراء الهيئات الدينية واضطرب له كثير من المثقفين ، وأبدى الخديوى عباس سخطه على الكتاب وعلى مؤلفه ، حتى لقد أمر بأن لا يدخل

قاسم أمين قصر عابدين على ما كان له من رفعة المركز فى القضاء ، ومع ما كان يتمتع به بيـن زملائه من كرامة واحترام . وقد نشر هذا الكتاب تباعا أول ما نشر فى جريدة المؤيد ، فكان لنشره دوى اضطرب له صاحب المؤيد واضطر معه أن يفسح أعمدة الجريدة للطاعنين علـى الكتاب وصاحبه أشد المطاعن (١١٣) ، يقول هيكل :"على أن الآراء التى حواها الكتاب أثارت من تطلع الشباب ما جعلهم يفكرون فى الأمر جديا ، يرى أكثرهم فيه مروقا من الدين وتمهيدا للإلحاد ، ويرى بعضهم أنه حق ، وأنه الوسيلة الوحيدة لخلق شعب حر يدرك الحياة إدراكـا صـحيحا ، كمـا أنه من العدل ألا تحرم المرأة من نور الحياة ومن نور العلم الذى يزيدها تقديرا وإدراكا صحيحا (١١٤) .

ويروى أنور الجندى نقلا عن داود بركات (الأهرام فى ١٩٢٨/٥/٤) حقيقة الدوافع لصـدور كـتاب تحرير المرأة ، وجملة القول فى هذا ، أن قاسم أمين حين قرأ كتاب الدوق (داركـور) " المصـريون " ورد عليه بكتاب باللغة الفرنسية ، نقد فيها اتهاماته فوصف هذا الكـتاب بأنـه لم يكن فى صف النهضة النسائية ، فقد رفع من شأن الحجاب وعده دليلا على كال المرأة ، كما ندد بالدعاية إلى السفور ، وقد رأت فيه الأميرة نازلى فاضل تعريضا بها ، وقد أشير على جريدة المقطم أن تكتب ست مقالات تفند فيها أخطاء قاسم أمين فى هذا الاتجاه ودفاعه عن الحجاب واستنكاره اختلاط الجنسين ، وكانت هذه الأميرة تفتح صالون بيتها لعدد مـن رجـال المجتمع المرموقين فى " ندوات ثقافية " ، وأوقفت الحملة بعد اتفاق الشيخ محمد عبده وسعد زغلول مع قاسم أمين على فصول هذا الكتاب ، أو كان له دور فى مراجعتها وما أورده لطفـى السـيد مـن أنـه اجتمع فى جنيف بالشيخ محمد عبده ، وقاسم أمين ، وسعد زغلول ، وأن قاسم أخذ يتلو على الشيخ فقرات من الكتاب وصفت بأنها تنم عن أسلوب الشيخ محمد عبده نفسه (١١٥) .

وفـى براعة تامة وحجة قوية ، بين قاسم أمين أن الفروق بين الجنسين ثقافية وليست طبيعـية ، نتاج تربية معينة ، فقد مضت الأجيال عندنا ، والمرأة خاضعة لحكم القوة مغلوبة لسـلطان الاستبداد من الرجل ، وهو لم يشأ أن يتخذها إلا أمرا صالحا لخدمته سيرا بإرادته ، وأغلـق فـى وجهها أبواب المعيشة والكسب بحيث آل أمرها إلى العجز من تناول وسيلة من وسـائل العـيش بنفسـها ، ولـم يبق أمامها من طرقه إلا أن تعيش ببعضها إما زوجة وإما مفحشـة ، ولما لم يبق للعقل ولا للأعمال النافعة قيمة لديها ، وإنما بضاعتها أن تسلى الرجل

والاســتيلاء علــيه ، وجهت قواها إلى التفنن فى طرق استمالته إليها والاستيلاء على أهدافه وخواطر نفسه [١١٦] .

وتســاءل قاســم أمين فى كتابه الثانى (المرأة الجديدة) : على أى دليل علمى يستند الــرجال لاستعباد النساء ؟ وبأى حق جاز لهم أن يحرموهن من حريتهن ؟ لنفرض جدلا أن عقــل المرأة أقل من عقل الرجل ، فهل نقصان العقل فى شخص يبيح أن يجرد من حريته ؟ أمــا يوجــد بيــن أفــراد الرجال اختلاف فى العقل أكبر من الاختلاف الموجود بين النساء والــرجال ؟ ألا يوجــد بيــن نسائنا العربيات من هن أكبر عقلا وأكمل خلقا من أزواجهن أو آبائهــن أو أبنائهن ؟ " لا يصح أن يكون اختلاف العقول سببا لتجريد الإنسان من حريته ، بل الذى يجر إليه الاختلاف ، إنما هو أن يعلو فكر فيقوده بقوة الإقناع أو تسود إرادة على إرادة بقوة الاستمالة حتى تسخرها على طوع منها " [١١٧].

ويدعــو قاسم أمين فى آخر كتابه دعوة صريحة إلى الأخذ بأساليب الحضارة الغربية فــيقول ، بعد أن يبين أن إعجابنا الشديد بالماضى هو نتيجة لشعورنا بالضعف والعجز : "هذا هــو الداء الذى يلزم أن نبادر إلى علاجه وليس له دواء إلا أننا نربى أولادنا على أن يتعرفوا شــئون المدنية الغربية ويقفوا على أصولها وفروعها وآثارها إذا أتى ذلك الحين – ونرجو ألا يكــون بعــيدا – انجلــت الحقــيقة أمام أعيننا ساطعة سطوع الشمس ، وعرفنا قيمة التمدن الغربى ، وتيقنا أنه من المستحيل أن يتم إصلاح ما فى أحوالنا إذا لم يكن مؤسسا على العلوم العصــرية الحديثة وأن أحوال الإنسان مهما اختلفت ، وسواء كانت مادية أو أدبية ، خاضعة لســلطان العلــم ، لهذا نرى أن الأمم المتمدنة على اختلافها فى الجنس واللغة والوطن والدين متشــابهة تشــابها عظيما فى شكل حكومتها وإدارتها ومحاكمها ونظام عائلتها وطرق تربيتها ولغاتهــا وكتابــتها ومبانــيها وطــرقها ، بل فى كثير من العادات البسيطة كالملبس والتحية والأكــل ، وهذا هو الذى جعلنا (نضرب الأمثال بالأوربيين) ونشيد بتقليدهم ، وحملنا على أن (نستلفت الأنظار إلى المرأة الأوربية) [١١٨] .

وإذا كانــت حقــوق المرأة ومسألة الحجاب قد استأثرتا بكثير من الهجوم والنقد ، فإن حقهــا فــى التعليم لم يستطع أحد أو لم يجرؤ أحد على أن يعارض فيه إلا فى بعض الأحوال الــنادرة ، ومن هنا كان اعتراف معظم المفكرين منذ أوائل القرن التاسع عشر بضرورة تعليم

المـــرأة . أما المبررات التى ساقها المفكرون لإظهار هذه الضرورة ، فقد كانت تتلخص فيما يلى[١١٩]:

١- أهمية المرأة بالنسبة للرجل ، فهى شريكته ومعينته ورفيقة حياته ومكملته ، وهى ما برحت منذ بدء العالم وستبقى إلى نهايته غير مفترقة عن الرجل ، وهذا الاتحاد التام بينهما جعـــل لكل منهما تأثيرا عظيما على الآخر " فإذا اتضح كل ذلك ، سلمتم بأن الحاجة إلى تعليم المـــرأة أشـــد منها كثيرا إلى تعليم الرجل " ، حيث أن تأثير المرأة على الرجل أشد من تأثيره علـــيها ، وكـــأن المـــرأة استعاضـــت عـــن ضـــعف بنيتها بازاء الرجل قوة عواطفها وشدة شعورها [١٢٠] .

٢- أوجب الله تعلم العلم على كل مسلم ومسلمة ، كما أوجب على أمهات المؤمنين أن يعلمـــن الناس ذكورهن وإناثهن (واذكرن ما يتلى فى بيوتكن من آيات الله والحكمة) ، فكان الـــرجل يـــأتى إليهن ويستفتيهن ويتلقى ما يلقينه من أحكام الله ومكارم الأخلاق وبذلك أخذت عقـــول الـــرجال ترجع إلى رشدها وتعلم ألا دخل لاختلاف الصنف أو الشعوب أو الأمم فى التفاضـــل ، فقـــد جعل الله التفاضل بين الكائنات تابعا لما بينها من الفضل والمزايا ، ومن ذا الـــذى يســـتطع أن يعتقد فضل بدوى عقله أخلى من أرض البادية على امرأة وصلت الليالى بالأيام فى طلب العلم حتى تثقف عقلها وتهذبت نفسها ، قال تعالى (هل يستوى الذين يعلمون والذيـــن لا يعلمـــون) ، وقـــال (هـــل يســـتوى الأعمـــى والبصـــير ، أم هـــل تســـتوى الظلمات والنور " [١٢١] .

٣- توفـــير الســـعادة للحياة الزوجية : إننا إذا تأملنا إحصائيات التعليم سنجد أن نسبة المتعلمات أقل كثيرا جدا من المتعلمين ، ويكون من الطبيعى أن كل متعلم لا يستطيع إذا كبر أن يـــتزوج بمـــتعلمة ، وعلـــى ذلك لا يمكننا أن نحصل على السعادة العائلية التى هى قاعدة جميع أنواع السعادة الأخرى ، لأن التعليم يوجد بين المتعلمين شبها عظيما ، خاصة إذا كانت طـــريقة التعليم واحدة ، ولا سبيل إلى ملافاة ذلك الخطر إلا بإكثار عدد المتعلمات من البنات وتقريب معلوماتهن العامة من معلومات البنين بقدر المستطاع [١٢٣] .

٤- الإصـــلاح الأخلاقـــى : إذ يتصور كثير من الرجال -كما بينا - أن تعليم المرأة وعفتها لا يجتمعان حيث أنها ناقصة العقل شديدة الحيلة وبالتالى فإن تعليمها يؤدى إلى ازدياد براعـــتها فى الاحتيال والخدعة والاسترسال مع الشهوة ، وليس هناك ما هو أبعد عن الحقيقة

من ذلك ، فإن التعليم – خصوصا إذا كان مصحوبا بتهذيب الأخلاق –يرفع المرأة ويرد إليها مرتبتها واعتبارها وليكمل عقلها ويتيح لها القدرة على التأمل والبصر فى أعمالها ".. والمرأة المتعلمة تخشى عواقب الأمور أكثر مما تخشاه الجاهلة ولا تقدر بسهولة على ما يضر بحسن سمعتها بخلاف الجاهلة ، فإن من أخلاقها الطيش والخفة (١٢٤) .

٥– تغيرت ظروف المجتمع العربى ، فيجب أن تتغير منزلة المرأة وتتعلم . لقد كانت حياة العرب قديما يكثر فيها القتال والحرب بحيث اعتمدوا فى أرزاقهم على ما يخرجون به من هذه الحروب من غنائم ، وحياة مثل هذه لا يمكن للمرأة ان يكون لها فيها شأن كبير ، أما الآن فقد تبدلت الأحوال سياسيا واقتصاديا واجتماعيا بحيث نشأت حاجات ومطالب يجب على المرأة الوفاء بها وتحليل هذه الحاجات والمطالب يظهرنا على أنها لا تقوم إلا بالتعليم (١٢٥) .

٦– تعليم المرأة يؤدى إلى النهوض الاجتماعى ، فقد جاء فى افتتاحية العدد الأول من مجلة الجامعة أن الغرض منها هو صلاح المجتمع أدبيا وسياسيا ، وعلقت أمر تحقيق هذا على الإصلاح التربوى الذى تلعب فيه المرأة الدور الأهم والمهمة الأعظم " أتطلبون هيئة أدبية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتربى أبناءها تربية فاضلة فيكون منهم هيئة اجتماعية فاضلة أتطلبون هيئة سياسية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتضع لكم فى نفوس الأمة ذلك الأساس الوطيد الذى يمكنكم أن تبنوا عليه بعد ذلك الفضائل السياسية " .

٧– التعليم يساعد المرأة على القيام بوظيفتها الاجتماعية . فلقد أظهرت الوقائع أن كثيرا من النساء لا يجدن من الرجال من يعولهن كالبنت التى تفقد أقربائها ولم تتزوج ، والمرأة المطلقة والأرملة التى يتوفى زوجها ، والوالدة التى ليس لها أولاد ذكور أو لها أولاد قصر ، كل هؤلاء يحتجن إلى التعليم ليتمكن من القيام بما يسد حاجتهن وحاجات أولادهن إن كان لهن أولاد . إن النساء يضعن أختامهن على حساب أو مستند أو عقد يجهلن موضوع أو قيمته وأهميته لعدم إدراكهن كل ما يحتوى عليه أو عدم كفاءتهن لفهم ما أودعه فتجرد الواحدة منهن عن حقوقها الثابتة بتزوير أو غش أو اختلاس يرتكبه زوجها أو أحد أقاربها أو وكيلها ، فهل يقع ذلك عندما تكون المرأة متعلمة ؟ (١٢٧) .

كذلك فإن أهم وأخطر وظائف (المرأة) إعداد تربية الأولاد لمغالبة الحياة ، ومن المعلوم أن الطفل فى تلك الفترة المتقدمة – حتى أوائل القرن العشرين – كان لا يعيش من طفولته إلى سن المراهقة إلا بين النساء ، فإذا كانت هذه البيئة التى ينشأ فيها طيبة كانت

تربيـــته طيـــبة ، وان كانت سيئة ساءت تربيته . والأم الجاهلة ليس فى استطاعتها أن تصبغ نفـــس ولدهـــا بصـــبغة الأخلاقيات الراقية ، لأنها لا تعرفها ، وقد صار من المقرر عندنا أن الأمهات لا يفلحن فى تربية الأولاد حتى صار من المثل فى الحطة أن يقال فلان تربية امرأة!

هذا فضلا عما تقتضيه إدارة المنزل الحديث من معارف ومعلومات على درجة كبيرة من التقدم .

وكانـــت بعـــض المجـــلات تغـــذى حركة تعليم المرأة بأسلوبها الخاص ، فمن ذلك اســـتفتاءات مجلة الهلال التى كانت تعرض فيها سلسلة من ردود مشاهير الكتاب والمفكرين الذيـــن تختارهم اختيارا خاصا يحقق ما تقصد إليه من توجيه ، فمن ذلك استفتاؤها عن زواج الشـــرقيات بالغربـــيات الذى وجهته إلى مصطفى عبد الرازق والآنسة مى ، ومنصور فهمى وغـــيرهم ، ونشـــرت إجابـــاتهم فـــى عددين متتاليين ، وهذه هى الأسئلة التى تضمنها ذلك الاستفتاء [١٢٨] .

١- هل زواج الشرقيين بالغربيات مفيد أو مضر ؟

(أ) من الوجهة الجنسية (ب) الاجتماعية

(حـ) الوطنية (د) الأخلاقية

٢- إذا تزوج مسلم شرقى أجنبية مسيحية ، فهل يحسن أن تعيش بدينها وعاداتها ، أم يرغمها زوجها على تغييرها بالدين الإسلامى والعادات الشرقية وأخصها الحجاب ؟ .

٣- هـــل مـــن فائدة للعالم الإسلامي والعمل على وحدته فى التزاوج بين المصريين والترك والأفغان والفرس والمغاربة ؟

٤- لمـــاذا يكثر التزاوج بين المصريين المسلمين والأجانب المسلمين المستوطنين فى مصـــر ولا نرى أثرا كبيرا لذلك بين أقباط مصر (المسيحيين) وغيرهم من المسيحيين غير المصريين المقيمين فى مصر ؟

وهذا هو استفتاء آخر عن (المرأة الشرقية) شغلت الصحيفة به شهورا متتالية وهو يكون من سؤالين [١٢٩] :

١- ماذا يحسن أن تستبقى من أخلاقها التقليدية ؟

٢- ماذا يحسن أن تقتبس من شقيقاتها الغربية ؟

وهـذا هـو مقـال جرئ للدكتور أمير بقطر عن (التعليم المختلط وأثره فى توجيه العواطـف بيـن الجنسـين) [١٣٠] ...إلى آخر ما هنالك من موضوعات غربية ، قد ينكر القـراء بعض ما فيها أول الأمر ، وربما انصرفوا عنها فلم يقرءوها ، ثم تستدرجهم جدة ما يدور حولها من نقاش لمتابعتها ، ثم يألفونها على توالى الأيام ، وقد تطمئن نفوسهم إلى بعض ما كانوا ينكرونه منها فى أول الأمر .

شـغلت الصـحف بمـثل هـذه الموضوعات ، ودار حولها جدل كثير ، صور فيه المحـافظون فـى معظم الأحيان بصورة الرجعى المتزمت الضيق الأفق الذى يريد أن يحرم الحـياة مـن مـباهجها لـيردها إلى كآبة الصحراء والى ظلام الأدغال ، وتتبع الشباب هذه المعـارك ، وكـان بطبيعة ظروفه وتكوينه وسنه وثقافته أميل إلى قبول آراء دعاة الحضارة الغربية والنفور من أراء المحافظين [١٣١] .

ولعـل أخطـر حادث فى تعليم المرأة هو التحاقها بالجامعة فى مصر سنة ١٩٢٥ ، ويـروى أحمد لطفى السيد أول مدير لها أن الجامعة قد قبلت بعض الطالبات فى أول الأمر (سرا) ، فقد حدث أن طلب إليه بعض عمداء الكليات فى أول سنة لافتتاح جامعة فؤاد – بعد أن أصـبحت حكومـية سـنة ١٩٢٥ وهـى جامعة القاهرة الأن – أن تقبل الجامعة البنات الحائـزات للـبكالوريا – الثانوية العامة – فأسر إليهم فى ذلك الحين أن هذه المسألة شائكة ، وأنـه يشـك فى رضى الحكومة عنها " وعلى ذلك قررنا فيما بيننا أن تقبل البنات الحائزات علـى الـبكالوريا من غير أن تثار هذه المسألة فى الصحف أو فى الخطب حتى نضع الرأى العام والحكومة معا أمام الأمر الواقع وقد نجحنا فى ذلك " [١٣٢] .

وبعد أن ساروا فى هذا النهج عشر سنوات حدث ما كانوا يتوقعونه ، فقد قامت ضجة تنكر عليهم هذا الاختلاط ، فلم يأبهوا لها " لأننا على يقين من أن التطور الاجتماعى معنا وان الـتطور لا غالـب له ، ومعنا العدل الذى يسوى بين الأخ وأخته فى أن يحصل كلاهما على أسـباب كمالـه الخـاص على السواء ، ومعنا منفعة الأمة من تمهيد الأسباب لتكوين العائلة المصرية على وجه يأتلف مع أطماعنا فى الارتقاء القومى ".

وإذا كـان تعليم البنات قد عرف طريقة إلى التنفيذ منذ أواخر القرن التاسع عشر فى كثـير مـن البلاد العربية الأخرى ، إلا أنه تأخر جدا بالنسبة للمملكة العربية السعودية نظرا

للمقاومـــة العنيفة للمبدأ والفكرة خشية أن يؤدى إلى الاختلاط بالرجال . والحق أن هذا التعليم ما كان ليبدأ عام ١٩٦٠ لولا إصرار (الأمير) فيصل بن عبد العزيز حينما كان وليا للعهد ، إذ جـــاءه نفـــر من الأهالى يطلبون إليه إغلاق المدرسة التى فتحت فى بلدتهم بحجة أن أهل الـــبلدة جمـــيعا لا يـــريدون لبناتهـــن أن يتعلمن ، وناقش الأمير الاعتراضات التى سمعها ، واســـتخدم فصـــاحته ليقـــنع المعترضين بأن تعليم البنات خير وأن كل الضمانات متوافرة فى المدارس التى أنشأتها الدولة لتبقى الفتاة السعودية التى تتعلم محافظة على دينها وأخلاقها ، إذ صـــممت لهـــا مناهج خاصة تمتلئ بالثقافة الدينية وأشرفت على المدارس إدارة مستقلة بتعليم البنات يديرها رجال دين [١٣٣] .

لكـــنهم تشـــبثوا بموقفهم ، وأصر الأمير على المضى فى الطريق وقال أن الدولة لن تغلـــق المدرســـة الـــتى فتحـــتها للبـــنات أبدا حتى ولو لم تأت إليها فتاة واحدة لتتعلم ، وقال للمعترضين : أن الدولة تفتح المدرسة تنفيذا لواجبها تجاه المجتمع لكنها لا تملك إكراهكم على إرســـال بناتكم إليها ، وما دام هناك احتمال بأن تأتى ولو فتاة واحدة فى يوم من الأيام لتتعلم فـــى هـــذه المدرسة ، فإن المدرسة يجب أن تكون موفورة مسبقا بالمعلمات وأن تحمى الدولة بقاءها بما لها من سلطة .

ولم يمض وقت قصير حتى أخذت البنات يتسابقن على التعليم .

ومعـــاهد التعليم ليست وحدها التى تتحمل كامل المسئولية عن تعليم البنات ، فهناك ما يســـمى بـــ (مؤسسات التعليم اللانظامى) وفى مقدمتها وسائل الإعلام مثل الصحافة ، وفى دراسة قامت بها د.عواطف عبد الرحمن لتحليل مضمون صفحات المرأة فى كل من جريدتى الوطـــن الكويتـــية والاتحـــاد (أبو ظبى) وكل من مجلة أسرتى (الكويت) وزهرة الخليج (أبـــو ظـــبى) ، المواقـــف (البحريـــن) ، وذلـــك خـــلال سنة ١٩٨٠ ، خرجت بالنتائج التالية [١٣٤] .

١- تقـــدم لـــنا الصحف الخليجية المرأة فى مواقعها الاجتماعية والتقليدية كزوجة وأم وربـــة بيـــت ثـــم كطالـــبة وأخيرا كموظفة ، وقد أدى ذلك إلى تركيزها على قضايا الزواج والطـــلاق وقوانين الأحوال الشخصية وحقوق المطلقات أكثر بما لا يقاس من الاهتمام بقضايا ومشكلات المرأة الخليجية فى مواقع الإنتاج والعمل والمشاركة السياسية والثقافية والاجتماعية

٢- تـتخذ بعض الصحف الخليجية التى خضعت للدراسة موقفا معاديا لعمل المرأة ، بل تحرص على المطالبة بضرورة عودة المرأة إلى البيت ومنعها من العمل .

٣- تـتوجه الصـحف الخليجية فى مجملها إلى نساء المدن المتعلمات ، سواء ربات البـيوت أم الموظفات والطالبات ، وتبدى تجاهلا واضحا إزاء قضايا ومشكلات نساء البادية اللاتى يشكلن أكثر القطاعات النسائية تخلفا وفقرا وأمية فى منطقة الخليج .

٤- تهـتم المجلات النسائية فى الخليج بالتركيز على النماذج الغربية للمرأة كما تروج للقـيم الاسـتهلاكية الغربية من خلال المواد الإعلامية والإعلانات التى تنشرها عن الأزياء والمكياج والأثاثات الغربية كرمز للعصرية والتحضر .

٥- يغلـب الطـابع الديـنى على معالجة قضايا المرأة فى معظم الصحف والمجلات الخليجـية بينما يغلب الطابع العلمانى العصرى على معالجة مجلة واحدة لقضايا المرأة ، هذا فى الوقت الذى تتميز فيه ردود القراء فى المجلة نفسها بالطابع الدينى .

٦- هـناك إجماع لدى الطالبات الخليجيات على إحساسهن بالاغتراب إزاء ما تنشره الصـحف والمجلات الخليجية عن المرأة مع بعض الاستثناءات القليلة ، إذ يرون أنها تعكس أفكـارا وثقافـات وافدة ، ولا تعكس القضايا الحقيقية التى تعانيها غالبية النساء الخليجيات ، سـواء ربـات البـيوت اللاتى ينتظرن من الصحافة أن تساعدهن على شغل أوقات فراغهن بطريقة إيجابية تساعد على تطوير قدراتهن العقلية والابداعية والاجتماعية ، كذلك الموظفات والطالبات اللاتى لا يجدن فى الصحف أدنى انعكاس أو اهتمام بجوهر القضايا والهجوم الذى يصـادفهن فـى هذه المرحلة الحرجة من التطور الاجتماعى لمنطقة الخليج أو ينتظرون من الصحافة أن تفتح أمامهن آفاق الثقافة الجادة وترشدهن إلى كيفية المساهمة بفاعلية فى تطوير وتنمـية مجتمعاتهـن مـن خـلال عرض تجارب النساء والدور الذى قمن به فى النهوض بمجتمعاتهم سواء فى العالم المتقدم أو العالم النامى [١٣٥] .

وفـى الندوة الخاصة بقضية المرأة التى عقدها مركز دراسات الوحدة العربية يلاحظ (هشام نابه) أن التعليم العالى فى غالبية الدول العربية لا يزال تطغى فيه أعداد الذكور على أعداد الإناث ، وهو لا يرد ذلك لمعارضة أصيلة لاستمرار تعليم الإناث فى هذه المرحلة بقدر ما هو ناتج عن تقصير مؤسسات التعليم العالى من جهة عن استيعاب جميع المتقدمين للدراسة الجامعـية ، ولتدنى عدد الإناث عن عدد الذكور فى مراحل التعليم الثانوى من جهة أخرى ،

ولـــو أن إقـــبال الإناث على التعليم فى مراحل ما قبل الجامعة كان معادلا لعدد الذكور لتكون ضغط اجتماعى كاف للتوسع فى التعليم العالى بحيث يستوعب أعدادا متوازنة من الجنسين .

وإزاء المعارضـــة الـــتى مـــا زالت مستمرة للاختلاط فى التعليم يؤكد (نشابة) أن تجارب الاختلاط فى الوطن العربى لم تأت بنتائج سلبية خطرة " إذ أننى لم أطلع حتى تاريخه علـــى أى تقاريـــر موثقة تشير إلى تدهور علمى أو خلقى فى أى مجتمع عربى حصل نتيجة الاختلاط على مقاعد الدراسة ، ومن ثم فهو يعزو عوامل التردى العلمى والخلقى حيثما وجد لأســـباب أخـــرى يرتـــبط أكـــثرها بوســـائل الإعلام وتفكك العائلة وانتشار العقائد الإباحية المســـتوردة ، ولعـــل عدم وجود إحصاءات دقيقة عندنا حول أثر الاختلاط فى المدارس على قـــيام العلاقـــات الجنســـية هـــو الذى جعل الباحثين الاجتماعيين يحجمون عن إعطاء صورة واضحة عن أثر الاختلاط بين الجنسين فى مختلف المراحل الدراسية [١٣٦] .

تكنولوجيا التعليم :

ربمـــا كـــان هـــذا المجال أكثر من غيره تشبعا باتجاه التغريب وأقل المجالات إثارة للمقاومة والمعارضة لظن الكثيرين بعدم مصادمته للقيم المتوارثة ، بل أننا كثيرا ما نسمع من مهـــاجمى التحديـــث والتغريب ، أنه لا بأس من الاستعانة بـــ (تكنولوجيا الغرب المتقدمة) ، لكـــن مـــن غير المقبول تبنى اتجاهاته وقيمه ونظمه الاجتماعية وما يندرج فى هذا الباب من أمور إنسانية ومعنوية .

وإذا كان واحد من علماء التربية العرب قد كتب منذ ما يقرب من ربع قرن منبها إلى أن الـــتمدن الأول والأكبر الذى يواجه البلدان العربية منذ أواخر القرن العشرين وبداية القرن الواحـــد وعشـــرين هـــو تجـــاوز هـــوة الـــتخلف الكبـــيرة والمـــتعاظمة بينها وبين البلدان المـــتقدمة [١٣٧] ، إلا أن هـــذا القول إنما هو صياغة لفظية جديدة لمقولة تكرر ورودها على ألســـنة الكثيريـــن مـــنذ أوائل القرن التاسع عشر حتى أصبح سماعها أمرا يبعث على السأم والملـــل. ومن المخزى حقا أن الخطوات الفعالة نحو تجاوز هذه الهوة ما زالت تتعثر وتسير ببطء وعلى استحياء .

ولا يـــرجع هـــذا التقصير عن مواجهة التحدى إلى مجرد ضعف فى العزيمة أو الى العقبات التى تضعها البلدان المتقدمة نفسها أمام انطلاقة الدول النامية أو الى الظروف القاسية الصـــعبة التى يفرضها الوجود الصهيونى على الوجود العربى ، فهذه الأسباب وسواها –على

أهميتها – لا تكفى فى نظر عبد الدائم لتفسير تباطؤ الجهد العربى فى معركة التنمية والتحديث واللحـــاق بركـــب الـــتقدم ، وعنده أن وراء هذه الأسباب جميعها – بل قبلها – سبب أعمق وأخطـــر ، هو التقصير عن فهم طبيعة الهوة التى تفصل بين البلدان العربية والبلدان المتقدمة والعجز بالتالى عن رسم أنجح السبل وأقصر الطرق المؤدية إلى تجاوز تلك الهوة .

والحق أن كلمة (تقدم) التى نصف بها البلدان التى سبقتنا كثيرا ما نفهمها فهما عاما غامضـــا دون أن نتبيـــن عناصـــرها ومعالمهـــا ، وعندما نصف ذلك التقدم بأنه تقدم علمى تكنولوجى ، كثيرا ما ندرك هذا الوصف أيضا إدراكا نمائيا غير محدد ، لا يضيف فى الواقع إلى كلمة تقدم وصفا جديدا واضح القسمات [١٣٨] .

ويؤكـــد (نوفـــل) أن الـــثورة العلمية التكنولوجية ليست مجرد مرادف للتقدم العلمى وتطـــور الصـــناعة وأســـاليب الإنتاج بصفة عامة ، بل يعنى بها مرحلة تاريخية محددة من مـــراحل الـــتطور الاجتماعى ، وقد بدأت هذه المرحلة تاريخنا مع الخمسينيات من هذا القرن وتســـمى هذه الثورة بـــ(العلمية التكنولوجية) لأنها ولأول مرة فى تاريخ البشرية تربط العالم بالصـــناعة ، ففـــى الماضى ، كان التقدم العلمى غير مرتبط بالتطبيق ، وكان استخدام نتائج الكشـــوف العلمية يتأخر سنوات طويلة أو قرونا ، أما فى إطار هذه الثورة ، فإن التفاعل بين العلم والصناعة يتم مباشرة وبسرعة بحيث يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به إلى الحد الذى أصبح فيه العلم تكنولوجيا وأصبحت فيه الصناعة علمية [١٣٩] .

ويضـــع نوفل عددا من التغيرات الهامة التى أحدثتها هذه الثورة أمام المربين العرب حـــتى يمكـــن أن نحـــدد موقفنا تجاه هذه الآثار ، فقد تسببت الثورة العلمية والتكنولوجية فى تحطيم الكثير من النظريات والمفاهيم العلمية مما أدى إلى تغيير نظرتنا إلى العالم وفهمنا له ، وللقوانيـــن الـــتى تحكمه [١٤٠] . ومع الاكتشافات العلمية والتكنولوجية الجديدة وظهور العلوم الجديدة تغير مفهوم العلم ذاته ومناهج البحث العلمى ، ويمكن تحديد أهم التغيرات التى طرأت على طبيعة العلم فى ظل الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة فيما يلى [١٤١] .

١– ترتـــب علـــى الـــتقدم العلمـــى حدوث تغيرات فى أولويات (أو مكانة) العلوم الطبيعية ، فبينما كانت الميكانيكا تحتل مكان الصدارة لفترة طويلة ، باعتبار قيمتها التطبيقية ، حـــتى لقـــد أثرت بمنهجها ومفاهيمها ومبادئها فى العلوم الأخرى ، احتلت الفيزياء مكانها مع الـــتقدم العلمى فى القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وأثرت بدورها فى مجموعة من

العلـــوم ، أمـــا فى ظل الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة ، فإن مكان الصدارة بين العلوم الطبيعـــية قد أصبح يحتل لا علما واحدا ، بل مجموعة متكاملة من العلوم مكونة من الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والسيبرنطبقا والرياضيات .

٢- يلاحظ وجود اتجاه قوى نحو التكامل والتوحيد بين العلوم ، حيث كان الاتجاه فى الماضـــى إلى التفريق أو التمييز بين العلوم – ولا يزال هذا موجودا ، لكن التقارب والتفاعل بيـــن العلـــوم المخـــتلفة ، وإقامة الجسور بينها أصبح الآن اتجاها علميا قويا ، ويتم هذا عن طريق ظهور علوم جديدة مستقلة تجمع بين عدد من العلوم ، كما يتم عن طريق التفاعل بين العلوم المختلفة.

٣- كذلـــك يعتـــبر الاتجـــاه إلى (ترييض العلم) – أو تغلغل الرياضيات فى العلوم المختلفة ، طبيعية أو إنسانية – من خصائص العلوم المعاصرة ، وليس ببعيد أن يصبح إعداد الأخصائيين ، بل وتعليم عامة الناس فى القريب العاجل يحوى كجزء لا يتجزأ منه ، استخدام الآلات الإلكترونية الحاسبة ووضع البرامج لها .

٤- ولعل أهم تغيير طرأ على طبيعة العلم فى إطار الثورة التكنولوجية المعاصرة هو تحـــول العلـــم إلى قوة إنتاجية . وترتبط هذه العملية بتطور الصناعة والإنتاج الآلى الضخم ، وبـــتطور المجتمع ، فالإنتاج الآلى الضخم هو الذى جعل العلم يدخل ميدان الإنتاج مباشرة ، وجعـــل العلـــم يصبح عاملا مستقلا فى الإنتاج كما بدأت الصناعة تطرح على العلم مشكلات إنـــتاج محـــددة تتطلب حلولا لها . ولا يقتصر تحول العلم إلى قوة إنتاجية على مجرد تطبيق الاكتشـــافات العلمـــية فى الإنتاج أو حل مشكلاته ، بل يمتد أيضا إلى معالجة أساليب الإنتاج بطـــريقة علمـــية (التنظيم العلمى للعمل) ، كذلك تنظيم وإدارة عملية الإنتاج بأسلوب علمى (الإدارة العلمـــية) ، وكـــلا من هذين العلمين يقوم على أساس مجموعة من العلوم الإنسانية مثل الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع وقوانين العمل ..الخ .

وطبـــيعى أن يكـــون لهـــذا الفهم لطبيعة الثورة العلمية والتكنولوجية انعكاساته على التعليم ، فالتعليم – كما يؤكد عبد الدائم – لا يستطيع أن يحيا فى معزل عن روح هذه الثورة وأســـاليبها ، وإذا كان التعليم هو سبيل تجاوز التخلف فى بلادنا وسواها ، فإنه لن يكون كذلك إلا إذا حقـــق فى ذاته وداخله أولا الثورة العلمية والتكنولوجية التى يسعى إلى تفجيرها ، وإلا إذا امتلك أساليبها وتقنياتها .

ومما يجعل هذه القضية أكثر إلحاحا فى عالمنا العربى أن المؤسسات الاقتصادية والصناعية والإنتاجية المختلفة فى البلدان المتقدمة تعوض إلى حد بعيد عن تخلف التعليم والنظام التربوى ، أما عندنا فالداء مزدوج ، ما دامت مؤسسات المجتمع الأخرى بعيدة عن تلك الثورة العلمية التكنولوجية (١٤٢) .

ويضيف عبد الله عبد الدائم إلى هذا أن التعليم فى بلداننا ، ولو من الوجهة الكمية وحدها ، لا يمكن أن يتحقق إلا بإدخال هذه الثورة التكنولوجية إلى عالم التعليم فالتعليم فى البلدان العربية يشكو من أزمة كمية ، بالإضافة إلى أزمته النوعية وقوامها عجزه عن استيعاب الأعداد الكبيرة المتدافعة من طلاب العلم فى مجتمع يتصف سكانه بالفتوة ويتعاظم فيه الطلب الاجتماعى على التعليم ، ذلك أن الموارد المالية والبشرية – مهما يكن شأنها – عاجزة عن الاستجابة لهذه المطالب التعليمية المتزايدة " ، ولا سبيل إلى الاستجابة لهذه المطالب المتعاظمة التى تنوء بحملها ميزانيات الدول العربية ومواردها البشرية ، إلا باللجوء إلى تغيير جذرى فى بنية التربية وطرائقها تغييرا يؤدى إلى الاستخدام الأمثل للموارد ويقود فى النهاية إلى تقديم تعليم أفضل لعدد أكبر من الطلاب بنفس الإمكانات المالية والبشرية المتوافرة " (١٤٣).

ومثل هذا الاستخدام الأمثل للإمكانات فى التعليم وسواه ، لا يتحقق إلا عن طريق اصطناع أساليب وتقنيات جديدة .

ومن المهم أن نفرق هنا بين مصطلحين هما : (تكنولوجيا التعليم) و(التكنولوجيا التعليمية) فالثانى يعنى أن ندخل أجهزة ووسائل آلية فى النظام التعليمى ، تأخذ شكل طعم محلى محدود نجريه على نقطة معينة من البنية العضوية التعليمية القائمة ، أما (تكنولوجيا التعليم) فتعنى أن نفيد من التقنيات الجديدة – سواء كانت آلية أو بنيوية – لكى نغير البنية العضوية للتعليم بكامله ولكى نزيد من جملة نتاج النظام التعليمى .

والجمهرة الكبرى – كما سيتبين لنا – من الإنتاج العلمى لأساتذة التربية فى العالم العربى فى مجال تكنولوجيا التعليم مترجم ، ومن الكتابات الأولى ذلك الكتاب الذى ظهر عام ١٩٥٩ بالقاهرة بعنوان (الوسائل التعليمية) للدكتور مصطفى بدران وزملائه حيث نلاحظ وقوفه عند هذه الحدود الأولية التى تجعل المسألة هى " وسائل " للتعليم .

أمـــا الكـــتاب الآخـــر فهو (وسائل التعليم والإعلام) للدكتور فتح الباب عبد الحليم ود.إبراهـــيم حفـــظ الله ، ويتناول هذا الكتاب وسائل التعليم والإعلام ، وهو بهذا الوضع يجد نفسه أمام مجال كبير واسع ، مبهم فى بعض الأحيان ، ويرجع ذلك إلى مراحل التطور التى مـــرت بها وسائل الإعلام والتعليم ، كما يرجع إلى حد كبير إلى المفارقة الزمنية التى فصلت بيـــن تعرف الناس فى المجتمع على هذه الوسائل ووعيهم بكيانها المستقل وتأثيرها فى الناس عـــن طريق التعليم أو الإعلام ، وبين هذا كله وظهور نظرية متكاملة أو علم قائم بذاته ينظم الأســـس التى تستخدم على أساسها هذه الوسائل ، كما يبين للعاملين فى مجالها كيفية الوقوف على آثارها وإجراء البحوث المتصلة بها حتى أصبح لذلك العلم فيما بعد أقساما خاصة مستقلة فى الجامعات ودور العلم .

وقد دخلت هذه الوسائل من قديم الزمان إلى المدارس على صورة أفلام ومخطوطات وكتـــب ، ولم يكن القائمون على التعليم يدركون أنها وسائل تعليم بالشكل الذى نعرفه الآن ، وكذلك دخلت السينما ودخل الفانوس السحرى إلى ثكنات الجيوش قبل الحرب العالمية الثانية ، ولـــم يكـــن المشـــرفون علـــى الجيوش يدركون أنها وسائل تعليم أو تغيير لاتجاهات العصر والجنود بالشكل الهام والخطير الذى يرونها به الآن [١٤٤] .

لا عجـــب إذن أن نســـمع جماعات المجتمع المختلفة تتحدث أحاديث متنوعة عن هذه الوسائل ، لم يجمع بينها إلا اعترافهم بأثرها وتأثيرها الواضحين على الناس ، ولم يكن عجيبا أن نســـمع مصـــطلحات مختلفة مثل : وسائل تعليم ، ووسائل إيضاح ، معينات تعليم ، ووسائل سمعية وبصرية ، ووسائل إرشاد ، ووسائل إعلام ، ووسائل تفاهم ، ووسائل اتصال ، ..الخ .

وقد كادت سمة استخدام العدد والآلات أن تطغى على تكنولوجيا التعليم لولا أن ظهر مفكـــرون انـــتقلوا بهـــذا العلـــم الشاب خطير الأثر من هذه المرحلة إلى مرحلة التفكير فى الاســـتراتيجيات حيـــث يكون تحسين التعليم شاملا للمتعلم وطريقة التعليم ، بل عملية التربية كلها ، وحيث لا تصبح طريقة العرض أو الاستقبال هى المحور الأساسى لعلمية التعليم .

وفـــى هـــذا الإطـــار تـــأتى تـــرجمة الكـــتاب الـــذى ألفـــه (ديـــريك رونـــترى) Derek Rowntree [١٤٥] إلى اللغة العربية حول دور تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج فهو كتاب لا يتناول الوسائل المعينة السمعية والبصرية كما اعتاد بعض الناس أن يسميها فى مـــراحل العلم الأولى ، ولا يدعو لاستخدام التليفزيون وماكينات التعليم والحاسبات الإلكترونية

ولا يـــروج لها باعتبارها أحدث العدد والماكينات التكنولوجية فى ميدان التربية ، وإنما يقصد أن يوضـــح مفهوما ، وهو مفهوم تكنولوجيا التعليم الذى طالما طمس واختلط بهذه الماكينات واستخدامها على أنها هى .

ولقـــد تجـــاوز الفكـــر التربوى العربى المرحلة التى كنا نتصور فيها أن (المنهج) Curriculum عـــبارة عن الخبرات والأنشطة التعليمية التى يكتسبها أو يمارسها التلميذ فى المدرسة فقط ، فقد اتسع هذا المفهوم – فيما يقول د.حسين الطوبجى – ليشمل البيت والمجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة – تعليمية وثقافية واقتصادية وغيرها – تؤثر بلا شك على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية وأداء التلميذ وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات التى يكتسبها ، وكان للـــتطور التكـــنولوجى ومـــا قدمه من مستحدثات تعليمية أثر كبير فى تطوير مفهوم المنهج المدرســـى والممارســـات التعليمـــية المصـــاحبة له ، كما أن تطور وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة الفردية والجماهيرية أثر على محتويات المناهج الدراسية وطرق التدريس ووسائله ، الأمـــر الـــذى أصبح يحتم ضرورة اعتبار مثل هذه المتغيرات عند تصميم المناهج الدراسية لتحقـــيق تعلـــم أفضـــل وأكفـــأ ، ويمكن أن ننظر إلى المنهج أو المقرر الدراسى أو الكتاب المدرســـى علـــى أنه محاولة لتصميم Design بيئة المتعلم والتحكم فيها حتى يمكن أن يتم الـــتعلم وتـــتحقق الأهـــداف المنشودة ، أو يتم ذلك عن طريق تحديد محتوى المادة الدراسية وترتيـــب عناصـــرها والـــتحكم فـــى أساليب العمل ومستوى النجاح واختيار المواد التعليمية وطريقة التدريس والتقويم (١٤٦) .

ويبرز لنا الطوبجى أن تطوير المناهج إذا كان يستوجب إعادة تصميم بيئة التعلم التى تحـــيط بالتلمـــيذ ، وابـــتكار الأنظمة الفرعية التى تخدم هذا الهدف بحيث يصبح هذا التطوير مـــتكاملا فـــإن مـــن أهـــم الأنظمـــة الـــتى تعـــنى بهـــا التكنولوجـــيا : نظـــام الـــتدريس Instructional System الـــذى يمكـــن أن ننظر إليه كنظام فرعى Sub System داخل نظـــام أكـــبر وهو تطوير المناهج الذى يشمل الطريقة والوسيلة والمحتوى والكتاب المدرسى والاختـــبارات والـــتقويم وغير ذلك ، كما يمكن أيضا تحليل نظام التدريس إلى أنظمة فرعية أصـــغر وأصـــغر ، مـــثل النظام الفرعى الذى يشمل الوسيلة واختيارها وإنتاجها ، إذ النظام الفرعى الذى يشمل قاعات الدراسة وتصميمها ونوع الأثاث المدرسى وطريقة تجميع التلاميذ وملاءمـــة هذه الإمكانات لاستخدام المواد التعليمية المرئية أو المسموعة ، أو النظام الفرعى

الذى يشمل الهيئة التدريسية من المدارس ومساعديها وتحديد وظائف كل منهم ، والدور الذى يؤديه فى عملية التدريس وهكذا (١٤٧) .

وللدكتور مصباح الحاج عيسى الذى كان عضو هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت نشاط بارز فى ترجمة عدد من الكتب الأجنبية الهامة فى تكنولوجيا التعليم ، منها على سبيل المثال ذلك الكتاب الخاص بمراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية ، فما هى الفكرة الأساسية التى يقدمها هنا ؟

أن النظار والمدرسين يسألون أسئلة دقيقة فاحصة مثل :

كيف تستطيع المدارس أن تعطى تعليما أحسن ؟

كيف يمكن أن نزيد الكفاءات الفردية للمدرسين إلى حدها الأقصى ؟

كيف يمكن تحسين نظام المدرسة ؟

كيف يمكن تفريد التعليم ؟

كيف يمكن تحسين التعلم ؟ (١٤٨) .

وفى محاولة القفز من النظرية إلى التطبيق قدمت أفكار جديدة ، فالبرامج غير المتدرجة non graded programs ، والفصول متغيرة الحجوم ، والدراسة المستقلة Independent Study ، والجدولة المرنة ، وتطوير البرامج العلاجية الخاصة جميعها وجهت نحو تفريد التعليم ، وكل من هذه البرامج يتطلب أن يستخدم الطالب مواد تعليمية أكثر من تلك التى استعملت فى المدارس بصورة تقليدية . إن تأسيس مخزن للمعلومات Store house of Information لم يعد كافيا بعد ، واليوم يلزم مختبر للمواد التعليمية لكل مدرسة وفى مثل هذا المختبر نجد مجالا واسعا من المعلومات المختلفة وحيزا (مكانا) وتجهيزات لعمل الطلبة حتى يتمكنوا من العمل بصورة فردية فى مجموعات صغيرة يطلق على مثل هذا المختبر الذى تتوافر فيه الكثير من التسهيلات التعليمية بمركز وسائل الاتصال التعليمية أو بمركز مصادر التعلم .

وقد دأبت اليونسكو خلال عدة سنوات مضت ، على مساعدة الدول الأعضاء وعلى تحسين طرق التدريس ومواده استنادا إلى أساس علمى أوسع مدى ، مستفيدة على وجه الخصوص من معطيات علم النفس التعليمى ، وظهر هذا عن طريق سلسلة من الاجتماعات

والحلقـات التدريبـية الإقليمية المنظمة من قبل اليونسكو والمكرسة للطرق والأساليب الفنية الجديـدة . وفـى أوائل السبعينيات بدأت مشروعان إقليميان تجريبيان لتطوير تطبيقات التعليم المبرمج فى إصلاح المنهج المدرسى ، ونفذ أحد هذين المشروعين فى أربعة أقطار من وسط أفريقـيا الـتى تـتحدث الفرنسـية . وقبل البدء بهذين المشروعين أشار اجتماع الخبراء فى فارنـا – بلغاريـا مـن ١٩-١٩٦٨/٨/٢٩ إلـى الحاجة إلى كتاب يوجه بصفة خاصة إلى المدرسـين والمربين المسئولين عن إعدادهم ، يتناول تقويم التعليم المبرمج من حيث النظرية والتطبيق (١٤٩) .

ولأعداد هذا الكتاب ناشدت اليونسكو (جرى بوكزتار Jerry pocztar) الذى يحمل الأجرجـيه الجامعـية ، والـذى كان مسئولا عن التعليم المبرمج فى مركز البحث والتدريب التربوى فى مدرسة المعلمين العليا فى سنت كلود Saint –Cloud بفرنسا والذى أدار حلقة برازفيل سنة ١٩٦٩ أن يقوم بهذه المهمة .

ومن هنا أتت أهمية نقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية ...

ويقصـد مـن هذا الكتاب أن يكون مرشدا للمعلمين الذين يرغبون فى التعرف على التعلـيم المـبرمج ، ولكنه فى نفس الوقت مكرس لأولئك الإداريين أو المربين المسئولين عن إعداد المعلمين الذين يرغبون فى استخدام وتطوير هذه الطريقة من طرق التدريس (١٥٠) .

ويـرى (د.قـورة) أن التعليم المبرمج (أو الآلى) سوف يحل مشكلتين فى البلدان العربية ، أولاهما : النقص الكبير فى المعلمين ، وثانيهما : ضعف نوعية المعلم الموجودة لا مـن حيـث الأداء الفنى فحسب ، بل من حيث إلمامه بالحقائق والمفاهيم التى يقوم بتدريسها وبشـتى الطرق يغرسها فى عقول المتعلمين ، فهو يعرف القليل فى مادته مما يعجزه عن أن يجيـب سـؤالا ذكيا لتلميذ نجيب ، بل ويتبرع بنقل خاطئ للمعلومات إلى المواقف التدريسية لأنـه لا يعرف غير ذلك ، " وإنك لتعجب إذا دخلت على بعض مدرسى اللغة العربية مثلا ، فـلا تجـد لسـانه ينطق بالصواب إلا لماما ، ويتعثر فى كتابته فيملأ السبورة أخطاء لغوية وإملائية ونحوية ، ولا يتورع أن يخطئ صواب تلاميذه فى كراساتهم ، وهو فى ذلك معذور بجهلـه ، والتلامـيذ الأبرياء يأخذون منه القضايا مسلمة فيثبون على الخطأ ويعتادونه ، ثم يلقـنونه لمـن – ياويله – يتأثر بهم أينما كان أو تلميذا أو جارا أو مستمعا لمذياع أو مشاهدا لـتلفاز أو قارئـا لكـتاب أو مقال أو غير ذلك ، وليس الحال فى الميادين الدراسية الأخرى

بأحسن منه فى ميدان اللغة العربية ، فالجميع فى هذا الهم سواء ، نلمس أثاره واضحة صلبة فى أبنائنا وشبابنا " [١٥١] .

وقد يكمن الحل السريع لهذا فى التعليم المبرمج إذا قام عليه الخبراء فى الميادين المختلفة والعارفون بمقوماته وأبعاده ، فهو بهذا التصور لا يتيح الفرصة أمام التلميذ ليتشرب مثل هذه الأخطاء من معلمه لأن معلمه هو البرنامج ، ذلك الأمين كل الأمانة الصادق كل الصدق المبرأ من الأخطاء ، والتلميذ يتابعه خطوة خطوة ويحتذى حذوه بالدقة الدقيقة وبلا انحراف .

وقد كسب الفكر التربوى العربى كسبا كبيرا عندما أنشأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المركز العربى للتقنيات التربوية ، بالكويت ، إذ أن مما لا شك فيه أن ما قام به هذا المركز من شأنه أن وفر مادة علمية ثرية تزود علماء وخبراء وأساتذة التربية العرب بالكثير فى مجال تكنولوجيا التعليم .

على سبيل المثال فقد تضمن برنامج التدريب للمركز فى دورته لعامى ١٩٧٨و ١٩٧٩ ست ندوات وحلقات دراسية خصص منها ثلاث ندوات لدراسة برنامج التقنيات التربوية ، إحداها عقدت فى دمشق فى الفترة من ١٨-١٩٧٨/١٢/٢٣ لدراسة التقنيات التربوية فى معاهد المعلمين والمعلمات فى البلاد العربية ، والثانية عقدت فى بغداد فى الفترة ما بين ١٧-٢٢مارس سنة ١٩٧٨ لدراسة برنامج التقنيات التربوية فى كليات التربية بالجامعات العربية ، والثالثة عقدت بالرياض فى الفترة من ١٢-١٩٧٩/٥/١٧ لدراسة تطوير برامج إعداد المعلم العربى فى مجال التقنيات التربوية [١٥١] .

ولما كانت الندوات الثلاث تعالج موضوعا واحدا هو برنامج التقنيات التربوية وتطويره على مستويات مختلفة تهدف جميعها إلى إعداد المعلم العربى المتخصص فى التقنيات أو الذى يتقن مهارات التعليم ، فقد أولت اهتمامها إلى دراسة واقع التقنيات التربوية فى الكليات والمعاهد والمركز المسئولة عن إعداد المعلم أو المتخصص ، هذا الواقع الذى يشير إلى جملة من المشكلات تتلخص فيما يلى :

- الحاجة إلى زيادة وضوح المفهوم الحديث للتقنيات التربوية إذ ما زالت التقنيات تفهم غالبا على أنها مجرد أدوات أو آلات أو أجهزة أو مواد .

– نـــدرة الأساتذة المتخصصين فى مجالات التقنيات التربوية المختلفة سواء فى مجال التدريس أو التصميم أو الإنتاج أو الاستخدام أو البحث .

– قلة عدد الساعات المعتمدة أو المخصصة فى مجال التقنيات التربوية مما لا يساعد علـــى تأهـــيل أو إعداد معلمين قادرين على استخدام التقنيات التربوية بعد تخرجهم أو إعداد متخصصين يعملون فى مراكز التقنيات التربوية المتخصصة .

– النقص فى المواد والأجهزة التعليمية مما لا يتيح لجميع أساتذة الأقسام المختلفة فى كليات التربية أو معاهد المعلمين والمعلمات استخدامها الاستخدام الأمثل .

– عـــدم توافـــر التجهيزات المادية الكافية فى قاعات الدروس التى تساعد المدرسين على استخدام التقنيات التربوية بسهولة ويسر .

– عـــدم وجود برنامج متكامل للتقنيات التربوية فى كليات التربية أو معاهد المعلمين والمعلمات أو مراكز التدريب والتأهيل الخاصة بإعداد المعلمين يعمل على تطوير الممارسات التربوية داخل الكليات أو المعاهد وخارجها .

– قلـــة المخصصات المالية بصفة عامة مما لا يتيح لكليات التربية تطوير مراكز أو أقسام التقنيات التربوية التابعة لها .

وفى ضوء هذا الواقع خرجت الندوات الثلاث بعدد من الاتجاهات والمنطلقات ثم التوصـــيات الـــتى تهدف إلى تطوير برامج التقنيات التربوية فى جميع المؤسسات التربوية ، وكـــنموذج توصـــيات نـــدوات المركـــز ، جـــاء فـــى توصيات الندوة التى عقدت بالكويت من ١٥– ٢٠ / ١١/ ١٩٨٠ :

١– ضـــرورة العمـــل علـــى توطيد العلاقة وزيادة التفاعل فيما بين المركز العربى للمقتنـــيات الـــتربوية والخبراء والمتخصصين فى هذا المجال ، وذلك بإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة فى أنشطة المركز المختلفة .

٢– أن يسعى المركز العربى للتقنيات التربوية إلى إصدار نشرة سنوية تتضمن قوائم بعناوين وأسماء الكليات والمؤسسات العربية والأجنبية المتخصصة وما تقوم به من نشاطات فى مجال التقنيات التربوية وتزويد الأقطار العربية بها .

٣- أن تقـوم وزارات التربـية والتعلـيم بتطوير مراكز وإدارات التقنيات التربوية الموجودة فيها وتدعيمها بالتربويين والمتخصصين ضمن مشروعات شاملة للتطوير لا تقتصر علـى زيـادة المخصصـات المالية أو شراء الأجهزة فحسب ، وإنما بصورة تتفق والمفهوم الحديث للتقنيات التربوية .

٤- أن يسـتمر المركز العربى للتقنيات التربوية بالكويت فى جهوده فى مجال توحيد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتقنيات التربوية .

٥- أن يقوم المركز بتزويد إدارات وأقسام التقنيات التقنيات التربوية بالأقطار العربية مباشـرة بنسـخ من مطبوعات المركز وبخاصة الكتب المترجمة ، ومجلة تكنولوجيا التعليم والنشرات والأدلة التى يصدرها .

٦- أن يـتعاون المركـز مع غيره من المؤسسات والجهات المختصة لإصدار مجلة سـمعية -بصرية ترتبط بأنشطة المركز وتهتم بتوثيق الدورات التدريبية والندوات التى يقيمها وتوزيعها بعد ذلك على الأقطار العربية .

٧- أن تقـوم وزارات التربـية والتعلـيم فى الأقطار العربية ومراكز تقنيات التعليم والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإنتاج برامج لثقافته العربية .

٨- أن يعمل المركز على دراسة إمكانية إنتاج بعض الأدوات والأجهزة التعليمية مثل جهـاز عـرض الرأس (O.H.P) " السبورة الضوئية " بالتعاون مع المؤسسات أو الشركات العربـية المتخصصـة فى مجال الإنتاج بهدف توفير هذه الأجهزة للأقطار العربية بأقل تكلفة ممكنة وتشجيع الصناعة العربية .

وإذا كـان هـذا هـو وضع " التكنولوجيا " داخل النظام التربوى ، فماذا كان الوضع بالنسبة إلى المجتمع الكبير ؟

ليسـت مهمتـنا فى مجالنا الحالى أن نبين أثر التربية على التقدم العلمى والتكنولوجى فـى المجتمع ، وإنما غرضنا أن نتناول العكس من ذلك ، وهو أثر التقدم العلمى التكنولوجى علـى التربـية والتعليم . وإذا كان هذا قد اتضح من خلال ما كشفنا عنه بصدد " تكنولوجيا التعليم " ، إلا أن هذا لا ينبغى بالتالى أن ينسينا محاولة الإجابة على التساؤل الذى طرحناه فى

البداية ، لأنه لابد من مؤثر على معظم ، إن لم يكن كل ما يدخل فى مكونات النظام التربوى ، وعلى رأسها بطبيعة الحال " تكنولوجيا التعليم " ٠

لقد تناوبت الإبداع التكنولوجى ثلاثة مراكز رئيسية هى : الشرق الأوسط ، والشرق الأقصى ، ومن زمن وجيز : أوربا ، حيث تراكم العلم والتقنية والفكر الإنسانى بعد جزر أصاب منابعها بالجفاف ٠ ولما وعى العالم الأهمية اللامحدودة للعلم والفكر بدأ يحاول انتزاع ما تيسر من كنوز المعرفة المخزونة فى أدمغة الغرب ومكتباته ومصانعه وجامعاته ، فنجحت فى ذلك بعض البلدان كاليابان والاتحاد السوفيتى السابق ، بينما اعترضت باقى العالم عقبات تصاعدت من قاعه ، يكدس عليها الغرب ما بوسعه من عراقيل بعد أن ساوره الخوف من شعوب قد لا ترحمه لما افتعل فيها ، إذا هى تمكنت من مشاركته فى القدرة على الخلق والإقناء ، بينما يأبى فى الوقت ذاته أن يستسلم لانكماشين ، فكرى واقتصادى ، تمليهما مخاوفه ، لا بل يعجز فى الامتناع عن العطاء انصياعا لما تفرضه عليه القيم التى مكنته من المعرفة ، فهو يستلب بيد ما يهب بأخرى ، ولأن القوى الواهبة هى فى الواقع غير السالبة ينشأ عن هذا التضارب القيمى للغرب موقف ملتبس يؤجل إنماء العالم الثالث دون أن يتمكن من منعه تماما (مجلة الفكر العربى ، معالم تجربة العرب مع التكنولوجيا فى التاريخ ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، العدد السابع ، ١٩٧٨ ، ص ١٥١) ٠

ولكن يمكن اعتبار وضع يد العالم الثالث تدريجيا ، وفى زمن ما على كنوز المعرفة والعلم كحتمية تاريخية لعوامل معينة ، حتى لو استمر الغرب فى احتجاز طاقات العالم الثالث أو مانع وعاند ، وراوغ ، فلا خشية على العالم أن يبقى مشطورا إلى أجل غير محدود ، بين جاهل وعالم ، ومقتدر ومغلوب على أمره ٠ إن المشكلة هنا هى مشكلة الوقت اللازم لتراكم المعلومات ، فما قد يكون حسابها بالنسبة للعالم العربى ؟

وفى سبيل إجابة موضوعية منتظرة بعد قرنين من البحث والتجربة فى الوطن العربى ، يجب وضع مسألة التكنولوجيا المتوخاة فى إطار الأهداف الأبعد والأشمل ، وبتعبير أوضح ، فى إطار الافتراضات التى تتضمنها ، بوعى أو بلا وعى ، مذاهب السياسة الحديثة المتوافقة فى النهاية مع هذا المفهوم الواسع التفسيرى الديناميكى الذى نقترحه للحضارة ، وهو إقامة بيئة إنسانية نوعية تقتضى أولا وضع يد الإنسان على مصيره والسيطرة على شطرى وسطه : بيئة جغرافية يتمكن منها بواسطة التكنولوجيا ، وبيئة اجتماعية تتطلب تنظيما عقلانيا

يشبع الحاجات الإنسانية الأساسية من فكر وعاطفة وأخلاق ، ثم يجب ملاحظة أمرين : أولهما ، أن الفشل فى تنظيم إحدى هاتين البيئتين يودى بعد فترة إلى فقدان السلطة على الأخرى ، وثانيهما ، أن بلوغ درجة معينة من هذه السيادة قد يكون :

- إما بالارتقاء إلى مستوى مناسب فى التنظيم الاجتماعى يسمح بعد زمن وجيز بتنظيم البيئة الجغرافية بدورها ، وإشباع الحاجات الإنسانية المختلفة بواسطة التكنولوجيا (كما حصل بالنسبة للحضارة الإسلامية سابقا) ، وللاتحاد السوفيتى السابق ، شرط أن تتوافر إمكانات لهذه السيطرة الجغرافية تتوافق والمستوى الحاضر للتكنولوجيا ، لا كما حصل بالنسبة للبيئة الصحراوية التى لم تكن قادرة على الاستفادة من الإنجازات التكنولوجية الإسلامية ، فعاد مستواها الاجتماعى تدريجيا على حاله ، وإن امتازت على ما كانت عليه فى الجاهلية ، لكنها بقيت عبئا على العالم العربى الذى لا يزال يرزح تحت ثقله .

- وإما بتدرج متوازن للسيطرة على شطرى البيئة فى وقت واحد (كما كان التطور الأوربى) قد تساعد عليه ظروف استثنائية جغرافية (شبيهة بالتى سنحت لرواد أمريكا الشمالية) ، أو تكنولوجيا شبيهة بالتى سمحت لنشوء اليابان الحديث ، كحافز للتقدم الاقتصادى - الاجتماعى ، ولكن الاستفادة من هذه الإمكانات التكنولوجية والجغرافية مشروطة بحد أدنى من التنظيم الاجتماعى .

وعلى ضوء هذا الحد الأدنى يمكن مراجعة التاريخ فى سبيل تقدير الزمن اللازم لإعادتنا على مراتب معقولة فى سلم الحضارة .

التجديد التربوى :

صحيح أن الإنسان قد يسعد بالجديد ويطلبه ، لكن الأمر قد يختلف بالنسبة لطرائق التفكير والسلوك ، فها هنا يجد الإنسان نفسه غير راغب فى تغيير ما ألفه ، وإذا كان هذا الأمر يصدق على الإنسان الفرد ، فهو يصدق عشرات المرات إذا كان الأمر يتصل بالمجتمع وقضاياه ، وقد بدا هذا جليا بالنسبة للقضايا التربوية التى كانت تتعرض لرياح التغيير بفعل العوامل الداخلية ، وبدرجة أكبر بفعل مؤثرات الثقافة الغربية الوافدة .

ومن أجل هذا فإن البعض من دعاة التجديد فى الفكر التربوى العربى كانوا يحرصون على ألا تنطلق الرغبة فى الجديد لذاته ، وإنما بالاستناد إلى مبررات ودواع تجعل منها مسألة " ضرورة " لا محيص عنها ، وقضية " وجود " يجب التأكيد عليها .

فإذا ما استعدنا على الذاكرة تلك المسلمة التى تقضى بأن التعليم " صناعة اجتماعية " تتم من خلالها إعادة صياغة الإنسان فى صورة يتم فيها التوافق بين ما يرغب فيه الفرد ويقدر عليه ، وبين ما يطلبه المجتمع ويتيحه ، اتضح لنا بالتالى أن الدواعى والمبررات التى استند إليها تجديد التعليم عبرت عنها سلسلة التغيرات الكبرى والتحديات الرئيسة التى شكلت علامات أساسية على طريق التطور الاجتماعى .

إن حقيقة التغير السريع الدائم هو النتيجة الكبرى التى تمخض عنها عالمنا المعاصر ، إذ أن التغيير أصبح يحدث بسرعة يستحيل معها إغفاله ، بل إن النظرة بعيدة المدى تؤكد بشدة هذا الاتجاه ، ولهذا كان على التربية أن تواجه المستقبل غير المعلوم مواجهة واعية ، وأن تعمل بجد واجتهاد لتهيئة رجال الغد لكى ينهضوا بالمسؤوليات فى مجتمعات لم تظهر بعد .

والتجديد التربوى يشتمل على مكونات ثلاثة وهى : الجدة ، والتغيير ، والإصلاح ، وهذه العناصر متكاملة فى طبيعتها ، بمعنى أن أيا منها لا تستطيع بمفردها أن تحدث التجديد ، ولا تكون لها قيمتها للتنمية التربوية بصفة عامة ، فالجدة فى حد ذاتها لا تبرر التجديد ، لأن كل فكرة أو طريقة أو ممارسة جديدة لا تعتبر بالضرورة تجديدا ، كذلك التغيير ليس هو الآخر فى حد ذاته كافيا لتبرير التجديد نظرا لأنه ليس كل تغيير مرغوبا فيه ، وقد تتغير الممارسات التربوية والطرق التعليمية ، فيكون التغيير إلى الأسوأ ، وينبغى أن تكون معايير الجدة والتغيير ونتائجها إصلاحا للنظم التعليمية يتراوح بين الإصلاح التدريجى والإصلاح الجذرى

أما دعوات التجديد ، فقد حاولت أن تطرق المجالات الآتية :

– تغييرات تحدث فى البناء والتنظيم التعليميين فى المراحل المختلفة (زيادة معدلات النظرى والعملى ... فى الاستيعاب ، فى توزيع الفرص التعليمية ، المواءمة مع المجتمع المحيط بالنظام التعليمى ... إلخ) .

- إعادة تنظيم المحتوى التعليمى القائم ، أو تقديم محتوى جديد ٠

- إدخال وسائل تعليمية جديدة ٠

- إدخـــال طـــرق جديـــدة كالتفاعل بين التلاميذ والمدرسين واستخدام طريقة تدريس الفريق

- إحداث تغييرات فى نظم الامتحانات ٠

- خفض تكلفة الوحدة ، وإدخال طرق جديدة لتمويل التعليم ٠

وقـــد بلـــغ الاهـــتمام بالتجديد التربوى حدا جعل منه " أى التجديد " علما أصبحت له موضـــوعاته وأهدافـــه ، وصار من أهم هذه الأهداف أن يعمل على تشجيع إدخال التجديدات الـــتى لا تتســـم بالجدة وحسب ، بل تنطوى على التغيير وتؤدى إلى الإصلاح ، وأصبح من الضـــرورى لهـــذا العلم أن يكون فى خدمة التخطيط التربوى ، وأن يضع الأدوات والتقنيات الملائمـــة ، وأن يصحح الأخطاء الشائعة حول التجديدات ، ويستبعد " الفقاعات التجديدية " ، ويضـــع نهجـــا نـــاقدا لـــنقل التجديدات وتقليدها ، ويسعى إلى تحديد الشروط المثلى لإدخال الـــتجديدات فـــى الـــنظم المركزية واللامركزية ، ويحقق التناسق بين التغيير والاستمرارية ، كذلك فإن من أهداف هذا العلم أن يسعى إلى خفض تكلفة التجديدات التربوية ، وأن يتحقق من أن الـــتجديد التربوى لا يغدو غاية فى حد ذاته ، وكل هذا معناه أن التجديد التربوى لا يكون أمرا مرغوبا فيه ما لم يدخل التحسين بصورة أو بأخرى ، على ما كان معمولا به قبل إدخال ذلـــك الـــتجديد (مجلة التربية الجديدة التى كان يصدرها مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، العدد ١٧ ، أبريل ١٩٧٩ ، ص ٢٢) ٠

وقـــد تركـــز اهـــتمام اليونســـكو على التجديد التربوى منذ عام ١٩٧٠ عندما أصدر المؤتمـــر العـــام فى دورته السادسة عشرة توجيها خاصا (٢١ و ٧) اعتبر فيه " أنه نظرا لمتطلـــبات التنمـــية الـــتى تتخذ أشكالا مختلفة فإن عمل اليونسكو ينبغى أن يسهم فى التجديد التربوى الذى من شأنه أن يعين على تقدم الأفراد والمجتمعات ٠٠٠٠" ، وأصبح هذا التجديد أحـــد " الأفكـــار الحاكمة " فى برنامج قطاع التربية لعامى ١٩٧١ – ١٩٧٢ ٠ وفى برنامج اليونســـكو لعـــامى ١٩٧٣-١٩٧٤ بـــدأ هذا الاهتمام يعبر عن نفسه – من باب المشروعات

الـــرائدة – فى إنشاء مركز أسيوى للتجديد التربوى من أجل التنمية ، وذلك " بغية تشجيع هذا التجديد عن طريق شبكة من المؤسسات الوطنية فى المنطقة " .

ويعـــود اهـــتمام اليونسكو بالتجديد التربوى فى البلدان العربية إلى مطلع عام ١٩٧٣ عـــندما أنشـــأت المـــنظمة مكتبها الإقليمى فى بيروت ، وجعلت أحد مهامه الرئيسية " تقديم مشورات فنية إلى الدول العربية الأعضاء ، حسب طلبها ، ومساعدتها فى الجهود التى تبذلها من أجل تجديد نظمها التعليمية " . وفى سنة ١٩٧٥ بدأت اليونسكو خطوة أخرى فقامت عن طـــريق مكتـــبها الإقليمى باستطلاع رأى الدول العربية حول إقامة برنامج لتجديد التربية من أجـــل التنمية فى المنطقة أسوة بما هو قائم فى آسيا ، وحصلت على رد إيجابى بالموافقة من أغلبـــية هـــذه الـــدول ، كما أطلعت مكتب " البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة " على المشروع فأبدى استعداده للإسهام فيه .

بعـــد ذلك أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة عن البرنامج تضمنت تصورا أوليا له من حيـــث جهازه ومحتواه وأنماط نشاطه ، وذلك بقدر ما سمحت به رؤية الواقع ، لعرضها على اجتماع كبار المسئولين عن التعليم فى الدول العربية الذى انعقد – بناء على طلب اليونسكو – فـــى القاهـــرة فى المدة من ١٨–٢٤ أكتوبر ، ثم أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة أخرى عن الـــبرنامج مســـتفيدة مـــن نتائج اجتماع القاهرة ، وبعد مشاورات مع المنظمة العربية للتربية والـــثقافة والعلـــوم التى عنيت بإنشاء شبكة للبحوث التربوية فى المنطقة ، وكان قصد الوثيقة هـــذه المرة أن تكون ورقة عمل فى الموضوع للعرض على المؤتمر الإقليمى الرابع لوزراء التربـــية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية (أبو ظبى ، ٧– ١٤ نوفمبر / تشرين الثانى ١٩٧٧) .

ومن أجل متابعة توصية المؤتمر الخاصة بالقضية ، وإسهاما فى دفع برنامج التجديد الـــتربوى فى البلاد العربية على طريق التنفيذ ، نظمت اليونسكو (سنة ١٩٧٨) سلسلة من الزيارات الميدانية لأكثرية الدول العربية من أجل استقراء الواقع ، والتعرف من خلال الحوار مع المسؤولين عن التعليم فيه على الإمكانات والنشاطات والمشكلات والآمال المتعلقة بالتجديد التربوى ، وذلك للتوصل على رؤية أو تصور للبرنامج من حيث شكله ومحتواه واستراتيجية تنميـــته وكيفـــية البدء فيه . وقد تم عرض هذا التصور – من باب اختبار سلامته وملاءمته

للمنطقة العربية – على مجموعة من الخبراء العرب وممثلين عن بعض المنظمات والصناديق الدولية والعربية المعنية (الحمامات ، تونس ، أكتوبر / تشرين الأول ١٩٧٨) .

كذلك عقد الاجتماع الأول للمجموعات الفنية لبرنامج التجديد التربوى من أجل التنمية فى الدول العربية الذى دعا إليه مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى القاهرة فى المدة من ١٨ – ٢٢ مـارس / آذار ١٩٧٩ ، والذى حضره اثنان وعشرون خبيرا عربيا ودوليا ، وذلك : (١) للـنظر فـى مجـالات الـتجديد الـتربوى الذى سبق الاتفاق عليها فى اجتماع تونس ، وتحلـيلها ، وتحديـد محـاور الاهتمام أو الأولويات داخلها ، و (٢) الخروج فى ضوء هذا الـنظر والتحلـيل بمشـروع خطـة عمـل للبرنامج خلال السنوات ١٩٧٩ – ١٩٨٢ ، وقد اسـتطاعت المجموعات الفنية من خلال الدراسة والمناقشة والحوار بين أعضائها طوال أيام الاجـتماع أن تضـع بـالفعل مشـروع خطة مفصلة للبرنامج – من حيث محتواه – ضمنته تقريـرها الختامى . وأصبح هذا التقرير أحد وثائق الاجتماع الاستشارى الإقليمى الأول الذى عقـد فى الدوحة / قطر ، ٢١ – ٢٦ أبريل نيسان ١٩٧٩ ، وأسفرت مناقشته من جديد على مسـتوى الاجتماع الاستشارى الأول عن إدخال بعض التعديلات والتنقيحات والإضافات عليه ليصـير – وفـق اقـتراح الاجتماع – مرجعا وإطارا عاما لخطة عمل المؤسسات المرتبطة بالبرنامج خلال السنوات التالية .

ولا نسـتطيع الـزعم بـأن هـذه هى وحدها مظاهر اتجاه التغريب ، فهناك مظاهر ومجالات أخرى بطبيعة الحال ، مثل (المدارس الأجنبية) و (المذاهب والمدارس والفلسفات الغربـية) و (العلمانـية) وغـيرها اكتفيـنا بما عرضناه كأمثلة ونماذج وليس على سبيل الحصر [١٥٢] .

الهوامش

(١) زكى نجيب محمود : هموم المثقفين ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨١ ، ص ٦٩.

(٢) المرجع السابق : ص ٧٠ .

(٣) المرجع السابق : ص ٧١ .

(٤) جلال أحمد أمين : المشرق العربى والغرب ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١ ، ص ٣١.

(٥) المرجع السابق : ص ٣٢ .

(٦) المرجع السابق : ص ٧٣ .

(٧) المرجع السابق : ص ٣٤ .

(٨) محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، ١٩٦٨ ، حـــ٢ ، ص ٢١٢.

(٩) المرجع السابق : ص ٢١٣.

(١٠) المرجع السابق ص ٢١٤.

(١١) المرجع السابق . ص ٢١٦.

(١٢) المرجع السابق . ص ٢١٧.

(١٣) المرجع السابق . ص ٢١٨.

(١٤) سلامة موسى : تربية سلامة موسى ، القاهرة ، سلامة موسى للنشر والتوزيع ، د.ت ، ص ٧٦ .

(١٥) المرجع السابق . ص ٧٧.

(١٦) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، المجلد التاسع من المجموعة الكاملة لمؤلفاته وهو بعنوان (علم التربية) ١٩٧٣ ، ص ١٧.

(١٧) المرجع السابق ، ص ١٨.

(١٨) المرجع السابق . ص ١٩.

(١٩) المرجع السابق . ص ٢٠.

(٢٠) المرجع السابق . ص ٢١.

(٢١) المرجع السابق . ص ٢٥.

(٢٢) المرجع السابق . ص ٣٥.

(٢٣) المرجع السابق ص ٤١.

(٢٤) المرجع السابق . ص ٤٤.

(٢٥) المرجع السابق . ص ٤٦.

(٢٦) ساطع الحصرى : أحاديث فى التربية والاجتماع ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤، ص ٢٦٠.

(٢٧) المرجع السابق .ص ٢٦٤.

(٢٨) المرجع السابق . ص ٣٠٥.

(٢٩) المرجع السابق . ص ٣٠٦.

(٣٠) توفيق الحكيم : مصر بين عهدين ، القاهرة ، مكتبة الأداب ، ١٩٨٣ ، ص ٥٩.

(٣١) زكى نجيب محمود : قصة عقل ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥ .

(٣٢) المرجع السابق . ص ٥٧.

(٣٣) المرجع السابق . ص ٦٢.

(٣٤) شاكر مصطفى (اشراف) : أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى ، وقائع ندوة الكويت من ٧-١٢ أبريل ١٩٧٤ ، جمعية الخريجين ، جامعة الكويت ، ١٩٧٥ ، ص ٢٤.

(٣٥) المرجع السابق .ص ٢٦.

(٣٦) المرجع السابق . نفس الصفحة .

(٣٧) المرجع السابق ص ٣٠.

(٣٨) المرجع السابق . ص ٣١.

(٣٩) فؤاد زكريا : أراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥ ، ص ٣٣.

(٤٠) المرجع السابق ص ٣٤.

(٤١) المرجع السابق .ص٣٨.

(٤٢) محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار ، القاهرة ، دار المعارف ، سلسلة نوابغ الفكر العربى ، ١٩٦٨ ، ص ٦٩

(٤٣) المرجع السابق . ص ٧٠.

(٤٤) احمد تيمور : أعلام الفكر الاسلامى الحديث ، القاهرة ، لجنة نشر المؤلفات التيموريسة ، ١٩٦٧ ، ص ٢٧.

(٤٥) المرجع السابق . ص ٢٨.

(٤٦) المرجع السابق .ص ٣٢.

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

(٤٨) أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ص ٧٤.

(٤٩) محمد فؤاد شكرى وآخرون : بناء دولة مصر محمد على ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٤٨ ، ص ١٠٢.

(٥٠) أ.ب كلوت بك : لمحة عامة إلى مصر . ترجمة محمد مسعود القاهرة ، دار الموقف العربى ، ١٩٨٤،حـ٤،ص ٨٠.

(٥١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٢٥٥

(٥٢) المرجع السابق ص ٣٢٥.

(٥٣) المرجع السابق ص ٣٣٠.

(٥٤) المرجع السابق . ص ٣٥٩.

(٥٥) رفاعة الطهطاوى : تخليص الابريز ، فى (الأعمال الكاملة)لمحمد عمارة ، ص ١٨.

(٥٦) رفاعة الطهطاوى : مناهج الألباب المصرية فى المرجع السابق ، ص ٥٣٤ .

(٥٧) الأفغانى ، أصالة العرب العلمية ، فى (الأعمال الكاملة) لمحمد عمارة ، ص ٢١٢ .

(٥٨) محمد عبده : الأعمال الكاملة ، حـ٣ ، ص ٢٠.

(٥٩) المرجع السابق . ص ٢١.

(٦٠) على المحافظة : الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة ١٧٩٨ –١٩١٤ ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٨ ، ص ٢١٠.

(٦١) المرجع السابق . ص ٢١١.

(٦٢) مجلة الهلال ، القاهرة ، السنة ٤٢ ، حـ٦ ، مارس ١٩١٤ ، ص ٤٤٦.

(٦٣) المرجع السابق ٠

(٦٤) على المحافظة : الاتجاهات الفكرية ، ص ٢١٢.

(٦٥) جـرجى زيـدان : تـاريخ أداب اللغـة العربية ، القاهرة ، دار الهلال ، د.ت ، حـ٤، ص ١٩٧.

(٦٦) المرجع السابق .ص ١٩٨ ، ٢٠٠ .

(٦٧) شـبلى شـميل : فلسفة النشوء والارتقاء ، القاهرة ، مطبعة المقتطف ، حـ١، ١٩١٠ ، ص ٨.

(٦٨) المرجع السابق . ص ٩.

(٦٩) المرجع السابق . ص ١٠.

(٧٠) سعيد إسماعيل على : الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر – فـى الفترة من ١٨٨٢ – ١٩٢٣ ، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ ، ص ٤٧٨ .

(٧١) المرجع السابق ، ص ٤٧٩.

(٧٢) عـبد المتعال الصعيدى : تاريخ الاصلاح فى الأزهر وصفحات من الجهاد فى الاصلاح القاهرة مطبعة الاعتماد ، ١٩٤٣ ، ص ٤٠.

(٧٣) المرجع السابق . ص ٤١.

(٧٤) المرجع السابق . ص ٤٢.

(٧٥) عباس محمود العقاد : محمد عبده مكتبة مصر ، سلسلة أعلام العرب ، القاهرة ١٩٦٢ ، ص ١٧٥.

(٧٦) أحمـد زكـى : التعلـيم والـتقدم العلمى ، فى (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم ، جمعية المعلمين ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ١٢.

(٧٧) زينـب حسـن حسن : دراسة للفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٨٠٥-١٨٨٢ ، رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٣٣.

(٧٨) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٤٥ ، حـ٣ الملحقات ، ص ٢٦٠-٢٦٣.

(٧٩) مستقبل الثقافة فى مصر ، ص ٢٤٦.

(٨٠) المرجع السابق . ص ٢٤٩-٢٥٠.

(٨١) المرجع السابق . ص ٢٥٣.

(٨٢) المرجع السابق . ص ٢٥٦.

(٨٣) المرجع السابق . ص ٢٧٣ .

(٨٤) المرجع السابق . ص ٢٧٨.

(٨٥) المرجع السابق . ص ٢٨٣.

(٨٦) ساطع الحصرى : أحاديث فى التربية والاجتماع ، ص ٢٧٤ .

(٨٧) المرجع السابق . ص ٢٨٨.

(٨٨) المرجع السابق . ص ٢٨٩.

(٨٩) المرجع السابق نفس الصفحة .

(٩٠) سيد محمد باشا (مقرر) : تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية ، فى (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم) ، ص ٦٧.

(٩١) المرجع السابق . ص ٦٨.

(٩٢) ترجمة التقرير المرفوع من نظارة المعارف للأعتاب السنية عن حالة التعليم العمومى بالديار المصرية فى سنة ١٨٨٨ المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٨٨٩ ، ص ٢٠١.

(٩٣) تقرير لدانلوب عن (الأساس اللغوى للتعليم) مرفق بتقرير كرومر عن سنة ١٩٠٦ ، مطبعة المقطم ، القاهرة ، ص ١٧٧.

(٩٤) سعيد اسماعيل على : الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية ، ص ٢٤٠.

(٩٥) مجلة المقتطف ، القاهرة ، يولية ١٨٩٣ ، ص ٦٧٣ .

(٩٦) تركى رابح : التعليم القومى والشخصية الوطنية ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٦.

(٩٧) المرجع السابق . ص ١١٨.

(٩٨) المرجع السابق . ص ١٣٠.

(٩٩) رأفت غنيمى الشيخ : تطور التعليم فى ليبيا فى العصور الحديثة ، طرابلس ، دار التنمية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٤.

(١٠٠) المرجع السابق . ص ٢٣٦.

(١٠١) ر. ماثيوز وزميله : التربية فى الشرق الأوسط العربى . ترجمة أمير بقطر ، المطبعة العصرية ، د.م ، ١٩٤٩ ، ص ٧٢٧ .

(١٠٢) المرجع السابق . ص ٧٢٩.

(١٠٣) محمد كمال يحيى : الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢.

(١٠٤) قاسم أمين : الأعمال الكاملة ، تحقيق محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٦ ، حـ١ ، ص ٧٨.

(١٠٥) المرجع السابق . ص ٧٩.

(١٠٦) محمد كمال يحيى ، ص ٦٩.

(١٠٧) لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث ، القاهرة ، كتاب الهلال (٢١٧) ، أبريل ١٩٦٩ ، حـ١، ص ١١٢.

(١٠٨) المرجع السابق ص ١١٥.

(١٠٩) الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين ، فى (الأعمال الكاملة) ، حـ٢، ص ٢٣٩

(١١٠) الطهطاوى : الأعمال الكاملة ، حـ١ ، ص ٢٠٨ .

(١١١) المرجع السابق ، ص ٢٠٩.

(١١٢) على مبارك : الأعمال الكاملة ، تحقيق محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ ، حـ١ ، المسامرة الثانية عشر ، ص (٤٦.

(١١٣) المرجع السابق . ص ٣٦٦.

(١١٤) سعيد إسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٤٠٨.

(١١٥) محمد حسين هيكل : مذكرات فى السياسة المصرية ، القاهرة ، النهضة المصرية ، حـ ١، ص ٢٤.

(١١٦) أنور الجندى : الفكر العربى المعاصر ، القاهرة ، الانجلو المصرية د.ت ، ص ١٢٢.

(١١٧) قاسم أمين : تحرير المرأة ، القاهرة ، التزام محمد محمد زكى أيوب ، ١٣٤٧ هـ ، ص ٢٣.

(١١٨) عن : سعيد إسماعيل : قضايا التعليم ، ص ٤١٠.

(١١٩) عن : محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، حـ١، ص ٢٩٠.

(١٢٠) قضايا التعليم ، ص ٤٢٥.

(١٢١) نجيب المشعلانى : هل أن البلاد أشد احتياجا إلى تعليم الرجل أم إلى تعليم المرأة ؟ مجلة الجامعة، القاهرة ، فى ١٨٩٩/٦/١٥.

(١٢٢) عـبد العزيـز جاويش : الإسلام دين الفطرة والحرية ، القاهرة ، سلسة كتاب الهلال ، ص ٨٠-٨١.

(١٢٣) أحمد لطفى السيد ، الجريدة فى ١٩٠٨/٦/١١ ، العدد ٣٨٣.

(١٢٤) (قاسم أمين : تحرير المرأة ، ص ٥٠.

(١٢٥) قضايا التعليم ، ص ٤٢٨.

(١٢٦) تحرير المرأة ، ص ١٨، ١٩، ٢١.

(١٢٧) الهلال ، عدد ديسمبر ١٩٢٣ ، المجلد ٣٢ ، ص ٢٥٣ -٢٥٨ .

(١٢٨) الهلال ، ابتداء من عدد أكتوبر ١٩٢٤ إلى مايو ١٩٢٥ .

(١٢٩) الهلال ، عدد ديسمبر ١٩٣٨ ، ص ١٤٠- ١٤٣.

(١٣٠) محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية ، حـ٢ ، ص ٢٤٦.

(١٣١) أحمد لطفى السيد : قصة حياتى ، القاهرة ، سلسلة كتاب الهلال (١٣١) ، فبراير ١٩٦٢ ، ص ١٩١.

(١٣٢) معجزة فوق الرمال ، ص ٥٦٨-٥٦٩.

(١٣٣) على شلق وآخرون : المرأة ودورها فى حركة الوحدة العربية ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت / ١٩٨٢ ، ص ٣٨٦ .

(١٣٤) المرجع السابق . ص ٣٨٧.

(١٣٥) المرجع السابق . ص ٤٣٩.

(١٣٦) عـبد الله عـبد الدائـم : الـثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٨، ص ٥.

(١٣٧) المرجع السابق . ص ٦.

(١٣٨) محمـد نبـيل نوفل : الثورة العلمية التكنولوجية مجلة تعليم الجماهير ، القاهرة ، الجهاز العـربى لمحـو الأمـية وتعلـيم الكبار العدد العشر ، السنة الرابعة ، سبتمبر ١٩٧٧، ص ٥٠،٥١.

(١٣٩) المرجع السابق . ص ٥٣.

(١٤٠) المرجع السابق . ص ٥٤.

(١٤١) معجزة فوق الرمال ، ص ٥٦٨-٥٦٩.

(١٤٢) المرجع السابق ص ٩.

(١٤٣) فتح الباب عبد الحليم وزميله : وسائل التعليم والإعلام ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٦٨ ، ص ٥ .

(١٤٤) د.رونترى : تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج ، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سعيد ، المركز العربى للتقنيات التربوية ، ١٩٨٤ ، تقديم المترجم .

(١٤٥) حسين حمدى الطوبجى : التكنولوجيا والتربية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ٧٤.

(١٤٦) المرجع السابق . ص ٧٦.

(١٤٧) مصباح الحاج عيسى وآخرون (ترجمة وتحرير : مراكز مصادر التعلم وادارة التقنيات التربوية الكويت) ، مكتبة الفلاح ،١٩٨٢ ، ص ٢١.

(١٤٨) جرى بوكز تار : التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق ترجمة مصباح الحاج عيسى وزميله ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ١١.

(١٤٩) المرجع السابق . ص ١٢.

(١٥٠) دافيد كرام : التعليم المبرمج بالتعليم المبرمج ترجمة حسين سليمان قورة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٥ ، ص ٥-٦

(١٥١) أنور بدر العابد : ندوة العدد ، اتجاهات وتوصيات حول تطوير برامج التقنيات التربوية فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات فى البلاد العربية الكويت ، مجلة تكنولوجيا التعليم التى يصدرها المركز العربى للمقتنيات التربوية ، العدد الثالث ، السنة الثانية ، يونية ١٩٧٩ ، ص ٥٩.

(١٥٢) مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد السادس ، السنة الثالثة ، ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ٤٦.