

الفصل السابع
الفكر التربوي

الفصل السابع

الفكر التربوي

مقدمة

للفكر على وجه العموم، والتربوي على وجه الخصوص أدوار يتوقف على حسن أدائها الحكم على قيمة هذا الفكر.

أما هذه الأدوار فتتلخص في ضرورة أن يعكس الحالة العامة التي يكون عليها المجتمع الذي يكون فيه، يعكسها من حيث مجالات الاهتمام، والمشكلات القائمة، والقضايا المطروحة. وثانياً، فإنه لا يكفي بدور المرأة السلبى، وإنما لابد أن يقوم بدوره النقدى فى بيان أوجه الخطأ والسلب، وأسبابها، منبهاً عليها مشدداً فى ضرورة اتخاذ موقف حاسم وحازم إزاءها بغير تبرير وتسويغ. وثالثاً، فلا بد أن يرنو ببصره إلى أمام، إلى المستقبل، مستشرفاً ما تود الأمة أن تكون عليه فى تربية أبنائها، فى ضوء إمكاناتها القائمة وتطوراتها المحتملة.

لكن الفكر لا يستطيع أن يقوم بأى من هذه الأدوار والوظائف إلا إذا كان حراً، آمناً من المصادرة، ومحاولات التزييف والتوجيه القسرى.

وفيما يلى من صفحات، نستطيع أن نلاحظ بكل وضوح أن الفكر التربوي فى هذه الفترة قد عسر عليه عن أن يقوم بأى من هذه الأدوار الثلاثة، حتى هذا الدور السلبى الأول، والذي يتمثل فى أن يكون انعكاساً لحال التعليم القائم وجملة المتغيرات المجتمعية، فإنه لم يستطع أن يعكسها كما هى، لأن أوضاعها كانت بها ثغرات وأوجه تقصير وسلب، ولم يكن لهذا الفكر أن يكشف عن هذه الجوانب على الرغم من أن كثيراً منها كان بعيداً بعض الشيء عن المسائل المتصلة بالسياسة العليا، لكن المناخ العام السائد، وتولى واحد من أقوى ضباط الثورة مهمة قيادة التعليم الفترة الأساسية الأولى من الثورة أرست قاعدة تزعم أن الكشف عن الأخطاء هو صورة من صور التشهير بالثورة، وكانت نماذج المحاكمات التى جرت، والاعتقالات، والفصل لعشوات من أساتذة الجامعات ماثلة دائماً أمام الأذهان.

وفضلا عن ذلك فهناك متغيرات أخرى لا مجال لشرحها في مقامنا هذا تتصل بطبيعة نظام التعليم في مصر منذ عدة عقود، حيث كان لصيقا بالدولة وسياساتها، هي التي تموله وترسم له الأهداف، وتحدد له خطوات السير، وتعين له ما يكون عليه، مما أفقد مجتمع التعليم الروح النقدية والجسارة والقدرة على مواجهة الأخطار، والقدرة على تحمل مسئولية الكلمة وتبعاتها، فغلب على الفكر التربوي منطق " المسائرة " ٠٠ شرح، ويبرر، ويزين، ويجمل، ويمدح، بحيث يتحول الكتاب والمتحدثون إلى طوابير تقف على أبواب سلطان الدولة وسلطات التعليم، على أساس أنه مفيض النعم، ومزيل النقم، وهذا ما سوف نحاول أن نعرض لنماذج له في الصفحات التالية:

تيار المسائرة:

كان هو الأكثر عددا، الأوسع مساحة، وأسرع حركة. صحيح أننا سوف نلاحظ أن عددا ممن عبروا عن هذا التيار كانوا في مواقع سلطة ومسئولية، أو بالقرب منها، لكن هناك من لم يكن كذلك، لكنه التوجه العام، كان لا بد أن يكون له أثره:

في كتاب لا يحمل تاريخا، بعنوان (مفاهيم جديدة للتربية) كتبه ثلاثة من كبار التربويين: محمد على العريان، ومحمد الهادي عفيفي، ومحمد محمود رضوان، لكن من المرجح أنه كتب خلال عام ١٩٥٦، نجد أحد المؤلفين يبذل جهدا خارقا كي يقدم للقارئ من العبارات والصفحات، ما أراد بها أن "يسود" صفحات التعليم الذي كان قبلي قيام الثورة، على اعتبار أن المجتمع كله كان يعيش أسوأ عهوده، وهي أفكار وأقوال تحمل الكثير من الغلو والتطرف في محاولة كسب ود رجال العهد الجديد إلى درجة الجور على بعض الحقائق، وليس من مهمتنا أن نناقش ما ساقه من أقوال، فهذا يحتاج إلى دراسة مستقلة، لكن السنوات التي قدر لنا أن نعيشها بعد عدة عقود من وفاة زعيم الثورة، كشفت لنا أن ما سبق عهد الثورة لم يكن كله وبالا بهذه الصورة !

فمن العبارات التي كتبتها الكاتب، ما قد يوهم القارئ، إذا لم يكن يعرف كاتبها وتاريخ كتابتها، أنها كتبت بالأمس القريب، لتصور أحوال ما زلنا نعيشها، فهو يذكو " لم يكن الشعب يشترك اشتراكا فعالا في الحكم وإن زيفت الصورة على العالمين " ص

ويكتب كذلك في الصفحة نفسها: "أما الفرص السياسية، فلم تكن في يوم من الأيام متكافئة أمام الأفراد، سواء أتعلم ذلك ببلوغ مناصب القيادة في سياسة الدولة، أم باستخدام الفرد حقه السياسي أمام صناديق الانتخاب أو في محاسبة الحكام".

ثم يصف نظم التعليم قبل الثورة بدءاً من ص ١٦٨ ليقرر بكل ثقة بأن التعليم تعليم من غير هدف، وهو قول ما كان ينبغي أن يصدر من أستاذ تربية فلا يوجد تعليم من غير هدف، ربما يكون الهدف سيئاً شريراً، لكنه هدف على أية حال، فقد كان لدولة محمد علي أهداف، وكان للاحتلال البريطاني أهداف، وكانت للحركة الوطنية أهداف . . . وهكذا.

والكاتب يشير في ص ٢٠٢ إلى ما كان شائعاً في مدارس ما قبل الثورة من عقاب بدني قاس، على الرغم من وجود قانون يحرمه، لماذا؟ يفسر الكاتب هذا بأن المجتمع نفسه كان ينظر إلى الفرد كسلعة تباع وتشترى، والسادية التي حكمت سلوك الكبار تجاه الصغار، ثم ينتقل إلى عهد الثورة ليقرر أن هذا العقاب البدني قل كثيراً لا يحكم القانون، ولكن لأن الشعب المصري أصبح يعيش ثورتين: ثورة سياسية يسترد بها حقه في أن يحكم نفسه بنفسه، وثورة اجتماعية تسعى إلى أن يظل العدل لجميع المواطنين!! وإذا كان هناك ما يمكن أن يفسر ويبرر ما يكتبه كاتب، أصبح فيما بعد مسئولاً كبيراً في وزارة التربية (وكيل وزارة، ونقيباً للمعلمين)، فماذا نقول بالنسبة لأستاذ تربية كان جزءاً من الجامعة الأمريكية في القاهرة، بعيداً عن سلطة الحكومة المصرية؟

إنه أمير بقطر، الذي كان عميداً لكلية تربية كانت قائمة بالجامعة الأمريكية، فهو يكتب في المجلة التربوية الحديثة التي كانت تصدرها الجامعة، (أبريل ١٩٥٤)، وفي الصفحات الأولى دراسة بعنوان: (سيكولوجيا الملك السابق)، علماً بأن المقال كان قد كتب في الأصل لمؤتمر الدول العربية عن الجريمة التي عقدت في القاهرة في نوفمبر عام ١٩٥٣، وكان موضوعه الأساسي بعيداً تماماً عن السياسة، حيث كان عن الشخصية السيكوباتية، فإذا بالكاتب ينتهز الفرصة ليحشر الملك فاروق حشراً، ويسوق بعض المظاهر مدللاً بها على أنه كان ذا شخصية سيكوباتية، مع أن هذه الأدلة يمكن الشك فيها، لأنها تكتب في ظل حكم عسكري قام أصلاً منقلباً على هذا الملك، وليست هناك فرصة لأحد أن يفند ولو جزءاً من هذه الأقوال، وإن كان الكاتب قد تحوط، فقدم

لمقاله بقوله: "إذا صح خمس ما كتب وروى وقيل وسمع عن الملك السابق، أو سدسه أو عشره، فى مصر وعواصم أوربا وأمريكا، وإذا صحت الصور التى نشرتها له الصحف والمجلات فى كافة أنحاء العالم، ولم تكن آلة التصوير الشمسى كاذبة . . . فإن الملك السابق لم يكن مجرد شخص عادى عابث ماجن، أو مستهتر . . ."، ثم ينتهى بأن المرجح لديه أن كان ذا شخصية سيكوبائية.

وشكلت مجلة (الرائد) مصدرا مهما لنشر الفكر التربوى، وكانت تصدر عن نقابة المهن للتعليمية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لا بد أن نضع فى الاعتبار أن المشرف على تحريرها كان الدكتور أبو الفتوح رضوان، والذى ظل طوال سنوات الثورة أبرز أساتذة التربية، وساعده موقعه بالمجلة على أن يستكتب عددا غير قليل من زملائه وتلاميذه من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، فضلا عن مقال أساسى له فى كل عدد، إلى أن أبعد عن المجلة بذهاب كمال الدين حسين عن وزارة التربية.

وكان أبو الفتوح رضوان يتميز بالحدة والغلو، سواء فى المديح، أو العكس، ومن هنا فإن القارئ يمكن أن يلاحظ أن كتاباته عن التعليم فى عهد الثورة كانت تميل إلى المبالغة بشكل واضح، حيث غلب على خطابه، أسلوب الفخر، إذا كان الكلام عن الثورة، والهزاء إذا كان عن غيرها، بلا تحفظ، حتى يبدو ثوب الثورة ناصع البياض لا يخطر على البال أن تشوبه شائبة، وأن ثوب غيرها، سواء فى عهد سابق، أو فى بلد آخر مخالف، ملئ بالتقوب والأوساخ إلى درجة تجعل سوءه يبلغ درجة المائة فى المائة، مثلما تكون نصاعة ثوب الثورة بدرجة مائة فى المائة.

وساعد أبو الفتوح على ذلك أنه حقيقة كان أبرز أساتذة التربية قدرة على التعبير بسلامة وسلامة لغة وفصاحة، فضلا عن عمق وثقافة تميز بهما.

فعندما أعلنت الثورة فى السادس عشر من يناير ١٩٥٦ عن دستور جديد، كتب فى العدد الثانى من السنة الأولى من الرائد يؤكد أن هذا الدستور هو سابع إصلاح دستورى للثورة، ناظرا إلى بعض خطواتها التى تعرضت لنقد البعض على أنها خطوات مهمة وضرورة على طريق الإصلاح الدستورى، مثل إسقاط دستور ١٩٢٣ فى ١٩٥٢/١٢/٩، وبهنا هنا سلسلة من أوجه النقد التى وجهها إلى هذا الدستور أن باسمه لرتكب هذا وذاك من الأخطاء، ويمكن الرد على ذلك بأنه فى ظل الدستور

الجديد، وما ظهر بعده أيضا ارتكبت أخطاء أخرى، بعضها قد لا يقل ضررًا وإضرارًا بالديموقراطية مما حدث قبل الثورة.

أما الخطوات الأخرى التي أشار إليها في الإعلان الدستوري في ١٠/٢/١٩٥٣، وإنهاء حكم أسرة محمد علي في ١٨/٦/١٩٥٣، وإعلان الجمهورية في التاريخ السابق نفسه، وحل الأحزاب في ١٧/١/١٩٥٣، واتفاقية الجلاء في ١٩/١٠/١٩٥٤ وفي مقابل عشرات الآثام التي حملها لدستور ٢٣، يصف دستور ٥٦ بأنه "دستور عظيم" كحكم مطلق عام بغير بيان برهاني ومنطقي غير مجموعة من العبارات الحماسية العامة مثل أنه "صدر من الشعب، بعد أن اقتضه الشعب لنفسه...". ويصل الغلو أقصاه بكاتبنا أن يقول "إن ثورة ١٩٥٢ هي في جميعها ثورة دستورية" وهو قول بعيد إلى كبير عن الحقيقة، ولعله استشعر ما عليه هذا القول من مبالغة، فإذا به يقرن العبارة السابقة بقوله "ولا أراي راكبا متن المبالغة إذا قلت...".

ويكتب أبو الفتوح رضوان مرة أخرى عن (التعليم في دستورين) في العدد الرابع من الرائد، يفصل فيه ما ساقه تعميما في المقال السابق، فهو هنا يشير - مثلا - إلى المادة ١٨ من دستور ٢٣ التي تنص على "تنظيم أمور التعليم يكون بقانون ليشبعها سخرية وتسفيها إلى درجة قوله" ولقد والله ضحكت من هذه المادة حتى وجعني قلبي...". مع أن هذا أمر طبيعي أن يقف الدستور عند حدود المبادئ العامة تاركا ذلك للقوانين، فالنص الدستوري له دوام طويل، وترك التفاصيل للقوانين، فيه فتح الباب للتجاوب مع ما يستجد من متغيرات.

ثم يواصل سخريته من المادة ١٩ التي تنص على "التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة"، ليشبعها تجريحا إلى درجة وصفها بأنها إقطاعية استعمارية لحما ودما، دون أن ينبه القارئ إلى السياق الزمني الذي صدر فيه الدستور، فصحيح وجود ثنائية في تعليم المرحلة الأولى، لكن صدر قانون بإلغائها عام ١٩٥١، وقبل قيام الثورة، وصدر قانون بمجانية التعليم الابتدائي سنة ١٩٤٤، وكذلك بمجانية التعليم الثانوي عام ١٩٥٠، فكان النص الدستوري لم يمنع من تحقيق خطوات مهمة على طريق ديموقراطية التعليم، وبالتالي فقد كان غلوا منه في الهجوم واستنارة القارئ بتساوله: "ما رأيك أيها القارئ في دستور يفرق حتى في

التعليم، وحتى فى التعليم الابتدائى بين الخاصة وبين العامة، ويعطى العامة تعليماً رخيصاً على حين يعطى الخاصة تعليماً ممتازاً تتفق عليه من ميزانية الدولة أكثر مما تتفق على التعليم الشعبى".

وعلى العكس تماماً، كان دستور ٥٦، والمفروض أن يكون ذلك أمراً طبيعياً، حيث أن أكثر من ثلاثين عاماً لا بد وأن يعكس ما تفرضه سنة التطور، لكن أستاذنا يابى إلا أن يواصل تطرفه فى المدح والذم، فيصف المادة ٥٠ من دستور ٥٦ التى تنص على إشراف الدولة على التعليم العام بأنه صورة تنفيذية "لأحدث ما وصلت إليه فلسفة التربية من الآراء"، ويواصل قوله "ولقد أجمعت آراء فلاسفة التربية على أن للدولة وحدها حق الهيمنة على إعداد مواطنيها جميعاً"، ولم يكن هذا صحيحاً، وأبسط ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن فلسفة التربية البرجماتية التى قضى أستاذنا بعثته الدراسية فى دراستها، كانت تقول بعكس ذلك !

وماذا نقول فى قول أستاذنا أن دستور ٥٦ غير من مصلح الشعب "فوجد التعليم الابتدائى للجميع"، حيث أن توحيد هذه المرحلة صدر به قانون عام ١٩٥١، كما سبق أن نوهنا ؟!

وفى ديسمبر عام ١٩٥٧ يكتب أبو الفتوح رضوان عن الاحتفال بعيد النصر، فيصف ما حدث عام ١٩٥٦ "كانت معركة ليس كمثلها فى التاريخ"!! فهل حقاً يصدق هذا الوصف؟ بطبيعة الحال فإن التاريخ لا يعيد نفسه، وبالتالى فلا تشبه معركة ما سبقها بأى حال، لكن سياق المقال يؤكد "علو مقام" لنصر مؤزر لم يكن له مثيل.

وهو مع الأسف يعرض بزعيم مثل سعد زغلول، دون أن يصرح بذلك، عندما استشهد بمقولته الشهيرة "الحق فوق القوة"، كاتباً: "لقد قال زعمائنا فى عصور الكلام"، فهل كان زعيم ثورة ١٩١٩ يعبر حقاً عن عصر كلام، تلك الثورة الشعبىة الوحيدة فى تاريخ مصر؟ الثورة التى أنجبت بنك مصر ومشروعاته، وما لا يعد ويحصى من مظاهر نهوض قومى فى مجالات عدة؟!

وفى المقابل، يكيل المديح لوزير التربية: كمال الدين حسين، ناقلاً تعبيره أن الحق هو القوة ولا حق بلا قوة.

وإذا كان ما سبق يكشف عن بعض مظاهر "الممالة"، فإن هناك ما يكشف عن الاتجاه العام نحو أن يقوم الفكر التربوي بدوره فى "التعبئة" السياسية للترويج لإنجازات الثورة والتعامل معها على اعتبار أنها "قومية"، تشكل الركن الأساسى فى حركة النهوض التاريخى:

فى عدد فبراير عام ١٩٥٦ يكتب أحد أعضاء نقابة المعلمين عن تحرك النقابة لتجنيد المعلمين فى حركة تعبئة قومية، وصلت إلى درجة تشكيل لجنة تقتصر مهمتها على ذلك، ووضعت لذلك أهدافا تترسمها تلتخص فى:

١- التعبئة الفكرية، والروحية، للجهد القومى، دفاعا عن مصر ضد الخطر الصهيونى، وإبراز قيمة التعبئة الروحية وأهميتها، بالنسبة لنواحي التعبئة الأخرى: المادية والعسكرية، وغيرهما وترابطهما معا بحيث يصبح الإيمان بمصر والثقة بمستقبلها على أساس فهم دورها التاريخى الخالد نقطة البدء فى البعث القومى، وفى مكافحة الطغيان فى صورته الاستعمارية الكبرى، وفى صورته الإسرائيلية الخاصة.

٢- توضيح هذا الخطر على حقيقته الواقعية، وبطريقة علمية مدروسة تبرز للدولة فى أوضاعها التاريخية والجغرافية، وتبين مكان هذا الخطر على الأساس الإقليمى فى قاعدة إسرائيل ذاتها من جهة، وعلى الأساس العالمى فى تشابك المصالح بين إسرائيل وبعض الدول الأخرى كبيرة أو صغيرة.

٣- دراسة الوسائل الفعالة لتعبئة الجهود القومية فيما يدخل اختصاص نقابة المعلمين بحيث تتحقق التعبئة فى مجال التربية المدرسية من جهة، والشعبية من جهة أخرى، وبحيث تصبح هذه التعبئة متكاملة مع نواحي التعبئة الأخرى التى تتولاها الدولة فى رئاستها أو فى أدوارها الأخرى.

وعندما يتحقق جلاء الجيش البريطانى عن مصر فى يونية ١٩٥٦، يكتب قطب النقابة (أحمد عبد الحميد عناره) فى العدد السادس من المجلة (١٩٥٦) مقررًا: "نحن المعلمين رسل الثورة إلى الشعب ورواد الإصلاح فى الأمة ينبغى أن نكون للنواة الكبرى للبناء والإصلاح"، وهو يفسر كون المعلمين بهذه المكانة أن طبيعة عملهم يسرت لهم الاتصال بجميع أفراده وأسرته من تلاميذ وطلبة وأولياء أمور: "فالمعلمون

أفرادا وجماعات عليهم أن يبعثوا الوعي الثورى الجديد بين أفراد الشعب وأن يقودوه ويؤيدوه.....".

ومن أخطر ما كتبه أبو الفتوح رضوان، هذا المقال المعنون ب (نحو تربية موجهة) فى مجلة الرائد، مايو ١٩٥٩، وهو يعتمد على مقولة صادقة حقا، وهو أن التربية لا بد أن تكون موجهة من قبل الجماعة التى تقوم فيها، وكتب فى ذلك يقول:

"... من هذا يتضح أن التوجيه قد أصبح جزءا لا يتجزأ من عملية التربية. ويقصد به التوجيه الاجتماعى والقومى لنمو الأطفال - عقائدهم، وعواطفهم، ومعرفتهم، وأذواقهم، وإرادتهم - والتوجيه هو دائما متضمن فى التربية والتعليم وجزء منهما لأنهما يهدفان نحو خلق مواطنين فى جماعة ذات ثقافة معينة ومصالح محدودة، لا يشاركها فيها أى جماعة أخرى".

لكن المشكلة هى عندما تختزل الجماعة والمجتمع والأمة فى فئة تحكم، وهو الأمر الذى حدث فى الدول الاشتراكية سابقا، ففى ظل هذا الشعار تكرر التوجيه ليكون فى اتجاه سياسة "الدولة"، التى تعبر عنها جماعة محدودة، وفى معظم الأحيان شخص الزعيم.

ووصل الأمر بمرب كبير مثل "محمد عاطف البرقوقى"، الذى كان من كبار رجال التعليم، أن يكتب فى العدد نفسه من الرائد يربط بين سياسة الحياد الإيجابى التى تبنتها ثورة يوليو فى سياستها الخارجية وبين البحث العلمى، على أساس ما هو معروف من أن المنهجية العلمية تفرض على الباحث أن يكون حياديا لا يتأثر بأفكار سابقة ولا متحيزا لرأى القدماء من العلماء من أمثال أفلاطون وأرسطو، ولا يتأثر إلا بما ينبثق من حاجياته الحقيقية، ولا يقرر رأيا إلا من تجاربه العلمية. والربط كما نرى يحمل قدرا كبيرا من التعسف.

فهل يعنى هذا أن الدول التى تبنت الحياد الإيجابى علمية السياسة وغيرها غير ذلك؟ الحق أنه من الصعب قبول هذا المنطق.

وعندما يشن عبد الناصر حملته الضارية عام ١٩٥٩ على الشيوعية والشيوعيين، وقت أن تقجر الخلاف علنا بينه وبين زعيم الاتحاد السوفيتى "خورتشوف"، يكتب أبو الفتوح رضوان فى عدد يونية ١٩٥٩ من الرائد مؤكدا على أنه: "لا ينخدع فى الشيوعية إلا كل مغفل ساقط الهمة يقبل أن يكون بغير دين يوم تمزق الشيوعية كتابه،

وبغير وطن يوم يكون وطنه تابعاً للحزب الشيوعي المركزي، وبغير بيت يوم يصبح حريمه على الشيوع، وبلا أسرة يوم يصبح أولاده ملكاً للدولة، وبلا حرية يوم ينقلب هو وأولاده عبيد مزارع ومصانع وبلا أمل يوم يحرم عليه أن يمتلك وأن يورث أبناؤه ما يملك".

ويظهر لنا الغلو هنا حتى في هذه القضية لأن الصورة التي يهاجمها الكاتب كانت أقرب للشيوعية التي كتب عنها أفلاطون، ولم تكن هكذا بالضبط كما كانت في الدول الشيوعية، على الرغم من أننا لا نقرأها ولا نؤمن بها.

وكاتب هذه السطور لم يكن في يوم من الأيام شيوعياً، لكنه عرف وسمع وقرأ لعدد من المفكرين الذين آمنوا بالشيوعية ممن لا يملك الإنسان إلا احترامهم وتقدير اجتهاداتهم، بحيث لا يمكن أن ينطبق عليهم هذا التوصيف المفزع حقاً.

وبينما يعيش الشعب العربي في غمرة الوحدة، يرتفع الستار عن حركة الانفصال في سبتمبر ١٩٦١، مما كان له أثره المؤلم في تعجير الكثير من مشاعر الإحباط، فيكتب أبو الفتوح رضوان في الرائد (نوفمبر ١٩٦١) مقالاً بعنوان (التربية والانفصاح الثوري)، يعدد فيه مكاسب متعددة أنجزتها الثورة مما جعلنا نتصور أن آمالنا قد تحققت، ثم إذا بمن أسماهم "قطاع طريق الموكب الشعبي قد فاجأونا فأطلقوا برؤوسهم، أطلقوا بها في دمشق وفتحوا أفواههم القنطرة فابتلعوا - أو كادوا - مكاسب الشعب السوري".

وفي دراسة له عن (الثورة والتعليم) كتب أبو الفتوح رضوان في صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) ليسوق عبارات توكيدية يقول من خلالها:

"كانت ثورة يوليو ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمي للثورة ٠٠٠"، وحتى لا يتهم بأنه يسوق شعارات انفعالية، يردف في موضع آخر من الدراسة قائلاً: "٠٠٠ ونحن عندما نقول إنها ثورة مثالية إنما نعبر تعبيراً علمياً، ونحكم على أسس علمية، ونحكم على أسس علمية ٠٠٠".

وبعد أن يستشهد ببعض أقوال عبد الناصر المتصلة بالعلم والتعليم، يقرر كاتبنا: "وهكذا يبدو إلى أي حد وضعت ثورة ٢٣ يوليو ثقتها في التربية والتعليم، إذ اعترفت أنهما كانا من أسبابها ومن عواملها، وأعلنت أن التربية والتعليم أيضاً من وسائلها في تحقيق أهدافها الشعبية الكبرى".

حتى فى التربية الفنية، كان لابد من التجنيد والتعبئة، فيكتب محمود النبوى الشال، الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية، فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٨) مقالا بعنوان (المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية)، يقرر فيه: "٠٠٠ والمفهوم الثورى للتربية الفنية أنها مادة انطلاق ثورى يمارس التلاميذ نشاطهم خلالها، وتهاى الحرية الفردية لهم، ويتاح التعبير عما فى النفس من فسيح الأخيلى، والتدريب الصحيح على العمل اليدوى النافع وعلى الإنتاج المناسب والشعور بلذة الاندماج معه والتكامل فيه. ٠٠".

والمضى فى قراءة المقال تؤكد لنا أن صفة "الثورية" قد أقحمت إقحاما على الموضوع، فكل ما قاله الكاتب يصح قوله فى أى مجتمع من المجتمعات الليبرالية الرأسمالية، إذا استثنينا كلمة "الثورى" التى لم يكن لها بصمات على الموضوع.

وماذا كان الموقف من إعصار الهزيمة فى ٦٧؟ يكتب أحمد عناره، قطب النقابة فى عدد مايو / يونية ١٩٦٧ من الرائد معددا الواجبات المفروضة على المعلمين ونقابتهم، ويكون منها، مما يتصل بالتربية والتعليم، فى البند "أولا: فى المعركة العسكرية":

"توجيه المعلمين إلى التطوع فى المقاومة الشعبية والدفاع المدنى، وتشجيع المعلمات على التطوع فى كتائب الخدمة العامة للتمريض والإسعاف، وتنظيم كتائب المعلمين لأداء دورهم فى المعركة".

وفيما يتصل بالبند ثانيا الخاص بالمعركة السياسية:

"مواجهة الحرب النفسية التى يشنها الاستعمار عن طريق إذاعاته المزيفة، وشلثعته المدبرة، بتوضيح الحقائق وتتبع الشائعات والقضاء عليها ٠٠".

وفيما يتصل بالبند رابعا الخاص بالتربية والتعليم:

"إعادة دراسة سياسة التعليم وخططه ومناهجه وطرائقه، لكشف ما أسفرت عنه المعركة من من بعض نواح سلبية فى بناء مجتمعنا، وإعادة تخطيط هذه السياسة لبناء المجتمع القوى على مواجهة قوى الأعداء ومؤامراتهم فى أى وقت".

وعندما رفعت الثورة شعار الديمقراطية التعاونية الاشتراكية، اندفع التربويون يتغنون بها ويشرحون ويحللون، وينظرون تربويا ٠٠٠٠

فأبو الفتوح رضوان فى مقاله سابق الإشارة إليه (نحو تربية موجهة) يقدم البرهان على ما عقبتنا به فى لحظتها، بتبنيه الشاعر المرفوع على أساس أنه يعبر عن رغبة الجماهير والمجتمع كله، فهو يعلن أن فلسفة التربية فى مصر لابد أن تستند على

أساس نوع المجتمع الذى نريده ؟ فمن الذى يريد هنا ؟ إنه يتحدث بضمير الـ "نحن"، وبينما الحقيقة التى كان ينبغى أن يقولها أن الضمير يعود إلى "هو" .. زعيم الثورة ! فيكتب أبو الفتوح: "ولقد اتفقت كلمتنا على أن يكون هذا المجتمع مجتمعا ديمقراطيا اشتراكيا تعاونيا، وهذا هو جماع التوجيه فى فلسفة التربية عندنا".

ثم راح يشرح كل كلمة من الكلمات الثلاث: الديمقراطية، والإشترائية، والتعاونية. ووضعت السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية منكرة بعنوان (نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم)، نشرتها صحيفة التربية (مارس ١٩٦١).

ومن غريب ما ذكرته المذكورة، تأكيدا على أن الوزارة كانت تسير وفق فلسفة التعاونية، هذا الفهم الذى يجعل التعاون المقصود يظهر عندما "تظمت أجهزتها بحيث يسير العمل بين هذه الأجهزة على أسس من التعاون المشترك، فأجهزة التخطيط بدواتها التعليمية وخبراتها تعمل جنبا إلى جنب مع أجهزة المتابعة فى جميع خطوات الدراسة وإعداد المشروعات ومتابعة تنفيذها للوقوف على المشكلات والصعوبات التى تتكشف فى مرحلة التطبيق".

والسؤال هو: وهل لا يتم هذا فى مختلف وزارات التربية فى كل بلدان العالم ؟ أم أن التعاون يشكل فلسفة وقيمة أبعد من هذا !!؟
لكن المذكورة تمضى إلى قلب التعليم فتشير إلى أن الوزارة اهتمت بتعديل خطط الدراسة والمناهج والكتب المدرسية تعديلا: "يجعل التلاميذ يعتزون بقوميتهم وعروبتهم وأمجادهم، ويجعلهم يمارسون المبادئ والأسس التى يقوم عليها نظامنا الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ممارسة عملية داخل المنهج وخارجه".

وللبرهنة على ذلك تؤكد المذكورة أن تعديلا تم لخطط الدراسة فى جميع مراحل التعليم وأدخلت حصص للمجتمع العربى فى بعض هذه الخطط ودعمت فى بعضها الآخر.

كذلك أكدت على أن الوزارة وجهت جميع أعضاء اللجان التى قامت بدراسة وتطوير ووضع المناهج الجديدة إلى إبراز ما يتصل بفلسفة المجتمع الديمقراطي التعاوني، وإلى ضرورة النص على ممارسة أساليب تطبيق هذه الفلسفة فى محيط المدرسة، وأكدت: "وقد تم ذلك بالنسبة للمناهج فى جميع مراحل التعليم".

وحول نفس القضية نشرت صحيفة التربية (مايو ١٩٦١) دراسة بعنوان (دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى) أعدها ثلاث من كبار الأساتذة فى كلية التربية وهم الدكتور: يوسف صلاح الدين قطب، ومحمد خليفة بركات، وعثمان ليبيب فراج، جاء فيها بيان للخدمات التعليمية الجديدة التى قرروا أن الوزارة استحدثتها، مثل:

١- نظام المجتمع المدرسى واتحادات الطلبة التى يدرّب الطلاب فيها على تطبيق مبادئ الحياة الديمقراطية والعمل التعاونى والتشاور.

٢- نظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث وغيره من الخدمات مثل الفحص الطبى الشامل والرعاية الاجتماعية عن طريق توفير المشرفين الاجتماعيين ومكاتب الخدمة التى أنشئت بالمناطق التعليمية.

٣- إدخال نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة إجبارية على جميع الطلاب والطالبات بالمدارس الثانوية وما فى مستواها والمعاهد والكليات التابعة للوزارة

٤- تشجيع إنشاء الجمعيات التعاونية بالمدارس وإشراك التلاميذ فى إدارتها وتنظيم أعمالها بما يحقق نشر الوعى التعاونى.

.....

ويعنى المقال جانحا نحو بيان "إنجازات" رأى أنها تسير على طريق الديمقراطية التعاونية الاشتراكية، فهل هذا هو الدور المنوط بمفكرى التربية ؟ لا نقرأ فحفا نقديا للحياة التعليمية لبيان ما يتناقض بينها وبين شعار المطروح، ولا مزيدا من التنظير والإضافة الفكرية، فكأن رجال التربية مثلهم مثل جماعة وقفوا أمام رئيس يصيح برغبته فى كذا وكذا، فيكون دورهم أن يبرهنوا على أنهم يمثلون لما يقول، ويقدمون قائمة بأعمال تثبت ذلك. وربما جاز أن يكون هذا متوقعا من رجال الإدارة التربوية فى الوزارة من التنفيذيين، لكن هل يكون هذا دور ثلاثة من كبار أساتذة التربية، خاصة فى فترة لم يكن هناك فى العالم العربى كله كلية جامعية إلا كلية التربية بجامعة عين شمس !؟

وفى مقال بعنوان (المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى) نشرتها مجلة (مرآة العلوم الاجتماعية) التى كانت تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية (مارس

١٩٦٢) لمحمد عاطف البرقوقي، نجده يفسر الاشتراكية المطبقة في الوزارة بأنها قد تمتثلت في: "توحيد الزى المدرسى، بحيث لا يستشعر غير القادرين من الطلاب مظاهر التفرقة بينهم وبين زملائهم"، وهو تفسير ساذج حقاً، فوحدة الزى تقليد معمول به فى كثير من المرافق، وفى كثير من الدول لتمييز فئة بعينها، كما نرى فى الشرطة والجيش، مثلاً.

ويضيف إلى مظاهر الاشتراكية التى تصورها "وفى سبيل اشتراكية الفكر تقوم الوزارة بتعميم الوسائل البصرية والسمعية وتجهيز المدارس بالأجهزة والأدوات لخدمة جميع الطلاب" !!

أما من حيث "الديموقراطية" فهو يبرز مجلس الآباء والمعلمين بأنه "أرقى نظام ديموقراطى تشترك فيه المدرسة والبيئة"، وكذلك اتحاد الطلاب الصادر به القرار الوزارى رقم ٣٥ فى ٣ مايو ١٩٥٩.

والحقيقة التى كشفناها التجربة أن مثل هذه المجالس، فى الدول اننامية ودول العالم الثالث مجرد هياكل كرتونية، توحى بالديموقراطية ولا تعمل على ممارستها، مما جعل الناس تتصرف عنها ولا تتحمس لها.

والدكتور إبراهيم عصمت مطاوع يكتب فى صحيفة التربية (مارس ١٩٦٥) مقالا يحمل عنوانه فكرته ومضمونه، فالعنوان هو (مظاهر الديموقراطية فى مجتمعنا الحالى) ٠٠

والمشكلة أنه يختم مقاله بفقرة جيدة حقاً، صادقة فعلاً يؤكد من خلالها: "يمكن القول أن ما يتطلبه أسلوب الحياة الديموقراطية فى مجتمعنا هو أنه إذا لم يكفل نظامنا الاجتماعى على الصعيد المحلى حرية التفكير أو التعبير عن الآراء أو الحصول على الحقائق أو حرية الكلام أو حرية العقيدة أو الحرية المعقولة لاختيار نوع العمل ومحل الإقامة أو حرية محاولة إقناع الآخرين برأى معين بالطرق السلمية، فلا يمكن أن يعتبر نظاماً ديموقراطياً".

ووجه الإشكال أنها أفكار معيارية حقيقية، لكن سياق المقال كله يحاول أن يوحى للقارئ بأن هذه المعايير متحققة فعلاً فى مجتمعنا فى ذلك الوقت.

الرؤية التربوية للميثاق:

ولعل أبرز الأعمال الفكرية التي يمكن الإشارة إليها هنا ذلك العدد الخاص الذي صدر من صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٢) حيث كان عددا خاصا يحمل عنوانا رئيسيا هو (الميثاق والتربية)، شارك في تحريره نخبة من كبار أساتذة التربية ورجال التعليم، كل منهم أخذ مفهوما أو مبدءا من الميثاق ليوسعه تحليلا وتظييرا.

وقد برر رئيس تحرير الصحيفة " محمد سعيد قدرى " صدور هذا العدد بقوله: "الميثاق باعتباره روح المجتمع الجديد ينبغي ألا يؤخذ على أنه مبادئ يكتفى بحفظها وترديدتها، ولهذا يجب أن يدرك القائمون على التعليم - وفي مقدمتهم المعلم - أن ثورية التعليم وجعله قوة فعالة في التقدم الاجتماعي تتطلب ممارسة الميثاق في جميع جوانب العملية التربوية ". ثم ينهى مقاله في هذا الشأن بقوله: "إن هذه المسئولية الخطيرة التي تتحدى التعليم والمعلمين اليوم بعد الميثاق - هي التي أحسست رابطة خريجي معاهد وكليات التربية فبادرت بالتقدم إلى رجال التعليم في بلادنا ٠٠٠ بهذا العدد الخاص".

ولأن الميثاق قد تضمن القول بأن "التخطيط الاشتراكي الكفاء هو الطريقة الوحيدة التي تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية والطبيعية والبشرية بطريقة علمية وإنسانية لكي تحقق الخير لمجموع الشعب وتوفر لهم حياة الرفاهية"، فقد كتب "محمد خيرى حربى" مدير تخطيط التعليم الإعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم مقالا عن (التخطيط للتعليم).

ولأن الميثاق أكد على أن "القيادة الجماعية أمر لا بد من ضمانه في مرحلة الانطلاق الثورى"، كتب الدكتور "محمد خليفة بركات" مدير السكرتارية الفنية للتخطيط مقالا بعنوان (القيادة الجماعية، التدريب عليها وتطبيقاتها في ميدان التربية والتعليم).

والشئ نفسه بالنسبة لمبدأ تكافؤ الفرص الذي هو ركن أساسى فى "الحل الاشتراكي" الذي اعتبره الميثاق حتمية حياة لمصر، ومن هنا يجئ مقال الدكتور "محمد نسيم رأفت" خبير التقويم والامتحانات بوزارة التربية والتعليم.

ويلفت نظرنا ما حمله مقال الدكتور وهيب سمعان الذي كان مدرسا بكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان (ثورة فى التعليم) من راحة نقدية، ومن هنا يجئ قوله:

"ولقد سار التغيير الثقافي في مجتمعنا بسرعة لم يستطع التعليم رغم ما تم فيه من إصلاحات عديدة أن يسايرها المسايرة الكافية، وكانت النتيجة أن ظل تعليمنا في حاجة إلى مزيد من التطوير ليلائم الحياة في مجتمع ديموقراطي اشتراكي تعاوني ٠٠٠"، ثم راح يشير إلى عدد من صور التقصير في التعليم: "فما زالت في بلادنا أمة تصل إلى سبعين في المائة، وهناك عدد كبير من الأطفال في سن الإلزام لا يجدون لهم الأماكن الكافية في المدارس الابتدائية، وكثيرا ممن يجدون لهم الأماكن في تلك المدارس لا يحصلون على التعليم الصحيح. ومدة الإلزام المحددة بست سنوات لا تكفي قطعاً لتكوين المواطن الذي يستطيع العيش في مجتمعنا الجديد بكفاية ونجاح، فتعليمنا في مستوياته الابتدائية والثانوية والعالية ما زال تعليماً نظرياً بعيداً عن الحياة، يهتم اهتماماً كبيراً بالامتحانات والمناهج والخطط المزدحمة تلقى عبئاً ثقيلاً على كل العاملين فيه ولا يوفر التبصر لتلاميذنا وطلابنا في مشكلات مجتمعنا المتغير، كما أن طرق التدريس الجافة التي تستخدم في معاهدنا التعليمية فشلت إلى حد كبير في تنمية الاستقلال في الفكر والمبادأة في العمل في تلاميذنا، وساعدت على الاهتمام الكبير بالتنافس أكثر من الاهتمام بالعمل التعاوني".

كانت تلك نغمة غير معتادة حقاً، مما يجعلها نشازاً في وضعها بالمقارنة مع تيار المسايرة ! لكننا على وجه العموم نأخذ في حكمنا بالتيار الغالب، ولا يجعلنا هذا نغفل ولو عن صوت واحد قال بغير المسايرة.

ومن المفاهيم التي طرحها الميثاق (النقد الذاتي)، مما جعل الدكتور محمد الهادي عفيفي الأستاذ المساعد بالكلية يكتب مقالاً بعنوان (النقد الذاتي والتربية) تضمن تحليلات نظرية بحثة عن هذا النقد وأهميته لحياتنا وتعليمنا ووزنه في الميثاق، وتطرق إلى صور تستحق النقد في حياتنا العامة، لكنه لم يقدم لنا أمثلة يمارس من خلالها نقد التعليم في مصر.

وكتب الدكتور حامد عمار الأستاذ المساعد بالكلية مقالاً بعنوان (النقد والإنتاج التربوي)، كان أبلغ ما جاء فيه: "إن حركة النقد للإنتاج الفكري في جميع ميادينها ضرورة لازمة لنمو هذا الإنتاج. إنها أشبه بعملية الحرث والتقليب والعزق في الزراعة، بدونها تعقم الأرض أو على الأقل يصبح نبتها هزيلًا، ويتخلل الزراعة العشب والجعضيض والعاقول، ويصبح من الصعب أن نميز بين النبت الأصلي وبين

غرائب الحشائش، وهى فى نفس الوقت سماء يخصب الأرض والزرع، مما يحقق أطيب الثمرات".

هكذا وجدنا التوصيف والتشخيص لمنهج النقد وأهميته، لكن القارئ الذى يريد أن يرى أمثلة عملية على ممارسة النقد فى داخل الجماعة العلمية التربوية، فسوف يرهق نفسه، بحثا عن جملة هنا أو إشارة على استحياء هناك، بينما يمكن أن نجد نقدا واضحا بأقلام كتاب خارج هذه الدائرة، وخاصة فى الصحف والمجلات العامة.

ومن الدراسات المهمة التى تضمنها العدد دراسة الدكتور محمد أحمد الغنام بعنوان (مسئولية التعليم فى تنوير الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا)، وكان أبرز ما جاء فيه: "أن التعليم على إطلاقه، وفى صورته الحيادية الانعزالية، وبطبيعته السلفية لا يمكن أن يكون قوة فعالة فى إحداث التغيير وإعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغيير والبناء، ولكى يكون التعليم هذه القوة الفعالة لابد له من أن يراجع نفسه جديا فى ضوء فلسفة مجتمعه الجديد وأن ينتمى ثانيا فى صدق وبصيرة إلى هذه الفلسفة بحيث يصبح فى نظامه وتنظيمه وفى سياسته وإجراءاته وأساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها، وأن تتوفر له ثالثا، الإمكانيات المادية والبشرية والروحية الكافية لتزويد إرادته الواعية بقدره فعلية طليقة".

ومثلما قلنا عن مقال وهيب سمعان، فإن ما يجب تسجيله هنا هو أن الغنام أنهى دراسته بجزء مهم للغاية يحمل الطابع النقدي المنشود للفكر، وحمل هذا الجزء عنوان (تقويم الأوضاع التعليمية عندنا فى ضوء مطالب تنوير الفوارق بين الطبقات)، ومما جاء فى هذا الجزء النقدي المتميز حقا قوله: "إنه فى الوقت الذى صارت لنا فيه فلسفة اجتماعية واضحة حددها الميثاق، وفى الوقت الذى صرنا فيه على بصر بهذه الفلسفة، لم تصبح لنا بعد فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم بنفس القوة والمقدار" !

وفى عدد ديسمبر لمرآة العلوم الاجتماعية، يكتب أبو الفتوح رضوان مقالا بعنوان (الميثاق وفلسفة الجماعة وسلوك الفرد) قرر فيه: "٠٠٠ وإذا كان الميثاق هو مخطط حياة وفلسفة مجتمع فإن التربية كعلم وعمليّة لا معدى لها أن تبدأ من الميثاق"، وبعد أن يقرر هذا يستنتج: "فالصلة بين التربية والميثاق واضحة من ناحيتين، ناحية أن التربية هى تعليم طريقة حياة، وأن الميثاق هو طريقة حياتنا، ومن ثم فلا تربية بغير ميثاق طالما أننا ارتضيناها واعتزنا أن نقيم ونبنى حياتنا على أساسه. والناحية الثانية

أن الرائد الذي وضع الميثاق وتقدم به للأمة لم يكن يقصد أن يبقى الميثاق كتابا من حروف وكلمات أو فلسفة من أفكار وآراء، وإنما أراد مواطنين من لحم ودم وعقل وأعصاب، وأراده مواطنة وأراده مجتمعا".

وعلى نفس المنوال، يكتب حامد عمار في العدد نفسه مقالا بعنوان (مقومات الثقافة الوطنية في الميثاق)، سعى فيه أن يرسم ما حدده الميثاق من معايير للحركة الثورية في ثقافتنا.

وفي عدد ديسمبر عام ١٩٦٣، تنشر مرآة العلوم الاجتماعية كلمة محمد على حافظ، نائب وزير التربية عن (الميثاق وواجبات مفتش المواد الاجتماعية)، وصف فيه الميثاق بقوله أننا "رأينا فيه الطريق الذي ينبغي أن تسير عليه هذه الأمة، ووجدنا فيه المعالم التي تضي لنا السبيل إلى حياة أفضل، ووجدنا فيه المبادئ والقيم التي ينبغي أن نسير على هديها، وبعد أن ناقشناه ودرسناه كدرس من دروس الديمقراطية وجب علينا أن نعمل بما جاء به كمواطنين، ثم وجب علينا كمربين أن نترجم مبادئه وقيمه إلى سلوك وعادات وأساليب للتعامل والتعايش".

ويعود حامد عمار ليكتب في نفس القضية التي كتب عنها في مرآة العلوم، لكنه في هذه المرة في كتابه "في بناء البشر" الذي نشر في سرس اللبان عام ١٩٦٤، حيث وصف معالم الثورة الثقافية في الميثاق (ص ٢٦ وما بعدها) بأنها تتضمن:

ثقافة على أساس الطمأنينة - ثقافة دينامية وليست ميكانيكية - ثقافة وطنية إنسانية - تفاعل متصل بين الفكر والتجربة - ثقافة علمية - ثقافة روحية وأخلاقية.

ومما طرحه الميثاق من أفكار ما صكه من مصطلحات مثل (المراقبة الفكرية) عندما ذكر في الباب الخامس: "٠٠٠ وإن إرادة التغيير الاجتماعي في بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراقبة الفكرية ٠٠٠" مما دفع الدكتور أحمد زكي صالح أستاذ علم النفس التعليمي بكلية التربية أن يكتب مقالا بعنوان (المراقبة الفكرية) في صحيفة التربية (مايو ١٩٦٤).

وفي كتاب بعنوان (تربية الإنسان) كتب مؤلفه الدكتور سعد مرسى أحمد الذي كان في كلية المعلمين صفحات طويلة عن الميثاق وهو بصدد الحديث عن الثقافة من ص ٦٧-٨٣، لكنه دعمها كذلك ببعض أقوال عبد الناصر.

لكن أغرب ما يمكن للباحث أن يجده حقا، هو أن الباحث "لطفى بركات أحمد" ينجز رسالة ماجستير في التربية عن الوضعية المنطقية عام ١٩٦٣ من كلية التربية بجامعة عين شمس، وعندما ينشرها في كتاب عام ١٩٦٧ (دار النهضة العربية) يضمها جزءا بعنوان "معالم المجتمع العربى فى ضوء الميثاق"، وهو موضوع بعيد كل البعد عن طبيعة الفلسفة موضوع الدراسة، وإن حاول الباحث أن يبرر كتابته بأنه يستخدم "منهج" الوضعية المنطقية فى التعامل مع بعض السلبيات الثقافية والاجتماعية فى مصر، ومع ضعف هذا المنطق يظل الموقف المؤسف فى "المسايرة" إلى درجة الغلو الذى تعدى حدود الأمان كامنا فى مثل هذا الموضوع !

التيار القومى:

بدأ التيار العروبي يكتسب المزيد من الأرض فى الساحة التربوية فى مصر، ربما منذ أوائل القرن العشرين، وكان ظهور جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥، وبالذات على أرض مصر دفعة قوية لمزيد من تنامي هذا التيار، خاصة وأن اغتصاب أرض فلسطين وإقامة الكيان الصهيونى عليها، ومشاركة مصر فى الحرب الأولى سنة ١٩٤٨، مما كان من شأنه أن يدعم ويعزز التيار العروبي، لكن الحقيقة التى ينبغى الاعتراف بها أن التكوين العلمى التربوى للرعيلى الأول من أساتذة التربية، سواء فى بعض البلدان الأوروبية، أو فى الولايات المتحدة لم يتح لهذا التيار وجودا حقيقيا، مما كان لابد معه من الانتظار إلى أن تأتى الدفعة السياسية على يد ثورة ٢٣ يوليو، فالتربويون قد تعودوا أن ينتظروا إشارة البدء من القيادة السياسية أولا حتى يقوموا بالتحرك فى الاتجاه المراد.

وفى مارس من عام ١٩٥٦، حيث لم يكن الشحن العربى قد بدأ بدفعته الشهيرة عقب عدوان ٥٦، عقدت دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت حلقة نقاشية لجماعة من علماء التربية فى العالم العربى نشرت أوراقها فى كتاب بعنوان (فلسفة تربوية متجددة لعالم عربى يتجدد) وقف محمد فريد أبو حديد الذى عرف بأنه "المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم فى مصر" ليقدم دراسته المعنونة ب (فلسفة تربوية متجددة، وكيفية تطبيقها فى المنهج والسلوب والتقييم والامتحان) مما بدا أنها دراسة تميل إلى الجوانب الفنية البحتة، لكن السياق العام للحلقة النقاشية كان لا بد أن

يدفع الباحث إلى أن يضمن دراسته قدرا من "الروح العربية"، وإن كانت باهتة إلى حد ما، فهو يشير (ص ٨٤) إلى عهد جديد تمر به البلدان العربية في هذه الفترة، مما يدفعها إلى بناء نفسها في وقت بلغت فيه الحضارة والفنون والعلوم في العالم الحديث مستوى عاليا لم يسبق له مثيل، وهذا البناء لا بد أن يأتي في مستوى ما هو سائد في العالم المتحضر، لكنه يستدرك مؤكدا "لن تستطيع أمة من الأمم أن تحيا على استعارة العلوم والفنون من الأمم الأخرى، وإذا كانت تستعير ذلك في حقبة من حقب نموها، فإنما يكون ذلك على سبيل الاستعداد للوثبة القادمة بعد أن تستكمل عناصر استعدادها".

لكنه في جزء سابق من الدراسة (ص ٧٥) يشير إلى أهم الخصائص التي تكون مقومات حياتنا الحاضرة ولها أثرها في فلسفة التربية، وهذه الخصائص العامة يرى أنها تستمدج من جملة الموارث الثقافية والاجتماعية التي تم تناقلها عبر الأجيال مما يشكل كيانا خاصا للأمة.

هذه المعانى شبه الغامضة، والعامة، يسير مفكرنا إلى توضيحها وتحديدتها في دراسة أخرى له قدمت إلى حلقة دراسية عقدها لجنة التربية بالمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية من ١٩٦١/٧/٣-٦/٢٤، في ذروة المد القومي العربي، ونشرت في مجلد ضخيم بعنوان (أسس التربية في الوطن العربي)، شارك فيها عدد كبير من أساطين الفكر والعلوم والتربية في مصر وبعض البلدان العربية. وكانت دراسة أبي حديد بعنوان (حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة).

كان هذه المرة واضحا وصريحا، إذ أكد: "أن كل شعب من شعوب هذه الأمة العربية يشعر شعورا قويا بعروبه ويؤمن بها ويعتز بأنه عربى. هذه حقيقة يلمسها كل من جاس خلال الأقطار العربية شرقها وغربها على السواء" (ص ٨٧٦).

ثم يحدد النظر التربوي في هذه القضية مؤكدا على أن "أن الهدف الأكبر لكل أمة في تربية أجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها"، وتتجلى قوة منطقته من خلال بيانه أنه لا يمكن لأمة أن تتخلى عن تحقيق هذا الهدف الأكبر إلا إذا كانت قد تنازلت عن حقيقتها وعن شخصيتها، وتريد أن تتحول إلى شخصية أخرى. ولو فكرت إحدى الأمم في مثل هذا التنازل لما استطاعت أن تحقق لنفسها هذه الشخصية الأخرى لأنها في حقيقتها تختلف عن حقيقة الشخصية التي تريد أن تتحول إليها. لن تستطيع مثل هذه

الأمة أن تحقق شيئاً أكثر من أن تكون زائدة ملتصقة من الخارج إلى شخصية أمة أخرى.

ويدهش الإنسان حقاً عندما يقرأ لأبي الفتوح رضوان في الرائد (أكتوبر ١٩٥٦) ضمن مقال بعنوان (التربية بين القومية والعالمية) أفكاراً نقرأ مثلها يتردد الآن على الساحة الدولية، حول أن الإنسانية إذا كانت قد قاست من الحروب، فإن الحرب لا تنشأ في أسلحة الجيوش، ولكن في قلوب الناس، فسببها هو عاطفة الوطنية والقومية التي امتلأت بها قلوب المواطنين، ومن هنا فقد تتادت هيئات دولية وعلماء تربية وعلم نفس إلى ضرورة امتناع الأمم عن تعليم تاريخها القومي لأبنائها، وإذا علموه فلينتزعوا منه مواقف البطولة القومية والمعارك الحربية والأهداف الوطنية، كما تتوع منه حوادث النزاع والخلاف بين الأمة وغيرها من الأمم !

كأنه يتحدث عما جرى اليوم تحت مظلة حرب الولايات المتحدة ضد ما تسميه بالإرهاب !

لكن أستاذنا يسوق أمثلة لما يحدث في معظم الدول الكبرى وكيف أنها تؤكد نزعاتها الوطنية والقومية في تعليمها، وينتهي بهذا التساؤل المؤلم: " إذا كانت الدول الكبرى التي تملك وسائل الاعتداء لا تتبع الفلسفة العالمية التي تحاول أن تقنع بها الدول للصغرى، فهل يكون لفلسفة التفاهم العالمي (نفس حكاية العولمة) إلا معنى واحد هو تقليد أظفار الدول الصغرى حتى تنقض عليها الدول الاستعمارية فتتالها بأصفر ثمن، وأقل مقاومة؟"

فما الحل إذن؟، بكل حسم يكتب مفكرنا: "على في غنى الآن عن أن أقرر الاتجاه الذي يجب أن تتخذه التربية في البلاد العربية. إنه ولا شك الاتجاه القومي العربي - القومي العربي بكل معاني هاتين الكلمتين".

إنه رأى مقنع وقوى الحجة وعظيم حقاً، لكن المشكلة أن كاتبه نفسه، كان قد شارك في مشروع التربية من أجل التفاهم العالمي قبل ذلك سنوات قليلة، وأصدر في هذا السبيل كتاباً عن (التاريخ وفكرة التفاهم العالمي) مملوء كذلك بأقوى الأدلة والبراهين على ضرورة أن تستغل التاريخ في إشاعة السلام العالمي والتفاهم بين الشعوب !؟

وكان قيام الوحدة بين مصر وسوريا في فبراير ١٩٥٨ فرصة ذهبية لأن تفيض أنهر المجالات التربوية بكل ما يعزز هذه الوحدة تربويا، فمن ذلك على سبيل المثال ما كتبه أبو الفتوح رضوان في عدد مارس ١٩٥٨ من الرائد عن أن العملية التاريخية التي اجتازها العرب من أقدم العصور عملية واحدة، فقد تقاسموا الأحداث وشاركوا في المحن واختلطوا وتبادلوا أحقابا طويلة، ومن ثم صهرتهم كل هذه المشاركة فوحدت بين عواطفهم وميولهم وطرق حياتهم وأمزجتهم وطرق تفكيرهم، وما وحدة الدين واللغة والثقافة إلا آثار لكل هذا، ثم أحاطت بهم محن واحدة فتعلموا بالتجربة والخطأ كما يتعلم الإنسان في غالب الأحيان أن الوحدة لازمة لهم لزوم الماء والهواء، ثم ينتهي إلى القول: "هذه هي فلسفة التاريخ العربي فهل تنبه إليها المؤرخون فكتبوه من هذه الزاوية؟ وهل تنبه إلى ذلك المدرسون فعلموه لتلاميذهم العرب على هذا النحو، حتى تحدث القراءة والدراسة أثرهما فيهم كمواطنين عرب؟"

وعلى كثرة ما كتب وسود من صفحات، فلربما كانت الفقرة السابقة هي الفكرة الأساسية في كل ما كتب على وجه التقريب، مما يغنيننا عن الاستشهاد بكثير منها.

وعندما وقعت اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن في أبريل عام ١٩٥٧، كتب أبو الفتوح رضوان في الرائد، مايو ١٩٥٧ أنه لا حل ولا علاج إلا أن تصبح الوحدة العربية حقيقة من مكونات عقلية كل عربي، إن لم يكن في هذا الجيل الذي جنى عليه الاستعمار والمروق في بعض البلدان العربية، ففي الأجيال القريبة القادمة.

لكن مفكرنا كان على درجة من الوعي جعلته يرفع لواء التحذير: "إن الاتفاقية كقانون التعليم وكالمنهج وكالتعليمات والتوجيهات الرسمية، مجرد أساس لا يحقق بنفسه نتيجة ولا يضمن فائدة، وإنما العبرة في هذا بالتنفيذ... الروح الذي يتم به، والفن الذي يصطنع فيه، والإخلاص الذي يحده والهدف الذي يمثل أمامه ليوجهه ويهديه."

وهي كلمة حق، أثبتت الأيام التالية صدقها، فلقد اندفعنا على طريق تحقيق الوحدة من أعلى، بينما كان الطريق الفكري والعقلي والتربوي هو الذي يرسى للوحدة أساسا. يثبت أمام الأتواء والأعاصير.

ويكتب الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزير التربية والتعليم فى عدد مارس ١٩٦٠ من صحيفة التربية مقالا بعنوان (الأسس التربوية للقومية العربية) دار حول أن تحقيق القومية العربية كأسلوب تفكير، وأسلوب حياة يوجب أن يتمثل المواطنون العرب مقوماتها، وروحها واتجاهاتها فى سلوكهم، ذلك أن تحقيقها لا يكون بمجرد الحديث عنها، وإنما بممارستها ممارسة فعلية. وفى هذا المقال تناول القوصى دور التربية فى هذا السبيل، على أساس أن التربية هى صناعة المواطنين، وعن طريقها يمكن تشكيل سلوكهم وتوجيهه، فالتربية من أجل القومية العربية ينبغى أن تهدف إلى تشكيل المواطنين فى اتجاه عربى بحيث يحترمون كل شىء عربى وكل أسلوب عربى والتراث العربى والمستقبل العربى.

ويتقدم الدكتور عبد اللطيف فؤاد الأستاذ المساعد بكلية التربية للمناهج وطرق التدريس ليدلى بدلوه، فإذا كان أبو الفتوح رضوان يقدم رؤية أصول التربية، والقوصى رؤية العلوم النفسية، فإن عبد اللطيف فؤاد يستهدف أن يقدم رؤية المناهج، وكان عنوان مقاله (تخطيط المناهج المدرسية على أساس قومى) بنفس العدد المشار إليه سابقا من صحيفة التربية.

فمن العيوب التى أصابت المناهج فى الماضى (هو هنا يقدم أساسا مستمدا من المدرسة الأمريكية التى تعلم فيها للحصول على الدكتوراه، لكن لينتهى بنتيجة قومية!!) قصرها على المواد الدراسية المنفصل بعضها عن بعض من ناحية، والمنفصلة عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى يعيش فيها المتعلمون من ناحية أخرى. وهذا النوع من المناهج يتعرض لنقد أستاذنا، ثم يعرض المفهوم الحديث للمناهج فى ضوء أسسها الاجتماعية والقومية وأهمية قيامها على تخطيط يوثق الصلة بين عملية التعليم فى المدرسة وحياة المواطنين خارجها. ثم أنه يتناول العوامل التى تحتم الاهتمام بالأهداف القومية فى تخطيط المناهج حيث أن طبيعة التعليم تقوم على تأثيره بالأهداف القومية وتأثيره فيها، بل إنه يعمل على تحقيقها فى نفوس المواطنين.

وفى دراسته (التربية والقومية العربية) فى مؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى، كان مما أكد عليه أبو الفتوح رضوان، وجوب العناية باللغة العربية الفصيحة " لأنها أقوى الروابط بين العرب، ومن ثم فهى العامل الأول فى الوحدة العربية ". ويضيف إلى ذلك أن مناهج المدرسة العربية " يجب أن تعنى بالعلوم الطبيعية عناية خاصة،

لعل تاريخ العلوم لا يقل أهمية عن مادة العلوم نفسها، لأن تاريخ العلم يبين للمواطن العربي أن أجداده بدعوا العلم في تاريخهم القديم، وحافظوا على تراثه وأضافوا إليه في تاريخهم الوسيط بمسئولية في هذا الميدان أمام الأجيال المستقبلية.

أما محمد كامل النحاس، أحد قطاب التربية في هذه الفترة، فقد كتب عن (وسائل دعم للتبادل الثقافي بين الدول العربية) في المؤتمر نفسه، قدم فيه الكثير من المقترحات، كان منها على سبيل المثال:

- تحقيق للتضامن بتبادل الزيارات بين رجال التربية والتعليم في البلاد العربية والوفود الثقافية والعلمية بين البلاد المختلفة وإتاحة الفرصة للقادمين لزيارة المؤسسات الثقافية والعلمية والاجتماع برجال الثقافة والعلم وتبادل الآراء معهم في المشروعات الهامة وإلقاء المحاضرات في الموضوعات التي تهتم الوطن العربي وتعاون على حل مشكلاته والنهوض به.

- تقديم منح مجزية للطلاب العرب لمتابعة دراساتهم للعالمة في الجامعات العربية والمعاهد العليا الفنية والعالمة، مع الإكثار من عدد هذه المنح لتمكين أكبر عدد من أبناء العروبة من الانتفاع بهذه المنح.

وفي دراسته المعنونة ب (تعريب للتعليم في الوطن العربي) للدكتور محمد أحمد الغنام المنشورة في صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) نجده يستخدم تعبير "تعريب التعليم" للدلالة على معنيين متصلين:

المعنى الأول، هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية، واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية، وإحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية في إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه، وكل هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التي تنتظم أبناء العرب في أرض أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربي السليم.

وتعريب التعليم بهذا المعنى، يصح أن نطلق عليه شعار "التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب".

وقضية التعريب على هذا الأساس لم تكن تمثل مشكلة حادة في الوطن العربي في هذه الفترة إلا في المغرب العربي، وخاصة في الجزائر.

أما المعنى الثانى لتعريب التعليم الذى أبرزه أستاذنا، فهو إعادة النظر فى التعليم بالأقطار العربية، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التى يقوم عليها والأهداف والسياسات التى توجهه، والنظم والأشكال التى يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التى يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه و"أقلمته" على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية، والإسهام فى حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة فى الوحدة والحرية والكفاية والعدل.

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار "تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب".

لكن الغنام يرى أن تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى يمثل مشكلة أكثر البلدان العربية، إن لم يكن كلها على وجه التقريب.

أما الدكتور يوسف خليل، الذى كان مدير لمركز البحوث التربوية، فقد نشرت له وزارة الثقافة (دار الكاتب العربى ١٩٦٧) جزءا كبيرا من رسالته للدكتوراه التى حملت عنوان (القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها)، كانت الفكرة الأساسية التى انطلقت منها هى أن العلاقة بين القومية والتربية أمر طبيعى، فكل حركة قومية باعتبارها حركة وعى وشعور جماعى، تستهدف تحقيق أغراض بعينها، تقتضى نوعا جديدا من التعليم، يستمد نظامه وفلسفته ومناهجه وتخطيط سياساته من تلك الأهداف، وفى تخلف التربية عن مستوى هذه الأهداف خطر شديد يتهدد مفاهيم القومية ذاتها، ذلك لأنه لا يكفى أن يقوم فريق من القادة ورواد الفكر يستثيرون مشاعر الشعب القومية ويبشرون بمبادئ جديدة، ولكن:

"يجب - لكى تصبح هذه المشاعر والمبادئ حقيقة واقعة مؤثرة فى حياة الشعب وموجهة له - أن تنتقل المبادئ والأفكار التى تنتظمها أيديولوجية القومية من القادة إلى الشعب نفسه: أفرادا وجماعات والسبيل إلى ذلك التربية، هذا من جهة، والتربية من جهة أخرى عملية اجتماعية قبل كل شئ، فهى لا تعمل فى فراغ، وإنما تتصل أو توثق الاتصال بالمجتمع الذى تحيا فيه، وتصنع مواطنيه، واليوم - وتيار القومية العربية يعم البلدان العربية - يجب أن يسير موازيا له ويسانده، وتربية قومية صحيحة، تكون أساسا للحياة الجديدة بفلسفتها وظروفها ومعالمها..." (ص ١٩).

وإذا كانت أنهر الكتب والمجلات قد تدفقت بكتابات تصفق للوحدة الثقافية والتعليمية، فإن رائد التربية الحديثة إسماعيل القباني كان له رأى آخر عبر عنه من خلال عدد من المحاضرات ألقاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية التابع لجامعة الدول العربية ونشرت عام ١٩٥٨.

وبدون استطراد فيما أقام عليه رأيه، فإنه استعرض وجهات النظر المختلفة، فقرأ وواقعا، حول قضية "التوجيه العام للتعليم" من قبل الدولة، فهو المنطق الذى قامت عليه الآراء الرابطة بين التعليم والقومية، وبين أن هناك نظريتين متقابلتين عن علاقة الدولة بالثقافة والتعليم: الأولى تقتضى سيطرة الدولة عليهما، لتتخذ منهما وسيلة لتوحيد أفكار الأفراد وميولهم، وتوجيهها بما يلائم أغراضها، والثانية تقتضى ترك الحرية للأفراد فى شؤون الثقافة والفكر، وتؤمن بتنوع الشخصيات والأفكار، إذ ترى فى هذا أساس كل تقدم، فإلى أى الوجهتين كان توجه القباني ؟

الحق أنه كان صريحا، وصادقا مع نفسه كأستاذ تربية، بغض النظر عن الموافقة أو المخالفة لوجهة نظره، فقد أقام وجهة نظره (ص ٤٤) على أساس أن التعليم لا يثمر إلا إذا كان هناك تعلم، وأن التعلم لا يحدث من غير دافع، ودوافع الإنسان مصدرها الميول (أو العواطف) المشتقة من نزعاته الغريزية، وذلك فالتعليم ينبغى أن يتمشى مع ميول التلاميذ ليستمد منها الدوافع التى تدفعهم إلى التعلم، وهذه الميول، وإن كانت أسسها غريزية، تتشكل وفقا لمؤثرات البيئة، فالتلميذ يعيش فى بيئة زراعية تأخذ ميوله اتجاهات تختلف عن اتجاهات ميول تلميذ يعيش فى بيئة صناعية . . وهكذا.

وهو لا يتوقف على ضرورة ملاءمة المناهج لميول التلاميذ وبيئاتهم الطبيعية فقط بل يؤكد على ضرورة أن تدور المناهج حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها، ومشكلاتها.

ويستنتج من ذلك "أنه لا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافا جوهريا"، ثم يمضى فى بلورة فكرته (ص ٤٦) أن لا ضير فى أن تبرز شخصية الوطن المحلى فى المناهج والكتب وأن تشغل الموضوعات الخاصة به الحيز الأكبر من الدراسة بل إن هذا هو الواجب، لأن إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه أيسر من إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه"، ويزيد

صراحة في قوله: "وهناك خطر في أن التبكير الزائد في محاولة إيصال فكرة وحدة الوطن القومي إلى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى إدراكه." (ص ٤٧).
ويؤكد القباني على أن "الولاء للوطن الأصغر لا يتنافى مع الولاء للوطن الأكبر، بل هو شرط لتكوينه، وعامل مهم من عوامل تقويته".

وإذا كان هناك مبرر لتوحيد المناهج ونظم الامتحانات في مدارس البلاد العربية جميعا، وهو أن هذا لازم لكي تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية في كل فرقة تسهيلا لتبادل الطلاب بين مدارس هذه البلاد ومعاهدها، فإن القباني ينفى هذا (ص ٤٨) "لأن المهم في قبول الطالب في الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات، وإنما هو المستوى العقلي والثقافي العام الذي بلغه، ومستوى نضوجه خلقيا ووجدانيا"، وضرب مثلا بأن طلابا مصريين يبتعثون لدول أجنبية ويلتحقون بجامعة مع اختلاف شهادة الثانوية في مصر عن مثيلتها في هذه الدول، ومع ذلك يقبلون، بعد التحقق من وصولهم إلى مستوى معين، ولو رأوا أن هناك نقصا ما فإنهم يطلبون من الطالب أن يستكمل هذا النقص، دون ما إعاقة عن مواصلة الدراسة العالية.

وحتى لا يترك أي لبس في فهم فكرته، ينهي سلسلة محاضراته بقوله (ص ٥٣):
"والخلاصة أن هدف الجهود التي تبذل في ميدان الوحدة الثقافية العربية هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدتها في أذهان الأفراد، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة، وإبراز العناصر المشتركة في ثقافة هذه الأمة، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في كل منها، وهذا يقتضى أن تشتمل مناهج مواد الثقافة القومية في كل إقليم عربي على قدر مشترك، يكفي لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها، كما يقتضى الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار لبث فكرة الوحدة في صدق وأمانة، ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه في الأقاليم المختلفة".

فإذا ما جئنا لبعض التفاصيل الخاصة بكيفية تحقيق المناهج الدراسية لأهداف القومية العربية، نجد في دراسة قدمها أبو الفتوح رضوان إلى المؤتمر الثقافي العربي الثالث (بغداد ١٨-٢٨/١١/١٩٥٧) ونشر بالقاهرة ١٩٥٨، أنه بين عددا من السبل من أجل توجيه عربي لمناهج التاريخ، كان من بينها ألا يدرس تاريخ الغرب في مدارسنا كما صوره مؤرخو الغرب الذين كان كل همهم تبرير الاستعمار الغربي، والجشع

الغربي، والشعبوية الغربية، والأشعبية الاستعمارية " يجب أن يدرس تاريخ الغرب من زاوية الحياة العربية في الماضي وفي الحاضر وفي المستقبل: من أين أتى هؤلاء الغربيون بمدنيتهم، وعلى أي شئ أقاموا سياستهم القومية والعلمية وكيف عاملوا العرب، وما جنائياتهم على الوطن العربي، وعلى القومية العربية، وعلى الثروات العربية، وما حقيقة نواياهم المستقبلية نحو الأمة العربية ؟"

ترى هل يستقيم هذا مع المنطق العلمي في تدريس التاريخ حقا ؟
أظن أنه كان ينبغي التفريق بين تعليم ما يخص التاريخ الغربي في حد ذاته، والذي لا ينبغي أن يدرس من المنظور العربي، وبين علاقاتهم بنا، فهذه هي التي يصح عندها استخدام مقترحات ابي الفتوح رضوان.

وعندما عقد المؤتمر الثقافي العربي بدمشق من ٥-١٦/٩/١٩٥٩، (طبعت بحوثه بالقاهرة ١٩٦٠) وقف أبو الفتوح رضوان ليبين كيف توجه مناهج التربية الوطنية توجيهها عربيا، فنعى على بعض المناهج في البلاد العربية أنها قليلة الحظ من مادة العروبة (ص ١٧١)، وأنها ما زالت - حتى ذلك الوقت - أكثر عناية بأدب المستعمرين وتاريخ المستعمرين وترجمة أبطال الاستعمار.

ونتيجة هذا كله - قلة مادة العروبة وقلة عمق ما هو موجود منها "أن كثيرا من المواطنين العرب الذين تعلموا في المدارس يعرفون عن روسو أكثر مما يعرفون عن ابن خلدون، وعن ماكولي أو جيبون أكثر من الطبري وابن الأثير، وعن نابليون أكثر من صلاح الدين ٠٠٠"، لينتهي إلى " وجوب جعل المناهج عربية لحما ودما".

وعنى الدكتور عبد الحميد السيد الأستاذ المساعد في المناهج بكلية التربية، في المؤتمر نفسه ببيان دور الكتاب المدرسي في توحيد الفكر العربي (ص ٢٣٨)، مؤكدا أن للكتاب المدرسي في مادة التربية الوطنية وغيرها من المواد الاجتماعية دور هام في توحيد الفكر والثقافة بين أجزاء الوطن العربي يفوق دور غيره من الكتب المدرسية، "وذلك لأن المواد الاجتماعية أكثر من غيرها من المواد التي يدرسها التلاميذ، معنية بصورة مباشرة بحياة المجتمع في إطاره الإنساني ونظمه وأفكاره وآماله وسياساته البعيدة المدى".

ولأن المواد الاجتماعية هي أكثر المجالات اتصالا بالتوجيه القومي، فقد حظيت بالاهتمام الأكبر، ومن هنا كتب عبد الحميد السيد مقالا في مرآة العلوم الاجتماعية

(يناير ١٩٦٠) حيث ينهى مقاله بقوله "إن المدرسة تعدل فى أهدافها ومناهجها ووسائلها كلما طرأت على المجتمع تطورات واتجاهات جديدة، ولا أظن أن أى اتجاه جديد يمكن أن يكون أقوى أثرا فى حياة المجتمع من الاتجاه القومى العربى، وبالتالى لا أظن أن أى اتجاه اجتماعى يكون له من التأثير على مدارسنا بأهدافها وفلسفتها ومناهجها من تأثير هذا الاتجاه القومى العربى" (ص ٦١).

وربما يرد عبد الحميد السيد على تخوف لإسماعيل القبانى من غير أن يقصد، فهو يحاول أن يوضح المعنى المقصود "بالتوجيه" عند بحث توجيه المناهج توجيهها عربيا، فهو ينفى أن يكون التوجيه تزييفا، ولكنه يتبدى من خلال عمليتين: أولاهما: الانتقاء والاختيار، وثانيتهما: التفسير، ويقصد بالأولى أن ننقى من محيط العلوم الاجتماعية الواسع الذى يستحيل أن ندرسه كله للتلاميذ، "العناصر التى تخدم اتجاهنا العربى فى إطاره الإنسانى، دون إغفال غيرها من العناصر بطبيعة الحال". وساق عبد الحميد السيد مثلا لما درسه هو من قبل فى كلية الآداب الذى لم يتضمن شيئا عن تاريخ العرب الحديث، وأبدى أسفه أن هذا قد نما أكثر عندما واصل تعليمه فى جامعة أجنبية.

والبعد الثانى فى عملية التوجيه، وهو الخاص بالتفسير "أن نفسر الأحداث والظواهر والمشكلات الاجتماعية والتاريخية من وجهة عربية".

أما الدكتور محمود بسيونى الذى أصبح فيما بعد عميدا لكلية التربية الفنية، فقد كتب هو الآخر عن (الاتجاهات القومية فى تدريس الفنون) بمجلة الرائد (نوفمبر ١٩٦٠)، عن ضرورة ألا نغفل فى تدريس الفنون التيارات الاجتماعية والانتصارات الكثيرة التى حققها المجتمع، والأمال والمطامح التى يسعى إلى تحقيقها، وآمال غيره من الشعوب التى تريد أن تحققها فى مستقبلها". ومن هنا رأى أن من سبل تدريس الفن التى يوحدها بين المشاعر، دراسة ما كان لنا من فن إسلامى عربى انعكس فى المساجد والمنازل والأثاث، وفى الفنون والحرف الفرعية التى عكست القيم التجريدية...

وبطبيعة الحال فإن كل ما كان معلقا بالعملية التربوية من حيث ما يجب أن تقوم به فى مجال القومية العربية فإنه يرجع فى النهاية إلى المعلم نفسه، ومن هنا فقد ظهر حرص ملحوظ على دور المعلمين فى هذا الشأن...

ويبدو أن أول ما توافر لنا من كتابات في هذا الشأن، بمجلة الرائد (أبريل ١٩٥٧)، حيث لم نكن قد شهدنا بعد الزخم الذي ظهر بعد ذلك في التوجه العربي، ومن هنا نجد أن تقرير نقابة المعلمين عن التعبئة القومية، نظر إلى الصفة القومية على أنها تعنى البعد المصرى، فهو يشير إلى مجالات ست للتعبئة القومية: الأهداف القومية - الوحدة العربية - الصهيونية - قناة السويس - الاستعمار - موقف العرب من الصراع العالمى.

وعندما أخذ يشرح هذه النواحي قال: "أما الأهداف القومية المصرية ٠٠٠"، على أساس أن الناحية الخاصة بالوحدة العربية هي التي تتضمن ما يتصل بالبعد العروبي، وكذلك القضية الفلسطينية، فضلا عن قضية الاستعمار، حيث كانت بعض البلدان العربية - جنوب اليمن مثلا، ودول المغرب العربي - لا تزال خاضعة للاستعمار.

وبمناسبة مرور عام على قيام الوحدة بين مصر وسوريا، يكتب أبو الفتوح رضوان في الرائد (مارس ١٩٥٩)، بعد شرح طويل لمسائل تتصل بالوحدة نفسها، يوجه القول إلى المعلمين: "لنعمد نحن المعلمين على أنفسنا وعلى وعينا، لتكن الجملة والألفاظ التي نعلم بها القراءة جملا وألفاظا محملة بالمعاني والوعي، لتكن جملا قومية . ولتكن مادة القراءة من نفس النوع في جميع الفرق مع التدرج الواجب. ولتكن مسائل الحساب والجبر مستمدة بعضها من المحيط القومى ٠٠٠".

وتنشر الرائد (أبريل ١٩٥٨) لكمال الدين حسين وزير التربية المركزى فى دولة الوحدة، كلمة ألقاها فى سوريا عند فيها ما تشكله الوحدة من انتصار، ليقول بعد ذلك: "لقد كنتم - أيها الأساتذة والمعلمون - رواد الطريق إلى هذه الغاية، وقادة الأجيال فى تلك المعركة، فإن الوعي الذى أيقظتموه فى قلوب الشباب وعقولهم منذ كنتم، هو الذى صنع لأمتكم هذا التاريخ الذى تكتب اليوم أولى صفحاته، فعليكم أنتم أن تحموا هذه المكاسب العظيمة التى تحققت للأمة العربية بفضل جهادكم وسديد توجيهكم ٠٠٠".

وهكذا يعطى كمال الدين حسين المعلمين والأساتذة مثل هذا التقدير، وفى المقابل يحملهم مسئولية تعزيز مكسب الوحدة والمحافظة عليه.

وتعقد نقابة المعلمين مؤتمرا لقادة التعبئة القومية فى كلية الآداب بجامعة الإسكندرية فى أغسطس ١٩٥٩، ويلقى جمال عبد الناصر كلمة عن معارك بناء الأمة العربية، يختمها بقوله: "أما أنتم يا رجال العلم، فإن دوركم فى البناء هو خلق جيل يحافظ على

هذا البناء ويستمر في حمل الأمانة حتى تتحقق الأهداف التي نسعى لتحقيقها" (الرائد، سبتمبر ١٩٥٩).

ثم يتجلى لنا الأسلوب الدعائي، التسرى الذي يقوم على التلقين والطاعة في التعبئة القومية، فيما نشرته الرائد في يناير ١٩٦٠ من واجبات المستويات المختلفة للجان التعبئة، حيث نجد، فيما يخص واجبات لجنة التعبئة بالمنطقة: "جمع خطب وتصريحات السيد الرئيس وأحاديث كبار المسؤولين واستخراج نقاط ورعوس موضوعات للمناقشة والمدارس، وتصلح لأن تكون منها برامج لاجتماعات وندوات تقام في نواحي الإقليم المختلفة في القطاع الشعبي والمدارس بالمدن والقرى ١٠٠!!
أما بالنسبة للجان التعبئة بالمراكز أو الأقسام الإدارية، فنقرأ: "تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات والبحوث والبيانات الخاصة بالخطوط العليا والبرامج العامة والأحداث الكبرى وغيرها من اللجنة العامة بالمنطقة ومدارسها ٠٠".

ونجد النص نفسه تقريبا فيما يتصل بلجان التعبئة القومية في المعاهد العليا والمدارس الثانوية والإعدادية العامة والفنية: "تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات التي تتصل بنواحي التعبئة المختلفة من لجنة المركز، والقيام بتنفيذها ٠٠٠".
وهذا نص خطير حقا يظهر مدى فساد التفكير في قضية التعبئة، ويصلح أن يلقى ضوئا يفسر التهاوى الذي حدث بالنسبة للبناء البشري الذي كان يجب أن يقف لحماية الثورة فيما بعد عندما تعرضت للتغيير الجذري لسرا، فلا سبيل لحركة صاعدة من أسفل إلى أعلى ولكن المسار في اتجاه واحد هو من أعلى إلى أسفل، وما على الجميع إلا السمع والطاعة بغير نقد، وعودة إلى أعلى.

وبقراءة قرارات مؤتمر التعبئة الثاني في قاعة الجمعية الجغرافية بالقاهرة، ديسمبر ١٩٦٠، يتأكد أن مفهوم التعبئة قد اقتصر على الجوانب السياسية العامة في صورة طموحة مبالغ فيها مثل "إعداد الشباب لخوض معركة القومية العربية ضد إسرائيل ٠٠٠ ومساندة الشعب الجزائري ٠٠ وتخليص الوطن العربي كله من العبودية".
ويفرض المؤتمر عضوية كل المعلمين أعضاء نقابة المعلمين في الاتحاد القومي ٠٠٠

كما يقرر "تعبئة أعلام المعلمين والمفكرين في تأليف القصص والتمثيلات والأشيد والشعر وغيرها ٠٠" (الرائد، ديسمبر ١٩٦٠).

وفى الدراسة التى قدمها إسماعيل القبانى عن (إعداد المعلم العربى فى إطار الفلسفة التربوية المتجددة) لمؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى كان مما اقترحه لتضمين مناهج إعداد معلمى التعليم الابتدائى فى البعد الخاص بالثقافة العامة، عددا من الجوانب التى تتصل اتصالا وثيقا بالبعد العربى، على الرغم من موقفه الذى بيناه من قبل، لكن يبدو أن حركة المد العربى التى وصلت إلى أوج ازدهارها فى هذا الوقت كان لابد أن يكون لها أثرها فى الإقناع، من هذه الجوانب (ص ٩٢٨):

أولا: دراسة اللغة العربية، مع العناية بالأدب، نظرا لقيمتها العظيمة، ولأهميتها بالنسبة لحياة المواطن العادى ولعمل المعلم معا.

ثانيا: دراسة مقومات الثقافة العربية، ولأن هذا يساعد الطالب على فهم أساس فكرة القومية، ويؤدى إلى تقوية ولائه لها.

ثالثا: دراسة الدين والقرآن الكريم بصفة خاصة، لما لذلك من أهمية من الناحية الروحية، ومن أثر فى فهم الثقافة القومية.

رابعا: دراسة المجتمع العربى الحالى، والمجتمع الوطنى المحلى، دراسة تمكن الطالب من إدراك العوامل التى تؤثر فيهما، والمشكلات التى يعانيانها، والاتجاهات التى ينبغى السير فيها لحل هذه المشكلات ودفع عجلة التقدم الاجتماعى إلى الأمام.

وفى أغسطس عام ١٩٦٣ ألقى الدكتور سليمان حزين الذى أسس جامعة أسيوط، وكان وزيرا للثقافة عام ١٩٦٥ كلمة بعنوان (واجب التربية العربية فى تكوين المواطن العربى) نشرتها الرائد فى ديسمبر ١٩٦٣، كان مما جاء فيها أن المعلم يجب أن يبدأ بنفسه، ثم ينتقل إلى الجيل الجديد، وأنه ليس الأمر فى التربية أمر تكوين شعور بين التلاميذ، شعور بالقومية، لأن الشعور يولد مع الطفل ويتوارث جيلا بعد جيل، وإنما الأمر أمر توعية، أمر انتقال بالشعور إلى مرحلة الوعى، ثم هو من ذلك أمر انتقال من مرحلة الوعى إلى مرحلة العمل، إلى مرحلة الحركة، فليس يكفى فى المواطن العربى أن يكون شاعرا بقوميته العربية، بل لابد أن يكون واعيا بكيانه العربى، ويجب أن يكون متحركا ومنطلقا وعاملا من أجل بناء هذه القومية ومن أجل إبراز هذه القومية، ومن أجل إيلاخ رسالتها.

هى كلمة حق بالفعل، بالمعايير التربوية والنفسية، وأيضا بالمعايير السياسية القائمة على الوعى السليم.

وفى نفس العدد من الرائد تنشر مقالا للدكتورة عائشة عبد الرحمن التى كانت أستاذة اللغة العربية بكلية البنات بجامعة عين شمس بعنوان (دور المعلمين فى إعداد الفتاة للحياة العربية الجديدة) لافة النظر إلى هذا البعد المهم فى البنية المجتمعية، والذى لم يكن ينال ما يستحقه من اهتمام يساوى وزنه، ألا وهو الإناث.

وخلاصة ما قالتها مفكرتنا فى المقال أن مجتمعنا العربى الجديد، فى معركة التحدى للقضاء على أسباب التخلف ورواسب عصور الانحطاط يحتاج إلى أن تميز المرأة العربية حقيقة مكانها فى الركب النائر، وتعى مسؤولياتها الخطيرة فى صنع مستقبله، وهى لن تستطيع النهوض بهذا الدور ما لم تستكمل مقومات وجودها الحر، دون أن يخونها وعيها لذاتها، ويخطئها تقدير تبعات الحرية، وإدراك المجال الأصيل الذى تحقق فيه وجودها الإنسانى والقومى "وعلى المعلم بقع عبء كبير فى إعداد فتاة اليوم لصنع المستقبل، وهى مهمة يزيدتها تعقيدا ما طرأ على حياتنا العامة من تطور وما فتح العصر من آفاق رحبة أمام المرأة الجديدة الطامحة، مما يقتضى حسن إدراك المعلم لروح العصر، وإيمانه بحتمية التطور".

ومن الملاحظ أن الكتابة عن المربين التربويين، كانت ما زالت ذات طابع مطسى، فكتب أبو الفتوح رضوان فى عدد الرائد (فبراير ١٩٥٨) عن (على مبارك، تلميذا ومربيا) حيث احتفلت وزارة التربية بإقامة تمثال له فى ديسمبر ١٩٥٧ فى مقرها. ومن اللافت للنظر أن أستاذنا، على الرغم من أنه يكتب عن على مبارك، إلا أنه ينتهز الفرصة ليعث رسالة غزل إلى قيادة الثورة التى لم تكن حريصة على إعطاء مؤسس الوفد (سعد زغلول) حقه من التقدير، فيكتب: "ولعل أخطر ما يوجه إلى سعد كزعيم سياسى أنه لم تكن له فلسفة تربوية تسير فلسفته السياسية، ولذلك توقفت حركته على شخصه فلما مات ماتت"، وهو رأى مؤسف حقا، فالحركة التى قادها سعد لم تمت بموته، وإنما تم الالتفاف حولها قبل أن يموت بسنوات، وهل لابد لكل زعيم سياسى أن تكون له فلسفة تربوية؟ إذن، فهل كانت لجمال عبد الناصر فلسفة تربوية؟ وما علاقة هذا بموضوع يكتبه عن على مبارك؟ إن الزعماء التاريخيين يعطون رؤية كلية عامة، ويقوم أهل الاختصاص، كل فى مجاله، باستنباط ما يمكن استنباطه منها، ومن ثم، فهى وظيفة المربين أن يستلهموا ثورة ١٩ والحركة الفكرية العامة التى حكمتها، لكن هذا لم يحدث!!

لكنه أحسن القول عندما عاد إلى موضوع مقاله فقال عن على مبارك "٠٠٠. نكتب عنه لأنه كان فيلسوفاً مصرياً من فلاسفة التربية ٠٠٠. إنه في السياسة كان صاحب تربية، وفي التربية صاحب سياسة".

وعندما كتب أستاذنا الجزء الثاني من المقال، كان ذلك في شهر مايو من العام نفسه، حيث كانت الوحدة قد بدأ صداها يتردد، فإذا به يحرص على وصف على مبارك بأنه "العربي المصري"، و"إن على مبارك يصل الفكر التربوي العربي بالناظر في القرن التاسع، وأبي يزيد البلخي في القرن العاشر، وابن سينا في القرن الحادي عشر، والغزالي في القرن الثاني عشر ٠٠٠".

ولأنه كتب عن رفاة الطهطاوي في عدد يناير ١٩٥٩، أي بعد إعلان الوحدة، يصفه بأنه "فلاح صعيدى مصرى عربى" ويتحدث عنه باعتباره مفكراً "عربياً" فيقول: "كتب رفاة في السياسة كلاماً يجعله بين كتاب العرب في جميع العصور أحد فلاسفتها، ويختتم مقاله بقوله" ٠٠٠. وهكذا نجد أنفسنا أمام فيلسوف من فلاسفة التربية يجب أن يعتز به علم التربية في العالم العربي".

وكان من آثار الوحدة بين مصر وسوريا أن يبرز اهتمام غير عادى بمفكر مثل عبد الرحمن الكواكبي، فهو سورى، جاء مستوطننا مصر، وله كتابات تفوح رائحتها بالروح العروبية، فيكتب عنه أبو الفتوح رضوان مقالاً بالرائد (يناير ١٩٦٠) يظهر فيه جوانب العروبية في فكر الكواكبي، ثم يعرج على بعض نظراته التربوية.

أما مجلة مرآة العلوم الاجتماعية فتضمن عددها الصادر في يناير ١٩٦٠ عدة دراسات، منها دراسة لوزير التربية والتعليم التنفيذي في مصر، أحمد نجيب هاشم، وأخرى بعنوان (الكواكبي وأم القرى) لإبراهيم نعيم سيف الدين الذى كان كبيراً لمفتشى العلوم الاجتماعية، ونفس الدراسة التى نشرتها الرائد لأبى الفتوح رضوان ملخصة، حيث كانت هى الدراسة الوحيدة التى عنيت بإبراز نظرات الكواكبي التربوية.

وفى وسط الزخم الذى شهده سوق الثقافة على طريق العروبية، كان البعد الدينى الإسلامى ذا صوت هامس، وضوء خافت، فى الساحة التربوية، على الرغم من حرص الثورة على نفي إدارة ظهرها للتوجه الدينى الإسلامى، بتشكيل المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وتخصيص إذاعة متفردة للقرآن الكريم التى امتدت لتصبح اليوم

أكثر الإذاعات التي تحظى بنسبة استماع هائلة. وربما مما يفسر هذا هو حرص دعاة القومية العربية على أن تضم مظلة العروبة العرب المسيحيين، ومن ثم فحتى عندما يجئ الحديث عن الدين يجئ تحت مصطلح " القيم الروحية " بحيث يكون المصطلح عاما يمكن أن يشمل غير المسلمين.

ولا نرى من الكتب إلا ثلاثا منها كتابان هما فى الأصل رسالتا دكتوراه، الأولى للدكتور أحمد شلبى وهى (تاريخ التربية الإسلامية) حصل عليها من جامعة كمبرج ببريطانيا عام ١٩٥١، ونشرت فى دار الكشاف ببيروت عام ١٩٥٤، وفى القاهرة ١٩٥٩

والثانية، للدكتور أحمد فواد الأهوانى عن التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى، حصل عليها من آداب القاهرة، قسم الفلسفة، فى أواسط الأربعينيات، ونشوت فى دار إحياء الكتب العربية عام ١٩٥٥.

والكتاب الثالث (منهج التربية الإسلامية) لمحمد قطب، وهو وإن كان دون تاريخ، إلا ان الطبعة الثانية التى بين أيدينا، التى نشرتها دار القلم بالقاهرة ترجح أنه ظهر فى الستينيات، حيث أن دار القلم وجدت فى هذه الفترة على وجه التقريب.

وفى مؤتمر (أسس التربية فى الوطن العربى) تكتب عائشة عبد الرحمن عن (القيم الخفية والروحية) تقول فيها: " ٠٠٠. فالمجتمع العربى يحتاج فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخه إلى أن يؤكد إدراكه للقيم المعنوية التى هى مظهر رقيه، بقدر ما هى سمة أصالته، والقوة الدافعة فى انطلاقه الثورى " (ص ٢٩٨)، وتكمل هذا بقولها فى صفحة أخرى (٢٩٩): " والتراث الروحى للأمة العربية يؤكد أصالة القيم المعنوية فى الشخصية العربية".

ويكتب أحمد الشرباصى عن نفس الموضوع (القيم الخفية والروحية وأثرها فى تكوين الشخصية العربية)، ويفسر غلبة مصطلح "الروح" على "الدين" بقوله: " ٠٠٠. كما أن الكثيرين يقولون "الناحية الروحية" وهم يقصدون "الناحية الدينية"، وهم يتركون كلمة "الدين" ويؤثرون كلمة "الروح" اعتقادا منهم أن هذا بنأى بهم عن مواطن الجدل والتعصب، مع أن التدين كالفريضة المشتركة بين البشر مهما اختلفت صورته ومظاهره، ومن هنا نشعر تأثيره العميق البعيد المدى" (ص ٣٠٥).

والحقيقة أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد الذي قال به الشرباصى، ذلك أن
الاقتصار على مصطلح "الروحى" يصبغ الدين بطابع أخروى فقط، بينما صحيح الدين
يجمع بين الدين والدنيا، وبين الجسم والعقل والروح.

وفى كتابه (فى الفكر التربوى) للدكتور محمد لبيب النجى، الذى نشرته الأنجلو
المصرية عام ١٩٧٠ ينشر دراسة بعنوان (الطبيعة الإنسانية عند الغزالي، وأثرها على
أهداف التربية ونظرية التعليم) ص ٨١، وهو موضوع غريب إذا درسنا السياق العام
لكتابات النجى وترجماته، فكما سوف نرى، كان غارقاً لأذنيه فى البحر الأمريكى
البرجماتى.

ومن أهم ما نقرأ فى هذا الشأن ذلك الذى كتبه أبو الفتوح رضوان بعنوان
(المدرسة والتربية الروحية) فى عدد أبريل ١٩٦٠ من مجلة الرائد، فبعد أن عرض
لبعض مظاهر العيد التى يرى أنها لم تعد تحمل ما كانت تحمله قبل ذلك من دفء
العلاقات القرابية والإنسانية (ماذا لو بعث ليكتب عن هذا الموضوع اليوم !؟): "٠٠ إنه
عندى دليل على تدهور فى تمسك الناس بالقيم الروحية، وهو من الناحية التربوية،
التى تعنينا هنا فى صحيفة المعلمين، دليل على ضعف التربية الروحية التى تقوم بها
مدارسنا، هذه الناحية القومية كارثة الكوارث، لأن القيم الروحية هى "السمنت" الذى
هو أداة التلاصق الاجتماعى والتماسك القومى".

لكن الكاتب - فيما يبدو - لا يقصد من القيم الروحية ما قاله الشيخ الشرباصى،
وإنما جوانب معنوية وأخلاقية عامة، فهو يعنى بالقيم الروحية: "التودد، والتعاون،
والعمل من أجل أهداف مشتركة، وتغليب هدف المجموعة على الأهداف الشخصية،
والأمانة فى القول والعمل ٠٠٠ الخ"، كما كتب فى العدد التالى من الرائد (مايو
١٩٦٠).

ومن المرات النادرة تنشر الرائد (مارس ١٩٦١) مقالا عن (المعاهد العلمية
والاجتماعية فى الإسلام) مترجمة عن (إسلاميك ريفيو).

التيار الاشتراكى:

بدأ المايسترو بحرك عصاه فى اتجاه آخر، وتغيرت "النوطة الموسيقية" أمام العازفين
فبدأوا يربطون أعينهم بحركة يد المايسترو والنوطة الجديدة !!

فى نزوة المد القومى العربى، صدرت قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، ولم يمر شهران إلا وانهارت تجربة الوحدة العربية على يد انفصالى دمشق، فبدأ التيار القومى العربى بضعف وجودا فى الكتابات التربوية ويطو الصوت الاشتراكى، خاصة وقد تم تصالح بين قائد الثورة وبين شيوعى مصر وأخرج عن المعتقلين منهم عام ١٩٦٤، ثم نجى هزيمة يونية لنجد التيار العربى يكاد يصاب بالسكتة الكتابية، مع أن العروبة لم تكن سببا بأى حال من أسباب الهزيمة، ولربما جاز لنا أن نقول أن ضعف الجدية فى العمل لها والإخلاص لدى بعض النظم والزعامات العربية كان سببا مهما، مع إقرارنا فى الوقت نفسه أن زعيم الثورة نفسه، ظل مؤمنا بالعروبة، وليس ثمة تناقض بين العروبة والاشتراكية، لكن، الذى حدث بالفعل هو بداية تسيد التيار الاشتراكى، والخفوت التدريجى لصوت العروبة.

ونكاد نجد هنا نوعين من الكتابات، فهناك نفر من الكتاب عرفوا باتجاههم الماركسى، ومثل هؤلاء كان طبيعيا أن يواصلوا الدعوة إلى الاشتراكية وينتهزوا فرصة التحالف الذى قام بينهم وبين السلطة ليعززوا مواقعهم الفكرية، ويزيدوا من رقعة الدعوة إلى الاشتراكية، وهؤلاء تملس فى كتاباتهم نبرة الصدق مع الذات ومع الموضوع، بغض النظر عما إذا كان رأيهم موافقا لما نعتقد أم لا. لكن هناك نفرا آخر، وهم الكثرة الغالبة، الذين ارتبطت حركة عيونهم بحركة عصا المايسترو، ربما يكونوا قد آمنوا بالفعل بالتوجه الجديد، وربما كانوا ينافقون، وربما ٠٠ وربما، لا نستطيع الكشف عما فى ضمائرهم.

بطبعة الحال، ونحن نبحث عن مظاهر التوجه الاشتراكى فى الفكر التربوى فى فترة الثورة، يهمنى أن نركز أكثر على من عرفوا واشتهروا بماركسيتهم، لكن المشكلة أن الكثرة الغالبة من هؤلاء كانوا بعيدين عن الحقل التربوى، وندرة اهتمام غير التربويين منهم بالقضايا التعليمية، على الرغم من أن الجماعة المذهبية مفروض أن يكون اهتمامها أكثر بعملية البناء البشرى، لكن يبدو أن طول عملهم سرا، وتمزقهم إلى جماعات متفرقة، وكثرة ملاحظتهم أمنيا، جعلهم يركزون - بنفس منطق الدول الشمولية - على عملية البناء البشرى من الناحية السياسية عبر عمليات التلقين والتعبئة، ويتعاملون مع قضايا التعليم على اعتبار أنها تحتل منزلة متأخرة فى سلم الأولويات.

ولعل السفر الضخم الذى أصدره أحد أعلام الحركة الماركسية فى مصر "أبو سيف يوسف" بعنوان (وثائق ومواقف من تاريخ اليسار المصرى ١٩٤١-١٩٥٧) يبين لنا أن الهم الأكبر كان متجها إلى الحركة الطلابية، تنقيفا وتجنيدا وتحريكا وإثارة، وأن القليل النادر من الجهد كان يوجه إلى مناقشة قضايا التعليم.

ومن محضر نقاش مع طالب كان بكلية العلوم اسمه " منجد توفيق " (ص ٧٧١) بين نجاحه فى عقد مؤتمر بكلية العلوم بعد قيام الثورة لمناقشة قضايا جامعية ثلاث: اللائحة، باعتبارها تضم قيودا على حركة الطلاب - الحرس الجامعى - مجالس التأديب.

وفى ١٩٥٣/١/١٧ صدرت نشرة غير دورية باسم (وحدة الطلبة)، عن طريق فصيل ماركسى (طلبة العمال)، وكان مما ورد فيها " عن الحق فى مجانية التعليم وإقامة اتحاد عام للطلاب "، حيث كان هذان المطالبان هما الموضوع الرئيسى فى المجلة، وفى هذا قام أحد محررى المجلة باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة ورجال التربية والمدرسين، ووجهت المجلة عددا من الأسئلة إلى د. طه حسين عن الحق فى التعليم وتطوير برامجه وضرورة أن ينتظم الطلاب فى اتحاد عام لهم (ص ٩١٤).

وكتب الطالب " حسنى يسى، الطالب بهندسة القاهرة، مسئول المجلة عن بعض مشكلات الطلاب ليؤكد أهمية تكوين اتحاد عام للطلاب ليدافع عن قضاياهم. وكتبت "إجلال خليل" ان الطالبات الجامعيات هن الطليعة التى خرجت من صفوف المرأة المصرية المناضلة: من أجل حقها وحريتها وتحررها من ربقة العبودية: عبودية المنزل الرجعى، والزوج الرجعى والتقاليد البالية".

وفى عددها الصادر فى ١٩٥٣/٣/٩، شرت مجلة (المقاومة الشعبية) تحت عنوان (معا ضد التجهيل) تهاجم إدارت الجامعات الثلاث (القاهرة، عين شمس، الإسكندرية). وإذا كانت الساحة الثقافية فى مصرية قد شهدت طوفانا لم يشهده تاريخها تنظيرا وإشادة بالاشتراكية بعد قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، فبهنا أن نتوقف قليلا أمام مثال لمثل هذا الجهد التنظيرى من خلال المجلة الخاصة بالمعلمين، وهى الرائد فقط، وكان ذلك فى عدد خاص (مايو / يونيو ١٩٦٧)، فقد كتب أمين عز الدين عن الاتحاد الاشتراكى، وأشار فى مقاله أن أن أقدم كلام مكتوب عن الاشتراكية فى مصر كتبته

مصطفى حسنين المنصوري، والذي كان يشغل وظيفة مدير تعليم الفيوم، وصدر الكتاب عام ١٩١٣

أما الدكتور إبراهيم سعد الدين فقد كتب عن (حتمية الحل الاشتراكي)، كما كتب كذلك عن (فترة التحول الاشتراكي) في نفس العدد.

كذلك كتب د. محمد أنيس حول الموضوع الذي كان يشغله كثيرا في هذه الفترة وهو (التناقضات الأساسية في المجتمع المصري في أعقاب الحرب العالمية الثانية حتى ثورة ١٩٥٢).

وحوى العدد مقالات أخرى لأساتذة شغلوا بالكتابة عن الاشتراكية، وإن كان من الصعب اعتبارهم بالفعل من العناصر اليسارية، مثل د. رفعت المحجوب الذي كتب عن (مشاكل التحول الاشتراكي).

وساهم عدد من المفكرين من خارج المجال التربوي في مناقشة قضايا مهمة تتصل بالفكر التربوي، ميزتها أنها تبعد بنا عن الموضوعات التقنية التقليدية في التربية، ومثالنا هنا كل من الدكتور فؤاد مرسى، ومحمود أمين العالم، والإثنان من كبار الماركسيين:

فالدكتور فؤاد مرسى يكتب كتابا بعنوان (حتمية الحل الاشتراكي)، وهو في الأصل مجموعة دراسات سبق نشرها في دوريات مختلفة، لكنه لا يشير إلى تاريخ ومكان نشر كل دراسة، ويستوقفنا هنا، فيما يتصل بموضوعنا ما جاء في دراسته الثالثة عن حتمية الحل الاشتراكي فلسفيا، فهو ينبه إلى ضرورة النظرية الشاملة، ولا عجب في ذلك فكل ماركسي ينظر إلى الماركسية باعتبارها النظرية الشاملة، والنظرية الشاملة بسميها "علم المعرفة"، وقد اختلط فيها المنطق بالفلسفة، فالفلسفة إذا كانت هي النظرية الشاملة إلى الكون، فإن المنطق هو لغة هذه الفلسفة، هو العملة التي يتداول بها الفكر (ص ١٢٦).

ومن أبرز ما قاله كذلك أن الإنسان يستطيع أن يتحرر من قبضة الطبيعة والمجتمع لا بالتحرر من قيود المعرفة والعلم، ولكن بالكشف عن قوانين المعرفة وقوانين الطبيعة والمجتمع، وهو ما فطن إليه فيلسوف مثل بيكون حين قال أن سطوة الإنسان إنما تتمثل فقط في العلم. إنه يستطيع بالدقة بقدر ما يعرف.

وعلى الرغم مما هو معروف عن د. فؤاد من أنه أستاذ اقتصاد، إلا أننا نلمس الطابع الفلسفى لفكره عندما يضع أمامنا عددا من النظرات الخاصة بنظرية المعرفة: أولا - يجب أن نبدأ بتقرير أن الإنسان قادر على المعرفة وصالح لها بحواسه التى يملكها. إن هذه الحواس تنقل لنا صورا عن العالم الخارجى من حولنا، وهذه الصور هى أفكارنا.

ومن الواضح هنا النزعة المادية البحتة.

ثانيا - أن كل معرفة نتوصل إليها تعتبر حقيقة موضوعية، بمعنى أنها توجد خارجنا، مستقلة عن وجودنا، رضينا بها أو لم نرض، أفادتنا أو لم نغد منها، لكنها أيضا معرفة نسبية، وليست مطلقة.

ثالثا - أن كل حقيقة هى لحظة فحسب من الحقيقة المطلقة، هى قطرة من نهر المعرفة.

رابعا - أن هذه المعرفة العلمية لا تتبع فى الواقع، ولا يمكن أن تتبع، خطأ مستقيما، بسيطا، ولا مباشرا، ولا كاملا صاعدا على الدوام إلى أعلى، وعلى العكس، فهى تشكل منحيا له مرتفعاته وله منخفضاته، هو منحى حلزوني ينطوى على التجربة والخطأ.

خامسا - نتيجة لهذا كله، فإن الصياغة الفكرية لأى صورة دقيقة عن العالم الذى نعيش فيه هى أمر مستحيل بالنسبة لنا، بل ستظل مستحيلة على الدوام.

ويؤكد مفكرنا على وحدة العلوم، صحيح أن علوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية تختلف نوعيا، كل علم بمنهجه وأهدافه، غير أن قوانين الواقع الإنسانى لا يمكن أن تختلف إطلاقا عن قوانين الطبيعة، إنها جميعا تتدرج فى حقيقة شاملة هى أن العالم من حولنا عالم مادي، فى حالة حركة دائبة ومتنوعة، لكنه يجد وحدته من خلال تنوعه.

والغريب حقا أن جون ديوى نفسه فى كتابه (المنطق، نظرية البحث) يذهب إلى التثديد بالتفرقة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، لكن توحيد هذا يقوم على غير الأساس الماركسى، وكذلك فإن الكتاب الأساسى للحركة الشهيرة التى بدأنا نراها منذ أول الثمانينيات باسم "أسلمة المعرفة" تؤكد وحدة العلوم، لكن من منطلق أن الإيمان بالله واحد خالق، يحتم الإيمان بوحدة كلية للعالم، على الرغم من التنوع الداخلى فى ظواهره.

أما محمود أمين العالم فقد كان كثيرا ما يدافع عن الفلسفة، فمن ذلك على سبيل المثال ثلاث مقالات، أولاها نشرها بمجلة الرسالة الجديدة، مايو ١٩٥٧ بعنوان (دفاع عن الفلسفة)، والثانية (دفاع آخر عن الفلسفة) بالمجلة نفسها، عدد يونيو ١٩٥٧، والأولى مبنية على تصور خيل لكاتبنا أن الوضعية المنطقية، وفق ما عبر عنها د. زكي نجيب محمود، تريد إلغاء الفلسفة، أو هي تسعى إلى أن تنتهي مهمتها، والثانية هي رد على قارئین اعترضوا على ما ساقه مفكرنا.

والحق أن زكي نجيب محمود لم يدع إلى إلغاء الفلسفة، وإنما إلى تغيير مهمتها، مما لا يسمح المجال بتفصيله، وهو الأمر نفسه الذي سعى إليه الماركسيين، فهم يؤكدون أن الفلسفة كانت تسعى إلى تفسير العالم، وهم يريدون منها أن تغير العالم، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل يمكن تغيير العالم قبل فهمه وتفسيره؟

والمقال الثالث، نشره بمجلة المصور في يونيو ١٩٦٨ بعنوان (بلاش فلسفة) دون أن يعنى هذا بالفعل، وإنما هو يسوق العنوان سخريّة ممن يدعون إلى التخلي عن الفلسفة، وهو هنا يلتزم الدقة حين يفرق بين القول "بلاش هذه الفلسفة"، وبين القول "بلاش فلسفة عموما"، وهو المنطق نفسه الذي تستند عليه الوضعية المنطقية.

ويعد محمود أمين العالم من أوائل من قدموا إلى قراء العربية مفهوم "السيرناتيقا"، والتي بدأت في الشيوع شيئا فشيئا منذ الستينيات، لكنه كتب عنها في مجلة علم النفس، فبراير ١٩٥٣، ومن خلال السيرناتيقا أشار إلى مفهوم ترجمه بـ "آلية التغذية العكسية" Feed-back mechanism، وكان لهذا المفهوم دور كبير في علوم التربية بعد ذلك، وخاصة في مجال التقويم والتطوير، والنظر المنظومي إلى التعليم، حيث ترجم في البداية بـ "التغذية الرجعية"، ثم استقر على وجه التقريب على أن يكون "التغذية للراجعة".

ويدافع العالم بحماس شديد عن العلم، فيكتب بعنوان (دفاع عن العلم) في مجلة الرسالة، يوليو ١٩٥٧.

ويربط بين العلم والحرية في مقال بمجلة الهلال، أبريل ١٩٦٥، كما يكتب عن (التفكير العلمي عند العرب) في مجلة "كتابات مصرية"، يونيو

١٩٥٦

وعندما يكتب عن (معنى الحرية فى مجتمعنا الجديد) فى مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٤، يقول: "إن طريق الحرية فى بلادنا ليس طريق البرلمانية الليبرالية، ليس طريق تعدد الأحزاب، وإنما هو طريق التحالف الثورى لقوى الشعب العامل والتنظيم الثورى القائد، إنه طريق البرلمان الشعبى والمجالس الشعبية، طريق أغلبية العمال والفلاحين، طريق القيادة الجماعية والرقابة الشعبية الواعية على قوانين حياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومشاركته الفعالة فى توجيهها ٠٠٠".

ولا أرى لماذا قفزت إلى ذهنى على الفور وأنا أقرأ هذه العبارات الجميلة حقاً، تلك المقولة الشهيرة: إن الطريق إلى جهنم مفروش بالنوايا الحسنة ! " فلقد سادت هذه العبارات مجتمعات منظومة الدول الاشتراكية عشرات السنين، وأسفرت التجربة عن صورة بغیضة من القهر والاستبداد من قبل الفئات الحاكمة، وهم أفراد قليلون، قدموا أنفسهم باعتبارهم يمثلون كل هذا الذى يقال، ليتحولوا بالتالى إلى نوع آخر من الطغاة.

وكانت مجلة الطلبة الصادرة عن الأهرام منبرا ماركسيا معروفا بدأت فى يناير ١٩٦٥، حيث نجدها تخصص ملفا كبيرا فى عددها الحادى عشر (نوفمبر ١٩٦٥) بعنوان (المدرسة والإنسان والاشتراكية)، يهمنها التوقف أمام المقدمة التى صدرت بها الملف التعليمى، حيث نجد لأول مرة مناقشة مباشرة فى قضايا تعليمية صريحة:

"النظرة الاشتراكية للتعليم تختلف جذريا عنها فى المفاهيم الرأسمالية، بل إن أقصى ما تستطيعه أكثر المناهج التربوية تقمنا فى إطار النظرة الليبرالية، هو أن تعتبر التعليم خدمة اجتماعية تضعها فى مصاف الخدمات المماثلة كالإسكان والعلاج، تدعو إلى التوسع فيها كما، وإيصالها إلى قاعدة عريضة من الناس، وإلى اقتسامها وتوزيعها بصورة أكثر عدالة".

ومع الإقرار بالاختلاف بين النظرتين، لكن ليس صحيحا حقيقة أن المجتمعات الليبرالية اعتبرت التعليم مجرد خدمة، فالمستقرى لعشرات الكتب فى اقتصاديات التعليم يجدها ترجع بدء الوعى بأن التعليم "استثمار" وليس فقط خدمة، إلى علماء اقتصاد غربيين ليبراليين، وبصفة خاصة أمريكيين!

لكن مقدمة الطلبة تمضى بنا لتؤكد: "إن التعليم فى مفهومنا يمثل ضرورة إنسانية حيوية، فهو من الاحتياجات المادية الرئيسية (!!) للإنسان كالمأكل والمأوى، تماما،

بجانب أنه عنصر رئيسى من عناصر قوة الهيكل الاجتماعى ومن عوامل انطلاق القوى الإنتاجية لخلق القاعدة الاقتصادية للبناء الاشتراكى".

وتلخص المقدمة مهمة الملف: "ومن مهامنا الرئيسية اليوم، دراسة التناقض بين المناهج التعليمية واحتياجات المرحلة القادمة من تطورنا، واقتراح الحلول الثورية لمشاكل التربية وتوجيهها وجهة اشتراكية".

وضم الملف دراسات مثل (نحو تربية اشتراكية) لمحمد جعفر، قامت فكرته الأساسية على أساس أن "مهمة التربية الاشتراكية دراسة القيم والاتجاهات والدوافع النامية من تحول للنظم والأجهزة الاجتماعية إلى الشكل الاشتراكى، والعمل على خلق المواقف التعليمية التى تساعد المواطن الناشئ على اكتساب هذه القيم والاتجاهات، فيشب وهو قادر على الحياة فى المجتمع الاشتراكى"، وهذه الفكرة هى اللحن الأساسى فى الكثرة الغالبة من الكتابات التى رأيناها عن التوجيه الاشتراكى للتربية.

وكتب محمد جمال راشد نوير، عن (تخطيط التعليم لتنمية الموارد البشرية)، قامت فكرته على أساس: "تتضمن عملية تنمية الموارد البشرية عملية زيادة أوجه المعرفة والمهارات والإمكانيات عند جميع أفراد المجتمع وحسن تنظيم هذه الموارد وتوزيعها واستغلالها بكفاءة، ولا تتضمن هذه الزيادة مجرد الزيادة فى فراغ، وإنما زيادة تلك الميادين طبقاً للأهداف العامة للتنمية العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولا تعنى زيادة تلك الميادين أيضاً زيادتها على ضوء التغيير فى كل هذه الميادين إذا كانت لا تتطابق مع الأهداف العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي، فإن عملية تنمية الموارد البشرية - فى دولة نامية - هى عملية تغيير المهارات القائمة - إذا كانت غير متماشية مع أهداف التنمية وإكساب مهارات جديدة وتنمية وزيادة هذه المهارات الجديدة".

وكتب د. مراد وهبه عن (أزمة العلوم الإنسانية فى مجتمعنا الراهن)، تضمن نقداً لمناهج الاجتماع والفلسفة فى التعليم الثانوى، وكان معيار نقده هو المنظور الماركسى، ولما كان كتاب الكتب المقررة غير ماركسيين، كان من الطبيعى أن يجد فيها كاتبتنا عدداً مما تصوره أخطاء، دون أن يسميها باسمها الحقيقى وهو أنها "زوايا رؤية" تختلف بين أصحاب المذاهب المتباينة، ومن المفروض أن أصحاب الثقافة الفلسفية هم أولى الناس بالتيقن من هذا.

فهو يعيب مثلا على منهج "مبادئ الاقتصاد" ويرى أنه كان من الأولى أن يكون "مبادئ الاقتصاد السياسي". كما يأخذ عليه عدم ربط المفاهيم الاقتصادية بالنظم الاجتماعية، وهو نقد في محله، فضلا عن نقاط أخرى لا نود التوسع فيها خاصة وأن الدكتور وهبه ليس من المتخصصين في الاقتصاد.

كذلك أخذ على كتاب المنطق أنه لا يعرض للمنطق الديالكتيكي.

أما بالنسبة لكتب المجتمع العربي المقررة على صفوف مختلفة فقد أخذ على كتاب الصف الثاني مثلا أنه يطرح القضايا العربية بطريقة مجردة، وفي الحديث عن التربية والتعليم يرى أن الكتاب تحدث عن أهدافها كأهداف عامة تصلح لأي مجتمع "والنتيجة الحتمية من كل ذلك عدم وضوح الرؤية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية".

أما شفيق سليمان، فقد كتب عن (محو الأمية قضية اشتراكية)، مستندا إلى فكرة السيد ميرزا إسماعيل محمودوف وزير التربية والتعليم بجمهورية تارستان السوفيتية، في تقريره الذي قدمه باللغة العربية للمؤتمر العربي لمحو الأمية الذي عقد بالإسكندرية من ١٠-١٨/١٠/١٩٦٤، حيث كان السيد ميرزا حاضرا كمرقب.

وأخيرا فقد تضمن الملف دراسة لفاطمة زكي بعنوان (دور التنظيمات الشعبية فى المدرسة)، وقصدت بهذا التنظيمات الجماهيرية الموجودة فى مصر المدارس والى تتصل أفقيا بمثيلاتها بالمدارس المشابهة، ورأسيا حتى تصل إلى مستوى المنطقة والجمهورية وهى: اتحاد طلبة المدارس الثانوية وما فى مستواها - مجلس الآباء والمعلمين - الاتحاد الاشتراكي.

وكتب د. نجيب اسكندر الذى كان أستاذا فى كلية التربية، فى عدد الطليعة (ديسمبر ١٩٦٥)، عن (إعداد وتربية الكادر للجهاز الاشتراكي) تحدث فيها عن تصوره لما ينبغي أن تعلمه "معاهد الدراسات الاشتراكية"، حيث رأى أن تشمل موضوعات الدراسة على جانبين متكاملين:

الأول: دراسة نظرية تتناول موضوعات مثل: دراسة علمية لمجتمعنا العربى - دراسة نظرية المجتمع - دراسة التنظيم السياسى ٠٠٠ إلخ

الثانى: خبرة عملية، وتشمل عمليات النقد والنقد الذاتى عن طريق تنظيم الدارسين فى مجموعات صغيرة، ودراسات ميدانية تربط بين الجوانب النظرية والواقع العملى.

وكانت مجلة الكاتب التي رأسها أحمد عباس صالح معقلا لفئة أخرى من الكتاب الماركسيين، ففي عدد يناير ١٩٦٦ كتب الدكتور شريف حتاتة عن (ضرورة تطوير التعليم الطبي)، نجاه يشير فيه إلى أهداف التعليم الطبي والتي منها: "إننا نريد أطباء فعالين وواعين بواجباتهم الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب مهاراتهم الفنية ومرتبطين بقضايا الشعب وبنضاله في سبيل بناء الاشتراكية. إننا نريد عددا متزايدا من الأطباء النابغين من صفوف العمال والفلاحين حتى لا تكون العلوم قاصرة على أبناء الطبقات المتوسطة...".

وفي عدد فبراير من الكاتب، سنة ١٩٦٦، كتب د. محمد رواش الديب عن (استنزاف الثروة العقلية) ركز فيه على الدور الاجتماعي للعلم، وكيف أن الدول الاستعمارية أصبحت تعتمد إلى اصطلياد الكفاءات العلمية من البلدان النامية التي تدرس في جامعاتها وتغريهم بالكثير من المال حتى لا يعودوا إلى أوطانهم ويعطوا ما لديهم ليصب في خزانة الثروة الاستعمارية، وهي الظاهرة التي أسماها البعض "تزييف العقول" أو "هجرة الأدمغة"، وإن كان لابد ألا ننسى أن الإغراء لا يتم من جانب الدول الغربية وحدها، ففي بلداننا مع الأسف الشديد عوامل طاردة معروفة.

وكتب الدكتور عبد الحميد يونس في عدد الكاتب، مارس ١٩٦٦ عن (جامعاتنا في مفرق الطريق)، حيث تسأل: ماذا يريد مجتمعنا الاشتراكي من الجامعات؟ ليجيب: لقد أصبحت المواجهة الواقعية للحياة هي السمة التي تميز مجتمعنا بعد أن خرجنا من مرحلة الفكر الرومانسي والتعبير الرومانسي. وإذا كانت المراحل السابقة قد أعانت على توضيح الحقوق والواجبات على أساس الفلسفة الليبرالية، فإننا من غير شك نطلب الآن من الجامعات شيئا آخر. لم يعد الأدب غناء معتصم بالأبراج العاجية. ولم تعد المفاهيم المطلقة هدف الفكر أو العلم، والمجتمع الاشتراكي يؤمن بالنظرة العلمية للحياة والإنسان، ويدخل الإرادة البشرية الواعية في التطور، ولا يقيم الوجود على أساس الاستئثار بالجاه أو الثروة أو المعرفة، لذلك كانت جامعاتنا بحق في مفرق الطريق بعد أن خرجنا من مرحلة التحول...".

وعلى صفحات الكاتب تصادفنا كتابات أكثر الماركسيين اتصالا بالمسألة التعليمية، ألا وهو "أديب ديمتري"، لكن كانت مشكلته الأساسية حدثه الصارخة إلى درجة كبرل الاتهامات الجزافية بالرجعية والخيانة الوطنية لمن يرى أنهم يخالفون مذهب الفكرى،

ونخص بالذكر إسماعيل القباني الذي كان رائدا حقيقيا للتربية الحديثة فى العالم العربى، ولا يعنى هذا أنه كان مبرأ من الأخطاء، لكن النقد العلمى المنهجى الموضوعى شئ، وكيل الاتهامات له إلى درجة التخوين الفكرى، هو الأمر البعيد حقا عن علمية النقد، وإلا لأجزنا للطرف الآخر أن يتهم ما يمثله كاتبنا أيضا بتهم تتردد فيها كلمات العمالة والخيانة... إلخ.

فى مقال لأديب ديمترى بالكاتب، فى عددها الصادر فى نوفمبر ١٩٦٦ بعنوان (الثورة والتعليم)، نراه يشير إلى من يسميهم " الطبقات الرجعية " فى مجتمع التعليم، أنهم إذا كانوا يلجأون إلى القتل والتخريب والقوة إذا أعتيهم الحيل، فإنهم لا يكفون لحظة " عن أساليب الخداع والتسلل فى هدوء وركوب مختلف المعانير والحجج للوصول إلى أهدافها المعادية للثورة".

إنه أسلوب مجوج، كان البعض يلجأ إليه لنفى كل من يخالفه فى المذهب بدعوى أنه من أعداء الثورة، وتحت هذه المظلة حورب من حورب وأقصى من أقصى ليظل احتكار الوطنية والإخلاص مقصورا على من يكيلون الاتهامات.

وضرب صاحبنا مثلا لذلك فى حقل التعليم بإسماعيل القباني الذى وصفه بأن " تصدى لقيادة كتيبة الرجعيين"، وأن هذه الكتيبة الرجعية استغلت سنوات الثورة الأولى، حيث لم تكن معالم الوضوح الفكرى قد برزت بعد " لتسد ضرباتها إلى الثورة وإلى حركة الجماهير الشعبية فى اندفاعها صوب التعليم" !!

ولم يكن القباني هو الذى فرض نفسه وزيرا للتعليم فى بدايات الثورة، فقيادة الثورة هم الذين دعوه، وكان أمامهم طه حسين، مما عرضنا له فى مكان آخر.

وواصل الكاتب نقده للسياسة التى انتهجها القباني عندما أصبح وزيرا، بنفس المنطق، وبنفس النوعية من الحجج. ولعل من أبرز صور التجنى فى هذا النقد هو اتهام القباني بأنه كان ضد تعليم الفئات الكادحة من العمال والفلاحين، لأنه كان يرى أن نقل جهود نشر التعليم الثانوى والعالى بحجة تكثيف الجهد لنشر التعليم الابتدائى، ولا ندرى كيف يستقيم منطق النقد هذا إذا كان التعليم العالى ذو المصروفات يكاد ينحصر فى الغالب والأعم بين أبناء الطبقة المتوسطة والأرستقراطية، وإلى حد ما التعليم الثانوى، بينما تعليم المرحلة الأولى هو تعليم سواد الشعب !!؟

لكن كاتبنا ينتقل بعد ذلك إلى ما هو حق ومهم، فيقول: "ولا شك أن القضية الحقيقية التي تفرض وجودها على الثورة في نطاق الثقافة والتعليم هي: كيف نصفي تركة بأكملها من الحرمان الطويل لقوى الشعب العاملة، وبالتحديد لقواه الأساسية من العمال والفلاحين من موارد الثقافة العليا، وأي سياسة لإعداد القوى العاملة والكوادر الفنية العليا تعنى بالتحديد إتاحة الفرص في المحل الأول للجماهير العاملة والشعب المنتج وبالأخص جماهير العمال والفلاحين لتصل إلى أعلى مستويات التكنولوجيا التي حرمت منها وليجند من صفوفها كوادر العمل العليا".

وفي دراسة ثانية للكاتب نفسه في المجلة نفسها، عدد ديسمبر ١٩٦٦ ينتقد التقرير الشهير للجنة الوزارية للقوى العاملة، وخاصة عندما ألح التقرير على وجود أعداد فائضة في تخصصات وعكس ذلك في تخصصات أخرى، متخذا هذا تكأة في اقتراح بتقليل نسب الطلاب في بعض المعاهد، فهنا يرد أديب ديمتري بأن هذا العيب الواضح في نظامنا التعليمي لا ينبغي أن يدير رؤوسنا ويسقطنا في النقيض، وهو أن يتحول التخطيط إلى قيد شديد على الثقافة وسد مانع، أو نسقط في قيم السوق الرأسمالية "فلسنا نعد عمالا لمصنع رأسمالي بحسب حساب الكسب والخسارة وحدها، بل بشرا لمجتمع اشتركي بكل مسؤولياتهم في الإنتاج والتطوير والثورة. وليس لنا ان نخشى فائضا من الثقافة والعلم والتكنيك".

أما الدكتور لويس عوض، فقد كتب سلسلة مقالات في الأهرام في الستينيات جمعها بعد ذلك في كتاب بعنوان (الجامعة والمجتمع الجديد) في سلسلة تحمل عنوان "دراسات اشتركية"، نجد من موضوعاته تحت عنوان (حصان طروادة) هجوما ضاربا على معاهد إعداد المعلمين في مصر بدءا من مدرسة المعلمين العليا، وجمع كل سينات التعليم والتوجيه الاستعماري له، ومحاربة آمال المصريين في الحصول على تعليم لكل الناس، ليصبها على رأس معاهد إعداد المعلمين، ومن ثم فقد اعتبرها "حصان طروادة" للاستعمار!

إنه نفس منطق التكفير الذي بدأنا نراه لدى جماعات تتخفى وراء الإسلام في السبعينيات والثمانينيات، كان يمارس قبل ذلك من قبل كتاب يسرعون إلى اتهام مخالفهم في المذهب بأنهم عملاء الاستعمار وأعوان الرجعية، وأعداء الشعب.

ومن المؤسف حقا أن يستند مفكر كبير مثل لويس عوض على عكس ما أصبح مشهورا الآن مما كشفت عنه الدراسات العلمية النفسية والاجتماعية والتربوية، إذ يصور عملية إنشاء معاهد للتربية بأنها لمحاربة كليات جامعية مثل الآداب والعلوم التي زعم أن من شأنها توفير المعلمين، ويسخر من المقولة التربوية والنفسية التي أصبحت من البدائه، فيشير بتهمكم: "وتحصنوا وراء بعض النظريات التربوية الموضوعية، نظريات البيداغوجيا، بحجة أن التعليم مهنة، وبحكم أنه مهنة فهو بحاجة إلى إعداد مهني خاص" (ص ١٠).

ولا مجال لمناقشة هذا الاعتراض، فآلاف الكتب في كل أنحاء العالم مليئة بالعديد من الصفحات التي تؤكد على أن التعليم مهنة، وأن ممارسته لا بد لها من إعداد علمي وتدريب عملي، ويكفي أن نقول أن الكثير من دول العالم الآن أصبحت ترى أنه حتى في التعليم الجامعي، فإن الحصول على الدكتوراه لا يعنى بالضرورة صلاحية صاحبها أن يقوم بالتعليم الجامعي، ولا بد له من المرور ببرنامج تربوي نفسي، لكنه التعصب المذهبي السيئ له منطقه الغريب!

ويناقش لويس عوض العلاقة بين الجامعات والمعاهد العليا ليواصل هجومه الضار على ما أسماه "خبراء الرجعية التربويين" الذين زعم أنهم ناصرُوا الثانية على الأولى لأنهم أرادوا تخريج "أسطوانات" لا ينظرون ولا يفكرون، بينما الجامعة تخرج من يمارسون التفكير والرأي، مع أن من الأسس التربوية والنفسية في عملية التعليم ضرورة أن تقوم على تدريب الطلاب على ممارسة التفكير بصورة الوسيّة من تفكير علمي إلى تفكير نقدي.

ويرى أن الثورة في سنواتها الأولى تأثرت بهذا التوجه الرجعي التربوي، ثم بدأت تتحرر منه بعد ذلك نتيجة الزيادة في الاعتمادات المخصصة للجامعات (ص ٢١).

والذي نسيه كاتبنا أن قيادات وزارة التربية لم يكونوا جميعا من خريجي معهد التربية العالي الذي يرجع إليه كل مصائب التعليم، كما أن الزيادة في اعتمادات التعليم العالي، كانت بسبب تقرير مجانيته مما دفع إلى زيادة الطلب عليه، وكذلك إنشاء جامعة جديدة هي جامعة أسبوط، ومما لا يقل عن ذلك أهمية ظهور وزارة خاصة بالتعليم العالي منذ عام ١٩٦١، علما بأن وزيرها في سنواتها الأولى كان هو الدكتور عبد العزيز السيد، أبرز أساتذة معهد (كلية) التربية !!؟

ويصل تجنى كاتبنا مداه بإلقاء تبعه ما تصوره نظرة فاصرة فى ربط التعليم باحتياجات البلاد من القوى العاملة أيضا على عاتق التربويين (ص ٢٩)، فالحق أن هذا الربط اشتدت الدعوة إليه عندما تبنت الثورة سياسة التخطيط بدءا من عام ١٩٦٠، وكان هذا اتساقا مع توجه عام فى البلدان الاشتراكية نفسها، والحرص على صبغ مؤسسات التعليم بالصبغة المهنية، وكل ما كتبه كاتبنا عن تقريظ للتعليم الجامعى الذى ينأى عن الإعداد المهنى ليركز على الإعداد الفكرى والثقافى العام، إنما هو ما كان يشيع فى الدول الغربية غير الاشتراكية، فكيف تأتى له أن يطلق الاتهام بالرجعية على التربويين فى مصر، بينما هذه سياسة عامة تبنتها الثورة، وكل الدول الاشتراكية ؟ فضلا عن ذلك فقد كان هذا الربط بضغط من رجال الاقتصاد وخبرائهم، لا من التربويين !

ومن الطريف أن ننكر أن قراءة تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة الصادر عام ١٩٦٦ والذى بلغ الذروة فى الدعوة إلى ما يهاجمه لويس عوض، كان العقل المحرك وراءه الدكتور عبد المجيد العبد الذى كان متأثرا غايبة التأثير بالسياسة التعليمية فى البلدان الاشتراكية، بحيث ضمن التقرير معظم التوجه فى هذه البلدان، ولم يكن الرجل من التربويين الرجعيين؟! كذلك فقد كان عنوان التقرير (تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم وربطها باحتياجات خطة التنمية)، ولم يكن بين أعضاء اللجنة أستاذ تربية واحد، وكان يمثل وزارة التربية وزيرها نفسه السيد يوسف الذى كان يعلن فى كل حين كفره بعلوم التربية والنفس !

ويصف لويس عوض الاتجاه القائل بربط التعليم بالعمالة بأنه ليس فقط عدوانا على حقوق الإنسان ولكنه يمثل انتكاسة إنسانية أو اجتماعية معا "٠٠٠" (ص ٣٧)

ومن المعروف أن الفكر التربوى كانت تتنازعه وجهتى نظر، أولاها أن نعمم وفق احتياجات المجتمع من القوى العاملة، وثانيتهما، أن نعمم للتقريف والتتوير فحسب، ووجهة النظر الثانية هذه التى دافع عنها لويس عوض هى الوجهة الليبرالية التى سادت فرنسا بصفة خاصة، وكان زعيمها فى مصر د. طه حسين.

وقد عرض تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة لوجهتى النظر هاتين، وناصر الأولى التى أنها تؤكد أن يكون العلم للمجتمع، على حساب الثانية التى قامت على فكرة "العلم للعلم"، ونص التقرير على "٠٠٠" وتتبنى المجتمعات الاشتراكية هذه النظرية

عند تخطيطها لسياسة التعليم وخاصة فى المراحل التى تضطلع الدولة فىها بأعباء التنمية باعتباره أنها أصلح الطرق لزيادة معدلات التنمية".

وقدم التقرير عددا من المبررات التى تدعم الربط بين التعليم والعمالة، سبق لنا أن عرضنا لها ...

ثم نأتى لكتابات الجماعة التربوية، وأول ما يستلفت نظرنا هو ذلك العدد المتميز حقا الذى أصدرته صحيفة التربية فى يناير ١٩٦٢، ويكفى أن نورد هنا قائمة بالدراسات التى تضمنها العدد وكتابها هم من أبرز أساتذة وخبراء التربية وعلم النفس:

- الإستراتيجية العربية، للدكتور أبو الفتوح رضوان.
 - المقومات السلوكية فى المجتمع الاشتراكي، للدكتور أحمد زكى صالح.
 - بعض الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكي، للدكتور حامد عمار.
 - مسئولية التربية والمربين فى مجتمعنا الاشتراكي، للدكتور محمد الهادى عفيفى.
 - إعداد المعلمين فى المجتمع الاشتراكي، للأستاذ محمد خيرى حربى.
 - تعليم الكبار فى مجتمعنا الاشتراكي، للدكتور محمد قدرى لطفى.
 - اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم فى المجتمع الاشتراكي، للدكتور محمد خليفة بركات.
 - القيم الاشتراكية وأثرها فى تدريس الفنون، للدكتور محمود بسيونى.
 - دور المدرسة فى إعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكي، للأستاذة مجيدة خليفة محمود (بتخطيط الإعدادى والثانوى بوزارة التربية).
 - النشاط الطلابى الجامعى على أسس اشتراكية علمية، للأستاذ جلال محمد عبد الوهاب، العضو الفنى بالمركز الرئيسى للاتحاد القومى.
- وتتوع هذه الدراسات يجعل من الصعب الإشارة إلى أهم ما فيها من أفكار، خاصة وأن هذه الأفكار تتكرر، بصياغات لغوية مختلفة بين كثير من الكتاب. وهكذا نجد عددا آخر من الدراسات والمقالات المتفرقة على صفحات مجلات تربوية، مثل:
- فالأستاذ أبو صالح الألفى الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية بوزارة التربية يكتب عن (دور الفن فى المجتمع الاشتراكي) فى صحيفة التربية (مايو ١٩٦٥).

- وصبحى عطالله سيف، رئيس قسم السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية يكتب فى عدد يناير ١٩٦٦ من صحيفة التربية عن (المدرسة الابتدائية والتخطيط الاشتراكى).
- وإذا كان د. حسين سليمان قورة، أستاذ مساعد المناهج بكلية المعلمات بالمنيا يكتب فى العدد نفسه عن (معالم الطريق فى وضع المناهج وتطويرها)، ولا يبرز مصطلح الاشتراكية فى العنوان إلا أن التوجيه الاشتراكى، يبرز بوضوح فى معظم فقرات الدراسة.
- وتنتشر صحيفة التربية، عدد مارس ١٩٦٦ ندوة عن إعداد معلم المرحلة الأولى فى المجتمع الاشتراكى، يشترك فيها د. محمد خليفة بركات، وزينب محرز، وأحمد شكرى مهران، من قيادات وزارة التربية.
- وعندما أصدرت صحيفة التربية فى مايو من عام ١٩٦٦ عددا خاصا عن المكتبات المدرسية، كتب فيه عزيز محمد حبيب مدير الخدمات التعليمية بشمال القاهرة عن (المكتبة المدرسية فى الميدان الاشتراكى). أما بالنسبة للعدد الخاص عن إعداد المعلم، فقد كتب فيه الكاتب نفسه عن (حتمية إعداد المعلم الاشتراكى).
- أما الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع فتنتشر له صحيفة التربية ثلاث مقالات، الأولى فى عدد يناير ١٩٦٧ عن (التربية من أجل المجتمع الاشتراكى)، والثانية بعنوان (المدرسة والمجتمع الاشتراكى) فى عدد مارس ٦٧، والثالثة بعنوان (نحو مفهوم اشتراكى للتربية) فى عدد يناير ١٩٦٩.
- وفى عدد أكتوبر من مجلة الرائد كتب منصور حسين الذى أصبح وزيرا للتربية والتعليم عام ١٩٨٦ عن (تنمية التعليم فى المجتمع الاشتراكى)
- وفى مجلة ثقافية عامة (الفكر المعاصر) كتب د. سعيد إسماعيل على أول مقال عن أحد مفكرى التربية الماركسية ألا وهو "مكارنكو"، كتب المقال لا إيمانا بالفكر الذى يعكسه مكارنكو، ولكن لمجرد التنقيف التربوى العام ولذلك لا نجد فى المقال نزعة الترويج للفكر، ولا حتى نقده.
- وبالنسبة للكاتب، فقد كان طبيعيا أن كل كتاب يصدر متناول قضايا تربوية، أن يضمه تفسيرات وتحليلات تربطها بالنزعة الاشتراكية، سواء صدقا أم اعتسافا.

لكننا نشير إلى ثلاث كتب عملت عنوانا رئيسيا في التربية الاشتراكية، وهى:
أولا - الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، وهو للدكتور إبراهيم محمد الشافعى
الأستاذ بكلية التربية بجامعة أسيوط، (أفتقد بيانات نشره، معتمدا على عرضى له فى
كتابى (دراسات فى التربية والفلسفة).

والقضايا الأساسية التى تناولها الكتاب: معنى فلسفة التربية وطريقة دراستها -
معالم فلسفتنا الاشتراكية - نظرة اشتراكيّتنا إلى العالم ومغزاها التربوى - التربية
وتكوين الإنسان - التربية وحرية الإرادة - التربية وحرية الفرد فى المجتمع -
التربية والمعرفة فى ظل فلسفتنا الاشتراكية - التربية والقيم.

والمؤلف هنا يستند إلى التناول التقليدى فيبدأ من خلال فلسفة بحثه، أو من خلال
مشكلة فلسفية، ليحاول بعد ذلك أن يعرض لدلالاتها أو تطبيقاتها التربوية.

إن مشكلة هذه الطريقة أن أصحابها يضطرون اضطرارا بعد ذلك إلى التفتيش عن
آراء تربوية فى كل مشكلة فلسفية يعرضون لها، وليس هذا عيبا فى حد ذاته، بل نحن
نطلبه ونشجع عليه، ولكن هناك من المسائل الفلسفية ما لا نجد فيه دراسات أو آراء
تمثلنا فنضطر إلى كثرة المغالاة و "لوى" ذراع الحقائق حتى نجد ما نحن فى حاجة
إليه، هذا بالإضافة إلى أن البداية الفلسفية للبحث تضللنا فى كثير من الأحيان فنبحث
عن "تطبيق تربوى" لكل مشكلة نتكلم عنها، بينما قد تكون هذه المشكلة بعيدة عن
احتمال ذلك. وأهم من هذا أن اهتمامات محترفى الفلسفة تختلف فى بعض الأحيان
عن اهتمامات رجال التربية، فلماذا نقيد أنفسنا بنوعية المشكلات التى بحثها الفلاسفة ؟
ومن الغريب أن الكتاب وهو يستند إلى الاشتراكية فى معالجة فلسفة التربية ينسى
معالجة موضوع هام وهو النظرة الاقتصادية إلى التعليم، وهذا راجع مرة أخرى إلى
أنه أغلق على نفسه أبواب الفلسفة التقليدية، ذلك أن الاشتراكية مهما كانت لها جوانبها
السياسية والفلسفية، فهى بالدرجة الأولى نظام اقتصادى يفرض على الذى يتبناه أن
ينهج نفس النهج، وقد أدى هذا إلى غياب المضامين الاقتصادية والاجتماعية عن كثير
من الموضوعات.

ثانيا - الفن وتنمية السلوك الاشتراكى، للدكتور محمود بسيونى.
ويستوقفنا فى الكتاب تعريف المؤلف لاشتراكية الفن حيث رأها تعنى: "تبادل الخبرة
بين الفنان وجمهوره عن طريق الأعمال الفنية" (ص ١٤)، ونحن وإن كنا لسنا

متخصصين فى الفن، لكننا نتساءل، وهل هناك فن لا يسعى إلى التواصل مع جمهور متذوقه ؟

ويؤكد المؤلف أيضا (ص ١٥) على أن "الفنان فى المجتمع الاشتراكي ينتمى إلى الطبقة العامة من الشعب، فهو منه وإليه"، وهذا أيضا يدعونا للتساؤل عما إذا كان ممنوعا أن يعبر فنان من طبقة غنية عن قضايا تهم عموم الناس ؟

لكن المؤلف يخصص الفصل الثالث ل (دور الفن فى نقل المعانى الاشتراكية)، ثم يحدد فى الفصل الرابع، (ص ٣٢) بعض الموضوعات التى يمكن للتربية الفنية فى مدارس التعليم العام أن تركز عليها، مثل القوى الشعبية الأصيلة - أعداء الشعب، وهؤلاء بطبيعة الحال لابد من تمثيلهم فى صور تبث على الرفض والكرهية - اشتراكية مجتمعنا، ويمكن تمثيلها برموز للشركات والبنوك المؤممة، وإعادة توزيع الأرض - البناء والتعمير والصناعة - الإصباح الزراعى - جيشنا الوطنى - اتجاهاتنا التعاونية.

ومن الملفت للنظر أن المؤلف وهو فى معرض تناوله لموضوعات متعددة يرى أنها تؤكد دور الفن التربوى فى المجتمع الاشتراكي يستعين عدة مرات بأراء لجون ديوى، وهو الأمر الملاحظ فى كتابات كثير من أساتذة التربية، وهذا ما أكدنا عليه فى كثير من المناسبات والمواضع، من حيث التنشئة الأمريكية البراجماتية للجمهرة الكبرى من هؤلاء الأساتذة، لكن وجودهم فى مجتمع تعلن فيه قياداته السياسية توجهها معينا، لابد أن يدفعهم دفعا إلى ترديد مقولاتها حتى ولو اضطروا إلى التعسف فى التفسير، والاستعانة بأراء مفكر كبير للتربية الأمريكية لتفسير التربية لمجتمع اشتراكي !

ثالثا - الاشتراكية والتربية، للدكتور محمد جمال صقر، الأستاذ ببنات عين شمس، نشرته دار الكاتب العربى (د٠ت).

وضم الكتاب ستة أبواب تناول فيها الموضوعات التالية: العالم يتجه نحو الاشتراكية - الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكي - مخطط تعليمى للمجتمع الاشتراكي - المناهج فى المدرسة الاشتراكية - الاشتراكية وطرق التدريس - إعداد المعلم الاشتراكي.

ويعد هذا الكتاب مثلا صارخا لتفسير التربية لمجتمع اشتراكي بالاستناد إلى آراء جون ديوى، وعلى سبيل المثال، فالمؤلف يرى أن المدرسة الاشتراكية سوف يزول

فيها الانفصال والصراع بين الدراسات العقلية والدراسات النظرية "فقد أوضح علماء التربية وبالذات جون ديوى ٠٠٠" (ص ٩٩).

وهو إذ يبين (ص ٩٨) أن المناهج تبدأ من فكرة أن الحياة عملية تفاعل مستمر ومتطور وبين البيئة التي يعيش فيها، إنما يعرض من حيث لا يدري لوجهة نظر بسطها ديوى في العديد من مؤلفاته، وخاصة (الديموقراطية والتربية)، وكذلك (الخبرة والتربية)، فما الذى يدفع المؤلف إذن إلى القول بتميز خاص للتربية الاشتراكية؟ كذلك يعرض المؤلف لطرق التدريس فيرى أنها في المدرسة الاشتراكية لا بد أن تكون طرقا جماعية، وعندما يسوق مثلا لذلك يختار طريقة المشروعات (ص ١٣٨) التى هى من ابتكار وإبداع المدرسة البراجماتية عامة وتلاميذ جون ديوى خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية.

أيضا أشار المؤلف إلى طريقة النشاط، وهى كذلك من المجالات المهمة فى التربية المنتمية إلى البراجماتية، وأشار (ص ١٨٦) إلى خبرته فى المشاركة فى المعسكر الدراسى الذى نظمته مدرسة الأورمان النموجية سنة ١٩٤٨ (حيث كان النظام ملكيا رأسماليا) والذى عرف بمعسكر "سنورس الدراسى"، حيث تمت دراسة جزء من منطقة الفيوم، وهذه الدراسة كانت لونا من ألوان دراسة "البيئة" على الطبيعة.

وفى عام ١٩٦٩ قررت وزارة التربية كتابا لمقرر للفلسفة على الصف الثالث ثانوى أديبى من تأليف سعيد إسماعيل على، ثم إذا بصلاح العرب عبد الجواد، مفتش عام المجتمع العربى بدور المعلمين والمنتدب للجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربى يرفع تقريرا لوزير التربية بتهم الكتاب بالترويج لبعض المذاهب التى لا يصح تدريسها فى هذه المرحلة، واستجابت الوزارة فتم حذف ما يتصل بأراء الماركسية فى المشكلات الفلسفية التى عرضها المؤلف، فما كان منه إلا أن احتكم إلى الرأى العام ونشر مقالا فى جريدة الأهرام فى ١٩٧٠/١/٦ يدافع فيه عن حق طلاب الثانوية العامة فى أن يعرفوا موقف الماركسية من المشكلات الفلسفية، مثل غيرها من المذاهب الأخرى. ولما كانت الكثرة الغالبة من كتاب الصحف والمجلات فى هذه الفترة من اليساريين، فقد اندفعوا فى نقد الوزارة والدفاع عن المؤلف، وتجلى ذلك فيما كتبه أمير اسكندر بعنوان (الذين يريدون شذنا إلى الوراء)، استغرق أكثر من نصف صفحة، فى جريدة الجمهورية فى ١٩٧٠/١/٩، ثم ما كتبه أحمد حمروش على

صفحات روز اليوسف في ١٢/١/١٩٧٠ بعنوان (قضية سياسية وليست تعليمية)، مما اضطر الوزير أن يصدر بيانا يحاول فيه تبرير موقفه، إلى أن اضطرت الوزارة أن تعيد الصفحات المحذوفة.

وحرصت المجلات التربوية أن تعرض لصور ومظاهر للتعليم في دول المنظومة الاشتراكية، فجد محمد سعيد العريان يكتب عن رحلة له مع آخرين للاتحاد السوفيتي، يسخر في مقدمتها مما كان يقال عن هذه الدول بأنها وراء الستار الحديدي، ولكنه غلا بدرجة مؤسفة في المديح إلى درجة قوله: لقد وجدت هناك من حرية الحركة لى ولنغيري ما لا يتاح لبلد يصفونه بأنه يعيش وراء الستار الحديدي' (الرائد، ديسمبر ١٩٥٦).

وكتب أحمد نجيب هاشم الذي أصبح وزيرا للتربية في مصر في عهد الوحدة في عدد يونيو من الرائد مقالا مستفيضاً عن التعليم والثقافة في الاتحاد السوفيتي. ونشرت الرائد في عدد أكتوبر ١٩٥٨ مقالا لتوفيق حنا عن (استغلال لوقات الفراغ في الاتحاد السوفيتي).

أما الدكتور على شعيب الذي أصبح نائباً لوزير التربية فكتب في عدد مايو ١٩٦٠ من الرائد عن نظام التعليم في المجر.

وبالنسبة لصحيفة التربية فقد نشرت مقالا للدكتور إبراهيم مطاوع عن (دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال بالاتحاد السوفيتي)، في عدد مارس ١٩٦٦. وفي عددها الصادر في (نوفمبر ١٩٦٦) نشرت صحيفة التربية لإبراهيم كمال الدين سعيد، مدير عام منطقة شمال القاهرة التعليمية، وموريس أمين فهمي، رئيس قسم تخطيط للتعليم الصناعي بوزارة التربية مقالا عن (التعليم في ألمانيا للديموقراطية الاشتراكية).

وقام حليم جريس، مفتش أول وسط القاهرة، ضمن وفد ثقافي دولة المجر في أبريل ١٩٦٦، ونتيجة هذه الزيارة كتب مقالا في صحيفة التربية (يناير ١٩٦٧) عن التعليم في المجر.

ونشرت الصحيفة نفسها في عدد مارس ١٩٦٩ للدكتور إبراهيم مطاوع مقالا بعنوان (زيارة لأحد قصور الثقافة بالاتحاد السوفيتي).

حتى مجلة التربية الحديثة التي كانت تصدر عن الجامعة الأمريكية، في عدد فبراير ١٩٥٧، أرادت أن تجارى التيار السائد بعض الشيء فنشرت مقالا للدكتور رزق جرجس عن (التعليم فى روسيا)، لكن كان لابد - اتساقا مع توجه المجلة - أن ينتهى بنقد لاذع، فبعد أن عرض لجوانب مضيئة فى التعليم السوفيتى كتب: "٠٠٠ ويجب مع كل هذا ألا نغض الطرف عن عيوب نظام التعليم فى روسيا، فمثلا يودى عدم السماح بنقد النظام الاشتراكى وعدم التشجيع على المناقشة أثناء الدرس، إلى الاهتمام بالحفظ الالى. ومن العيوب البارزة أن طلبة الدراسات العليا ينفقون ١٠% من وقتهم فى دراسة النظام الاشتراكى. ولا يسمح للطلاب بتغيير نوع دراساتهم إذا تبين لهم فيما بعد ضرورة ذلك. ويفرض على الطلاب العمل لمدة ثلاث سنوات فى ممارسة المهنة التى تخصصوا فيها وإلا تعرضوا للاضطهاد، وعدم الاهتمام بالدراسات الإنسانية واضح ملموس، وكذلك إغفال الدراسات الاجتماعية، ويصعب أن نصف هذا النظام بأنه تربية E ducation، إنه تدريب Training، يستهدف خدمة الدولة لا سعادة الفرد ورفاهيته" (ص ٢٢٠)

وفى عدد فبراير ١٩٦٧ من التربية الحديثة، ترجم د. أمير بقطر مقالا كتبه (وليم ستلز) فى مجلة Clearing Hous بعنوان (إيفانوف يذهب إلى المدرسة) عن التعليم فى الاتحاد السوفيتى، وكان مما ضمنه مقاله: "٠٠٠ فمن المعلوم أن حكومة الاتحاد السوفيتى قد أمتت الكنائس وسائر أماكن العبادة، ويدفع أصحابها الضريبة الحكومية على مبانيها، والسواد الأعظم من الشباب الروسى ينظر إلى الدين بعين الازدراء والاحتقار، ويعزى ذلك بلا شك إلى أن الدولة تحرم التعليم الدينى لمن هو أقل من ١٨ سنة، سواء أكان هذا التعليم فى المدارس أم فى أماكن العبادة أو سواهما. غاية ما فى الأمر أن والدى الأطفال يحق لهم تعليم أبنائهم وبناتهم فى منازلهم، وبهذه النظرة إلى الدين، لا يجد الناشئ الروسى غضاضة فى احتقار الدين وتفضيل مفهوم العلم على مفهومه".

تحت المظلة الأمريكية:

إذا كانت سنوات الثورة الأولى، إلى عام ١٩٥٦ على وجه التقريب كانت تشهد "ربيعا" فى العلاقات المصرية الأمريكية، مما كان يمثل مناخا مناسباً لدخول قطاعات

من الفكر التربوي في مصر تحت المظلة الأمريكية إلا أن الغيوم، التي وصلت إلى حد العواصف الرعدية بين مصر وأمريكا بعد ذلك، لم تتل من مكانة فلسفة التربية الأمريكية في التعليم المصري، فكرا وتطبيقا، ولعل من أبرز الأمثلة الشخصية أن كاتب هذه السطور سجل في عام ١٩٦٣ رسالته للماجستير التي نوقشت عام ١٩٦٥ عن فلسفة التربية البرجماتية، في ذروة المد الاشتراكي !! ويذكر كاتب هذه السطور جيدا أنه كان يريد أن يدرس موضوعا يقع في فلسفة التربية الماركسية، فإذا بالدكتور نجيب اسكندر، وهو أحد أساتذة المعهد الاشتراكي، ينصح بالبعد عن هذا الموضوع، حتى يبعد التشبهات عني، على الرغم من أن العلاقة بيني وبين هذه الفلسفة كانت لا تتعدى علاقة باحث بموضوع بحث، دون ضرورة الإيمان به.

فعندما بدأت أمريكا تتقدم بخطوات ثابتة بعد الحرب العالمية الثانية لسترث الامبراطوريتين الإنجليزية والفرنسية، أدركت أن العالم الجديد يحتاج أسلوبا غير مباشر، أسلوبا يعتمد على الثقافة والتعليم، فبدأت تنشئ مؤسسات ثقافية تمارس أنشطتها ببراعة تامة بينما هي ذات علاقة وثيقة سرية بوكالة المخابرات الأمريكية، ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك ما كشفته مجلة الكاتب في عدد ديسمبر ١٩٦٥ من أن المنظمة العالمية لحرية الثقافة كانت تعتمد في تمويلها على المخابرات الأمريكية، وكانت هذه المنظمة تصدر مجلة شهيرة من بيروت اسمها (حوار) استطاعت عن طريقها أن تستقطب مفكرين عرب كبار ليقعوا دون أن يدروا في حباتها، واستأثرت هذه القضية بسجال بين لويس عوض على صفحات الأهرام، ورجاء للنقاش على صفحات (الكواكب) في أغسطس من نفس العام، فضلا عن عبد الجليل حسن بمجلة للكاتب.

وإذا كان أيزنهاور قد أعلن عقب اندحار العدوان الثلاثي ١٩٥٦، ما سمي بمبدأ أيزنهاور عام ١٩٥٧ الذي يتحدث عن فراغ نشأ في منطقة الشرق الأوسط ولا بد من ملئه، فقد كان هذا إشارة بدء لنشاط ثقافي أمريكي موجه للتصدير للمنطقة العربية عامة ومصر خاصة، وكان على مصدرى الثقافة الأمريكية أن يراعوا شرطين مهمين: ١- رخص أسعار الكتب التي يقدمونها، بحيث تباع للقارئ بأقل من تكاليف الورق والطبع والنشر.

٢- أن يقوم بترجمتها، أو على الأقل بتقديمها، كتاب عرب لهم تاريخ وطني قديم، أو شهرة، أو مركز رسمي في المجال الثقافي.

وقد استطاعت مؤسسة فرانكلين، بمساعدة عدد من دور النشر المصرية، أن تصل بنفوذها إلى التعاون مع بعض رجال التربية والعلم وبعض الصحفيين، وقائمة المتعاونين مع المؤسسات الثقافية الأمريكية تتجاوز المائة فيما يؤكد "فتحي خليل" في كتابه (دفاع عن الثقافة العربية)، وهو أحد الماركسيين المصريين، نشرته له دار الفجر الجديد (١٩٥٩).

ليس هذا فحسب، بل لقد استطاعت مؤسسة فرانكلين أن تصدر كتباً بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، ومن هذا الطريق، اتخذت بعض منشورات فرانكلين صفة رسمية، فقرر بعض كتبها في برامج القراءات الصيفية لمدرسي وزارة التربية، وقرر بعضها الآخر، مراجعاً لطلبة كليات الآداب والتجارة بالجامعات المصرية (ص ٤٥).
وبقلمه الوطني الصافي، وتحليلاته المتعمقة، يكتب أحمد بهاء الدين عام ١٩٥٤ في روز اليوسف، كما ينقل فتحي خليل:

"هذه الكتب للامعة الورق، البالغة الأنافة، التي تباع بأرخص السعار، بأقل من نصف تكاليفها ٠٠ ما سرها؟ ثقافة أم دعاية هي؟ والمؤسسات الأجنبية - الأمريكية بالذات - التي تنشرها وتخسر فيها ٠٠ ما دوافعها؟

لقد اتخذت الحكومة المصرية - وأنا أفكر في هذه الأسئلة - قراراً حكيماً جداً، قررت حماية الصناعات الوطنية ورفعت الرسوم الجمركية (على السلع) ٠٠ التي لها في الإنتاج المصري شبيهه، وتساءلت: متى نتفق على حماية العقل المصري؟ إن المواطن الذي يرتدى بذلة من قماش انجليزي أو أمريكي يدفع فيه بضع جنيهات لم يخسر شيئاً كثيراً، أما المواطن الذي يضع في رأسه عقلاً إنجليزياً أو أمريكياً فقد خسرنه إلى الأبد" (ص ٩٠).

ولفت صلاح عيسى الانتباه إلى الدور الذي كانت تقوم به مجلة (المختار) المترجمة عن مجلة (ريدز دايجست) الأمريكية، حيث استمرت تصدر في الفترة من ١٩٤٣ - ١٩٤٨)، ثم عادت للظهور عام ١٩٥٦ (متقفون وعسكر، ص ٥١).

وأشار محمد حسنين هيكل (بين الصحافة والسياسة، هامش ١ ص ٢٣٠) إلى تقرير اللجنة الخاصة التي شكلها الكونجرس الأمريكي برياسة السناتور تشرش سنة ١٩٧٤

لتقصي نشاط وكالة المخابرات المركزية الأمريكية، وبالذات الجزء الخاص فيه بعمليات إنشاء دور صحف ونشر في عدد كبير من بلدان أوروبا والعالم الثالث، وحتى في الولايات المتحدة ذاتها.

وفي مجال التربية كانت الهجمة الأمريكية أوسع انتشارا وأعمق تأثيرا من خلال الترويج للفلسفة التربوية البراجماتية، دون أن نعني بالهجمة هنا فعلا قسريا من الجانب الأمريكي في اتجاه واحد نحو التعليم المصري، ذلك لأن كثيرا من الأحداث والوقائع سارت تدريجية، وبدا بعضها وكأن الظروف هي أملتة، وبعضها الآخر كان سعيًا من الجانب المصري في الاتجاه الأمريكي، خاصة وأن الانبهار بالتمودج الأمريكي كان قد بدأ يعرف طريقه إلى قلوب وعقول البعض من رجال التربية في مصر. وكان التأثير البرجماتى الأمريكى قد بدأ قبل غيره من صور التأثير منذ وقت مبكرو للغاية، فكلابريد، خبير التعليم السويسرى الذى استضافته مصر عام ١٩٢٨ للنظر فى شأن التعليم المصرى، كان واحدا من المعجبين بفلسفة جون ديوى التربوية، وقد وضع هذا من تأليفه كتابا عنها عام ١٩١٣.

كذلك ألقى "وارن براون" بصفته أستاذا زائرا فى علم الاجتماع مجموعة محاضرات عام ١٩٥٥ عن أحد أقطاب البراجماتية، ألا وهو وليم كلباتريك، على طلبة كلية التربية بالجامعة الأمريكية، تلك الكلية التى كانت قناة مهمة لإذاعة الفكر التربوى الأمريكى فى مصر، خاصة وأنها أصدرت مجلة منذ عام ١٩٢٨ باسم (التربية الحديثة) ظلت تصدر إلى أوائل السبعينيات متيحة الفرصة للعديد من التربويين الأمريكيين كى يعرف فكرهم الطريق إلى العقول المصرية، فضلا عن استقطاب عدد غير قليل ممن المصريين للكتابة فيها عن موضوعات مشتركة.

كما أن معهد التربية نفسه استضاف عددا من أقطاب التربية البرجماتية لإلقاء محاضرات على طلبة وأساتذة المعهد نذكر منهم على سبيل المثال "كلارك"، و"بود بودا"، و"رج" C larck - Booda - Rugg، وكان ذلك فى الأربعينيات.

ولو راجعنا أسماء المبعوثين المصريين فى العلوم التربوية إلى الخارج، فسوف نجد أن الجمهرة الكبرى منهم اتجهت إلى الولايات المتحدة، وخاصة إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا التى كانت معقلا للتربية البراجماتية، ومزيد من التأمل فى بعض أسماء هؤلاء المبعوثين يبين لنا أنهم احتلوا مواقع مرموقة فى الفكر التربوى فى مصر

بعد عودتهم، وكثير منهم كان يشترك معظم السنوات فى لجان وزارة التربية لتصميم المناهج وتأليف الكتب المدرسية، ولجان أخرى متعددة للنظر فى مسائل تعليمية، بحيث لم يقف تأثيرهم عند حد طلاب المعهد أو الكلية، وعبر صفحات الكتب والمذكرات.

من هؤلاء المبعوثين يمكن أن نذكر الدكتور: عبد العزيز السيد - يوسف صلاح الدين قطب - أبو الفتوح رضوان - محمود رشدى خاطر - محمد قدرى لطفى - عبد الحميد السيد - أحمد أبو العباس - محمد الهادى عفيفى - محمد لبيب النجى - محمد أحمد الغنام - مصطفى بدران - سعد مرسى أحمد - إبراهيم الشافعى - منير كامل - الدرمداش سرحان - إبراهيم مطاوع محمد على العريان - وهيب سمعان - عبد اللطيف فؤاد ٠٠ وغيرهم.

ويستحق الدكتور أمير بقطر قطب التربية فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن نتوقف عنده بعض الوقت، للدور الخطير الذى قام به، موازيا للدور الذى قام به إسماعيل القباني فى معهد التربية.

فلقد تفتحت عينا أمير بقطر منذ أول خطواته فى التعلم على التعليم الأمريكى، حيث تلقى تعليمه الابتدائى والثانوى فى كلية الأمريكان فى مسقط رأسه بأسبوط. وإذا كان قد درس القانون بحقوق القاهرة، إلا أنه سافر فور انتهاء السنة الرابعة إلى أمريكا حيث حصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا.

وما أن عاد إلى مصر حتى عمل بالجامعة الأمريكية فى مستهل نشأتها، ثم أصبح عميدا لكلية التربية التى أنشئت بها ومحررا لمجلة التربية الحديثة حتى وفاته عام ١٩٦٦ (التربية الحديثة، ديسمبر ١٩٦٦).

وقد دعى - ضمن دعوات أخرى - ليكون ضيفا على جامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٥٩ لمنحه ميدالية الخدمة الممتازة بمناسبة مرور مائتى عام على إنشائها، من بين ١٥ أستاذا من خريجها، من بينهم الرئيس الأمريكى الأسبق دوايت أيزنهاور. ولم يقتصر أمير بقطر على الكتابة المستمرة فى التربية الحديثة، فقد كان كثير الكتابة فى مجلة الهلال، وكتب كذلك فى صحف يومية مثل الأهرام، والمقطم، ومصر، وفى مجلات أخرى مثل المجلة الجديدة، والمقتطف، ومجلات أسبوعية مثل المصور، والإثنين.

وكتب أبو الفتوح رضوان مقالا مهما عنه فى التربية الحديثة (ديسمبر ١٩٦٦) مبينا أثره الكبير فى التربية المصرية:

ففى الوقت الذى كان فيه أساتذة مدرسة المعلمين العليا يعلمون خطوات الدرس على طريقة هربارت، كان هو يكتب عن " طريقة المشروع " البراجماتية فى العدد الثانى من التربية الحديثة عام ١٩٢٨.

وكان علم النفس الحديث غير معروف تقريبا، وكان هو يكتب فى سيكولوجية المراهقة فى نفس الوقت.

ثم إنه كان شاملا متعدد الجوانب، لم يختص بميدان من ميادين التربية وحتى لم يختص بالتربية وحدها، وإنما وزع اهتمامه بين التربية وعلم النفس، ولم يترك ميدانا إلا وأكثر الكتابة فيه كما يكتب المتخصص، وكأنه وجد الميدان خاليا إلا منه، فأراد أن يحمل مسئولية غيره ويملاه بمفرده، وقد كان كل ما يكتب فيه جديدا فى وقته.

ويمكن لنا أن نثبت هنا عددا من المقالات التى نشرت فى بعض أعداد مجلة التربية الحديثة بيانا لدورها فى الترويج للفكر البراجماتى:

- وليم بريكمان: أثر ديوى فى التربية خارج أمريكا، ترجمة أمير بقطر، أكتوبر ١٩٥٢

- وارن براون: وليم كلباتريك رجل الاجتماع، فبراير ١٩٥٦.
- أمير بقطر: الطالب المصرى والطالب الأمريكى فى كفتى الميزان، فبراير ١٩٥٣

- -----: انقلابات واسعة النطاق فى نظم التعليم فى أمريكا، أكتوبر ١٩٥٣.
- -----: مذكرات من أمريكا، ديسمبر ١٩٥٣، و فبراير ١٩٥٤
- -----: مدرسة الموهوبين (فى نيويورك)، ديسمبر ١٩٥٦
- جيمى بشاى (مترجم): المستوى العلمى للجامعات الأمريكية، ديسمبر ١٩٥٦
- برسيغال سموندرز (أستاذ علم النفس بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا): علم النفس وعملية التعلم، أبريل ١٩٥٥

- مصطفى سويف: ديموقراطية التعليم فى أمريكا، فبراير ١٩٥٦
أما إسماعيل القبانى فقد كان صاحب الدور الأكثر تأثيرا، فأمرير بقطر كان محصورا داخل الجامعة الأمريكية، ولم يكن له صلة بمواقع التنفيذ التعليمية، مما جعل

أثره بالتالى محدودا بشكل ما إذا قيس بأثر القباني، فالقباني كان هو الشخصية القائدة فى معهد التربية، وتخرج على يديه كثيرون ممن أصبحوا أقطاب التربية فى مصر، وهو كان صاحب القدر الأكبر من الفئود فى اختيار كثيرين وابتعثهم إلى الولايات المتحدة للحصول على درجات علمية عالية فى العلوم التربوية. والأخطر من كل هذا وذاك عمله مستشارا لوزير المعارف قبل الثورة، ثم تقلده منصب الوزارة فى أوائل عهد الثورة، مما أتاح له فرصة أن يضع البذور ويرسى الأسس، فإذا ما كان قد غلدر المنصب الوزارى بعد فترة قليلة، إلا من أتوا بعده لفوا فى دائرة ما أرسى دعائمها، فضلا عن أن تلاميذه وأعوانه لم يفارقوا الوزارة، كما أشرنا إلى ذلك تفصيلا فى فصل سابق من كتابنا الحالى.

ويعد كتابه (التربية عن طريق النشاط) هو أبرز المظاهر الصريحة فى تبنى الفكر البرجماتى رغم أنه نشر فى وقت متأخر (عام ١٩٥٨) بمكتبة النهضة المصرية. وكل فصول الكتاب تعكس النزعة البراجماتية، فهو فى الفصل الأول، إذ يديره على (وظيفة المدرسة) يتبنى وجهة نظر ديوى فى نظرية المعرفة فى مواجهة النظرية المثالية، وكيف أن المعرفة تتم من خلال تفاعل الإنسان مع عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها، ونستطيع أن نقول بغير ما مبالغة أن هذا الفصل هو صياغة عربية لوجهة نظر ديوى.

فإذا ما نقلنا إلى الفصل الثانى عن (النشاط والتعلم) نجد نفس الحكم السابق، خاصة وأن التربية البرجماتية عرفت فى مجال المناهج بما اصطلح على تسميته (بمنهج النشاط)

أما الفصل الثالث، فهى يعلن بصراحة دورانه حول (طريقة المشروعات) والتى تنسب لواحد من أقطاب التربية البراجماتية ألا وهو كلباتريك، ويبين بعض الخبرات المصرية التى تم فيها الاستفادة من هذه الطريقة، ويقتبس القباني فقرات متعددة وطويلة من كتابات كلباتريك ليبين كيف توصل إلى هذه الطريقة، والفلسفة التى تقوم عليها.

ومع حماس القباني للطريقة ودفاعه عنها دفاعا مستميتا إلا أن هذا لم يمنعه من الإقرار ببعض أوجه النقد التى وجهها آخرون إليها وإن ساقها باختصار وبصوت خافت إلى حد ما.

أما الفصل الأخير من الكتاب فقد خصصه للتحدث عن أسس التربية عن طريق النشاط في فلسفة ديوى، حيث نجده يؤكد أن ديوى كان له "أثر بعيد في تطور نظريات التربية في النصف الأول من القرن العشرين" (ص ١٣٣)، ويزيد على ذلك بأن يشير إلى أن أثر ديوى لم يكن مقصوراً على بلاده - الولايات المتحدة الأمريكية - بل كان أثراً عالمياً، فمؤلفاته كانت، ولا تزال، تدرس في جميع البلاد التي تتكلم الإنجليزية، وقد ترجمت إلى لغات أخرى كثيرة، كما أنه دعى لزيارة عدد من البلاد الناهضة التي كانت تعمل على إعادة تنظيم التعليم بها في أعقاب الحرب العالمية الأولى، ليقيم لها مشورته عن خير الطرق التي تتبعها لذلك، ومنها الصين الجمهورية، وروسيا السوفيتية، وتركيا الكمالية، والمكسيك، وغيرها" (ص ١٣٣).

ويرجع القبانى ذبوع فلسفة ديوى التربية إلى أنه أقامها على نفس الدعامين اللتين تعبران عن طموحات العصر، بل والبشرية، ألا وهما الإيمان بالديموقراطية، والإيمان بالطريقة العلمية. ومضى القبانى طوال صفحات الفصل يشرح ويعرض لفلسفة ديوى التربوية، بحيث قدمها في صورة وافية مبسطة حقاً، وختم الفصل بعبارات نقلها عن "كاندل" الذى كان من خصوم ديوى، قال فيها عن آراء ديوى: "كان لها أثر كبير فى القضاء على جمود التقاليد فى غرف الدراسة، والإيحاء بجو أكثر حرية، وأنها أدت إلى نشوء علاقات أكثر مودة بين المدرسين والتلاميذ، وأنها قضت على ما كان يسود للتعليم من اعتماد على الكتب وحدها، وأدت إلى اطراح الكثير من الموضوعات الشكلية التقليدية فى المناهج، وأنها شجعت على إدخال الأساليب التى تقوم على نشاط أكثر من جانب التلاميذ" (ص ١٦٩).

وقامت حركة ترجمة لكتب أقطاب البراجماتية مما كان له دوره الخطير فى تيسير اطلاع جماهير مصرية وعربية لم تتح لها الفرصة للابتعاث إلى الخارج أو التعلم فى معهد أو كلية التربية للتأثر بالفكر البراجماتى.

ولم يحظ فيلسوف يمثل ما حظى به جون ديوى فى ترجمة أعماله إلى اللغة العربية، ومن هنا يصبح من المهم إثبات ما تم من ترجمات له فى مصر فى فترة الثورة:

- الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف

والترجمة والنشر، ١٩٥٤

- الحرية والثقافة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٥
- تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٧
- عقيدتى التربوية، ملحقة بكتاب جون ديوى لأحمد فؤاد الأهوانى، دار المعارف، ١٩٥٩.
- البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى، عيسى البابى الحلبي، ١٩٦٠.
- الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى، ترجمة محمد لبيب النجيبى، مؤسسة الخانجى، ١٩٦٣.
- الفن خبرة، ترجمة زكريا إبراهيم، دار النهضة المصرية، ١٩٦٣.
- الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ومحمد بدران، الأنجلو المصرية، ١٩٦٦.
- المبادئ الأخلاقية فى التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦.
- المنطق نظرية البحث، ترجمة زكى نجيب محمود، دار المعارف، ١٩٦٩ (ط٢).
- أما القطب الثانى للبرجماتية، ولیم جیمس فقد ترجم له فى عهد الثورة:
- أحاديث للمعلمين والمتعلمين فى علم النفس، ترجمة محمد على العريان، عالم الكتب، ١٩٦١
- البرجماتية، ترجمة محمد على العريان، دار النهضة المصرية، ١٩٦٥
- وترجم لغير هذين القطبين الآخرين مثل:
- ولیم هيرد كلباتريك: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبد الحميد السيد، ونجيب اسكندر، ومحمد الهادى عفيفى، مكتبة مصر، ١٩٥٨
- ولیم هيرد كلباتريك: أصول المنهج الجديد، ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى، الأنجلو المصرية، ١٩٥٩
- جوردون هافس، وفيليب سميث: التفكير التأملى، ترجمة السيد محمد العزاوى، وإبراهيم شهاب، دار النهضة العربية، ١٩٦٣، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، والمؤلف الأول كان رئيساً لجمعية جون ديوى، والطبعة خاصة

بوزارة التربية وغير مخصصة للبيع، بل للإهداء ويعلوها رمز الجمهورية العربية المتحدة.

- لويز شلوب (تحرير): لماذا نعلم، تتضمن ثلاثا وسبعين مقالا لمعلمين أمريكيين يتحدثون عن تجاربهم في التعليم، ترجمة محمد علي العريان، عالم الكتب، ١٩٦٤، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، والمؤلفة كانت عميدة لكلية البنات في ميتشجان، وأستاذة علم النفس والتربية بها.

- فيليب هـ. فينكس: التربية والصالح العام، ترجمة السيد محمد العزاوي، ويوسف خليل يوسف، مركز كتب الشرق الأوسط (٩) ١٩٦٥، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين. والمؤلف كان أستاذا مرموقا للتربية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، المعقل البراجماتي المعروف. ومن الملاحظ أن وزير التربية، السيد يوسف كتب مقدمة يقرظ فيها الكتاب. والكتاب ذا طبعة خاصة بوزارة التربية، تعلقه شارة الجمهورية العربية المتحدة، وغير مخصص للبيع، يوزع مجانا.

- فيليب هـ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجحي، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين.

- رابطة التربية الأمريكية: مدارس الستينيات (من القرن العشرين)، ترجمة عشم حبيب، دار النشر للجامعات المصرية، د٠٠

ولم يقتصر الأثر البراجماتي على هذا الجانب النظري، فقد كان التجريب ركنا أساسيا في التربية البراجماتية، ومعروف أن فلسفة ديوى التربوية تدور كلها حول "الخبرة" حتى أنها يمكن أن تسمى بفلسفة الخبرة، ومن المعروف كذلك أن ديوى عندما دعى لتدريس الفلسفة في جامعة شيكاغو اشترط أن يكون مسئولاً كذلك عن التربية فيها، وأقام مدرسة تجريبية، على أساس أن الأفكار الفلسفية تظل تجريدات معلقة في الهواء ولا بد من إتاحة الفرصة لها كي تعرف طريقها إلى الشخص العملي، لكن قبل ذلك لا بد أن تمتحن تجريبيا.

وكان إنشاء المدارس النموذجية قبل الثورة صورة من صور النهج البراجماتي، خاصة أن محور التجريب فيها كان طريقة المشروعات، والمنهج السائد هو منهج النشاط.

وتلقت المدارس النموذجية دفعة قوية عندما عين القباني وزيراً، حيث بدأ عددها يتزايد بشكل ملحوظ، ولما ذهب، كان الدكتور القوصى يواصل بث التأييد والحماس. والحق أن المدارس النموذجية كانت " مشتتة " خرجت منه الكثير من الأفكار والنظرات التربوية الجديدة التي غذت الفكر التربوي في مصر، ويكفي أن نشير إلى عدد من المبادئ التربوية التي قامت عليها هذه المدارس، وفقاً لدراسة محمد الهادي عفيفي ومحمد أحمد الغنام في صحيفة التربية (يناير ١٩٦٠):

١- تخفيف المركزية التعليمية بإفساح المجال لبعض المدارس النموذجية في بعض مراحل التعليم كي تجرب أساليب حديثة مغايرة للأساليب المألوفة التقليدية، وما يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم، وإتاحة الفرصة لهم للتجديد والابتكار والنمو في مهنتهم.

٢- صبغ التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدارس بصبغة وظيفية تجعله حياً ذا أثر فعال في حياتهم، وجعل معلومات التلميذ مرتبطة بالأجزاء بغية تحقيق التكامل بينها.

٣- التعلم عن طريق العمل وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرسة لإعداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة، وإثارة ميلهم لدراسة الموضوعات التي يدرسونها من جهة أخرى.

٤- مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم في المنهج، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المنهج وطرق التدريس والعناية بدراسة كل تلميذ على حدة لمعرفة صفاته الخاصة وتفهم صعوباته ومشكلاته الدراسية والخلقية حتى يمكن معالجتها بما يلائمها.

٦- الاعتماد في التدريس على الطرق التي تقوم على فاعلية التلميذ ومجوده الشخصي الصادر عن الميل والرغبة، لا على التلقين وحشو المذاكرة من جانب العلم.

٧- خلق جو مدرسي ديموقراطي أساسه احترام الفرد وتنمية علاقات إنسانية سليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة.

٨- توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور حتى يتعاون الطرفان على رفع مستوى التعليم فى المدرسة، وكذلك ربط المدرسة بالبيئة بوجه عام. وقد قامت تجارب عدة فى المدارس التجريبية نسوق مثالا فقط عن علم ١٩٦١/٦٠، وفقا لما جاء بالتقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية بوزارة التربية، عن نفس العلم (ص ١٠١):

فمن تجارب اللغة العربية فى المدارس الإعدادية النموذجية، المنهج المتكامل، وجرى فى جميع المدارس الإعدادية النموذجية، وفكرة التجربة هى تجميع فروع اللغة العربية ودراستها فى صورة متكاملة ومحاولة التخلص من القسمة المصطنع بين فنون اللغة العربية.

وكذلك التجربة الخاصة بقاموس التلميذ فى المرحلة الإعدادية، بمدرسة الشاطبى الإعدادية للبنات، التى هدفت إلى إعداد قاموس لفظى للكلمات التى تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية، التى يكثُر دورانها على أسنة التلاميذ فى هذه السن داخل المدرسة وخارجها حتى يمكن أن يهتدى به المؤلفون والمدرسون الذين يعملون فى ميدان التعليم الإعدادى تأليفا أو تدريسا.

وإذا كانت القيمة الكبرى للمدارس النموذجية هى فكرة "التجريب"، إلا أنه أخذ عليها أنها تتم فى ظروف استثنائية، فالمدارس النموذجية تتقى أمهر المدرسين، ويومها تلاميذ من طبقات اجتماعية ممتازة، ولها من الإمكانيات ما تعجز بقية المدارس عنه، ومن ثم ففجاح التجربة مضمون، ولكنه أيضا لم يكن ليضمن أن تتجح نفس للتجربة إذا تمت فى مدرسة عامة ليس لها تلك الإمكانيات.

ولعل هذا أحد الأسباب التى اعتمد عليها مسئولون هبوا فى عاصفة عاتية لإلغاء المدارس النموذجية فى عهد السيد يوسف، وهو نفس المصير الذى واجهته مدرسة هورس مان - لنكون، التى كانت تابعة لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا عندما أُلغيت كمدرسة نموذجية بحجة أن الفرق شاسع بين إمكانياتها وبين إمكانيات المدارس العامة لدرجة تؤثر على درجة الثقة فى نتائج تجاربها التربوية.

ومن للمهم الإشارة إلى أننا عرفنا فى سنوات الثورة الأولى قيام ما كان يسمى "النقطة الرابعة" وهو مشروع أمريكى كان يدعو إلى مساعدة الدول المتخلفة ببرامج اجتماعية وتعليمية واقتصادية، وكان لها دور كبير فى انتشار ما سُمى "بالمراكز

الاجتماعية"، أو الوحدات المجمعّة فيما بعد، والتي كانت تتنظم نشاطا تعليميا وإرشادا زراعيا وأنشطة اجتماعية انتشر في كثير من القرى الريفية في ربوع مصر. وكان مما يتصل به ما كان يسمى (الهيئة المصرية الأمريكية للتعليم)، والتي أقامت مع إدارة معاهد المعلمين بوزارة التربية المصرية حلقة دراسية انتظمت نحو مائتين من مدرسي مدارس المعلمين والمعلمات العامة في المدة من ١٩٥٦/٢/٢٨/١، وكان مما قالت به (الرائد، مارس ١٩٥٦):

أن مصر تعمل بالفعل على تحقيق السلام والتفاهم العالمي بما تشترك فيه مع هيئات عالمية سياسية وثقافية واجتماعية وصحية، كما أنها في أعدادها للمعلم تتبع نفس السياسة فتزوده بما يزكى الروح العالمي الذي لا يتعارض مع قوميتنا. وقد يكون غريبا ألا تحظى التربية البراجماتية بعناية ملحوظة في الكتابات التربوية في المجلات التربوية المصرية، لكن يمكن تفسير ذلك بأن المجلات تكشف الصورة الظاهرة، وما دام التيار العام لم يكن وديا تجاه الولايات المتحدة، فقد انشغلت المجلات بمؤازرة هذا التيار العام، مصريا أو قوميا، أو اشتراكيا كما رأينا، ولا بأس أن تتخفى النزعة البراجماتية في الكتب، فتلك بعيدة إلى حد ما عن الأعين، ولا يقرأها إلا التربويون أنفسهم.

وربما لا نجد بين أيدينا إلا مقالا بعنوان (وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر) للدكتور صادق سمعان، في صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣)، فيعد أن أشار إلى طول زمن الفصل بين مجالات الخبرة الإنسانية، وأقر بأن تجارب إعادة الوحدة إليها قد فشلت، يمضى كاتبنا ليقول: "ولا نعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح جون ديوى في هذا الصدد، أي في تأكيد وحدة الإنسان ووحدة خبراته على تعددها، ولا تعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة، أي الفلسفة التي تؤكد تكامل الخبرة وكنيتها واتصالها وتؤكد ضرورة النظر إلى مفهوم الخبرة نظرة متطورة في إطار ديموقراطي اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا"

أما بالنسبة للكتب، فإننا نختار على سبيل المثال ثلاثة كتب تجلت فيها النزعة البراجماتية:

أولها - كتاب عن (جون ديوى) للكاتب أحمد فؤاد الأهواني الذي كان أساتذا للفلسفة بآداب القاهرة.

ويهمنا هنا ما جاء فى مقدمة الأهوانى حيث يبين فيها اتصاله بفلسفة ديوى، فقد نكر أنه اتصل بهذه الفلسفة عن طريق أحد تلاميذ ديوى، وهو " جورج يكهويزن " D ykhuizen، والذى كان منتدبا بقسم الفلسفة فى كلية الآداب بجامعة القاهرة علم ١٩٥٣، وقد ألقى فى مصر محاضرة عامة عنوانها (جون ديوى: فيلسوف ومرب أمريكي)، ويكتب الأهوانى: "فانبعثت روح الأستاذ فى تلميذه، وسرت عن طريق المحاضر إلى جمهور السامعين، وظفرت فى تلك الليلة بشعاع من فلسفة ديوى الحية عن طريق السماع، وأنت تعلم أن الفلسفة التى تقرأ فى الكتب إنما هى فكر يخلو من الحياة، ولفظ متجرد من الروح".

فكان نطاق تأثير ديوى لم يقتصر على الدائرة التربوية فى معهد، وكلية التربية، ووزارة التربية، وإنما امتد ليدخل أيضا قسم الفلسفة وكلية الآداب بجامعة القاهرة. ونذكر القارئ هنا بثلاث من أساتذة الفلسفة ساهموا فى ترجمة كتب ديوى: زكى نجيب محمود - أحمد فؤاد الأهوانى - زكريا إبراهيم.

فلما سافر الأهوانى أستاذ زائرا عام ١٩٥٦ إلى أمريكا، اتصل بأساتذة الفلسفة الذين عرف بعضهم ديوى شخصيا وتأثر به وكتب عنه، أو عرفه عن طريق بعض تلاميذه. ويضيف الأهوانى فى المقدمة نفسها: "ويعد ديوى من أبرز فلاسفة العصر الحاضر، لا فى أمريكا فقط، بل فى جميع أنحاء العالم، فهو ولا ريب فيلسوف أمريكا المعبر عن اتجاهاتها العقلية، وهو إلى جانب ذلك وبحكم آرائه فيلسوف عالمى، أو كما يسميه الأستاذ إروين إيمان: (أحد صناعات التراث الأمريكى)، ثم يضيف إلى ذلك " يعترف بديوى اليوم أحد صناعات الفكر المعاصر أو أحد الذين جددوا صياغته، ليس بين أوساط الفلاسفة المحترفين فقط بل فى القانون والتعليم والفن".

ومما له دلالة حقا، ما نقله الأهوانى عن " جون تشابلنز، أحد تلاميذ ديوى حيث كتب: "٠٠٠ ولم يكن ديوى معترفا به كأبرز مفكرينا فقط، بل كان المثل الذى تجسدت فيه معظم الأمور التى نعددها أمريكية، ففيه مزيج من البراجماتية التى تؤكد ميزان النتائج العلمية، والمنهج العلمى، والاختراعات التكنولوجية، والديموقراطية باعتبارها شكلا للحكومة وطريقة للحياة على حد سواء، والروح الأمريكية الأولى بما كانت تتميز به من إيمان بأن الرجل العادى يستطيع أن يبني بالتعاون حضارة أكثر إنسانية" (ص ١٢).

ثانى الكتب، كتاب الفلسفة والتربية، للدكتور صادق سمعان، والذي يتصفح صفحاته المختلفة قلما يجد فكرة تخرج عن المدرسة البراجماتية، ومن هنا فلا غرابة أن نجد ه يشير في الهامش ٣١ للفصل الثالث (ص ١١٣) إلى أن عددا ممن شكلوا طليعة الفكر التربوى - الفلسفى، هم من المدرسة البراجماتية، فهم قد كرسوا حياتهم للدفاع عن الفلسفة فى التربية، ويذكر منهم جون ديوى، وليم كلباتريك، وبويد بود، وجون تشايلدز ٠٠٠ الذين تتلمذ على أيديهم آلاف من التلاميذ من سائر بقاع العالم.

وعندما يعرض صادق سمعان لطرق دراسة فلسفة التربية يتوقف عند اتجاه يهتم بدراسة التربية دراسة علمية أمبريقية فى إطارها الاجتماعى الثقافى، على أساس أنه اتجاه رحب من حيث أنه يدعو المربين والفلاسفة والعلماء وخاصة الاجتماعيين منهم إلى التعاون على تحديد العمد الرئيسية أو المحاور التى يدور حولها التفكير والبحث العلمى - الفلسفى فى فلسفة التربية.

وينبه كاتبنا على أن هذا الاتجاه كان بارزا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، المعقل البراجماتى التربوى الشهير، ويستشهد بقول القطب البراجماتى "رج" Rugg الذى أشاد بكلية المعلمين "فلقد كانت ولا زالت تجمع فى هيئة التدريس التى تقوم بتدريس بعض المقررات (مثل الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية) بين الفيلسوف، والمؤرخ، وعالم النفس، والاجتماع، والأنثروبولوجى، والاقتصاد، والسياسة، وعالم العلوم الطبيعية ٠٠٠ وقد نجحت فكرة الندوة التى تتمثل فيها التخصصات المختلفة نجاحا باهرا وانتشرت الفكرة انتشارا عظيما فى كثير من كليات المعلمين والتربية وفى كثير من اللجان التى تشكل لدراسة موضوعات مختلفة فى ميدان التربية وغيره (ص ١٤١).

وهو عندما يدرس العلاقة بين الفلسفة والتربية، تراه مكررا المضامين نفسها التى فصلها ديوى فى كتابه (الديموقراطية والتربية)، وهو لا يخفى هذا، فهو يقر فى كتابه (ص ٨٧): "ولعل جون ديوى كان خير من وضع هذه العلاقة فى إطارها السليم حين قال: ٠٠٠"، وهنا اقتبس مؤلفنا نصا طويلا استغرق صفتين على وجه التقريب، والذي ضمنه عبارته المشهورة تعبيرا عن العلاقة بين الفلسفة والتربية، ألا وهى: "٠٠٠ فإن الفلسفة يمكن أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية".

وبعد مناقشة بعض مواقف عدد من الفلاسفة والمربين، كتب صادق سمعان مشيراً إلى أنه منذ الربع الثاني من القرن العشرين، قامت أحداث اجتماعية واقتصادية وسياسية تأثرت بها معظم بلدان العالم ودفعت بعض المربين إلى أن يروا أهمية الفلسفة للتربية، وأهمية الفلسفة والتربية في عملية التطوير الاجتماعي، ثم يؤكد بصفة خاصة: "٠٠٠ كما دفعت بعض الفلاسفة، وخاصة من معسكر البراجماتيين أمثال بويد هنري بود، للنزول إلى ميدان التربية باعتباره المعمل الذي تختبر فيه النظريات الفلسفية وتتعدل" (ص ١٠٧)، وهي الفكرة نفسها التي قال بها ديوى.

أما ثالث الكتب فهو كتاب (مقدمة في فلسفة التربية) للدكتور محمد لبيب النجحي، نشرته الأنجلو المصرية عام ١٩٦٣، والذي لا يتوقف الأمر عند حد تتلمذه على يد المدرسة البراجماتية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، بل إنه قبل أن يسافر إلى بعثته كان قد حصل على درجة الماجستير من تربية عين شمس عن النظرية الأخلاقية عند جون ديوى، ومدى صلاحيتها للتطبيق في التربية المصرية عام ١٩٥٥.

والذي يقرأ كتابات النجحي، لو حاول أن يتخيلها بالإنجليزية، فسوف يتصور أنه يقرأ لجون ديوى أو كلباتريك، أو لهذا وذلك من فلاسفة التربية البراجماتيين، فمعظم ما كتب يكاد يكان ترجمة لأفكار هؤلاء وكتاباتهم. إنه على الرغم مما يشير إليه في مقدمة الكتاب من أنه يتكلم عن "مجتمعنا العربي في الجمهورية العربية المتحدة"، لكنه يلح دائماً على أن هذا المجتمع وما يصبو إليه من ثورة ثقافية، لا بد له من أن يستعين بفلسفة تربية تقوم على "الخبرة"، وهي الكلمة غير المباشرة التي تعني أن تقوم على فلسفة ديوى !!

وفي فصليه الثاني والثالث، يدور الحديث حول الخبرة التربوية بمفهوم ديوى صريح العبارة، وما جاء في الفصل الأول عن معاني الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية، إنما هو أيضاً تكرار وترديد لأفكار ديوى، وهو يفرد جزءاً من هذا الفصل بعنوانه ب (ديوى وتعريف الفلسفة) (ص ٢٤) .

وأخيراً فلا بد من الإشارة إلى رسالة ماجستير على درجة كبيرة من الأهمية في موضوعنا هذا، تمت تحت إشرافنا بالاشتراك مع الراحل العزيز د. حسان محمد حسان، لتلميذنا زكريا زكريا فايد، حيث كان موضوعها (أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوي في مصر)، تم إنجازها من تربية عين شمس عام ١٩٩٤.

فما ورد فيها ما أورده الباحث في الفصلين الرابع والخامس، حيث تناول البعد النظرى للتأثر: الأساسان المنطقى والمعرفى ليعرض عددا من الأفكار البراجماتية، ثم يعرج على كتابات مصرية ليؤكد ترديدها ما قاله المبراجماتيون، فمن ذلك، فى عهد الثورة، كتاب النجى المشار إليه سلفا، ص ١١، ١٧، وفى رسالة موريس أسعد ميخائيل للماجستير عن معنى الحرية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى التربوية، من تربية عين شمس، عام ١٩٦٣، ص ١٠٠، ١٠١، وكتاب صادق سمعان، ص ٨٤، ٨٥، ٨٨، ٨٩، وكذلك مقال لمحمد أحمد الغنام بعنوان (الطريق إلى فلسفتنا التربوية) فى صحيفة التربية، مايو ١٩٦٣، ص ٢٨.

أما عن توظيف المعرفة لصالح المجتمع، فيقرر الباحث أنها وردت فى ١١ مرجعا، نذكر منها، غير ما سبق، كتاب محمد فؤاد جلال (التربية القومية) الذى نشرته مكتبة الآداب، ١٩٥٥، ص ١٨، ٢٣، ٤٠.

وعن ارتباط مصادر ومحتوى الأهداف التربوية بالمجتمع وأفراده، فقد ذهب الباحث إلى أن الأفكار البراجماتية فى هذه القضية وردت فى ٢٤ مرجعا، نذكر منها: إسماعيل القباني، دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨، ص ٢٠٣، ٢٨٨، ومقال محمد أحمد بنونة: تطور المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٥٧-٦٠، ومقال محمد الهادى عفيفى، عن المدرسة الثانوية، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٧٨-٨٤، ومقال رمزية الغرب: السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال، بصحيفة التربية، مايو ١٩٥٥، ص ٦١-٦٥. وعن الطابع التجريبي الخبرى، يرشد الباحث إلى عدد من المقالات للدمرداش سرحان (إعداد مدرسى العلوم) بصحيفة التربية، مارس ١٩٥٤، ص ٧١، و(الخبرة وآثارها فى شخصية الإنسان وسلوكه) مايو ١٩٥٦، ص ٢١، ٢٢.

وعلى هذا النحو سار الباحث بالنسبة لافكار براجماتية متعددة كثيرة. لكن الحق الذى يقال، أن هناك أفكارا لا يمكن القطع بأنها نبتت براجماتى بحث، وبالتالي اتهام كل من ردها بأنه متأثر بالبراجماتية، كقول الطابع العملى مثلا، والتجريب، والارتباط الواجب بالمجتمع وثقافته. ومن هنا فقد راعينا فى الأجزاء السابقة، ألا نقول بالتأثير والتأثر إلا بناء على اعتراف صريح من الكاتب.

ومما قد يكون غريبا أن كاتب هذه السطور عندما شرع يعرض على مشرفه الدكتور أبو الفتوح رضوان فصول رسالته للماجستير والتي كانت عن الاتجاه التجريبي في الفلسفة المعاصرة وأثره على الفكر والتطبيق التربوي، مختارا البراجماتية وحدها للتعبير عن تيار مهم من تيارات الفلسفة المعاصرة، كان قد كتب فصلا عن آثار البراجماتية في التعليم المصري، إلا أن المشرف رأى أن يحذف هذا الفصل !!

خاتمة

فى نهاية هذه الرحلة الطويلة نؤكد ما بدأنا به فى مقدمة هذا الكتاب، وهى أننا، إذا كنا قد استشرنا غلبة النقد الذى أظهر عددا غير قليل من السلبيات، فليس معنى هذا أبدا تشكيكا وتجريحا، ذلك أننا نؤمن إيمانا صادقا بأن زعيم الثورة جمال عبد الناصر من الزعامات النادرة فى تاريخ مصر، وأنه كان يحمل قدرا ضخما لا ينكر من الإيمان بهذا البلد وبالعروبة وعملا دؤوبا للمصلحة الوطنية والقومية، وأنه يكاد يكون فريدا فى ما تمتع به من نزاهة وعفة.

لكن المشكلة الكبرى فى رأينا أن المحصلة النهائية لم تكن إيجابية، ولا ينبغى أن نحملها لعبد الناصر وحده على الرغم من قيادته وزعامته للثورة، فمهما أوتى الزعيم من عبقرية وقدرة على المتابعة والإحاطة، إلا أنه لن يستطيع تغطية كل الأمور واستفراق كل المسائل، وأقصى ما يمكن أن يكون مسئولاً عنه هو هذا الأسلوب البوليسى فى إدارة المجتمع، فهو ليس أمرا بسيطا أو شكليا، كما سبق أن بينا وكما سوف نؤكد عليه مرة أخرى.

كذلك فإن اختياره للرجال لم يكن قائما دائما وفى كل الأحوال على معايير الكفاءة والجدارة، حيث كان الهاجس الأمنى حاكما ومهيمننا، وأبرز ما يكاد أن يكون شبه إجماع عليه هو اختياره لقيادة القوات المسلحة زميلا وصديقا له لم يكن على قدر المسئولية، والذى بدوره اختار أسوأ العناصر لمشاركته القيادة، والجيش بالنسبة لبلد، ثائر يخوض معارك لا تنتهى ضد الاستعمار والتخلف والرجعية هو عصب القوة، والحق بغير قوة تسنده يصبح خيالا ووهما.

وما يرتبط بهذا أيضا ما كانت تقوم به آلة الإعلام والدعاية من التضخيم والتفخيم لكل ما تقول به القيادة حتى امتلأت العقول بمبالغات كان لها أثرها النفسى على المستوى القومى العام عندما (فوجئ) الناس بحجم الهزيمة المفزعة عام ١٩٦٧، حيث كانت العقول والقلوب قد امتلأت بدعاية بعيدة تماما عن الحقيقة.

وبطبيعة الحال، فلا يمكن التغافل عن قوى التربص والاختيال الخارجى التى دائما ما تتربص بالحلم القومى، حتى إذا سيرا فى طريق التقدم والتحقق،

جيشت كافة وسائلها الشيطانية كي تجهضه، والتي كانت على أهبة الاستعداد دائما لأن تغتال كل منجز وكل حصيلة للعمل الوطنى وكل خطوة على طريق التحرير. وكان لكل هذا أثره الحتمى على تفريغ التجربة التعليمية من مضمونها لتصبح باهتة المعنى، ضئيلة النتيجة، على الرغم من هذه الجموع الحاشدة التى تدفقنا إلى ومن معاهدج التعليم بمعدلات غير مسبوقه فى تاريخ مصر، وهذا ما تبين لنا عبر فصول عدة، ويمكن، من خلالها أن نشير إلى هذه النتائج (الممثلة) فى الفقرات التالية:

فمن الحقائق المعروفة الآن فى مجال التربية والتعليم أن العملية التعليمية لا يمكن أن تثمر وتؤتى أكلها ما لم تتحرك فى إطار فلسفى واضح المعالم، محدد القسامات، حتى لقد أجمع فلاسفة التربية على أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية ٠٠٠ هذه حقيقة.

والحقيقة الأخرى، أنه ما دام شعار "الثورة" كان مرفوعا، فإن هذا يعنى تغييرا شاملا وسريعا وجذريا، ولا يمكن أن يكون التغيير جزريا وشاملا ما لم يتناول العادات والتقاليد، وما لم يتناول القيم والأعراف البالية المعيقة لمسيرة التقدم والتطوير.

ومن الغريب حقا، أنه فى الوقت الذى كان فيه مثل هذا الأمر واضحا إلى حد فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، لم يكن كذلك فى مجال التعليم الذى هو أحوج من غيره إلى ذلك. صحيح أن المستقرى للكتب والنشرات والتعليمات والتوجيهات الرسمية وكلمات المسؤولين وخططهم سوف يجد للشعارات مرفوعة، وسوف يقرأ الكثير عن الفلسفة الجديدة، والثورة التعليمية ٠٠ و ٠٠٠ و ٠٠ إلخ، لكنه عندما يتخذ من هذه الشعارات معاير لقياس الواقع وتقييمه سوف يصاب بالذهول والدهشة، لأنه سوف يجد أن الأسماء قد وضعت لغير مسمياتها، وأن اللافتات قد علقت فى غير أماكنها، فكانت من ثم بلبلة واضطراب.

والأخطر من ذلك أننا بعد فترة نصدق ما نطلق من شعارات، ونتوهم أن الواقع قد صار بالفعل كما نتمنى ونركن إلى ذلك فنقع فى خطأين فاحشين: أولهما هو عدم التطوير والتجديد، الثانى، عدم إصلاح ما يوجد من أخطاء ومواجهة ما يظهر من مشكلات. مثال ذلك أن نرفع شعار الديمقراطية فى شكلها دون جوهرها ثم ننع

فريسة الوهم بأن المجتمع التعليمي يعيش مناخ الديمقراطية، وقد يكون هذا صحيحاً، إذا كان المقصود به صفحات الكتب وعبر الأثير.
وأمثلة الواقع متعددة، مثل ما أشرنا فيما يتصل بالتنظيم النقابي للمعلمين، واتحادات الطلاب، وقضايا الفصل التعسفي والاعتقال التي حدثت لأساتذة بالجامعات.

لكن أبرز ما يمكن الإشارة إليه، بالإضافة إلى ذلك أن مجانية التعليم، ذلك المبدأ السامى العظيم، عندما لا تتخذ الاستعدادات اللازمة لتطبيقه، من التزايد المستمر فى أعداد المدارس والمعلمين، والميزانيات المطلوبة، يمكن أن يتحول إلى سهم يصيب العمل التعليمى بأفدح الأضرار. ولأن التزايد المشار إليه لم يحدث بالمعدلات المفروضة، تعددت فترات العمل بالمدارس، وتزايد عدد التلاميذ فى الفصل تدريجياً وأخذت الألفية المدرسية تتكتم نتيجة الزحف المستمر للأبنية الجديدة داخل نفس المدرسة، إلى غير هذا وذلك من نتائج سلبية، فإذا بالعملية التعليمية تتضاءل فى مستواها، وإذا بنا نشهد بدء الزحف نحو الدروس الخصوصية، ويكون الخاسر فى نهاية الأمر هم أبناء الفقراء !

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد، كنا فى حاجة إلى الفرد المدرب على التفكير السليم وإلى المجتمع الذى يحكم التفكير السليم فى حركته وتفاعلاته وسلوكه، فى ضوء هذه الحاجة، وبالرغم من وضوحها، وقفت المدرسة بعيداً، فلم نجد التدريب على التفكير السليم ضمن اهتماماتها وبرامجها وخططها، ومما عقد هذا الموقف، أن الحياة المدرسية فى دوامة الانشغال بالانتهاء من مقررات معينة يمتحن فيها الطلاب ليحصلوا على درجة علمية أو شهادة دراسية يكون لها اعتبار يفوق الكفاية عند الالتحاق بالعمل، قد أكدت أهمية الحفظ والاستظهار، فانزوى الاهتمام بتمية قدرة الطالب على التفكير.

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد إلى الموضوعية بدلاً من الذاتية، كان من الضرورى أن تتغير العلاقة بين المدرس والطلاب، فالمدرس ليس خالق الحقيقة، ولا مصدر المعرفة. والمعرفة الصحيحة لا تستمد صحتها من كونها صادرة عن المدرس، بل على العكس، فإن المدرس يكتسب مكانته فى هذه الناحية من تمكنه من المعرفة التى تثبت صحتها وصلاحياتها بالمشاهدة والاختبار. ومع ذلك، فقد استمر المدرس يعتبر أن من واجبه أن يظهر بمظهر العارف بكل شئ حتى ولو أدى به هذا

إلى الإجابة الخاطئة عندما لا تتوافر له المعرفة. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب اعتادوا على هذا المفهوم عن المدرس بصورة لا تدع للمدرس فرصة كبيرة للتطور. ومن هنا فقد شاع في المدرسة أن يقوم المدرس بالعمل بينما الطالب " يتقرج " عليه أو يسمعه، وحتى المناقشات التي قد تدور في الفصل أو حتى خارجه، غالبا ما تكون استيضاحات يقوم المدرس بالإجابة عليها أو رفضها والانتهاه منها في أسرع وقت لاستئناف شرحه (محمد إبراهيم كاظم، مجلة التربية الحديثة، أبريل ١٩٦٨).

وبعد . . .

إن الإنسان هو في نهاية الأمر هدف كل تجربة في الحكم وفي التعليم، وبقدر ما تأخذ هذه التجربة بيد الإنسان لتعيد إليه الشعور بالكرامة، وبأن كلمته مسموعة، وبأن له دورا يؤديه في وطنه، وبأن الحاكمين ومسئولى التعليم يستجيبون لمطالبه ولا يفرضون عليه رغباتهم، تكون تجربة الحكم وتجربة التعليم ناجحة. وقد كانت التجربة الناصرية تؤكد باستمرار أن هذا بالضبط هو نفس ما تسعى وتعمل له، ولكن النتيجة الحقيقية لهذه التجربة جاءت على العكس من هذا الذى أكده الدعاة وأجهزة الإعلام.

لقد كانت النتيجة الحقيقية هي "تأميم العقل"، مثلما حدث من تأميم للمنشآت الاقتصادية، فأخذ الإنسان المصرى العادى يشعر بأن هناك من يفكر له، وأنه ليس فى حاجة إلى التفكير، إلا على سبيل فهم وشرح وترديد وتبرير ما يقال له ويذاع ويعلم، وأنه حتى إذا ما فكر، فإن هذا جهد لا طائل منه، ذلك أن الأمور لا بد وأن تسير وفقا لما أراده أصحاب السلطة، فهم فى مقاعدهم على قمة الهرم أقدر على الرؤية، وإدراك الخبايا، وفهم العلل والأسباب، وتقدير المصلحة، والتحسب لما قد يحدث، من هذه الجيوش من المواطنين التي فى أسفل الهرم، وكان من نتيجة هذا تعود المواطن السلبية واللامبالاة، وهذا من شأنه أن يصيب عملية بناء الإنسان بأفدح ما يمكن تصوره من أخطار وأخطاء.

المراجع

- ١- إبراهيم صقر وآخرون: ثورة ٢٣ يوليو، قضايا الحاضر وتحديات المستقبل (ندوة) القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٧
- ٢- أبو سيف يوسف: وثائق ومواقف من تاريخ اليسار المصري من ١٩٤١-١٩٥٧، القاهرة، شركة الأمل للطباعة والنشر، ٢٠٠٠
- ٣- أبو الفتوح رضوان: التاريخ في مناهج الدراسة بمصر، فى ترجمته لكتاب: هنرى جونسون، تدريس التاريخ، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥
- ٤- أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.
- ٥- _____: تعليم الكبار عبر العصور، فى: (علم تعليم الكبار)، القاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٧٦.
- ٦- أحمد طعيمة: شاهد حق، صراع السلطة، القاهرة، د.ن، ١٩٩٩
- ٧- أحمد حمروش: قصة ثورة ٢٣ يوليو، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، خمسة أجزاء، ١٩٧٧
- ٨- _____: ثورة يوليو وعقل مصر، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٨٥
- ٩- أحمد عاصم الطنطاوى: إعدلا معلم التعليم الفنى فى مصر والعراق، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، طنطا، كلية التربية بجامعة طنطا، ١٩٨٤
- ١٠- أحمد عبد الله (محرر): الجيش والديموقراطية فى مصر، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩٠
- ١١- _____: الطلبة والسياسة، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩١
- ١٢- أحمد فؤاد الأهوانى: جون ديوى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر الغربى، ١٩٥٩
- ١٣- إسماعيل القبانى: مذكرة عن السياسة التعليمية التى يقوم على أساسها تنظيم التعليم العام، ١٩٥٣، على الآلة الكاتب، غير منشورة.

- ١٤- إسماعيل القباني: دراسات فى تنظيم للتعليم فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.
- ١٥- _____: التربية عن طريق النشاط القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨
- ١٦- _____: محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٨
- ١٧- ألان ريتشارد: التطور الزراعى فى مصر، ترجمة أحمد فؤاد سيف النصر، القاهرة، سلسلة كتاب الأهلى، حزب التجمع الوطنى، ١٩٩١
- ١٨- أسعد عبد الرحمن: الناصرية، ثورة بيروقراطية أم بيروقراطية ثورة، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٧٧
- ١٩- أمانى عبد القادر الهنذى: تطور إعداد معلم التعليم الابتدائى فى جمهورية مصر العربية من ١٩٥٢-١٩٩٧، القاهرة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث والتربوية بجامعة القاهرة، ٢٠٠١
- ٢٠- أمانى قنديل وآخرون: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١
- ٢١- أمين هويدى: مع عبد الناصر، بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠
- ٢٢- _____: أضواء على أسباب نكسة ١٩٦٧ وعلى حرب الاستنزاف، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٥
- ٢٣- _____: ٥٠ عاما من العواصف، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٢.
- ٢٤- أنور عبد الملك: المجتمع المصرى والجيش، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤
- ٢٥- تشارلس فرانكل: نظرات فى التعليم الجامعى، ترجمة محمد توفيق رمزى، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٣.
- ٢٦- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة للتعليم، القاهرة، لدار القومية للطباعة والنشر، د٠ت
- ٢٧- توفيق الحكيم: عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
- ٢٨- _____: وثائق فى طريق عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

- ٢٩- توفيق الحكيم: وآخرون: ملف عبد الناصر بين اليسار المصرى وتوفيق الحكيم، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
- ٣٠- ثروت عكاشة: مذكرات فى السياسة والثقافة، القاهرة، مكتبة مدبولى، (جزء ١)، ١٩٨٧
- ٣١- جامعة الدول العربية: مشكلات التعليم الجامعى فى البلاد العربية، القاهرة، ١٩٦٤.
- ٣٢- جامعة القاهرة: تقرير لجنة التعليم الجامعى للرئيس على ماهر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٣
- ٣٣- جامعة عين شمس: دليل معهد التربية للمعلمين، القاهرة، ١٩٥٤
- ٣٤- _____: أضواء على الثورة، القاهرة، ١٩٦٣
- ٣٥- جايل ماير: الولايات المتحدة وثورة يوليو ١٩٥٢، ترجمة عبد الرؤوف أحمد عمرو، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨
- ٣٦- جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣
- ٣٧- جمال سليم: التنظيمات السرية لثورة ٢٣ يوليو فى عهد جمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٢
- ٣٨- جمال عبد الناصر: فلسفة الثورة، القاهرة، دار المعارف، د٠ت
- ٣٩- _____: خطب متعددة، فى مناسبات مختلفة.
- ٤٠- _____: بيان ٣٠ مارس، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات، ١٩٦٨
- ٤١- جمال العطيفى: آراء فى الشرعية وفى الحرية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠
- ٤٢- الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع: الاقتصاد المصرى فى ربيع قرن ١٩٥٢-١٩٧٧، بحوث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الثالث للاقتصاديين المصريين، القاهرة ٢٣-٢٥ مارس ١٩٧٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٣- جمهورية مصر العربية: التعليم العام والخاص، الهيئة العامة لشئون المطابع
الأميرية، ١٩٧٢.

٤٤- حسان محمد حسان: موقف السلطة المصرية من اتحاد طلاب الجامعات فى
الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠، فى: سعيد إسماعيل على (محرر)
الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة
للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ج ١٤.

٤٥- حسن الفقى: التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر، القاهرة، دار القلم، ١٩٩٧، ط٤

٤٦- حسن همام: تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة
الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥.

٤٧- حسنين كروم: سقوط الحكيم، القاهرة، دار مأمون، ١٩٧٦

٤٨- حلمى محمد نهنوش: دراسة حول الحركة الطلابية عام ١٩٦٧-١٩٧١، غير
منشورة، جامعة الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب
مصر، ١٩٧٥.

٤٩- حماده حسنى أحمد محمد: التنظيمات السياسية لثورة يوليو ١٩٥٢، القاهرة،
الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين،
العدد ٢٢٠، ٢٠٠٢

٥٠- خالد محيى الدين: ١٠٠ والآن أتكلم، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر،
١٩٩٢.

٥١- دسوقى حسين عبد الجليل: الكفالية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر،
رسالة ماجستير، للقاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس،
١٩٨١

٥٢- رعوف عباس حامد (تحرير): أربعون عاما على ثورة يوليو، القاهرة، مركز
الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢

٥٣- _____ (تحرير): العلاقات المصرية البريطانية ١٩٥١-١٩٥٤،
القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٥

٥٤- راشد البراوى: حقيقة الانقلاب الأخير فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة
المصرية، ١٩٥٢

- ٥٥- رفعت العجرودى: دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية، ١٩٧٥.
- ٥٦- رمزي ميخائيل جيد: أزمة الديمقراطية ومأزق الصحافة ١٠٠ القومية، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٨٧.
- ٥٧- رياض منقريوس: الإدارة المدرسية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩
- ٥٨- زكريا زكريا فايد: أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوي في مصر، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٤
- ٥٩- زكى مراد: ثورة يوليو، قضايا فكرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٢
- ٦٠- زينب محرز: تعليم الفتاة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
- ٦١- ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، الحولية السادسة، ١٩٦٢.
- ٦٢- سالم حسن هيكل: تطور التعليم التجارى دون الجامعى فى مصر، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٦.
- ٦٣- سامى جوهر: الصامتون يتكلمون، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٦
- ٦٤- سعد الدين إبراهيم (محرر): المشروع القومى لثورة يوليو، القاهرة، المكتب العربى للبحث، ١٩٨٤
- ٦٥- _____ وأخرون: مصر والعروبة وثورة يوليو، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢
- ٦٦- سعيد أحمد سليمان: دراسة تحليلية تقويمية لجهود محو الأمية فى مصر منذ العشرينيات من هذا القرن حتى الآن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩
- ٦٧- سعيد إسماعيل على: دراسات فى التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢
- ٦٨- _____ وزينب حسن: تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٣

٦٩- سعيد جميل سليمان: دراسة مقارنة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العامة، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس،

١٩٦٨

٧٠- سليمان حزين: شجرة الجامعة في مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، ١٩٨٥.

٧١- سهير على الجبار: دراسة تحليلية لتطور التعليم الأساسى فى مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

٧٢- سيد مرعى: أوراق سياسية، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٨، ثلاثة أجزاء

٧٣- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢

٧٤- صبحى عطالله سيف وصلاح الدين محمود فائق: حركة محو الأمية فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، غير منشورة، د.ت.

٧٥- صلاح الدين الحيدى: شاهد على حرب ٦٧، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤

٧٦- صلاح عيسى: متقنون وعسكر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٦

٧٧- ضياء الدين بيبرس: الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٧٦.

٧٨- علاء حمودة: أزمة المتقنين وثورة يوليو، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٥

٧٩- عبد الباسط عبد المعطى: الصراع الطبقي فى القرية المصرية، القاهرة، دار

الثقافة الجديدة، ١٩٧٧

٨٠- عبد الجليل العمري: نكريات اقتصادية، وإصلاح المسار الاقتصادى، القاهرة،

دار الشروق، ١٩٨٦

٨١- عبد السلام إبراهيم حسن فايد: تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر،

١٩٠٨ - ١٩٧٤، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية،

جامعة الأزهر، ١٩٧٦.

٨٢- عبد العزيز محمد عيسى: قصة السنة التأهيلية بجامعة الأزهر، القاهرة،

المجلس القومى للتعليم، ١٩٧٧.

- ٨٣- عبد العظيم رمضان: عبد الناصر وأزمة مارس ١٩٥٤، القاهرة، دار روزاليوسف، ١٩٧٦
- ٨٤- _____: تحطيم الآلهة، قصة حرب يونيو ١٩٦٧، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٨٥.
- ٨٥- _____ (تقديم): أوراق يوسف صديق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨
- ٨٦- عبد اللطيف البغدادى: مذكراته، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، جزءان، ١٩٧٧
- ٨٧- عرفات عبد العزيز سليمان: رسالة الأزهر الثقافية فى بعض الدول الإفريقية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢.
- ٨٨- عزة وهبى: السلطة التشريعية فى النظام السياسى المصرى بعد يوليو ١٩٥٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٣
- ٨٩- عصام حسونه: ٢٣ يوليو وعبد الناصر، شهادتى، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠
- ٩٠- عصمت سيف الدولة: هل كان عبد الناصر ديكتاتورا؟ بيروت، دار المسيرة، ١٩٨٣
- ٩١- عطية منصور عبد الصادق: الدور التربوى والاجتماعى للاتحادات الطلابية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية (بنها)، جامعة الزقازيق، ١٩٨٩.
- ٩٢- على الجريتلى: التاريخ الاقتصادى للثورة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤
- ٩٣- على الدين هلال (محرر): الاستقلال الوطنى، القاهرة، المكتب العربى للبحث والنشر، ١٩٨٢
- ٩٤- عطية على على فرج: التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٧٩

- ٩٥- عواطف رحومة أحمد حسن: دور نقابة المهن التعليمية فى رفع مستوى المعلم
فنيا واجتماعيا واقتصاديا، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية
البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣
- ٩٦- عوده بطرس عوده: عبد الناصر والاستعمار العالمى، د.م، مؤسسة ناصر
للثقافة، دار الوحدة، ١٩٧٥
- ٩٧- عوض توفيق وحسن صبرى: وزراء التعليم فى مصر، القاهرة ن المركز
القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠
- ٩٨- عوض توفيق: إعداد وتدريب المعلمين منذ عام ١٨٨٢ وحتى الوقت الحالى،
دراسة توثيقية، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية،
١٩٨٥
- ٩٩- _____: مجانية التعليم من بداية القرن التاسع عشر حتى الآن،
القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٤
- ١٠٠- _____: سياسات إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية من ١٨٧٢-
١٩٩٢، رسالة دكتوراه، أسيوط، كلية التربية بجامعة أسيوط،
١٩٩٦
- ١٠١- غالى شكرى: ثقافتنا بين نعم ولا، بيروت، دار الطليعة ١٩٧٢
- ١٠٢- _____: المنقون والسلطة فى مصر، القاهرة، دار أخبار اليوم،
١٩٩١
- ١٠٣- طارق البشرى: الديمقراطية ونظام يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، القاهرة، دار
الهلل، سلسلة كتاب الهلال، ديسمبر ١٩٩١
- ١٠٤- _____: دراسات فى الديمقراطية المصرية، القاهرة، دار الشروق،
١٩٨٧
- ١٠٥- ف.أ. لوتسكيفيتش: عبد الناصر ومعركة الاستقلال الاقتصادى، ترجمة سلوى
أبو سعدة، وواصل بحر، بيروت، دار الكلمة، ١٩٨٠
- ١٠٦- فتحى خليل: دفاع عن الثقافة العربية، القاهرة، دار الفجر الجديد، ١٩٥٩
- ١٠٧- فتحى رضوان: ٧٢ شهرا مع عبد الناصر، القاهرة، دار الحرية، ١٩٨٥.
- ١٠٨- فتحى عبد الفتاح: شيوعيون وناصريون، القاهرة، دار روز اليوسف، ١٩٧٥

- ١٠٩- فتحى عبد الفتاح: القرية المصرية المعاصرة بين الإصلاح والثورة ١٩٥٢-
- ١٩٧٥، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٥.
- ١١٠- _____: الناصرية وتجربة الثورة من أعلى، المسألة الزراعية، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر، ١٩٨٧.
- ١١١- فتحى غانم: معركة بين الدولة والمتقنين، القاهرة، دار أخبار اليوم، سلسلة كتاب اليوم، ١٩٧٥.
- ١١٢- فؤاد بسيونى متولى: التعليم الفنى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٩.
- ١١٣- _____: التعليم العام، تاريخه، تشريعاته، إصلاحاته، خطته، الإسكندرية، دار المعرفة، ١٩٨٩.
- ١١٤- فؤاد زكريا: عبد الناصر واليسار المصرى، القاهرة، دار روز اليوسف، د٠ت
- ١١٥- فؤاد مرسى: حتمية الحل الاشتراكى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧.
- ١١٦- فؤاد مطر: بصراحة عن عبد الناصر، حوار مع محمد حسنين هيكل، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥.
- ١١٧- كتب قومية (سلسلة): الطريق إلى الديمقراطية، محاضر اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للأنباء والتوزيع والنشر، ١٩٦٢.
- ١١٨- كرم شلبى: عشرون يوما هزت مصر، القاهرة، د٠ن، ١٩٧٦.
- ١١٩- كلية التربية بجامعة عين شمس: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٥٧/١٩٥٨.
- ١٢٠- _____: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٣.
- ١٢١- _____: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٧.
- ١٢٢- _____: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٧١.
- ١٢٣- _____: تقرير عن سياسة التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة بشأن تقرير لجنة القوى العاملة، على الآلة الكاتبة، غير منشور، القاهرة، مايو ١٩٦٦.
- ١٢٤- _____: المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وإعداد المعلمين، المنعقد من ٣-٩ فبراير ١٩٦٧.
- ١٢٥- كلية البنات بجامعة عين شمس، دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٩/٦٨.

- ١٢٦- كمال الدين حسين: منهاج الثورة فى التربية والتعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٥
- ١٢٧- كوفتونوفيتش، أ.ف: ثورة الضباط الأحرار فى مصر، ترجمة عزة الخميسى، الناهرة، كتاب الأهالى، حزب التجمع الوطنى، ديسمبر ١٩٩٠
- ١٢٨- لجنة العلوم الأساسية: تقرير اللجنة، القاهرة، مطبعة جامعة عين شمس، ١٩٦٣.
- ١٢٩- لطفى الخولى (محرر): حرب يونيو ١٩٦٧ بعد ٣٠ سنة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، ١٩٩٧
- ١٣٠- لويس عوض: الجامعة والمجتمع الجديد، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت
- ١٣١- _____: أفنعة الناصرية السبعة، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
- ١٣٢- ليلى عبد المجيد: حرية الصحافة فى مصر بين التشريع والتطبيق، القاهرة، العربى للنشر والتوزيع، ١٩٨٣
- ١٣٣- مارلين نصر: التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١
- ١٣٤- مايلز كوبلان: لعبة الأمم، ترجمة مروان جبر، بيروت، مكتبة الزيتونة، ١٩٧٠
- ١٣٥- محسن محمد: سقط النظام فى ٤ ايام، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٢
- ١٣٦- _____: مصر والسودان، الانفصال، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٤
- ١٣٧- محمد إبراهيم عطوة: مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة فى محافظة الدقهلية، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣
- ١٣٨- محمد أبو الإسعاد: تطور نقابة المعلمين المصريين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣.
- ١٣٩- _____: مجانية التعليم، القاهرة، دن، ١٩٧٩
- ١٤٠- محمد جمال صقر: الاشتراكية والتربية، القاهرة، دار الكاتب العربى، د.ت

- ١٤١- محمد حسنين هيكل: لمصر ١٠٠ لالعبد الناصر، القاهرة، دن، ١٩٧٦
- ١٤٢- _____: عبد الناصر والعالم، بيروت، دار النهار، ١٩٧٢
- ١٤٣- _____: أزمة المتفنين، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتوزيع،
١٩٦١
- ١٤٤- _____: قصة السويس، بيروت، شركات المطبوعات للتوزيع
والنشر، ١٩٨٢
- ١٤٥- _____: بين الصحافة والسياسة، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع
والنشر، ١٩٨٤
- ١٤٦- محمد حمدى النشار: هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى
فى مصر، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠.
- ١٤٧- محمد خليفة بركات (إشراف): مؤتمر المشروعات التربوية لمناطق القاهرة
الثلاث والجيزة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، إدارة البحوث
الفنية والمشروعات، ١٩٦٠
- ١٤٨- محمد خيرى حربى وزينب محرز: نظام التعليم فى الجمهورية العربية
المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية، القاهرة، ١٩٦١
- ١٤٩- _____: المرشد فى نظم التعليم بالإقليم المصرى، القاهرة، وزارة
التربية والتعليم المركزية، ١٩٥٩
- ١٥٠- محمد خيرى حربى والمسيد محمد العزاوى: تطور التربية والتعليم فى إقليم
مصر فى القرن العشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم،
١٩٥٨
- ١٥١- محمد رشاد: سرى جدا، من ملفات اللجنة العليا لتصفية الإقطاع، القاهرة، دار
التعاون، ١٩٧٧
- ١٥٢- محمد المسيد سليم: التحليل السياسى للناصرى، بيروت، مركز دراسات الوحدة
العربية، ١٩٨٣
- ١٥٣- محمد سيف الدين فهمى، وسليمان نسيم: مبادئ التربية الصناعية، القاهرة،
الأتلجو المصرية، ١٩٦٧.
- ١٥٤- محمد عبد السلام: سنوات عصيبة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

- ١٥٥- محمد على العريان وآخرون: مفاهيم جديدة للتربية، الإسكندرية، د٠ت
- ١٥٦- محمد لبيب النجيحي: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية،
١٩٦٣
- ١٥٧- محمد محمد سكران: الحرية الأكاديمية فى ضوء وظائف التعليم الجامعى فى
مصر، القاهرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين
شمس، ١٩٨٣.
- ١٥٨- محمد محمود رضوان: محاضرات فى فلسفة التربية، القاهرة، الإسكندرية،
مطبعة رويال، ج١، ١٩٥٣-١٩٥٤
- ١٥٩- محمد نجيب: كلمتى للتاريخ، د٠م، د٠ن، د٠ت
- ١٦٠- محمود أمين العالم: معارك فكرية، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال،
١٩٦٥
- ١٦١- محمود بسيونى: الفن وتنمية السلوك الاشرأكى، القاهرة، دار المعارف،
سلسلة إقرأ، ١٩٦٣
- ١٦٢- محمود عبد الفضيل: التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصر
(١٩٥٢-١٩٧٠)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،
١٩٧٨
- ١٦٣- _____: الاقتصاد المصرى بين التخطيط المركزى والانفتاح
الاقتصادى، بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٠
- ١٦٤- محمود فوزى: حرب السويس ١٩٥٦، ترجمة مختار الجمال، القاهرة، دار
الشروق، ١٩٨٦.
- ١٦٥- ممتاز نصار: معركة العدالة فى مصر، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
- ١٦٦- المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية: تقرير الميثاق، ٣٠ يونيو ١٩٦٢، القاهرة،
وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
- ١٦٧- مى شهاب: تطور البحث التربوى فى مصر، القاهرة، المركز القومى للبحوث
التربوية، بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث الاجتماعية
والجنائية، ١٩٨٤.

- ١٦٨- نبيل عبد الخالق متولى: البحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى فى الفترة من عام ١٩٢٣ إلى عام ١٩٨١، رسالة دكتوراه، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٩٣.
- ١٦٩- نجلاء أبو عز الدين: عبد الناصر والعرب، ترجمة يوسف الصباغ، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٨١
- ١٧٠- نزيه نصيف الأيوبي: سياسة التعليم فى مصر، دراسة سياسية وإدارية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٧٨
- ١٧١- نوال عبد العزيز مهدى: دراسات فى تاريخ العلاقات المصرية السودانية، القاهرة، دار الأناضار، ١٩٨٢
- ١٧٢- هشام السلامونى: الجيل الذى واجه عبد الناصر والسادات، القاهرة، دار قبله، ١٩٩٩
- ١٧٣- همام بدرأوى زيدان: دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨٣
- ١٧٤- وائل عثمان: أسرار الحركة الطلابية، القاهرة، مطابع مذكور، ١٩٧٥
- ١٧٥- وحيد رأفت: فصول من ثورة يوليو، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٨
- ١٧٦- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤
- ١٧٧- وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم فى ٥ سنوات، القاهرة، ١٩٥٧
- ١٧٨- _____: الإحصاءات الإدارية، القاهرة، إدارة الإحصاء، ١٩٥٨
- ١٧٩- _____: المفكرة الإحصائية ١٩٥٨/١٩٥٩، إدارة الإحصاء، ١٩٥٩
- ١٨٠- _____: مؤتمر المدارس النموذجية، مكتب المستشار الفنى، ١٩٥٩/١٩٦٠.
- ١٨١- وزارة التربية والتعليم المركزية: سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٠.
- ١٨٢- وزارة التربية والتعليم: المفكرة الإحصائية ١٩٦٠-١٩٦١، إدارة الإحصاء، ١٩٦١.

١٨٣- وزارة التربية والتعليم: التقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية، القاهرة، ١٩٦٠/١٩٦١ .

١٨٤- _____: قرارات لجنة الوكلاء فى شئون التربية والتعليم
١٩٦١/١٩٦٢، القاهرة ١٩٦٢ .

١٨٥- _____: أهداف التعليم الفنى، القاهرة، ١٩٦٤ .

١٨٦- _____: دراسات وبحوث إحصائية، القاهرة، إدارة الإحصاء،
١٩٦٥

١٨٧- _____: المفكرة الإحصائية ١٩٦٧/٦٦، القاهرة، إدارة الإحصاء،
١٩٦٧ .

١٨٨- _____:، خطة محو الأمية وتعليمي الكبار، القاهرة، الإدارة العامة
للتربية الأساسية، ١٩٦٥ .

١٨٩- _____: المفكرة الإحصائية ١٩٦٧/١٩٦٨، القاهرة، الإدارة العامة
للإحصاء، ١٩٦٨ .

١٩٠- _____: نشرة عامة رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ بتاريخ ١٩٦٩/٧/٧

١٩١- _____: مسار جديد لتجربة محو الأمية فى مصر، القاهرة، الإدارة
العامة لتعليم الكبار، ١٩٧٤ .

١٩٢- وزارة التعليم العالى: تقرير لجنة الدراسات الإنسانية والاجتماعية،
١٩٦٣/١١/٧١ .

١٩٣- _____: التعليم العالى، مشكلاته، وأسس تخطيطه، القاهرة، ١٩٦٣

١٩٤- _____: التعليم العالى فى ١٢ سنة، القاهرة، ١٩٦٤ .

١٩٥- _____: مشروع قانون الجامعات، مكتب الوزير، القاهرة، فبراير
١٩٦٧ .

وبالإضافة إلى هذه المراجع، فقد تم الرجوع إلى المجموعات التالية مما صدر
خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠:

- مجموعة من القوانين والقرارات الوزارية الخاصة بالتعليم.

- أعداد متفرقة من صحيفة التربية، القاهرة، تصدر عن رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.
- أعداد متفرقة من مجلة التربية الحديثة، التي صدرت عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة الرائد، التي صدرت عن نقابة المهن التعليمية بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة مرآة العلوم الاجتماعية، القاهرة، والتي كانت تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية.
- أعداد متفرقة من صحف: الأهرام - الجمهورية - المساء

obeikandi.com

المحتويات

مقدمة - ١

الفصل الأول : البنية المجتمعية ٥-٧٢

من الانقلاب إلى الثورة ٦- عسكرة المجتمع ١١- صراعات القمة ١٩ - البحث عن نظرية ٢٨- الديمقراطية المحاصرة ٣٥- معارك التحرير ٤٤- نحو تنمية مستقلة ٥٤- ثقافة الثورة ٦٣

الفصل الثاني : سياسة التعليم ٧٥-١٤٢

قيادة الثورة تؤسس لسياسة التعليم ٧٦- سياسة القباني ٨١- سياسة قلقة ٩٥- القيادة العسكرية للتعليم ٩٨- سياسة التعليم من منظور القوى العاملة ١٠٦- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة ١١٧- نقد سياسة إعداد المعلم ١٢٩- البعد العروبي ١٣٢- ما بعد يونيو ١٣٦/٦٧

الفصل الثالث : التعليم العلم قبل الجامعي ١٤٥-٢١٠

أولا ، التعليم الابتدائي ١٤٥ - التوحيد والإلزام ١٤٦- صورة عن واقع التعليم الابتدائي ١٥٦- تطوير (٦٨) ١٦٦- صورة رقمية ١٦٦
ثانيا : التعليم الإعدادي ١٧١- صورة رقمية ١٧٧ - سياسة القبول ١٧٩
ثالثا : التعليم الثانوي ١٨٦- مدارس ثانوية متميزة ١٩٤- المدارس النموذجية ١٩٦
رابعا : التعليم الأزهرى ١٩٨
خامسا : التعليم الخاص ٢٠٠

الفصل الرابع : التعليم الفني والمهني ٢١٣-٢٨٠

أولا : التعليم الفني ٢١٣- التعليم الصناعي ٢١٤- التعليم التجارى ٢٢١- التعليم الزراعى ٢٣٥ - مقارنات إحصائية ٢٢٨ - التعليم الفنى للبنات ٢٣١- نظام الخمس سنوات ٢٣٥

ثانياً : إعداد المعلم ٢٣٧- معلم المرحلة الأولى ٢٣٧- مزيد من التعدد
٢٤٣- تصور للتطوير ٢٥٦- معلم المرحلة الثانية ٢٥٨- معلمو المواد
النوعية والفنى ٢٧٤

الفصل الخامس : التعليم العالى والبحث العلمى ٢٨٣-٢٥٥

سياسة التعليم الجامعى والعالى ٢٨٣- جامعة الثورة الجديدة ٢٨٩-
التطور التنظيمي ٢٩٢- سياسة القبول ٢٩٨- الجامعة والمجتمع ٣٠١-
الثقافتان الإنسانية والعلمية ٣٠٧- الدراسات العليا ٣١٧- المعاهد العليا
٣١٩- مراكز التدريب المهني ٣٢٧- معاهد فنية ثقافية ٣٢٩- تطوير
الأزهر ٣٣١- التعليم العالى الخاص ٣٤٤- البحث العلمى ٣٤٨

الفصل السادس : ديموقراطية التعليم ٣٥٧-٤٢٥

التنظيم النقابى للمعلمين ٣٥٧- الحركة الطلابية ٣٦٧- أساتذة
الجامعات ٣٧٨- الشفافية والحرية الأكاديمية ٣٨٥- ديموقراطية المشاركة
٣٩٠- التنظيم السياسى للطلاب ٤٠١- تربية نوى الاحتياجات الخاصة
٤٠٧- محو الأمية وتعليم الكبار ٤١٣- مؤشرات أخرى ٤٢٢

الفصل السابع : الفكر التربوى ٤٢٧-٤٩٨

تيار المسيرة ٤٢٨- الرؤية التربوية للميثاق ٤٣٩- التيار القومى
٤٤٤- التيار الإشتراكي ٤٦١- تحت المظلة الأمريكية ٤٨١

خاتمة : ٤٩٩ - ٥٠٢

المراجع : ٥٠٣ - ٥١٧