العدل التربوى فى التعليم المصرى
فى العصر الحديث

مقدمـــــــة :

تأكيد الذات ، قوة من القوى الدافعة للإنسان فى حياته عن طريقها يسعى إلى أن يحقق ما لديه من فاعليات وهبها الله له . لكنه فى سعيه هذا لا يتحرك وحيدا ، إذ يحيط بكل منا ملايين من البشر ، كل منهم يتحرك بالدافعية نفسها ، على الطريق نفسه .

وإذا كان تأكيد الذات يمثل (الرغبة) ، وفاعليات الإنسان تمثل (القدرة) ، فإن اجتماع كل من الرغبة والقدرة لا يكفى لتحقيق المراد ، وإنما لابد من (الإرادة) ، ومـــن هـــنا ينشأ صراع الإرادات ، ويسعى البعض إلى أن يستبد بالأمر حتى يستطيع أن يحقق ما يرغب .

ولعل التعليم هو أحد الآليات الأكثر كفاءة فى تعظيم فاعليات الإنسان بحيث تتســـع فـــرص ممارسة ما يملك من قدرات ، وتحقيق ما يحركه من رغبات ، وتعزيز ما يملك من إرادة .

لكن التعليم من ناحية أخرى قد يكون آلية فعالة فى يد من يمكنهم الصراع من أن يستبدوا بالأمور ، من حيث فاعلية التعليم فى تشكيل رغبات وقدرات ، وإرادات المســـتبد بهم ، ومن هنا تصبح هناك ضرورة ملحة لأن ينهج التعليم نهج العدل والتكافوء والديموقراطية ، ويصبح البحث عن مدى توافر العدل فى مجتمع ، وممارسة الديموقراطية ، رهنا بمدى توافر العدل التربوى الذى يعنى حصـــول الإنســـان على حقه فى التعليم والتربية دون أن يحول بينه وبين هذا عوائق لون ، أو جنس ، أو نوع ، أو امتيازات طبقية ، أو عقيدة أو مذهب ، أو قدرة مالية ، أو غير هذا وذاك من معيقات .

فى البدء كان عدل :

حتى قيام دولة محمد على فى عام ١٨٠٥ كان التعليم المقدم فى المؤسسة التعليمية فى ذلك الوقت ، منذ عدة قرون ، والذى تمثل فى الأزهر ، وما سار على نهجه من مساجد كبرى وكتاتيب ، يتلقاه طلابه مجانا • ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل لقد كانت هناك إعانات ومساعدات معيشية متعددة تقدم إليهم ، ولم يقتصر هذا العون على الطلاب المصريين فحسب ، بل لكل من جاء يطلب العلم ، أيا كان موطنه الأصلى •

كـــان المـــنطلق الرئيســـى لهذه السياسة دينيا بالدرجة الأولى ، فقد ارتبط التعليم فى البلدان الإسلامية فى بداية الأمر بتعلم القرآن الكريم وتعلمه ، وكان هذا يعد فريضة ، وواجبا أمر المسلمون بأدائه ، وما دام الأمر كذلك ، فلم يكن مـــن المتصور أن يدفع طالب هذا النوع من التعليم أجرا عن تعلمه ، حتى لقد جرت مناقشات متعددة بين عدد من العلماء فى القرون الأولى حول جواز تلقى المعلـــم أجـــرا عـــن تعليمه القرآن للطلاب ، حيث جوزه البعض ، ولم يجوزه بعض آخر •

وعزز من هذا آيات قرآنية متعددة تدعو الإنسان إلى أن يجوب آفاق الكون مـــتأملا ، وباحـــثا ، ومتفكرا ، ودارسا ، فضلا عن آيات تتضمن تقدير العلم وأهلـــه • وأضـــاف رسول الله صلى الله عليه وسلم الكثير من الأحاديث التى تسير على هذا النهج •

ووصـــل الأمـــر بفقـــيه مغربى مثل " القابسى ، من علماء القرن الثالث الهجـــرى أن يقول بما يشبه فكرة " الإلزام " فى التعليم ، قياسا إلى أن كل أب ملزم بأن يعلم ابنه الصلاة ، ولما كانت الصلاة تتضمن قراءة جزء من القرآن الكـــريم ، يصبح تعلم القرآن واجبا كذلك ، وفقا للقاعدة التى تقول بأن مالا يتم الواجب إلا به فهو واجب • وزاد على ذلك بأن ولى أمر الطفل إذا لم يكن على

قيد الحياة ، يكون الوصى مكلفا بهذا ، فإن لم تتوافر الاستطاعة المادية ، يكون ولى أمر الناحية أو البلدة هو المكلف بمثل هذا الأمر .

وعـرف التعليم فى الحضارة الإسلامية تجربة مهمة يمكن اعتبارها حلا ذكـيا لمشكلة تمويل التعليم ، فالتعليم باعتباره نشاطا يتطلب جهدا بشريا ووقتا واسـتخدام مواقع تعليم ومستلزماتها ، يعد أمرا مكلفا ، فمن يدفع هذه الكلفة ؟ الدولة أو المتعلم ؟

حرص عدد غير قليل من الأغنياء على " وقف " بعض ما يمتلكون للإنفاق مـنه على التعليم ، طلابا ومعلمين ، ومؤسسة ، بكل ما يستلزمه هذا وذاك من نفقات تتضمن مرتبات ومأكلا وملبسا ، وخدمات ، وعمالا ، وإدارة ، ومبانيا ، ومن ثم لا تتكلف الدولة ولا طالب العلم شيئا .

مـن هنا انفتحت أبواب مؤسسات التعليم لكل طالب علم بغض النظر عن حالته الاجتماعية والاقتصادية ... وكان هذا مظهر عدل تربوى لا شك فيه .

ورث الأزهـر وتـوابعه هذا النهج طوال تاريخه ، وإن انفردت الكتاتيب بطلب أجرة لمعلم الكتاب ، لكنها كانت أقرب إلى الرمزية ، حتى أنها فى كثير من الأحوال كانت تتمثل فى شئ عينى بسيط للغاية مما يستخدمه الطالب وأهله فى منزلهم .

مـن هنا كانت الكثرة الغالبة من طلاب العلم هم من أبناء الفقراء ، حيث كان بإمكان الأغنياء – أحيانا – أن " يرتبوا " معلما خاصا يجئ إلى البيت ليعلم الإبن أو البنت ما يراد تعليمه .

ولأن التعليم كان تعليما للدين الإسلامى ، ولأن الأوقاف لأغنياء مسلمين ، لم يخطر ببال أحد أن العدل التربوى يستلزم فتح أبواب المؤسسة التعليمية لغير المسـلمين كى يتمتعوا بتعليمها المجانى ، حيث كان لهؤلاء بدورهم نهج مماثل فى مؤسسات خاصة بهم ، وإن كانت قليلة .

كـــذلك لـــم يكن من مفردات الثقافة القائمة أن التعليم واجب كذلك تيسيره للإناث ، على الرغم من أن كل ما يتعلق بالحث على طلب العلم وتقديره وتقدير علمائه ، فى آيات القرآن وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، لا تنص أبدا علـــى اختصـــاص الذكور وحدهم ، وإن كان هذا لا ينفى حالات متعددة لإناث ســـعين لطلـــب العلم وبرزن فيه ، لكنها كانت جهودا فردية ، وفى المنازل فى أغلب الأحوال • صحيح وجدت كتاتيب للإناث ، لكنها أيضا كانت قليلة •

ويـــبدو أن نوعـــية الحـــياة القائمة ، لم تولد الحاجة إلى الإكثار من تعليم الإناث •

كـــذلك عـــرفت معاهد التعليم الدينى حرية المعلم فى اختيار المادة العلمية التى يقوم بتعليمها لطلابه ، وإن كان بعض أصحاب الوقف كانوا يشترطون أن يدور التعليم فى المؤسسة التى أوقفوا مالهم عليها حول مذهب بعينه ، لكن من حســـن الحظ أن مصر كانت من أقل البلدان تعرضا للاختلافات المذهبية ، إذا استثنينا العهد الفاطمى حيث كان التعليم فيه يدور حول المذهب الشيعى •

كذلك لم يكن هناك إجبار للطالب على أن يتعلم على يد هذا المعلم أو ذاك ، أو أن يتعلم هذا العلم أو ذاك • بل كان يمكن له أن يترك التعليم وقتما يريد ، متلما جاءه وقتما أراد •

وفى كل الأحوال ، فقد كان المعلم هو الذى يختار الوقت الذى يعلم فيه ، ويختار المدة التى يستغرقها تعليم كتاب معين ، أو قدر بعينه من المعرفة •

والمعلم نفسه كان هو الذى يمنح " الإجازة " التى يشهد من خلالها على تعلم هذا أو ذاك من الطلاب كتابا ما أو فرعا معينا من العلوم والمعارف •

والمعلـــم أيضا كان هو الذى يندب نفسه ، فى أغلب الأحوال ، للتعليم ، إذا آنـــس فـــى نفسه الأهلية لذلك ، والاختبار الذى يكشف عن هذا هو مدى إقبال الطلاب على حلقته التعليمية •

نقـــول هـــذا وفـــى الاعتبار أحوال استثناء ، وخاصة فى عهود الجمود والاضـــمحلال ، فهـــا هـــنا يكـــون الخطب مجتمعيا كليا ، لا تنجو منه حتى مؤسسات التعليم ، ولعل خير شاهد على ذلك ما كان يصيب الأوقاف من نهب ، ومـــا كـــان يصيب بعض المؤسسات التعليمية من سرقة لأجزاء ثمينة منها ، وتخريب لمحتوياتها • وفضلا عن هذا وذاك ، فلم يخل الأمر من تدخل بعض الحكام أو ذوى النفوذ ضد هذا العالم أو ذاك •

عدل واستبداد !

وفى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر ، عندما رأى محمد على أن قيام دولـــته يســـتلزم قـــوى بشـــرية تستطيع التعامل مع مفردات الحياة وفقا للنمط الأوربـــى الحديث ، وتيقن من عجز الأزهر ، بما كان عليه من حال ، أن يفى بهـــذا ، وأقـــام نظاما تعليميا غربيا حديثا ، قدم نظامه التعليم مجانا للطلاب ، وبغيـــر تفـــرقة بين أغنياء وفقراء ، لكن من منطلق آخر يختلف عن المنطلق السابق فى العصر الإسلامى •

فالمصـــريون كانـــت قلـــوبهم تهفوا إلى التعليم الدينى ، بحكم الثقافة التى عاشـــوا فـــى ظلالها قرونا ، ولو تركوا لرغباتهم ، فقلما كانت المدارس التى أقامها الوالى ستجد من يقبل على الالتحاق بها ، على الرغم من مجانيتها •

هـــنا اســـتخدم محمـــد علـــى " القوة " و " الاستبداد " فى إلحاق الطلاب بالمـــدارس ••• قامت سياسة القبول على المنطق نفسه الذى قامت عليه سياسة التجنيد الإجبارى للجيش إلى درجة أن كانت فرق حكومية تنزل القرى والنجوع " للقـــبض " على عدد من الصبية لكى يرسلوا إلى المدارس ، حتى ولو كانت أهاليهم لا تريد ذلك • بل ولم يكن أحد من أهالى الطلاب فى كثير من الأحوال يعلمـــون الجهة التى أرسل أبناؤهم إليها ، وزيادة على ذلك فعدد غير قليل من

الطلاب لم تتح له زيارة أهله ، إلا بعد سنوات ، قد تطول لدى كثيرين ، وكأن الأولاد " ملك " للوالى ، وليس لأهلهم .

واختلف أمر نظام التعليم اختلافا بينا عما كان سائدا من قبل فى التعليم الدينى ، حيث لم يكن للمعلم حق اختيار ما يُعلم ، ولم يكن للطلاب حق اختيار ما يتعلمون ، ذلك لأن المعيار الذى حكم النظام هو ضرورة تكوين كوادر ذات مواصفات معينة فى هذا القطاع أو ذاك ، مما يقتضى تعلم مجموعة معينة من العلوم والمعارف فى كل قطاع ، تستغرق وقتا محددا لا اختيار لكل من المعلم والطالب له.

ولا يمكن بطبيعة الحال أن نحكم بناء على هذا بأن هذا النظام الجديد قد جافى العدل التربوى ، إلا إذا استثنينا أمر " إجبار " الطلاب على المدرسة والتخصص وفقا لإرادة الدولة .

وحكمت الحياة التعليمية داخل مؤسسات التعليم الأساليب العسكرية التى تقوم على الفرض والإملاء ، بغير مناقشة :

وفى مقابل هذا وذاك ، كانت الدولة تطعم الطلاب وتكسوهم ، وتصرف لهم الكتب المدرسية ، والأدوات اللازمة للتعلم ، بل وتقدم لهم العديد من الخدمات المعيشية " الحلاقة مثلا " ، مجانا .

وقامت الدولة كما هو معروف بابتعاث عدد غير قليل من الطلاب للتعلم فى بعض الدول الأوربية ، دون أن تكلف أحدا منهم مالا .

والتزمت الدولة نتيجة كل هذا بأن تسكن كل خريج فى وظيفة معينة ، لا شأن له هو باختيارها.

المفهوم " الأبوى " إذا كان هو الحاكم ، وعندما نقول " الأبوى " ، يجب أن نضع فى الاعتبار المفهوم التقليدى فى موروثنا الثقافى الذى يلحق بالأبوة صفة الملكية ، بحيث يصبح الأب هو المتصرف الأساسى ، وما على الأبناء إلا الطاعة والامتثال ، فهو الأدرى بالمصلحة ، ولا مكان للمناقشة وإبداء الرأى .

ومن ناحية أخرى ، فقد قام التعليم بالفعل بدور مهم فى الحراك الاجتماعى ، حـــراكا يقـــوم علـــى معيارية التعلم والتفوق ، مهما كان الأصل الاجتماعى والاقتصادى للخريج .ولا نقصد بذلك أن كل من كان من ذوى السلطة والنفوذ كـــان بالضـــرورة حاصلا على هذا المعيار ، ولكن القصد هو أن كل من تعلم تعلـــيما حديـــثا متقدما ، وأثبت تفوقا ملموسا فيه ، كان يجد الطريق سهلا لأن يتدرج فى المناصب والمواقع ليصبح من " الحكام " .

ولعـــل مـــا رواه علـــى مـــبارك عن كيفية تركه لمسار التعليم التقليدى ، وانخراطه فى سلك التعليم الحديث تطلعا إلى أن يكون من ذوى الشأن فى الدولة خير مثال على هذا .

كـــان أبوه – كعادة الكثرة الغالبة من الآباء المصريين – قد رغب فى أن يـــتعلم ابنه وفقا لما كان عليه التقليد القديم ، من تعليم فى الكتاب ، ، ثم ينقطع اكتفاء بمعرفة القراءة والكتابة وحفظ القرآن ، أو الاستمرار عن طريق الالتحاق بالأزهر .

ثم عرض لعلى مبارك أن رأى " مأمورا " من ذوى البشرة السوداء ، بينما عهد صاحبنا أن يكون " الحكام " من الأتراك ذوى البشرة البيضاء !

وأذهلـــه أن يـــرى العديد من مشايخ البلد وأعيانها ينحنون للمأمور الأسود ويمتثلون لأوامره ، وهو يصدر الأوامر بكبرياء ملحوظ .

تساءل على مبارك : ما الذى رفع من شأن هذا " الأسود " بحيث يكون من أصـــحاب الســـلطة والنفوذ ؟ وبعد بحث ، عرف أن ذلك يرجع إلى أن الرجل ســـلك طريق التعليم الحديث ، فكان ما كان من سعى صاحبنا إلى أن يكون من ســـالكى الطريق ، على الرغم مما شاع وساد من ندرة الإقبال على هذا المسار الجديد .

وعلـــى الرغم من أن السلطة فى معظمها زمن محمد على كانت للأتراك ، لكن المعيار الذى غلب لم يكن عرقيا بالدرجة الأولى بقدر ما كان لغويا (أحمد

عـــزت عبد الكريم : تاريخ التعليم من نهاية عصر محمد على إلى أوائل حكم توفـــيق ، ج١ ، ص ١٢) ، فقد جمعت الأرستقراطية الحاكمة بين سوريين ، وأرمـــن وغيرهم مع الأتراك ، ما دام " اللسان التركى " هو الأمر المشترك ٠ كـــذلك فقـــد كانـــت الفرص تتاح لبناء البلاد من المصريين – كما ذكرنا – أن يصعدوا فى السلم الاجتماعى ٠

لكـــن الأمـــر سار عكس هذا فى عهد عباس الأول حيث بدأ يقصر التعليم على أبناء الترك دون المصريين ، على قلة ما بقى من معاهد تعليم فى عهده ، حتى لقد عز عليه أن يرى عددا من أبناء الأتراك المشردين فى الشوارع فأمر بجمعهـــم ليدخلهم بالمدرسة التى أنشأها ليعلم بها ابنه إلهامى باشا وتصور أنه بهـــذا " يكسب الوطن عنصرا صالحا " (المرجع السابق ، ص ١٣) ٠ وهو عـــندما راح يـــتفقد تلامـــيذ مدرسة (المفروزة) التى بقيت بعد إلغائه لسائر المـــدارس ، ولمس ما عليه أبناء الأتراك من جمال شكل ، ولاحظ بعضا آخر ليســـوا كـــذلك ، استنتج أنهم من أبناء البلاد " الفلاحين " ، مما استوجب أمرا بإخـــراجهم من صفوف الطلاب ، وكان قد تعذر أن يكفى أبناء الأتراك لإكمال عدد طلاب المدرسة ، فسمح بقبول بعض أبناء المصريين ، لكنه أمر أن يتخلوا عـــن أســـمائهم المصرية ويتسموا بأسماء تركية ، وأمر المعلمين بألا ينادوهم بأسمائهم المصرية ، ومن يخالف هذا فمصيره الحبس تسعة أيام ٠ وهو يستند فـــى ذلك إلى أن الطبيعة الأصلية للفلاحين المصريين هى طباع " الخونة " !!(المرجع السابق ، ص ١٤) ٠

إرهاصات جديدة على طريق العدل :

ولما عاد رفاعة الطهطاوى فى عهد سعيد ، حيث كان عباس قد أبعده إلى الخرطوم ناظرا لمدرسة ابتدائية ، تعاون مع أدهم باشا من أجل استكمال النقص الذى ارتأياه فى تعليم محمد على ألا وهو " التعليم الشعبى " ، وعبر الطهطاوى

عن ذلك بقوله : " وأما تربية الأهلية وإدخال المعارف فى أفراد مراتب الرعية على اختلاف درجاتهم والتسوية بين الأعيان والرعاع فى مادة التعليم الأهلى فلم تساعده (محمد على) المقادير على كمال الالتفات إليه وقضى قبل تكميله نحبه ..." (المرجع السابق ، ص ١٧٧)

من هنا بدأنا نرى فى عهد الخديوى سعيد أفكارا جديدة على التعليم ، فمن ذلك ما جاء بمعروض من ترحيب بنية الحكومة إنشاء مكاتب أهلية لتعليم القراءة والكتابة " وأمثال هذا فيه منفعة عظيمة لأولاد الأهالى أغنياء وفقراء خصوصا أن دخول أبنائهم فى هذه المكاتب بالطوع والاختيار والمبيت عند أهاليهم ، ولا مانع من أخذ الإنسان ولده متى حب واختار ، وفقط التعليم مدة النهار ، ونفقات التعليم إحسانا من لدن الخديو الأعظم ..." (المرجع السابق ، الملحقات ، ص ٢) .

فالالتحاق بهذه النوعية من التعليم إنما هو " بالطوع والاختيار " ، وكذلك للأب أن يأخذ ابنه متى أراد .

وعندما شرع رفاعة فى وضع الترتيب اللازم لهذه المكاتب ، والتى تستهدف " التربية الأهلية " ألمح الطهطاوى إلى أن ما كان ذائعا من كتاتيب ، على الرغم من أنه كان مؤديا إلى تربية شعبية ، لكن ما كانت تقدمه من تعليم كان قاصرا على تعليم القرآن والخط " بدون التفات إلى تحصيل المعارف البشرية الموصلة إلى درجة الرفاهية الموجودة بالبلاد الأجنبية كالعلوم والأدبيات وبعض حساب وهندسة والجغرافيا والتواريخ ..وغير ذلك مما يعد جهله الآن من النقائص " (المرجع السابق ، ص ٥).

أما مبرر أن تكون المكاتب المزمعة لكل من الفقراء والأغنياء على حد سواء ، فقد ذكر الترتيب : " وذلك لأن الأغنياء ولو كانوا يقتدرون على تربية أولادهم وبذل ما عندهم من الأموال لتحصيل رفاهية عيالهم إلا أنهم لا يعرفون الطرق الموصلة إلى ذلك ، ولا حسن السلوك فى التربية والتعليم بأحسن مسالك

، وكذلك الفقراء محرومون من الميسرة والاقتدار وبينهم وبين التربية والرفاهية لضـــيق المعيشـــة أخطار ، فوجب توسط الحكومة التى هى كالأب للفريقين ، وصار التوسط فيها بإعانتها على ذلك من قبيل فرض العين " (المرجع السابق ، ص ٦) .

وهذا نص بالغ الأهمية يؤسس لحق التعليم ، وإلقاء مسئولية الحصول عليه على عاتق الدولة ، لا كمنة ، وإنما كفريضة .

وفـــى البند الرابع للائحة التنظيم يجئ مبدأ المساواة واضحا : " يصير فى هـــذه المكاتـــب قبول جميع أولاد الأهالى المتوطنين بهذه البلاد من أبناء الترك والعرب ، على اختلاف درجاتهم وأعمارهم " . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بـــل امـــتد ليشمل المعوقين ، وذلك نفهمه من النص القائل " بدون نظر لسلامة الأعضـــاء حـــيث أن المقصـــود إصلاح أبناء الأهالى فالموانع من القبول فى المـــدارس الميـــرية لا تكون معتبرة فى المكاتب الأهلية ، وإنما يشترط نظافة الأبدان والثياب فقط والخلو من الأمراض المنفرة " (المرجع السابق ، ص ٨).

ويـــذهل المرء حقا عندما يتأمل ما جاء فى البند الثامن بصفة خاصة ، فقد تضـــمن رؤيـــة علـــى درجة عالية من العلمية والحس الاجتماعى ، والوعى المستقبلى بالوظيفة الحقيقية للتعليم ، فلا يُتأتى العدل التربوى فقط بمجرد إتاحة التعلـــيم لطالبـــيه ، فقد يكون التعليم المقدم غير ذى صلة باحتياجات الجماعة الحاضرة والمستقبلة ، يقوم على أن العلم للعلم ، وإنما يُتأتى العدل التربوى بأن يكون التعليم المقدم ذا قدرة على إكساب طلابه مهارات كسب العيش " مثل أن يخرج من التلاميذ من يصلح لأن يكون كاتب حسابات أو تحريرات أو أن يكون كاتـــب إنشـــاء ومحاضرات ..." ، وأن يكون هذا الكسب مبنيا على أصول وعلوم وفنون ، حيث أن كل هذا " يحتاج صاحبه للوقوف على دقائق المعارف الخاصة بنفسه وصناعته وحرفته ..." .

ومـــثل هـــذا النهج لا تكون فوائده عائدة على طالب العلم وحده ، حيث " تصل أبناء الأهالى المتعلمة إلى درجة التكميل وتحصيل الثروة والغنا لأنفسهم " ، وإنمـــا تعـــود على مجمل الأمة ، فتزداد ثروتها ، ويقوى بنيانها المجتمعى ، ويزدهر عمرانها ، فتسرى فى عروقها دماء القوة والتحضر : " ومن ذلك ينتج التحســينات فـــى أحـــوال الحكـــومة والثروة والغنا للحكومة فتعد الأمة غنية والحكـــومة قـــوية وتنـــتظم أحوال المعاش والمعاد ٠٠٠ويقال للملة أنها حسنة التـــربية وأنهـــا متمدنة صاحبة عمران وربة عرفان ٠٠٠" (المرجع السابق ، ص ١٠) ٠

وفـــى عهد الخديوى إسماعيل ، ومع ظهور أول مجلس للنواب ، تبين من خـــلال مناقشاته للأعضاء أول ربط بين تعميم التعميم وممارسة الديموقراطية السياسية وأن اشتراط معرفة القراءة والكتابة فى كل من النائب بعد فترة حددها وكذلك الناخب بعد فترة أخرى ، تستوجب البدء فورا بمشروع لتعميم التعليم ٠

هـــنا أيضا تجلت فى الأمر الخديوى بتاريخ ٩رمضان ١٢٨٣ فكرة أخرى تؤسس للضرورة المجتمعية للعدل التربوى ٠

لقد كان لكتاب " توفلر " عن (تحول السلطة) أثر كبير من حيث إبرازه أن عصرنا الحالى قد عقدت فيه السلطة " للمعرفة " ، فماذا يقول المستقرئ للأمر ســـابق الإشـــارة إليه من أن الاعتماد السابق فى رفعة الشأن الاجتماعى على " الحســـب والنسب " قد تولى ليحل محله معيار المعرفة ؟ هكذا يقول النص : " ومـــن المعلـــوم للجميع أنه من الزمن الأول فى أغلب البلاد النسب والحسب ، وبعض الخصايل المحسوسة كانت كافية لشهرة الإنسان فى ملته وبين أمثاله ، وكـــان يوصل بهم إلى المناصب العالية والمهمة ، وأما فى وقتنا هذا الخصايل المعنوية المقتبسة من تحصيل العلوم والفنون النافعة هى التى تعلى شأن الإنسان وتميـــزه بين أقرانه وتشرف حسبه ونسبه وتجعله نافعا لوطنه ، وفى كل مملكة

متمدنة رجال دولتها والمشتغلون لصيانة عزها ورفاهيتها ينتخبون بين هؤلاء " (المرجع السابق ، ص ٢٦) .

إن وجـــه الأهمـــية فى هذا المبدأ أنه يقر بمعيار جديد للأهلية فى السلطة والقيادة ، معيار يمكن أن يحصل عليه أبناء الفقراء ، بعد أن استقر لفترة طويلة أن " الأصل الاجتماعى " هو سلم الصعود فى السلطة .

وتتوالـــى مظاهـــر الرقى الفكرى التربوى والاجتماعى ، ليتم تقرير مظهر آخـــر للمســـاواة وتكافـــوء الفرص ، حينما ينص الأمر " بأن يدخول فى تلك المـــدارس (التى أُعتزم أنشاؤها) يكون من عموم الناس ، بالرغبة من دون اســـتثنى إسلام وأقباط ، غنى أو فقير " (المرجع السابق ، ص ٢٨) ، فالنص علـــى فـــتح أبواب المدارس لكل من المسلمين والأقباط يأتى هنا لأول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر .

وزاد علـــى ذلـــك " بتجويز دخول القسس فى تلك المدارس لتعليم الأمور الدينـــية لأولاد الأقـــباط الذين يرغبون الدخول فيها لأن الاعتراض فى الأمور الدينية مغاير للعدل والإنصاف والمدنية ".

وعـــندما وضـــع تنظيم خاص للمدارس والمكاتب الأهلية عن طريق على مبارك فى اللائحة التى عرفت " بلائحة رجب ١٢٨٤ هـــ / ٢٩ أبريل ١٨٦٨ م " ظهـــر ، ولأول مرة أيضا مبدأ يوجب عدم انفراد الحكومة وحدها بالإنفاق علـــى التعليم ، وإنما يصبح الأمر أمر " مشاركة " بين الدولة والأهالى ، فهناك جزء تدفعه الحكومة ، وآخر من الأوقاف ، وثالث من جانب الإدارات المحلية الرسمية ، ورابع من جانب الأهالى ، وفقا لترتيب خاص .

صحيح أن هذا مظهر من مظاهر الممارسة الديموقراطية ، وتحقيق العدل ، ولكن : هل كان هذا إقرارا بحق جماهير الناس فى " المشاركة " حقا ؟

نحن نشك فى هذا ، ونرجح أنه إنما كان بفعل ما بدأ من ضائقة مالية تأخذ بخـــناق حكـــم إســـماعيل ، ذلـــك أن المشاركة مبدأ عام لا يقتصر على " دفع

التكاليف " وحدها ، وإنما لابد أن يمتد إلى حرية التعبير وصناعة القرار ، فهل كانت فلسفة الحكم فى ذلك الوقت تسعى إلى ذلك ؟ هناك الكثير من الوقائع التى لا محل هنا لذكرها إليها تشير فى مجملها إلى أن فلسفة الحكم كانت تقوم على الاستبداد والقهر ، إلى درجة أن يكتب كاتب يصف حال المصريين فى ذلك العهد بقوله أن أعظم عظيم فيهم " كان يخشى أن يحدث نفسه فى سرير نومه بشئ من دواعى الإصلاح خوفا من الطيف أن ينم عليه " !!

وتخطو اللائحة خطوة مهمة من حيث التنبيه إلى " طريقة التعليم " الواجبة ، فعلى هذه الطريقة معول رئيس فى بذر بذور العدل والديموقراطية ومن هنا يجئ النص على ضرورة الابتعاد عن كل ما من شأنه أن " يُذل الأبناء : " ... بحيث لا يستعملون فى تربيتهم إلا ما تقوى به حواسهم وقواهم العقلية ويتجنبون فى التربية الأمور الموروثة لشراسة الأخلاق مثل السب والضرب وما أشبهه مما يوجب الجفاوة ، وأن يعاملوا الأطفال معاملة الأبناء لأنهم عوض عن آبائهم " (المرجع السابق ، ص ٥٨) .

ولتعزيز دور التعليم فى " التربية السياسية الديموقراطية " جاء المشروع الضخم لتطوير التعليم فى عهد توفيق عام ١٨٨٠ المعبر عنه فيما سمى بتقرير قوميسيون المعارف ، حيث كان لعلى إبراهيم (باشا)- ناظر المعارف - اليد الطولى فيه ، نبه إلى قضية مهمة ، فمن المشهور ما يردده كثيرون من أنه لتطوير المجتمع لابد من تطوير التعليم ، لكن المبدأ الخطير هنا هو أن تطوير التعليم نفسه لا يتم إلا من خلال مجتمع متنور ، ذلك لأن مثل هذا التنور لا يمكن أن يقنع بتعليم عديم الفاعلية أو ضعيفها ، إذ يدفع الجماهير دائما إلى تجديد التعليم وإصلاحه حتى تزداد فاعليته ، ويتواكب مع التغيرات المجتمعية الحادثة ، وكل هذا يصب فى وعى المواطن بقيمته كإنسان ، وبحقوقه التى تجعل منه قادرا على المشاركة المجتمعية .

ومن هنا يقول التقرير أن إصلاح التعليم عامة لا يتم إلا بانتشار : " دائرة المعـــارف بين جميع أهالى الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل إلى أهالـــى الأرياف لكى توجد عند ذرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم وإحساسا بمـــا لهـــم من الحقوق الوطنية ، وما عليهم من الواجبات فى حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة " (المرجع السابق ، ج٢ ، ص ٨٠) ٠

وهكذا نلاحظ أن الفكر التربوى كان حقا يتمثل الكثير من مفاهيم وخصائص وأركـــان العـــدل والديموقراطية ، لكن تظل المشكلة الكبرى ، وهى أن التعليم باعتـــباره نظامـــا فرعيا فى المنظومة المجتمعية الكبرى ، يعجز عن أن يحقق مـــثله وقـــيمه عالية المستوى ، ما لم يكن هناك " حضين " مجتمعى يوفر لها التنفـــيذ والاســـتمرار والمـــناخ المناسب الذى يتنفس فيه ما يرنو إليه من عدل تربوى وديموقراطية ، ولم يكن هذا متوافرا ٠

٠٠وإذا الموؤدة سئلت :

لـــم يســـتطع إسماعيل أن يستمر على الطريق ، فقد أخذت حلقة الضائقة المالية والديون تحيط برقبة الحكم ، وكان التعليم أحد الضحايا ٠٠

كان ما تقرر فى لائحة رجب بشأن مبدأ " المشاركة " وكأنه سم فى عسل ، فمن ذا الذى يمكن أن يعترض على أن يكون الأمر شركة بين الدولة والناس ؟

لكنه كان بمثابة " تهيئة " للأذهان لما سوف يتم بعد ذلك من خطوات نحو أن تتخفف الدولة من نصيبها تدريجيا ليتحمل الناس التبعة المالية كلها ، ومن ثم يبدأ التمييز الاجتماعى بين الجماهير ويتراجع العدل التربوى ٠

كانت البداية أمرا عاليا صدر عام ١٨٧٤ بتقسيم التلاميذ ثلاث درجات فى كل من المدارس " الداخلية " ، و" الخارجية " :

فتلاميذ المدارس الداخلية من الدرجتين الأولى ، والثانية ، يدفعون مصروفات تعلـيمهم ، وفـق ما حدده الأمر ، أما تلاميذ الدرجة الثالثة " يكون مصاريفهم على طرف الحكومة إحسانا ، وهم الأيتام والفقراء " .

وبالنسبة لتلاميذ المدارس الخارجية من الدرجتين الأولى والثانية ، فملزمون بدفع المصروفات المحددة ، بينما لا يلتزم تلاميذ الدرجة الثالثة بدفع مصروفات للحكـومة ، لكن أهلهم ملزمون بدفع مصروفات الأدوات المدرسية ، والمأكل والملبس .

ولمـا بدأت الحكومة فى ظل الاحتلال البريطانى فى إلغاء المجانية بدرجة أعلـى عـام ١٨٨٥ ، كان من من الضرورى أن يجد هذا الأمر الجديد على التعلـيم من يبرره ويفلسفه كالعادة ، فتقرير المعارف الثانى عن أحوال التعليم سنة ١٨٨٦ يبرز مدى ضيق الأهالى بفرض المصروفات وينعى عليهم ذلك : " وفاتهم أن إلزامهم بالصرف على أولادهم هو من غير شك عائد بالخير والمنفعة عليهم إذ هم فى هذه الحالة يكونون ملزمين بمراقبة أحوال أبنائهم مراقبة دائمة ، وحـثهم على الدأب والاجتهاد حتى لا يضيع ما ينفقونه من المال هدرا ، أما إذا كـان التعليم كله على نفقة الحكومة ، فإنهم فى الغالب يهملون أولادهم ولا يهتمون باستقصاء أحوالهم ومراقبة سيرهم وسلوكهم لكونهم لا يغرمون شيئا من مالهم " (سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٤٢٨) .

وذكر يعقوب أرتين فى كتابه (القول التام فى التعليم العام ، ص ٤٦) أن المجانية " شئ مخالف للذوق السليم ومناف للعدالة " ، وأصبحت خطة الوزارة هى تقليل عدد من يتعلمون مجانا " فإن كثرة هذا العدد قد حولت المدارس عن حقيقتها وجعلتها أشبه بمأوى .." ويكفينا هنا ما كان قد ذكره كرومر من قبل فى تقريره عن سنة ١٩٠٢ من أن " المساعى مبذولة لحصر عدد التلاميذ الذين يدخلـون المدارس الابتدائية برفع أجرة التعليم فيها " ، والهدف من ذلك هو أن

تتحول الجمهرة الكبرى إلى تعليم الكتاتيب الذى لم تر سلطات الاحتلال خطرا من انتشاره (المرجع السابق ، ص ٤٢٩) ٠

كـذلك لم تتورع وزارة المعارف عن الاعتراف بأن فرض المصروفات ورفعها يؤدى إلى أن ينحصر التعليم فى طائفة قليلة من بين القادرين على دفع المـال الـلازم مـن الأغنياء وبعض أفراد الطبقة المتوسطة وتعجيز الطبقات الفقيـرة عن ولوج هذا التعليم الذى يؤدى بخريجيه إلى احتلال وظائف الدولة المخـتلفة ، ولما كان من غير المرغوب فيه أن يحتل مثل هذه الوظائف أفراد من الفقراء ، فقد كان ضروريا أن توالى الوزارة زيادة المصروفات ٠

ومـن هـنا نجد أن اللجنة العلمية الإدارية سنة ١٩٠١ تذهب إلى أن قلة المصـروفات كانت تدعو كثيرا من العائلات غير المتيسرة لإدخال أولادهم بها أمـلا فـى حصـولهم فيما بعد على وظائف الحكومة " ولملافاة هذه المضار الجسـيمة " – علـى حد تعبير وزارة المعارف – رأت اللجنة العلمية الإدارية لـزوم الـتعديل فى شروط القبول بالمدارس الابتدائية " بحيث لا يقبل فيها إلا الطلبة الذين تسمح لهم حالتهم بالاستمرار على تلقى التعليم الثانوى والعالى بقدر الإمكـان ، ويكونون من طبقة من الأهالى الراقية نوعا تحول تربيتهم الأولية دون الإضرار بمن يختلط بهم من التلاميذ ٠ ولا خلاف فى أن الطريقة العملية المؤدية لهذه الغاية إنما هى زيادة فئة المصروفات المدرسية " (المرجع السابق ، الصـفحة نفسها)٠ والحالة التى تشير إليها اللجنة التى تشترطها لمدى قدرة الطـلاب علـى الاستمرار على تلقى التعليم الثانوى والعالى ليست هى الحالة العلمـية ولكنها الحالة المالية ، مما يعكس التوجه العام الذى أصبح يسير وفقا المجـتمع المصرى فى ظل احتلال مهيمن طاغ ، مع من يرتبط به أفراد قوى اجتماعية لا يهمها إلا مصالحها الخاصة ٠

التعليم الثالث !

كـــان قـــد شـــاع فى الأدبيات السياسية قبل انهيار منظومة الدول الاشتراكية مصطلح " العالم الثالث " ، على أساس أن الدول الرأسمالية تمثل العالم الأول ، وأن الدول الاشتراكية تمثل العالم الثانى ، وأن الدول المتخلفة تمثل العالم الثالث ، وهى بطبيعة الحال أدنى مستوى من العالمين الأول والثانى • وإذ اختفى هذا المصـــطلح فى السنوات الأخيرة ، لكننا نستطيع أن نستثمره من زاوية أخرى بالنسبة لمستويات ومراتب التعليم الطبقية :

فهناك التعليم الأول ، الذى كانت تمثله المدارس الأجنبية ، بما كان لها من امتـــيازات تجعلهـــا تكاد أن تكون فوق الحكومة ، مسنودة دائما من الدول التى تنتمـــى إليها ، وهى كلها دول أوربية تتفاوت فى درجة نفوذها ، وهى مدارس كانـــت ذات إمكانـــات ضخمة من حيث المساحة والمرافق وسعة الفصول وقلة تلاميذ الفصل الواحد ، وسعة المساحات الخضراء والملاعب • وما لا يقل عن ذلـــك ، النوعية الطبقية التى كان تلاميذها ينتمون إليها ، فهم إما أبناء جاليات أجنبية غربية ، وإما أبناء عائلات أرستقراطية مصرية •

أما التعليم الثانى ، فهو التعليم الرسمى الذى تقدمه الدولة ، وقد يكون غريبا بالنســـبة للأجـــيال الحالـــية أن نقول أن مدارس هذا التعليم كانت تفوق كثيرا مـــدارس التعليم الخاص ، فالمدارس " الأميرية." ، مثل السعيدية ، والخديوية ، وفاروق الأول ، والمدارس النموذجية ••كلها كانت ذات مساحات واسعة ، بها الكثير من المرافق ، والملاعب ، والحدائق ،وغرف خاصة بالأنشطة ، وأحيانا مبنى للمبيت من قبل الناظر غالبا •

ويكفى أن يعلم القارئ ، أن عددا من الجامعات الإقليمية فى بدء نشأتها لم تجد لها مكانا أفضل وأليق من الاستيلاء على مبنى مدرسة ثانوية كبيرة ، مما عجـــزت كثيـــر مـــن الكلـــيات الجامعـــية أن تكون مثلا له • ومن هنا كانت مصروفات التعليم " الأميرى " – قبل إلغاء المصروفات – أعلى من مصروفات

المـــدارس الخاصـــة ، حتى إنى لأذكر بهذه المناسبة ، أنى حولت أوراقى من مدرسة النقراشى النموذجية الثانوية سنة ١٩٥١ (الأميرية) إلى مدرسة راغب مرجان النهارية (الأهلية) لأن الأولى طلبت منا خمسة جنيهات ، بينما طلبت الثانية جنيهين اثنين !!

لقـــد أدى إنشاء نظام تعليمى وفقا للنظام الغربى الحديث منذ أوائل القرن التاســـع عشـــر ، مـــع ترك نظام التعليم التقليدى القائم على حاله ، مع الوعى بميـــزات كثيـــرة لهـــذا النظام الحديث ، وسلبيات عديدة بالنظام التقليدى ، إلى ازدواجية تعليمية بذرت بذور ازدواجية ثقافية ، وفكرية ، بل وكانت أحد أسباب قيام ازدواجية طبقية فى التعليم .

فـــنظام التعلـــيم الدينى ، منذ أن يبدأ فى الكتاب ، انتهاء بالأزهر ، إذ ظل مجانـــيا ، بيـــنما بدأ التعليم الحديث ، فى عهد الاحتلال البريطانى يتخلى عن المجانـــية ويصبح مكلفا لمن يطلبه ، أدى إلى أن يكون التعليم الدينى هو تعليم الفقـــراء والشرائح الدنيا من المجتمع ، بينما يستقبل التعليم المدنى الحديث أبناء الشـــرائح الوســـطى وأبناء الشرائح الأرستقراطية ، فى الغالب والأعم ، وإن استطاع البعض من أبناء الفقراء أن يتسربوا إلى داخل التعليم الحديث .

ويحـــتاج الأمـــر كثيـــرا من التفكير والبحث فيما يمكن تصوره من آثار اجتماعية وثقافية لما ظل الأزهر ومعاهده يفرزه سنويا من مئات الخريجين من أبناء الفقراء هم الذين حملوا الثقافة الدينية الإسلامية عبر عديد من العقود ، فى الوقت الذى كانت الأبواب فيه مفتوحة لما لا يحصى من أفكار وتيارات وعلوم ومعـــارف غربية حديثة ، ومن ثم غلب على التجديد والتحديث والتمدن أيضا النزعة الطبقية ، مع الأخذ بعين الاعتبار وجود استثناءات ، حيث أتيح لبعض الأزهـــريين ان يبتعـــثوا إلى الخارج فيقفوا على صور التمدن الحديث ، لكنها كانت بأعداد قليلة لا تنقض القاعدة العامة .

ثم رأت الحكومة أن " تنشئ " نوعا آخر من التعليم يكون وسطا بين التعليم التقليدى وبين التعليم الحديث ، حيث طورت مجموعة من الكتاتيب ، أطلقت عليها فيما بعد اسم " المدارس الأولية " .

كانت هذه المدارس منتشرة فى كثير من أنحاء البلاد بحيث يجد أبناء القرى منفذا للتعلم ، لكنها لم تكن تعلم لغة أجنبية ، كما أنها كانت منتهية بذاتها ، لا تتيح لخريجيها مواصلة التعليم فى المدارس الثانوية ، ثم التعليم العالى . وأهم من هذا وذاك ، فقد كانت مجانية .

هنا وجدنا أمامنا نوعين من تعليم المرحلة الأولى : مدرسة أولية مجانية ، لا توصل إلى ما بعدها ، ومدرسة ابتدائية غير مجانية توصل إلى ما بعدها ، فماذا كان يعنى هذا ؟

كان هذا يعنى أن الذين كان بإمكانهم أن يواصلوا التعليم إلى آخر مراحله ، هم فقط القادرون على دفع مصروفات المدرسة الابتدائية ، فأصبحت المدرسة الأولية هى مدرسة الفقراء والمدرسة الابتدائية هى مدرسة الأغنياء .

لكن الحق يقال ، كانت هناك مرونة فى النظام التعليمى بحيث يمكن – لمن يريد – من تلاميذ المدرسة الأولية أن يحول مساره إلى المدرسة الابتدائية ، بعد اجتياز امتحان لذلك ، وهو ما فعله كثيرون منا بالفعل .

وزادت الحكومة الطين بلة عندما أنشأت نوعا ثالثا من تعليم المرحلة الأولى هو التعليم الإلزامى ، بعد صدور دستور ١٩٢٣ ، نظرا للنص فى المادة ١٩ منه على أن " التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة " . فالإلزام والمجانية بعيدتان عن المدرسة الابتدائية ، مما دعا الحكومة أن تنشئ ما أسمته المدرسة الإلزامية .

ولم يقتصر الفرق بين المدرستين على المصروفات وحدها ، وإنما كان الفرق كبيرا جدا بين نظام التعليم فى المدرسة الابتدائية ونظام التعليم فى المدرسة الإلزامية ، فكان منهج المدرسة الإلزامية يشتمل على القرآن الكريم

واللغـــة العربية والخط والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والأخلاق ومبادئ العلـــوم والصـــحة والحســـاب والأشغال والرسم والتربية البدنية ، بينما خطة الدراســـة فى المدرسة الابتدائية تزيد على المدرسة الإلزامية فى تدريس اللغة الإنجليـــزية. وكانت الدولة تغدق إغداقا كبيرا على المدارس الابتدائية ، فكان لهـــذه المدارس المبانى الكبيرة الممتازة والملاعب الفسيحة والمعامل المجهزة ، وكانـــت تقـــدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أما المدارس الإلزامية فمبانـــيها فقيـــرة وإمكانياتها ضعيفة ولا تقدم لتلاميذها وجبات غذائية . وكان المعلمـــون فـــى المدارس الابتدائية من الحاصلين على مؤهلات عالية ، بينما المعلمـــون فى المدارس الإلزامية من المتخرجين فى مدارس المعلمين الأولية، وكان يلتحق بها المتخرجون من المدارس الأولية أو الذين قضوا بضع سنوات بالأزهر (حسن الفقى : التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ط٤ ، ص ١٦٧) .

لكـــن ، عندما أخذت الوزارة تحول بعض المدارس الأولية إلى إلزامية ، ســـارع عدد من أبناء الشرائح المتوسطة إلى الضغط عليها كى تبقى عددا من هذه المدارس لتصبح ذات نظام خاص يمكن أبناءهم من التحويل إلى المدارس الابتدائية ، فكأنه تعليم " تفصيلى " لهذه الفئة من شرائح المجتمع ، وهذا ما تشير إلـــيه مناقشـــات مجلسى النواب والشيوخ عام ١٩٣٣ (عوض توفيق : علاقة مجانـــية التعلـــيم بالمرحلة الأولى بالعدالة الاجتماعية ، رسالة ماجستير ، كلية التـــربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٢ ، صص ١٢٧-١٢٨) ، واستند النواب المطالبين بذلك إلى :

- أن التعلـــيم المطلوب يكون أرقى من التعليم الإلزامى ويمكن أن يفيد أبناء الطبقة الوسطى ، حيث قال أحد أعضاء مجلس الشيوخ : " إنه تعليم نافع أرقى مـــن التعلـــيم الإلزامى وأقل قليلا من التعليم الابتدائى ، وهو بهذه الحالة نافع لطبقات معينة من الأمة " .

– إنـــه " إذا كان الغرض من التعليم الإلزامى هو محو الأمية فإن الغرض من التعلـــيم الأولى – كما قال العضو نفسه – هو نشر الثقافة بين طبقات معينة من الشـــعب تـــرغب فى تعليم أرقى من التعليم الإلزامى ولا طاقة لها بمصاريف التعلـــيم الابتدائى والثانوى " ، وحدد هذه الطبقات " وهى تتكون فى المدن من صغار الموظفين والتجار وأصحاب محال الصناعة " ٠

وقـــد تقـــررت مصـــروفات لهذا النوع المتميز من التعليم الأولى بمقدار يتراوح بين جنيه وجنيه ونصف فى العام ٠

وعلـــى الـــرغم من أن الوثائق التعليمية الخاصة بالتعليم الإلزامى حددت الهدف منه برفع مستوى حياة الأفراد فى مختلف نواحيها الصحية والاجتماعية والاقتصـــادية والثقافية وإعداد كل فرد للاضطلاع بنصيبه من العمل فى سبيل النهوض القومى ، ومع ذلك فقد ألح بعض النواب فى مجلس النواب على حصر هدف التعليم الإلزامى فى محو الأمية : " أن نعلم الطفل وأن ننقذه من الأمية مع المحافظة على بقائه فى البيئة " (المرجع السابق ، ص ١٣٢) ٠

وتـــرتب علـــى قصـــر الهدف على محو الأمية أن تصور أحد النواب أن العلـــوم التـــى كانـــت تدرس فى المدارس الإلزامية " علوم غريبة لا فائدة من تدريسها فى مدارس القرى (المرجع السابق ، ص ١٤١)٠بل وصل الأمر إلى حـــد الـــزعم بـــأن دراســـة علوم مثل الأشياء ، والتاريخ ، والجغرافيا والنحو وقـــواعده لا حاجـــة للتلاميذ أبناء الفلاحين لتعلمها لأنها غير ذات منفعة لهم ، على أساس أن " الفلاح الفقير وصل إلى حالة يقبل معها قرشين أو قرشا واحدا فى اليوم أجرا لعمله من الساعة السابعة صباحا إلى الخامسة مساء ، فكيف نعلم ابـــن الفـــلاح تلك المواد التى لا تنقص عن برنامج المدارس الابتدائية إلا اللغة الإنجليـــزية ، ثم نطلب منه أن يقلع ويزرع فى الحقل ، ومن ثم فإن تعلم مثل هـــذه المـــواد يمكن أن تشجعهم على التمرد والتطلع إلى حياة أفضل (المرجع السابق ، ص ١٤٣) ٠

هذا مع ضرورة الإقرار بأن هناك من رأى عكس هذا الرأى ٠

وفـــى مناقشـــة للميزانية اللازمة لتنفيذ قانون الإلزام ، وعندما اتضح أن الحكومة تعجز عن هذا من الناحية المالية ، فقد رأى أحد النواب أن يتم التنفيذ بالـــتدريج ، وأن تكون الأولوية بالقرية من بين أبناء القادرين الموسرين ، وإذا بقـــيت أمكـــنة خالية ملأناها بأبناء غيرهم من الفقراء (المرجع السابق ، ص ١٣٤) ٠

ثـــم حـــدثت بعـــض خطوات على طريق تجسير الفجوة بين المدرستين الابتدائـــية ، وكل من الأولية ، والإلزامية ، فمن ذلك ما تقرر عام ١٩٣٨ من إلغـــاء تـــدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائى ، وبذلك أمكن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الأولى أن تلتحق بالتعليم الابتدائى من الوجهة النظرية على الأقل ، حيث كانت المصروفات ما زالت تشكل عقبة ٠

وفـــى ســـنة ١٩٤٢ ، قـــررت الـــوزارة تقديم وجبة غذائية لتلاميذ التعليم الإلزامى ٠

مـــن هنا فقد كان تقرير مجانية التعليم بالمدرسة الابتدائية فى عهد حكومة الوفد فى العام ١٩٤٤/٤٣ خطوة على درجة عالية من الأهمية أتاحت الفرصة لآلاف من أبناء الفقراء أن يلتحقوا بهذه المدرسة ٠

ثـــم كانت تلك الخطوة التاريخية حقا عندما صدر القانون رقم ١٣٤ لسنة ١٩٥١ ، حيث كان طه حسين وزيرا للمعارف ، أدمج مدارس المرحلة الأولى فـــى نظام واحد أطلق عليه اسم " المدرسة الابتدائية " (باسنت فتحى محمود : القـــوى المجتمعـــية المؤثرة على تعدد تعليم المرحلة الأولى فى مصر منذ عام ١٩٢٣-١٩٩٣ ، رســـالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٩٩ ص ١٦٠) ، وإن كـــان التطبـــيق الحقيقى للقانون لم يتم بالفعل ، ربما لقصر عمـــر الوزارة ، وربما لاضطراب الأحوال السياسية (١٩٥٠-١٩٥٢) ، ولم يتحقق إلا عام ١٩٥٣ ، بعد قيام ثورة يوليو ، فى وزارة إسماعيل القبانى ٠

التعليم اللطيف :

شـــاع فى ثقافتنا أن نصف الإناث بأنهن يمثلن " الجنس اللطيف " ، على الـــرغم من أن المسيرة الحياتية لتعاملنا معهن لم تكن من النوع اللطيف ، حيث اتسمت بالخشونة والعنف ! وفيما يتصل بموضوعنا فقد كان تعليمهن يغلب عليه التفـــرقة ، والحرمان من حق إنسانى أساسى . وإذا كانت المعاملات لم تتسم " باللطف " ، فإن ما قدم لهن من تعليم فترة طويلة ، فقد كان من النوع " اللطيف " ، إذا عنيـــنا باللطـــف هنا ، محدوديته ، سواء من حيث الانتشار ، أو ما يتم تعلمه داخل المؤسسات المخصصة له ، أو الاهتمام به .

والحـــق أنه يقابلنا هنا أمران غريبان بعض الشئ ، قد يبدو بينهما ، لأول وهلة تناقض ..

فتعلـــيم الإناث بدأ أهليا واستمر لذلك قرونا ، ولم تضعه السلطة القائمة فى اعتبارها أبدا ، حتى انقضاء الربع الأول من القرن التاسع عشر .

وفـــى الـــوقت نفســـه ، فإن الدولة عندما بدأت تقوم بأمر هذا التعليم ، إذا بخطـــواتها تسبق خطوات الناس أنفسهم ، وعهدنا بحكومات الدول المتخلفة أن تتســـم بالمحافظـــة ، لكن الأمر هنا اختلف ، فالجماهير نفسها هى التى اتخذت مواقف محافظة ، وكانت الحكومات على العكس من ذلك .

أما تفسير الموقفين ، فهو أن جماهير الناس ، أو بمعنى أصح ، بعض هذه الجماهيـــر كانـــت تعلم بناتها فى المنزل ، عن طريق معلم خاص أو معلمة ، تعلـــيما دينيا يقتصر على تحفيظ القرآن الكريم ، أو بعض أجزائه ، مع القراءة والكـــتابة ، بالنســـبة للفقراء وأوساط الناس ، لكن هؤلاء لم يتقبلوا بسهولة أن تخـــرج البنت إلى مكان غير بيتها تتلقى فيه التعليم ، مما جعلهم يحجمون عنه بالصورة التى قدمتها الدولة . وكانت بعض العائلات الأرستقراطية تجئ بمعلم أو معلمـــة لتعليم بناتهن لغة أجنبية أو الموسيقى أو بعض المعارف والأصول الاجتماعية الحديثة لحسن التعامل فى مجتمع هذه الشريحة الاجتماعية .

وفضـــلا عن ذلك ، فلا ينبغى أن نغفل عن نوعية الحياة الخاصة بالإناث طـــوال حقب متعددة ، سواء من حيث " النظرة " إليهن ، أو من حيث المستوى التقنى لما كانت تقوم به من أعمال داخل المنزل ٠

أمـــا مـــن حيث " النظرة " إليهن ، فقد اتسمت بقدر من الدونية ، لا تتعامل معهـــا مـــن منطلق " الشراكة " الإنسانية عامة ، والشراكة الأسرية خاصة ٠٠ نظرة حاكم لمحكوم ، وأحيانا نظرة المالك للمملوك ، فضلا عما اتسمت به هذه النظـــرة من اعتبارها موضعا للمتعة الجنسية بصفة أساسية ، وما يترتب على هـــذا من حمل وولادة ٠ ومثل هذه النظرة لم تر ضرورة فى التثقيف والتعليم والتنوير ٠

ومن حيث المستوى التقنى للعمل ، فقد استمر حقبا طويلة يقف عند حدود دنـــيا مـــن البدائـــية ، سواء إذا كان عملا يتصل بالمنزل ، أو يتصل بمساعدة الـــزوج فـــى الحقل أو المتجر أو أى شأن من الشئون الاقتصادية ، ومثل هذا المســـتوى كان يكفى فيه التقليد والمحاكاة ، والاكتفاء بالخبرة ، وندرة الاحتياج إلى معرفة القراءة والكتابة ٠

ولعل أبرز ما يؤكد هذا ما جرى بالنسبة للتعليم الصحى أثناء فترة النهوض العلمـــى فـــى عهد محمد على ، حيث أدى قيام مدرسة خصوصية للطب على النمط الغربى الحديث أن تلحق بها مدرسة للولادة سنة ١٨٣٢ ، وأن تتم الولادة وفقـــا للمســـتوى العلمى الحديث ، على غير ما كان سائدا من الاعتماد على " الدايـــة " ، أو القابلـــة ، فتقدم النوع الأول فرض تعليما للأنثى حيث رؤى أنها أنسب من يقوم بعمليات التوليد ٠

ومـــع ذلك فإن محمد على ، الذى لم يكن يأبه بمعارضة الناس ، حتى ولو فكروا فى ذلك ، لم يجروء أن يفكر فى الاعتماد على إقبال العائلات المصرية لإرسال بناتها للالتحاق بالمدرسة ، فاعتمد على فئات هامشية من أغوات الحرم

ومن الجوارى اللاتى يسهل جمعهن وليس لهن من الأهل ما قد يقفون عقبة فى طريق الحكومة ٠

وعـندما مر بعض الوقت وأثبتت التجربة قدرا من النجاح بدأت الحكومة تتشـجع فى ضم تلميذات مصريات ، لكنهن أيضا لم يكن من بنات العائلات ، فقد كانت ست فتيات فقيرات يعالجن بمستشفى أبى زعبل ، فلما تم شفاؤهن لم يـتقدم أحـد لـتفقدهن أو أخذهن أحد ، إذ كن يتيمات محرومات من الأهل ، فألحقهن كلوت بك بمدرسة الولادة (أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٢٩٧) ٠

وهكـذا غابت الإناث عن حركة النهوض التعليمى الضخمة التى شهدتها مصـر زمـن محمـد إلا من هذا المنفذ الضئيل المتمثل فى مدرسة الولادة ، واسـتأثر الذكور بالجهد كله ، فضلا عن أن التعليم التقليدى الذى كان قائما فى الأزهر كان هو بدوره يقتصر على الذكور ٠

وفـى ٢١ مارس سنة ١٨٦٧ ألفت لجنة عهد إليها بدراسة مشروع لتعليم البنات ، وإبداء رأيها فى إنشاء مدرسة خاصة لهن (تاريخ التعليم فى مصر ، ج٢ ، ص ٣٥٧) ، وتـم بالفعـل وضع لائحة للمدرسة وبرنامجا للدراسة ، وتقرر أن تتسع لنحو خمسمائة بنت تتراوح سنهن بين التاسعة والحادية عشر ، وتكـون مـدة الدراسـة بها خمس سنوات ، وجرت استعدادات متعددة لتنفيذ المشروع ، لكنه لم ير النور مع الأسف الشديد ٠

وكان على الإناث أن ينتظرن حتى عام ١٨٧٢ ، عندما أوعز إسماعيل إلى إحـدى زوجاته – تشمسا آفت خانم – بأن تكون أول مدرسة إسلامية تفتح فى مصـر لتعليم البنات على الطريقة الغربية من عملها ، فاشترت الأميرة سراى قديمة بالسيوفية وجددت بناءها ، فصيرتها مدرسة وفتحت أبوابها للطالبات فى ربـيع سنة ١٨٧٢ ، وهى السنة التى غرقت فيها القاهرة فى احتفالات تزويج إسماعيل لأبنائه الذكور الثلاث : توفيق ، وحسين ، وحسن ٠

ولكن ، على الرغم من أن تلك المدرسة جعلت داخلية مجانية ، وأن البنات استدعيت إليها من جميع الشرائح الاجتماعية ، بغير تمييز مذهبى أو اجتماعى ، وعلى الرغم من أن المعيشة فيها جعلت هنيئة فاخرة ، لم يقع فى خلد أحد من الأهالى فى بادئ الأمر أن يبعث بابنته إليها ، لشدة تسلط الأوهام الموروثة بغير تفكير ناقد يبدد أسسها الواهية .

ومـــن هنا لم تجد الأميرة عدد التلميذات اللازم لمدرستها ، واضطرت إلى أخـــذ فتيات الجوارى البيض من بيتها وبيوت أميرات الأسرة المالكة وأمرائها وإدخالهن فيها .

لكـــن ، لكل ليل آخر ..فما أن مرت فترة قصيرة بعد ذلك ، حتى وجدنا العيون قد تفتحت ، والعقول بدأت تزيل ما ران عليها من غبار السنين ، فتشتد الرغبة فى تعليم البنات من قبل الأهالى ، ويطلبن المزيد ، وتزيد سرعة عجلة التطور إلى أمام ...

ومما لابد من التنويه به أن كتاتيب مشتركة قامت فى هذه الفترة ، وإن كنا لا نملـــك ما يشير إلى زمن بدايتها ، وقد نص قانون سنة ١٨٩٥ على أن يقبل بكتاتيب نظارة المعارف من الأطفال " سواء من الذكور أو الإناث " من تجاوز سنه خمس سنوات " .

وتشير إحصاءات سنة ١٩٠٣ إلى أن البنات تواجدن فى ٨٦ كتاباً من ٩٣ كانت تديرها الحكومة ، ولم يتعلمن فى حجرات خاصة بهن إلا فى ١٣ كتابا ، وكـــان ثلاث من هذه الكتاتيب التى تدخلها البنات بها أكثر من ٦٠ بنتا ، وستة بها أكثر من ٣٠ بنتا ، و١١ كتابا بها أكثر من عشرين بنتا (زينب محمد فريد (تطور تعليم البنت فى مصر منذ عهد الاحتلال البريطانى ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٦ ، ج١ ، ص ٧٤) .

وكـــان فى كتاب السيدة عائشة السطوحية الذى كان تابعا لنظارة المعارف وقائما فى ميدان الجمالية سنة ١٩٠٤ ، ٨٨ طفلا من الجنسين ، فى سن يتراوح

بـــين خمس سنوات ، وأربع عشرة سنة ، كلهم يزدحمون فى حجرة واحدة لا تزيد مساحتها عن أربعة أمتار مربعة .

ومما يجدر ذكره أنه كانت هناك ٤٤٧ بنتا عمياء فى الكتاتيب سنة ١٩٠٩ .

وظهر أول كتاب حكومى خاص بالبنات سنة ١٩٠١ ، هذا فى الوقت الذى كانـــت فيه الكتاتيب الأهلية للبنات أكثر وأسرع نشاطا ، فأمين سامى (مصر والنيل ، ص ٣١) يذكر أنه من بين ٤٦٩٦ كتابا أهليا سنة ١٨٧٥ ، كان منها ١٤ كتابا للبنات فيها ٢١٣ بنتا .

علـــى أن أهم ما تبرزه وثائق تاريخ التعليم ، هو ذلك التمييز الذى استمر طـــويلا ، بـــين مـــناهج تعلـــيم الذكور ، ومناهج تعليم البنات ، فى المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث كان العبء على البنات أكبر ، لإيجاب تعلمهن مواد لا يدرســـها الصبية ، وعلى سبيل المثال ، ففى خطة الدراسة بالمدارس الأولية سنة ١٩١٦ ، نجد أن مجموع ساعات الدراسة فى كل مادة ، كان كما يلى:

	بنون	بنات
قرآن	٣١	٢١
تعليم دينى	٨	٧
لغة عربية	٤٧	٤١
خط	٢٢	١٥
حساب	٢٨	٢٤
أشياء	٦	٣
تدبير	٥	٥
جغرافيا	١	١
أشغال حقل	--	١١
أشغال إبرة	--	١٧
رسم	١	٦

(تعلـــيم المرحلة الأولى فى مصر ، مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ، ١٩٥٤ ، ص ١٥١) .

ولم يتغير هذا التمييز إلا فى عهد ثورة يوليو .

وإذا كانـــت أول مدرســـة تجهيزية (ثانوية) للبنين قد ظهرت فى قصر العينى فى مصر سنة ١٨٢٥ ، فإن أول مدرسة ثانوية للبنات لم تظهر إلا بعدها بنحو قرن ، وكان التمهيد لظهورها حدث كان مثار قيل وقال ، ذلك أن " نبوية موسى " ، بعد أن تخرجت من المدرسة الابتدائية ، وجدت أن قانون الامتحانات ليس فيه ما ينص على اقتصاره على البنين دون البنات ، فقدمت طلبا بالسماح لها بدخول امتحان الثانوية ، ورفض المستشار الإنجليزى السماح لها بذلك عام ١٩٠٦ ، ثم اضطر إلى القبول عام ١٩٠٧ ، حيث ظهرت قوائم الناجحين من الذكـــور ، ولأول مـــرة فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر ، تضم هذه القائمة اسما لفتاة .

وتضـــم مذكـــرات نبوية موسى (تاريخى بقلمى ، ١٩٩٩ ، ص ٨٢ وما بعـــدها) ، الكثيـــر مـــن " المقاومة " الاجتماعية لخطوتها ، سواء من جانب الجهات الرسمية ومن جانب الجمّاهير نفسها ، من حيث الاستهزاء والسخرية .

وقامت أول مدرسة ثانوية للبنات فى ديسمبر عام ١٩٢٠ بالقاهرة ، وذلك " حتـــى يفتح أمام خريجات المدارس الابتدائية باب الوصول إلى الاستزادة من العلـــوم الحديـــثة واللغـــة العـــربية وتحصيل بعض اللغات الحية كالإنجليزية والفرنســـية والـــتجمل ببعض الفنون كالرسم والموسيقى وذلك لإعداد الطالبات للدراســـة العالية فى الطب ومهنة التعليم ، إن كن يرغبن فى ذلك ، أو لمجرد ترقية مستواهن الخلقى والعلمى إن رأين الوقوف عند نهاية الدراسة الثانوية " (وزارة المعارف العمومية : تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ إلى سنة ١٩٢٢ ، ص ٣١) .

ويبين هذا النص اختصاص البنات بتعلم مواد معينة ، وأن الهدف " العملى " من التعليم للبنات هو التهيئة للعمل بالمجال الطبى أو التدريس فقط ، وهذا ليس هو الهدف الاساسى ، لكن الأساس هو "ترقية مستواهن الخلقى والعلمى " ٠

وكان عدد الطالبات فى العام الأول ٢٨ طالبة قفز إلى ٤٤ فى العام التالى ، ثم إلى ١٢١ ، مما يبين مدى السرعة فى التغير الحادث منم موقف الرأى العام من هذا التعليم ٠

اليد المهملة :

منذ قرون طويلة ، ورث الفكر التربوى تلك القسمة الضيزى بين تعليم " نظرى " ، يحظى بالتقدير والإقبال عليه – على تفاوت عبر الحقب الزمنية ، وعلى بعض تباين بين أنواعه – وتعليم " عملى " يزور الناس عنه ، مزدرين إياه ، وهى قسمة تفسيرها معروف من حيث اختصاص الشرائح الاجتماعية العليا بما هو نظرى ، حيث لا يتطلب جهدا بدنيا ، ويبعد عن المخاطرة ، بينما يوكل ما هو يدوى وبدنى وشاق وذو خطورة إلى الشرائح الدنيا ٠

ومن هنا فقد حظى التعليم الأكاديمى ، المعتمد على " النظر " بصورته الشائعة بالمكانة الاجتماعية التى حرمها التعليم الفنى المعتمد على " اليد " ٠

وساعد على هذا مستوى ما كان قائما من إنتاج مادى من حيث " بدائيته " ، ويدويته ، وقيامه على مجرد الخبرة دون العلم ، مما لم يولد الحاجة إلى تعليم متقدم متطور ٠

ومن هنا فقد كان ما حدث زمن محمد على من حيث تحديث الإنتاج واعتماده على أساليب حديثة ، نقلة نوعية قفزت بالتعليم الفنى خطوات واسعة إلى أمام ، فشهدنا قيام مدارس للهندسة ، والزراعة ، والصناعات ، واهتماما بالغا من القيادة السياسية ، وتوافر فرص عمل متقدمة تتوافق مع مستوى

التطور التقنى الحادث ، بحيث لم يقتصر هذا التعليم على أبناء الشرائح الاجتماعية الدنيا وحدهم ٠

ولم يكن الطريق معبدا أمام محمد على ، إذ ليس سهلا أن يقتنع الناس بسرعة ، بما هو مغاير لما ألفوه عبر قرون طويلة ، ومن هنا وجدنا أن محمد على كان يقاسى كثيرا من إحجام المصريين عن تعلم الصناعات وعدم تقديرهم لمن يتعلمها ويشتغل بها ، فعمل على أن يزيل هذه العقبة بأن وعد الطلبة الذين يشتغلون بصناعتهم بأن يمدهم برأسمال كبير وبأن يؤدى عنهم أجر المحل الذى يعملون فيه ٠ وكان فى مناسبات كثيرة يظهر احترامه لأهل الصناعة ويجلس رؤساءهم فى مجلس المشورة ، وهو المجلس الذى كان ينظر فى مختلف شئون الدولة (تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٣٧٩) ٠

وذكر الجبرتى فى حوادث شهر ذى الحجة من عام ١٢٣٣هـ (١٨١٧م) أمر محمد على مشايخ الحارات بأن يجمعوا أربعة آلاف صبى من أولاد البلد ليشتغلوا تحت أيدى الصناع ، ويتعلموا ويأخذوا أجرة يومية ويرجعوا إلى أهلهم أواخر النهار ، فمنهم من يكون له القرش والقرشان والثلاثة بحسب الصناعة وما يناسبها (تاريخ الجبرتى ،*دار الأنوار المحمدية ، ج٤ ، ص ٤١٦) ٠

لكن الانتكاسة الكبرى التى شهدتها مصر فى عهد الاحتلال البريطانى رافقتها انتكاسة أخرى فى التعليم الفنى ، عموما ، والصناعى خصوصا ، فمن الطبيعى أن يترتب على ما ساد الصناعة فى مصر من تأخر بالغ تمثل فى قيامها على الأساليب البدائية ، وتوجيه سياسة البلاد الاقتصادية على أساس تخصصها فى الزراعة ، وقيادة الأجانب لأغلب المناشط الاقتصادية الهامة لتسييرها وفقا لأغراض الرأسمالية الأجنبية التى كانت لا ترى ضرورة للقيام بأى إنشاء صناعى حديث حتى تبقى مصر سوقا لإنتاجها الصناعى الوارد من بلادها الأصلية ، وكذلك ما كان من ظهور الرأسمالية المصرية وتقوقعها معظم فترات التاريخ الحديث داخل النشاط الزراعى ، كان من الطبيعى لهذه الظروف

ألا تبلغ عملية إعداد الأفراد الصناعيين إلا إلى الدرجة التى تقف بهم عند حدود ما كان يسود سوق الصناعة من فقر فى الأدوات والأساليب والعمليات ، بحيث لا تستقطب من الطلاب إلا أبناء الفقراء (سعيد إسماعيل : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ١٩٧٤ ، عالم الكتب ، ص ٣٩) .

والظاهرة التى لفتت نظر على مبارك فى تقريره عن أحوال التعليم سنة ١٨٨٨ أن التلاميذ كانوا يتركون مدرسة الفنون والصنائع ببولاق فى أثناء الدراسة ، بعد مضى عدة شهور، حتى أنه قد تركها فى هذا العام واحد وثلاثون تلميذا ، وبالتحرى عنهم علم أنهم قد وجدوا مواقع عمل يتكسبون منها بعملهم ، على الرغم من أنهم لم يتموا دراستهم ، ولم يمكثوا بالمدرسة مدة الخمس سنوات المقررة عليهم . وعلى الرغم من تعليل على مبارك لهذه الظاهرة بأنها برهان على حسن التعليم وكثرة فوائده بالنسبة لشبان البلاد الذين يرغبون فى الاشتغال بالصنائع ، حيث إنهم بعد مدة بسيطة يقضونها بالمدرسة يرون أنفسهم أكفاء للقيام بالأعمال والسعى فى الكسب ، إلا أننا لا نشارك على مبارك فى هذا التفسير ، ذلك أن معظم تلاميذ المدرسة كانوا من أولاد الفقراء الذين لم يكن فى استطاعتهم الاستمرار فى الدراسة لحاجة أهلهم إلى مساعدتهم بعملهم الخاص (المرجع السابق ، ص ٤١) .

وإذا كانت اللجنة العلمية الإدارية قد أصدرت قرارا عام ١٩٠٢ " بإلغاء المجانية لبعض التلاميذ من جميع المدارس الابتدائية والثانوية والعالية والخصوصية التابعة لنظارة المعارف ، مع إبقاء هذه المجانية مؤقتا وبصفة استثنائية فى مدارس المعلمين والصنائع الخديوية ، ومدرسة عباس بحيث يكون لنظارة المعارف الحق فى إلغاء المجانية من هذه المدارس متى وجدت الوقت المناسب لذلك ..." فإن هذا كان بسبب أن هذه المدارس لم تكن تجد من يقبل عليها إلا أبناء الفقراء ، وكان هذا فى حد ذاته عاملا مؤثرا فى تدنى مكانتها الاجتماعية .

ولا شـــك أنـــنا هـــنا نتذكر ذلك الحوار الذى أجراه " نجيب محفوظ " فى روايـــته بين القصرين بين (كمال) وأبيه السيد أحمد عبد الجواد عندما حصل الأول على البكالوريا ، وسأله أبوه عن المدرسة العالية التى يريد الالتحاق بها فقـــال إنها مدرسة المعلمين العليا ، ثار الأب ثورة عنيفة ، وكان المنطق الذى حكـــم ثورته ، أن هذه المدرسة " مجانية " ، فماذا يقول الناس عنه ؟ هل يعجز عـــن إلحاق ابنه بمدرسة ذات مصروفات ، والتى أسبغ عليها صفة " محترمة " بسبب هذا ؟ فكأن مجانية مدرسة المعلمين كانت سببا فى ألا يقبل عليها إلا أبناء الفقراء ، مثلها فى ذلك مثل مدارس التعليم الفنى .

وإذا كانـــت الحكومة قد اعتبرت أن إلغاء المجانية هو مؤقت ، فإن الوقت المناســـب الذى أشارت إليه للعدول عن المجانية ، هو وقت إقبال التلاميذ على هذا النوع من التعليم ، وهو ما حدث بالفعل ، فعند قيام الحرب العالمية الأولى ، وانقطاع الكثير من الواردات الأوربية ، أدى هذا إلى زيادة طلب على بعض المنـــتجات ، وبالتالى راج سوق العمل الصناعى والتجارى بعض الشئ ، مما دفـــع الأهالى إلى إرسال مزيد من أبنائهم إلى المدارس الصناعية ، وهنا بدأت الحكومة تعيد جزءا من المصروفات شيئا فشيئا .

وإذا كان عام ١٩٢٠ يمثل علامة فى تاريخ التطور الاقتصادى فى مصر بإنشـــاء أول بنك للمصريين ، مما كان بداية لنشاط تجارى وصناعى وطنى ، فقد كان لهذا صداه على قدر من الإقبال على التعليم الصناعى ، حتى لقد أنشأت وزارة المعـــارف مـــا سمى بمدرسة الحقل الصناعية على قطعة أرض بلغت مســـاحتها عشرين فدانا بالخانكة على نمط الثكنات العسكرية بحيث تسع ١٢٠ غلامـــا . وكـــان الداعى إلى إنشائها رغبة الوزارة فى إيواء غلمان الشوارع المتشردين مع تمرينهم على الأشغال العملية بالحقول والحدائق وتزويدهم بشئ من التعليم الأولى ، وكانت الشرطة هى التى تقوم باختيار الأحداث لها من بين الغلمان الذين لا عمل لهم ولا عائل (تقرير يبين حال التعليم ، ص ٥٨).

السماء تمطر أوامر ..!

لا نظن أن هناك بلدا على مستوى العالم يمكن أن يتقدم مصر فى الخبرة العريقة فى وجود قبضة عليا ، على رأس الدولة ، هى التى تأمر وتنهى ، وما علـــى مختلف المستويات إلا الطاعة والتنفيذ ، وتفسير ذلك معروف بحكم نشأة مصر واعتماد الإنتاج فيها على نهر النيل بصفة أساسية ، حتى لقد أصبح لقب " فرعون " (وهو فى الأصل يرادف ألقابا رئاسية أخرى مثل الملك ، ورئيس الجمهورية ، والإمبراطور ...وهكذا) يرادف صفة البغى والقهر والاستبداد ، بحيث تصبح " الفرعنة " كناية عن سلوك يتسم به المستبد القاهر .

وعندما أنشأ محمد على ما سمى بشورى المدارس كمجلس يعينه فى إدارة التعلـــيم ، ســـرعان ما فصل رئيسه " مختار بك " لأن " كبره وغروره ما فتئا يحولان دون فهمه المزايا التى تنطوى عليها أوامر الجناب العالى ، ولأنه كثيرا مـــا أوقع بذلك مجلس الملكية فى مآزق وورطات ، فمن ذلك أنه لم يصغ إلى إرادة الجـــناب العالـــى الآمـــرة بأن يقتصر على تنفيذ ما يصدره المجلس من خلاصات الأحكام فلا يكتب بنفسه مذكرات ، بل ركب رأسه وتمادى فى اتباع عادته ، فكتب مذكرات تنافى أحكام المجلس منافاة أوقعت أصحاب المصالح فى الارتباك ..." (تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٩٩) .

ولمـــا كـــان نظام التعليم فى عهد محمد على عسكرى الطابع ، تجلت فيه العديـــد مـــن مظاهر المركزية والتسلط إلى الدرجة التى تطرقت إلى تفاصيل الحـــياة الخاصة للطلاب ، ومن ذلك على سبيل المثال أن بعض المدارس كان تلامـــيذها يخـــرجون بعد ظهر الخميس من كل أسبوع مثنى مثنى كى يحلقوا رءوســـهم ، وعـــندما يحلـــق الإثنان الأولان ويرجعان للمدرسة يخبران بذلك التلمـــيذين اللذين سيخرجان بعدهما ، وكلما حلق اثنان منهم عادا إلى المدرسة وهلم جرا (المرجع السابق ، ص ٤٨١) .

كمـــا كانت المدارس تشرف وتنظم استحمام التلاميذ ، مرة كل ثمانية أيام ، ثم رؤى أن يستحموا فى الشهر مرتين ٠

بالإضافة إلى ذلك كانت الحكومة تقوم " بختان " من لم يكن قد " اختتن " من التلاميذ (المرجع السابق ، ص ٤٨٣) ٠

لكنـــنا مـــن ناحية أخرى نرى أن حكومة محمد على لم تمد هيمنتها إلى قطـــاع التعليم الدينى الضخم الضخم ، المنتشر فى أنحاء البلاد ، وتركته يسير فـــى الاتجاه الذى يريده القائمون بأمره ، لا إيمانا باستقلال هذا التعليم ، وإنما لأنه غير مختص بإعداد القوى البشرية التى تحتاجها الدولة ، وإذا كانت حكومة محمـــد على قد انتفعت ببعض الجوانب فى التعليم الدينى ، من حيث التلاميذ ، والكتب ، والمعلمين ، إلا أن هذا الانتفاع لم يدفعها إلى التدخل فى شئونه بحيث تضع له نظاما خاصا به ٠

بيد أنه حرص على أن يشرف ويهيمن على " التعليم الحديث " حتى يضمن تكـــوين من يريد بالكيفية التى يريد ، ويكون جزءا من أجهزة الدولة ، فيضمن التبعـــية والـــولاء ٠وكان الإشراف كليا وشاملا على المدارس حتى لترجع إلى الحكومة فى كل ما دق وجل من شئونها ، فديوان المدارس هو الذى يضع خطة الدراسة ، وهو الذى يعين المدرسين والموظفين ويعزلهم ، وهو الذى يحدد عدد التلامـــيذ ، وهـــو الذى يشرف على امتحاناتها ، ولا يصرف للمدارس شئ من الغـــذاء أو اللـــباس أو أدوات التعليم إلا إذا أقره الديوان ، ولم تحتكر الحكومة التعلـــيم وحـــده ، بـــل كانـــت تحتكـــر مرافق البلاد جميعا ، وأهمها مواردها الاقتصادية ٠

وكـــان التلميذ فى يد حكومة محمد على وكأنه قطعة من مادة خام ، تبذل الجهد فى سبيل تشكيلها للأغراض التى تريدها هى لا تلك التى يريدها التلميذ ، إنهـــا لـــم تعلمه لغرض تنمية مهارات خاصة لديه ، أو إرهاف حسه ، وتنمية عقله باعتباره إنسانا ذا شخصية بعينها ، وإنما باعتباره " ترسا " فى آلة الدولة

، وقـد ألـزمت نفسـها بأن تسكن الطالب فى الموقع الذى يمكن أن تصل به جهودها معه ،

وفى مقابل هذا كان التعليم الدينى يعيش استقلالا تاما عن الدولة ، فقد كان يتمـتع بحرية واسعة فى وضع دراساته ومناهجه ، وتعيين أساتذته ، وتخريج تلامذتـه ، بغض النظر عن الحكم على ما كان عليه من جمود وتأخر ٠ولكن هل نال هذا التعليم ما كان عليه من استقلال نتيجة سعى ونضال العاملين فيه ؟ كلا ، وإنما لإهمال الدولة لشأنه ٠

وإذا كـان المصـريون لم يتشجعوا للتعليم الحديث بفعل صور القهر التى مورسـت فى إقامته مع التلاميذ ، وأحبوا التعليم التقليدى ، بفضل طابع الثقافة الدينـى ، ومـا كـان يتمـتع به من حرية ، إلا أن انفتاح الوظائف الحكومية لخريجـى التعلـيم الحـديث ، وانغلاقها أمام خريجى التعليم الدينى ، قد قرب بالتدريج بين الأول وبين الناس ، وباعد بالتدريج أيضا بين الثانى وبين الناس ٠

وفـى عهـد الاحتلال البريطانى نجد الاتجاه يتزايد ويقوى نحو أن يكون التعلـيم بغير يد الحكومة ، حيث أن الحكومة كانت بقبضة سلطات الاحتلال ، وهـذه لا تـريد نشـرا للتعليم يتفق والتطلعات الوطنية ، ووضعت العديد من العراقيل مثل إلغاء المجانية ، والتقتير فى الإنفاق على التعليم ، فضلا عن تدنى مسـتوى التنمية مما جعل السوق المصرى غير قادر على استيعاب الخريجين من المعاهد التعليمية ٠

مـن هنا شهدنا مدا واضحا فى الجهود الأهلية فى إنشاء المعاهد التعليمية المختلفة ، سواء عن طريق جمعيات خيرية إسلامية ، وقبطية ، أو عن طريق أفـراد ، وكان هذا النوع من التعليم الأهلى بعيدا إلى حد كبير عن أن يكون " استثمارا " تجاريا ٠

وطالـبت هيئات مختلفة وكتب كثير من الكتاب والمفكرين يدعون إلى أن تتخلى وزارة المعارف عن الإشراف على التعليم الابتدائى فى الكتاتيب وتتركه

لمجـــالس المديريات " فمجلس مطلع على الأحوال المحلية أقدر من سواه على ابتكار طريقة لتربية أولاد الفلاحين وتعليمهم حتى يشتد فيهم الميل إلى الأعمال الـــزراعية وتفضيلها على النزوح إلى البنادر والمدن " (قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٢٢٢) ٠

وإذا كانـــت هذه الدعوة قد لقيت ترحيبا وتشجيعا من سلطات الاحتلال إلا أن الباعث لديها كان يختلف بطبيعة الحال عن دوافع الشعب ، فإذا كان الشعب يريد أن يتولى بنفسه تعليم نفسه لتعويض تقصير الحكومة ، وخاصة فى التعليم الفنـــى من صناعى وزراعى وتجارى ، فإن سلطات الاحتلال وجدت فى هذه الفكرة فرصة تتخفف فيها من مسئولية الإنفاق على التعليم البسيط الذى لم تجد ضررا من انتشاره ٠

وعـــزز مـــن الجهـــود التـــى أسفرت بالفعل عن تولى مجالس المديريات الإشـــراف علـــى التعلـــيم الأولى ، سعى الأرستقراطية الزراعية على ترسيخ ســـلطاتها فـــى ربـــوع الريف المصرى ، فضلا عن كتابات أحمد لطفى السيد وتلاميذه التى أكدت على ليبرالية التعليم ٠

وعـــندما أنشئت الجامعة كان من أهم المبادئ التى قامت عليها أن تكون " أهلـــية " ، ومســـتقلة عن الدولة استقلالا تاما ، حتى أن الرأى العام ثار عندما كتب " غورست " تقريرا عن الجامعة الجديدة ، وذكر أن الأعضاء اتفقوا على المـــبادئ العامـــة ، وأن من بين هذه المبادئ أن " تكون إدارة الجامعة مطابقة لـــرأى الحكومة " ، إذ كان هذا يعنى تعريضا باستقلال الجامعة وإعلان تبعيتها للحكومة تسيطر عليها كيف تشاء ، ونفى الأعضاء المؤسسين نفوا ذلك بشدة (المـــرجع الســـابق ، ص ٢٤١) ٠لكـــن الجامعة لم تستطع المحافظة على هذا الاســـتقلال ، فسعى القائمون عليها بأنفسهم إلى طلب أن تتولى الدولة الإشراف عليها وتم هذا بالفعل عام ١٩٢٥ ٠

وعـــندما اســـتدعت الحكومة الخبير الإنجليزى المستر مان لتقييم الوضع التعليمـــى فـــى مصـــر سنة ١٩٢٨ ووضع تقريرا بما يراه ، كان من أبرز ما لاحظه " حصر السيطرة وتركيزها فى وزارة المعارف العمومية " (تقرير مان ، ص ١١) ، كـــذلك لاحظ أن هذه الوزارة لم تكن تسيطر على شئون التعليم المالية فحسب بل إنها كانت الأداة الرئيسية ، وفى الغالب الأداة الوحيدة لإنشاء معاهـــد التعليم على اختلاف أنواعها فى جميع أنحاء البلاد وتجهيزها بالمعدات وتعيـــين الموظفين اللازمين لها والقيام بصيانة أماكنها ٠ ثم إنها لم تكن تكتفى بالتفتيش على التعليم نفسه فى كل معهد والإشراف عليه بل كانت تتولى ترقية المدرسين ونقلهم وتعيين أوقات الدروس وخطط الدراسة فى كل نوع من أنواع المدارس الداخلة فى دائرة رقابتها ٠ ولم تحصر عملها فى مركز الدائرة أى فى سياســـة التعلـــيم القومى وتدبير المال اللازم له بل إنها ذهبت إلى أقصى حدود الدائـــرة فتناولت أصغر الأمور التفصيلية فيما يتعلق باستيراد حاجات المدارس من الأدوات وتيسير الأعمال العادية وتنظيمها ٠

ونظرا لضخامة مثل هذا العبء ، كان من الطبيعى أن تلجأ الوزارة إلى " التنميط " فى كل شأن من شئون التعليم ، وكان لهذا التنميط وهذه الهيمنة آثارها الســـلبية علـــى العملية التعليمية ، من حيث تثبيط نمو القوى الذاتية وإمكانات الابـــتكار فـــى المعلمـــين ، وحرمان مديرى المدارس ومساعديهم من النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالمسئولية ، والعجز ، حتى بعد سنوات طويلة من الخدمـــة عن مواجهة المشكلات الكبيرة والحادة ٠ وفضلا عن هذا فإن نمطية المـــناهج التعليمـــية وتوحـــيدها كان من شأنه أن يغفل التنوع البيئى ، وتنوع الثقافات الفرعية ، واختلاف القدرات بين تلاميذ المناطق المختلفة ، بل وتلاميذ المنطقة الواحدة ، ووأد أى إمكانية للمبادرات الشخصية ٠

ومـــن هـــنا فقد أحدث الدكتور محمد حسين هيكل عندما تولى أمر وزارة المعـــارف ، سنة ١٩٣٨ تغييرا جوهريا بتقسيم مصر إلى عدة مناطق تعليمية

علـــى أســـاس أن تتولـــى كل منطقة أمر التعليم فيها ، وإن لم تحقق التجربة الغرض المأمول منها ، بفعل عوامل عدة ، أهمها أن نمط الحكم العام نفسه ظل مســـتمرا على همينته وسطوته ، ومن العسير على جزء من الحكومة أن ينفرد بالتسيير الذاتى ٠

وبعد ٠٠٠٠

ليست هذه بطبيعة الحال " كل " المظاهر التى تكشف عن العدل التربوى فى التعليم المصرى ، وإنما هى نماذج وأمثلة ، وهناك بطبيعة الحال مظاهر أخرى غيرها ٠ وإذا كنا قد أكدنا على أهمية هذا العدل فى التكوين البشرى ، سعيا إلى أن تتوافـــر للأمـــة قوى بشرية تعتز بذاتها ، وتحافظ على كرامتها ، وتحرص علـــى حـــريتها ، من أجل أن تتحول إلى دماء صحة وعافية فى جسم الأمة ، تحســـن البناء وتحسن التفكير ، وتمهر فى التفاعل الاجتماعى ، فإننا فى الوقت نفسه نؤكد الوعى بارتباط العدل التربوى بالعدل المجتمعى ارتباط الجزء بالكل.