

عسكرة التعليم

وبناء الإنسان . . . قهرا

مقدمة :

ليس معنى تركيز دراستنا على النظر السلبي إزاء نهج بعينه فى التربية تمت ممارسته فى بناء نظام التعليم فى مصر على يد محمد على إيدانتنا للرجل باعتباره منشئ مصر الحديثة ، ذلك أننا نسجل بداية أننا من المؤمنين بأن هذا الرجل كان حاكما فريدا لم تشهد مصر مثله منذ عهد الفراعنة ، وأنه كان صاحب مشروع للنهضة كانت له تداعياته التى لا تتكر لا فى مصر وحدها وإنما فى المنطقة العربية بأسرها . فضلا عن هذا وذلك فإن رؤيتنا لجانب سلبي فى مشروع قام للنهوض الحضارى لا يعنى بأى حال من الأحوال إدانة كاملة ، فما من مشروع نهضة ، إلا وبه بعض السلبيات ، وما من زعيم عظيم إلا وبه أوجه نقص شابت بعض أعماله .

وكثير من السلبيات التى كشفت عن أساليب الاستبداد والقهر واللاإنسانية ، لم يكن محمد على هو الذى استحدثها وأدخلها إلى مصر كما أدخل الكثير من مظاهر التطوير والإصلاح ، فهى كانت قائمة من قبل عبر قرون عدة ، وربما كان دوره هو تقنينها وتعزيزها وتسويغها .

ولابد من الاعتراف مبدئيا بأنه استهدف من مثل هذه الأساليب القهرية تنمية وتطويرا ، لكنه كان مثل الأب الذى يمسك العصا والكرجاء دائما أمام ابنه يأمره بالأكل عن طريق العصا ، ويطلب منه مزيدا من المذاكرة والتحصيل ، وهو يمسك بالكرجاء ، وإذا ما احتج الابن ، أو أراد أن يعبر عن رأيه نهريه الأب مؤكدا له أنه باعتباره الأب هو الأدرى بمصلحته ، وباعتبار سنه وخبرته ، فهو الأعلم بما يجب أن يقول ويسلك !

كأننا أمام شخص يزرع شوكا ، ثم ينتظر أن ينبت له عنبا !!؟

وإذا كانت القسوة أمرا قد شاع كذلك فى التعليم الدينى الذى كان قائما فى مصر عبر قرون ، وخاصة فى الكتاتيب التى لا تنكر إلا ويقفز إلى الذهن فى التو واللحظة ما سُمى " بالفلقة " التى شكلت مصدر رعب وخوف لمئات الآلاف من الأطفال وهم فى سن مبكر من الحياة ، فإن ما يبعث على الدهشة أن تصاحب هذه القسوة ما جرى على أرض التعليم باسم " التحديث " ، مع أن تحديث التربية كان يعنى أمرا مغايرا بالمرّة !!

ونحن إذ نهتم بهذه القضية ، فلا ننظر إليها على أنها قضية " تربية " فحسب ، ذلك لأن العسكرة والقهر كانا نهجا عاما تخلل الكثير إن لم يكن كل مجالات الحياة والحكم .

العسكرة فعل معاكس للتربية :

للعسكرة مجالها الشهير المعروف والذى يتمثل فيما يكون من أسلحة ومعدات ومعسكرات وضباط وجنود ، وملابس ، ورتب ومستويات ، وتنظيمات ، وأساليب ، ومعارك وحروب ، إلى غير هذا وذلك من مفردات العسكرية ، ولها مجال أيضا يتصل بما نسميه " طريقة حياة وطريقة تفكير " ، مثلما هو الأمر فى الحياة العلمية ، فهناك البحوث والأجهزة والمعامل والطعام والكتب والبحوث والابتكارات والاختراعات ، لكن هناك كذلك " المنهج العلمى " الذى هو طريقة حياة وطريقة تفكير ، ولا تطابق بالضرورة بين الإثنين ، فهناك علماء يمكن أن ينجوا فى الحياة منهجا يقوم على تفكير خرافى ، وهناك من غير العلماء من يفكرون بطريقة يمكن أن نصفها بأنها طريقة علمية .

ولقد شهدنا فى عالم السياسة على سبيل المثال ، واحدا مثل الجنرال أيزنهاور ، القائد الأمريكى الشهير الذى برز فى الحرب العالمية الثانية كقائد عسكرى كبير ، ثم أتاحت له الفرصة أن يكون رئيسا للولايات المتحدة بعد أن انتهت فترة رئاسة " ترومان " أول الخمسينيات ، ومع ذلك فلا أحد يمكنه أن

يصف حكمه بأنه كان عسكريا ، فالبلد الذى حكمه له نظمه ومؤسساته المدنية الراسخة ، وقواعد العمل السياسى والاجتماعى المتعارف عليها . والأمر نفسه حدث فى فرنسا ، عندما ترأسها الجنرال الشهير " ديغول " فى النصف الثانى من الخمسينيات ، ولم " يتعسكر " حكم فرنسا فى عهده ، وإنما ظل متمسما بطابعه المدنى العلمانى .

وعكس هذا شهدت بعض البلدان العربية على سبيل المثال ، فلم يكن صدام حسين رجلا عسكريا ، لكنه كان حريصا على الزى العسكرى ، بل كان يلزم أركان حكمه فى أحيان كثيرة بهذا الزى ، ولم يكونوا جميعا من العسكريين ، ويمكن وصف حكمه بأنه كان حكما " عسكريا " .

واجتمع الإثنان فى بعض البلدان ، كما حدث فى مصر ، حيث كان رئيس الدولة منذ عام ١٩٥٢ رجلا عسكريا ، واتسم نمط الحكم نفسه بالكثير من سمات العسكرة ، على تفاوت فى الدرجة من فترة إلى أخرى ، لكن المحصلة العامة أنه نظام يمكن وصفه بالعسكرة ، وكذلك حدث فى سوريا منذ ١٩٧١ ، وفى ليبيا منذ ١٩٦٩

العسكرة إذن أسلوب فى الإدارة والحكم والتفكير يقوم على الفرض والإملاء وغياب المناقشة والتراتبية والمفاجأة وتحكم نهج الغاية تبرر الوسيلة والسرية المطلقة والجنوح إلى استخدام القوة والعنف ، وشيوع ثقافة الاتجاه الواحد ، الذى يكون دائما من أعلى إلى أسفل .

ومن هنا فإننا عندما نقول بعسكرة التربية ، فهذا أمر يختلف عن القول " بالتربية العسكرية " ، فالتربية العسكرية هى ذلك النوع من التربية الذى عن طريقه نقوم بإعداد القوة البشرية اللازمة للقوات المسلحة ، فضلا عن إمكان استخدام صورة مخففة منها فى التعليم العام لتزويد الطلاب ببعض المهارات والأساليب التى تعينهم على أن يقوموا بالدفاع المدنى ، وخاصة وقت الحرب ، كما شهدت مصر ما عرف فى المدارس باسم " الفتوة " ، وهو مصطلح عرفته

الحضارة الإسلامية فى بعض الفترات للدلالة على صورة من صور الإعداد
العسكرى لفئات من الشباب ، وخاصة على الثغور .

وعلى هذا ، فنحن غير معنيين بدراسة " التعليم العسكرى " فى عهد محمد
على ، كما تمثل فى المدارس العسكرية ، بل معنيون " بأسلوب العسكرة " الذى
انتهج فى التعليم غير العسكرى ، بل وفى الحياة المصرية إلى حد كبير .

ولقد شهد تاريخ التربية تجارب وخبرات فى عسكرة التربية ، سواء فى
الأسلوب ، أو فى المحتوى والمضمون ، وكان ذلك متمثلاً بصفة خاصة فى
اسبطة ، فى بلاد اليونان القديمة ، فغلب على التربية التركيز على التربية
البدنية ، والقسوة والعنف فى طرق التعليم وإكساب مهارات تساعد على
الانتصار ، بغض النظر عن " البنية القيمة " من حيث الشر والخير ، فما
يساعد على الانتصار فهو خير ، وما يؤدى إلى الهزيمة فهو شر ، إلى الدرجة
التي جعلتهم - مثلاً - يعاقبون التلميذ الذى يضبط سارقاً ، لا لأنه سرق ، بل
لأنه ضُبط ، حيث أن هذا يعنى أنه " خيبة " !!

وكذلك شهدت أوروبا فى العصور الوسطى ما عرف باسم " تربية الفرسان
" ، وإن كانت هذه التربية قد اهتمت ببعض الجوانب الإنسانية وخاصة مساعدة
الضعفاء والنساء .

وشهد العصر المملوكى كذلك ما عرف باسم " تربية المماليك " ، حيث
جمعت بين التربية المدنية والتربية العسكرية .

ولم تكن التجارب والخبرات تقتصر على " النهج " و " الأسلوب " ، بل
جمعت بين " الإعداد العسكرى " الفعلى ، وبين " الأسلوب العسكرى " .

وعرفت بعض النظم " الشمولية " هذا النوع من التربية التى تقوم على
التلقين والطاعة و " الحشد " وفرض الولاء والانقياد ، كما رأينا فى دول
المنظومة الاشتراكية ، وبعض الدول العربية التى قام الحكم فيها على الاستبداد
والقهر باسم " الإيديولوجيا " !

والأسلوب العسكرى فى مجاله أسلوب ناجح وأساسى فى الحياة العسكرية ، وعلى سبيل المثال ، كانوا يقولون لنا أثناء فترة التجنيد ، عندما كنا نشعر بأن فى أمر شعرنا أن به صورة من صور الاقتراء والظلم : نفذ ، وبعد ذلك تظلم ، ذلك لأن العسكرى فى ساحة القتال لا بد أن يكون قد " تعود " على طاعة الأوامر ، وإلا لحدث الكثير مما هو مُقشَل للأغراض والمقاصد العسكرية المنشودة ، لكن هذا الأسلوب نفسه عندما يطبق فى الحياة المدنية ، على منبئين ، يؤدى إلى العكس تماما ، حيث يشيع القهر والاستبداد ، ويولد بالتالى الجبن ويزرع الخوف ، ويدرب على النفاق حتى يأمن الإنسان العقاب !
والقسوة والشدة والتكشف أمور من شأنها أن تعود الجندى على احتمال الكثير مما يمكن أن يتعرض له فى ساحة الحرب والقتال ، لكن اتباعها فى المدارس ومؤسسات التعليم ، وفى الحياة الاجتماعية يمكن أن تزرع النفور والضيق وتضعف الولاء .

ومنذ زمن طويل أدرك عدد من مفكرى التربية فى الوطن العربى أن الاستبداد - وهو أحد الصور التطبيقية للنهج العسكرى فى الحياة المدنية - هو فعل معاكس تماما لفعل التربية ، فالتربية ، نسبة ، فى اللغة العربية ، للفعل " ربا " و " يربو " ، بمعنى النمو والزيادة ، ولا يمكن أن يتم نمو إلا فى مناخ يقوم على التفتح ، ولنتصور ، على سبيل المثال ، نباتا ما زرعنا بذرتة ، وأحضرنا له الكثير من الماء والسماد ، وما يتطلبه من " تغذية " ، ثم سدنا الأجواء حوله ، فماذا يحدث ؟ توقف النمو ، وإن حدث نمو فسوف لا يكون طبيعيا ، بل لا بد أن ينتهى إلى الذبول .

كذلك عملية التربية ، فمهما وفرنا من " بنية أساسية " من تجهيزات ومباني ومرتبات ومأكولات ، لكن أحطاناها بأساليب تقوم على القهر والاستبداد ، فإنها سوف تكون تربية مضادة للهدف منها ألا وهو بناء إنسان متكامل الشخصية ، يعتر بذاته ، ينظر نظرا نقديا ، يحسن الحوار ، إيجابى الاتجاه .

وهذا ابن خلدون ، منذ عدة قرون ينصح المعلمين والمربين بألا يستبدوا فى التعليم والتأديب ، وأن يراعوا الرحمة بالأطفال وعدم إرهابهم ، لأن الإرهاب فى التعليم مضر يضعف المتعلم ، وبخاصة الأطفال ، فإذا أخذ الوليد بالشدة والقهر ضاقت نفسه ، وذهب نشاطه ، وتولد عنده الميل إلى الكذب والكسل ، فتفسد أخلاقه منذ الصغر .

ولأن اليهود عبر عصور مختلفة غالبا ما عاشوا فى بعض المجتمعات ظروفًا غير جيدة ، تجنح إلى القسوة وإساءة الظن ، كان لذلك أثره فى تربيتهم ، فاتخذ منهم ابن خلدون مثلا لسوء التربية القائمة على الشدة والغلظة والقهر ، فقال : " وانظر فى اليهود ، وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء ، حتى إنهم يوصفون فى كل أفق وعصر بالحرص ، ومعناه فى الاصطلاح المشهور " التخابث والكيد ، وسببه ما قلناه " (١) .

وإلى معنى قريب من هذا ، وأكثر تفصيلا وبيانا ، ما كتبه عبد الرحمن الكواكبي ، فى كتابه الشهير " طبائع الاستبداد " ، حيث كتب يقول : " الاستبداد يضطر الناس إلى استباحة الكذب والتحيل والخداع والنفاق والتذلل ، وإلى مراغمة الحس وإماتة النفس ونبد الجد وترك العمل ، إلى آخره ، وينتج من ذلك أن الاستبداد المشؤوم ، هو يتولى بطبعه تربية الناس على هذه الخصال الملعونة . بناء عليه يرى الآباء أن تعيهم فى تربية الأبناء التربية الأولى على غير ذلك ، لابد أن يذهب عبثا تحت أرجل تربية الاستبداد ، كما ذهبت قبلها تربية آباؤهم لهم ، أو تربية غيرهم لأبنائهم سدى " (٢) .

وكان الكواكبي قدر ما نود أن نتحدث عنه تقييما للأسلوب العسكرى الذى حكم التعليم فى عهد محمد على ، فكتب يقول : " . . . التربية غير مقصودة ولا مقصورة فى ظلال الاستبداد إلا ما قد يكون بالتخويف من القوة القاهرة ، وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تزكية النفوس ، وقد أجمع علماء الاجتماع والأخلاق والتربية على أن الإقناع خير من الترغيب ، فضلا عن التهيب ،

وأن التعليم مع الحرية بين المعلم والمتعلم ، أفضل من التعليم مع الوقار ، وأن التعليم مع الحرية بين المعلم والمتعلم ، أفضل من التعليم مع غيره من الأقران ، وعلى هذه القاعدة بنوا قولهم : إن المدارس تقلل الجنايات لا السجون ، وقولهم : إن القصاص والمعاقبة قلما يفيدان في زجر النفس كما قال الحكيم العربي :

لا ترجع الأنفس عن غيرها ما لم يكن منها لها زاجر (٣)

وإنه لما يؤلم الإنسان حقا ، أن يجد حديث الكواكبي الذي كتبه في أول القرن العشرين وكأنه كتبه اليوم ، وهذا في حد ذاته مؤشر سيئ ، إذ معناه أنه ، على الرغم مما يصعب حصره من صور التتقمم والتطور على كثير من الأصعدة ، فما زال " الدرس " غير فعال ، درس الفعل القهري ، والعمل الاستبدادي ، واستمرار مقولة " لا تشتر العبد إلا والعصا معه " ، صحيح أننا لم نعد نشهد عبدا ، لكن هذا من الناحية " القانونية " وحدها ، لكن العبودية لها صورها الأخرى ، حتى في العصر الحالي الذي نعيشه !!

البنية المجتمعية لتربية القهر :

من مسلمات علوم التربية في عصرنا الحاضر ، أن التربية نظام فرعي من منظومة أكبر هي البنية المجتمعية ، فكما يكون المجتمع ، تكون التربية ، إن كان خيرا فخييرا وإن كان شرا فشرا ، فليس من المتصور على سبيل المثال أن تشيع في مجتمع الأساليب الديمقراطية وقيم التقبل والتسامح ، في الوقت الذي تكون فيه التربية ، منزلا ومدرسة ، قائمة على مجرد التلقين والقسر والعنف .

ومن هنا يصبح من غير المقبول مباشرة الحديث عن عسكرة التعليم في عهد محمد علي من غير أن نقوم بإطلالة سريعة على " المتغيرات " المهيئة

لممارسة الطغيان ، ومدى ممارسة هذا النهج فى الإدارة العامة للمجتمع المصرى فى هذه الفترة .

١- " شخصية محمد على " : صحيح أننا نؤمن بأهمية الظروف الموضوعية فى حركة التاريخ ، لكننا فى الشرق لابد أن نضع العامل الشخصى فى الحسبان لأن الحكم غالبا ينفرد به الحاكم ، حتى أنه لطبع كل الأجهزة بما يكون عليه طبعه وشخصيته ، ولا نقصد بطبعه خصائص وراثية تتحكم وتوجه ، وإنما نقصد جملة الظروف التى تراكمت فطبعت الشخصية بهذه الخصائص التى تعرف بها .

فمما عوّد محمد على القوة والشدة ، ما سمعه فى صغره من تعليقات تندب حظه العاثر ، حيث فقد والديه فجأة وهو لم يزل بعد يخطو خطوات حياته الأولى ، فقال : " إنى منذ سمعت ذلك القول ، عزمت عزما أكيدا على تغيير ما بى ، وترويض نفسى على امتلاك زمام أهوائى ، فقد حدث لى بعد ذلك أنى استمررت ، أحيانا ، على الجرى يومين كاملين لا أتناول من الطعام إلا القليل ، ولا أنام إلا اليسير ، لأقوى عضلاتى وأتمرن على خشونة المعيشة ، ولم يعد يهدأ لى بال حتى فقت جميع أقرانى فى جميع التمارين الرياضية ٠٠٠ " (٤) .

ولو راجعنا بعض الكتابات التى كتبها علماء نفس عن سمات الشخصية التسلطية فسوف نجد كثيرا منها ينطبق على شخصية محمد على ، ويعرف علماء النفس التسلط بأنه شكل من أشكال توظيف السلطة لخدمة أغراض فتوية أو شكلية أو فردية " تحقيق الأثرة " ، ويعتمد هذا التوظيف أساسا على عمليات القهر " أو العنف " فى إدارة شئون الجماعة ، ومودى هذا التوضيح أنه كلما اتجه توظيف السلطة إلى خدمة جزء محدد من المجتمع بدلا من خدمة المجتمع ككيان متكامل ، أصبحنا بصدد شكل معين ومستوى بذاته من التسلط ، ويزيد هذا الشكل وهذا المستوى وخصوصا كلما ضاقت حدود الهدف المخدوم .

وجدير بالذكر أن علماء النفس يتحدثون عن مجموعة من الخصال المزاجية

والسلوكيات والتوجهات الفكرية التي إذا تجمعت معا أدت إلى تخليق نموذج الشخص المتسلط أو التسلطي في إدارة علاقته بالآخرين . وجدير بالذكر أن النظم الاجتماعية الأقرب إلى التسلط توفر مناخا ملائما لازدهار الشخصية التسلطية ، كما أن شيوع هذا النموذج في المجتمع يمثل عاملا من العوامل التي تسهم في بقاء النظم الاجتماعية التسلطية وترسيخ جذورها (٥) .

ومن الأقوال التي نسبت على محمد على تصورا لشخصه (٦) :

- يكفى للأجيال القادمة أن تعرف أن محمد على لم يحقق ما حققه بفضل التقليد أو توسط الغير ، بل بفضل جهوده الشخصية .
- أنا رجل أدركنى الكبر فلا أستطيع أن أتمهل فى سيرى كما يستطيع ذلك من هو أصغر سنا ، لهذا أريد الإسراع فى تنفيذ كل ما أريد .
- استوليت على كل شئ ولكنى فعلت ذلك لأجعل كل شئ منتجا ، ومن يستطيع ذلك غيرى ؟ من يستطيع غيرى أن يقدم المبالغ اللازمة ؟ من يستطيع غيرى أن يحمل الشعب على التعليم ومعرفة العلوم والأفكار التي كانت سببا فى تفوق أوربا ؟ أتظن أن أحدا فى هذه البلاد فكر أن يدخل فيه القطن والحريير والتوت .

٢- كراهة الزعامة الشعبية ، فقد يعجب البعض ، كيف يكن محمد على كل هذه الكراهية للزعامة الشعبية مع أن هذه الزعامة هى التى هيأت له الحكم ، وهى التى وقفت له فى خطواته الأولى التى كان كرسى العرش ما زال مهتزا ومعرضا للإطاحة به ، ونقول ، بل إن هذا نفسه هو السبب ، فالشخصية المتسلطة يمكن أن تقترب إلى الزعامة الشعبية حتى تمكن لها من السلطة ، فإذا تم لها ما أرادت أيقنت أن هذه الزعامة بمثل ما استطاعته من تمكين الرجل من الحكم ، يصبح من حقها ومن قدرتها أن تزيله منه ، ومن هنا تكون الزعامة الشعبية مصدر رعب وخوف للنمط التسلطى ، حيث لا قوانين ولا دستور ولا قواعد تحكم النظام مثلما هو الأمر فى الدول الديمقراطية .

لقد تظاهر محمد على قبل اختياره واليا بالود للسيد عمر مكرم ، الرجل الذى لاحظ أن له سيطرة على عقول المصريين وقلوبهم ، ووصل الأمر إلى حد أن طلب الباشا من عمر مكرم أن ينوب عنه ويكون قائما مقامه فى الأحكام مدة غيابه فى إحدى سفراته إلى خارج القاهرة ، فى شهر صفر سنة ١٢٢١ هـ ، لكن حصافة عمر مكرم جعلته يعتذر عن ذلك ، وصدق الجبرتى فى قوله " ومحمد على يدهن السيد عمر سرا ويتملق إليه ويأتيه ويراسله ٠٠٠ حتى تم له الأمر بعد المعاهدة والمعاهدة والإيمان الكاذبة على سيره بالعدل وإقامة الأحكام والشرائع والإقلاع عن المظالم ، ولا يفعل أمرا إلا بمشورته ومشورة العلماء ، وأنه متى خالف الشروط عزلوه وأخرجوه ، وهم قادرون على أن يفعلوا ذلك كما يفعلون الآن " (٧) .

ومع ذلك فقد كان مشايخ الأزهر ، الذين كانوا يمثلون صفوة المنقذين فى مصر فى ذلك الزمان ، بدعوا طريق السقوط الذى يجعلهم أسرى المنافع الشخصية والمقاصد الذاتية ، ويتسترون تحت عباءة أقوال وشعارات بعيدة تماما عن الحقيقة ، ومن هنا نفهم قول الجبرتى " كان بين مشايخ العلم منافسات ومنافرات ومحاسدات من أوائل شهر رمضان (١٢٢١ هـ) وتعصبات بسبب مشيخة الجامع ونظر أوقافه وأوقاف عبد الرحمن كتخدا ٠٠٠ " .

وأدرك محمد على حقيقة العلاقات ، ورأى الثغرة التى استطاع أن ينفذ منها ليقوم بأسوأ ما قام من خطوات لبذر بذور القهر والاستبداد بكسر الزعامة الشعبية .

ومتلما يفعل نفر من " متقى السلطان " فى كل آن وأين ، غرق المشايخ فى بحار النعيم والترف " وافتتوا بالننيا وهجروا مذاكرة المسائل ومدارسه العلم ٠٠٠ وصار بيت أحدهم مثل بيوت أحد الأمراء الألوفا الأقدمين واتخذوا الخدم والمقتمين والأعوان وأجروا الحبس والتعزير والضرب بالفلقة والكرابيج المعروفة ، ونتيجة لهذا وغيره " أخذ الباشا يدبر فى تفريق جمعهم وخذلان

السيد عمر لما فى نفسه منه من عدم إنفاذ أغراضه ومعارضته له فى غالب الأمور ويخشى صولته ويعلم أن الرعية والعامّة تحت أمره إن شاء جمعهم وإن شاء فرقهم وهو الذى قام بنصره وساعده وأعانه وجمع الخاصّة والعامّة حتى ملكه الإقليم ، ويرى أنه إن شاء فعل بنقيض ذلك " .

فلما تم لمحمد على ما أراد ، بدأ التفكير الجدى فى كسر شوكة الزعامة الشعبيّة ، فى الحادى عشر من أبريل ١٨٠٧ ، عندما ذهب الزعماء إليه يفكرون فى كيفية مواجهة الغزو البريطانى بجوار الحاكم ، قائلين " إنا نخرج جميعا للجهاد مع الرعية والعسكر " ، نطق لسانه بما فى قلبه وصدره بالتصريح الصادم : " ليس على رعية البلد خروج وإنما عليهم المساعدة بالمال لعلائف العسكر " (٨) !!

وهكذا وجدنا أماننا نوعين من المنقذين ، فئة تتطلع إلى الترف والملاذ الدنياوية ، وتجعل لها الأولوية على مصلحة الوطن ومستقبل الدين ، فيغريها ذهب المعز ، وتكسب بذلك مراتب عالية وجاه وسلطة ، لكنها بعد أن تغادر هذه الدنيا يلقى بها فى مذبلة التاريخ . أما الفئة الأخرى ، فهى أسيرة الحق ، عاشقة للوطن ، ومع ذلك فهذه الفئة تعيش نكدا وتحيا مشقة ، وتخضع للإقصاء والإبعاد ، ويا ليت القاهرون يتركون هؤلاء " فى حالهم " ، بل لا بد من تلويثهم وتشويهم فى حياتهم ، لكنهم بعد أن يغادروا هذه الدنيا يضعهم التاريخ فى الموقع الذى يستحقوه : ماسة فى تاج يوضع على جبين الوطن !!

كانت فرصة تاريخية أمام هذا الشعب المغلوب على أمره أن " يشارك " فى تقرير مصيره ، عندما تمكن علماءه - لأول مرة - من اختيار حاكم البلاد ، فنكون هذه نقطة بداية ، لكنها كانت نقطة بداية ونقطة نهاية أيضا ، فقد تمكن الحاكم الداهية أن يخترق جماعة العلماء والمنقذين ، كما هى عادة الحكام المستبدين ، وتمكن من " شراء " بعضهم ، ليضرب الرأس ، عمر مكرم ، وبالتالي تتكسر " عين " العلماء أمامه طوال حياتهم ، وهى اللعبة المؤسفة التى

تُعب دائما فى تاريخ مصر حتى عصرنا الحديث ، كما رأينا فى كيفية ضرب عبد الناصر للتيار الإسلامى بقوى يسار ، ثم قيام السادات بعكس ذلك ، ضرب تيارات يسار بيد التيار الإسلامى ، وما زلنا نعيش فى رحاب هذه اللعبة ، ليتحول المفكرون والعلماء والمتفنون إلى نوعية جديدة من ممالك السلطان بدل أن يكونوا - كما هو مفروض - ضمير الأمة ولسان حالها .

وعلى الرغم أن الممالك لم يكونوا " زعماء شعبيين " ، إلا أننا نشير إليهم هنا باعتبارهم " زعامة مغايرة " حرص محمد على أن يتبع القضاء عليهم بعد أن خلص من الزعامة الشعبية المصريين حتى ينفرد بالسلطة ، لا ينازعه فيها أحد .

والقصة معروفة ومتداولة فى كتب التاريخ ، من حيث ما مورس فيها من غش وخداع ، وقوة بطش ودموية صارخة . ولسنا فى معرض مناقشة مدى مشروعية المذبحة التى ارتكبت ، حيث رأى البعض أن التخلص منهم كان ضروريا للتفرغ لبناء الدولة الحديثة ، لكننا نناقش المسألة من زاوية موضوعنا ، فإن الفتك بالممالك على هذه الصورة الرهيبة كان له أثر عميق فى حالة الشعب النفسية ، لأن مذبحة القلعة أدخلت الرعب فى قلوب الناس ، وكان من نتائجها أن استولت الرهبة على القلوب ، وتمكن الخوف من الناس ، فلم يعد ممكنا إلى زمن طويل أن تعود الشجاعة والطمأنينة إلى النفوس ، والشجاعة سمة مهمة تحرص على توافرها الأمة التى تتطلع إلى الرقى والتقدم ، وهى العمود الفقرى فى الأخلاق القومية ، فإذا فقد شعب روح الشجاعة وسادته الرهبة وتملكه الخوف ، فمن المؤكد أن يعد هذا نذيرا بتداعى الروح المعنوية والنقمة بالذات (٩) .

ومن المؤسف حقا أن هذه الخطوة البشعة تجئ لتقضى على البقية الباقية من أمل راود كثيرين ، عندما كثرت المشاورات بين العلماء فى عملية اختيار محمد على ، ثم فى عملية التضامن الشعبى لمقاومة الغزو الإنجليزى ، وتكون

هذه المنبحة إعلانا بشعار الحكم الجديد : الكرياج ، والسيف ، وحبل المشنقة ، والرصاص ٠٠٠ كل ذلك بحجة التمكن من بناء دولة حديثة ، وقضاء مبرما على المقولة التي تقول بأن الوسائل لا بد أن تتكافأ شرفا مع أهدافها !

٣- التصور الخاص بطبيعة المصريين وما ساد عاداتهم وتقاليدهم ونهج تفكيرهم ، فما هو محمد على نفسه يخاطب " بوالكمت " ١٨٣٣ قائلا : " إننى أرك ما يجول بخاطرك ، ولكنك لو بقيت معنا وقتا طويلا - وهذا ما أرجوه - ربما تغير فكرك . التفت إلى برهة من الوقت . إنى أحكم شعبا يميل إلى الكسل ، فإذا لم أضطره إلى العمل بقى عاطلا لأنه يستطيع أن يعيش ببضع بارات " أقل من المليم " فى اليوم ، فإذا حصل عليها لا يفكر إلا فى أن يتمتع بها ، وبمعنى آخر ، يكف عن العمل ، بينما أنا أقصد من نظامى تكوين طبقة مجتهدة تتعود على الكد والكدح " (١٠) .

وقد حدث للمبعوث الفرنسى " بوالكمت " أن تحادث مع محمد على ، حيث كشف حديث الباشا تصوره لمحكوميه المصريين ، إذ قال : " لم أعمل فى مصر سوى ما عمله الإنجليز فى الهند ، فلدبهم جيش من الجنود الهنود يقودهم ضباط من الإنجليز ، ولدى جيش من أبناء العرب (يقصد المصريين) ، على رأسه ضباط من الترك ، ولو خطر لكم أنتم أن تؤلفوا فى الجزائر فرقا عسكرية من أبناء العرب لاحتذيتم مثالى ، ووضعتم على رأسها ضباطا فرنسيين ، والتركى أصلح للحرب والقيادة ، إذ يشعر بأنه خلق ليحكم ويحس ابن العرب فى حضرته ، أن التركى أحق بالقيادة ، وقد شهدت ذات مرة فى مديرية الغربية جمعا يتألف من ثلاثة آلاف من أبناء العرب كانت ظواهر الأمور تدل على أنهم سيعصفون بكل شئ ، فأرسلت إليهم أحد ضباطى ، ومعه ثلاثون تركيا ، فما كان من هذا الجمع الحاشد إلا أن تفرق . وإذا كان أبناء العرب قد أبلوا فى الحرب الأخيرة بلاء حسنا ، فالفضل فى ذلك يرجع إلى

اتباعهم أوامر ضبطهم ، ولهذا صرفت كل عنايتي إلى اجتذاب ضباط من
الترك "٠٠٠" (١١)

وفى تقرير "بورنج" نجده يرى الرأى نفسه حيث جاء فيه "٠٠٠ وعادة
الخصوع شائعة بين الفلاحين ، وهى بعض ما نشئوا عليه ، وقد غرست فيهم
منذ عهد سحيق "٠٠٠" ، ويصف الفلاحين المصريين بأنهم "مسومون بطابع
الخصوع والإذعان ، ومهما تغيرت الحكومات فمصيرهم باق على ما هو عليه
٠٠٠" . وفى موضع آخر يصف الفلاح المصرى بأنه "يؤثر الموت على
العصيان ، أولى فضائله الاستسلام لقضاء الله وقدره ، لا يضيق نرعه مهما
ثقل النير الذى يرزح تحته ، فالخصوع حياته والخصوع عقيدته ، والخصوع
قانونه "٠٠٠" (١٢) .

والتمس "بورنج" العذر لمحمد على فى سياسة الإجمار التى مورست على
المصريين فى مجال مثل الزراعة لما زعمه من ميل المصريين للكسل
والتراخى "إن العذر الذى يلتمس لإكراه الفلاحين فى مصر على زراعة
أصناف معينة ، هو أنه لولا هذا الدافع وما ينطوى عليه من استبدال ، لأغرامهم
ما طبعوا عليه من كسل بالكف عن الاشتغال بالزراعة تماما أو بالاعتصار على
إنتاج السلع اللازمة لاستهلاكهم الخاص ، أو تلك التى لا يتطلب إنتاجها إلا بذل
أقل الجهود ، وقد ذكرت لمحمد على فى إحدى المناسبات أن إفساح المجال أمام
الزراع من شأنه أن يؤدى إلى زيادة الإنتاج ، فما كان منه أن أجاب : " لا .
إن الفلاحين عندى مصابون بعدم إدراك ما هو فى صالحهم ، وعلى أن أقوم
بدور الطبيب ، ومن واجبى أن أصطنع الشدة ، إذا لم تسر الأمور فى مجراها
الصحيح " (١٣) .

وينضم "كلوت بك" إلى الرأى نفسه ، حيث كتب يقول "إذا ترك
المصريون وشأنهم أخذوا إلى البطالة والكسل ، وتراموا فى أحضان الدعة
والخمول أى أنه إذا لم تستفهم إلى العمل إرادة فعالة وهمة نشيطة ولم تدفعهم

إليه يد قوية ، آثروا قضاء حياتهم فى البطالة التامة . ولعل الباعث لهم على ذلك قلة احتياجاتهم وقدرتهم على قضاء ما يستشعرون به منها ، وهم على مهاد الراحة " (١٤) .

ويبدو أن كلوت بك قد شعر بأنه تجاوز حدود الإطراء لقدرات المصريين ، عندما وجد نفسه مضطرا إلى الإشادة ببلاتهم الممتاز فى المعارك الكبرى التى خاضها محمد على قياسا إلى الأتراك ، ذلك أنه سرعان ما استترك قائلا : " على أن المصريين الذين يستحقون هذا الإطراء العظيم بوصف كونهم جنودا ، لا يستحقونه أبدا متى وصلوا فى مدارج الترقى إلى مراتب القيادة ، لأنهم فى المراتب العالية لا يشعرون بكرامة مراكزهم الجديدة ووجاهتها فهم يغيرون العلمانيين والمماليك فى الأهلية للقبض على زمام القيادة ، وسرعان ما يتحولون إلى عاداتهم القديمة بما اضطر سمو والى وابنه إبراهيم ، على الرغم منهما ، إلى العدول عن ترقيتهم وترفيعهم إلى المراتب السامية فى الجندية " (١٥) .

٤- المركزية المفرطة : ويتعلق العنصر الرابع بما كانت عليه إدارة البلاد من مركزية مفرطة ، وببيروقراطية ، وقسوة واضحة ، والتدخل فى ألق التفاصيل .

كان الهدف الأول لسياسة محمد على الإدارية هو خلق أداة فعالة لتحقيق مشروعاته الطموحة ، ورغم ذلك فلم يترتب على أى من التغييرات الإدارية التى استحدثها لخدمة هذا الغرض الأثر المطلوب ، فكثيرا ما كان محمد على يشكو من أنه لا يستطيع الاعتماد على أحد لتنفيذ ما كان يضعه من سياسات ، وأحس عدد من الأوربيين أنه منق قى شكواه ، إذ لاحظوا أن أى مشروع كان لا يلبث أن ينهار بمجرد أن يخرج عن نطاق إشراف الباشا الشخصى ، فيبقى دون اكتمال أو تسوء إدارته (١٦)، وقد ألقى هؤلاء الأوربيون اللوم كله فيما يتعلق بهذا الموضوع على موظفى محمد على ، فاتهموهم بالبلادة وعدم الكفاءة ، على أن هؤلاء المراقبين الأجانب لم يدركوا أن الباشا نفسه مسئول إلى حد

كبير عن عيوب البيروقراطية الحكومية ، فمنذ نوفمبر ١٨١٦ (محرم ١٢٣٢ هـ) لاحظ الجبرتي أن محمد علي " لا يصطفى ويحب إلا من لا يعارضه أو يفتح له بابا يهب منه ريح الدراهم والدنانير أو يئله على ما فيه كسب أو ربح من أى طريق ٠٠٠ ولا يتقرب إليه من يريد قربه إلا بمساعدته على مراداته ومقاصده " (١٧) .

ولم يكن أحد من رؤوسى الباشا يجرؤ على معارضته أو على إظهار اعتراضه على مشروع من مشروعاته ، إذ أنه فى حالة قيام أحد بذلك كان على يقين من أنه لن يلبث أن يعتبر عدوا فينفى إلى مكان قصى ، أو يطرد من البلاد ، وبالتالي فلم يكن أحد يخبره بالحقيقة ، يستوى فى ذلك موظفوه الأتراك ، والأجانب القائمون على خدمته . أما المصريون الذين أوفدوا إلى أوربا فى بعثات دراسية ، فأصبحوا يحتلون وظائف حكومية فلم يقلوا عن ذلك خوفا من إبداء آرائهم الحقيقية . ولقد فضلت دائرة مستشاريه أن تعامله وكأنه مصدر للوحي ، وأن تردد كل ما يقوله ، وأن تظهر له أن أحكامه فوق مستوى الخطأ ، وفى نفس الوقت لم يكن أحد يتصرف بسرعة لأن الجميع كانوا على يقين من أن تغييرا فى الخطط لابد أن يعلن ، وكانت النتيجة أن محمد علي كان لا يكاد يطاع ، على الرغم من كونه حاكما مستبدا (١٨) .

ولم يقف الأمر عند حد أسلوب محمد علي نفسه فى الإدارة ، فقد شاركته شريحة اجتماعية من الأرسقراطية غير المصرية بحيث رأينا عناصر الأتراك والأرمن والجراسمة والشوام يسيطرون على الحياة الوظيفية بتوليهم أعلى مناصب الإدارة واحتكارهم الوظائف العسكرية أيضا ، وهم فى نفس الوقت كانوا يملكون الأطنان الواسعة فى البلاد ويسعون إلى تميمتها . وقد ربطت المصالح بين هذه العناصر وأخذت العلاقات بينها تقوى عن طريق المصاهرة وغيرها ، ولعل أهم ما يلفت الانتباه هو النظرة التى كانت تنظر بها إلى الوظائف ، فقد كانت ترى أنه من الطبيعى أن يحتل أفرادها أعلى المراكز إلى

جانبا أنها كانت تتصف بالغطرسة الواضحة - استنادا إلى أصولها العرقية ،
التي كانت حريصة على إبرازها والتفاخر بها (١٩) .

وتوضح ملفات الموظفين أن هؤلاء الأتراك والجراسكة كانوا يتلقون التعليم
العسكري بصفة خاصة عند بداية حياتهم الوظيفية .

وفى بعض الأحيان كان عدد غير قليل من الفلاحين يعجزون عن دفع
الضرائب المتلاحقة التي كانت تفرض عليهم ، وكان مشايخ القرى يحاولون
شرح الصعوبات التي صادفتهم خلال السنة ، لكن " الديوان " لم يكن يقبل أى
أعذار ، وكان يأمر موظفى القرية بوجوب دفع الضرائب كاملة ، وفى بعض
الأحيان كان الفلاحون يطلبون إمهالهم ، لكن موظفى الحكومة كانوا يقومون
عادة " بمد " الفلاحين المترخين ، ليجبروهم على الدفع ، فإذا عجز الفلاحون
عن الدفع كان موظفو الحكومة يستولون على المواشى أو غيرها من موجودات
القرية ، وكثيرا أيضا ما كانت الضرائب تجبى ولكنها لا تدرج فى سجلات
الحكومة حتى يجبر الفلاحون على الدفع مرتين (٢٠) .

وكان المهرب الوحيد من المطالب والابتزازات الباهظة هو ترك الأرض ،
فكان الفلاحون ، بل الشيوخ المسؤولون عنها ، يلجأون إلى الفرار إزاء عجزهم
عن الوفاء بمطالب الحكومة . وقد أصبحت الأوامر تصدر دوريا بالقبض على
الفلاحين الذين يغادرون قراهم بحثا عن العمل فى مكان آخر ، وصدرت
الأوامر إلى رؤساء القرى بأن يسلموا الفلاحين الذين لا ينتمون إلى قراهم ،
وإلا تعرضوا لأقسى العقوبات ، وكانت القوات المسلحة تساعد السلطات المدنية
فى جمع الفلاحين مع زوجاتهم وأطفالهم ، وكانوا يسيرون إلى قراهم تحت
حراسة عسكرية . وكان موظفو الحكومة يجبرون على اللجوء إلى أكثر
الأساليب وحشية بغية جباية الضرائب ، لأنهم إن لم يفعلوا ذلك وجدوا أنفسهم
وقد اتهمهم الديوان بالفساد أو التراخى وعوقبوا بقسوة (٢١) .

وفى دراسة عن أحوال " المنوفية " كصورة من صور الريف المصرى فى عهد محمد على ، كشف الباحث عن أن أغلب الأهالى فى الإقليم ظلوا فى واد والحكام فى واد آخر على صعيد العلاقات الاجتماعية ، فتتل وثائق الإقليم على أن الأهالى - وهم الأغلبية - كانوا يميلون إلى الابتعاد عن الحكام أو الاختلاط بهم ، وأن هذا السلوك لم يكن جديدا أو طارئا ، بل إنهم أتقنوا ممارسته ، بسبب مظاهر الصلف والكبرياء التى أحاط هؤلاء الحكام أنفسهم بها من ناحية ، والتسلط والقهر الذى تعرضوا له على أيدي الحكام عبر السنين من ناحية أخرى (٢٢) .

وواقع الأمر أن هذه العلاقات الاجتماعية بين الحكام الأتراك والأهالى التى قامت على القهر والظلم الاجتماعى أفرزت ظواهر اجتماعية أخرى بخلاف الميل إلى الابتعاد عن هؤلاء الحكام ، منها انتشار الخوف وسوء الظن الدائم من الأغلبية نحو الأقلية الحاكمة ، ولم يتورع هؤلاء الحكام الأتراك من استخدام مشايخ القرى فى الإقليم فى تعميق هذه الظاهرة ، فكان أن تحول هؤلاء بدورهم إلى أدوات قهر وظلم ضد الفلاحين حتى لا يقفوا هم أنفسهم تحت طائلة العقاب الصارم .

وبالرغم من أن الشيوخ كانوا يخضعون للعقاب مثل سائر الفلاحين ، فقد لاحظنا أن إيذاء هؤلاء الشيوخ للفلاحين كان أشد وأنكى ، إذ أنهم اعتبروا ذلك من مظاهر الولاء للحاكم (٢٣) .

وكان بعض مشايخ القرى يعجزون عن جمع الضرائب المفروضة على قراهم ، ولذا فكلموا طولبوا بالأموال التى على ناحيتهم هربوا من القرية . ونظرا لظاهرة الفرار هذه فقد تشدد محمد على فى فرض العقوبات عليهم ، فقد جاء فى المادة الثامنة من قانون المنتخبات الصادر فى شعبان ١٢٤٥هـ/ يناير - فبراير ١٨٣٠ " إذا طلب المال من إحدى البلاد ولدى طلبه هرب قائمقام البلد أو أحد المشايخ ، فأما القائمقام سواء هرب بمفرده أو كان معه أحد من الفلاحين

، يضرب فى أول مرة ثلاثمائة كرباج ، وفى الثانية خمسمائة كرباج ، ٠٠٠ (٢٤)

٥- التجنيد : وكان مشايخ القرى مسئولون عن تقديم العدد المطلوب من الفلاحين للتجنيد ، وإذا حدث وامتنع أو عجز المشايخ عن تقديم العدد المطلوب ، فالويل لهم ، فإذا اتضح أن المسؤول عن هذا المنع هو شيخ الحصة والقائمقام ، فيؤخذ العدد المطلوب من إخوتها ، فإن لم يكن لهما إخوة ، فمن أولادهما ، فإن لم يكن لهما أولاد فمن أولاد أعمامهما وأقاربهما ، فإن لم يكن لهما أقارب ، أو كان الموجود منهم لا يصلح للتجنيد فيؤخذ المطلوب من أنفار الناحية ، ويضرب القائمقام فى أول مرة ثلاثمائة كرباج ، وفى الثانية ٥٠٠ كرباج ، وإن عاد لذلك فيضرب ٥٠٠ كرباج ، ويضرب الشيخ فى المرة الأولى ٢٠٠ كرباج ، وفى الثانية ٣٠٠ كرباج ، وفى الثالثة ٣٠٠ كرباج ٠٠٠ (٢٥) .

لكن ، لماذا كان المصريون يتهربون من التجنيد ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، فلننظر مع " عبد الوهاب بكر " إلى مدى توافر العلاقة الإيجابية بين الجندي والمواطنة ، فالجندي فى الوطن نوع من الخدمة يؤديها المواطن لبلده وفاء لحقها عليه فى توفير المسكن والمأكل والمشرب والحياة الكريمة والحرية بكل صورها ، والمواطنة هى عضوية دولة مؤسسة قانونا توفر حقوقا وامتيازات معينة وواجبات مقابلة لهذه الامتيازات والحقوق ، فإذا وفّت الدولة بواجباتها تجاه المواطن من حيث إيفائه حقه فى التمتع بحقوق المواطنة ، كان لزاما على المواطن أن يفى بالتزاماته تجاه وطنه فى إطار المواطنة " (٢٦) .

وتحفل كتب المؤرخين بعشرات الأمثلة على ما كان يصاحب عملية التجنيد من ممارسات غير إنسانية ، فضلا عن الحياة داخل الجيش نفسه ، وعلى سبيل المثال فقد هبط سن التجنيد إلى درجة أن يكون من سن الرابعة عشر إلى الثلاثين بحجة " قلة الناس " ، وسن الرابعة عشر كما هو معروف سن يطلق

على صاحبها " صبي " ، لا يقوى صاحبه على أداء مهام عسكرية وصفها المعاصرون بأنها كانت فوق الطاقة .

وتذكر المصادر أن إبراهيم باشا كان يدفع قواته في معارك الشام دون " فترات راحة " ، إذا لزم الأمر إلى حد الإصابة بالإرهاك ، حيث كان الأهم عنده وصوله إلى المواقع التي يريد الوصول إليها .

وإذا كانت مدة التجنيد " نظريا " ثلاث سنوات سنوات إلا أنها في الواقع كانت تصل إلى خمسة عشر سنة وربما أكثر ، وربما مدى الحياة بسبب كثرة حروب محمد علي وطولها .

وكان طبيعيا والحال كذلك أن يقاوم الفلاح عملية تجنيده من ناحية ، وأن يتولى القائمون على هذه الأوامر أعماله بالقوة ، فبالنسبة للفلاح فإنه عمد إلى الفرار من التجنيد واللجوء إلى أماكن لا تطاله فيها يد الحاكم ، ولما عجز عن الفرار لجأ إلى المقاومة السلبية المتمثلة في إحداث الإصابات بجسده التي تحول دون الاستفادة منه في الجندية ، ولما لم يحل هذا دون تجنيده قام بانتفاضات وتمردات في أماكن متفرقة من البلاد (٢٧) .

وفي أحد التقارير المرفوعة إلى الخارجية البريطانية من أحد ممثليها في مصر كتب يقول : " كان قد طلب إلى المديرين ٠٠٠ أن يقدموا كشوفا بعدد السكان في المقاطعة التي يديرونها ، ثم صدرت إليهم الأوامر من الحكومة المركزية بالقيام بالتجنيد بنسبة مئوية إلى عدد هؤلاء السكان ، ثم أرسل المديرين هذه الأوامر إلى شيخ القرية ، يطلبون منهم توفير ثلاثة أو أربعة أو خمسة مجندين حسب تعداد سكانهم ، وكان هؤلاء الشيوخ ، إن تمكنوا ، أشد قسوة ووحشية في إرهابهم من المديرين أنفسهم . وما أن كانوا يتلقون الأمر حتى كانوا يبدعون في اعتقال عدد يصل إلى ٥٠ أو ٦٠ عاملا ، أي باختصار ، عشرة أضعاف العدد المطلوب ، وكان أغلب هؤلاء بالطبع آباء لأسر ، وينظرون بخوف وفزع إلى عملية جرجرتهم من بيوتهم للعمل في الجيش

المصرى إلى حد أنهم كانوا مستعدين لشراء إعفائهم بأى ثمن حتى ولو أدى ذلك إلى أن يصلوا إلى الإملاق التام ، وبهذه الطريقة كان بمقتور الشيخ أن " يعتصر " سجناءه من كل ما يملكوه ، وعندئذ يطردهم محتفظا فقط بالعدد المطلوب من بين من هم أكثر عجزا أو أقل استعدادا لإشباع جشعه ، ثم يكبل هؤلاء التعساء المساكين أزواجا فى السلاسل كالمجرمين ، وما أن يتجمعوا أولا فى عاصمة المقاطعة ، حتى يساقوا كقطيع الغنم ، تحت الحراسة ، إلى العاصمة أو إلى المعسكر .

فإذا علمتم أن هذا هو النظام ، أمكن لفخامتكم أن تتخيلوا بسهولة أنه ما ين يعرف أو يشيع فى القرى أن التجنيد قد أوشك ، حتى يترك العمال بيوتهم وعائلاتهم ويهربوا إلى كل صوب ، فيختفى البعض فى البرارى أو فى الأدغال ، وتلجأ الغالبية إلى الصحراء ، وفى هذه المرة الأخيرة كان الوقت الذى اختير للتجنيد هو وقت الحصاد ، فضاعت آلاف ، وربما قلت ملايين ، الأقدنة من المحاصيل الجيدة أو تلفت لافتقارها إلى الأيدي التى تحصدها وتحملها ٠٠٠" (٢٨)

٦- السخرة : كذلك كانت " السخرة " طريقا آخر سبق فيه عشرات الألوف من المصريين جبرا لأعمال حفر الترع وتنظيفها ، وبعض الأعمال الأخرى سوق العبيد وقطعان الأغنام ، صحيح أن استخدام السخرة لصيانة نظام الري لم يكن شيئا جديدا ، ولكن السخرة الكبرى التى أمر بها محمد على لم يسبق لها مثل فى تجارب الفلاحين ، حيث أنهم أخذوا للعمل فى مشروعات كبرى ، غالبا بعيدا عن قراهم ، وليس لها نفع مباشر لهم . وقد زادت العمالة المطلوبة لصيانة نظام الري بإنشاء القنوات الجديدة الأكثر عمقا ، ولأن العدد الذى كان موجودا فعليا لم يكن كافيا فيما يبدو . وفى بلد قد يكون تعداده الكامل حوالى خمسة مليون فى سنة ١٨٣٠ ، تبدو أبعاد المشكلة فى تقدير " لينان " بأنه كانت هناك حاجة إلى ٦٧ ألف رجل سنويا من سنة ١٨٢٠ إلى سنة

١٨٣١ لإنشاء القنوات و ٤٠٠ ألف آخرين لتطهيرها ، وساعت المشكلة بالهرب من السخرة وبالعمل الراهن من هؤلاء الذين لم يتمكنوا من تجنبها ، ويبدو أن المقاومة أيضا أخذت شكل التخريب (٢٩) .

٧- الإجهاد والاحتكار فى الصناعة : ولم يفلت عالم الصناعة من السواتين الأساسيتين : " الإجهاد " على العمل الصناعى ، والاحتكار ، ففى نفس الفترة التى أدخل فيها محمد على سياسة الاحتكار فى الزراعة ليكتسب منها أرباحا لنفسه ، قام باحتكار الصناعة المحلية بإغلاؤ، الورش الأهلية التى كانت تنتج الأقمشة القطنية ، وألغى الأساليب التى درجت عليها طائفة النساجين ، وجهاز آلات لنسج الأقمشة القطنية فى ورش الحكومة بالقاهرة ، وأمر أصحاب الأعمال والحرفيين السابقين بدخول تلك الورش باعتبارهم عمالا مأجورين ، وكانت السلع التى تصنع فى ورش الحكومة إما يستبقها الباشا لاستعماله الخاص أو تباع للتجار ، وقد حاول " دروفتى " عبثا أن يقنع الباشا بالتخلى عن سياسة الاحتكار ، وكان يقول إن إشراف الدولة يضر بالمصالح الحقيقية للحكومة لأنه قضى على طبقة كاملة من العمال الراسخين نوى التراث (٣٠) .

كذلك درج محمد على أحيانا كثيرة على جمع الأطفال والصبيان من القرى والأحياء الوطنية بالمدن وإدخالهم عنوة فى بعض المصانع للتدريب على العمل بالصناعات الكبيرة ، وقد أدى ذلك إلى تقويض نظام الصببية الذى كان الضمان لاستمرار نمو الطائفة والحفاظ على تقاليد المرعية ، ولم يكن العمال متحمسين للعمل فى المصانع لاتباع سياسة الإجهاد ، كما كان يجبرهم على الالتحاق بجيوشه ، لذلك لم يكن لهم حرية اختيار العمل الذى يريدون مزاولته أو الحرفة التى يريدونها ، أو التى تتناسب مع كفاءتهم ، كما لم تكن لهم حرية اختيار العمل الذى يميلون إليه ، بل كان يجندهم من الزراعة والمهن المتواضعة فى المصانع والترسانات ، بدلا من إغرائهم بالأجور العالية وغير ذلك من المشوقات ويقوم بجمعهم رجال الإدارة ومشايخ الحارات ، وقد جمعت

الحكومة المتسولين للعمل فى المصانع ، كما زودت المصانع ببعض المجندين من الجيش واستخدمت فى المصانع النساء والأطفال (٣١) .

كما كان الفلاحون المشتغلون بالحرف المختلفة يكرهون العمل بدرجة كبيرة ، ولما كانوا مساقين إلى المصنع ، فقد اضطروا إلى تأدية العمل كرها ، وكان هؤلاء عند بدء دخولهم المصنع أصحابا ، إلا أن طبيعة عملهم وما بها من قيود السجن ، مع ضآلة الأجر وقلة ما لديهم من إمكانيات بجانب الرذائل البشعة التى يتعلمونها من كبارهم بسرعة ، هذا كله كان سببا فى انحلال صحتهم وتدهورها ، فهم لا يزورون زوجاتهم وأولادهم وليس لديهم وقت حتى لتناول الطعام أو الوضوء أو القيام بالواجبات الدينية (٣٢) .

وكان الإهمال وسوء التصرف فى العمل تتبعه العقوبة المباشرة ، إذ كان الناظر تصاحبه هيئة تنفيذ أحكام الجلد بالكرباج ، وكان أمرا عاديا أن يجلد المخالف من مائتى جلدة حتى خمسمائة ، وكانت عقوبة بشعة تفوق التى تطبق على العبيد بالهند ، ومن هنا كان العمال يتحينون الفرص للهرب من العمل فى هذه المصانع .

وعندما عرض " بورنج " فى تقريره لبعض ما شاهده من انحراف صارخ فى موازين العدل لدى من قابلهم من المحافظين ، نجده يورد محادثة بين سائح أجنبى و " أحد الحكام الشرقيين " ، دون أن يسميه ، لكن موقع الاستشهاد بها والسياق الذى وردت فيه يؤكد كما يقول أهل الشام ، " الكلام إلك يا جارة " !! ، فماذا ورد فى هذه المحادثة ؟ (٣٣) :

الحاكم : أصحيح أنكم فى انجلترا تتفون للصوص والأشقياء إلى بلد بعيد ؟
السائح : نعم .

الحاكم : وكم يكلف نفى الواحد منهم ؟

السائح : نحو مائة جنيه استرلينى ، أى عشرة آلاف قرش .

الحاكم : وما ثمن السيف ؟

السائح : حوالى عشرة جنيهات أى ألف قرش .

الحاكم : وكم يساوى حبل من القنب ؟

السائح : لا يكاد يساوى شيئا .

الحاكم : ومع ذلك تدعون أنكم شعب متحضر متعلم ! أنتم الذين تستطيعون أن تشتروا سيفاً بألف قرش ، وحبلًا بغير ثمن تقريبا ، فتحزون بالسيف رقاب أشقياء كثيرين ، وتشنقون بالحبل لصوصا غير قليلين ، تأبون إلا أن تدفعوا عشرة آلاف قرش للتخلص من فرد واحد ؟ أهذه مدنيتكم ؟

... والتعليم بالقهر

إذا كان هذا هو " اللحن " الأساسى الذى عزفت عليه المنظومة المجتمعية ، فإن ما بنى من تعليم ، هدفا ، ونظاما ، وطريقة ، كان عليه أن " ينسجم " مع هذا " اللحن " ، وبالتالي يقوم بالوظيفة المنوطة به وهى أن يعيد إنتاج المجتمع الذى يجرى على أرضه ، ويسير فى سياقه ، وهذا ما يمكن بيانه من خلال الجوانب التالية :

الأهداف والوظيفة :

كل الشواهد تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أن محمد على قد وضع نصب عينيه منذ بداية توليه حكم مصر أنه لن يستطيع أن يحقق ما يطمح إليه إلا بوجود " قوة عسكرية " على الطراز الحديث . كانت هذه هى الاستراتيجية الأساسية ، إذا صح هذا التعبير . وإذا كان هناك اتفاق على وجه التقريب على ذلك ، لكن ينشب الخلاف عند محاولة التعرف على الهدف الأساسى لهذا ، فالرافعى على سبيل المثال (٣٤) يرى أن هذه الاستراتيجية التى أدت إلى بناء قوة عسكرية ضخمة ، وخوض غمار حروب كبيرة متعددة وطويلة إنما كانت بهدف الاستقلال ، ولا ندرى حقا : هل خوض الحروب خارج الديار هو بالفعل

طريق الاستقلال أم البناء بالداخل على قواعد صحيحة ؟ فضلا عن الخلط بين أمرين : أولهما ، وهو ما نتحفظ عليه ، خوض حروب خارجية متعددة ضد قوى وبلدان لم تكن تهدد مصر ، وثانيهما هو امتلاك قوة ترهب الآخرين ، وهو ما لا يمكن معارضته .

ولسنا فى معرض التحقق من الإجابة الأقرب إلى الصحة ، وإنما ما نسعى إليه هو البحث عما تركته هذه الاستراتيجية من ظلال على التعليم .

وفى الوقت الذى يعترف فيه أحمد عزت عبد الكريم ، بصدق ما تناوله الباحثون والمؤرخون من أن الغرض الذى رعى إليه محمد على من إنشاء المدارس وبعث البعث على أوروبا وإنشاء مجلس المدارس وديوانها ، كل أولئك كان الغرض منه إمداد جيشه بما يحتاج إليه من الضباط لمختلف الأسلحة ، ومن الأطباء والمهندسين (٣٥) ، إلا أنه يستترك قائلا " وهذا رأى لا يخطئه الصواب وإن أعوزته الدقة " !

وبيان العوز فى الدقة ، يكشف عنه مؤرخنا بتساؤله : هل ظل محمد على مقتصرًا على هذا التوظيف للتعليم بالقوة العسكرية طوال حكمه ، أم أنه ركز على ذلك فى سنواته الأولى لشدة حاجته بالفعل إلى الكوادر اللازمة للقوات المسلحة ، ولدواوين الحكومة ، ثم راح بعد ذلك يوسع من هدف التعليم ليجعله وسيلة للنهوض العام و " رافعة " - بمصطلحات يومنا الحاضر - للتنمية ؟

ومؤرخنا يسارع بتسجيل حدوث هذا الاحتمال الثانى ، بينما لو أمعنا النظر فى مسار الأحداث فسوف نجد أن مؤرخنا كان واقعا تحت تأثير ما وقع للكثرة الغالبة الذين تناولوا هذه الحقبة قبل ثورة يوليو ١٩٥٢ ، وشواهدنا كلها هى ما كتبه مؤرخنا نفسه ، حيث أن رسالته هذه هى المعول الرئيسى لكل من أراد أن يكتب عن التعليم فى هذه الفترة .

لقد شاع بين مؤرخى التعليم ذلك التوصيف لنظام التعليم الذى أنشأه محمد على بأنه كان مثل الهرم المقلوب ، فإذا شبهنا نظام التعليم بالهرم ، فإن قاعدته

هى تعليم المرحلة الأولى ، فهو الذى يؤسس لباقى المراحل من حيث تتاوله الطفل فى سنواته المبكرة ، ويمده بأساسيات المعرفة والحياة ، ثم تتلو تلك المرحلة مرحلة التعليم الثانوى ، فالتعليم العالى ، لكن الباشا لم يشأ أن يبدأ الطريق وفق السنة المعروفة ، ذلك أنه لم يضع بعين الاعتبار أن يبنى أمة ، ويبنى إنسانا ، وإنما كان يريد بناء " دولة " يكون هو تاجها ، فأثر أن يبدأ بالتعليم العالى حيث يمدّه بالكوادر اللازمة للجيش ، ولما أثبتت التجربة له بأن طلاب التعليم العالى (الخصوصى) يحتاجون إلى إعداد مسبق ، أنشأ التعليم الثانوى " التجهيزى " ، وهذا بدوره أكد على ضرورة أن تسبقه مرحلة أولى فبدأ بإنشاء مكاتب المبتديان (٣٦) .

وهكذا يسير التسلسل : مدرسة ابتدائية لكى تمد التجهيزية بحاجتها من التلاميذ ، والتجهيزية تمد المدارس المخصصة بالطلاب اللزيمين لها ، وهذه بدوره كى تمد الجيش والدولة بالكوادر اللازمة ، وهؤلاء هم الذين يبنون " الدولة " ، فلما ضربت السلطة فى مقتل ، وحُجمت عقب ١٨٤١ ، بدأ البناء يتداعى تدريجيا .

وتقول النصوص التى بين أيدينا أن " المراد من مدارس المبتديان تحضير التلاميذ وتهيئتهم إلى مدرسة التجهيز ونشر مبادئ العلوم للأهالى " ، فإذا كان الأمر كذلك ، فإلى أى حد ، وعلى أى وجه كانت الدولة جادة فى ذلك ؟ الواقع أننا إذا عرفنا أن أطفال هذه المكاتب كانوا يتعلمون القراءة والكتابة والعمليات الأربع الأولى فى الحساب ، وأنهم كانوا يقرعون فى مبادئ الصرف والنحو وفى الفرائض الدينية ، وأن العناية كانت موجهة إلى حفظ القرآن الكريم وقراءة بعض الكتب الأزهرية فى الصرف والنحو والتوحيد ، وأحيانا يضيفون إلى هذا قراءة كتاب فى الجغرافية أو الأخلاق لأدركنا أنه من الصعب الاقتناع بأن مثل هذا الإعداد كان كفيلا بالفعل لأن يمد المدارس التجهيزية بالأعداد اللازمة لها

من خريجي المدارس الابتدائية ، وإن كان الدكتور عبد الكريم يلتمس له العذر في ذلك (٣٧) .

ومن الأدلة التي يستند إليها في أن محمد على كان جادا في أن تهدف من هذه المدارس إلى " تعليم وتنقيف أبناء العباد " ، أنها عندما أنشئت بلغت خمسين مكتبا ، معظمها بالأقاليم ، بينما كانت المدارس التجهيزية لا تزيد على مدرستين فقط . وبطبيعة الحال ، كان من غير المعقول أن ينشأ هذا العدد الكبير من المكاتب من أجل مدرستين تجهيزيتين فقط .

بيد أنه يمكن الرد على ذلك بما لحق هذا العدد من المكاتب من تناقص ، فعندما تم تنظيم سنة ١٨٣٦ صدر أمر عال بالموافقة على الترتيب الذي وضعته اللجنة التي ألقت برئاسة إبراهيم باشا " لتنظيم التعليم في مصر ، وكان الترتيب يقضى بإلغاء مكاتب المبتديان بالأقاليم والقاهرة وتوزيع التلاميذ على فرق الجيش . بل إن الهدف يبرز بصراحة ووضوح في التنظيم الذي تم مرة أخرى بعد ذلك بعدة شهور حيث نص على ضرورة ألا يفتح من المدارس الابتدائية إلا " العدد الذي تمس الحاجة إليه سواء في القاهرة أو في الأقاليم باعتبار هذه المدارس (الابتدائية والتجهيزية) أصلا ، أساسا للمدارس الخصوصية " .

ونص أيضا على أنه : " ولما كان واجبا أن يراعى في تنسيق المدارس الابتدائية حاجة المدرسة التجهيزية ، فقد رأت اللجنة أن يكون عدد تلاميذها (المدارس الابتدائية) ٧٨٠ تلميذا ٠٠٠ " ، بينما كان يتردد على مكاتب المبتديان بالأقاليم والقاهرة طبقا للوائح سنة ١٨٣٦ ما يصل إلى ٥٥٠٠ تلميذ موزعين على مختلف جهات القطر .

بل إن هناك ما يكشف عن أن محمد على لم يكن يطمئن إلى نشر التعليم الابتدائي بين عموم الناس ، فقد كتب إليه ابنه إبراهيم مؤيدا لما نقله إليه سليمان باشا الفرنساوي عن احتضان نابليون لأبناء عسكره ، مع تخصيص جارية لكل

مولود نكر ، فإذا شب الطفل تعهدت الحكومة بتعليمه القراءة والكتابة . فى البداية وافق محمد على ذلك ، وبدأ فى تنفيذ الفكرة ، لكنه عاد إلى تنبيه ابنه بأن تعميم التعليم الابتدائى بين عموم الناس شكل للأوربيين مصدر قلق وإزعاج ، ومن ثم فلا ينبغى أن تتكرر " الغلطة " نفسها فى مصر ، " فمن الواجب أن تتفضلوا فتكتفوا بتعليم القراءة والكتابة لعدد منهم واف بأعمال الرياسة (الخدمة الحكومية) غير مولعين بتعميم ذلك التعليم " (٣٨) !!

وإن استقراء لظروف إنشاء كثير من المدارس ، يشير - ترجيحاً - إلى ما وراء هذا الإنشاء من دوافع عسكرية

فإذا درسنا كيف نشأت مدرسة قصر العينى التجهيزية فسوف نجد غلبة الطابع العسكرى ، ففى سنة ١٨٢٥ جعل قصر العينى مدرسة وألحق بها حوالى خمسمائة طفل من أبناء الشراكسة والأكراد والأرناؤوط والأرمن والإغريق ممن كانوا فى خدمة محمد على ، وكانوا يتعلمون العلوم الأدبية والفنون الحربية والخط الثلث والرقعة ، وكانت هذه المدرسة تعد تلاميذها للالتحاق بمدارس الطب والمشاة والفرسان ، والبحرية ، والمهندسخانة وأركان الحرب . وقد رعى لعلى مبارك أن يكون تلميذا بالمدرسة عام ١٨٣٦ ، فماذا قال عن حالها ؟ أكد أن التربية فيها والتعليمات " غير معتنى بها " ، بل تركز اهتمام أولى الأمر فيها تعليم المشى العسكرى ، فكان ذلك فى وقت الصبح والظهر وبعد الأكل وفى أماكن النوم ، وكان جميع المتكلمين على التلاميذ " يؤذونهم بالضرب وأنواع السب والإهانة من غير حساب ولا حرج . . . (٣٩) .

وكان بالإسكندرية مدرسة للبحرية ، فرأى ديوان المدارس فى عام ١٨٤٤ أن مكتب البحرية لا يمكنه أن يخرج من تلاميذه ضباطا للبحرية رأساً ، لأن هؤلاء الضباط يجب أن يكونوا ملمين بعلوم الهندسة والمقابلة الجبرية وجر الأثقال وحساب المتلثات المستوية والكروية والجغرافيا وعلم الهيئة ، ورأى الديوان أن من الأوفق تعيين من يحتاج إليهم فى المستقبل من ضباط البحرية

والمهندسين والمعماريين اللازمين للترسانة " من مدرسة المهندسخانة الخديوية ، إذ أن بها مدرسين لهذه العلوم ولأن العلوم الرياضية تدرس فيها بجميع فروعها " (٤٠) .

كذلك انبثقت مدرسة الطب من رحم الجيش ، فإذا كان محمد على قد بدأ بإنشاء جيشه الجديد بعد سنة ١٨١٥ ، كان من الضروري - اقتداء بالجيش الأوربية التي ينقل عنها - أن يلحق عددا من الأطباء بكل فرقة من فرق الجيش ، وكانت تنشأ لهذه الفرق المستشفيات الثابتة والمتنقلة . وإذا كان الباشا قد استعان في بداية الأمر بنوعيات رديئة من أدياء الطب ، إلا أنه استعان في عام ١٨٢٥ بالدكتور " كلوت بك " ليكون طبيبا ورئيسا لجراحي الجيش المصرى ، واستطاع الرجل ، بعد محاولات متعددة أن يقنع محمد على بإنشاء مدرسة للطب إلى جانب مستشفى الجيش بأبى زعبل ليسهل على الطلاب الدراسة العملية إلى جانب الدراسة العلمية (٤١) .

ومن الملاحظ أن بعض الكتب التى وضعها كلوت بك لتلاميذ المدرسة ، وتمت ترجمتها ، ما يتجه مباشرة لخدمة القوات المسلحة ، وذلك مثل : (العجالة الطبية فيما لا بد منه لحكام الجهادية) والذى ترجمه " أوغسطين سكاكىنى " سنة ١٨٣٢ ، وكتاب (رسالة فيما يجب اتخاذه لمنع الجرب والداء الأفرنجى عن عساكر الجهادية ونسائهم) ، سنة ١٨٣٥ (٤٢) ، وقد صدرت هذه الرسالة عن " مشورة الصحة " ، وهى " صورة ترتيب وضعه كلوت بك باشا حكما الجهادية فى الوسائط التى يستعملها الحكماء أولاد العرب (يقصد المصريين) لمنع الدائنين المذكورين من عساكر الجهادية ونسائهم " ، وجاء فى أولها " قد بلغ أهل مشورة الصحة أن كثيرا من العساكر إذ لم يبادروا بإيقافهما - أى المرضين - بالوسائط القوية لمنعهما عن التقدم والانتشار ، فاقضى رأى أرباب المشورة المذكورة أن يأمرؤك (والكلام هنا موجه لكل طبيب من أطباء الجهادية) ، بهذه الأوامر . . . " ، وكانت هذه الرسالة تقع فى ثمانى صفحات

وطبعت بخط دقيق فى حجم صغير ليتمكن حملها فى الجيب والرجوع إلى ما فيها من تعليمات .

وعانت المدرسة كثيرا عندما رحل الجيش عن أبى زعبل ، حيث افتقرت المستشفى إلى عدد كبير من المرضى يهين للطلاب المجال لبحث الحالات المرضية المختلفة ، حتى أن رئيس لجنة امتحان المدرسة فى عامها الثالث اقترح فى تقريره إلى محمد على إسكان فرقة من الجيش فى تلك الأثناء !

والسؤال الذى يفرض نفسه هنا : وهل كان رجال الجيش وحدهم هم مرضى المستشفى ؟ قد تكون الإجابة بالإيجاب عندما كان الجيش مقيما هناك ، لكن بعد رحيله : ألم يكن هناك مرضى من أهل الناحية من المدنيين !!؟

وعندما برزت الإسكندرية مكانا للمدرسة اقترحه كلوت بك ولم ينفذ ، كان سنده فى هذا " ففيها قوات برية وبحرية كثيرة " ! ولما استقر الرأى على أن توجد المدرسة بقصر العينى كان من مزايا المكان التى عددها كلوت بك " أن المستشفى أصبح قريبا من مكان الحامية " .

ولما صار ما صار من تقليص للقوات العسكرية ، حار أولو الأمر فى كيفية تشغيل خريجي المدرسة مما اضطرهم إلى إنقاص عدد المقبولين بها ، فها هنا تظهر سوءة ربط التعليم بالدولة ، فإذا كان عدد العسكريين قد نقص فهل نقص عدد المرضى من الشعب ؟

وعندما أنشئت مدرسة رشيد للطب البيطرى اضطربت شؤونها كثيرا ، إذ لم تكن البنية المجتمعية قد ولدت الحاجة إلى مثل هذا النوع من التعليم بعيدا عن الجيش ، ومن هنا برز الرأى بضرورة نقلها إلى أبى زعبل بجوار مدرسة الطب البشرى ، وقد شجع على نقلها أن الحكومة كانت تفكر فى تكوين فرق نظامية من الفرسان ، فكان يلزمها بناء على هذا أطباء بيطريون يقومون على علاج خيولها .

وقابلت المدرسة صعوبات عدة حتى شعر ناظرها " هامون " بأن من الضروري إذا أريد لمدرسته البقاء أن يعين في كل فرقة من الجيش طبيب بيطرى متخرج فى المدرسة ليشراف على إرسال الحيوانات المريضة إلى المستشفى (٤٣) .

أما مدرسة المحاسبة التى أنشئت عام ١٨٣٧ ، حيث كانت ملحقة فى البداية بمدرسة المبتدیان بالسيدة زينب ، فقد تحدد الغرض منها بأنه " تخريج كتبة للخدمة فى فرق الجيش " ، ولم يكن يمر إلا عام واحد على إنشائها حتى اختارت الحكومة ستين تلميذا منها وعينتهم كتبة بفرق الجيش ، وإن كانت قد عينت عددا آخر فى بعض دواوين الحكومة (٤٤) .

وإذا نظرنا إلى سياسة البعثات ، فسوف نجد أن توزيع البعثات قد سار على النحو التالى الذى يكشف عن استئثار المجال العسكرى بنصيب الأسد (٤٥): ٣٥% للعلوم العسكرية والبحرية ، ٢٧% للفنون الصناعية ، ١٨% لفنون الهندسة ، و ٧% للطب ، و ٧% للإدارة والحقوق والسياسة ، و ٤% للزراعة وعلومها ، ٣% للعلوم والكيمياء . وكان جوهر البعثات الأخيرة ، وهى أكبر البعثات عددا ، يستهدف تقوية كوادر الجيش ، وهو هدف كان له المقام الأول .

وهناك من الباحثين من أدان النظام العسكرى الصارم فى البعثات الذى جعل طلابنا حتى فى أوروبا ، بدلا من أن يتحركوا فى حرية وينفتحوا على هذا العالم الجديد ، يظلون بصفة رسمية ، محرومين من روح المبادرة ، واللوائح الصارمة تشهد على ذلك ، فهى توجه وتنظم الحياة اليومية للبعثة المصرية فى فرنسا

حتى الصحيفة الوحيدة التى أنشأتها الدولة باسم (الوقائع المصرية) استأثرت الشؤون العسكرية فيها بنصيب الأسد ، وكان جميع ضباط الجيش

ملزمون بقراءتها ، وكان هناك نظام يضمن وصول النسخ إليهم فى سرياتهم البعيدة ، أينما كانوا وأيا كانت مناصبهم (٤٦) .

إدارة التعليم وتنظيمه :

والمستقرى لحركة تطور التعليم فى مصر قبل عهد محمد على ، ولقرون عدة يمكن أن يلاحظ بكل سهولة أن التعليم لم يكن شأنًا من شئون الدولة . والذى يتابع ما يحدث على الساحة الآن منذ سنوات قليلة ، ونحن فى مستهل القرن الحادى والعشرين ، وكيف أن الدولة تحرص حرصا مؤكداً ومعلنا على ألا تكون وحدها هى المتكفلة بالمسألة التعليمية ، يدهش حقا أن أمر التعليم كان شأنًا " أهليا " تماما ، وإن حدثت جهود فى التمويل والإنشاء من بعض الحكام يكون ذلك بصفة شخصية ولا ينعكس غالبا على مسار العمل التعليمى ، ولعل ما كان يحدث على ساحة التعليم الدينى كان خير برهان على ذلك ، سواء فى الأزهر نفسه أو المساجد الكبرى أو الكتاتيب التى كانت منتشرة فى طول البلاد وعرضها .

ومن هنا فلأول مرة فى تاريخ مصر تعتبر الدولة أن ما أنشأته من تعليم على النمط الأوروبى الحديث يصبح شأنها الخاص ، هى التى تقرر وتختار وتوجه وتقيم وتسير وتمول وتنشئ ، لا راد لكلمتها ، فكان ما كان من " مركزية " ، وكان ما كان من " احتكار " .

ولأن التعليم الحديث قد أصبح هو من شأن الدولة وليس من شأن " الأهالى " ، كان لابد أن توظفه لخدمة الدولة وليس لخدمة الأهالى ، فإذا ما هم أحد بالقول بأن مصلحة الدولة هى مصلحة الأهالى ، فتحنا الباب واسعا للمنطق الذى يستند إليه المستبدون دائما ، وكان الله قد أنابهم وحدهم لكى يحدوا ما هو فى مصلحة الناس أو فى غير مصلحتهم ، مع أن المنطق الطبيعى يقول : وأين رأى الناس أنفسهم ؟ سيقولون أن الناس فى هذا العهد كانوا على حال من الفقر والتخلف والجهل ما يجعل من العسير عليهم أن يعرفوا أين تكمن مصلحتهم ،

والحمد لله أننا نكتب في عام ٢٠٠٥ ، حيث نسمع نفس المنطق ، أن الدولة هي الأدرى وهي الأعلّم بما هو في مصلحة الناس . نسمع هذا منذ قرنين من الزمان ، فهل يحتاج مثل هذا الشعب أكثر من ذلك حتى يصل إلى سن الرشد ؟ بل إننا نرجح أن زرع هذا المنطق المغلوط والترسيخ له هو الذي جعله وكأنه " عقيدة " اجتماعية وتاريخية مما جعلنا نتعايش مع هذه الآفة المجتمعية والتاريخية المدمرة حقا !!

ولم يكن غريبا أن ينبرى الدكتور عزت عبد الكريم ليدافع عن مركزية التعليم ، حيث كتب يقول : " إنه مهما قيل في أضرار المركزية فقد كان التعليم في مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر في حاجة إليها ، ذلك أنه لم يكن للمدارس من (الشخصية) ما يقدرها جميعا على السير قدما في طريق النظام والرقى ، فالمدارس الابتدائية كان يعوزها النظار والمدرسون الذين يمكن الاطمئنان إلى علمهم وكفايتهم الفنية ، هذا إلى أن البلاد لم تتفتح أذهان الناس فيها بعد إلى ضرورة التعلم ، وكانت الحكومة هي وحدها - بما لديها من الوسائل التي لا توجد عند غيرها - القادرة على الإشراف على شؤون التعليم وإصلاح المعوج منه وإمداده بما يمكنه من الحياة " (٤٧) .

وهذا الربط بين التعليم والدولة ، وليس بينه وبين المجتمع ، رسخ سواة مفزعة في تطور تعليمنا ألا وهي الارتباط بين التعليم وبين الوظيفة الحكومية ، وهو الأمر الذي نصرخ منه منذ سنوات ونجيش الجيوش للتخلص منه . وفضلا عن ذلك فإن هذا من شأنه أن يحرم قطاعات العمل الأهلية من أن تكون مقصدا لنوى التأهيل العلمي والعملية بدرجة رفيعة .

هنا نفهم تفسيرنا لفتح وغلق مؤسسات التعليم ، فلأن الدولة قد بدأت عصر الانكماش ، لم تعد بحاجة إلى ما كانت تحتاجه من الموظفين ، وبالتالي فلا بد من إنقاص عدد المدارس ! وقبل هذا العهد لم يكن السؤال الخاص بدور التعليم

فى التوظيف مطروحا ، فقد كان الناس يتعلمون باعتبار التعليم وجها من وجوه
" البر " و " الخير " و " التتور " . . .

وفى ظل المركزية تسود عادات وقيم الرأى المهيم والفكر نو البعد
الواحد ، وتنفى المناقشة ، وتروج النمطية ، ويكفى التذكير بأن المدارس عندما
فُكر فى تنظيمها والإشراف عليها ، قر رأى الباشا أن تكون تابعة لديوان
الجهادية !!

وإذا كان الرأى الذى اتخذ هو أن يكون هناك " مجلس " لتسيير التعليم ،
وأن المجلس يضم عددا من الأعضاء نوى الاختصاص ، فلا بد أن يكون لهم
رأى ، ولا يكون هناك تماثل بالضرورة بين الآراء والأفكار ، فماذا كان الأمر
فى بداية التجربة ؟ اتفق الجمع على أن يكتب كل عضو ما يراه أفضل لحسن
تسيير العمل ، ثم تُؤلف لجنة لفحص هذه الآراء وتصنيفها وترتيبها ، لكن ناظر
مدرسة المدفعية " الدون انطونيو دى سيجويرا " الأسباني الجنسية رأى أن هذا
يعنى تدخلا فى شؤونه ، مما دفعه إلى أن يعلن تمرده على الاتجاه وأنه لن
يعمل بغير رأيه ، وكان هذا سببا فى عزل الرجل ؟! (٤٨) .

ولما تكون مجلس مصغر لإدارة المدارس ، اختير " مختار بك " رئيسا ،
وكان فى الوقت نفسه ناظرا على مجلس الملكية ، لكنه فصل من هذه النظارة ،
وقراءة مسوغات الفصل تصرخ بالنهج الاستبدادى القاهر ، لقد فصل لأن "
كبره وغروره ما فتئا يحولان دون فهمه المزايا التى تتطوى عليها أوامر
الجناب العالى ، وأنه كثيرا ما أوقع بذلك مجلس الملكية فى مآزق وورطات ،
فمن ذلك أنه لم يصنع إلى إرادة الجناب العالى الأمرة بأن يقتصر على تنفيذ ما
يصدره المجلس من خلاصات الأحكام فلا يكتب بنفسه مذكرات ، بل ركب
رأسه وتمادى فى اتباع عادته ، فكتب مذكرات تتافى أحكام المجلس منافاة
أوقعت أصحاب المصالح ، فى الارتباك وكانت موضع قيل الناس وقالهم . . .
ولكنه لم يقطع أمله هذه المرة فى أن ينتهى عن فرط جبروته واستبداده ، ولا

فى أن ينزل فيندمج فى صفوف بنى آدم ، ولذلك فقد صرف النظر عن معاقبته وأبقى فى عهده نظارة المكاتب ومجلس شورى المدارس ، حتى لا يبرح به الخجل والحياء بين الأقران والزملاء " 11(٤٩)

ترى بأى وجه سوف يتمكن الرجل بعد هذا أن يدير مجلس المدارس ؟! ولم يترتب على ظهور شورى المدارس انفصال تام عن ديوان الجهادية ، فالأول كان دوره " استشاريا " ، أما الثانى ، فكان دوره " تنفيذيا " ، ولم يكون هناك توزيع اختصاص بين الاثنين مما كان سببا فى تنازع الاختصاصات ، حيث كانت الغلبة للجهادية ، ويذكر مسيو " هامون " الذى كان ناظرا لمدرسة الطب البيطرى أن ديوان الجهادية كان " يتكأ " كثيرا فى تلبية طلبات المدارس لأنه كان " المالك " الحقيقى للإمكانات اللازمة لها ، فمدرسة الفرسان مثلا ، خيولها من الجيش ، والمستشفيات التى كانت ملحقة بالطب البيطرى كانت تابعة للجهادية . فضلا عن ذلك فقد ظل ديوان الجهادية يقوم بمهمة التفتيش على المدارس والمستشفيات دون علم الشورى ، فلما كثرت الشكوى من هذا ، اضطر محمد على أن يأمر " بتفريق كافة المدارس من ديوان الجهادية وترتيب ديوان خاص لها " .

ولما أنشئت مكاتب المبتدیان التى وصل عددها إلى ما يقرب من الخمسين فى فترة من الفترات كان لابد أن تبرز المركزية بسماتها الصارخة ، ولما كانت هذه المكاتب تابعة للمديريات التى تنشأ بها ، فإلى مدير الإقليم كان الوالى يصدر الأوامر الخاصة بهذه المكاتب ويجعله مسئولا أمامه عن تقدمها ، فكانت المديرية هى التى تعين موظفى هذه المكاتب من نظار ومدرسين وكتبة وخدم ، وهى التى تعزلهم ، وهى التى تعد ما يلزم هذه المكاتب من غذاء وكساء ، ومن خزائنها كانت تصرف للموظفين والتلاميذ مرتباتهم . ولما كانت معظم هذه المكاتب فى القرى كانت لناظر القسم أو لشيوخ القرية الكلمة فى إدارة المكتب القائم فى دائرته لأنهم بطبيعة وظائفهم كانوا هم الذين يتلقون الأوامر من

المديرين ويقومون على تنفيذها ، وكانوا فى الغالب يسيئون استخدام ما وكل إليهم من سلطة (٥٠) .

لكننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن ننكر بعض المواقف التى تشير على نزعة " أبوية " إذا كان لها وجهها القاسى الباطش ، إلا أن لها وجهها الراعى الحانى العطوف ، فقد بعث الباشا يوما إلى جميع المديرين بأنه علم من تقرير مفتش المدارس أن تلاميذ مديرتى المنوفية والبحيرة مصابون بالجرب ، وأنهم لم يعطوا ملابسهم وفرشهم ، وأن أطعمتهم ليست على الوجه المطلوب وأنه ينبغى ألا تكون المدارس الموجودة بمديرياتهم كالتى بهاتين المديريتين ، بل الواجب عليهم الاهتمام بها كل الاهتمام ، فإن أدنى شكاية ، تكون مستلزمة غضبه .

وقد بلغ من شدة عنايته بهذه المكاتب أنه كان يدعو إليه تلاميذها ليشهد عن كثب هذا النبات الناشئ الذى غرسه بيديه فى البلاد ، وقد جئ إليه مرة بتلاميذ مكتب نبروه ، فأفاهم جميعا يمشون حفاة فاستشاط غضبا وكتب إلى جميع المديرين فى البلاد مستكرا هذا العمل أمرا إياهم أن يجنبوا تلاميذهم الحفاء بعد اليوم (٥١) .

فإذا ما قيمنا هذا الوضع الذى قد يبدو حاملا قدرا من التناقض ، فسوف نجد تفسيراً يزيل هذا التناقض الخادع . فكما أسلفنا ، فإن الأمر كان أشبه بمن يربى " أغناما " . . . لابد أن يبذل أقصى الجهد لمأكلها ومشربها ، ومراعاة صحتها ، لكن ، ليس من منطلق أن هذا " حقها " ، وإنما الأمر أمر " ملكية " وممارسة لمستلزمات التملك . . . إنها منحة للملوك وحق للمالك !

وقد صدق أحمد عزت عبد الكريم ، على الرغم من تقديم مبررات لسياسة الحكومة فى الاحتكار والهيمنة ، حيث عاد فى تقييمه لجملة حركة التعليم فى عهد محمد على ليصفه بأن مدارسه كانت مؤسسات حكومية ، فالحكومة هى التى أنشأتها وعينت لها الموظفين ووضعت لها المناهج والنظم ، وجمعت لها

التلاميذ وقامت على غذائهم وكسائهم وعلى شئونهم كافة ، بل ونزعتهم من أحضان أهلهم ومنعتهم أن يذهبوا إليهم إلا حين تشاء هي ، فالآباء لا يعلمون شيئا عن الحياة التي يحيا أبناؤهم في المدرسة ، ولا عن العلوم التي يدرسون والكتب التي يقرعون ، ، وليس لهم رأى فى توجيه أبنائهم للوجهة التي يشاعون ، والتي تتفق مع مكانتهم المادية والاجتماعية ، فالحكومة هي التي تعلم أبنائهم وتربيتهم وتؤويهم وتمهد لكل منهم مستقبلا ، والآباء لا يعلمون من ذلك شيئا ، وهم إن علموا من ذلك شيئا فلا سبيل أمامهم لإبداء الرأى فى ذلك ، فالحكومة تقوم بكل شئ والآباء لا يقومون بأى شئ (٥٢) !!

وكانت النتيجة الطبيعية لهذا النهج ألا يقدّر الآباء مدارس الدولة أو يعينوا على إنجاحها باختيارهم ، ذلك أن المدارس - مثلما هو الأمر فى مؤسسات الدولة - تعالت على الناس ، ولم تهتم " بالترويج " لها وكسب تعاطفهم نحوها ، بعمليات تزيين وإقناع وشرح وتوعية ، وكيف يمكن أن يفكر مثل هذا الحاكم فى أمر هذا مع نوعية من الناس اعتبرهم " رقيقا " له ، وملكا خاصة يفعل به ما يريد ؟

ومن هنا فعندما تقلصت الأطماع بعد ضربة ١٨٤١ ، وبدأت الدولة فى تقليص المدارس ، لم يشكل هذا أمرا يبعث على القلق بين الناس والحزن على منارات تضىء بالتعليم !

" الإلحاق " بالمدارس :

والمفروض أن نقول " الالتحاق " بالمدارس ، لكن هذه الكلمة تعنى أن الفعل من شأن المتقدم للمدرسة ، بينما كان للعكس هو الصحيح ، فقد كانت المسألة صورة من صور " التجنيد " ، حيث يتم إلحاق الطلاب بالمدارس عبثا وبالقوة ، دون أن يكون له أو لأهله رأى فى الالتحاق من عدمه ، أما لاختيار نوع التعليم فذلك ترف لم يكن إليه سبيل ، وهو الأمر المعاكس تماما للنظام بالتعليم الدينى القائم فى ذلك الوقت .

فمتلما كانت الحكومة تجمع الجنود لجيشها ، كانت تجمع التلاميذ لمدارسها باعتبارهم " أنفارا " ، ولما كان " التجنيد " بالنسبة للأهالي يعنى البعد عن الأهل والأحباب والغياب عدة سنوات ، لحقت المشاعر السيئة بهذا التجنيد ، التجنيد للتعليم ، حيث كانت الاحتمالات واردة بالفعل أن يلحق التلميذ بعد انتهائه من التعلم بفرقة من فرق الجيش ، والتي كان معظمها فى حالة حرب دائمة خارج الديار ، ومن ثم كان الداخل إلى المدارس مفقود ، والخارج منها إلى أهله مولود .

كانت الحكومة تخصص لكل مديرية نفرا من أولاد الأهالي تعهد إلى رجال الإدارة بجمعهم ، فإذا لم يتقدم بهم أهلهم طواعية ، سلب رجال الإدارة العسكر لنزعهم من أحضان أهلهم ، أو عهدوا إلى " المتعهدين " بأن " يوردوا " لهم " الأنفار الناقصين !

هنا نجد أن التعليم بالفعل هو فى مصلحة المواطن ، وقد عرفنا بعد ذلك بقرن من الزمان ، عند صدور دستور ١٩٢٣ فكرة " الإلزام " ، لكن الشعوب فى تطورها تحتاج إلى أساليب تتناسب ومرحلة نضجها الحضارى . فإذا قال أحد أن الأهالي لم يكونوا مدركين لقيمة التعليم فى هذه الفترة ، فكان من الضرورى إجبارهم عليه ، وكأنه هنا مثل ما يفعل الطبيب فى المستشفى عندما يجبر المريض على تناول هذا أو ذاك من الأدوية ، أو إجراء عملية جراحية ، لكننا فى الوقت نفسه نشير إلى التعليم الآخر ، وكيف كان قائما من قبل منذ قرون على الاختيار ، وتترافق معه مشاعر الغبطة والرضا ؟ صحيح أن لارتباط هذا التعليم بالدين دورا حاسما فى هذا ، لكننا نكاد أن نقول أن لو التجأت السلطات من قبل إلى " تجنيد " الأطفال لإلحاقهم بالتعليم الدينى ، فقد كان يمكن أن يلقى نفس المشاعر الكارمة ، فالنفس فطرت على كراهية ما تجبر عليه .

ومن أسف فإن القنصل البريطاني " بورنج " فى تقريره يظهر الإعجاب والتقدير لسياسة الإلزام ، ويصفها بأنها حملت روح الحكمة والسادد وأنها " ثلاثم الشعب المصرى " (٥٣) ، لكنه اعترف بأن هذا أيضا كان يضايق الأهالى ، " غير أنه تبدو على الآباء فى أحوال كثيرة دلائل السخط ، خشية أن يحتجز أبناؤهم لإلحاقهم بالجيش ، وبذلك يجبرون على مفارقة نيلهم المحبوب ، والابتعاد عن مواطن يكونون لها كل حب وتقدير " .

وتكشف بعض أقوال محمد على عن " عقيدته " الكامنة خلف هذه السياسات ، فمن ذلك (٥٤) :

- يجب أن نقود هذا الشعب كما يقاد الأطفال لأننا لو تركناه وشأنه سيعود إلى حالة الفوضى " .

- إن مصر تبدو لى دوما مثل طفل عار ، لا يجد من يساعده ويمد له يد العون ، طفل ظل قرونا غافلا ونائما ، يجب على بمفردى أن أقوم حياله بدور الأب والأم ، والسيد والخادم ، والقاضى والمعلم " .

- هل يستطيع محمد على بمفرده أن يطعم الطفل وأن يكسوه ، وأن يمنحه الفهم وأن يراه حتى يصل إلى سن البلوغ ، وحتى الآن لست واثقا من قدرتى على ذلك " .

ولما كان التلاميذ " يحملون " بالقوة على الالتحاق بهذه المدرسة أو تلك ، ويحيون حياة مختلفة اختلافا جنزية عما عاشوه وخبروه ، كان بعضهم " يهرب " من المدرسة ، وهو السلوك نفسه الذى وجدناه من عدد غير قليل من جنود الجيش ، وكان هذا دافعا للحكومة أن " تتعقب " هؤلاء الفارين وتسعى إلى " القبض " عليهم وإعادتهم إلى مدرستهم ، وتوقيع أقصى العقاب جزاء هذا الذى ارتكبه من نكران " جميل " كبير فعلته الدولة من أجلهم (٥٥) .

ثم تفتق ذهب الحكام على وسيلة عقابية " لمعالجة " هذا السلوك الذى اعتبرته " مشينا " ، فماذا كان هذا " للعلاج " ؟ قررت ما سعى بنظام " .

الضمانات " ، وهو أن التلاميذ حين يجمعون للمكاتب يجب أن يكون مع كل منهم " وثيقة ضمانة بختم شيخ بلده " . والتلاميذ " المضمونون " هم وحدهم الذين يسمح لهم بالخروج إلى أهلهم أيام العطلة السنوية ، أما غيرهم فلا بد أن يصحبهم " ضابط " إذا خرجوا للنزهة ، يشرف عليهم ، ويضمن رجوعهم إلى المدرسة .

وماذا يحدث عندما يهرب تلميذ " مضمون " ؟ يخطر الديوان المديرية التابع لها التلميذ بالبحث عنه وإعادته إلى المدرسة ، فإذا فشلت في هذا فعليها أن تقدم تلميذاً آخر بدلاً عنه ، كما أوجب على المديرية استدعاء " الضامن " للمشاركة في البحث عن التلميذ الهارب وتسديد تكلفة ما هرب به من ملابس وأى أشياء أخرى يكون قد أخذها معه . أما أهل التلميذ الهارب فإنهم إذا لم ينجحوا في رد التلميذ كان عليهم أن يدفعوا عنه كل ما أنفق عليه بالمدرسة ، فضلاً عما يصحب هذا من إهانات بالغة على كل الأطراف ، وأحياناً ما كان " يحجز " أخ للهارب حتى يعود .

الطابع العسكري لطرق التربية والتسيير :

واكتسبت الكثرة الغالبة من طرق التعامل والتربية بالطابع العسكري في المؤسسات التعليمية المدنية ، والأمثلة على ذلك كثيرة ، وكلها اعتمدنا فيها على كتاب أحمد عزت عبد الكريم :

فإذا كان نفور الأهالي من تعليم أبنائهم كان يعود بصفة أساسية إلى ما كان من ارتباط بالجنديّة العسكرية ، وما يرتبط بها من فراق يستمر سنوات طويلة ، وقد لا يعود الابن ، ولجأ الأهالي في سبيل التهرب من التجنيد إلى فقأ أعين الأبناء أحياناً أو بتر بعض أعضائهم الجسمية ، فماذا كان رد فعل محمد على إزاء ذلك ؟

بطبيعة الحالى كان يشعر بالحزن من جراء ما تصوره جهل الأهالى بقيمة
التعليم وضرورة التجنيد ، وكيف أن هذا مما يخالف الشريعة والأخلاق ، فماذا
كان تصوره للعلاج ؟

كان العلاج فى رأيه " أن تلقى فى النهر بعض الأمهات اللاتى يقترفن هذه
الجريمة النكراء " !!

وكانت الوسيلة المستخدمة فى المدارس ، بديلا عن " الجرس " المعمول به
حاليا ، هى " البوق " الذى يستخدم فى معسكرات الجيش .
وعندما يحين وقت أى عمل بالمدرسة ، مثل تناول الطعام ، أو الذهاب
للنوم ، أو الخروج إلى حمامات البلد ، أو إلى حلاق المدرسة ، أو حتى الذهاب
فى نزهة مع ضباطهم ، كان لابد من السير فى طوابير كما هو الأمر فى
المعسكرات الحربية .

وكان تعلم إطلاق النار جزءا رئيسيا فى منهاج التعليم فى المدارس المدنية
، حتى مكاتب الصبية الصغار ، فى بعض الأحيان !
وخضع تلاميذ مدرسة مثل مدرسة الطب لنظام عسكري شديد ، فظلوا
بالمدرسة لا يخرجون منها ليلا ولا نهارا ، ويتبعون فى منامهم وطعامهم ما
يتبعه الجنود فى نكباتهم ، وقسموا عشر جماعات ، ثم اثنتى عشرة جماعة ،
وكل جماعة تتنافس الأخرى ، ويرأس كل جماعة طالب من المتقدمين يشرف
على أفراد جماعته .

ورأت دولة محمد على أن يكون من حقها التدخل فى الحياة الخاصة
للخريجين ، ففى مدرسة الولادة ، رأت الحكومة أن عليها أن تقوم " بتزويج "
خريجات المدرسة " لأنهن من طائفة النساء ويحتجن إلى الزواج " ، واختارت
لهن أزواجا زملاءهن الأطباء الموظفين فى أقسام القاهرة ! على ألا تمنح
إحداهن رتبة الملازم الثانى ومرتبها حتى يصدر الأمر العالى بزواجها (٥٦) .

وإذا كان يشكر الحكومة محمد على ما بذلته من جهد ملحوظ في حركة الترجمة ، إلا أنها عندما اعتمدت على أعضاء بعثتها الأولى ، جعلت منهم مترجمين وسلمتهم كتباً في علوم وفنون قد لا تمت بصلة إلى الدراسة التي تلقوها في أوربا ، فهكذا رأى الباشا ، ولا راد لكلامه مهما كان ! ولقد بلغ من جبوت الحكومة في هذا الشأن أن خصصت لهم غرفة ووكلت بهم من يكون مسئولاً عن مفتاحها فلا يدعمهم ببحرونها حتى يتموا ترجمة ما عهد إليهم ترجمته " وأن يحول بينهم وبين الإمارة التي عملوها في أوربا " (٥٧) !!
واتهمت الحكومة مرة " يوسف أفندي ناظر مدرسة نبروه الزراعية ، فهده محمد على " إذا أظهر من الإهمال ما سبق إظهاره في مادة المياه ، فليعلم بأنه يجعل أسفل الأرض مضجعه " ! لقد كان الوالى حريصاً أشد ما يكون الحرص على أن يتم العمل بأقصى درجة من درجات الأمانة والإتقان ، وإذا لمس نقصيراً ما فالويل كل الويل للمخطئ ، بحيث لا نجد أبداً تكافؤاً بين الخطأ والعقاب الذي يتبعه .

كتب مرة إلى مختار بك مدير ديوان المدارس بصدد برامج للدراسة بمدرسة المهندسخانة " إن التعليم لا يجب أن يكون سورياً ، وإن جناحه العالى لم يرسل حكاكيان (مدير المدرسة) ليكون لورداً في أوربا ، بل ليعود ويعلم أمثال هؤلاء التلاميذ ولينفع الأمة والبلاد ، ويخطره بأن يفهم حكاكيان بوجوب التدريس لهم بجد ورغبة صادقة وإلا أهلكه تحت العصا " !!
وكان ينظر إلى المدارس وكأنها " صوبات " ، ومن ثم يجب الحذر أشد الحذر من تسرب مؤثرات البيئة الخارجية إليها ، بما فيها " أسرة التلميذ " نفسها ، فلا ينبغي أن يتردد التلاميذ على بيوتهم ، على اعتبار أن هذا التردد سينسف ما تعلموه بالمدرسة ، ومن هنا فقد رأى المسئولون أن " خروج تلاميذ المكتب في المساء إلى بيوتهم ومبيتهم بها رغم أنه مخالف للقانون ومخل بدروسهم وإدارتها فإنه يسبب فساد أخلاقهم وابتلائهم بأنواع الرذائل " !!

لكن الحكومة كانت " تتعطف " على المتزوجين من الطلاب كبار السن ، فتدعهم يزورن منازلهم ليلتى الخميس والجمعة من كل أسبوع ، لكنها تراجعت عن هذا الأمر بعد ذلك ، حيث رأت أن زواج التلميذ يشغله عن تحصيل العلم ، فمِنعت الزواج ، إلا بإذن منها ، فإذا ما حدث أن تزوج تلميذ من غير إذن الدولة يتعرض للضرب مئات من " الزخم " وحرمانهم عطلة الجمعة من كل أسبوع والتفريق بينه وبين زوجته بالطلاق ، فضلا عن معاقبة الفقيه الذى عقد القران بضربه أمام أقرانه من الفقهاء فيتم الردع المنشود (٥٨)

بل لقد وصل الأمر إلى حد أن اعتبرت الدولة نفسها مسئولة عن " ختان " التلاميذ ، وإذا كان ذلك مثيرا للدهشة ، فما يثير الدهشة أيضا أن يعقب الدكتور عزت عبد الكريم على هذا بقوله " وهذا طبيعى " ، ولا ندرى هل يقصد بالطبيعية هذه أن تلك نتيجة سياسة الهيمنة والمركزية المفرطة والعسكرية الطاغية ، أم أنها تتفق مع المنطق التربوى !!؟

وفى مكتب الزراعة ، نجد أن اللائحة الخاصة بدروسه تتدخل فى أدق التفاصيل فى حياة التلاميذ ، فعليهم - على سبيل المثال - ، بعد ظهر كل يوم خميس أن يخرجوا " مثنى مثنى كى يخلقوا رؤوسهم ، وعندما يخلق الاثنان الأولان ويرجعان للمدرسة يخبران بذلك الاثنين اللذين سيخرجان بعدهما " . . . وهكذا إلى أن ينتهى الجميع !

واللائحة تحدد للتلميذ متى " يستحموا ، وكم مرة " كل خمسة عشر يوما "

(٥٩) .

وكان تلاميذ المدارس " المدنية " مقسمين إلى " أرط " و " بلوكات " ، فتلاميذ المدرسة التجهيزية مثلا كانوا مقسمين إلى ثلاث " أرط " ، وكل " أرط " " أربع " بلوكات " ، وكل بك يضم ١٢٥ تلميذا ، وكبار الطلاب نوو الرتب العسكرية يقودون " البلوكات " ، والمدرسون يقودون " الأرط " ، ويختار من التلاميذ أوائلهم فيمنحون رتبا عسكرية ويشركون فى " ضبط التلاميذ وربطهم "

، فمنهم الباشجاويش " و " الجاويش " ، و " الأومباشى " ، ويميز الباشجاويش بشريطين من القصب على نراعه ، والجاويش بشريط واحد ، والأومباشى بشريطين من القطن ، أما من عداهم من التلاميذ فأنفار ، وللتلاميذ الحاصلين على الرتب السلطة على من يليهم فى هذه الرتب ، كما كان لهم حق توقيع العقوبة عليهم (٦٠) .

والذى يتأمل لائحة العقوبات لتلاميذ الابتدائى لابد أن يفزعه وجود عقوبات قاسية مثل " يضرب بالكرباج " ، لما يكونون عليه فى الغالب من سن مبكرة .

أما بالنسبة لتلاميذ المدارس التجهيزية والخصوصية فقد كان من العقوبات : لبس الجاكتة بالمقلوب - الحجز فى غرفة خاصة - الحبس فى غرفة مظلمة - الضرب بالكرباج !

" ويرق " قلب الدولة ، فتهى مدير المدرسة أن يأمر بضرب التلميذ المنذب أكثر من خمسة وعشرين كرباجا لنذب واحد !

لكن يبدو أن التجربة قد رقت قلب المسئولين ، فإذا بها تأمر باستخدام " زخم " من الجلد بدلا من الكرباج ، ثم روى أن استخدام هذا مع تلاميذ المكاتب أمر قاس ، فأمر باستخدام " الجريد " للتأديب بدلا منه .

ومن الأمثلة التطبيقية أن تلميذا بمدرسة الطب البشرى سرق بعض ملابس زميل له ، فكان الجزاء هو الضرب مائتى " زخمة " ، ولبس ملابسه مقلوبة ، وتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها أنه لص ، مع ضرورة أن يمر بهذا الحال أمام تلاميذ المدرسة أثناء اصطفاقهم فى طابور الصباح ، فضلا عن إلزامه بدفع ثمن ما سرق (٦١) .

ومن المعتاد فى زمننا الراهن أن تكون المدرسة مسئولة عن سلوك التلميذ داخل المدرسة ، أما خارجها فلا شأن لها به ، وهو الأمر الذى يخالف ما درجت عليه القوات المسلحة ، فالشرطة العسكرية تنتشر خارج المعسكرات ،

فى المناطق المدنية حتى تراقب وتضبط سلوك الجنود ، وتوقع عليهم العقاب المقرر ، وهكذا كان الأمر بالنسبة لمدارس محمد على المدنية ، فقد كان ينبه على التلاميذ جميعا بأن يسلكوا خارج المدرسة مسلك الأئب " ولا يرتكبوا أمورا تخل بالمروءة كالجوس على القهاوى والوقوف بالمحلات الغير لائقة " ، وعلى نظار المدارس وضباطها أن يفتشوا عن التلاميذ فى أوقات نزهتهم فإذا صادفوا أحدا منهم على غير استقامة ضبطوه وأعادوه إلى المدرسة حالا ونال الجزاء المقرر .

ولم يكن المدرسون بعيدين عن المعاقبة القاسية ، فعندما حوسب مدرس مرة على سوء نتيجته وبرر ذلك " بسوء الحالة المعاشية " رفض الديوان هذا العذر ، وجزاه بحبسه شهرا كاملا ليلا ونهارا (٦٢)

وعندما تتحول المدارس إلى ما يشبه " الحصون " أو " التكنات العسكرية " ، ويسير كل شئ وفقا للنزعة العسكرية ، يحدث ما يمكن تشبيهه بالانفصال الشبكي بين المدرسة وبين مجرى الحياة خارج الأسوار ، ولا يكون هناك تأثير لما يحدث داخل المدرسة ، بما يجرى خارجها ، مما جعل من النقم الذى حدث " تقديما حكوميا " وليس " تقديما مجتمعيا " ، ومن هنا فعندما انهارت الحكومة انهار معها هذا البناء التعليمى .

ولم يكن هناك تفكير فى احتمالات أن يكون التلميذ ضعيف القدرة على الحفظ والاستظهار ، ومع ذلك فإن لائحة العقوبات للمهندسخانة مثلا، فى بندها العاشر توجب ، فى حالة كون الطالب عنيدا أو لا يحفظ درسه كسلا أو لا يتقن الخط والرسم " يعاقبه المجس بالجلد أو بالحبس أو بإطعامه الخبز والماء فقط ، أو بإنزاله من الفصل الذى هو فيه إلى الفصل الأدنى منه " .

أما محاولة البعض أن يمارس حقه فى إبداء رأى ، فألى جانب ما سبق أن أشرنا إليه هناك أمثلة أخرى ، فعندما بحث شورى المدارس أمر تجهيزية الطب ، استدعى الشيخ محمد الهرأوى ناظر المدرسة ، وكان مما سئل فيه رأيه فى

بقائها أو إلغائها ، فكان الرجل صريحا فى أنه " لا يمكن الاستفادة من هذه المدرسة وهى على حالتها الحاضرة ٠٠٠ " ، ويبدو أن الرجل تجاوز الحدود فى هذا حيث لم ترق آراؤه الباشا فكتب إلى مأمور ديوانه بأن يستدعى الشيخ وينبه عليه " بتجنب التدخل فى أمور ولوازم مدرسة المارستان وشئون تلاميذها ، بل يحصر اهتمامه فى تصحيح ترجمة الكتب المحولة إلى عهدته فقط ، وإذا لم ينتصح يزجه فى غرفة ويشغل خاطره بالعصا !! " (٦٣) .

وعلى الرغم من التوجه " الوظيفى " للمدارس ، وغلبة النزعة العسكرية ، وكثرة المدارس التطبيقية ، والعلمية ، إلا أن طريقة التعليم التى غلبت كانت هى التلقين ، على اعتبار أن عقل التلميذ وكأنه صفحة بيضاء يخط المعلم عليها ما يشاء ، بحيث ينتقى أى دور للتلميذ ، فهو دائما " مفعول به " وليس " فاعلا " وهى طريقة تؤسس للانصياع والطاعة ، وبالتالي توفر تربة صالحة تماما كى يمارس عليها القهر والاستبداد والاستغلال .

وطريقة التلقين طريقة لا إنسانية ، لأنها تنسى تماما ما يكون للمتعلم من " إرادة " و " ميول " و " استعدادات " و " قدرات " ، فكأنهم أوانى فارغة لا فرق بين هذه الأنية وتلك ، كلها صالحة لأن تملأ بما هو مقرر من المعلومات . ولما كان التفاعل بين الإناء ومحتواه منعما ، صار التفاعل بين التلميذ وبين ما يتعلمه تلقينيا أيضا ضعيفا للغاية .

ومما يستتبع طريقة التلقين ، الاعتماد اعتمادا رئيسيا على ذاكرة التلميذ فى " حفظ " ما يلقى عليه من معلومات ، حتى إذا جاء وقت الامتحان قام باستظهارها ، ويكون معيار التقويم هنا هو مدى " التذكر " لا مدى " التفكير " ، وعندما يكون التعليم تلقينا ، ويكون التعليم " حفظا " ، ويكون التقويم " استظهارا " ، فإن هذا من شأنه أن يضعف الدور التغييري للتعليم ، يجعله أقرب إلى المحافظة . صحيح أن التعليم الحديث كله كان " جديدا " لكن المحافظة هنا

تكون بالحفاظ عليه كما هو من غير أن يخضع هو نفسه للتبدل ، حيث الظروف متغيرة ، والأحوال متبدلة .

على أن ما يجب التنويه به حقا هو أن محمد على كان يأخذ تعليم أبنائه وتربيتهم مأخذا جديا لا يخلو من روح التشدد ، على عكس ما يشيع لدى الكثرة الغالبة من حكام الشرق المعروفين بالنهج الاستبدادى ، فقد تراسى ذات ليلة إلى مسامعه ، وفى أثناء رياسته لإحدى جلسات ديوانه أن ابنه " سعيد بك " ، وكان وقتئذ يدرس فنون البحرية على يدي موطش باشا سر عسكر الدونانمة (الأسطول البحرى) يسلك مسلك الإمارة والكبرياء ، مع معلمه ، فما كان من محمد على إلا أن أرسل لابنه فى ٢ رجب سنة ١٢٥٠هـ (١٨٣٤ م) أمرا يشير عليه فيه " بالتزام أوامر موطش باشا وعدم الجلوس أمامه إلا بأمره والقيام بتعظيمه وقت المرور عليه رعاية لمنصبه ، على أن يفطن موطش باشا ، حال وجوده خارج الدونانمة أن " سعيد بك " هو ابن محمد على فيعظمه بدوره بما يليق بمقام وارث ولاية مصر " (٦٤) .

ولقد دأب محمد على باشا على حضور امتحانات أبنائه وأحفاده بنفسه ليتحقق من ميلهم فى العلوم والفنون ، وإنا لنراه فى الأمر الصادر فى ٢٦ ربيع أول سنة ١٢٥١هـ (١٨٣٥ م) يلفت نظر ابنه سعيد إلى الدراسة وكثرة الحركة لعدم السمنة ، والتزام التواضع مصداقا للحكم والحديث ، وأن يعمل كل ما يعلى شأنه ، وأنه (أى محمد على) سيحضر إلى الإسكندرية لامتحانه بنفسه أمام أحد المدرسين ، فإن ظهر عدم رسوخ قدمه فى العلوم ، أجرى تأديبه رحمة بحاله (٦٥) .

و بعد . . .

لقد كان محمد على حاكما يتسم أسلوبه بالاستبداد والعسكرية ، والحاكم الذى ينهج هذا النهج ، بحكم السلطة المطلقة التى يقبض عليها بيده يكون فى معظم الأحيان أقدر على التنفيذ والحسم من الحاكم الديموقراطى ، ولكن السرعة

التي يتسم بها الحكم العسكرى المطلق فى تنفيذ إصلاحاته ، إنما تتم على حساب شئ هام هو : إرادة الأمة ، وحتى لو جاءت هذه الإصلاحات وفق هواها ، فإن عزلها عن اختيارها ومناقشتها ووضع القوانين الخاصة بها يفقدها أهم مقومات تقدمها وهو التربية السياسية (٦٦)

ومع الأسف ، كما يحدث فى عهود كثيرة ، نجد من المؤرخين من يسوغ ويبرر ما فعل الطغاة استنادا إلى منطق مشهور وهو أن ذلك كان بدافع من المصالح البعيدة والعليا للوطن .

وعلى سبيل المثال فمؤرخنا الكبير شفيق غربال الذى نقر له جميعا بالتميز والتقدير ، من الذين مارسوا التبرير والتسوية ، مثله فى ذلك مثل عدد من كبار المتقنين الذين يرون فى كل ما يفعل السلطان الباغى عظمة وروعة ، حتى ما تأكد أنه بغى وطغيان يرون فيه حكمة وبعد نظر .

إنه يصف حال محمد على وقد وقف وحده ، بينى فى مصر ويعمر ، دون مشاركة العلماء والمتقنين ، الذين وقفوا من إصلاحات محمد على موقفا سلبيا ، موجها اللوم لهم " فإن قلت له (للعالم) لم لا تتقدم وتساهم فى البناء الجديد ، أجاب : وهل هذا من شأنى ؟ إنى رجل علم ودين وللدنيا رجالها " (٦٧) ! ويسوق مثلا على هذه الفئة من العلماء بمؤرخنا الجبرتى " الرجل أمين وديق الفهم ومنصف ، يعترف حتى للفرنسيين بمحاسنهم ، ولكنه حزين وناقم ، حزين على زوال ما ألف وناقم على ارتفاع أناس وانخفاض آخرين ، يؤلمه خمول الفضلاء وتقدم من لا خلاق لهم ، ولكن نسأل - ماذا فعل ، وماذا حاول . . . ألا يستطيع أن يرى . . . أن محمد على حقيقة جمع فى يديه كل شئ ولكنه أيضا أخذ يضطلع بكل شئ ، بضبط الأمن والأعمال العامة والصناعة والتجارة والتعليم ؟ "

ها هنا مربوط الفرس . . . رآه مؤرخنا الحديث ، لكن بمنظار آخر ، فلم يكن محمد على يرضى إلا بأن يقبض بيده على كل شئ ، وإذا كان بناء على

ذلك قد قام بكل شئ ، فمن الطبيعي أن يسقط كل شئ تم بناؤه ، إذا سقط الباني ، لكن لو شارك مواطنو الأمة فى عملية البناء ، فمهما سقط من حكام فسوف يستمر البناء .

لقد أوردنا الكثير من المواقف والأمثلة التى ظهر فيها لكل من تسول له نفسه أن يتخذ موقفا مخالفا لموقف الباشا ، ماذا سوف يحدث له من سئ العواقب ، أفلا يدفع هذا الجميع إلى أن ينكمشوا ويظلمهم الخوف والرغبة ، خاصة وقد رأوا المثال الأكبر الشهير فى الزعيم الشعبى السيد عمر مكرم ؟ لم يكن العلماء سلبيين ، كما نعلم ، إزاء الثورة الفرنسية ، ولا كانوا سلبيين وهم يعيشون فترة الاضطراب العظم مدة سنتين بعد مغادرة الفرنسيين ، حتى تم لهم - ولأول مرة - اختيار محمد على للولاية ، فما الذى حولهم بعد ذلك إلى موقف المتفرجين ؟

فى الأحوال الخاصة بسنة ١٢٥٢ هـ ، صدر فى الثامن من المحرم إلى مدير البحيرة بعلم الباشا بتسلط بعض اللصوص فى بعض المواقف ، يخبره " فإما أن تزيل هؤلاء اللصوص من الوجود أو أنا أزيلك وأبقهم ، فأى الأمرين تختار ؟ " (٦٨)

واضح بالفعل أن هناك مصلحة وطنية هى الدافع ، لكن هناك فرق بين " الحزم " و " القسوة " التى تصل إلى هذا الحد .

ومحمد على كان حريصا على أن تصله تقارير بأحوال المتعلمين ليضمن التفاتهم إلى دروسهم " وكلما كان يرى التفاتهم للتعليم وحسن سيرهم كان يستحسن ذلك لدينا . . . " ، لكنه عرف من أحد التقارير أن خمسة منهم لم يقرعوا الدروس فضلا عن عدم حضورهم إلى الديوان فى ذلك اليوم ، وتسبب ذلك فى " تكدر " الباشا وأمر بضرب كل منهم ٢٥ كراباجا " أدبا لهم والتنبية عليهم بأنه إذا تكرر منهم ذلك التأخير لا يكتفى بضربهم ٥٠ كراباجا ، فيلزم

عدم التكاسل عن تأديبهم " (٦٩) ، فهل هذه سبيل تربية إنسان أن هي سبيل ترويض عبد أو حيوان ؟

وعندما سأل السياسى الفرنسى " بوالكمت " من بوغوص بك الأرمنى الشهير عن صحته إذا بالرجل يجيبه " إننى بخير لأن ولى النعم بخير . . . " !

ذابت شخصية المرؤوس فى شخصية الرئيس ، لكن شفيق غربال ينفى عن هذه العلاقة أن تكون علاقة سيد بمسود ، بل هي فى نظره علاقة أب بابنه ، ويستدل على ذلك بموقف جلس فيه محمد على إلى عدد من معاونيه فى الحكم فى سنة ١٢٦٣ هـ ، وقد بلغ من العمر عتيا ووهن العظم منه واشتعل الرأس شيبا فقال لهم : " فلتعلموا أنى قد ناهزت سن الثمانين ولست فى تمنى شئ لنفسى بل كان تركى للنوم والراحة وبئلى لاجتهادى ليلا ونهارا إنما من أجل سعادتكم وإصلاح حالكم ، وحيث أنى قد ربيتكم جميعا من صغر سنكم وعسنتكم القراءة والكتابة فى المكاتب وأوصلتكم إلى ما أنتم فيه من الدرجات وقبلتكم أولادا لى وصرت لكم أبا بحق ، يجب أنكم لا تمتنعون من قبولى أبا لكم بل تقبلوننى " (٧٠) .

فالباشا هو الذى علم وهو الذى ربى وهو الذى أصلح ، أفلا يصور هذا تصويرا دقيقا حقيقة الحكم وطبيعته الذى يستند إلى الأبوة ، ليفعل فى الأبناء ما يشاء ، مع أن منطق التنشئة والتربية هو نفسه الذى يوجب أن تأسس على الحب والإقناع والافتتاح والحوار ؟ هذا مع ملاحظة أن الباشا يقول هذا بعد أن تكسرت أحلامه الامبراطورية .

ويستشهد غربال بموقف أصحاب الاثتراكى سان سيمون من محمد على الذى رأوه محقق الحلم الذى حلموه " أشادوا بالرجل الذى جمع فى يد واحدة السيف والآلة ، واتخذ منهما معا نظاما واحدا منسجما ، قال رئيسهم انفانتان : " فى أوروبا القوة السياسية تكافح القوة الصناعية ، أما فى مصر فلا كفاح ، ففيها منع امتزاج القوتين عن المجتمع الفتن والاضطراب . يسيطر ولى أمرها على

الزراعة والصناعة والتجارة ، والعلوم والفنون والجيش والبحرية وبهذا يستطيع أن يكبح جماح عناصر الجمود أو الرجعية وأن يطلق العنان للقوى المنتجة " (٧١) .

وهو نفس المنطق الذى حكم مجموعة دول طوال ما يقرب من سبعين عام ، على تفاوت فى عمر كل منها ، استطلت بالاتحاد السوفيتى ٠٠٠ حدث تقدم فى الزراعة والصناعة وفى العلوم والفنون والآداب ، لكن على أكتاف إنسان مقهور ، حتى أخذ القهر منه كل ما يملك من طاقة فسقط النظام ولم يجد " الإنسان " القادر " على أن يحميه !

ومن أجل ذلك فإن الحكم العسكرى القائم على القهر قد يقيم إصلاحات ، ولكنه لا ينشئ نهضة ، وهناك فارق بين الإصلاح والنهضة : إن النهضة ارتقاء إلى أعلى ، ارتقاء لوجودنا السياسى والإنسانى والاقتصادى والأبى والعقلى ، وهى فى كافة أنحاء تحرير دائم ومستمر :

• فى السياسة : تحرير من العدوان والخوف .

• وفى الاقتصاد : تحرير من الاستغلال والحاجة .

• وفى العقل : تحرير من الجهل والكبت .

وبعبارة موجزة ، هى تحرير من نظام أو أنظمة فقدت ضروراتها فى الوجود وإقامة أنظمة أخرى بديلة تتمثل فيها احتياجات الأمة ورؤى المستقبل (٧٢) • والإصلاح بناء يشاد على الأرض ، أو نهر يجرى فيها .

أما النهضة فمدلولها أكثر عمقا ، إنها نهج عام للحياة تشعره روح الجماعة كلها ، ويتسق مع حقها الطبيعى فى الحياة والحرية والرخاء والعلم والسلام .

هوامش

- ١- ابن خلدون ، المقدمة ، طبعة مصطفى محمد ، المكتبة التاريخية ، القاهرة ، ص ٥٤٧
- ٢- عبد الرحمن الكواكبي ، الأعمال الكاملة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٥ ، ص ٤٩٩
- ٣- المرجع السابق ، ص ٥٠٣
- ٤- خالد عبد المحسن بدر : شخصية محمد على ، رؤية تحليلية ، فى : رؤوف عباس : مصر فى عصر محمد على ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩
- ٥- المرجع السابق ، ص ٤٦
- ٦- يونان لبيب رزق : محمد على الكبير ، ملف وثائقى ، مركز تاريخ الأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٧
- ٧- عبد الرحمن الجبرتي : عجائب الآثار فى التراجم والأخبار ، مطبعة الأنوار المحمدية ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ج٤ ، صفحات ٨ ، ١٠ ، ٩٧ ، ١٣٧ ،
- ٨- عبد العزيز محمد الشناوى : عمر مكرم ، بطل المقاومة الشعبية ، دار الكاتب العربى ، القاهرة ، سلسلة أعلام العرب ، يوليو ١٩٦٧ ، ص ١٩٠
- ٩- عبد الرحمن الرافعى : عصر محمد على ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥١ ، ص ١٢٠
- ١٠- الشناوى ، عمر مكرم ، ص ٢١٥
- ١١- محمد فؤاد شكرى وآخرون : بناء دولة مصر محمد على ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٤٨ ، ص ٢٤٨
- ١٢- المرجع السابق ، ص ٣٨٦

- ١٣- المرجع السابق ، ص ٤٠١
- ١٤- كلوت بك : لمحة عامة على مصر ، ترجمة محمد مسعود ،
دار الموقف العربي ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ج ٢ ، ص ١٢٤
- ١٥- المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ٢٢٧
- ١٦- هيلين ريفيلين : الاقتصاد والإدارة في مصر في مستهل القرن
التاسع عشر ، ترجمة أحمد عبد الرحيم مصطفى ، ومصطفى
الحسيني ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٤٩
- ١٧- المرجع السابق ، ص ١٥٠
- ١٨- المرجع السابق ، ص ١٥١
- ١٩- حلمى أحمد ثلبي : الموظفون في مصر ، الهيئة المصرية
العامة للكتاب ، سلسلة تاريخ المصريين ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص
٩٢
- ٢٠- الاقتصاد والإدارة في مصر ، ص ١٦٥
- ٢١- المرجع السابق ، ص ١٦٦
- ٢٢- حلمى أحمد ثلبي : المجتمع الريفي في عصر محمد علي ،
الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، سلسلة تاريخ المصريين ،
١٩٩٢ ، ص ١٢٧
- ٢٣- المرجع السابق ، ص ١٣٠
- ٢٤- عبد الله محمد عزباوى : عمد ومشايخ القرى ودورهم في
المجتمع المصرى فى القرن التاسع عشر ، دار الكتاب الجامعى ،
القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٤٠
- ٢٥- المرجع السابق ، ص ٤٩
- ٢٦- عبد الوهاب بكر : الجنديّة والمواطنة في عصر محمد علي ،
في (مصر في عصر محمد علي) ، مرجع سابق ، ص ٢٣٨

- ٢٧- المرجع السابق ، ص ٢٤٣
- ٢٨- كينيث كونو : فلاحو الباشا ، ترجمة سحر توفيق ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٢
- ٢٩- الاقتصاد والإدارة في مصر ، مرجع سابق ، ص ٣٠٤ .
- ٣٠- المرجع السابق ، ص ٢٧٩
- ٣١- صلاح أحمد هريدي : الحرف والصناعات في عهد محمد علي ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٥٨
- ٣٢- المرجع السابق ، ص ١٢٨
- ٣٣- بناء دولة مصر محمد علي ، مرجع سابق ، ص ٦٣١
- ٣٤- عبد الرحمن الرافعي ، مرجع سابق ، ص ١٢٢
- ٣٥- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في عصر محمد علي ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ٢٧
- ٣٦- سعيد إسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم في مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣٠

- ٣٧- تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ١٥٩-١٦٠
- ٣٨- المرجع السابق ، ص ٤٠
- ٣٩- المرجع السابق ، ص ٩٤
- ٤٠- المرجع السابق ، ص ١٢١
- ٤١- المرجع السابق ، ص ٢٢٤
- ٤٢- المرجع السابق ، ص ٢٣٦
- ٤٣- جمال الدين الشيال : تاريخ الترجمة والحركة الثقافية فى عصر محمد على ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٥١ ، ص ١٨
- ٤٤- المرجع السابق ، ص ٥٣
- ٤٥- أنور عبد الملك : نهضة مصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٣٣
- ٤٦- المرجع السابق ، ص ١٨٤
- ٤٧- تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ١٢١
- ٤٨- المرجع السابق ، ص ٩٤
- ٤٩- المرجع السابق ، ص ٩٩
- ٥٠- المرجع السابق ، ص ١٦١
- ٥١- المرجع السابق ، ص ١٦٣
- ٥٢- المرجع السابق ، ص ٦٤٢
- ٥٣- بناء دولة مصر محمد على ، ص ٦٠
- ٥٤- خالد عبد المحسن بدر ، مرجع سابق ، ص ٢١
- ٥٥- تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٤٨٦
- ٥٦- المرجع السابق ، ص ٣٠٧
- ٥٧- المرجع السابق ، ص ٣٣٩

- ٥٨- المرجع السابق ، ص ٤٨٥
- ٥٩- المرجع السابق ، ص ٧١٧
- ٦٠- المرجع السابق ، ص ٤٦٠
- ٦١- المرجع السابق ، ص ٤٩٣
- ٦٢- المرجع السابق ، ص ٥٤٥
- ٦٣- المرجع السابق ، ٢٩٠
- ٦٤- يونان لبيب رزق ، ص ٢٥
- ٦٥- المرجع السابق ، ص ٢٦
- ٦٦- خالد محمد خالد : الديمقراطية .٠٠ أبدا ، مكتبة وهبه ، القاهرة
١٩٥٣ ، ص ٣١
- ٦٧- شفيق غربال : محمد على الكبير ، دار الهلال ، سلسلة كتاب
الهلال ، أكتوبر ١٩٨٦ ، ص ٦٧
- ٦٨- أمين سامي : تقويم النيل وعصر محمد علي ، مطبعة دار
الكتب ، القاهرة ، ١٩٢٣ ، الجزء الثاني ، ص ٤٦٥
- ٦٩- المرجع السابق ، ص ٤٦٧
- ٧٠- شفيق غربال ، ص ٨٨
- ٧١- المرجع السابق ، ص ١١٦
- ٧٢- خالد محمد خالد ، ص ٣٢