

دور التعليم فى التطور الحضارى العربى

مقدمة :

يوحى عنوان المحاضرة بمقولة تشيع بين الكثرة الغالبة من الناس تؤكد أن النهوض الحضارى لا قيام له إلا بالتعليم ، وهى مقولة صحيحة إلى حد بعيد ، لكنها لا تمثل الحقيقة كلها ، فليست العلاقة بين التعليم والحضارة - كما سنبين - علاقة خطية فى اتجاه واحد ، يبدأ من التعليم ليصب فى التطور الحضارى ، وإنما هى علاقة دائرية بحيث نجد أنه فى الوقت الذى يدفع فيه التعليم بحركة النهوض الحضارى إلى أمام ، فإن هذا النهوض يعود بدوره ليدفع إلى تقدم التعليم وتطويره ، مما يترتب على الخبرة من نتائج ، وبما توحى به من مشكلات تشكل زادا للفكر التربوى يعمل على تأمله وبحثه ودرسه ، ثم يعود التعليم ليدفع العمل الحضارى دفعات أخرى إلى أمام بما اكتسبه من تطور فى المفاهيم وأساليب التربية . . . وهكذا

بل إن هناك نفرا من مفكرى التربية - ونحن نؤيدهم فيما يذهبون إليه - يرى أن درجة التطور التى يكون عليها المجتمع يمكن أن تشكل فلسفة التعليم وسياسته وأساليبه ومناهجه وطرقه ، بحيث تعيد إنتاج البنية المجتمعية القائمة ، وبما يخدم مصالح الشرائح الاجتماعية المسيطرة بفضل عوامل وظروف اقتصادية وسياسية وإدارية ، ومن ثم فإن المجتمع المتخلف يؤسس لتعليم متخلف ، يعيد إنتاج التخلف ، وكذلك فإن المجتمع القائم على القهر والاستغلال يؤسس لتعليم يبنى بنور القهر والاستغلال ، مما يعيد إنتاج هذه النوعية من المجتمعات .

لكن هناك حالات قليلة هى التى تخيب فيها مثل هذه الوجة من النظر ، وهى حالات ظهور الأديان السماوية ، والقادة التاريخيون . وعلى سبيل المثال

، فطى للرم مما تردى إليه المجتمع الذى ظهر فيه المسيح عليه السلام ، إلا أنه كان مدعاة لظهور نوعية جديدة من التربية قادما المسيح نفسه ، وتلاميذه وحواريوه ، فإذا بهذا الجهد يثمر عن تغيير جذرى فى المجتمع الذى كان الفساد فيه قد وصل إلى معظم أجهزته وعناصره ، بل وخلاياه .

وبالمثل مما حدث عند ظهور الإسلام ، كما سنبين فيما بعد .

وكذلك ما حدث على أرض مثلا عندما تولى محمد على حكمها علم

١٨٠٥ ، فتوسل بالتعليم لتغيير مجرى الحياة فى هذا البلد .

لكن تلك حالات نادرة ، من الصير أن يقاس عليها ، ونخرج بتصميم يقعد

لها .

ومن هنا فإننا نلقت النظر إلى أن الحديث عن (دور التعليم فى التطور الحضارى العربى) لا يودى بالضرورة إلى القول بأن التعليم هو للفاعل الوحيد والأصلى فى هذا التطور ، فقد يعجز التعليم عن القيام بالدور الإيجابى إذا كانت عوامل الوهن والعجز قد أصابت البنية المجتمعية .

التعليم والحضارة :

ثبت من دراسات المتخصصين لجماعات إنسان العصر القديم أن إنسان الغاب والأشجار كانت له لغة يتفاهم بها مع أنداده ، لغة لا تقتصر على الإشارات وحركات الوجه ، بل تتكون من كلمات وأصوات وجمل قصيرة لها معانيها ، ونشوء هذه اللغة البدائية وتفاهم البشر يعين مستوى حضاريا لم يصل إليه الإنسان إلا بعد عصور طويلة إلى درجة جعلته يشعر بالحاجة إلى التعبير عما يجول فى ذهنه وينقله إلى غيره عن طريق الأصوات ، وهذا يتضمن مجهودا بنله الإنسان حتى يبتكر هذه الأصوات المعبرة عن المعانى والنطق بها ، أى أننا هنا أمام مستوى حضارى ، وهذا المستوى الحضارى هو الذى دفع

الإنسان إلى اتخاذ خطوة على طريق تاريخه ، أى أن الحضارة هنا هى أساس التحرك التاريخى .

كذلك فإن سنة الحياة الأساسية التى لا تبديل لها ، القاضية بأن يولد كل عضو من أعضاء المجتمع ثم يموت تحدد لنا ضرورة للتربية للحضارة ، فهناك تفاوت بين الكبار الناضجين الحاصلين على ما عند الجماعة من معلومات وعادات ، وبين الأطفال غير الناضجين الذين يمثلون وحدهم حياة الجماعة المقبلة . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهناك ضرورة تقضى بالألا تستبقى الجماعة حياة العدد الأوفر من الأطفال فحسب ، بل ينبغى أن تشاركهم فى مصالح الكبار وأغراضهم ومعارفهم ومهاراتهم وضروب أعمالهم ، وإلا فقد المجتمع الحياة التى يتميز بها .

إن أعمال الكبار حتى عند القبائل البدائية ، تفوق إلى حد كبير ما يستطيع أطفالها القيام به لو تركوا وشأنهم ، وكلما تقدمت الحضارة ، لتسعت الشقة بين قدرة الناشئين الفطرية ومعايير الكبار فى الحياة وعاداتهم . وليس للنمو الجسمى والسيطرة على الضروريات التى تضمن الوجود للمادى بكافيين وحدهما لضمان بقاء حياة الجماعة ، بل هناك حاجة إلى بذل مجهود عمدى ولو تكلف الكثير من العناية والتفكير فى سبيل ذلك ، فإن الأطفال يولدون وهم لا يحيطون علما بأهداف الجماعة وعاداتها ، بل وهم لا يعاون بها أبدا ، وما على الجماعة إلا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحى بها ، وما من طريق إلى ذلك ، أى إلى تقريب الشقة بين الطفل والجماعة إلا بالتربية .

إن هذا يعنى أن وجود المجتمع يتوقف على عملية النقل ، مثلما هو الأمر فى الحياة البيولوجية ، وهذا النقل إنما يتم بعملية تربية ، وفى هذه العملية نجد أنها تتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين ، فبغير انتقال المثل العليا والأمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد للذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها لا يمكن لحياة الجماعة أن تنوم . ولو

كان الأفراد الذين يؤلفون الجماعة يعيشون أبد الدهر لعلوا إن شاعوا على تربية الناشئين ، إلا أن الدافع لهم في هذه الحال يكون الرغبة الشخصية لا الضرورة الاجتماعية ، أما الآن فالتربية عمل تحتمه الضرورة .

وإذا كان الإنسان هو خالق للحضارة ، فهو كذلك مخلوق بواسطتها باعتبارها شخصية ذات صفات ومهارات ومعايير واتجاهات ومفاهيم وقيم ، وبالتالي فإذا كانت التربية هي العملية التي تكسب الإنسان شخصيته ، باعتباره كائنا بيولوجيا غير متعين (أى غير محدد الشخصية) ، فإن الحضارة تصبح هي العملية التربوية ومعينها الأساسى . وإذا شك أحد فى هذه الحقيقة فلينظر إلى الطفل فى بدء نموه ، فعلى الرغم من أنه يعتمد على الآخرين اعتمادا تاما ، إلا أنه يكون مطلق التعبير عن انفعالاته ، لا يراعى - ولا ينتظر منه ذلك - القواعد والأصول الاجتماعية ، وعاجزا عن استخدام ما يملك ، ويتطلع إلى الإشباع الفورى ، وينشد ما يرضيه بسرعة .

فإذا مرت به المنون ، نجده ، شيئا فشيئا ، يندمج فى الجماعة ، واعي بما هو مكروه وما هو مستحب ، وما هو واجب ، وما هو محرم ، يملك من المهارات ما يمكنه من أن يؤدي دورا فى مسيرة الجماعة التي ينتمى إليها ، وكل ذلك إنما يتم بفضل ما يمكن تسميته بالتربية الحضارية ، أو ما يسميه البعض بعملية " التنقيف " acculturation . وقد لوحظ أن الأطفال الذين ينشأون على أيدي حيوانات يسلكون كالحیوانات ، لكن إذا استردم الكبار وهم صغار ، أمكن إكسابهم الصفة الإنسانية، فالتربية الحضارية بناء على هذا هي التي تحيل الإنسان من مجرد كائن بيولوجى إلى إنسان معترف بإنسانيته ، لأن إنسانيته لا تكونها صفاته البيولوجية وحدها وإنما " شخصيته " التي هي جماع ما تعلم وتربى عليه من معايير واتجاهات ومفاهيم وقيم .

ولعل تأملا بسيطا فى بعض خصائص الحضارة يظهر لنا أنها ، بالضرورة ، مما يدخل فى جوهر العمل التربوى ، وخاصة إذا نظرنا إلى

التربية بمعناها العام الشامل ، فما أشرنا إليه من قبل كان متصلا بعملية النمو الحضارى ، حيث يضيف كل جيل جانبا من الجوانب على ما تعلمه من إرث حضارى ، ومع عملية النمو ومعها تنشأ خصيصة أخرى من خصائص الحضارة ، تلك هى التراكم والتجمع الحضارى accumulation ، ذلك أن تراكم العناصر الحضارية وكثرتها فى مجتمع من المجتمعات من العوامل التى تسرع بإيقاع التغيير وتزيد من حركته ، وهذا التراكم ليس عملية آلية ، تتم بصورة كمية ، وإنما عملية إنسانية تقوم على التعليم والتعلم والتفاعل والاختيار والتصنيف والربط .

أما خاصية " الاستمرار " ، فهى تتوقف على مدى قدرة العنصر الثقافى على أداء وظيفته ، حتى مع تغير الظروف وتبدل الأحوال وتوالى الحقب والعصور ، وهو فى هذا قد يبذل شكله ومظهره الخارجى ، لكن فحواه ومغزاه ، يظل هو هو ، فاستمرار بعض السلوكيات التى تحيط بظاهرة الموت فى مصر منذ العصر الفرعونى إنما يرجع إلى طول عهود القهر التى عاشها المصرى طوال مختلف العصور ، بل وتشرب العملية التربوية بروح القهر ، سواء بمعناها الضيق المتخصص ، أو بمعناها الواسع ، ومثل هذه الروح تجعل الحزن وكأنه هو النسيج الأساسى للمشاعر والعواطف والانفعالات .

البنية الحضارية لنشأة التعليم العربى :

تجمعت جملة من المتغيرات الفكرية والمجتمعية بداية من شبه الجزيرة العربية ، ثم انطلاقا إلى كافة المناطق التى أظلمها الإسلام بظله لتشكل مجموعة من المقومات التى يمكن اعتبارها البنية الأساسية ، أو الرحم الذى ولد فيه ، ولأول مرة ، تعليم عربى إسلامى موحد، وتشكل وتوجه وسار ، من جملة هذه المقومات :

١- القرآن الكريم والسنة النبوية : فقد شكل مصدرا الإسلام الأساسيين :
القرآن الكريم ، والسنة النبوية الموجه الأساسى ، والمعين الرئيسى الذى
اغرقت منه التربية العربية الإسلامية ، ومن ثم كان من الطبيعى أن
تكون لحمتها وسداها هى ما يتضمنه القرآن الكريم والسنة النبوية من
توجهات . وكما رأينا فى بعض الشخصيات ، عمر بن الخطاب على سبيل
المثال ، نجد أن عقله اختلف اختلافا جنريا بعد الإسلام عنه قبله حتى
وكاننا أمام ميلاد شخصية جديدة تماما تقف على طرف نقيض من
الشخصية السابقة . والمستقرئ لكل من المصدرين يستطيع أن يجد "
التصور العقدى " الذى هو الشرط الأساسى لقيام تفكير تربوى ، كما يجد
فيهما ما يصعب حصره من محفزات للتفكير التربوى فى آفاق التعلم ،
ووسائله ، وإثارة للتفكير فى العديد من المفاهيم المركزية ، مثل العدل ،
والتكافؤ ، والإعمار ، والعلم ، والإنسان ، وأيضا الكثير من القيم المرربية
مثل الصدق ، والرحمة ، والحب ، والجمال ، والأخلاقيات الرابطة بين
أفراد الأمة .

٢- الرقعة المكانية والأفق الزمانى : حيث تميز الإثنان بالاتساع والرحابة ،
ومن شأن اتساع الرقعة المكانية أن تتساق الأفكار من مكان إلى آخر بغير
عوائق ، فتتلاحق العقول وتتفاعل ، ومن شأن التلاحق والتفاعل العقليين أن
يثرى العقل بالأفكار شديدة التنوع ، عميقة الغوص فى المسائل المختلفة .
كما من شأن الامتداد الزمنى الطويل أن يتيح للعقل الاستمرارية التى تعين
على مزيد من التحديد للهوية والذاتية الحضارية ، فضلا على ملاحقة
التغير والتطور حتى لا يعيش العقل غربة تاريخية نتيجة قطع أواصر
التتابع .

٣- الإرادة السياسية ، فشتنا أو لم نشأ نظل القيادة السياسية مسنولة إلى حد
كبير عن مدى توافر المناخ اللازم لنشأة سوية للتربية العربية الإسلامية أو

العكس ، وخاصة فى تلك الأمم التى لم تعرف ما هو معروف باسم " المؤسسة " ، وتعلق الأمر إلى حد كبير بالحاكم . ومن حسن الحظ حقا أن تحرص الإرادة السياسية فى كثير من فترات التاريخ الحضارى للأمة الإسلامية ، ونخص بالذكر القرون الأولى ، على توفير مثل هذا المناخ ، على تفاوت بطبيعة الحال من وقت لآخر ، فى الدرجة وفى النوع ، فى التشجيع والرعاية أو التراخي والإهمال .

٤- الحضّانة المجتمعية ، فغنى عن البيان ما هو معروف عن تلك العروة الوثقى بين النظام التربوى وسائر النظم المجتمعية الأخرى ، يمرض بمرضها ، ويتعافى ويصح بتعافيتها وصحتها وسويتها ، ومن هنا فقد كانت التربية العربية الإسلامية تجد من جملة النظم المجتمعية ما يشبه " الحضّانة " التى تضبط لها شروط الحياة والاستمرار والصحة والعافية ، بل ومدّها باستمرار بالمادة التى تفكر بها وتجول فى أرجائها .

٥- النظام المعرفى ، وهو مقوم أساسى فى التفكير التربوى ، وهذا النظام المعرفى له جوانبه وسماته التى كان لها كذلك دور مهم للغاية فى تشكيل وتوجيه العقل التربوى ، من هذه الجوانب والسمات :

أ- مرغوبية المعرفة ، فهناك العديد من آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم تؤكد بما لا يدع مجالا للشك فى أهمية السعى للمعرفة ، وطلبها ، والحريص على أن يكون ذلك متوصلا بغير توقف ، وأن ينبع من يعرف ما يعرف على من لا يعرف وإلا اعتبر أنما .

ب- قابلية الإنسان على الوصول إلى المعرفة وتعلمها .

ت- المنهجية ، حيث حرص هذا النظام على عم التحدث والحكم بغير دليل ، والبعد عن الظن إلا إذا قاد صاحبه إلى البحث عن

أدلة تسلمه إلى الحكم الصحيح ، وسعت المنهجية إلى نشدان
اليقين والحق .

ث- تكامل المصادر ، فلم يقف هذا النظام عند مصدر واحد دون
غيره وإنما كامل بين الوحي الإلهي ، والحواس ، والعقل .

ج- الآفاق المتسعة ، فلم يقف بالمسلم أمام أفق واحد من آفاق
المعرفة ، وإنما هي متسعة بانتساع الآفاق ، وبمدى قدرة ما زود
به الإنسان من قدرة على المعرفة واختراق الآفاق .

ح- الاتساق المنطقي ، فأيات القرآن الكريم تتسامل باستتكار في
مواضع عدة عن هؤلاء الذين يؤمنون بالله ومع ذلك يتخون
مواقف معاكسة لهذا الإيمان ، وتطالب بالألأ يؤمن البعض بأجزاء
من الكتاب ويكفروا ببعضه الآخر ، وتشد على ألا يكون هناك
تناقض بين ما نعلن وما نبطن . . . وهكذا

خ- كذلك فإن هذا النظام يحرص على النظر النقدي ، بما سبق أن
أشرنا إليه من ضرورة الاستناد إلى برهان ودليل ، ويناقش
القرآن الكريم عددا كبيرا من دعاوى المشركين مفندا إياها ،
ويستتكر موقف هؤلاء الذين يتبعون آباءهم حتى ولو كانوا لا
يعقلون . وفي كتابنا عن (اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي)
عرضنا في الفصل الخاص بالاتجاه العلمي العديد من النصوص
في كتابات العلماء المشتغلين بالمجالات الرياضية والعلوم
الطبيعية والعملية والتطبيقية على أن يخضعوا ما يقرأون من
أفكار من سابقهم من علماء الإغريق لمحك النقد والفحص
والنظر النقدي .

د- العملية : فإذا كان قد وفر في أذهان البعض أن العقل الذي
ينطلق من منطلق ديني ينحو إلى المثالية والتجريدية ، فإن هذا

لم يمنع الفكر التربوي الإسلامي العربي من اقتحام المجالات العملية التطبيقية ، والحديث عن هذا يطول لو حاولنا أن نبرهن على النزعة العملية في بعض جهود هذا العقل ، وإن كان علينا أن نعترف بأن مفهوم العمل لم يكن قاصرا على المعنى الإنتاجي كما ننحو في أيامنا الحالية ، فقد كانت العبادة وما يتصل بها جزءا من العمل ، وما يسلكه الإنسان ، سواء مع نفسه أو مع ربه أو غيره ، كان يعتبر كذلك من العمل .

ثراء تربوي وسط ازدهار حضارى :

كان من نتائج ذلك أن أثرى الفكر التربوي الساحة الثقافية بعدد من الكتابات التربوية المتميزة والتي يمكن القول بأنها كانت إسلامية بحتة ، وخاصة تلك التي مثلت بدايات إنتاج هذا العقل ، كما نرى في كتابات ابن سحنون والقابسي على سبيل المثال .

ومما نلاحظه على الإنتاج التربوي في القرون الأولى هو أنه لم يرفع لافتة " الإسلامية " على الكتابات ، فابن سحنون (توفي عام ٢٥٦هـ) لم يسم كتابه (آداب المعلمين) المسلمين ، ولم يسم القابسي (توفي عام ٤٠٣هـ) كتابه (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين) بالإسلامية ، والشئ نفسه بالنسبة لبرهان الدين الزرنوجي ، من علماء القرن السابع الهجري المسمى (تعليم المتعلم طريق التعلم) . وكذلك بالنسبة لكتاب ابن جماعة ، من علماء القرن السابع (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) ، ونصير الدين الطوسي ، من علماء القرن السادس ، في كتابه (آداب المتعلمين) . وهكذا .

وليس عسيرا تفسير ذلك ، فالثقافة القائمة كانت تتطلق من العقيدة الإسلامية ، ومن ثم لم يكن هناك غموض في الهوية الحضارية ، بل ولا تنازع

حولها ، مما لم يجد القوم معه حاجة إلى الإعلان عن هوية فكرهم ومنطلقاتهم ، لأنها كانت من المسلمات .

وقد تراوح الإنتاج الفكرى التربوى بين زوايا رؤى متعددة ، لكنها فى مجموعها يمكن أن تشير إلى منحيين ، أولهما منحنى عملى ، والآخر منحنى نظرى ، وقد تجلّى المنحنى العملى فى إنتاج كل من العقل الفقهى والصوفى ، على اختلاف أيضا بين نوعية العمل عند كل منهما ، فالعقل الفقهى كان يواجه بتساؤلات الناس عن بعض الأمور مثل مدى جواز أخذ أجره عن تعليم القرآن الكريم ، فيُعمل الفقهاء عقولهم فى " النصوص " ، ويستندون إلى القياس والعرف والاستحسان والمصالح المرسلّة ، ومن هنا كان هذا العقل هو أكثر أصالة من حيث للتعبير عن الهوية القائمة .

أما النزعة الصوفية فقد حصرت العقل التربوى فى المجاهدات والتربيّات النفسية على أشكال معينة من السلوك تتسم بالزهد والنقشِف ، وتميل إلى تقليل العلائق مع المجتمع ، ثم انحرفت إلى ما أصبح معروفا " بالطريقة " ، أو الطرق الصوفية التى تحولت فى بعض الأزمنة والبقاع إلى تربة خصبة لممارسة البدع الضالة والسلوكيات التى تقوم على الخرافات .

أما المنحنى للنظرى فقد تمثل فى الإنتاج الفكرى لكل من علماء الكلام ، والفلاسفة . وإذا كان علماء الكلام قد انطلقوا من مشكلات هى نبت الثقافة الإسلامية حقا ، إلا أنهم قد استخرجوا إلى مجادلات غرقت فى التنظير والتجريد بحيث لم يجد فيها المسلم العادى مأموله مما يرغب فيه من إرشاد إلى السلوك السوى ، والتفكير الصحيح .

ثم زاد للفلاسفة الخالص من أمثال الكندى والفارابى وابن سينا وإخوان الصفا الطين بلة بقدر من الابتعاد عن واقع المسلمين وحركة حياتهم العملية ، ذلك أن نقطة انطلاقتهم وإن كانت مستمرة فى الارتباط بالعقيدة الإسلامية ، إلا أنهم ارتبطوا منذ البداية على وجه التقريب " بأجندة " سبق لفلاسفة اليونان أن

وضعوها ، ولا نعى بذلك التقليل من قدر هؤلاء الفلاسفة ، فقامتهم تظل عالية عبر التاريخ، شئنا أو لم نشأ ، ولكن ، لكل مجتمع ، ولكل ثقافة مشكلاتها واهتماماتها ، فتصور الفلاسفة المسلمون أن القضايا التي أثارها العقل اليوناني هي نفسها القضايا التي ينبغي أن ينشغل بها العقل الإسلامي ، ولما وجدوا تعارضا فى بعض المجالات لجأوا إلى ما تصوره توفيقا ، الذى انقلب فى كثير من الأحيان إلى تلفيق !

وعرف التعليم العربى صورة من صور التعليم الأولى تمثلت فى " الكتاب الذى تسمى بهذا الاسم نسبة إلى " التكتيب " و " الكتابة " ، وكانت الكتابات تنتشر مع انتشار الإسلام فى الأمصار ، وأصبح بناء الكتابات لتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم والقراءة والكتابة والدين عملا من أجل الأعمال وأكرمها عند الله ، يتنافس فيها المتنافسون من عباد الله المخلصين . وقد لاحظ المؤرخون أن تعليم الكتابات نما نموا طبيعيا دون تدخل من جانب الحكومة .

ولما كانت الدعوة الإسلامية دعوة عامة شملت الروح والدين والبدن والمادة والمعنى والحكم والمجتمع ، بل كل ما له علاقة بخلافة الأرض وتعميرها ، كان مسجدها ، وهو شعارها ، عاما وشاملا لكل الأرض ، ولا بد أن يدخل بتوجيهه معترك الحياة وكل مجالاتها ، وفى مقدمتها تربية الناس وتعليمهم ، ومن هنا لم تكن المساجد التى أنشئت فى مختلف بقاع العالم الإسلامى مجرد أماكن لممارسة فريضة الصلاة ، بل مؤسسات تعليمية ، حتى لقد تحول عدد غير قليل منها إلى مدارس عالية وجامعات أشهرها الأزهر بمصر ، والأموى بدمشق ، والنجف الأشرف بالعراق ، والزيتونة بتونس ، والقرويين بالمغرب ، فضلا على الحرمين فى مكة والمدينة .

وكان من الطبيعى بالنسبة لتطور مفهوم العلم أن تنشأ البنية الأولى دينية محضة ، فالناس بحاجة إلى تفهم الدين الجديد ومعرفة قواعده وأصوله ، وفهم أهدافه ومراميه ، ومن ثم فالمكان المناسب لذلك كان هو المسجد . لكن العلم

مثله مثل الكائن الحي ينمو ويتطور ويتغير ، ولم يعد مقتصرًا فقط على العلم الديني ، وإنما امتد ليشمل آفاقًا أخرى جديدة كالعلوم الطبيعية والكيميائية والرياضية والفلسفية وغيرها ، ومثل هذه العلوم لم يكن من المناسب تدريسها داخل المسجد ، بل الأنسب تدريسها داخل مكان آخر يُخصص لمهمة التعليم فقط ألا وهو المدرسة ، ومن هنا تأخر ظهورها إلى مدة يقدرها بعض المؤرخين بما يقرب من أربعة قرون .

وإذا كانت العلاقة كانت قوية بين التعليم والدين ، مما غلب الطابع الديني على للتربية العربية طوال العصور الإسلامية ، ومع ذلك فإن الكثير من العلوم الدنيوية قد أخذ طريقه في الوقت المناسب إلى هذه المعاهد واحتل مكانته بين مناهجها فدرست الآداب والمنطق والرياضيات والطب بجانب علوم القرآن والحديث والفقه وغيرها من علوم الدين ، وهكذا صار العرب يجمعون بين علوم الدين وعلوم الدنيا ، ولا يفصلون بينهما ، وهو ما ينسجم مع أصول العقيدة الإسلامية نفسها ، وما يخدم أيضا عموم المصلحة المجتمعية للأمة .

وكان ملحوظًا كذلك في التعليم العربي منذ بواكيره الأولى في الحضارة العربية الإسلامية أنه يشتمل على الجوانب العملية وأنه يعني بما هو نافع للمتعلمين ، وتشير إلى ذلك وتؤكد مناهج الدراسة وما زخرت به الحضارة العربية الإسلامية من أنواع الفنون والصناعات ومن نماذج العمران ، وقد بلغ العرب شأواً عالياً في الطب والصناعة وتدريب الأخصائيين في هذه الفنون والمجالات .

وكانت معاهد التعليم مفتوحة أمام الراغبين في التعليم والعلم ، فحُبست الأوقاف على المساجد والمدارس حتى تعينها على أداء رسالتها وتوفير للطلاب فيها - بجانب العلم - المسكن والغذاء والكساء والنفقات ، وهو ما جعل العلم على حظ من الشبوع بين الناس يستطيع الفقير - إلى حد ما - أن يحصل منه ،

إذا توافرت له القدرة والإرادة ، على القدر الذى يحصل عليه الغنى دون أن تقف الفوارق الطبقيّة أو الإمكانيات المادية حائلا بينه وبين ما يريد .
وليس من العسير ملاحظة أن استمرار هذه التوجهات كان يرتبط ارتباطا إيجابيا بمدى النمو والتقدم للحضارة العربية الإسلامية ، وأن توقف هذه الحضارة عن النمو ارتبط به كذلك تراجع ملحوظ فى هذه التوجهات ، بحيث وجدنا أن التعليم كان يمد حركة النهوض الحضارى بالآفاق المعرفية الجديدة ، وبالكوادر القادرة على تشغيل العمل الحضارى ودفعه إلى أمام ، وفى الوقت نفسه كان الازدهار الحضارى يمد العمل التعليمى بمقومات الوجود من حيث البنية الأساسية ، والمناخ الصحى اللازم لحسن النمو وعافية الصحة .

الفكر التربوى يسقط فى جُنب الجمود :

ثم تجمعت متغيرات وعوامل أخرى مغايرة جعلت الفكر التربوى يصاب بما يمكن تشبيهه بالجلطة الفكرية التى أعجزته عن أن يمارس دوره ووظيفته ، صحيح أن الجلطة التى تصيب جسم الإنسان عادة ما تحدث فجأة ، بينما هذا الأمر الفكرى يستغرق وقتا طويلا ، إلا أن الأطباء المتخصصين ينبهون إلى أن الظهور الفجائى للجلطة لا يعنى تمام " الفجائية " ، فلا بد أن تكون هناك أحوال ومقدمات ، غالبا ما تكون غير ظاهرة ، تصل إلى حد معين فى وقت معين ، فإذا بها تتمثل فى الجلطة ، مما يخيل إلينا أنها كانت فجائية . هكذا الشأن بالنسبة للعقل التربوى ، وقد مهدت مثل هذه المتغيرات والعوامل للطريق إلى التوقف العقلى ، من هذه العوامل والمتغيرات :

١- أساليب الحكم : فلم تعد الشورى هى المنهج القائم الذى يستند إليه الحكم ، ووصل الأمر إلى أن يعتبر الحكم غاية فى حد ذاته ، وليس وسيلة لإقامة شرع الله ، وغلب حد السيف طريقا للحصول عليه ، فضلا على قيامه على الكثير من صور وأشكال القهر والاستغلال .

٢- العسكرية : فقد كثر ما يشبه اليوم " الميليشيات المسلحة " لكثير من الأمراء الذين عاثوا فى الأرض فسادا ، يترقبون اللحظة المواتية لينقضوا على القائم بالحكم يسلبونه منه ، فلم تكن العسكرية عسكرة للمجتمع ، ولكنها عسكرة فى أساليب التعامل فى الجهاز الحاكم ، وفى الشرائح العليا من الأمراء والقادة .

٣- التنازع المذهبى : وإذا كان التعدد المذهب قد بدأ من القرن الأول الهجرى ، وتكاثر بعد ذلك ، وسار إلى طريق ما يمكن تسميته بالانشطار المذهبى ، مثلما نعرف عن الانشطار النووى ، لكن التوجه العام كان فى كثير من الأحوال محصورا فى " الكلام " ، مكتوبا على صفحات الورق ، أو مقولا فى أحاديث وخطب وندوات ومناظرات ، أما فى عصور الاضمحلال والتدهور فقد مال إلى العنف المسلح وأسلوب المؤامرات والدمس والوقیعة .

٤- التجزؤ الجغرافى والسیاسى : فقد سار هذا التجزؤ بأبناء الأمة فى طريق مفاير لما كان عليه الأمر من قبل ، بحيث بدأ الوهن يعرف طريقه إلى جسد الأمة . صحیح أن حرية حركة العقل بين أقطار العالم الإسلامى ظلت قائمة ، لكن الوهن العام كان من شأنه أن يصيب جملة النظم المجتمعية القائمة .

٥- التراجع الفكرى والعلمى ، وخاصة ما بدأنا نلمسه من شيوع الخرافة ، والحرب على " المنطق " علما ووهنه ممارسة ، ومحاربة الاشتغال بالفلسفة والنظر إليها باعتبارها شرا ، ولما كان المنطق أدواتها فإن أداة الشر شر ، وشاعت مقولة تقول " من تمنطق فقد تزندق " لدى بعض الفقهاء !!

٦- ونتيجة لذلك كان من الطبيعى أن نرى زحفا للجمود كداء عضال أصبح يسرى فى جسد الأمة يصيب أنظمتها بالشلل .

٧- ويصبح بهذا " التخلف " هو " الجب " الذى سقطت فيه الأمة ، ولعل أبرز ما دل على هذا تلك المقابلة التى تمت فى عام ١١٦٢هـ ورواها الجبرتى ، بين عدد من علماء الأزهر عندما ذهبوا يباركون لوال جديد على مصر أرسله السلطان العثمانى وهو أحمد باشا المعروف ب" كور وزير " ، وكان من أرباب الفضائل وله زغبة فى العلوم الرياضية ، فجاء صدور العلماء فى ذلك الوقت وهم الشيخ عبد الله الشبراوى شيخ الجامع الأزهر ، والشيخ سالم النفرأوى ، والشيخ سليمان المنصورى ؛ فتكلم معهم وناقشهم وباحثهم ثم تكلم معهم فى الرياضيات ، فأحجموا وقالوا لا نعرف هذه العلوم فتعجب وسكت .

ودخل الشيخ الشبراوى عند الباشا يحادثه ، فقال له الباشا :

- المسموع عندنا بالديار الرومية أن مصر منبع الفضائل والعلوم ، وكنت فى غاية الشوق إلى المجئ إليها، فلما جئتها وجدتها كما قيل : " تسمع بالمعدي خير من أن تراه " ، فقال الشيخ :

- هى يا مولانا كما سمعتم : معدن العلوم والمعارف ، فقال :

- وأين هى وأنتم أعظم علمائها ؟ وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم فلم أجد عنكم منها شيئاً ، وغاية تحصيلكم الفقه والمعقول والوسائل ، ونبذتم المقاصد ، فقال الشيخ :

- نحن لسنا أعظم علمائها ، وإنما نحن المتصدرين لخدمتهم وقضاء حوائجهم عند أرباب الدولة والحكام ، وغالب أهل الأزهر لا يشتغلون بشئ من العلوم الرياضية إلا قدر الحاجة الموصلة إلى علم الفرائض والمواريث ، كعلم الحساب ، فقال له الباشا :

- وعلم الوقت كذلك من العلوم الشرعية ، بل هو من شروط صحة العبادة كالعلم بدخول الوقت واستقبال القبلة ، وأوقات الصوم ، والأهلة ، وغير ذلك ، فقال الشيخ :

- نعم معرفة ذلك من فروض الكفاية ، إذا قام به البعض سقط عن الباقين ، وهذه العلوم تحتاج إلى لوازم وشروط وآلات وصناعات وأمور نوقية كرقعة الطباعة وحسن الوضع ، والحظ والرسم والتشكيل ، والأمور العطاردية ، وأهل الأزهر بخلاف ذلك ، غالبهم فقراء وأخلاق مجتمعة من القرى والآفاق ، فيندر فيهم القابلية لذلك .

وطوال قرون أصاب الفكر التربوي عقم مخيف ، حتى أصبح لا ينتج جديدا ، وإذا اشتغل بعمل تربوي ، فهو في صورة تكرار وإعادة لما كتبه السابقون ، أو شروح وتلخيصات ، بعيدا عن الإضافة والتراكم المعرفي التربوي .

ولو استقرأنا جملة الأحوال السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت قائمة ، فسوف نلمس بما لا يدع مجالا للشك صدق تلك المقولة التي أشرنا إليها من قبل ، القاضية بأن المجتمع المتخلف لا ينتج إلا تعليما متخلفا ، وإن شئت عكست المقولة ، فلا ينتج التعليم المتخلف إلا مجتمعا متخلفا .

بدايات النهوض :

كان التلاقي الشهير على أسنة الرماح بين الثقافة العربية والثقافة الغربية الحديثة على يد الحملة الفرنسية على كل من مصر والشام أواخر القرن الثامن عشر إيذانا بأن العرب مقبلون على عصر يقوم على " حق القوة " وليس " قوة الحق " ، وأن القوة لم تعد بالقدرة على البلاغة اللغوية وممارسة الشعائر الدينية ، دون العمل الجاد على أرض الأمة لبث دماء قوة في عروقها .

ومن الغريب حقا أن يلتقط هذه الحقيقة جندي الباني ، هو محمد علي ، أحد أفراد القوة العسكرية العثمانية في مصر ، فإذا به بعد أن تولى سدة الحكم في عام ١٨٠٥ يفقه أن القوة المنشودة هي قوة "الاقتصاد " و " العسكر " ، حيث

أن العالم الغربى لا يفهم إلا هذه اللغة ، وأن الطريق إلى بث نماء النهضة الاقتصادية والعسكرية لا يتأتى إلا بالتعليم .

لكنه ، نظر إلى الجهاز التعليمى القائم المتمثل فى الأزهر وما يماثله من معاهد تعليمية دينية ، فوجدها تعجز عن تخرج له ما يحتاجه بناء الدولة الحديثة من ضباط وجنود على علم ودراية ومهارة بفنون الحرب الحديثة ، ولا يستطيع أن يعد خبراء فى الشؤون الاقتصادية ، ولا علماء فى الرياضيات والعلوم الحديثة ، فماذا كان يمكنه أن يفعل ؟

المنطق كان يقول بتغيير نمط التعليم القائم ، من حيث التنظيم والفلسفة والأهداف والمناهج والمقررات ، فهل كان هذا الأمر مستطاعا حقيقة ؟

لقد حدث توحيد بين " معاهد " التعليم الدينى وبين " الدين " فى عقول الناس ومشاعرهم ، فتصوروا أن تغيير المعاهد يكون تغييرا فى الدين ، مما يعرض المسؤول للتكفير ، ونسوا أن المعاهد التعليمية عمل بشرى يقبل النمو والتطور ويصيبها مثل ما يصيب الإنسان نفسه من عوامل التدهور والانهيار والموت . من هنا خشى محمد على أن يقرب من تغيير الأزهر وتطويره .

وقد يرد البعض بأن محمدا على كان حاكما جبارا لا يعمل حسابا للشعب ، على الرغم من أن علماءهم هم الذين أوصلوه لسدة الحكم ، وهذا صحيح ، لكن ما لا يقل صحة عن ذلك أن محمدا على كان مصابا بذلك الداء الشهير الذى يصاب به كثير من المسؤولين ، ألا وهو ضرورة أن يتم المطلوب على يده هو وفى عهده هو ، ذلك أن محمدا على كان كبيرا فى السن ، وتطوير الأزهر وإصلاحه كان يتطلب سنين طويلة وهو لا يستطيع على ذلك صبورا . كان يقصد مجدا شخصيا ، من هنا كانت العجلة ، ولو كان يقصد بناء مجتمع ، لاكتفى حتى ببذر البنور وإقامة الأسس وتوطيد الأركان ، ولا يهم بعد ذلك أن تثبت البنور وتزهر بعد وفاته .

من هنا بادر بترك هذا النمط التعليمى على حاله ، وبدأ ينشئ نظاما تعليميا جيدا وفق النهج الغربى الحديث ، فأنشأ معاهد للمحاسبة والفنون والعلوم العسكرية الحديثة ، والطب والهندسة والزراعة ، وغيرها مما يمكنه بالفعل من أن يوفر للمجتمع الكوادر البشرية العلمية المؤهلة للقيام بالنهضة المطلوبة ، خاصة وأن كثيرا منهم سافروا إلى الدول الأوروبية مبعوثين .

كانت خطوة محمد على ، على الرغم مما فيها من فائدة ، تشكل بداية مسيرة مؤسفة فى الثقافة العربية الحديثة ، سرعان ما انتقلت عدواها إلى كثير من الأقطار ، فقد عرفت هذه الثقافة خطين متوازيين لا يلتقيان ، فهناك كثيرون نهلوا من معين معاهد التعليم التى وصفت " بالتقليدية " ، وعنوا بذلك تلك المعاهد التى يتمحور التعليم فيها حول دراسات وعلوم دينية ، بكل ما كانت عليه - بفعل عوامل الجمود والتراجع والتخلف عدة قرون - من تأخر فى أسلوب النظر والتأليف والتعليم والتنظيم والفهم والشرح ، وهناك من نهلوا من معين معاهد التعليم التى أنشئت على النمط الغربى الحديث .

كان من شأن هذا أن ينبت التعليم الحديث فى كثير من جوانبه ، بعيدا عن المقومات الأساسية للذات العربية ، وخاصة فى أبعادها العقيدية ، وكذلك ينبت التعليم الدينى بعيدا عن أصداء العصر وحركة التطور الحضارى الحديث ، فيحدث شرخ كبير فى العقل العربى ، يفرز إلى المجتمع فريقين كل منهما يفكر بطريقة تباين طريقة الآخر .

ومن هنا نجد أنه طوال عقود ، استهلكت الأمة أوقاتا طويلة فى صراعات متعددة الزوايا ، بين أصالة ومعاصرة ، قديم وحديث ، تجديد وسلفية . . . الخ . كان هذا الصراع يخلف فى كثير من الأحيان كراهية وغضبا ، وربما جر إلى حروب حياتية وكان المجتمع قد عاد إلى الروح القبالية ، ولكنها قبلية فكرية تبغى كل فئة أن تهدم الأخرى وتتصدر عليها ، ولا تستهدف حوارا بين زوايا رؤية متعددة تنتج ثمارا فكرية جديدة .

الغارة الامبريالية :

بعبارات بليغة خاطب المسيو هاردي مدير التعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب جماعة من المراقبين الفرنسيين (حكام المحافظات) بمكناس عام ١٩٢٠ فى دورة من الدورات التى كان تنظمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة ، وإرشادهم إلى طريقة العمل فى المناطق التى كلفوا بالسيطرة عليها ، فماذا قال ؟

فيما ينقله محمد عابد الجبرى عنه ، قال : " منذ سنة ١٩١٢ دخل المغرب فى حماية فرنسا ، وقد أصبح فى الواقع أرضا فرنسية ، وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة فى تخومه ، تلك المقاومة التى تعرفون أنتم وأخوانكم فى السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول أن الاحتلال العسكرى لمجموع البلاد قد تم ، ولكننا نعرف نحن الفرنسيين أن انتصار السلاح لا يعنى النصر الكامل . إن القوة قد تبنى الامبراطوريات ، ولكنها ليست هى التى تضمن لها الاستمرار والدوام . إن الرعوس تتحنى أما المدافع ، فى حين تظل القلوب تغرس نار الحقد والرغبة فى الانتقام . يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان ، وإذا كانت المهمة أقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها ، وهى تتطلب فى الغالب وقتا أطول " .

ولم تكن هذه الكلمات خاصة بشخص بعينه ، ولا حركة امبريالية بعينها فى بقعة محددة ، بل هى تعبير صريح بالتوجه العام الذى شهدته البلدان العربية من مدارس أنشأها الأجانب فيها .

وقد استفادت الدول الأجنبية من الامتيازات التى منحتها الدولة العثمانية لها فى ممتلكاتها ، وأخذت كل دولة من الدول الأوربية تتطلع إلى بسط نفوذها على جزء أو أجزاء من الأقاليم الخاضعة للحكم العثمانى ، وكان التعليم فى مقدمة أساليب هذه الدول لنشر ثقافتها ونفوذها ، ومن ثم تضمن ولاء الأبناء الذين

يأخذون من هذه الثقافات بقدر ، وكانت هذه أهم وسيلة للدول الأوروبية لسيطرة سيطرتها .

وقد تأسست المدارس الأجنبية في بادئ الأمر على أيدي الإرساليات الدينية ، وكانت كل واحدة من هذه الإرساليات تعتمد على حماية دولة من الدول الأجنبية ، ولم يكن تأثير هذه المدارس منحصرا في الطلاب الذين ينتمون إليها ، ويدرسون فيها ، بل إنه كثيرا ما كان يتعدى إلى المدارس الطائفية والدينية ، لأن المدارس الأجنبية كانت تزود تلك المدارس الطائفية بالمعلمين والكتب المدرسية ، وكانت تواصل للتأثير إلى درجة توجيه مناهج الدروس وأساليب التدريس المتبعة فيها أيضا . وهكذا أصبحت المدارس الأجنبية من آليات السياسة الامبريالية .

ومن هنا شهدت سوريا - مثلا - في العام ١٩٤٥/٤٤ عددا من المدارس الكاثوليكية (يوناني ، سوري ، كلداني ، ماروني ، أرمني) بلغ (٧١) مدرسة بها ٧٨٠١ تلميذا . أما الأرثوذكس (يوناني ، سوري ، أرمني) فقد كان عدد المدارس بها ١١١ مدرسة تضم ١٦٦٧١ تلميذا . وكان للبروتستانت (سوري وأرمني) ١٧ مدرسة بها ١٦٩٦ ، ولليهود أربع مدارس بها ٨٤٦ تلميذا .

وبالتالي فقد كان لجميع هؤلاء ٢٠٣ مدرسة بها ٢٧٠١٤ تلميذ ، بينما كان عدد مدارس المسلمين ٧٧ مدرسة بها ١٤٦٦٤ تلميذا ، وكانت هناك أربع مدارس مختلفة الأديان بها ١٣٣٢ تلميذ ، وذلك وفقا لبيانات تقرير المجلس الأمريكي للتعليم بواشنطن عام ١٩٤٩ ، وشارك فيه د . متى عقراوي ، مع الدكتور ماثيوز وترجمه الدكتور أمير بقطر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة .

وفي لبنان في العام ١٩٤٣/٤٢ نجد أن قد كان بها ٣٢٦ مدرسة أجنبية ، بها ٤٦٧٢٦ تلميذا وتلميذة ، علما بأن عدد البنات كان ٢٤٤١٠ ، أي أكثر من البنين . ومن بين هذه المدارس احتلت المدارس الفرنسية المركز الأول ، حيث

بلغ عددها ٢٧٣ مدرسة كان بها ٣٩٥١٣ تلميذا وتلميذة ، وتليها المدارس الأمريكية التي بلغ عددها ٣٦ مدرسة ، والبريطانية ١٤ مدرسة ، ومدرسة واحدة لكل من الدانمارك واليونان وسويسرا .

وفى مقدمة المعاهد الأمريكية فى لبنان الجامعة الأمريكية فى لبنان ، بل فى الوطن العربى كله ، الجامعة الأمريكية ببيروت ، وكان تأسيسها فى سنة ١٨٦٦ ، وجاء طلابها من مختلف البلدان العربية ، ومن المعروف أن عددا غير قليل من النخب الثقافية فى المنطقة العربية تلقى العلم بهذه الجامعة .

إن هذا التعدد فى هوية المدارس ، كان من الطبيعى أن يفرز بدوره تعددا ثقافيا . ومن الناحية الشكلية البحتة فقد يتصور البعض لأول وهلة أن فى ذلك خير كان للثقافة العربية ، وهذا صحيح إلى حد ١٠٠٠ . إنه يكون صحيحا عندما تكون مراكز الإنتاج العقلى من خلال الطلاب موجهة من خلال أبناء الأمة ، وفقا لخبراتهم وطرق تفكيرهم بحيث يكون هناك تنوع وتعدد ، أما ما كان حاصله فهو "تسقيق" للجدار الثقافى ، من خلال ألوان شتى من تعليم طائفى يبذر بذور شقاق ، وينأى عما يجمع ويوحد فى الأسس العامة ، من حيث تعليم العقيدة ، واللغة العربية ، والموروث الحضارى العربى ، ثم يفتح المجال واسعا للتبويب بعد مرحلة تعليم أولى أساسية .

فضلا عما هو معروف من أن كل فئة من المدارس الأجنبية وكأنها تعد مواطنين للحياة فى المجتمع الآخر الذى تنتمى المدرسة إلى ثقافته ، فرنسا كان أو أمريكا أو إنجلترا ، أو غير هذا وذاك . ولعل هذا ربما يكون أحد الأسباب الكامنة وراء ما نشكو منه منذ فترة من فُرقة ، وتشرنم ، حتى شاع أن العرب اتفقوا على ألا يتفقوا !!

ومن شأن هذا أن يبعث فى الجسم العربى بفيروسات تأخر وجمود وعود عن النهوض ، أو ، فى أحسن الأحوال ، ببطء الحركة ، والسلبية .

وخضعت فلسطين ، كما هو معروف عقب الحرب العالمية الأولى
للاحتلال البريطاني ، فماذا أصبح عليه حال التعليم في ظلها ؟
بلغ عدد الطلاب عام ١٩٢٢/٢١ حوالي ٣٤٥١٧ طالبا ، وكان عدد
السكان العرب ٦٦٨٢٥٨ ، أي أن نسبة الطلاب منهم بلغت ١٧,٥ % ، كما بلغ
عدد المدارس ٣١١ ، وعدد المعلمين ٦٣٩ ، وهي سنوات الاحتلال الأولى .
وفي عام ١٩٤٧/٤٦ ، أي نهاية عهد الاحتلال ، بلغ عدد الطلاب ٩٣٠٥٠
طالبا ، وعدد المدارس ٥٣٥ ، وعدد المعلمين ٢٤٨٠ ، أي أن نسبة الطلاب
إلى السكان ١٠% تقريبا ، ومن ثم فإن نسبة الطلاب إلى عدد السكان العرب
انخفضت ، بعد ما يقرب من ربع قرن في ظل الاحتلال البريطاني !

وفي المقابل نجد أن عدد المدارس العامة في التعليم الإسرائيلي قد ارتفع
من ١٣٧ سنة ١٩٢١/٢٠ إلى ٦٥١ سنة ١٩٤٥/٤٤ ، وزاد عدد معلميه من
٥٣٣ إلى ٣٦٥٢ ، وزاد عدد طلابها من ١٢٨٣٠ إلى ٧٩٤٤١ ، وبعبارة
أخرى فالمدارس العامة زادت ٧,٤ مثل ، والمعلمون ٨,٥ مثل ، والتلاميذ ٢,٦
مثل ، في هذه الحقبة من الزمن . وبضم أرقام جميع المدارس الإسرائيلية
وتلاميذها عن سنة ١٩٤٤/٤٣ يتبين أن جعلتها في فلسطين كانت ٩٠٣ مدرسة
، وجملة تلاميذها ٩٩٤٤٠ ، وهذا الرقم كان يمثل ١٩% من السكان
الإسرائيليين .

ونحن نقر بأن هناك عوامل مساعدة ضخمة بذلت من أطراف دولية
متآمرة على أرض فلسطين ، لكننا نلفت النظر أيضا إلى قدر من الغفلة بين
قومنا للدور الذي كان يمكن أن يلعبه التعليم ، سواء في التمكين للصهاينة ، أو
في إضعاف الشوكة العربية .

ويكفي على سبيل المثال أن نعلم أن من أولى المدارس الإسرائيلية التي
أنشئت على أرض فلسطين في أوائل القرن العشرين ، كانت مدرسة للزراعة ،
على الرغم من أن اليهود لم يعرفوا في القرون السابقة بانشغالهم بالعمل

الزراعى ، ذلك لأن الذين خططوا لاغتصاب فلسطين ، رأوا أن من الضرورى تغيير الأساس الاقتصادى للمجتمع اليهودى ، فبعد ما كان اليهودى متعودا أن ينشغل بالأعمال المصرفية والعقارية بالدرجة الأولى ، نظرا لما كان يشعر به دائما من قلق وعدم استقرار وتوقع مغادرة المكان ، ومن ثم تصبح الثروة هنا سهلة الانتقال ، أصبح مهما أن يتعود العمل الذى يربطه بالأرض ، ألا وهو العمل الزراعى بالدرجة الأولى .

وإذا كانت سلطات الاحتلال قد سهلت للصهاينة ، ودعمتهم الجماعات اليهودية فى الخارج ، لكن العرب فى المقابل لم يضاعفوا أنشطتهم التعليمية ، إن لم يكن عن الطريق الرسمى بحكم معوقات توضع ، فساحة العمل التعليمى الأهلى لم تكن مقفلة . كما أننا لم نجد أيدي عربية من خارج فلسطين تفكر فى إنشاء مشروعات تعليمية على أرض فلسطين ، أو تعين الأهالى على ذلك .

العمل التربوى الوجدوى :

إذا كانت قوى الامبريالية قد مزقت الوطن العربى إلى أقطار عدة بينها حدود سياسية تمثل موانع وحواجز وعوائق للتفاعل بين سكان الأمة ، إلا أن المنطقة شهدت جهودا متعددة تسعى إلى التجاوب مع تلك المشاعر الفياضة والفكر المتدفق نحو الوحدة بين هذه الأقطار التى تجزأت .

ولعل أول جهد رسمى بذل على طريق الوحدة الثقافية هو تلك المعاهدة التى عقدت فى شهر نوفمبر سنة ١٩٤٥ باسم " المعاهدة الثقافية بين دول الجامعة العربية " ، وبفحص هذه المعاهدة نتبين أنها كانت ترمى إلى تحقيق غرضين :

١- تعريف أبناء الدول العربية بعضهم ببعض ، وتوضيح الفكرة عن الأمة العربية فى أذهانهم ، وتعبئة شعورهم حولها .

- ٢- تنشيط الحركة الفكرية فى البلاد العربية ، وتطوير الثقافة العربية بتغذيتها
بمكتسبات العلم الحديث ومخترعات الحضارة العالمية .
- وإذا بحثنا عن وسائل تحقيق الهدف الأول فى المعاهدة وجدنا أن منها :
- أ- تبادل المدرسين والطلاب بين المعاهد العلمية لدول الجامعة (المادتان ٢ ، ٣) .
- ب- تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلاد العربية ، وعقد اجتماعات ثقافية ودراسية للطلبة (المادة ٤)
- ت- تبادل إنشاء المعاهد العلمية والتعليمية (المادة ٥)
- ث- التعاون على إحياء التراث الفكرى والفنى العربى ، والمحافظة عليه ونشره ، وتيسيره للطلاب (المادة ٦) .
- ج- توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجمع والمؤتمرات واللجان المشتركة ، وبالنشرات التى تنشرها هذه الهيئات والعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث ، وجعلها لغة الدراسة فى جميع المواد فى كل مراحل التعليم فى البلاد العربية (المادة ٩) .
- ح- توثيق الصلات بين دور الكتب والمتاحف العلمية والتاريخية والفنية فى البلاد العربية (المادة ١٠) .
- خ- توثيق الصلات والتعاون بين العلماء والأدباء ورجال الصحافة والمهن الحرة وأهل الفن والتمثيل والموسيقا والسينما والإذاعة ، وذلك بتنظيم زيارات لهم من بلد إلى آخر ، وتشجيع عقد المؤتمرات الثقافية والعلمية والتعليمية ٠٠٠ إلخ (المادة ١١) .
- د- أن تدخل دول الجامعة فى مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفى لتكوين فكرة واضحة عن

حياة هذه البلاد وخصائصها ، وتعمل على إنشاء مكتبة عربية
للتلميذ (١٢) .

ويلاحظ أن هذه المعاهدة لم تهدف إلى توحيد نظم التعليم ومناهجه في
البلاد العربية ، وغاية ما في الأمر أن المادة الثالثة نصت على العمل على
تعادل مراحل التعليم وشهاداته بها لتسهيل تبادل الطلاب ، وأن المادة الثانية
عشرة نصت على إدخال قدر مشترك من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها
وأدبها في المناهج ، يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد
وحضارتها.

ولم يكن مأمولا أن يزيد الأمر على مثل هذا الحد الأدنى ، ذلك أن
الحكومات العربية في ذلك الوقت كانت مستقلة شكلا ، لكنها إما أن تكون متقلة
بما يصعب حصره من عوامل التخلف والضعف يحول بينها وبين حرية الحركة
، وإما أنها - من ناحية فعلية - ظلت تابعة للقوى العظمى ، أو تكون محكومة
بقوى متخلفة لا ترى في التعليم فائدة وقيمة ، خاصة وأن مثل هؤلاء كانوا
ينظرون نظرة استعلاء لمن يحكمونهم ويعتبرونهم من الرعايا الذين لا
يستحقون تعليما وتثويرا .

أما الاتفاق الذي عقد في سنة ١٩٥٧ بين مصر وسوريا والأردن ، فقد
كان المد القومي العربي يقترب من ذروته ، ومن هنا نتبين من مقدمته أنه اتفاق
تحديه الرغبة في تنشئة مواطن عربي يعمل من أجل وطن عربي واحد ،
ويقدر مسؤولياته والتزامه نحو النضال العربي المشترك لعزة الأمة العربية
ومجدها ، وأنه يرمى إلى تقوية التعاون وتنسيق الجهود في سبيل تحقيق هذه
الغاية ، وبعض وسائل التعاون التي نص عليها في صلب الاتفاق ، وفي الملحق
رقم (١) تشبه ما ورد في معاهدة سنة ١٩٤٥ ، ولكن الاتفاق ذهب إلى مدى
أبعد منها فيما يتعلق بشؤون التعليم ، وهي التي تشغل الجانب الأكبر من
الاهتمام فيه ، فنصت المادة الثالثة منه على وضع برنامج لتبادل المعونة الفنية

والخبراء بين وزارات التربية والتعليم في البلاد المتعاقدة بما يحقق " تكافل النهضة العلمية والتربوية والثقافية في مختلف مراحل التعليم العام والفنى والجامعى والعالى " . ويتضح فى بقية مواد الاتفاق ، وبقية ملاحقه اتجاه إلى توحيد مراحل التعليم ، وخطط الدراسة أو العناصر الأساسية للمناهج فى جميع المواد ونظم الامتحانات ، وسائر التشريعات والأنظمة الخاصة بالتربية والتعليم والثقافة .

ولأن هذه الاتفاقية تمت تحت ضغط " فورة " سياسية ، وجيشان عواطف ، فضلا عن قدر من المناورة السياسية ، لم تعرف طريقها إلى التنفيذ .

وتبلغ الصياغة الفكرية لفلسفة وطرق التوحيد الثقافى بين الدول العربية الذروة بميثاق الوحدة الثقافية العربية الذى ووفق عليه فى مؤتمر وزراء التربية والتعليم ببغداد فى ٢٩ فبراير سنة ١٩٦٤ ، وبلور الميثاق هدف التربية والتعليم بأنه : " تنشئة جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله ، مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأمتة ، ويدرك رسالته القومية الإنسانية ، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى "

ودارت معظم مواد الميثاق على الوسائل المختلفة للتوحيد الثقافى فى صورة أكثر تقدما من المعاهدات والاتفاقيات السابقة ، لكن أهم ما جاء فيها حقا هو الموافقة على تطوير الأجهزة الثقافية بجامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية ، ومعهد المخطوطات ، ومعهد الدراسات العربية العالية) إلى منظمة واحدة تشملها جميعا فى نطاق جامعة الدول العربية تسمى (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) .

وانعقد أول مؤتمر للمعلمين العرب فى الإسكندرية سنة ١٩٥٦ ، وقد توصل هذا المؤتمر إلى توصيات تناولت التعبئة الروحية والخلفية للمواطن

العربى والمناهج والكتب المدرسية والتربية القومية ، وتكوين الرأى العام العربى وتوجيهه .

وتوالت المعاهدات والاتفاقيات والمؤتمرات التى علا رنين ألفاظها ، وفاضت عباراتها بالعواطف الجياشة والأمال العريضة والأحلام العظيمة . . . فإذا ما تأمل باحث ما أصبح عليه التعليم العربى اليوم ، ونحن نكاد نطوى العام ٢٠٠٤ ، أى بعد أكثر من ستين عاما سوف يهوله ما انتهى إليه الأمر . . . سوف يرى ، وقد زاد عدد الدول العربية إلى ما يزيد على العشرين ، أن كل دولة ، على وجه التقريب ، قد انكفأت على نفسها فى نظمها التعليمية وفى مناهجها ، بحيث نسمع دعوات : السعودية ، والنكويت ، والأردنة ، والتعمين ، والقطرنة . . . إلخ

ولو حللت مضمون الكثرة الغالبة من مناهج العلوم الاجتماعية واللغات فسوف تجد خفوتا ملحوظا للعروبة والإسلام . . . وأخذت اللغة العربية كلغة تعليم تتراجع بخطى متسارعة لتخلى الطريق إلى اللغة الإنجليزية بصفة خاصة . . .

وقلت أعداد المبتعثين من دول عربية إلى أخرى ، وفى المقابل تتزايد إلى الدول الأجنبية . . . إلى غير هذا وذلك من مظاهر تشرزم فى المحيط العربى ، وتوثيق الروابط بين معظم أجزائه وبين القوى المهيمنة على الساحة الدولية .

ولعلنا هنا نلمس وجه الخطأ فى المسيرة العربية الحضارية . . . عجز التعليم عن أن يكون فعالا فى هذه المسيرة ، وأصبح دوره مفعولا به من قبل العمل السياسى الذى حكمت حركته فى الغالب والأعم أهواء وعواصف ونوايا تتناقض والسلوك المعطن ، وانتكاسة إلى حال الاستتباع والإلحاق للقوى المهيمنة . . .

ولو كانت هذه الجهود التربوية المشتركة قد عرف ، ولو نصفها ، طريقه إلى التنفيذ لبرئت المسيرة السياسية العربية إلى حد كبير من أمراضها التى

أخذت تطفح على الجسم العربى فتجعله عاجزا حتى عن حماية نفسه ، فضلا عن أن يكون ذات صحة وعافية تعينه على المشاركة فى الفعل الحضارى .

تعليم البنات :

(فيما يتصل بمصر نحيل القارئ لى الدراسة الخاصة بنشأة التعليم فى الكتاب الحالى) .

أما فى ليبيا فلم ينل تعليم البنات أثناء الحكم العثمانى اهتما يذكر ، باستثناء جهود محدودة ، نذكر منها إنشاء مدرسة رشدية للبنات عام ١٨٩٨/١٨٩٩ كان الهدف منها منع بنات ضباط الحامية التركية من الالتحاق بالمدارس الأجنبية ، ومن ثم لم تكن مفتوحة لتعليم عموم البنات الليبيات .

وفى عام ١٩١٠ ، فى عهد ولاية إبراهيم باشا تأسست جمعية نسائية تحت اسم (جمعية النسوان العثمانية الخيرية نجمة الهلال) بحيث يكون مركزها بالمدرسة الرشدية للبنات ، وكان الغرض من تأسيسها تهيئة أمهات المستقبل بحيث تعمل على المساهمة فى تعليم البنات وتربيتهن .

وعلى العكس من ذلك كانت جهود الإرساليات الأجنبية بالنسبة لتعليم البنات ، ففى عام ١٨٤٦ استطاعت أخوات الراعى الصالح الكاثوليكية إنشاء مدرسة للبنات فى ليبيا اجتذبت إليها بنات من الديانات الثلاث : المسيحية ، والإسلام ، واليهودية ، ونجحن فى تكوين مجموعة من البنات بلغن ٦٠ تلميذة تعلمن باللغة الإيطالية .

وفى عام ١٨٨٨ أنشأت الحكومة الإيطالية فى طرابلس مدرسة ابتدائية للبنات . ولما أنشأت مدرسة ثانوية فنية (صناعية وتجارية) ، كانت قاصرة فى بداية الأمر على البنين ، إلا أنها فتحت قسما للبنات بها عام ١٩٠٧ . . . إلى غير هذا وذلك من جهود أخرى لتعليم البنات ، حتى وصل عدد البنات فى المدارس الإيطالية فى عام ١٩٢٢/٢١ ما مجموعه ١٢٨٣ طالبة ، وهذا العدد

زاد عن عدد البنين الذى كان ١٢٢٢ طالبا ، وفى مدارس العرب بلغ عددهن ١٤٢١ طالبة، وفى مدارس الإرساليات بلغ عددهن ٤٦١ طالبة ، ووصل عدد البنات من اليهود ٤٦١ طالبة (رأفت غنيمى الشيخ ، تطور التعليم فى ليبيا) .
وشهد تعليم البنات فى العراق كذلك جهودا ملحوظة من جانب الأجانب بصفة خاصة ، سواء ضمن عمل الإرساليات الدينية أو غيرها ، فقد قامت قرينة الدكتور فانيس الذى أسس مدرسة أمريكية فى البصرة ، بتأسيس مدرسة أمريكية للبنات ، أثناء فترة الحرب العالمية الأولى ، فتحت بأربع طالبات فقط لكنها سرعان ما أخذت تنل الصعوبات ، وأخذ عدد طالباتها بالتزايد ، وكانت الدروس فيها تتألف من : التدبير المنزلى ، ورعاية الطفل ، والصحة العامة والخياطة والتطريز .

وضمت بعض المدارس الأجنبية بنات ، بجانب البنين ، مثل مدرسة الراهبات الفرنسيات ، التى أنشأها أيضا فى فترة الحرب العالمية الأولى ، الأباء الكرمليون بالبصرة ، وكان التعليم يجرى باللغة الفرنسية ، ثم أصبح باللغة الإنجليزية أثناء الاحتلال البريطانى . كذلك ضمت مدارس الكاثوليك ، أى مدارس اللاتين والأرمن والكلدان ، فى البصرة بنات ، بجانب البنين . .
ولا يعنى هذا أن العراق لم يشهد تعليما للبنات إلا على أيدى الأجانب ، فقد وجد عدد قليل لا يزيد عن أصابع اليد الواحدة فى العهد العثمانى ، وقبل اندلاع الحرب العالمية الأولى .

وكانت الخطوة المهمة هى تلك التى قامت بها السلطات الحكومية عام ١٩١٩ بالإعلان عن افتتاح مدرسة للإناث تديرها سيدة أجنبية ، داعية الناس إلى التقدم لها ، وتم افتتاحها بالفعل عام ١٩٢٠ .

وافتح أول مدرسة أولية للبنات فى السودان عام ١٩١١ ، فى رفاة موطن المربي السودانى الشيخ بابكر بدرى ، وكانت نواتها كريماته ، وبنات بعض من اهتدى بهديه ، وقد بلغت مدارس البنات خمسا فى سنة ١٩٢٤ .

وربما عرف تعليم البنات فى منطقة الشام تقدا وانتشارا نسبيا قياسا بما كان عليه الأمر بالنسبة للكثرة الغالبة من أقطار العالم العربى بحكم ما كانت عليه هذه المنطقة من يقظة ، وقربا من أوربا ، وانتشارا للجاليات الأجنبية .

الفكر التربوى العربى :

وإذا كانت الجهود التربوية على المستوى الرسمى لم تصل بالتعليم العربى إلى أن يكون قوة تجديد ونهوض حضارى بالفعل ، فإن الجهود الفكرية التى عكستها كتابات نفر من المفكرين والعلماء ، كانت على العكس من ذلك ، تعكس الكثير من آمال الأمة وطموحاتها .

والحديث فى هذا الباب يمكن أن يطول ليملاً كتباً كاملة ، لكننا سنكتفى بنماذج ثلاث نقدمها أيضا فى صورة موجزة للغاية ، وقد راعينا فى اختيار هذه النماذج أن أولها يمثل العالم الإسلامى غير العربى ، ولكن على اتصال وثيق به ، وهو جمال الدين الأفغانى ، أما ثانيهما فيمثل الاتجاه العربى ، وهو ساطع الحصرى ، وثالثهما ، طه حسين الذى كان يمثل التوجه القطرى المتشيع للنموذج الأوروبى .

جمال الدين الأفغانى : كان الأفغانى واحدا من هذا النفر من المفكرين " العموم " الذين جعلوا من هموم الأمة، فى كليتها ، مركز تفكيرهم ومحور نشاطهم . وفى هذه الدائرة الواسعة المحيطة جاء جهده وجاء سعيه لتحديد الهوية المنشودة " لهذه الأمة ، وبالتالي فقد أدى خدمة للعمل التربوى تسمو على سائر الخدمات ، حتى لا يقع تحت أسر العشوائية والتخبط كما هو الحال فى كثير من فترات تاريخنا الحديث ، حيث لا يجد المربى صورة واضحة تحصل على حد أدنى من الاتفاق العام حول السؤال المعضلة الشهير : من نحن ؟ وماذا نريد أن نكون ؟

وتأتى أهمية طرح مثل هذه التساؤلات بالنظر إلى ما كان عليه حال الأمة فى ذلك الوقت من أواخر القرن التاسع عشر ، حيث للوقوع تحت مظلة الدولة العثمانية التى كانت قد بلغت حدما من الضعف والتخلف إلى الدرجة التى اشتهرت فيها بالرجل المريض ، وانحراف إلى العصبية والاستبداد فى التعامل مع أقطار الوطن العربى ، وتربص الدول الأوربية بهذه الأقطار تمهيدا لاقتراسها وإخضاعها لسيطرتها وسطوتها الاستعمارية .

رأى الأفغانى أن الدول عادة ما تقوم وفق رابطتين ، إما رابطة " الجنس " بمعنى " العرق " ، أو ما نسميه الآن " القومية " ، وإما رابطة " الدين " . وواضح من كتابات الرجل عن الرابطتين اختياره لرابطة " الدين " . وضرب الأفغانى مثلا بالعرب وكيف كانوا قبل الإسلام قبائل شتى يسودها التناحر والصراع القبلى الذى تتحكم فيه الأهواء والعصبية ، فإذا بالإسلام يربط بينهم برابطة العقيدة التى تجمع وتوحد ولا يكون هناك فضل لعربى على عجمى إلا بالتقوى ، وانطلق العرب بهذه الرابطة الوثيقة ليكونوا دولة كبرى تمتد من الصين شرقا إلى المغرب والأندلس غربا .

لكن هذه المسيرة المتقدمة لم تستمر ، فإذا بالتجزؤ يعرف طريقه إلى الأمة ، وإذا بالتخلف ينخر فى عظامها كالسوس ، وإذا بأمم أخرى تستبد بالأمة الإسلامية وتتحكم وتهيمن عليها وتستلها . ولم يكن ذلك عن قلة عدد ، فالإحصاءات تجمع على تزايد " كمي " مستمر ربما تفوق فيه هذه الأمة غيرها من الأمم الأخرى من حيث المعدل والنسبة، فلماذا يكون السبب الرئيسى ؟ الإجابة عند الأفغانى أن السبب الأعظم والفعل الأكبر فى السقوط هو إهمال ما كان سببا فى النهوض والمجد وعزة الملك ، وهو ترك حكمة الدين والعمل بها. ودعا الأفغانى إلى تعظيم العقل واحترام أصحاب العقول الذكية ليعيش الناس حياة كريمة، ففى مقال له بعنوان (الشرق والشرقيون) يقول : " والعقل به تستببط الأسباب من أسبابها ، ويستدل بالطل على معلولاتها . . . وأن العقل

هو الهادى إلى مهيع (الطريق الواضح) السعادة " ، ويضيف مؤكدا هذه المكانة للعقل فى معرض حديثه عن الشرق فيقول : " ولا استولى الفقر على ساكنيه ، ولا غلب الذل والاستكانة على عامريه ، ولا تسلطت عليه الأجانب ، ولا استعجت أهله الأبعاد إلا لإعراض الشرقيين عن الاستتارة بنور عقولهم وتطرق للفساد فى أخلاقهم " .

ويمكن تسجيل مفخرة للأفغانى تجعله أول من أكد على ما نسميه اليوم " أصول التربية " فى العصر الحديث ، باعتبارها تعبيراً عن جملة القوى والمؤثرات التى توجه وتؤثر فى العمل التربوى . والأفغانى يسوق مثالا للتوضيح بمجال الطب ، فالجمهرة الكبرى من الناس تظن أن التمهـر بالطب يقتضى فقط العلم بعدد من فروع الطب المعروفة ، لكن الحقيقة تؤكد لنا أن المسألة أخطر من ذلك ، إذ ينبغى للطبيب ، حتى يكون طبيبا حائقا ، أن يكون على دراية بعدد آخر من العلوم الأساسية التى قد لا تقع فى دائرة الطب مباشرة ، ولكنها مؤثرة عليه وفاعلة فيه ، ومثال ذلك " التاريخ الطبيعى " ، و " علوم النباتات " ليعلم خواصها ويميز نافعها من ضارها ، وبحيث يكون على بصيرة من اختلاف الأمزجة ومقتضياتها ، وما يلائم كل واحد على حسبه .

وهكذا الأمر فى تربية الإنسان حيث يكون الهدف منها هو توفير قدر أساسى من " التوازن " بين مكونات الشخصية و " التكامل " ، يحفظ عليها وحدتها وانسجامها وتوافقها . ولتحقيق هذا الهدف وضعت علوم التربية والتهديب لتحفظ على النفس فضائلها وتردها عليها إن اعتلت وانحرفت عنها إلى جانب للنقص والاعوجاج ، كما وضع الطب ولوازمه لحفظ صحة الأبدان ، فالحكماء للعاملون القائمون بأمر التربية والإرشاد ، وبيان المفاصد الأخلاقية ومنافع الأخلاق ، وتحويل السلوك من حالة الانحراف إلى حالة السواء ، بمنزلة الأطباء .

وكما لزم للطبيب أن يكون عالما بالتاريخ الطبيعي والنباتات والحيوانات ،
وعطل الأمراض وأسبابها ، ودرجاتها من قوة وضعف ، كذلك يلزم للمربي ،
وطبيب النفس الإنسانية والسلوك البشري ، إذا تحمل مسؤولية التنشئة والإرشاد
، أن يكون عالما بتاريخ الأمة التي قام بإرشادها ، وتاريخ غيرها من الأمم
أيضاً ، وأن يكون مطلعاً على درجات تفرقاتها ودركاتها لتدبيرها في جميع الأوسان
، وأن "يسبر" أخلاقها بمسبار الحكمة ليطلع أسبابها لمواطنها النفسية ، ويقف
على درجات الهداء وتمكنه فيهم ولعله يصيب الوافدين ، قوى في النفوس أو
ضعيف يوماً هو العلاج للقلق بكل طعنف وبحالة .

وكما أنه يجب على الطبيب البتني أن يكون على علم تلم بمخالف الأعضاء
وعلاقتها ، كذلك على المربي أن يكون عالماً بمخالف الإطلاق الوضارها وفقاً لما
هو قائم في واقع العمل التربوي والمدرخ الاجتماعي .

وكما يلزم أن يكون الطبيب شغوفاً رهيماً صادقاً أميناً لا يفتن إلى
الحسب ، ولا يفتن إلى المقاصد " المناظرة " ، كذلك يجب على القائمين بالعمل
التربوي أن يكونوا من قوى الاستقامة والتفصيل ، مرتعنين بالصحة ، أولى
مقاصد عالية ، لا يبيسون الفضيلة بحطام الدنيا ، ولا بالتقرب والتتراف إلى
الأمراء والكبراء ، أولئك هم المرشدون الحقيقيون الذين رزقت الأمة بصلتهم ،
فبشرها بالسعادة ، وإن رزقت بمطيين لا أطباء ، يستعد على منابر النصيح
فيها ، الجهلة والأغبياء والسفلة . . . فأنفروا بالصناديق والثقاة ، فإن المرشد
الضال والنصوح الجاهل ، يودع في النفوس رذائل الأخلاق ، باسم أنها فضائل
، ويغرس فيها جرائم الشر باسم أصول الخير . . .

وهكذا يحمل الأفغانى حملة شعواء على المربين المزيفين طلاب المنافع
الخاصة ، المتعلقين بأذيال أصحاب السلطة ، فهم أخطر على الأمة من حالة
الجهل .

وإذا كان نهوض الأمة من أجل كسر قيود الاستعباد ، والانطلاق إلى آفاق الترقى والتقدم بحاجة ماسة إلى ما يسميه الأفغانى " بالعلم الصحيح " ، والذي لا بد أن يترافق معه التمكن من مقدرات الإرادة الذاتية المتحررة ، فإن أمرا كهذا ليس بالأمر السهل ، فقد كان طبيعيا أن يصادف عقبات كؤود ، كان من المحتم التفكير بها مليا .

ولكى يفسر الأفغانى حرص المستعمرين على استمرار حالة الجهل والتخلف فى البلدان التى استعمروها ، لفت الأنظار إلى حرص هؤلاء على الحيلولة بين الشعوب المقهورة وبين دخول الأسلحة الحربية إلى بلادهم ، إذ أن شيئا من هذا إذا تم ، فإن معناه توافر وسائل المقاومة الوطنية ، وهكذا الأمر بالنسبة إلى " العلم " ، فهو لا يقل خطورة على الاستعمار من الخطورة التى تمثلها الأسلحة النارية .

ومن هنا ينتهى الأفغانى إلى النتيجة المنطقية لكل هذه المقدمات : "إن فلادب من تمام اليقظة ، والعمل بكمال الحكمة من الشرقيين للوصول إلى الغاية بدأب متواصل وهم لا تقتر وعزائم لا تكل " . وإذا كانت هذه هى " القيمة " و " الوظيفة " الأساسية للعلم فى حركة النضال الوطنى ، فلابد أن تستتبعها خطة " تعليم " تتناسب مع سمو الهدف ورفى المقصد .

ساطع الحصرى : ولد من أب وأم عربيين فى أغسطس عام ١٨٨٠ فى صنعاء باليمن ، ويذكر الحصرى نفسه أن أجداده انتقلوا من الحجاز إلى حلب فى القرن التاسع للهجرة ، وقد تخرج فى " المدرسة الملكية الشاهانية " فى استانبول عام ١٩٠٠ ، بعد أن مكث فيها سبع سنوات حصل خلالها الدراسة المتوسطة والعالية . واشتغل بعدها معلما ، وتقلب فى مناصب وأعمال متعددة فى الدولة العثمانية .

وعمل أيضا مسؤولا تعليميا فى سوريا من مطلع عام ١٩١٩ ، ومن أولى المهام القومية التى تكفل بها ، هى إزالة الآثار السلبية لعملية التتريك التى

أخلتها السيطرة العثمانية على سوريا في ميادين اللغة والأدب والتعليم ودواوين الدولة المختلفة .

ونتيجة لسياسات خاطئة تعصبية في هذه الفترة في الدولة العثمانية راج الاتجاه القومي العربي الذي كان ساطع من أبرز دعائه ، ومن هنا فقد انتهز فرصة توليه موقعه في سوريا ليزيل اللغة التركية وآثارها من التعليم في المدارس السورية ويحل محلها اللغة العربية .

لكنه انتقل عام ١٩٢١ للعمل بالتعليم بالعراق حيث استمر عشرين عاما ، قام خلالها بإنجاز العديد من المشروعات واللوائح القانونية التربوية والتي كانت تتعلق بالإدارة والمناهج والتقنيات في كل من المدارس الابتدائية والثانوية وكلية الحقوق ودور المعلمين ووزارة المعارف ومديرية الآثار ، خاصة وقد كانت العراق قد احتلت من قبل إنجلترا ووجهت التعليم وفق السياسة الاستعمارية الإنجليزية .

ثم عاد الرجل للعمل مستشارا في شئون التعليم بسوريا عام ١٩٤٤ مدة ثلاث سنوات ، لينتقل بعد ذلك إلى مصر ويقوم بالتدريس في معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) من عام ١٩٤٧-١٩٤٨ ، ثم عمل في الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، حيث أصدر ستة مجلدات من الحولية الثقافية العربية التي كان يرصد في كل منها حركة التربية والتعليم في الدول العربية .

وقد توفي ببغداد عام ١٩٦٨ .

وفى سلسلة محاضراته بمعهد التربية العالي للمعلمين بالقاهرة أكد على أهمية الدراسات الاجتماعية بالنسبة إلى جميع المنقذين على وجه العموم ، والمربين على وجه الخصوص ، وذلك لأسباب متعددة :

أولا - أن المدرسة مجتمع صغير من نوع خاص ، يحدث بين أفراده تفاعلات نفسية كثيرة وتأسس فيه تقاليد متنوعة ، وكثيرا ما تنتقل هذه التقاليد

من أجيال الطلاب السابقين إلى أجيالهم الجديدة . وهذا يعنى أن المعلم الذى لا ينتسب إلى مظاهر هذه الحياة الاجتماعية الخاصة - ولا يحسب الحساب اللازم لها فى أعماله المختلفة - لا يستطيع أن يودى واجباته التربوية حق التأدية ، ومن هنا وجب على المعلمين أن يلاحظوا على الدوام مظاهر هذه الحياة الاجتماعية الخاصة لكى يستطيعوا أن يستفيدوا منها ويفيدوا ، وأن يوجهوها الاتجاه الصالح القويم . وعليهم أن يسعوا إلى توفير جو اجتماعى صالح يغمر حياة المدرسة ويساعد على تنمية الروح الاجتماعية ، وإشاعة الميول الخيرة بين الطلاب .

ثانيا - أن المدرسة " مؤسسة اجتماعية " أنشئت لتحقيق أغراض اجتماعية ، والمعلم إنما هو بمثابة " مندوب " من " المجتمع الأكبر " إلى هذا " المجتمع الأصغر " لخدمة الأغراض الاجتماعية . ونستطيع أن نقول لذلك أن نجاح المدرسة فى مهمتها يجب أن يقدر بمبلغ خدمتها لتقدم المجتمع الذى أنشأها ، وأخذ على عاتقه الإنفاق عليها .

ثالثا - أن التربية فى حد ذاتها " تأثير للراشدين فى الناشئين " ، وهى ترمى فى الدرجة الأولى إلى "نقل مكتسبات الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة " ، وذلك مع تنشئة الأجيال اللاحقة تنشئة تساعد على أن تكون أصلح وأرقى من سابقتها .

ونبه الحصرى إلى أن المفكرين إذا كانوا قد أدركوا ضرورة تأسيس التربية على أسس علمية ، إلا أنهم ذهبوا فى بداية الأمر إلى الاعتماد الأساسى على البحوث النفسية ، وخاصة فيما يتصل بالأطفال والمراهقين ، وحصلوا منها على نتائج مهمة جدا ، وتقدمت أساليب التربية ونظرياتها على ضوء الدراسات النفسية تقدما عظيما .

لكنهم تبينوا أن من الخطأ الاعتماد على البحوث والدراسات النفسية وحدها ، بل لابد من الاستشارة والاسترشاد بالبحوث والدراسات الاجتماعية ، ذلك أن التفكير التربوي يعنى بمسألتين أساسيتين :

أولا - تحديد الأهداف والغايات .

ثانيا - تعيين الطرق والوسائل .

وإذا كانت الطرق والوسائل مما يستند فيه إلى الدراسات النفسية ، فإن تحديد الغايات والأهداف يعتمد على الدراسات الاجتماعية .

وهكذا يبرز لنا هذان الأصلان للتربية : الأصول النفسية ، والأصول الاجتماعية .

ومما يحمد للحصرى حقا هو هذا الاهتمام الذى أولاه لقضية يتردد صداها كثيرا فى أروقة السياسة والاجتماع والتعليم فى مختلف أنحاء العالم منذ أواخر القرن العشرين ، ألا وهى " بناء المجتمع المدنى " ، وتشجيع قيام مؤسساته ، ولا شك فى أن " التربية المدنية " ، أو ما كان يطلق عليه " التربية الوطنية " سبيل مهم على هذا الطريق .

القضية إذن ليست جديدة كما يتصور البعض ، فها هو مفكرنا يؤكد أن الاهتمام بالتربية الوطنية والمدنية فى المدارس بدأ واشتد فى مختلف البلدان المتقدمة ، فى تواريخ مختلفة ، وإذا بحثنا عن أسباب هذا الاختلاف ، وجدنا أنها مرتبطة بالأحوال الاجتماعية والسياسية ارتباطا وثيقا ، ذلك أن مهمة التربية المدنية والوطنية كانت متروكة بتمامها إلى عمل " الطبيعة الاجتماعية " فى كل البلاد ، فإن تأثيرات " البيئة العائلية الخاصة " من جهة ، و " البيئة الاجتماعية العامة " من جهة أخرى ، كانت تضمن تنشئة الأجيال الجديدة على حب الوطن ، كما أنها تكفل تعليمهم للواجبات المدنية والوطنية ، تعليما مباشرا ، ولذلك ما كانت الحكومات تشعر بحاجة إلى تحميل المدرسة شيئا من هذه المهمة .

ولفت الحصرى الأنظار إلى أن الدول التى تسير على نظام الحكم المطلق بوجه عام لا تشعر بحاجة شديدة إلى الاهتمام بالتربية المدنية ، لأن ما تطلبه أمثال هذه الحكومات من رعاياها يتلخص فى "الطاعة المطلقة" و "الولاء التام" للسلطة الحاكمة ، ولا حاجة للقول أن تقاليد العائلة وقوانين الحكومة ، وتأثيرات البيئة كانت تكفل ذلك بسهولة كبيرة .

أما بالنسبة إلى الحكومات، المقيدة بالنظم الدستورية النيابية ، فإنها لا تستطيع أن تعتمد على هذه المؤثرات الاجتماعية الطبيعية وحدها لإدامة روح الوطنية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها فى البلاد ، لأن الحكم عندما يصبح شعبيا ، تتوسع حقوق الأفراد توسعا كبيرا وتتعدد واجباتهم تعقدا شديدا ، يصبح من الضرورى الاستعانة بتأثيرات وتلقينات المدارس أيضا لتعليم هذه الحقوق والواجبات ، ولتنمية الروح الوطنية فى النفوس .

ويكاد المتأمل فى جملة كتابات الحصرى فى المسألة التربوية يلحظ غلبة السبب المجتمعى ، ولذلك نراه دائما ما يمضى مرات عدة ، أيا كانت القضية موضوع الحديث ، على طريق التفسير المجتمعى ، ومن هنا يكتب مؤكدا أننا إذا تتبعنا تطور نظم التربية والتعليم فى البلد الواحد ، فى مختلف أدوار التاريخ ، وجدنا أن هذا التطور أيضا يرتبط ارتباطا وثيقا مع تطور الأحوال الاجتماعية أو السياسية فى تلك الأدوار من التاريخ .

ومن ثم نراه يطرح تساؤلا مهما : هل من علاقة سببية بين أمور التعليم وأحوال الاجتماع ؟ وإذا كان هناك علاقة سببية ، أيهما السبب وأيها المسبب ؟ هل يجب أن يقال أن نظم التربية والتعليم أخذت أشكالها الحالية بتأثير الأحوال الاجتماعية والسياسية ؟ أم يجب أن يقال ، بعكس ذلك : أن الأحوال الاجتماعية والسياسية أخذت أشكالها الحالية بتأثير نظم التربية والتعليم ؟ ثم يستدرك لينبه إلى أن هذا السؤال هو أشبه بالسؤال التقليدى الشهير : هل البيضة خرجت من الدجاجة أم الدجاجة خرجت من البيضة .

ومع ذلك فهو يقطع " لا لزوم للتفكير لاختيار أحد هذين الحلين على وجه الانحصار . إن عمومية هذا التلازم والتوافق ، تدل دلالة قاطعة على وجود علاقة سببية بين الأمرين ، ولا تترك مجالاً للشك في أن هذه العلاقة قائمة على أساس التأثيرات المتقابلة ، وتسلسل وتتالى هذه التأثيرات .

إن الحقائق التى عرضنا لها فى الفقرات السابقة على درجة عالية من الأهمية ، من حيث النتائج العملية أيضا ، ومن هنا يستخرج الحصرى للقواعد العملية التالية :

أولا - يجب أن نفهم من كل ذلك أن الجهود الإصلاحية لا يجوز أن تنصرف إلى ميادين السياسة والإدارة ، بل يجب أن تشمل ساحة التربية والتعليم أيضا ، حتى أن -" الاستقلال الوطنى " نفسه لا يمكن أن يرسخ ويستقر فى بلد من بلاد العالم ، ما لم يترافق مع تربية ملائمة له ، تغرسه فى الأذهان ، وتشيعه فى النفوس .

ثانيا - إن درس نظم التربية والتعليم القائمة فى كل بلد من بلاد العالم يجب أن يترافق مع بحث العوامل المؤثرة فى تكوين النظم المذكورة ، وذلك عن طريق درس الأحوال السياسية والاجتماعية ، وتتبع التطورات التاريخية فى جميع هذه الميادين المختلفة .

ثالثا - أن الاقتباس فى نظم التربية والتعليم ، يجب أن لا يرتكز على نظام أمة من الأمم على وجه الانحصار ، بل يجب أن يقوم على دراسات شاملة ، على أساس استعراض النظم القائمة فى مختلف البلاد المتقدمة ، فى كل قضية من قضايا التربية والتعليم .

وهنا يستطرد الحصرى طويلا فى نقد تعامل الدول العربية مع قضية الاقتباس ، وكيف أن بعضا منها مع الأسف لا ينظر بعين الاعتبار إلى مدى التواءم بين ما يتم اقتباسه وبين جملة المتغيرات المجتمعية فى هذا البلد أو ذاك من البلدان المقتبسة .

طه حسين : ولد فى مركز مغاغة بالمنيا فى صعيد مصر عام ١٨٨٩ ،
وتوفى بالقاهرة عام ١٩٧٣ ، وتلقى تعليمه فى كتاب القرية ثم فى الأزهر ،
وانتظم فى الجامعة المصرية الأهلية فور إنشائها عام ١٩٠٨ ، وولّظ على
حضور دروسها وحضور دروس الأزهر فى وقت واحد ، لكنه لم يكمل الثانى
واستمر فى الأولى إلى أن حصل على درجة الدكتوراه منها عام ١٩١٤ ، وهى
أول دكتوراه تمنحها الجامعة المصرية ، ومع ذلك فقد سافر فى بعثة إلى فرنسا
حيث حصل على درجة أخرى للدكتوراه .

كان نشاطه وافرًا غزيرًا فى الكتابة فى الصحف اليومية والأسبوعية طوال
حياته ، فى مختلف القضايا وخاصة الأدبية والفكرية والثقافية والتعليمية
والتاريخية .

وأصدر عديداً من الكتب ، أشهرها (الأيام) وهى سيرة ذاتية له ، لكن
كتابه (فى الشعر الجاهلى) أثار أكبر ضجة فى تاريخ الفكر العربى الحديث
وجر عليه مشكلات عدة ، وعندما أعاد طبعته حذف جزءا كان مصدر اتهامه
فى ديبه من قبل بعض النقاد ، وسمى الكتاب (فى الألب الجاهلى) .
أما كتابه (مستقبل الثقافة فى مصر) ، فقد خصصه ليبدى فيه رأيه فى
مختلف قضايا التربية والتعليم فى مصر .

ولم يكن هذا غريباً على طه حسين ، ذلك أنه كان تلميذاً مخلصاً لأستاذه
أحمد لطفى السيد الذى كان يرفع شعار (مصر للمصريين) ، والذى كان يقف
موقفاً معارضا لكل جهد يسعى أصحابه من خلاله إلى توثيق الروابط بين مصر
والدول العربية ، فضلا عن توثيق علاقات طه حسين بحزب الأحرار
الدمستوريين ، السنى ولد فى أحضان الرأسمالية الزراعية والتجارية المصرية
والتي كانت بدورها تركز على الهموم المحلية دون القومية العربية .

وإذا كان لهذا الكتاب من فضل ، فهو ما أعلنه عنوانه ، فإذا كان يوحى
بحديث عن " الثقافة " إلا أنه انصب فى مجمله على قضايا التعليم ، مما يؤكد

تلك العروة الوثقى بين الثقافة والتعليم ، فتطوير التعليم وإصلاحه ، تطوير للثقافة ، والعكس صحيح .

وأبرز قضايا الكتاب هي دعوته إلى عزل مصر عن محيطها العربي ، وخاصة ذلك الحزء الذى يطل على البحر المتوسط ، فقد اعتبر أن الدول المحيطة به ، تكون ثقافة متقاربة ومصالحة مشتركة ، وأن الأولى بمصر أن تلتفت إلى ما يقع شمال المتوسط ، وتدير ظهرها إلى هذه الأوطان " الشرقية " الغارقة فى التخلف والضعف .

وأبرز أعماله التعليمية ، وقوفه وراء تقرير مجانية التعليم الابتدائى سنة ١٩٤٣/١٩٤٤ عندما كان أحمد نجيب الهللى وزيرا للمعارف ، ثم تقريره لمجانية التعليم الثانوى أثناء توليه الوزارة عام ١٩٥٠ ، انطلاقا من إيمانه بأن التعليم كالماء والهواء ، لا حياة لإنسان بدونهما ، ومن ثم فلا ينبغى أن يدفع المواطن أجرا عن استهلاكه لهما .

وهو أول من وحد تعليم المرحلة الأولى فى مصر عام ١٩٥١ ، بعد أن كان هناك تغدد كبير عانت منه طويلا هذه المرحلة .

ولقد تجمعت فى شخصية طه حسين الكثير من المقومات التى أهلته أن يكون صاحب رؤية تركت " بصمة " فى تاريخ الثقافة والتعليم فى مصر ، نشير إلى أهمها فيما يلى :

- فهو قد انفعل بالتجربة التعليمية وخبرها طوال سنوات تعلمه فى الأزهر والجامعة المصرية ، وليس كل من تعلم يستطيع أن يخرج برؤية لما ينبغى أن يكون ، ولكنها :
- رؤية المفكر والمنقف التى تتجاوز الهموم الشخصية لتتسع وتمتد إلى هموم الأمة جميعها ، فى أبعادها الزمنية الثلاثة ، ماضيا وحاضرا ومستقبلا .
- ممارسته التعليم كمعلم فى كلية الآداب بجامعة القاهرة .

- ممارسته العمل الفنى التعليمى مستشارا فنيا لوزير المعارف فترات من الزمن ، ومراقبا عاما للإدارة الثقافية فى وزارة المعارف .
- تقلده موقع مدير جامعة فاروق (الإسكندرية) بالإتابة فى بدء قيامها .
- تبوؤه وزارة المعارف من يناير ١٩٥٠ إلى يناير ١٩٥٢ .
- احتكاكه المعروف الواسع المتمق بالثقافة الغربية ، وخاصة فى صورتها الفرنسية .
- إيمانه الذى سوف نرى مظاهره المتعددة بأن النهضة قوامها النهضة الفكرية ، وأن النهضة الفكرية قوامها الحقيقى هو العقل ، وإذا قلنا العقل ، فقد وقفنا فى وسط أرض التعليم .

وماذا بعد ؟

هكذا برهنت حركة التاريخ الحضارى للأمة العربية تلك العلاقة التفاعلية بين التعليم والحضارة ، بحيث يدور كل منهما مع الآخر كما تدور العلة مع مطولها وجودا وعمدا ، حيث استحال وجود اضمحلال وضعف حضارى ، دون أن يصحبه كذلك حال مثيلة فى التعليم ، وكذلك فما من مرة لمسنا فيها صحة وعافية فى التعليم إلا وكانت الحضارة على الحال نفسه .

لكن المستقرئ لحال الأمة الآن يجدها قد بلغت من سوء الحال ما لا يحلم به عدو ، ولا يسر به حبيب ، وهو ما لا يحتاج إلى بيان مما أدى بالتعليم إلى أن يسير على النهج نفسه فى السقوط إلى الهاوية :

فالقطاع الخاص بدأ يتوحش فى مجال التعليم ، وتراجع مساحة الفرص المتاحة للقراء ...

ومفاهيم قوى البغى بدأت تكتسح عقول شبابنا ، وهم يمضغون وجباتهم السريعة ، بما عرف " بثقافة الهامبورجر " ...

ومساحة التعليم القائم على العقيدة تتكمش شيئاً فشيئاً تحت دعوى محاربة
الإرهاب والتطرف ...

وجهود التآزر والتعاون والتكامل بين أقطار الوطن العربي تتقلص وتأخذ
مسارات عكسية ...

والتعليم منذ مرحلة ما قبل المدرسة فى الحضانة ورياض الأطفال ، أخذ
يرتمى فى أحضان اللغات الأجنبية مديراً ظهره للغة القومية العربية ...
إلى غير هذا وذاك من مظاهر هى فيروسات أخذت تنهش فى العقول
والقلوب ، حتى غدا من يخرجهم التعليم وكان " لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم
أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها ، إنهم كالأنعام ، بل هم أضل ،
أولئك هم الغافلون " .

فهل يعنى هذا أن نقف مكتوفى الأيدي ، مستسلمين لليأس والإحباط ،
اعتماداً على أن التغيير المجتمعى هو نقطة البداية ؟

إن التغيير المجتمعى أمر ليس فى أيدى رجال التعليم ، وهم غير مطالبين
أن يخرجوا إلى الشوارع ليقودوا حركة تمرد وثورة ، فليس هذا نهجهم ، إنهم
صانعو شخصيات ، ومنبرو عقول ومطهرو قلوب ، ولا يحسنون ركوب
دبابات وسيارات مصفحة وإطلاق النيران ، فما العمل ؟

ها هو المولى عز وجل يعلنها صريحة واضحة لكل من كان ذا عقل وبصر
وبصيرة :

" إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " ...

إن رجال التعليم لو حاولوا أن يتغافلوا بعض الشيء عما بهم من هموم ،
وامتد بهم البصر إلى آفاق أوسع . . . تمنع هموم الأمة ، حاضراً ومستقبلاً ،
فسوف يتأكدون أن من الممكن أن يبدأوا هم حركة التغيير . . . فملايين الأبناء
يأتون إليهم وهم فى سنوات عمرهم الأولى غير محملين بأوزار ثقافية أو خلقية

أو عقديّة أو فكرية ، يستطيعون ، بما حملوا من أمانة ، أن يهبوهم لمستقبل
الأمة بتتوير العقول وتطهير القلوب وتركيز الأرواح ، وتقوية الأبدان ...
هم فى سبيل ذلك يضحون ، يعطون أكثر مما يأخذون ... لو استطاعوا أن
يصبروا على هذا سنوات قليلة ، فسوف تمتلئ الساحة المجتمعية بتتويرا وتركيزا
وتطهرا

ولو تحقق هذا فسوف تنهال المكاسب الكلية المجتمعية على الجميع ، ويتغير
وجه الحياة على الأرض !
لسنا مروجى أحلام ، وسابحى خيال ..

إن هذا هو نفسه ما حدث عند قيام التحولات الكبرى التى شهدناها لدى
الرسل والأنبياء وكبار المصلحين وصانعى التاريخ ..
كان المسيح ، وكان محمد ، والذين آمنوا معه يعطون الناس أضعاف ما
يأخذون ...

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وأبو بكر وابن الخطاب ، وابن أبى
طالب ، وغيرهم يمكن أن يرفلوا فى نعيم الحياة ، لكنهم كانوا على العكس
يعيشون بما يقل عن كثير من أوساط الناس ، ولهذا كسب المجتمع كله ..
ندرك أننا لم نعد فى عصر الرسل والأنبياء ، ولكننا ندرك فى الوقت نفسه
أن خالقنا عز وجل طالبنا دائما بالتأسى بهؤلاء الرسل والأنبياء ..
وفى رأينا أن هذا هو السبيل ، حتى يعود التعليم إلى عافيته ، فيبث دماء
صحة وعافية فى عروق الأمة فتعود مشاركة فى الإنتاج الحضارى ، وتستحق
أن توصف بأنها خير أمة أخرجت للناس ...