واقع التعليم الأجنبى
ومشكلاته فى الدول الإسلامية وأثره على الهوية

إعداد أ.د/سعيد إسماعيل على (*)

مفهوم الهوية:

الهوية من الناحية اللغوية هى ما يجعل الشئ هو هو وليس شيئا آخر، وهذا مما يتسق مع منطق العقل، فما يجعل من البرتقالة برتقالة هو كل ما يجعلها هذه الفاكهة المتعارف عليها من خلال جملة من الخصائص والمواصفات، بحيث يستحيل عقلاً أن يتصور أحد أنها يمكن أن تكون «تفاحة» أو «موزا»، مثلاً، ولو حدث ولو شئ قريب من هذا جزئياً نتيجة ما أصبح عليه علم الهندسة الوراثية من تقدم، فإنها تفقد طبيعتها، والتى نقصد بها «هوياتها» أو «شخصيتها».

ونحن نلمس فى حياتنا اليومية أن أى إنسان تميع فيها قسماته وخصائصه، بحيث نحتار فى توصيف شخصيته، يتراجع تقديره فى نظرنا، بل ويصعب التعامل معه، وتوقع ما سوف يكون رد فعله على هذا التصرف أو ذاك تجاهه. والعكس صحيح، نثمن ونقدر هذا الذى له ملامح شخصية محددة تتسم بالتماسك والكلية والتكامل والسواء النفسى والاجتماعى.

ومما هو مألوف فى حياتنا العامة الشخصية، فى كل المجتمعات أن يحمل كل منا وثيقة رسمية من الدولة تميزه عن سائر الناس، سواء فى وطنه أو فى أى مكان، حيث تصطلح مجتمعات كثيرة على تسمية البطاقة المعلنة عن بعض السمات التى لابد أن تعلن عن "هوية" هذا المواطن أو ذاك، «بالهوية» أو «بطاقة تحقيق الشخصية»، ويقوم «جواز السفر» بالدور نفسه، تعبيراً عن «هوية» حامله.

(*) أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس.

هكذا الأمم والشعوب، مما تعارفنا عليه باسم «الشخصية القومية»، فهناك «الشخصية الأمريكية»، والشخصية اليابانية، والشخصية الألمانية ... وهكذا، وهى لا تنصرف، كما يخطىء البعض فى التصور، إلى مجرد توافر أصول عرقية بعينها، وإنما إلى جملة مواصفات وخبرات وخصائص وعادات وتقاليد ومعارف وقيم.

ويمكن للهوية أن تكون ذات مستويات ودوائر، كما نجد فى الوطن الواحد، من تمايز إلى حد ما بين المناطق الإقليمية المختلفة، خاصة إذا كان هذا الوطن واسع الأرجاء، ومن الممكن أن يكون فى مجموعه صاحب هوية، يشارك فيها مع بلدان ومجتمعات أخرى، كما تشارك الدول العربية، دولا غير عربية فى انتمائها إلى الإسلام، ثم تنفصل عنها وتتفق مع مجموعة دول بعينها نسميها الدول العربية، لسيادة الهوية العربية على مجموع ثقافتها، دون أن يتعارض هذا المستوى من الهوية، مع المستوى الأول وهو الهوية الإسلامية.

ثم إن لكل دولة كذلك من الدول الإسلامية هوية، يمكن تسميتها «بالهوية الوطنية»، حيث تشارك دول المستوى الأول «الإسلامى»، ثم دول المستوى الثانى «العربى»، لتنفرد هى بمجموعة خصائص وقسمات تميزها عن غيرها، حتى تلك التى تتشارك معها فى الدين واللغة.

ونجد فى كتاب الله عز وجل، بعض آيات القرآن الكريم، المؤكدة على «الطبيعة الإسلامية» التى يجب أن تكون لكل من المؤمنين بالله رباً واحداً لا شريك له، وبمحمد ﷺ رسولاً، وما يترتب على هذا وذاك من التزامات ومفاهيم وقواعد وتوجهات وممارسات وتنظيمات، وهو يسميه المولى عز وجل «حبل الله» الذى يطالبنا بالاعتصام به، فى قوله تعالى: فى سورة «آل عمران» ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا (١٠٣) ﴾.

ثم تنطق آيات متعددة بأن ما يجب أن نعتصم به هو «الإسلام»، حيث قال جل شأنه:

فى سورة «الأنعام»: ﴿ قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَسْلَمَ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (١٤) ﴾.

وفى سورة «الحج»: ﴿ فَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَلَهُ أَسْلِمُوا وَبَشِّرِ الْمُخْبِتِينَ (٣٤) ﴾ .

وفى سورة «الجن»: ﴿ وَأَنَّا مِنَّا الْمُسْلِمُونَ وَمِنَّا الْقَاسِطُونَ فَمَنْ أَسْلَمَ فَأُولَئِكَ تَحَرَّوْا رَشَدًا (١٤) ﴾. وغير هذه وتلك من الآيات القرآنية.

وإذا كنا نشير ونؤكد على «العروبة»، فإننا ننبه إلى أنها «عروبة ثقافة»، بما يحمله هذا من تقاليد وأعراف وقيم وأخلاقيات وموروث ثقافى، نقول هذا لأن العروبة فى الإسلام عروبة «لسان»، والمقصود باللسان هنا ما نقصده فى أيامنا الحالية «بالثقافة»، بمعناها الواسع، وتشير بعض آيات القرآن الكريم إلى هذا فى قوله عز وجل: فى سورة «النحل»: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ (١٠٣) ﴾.

وفى سورة «الشعراء»:﴿ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ (١٩٣) عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ (١٩٥) ﴾ .

ومن أهم الوظائف التى تقوم بها الهوية بالنسبة للفرد والمجتمع، هى أنها تشكل العماد الأساسى الذى يحفظ للشخصية قوامها ومقوماتها، أسسها وأهدافها، تطلعاتها ومطامحها، وحدتها وتكاملها... إنها بمثابة ذلك الخيط الذى يربط بين حبات المسبحة، حيث إن انفراط هذا الخيط يؤدى إلى انفراط المسبحة فلا تصبح مسبحة.

لكن يبرز التساؤل: هل تؤدى الهوية هذه الوظيفة فى الربط والتكامل والتوحيد، بطريقة آلية؟ الإجابة المؤكدة والفورية هى بالنفى، إذ لابد من «عملية» خاصة، بدونها يصبح من العسير على الهوية أن تقوم بما هو مأمول منها، فما طبيعة هذه العملية؟ وكيف تؤدى هذا الدور للهوية؟.

هنا لابد من الوعى بأن «الثقافة» تشكل «التربة» التى تتكون فيها «الهوية»، وأن «التعليم» هو الذى يقوم بعملية الزرع والغرس والرى والتغذية والرعاية، مما يتطلب منا تناول قضيتى الثقافة والتعليم.

العروة الوثقى بين التعليم والثقافة :

فى سعى الإنسان إلى التفاعل مع عناصر الكون من حوله، الطبيعى منها والإنسانى، يحصل على معارف ومعلومات، ويُكون مفاهيم، ويبتكر آلات وأدوات، ويهتدى بقيم واتجاهات، ويكتسب مهارات وأداءات، ويقيم نظما ومؤسسات، وجماع هذا كله هو ما نعنيه بـ«الثقافة»، والتى تصب جميع عناصرها فى عملية كدّ متواصل للإنسان لتحقيق واجب الاستخلاف والإعمار.

وحصول الإنسان على عناصر الثقافة هذه هو أيضا ما يقصده أهل الاختصاص بالتعليم.

وعلى هذا فإن التعليم يعتبر ضرورة ثقافية واجتماعية لسببين (محمد العريان، د.ت: ٢٥):

١ - لابد من سد الفراغ بين الصغار الناشئين - الأعضاء الجدد فى المجتمع - والكبار الراشدين الذين يحتفظون بتقاليد الجماعة ونظمها وعاداتها وأدواتها الثقافية، كما أنه، عن طريق التعليم، يكتسب الفرد الآدمى شخصيته أو ذاتيته، أى أنه يكتسب المعانى المختلفة والاتجاهات العقلية والعاطفية والاجتماعية التى تشكل سلوكه وتوجه معاملاته وتصرفاته فى المجتمع .

٢- عن طريق التعليم - النقل الثقافى والتكيف - يستطيع المجتمع أن يوفر الفرص التى تضمن المحافظة على طرق حياة هذا المجتمع واستمرار نموها، ومن الملاحظ الآن أن الصغار لا ينمون نموا جسمانيا فحسب، بل إنهم ينمون نموا اجتماعيا أيضا بمساهماتهم فى الأهداف العامة للأمة وباكتسابهم المهارات المختلفة والوسائل

المتنوعة التى لابد من الاحتفاظ بها وتجديدها، وعملية الاكتساب هذه ضرورية فى كل المجتمعات - البدائية والمتحضرة - إلا أن تعقيد الحضارة المعاصرة وتشعب نواحى الحياة فيها جعل عملية التعليم - كعملية نقل الثقافة وتجديدها - ضرورة لابد منها حيث اتسع البون بين قدرات الصغار الناشئين من ناحية وقدرات الكبار ومطالب الحياة الكثيرة من ناحية أخرى.

ويكتسب الطفل ثقافة المجتمع الذى تربى فيه، والتى تصبح من خلال مراحل نموه جزءا لا يتجزأ من شخصيته، بعد أن كانت عند ولادته خارجة عنه، كما تتحد الثقافة اتحادا كليا مع العناصر الأخرى لدرجة أنها تقع دون مستوى الإحساس الواعى وهى تحرك بذلك سلوك الفرد وتوجهه دون أن يشعر هو بذلك (Merrill .1958 : 136) .

وقد أثبتت البحوث النفسية والاجتماعية أن الطفل يولد دون شخصية، وهى تتكون فيه فى مراحل نموه، وذلك بسبب تفاعل إمكانياته الفطرية مع محيطه الخارجى، الذى يُخلف فِى شخصية الطفل أثناء احتكاكه بثقافة مجتمعه وبشخصياتها مركبا ثقافيا مميزا من العلاقات والقيم والعادات، وذلك عن طريق التعلم والمحاكاة، وهناك الكثير من الشواهد التى سجلت عن الأطفال الذين نشأوا فى بيئات منعزلة انعزالا يكاد يكون تاما عن مؤثرات الثقافة الإنسانية، والتى توضح لنا الدور الذى تلعبه الثقافة فى حياة الأفراد، فهى تمثل بالنسبة للفرد «رأس المال» الذى يبدأ به حياته، فإذا ما عزل أو حرم منه فقد الكثير من مقوماته البشرية، حتى القدرة على الكلام أو الاستجابة أو التمييز لما حوله من الأمور (جلال مدبولى، ١٩٧٩ : ٤٩) .

ومن أهم الوظائف التى تقوم بها المؤسسة التعليمية خدمة للثقافة، إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الثقافية وقطاعاتها، وذلك بأن تتيح الفرص لكل فرد بحيث يتحرر من كثير من قيود طبقته الاجتماعية التى ولد فيها، ويكون أكثر تفاعلا واتصالا ببيئته الشاملة؛ ذلك أن مجتمع اليوم يتضمن فى الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة، فهنالك جماعة الرفاق، وهناك الجماعات المتعددة فى

المدينة الواحدة، وهنالك جماعات العمال والمزارعين، وغير ذلك، وكل جماعة لها ثقافتها الفرعية، ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية، وأصحاب المذاهب الدينية، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات فى العادات والتقاليد والآمال والقيم، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين.

ولهذا أصبح من وظيفة المؤسسة التعليمية أن توفر بيئة ثقافية تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب فى خبرات منتظمة متسقة ويعملون فى سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك. ثم إن من مهامها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة فى سلوك هؤلاء الأطفال، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم فى أسرته، ويتعرض لقيم مخالفة لها فى مجال اللعب مع زملائه، ولقيم أخرى فى المحافل الدينية، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدى إلى اشتداد التنازع والتعارض فى مستوياته وأحكامه واتجاهاته (محمد الهادى عفيفى، ١٩٧٩ : ٢٦٥).

لكن التعليم إذا اقتصر فى علاقته بالثقافة على مجرد نقلها إلى الأجيال الجديدة، فقد يؤدى هذا بتلك الثقافة إلى الجمود، ومن هنا فإن التعليم، إلى جانب وظيفته فى نقل الثقافة يعلم الأجيال الجديدة من المهارات الفكرية والعملية ما يجعلهم قوة تجديد تعيد النظر فيما عرفوه من عناصر ثقافية لإخضاعه لمحك النقد، فهل ما تزال صلاحيته قائمة أم يحتاج إلى استبدال كلى أم إلى تغيير جزئى؟ وهل أصبحت الحاجة ماسة إلى استحداث ما لم يكن قائماً؟ وهل ... وهل إلى غير هذا وذاك مما هو سبيل إلى التغيير والتجديد والتطوير.

والتعليم فى قيامه بهذا الدور يعتمد على «المؤسسة التعليمية» سواء كانت فى صورة مدرسة أو معهد أو جامعة، كل وفق مستواه، ونطاق العمل فيه، إذ ليس متوقعا أن تقوم المدرسة فى مرحلتها الأولى مثلاً (الابتدائى) بتغيير وتجديد وتطوير فى الثقافة، حيث جهدها الأكبر يتمثل فى «النقل الثقافى»، وكذلك إلى حد ما مرحلة

التعليم الثانية، لكن من المهم فى الوقت نفسه «التهيئة» لغرس بذور مهارات النقد والتجديد والتطوير منذ سنوات التعليم الأولى، حتى تجد إمكانات هذا واسعة ومتاحة فى مرحلة التعليم العالى بصفة خاصة.

وإذا كانت هناك عروة وثقى فى العلاقة بين الهوية والثقافة والتعليم، فإن وظيفة التعليم الثقافية تختلف باختلاف مستوى التعليم المقدم للأجيال الجديدة، حيث نؤكد هنا على ضرورة «وحدة التعليم»، وأن هذه الوحدة ضرورة لوحدة الشخصية الوطنية، حتى يمكن أن «تتأسس» أركان الهوية ومعالمها الأساسية، فكيف يتم ذلك؟

وحدة التعليم ضرورة لوحدة الشخصية وتكاملها:

تشكل لحظة ميلاد الإنسان بدء ظهور نوع من الشخصية مما ليس فى قدرة صاحبها أن يغير من معالمها، فهى «قدر مكتوب» بحكم فطريتها، وقيام الوراثة بالدور الغالب فيها. إنها شخصية «فيزيقية»، تشكل الأساس المادى لحياته التالية طالت أو قصرت.

لكن من قال أن الإنسان يولد مرة واحدة؟.

إنه باعتباره إنسانا لا يكتسب «إنسانيته» إلا باكتسابه نوعا آخر من الشخصية، يتم تكونه تدريجيا، وعبر سنوات عمره حتى يلقى ربه، أيا كانت هذه السنوات، بخيرها وشرها، بحلوها ومرها، وهو فى اكتسابه المعالم الكلية العامة لهذه الشخصية، يكون لإرادته الدور الأكبر، فضلا عن جملة عناصر السياق المجتمعى التى تحيط به طوال مراحل عمره.

وعملية اكتساب عناصر الشخصية الإنسانية، هى ما نسميه بالعملية التربوية، والتى تكون مصادرها بالتالى كل ما يصدر عنه من مؤثرات يكون لها دور ملحوظ فى تكوين هذه الشخصية، سواء داخل الأسرة، أو خارجها، فى مواقع الحياة المختلفة.

ولأن تكوين الشخصية أخطر ما يمكن تصوره فى بناء أية أمة، كان الحرص الشديد على ألا تترك عملية التربية والتكوين للصدفة والتلقائية، بغير تخطيط وقصد ومنهجية.

من هنا كان أن أوجدت الجماعة البشرية «مؤسسات التعليم» بمعناها الكلى الشامل الذى نقصد به كل مؤسسة تعليمية تقوم بمهمة التعليم والتنشئة وفق منهج محدد، طوال سنوات معلومة، عن طريق متخصصين.

ولأن أية جماعة لا تستطيع المضى فى حياتها بغير «وحدة عضوية» تربط بين أفرادها فى المقاصد العامة، والقواسم المشتركة، والمصالح المتبادلة، كان من الضرورى أن تحرص الجماعة البشرية على أن تخصص سنوات التعليم الأولى بصفة خاصة كى تقدم للصغار ما هو عام ومشترك فى ثقافة الأمة، وثقافة العالم، وذلك كى تبنى، منذ البداية جسور تفاهم مشترك، وأسس معاملات، وبنية مشتركة للجماعة، حتى إذا تيقنت من توافر هذه البنية المشتركة الأولى، كان من الطبيعى بعد ذلك أن تتسق وسنة الحياة الطبيعية التى تقضى بالتنوع والتعدد والتباين والاختلاف بين بنى البشر، وإلا لانتفت قيمة الحياة الاجتماعية، وغابت ضرورتها، فيما انتبه إلى ذلك، وقعّد له ونظّر، مفكرنا العظيم ابن خلدون فى مقدمته الشهيرة.

إن أمامنا مثالين فى المجتمعات المعاصرة، أولهما يخص الولايات المتحدة الأمريكية، ففى مجتمعها تعدد وتباين واختلافات مذهلة، فى التقاليد والعادات، والأصول العرقية، والملل والنحل، وفى الأهواء والمشارب، ومع ذلك يجمع كل هذا كيان سياسى واجتماعى واحد، حيث هناك مجموعة من القَسَمات الكلية العامة الجامعة بين أفراد المجتمع، ولعل هذا النموذج يؤكد لنا كيف أن التعدد والتنوع يمكن أن يُكسب الجسم الاجتماعى من أسباب الصحة والعافية، ومن أسباب القوة والحيوية، ما يجعله على رأس قوى العالم.

وعملية التربية والتنشئة هى الوعاء الذى يُشَرّب أبناء الأمريكيين ما يمكن تسميته «بالروح الأمريكية» المُكَوِّنة للشخصية الأمريكية، أو ما نقصده هنا بالهوية، على الرغم من أن التعليم هناك فيه أيضا من التنوع والتعدد ما يصعب حصره، لكنه يظل محافظا على ما يميز الرّوح الأمريكية عن غيرها.

أما المثال الثانى، فهو على العكس من ذلك، قائم هنا فى جزء غال من منطقتنا العربية ألا وهو لبنان، فإذا كان التنوع والتعدد فيه له جوانبه الإيجابية التى لا تنكر، إلا أن الجوانب السلبية أظهر، فهو يضم طوائف وملل وفرق متعددة، تحرص كل طائفة وكل فرقة على أن تعلم أبناءها بما يتفق ورؤاها هى، فإذا بهذا المجتمع الصغير الذى لا يكاد يساوى ولاية من الولايات المتحدة، وكأنه عدة دول، ما بينها من خلافات وتباينات ما يصيب البلاد بكثير من الأضرار، فى بعض الظروف، ويبدد الكثير من طاقات أبنائها التى هى أحوج من غيرها إليها بحكم صغر المساحة، وقلة عدد السكان، وقلة الموارد، والموقع الذى كثيرا ما يجلب لها المتاعب والأزمات.

وهذا ما يجعلنا نؤكد على أنه يوم تبلى الأمة ببلية فى إعداد أبنائها الصغار، واضطراب فى تثقيف بنيها وتشتتهم، تصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة، وأمما شتى فى أمة تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة(تحسبهم جميعا وقلوبهم شتى)، ويكفى أن ترى أفرادها فى مجلس أو تشهدهم فى مناقشة فتلحظ تصويرا للأشياء متعارضا، وحكما على الأمور متناقضا، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه، وما كان أحوجهم قبل أن يلتقوا ويتحادثوا ويتناقشوا إلى أن يتفقوا على طائفة من المبادئ المقررة، فوحدة الأمة من وحدة تلك الروح العامة التى تسود إعداد نشئها، وانسجامها وحسن تفاهمها يخضع فى قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق فى تثقيف بنيها وتعليمهم.

وأمر التعليم هنا شبيه بأمر «الشجرة»: تجدها موحدة الجذر والأساس والساق، لكنها بعد ذلك تتفرع فروعاً وأغصاناً، يميناً ويساراً، وتطبيق هذا فى التعليم، أن تكون مرحلة التعليم الأولى، حيث تختلف مدتها باختلاف الأمم والشعوب، مرحلة تعليم مشتركة بين أبناء الوطن الواحد، بغير تمييز وتباين فى المذهب أو العقيدة، أو الطبقة الاجتماعية أو النفوذ الإدارى والسياسى، ثم تكون مرحلة التعليم الجامعى بمثابة الفروع والأغصان والأوراق والثمار، تتعدد وتتنوع، وتتغير بسرعة.

الحرب الناعمة على الهوية من خلال التعليم :

والذى يتأمل الحروب الضخمة التى قامت بين الامبراطوريات الكبرى، منذ عشرات القرون، سوف يجد أنها حروب «هويات»، وأبرزها تلك المعارك التى خاضها المسلمون منذ أن أعزهم الله عز وجل بنعمة الإسلام، طالبا منهم الجهاد من أجل نشره، ثم ما كان من حروب صليبية قامت بها ممالك أوروبية مقاومة لهذه الهوية الربانية الجديدة، مما استغرق قرونا عدة.

ولما انتقل ميزان القوى من الدول الإسلامية إلى الدول الأوروبية، منذ القرن السابع عشر على وجه التقريب، وراحت الدول الأوروبية، تنزع ولو ظاهريا اللباس الدينى، وتتظاهر بأنها حروب وصور احتلال لأهداف سياسية واقتصادية، كانت تدرك فى الوقت نفسه، أنها، إن آجلاً أو عاجلاً، سوف تجلو عما احتلته من بلدان من الناحية العسكرية، ومن هنا كان التفكير فى صورة أخرى من صور الغزو والاحتلال والحرب، عن طريق معاهد التعليم، حيث لا نسمع فيها قعقعة سلاح، ولا انفجارات القنابل ودوى المدافع، عليها طلاء جاذب يعلن علما وثقافة ومعرفة، لكنها فى النهاية تستلب قوى التفكير، وتحتل مشاعر القلوب والوجدان، وتجعل صاحبها يلتزم، شعوريا أو لا شعوريا، بالطريق التى يفكر فيها الغازى الجديد، ويتوجه بتوجهاته، خاصة وأننا كنا – وما زلنا – نعيش صورا من التراجع الحضارى والتوقف على طريق النهضة، أو كما يعبر كثيرون، نعيش «عيالاً» على الحضارات المتقدمة المعاصرة.

ولا نستطيع أن ننكر أن هذه المدارس قد أخرجت عددا من الخريجين العرب الذين يتقنون اللغات الأجنبية وخاصة اللغتين الإنجليزية والفرنسية ويجيدون التحدث بها وكتابتها، غير أن هذه المدارس كانت تشكل الشباب العربى تشكيلا يناسب اتجاهاتها وأغراضها سواء أكانت دينية أم اجتماعية أم سياسية وتوجه تفكيرهم الوجهة التى ترغبها، فقد كانت بعض الكتب الدراسية التى تفرضها بعض هذه المدارس على تلاميذها موضوعة بطريقة استعمارية لا تتماشى مع الاتجاهات الإسلامية العربية.

والثابت مما وجد من كتب فى مكتبات هذه المدارس أن كل نوع من أنواع التعليم يتبع دولة معينة لها مصالح خاصة فى البلد العربى، كان يقوم بدعاية واسعة لتلك الدولة، وكانت الكتب التى تعطى لتلاميذ هذا النوع من التعليم تشمل تمجيدا لتلك الدولة، وشملت بعض الكتب أفكاراً كان لها أثرها السيئ على تلاميذ هذه المدارس، فالفكرة التى كانت تُوجه فى كتب المدارس الأجنبية فى مصر- مثلاً - أن مصر بلداً زراعية وليس بلداً صناعياً رسبت فى أذهان كثيرين عجز مصر أن تنهض نهضة صناعية. كذلك الأفكار الاستعمارية التى كانت توضع فى تلك الكتب لبث الفرقة بين أبناء الوطن العربى وتمجيد الاستعمار والمستعمرين ودراسة تاريخهم بشكل يمجدهم ويضع بين يدى التلاميذ صورة واضحة عن تفوقهم المادى والعلمى والأدبى، هذا مع إغفال تاريخ المسلمين وعظمة المنطقة وثروتها وحضارتها الأصلية(جرجس سلامة، ١٩٦٣ : ١٢٦).

ولهذا وجدنا خريجى معظم هذه المدارس لا يعرفون عن تاريخ بلادهم وجغرافيتها شيئا فى الوقت الذى كانوا يعرفون فيه تفاصيل كافية عن تاريخ الدولة التى تتبعها هذه المدرسة، فتلاميذ المدارس الإنجليزية مثلا، كانوا يدرسون تاريخ انجلترا وجغرافيتها واقتصادها بالتفصيل، ويخرج التلميذ من هذه المدارس وهو لا يعرف عن بلده شيئا بالمرة اللهم إلا الأفكار الاستعمارية الخاطئة عنها مما يوجد عَرَضا فى الكتب التى تتناول تاريخ انجلترا، ويذكر تاريخ البلد العربى فيها كمستعمرة ومن وجهة النظر الانجليزية، والتلميذ العربى هنا لا يعرف وجهة النظر العربية لأنه لا يقرأ الكتب العربية، فهو لم يكن يتقن لغة بلاده من ناحية ولا يكن الاحترام الكافى لهذه الكتب من ناحية أخرى.

وكانت لبنان من أكثر بلدان شرق المتوسط استهدافا للتعليم الأجنبى، وكان ذلك فى القرن الثامن عشر، حينما افتتح بطريرك مارونى مدرسة فى عين ورقة سنة ١٧٨٩م، وكان هذا البطريرك يوما ما طالبا فى إحدى مدارس اللاهوت الشرقية فى روما، وبهذا تكون هذه المدرسة- وعرفت باسم كلية الحكمة- سابقة للمدرسة

الأمريكية الابتدائية المؤسسة فى سنة ١٨٢٤ ، بخمس وثلاثين سنة ، وسابقة لكلية عينطورة بخمس وأربعين سنة ، ولما كان نظامها مستلهما من مدارس اللاهوت فى روما ، فإن الدراسة فيها كانت تشتمل على السريانية والعربية والإيطالية واللاتينية والفلسفة واللاهوت والقانون المدنى ، كما أن طلابها كانوا يجمعون بين العلمانيين والذين يعدون أنفسهم للخدمة الدينية (ماثيوز، وعقراوى، ١٩٤٩ : ٦٥٩) .

وكثيراً ما أُطلق على هذه المدرسة اسم «أم المدارس» فى لبنان ، وقد تخرج فيها نفر من علماء القرن التاسع عشر اللبنانيين ، ومن طلابها القدامى ، نذكر الكاتب اللغوى والعالم الصحافى بطرس البستانى ، وقد كان دائرة معارف ومؤلف قاموس ذائع الصيت ، وكان أحد الذين ترجموا التوراة إلى العربية ، ومنهم أحمد فارس الشدياق ، اللغوى والصحافى الشهير . ومنهم الأب يوسف الدبس ، الذى عين أسقفا لبيروت ، وهو صاحب تاريخ سوريا ، وقد وضعه فى ثمانية مجلدات ، ومؤسس كلية الحكمة الشهيرة ، وقد ظلت مفتوحة أبوابها زمنا طويلا فى القرن التاسع عشر ، وقد تأسست بعد ذلك التاريخ مدارس عدة على أيدى المارونيين واليونانيين والكاثوليك السوريين واليونان الأرثوذكس (ومن المدارس الأخيرة المدرسة السورية فى دير الشرفا ، والمدرسة اليونانية الأرثوذكسية للأطباء الثلاثة) ، غير أن هذه المدارس كانت أقل نفوذا من مدرسة عين ورقة .

فإذا ما أردنا الوقوف على مزيد من الأمثلة من الجهود الأجنبية فى إنشاء المدارس فى بعض البلدان العربية ، فسنجد أن مدرسة عينطورة أقدم مدارس الإرساليات فى لبنان إذ أنشئت عام ١٨٣٤ من قبل المبشرين العزاريين ، وبعد ذلك بعام أنشأ القس وليم طومسون الأمريكى مدرسة فى بيروت وأقام الدكتور كرنيليوس فانديك مدرسة عالية فى عبيه - لبنان . وفى ١٨٤٧ أنشأ المبشرون البروتستانت (الكلية السورية) التى كانت تدرس العلوم باللغة العربية فى بداية عهدها (على المحافظة ، ١٩٧٨ : ٢٥) .

وبعد حوادث الفتنة الأهلية السورية سنة ١٨٦٠م، أخذ المبشرون ينشئون المدارس والكليات الكبرى، ففى سنة ١٨٦٠م، أنشأت السيدة بوين طومسون (الكلية الإنجيلية الأمريكانية للبنات)، وفى سنة ١٨٦١م أنشئت (الكلية الإنجليزية للبنات)، وفى سنة ١٨٦٥م تأسست المدرسة البطريركية للروم الكاثوليك، ثم مدرسة الثلاثة أقمار للروم الأرثوذكس فى سوق الغرب، ونقلت هذه عام ١٨٦٦م إلى بيروت، كما أنشأ المرسلون الأمريكان (الكلية الأمريكية) فى بيروت سنة ١٨٦٦م بفضل مساعى دانيال بلس أول رئيس للكلية، وأسس الأباء اليسوعيون (الكلية اليسوعية) فى غزير ثم نقلت إلى بيروت سنة ١٨٧٤م وكانت الحكومة الفرنسية تنفق عليها بسخاء(على المحافظة: ٢٦).

ومن الملاحظ أن فتح الأبواب للتعليم الأجنبى فى لبنان أكثر من غيرها، زرع فكرة أساسية فى العقل اللبنانى، أكد بعض أعضائه أن ثقافتهم ينبغى أن تتجه فى طريق يسمونه «ثقافة البحر الأبيض المتوسط»، وزعم الداعون بهذه النزعة أن لبنان كانت على الدوام قنطرة بين الشرق والغرب، وأنها طالما تأثرت بكل من الثقافتين الشرقية والغربية على السواء. وسواء فى العصر الفينيقى أو العصر الإغريقى أو العصر الصليبى، كانت علاقة لبنان على الدوام بغيرها من بلدان البحر الأبيض المتوسط، متأثرة بالتربية الشرقية، مأهولة بسلالات من أصول سامية، فإنه لم يسعها إلا أن تتأثر كذلك بالثقافة الغربية.

وبهذه المثابة يبدو أن معنى «ثقافة البحر الأبيض المتوسط»، ثقافة العرب الشرقية الحاضرة، وما سلفها من الثقافات السامية الأخرى، بجانب الثقافة الغربية الحديثة، ولا سيما الثقافة الفرنسية الكاثوليكية، وما سلفها من الثقافة الإغريقية الرومانية، وزعم أصحاب هذه النزعة كذلك - وهم من محبى الثقافة الفرنسية الكاثوليكية الذين لم يهضموا تماما مساهمة لبنان فى الحلف العربى - أن لبنان ينبغى ألا تجنح كثيرا إلى الشرق جنوحا تفقد به كيانها وسط الأكثرية الإسلامية العربية، وفى «الإيديولوجيا الإسلامية» العربية، وإنما على النقيض من ذلك يجب أن تحرص على الاتصال الوثيق بالغرب، وعلى الأخص الغرب الكاثوليكى المسيحى، حتى تكون الثقافة فيها متزنة جامعة (ماثيوز وعقراوى: ٦٦٣).

ومن بين الكثرة الغالبة من معاهد التعليم الأجنبى ومؤسسات تقف الجامعة الأمريكية ببيروت على رأس القائمة، فى الوطن العربى بأجمعه، وكان تأسيسها فى سنة ١٨٦٦م، باسم الكلية البروتستناتية السورية، وظل ذلك إلى أن تغير عام ١٩٢٠م، ورغم أن الجامعة قد نشأت فى أحضان الإرسالية الأمريكية، إلا أنها جنحت نحواً علمانياً، لها أوقافها الخاصة ومجلس أوصيائها، ويرد إليها الطلاب، لا من الشرق الأوسط فقط، بل من دول أخرى آسيوية وإفريقية، وأوروبية، وأمريكية، وكان خريجو هذه الجامعة يتولون مواقع قيادية فى البلدان التى أتوا منها (ماثيوز، وعقراوى: ٦٣٧).

وكان للتبشير دوره فى نشر التعليم الأجنبى، ومن أقوال زعماء المبشرين عن أهداف التبشير قول لورانس براون فى كتابه (الإسلام والإرساليات): إذا اتحد المسلمون فى إمبراطورية عربية أمكن أن يصبحوا لعنة على العالم وخطرا، وأمكن أن يصبحوا نعمة له أيضا، أما إذا ظلوا متفرقين، فإنهم يظلون حينئذ بلا قوة ولا تأثير(عفاف صبرة، ١٩٨٠: ٣٩).

ويؤكد القس كالهون سيمون على قوة التبشير فى تفريق المسلمين، وهو نفس المعنى الذى عبر عنه براون فيما قبل بقوله فى كتابه: «إن الوحدة الإسلامية تجمع أمال الشعوب السود وتساعدهم على التخلص من السيطرة الأوروبية»؛ ولذلك كان التبشير عاملاً مهماً فى كسر شوكة هذه الحركات؛ ذلك لأن التبشير يعمل على إظهار الأوروبيين فى ثوب جديد جذاب، وعلى سلب الحركة الإسلامية من عنصر القوة والتمركز منها (إبراهيم خليل، ١٩٦٤: ٣٨).

ونحن إذ نشدد النكير على «التبشير» فلأنه كان «حصان طروادة» للاستعمار، ولو كان خالصا لوجه الله والدين ما كنا نقف منه هذا الموقف، يقول (غاردنر): «إن القوة التى تكمن فى الإسلام هى التى تخيف أوروبا، ويحاول المبشرون أن يروا العداوة بين الإسلام والغرب دينية، ولكن الحقيقة لا تلبث أن تظهر فى فلتات لسانهم فإذا هى سياسية (مصطفى خالدى وزميله، ١٩٧٠: ٣٧).

وكان القس (زويمر) رئيس إرسالية التبشير العربية فى البحرين أول من ابتكر فكرة عقد مؤتمر عام يجمع إرساليات التبشير البروتستانتية، وعقد مؤتمر بالفعل فى ٤ / ٤ / ١٩٠٦م بالقاهرة، وقد صنف هذا المبشر كتابا جمع فيه بعض تقارير عن التبشير وسماه (العالم الإسلامى اليوم) وجاء فى هذا الكتاب قول سكرتير المؤتمر: أن الخطة العدائية التى انتهجها الشباب المسلمون المتعلمون اضطرت المبشرين فى القطر المصرى إلى محاولة إعادة ثقة الشباب المسلمين بهم، فصار هؤلاء المبشرون يلقون محاضرات فى موضوعات اجتماعية وخلقية وتاريخية لا يستطردون فيها إلى مباحث الدين، رغبة فى جلب قلوب المسلمين إليهم، وأنشأوا بعد ذلك فى القاهرة مجلة أسبوعية أسسها (الشرق والغرب) افتتحوا فيها بابا غير دينى يبحثون فيه الشئون الاجتماعية والتاريخية، وأسسوا أيضا مكتبة لبيع الكتب بأثمان قليلة، والغرض من ذلك استجلاب الزبائن ومحادثتهم فى أثناء البيع.

وشهدت الجزيرة العربية نشاطا خطيرا للإرسالية الأمريكية العربية وهى بروتستانتية قام بتشكيلها الدكتور لانسنج Lansing الذى كان والده نفسه مبشرا فى سوريا لمدة طويلة فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، ولانسنج هذا كان أستاذ اللغة العربية فى معهد اللاهوت فى (نيوبرونسوك) New Brunswick فى ولاية نيوجرسى الأمريكية، وبدأت الإرسالية نشاطها الفعلى سنة (عبد الملك التميمى ١٩٨٢ : ٤٦).

وأقامت الإرسالية عدة (محطات) بأولها فى البصرة بالعراق التى أصبحت فى السنوات التالية مركزا وقاعدة لعملياتهم فى منطقة الخليج العربى، وعند استقرار أوضاع الإرسالية فى البصرة رأى المبشرون أن الوقت قد حان لافتتاح محطة جديدة فى الخليج، ووقع اختيارهم على البحرين، وكان ذلك سنة ١٨٩٢م، واستطاعت فى السنة التالية أن تنشئ مستشفى ومدرسة، ثم تحركت الإرسالية بعد ذلك لإقامة محطة أخرى فى مسقط، وكانت مسقط تعتبر موقعا حساسا إذ كانت تسيطر على الطرف الجنوبى للخليج العربى، وكان التبشير فى تلك المنطقة بالذات على درجة كبيرة من الأهمية للدور التاريخى الذى لعبه العمانيون فى شرق أفريقيا (التميمى: ٥٦)، وبعد ذلك انتقلوا لافتتاح مركز آخر فى الكويت... إلى غير ذلك من محطات ومراكز.

وفى العراق كانت أقدم المدارس الأجنبية عهدا مدرسة الأمريكان للبنين بالبصرة، التى أسستها الإرسالية الإصلاحية الهولندية فى أوائل القرن العشرين، ورئيسها «جون فان إس – John Van Eas» والذى أصبح بعد ذلك أول مدير للتعليم فى العراق فى عهد الاحتلال البريطانى سنة ١٩١٥م، وكان اتجاه المدرسة إلى قبول الكثير من أبناء الفقراء خطوة ذكية، فهؤلاء بتواجدهم فى بيئة تحتوى على ما تطيب له الأعين رؤية، من اتساع ونظافة وجمال، وملاعب وألوان لهو تسلية، يجعلهم أكثر تقديرا وحبا للأجانب، ومن ثم أكثر طواعية فى التأثر (ماثيوز، وعقراوى: ٢٦٧).

وتتالى إنشاء المدارس الأجنبية، حيث أسست المدرسة الأمريكية ببغداد، وكانت تعد طلابها بحيث يتيسر قبولهم فى الجامعة الأمريكية ببيروت، وغيرها من الجامعات الأخرى. كذلك أنشئت مدرسة أمريكية للبنات فى بغداد سنة ١٩٢٥م.

وكان من الطبيعى أن يكون لقوة الاحتلال نفسه: بريطانيا جهود مماثلة، وقام بمعظمها ما كان يسمى المجلس البريطانى، حيث أسس معاهد فى بغداد والبصرة والموصل وكركوك لإعداد الطلاب، وكانت الدراسة تعقد فيها صباحا للإناث، ومساء للذكور، وكانت المصروفات إسمية، مما جعلها مصدر إقبال ملحوظ، كما أنشئت أندية ثقافية واجتماعية، فى أمهات المدن، ويشمل نشاطها سلاسل المحاضرات، وحفلات موسيقية مسائية، وحلقات بحوث، وكان المجلس يوزع أفلاما سينمائية على المدارس والمنشآت، يغالب عليها الطابع الثقافى (ماثيوز، وعقراوى: ٢٦٩).

أما فلسطين، فكانت أكثر استهدافا، حيث أنشأت الإرساليات الأجنبية، من عدة جنسيات، مدارس عدة، منها البريطانية والأمريكية والفرنسية والألمانية والروسية.

وكان أول من أدخل التعليم العبرى فى فلسطين اليهود الأوروبيون الذين وجهوا عنايتهم ليهود فلسطين، وكان ذلك فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، حين كان عدد اليهود هناك نحو ٢٥ ألفا، وكان الذين يقومون بتأسيس المدارس الأفراد، والجمعيات الإسرائيلية الخيرية، والهيئات الإسرائيلية الوطنية، التى نشأت فى روسيا القيصرية فى العقد التاسع من القرن التاسع عشر، وكانت ترمى إلى استعمار فلسطين وإحياء التقاليد اليهودية فيها (ماثيوز، و عقراوى: ٣٢٧).

ولعل أبرز ما تركه التعليم الأجنبى من آثار ثقافية، عقد صلة قوية بين الطلاب العرب وبين بعض اللغات الأجنبية، فى مقدمتها اللغتان الفرنسية والإنجليزية، مما أتاح الفرصة لأبناء الدول العربية أن يطلعوا عن كثب على الكثير من الثقافتين الفرنسية والإنجليزية، وبالتالى التأثر بهما، فى وقت كانت تنقطع فيه الأواصر بين هؤلاء وبين لغتهم العربية، مما جعل عقولهم ساحة مهيأة لاستقبال المؤثرات الأجنبية، بكل ما فيها.

وليس ثمة خلاف بين المفكرين على أن الثقافة والفكر الفرنسيين كان لهما أكبر الأثر فى تشكيل عقول أجيال بأسرها من المفكرين والمثقفين فى بلادنا، ولا نغالى إذا قلنا: إن الثقافة الفرنسية، قبل الحرب العالمية الثانية، كانت هى الأم الروحية للثقافة الحديثة فى مصر (نعيمة عيد، ١٩٦٥: ١١٦).

لقد دخلت هذه الثقافة بيوتنا، وصبغت عاداتنا وتقاليدنا، إذ علمنا بناتنا فى مدارسها ليكن زوجات «متحضرات»، كما علمنا أبناءنا فى المعاهد الفرنسية فى مصر وفرنسا ليتخذوا من إحدى وظائف الحكومة سلما يؤدى بهم إلى المنصب العالى والمقام الكبير، ولم يضعف من تعلقنا بهذه الثقافة، ما صاحبها فى بعض الأحيان من بعض العادات الرديئة كالاستهتار بالتقاليد الموروثة، والاستخفاف بالقيم الأخلاقية، وما كان يستتبع ذلك أحيانا من مجون، كتعاطى الخمر والرقص الخليع، والتباهى بإنكار الأديان، وما نزلت به من تشريعات فيها حماية للمجتمع ورعاية لحقوق أفراده.

وقد ازداد الوضع سوءا بهيمنة الاحتلال البريطانى على مقادير الأمور، وخاصة فى التعليم، حيث ظلت اللغة الإنجليزية هى لغة التعليم سنوات طويلة، وتراجع مؤسف للغة العربية، ولنا أن نتصور التداعيات الثقافية المترتبة على ذلك فى الثقافة وفى الحياة الاجتماعية.

الجامعة الأمريكية بالقاهرة نموذجاً:

وكان النشاط التربوى الأمريكى فى مصر خاصة، ذا دور خطير، نستشفه من المبررات التى ساقها مؤسس الجامعة الأمريكية بالقاهرة «واطسن» C.R.Watson حاثا الجهات الأمريكية على الدفع بإنشاء الجامعة، متذرعا بالأهداف الدينية (سهير البيلى، د.ت: ٧١):

- لا يوجد فى منطقة شمال إفريقيا كلها جامعة مسيحية، وفى هذه المنطقة يوجد حوالى ٢٤ مليون نسمة على الأقل يستخدمون اللغة العربية، وهؤلاء بحاجة إلى التعليم المسيحى، لكى يشكل حياتهم اليومية، ويعد قياداتهم للمستقبل، وهذا يتطلب إقامة مؤسسة للتعليم العالى لا تتوافر حاليا لدى أى وكالة تبشيرية فى شمال إفريقيا.

- المكانة الاستراتيجية لمصر باعتبارها مركزا فكريا للعالم الإسلامى؛ ولذلك يجب على المسيحية أن تقدم أفضل ما لديها من التعليم المسيحى لتتحدى الإسلام فى مركزه الفكرى عن طريق جامعة مسيحية تقام فى مصر، ومدينة القاهرة بصفة خاصة، لتسيطر على العلاقات الاستراتيجية فى المنطقة العربية والشرق بشكل عام.

استكمال منظومة التعليم الأجنبى التبشيرى الذى تطور خلال القرن التاسع عشر، فإن الظروف الحالية تتطلب إقامة مؤسسة للتعليم العالى بمصر.

- إظهار شخصية المسيح للناس، وما تنطوى عليه من صفات مهمة ينبغى أن تتخذ نموذجا يحتذى فى تشكل شخصيات المسلمين فى العالم الإسلامى بعامة وفى مصر بخاصة، وإعدادهم مهنيا لكى تتحول بلادهم إلى مملكة الرب!!

وتم افتتاح الجامعة بالفعل فى الخامس من أكتوبر عام ١٩٢٠م، بعد أن كانت دولة الاحتلال البريطانى غير مرحبة من قبل، إلا أن موقف الولايات المتحدة فى الحرب العالمية الأولى، دفع بريطانيا إلى التشجيع والترحيب.

وتضمنت بعض وثائق التأسيس الهدف من إنشاء الجامعة: «إن إنشاء الجامعة يرمى إلى تعليم المسلمين من أبناء الطبقة العليا العقيدة المسيحية، وتنمية العقلية الحرة، وهؤلاء سيكون لهم اليد العليا فى مستقبل مصر، كما أن هدف الجامعة هو صبغ المجتمع بالطابع الغربى، وخاصة فى الجوانب السياسية والاجتماعية والدينية، ودفعه نحو الأخذ بأساليب الحياة المعاصرة» (سهير البيلى: ١٠٤).

ومن الملاحظ أن الجامعة قد أنشأت عام ١٩٢٦م كلية للتربية، كانت تهدف إلى التأثير فى التعليم المصرى، وفى البلاد المجاورة، من خلال نقل طرق التعليم الحديثة إلى مصر، وكانت الكلية تسعى لتحقيق أهداف الجامعة الأمريكية بمصر، عبر الوسائل التالية(سهير البيلى: ١١١):

تأكيد مسئولية المدرس تجاه الطلاب، فلا تتوقف عند حد اكتساب المعرفة، ولكن تمتد إلى اكتساب الميول والعادات، التى تسهم فى بناء الشخصية المتكاملة للفرد من جميع الجوانب، وألا تقتصر مسئولية المدرس تجاه الطلاب على الممارسات داخل الفصول، وإنما تشمل جميع النشاطات خارجها.

- تعريف المدرس بأحدث الأفكار التقدمية فى مجال التعليم (طبعا وفقا للمنظور الأمريكى)، وإكسابه فلسفة تقوم على مبدأ التشاور والإقناع.

تقديم أفضل مقومات التعليم الأوروبى والأمريكى فى مجال التعليم للمدرس ومساعدته على استخلاص العناصر القابلة للتطبيق فى مصر.

وكانت الكلية تصدر مجلة متخصصة فى التربية باسم (التربية الحديثة)، تروج من خلالها للفكر التربوى الأمريكى.

ومن أبرز ما قامت به الجامعة إنشاء قاعة محاضرات واسعة باسم شخصية أمريكية زارت مصر هو المستر « إيوارت» Ewart، كانت تعقد فيها مناظرات ضخمة يحضرها جمهور كبير، فكانت من أفعل الوسائل فى التأثير الثقافى، وذكرت وثائق الجامعة أنه بعد هذه المناظرات (بين رجل مسلم وآخر مسيحى أمريكى) كان الطلاب يتساءلون فى النواحى الدينية، ومن بين ما طرح من قضايا: «إذا كان القرآن قد نزل مفرقا، ثم كتب على العظام الجافة التى وجدت فى الصحراء، فكيف يمكن أن نتأكد من أن بعض هذه الأجزاء المتفرقة ليست مفقودة للآن؟ وكيف يمكن أن نقبل تنزيهه؟ وإن هذا يعنى أن القرآن يجب أن يمر بنفس مرحلة النقد كما مر الإنجيل» (سهيرالبيلى: ١٢٥)، وهذا ما يعبر عن جهل بالضوابط المتعددة التى وضعت لتأمين صحة جمع القرآن.

ومن المحاضرات التي قدمت في قاعة إيوارت، محاضرة الدكتور/ فخري فراج - في ٤ فبراير سنة ١٩٣٠م، وكان عنوانها: «هل ستنال المرأة حقوقا وواجبات مساوية للرجل؟»، وبدأ فخري يهاجم الشريعة الإسلامية، وتطرق إلى موضوع الميراث بالنسبة للمرأة، كما أشار إلى وضع المرأة واضطهادها بالمقارنة بنساء أوروبا وأمريكا اللائي يتمتعن بحياة حرة في مقابل المسلمات المدفونات خلف جدران المنازل منتظرات الموت، وألقى المحاضر اللوم على الإسلام، الذي اتهمه بأنه ظالم، وكان يحضر المحاضرة عدة مئات من طلاب الأزهر، فحدثت جلبة، تم احتواءها، لكن لم يؤثر هذا على استمرار هذا النهج.

وقد حرصت الجامعة على تحقيق تواصل فعال مؤثر في المجتمع المصري منذ أيامها الأولى، وتعددت أشكال هذا التواصل، وقد اختلفت ردود الأفعال تجاه كل منها، وتضمنت كل من خطابات رئيس الجامعة إلى أصدقائها في الولايات المتحدة، وكذلك تقاريره السنوية لمجلس أمناء الجامعة الحديث عن نجاح الجامعة في إقامة علاقة قوية مع كافة فئات المجتمع، وأنها كونت صلات قوية مع كبار رجال الدولة، وكثير من المثقفين والمفكرين، ومع المؤسسات الجامعية القائمة، سواء جامعة فؤاد الأول، أو جامعة الأزهر، بكل ما تمثله للعالم الإسلامي، بل وامتدت أيضا للمواطنين في طبقات الشعب المختلفة(عماد حسين، ٢٠٠٨: ١١٥).

وإذا كان هذا في معظمه يصور «ما كان»، فهل استمر الحال في هذا الاتجاه؟

لقد استمرت الولايات المتحدة بصفة خاصة تبذل الكثير سعيا إلى احتلال العقول والقلوب المصرية، من خلال «الحروب الناعمة»، والتي أسلحتها مفاهيم وقيم واتجاهات وميول ومعلومات، ومنها كتب ومناهج تعليم ومعاهد دراسية، بمستويات مختلفة.

ويسوق الدكتور/ عصام عبدالشافي (مجلة البيان السعودية، ١٤٣٢هـ) نموذجاً لذلك ما استمرت تقوم به القوى الأمريكية، مثل:

- إطلاق برنامج جديد بالتعاون مع الجامعة الأمريكية بالقاهرة وأحد المراكز العربية العلمية، لدعم التقارب بين العرب وأمريكا، ويقضي بتقديم منح للطلاب العرب للدراسة بالجامعات الأمريكية وطلاب من أمريكا للدراسة بالقاهرة.

- قيام هيئة المعونة الأمريكية بالقاهرة بعمل برنامج أمريكى جديد يهدف إلى منح مزيد من الطلاب المصريين والعرب منحا للدراسة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة بمعدل اثنين من كل محافظة، بشرط أن يكونوا من خريجى المدارس الحكومية، ومن جميع المحافظات المصرية، وذلك من أجل التواصل مع الشعب المصرى، كما يزعمون.

- التوسع فى الدور الذى تقوم به الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وتعزيز مخطط يستهدف تحويل هذه الجامعة إلى أبرز مراكز التفكير والثقافة فى الوطن العربى، وذلك بمزيد من التوسعات المادية المتمثلة فى المبانى، وتكثير عدد الكليات التى تغطى تخصصات متعددة يمكن أن تستوعب الرغبات المختلفة، والتوجهات المتعددة، فضلا عن فتح الأبواب لاستضافة عدد مهم من رموز الفكر والثقافة لإلقاء محاضرات عامة، تجذب مزيدا من الجمهور، بالإضافة إلى بث ثقة عن طريق الإيهام، بأن الساحة التعليمية الأمريكية مفتوحة لكل التوجهات، بعيدا عن شبهات التعصب وضيق الأفق.

التعاون من أجل إنشاء المزيد من المراكز العلمية متعددة الأغراض، مختلفة الوسائل والتقنيات، ومثال ذلك: المركز الدولى للتعليم عن بعد بالقاهرة، والذى يمكن اعتباره نقطة اتصال بالشبكة العالمية للتنمية، والتى أنشأها البنك الدولى للإنشاء والتعمير، بالتعاون بين هيئة المعونة الأمريكية للربط بين خمسين دولة بإفريقية وأمريكا وأوروبا وآسيا، من أجل تبادل الخبرات بين هذه الدول عن طريق ندوات وورش عمل تخاطبية، باستخدام الفيديو كونفرانس، وتبادل الخبرات المتصلة بقضايا التنمية، سواء الاقتصادية أو الاجتماعية. وهذا يعين على توفير البيئة التكنولوجية اللازمة لتعريف المشاركين بمكونات تقنيات المعلومات الحديثة ودعم أنشطة نقل المعرفة من الدول المتقدمة إلى المنطقة العربية.

- تقديم المساعدات المالية المباشرة، وأبرز الأمثلة على ذلك ما قدم تحت مسمى تطوير كليات التربية، من خلال ١٢ مليون دولار أمريكى، فى أوائل العقد الأول من الألفية الثانية. وللقارئ أن يتساءل عن مغزى تركيز الجانب

الأمريكى على تطوير كليات التربية، لَم يفكروا فى تطوير كليات الزراعة أو الهندسة أو الطب، أو غير هذه وتلك؟ لسبب بسيط: أن تطوير هذه الكليات سيشكل إضافة حقيقية للتقدم العلمى والتقنى فى مصر، ويسهم فى دفع عجلة الإنتاج، وهو الأمر الذى يستحيل أن يكون مُرادا للأمريكان، أما كليات التربية، فيؤدى العبث بها تحت مسمى التطوير إلى الولوج إلى عقول عشرات الألوف من المعلمين، الذين يقومون بدروهم بتشكيل عقول ملايين أبناء المصريين!.

- وهناك أيضا البرامج التعليمية الموجهة، والتى من أهمها برنامج عالم سمسم التعليمى، بمساعدة دعم واشتراك من التعليم المصرى والإعلام والتليفزيون والمجتمعات الفنية، بالإضافة إلى تعاون وزارتى التعليم والإعلام وبمنحة مقدمة من هيئة المعونة الأمريكية.

أما ما حدث بالنسبة للتعليم الدينى وتعليم الدين، فقد كانا منطقة مهمة للحرب الناعمة الأمريكية، من خلال دعوات لا تقل نعومة وبريقاً، مثل الدعوة إلى مبادئ التسامح، مستندين فى ذلك إلى حوادث العنف والإرهاب، تصورا أن هذا ما جاء إلا لتلبية بعض التعاليم الدينية التى تحض كما توهموا - على كراهية الآخر، بل والسعى إلى إقصائه ومحاربته، مع أن تلك المبادئ الخاصة بالتسامح تتأكد بطبيعتها كلما ازداد المتعلم تعلما وفقها للدين الإسلامى، وهم يتغافلون عن الأسباب الحقيقية لحوادث العنف المسلح، من حيث استشعار نفر من المسلمين بمساندة أمريكا للنظم غير الوطنية، والتذويب التدريجى للأرض الفلسطينية فى الكيان الصهيونى.

وهكذا تجد أن كل ما جاء فى القرآن الكريم خاصا بفضح بنى إسرائيل، يُزاح جانبا، وفى أحسن الأحوال، يُؤكد على التلاميذ المسلمين أن ما جاء فى القرآن بهذا القوم إنما يخص أناسا منذ ألفى عام، ولا ينصرف إلى أعقابهم الحاليين.

وهكذا أيضا يخفت صوت فريضة الجهاد تدريجيا من مناهج التعليم الدينى، حتى ينشأ جيل يتصور أن الجهاد مجرد عنف تجاه الآخرين، مع أن الجهاد صور وأشكال، بحيث لا يقتصر فقط على الجهاد المسلح، وحتى لو كان مركزا على ذلك،

فهو عقيدة أساسية من المفروض أن تظل حية فى النفوس، والعقول والقلوب، لا من أجل الاعتداء بغير حق على الآخرين، بل للدفاع عن أرض الوطن والدين، وحتى نظل مرهوبى الجانب، لا يتعامل الآخرون معنا وكأننا لقمة سهلة المضغ والبلع من قِبل قوى الاستغلال والاستكبار.

وهكذا أيضا تم تقديم النصح الأمريكى(!!) بألا يتم التركيز على أبطال الحروب والنضال فى بعض الدول الإسلامية، ومن ثم لا يتركز الإعجاب والتقدير فى تلك الأعمال والبطولات التى تعلى من قدر الأمة، وتعزز قيم الكفاح وتقدير الذات الوطنية، والهوية الإسلامية العربية.

وأتت الضغوط الأمريكية أُكلها، فرأينا فى بعض البلدان اختفاءا للمعاهد العلمية التى كانت تماثل التعليم الدينى، تحت دعوى التوحيد بين التعليمين المدنى والدينى، فكانت النتيجة هى إضعاف الثانى، إلى حد الذوبان فى الأول!!

وقامت الدكتورة «بثينة عبد الرؤوف» (٢٠٠٦)، بدراسة مهمة عن الدور التخريبى للتعليم الأمريكى فى بلد مثل مصر، حتى لتشعر شعوراً قويا بأن المدارس التى تمنح ما يسمى بالدبلومة الأمريكية، إن هى إلا مجموعة مستوطنات، تتكاثر فى مصر كما تتكاثر الخلايا السرطانية فى الجسم، فإذا بمواطنين مصريين يفقدون أولادهم، عقلاً وتوجهاً، وروحاً، وثقافة، لنخسر سنويا مئات من أبنائنا من خلال هذه الحرب التى وصفناها بأنها حرب ناعمة على مستقبل مصر والمصريين من خلال التعليم!.

فهناك باب خطير يمكن أن يبعد عن المراقبة الرسمية، وهو ما يعرف بين التربويين، بالمنهج الخفى، وهو ما يتعلق بكل ما هو غير مكتوب، من حيث المناخ العام والسياق الكلى، فطريقة التحادث، والمعاملات، والقيم الحاكمة، والمفاهيم المتداولة، واللغة المستخدمة، والعادات والتقاليد السائدة، إلى الحد الذى يؤكد عنده التربويون أن مثل هذا المنهج الخفى، ربما يكون أكثر خطورة من المنهج العلنى المسطور على صفحات الكتب المقررة والمناهج التعليمية المعتمدة.

وهناك كذلك الأنشطة المدرسية، وما يحكمها من أساليب ومفاهيم وتقاليد، وما تبثه من قيم، وأبرز من هذا وذاك - ربما - تلك الأمثلة التى تساق خلال عرض الموضوعات المختلفة، فضلا عن «القصص» المتداولة، وخاصة فى سنوات التعليم الأولى، حيث نعرف جميعا كم ونوع الاستهواء الخاص بها لدى صغار السن.

وإذا كان هناك عدد من القيم العامة التى قد لا تختلف الشعوب حولها، مثل قيم الحرية والتسامح والنقد، واحترام الآخر، والاعتماد على النفس، والثقة بالنفس، والإنجاز، والإصرار على النجاح، إلا أن تمثل هذه القيم فى سلوكيات هذا وذاك من مواطنين أمريكيين، غالباً ما يرسخ لدى الطفل المصرى انطباعاً بأن هذه هى الأخلاق الأمريكية الواقعية، حيث لا يجد من الأبطال من هو مصرى، وكأننا لا نعرف إلى هذا سبيلا !.

والأدهى من ذلك وأمر، أن من المستحيل تقريباً أن تجد أمثلة من الموروث الحضارى العربى والإسلامى، أو حتى من الحياة الثقافية العربية المعاصرة، على الرغم من وجود مئات الكتب التى أنجزها مستشرقون، تبرز هذا وتؤكد عليه، وهى مكتوبة باللغات الأجنبية مما يسر تعليمها فى هذه المدارس الأجنبية !.

والأكثر من ذلك خطورة، ما يشيع فى هذه القصص وموضوعات القراءة ما يتصل بقيم الولاء والانتماء للولايات المتحدة نفسها، ولا يعيب مؤلفو هذه الكتب أن يتجهوا نحو هذا، وإنما يعيبنا نحن الذين نقف مكتوفى اليدين عن إبراز مثل هذا من خلال إنتاج مفكرينا وأدبائنا ما يكشف عن هذا وذاك.

والمجتمع الأمريكى له طبيعته الخاصة المعروفة، ومن هنا نجد تأكيدا مستمرا على الروح الفردية، ويستحيل أن تفكر فى إمكان ظهور مصطلحات عن «التكافل الاجتماعى»، وكفالة اليتيم، ومراعاة الجار، وما إلى هذا وذاك من قيم تتضمنها الموروثات والأصول العربية الإسلامية، ويحدث هذا فى الوقت الذى نحن بحاجة فيه إلى تأكيد قيم واتجاهات التكافل الاجتماعى.

وكذلك تلاحظ غيابا واضحا لقيم التدين، وتقدير أبطال العرب والمسلمين وأقباط مصر.

وأذكر فى مناهج التعليم الأمريكى وأنشطته التربوية، ما يؤشر على غياب ما يمكن وصفه بقيم الحياة العائلية؛ لأن موقع الأسرة فى الثقافة المصرية العربية، يختلف جذريا عنه فى الثقافة الأمريكية، وهذه التقاليد المتصلة بالأسرة لدينا هى مما نفخر به ونحتمى به، لكنه يشحب، وقد يختفى فى مناهج هذا التعليم وأنشطته.

لماذا الهرولة للتعليم باللغة الأجنبية؟:

بداية لابد من تسجيل الوعى بأن هناك فرقا بين تعلم اللغة الأجنبية، و«التعليم بها»، فلا يوجد عاقل يمكن أن يعترض على ضرورة تعلم اللغة الأجنبية، والذى نعلم أن رسول الله صلى الله عليه وسلم شجع عليها، فما بالنا بعصرنا الحاضر، والغرب هو الذى يملك الكم الأكبر من صور التقدم الحضارى فى مختلف المجالات.

لكن الإفادة من التقدم الغربى لا يحتم أبدا «التعليم باللغة الأجنبية»... لكن واقعنا التعليمى ينبئ بالتزايد المستمر فى مساحة التعليم باللغة الأجنبية... لماذا؟

الحق أنه إذا كانت المجالات الاقتصادية تشير إلى أننا ما زلنا نعتمد على غيرنا فى استيراد الكثرة الغالبة من احتياجاتنا، فوفقا للنهج نفسه، غلب علينا فى المجال الثقافى والأخلاقى: الاستيراد، لا التصدير...

وكما رأينا كيف يغلب على كثير مما نستورده السلع الاستهلاكية الاستفزازية، كذلك غلب على ما نستورده من أخلاقيات وقيم وسلوكيات، لا على الإتقان، والنظام، والصحة، والنظافة، والحرص على المال العام، وإنما فى بعض البلدان على أغان وموسيقى صاخبة، وملابس كاشفة، وألسن معوجة، وسينما هابطة ...

هنا بدأت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، لا كوسيلة اطلاع على منجزات العصر المعرفية والتكنولوجية، ولكن كوسيلة التعامل مع السوق، ومن هنا قفزت مؤسسات التعليم الأجنبية لتكون الملك غير المتوج للتعليم فى الكثرة الغالبة من البلدان العربية لستقطب أبناء علية القوم (مالياً وإدارياً وسياسياً).

واجتاح بعض البلدان العربية اتجاه لإنشاء فروع من الجامعات الغربية فى داخل هذه البلدان، بدلا من تكبد مشقة الانتقال إلى الغرب...

ثم برزت كذلك مدارس لغات على كافة المستويات: بدءا من الحضانة، حتى نهاية التعليم الثانوى.

وبدلاً من أن تقف الدولة أمام هذا التيار، أو على الأقل توجهه وترشده، دخلت بعض البلدان فى منافسة معه، فأنشأت هى الأخرى مدارس لغات حكومية (ما يسمى بالمدارس التجريبية فى مصر) حتى تهرب من قاعدة الملزم تقديم التعليم مجانياً، وتفرض مصروفات..

وبذلك تكاثرت أنواع مختلفة من التعليم فى الدولة الواحدة، وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى..

إننا، وفقا لما هو متفق عليه فى علم النبات، نجد أن الشجرة الواحدة، لابد أن يكون لها جذر واحد، فإذا ما تعددت الجذور، تعددت الأشجار، فهكذا فى التعليم، تعليم المرحلة الأولى هو بمثابة جذر الشجرة، لابد أن يكون واحداً، وإلا رأينا أشجاراً متعددة!

فإذا ما أضفنا إلى ما سبق دخول الأزهر ساحة المنافسة على التعليم باللغة الأجنبية، وهو القائم منذ أكثر من ألف عام على حراسة اللغة العربية، أدركنا عمق الأزمة.

إن التعليم ليس مجرد كمية من المعارف والمعلومات نحشو بها عقل التلميذ، نقول هذا لا لنردد تلك المقولة الصحيحة بأن التعليم ينبغى ألا يكتفى بذلك بل يزيد عليه تعليم القيم والاتجاهات والمهارات، وإنما نقصد أمراً آخر، فحتى لو اقتصر على هذا المستوى الأولى من العملية التعليمية، مستوى المعارف والمعلومات، فهو، شئنا أم لم نشأ، ينبض بقيم ثقافية ومناخ حضارى واتجاهات عقلية وفكرية. انظر إلى أخوين شقيقين، أحدهما ذهب إلى قناة التعليم الدينى، والآخر ذهب إلى قناة التعليم الأجنبى،

وتأمل «المخرجات» السلوكية لكل منهما، فسوف ترى عجبا... شخصان متباينان أشد ما يكون التباين عقلا وتفكيراً وسلوكاً وقيماً؛ لأن «الغذاء التعليمى» لكل منهما، والذى هو المنمى الأساسى للعقل والتفكير والشخصية، له نوعية هنا تتباين تماما مع النوعية التى هناك.

ومن أبسط ما يمكن أن يصور أثر هذه المدارس على عقلية الأجيال الجديدة، وينبؤنا بما سوف تكون عليه الثقافة فى مصر فى المستقبل القريب، أنه لم يعد مقبولا أن يجيب الطفل على سؤالك له عن مرحلة تعليمه بالقول بأنها سنة أولى أو ثانية فى الرياض، بل أصبح المصطلح الشائع المعروف: «كى جى وان»، أو «كى جى تو»!! واختفى لقب المربية التى كانت تسمى «الأبلة» فأصبحت «الميس»، وأصبح المعلم هو «المستر»، حتى معلم اللغة العربية لا يرى بأساً فى أن يناديه التلاميذ بالمستر محمد، مثلا!!

كذلك عرفت بعض الكليات الجامعية الطريق إلى التعليم فيها باللغة الإنجليزية عن طريق ما يسمى بأقسام التعليم بها، وأصبح من المألوف أن تسمع من طالب أنه يدرس «تجارة إنجليش»، لا تجارة عربى، ولا ينطق كلمة «إنجليش» مترجمة إلى اللغة العربية حتى يؤكد تضلعه فى اللغة المرموقة، لغة الأسياد الجدد.

وفى الجامعات أصبح تعلم الإنجليزية وفق معايير معينة شرطاً أساسياً للاستمرار فى الدراسات العليا، فى الوقت الذى يتضاءل فيه مستوى الباحثين فى اللغة العربية، حتى أصبح مألوفا أن تقرأ لأساتذة كبار كلاماً لا يستقيم عربياً، وتعايشوا مع هذا الوضع حتى أصبح مألوفاً.

ومن هنا لم يكن عجباً أن تتقطع الأواصر بين عشرات بل مئات الألوف من الأجيال الجديدة وبين مصادر الثقافة العربية الإسلامية، ما دامت اللغة الأم تعيش حالة تهجير مستمرة إلى المجهول.

وهكذا نجد «مصانع إنتاج البشر»، التى هى المدارس، تنتج لنا «أنواعا» من الشخصيات التى لا تجمعها رابطة قومية واحدة متينة النسيج، وهذه الشخصيات لها

قيمها ولها سلوكياتها ولها مفاهيمها وتوجهاتها مما يضخ فى سوق الثقافة المجتمعية أنماطا سلوكية وقيمية متباينة، فتصيب المجتمع بلبلة مفاهيمية وقيمية تضعف من متانة وترابط النسيج الاجتماعى، وتوقع المجتمع فى «تيه فكرى» لا يعلم خطورته على حاضرنا ومستقبلنا إلا الله «والراسخون فى العلم» !

ألا إنه لمن المحزن حقا أن يقع البعض فى خطأ الخلط بين «التنوع» و«التعدد» وبين العشوائية...

لا نريد أن نكرر ما سبق أن أثبتناه من حيث ضرورة وحتمية الاختلاف والتنوع، لكننا لن نمل من تكرار التأكيد على ضرورة توافر قواسم مشتركة بين أبناء الأمة الواحدة تشكل فى جملتها ما يمكن أن نسميه الذات الوطنية الثقافية، وفى داخل هذا الإطار فلنختلف ولنتعدد ولتتباين الشعاب والطرق، فهذا يكسب الثقافة ثراء وازدهاراً...

أما هذا «الخليط» غير المتجانس من أنواع وأشكال التعليم فى مرحلته الأولى، فهو صورة من صور العشوائية التى لابد أن تنتج شخصيات عشوائية ذات قيم عشوائية، وسلوك اجتماعى عشوائى.

نظرة إلى المستقبل :

من هنا فإننا نرى أن نعود إلى نقطة البداية لنؤكد تلك الحقيقة التى يبدو أنها - فى التطبيق - قد غابت عن كثيرين، ألا وهى أنه ليس شئ أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام فى أمة من وسائل التربية والتعليم، ففى المدرسة ينبغى أن يقضى أبناء الجيل الواحد، أطفالاً وشباناً، ردحا من الزمن، وهم إخوة متعاونون، وأصدقاء مؤتلفون، وفيها يغذون بغذاء عقلى وروحى مشترك، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متشابهة، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات يلتقون عنده على مدى الحياة؛ ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى، فهناك - إن صح التعبير - نقد «عملة» فكرى يسبق النقد المادى، وكم يعز التفاهم والاتفاق بدونه، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولا تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار.

والترجمة العملية لهذا هى أن يتم التوحيد بين كافة أشكال وأنواع التعليم فى مرحلة الأساس.

كذلك فإننا نعى تمام الوعى بما يؤخذ علينا فى كثير من الأحيان من ميل إلى تعليق الاتهام فى رقبة طرف غيرنا، حتى نهرب من الحل، وهو ما يمكن أن نتعرض له فى دعوانا الحالية. لكن رغم ما فى هذا من واقعية فى كثير من الأحيان لكنه لا يلغى حقيقة أن هذا يمكن أن يكون بالفعل، أى مسؤولية أطراف أخرى وقوى أخرى، دون أن ينفى هذا مسؤولية المشتغلين بالحقل الذى يقع البحث فى دائرته.

إن الأوضاع الحالية التى تمر بها الأمة الإسلامية على وجه العموم، والعربية على وجه الخصوص، من حيث هذا الذى نتناوله فى الدراسة الحالية إنما هو فعل صريح ونتيجة هجوم معروف من قبل القوى المهيمنة فى الخارج، ولو كان الموقف يقف عند هذا الحد لهان الأمر، على خطورته وشدته، لكن المأساة الكبرى تكمن فى أن كثرة من المعنيين يبدو وكأنهم استسلموا للأمر الواقع حتى خالوه «من طبائع الأمور»، فإذا بهم لا يسعون إلى تغييره، بل وربما واصلوا دعمه، مفترضين حسن النية، التى تستند إلى منطق الضعفاء، بأننا قوم ضعاف لا حول لنا ولا قوة، ولا مفر من التسليم بالنتيجة ألا وهى أن نتعلم ونُعلم بلغة أصحاب الحضارة المعاصرة!!.

ومع ذلك فإن هذا لا ينبغى أن يكفنا عن التفكير والدرس والبحث والإرشاد إلى سبل الحل؛ ذلك أن تزايد مساحة الوعى، وتعميقه، وشحن العقول والقلوب بكل ما يرشد إلى إنهاض الأمة، من الممكن أن يشكل طاقة ضغط وقوة كبح تدفع المياه الآسنة إلى التحرك فتدب حياة، وتنفتح أبواب أمل كانت مغلقة.

من هنا كان علينا أن نسعى على الطريق المأمول...

بداية نحاول تجميع بعض الخيوط...

فإذا كان اكتساب الثقافة يتم بتعلم وتعليم، يصبح من الضرورى أن يكون هناك تكاملاً وتناغماً فى التعليم حتى يكون هناك كذلك تكامل وتناغم فى عناصر المنظومة الثقافية، والتى هى قوام الهوية، فليس شئ أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام

فى أمة من وسائل التربية والتعليم، ففى المدرسة يقضى أبناء الجيل الواحد، أطفالاً وشبانا، ردحاً من الزمن وهم إخوان متعاونون وأصدقاء مؤتلفون، وفيها يغذون بغذاء ثقافى واحد، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات، يلتقون عنده على مدى الحياة، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى، فهناك - إن صح التعبير - نقد «عملة» فكرى يسبق النقد المادى، وكم يعز التفاهم والإنفاق بدونه، وكلما كان هذا النقد عاماً واضحاً متفقا عليه متداولاً تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار (إبراهيم بيومى مدكور، ١٩٤٥ : ١٧).

فإذا ما حدث العكس، أصيبت ثقافة الأمة بشروخ هيكلية فى ثقافتها مما يكون له أسوأ الآثار فى افتقاد التكامل والتناغم فى شخصية الأمة وهويتها، وافتقاد مثل هذا التكامل والتناغم فى شخصية الأمة يعجزها عن السير الحثيث الفاعل على طريق التنمية (مدكور: ١٧).

من أجل هذا حرصت معظم الأمم والشعوب على تغذية بنيها، على الأقل فى مرحلة التعليم الأولى، بغذاء واحد حتى تضمن توافر حد أدنى من التوافق والانسجام فى التفكير.

والمسألة لا تقف عند حد التوحيد المدرسى، فما يحدث فى المدرسة هو امتداد لما هو قائم فى البنية المجتمعية الكلية، فعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق ديمقراطية التعليم، أو العمل على هدى هذه الديمقراطية، أى على الرغم من إفساح المجال للحصول على التعليم أمام الجميع وفتح المدارس فى مختلف المناطق، وإعلان حقوق الإنسان وحقوق الطفل، وإلغاء التمييز القانونى بين الناس، أديانا، وطوائف وأعراقا وأجناسا وألوانا وقوميات، فإن ما لاحظناه من لا تكافوء فى الفرص الدراسية، فى بعض المجتمعات، لن نستطيع القضاء عليه إلا بسياسة اجتماعية واقتصادية تبدد أركان ما هو قائم من لاتكافوء اجتماعى بين أبناء الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (عدنان الأمير، ١٩٩٣ :١٣).

إن استمرار صور التمييز التعليمى ليس خطراً على الثقافة وحدها وإنما هو أيضا تهديد للأمن الاجتماعى، مما يجعل من المحتم تكتيل الجهود سعيا إلى محو هذه الصور. إن الدوافع لدى الإنسان كثيرة ومتنوعة، وهى تعمل وراء كل أشكال السلوك فتدفع إليها وتثيرها وتوجهها ويشعر الفرد بالضيق حين يكون هناك ما يعوق إشباع دوافعه وكثيراً ما ينتهى إحباط دوافع الفرد إلا الاضطراب والسلوك العدوانى، فالإحباط حالة تسبب التوتر والضيق، وحين يحاول الفرد التخلص من الآثار السلبية للإحباط الذى يعانى منه فإنه يلجأ إلى الانتقام والعنف، وقد بينت عدة دراسات أن ممارسة المجتمع للاضطهاد والتمييز ضد فئاته كثيراً ما تقود إلى الإحباط الذى يؤدى بدوره إلى توجيه العنف إلى مصدر الإحباط وهو المجتمع نفسه (يزيد عيسى سورطى).

ومما لا شك فيه أن قضية «الهوية» هى أم القضايا، فإذا كان المستهدف من كل محاولات الاعتداء المادى وغير المادى على الأمة من قبل القوى المهيمنة الخارجية، يصبح من أولى الضرورات بذل أقصى الجهود نحو التوسل بمناهج التعليم فى المحافظة على الهوية من محاولات التشويه، وتعزيز مكانتها، وحقنها بكل ما يجعلها مستوعبة لمتغيرات العصر فى غير ما يهدد كيانها وثوابتها.

ومهمة التعليم، من خلال المناهج الدراسية بالنسبة للهوية تكون مهمة ثلاثية الأبعاد (محمود شوق، ٢٠٠٤: ٣٦):

بُعدها الأول: ترسيخ مقومات الهوية وأهمها العقيدة واللغة والقيم والثقافة والتاريخ، والإسهام فى حضارة الإنسان والمنطلقات المعاصرة نحو التقدم، إضافة إلى الإسهام فى الوفاء بحاجة الفرد إلى الأمن والحرية والديمقراطية والكسب الحلال.

والبعد الثانى: يتعلق بتحصين أبناء المجتمع ضد ما يتعرض له من تشويه لهويته، وذلك ببذل الحد الأقصى من الجهد فى سبيل التوعية بأهداف الحملات الغازية ومراميها، وبيان مدى خطورتها على هوية الأمة وتماسكها، وهذا عمل وقائى.

أما البعد الثالث : فيتعلق بالعمل العلاجى الذى ينبغى أن تتحمله المناهج وفق هوية الأمة مع مواكبتها لمتطلبات العصر، ويدخل فى مهمة المناهج الدراسية العلاجية الإسهام فى علاج المشكلات التى يعانى منها المجتمع المصرى مثل الأمية والبطالة والمخدرات وضعف الإنتاجية والتلوث البيئى والتخلف الإدارى وغيرها.

ولعل ما تشهده ساحة التعليم فى بلداننا منذ سنوات قليلة من كثرة حديث عن «الجودة» و«المعايير» لهو خطر آخر شديد الوطأة يحتاج إلى مزيد وعى وتصويب مسار، نظراً لما يشكله من خطورة على هوية هذه الأمة، فمن خلال ما يجرى على هذا الطريق تجرى مقارنات مستمرة بين أداء الطلاب ومخرجات التعليم، ويبقى السؤال المهم هنا: لماذا هذه المقارنات على الصعيد الدولى (كمال نجيب، ٢٠٠٤ : ٥٤٣)؟ الإجابة أن هذه الفكرة المغلوطة والمضللة التى راحت المنظمات الدولية تروج لها مؤخراً، وأخذت سبيلها إلى التطبيق فى كثير من المجتمعات، إنما تكمن أهميتها فى استمرار هيمنة النموذج الغربى الأمريكى على وجه الخصوص على مجتمعات العالم النامى، فى مجال التعليم، ويظل إدراك مستويات التفاوت الصارخ مصدرا لإحساس هذه المجتمعات بالخيبة والعجز والدونية، والاحتياج الدائم، فى طريق طويل لا ينتهى بأجل معلوم، إلى الخبرات الأجنبية للمشاركة فى تطوير وتحديث أنظمة تعليمها، والرضوخ لسياسات ليس لها مضمون فى ذاتها - على الأقل للمجتمعات النامية وتتعارض مع كل غائية اجتماعية مختارة قصداً فى ضوء ظروف ومشكلات الواقع التعليمى والاجتماعى لهذه البلدان، وهكذا تساهم هذه المقارنات الدولية - التى تعقد باسم التنافس الدولى فى تأييد جوهر المأزق الذى تواجهه هذه المجتمعات، وهو ضعف السيطرة الوطنية على سياسات التعليم، فى مواجهة ضغوط المنظمات الدولية.

كذلك فإن القضية الخاصة بلغة التعليم هى مربط فرس ملحوظ فى العلاقة بين ازدواجية التعليم والثقافة، مما يوجب علينا التوقف عندها بعض الشئ...

فمن المعروف أن اللغة هى أهم أداة تنقل ثقافة الأمة إلى أبنائها، فبفضل اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو المقروءة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره إلى غيره من الناس، وأن يصور لهم أحداثا ويصف مواقف وقعت فى الماضى، وأن يعبر عن آرائه واتجاهاته ومشاعره، مما يمكن للمستمع أو القارئ أن يتصور الموقف أو الحادث، كما لو كان موجودا فيه عند وقوعه.

وإذا كنا قد أكدنا فى أجزاء سابقة من الدراسة الحالية على قيمة الثقافة فى إكساب الأمة هويتها وذاتيتها التى تميزها بين غيرها من الأمم، وحرص كل أمة على أن تواصل وجودها عن طريق نقل ثقافتها إلى الأجيال المتعاقبة، فإن هذا كله يتم من خلال اللغة.

ومن هنا كان حرص كل الأمم على أن يتم التعليم فيها بلغتها القومية...

ومن أسف فإن ما حدث من تشوه فى هياكل بعض سياساتنا السياسية والاقتصادية نتيجة ضغوط القوى المهيمنة الكبرى، واكبه تشوه مواز ومشابه، وربما أخطر وأعمق، فى بعض الهياكل، وفى مقدمتها لغته العربية.

ووجه الصعوبة فى الفترة الحالية أن سياسة الآخر الحضارى نجحت فى أن تخترق عقول صفوة وطنية وشرائح مسيطرة، وأن تصادر لسانها وولاءها الثقافى، ونكبت بعض الدول بوجود «جالية» من أبناء الوطن ومن صلب تربته تعمل على إبقاء التبعية الثقافية لدول المركز، وتحولت «الجالية - الطبقة» إلى سمسار حضارى للقوى المهيمنة (سعد الدين إبراهيم، ١٩٨٢ : ٨١)، مما يستوجب العمل على تحرير اللسان العربى مما لحقه من عجمة، فمعركة تحرير من هذا النوع، لا تقل أهمية وخطورة عن معارك تحرير الأرض التى لم نتوانى عن خوضها، على الرغم مما كنا عليه من ضعف قياسا إلى جبروت المحتل.

بل إن طه حسين نفسه الذى عرف بتحيزه للحضارة الغربية، كتب فى (مستقبل الثقافة فى مصر) ناقدا تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية: «أما نحن فجوابنا فى ذلك صريح وهو أن اللغة الأجنبية لا ينبغى أن تدرس فى هذا القسم من التعليم العام

(الابتدائى) لا فى السنة الأولى ولا فى الثانية ولا فى الثالثة، ولا فى الرابعة، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم العام كما خلص التعليم الأولى للثقافة الوطنية الخاصة إذا أردنا أن نخلص نفس الصبى لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن» (طه حسين، ١٩٧٣ : ٢٤٥).

وهو يضيف إلى ما سبق سببا مهما يراه من أسباب ضعف تعلم تلاميذنا للغة العربية «أننا نشكو مخلصين محقين من أن تلاميذنا لا يحسنون لغتهم العربية ونحمل ذلك على اللغة نفسها أحياناً، وعلى مناهجها وكتبها أحياناً، وعلى معلميها ومذاهبهم فى التعليم أحياناً، ولكننا لا نحمل ذلك على مصدر لعله أن يكون من أهم مصادره، وسبب لعله أن يكون من أهم أسبابه وهو أن التلميذ لا يكاد يدخل المدرسة حتى تتلقفه اللغة الأجنبية فتستغرق من وقته وجهده ونشاطه ما هو خليق أن ينفق فى تعلم اللغة الوطنية وإتقان غيرها من المواد التى تتصل بالثقافة الوطنية» (طه حسين: ٢٤٦).

وفى ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية (عبد العزيز البسام، ١٩٨٦ : ٧٦):

- تعميق اللغة العربية الفصيحة ووظائفها فى حياة الأمة، والحفاظ على سلامتها واستثمار إمكاناتها فى التطور للوفاء بالحاجات الحضارية المتجددة.
- تنمية اللغة العربية الفصيحة لتوثيق الروابط بين أبناء الأمة وحسن استثمارها فى إرساء وحدتها الفكرية سبيلا لمزيد من الترابط ووحدة المصالح والغايات.
- تطويرها بوصفها أداة فعالة للتعليم وتيسير تعلمها للمتعلمين وتمكينهم من حسن استثمارها فى تربية أنفسهم وتنمية شخصياتهم فكرا ووجدانا وإرادة وعملا.

تمكين المتعلمين بواسطتها من فهم القرآن الكريم والحديث الشريف والموروث الثقافى، وتشرب ما فيه من القيم والفضائل الإنسانية والمواقف المنفتحة وتمثلها فى السلوك.

تنميتها بوصفها وعاء للثقافة العربية بخصائصها معبرة عن حياة الأمة وتطلعاتها إلى التقدم وعن معالم شخصيتها.

- تنميتها لتكون أداة فى استيعاب العلم الحديث وتطبيقاته وفى المساهمة فى تطويره، ومراعاة ما يقتضيه من الدقة والوضوح وتحديد المفاهيم والمصطلحات.

- إشاعتها فى الحياة العامة وسيلة للتفكير والتعبير والتواصل بين المواطنين، فى نطاق الأسرة، ونطاق العمل والنشاط المجتمعى عامة.

- اعتمادها أداة فعالة فى إبداع الآداب وابتكار العلوم وتطبيقاتها، وإغناء الثقافة العربية الإسلامية المتميزة والعلم العربى المتخصص بالآثار الأدبية والعلمية فى مختلف مجالاتها، فلا يكفى افتراض أن هذه الأهداف متضمنة بمجرد اعتماد الفصحة لغة للتعليم، بل يجب تحديدها بمثل هذا الوضوح لتتم متابعة متضمناتها جميعا على ما بينها من التداخل والتفاعل ولتوجه الإجراءات المناسبة لتنفيذ السياسة، وعلى أن تعين تفصيلاتها مستوى بعد مستوى.

- الاهتمام باللغة العربية عند تقويم إجابات الطلاب فى الاختبارات بالنسبة لمختلف المواد الدراسية.

- تطوير مناهج إعداد مدرسى اللغة العربية فى التعليم العام على وجه الخصوص.

- تزويد معلمى مختلف المواد بالمهارات اللازمة لاستخدامهم اللغة العربية فى تعليم موادهم الدراسية سواء فى برامج إعدادهم أم فى برامج تدريبهم.

- تزويد بقية أعضاء المجتمع المدرسى بمهارات التحدث باللغة العربية أثناء عملهم فى المدارس.

- إعداد كتب التلاميذ وأدلة المعلمين فى مختلف المواد الدراسية بحيث تساعد التلميذ والمعلم على تعلم اللغة العربية الفصيحة،وتساعد المعلم فى التدريس بها.

- تشجيع الطلاب فى مختلف المراحل الدراسية على التمكن من اللغة العربية من خلال التشجيع على التعبير بها والبحث فى مجالها، وتحليل النصوص فى مختلف فنونها، مع رصد الجوائز والمكافآت (محمود شوق: ٤١).

- إنشاء منظمة إسلامية لترجمة أبرز وأهم الكتب الأجنبية، فى فروع العلم المختلفة، على ألا يُكتفى للعمل فى هذه المنظمة مجرد إتقان لغة أجنبية، بل لابد كذلك من إتقان اللغة العربية؛ لأن الترجمة السليمة تقتضى التمهر فى اللغة المنقول عنها وكذلك اللغة المنقول إليها.

المراجـــع

١ - إبراهيم بيومى مدكور، **التعليم الدينى والمدنى**، فى: **جمعية المعلمين، أبحاث مؤتمر سياسة التعليم**، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، نوفمبر ١٩٤٥م.

٢ - أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٣٨م.

٣ - بثينة عبد الرؤوف: **التعليم الأمريكى فى مصر والثقافة الوطنية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٦م.

٤ - جرجس سلامة: **تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين**، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب واعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣م.

٥ - جلال مدبولى: **الاجتماع الثقافى**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩م.

٦ - ابن خلدون، **المقدمة**، القاهرة، طبعة الشعب د. ت .

٧ - سهير حسين البيلى: **الجامعة الأمريكية فى القاهرة**، القاهرة، دار فرحة، د.ت .

٨ - طه حسين: **علم التربية** (وهو الجزء الذى يحتوى على مستقبل الثقافة فى مصر)، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٣م.

٩ - عبد المالك خلف التميمى: **التبشير فى منطقة الخليج**، الكويت، شركة كاظمة، ١٩٨٢م.

١٠ - عدنان الأمير: **اللاتجانس الاجتماعى**، بيروت، شركة المطبوعات، ١٩٩٣م.

١١ - عفاف صبرة: **المستشرقون ومشكلات الحضارة**، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٨٠م.

١٢ - على المحافظة: **الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة**، بيروت، الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٧٨م.

١٣ - عماد حسين: **الجامعة الأمريكية فى مصر**، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٨م.

١٤- سعد الدين إبراهيم، تعقيبه، على كلمة د/ محيى الدين صابر **عن الأبعاد الحضارية للتعريب**، فى: مركز دراسات الوحدة العربية (التعريب ودوره فى تدعيم الوجود العربى والوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٢م.

١٥- عبد العزيز البسام: **العربية الفصيحة لغة التعليم فى الوطن العربى**، فى: مركز دراسات الوحدة العربية (اللغة العربية والوعى القومى)، بيروت، ١٩٨٦م، ط ٢.

١٦- كمال نجيب: **المعايير التربوية فى مصر**، دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم فى مصر فى عصر الليبرالية الجديدة (فى مؤتمر آفاق الإصلاح التربوى فى مصر)، ٢٠٠٤م.

١٧- ماثيوز، رودر- متى عقراى: **التربية فى الشرق الأوسط**، ترجمة أمير بقطر، المطبعة العصرية، ١٩٤٩م.

١٨- محمد على العريان وآخرون: **مفاهيم جديدة للتربية**، الإسكندرية، مطبعة رويال، د.ت.

١٩- محمد الهادى عفيفى: **فى أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

٢٠ - محمود أحمد شوق: **المناهج الدراسية ونواتج التعلم، التحديات والطموحات**، فى مؤتمر (آفاق الإصلاح التربوى فى مصر)، مركز الدراسات المعرفية، القاهرة، أكتوبر ٢٠٠٤م.

٢١ - نعيمة محمد عيد: **اللغات الأجنبية ودورها الثقافى فى المجتمع الجديد**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٥٦م.

٢٢ - يزيد عيسى سورطى: **التمييز التربوى فى الوطن العرب، المظاهر والأسباب والنتائج**، دراسة قدمت للنشر بالمجلة التربوية، جامعة الكويت.

. 23 - Merrill, Francis, E., Society and Culture, Prentice Hall, INC. U.S.A., 1958, p. 136 .