الفصل السابع

التمدرس في البلاد العربية

مقدمة :

التمدرس في البلاد العربية شأنها شأن غيرها من البلاد يأخذ صوراً متعددة يندرج بعضها تحت ما يسمى بالتعليم النظامي ، والبعض الآخر تحت ما يسمى بالتعليم غير النظامي . ذلك أن التمدرس على عكس عملية الانتاج في المصانع لا يخضع لعملية واحدة مقننة وإنما يتكون من أنشطة متعددة تختلف باختلاف المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية . كما أن هذه الأنشطة تختلف باختلاف الزمان والمكان . ومع مرور الزمن تظهر أنشطة جديدة تحظى بالاهتمام وأخرى قديمة تذبل ويعفى عليها الزمن ويعروها النسيان . ولم تكن مؤسسات التعليم في يوم ما جامدة ثابتة وإنما تغيرت مع الزمن وتماشت مع روح العصر . وفي الماضي البعيد كان معلم الكتاب أو الفقية أو المؤدب يقوم على أساس طوعي بأنشطة تربوية وتعليمية يقدرها المجتمع عاليا سواء كان مبعث هذا التقدير دينيا أو تهذيبيا أو حضاريا . أما معلم اليوم فهو أجير مؤسسات على درجة عالية من التنظيم والترسيم يقوم على أساس قسري أو شبه قسري بأنشطة تربوية وتعليمية موجهة تحت الإشراف والرقابة والمساءلة المحكومة . هذه الأنشطة يقدرها المجتمع لاعتبارات سياسية وأيديولوجية واجتماعية واقتصادية . وأصبحت الدولة ، وليس المعلم ، المسئولة عن إدارة وتوجيه الأنشطة التعليمية . وأصبح المعلم الحديث على عكس زميله القديم في منأى عن قيادة الجهاز التعليمي والسيطرة عليه . ولم يعد سيد نفسه فيما يقوم به من أنشطة تربوية ، وإنما له دور مرسوم تحدده له السلطات التي تستخدمه وفق شروطها ومعاييرها . والآباء بدورهم فقدوا كثيرا مما كانوا يتمتعون به من سيطرة كاملة على تربية أبنائهم والتحكم في مقدراتهم . وأصبح التعليم الآن في بلادنا كما في غيرها من البلاد نظاما قوميا ضخما تتولاه الدولة وتشرف عليه وتنفق عليه . وسنتناول في السطور التالية بعض الجوانب الهامة لعملية التمدرس في البلاد العربية .

أولا : التشريعات والسياسات :

إن تطور التشريعات والسياسات التعليمية في البلاد العربية في العصور الحديثة كان يستهدف بصفة رئيسية تحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم من خلال زيادة الفرص التعليمية وإتاحتها أمام مختلف فئات الشعب لاسيما الفئات المحرومة والفقيرة التي لم يكن لها حظ كبير في هذا.التعليم . كما استهدفت هذه التشريعات والسياسات تخفيف حدة التمايز الطبقي في التعليم واحتكار الصفوة لأنوع معينة منه ، وتميز نوع من التعليم على نوع آخر كالتعليم الأكاديمي بالنسبة للتعليم الفني ، وفتح قنوات اتصال لم تكن موجودة من قبل بين أنواع التعليم المختلفة لتمكن التلاميذ من الانتقال بينها عندما يستلزم الأمر ذلك .

وقد تضمنت الدساتير والتشريعات العربية منذ سنوات بعيدة بنوداً ومواداً تتعلق بإلزامية التعليم ومجانيته * ثم جاءت بعد ذلك التشريعات والقوانين التي طورت مدة الإلزام وأطالت عدد سنواتها ** . وتعترف دساتير الدول العربية وتقرر في بنودها بأن التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع (دستور الكويت ١٩٦٢ ، مادة ١٣) كما تعترف الدولة بدورها في الاسهام في ركب الثقافة العالمية والحضارة الإنسانية (دستور جمهورية اليمن الديمقراطية ١٩٧٠ ، ودستور البحرين ١٩٧٣ ، والدستور المؤقت لدولة الامارات العربية المتحدة ١٩٧١ مادة ١٧) .

وقد ارتبط تطور التعليم في البلاد العربية بالتطورات السياسية

---

* أنظر دستور المملكة الأردنية الهاشمية ١٩٥٢مادة ٢٠ والدستور المؤقت للجمهورية العراقية ١٩٧٠ مادة ٢٧ ، ودستور الكويت ١٩٦٢ مادة ٤٠ ، والدستور الليبي ١٩٥١ مادة ٣٠ ، والدستور المصري ١٩٢٣ ، ودستور جمهورية اليمن الديمقراطية ١٩٧٠ ، والنظام الأساسي المؤقت المعدل لدولة قطر ودستور دولة الامارات العربية المتحدة سنة ١٩٧١ مادة ١٧ . ودستور سلطنة عمان الذي صدر حديثا .

** أنظر قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ للملكة الأردنية الهاشمية الذي جعل مدة الإلزام تسع سنوت من سن ٦ - ١٥ بدلا من ست سنوات ، وقانون التعليم العام ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في مصر والذي جعل مرحلة الإلزام تسع سنوات

والاقتصادية والاجتماعية بها . فمع تزايد الحقوق السياسية للشعب وزيادة التمثيلات النيابية والشعبية زادت المكاسب الشعبية في التعليم ، وزادت فرصه المتاحة ، كما تطلبت التنمية الاقتصادية مزيداً من القوى العاملة المدربة والأفراد المتعلمين ، واستحداث أنواع جديدة من التعليم الفني والتقني . وكان للتطور الاجتماعي أثره على التعليم من ناحية زيادة آمال الشعوب ومطامحها وزيادة الوعي بتعليم الأبناء ، وزيادة الاهتمام بتعليم المرأة .

ثانيا : الدولة والتعليم :

على الرغم من وجود اختلاف بين المؤرخين حول أول مدرسة أنشئت في الإسلام ، هل هي النظامية التي أنشأها نظام الملك الوزير السلجوقي الفارسي في بغداد في القرن الخامس الهجري ، أوغيرها من المدارس التي أنشئت كلها في نيسابور ، فإنه لا خلاف بينهم على أن نشأة المدارس كان مرتبطا بالحاكم للدعاية لمذهبه والترويج له . وهو الذي يتولى الإنفاق عليها ويخصص لها الأموال . وقد انتشرت المدارس العامة في الأمصار الإسلامية على هذا النحو إلى جانب الجهود الفردية الخاصة والتطوعية في إنشاء الكتاتيب . وظل الأمر على هذا النحو حتى العصر الحديث عندما بدأت الدول العربية وفي مقدمتها مصر في إنشاء نظام التعليم الحديث على غرار النظم الأوروبية للدول التي استعمرتها . فالدول العربية التي خضعت للاستعمار الفرنسي غلب عليها النظام الفرنسي ، والدول التي خضعت للاستعمار الإنجليزي تأثرت به . وبصرف النظر عن اختلاف المستعمر فإن الدول العربية كلها تتفق في أن الدولة هي التي أخذت على عاتقها منذ البداية مهمة التعليم العام في ظل وجود المدارس الأخرى الخاصة والأجنبية . وقد ساعدت هذه النشأة من جانبها على توجه جماهير الشعب دائما نحو الحكومة في تقديم الخدمات العامة مجانا ومنها التعليم . وهكذا درجت الشعوب العربية على مطالبة الدولة بتقديم كل أنواع التعليم مجانا لأبنائها . أما الجهود الشعبية الخاصة والتطوعية والخيرية فلم يكن لها حظ كبير في التعليم الجماهيري العام على نطاق واسع . وقد فشلت المحاولات الإصلاحية التعليمية السابقة التي عولت

على الشعب تحمل نفقات الإصلاح مثل محاولة على مبارك في إصلاح الكتاتيب في مصر .

من ناحية أخري نجد أن المناخ الفكري العام الذي سيطر على البلاد العربية هو ضرورة قيام الدولة بأعباء التعليم العام لاعتبارات قومية وديمقراطية . فالمفكر المصري الكبير طه حسين الملقب بعميد الأدب العربي ومؤلف أهم كتاب ظهر في العالم العربي الحديث عن مستقبل الثقافة في مصر يقول : " وإلى الدولة وحدها يجب أن توكل مسئولية الإشراف على كل ما يتعلق بالتعليم في مصر . وعلل رأيه هذا بسببين يتعلقان أساسا بالمشكلة الثقافية في مصر التي تصدق على باقي العالم العربي . أولها أن تعليم جماهير الشعب وفق المبادئ الديمقراطية إنما يجدر أن تقوم به الدولة وتتولاه . وثانيهما أن طبقة المتعلمين والمثقفين في مصر على قلتهم قد تعرضوا لمناهل تعليمية ثقافية متباينة ومتناقضة مما كان له آثار سيئة خطيرة على مصر .

وكان من الطبيعي في ظل قيام الدولة بأعباء التعليم أن تكون إدارته مركزية في يد السلطة التعليمية الممثلة للدولة والتي عرفت بمسميات مختلفة في البلاد العربية من أشهرها أسم وزارة التربية والتعليم . كما أن التجانس الديني والعرقي واللغوي للسكان قد ساعد على قيام هذا النظام المركزي ، وأصبح نظام التعليم الذي توجهه وتيسطر عليه الدولة جهازها الأيديولوجي الذي يخدم مصالحها ويحقق أهدافها .

ثالثا : التطور الكمي والكيفي :

شهد التعليم في البلاد العربية تطورا كميا هائلا نسبيا في السنوات الماضية . بيد أن التطور الكمي في التعليم كان دائما على حساب الكيف . والتوسع الهائل الذي شهده التعليم في مختلف المراحل على مر السنوات الماضية، وهو توسع ليس له مثيل بكل المقاييس الموضوعية ،كان دائما على حساب جودة التعليم ومستوى نوعيته . ويتباكى الكثير منا على العصور الخوالي عندما كان التعليم فعالا ومجديا . وينبغي أن نتذكر دائما أن من الطبيعي أن يكون الكيف على حساب الكم ، بمعنى أن الكيف يتأثر باتساع الكم أو زيادته . لكن الشيئ

غير الطبيعي أن نتساهل في تدهور الكيف بدون وضع بعض الضمانات التي تحول دون ذلك ، أو اتخاذ الإجراءات المصاحبة التي تعمل على توفير حد أدنى من هذا الكيف . وما حدث في بلادنا العربية مع تفاوت في الدرجة من دولة لأخرى أن عيار الكيف " فد فلت " في ظل انفلات " عيار الكم " . وقد يكون لبعض ساستنا ومربينا بعض العذر في ذلك . وينسب لعميد الأدب العربي الدكتور طه حسين وقد كان وزيرا للتربية والتعليم في مصر في بداية منتصف هذا القرن أنه كان صاحب الفضل في تفجير شعبية التعليم وجماهيريته في مصر بصورة لم يسبق لها مثيل ، انطلاقا من المبدأ الذي نادى به وهو أن التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان ، وأنه لا يباع ويشترى . ووصفت سياسته بأنها سياسة الكم تمييزا لها عن سياسة الكيف وهي سياسة خصمه اللدود اسماعيل القباني الذي كان وزيرا للتربية والتعليم من بعده .

وعلى الرغم من مرور ما يقرب من نصف قرن على احتدام هذا الصراع فمازال تعليمنا لاسيما في مصر وغيرها من الدول العربية ذات الكثافة السكانية العالية يعاني من تدهور نوعيته وجودته . ويصدق ذلك أيضا على بقية الدول العربية الأخرى مع تفاوت بينها في مقدار هذا التدهور .

وعلى الرغم من أن طريق الإصلاح معروف فإننا ساسة ومربين على السواء نبدي تحمسنا الوقتي له وسرعان ما ندير له ظهورنا . إن إصلاح جودة التعليم ونوعيته كما يراه أهل الاختصاص من المربين وكما عرفته تجارب الدول الأخرى المتقدمة إنما يكون أساسا بتحسين مستوى إعداد المعلم وتحسين مضمون التعليم وما يتصل به من منهج وكتاب وتكنولوجيا تعليمية . ومن المعروف الآن أن مستوى إعداد المعلم يستخدم كمعيار للتنبؤ بنوعية التعليم ومستواه .

ومضمون التعليم هو غذاء العقل والروح للتلميذ . ومن الطبيعي أن يكون هذا الغذاء جيدا مثمرا حتى يؤتى أكله بالنسبة للفرد والمجتمع الكبير على السواء . وللأسف الشديد فمازال مضمون التعليم إحدى نقاط الضعف الكبرى في تعليمنا ومناهجنا العربية بصفة عامة ، وتزداد حدتها بالنسبة لكتب الثقافة العامة وتشمل اللغة العربية بمختلف فروعها والتربية الإسلامية والمواد

الاجتماعية ، وبعضها هزيل في محتواه لا يسمن ولا يغني من جوع . وبعضها حشد لأسماء على غلاف الكتاب بصورة لايمكن تعقلها .

رابعا : البنى التعليمية :

ليس هناك نسق موحد للبنى التعليمية أو لنظم التعليم ومسميات المراحل التعليمية في البلاد العربية . وذلك رغم التوصيات المتكررة بضرورة توحيد هذه النظم ومسمياتها . ومن المعروف أن التعليم العام في البلاد العربية - شأنه شأن معظم النظم التعليمية المعاصرة - يمتد بصفة عامة على مدى ثنتي عشرة سنة تبدأ من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة . وينتظم هذا المدى الزمني في سلم تعليمي مقسم إلى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية أو المتوسطة والمرحلة الثانوية . وقد تضم المرحلتان الأوليان في مرحلة واحدة تعرف بالتعليم الأساسي . وأشيع نظام تعليمي في البلاد العربية هو نظام (٦ + ٣ + ٣) أي ست سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات لكل من التعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي. ويتشابه هذا النظام مع أكثر النظم شيوعا في الولايات المتحدة الأمريكية وكثير من دول العالم . والغالبية العظمى من البلاد العربية تتبع هذا النظام باستثناء دول قليلة منها الكويت (٤ + ٤ + ٤) وتونس والجزائر (٦ + ٤ + ٣) والمغرب ولبنان (٥ + ٤ + ٣) .

وبالنسبة لمدة التعليم الإلزامي نجد أن بعض الدول العربية بها قوانين للإلزام وأخرى لا يوجد بها مثل هذه القوانين ، وإن كان التعليم يتاح مجانا للجميع دون إلزام وذلك لاعتبارات اجتماعية أو إحصائية سكانية تتعلق بهذه البلاد . والاتجاه السائد في البلاد العربية هو توفير تعليم إلزامي مجاني مدته تسع سنوات وهو يشمل مرحلة التعليم الأساسي . وهناك رغبة فى الامتداد بسن التعليم الإلزامي ليشمل المرحلة الثانوية بالتدريج .

ومن الملاحظ أن مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال رغم أهميتها وحيويتها ما تزال خارج نطاق السلم التعليمي في نظم التعليم العربية . ومع أن هناك اهتماما متزايد من جانب كثير من الدول العربية بهذه المرحلة ، وقيام

الحكومات بتحمل بعض المسئوليات فيها ، إلا أن معظم الجهود القائمة تعتمد على المدارس الخاصة . وقد آن الأوان لأن تعترف الحكومات العربية بهذه المرحلة وتعتبرها ضمن مرحلة الإلزام في التعليم العام وتوليها العناية التي تستحقها من حيث مبناها وتجهيزاتها وإمكانياتها المادية والبشرية وتأهيل معلماتها .

وبالنسبة للتعليم الأساسي نجد اختلاف الدول العربية في تعريفه وتحديد مدته . وقد تتفاوت من ست سنوات إلى ثماني أو تسع أو عشر سنوات وإن كان الاتجاه العام هو تسع سنوات . ونلاحظ أن بعض الدول العربية قد عدلت عن امتحان الشهادة الابتدائية الذي كان يخول التلميذ للالتحاق بالمدرسة الإعدادية أو المتوسطة . وهو اتجاه مرغوب ومحمود نرجو أن تحتذي به بقية الدول العربية لأنه يوفر كثيرا من الوقت والجهد والمال الذي يضيع في إعادة تعليم نسبة كبيرة من التلاميذ الراسبين والباقين للإعادة . في مصر على سبيل المثال تبلغ نسبة الرسوب والإعادة أشدها في التعليم الإعدادي والثانوي في سنوات انتهاء المرحلة. ففي نهاية المرحلة الإعدادية تصل إلى مايقرب من ٢٥٪ أي ربع التلاميذ يعيدون . وفي المرحلة الثانوية ما يقرب من الثلث أي ٣٣٪ . وتقل في المرحلة الابتدائية ٣٪ . وهذا يعني ضرورة إعادة النظر في نظام امتحان الشهادات في التعليم المتوسط والثانوي . وقد يكون إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية وعدم السماح لراسب الثانوية العامة بإعادة السنة في مدرسته ، وإنما ينقل إلى مدرسة أخرى تنشأ خصيصا لمثل هؤلاء التلاميذ لتأهيلهم لامتحان الثانوية العامة مرة أخرى أو للدخول لميدان العمل والانتاج . ونلاحظ أيضا بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي اهتمام الدول العربية بتعليم لغة أجنبية في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية وهو اتجاه محمود ومرغوب .

أما أهم التحولات في التعليم الثانوي في البلاد العربية فمنها أنه لم يعد تعليما للصفوة المختارة كما كان في الماضي . وهو ما يعتبر تطوراً هاماً في التعليم الثانوي العربي يتمشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة في كثير من الدول ومنها المتقدمة . يضاف إلى ذلك التغيرات الهامة التي طرأت على بنية التعليم الثانوي نفسه وتنظيمه . فقد أخذ يتخلى عن تعدد أنماطه ومدارسه التقليدية من

أكاديمية وفنية تجارية أو صناعية أو زراعية وغيرها ليتوحد في إطار نمط واحد هو ما يعرف بالتعليم الثانوي الشامل أو الموحد . وهو اتجاه مرغوب ومحمود أيضا . وعلى الرغم من ذلك فما زالت المشكلات التواترية المزمنة لهذا النوع من التعليم تتحدى كل محاولات الإصلاح . ومن أهم هذه المشكلات كسرحدة علاقة التعليم الثانوي بالجامعة ، وزيادة ارتباطه على اختلاف أنواعه بميادين العمل والانتاج والتأهيل لكسب العيش ، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين أنواعه المختلفة ، وسهولة تحويل التلميذ أو انتقاله من نوع لآخر من التعليم الثانوي . يضاف إلى ذلك أيضا مشكلات التشعيب والمواد العامة والمواد التخصصية وامتحانات الثانوية العامة والفنية .

و ينبغي أن نشير إلى أن الاتجاه السائد الآن في الدول العربية هو نحو تأخير سن تخصص التلميذ في التعليم الثانوي لما يوفره ذلك من زيادة النضج العام للمتعلم من ناحية ، واتجاهه إلى التخصص بقدم راسخ من ناحية أخرى . وهو اتجاه محمود يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو تأخير التخصص في التعليم الثانوي والعدول عن نظام التخصص الدقيق الضيق الذي يفوت على التلميذ التكوين العام الجيد في مستهل حياته . ذلك أن التخصص الضيق يحصر التلميذ في مجال محدود ويجعل من الصعب عليه التحول عنه أو الاتجاه إلى مجال آخر إذا استدعت ظروفه الشخصية ذلك أو إذا تغيرت مطالب العمل الذي تخصص فيه . وهو أمر مشاهد بالفعل في عصرنا مع سرعة تطور الأساليب التكنولوجية وتقدمها المذهل .

وينبغي أن نشير في كلامنا عن البنى التعليمية إلى نوع التعليم الذي تقوم عليه ومضمونه ومحتواه . وهو ما يمثل غذاء العقل والفكر لأبنائنا . ومنه تتشكل عقولهم ووجدانهم ونظرتهم إلى أنفسهم وإلى مجتمعهم وإلى الحياة الإنسانية جمعا . وتعتبر عملية اختيار المحتوى التعليمي لأي مرحلة من أصعب الأمور التي يواجهها مخططو المناهج وراسمو السياسة التعليمية . ذلك أن المعرفة البشرية تتضاعف بطريقة مذهلة تفرض على هؤلاء المخططين تطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة لتتمشى مع التطور العالمي الراهن في مجال المعرفة

والعلوم . وقد برزت الأهمية الكبرى لعلوم تدرس من قديم مثل الفيزياء والعلوم والرياضيات واستحدثت علوم جديدة في مقدمتها علوم الحاسب الآلي والأقمار الصناعية وريادة الفضاء والصواريخ وتكنولوجيا الإلكترونات والهندسة الوراثية والتجهين وما شابه ذلك . وهذه العلوم ينبغي أن تعطى ما تستحقه من العناية والاهتمام في مناهج تعليمنا الثانوي . بيد أنه ينبغي ألا ننسى في ظل اهتمامنا بهذه العلوم العناية بالعلوم الإسلامية والإنسانية ولغتنا القومية واللغة الأجنبية لأنها لا تقل أهمية في تكوين شخصية أبنائنا وفلذات أكبادنا .

خامسا : تعدد أنواع التعليم :

عرفت الدول العربية على مر العصور منذ مجيئ الإسلام التعليم الديني التقليدي المتمثل في المساجد والكتاتيب والمدارس والجامع الأزهر وجامع الزيتونة والقيروان وغيرها من معاهد التعليم في مختلف البلدان الإسلامية . وظل هذا الوضع على حاله حتى القرن التاسع عشر عندما أنشئ في مصر على يد محمد علي مؤسس مصر الحديثة نظام التعليم الحديث على غرار النظام الأوربي بجانب نظام التعليم الديني الذي كان قائما آنذاك ممثلا في الأزهر والكتاتيب المنتشرة في المدن والقرى . وهكذا وجد نظامان للتعليم أحدهما يمتد بجذوره العميقة في أغوار ماضي الأمة الإسلامية البعيد وتقاليدها العريقة ويقوم على الجهود الحكومية والفردية والخيرية والتطوعية مع إعانات أو مساعدات محدودة من الدولة أو أهل الخير . وتلاميذه هم جمهرة من أبناء الشعب الفقراء والمحرومين وقلة قليلة منهم من المدفوعين بحب التعليم الديني الذي يرتبط بثقافتهم ودينهم وتقاليدهم . وثانيهما نظام تعليم علماني حديث تشرف عليه الحكومة وتتولى الإنفاق عليه ، وتلاميذه صفوة مختارة يشغلون وظائف الحكومة بعد تخرجهم ويتلقدون المناصب الرفيعة في الدولة . وكانت مصر أسبق من باقي الدول العربية في الأخذ بأسباب النهضة الحديثة لاسيما بعد قدوم الحملة الفرنسية إليها وما كشفت عنه من فجوة حضارية وثقافية كبيرة بين الدول الأوربية وبين الدول العربية. ومن هنا أخذت الدول العربية تقتفي أثر مصر في بناء نظم تعليمها

الحديثة . وكانت مصر تقدم المساعدة الفنية والعينية لكل الدول العربية بلا استثناء في تعليم أبنائها وإنشاء نظم تعليمها الحديثة . ووجدت المدارس الحديثة إلى جانب الكتاتيب والمدارس الدينية التقليدية . يضاف إلى ذلك المدارس الخاصة التي كانت تعلم تلاميذها نظير دفع مصروفات ورسوم دراسية . ومن المعروف أن مجانية التعليم العام في مصر لم تتقرر إلا في عام ١٩٤٤ . كما وجدت أيضا المدارس الأجنبية التي تنشئها مختلفة الجاليات الأجنبية من إنجليزية وفرنسية وألمانية وغيرها . وبعضها كانت له صبغة دينية مسيحية أو يهودية .

وهكذا وجدت تشكيلة متعددة المشارب من المدارس والتعليم . ولم تسلم البلاد العربية من الآثار السلبية السيئة التي ترتبت على ذلك من تعليم أبنائها تعليما متنافرا متناقضا في بعض الأحيان . ووجد من أبناء الأمة الواحدة عقليات تشربت ثقافات مختلفة قد يعادي بعضها بعضا . فخريجو التعليم الحديث ينكرون على خريجي التعليم الديني حداثتهم . وهؤلاء ينكرون على أولئك أصالتهم . وهكذا تعددت المذهبية المعهدية . وكل فريق يعادي الآخر . فالأزهريون يعادون تلاميذ المدارس الحكومية والأجنبية . والأزهريون فيما بينهم يتحزبون لمعاهدهم وكلياتهم . فقديما كان الدراعمة (أبناء كلية دار العلوم) يعادون " الكلاغرة " أي (طلاب كلية اللغة العربية) والكلاصدة (أي طلاب كليات أصول الدين) والكلاشعة (طلاب كلية الشريعة) . بل والكلادبة (طلاب كلية الآداب) . وخريجو المدارس الأجنبية ينكرون على أولئك وهؤلاء المستوى الحضاري والثقافي الرفيع الذي وصلوا عليه .

وقد تصدى المفكرون المصريون وغيرهم لنقد هذا الوضع وطالبوا بإلغاء ثنائية التعليم العلماني الحديث والتعليم الديني أو توحيد مناهجهما ، كما طالب آخرون بوضع التعليم الأجنبي والخاص تحت إشراف الدولة حتى تطمئن إلى أن هذا النوع من التعليم يتمشى مع الأهداف القومية للبلاد . . . وتعالت الصيحات بذلك على مر العصور تعلو أحيانا وتخبو أحيانا أخرى حتى تحقق ذلك في جميع البلاد العربية . فأصبحت المدارس الأجنبية والخاصة تحت إشراف الدولة، وأدخلت إصلاحات متعددة على مناهج التعليم العلماني والتعليم الديني . ولكن ما زالت

الثنائية قائمة بين هذين النوعين من التعليم في مختلف الدول العربية بدرجات متفاوتة . وقد آن الأوان لإزالة الثنائيات التعليمية القائمة بين التعليم الديني والتعليم المدني الحديث ، بل وبين التعليم الأكاديمي والفني .

وقد سبق أن أشرنا إلى ما قاله طه حسين في كتابه " مستقبل الثقافة في مصر " عن ضرورة توحيد أنظمة التعليم في البلاد ، وإخضاع التعليم كله لإشراف الدولة ضمانا لذلك . يقول أحد المفكرين " إن اختلاف المناهج التربوية في العالم الإسلامي . . قد جعل شبابنا ومثقفينا يعيشون في متاهات أيديولوجية " (النظام الاقتصادي في الإسلام ، ص ٧٨) . كما عبر أحد المربين المصريين النابهين في عصره (١٩٣٩) عن ذلك بقوله " وإنا لنؤيد بكل قوانا كل عمل من شأنه التوحيد في الثقافة والمساواة بين أبناء الوطن الواحد ، لا فرق في ذلك بين أفندي وأزهري " (عبد الحميد فهمي مطر : ص ٢٥٨) . ويكون تحقيق ذلك في نظره بتوحيد أنواع التعليم العام في مدرسة واحدة وتوحيد مناهجها ، وهي فكرة ثاقبة بكل المقاييس سابقة لأوانها . وعلى الرغم من اتخاذ عدة خطوات إصلاحية في هذا السبيل فمازلنا نتطلع إلى التوحيد الكامل لكل أنواع التعليم العام من عام وديني وفني في مدرسة واحدة أو شاملة تتنوع البرامج في داخلها .

سادسا : القبول والاختيار :

إن نظام القبول والاختيار لمراحل التعليم العام المختلفة كانت تحكمه في الماضي سياسة التحكم في أعداد المقبولين بكل مرحلة بما يخدم الصفوة من التلاميذ . وبما يحقق مصالح ونفوذ الطبقات المتوسطة وما فوقها بصفة عامة . أما الطبقة الفقيرة فكانت محرومة تقريبا من فرص التعليم العام الجيد . ثم تزايدت هذه الفرص تدريجيا مع مرور الأيام ، ومع تطور ديمقراطية التعليم في المجتمع العربي والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتساويها لجميع التلاميذ . ومع ذلك فما زالت نقطة البداية لتكافؤ الفرص غير متكافئة ونقطة البداية لمبدأ المساواه غير متساوية . ذلك أن نقطة البداية هذه تتأثر بالخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية لأسرة التلميذ وبيئته . ومن هنا يأتي

التلاميذ إلى المدرسة وهم أصلا غير متكافئين في الفرص ليقفوا على خط بداية السباق التربوي والتعليمي . وهذا يعني أن الغالبية العظمى من التلاميذ تأتي من بيئات فقيرة محرومة لتقف على خط السباق على أساس المساواة والتكافؤ مع التلاميذ الأخرين الأكثر حظا في خلفياتهم الأسرية والبيئية . ومثل هؤلاء التلاميذ الفقراء والمحرومين في هذا السباق مثل الشخص الذي ألقى به في الماء مكتوفا وقيل له إياك أن تبتل بالماء . وعلاج هذا الموقف يتطلب توفير رعاية أفضل للبيئات الفيرة المحرومة في مجتمعنا من خلال توفير الخدمات التي تعوضهم عن هذا الفقر والحرمان بما في ذلك الخدمات الاجتماعية والصحية والسكانية والغذائية والترفيهية والاقتصادية . وهذا هو ما تنادي به استراتيجية الاستثمار الشامل في كل الشعب التي فصلنا الكلام عنها في مكان آخر من مؤلفاتنا * .

سابعا : الرسوب والإعادة :

يمثل الرسوب والإعادة فاقدا وإهداراً في التعليم لما يترتب عليه من ضياع الوقت والجهد والمال للدولة والمتعلم على حد سواء . وقد لجأت بعض الدول العربية للتغلب على هذه المشكلة بالنسبة للتعليم الابتدائي بالذات أن اتبعت أسلوب الترفيع أو النقل الآلي للتلاميذ . أي ترفيع التلاميذ إلى الصفوف الدراسية الأعلى بدون امتحان . ومع أن هذا الأسلوب يتيح فرصا أكبر لتعليم مزيد من التلاميذ لاسيما لأولئك المنتظرين أو الواقفين على باب المدرسة ، إلا أنه قد ترتب عليه عدم التحكم في مستوى تعليم التلاميذ . وانتهى الأمر بضعف مستوى الغالبية منهم . ولذلك عدلت بعض الدول عن هذا النظام وأدخلت دول أخرى تعديلات عليه بما يسمح بمرونة التحكم في ضبط مستوى التعليم في حدود معقولة . ولكن المشكلة - وإن خفت حدتها باتباع مثل هذه الأساليب في التعليم الابتدائي ، إلا أنها قائمة لاسيما بالنسبة لمراحل التعليم الأخرى . وتتفاوت درجة حدتها أو ضخامتها من دولة عربية إلى دولة أخرى . ولكنها بصفة عامة تتركز

---

* أنظر كتاب الإصلاح والتجديد التربوي لنفس المؤلف . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

عند نقاط الاختناقات التعليمية أو عنق الزجاجة بين مرحلة تعليمية وأخرى . وتبلغ نسبة الإعادة في التعليم الإعدادي والثانوي أشدها في الدول العربية ذات الكثافة السكانية في سنوات انتهاء المرحلة التي يكون عندها عادة نقطة العبور أوالانتقال إلى المرحلة الأعلى . ففي نهاية المرحلة الإعدادية تصل نسبة الإعادة في بعض الدول إلى ما يقرب من ربع عدد التلاميذ ، وتزداد في المرحلة الثانوية لاسيما في السنة النهائية لتصل إلى ما يقرب من الثلث كما أشرنا . وتقل عن هذه النسب بكثير في المرحلة الابتدائية لدرجة تتراوح بين أثنين وأربعة في المائة . وهذا يعني أن على الدول العربية إذا أرادت أن تعالج هذه المشكلة ـ أي مشكلة الرسوب والإعادة ـ أن تعيد النظر في نظام الامتحانات والشهادات في التعليم المتوسط والثانوي . وقد حاولت بعض الدول العربية ومنها قطر في سبيل المثال التغلب على هذه المشكلة بأن ألغت امتحان الشهادة الإعدادية . وكثير من الدول العربية ألغت امتحان الشهادة الابتدائية وأصبح امتحانا عاديا لايستهدف الحصول على شهادة عامة كما كان في الماضي . وعلى الدول العربية أن تفكر جديا في إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة لما يترتب عليه من زيادة نسبة الرسوب والإعادة ، وأن يكون امتحانا عاديا بدون طقوس أو مراسيم أو رهبة أو خوف . وأيضا بدون إهدار فيما ينفق على التعليم من مال وجهد . كما يجب أيضا إعادة نظر في نظام امتحانات شهادة الثانوية العامة بحيث تخف حدة الرسمية التي تضفى عليه وما يتصل بها من مهرجانات وطقوس ورهبة وخوف . وهذا يتطلب إعادة النظر في برنامج الدراسة في المدرسة الثانوية العامة بحيث يكون برنامجا قائما على دراسة مواد اجبارية في الثقافة العامة ، ومواد اختيارية في المقررات التخصصية الأدبية والعلمية التي تختارها التلاميذ بتوجيه من المدرسة ومدرسيها. ويكون في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية مقررات اختيارية علمية وأدبية من مستوى رفيع يختار من بينها التلميذ المقتدر علميا والذي تمكنه قدراته التحصيلية من مواصلة دراستها . ومثل هذا التلميذ هو الذي يستطيع مواصلة الدراسة في الجامعة . وبهذا يختار التلميذ ما يناسبه من مواد الدراسة في ضوء التخصص العلمي العام الذي يميل إليه بصفة عامة في المجال

الأدبي أو العلمي ، وفي ضوء قدراته وإمكانياته . أما التلميذ الذي يكتفي بالمقررات ذات المستوى العام فيمكن أن يتجه إلى مجالات مواصلة الدراسة في غير الجامعة أو يتجه إلى ميدان العمل . وهذا النظام هو المعمول به في النظم التعليمية المتقدمة . وينبغي جديا أن نفكر في الاستفادة منه في تطوير تعليمنا في البلاد العربية .

ثامنا : الطلب الاجتماعي على التعليم :

كان من الطبيعي نتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة في البلاد العربية أن زادت آمال الناس وتطلعاتهم في الحياة . والتعليم أوضح مظهر لذلك فالآباء تزداد رغبتهم باستمرار في تعليم أبنائهم لاسيما وأن الدول العربية من ناحيتها تبذل جهودا كبيرة في تحقيق ديمقراطية التعليم وزيادة الفرص التعليمية أمام الجميع والعمل على تكافؤها . فالتعليم أصبح حقا للجميع بحكم المواثيق الدولية والتشريعات المحلية على السواء . والتلاميذ الذين حرم آباؤهم من التعليم لم يذهبوا إلى أية مدرسة على الإطلاق يشعرون بأنهم يمكنهم مواصلة التعليم وأن عليهم أن يعوضوا تخلف آبائهم . وقد بلغ من طموح الآباء والأبناء ذكورا وإناثا على السواء أنهم لا يعتبرون نهاية سن الإلزام أو التعليم الثانوي حد النهاية لتعليم الناشئة . وإنما يتطلعون إلى استمرار هذا التعليم حتى الجامعة وما بعد الجامعة أحيانا . كما أن غالبية التلاميذ الذين يصلون إلى نهاية المرحلة الثانوية يعتقدون أنهم يستطيعون بنجاح مواصلة تعليمهم الجامعي بصرف النظر عن التخصص أو نوع التعليم المتاح . وإذا كانت كل الفرص أو معظمها متاحا ، فإن بريق الكليات المرموقة كالطب والهندسة واللغات والألسن يجذب التلاميذ بصرف النظر عن مدى قدراتهم واهتماماتهم بهذا النوع من التعليم أو ذاك .

إن اختيار الطلاب لتخصصاتهم سواء على مستوى المرحلة الثانوية أو التعليم الجامعي يتحدد في الأغلب والأعم بآمالهم وآمال آبائهم وطموحاتهم وببريق الوظائف والمهن لا بقدراتهم العقلية وامكانياتهم واهتماماتهم . ويصبح من أهم المحددات في اختيارات التخصص رؤية الآباء والطلاب لأنواع الوظائف

ومكانتها الاجتماعية وتصورهم لها . وتأتي في المقدمة وظائف سلك الجامعة والقضاء والنيابة والسلك الدبلوماسي والسياسي والطب والبنوك وإدارة الأعمال وما شابهها . ويأتي في مؤخرة الوظائف من حيث بريقها ومكانتها الاجتماعية الوظائف الحكومية والأعمال المهنية الحرفية والتدريس والتمريض والوظائف الدينية كالوعظ والإرشاد وأئمة المساجد وخطباؤها . ويأتي في ذيل هذه القائمة العمل في مهنة الزراعة حتى ولو كان والد المتعلم فلاحا . فهو يرفض مهنة أبيه . وكذلك الحال بابن النجار وعامل البناء . وهذه النظرة تحدد الاختيارات التعليمية للطلاب . يضاف إلى ذلك التفضيلات التخصصية لكل من البنين والبنات . فالبنون بصفة عامة يميلون إلى التخصصات الهندسية والتكنولوجية ودراسة القانون . في حين تفضل البنات تخصصات أخرى مثل الطب والتدريس واللغات. والواقع أن العائد الاقتصادي والاجتماعي للمهن هو الذي يحدد مكانتها الاجتماعية وبالتالي يحدد اختيارات الطلاب لها . ويبدو أن سياسة العرض والطلب من القوى البشرية لا ترتبط إلا قليلا بالاختيارات التعليمية . ومن المعروف من نتائج الدراسات الاقتصادية أن مردود الطلب الاجتماعي على التعليم وعائده يفيد الفرد بدرجة أكبر من الفائدة التي تعود على المجتمع . وهذا يعني أن التعليم بالنسبة للفرد استثمار عالي الفائدة والعائد . وهذا في حد ذاته يبرر أي نفقات يتحملها أو يدفعها الفرد للتعليم . فما بالك إذا كان التعليم يقدم له مجانا أو شبه مجاني ؟ أليس من الإنصاف والعدل والعقل أن يستفيد الفرد من هذه الفرصة التي تقدمها له الدولة ولا يضيعها سدى وأن يستفيد منها خير استفادة ؟

إن بعض أنواع التعليم قد احتفظت بمكانتها العالية ودورها المسيطر لتحكمها في الفرص التعليمية المتاحة للطالب وما يتصل بها من وظائف . وهذا يصدق على التعليم الثانوي الأكاديمي دون الفني ، والتعليم الجامعي دون المعاهد العليا . ويمكن أن يفسر ذلك الفجوة القائمة بين أنواع التعليم المختلفة ، ولماذا يتميز بعضها على الآخر ، ولماذا ظل التعليم الفني من زراعي وتجاري وصناعي وتمريض من اختيار أبناء الطبقات الفقيرة عادة . ويرتبط بذلك التهافت على

الحصول على الشهادات بصرف النظر عن القيمة الحقيقية الناتجة عن التعليم في تنمية شخصية الفرد وزيادة مهاراته وقدراته . وأصبح الحصول على هذه الشهادات هدفا في ذاته لا يعلوه أي هدف آخر من التعليم . وأصبحت هذه الشهادات كالشيك بدون رصيد ليست له قيمة حقيقية . يضاف إلى ذلك التكالب على الوظائف الحكومية مما ساعد على زيادة البطالة وتفشيها .

وهكذا يعتمد الطموح التعليمي على المكانة الاجتماعية للآباء وتفضيلات التخصص للذكور والإناث .

وقد يصعب على السلطات التعليمية في كثير من الأحيان تكييف هذه التوقعات والآمال والمطامح للواقع التعليمي والأماكن المتاحة في المدارس والجامعات . عندها تحدث الأزمات والتواترات . وقد تأخذ شكل صراع مع الحكومة والسلطات التعليمية وممارسة الضغط عليها لتستجيب لهذا الطلب الاجتماعي على التعليم بزيادة الفرص ا لتعليمية في الالتحاق بأنواعه المختلفة العام منها والجامعي . ويبرز هذا الصراع بصفة خاصة على التعليم الثانوي العام والتعليم العالي والجامعي بمختلف تخصصاته لاسيما بالنسبة للدول ذات الكثافة العالية من السكان وفي مقدمتها مصر . وقد كان من نتيجة هذه الضغوط على التعليم العالي أن اتبعت الحكومة في سنوات ماضية سياسة الباب المفتوح في القبول به ، كما اضطرت إلى استحداث أنواع جديدة من المعاهد العالية تدنت شروط القبول بها نسبيا لتستوعب الأعداد الزائدة عن حاجة الجامعات ، ولتمتص الضغوط الاجتماعية على السلطات السياسية والتعليمية .

تاسعا : التعليم والمكانة الاجتماعية :

يعتبر التعليم في البلاد العربية شأنها شأن غيرها من البلاد أهم عامل في تحديد المكانة الاجتماعية للغالبية العظمى من أبناء الشعب . ذلك أن التعليم يكسب الفرد قيما ثقافية وأخلاقية وسلوكية وآداب وفضائل اجتماعية ومهارات معرفية وعلمية تساعده على كسب العيش والترقي في السلم الاجتماعي . فابن الفلاح الأجير الذي يشقى طول يومه في فلاحة الأرض ، وابن العامل الصغير

الذي يكد طول نهاره ليكسب قوت يومه ، وابن الموظف البسيط الذي ينتظر بفارغ الصبر أول الشهر ليتسلم مرتبه المتواضع الذي سرعان ما يتبخر خلال أيام في سداد ديون الشهر الماضي ولا يكاد يفي بشراء أية احتياجات جديدة ، كل هؤلاء يمثلون الشريحة الكبرى لغالبية جماهير الشعب في معظم البلاد العربية . ولكن عندما يشق أبناؤهم طريقهم في التعليم العام الجامعي وما بعد الجامعي يكونون شريحة اجتماعية أخرى تختلف عن شريحة آبائهم . وتختلف نظرة المجتمع لهم عن نظرته لأبائهم ، ويصبح وضعهم الاجتماعي أرقى بكثير من وضع آبائهم . بل ويرفضون حياة الفقر والضنك التي عاشها آباؤهم وعايشوهم فيها مدة طويلة من حياتهم . وما حدث لهم هو زيادة في أقدارهم الاجتماعية نتيجة ما حصلوا عليه من تعليم وما اكتسبوه من علوم وآداب وفضائل ومهارات . أي أنهم ترقوا في السلم الاجتماعي . فالتعليم عند أهل الاختصاص له دور كبير في " الحراك الاجتماعي وتحديد مكانة الفرد في المجتمع " . وهو مصدر الإلهام والاختيارات المهنية والطموح للوظائف العليا . بيد أن هذا الحراك الاجتماعي وهذه المكانة الاجتماعية تتفاوت بتفاوت أنواع التعليم نفسه . فهناك علاقة بين نوع التعليم ونوع المكانة أو مستواها . فمكانة التعليم الجامعي بصفة عامة أعلى من مكانة التعليم العام مع أن هذا أساس لذاك . ومكانة التعليم الجامعي نفسه تتفاوت بتفاوت أنواعه فمنها المرموق ومنها المزهود . وبالتالي تتحدد الأوضاع الاجتماعية لخريجيه تبعا لذلك . فمكانة الطبيب البشري غير الطبيب البيطري غير مكانة المهندس غير مكانة المعلم غير مكانة المحامي غير مكانة المحاسب غير مكانة الكيميائي أو الصيدلي أو الزراعي ، وهكذا .

وهناك علاقة بين نوعية التعليم والمكانة الاجتماعية للآباء بصفة عامة . فالغالبية من أبناء الطبقات الفقيرة لا يزيد حظها من التعليم عن التعليم العام أو الفني . والقلة القليلة منهم هي التي تستطيع شق طريقها إلى التعليم العالي . وإذا حالف الحظ بعضهم وحصلوا على نسبة الدرجات التي تؤهلهم للكليات المرموقة فإن الأوضاع الاقتصادية المتردية التي تعيشها أسرهم تحول دون التحاقهم بها لارتفاع نفقات تكاليفها وأثمان كتبها ومراجعها وأجهزتها .

وعندئذ يلتحق بكلية أخرى أقل بريقا لكنها أكثر منالا من الناحية الاقتصادية . أما ابناء الطبقة المتوسطة وما فوقها فحظهم أكير بكثير . ذلك أنهم منذ صغرهم يتلقون تعليما أفضل بما تهيؤه لهم أسرهم وما تزوده به بيئاتهم وأوساطهم . ولذا يشقون طريقهم بسهولة إلى التعليم الجامعي . وتكون فرصتهم أكبر في الالتحاق بالكليات المرموقة . بل إن الآباء يعملون كل ما في وسعهم لإلحاق أبنائهم بهذه الكليات بشتى الطرق ومنها إلحاقهم بجامعات خارجيّة ثم تحويلهم إلى الجامعات العربية . وهو ما كان ظاهرة واضحة في الجامعات المصرية بصفة خاصة في السنوات الماضية . وهكذا ينقلب ميزان العدالة الاجتماعية ، ويضيع المغزى الحقيقي للتفوق الدراسي والأكاديمي . وينتفي مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتساويها أمام الغني والفقير .

وأخيرا ظهرت الجامعات الخاصة وهي باهظة التكاليف ولا يقدر عليها إلا من هم في بُلْهنية العيش ولا يجدون مكانا في الجامعات الحكومية . وهو اتجاه ظهر في التعليم الجامعي في مصر وغيرها من البلاد العربية ليواجه الطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم .

ويبدو أن الهرم المدرسي يرتبط في معظم الدول العربية لاسيما الدول كثيفة السكان بالمكانة الاجتماعية للتلاميذ . وهذا يعني أن الهرم في قاعدته يضم قطاعات كبيرة متنوعة من مختلف الطبقات الاجتماعية للشعب أغنياء وفقراء على السواء . وعندما يأخذ الهرم في الضيق إلى أعلى تزداد نسبة التلاميذ من الطبقات الاجتماعية والمتوسطة ، وتقل نسبة أبناء الطبقات الفقيرة حتى تصل إلى القمة التي تمثل غالبيتها أبناء الطبقة المتوسطة والغنية وقلة محظوظة من الطبقة الفقيرة لاسيما بالنسبة للتخصصات ذات المكانة الاجتماعية الكبيرة .

عاشرا : تعليم المرأة :

على الرغم من أن الإسلام لا يضع قيوداً على تعليم المرأة ، فإن تطور تعليم المرأة في البلاد العربية جاء متخلفا عن تطور تعليم الرجل . وقد يرجع ذلك فيما يرجع إلى أسباب مختلفة منها النظرة الاجتماعية إلى المرأة على أن مكانها

المنزل ، ومنها تخوف الرجل من تحرير المرأة بالتعليم ، ومنها بعض الآراء المتطرفة لعلماء المسلمين من حظر تعليم الكتابة على المرأة وكذلك الشعر بل إن الحظر يصل أحيانا إلى عدم تعليمها بعض سور القرآن الكريم كسورة يوسف . ومع ذلك فقد حقق تعليم المرأة العربية تطوراً كبيرا نتيجة للتطور الاجتماعي في البلاد العربية وما نادى به دعاة الإصلاح الاجتماعي من المخلصين من علمائنا المسلمين مثل الشيخ محمد عبده والطهطاوي وقاسم أمين وغيرهم .

كما كان لظهور الصحافة النسائية لاسيما في مصر منذ ١٨٩٢ أثر في تعليم المرأة وتطور الحركة النسائية . وكانت أول مجلة نسائية في العالم العربي مجلة الفتاة التي أنشأتها هند نوفل وهي فتاة لبنانية كانت تعيش في مصر مع أسرتها ، إذ كان والدها سليم نوفل يعمل بالصحافة والترجمة في الحكومة المصرية. وهي تعتبر أول مجلة نسائية في الشرق ، و ظهر أول عدد منها في نوفمبر ١٨٩٢ ، ومنها مجلة الأنيس (١٨٩٨ ـ ١٩٠٨) ومجلة السيدات (١٩٠٣ ـ ١٩٣٠) ومجلة الشرق (١٩٠٦ ـ ١٩٣٩) وصحيفة الريحانة (١٩٠٧ ـ ١٩٠٨) ومجلة ترقية المرأة (١٩٠٨) ومجلة الجنس اللطيف (١٩٠٨ ـ ١٩٢١) ومجلة المرأة المصرية (١٩٢٠ ـ ١٩٣٩) ومجلة النهضة النسائية (١٩٢١) وصحيفة الأمل (١٩٢٦) وهي صحيفة الدفاع عن حقوق المرأة العربية . وقد تصدر الصحيفة بيتان من الشعر يوضحان لماذا سميت الصحيفة باسم " الأمل " . يقول البيتان :

أمل ألقيه في الوادي الخصيب . . . وبذور في ثراه لا تخيب

ها أنا اليوم أنمي غرسه . . . وليبارك فيه علام الغيوب

ومنها أيضا مجلة " أمهات المستقبل " ومجلة " المصرية " و " الفتاة " و"فتاة الغد " و " بنت النيل " و " العفاف ". (أنظر إجلال خليفة ص ص ٣٦ ـ ٩٨) .

وقد حظا تعليم المرأة في بلادنا العربية خطوات هائلة في السنوات الأخيرة. وفتحت أمامها جميع أنوع التعليم على اختلاف مسمياته وأنواعه ومراحله . وأصبحت تنافس الرجل في شتى الوظائف والأعمال المهنية الراقية . ويمكن

الرجوع إلى تفصيل الكلام عن تعليم المرأة في كتاب آخر لنفس المؤلف بعنوان "التربية الإسلامية ، أصولها وتطورها في البلاد العربية " .

حادي عشر : المعلمون :

يعتبر المعلمون في أي نظام تعليمي أكبر المدخلات التعليمية من حيث العدد بعد التلاميذ . ويصدق ذلك بالطبع على البلاد العربية . وهم يرجعون في أصولهم الاجتماعية إلى الطبقات الفقيرة والمتوسطة لأن مهنة التدريس رغم شرف رسالتها ليس لها بريق المهن الأخرى كالطب والهندسة والمحاماة . ولا تتمتع بنفس مكانة هذه المهن في المجتمع . ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى قلة الدخل النسبي لأفرادها إذا ما قورنوا بدخول زملائهم في المهن الأخرى . ويبدو أن ذلك يمتد إلى جذور تاريخية بعيدة في العالم العربي والإسلامي . فقد كتب ابن خلدون في مقدمته فصلا بعنوان إن القائمين بأمور الدين من القضاء والفتيا والتدريس والإمامة والخطابة ونحو ذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب . وعلل ذلك بأن الكسب والأعمال متفاوتة بحسب الحاجة إليها ، فإذا كانت الأعمال ضرورية في العمران كانت قيمتها أعظم وكانت الحاجة إليها أشد ، وأن أهل هذه الصنائع الدينية لا تضطر إليهم عامة الخلق ، بل الخواص منهم ممن أقبل على دينه ، ويهتم بإقامة مراسمهم صاحب الدولة بما ناله من النظر في المصالح فيقسم لهم حظا من الرزق على نسبة الحاجة إليهم ، ولا يساويهم بأهل الشوكة وبأهل الصنائع . كما أنهم من ناحية أخرى تشرف بضائعهم أعزة على الخلق وعند نفوسهم فلا يخضعون لأهل الجاه حتى ينالوا منه حظا يستدرون به الرزق ولا تفرغ أوقاتهم لذلك لما هم فيه من الشغل بهذه البضائع الشريفة المشتملة على إعمال الفكر والبدن . بل ولا يسعهم ابتذال أنفسهم لأهل الدنيا لشرف بضائعهم . فهم بمعزل عن ذلك . فلذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب .

ومن المعروف أن علماء التربية المسلمين منهم الغزالي على سبيل المثال قد رفع من شأن مهنة التدريس والاشتغال بها إلى درجة عظيمة حتى أنه جعلها في مرتبة تالية لرسالة النبوة . كما امتدحها الشعراء وعلى رأسهم أميرهم أحمد شوقي الذي ساوى تقريبا بين المعلمين والرسل في بيته المشهور :

قم للمعلم وفه التبجيلا . . . كاد المعلم أن يكون رسولا

وقد اهتمت الدول العربية في السنوات الماضية بتحسين الأوضاع المادية للمعلمين إدراكا منها لأهميتهم ، وحرصا على اجتذاب العناصر الأفضل إلى الاشتغال بالمهنة .

من ناحية أخرى نجد أن تطور إعداد المعلم في البلاد العربية خلال العقود الثلاثة الماضية بصفة خاصة قد اتسم بملامح رئيسية من أهمها رفع مستوى الإعداد ونقل مسئوليته إلى الجامعة ، وتوحيد مصدره ، وتدريب المعلمين أثناء المهنة داخليا وخارجيا . فمن حيث رفع مستوى إعداد المعلم زيدت مدة الإعداد في معاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية لاسيما بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية كما تحسنت برامج الإعداد ومناهجها ، وارتفع مستواها تمشيا مع روح العصر . أما من حيث نقل مسئولية الإعداد إلى الجامعة فمن المعروف أن هذا الإعداد في الماضي كانت تتولاه وزارة التربية والتعليم من خلال معاهد المعلمين التي كانت تنشئها وتديرها وتشرف عليها . لكن التطور الذي سلكه إعداد المعلم فيما بعد هو تحول مسئوليته بالتدريج إلى الجامعة وأصبح معلم التعليم العام الابتدائي والثانوي ، وبل ومعلم التعليم الفني يعد في الجامعة وهي التي تتولى المسئولية الأكاديمية والمهنية للإعداد . أما من حيث توحيد مصدر الإعداد فمن المعروف أيضا أن المعلم كان يعد في مصادر متعددة وخلال السنوات الماضية حرصت الدول العربية وفي مقدمتها مصر منذ بداية السبعينات على التوسع في توحيد مصدر إعداد المعلم ممثلا في كلية التربية . وأصبح المعلم يعد في هذه الكلية علميا ومهنيا في مختلف التخصصات ولمختلف مراحل التعليم العام والفني ، إلى جانب دور الحضانة ورياض الأطفال . وصاحب ذلك العدول التدريجي عن إعداد المعلم في دور المعلمين وإلغائها . أما بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء المهنة داخليا وخارجيا فقد برزت أهميته بالتدريج مع تطور النظم التعليمية العربية ، وأصبح التدريب أثناء الخدمة جزءاً رئيسيا من اهتمام السلطات التعليمية بالعمل على رفع مستوى المعلم وزيادة كفائة . وصاحب ذلك اهتمام مماثل بإرسال المعلمين في بعثات خارجية إلى الدول الخارجية المتقدمة للاستفادة من خبرة وتجارب هذه

الدول. وهو ما نادينا به منذ سنوات طويلة في مؤلفاتنا عن التربية المقارنة . وكانت مصر من حسن الحظ من أوائل الدول العربية التي بدأت في تطبيقه بالفعل وتسعى الآن إلى التوسع فيه .

وتواجه بعض الدول العربية لاسيما الدول الخليجية مشكلة عزوف أبنائها من الرجال عن الاشتغال بمهنة التعليم حتى بعد تخرجهم من كليات التربية . وقد فصلنا الكلام عن هذه النقطة وأسباب ذلك في مكان آخر من مؤلفاتنا * . إن عدم إقبال الذكور على مهنة التدريس بصفة عامة لاسيما في المرحلة الابتدائية يرجع إلى صعوبة العمل ومشقته ، وقلة المرتبات والحوافز . ويفضل الذكور عليها الوظائف المهنية والتكنولوجية الأخرى ذات البريق الجذاب . كما يرجع أيضا إلى ظاهرة جديدة آخذة في التزايد هي استخدام التلاميذ العنف مع المدرسين لدرجة تحملهم على ترك العمل .

والواقع أن الاتجاه السائد في البلاد العربية وغيرها هو غلبة الإناث على الذكور في مهنة التدريس . والملاحظ لأسباب معروفة أن زيادة عدد الإناث على الذكور يتناسب تناسبا طرديا مع تدني المراحل التعليمية . ففي دور الحضانة ورياض الأطفال يكون الاشتغال بالتدريس فيها حكرا على النساء . وفي التعليم الابتدائي تزداد نسبة المعلمات على نسبة المعلمين زيادة ملحوظة تفوق النصف تقريبا . وتقل هذه النسبة أو تنخفض بالنسبة للإناث في التعليم المتوسط وتستمر في الاتجاه المنخفض في التعليم الثانوي . والجدول التالي يبين نسبة النساء في مراحل التعليم المختلفة في بعض البلاد العربية حسب احصاءات ١٩٩٥ .

---

* ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : التعليم في دول الخليج العربية . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩

الدولة	نسبة المعلمات		
	في الحضانة ورياض الأطفال	في التعليم الابتدائي	في التعليم الثانوي
الإمارات العربية	٪١٠٠	٪٥٧,٦	٪٥٣,٩
الأردن	٪٩٩,٨	٪٦٠,٤	٪٤٧,٢
تونس	ـــــ	٪٤٧,٨	٪٤٦,٣
الجزائر	٪٨٤,٨	٪٤٣,١	٪٤٣,١
السعودية	٪١٠٠	٪٥٠,٢	٪٤٩,٤
سوريا	٪٩٥,٨	٪٦٤,٠	٪٤٣,٢
السودان	٪١٠٠	٪٤٩,٩	٪٣٥,٦
عمان	٪١٠٠	٪٤٩,٦	٪٤٦,٢
مصر	٪٩٣,٦	٪٥٣,٦	٪٣٦,٨
المغرب	٪٢٩,٢	٪٣٦,٣	٪٣٢,٣

(المصدر : Innovation Dec : 1997)

وهذه النسبة تتمشى في الأغلب والأعم مع النسب السائدة في كثير من نظم التعليم في الدول المتقدمة .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١- ابن خلدون : المقدمة .

٢ - إجلال خليفة (١٩٧٣) : الحركة النسائية الحديثة . المطبعة العربية الحديثة ، القاهرة .

٣ - الراغب الأصفهاني (١٩٦٨) : الذريعة في أحكام الشريعة . المكتبة العلمية - بيروت .

٤ - الزرنوجي (١٩٧٧) : تعليم المتعلم طريق التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة .

٥ - طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر - دار المعارف . القاهرة .

٦ - عبد الحميد فهمي مطر (١٩٣٩) : التعليم والمتعطلون في مصر ، مطبعة مدرسة محمد علي الصناعية بالإسكندرية .

٧ - محمد منير مرسي (١٩٨٩) : التعليم في دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة .

ثانيا : المراجع الأجنبية : References

1 - Anderson, L. (ed.) (1984) : Time and School Learning . Croom Helm Ltd . U.K.

2 - Aspin, D. ed. (1991) : Educational Philosophy and Theory . A Journal of Philosophy of Education Society of Australia. Vol. 23.

3 - Bennett, N, (ed.) (1994) : Teaching and Teacher Education . An International Journal of Research and Studies. Vol.10. No.1 1994. Pergamon Press. Oxford. N.Y.

4 - Bennett, N. (1976) : Teaching Styles and Pupil Progress. Open Books Publishing Ltd. London.

5 - Boydell, D. (1978) : The Primary School in Action. Open Books. London.

6 - Brown, G. and Atkins, M. (1988) : Effective Teaching in Higher Education. Methuen & Co. N.Y.

7 - Claxton, G. (1990) : Teaching To Learn. A Direction For Educaiton. Cassell Educational Limited. U.K.

8 - Creemers, B. (1994) : The Effective Classroom. Cassell .London.

9 - Dearden, R. (1969) : The Philosophy of Primary Education. An Introduction. Routledge & Kegan Paul. London.

10- Denham, C. and Liberman , A. (eds.) (1980) : Time To Learn. National Institute of Education. Dept of Health, Eduaction and Welfare. Washington. Dc.

11- Devine, T. : (1987) : Teaching Study Skills . A Guide For Teachers. Allyn and Bacon. Bosion.

12- Devine, J. (1996) : Maximum Security. The Culture of violence in Inner-City Schools. The University of Chicago Press. . U.S.A.

13- Dottrens, E. (1962) : The Primary School Curriculum, Unesco. Paris (H.M.S.O- London).

14- Educational Philosophy and Theory (1993) Vol.25. No.. A Journal of The Philosophy of Education Socieyt of Australia. Printed by Deakin University. Edited by Aspin, D. Monash University.

15- Entwistle, N. (1972) : Personality and Academic Attainment, British Journal of Eduactional Psychology, 42, 137-51.

16- Entwistle, N, (ed.) (1990) : Handbook of Educational Ideas and Practices. Routledge. London. N.Y.

17- European Journal of Education. Research Development and Policies. Vol.31 N. .4 Dec. 1996. Women in Education Management Carfax. U.K.

18- Galton, M. et.al. (1987) : Inside The Primary Calssroom . Routledge and Kegan Paul. London.

19- Galton, M. (1989) : Teaching in The Primary School. David Fulton Publishers Ltd. London.

20- Gibson, R.(1986) : Critical Theory and Education. Studies in Teaching and Learning . Hodder and Stoughton. London.

21- Gray, J. and Richer, J. (1989) : Calssroom Responses To Disruptive Behaviour. Macmillan Education Ltd. London.

22- Hamilton, D. (1990) : Learning About Edcuation. St. Edmundsbury Press Ltd. Suffolk. U.K.

23- Hamilton, D. (1989) : Towards A Theory of Schooling . The Falmer Press. London.

24- Hedgkin, R. (1965) : Education and Change . Oxford University Press.

25- Internatioanl Bureau of Education (1997) : Innovation and Information No. 93. Dec. 1997. Geneva .

26- (JEP) : Journal of Edcuation Policy (1994) : Vol.9 No.1 . Jan - March 1994. Edited by Ball, S. and Goodson , I. Taylor & Francis. London.

27- Kliebard, (1986) : The Struggle For The American Crriculum 1983-1985. Methuen . N.Y.

28- Lewy, A. (ed.) (1991) : The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press. U.K.

29- Lovell, K. (1965) : Educatioanl Psychology and Children. University of London Press.

30- Marlow, C. (1994) : Beginning To Teach. David Fulton Publishers. U.K.

31- Mitchell, E. and Mason, B. (1948) : The Theory of Play . A.S. Barnes. N.Y.

32- Montessori , M. (1965) : Spontaneous Activity in Education. Schocken Books. N.Y.

33- (NCE) Natioanl Commission on Education (1993) : Learning To Succeed . A Radical Look at Education To day and a Strategy For The Future . Repot of The Paul Hamlyn Foundation. Heinemann. London.

34- OECD . Proce ·ings . (1996) : Centre for Eductional Research and Innovation : Adult Learning in a New Technological Era.

35- Owen, J. (1992) : Managing Education . Longman Group U.K. Limited.

36- Passow, A. (et al) (1976) : The National Case Study : An Emperical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems. John Wiley & Sons.

37- Peterson, R. (1992) : Managing Successful Learning . Kogan Page Ltd. London.

38- Pickering , Sir George. (1967) : The Challenge To Education. The New Thinker Library. Watts & Co. London.

39- Ribbins, P.(ed.) (1996):Educational Management& Adminstration. Vol.24. N.4 Oct. 1996 . Journal of The British Educational Management & Administration Society Sage. Publication .U.K.

40- Robertson, J. (1987) : Effective Class-room Control . Hodder and Staughton. London.

41- Saljo, R. (ed) (194) : Learning and Instruction. The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction. Vol.4. No..1 & 2 &3 1994. Pergamon.

42- Vygotsky, L. (1978) : Thought and Language . Translation. Mass. M.I.T. Press. U.S.A.

43- Wade, B. (et.al) (eds) : (1994) Educatioal Review. Vol . 46. No.1. 1994. Carfax Publishing Comp. U.K.

44- Westbury, I. (ed.) (1994) : Journal of Curriculum Studies (JCS) . Vol.26. No.1 Jan. Feb. 1994. Taylor & Francis. London.

45- Wragg, E. (1993) : Primary Teaching Skills . Routledge London.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩٨.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٨ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ، ١٩٩٥ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧، وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية.عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية : مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .

١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٩- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه وإتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.النظرية والتطبيق.عالم الكتب.القاهرة ١٩٩٧.

٢٤- كيف تتفوق في دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

٢٦- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧- المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٨- المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

ثانيا :كتب مؤلفة باللإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣.(بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة. والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١.