

من هنا يبدأ تطوير التعليم

الدكتور

سعيد إسماعيل علي

أستاذ أصول التربية - جامعة عين شمس

عالم الكتب

بسم الله الرحمن الرحيم

على ، سعيد إسماعيل .

من هنا يبدأ تطوير التعليم / سعيد إسماعيل على . - ط ١ - .

القاهرة : مكتبة عالم الكتب ، (٢٠٠٩)

٢٩٦ ص : ١٧ × ٢٤ سم

رقم الإيداع : ٢٤٩٩٢ / ٢٠٠٨

تدمك : X - 704 - 232 - 977 تصنيف ديوي ٣٧٠

المطبعة : أبناء وهبة محمد حسان

١ - التعليم

أ - العنوان

عالم الكتب

نشره توزيعه طباعة

★ الإدارة :

١٦ شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : ٢٣٩٢٤٦٢٦

فاكس : ٢٠٢٢٣٩٢٩٠٢٧

★ المكتبة :

٢٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : ٢٣٩٢٦٤٠١ - ٢٣٩٥٩٥٣٤

ص ب : ٦٦ محمد فريد

الرمز البريدي : ١١٥١٨

حقوق الطبع محفوظة

★ الطبعة الأولى

١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٩ م

★ رقم الإيداع ٢٤٩٩٢ / ٢٠٠٨

ISBN: 977 - 232 - 704 - X

مطبعة أبناء وهبة محمد حسان

٢٤١ (١) ش الجيش - القاهرة

تليفون : ٢٥٩٢٥٥٤٠

E-mail : bassaanpress@hotmail.com

★ الموقع على الإنترنت : www.alamalkotob.com

★ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

كثرت هي - إلى حد ما - الكتب التي أخرجها من المطبعة منشورة ، في الآونة الأخيرة ، متضمنة كما كبيرا من المقالات والدراسات التي تنشر هنا وهناك ، حيث أن من أبرز مشكلات كل منها - أي هذه الكتب - هي العنوان ، فالكتاب هنا لا يتضمن موضوعا واحدا ، حيث لا تكون هناك مشكلة كبيرة ، لكن ، عندما يتضمن الكتاب عددا متنوعا من الأفكار والقضايا ، يف الكاتب حائرا أمام العنوان .

لكنني في الفترة الأخيرة - سعيا نحو التغلب على هذه المشكلة - أنفق كثيرا في عناوين الموضوعات الداخلية ، المنشورة في الكتاب ، وأحاول أن أتوقف عند أحدها ، ساعيا لأن أسكتشف علاقات وصلات بين الموضوع المختار وبين بقية الموضوعات .

وبخصوص كتابنا الحالي فقد اخترت له العنوان الخاص بالموضوع الأول ، لا لأنه جاء في بداية الكتاب ، فالأمر لم يكن في البداية كذلك ، حيث كان في مكان آخر ، ثم نقلته إلى الصفحات الأولى ، وإنما لأنه يتعلق بقضية كبرى تدور حولها كثير من كتاباتي ، وجهودي وأحاديثي ، ألا وهي قضية " الهوية الثقافية " ، فما تكون عليه حال هذه القضية ، قوة أو ضعفا ، يكون انعكاسا لحالة الأمة من التقدم أو التراجع ، إذ كثيرا ما ألقت الانتباه في مناسبات مختلفة ، إلى أن الأمم المتقدمة قلما تعنى بالحديث عن الهوية ، والأمة العربية الإسلامية كانت كذلك ، في عصور التقدم والازدهار ، حيث لم تتوقف أمام هذه القضية ، والسر في ذلك ليس عصيا على الكشف ، فهو أنه يستحيل أن يحدث تقدم وازدهار إذا افتقدت الأمة أولا الإجابة عن السؤال الحياتي ألا وهو : من نحن ؟ وأن تجئ الإجابة مصورة حقيقة خلاصة الخبرة التاريخية

والخصائص الأساسية ، والآمال المشروعة ، وصدق المواجهة مع مشكلات الحاضر وقضاياها .

ومن هنا يستحيل أن يحرز التعليم تطورا وتقدما ، مهما ادعى وزراؤه ومسؤولوه ، إذا كان التعليم خاص بأمة تفتقد هذه الإجابة عن هذا السؤال المصيرى الكبير .

ومثل هذا التساؤل المركزى لا يخص بطبيعة الحال التعليم وحده ، فهو بمثابة " الخيط " الذى يربط بين حبات المسبحة الواحدة ، أو هو " الجذر " الأساسى للشجرة ، التى تتعدد فروعها وتكثر أغصانها ، لكنها ، مهما تعددت ، ومهما كثرت ، فهى تنتمى بالضرورة إلى هذا الجذر الواحد ، يمدّها بالحياة ، ويكسب لها خصائصها ومميزاتها .

ولعل هذا ما يبرر للقارئ أن تضم دفتى الكتاب قضايا ثقافية ، وسياسية ، ومجتمعية ، ، وليست فقط " تربوية " بالمعنى المباشر لهذه الكلمة ، ذلك أننا نرى لها من الدلالات والمعانى ما يجعلها ذات تماس شديد مع الكثرة العظمى من هموم الأمة وقضاياها .

ومثلما تحاكت الأمم والشعوب بقصص متعددة عن حيوان أو طير حاول أن يكون " غيره " ، فإذا به يفشل فشلا ذريعا ، وأنه مهما كان ضعيفا ، قليل الشأن ، يظل - أو هكذا هو المفروض - ذا قيمة ، إذا استمر منتميا إلى جنسه ونوعه .

صحيح أن " الهندسة الوراثية " قد برعت فى الفترة الأخيرة فى إنتاج نوعيات جديدة من تمازج بين نوعين مختلفين ، مما قد يكون سندا للبعض فى ادعاء إمكان أن يكون الشئ غيره ، لكن هذا كان له شكله وصورته على المستوى الإنسانى ، منذ قرون ، أى قبل أن يحلم أحد بشئ من هذا الذى أنجزته الهندسة الوراثية ، هذا الشكل يتمثل فى " التفاعل " و " الحوار " بين الثقافات والحضارات بحيث يكون أخذا وعطاء وتبادلا وتأثيرا وتأثرا ، فلا أحد

بمقدوره أن ينفي إمكان حدوث ذلك وضرورته ، لكن ما نؤكد على نفيه هو أن يصل التفاعل إلى حد " الذوبان " ، فهنا نقول على الفور أن " الذى " ذاب " يكون قد انتهى واختفى ، وأن صاحب الوعاء الذى كان هو الأقوى والأكثر فاعلية فى الإذابة هو الذى يستمر ، حاملا طابعه هو لا طابع الذى ذاب فيه .

ويمكن أن أتوقف عند كل موضوع حمله مقال أو حملته دراسة لأبرهن للقارئ على أن قضيتنا تقف فى الخلف ، وتكاد أن تطل برأسها بين السطور ، لكنى لا أريد أن أثقل على القارئ بهذا الحديث الإضافى ، فيكفى ما سوف نحمله إياه من عناء ، قد يجده فى قراءة الكتاب ، ومن هنا فإننى أترك له الاستبطاء والاستقراء أثناء قراءته ، فأنا ممن يؤمنون بضرورة ترك الحرية للقارئ أن يفهم وفقا لقدراته وزوايا الرؤية لديه ، وأنه لا بد أن يبذل جهدا فى هذا ، بحيث لا يقدم له الكاتب كل الأفكار والآراء وكأنها " بضاعة جاهزة " ، كاملة التركيب " ، شريطة ألا يودى به الاجتهاد إلى التأويل المبالغ فيه ، وتحميل الكاتب أكثر مما قال وكتب ، استنادا إلى مقولة حرية القارئ فى الفهم والتأويل .

أسأل الله العلى القدير أن نكون قد وفقنا فيما قصدنا إليه من إفادة وإنارة ، وأن يمكننا من تقديم المزيد ، ما دامت لنا أنفاس تتردد وقلوب تخفق وعقول تعمل ، وأن يسدد على طريق الحق خطانا ، إنه نعم المولى ونعم النصير .

المؤلف

مصر الجديدة فى السادس من أكتوبر ٢٠٠٨

من هنا يبدأ تطوير التعليم *

تعود الناس في مصر أن يقرأوا ويسمعوا عقب كل تغيير في كل من وزارتي التربية والتعليم ، والتعليم العالي عن النية في تطوير التعليم ، ويضرب الناس عندئذ كفا بكف متسائلين في استنكار : وماذا كان يحدث بالأمس على يد الوزير السابق ، ألم يكن مطورا بدوره للتعليم ؟
الحق أن هنا لبسا في الموضوع من جهتين :

أولاهما ، أن التطوير سنة أساسية من سنن الحياة ، وليس مقبولا بأى حال من الأحوال أن يقف مسئول على رأس أى وزارة من الوزارات جامدا من غير أن يبذل الجهد لتطوير العمل في وزارته ، بل إن أبرز ما يؤخذ على النظام السياسى القائم في مصر أنه ، ومنذ سنوات طويلة لا يشهد تطورا وتجديدا ، حتى أصبح هذا نقدا شهيرا على مستوى العالم ، فإذا ما قالوا لنا عن تجديد ، نجده عادة يتمخض ليلد فأرا ، إذ يكون الحادث هو " تغيير " في الأشخاص ، وثبات وجمود في السياسات والأساليب .

فلا ينبغي أن يدهش أحد إذن عندما يبادر وزير التربية والتعليم العالي بإعلان النية عن التجديد والتطوير ، ذلك أنهما بذلك يخاطبان " حلم " الناس و " أمانيتهم " .

لكننا - ثانيا - من ناحية أخرى نجد ثغرة كبيرة في سياسات التعليم لأبد أن نصارح القارئ منذ البداية بأنها قد لا ترجع إلى التعليم نفسه والمسئولين فيه ، أيا كان المستوى ، بقدر ما ترجع إلى النظام السياسى القائم ، فماذا عن هذه الثغرة أو قل بصريح العبارة " الثقب الأسود " في سياسة التعليم ؟

* جريدة المصرى اليوم ، في ١٨/١٠/٢٠٠٤

في كل فلسفات التعليم ، وفي كل الأزمنة ، وفي كل أنحاء العالم ، هناك ما يشبه الرأي المتفق عليه ، حتى أصبح من المسلمات ، القول بأن التعليم عملية تنفيذية ، فالقائم بالتعليم مثله مثل المفاوض ، الذي يقوم على تنفيذ بناء مبنى كبير ، أو قل : قرية ، أو مدينة ، ومن هنا نقول : هذا متخصص في بناء الحجر ، وذاك في بناء البشر ، لكن هيكل العملية وأسسها ووظيفتها ، واحد إلى حد كبير ، وهي عملية البناء .

لكن هذا القائم بالبناء ، لا يستطيع أن يقوم بما هو مكلف به ، إلا إذا توافر له " تصميم " و " مخطط " يحدد الوظيفة أو الوظائف والشكل ، والمحتويات ، والارتفاعات ، والمساحات . إلخ ، وبغير هذا لا يكون البناء قائما على أسس علمية صحيحة .

لقد كان الأمر قديما لا يتطلب من البناء إلا أن يقوم هو نفسه ، بالاتفاق مع صاحب المبنى بالتصميم والبناء ، لأن المبنى لم يكن ليتجاوز حجرات معدودة ، ودورا واحدا أو اثنين من الطوب اللبن ، أو الحجارة ، محدود الوظيفة ، كما كنا نعيش في قرانا منذ سنوات ، أما الآن فقد اختلف الأمر : عمليات البناء أصبحت عمليات ضخمة ، تدخل فيها علوم ودراسات وأجهزة وتقنيات ، وينفق فيها مئات الملايين من الجنيهات ، متعددة الوظائف ، فكان من المحتم أن يكون لها " تصميم " و " مخطط " .

يقابل " التصميم " و " المخطط " ، في البناء الحجري ، ما هو معروف في دنيا التعليم بـ " سياسة التعليم " ، والتي تتبثق بدورها من " فلسفة التعليم " ، التي لا بد أن تعكس إجابات المجتمع والثقافة عن أهم سؤال في حياة الأمة ، أي أمة . ومن العجيب أننا نتهرب منه ونصفه أحيانا بأنه سؤال " بيزنطي " ، هذا السؤال هو : من نحن ؟ وفي أي اتجاه نريد أن نسير ؟

إن الكارثة الكبرى التي تمثل مسيرة أمتنا ، أننا لا نجد اتفاقا على حدود دنيا للإجابة عن هذا .

في سنة من السنوات ، كنت أقوم بتدريس مقرر باسم " سياسة التعليم في مصر " لمجموعة دراسات عليا بالكلية ، وقبل أن أبدأ بالتدريس ، شرحت للطلاب ما سبق ، ثم قلت : الآن وقد عرفنا هذا ، فليكتب كل منكم على ورقة منفصلة ، فيما لا يزيد على عشرة أسطر الإجابة ، من جانبين : أولهما ما يتصوره قائما في التعليم بمصر بالفعل ، وثانيهما ، تصور الطالب نفسه ، وبعد هذا أخذت أستقري ما تمت كتابته ، فإذا بإجابة السؤال الأول تكاد أن تكون بالإجماع ، وهى أنهم لا يشعرون بأن هناك سياسة محددة المعالم (لاحظ أن هؤلاء الطلاب معلمون) ، ثابتة الأركان ، واضحة الأسس ! أما ما يتصل برأيهم هم فقد وجدت نفسى أمام " موزايك " فكرى ، فهذا علمانى ، وهذا إسلامى ، وهذا عروبى ، وذاك نو تفكير إقليمي مصرى ، وذاك غربى التوجه . . . إلخ .

قد يرد البعض على هذا بأن من الطبيعى أن تكون هناك توجهات فكرية مختلفة بين الناس ، ولكننا نقول : نعم هذا صحيح ، ولكن ، إلى حد . هذه هى الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال ، نموذج التعددية والتباين لا مثل له في التاريخ ، فهم أعراق متعددة وأصول متباينة ، ومشارب مختلفة ، ومع ذلك فهم سواء أمام مثل هذه التساؤلات المحددة للغايات العليا لمسيرة أى أمة . حتى طوال الحضارة الإسلامية ، كنا نرى المسلمين ، سنة وشيعة ، وداخل السنة : الشافعى والحنفى ، والمالكي ، والحنبل ، وفى الشيعة كذلك فرق ومذاهب ، مثل الإثنى عشرية ، والزيدية ، والإسماعيلية ، والعلويين . . . وغير هذه الفرق والمذاهب ، هناك مذاهب أخرى كالمعتزلة والشاعرة ، وغير هذا وذاك ، لكن ظلت هناك معالم أساسية تلخصها تلك الصفة التي نصف بها تلك العصور بأنها " إسلامية " .

في الغرب ، ما أن تنزل إلى مدينة إلا وتجد عشرات الخرائط التي تعينك على أن تصل إلى المكان الذى تريد بغير حاجة إلى أن تسأل هذا وذاك من

السائرين على الطريق ، وبغير تعرضك لاحتفال " التوهان " ، لكن في البلدان المتخلفة ، لا تجد خريطة فنتخبط في سيرك ، وقد تتوه ، وقد تتعرض لخديعة . . وهذا ، على وجه التقريب ، ما يحدث لنا أحيانا في التعليم ، عامه وعاليه ، حيث لا تجد " خريطة فكرية " توضح لك المقاصد والمسارات .

هل هو اتفاق يقوم على الصدفة ألا تجد خرائط جغرافية للمواقع والمدن والقرى ، في الوقت الذي لا تجد فيه كذلك خريطة فكرية لعموم الأمة ، أم أن الثاني انعكاس للأول ؟!

وهل هي صدفة أن البلدان المتخلفة لا تملك " خريطة " ، سواء على المستوى الجغرافي أو على المستوى الفكري ، بينما تملك الدول المتقدمة مثل هذه الخريطة على المستويين ؟!

الموروث والوافد

قراءة فى خريطة الفكر التربوى العربى *

مقدمة :

يكاد الإجماع ينعقد على القول بأن العملية التربوية هى عملية تنفيذية تستهدف التنمية السلوكية لشخصية الإنسان .

هذه المقولة التى تبدو بسيطة التركيب ، واضحة المعنى ، تشير إلى أمرين لهما دلالات متعددة :

الأولى : أن التربية باعتبار (إجرائيتها) تستلزم الاستهداء بـ (بوصلة فكرية) تحدد غايات العمل ومساراته وكيفياته ووسائله .

الثانية : أن التربية باعتبار (إنسانيتها) ليست عملا خارجيا مضافا إلى الشخصية وإنما هى أولا وبالدرجة الأولى عملية انبثاق من داخل الشخصية نفسها ، بمساعدة عوامل أخرى خارجية .

وبعملية إعادة تركيب لهذين الأمرين ، نجد أن (البوصلة الفكرية) إذا كانت هى التى يستهدى بها العمل التربوى ، فإنها بدورها تستهدى بالمقومات الذاتية للشخصية المراد بنائها . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فهى تستهدى كذلك بمختلف المتغيرات الخارجية المحيطة بهذه الشخصية.

إن الأمر هنا لا يعدو أن يكون تماثلا مع تلك العملية الحيوية التى نراها فى نمو النبات ، فأى عملية نمو لنبات ما ، تستند إلى الخصائص الذاتية الكامنة فى بذرة النبات ، لكن هذه الخصائص الذاتية الكامنة لا تستخرج نفسها بنفسها آليا ، فهى متأثرة ضرورة ، بمدى سلامة البذرة نفسها ، وبنوع التربة ونوعية الغذاء والماء وحاجتها إلى الهواء ، والظروف المناخية القائمة ومدى التتابع

* مجلة مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٨

فى الرعاىة والعناىة .. إلى غير هذا وذاك من عناصر أساسىة .

إن أى إخلال بمثل هذه الشروط فى تنمىة النبات لابد وأن تؤدى إلى (خلل) فى نمو النبات نفسه. وهكذا نجد من المفارقات العجىبة حقاً إن أحدا منا لا تغىب عنه هذه الحقیقة فى عالم النبات ، ومع ذلك فهو لا يلتزم بها فى تنمىة بنى نوعه هو .. الإنسان ، وىثر العدیة من الجدل البىزنطى العقیم نىجة انقسام غير معقول بین من یریدون الاقتصار على ما بالجذور من إمكانيات ، و بین من یدعون إلى إهمالها والتغافل عنها والاعتماد على ما یرد من خارج !!
فما هى القضية ؟

إنها محاولة لاطلاع القارئ على موقف الفكر التربوى العربى من قضية تغذیة له فى عملیة تنمىة الشخصىة العربیة اعتمادا على العناصر الوافدة من (الآخر) والعناصر الموروثة فى (الذات) الثقافیة .

وقبل أن نخطو خطواتنا الأولى ، نود أن نضع أمام القارئ مسلمة أساسیة تقوم علیها هذه الدراسة وهى أن الفكر على وجه العموم ، تربویا كان أم غیر ذلك ، هو فى أحد وجهیه إنما یعكس حركة الواقع الاجتماعى بكل أبعاده ومتغیراته ، متأثرا بها ، سواء بالمسایرة أو بالمغایرة ، وهو فى الجانب الآخر ، یعد محاولة جادة لتجاوز هذا الواقع سعیا إلى مستقبل مأمول .

لكن مساحة الفكر الانعکاسى هى الأكبر، بینما نقل مساحة فكر المستقبل .
المساحة الأولى تسكنها الجمهرة الكبرى من المشتغلین بالعمل الفكرى ، والمساحة الثانیة ، روادها (صفوة) محدودة .

لكن نسبة هذه إلى تلك ، إنما تتحدد بدرجة استقلالیة الأمة أو وقوعها فى برائن التبعية والتخلف ، بحیث ، إذا رأینا نهضة وثراء فى فكر المستقبل ، أدركنا أن الأمة المنتج فیها ولها هذا الفكر ، لابد وأن تكون أمة ناهضة تعتمد على الذات بالدرجة الأولى ، وها هو مفكرنا العظیم ابن خلدون یعبر عن ذلك بقوله فى مقدمته :

" فصل فى أن العلوم إنما تكثر حيث العمران وتعمم الحضارة . والسبب فى ذلك أن تعليم العلم ... من جملة الصنائع ... (و) الصنائع إنما تكثر فى الأمصار ، وعلى نسبة عمرانها فى الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع فى الجودة والكثرة لأنه أمر زائد على المعاش فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف فى خاصية الإنسان وهى العلوم والصنائع ، ومن تشوف بفطرته إلى العلم ممن نشأ فى القرى والأمصار غير المتمدنة فلا يجد فيها التعليم الذى هو صناعى لفقدان الصنائع فى أهل البدو ... " (١)

البداية .. شروق منير :

أرجو ألا يفزع القارئ بسرعة عندما يقرأ أننا سنتتبع القضية منذ ما يقرب من أربعة عشر قرناً ، فلسوف يكون توقفنا على محطاتنا القديمة سريعاً ، وعلى العكس من ذلك ، نريد التوقف طويلاً عند محطاتنا المعاصرة .

وإذا كنا نجعل البداية من ظهور الإسلام ، فليس ذلك انطلاقاً من موقف (دينى) بقدر ما هو انطلاق من موقف (ثقافى وحضارى) .

فإذا كنا نتحدث عن فكر تربوى عربى ، فإن (رحم) هذا الفكر ومسرحة هو : أمة عربية ذات ثقافة واحدة ، أو على الأقل (متجانسة) وقبل ظهور الإسلام ، كانت هذه الأمة : أجزاء متناثرة متفرقة ، لكل منها ثقافته الخاصة ثم إذا بالإسلام يوحد اللسان ، ويوحد التكوين السياسى ، ويجانس الثقافة ، إن لم يوحدنا .. تلك حقيقة تاريخية ثقافية يمكن أن تشكل نقطة البدء

فى هذا المناخ ، لم تكن هناك مشكلات تتصل بما هو (جنر) وما هو (وافد) ، فقد انكب الجمع الثقافى على القرآن الكريم والسنة النبوية يستخرجون منهما كل ما يتصل بكل مجال : فى السياسة .. فى الاقتصاد .. فى الفلسفة ..

فى الاجتماع .. وبالضرورة : فى التربية . ولم يشعر القوم بحاجة ما ، خلال القرنين الأول والثانى إلى الاستعانة بفكر وافد ، حيث أن الحاجة كانت أمس إلى معرفة ما بين أيديهم . وكانت النظرة إلى (الآخر) نظرة استعلاء وفخر : فالديار الإسلامية ديار (إسلام) والديار الأخرى ديار (كفر) !!

لم تكن الآراء التربوية ذات نسق معرفى متميز ، ولم تكن بدعا فى ذلك ، فالعديد مما عرف فيما بعد بالعلوم الإسلامية ، كان متاخلا ، حيث لم تكن عملية ترسيم الحدود قد بدأت بعد ، وبالتالي فقد كانت التفسيرات المساقة للآيات القرآنية والأحاديث النبوية هى نفسها تعد جهودا تربوية ، ما دام الدين نفسه ما جاء إلا لإعادة بناء شخصية ذات صفات محددة ، مما حتم ما يشبه الترادف بين عملية (الدعوة) إلى الإسلام وعملية (التريب - التربية) ، وفقا لعقيدة الإسلام وشريعته .

ولعل القارئ لاثنتين من مفكرى المغرب يستطيع أن يلمس ذلك التوحيد بين رجل (الفقه) ورجل (التربية) ، وبالتالي توحيد المنهج بين من يستخرج الأحكام الفقهية فى المعاملات وفى العقائد وبين من يستخرج الأحكام فى تربية الأولاد .

فها هو (ابن سحنون المتوفى عام ٢٥٦هـ) فى كتابه الذى تميز بالتخصص فى التربية وعنوانه (آداب المعلمين) يسوق مسائله فنجدها فى الغالب هى أيضا مسائل فقهية مثل : ما جاء فى تعليم القرآن العزيز - ما يكره محوه من ذكر الله - ما جاء فى إجازة المصحف وكتب الفقه ، طبعا إلى جانب مسائل تربوية متخصصة .

وعندما كان يريد إثبات رأى فى أية مسألة كان يستند إلى نفس منهج الفقهاء ، فيبدأ بالاستشهاد بآيات القرآن الكريم ، ثم أحاديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) ، فالإجماع ، فالقياس ، فالعرف .. وهكذا . وقد عبر (القابسى المتوفى سنة ٤٠٣هـ) عن هذا المنهج خير تعبير عندما كتب يقول : " فقد

بينت لك ما جاء فى فضل من تعلم القرآن وعلمه ، كل ذلك عن كتاب الله عز وجل ، وعما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم تسليما " . (٢)

لكن السياسة والحرب إذا كانا قد تمكنا من رسم الحدود السياسية وإقامة الحصون العسكرية بين (دار الإسلام) و (دار الكفر) ، إلا أن الثقافة ، بسلاح الكلمة والفكرة والرأى كان لديها من المقدرة ما جعلها تتفوق على كافة الحصون ، وتتفوق فوق الحدود ، وتهزم أى سلاح من أسلحة الحرب ، بما تحمله من قيم ، حتى ولو كانت من إنتاج (الآخر) أيا كان دينه وأيا كانت ملته وتوجهاته .

وهكذا ، عندما حدث التمازج البشرى والاختلاط الحضارى مع الفرس والرومان واليونان والهنود والشوام والمصريين وأهل الأندلس والمغرب ، كان من الطبيعى أن يحدث (تلاقح فكرى) ، وكان من الطبيعى أن يجئ (الوافد) ، لا ليزيح (الموروث) وإنما ليختفى فيه ، فـ (الموروث) هو الأساس وهو المعيار ، وبقدر نجاح الوافد فى التزى بالموروث ، بقدر قدرته على الوجود ، وبقدرته على الشيوع .

وقصة (الترجمة) قصة طويلة تكشف عن عقول تفتحت للجدي والمغاير غير المناقض للنوابت الدينية ، وصدور اتسعت للآخر أيا كانت عقيدته ، ما دامت الأرض المشتركة هى أرض المعرفة ، وآفاق فكر رحبت بكل ما يضيف إلى العقل الإسلامى ويغنيه ، ويكمبه مزيدا من الصحة والعافية . . . كان هناك (تقدير) واضح من القيادة السياسية للعناصر الوافدة ، تجلى فى تشجيع ومكافآت وتكليفات ..

وكان هناك ترحيب ظاهر من المفكرين العرب والمسلمين بهذه العناصر الوافدة ، فأخذ منها ، كل حسب سعته ، وكل حسب مجال اهتمامه ، وحاجة هذا المجال لتلك العناصر .

ولعل من أبرز الصور الموضحة لهذا الموقف العربى الإسلامى من (الوافد) ، هذا الذى كتبه (الكندى ، ولد حوالى ١٨٥ هـ) شاكرا لجهد (الآخر) ، داعيا للاستفادة منه :

"وينبغى لنا أن لا نستحى من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى ، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المبائية (لنا) ، فإنه لا شئ أولى بطالب الحق من الحق ، وليس ينبغى بخس الحق ، ولا تصغير قائله ولا بالآتى به ، ولا أحد بخس الحق ، بل كل يشرفه الحق " .

ومن أجل هذا يرى الكندى : " فينبغى أن يعظم شكرنا للآتين بيسير الحق ، فضلا عما أتى بكثير من الحق ، إذ أشركونا فى ثمار فكرهم وسهلوا لنا المطالب ... الخفية ، بما أفادونا من المقدمات المسهلة لنا سبل الحق ، فإنهم ، لو لم يكونوا ، لم يجتمع لنا ، مع شدة البحث ، فى مددنا كلها ، هذه الأوائل الحقية ... " (٣)

وقد اتضح لنا هذا جليا فى عدد من الكتابات التربوية والفلسفية ، وكان ذلك بصفة خاصة لدى فريق (الفلاسفة) مثل الفارابى وابن سينا والكندى حيث تأثروا تأثرا واضحا بالفكر اليونانى وخاصة ، كما تبدى عند أفلاطون وأرسطو إلى الدرجة التى جعلت بعض المعاصرين من القدماء يستهجن هذا فيصف عملية التأثير بأنها تصل إلى حد أن تكون " حذو النعل بالنعل " ، وإلى الدرجة التى اتهم فيها بعض هؤلاء الفلاسفة بأنه إذا وجد لدى أرسطو أنه يقول بإمكان أن يكون الإنسان الفرد الواحد قائما وقاعدا فى وقت واحد لصدقه !! (٤)

ففى كتابات مثل هذا الفريق ، تعانق الموروث والوافد ، فى وحدة فكرية تستهدف المحافظة على الطبيعة الإسلامية للفكر التربوى : نجاح بعض ولم ينجح بعض آخر ، نجاح بعض فى هذه القضية وتلك ، ولم ينجح نفس هذا البعض فى قضية أخرى أو أكثر .

ونثار جدل طويل حول هذا ، ورميت عملية التوفيق بأنها عملية (تلفيق) .

ولم يكن هذا يعنى تغلب هذا الاتجاه على الساحة الفكرية ، فقد ظل الفريق الأول على الطريق نفسه .. الفريق المستند إلى منهج الفقهاء ، فى الاعتماد على (الموروث) وحده .

تحول إلى أهل كهف مظلم :

كانت الأمة العربية الإسلامية ، طوال القرون الأولى ، تتمتع بسطوة عسكرية متسيدة ، وإرادة سياسية غالبية ، وحضارة زاهرة نامية . ومن موقع التميز الذاتى والقوة الحضارية ، انفتحت الأمة على (الآخر) بغير خوف ولا وجل ، فبيدها تمسك صنبور الثقافة .. هى التى تقرر : متى ؟ وكيف تفتحه ؟ وبأى مقدار؟ ولمن ؟ وبمثل ما أعطى التميز الذاتى والقوة الحضارية من قدرة على الامتصاص الحضارى من الآخر ، بمثل ما ساعدت عملية الامتصاص هذه على مزيد من القوة الحضارية دون أن تميع الذات الحضارية الخاصة بالأمة .

لكن التفكك السياسى وسطوة الاستبداد وشيوع الاستغلال ونفشى القهر ونيوع التحلل ، وغير هذا وذلك من عوامل الضعف والتخايل ، بدأت تؤذن بغروب حضارى ، ليدخل أهل الفكر التربوى فى كهف يحاطون فيه بظلام يفقد الرؤية ويفرض السبات والجمود .

واشتدت الحرب على (الوافد) ، وكانت أرض المعركة هى (الفلسفة) التى نظر إليها على أنها حصان طروادة الذى دخل فى جوفه فكر الكفر والزندقة بكل ما يدخل تحت لواء الفلسفة من أفكار تربوية ، حيث أن الفلسفة مثلت نبعاً أساسياً للفكر التربوى .

وجاءت إشارة البدء بالحرب من أكبر عمالقة الفكر الإسلامى .. من أبى حامد الغزالى نفسه الذى بدأ فقيها ثم أصبح فيلسوفا لينتهى إلى أن يكون متصوفاً ، فكان كتابه الشهير : (تهافت الفلاسفة) .

ويحاول ابن رشد أن يقف مدافعا عن حق العقل فى ممارسة حرية التفكير ، فيكتب عن (تهافت التهافت) ، لكن صيحة ابن رشد تضيع تحت سنايك خيول الفقهاء الذين واكبوا نفرا من حكام التفكك والتشرزم والهزيمة ، مما كان لابد معه أن يحكموا بقهر السيوف المستندة إلى فتاوى وأحكام دينية ، وهذا بدوره أدى إلى وضع الفلسفة فى تناقض مفتعل مع الدين فيحرم الفكر التربوى من أن يجد فكرا فلسفيا متجددا ناميا يتغذى منه ولا يجد أمامه إلا واقعا متهرئا ، أخذ ينحو نحو التخلف فيرضع منه الضحالة والضالة والتخلف .

ويكشف لنا كتاب لجلال الدين السيوطى ^(٥) عن هجوم ضار على ثقافة أهل اليونان باعتبارهم "مشركين كفارا يعبدون الكواكب والأصنام" ، وأن دخول علومهم أرض الإسلام إنما جاء بخطة شيطانية لملك الروم لنشرها بين المسلمين لزعة عقيدتهم " فما دخلت هذه العلوم على دولة شرعية إلا أفسدتها وأوقعت بين علمائها " ، وخلص من ذلك إلى الهجوم الحاد على (علم الكلام) بصفة خاصة ، باعتباره ركنا هاما من أركان الفلسفة ، وما يستتبعه هذا من ضرورة التخلّى عن (علم المنطق) لأنه الأداة الأساسية للفلسفة .

وبرزت التربية الصوفية لتلعب دورا تغيبيا هروبيا ، بعد أن كانت تلعب دورا كابحا لجماح الترف فى القرون السابقة ، عن طريق ما كانت تدعو إليه من زهد .

كان هناك رجيل أول من الزهاد ، منذ أن كان الحسن البصرى : نظروا إلى التصوف على أنه تربية أخلاق وتقوية إرادة وازورار عن موبقات الترف ، وارتباط بالله سبحانه وتعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وثيق ، دون مخاصمة الدنيا وهجر العمل .

وجاء تصوف القرون المتأخرة ليتسق مع حالة الغروب العامة ، ويتحول إلى نهج تربوى يقوم على الكرامات والزعم بخوارق العادات ومخاصمة الدنيا وهجر العمل وتعطيل الإرادة الإنسانية. ولعل ابن عطاء الله السكندرى ، فيما

كتبه فى كتابه الشهير (التتوير فى إسقاط التدبير) من أبرز الشواهد الدالة على ما وصل إليه فكر المربين فى مثل هذه الظروف ، فعنوان الكتاب نفسه يشير إلى أنه يدل المسلم على ضرورة ترك (التدبير) والتخلى عن مسئولية (الاختيار) استنادا إلى القول بأن المشيئة الإلهية ما دامت هى الخالقة ، فلا بد بالتالى أن تكون وحدها هى المدبرة ، مما ينتهى بالمرء إلى ترك التفكير فيما يمكن أن يلى من ظروف وأحوال ، بل يصل الأمر إلى حد اتهام من يشغل نفسه بالمستقبل بأن ذلك إنما يعكس ضعف ثقة بالله جل شأنه !! (٦)

ومع بدء فترة البيات الحضارى التى بدأ الفكر التربوى يعيشها ، فقد عززها خطر داهم كان قد بدأ يأتى على الأخضر واليابس من الذات العربية الإسلامية ، جاء من مصدرين : أحدهما من الشرق متمثلا فى هجوم التتار ، وآخر من الغرب متمثلا فى حملات استعمارية متتالية تتخفى برداء دينى ، مما كان لابد معه أن تتفصم عرى التوفيق بين الوارث والوافد ، فمصدر الوافد هنا يرسل جنودا وحرابا وسيوفا وخيلا وغير هذا وذاك من أسلحة تبغى القتل والفتك والبغى والتشريد والغزو والتدمير .

وهنا تبرز الحاجة إلى مزيد من التمسك بما هو ذاتى وحده ورفض ما هو وافد .

وأيا ما كانت جنسية الحاكمين ، سواء للدولة العربية الإسلامية الموحدة أو لما تفرقت إليه من دول متعددة متفرقة ، فقد كانت اللغة العربية هى لغة الإدارة العامة للمجتمع ، وهى لسان الأمة الذى يوحد بين عقول أبنائها وثقافتهم ، مما كان من شأنه أن يتيح الفرصة للتدقيق الفكرى والسيولة الثقافية بين المناطق والأقطار المختلفة ، وهذا بدوره كان من شأنه أن يدفع بالفكر إلى مزيد من ثراء وتقدم وفقا لمدى تمتع الأمة بصحتها الحضارية التى تقوم على السوية والعافية .

لكن انضواء الأمة العربية ، ومعها معظم الشعوب الإسلامية الأخرى غير العربية تحت المظلة العثمانية ، أزال اللغة العربية من على عرشها ، ومن الغريب أن نلاحظ هنا قوة ظاهرة في السياسة وفي الحرب ، حيث عادت الدولة الواحدة ، التي لها من قوة البطش والدفاع ما كان يحسب له ألف حساب ، ومع ذلك فإن النهوض الفكرى لم يكن على نفس القدر ، مما يوحى لنا بالقول بأن اللغة بالفعل ليست مجرد (أداة) ولكنها (عقل) و (أسلوب حياة) ونمط تفكير ، وهكذا أدى توارى (اللغة العربية) إلى الصف الثانى ، إلى أن تتوارى مظاهر حضارة علمية وفكرية متعددة إلى حد كبير .

وهكذا اختفت من الساحة الفكرية كتابات تتغذى بأسباب النهوض الحضارى ، تلك الأسباب التى كان (الآخر) قد بدأ يشهدها ، مع انضواء الوطن العربى تحت اللواء العثمانى ، بل لقد أخذ الناهض الغربى الجديد من الموروث العربى الإسلامى ما يتصل به هو ، فيما ترجمه مفكروننا من جذور يونانية للحضارة الغربية .

..ويستمر منحنى الهبوط الحضارى حتى ليتوقف الفكر التربوى العربى الإسلامى عن الإبداع والتجديد ولو من داخل نسيجه الذاتى ، فيتحول جهده إلى عملية اجترار وصور باهتة تكرر ما سبق قوله وتشرحه وتلخصه ، دون أن تضيف إليه ولو حتى بالتحليل !!

إرهاصات نهوض :

ومع وصول الخط البيانى إلى أدنى درجاته فى القرن السابع عشر ، نجد تصديقاً لتلك المقولة الشهيرة : اشتدى يا أمة تتفرجى !! و " كلما اشتد الظلام اقترب الفجر !!

ليست المسألة مسألة صدفة .. ولا هى قضية معجزات .. ولكنها طاقات كامنة فى ثقافة هذه الأمة ، قد تتجمد فترة من الزمان ، فيحسبها الرأى قد

ماتت ، وقد يهال عليها التراب حيناً من الوقت ، فيحسبها الآخر قد ولت إلى غير رجعة ، لكنها تظل كالجنوة ، يمكن أن تعاود البث الحرارى مرة أخرى عندما تواتيها الظروف والمناسبات .. والشخصيات الرائدة النائرة .

ففى شبه الجزيرة العربية يبرز اثنان كل منهما كان مقطوع الصلة بالوفاة تماما ، يدعوان إلى الموروث ، ولكن بمفهوم يختلف كثيرا عما أصبح شائعا .

ففى الطرف الجنوبى الغربى من شبه الجزيرة العربية ، يظهر (الإمام الشوكانى) فى أكثر المناطق بعدا عن تصور التطور والنهوض ، محاولا فك إसार العقل العربى الإسلامى من قيد شديد الوطأة ، ألا وهو (التقليد) (٧) .

كانت تلك هى الخطوة الأساسية الأولى التى كان بالفعل يجب اللجوء إليها ، وهى تشبه - فى بعض جوانبها - تلك الخطوة السلبية الشهيرة فى منهج (بيكون) التجريبي ، ألا وهى تطهير العقل من الأفكار التى ترسبت بحكم العادات والتقاليد الاجتماعية ، حتى يستطيع أن ينتقل إلى مرحلة البناء ، وهو حر الحركة ، طليق الطاقة .

وكان اتجاه الشوكانى إلى الهجوم الحاد على التقليد يعنى من ناحية أخرى أن يمارس العقل وظائفه التى عطلت طويلا ، فى الاجتهاد ، وفى الموازنة ، وفى النقد ، وفى التحليل ، وفى التعليل ، وفى الاستنباط ، وبالإضافة إلى هذا وذاك ، أن يتجه إلى واقع الأمة يستمد منها وقائع جديدة تتطلب إعادة نظر وفكر يتمتع بالحيوية والواقعية ، وليس هناك من مجال فكرى كان فى أشد الحاجة إلى ذلك ، مثل الفكر التربوى ، فهو أكثر التصاقا بالواقع مما يتطلب منه التجديد والاجتهاد ، وهو يضمنحل ويضعف ، إذا وقع فى أسر العادة ، طويلة العمر ، والعقل معطل الوظائف.

وفى وسط الجزيرة العربية ظهر (محمد بن عبد الوهاب) فى لحظة تاريخية خطيرة ، كان فيها كثير من سكان الجزيرة العربية ، مهبط الرسالة الإسلامية ، قد بدأوا يمارسون من العادات والتقاليد ما يرتد بهم إلى مرحلة

الوثنية حيث امتهان العقل البشرى بالخضوع لظواهر وعناصر طبيعية وأنماط من التفكير الخرافى ، بدلا من أن يمارس دوره الذى نيط به وهو أن يكون أكرم الخلق ، يمارس على الظواهر سيادته ، فهى قد سخرت له ومن أجله . (٨) وهناك اليوم من قد ينظر إلى مثل هذا الفكر نظرة تضعه خارج قوى التغيير الحضارى ، لكن الإنصاف يقتضينا ، عندما نتأمل فكرا أن نحكم عليه من منظور مدى إضافته إلى ما كان قائما فى وقته ، وبالتالي ، فقد كانت هاتان الخطوتان هامتان وضروريتان للتمهيد لعملية النهوض الحضارى .

وكانت قيمة مثل هذه الجهود أيضا أنها تنطلق من الذات الحضارية العربية الإسلامية لتقوم بعملية ، تظهر أولية لفكرها ولتقوم بمنهجيتها دون الاستعانة بالآخر فى هذه المرحلة الأولية. ولعل تحفظ البعض ، فى الوقت الحالى على مثل هذا الفكر ، يستند إلى منطق صحيح . نقول هذا دون خوف الوقوع فى التناقض ، لأن مناسبة فكر لما كان عليه أمر الأمة فى القرن الثامن عشر هو نفسه يمكن أن يكون مبرر التحفظ على استمرار صلاحيته وقد دخلنا القرن الحادى والعشرين ، فالفكر البشرى لابد وأن يكون متجددا بتجدد الظروف والأحوال وإلا وقع فى نفس ما عاب عليه رواد بواكير النهضة .

ثم إن المسألة لم تكن ، ولا يمكن أن تكون ، مجرد بذر فكرى خالص ، بعيدا عن تربة مجتمعية مهياة ، فقد كانت معظم ، إن لم يكن كل ، الأسباب الموضوعية المجتمعية على حالها من التخلف ، بل على مزيد منه وانتشار وتأصل وما كان يمكن لهذا الفكر أن يؤتى أكله فى وقته ، ومثل هذه الوضعية المجتمعية بهذه الصورة المتردية .

لكن الحدث الأكبر الذى بدأ عام ١٧٩٨ على يد الحملة الفرنسية قد آذن بتغيير آخر ، حتى لقد قيل الكثير عن أن هذه الحملة مثلت بداية (يقظة) وخطوة نحو (نهضة) ، وهذا كلام فيه نظر .. يقظة بأى معنى ؟ وفى أى اتجاه ؟ ونهضة إلى أين ؟ وبأى معيار ؟

كانت الحملة وبداعيها السياسية والعسكرية التالية ، فرصة أوقفت فيها النمو الذاتى لفكر النهضة ، لتبذر بذرا آخر ينشر فكر الآخر ، لجعل الغرب هو (القبلة) التى لا بد من أن ييمم الفكر العربى وجهه شطرها حتى يمكن أن يكتسب شرعية الوجود ولنقرأ معا هذه السطور من رسالة نابليون إلى خليفته فى مصر : كليبر :

"اجتهد فى جمع ٥٠٠ أو ٦٠٠ شخصا من المماليك ، حتى متى لاحت السفن الفرنسية تقبض عليهم فى القاهرة أو الأرياف وتسفرهم إلى فرنسا ، وإذا لم تجد عددا كافيا من المماليك ، فاستعض عنهم (برهائن) من العرب ومشايخ البلدان ، فإذا ما وصل هؤلاء إلى فرنسا يحجزون مدة سنة أو سنتين ، يشاهدون فى أثنائها عظمة الأمة الفرنسية ويعتادون على تقاليدنا ولغتنا ، ولما يعودون إلى مصر ، يكون لنا منهم حزب يضم إليه غيرهم " . (١)

الانشطار الثقافى :

إن قصة محمد على فى إدارة الظهر للثقافة العربية الإسلامية بترك مؤسستها (التعليم الأزهرى) على حالها من التخلف ، والاتجاه إلى النموذج الغربى المتمثل فى نظام التعليم المدنى الحديث قصة طويلة ومشهورة لا تحتاج إلى تكرار الحديث عنها .

لقد كانت بداية الانشطار الثقافى ...

كان فلاسفة الإسلام ومربوه ، كما أسلفنا ، يأخذون ويستفيدون من (الآخر) ولكنهم كانوا فى موقع قوة سياسية واجتماعية وفكرية ، وكان (الآخر) عكس ذلك ، باستثناء موروثة الثقافى اليونانى أو الفارسى أو الهندى أو غيره . لكن الذين أتوا بدءا من القرن التاسع عشر ، وخاصة بعد انكسار مشروع محمد على ، كانوا يقفون إزاء الآخر موقف المهزوم من الهازم ، موقف المقهور من القاهرة ٠٠ لا يملك إرادة الاختيار ، ويعيش مجتمعا يفتقد الشروط

الموضوعية لبنية مجتمعية تولد حاجات تدفع إلى تقدم وتوحى بخطو إلى أمام
يغريها من الآخر لمعات تبرق وتزهو ، وغير هذا وذلك مما يخطف الأبصار ،
دون أن يحرك العقول ، وهو إن حرك العقول لدى صفوة قليلة ، فإنه يعجز
عن تحريك الواقع لتخصيب نتائج هذه العقول ومدتها بأسباب الدفع والتوليد .
وبدأ نهر الفكر التربوي يتلون باللون الوافد ...

وكان رفاة الطهطاوى رائدا فى هذا الشأن بغير جدال ، فلقد أدرك أنه
من المحتم على مصر أن تنهل من النبع الحضارى الغربى حتى يمكن لها أن
تتفرض عن نفسها غبار التخلف ، ومن ثم فلا بد من مخالطة الأوربيين ، بل لقد
اعتبر الطهطاوى هذه المخالطات والتفاعلات " مغناطيس المنافع العمومية " ،
ورآها مع العمل الوطنى ، طريق التطور والتقدم والعمران ، ورأى أن الحرية
هى سبيلها ، فقال أن " المخالطة مغناطيس المنافع ، فهى تساوى حركة العمل
فى ذلك ، وكلاهما لا يستغنى عن الحرية والرخصة (الإباحة) ، ومنبع
الجميع كسب المعارف العمومية ، والمحبة الوطنية التى يترتب عليها اجتماع
القلوب ، والتعاون فى إبلاغ الوطن المطلوب ، فمخالطة الأعراب ، لا سيما إذا
كانوا من أولى الألباب تجلب للأوطان من المنافع العمومية العجب العجائب ."
(١٠)

وفى نفس الوقت نبه الرجل على ضرورة المحافظة على الاستقلال
الوطنى ، فكتب فى الوطنية وتربيتها ما لم يكتبه عربى قبله ، وضرب مثلا
على ضرورة التمييز بين الاستفادة ، بلا حدود ، من فكر أوربا وتقدمها ، وبين
رفض الجوانب الاستعمارية فى مواقفها ، باستفادته من الجهود الفكرية لعلماء
الحملة الفرنسية على مصر ، تلك الجهود التى تمثلت فى كتاب (وصف مصر
(، وفى نفس الوقت رفضه لقول علماء فرنسا هؤلاء : إن الاصطلاحات التى
يقترحونها لتقدم مصر وعمرانها يتطلب تنفيذها ونجاحها " دوام هذه المملكة فى

قبضة الفرنسية " . يرفض الطهطاوى هذا المنطلق الاستعماري ويعلق عليه قائلا : " إن الأمة المصرية أصعب ما على نفوسها الانقياد للأغراب " .

ومن هنا يتوسع الطهطاوى فى فهمه لمفهوم (العلم النافع) كما جاء عن حديث نبوى ، فقد روى عنه صلى الله عليه وسلم قوله : " إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به ، أو ولد صالح يدعو له " . وكان التفسير الشائع قبل الطهطاوى أن العلم النافع يقتصر على العلوم الدينية الشرعية ، لكن مفكرنا يؤكد أن سائر أنواع العلوم ، بما فيها علوم الحرف والصنائع ، داخلة فى هذا الباب ولها هذا الشرف العظيم : " فالعلم النافع ، سواء كان اجتهدا ، كاجتهاد المجتهدين وعلومهم المخلاة عنهم ، أو تدوين المدونين الواضعين لعلوم الشرعية والآلية والفنون ، وكل علم نافع للملة ، ولو صنعة . ذات قواعد وموضوعات ، فإنها تدخل فى العلم ، فيدخل فيه كتب الزراعة والتجارة ، ونحوها ، اختراعا أو تكميلا ، فكل هذه الأشياء اختراعها وتدوينها والتأليف فيها ، وتكثير كتبها ، بكتابة وطباعة ، مما يحتمله فحوى العلم النافع " . (١١)

أما الأثر التربوى الهام المباشر ، فجدده فى كتاب (البيداجوجيا) أو (هداية الأطفال) للشيخ حسن توفيق الذى كان مدرسا للغة العربية فى المدرسة الشرقية ببرلين ، وهو يتكون من جزئين : الأول نظرى بعنوان (البيداجوجيا العلمية) ، والثانى يختص بـ (التعليم والتربية العملية) والجزء الأول مطبوع عام ١٨٩١ والثانى عام ١٨٩٢ ، وقد قررت وزارة التعليم هذا الكتاب على المدارس الحكومية .

وقد عبر المؤلف عن كثير من الأمانة العلمية التى جعلته يعترف فى مقدمة الكتاب بأنه ليس تاليفا خالصا وإنما هو قد استعان ببعض الألمان فى التربية ، ويخص بالذكر (شومان) ، عندما كان يعمل فى برلين ، بيد أنه لم يقم - كما يقوم البعض بغير إعلان - بترجمة ونقل حرفى ، وإنما كان يكيف

المادة العلمية المعتمد عليها وفق متطلبات المجتمع المصرى وتلاميذه ، يقول
مربينا (١٢) :

".. ولما قضى الله سبحانه وتعالى على بالرحلة إلى بلاد أوربا والمقام
بمدينة برلين ، عاصمة البروسيا للتخرج بمدارسها والتكمل بمعارفها وألفت بها
الحضارة ضاربة بجوانبها والعلوم واسعا نطاقها ، والتربية جيدة الطريقة ،
والتعليم حميد النتيجة ، انبعث منى الخاطر لاستكشاف أحوال المعلمين
والمتعلمين ومعرفة كيفية التعلم والتعليم ، فأخذت فى زيارة مدارسهم العامة
والخاصة ، والسفلى والعالية ، ومشاهدة أكاديمتهم وجمعياتهم العلمية والصناعية
، وعززت ذلك بدراسة علم البيداجوجيا فى مدرستهم الجامعة وخارجها إلى أن
وقفت بعون الله سبحانه على خبيثة كنوزهم ووجدت الضالة التى أنشدها خلال
ربوعهم ، فاستعنت بالله فى وضع كتاب فى علم البيداجوجيا إيفاء بحقوق
الوطنية ، وقيامًا بواجب الإنسانية استخدمت فى ترجمة مواضيعه أشهر كتبها
المعتمد عليها فى مدارسها وعولت منها فى ترتيبه على كتاب لأحد علمائها
الفاضل شومان الألمانى لشموله وحسن ترتيبه، ولم أقصر على ترجمة (ما
فيه)، فما كان مخالفا رجعت فيه إلى العادات والآداب الشرقية وإلى الشرع
الشريف والدين الحنيف " .

فها هو التأثير الرشيد الذى يؤلف بين الموروث والوافد فى وحدة تكاملية
من شأنها أن تصل بين أبناء الوطن وبين التربية الاجتماعية التى يعيشونها وبين
عقيدتهم التى يؤمنون بها ، ويفتح لهم النوافذ المطلة على المنجز الحضارى فى
المجال التربوى .

من فكر النهوض إلى الفكر المقاول :

وهكذا إذا أعدنا التأمل فيما كتبه رواد الفكر التربوى الأوائل ، وخاصة
رفاعة الطهطاوى وعلى مبارك ، فسوف نجد أن تكوينهما الفكرى ، إذا كان

قد تم فى رحم مجتمع كان يأخذ بأسباب القوة العامة فى ظل مشروع محمد على ، نستطيع أن نلمس ذلك الامتزاج الناجح بين نروتها والوافد ، الأمر الذى لم يستمر طويلا ، ففى ظل انتكاسة عام ١٨٤١ ، والتى بلغت نروتها على يد الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ ، نجد انشطارا حقيقيا بين آراء تقف عند حد ترديد ما كتب فى الغرب أو ما كتبه السلف من المسلمين .

لكننا فى الفترة التالية للحرب العالمية الأولى ، وبعد زوال المظلة العثمانية واندلاع حركات الثورة والتحرير فى بعض الأرجاء وخاصة فى الشام ومصر ، نجد روحا جديدة تدب فى أوصال الحركة الفكرية عامة ومنها بطبيعة الحال حركة الفكر التربوى ، حيث بدأ الطابع (الوطنى) الخاص بالنقسيماات السياسية : مصر .. العراق .. لبنان .. سوريا .. وهكذا ، فضلا عن المنطلق القومى الذى يستند إلى خصائص ثقافية عربية ، ليتميز عن المنطلق الدينى الإسلامى ، فتتوزع اتجاهات الفكر التربوى بينها ، مع تداخل لا ينكر بين بعضها البعض ، فهذا فكر (وطنى) لا ينسى أساسه الدينى ، وكذلك بالنسبة لـ (القومى) .. وهكذا.

كانت العشرينيات والثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين فترة من أخصب فترات الفكر العربى فى مجالات عدة ، لكنها لم تكن كذلك بالنسبة للفكر التربوى ، ذلك أن الإنتاج الفكرى التربوى ارتبط بعملية إعداد المعلم فى معاهد متخصصة ، تلك العملية التى نظر إليها على أنها عملية تهيئة وتدريب على (التدريس) ، بحيث انشغلت بالدرجة الأولى (بفنيات) العمل التربوى دون تنظير له وبحث عن الفلسفة التى تؤطره ، مما يحتاج إلى محاولات تتلوهها محاولات ، تتحاور فيما بينها وتتصارع فتتلاقح الأفكار وينمو الفكر .

وهكذا دار الفكر التربوى - إن صح تسمية ذلك فكرا - حول إعداد الدروس وتوجيه الأسئلة وإجراء الامتحانات ، وتصنيف التلاميذ على الفصول والأنشطة التى يحتاج إليها الطلاب .. وهكذا .

وعندما بدأ المربون العرب ينتهون إلى أن مثل هذه المسائل ، وما سار على دربها ، لابد وأن تستند إلى نظرية في الحرية ورأى في طبيعة الإنسان ، وفكرة عن العلاقة بين الفرد والمجتمع ، وتوجه إلى وظيفة المعرفة .. وهكذا من نظرات فكرية وفلسفية ، اتجه النظر مباشرة إلى المصادر الغربية ، وكان في مقدمتها : المصدر البراجماتي الذي ساد على غيره من المصادر وشاع في مختلف أنحاء المشرق العربي بدرجة لم ينافسها فيها مصدر آخر .

وفتحت الثورة المصرية عام ١٩٥٢ صفحة جديدة ، عندما طرحت أمام المواطن العربي الكثير من الأمنى والأحلام ، وخاضت معه وبه معارك تحرير عديدة وشهدت المنطقة تحولات هائلة .

وكانت تلك فرصة كبرى للفكر التربوى أن يتجذر في التربة العربية وأن يشتبك بهوم المواطنين ، يتغذى بما ينميه ، ويضع أمامهم المقاصد والغايات ، لكنه كان قد قام من قبل ببذور أمريكية ، فمنها وفقا لها ، حتى عندما ظلل الفكر الاشتراكي بعض البلدان العربية ، بل لقد تحول جهاز الفكر التربوى إلى جهاز إعلامي يلهث وراء القيادة السياسية يتلقف منها ما تقول وما تدعو إليه ، لكى يقول ماذا يعنى هذا تربويا ، وتحول مفكرو التربية إلى مقالى أفكار وأراء إلى الدرجة التى نستطيع معها أن نستخدم التعبير الشهير الذى شاع فى مصر عما سمي بظاهرة (ترزية القوانين) فنقول شاعت كذلك ظاهرة أسميناها (ترزية التربية) !!

ولعل من الأمثلة التى تعيها الذاكرة ، مع إسقاط الأسماء عمدا ، أن أفكارا ، كان من الواضح أنها تنتمى للمدرسة البراجماتية الأمريكية إلى حد كبير ، وجدت فى كتابات غيرت عبارة (المجتمع الاشتراكي) إلى عبارة (المجتمع الديموقراطى) ، وعندما انتقلت واستخدمت هذه الكتابات فى بلد آخر لا يرى هذا ولا ذاك ، أصبحت العبارة هى (المجتمع العصرى) مع بقاء نفس الأفكار !!

ولعل ما فضح هذا الفكر ، هو ما حدث بعد حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ ،
وبلغ ذروته بعد انهيار منظومة الدول الاشتراكية من انقلاب تام فى العديد من
المفاهيم والأفكار التربوية ، مما يتضح فى (خصخصة التعليم) على سبيل
المثال ويبرر المنظرون لهذا بأن (التطور الفكرى) وارد ، ما دامت الظروف
تتغير والجمود على الحال من المحال !!

وإذا كانت فترة الخمسينيات والستينيات قد غلب عليها الطابع الإعلامى
والتلقينى على الفكر التربوى ، إلا أن الأمر لم يعدم جهودا محدودة كانت تسعى
إلى (التجذير) الوطنى والتوجيه القومى .

فعندما تساءل د .محمد أحمد الغنام عن مدى قدرة التعليم أن يكون قوة
فعالة فى إحداث التغيير الاجتماعى وإعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه أكد أن
التعليم المفتقد للهوية والذى يسميه " أى تعليم " وكذلك التعليم القائم على التجميع
غير الواعى لعناصر وافدة دون انساق وانسجام ، وهو ما يسميه التعليم "
الإكليكتيكي " لا يستطيع أن يكون قوة فعالة فى التغيير ، يقول الغنام (١٣) :

"وسواء أكان التعليم " إكلكتيكيا " أو " أى تعليم " فإن احتمال عدم كونه
قوة فعالة فى إحداث التغيير الاجتماعى وإعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه ، لا
يقل إن لم يزد عن احتمال كونه تلك القوة بالفعل ، بل إن احتمال كونه قوة
معوقة للتغيير ولإعادة بناء المجتمع لا يقل عن احتمال كونه قوة فعالة كذلك .
فالتعليم " الإكليكتيكي " ليس مجرد " لمامة " لعناصر وكيفيات تعليمية أنى كانت
وإنما هو لمامة هذه العناصر والكيفيات منتمية إلى عناصر ثقافية قد تترد ، إلى
أكثر من أصل وأكثر من فلسفة ، ومن ثم تنقصها وحدة الثقافة ووحدة الفلسفة
التي تترد إليها ، كما قد لا تكون فى جملتها من جنس الثقافة المنطلقة إلى
التغيير أو متمشية مع مطالبها الملحة واتجاهاتها المرغوب فيها .

وينبنى على هذا أن التعليم " الإكليكتيكي " لا يقوى على خدمة هذه الثقافة
وسد مطالبها وتحقيق اتجاهاتها ، أى لا يقوى على إحداث التغيير وإعادة البناء

، ومثل هذا يقال عن التعليم " أى تعليم " ، فالتعليم ، أى تعليم ، ليس بالضرورة هو التعليم الذى يتضمن عناصر وكيفيات تنتمى إلى إطار ثقافى وفلسفة يوجبان بالضرورة التغير والتغير فى المجتمع الذى ينشد التغير ، ومن ثم فإن هذا التعليم أقصد - أى تعليم - قد يهدم مثلما قد يبني ، وقد يجمد الأوضاع ، مثلما قد يغير ، وقد يشد المجتمع إلى وراء ، مثلما قد يدفعه إلى أمام .

ومن الدراسات المهمة منذ ما يزيد عن أربعين عاما أيضا الدراسة المعنونة بـ (النقد والإنتاج التربوى) ، تلك الدراسة المتميزة التى لم تجد صدقيا مناسبا فى وقتها بكل الأسف وبكل الأسى ، ففيها يضرب الكاتب المثل بما أدت إليه الحركة النقدية فى كل من مجالى الأدب والفن بصفة خاصة من تقدم ملحوظ لهذين المجالين وتمنيه ومطالبته بأن نرى كذلك قيام حركة نقدية للإنتاج التربوى ، على أساس أن قيام حركة للنقد التربوى غالبا ما يخدم المؤلفين فى تحقيقهم لجانب كبير من الغرض الذى يؤلفون من أجله ، إذ أنه سوف يعرض لمختلف آرائهم وأفكارهم التى يريدون إطلاع القارئ عليها . وكم من الكتب التى ألقت لم يشعر بها أحد ، مما قد يثبط همة الكاتب فى التأليف ، هذا فضلا عما يصطنعه الناقد من وضع للرأى والفكر فى ميزان النقد المنصف " ثم اننا لا نستهدف فى عملية نقد الإنتاج التربوى المشتغلين والمتخصصين فى فروع المعرفة التربوية نفسها ، وإنما نستهدف المشتغلين والمتخصصين فى فروع المعرفة الأخرى .. " (١٤)

الفكر الرسمى :

تتميز بلدان العالم النامى ، ومنها البلدان العربية ، بافتقار التنظيم المجتمعى المؤسسى الفعال ، ونحن نركز على هذه الصفة الأخيرة (الفعال) لأننا لا نعدم وجود عدد يتفاوت قلة وكثرة فى هذا البلد أو ذاك من التنظيمات المؤسسية ، لكنها ، فى معظم الأحوال لا تنفى صفة الشمولية التى تجعل منها ،

على تعددها ، أصواتا تكرر نفس وجهة النظر الرسمية الحاكمة ، وهذا على عكس ما يمكن أن يؤدي إليه التنظيم المؤسسى الفعال من تغذية سوق الفكر بألوان متعددة واتجاهات مختلفة ، فتكون النتيجة الكلية : تراكم فى الرصيد الفكرى نتيجة تكاثر كمى فى إنتاجه ، وتحسن نوعى ، بحكم ما يدور عادة فى مثل هذا المناخ من مناظرات ومجادلات وحوارات بين الرأى والرأى الآخر .

ومن هنا نجد فى معظم البلدان النامية فكرا صادرا عن المؤسسة الحكومية ، تكون له الغلبة والسيطرة ، بحكم الموقع وسلطة التشريع وقدره التمويل .

وهو بحكم (رسميته) و (حكوميته) ، تغلب عليه عادة الروح المحافظة ، حيث أنه يستهدف عادة إنتاج تربية قادرة على إعادة صياغة وصناعة إنسان يتميز بالمسايرة لا المغايرة للنظام القائم .

كما أنه ، بهذه الصفة كذلك ، فكر (نو اتجاه واحد) : من أعلى إلى أسفل .. يسقط من المستويات القيادية إلى التنفيذية ، دون أن يعود ، فى دورة راجعة ، فيفتقد فرصة (التغذية الراجعة) التى يمكن أن تصوب المسار .

وهو بحكم موقعه ، أقدر على الذبوع والانتشار ، لا من حيث سلطة التشريع وقدره التنفيذ وحدهما ، ولكن من حيث انفتاح قنوات الإعلام له تذيعه وتنشره وتلح عليه ، حيث أن هذه القنوات تقع ، غالبا ، هى كذلك، تحت المظلة الحكومية الرسمية .

ولهذا فمثل هذا الفكر يقوم - سواء بقصد أو بغير قصد - بعملية محاصرة للفكر الآخر الذى قد يصدر عن مفكرين وعلماء وباحثين وهيئات وجمعيات علمية تعمل من خارج السلطة التنفيذية أو بغير توجيهات ، فيظل هذا الفكر الآخر محصورا فى المواقع الأكاديمية لا يطلع عليه إلا المنتمون إلى هذه المواقع نفسها ، وبذلك يفتقد هذا الفكر فرصة أن يكون قوة تأثير على صناعة واتخاذ القرار .

وهنا لا نجد الأمر يقف عند حد هذا الأثر السلبي ، ولكنه يمتد ليصل إلى حيث يفقد الناس الثقة بهذا الفكر ، حيث يروونه - غالبا - غير فعال فى تحريك الواقع التعليمى وبعيدا عن (الترييد) الذى يجعل منه رأيا عاما يجتمع حوله الناس .

وتؤدى عملية الحصول هذه كذلك ، إلى أن يحرم الفكر الآخر من فرصة الالتحام بحركة الواقع التى تعد الموضع الطبيعى الصحى للفكر ، فيجتاح تدريجيا إلى مزيد من (التتظير) و(الأكاديمية) ، وأحيانا ما يتحول إلى فكر (يوتوى) يدغدغ الآمال والقلوب ، كما تقبل الأحلام ، وهذا بدوره يمكن أن يزيد من عزله عن التأييد الشعبى واقتلاد الثقة الجماهيرية فنسمع تطبيقات تعبر عنها تلك العبارة الشهيرة (ألا إتهم ليظمون) !!

والفكر الرسمى فى كثير من الأحيان قد لا نجده يعكس فلسفة متسقة مترابطة بقدر ما يكون أشتاتا (إجراءات) عملية قد تعكس إحداها (صدقة) فكرا بعينه وقد تعكس أخرى فكرا آخر بنفس الطريقة .. للصدقة!! وهو بهذه الصورة يسمى فكرا تجلوزا. ولعل سببا رئيسيا يكمن خلف هذا (العرض) أن كثيرا من مواقع السلطة التعليمية لا يشغلها مفكر تربوى أو عالم تربية أو صاحب رؤية ، بدعوى أن من يشغل المواقع التعليمية العليا هو (سياسى) بالدرجة الأولى مما لا يستلزم التخصص العلمى الأكاديمى ، وهى مقولة صحيحة يصير نقضها ، لكننا بدورنا ننبه إلى أن مفهوم (السياسى) له أصوله ومصادره وأسلوبه فى الاختيار مما قد لا نجده فى مجتمعات كثيرة . هذا فضلا عن أننا نرى فى المجتمعات المتقدمة رؤية قومية فكرية لتعليم يلتزم بها شاعلو المواقع العليا فى التعليم مما لا يحتم عندها أن يكون القادة (الوزراء) من المتخصصين .

وإذا كان الموقع السلطوى فى التعليم هو المصدر الأساسى فى توجيه الفكر التربوى الرسمى ، فإن (التغير) المتعاقب الذى يحدث لشاغل هذا

الموقع يصيب حركة هذا الفكر بصورة من التذبذب خاصة في ظل افتقاد عقيدة مجتمعية عامة.

والمستقرئ لكثير من صور الخطاب الرسمي في التعليم يجدها متخمة بثروة ضخمة من العملة اللفظية ذات الرنين العالى، التى تخاطب العاطفة أكثر مما تخاطب العقل ، وتثير الانفعال أكثر مما تثير التفكير .

وكثيرا ما يعتمد هذا الخطاب الخلط بين أسلوبين : أحدهما (وضعى) والآخر (معيارى) . الوضعى يتجه إلى ماهو كائن ليصفه سواء بالتقبيح أو التحسين ، أما المعيارى فهو يتجه إلى المستقبل ، حيث المجال مفتوحا لكى (نحلم) بما يجب أن يكون .

وعلى سبيل المثال ، قد نجد الخطاب يتحدث عن سياسة تعليمية (تقوم على) تكافؤ الفرص فى التعليم ، بينما تكون الحقيقة هى أن هذه السياسة (تسعى إلى) تحقيق تكافؤ الفرص . فى الحالة الأولى القارئ أو السامع يتصور أن التكافؤ محقق فعلا ، أما فى الحالة الثانية فالقارئ أو السامع يفهم أنه (أمل) ما زلنا فى الطريق إليه.

والخطاب الرسمي ، بصورته الحالية ، التى يخلط فيها بين الأسلوبين ، يثير الشكوك فى مصداقيته بطبيعة الحال.

وهذا الخطاب ، كثيرا ما يستخدم الأرقام والإحصاءات بصيغة غير دالة على حقيقة حركة الواقع ، نظرا لأنه - فى الغالب - إحصاء يخلو من التضاريس القائمة ، أى يغفل علاقات وأبعاد ومتغيرات ، يمكن أن يؤدي ظهورها إلى قلب المعنى تماما ، وتغيير الاتجاه ، إذ يمكن أن نقرأ - مثلا - أن عدد تلاميذ الابتدائى قد زادوا من مليون إلى مليونين بين سنتى كذا وكذا ، وأن الإتفاق على التعليم قد زاد من كذا بليون دولار إلى كذا ، دون الدخول فى تفاصيل هامة للغاية ، وهى التى يمكن أن تجعل هذه الأرقام ذات دلالة ولها معنى .

ففى الإنفاق ، مثلا ، لا تعقد مقارنات بمدى عدالة التوزيع بين أنواع التعليم وبين مراحلہ ، وبين الذكور والإناث ، وبين الريف والحضر والبدو ، وماذا ينفق على الإدارة ، وما ينصرف إلى المرتبات ، وماذا ينفق على عملية التعليم نفسها ؟ وما أثر التغير الحادث للأسعار القياسية للسلع والقوة الشرائية؟ .. إلى غير هذا وذاك من جوانب تعطى للأرقام تضاريس حقيقية ، تكسبها معان ضرورية .

وهكذا ، إذا كان الفكر التربوى الرسمى يقدم وجبة غذائية ، إلا أنها وحيدة العنصر الغذائى ، ومن ثم تفتقد الكثير من العناصر الغذائية الواجبة ، وهذا من شأنه أن يُفقر جسم التعليم ، ويُضعف الفكر العام فيصير إلى هزال ملحوظ ، ويفقد العقل التربوى العربى العام الصحة الفكرية والحيوية الفلسفية.

الفكر (الدولى) و (الإقليمى)

ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية ، شهد الوطن العربى ظاهرتين على درجة عالية من الأهمية :

الأولى ظهور عدد من التنظيمات الدولية التابعة للأمم المتحدة شكلت رافدا كبيرا يمد الفكر التربوى العربى بالعديد من الأفكار والاتجاهات والمفاهيم والأساليب .

والظاهرة الثانية هى ظهور النظام الإقليمى العربى المتمثل فى جامعة الدول العربية والتى بدورها قد أفرزت إدارات وأجهزة وتنظيمات كلن لها دورها البارز فى هذا الشأن.

ولقد كان أبرز التنظيمات الدولية (اليونسكو) ، والتى تفرع عنها ، على سبيل المثال ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، الذى كان يعقد الندوات والمؤتمرات والورش ويجرى الأبحاث ويقوم بترجمات ، فضلا

عن إصدار دورية (التربية الجديدة) ، التى توقفت مع الأسف الشديد ، ومن قبل (التخطيط التربوى) .

كذلك أنشئ فى مصر فى أول الخمسينيات : المركز الدولى لتعليم الكبار ومحو الأمية للعالم العربى ، فى سرس اللبان ، والذى تطور عن أشكال متعددة (تربية أساسية - تنمية مجتمع .. الخ) . وأصدر هذا المركز دورية (آراء) ، فضلا عن قيام هذا المركز بالعديد من المؤتمرات والندوات والورش العملية وإنجاز عدد من الترجمات وإجراء البحوث .

وتصدر اليونسكو فى المجال التربوى دورية مترجمة باسم (مستقبلات) ، ومن قبل (مستقبل التربية) .

إن هذه القنوات والمصادر تقوم بعملية (حقن) جسم الفكر التربوى العربى بأفكار أنتجها كثيرون من مختلف بلدان العالم غير العربى ، فضلا عن إتاحة الفرصة لعدد من أصحاب رأى والفكر من العرب للاجتماع سويا والتحاور والعمل المشترك ، مما يؤدى غالبا إلى (تلاقح فكرى) ، ومن ثم فإن هذا من شأنه أن يقيم الجسور المشتركة سواء بين الفكر العربى والفكر الغربى والشرقى ، أو بين المفكرين العرب أنفسهم ، وإتاحة الفرصة لمئات ، إن لم يكن لآلاف ، من الذين لا تتاح لهم فرصة التعلم فى الخارج أو السفر خارج الديار على وجه العموم ، أن يقرؤا وهم فى بلادهم ، ما قد أنتجه الآخرون فيأخذوا منهم ما يمكن أن يأخذوه لحاجتهم إليه ويدمجوه فى نسيج فكرهم .

ولو نظرنا إلى أمثلة من الموضوعات التى طرحتها مجلة مثل التربية الجديدة و(مستقبلات) لأدركنا قيمة الدور الذى تقوم به ، ففى التربية الجديدة نجد موضوعات مثل : (١٥)

- التعليم التطبيقي المستمر : أسسه وتطبيقاته .
- تقوية الروابط بين التعليم العالى وعالم العمل .

- دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية فى تعزيز مشاركة المرأة فى عملية التنمية فى المنطقة العربية .
- استخدام الخريطة التربوية للتخطيط للتعليم الابتدائى وتعليم الأميين فى الدول العربية.
- الإعلان العالمى حول (التربية للجميع) .
- تصميم نظام لتقويم برامج محو الأمية ومراقبتها.
- سياسات المناهج وتطويرها الخ.
- وفى (مستقبلات) ، نجد : (١٦)
- أزمة الجامعات الفرنكفونية فى إفريقيا جنوب الصحراء.
- التعليم العالى فى أفريقيا الشرقية والجنوبية.
- التعليم فى أمريكا اللاتينية.
- التعليم العالى : ثلاثة أمثلة غربية.
- الجامعات والتنمية الوطنية فى البلدان المامية.
- أى دور للجامعات العصرية فى تأصيل البحث ودعم التنمية وهكذا.

لكن هناك وجهة نظر تلاحظ أن الفكر (الدولى) عادة ما يواجه صعوبات بالغة فى النفاذ إلى لباب التضاريس الفعلية للواقع الاجتماعى العربى، وما تثيره بعض القضايا من جدل ونقاش محتّم ، فيضطر إلى الانحصار فيما هو عام ومشترك ، ويحرص على طرح تلك الأفكار والاتجاهات التى لا تثير خصومات ولا تستثير حساسيات ولا تنتقد سياسات الدول الرسمية. وعلى الرغم من الإقرار بالضرورات التى تبيح المحظورات فى هذا الشأن ، إلا أن هذا قد يؤدى فى بعض الأحيان إلى أن تفقد بعض القضايا السخونة والحرارة التى تتطلبها ، وتجئ بعض القضايا بصياغات عامة أكثر مما يجب.

ولا يقل عن هذا شأننا ، الجهد المبذول من جامعة الدول العربية ابتداء من جهود إدارة الثقافة ، التى كانت قائمة ، والمؤتمرات السنوية ١٠٠ إلى ظهور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، والجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الذى كان قائما منذ عدة سنوات، فلقد أصدرت المنظمة عن طريق إدارتى التربية والبحوث التربوية مجلتى : المجلة العربية للتربية ، والمجلة العربية للبحوث التربوية. وأصدر الجهاز مجلة (تعليم الجماهير)، وكما كبيرا من الكتب التربوية المؤلفة أو تلك الكتب التى تجمع وقائع المؤتمرات التربوية العديدة فى قضايا تعليم وصدرت مجلة لبحوث التعليم العالى فترة من الوقت .. وعن ما كان يسمى مركز تدريب قيادات تعليم الكبار صدرت مجلة (التربية المستمرة).

وهناك أيضا اتحاد الجامعات العربية الذى يصدر منذ أول السبعينات مجلة بهذا الاسم .. إلى غير هذا وذلك من قنوات ومصادر لها دورها الفاعل فى إنتاج الفكر التربوى وتوجيهه وجهة عربية .

وليس هناك من شك ، فى أن (استراتيجة تطوير التربية العربية) التى صدرت عام ١٩٧٨ ، (تم تحديثها عام ٢٠٠٦) تعد علامة بارزة على طريق الفكر التربوى العربى . وقد تضمنت منهجية إعداد الاستراتيجية الأساليب التالية (١٧) :

أولا- الحوار الفكرى مع : المسؤولين فى وزارات التربية والتعليم بالبلاد العربية وجامعاتها ومعاهدها العليا ، ومع غيرهم من المسؤولين والمختصين بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فيها - المسؤولين والمختصين فى المنظمات العربية - المسؤولين والمختصين فى المنظمات الدولية المعنية بشئون التربية والتنمية - الحوار الفكرى مع بعض رجال الفكر فى الوطن العربى من المعنيين بشئون التربية وشئون المجتمع العربى وتطويره بعامة.

ثانياً: الزيارات الميدانية لنماذج من المؤسسات التربوية فى البلاد العربية

ثالثاً : تعيين موضوعات لدراسات فى بعض المسائل الرئيسية وتكليف

متخصصين بأعدادها .

رابعاً : استقراء الوثائق والدراسات المتوفرة عن شئون المجتمع العربى

عامة وتعليمه خاصة .

ويطول بنا المقام إذا حاولنا حصر حجم الإسهامات الفكرية لإنتاج أجهزة جامعة الدول العربية بالنسبة للتربية والتعليم وخاصة بشأن تبادل الرأى وإدارة الحوارات بين العقول العربية المختلفة والتلاقح الفكرى مما يساعد من غير شك فى إيجاد قدر مشترك من الفكر التربوى يمكن أن يسهم فى إبراز الذاتية العربية المنشودة .

لكننا من ناحية أخرى لا ينبغى أن نتغافل عن جانب سلبي معروف ومشهور ، لن يلغيه إهمال الإشارة إليه والتحذير من خطورته ، فالجامعة إذ تكون تنظيماً لحكومات ، نجد أن العمل التربوى يتلظى بنار ما قد ينشأ من خصومات وأزمات سياسية وعسكرية فى بعض الأحوال ، وهى كثيرة والحمد لله الذى لا يحمد على مكروه سواه !

والغريب أن الدول العربية جميعها أعضاء فى الأمم المتحدة ، حيث نجد أن (الخصومات) والخلافات السياسية لا تمنع من الحوار الفكرى ، ولا تحول دون المشاركة فى الإسهام التربوى ، وبالتالي ، فكم ترنوا أبصارنا إلى يوم تظل فيه جسور العمل الفكرى التربوى ممتدة بين البلدان العربية ، حتى وإن هبت أعاصير سياسية وزوابع عسكرية .. أم أنه حلم عصى على التحقيق ، وهدف بعيد المنال ؟!

التوجه النقدي :

لقد أثرنا عمدا أن نقول (التوجه) دون (الاتجاه) ، ذلك لأن هذا اللون من الفكر لم يصل حتى الآن إلى درجة الشيوع والانتشار التي تجعل منه بالفعل (اتجاها) بارزا في الفكر التربوي ، وإن كنا نسجل أنه أخذ في النمو والانتشار عاما بعد عام وفي كسب الأنصار .

فمن المصادقات التاريخية التربوية الهامة أن تتاح الفرصة للابتعاث إلى الولايات المتحدة الأمريكية لبعض معيدي كليات التربية ممن كانوا يرون المنهج الماركسي هو الصيغة المناسبة لحسن بناء المجتمع ، فقد أبعدتهم هذه البعثة عن الانغلاق في (حجر) التفسيرات الماركسية الكلاسيكية التي (حجرت) فكر كثيرين .

وكان التواجد في مجتمع غربي رأسمالي ، وخاصة الولايات المتحدة ، فرصة هائلة للاستفادة من حرية الفكر المتاحة والتي أحسن استثمارها عدد من المفكرين الغربيين اليساريين الذين (راجعوا) النظرية الماركسية ، ونظروا بعين الاعتبار إلى متغيرات العالم الذي يعيشونه ، فكثرت الاجتهادات والتفسيرات ، وكانت النتيجة (مدرسة نقدية) يصعب القول بأنها نظرية فكرية موحدة ، وإنما هي (منهج) لتناول القضايا الفكرية والاجتماعية تتعدد فيه الاجتهادات والروى في الفروع دون الأصول .

ولقد مثلت المظلة النقدية فرصة كبيرة لأصحاب الاتجاه الماركسي ، ذلك ليقينهم أنه مرفوض على المستوى الجماهيري العام ، ويكاد ينحصر الاهتمام به داخل دائرة محدودة من " أصحاب الياقات البيضاء " ، على عكس ما هو مفترض من أن يكون وثيق الصلة بالطبقة العمالية والفلاحين ، فضلا عما يحمله من تناقضات مع أساسيات الثقافة العربية الإسلامية ، وهكذا جاءت الأحاديث تحمل شعار " النقدية " ، والتي لقيت قبولا واضحا ، ذلك أن الربط بين نوع العلم السائد في مجتمع ما وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية

والاقتصادية فى ذلك المجتمع^(١٨) ، إنما يعبر عن حقيقة تاريخية واجتماعية لا يستطيع أحد أن يشكك فيها .

ويكتسب هذا الاتجاه قبولاً أكثر فى مثل مجتمعاتنا التى تعد " مظهراً " صارخاً يبرز الحقيقة المشار إليها ، فهى مجتمعات كثيرة ما اكتوت بنيران الهيمنة الاستعمارية والاستغلال الطبقي ، حتى بعد أن زال الشكل التقليدي للهيمنة الاستعمارية المسلحة ، وجدت تلك المجتمعات نفسها تقع تحت وطأة شكل آخر من الهيمنة الاقتصادية والسياسية تحت مسميات جديدة تدعو إلى " الكوكبية " و " العولمة " !

ومما يثير الغرابة حقاً أن يساق التوجه النقدي باعتباره " صيحة جديدة فى عالم الفكر التربوى " ، ويقال ذلك منذ أواسط الثمانينات ، بينما مثلت دراستنا للدكتوراه والتى بدأت فى أواسط الستينات نموذجاً لدراسة نقدية دون أن تحمل نفس الشعار ، وكأن التجديد لا يعترف به إلا إذا جاعنا من وراء المتوسط و " الأطلنطى " !!

ويذهب عبد السميع إلى ضرورة أن نفهم فكر (الآخر) ، لكن الفهم - فى رأيه - لا يعنى الإلمام ببعض ما أنتجه الغرب من معرفة وترديد ما قال مفكروه ووضع ما قيل متجاوزاً فى سلام ، وإنما يعنى الاشتباك مع ذلك الفكر جملة وتفصيلاً فى صراع ، أى فى نقد الفكر من خلال رؤيتنا الخاصة ، ذلك لأننا نتلقى فكراً هو نتاج ثقافة مغايرة لثقافتنا ، ومن ثم لا معدى عن محاكمته وفقاً لمعاييرنا وقيمتنا الخاصة. وأما من ناحية نقده من داخله ، فذلك لأن أى فكر إنما هو نتاج لحركات قوى اجتماعية ، يطوى فى داخله صراعات مصالح وانحيازات لرؤى متنوعة ، وتفضيلات قيمية ومعرفية .^(١٩)

وهناك من يبارك هذا التوجه الذى يشيع ثقافة (المقاومة) للفكر المهيمن القائم على الاستغلال ، هذه الثقافة المقاومة لابد أن تستند إلى تربية راديكالية ، ويوضح هذا البعض رسالة هذه التربية فى العمل على خلق الظروف والوسائط

التي تمكن مختلف الطلاب ، وبخاصة أبناء الطبقات المحرومة وبناتها من التحرر والحرية ، فالتحرر من القيود الطبقية والثقافية التي تعوق تنمية طاقاتهم ، والحرية من أجل اكتساب الثقة بأنفسهم وقدرتهم على المشاركة في صنع القرار ، وفي التفاعل الإيجابي مع ما يتعرضون له في ثقافة المدرسة من عالم الطبيعة والأشياء والمعارف التي تجعلهم أكثر وعياً بأنفسهم وبما حولهم ومن حولهم وبذلك تغدو المعرفة والتعلم زاداً للوعي والتأمل الناقد لمختلف الفئات الاجتماعية لكي تكون فاعلة ومؤثرة في كينونتها وصيرورتها بدلاً من أن تكون مجرد راضية عنها مستمتعة بها ، أو ناقمة عليها مقهورة بها .^(٢٠)

وقد خصصت مجلة (الفكر العربي) ، التي كانت تصدر من بيروت ، عدداً بأكمله ضخماً عن (السياسة التعليمية وتكافؤ الفرص في التعليم) تناول مجموعة من الدراسات التي تعكس هذا التوجه النقدي ، وهكذا نجد موضوعات عن :

- نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية ، للدكتور جميل إبراهيم .

- اللامساواة في الحظوظ والحركية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية المعاصرة ، للدكتور إبراهيم عبس .

- المناخ الأسري الاجتماعي وتكافؤ الفرص في التعليم ، للدكتور مصطفى حجازي .. الخ .

وتترجم المجلة وتلخص في العدد نفسه لكتاب (معاودة الإنتاج في التربية والمجتمع والثقافة) لبورديو وباسرون ، وندوة جامعة هارفارد عن التعليم المدرسي في أمريكا الشمالية لـ (د. كوهين) و (ب. روزنبرغ) ، وعدد آخر من الكتابات .^(٢١)

الاتجاه الإسلامى :

إذا كان (التوجه النقدى) يعتمد اعتمادا كاملا على (الوافد) فإن هذا الاتجاه يعتمد أساسا على (الموروث) .

وعلى الرغم من غلبة الطابع الدينى الإسلامى على مختلف مناحى الفكر العربى ، إلا أنه لم يبرز بدرجة ملحوظة فى الفكر التربوى إلا منذ الأربعينيات حتى أواسط الستينيات ، على وجه التقريب ، وخاصة فى أعمال ثلاثة بارزة ، كانت فى الأصل رسائل أكاديمية ، لأسماء فهمى ، وأحمد فؤاد الأهوانى ، ومحمد نبيل نوفل .

ومن الملاحظ أن هذه الأعمال المشار إليها - وربما هناك غيرها مما جاء مبكرا ولم يصل إلينا علمه - صدرت من أصحابها على أساس أن الفكر التربوى الإسلامى (موضوع) للبحث العلمى بحيث لا يعنى هذا بالضرورة (توجهها) للقائم به يدفعه إلى أن يتوحد مع نوعية هذا الفكر .

ويبدو أن هذا كان (من حسن الحظ) لأنه أتاح الفرصة للأعمال الأولى أن تجئ أقرب إلى الموضوعية ، بعيدة عن نزعات (التبشير) التى يقع فيها عادة الذين يتوحد توجههم مع نوعية الموضوع .

لكننا بدأنا نشهد منذ أول السبعينيات تدفقا هائلا فى منتجات الفكر التربوى الإسلامى فى مختلف البلدان العربية ، وخاصة فى مصر والمملكة العربية السعودية ، ويكفى أن نشير هنا إلى هذا العمل الكبير الذى قام به الدكتور عبد الرحمن النقيب لمحاولة حصر فئة واحدة من المنتج التربوى الإسلامى ، وهى المتمثلة فى رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمت فى البلدين حتى عام ١٩٩٢ . (٢٢)

ففى داخل هذا الفكر التربوى نجد ١٧ مجالا ، كان عدد الرسائل التى تمت فيها كما يلى فى مصر : اجتماعيات التربية الإسلامية ٢٩ - إسلامية المناهج ٤ - اعداد المعلم ٦ - الإعلام الإسلامى ٣ - أعلام التربية الإسلامية

٢٨- تاريخ التربية الإسلامية ٢٢- التأصيل التربوى الإسلامى ٢٥- تربية مقارنة ١- تعليم الأقليات الإسلامية ٥- التعليم الدينى ١٤- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ١- التعليم فى الدول الإسلامية ١- الفكر التربوى الإسلامى ٤٤- فلسفة التربية الإسلامية ٢٧- المشكلات التربوية فى العالم الإسلامى ٢- مناهج التربية الدينية فى جميع المراحل ٢٧- مؤسسات التربية الإسلامية ٣٠.

وعلى الرغم من الجهد المبذول فى هذا العمل إلا أنه ، فيما يبدو قد وسع من مفهوم التربية الإسلامية حتى لقد اتسع لموضوعات تدخل فى مجالات أخرى ، ونسوق ، على سبيل المثال رسالة بعنوان (دراسة لأراء المدرسين بمحافظة الغربية نحو التربية الأخلاقية فى المدارس ، دراسة وصفية تحليلية علاجية) ، ودراسة أخرى بعنوان : (دراسة تحليلية لبعض القيم الخلقية فى مجتمعنا المصرى ومدى توافرها فى مقررات اللغة العربية ومعلميها بالتعليم الثانوى العام) ، فهى (التربية الأخلاقية) اعتبرت ضمن التربية الإسلامية ، مع أنه يمكن القول بأن هذا موضوع يتوقف على (التوجه) الذى يعالج به ، فمثل هذا التوجه هو الذى يحدد أى قطاعات الفكر التربوى يمكن ادخاله .

لكن هذا الانتشار الواسع جعل سعيد إسماعيل على يحذر من بعض الأمور المتصلة به ، فهو (فى عام ١٩٧٨) يستحضر إلى ذاكرة القارئ أن الطابع الغالب على الفكر التربوى فى فترة الستينيات كان هو الاتجاه الاشتراكى ، فهل يمكن لفكر مجتمع أن ينقلب هذا الانقلاب الجذرى الشامل فى فترة لا تتجاوز أصابع اليدين ؟ ومن هنا فهو يؤكد : " إن الظاهرة الحالية ، من المفروض أن تسعد الإنسان حقاً ، وتبث الطمأنينة فى قلبه ، لكن ، لا أدرى لماذا لا أشعر بالثقة الكاملة والطمأنينة الحقيقية :

ربما يكون السبب ، فى شعورى هذا ، هو ذلك الخوف الذى أحمله من أن يكون هذا الاتجاه ليس نابعا من إيمان حقيقى ، وإنما هو أمر عارض تغلب عليه المظهرية وتسوده الشكلية البراقة

وربما يكون السبب أيضا ، كامنا فى ذلك الخوف الذى أستشعره من أن يكون هذا الاتجاه مدفوعاً بدوافع سياسية ، الدين لدى أصحابها ليس إلا وسيلة للتمكن من الناس والسيطرة عليهم.

وربما يكون السبب أيضاً أن ذلك الاتجاه ليس - فى تفسير بعض الناس - إلا رد فعل لحالة الزعزعة الاجتماعية والضيق الاقتصادية والاهتزاز القيمى التى كان من الطبيعى أن تخلفها عشرات من السنين لم تخل من الحروب وما تجره من دمار وقتل وتشريد وتفريق .. " (٢٣)

وإذا كان سعيد إسماعيل قد أشار إلى ما يمكن أن يقع من دائرة (الأنصار) مما يسئ إلى هذا الاتجاه ، فإنه قد عاد فى مرحلة لاحقة لينبه إلى رد فعل عكسى للاتجاه .. رد فعل يهاجم ويشكك و (يطفش) الباحثين المتدنيين من الإقبال على دراسة التربية الإسلامية (٢٤)، بل لقد أشار فى فترة أخرى تالية إلى ظاهرة مؤسفة بدأ يلاحظها تجعل من الاتجاه الإسلامى وكأنه أمر من شأنه أن يثير الفزع ويستتفر المقاومة وسمى هذه الظاهرة (أرتيكاريا التربية الإسلامية) . (٢٥)

ولابد هنا من الإشارة إلى جملة من المؤتمرات الكبرى التى دارت كل أبحاثها حول التربية الإسلامية ، كان أولها المؤتمر العالمى للتعليم الإسلامى الذى عقد بمكة المكرمة عام ١٩٧٧ ، وكان آخرها (الخامس) بالقاهرة عام ١٩٨٧ ، بالاشتراك مع جمعية الشبان المسلمين .

وإذا كانت هذه المؤتمرات وما تلتها قد تناولت قضايا شتى فى التربية الإسلامية ، إلا أن هناك مؤتمرا خطيرا عقد بعمان / الأردن عام ١٩٩٠ جعل شعاره : (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية) .

وعقد فى أكتوبر عام ١٩٩٣ بجامعة الأزهر بالقاهرة مؤتمر نظمته رابطة الجامعات الإسلامية (الرياض / المملكة العربية السعودية) عن (التأصيل الإسلامى للعلوم)، وكان هناك نصيب ملحوظ لبحوث التربية ، هذا

فضلا عن أن مختلف الدراسات المقدمة ، يمكن أن تعد (تنظييرا) للأسس الفلسفية التي يقوم عليها الفكر التربوى الإسلامى .

وقام المعهد العالمى للفكر الإسلامى ومقره واشنطن (المقر الرئيسى) وفرعاه بكل من القاهرة وعمان (الأردن) بجهود متتالية فى مجال (أسلمة المعرفة) ، مما يعد إطارا نظريا هاما لأسلمة الفكر التربوى .

وقد عبر على مذکور عن انحيازه للاتجاه الإسلامى قائلا : " أن الهوية التى نبحث عنها هى الإسلام ، وذلك بحكم أننا مسلمون أولا وأخيرا ، والهوية الإسلامية ليست بديلا مفروضا علينا ضمن بدائل أخرى نختار منها ما نشاء ، لأنه ليس من الممكن أن نختار غير الإسلام هوية ونظل مع ذلك مسلمين ، فنحن حينما ابتغينا الإسلام ديننا ، فقد ارتضينا هوية بعينها ، لأن الدين فى المنظور الإسلامى هو النظام أو المنهج الذى يحكم الحياة .. كل الحياة ، بما فى ذلك التربية طبعا " . (٢٦)

ولم يكتف النقيب بأن يكون هناك (إنتاج فكرى تربوى اسلامى) وإنما يخطو إلى ما هو أبعد من ذلك ، حيث طالب بأن يكون هناك تصور لمنظومة من الثقافة الإسلامية تقوم على (الدين) و (العلم الحديث) تقدم إلى الأطفال لينشئوا نشأة إسلامية عصرية . (٢٧)

ومما لا شك فيه أن هذا الاتجاه إنما يرتبط ارتباطا وثيقا بظاهرة المد الدينى المتنامية فى أنحاء العالم وخاصة المد الدينى الإسلامى والذى يسمى بأسماء مختلفة مثل (الصحوة الإسلامية) و (الأصولية الإسلامية) .

ومن الملاحظ على الكم الأكبر من الإنتاج الفكرى التربوى فى هذا الطريق أنه يركز على منحيين :

أولهما (تأصيلى) بمعنى البحث داخل القرآن الكريم والسنة النبوية عن مفاهيم وقضايا وتوجهات تربوية ..

والثانى (تراثى) يعكف على الفلاسفة والفقهاء والعلماء والمربين
القدامى والمذاهب ليستتبط ما يمكن استنباطه من أفكار وآراء تربوية ، وقليلة
هى تلك البحوث الإسلامية التى تتجه إلى مشكلات يموج بها الواقع التربوى
العربى لمحاولة تقديم الرؤية الإسلامية لها ، وهذه خطوة أساسية لا بد منها حتى
يثبت هذا الاتجاه حجيتّه وقدرته على أن يكون هو الصيغة الملائمة كما يؤكد
أنصاره .

المنحى الفنى :

وهناك فئة غالبية فى الإنتاج الفكرى التربوى تتناول العملية التربوية على
أنها ، بالدرجة الأولى ، عملية (تعليم) من جانب المعلم و (تعلم) من جانب
الطالب ، وهو ما نسميه بالمنحى الفنى ، وبهذا تصدر مجلات وكتب تختص
بهذه الزاوية أو تلك من (فنيات) العملية التربوية :

وهكذا نرى عددا كبيرا من الكتابات فى مجال المناهج ..

وأخرى فى مجال طرق التدريس ..

وثالثة فى مجال تكنولوجيا التعليم .

بل لقد نشأت جمعيات متخصصة فى المناهج وطرق التدريس ، بل وفى
داخل هذا التخصص ، نشأت جمعيات فرعية ، تربية الرياضيات ،
والاجتماعيات ، والتربية العلمية ... وأخرى فى مجال تكنولوجيا التعليم ،
لتصدر بالتالى مجلات متخصصة فى هذا المجال وذاك .

وبالتبعية فقد شهدنا عدة مؤتمرات متخصصة كذلك فى المناهج وطرق
التدريس ، عامة ، ومثلها فى الفروع التى ضربنا مثلا لها ، وأخرى متخصصة
فى تكنولوجيا التعليم .

وأصدر المركز العربى للتقنيات التربوية منذ إنشائه بالكويت مجلة
متخصصة فى هذا المجال أفرزت لسوق الفكر التربوى كما كبيرا من الكتابات

التي يغلب عليها - فضلا عن (الفنية) - الاتجاه التجديدي ، فهي مجموعة من المستحدثات الجديدة تماما على سبيل المثال ، مما يفرض على الكتاب أن يكون مصدرهم الأول والأخير هو العلم الغربي ، ولا نملك معلومات ، مع الأسف الشديد ، تبين لنا ما إذا كان هذا المركز ما زال مستمرا أم لا ؟

وإذا كانت موضوعات (المناهج) و (طرق التدريس) و (تكنولوجيا التعليم) بطبيعتها موضوعات (فنية) ، إلا أن هذا لم يحل بين البعض وبين محاولة (التنظير الفلسفي) والتحليل الاجتماعي لها .

ومن الأمثلة الدالة على هذا ما كتبه محمد صلاح الدين مجاور ، وهو الأستاذ - في المناهج وطرق التدريس - عن علاقات التأثير والتأثر المؤكدة بين كل من الفكر الفلسفي والفكر التربوي ، ومن هنا نجده يؤكد على " أن كل نظام أو فكر تربوي أو غير تربوي لابد أن يكون مستندا إلى فلسفة أو فكر فلسفي يوجه مسيرته ، بل إن كل عمل تربوي يتم داخل الفصل أو خارجه ، ما لم تحكمه وجهة نظر فلسفية ، كان كأي عمل ، لا هدف له ولا غاية .. " (٢٨) *

وبلغة النظامية (المنظومية) يذهب د . رشدي لبيب وزملاؤه من أساتذة المناهج وطرق التدريس إلى " أن المنهج منظومة فرعية للنظام التعليمي الذي هو بدوره منظومة فرعية للثقافة القومية ، كما أن الثقافة القومية منظومة فرعية للثقافات الإقليمية وللثقافة الإنسانية وهذا يعني أن المنهج نظام مفتوح أي أنه يؤثر ويتأثر ، يأخذ ويعطي ، من بينته (التي تتمثل هنا في المنظومات الأكبر) ... ، ذلك أن المنهج - بمكوناته المختلفة - يتشكل في ضوء مدخلات المنظومات الأكبر ... " (٢٩) *

وعلى الرغم من أن مسائل التخطيط التربوي و (اقتصاديات التعليم) مسائل تتصل بالضرورة بالنظام السياسي وبالنظام الاقتصادي والبنية الاجتماعية مما يفرض على من يتناولها (رؤية فكرية) تتسم بالإحاطة والتعمق والشمول ، إلا أننا نرى بعضا من الكتابات في هذين المجالين تأخذ

منحى فنيا عندما تتعامل مع المسألة التعليمية تعاملًا كميًا ، وكأنها مسألة اقتصادية بحتة متغافلة عن تضاريسها الثقافية والاجتماعية والسياسية.

الاتجاه العروبي :

ربما تحتاج مسألة أفراد فئة خاصة لاتجاه (عروبي) لبعض المراجعة ، فلا أحد يجادل في أننا (عرب) : عرقًا وثقافة ، ولا أحد يشكك في أن هناك مجموعة من البلدان (العربية) ، وليس هناك من لا يرى أن مختلف الكتابات في هذه المنطقة هي باللغة (العربية) ، وبتوافق مع هذه الحقيقة الأخيرة أن (العربية) ليست مجرد (لغة) ، كما قلنا ، وإنما هي (ثقافة) ونمط عقلي و (منهج حياة) ، فماذا يمكن للإفراز الفكري التربوي بعد كل هذا إلا أن يكون (عروبيا) ؟

لكن المسألة تبرز محلاً للمناقشة والجدل عندما توضع في مقابل الاتجاه (الاسلامى) ، ولسنا هنا في معرض المناقشة لقضية المفاضلة بين (العروبة) و (الاسلام) أو المقارنة ، ولكننا فقط نشير إلى أن الاتجاه العروبي ، من المستحيل أن يعادى الاتجاه (الاسلامى) ، وإنما يأتي الخلاف عندما نحدد نقطة البدء ، فالاتجاه العروبي هنا يريد أن ينطلق من الخصائص والمصالح والآمال الثقافية والمجتمعية المشتركة بين المواطنين العرب الذين يكونون منطقة جغرافية وسياسية بعينها هي (الوطن العربى) ، ويعتبر (الدين) هنا مقوماً من المقومات ، بينما يرى (الاسلامى) أن (الاسلام) : العقيدة والشرعية ، هو نقطة البداية و (العروبة) هنا لسان ، تجئ كأحد المقومات ، وهو بهذا يمد الحدود لتشمل كل من يدين بالعقيدة الإسلامية بغض النظر عن موقعه الجغرافى والسياسى .

ولقد سبق لنا أن فصلنا القول في الاتجاه العروبي في دراسة كبيرة موسعة صدرت ضمن سلسلة عالم المعرفة التى يصدرها المجلس الوطنى

للثقافة والفنون والأدب بالكويت عام ١٩٨٧ بعنوان (الفكر التربوي العربى الحديث) ، فلا ضرورة للتكرار ، وإنما نود أن نشير هنا إلى مؤتمر بعينه عقد ببغداد فى صيف عام ١٩٨١ كان الهدف منه أن يكون محاولة لتنظيم مجموعة من الجهود الفكرية لبناء نظرية عربية جديدة للتربية ، تتبع - كما يدل عليها اسمها - من الذاتية الثقافية العربية فى حركتها التاريخية نحو المستقبل ، وتعين على تفسير ظاهرة التنمية التربوية فى سياقها الاجتماعى الاقتصادى ، وعلى تصويب اتجاه هذه التنمية نحو تقدم الإنسان العربى والأمة العربية، وقد تبنى هذه المحاولة ما كان يسمى باتحاد التربويين العرب ببغداد (٢٠) .

ولقد وقفت الورقة الرئيسية لعمل المؤتمر عند مفهوم (عروبة) النظرية و (جدتها) ، فذهبت إلى أن هناك من إذا ذكرت العروبة فى النظرية التربوية ، رجع على الفور إلى الموروث العربى ونقب فيه عما تركه لنا أبائنا من فكر ، ورأت الورقة أن التقييب عن الفكر التربوى فى التراث ، له من غير شك ، أهميته فى بناء نظرية عربية للتربية ، لكن الوقوف عنده والالتزام به - وبحرفيته بالذات - يعنى العودة إلى قديم ، دون حساب لفرق الزمان ، أو اعتبار لمبدأ الحركة والتطور ، أو تقدير لمطالب الحاضر والمستقبل ، ومن هنا يأتى رأى بالنظر إلى هذا الفكر ، بعد تمحيصة واختبار ملاءمته ، مقدمة أو تمهيدا للنظرية التربوية العربية ، وسندا فى تأصيل هذه النظرية .

وإذا صح أن الفكر التربوى فى التراث العربى مجرد مقدمة للنظرية التربوية التى ننشدها ، ومجرد سند فى تأصيلها ، فما هى ضمانات عروبة هذه النظرية ؟

تجيب ورقة العمل بما يلى :

١- أن يكون الواقع العربى التربوى والثقافى فى حركته نحو المستقبل مصدر إلهام هذه النظرية من ناحية .

٢- أن تكون الأهداف القومية الكبرى للأمة العربية ، وبخاصة الوحدة والحرية والعدالة، معيار صدق هذه النظرية وثباتها ، من ناحية ثانية (٢١) .

ومما لاحظته الورقة ، أن عروبة النظرية التربوية بهذا المعنى ، لا تتفى الرؤية البصيرة لما يحدث خارج الوطن العربى من تجارب تربوية ولما توصلت اليه أقطار غير عربية فى الشرق والغرب ، وفى دول العالم النامى ، من أفكار وآراء ونظريات فى التربية ، إذ المعروف أن الانفتاح ، والأخذ والعطاء الفكرى ، كانا دوما إحدى خصائص الأمة العربية وخصوصية من خصوصيات ذاتيتها الثقافية ، كما أن زيادة الاتصال والتفاعل الثقافى بين أجزاء العالم صارتا إحدى مميزات الحضارة الإنسانية المعاصرة ، إنما المهم ألا تطغى هذه الرؤية لما يحدث أو يتم التوصل إليه فى الخارج على عقولنا وأفكارنا ، وألا تشغلنا عن رؤية أنفسنا فى صفاء ونقاوة ، فمحور الاهتمام عند بناء النظرية التربوية الجديدة هو الواقع التربوى الثقافى العربى ، والشغل الشاغل عند التنظير هو التوصل إلى مبادئ وقوانين تعين على تحريك هذا الواقع نحو أهداف الأمة المنشودة ، والبصر بما يحدث ويتم فى الخارج هو من باب الاستتارة وزيادة القدرة على رؤية الواقع العربى ، وتفعيل هذه القدرة ، وحسن توجيه الاستتارة نحو مستقبل أفضل (٢٢).

ومن منطلق مشابه ، يستند محمد جواد رضا على مقولة مركزية فى الفكر التربوى التى تقول أن التربية فعل ناقل للإرادة من حيز الطموح إلى مجال التطبيق ، ومن ثم فإذا كنا نريد استخدام التربية استخداما غير منافع فى تحريك طاقة الإبداع فى المجتمع العربى المعاصر ، فلا بد من البدء بتحديد مستويات الطموح التى نسعى لنوجه المؤسسة التربوية إلى تحقيقها، وهنا يرسم كاتبنا هذه المستويات الثلاث للطموح الاجتماعى (٢٣) :

١- اجتتاب العزلة الحضارية ، وكيفية التكامل مع حركة التاريخ الإنسانى العام .

٢- التسليم بالعقلانية الجديدة التى تسود العالم المتحضر .

٣- الإيمان بالإنسان كقيمة أخلاقية عالية .

ولبلوغ هذه المستويات الثلاثة من الطموح الاجتماعى ، وكما أصبح التربية بابا من أبواب الخلاص من أسر الثورة المحجورة ، فإن كاتبنا يقترح عددا من المقولات التى ينبغى أن تقوم عليها فلسفتنا للتربية ، وكلها مستتبطة من المستويات السابقة .

أما محمد نبيل نوفل فهو يؤكد أننا إذا أردنا فكرا تربويا عربيا حقيقيا ، فلا بد من أن يتوافر فى هذا الفكر بعض الشروط ^(٣٤) :

أولاً - أن يكون فكرا نابعا من واقع المجتمعات العربية وليس فكرا منقولا عن فلسفات مجتمعات أخرى ، وقد يكون من المفيد أن ندرس التراث ، لكن لا ينبغى أن نتحول إلى عبيد له.

ثانياً- أن يهدف هذا الفكر إلى تغيير واقع العالم العربى ، وليس مجرد المحافظة عليه .

ثالثا- الانفتاح على الفكر التربوى العالمى ، وألا ينبغى أن يكون هذا الانفتاح على الغرب فقط ، بل على الغرب والشرق (كتب هذا قبل انهيار منظومة الدول الاشتراكية) ، وأن يكون المعيار هو مدى ملائمة هذا الفكر المستفاد به لمواجهة مشكلاتنا .

رابعا- أن يعمل الفكر التربوى على تأكيد الذاتية الحضارية العربية. ويطالب نوفل الفكر التربوى العربى أن يكف عن الانحصر فى مناقشة القضايا التقليدية مثل : الخبرة - المعرفة - الطبيعة الإنسانية ، وما أشبه ، ليتجه إلى الواقع المجتمعى دارسا إياه دراسة نقدية ، بحيث تحظى القضايا التالية بأولوية التفكير ، هذه القضايا هى : الفقر - القهر - التبعية - الجهل .

وبطبيعة الحال ، فإن كافة الأعمال العلمية التى تتم تحت مظلة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإداراتها وأجهزتها من مؤتمرات وكتب وترجمات ودوريات ، إنما تعزز من هذا الاتجاه وتغذيه بالعمل المشترك .
والشئ نفسه يمكن أن يقال عن اتحاد الجامعات العربية .

وإذا كان المكتب العربى للتربية فى دول الخليج يقوم بدور ملحوظ فى العمل العربى المشترك من خلال تجمع (خليجى) ، إلا أننا نرى فى كثير مما يكتب فى دوريته (رسالة الخليج) ، أو ندواته وكتبه ومؤتمراته، مساهمات متعددة من كتاب وباحثين من خارج منطقة الخليج .

الكل فى واحد !!

وإذا كنا قد أشرنا فى فقرات سابقة من هذه الدراسة ، وفى كتابنا (الفكر التربوى العربى الحديث) إلى أصول اقتفاء فكرنا التربوى لأثر النموذج الحضارى الغربى ، مما لا يدعونا إلى مزيد حاجة إلى الكتابة عن اتجاه (التغريب) فى الجزء الحالى ، إلا أنه من الضرورى الإشارة إلى ما أدت إليه التحولات التاريخية الكبرى ، على المستوى الدولى ، أو الأحداث العسكرية والسياسية على المستوى القومى ، التى شهدناها فى أواخر العقد الثامن ، وأوائل العقد التاسع من القرن الماضى ، وما أكدته من انتصار واضح للنموذج الغربى فى صورته الرأسمالية ، بغض النظر عن التسليم أو عدمه ، بأن هذا الانتصار قد تم نتيجة كفاءة هذا النموذج بالفعل .

لكن أخطر ما فى هذه الأحداث هو (توابعها) السياسية والاقتصادية ، من حيث تمحور وتركز القوة فى جهة واحدة هى الولايات المتحدة الأمريكية ، مما قد يودى إلى جعلها -فكرا وتطبيقا- هى النموذج الذى يجب أن يحتذى ، إذ سوف يجد الفكر التربوى نفسه هنا فى حال ضعف شديد لا قبل له معها إلا أن يستكين و(يتبع) ، خاصة إذا استرجعنا ما سبق أن ذكرنا من أن التعليم فى

البلدان النامية عموما ، غالبا ما تحرص السلطة الرسمية على الهيمنة عليه بتوجيهه حتى ولو سمحت بقيام مؤسسات تقوم على التمويل الخاص .
إن مثل هذا الموقع التابع للتعليم يخضعة من غير شك لقوى السيطرة والهيمنة السياسية والاقتصادية والعسكرية ، بحيث يصبغ الفكر بالطابع (التبعية) لنموذج غربي بعينه ، دون أن تتاح له الفرصة للاستفادة من مناظير أخرى متعددة تحفل بها الثقافة الغربية : انجليزية وفرنسية وألمانية .. ، وما تحفل به كذلك ثقافات أمم أخرى أخذت تخطو خطوات ملحوظة على طريق التقدم إلى الدرجة التى أصبحت تتنافس عندها نفس القوة المهيمنة الآن : الولايات المتحدة الأمريكية .

وخطورة المنهج التبعية للفكر ، أن يجعله مغتربا عن الواقع التعليمى ، ساعيا إلى صياغة إنسان بمواصفات معينة تتوارى فيها الاحتياجات التعليمية للمجتمع المحلى ، خاصة والمجتمع العربى عامة ، لتتقدم مواصفات أخرى تزيد من الارتباط بالنموذج الغربى على وجه العموم والنمط الأمريكى على وجه الخصوص .

لقد شهدنا من قبل ، ولفترة قصيرة ، شيوعا ونيوعا للفكر البراجماتى ، لكن هذا عندما تم ، تم على أيدي (فنيين) .. تربويين ، لكن الفكر الأجنبى عندما يأتى عن طريق حاملات الطائرات والبوارج العسكرية والشركات متعددة الجنسيات والامبراطوريات الاقتصادية ، ومباركة سياسية ، يكون أشد وطأة وأخطر نتيجة وأطول عمرا ، وتصبح مقاومته ونقده عملية كأنها عملية مقاومة للسلطة السياسية ، مما يوقع فى المحذور فى مجتمعات تضعف فيها ضمانات حماية ممارسة حقوق الإنسان وتسيطر فيها ، على أجهزة الإعلام ، لغة واحدة ، تحاصر العقل العربى من كل جانب ، حتى ليخيل اليه فى النهاية أنها صورة الحقيقة التى لا صورة غيرها وطريق الفكر التربوى الذى لا طريق غيره .

لقد كتب (نوفل) عام ١٩٨٥ ينعى على العالم العربى أنه إذا كان قد تنبه إلى خطورة التبعية الاقتصادية ، وقبل ذلك تنبيه إلى خطورة التبعية السياسية ، إلا أنه لم ينتبه بعد إلى (التبعية الفكرية) أو (الأسر الحضارى) الذى يكبله بالعالم الغربى ، وأن مثل هذه التبعية لها خطورتها عليه سياسيا واقتصاديا واجتماعيا (٣٥) .

والحق أن المسألة إذا كانت مسألة (تنبه) ، فهناك قدر لا بأس به من الكتابات التى (تنبهت) إلى هذا مما يضيق المقام عن الإشارة إليها فضلا عن حصرها ، لكن المشكلة الحقيقية هى فى ذلك الانفصال الشبكى بين حركة (الفكر) وحركة (الواقع) ، بين (السلطة) وبين (المتقف) بحيث يمكن أن يتوافر (الوعى) فى (الفكر) ، لكننا نجد (الواقع) لا يحفل به ويستمر فيما خطط له من قبل السلطة ، التى تحرص على إحاطة نفسها بنفر من (المنتفعين بالسلطة) حتى تنفى عنها تهمة (مخاصمة الفكر) ، ويكون هذا النفر من المنتفعين شريحة من (المتقفين) و (العلماء) .

وإذا كان هذا الذى كتبه (نوفل) عام ١٩٨٥ ، فماذا يا ترى كان يكتب لو أعاد النظر فى عباراته بعد الأحداث التى شهدناها منذ عام ١٩٨٩ حتى الآن ؟ أظن أنه إذا جاز التفضيل بين مستويات للتبعية لاستطاع أن يلمس أن ما كان يشكو منه كان أخف وطأة وأهون خطرا لا من مجرد ما نحن فيه الآن ، بل إن الأخطر هو ما أصبحنا فى أول درجات سلم الهبوط إليه !!

التوفيقيون :

وعلى صفحات مجلة (دراسات تربوية) دار حوار هام بين عبد السميع سيد أحمد وبين سعيد إسماعيل ، لكنه للأسف لم يأخذ حقه من الاستمرارية وتعدد الأطراف ، مما يشكل مظهرا من مظاهر (الجذب) التى يعانى منها فكرنا التربوى !!

كان عبد السميع قد كتب محاولا الكشف عن أزمة (الهوية) فى الفكر التربوى فى مصر، وإن كان محتوى الدراسة لم يقتصر بالفعل على مصر وحدها بل امتد ليشمل مفكرين عربا من بلدان أخرى. وقد لاحظ غيره من قبل ، ومن بعد، غلبة الاتجاه (التوفيقي)، واستشهد على ذلك بما كتبه، على سبيل المثال محمد الهادى عفيفى عندما كتب عن (بعض المفاهيم الخاطئة عن المجتمع)، فقد ظهر فى القرن السابع عشر ضرورة وجود المجتمع لكبح جماح الأفراد ولتبرير الحكم المطلق ، وفى القرن الثامن عشر ثورة على الأوضاع الاجتماعية الظالمة ودعوة إلى (التعاقد الاجتماعى) ، وفى ميدان علم النفس ظهرت ضرورة وجود المجتمع ليتحول سلوك الفرد إلى سلوك متمدين (بالإعلاء) والتفسير الرأسمالى لعلاقة الفرد بالآخرين من حيث أنها علاقة منفعة لإشباع الدوافع والحاجات البيولوجية الأصلية ، والنظرية التى تعتبر المجتمع كائنا عضويا كبيرا يشبه جسم الإنسان فى تركيبه ووظائف ... إلى غير هذا وذاك من نظريات ، ثم راح بعد ذلك يجمع بينها جميعا فى مركب واحد !! (٣٦)

ويعلق عبد السميع على المفهوم التركيبى الذى يطلق عليه الهادى عفيفى (المفهوم الشامل) : " نقف هنا كل النظريات على قدم المساواة من أجل النظرة الشاملة وقد اقتلعت من جذورها الاجتماعية التى نمت فيها . لقد نشأت تلك النظريات وتطورت فى مناخ الخصومة ، ولكى تتم المصالحة بينها وتتلاقى هنا وكأن لا خصومة بينها ولا تعارض جمعت أفكارا لماركس وفيرر فى سلة واحدة على أساس أن فى نظرية كل منهم شيئا صحيحا، ولا تصلح أى منها للتفسير، وحدها وإنما من الضرورى أن يكمل بعضها البعض بغض النظر عن كون المسلمات الأولى لكل نظرية مختلفة تماما عن الأخرى. ليست تلك أكثر من محاولة "للتوسط"، فقد ظهر ذلك العمل فى الستينيات فى فترة المد الاشتراكى فى مصر ، ومن ثم لا يمكن الاعتماد على فكر الرأسمالية وحده

لأنه يتفق مع طبيعة المرحلة . كما لا يجوز الاعتماد على الفكر الاشتراكي وحده. نحن نقف على الحدود بينهما " (٣٧)

وتعليقا على مجموعة محاضرات كان سعيد إسماعيل قد كتبها حول قضية الهوية المنشودة للفكر التربوي، قال عبد السميع أيضاً " .. فإن سعيد إسماعيل يلجأ إلى التوفيقية المعتادة التي ننشرها من تاريخنا الطويل المتنوع الذي يبدو كل شيء فيه مهما بحيث لا يمكننا أن ندع منه شيئا. ليس القصد أن نفصل بين المصرية والعروبة أو حرية الفرد وحرية المجتمع وغيرها من الثنائيات، ولكن السؤال الذي يبقى دائما موجودا بلا إجابة : كيف نجتمع بين تلك الثنائيات؟! ربما كانت المشكلة أننا نجتمع بينها فعلا، ولكن بلا تفاعل حقيقي وبدون موقف اجتماعي فلسفي واضح يمكن أن ينتظمها ، وتلك بعينها أزمة الهوية " (٣٨).

وفى عدد تال من (دراسات تربوية) يناقش سعيد إسماعيل الأفكار الأساسية الواردة فى دراسة عبد السميع ، مشيرا إلى أن المشكلة التى واجهها الجمع الكبير من المفكرين العرب فى القرنين التاسع عشر والعشرين هى : كيف يمكن أن يظل الإنسان مسلما يعمر قلبه بالإيمان ، ويمسك بما لا يغضب ربه ويؤمن بالله ورسله وكتبه واليوم الآخر ، وأن يستطيع فى الآن أن يعيش (العصر) بعلمه ونظمه واتجاهاته (٣٩) ؟

إن هناك من اختاروا الجانب الأول وحده ورفضوا الثانى ، وهناك من اختاروا الجانب الثانى ورفضوا الأول، وكلاهما ظن أنه قد حل المشكلة و (استراح) لموقف معين.

ولكن الصعوبة الكبيرة فى رأى سعيد إسماعيل كانت فى الموقف الثالث الذى رفض أن تكون القضية هى إما .. أو .. أبيض أو أسود ، وهو ما يعلن الكاتب انتماءه له " ولم تكن القضية أن (يجمع) الإنسان الطرفين كما هما جمعا حسابيا ، وإلا فإن هذا هو (التفريق) بعينه لأن هناك فى هذا الجانب ما يتعارض

، وأحيانا ما يتناقض ، مع الآخر ، ولكنها هي : كيف يمكن (الانتقاء) من هذا الجانب وذاك بحيث يمكن (إعادة التركيب) فى وحدة عضوية متكاملة تتسم بالاتساق والتناغم والانسجام ؟ " .

وردا على ما أثاره عبد السميع من جمع سعيد بين ثنائيات متعددة ، كتب يقول - مع الوعى بأن زمن الكتابة كان عام ١٩٨٦-:

" إنها ليست نوعا من التناقضات التى أشار إليها أرسطو بحيث يستحيل التوحيد الاندماجى التكاملى بين أطرافها. فإذا كان من المستحيل منطقيا عند أرسطو أن يكون الإنسان قائما قاعدا فى آن واحد ، وأن أكون فى مكانى هذا الذى أكتب فيه هذا المقال ... وأكون فى نفس الوقت ... فى (مكان آخر) ، فإنه ليس من المستحيل منطقيا أن يقوم نظام المجتمع بحيث (تتوافر) فيه للمواطن فرصة ممارسة حرياته دون أن يتركه تحت تهديد الجوع والتشرد... ليس هذا مستحيلا منطقيا لأن هذا هو ما أصبحت بعض المجتمعات تسعى إليه الآن .. إن بعض الدول الرأسمالية وخاصة الكبرى، قد أكدت لها تجربتها الاجتماعية والتاريخية أن الحرية وحدها لا تكفى ، فأخذت تظهر تنظيمات للتأمين والمعاشات عند العجز والاضطرابات والبطالة والإعانات والضمان الاجتماعى ، وغير هذا من اتجاهات تعكس روحا اشتراكية ، وها نحن أيضا نسمع من بعض الأحزاب الماركسية نقدا لأصولها وتعديلا وتطويرا حيث تراجع البعض عن فكرة (ديكتاتورية البروليتاريا) ، وفى الصين نسمع عن (انفتاح) تناقلته بعض وكالات الأنباء .. وهكذا " . (٤٠)

وبعد

إننا إذا استعدنا المقولة الشهيرة التى استندنا إليها فى مستهل هذه الدراسة التى نرى فرعية منظومة الفكر عامة والفكر التربوى خاصة بالنسبة للبنية المجتمعية الكبرى التى يجرى على أرضها لأركاننا وفهمنا لماذا تتوزع

الاتجاهات، مهما تعددت وتكاثرت بين طرفين أساسيين ، بينهما ألوان طيف متعددة : أحدهما يعتمد على الموروث، وثانيهما على الوافد. فالمسرح المجتمعي العربي يعاني من ظواهر ثلاثة يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطا وثيقا ويغذيه، الظاهرة الأولى : التخلف ، الثانية : التبعية ، الثالثة : التجزئة .

وهكذا تنعكس ظاهرة التخلف - مثلا - على تيارات (الموروث) عندما نجد أن الكم الأكبر من الإنتاج تحت هذا اللواء ينحو نحو ماضويا ، يسحبها التاريخ إلى جوفه ، بدلا من أن تسحبه هي إلى جوفها وتوظفه لحسن البصر بمشكلات الحاضر ومغالبتها ، وحسن الوعي بخطط المستقبل.

وهكذا أيضا تنعكس ظاهرة التبعية على هذا الافتتان بالآخر لدى التيارات المنضوية تحت لواء (الوافد) ، حتى لتعد معايير الآخر هي مقياس التطور والتقدم ، ناسين الفكرة الأساسية القائلة بأن المنظومة الفكرية إذا نجحت في مجتمع ، فليس شرطاً أن تلقى نفس النتيجة في مجتمع آخر ، وخاصة إذا كان مغايراً تماماً.

وانعكست ظاهرة التجزئة في هذا التشتت الفكرى الذى يخطئ البعض فيشخصه بأنه (تنوع) يثرى الساحة الثقافية ، ويخطئ بعض آخر عندما تتحول عملية التوفيق لديه إلى تلفيق.

إن العلاج الحقيقى لمواجهة (تفتت) الفكر التربوى ، وضعف قدرته على التغيير الفعال إنما هو فى العمل الدؤوب على محاربة كل صور القهر والاستغلال أينما كانت وأينما وجدت. وصور القهر التى تتمثل فى الاستبداد وكبت الرأى الآخر ومصادرته ومحاربته بأخس ما يعرف التاريخ من وسائل .. وصور الاستغلال سواء جاءتنا من قوى خارجية فى شكل اقتصادى أو عسكرى أو سياسى ، أو جائتتنا من الداخل فى شكل التفاوت الكبير بين فئات المجتمع وأبنائه فى الثروة والمركز. (٤١)

الهوامش

- ١- مقدمة ابن خلدون ، القاهرة، دار الشعب ، د.ت، ص ٤٠٠.
- ٢- أحمد فؤاد الأهواني : التربية فى الإسلام ، أو التعليم فى رأى القابسى ، القاهرة ، دار احياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ ، ص ٣٥.
- ٣- محمد عبد الهادى أبو ريذة (تحقيق) رسائل الكندى الفلسفية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨ ، ص ص ٣٣، ٣٢.
- ٤- سعيد إسماعيل على : دراسات فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ١١٠.
- ٥- جلال الدين السيوطى : صون المنطق والكلام عن فنى المنطق والكلام ، تحقيق على سامى النشار ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٠ ، ج ١ ، ص ص ٣٧ ، ٤١.
- ٦- ابن عطاء الله السكندرى : التنوير فى إسقاط التدبير ، تحقيق موسى محمد على وزميله، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧١ ، صفحات متفرقة.
- ٧- محمد بن على الشوكانى: القول المفيد فى أدلة الاجتهاد والتقليد ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، صفحات متفرقة.
- ٨- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : بحوث أسبوع الشيخ محمد بن عبد الوهاب ، مركز البحوث ، د.ت، ج ١، صفحات متفرقة.
- ٩- محمود محمد شاكر : رسالة فى الطريق إلى ثقافتنا ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٤٤٢) ، أكتوبر ١٩٨٧ ، ص ١٦٢.
- ١٠- محمد عمارة : الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوى ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٣ ، ج ١ ، ص ٩٤.
- ١١- المرجع السابق ، ص ٢٢٧.

١٢- سعيد إسماعيل على : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لحركة الفكر التربوى فى مصر فى عهد الاحتلال البريطانى (١٨٨٢ - ١٩٢٣)، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٤١٢.

١٣- محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تنقيب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ، صحيفة التربية ، نوفمبر ، ١٩٦٢ ، ص ٩٣.

١٤- حامد عمار: فى بناء البشر ، سرس اللبان ، مصر ، ١٩٦٤ ، ص ١١٥.

١٥- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية : التربية الجديدة ، بيروت ، عمان ، أعداد متفرقة.

١٦- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية: مستقبلات ، أعداد متفرقة.

١٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية ، إدارة التربية ، تونس ، سبتمبر ١٩٨٣ ، ص ١٣ .

١٨- انظر رابطة التربية الحديثة : بحوث مؤتمر البحث التربوى ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ج١ ، ص ٦٣.

١٩- عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، الإسكندرية ، در المعرفة الجامعية ، ١٩٩٢ ، ص ٣٢.

٢٠- المرجع السابق ، ص ٢٤.

٢١- معهد الإنماء العربى : مجلة الفكر العربى، العدد ٢٤ ، ديسمبر ١٩٨١ ، صفحات متفرقة .

٢٢- عبد الرحمن النقيب: دليل الباحث فى التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية ، المنصورة ، ١٩٩٢ ، على الآلة الكاتبة.

- ٢٣- سعيد إسماعيل على : معاهد التعليم الإسلامى ، القاهرة ، دارالثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ ، المقدمة.
- ٢٤- سعيد إسماعيل على : بحوث فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ ، ص ٣.
- ٢٥- سعيد إسماعيل على : "أرنىكاريا التربية الإسلامية " ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، م٦ ، ج ٣١ ، ١٩٩٠ ، ص ٢٣.
- ٢٦- على مذكور: البحث عن هوية تربوية ، فى مجلة دراسات تربوية، القاهرة ، عالم الكتب ، م٢ ، ج ٧ ، ١٩٨٧ ، ص ١٠٤.
- ٢٧- عبد الرحمن النقيب: ثقافة الطفل العربى الإسلامية والعلمية ، فى مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب، م٥ ، ج ٢١ ، ١٩٨٩ ، ص ١٣٣.
- ٢٨- محمد صلاح الدين مجاور : بين الفكر التربوى والفكر الفلسفى ، فى مجلة دراسات تربوية ، م٤ ، ج ١٦ ، ١٩٨٩ ، ص ٤٩.
- ٢٩- رشدى لبيب وآخرون : المنهج ومنظومة لمحتوى التعليم ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ ، صفحات متفرقة.
- ٣٠- محمد أحمد الغنام: حول نظرية عربية جديدة للتربية ، فى مجلة التربية الجديدة، العدد ٢٣ ، ص ٣.
- ٣١- المرجع السابق ، ص ٥.
- ٣٢- المرجع السابق، ص ٦.
- ٣٣- محمد جواد رضا : أزمنة الحقيقة والحريّة فى التربية العربية المعاصرة ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٧ ، ص ٩٨.
- ٣٤- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، القاهرة ، الانجلو المصرية، ١٩٨٥ ، ص ٥٠.
- ٣٥- المرجع السابق ، ص ١٥.

- ٣٦- عبد السميع سيد أحمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر ،
مجلة دراسات تربوية ، ج١ ، ص ١٤١ .
- ٣٧- المرجع السابق ، ص ١٤٤ .
- ٣٨- المرجع السابق ، ص ١٦٧ .
- ٣٩- سعيد إسماعيل على : ليست تليفقية ولا توفيقية ، وإنما انتقائية تكاملية ،
فى مجلة دراسات تربوية ، ج ٢ ، ص ٥ .
- ٤٠- المرجع السابق ، ص ١١ .
- ٤١- سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، الكويت ،
المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٧
، صفحات متفرقة .

المدارس الأهلية المتميزة :

فلسفة المدارس واعتقاداتها ورؤيتها *

مقدمة :

من على أرض الجزيرة العربية ، انطلقت دعوة الإسلام ، فكانت طاقة تفجير لطاقات كثير من الناس استطاعوا أن يبنوا بها حضارة عمت الشطر الأعظم من العالم ، واستمر عطاؤها عدة قرون ، شكل البنية الأساسية لما قام بعد ذلك من حضارة .

وإذا استقرأنا جوانب مختلفة من هذه الدعوة التي حملها رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم ، فسوف نجد أن من أبرزها أنها قامت على دعوة إلى القراءة ، بأول آية نزلت من القرآن الكريم ، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على ما أصبح مستقرا الرأي عليه وهو أن " المعرفة " هي سبيل الإنسان إلى معرفة ربه بالتعرف على آياته في خلقه ، وهي السبيل إلى إعمار هذا الكون وتحقيق الهدف من خلق الإنسان بأن يكون خليفة لله على الأرض .

وإذا كانت سنة الله في خلقه قد أفضت إلى وقوع مجتمعاتنا العربية عدة قرون أخرى في " جُب " التخلف والجمود والتراجع الحضارى ، فإن الله عز وجل يأبى على إنسان هذه الأرض المباركة أن يستمر فيما فرضته ظروف عليه بالتخلف والجمود ، فكما فجر على هذه الأرض دعوة الإسلام بالنور، منذ أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمان ، فقد فجر من نفس الأرض طاقة أخرى مادية ، هي النفط لتمد إنسان هذا الوطن بأهم وسيلة شهدها العصر للمساهمة في البناء المعاصر للحضارة ، وبالتالي فقد اجتمع لإنسان هذه الأمة : طاقة

* دراسة أعدت بطلب من إحدى الجهات المنظمة لهذه المدارس فى المملكة

العربية السعودية سنة ٢٠٠٦

عقيدة لبناء الإنسان والمجتمع ، و طاقة نَفْط لبناء المقومات الأساسية للحضارة المعاصرة .

ومن هنا تصبح الحاجة ماسة إلى استنهاض العزم ، وبناء الإرادة كى تلتحم الطاقتان الرئيسيان المشار إليهما سلفا- العقيدة الصحيحة ، والنَفْط - بعد استيعاب متغيرات العصر وتوجهاته المستقبلية ، وتتوافر بذلك " رباعية " النهوض الحضارى .

إن إنسان هذه الأمة لا يعتبر مسئولية المشاركة فى النهوض الحضارى حلما عصى التحقيق ، ولا جموح خيال يبلغ سماء لا يُطار لها على جناح ولا يُسعى على قدم ، ذلك لأن التاريخ الحضارى ينبئ بتحقيق سابق لخبرته المبنية على قدرة فعلية فى البناء الحضارى طيلة قرون عدة ، فمثل هذه الخبرة الحضارية السابقة تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن ما نأمله الآن ، ممكن التحقق غدا ، وبالتالي فما دامت المقومات الأساسية متوافرة ، فما الذى يمنع من الخطو الجاد نحو تحقيق المقصد المنشود ؟

أولا - المنطلقات

لماذا فلسفة تربوية للمدارس ؟

إذا كان من المتفق عليه أن الله عز وجل قد اختص الإنسان " بعقل " ، فما الذى يعنيه هذا ؟ لو تدبرنا فى كلمة " العقل " نفسها لوجدنا أن العقل سُمى عقلا لأنه " يعقل " صاحبه عن التورط فى المهالك ، أى يحبسه ، لما يتوافر فى " التعقل " من قدرة على التثبت فى الأمور ، وحسن التمييز .

وإذا كان الإنسان " فردا " لا غنى له عن " العقل " يضبط سلوكه ، ويوجهه سبيل الرشاد ، فجملة سلوك الناس فى مجتمع من المجتمعات بحاجة إلى " إطار فكري " كلى ، عام ، جامع ، هى ما يمكن تسميته " بالفلسفة " على وجه العموم

ولو استقرأ إنسان جملة من المناشط الإنسانية في مجتمع من المجتمعات ، وقام بتحليلها سعياً نحو الوقوف على قساماتها العامة المشتركة ، فسوف تكون جملة هذه القسامات العامة المشتركة هي التي تعبر عن " فلسفة " هذا المجتمع ، مما يمكننا من أن نقول بأن للأمريكيين - مثلاً - فلسفة عامة تميز نمط حياتهم وتفكيرهم ، وكذلك للإنجليز ، وغير هؤلاء وهؤلاء من أقوام الدنيا .

والتعليم ، إذ يعتبر قطاعاً من قطاعات الحياة المجتمعية ، يكون هو الآخر بحاجة ماسة إلى " فلسفة " تكون بمثابة " الخيط " الجامع لحبات المسبحة ، والإطار الشامل لجملة المناشط التعليمية في مختلف المراحل التعليمية .

من هنا فإذا كان الراحل إلى بولة أخرى بحاجة إلى " خريطة " جغرافية ، ترشده إلى ما يريد من أماكن ، فإن فلسفة للتربية ، ينظر إليها باعتبارها " خريطة فكرية " ، تحدد المقاصد ، وتبين المسارات ، وتشير إلى ما بين هذا وذاك من سبل اتصال ، وموقع التعليم بالنسبة للبنية المجتمعية ، والعلاقات القائمة بين مختلف عناصر المنظومة التعليمية ، والحجم النسبي لكل عنصر .

وغياب فلسفة التربية عن التعليم ، يترك الفرصة لعشوائية ، كانت ربما محتملة في المجتمعات التي قامت قديماً ، حيث كانت كل أسرة تعلم بالطريقة التي تريد ، وللأهداف التي ترسم ، أو كل قرية أو مدينة ، وخفف من الآثار السلبية لمثل هذا النهج حالة العزلة التي كانت قائمة بين كثير من ائمناطق والمجتمعات ، لكن هذا الأمر تغير جذرياً في عصرنا الحاضر ، حيث أصبح ما يقع في مكان يتردد صده على مختلف الدول ، وخاصة الدول ذات القوة والسطوة ، والمساهمة الحضارية ، وبالتالي لم تعد المجتمعات المعاصرة تتحمل " عشوائية " يعيشها التعليم في مجتمع من المجتمعات ، فضلاً عما أصبح التعليم عليه في وقتنا الحاضر من كلفة مذهلة ، وكذلك آثاره الممتدة عبر سنوات تالفة .

التعليم قاطرة المجتمع فى النهوض الحضارى :

فطوال حقب التاريخ المختلفة ، قامت حضارات متعددة ، وتباينت فى مستوياتها وفقا لمتغيرات الزمان والمكان ، وأيا ما كانت الحضارة ، قديمة أو وسيطة أو حديثة ، غربية أو شرقية ، فإن هناك سنة إلهية لا تخطئها عين مستقرى لحركة التطور الحضارى ، ألا وهى أن " الإنسان " هو المنشئ ، بعقله وبقلبه وبيده ، وعندما نقول " الإنسان " فإننا نقصد بذلك جملة البشر الذين تقوم على أكتافهم البنية الحضارية (استراتيجية تطوير التربية فى البلاد الإسلامية) .

لكن الإنسان لا يبني الحضارة هكذا بسلوك فطرى ، مثلما يأكل وينام ويشرب ويتناسل . إنه يبنيها بسلوك تعلمه ويعلمه لمن يأتى بعده من أجيال لاحقة ، بحيث يحدث ما يسمى بالتراكم المعرفى والتقنى ، ولعل هذا هو النقطة الفارقة بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية الأخرى ، فهو إذ يتعلم شيئا ينقله لمن بعده ، فيتقدم عليه خطوة ، وهكذا حتى يرتفع البناء الحضارى ، ويصبح حاضر الإنسان أكثر تقدما من أمسه ، وينبئ الغد بمستقبل أفضل من حاضره وأمسه . وإذا لم يحدث هذا قلنا إن البناء الحضارى بدأ يتهاوى ، وهو الأمر الذى حدث بالنسبة لمختلف الحضارات السابقة .

ومن هنا لا نبالغ فى كثير أو قليل فى القول بأن التربية هى قاطرة البناء الحضارى وبناء الإنسان ، وبالتالي فلا بد أن تكون هى القضية المركزية لكل مجتمع .

وحتى يتبين لنا بعض " المؤشرات " المؤكدة لدور التعليم فى عملية النهوض الحضارى ، يمكن أن نشير إلى بعض الجوانب على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

- أن التعليم ينمى القدرة الابتكارية ذات الأثر المضاعف فى النماء والتقدم ، فى الأفراد الذين يتخرجون فيه - أو فى بعضهم على الأقل - فيزداد

المجتمع بهم اندفاعا على طريق التقدم والتجديد . لكن التعليم إذا كانت تنظيماته ووسائله وطرائقه وأساليبه عقيمة فإنه يورث الجمود والتقارب وضيق الحيلة وسوء التصرف ، فتصبح عوائده فى هذا الاتجاه معدومة أو سلبية .

- أن التعليم ينمى فى الفرد القدرة على الادخار والاقتصاد والاستثمار وحسن الإنفاق والمحافظة على ثروة بيئته . لكن التعليم ، من حيث أهدافه وتوجهاته ومحتواه ، إذا أغفل تلك الأبعاد جميعا فإنه لن يكون له مثل هذا العائد . بل إنه يسهم بدرجة كبيرة فى خلق الشخصية المستهلكة فى المجتمع الذى يولد فيه ، وبخاصة إذا كان هذا المجتمع فى عداد الدول النامية .

- أن التعليم يزيد فى رصيد الفرد والمجتمع من المعلومات التى تتوقف قيمتها وعائدها على جدواها وفائدتها ومهارات تطبيقها فى الحياة . أما إذا كانت المعلومات نظرية بحتة وبعيدة عن الحياة أو خامدة فإنها تكون قليلة ، بل عديمة القيمة ، (وأكثر من هذا ، مضیعة للجهد والمال الذى بذل فيها) .

- أن التعليم يزيد قدرة المرء على فهم نفسه وتحقيق ذاته وما يتصل بذلك من تعرف على ميوله ومواهبه واستثماره لهذه المواهب واستمتاعه بوقت فراغه ، وكل هذا مرة أخرى رهن بالجهود والطرائق والأساليب والفرص والإمكانات التى يتيحها التعليم له للوصول إلى ذلك .

- أن التعليم ينمى فى الفرد القدرة على التغيير وتقبله ، والإسهام فى إحداثه والتكيف مع مستلزماته ، لكنه يؤدى إلى نتائج عكسية إذا كان محتواه وأساليبه وتنظيماته وقيمه تورث الجمود والتعصب والعناد أو التبعية والقناعة والاستسلام .

- أن التعليم إذا أحسن توجيهه واختيار محتواه وصدقت تركيزه مناخه وبيئته المدرسية يحفظ قيم المجتمع التي تعبر عن ذاتيته الثقافية وتنميتها وتجدها ، مما يعطى الفرد والمجتمع طاقة وقوة للعمل والتعامل والتحرك إلى أمام . لكنه إذا أساء هذا التوجيه والاختيار وأغفلت تركيزه يسفر عن نتائج مضادة قوامها الانحلال والتمرد والإباحية .
- أن التعليم إذا أحسن توجيهه ، يسهم فى نشر السلام والتفاهم العالمى على أسس الحرية والعدالة والمساواة ، لكنه إذا أغفل البعد الإنسانى وبنى على التعصب والعنصرية والرغبة فى التفوق والسيطرة والتحكم واستغلال الآخرين ، فإنه يؤدى إلى استمرار الأوضاع القائمة التى تزيد من حدة التوتر والصراع الدولى والإقليمى ، مما يعوق مسيرة النماء والتقدم الاجتماعى الاقتصادى ، وبخاصة فى دول العالم النامى .
- أن التعليم بما يصنعه من جيل متعلم فى الحاضر يتيح فرصا لتعليم الأجيال التالية وتعلمها وللحياة فى المستقبل .

عالم اليوم والغد :

والتعليم لا يتحرك فى فراغ ، فهو إذا كان جزءا من منظومة مجتمعية ، فإن هذه المنظومة المجتمعية نفسها ، وخاصة فى عالم اليوم ، جزء من العالم الذى تتعامل معه ، تؤثر فيه وتتأثر به . وفى ظل هذا التشابك غير المسبوق من وسائل الاتصال ، نجد تدفقا مذهلا من المؤثرات المتبادلة ، ويكفى الإشارة هنا إلى " القنوات الفضائية التلفزيونية " التى تجعل بإمكان كل إنسان أن يرى أى حدث فى أى مكان فى العالم وقت حدوثه ، حتى أصبح كل منا يتابع ما قد يحدث من حروب محدودة لحظة بلحظة .

إن مؤدى هذا ، حتمية الوعى بالقسمات العامة الكلية لحركة العالم الذى نعيشه ، فعالم تحكمه قوتان عظمتان متناقضتان فى الفلسفة والتوجه ، كما كان

الأمر قبل سقوط منظومة الدول الإشتراكية بزعامة الاتحاد السوفيتى سابقا ،
التي كانت تواجه الكتلة الغربية الرأسمالية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية ،
له مبادئه وأساليبه فى الحياة والمعاملات ، غير العالم الحالى الذى اختفت فيه
منظومة الدول الإشتراكية ، وانفردت فيه الولايات المتحدة بمركز القوة الأعظم
فى العالم ، فهذا فى حد ذاته يكسب مبادئها قوة نفوذ وسرعة انتشار قد لا تسلم
منها دولة من دول العالم (Clark , Burton R.p.٤٤)

كذلك أصبح من الواضح أن العالم " يتعولم " بأسرع وأعق مما كان
يتصور أو يتخيل ، فحركة عولمة العالم كانت قائمة دائما فى كل المراحل
التاريخية المختلفة ، لكنها اندفعت بقوة ملحوظة خلال السنوات الأخيرة ،
وازدادت اندفاعا مع بداية الألفية الجديدة . وتشير كل المعطيات والمؤشرات
والحقائق والتطورات إلى أن الحياة المعاصرة هى اليوم أكثر عولمة . والدول
أكثر ارتباطا ، والاقتصاديات أكثر اندماجا ، والثقافات أكثر انفتاحا ، والبشرية
عموما أكثر التصاقا ووعيا بانتمائها لكوكب واحد من أى وقت من الأوقات .
وعلى الرغم من المظاهرات الاحتجاجية العنيفة والانتقادات المشروعة ضد
العولمة الفجة ، فإن جدلية العولمة ما زالت مستمرة ولم تتوقف أو تتباطأ ،
ويبدو أنها لن تتوقف ، على الأقل ، فى المستقبل المنظور ، فالعالم فى طريقه
لمزيد من الانكماش ، والدول فى طريقها لمزيد من الانفتاح فى المستقبل
القريب .

إن هذا فى مجمله كانت له تداعيات كثيرة على عالم التربية والتعليم ، نذكر
منها :

- اشتداد ما يمكن تسميته بالغزو الثقافى ، الذى يجعل من كل مجتمع ساحة
تتدفق إليها مؤثرات ثقافية خارجية ، وخاصة من قبل القوى الكبرى .
- ازدياد الحاجة إلى التمكن من لغة أجنبية واحدة على الأقل .

- ضرورة الاستناد على ما أصبح يعرف بمعايير الجودة العالمية ، حيث باب التنافس قد أصبح مفتوحا على مصراعيه بين القوى المتعلمة على مستوى العالم .

- التدفق المتزايد للمستحدثات التربوية والمستجدات التعليمية ، سواء من حيث الطرق والأساليب أو التقنيات ن أو الفلسفات والاتجاهات .

- ضرورة نشر وإتقان التعامل مع وسائل الاتصال المعلوماتية الحديثة وفي مقدمتها شبكة الأنترنت ، والحاسبات الآلية .

- اشتداد الحاجة إلى " الحوار " ، و" التعايش " مع الآخر .

- مزيد من الاهتمام بقضايا المرأة في التعليم .

- الوعي بالحاجات التربوية للفئات المهمشة ، مثل الأقليات ، وسكان المناطق المتطرفة ، وسكان العشوائيات ، وذوى الاحتياجات الخاصة ؛

والفقراء ، واليتامى .

وإذا ذكرنا أن النظام الاقتصادي العالمي الجديد هو - فى جوهره - نظام رأسمالى تتحكم فيه الثروات المتراكمة ، وتوجهه المؤسسات الخاصة التى تحوز هذه الثروات ، وإذا ذكرنا أن المنافسة الحرة يمكن أن تتحول إلى صراع وحشى تمليه المصالح الأنانية التى لا تعرف الشبع ، وإذا ذكرنا أن الضعفاء - وهم الكثرة الغالبة من الدول العربية والإسلامية - يمكن أن يقعوا صرعى وضحايا فى هذا الصراع الوحشى مما يلقي مسئولية ثقيلة على المملكة بحكم موقعها من العالمين العربى والإسلامى . . . ثم إذا ذكرنا أن المنظومة القانونية والدستورية التى عاش العالم فى ظلها منذ نهاية الحرب العالمية الثانية فى منتصف الأربعينيات وحتى نهاية هذا القرن ، ونعنى بذلك الأمم المتحدة وميثاقها ، قد تداعت أركانها واهتزت قوائمها وأصبحت مجرد عباءة ذات هيكل إدارى . .

إذا ذكرنا هذا كله ، بدت الحاجة ماسة إلى توافق الشركاء الجدد فى النظام العالمى الجديد على أساس أخلاقى مشترك ، وهو ما يبرز مسئولية المؤسسات التعليمية فى تحمل هذا ، فى تنسيق مع المؤسسات الدعوية والإعلامية .

التعليم جزء من المنظومة المجتمعية :

لعل أقرب ما يمثل المقصود من هذا المنطلق هو ذلك الحديث النبوى الذى يؤكد فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم أن المسلمين فى توادهم وتراحمهم مثلهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ...

هكذا التعليم بالنسبة لباقى منظومات الفرعية فى البناء المجتمعى ، فهذا البناء يتكون من منظومات متعددة مثل المنظومة السياسية والمنظومة الاقتصادية والمنظومة الاجتماعية ، والمنظومة الثقافية ، وهكذا ، العلاقة بينها جميعا علاقة تفاعل ، كل منها يؤثر فى المنظومات الأخرى ويتأثر بها (وطفة ، الفصل الأول) .

وهنا نتبين أهمية وجود توجه فكرى كلى عام فى المجتمع ، وهو ما يؤكد على أهمية التزام المجتمع بهويته الإسلامية العربية ، فمثل هذا الالتزام يضبط إيقاع كل منظومة بحيث تتحرك فى تناسق وانسجام مع باقى المنظومات .

إن النظام التربوى ، يستمد موجهاته فى سياسة التعليم وفلسفة التربية من التوجهات التى يرتضيها النظام السياسى الذى تقع مسئولية الإدارة العامة للمجتمع على عاتقه .

والنظام التربوى إذ يقوم على النشاط التعليمى فإن هذا النشاط مكلف بطبيعته ، مما يقتضيه النظر فى قدرة النظام الاقتصادى على تدبير الموارد اللازمة له ، فضلا عن أن النظام التربوى نفسه هو الذى يمد النظام الاقتصادى

بما هو فى حاجة إليه من قوى بشرية لازمة لتسيير دفة الأنشطة الخدمية والإنتاجية .

وإذا كنا نتطلع دائما إلى " التكافل الاجتماعى " بين أفراد المجتمع الواحد ، فإن المبدأ نفسه لابد أن يكون حاكما لحركة المنظومات المجتمعية ، بحيث لا تلقى على عاتق التعليم وحده بعض القضايا والمشكلات ، التى هى بطبيعتها متشابكة وتتشارك فى أسبابها ، والاكتواء بنيران سلبياتها ، وفى الحول اللازمة لمواجهتها .

فإذا كنا نقرن " التربية " بالتعليم ، قاصدين بذلك التأكيد على " الوظيفة الخلقية " للتعليم ، فإن مثل هذه الوظيفة تفوق قدرة التعليم وحده ، حيث لا يخضع المتعلمون لمؤثر التعليم وحده فى كل يوم من أيام حياتهم ، وإنما يقعون تحت تأثير أسرهم والمساجد التى يؤمنونها ، وأجهزة الإعلام التى يتعاملون معها ، وما لا يقل عن هذا وذاك ، " السياق الثقافى " الذى يعيشونه ، فهو يشكل " المناخ العام " الذى يتنفس فيه الجميع ما يضمنه من عادات وتقاليد وقيم ومفاهيم وأساليب تفكير ومعاملات .

إن هذا يفرض ضرورة أن يؤخذ بعين الاعتبار دائما فى تقرير سياسة ، أو نظام أوتشريع ، أو تغيير يشهده نظام فرعى من المنظومات المجتمعية ، ما يكون لهذا كله من تداعيات على النظام التربوى ، والوظيفة التى تقوم بها المدرسة .

إن هذا لا يعنى أن النظام التربوى يقف دائما من المنظومات المجتمعية الأخرى موقف " المفعول به " ، ويقف موقف التلقى والتأثر ، وإلا فسوف يعيد التعليم إنتاج نفس ما هو سائد ، بينما هناك مسئولية التجديد والتطوير ، ومحو بعض ما أثبتت التجربة جموده وفشله ، واستحداث ما أصبح المجتمع بحاجة إليه . إنها سنة الله فى النظم المجتمعية ، أن تكون جميعا فى حالة تفاعل مستمرة .

ولقد فشلت بعض التجارب التربوية على سبيل المثال لأن الذين قاموا بها اعتمدوا فقط على ما أحرزته من نجاح فى مجتمع أو مجتمعات أخرى ، وتصور أن هذا يعنى حتمية نجاحها فى مجتمعنا ، بينما حق لبعض مفكرى التربية ، وفى مقدمتهم " جون ديوى " أن يقولوا : ربما يعد نجاحها فى مجتمع مغاير سببا لصرف النظر عن تطبيقها فى مجتمع آخر ، نظرا لتباين الفلسفات وتغاير العقائد والتوجهات ، وإن كان هذا يصدق على ما بعض الجوانب ، دون أخرى .

وعلى سبيل المثال ، فالكثرة الغالبة من المجتمعات الغربية تعزل الدين عن المدارس تاركة مسئولية تعليمه إلى الأسرة وإلى الكنيسة ، بينما السياق الثقافى ، والعقيدة التى يؤمن بها مواطنو المملكة السعودية ، وسياسة قادتها السياسيين وقادتها الفكرية ، تؤمن بضرورة تعليم العقيدة فى المدارس ، وإن كان من إفادة خارجية ، فيمكن أن تكون فى جوانب تقنية ، وخاصة فيما يتصل بطرق التعليم وتنظيم المناهج .

نماذج لبعض الفلسفات :

إذا كانت الرؤية الفلسفية شرط ضرورة لسلامة الخطى الإنسانى عامة والخطى التربوى خاصة ، فإن الخبرات العالمية فى إنشاء مدارس متميزة تأخذ على عاتقها مسئولية المساهمة فى النهوض المجتمعى ، وفق حاجات المجتمع ومتطلباته ، واضعة فى الاعتبار جملة السياقات الحضارية ، فضلا عن مؤشرات المستقبل ، قد استندت بدورها على عدد من الفلسفات التى اجتهد بعض مفكرى الفلسفة والتربية فى رسم معالمها وتوضيح خطاها والتأكيد على مراميها .

وإذا كان متعذرا الإشارة إلى معظم هذه الفلسفات ، إلا أن من الممكن أن نسوق نماذج لبعضها . . .

وقبل أن نشير إلى هذه النماذج ، فإن هناك أمرا لابد من بيانه ، وهو أن ليس من الضروري أن يقف مسئولو مدرسة ليعلموا أنهم قد تبناوا هذه الفلسفة أو تلك ، فهذا نادر حقا . لقد كان مثل هذا الأمر قائما من قبل ذلك بعدة عقود ، كما رأينا على سبيل المثال فى المدارس البولتيكنيكية فى دول المنظومة الاشتراكية سابقا حيث أعلنت تبنيها لفلسفة التربية الماركسية ، وكما رأينا فى مصر فى الأربعينيات والخمسينيات من قيام ما كان يسمى بـ " المدارس النموذجية " التى كانت تطبق فلسفة التربية البراجماتية الأمريكية دون غيرها . لكن العادة جرت فى السنوات الأخيرة أن تثب فلسفات التربية رؤاها وتصوراتها على المسرح التربوى مشكلة حلولاً ومستقبلات وإصلاحات ، يرى هذا أو ذاك بعضاً منها مما يقتنع به ، فيسعى إلى تطبيقها فى منشأته التعليمية ، ولربما لم يتوقف كثيرا أمام مصدر هذه الرؤى والأفكار : من أى وعاء فلسفى خرجت ؟ حتى لقد عبر أحد القادة الصينيين عن هذا التوجه ، رغم معرفتنا أنه ينتمى إلى دولة ما زالت تؤمن بالفلسفة الماركسية ، لكنها لم تعد جامدة فتقتصر عليها بل طعمت فلسفة المجتمع ببعض التوجهات الأخرى ، فماذا قال هذا القائد الصينى ؟ قال : " أنا لا يهمنى لون القط ، ما دام قادرا على صيد الفئران " !! إنها نفس الحكمة الإسلامية التى تقرر : " الحكمة ضالة المؤمن ، أنى وجدها فهو أولى بها ، لا يبالى من أى وعاء خرجت " !!

وفى غالب الأحوال ، يحدث أن يتم اختيار مجموعة من التوجهات والأفكار التى لا تنتمى بكليتها إلى فلسفة تربية بعينها ، وإنما هى " حزمة " يتم اختيارها عن طريق عملية انتقاء وتكييف وتكامل ، استنادا إلى أنه من العسير على فلسفة بعينها أن تزعم أنها تملك الحل السحري والرؤية الصادقة ، فكلها اجتهادات بشرية قد تصيب فى بعض ما ترى وقد تخطئ فى بعض آخر . ويصبح هذا المنحى هو الأقرب إلى الحالة العربية ، حيث أن لمجتمعاتنا وثقافتنا خصوصية تفرض الاستناد إلى النظر النقدى فيما يملأ ساحة الفكر

التربوي العالمي من أفكار وتوجهات : بحيث لا بأس من الاستناد إلى المنحى الانتقائي التكامل في التعامل مع فلسفات التربية التي يموج بها العالم ، ومن هنا يمكن أن نشير إلى فلسفة مثل فلسفة التربية التحليلية ، التي راجت في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية والتي ركزت في أول أمرها على التحديد الدقيق والتوضيح الكامل لما نستخدمه من مفاهيم وعبارات ، ثم اتسع أفق فكرها فتكون نتيجة التوقف أمام مفهوم " التربية الحرة " تبنى فلسفة تربية ليبرالية يكون الهدف الرئيسي لها هو تنمية العقل (نيلر ، ٢٧) لا بالمعنى التقليدي ، أي عن طريق تغذيته بالمعارف والمعلومات وإنما عن طريق فعالية العقل في ممارسة التفكير النقدي وإنتاج الأفكار الجديدة .

وهناك فلسفة التربية الظاهريّة ، نسبة إلى " ظاهرة " phenomena ، والتي أسسها " إدموند هوسيرل " Edmond Husserl (١٨٥٩ - ١٩٣٨) ، فقد تطور الأمر ببعض فلاسفتها إلى أن يدلو بإسهامات متميزة في الفكر التربوي ، مثلما رأينا لدى " مارتن بوبر " Martin Buber (١٨٧٨ - ١٩٦٥) الذي " فلسف " قضية الحوار ، وجعل منه الركن الأساسي في منظومة المدرسة ، بحيث يكون " طريقة للتعليم " داخل قاعات الدروس ، كما يكون أساسا " للتنظيم المدرسي ، بحيث لا يقوم هذا التنظيم على لوائح مفروضة من خارج بقدر ما ينتج من خلال حوار بين المسؤولين والمعنيين بأمر المدرسة (المرجع السابق ، ص ٦١) .

وربما تصور البعض أن فلسفة التربية البراجماتية قد راح زمانها وولى ، حيث شهدت أقوى أزمنتها في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي ، لكن الحقيقة أنها بالفعل إذا كانت قد شهدت فترة خمود في عقود سابقة ، لكنها عادت مرة أخرى بفعل ما قامت عليه من بعض الأفكار التي لم يثبت بطلانها ، بل على العكس من ذلك ، فطريقة التفكير العلمي التي روج لها " جون ديوي " ، اتخذ نهجا كي تهتدى به طريقة التعليم (المرجع السابق ، ص ١١٤)

كذلك فإن تمركزها حول " الخبرة " أمكن تطويره وفقا للمتغيرات المعاصرة ، حيث تكون هناك ضرورة فى بعض الأحوال لقيام التعليم والتدريب على فكرة " المشروع " بما يتيح للطلاب والمتدربين أن يختاروا مشروعا بأنفسهم ويخططون له وتجئ المعارف والمعلومات موظفة لخدمة المشروع ، فإذا بالفكر والعمل يتضافران معا فى وحدة تربوية على قدر عال من الجودة والفاعلية .

أما المفكر البرازيلى " باولو فرايرى " المولود فى البرازيل فى عام ١٩٢١ فقد استطاع أن يخرج بفكره انفعلا بشدة بظروف قاسية وضغوط طاحنة عانى منها المجتمع البرازيلى كواحد من المجتمعات التى وقعت كثيرا فى براثن الاستغلال والفقر والتبعية ، فيجئ فكرا أصيلا يسعى إلى تغيير الواقع الاجتماعى لا ليكون مجرد نسخة مقلدة للنموذج الغربى ، وإنما لتحرير الإنسان وبنائه وفق احتياجاته واحتياجات الجماعة التى ينتمى إليها (فلسفات تربوية ، ص ١٩٢) .

ولعل أبرز ما ساهم به فرايرى فى النهوض التربوى المعاصر هو تنديده بالتلقين نهجا للتعليم وطريقة ، والتشديد على الحوار ، وتمركز العمل التعليمى على مواجهة المشكلات وتحدى عقول التلاميذ حتى يبتكروا حلالا تتبع منهم ، فضلا عن هذا المدد الكبير الذى تأتى لفرايرى تجاه قضية الأمية التى تفكك بالبلدان المتخلفة ، والاهتمام بتعليم الكبار . (تعليم المقهورين ، ص ٢١) .

أما " السلوكية " ، فقد كان ميدان عملها الأساسى فى الدراسات النفسية ، متأثرة تأثرا واضحا بالمنهج العلمى كما طبق فى علوم الفيزياء والكيمياء ، وتركيزها من ثم على ما يصدر من الإنسان من سلوك ، دون توقف طويل أمام ما لا يخضع للملاحظة والتجريب ، فضلا عن اهتمامها بالقياس النفسى مما أعطى زخما كبيرا لحركة الاختبارات النفسية والتربوية (الأصول الفلسفية للتربية ، ص ٤٣٥) .

ومن أبرز ما قامت عليه هذه الفلسفة التربوية المستندة إلى " الواقعية " فى مقابل ما ساد قرونا طويلة من " مثالية " ، وخاصة فى الفترات التى تسميت فيها الاتجاهات الدينية المسيحية فى أوربا فى العصور الوسطى ومطلع العصر الحديث .

ومما لا شك فيه ، رغم كل ما قيل تحفظا على بعض توجهات السلوكية أنها قد أنارت الكثير من الجوانب الخاصة بعملية التعلم والتعليم ، وكذلك الدراسات الخاصة بالنماء والقدرات العقلية ، مما حفلت به الأدبيات التربوية فى السنوات الأخيرة .

توجهات تطبيقية :

لعل هذا التعدد فى الفلسفات والتوجهات يوجب استخدام المنهجية البيئية التى تزوج بين أكثر من تخصص ، وتربط بين عدد من الأنساق التعليمية نظرا لقدرة هذه المنهجية على تقديم منظور ثلاثى الأهداف يقاوم بشدة " تشظى " التعليم فى سلسلة المجالات المنعزلة والضيقة التى تستقل وتتحكم فيها تخصصات وعلوم ضيقة (ضياء زاهر ، ص ٢١٤) .

وهذه الأهداف الثلاثة هى : تكامل المعرفة ، وحرية الاستعلام ، والتساؤل والتجديد والإبداع :

فبالنسبة للهدف الأول ، نجد أن منهجية التخصصات البيئية تهدف إلى إعطاء خبرة تعليمية تكاملية أصلية بالنسبة للطالب ، وعلى سبيل المثال ، فهى تشجع الطالب على ملاحظة العناصر المختلفة للمعرفة الإنسانية داخل إطار أكثر اتساعا ، وإلى الإسهام فى إعادة الوعى بما يوجد من ترابط بين العلوم ومن ثم العودة إلى وحدة المعرفة .

كذلك تحترم منهجية التخصصات البيئية (حرية الاستعلام والتساؤل) ، فهى تعطى حرية أوسع للاستفهام أكثر من التعليم المدرسى التقليدى المنظم ،

حيث لا يتقيد الطالب بمجال واحد عند متابعة فكرة أو موضوع أو مشكلة ، ولكنه يشجع على تصنيف أفكار متعددة ومختلفة .

أما الهدف الثالث فهو تأكيد هذه المنهجية على " التجديد والإبداع " ، وهى نتيجة للهدفين السابقين ، حيث أن التربية البيئية الأكاديمية لديها فرص أكبر لإتاحة الفرصة للطلاب أن يتخلصوا من خيوط الفكر التقليدى الضيق ويصلون إلى شئ ما مماثل لتلك الرؤى الأصلية المبدعة (المرجع السابق ، ص ٢١٥) . وكان لسيادة الفلسفة الليبرالية آثارها الضخمة على تسيد اتجاه " التخصص " فى التعليم ، وفى الأخذ بعين الاعتبار آليات السوق فى عمليات التنافس بين المتخرجين ، مما فرض تزايد الاهتمام بمعايير الجودة والاعتماد ، ويمكن تصنيف معايير الجودة التعليمية للخريج فى تحقيق النمو على النحو التالى (المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا) :

١- الجانب المعرفى : وذلك من خلال اكتساب الخريج معلومات يستطيع توظيفها وتطبيقها فى مواقف الحياة اليومية ، مع الاهتمام بالتركيز على التعرف على كيفية الوصول إلى المعرفة بالإضافة إلى قدرته على ممارسة التعلم الذاتى الذى يؤهله للتوصل على الحقائق والمفاهيم بدقة .

٢- الجانب الذاتى : وذلك من خلال تقبله كل ما هو جديد وحديث طالما أنه لا يتعارض مع قيم المجتمع الأساسية ، والنظر إلى ما يدرسه بالمدرسة من مقررات دراسية على أنه وسيلة وليس هدفا ، أما الهدف فهو تحقيق نموه الشامل وتوجيه وتعديل سلوكه ، وتمتعه بالقدرة على الحوار دون التمسك بالرأى الشخصى ، ومراعاة آداب وسلوكيات الحوار ، وقدرته على اتخاذ القرار ، وسعيه نحو التزود بثقافة علمية .

٣- الجانب الوجدانى : وذلك من خلال اكتسابه اتجاهات علمية نحو بعض القضايا الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية ، واكتسابه ميولا واهتمامات علمية ، وإدراكه لقيمة العلم والعلماء فى تقدم الأمم والمجتمعات ، كما

يتضمن الجانب الوجداني الانتماء للوطن والولاء له من خلال تمسكه بهويته القومية ، وذاتيته الثقافية واعتزازه بها ، بحيث يتمسك بالأصالة ، وفي ذات الوقت يتقبل المعاصرة طالما متمشية مع القيم الإيجابية السائدة في المجتمع .

٤- الجانب الخلقى والسلوكي : وذلك من خلال تشجيعه على التحلي بالخلق والسلوك القويم بوجه علم ، والسلوك الصحي والبيئي بوجه خاص ، وهذا يستلزم ضرورة توافر القدوة الصالحة من جانب المعلمين وتوفير المناخ التربوي السليم داخل المدرسة .

٥- الجانب النفسي : وذلك من خلال اكتساب مهارات متنوعة - يدوية وعقلية من خلال استخدام الأسلوب العلمي في التفكير والتفكير الابتكاري ، مهارات اجتماعية ومهارات اتصال تساعد على الممارسة والتطبيق في مواقف الحياة اليومية ، بالإضافة إلى تمتعه بشخصية قوية مستقلة غير معتمدة على الآخرين ، بالإضافة إلى توفير الصحة النفسية له ، وهذا يستلزم توافر المناخ المدرسي المناسب .

وإذا كانت الكثرة الغالبة من فلسفات التربية المعاصرة تشجع المبادرات الفردية وديموقراطية التعليم ، فإن من صور تطبيق هذا تبني " اللامركزية " في تسيير التعليم ، على كافة المستويات بحيث لا يقتصر هذا المبدأ على المستويات العليا من إدارة التعليم .

ولتحقيق اللامركزية في المؤسسات والنظم التعليمية ، يجب أن تتضمن المناهج الدراسية قيم المشاركة المجتمعية والمياسية ، وأهمية العمل التطوعي والديموقراطية وتكافؤ الفرص وقبول التنوع والفكر الآخر ، وأن يبدأ بصورة فورية في برامج التدريب للأفراد والجمعيات الأهلية الراغبة في المشاركة ، بالإضافة إلى إنشاء وحدات لتطبيق فكر اللامركزية والمشاركة المجتمعية في كل منطقة وإدارة ومؤسسة تعليمية ، وأن يتم تطبيق فكر المشاركة على

المحليات ذاتها وذلك بمشاركتها فى تقرير المشروعات التى تتم لديها، والاستمرار فى تدريب القيادات على تحقيق اللامركزية والتدرج فى التطبيق مع التقييم المستمر للتجربة وإبراز وتعظيم التجارب الإيجابية وإشعار المشاركين بفاعليتهم وأهمية دورهم وبأن لديهم القدرة على التأثير على مخرجات القرار ، وليكون ذلك حافزا للمشاركة المجتمعية مع قيام المؤسسة الإعلامية وتشجيعها لتغطية أنشطة المجتمع المدنى الذى يعمل فى مجال التعليم .

كذلك فإن فلسفات التربية المعاصرة ، إذ تؤكد على قيمة " العقل " بالنسبة للإنسان ، وما وهبه الله من خلاله من قدرات وطاقات يمكن أن تغير وجه الحياة على الأرض ، فإن حسن الاستفادة من هذه الطاقة لا يتأتى فقط من خلال تلك النوعية من التعليم التى تقدم إلى الطلاب كافة ، فهناك مواهب ، وهناك قدرات عالية لدى البعض يجب أن تنشأ من أجلهم ما عرف باسم " مراكز التميز " لتقوم على نظام تعليمى مرن ، وإمكانات مادية متعددة ، وأساليب تعليم غير تقليدية ، ونظام تقويم يصحح ويطور ويدفع إلى أمام .

ويجب أن يكون لهذه المراكز قدر من الاستقلالية مؤسسية وقيادة قادرة وعلى دراية واسعة بالمتغيرات الدولية ، وجدول أعمال بحثى وإنتاجى ، والاعتماد على التخصصات البينية ، والاستفادة من نقل التكنولوجيا ، واتباع نظام مراجعة مستمر ، وسياسات تعيين تعتمد على الجدارة لا الأقدمية ، وآليات لرعاية الأجيال الجديدة من المواهب فى المعرفة والتكنولوجيا (نحو مستقبل أفضل ، ص ١٨٤) .

وما من فلسفة تربية معاصرة إلا وأكدت على سنة " التغير " ، بل وكل المؤشرات المحيطة بنا تتطرق بأن التغير المستمر هو سمة من سمات العصر ، وتزداد رسوخا فيما يتوقع من أزمان ، وهذا يفرض مفهوما للتعليم يقوم على أن فرصة العمل لم تعد ، كما كان الأمر من قبل ، فرصة واحدة أمام الإنسان

حيث تغيرت العلاقات الإنتاجية من علاقة مستديمة للعامل والموظف ، يجد منها العامل الاستقرار والأمان إلى علاقة متغيرة لا يوجد فيها ضمان لاستمرار العمل ، فالضمان الوحيد والممكن هو قابلية الإنسان للتوظيف فى مكان آخر أو إنتاج مختلف ، ما دام يمتلك الخبرات والمهارات بديلا عن وظيفة مستديمة .

كما أن طبيعة العمل نفسها قابلة للتغيير ، فبدلا من مهنة واحدة ، وتخصص دقيق لا يتغير فى إطار للحياة الوظيفية أو العملية للإنسان فإن الاحتمال الأرجح أصبح أن يغير الإنسان مهنته أو تخصصه عدة مرات ، ولابد أن يكون على استعداد دائم للانتقال والتكيف والتغير وإعداد نفسه لمخاطر عدم الاستقرار ، وبما يقتضى أن يسلح نفسه بقاعدة عريضة من الخبرات والقدرات تمكنه عند الضرورة من الانتقال السلس والأمن إلى فرصة أخرى وعمل آخر .

ومن ثم كان لتلك التغيرات أثر كبير على مستوى التعليم المطلوب ، فإذا كان الإنتاج إنتاجا كثيف المعرفة ، والصناعة صناعة تعتمد على قدرة العقل ، فإن ذلك يقتضى مستوى معرفيا وقدرات متميزة ، تحتاج إلى تعليم عالى المستوى ، رفيع النوعية .

الهوية العربية الإسلامية :

إذا كان التعليم بالضرورة بحاجة إلى " فلسفة تربوية " تكون بمثابة الخريطة الفكرية للعاملين فى المدارس ، فإن هذه الفلسفة لابد أن تستند إلى منظومة فكرية كلية شاملة تخص المجتمع بأسره بنظمه وسياساته ، ومجتمع المملكة يستند بحكم طبيعته وموروثه الثقافى ، ومصالحه وعقيدته قبل كل هذا ، إلى الهوية العربية الإسلامية .

ولعل أبرز ما يؤكد أهمية الاستناد إلى الهوية العربية الإسلامية ، أن العقيدة الدينية الإسلامية بطبيعتها تعتمد اعتمادا رئيسيا على التربية ، ذلك لأن الدين فى لحمته وسداه ، ليس مجرد نصوص يتحرك بها اللسان ، أو تعيها الذاكرة أو

تسطر على صفحات الورق ، ولا هو مجرد شعار يذيعها المسلم ، وإنما هي بالدرجة الأولى " حياة كاملة " . سلوك يتشخص عبر بنى إنسانية تقول ما يصدقها عقلها ، ويطمئن إليه قلبها ، وتفعل ما تقول ، وتسلك وفق ما تؤمن ، وتتعامل بما تؤمر به وتتهى عنه من قبل الخالق عز وجل ورسوله صلى الله عليه وسلم .

وتأكيدا لاحتامية العملية التربوية في بناء الأمة ، نجد في آيات متعددة من القرآن الكريم أن مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم كانت مهمة " تربية " بالدرجة الأولى ، وأنه هو نفسه كان المعلم الأول في الإسلام ، يقول عز وجل (كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ (١٥١)) ، سورة البقرة . وقال أيضا (لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلِ لَيْلٍ ضَلَالٍ مُبِينٍ (١٦٤)) سورة آل عمران ، وقال (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلِ لَيْلٍ ضَلَالٍ مُبِينٍ (٢)) سورة الجمعة .

إنه صلى الله عليه وسلم معلم يقرأ آيات القرآن الكريم على المسلمين ويشرحها لهم ويعمل على تطهير نفوسهم ، ويعلمهم الحكمة ، ويعلمهم أموراً شتى لم يكونوا على علم بها ، والمصطفى صلى الله عليه وسلم يعرف وظيفته - كمعلم - ويستشعر مسؤوليته التعليمية التي حملها إياه ربه سبحانه وتعالى عندما يقول " ألا إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني " ، صحيح مسلم .

والعروبة ليست " عرقا " ، وإنما هي " ثقافة " و " رسالة " و " تاريخ " . فمن على أرض الجزيرة بدأت العروبة ، وبلغت العروبة نزل القرآن الكريم ، ومن العرب بعث رسول الإسلام صلى الله عليه وسلم ، فلا تضاد إذن بين

العروبة والإسلام ، خاصة وأن الإسلام لا يعطى أفضلية لإنسان على آخر وفق معيار العرق أو الأصل أو النسب ، وإنما معيار المفاضلة فيه هو " التقوى " .
مدى الالتزام بتعليم المولى عز وجل (التعليم والهوية ، ص ٣٠٠) .
ويقوم النهج الإسلامى على نظرة كلية ، شاملة ، متكاملة إلى الحياة ، على الثوابت الآتية :

١- الإيمان بالله : خالقا واحدا قاهرا فوق عباده ، قادرا على كل شئ ، إليه يرجع الأمر كله ، وهو ذو فضل عظيم ورحيم وعادل ، له الصفات الحسنى ، سبحانه وتعالى .

٢- الإسلام ، رغم اتساع مداه ومجالاته ومرونته وعموميته ، له ملامح محددة ، وقسمات واضحة ، وحدود مبينة فى القرآن الكريم والسنة النبوية .

٣- أن الحياة له معنى وغاية وهدف ، وهى ملك لله (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦)) سورة الذاريات ، و العيادة هنا أوسع من الشعائر ، بل إنها تشمل السعى لتحقيق أمر الله عز وجل ، وأن المرء يثاب على هذا السعى ، ويتحمل مسؤوليته فى تحديد نوع السعى ودرجاته وقراءة هذا الأمر فى آيات القرآن الكريم وأوامر الرسول صلى الله عليه وسلم واجتهادات الصحابة والتابعين والعلماء ، والجمهرة من العامة من المستتيرين والملتزمين

٤- أن الحياة مستمرة بعد الموت ، وأن السعى فى الأرض لتعميرها وتطويرها وكشف حججها ، وتحقيق تسخير مواردها ، وتوسيع آفاق العلم بعناصرها ، والتصرف بها وفيها ، وتطوير النفس لمزيد من النمو فى تحقيق قدرات أكبر على ذلك ، كل ذلك يرتبط بالعلم بوجود الحياة الآخرة والحساب (أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى (٣٦)) سورة القيامة

• وعلى ذلك ، فواجب المسلم أن يعمل للآخرة ، وأن الحياة الموقوتة على الأرض ليست نهاية المطاف .

- ٥- أن الإنسان مسؤول عن عمله ، وخير ضمن نطاق ما يستطيع .
- ٦- وحياة الإنسان وفكره ، رجلا أو امرأة - عندما يخطئ وعندما يصيب - مصونة وآمنة ، وهو مسؤول عنها . كذلك فإن كرامته والعدل معه واجب وحق ، حر ومسؤول .

المدرسة ومسؤولية البناء الإنسانى :

إذا كان الكبار قد ظلوا زمنا طويلا يعلمون الصغار ما سبق أن توصلوا إليه من المعارف والمهارات ، لكنهم لم يستطيعوا الاستمرار فى أن يكونوا هم " المعلمين " الوحيدين للصغار ، ذلك أن المعرفة والمهارات كانتا قد بدأتا فى التكاثر والتعقيد ، فكان من الضرورى أن يهتدى الكبار إلى فكرة إيجاد مؤسسة تتفرغ هى لمهمة تربية الأبناء وتعليمهم ، ومن هنا ظهرت المدرسة كمنظمة اجتماعية ، وأصبحت وظيفتها توفير بيئة منقاة تتكون من مجموعة خبرات لتنشئة الأطفال على أنواع السلوك ووجهات النظر والقيم التى تعتبر على جانب كبير من الأهمية بالنسبة إلى حياة الجماعة (Gerda Hanko) .

وبتقدم الحضارة ، نمت وظائف هذه المؤسسة وتطورت مسؤولياتها ومكانتها ، إذ كلما ازدادت قدرة الناس على الكشف والتعلم ، ازدادت معيشتهم نموا وتعقدا ، وازدادت حاجتهم إلى الاعتماد على أجهزة التربية وإحاطتها باهتمام كبير . وقد حدث هذا فى جميع أنحاء العالم حيث تعددت المصالح بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد ، وظهر التخصص فى مجالات المعيشة وفى ميدان المعرفة ، واشتدت الحاجة إلى مهارات متعددة للاضطلاع بعلمييات الإنتاج المتنوع ، ونمت فكرة المواطنة وعظمت مسؤولياتها ، ومن ثم حرصت كل دولة ، وكل مجتمع ، من خلال هيئاته ومنظماته المدنية ، على

رصد الأموال لفتح المدارس والمعاهد والتوسع فيها ، وإعداد المعلمين ، ووضع اللوائح والقوانين ، وتنظيم الخبرات التربوية فى صورة مناهج ، وتوفير الخدمات التعليمية المساعدة ، وإخضاع هذا كله لعمليات من الإشراف الفنى وتنظيمه ، فى إدارة تتسلسل فيها المسؤوليات والسلطات .

وتتوافر فى البيئة المدرسية جملة من الخصائص والمواصفات التى تتميز بها عن غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى ، مما يعينها على القيام بواجباتها فى تربية النشء ، من هذه الخصائص والمواصفات :

- أنها بيئة تربوية مبسطة ، فالطفل يحيا فى مجتمع ، وفى هذا المجتمع أسرار وألغاز كثيرة لا يعرف الطفل عنها شيئا ، يرى الصحف وفيها (كتابة) ، يفتح كتب أبيه وأخيه وفيها كلمات وأرقام لا يعى منها القليل أو الكثير . بل إنه يعيش فى بيئة يتخللها التعقيد والتشابك ، فيها الكثير مما لا يعرف عنه شيئا ، مما يصعب عليه حياته . وإزاء هذه الصعوبة ترى المدرسة لزاما عليها أن تبسط ما فى المجتمع حتى يستطيع التلاميذ فيها فهمه وتحصيله . وتلجأ المدرسة إلى تسهيل المواد التعليمية بوسيلتين : الأولى ، اختيار المواد التى تلائم عقلية المتعلم وتشبع حاجاته ، واستبعاد المواد التى يتعذر عليه فهمها لعدم استكمال نموه العقلى ، والثانية ، تصنيف المواد ، وتدرجها من السهل إلى الصعب ، ومن المدركات الحسية إلى المجردة . وبهذا التنظيم تستطيع المدرسة أن تقدم برامج تعليمية تتقل لهم عن طريقها التراث الثقافى فى صورة مبسطة بعيدة عن التشويه ، حتى إذا وصل المتعلمون إلى درجات أعلى من النضج العقلى قل التبسيط .

- هى بيئة تربوية مطهرة ، فمع تعقد المجتمع ، يتخلله شىء من الفساد ، بحيث يعيش فيه الخير مع الشر والفضيلة مع الرذيلة . ولما كانت المدرسة حريصة على ألا تتقل إلى الجيل الجديد غير الخير والجمال ،

فإنها تسعى إلى أن تقدم له بيئة منتقاة من الفساد ومطهرة من عوام الانحلال . ويحتاج الطفل النامي إلى الحماية والرعاية حتى يتم نضجه ويصبح قادرا على مجابهة ما فى المجتمع من فساد ، ولذلك فإن واجب المدرسة أن تقيه شر هذا الفساد والانحلال وتخلق له جوا مشبعا بالفضيلة والتقوى . إن هذا يعنى أن تكون المدرسة بيئة نظيفة ، يظهر فى كل عمل من أعمالها وفى كل ركن من أركانها أنها تتجه نحو الأفضل ، باعتبار أنها تسعى إلى تحقيق الصورة المنشودة للمجتمع ، وعلى أفضل وجه ممكن (محمد الهادى غففى ، الفصل الثانى) .

- وهى بيئة تربوية متزنة ، ويقصد بهذا هنا ، إقرار الاتزان بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية ، وإتاحة الفرصة حتى يتحرر من انكاليته على الجماعة المنزلية التى يعيش وسطها ليتصل ببيئة أكثر اتساعا ، فالطفل يذهب إلى المدرسة حاملا معه قيم أسرته متأثرا بظروفها الاجتماعية والثقافية ، كما تأثر من مجتمع الرفاق الذين يلعب معهم .

وعلى المدرسة أن توجد نوعا من التقارب بين مختلف التلاميذ ذوى المستويات الاجتماعية والثقافية والخلقية المختلفة ، وتحاول أن تقرب من أنماط سلوكهم مهتدية فى ذلك بما يتطلبه المجتمع من سلوك معين لتحقيق أهدافه ، ثم هى تعمل على إعطائهم قدرا من المعرفة ومن إكسابهم عادات واتجاهات صحية وعقلية وخلقية وتنمية انفعالية تحفظ لهم - كبشر - اتزاننا وتكاملا فى نموهم ولتفتح لهم آفاق الحياة الكريمة فى مجتمعهم .

ثانيا - التوجهات

للتعليم فى المدارس جملة من التوجهات التى تحكم حركة التعليم والعمل
يها ، بما يتسق مع المنطلقات التى تشكل البنية الأساسية لها ، وكذلك "
المقاصد " التى تسعى إلى تحقيقها ، ويمكن إجمال هذه التوجهات فى النقاط
التالية :

١- الإنسانية :

ومؤدى هذا التوجه أنه يجعل " إنسان هذه الأمة " هو محور العمل
التربوى والإدارى والفنى ، فهو الذى أكرمه الخالق عز وجل ، وهو الذى تقوم
عليه كافة الجهود المأمولة فى المملكة سعيا نحو بناء نهضة تضعها فى ركب
التقدم ، مساهمة فى إنتاجه ، لا مجرد مستهلكة له . وإذا كان الإنسان هو
محور عمل المدارس ، فهو أيضا مقصده ، من حيث تقدمه ، وتقواه ، وتعلمه ،
وسوية شخصيته .

وإنسانية التوجه تفرض الالتزام بالمبادئ التالية :

- مركزية الفرد فى العملية التعليمية ، فتكون دائرة حوله دون أن يعنى ذلك
قلة الاهتمام بالجماعة أو غياب السلوك التعاونى ، ويتفرع عن ذلك أن
تقوم فلسفة التربية الحاكمة للمدارس أساسا على احترام الكرامة الإنسانية
لل فرد .

- دون المساس بالعقائد والقيم العليا ، ليست هناك ثوابت إلى غير نهاية
بالنسبة للواقع الاجتماعى للإنسان ، فهذا الواقع مرتبط بظروف الزمان
والمكان ، وهو قابل للتغيير ، وينبغى ألا يلتبس بثوابت العقيدة والقيم
العليا للمجتمع ، والتحليل العلمى للموارىث الفكرية والاجتماعية التى
توصل إليها الإنسان هو الذى يكشف عما يجب أن يستمر أو يعدل أو

يلغى ، وينتزع عن ذلك إعلاء قيمة الحوار ، الذى يمكن أن ينتهى بالاختلاف الخلاق ، بدلا من حتمية الاتفاق بغير أدلة منطقية وبراهين عقلية .

- المعرفة الحديثة هى بذاتها قوة ، ويستدعى ذلك تربية الناشئة السعودية على موقف عقلانى واضح من المشاكل الطبيعية والإنسانية ، مع الحرص على ألا يتعارض هذا مع ثوابت العقيدة . ويرتبط بذلك تربية القوة الناقدة عند الطلاب لكى يستطيعوا على ضوئها ، وبواسطتها أن يفكروا فى بنى اجتماعية أفضل ، واستشراف مستقبل أكثر إشراقا .
- لا بديل عن إثارة روح التحدى فى الإنسان السعودى ، وبناء قدرته على صنع مصيره من خلال الاستجابة الخلاقة لمحيطه الطبيعى والبشرى .
- تمكين القيمة الحقيقية لأى شئ فى العمل الإنسانى المبدع ، لذا تحرص المدارس على إعادة النظر فى بناء التعليم فيها بشكل يؤكد كرامة العمل والإنتاج .
- الحرص على أن يبقى التعليم بالمدارس عرضة للمراجعة والمقارنة باستمرار مع الأمم الأخرى المتقدمة .

٢- المضمون الحضارى :

والتعليم بالمدارس يحرص على أن يساعد الطلاب على تفهم أفضل لتقافتهم الخاصة ، سواء الماضى منها أو الحاضر ، ولكن فى نطاق مجتمع عالمى يعتبر فيه انفتاح الثقافات الخاصة على بعضها البعض ، وحوارها مع أغيارها ، وإيجابية تعاملها معهم ، هو الوسيلة الأساسية لازدهار أى منها وتقدمه .

وقد بات لازما القضاء على أحادية الرؤية فى تفسير الأحداث والدوافع الإنسانية الكامنة وراءها على وجه الخصوص ، تقوم حاجة لتطوير تدريس

التاريخ بحيث يزود الناشئة بنظام جديد فى التفكير يستبعد الأسباب غير الموضوعية فى وقوع الحدث التاريخى ، ووحداية السبب فى وقوعه ، ومن ثم ينسحب على السلوك العام للفرد أو الجماعة فيبتعد به عن " البعد الواحد " فى الرؤية الاجتماعية ، وبهذا نقرب الناشئة من جوهر الطريقة العلمية ، خاصة فى تنظيم العلاقات الاجتماعية .

ومن جانب آخر ، فلا بد ، بجانب اشتقاق غايات العمل التربوى من الهوية العربية الإسلامية ، أن تستق كذلك من الرؤى الكونية لتربية القرن الحادى والعشرين ، فيجب أن يصل التعليم طلاب السعودية بالعصر الذى سيعيشون فيه ، وهو عصر محكوم بمبادئ علمية ، هى فى طبيعتها سنن إلهية ، مثل مبدأ " النظام " ، ومبدأ " الطريقة " السليمة التى تؤدى إلى فهم السياقات التى تتضمن السبب والنتيجة فى تحليل وقوع الظواهر الطبيعية والاجتماعية .

إن هذا يتضمن أن تكون مهمة التعليم فى المدارس فى القرن الحادى والعشرين تهيئة الأفراد لتحقيق طاقاتهم الداخلية ، والسعى من أجل دور نافع لهم فى المجتمع ، على وجه التحديد ، مما يحتم تجديد فهم ما يتوقع من التعليم أن ينشئ الأفراد عليه من مفاهيم ونظم تفكير وخبرات ومهارات تمكنهم كنزوات فردية ، وكأعضاء فى كيانات اجتماعية ، من منافسة الأمم الأخرى فى ميادين الاقتصاد والتحليل الرمضى اللذين هما نداء المعركة الحضارية فى العقود القادمة .

إن التعليم ينبغى أن يقود الناشئة إلى التطلع إلى مستقبل يكتفه عدم التأكد ، وتكون وظيفة التعليم فى عملية التطلع هذه مساعدة الناشئة على اكتساب المرونة لمواجهة هذا المستقبل ، وفى الوقت نفسه المساعدة فى عملية تشكيله .

٣- ابتكارية المدرسة :

الابتكار هنا هو قدرة المدرسة على تبني التجديدات أو تكييفها أو توليدها أو رفضها " ، فالابتكار لا يعنى بالضرورة أن تلد المدرسة فكرا أو تنظيميا أو ممارسة أو أسلوبا جديدا ، وإنما هو يعنى كذلك أن تتفتح المدرسة على الجديد فتتبناه أو تكيفه حسب ظروفها أو ترفضه لعدم ملاءمته لها . وبهذا المعنى يدل الابتكار على ما هو أوسع من التجديد وأخذ المبادرة فى إصلاح النظام التعليمى ، إذ أنه يتضمن مرونة فى الاتجاه والحركة قومها :

أ- التصدى للمشكلات ، و

ب- المواجهة الإيجابية لها ، و

ت- تقويم هذه الاستجابات بالفعل .

وهكذا يبدو الابتكار أسلوبا أو نمطا فى حل المشكلات .

وقد ينكر البعض على المدرسة ، أيا ما كانت قدرتها على الابتكار ، بحجة أن الذى يملك هذه القدرة هو الإنسان الذى يوجد فى المدرسة ، مديرا كان أو معلما ، ومع هذا فإن المدرسة المبتكرة شئ ، والإنسان المبتكر داخل المدرسة ، معلما أو مديرا شئ آخر . صحيح أن هذا الأخير عنصر من عناصر المدرسة لكنه ليس كل المدرسة ، إذ أن هذه مجموعة معلمين وتنظيمات وعلاقات وإمكانات وسلطات ومسئوليات ، وكل هذا ينبغى أخذه بعين الاعتبار عند التفكير فى " مؤسسة " المدرسة المبتكرة التى بدونها سوف يكون ابتكار المعلم أو المدير شيئا عارضا أو مؤقتا أو مغمورا ، لا دور حقيقى له فى واقع التعليم والحياة المجتمعية .

والمعروف أن العلاقات الإدارية بين المدرسة وبين نظام التعليم قد تعين على الابتكار أو تعوقه داخلها ، كما أن الممارسات التجديدية فى المدرسة تؤثر على الترتيبات الإدارية خارجها مما قد يدعو إلى تعديلها وتحسينها لمصلحة التجديد . ويدخل ضمن هذه الترتيبات والعلاقات قضايا التمويل وتعيين

الموظفين ونقلهم وترقيتهم وتوفير الإمكانيات المادية المناسبة للتعليم والتعلم ولون الإشراف الفنى والإدارى على المدرسة والسلطات والصلاحيات والحريات الممنوحة لها فى العمل والتجريب .

ومما له دوره فى تعزيز الدور الابتكارى للمدرسة أو العكس ، شكل تركيب السلطة ونوع التنظيم المأخوذ به (تنظيم أفقى أو رأسى ٠٠٠ إلخ) ، والعلاقات الاجتماعية التى تسود المدرسة ، ونوعية العناصر البشرية المتضمنة فيه ، ونظام الحوافز المتبع . وهنا كذلك يتوجب الالتفات إلى أن التنظيمات والأساليب الديمقراطية لا تعنى بالضرورة زيادة قدرة المدرسة على الابتكار ، فالمشاركة فى اتخاذ القرارات قد ينجم عنها معاندة التغيير أو تسلط الجماعات الضاغطة ونوى المصالح الشخصية . والنظام الأتوقراطى قد يكون أفضل فى بعض المواقف لإدخال التجديد أو استحداثه أو السير فيه بخطى أسرع . وفى كل الأحوال ينبغى تأسيس التجديد وتأصيله ، بمعنى وضع نظام محكم وقواعد لإجرائه وترسيخه فى الحياة المدرسية بحيث يصبح جزءا لا يتجزأ منها .

٤- النظرة المتكاملة للمنهج :

فإذا كان رأى العام التربوى قد استقر الآن على أن التربية هى فى مفهومها الكلى العام أصبحت هى عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم ، يصبح من قصور النظر حقا أن تظل النظرة القديمة ساكنة فى عقول البعض مما يحول المنهج إلى مجرد " مقرر " ، يقوم كله على نسق معرفى يراد نقله إلى التلاميذ تلقينا ، ليستظهره فى نهاية العام أو الفصل ، وتكون درجة المفاضلة مبنية على أساس مدى الحفظ والاستظهار (صبرى الدمرداش ، ص ٣٠)

إن النظرة الصحيحة إلى العملية التربوية تقتضى بناء على هذا اتساعا فى تصورنا للمنهج الذى هو فى حقيقة الأمر " قلب " العملية التربوية ، بحيث يشمل التصنيفات التالية :

- تنمية العمليات المعرفية : ليعنى الاهتمام بصقل مختلف العمليات العقلية وتنمية المهارات المعرفية المستقلة التى يمكن أن تستخدم فى العديد من المواقف . والنقطة الأساسية هنا هى التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية .

- تحقيق الذات ، ليعنى أن المنهج لابد وأن يوفر خبرات يستفيد منها الفرد شخصيا فى متطلباته الحياتية . ونقطة الاهتمام هنا الخبرات المتكاملة .

- المشاركة الاجتماعية ، ليعنى أن يتعامل التلميذ منذ حياته الدراسية المبكرة بالقضايا الاجتماعية مثل مشكلات الإسكان والنمو والتلوث والطاقة والفقر والغنى ، حيث يكون الاهتمام منصبا على الإصلاح الاجتماعى والمسؤولية تجاه المستقبل ، ولهذا المفهوم شقان : شق التكيف الذى ينظر إلى القضايا الاجتماعية كسياق مهم للنمو الشخصى ، وشق الإصلاح الذى يتعلم من خلاله التلاميذ المشاركة النشطة لإحداث التغيير إلى الأفضل .

- بنية المعرفة : ليعنى الاهتمام بالمواد الدراسية المختلفة ، والتركيز على الأسس المنطقية والتركيبية للعلوم المختلفة . وهذا المفهوم يضيف اهتماما شديدا بالعمليات إلى المحتوى التقليدى المتمركز حول المادة العلمية .

- المذهب العقلى الأكاديمى ، ليعنى الانتقال أو البث الثقافى لتنمية عقل التلميذ بأن يوفر له فرص اكتساب أقوى نتائج للذكاء الإنسانى ، وهذا المفهوم يعارض إدخال مواد عملية أو مهنية فى المنهج لأن أصحابه

يعتقدون أن ذلك يشوب ويضعف نوعية التعليم ويحرم التلاميذ من دراسة تلك المواد التي تعكس بحث الإنسان الدائب وتطلعه إلى المعنى .

- المنهج التكنولوجي ، ويكون التركيز فيه على العمليات التي يقوم بها القائم بعملية التربية للتصميم التعليمي . ومن الملاحظ أن مركز الاهتمام هنا يكون على الطريقة التي تيسر التعلم وطريقة الاتصال بالمعرفة ، بصفة أساسية . ويفترض هذا المفهوم أن التعلم يحدث بطرق منتظمة يمكن التنبؤ بها ، وأنه يمكن أن يكون أكثر فاعلية إذا ما أمكن التحكم فيه بطريقة سليمة .

- المفهوم النفعي : ليعنى أن اهتمام المنهج يكون لإعداد المتعلم لأنشطة الحياة العملية الحقيقية . ونقطة التركيز هنا هي أن اختيار محتوى المنهج يعتمد على الكيفية التي سوف يستخدم بها هذا المحتوى في واقع الحياة العملية .

٥- التربية التكنولوجية :

فالاهتمام المتزايد بتعليم العلوم والتكنولوجيا لدى معظم دول العالم ، والإنجازات التي تحققت في هذا المجال على كافة المستويات في قطاع التعليم ، تدعو القائمين بأمر أية مؤسسة تعليمية في المملكة العربية السعودية إلى تركيز الجهد من أجل بناء فكرة أكثر وضوحا في مجال الفكر التربوي عامة لصياغة معالم هذا الاتجاه المعاصر للتعليم وتطوره المستقبلي (التتوير التكنولوجي ، ص ٢٧) .

ومن المتصور أن يأخذ هذا الاتجاه في الاعتبار كلا من السياق التنموي طويل الأجل للمقاصد الدينية والاجتماعية الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية ، وكذلك الخطوات التنفيذية في المدى القصير والمتوسط التي تستهدفها الخطط والبرامج المتتابعة ، في توافق مدروس مع المسار التنموي طويل الأجل .

والتربية التكنولوجية هي " ابتكار الأساليب والعمليات الخلاقة التي يمكننا من التعرف على كيفية استغلال وتشغيل الأدوات والموارد والنظم فى حل مشكلات عملية ترفع من قدرتنا على التحكم فى الطبيعة وفى البيئة التى صنعها الإنسان ، وينتج عنها تطوير وتحسين فى ظروف الحياة .

وفى الواقع ، إذا كانت التربية العلمية جزءا تقليديا فى المنهاج الدراسى فى جميع مراحل التعليم ، فإن التربية التكنولوجية فى التعليم العام تعتبر من التجديدات الحديثة التى دخلت المنهاج الدراسى واتخذت أساليب مختلفة فى عدد من الدول .

ونلاحظ أن التربية التكنولوجية كالتربية العلمية تقوم على جانبين أو مركبتين رئيسيتين : الإطار النظرى ، والجانب العملى من خلال التجارب التى يؤديها الطلاب فى المختبرات وورش العمل ، فالتربية التكنولوجية موجهة نحو التطبيق العملى حيث تقوم علمية التدريب والتعليم ومن ثم بناء الخبرة على موجهات تربوية رئيسة هى : الأداء الفعلى للتجارب ، مواجهة المشاكل والوصول إلى حلولها ، تشغيل الآلات واستخدام الأدوات ، واستغلال المعرفة العلمية لخواص المواد ثم اكتساب قيم العمل والمهارات التى تربط إدراك الطلاب وحثهم وشعورهم أثناء إدارة العملية التكنولوجية بالتحكم فيها من خلال التجارب والتطبيقات العملية والمشاكل التى يقومون بها .

أما ما يمكن للتربية التكنولوجية أن تحققه عند تضمينها ببرامج التعليم العام ، فهى :

- ترفع من مدى ملائمة مناهج التعليم العام وواقعيتها للبيئة والحياة اليومية للطلاب فى عصر التكنولوجيا الذى يعيشه الطلاب اليوم ، فضلا عما يمكن أن يتظرهم فى المستقبل حيث نتوقع أن يزداد اعتماد المجتمع على العلم والتكنولوجيا وإنتاجها فى معظم فروع النشاط الاقتصادى .

- تحفز وتحث الطلاب على ارتياد مجالات التكنولوجيا المعاصرة :ممتوعة والقيام بتجارب تساعد على تنمية مواهبهم الذاتية فى هذه المجالات ، كما تمكنهم من التعرف على خصائص التصميم والعمليات فى هذه المجالات التكنولوجية والأساليب التى تتبعها هذه التكنولوجيات فى حل المشكلات التى تواجهها البيئة .
- تعين الطلاب على اكتساب مهارة العمل اليدوى الأمن جنبا إلى جنب مع القدرة على التفكير العلمى العقلانى ، وبهذا تتكامل مهارة الطلاب من حيث استخدام العقل واستخدام اليد .
- تساعد على تنمية اتجاهات الطلاب وإدراكهم للجوانب النفسية والاجتماعية الرئيسة المصاحبة للتطبيقات التكنولوجية مثل الاقتصاد فى استغلال الموارد والإقلال من الفاقد ، ومثل تنمية روح الفريق والجماعة والاعتماد على الذات واحترام العمل والقدرة على التحمل والمثابرة وروح التعاون والتضيد .
- تعريف الطلاب بخواص المواد والعمليات والتقنيات التى تهيئهم للدخول فى عالم العمل وتنمى مهاراتهم العملية المختلفة ، كما تعاون فى تعريفهم بأهمية قطاعات الزراعة والصناعة فى التنمية الاقتصادية للبلاد .
- تدريب الطلاب على الاستغلال الأمثل لمصادر الثروة الطبيعية وحماية البيئة والوقاية من التلوث .

٦- التجديد الإدارى للمدرسة :

فلو تأملنا جيدا مفهومى " التقدم " و" التخلف " ، فسوف لا نخطئ البصر بأن أبرز فرق بينهما يكاد أن يكمن فى " الإدارة " ، فالإدارة فى أى عمل هى أشبه بعمل الجهاز العصبى فى الإنسان ، بقدر ما يكون عليه من كفاءة "

التشغيل " و " التنظيم " بقدر ما يكون الإنسان ذا كفاءة فى رشد التصرف ، وسرعة اتخاذ القرار ، وسلامة الخطوات .

إن التقدم يعنى بالضرورة بلوغ مجتمع من المجتمعات حالة من الكفاية الإدارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية فى مختلف مجالات حياته أو بعضها على الأقل ، ومن تشغيلها وتوجيهها فى ضوء ما حدده من أهداف بحيث يتحقق له فى النهاية ، وبصفة مستمرة ناتج يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم إنفاقه وبذل فيه من جهد فينشأ عن اطراد " القيمة المضافة " حركة المجتمع المستمرة إلى أعلى وإلى أمام . أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته ، وإلى أن يتغير نمط التعبئة والتشغيل والتوجيه - أى نمط الإدارة - تغيراً رئيسياً يبقى المجتمع فى فلك " النمو " لا انطلاق و " التقدم " .

كذلك التربية ، فى تقدمها وتخلفها ، تعبير عن حالة إدارية ، وقصة تطور التربية وانعطافات الكبرة ، هى فى بعد من أبعادها الأساس إنما هى قصة تحول من نمط إدارى تقليدى إلى نمط إدارى جديد أو حديث (Crawford. S. ١٢٣ p) .

أما كيفية التحرك بالإدارة المدرسية نحو صورتها الجديدة بينهاها القاعدية الرئيسية ، فهو ما يمكن أن يقوم على المبادئ التالية :

- إن تطوير الإدارة المدرسية ، لا يمكن أن يتم إلا من خلال عملية تطوير شاملة للنظام الإدارى فى منظومة التعليم الكلية ، التى تمثل " النظام الأم " لتلك الإدارة .

- إنه مع التسليم بضرورة الإدارة المدرسية ضمن الإطار الشامل لتطوير النظام الإدارى التربوى ، فإن بالإمكان أن تكون الإدارة المدرسية موقعاً طليعياً ونقطة بداية فى مثل هذا التطوير الشامل ، ومن أجله .

- إن تطوير الإدارة المدرسية فى ذاتها لا يمكن أن يتم بدوره إلا بمواجهة شاملة لهذه الإدارة بكل أبعادها ومستوياتها ومدخلاتها .
- إنه مع التسليم بشمول عملية تطوير الإدارة المدرسية ، فإن هناك مواقع وقطاعات ومدخلات معينة يمكن أن تكون نقطة بدء بحكم ما لها من أهمية فى حركة التطوير الشامل (أولوية تطوير المركز على المحيط . أولوية تأسيس نظام للمعلومات . أولوية تنمية الكفايات البشرية على كل عنصر إدارى آخر) .
- إن كل تطوير للإدارة وللإدارة المدرسية يلزمه أن يضع فى حسابه صورة التعليم المستقبلية بأهدافها الواسعة .
- أن كل تطوير للإدارة المدرسية يتوقف ، بدرجة كبيرة على الأهمية التى نعطيها لتنمية العناصر البشرية اللازمة لهذا التطوير ، فالإدارة فى الأول والآخر ، إنما هى عملية التحرك بالناس وسط الناس من أجل الناس .
- أن كل تطوير سليم للإدارة المدرسية لا يمكن أن يتحقق بالفعل من غير اصطناع الطريقة العلمية وأساليبها أو تقنياتها الجديدة فى البحث والإشراف والتفويض والمتابعة .
- أن كل تطوير سليم للإدارة المدرسية هو - بجانب كونه علما - محصلة مشاركة حقيقية للمعلمين وأفراد المجتمع المدرسى .

٧- معلم المستقبل :

وإذا كنا نعتز بعيوب وسلبيات تحيط بمعلم اليوم ، على الرغم من الوعى بالدور المركزى الذى يلعبه فى العمل التعليمى ، فإن هذا يفرض علينا أن نضع بعين الاعتبار مجموعة من المواصفات والخصائص اللازمة فى معلم المستقبل ، على أن نكون على وعى بأن هذه المواصفات والخصائص ليست مجرد " حلية " نتأملها فى إعجاب وتقدير ، وإنما هى " هدف " ممكن التحقيق ،

بالعمل الدءوب والجهد المتواصل فى تضمين برامج إعداد المعلم وتدريبه مثل هذه المواصفات والخصائص التى يمكن إجمالها فيما يلى :

- الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية فى الموضوع الذى يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التى تم بها توليدها أو إنتاجها ، والمعايير والقواعد التى تستخدم فى الحكم عليها من حيث صحتها ، وتاريخها وكيفية تطورها .
- فهم جيد للتلاميذ الذين يدرس لهم ، وذلك من حيث مختلف الخصائص التى تؤثر فى تعلمهم ، ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم .
- القدرة على استخدام التعلم الفعال ، والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذى يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم .
- فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم .
- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار ، وإقامة علاقات ديموقراطية معهم ، والتحرر من الصور التقليدية للمعلم .
- الرغبة فى التعليم والقدرة على التعلم الذاتى .
- الاتزان الانفعالى .
- القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة فى البحث والتدريس .
- القدرة على تطوير ذاته ، وتحسين الطرائق التى يتبعها فى التعليم وفى تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار .
- القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلى والأسرة .

- امتلاك مهارات استخدام الحاسوب فى الحياة العملية وفى التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقاً وفعالية .
ويترتب على التغير فى دور المعلم ، والخصائص والصفات التى ينبغى أن يتميز بها ، وضع حزمة من السياسات والآليات لإعداده وتدريبه تهتدى بالموجهات الآتية :

أ- تمهين التعليم ، والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد المعلم للتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والقومية والإنسانية .

ب- وضع الآليات التى تمكن من تغيير دور المعلمين فى العمليات التعليمية التعليمية من الارتكاز على مجرد التعليم إلى التعلم الذاتى المستمر .
ت- تأكيد أهمية دور المعلمين فى أى تطوير تربوى مستقبلى وضرورة إعادة النظر فى أساليب إعدادهم فى كلية التربية ومشاركة وزارات التربية والمعارف فى وضع الكفايات والبرامج النظرية والتطبيقية وتحسين مستواهم المعيشى .

ث- إعداد معلم كل مرحلة من مراحل التعليم (رياض الأطفال ، التعليم الأساسى ، الثانوى العام ، والفنى والتقنى ، والمهنى) إعداداً متخصصاً يتسق مع المرحلة التى يعمل بها

ج- جعل التدريب والتعليم المستمر وكذلك إعادة التدريب للمعلمين أمراً إلزامياً .

ح- إدخال الموضوعات الجديدة فى المعلوماتية وطرائق استخدام التقانات الحديثة فى التعليم ، وفى مناهج إعداد المعلمين ، مع التركيز على التطبيقات المسلكية وأساليب التقويم .

خ- تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لانتقاء المعلمين ،
تمكن من ترغيبهم بعملهم وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم ، بصفة
مستمرة •

د- اعتماد سلم رتبى بترقية المعلم وظيفيا ، يبنى على نموه المهني وعطائه
الوظيفي ، على أن يرتبط ذلك بحوافز مادية ومعنوية مجزية •
ذ- توفير بعض الحوافز المادية والمعنوية للمعلم تكريما لرسالته التربوية
والقومية ، وحرصا على توفير العناصر الكفأة فى مهنة التعليم التى
تتوافر لديها الرغبة فى التعليم أولا ، والكفاية العلمية والتربوية ثانيا •
ر- العمل على إنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين ذات أهداف تربوية وثقافية
 واجتماعية تسهم فى رفع سوية المعلمين وزيادة عطائهم وحل مشكلاتهم
(جابر عبد الحميد ، الفصل التاسع) •

٨-التربية الخاصة :

وهو مصطلح غير دقيق حقيقة ، فهو - فى الواقع التعليمى - يعنى به
مدارس المعاقين ، لكنه - علميا - يقصد به - بالإضافة إلى المعاقين ،
الموهوبون كذلك • ومن هنا فإن المصطلح الصحيح هو " ذوو الحاجات
الخاصة " ، وهى التسمية التى اتفق عليها جمهرة العلماء المتخصصين •
ويقصد بالفرد الخاص ، كل فرد يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته
إلى خدمات خاصة لكى ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته
اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية ، ويمكنه بذلك أن يشارك فى عمليات
النتمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيع ، وبأقصى طاقته كمواطن ،
ومن ثم فهؤلاء الأطفال هم ذوو الحاجات الخاصة •

وينتمى الفرد من ذوى الحاجات الخاصة إلى فئة أو أكثر من الفئات التالية :

- التفوق العقلى والموهبة الإبداعية •

- الإعاقة البصرية بمستوياتها المختلفة .
 - الإعاقة السمعية - الكلامية واللغوية وبمستوياتها المختلفة .
 - الإعاقة الذهنية بمستوياتها المختلفة .
 - الإعاقات البدنية - والصحية الخاصة .
 - التأخر الدراسي وببطء التعلم .
 - الاضطرابات السلوكية والانفعالية .
 - صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية .
- وفى هذا المجال من المهم للغاية القيام بما يلى :
- التقويم الشامل للاستراتيجيات المعمول بها حاليا فى تعليم نوى الاحتياجات الخاصة ، وهى مدارس التربية الخاصة ، والفصول الملحقة بمدارس العاديين ، بما يحقق زيادة فعاليتها لأقصى درجة ممكنة ، على أن يتم التدرج فى تطبيق استراتيجيات دمج الفئات الخاصة مع العاديين ، بدءا من رياض الأطفال ، بعد تجربتها ميدانيا ، ثم تعميمها بالتدرج ، مع ضرورة تيسير فرص الاحتكاك والتفاعل وممارسة الأنشطة المشتركة بين الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة والعاديين فى مدارس التعليم العام ، تمهيدا للدمج على مراحل زمنية مناسبة بعد التأكد من ملامح نجاحها .
 - ضرورة رعاية المظاهر المتعددة للتفوق العقلى والموهبة فى المجالات الفنية والأدبية والرياضية وغيرها من المجالات العملية والأدائية ، وعدم الاقتصار فى ذلك على التفوق من حيث التحصيل الأكاديمي ، وعدم اعتبار الذكاء - كمحك وحيد - للتفوق العقلى أو الموهبة .
 - السماح باستخدام الاستراتيجية القائمة على " الإسراع التعليمي " ، وذلك بإتاحة الفرصة أمام المتفوقين للتقدم فى السلم التعليمي بناء على نجاحهم فى الاختبارات المطلوبة ، دون التقيد بقضاء الأعوام الدراسية كاملة .

- من المهم أن يتميز المحتوى فى البرامج التربوية الخاصة بالثراء والتنوع مع وجود البدائل التى تتناسب مع الطفل الخاص مهما كانت احتياجاته العامة أو الخاصة وحسب إمكاناته أو قصوره ، حيث يتحقق فى النهاية استثمار طاقات الطفل إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه من درجاتها ونوعياتها . كذلك من الضرورى أن تتميز العمليات فى هذه البرامج بالحساسية لنوع الطفل ، والمرونة فى المدى أو الطريقة أو الفنية ، وضرورة التفريد أثناء العمل مع الطفل الخاص ، من أجل التوصل إلى أفضل أداء وسلوك .

- إدخال غرف المصادر فى المدارس العادية لرعاية التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة بحسب الحاجة ، وتزويد هذه الغرف بكم مناسب من التجهيزات اللازمة ، وإعداد المعلمين والأخصائيين اللازمين لإدارتها وتشغيلها ، وإعداد البرامج الفردية المستخدمة بها ، وتنفيذها وتقييمها .

ثالثاً : مقاصد المدارس

ما من منشط إنسانى إلا ويستهدف تحقيق مقاصد بعينها ، حتى لقد قيل بحق أن الإنسان كائن حى هادف . صحيح أن الكائنات الحية الأخرى تسعى بغرض هنا وهناك ، لكنها أغراض هى " مبرمجة " عليها ، تتحرك بدافع الفطرة وحدها ، بينما الإنسان يتحرك بدوافع متعددة ، الدوافع الفطرية لا تنفرد وحدها بتحديد الأهداف ، بل هناك الكثير من المحددات : الدينية ، والإنسانية ، والمجتمعية ، والبيئية وهكذا .

فماذا نأمل من المدارس أن تحققه ؟

١- خريج منشود :

فخريج المدارس ، هو " المصّب " النهائي الذى تصب فيه كل العمليات التربوية داخل المدرسة ، مما يستلزم رسم ما يمكن تسميته " ببروفيل " الشخصية المنشودة ، حتى تنور عجلة التعليم كلها فى المدرسة سعيا لتحقيق مواصفات هذا الخريج المنشودة ، وأبرز هذه المواصفات تتلخص فيما يلى :

- القدرة على المحافظة على الهوية الوطنية العربية الإسلامية ، محصنا من تأثيرات العولمة والغزو الثقافى السلبية ، بعد أن أصبح العالم قرية كونية واحدة .

- امتلاك مهارات التواصل الثقافى والحضارى مع الناس ، ومع مصادر المعرفة ، فى عالم متغير .

- امتلاك مفاتيح المعرفة المناسبة ليصبح قادرا على التعلم الذاتى ومتابعة التعلم .

- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية ، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية .

- القدرة على العمل مع الفريق فى إطار روح التعاون والمشاركة والمبادرة والإبداع ، وامتلاك أخلاقيات العمل .

- امتلاك مهارات التفكير الناقد ، والاستدلال ، والنقد البناء ، والحوار مع الآخر .

- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار .

- القدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه .

- امتلاك مهارة التكيف والمرونة فى العمل ومجالات الحياة المتعددة .

- القدرة على إجراء البحوث وتطبيق البيانات .

- مهارة استخدام الحاسب الآلى وأنواع التقنيات الأخرى ، فى مختلف جوانب الحياة .

- التمكن من اللغة العربية وإتقان مهاراتها .

- القدرة على استخدام أكثر من لغة حية .
 - القدرة على إدراك أهمية الزمن واستثمار الوقت بالشكل الأمثل .
- وإذا كان كل ما سبق أن عرضنا له من منطلقات وتوجهات ، فى جزء سابق ، وما سوف يلى من مقاصد ، مما يسهم فى تحقيق مثل هذه المواصفات ، لكننا نؤكد هنا على جانبين بصفة خاصة :

أولاهما : التعليم الذاتى أو تعلم التعلم ، ويعنى التعلم الذاتى أشياء كثيرة ، على رأسها التركيز على أدوات التعلم وتتضمن هذه الأدوات فى حالة التعليم الأساسى - مثلا - القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحل المشكلات ، والمعارف العلمية والاجتماعية الضرورية ، وتكوين الدوافع والمضامين الأساسية للتعلم كالمهارات اليدوية والتقنية ، والقيم والاتجاهات الملائمة للعمل والإنتاج ، والقدرة على البحث الذاتى عن المعرفة بحيث يهدف التعلم الذاتى فى خاتمة المطاف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والقدرات والمواقف والاتجاهات التى تمكنه من أن يعلم نفسه طوال الحياة ، ومن أن يجدد تكوينه دوما .

ثانيهما : تنويع التعليم وتجديد إطاره ، ويعنى ذلك أمورا كثيرة ، منها توفير فرص التعليم لجميع فئات العمر ، وفتح باب التعليم النظامى لمختلف الأعمار على صور وأشكال مختلفة ، وإفساح المجال - إذا أمكن ذلك فى مرحلة لاحقة - لتعليم العاملين فى مواقع الإنتاج عن طريق الدراسة بعض الوقت ، وعن طريق مراكز تعليم وتدريب داخل مواقع الإنتاج نفسها ، ولكى يتحقق ذلك لابد من اعتماد التوجيه ، أو الإرشاد التعليمى بجدية وكفاية .

٢- مدرسة منتجة :

وإذا كانت الدراسات والبحوث العلمية المختلفة برهنت على أن التعليم لم يعد مجرد " خدمة " ، بل هو أيضا عمل استثمارى ، فإن هذا يفرض على المدرسة أن تكون " منتجة " ...

ومفهوم " المدرسة المنتجة " أوسع وأعمق نظرا من رؤى تعليمية سابقة ، حيث يذهب إلى ما وراء جدران المدرسة وحدود التعليم ليبيصر " مخرجاتها " ، والمتعلم بعد تخرجه : ماذا أفاد واستفاد من مجتمعه نتيجة ما حصله في التعليم من قبل ، وينفذ إلى ما حققه هذا التعليم بالفعل من هدف وما حققه المجتمع بالفعل من هدفه في التعليم ، ويوازن بين عوائد هذا التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال ؟ وبعبارة أخرى : تهتم المدرسة المنتجة " بمصداقية " و " جدوى " تعليمها في الحياة ، اهتمامها بالجهود والنتائج التنظيمية المتعلقة بالمدخلات والوسائل والمنتجات والنتائج النهائية داخل جدرانها .

وبهذه الحدود ترى المدرسة المنتجة التعليم " صناعة تحويلية " ، مثلها مثل سائر الأنشطة الإنتاجية ، قابلة للكسب والخسارة ، ذات قيمة مضافة " أو قيمة ناقصة " ، أو بغير قيمة تقريبا ، لا لأنها خير أو شر بذاتها ، أو حتى بمدخلاتها ، ولكن بسبب تنظيمها وإدارتها على نحو يؤدي بها إلى " ناتج نهائي " ومخرج يخدم أو لا يخدم احتياجات السوق (المجتمع) ومطالبه وينسجم أو لا ينسجم مع مواصفاته المرجوة من ناحية ، وتعلو أو تنقص قيمته " الثقافية " على ما أنفقته عليه هذه الصناعة " أى التعليم " من جهد ووقت ومال من ناحية ثانية .

وهكذا نجد أنفسنا عند " المدرسة المنتجة " أمام رؤية " شمولية " ، " إنسانية " ، علمية " للتعليم . إنه كل تعليم لا ينبت أو ينزل عن المجتمع أخذا وعطاء ، مدخلات ومخرجات . والإنسان المتعلم - مستقبلا وحاضرا - غاية ووسيلة ، فردا في ذاته ، وعضوا نافعا في مجتمعه ، هو بؤرة اهتمام المدرسة ، وصدق تعليمه وفائدته وقيمته المضافة في الحياة هو الشغل الشاغل لها .

ثم إن هذه الرؤية الشاملة الإنسانية العلمية للتعليم تتم من " منظور نظامي " يجعل هذا التعليم وكأنه " خط عمل " أو " خطة إنتاج " ، متصل الحلقات ، بدءا من المدخلات و " الموارد " التى تتبع من خارج المدرسة (المجتمع) ،

وانتهاءً " بالمخرجات " ، التى تتفاعل مع المجتمع ومؤسساته بعد التخرج .
ومرورا " بالعملية " و " المنتجات " و " الناتج النهائى " . وعلى خط العمل أو
الإنتاج هذا يجرى حساب دقيق لكل خطوة فى ضوء احتمالات الكسب
والخسارة ، العوائد الإيجابية والعوائد السلبية .

هم المدرسة المنتجة إذن ، ليس هو التعليم فى ذاته ، وإنما هو " صدق "
هذا التعليم أو " مصداقيته " فى المجتمع ، وفائدته فى التنمية الاجتماعية
الاقتصادية ، هذا الصدق ، وهذه الفائدة ، هما اللذان يحكمان خط العمل أو
الإنتاج فى المدرسة من " المدخلات " إلى " المخرجات " - ودليل الصدق
والفائدة هو " عائد " أو " مردود " المخرجات فى الحياة العملية والعامّة ، قياسا
إلى المدخلات التى خصصت للتعليم .

٣- الجودة التعليمية :

وإذا كان الفكر التربوى العربى قد عرف منذ عدة عقود ، فى القرن
الماضى مناقشات متعددة حول ما كان يسمى " بالكيف " و " الكم " ، فإن مثل
هذه القضية قد حسمت منذ عقود قليلة ماضية ، فى ضوء التزايد المستمر فى
كلفة التعليم ، فضلا عن أن " الانتشار " التعليمى الذى يعبر عن " الكم " قد
تحقق إلى حد كبير ، ومن ثم فقد بدأت الجهود تؤكد على ضرورة توافر
عنصر الجودة فيما يقدم من تعليم حرصا على ألا يتبدد ما ينفق على التعليم من
أموال ضخمة ، وأهم من ذلك ، حرصا على أن يتوافر للمجتمع أبناء قد تمت
تثقيفهم بكفاءة واقتدار بحيث يكونون على استعداد للمشاركة الحقيقية فى
النهوض بالمملكة .

ويمكن أن نميز فى معنى الجودة بين ثلاثة جوانب : أولها : جودة التصميم
، أى تحديد المواصفات والخصائص التى ينبغى أن تراعى فى التخطيط للتعليم
، وثانيها : جودة الأداء ، وتعنى القيام بالأعمال وفق معايير محددة ، وثالثها :

جودة المخرج ، وهى الحصول على منتج تعليمى وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة .

وهذا يعنى أن الجودة فى التعليم لم تعد قاصرة على تحسين المنتج التعليمى فقط وإنما تعنى تحسين مختلف عناصر المنظومة التعليمية بما فى ذلك المعلم والطالب وولى الأمر والمدير والأهداف والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة والوسائل التعليمية ، وأساليب التقويم والمناخ المدرسى ، وبقية العناصر الأخرى (خالد الزواوى ، ص ١٥٤) .

كذلك فإن الجودة التعليمية عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين ، حتى وإن وصلت إلى أعلى نسبة يمكن الوصول إليها ، ذلك أن هناك دائما طرقا تستحدث للأداء التعليمى ، ومعايير تستجد للتقييم ، واستمرار الجودة يتبدى أيضا فى أنها تبدأ منذ بداية اليوم المدرسى ، وحتى نهايته ، وطوال العام الدراسى ، وعلى مدار حياة كل من المعلم والمتعلم .

والجودة ، على خطورتها وأهميتها لا تفرض بالقوة من قوة خارج العملية التعليمية ، وإنما لابد أن تعتمد على " الإقناع والاقتراع " من جانب المعلمين والإداريين والفنيين والطلاب ، فضلا عما لابد من توافره من حيث الحوافز الشخصية ، فالمزيد من التحسن فى الأداء ، والتطوير المستمر من شأنه أن يعظم العائد ، وهذا العائد له صوره المتعددة التى لابد أن يكون لكل طرف فى العملية التعليمية نصيبه منها .

ومن المتوقع عندما يتوافر الاقتناع الداخلى ، والدافعية الذاتية ، يمكن أن نضمن إلى حد كبير توافر جانب آخر أساسى لضمان الجودة ، ألا وهو " التلقائية " ، لا بمعنى " العفوية " ، ولكن بمعنى قلة الحاجة إلى " الرقيب " الذى يفتش ويضبط ، وإن كان هذا مما لا يمكن الاستغناء عنه ، لكن عند توافر التلقائية ، سوف يكون الاعتماد على " الرقابة " و " التفتيش " ضئيلا ، ويتوجه أكثر إلى المتابعة بغرض المساهمة فى حل ما قد يظهر من مشكلات .

كما تعتمد الجودة على بروز المسؤولية الجماعية ، حيث أن العملية التعليمية نفسها هي إذ تتعدد عناصرها وأساليبها وأركانها ، لابد أن يحكمها التوافق والانسجام ، وأمر مثل هذا يستحيل تحقيقه إذا سار " كل في طريق " ، وبالتالي يصبح التشارك في المسؤولية ، و التضامن في العمل ، والتعاون في التفكير والتخطيط والتنفيذ " فروضا " لابد من أدائها .

٤- العدل التربوي :

مما لا تخطئوه نظرة تأمل وفهم لآيات القرآن الكريم ، ذلك الطلب المتكرر المستمر لأمة المؤمنين أن يكونوا قوامين بالعدل ، أى كثيرى القيام بالعدل فى نظم حياتهم وإدارتهم وممارساتهم وقيمهم وعاداتهم إلى الدرجة التى يصبح العدل هو السمة المميزة لمجتمعهم وحضارتهم وأن لا يحول دون تجسيد هذه الصفة فى واقعهم صلة رحم أو حمية قرابة أو شأن كراهية وتعصب :

- (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ ۝۹۰) سورة النحل .
- (۝۹۱) وَأَمَرْتُ لَأَعَدِّلَ بَيْنَكُمْ اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حُجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ (١٥)) سورة الشورى .
- (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا (١٣٥)) سورة النساء .

والظلم ليس فقط مجرد حرمان من حق فى مال أو فى أرض ، أو فى موقع أو ما إلى هذا وذلك مما يقع تحت طائلة القانون ، ولكنه يشمل كل مظاهر حرمان الإنسان من حق من حقوقه التى يستحقها ، ومن هنا فإن عدم حصول البعض على حقوقهم فى التعليم هو صورة من صور الظلم ، والمعاملات التى تميز بين المتعلمين داخل المؤسسات التعليمية بناء على مواقعهم الطبقيّة

صورة من صور الظلم ، بل إن حصول البعض على أكثر مما تؤهلهم به قدراتهم واستعداداتهم هو كذلك صورة من صور الظلم .

من هنا فإننا نسعى بكل ما نملك من طاقات على مراعاة مبدأ العدل في التعليم ، آخذين في الاعتبار ما كان يعتور مفهوم العدل التربوى من قصور حيث كان يتصور أنه مسألة تخص اثنين لا ثالث لهما : أولهما الطفل من داخل جلده ، وثانيهما التعليم من داخل جدرانه . أما الطفل فمفطور - وفق هذا المعتقد أو التصور - على قابلية أو موهبة محددة لا يمكن تجاوزها ، ومن ثم فإن العدل التربوى بالنسبة له هو أن نضعه في مضمار التعليم مع غيره من الأقران لينطلق وإياهم من نقطة بداية واحدة ، فإذا كانت قابليته أو موهبته تسمح له بالوصل إلى آخر الشوط وجب أن يصل ، وإلا خرج بعد تعثر عند نقطة على الطريق متحملاً بذلك نصيباً من وزر مصيره . وأما التعليم - الذى يقع عليه النصيب الآخر - فقادر على أن يهيئ للطفل البيئة والظروف المناسبة لنمو قابليته أو موهبته إلى أقصى حدودها الممكنة (العدل التربوى والتعليم الكبار ، ص ٩) .

لكننا نسعى إلى تصحيح هذا التصور - فى التطبيق - بحيث نتحقق المبادئ الثلاث الآتية :

- أن قضية العدل التربوى قضية اجتماعية تخص المجتمع بنظامه وعدله وكفايته أولاً ، قبل أن تكون قضية تربوية تخص التعليم ، وقضية سيكولوجية تخص المتعلم . بل إن التعليم والمتعلم كليهما محصلة فعل هذا المجتمع بنظامه وعدله وكفايته .
- أن قضية العدل التربوى فى الأصل والأساس قضية كيف تعليم وجودة حياة ، ومن هنا فإنه لكى يتحقق هذا التكافؤ ، لابد من تغييرات أساسية فى أهداف التعليم وبنية ومحتواه وأدواته وعلاقاته الداخلية والخارجية بالمجتمع اسوة بالتغييرات الحاصلة فى كنهه .

- العدل التربوى أعمق وأبعد من مجرد تكافؤ فى فرص القبول بالمدرسة أو المؤسسة التعليمية ، إنه عدل فى الاستمرار فى التعليم والإنجاز ، فكل فرد قادر على أن ينمو بغير حدود ، ونكاؤه ليس عليه من قيد إلا ظروفه الاجتماعية والاقتصادية وفرصه التربوية .

٥- الاستثمار الأمثل للثورة التقنية والمعرفية :

فمن الملاحظ فى الدول المتقدمة تسارع فنون إنتاجية كثيفة المعرفة ، وتدفع الثورة التقنية ، بأبعادها المادية والاجتماعية الدول النامية إلى إحداث تغيرات جذرية ليس فقط فى هياكلها الاقتصادية والاجتماعية الداخلية ، بل أيضا فى هياكل علاقاتها الدولية ، ابتداء من مواقع شديدة الضعف تجاه القوى الخارجية (الاتصال والوسائل التعليمية ، الفصل الأول) .

وبذلك يتأكد دور المعرفة كعنصر إنتاجى حاكم . إن حقبة صعود المعرفة تمكن من يعلم من أن يتجاهل - بل ويستبعد - من لا يعلم ، وبالتالي تصبح المناطق التى تعيش حالة على ما يحدث من تقدم تقانى فى باقى العالم ، معرضة للتهميش المستمر ، ولن يكون هناك عطاء فى مجال المعرفة إلا من خلال النهوض بالتعليم وبالبحت والتطوير .

ويؤدى التقدم العلمى والتقانى إلى تراجع المهارات التقليدية أمام المعرفة والقدرة التقنية ، وهو ما يترتب عليه إحداث تحولات رئيسية فى هيكل العمالة . ويمكن القول إننا بصدد نوع جديد وراق من الحرفية ، نتوقف فيه وضعية العامل ليس فقط على تحصيله المعرفة التراكمية التى تمكنه من إجادة تطبيق أنماط متعارف عليها للعمل ، بل كذلك على قدرته على الإبداع ، الأمر الذى يضيف أبعادا مهمة إلى عملية الإعداد التعليمى للفرد .

ويتسم التطور التقانى والمعرفى بسرعة الإيقاع ، ويترتب على ذلك الإيقاع السريع حاجة الفرد إلى استيعاب كم كبير ومتجدد من المعرفة على مدى

سنوات العمر الممتدة ، وهو ما يطيل فترة التعليم ويوزعها على مراحل متعاقبة ، وبالتالي يتضح قصور أى محاولة لتزويد الفرد فى مستهل حياته بمخزون من المعرفة المتراكمة عن تمكينه من ملاحقة المعارف التى تستجد .

إن هذا يفرض تجاوز المرحلة التى كنا نتصور فيها أن " المنهج " عبارة عن الخبرات والأنشطة التعليمية التى يكتسبها أو يمارسها التلميذ فى المدرسة فقط ، فقد اتسع هذا المفهوم ليشمل البيت والمجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة ، تعليمية وثقافية واقتصادية وغيرها ، تؤثر بلا شك على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية ، وأداء التلميذ ، وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات التى يكتسبها (Daved Squines et al) .

كذلك فإن هذا التطور يفرض الاستفادة مما يقدمه من مستحدثات تعليمية التى أصبح لها أثر كبير فى تطوير الممارسات التعليمية المصاحبة للمنهج ، وكذلك استثمار تطور وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة الفردية والجماعية فى تصميم محتويات المناهج الدراسية وتطوير طرق التدريس ووسائله وعلى جانب آخر ، فإن ما يتيح التقدم التقنى من إمكانيات ضخمة لتطوير أساليب التعليم وإتاحة وسائل التعلم ، ييسر لنا الوصول بالتعليم إلى مختلف الأماكن أيا كان بعدها عن مراكز التجمع العمرانى أو مدى انحصارها فى الإطار الأسرى .

ومن هنا تأتى حتمية التصدى بعلمية وحسم لبعض المشكلات التى لا بد من الاعتراف بها فى هذا المجال ، لعل من أبرزها :

- قلة الأساتذة المتخصصين فى مجالات التقنيات التربوية المختلفة سواء فى مجال التدريس ، أو التصميم ، أو الإنتاج ، أو الاستخدام ، أو البحث .
- قلة عدد الساعات المعتمدة أو المخصصة فى مجال التقنيات التربوية مما لا يساعد على تأهيل أو إعداد معلمين قادرين على استخدام التقنيات

التربوية بعد تخرجهم ، أو إعداد متخصصين يعملون فى مراكز التقنيات التربوية المتخصصة .

- وهذا يفرض عدم الاعتماد فقط على ما تخرجه المؤسسات المتخصصة ، بل يمكن ترتيب برامج تدريبية بالتعاون مع كليات تربوية أو جهات أخرى متخصصة لعدد من المعلمين القائمين بالتدريس حتى يقفوا على التقنيات الأساسية ، فهما لتركيباتها وكيفية صيانتها وتشغيلها .
- ضرورة توفير التجهيزات المادية الكافية فى قاعات الدروس التى تساعد المدرسين على استخدام التقنيات التربوية بسهولة ويسر ، لا مجرد الاعتماد على مركز واحد يكون هو المصدر لتلك التجهيزات ، فتوفرها داخل كل قاعة ييسر التعلم والتعليم أكثر .

٦- تنمية التفكير :

فهما كانت زاوية الرؤية فى دراسة قضية التقدم والتخلف ، فلا أحد يمكن أن يجادل فى أن جذورهما فكرية ، فالتقدم ليس " أسطورة " أو مجرد " حلم يستطيعه شعب ولا يستطيعه آخر ، وإنما هو ممكن لأى شعب عندما يتوافر فى تربية أبنائه العقلية المنهجية العلمية المستحدثة (حسن زيتون ، ص ١٠٧) .

ومن أولى التربية والتعليم من أجل تنمية التفكير ، ضرورة السعى ، من خلال مناهج التعليم وطرقه ، على تحرير العقل من الجمود والتقليد للسلف ، بغير برهان ودليل ، سواء أكان السلف هو سلفنا نحن أم سلف الحضارة الغربية .

ومن المعروف أن حفظ العقل هو من مقاصد الشريعة الأساس ، ومن طرق حفظ العقل إعماله أو تفعيله أو تشغيله ، فعلى أساسه حمل الإنسان أمانة الخلافة ، والله سائله يوم القيامة أن يحسن استخدامه لأداء الأمانة التى حملها ، شأنه فى ذلك شأن باقى النعم من عمر وصحة ، وما إلى ذلك (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ

لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (٣٦) سورة
الإسراء .

وحين يكون الإنسان سليم القدرات العقلية ، متحلياً بالعلوم وبالعقلية
العلمية ، ثم لا يستخدم كل ذلك ، بل يتصرف كناقص العقل أو الجاهل ، فإنه
يكون مريضاً بمرض عبر عنه القرآن الكريم بقوله (أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ
يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا (٤٤) سورة الفرقان .
إن كل هذا يؤكد لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن طرق التعليم القائمة على
التلقين من جانب المعلم ، والحفظ والاستظهار من جانب الطالب لا يمكن أن
تؤدي إلى تنمية التفكير ، ويتبين لنا من خلال ملاحظتنا لأسلوب التعليم التلقيني
أن هذا التعليم يميز مرحلتين في حركة المعلم : أولاً مرحلة استيعابه شيئاً حين
يحضر الدرس ، وثانياً مرحلة القيام بالشرح حين يواجه الطلاب . ولا يشترط
في الطلاب بهذا الأسلوب أن يعرفوا الدرس بل المهم أن يتذكروه ويحفظوه ،
ذلك أن الدرس هو في نهاية الأمر ملك خاص للأستاذ وليس موضوعاً يستثير
الحاسة النقدية بين الطالب والأستاذ .

وهكذا ، فباسم المحافظة على الثقافة والمعرفة ، نجد أنفسنا بإزاء نظام
يتكرر للثقافة والمعرفة ، وعلى عكس ذلك ، فإن أسلوب طرح القضايا في
التعليم لا يوجد عملية التعليم ولا يجعل منها عملية ذات طرفين أحدهما يتلقى
والآخر يلقي ، بل يجعلها عملية تعلم مستمر ، سواء كان المعلم في لحظة إعداد
الدرس أو مشتركاً في الحوار مع تلاميذه ، فالمدرس في هذه الطريقة لا يتخذ
من الموضوعات ملكاً خاصاً له بل يستخدمها للاشتراك في التبصر بها مع
تلاميذه ، فدور التلاميذ هنا لا يقتصر على الاستماع فقط ، بل هم يشاركون
بالنقد والبحث والحوار مع المدرس وبصورة إيجابية .

وإذا عدنا نسأل عن دور المدرس وجدناه يتركز في تحضير المادة للطلبة
للنظر فيها ، ومن خلال فحص الطلبة للمادة ، يبدأ هو نفسه إعادة النظر في

موقفه السابق منها ، أما دوره فى طريقة عرض القضايا والمشكلات فيتلخص فى مشاركة تلاميذه فى تهيئة المناخ الملائم لعملية التعلم ، ذلك فى الوقت الذى يعوق فيه المنهج التقليدى إطلاق مثل هذه القوى الإبداعية للطلاب ، وفى الوقت الذى يهتم فيه منهج عرض المشكلات بتعرية الواقع وكشفه أمام الطلاب ، فإن المنهج التقليدى لا يستهدف سوى إضعاف الإحساس بالواقع .

ومن سبل تنمية التفكير تدريب المتعلم على النقد الذاتى بدلا من التفكير التبريرى ، والنقد الذاتى هو ذلك الأسلوب من التفكير الذى يحمل صاحبه المسؤولية فى جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل ، أو ما ينتهى إليه من فشل (مجدى حبيب ، ص ٤٨٨) .

٧- التعليم الفنى والمهنى :

وهو أكثر أنماط التعليم التصاقا بمواطن الإنتاج ، وحجبه عنه ، ينطوى على ضرر بالغ . ومشكلة التعليم الفنى والمهنى الجوهرية فى المنطقة العربية أنه ظل فترة طويلة بعيدا عن مواطن الإنتاج . ونتيجة لذلك يعيش التعليم الفنى والمهنى ، وينتهى غريبا عن الإنتاج وفنونه

وقد أصبح التأهيل لمعظم المهن يتطلب مستوى تعليميا مرتفعا بالمقارنة مع الماضى ، ويستلزم وقتا أطول من التعليم العام قبل التخصص المهنى . وعلى حين تناقصت الحاجة إلى المهارات اليدوية التقليدية بشدة فى معظم المهن ، يزداد الطلب بسرعة على المهارات الاجتماعية والاتصالية والعقلية ، ولذلك يكون التعليم الفنى والمهنى مجديا إذا كان مفتوح القنوات ، متغذيا بقاعة معرفية واسعة ، متصل الحلقات ، مستمرا ، لا يتوقف مداه عند حد معين .

كذلك صار مطلوبا أن تتوافر السمات الآتية فى خريجى التعليم الفنى والمهنى : امتلاك المهارات الخاصة بمهنة معينة أو مجموعة من المجالات المهنية ، وامتلاك مهارات أساسية عديدة قابلة للتحويل إلى حقول مهنية متعددة ،

والقدرة على استغلال المهارات فى مجالات جديدة ، والفاعلية الذاتية ، بمعنى القدرة على المبادرة والتصرف فى مواقف غير معتادة .

ويجب أن تعتمد معايير التعليم الفنى والتدريب المهنى بالدرجة الأولى على رؤى مؤسسات الإنتاج ، فهناك حاجة دائمة إلى ربط التعليم الفنى والمهنى بسوق العمل وجهد التنمية ، الأمر الذى يستلزم على الدوام مراجعة مدى جودة التعلم الذى يتم داخل مؤسسات التعليم الفنى والمهنى . كما أن هناك ضرورة مستمرة لاختبار المعايير المتبعة فى تحديد المهارات والمعارف المطلوبة على ضوء الواقع بحيث يشارك فى هذا الاختبار المؤسسات الإنتاجية وأجهزة الاعتماد التعليمى والمهنى المتخصصة والجمعيات المهنية .

ملخص المقاصد :

وهكذا يمكن أن نلخص جملة المقاصد التى تسعى المدارس إلى تحقيقها فى النقاط التالية :

١- تعزيز الانتماء الدينى والعربى لدى التلاميذ فى سياق التواصل الحضارى الإنسانى ، وبما يمكن من التصدى الواعى للغزو الثقافى ، وحماية الثوابت الحضارية العربية والإسلامية ، ومواجهة التحديات السلبية للعولمة .

٢- دعم وترسيخ قيم الحق والخير والعدالة القائمة على هدى من العقيدة الدينية والتراث الثقافى والمحلى والوطنى والعربى والإنسانى للمجتمع والفرد .

٣- تمكين المتعلم من التعامل والتكيف الإيجابى والفعال ، مع بيئته ومجتمعه المحلى والوطنى والعربى والعالمى ، وتمكينه من فهم الحضارات المتعددة ، والحوار الهادف والبناء مع الآخرين أفرادا وجماعات .

- ٤- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتى ، والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها .
- ٥- تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة ، بما يمكنه من الإسهام الفاعل فى تحقيق ذاته ، وتقديم مجتمعه ، والمحافظة على بيئته .
- ٦- إكساب الفرد أنماط التفكير الفعال ، وبخاصة التفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، والتفكير العلمى ، والتفكير الموضوعى ، بما يمكنه من المشاركة فى صنع المستقبل ، والتكيف معه بالمرونة والاستجابة المناسبة .
- ٧- تمكين المتعلم من الاستيعاب السليم لمفاهيم الشورى والسلام العادل والشامل ، وحس بالمسئولية ، والحرية ، وفهم الإنسان لنفسه وحقوقه وواجباته ، ضمن إطار السياسة التربوية والمصلحة الوطنية والعربية الإسلامية .
- ٨- تحقيق ودعم الإيمان بأهمية العلم والتقانة ، وضرورة امتلاك مهاراتها ، ومقومات ومهارات التعامل واستخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتقنية مثل أجهزة الحاسوب وأدوات التحليل الرمزية .
- ٩- إسهام التربية بشكل فاعل فى التنمية البشرية ، وتعميق تفاعلها مع متطلبات التنمية المستدامة ، وتلبية حاجات سوق العمل والإنتاج الآنية والمستقبلية .
- ١٠- انفتاح التربية فى مختلف مجالاتها على التجارب الدولية والاتجاهات المعاصرة أخذاً وعطاءً فى إطار الهوية الثقافية للملكة وتراثها الحضارى المجيد .
- ١١- تحقيق ودعم المشاركة والمسؤولية المجتمعية فى تخطيط التعليم وتمويله وإدارته ، بما يضمن تطبيق العدل التربوى ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

- ١٢- إقامة الجسور بين مراحل وحلقات التعليم المختلفة من جانب ، وبينها وبين برامج التعليم غير النظامي .
- ١٣- تمتع النظام التربوي للمدارس بدرجة عالية من المرونة حتى يتجاوب مع المستجدات والتحولات العالمية .
- ١٤- تأكيد الدور التربوي لمؤسسات المجتمع والأسرة ومسئولياتها في تطوير العملية التربوية وإشراك الأسرة وأولياء الأمور والمؤسسات والجمعيات المؤثرة في البيئة المدرسية .
- ١٥- تحديد التغيرات المطلوبة في ثقافة المؤسسة المدرسية لتتمكن من تنمية ثقافة ذات قيم تشجع الإبداع وتحرص على إتقان العمل وتحسين نوعيته .
- ١٦- جعل المدرسة مؤسسة للبحث والتطوير .
- ١٧- وضع هيكلية جديدة للمدرسة وتحديد معايير لأداء المهام والواجبات للعاملين فيها لتتمكن من تحقيق أهدافها .
- ١٨- التعامل مع المدرسة على اعتبار أنها نظام مرن ومفتوح وتحويل بيئتها إلى بيئة مفتوحة تعتمد على شبكات المعرفة ووسائل التقنية الحديثة .

مراجع

- ١- إسماعيل سراج الدين (تحرير) : نحو مستقبل أفضل ، استراتيجية لبناء قدرات العلم والتكنولوجيا على الصعيد العالمى ، الإسكندرية ، مكتبة الإسكندرية .
- ٢- باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠
- ٣- جابر عبد الحميد جابر : اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢
- ٤- جورج ف. نيلر : الحركة الفكرية فى التربية الحديثة ، ترجمة سعيد إسماعيل على ، و بدر جويعد العتيبي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦
- ٥- حسن حسين زيتون : تعليم التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣
- ٦- خالد محمد الزواوى : الجودة الشاملة فى التعليم ، القاهرة ، مجموعة المنيل العربية ، ٢٠٠٣
- ٧- سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٥
- ٨- _____ : العدل التربوى وتعليم الكبار ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
- ٩- صبرى الدمرداش : المناهج حاضرا ومستقبلا ، الكويت ، مكتبة المنار الإسلامية ، ٢٠٠١
- ١٠- ضياء الدين زاهر : مقدمة فى الدراسات المستقبلية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٤
- ١١- على أسعد وطفة : بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ٢٠٠٠ ، ط ٢

١٢- ماهر إسماعيل صبرى ، وصلاح الدين توفيق ، الإسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ٢٠٠٥

١٣- مجدى عبد الكريم حبيب : تعليم التفكير فى عصر المعلومات ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٣

١٤- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تحقيق الجودة فى التعليم العام ، القاهرة ، ٢٠٠١

١٥- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠

١٦- مصطفى عبد السميع وآخرون : الاتصال والوسائل التعليمية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٣ ، ط ٢

١٧- المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية فى البلاد الإسلامية ، تحت الطبع .

١٨- هاورد أوزمون ، وصمويل كرافر : الأصول الفلسفية للتربية ، ترجمة بدر بن جويعد العتيبي ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٥

١٩- Cawford. M. and Others : Leadership and teams in educational Management . open University press . Buckingham . Philadelphia . ١٩٩٨

٢٠- David Squines et al : The Changing of Learning Technology (Edited by) . University of Wales . Cardiff. ٢٠٠٠ .

٢١- Gerda Hanko : Increasing competence through collaborative problem- solving . London . David Fulton

التجارب المصرية فى مجال التعليم الأساسى النظامى*

مقدمة :

مراحل النمو التى يمر بها الإنسان متصلة ، السابق منها يتأثر بالأسبق ويؤثر فى اللاحق بحيث يستحيل ادعاء الفهم والوعى بحاجات ومتطلبات ومشكلات مرحلة دون أن نضع فى الاعتبار ما سبقها من مراحل بهدف الكشف عن المؤثرات والخبرات والنتائج وما سوف يلحقها ، من حيث تحديده للأهداف وإرسائه للأسس والقواعد ، ورسمه للاتجاهات والمسارات التى يجب الالتزام بها .

ولا يستثنى المجتمع من هذه القاعدة العلمية والمنطق التاريخى، ومن هنا يصبح لزاما علينا ونحن ندرس ونطبق صيغة جديدة - أو هكذا نقول - لتعليم المرحلة الأولى ونمطا متفردا من أنماط التعليم أن نقوم بجولة تاريخية بين ربوع التعليم المصرى حتى لا نقع فى ذلك الخطأ الفاحش الذى يؤدى إلى تدمير أى جهد إصلاحى عندما نقيم جهدا تعليميا مفترضين فيه أننا نبدأ من نقطة الصفر، ونكون المحصلة النهائية ، أن نبدأ لا من حيث انتهى السابقون ، ولكن من حيث بدعوا ، ونفاجأ دائما بأن النتائج هزيلة والإنجازات ضئيلة ، لأننا سرنا فى طريق دائرى لا فى طريق ممتد على خط مستقيم .

ونحب بادئ ذى بدء أن ننبه إلى أن هذه الدراسة سوف تقتصر على تلك التجارب التى قامت فى داخل التعليم النظامى ، مع الوعى بأن هناك تجارب أخرى خارجه ، تحتاج إلى دراسة مستقلة، كذلك فسوف تستبعد الدراسة تجارب المدارس النموذجية من حيث ما قامت به من جهود للمزاوجة بين التعليم الأكاديمى والتعليم العملى ، لحاجتها كذلك إلى دراسة مستقلة .

* مؤتمر التعليم الأساسى الذى نظمه مركز سروس الليان ١٩٨١ بالقاهرة.

أولاً: التعليم المتكامل فى بعض مستويات

تعليم المرحلة الأولى

١- مشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠

بدأت الارهاصات الأولى فى التعليم الأساسى بمحاولات تقديم لون من التعليم بالمرحلة الأولى للتلاميذ يتم فيه المزج بين المواد النظرية وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية ترتبط بالبيئة وبالاحتياجات الاجتماعية ارتباطاً مباشراً ، وهذا ما نلاحظه فى ذلك المشروع الضخم الذى رسم مخططه بدقة تامة وبعمق عجيب عام ١٨٨٠ فيما سمي بمشروع التعليم القومى الذى وضعه قومسيون المعارف ، وكان يقضى بإنشاء ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى ، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثانى إلى أن تلاميذها يفترض دراستهم لـ .. مبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو وقواعد الحساب الأربع ، وشيئاً من الموازين والمقاييس وجغرافية مصر وتاريخها والتاريخ الطبيعى وقانون الصحة ، وتمارين عملية على قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطى ، ويتلقون تدريبات رياضية ^(١) .

فهو هنا تبرز لنا تمرينات لها نوعيتها الخاصة حيث أنها ذات طابع عملى مناسب للمجتمع الزراعى، وكذلك بالنسبة للمواد . ويزداد هذا وضوحاً فى المستوى الثالث من المدارس وهو ما كان يسمى فى ذلك الوقت بالمكاتب الابتدائية الراقية ، أو مكاتب الدرجة الأولى *degre supurieur* ، وهى المرحلة الموصلة إلى ما بعدها من مراحل تعليمية ، أما هؤلاء التلاميذ الذين لا يرغبون فى مواصلة تعليمهم بعدها ، سواء لسبب اقتصادى اجتماعى أو لسبب تعليمى ، فإنهم يمضون سنة دراسية تكميلية يتلقون خلالها مجموعة من

(١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر من نهاية حكم محمد عى إلى أوائل حكم توفيق، الجزء الثانى ، وزارة المعارف العمومية ، د. ت ص ٣٢٤.

المعلومات العملية ، وذلك فى مجالات مثل : قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطى .

وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالزراعة ، فقد رأى المشروع أن تعطى لهم بعد ذلك دروس فى المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعى .
وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالتجارة ، تعطى لهم دروس فى الحساب التجارى ، وإمساك الدفاتر والخط ومعلومات اقتصادية، ويتدرب التلاميذ جميعا تدريباً رياضياً (١) .

وبطبيعة الحال فإن هذا المشروع العظيم ، لا نقول وهو لم يزل بعد فى المهد صبيها ، ولكن وهو لم يزل بعد جنينا فى بطن أمه وذلك باعتبار ما شهدته مصر كحلقة من حلقات ذلك المسلسل الجهنمى الرهيب الذى قام بدور البطولة فيه الاستعمار البريطانى بدءاً من عام ١٨٨٢ ، ليعصف بكل بارقة أمل لاحت من قبل ، وليهدم ما أسس من مشروعات إصلاح ، لتستمر مصر فى وهدة التخلف ، ومن ثم تتاح الفرصة لقوى البغى والهيمنة لمواصلة امتصاص دمائها والتغذى على هذه الدماء !

٢- نقد على مبارك لتعليم المرحلة الأولى فى عهد الاحتلال البريطانى :

وقد ظلت مدارس المرحلة الأولى على الرغم من إقرار وزارة المعارف بأن " التعليم الابتدائى هو الأساس الذى يبنى عليه جميع التربية ، وأن تعليم العلوم الثانوية والعالية لا يكون ناجحاً بغيره " على حال من السوء يرثى له ، ولم يكن هذا الإقرار إلا فلسفة نظرية لم تتعد حدود الورق المكتوبة عليه فقد ظلت الوزارة شحيحة فى فتح المدارس الابتدائية ، بالإضافة إلى ما كانت تتميز به

(١) المرجع السابق ، ص ٣٣٥ .

مناهج هذه المدارس من البساطة بحيث لا تؤهل خريجها للاندماج فى الحياة الاجتماعية وما تتطلبه من مهارات كسب العيش ^(١) ، حتى أن على مبارك نفسه قد اضطر إلى أن يعترف بأن خريجى هذه المدارس الذين لا يلتحقون بالمدارس الثانوية وهم الأغلبية ، من " إذا عانوا لأهلهم بعد الدراسة الابتدائية لا ينتفعون بها فى المعيشة لأهلية لقلّة المعارف التى تحصلو عليها " ^(٢) ، ولذلك فقد اقترح التدابير اللازمة التى يتسنى بها إمداد التعليم بمعلومات ابتدائية كإمساك الدفاتر وفن تدبير المنزل ، وفن الإنشاء والمساحة وغير ذلك ... ولا شك أنه إذا صار تعليم هذه الدروس بكيفية ملائمة لاحتياجات الحياة العمومية يعود منها منفعة كلية لهؤلاء الشبان فى ممارسة بعض صنائع مختلفة يحترفون ويتعيشون منها " ^(٣) .

٣- مشروع تعميم التعليم الأوّل عام ١٩١٩ :

وعندما بدأ الفصل الأخير من الحرب العالمية الأولى ، وضح للكثير من الأمم والشعوب أن تلك الحرب ما كانت لتبدأ إلا نتيجة طبيعية لصراع قوى الاستعمار والاستغلال ، وإذا كان المثل الشائع يقول (رب ضارة نافعة) ، فقد أدى هذا إلى تهتك كثير من الأستار التى حجبّت الرؤية عن الجماهير ، وبداية عصر جديد من الوعى الشعبى ، فتزحف جموع الناس طلبا للحرية ، وتطارد ألسنة لهيب الشوق للاستقلال عناصر الطغيان ومراكز الاستغلال .

(١) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال البريطانى لعالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤م ص ١٠٣ .
(٢) ترجمة التقرير المرفوع من نظارة المعارف العمومية لأعتاب السنية عن حال التعليم سنة ١٨٨٨ المطبوعة الأميرية ببولاق ، ١٨٨٩ ، ص ١٩ .
(٣) المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

فى مناخ مثل هذا أصدر وزير المعارف القرار رقم ١٩٩٠ لسنة ١٩١٧ بتعيين لجنة لتعميم التعليم الأولى على أساس أن " الحاجة أصبحت شديدة إلى أن يتعلم السواد الأعظم من الأمة تعليماً أولياً يلائم حالهم لحاجتهم إليه فى أمورهم الاجتماعية والاقتصادية ، ولما له من الأثر الجليل فى شئونهم العقلية " (١) .

لكن المشروع الذى وضعته اللجنة لم يكن يمثل أفضل الإمكانيات المتاحة أمامها ، وأسوأ ما فيه قيامه على أساس من الازدواجية التى تفرق بين ما يتاح لجماهير الناشئة ، وما يقدم لأولاد الطوائف المتميزة اجتماعياً واقتصادياً من تعليم نظمت مراحلها على النسق الأوروبى . ولكن الذين وقفوا موقف المعارضة من المشروع ، لم يعارضوه ، من هذه الزاوية ، بل كانت لهم مصالح واعتبارات جعلتهم يقفون ضد تعميم التعليم الأولى ، من هؤلاء المعارضين ، كانت طبقة كبار ملاك لأراضى الزراعية الذين يتألف منهم معظم أعضاء مجالس المديریات . لم تظهر مجالس المديریات أى نوع من الحماسة للاضطلاع بمسئوليتها فى تنفيذ هذا المشروع الذى يتطلب أعباء مالية ضخمة .. والحقيقة أن الذى كان يفزع كبار الملاك ، هو تصورهم أن تعميم التعليم يصرف الفلاحين عن الاشتغال بزراعة الأرض (٢) .

٤- مشروع المدرسة العاملة عام ١٩٢٥ :

وبعد حصول مصر على الاستقلال عام ١٩٢٣ فى صورته المشروطة الناقصة ، برزت آراء ترفع راية النزواج بين العلم والعمل ، فقد تبنى كثير من مفكرى التربية فى مصر فكرة النشاط والتعليم بالعمل

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير لجنة التعليم الأولى ، المطبعة الأميرية ، ١٩١٩ ، ص ٢ .
(٢) أحمد حسن عبيد : فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه ، مجلة تعليم الجماهير ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة ، العدد الأول ، ص ٩٢ .

والممارسة اليدوية باعتبارهما جواز المرور للحياة بأسرها ،^(١) ومن ذلك القول بأنه من الضروري " أن تقرر الدراسة العلمية بدراسة عملية فيشتمل التعليم الأوّلى على كل وسائل التربية الجسدية والنفسية والعقلية من علم وفن وزراعة وصناعة ووسائل اللهو المباح والسرور".^(٢) وكان جاويش أبرز هؤلاء حيث جسد الفكرة فى مشروع بدأ تنفيذه بالفعل وإقامته على فلسفة مهمة وهى " إن التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على إنماء العقل عن طريق الأذن أو العين ، بل يجب أن يكون لليد نصيبها من الدربة على الصناعات والزراعات التى هى قوام سعادتنا الحيوية ولذلك لابد من إقامة المدرسة العاملة التى تجمع بين التربية العلمية والعملية فى المرحلة الأولية " ^(٣).

وقد سمي المشروع المدرسة التى بدعوا فى تعميمها عام ١٩٢٥ باسم (المدرسة العاملة) لأن منهج الدراسة بها يجمع بين المواد النظرية والعملية، وقد جاء فى المذكرة المرافقة لهذا المشروع تحديد أهداف هذه المدرسة بما يأتى :^(٤)

" جرت العادة أن تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات المدرس اليومية ، فأما الآن لابد من تقسيم الوقت تقسيما يظهر التلميذ من الأمية ، كما يمكنه من مقاليد الزراعة أو شئ من الصناعات ولذلك رأينا أن يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل المدرسة طائفتان من التلاميذ : طائفة من الصباح إلى نحو الظهر والأخرى من بعد الغذاء إلى المساء ، أما

(١) مثل حسن توفيق وأمير بقطر وسيد باشا وعبد العزيز جاويش ومحمد على علوبة وجاك تاجر ومحمد فريد أبو حديد وإسماعيل القباني ، انظر : حسان محمد حسان اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣-١٩٥٢ ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٧١ ص ١١٢ .

(٢) خطبة عبد الله أمين أفندى بعنوان (الغاية من التعليم الأولى) ، ضمن مباحث مؤتمر التعليم الأولى ، صحيفة المعلمين ، يولية - أكتوبر ١٩٢٥ ، ص ٣٦٠ .

(٣) وزارة المعارف العمومية : تقرير مشروع التعليم الإلزامى بالقطر المصرى ، ١٩٢٥ ، وضع عبد العزيز جاويش مقدم لمعالى محمد توفيق رفعت وزير المعارف ، ص ١ .

(٤) المرجع السابق .

النصف الآخر من اليوم ، فإن التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون بالحقول الزراعية ومعاهد الأعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضع لذلك " .

ولم يحظ هذا المشروع بالنجاح المرجو " لأن الأعمال خارج المكاتب العامة لا تنتظر حتى يوافقها الطفل ، وبذلك اضطر الآباء إلى الاستغناء عن عمل أطفالهم ، وانصرف هؤلاء إلى غير التعليم وغير العمل ، فقلت موارد الآباء ، وأصبح الأبناء عرضة لعوامل الفساد " (١) .

٥- تجربة التعليم الريفى :

وإذا توقفنا بعض الشيء لنأمل الخبرات السابقة ، فسوف نلمس أن كثيرا منها لم يكن قائما على أسس متينة (٢) . ذلك أن كل ما تم منها كان نتيجة اجتماع لجان تضم طوائف من خيرة رجال التعليم وتجتمع فتتبادل الآراء بحسب ما أدى إليه علم أفرادها وبحوثهم وتجربتهم، وقد يزدون على ذلك فيستعينون فى بحثهم بما هو جار فى البلاد الأجنبية ، ثم ينظرون فى المناهج فيزيدون عليها بعض المواد الدراسية أو ينقصونها بحسب ما يظنون أنه يودى إلى القصد من التعليم ، وقد يبدعون بحثهم ببعض نظريات تحدد مدى الإصلاح .

فإذا ما انتقل الأمر بعد ذلك إلى الهيئات المسئولة ، أخذت تنتظر فى التنفيذ فتبدأ بتحديد المال اللازم لكل مدرسة أولية وعدد المدارس لتعميم التعليم ، ثم يعملون فى هذه الحدود العملية المقررة على المناهج والخطط المقترحة بقدر ما تسمح به الظروف ، ومن ثم كان لابد لهم أن يكون المعلم رخيصا، أى قليل الأجر وأن يقوم بتدريس اليوم كله صباحا وبعد الظهر

(١) اسماعيل القباني : دراسات فى مسائل التعليم ، النهضة المصرية القاهرة ، ١٩٥١ ، ص ٢٤٨ .
(٢) رابطة التربية الحديثة : تقرير عن التجربة التعليمية فى مدرسة المنايل الريفية ، القاهرة مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٣ ص ٣ ، ص ٤ .

بغير أن يفرغ ساعة، وأن تكون الأدوات محدودة والمصروفات النثرية قليلة، ووسائل الإيضاح معدومة أو هي في حكم المعدومة ، كل هذا لأن المال المقرر للمدرسة الواحدة لا يتسع إلا لمثل هذا القدر، فتضيع كل المقومات التي وضعتها اللجان وتمسخ كل المناهج التي رسمتها ، وتخرج مصر من ذلك كله بمدرسة شكلية يكتفى فيها بأنها دليل على النية الحسنة التي يضمها المجتمع نحو التعليم .

ومن هنا فقد نادى بعض رجال التعليم غير مرة فى مؤتمراتهم ومحاضراتهم ^(١) ، بأنه من الضروري أن تعتمد الدولة إلى التجربة على نطاق ضيق وأن تجعل تعديل مناهج التعليم الأولى قائما على أساس ما تدل عليه التجربة وما يكون لها من نتائج ، والاكتفاء بما مضى من إصلاح بعد إصلاح ، كأن يبدأ كل منها بمجرد النظر والمناقشة ، وينتهى كل منها بتعصب من رسموه وسخط من هم خارجون عن دائرتهم ، وإنه لابد بعد كل هذه الخبرات أن نقذف بالتعصب لأية فكرة ، ولنحدد المقصود أولا من تعليم المرحلة الأولى ، ثم لنفتح عقولنا لرسم الخطط ولنفتح قلوبنا لمتابعة التجربة والاستعداد لتعديلها وتقويمها حتى نبلغ ما نرضاه وبذلك يكون واضع الخطة ناقدًا باستمرار ، ويكون من هم خارجون عنه ناقدين كذلك ، ويشترك الجميع فى الملاحظة والتوجيه حتى ينتهى الأمر إلى ما نرضاه نفوسهم أو ما هو قريب مما نرضاه .

وفى أوائل عام ١٩٤٠ قامت رابطة التربية الحديثة ببحث مشكلة المدرسة الريفية التى يتوقف عليها تكوين الفرد الذى يعتبر نموذجا للسواد الأعظم من المواطنين المصريين ، من المزارعين ساكنى الريف . وقام بدراسة هذه القضية ثلاثة من كبار رجال التعليم فى ذلك الوقت وهم : محمد فريد أبو حديد، ومحمد عبد الواحد خلاف، ويعقوب فام، وبعد مناقشات

(١) المرجع السابق ، ص ٤ .

ودراسات ، اتفق الجميع على أن حالة التعليم الأولى بحاجة إلى الإصلاح ، ولذلك رعو ضرورة السير فى مشروع تجربة لمدارس الريف ، يكون الغرض منها رفع مستوى الحياة فى القرية المصرية وتهذيب النشء وتنقيفه تنقيفا مستمدا من بيئته بقصد إعداده للحياة وأن تنشأ المدرسة على أساس مزرعة مساحتها بضعة أفدنة ، وينشأ فيها بالتدرج ما تدعو إليه الحاجة من حظائر للماشية والأغنام والدواجن ومناحل لتربية النحل ومعدات لتربية دودة القز وأجهزة لمنتجات الألبان .. إلى غير ذلك من الصناعات الزراعية، كما تنشأ فيها بالتدرج معامل أو ورش صغيرة لإصلاح ما يستخدم فيها من أدوات وعمل ما تحتاجه المدرسة والصناعات المجاورة المتصلة بها مما يسهل صنعه وإصلاحه فى هذه الورش. (١)

وتلاقى اتجاهات رابطة التربية الحديثة ، وجمعية الدراسات الاجتماعية ، وتم بالفعل إنشاء مدرسة بقرية المنايل بالقليوبية عام ١٩٤٠ وكانت الفلسفة التى تقوم عليها المدرسة أن يكون التعليم فيها متصلا بالعمل والبيئة ، وأن يكمل التعليم النظرى بما يكسبه التلميذ فى أثناء أعمال توفر له مما يباشره أهل البيئة التى يعيش فيها ، ولذلك كان اليوم الدراسى مقسما إلى قسمين : قسم يتلقى فيه التلميذ مبادئ العلوم فى حجر الدراسة ، وقسم آخر يساعد فيه التلميذ بالعمل فى المشروعات المختلفة التى بالمدرسة ، وفى أثناء ذلك العمل وبواسطة ذلك العمل يمكن للمدرس أن يزيد معلومات التلميذ زيادة حية عظيمة المقدار، وإذا كان من مقاصد التعليم النظرى أن يعين الفرد على العمل فى الحياة ، فإن التلميذ يجد فى المشروعات فرصة للاستفادة بما يعطى له من الدروس فى الفصول ، كما أنه بتطبيق هذه

(١) رابطة التربية الحديثة : المدرسة الأولية الريفية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ، ١٩٤٠ ، ص ٣.

المعلومات ، يستطيع فى أثناء العمل أن يزيد فيها وأن يحدد معناها ، وأن يجد فرصة لتطبيقها والتأكد منها ^(١) .

وقد استمرت هذه للتجربة حتى عام ١٩٥٤ ، ولما رأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية أن الحكومة قد أخذت بنهجها وأساليبها ، وأن وزارة الشؤون الاجتماعية قد استوحيت منها فكرة المراكز الاجتماعية ، ومنعا للتكرار فى الخدمات ومضاعفة وحدة الإنفاق على تحقيق غاية واحدة ، لذلك تخلت عن استمرار تجربتها فتسلمتها وزارة الشؤون الاجتماعية ^(٢) .

وفى عام ١٩٤٣ قررت الوزارة إنشاء عدد من المدارس الأولية الريفية يتلقى الأطفال فيها للتعليم الزراعى والصناعات الزراعية ، إلى جانب الدراسة المعتادة فى المدارس الأولية مع العناية فيها بتحسين مستواها الصحى وتقوية أبدانهم ، وقد أنشئت فى تلك السنة ٣٥٠ مدرسة من هذا النوع ، وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للأعمال الزراعية ، وبما تيسر من الخامات وأدوات الزراعة والصناعة ، وأنشئت بها حظائر للدواجن ، وعين لكل مدرسة معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعة المتوسطة ، ومعلم للصناعة من خريجى المدارس للصناعة ، كما عين لأكثر هذه المدارس زائرات صحيات ^(٣) .

غير أن النهوض بهذه المدارس كان يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره برسالته وتحمسه لها ، ومن هنا جاءت فكرة إنشاء مدرسة للمعلمين الريفية عام ١٩٤٧/ ١٩٤٨ ^(٤) على بعد ٢٢ كيلو متر من القاهرة بين فرع رشيد والرياح البحيرى عند منشأة القناطر الخيرية ، وبالقرب من قرىتي الإخصاص والجلاتمة اللتان كانتا تعتبران مراكز للدراسة

(١) المرجع السابق ، ص ٦ .

(٢) محمد الكشاف : إضواء على المسار التاريخى لتطبيع التعليم فى مصر بالطابع العلمى ، صحيفة التربية ، يونية ١٩٧٨ ، ص ٣٣ .

(٣) دراسات فى مسائل التعليم ، ص ٧٥٠ .

(٤) أحمد أحمد مصطفى : نشأة المدارس الاعلالية العملية ، صحيفة التربية ، مارس ١٩٥٩ ، ص ٦ .

والبحث^(١)، وقد وضعت خطة الدراسة بحيث تحقق فهم البيئة التى يعيش فيها الطالب المشاهدة ، وإلى الاندماج فى هذه البيئة وخدمتها ، هذا مع إبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى ، فدراسة الصحة ارتبطت بواجبات النظافة العامة ومحاربة الآفات والقيام بأعمال التطهير والمحافظة على الصحة العامة فى المدرسة وملحقاتها، كما أن دراسة الرياضة ارتبطت بعمليات البيع والشراء اليومية والدائمة بالمزرعة وإمساك الدفاتر الخاصة بالمخزن وحساب الدخل الخرج فى سوق القرية^(٢).

٦- مشروعات مكافحة الفقر من خلال تعليم المرحلة الأولى :

ومن الملاحظ أن معظم المجتمعات قد خرجت من الحرب العالمية الأولى الثانية وهى تعاني من ويلات الخراب والدمار مما أصبح معه من المحتم أن تبذل أقصى الجهود وأمضاها فى سبيل إعادة ما تهدم وخرب ، وهو الشيء الذى نالته معظم بلدان أوربا من خلال مشروع مارشال ، أما تلك البلاد المغلوبة على أمرها مثل مصر ، فلم يكن لها إلا أن تعتمد على أنفسها رغم ما كانت تترزح تحته من ظروف القهر والاستغلال ، ومن هنا ظهرت تلك الدعوة التى نادى بضرورة تحديد أعداء المجتمع فى ثلاثة مراكز هى : الجهل والفقر والمرض .

وكان على وزارة المعارف أن تقدم ما تستطيع تقديمه إسهاما منها فى مكافحة هذه الأعداء، وكانت الحكومة قد ألغت مجلسا أعلى لذلك ، فتقدمت الوزارة إليه بمشروعات متعددة، وأقر المجلس ثم البرلمان هذه المشروعات، وشرعت الوزارة فى التنفيذ فى السنة الدراسية ١٩٤٧ / ٤٦ ،

(١) إبراهيم عصمت مطاوع : تطوير مجتمعنا الريفي ونور المدرسة فيه ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، دت ص ٥٧.

(٢) إبراهيم عصمت مطاوع : اسماعيل القبائى ، راند التعليم الريفي ، صحيفة التربية ، مارس ، ١٩٦٤ ، ص ١٧.

والذى يتصل بالموضوع الذى نعالجه من تلك المشروعات ، مشروعات المرحلة الأولى لمكافحة الفقر التى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى : (١)

أ- تحويل بعض المدارس الأولية إلى مدارس ذات صبغة عملية على سبيل التجربة وذلك بتخفيض عدد الحصص المقررة لبعض المواد الثقافية وإضافتها إلى حصص الأشغال اليدوية .

ب- تحويل بعض المدارس الأولية للبنين إلى مدارس ريفية مبسطة ، وقد نفذ هذا فى ١٥ مدرسة .

ج- مزج التعليم الفنى بالتعليم النظرى بالمدارس الابتدائية للبنين ، وذلك بإدخال أعمال النجارة والنسيج والأكلمة والسجاد وغيرها من الصناعات الريفية والزراعية .

د- تحويل بعض المدارس الأولية للبنات إلى مدارس ذات صبغة عملية بزيادة عدد الحصص المخصصة لأشغال الأبرة والتدبير المنزلى ، وقد نفذ هذا فى ٥٠ مدرسة (٢) .

هـ- تدعيم دراسة المواد العملية فى المدارس الابتدائية للبنات الموجودة بالأحياء الفقيرة وذلك عدا حصص التدبير المنزلى وأشغال الأبرة وما إليها لتأهيل الفتيات من هذه الطبقة للكسب من عمل أيديهن .

٧- مدارس الوحدات المجمعّة : ولما طورت المراكز الاجتماعية المنشأة بالريف المصرى إلى ما سُمى بـ (الوحدات المجمعّة) أنشئت بكل وحدة مدرسة أطلق عليها اسم (مدرسة الوحدة المجمعّة) ، وكان ذلك عام ١٩٥٤ تمثل صورة جديدة للمدرسة الابتدائية ينال فيها التلميذ قسطا من التعليم لا يقل عما يصيبه نظرا بالمدارس الابتدائية الأخرى ،

(١) دراسات فى مسائل التعليم ، ص ٢٥١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٥٢ .

ويضاف إليه قسط زراعى وآخر صناعى، وهدفت المدرسة من كل هذا إلى نفس ما سبق أن أشرنا إليه مما يتصل بالتعليم الأساسى .
والجديد بالنسبة لهذه المدرسة أنها كانت جزءا متساندا من الوحدة
المجمعة متمشية منهاجها مع الأهداف التى ترمى إليها الوحدة فيصيب
التلميذ فوائد كبيرة من اشتراكه التعليمى العملى فى نواحى نشاطها
المختلفة (١) .

وعلى الرغم مما تميزت به تجربة مدارس الوحدات المجمعة من
حدائث يتحقق بها تعليم النشء وتدريبهم ، واندماجية يتحقق بها الارتباط
بمحيط الوحدة ومختلف مرافقها ، وإنتاجية تتحقق بها سياسة الاكتفاء الذاتى
للتعليم ، وعمومية يتحقق بها استيعاب الكبار والصغار من المتعلمين ، إلا
أن الصراع الذى قام بين المدرسة الابتدائية ومدرسة الوحدة المجمعة ،
والتعثر فى رصد الميزانيات الكافية لاستكمال المشروع حسب الخطة التى
وضعت له ، وعدم التمكن من توفير الاستقرار للعاملين بهذه المدارس فى
بيئاتهم وتوفير العدد الكافى ممن يصلحون لتولى المسئولية بهذه المدارس ،
يضاف إلى ذلك كله اتجاه السياسة التعليمية للدولة إلى توحيد المرحلة
الأولى من التعليم .. كل هذا كان أسبابا جوهرية أدت إلى إيقاف التجربة
وإنهاءها .

ثانيا : التطبيع العملى لبعض مستويات تعليم المرحلة الثانية

١ - المدارس الأولية والابتدائية الراقية

كان من الواضح بالنسبة لكل متابع لحركة التعليم فى مصر أن
التلاميذ - حتى فى رأى السلطات التعليمية المسئولة فى ذلك الوقت - الذين

(١) مؤتمر التطعيم الإلزامى للدول العربية ، ديسمبر ٥٤ / يناير ١٩٥٥ بالاتفاق مع هيئة اليونسكو
وجامعة الدول العربية : تعليم المرحلة الأولى فى مصر القاهرة ، ١٩٥٤ ص ١٥٠ .

يتمون المرحلة الأولى لا يحصلون من الخبرة والمعرفة ولا يكسبون من الدربة والمهارة ما يمكنهم من أن يشقوا لأنفسهم طريقا فى الحياة ، ولهذا فكرت الوزارة فى إنشاء صورة من التعليم أطلقت عليها اسم المدارس الأولية الراقية عام ١٩١٦ .

وقد حددت الوزارة أغراض هذه المدارس بأنها بمثابة الحلقة المتممة لحلقة التعليم فى المكاتب (التعليم الأولى) والتعليم فيها متجه إلى تقوية مواهب الطلبة واستعداداتهم تقوية عملية لكى يتسنى لهم التفكير فى دخول معترك الحياة ، وبحيث يكونون قادرين على مزاولة أى عمل وبحيث تزداد كفاءتهم وأهليتهم بسبب هذه التهيئة العامة مهما كان نوع العمل الذى يمارسونه ^(١)، ومن هنا فقد وضعت لها مناهج ترتفع فى مستواها عن مناهج المرحلة الولي ، وأدخلت فى خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العملي كالنجارة والنسيج .

كذلك أنشأت الوزارة فى نفس العام مدرسة ابتدائية راقية للبنات بالقاهرة لتزويد البنات اللاتي يتمن المرحلة الأولى بقسط أكبر من المعرفة وتثقيفهن بقدر من الثقافة النسوية توهلن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة المنزلية بنجاح ^(٢) .

غير أن التجربة لم يتوافر لها المناخ الصالح للاستمرار أو التشجيع المتواصل بإقبال الناس عليها ، ذلك لأن هذه المدرسة الأولية الراقية إنما أنشئت لتكون متنفسا للمدرسة الأولية التى أصبحت عاجزة عن منافسة المدرسة الابتدائية ، بالإضافة إلى أنها لم تمنح خريجها حق دخول المدرسة الثانوية ...

(١) قانون نمرة ١٣ لسنة ٩١٦ بشأن المدارس الأولية الراقية للبنين والقرار الوزاري نمرة ١٩٣٣ الشملل للائحة التنفيذية لهذا القانون ومنهج الدراسة بهذه المدارس ، المطبعة الاميرية ، القاهرة ، ١٩١٦ .
(٢) تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، ص ٢٤ .

من أجل هذا أحجم أولياء الأمور عن إلحاق أبنائهم بها وسرعان ما أقفلت مدارس البنين الراقية عدا مدرسة واحدة في القاهرة تحولت عام ١٩٢٥ إلى مدرسة المعلمين الأولية ، وكان الأسرع من ذلك أن تغيّر الهدف من مدارس البنات الأولية الراقية بعد إنشائها بوقت قصير ، وأصبح هدفها تغذية مدارس المعلمات الأولية ، إلى أن أقفلت تلك المدارس بأقسامها المختلفة عام ١٩٥١ نتيجة توحيد تعليم المرحلة الأولى ^(١) .

وإذا كانت مصر قد شهدت ، ببداية ثورة ١٩٥٢ تحولات جذرية في النظم الاجتماعية الأساسية فإن التعليم كان في مقدمة هذه النظم ، خاصة وقد تولى أمره رائد كبير له فلسفة واضحة مميزة نصب نفسه طوال عمله على شرحها وإثرائها ونشرها وكسب التلاميذ الذين يروجون لها وهو إسماعيل القباني ... وكان من هذه التغيرات ، التنظيم الخاص بالتعليم الابتدائي الذي صدر عام ١٩٥٣ ، فقد نص على أن " تنشأ مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ^(٢) " وأن مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية الراقية ثلاث سنوات " ^(٣) .

وقد جاء في المذكرة الإيضاحية تفسيرا لهذا الموضوع بأن إمكانات الدولة ، إذا لم تكن تسمح في تلك الفترة بأن تتحمل أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي ، فإن من المرغوب فيه أن ترتفع بهذا المستوى بالنسبة لأكبر عدد ممكن منهم تمهيدا للارتفاع به بالنسبة للجميع في المستقبل ، وذلك بإنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر من الثقافة العامة وبين إعدادهم إعدادا

(١) محمد الكاشف ، ص ٣١.

(٢) وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٢ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ومعه المذكرة الإيضاحية ، ١٩٥٣ الباب الرابع ، مادة (٣٥) .

(٣) المادة (٣٥)

عملية للحياة وفقا لحاجات البيئة فتكون ذات صبغة صناعية أو تجارية فى المدن بالنسبة للبنين وتكون ذات صبغة ريفية فى القرى ، وذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات ، وينشأ من هذه المدارس العدد الذى تسمح به موارد البلاد ، ويكون مفهوما أن هذا النوع العمل من التعليم لا يعد لوظائف الحكومة ، وأن الغالبية الكبرى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة بعد نهاية سن الإلزام يتجهون إليه لا إلى التعليم الثانوى (١) .

ومن الواضح أن هذا المشروع كان عودة إلى نفس المشروع القديم عام ١٩١٦ .

وقد تمت مرحلة الإعداد للتنفيذ فى العام الدراسة ٥٣ / ٥٤ لكنه واجه عقبات مثل: (٢)

أ- العجلة فى الإعداد : إن الإعداد لمدارس من هذا النوع فريدة فى أهدافها ، جديدة فى برامجها وطرق التدريس فيها ، يتطلب وقتا طويلا ، وهذا لم يتح لهذه المدارس ، فقد أعدت البرامج وعين النظار والمدرسون واختيرت المباني واستكملت الاجراءات المختلفة فى شهر واحد .

ب- اسم المدرسة : ومع أن التسمية لا تعنى شيئا ، وإنما المدار على نوع العمل الذى تقوم به المدرسة وقيمته ، إلا أنها لم تصادف قبولا فى نفوس المدرسين والتلاميذ .

ج- الإمكانيات المادية : فقد كانت ميزانية المدرسة الراقية هى نفس ميزانية المدرسة الابتدائية العادية ، ونتج عن هذا تعطل الناحية العملية تماما شطرا كبيرا من العام الأول ، بل إن كثيرا من هذه

(١) المرجع السابق ، ص ١٩-٢٠ .

(٢) خليل كامل ابراهيم : تجربة المدارس الراقية ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٥٧ ، ص ٥٠ .

المدارس لم يستكمل الأدوات الضرورية وأصبح تنفيذ البرنامج عسيراً .

وفى عام ١٩٥٤ تم الاتفاق بين الوزارة وبين الحكومة الأمريكية على التعاون فى خدمة المشروعات التى تقوم بها الوزارة ، وكان مشروع المدارس الراقية بين المشروعات التى تناولها عمل الهيئة المصرية الأمريكية للتربية والتعليم ، وقد قام هذا المشروع على أساس إنشاء ثلاث مدارس سميت (المدارس النموذجية الراقية) ^(١)، وقد فتحت أبوابها فى أكتوبر ١٩٥٤ وكثر الاضطراب الفكرى فى الوزارة بعد خروج القبانى من الوزارة وترددت أسئلة كثيرة هى: هل هذه المدارس مدارس مهنية وإذا كانت كذلك فلماذا لا يشملها مجال التعليم الفنى؟ وإذا لم تكن مهنية ؟ فكيف يمكن أن يفيد تلاميذها فى مستقبل حياتهم من مثل هذه البرامج العامة التى تسير عليها والتى لا تتيح لهم التركيز على حرفة واحدة والسيطرة عليها ؟ وعلى الرغم من أن غالبية هذه المدارس لم يكن قد مضى عليها إذ ذاك أكثر من عامين اثنين بل إن المدارس النموذجية الثلاث لم تكن قد مضى عليها سوى عام واحد ... وعلى الرغم من أن هذه المدارس لم تكف قد استكملت بعد الأدوات والوسائل التى تمكنها من تنفيذ برامجها، وقد استقر رأى على إلغاء المدارس الراقية .

٢- الدراسات التكميلية :

وفى إطار مشروع مكافحة الفقر المشار إليه سابقاً ، عمدت الوزارة إلى إنشاء دراسات تكميلية عملية للمنتهين من الدراسة الابتدائية ممن تحول ظروف معيشتهم دون مواصلة التعليم ، وكانت مدتها سنتين ، كما أنها كانت تختلف باختلاف الجهات التى فتحت بها ، فاتخذت صبغة تجارية فى

(١) المرجع السابق ، ص ٥٢ .

الاسكندرية وبورسعيد ، وصبغة صناعية فى بعض المدن الكبرى مثل كفر الدوار والمحلة الكبرى والقاهرة ، وصبغة زراعية فى بلاد الريف ، وألحقت هذه الدراسات ببعض المدارس الابتدائية القديمة وزودت بالأدوات والخامات اللازمة ، وبالمدرسين الذين أعدت لهم دراسات خاصة فى الأشغال العملية والصناعات اليدوية والتربية الزراعية والصناعات الزراعية .

غير أن هذه الدراسات لم تعمر أكثر من عامين اثنين ، إذ كان المدرسون المعينون لها يصرفون مرتباتهم من اعتماد ميزانية مقاومة الفقر والجهل والمرض ، فلما قل الاعتماد فى عام ١٩٤٩ فصل جميع المدرسين المعينين على هذه الميزانية وتوقف قبول تلاميذ جدد علاوة على انصراف التلاميذ عن الالتحاق بهذه الدراسات لأنها لا تؤهلهم للحصول على مؤهل معتمد للتوظيف ^(١) .

وفى ٢٣ سبتمبر عام ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى ونص فى المادة (٢٢) منه على أنه يجوز للوزير إضافة سنتين دراسيتين أو ثلاث ببعض المدارس الابتدائية تكون لها صبغة زراعية أو صناعية أو تجارية وفقا لحاجة البيئة التى بها المدرسة أو تكون لها صبغة زراعية أو صناعية أو تجارية وفقا لحاجة البيئة التى بها المدرسة أو تكون لها صبغة نسوية للبنات ، ويحضر هذه الدراسة التكميلية من يرغب فيها من البنين والبنات الذين قضوا سنى التعليم الابتدائى ، وتحدد النظم والخطط والمناهج لهذه الفرق التكميلية بقرار يصدر عن الوزير . غير أن هذا المشروع لم يكتب له الظهور ^(٢)

(١) دراسات فى مسائل التعليم ، ص ٢٥٣ .

(٢) نشأة المدارس الإعدادية العملية ، ص ٧ .

٣- المدرسة الإعدادية العملية :

وبالرغم من أن مرحلة التعليم الإعدادى يجب أن تكون مرحلة عامة ومتممة للمرحلة الأولى من التعليم العام ، فإننا وجدنا فى مصر ثنائية واضحة فى هذه المرحلة ، فهناك مدارس التعليم الإعدادى العام ، ومدارس التعليم الإعدادى الفنى ، وقد دلت الدراسات التتبعية لخريجى التعليم الإعدادى التجارى والزراعى بل والتعليم الصناعى أيضا على أن خريجى هذه المدارس لا يصلحون للاندماج فى الأعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات ، والسبب فى عدم نجاح التعليم الإعدادى الفنى كان واضحا ، وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الأوان ، كما أنهم لم يأخذوا تدريبات كافية فى النواحى المهنية ، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تتكون عندهم الخبرات العملية التى يتطلبها رجال الأعمال ^(١) .

لذلك اتجه الرأى إلى ظهور فكرة المدارس الإعدادية العملية، وصدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ فى شأن تنظيم التعليم الإعدادى حيث نص على إنشاء المدارس المشار إليها على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات .

والمدرسة الإعدادية العملية لم تكن مدرسة تخصصية ، وإنما قيل إنها عامة تهىء للتلاميذ فرص التعليم العملى والمران على العمل اليدوى واكتساب عادات واتجاهات توجب العمل المهنى، وإن كان من الممكن أن تأخذ صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ^(٢) .

وتوقفت هذه التجربة عام ١٩٦٣ عندما اتجهت الدولة إلى توحيد كافة أنواع المدارس الإعدادية العامة والفنية والعملية فى مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية مع تخصيص

(١) محمد خليفة بركات : الحاجة إلى إعادة تخطيط المرحلة الإعدادية ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٥٩ ، ص ٢٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤ .

نسبة من خطة الدراسة تتراوح بين ١٥% و ٢٠% للمجالات العملية التى تتنوع وفقا لتنوع البيانات ^(١) .

وقد روعى أن تكون الدراسة العملية فيها فى صورة مجالات كى تتحرر من الصبغة الحرفية الخالصة وقد سميت باسم (المدرسة الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية) وشملت نحو ٢٥% من المدارس الإعدادية العامة، وعندما صدر قانون التعليم العام ١٩٦٨ ، لم يرد فيه أى تمييز فى هذه المرحلة .

نتائج وتعليق

وإذا كان ما يعطى للوقائع والاحداث قيمة تاريخية ، هو مدى قدرتنا على استخلاص ما تدل عليه فى واقعنا من آثار وما تقترحه علينا من مؤشرات يجب أن نتلاقى بعضها فى المستقبل وندعم بعضها الآخر ، يصبح واجبا علينا بعد هذه الرحلة التاريخية والاستقراء العلمى ، أن نقف بعض الوقت لنستخلص النتائج والدلالات ، وهو ما يمكن أن نلخصه فى الفقرات التالية :

١- ردود فعل لحركة خارجية :

فالملاحظ على كثير من حركات الإصلاح فى تعليم المرحلة الأولى أنها - غالبا ما كانت (رجع صدق) لما يحدث فى البلدان الأجنبية من حركات تطوير وتجارب. إن التجاوب مع ما يحدث فى الخارج من خبرات وتجارب لا يمكن أن يكون عيبا فى حد ذاته ، بل لربما أخذ على أنه دليل تقدم ومؤشر على العصرية ، ومظهر لعقلية متفتحة تتطلع إلى الجديد وترنو إليه ولا تحبس نفسها فى شرقة الماضى ، ولا تقع أسيرة حاضر .. لكن ما

(١) محمد الكاشف ، ص ٣٧.

يمكن أن يكون عيبا وهو أن صفة (الدوام) وأيضا (الاستقرار) هى الغالبة بحيث يقر فى الذهن أننا نفتقد عنصر المبادأة والمبادرة ، وأنا مجرد (كورس) فى فريق التربية العالمى يقتصر دورنا فيه على مجرد ترديد وتكرار ما يقولون .. عيوننا على يد (المايسترو) لا تستطيع إلا أن تفعل ما يشير به .

هذا بالإضافة إلى أن ما يقومون به من إصلاحات ، إنما يجئ بطبيعة الحال استجابة لمشكلات يعانىها المجتمع القائم هناك ، ومهما رفعنا شعار التفاهم العالمى ووحدة الإنسان ، إلا أننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن (خصوصية) كل مجتمع ، تلك الخصوصية التى تجعل بعض مشكلاته فى الإطار العام ، مشابهة مع ما فى غيره ، لكن عند التحليل العلمى ، لا يمكن أن نخطئ التضاريس الداخلية والتفاصيل الخاصة التى تؤكد بالتالى أن الحلول لابد وأن (تفصل) لا أن تجئ (جاهزة) .

٢- غياب الفلسفة التعليمية :

وربما تكون الملاحظة السابقة نتيجة ضرورية تلزم عن الملاحظة الحالية ، فعندما لا يكون للماء السائر على الأرض مجرى محدد واضح وعميق ، تستطيع هبات الرياح أن توجه مسار الماء إلى يمين أو إلى يسار ، توقفه أحيانا ، وتبعث فيه الحركة أحيانا أخرى . وبمعنى آخر فإن الملاحظة الدقيقة لتطور التعليم فى مصر ، توقفنا على أنه افتقد الفلسفة الواضحة ، والعقيدة المتبلورة فى كثير من العهود ، التى هى - أى الفلسفة - بمثابة ذلك الخيط الذى يربط بين حبات العقد بدلا من أن تتبعثر وتتناثر .

وكما أن للإنسان عقله يوجهه ويرسم له مسارات السير بحيث إذا اختلف ، اختلف سلوك الإنسان ، وفقدت الشخصية وحدتها ، فلا بد أن يكون للتعليم عقل ، والعقل هنا هو فلسفة التعليم ونظريته .

إننا لا نستطيع أن ننكر بأى حال من الأحوال إن تاريخ التعليم فى مصر قد شهد ظهور هذه الفلسفة ، كما رأينا عندما تولى طه حسين وزارة المعارف ، وعندما كان يتولاها أحمد نجيب الهللى ، وكذلك فى عهد إسماعيل القبانى ، لكن العيب فيها أنها كانت تظهر (أحيانا) ، بينما سلامة خطى التعليم تقتضى أن تكون (دائما) أو على الأقل (غالبا) .

كذلك فإنها كانت تحمل طابعا شخصيا يتمثل فى شخصية الوزير بحيث تظهر بمجيئه وتروح بذهابه . بالإضافة إلى ما بين هذه الشخصية وتلك من تناقضات فكرية معروفة يؤدى وقوع التعليم تحت سيطرتها فى فترات متتالية إلى خلخلة وحيرة تصيب الناس بالدوار بحيث تجعل الكثيرين يتمنون أن لو لم تكن لهم فلسفة .

٣- لعبة الأحزاب السياسية :

وهذه الملاحظة تفسر بعض ما ذكرناه فى الفقرة السابقة ، فإذا كان من مظاهر الديمقراطية أن نقنن لما هو قائم عادة فى المجتمع من اتجاهات فكرية واقتصادية وسياسية عن طريق انتظامها فى أحزاب سياسية ، إلا أن طبيعة الظروف السياسية الدولية والخريطة الاجتماعية فى مصر ، قد حولت هذه الأحزاب إلى قوى للصراع وعوامل لتناحر ، وهى عملية كانت مقصودة بطبيعة الحال ، فعندما يختلف أهل الدار ينقلب اختلافهم إلى مشاحنات وتضارب وصياح وعويل يتيح الفرصة للصوص كى ينهبوا ما يريدون ويستولوا على ما يطمعون فيه .

ولم يستطع التعليم بالطبع أن يقف بعيدا عن اللعبة ، فهذا حزب يتولى الحكم فيجئ وزير المعارف فيه بمشروع ما إن يخطو فيه خطواته الأولى حتى يقال الوزارة ، ويأتى آخر من حزب مغاير فيجد أنه من الضروري

أن يهدم ما فات ، ولا يبدأ من حيث انتهى سلفه ، ويستمر السير فى ذلك الطريق الدائرى الذى يوصلنا غالبا إلى حيث ابتدأنا !

٤- لا (قومية) الإصلاحات :

فكثير من الإصلاحات والتجارب كما وضع لنا من الفقرة السابقة غالبا ما كان يقوم على عائق فرد واحد هو الوزير أو وكيل وزارة أو مدير بحوث أو حزب من الأحزاب دون أن يدخل فى الاعتبار أن المشروع هو لمصر كلها ... لا مانع أن تجئ المبادرة من س، أو ص من الناس ، لكن تقليب الموضوع على وجوهه المختلفة ووضعه موضع التنفيذ ، كان من الضرورى أن يكون أمرا مشتركا بين جميع الفئات ، وأمرا جامعا لكل القوى ، وهو ما كان لا يحدث مع الأسف الشديد .

هذا من ناحية القائمين بالأمر ، أما من ناحية الموضوع نفسه فكثيرا ما كان يتم أو يرجى له أن يتم بمعزل عن التفكير فى سائر مشكلات المجتمع المصرى وقضاياها متعافلين بذلك عن أن المجتمع كمثل الجسم الواحد ، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ، إذ إن الجوانب مترابطة ، والقضايا متشابكة ، والمشكلات متفاعلة ، ومحاولة علاج واحدة منها بمعزل عن الأخريات ، إنما هو (قبضة يد بريح) لا أثر لها ولا فاعلية حقيقية !

٥- جزئية الإصلاحات التعليمية :

وإذا كانت عزلة التجارب والإصلاحات التعليمية عن سائر قضايا ومشكلات المجتمع قد أفقدتها معناها وضيعت فاعليتها ، فإن مما يكمل هذا أنه فى داخل النظام التعليمى نفسه توجد نظم فرعية تخضع كذلك لهذه النظرة الشاملة ، فتطوير المناهج لا يتم بمعزل عن إعداد المعلم ، وهذا وذاك يرتبط بقضية التمويل ، وكل هذا يؤثر ويتأثر بأوضاع المباني

المدرسية ... وهكذا . ومن ثم فإن التجارب التى أشرنا إليها فى مجال التعليم الأساسى لم تستطع أن تترك بصمات واضحة على حركة التعليم وتطوره ، بل اقتصر أثرها على أن تكون مجرد خدوش بسيطة على الرمال، ولولا وجود الوثائق الخاصة بها فربما لم يسمع عنها أحد ، لأنها تغافلت عن هذه الحقيقة الهامة .

٦- ضعف مركز التعليم :

ومن الغريب حقا أن دراسة تاريخ التعليم فى مصر تبين لنا كيف أدرك قادة الحركة الوطنية قبل الحرب العالمية الأولى أن التعليم هو السلاح الرئيسى فى معركة النضال الوطنى ضد الاستعمار بحيث لو قلبت فى خطب وجهود مصطفى كامل ومحمد فريد وأحمد لطفى السيد وعبد العزيز جاويش وغيرهم ، لأبصرت أن التعليم هو المحور الأساسى فى كل هذه الخطب والجهود .

وبعد الاستقلال ، كان من المأمول أن يتحول التعليم فى وظيفته ليصبح أداة لتثبيت الاستقلال وإكسابه المضمون الاجتماعى والاقتصادى والفكرى الذى يحيله من مجرد هيكل وشعرات إلى حقائق ووقائع ، لكن الاستقراء يوقفنا على نتيجة أخرى محزنة وهى أن مركز التعليم قد بدأ يتضاؤل شيئا فشيئا على المستوى القومى ، وإن كان يرتفع على المستوى الفردى كمصعد فى سلم الترقى الاجتماعى ، ولا شك أن ضعف هذا المركز قد أفقد الكثير من المشروعات ما كانت بحاجة إليه من الحماس والتأييد والتدافع والتعاون والمشاركة .

٧- غياب الوعي الجماهيرى :

مشروعات التعليم وإصلاحاته ، إذا كان يقوم بها (س) أو (ص) من الناس ، أو (أ) أو (ب) من الأحزاب ، إلا أنها - أو هكذا المفروض

- لصالح الجماهير ، فهي (الزبون) الذى تصنع له السلعة ، وهى المصعب الذى نسوق إليه الماء ، ومن ثم كان من الضرورى أن يصحب كل مشروع عملية إيقاظ للجماهير وإثارة لدوافعها فى المشاركة ، وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تتبناه وتحرص عليه وتتدافع فى سبيل تنفيذه ، بل وتتولى حمايته من عبث التقلبات السياسية والأهواء الحزبية . لكننا لم نكن نرى مثل هذا .. كانت الجماهير تنتظر إلى المشروع غالبا وكأنه (مسرحية) أرسلتها العصامة إليهم فى قافلة من قوافل التتقيف الشعبى عليهم أن يتفرجوا عليها وهم فى أماكنهم ومحالهم ، لا على أنه أسلوب جديد فى الحياة لأبد منه كى يغيروا من أنماط معيشتهم .

٨- مشروعات فوقية :

ويرتبط بهذا أن هذه المشروعات والتجارب كانت تجئ من (فوق) دائما من قمة السلطة التعليمية ، ويطلب من القواعد التعليمية أن تتبناها بغض النظر عن فهمها لها وحماسها . إنه لا عيب بطبيعة الحال فى أن تجئ المشروعات من القواعد الجماهيرية نفسها . إن المتصفح لآلاف من صفحات الجرائد والمجلات والأندية ووسائل الرأى ، سوف يجد كما كبيرا من الأمنانى والأحلام الجماهيرية التى كانت تجد فى أغلب الأحوال من أذان السلطة طريقا مسدودا ، لأن الاتجاه العام الذى كان سائدا هو (الأبوية) ، فالحكومة هى الأب بالمعنى القديم ، ومن زاوية أنه هو وحده له حق التفكير والتقرير ، وأن ما يصدر من مصدر غيره إنما يؤدى إلى (البلبلة) ، وقد ينظر إليه على أنه مجرد (لعب عيال) !

٩- غياب التخطيط :

صحيح إن مصطلح التخطيط حديث نسبيا ، لكن معانى (التعبير) و (الحساب) قديمة للغاية، ومن هنا فإن الكثير من هذه المشروعات

والتجارب لم يكن قائما على دراسات وحسابات إن لم تكن دقيقة للغاية ، فعلى أقل تقدير (يدبر) لها الأمر زمنيا وماديا وبشريا ، لقد كانت أشبه بتلك الكلمة الشعبية (هوجة) تجئ فجأة وتذهب فجأة، أو (هبة) يفاجأ الناس بقومها حتى إذا بدعوا يتكيفون معها (فوجئوا) بذهابها لتجى أخرى .. وهكذا نواليك ، وفى غياب التخطيط والتدبير ، كانت الموارد المالية غالبا شحيحة بحيث كانت صخرة تحطمت عليها سائر المشروعات والإصلاحات .

١٠ - الضغوط العالمة على الدولة :

ومهما سقنا من اتهامات ، ورتبنا من أدلة على مسئولية الدولة عن الكثير من صور القصور والإهمال ، إلا أن منطق العلم والإنصاف يقتضى منا ألا نغض الطرف عن حقيقة تاريخية هامة وهى أن الدولة فى مصر ربما أكثر من غيرها من دول العالم قد ناء كللها بأعباء وضغوط تنوء بها العصابة من أولى القوة والعزم .

إن مسلسل الحروب قد استمر سنوات طويلة كانت تكفى لا أقول لكى تمتص أغلب ، إن لم يكن كل طاقات المجتمع فيصبح مجرد (اليمونة) قد امتصت وألقيت على الطريق وإنما تكفى لكى تزيله من على خريطة الدنيا .. ولكنها رحمة الله !

وقوى الإمبريالية تحوم حول مصر فى كل الفترات ، سواء من الشرق ومن الغرب ، ولا تكفى بالحووم وإنما تنقض أحيانا ، وتسلل أحيانا أخرى لتتهش وتأكّل وتكمر وتهتم غير عابئة بصرخات هنا وآلام تصدر من هناك ..

وجهود الصهيونية سائرة - وحتى الآن - فى مخططاتها .. إنها منذ عشرات السنين لا هم لها إلا أن تكمر مصر مغزلها فتسير إلى خراب ...

١١ - النظرة الطبقيّة :

وأخيرا فإننا يجب ألا ننسى أن الجماهرة الكبرى من التجارب التي تمت قبل ثورة ١٩٥٢ لم تسلم من تلك النظرة الطبقيّة التي تجعل العمل والجهد الشاق من نصيب الفقراء وعامة الشعب ، أما الرياسة والفكر والتثوير ، فمن مهام الأغنياء ، ذلك أن نظرة سريعة إلى هذه التجارب ، تبين أنها كانت تقتصر في أغلب الأحوال على ذلك النوع من تعليم المرحلة الأولى المنته بذاته ولا يوصل إلى ما بعده ، والذي كان مجانيا ، ويخلو من اللغة الأجنبية ، وهو التعليم الأولى ، أما التعليم الابتدائي فقلما امتدت إليه يد التطوير لتطوعه هو أيضا في ظل المزاجية بين العلم والعمل ، ومن المعروف إن زبائن التعليم الأول هم جماهرة الفقراء وعامة الشعب ، أما زبائن التعليم الثاني ، فهم من أبناء ذوى اليسار المادى وبعض شرائح الطبقة المتوسطة ... وإذا كانت القوى المسيطرة قد سمحت في بعض الأحوال بتسريب قلة من أبناء الفقراء إلى ذلك التعليم الثاني ، فقد كان ذلك من باب الإحسان والمن ، وفي حدود ضيقة لا تسمح لهم بالتكاثر فيه والاستحواز عليه ...

ونسأل بعد كل هذا : هل الصورة قائمة اذن والطريق مسدود ؟

فاجيبك : لا تقنطروا من رحمة الله !

ونسأل : وكيف الخلاص ؟

فأجيبك : داوونى بالتى كانت هى الداء !

ونسأل : ما معنى هذا ؟

فأجيبك : عد إلى هذه النتائج كعملة ، واقلبها على وجهها الآخر ، فستبصر الطريق المستقيم باسطا لك ذراعيه ..

حتى لا تفشل الجودة في التعليم *

"العواجيز" مثلى ، لابد ينكرون تلك المعركة الطويلة بين الدكتور طه حسين ، وإسماعيل القباني (أستاذ التربية ووزير التربية ١٩٥٤/٥٣) حول ما كان يسمى بالكم والكيف في التعليم .

كان طه حسين لا يرى ضرورة توفير الشروط الأساسية التي لابد منها حتى يتم التعليم ، وأن المهم هو تعليم أكبر عدد من المصريين حتى ولو اضطرنا هذا أن نتجاوز عن كثير من الموصفات التي يطالب بها التربويون ، بينما رأى القباني أن تزايد أعداد المتعلمين تعليماً غير جيد يصيب مستقبل البلاد في مقتل ، وأن عشرة متعلمين تعليماً جيداً خير من عشرين من أنصاف المتعلمين .

وها نحن اليوم نعود إلى القضية مرة أخرى ، لا في صورة صراع بين وجهتي نظر ، ولكن انتصاراً لوجهة واحدة تؤكد على بعد " الكيف " في التعليم ، والذي أصبحنا نطلق عليه اسماً آخر هو " الجودة " ، فقد ثبت بالفعل أن عملية حشر التلاميذ في الفصول والقاعات بأعداد تفوق الإمكانيات القائمة ، من معلمين ، وتجهيزات لمختلف أشكالها ، وافتقاد شروط التعليم الصحيح ، أدى إلى تدهور مستمر في مستوى التعليم ، حتى اضطر كل متعلم على وجه التقريب أن يعيد عملية التعلم تحت مظلة الدروس الخصوصية بتكاليف باهظة ، وأصبحت مجانية التعليم مجرد خرافة نتصور وجودها ، وصدق من قال " الرخيص غالي " ، حيث ستدفع ثمنه أكثر من مرة ، و" الغالي رخيص " ، حيث ستدفع ثمنه مرة واحدة !

* جريدة أخبار اليوم ، في ٢٠٠٤/٩/١٨

لقد عرف عالم الصناعة فكرة " المعاييرة " منذ زمن طويل ، فأصبحت كل سلعة تحدد لها مواصفات قياسية ، إذا لم تتوافر فيها ، لم يصرح بدخولها سوق الاستهلاك ، بل وعرفت وزارة الصناعة في مصر ، منذ مدة طويلة إدارة خاصة " بالمعاييرة " تطبق المواصفات القياسية . ومن أسف شديد ، فإن " صناعة " المتعلمين لم تعرف - تنفيذيا - الطريق إلى ذلك حتى الآن ، مع أنها هي الأولى ، فالحسارة في سلعة صناعية ، ولو أنها مكروهة ، أثرها محدود ، ويمكن تعويضه ، أما الخسارة في صناعة شخصية الإنسان فآثارها لا تقف عند حد صاحبها ، بل تمتد إلى من حوله ، وربما تستمر إلى من بعده في أعقابهِ وأبنائه .

وإذا كانت القيادة السياسية نفسها ، ممثلة في رئيس الدولة قد تبنت سياسة " المعاييرة " في التعليم ، فإن هذا يعتبر خطوة مهمة على الطريق ، إذ أننا كثيرا ما رددنا أن " القرار السياسي " ركن أساسي لدفع عملية التطوير التعليمي ، لكن أخشى ما نخشاه حقا أن يقفز جهابذة التحريف والعرقلة وسوء الفهم والتطبيق إلى تفريغ هذه السياسة الرشيدة من محتواها ، ومن ثم فالأمر يحتاج إلى تدقيق في وضع المعايير . والتدقيق يتطلب التأنى وضبط الانبهار بنقل المعايير المطبقة في مجتمعات سبقتنا كثيرا في التطبيق والتقدم ، وإلا كنا كمن يضع مقياسا متريا من ذهب ليقبس به قطعة قماش بالية متصورا بذلك أنه يضع معايير تكفل تقدما وتطويرا حقيقيين ، وهنا لا ينبغي أن تأخذنا العجلة فنسرع باختيار المعايير من غير أن نخضع لدراسات وبحوث ومناقشات ، من أطراف شتى ، بعيدا عن منطق " الشلة " و " المعارف " ، و " أصحاب الثقة " .

وهذا ينقلنا إلى أهمية وجود شروط وضوابط تكفل عدم تدخل المجاملات والعلاقات الشخصية والمصالح الخاصة عند التطبيق والتقييم على المؤسسة التعليمية لمعرفة الحد الذي وصلت إليه في تطبيق المعايير .

ولعل ما يساعد على ذلك أن تكون الهيئة المسؤولة مستقلة غير خاضعة لوزارة بعينها .

كذلك فإن الأمر يتطلب مراجعة للجهود السابقة على هذا الطريق ، فمنذ الثمانينيات كانت هناك لجنة برئاسة الراحل الدكتور سليمان حزين بالمجلس الأعلى للجامعات لدراسة " معايير الأداء الجامعي " ، بل وهناك كتاب كامل ضم تم التوصل إليه .

ويرتبط بهذا ، تطبيق ما يتم في عالم الفنادق ، حيث يتحدد لكل فندق مستوى معين ، المعبر عنه بفندق خمس نجوم ، أو أربع أو ثلاث ، وبناء عليه تتحدد رسومه ، ومن ثم فلا تتوزع الميزانيات على المؤسسات التعليمية بالتساوى كما هو حاصل الآن ، وإنما بناء على ما تسفر عنه عملية التقييم . بل والأمر يمتد كذلك إلى المرتبات التي يتقاضاها أعضاء الهيئة التدريسية والمصروفات التي يطالب بها الطلاب ، وهو نفس المعيار الإلهي المعبر عنه في قوله تعالى (من يعمل مثقال ذرة خيرا يره ، ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره) .

هل يمكن

تعليم الأخلاق في مدارسنا * ؟

في أواسط الخمسينيات ، عندما التحقت بأداب القاهرة ، كان مناخ التعامل يختلف جذريا عما كنت قد تعودت عليه وألفته من حيث الانطوائية والخلج المفرط واللهجة " الفلاحى " ، مما جعل التفاعل بينى وبين سائر الزملاء والزميلات صعبا للغاية . وتصادف أن ظهر كتاب مترجم لـ " ديل كارنيجى " الشهير بعنوان (كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر في الناس) ، فسارعت إلى شرائه ، وتفرغت لقراءته ، ربما أكثر من مرة ، ، وعلى الرغم من هذا فلا استطعت أن أكسب أصدقاء ، ولا أؤثر في الناس بناء على ما قرأت في ذلك الوقت ، وفهمت السرف في ذلك بعد سنوات عندما قرأت لفيلسوف التربية الأمريكى الشهير " جون ديوى " ، أن درهما من الخبرة خير من قنطار من المعرفة .

وفى عام ١٩٢٥ ، عين على ماهر - أول رئيس وزراء في عهد ثورة يوليو بعد ذلك - وزيرا للمعارف " التربية والتعليم " ، وكان من جملة ما أنجزه تخصيص مقرر باسم (الأخلاق) يدرسه طلاب المدرسة الثانوية . وقد تم بالفعل من خلال كتاب ألفه " أحمد أمين " ، لكن التجربة لم تؤت أكلها ، فكان مصير المقرر ، بعد فترة قصيرة هى الإلغاء!

والآن يعود التفكير مرة أخرى إلى فكرة تقرير تدريس الأخلاق في مدارسنا ، حيث نقدر ما دفع الوزارة إلى ذلك ، فصفحات الحوادث في جرائدنا تكاد لا تخلو في يوم من الأيام من حادثة أو جريمة ، مما يعد

* جريدة أخبار اليوم في ٢٠٠١/١

خروجاً عن المؤلف في مجتمعنا ، فإذا بزوجة تقتل زوجها ، وأسرة تبّيع ابناً لها ، وابن يقتل أباه أو أمه ، والعكس ، يقتل الأب أولاده أو أم تقتل أحد أبنائها ، وتلميذ يعتدى على معلمه . . . وهكذا ، إلى الدرجة التي دفعت بعض البسطاء إلى أن يقولوا " يظهر القيامة حاتقوهم " ، تعبيرا لهم عن أننا قد وصلنا بالفعل إلى " القاع القيمى " ، إذا صح هذا التعبير !!

ومع الإقرار بتشخيص المشكلة وبدوافع الوزارة في اختيار تدريس الأخلاق ، إلا أننا نؤكد هنا أنه ليس بتدريس الأخلاق يمكن أن نضمن سلوكاً فاضلاً لدى التلاميذ من خلال مقرر في حصة معينة على يد معلم بالذات ، وعن طريق كتاب ، وإلا نكون أشبه بمن يتصور إمكان السباحة بقراءة كتاب في كيفية السباحة .

إن القيم الأخلاقية إنما هي معايير للسلوك الاجتماعى ، كثير منها توافر لدينا عن طريق الدين ، وبعضها الآخر توالد في سياق المسيرة الاجتماعية عبر سنوات طويلة ، ودخلت في تشكيلها جملة الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة ، وبالتالي فالأبناء يكتسبون منها من خلال جملة العناصر المكونة للمناخ المجتمعى العام السائد ، ف رؤية التلميذ لمعلمه وهو يشرح درسه بكفاءة وضمير خلال الحصة ، تغرس لديه غالباً معانى ودلالات أخلاقية تترسب في قاع الضمير وتشكل سلوكه فيما بعد ، والتلميذ الذى يرى سلوكيات بعض المدرسين في اصطيد زبائن الدروس وجملة السلوكيات المرتبطة بهذه المشكلة يستحيل أن يستفيد بعشرات الحصص الأخلاقية عن الضمير والواجب والإخلاص ، وما يحدث أحياناً في الامتحانات من " تمييز " لبعض المحظوظين من التلاميذ في " التفشيش " ، أو ما يحدث من " غش جماعى " ، يستحيل إلا أن يكيف سلوك التلاميذ على الغش والكنب . . . وهكذا .

ثم إن بيئة المدرسة لا توجد في عالم مستقل منعزل عن جملة ما يحدث في المجتمع ، فما يقضيه التلاميذ في المدرسة من وقت لا يتعدى ربع ساعات اليوم ، وباقي ساعات اليوم يخضع لمؤثرات مجتمعية متعددة ، أبرزها أجهزة الإعلام ، ووسائل الاتصال الحديثة ، وبالتالي ، فهي قضية تخص المجتمع ككل ، وترتبط بمظاهر خلل هيكلية أصبحنا نعاني منه مع الأسف الشديد ، وأضعف الإيمان الذي تستطيعه المدرسة هو تطوير نمطنا الإداري القائم ليعكس حرية وديمقراطية ، وتنقية المناخ المدرسي مما أصابه من تلوث ليتنفس التلاميذ قيم خير وفضيلة ، وضرورة تجويد العملية التعليمية ، وسيادة العدل الاجتماعي بين الجميع .

وأخيرا أن يرى التلاميذ من معلمهم ونظارهم ومديرهم وآبائهم وأمهاتهم وإعلامهم ، وقادتهم ، على مستويات مختلفة ، نماذج تصلح للاقتداء بها حقا .

التثقيف القومى والتلقين *

التربية الوطنية هي ذلك الجانب من التربية الذى يحدث الشعور في الفرد بالعضوية في الجماعة حتى تتسق حياتهما لفائدتهما جميعا ، أو هي هذا الجانب من التربية الذى يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه ، ثم يؤكد فيه صفة المواطنة إلى أن تستحيل إلى صفة الوطنية ، ذلك أن سعادة الفرد ونجاحه ، وتقدم الجماعة ورفقيها لا يأتى من الشعور والعاطفة والنزوع ، إذا لم نقترن بالعمل الإيجابى الذى يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والبصر في كيفية مواجهة المواقف والفكر الناقد في معالجة المشكلات ، فهذا الجانب الواقعى التطبيقى الإنتاجى ، تحصل النتائج المادية التي تعود على الفرد بالارتياح والنفع والسعادة ، وعلى الجماعة بالتقدم والرقى .

من هنا كان حرص كل مجتمع على أن تحتل هذه المادة موقعا استراتيجيا على خريطة المناهج الدراسية . ومن الطريف أن نجد مفكرنا العظيم رفاعه الطهطاوى ، قد تنبه بوعى واضح إلى هذه الحقيقة في كتابه (مناهج الألباب المصرية ١٠٠) ، فى أواسط القرن التاسع عشر !! ورغم كثرة التغييرات التي تعاقبت على هذه المادة منذ أن دخلت تعليمنا عام ١٩٢٥ ، إلا أن الهدف من تعليمها ظل كما هو حتى الخمسينيات ، وهو تزويد الطالب بصورة وافية عن المجتمع الذى يعيش فيه : نظمه وقوانينه ، بحيث يكون عارفا بحقوقه ، مقدر لواجباته . كذلك تنشئة الناشئ على الوطنية المستنيرة القائمة على الوعى بأنه جزء من وطنه لا انفصال له عنه ، فلا خير له إلا في خيره ، فدرس التربية الوطنية يرمى

* الأهرام في ١٩٨٩/٣/٢٤

إلى تكوين الوطنى المستتير الكفاء للاشتراك فى الحياة الاجتماعية العاملة
الدائبة النزوع إلى تحسين الواقع وبناء المستقبل .

ومنذ سنوات غير قليلة والتربية الوطنية (القومية) تعيش فى غربـة
عن المنهج العلمى فى تناول موضوعاتها بحيث اختلط الأمر فىها بين "
التلقين السياسى " و " التنقيف العلمى " ، بين " الدعاية " و " الثقافة " ، وفهم
القائمون بالأمر أنك إذ تسدل الستار على ما قد يوجد من مشكلات ،
وتقتصر على إبراز المنجزات والحسنات ، وتتفخ فىها وتضخم ، وتبالغ ،
فهذا هو السبيل إلى التربية الوطنية .

وفى اعتقادنا أن هذا كان إثما كبيرا ، ذلك أنه ليس هناك ما هو أخطر
على أجيالنا الناشئة من هذا الفهم الخاطئ ، فهناك طرفان لابد من العمل
على ألا ننزلق إلى أيهما : الأول ، هو أن نهون من شأن ما أنجزنا ونركز
الانتباه إلى ما يوجد من مشكلات وصعاب فى مجتمعنا ، ونقل من قدر
طاقتنا على تجاوز هذه المشكلات والصعاب . والطرف الآخر أن نتصرف
ونعلم وكأن مجتمعنا يخلو تماما من المشكلات ولا تواجهه أية صعاب ،
وأنه قد وفر لكل مواطن كافة احتياجاته . . . إلخ

إن المنطق الأول هو منطق العاجزين مشلولى الإرادة ، مضطربى
الفكر . . . هو منطق " مفيش فائدة " . أما المنطق الآخر ، فهو منطق
المغرورين الذين يمشون على الأرض مرحين ، ويظنون أنهم قد خرجوا
الأرض وبلغوا الجبال طولا .

ونحن إذا استقرأنا المناهج الجديدة " المطورة " فى تعليمنا الثانوى ،
فسوف نجد أنها قد فتحت الباب على مصراعيه لخطأين كبيرين : أولهما :
الحشو والتكرار ، كما نرى - على سبيل المثال فى منهج الصف الثانى ،
موضوعاته كلها موضوعات تاريخية . وبطبيعة الحال فالتاريخ مطلوب

وضرورى ، ولكن هناك في كل سنوات الدراسة مقرر قائم بذاته ، فلماذا هذا الهدر التعليمى الواضح ؟

أما الخطأ الثانى ، فهو استمرار فلسفة " التلقين السياسى " و " الدعاية الفجة " . إن الحديث في مقرر السنة الثالثة إذ يدور كله حول " شخصية مصر " إنما تسوده النبرة العاطفية واللهجة الانفعالية . موضوعات أقرب إلى أن توضع في مقرر للأدب والبلاغة ، ذلك أن الطالب لن تتأكد لديه مشاعر الانتماء والولاء بمجرد التغنى بعظمة " الشخصية المصرية " ، وإنما يجئ الولاء ، ويجئ الانتماء بمدى ممارسة القيم الديمقراطية ، ومدى توفير الاحتياجات الأساسية ، ويقتضى هذا وذاك " تهيئة " و " تنشئة " و " تدريباً " ، يتم بمثل ما يتم به في معظم بلدان العالم المتقدم ، أى " بتربيته تربية مدنية " .

والتربية " المدنية " هى التى تتمحور موضوعاتها حول تنظيم العلاقات الاجتماعية التى تربط بين مختلف المواطنين كأفراد أو تجمعات ، كبرت أو صغرت . وعندما نقول هذا ، فإن النتيجة الحتمية هى أن تصبح بصريح العبارة " ثقافة قانونية " ، ذلك أن " القانون " إن هو إلا جملة القواعد التى تحكم فلسفة وحركة واتجاه العلاقات بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض ، وبين الأفراد والسلطة ممثلة في تنظيماتها المختلفة .

إن الشائع ، أن كل صاحب تخصص ، يتعصب لتخصصه ويدعو إلى أن نفرد له مقراً خاصاً في مناهج التعليم . ومن حسن الحظ - بهذه المناسبة فقط - أن كاتب هذه السطور ليس متخصصاً في القانون . هذا فضلاً عن أن دعوتنا لن تحمل المناهج عبئاً جديداً . . ساكناً جديداً ، " فالشقة " موجودة (أى مادة التربية الوطنية) ، لكنها مسكونة بغير أهلها . إن الحياة الاجتماعية المعاصرة إذ تزداد تعقيداً يوماً بعد يوم ، تزداد الحاجة إلى مزيد من القوانين والتنظيمات ، ومن ثم فإن مواطن اليوم أكثر

من أى فترة تاريخية سابقة ستزداد حاجته إلى " الثقافة القانونية " ، ولم نذهب بعيدا ، فننظر الإنسان - مهما كان موقعه ، ومهما كان مستواه - في نفسه وفي غيره ، فسوف يجد كما من الأخطاء وصور الانحراف التي تحدث ، في الغالب والأعم إنما نتيجة هذه " الأمية القانونية " التي يعيشها معظم المواطنين .

إننا لا نقصد أن يخرج التعليم الثانوى " رجال قانون " ، فتلك مهمة كليات الحقوق ، ذلك أننا نعلم أبناءنا الرياضيات والفيزياء - مثلا - دون أن يعنى ذلك أن نخرجهم مهندسين وعلماء رياضيات بهذا القدر المحدود من التعليم العام ، وإنما نعلمهم بقصد أن يوفر لهم مقوما أساسيا من مقومات التعامل مع الحياة ، ولنهيئهم إذا أرادوا ، التخصص بعد ذلك في الجامعة . وقياسا على ذلك ، فنحن ندعو إلى تثقيف أبنائنا ثقافة قانونية لتسليحهم بما يمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة العملية بالدرجة الأولى ، خاصة وأن الاتجاه الحالى في التطوير هو أن تكون المرحلة الثانوية مرحلة منتهية بذاتها .

إن علينا أن نحدد : هل نريد أن " نرسم " و " نتخيل " ولاء وانتماء مغلفا بالعواطف المشبوهة ويتغذى بالانفعالات الموقوتة ، أم نريد أن " نغرس " و " نبني " ولاء وانتماء يتغذى بحركة الواقع ويهتدى بالنهج العلمى ؟

أفندية ومشايخ *

لا أقصد بهذا العنوان أن أناقش هنا هذه الإزدواجية الشهيرة فى تاريخنا الثقافى والتى بدأت منذ أن قام محمد على باستحداث نظام تعليمى على النمط الغربى الحديث ، تاركا الأزهر ومعاهده على ما كانا عليه من جمود وتأخر فى أوائل القرن التاسع عشر ، وإنما أعرض لمسألة قد تبدو متخصصة بعض الشيء ، لكن ، وفيما يبدو ، فهى مظهر من مظاهر هذه الإزدواجية الشهيرة ، ولكن فى مجال العلوم التربوية والنفسية .

منذ أن تأسست كلية التربية بجامعة الأزهر وبدأت العمل عام ١٩٧١ ، شرفنى المغفور له د. محمد إبراهيم كاظم الذى قام بتأسيسها بأن أقوم بتدريس مادة بعنوان (التربية الإسلامية) بها ، فلما حاولت الاعتذار على أساس أننى غير متخصص فيها ، حيث لم يكن هناك مقرر باسم التربية الإسلامية فى أى كلية تربية بمصر ، كان رده أن سابق تخصصى فى كلية الآداب قسم الفلسفة فى الفلسفة الإسلامية والتصوف وعلم الكلام ، فضلا على موضوع الدكتوراه الذى كان عن الفكر التربوى فى مصر الحديثة ، يشكل نقطة بداية يمكن أن أبدأ منها و " أذاكر " فى مصادر أخرى ، وأن بناء علم جديد تعرفه كليات التربية لأول مرة ، مثله مثل بناء أى علم جديد لا ينتظر حتى يكون هناك متخصص لأنه بحكم جدته لا يكون فيه سابق متخصص .

وأقنعنى هذا المنطق ، وبدأت بالفعل أقرأ كثيرا فى عدد من كتب أصول الفقه ودراسات فى القرآن والحديث ، وبدأ طريق طويل من البحث والدراسة فى هذا المجال .

* جريدة صوت الأزهر فى ٢٠٠١/٥/٤

وفى أوائل الثمانينيات ، شرفنى عميد الكلية فى ذلك الوقت ، د. محمد سيف الدين فهمى ، بطلب أن أشرف على قسم التربية الإسلامية بالكلية ، وبعد فترة ، وكان هناك تجديد للإشراف على القسم ، فوجئت بالدكتور سيف يخبرنى ، وهو يشعر بالكثير من الحرج ، أن التجديد لم يتم لأن هناك من أفتى بأن التربية الإسلامية لا ينبغى أن يشرف عليها " أفندى " مثلى ، وأن هذا مما يقع فى دائرة اختصاص " المشايخ " .

ولم يكن حزنى نتيجة لضياح فرصة إشراف على قسم من يدي ، فقد كنت أستاذًا ورئيسًا لقسم أصول التربية بتربية عين شمس ، فضلا على أن د. سيف أراد أن " يجبر بخاطرى " فولانى مشرفا على قسم أصول التربية بتربية الأزهر ، لكن كان حزنى ناتجا من إحساسى بشيوع مفهوم غير دقيق للتربية الإسلامية ، جعلها تختلط بما هو معروف فى مراحل التعليم العام مما نسميه " التربية الدينية " ، إذ لو كانت المسألة كذلك ، لصح أن يكون علماء الدين أولى بها ، لكنها ليست كذلك .

إن الأمر بعبارة بسيطة وواضحة يقوم على أساس أن هناك فى عالم التربية والتعليم الكثير من المشكلات والقضايا والمفاهيم التى تشغل الفكر التربوى فى مختلف بقاع العالم ، وهناك مدارس فكرية تربوية متعددة وفلسفات تدلى بدلوها بياننا لموقفها إزاءها ، ومن هنا فإن التربية الإسلامية فى كليات التربية هى البحث عن موقف الإسلام من هذه المفاهيم والقضايا والمشكلات التربوية . .

التربية الإسلامية إذن لون من ألوان العلوم التى تعرف الآن بالعلوم " البينية " ، فكما أصبحنا نسمع عن " الهندسة الوراثية " والتى تجمع بين مجالى الهندسة ، والوراثة ، ف كذلك التربية الإسلامية ، تجمع بين علوم الدين وعلوم التربية . . .

هنا تظهر المشكلة الحقيقية . . .

فالوضع المثالى حقا هو أن يتوافر لنا للقيام بأمر هذا المجال العلمى الهام ، جماعة من الباحثين الذين يكونون قد درسوا قدرا معقولا من العلوم الدينية ، وكذلك العلوم التربوية والنفسية ، وهذا ما لم يكن متوافرا مع الأسف الشديد ، وأصبحنا أمام فئتين : فئة توافر لأصحابها قدر أساسى من الثقافة الدينية الإسلامية ، لكنها لم تدرس العلوم التربوية والنفسية بدرجة كافية ، وبعث حديثها فى التربية الإسلامية أشبه بالخطب والمواظ ، فضلا على ما يغلب عليها عادة ما نسميه " بالإنشاء " ، الفئة الثانية هى من الذين توافر لهم علم كاف بالعلوم التربوية والنفسية ، لكن ظروف تكوينهم لم تتح لهم امتلاك ناصية الثقافة الدينية الإسلامية ، فتجئ دراساتهم وبحوثهم وكأنها عملية إلباس " عمة " لخواجة أو أفندى ، بمعنى ، الاعتماد الأساسى على ما يقوله علماء التربية الغربيون الذين تغلب فلسفاتهم الفكر التربوى الشائع فى مصر والدول العربية جميعها ، وإقحام نصوص إسلامية للتأكيد على أن الإسلام قد قال بكذا وكذا ، بدرجة قد يكون فيها شئ من الإقحام والافتعال !

لا أريد أن أجعل نفسى محورا للحديث ، فليس هذا هو المقصود ، لكن الله يسر لكاتب هذه السطور فرصا عدة للتوقف الذاتى فى الثقافة الإسلامية مما له صلة مباشرة بالمسائل التربوية ، لكن الوضع العام الذى غلب هو ما أشرنا .

وعندما زارنا فى يناير الماضى عميد كلية الشريعة بجامعة اليرموك بالأردن طلبنى أستاذنا زائرا على أساس أنه يتوافر فى هذه الكلية دراسة على مستوى الماجستير للتربية الإسلامية ، وأنه يأمل فى معاونتى فى التأسيس لدرجة جامعية أولى فى التربية الإسلامية ، وكذلك لتأسيس برنامج للدكتوراه فيها ، وأن ألقى مجموعة محاضرات لطلاب الماجستير ، فسررنى بطبيعة الحال أن يحظى " أفندى " متلى بالاعتراف من مثل هذه المؤسسة

المتخصصة فى العلوم الشرعية ، ورحبت على الفور على أمل أن ما كنت أحلم به من الجمع بين التخصص الشرعى والتخصص التربوى يتوافر فى هذه المؤسسة . بل لقد كنت مدعوا للولايات المتحدة الأمريكية فأجلت سفرى حتى أستطيع أن أساهم فى تحقيق هذه المهمة التى أراها " جليلة " إلى حد كبير .

ومع ذلك ، فعندما مارست العمل وخبرته ، لاحظت أن الغلبة فى فروع التربية الإسلامية هى لإخوة متخصصين فى العلوم الشرعية ، وبالتالي فإن المشكلة التى أشرت إليها فى البداية مستمرة ، وهى ليست مأساة التربية الإسلامية وحدها بل إن هذا مظهر من مظاهر مأساة العلوم التربوية عموما ، أن ينظر إليها الآخرون وكأنها " كلمتين " يسهل على أى إنسان أن يقوم بتدريسها ، وليست بحرا واسعا من العلوم الأكاديمية المتخصصة التى تحتاج إلى إعداد لعدة سنوات ، إلا إذا أخذ الوافد الجديد نفسه " بالذاكرة " والتعلم الذاتى بالتوسع فى القراءة والدرس والإطلاع .

وعلى الرغم من أن رسائل الماجستير فى الكلية المشار إليها يكون الإشراف على كل منها لمشرفين : أحدهما فى العلوم الشرعية ، والآخر فى العلوم التربوية " من كلية التربية بالجامعة نفسها " ، إلا أنه - وكما عرفت هذا من أحد التربويين المشاركين - تظل الغلبة لأساتذة العلوم الشرعية ، ومن هنا فقد كان الملاحظ على عدد غير قليل من الخطط الجديدة التى يقترحها الطلاب للتسجيل ، وطلبوا مشورتي فيها ، أنها تسمح وتجول فى مساحات واسعة للغاية يستحيل أن تشكل موضوعا للبحث التربوى العلمى ، وعلى سبيل المثال ، فهذا باحث يتصدى لدارسة " آثار الغزو الثقافى على التربية الإسلامية وعلاجها من منظور التربية الإسلامية " .. موضوع لكتاب ضخم ، وهذا يتصدى لدراسة موضوع بعنوان : " " الفرق فى القرآن والسنة " .. وهكذا !

ولا شك أن السبب الرئيسى فى هذا هو الضعف الشديد فى الثقافة التربوية والنفسية المتخصصة المتعمقة ، وكأن العلوم التربوية مما ينطبق عليه القول الشائع : " كله عند العرب صابون " !
ويمكن تفسير ذلك بأن كثيرا ممن يعملون فى تخصصات أخرى ينظرون إلى التربية وكأنها أمر يمكن أن يتأتى لأى أحد بالخبرة والممارسة فقط .

فإذا عدنا إلى الوضع القائم فى مصر ، فإن مما نأسف له حقا أن تخلو جميع كليات التربية من دراسة للتربية الإسلامية ، على الرغم مما هو معروف من أن كليات الحقوق - مثلا - حريصة على تدريس الشريعة الإسلامية ، وكليات الآداب حريصة على تدريس التاريخ الإسلامى فى أقسام التاريخ ، والفلسفة الإسلامية فى أقسام الفلسفة ، وكليات الفنون على دراسة الفنون الإسلامية ، وكليات الآثار على دراسة الآثار الإسلامية ، فلماذا لا تسير كليات التربية على المنطق نفسه ؟!

مصر لن تستقيل * ٠٠ ؟!

بعد الزيارة المشئومة للسادات إلى القدس في نوفمبر من عام ١٩٧٧، بدأت " جوقة فكرية " تعزف على لحن لم تألفه الأذن المصرية طوال عقود مضت ، وهى سمة من سماتنا السيئة فى مصر ، أن يتحول المثقفون ، وخاصة الكبار منهم إلى " كورس " يردد اللحن الذى بدأت عصا المايسترو تشير به ، وهو هنا دائما يكون الحاكم . نقول هذا على الرغم مما نردده على صفحات الكتب من أن المثقف هو " ضمير الأمة " ، وهو الذى يصور أحلامها ، ويعبر عن مواجعها ، ويدافع عن ذاتيتها ، وتصدر الصفوف الساعية إلى تطویرها .

أما اللحن ، فهو الذى عبرت عنه بعض تصريحات الرئيس الراحل ، بأن حرب أكتوبر هى آخر الحروب ، من غير أن يتوقف ليسأل : وهل ضمن ألا يتم اعتداء على مصر بحيث لا تحارب أبدا ؟ وكذلك تصريحه بأن أمريكا تملك ٩٩% من أوراق اللعبة فى الشرق الأوسط ، ليقر فى أذهاننا أننا يجب أن نقف موقف " المفعول به " ، ولا فرصة له أبدا أن يكون فاعلا .

ومن المحزن حقا أن تكون " الجوقة الفكرية " من أكبر المفكرين وأعلام شأنا ، وهو ما زاد الطين بلة ، فأحيانا ما تطرح آراء عظيمة ، لكن لأن القائل بها ليس كاتباً كبيراً ومفكراً مشهوراً ، تذهب الآراء أراج الرياح ، بينما يمكن لكاتب كبير أن يكتب رأياً بسيطاً أو مخرباً ، فتهتز له الدنيا ، وتقوم له الأقلام ولا تقعد !

هكذا كان الأمر بالنسبة للثلاثى الشهير : توفيق الحكيم ، ود. حسين

فوزى ، ود . لويس عوض .

ونحن نعود إلى استقراء ما أثاره هذا الثلاثي من آراء وأفكار ، لأننا ، وقت أن ظهرت ، لم يدرك بخلد أى منا أن الأليم سوف تنور ، بحيث نرى ما نلدوا به قد أصبح ما هو أشد منه تطرفا ، واقعا نعيشه بالفعل .

فى الثالث من شهر مارس علم ١٩٧٨ نشرت جريدة الأهرام مقالا قصيرا لتوفيق الحكيم يحمل عنوان (الحيلاد) كان بمثابة قبلة فكرية ، يقوم على فكرة استقالة مصر من رسالتها فى المنطقة التى حولنا ، ولسان حاله يكاد يقول ، وفقا لتعبيرات مثلنا الشعبى " ما لنا ومالهم .. إلخا فى حالنا وهمه فى حالهم " !

وجاء فى نص هذا المقال القنبلة ما يأتى : " لن نعرف مصر لها راحة ، ولن يتم لها استقرار ، ولن يشبع فيها جائع إلا عن طريق واحد ، يكفل لها بذل مالها لإطعام الجائعين والمحتاجين ، وتكريس جهدها للتقدم بالمتخلفين ، وتوجيه عنايتها إلى الارتقاء بالروح والعقل فى مناخ الحرية والأمن والطمأنينة ، وهذا لن يكون أبدا ما دامت الأموال والجهود تضيع بعيدا عن مطالب الشعب ، بدافع من مشكلات خارجية ودولية تغذيها الأطماع الداخلية والشخصية .. ما هو إذن الطريق إلى واحة الراحة والاستقرار وطعام المعدة والروح والعقل ؟ إن هذه الراحة المورقة المزهرة اسمها الحيلاد " !!

ثم يعطنها الحكيم صراحة بلا مواربة : " .. فعند العرب الآن المال والرجال .. ولا شك أنهم قد شبوا عن الطوق ، ولم يعودوا فى حاجة إلى إلقاء المشاكل والمشاكل على كاهل مصر لتشتغل فكرها وتزف بماءها ، ويجوع أبناؤها " .

وكن رد الفعل غريبا من فئة أخرى من المفكرين الذين أبصروا خطورة دعوة الحكيم إلى الحيلاد ، يضيق المقام عن التوقف عند أفكارهم ،

ويكفي هنا الإشارة إلى مقال القطب الدستوري الكبير ، والزعيم الوفدى الدكتور وحيد رافت الذى كتب فى جريدة الأخبار فى ١١ مارس ، مستندا إلى مهارته القانونية فى المناقشة ، وكان مما أوجزه تلخيصا لفكرته المعارضة : " إن هؤلاء الذين ينادون اليوم بحياد مصر الدائم يريدون لها الذبول والانكفاء على ذاتها ، والتتحى عن دورها القيادى الذى مارسته فى هذه المنطقة من العالم منذ قديم الأزل ، فمصر لم تعرف عبر تاريخها العديد الغزاة والفاتحين فحسب ، بل كانت هى أيضا دولة فاتحة وغازية ... مصر هذه يريد لها الآن بعض أبنائها أن تخبو وتذبل وتتغلق على نفسها فى حياد دائم لم تعرفه من قبل " .

أما ثانى الثلاثى ، الدكتور حسين فوزى ، صاحب (سنباد مصرى) الشهير ، فعبر عن موقفه من خلال مقال نشرته الأخبار فى ٢٣ مارس ١٩٧٨ ، جاء فيه : " أما تتحى مصر عن دورها القيادى فى العالم العربى ... فقد شربت إلى كيعانها دور القيادة منذ زعامة الملك فاروق ، وزعيم جاء بعده (يقصد طبعا جمال عبد الناصر) ، وقضى نحبه ضحية زعامته العظمى " !

ثم تجئ القنبلة الثانية على يد د. لويس عوض عبر مقال نشرته الأهرام فى السابع من أبريل حيث وصف دعاوى الوحدة العربية والعروبة وقيادة مصر وما إلى هذا وذاك بأنها " أساطير سياسية " ، يجب التخلّى عنها !

وكان ممن وقف موقفا مضادا من هاتين الدعوتين ، فضلا عن الدكتور وحيد رافت : الدكتور ميلاد حنا ، والدكتورة بنت الشاطى ، والدكتور محمد إسماعيل على ، وأحمد بهاء الدين ، ورجاء النقاش ، ويوسف إدريس .

واحد وثلاثون عاما مرت على نشر هذا الكلام ، عندما عدت إليه ،
أركت حجم الكارثة التى سارت إليها مصر تحت مظلة هذه النوعية من
الفكر . . .

لقد تخلى النظام القائم فى مصر عن مهام مصر التاريخية ودورها
الريادى بالنسبة للقضايا الكبرى التى تتفاعل حولنا فى كل دول المنطقة ،
وتصور هذا النظام أن مصر قد " استقلت " من دورها ورسالتها ، فذهبت
إلى ما هو أبعد مما أسماه الحكيم " حياد " مصر ، ذلك أن الحياد لغة
واصطلاحا هو موقف مماثل ومتوازن تجاه طرفين متناقضين ، بينما ما
حدث هو أن النظام القائم جعل مصر تتحاز - فعلا لا قولا - إلى أحد
الطرفين ، والمصيبة أن هذا الطرف الذى انحاز إليه النظام هو الطرق
الباغى المعتدى المستغل !

فنتذكر ماذا حدث - على سبيل المثال ، عندما فرض حصار باغ
على ليبيا بسبب ما سمى بقضية " لوكربى " ، مما أصاب الشعب الليبى
بأضرار بالغة عبر سنوات طالت . ولم تكن المسألة مسألة مساعدة لجار
شقيق ، حتى لا يتهمنا أحد بالعاطفية والرومانسية السياسية التى لم يعد لها
مكان اليوم ، ولكن ، أى خبير سياسى يعلم علم اليقين أن الأضرار الفادحة
عندما تستهدف بها دولة لها حدودها معنا ، والعديد من المصالح الاقتصادية
والثقافية ، فلا بد أن يصيبنا جزء غير بسيط من هذه الأضرار ، ويكفى
الإشارة إلى سبيل واحد فقط هو " الطيران " وما أدى إليه توقعه من أضرار
على حركة التبادل التجارى والعلاقات الثقافية ، وحركة التحاق العمالة
المصرية بسوق العمل الليبى .

لم يفكر أحد من الزعماء العرب ، وخاصة من دول الجوار ، وفى
مقدمتها مصر ، فى كسر هذا الحصار ، حتى تقدم عدد من الزعماء

الأفارقة ، فقاموا جماعة بالسفر بالطائرة إلى ليبيا . . فماذا يمكن أن تفعل أمريكا عندما تجد نفسها أمام تحرك جماعى ؟

إن هذا هو ما نقوله دائما ، وفقا للمقولة المعروفة : إنما يأكل الذئب من الأغنام ، القاصية منها " ، من هنا كان مفهومنا بالنسبة للزعيم الليبي أن ينفذ يده من مؤازرة النظم العربية ، لبحث عن وجوده داخل الإطار الإفريقى ، وإن كان قد أخطأ النتيجة ، فأعلن كفره بفكرة العروبة ذاتها ، بينما المقدمات صحيحة ، إذ ليست النظم العربية المتخاذلة هى العروبة ، بحيث يتخلى عنها عندما لمس جبنا من هذه النظم !

وإذا كان البعض يمكن أن يزعم بعدم عمق الروابط المصلحية والتاريخية بين مصر وليبيا - مع أننا لا نرى هذا - فكيف بالغالية التاريخية ، جارة الجنوب : السودان التى يجئ شريان الحياة فى مصر عبر أراضيها ، ألا وهو نهر النيل ، فضلا عن عقود طويلة تمتد ربما إلى قرنين على الأقل من الزمان من ارتباط وصل فى بعض الفترات أن يسمى ملك مصر بأنه ملك مصر والسودان ؟

غرق السودان فى أتون حرب أهلية ، طوال ما يقرب من عشرين عاما ، علم القاصى والدانى ، المصدر الذى كان المتمردون يتلقون منه المعونات والأسلحة : الولايات المتحدة وإسرائيل ، حيث لم يقف أحد من زعماء نظامنا الميمون ليكشف هذا ويلح عليه ، لكنهم " انشطروا " على ما يتلقاه حزب الله " من معونات من إيران !!

لا نقصد أننا تمنينا أن نرسل قوات عسكرية ، لكن صور العون متعددة ، حتى لو كانت بالمؤازرة السياسية ، ومحاولة التوفيق وتقريب وجهات النظر ، بل كان الراحل جون جرانج ، مهندس الانفصال والتمرد يجد الصدور مفتوحة له فى مصر ، والترحيب الواضح ، والاهتمام المؤكد ، فى وقت كانت العداء مستحكما لحكومة الخرطوم ، لا لمجرد شبهات

بضلوع البعض فى محاولة اغتيال مبارك عام ١٩٩٥، فالعداء لحكومة البشير ، بدأ بعد شهور قليلة من قيامها عندما انكشفت توجهاتها الدينية ، بغض النظر عن أخطاء ارتكبت تحت مظلة هذا التوجه ، فلم تكن معاداة النظام المصرى بسبب هذا ، فهو لا يهمه تصحيح التوجه ، لأن عداءه معروف ، حتى لرائحة كل ما هو إسلامى !

فالحيداء مستحيل بالضرورة ، لأنه نتيجه تؤدى فى حالتنا إلى إتاحة الفرصة للطرف الآخر أن يستقوى ، ويفقد الطرف الضعيف الكثير من حقوقه ، فتصيبنا الأضرار التى تصورنا أن حيادنا سوف ينجينا منها ، مما يؤكد أن " الوحدة العضوية " بين دول المنطقة العربية حقيقة ليست من صنع أحد بحيث " نستقيل " منها ، معاداة لفكره أو نظامه ، أو نكاية فى هذا أو ذاك ، وإنما هى محاولة تحمل من الغباء الاستراتيجى - إذا صح هذا التعبير - ما يوقعنا تحت مظلة الانتحار القومى !

ويطول بنا الحديث لو استعرضنا المواقف المصرية من المشكلات العربية الكبرى ، وخاصة منذ التحضير لغزو العراق ، وما تلاه من أحداث ومواقف ، بعضها يتعلق بالموقف اللبنانى ، وبعضها الآخر يتعلق بالموقف الفلسطينى ، وغير هذا وذلك من أحداث ومواقف ، تشير كلها إلى أن الموقف المصرى أصبح - على وجه التقريب - إن لم يكن فى الصالح الأمريكى والإسرائيلى - وهو التفسير الذى نميل إليه - فهو على الأقل لا يضر بأى منهما ، وعلى العكس من ذلك تجد الموقف من فلسطينى غزة ، بغض النظر عن الموقف من حماس ، فالقضية قضية مئات الألوف من فلسطينى غزة يكادون يموتون جوعا ، ونشم رائحة مساهمة مصرية فى الحصار ، تكاد لا تخفى على أحد ، وزعم بتوسط بين الفلسطينين والإسرائيليين !!

إن كل المؤشرات التي شهدتها الساحة الإقليمية ، منذ توقيع اتفاقية كامب ديفيد ، لو حسبنا بدقة - وفقا لمنطق المصلحة الوطنية - المكاسب والخسائر ، فسوف نجد أن مصر قد فقدت الكثير نتيجة ما فرضته هذه الاتفاقية من قيد على حركتها الإقليمية .

ولو راجعنا جيدا اتهامات كل من توفيق الحكيم والدكتور حسين فوزي لما كانت مصر تقوم به من دور إيجابى تجاه دول المنطقة العربية ، والخسائر التي تصوراها ، ثم فتشنا بيننا اليوم عما جنيناه في مصر من نعيم مزعوم ، وتفرغ لبناء مصر ، لوجدنا أن الحال قد أصبح أسوأ من ذى قبل مع الأسف الشديد ، خاصة إذا توجهت أنظارنا إلى الحالة الاقتصادية والاجتماعية للجمهرة الكبرى من المواطنين المصريين ، لا إلى تلك الشرائح العليا التي أُتخمت بطونها وجيوبها بما تم تفرغها من جيوب وبطون وأفواه هذه الجمهرة الكبرى .

يا وزير التعليم العالى : لا تعاليرنى ولا أعيرك * !

فى بداية محنتى المرضية ، فى أول العام الحالى ٢٠٠٨ ، بادرت
أستاذ العظام قائلاً : قبل كل شئ إذا كان عمرى الآن واحدا وسبعين عاما ،
فإن منها - دون أننى مبالغة - ما لا يقل عن خمسين عاما صافيا ظللت
طوالها جالسا على كرسى أكتب وأقرأ ، حتى أنى لا أعرف " الفسح " ولا
الأجازات إلا ما لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة فى العام كله ، ويستغرق هذا
الوضع ما لا يقل عن ثمانى ساعات يوميا ، أى ما يقرب من ٤٠-٥٠
ساعة أسبوعيا !

معذرة فى استهلالى المقال بهذا الشأن الشخصى ، لا على سبيل
المباهاة ، ولكن الموقف فرض نفسه على وأنا أتابع التصريحات المتواليّة
لوزير التعليم العالى بأن أساتذة الجامعات لن ينالوا " الجزرة " - الحوافز -
إلا إذا مكثوا فى كلياتهم ليس أقل من ٢٨ ساعة أسبوعيا ، فقد اضطرت
أن أضرب كفا بكف مندهشا من أن يكون هذا هو مستوى التفكير لوزارة
يقع تحت مظلتها أمر آلاف من خيرة العقول .

فهذه الساعات التى أشرت إلى استغراقى إياها فى القراءة مكانها
مكتبتى الخاصة التى تضم ما لا يقل عن أربعين ألف كتاب تكونت عبر
مراحل عمرى كلها ، منذ أن كنت فى المدرسة الابتدائية ، لكنى لا أجلس
فى مكتبتى بالكلية هذا العدد الذى يشير إليه وزير التعليم العالى ، وبالتالى
فأنا - وفقا لمعاييره هو - أكون أستاذا غير ملتزم بواجبات وظيفتى !!

* جريدة المصريون الإلكترونية فى ١٣/٨/٢٠٠٨

هنا أجد نفسى مضطرا ، بعد خدمة تصل إلى ما يزيد على ست وأربعين عاما على وجه التقريب تحت مظلة الجامعة ، أن أعاود النظر فى الحديث عن أبجديات العمل الجامعى لنقيّم ما تقتضيه قواعد منح " الجزرة " ، وما يسلكه مثلى ، وهناك غيرى بطبيعة الحالى بصور مختلفة ربما يفوقوننى •

فمن أبجديات التعليم الجامعى التأكيد على أن وظائف الجامعة ثلاث : التعليم - البحث العلمى - خدمة المجتمع ، فكيف تنطبق علينا هذه الوظائف الثلاث ؟

بالنسبة لوظيفة التعليم " التدريس " ، فالقانون منذ زمن طويل يحدد لكل مستوى عدد ساعات معينة للتدريس ، كأن يكون للأستاذ تسع ساعات ، والأستاذ المساعد عشر ، والمدرس ثنتا عشر ، وهذه الساعات محددة بالعام الدراسى بطبيعة الحال ، ولا مجال للنقاش حولها •

فإذا ما جئنا للوظيفة الثانية الخاصة بالبحث العلمى ، فعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس فى الكليات العملية والتطبيقية معظم بحوثهم تتم داخل المعامل فى كلياتهم ، غالبا ، مما قد يقتضى المكوث ساعات طويلة ربما تفوق هذا العدد المحدد من قبل الوزير •

تأتى المشكلة بالنسبة لأصحاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية ، كما فى كليات الآداب والحقوق والتجارة والألسن والعلوم السياسية ودار العلوم وبعض أقسام كليات التربية ، وما ماثلها •

البحث لدى الكثرة الغالبة من هؤلاء - كما يقولون - " مكتبى " ، أى من خلال الكتب والدوريات العلمية المتخصصة ، ومن هنا إذا تطلعت إلى " وجوده " بكلياتنا بأوضاعها الحالية ، فلا تجد منه شيئا !

ادخل مكتب أى أعضاء هيئة تدريس فى جامعاتنا - إلا فيما ندر - فسوف تجد - على سبيل المثال القسم الذى أنتمى إليه (أصول التربية) ،

وحال غيره لا يقل عنه سوءا - تجد غرفتين واسعتين بكل منهما ما يصل إلى عشرة أفراد ، تماما مثل غرف موظفي الإرشيف ، والكتبة في المصالح الحكومية " التعبانة " ٠٠٠ فبالله عليك ، كيف أطالب الواحد من الجالسين في مثل هذه الغرف بالقراءة والكتابة والبحث والمراجعة ؟

فالأمر لا يخلو من أن تليفونيا أرضيا أو محمولا يجئ لهذا أو ذاك كل خمس دقائق أو يحتاج هو إلى التكلم ، مع ما يترتب على هذا وذاك من " شواغل " تصرف الانتباه وتشتته ٠٠٠

ولا يخلو الأمر كل خمس دقائق من أن يمر مار سائلا عن أمر من الأمور الخاصة بالعمل ، حيث لا توجد الوظيفة الحقيقية للخدمة العامة والاستعلامات داخل معظم كلياتنا ، فلا بد للعضو أن يجيبه على سؤاله أو يدلّه على آخر تكون لديه الإجابة .

كما لا يخلو الأمر ، في الغالب ، من صديق أوزميل قد يجئ زائرا لتبادل مصلحة أو التشاور ، أو غير هذا وذاك مما بين هذه الجماعة من معاملات . ولا يخلو الأمر من باحث يشرف على رسالته للماجستير أو الدكتوراه واحد وأكثر من الأعضاء ، يريد أن يتلقى توجيهات مشرفه ، ويكون هذا حديثا بصوت مسموع ، وقد يتطور الأمر إلى مناقشة حامية أو جدل صاخب !

قل لى بالله عليك ، هل يمكن لواحد أن يفتح كتابا ليقرأ ويفهم ويفكر ويستوعب فى مثل هذا المكان الذى يقرب من السوق ؟ هذا إذا افترضنا تواجد الجميع بالفعل ، حتى أننا دائما ما نتمنى غياب أكبر عدد ممكن - دوريا - حتى يستطيع الباقي أن يتنفس !!

بل إن المكاتب نفسها - من شدة الازحام فيها - لا تتحمل أن تحتوى على " مكتبة " للقراءة ، إلا بالكاد ، وما يتصل فقط بالمحاضرات وأعمال السنة وبعض الأوراق الخاصة بالعمل .

لقد تلقى الوزير تعليمه العالى بالخارج ، ويعلم علم اليقين كيف تضم معظم الجامعات المحترمة مكتبات مهولة ، منظمة ، تعمل مثل أفران الخبز، خدمة متصلة معظم ساعات اليوم ، وتضم " مناضد " ومكاتب فى أماكن منعزلة نسبيا ، وأركان للقراءة للباحثين تكون خاصة بكل منهم - مؤقتا - يجمع بها الكتب والمراجع التى يريد ، وإذا لم يجد مرجعا تلتزم المكتبة بأن تحصل له عليه فى مدة قصيرة للغاية ، وفى هذه الأماكن ، يمكن للباحث أن يجلس ساعات وساعات يوميا ، ليقرا ويبحث ، فأين هذا مما نعيشه فى مكتبات كلياتنا التى تعد صورة واضحة لمدى التخلف الذى عليه جامعاتنا، مما يدفعنى إلى أن أصرخ فى وجه وزيرنا الهمام وأقول له : اعطنى جامعة كما يجب أن تكون أعطكم أداء كما يجب أن تكون !

من هنا لا أكون مبالغا إذا قلت أن كل ساعة أقضيها فى مكتبتى الخاصة بالمنزل هى عمل بحثى من الطراز الأول ، يدخل فى إطار واجباتى الوظيفية . أما الإصرار على ساعات معينة يقضيها عضو هيئة التدريس بالكلية ، فهى تعكس عقلية الكتبة الموظفين ، لا عقلية أساتذة جامعيين يقضون ساعات طويلة من عمرهم فى القراءة والاطلاع والبحث والكتابة .

بل إن عقلية الكتبة الموظفين هذه المشار إليها أصبحت " دقة قديمة " ، ذلك أن الموظف يمكن أن يجلس الساعات التى تفرضها عليه ، لكنه يؤدى من العمل ما لا يزيد على ساعتين ، والعكس صحيح ، يمكن لإنسان أن يؤدى عملا فى ساعتين ، يساوى ضعف هذا العدد من الساعات ، ومن ثم فلو كان هناك فكر جامعى تحررى حقيقى لكان الربط هو بين " الجزرة " وبين ما ينجزه العضو من بحوث وترجمات وأوراق بحثية وما يكتبه من مقالات .

عندما قضيت شهورا أستاذًا زائرا بإحدى الكليات الجامعية ببوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١ ، كنت أجد الأستاذ له غرفة مستقلة ، بها مكتبة ، وله سكرتيرة أو سكرتير ، أو مساعد باحث ، ولذلك قد يجلس الرجل فى مكتبه طوال اليوم ، ويكون ذهابه للمنزل فقط للراحة والاستجمام والنوم ، لكننا نعجز عن ذلك لأن ما نعمل تحت مظلتها لا يحمل من الجامعة إلا ظلالها وبعض شكلها ، مما يستحيل معه أن تطالب الأستاذ بهذا المنطق الصحيح نظريا المستحيل عمليا فى ظلال الأوضاع القائمة ، هذا المنطق الذى نقول من خلاله : اعطنى أداء متميزا ، أعطك الحوافز التى تقررت ، لأننى سوف أرد على الفور : لا تته عن خلق وتأتى مثله !!

وفى هذه الفترة أيضا بالولايات المتحدة ، أستاذًا زائرا ، كنت أسكن فى بيت لسيدة أمريكية التى لاحظت أننى فى كثير من الأيام كنت أدخل البيت وفى يدي " شنطة ورقية " عليها اسم مكتبة ضخمة شهيرة (بارنز آند نوبل) أشتري منها كما كبيرا من الكتب " المستعملة " بأسعار رخيصة للغاية ، فسألتنى مندهشة : لم وأين أحمل كل هذه الكتب ، والجامعة عادة بها كل ما يمكن أن تحتاج من الكتب ؟ فكانت الإجابة المؤسفة : يا سيدتى ، ليس لدى مكتبة كليتنا معظم ما أحتاج إليه ، وإذا وجد ، فلا مكان يصلح للقراءة ، وإذا وجد المكان ، فلا وقت لذلك لأنها تغلق أبوابها فى الثانية ظهرا ، أما فى عطلة الصيف ، فهى - غالبا - تحت الجرد أسابيع وأسابيع ، ولذلك حرصت منذ سنوات بعيدة أن أنشئ عندى دارا للكتب مصغرة ، وعندما ضاق البيت بها ، اخترت " شقة " فى مساكن الجامعة أصبحت تفوق مكتبة الكلية ، فكل ساعة أقضيها فيها هى جزء من وظيفتى الجامعية ، وإلا : فأين إذن أوصل قراءتى وكتاباتى ؟

فإذا جئنا للوظيفة الثالثة ألا وهى خدمة المجتمع ، فهى بطبيعتها تقع - غالبا - خارج أسوار الجامعة ، وإن لم يمنع هذا أن يتم بعضها داخلها ،

لكن الغالب هو أن يتم التواصل خارج أسوار الجامعة ، وهنا يؤكد لوزيرنا العزيز أن ندوة ، أو مؤتمرا ينعقد هنا أو هناك ، ومعظمها ينعقد فى دور ضيافة أو نواد أو فنادق أو قاعات مؤتمرات ، أو ندوة على قناة تلفزيونية، أو فى برنامج إذاعى . كل هذا هو ممارسة لركن مهم من أركان التعليم الجامعى ربما يفوق عائده الوطنى على عائد هذا العضو المسكين الملتزم بفرمان الوزير ، فبقى جالسا على مكتبه بالكلية مشابها لتمثال الكاتب المصرى فى الآثار الفرعونية القديمة !!

ولا أريد الإشارة إلى كم غير قليل من الأعمال المتصلة بمشروعات يتبدى من خلالها التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع ، حيث قد يقال أن مثل هذه الأعمال والمشروعات يتقاضى عنها العضو مكافآت سخية ، لكنها على أية حال تمثل امتدادا لوظيفة الجامعة خارج أسوارها . وهكذا يتضح لنا كيف يطالبوننا بما لم يوفروا لنا بنيته الأساسية ، مما يجعلنا نرد : لا تعابرنى ولا أعابرك، الهم طابلى وطايلك !!

• وما مصر إلا مسرح كبير * !!

للفنان الراحل يوسف وهبى عبارة أثرت عنه قال فيها : " وما الدنيا إلا مسرح كبير " ، على أساس أن لكل منا دور يؤديه على مسرح الحياة ، بل أن البعض ليلبس قناعا حتى يوارى حقيقته فيظهر أمام الغير بغير ما هو عليه حقيقة .

وكلمة " التمثيل " قد توحى إلى بعضنا ب " غير الحقيقة " ، ومن هنا فقد نصف فلانا الذى يزجى آيات الشكر والمديح لأحدنا بأنه " يمثل " ، ونعنى بذلك أنه يظهر أمامنا بغير ما هو عليه ، بل أحيانا ما نصف آخر بأن كل تصرفاته " تمثيل فى تمثيل " ، قاصدين بذلك أيضا أنه يظهر غير ما يبطن !

وعندما نشاهد فيلما سينمائيا أو مسلسلا تلفزيونيا ، فإن إعجابنا بهذا أو ذاك من الممثلين إنما يكون بقدر المطابقة بين أدائه وبين ما نعرفه أو نقول به النصوص عن الموقف أو عن الشخصية ، بل وقد نصيح قائلين " ••• كانه لا يمثل " ، وهنا يكون " الممثل " قد بلغ الذروة فى الأداء ، عندما يتقن تقمص الشخصية التي يمثلها ، حتى أن بعض الممثلين المتقنين يظلون فترة بعد انتهاء دورهم وقد تلبستهم الشخصية التي مثلوها ، فيما يعرف بالتقمص ، بحيث يحتاج وقتا إلى أن يخرج من إسارها •

إن بعضنا لا شك يذكر لممثل قديم راحل مثل زكى رستم قدرته غير المعهودة على تقمص العديد من الأوار المتناقضة ، فهو فى (الفتوة) وكأنه بالفعل " معلم " من كبار تجار روض الفرج القديم ، بكل جبروته وسطوته واستغلاله ، وهو نفسه الذى قام بدور " الباشا " أكثر من مرة

* جريدة المصريون الإلكترونية فى ٢٠٠٨/٩/٣

بحيث يخيّل إليك أنه بالفعل " باشا " بكل عجرفته و غروره و تضخم شعوره بالذات و طغيانه ، كما رأيناه في " نهر الحب " ، وهو أيضا يبرع في أن يمثل دور " موظف " غلبان مطحون صاحب العيال ، كما رأيناه في " معلهش يا زهر " .

وفي عصرنا الحديث شهدنا ممثلا بارعا آخر مثل الراحل " أحمد زكي " عندما مثل دور " البيه البواب " حتى أن أي بواب كان يظن وكأنه يرى بوابا حقيقيا من زملائه ، و تبلغ الروعة أكثر عندما يقوم الشخص نفسه بأداء دور " وزير " ، بل وزعيمين على طرفي نقيض : عبد الناصر ، والسادات ، وفي كل مرة يصيح المشاهد بأن الرجل " كأنه لا يمثل " !!

معذرة في الاستطراد ، فليس المقصود أن أعطى دروسا في فن التمثيل ، حيث أنني لست من الخبراء ، وإن كنت " غاويا الفرجة بكثرة ، زمن الصبا والمراهقة ، وإنما لأدلف إلى موضوعنا ألا وهو أن النظام القائم في مصر ، على عكس " زكي رستم " قديما ، و " أحمد زكي " حديثا ، هو ممثل ، بالمعنى الذي أشرنا إليه ، أي لا يحسن تقمص مضمون المعنى أو القيمة أو الاتجاه الذي يعلن عنه ، والأمثلة على ذلك متعددة . . .

خذ عندك ، على سبيل المثال ما يعلنه النظام من توجه ديمقراطي ، حتى أنه يسمى حزبه " بالديمقراطي " ، والذي له مظاهر عدة ، منها " التمثيل النيابي " الذي يجئ عن طريق انتخابات " حرة " " نزيهة " ، وأظن أن القراء سوف يعفونني من الإتيان بالكثير من الأدلة والبراهين التي يمكن أن تستغرق صفحات ، كلها تنطق بأن المسألة " تمثيل في تمثيل " ، فهناك ، كما هو معروف ، استئصال من المنبع ، باعتقال البعض ممن يرجح نجاحهم ، وافتعال القضايا لتعطيل ترشحهم . وهناك جحافل الأمن المركزي التي تمنع الناخبين من ممارسة حقهم في التصويت ، وهناك المبالغ الضخمة التي تدفع من أجل الترشح ، وأيضا من أجل الفوز .

وفضلا عن كل هذا ، فالإدارة الحكومية بكل قوتها وجبروتها ، والتي هى شهيرة في التاريخ المصرى وفى الثقافة المصرية بأنها ليست فى خدمة الناس بقدر ما هى فى خدمة الحاكم ، حيث تكرر كلها فى تنفيذ الوصية المستمرة : لابد أن يحصد رجال الحكومة الكم الأكبر من المقاعد ، ولا بد ألا ينجح من المغايرين إلا القليل ، " لزوم الديكور " الديمقراطية !!

هى إذن " تمثيلية " ، حتى أن الكثيرين يتسألون ساعتها : وما لزوم هذه الإجراءات كلها ، وإنفاق الملايين ، والنتيجة معروفة سلفا ؟ فكثير إذن ممن يقولون أنهم " فازوا " هم فى حقيقة الأمر " عُينوا " نوابا ، بل إن الأمر يصل فى بعض الأحيان إلى " السماح " بعدد يقل عن أصابع اليد الواحدة لهذا الحزب أو ذاك من الأحزاب التى لا " تخيف " ٠٠٠ وأيضاً " لزوم الديكور !!

ومن هنا ، إذا انتقلنا إلى " التمثيلية الثانية " التى يسمونها " مجلس الشعب " ، فسوف تجد " تمثيلاً " فاقع اللون ، ينطق بالبجاجة حقاً ، فهو ليس مجلس " الشعب " وإنما هو مجلس " الحكومة " ، فإذا كان البرلمان يمثل الشعب فى مواجهة السلطة التنفيذية ، فى مصر ، لا شئ من ذلك ، وإنما هو " لإضفاء الشرعية " و " الدستورية " على قرارات وقوانين تريدها السلطة التنفيذية ، ومن ثم فهى تعين لهم " قلفة " - كما كان الأمر فى فصول مدارسنا ، عليه أن يأمر التلاميذ النواب بأن يوافقوا على كذا ويعترضوا على كذا ، و " يصهينوا " عن كذا ، بحيث يبدو الأمر أمام العالمين وكأن " الشعب " هو الذى قرر وهو الذى رأى وهو الذى رفض ، بينما الحقيقة تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أن المسألة كما قال الممثل الكوميدي سعيد صالح فى إحدى المسرحيات القديمة " أستيك منه فيه " ، فالحكومة هى البرلمان والبرلمان هو الحكومة ، وما البرلمان إلا مؤسسة "

تمثل " - بالمعنى الذى أسلفناه - دور صوت الشعب ، بينما هو فى الحقيقة صوت الحاكم !!

ثم تبدو العورة الكبرى نتيجة عملية " الانتقاء " ، لا على الأساس الوطنى وإنما على أساس الولاء و" الدفع " : ، فإذا بنواب يسمون ممثلين الشعب ، يظهر بينهم قتلة وسفاحون وتجار مخدرات ومهربى أموال وتجار دم فاسد وغير هذا وذلك ، مما " سمحت " به الظروف أن يظهروا به على صفحات الحوادث فى الحف والمجلات ، وما خفى كان أعظم !!

وهناك مسرح للتمثيل آخر ألا وهو ما يسمى " بالأحزاب السياسية " ، فى الأعراف والتقاليد الديمقراطية أن هناك " تعددية " ، تتمثل فى أوعية حزبية ، كل منها يضم جماهير متقاربة فى المصالح والاتجاهات والأفكار ، وكل منها لابد أن تكون له منافذه وقنواته للتعبير عن رأى والتواصل مع الجماهير ، لكنك لا تجد شيئاً من هذا ، لأننا نكون إزاء تمثيلية أخرى تظهر فيها مصر وكأنها تضم ما يزيد على عشرين حزبا - لا يوجد أكثر من أصابع اليد من بين الثمانين مليون مصرى ، يعرفها - لا وجود لها ، فالمسألة لا تزيد عن " مقر " و " جريدة " إذا أمكن ، ثم " لقب " سيادة رئيس الحزب ، ذلك لأن السلطة الحاكمة هى نفسها التى تختار من يقوم بدور المعارض ، ومن يقوم بدور المخالف ، فإذا كان المتقدم بارعا يتقمص الدور بالفعل بحيث " لا يمثل " فهو مرفوض و " محظور " ، ولذلك فأى حزب تبدو عليه علامات القوة والقسمات المميزة ، لابد من رفضهإنهم يريدون معارضة " كده وكده "تمثيل ، ولذلك عندما يجدون حزبا " يأخذها بجد " ، تبرز اللعبة الحكومية التى تتمثل فى بعض الإغراءات ، فضلا عن اللعبة الأمنية المعروفةشق الصفوف ، جمعية عمومية تعلن سحب الثقة ، فينهار الحزب ، وتقف السلطة تفرك يديها فرحا وسعادة !!

هل تذكرون حزب العمل ؟ أقوى أحزاب المعارضة ٠٠٠ثمانى سنوات، حصل فيها على ١٣ حكما قضائيا في صفه ، لكن الحكومة التي تتولى السلطة ، ليست حكومة حقيقية وإنما هى مجموعة من مغتصبى السلطة تمثل دور " حكومة " ، ومن ثم فهى تضرب المثل في عدم تنفيذ الأحكام القضائية ، عندما يكون الأمر في غير صالحها .

مسرح رابع ألا وهو الصحف " القومية " ، وهو مصطلح مما يدخل في باب " قولة حق يراد بها باطل " ، فإذا كانت الصحف الحزبية تمثل مصالح فئة من الفئات ، فلا بد أن تكون هناك صحف تمثل كل أفراد الأمة ، ومن هنا تسمى " قومية " ، وهى أكنوبة كبرى ، ذلك أنها فى الحقيقة " صحف السلطة " ، يستحيل أن تعبر عما لا يعجبها ، إلا فى النادر ، بالنسبة لبعض الكتاب القدامى العاملين فى الصحف نفسها ، ففى الأهرام ، هذا سلامة أحمد سلامة ، مثلا وصلاح حافظ ، وفاروق جويده وفهمى هويدى ٠٠٠ يكتبون معبرين بالفعل عن جماهير الناس لا عن السلطة ، لكنهم موجودون منذ سنوات بعيدة ، وفرضوا أنفسهم بعمق التحليل وعزة النفس ، مما يصعب على ذوى السلطة التخلص منهم ، وهو الأمر الذى نشعر بأنهم يحلمون به ! فضلا عما يحدث لكل من فهمى هويدى وصلاح حافظ من حجب فى بعض الأحيان .

وأنت تقرأ فى هذه الصحف فيخيل إليك أنك تعيش فى " مصر الأخرى " التي لا تعرفها ، والتي يتوافر فيها الخبز والبنزين ، وصاحبة الدور الإقليمى الكبير ، وذات الإرادة الحرة فى مواجهة أمريكا وإسرائيل ، وأبواب حكائها مفتوحة للناس ، ووزراء يعبرون عن آمال الجماهير ، إلى غير هذا وذاك من " خزعلات " أصبحت لا تتطلى على أحد ، بدليل أن توزيع هذه الصحف قد هبط كثيرا ، ولولا نسخ كثيرة منها توزع بحكم

الظروف والقرارات الإدارية لانكشفت عورتها هزيلة أمام هذه الموجة " الصادقة " من الصحف التي تسمى " مستقلة " .

أما التعليم ، فحدث عنه ولا حرج ٠٠٠مئات الألوف من التلاميذ لا يذهبون إلى المدارس ، ربما من بعد عطلة نصف العام ، ومع ذلك تظل المدارس مفتوحة لتوحي للناس بأن عملية التعليم والتعلم ، تجري على قدم وساق ، بينما في الحقيقة نجد أنفسها أمام " تمثيل " للتعليم ٠٠٠إحياء بأن هناك تعليمًا ، بينما التعليم الحقيقي الذي يجري ، يجري خارج المدارس ، في بيوت التلاميذ أو المدرسين أو في المراكز التعليمية .

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نعدد " المسارح " التي تتوزع بينها الحياة المصرية في ظل النظام القائم ، وفضح ما يتم عليها من " تمثيل " ، وباليته تمثيل صادق ممتع ، إنما هو تمثيل رديء مفتعل ، ينطق بالغش والتزييف .

ولن ينصلح حال مصر بالفعل إلا إذا تم نزع أقنعة التمثيل ، وتم اختيار من يقومون بما عليهم من أدوار ، من منطلق الصدق ، لا من منطلق " التمثيل " الزائف ! وإلا فعلينا أن نصيح في هبة واحدة " سينما أونطة هاتوا فلوسنا " !!

تجفيف ينباع الدعوة والإغاثة*

فى كتابه الكرىم ، قال سبحانه وتعالى (وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ الْمُسْلِمِينَ (٣٣) ، سورة فصلت .
وأن يقول الله سبحانه وتعالى ذلك ، فإن معنى هذا أن تتضافر الجهود من أجل نشر الدعوة الإسلامية وفقا لقواعد وشروط الدعوة إلى الله من حيث الجدال بالتى هى أحسن والبعد عن الإكراه فى الدين والقسر الفكرى ، والتزام الحق والصدق واستقامة الأخلاق .

ثم إن المسألة هنا لا تقف عند حد الدعوة بالأقوال واللسان والحروف والكلمات ، وإنما التحرك على أرض العمل والواقع والسلوك قرين الدعوة الكلامية ، حتى أن " الآخر " عندما يلمس فىك الصدق واستقامة الأخلاق ، والحرص على إغاثة الملهوف ، وفتح القنوات والسبل أمام الناس كى يزدادوا عملا صالحا وحركة فى سبيل خير الأمة والناس أجمعين ، ربما يستجيب على الفور لما تعتقه وتؤمن به وتدعو إليه ، دون ما بذل الجهد الشاق من أجل دعوته إلى الدين إذا لم يكن مسلما أو دعوته إلى استقامة الطريق إذا كان قد انحرف .

ومن حسن الحظ بالفعل أن عرف عدد غير قليل من المسلمين الطريق الصحيح فى هذا الاتجاه فتكونت هيئات ومنظمات وجمعيات وروابط من أجل الدعوة إلى الله والعمل الصالح ، وتوج هذا بإنشاء ما عرف بالمجلس العالمى للدعوة والإغاثة ، الذى انتشرت مؤسساته وتنظيماته ومؤسساته فى مختلف أنحاء العالم ، حيث تشير وثائقه إلى أن العمل الخيرى الإسلامى قد أنشأ ما يزيد عن عشرين ألف مسجد تقدر بمئات الملايين والدولارات ، كما

* جريدة المصريون الإلكترونية ، ٢٧/٨/٢٠٠٨

أنشئت عشرات الآلاف من المدارس والمؤسسات التعليمية والتربوية والثقافية والعلاجية ، وقدمت المنظمات التعليمية والدعوية عشرات الآلاف من المنح الدراسية للطبة من مختلف الأقطار والقارات ، وفى مختلف فروع الفنون والعلوم تقد بمئات الملايين من الدولارات .

ولأن أمرا مثل هذا من شأنه أن يقوى شوكة الإسلام والمسلمين ، وينشر ويذيع الإسلام فى ربوع العالم ، وجدنا الكارهين لهما يتفننون فى وضع العراقيل والعقبات ، وبذر الشكوك والألغام . وساعدهم على ذلك مع الأسف الشديد هذا الذى حدث فى الحادى عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١ فى الولايات المتحدة ، إلى الدرجة التى وجدنا فى المحصلة النهائية حتى اليوم ، لو كان هناك تتبع وفحص وحصر ، أن المسلمين دفعوا أضعاف أضعاف ما خسرتة الولايات المتحدة نتيجة هذا الحادث ، الذى لا أدري لماذا لا يغادرني الشك فى أصل الحكاية ، حيث صعب على مثلى أن يصدق أن قوما مشردين ، يعيشون فى الكهوف والجبال مطاردين ، القيام بمثل هذا العمل الذى يقوم على التخطيط الاستراتيجى على المستوى ودقة العمل وذكاء التحرك والتنظيم ، فضلا عن أنه يخالف إلى حد كبير تعاليم الدين وأصوله وتوجيهاته !

بل إننى أكاد أحس أن " الآخر " ربما سعد بما حدث ، حتى يمتلك المبرر لشن الحرب على الدعوة والإغاثة باسم الحرب على الإرهاب ، وخاصة ما سموه " تجفيف ينابيع الإرهاب " بتتبع الأعمال التى تقوم بتمويل المشروعات الخيرية فى مختلف أنحاء العالم ، والتعامل معها بأنه " ستار " لتمويل جماعات العنف المسلح وما يسمى بالإرهاب ، واتخاذ كافة الوسائل ،وسن القوانين لمطاردة هذه الأموال والأعمال !

ولعل ما يؤكد أن " الغيظ " كان موجودا ، لكنه كان مكتوما ، وأن الخطط كانت شبه جاهزة للانقضاض على الكثير من صور الدعوة والإغاثة

، ما نشرته جريدة الهيرالد تريبيون الإنجليزية في العدد الصادر منها يوم ٢١/٢/٢٠٠٠ ، أى قبل حادث ١١ سبتمبر ، حيث أشار مقال منشور فيها لـ " جوديت ميللر " يوضح أن المسؤولين الأمريكيين يحققون منذ سنوات في عمليات الإرهاب الدولي ، وأنهم توصلوا إلى خيط مشترك يربط العمليات الإرهابية بالمنظمات الخيرية الإسلامية ، حيث زعموا أن هذه المنظمات تشارك في نقل المال والرجال والسلاح عبر الحدود .

ولو سقنا مثالا فسوف نجد أن مؤسسة مثل مؤسسة الحرمين الخيرية ، قد تأسست في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٨ ، وعرفت بأنها صاحبة مساهمات رائعة وضخمة في إغاثة المتضررين من الكوارث والمجاعات في أفغانستان وكشمير والشيستان وكوسوفا والبوسنة والهرسك والصومال وغيرها . فكان أن استأثرت باهتمام العاملين على " تجفيف ينابيع الدعوة الإغاثة " فإذا بها تخضع لمراقبة ومتابعة الحكومة الأمريكية طوال التسعينيات ، حتى جاءت الفرصة عام ٢٠٠١ ، فأخذت تسعى وتعمل إلى أن أصدرت الأمم المتحدة مع الأسف الشديد قرارها الدولي بتجميد أرصدة فروع المؤسسة في أندونيسيا وباكستان وكينيا وتنزانيا .

ثم اتسعت دائرة المطاردة والتحریم ، فإذا بهذا يتكرر حيث أغلقت مكاتبها في أفغانستان وألبانيا وبنجلاديش وأثيوبيا وهولندا ، ووصل الأمر إلى حد أن قامت أجهزة الأمن الفيدرالية الأمريكية بمداومة مكاتب المؤسسة في سبرنج فيلد بولاية أوريجون ، ومسجد الحرمين في سبرنج فيلد بولاية ميسورى ، ودفع هذا الحكومة السعودية إلى أن تصدر قرارا بإغلاق مكتب المؤسسة الرئيسى فى الرياض فى ٢٢/٧/٢٠٠٤

المثير للدهشة حقا ، وما يرسم علامات استفهام ، هو أن المؤسسة استطاعت أن تحصل - بالقانون - على حكم المحكمة الفيدرالية الأمريكية نفسها بالبراءة مما ألصق بها من تهم ظالمة ، وكان حكم البراءة شاملا كافة

التهم !! لكن المؤسسة لم تستطع أن تتخلص تماما مما لحق بسمعتها من سوء ، وما أحيطت به من شكوك .

وتعددت صور المطاردة والحرب على العمل الخيري الإسلامى ، فى كل صوره وأشكاله ، وخاصة ذلك الذى كان قد بدأ ينتشر فى دول أوربا وأمريكا ، فمن ذلك : المحاصرة والمراقبة ، وشن الحملات لمداهمة مقار المؤسسات والتفتيش ، وإجراء التحقيقات التى قامت على الإهانة والازدراء والإرهاق الشديد حتى تضمن " تطفيش " المتطوعين ، مهما انتهت هذه التحقيقات والتفتيشات إلى التبرئة !

وكان من هذا أيضا العبث بالأوراق والأدوات والوثائق أثناء التفتيش ، والتوسع فى إصدار قرارات مصادرة الأرصدة ، واعتقال قادة المنظمات الخيرية الإسلامية والعاملين فيها ، وإصدار قوائم متتابعة بأسماء المتبرعين والمانحين من أجل التشهير بهم وإلحاق الأذى بسمعتهم ، حتى فى بلادهم والنظر إليهم بعين الريبة والشك وكأنهم أعوان سفك الدماء البريئة وتدمير المنشآت ومشاريع الإعمار والتنمية فى أنحاء العالم !!

وبتحريض من اللوبى اليهودى فى الولايات المتحدة والمتعاطفين معه وجدنا حكومة الولايات المتحدة تصدر قوانين وقرارات مما يستهدف محاصرة العمل الخيرى والدعوى الإسلامى من أجل خنقه أو تعجيزه عن الحركة والعمل ، فمن ذلك على سبيل المثال :

- قانون الإرهاب ، حيث يقوم على الخلط بين المقاومة المشروعة ضد قوى البغى والاحتلال ، وبين الأعمال تلك الأعمال التى تدمر وتخرب ، مما يمكن وصفه بالأعمال الإجرامية التى تدينها الشريعة الإسلامية .
- قانون الجريمة بالانتساب ، ويستهدف بث الخوف فى قلوب المتبرعين من أهل الخير بحيث لا يقبلون على التعامل مع المؤسسات الخيرية الإسلامية حتى لا يلحقهم سوء السمعة والاتهامات المخيفة حقا .

- تعطيل قانون حرية المعلومات فى أمريكا ، وذلك بقصد تكبيل حريات المسلمين واعتقالهم دون حسيب أو رقيب ، مع فرض التعقيم على المعلومات وإعاقة الحصول عليها وتداولها .

وما يثير الدهشة ويوجع حقاً أن بعض الحكومات الإسلامية والعربية ، حتى تبعد عن نفسها تهمة الدول الراحية للإرهاب ، راحت هى الأخرى تتفنن فى وضع القيود والعراقيل وبث الشكوك فى العاملين على طريق الدعوة والإغاثة ، حتى إننى لأذكر أن البعض - منذ عدة سنوات - قد نبه إلى أن إذاعة القرآن الكريم فى مصر ، تتسلل من خلالها أفكار داعمة للإرهاب ، ومن ثم يجب النظر إليها والتعامل معها باعتبارها ينبوعاً من الينابيع التى ينبغى أن " تجف " ، وكان رد الفعل السريع والذى - من حسن الحظ لم يستمر إلا قليلاً - تبدى فى قصر عمل الإذاعة على إذاعة تلاوة آيات القرآن الكريم ، دون حاجة إلى تلك البرامج التى يتحدث من خلالها العديد من عملاء المسلمين ودعاة الإسلام ، ومعظمهم من اسانذة الأزهر وبعض الكيات الجامعية الأخرى !

لقد تساءل الناس وقتئذ مستكرين : وما جدوى هذه الإذاعة إذا اقتصرَت على إذاعة أشرطة المقرئين التى يمكن شراؤها شخصياً؟ وتعدى ذلك إلى أنشطة أخرى ومجالات متعددة ، يلقي فيها الإسلاميون حرباً لا هوادة فيها ، متعددة الأسلحة ، متنوعة الحجج والمبررات ، حتى أصبح المسلم القابض على دينه وكأنه بالفعل قابض على قطعة من الجمر !! وأين ؟ فى بلاد العرب والمسلمين ، حتى أن بعضنا أصبح لا يغضب مما يحدث للإسلام والمسلمين فى بلدان أوروبا وأمريكا سائلاً نفسه : إذا كانت بلادنا العربية الإسلامية تفعل كل هذا الذى نعرفه ما لا نعرفه ، ربما يكون أكثر ، فلماذا نلوم الأجانب ؟ !

متقف وسلطان *

طوال شهر يوليو الذى مضى ، فاضت أنهر بعض الصحف والمجلات - كجرى العادة - بما يتصل بشهود هذا الشهر فى مصر عام ٢٣ يوليو ١٩٥٢ أقوى وأشهر ثورة شهدها الوطن العربى ، ومصر فى العصر الحديث ، كانت لها أبعادها وآثارها ، السلبى منها والإيجابى ، وتباينت المواقف وزوايا الرؤية تجاهها بين من يكاد " يؤله " زعيمها ، جمال عبد الناصر بحيث يبرئه عن الخطايا والأخطاء ، ونلمس هذا فى الانفعال الحاد إزاء من يوجه نقدا له ، وبين آخرين ينطلقون كالوحوش الضارية ، ينهشون لحم الزعيم ومنجزات الثورة حتى ليخيل إليك أنه سبب الكثير من مصائب مصر ، مع أن الرجل مات منذ ٣٨ عاما ، ولا يجرؤ أحد أن يزعم أن حالنا قد أصبح أفضل !

ولعل ما يمكن أن نساهم به فى هذه المناسبة ، هو ذلك الموقف الذى يقوم عليه المقال الحالى بين " متقف " و "سلطان " . . .

أما المتقف ، فهو الكاتب الراحل العظيم : خالد محمد خالد ، وأما السلطان فهو أشهر وأعظم زعيم عربى شهدناه منذ انتهاء حكم محمد على فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى الآن : جمال عبد الناصر .
والعلاقة بين المتقف والسلطة ، قضية معروفة كُتِبَ فيها الكثير وتباينت إزاءها المواقف والاتجاهات ، ومن ثم قلن نمضى فى هذا المقال معلقين محللين لها ، وإنما سوف نعرض مشهدا فريدا حقا فى تاريخنا السياسى والثقافى ، ليس له مثيل - فى تصوورى - من قبل ولا من بعد ، من خلال استقراء المشهد نفسه ، يمكن لنا وللقارئ أن يستنبط ما شاعت له النصوص

* نشر على مرتين فى جريدة نهضة مصر ، يومى ٨/٢٩ ، و ٢٠٠٨/٩/٥

أن تنقله له ، حيث نقف اليوم إلى جانب " الرواية " أكثر من وقوفنا إلى جانب " الدراية " .

ففى سبتمبر من عام ١٩٦١ تلقى الزعيم الكبير أول طعنة ، وهو فى أعلى قمة القوة والسلطة والشهرة ، وتمثلت هذه الطعنة فى الانقلاب الذى أنهى الوحدة بين مصر وسوريا ، بعد أن شهدنا زخما لا مثيل له فى الحديث والممارسة عن العروبة والقومية العربية ، ومن ثم كان هذا الانفصال بداية العد التنازلى لسلسلة من التراجعات العربية ، حيث ما زال العرض مستمرا !

كان لابد للزعيم من وقفة تأمل ومراجعة ، فكان من نتيجة ذلك ، بيان صدر فى الرابع من نوفمبر من عام ١٩٦١ يمهّد لقيام ما سماه بالتنظيم الشعبى الديموقراطى ، وهو ما ظهر باسم الاتحاد الاشتراكى (الذى لم يكن شعبيا ولا ديموقراطيا) . وقد تضمن البيان أن الخطوة الأولى فى اتجاه التنظيم هى تشكيل اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى لما سُمى بالقوى الشعبية ، الذى يؤسس بدوره لوضع ما عرف بالميثاق الوطنى ، ثم كشفت الحقائق فيما بعد أن هذا المؤتمر لم يضع هذا الميثاق ، وإنما وضعه - فى حدود ما تم تناقله من معلومات - محمد حسنين هيكل !

وفى مساء الخامس والعشرين من نوفمبر من العام نفسه وقف جمال عبد الناصر أمام هذا الحشد الذى كان ضخما بالفعل يلقي خطابا يعرض فيه الخطوط الرئيسية لأفكاره والتى آمل الزعيم أن يتناقش حولها المجتمعون . وطوال عدة أيام ، دارت مناقشات كثيرة ، تضمنها مجلد فريد ونادر حقا قارب عدد صفحاته من الثمانمائة صفحة ، أحمد الله حقا أننى احتفظت به حتى الآن كوثيقة تاريخية لها قيمتها العالية . . .

وقد شارك فى المؤتمر مفكرون كبار مثل زكى نجيب محمود وعائشة عبد الرحمن وخالد محمد خالد والشيخ محمد الغزالى والشيخ أحمد

الشرابصى ، وعدد من أساتذة الجامعات مثل الدكتور سليمان حزين ، وعائشة عبد الرحمن ، وطعيمة الجرف ، ورفعت المحجوب ، وجابر جاد ، وجمال الدين سعيد ، فضلا عن تبقى من مجلس قيادة الثورة وكان معظمهم ما زال عاملا ، وكذلك محافظون ووزراء ونقباء . . . وهكذا .

السمة العامة للكثير من المناقشات أنها تقف أمام أفكار الزعيم وكأنها أمام لفافة ضخمة تعمل على فتحها . . . يشرحون ويحللون ، ويبررون ، لكنهم أيضا كانوا يضيفون ويقترحون ، لكن باللون نفسه ، وفى الاتجاه نفسه ، بغير مغايرة ولا مناقضة ، فذلك أصبح سمة للمتقنين فى مصر ، هى أسوأ ما تركته ثورة يوليو حقا ، حيث كان المغاير يعد " من الثورة المضادة " أو " القوى الرجعية " ، أو غير هذه وتلك من أوصاف تشير للجميع أن يتجنبوا هذا الذى يغنى خارج السرب . . سرب الزعيم !

لقد غلب على المناخ العام أن من يعارض الأفكار الرئيسية التى يطرحها الزعيم هو من أعداء الثورة ، ولا بد من تحجيمه ومحاصرته . . ربما كان الناس يتكلمون ويناقشون بدافع من إيمان حقيقى ، وربما بدافع من آمال عقدت ، وربما بدافع من مسابرة ، عن خوف ، أو طمعا فى قرب ومغرم . . كل ذلك لا يمكن أن نقطع به بالنسبة لهذا أو ذاك ، فאלله أعلم بما كان فى الصدور !

ربما واحد فقط ، من بين عشرات وربما مئات ، وقف ليغاير لا أن يساير ، ويكشف عن عيوب رآها فى بعض ما رأى الزعيم الكبير . . . هو خالد محمد خالد .

والمتير للدهشة أيضا أن الزعيم استمع للرجل بكل هدوء ، ولم تسجل الأحداث بعد ذلك أن مس صاحبنا بأى سوء ، وكان النقاش مذاعا على كل الناس بطبيعة الحال ، بل ونشرت المحاضر كاملة - كما نوهنا - فى مجلد كبير ليطلع عليه من لم يسمع المناقشات ، وليظل وثيقة أمام أجيال تالية من

المتقنين والساسة ، لنموذج فريد نطق بكل وضوح أن الزعيم الكبير ، صاحب الكاريزما المذهلة ، والذي تحدث كثيرون عن سجونته ومعتقلاته ، يمكن أن يسمع من يعارضه بكل هدوء ، ولا يمس به بعداب أو تثيريد أو إقصاء . .

ونطق كذلك بأن المتقف يمكن أن يكون شجاعا فلا يخاف فى الحق لومة لائم ، وأن يقوم بدوره الحقيقى أن يكون صوت الناس لدى الزعيم ولدى الدولة لا أن يكون صوت الزعيم وصوت الدولة لدى الناس . ولا نستطيع أن نمر على هذا الموقف العجيب مرور الكرام ، فالحق أن هناك شواهد سبقت ، وشواهد لحقت ، لمتقنين صدقوا ما عاهدوا الله عليه ، من أن يكونوا صوت الناس أمام السلطة ، لكن لحقتهم صور من الأذى تفاوت من حال إلى آخر ، بدءا من عام ١٩٥٤ :

إيقاف أشهر وأوسع الصحف اليومية انتشارا ، جريدة المصرى ، ومصادرة كل ما يمتلكه أصحابها وأشهرهم أحمد أبو الفتاح ، وفصل ما ينيف على الأربعين أستاذًا من الجامعات المصرية ، واعتقال إحسان عبد القوس ، وغضب نزل على الشيخ أحمد حسن الباقورى حيث جرى حديث بحضوره ليس فى صالح الثورة وزعيمها ، ونال أذى كبير شيخ المحققين محمود شاكر لأنه تحدث فى الهاتف مبديا رأيا سلبيا فى الثورة وزعيمها ، وكذلك ما جرى للطفى الخولى وبعض صحبه ، الذين كانوا فى حماية أهرام هيكمل ، عقابا على ما طرح منهم فى جلسة خاصة . . .

وبطبيعة الحال كان المبرر هو أن كل هؤلاء ، كانوا بما فعلوه أو قالوه ، أو الأمرين معا ، يسيئون إلى المسيرة الثورية ، أو يرتبطون بقوى رجعية ، أو يشجعون على تسلل أفكار مضادة للثورة . . . وهكذا .

كانت القضية المحورية التى يريدها عبد الناصر أن الديموقراطية الحقيقية تتأسس أولا فى الجانب الاجتماعى ، وأن الديموقراطية السياسية إذا

قامت في ظل مجتمع طبقي ، تحكمه الفوارق الحادة والارتباط بالقوى الخارجية ، سوف تتحول إلى قوة ترسخ للوضع القائم . كان الرجل يردد كل ما يشرح ويبرر هذا المنظور من موقع وطني مصري حقا وحس عروبي يشع بالإخلاص والصدق لا يشك فيه إلا مكابر .

ولا نريد أن نناقش هذه الوجهة من النظر ، حيث أدى تطبيقها للأسف إلى ترسيخ ما لا يمكن أن يؤسس للديموقراطية سياسية وثقافية ، وهو الأمر الذي كشفت عنه تجربة النظم الشمولية على وجه العموم ، مهما سلما بصديق نوافع الزعيم العظيم وصدق نواياه ، ومثل هذه المناقشة تستحق مقالا خاصا مستقلا .

وكان رأى خالد مغائرا لهذا الموقف . . فلقد كان الرجل " مجنونا " بالحرية وعاشقا للديموقراطية السياسية ، بحيث يمكن تلخيص الكثير من كتاباته بأنها يمكن أن تقف تحت شعار مؤداه : للديموقراطية هي الحل !

كان عبد الناصر قد استشهد في كلمة له في المؤتمر بموقف ديني ، مع أنه كان قليلا ما يفعل ذلك ، فالبعد الديني كان بعيدا عن خطابه إلى حد كبير . أما الموقف فهو أن للنبي صلى الله عليه وسلم لم يعف ويصفح ويفتح الأبواب للمخطئين والمخالفين في العقيدة إلا بعد أن انتصر وعاد إلى مكة ليتوج انتصاره ، فقال : " اذهبوا فأنتم الطلقاء " ، فضلا عن جطه بيت أبي سفيان ملجأ كل من يريد أمنا " حصل هذا في الثورة الإسلامية ، في الدعوة الإسلامية بعد أن نجحت بأكثر من عشرين سنة . لكن إذا رجعنا إلى أول يوم للدعوة الإسلامية حتى دخل النبي مكة نجد أنه كان هناك كفار وكان هناك مؤمنون " .

والمعنى الذي أراد عبد الناصر استخلاصه هو أن الثورة ما دامت في سنواتها الأولى ، فلا بد من مواجهة بين الثورة وأعدائها " فإذا جئنا اليوم في أول سنة من ثورتنا الاجتماعية (حيث كانت قد صدرت في يوليو ما عرف

بقوانين يوليو الاشتراكية التي عممت التأميم) ، وأردنا أن نأخذ من هذا مثلا : لابد للثورة الاجتماعية أن تسير في طريقها حتى تنتصر " .
وبعبارات مهذبة حذرة حاول مفكرنا خالد أن يصحح بعض ما قاله عبد الناصر : " الرسول صلى الله عليه وسلم لم يقل نلوك (أى العفو عن المخالفين) وقد تم نصره ، بل قال ذلك وهو فى اللحظات الأولى من النصر . الرسول بعد فتح مكة ظل يخوض حروبا ومغازى مع أعداء الله وأعداء دعوته " .

وينبه خالد - نصحيحا كذلك - أنه حتى بالنسبة لمن لم يؤمنوا بدعوة الرسول ، فظلوا على دينهم ، فقد اعترف محمد بهم أعضاء فى مجتمعه ، وضمن لهم حقوقهم " فأهل الكتاب الذين لم يجدوا رعاية لحرمتهم وبقوا على دينهم ولم يدخلوا الإسلام ، ولم يؤمنوا بالإسلام ، أخذوا كل حقوقهم فى المجتمع الإسلامى " .

ولأن البعض قد حاول أن يصور دعوة مفكرنا خالد بأنه يمالئ الرجعية ، فقد وقف الرجل ليصيح أمام الزعيم " لست أنا الذى يمالئ الرجعية أو يطلب الرحمة لها . لقد كنت مخطئا حين طلبت الرحمة لمن نسميهم أعداء الشعب . أنا أطلب لهم العدل ، لأنه لا ينبغى أبدا أن يؤخذوا بجريرة لم يرتكبوها فى المجتمع الإشتراكي الديموقراطى التعاونى . لنقم المجتمع الإشتراكي ، ولنؤاخذ الناس على كل جريمة تقترف ضد هذا المجتمع الإشتراكي " !

كان رد عبد الناصر : " حرية الكلمة موجودة . نحن لم نقيد حرية الكلمة " ، واستشهد على صحة كلامه بأن خالد فتحت له صفحات الأهرام ليكتب فيها ، وهو الذى تركها بإرأنته ولم يجبره أحد على ذلك . كما أكد أنه ما من رأى قاله خالد وكتبه إلا وقد تم نشره ، وتحدى أن يشير خالد إلى شئ كتبه ولم يسمح بنشره .

وراح عبد الناصر يؤكد أنه لم يحجر على حرية أحد إلا الذين أراخوا
هدم الثورة ، ومن هنا فقد حاكموا الإخوان المسلمين " لأنه كان يوجد جيش
مسلح ليستخدم للانقضاض على هذا الشعب . ألم يحدث هذا فى سنة
١٩٥٤ ؟ "

وبالنسبة للكثيرين من الماركسيين الذين كانوا فى السجون والمعتقلات
" نحن لسنا ضد الماركسية أبداً بأى حال من الأحوال ولا ضد اليسار : بل
إننا ضد أخذ تعليمات من دول أجنبية ، وأى شخص يأخذ تعليمات من دولة
أجنبية خائن لهذا الوطن " .

وأطال عبد الناصر حديثه فى التأكيد على " ديموقراطية الثورة " . . .
ووقف خالد ليعترف بأنه بالفعل نعم بحرية الكلمة فى عهد الثورة ، فهو
إذا كان قد أخرج قبل الثورة كتابين فقط ، إلا أنه أخرج فى ظل الثورة
خمس عشرة كتاباً .

وروى أيضاً أنه لما نشر دستور عام ١٩٥٦ كتب مقالا يعارض فيه
بعض مواد هذا الدستور ، كما عارض بصفة خاصة ما كان يسمى بالاتحاد
القومى ، وذهب يومئذ إلى أنور السادات ، وكان يومئذ رئيساً لجريدة
الجمهورية أو مديراً لدارها ، وقال له أنه جاءه بهذا المقال ليقراه ، فإذا
وافق عليه ينشر ، وإذا رأى أن يحذف منه شئ عاد به إلى بيته . وتلاه
أنور السادات ، ثم قال لخالد : أقسم بالله ، لو أن مقالك هذا يحمل من النقد
أضعاف أضعاف ما فيه لنشره وهو مبتهج متهلل .

ثم أخبره - أى خالد - صديقه ، الشيخ أحمد حسن الباقورى أن هذا
المقال لم ينشر إلا بعد أن تلاه جمال عبد الناصر وأمر بالألا يحذف منه
حرف واحد .

واعترف خالد كذلك بأنه بعد أن أصدر كتابه (لكى لا تتركوا فى البحر
٠٠٠) ظل مصادرا خمسة وعشرين يوما فى المطبعة ، وهو حائر فى

سبيل الإفراج عنه ، وأخيرا هداه الله ، ولم يكن قد قابل عبد الناصر من قبل ، فأرسل إليه برقية من سطرين ، فما مرت سوى بضع ساعات ، عاد بعدها إلى بيته وإذا به يجد عبد القادر حاتم ، وموفق الحموى ، قد قلبا ظهر الأرض ، كما يقولون بحثا عنه ، وعلم أن عبد الناصر أمر ألا يرجأ نشر هذا الكتاب لحظة واحدة .

وإذ يعترف خالد بكل هذا لجمال عبد الناصر ، يقول " ولكن الشيء الذى يحز فى كبدى ونفسى أن خصومك وخصومنا لا يجدون ما يقولونه سوى حجة واحدة ، هى قولهم أين البرلمان ؟ أين الدستور ؟ أين المعارضة ؟ إننى أريد أن نجيبهم على هذه الحجة ونريد أن نستكمل فى ظل رعايتك كمالنا السياسى " .

وهنا استطرد عبد الناصر فى توجيه سهام نقده الشديد لنظام الديموقراطية الغربية ، بما هو معروف كثيرا فى تصريحاته وخطبه ، وتعتبر عنها العبارات التالية :

" البرلمان ، الدستور ، سيوضع الدستور . سيأتى البرلمان . المعارضة ، إذا أردت معارضة منظمة لابد أن تمثل مصلحة وإلا ستكون معارضة تمثل مصلحة الإقطاع ورأس المال ، وأرى أن مثل هذه المعارضة لا نستطيع أن نسمح بها الآن فى فترة ثورتنا الاجتماعية . أقول سأذيب الفوارق بين الطبقات ، فكيف أتى بشخص يقف أمامى ويقول لى : لا ، إن بينى وبينك حربا لأنى أعلن ثورة اجتماعية تفرض عليه فرضا . أيمكن أن يكون ذلك بالتراضى ؟ والله لن يرضى بأى حال من الأحوال . أقول له من فضلك تنازل عن أرضك ، يقول لى متأسف ، ولا يرضى . أقول له من فضلك نوزع أرضك على الفلاحين ، يقول لى متأسف .

وواصل عبد الناصر طرح رأيه بتساؤل : هل من الممكن أن أقول لك من فضلك اعطنى النقود التى فى جيبيك ؟ هل ترضى ؟ لا أحد يرضى بذلك

أبدا ، وطالما أنه لا يرضى أحد يعمل ذلك ، فلا بد من ثورة اجتماعية ، وهذه هي المرحلة التي نسير فيها إذا سمحت في هذه الثورة الاجتماعية للرجعية والرأسمالية أن تأتيا ليعارضا ليكون هناك مظهر للديموقراطية أكون مقصرا في حق هذه الثورة " !

وردا على ما أثاره عبد الناصر من انتقادات على ما كان من حال البرلمان ، والدستور والأحزاب قبل الثورة من فساد ، وما كان من معارضة منحرفة ، أكد خالد على " ألا ندينها ولا نحاسبها اليوم بمعيار الظروف التي عملت فيها بالأمس ، وضرب مثلا بما ذكره بيان الجيش فجر ٢٣ يوليو ١٩٥٢ من أن الجيش المصرى كان يعيش فسادا ، ويضم خونة ، ثم بدأت الثورة تطهره ، ومن هنا قال مفكرنا الكبير " أفحق لنا اليوم أن ندين الجيش ، أو نطالب بإلغائه أو وقفه لأنه قبل الثورة كان يعاني فسادا سببته عوامل ، نحن جميعا ندركها ونعرفها ؟ لا . كذلك تماما عندما نواجه البرلمان ، وكذلك تماما عندما نواجه الأحزاب . يجب أن نواجه هذه المؤسسات جميعا بروح الإنصاف " .

وقدم مفكرنا مثالا من هذا العهد الذى وصفوه بالفساد يشير إلى أمر مهم ، فالبرلمان إذا كان بنص دستور الأمس كان يمكن أن يتعطل بمرسوم ملكى ، إلا أن أعضائه اجتمعوا فى فندق " الكونتنتال " (بميدان الأوبرا) وأعلنوا بطلان هذا المرسوم ، واضطروا ألد أعداء الديموقراطية ، وهو " زيور " - باشا - إلى إجراء انتخابات حرة كاملة الحرية نزيهة كاملة النزاهة ، لكن شعبنا مع ذلك كان شعبا يده فى الأغلال ، كان شعبا أقدامه فى السلاسل : " فإذا كان هذا الشعب قد استطاع أن يفرض سلطانه والسلاسل والأغلال تحاصره ، أنخاف أن يفرض سلطانه وقد أصبح كل شئ له ، ثورته ، وآماله وآلامه وحكومته وكل شئ أصبح ملكا له

...أنخاف عليه اليوم من أن يحكم نفسه على أوسع الصور الديمقراطية ؟
لا .

ثم أخذ خالد يقارن بين النظامين الرأسمالي والاشتراكي ، منبها إلى أن حرية الناس موفرة في الأول أكثر منها في الثاني ، ويقصد بذلك الحريات السياسية ، حيث نرى أناسا يعارضون ويتناقشون ، ويقترعون على الثقة بحكوماتهم دون أن يكون في ذلك اتهام لولائهم ، ويتساءل : " هل الرأسمالية أحنى على الحرية من الاشتراكية ؟ أبدا وإنما كانت ألبق وأنكى من الاشتراكية ، فقد استطاعت رغم أن الرأسمالية تقوم على الاحتكار ، والاحتكار ضد الحرية ، وتقوم على القلق والتوتر والسيطرة والتسلط من فئة قليلة وذلك ضد الحرية - استطاعت أن تخفى أليابها بما أعطت المجتمع من حرية في القول والمناقشة وحرية الحكم ، فلماذا لا تأخذ الاشتراكية هذه الميزة وهي أولى بها ؟ هذا هو الدور الذى ينتظرنا ولذى سنكون فيه روادا لا مقلدين " .

ويعود عبد الناصر ليرد على الشيخ خالد ملفتا انتباهه إلى كتبه التى ألفها قبل الثورة حيث كتب فيها عن أننا نكافح للقضاء على الاستغلال السياسى ، وعلى الاستغلال الاجتماعى ، وفى كل هذه الكتب ، كان مفكرنا - كما أشار عبد الناصر - وفى كل صفحة منها كان يتكلم ويطالب بالقضاء على الاستغلال السياسى ، والاستغلال الاقتصادى ، والاستغلال الاجتماعى ، ثم يتساءل الزعيم : " هل للديموقراطية التى نتكلم عنها بمعناها القديم مكننتنا نحن الشعب من القضاء على الاستغلال السياسى أو الاستغلال الاقتصادى أو الاستغلال الاجتماعى ؟ أبدا " .

وأذكر عبد الناصر كلمات الشيخ خالد عن البرلمان والدستور " هل قلنا إننا سنقيم ديموقراطية ليس لها دستور ؟ من الذى قال هذا ؟ يفهم من كلامك أننا نقصد أنه ليس هناك دستور ، وليس هناك برلمان ، وليس هناك

مؤسسات ديموقراطية ، من أين جئت بهذا الكلام ؟ هذه الخطوات كلها
الغرض منها أخيرا أن نقيم الدستور ٠٠٠ .

وأكد جمال عبد الناصر على مقولة مؤداها أن الثورة تريد أن تعطى
الشعب كل الشعب الحرية " ولكن فى نفس الوقت إذا أعطيناها الحرية يجب
أن نعطيها الحرية السياسية والحرية الاجتماعية لأن الحرية الاجتماعية كان
محروما منها " .

وانتهم عبد الناصر مفكرنا الكبير بأنه يركز فقط على الحرية السياسية
مهملا الحرية الاجتماعية ، مما أدى بالزعيم أن يتهم خالد قائلًا " إننى لا
زلت أقول إنك تبحث عن المظهر " !

ثم يفاجئنا عبد الناصر بقوله أن المسألة إذا كانت مجرد أحزاب
وبرلمان فهو يستطيع فى الحال أن ينشئ حزبا فيه جمال عبد الناصر
ويضمن بذلك أن يحصل على الأغلبية " وأقدر أستغل على هذا الأساس ،
وأمرر كل القوانين والنظم التى أريدها ، إلا أننى غير مؤمن بأن هذا الكلام
هو الكلام السليم ٠٠٠ " ، وهو الأمر الذى رأينا البعض بعد ذلك ، ينفذه
بالفعل فى بعض الدول النامية !

ومن الواضح أن مفكرنا الكبير لم يتراجع عن آرائه تحت ضربات
انتقادات الزعيم العظيم ، ويتضح لنا هنا عندما طالب الزعيم من المجتمعين
أن يجروا نقاشا حول كيفية حماية ما كان يسمى بالمكاسب الاشتراكية ، مما
دفع كثيرين إلى القول بفكرة عزل فئات اجتماعية متعددة عن ممارسة
حقوقها السياسية ، وسائر كثيرون ما ارتأه الزعيم ، لكن خالد محمد خالد
ظل حريصا على ما آمن به من حرية وديموقراطية ، فماذا كان منطقه فى
رفض فكرة " العزل " ؟

أشار إلى أن المناقشات دفعته إلى مزيد من الإيمان بما يعتقد من أن
أفضل علاج لأخطاء الديموقراطية هو مزيد ممن الديموقراطية ومن ثم فهو

حينما يواجه فكرة " العزل " يسأل نفسه أول ما يسأل أهذا العزل إجراء ديموقراطى أم هو ليس كذلك ؟

ثم يجيب بأن " بعض الناس يذهب إلى الاشتراكية بوضع بعض القيود على الديمقراطية ، وبعض الناس كذلك يذهب إلى حماية الاشتراكية بالمزيد من الديمقراطية ، وأحسبني من الفريق الثانى " ومن هنا يرى ألا ضرورة للعزل !

ولعل من أعمق ما دافع به مفكرنا الكبير عن فكرته أن الديمقراطية من شأنها أن تكشف الانتهازيين والمتملقين والوصوليين " لا شئ مثل الديمقراطية يستطيع أن يكشف أعداء الشعب وذلك بما تمنحه من حرية الكلمة والحركة "

لم يكن تغريد الشيخ خالد متسقا مع تغريد سرب المتقفين فى ذلك الوقت ، فلم يترك أى أثر على الاندفاع الذى كان شهادته مصر فى هذه الفترة نحو تقييد الممارسة الديمقراطية وفقا للمفهوم الذى شرحناه عن الزعيم العظيم .

ترى ، ماذا كان يمكن أن يكون عليه الحال إذا لم يجنح العدد الأكبر من متقفي هذا الزمان إلى نهج المسايرة ؟

هل من المعقول أن رأى الذى قنمه خالد محمد خالد كان رأيا ينفرد به هو ؟ أغلب الظن أن هذا يستحيل أن يكون ، وإلا فلماذا يغرد الجميع الآن على الفكرة نفسها التى نادى بها من قبل هذا المفكر الراحل الكبير ؟

وترى أيضا : ماذا كان يمكن أن يكون عليه الحال لو سمع الزعيم لقول هذا المتقف النادر المخلص الصادق الشجاع وتبنى مقولة أن أخطاء الديمقراطية لا تعالج إلا بالديموقراطية ؟

إننى كثيرا ما أسوق تشبيها لطلابى ، وفى بعض كتاباتى لهذه الفكرة ، بأم رزقها الله بطفل ملأ عينها وقلبها ، وعندما بدأ ينمو ويشب ويحاول

المشى ، كان يسقط ويبيكى ، وأحيانا يصرخ ، بل وأحيانا أخرى ما يسبب بعض الخسائر ، فحرصت على أن تحمله دائما بحجة حمايته من السقوط والبكاء وتسبب الخسائر ، والتي قد يكون بعضها مؤنثا له هو ، وظل الحال على هذا النحو إلى أن كبر الطفل وسار غلاما ، ترى ، لو أنزلته الأم يمشى على الأرض ، سوف يستطيع ؟ كلا ، لابد أن يمر بهذه المرحلة : يحاول ، ويفشل ، ويصاب بضرر ، ويبيكى ، ومن تراكم الخبرة ، يكتسب

السوية والنضج فيمشى مستقيما رافعا رأسه !!

هكذا تؤكد خبرة التاريخ : لا نتأج ديموقراطية بوسائل غير ديموقراطية بحجة تجنب الناس عددا غير قليل من النزاعات والتقاتل الكلامى أو المادى ، فالشوك لا يمكن أن ينبت عينا ، ولابد من دفع الثمن حتى ولو فقدنا بعض الشهداء ، ودفعنا بعض الخسائر المادية !!

هل الطغيان صناعة مصرية * ؟!

صنّر توفيق الحكيم الفصل الرابع والعشرين من رائعته " عودة الروح " بنص نسبه إلى أثرى فرنسى يقول متحدثاً عن مصر :

" أمة أنت في فجر الإنسانية بمعجزة " الأهرام " لن تعجز عن الإتيان بمعجزة أخرى ٠٠ أو معجزات ! ٠٠ أمة يزعمون أنها مئة منذ قرون ، ولا يرون قلبها العظيم بارزا نحو السماء من بين رمال الجيزة ! لقد صنعت مصر قلبها بيدها ليعيش الأبد !! ٠٠ "

ثم يؤكد الحكيم أن هذا الأثرى الفرنسى قد صدق إلى أبعد حد ، مستشهدا بما بدأ شهر مارس عام ١٩١٩ يشهده من تحرك نحو الثورة الشعبية : " ٠٠ وها هي مصر التي نامت قروناً تنهض على أقدامها في يوم واحد ٠٠ إنها كانت تنتظر - كما قال الفرنسى - تنتظر ابنها المعبود رمز آلامها المدفونة يبعث من جديد ٠٠ وبعث هذا المعبود من صلب الفلاح ! " !

وكان الحكيم يشير بهذا إلى سعد زغلول الذى تزعم الثورة الشعبية الوحيدة في تاريخ مصر الحديث ، ثورة ١٩١٩ ، تلك الثورة التي فجرت طاقات وينابيع مذهلة في مجالات شتى من الحياة الوطنية ، ولا غرو في ذلك فالثورة الشعبية هي عملية " تطهير " للشعب و " إنضاج " و " إشراق حقيقى ، لابد أن تحدث بعده قفزة نوعية للحياة الوطنية ، إذا ظلت الثورة في طريقها الحقيقى .

كنت قد قرأت الرواية منذ سنوات بعيدة ، و لأمر ما عدت اليوم أتصفح بعض صفحاتها فتوقفت عند هذا الجزء وتساءلت بينى وبين نفسى : هل صدق هذا الأثرى الفرنسى ، ومن بعده توفيق الحكيم فعلاً ؟ لقد قال

* نشر على مرتين في جريدة نهضة مصر ، يومى ١٢ و ١٩ / ٩ / ٢٠٠٨

الفرنسى ما قال مبهورا بأثر الأهرام ، وقال الحكيم ما قاله مبهورا باندلاع ثورة ١٩١٩ ، لكننى عندما أنظر فيما جرى من حولى على أرض مصر منذ عدة عقود أكاد أشك في هذا الذى قيل ، فأيات الطغيان والفساد من حولنا تزكم الأنوف وتضغط على الصدور بدرجة لا أظن أننا شهدنا مثلها منذ قرون ، ونحن كمن يتلقى صفعات على خديه ، دون أن يقاوم وينتفض وغاية ما يفعل أن يصرخ " آه " !

بل تكاد ثورة ١٩ أن تكون هى الاستثناء الوحيد في تاريخنا ٠٠
وإذا كان البعض يشير إلى ثورتى القاهرة ، الأولى والثانية أيام الحملة الفرنسية ، فيمكن القول بأنها كانت محصورة بالقاهرة ، وكان للقوى الأخرى دور في التحرير عليها مثل العثمانيين والمماليك والإنجليز ، لا حبا في الشعب المصرى ورغبة في النهوض به ضد الاحتلال ، وإنما نكاية في فرنسا ٠

أما ثورتا عرابى سنة ١٨٨١ ، و٢٣ يوليو ١٩٥٢ فقد كانتا عسكريتين ، وقد فشلت الأولى أما الثانية - مع التقدير لكثير من إنجازاتها الوطنية - فقد عززت - بقصد أو بغير قصد - الكثير من بذور الاستبداد والطغيان ، وانتهت باحتلال إسرائيلى كان مقدمة جرت بعدها آيات مذلة ما زلنا نعيشها حتى كتابة هذه السطور !

وعندما نتصفح كتاب التاريخ المصرى نصدم بأننا خضعنا للعديد من أسوأ وأقسى أنواع الاحتلال طوال قرون طويلة كانت كفيلة بأن تزرع شعور بالانقهار والخنوع وفقد الثقة بالنفس وما يصعب حصره من قيم تحط من الكرامة والعزة :

فلقد سقطت البلاد في سنة ١٧٢٥ ق.م في يد عدو متربص بها حينما غزاها المغيرون من القبائل الرعوية التي عرفت باسم الهكسوس ، ولم يتم طردهم إلا عام ١٥٨٠ ق.م ، أى بعد ١٤٥ عاما !!

وفى العصر المتأخر - القرن الثامن قبل الميلاد - حينما كانت مصر في ظل الأسرة الخامسة والعشرين النوبية - كانت دولة الآشوريين في بلاد الرافدين قد اتسعت حتى ضمت إليها فلسطين ، ثم أصطدمت بمصر الضعيفة المفككة ، فاستطاع الملك " آشور بانيبال " فتح مصر وطرد النوبيين منها وأصبحت مصر ولاية آشورية .

وبعد فترة استقلال ، غزا " قمبيز " الفارسي مصر سنة ٥٢٥ ق.م وضمها إلى الامبراطورية الفارسية حتى استمر حكمهم إلى سنة ٤٠٤ ق.م ، ثم تمتعت مصر بفترة أخرى قصيرة من الاستقلال عادت بعدها إلى حظيرة الفرس سنة ٣٤١ ق.م ، ثم دخلها الاسكندر الأكبر سنة ٣٣٢ ق.م وضمها إلى الامبراطورية اليونانية لتسمر بذلك حتى عام ٣٠ ق.م عندما استولى عليها الرومان لتصبح ولاية رومانية ما يقرب من سبعة قرون ، إلى أن فتحها المسلمون عام ٦٤١ م

وإذا كنا لا نعتبر دخول العرب استعمارا ، لكننا نلاحظ أنه دول عصور مصر الإسلامية ، تتأوب الحكم عليها أقوام عدة من طولونيين وإخشيديين وفاطميين وأيوبيين ومماليك وعثمانيين ، دون أن نلاحظ بعضا من أبناء هذه الأرض المصريين يحكمون ، ويكون بيدهم القرار ، إلا إذا استثنينا الجهاز الإداري الذي كان يدير الدولة .

إن تجميع سنوات حكم مصر بغير أبنائها يظهر لنا صورة مفزعة حقا ، لأن هذه السنوات تصل إلى ما يقرب من ثلاثة آلاف سنة !

وإذا كان الحكم الأجنبي في غالبه يقوم على الطغيان والاستبداد ، فإن علماء التاريخ ، وخاصة من مدرسة اليسار الماركسي ، والجغرافيا قد لاحظوا جملة من المتغيرات التي كان لها دور لا ينكر في إرساء دائم القهر والاستبداد

فعندما اخترق نهر النيل مصر من أقصى الجنوب إلى أقصى الشمال ،
كان ذلك إيذانا بأنه مصدر الحياة الوحيد ، مما اقتضى أن تكون " إدارته "
واحدة ، ومركزية حتى لا يعبث جزء من البلاد بهذا المورد ويحتكره ويسئ
استخدامه بحيث يحرم بقية الأجزاء ، والمركزية من شأنها في هذا الوقت
المبكر من التاريخ أن تكون تربة تفرخ قهرا واستبدادا .

فإذا ما تذكرنا أن عملية استغلال نهر بهذه الضخامة ، واتقاء ما قد
يسببه من أخطار لم يكن بمقدور فرد أو أفراد قليلين أن يقوموا بها ، تحتم
أن تكون هناك إدارة واحدة أيضا تنظم الجهود وتوزعها وتوجهها ، مما
جعل مصر صاحبة أقدم حكومة في العالم على وجه التقريب .

وفى ظل طفولة العقل البشرى وبدائية المعرفة كان من الطبيعي أن
يكون الجالس على عرش هذه الإدارة المركزية من الصفات ما يجعله من
جنس القوى الخارقة التي تمنح الحياة وتجلب الخيرات أو العكس ، فاكتمسب
حكم مصر منذ البداية سمات الآلهة التي تأمر فقطاع ، وهى وحدها التي
تبصر الحقيقة ، وأن الجميع ، سوى من جاء من نسلها إنما هم " رعاع " و
" عبيد " ، ما عليهم إلا أن يعملوا ويرضخوا ويطيعوا ، وليس لهم إلا أن
توفر لهم الدولة الطعام والشراب ، فهو حكم أقرب إلى أن يكون حكم "
قطيع " !!

وصور القرآن الكريم ، ما شعر به حاكم مصر من غرور الاستبداد
بتربعه على كرسى العرش الخاص بمصر (وَنَادَىٰ فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا
قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِن تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ (٥١))
سورة الزخرف .

وأصبح الشعار المميز للحكم الفرعوني هو قوله فرعون (ما أرىكم إلا
ما أرى) ، فما يراه هو لابد أن يراه غيره من قطيع الشعب ، وما لا يراه
، لا ينبغي لأحد آخر أن يتصوره !!

ومن هنا ، فإذا كان لقب الحاكم في مصر القديمة كان " فرعون " فقد تحول اللقب إلى " صفة " يوصف بها كل مستبد ، وأصبحنا نراذف بين الاستبداد وبين " الفرعة " ، ونردد في أمثالنا العامية : " قالوا لفرعون : ايش فرعنك ؟ قال : ما لقيتش حد يردنى " !!

فكان المصريين ، كما رأينا، منذ آلاف السنين ، بدعوا يعيشون مناخا من القهر والطغيان والاستبداد ، سواء بحكم متغيرات طبيعية جغرافية ، حيث لم يكون العقل البشرى قد وصل بعد إلى درجة نضج تظهر دوره وأثره في تكييف الظروف الطبيعية لخدمة الإنسان بالصورة التي بدأنا نعرفها منذ قرنين من الزمان في مصر على وجه التقريب . فضلا عن هذه المتغيرات " الطبيعية " ، القابعة في الداخل ، كان هناك الاستعمار الآتى من خارج .

ومن المعروف أن كلا من الاستبداد الداخلى ، والاستعمار الخارجى يشترك مع الآخر في جملة من التأثيرات التي يكون لها دور كبير في تكوين المواطن ، لكن ، القهر الآتى من خارج على يد الاستعمار يستنزف خيرات البلاد ليوصلها إلى خارجها ، ويكون المتبقى أقل من أن يستطيع سد احتياجات المواطنين ، فيعيش معظمهم في ظلال العوز والفاقة ، ومن شأن المعيشة في ظلال العوز والفاقة قرونا طويلة ترسيخ مجموعة من القيم التي تقوم على مشاعر المذلة والاستكانة والشعور بالعجز والرحمان وانكسار الإرادة .

أما ما يشتركان فيه فهو خلق شرائح من المتعاونين " الخدام " الذين يقومون بدور كلاب الحراسة ، مما من شأنه أن يسهم في نشئة شرائح يكون ولاؤها للمستبد القاهر ، وسوطا في يده يلهب به ظهور الجماهير المقهورة ، المغلوبة على أمرها . ويشترك القاهرون مع خدامهم وكلاب حراستهم في جمع أكبر قدر من ثروات البلاد ونهبها ، لأنهم لا يشعرون

بالاستقرار والطمأنينة في داخل أنفسهم ، ويكون الشعار : انهب اليوم كل ما تستطيع ، لأنك لا تضمن أن تكون موجودا على كرسى الحكم غدا !!
ولو أردنا أن نحصى ما يخلفه القهر والاستعمار والاستبداد من سلوكيات وقيم واتجاهات لاحتاج الأمر منا إلى صفحات طويلة ، ويكفى أنه يرسخ لكسر الإرادة والرضا بالواقع والاستسلام له ، بحيث لا يرى حلا إلا من خارجه هو ، فيشيع التفكير الخرافى .

وفضلا عن ذلك فالقهر والاستبداد ، سواء الآتى من خارج على يد الاستعمار أو القائم من الداخل من شأنه أن يئد قدرة المواطن على المبادرة فيركن إلى السلبية ، ويقل الابتكار والنزعة إلى الاختراع والتجديد والتحديث .

كذلك من شأن القهر أن يشيع سلوكيات تقوم على الجبن والنفاق والطاعة المطلقة بغير تساؤل عن الأسباب والعلل .

وإذا يمكن النظر إلى الأمثال الشعبية باعتبارها تمثل صورة من صور المعايير الاجتماعية التي تقيم بها الجماعة البشرية سلوكيات أفرادها ، وتحكم عليها بالصواب أو الخطأ ، كان علينا أن نتأمل جيدا في مغزى شيوع أمثال تعكس هذا الاستسلام المؤسف للواقع أيا كان ، فقالوا (امشى سنة ولا تخطى قنا) و (أجرى يا ابن آدم جرى الوحوش غير رزقك ما تحوش) .

كما شاعت أمثال لا تؤمن بإمكان التغيير فقالوا (نهيتك ما انتهيت والطبع فيك غالب وديل الكلب ما ينعدل ولو علقه فيه قالب) !!
وشاعت أمثال تؤكد بضرورة أن يقنع " الناس اللي تحت " بما هم عليه ولا يتطلعوا إلى أن يكونوا من " الناس اللي فوق " فقالوا " اللي يبص لفوق يتعب " و " المية ما تجريش في العالى " .

ونظر إلى ما له صلة بأصحاب السلطة والنفوذ باعتبارهم محظوظين ، ينبغي التعامل معهم بكل تقدير واحترام فقالوا " اللى له ظهر ما ينضربش على بطنه " و " يا بخت من كان النقيب خاله " و " العين ما تعلقش على الحاجب " !!

ولوعى المفكرين نوى الضمائر الحية بخطورة القهر والاستبداد على الأمة ، حاضرا ومستقبلا ، جماعة وأفرادا ، كبارا وصغارا ، انبرى واحد مثل عبد الرحمن الكواكبي ليرسم بالكلمات أروع ما قرأت عن آفات الاستبداد ، في كتيب قليل الصفحات ، كثير الدلالات ، عميق المعانى ، فمن ذلك قوله :

" الحكومة المستبدّة تكون طبعا مستبدّة في كل فروعها من المستبد الأعظم إلى الشرطى ، إلى الفراش ، إلى كناس الشوارع ، ولا يكون كل صنف إلا من أسفل أهل طبقته أخلاقا ، لأن الأسافل لا يهتمهم جلب محبة الناس ، إنما غاية مسعاهم ، اكتساب ثقة المستبد فيهم بأنهم على شاكلته ، وأنصار لدولته ، وشرهون لأكل السقطات من ذبحات الأمة ، وبهذا يأمنهم ويأمنونه فيشاركونهم ويشاركونه ، وهذه الفئة المستبدّة يكثر عددها ويقل حسب شدة الاستبداد وخفته ، فكلما كان المستبد حريصا على العسف ، احتاج إلى زيادة جيش من الممّجدين العاملين له والمحافظين عليه ، واحتاج إلى الدقة في اتخاذهم من أسفل السافلين ، لا أثر عندهم لدين أو وجدان ، واحتاج لحفظ النسبة بينهم في المرتب بالطريقة المعكوسة ، وهى أن يكون أسفلهم طباعا ، أعلاهم وظيفة وقربا " .

وربما يدهش القارئ أن يعلم أن الكواكبي كتب هذا الكلام في أول القرن العشرين ، ولم يكتبه في أيامنا هذه !!

هل يعنى هذا الاستسلام لما يبدو وكأنه يجمع بين حتميتين : حتمية تاريخية ، وحتمية جغرافية ؟

سياق الوقائع والأحداث ربما يدفع إلى ذلك ، لكن الإيمان بالعدل الإلهي يدفعنا أكثر إلى التيقن أن الله لا يكتب على شعوب أن تكون سيّدة قاهرة عظيمة ، ويكتب على أخرى أن تكون قطيعا من الأغنام ، أو طواير من العبيد يألفون الخضوع والاستكانة والمذلة ، وأن الإيمان كذلك بالمنهج العلمى يبعث في القلب من الآمال ما حصر له ، ذلك المنهج الذى يفرض تعمق دراسة الظاهرة للوقوف على القوانين التي تحكم حركتها وتوجهاتها ، وأن التوفيق في التوصل إلى هذه القوانين والسنن يرشد بالضرورة إلى إمكان العمل على التغيير وإعادة التوجيه .

إن الظروف الجغرافية التي ارتبطت بتفرد نهر النيل مصدرا للحياة بكل أبعادها ومجالاتها في مصر ، والعجز عن انقضاء أخطاره وجلب منافعه لم تعد لها قائمة الآن ، فالتقدم العلمى والتقنى قد مكن الإنسان المصرى من أن يتحكم في أخطار النيل وفى منافعه ، فأصبح الإنسان هو السيد ، وليس المسود .

واستقراء التاريخ يشير إلى أن المسألة هي مسألة " ظروف " ، مهما تكاثرت ، ومهما اشتدت ، فهي ليست عصية على التغيير وحسن التوجيه . ولعل أقوى عوامل التغيير وأكثر المقدمات فاعلية " السوعى " المتسم بالاستنارة والعمق والإحاطة والشمول ، والصدق .

وكلنا يدرك اليوم أن التقدم المذهل في عالم الاتصالات قد فتح الأبواب على مصراعيها لى يكون العالم مكشوفاً أمام كل مواطن إلى حد كبير ، حيث كان الجهل بحقيقة الأوضاع والأخبار الصحيحة يلعب دوره في تزييف الوعى ، ومن ثم سوء التوجيه وانحراف القيادة ، عندما كانت تتم مصادرة الكتب والصحف والمجلات والنشويش على محطات الإذاعة . وأتاحت لنا الفضائيات أن نعلم الكثير سواء عما يحدث عندنا أو عند غيرنا ، ولعل ما سمي بالوثيقة الفضيحة الخاصة بالبيت الفضائى والتى سارع

المسئول الإعلامى المصرى إلى تبنيها وتطبيقها ، ومع ذلك فهناك أكثر من وسيلة للتغلب على ما يمكن أن يوضع من عقبات .

كذلك فإن هناك من سبل التعبير عن رأى ما لم يكن موجودا من قبل نصف قرن أو يزيد ، دون أن يعنى هذا أننا أصبحنا - كما يزعمون - نعيش أزهى عصور الديمقراطية ، لكنها على أية حال خطوة إلى أمام ، ومن يتابع جريدة مثل الدستور على سبيل المثال يجد أن سقف حرية التعبير عن الرأى لم يرتفع فقط ، بل يمزح البعض فيقول أنه لم يعد قائما ، فضلا عن صحف أخرى ، لكنها تظل حرية منقوصة إلى حد كبير طالما هناك سيف الاتهامات الباطلة التي يسعى القاهرون أن يسلطوها على من يمارس هذه الحرية في التعبير .

وأهم من كل هذا ، ربما ، هذا الإخطبوط الخطير المسمى بالإنترنت ، الذى يمكن أن يستغرق سطورا وصفحات أطول ، لكن يكفى الإشارة إلى الدور الذى قام به في التتادى إلى إضراب السادس من أبريل ٢٠٠٨ ، وما تحمله كثير من الصفحات من نداءات ومقالات وأخبار من شأنها أن تزيد الوعي تتورا .

إن مثل هذه المتغيرات من شأنها أن تسير في اتجاه كشف الأقنعة عن الطغاة وأساليبهم ، لكن فاعليتها غالبا ما تستغرق وقتا طويلا بعض الشئ ، لكنها ، على أية حال فتحت بابا للأمل بأن قوى التغيير تتقدم وقوى البغى والطغيان في سبيلها إلى السقوط على الرغم مما قد تبدو عليه للنظرة للعجلى من توغل وشراسة ، بل إن التزايد الملحوظ في شراستها ينبئ بمدى رعبها وإحساسها بأن يومها الأخير يقترب شيئا فشيئا ، ولعل هذه الشراسة تفيد من ناحية أخرى في أنها تزيد من استثارة قوى المقاومة ، وتوقع الطغاة في الخطأ .

وعلى الرغم من كل ما قد يكون قائما من صور الإحباط ، إلا أن المقارنة بين الصورة القائمة الآن ، وما كانت عليه الأمور منذ سنوات تقل عن أصابع اليد الواحدة ، يدرك أن عجلة التغيير قد دارت ، وأنها إذا كانت بطيئة الآن ، لكنها سرعتها آخذة في التزايد . . .

ولعل أبرز التحولات الحادثة ، أننا ، ومنذ شهور لا نجد يوما يمر إلا ونقرأ عن مظاهرة هنا وهناك ، وقفة احتجاجية ، اعتصام . . . إلى غير هذا وذاك من صور عدم الرضى . ومن الملاحظ أنها لم تقتصر على فئة دون أخرى ، ولا شريحة دون شريحة ، فمن عمال بسطاء إلى أساتذة جامعة ، ومن موظفين إلى أطباء ، وهكذا .

لكن يعيب ما يحدث من صور الاحتجاج سلبيتان ، لو أمكن تلافيهما ، فإن عجلة القضاء على الطغيان ستتزايد وتيرة سرعتها ، هاتان السلبيتان هما :

أولهما ، افتقاد التواصل ، فما نشهده على الأرض المصرية يبدو في صورة " هبات " متقطعة ، وكأننا نرى على سطح الأرض تجمعات مائية في أماكن شتى ، متقطعة ، فيضعف أثرها وتكاد تتعدم فاعليتها ، لكن هذه التجمعات المائية لو اتصل بعضها بالآخر ، يمكن أن تتحول إلى مجرى واسع هادر يجرف في طريقه الكثير .

ثانيهما ، قصر النفس ، فلا يستمر الاحتجاج إلا أياما معدودة ، وربما ساعات ، لسببين ، القمع الأمنى ، وكذلك انحصار المطالب غالبا في شأن فتوى يخص أصحابها وحدهم .

لكن الأمر الأبرز والأهم حقا ، هو أن تتسع المطالب لتشمل الهموم الكلية للوطن ، وأن يُنظر إلى كل ورقة شجر وكل حجر في مصر ، وقطرة ماء ، أنه جزء أساسى من ثروة الوطن ، لا ينبغى أبدا التسبب في تدميرها وتخريبها ، لأننا أنفسنا - المواطنين العاديين - هم الذين سيدفعون الثمن

غاليا • إن استخدام العنف لم يعد كما كان قديما يُقوى القائمين بالاحتجاج ، وإنما ما يقويهم الآن هو تحاشي هذا العنف ، لا لمجرد المحافظة على ثروة الوطن فحسب ، بل حتى لا نقدم نريعة للقاهرين والطغاة لمزيد من البطش وكثير من القمع •

ما لم نفعل ذلك فسوف نستحق هذه الصرخة التي صرخها فينا جمال الدين الأفغانى في أواخر القرن التاسع عشر ، حيث أن تاريخ صلاحية هذه الصرخة لم ينته بعد :

" لو كان في عروقكم دم فيه كريات حيوية ، وفي رؤوسكم أعصاب تتأثر فتثير النخوة والحمية ، لما رضىتم بهذا الذل والمسكنة • تتأوبتكم أيدى الرعاة ثم اليونان والرومان والفرس ثم العرب والأكراد والمماليك • إلخ وكلهم يشق جلوبكم ••• وأنتم كالصخرة الملقاة في الفلاة ، لا حس لكم ولا صوت •••هبوا من غفلتكم • عيشوا كباقي الأمم أحرار سعداء !!"

طبعة مصرية من " فوبيا " الإسلام * !

كلنا جميعا على وجه التقريب نعرف ما بدأ يحدث عقب انهيار الكتلة الاشتراكية في أول التسعينيات من القرن الماضي عندما بدأت الأصوات تتداعى في الولايات المتحدة الأمريكية بحثا عن " عدو " جديد ينبغي أن تشرع له الأسلحة ويحارب في كل مكان ، وكأن القوم لا يستطيعون العيش بدون " عدو " ، وكان العدو المختار هو العدو الأخضر ، أى الإسلام ، وليس هذا مجرد استنتاج منا و " فرض " ، ولكن التعبير عن ذلك جاء صريحا في أقوال زعماء أمريكيين وكتاب ومعلقين .

ولأن هذا كان تحركا ظالما ، راح الأمريكيون يخططون ويسعون لحرب ضروس ضد الإسلام والمسلمين ، من نوع يختلف عن تلك التي كانت سائدة أيام المواجهة مع المنظومة الاشتراكية ، وصلت إلى حد محاربة مؤسسات خيرية وثقافية وتعليمية وتدخل سافر في مناهج التعليم ونظمه في كثير من الدول الإسلامية حيث كان حكامها متعاونين بكل الأسف والخجل مع سادة العصر ١٠٠٠ الأمريكيين . وزادت ضراوة هذه المواجهة مع الإسلام والمسلمين بعد سبتمبر ٢٠٠١ ، وعرفت بأنها الحرب ضد الإرهاب ، تلك الكلمة الواسعة التي حرص كل المتعاونين مع الأمريكان على الزج بكل ما يكرهون ومن يعادون تحت مظلة الإرهاب ، بقليل من الحق وكثير من الباطل .

وارتفعت الأصوات في أنحاء مختلفة من العالم الإسلامى تحتج وتشكو حيث رأوا ظلما صارخا تحت مظلة هذه الدعوى المزيفة وتتهم الغربيين

* جريدة المصريون الإلكترونية ، فى ٢٨/٧/٢٠٠٨

عامة والأمريكيين خاصة بأنهم ينفسون بذلك عن أحقاد دينية قديمة مخفأة ، وأن الإسلام برئ من كل فعل يستهدف مدنيين ويستهدف قتلا وتدميراً وتخريباً .

ومع إحساسنا بالظلم الغربى والأمريكى خاصة ، إلا أننا - بصورة ما - يمكن أن نفهم ما يفعلون وإن كان ظلماً وعدواناً ، لكن الأمر الذى لا يُفهم حقاً هو أن الأمريكيين لا ينفردون بما يفعلون ، بل هناك نظم إسلامية تفعل الشئ ذاته ، وإن كان بصورة مموهة ، لكن النتيجة واحدة ، ونخص بالذكر هنا نظامنا القائم في وطننا الحبيب مصر . . كيف ؟

هو تلميذ لى منذ سنوات ، وقد أصبح الآن أستاذاً كبيراً ، على خلق طيب واستقامة سلوكية يشهد بها الجميع ، ومجتهد على طريق العلم ، لم يكف عن القراءة والعمل منذ حصوله على الأستاذية ، على غير عادة كثيرين في زماننا العجيب مع الأسف الشديد ، حيث يعتبرون " الأستاذية " ، وكأنها " ختم " العلم !

عرفت منه أن هناك اتجاهها قوياً لاختياره عميداً في الكلية التي ينتمى إليها ، ففرحت له مقدماً ، وما أن مرت أيام معدودة ، حتى قرأت في الصحف عن اختيار واحد آخر غيره ، هو أيضاً ممن يفرح مثلى لهم ، لكن كان من الطبيعى أن أسأل : ما الذى جرى للاختيار الأول ؟ لقد عرفت أن التقارير تقول أن صاحبنا الأول له اتجاه إسلامى واضح !!

ومعرفت بالرجل أنه " متدين " تدبنا عاقلاً منزناً ، لا ينتمى إلى جماعة من الجماعات التي توصف بأنها " إسلامية " ، ولم يشارك في نشاط سياسى مضاد !

إن ، فليست المسألة مجرد تخوف " أمنى " ، ولكنه توسيع لدائرة من يتصورونهم أعداء ، إذ يبدو أن صادق التدين ، إذا اختير عميداً فلن ينصاع لتوجيهات الأمن الجامعى في محاربة ومحاصرة الطلاب نوى الاتجاهات

الدينية ، ولن يكون " عينا " للأمن على الزملاء والطلاب ، كما أصبح الحال في جامعاتنا المصرية مع الأسف الشديد ، حتى لقد أعجبني وصف الأستاذ فهمى هويدى لعمداء هذه الأيام - إلا من رحم ربى - بأنهم عمداء شرطة ، لا عمداء جامعة !!

وتداعى إلى ذهني أيضا موقفين لأستاذتين ، أولاهما ، قيل لها عندما اختيرت نائبة لرئيس الجامعة أنها أختيرت " على الرغم من أنها محجبة " ، والعبارة نفسها قيلت بعد سنوات عندما تم إخطار الثانية بأنها مرشحة كى تكون عميدة ، إلا أن الثانية اعتذرت عن عدم قبول المنصب .

لا أظن أن أمريكا عرفت بأن هذا وذاك مرشح للعمادة ، فاعترضت باعتباره خطرا على الأمن ، وإنما هى عملية " تمه " - اندماج في الهوية - بين نظامنا القائم ، وبين التوجهات الأمريكية ، ومن ثم ، فلا ضرورة دائما للتوجيهات والتعليمات الصريحة والمباشرة ، التي تأتى من خارج ، دون أن تغرنا تلك المماحكات التي قد تظهر على السطح موحية لنا بأننا نعارض الأمريكان !

وتستطيع أن تجول في مواقع وميادين مختلفة في حياتنا المصرية لتلمس بكل وضوح أن نظامنا القائم ينظر إلى الإسلام والمسلمين ، باعتبارهم " فوبيا " ، يجب مواجهتها بالعداء والحرب ..

فمشهور كيف أن القنوات التلفزيونية المصرية ترفض رفضا تاما أن تظهر مذبة محجبة ، على الرغم من أن بعض من تحجب ، فمُنعن من الظهور ، رفعن قضايا أمام المحاكم ضد المنع ، وكسبنا ، لكن ، فيما يبدو ، أن الاستسلام لهذا الحكم يعد خطرا جسيما على النظام ، فإذا به يجاهر بعدم التنفيذ ، ضاربا المثل في كيفية احترام أحكام القضاء !!

ويسأل المرء بينه وبين نفسه : ما الأضرار التي يمكن أن تصيب المشاهدين لو غطت مذبة رأسها ، ولبست ملابس محتشمة ؟ أليس هذه

مظهرا من مظاهر " الحرية الشخصية " التي هى من مظاهر النظام الديمقراطي والليبرالية التي يتشدقون بهما ؟ ولماذا تتاح الفرصة لهذه وتلك أن تعرى صدرها وكنتفها ، وساقها ويعتبر ذلك " حرية شخصية " ؟ هل الغرض استثارة الغرائز الجنسية لدى المشاهدين أم ماذا ؟

وإذ نستذكر ما يحدث على شاشاتنا التلفزيونية في شهر رمضان ، نتذكر ما يحدث من أعاجيب ، فهذا الشهر الفضيل الذي تزداد فيها جرعات التعبد والزهد والتواضع والحشمة والتكافل الاجتماعى والروحانية ، نجد الأمر على العكس من ذلك ، تكثر الحكايات التافهة والمسابقات الفارغة ، بل وترى من الأجساد العارية والرقص الشرقى وغير الشرقى ، مما يتخلل المسلسلات والأفلام ما يندى له الجبين . وفى فترة الاستعداد لصلاة التراويح ووقتها ، تتكثف المسلسلات وكأن القوم يريدون أن يصرفوا الناس عن عباداتهم ، وأكاد أسمعهم يقولون : من لا يريد المشاهدة ، لا يفتح الجهاز ! لكن السؤال هنا : وهل من وظيفة التلفزيون " إغراء " الناس وصرفهم عن العبادات ؟ وهل يوقنون أن كل الناس من نوى الإرادة الإيمانية القوية ، وخاصة ألوف الشباب والصغار الذين يسهل غوايتهم واستهواؤهم ؟!

ومنذ سنوات بدأت تختفى المسلسلات التي كانوا يسمونها دينية ، وفى الحقيقة هى دينية ، لكن من منظور تاريخى فقط ، وكان " التدين " مسألة تاريخية ماضية ، فلم لا نرى تدينا معاصرا في حياة الناس اليومية ؟ إن العكس هو الذى يحدث ، فمنذ أوائل التسعينيات ، معظم المسلسلات والأفلام لابد أن تحتوى جزءا مكررا ، يبعث على الملل ، ألا وهو مجموعة من الشباب ، لابسى الجلابيب البيضاء ، نوى اللحى ، يتحدثون بالعربية الفصيحة ، ودائما يمثلون فريق الشر الذى يقتل وينصب ويغش ويعتدى !! ففضلا عن أن هذا المنظر قد أصبح ممجوجا ، ولا نراه في الواقع ، فقد لا

يلبس من يسمونهم إرهابيين الجلابيب البيضاء ، وقد لا يكونون جميعا من
ذوى اللهى ، وهم لا يتحدثون دائما العربية الفصيحة ٠٠٠إنهم إرهابيو
التلفزيون والسينما (وزعيمهم عادل إمام) في محاولة مكشوفة لمغازلة
السلطة ، على اعتبار أنهم يساهمون في محاربة الإرهاب !

قارن ذلك بما كانت تتميز به كثير من الأفلام القديمة ، التي كانت
تُظهر رجل دين في القرية أو المدينة ، أنه هو من يسعى بالدعوة إلى
التسامح وفعل الخير ، ويهرع إليه المذنبون والمنحرفون ليهديهم إلى
الصراط المستقيم ، فهل خلا مسلمو اليوم من رجال دين ودعوة ممن
يجادلون بالتى هى أحسن ولا يغشون ولا يقتلون ويدمرون ؟ وإذا كانوا
يريدون تغيير الناس من الإرهاب ، فهل يكون ذلك من خلال الأمثلة السلبية
وحدها ، أم أن الأمثلة الإيجابية تكون أكثر فعالية ؟

أما الأزهر ووزارة الأوقاف ، فلا سامحهم الله فيما يسرون عليه من
" نهج " تتضح بممالة السلطة ، فيصدرون الفتاوى التي تريدها ، بحيث
يصدق عليهم ما يوصف به رجال القانون الممالئين للسلطة والذين عرفوا
بأنهم " ترزية القوانين " ، بحيث يصبح مشايخنا الرسميين " ترزية الفتاوى "
، فلا نسمع عن فتوى بتحريم تجويع شعب فلسطين على أرض غزة ، ولا
بتحريم الوقوف مع الأمريكان في حربهم على أرض أفغانستان والعراق ،
وإنما فتاوى تعجب السلطان وتضفى عليه " حللا " مزيفا !!

وقد سبق لنا أن كتبنا مقالين عن حال " الشؤون الإسلامية " في وزارة
الأوقاف ، وخاصة بالنسبة للمساجد ، وكيف تحولت إلى تابع للأجهزة
الأمنية بحيث تحولت خطب الجمعة إلى كلام كثير منه تقليدى لا يمس هموم
المسلمين في حياتهم الحاضرة والمستقبل ، وكيف أصبحت لا تفتح إلا وقت
الصلاة ، حتى فضيلة الاعتكاف ، لم يعد لها مكان وفقا للتعليمات الأمنية
التي تُملى على وزارة الأوقاف ، فلا تجد أمامها إلا السمع والطاعة ، ثم لا

يقف الأمر عند هذا الحد ، فنلتمس لهم العذر باعتبارهم مكرّهين ومضطربين ، وإنما يحرص مسئولو الأوقاف على " تحليل " التعليمات الأمنية والتشريع لها والترويج ، ولا حول ولا قوة إلا بالله !!

ويطول بنا المقام لو حولنا عيوننا - مثلاً - إلى أجهزة وزارة خطيرة كوزارة الثقافة التي لها دور خطير في تشكيل العقول وتوجيه المدارك ، حيث يستبعد منها من يلمسون لديهم اتجاهها إسلامياً ، ونظرة واحدة إلى ما تم طبعه من كتب في مشروع القراءة للجميع ، سوف تجد نسبة ضئيلة للغاية من الكتابات الدينية ، ولفئة يرضون عنها ، مع أن خبراء التوزيع يشيرون إلى أن أكثر الكتب رواجاً هي الكتب الدينية .

وعندما تتطابق مواقف نظام في بلداننا الإسلامية مع مواقف أعداء الدين من بعض النظم الغربية ، ندرك على وجه التقريب أن القائمين على مثل هذا النظام ليسوا أمناء على ما استودعوه من أمانة الحكم ورعاية المسلمين !

برودة التحضر *

(١)

لابد لى فى البداية أن أؤكد على عدة أمور :

أولها ، أن التحضر المقصود ليس هو الذى يتبادر إلى الذهن العام من حيث الانتقال من القرية إلى المدينة ، وإن كان هذا قد يحمل بعض معناه ، الذى نقصد به الأخذ بأساليب وطرائق الحضارة الحديثة فى الحياة ، أو بعضها على أقل تقدير .

ثانيها ، أننا إذ نقتصر على الجوانب السلبية - كما نراها - لا نعنى بذلك بطبيعة الحال إنكار الجوانب الإيجابية ، وإنما لا نشير إلى هذه النوعية لأنها لا تحتاج إلى بيان وإيضاح ، فهى تحيط بنا من كل مكان ،

ثالثها ، أن التنبيه على الجوانب السلبية لا يعنى أيضا الهجوم على التحضر ، وإعلان الرغبة فى أن نعود إلى ما قبله ، فهذا ، مستحيل عملا ، وإنما القصد أن تتكاتف الجهود العلمية والفكرية والاجتماعية والثقافية والإدارية سعيا إلى معالجتها ، حيث هى أشبه بما هو معروف فى عالم الطب والصيدلة من وجود آثار جانبية لبعض الأدوية ، والتى يتم التنبيه عليها فى النشرة الداخلية للدواء ، ويكون المطلوب بناء على هذا ، لا الإقلاع عن تناول الدواء وإنما عمل الاحتياطات اللازمة لتفادى هذه الآثار الجانبية .

رابعها ، أن البرودة المقصودة هنا هى الانخفاض الشديد فى درجة حرارة الجوانب الإنسانية وأساليب التعامل بين البشر .

* نشر المقال الأول فى الدستور ، ٢٠٠٨/١/٢٠ ، والمقال الثانى فى الجريدة نفسها فى ٢٠٠٨/١/٢٧ ، والثالث فى جريدة المصريون الإلكترونية فى ٢٠٠٨/٣/٢٦

لكن ، ما الذى دعانى على هذه النوعية من الحديث ؟

لى باحدث يدرس معى لنيل إحدى الدرجات العلمية (ماجستير/ دكتوراه) ، حيث ألمحت له من طرف خفى بأنى لا أسمع صوته منذ فترة ، فضلا عن أن أراه ، فإذا به يندفع فى الدفاع عن نفسه بأنه لا يمكن أن ينسى أستاذه الذى كذا وكذا من الخصائص والصفات التى يخلعها التلاميذ عادة على أساتنتهم خاصة وهم يتحدثون إليهم ، وبرهانه على ذلك ، أنه قد أرسل لى عدة " مسيجات " - رسائل - على الهاتف النقال !

من هنا بدأت الحكاية كما يقولون ...

فقد أسرعت بالرد عليه قائلا : ليست المسألة هى مجرد أداء واجب ، فهذا بالفعل يمكن أن تقوم به رسائل الهاتف النقال ، لكن المسألة " تَفْرِق " كثيرا عندما أسمع صوتك مباشرة ... سوف أشعر بدفع صوتك ، أو حتى برويته ، فأعلم فى أى حال أنت عليها فأطمئن أو أقلق ، وسوف يزداد هذا أضعافا مضاعفة ، لو رأيته وجها لوجه !

ورحت أفكر فى الأمر مليا ...

كان الواحد منا ، ومن قَبَلنا ، نتراسل بالخطابات الورقية ، نبث عبر سطورها الأشواق الحارة والانفعالات الساخنة ، فتتهز قلوب وتختلج نفوس وربما ترتعش أطراف ، ونتفنن فى أساليب الكتابة ، حتى لقد كانت هناك تجارة كتب متخصصة فى كيفية كتابة الرسائل ، بكافة أنواعها : الرسمية ، والغرامية ، ورسائل الأصدقاء ... وهكذا ..

لكن إيقاع العصر المتسارع ، لم يترك لنا وقتا كافيا لتفريغ لكتابة الرسائل ، وأصبحنا نعتمد على الهاتف التقليدى ، والذى كان لا يوجد إلاه ، نسلم ، ونسأل عن الأحوال ، ونتبادل الأخبار والمعلومات ، ونصدر الأوامر والتعليمات .

ثم ظهر هذا العفريت الصغير . . . الهاتف النقال ، ليحل بعض الشيء محل الهاتف الأرضي ، فهو " يصطاد " من نريد التحدث إليه ، بينما الثابت ، لا يمكننا من ذلك ، إذ قد يكون من نريد محادثته خارج المكان ، ، لكن النقال كأنه شبكة صيد .

وفضلا عن ذلك ، فهو معنا أينما نكون : في المنزل ، في الشارع ، في المكتب ، في السوق . . . وهكذا ، مما ييسر التحدث والتجاذب .
لكن الحديث في النقال ، غالبا ما يكون سريعا ومختصرا ، ذلك لأنه أعلى ، فضلا عن ظروف أى من الطرفين ، الراسل ، والمرسل إليه ، حيث قد يكون في اجتماع أو في الطريق ، أو ما إلى هذا وذاك من ظروف تحتم سرعة الحديث واختصاره .

ثم تجئ " الرسائل " - المرسجات - لتختصر أكثر وأكثر . . .
وفى كل هذا ، نجد الاتجاه هو نحو الاختصار ، و السرعة ، والبعد عما يكون ناطقا بعواطف جياشة تفصيلا وتصريحا وتوضيحا ، فيفتح باب " للتبريد " فى العلاقات بين الناس ، لأن الجميع أصبح " يجرى " .
ويرتبط بهذا ما يتصل بالأعياد والمناسبات . . .

فقد كانت العادة ، فيما أذكر منذ عدة عقود ، أننى بعد أن أقضى اليوم الأول من العيد - مثلا - بين أهلى ، أخصص اليوم الثانى ، وربما الثالث لأقوم " باللف " على كثيرين مهنتا بخلو عيد الفطر أو عيد الأضحى . . .
لكن هذا لم يعد متاحا مع كل الأسف وكل الأسى !

تقدم التليفون ليقوم بالواجب ، فننصل بهذا وذاك مهنتين ومباركين .
صحيح أننا قد نبطن كلماتنا بكلمات محبة وود ، وقد نسوق الكلمات والعبارات ذات البهجة ، لكنها أبدا يستحيل أن تحل محل وجهى نفسه عندما تراه ، ووجهك أنت عندما أراه ، بل لقد كنا نشعر بكم ونوع يصعب وصفه

وأنا أرى هذا أو ذاك يدخل على بيتي ، فأعتبره " عيدا " فى حد ذاته
.. غلب التفاعل الإنسانى ، ليحل محله التفاعل السلكى واللامسكى !!

حتى فى العزاء ، والذي تتميز به ، من حيث التوافد زرافات ووحدا ،
إلى أهل المتوفى تشرك فى الجثزة وفى مراسم الدفن ، وقبل ذلك
الصلاة على المتوفى ، ثم الذهاب مساء إلى دار العزاء ، وفى كل هذا
كانت تشع إشعاعات خاصة تؤكد على التضامن والترابط ، وتبث الدفء
بين الناس ، فضلا عما تقدمه من " سلوى " للمتكوبين بوقعة الوفاة .

صحيح أن مثل هذه الصور ما زالت قائمة ، لكننا أصبحنا نرى تيارا
جديدا ، يكتبى بتقديم العزاء تليفونيا أو إرسال " مسيج " على النقال !!
على أن مراسم تقديم العزاء أصبحت بدورها تفتح الباب لتيارات هواء
بارد له أثره فى التبريد المؤسف ، وهو المعبر عنه بذلك المثل القائل أن
كلب الأمير عندما مات ، جاء الناس يعزونه ، لكن الأمير عندما مات ، لم
نجد أحدا يعزى فيه ، حيث أن موت الكلب يعزى للكثير ، ذلك أن صاحبه
صاحب المنزلة العالية والشأن الرفيع ما زال على قيد الحياة ، لكن عندما
يموت هو نفسه ، فما لزوم للتعزية ؟! مما يشير إلى أن التعزية أحيانا ما لا
تكون لوجه الله ولأهل المتوفى ، وإنما لوجه المنفعة والنفاق ، وهذا وذلك
بلجان واسعان للتبريد !!

صحيح أن مثل هذا ليس جديدا ، وبالتالي قد لا يكون من نواتج التحضر
، لكنه يزداد انتشارا ، ويتعزز ويتكدر أكثر بفعل ما تتطلبه الحضارة من
سعة علاقات ، ولربط بدوائر نفوذ .

فإذا ما انتقلنا إلى قضية أخرى تتصل بما كان من زيارات متبادلة بين
الناس ، وخالصة الأصدقاء ، أجد نفسى متحصرا غلية ما يكون التحضر على
أيام خلت فى بدء حياتنا الزوجية ..

لم يكن يمر أسبوع إلا ولابد أن أكون ، مع أسرتي ، فى زيارة لأحد الأصدقاء ، أو أن نكون نحن فى استقباله ! بل إن المسألة لم تكن متوقفة عند حد التزاور " الخفيف " ، أى شرب المشروبات الباردة والساخنة ، بل كثيرا ما كانت الزيارة من النوع الثقيل ، أى مصحوبة بغداء أو عشاء ! وأزيد على ذلك ، بأن هذا التبادل فى الزيارات ، كثيرا ما كان " جماعيا " ، فنكون أكثر من أسرة ، نتبادل الحديث والضحك ، فتشع الحرارة فى القلوب ، ويتسرب الدفء إلى النفوس .

لم يعد شئ من هذا قائما ...

الجميع أصبحوا مشغولين .. لا يملكون الوقت اللازم لمثل هذه الزيارات ، بل ربما تسمع أحدا يعلق على حديث يذكر مثل هذه الصور القديمة " كانت ناس فاضية " !!

من هنا ، فكثيرا ما أنظر على ما نسميه غرفة الجلوس ، أو الصالون ، نظرة تحسر ، فقلما نفتحها لزائر ، إلا فى المناسبات النادرة ، والتي تكاد الآن تقتصر على العيدين !!

وكثيرا ما كنت أتهم نفسى بأننى الذى أصبحت مشغولا ، أو كبرت فى السن ، فلم تعد لدى فرص لمثل هذه الزيارات ، لكننى سألت عددا ممن هم حولى ، فوجدت أن المسألة قد أصبحت " ظاهرة عامة " ، قد لا يفلت منها إلا قليلون ، وليست شأنا فرديا .

كانت مثل هذه الزيارات توثق الصلة بيننا ، وكذلك يجد أبنائنا فرصا للتصادق مع هذا وذاك من أبناء الأصدقاء ، وهى صداقات مختلفة عن أصدقاء المدرسة ، حيث تتم من خلال الآباء والأمهات ، فيكون هؤلاء على علم وثيق بأخلاقيات أصدقاء أبنائهم وبيئاتهم وظروفهم ، فتدخل الطمأنينة قلوبنا ، على عكس ما هو حادث اليوم ، حيث تتعقد الصداقات بعيدا عن الأسرة فى كثير من الأحوال ، فلا يأمن أحد ، من يصادق أبنائنا : أخيارا

أم أشرارا ؟ ومن يتأمل هذه المسألة جيدا ، يستطيع أن يضع يده على مصدر فساد كبير محتمل ربما يقع فيه الأبناء اليوم !

(٢)

عندما كنت صغيرا أعيش فى قرىتى ، كان مما يضايقنى ضيقا شديدا أن أكون محل رؤية ونظر وفهم من كل من يجاوروننا ، بحيث لم أكن أستطيع أن تكون لى بعض خصوصية أحتفظ بها لنفسى ، فالجميع يعلم كل صغيرة وكبيرة عن الجميع ، حتى ماذا يأكلون ، وبماذا يتسلون ؟ وفيما يفكرون ؟ ، ما يفرحهم ؟ وما يحزنهم ؟ وكأن الواحد منا يعيش داخل صندوق زجاجى ، مكشوفاً للجميع !

ومع ذلك ، فقد هذا " الانكشاف " للجيران ، تصحبه صورة أخرى ، لم أكن أعلم أن يوما سوف يأتى أشعر فيه بالحاجة إليها . . .

فلو أن واحدا منا قال " آى " ، لسبب من الأسباب ، إذا بهذا وذاك يسرع سائلا عما يوجعك ، وربما يسرع هذا أو ذاك كى يأتى لك بما يخفف عنك ما يوجعك ، ويظل يداوم على السؤال عنك حتى يثق تماما أنك قد برأت منه . . . صورة من التضامن والتكافل الاجتماعى ، أصبحنا اليوم نفتقدها بدرجة مؤسفة حقا .

وعندما جئت ساكنا موضعى الحالى بمصر الجديدة ، كانت بعض الروح الريفية أو الشعبية أو البلدية - سمها ما شئت - لا تزال ساكنة بين جوانحي ، فكنت أطلب زيارة هذا الجار أو ذاك من سكان العمارة التى أسكن فيها ، وخاصة فى الأعياد والمناسبات ، لكنى لاحظت أن البعض لم يكن " يرد " الزيارة ، فأفهم من هذا أنه لا يرحب بمثل هذا التواصل ، فأقلع عن السؤال عنه ، فضلا عن الزيارة . وبعضهم الآخر " يرد " مرة ، وأخرى لا يرد ، فأتباطأ أنا أيضا فى إبداء مظاهر التواد والتواصل ، حتى انقطعت الخيوط تماما ، وأصبحت العلاقة القائمة ، هى مجرد إلقاء التحية

الباردة ، إذا تلاحقنا على " السلم " أو أمام بابى شقتنا . بل وأحيانا ما ألاحظ أن هذا الجار أو ذاك إذا شعر بى أهم بفتح الباب للخروج أو الدخول ، ويتصافد أن يفعل هو الشئ نفسه ، يهرول للدخول والإسراع بغلق الباب حتى يتحاشى المواجهة فيضطر إلى إلقاء التحية والسلام !

وبالتالى ، فمهما توجع الفرد منا ، فلا أحد من الجيران يشعر بذلك ، ومن ثم فلا انتظار لمعونة ومساعدة ، ولو حتى من باب المجاملة !
لكن ، لابد من تسجيل تحفظين : أولهما أن الأمر ليس كذلك تماما بالنسبة للنساء ، فيمكن القول بأن هناك بعض التواصل ، ولكن ، من " على الباب " ، فى صورة ثرثرة نسائية ، قد يتخللها بعض تضامن ، ولو كان بصورة باهتة .

ثانيهما ، أن لابد من الاعتراف بأن هناك استثناءات ، ومن ثم فليس هذا الحكم الذى أسجله ، عاما ، لكن يمكن القول بأنه " غالب " وتزداد رقعته ، كلما تضخمت العمارة السكنية ، أو " ترقّت " المنطقة التى نساكن بها ، و أقصد بالترقى هنا ، مظاهره المادية .

فإذا ما جئنا للتفسير والفهم ، سوف تجد السبب الغالب الكاسح : لم يعد أحد " فاضيا " لأحد ، الكل يجرى .. الكل يلهث ، غير عابئ بمن يجرى ويلهث بجواره إلا إذا كان يمكن أن يكون مصدرا للمساعدة فى تسيير أمر أو تسهيل مهمة ، أى جلب نفع .. المعيار السيد الآن لكل العلاقات !

لكن ، لا نستطيع أن ننسى أن الإنسان " اجتماعى " بطبعه ، ومن ثم لا يستطيع الاستغناء عن أن يعيش حالات تواصل مع الغير .

هنا نجد أن علاقات العمل فرضت نفسها لتقدم البديل .. حيث حل " الزميل " محل الجار فى السكن ، فالعمل يفرض فى كثير من المواقع تجاوزا وتبادلا فى الحديث عدة ساعات يوميا ، وهو الأمر الذى لم يكن حتى متاحا فى بيئتنا الاجتماعية الريفية والشعبية .

قد يبدو هذا تقدما عما كان ، وهو أمر يستحيل إنكاره ، لكنه من جهة أخرى يكشف لنا عن وجه آخر للتواصل عن طريق العمل وليس عن طريق " الجيرة " القديمة ، فالتواصل هنا تحكمه " مصالح " ونوعية أخرى من القيم والمبادئ ، ليست من تلك النوعية التى كانت وفقا للتسمية الشهيرة " لوجه الله " ، حيث لم يكن الجار منتظرا منفعة أو تبادل خدمة ...إنه يردد المقولة الدينية : النبى وصى على سابع جار !!

وربما تسعى " النوادى " إلى أن تكون كذلك فرصة طيبة للتواصل الاجتماعى بين الناس ، وهنا يمكن أن تكون الصورة جيدة ، حيث الأمر يبدو بعيدا ، ولو إلى حد ، عن تبادل المنافع .

لكن السؤال هو : كم من أبناء مصر يمكن له أن يكون عضوا فى ناد ؟ وأحيانا يكون السؤال : حتى هؤلاء الذين يتمتعون بعضوية ناد ، هل يملكون الوقت الكافى الذى يقضونه فى النادى ؟

الحق أن هناك أناسا لديهم بالفعل من القدرة ما يتيح لهم الحرص على أن يمثل للمقولة الإسلامية الشهيرة " روحوا عن قلوبكم ساعة بعد ساعة فإن القلوب إذا كَلَّتْ ، عميت " ! لكن الغالبية الكبرى ليست كذلك أيا منا الحالية !

أنا نفسى ، مع الأسف الشديد ، كنت من الدفعات الأولى التى التحقت بنادى مصر الجديدة الشهير الكبير ، نادى الشمس ، حيث بدأت العضوية منذ عام ١٩٦٩ ، وكنت حريصا أشد ما يكون الحرص على الانتفاع به ، وأفاد أطفالى من ذلك كثيرا ، لكنى وجدت نفسى ، بعد أن كبر الأولاد ، وأصبحوا قادرين على الذهاب وحدهم ، ويكون لهم أصدقاء عن غير طريقى ، لا أذهب إلى هذا النادى أبدا عبر سنوات ، فقد أصبح مزحما بصورة لا تبعث على الراحة ، فضلا عن السبب المتكرر ، ألا وهو " ضيق الوقت " !

وهنا تبرز لنا سوأة أخرى أصبحنا نعانى منها ، وهى ما أسميه " بالمجتمعات المعلبة "

كنت وأنا صغير ، فى القرية ، لا نكاد نمكث فى بيوتنا ، وقت العطلات وساعات الراحة أثناء الأسبوع ، وحيث كانت تحيط بلدتنا " المرج " غابات واسعة من أشجار النخيل ، والمانجو والبرتقال والجوافة وغيرها . . . نسيح فيها ساعات وساعات . . نواجه فيها الطبيعة البسيطة وجها لوجه ، الشمس تتسرب إلى أجسادنا . . الهواء الطلق يملأ صدورنا . بل كثيرا ما كنا نمد أيدينا إلى ثمرات الأشجار نأكل مما تحمل مباشرة ، دون أن تمر إلينا عبر سلسلة طويلة من الموزعين ، دون أن نغسلها ، ولم يحدث أن شكا أحد منا مرض مرض بسبب ذلك !!

كانت مواجهتنا للطبيعة تكسب أجسادنا مناعة وحيوية وصحة وعافية ، بحيث كانت جنود المقاومة الصحية الداخلية أقوى من جنود الغزو المرضى .

ثم أنظر فى حالى الآن : أعيش داخل شقة مقفلة ، بل وفى داخل الشقة ، ساعات طويلة داخل غرفة المكتب . فإذا ما سعت للخروج ، نزلت لأدخل فى سيارتى ، كى أننقل منها إلى غرفة مكتبى بالكلية أو مكتبى الخاص أو أى مكتب آخر فى أى جهة أدعى لاجتماع فيها . .

الخلاصة أننى أجد نفسى مقيما داخل علبة ، وأننقل منها إلى علبة أخرى . . لا أواجه الطبيعة كما خلقها الله ، ولا يتعرض جسمى للهواء الطلق والشمس وضوء النهار مما يجعلنا بالفعل نعيش داخل مجتمعات " معلبة " ، فهل هذا مما يعين على الصحة والعافية أم العكس ؟

ومرة أخرى ، نجد النادى يبرز كبديل يعوضنا عن فقدان المواجهة المباشرة مع الطبيعة ، وتبرز " الرحلات " التى يمكن أن تنظمها مؤسسات

التعليم والمصالح والإدارات ، لكن مرة أخرى : ٠٠ كم من الناس من يتاح لهم هذا وذاك ؟

المخلج بالنسبة لنا حقا ، هو أن الدول المنتجة للحضارة ، والتي نرميها بأن حضارتها هذه هي التي أفرزت لنا كل هذا وغيره ، حيث المصانع الضخمة وناطحات السحاب والمنازل المغلقة من شدة البرد ، تفوقت علينا نحن أبناء المجتمعات ذات الطابع الريفى أو الصحراوى ، من حيث التعامل والتواجه المباشر مع الطبيعة ٠٠

داخل المدن الكبرى ، المباني غالبا مخصصة للمؤسسات التجارية والشركات والهيئات المتعددة ، والكثرة الغالبة من الناس يسكنون خارج المدينة ، حيث المحافظة على " تواجد " الطبيعة كى يعيش الناس فى أحضانها .

وربما لأنهم يعملون طوال النهار ، قد لا تتاح لهم فرصة التواصل مع هذه الطبيعة مباشرة ، ومن هنا يأتى ذلك التقليد المقدس الذى يلمسه كل من يزور هذه البلدان ، ألا وهو الخروج خارج المنازل يوم العطلة الأسبوعية ، ويصبح هذا تقليدا ملزما .

عندما أتيج لى أن أعيش بضعة شهور فى الولايات المتحدة منذ سنوات ، ولمست جمال هذه العادة أقسمت بينى وبين الناس ، أننى عندما أعود إلى مصر ، لابد أن أخصص يوم الجمعة للخروج خارج المنزل ، فلما عدت ، عدت إلى العادة القديمة ، وكأن " المناخ المجتمعى " العام قد أصبح جسما أسمى تيا مفرغا من الداخل ، لابد أن تعيش داخله ، وقد أجبرت على أن تتخذ هيئته وشكله ووضعه !

طبعا ، هناك عشرات العلل والأسباب التى يمكن أن تفسر هذا ، وأبرزها أنك إذا أردت أن تستثمر بعض الوقت كى تمارس رياضة مشى أو جرى فى الصباح الباكر ، مثلما يفعل الغربيون فيكسبون أجسامهم صحة

وعافية ، ومن ثم ينتجون أكثر ، فلا تسل عن الأرصفة التى اختفت أو تلك التى امتلأت بالإشغالات ، ولا تسل عن كم الزحام القائم ، فهذا كله معروف ومشهور ، وكأن القاعدة الاقتصادية الشهيرة التى تقول بأن القرش " يجيب " قرش ، تعمل لدينا من ناحية عكسية : الفقر " يجيب " فقر ، وترجمة هذا من حيث ما نتحدث فيه أن التخلف يجر تخلفا ، حتى فى التخطيط الخاص بالسكن والشوارع والأرصفة والميادين .

وإذا كانت بينتنا الريفية قد امتلكت القدرة على ابتلاع " البقايا " مما تنتجه أدينا ، من جراء استهلاك الطعام وغيره ، لكثرة اتساعها ، وسطوع شمسها ، وجريان مياهها ، فإن بيئة مدننا الصناعية تعاني الكثير ، حيث تتزايد المخلفات بفعل التزايد المستمر من المنتجات التى لم نكن نعرفها من قبل ، لكن ضيق الشوارع وضعف الوعي وندرة المساحة والمحاسبة تحيل شوارعنا إلى مصادر للمخلفات التى لم تدف الجهود المبذولة للتخلص منها تماما ، حتى بعد أن أضيفت تكلفة ذلك على فواتير الكهرباء !!

(٣)

لعل أبرز المجالات التى يمكن أن نشعر فيها ببرودة التحضر هو تلك التغيرات التى شهنتها الأسرة المصرية . . .

أذكر وأنا طفل صغير ، أننا كنا نقيم فى منزل كبير ، لا يقتصر علينا فقط ، بل ثلاث أعمام ، وعمة ، فضلا عن الجد والجدة .

وكانت النقلة التالية - بعد وفاة الجد ، وبالتالى توزيع الإرث - أن أصبح لكل أسرة منزل صغير مستقل ، لكن البيوت كانت متلاصقة ، والجميع بالتالى فى حارة واحدة .

كان الوضع الأول ينتج الكثير من المشكلات وأوجه النزاع التى غالبا ما يكون مصدرها الأبناء أولا ، ثم الزوجات ثانيا ، وبالتبعية يمكن أن يمتد هذا إلى الآباء الذين هم فى حقيقة الأمر أشقاء ، كثيرا ما كانوا لا يدققون فى

البحث عن أسباب النزاع ، حيث قد يكون بسيطا للغاية ، فلا يستحق العراك الكلامى بين الإخوة ، فلما أصبح لكل أسرة بيتها المستقل ، خفت هذه النزاعات إلى النصف تقريبا .

كنا لا نرى إلا هذه السلبيات ، ولم نع بعدد من الإيجابيات التى كانت قائمة إلا بعد أن فقدناها . . . وهكذا كثيرون . . . لا يشعرون بنعمة الله عليهم إلا عندما يفقدوها !

كان كل من الأب والأم يتخفان إلى حد كبير من مسئوليات متعددة تخص تربية الأبناء ، فالأب معظم وقته يقضيه فى العمل ، خارج البيت طبعا ، والأم منهمكة فى أعمال البيت التى كانت كلها تقوم على الجهد البدنى ، الأمر الذى جعلها تستغرق كل وقت الأم ، وما يترتب على هذا من مشقة وإرهاق ، ويكفى أن نشير إلى أن أقصى ما كان من تطور. وحادثة هو ما كان يسمى بوابور الجاز ، بعد أن كان الاعتماد على " الكانون " الذى يوقد بعيدان الذرة أو القطن الجافة وورث الجاموس المجفف ، فضلا عن الفرن البلدى الكبير الذى كان الاعتماد عليه فى " الخبيز " وإعداد أرغفة الخبز التى كانت تعد بصورة ربما تكفينا أكثر من أسبوع واثنين ، دون ثلاجة ، التى لم يكن لها وجود بعد .

ومع ذلك ، فقد كان تعاون وتضامن بين أكثر من سيدة بالنسبة " لخبيز " الفرن بالذات ، لما كان يتطلبه من مشقة ، حيث كان يتضمن الكثير من العمليات بدءا من استحضار الحبوب وطحنها فى مكان بعيد عن البيت كثيرا ، بالإضافة إلى " العجن " ، وما إلى ذلك من عمليات .

ومن هنا فما كان على كل من الأب والأم إلا أن ينجبا هذا وذلك من الأبناء ، وما عليهما إلا أن يوفرأ الطعام والملبس والمأوى ، أما مسئول التثمنة والتربية والتكوين ، فقد كان النهج السائد هو ما يعرف فى عالم التربية اليوم " بالتعلم الذاتى " .

لم يكن الفرد منا يتلقى القيم والمعايير الاجتماعية من أبيه وأمه وإخوته الكبار فقط ، بل من كل أعمامه وزوجاتهم وأبنائهم الذين يكبرونه ، فضلا عن الكثرة الغالبة من الجيران ، فكانت التربية تربية جماعية اجتماعية .
عندما كان الواحد منا يصرخ (آه) نمتيجة تعرضه لأى مكروه ، بسبب لعب أو شجار ، كانت أكثر من يد تتلقفه لتتظمر ما أصابه وتبادر بالتصرف الفورى ، دون اتكال بالضرورة على كل من الأم والأب .
بل لم يخل الأمر أن يتغذى الواحد منا أن يتعشى عند هذا أو ذاك من الأقارب والجيران ، دون أن يكلف أبويه أمر ذلك .

كان معظم الوقت نقضيه خارج البيوت ، فنكفى أهلنا شر الضوضاء والانشغال بتسكينتنا والمعاناة مما يحدثه الأبناء عادة من " دوشة " وجلبة وعراك ، وكان مما يزرع الطمأنينة فى قلب البوين ، هو أن الشوارع والحارات كانت آمنة تماما من مرور كل وسائل النقل الحديثة التى يمكن أن تحدث " مصائب " جسمية لمن يقع تحت عجلاتها .

ومع ذلك ، فمن المؤسف حقا أننا لم نكن نشعر بالرضا . . . كان شعورنا بأن كل صغيرة وكبيرة مكشوفة للجميع يضايقنا ، حتى لقد كنا دائما نتمنى أن يأتى علينا وقت لا يعرف فيه أحد ماذا أأفطرنا أو تغدينا ؟ أو إلى أين نذهب ؟ ومتى نعود ؟ وماذا فعلنا ؟

وعندما بدأ كثير منا النقلة الثالثة ، حيث مثلنا الجيل الثالث بعد جدينا وآبائنا ، فإذا بهذا وذاك يتزوج ويكون أسرة ، بل ويحرص على الانتقال إلى سكن آخر خارج القرية ، فى المدينة ، اختفت كل هذه المظاهر .

تحققت لنا الخصوصية التى كنا نحلم بها ، لكننا فقدنا فى الوقت نفسه الكثير مما لم يكن فى بؤرة الشعور ، ومركز الوعي ، ألا وهو ما كانت تبثه العلاقات القرابية المتعددة من حولنا من دفء إنسانى ، وحرارة

وجدانية تبث الطمأنينة ، وتريح البال ، وتجعل التضامن جماعيا والتكافل
كليا .

وفى السكن الخاص ، واختفاء الأسرة الممتدة ، وسيادة نمط الأسرة
النوية ، بدأنا نشعر ببرودة الأوضاع الجديدة .

من المؤكد أننا جنينا الكثير مما يصعب حصره من منجزات حضارية
فى المسكن والملبس والتعليم والترفيه والصحة ، كان له آثاره فى التيسير
والتسهيل والسرعة والنظافة ، وارتفاع معدلات المعمر المتوقع ! لكننا فقدنا
جوانب " إنسانية " كثيرة مما أشرت إليه . . . هكذا يبدو ، أنه فى مقابل
الحصول على هذا وذاك من المنجزات المادية ، ندفع ثمنها مما هو
إنسانى .

يمكن أن يتوجع البعض من الأقارب ، فلا نشعر ، وكذلك كثيرا ما
نتوجع ، فلا يعلم أحد أقاربنا هذا ، فلا يكون تعاطف ومشاركة وجدانية من
هنا أو هناك . . . أصبحنا نعيش " شتاء " اجتماعيا أو وجدانيا ، إذا صح هذا
التشبيه !

بل ويمكن أن يسعى أحد أقاربنا لزيارتنا فى المدينة ، فلا نشعر
بالترحيب الواجب ، لأن كلا منا لابد بالضرورة أن يكون منشغلا فى شئ
ما ، فالطاحونة تدور بسرعة ، وكلنا ندور معها ، لا نكاد نفيق لنرى قلوبنا
ووجداننا ومشاعرنا !!

ليس هذا كل ما يتصل بالأسرة ، ولكنها مجرد أمثلة ، لكى ننقل إلى شأن
آخر هو هذا الازدحام الذى يتفاقم شيئا فشيئا ، إلى الدرجة التى أصبحت فيه
مدينة القاهرة ضمن أكثر مدن العالم من حيث الكثافة السكانية .

لقد كان أحد المغنيين الشعبيين فى السبعينيات يغنى أغنية اشتهرت "
زحمة يا دنيا زحمة " ، حيث كان سكان مصر أقل من نصف العدد الحالى

، ونحن فى مطلع عام ٢٠٠٨ ، فى الوقت الذى لا تتسع فيه الرقعة المأهولة بالسكان بالنسبة نفسها ، فيتزايد التزاحم .

وكل منا ليس بحاجة إلى إثبات ذلك له ، فهو يعيشه : فى سيره بالشارع ، من حيث التعدد والتنوع فى وسائل النقل ،حتى تسع كل هؤلاء . فى وسائل النقل نفسها ، حيث تعودنا أن نرى بعض الأتوبيسات يتدلى من أبوابها بعض الركاب بحيث يمكن أن يكون جزء منه فى الهواء الطلق ، معرضا لأية مخاطر .

ونالت مؤسسات التعليم نصيبها من الازدحام ، فغذا بالمساحات الخالية تخفى وتبنى مكانها فصول جديدة أو معامل أو ورش أو مكاتب أو مخازن . وكثير منا عندما يشاهد أحد الأفلام القديمة (أبيض وأسود) يلفت نظره الفراغات الهائلة التى كانت عليها الأحياء السكانية ، والشوارع شبه الخالية ، فيتصور أنه كان زمن الأحلام والورود والرياحين والبساتين .

وكم من مناطق خبرتها كثيرا فى حدائق الزيتون ، وحلمية الزيتون ، والمطرية ، وعين شمس ، وعزبة النخل ، كانت كلها فيلات أو حدائق ، اختفت جميعا لتقام العمارات الضخمة ، فتضيق الشوارع وتزدحم ، وتختنق بالمرور ، وأحيانا ما تتفجر ماسورة هنا أو هناك ، مياه أو مجارى ، وكأن الزحام الذى كنا نراه مرة واحدة فى الأسبوع فى قريتنا ، وفى شارع واحد (يوم السوق) أصبح يوميا ، وطوال ال ٢٤ ساعة ، وفى كل الشوارع !! وربما نحتاج إلى صفحات طوال لو حاولنا أن نرصد آثار ما كان من هدوء وفراغ فى شوارعنا ، وتناثر بين بيوتنا ، واتساع ، وقصر مبان ، وما حدث عكس ذلك ، وما ترتب على هذا من آثار بعيدة المدى ، كثيرها مفسد حقا !

ولن أنسى أبدا عندما شرع جار لنا ، ونحن لم نزل بعد فى القرية ، فى بناء بيت ، فإذا به لا يكتفى بالوصول إلى الطابق الثانى الذى كان أقصى

ارتفاع فى بلدتنا ، فبنى طبقا ثالثا ، ليصبح البيت بالنسبة لنا وكأنه ناطحة
سحاب عجيبة وفريدة !!

هذا الزحام ، أظهر ما أصبح يسببه هو التلوث الرهيب الذى يكاد أن
يخنقنا ، حيث نتنفس كثيرا من عوادم السيارات ، و قلما نتنفس هواء نقيا ،
مما يكون له أثره الحتمى فى الإصابة ببعض الأمراض .

بل ماذا نقول عما يؤدي إليه الزحام من تدن للخدمة المقدمة ، والتوتر
العصبى ، وأن يصبح كل إنسان وكأن " روحه فى مناخيره " ، كما نعبر
فى لهجتنا العامية ، التى تعنى أن أحدا لم يعد قادرا على أن يتحمل أحدا
... أصبحت الصدور ضيقة ، على استعداد للثورة الفردية والثنائية لأهون
سبب ، فتبتث بذلك جمودا فى العلاقات وتوترا ، وتبعث برودة فى النفوس
والقلوب !!

(٤)

إذا كانت الوقائع والأحداث ، التى توضح أمثلة منها الأجزاء السابقة
تؤكد لنا أن التحضر عادة ما يبت " برودة " فى جملة العلاقات الإنسانية ،
حيث يكون الإنسان فى حالة " لهث " مستمرة نحو مزيد ممن المال ، من
أجل أن يلاحق التطور المستمر فى المنتجات الحضارية التى من غير شك
تيسر وتسهل الأمور الحياتية بالنسبة إليه ، وبالتالي فإن المشكلة تبرز لنا
فى تساؤل قد يطرحه البعض وهو : هل هذا يعنى أن نضحى بما كسبناه
من صور تقدم لا مثيل لها من أجل مجموعة من القيم والعادات والاتجاهات
والأفكار والمفاهيم من شأنها أن تحافظ على درجة حرارة العلاقات
الإنسانية فتستمر على دفتها ؟

من الناحية العملية ، فهذا مستحيل ، ويكفى أن ننظر إلى شأن من هذا
الذى يشير إلى تقدم حضارى وكان سببا مهما فى " تبريد " العلاقات
الإنسانية من حيث تشجيعه كثيرين على أن يكتفى " برسالة " عبر التليفون

النقل (المحمول) تعبيرا عن التهنئة أو العزاء أو السؤال عن الصحة ،
بدلا مما كان يحدث من تلاقى زيارات وجها لوجه ، فلا نستخدمه فى هذا
الشأن ؟

الحق أن هذا يمكن أن يدخل فى باب العبث حقا ، إن لم يكن ضربا من
الجنون الفعلى ، فتلاحق المشاغل ، وتكاثر المهام والمسؤوليات إذ يجعل
من العسير أن نقوم بزيارة هذا وذاك لتقديم ما هو مفروض من واجبات
اجتماعية ، وممن ثم فهو " يوفر " وقتا يمكن أن نستثمره فى مزيد من
العمل والإنتاج . . .

وهذه السيارة الخاصة التى يركبها كثير منا مع أسرته فيقضى بها العديد
من المهام بسرعة وتكون تحت أمرنا فى الوقت الذى نريد ، والمكان الذى
نسعى إليه ، وللمدة التى يمكن أن نتاح لنا ، هل يتصور أحد إمكان
الاستغناء عنها ؟

صورة أخرى من صور المستحيل ، وإن كان يمكن الرد هنا باستخدام
وسائل النقل الجماعية ، وهو حل طيب بطبيعة الحال ، لكنه فى بلد مثل
بلدنا عسير مع الأسف الشديد ، لما هو معروف من ازدحام مؤسف ، فكيف
يتيسر هذا لإنسان معه زوجته وأولاده ، خاصة من يكون منهم صغيرا ،
ويأمن " البهدة " ؟

وهكذا يمكن القول بالنسبة للكثير من المنجزات الحضارية ، والتى ما
فكر الإنسان أصلا فى اقتنائها أو استخدامها إلا بناء على " حاجة " ماسة ،
حتى أصبحنا نردد المقولة الشهيرة التى تذهب إلى أن " الحاجة أم الاختراع "
، وما دام المنجز الحضارى يسد حاجة بشرية ، فكيف يمكن الاستغناء
عنه بعد التعود عليه ؟

من هنا تصبح المشكلة هي : هل يمكن التوفيق بين القيم الإنسانية التي
تنبث الدفء فى العلاقات الإنسانية وبين المواكبة المستمرة للمنجزات
الحضارية ؟

بل يمكن ألا يقف الأمر هنا عند حد التساؤل ، بل يكون فى صيغة "
ضرورة " و " أهمية " ...

يبدو أن هذا ممكن ، على الأقل ، بالنسبة لبعض الأمور ..
وعلى سبيل المثال : كان الفلاح فى مصر إذا غربت الشمس يعود إلى
بيته من حقله ، ويمسح بعض الوقت ، حتى إذا جاء وقت صلاة العشاء
أداها وتناول عشاءه ، وأخذ إلى النوم فى هذا الوقت المبكر ، حيث أنه لابد
أن يستيقظ مع أذان الفجر ، يصليه ، ثم يتناول فطوره ، وبعد ذلك يسعى
كادحا عاملا بهكذا .

لم يعد اليوم كذلك ، لماذا ؟

جاء الساحر العصرى القابع داخل صندوق صغير ألا وهو التليفزيون
الذى لم يعد يعرف إلى النوم طريقا ، فبرامجه " خدمة أربع وعشرين ساعة
" ، ناهيك عن التعدد للرهبى فى عدد القنوات الفضائية من كل لون وفوق
وخدمة ، وما أدراك بصفة خاصة من السحر الذى تمثله " الأفلام السينمائية
" والمسلسلات ، تربط الفلاح ، وغيره وخاصة ممن الحرفيين ، أمام الجهاز
حتى ساعة متأخرة من الليل ، ليستحيل بالتالى أن يستيقظ مبكرا ، ومن هنا
تجد - مثلا - الحرفيين يستحيل أن يبدأوا عملهم قبل الظهر ، فهم لا
يستيقظون إلا فى هذا الوقت على وجه التقريب !

إن العيب هنا لا يجئ من التليفزيون ، فهو ذو مفتاح ، أنت الذى تفتح
، وأنت الذى يمكن أن يخلقه ، فاللوم هنا على المتفرج لا على الجهاز !

كان الحل منذ عقود تعد على أصابع اليد الواحدة هو أن تنتهى ساعات الإرسال مبكرا ، لكن هذا مستحيل الآن أمام التعدد المذهل فى القنوات الفضائية .

لكن ، فلننظر فى حال الناس فى البلدان المتقدمة التى اخترعت لنا التلفزيون ، فماذا نجد ؟

هنا نجد كيف أن " التخلف " يظهر فى سلوك المجتمع المتخلف ، فى التعامل مع المنجز الحضارى ، والعكس صحيح ، يظهر " التقدم " فى سلوك المجتمع المتقدم . .

فى بلد مثل بريطانيا أو الولايات المتحدة الأمريكية ، حسب ما رأيت وعشت ، تجد الناس يعودون إلى بيوتهم ليتناولوا الغداء عادة بعد انقضاء النهار ، ثم يخلدون إلى النوم ، ليستيقظوا مبكرين ، أيا كان نوع العمل ، على الرغم من التنوع الرهيب فى قنواتهم التلفزيونية ، وما تعرضه من برامج ، وكم رهيب من المسلسلات والأفلام ؟

إذن ، فالإنسان نفسه هو الذى رتب مثل هذه العادات السيئة فى بلادنا ، وليس المنجز الحضارى !!

إنها مسألة " أولويات " ، فالإنسان الذى يعيش مجتمعا متقدما يقدر العمل حق قدره ، ويقدر الإنتاج كأعلى ما يكون التقدير ، وهو فى الوقت نفسه يستحيل أن ينسى حاجته إلى الترفيه ، ولذلك ، فهو فى عطلة نهاية الأسبوع ، يحب بأقصى ما يستطيع من المتعة والترفيه والراحة ، مدة يومين ، أما باقى أيام الأسبوع ، فلا وقت إلا للعمل ، وكذلك الأمر بالنسبة للعطلات الرسمية والخاصة ، يجد وقتا فسيحا للمتعة والترفيه .

كذلك فلا ينبغي أن يغرب عن بالنا أن التحضر بدوره يبيث قيما من العسير على أحد أن يشكك فى أهميتها وضرورتها للحياة الإنسانية . . .

انظر إلى قيمة مثل قيمة الوقت . . إن المتداول أن الوقت ليس مجرد فترة زمنية ، بل هو الآن من مصادر الثروة ، لكنه ينفرد عن كل المصادر بأن من المستحيل تعويضه ، فما مضى من وقت قد انتهى ، بعكس مصادر مثل الطاقة والمال والمواد الأخرى ، إذا ضاعت يمكن تعويضها ، ومن هنا نجد الحساب الدقيق للوقت ، فلا يضيع في الانتظار والتأخير ، أو العبث في العمل ، ومجرد الدردشة ومجالس القيل والقال ، وعندما نتعامل مع الوقت تعامل حضاريا ، لابد أن يزداد إنتاجنا .

في المجتمع الزراعى الذى عشناه قرونا ، لم يكن للوقت قيمة عالية ، فليس هناك ما يحتم أن أزرع اليوم ، إذ يمكن أن يتم ذلك غدا ، بل بعد غد ، لكن فى المجتمع الصناعى ، هناك طائرة سوف تقلع فى الساعة كذا ، إذا لم " نلحقها " ضاع علينا الكثير ، وهناك موعد معين لحمل البضائع على سيارات أو قطارات أو طائرات ، إذا تخلفت عنه حدثت خسائر بالملايين . من هنا تكون وحدة الزمن فى المجتمع المتخلف هى اليوم ، وربما الأسبوع ، وربما " الموسم " ، أما وحدة الزمن فى المجتمع المتقدم ، فهى الساعة ، والدقيقة ، والثانية ، وما هم يقولون لنا الآن " بالفيمتو ثانية " التى لا أستطيع أن أقول ما هى ، حيث لا علم لى بها تفصيلا ، إنما أتصور أنها جزء ضئيل للغاية من الثانية !!

وفى المجتمع المتخلف ، عندما كان الفلاح يركب " حمارا " أو " جملا " لم يكن مهما أن تكون هناك أتربة على ظهر كل منهما ، لكن هناك العديد من الأجهزة والمعدات الحديثة التى يمكن أن تفسد وتعطل إذا طالتها بعض نرات التراب والغبار ، وتكلفنا الكثير من المال ، ومن هنا كانت " النظافة " قيمة مهمة رسخها التقدم الحضارى .

وانظر أيضا إلى " الدقة فى العمل والإنتاج " وما يعرف " بالإتقان " ، فهنا أيضا نجد أن العمل البدائى والنشاط فى المجتمعات المتخلفة يفقد كثيرا

لهذا ، فما هو الإتقان الذى لابد من توافره فى استخدام وسائل الرى البدائية؟ وهل يمكن أن يقاس هذا باستخدام العديد من المخترعات الحديثة ؟ إن راكب الحمار يمكن أن " يسرح " بخياله ، بل وقد ينام بعض الوقت وهو راكب ، لكن قائد السيارة ، فما بالك بقائد الطائرة ، لابد ألا يغفل جزءا من الدقيقة وإلا ضاع وأضاع من قد يكونون معه حياتيا ، فضلا عن الخسائر المادية الضخمة .

الغريب أن هذه الأمثلة التى سقتها متوافرة فى مصدرى الإسلام : القرآن والسنة ، ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نبسط ما ورد فيهما مما يحض ويدقق على ضرورة الوقت والنظافة والدقة والإتقان ، لكن يمكن الإشارة السريعة إلى أن المسلم مطالب بأداء الصلاة فى وقتها ، وهى عادة تتحدد بالساعة والدقيقة خمس مرات يوميا ، فتصور لو عوّد المسلم نفسه على الالتزام الدقيق بهذا ؟ أليس هذا يعتبر تدريبا على احترام الوقت؟ وهل يمكن أن نتغافل عن تسمية بعض سور القرآن الكريم بأسماء وقت ، مثل " الجمعة " ، و " الفجر " ، و " العصر " ؟

ويرتبط بهذا أيضا ، ما هو ضرورى من وضوء يوميا ، عدة مرات ، فتكون نظافة ما يتعرض من جسم الإنسان للغبار والأتربة والتلوث الجوى ، ضرورة دينية ، فضلا عن كونها ضرورة صحية .

وهل يمكن للإنسان أن ينسى كيف أن مجرد " التبسم " فى وجه الناس ، يعد " صدقة " يجازى المتبسم عليها ويؤجر؟ أليس التبسم موصلا جيدا للحرارة الإنسانية ؟

ولو دقق الإنسان فى هذا الإلحاح الواضح على صلة الأرحام ، لوجد أن المحافظة على دفء العلاقات بين الناس هو فريضة إسلامية ، لا يجوز معها التحجج بأن بعض المنجزات الحضارية تمنعه من ذلك ، ولا يتصور أن الإسلام سيدعو المسلمين التخلّى عنها ، فهم مطالبون بأن يعدوا ما

استطاعوا من قوة ليرهبهم الآخرون فيقدروهم ، و " يعملوا حسابهم " ،
ويحافظوا على حقوقهم ، ويزدادوا عزة وشأنا ، والقوة لها مظاهرها
المختلفة التى تتفاوت من عصر إلى عصر ، وما دام عصرنا هو عصر
المعرفة والعلم والتقنيات المستحدثة المتطورة ، يصبح إنتاجها والتعامل
معها واجبا دينيا لابد من القيام به ، باعتبارها المظهر المعاصر للقوة
• • قوة لا تقوم على العضلات ، ولكن على العقل والعلم والذكاء •

ألا نتردد كلمة " الإحسان " فى القرآن والسنة ؟ إنها قد تعنى عند عموم
الناس " العطاء الخيرى ، لكنها فى معظم مواقعها النصية فى القرآن والسنة
تعنى الدقة وإتقان العمل •

ويمكن أن نستغرق صفحات أكثر لتأكيد هذه الحقيقة ، ألا وهى أنه من
غير العسير أن نحافظ على دفء العلاقات الإنسانية ، فى الوقت الذى نعب
فيه من إنتاج واستخدام المنجزات الحضارية !

الدولة والتعليم :

علاقة كفالة ؟ شراكة ؟ استغلال*؟

التعليم ، مثله مثل كثير من الأنشطة البشرية يتكلف مالا ، سواء بالنسبة لعناصره الإنسانية أو المادية ، وخاصة كلما سرنا شوطا جديدا على طريق لاتقدم ، حيث تزداد التكلفة ، فمن الذى يدفع هذه التكلفة ؟

الإجابة الفورية : يدفعها من يستفيد بها ، فمن هنا المستفيد ؟

لأول وهلة ، قد يبادر البعض بالقول بأن المستفيد هو " الطالب " .

لكن ، هذه الإجابة ليست دقيقة تماما ، ولكى نعرف الإجابة الأقرب فى الدقة والصحة ، دعونا نفرق بين ثلاثة أنواع من الأنشطة البشرية الأساسية ، والتي يمكن التجاوز مؤقتا فى تشبيهها بالسلع ، بناء على ما تنتجه هذه الأنشطة .

هناك السلعة المعبر عنها بالدفاع العسكرى عن أمن البلاد ضد أى تهديد خارجى . المستفيد منها هو جملة الوطن ، ومن ثم فإن المجتمع ، ممثلا فى الدولة هو الذى يتحمل التكلفة جميعها .

وهناك السلع الشخصية ، التي استعملها أنا " فلان " وأنت " فلان " ، مثل الملابس التى ألبسها ، والسكن الذى يأوينى ، والطعام الذى أكله ، فالمستفيد هنا بالدرجة الأولى هو أنا وحدى على وجه التقريب ، ومن ثم يجب علىّ أنا وحدى تحمل التكلفة بكاملها .

لكن ، هناك سلعا أخرى مثل التعليم ، يمكن أن تجد عائدها يعود على الفرد شخصا ، فهو الذى " يتنور " بالتعليم ، ويترتب على ذلك أن يتأهل لشغل أعمال بعينها تدر عليه دخلا ، وهو الذى يستفيد من التقدير

* جريدة الوفد ، فى ١٤ / ١٠ / ٢٠٠٦

الاجتماعى له بقدر ما يحصل من تعلم .

لكن الفرد وحده ليس هو المستفيد ، والمستهلك لهذه السلعة ، فالمجتمع يقوى بقدر ما يكون هناك من تعليم ، وبقدر ما يكون هذا التعليم جيدا ، والاقتصاد يشتد عوده بقدر ما يكون هناك من توافق بين ما يقدم من تعليم وفرص العمل المطلوبة ، والقوة العسكرية للمجتمع نفسها أصبحت تقوم على علم وتكنولوجيا ، لا تتم الاستفادة منهما إلا بقاعدة تعليمية عالية الكفاءة . . . وهكذا .

فكان " التعليم " ، هو من نوعية تختلف عن النوعين السابقين ، "زبونه " المستفيد به هو الفرد ، وهو كذلك المجتمع .

ومن هنا فلا يصح منطقيا واقتصاديا واجتماعيا وخلقيا أن يطلب أحد أن تتحمل الدولة وحدها عبء التكلفة ، كما لا يصح ، ولا يجوز فى الوقت نفسه ، أن يتحمل الفرد هذه التكلفة ، وينبغى أن يكون الأمر " شراكة " بين الجهتين .

لكن " التكوين التاريخى " كثيرا ما يكون له منطق آخر .

إن البعض ربما " يستكثر " ما سوف يأتى من حديث " تاريخى " ، وتلك هى علة سوء الفهم للكثير من المشكلات والقضايا " المزمنة " ، والتي تظل سنوات طويلة نتخبط فى فهمها ، ومن ثم البصر بما يجب عمله حتى يمكن القضاء عليها .

وهذه " الإطالة " التاريخية السريعة للغاية إنما هى خطوة حتمية لفهم القضايا فهما متعمقا ، مما يتيح لنا الفرصة للتوصل إلى ما يجب أن يكون لها من حل .

فبدون الدخول فى تفاصيل كثيرة من حيث " تكوين مصر " نجد أن الدولة نشأت مواكبة لظهور المجتمع المصرى نفسه ، بحكم الطبيعة الجغرافية ، وواحدة مصدر الرزق " نهر النيل " قرونا ، إن لم يكن آلافا

من السنين ، واتسمت هذه الدولة بالمركزية المفرطة التى ولدت أمرين ، كلاهما مر : أحدهما : الاستبداد ، وثانيهما : " التقديس " مما جعلها غير قابلة للنقد .

فى ظل هذا التكوين ، كان لابد للدولة أن تسيطر على كل شئ ، ومن هذه الأشياء الخاضعة لسيطرة الدولة ، التعليم . لكن هذا لم يظهر بوضوح فى العصور الأولى نظرا لقلة الحاجة إلى المتعلمين فى تلك العصور ، لكن المؤكد أن قدم الدولة ، ومركزيتها وضخامتها فرض أن تستعين " بجيش " من من الموظفين الذين كان لابد للتعليم أن يعدهم ، و من ثم كانت الدولة هى المهيمنة والمديرة للتعليم ومحتملة لكلفته .

لكن دخول مصر تحت مظلة الإسلام أتاح الفرصة " للمنطق " الذى أشرنا إليه أن يعرف طريقه إلى التنفيذ ، وكان ذلك عن طريق هذا العمل العبرى الذى انفردت به الحضارة الإسلامية .

أيضا ، بدون الدخول فى تفاصيل كثيرة ، فلا ينكر إلا جاحد التشجيع المستمر للإسلام على تحصيل العلم والمعرفة ، ويكفى التذكير بأن أول آية فى القرآن هى التى تبدأ ب " اقرأ " ، كما يكفى أن أحد فقهاء القرن الثالث ، وهو " القابسى " أفتى بإلزامية التعليم بعبارات صريحة وواضحة ، دونما خوف من تأويل ولى نزاع النصوص .

واعتبر العلم وتحصيله أحد المجالات المهمة الأساسية لفعل " المعروف " الذى أمر المسلمون به ، وأضيف إلى هذا ، تلك الأوجه المختلفة للإنفاق فى سبيل البر والخير ، من صدقات وزكاة .

هنا تسابق نفر غير قليل من أغنياء المسلمين إلى " تخصيص " جزء من ثروتهم " ووقفه " للإنفاق منه على سبيل الخير والتى أتى التعليم ونشره فى مقدمتها .

وهكذا تدفقت الأموال على مؤسسات التعليم ، سواء كانت مدارس أو مساجد أو كتاتيب أو مكتبات أو دور علم أو " بيمارستانات " - مستشفيات - بها قسم تعليمي .

إن هذا أدى إلى ما يلي :

تخففت الدولة تماما ، على وجه التقريب من تحمل عبء الإنفاق على التعليم .

كذلك تخفف الأفراد " المتعلمون " من هذا العبء ، بل وصل الأمر بهم إلى أن يحصلوا على " أجور " ، ومأكل ، وماوى ، وكتب ، وأدوات . وكان المعلمون أيضا يتقاضون رواتبهم من مخصصات " الوقف المرصودة " . حتى عندما كان أى مسئول بالدولة ينشئ مؤسسة تعليمية ، كان يقوم بهذا من ماله الخاص ، لا باسم الدولة .

ثم جرت المياه بما لا تهوى الأنفس ، من حيث ما جره التخلف والفساد والجمود من إعصار أطاح بالكم الكبير من الأوقاف ، نهبها وسرقة ومصادرة ، فانكمش التعليم بانكماش موارده ، وظلت الدولة تعتبر نفسها بعيدة عن هذا الشأن ، فإذا بالمواطنين يفقدون مصدر التمويل الأساسى ، دون أن يجدوا ما يعرضهم عن هذا فاكتفوا بتعليم الكتاتيب ، وبعض المساجد بالكاد .

وعندما بدأت تباشير نهوض بمصر فى عهد محمد على ، بدأت وظيفة جديدة للدولة ، تأثرا بفكرة الدولة القومية التى عرفها الغرب فى ذلك الوقت ، وخاض حروبا عدة فى سبيل ذلك ، واتساقا مع نزعة الاستبداد الشرقى من قبل الحاكم ، فإذا بمصر تعرف لأول مرة فى تاريخها مسئولية الدولة عن التعليم الحديث المقدم للناس ، ولكن ظل التعليم الدينى سائرا " حرا " من حيث التمويل ، والسياسات .

وفى أعقاب إصابة مصر بكارثة الاحتلال البريطانى ، وخضوع " الدولة " له مما ترتب عليه تراخ واضح فى نشر التعليم ، برز الجهد الأهلى لنشر التعليم عن طريق العديد من الجمعيات الأهلية ، مثل الجمعية الخيرية الإسلامية ، وجمعية التوفيق القبطية ، وجمعية المساعى المشكورة ، وغيرها ، تقدم خدمة تعليمية لا على سبيل " المشروع التجارى الخاص " الذى يستهدف الربح ، ولكن على سبيل " الخدمة الوطنية " لتعويض المواطنين عن تقصير الدولة التى وقعت تحت براثن الاحتلال ، ومن ثم كانت المصروفات المحصلة من التلاميذ المحصلة من التلاميذ ضئيلة للغاية .

وطوال العهد الليبرالى الأول (ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية) وخاصة بعد صدور دستور ١٩٢٢ حتى قيام الثورة ، ساد المنطق المشار إليه فى بداية المقال ، فكان للجهد الأهلى دوره فى نشر التعليم ، وكان للدولة جهدها أيضا الذى شهد تحولا ملحوظا بحكم بعض مظاهر الاستقلال الوطنى الذى حصلت عليه مصر .

ومن الملاحظ، أنه فى ظل هذا العهد الليبرالى تقررَت مجانية التعليم فى عهد حكومة الوفد عايم ١٩٤٣/١٩٤٤ بالنسبة للتعليم الابتدائى . وبالنسبة للتعليم الثانوى ، أيضا ، فى عهد حكومة الوفد فى العام ١٩٥٠ / ١٩٥١ .

كان المنطق الكامن وراء هذا أن الجماهرة الكبرى من الشعب المصرى هم من الفقراء ، والأميين ، لا يستطيعون تحمل تكلفة التعليم ، وأن مصلحة الدولة تكمن فى أن يتعلم مواطنوها ، إذ ما دامت تقوم على النهج الديمقراطى الذى يقتضى أن يختار الناس الحكومة التى تحكم ، فلا بد للمواطنين أن يمتلكوا القدرة على حسن الاختيار ، ولا تتوافر هذه القدرة إلا بالتعليم .

فلما جاءت ثورة يوليو واتجهت نحو صورة من صور التطبيق الاشتراكي ، عادت " الدولة " إلى سطوتها وهميتها على كل صغيرة وكبيرة ، وكان لابد للتعليم من أن يكون خاضعا لهذه السطوة ، وبالتالي فقد عززت مجانية التعليم ، وزادت بتقرير مجانية التعليم العالى والجامعى فى يوليو ١٩٦٢ .

هكذا كانت الدولة " الاشتراكية شديدة السطوة تقوم بدور " الكفيل " للشعب ، بتوفير احتياجاته المختلفة - بقدر لاطاقة طبعها - مما أعطاهها حق الأمر والتوجيه والسيادة ، بحيث تصبح الدولة هى " مصدر السلطات " أو الحاكم بمعنى أصح ، وليس الشعب هو مصدر السلطات .

فماذا حدث بعد ذلك لوظيفة الدولة حتى يحدث للإنفاق على التعليم هذا اللغط فى السياسات وفى الأحاديث والتصرّيات ؟

الغش عند المصعب * !!

هما اثنان من الأقرباء ، عندما علمت بنجاحهما فى الثانوية العامة ،
أسرعت إلى سماعه التليفون أنهى كلا منهما بما حصل عليه ، كان الأول
قد حصل على ٩٥ % ، والثانية حصلت على ٩٢ % ، فإذا بى أسمع بكاء
ونحيبا ، مما جعلنى أتصور أننى قد أخطأت فى معلوماتى ، وأنهما قد رسبا
، أو - على أحسن تقدير - نجحا بمجموع ضعيف ، ثم إذا بى أتبين البعد
الأساسى للمهارة ...

فالأول قال لى أن التوقعات التى نشرت تؤكد أن مجموع ال ٩٥% لن
يمكنه الالتحاق بكلية الطب مثل أبيه . لقد كان يراه بالبالتو الأبيض المعبأ
بمعانى رفيعة ، عبر سنوات فأصبح هذا حلم حياته ، وبالفعل اجتهد وذاكر
، وحرّم نفسه من الكثير من متع الحياة حتى يتحقق له حلم حياته ، لكن
الحلم تحطم ، وأخذ يصرخ يا ليتنى مت قبل هذا وكنت نسيا منسيا ، وعلى
النوال نفسه حنّتى الثانية !!

وكان لى أن أغرق فى بعض التأملات والذكريات ، فقط ذكرى
صديق ، فى أواسط الخمسينيات ، حصل على أقل من ٦٠ % ، ودخل
هندسة القاهرة ، ونبغ فيها فعين معيدا ، وأرسل فى بعثة للدكتوراه إلى
الولايات المتحدة الأمريكية ، وصار أستاذا مرموقا ، ذائع الصيت . وغير
هذا وذاك هناك عشرات الأمثلة تشير إلى قلة مجاميع ، مصاحبة بظهور
صور من التفوق الدراسى والنبوغ العلمى ، بينما اليوم نرى مئات يحصلون
على هذه الدارجات الفلكية ، ثم بعد أن يأتونا فى الجامعات نرى عقولا
مسطحة ، وأوعية فارغة ، بل إن بعض هؤلاء الحاصلين على هذه

* جريدة صوت الأزهر، فى ٢٠٠٠/٨/٤

الدرجات سرعان ما نراهم قد تعثروا وفشلوا ، إلا من رحم ربى ، فايه الحكاية ؟

عندما كشفت الأنباء منذ فترة عن تسرب أسئلة امتحانات وصفت هذا بأنه " غش من المنبع " فى تحقيق صحفى متميز لأستاذ محمد امبابى بأخبار اليوم . وعندما أعلنت نتائج الثانوية العامة ، قلت فى نفسى : إننا قد أصبحنا أمام قضية غش عند المصعب ، وكأن عملية التعليم تبدأ بالغش ، وتنتهى بالغش ، كيف ؟

هل يتذكر القارئ ما ينشر ويذاع أحيانا فى مجال المسابقات الرياضية من كشف البعض عندما يتناول منشطات ، مما يتيح له فرصة الفوز بطريقة غير طبيعية ؟ إننا هنا أمام شئ من هذا !!

ولأن الإمتحانات نفسها تتجه إلى التأكد من مدى ما حفظه التلميذ لا من مدى فهمه ووعيه وانفعاله به عقلا ووجدانا ومهارة ، انحصرت مهارة الطالب فى مدى قدرته على التسميع ، فتحولوا إلى أجهزة تسجيل ، وما هذه الدرجات التى يحصلون عليها إلا دليلا على مدى كفاءة كل منهم كجهاز تسجيل . والمتعلم عندما يصبح هذا شأنه ، نقل فاعلية ما تعلمه عندما يواجه الحياة عامة ، وكذلك فى الحياة التعليمية التالية ، الجامعية ، خاصة وأنها تتطلب عقلية مختلفة لا يفيدها مقدار ما تحفظ بقدر ما يفيدها مقدار ما فهمت ووعت .

وعملية التعليم وامتحاناتها ، عندما تتحول إلى هذا النهج ، تصبح الدرجات العالية سهلة ميسورة ، والأمر على العكس من ذلك ، إذا دارت كل من العمليتين على وعى وفهم وعمق تفكير وقدرة على التحليل ، فعندئذ تتواضع الدرجات ، فهل عرفت الآن ، لماذا أعتبر النتائج غير صادقة ؟ لأن ما يتم استعدادا للامتحانات إنما هو نوع من المنشطات الموقوتة !

المأساة التي استوطنت بيوتنا *

فى عام ١٩٩٤ عندما علمنا صدفه بمشروع قانون امتحان الثانويه العامة الجديد كنا نقول أن مده ليشمل الصفين الثانى والثالث لن يخف من رهبتة وما يثيره من توتر يخيم على أجواء الأسرة المصرية ، وقلنا أن " تقسيط الخوف لن يسقطه " ، ولم يتح لصوتنا أن يعرف طريقه إلى القراء ، على عكس ما حدث بالنسبة للرأى المؤيد ٠٠.وها هى التجربة العملية تثبت صحة ما سبق لنا أن قلناه ، وخطأ ما سبق أن قيل لنا ، وحدث ما أدهى وأمر من ذلك ، كما توقع غيرنا كذلك ، فلقد زادت حمى الدروس الخصوصية ضراوة وأصبحت لمدة عامين لا لعام واحد كما كان الأمر من قبل حتى أصبحت الثانوية العامة مأساة متوطنة ، مثلها مثل الأمراض المتوطنة !

وإذا كانت مهزلة " التحسين " قد توارت إلى زوايا النسيان ، نظرا لما كانت تؤدى إليه من مجاميع فلكية لا مثيل لها فى معظم بلدان العالم ، إلا أن الخبثاء يلمحون إلى أن الوزارة أرادت هذا العام أن تخرج لسانها لأعداء التحسين لتثبت لهم أنه لم يكن سبب ارتفاع المجاميع ، فها هى مجاميع عام ٢٠٠٠ ترتفع إلى مستويات قياسية إلى الدرجة التى جعلت أصحاب مجموع يصل إلى ٩٥ % لا يجدون مكانا فى المرحلة الأولى من التنسيق وتقفل دون رغباتهم أبواب الكليات التى جاهدوا طوال عامين ليلتحقوا بها ، فسهروا الليالى ، ودفعت عائلاتهم آلاف الجنيهات ، ربما على حساب الملبس والطعام !

* جريدة الميدان ، فى ٢٠٠٠/٨/١

ولقد أضحكنى حقا سؤال ساذج وجهه صحفى لمسئول كبير فى وزارة التربية عن مدى صحة هذا الذى أشرت إليه من قول لا يردده الخبثاء وحدهم وإنما يردده كثيرون ، وهو الخاص بتعمد الوزارة رفع مجاميع هذا العام ، إذ لا يتصور عاقل أن تكون إجابة المسئول بالإيجاب ، فكان سؤالا شبيها بمثل هذه الأسئلة الساذجة التى نسمعها أحيانا ونقرأها ، كأن يسأل صحفى مسئولا كبيرا عن مدى صحة ما يشاع من انتهاكات للديمقراطية ، إذ سوف تكون الإجابة طبعاً أن ليست هناك أية انتهاكات ، وأننا نعيش أزهى عصور الديمقراطية . إنه نفس منطق " كله تمام يا ريس " الذى كان وراء نكسة يونية ١٩٦٧ !

أما كيف يمكن للوزارة أن " تعملها " ، فلا بد أن أستدعى للقارئ ما يحدث كل عام أثناء امتحان الثانوية العامة عندما يشكو الطلاب من صعوبة امتحان ما ، ويشارك أولياء أمور فى لا هذه الشكوى ، وتكتب الصحف عن ذلك ، ساعتها يصدر أمر بأخذ عينة من إجابات الطلاب ، ومن خلال تصحيحها نعرف الجزء أو الأجزاء التى فشل كثيرون فى الإجابة الصحيحة عنها ، وبناء على ذلك يعاد النظر فى توزيع الدرجات على الأسئلة ، فالسؤال " الصعب " تخصص له درجة أقل فتظهر النتيجة مرضية للجميع ، و " يا دار ما دخلك شر " !

شئ مثل هذا يحدث بصورة أخرى ، فعقب كل امتحان تحول عينة من أوراق الإجابة إلى الجهة المختصة ، ويقوم عدد من الخبراء بفحص هذه الأوراق ، وبناء على ذلك يكتب تقرير بمستوى الإجابة المتوقع ، وفى ضوء هذا أيضا يمكن أن توزع الدرجات على إجابة كل سؤال ، وبالتالي فالمسألة لا تحتاج إلى الاتصال بالمصححين ، وإنما المصححون يصححون فى ضوء توجيهات وتعليمات بالوزن النسبى لكل إجابة من حيث تقدير الدرجات ، وهذا يعنى أنه ليس مستحيلا عقلا ومنطقا وواقعا وتنفيذا ، أن

نرى انخفاضاً في مجموع الدرجات أو نرى ارتفاعاً ، وإن كنا بطبيعة الحال لا نقصد أبداً أن المسألة تسير دائماً هكذا ، وإنما غاية ما نؤكد أنه هذا ليس مستحيلاً أن يحدث .

إن المأساة الحقيقية التي يعيشها تعليمنا هي أنه يفتقد الشفافية ، فدائماً ما يكون هناك جهد جهنمي لإقصاء أى رأى مغاير للسياسة القائمة وتلويث قائله ، وبذلك يشهد التعليم جريمتين دائماً معا : الأولى ، عندما يحدث الخطأ ،

والثانية ، عندما يحجب الرأى الذى ينبه إلى هذا الخطأ ! وفى تصورى أننا لو عملنا على تلاقى الثانية ، فسوف تضعف الأولى فى أغلب الأحوال ، حيث يكون البدء بالأولى عملاً عصياً على الإنجاز فى مجتمع تعود على تراكم الأخطاء ببل ، وأحياناً ، تسويغها ، وتهيئة الظروف لتكاثرها ونموها !

اليوم الموعود *

إنه يوم الامتحان الذى اشتهر توصيفه بأنه يوم يكرم المرء أو يهان ، قاصدين بذلك أن من ينجح ، فهذا تكريم له ، ويستحق الفرح به والتقدير ، أما من يرسب فهذا وضع مهين بالضرورة ، وينظر إليه الناس باعتباره " فاشلا " ، ولكن الزاوية التى نود التأكيد عليها اليوم هى أن الامتحانات بالصورة التى نراها عليها اليوم هى ، بشكل أو بآخر ، وأيا كانت النتيجة هى إهانة بالغة لكرامة الإنسان وخط من قدره .

وتفسير ذلك أننا نتعامل مع الامتحانات باعتبارها " محاكمات " تصدر فيها أحكاما بالنجاح أو الفشل على أبنائنا مما يتناقض تناقضا صارخا مع كل القواعد والنظريات التربوية والنفسية ، تلك القواعد والنظريات التى ترى فى الامتحان فرصة لمعرفة جوانب القوة فى تعلم الطالب فتقوم المؤسسة التعليمية بتعزيزها ، أو جوانب الضعف فتسعى المؤسسة إلى الكشف عن أسبابها التى قد تكون فى المنهج أو فى شخصية المعلم ، أو فى الكتاب المدرسى ، أو فى نمط أو طريقة أسئلة الامتحان نفسها أو فى طريقة التعليم ، أو فى غير هذا وذاك من عوامل ومتغيرات لها دورها الذى لا ينكر فى تشكيل وتوجيه إجابات الطالب .

لكننا بكل الأسى وبكل الأسف نتوقف عند عامل واحد فقط هو : هل استطاع الطالب أن يحفظ - بغض النظر عن أن يفهم ، فالحفظ " فريضة " بينما الفهم " نافلة " - ما هو مكتوب فى الكتاب المدرسى أم لا ؟ وهل يمكن بالتالى أن يستظهره ؟!

إننى أستطيع أن أقرر هنا بكل ماوصلت إليه من خبرة ، وبكل ما

* جريدة الميدان ، فى ٦/٦/٢٠٠٠

حصلت عليه من معرفة تربوية ونفسية عبر أكثر من أربعين عاما أن امتحاناتنا بالصورة القائمة هي أكبر معول يهدم الكثير من القيم التربوية ، ويبدد الكثير من جهودنا لتنشئة شخصيات أبنائنا ، وبدلا من أن تكون الامتحانات أداة لتقويم كافة عناصر العمل التربوى من أجل تلاقى أوجه القصور والسلبية ، إذا بها تتحول إلى هدف تتكاتف كل عناصر هذا العمل لتخدمه ، بل إننا نلمس أن أجهزة إعلامنا ونمط ومناخ بيوتنا تخضع لهذا اليوم الموعود .

ويكفى أن أقدم للقارئ هذا المثل الذى أصابنى بالكثير من القلق على البنية النفسية لأبنائنا ، فحفيدتى طفلة صغيرة فى الصف الأول بمدرسة للتعليم الابتدائى فى إحدى مدارس اللغات ، أى أنها عند أول صفحة من صفحات كتاب التعليم ، والخبرة الأولى فى شأن تعليمى مهم ، ونحن نعلم مقدار ما تتركه الخبرة الأولى فى حياتنا من آثار ، من المفروض ألا تتعرض تلك الزهرة الغضة للامتحان بالصورة التقليدية أصلا ، ومع ذلك فقد خضعت لتلك التجربة . . .

استعداد فى البيت بالتبنيه على مجموعة من التعليمات مثل : الانصراف عن اللعب أو مشاهدة التلفزيون أو الخروج للأقارب ، ثم ذهبت الضحية إلى المدرسة ، فإذا بهم يجلسونها فى غير الفصل الذى تعودت أن تجلس فيه ، مع أن هذا له آثاره النفسية السلبية ، فالطفل يكون قد ألف مكان فصله وتغييره فى مثل هذا الظرف يصيبه بغربة ووحشة قد تؤثر سلبا على تفكيره واتزانه الانفعالى .

ثم تفاجئنا الطفلة بأن التى تراقب الامتحان مدرسة أخرى غير مدرسة فصلهم ، وهذا أشد وطأة على الطفل فى مثل هذا السن ، فالفكر التربوى ينظر إلى مدرسة الفصلين الأول والثانى باعتبار أنها الدليل المؤقت للألم ،

وتغييرها ساعة الامتحان في ضوء هذا تناقض واضح مع العلم التربوى
والنفسى .

إنها العقلية التى تنظر إلى المدرس على فرض أنه " خائن " للأمانة
بداية ، ولابد أن يحابى تلاميذه نوم من ثم لا يجب أن يراقب عليهم يوم
امتحانهم ، وهى تنظر إلى التلميذ على فرض أنه خائن للقواعد والأخلاق ،
ولابد أن يضع مكانه التقليدى بالفصل ما يساعد على الغش ومن ثم ينبغي
أن يوضع فى مكان مختلف . . . وهكذا .

إننا ندعو إلى سرعة إعادة النظر فى نظام الامتحان فى مؤسستا
التعليمية ليعود إلى وظيفته الطبيعية بأن يكون التقييم تمهيدا للتطوير
والإصلاح لا للمحاكمة والمحاسبة ، مصحوبا بتلك الإجراءات " التخويفية " .
وإلا ساهمنا فى زرع عوامل خلل خطيرة فى شخصية أبنائنا .

حوار دينى مع طفل * !

على عكس فريق من الناس ، أومن إيماننا راسخا بأن " التتور " معيار أساسى يفرق بين التدين الصحيح والتدين الزائف ، ذلك أن التتور يجعل من التدين طاقة بناء بلا حدود ، تبعث على التآلف والتآزر ، تبث الخير ، وتؤكد النماء ، تفتح العقول والقلوب ، وتوسع الصدور والآفاق ، وقل العكس من هذا تماما إذا كان التدين مزيفا ، حيث ينقلب إلى طاقة هدم وتدمير .

ولو فتننا فى معاجم اللغة ومعاجم القرآن الكريم ، فسوف نجد أن " النور " هو اليقين بالحق والهدى ، وهو فى أغلب أمره يذكر مع الظلمات التى يراد بها الشكوك والشبهات ، ومن هنا يجئ قوله سبحانه وتعالى فى سورة المائدة : (قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ (١٥)) ، كما يقول كذلك فى سورة الحديد (قِيلَ ارْجِعُوا وَرَاءَكُمْ فَالْتَمِسُوا نُورًا (١٣)٠٠٠) ، فالمؤمنون بالله إيماننا صادقا يقتزن بسلوك مماثل هم " مستتيرون " بهذا المعنى .

فى ضوء هذا ، دائما ما أنتهز فرصة وجود حفيدى عندنا فى أيام الجمعة لأصعبه معى للصلاة فى المسجد ، على الرغم من عدم تجاوز عمره الخمس سنوات ،وبالتالى ضعف قدرته على أدائها ، وفهم معناها وضرورتها ، وإنما " تعويذا " و " تدريبا " ، على أن يألف هذه العبادة ، وأن يألف الذهاب إلى المسجد ، ويرى هذه الجموع الحاشدة وهى تتدفق للصلاة وتسبح وتركع وتسجد وتدعوا ، فمن شأن كل هذا وما مثله أن يرسخ فى وجدان الطفل بنور تدين . صحيح أن أداء العبادة ليس دليلا على

* نشر على مرتين فى جريدة الميدان ، ١٢ ، ١٩ / ١٠ / ١٩٩٩

صحة التدين ، وانتهاج السلوك القويم ، ولكنها فرض من الفروض ، وخطوة أساسية ، لقول المولى عز وجل (وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ (٤٥)) .

فى أول مرة ، عندما طلبت منه أن يأتى معى إلى المسجد ، رفض ، ولم يفد إلحاحى عليه بذلك ، ولم أشأ أن أكرهه على أن يأتى وإلا أكون قد بذرت بذور كراهية وعداء بين الطفل وبين المسجد والصلاة والتدين عموما ، فتركته لشأنه ، وتكرر هذا مرة أو مرتين .

فى المرة الرابعة كررت دعوتى له أن يأتى معى لصلاة الجمعة ، فأسرع بالفعل يرتدى ملابسه استعدادا للخروج ، لكنى فوجئت به يقول لأخته إنه ذاهب مع " جدو " للمسجد كى يشتري له لعبة بعد الصلاة ! هنا أدركت خطورة الأمر . . . الربط بين أداء للصلاة والحصول على اللعبة ، فاضطرت لأن أنبهه أننا فى هذه المرة لن نشتري لعبة ، ولم يرفض المجئ ، واستسلم فيما يبدو مضطرا .

مساء جلست أشرح له أننا نذهب لصلاة الجمعة تلبية لنداء الله لنا جميعا بوجوب الصلاة ، ومن ثم القرب من الله والحصول على رضاه . ثم سألته : إحنا بنروح نصلى الجمعة ليه يا أكرم ؟ ففوجئت به يجيب قائلا : علشان اللعب ! فكررت عليه السؤال مغيرا من صيغته بقولى : بنروح نصلى الجمعة علشان ربنا واللا علشان اللعب ؟ وإذا به يكرر الإجابة : علشان اللعب يا جدو !

لم أظهر له غضبا أو ضيقا ، وإنما عاودت بعضا من التوجيه مرة أخرى مبينا له ما يمكن شرحه له من ثمرات الاستجابة لنداء الله لنا بالصلاة .

بالفعل ، تعود حفيدى أن يجئ معى يوم الجمعة إلى المسجد للصلاة ، ملاحظا عليه إقبالا حقيقيا وسعادة بأن يشاهد هذا الذى يشاهده فى المسجد

من خلال هذا التجمع الموجود ، فضلا عما كان يعطيه هذا من إحساس بأنه يعامل وكأن صار " رجلا كبيرا " ، يشارك الكبار فى مسئولياتهم ، خاصة وأنه كان يرى أطفالا آخرين يصحبهم آباؤهم أو أجدادهم .

تذكرت مرة أننا كثيرا ما نواجه بأسئلة محرجة للغاية ، عسيرة الإجابة ، بوجهها أطفالنا لنا ، إلى الدرجة تجعل البعض منا يفقد أعصابه ، فيثور فى وجه الطفل ، طالبا منه أن يكف عن مثل هذه التساؤلات ، على أساس أنها صورة من صور " الدوشة " ، وهذا رد فعل سئ للغاية منا ! قلت فى نفسى مرة : لم لا أبادر أنا بالهجوم بإلقاء التساؤلات ؟ إن من العجيب حقا أنك إذا وجهت سؤالا لطفل صغير ، مهما كانت درجة صعوبة ، فهو نادرا ما يرفض الإجابة بحجة الجهل . دائما يجيب ، مهما كانت الإجابة تخيلا وإيهاما .

ومن هنا فقد استرجعته وسألته : مين اللى عمك يا أكرم ؟ ولم أشأ أن أستخدم كلمة " خلقك " حتى لا أغمض عليه المسألة لغويا ، فأجاب على الفور : ربنا ! فسألته مرة أخرى : إزاي ؟ أجاب : : جاب الأول شوية عضم وخط عليهم لحم وبعدين جلد ، وكمان جاب صلصال من التلاجة ، وبعدين جاب ورق لزاق وصمغ ، ولزق كل الحاجات مع بعضها علشان أتحرك !

ثم سألته : طيب ربنا فين ؟ أسرع بالإجابة بأنه فى الكعبة ! فلما استصرت من أين عرف هذا ؟ أجاب أنه يرى لثاء الأذان على شاشة التلفزيون ، ولأن ماما وكثيرون قالوا أمامه أنها " بيت الله " ، وبالتالي فقد تصور أن الكعبة ما دامت هى بيت الله ، فهو إذن يجلس داخل الكعبة ، وأضطر أنا أنفى له هذا شارحا تكوين الكعبة ومكانتها ، طارحا تساؤلا مؤداه : إذا كان بداخل الكعبة ، فكيف يتابع أحوال خلقه فى أمريكا وأوروبا وغيرها من القارات والدول ؟

هنا انتقل زمام المبادرة بإلقاء الأسئلة منه هو ، فقال فجأة : طيب ربنا
فين ؟ أنا عايز أشوفه . كانت بجوارنا ، ونحن نجلس فى الشرفة ، بعض
الأصص بها شجيرات صغيرة ، قلت نظره إليها قائلاً : شايف ورق الشجر
بيتحرك إزاي يا أكرم أجلب : نعم . ثم سألته : إيه اللى بيحركه ؟ قال :
الهوا . سألته : إنت شايف الهوا ؟ قال : لا . قلت ، هكذا الله ، موجود
نشعر به يفعل ، لكننا لا نراه .

كان قد تعارك مع أخته ، فإذا به يقول لى إنه خائف ، فلما سألته :
لماذا؟ قال لأن ربنا حيويه النار . ولما سألته : لماذا ؟ قال : لأنه ضرب
أخته! شرحت له أن هذا الفعل لن يؤدى به إلى النار ، لكنه إذا تعود على
إيذاء الغير والاعتداء على الآخرين طوال أو معظم حياته ، فلا بد أن يستحق
غضب الله ويذهب للنار . ثم شرحت له ضرر ما فعل بمقارنة بسيطة :
إنت تحب حد يضربك ؟ قال : لا . سألته : لماذا ؟ أجاب علشان ما
يوجعنيش . فما كان منى إلا أن قلت له : علشان كده لا تضرب أختك ،
وإلا فسوف أضربك أنا فتألم . ويبدو أنه تذكر " تعليما دينيا " آخر مناقضا
لتلقاه من إنسان آخر فبادرنى بقوله : إن الأطفال الصغار لن يذهبوا إلى
النار ، وإنما إلى الجنة لأنه " لسه مش بيفهموا حاجة " . ويستمر الحوار ،
وأسأل الطفل : يا ترى حاتعمل إيه لما تروح الجنة ؟ فإذا به يجيب على
الفور : أروح لربنا أشوفه وأحضنه !!

ويستمر الحوار فى بعض الجوانب الأخرى وتبرز على الفور أمامى
تلك العادات والأساليب السيئة عندما يركز كثيرون على الجانب العقابى من
الدين ، فيتحدثون ويهددون دائما الأطفال بالنار وما سوف يقوم به الله من
تعذيب لهم فيقر فى أذهان هؤلاء الصغار صورة لله مخيفة ، لا يمكن أن
تبعث على الحب ، مع أن التركيز على أساليب " الترغيب " أكثر فاعلية
وجنبا من أساليب " التهيب " .

الريادة المصرية

تترنح على أبواب الجامعات *

تعودنا أنه فى كل مرة يحرز فيها الفريق المصرى لكرة القدم بصفة خاصة فوزا على فريق أجنبى تتطلق الأغنية الشهيرة : المصريين أهمه . . . حيوية وعزم وهمة ، حتى إذا حدث العكس ، توارينا خجلا ، مع أن المنطق يقتضى أن نصيح فى الوقت نفسه : المصريين أهمه ، ذلك أن تفسير هذا المنطق أنه كما أننا نستحق الفوز والغلبة أحيانا ، فإننا فى أحيان أخرى نستحق الهزيمة ، ولا يكون هذا غريبا عن طبيعتنا المصرية إذ هى جزء من الطبيعة البشرية العامة التى لا تنتصر دائما ، ولا تهزم دائما وإنما الدنيا غالبا : " يوم لك ، ويوم عليك " . وهل يمكن أن ننسى أن المسلمين بقيادة رسول الله صلى الله عليه وسلم نفسه قد انهزموا فى موقعة أحد ، إيدانا بأن الأخذ بالأسباب سنة إلهية لا يمكن أن يفلت منها أحد ، حتى ولو كان هذا الأحد رسولا نبيا !

لكننا فى مصر ننسى هذه القاعدة ويحلو لنا أن نتعامل مع الشعوب العربية أحيانا بصورة من صور الشوفينية والتعالى ، على أساس أننا سبقناهم فى التحضر والتمدن ، وأنها أصحاب حضارة تمتد فى جذور التاريخ إلى سبعة آلاف سنة ، ولو كنا متسقين مع أنفسنا لطبقنا المنطق نفسه على الأمريكيين ، مثلا ، فمن حيث العمق الزمنى الحضارى لا نسبة بيننا وبينهم ، فعمر الولايات المتحدة ، كما هو معروف لم يصل بعد إلا إلى قرنين ونصف القرن أو أقل من ذلك على الأرجح . لكننا لا نستطيع ذلك ، على أساس أن العبرة ليست بأننا كنا كذا وهم كانوا كيت وكيت ، وإنما

* جريدة المصريون الإلكترونية ، فى ٢٠٠٨/٩/١٨

العبرة بمن هو المالك لعناصر القوة الآن ، ومن هو المنتج ؟ فالإجابة تتجه إلى صالح الأمريكيين ، ومن ثم لا نرى بأسا فى أن نمد أيدينا إليهم فى كثير من أمور المعرفة المتقدمة بصفة خاصة .

كذلك ينبغى أن يكون الأمر فى التعامل مع الشعوب العربية ، فالأيادى المصرية البيضاء على كثيرين لا تحتاج إلى برهنة ، حتى ولو تنكر لها البعض ، حيث أن وقائع التاريخ تفرض نفسها على الجميع . بيد أن الصغير لا يمكن أن يظل صغيرا دائما ، والمعطى قد لا تستمر قدرته على العطاء دائما ، وكما نقول فى التعامل مع أبنائنا أن " العيال كبرت " ، فهكذا الأمر بالنسبة لبعض الشعوب العربية ، فقد نضجت ووقفت على قدميها ، بل وأصبح بعضها متقدما علينا فى بعض الجوانب ، ويجب الاعتراف بذلك دون مكابرة ، لا للتقليل من قدر أنفسنا وإنما لشحذ الهمم ، فعندما نرى أن من علمناهم قد أصبحوا أفضل منا لابد أن تأخذنا الغيرة والحماس ونسعى إلى أن نعاود فعل الريادة ، ولا يكون هذا بمجرد التباهى كلاما وأغانيا وإنما بالكد والجهد والعرق ومواصلة النهوض .

فى أوائل الثمانينيات كنت أستاذ زائرا لإحدى الجامعات العربية فى دولة عربية لفصل دراسى ، وكانت هذه الجامعة مقصدا مرموقا لكثيرين يسعون إلى العمل بها ، عن طريق التقدم إلى ما تنشره كل عام من إعلان عن الوظائف الشاغرة بها ، ثم إذا بى أسمع من عدة مصادر أنهم يتحاشون اختيار أعضاء هيئة تدريس حصلوا على درجة الدكتوراه من جامعة مصرية ، مستثنين من ذلك بعض كبار الأساتذة ، وبعض التخصصات ، بل إن واحدا من مواطنى هذه الدولة نفسها كان قد حصل على الدكتوراه من مصر لم يقبل تعيينه فى تلك الجامعة فى بلده إلا بعد وقت طويل ، ووساطات واتصالات !

والحق أن هذا كان من شأنه أن يشعرني بضيق شديد ، وعزوت هذا في بعض الأحيان إلى أن القوم محدثو نعمة ، ومحدث النعمة غالبا ما يميل إلى أن يسير في اتجاه مخالف لمن كان صاحب فضل عليه ، وأحيانا أخرى كنت أعزو هذا إلى ما نسميه " بعقدة الخواجة " التي تتحكم في معظمنا في مختلف الدول العربية بحيث نفضل ما هو أجنبي على ما هو محلي تسليما منا بأن الأجنبي هو أفضل منا دائما ، وهذا أثر من آثار الاستتباع المعروفة منذ زمن بعيد إلى الدرجة التي جعلت مفكرا مثل ابن خلدون يشير إليها بتعبيره الطريف بأن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب .

ولما أسررت بذلك التفسير إلى بعض الزملاء من البلد نفسه ، بينى وبينهم من الود ما يتيح مصارحتهم بهذا ، إذا بهذا البعض يروى لى بعض القصص ، التي أنكرتها في البداية مؤكدا أنها لا بد أن تكون إشاعات يروجها مغرضون من أعداء مصر أو بعض أبناء الشعوب العربية الأخرى كمظهر من مظاهر التنافس على شغل الوظائف الشاغرة في مثل هذا البلد أو ذاك من بلدان اليسر ، والذين كانوا يسعون إلى تحجيم العمالة المصرية كي يكون المجال أمامهم هم فسيحا ينفردون به .

لكن استنكارى لمثل هذه الروايات والحكايات بدأ يخف تدريجيا ، ذلك نتيجة تكرار سماعى لمثلها من آخرين في البلد نفسه ، وكذلك في بلدان عربية أخرى ، على فترات مختلفة ، مما كان يشعرني بالخلج حقا ، وكان مدار هذه الروايات والحكايات ، عدد من أعضاء هيئة التدريس لدينا لا يراعون حرمة الجامعة والبحث العلمى ولا يتقون الله في الأخلاق والوطنية ، فيصغرون أنفسهم أمام الطلاب الوافدين العرب وخاصة من البلدان النفطية ، فيسهلون لهم الحصول على الماجستير أو الدكتوراه أو هما معا بغير استحقاق حقيقى ، فى مقابل عينى أو مالى ، بل إن البعض وصل إلى

درجة أن يكتب الرسالة لطالبه ، خاصة إذا كان هذا الدارس ممن يحتلون موقعا مرموقا فى بلده الغنى !

وعندما بدأ نظام الفصل الدراسى يطبق فى الجامعات المصرية بغير مراعاة لأسس التطبيق ومتطلباته ، أخذت تنقفز إلى ذهنى صور التطبيق التى سبق أن خبرتها فى عدد من الجامعات العربية ، وخاصة فى المملكة العربية السعودية والكويت ولمست كيف أن القوم هناك كانوا حريصين على ألا يقل الفصل الدراسى الواحد عن خمسة عشر أسبوعا ، وكيف أنه فى جامعاتنا قد لا يزيد على العشر أسابيع ، مثلما أشرنا إلى ذلك فى مقالات سابقة ، شعرت بقدر كبير من الحسرة ، على أساس أن مصر من المفروض أن تضرب المثل باعتبار تاريخها العريق المعروف فى التعليم الجامعى ، لكن الواقع ينبئ بالعكس من هذا ، وأنا فى هذا لم نعد نسير فى مقدمة الصفوف !

ومع هذا ، كنت - بينى وبين نفسى - أحاول أن ألتمس بعض الأعذار المتصلة بهذا الجانب الشهير ، ألا وهو أننا بلد يعانى من متاعب وصعوبات من حيث الإمكانيات ، وأن هذه الدول التى أشرت إليها والتى جربت العمل بها أستاذًا زائرا عدة مرات ، إنما هى من بلاد (اليسر) ، بينما مصر إنما هى من بلاد (العسر) ٠٠ وقد قالوا لنا فى الأمثال : لطبخى يا جارية ٠٠ كلف ياسيدى ، فإذا لم يجد هذا السيد معه من المال ما يعينه على هذا ، فليرض بما يقدم له أيا كان المستوى من الطعام !

ثم تتطوى هذه الصفحة ، وتمر السنون والأعوام ، ثم إذا بالظروف تدفعنى إلى أن أذهب عام ٢٠٠١ أستاذًا زائرا لجامعة اليرموك بالأردن مدة شهر ، وهى من بلدان (العسر) مثل مصر ، وربما يكون حالها أصعب ، ومع ذلك فقد فوجئت حقا بهذا المستوى الرائع من الانضباط فى المواعيد ، والنظافة التى أعانى غاية المرارة من غيابها عن القاعات ، التى أدرس

فيها في مصر ، بدرجة مؤسفة ٠٠ ، حتى أنني قد لا أكون مغاليا إذا قلت أن الموقف أحيانا ما كان يفترق عن الوضع في بعض مناطق الشوارع غير النظيفة ! ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل إن هذا الزحام الرهيب الذى أصبح السمة الغالبة في جامعاتنا ، يختفى تماما من تلك الجامعة الأردنية ، ففي الوقت الذى نجد فيه مساحتها أكبر من مساحة حرم جامعة عين شمس ، نجد مجموع طلابها يصل إلى ما يقرب من العشرين ألفا ، وهو عدد طلاب كلية واحدة مثل كلية التربية بجامعة عين شمس ، ولن أشير إلى طلاب تجارة عين شمس الذين بلغ عددهم ما يزيد على الخمسين ألفا ، فضلا عن كليات أخرى يزيد عدد الطلاب فيها على كل طلاب جامعة اليرموك بجميع كلياتها !!!

ليست هذه قضية شكلية بأى حال من الأحوال ، ذلك أن " الزحام " له من التوابع الأخلاقية والتربوية والاقتصادية والتعليمية ما يحتاج إلى بحث قائم بذاته ، وأبسط ما يمكن ذكره هو ما رأيته لدى الزملاء في اليرموك من حالة الهدوء النفسى والبعد عن مظاهر الضغط العصبى والتوتر ، وأقسم بالله أنني في بعض محاضراتي في مصر كثيرا ما كنت أضطر إلى التحدث خمس دقائق وأتوقف لأخرج راجيا الجماهير الغفيرة التى تمر بجوار القاعة أن يهدئوا من ضجيجهم وصخبهم ، مع ما كان يصاحب هذا من ضيق وضجر وتوتر لدى وأنا أحاضر ، فتهرب كلمات من على فمى ، وتختفى أفكار ، وفى كثير من الأحيان تقفز إلى ذاكرتى صورة هذا القطار البخارى الذى كنا نركبه في الأربعينيات للذهاب إلى مدارسنا ، ففي داخل عرباته الخشبية تختلط الأصوات وتتداخل : سميطة وجبنة وبيض ٠٠ السودانى بقشره ٠٠ اللوز ٠٠ بنار الفرن يا بطاطا ٠٠ أمشاط وفلايات ٠٠ حاجة ساعة ٠٠ إلخ ، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلى العظيم !

لقد بح صوت المجلس القومى للتعليم ، وبح صوتنا وصوت غيرنا من المطالبة بتفتيت هذا التضخم الرهيب فى جامعاتنا بحيث نكثر من عدد الجامعات وتبدأ بلادنا تعرف الطريق إلى الجامعات التى لا يتجاوز عدد طلابها الخمسين ألفا على أكثر تقدير ، وإذا بادر البعض برفع راية " قصور الإمكانات " فإن هناك خبرة فى محافظات عدة وجدنا فيها الجماهير لا تتأخر عندما يكون الأمر متعلقا بتعليم أبنائهم فى التبرع والتكافل الاجتماعى من أجل توفير الأراضى والمباني ، أما من حيث أعضاء هيئات التدريس اللازمة ، فهناك كثيرون يحملون درجة الدكتوراه ولا يجدون عملا ، أو يعملون فى عمل لا يحتاج إلى مثل هذه الدرجة ، ونلمس هذا عندما تعلن كلية عن وظائف شاغرة فتجد أن المتقدمين أكثر من المطلوب ، فضلا عن نعرفهم من طلابنا الذين حصلوا على الدكتوراه .

وتتوالى مشاعر الأسى والأسف على مظاهر أخرى متعددة لما أصبحت عليه مجتمعاتنا من تخلف ، وأشير هنا بصفة خاصة إلى صورة من العلاقات الإنسانية والاجتماعية التى يستحيل أن نراها مطبقة عندنا ، فقد رغبت مرة فى تصوير رسالة ماجستير فى مكتبة كلية الشريعة بجامعة اليرموك ، وسألت مسئول المكتبة عن ذلك فنكر أن تصوير الرسائل لديه أمر تقصر عنه الإمكانات المتاحة ، فلما قلت له : وما العمل وأنا بالفعل فى حاجة إلى صورة من هذه الرسالة ؟ أجاب أننى يمكن أن آخذها لأصورها فى الخارج ! وكان من الطبيعى أن أسأله : وهل هذا مسموح به ؟ أجاب : ولم لا ؟! ولما أخذت الرسالة سألته عن استمارة أملاها ببيانات الرسالة وتوقيعى ، فإذا به يستنكر هذا وقال أنه يكتفى بأن يكتب البيانات على ورقة عادية لديه لمجرد التذكرة .

وتتوالى علامات الدهشة على وجهى فأسأل الرجل : ألا تخشى من أن آخذ الرسالة ولا أرجعها لكم ؟ فإذا به يستغفر الله من مجرد التلفظ بمثل هذه

الاحتمال ، فهو يتعامل مع نوعية من الناس أساتذة جامعات كبار لا يمكن أن يُسمح بهذا الخطر أبدا بالنسبة لهم .

وكان من الضروري أن أنافس الرجل فى حسن الظن والثقة ، فلا تمر أربع وعشرون ساعة إلا وأنا أعيد له الرسالة لأخذ غيرها . . . وهكذا حتى صورت عددا كبيرا ، وهو الأمر الذى أعجز عن فعله فى الجامعة التى أنا جزء دائم فيها فى القاهرة ، فما بالك بالطلاب !؟

مرة أخرى . . . إن الاعتماد على التاريخ فى ادعاء الريادة وحده أمر غير مجد ، وقديما قال شاعر عربى : ليس الفتى من قال كان أبى ، ولكن الفتى من قال ها أنذا . . .

الريادة جهد متواصل وعطاء مستمر ، وموقع متقدم فى إنتاج الحضارة ، وقدوة ونموذج ومثال . . .

الريادة تميز وتفرد لا يخضعان لقوانين الميراث والتوارث ، وإنما هما دائما مغالبة وعزم ، فهل من مجيب !؟

مصر الموازية*

في حقنا المهني في التعليم ، عرفنا منذ سنوات صورة من صور التعليم آلتى سمينها " التعليم الموازى " ، وذلك في مقابل الصورة الشهيرة المعروفة عن النظام التعليمى التقليدى التى يعرفها الناس من خلال " نظام التعليم ؟ ،والتى تتجلى في صورة " سلم تعليمى " يتكون من مراحل تعليمية ،كل مرحلة لها مدة زمنية بعينها ،ولها قواعدها ومناهجها .

كان قد تبين لكثيرين منا أن التعليم بشكله التقليدى قد " ناء " بأعباء ومسئوليات كثيرة تتعدى ما توافر له من إمكانيات ، سواء مادية أو فكرية أو إدارية ، وأصبح مواجهها بكم من المهام تختلف كثيرا عما تعود عليه ، فاتجه البعض إلى إنشاء أنماط أخرى جديدة من التعليم تسعى على تحقيق مقاصد متعددة ، بنظام مختلف ،واساليب جديدة ، سمينها " التعليم الموازى ،وكانت هذه الصيغة صيغة مطلوبة إيجابية حقا .

لكن ، هناك صورة صورة أخرى لتعليم مواز مرضى ، يتمثل في الدروس الخصوصية ،والتى تتسع دائرتها شيئا فشيئا إلى حد أنها لم تعد تترك مواطنا يخرج عن حدودها ، حيث لجأ إليها كثيرون ، بسبب عجز المدرسة عن أن تقدم خدمة تعليمية للطلاب .

وفى الدراسات النفسية ، عرف نمط آخر " مريض " ..
فلكل منا أجهزته الحسية المعروفة آلتى يمكن أن تصاب بعلّة من العلل المنظورة ،كأن يصاب شخص ، لا قدر الله في عينه أو أنفه أو زراعيه ، بعمى أو صمم أو كسر ، أو ما على هذا وذاك .

لكننا أحيانا ما نرى - مثلا - فتاة تصاب بالعمى ،وعندما تعرض على

* جريدة الوفد في ٢٠٠٦/١٢/٢

طبيب قد نفاجاً بقوله إن جهاز البصر سليم عضوياً ، وأن العمى الذى أصيبت به الفتاة يسمى " عمى هستيرى " ، وهو وصف للعمى عندما لا ينتج عن سبب عضوى ، بل نفسى نكأن تكون الفتاة - مثلاً - كارهة لمن تقدم لها ، وأجبرها أهلها على الزواج منه ، فلما وجدت نفسها عاجزة عن المقاومة والرفض ، تتحايل أجهزتها في " خلق " سبب يمكن عن طريقه أن تفشل لازيجة ، فهو عمى إذن يمكن وصفه بأنه " عمى مواز " للعمى لاطبيعى لاتقليدى الذى نعرفه جميعاً .

وفى عالم الاقتصاد شئ من هذا ، فمنذ عدة سنوات ، كانت جهات صرافة سرية ، تقوم بالتجارة في العملة ، تعتبر سوقاً موازية لهذا العمل الذى من المفترض أن تقوم به البنوك ومكاتب الصرافة العلنية .

وفى عالم اللغة ، يمكن أن نقول إن " اللهجات العامية " هى صورة من صور " اللغة الموازية " التي يلجأ إليها الجمع الأكبر من الناس ، حيث لسهولة واليسر ، وعدم اشتراط معرفة قواعد اللغة ونحوها ، مما يقتضى قدراً من التعلم ، فتسهل اللهجة لاعامية التواصل بين جميع الناس . . متعلمهم وجاهلهم ، كبيرهم وصغيرهم .

وهكذا قل في مجالات كثيرة ، بعضها معروف منذ آلاف السنين ، مثل اللغة لاموازية ، وبعضها الآخر لم نعرفه غلا منذ عقود ، مثل الدروس الخصوصية ، وبعضها اختفى منذ سنوات قليلة ، مثل تجارة العملة .

لكننا في مصر بدأنا نشهد مخاض ولادة نوع جديد من النظم الاجتماعية الفرعية التي يسعى البعض على أن يجعلها " موازية " ، أو كما يسمونها " بديلة " لنظم مماثلة تكتسب شرعية قانونية ، مثلما تمتلئ لاصحف والمجلات في الفترة الحالية بما بدأ طلاب جامعات ينشئون باسم " الاتحاد البديل " ، وبلغتنا نسميه " الاتحاد الموازى " ، ويفكر آخرون في

أمر مثل هذا ، بإنشاء نقابات بديلة " موازية " للنقابات المعروفة التي لها شرعيتها القانونية والرسمية ، لكن الدولة ما تفعل تضع القيود والعراقيل مما يجعل أعضاء النقابات " مخنوقين " ، لا يستطيعون أن يمارسوا حريتهم النقابية الشرعية .

ويبادر " كلاب الحراسة " و " كذابوا الزفة " على سرعة الهجوم على مثل هذه التنظيمات بوصفين إياها بعدم الشرعية ، دون أن يعلموا عقولهم في الكشف عن أسباب هذه الظاهرة ، وكيف أنها لم تبدأ إلا منذ وقت قصير ، وهناك مؤشرات تشير على أنها قد تنتشر لنجد أمامنا " بلدا موازيا " ، غير هذا البلد المعروف باسم " مصر " .

ولنبدا بهذا الذي يحدث الآن بين الطلاب ، خاصة بما يسمى الاتحادات الطلابية .

لقد كتبنا ، وكتب غيرنا الكثير عما يمارس " رسميا " ما يدخل في باب " الخطايا المجتمعية " . فلقد استقر الفكر الاجتماعي والتربوي على ضرورة أن يكون هناك تنظيم " حر " يشبه التنظيمات النقابية للطلاب يرفع شأنهم ، ويكون صوتهم لدى الإدارة التعليمية ، ويكون ساحة ومختبرا يتعلمون من خلاله الكثير من العادات والمهارات والاتجاهات والقيم المنشودة ، مثل القدرة على الاختيار ، وممارسة الحرية في التعبير عن الرأي ، وتحمل المسؤولية ، المسؤولية الاجتماعية ، والقدرة على القيادة ، والقدرة على العمل كمؤوس ، واقتحام المشكلات ومواجهتها بحلول جذرية ، وواجب التطوع ، والمشاركة المجتمعية ، والمشاركة السياسية ، والقدرة على الإنفاق الرشيد للمال ، وغير هذا وذلك مما تعجز " الكتب " والمحاضرات عن غرسه في قلوب وفي عقول الطلاب ، على الرغم من أهميته وخطورته .

فهل نتهيا الظروف لتطبيق ذلك بالفعل ؟

فمن المفترض أن سلطة الدولة هي الكفيلة برعاية حقوق المواطنين ، وهذا هو ما يكسبها الشرعية الحقيقية ، حتى أصبح معروفا في الفكر السياسي والفقه الدستوري ، أن السلطة التي لا تفعل ذلك ، حتى لو جاءت بانتخابات حرة نزيهة ، لابد أن تتخلى عن مقاعدها ، وهذا - مثلا - ما يرايناہ فی تصرف وزیر الدفاع الأمريكي " رامسفيلد " ، على الرغم من كراهيتنا إياه ، فقد تصرف الرجل منذ ما يقرب من عامين تصرفا ديمقراطيا ، عندما اثبتت الوقائع أنه فشل فيما أنيط به من مهام كلف بها في العراق الأسير ، مما أظهرته انتخابات الكونجرس الأخيرة ، من أجل وطنه " أمريكا " ، ف شعر الرجل بفقده لشرعية وجوده ، فكان عليه أن يذهب ، وقد حدث هذا بالفعل .

لكن السلطة في مصر ، فيما يبدو ، ترى شرعيتها في مقدار ونوع ما تمسك به من وسائل القوة والتحكم ، وأنها ما دامت قد جاءت " بزرعها " ، فكيف يمكن أ ، نتعامل مع الغير وفق منطق وعقل واحترام وتقدير ؟! ومنذ متى راينا فاقدا لشيء قدرة على أن يعطيه ؟ وهل ينبت الشوك عنبا ؟ وهل يستقيم الظل والعود أعوج ؟ وهل ، وهل ، ٠٠ إلخ

وتكثلت قوى السلطة الخفية - الأمنية ، لتقرر هي ماذا ينبغي أن يحدث في كل خطوة من الخطوات ، فإذا كان القانون يعطى الطالب حق الترشح لشغل مقعد في الاتحاد ، فإن تلك الحجة المراوغة تبرز على الفور ٠٠ أن هذا الطالب خطر على أمن الجامعة ، ويهدد السكينة والاستقرار الاجتماعي ، فلا بد من حجبهِ عن الترشح .

هل تقدم الدولة أدلة ويتم فحصها ومناقشتها ، ويكون هناك محام مع الطالب ؟

تلك أوهام ، وأحلام نتصورها ، فلا راد لكلمة الأمن ، بل إن التساؤل عنها حرام أصلا ، من وجهة نظر لادولة ، فما دامت قد حكمت على طالب

بأنه خطر ، فهو خطر ،وما دامت قد حكمت على طالب بأنه " ممتاز " ،
فلا بد أنه ممتاز ، أما هذا العبث الذى نسميه " شفافية " ، وهذه الشفافة
اللفظية التى نسميها " حقوقا " ، فهى طكلام فارغ ، شيكات بغير رصيد ،
يرفض بنك الأمن أن يصرف قيمتها •

يتم هذا سنة ، وراء سنة ••

ويكتب فلان ، ويصرخ علان ••

وتسير مظاهرة هنا وراء مظاهرة ••

لكن أصحاب الحق يتحولون إلى مجرد " كلاب " تعوى ، بينما قافلة
الأمن تسير بغير قلق ، ولا هزة فى شعرة برأس أحد من المسؤولين !
ماذا يفعل الطالب ، هو من فئة تمثل أزهى فترات العمر ، ربيع
الأخضر ، وأفقه الذى بدأ يبرز بالضياء والنور ؟
ماذا يفعل هؤلاء الطلاب ، وهم " مشروع " قيادات المستقبل لهذا البلد
، وحراسه ، وقضااته ، ومهندسيه وأطبائه ومعلميه ؟
ماذا يفعل كل هؤلاء وغيرهم عندما يرون آباءهم يحطمون ما ينبغى أن
يزرعوه فيهم من قيم ؟

ماذا يفعل هؤلاء وهم يرون آباءهم وهم يضعون المتاريس وينثرون
الأحجار على طريقهم لممارسة حقهم فى الديمقراطية ؟

كان عليهم أن يلجأوا إلى هذا المسار ••الاتحاد البديل •

وتجول بناظريك على جهات شتى فى المجتمع ، فتجد جملة الظروف
والتغيرات تدفع لصاحبه دفعا على أن يفكروا فى هذا البديل •

فانتخابات العمال يحكمها المنطق نفسه •• منطق لاسلطة ، لا مكان
لنوى الاتجاه المخالف • المقعد جاهز لنوعية واحدة فقط ، أصحاب نهج
المسايرة ، أما أصحاب نهج المغايرة ، فلا بد لهم من الإقصاء ،حتى وولو

ديست الحقوق وذبحت الأعراف ، وهدمت القواعد والمبادئ ، فالغاية تبرر
لاوسيلة كما قال من قبل شيطانهم ميكياڤلى !

وهذا نظام في الأحزاب السياسية عجيب . . الذى يحكم بالموافقة أو
الرفض هو نفسه الحزب الحاكم . . فماذا تكون النتيجة ؟

بدأن نرى أحزابا مقترنة بعبارة " تحت التأسيس " ، ولها نشاطها ، ولها
جريدتها ، ومقر إدارتها . . والأدهى والأمر ، أن تكون هناك جماعة من
الناس يوصفون بأن جماعتهم " محظورة " ، ولها ثمان وثمانون عضوا في
مجلس الشعب ، أى جاءوا برأى مئات الآلاف من المواطنين وموافقتهم !!

والأمر نفسه في النقابات ، فمنذ سنوات غير قليلة ، تجمدت نقابة ضخمة
مثل نقابة المهندسين ، ولا تجرى انتخابات فى نقابة الأطباء ، ونقابة
الصيدلة ، لماذا ؟ خوفا من مواجهة الحقيقة ، ففى انتخابات مثل هذه
النقابات من العسير ممارسة ما تمت ممارسته مع الطلاب ، والعمال ، من
قهر وبطش ، وإذا أجريت انتخابات فسوف يحكم أصحاب الاتجاه المخالف
، وهذا لا يتسق مع بنية النظام الحاكم الذى يقوم على الانفراد والاحتكار
والاستناد على الفرض والإملاء ، فهل لو فكر مثل هؤلاء فى نقابات بديلة
نلومهم هم ؟

أخشى ما أخشاه أن يتداعى هذا الاتجاه ، لنرى أننا أمام ضرورة أن
تكون هناك مصر بديلة . . مصر موازية ، لمصر لاتى سرقت من أبنائها
، ويعجزون عن استردادها ليرتموا في أحضانها التي طال شوقهم لدفتها
والإحساس بأنفسها تتردد مؤكدة أنها ما زالت تحيا موازية !!

سيدنا " الاستراتيجى " . .

ماذا يقول قومه عنه * ؟!

ما دام نظامنا في مصر مصرا على أن يصف لولايات المتحدة بأنها " حليفنا الاستراتيجى " ، وهو توصيف يقتضى قدرا من التكافؤ ، إن لم يكن في قدر القوة ونوعها ، فعلى الأقل في الكم الأكبر من المصالح ، لكن واقع الحال ينبؤنا بأن شيئا من هذا ليس قائما بين مصر وأمريكا ، حيث العلاقة تزداد يوما بعد يوم في الطريق إلى " الذيلية " من جانبنا ، وإن شئت الصراحة ، فقل هي علاقة " السيد - أمريكا - والمسود - مصر الحالية "!! من هنا كان وصفنا للإدارة الأمريكية ، وعلى رأسها جورج بوش هو " سيدنا الاستراتيجى " وليس " حليفنا " الاستراتيجى . .

يقولون في الأمثال " إن عشقت اعشق قمر ، وإن سرقت اسرق جمل " . . وعلى الرغم من أن الشق لاثانى لا يمكن أن نقره ، لكن المعنى المستفاد الإجمالى هو أنه حتى إذا سارت بك الأمور على طريق أن تكون تابعا لآخر فإن مما يخفف من هذا أن يكون السيد صادقا ، خيرا ، عادلا ، أما أن يكون كاذبا وقرصانا وظالما ، فهذا يضاعف من اشعور بالانكسار والأسى ، ويعزز من مشاعر المذلة والمهانة .

ونحن اليوم إذ نتحدث عن الرئيس الأمريكى وإدارته ، لا نخترع حديثا من عندنا ، فنحن من القوم الإرهابيين - حسبما يقولون ، كبرت كلمة تخرج من أفواههم - لأننا مسلمون ، أو بمعنى أصح " " إسلاميون " ، نعتمد المرجعية الإسلامية منطلقا في الحياة ، ومن ثم أثرنا أن نعتمد على ما يصدر من داخل أمريكا نفسها حيث - والحق يقال - إن بها من حرية

* جريدة الأسرة العربية ، في ١٦/١٠/٢٠٠٦

مواطنيها ما لا سبيل إلى إنكاره .

فقد بشرت الإدارة الأمريكية بأنها إذ تقضى على أحد أضلاع مثلث الشر في العالم في عراق صدام حسين ، فإنها بذلك تفتح الطريق أمام العرب وأمام العالم كله نحو الأمن والأمان وتوسيع رقعة الديمقراطية التي تجتث بطبيعتها وفلسفتها جذور الإرهاب .

ثم إذا بتقرير المخابرات الأمريكية يرفع النقاب عنه فيكون أبرز ما فيه ، كما نشرت أهرام الخميس ٢٨ سبتمبر ٢٠٠٦ :

- أن كثيرا من المصادر تذكر أن الناشطين الذين يعرفون عن أنفسهم بأنهم مجاهدون يزدادون ، سواء على الصعيد العددي ، أو الانتشار الجغرافي .

- إذا ما استمر هذا الاتجاه ، فإن التهديدات ضد المصالح الأمريكية في الولايات المتحدة وفي الخارج ستزايد مما سيؤدي إلى ارتفاع وتيرة الهجمات في العالم .

- أصبح النزاع العراقي قضية شهيرة للمجاهدين ، تغذى ضغينة عميقة حيال الوجود الأمريكي في العالم الإسلامي ، وتؤدي على وجود متعاطفين مع الحركة الجهادية على لامتوى العالمى .

- يشكل الجهاد في العراق جيلا جديدا من القاعدة والعناصر الإرهابية . وفى السياق نفسه ، صرح برويز مشرف ، الرئيس الباكستانى ، الضالع مع أمريكا ، في فتح أراضى باكستان لغزو أفغانستان ، والذى " سلم " المئات من " المجاهدين " إلى أمريكا نظير عدة ملايين من الدولارات ، فضلا عن حماية سلطته - حسب اعترافه هو في مذكراته - يقول لشبكة سى إن إن " إن الحرب الأمريكية على العراق جعلت العالم أكثر خطورة ،

وذلك ردا على سؤال حول حول ما إذا كان يناقض تصريحات الرئيس الأمريكي جورج بوش التي أكد فيها أن العالم أصبح أكثر أمانا .

فكل مليارات الدولارات التي أنفقت ، وآلاف القتلى من العراقيين ، بل ومن الأمريكيين ، والدمار الهائل الذي يصعب " تئمينه " ، وما حدث للنظام العربي من تشقق وترد ، كل هذا دفع ثمننا لما لم يحدث ، وأظن كذلك " ما لن يحدث " !!

أما المفكر الأمريكي " بول كيندي " ، فكان قد اصدر كتابا عام ١٩٨٨ يتنبأ فيه بمرور الامبراطورية الأمريكية بمرحلة انحسار تبدأ من عام ٢٠١٠ ، على وجه التقريب ، وقد أحدث الكتاب ضجة ضخمة ، وراح المسؤولون الأمريكيون يسفهبون ما جاء به ، لأنه لم ينسجم مع هواهم !!

وقد قابل مندوب جريدة الأهرام المفكر الأمريكي ، ونشر ما دار من حوار معه في أهرام الخميس ٢٨ سبتمبر ٢٠٠٦ ، فكان مما قاله أننا لو استمعنا إلى جنرالات الجيش الأمريكي فسنعرف أنهم في عملية توسع استعماري فعلية .

ولما سأله المحرر كيف يحكم ، من واقع خبراته مع التاريخ على ما تفعله الإدارة الأمريكية الحالية في العراق ؟ رد بأنه يميز بين رد الفعل الأمريكي تجاه حوادث سبتمبر الإرهابية وقرار الذاهاب وراء القاعدة وطالبان ، وبين قرار الإطاحة بصدام حسين من الحكم ، وأكد أن أمريكا كانيمكنها القيام بعملية احتواء أكبر لصدام بالمقارنة بما حدث معه في الماضي ، إلا أن المحافظين الجدد قادوا بوش في الاتجاه الخاطئ ، والمحافظون بدورهم وقعوا في فخ قيادات المعارضة العراقية في الخارج من نوعية أحمد الجلبي ، الذين أكدوا أن أمريكا ستلقى كل الترحيب من الشعب العراقي . دخلت أمريكا العراق بخلفية شديدة الضحالة عن تاريخ العراق والدين .

أما الكاتب الصحفى الأمريكى الشهير " بوب وودوارد " بصحيفة " واشنطن بوست " ، الذى فجر فضيحة " ووتر جيت " أيام نيكسون ، فقد قال فى حديث مع شبكة سى إن بى إس الأمريكية التلفزيونية نشرته الأهرام فى ٢٠٠٦/٩/٣٠ أن الأمريكان وصلوا إلى نقطة يحدث فيها ما بين ٨٠٠ و ٩٠٠ هجوم أسبوعيا فى العراق ، وهذا يعنى أكثر من مائة هجوم يوميا ، أى بمعدل اربع هجمات فى لاساعة ضد القوات الأمريكية .

وأضاف الصحفى الأمريكى أن الوضع على الأرض فى العراق يتفاقم ، وأشار إلى أن جميع المحللين يتوقعون أن هذا الوضع سوف يستمر فى التدهور ، موضحا أن خبراء المخابرات يعتبرون أن الوضع عام ٢٠٠٧ سوف يسوء ، فى الوقت الذى يزعم فيه الرئيس الأمريكى ، ووزير دفاعه رامسفيلد أن الأمور سوف تتحسن .

ومن المعروف أن " عقدة فيتنام " ما زالت كامنة فى وجدان الأمريكى ، ومن هنا فقد أكد " بوب " أن الرئيس الأمريكى ونائبه " تشينى " ما زالوا يأخذان بنصيحة الثعلب الشهير " كيسنجر " - وزير الخارجية الأمريكى الأسبق - بشن حرب فيتنام جديدة ، ويذكر " إننا فى فيتنام خسرنا عزمنا " .

وتبدو الصورة كاريكاتورية عندما يشير الصحفى الأمريكى إلى أن بوش عندما اجتمع مع نفر من الزعماء الجمهوريين لمناقشة الوضع فى العراق ، قال لهم " لن أنسحب حتى ولو لم يؤدنى سوى لورا وبارنى " ، أما لورا فهى زوجته ، وأما بارنى فهو كلبه .

ورغم رفض الإدارة الأمريكية الاعتراف بحجم الكراهية لها فى العالم عموما ، والعالم افسلامى خصوصا ، فقد أكدت المستشارة كارين هيوز - نائبة وزيرة لاجارية الأمريكية كونداليزا رايس ، والمسئولة عن ملف

تحسين صورة أمريكا في العالم أن الولايات المتحدة تحتاج إلى عدة عقود حتى تستطيع التغلب على المشاعر المعادية لها على مستوى العالم .
وأوضحت هيوز في مقابلة لها مع وكالة أسوشيتدبرس الأمريكية ، ونشرتها الأهرام في ٩/٣٠ أن الولايات المتحدة تجنى حصاد سياسات إدارة الرئيس الأمريكى بوش الخارجية ضد العراق وأسلوب تعامله مع إسرائيل ، إضافة إلى الثقافة الأمريكية آتية هي مزيج من العنف والجنس .

ورغم كل هذا - وغيره كثير - مازال الرئيس الأمريكى مصرا على صواب سياسته ، حيث نقلت عنه أهرام الأول من أكتوبر ٢٠٠٦ قوله في خطابه الإذاعي السبوعي إن الولايات المتحدة لم تصنع الإرهاب ، وأن مواصلة الهجوم على ما أسماه " بالعدو " في كل مكان في العالم هو الطريقة الوحيدة لحماية أمن أمريكا .

وهو في أيامنا الحالية على وشك أن يكرر التجربة في دارفور بالسودان بتجسيش العالم ضد حكومة السودان ، وكان الظلم في الدعاوى الأمريكية من الوضوح إلى الدرجة التي دفعت مارك مالوك براون - الأمين العام المساعد للأمم المتحدة - أن يصرح لصحيفة الإنديبننت البريطانية منتقدا سياسة الرئيس الأمريكى ورئيس الوزراء البريطانى - تونى بليز - في العديد من القضايا الدولية وعلى رأسها قضية دارفور غرب السودان .

وفزع المندوب الأمريكى الصهيونى بالأمم المتحدة " جون بولتون " ، فوصف هذه التصريحات بأنها غاية في الفظاعة ووصمة عار في جبين المنظمة الدولية ، وطالب مساعد آنان بالاعتذار العلنى والمباشر لكل من بوش وبليز .

هذه الإدارة الأمريكية ، هي التي جعل حكامنا منها سيدا استراتيجيا ، وجعلوا ما يجرى في بلداننا يسير وفق الأجندة الأمريكية ، فبماذا يمكن أن نصف هذا ؟!

المصريون ٠٠ في الشارع*

كلما شاهدت هذه الجموع الحاشدة من اللبنانيين تملأ أكبر ساحتين في بيروت بعشرات الألوف ، والأيام تمر بهم وهم معتصمون ، في أصى ظروف البرد ، لا لشيء إلا لمطلب لهم بإسقاط الحكومة ، بغض النظر عن مدى ما يكون من معقولية في سلوك هؤلاء المعتصمين فيما يفعلون ، لكن ما يبهرنى حقا هو هذه القدرة لدى زعماء يستطيعون أن يحركوا آلافا من الجماهير ، وهذه الآلاف التي تستطيع أن تحتشد وتضغط وتطالب .

ثم أشعر بقدر كبير من الحسرة والألم ، وربما الغيرة الوطنية أنه على الرغم مما يمر بمصر من مصائب وبلايا ، عبر سنوات طالت حتى لقد دخلت في وحدات القرن من الزمان ، لكن ، لا حس ولا خبر ٠٠ فشوارعنا تضم الراكضين إلى أعمالهم ، واللاهين يتسكعون ، وأصوات الموسيقى الزاعقة ، والأصوات تعلو دون أن يتحرك لها حجر واحد ، وإذا تجمع نفر من المحتجين ، سرعان ما تهجم عليهم غيلان الأمن المركزى ، فتقذف بالعض في السجون والمعتقلات ، ويطارد الآخرون ، ويضربون بالهراوات والأحذية ، حتى ولو كان من بينهم قاض !

وأتساءل : أين هذا الذى نتغنى به ونصرخ : المصريون أهمه ؟
هل اقتصاد البلد المنهوب أقل قيمة من ضربة جزءا في ملعب تنتفض له دنيا المصريين المعاصرين ؟

هل تخريب تعليم أولادنا ٠٠ أكبادنا التى تمشى على الأرض ، أهون من كأس كرة ؟

*جريدة الوفد في ٢٠٠٦/١٢/١٦

تعلن حركة كفاية عن تجمع احتجاجى سلمى ، فإذا بمن يلبون طلبها
بضع عشرات ، وفى أحسن الأحوال ، بضع مئات .

الوحيدون الذين امتلكوا شجاعة الاحتجاج هم القضاة . .

وفى الوقت الذى لا تجد فيه قوات أمن مركزى تضرب لامتظاهرين
اللبنانيين ، كنت تجد شارع رمسيس ، وقد تحول إلى ساحة حرب وقتال
لمواجهة نفر من اشرف رجال مصر . . القضاة ، يطلبون حقاً شرعياً
باستقلال القضاء .

لا يذكر كثيرون لنان إلا مقترنة نانسى عجرم وهيفاء وهبى وإليسا
ونيكول سابا ونوال الزغبى وغيرهن ، والمذيعات شبه العرايا فى عز
الشتاء ، لكن اللبنانيين ، هذا الشعب العجيب ، يضم أيضاً عقولاً مفكرة
نادرة ، ويضم قوى مقاومة أصبحت هى القوة الوحيدة الآن فى زمن العمالة
والخنوع على امتداد الوطن العربى ، التى تمكنت من دك رأس العدو
الصهيونى ثلاثة وثلاثين يوماً ، وتقف له بالمرصاد ، وسط قيادات عربية
تخضع وتسكت ، وتطيع وتبارك ما يفعله النازيون الجدد .

لم يعد الشارع عندنا مكاناً لتسجيل الاحتجاج الشعبى الجماعى منذ
أكثر من نصف قرن ، وأصبحت تحتله الآن هذه القوات المسلحة المخصصة
لحماية النظام من الجماهير الغاضبة المأسورة ، وتتنظر على وجوه أفراد
هذه القوات وكأنهم قد اختيروا من بين أصحاب أفسى القلوب وأبردها
أعصاباً ، وكأن كل واحد منهم على استعداد أن يطلق الرصاص على أمه
وأبيه ، وصاحبته وبنيه ، إذا تلقى أمراً بذلك ، لمن ظنوا أنهم سوف يخلدون
على كراسيهم وأن حصونهم مانعتهم أنيلقوا الجزاء المفروض !!

فقد الشعب المصرى القدرة على الاحتجاج الجماعى السلمى . . حتى
جماهير الطلاب الذين كانوا يشكلون أنقى صور الضمير الوطنى ، أصبحوا
عاجزين اليوم عن أن يخرجوا إلى الشارع ، فمصفحات الأمن المركزى

والهراوات الغليظة دائما على الأبواب تنتظرهم منذ سبع سنوات بالضبط
٠٠منذ سبتمبر عام ٢٠٠٠ عندما اندلعت الانتفاضة الفلسطينية ، انتفاضة
الأقصى .

وإذا كان المصريون قد فقدوا القدرة على أن يضمهم الشارع في
صيحة احتجاج جماهيري سلمى ، فإن الشارع قد تحول بالنسبة إليهم إلى
قوة " تنشئة " مخربة ، ووسيط تربوى مفسد ، ويكفيك أن تتأمل الحالة
المرورية فى شوارعنا في العاصمة ، لا أشير إلى الازدحام ونوعية
الشوارع ، ولكن أدعوك لتتأمل " سلوكياتنا " التي هى انعكاس واضح لجملة
الأحوال في مصر ، وصدق من قال إنك إذا أردت أن تعرف إلى أى حد
وصلت أخلاق شعب ، فانظر إلى "مروره " .

اذهب إلى الزمالك وجاردن سيتى ،سوف تجد الجمع الغفير من رجال
المرور والانضباط الواضح ، فهم ينظمون الحركة ويسهرون على حالة
أمن تلك المناطق من الحوادث المرورية ، ثم اذهب بعد ذلك إلى الزيتون أو
المطرية وعين شمس وحلمية الزيتون فقلما تجد جندي مرور واحدا يوحد
الله .

إنها الفجوة الطبقيّة ٠٠بل قل إنها " القسمة الضيزى " التي قسمت
مصر على قسمين : من يملكون وينعمون ويحكمون ، ومن لا يملكون
ويشقون ، وتلهب ظهورهم بالكثير من السياط ، لا السياط الجلدية ، وإنما
سياط أخرى قوامها وُس في المعيشة ، وبطون خاوية ،وأجساد عارية ،
حيث لا تجد الملابس الذى يكفى سترها .

تعال معى مرة وحاول أن تمر في المسافة التي بين مستشفى دار لاشفاء
بالعباسية قادما من وسط البلد ، متجها على مصر الجديدة ، فسوف تجد أن
نصف ساعة تمر عليك كى تقطع مسافة نصف كيلومتر على أكثر تقدير ،
كل يوم ، ومعظم ساعات النهار ، وادع علماء الاقتصاد وأساتذة خبراء في

النقل لكى يحسبوا كم من الخسائر المادية يخسرها كل مواطن ، قضت ظروفه أن يمر بهذه المسافة اللعينة ، بل وأسأل الأطباء أيضا عن ردود الفعل السلبية التي تحدث لدقات القلب ونبضاته وارتفاع ضغط الدم ، والجهاز العصبى .

ثم انظر معى إلى الموكب الشهير ، الذى توقف فيه الحركة لكل الناس ، وتتعطل مصالح الوف المواطنين لكى " يمرق " في ثوان ٠٠ وكرابه المتوحشة تقبع على جزيرة وسط الشارع أو على الأرصفة ، فضلا عن مئات من المخبرين العلنيين والسريين ، وأجهزة الرصد والرقابة على أعلى أسطح المنازل ، وادع خبراء يحسبون كم يتكلف هذا على هذا البلد المنكوب أهله .

وفى إدارات المرور ترى أمرا عجبا مألوفا لكثيرين ، فمن الخطوات الضرورية ، الحصول على شهادة مخالفات ، وغالبا ما تجد مبلغا ضخما يقدر بالمئات فيفزع البعض من ذلك ، خاصة هؤلاء الملتمزمين دائما ، وبالتالي لا يتوقعون مخالفات عليهم ، أو سافروا عدة شهور بالخارج " وركنوا " سيارتهم طوال هذه الفترة ، فإذا بالمسألة تخضع للفصال والمساواة ، كيف بالله عليكم ؟

وفى بعض " الإشارات المركبة " قد تجد ما يقرب من خمسة صفوف من السيارات المنتظرة الفرج ، ومن القواعد المعروفة أن من يريد - مثلا - الانعطاف إلى يمين أو يسار ، فإنه يستعد لذلك قبل الإشارة ، لكنك تجد وقت الإنز بالمرور بمن يجنوك من أقصى اليمين يريد الانعطاف يسارا ، فتتعطل عشرات السيارات ، وربما يسبب هذا في تغيير الإشارة دون أن تتاح لهم فرصة المرور ! إنه النهج نفسه الذى نجده في المواقف الحياتية المتعددة حيث يقفز هذا أو ذاك إلى مواقع متقدمة ، بينما هناك ملتزمون ،

لكن عقابا لهم على التزامهم يتأخرون ، ليتقدم الانتهازيون ويحققوا ما يريدون !!

أما عفاريت " الأسفلت " ، والذين أصبحوا يشكلون ظاهرة خطيرة في شوارعنا ، وأقصد سيارات " الميكروباصات " ، فحدث عنهم ولا حرج ، من حيث السرعة الجنونية ، واختراق الكثير من القواعد ، والإرهاب الذى يمثلونه لغيرهم ، ولا أدرى إلى أى حد يمكن تصديق ما يتردد على ألسنة كثيرين من أن بعض هذه السيارات ربما تكون مملوكة لبعض المتنفذين من رجال الشرطة ، ولعل هذا يمكن أن يفسر لماذا " تفرعن " هؤلاء في شوارع القاهرة وغيرها ، وللأسف فقد علمتنا التجربة في مصر أن لا دخان بغير نار !

والأدهى والأمر ، هذا الذى يسمونه " فردة " التى يضطر إلى دفعها بعض السائقين لبعض من بيدهم الأمر ، وآخر شواهدا ، عندما كنت عائدا من السفر من الخارج ، وكان ذلك في الفجر ، فلم أشأ أن أزعج اسرتى باستقبالى ، وناديت سيارة أجرة ، فإذا به يصيح مسمعا شخصا أو اشخاصا بأنه " لم ينس " ، ثم " ركن " بعد قليل ونزل ، وعاد بعد ذلك بسرعة ، فدفعنى الفضول إلى أن أسأله تفسير هذا ، فأجابنى بالإجابة المؤلمة من حيث ضرورة دفع المعلوم وإلا يحرم من المجئ إلى المكان !!

وفى المرور بين الأقاليم ، فمثل هذا ، حدث عنه ولا حرج ، لكى ينبئ بأن الأمور لا ينبغى أن تترك دائما في مصر للقانون والقواعد ، وإنما لابد من " الدفع " ، ومن هنا فقد سمي الجنيه المصرى " لطلوحا " لأنه " يلحاح " الأمور ، أى يحركها ويسلكها فتقضى الحاجة . صحيح أن الجنيه الآن أصبح لا حول له ولا قوة ، ويعجز عن " الللحة " لكن الوصف ما زال صالحا ، بحيث يصبح " كام لطلوح " ، وليس " لطلوحا " واحدا ، وإن كانت توصيفات أخرى قد ترسخت مثل " الشاى بتاعنا " ، والذى لا يقصد به

المشروب المعروف بهذا الاسم ، بل " رشوة " ، وكأنها متواضعة أمام
الخدمة الكبيرة التي قدمت !

وعندما نتظر إلى شوارع مثل رمسيس و٢٦ يوليو ، والجلاء وقصر
النيل ، وما مائلها ، ثم تجد أنها منذ عشرات السنين ، وسعتها كما هي ، في
الوقت الذي تضاف فيه على سوق السيارات السائرة أضعاف أضعاف
السعة الأصلية ، وقابلة للتزايد شهريا ، وربما أسبوعيا ، لا تترك فقط حجم
مأساة المرور في مصر ونوعيتها ، وإنما تدرك كذلك غياب العقلية
التخطيطية والتفكير الاستراتيجي الذي يستطيع ، وفقا لأساليب علمية
معروفة لدى أهل الاختصاص تتحسب لمعدل الزيادة في مرور السيارات
بالتناسب مع سعة الشارع ، كما تترك أيضا كيف يؤدي سوء الإدارة
والحكم إلى افتقاد أى قلق لدى المسؤولين عما يترتب على هذا من صور
خسارة ضخمة ، في الصحة والمال والطاقة والوقت والعمل ، فهم قادرون
، في أى حال ، وفي أى وقت أن يصلوا إلى ما يريدون من أماكن في
دقائق معدودة ، حيث يمكن حجز " ولاد الجارية " ، عموم المصريين غير
الحاكمين ، كي يمر ظالم أو فاسد أو قاهر في الشارع ٠٠ آسف ، يمر في
الحقيقة على أجسادنا وكرامتنا !!

أيها المصريون .. موتوا بغيتكم *

زمان .. كنا نستخدم عبارة مماثلة ، لكننا كنا نكثر من توجيهها إلى الإنجليز بصفة خاصة حيث كانوا يحتلون أرضنا ، فقد كانوا يأمرون ويستبدون وينهبون ويقتلون ويدمرون ، على أساس أن هذه الصور من البطش والعدوان لابد أن تفت في عضدنا ، فنستسلم ، لكن شيئا من هذا التوقع لم يكن ليحدث أبدا ، فكان عليهم أن " يموتوا بغيتهم " .

كان أبرز المواقف أن تلتحم الدولة مع جماهير الناس ، وعندما وقف الزعيم الراحل مصطفى النحاس في البرلمان في أكتوبر ١٩٥١ ، وقوات الاحتلال الإنجليزي تحتل منطقة قناة السويس كلها ، بعشرات الألوف من العسكر الإنجليز ، وفي قصر عابدين يربض ملك متعاون معهم ، وحوله حاشية قيل ما قيل فيها ، وقف النحاس ليقول : " أيها المصريون ، من أجل مصر وقعت معاهدة ١٩٣٦ ، واليوم أطلبكم بالإغائها !!

منذ أن سمعت هذه الجملة وهي محفورة في ذاكرتي لا أنساها !! وفي معظم سنوات ثورة يوليو ١٩٥٢ كانت الجماهير كذلك ملتحمة بقيادة الدولة لأمثلة في زعامة جمال عبد الناصر ، وكان يردد ما يماثل هذه العبارة للأمريكان بالذات ، وخاصة عندما أرادوا الضغط على مصر فامتنعوا عن توريد صفقة كبيرة من القمح كان قد تم الاتفاق معهم عليها ، وقال قولته المشهورة " فليشربوا من البحر ، وإن لم يكفهم البحر البيض ، فليشربوا من البحر الأحمر " !!

سيقول المنهزمون داخليا : وترتب على ذلك أن جمعوا لنا ودمرونا ، وأفقدونا الكثير والكثير ، فأصبحنا نحن بحاجة إلى الشرب من البحر !!

* جريدة الوفد ، في ٢٠٠٦/٩/٥

ولهم نقول : لا ٠٠ ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان ٠٠ وليس بالمعونات وحدها تحيا لاشعوب ٠٠ ثم تفقد غرائدها ٠

انظر إلى هذا وذاك من الحيوانات التي تعيش بيننا وحولنا ٠٠ إنها تتعم بحرية حركة ، وتتعم بشراب وطعام ومأوى ، لكنها تظل في هرم الأنواع الحية في مرتبة دنيا عن الإنسان ، الذى يملك الإرادة والعقل الذى ينير ويوجه الإرادة ٠ لقد رضيت شعوب بكل الأسى والأسف أن تعيش معيشة الحيوان فتسعد بطعامها وشرابها متوافرا ، لكنها فقدت غرائدها ، ولا يجرؤ منهم من يستطيع أن يشق عصا الطاعة على السيد الوحيد ٠٠ الولايات المتحدة الأمريكية ٠

ومنذ سنوات ، ونحن نعيش حالة تاريخية محزنة ٠٠ انفصالا شبكيا حادا ومزما بين القيادات السياسية وجماهير الناس ، إلا من كوكبة من المنقذين ٠٠ كلاب الحراسة الذين يسوغون ويبررون ويزينون ويجميلون ٠٠ إلى غير هذا وذاك من صفات تنزع عنهم الاحترام الواجب أن يحصل عليها من يكتب للناس من المنقذين ٠

نروء الماساة حقا أننا لن نشهد منذ يناير ١٩٥٢ ، عندما احترقت القاهرة وفرضت الأحكام العرفية فترة انطلقت فيها الأقلام - والحق يقال - تنقد وتهاجم وتفضح ، مثلما نرى أيامنا الحالية ، على الدرجة التى أصبح فيها مقام مؤسسة الرئاسة موضع تجريح علنى وبالمناشطات العريضة الصريحة الصارخة ٠ وبلغت أجهزة الأمن من الغلو والتوحش والتقدم التقنى وانعدام أى حد أدنى من احياء والإنسانية ، ما يجعلها - كما قال وزير الداخلية نفسه - يتتصتون على مكالمات الناس التليفونية ، ويسمعون " دبة النملة " ، أى يعرفون ما نتحدث به وراء الأبواب ، بل ما قد توسوس به أنفسنا !!

وجه المأساة في هذا هو أن نتوقع أن نسمع القيادة السياسية لأكار الناس ٠٠ أن تتفعل بهموم الجماهير ٠٠ أن تضع في الاعتبار مواقف أبناء الشعب ٠٠ أن " تحس " بضرورة كذا وكذا ٠٠ لكن أبدا ٠٠ لا حياة لمن تتادى !

أحيانا ، عندما نرى شخصا " بليد الحس " ٠٠ نائم الضمير ٠٠ نقول إن جسمه " نحس " ، فلم يعد يشعر مثلما يشعر الناس ، ولم يعد يفعل كما يفعل الناس ٠٠

إنه النظام القائم ٠٠

إنه أصبح ، بعد كل موقعة ، يُخرج لنا لسانه قائلا : موتوا بغيظكم ! لأول مرة ينجح وزير داخلية في كسب حب الناس ، وهو " أحمد رشدى " ، فكنه سرعان ما استبعد عن منصبه الوزاري عام ١٩٨٦ بحجة حركة الأمن المركزى

ويحظى الدكتور أحمد جويلى باحترام الناس وتقديرهم ، فلا يصمد في الوزارة إلا قليلا ٠٠

وقس على ذلك كثيرين ٠٠ فكأن النظام الحاكم لا يرضى بأن يلتف الناس حول وزير ، وإلا فإن هذا يكون مظهرا لعدم صلاحيته !
علام يدل هذا ويشير ؟ أترك الإجابة لفطنة القارئ .

على العكس من هذا ، عندما يبيع صوت كتاب وصحفيين وجماهير وتقارير ومذكرات وشكاوى ، ووقائع وأحداث بأن المسئول فلان يضر بمصالح البلاد ، وغارق في الفساد إلى أذنيه ، تجد هذا الإصرار العجيب على التمسك به ، وابرز ما يقفز على ذهنى هذا المصير الذى آلت إليه تلك الجريدة الموعودة (الشعب) ، التى كانت لسان حال حزب العمل " الموعود أيضا " ، وكيف ظلت أسابيع ، مدة عام كامل تنشر وتفضح ما كان يحدث تحت مظلة وزارة الزراعة ، وتكون النتيجة أن توقف الجريدة ويجمد

الحزب الذى تعبر عنه ، ويظل الفاسدون على النهج سائرين ، إلى أن أخرجت بعض المحاكمات النظام المعاند ، فاضطروا ، بعد عدة سنوات أن يزيحوا " والى " لكنه ظل بعيدا عن المسألة !!

يثور القضاء من أجل استقلال القضاء ، ويسبب صور التزييف للانتخابات ، لكن لا حياة لمن تتادى . وتتأزم الأمور بشدة ، ثم إذا بالقيادة السياسية فى اللحظة الأخيرة ، وتوافق على إحدى الجزئيات ، فيصور المبررون الأمر وكأنه " منة " تفضلت بها علينا القيادة السياسية ، وكأنها تريد أن تؤكد لنا : اطلبوا ما تطلبون ، واصرخوا ما شئتم أن تصرخوا . . لكن ، أنا وحدى الذى أقرر ، ومن لا يعجبه هذا فليشرب من البحر !!
وآخر المصائب ، هذا الذى حدث مما سمي بالتغيير الوزارى المحدود

..

أحمد نظيف ، الذى اشتكى طوب الأرض من قلة خبرته السياسية ، يظل مستمرا ، بل ويصرح رئيس الدولة بأنه من أحسن من عملوا معه رئيسا للوزراء . . فسيادته وحده يقف فى جانب ، والكثرة الغالبة من المحللين والكتاب والصحفيين والإعلاميين والمفكرين وجماهير الناس فى جانب آخر ، وكأنه يقول لنا بالفم المليان : موتوا بغیظكم !
ووزير النقل الذى تمت فى عهده كوارث أولت بحياة مئات المصريين فى أشهر معدودة ، ينال ثقة القيادة السياسية ، ويظل فى موقعه . . ويموت المصريون بغیظهم . . لكن ، إلى متى ؟ !

فزاعة الإسلام والإسلاميين*

كلنا نتذكر كيف كانت الحملة الضارية على هؤلاء الذين ترشحوا في الانتخابات البرلمانية في مصر على نهج الإخوان المسلمين ، لا من قوى الأمن وابطش والقهر ، فذلك لم يكن مستغربا ، حيث هذه مهمتها ، وتلك وظيفتها في أيدى جلادى الشعوب وقاهرى الدول . لكن كان المحزن حقا هو ذلك الموقف المخزى من عدد ممن يسمون بالمتقنين الذين يدعون الاحتكام إلى الديمقراطية ، حتى إذا جاءت الديمقراطية بإسلاميين ، راحوا يولولون ويصرخون ويحذرون ، وبذلك يقعون في تناقض يكشف زيف أكبر حجة يستندون إليها في معاداة الإسلاميين ، ألا وهى أن الإسلاميين هم أصحاب البعد الواحد ، وأنهم لا يقرون بالتعددية ويجنحون إلى الاستبداد .

إنه المنطق نفسه الذى تردده الولايات المتحدة ، فهى تملأ الدنيا ليل نهار بأن غياب الديمقراطية هو السبب الرئيسى وراء انتشار الإرهاب ، حيث يشعر كثيرون بالقهر والظلم ، وتتسد أمامهم فرص التعبير والعدل فيجنحون إلى استخدام العنف المسلح حتى يحصلوا بالقوة على ما افتقدوه ، لكنها - في الوقت نفسه - تغض الطرف عما يسمى " بانتخابات " في دول عربية وإسلامية تزيف وتبطش ، لا لشيء إلا أنها تأتى بمن يبقى الحال على ما هو عليه من ظلم وقهر ، ثم تفزع وتصرخ ، إذا ما أتت الانتخابات بمن ينضوون تحت الراية الإسلامية المقاومة الراضية للتبعية .

هل يذكر القارئ انتخابات الجزائر فى أول التسعينيات ، وكيف جاءت بجبهة الإنقاذ ، فإذا بالعسكر ينقضون عليها ، ولا يرتفع صوت واحد من

*جريدة آفاق عربية ، في ٢٠٠٦/٣/٦

العلمانيين الرافعين لشعرات الديمقراطية بأن في هذا تعديا صارخا على إرادة الجماهير ، تحت ذريعة أن الإسلاميين إنما يتخذون الانتخابات تكأة للوصول على سدة الحكم ، حتى إذا تمكنوا وتسلطوا ، نكلوا بخصومهم وفرضوا سياساتهم بالقوة ، وحجبوا أى رأى آخر يخالفهم ، وهم ينسون في الوقت نفسه أنهم أنفسهم منعوا الرأى الإسلامى ، بل وراحوا يطاردونهم ويسجنونه ويغيبونهم وراء القضبان ؟

ويتكرر الموقف إزاء هذه الانتخابات الرائعة التي تمت على الأرض الفلسطينية بحيدة ونزاهة لم نشهد لها مثيلا في بلد عربى ، حيث اختارت جماهير الفلسطينيين نوابا من حركة حماس ، وحركة حماس معروفة بنهجها المقاوم ، ومن ثم يكون الاختيار الفلسطينى اختيارا لنهج المقاومة ويتصوبا ضد نهج السلطة التي كانت قائمة ، نهج فتح في سنواتها الأخيرة ، لأنها لمست عبر أكثر من عشر سنوات أن الطريق الذى سارت فيه السلطة الفلسطينية لم يؤد على السلام الذى يتغنون به ، وأن الإسرائيليين ماضون في سياساتهم بقرض الأرض ، وتدمير المرافق ، وتجريف المزارع ، وهدم البيوت ، واغتيال الزعماء والرموز .

هنا تكشف الولايات المتحدة عن زيف دعواتها إلى الديمقراطية ، وتطالب حماس بتغيير نهجها ، وحماس لا تملك ذلك ، لأن اختيار الناس لها قام على تعاقد له شروطه وقواعده ، فإذا ما تخلوا عن هذه الشروط والقواعد ، سقطت عنهم الشرعية الشعبية ، حتى ولو اكتسبوا الشرعية الأمريكية المسماة بالشرعية الدولية .

إن الأنبياء المتتالية تحمل العديد من البراهين والأدلة على أن الديمقراطية بالنسبة للمواطن الأمريكى داخل الولايات المتحدة ليست هى تلك المطلوبة لغير الأمريكى ، سواء داخل الولايات المتحدة أو خارجها ! فلقد نقلت صحيفة " لوس أنجلوس تايمز " عن مسودة تقرير للأمم المتحدة

حول المعتقلين في جوانتنامو أن الولايات المتحدة تسئ معاملـة المعتقلين هناك وتنتهك حقوقهم الجسدية وصحتهم العقلية ،مشيرة على أن التعذيب أصبح مؤسسيا . وطالب التقرير واشنطن بإغلاق المعتقل العسكـرى في كوبا وتقديم المعتقلين للمحاكمة على الأراضى الأمريكية ، واعتبرت المنظمة الدولية استمرار الحكومة الأمريكية في اعتقال المحتجزين تدميرا للقانون الدولى .

والتقرير المشار إليه ، أعده خمسة من مبعوثى الأمم المتحدة في جوانتنامو والذين التقوا أيضا محامى المعتقلين وعائلاتهم ، بإضافة على المسؤولين الأمريكيين ، واستغرق إعداد التقرير شهرا ، وذلك بناء على طلب اللجنة الدولية لحقوق الإنسان . وأوضح التقرير أن استخدام العنف وتغذية المضربين عن الطعام قصرا ، ووسائل العنف المستخدمة فى نقل المعتقلين وأساليب التحقيق ، هى بمثابة " تعذيب مؤسسى متفاقم " !

وفى الوقت نفسه كان التلفزيون الأسترالى قد أذاع شريطا مسجلا لمجموعة من الجنود البريطانيين ، وهم يمارسون عمليات بشعة قذرة تجاه عراقيين ، وهم الذين زعموا مشاركتهم للأمريكيين في غزو العراق من " بطش " صدام حسين ورجاله !!

وجاءت أقسى التعليقات فيما يتعلق بضرب العراقيين من قبل القوات البريطانية في افتتاحية صحيفة " اندبندنت " التي رأت أن ما يثير القلق هو أن البريطانيين أصبحوا حذرين فى مواجهة مثل هذه الاتهامات التي توجه للجنود . وأضافت هذه الصحيفة أن هؤلاء الجنود ليسوا بضعة من السوقة في شوارع لندن ، بل هناك أدلة واضحة على وجود ثقافة عنف في بعض القوات المسلحة البريطانية .

وفى الوقت الذى كاد العالم ينسى فيه فضيحة سجن أبو غريب ، نشرت صور أخرى جديدة تؤكد عمق الجرم الأمريكى وبشاعته مما لا يحتمله بشر

، ويفوق تلك الجرائم التي نددوا من خلالها بعنصرية النازية وقهر الفاشستية ! حيث بدا لنا أن ذلك نهج غربي يكاد يكون أصيلا ، لأن مظاهره مستمرة منذ عدة قرون ، منذ الحروب الصليبية ، في موجات تتغير مواقعها ، وتتوغل أساليبها ، لكنها تسير في الاتجاه ذاته ، هل يمكن أن ننسى مذابح سربيرنتسا التي راح ضحيتها مالا يقل عن ثمانية آلاف مسلم بوسنى ؟ فهل قتلت حماس عُشر هذا العدد ممن احتلوا أراضي وطنها ؟ فمن هم الإرهابيون ؟

وعندما علق مسئول البنتاجون الأمريكى على الصور الجديدة للنازية الأمريكية في أبو غريب لم تفزعه الصور في حد ذاتها ، وإنما الذى أفزعهم هو - حسب ما نُقل عن المسئول - " أن نشر صور أخرى يمكن أن يؤدي على اندلاع أعمال عنف غير مقيدة في العالم ، مما يعرض الجنود الأمريكين للخطر " !!

ودائما أكرر أنتى لا أستغرب هذا منهم ، ولكنى أقف حائرا عندما أرى حكامنا مستمرين في الانصياع والوقوف ذيو لا للقاهر الأمريكى !!؟

للمؤلف

١. الفلسفة ، للصف الثالث الثانوى ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٦٨
٢. المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢
٣. دراسات فى التربية والفلسفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢
٤. تدريس المواد الفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢
٥. التربية اليهودية الصهيونية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤
٦. قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤
٧. الأزهر على مسرح السياسة المصرية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، وصدر فى طبعة أخرى فى سلسلة كتاب الهلال ، دار الهلال ، ١٩٨٦ بعنوان : (دور الأزهر فى السياسة المصرية) ، منقحة .
٨. أصول التربية الإسلامية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، وأعيد طبعه ، مع تغييرات ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣
٩. التصور النبوى للشخصية السوية ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩
١٠. أوضاع المربين العرب ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩
١١. التعليم الثانوى ، الواقع والمستقبل ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩
١٢. نشأة التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩
١٣. دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٠

١٤. دراسات فى اجتماعيات التربية ، (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، وكان قد صدر (بالاشتراك مع آخرين) بعنوان : التربية ومشكلات المجتمع عام ١٩٧٣ ، الأنجلو المصرية
١٥. دراسات فى فلسفة التربية (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١
١٦. المدخل إلى العلوم التربوية (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١
١٧. ديموقراطية التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢ (صدرت الطبعة الأولى عام ١٩٧٤ ، عن دار نشر الثقافة ، بالقاهرة) .
١٨. دراسات فى التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢
١٩. تجربة ثورة يوليو ١٩٥٢ (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ،
٢٠. الأصول السياسية للتربية (بالاشتراك) ، منشأة المعارف بالإسكندرية ، ١٩٨٣ ، ثم صدرت طبعة منفردة مع تغييرات جزئية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧
٢١. النبات والفلاحة والرى عند العرب ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ثم صدرت طبعة ثانية ، مزيده ومنقحة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦
٢٢. تطور إعداد معلم المرحلة الأولى فى مصر (بالاشتراك) ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣
٢٣. محنة التعليم فى مصر ، حزب التجمع ، سلسلة كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٨٤
٢٤. معاهد التربية الإسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، وكانت قد صدرت منه طبعة مختصرة عام ١٩٧٨ .

٢٥. إنهم يخربون التعليم ، حزب التجمع ، سلسلة كتاب الأهالى ،
القاهرة ، ١٩٨٦
٢٦. الفكر التربوى العربى الحديث ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم
والفنون ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٧ ، ثم صدرت طبعة
ثانية ، مزيدة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦
٢٧. بحوث فى التربية الإسلامية ، مركز تنمية الموارد البشرية ، القاهرة
١٩٨٧ ،
٢٨. تاريخ الفكر التربوى فى مصر الحديثة ، الهيئة المصرية العامة
للكتاب ، سلسلة تاريخ المصريين ، القاهرة ، ١٩٨٩
٢٩. الأمن التربوى العربى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩
٣٠. هموم التعليم المصرى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩
٣١. هوامش فى السياسة المصرية ، الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٩٠
٣٢. اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى ، دار الفكر العربى ، القاهرة
١٩٩١
٣٣. تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى (تحرير) ، مكتب
اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١
٣٤. محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير) ، مكتب
اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١
٣٥. الأصول الإسلامية للتربية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٢
٣٦. دراسات فلسفية (بالاشتراك) ، للصف الثالث الثانوى (المستوى
الرفيع) / وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٢
٣٧. نظرات فى الفكر التربوى ، دار سعاد الصباح ، القاهرة ، ١٩٩٢
٣٨. رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ،
١٩٩٣

٣٩. التربية والحضارة فى بلاد الشرق القديم ، عالم الكتب ، القاهرة ،
١٩٩٤ ، وصدرت طبعة أخرى موسعة ، الناشر نفسه ، ١٩٩٩
٤٠. مقدمة فى التأريخ للتربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ثم أعيد
طبعه موسعا عام ١٩٩٩ ، الناشر نفسه
٤١. التربية فى الحضارة اليونانية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥
٤٢. سقوط تربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥
٤٣. فلسفات تربوية معاصرة ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون ،
الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٥
٤٤. التربية علم له أصول ، دار أخبار اليوم ، سلسلة كتاب اليوم الطبى
، القاهرة ، ١٩٩٥
٤٥. التعليم فى مصر ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ، نوفمبر
١٩٩٥
٤٦. التربية فى الحضارة المصرية القديمة ، عالم الكتب ، القاهرة ،
١٩٩٦
٤٧. سياسة التعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦
٤٨. التربية العربية فى العصر الجاهلى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦
، كانت الطبعة الأولى منه بعنوان (تمهيد لتاريخ التربية الإسلامية) ،
الناشر نفسه ، ١٩٧٩
٤٩. التعليم والخصخصة ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، الأهرام ، القاهرة
، ١٩٩٦
٥٠. - التربية عند بنى إسرائيل ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧
٥١. التربية التحليلية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧
٥٢. البناء القيمى فى مجتمع الكويت (تحرير) ، السيوان الأميرى ،
مكتب الإنماء الاجتماعى ، الكويت ، ١٩٩٧

٥٣. التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٩٨ ،
٥٤. التربية (بالاشتراك) لمعلمى التعليم الفنى ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٨ ،
٥٥. عرب فى قاع الزمن عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ،
٥٦. شجون جامعية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ،
٥٧. رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ،
٥٨. نظرات فى التربية الإسلامية ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، ١٩٩٩ ،
٥٩. دفتر أحوال التعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ،
٦٠. مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، الأهرام ، سلسلة كراسات استراتيجية. (٨٣) ، القاهرة ١٩٩٩ ،
٦١. الأصول الفلسفية للتربية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ،
٦٢. القرآن الكريم ، رؤية تربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ،
٦٣. فقه التربية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠١ ،
٦٤. السنة النبوية ، رؤية تربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ،
٦٥. تراث طه حسين فى التعليم ، دار الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ،
٦٦. نشأة الفكر التربوى وتطوره ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ،
٦٧. ثقافة البعد الواحد ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ ،
٦٨. التعليم والتنشئة السياسية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ ،
٦٩. ممالك هذا الزمان ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ ،
٧٠. تجريف العقول ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٤ ،

٧١. التربية الإسلامية (بالاشتراك) ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٤
٧٢. التعليم فى ظلال ثورة يوليو ١٩٥٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
٧٣. التعليم والهوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
٧٤. الخطاب التربوى الإسلامى ، الدوحة كتاب الأمة (١٠٠) ، ٢٠٠٥
٧٥. تجديد العقل التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
٧٦. العدل التربوى وتعليم الكبار ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
٧٧. تعليمنا بين الأمس والغد ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
٧٨. الحركة الفكرية فى التربية الحديثة (ج. نيللر)، مترجم ، بالاشتراك ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٥
٧٩. أصول التربية الإسلامية ، القاهرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، ودار السلام ، ٢٠٠٥
٨٠. هاؤم اقرعوا كتابيه (قصة حياة أستاذ جامعى) ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦
٨١. أصول التربية العامة ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٦
٨٢. أصول التربية الإسلامية ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٦
٨٣. التربية الوالدية ، رؤية إسلامية ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، ٢٠٠٦
٨٤. التطور الحضارى للتربية ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٦
٨٥. التربية الإسلامية وتحديات المستقبل ، القاهرة ، دار السلام ، ٢٠٠٦
٨٦. النزعة العقلية فى الفكر التربوى الإسلامى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦
٨٧. نحو استراتيجيات لتطوير التعليم الجامعى ، القاهرة ، الأهرام ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، ٢٠٠٧

٨٨. عسكرة التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٧
٨٩. ثقافة الإصلاح التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٧
٩٠. التخطيط للكتب المدرسية (دوجلاس بيرس) ترجمة بالاشتراك مع محمد الألفى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٧
٩١. الإسلام والغرب ، تعايش أم صراع ؟ القاهرة ، عالم الكتب ، دار الفكر العربى ٢٠٠٧ .
٩٢. اجتماعية المعرفة في الفكر التربوى الإسلامى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٧
٩٣. الحوار ، ثقافة ومنهج ، القاهرة ، دار السلام ، ٢٠٠٧
٩٤. التربية السياسية للأطفال ، القاهرة ، دار السلام ، ٢٠٠٧
٩٥. كيف نربى أبنائنا ، سلسلة كتاب اليوم الطبى ، أخبار اليوم ، ٢٠٠٧ القاهرة .
٩٦. اختراق العقل الإسلامى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
٩٧. الفساد في التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
٩٨. جامعات تحت الحصار ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
٩٩. واتعليماء ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
١٠٠. التربية الإسلامية والنهوض بالأمة ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٨ ،
١٠١. ثقافة المقهورين ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
١٠٢. ثقافة المقاومة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨
١٠٣. أعلام تربوية فى الحضارة الإسلامية ، القاهرة ، دار السلام ، ٢٠٠٨
١٠٤. غروب الضمير ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨

فهرست

الموضوع	الصفحة
- مقدمة	٣
- من هنا يبدأ تطوير التعليم	٧
- الموروث والوافد ، قراءة فى خريطة الفكر التربوى العربى	١١
- المدارس الأهلية المتميزة	٦٣
- التجارب المصرية فى التعليم الأساسى	١٢٠
- حتى لا تفشل الجودة فى التعليم	١٤٧
- هل يمكن تعليم الأخلاق فى مدارسنا ؟	١٥٠
- التنقيف القومى والتلقين	١٥٣
- أفندية ومشايخ	١٥٧
- مصر لن تستقيل	١٦٢
- يا وزير التعليم العالى : لا تعابرني ولا أعابرك	١٦٩
- ٠٠ وما مصر إلا مسرح كبير !	١٧٥
- تجفيف ينباع الدعوة والإغاثة	١٨١
- منقف وسلطان	١٨٦
- هل الطغيان صناعة مصرية ؟	١٩٩
- طبعة مصرية من " فوبيا " الإسلام	٢١٠
- برودة التحضر	٢١٦
- الدولة والتعليم : علاقة كفالة ؟ شراكة ؟ استغلال ؟	٢٣٨
- الغش عند المصعب	٢٤٤

- ٢٤٦ - المأساة التي استوطنت بيوتنا
- ٢٤٩ - اليوم الموعود
- ٢٥٢ - حوار ديني مع طفل
- ٢٥٦ - الريادة المصرية تترنح على أبواب الجامعات
- ٢٦٣ - مصر الموازية
- ٢٦٩ - سيدنا الاستراتيجي ، ماذا يقول قومه عنه ؟
- ٢٨٠ - أيها المصريون : موتوا بغضبكم
- ٢٨٤ - فزاعة الإسلام والإسلاميين
- ٢٨٨ - للمؤلف