



دفاعاً عن المصانير

فصول في تاريخ السياسة والتربية



رَفَائِحُ الْعَزَائِمِ الْجَانِبِيَّةِ

الدكتور محمد راجوادي

دفاعاً عن المجانين



ω

الطبعة الأولى

1441 هـ - 2020 م

رادمك - ISBN

978-625-7810-66-1



للطباعة والنشر والتوزيع

هذا الكتاب

يضم هذا الكتاب مجموعة من الفصول والمقالات التي استهدفت تعميق الوعي بقضية التنمية الأولى في المجتمعات الطامحة إلى التقدم وهي قضية التعليم ، وقد لجأنا فيها إلى أسلوب الاسترسال البعيد عن الاستطراد ، واستخدمنا في صياغتها لغة بسيطة اللفظ تستهدي الأسس المنطقية والخبرات التاريخية ، والرؤى الواقعية ، وتستهدف مساعدة محبي الحضارة الإنسانية على تجاوز عقبات المصطلحات المعقدة والمفاهيم المترابكة التي يلجأ إليها أعداء الإنسانية وبصفة خاصة أعداء نشر الحضارة ، و أولئك الذين اكتسبوا العداوة للتعليم ومجانته بسبب جهلهم المبرر أو إيمانهم المضطر إلى سلوك طريق تنموي متعسف حافل بتهوراته و عثراته على حد سواء .

تتلاً في هذا الكتاب بعض مقترحاتنا التي وجد بعضها طريقه إلى التنفيذ بطريقة جزئية كما تتدافع في هذا الكتاب أفكارنا التي أنعم الله عليها بإيقاف الكثير من العبث في الوقت المناسب .

حين استنقذنا ما تمكنا منه(أو من بعضه أو من ملخصه أو من هوامشه) من هذه الفصول والمقالات في وسط محنتنا القاسية ، وجدنا أنفسنا نستعيد بدموع الرضا كثيراً من ذكريات العمل العام الجميلة والمعبرة ؛ و اكتشفنا أن مثل هذه الاستعدادات (من حيث لم أكن أدري) قد تفوق في أهميتها الذكريات السياسية لأنها تجمع بين ذكريات صاحب الرأي ، و ذكريات صاحب القرار الذي أشار به أو صاغه ، وإن لم يكن هو مَنْ وقع أو أمضاه أو أنفذه. وفي هذا المقام نذكر أن أحد الموضوعات التي يتناولها هذا الكتاب كان مضغوطاً به بشدة على الدولة في مصر وفي غيرها ، وكان فيما يبدو محسوماً لصالح الضغط الاجنبي لكن وجود الفكرة الوطنية (التي يثبتها كتابنا هذا) في جوهر المناقشات التي حضرها أكثر من سبعين من القيادات كان بفضل الله بمثابة سلاح حسم أنهى كل السيناريوهات الجاهزة .

نتوقف هنا لنشير إلى أن القوة التي دعمت رؤيتنا لم تكن قوة المعرفة والرؤية والممارسة والإقناع فهذه في المقام الثالث ، ولا قوة اعتقاد رأس السلطة في أفضليتنا وصوابنا فهذه في المقام الثاني ، لكننا كنا قد بدأنا ندرك أن الله سبحانه وتعالى استعملنا من حيث لم نكن أهلاً لاستعماله، مع أننا غارقون في الدنيا والدنيا والذنوب والخطايا والملذات والمسرات، نسأل الله جل في علاه أن يثبتنا ولا يستبدلنا.

نناقش في فصول الباب الأول (بفكر بسيط ولفظ مباشر) ومن خلال ثمانية فصول متعاقبة بعض عناوين الملامح الاستراتيجية و التربوية والسياسية و البراجماتية في قضية المجانية رافعين صوت التنبيه من أجل استهداف الانتباه إلى ما تم إهماله من فهم أصيل . وفي الباب الثاني نناقش كيفية مواجهة بعض الفعاليات المعوقة لفكرة المجانية، ودور المواجهة الذكية والمخلصة في إتاحة التعليم للجماهير .

وفي الباب الثالث ناقش مدى ما كان ما يمكن للجامعة المصرية أن تواكب به التحول الديمقراطي الذي أعقب ثورة الشعب والشباب وهي في أساسها ثورة معرفية المنابع .
وننتقل في الباب الرابع إلى مناقشة بعض الرؤى التي استهدفت رسم معالم الطريق المستقبلي لقضايا التخطيط للتربية في الزمن الذي يستدعي استرضاء الغرب و استهداء الواقع .
أما الباب الخامس فينطلق في استعراض الدروس المستمدة من التجارب الخاصة لثلاثة من كبار رجال التربية وثمانية من أقطاب الحياة العامة المشاهير ، ونخص رائد التربية الأستاذ إسماعيل القباني بسيرة حياة مفصلة ، على نحو ما سجلها تلامذته المخلصون ، ثم نستعرض في الباب السادس أزميتين من أزمات نظامنا المعبرة بوضوح عن معقبات تربوية خطيرة لتعارض الفلسفات والمصالح .

أدعو الله سبحانه وتعالى أن يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم ، وأن يرفع به ، وأدعوه جل جلاله أن يوفقني إلي تقديم ما تبقى من عمالي ، وقد طال العهد بتجاربيها المطبعية في ظل غربتي ومرضي وتشردي واستيحاشي ، والوقت لا يسعني ، والجهد يتضاءل ، والذكاء يخبو ، والألمعية تنطفئ ، والقلب يئن ، والنظر يكل ، والعقل يتشتت ، والذاكرة تتبدد ، والسهل يتعقد ، والنفس يتقطع ، والأمل يتضعضع ، والعمر قصير ، والواجب كبير ، والمؤجل كثير ، لكن رجائي يتضاعف في فضل الله جل جلاله وكرمه .

والله سبحانه وتعالى أسأل أن يقيني شر الهوى ، وأن يقيني شر التعجل ، وأن يقيني شر الانخداع ، وأن يرزقني الغنى والهدى والعفاف والتقوى ، وأن يتجاوز عن سيئاتي ، وأن يتعمدني برحمته ، وأن يديم عليّ توفيقه ، وأن يجعلني قادرًا على شكر فضله . والله سبحانه وتعالى أسأل أن يمتعني بسمعي وبصري وقوتي ما حبيبت ، وأن يحفظ عليّ عقلي وذاكرتي ، وأن يجعل كل ذلك الوارث مني . والله سبحانه وتعالى أسأل أن يهديني سواء السبيل ، وأن يرزقني العفاف والغني ، والبر والتقوى ، والفضل والهدى ، والسعد والرضا ، وأن ينعم عليّ بروح طالب العلم ، وقلب الطفل ، وإيمان العجائز ، ويقين الموحدين ، وإخلاص المؤمنين ، وشك الأطباء ، وخيال المبدعين ، وتساؤلات الباحثين .

والله سبحانه وتعالى أسأل أن يعينني على نفسي ، وأن يكفيني شرها ، وشر الناس ، وأن ينفعي بما علمني ، وأن يعلمني ما ينفعي ، وأن يمكنني من القيام بحق شكره وحمده وعبادته ، فهو وحده الذي منحني العقل ، والمعرفة ، والمنطق ، والفكر ، والذاكرة ، والصحة ، والوقت ، والقدرة ، والجهد ، والمال ، والقبول ، وهو جلّ جلاله الذي هداني ، ووفقني ، وأكرمني ، ونعمني ، وحبب فيه خلقه ، وهو وحده القادر على أن يتجاوز عن سيئاتي وهي ، بالطبع وبالتأكيد ، كثيرة ومتواترة ومتنامية ، فله سبحانه وتعالى - وحده - الحمد ، والشكر ، والثناء الحسن الجميل

د. محمد الجوادى

الباب الأول رؤية استراتيجية للمجانية الفصل الأول

مجانية التعليم وحدها هي التي تنتصر للجودة على الرداءة

كررت كثيرا القول بأن الحياة علمتنا كما علمنا التاريخ أن الصمام الأول للتقدم هو مجانية التعليم الجيد، وفي الحقيقة فإن التعليم هو التعليم، وليس هناك شيء اسمه التعليم غير الجيد. فالتعليم غير الجيد ليس تعليما ، لا هو ولا التعليم الصوري ولا التعليم الزائف ولا التعليم المظهري ولا التعليم الشكلي.. الخ فكل هذه صور من تشويه التعليم (ولا نقول من التعليم المشوه) الذي تتباهى به الدول الخادعة لنفسها ، وقد تسد به الخانات دون أن تستفيد منه . التعليم كيان معنوي له مدخلات ومخرجات وأسلوب ونسق ومعايير وجودة ، وهو يعبر عن نفسه بوضوح في شخصيات من حصلوا عليه واجتهدوا فيه .

ونحن قد نعرف من خبراتنا المباشرة أن بعض الدول الشمولية التي عنيت بصورتها أكثر مما عنيت بشعوبها كانت قد صورت للناس ولرعاياها أنها حققت مجانية التعليم أو حققت انتشاراً للتعليم ومحو الأمية ، بينما هي فعلت ذلك على الورق فقط ، فلم تنفع أبناءها في واقع الأمر وإنما ضيعت أوقاتهم وأدت شخصياتهم.

خطورة سياسة النقل الجماعي الآلي

وما بالك بهذا الخريج الجامعي الذي لا يكاد يعرف كتابة اسمه ، وقد تدرج في الانتقال مما يسمى : أولى ابتدائي إلى ما يسمى : رابعة جامعة بطريقة التنقل الجماعي الآلي التي تنقل "الجماهير" من السنة الأولى الجامعية إلى السنة الثانية لأن هناك "جماهير" أخرى قادمة لاحتلال مقاعدهم في السنة الأولى ولأنهم لو بقوا في السنة الأولى عاماً دراسياً آخر فلن يتحسن مستواهم عما هو عليه الآن ، بل إنه ربما يزداد سوءاً بحكم الاستكانة إلى تضييع الوقت.

هل تعتقد أن مثل هذا التعليم قد أفاد صاحبه ؟ أو قد أفاد مجتمعه ؟ أو قد أفاد دولته ؟

يقول لك هؤلاء جميعاً : وماذا نفع في الأعداد الكبيرة؟

والإجابة : هل ستظل شماعة الأعداد الكبيرة جزءاً من المنظومة التعليمية ؟

شماعة الأعداد الكبيرة و كيف نشأت ؟

نشأت هذه الشماعة قبل حرب ١٩٦٧ بدعوى القصور الذي انتاب الخطط الشاملة لأسباب كثيرة كانت معظمها تتعلق بالخطة و عدم التوفيق في قدرتها على الاستمرار، وذلك في ظل عنايتها بالمظهرية ، ثم سرعان ما كرستها حرب ١٩٦٧ وخلدتها حرب الاستنزاف ، حيث توقفت خطط التنمية الاجتماعية الشاملة والمؤقتة معاً ، فكفت الدولة تماماً عن بناء المدارس وبناء

مباني الخدمات ، فقد كانت بالطبع مشغولة في أن تبني قواعد الصواريخ ، والمواقع الهيكلية التي تنقذ سلاحنا الجوي بأن تتظاهر للعدو بأنها تضم الطائرات !! بينما هي لا تضمها. انتهت حالة الحرب مع اقتصاد منهك ، ومع ارتفاع في الأسعار نتيجة زيادة الدخل والتحويلات القادمة من الخليج ، وبينما كان الاقتصاد لا يزال منهكاً ، كانت الحياة تتسارع ، وقد تعود المواطنون على الإهمال والتقصير في واجباتهم نحو أنفسهم كمجتمع ، بل إنهم بنوا حالة من التوافق المستمر ثم إعادة التوافق مع الأوضاع الاستثنائية ، حتى أصبحت الأوضاع الاستثنائية نفسها بمثابة استثمار بتوفير الموارد.

وعلى سبيل المثال ، فإن طريقة اللجوء إلى المدارس ذات الفترتين أصبحت تبدو وكأنها ذات فائدة كبيرة ومباشرة ، لأنها تقلل العمل من على عاتق المدرسين والمديرين ، فالحصص تختصر مبدئياً إلى 80% من وقتها ، وعدد الحصص المقررة لكل مادة في الأسبوع ينخفض تحت الشعار الذي تحمله ظروف الطوارئ .

وهكذا فإنه في محور/ مورد واحد وهو محور أو مورد الساعات التعليمية المتاحة للتلميذ لينتقل تعليم مادة دراسية كاللغة العربية تنخفض ساعات الدراسة من مائتي ساعة في العام الدراسي إلى مائة فقط .

انتشار التدني في الموارد والمعايير التعليمية

وتبعاً لهذا المتغير الجديد ، كان لابد من أن يصيب التدني كل الموارد والمعايير التعليمية فتختصر المناهج وتختصر متطلبات النجاح ، وتختصر مستويات الحضور و الاستيعاب والتحصيل والاجادة والتفوق ويصل الحال تلقائياً في النهاية ، أي عند "التخريج" إلى أن ما أنتجته هذه العملية التعليمية لم يكن تعليماً ولا تربية ولا تخريجاً ولا تخرجاً بأي حال ، وإنما كان درجة قريبة من "تخزين" موسمي للطلبة في الفصول المبنية التي يُحرَّكُون إليها ومنها تحت شعار التعليم فحسب .

وهكذا ينتهي الحال عاماً بعد عام بهذا الجيل إلى مزاج نفسي وتعليمي مختلف ينتهي إلى أن تتأسس، بل تنتعش ظاهرة اللاإيمان وظاهرة اللايقين ، فضلاً عن الظاهرة التي يمكن تسميتها بظاهرة اللا تعليم.

المتعلمون يفقدون الثقة بالشهادات التي حصلوا عليها

أصبح هذا الجيل الذي فرض عليه هذا النمط من الضياع لا يثق بأية شهادة دراسية ، وبالتالي فإنه لا يثق بأية شهادة تعليمية أو غير تعليمية وكيف له أن يثق بمثل تلك الشهادة وقد حصل عليها بالتقادم فقط ، وبأدنى درجات المعرفة ، وبأدنى درجات التعلم ، وبأدنى درجات التعليم .

قد يبدأ المواطن "الصالح" الذي يحصل على العمل بشهادته هذه محاولة جادة ومجتهدة في استكمال مقومات القدرة في شخصيته باللجوء إلى السؤال أو التجربة أو الالتقاط أو الحوار المستنبت أو المحاكاة لتكنولوجيا العمل والتعامل ، وينتظم في معاهد أو مراكز تربوية تجارية

موازية كمراكز تعليم اللغة والكمبيوتر ، وهو يفعل هذا كله مع شعور متنام بالألم ، لأنه لا يفعله إلا بعد فوات الأوان الذي كان قادراً فيه على أن يجيد كل شيء في وقت واسع عريض كان متاحاً له ، لكن ذلك الوقت كان يضيع في شكلية تعليمية أو في عبث غير منظم ، أو في لعب غير مبرمج ولا هادف إلى الإتقان.

المقارنة تفرض نفسها بلا رحمة

في مقابل هذا كله كان هذا المواطن يسمع الكثير ويعرف الكثير عن التجارب الأخرى الناجحة التي حققت إنجازاتها بفضل اختلاف الزمان والمكان :

- فهو يسمع ويرى ثمار التعليم في أوطان غير وطنه، فيراها مضت بمواطنيها في سلاسة ويسر إلى مستويات قادرة على الكسب الأوفر والأسهل وإلى تكوين الشخصية الأمهر والأبهر.
- ويسمع أيضاً عن تجارب الأجيال السابقة في وطنه نفسه وفي عائلته هو نفسه ، فيعجب من هذا الترددي الذي انزلق بالمواطنين (المعاصرين) ، وهو منهم إلى هذه الوهدة التي تجعله يعاني بلا تعويض ، ويتمنى بلا أمل .

الفصل الثاني

أخطر أمراضنا هو تطور دلالة مصطلح المجانية

انتعشت في مجتمعنا المعاصر ظاهرة ملحوظة تستدعي الأسف ، لكنها أصبحت بمثابة حقيقة تاريخية في مصر المعاصرة ، وهي أن الفهم الدلالي لكلمة "المجانية" أو " مجانية التعليم " في وصف "التعليم" قد تطور لتصبح الكلمة مرادفاً للسوء والإهمال وعدم الإثمار ، حتى إن الشباب الآن إذا أخطأ في شيء أو إذا جهل شيئاً استسهل أن يقول لك إنه من خريجي التعليم المجاني. ويكثر استعمال هذا العذر الواهي حتي من غير خريجي التعليم المجاني ، لأن اللفظ أصبح مصطلحاً دالاً في المقام الأول على التعليم السيئ فحسب.

خطورة فقدان الأمل

ومن الإنصاف الحزين والمؤسف ان نعترف أن الرأي العام في مصر أصبح يستحيل عليه أن يتصور (مجرد التصور) أن بالإمكان أن تعود الدولة إلى تقديم تعليم مجاني قادر على أن يستوعب أبناءها ويقدم لهم فرصة الارتقاء الطبيعي بشخصياتهم من خلال الورقة والقلم والمدرسة والكرة والرحلة والجوالة و الكشافة . لكنني في مقابل هذا أوقن أن هذا ممكن جدا ، وأن هذا هو الواجب الأول على كل مسلم ، كما أنه هو الفرض الأول من فروض الوطنية .

يرتبط بهذه الظاهرة ما أصبح بمثابة أمر متفق عليه اضطرارا ، وهو ما يظنه بعض المتأملين في التطور الاجتماعي ، عن عذر أو عن حق ، من أن التعليم المجاني الجيد هو شيء من رابع المستحيلات وجوداً وأملاً، بينما يشهد العصر الحاضر أن هناك أمماً كاملة لا تزال تقدمه وتستمتع

بثماره وتعيش لذته ، و أن هناك أمما كاملة أخرى نجحت بسرعة من خلال خططها التنموية في أن تقدمه وتستمتع بثماره وتعيش لذته .

لكن مواطنينا على ما هو شائع في مناقشاتهم الطريفة قد تعودوا أن يجيبوك بإحدى إجابتين :

- أين نحن منهم ؟
- إن ما يصلح (أو يمكن) هناك لا يصلح (ولا يمكن) هنا.

التعليم المجاني الجيد هو الحل

أكرر القول بأنني مع كل هذا الواقع الأليم المؤلم ، بل بسببه ، وفي مواجهته ، فإني لا أزال أعتقد أن التعليم المجاني الجيد هو (وهو وحده) الحل الوحيد لكل مشكلاتنا :

- فلا يمكن لنا أن نتصور أنفسنا على أي طريق من طرق الديمقراطية ، بينما تعليمنا نفسه يحارب ديمقراطية التعليم، و يحارب الديمقراطية في التعليم ، بل إن تعليمنا القائم الآن قد تحول إلى أن أصبح هو نفسه الميدان الأول الذي يصور الطبقة في أشنع صورها. ومن العجيب أنني بدأت الآن أسمع من أساتذتي ثناء على استشرافي لهذه الحقيقة ، مع أنها كانت واضحة في إرهاباتها.
- ولا يمكن لنا أن نتصور أن أي سلاح سيكون مفيدا في يد من أنكر قيمة التعليم أو جدواه أو من تنكر له التعليم نفسه .
- ولا يمكن لنا نتصور الأداء الفني والتقني والصناعي والتنموي وهو يعاني من ضغوط الأمية الثقافية والهجائية .
- ولا يمكن أن نتصور أي قدرة على استيعاب وسائط التواصل مع العالم من حولنا ، بينما نحن عاجزون عن أن نحقق المستوى التعليمي المطلوب للتعامل مع الدنيا وما أصبحت تموج به من هذه الوسائط.

نموذج تطبيقي لتعبير فكرة الجودة عن نفسها

ربما يكون من الأفضل أن أتوقف لأصور لك مثلاً بسيطاً جداً لحضور التعليم الجيد ولغيابه : فأطلب إليك أن تذهب بمشكلة ما إلى من هم جالسون أمام شاشات الكمبيوتر في أي مكان وأطلب منهم لها حلاً ؟

- صاحب التعليم الجيد سيبدأ حواراً مع الجهاز الذي أمامه حتى يصل إلى حل المشكلة الجديدة التي طرأت عليه.
- أما الذي لا يمتلك التعليم الجيد (أو لا يتمتع به) فسيبدأ معك سلسلة من الاجتهادات المجهضة والمجحفة ليصور لك فكرة أن سؤالك ينقصه جزئية كاشفة أو أن جهازه بإمكاناته لا يتعامل مع هذه المشكلة.

مقاربات الجودة

- وفي ضغوط العمل وبيئته ، فإن الذي لا يمتلك التعليم الجيد سيسلك وهو معذور مسلماً من أربعة مسالك أو أربع مقاربات :
- سيقوم بنفسه (أو سيتصل بالهاتف) إلى من يعتقد أنه أكثر منه خبرة ليعرف منه طريقة لحل المشكلة.
 - سيرمي الكرة في ملعبك لتحصل له على معلومة أو شهادة أو إفادة ، هو يفعل ذلك قتلاً لوقتك ، أو كسباً لوقته هو حتى يكون قد فهم الجزئية أو أزاها من أمامه .
 - سيسألك عن هدفك من حل هذه المشكلة (أو الحصول على هذه المعلومة) لبيحث لك عن طريق آخر يلجأ إلى أن يقترحه عليك في محاولة منه أن يحل المشكلة بعيداً عن قدرته هو على توظيف الجهاز أو الحاسوب لحلها.
 - سيصطنع معك مشكلة أو معضلة تجعلك تشعر بأنك تطلب شيئاً سيطلب لك الخطر أو المخاطر أو المشكلات ، ومن ثم فإنك سوف تهرب سريعاً ، ويهرب معك طلبك ، وعلى سبيل المثال فإنك إذا كنت تريد السؤال عن رحلات الطيران للسفر إلى بلد معين في الأيام القادمة ، فسيقول لك إن هذه الدولة بالذات تحتاج موافقتين أمنيتين قبل السفر إليها ولا بد أن تترك له الجواز !! حتى يمكنه مخاطبة الجهات المسؤولة عن إصدار مثل هذه الموافقات.

ماهي الخطوة التالية للوعي العام؟

- ومن البدهي أن الوعي العام الآن يجعلك تدرك حقيقة مثل هذا الموقف ولا تتخضع بما يفعله مثل هذا الموظف هروباً من مشكلة كان يمكن له حلها في لحظة لو كان قد تلقى التعليم الجيد.
- لكن واقع الأمر والنظر إلى الوضع العام والنتائج القومي والأداء يجعلك تجد نفسك أقرب للبكاء على حال الوطن.
- و لك أن تنتقل هذه الصورة بحذافيرها أو تتخيلها في وصف أداء طبيب أقل إجابة ، أو مهندس أقل اتقاناً ، أو مصرفي أبطأ إنجازاً ، فنتصور الإهدار الذي يُبتلي به اقتصادنا نتيجة لشيء واحد فقط ، هو غياب التعليم المجاني الجيد.

الفصل الثالث

هل أصبح التعليم أبرز ضحية للرأسمالية المتوحشة؟

كان من سوء حظ المجتمعات العربية أن وصل التأثير الممسوخ بتجربة الرأسمالية المتوحشة إلى درجة أن المعجبين بها (أو الذين لم يروا غيرها من التجارب) بدأوا يظنون أن القضاء على

مجانية التعليم كفيلاً بأن يحقق ارتفاعاً في مستواه ، لأن الذي يدفع من أجل الحصول على شيء يكون معتزاً بهذا الشيء ومؤمناً به ، وعاملاً من أجله .

ومن الإنصاف أن نبدأ بالتنبيه إلى أن الحقيقة التي غابت عن مجتمعنا في هذه الإشكالية أن هذه الرؤية أو النظرية لا تعدو أن تكون بمثابة بارقة (وليس أكثر من بارقة) سقيمة الفكر والمنطق ، كما أنها سقيمة الروح والوجدان على حد سواء ، ولست أحب أن أفنّدها بطريقة علمية ولا بطريقة منطقية ، لأن البشر جميعاً يعرفون بالفطرة السليمة أكثر من طريقة تستطيع أن تنقض هذه النظرية في سهولة ويسر ، وهي طرق أبسط بكثير من العلم والمنطق، و يكفينا منها طريقة النظر المجرد كما نقول في الطب ، أو العين المجردة غير المستعينة بنظارة أو ميكروسكوب (عادي أو إلكتروني) أو تلسكوب (فلكي أو غير فلكي) .

بوسع أي إنسان أن ينظر إلى العلماء الذين يعرفهم في تخصصه أو مهنته، وأن يستنتج بمنتهى السهولة والسرعة أن محبي العلم ليسوا هم الذين دفعوا المال من أجل تعليمهم ، بل قد يكون هؤلاء الذين دفعوا المال من أجل التوظيف (وغطوا هذا برفع لافقة العلم) أكثر أعداء العلم، لأنهم طلبوه من أجل التوظيف ، وكرهوه خارج التوظيف وبعد انتهاء التوظيف.

عشق العلم لا يخضع للقاعدة

العلم في حقيقة الأمر معشوق ليس لعشقه قانون ولا قاعدة، يعشقه الغني فينصرف إليه بعيداً عن ثروته، و رغم ثروته، ويعشقه الفقير بدلاً له من الوقت والجهد ما قد يبذله نظراً من أجل بناء الثروة أو الحصول عليها أو الحفاظ عليها .

وليست الجدية في تلقي العلم بمعزل عن هذا النمط من الحياة، فالطلاب الذين يكرهون العلم ومقاعده ومعايده من بين جموع الفقراء ليسوا بأقل منهم في جموع الأغنياء ، وليسوا في الأغنياء بأقل منهم في الفقراء ، وإنما عشق العلم والتعلم والتعليم حالة تتميز بالشخصنة (ولانقول : الفردية) المطلقة التي لا تخضع لقواعد الإنتاج الكلي ولا للأحكام العامة.

وليس هذا على كل حال هو المنطق الذي يقتنع به أعداء العلم وأعداء الشعب ، فهم يظهرون الآن وكأنهم يحاولون أن يصلحوا الاقتصاد بأن يختصروا من نفقات الموازنة العامة أكبر قدر ممكن ، بينما التعليم مظلوم أصلاً في الموازنة ، وهم لا يكفون عما يخططونه للجور على الموازنة المخصصة للتعليم ، مع أن معظمها يذهب للأجور ، وهم يفعلون هذا الخبث ، وكأنهم يعتقدون أن وظيفة الدولة الأولى لا تتمثل في التعليم ثم الصحة ، وإنما تتمثل في فرش السجاد الأحمر لمواكب المسؤولين عندما يذهبون للقاءات المظهرية النظرية التي تحاول ستر الفشل من ناحية ، و تغطية الفساد من ناحية أخرى.

الاضطراب في الإنفاق على التعليم

من المدهش بعد ذلك أن تعلم ان موازنات الدول التي تقدم تعليمًا مجانيًا جيداً لا تتكلف بما تتكفل به الدول الفاشلة التي تتخلى رويداً رويداً عن التعليم المجاني ، ومع ذلك فإن الحكومات

الفاشلة هي التي تمن على شعبها بأنها هي التي تمول التربية والتعليم من موازاناتها العامة والخاصة ، ومع هذا أو بسبب هذا فإنها تطلب أن تخفض الإنفاق على التعليم ، و ليس الادعاء وما يترتب عليه من طلب خفض النفقات إلا بابا من أبواب الظلم والافتراء ، ذلك أن هذه الحكومات بسوء تدبيرها تنفق على التعليم الفاسد والمشوه من مجمل الدخل القومي (و من دخول مواطنيها) أضعاف ما كانت ستنتفه على التعليم المجاني الجيد.

وليس الأمر في هذا بحاجة إلى استعراض الأرقام والإحصاءات والنسب والمعدلات ، فكل مواطن شهد بقايا التعليم المجاني أو سمع من جيل والده عن التعليم المجاني القديم يستطيع أن يستنتج بكل بساطة أن ما ينفقه من دخله هو على التعليم كان يمكن اقتصاده كله لو توفر تعليم جيد ، ذلك أن التعليم الجيد لن يكلف المواطن الصالح إلا ضرائب لا تزيد أبداً عن ربع ما يتكفل المواطن به الآن في ظل سياسات النهب المتبادل ووضع الأيدي في جيوب الجار والصديق.

الوهم المرتبط بالتعليم باللغات الأجنبية

على أن مما يدهشك أيضا في أمر التعليم ذي المصروفات الباهظة أن تسمع من المدعين المدافعين عنه أنه يؤهل لإمام أكثر جودة باللغة الإنجليزية على سبيل المثال ، وقد راعني و روعني أنني سمعت أحد الزملاء من اساتذة الجامعة يتحدث في هذا الموضوع بطريقة قطعية ، وكأنه يقول الحق وكان الحق كله فيما يقوله ، وإذا بي أفاجئه على مسمع من جميع الحضور بسؤال بدا غريبا في توقيته حين سألته عن مستوى أبنائه (أولادا وبنات) في اللغة الإنجليزية وهل يصل إلى مستوى جدهم في اللغة الإنجليزية ؟ وكنت على معرفة بالجد الذي هو والد زميلي ، وإذا بزميلي يقول في بساطة إن الفارق شاسع بين الجد والأحفاد ، فمستوى الجد لا سبيل إلى الوصول إليه بأي حال من الأحوال.

قلت لزميلي هل تعرف أن والدك العظيم لم يتلق في اللغة الانجليزية حرفاً واحداً خارج مدارس الحكومة ، ولم يذهب إلى المعهد البريطاني ولا إلى الجامعة الأمريكية ، فقال أصدقك إلى أن أسأله ، وفي الجلسة التالية كان زميلنا هو الذي يحدثنا بحماس للماضي (و أسف على الحاضر) عن الإمكانيات والآفاق التي وصلت إليها مجانية التعليم في عهد الملك فؤاد والملك فاروق .

كارنيه المدارس كان كفيلاً باشتراك حمامات السباحة

قلت لنفسي في ذلك اليوم: لماذا لا تذهب بعيداً وتجعله يزداد إيماناً وألماً في نفس الوقت ؟ فقصصت عليه أن كارنيه التلميذ في مدارس الحكومة كان كفيلاً باشتراك مجاني في حمامات السباحة (الأولمبية) التي شيدتها وزارة المعارف على أعلى مستوى وبأفضل أداء تعليمي ليتعلم السباحة فيها كل من يرغب في تعلمها من تلاميذ المدارس.

قال زميلي وهو مندهش : لا تتصور أنك ستكسب كل المعارك ! فالذي تقوله هذا من المستحيلات ، قلت له : نحن لا نخسر شيئاً إذا سألت والدك ! عاد زميلي في اليوم التالي وهو مندهش مما قصه عليه والده ، وأخذ الأطباء يسألونني عن هذه الحقائق التي أخفتها أيام حكم العسكر

وسنواتهم العجاف ، بل حدثتنا إحدى الزميلات عما تعرفه من أن كثيراً من الذين وصلوا إلى رتبة اللواء لا يجيدون السباحة .

الفارق بين تعلم السباحة في جيلين

قال أحد الزملاء ، ملخصاً ما اكتشفه بالملاحظة ، إنه يبدو له أن أغلب من يعرفون السباحة في جيلهم هم أولئك الذين تعلموها في القرى من سباحة الترع مع كل ما يصحبها من البلهارسيا وما يعقبها من أمراض الكبد .

وقال إنه اكتشف أن جيل أساتذتنا الكبار جداً (ممن فوق الثمانين) الذين تعلموا في عهد الملك فؤاد ليسوا مصابين بأي مرض من أمراض الريف ، مع أنهم يجيدون السباحة ، وأن كل اساتذتنا الذي تعلموا في عهد العسكر مصابون بمنظومة البلهارسيا كلها ، و هو يعتقد أنهم ربما أصيبوا بها بسبب غياب حمامات السباحة ، ولاضطرارهم إلى تعلم السباحة في الترع والمصارف مع كل ما يصحب هذا التعليم من الأمراض المعدية.

وإذ بنا نكتشف مرة أخرى أن التعليم المجاني لا يعني تعليم ما في الكتب فحسب ، ولكنه يشمل كل أنواع التربية الرياضية والفنية والدينية من قبلها ، وأنه بدون تعليم الدين في التعليم المجاني ، فإن التطرف ينتعش بأكثر مما يتصور أي دارس للعلوم الاجتماعية ، سواء في ذلك علوم الدين أو الأمن أو الاجتماع أو التربية .

الفصل الرابع

أرقى وظائف الدولة الصاعدة هي مجانية التعليم

ذات صباح سألني ، بطريقة غير مباشرة ، من كان صاحب القرار في تشكيل وزارة مصرية عن رأيي في مرشح مشتاق لوزارة التربية والتعليم فقلت له من فوري : إنه لا يصلح لأنه كافر عميق الكفر بالمجانبة !!

لم يتمالك من ألقى السؤال على نفسه من الضحك على التعبير ؛ وقال إنه سوف يذكر لي ما تنامي إلى علمه مما كان يدور في أوساط المشتغلين بالعمل العام من أن آراء هذا الطبيب الذي سأل عنه هي تقليد معلب من آراء و أفكار نشرتها أنا في الصحف قبل أن تراوده الرغبة في أن يصبح صورة لامعة من خبير تربوي ؛ وبالتالي فإنه يراني (في ذلك اليوم) مشاركاً في المسؤولية عن كفر الرجل ! أو عن صلاحيته.

قلت : الصحيح أنني مسئول عن كفره ، فقد تقاعست عن تسفيه آرائه في الوقت المناسب وكانت النتيجة أن انتشرت هذه الآراء و مثيلاتها من ثرثرات الصالونات النسائية ، وتفاقم الأمر حتى أصبح هناك تيار كبير في الرأي العام المصري لا يمانع في قبول فكرة إلغاء المجانية .

المجانية غاية وليست وسيلة

قال لي الرجل الكبير النفس وهو يستقزني : أليست المجانية وسيلة ، وأليس من الممكن التعويل على وسائل أخرى تؤدي وظيفتها ؟

قلت : بل المجانية غاية ، ووظيفة الساسة الكبار والصغار هي أن يبحثوا عن الوسيلة تلو الوسيلة ليحققوها ويزيدوها فعالية !

قال : وترشيدا !!

قلت : لا ترشيد في المجانية .

لم يكن الوقت في مثل تلك اللحظة يسمح بأكثر من هذه المناقشة ؛ وإن كنت قد أوضحت لهذا المسئول السائل بعض الحقائق بعد أسابيع ، و أصبحت بسبب ذلك (على ما أعتقد) مفروضا غير مرفوض أمرى (أو غير مسموح برفض رأيي) على القرار التربوي .

سمعت بعد هذا من كبار رجال السياسة واحدا تلو آخر أنهم لا يعرفون ما الذي أوقف مراكب ذلك المشتاق في ذلك اليوم!

و إجابتي : سواء سئلت أم لم أسأل: إن الامور تجري بمقادير ، وإن الله لا يضيع عباده المساكين

فقد تكفل بهم !!

ربما كان (ولا يزال بالطبع) هذا هو جوهر رأيي في المجانية على نحو ما أبنته بوضوح في

هذه القصة المختزلة التي انتهيت من سردها .

القيم المرتبطة بفكرة المجانية

لكني في هذا المقام أجد من حق الذين يحبون التلخيص (بعيدا عن أسلوب السرد و الدراما

كليهما) أن أقدم لهم رأيي في نقاط دالة ، وهأنذا أفعل :

- المجانية أولا (وأخيرا) غاية لا بد أن تدرك.
- وهي ثانيا مقياس الإيمان بالشعب وبالإسانية .
- وهي ثالثا الحد الفاصل بين الاستقلال والتقدم (معا) والتبعية والتخلف (حتما) .
- وهي رابعا ميدان المفاضلة (بالضاد) بين السياسيين المتأسيين والمتوحشين .
- وهي خامسا حد المفاصلة (بالضاد) بين الوطنيين واليوجينيين .
- وهي سادسا أدق ترمومتر للعناية بحقوق الإنسان .
- وهي سابعا أدق مؤشر لتطبيق تعاليم الإسلام (والأديان بصفة عامة) .
- وهي ثامنا الدليل الحي على القبول بالديموقراطية والعمل من أجلها.
- وهي تاسعا المؤشر الحساس لاستشراف مستقبل النظام السياسي والاجتماعي لأية دولة.
- وهي عاشرا أفضل معايير قياس القوة الاقتصادية والتنمية في أي مجتمع .

مجانية التعليم هي الوظيفة التي لا يمكن للدولة أن تتخلى عنها

أعود وأقول ما أكرره في كثير من تعليقاتي علي المتحدثين في الجلسات السياسية والعامه ، وهو أنه إذا لم يكن للدولة من وظيفة إلا وظيفة واحدة فستكون هذه الوظيفة هي التعليم "العمومي المجاني الجيد" ، أي التعليم موصوفا بثلاث صفات لا تقل أي منها أهمية عن الصفتين الأخرين . وهي في رأينا وظيفة تفوق في أهميتها أهمية الأمن وأهمية الدفاع وأهمية السياسة نفسها والاقتصاد بالطبع لأن هذا كله يبني عليها .

ومع ما قد يبدو في هذه المقولة من تحيز واضح للتعليم وللعلم ، فإنها حافلة بالتحيز للحقيقة الجوهرية في حياتنا ، وهي أن التعليم الجيد وحده هو الكفيل بتحقيق مستويات أعلى وأمن وأضمن في الدفاع والأمن والاقتصاد والسياسة..

وفي المقابل فإن الأمن أو الدفاع لا يستطيع العكس أي لا يستطيع أيهما أو كلاهما تحقيق أي مستوى متقدم في التعليم ولا في غيره من قيم السياسة وأهداف المجتمع، فالدفاع نفسه لا يضمن الأمن وكذلك الأمن نفسه لا يضمن الدفاع تلقائياً .. وإنما هما يشعران بالقلق الدائم لالدائم فحسب وهكذا.

أما التعليم الجيد والمجاني والعمومي ، فهو وحده الكفيل بتحقيق هذه المستويات المتقدمة في كل هذه الميادين .

قصة أول مجانية في ظل الاحتلال

أخيرا ، فقد كان التعليم في ظل الحكم الانجليزي لمصر (أي منذ ١٨٨٢) لا يعرف المجانية ولولا وجود الأزهر و ماوقفه عليه أجدادنا من الأوقاف المتعددة التي جعلوا دخولها و ريعها تتكفل بالمعاهد والمساجد ما عرف المصريون نور العلم .

وحدث أن سعد زغلول باشا ، لما أصبح وزيرا للمعارف ١٩٠٦-١٩١٠ بدأ سلسلة زيارات ميدانية للمدارس في الأقاليم ، و في سنة ١٩٠٨ زار أسبوط ضمن ما زار ، و في احد الكتاتيب ، لمح أحد التلامذة متميزا بالنجابة في كل صورها ، رغم سوء حال الكتاب ، وسأل عنه شيخ الكتاب ، ولما علم سعد زغلول أن والد هذا الفتى النجيب لن يستطيع أن يعلمه في المدارس الابتدائية لرقه حاله، منحه مجانية في المدارس الحكومية. وكانت هذه أول مجانية تمنح، وقد كسرت بها قاعدة تعميم المصروفات علي كل مَنْ يتعلم، وهو ما كانت قد فرضته سياسة الاستعمار السائدة في ذلك الوقت.

وهذه هي قصة العلمين الجليلين

هذا الطفل هو من أصبح بعد هذا العالم الجليل و رائد علوم التربية والتعليم في مصر أو هو جون ديوي مصر الأستاذ إسماعيل القباني .

و من الطريف أيضا أن سعد باشا في زيارته لكتّاب آخر قرر منح مجانية مشابهة لتلميذ نجيب آخر ، إلا أن والده آثر لابنه المجانية الأصيلة التي أتاحتها الأجداد بأوقافهم على الأزهر الشريف ،

كان هذا التلميذ هو شيخ الأزهر عبد الرحمن تاج الذي واصل تعليمه حتى أعلى شهادات الأزهر الشريف وجامعة السربون بفضل المجانية التي مولتها أوقاف أجدادنا .

الفصل الخامس رسالة التعليم المجاني في المجتمعات الفقيرة

من دلائل الانحطاط الحضاري والفكري أن تجد بين المتقنين العضويين من يتبنى طرح السؤال عن إمكانية تصور جدوي لمجانية التعليم في ظل اقتصاد مثقل يعاني من عجز في الموازنة ، وعجز في ميزان المدفوعات ، وعجز في الميزان التجاري ، وعجز في قدرة الحكومات علي الصرف على الخدمات الأساسية وعلي التمويل؟ وفي ظل أوضاع اجتماعية باتت معقدة وستصبح أكثر تعقيدا؟

وفي مقابل هذا الإحساس اليقيني بالانحطاط الفكري والتدهور الخلقي فربما تكشف لنا الإجابة المتأنية عن مثل هذا السؤال عن مدي حظوظنا من الوعي التاريخي والفكري الذي ينبغي أن يصوغ أفكارنا وتصوراتنا للمستقبل.

أهم عامل محدد لأولوية الإنفاق

وأبدأ فأقرر أنني لو خيرت بين أن أنفق موازنة محدودة لدولة من الدول علي عناصر متعددة تشمل استثمارات مضمونة العائد، واستثمارات طويلة الأمد، وزيادة الأجور، وخدمات عاجلة، وخدمة الديون... إلخ، لانصرفت عن هذا كله إلي ما هو أهم من كل الاستثمارات التي تبدو للكثيرين وكأنها بلا جدال مضمونة العائد وطويلة الأمد والخدمات العاجلة، وخصصت تسعين في المئة علي الأقل من الموازنة للإنفاق علي تعليم حقيقي ومتميز لأبناء هذه الدولة محدودة الموارد ومحدودة الموازنة.

ولن تكون خلفياتي الحاكمة في هذا القرار السياسي الخطير شاعريتي ولا رومانسيتي، وإنما ستكون الخلفية الحاكمة هي العقلية الطبية التي تدرك سببا دفيئا كفيلا بشفاء كل الأعراض المتعددة والمتنوعة والمتناثرة لحزمة من الأمراض الاجتماعية الاقتصادية التي لا تزال تتفاقم يوما بعد يوم..

أول المفاهيم سريعة الهضم والتمثل : محاربة البطالة

ربما تقتضيني الفكرة السابقة بعض الإيضاح أو التوضيح، ولهذا فإني أؤثر أن أقدم هذه الإيضاحات في صورة مفاهيم سريعة الهضم والتمثل:

المفهوم الاول هو ان التعليم الحقيقي هو الضمان الأمثل والأكثر أمانا ضد البطالة، والمتعلم الحقيقي المتمكن من القراءة والفهم قادر علي أن يجد وظائف عديدة في جميع أنحاء المعمورة من

خلال الصحافة والإنترنت، وهو من ناحية أخرى قادر علي أن يجد الوسيلة لتحويل ما في يديه من موارد بسيطة إلي مصدر رزق..

ويكفي في هذا المقام أن أشير إلي أن السبب الحقيقي في إحجام الشباب عن المشروعات الصغيرة التي لا تتطلب رأس مال كبيراً لبدايتها يكمن في عجزهم عن التواصل مع الوسائل التعليمية المساعدة علي إقامة أو إدارة مثل هذه المشروعات.

ولو أن طبقات الشباب المُشَهَّد (أي الحاصل علي شهادات.. وهو تعبير أدق من الوصف بخريجي الجامعات والمعاهد) تلقى تعليماً حقيقياً لكان هذا التعليم الحقيقي قد تكفل له بضمان القدرة علي التواصل مع المشروعات الصغيرة القابلة للنمو والانتشار، والذي أصبح وطننا يخلو منها الآن مع أن اقتصاده في الماضي كان يستند إليها.

مفهوم الدفاع الاجتماعي

اما المفهوم الثاني فيقول بما علمه لنا التاريخ من أن التعليم الحقيقي هو الضمان الحقيقي في وجه المشكلات الاجتماعية الطارئة المرتبطة بزيادة معدلات بعض الجرائم، وبانتشار الإرهاب، وبتفشي ظواهر الاحتيال، وتوليد الدولارات، وتعاطي المخدرات.. إلخ. وبتعبير مختصر كقيل بتصوير الإشكالية و الحل فإن التعليم هو أقوى وأسرع وسائل و عناصر الدفاع الاجتماعي .

ومن الإنصاف هنا أن نشير إلي أن الإصلاحيين الجدد جميعاً يدركون حجم ما تكلفه هذه الاختلالات الاجتماعية من موازنات الدولة وما تعوق به أي إنجاز تنموي، بل ما تحيل به الإنجازات التنموية إلي مصدر للاستنزاف الذي لا نهاية له، لكنهم في الغالب لا يدركون الجزئية الأهم، وهي أن التعليم الحقيقي يمثل المصل الواقعي من كل هذه الاختلالات.

وليس هذا الفهم الغائب بغريب علي الفكر الإنساني، ذلك أنه مع أن الأمصال واللقاحات وصلت في فعاليتها إلي ما يقارب مئة في المئة، إلا أننا نقابل كثيرين من طبقات مرفهة (!!) فنجدهم يبحثون عن وسيلة لتجنّب أولادهم تعاطي هذه الأمصال نتيجة لما سمعوا عنه أو خبروه من أعراض الحساسية التقليدية التي قد تصاحب تعاطي بعض الأمصال.

مفهوم التربية السياسية

وأنقل الي المفهوم الثالث القائل بأن التعليم الحقيقي (وحده) هو الكفيل بتفعيل كل التفاصيل الدقيقة في التربية السياسية بكل ما تتطلبه هذه التربية من وعي ومن تجديد في الوعي وبناء نماذج الفكر القادر على محاوره الواقع من أجل الأفضل .

ولعلي أضرب علي هذا مثلاً بممارستنا لبعض حقوقنا السياسية في الانتخاب الحر المباشر، وسأحدث عن تجربة إحصائية بسيطة قمت بها في نهاية الثمانينيات ولا تزال تفصيلاتها للأسف قابلة للتكرار، فحين كان الأمر يتعلق بانتخاب عميد الكلية حضر الانتخابات تسعة وسبعون من أعضاء هيئة التدريس الذين كان القانون يعطيهم حق التصويت ولم يتغيب إلا عضو واحد كان قد أجرى عملية جراحية مفاجئة صباح يوم الانتخابات.

بينما أن أكثر من أربعين من هؤلاء الثمانين تكاسلوا عن المشاركة في انتخابات نادي أعضاء هيئة التدريس علي مستوى الجامعة.

ونأتي إلي المفاجأة الكبرى وهي أن سبعة منهم فقط هم الذين أدلوا بأصواتهم في الانتخابات البرلمانية التي أجريت بعد انتخابات العمادة بأسبوع واحد فقط !!!..

وقد حدث هذا بالفعل علي هذا المستوي الذي يوصف وبحق بأنه أعلي مستوي فكري!!

الوجه الخفي للتربية السياسية

بقي للقضية وجه آخر، وهو أنني بطريقة غير تقليدية تمكنت من أن أدعو طائفة عمال موسمين في مستشفى الجامعة نفسها لإبداء رأيهم في اختيار مدير مسئول لمستشفى صغير من مستشفيات الجامعة كانوا يعملون فيه بصفة يومية لأكثر من ثلاث سنوات.

وقد تماديت في تسيير الأمور عليهم إلي حد أن أصبح الاختيار محصورا بين اثنين يعرفونهما جيدا، لكن أحدا من هؤلاء لم يكن قادرا علي أن يمارس حقه ولا حتي علي أن يتصور أن هذا حقه.. وكيف يمكن لمثل هذا المواطن الصالح أن يتصور هذا وهو عاجز حتي عن أن يضع علامة تعبر عن اختياره لهذا أو ذلك!

هكذا فإن المشكلة كمنت في حقيقة بسيطة وهي أن عنصر «السرية» في الاقتراع كان غير قابل للتطبيق لأن الأمي بطبعه يظل عاجزا عن أن يتفاعل مع أي نظام يعطيه حقه السياسي والديمقراطي، بل يعطيه أي حق أساسي من حقوق الإنسان.

مفهوم الوعي الداعم لخطط الإصلاح الاقتصادي

وأنقل الي المفهوم الرابع القائل بأن التعليم المجاني الحقيقي وحده هو الكفيل بتنمية و تطوير الوعي القادر على تحقيق المستويات الحرجة من القبول بكل التفاصيل الدقيقة الداعمة لخطط الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي علي جميع المستويات، شريطة أن تتوجه هذه الخطط نحو الأنسنة لا نحو التسلط.

ومع أن هذا المفهوم بالذات مفهوم في تفصيلاته فإنه يتطلب منا كثيرا من الإيضاحات المتممة التي سنقدمها عبر فقرات هذا الكتاب وغيره من كتبنا، لكننا نظن أن مقاربتنا في الفقرات السابقة قد ألفت كثيرا من الضوء عليه.

ومع هذا كله فإننا لا نزال نجد في بني قومنا من لا يزال يجادل في أهمية مجانية التعليم.

الفصل السادس

هل أصبحت مجانية التعليم ضرورة الأولى بين ضرورات التقدم؟

من الحكمة عند محاولة الإجابة عن هذا السؤال أن نبدأ بالتعريفات، ومع أن التعريفات قد تكون واضحة وبغير حاجة إلي تحديد، فإن إزالة بعض الالتباس تمثل ما هو أهم من التعريف، فليس المقصود بمجانبة التعليم أن ننفق إنفاقاً سفيهاً في مجالات لا تمثل جوهر العملية التعليمية ولا هوامشها، وإنما تمثل تلبية مصالح خاصة وتوازنات نفوذ، ثم نتحدث عن أن هذا الإنفاق كان في سبيل المجانية أو في سبيل التعليم، بينما لم يكن للإنفاق علاقة لا بالمجانبة ولا بالتعليم.

عقريّة الفهم البسيط للمجانبة

ولهذا فإن المقصود بمجانبة التعليم في بساطة شديدة هو أن يتمكن المواطن من التعلم من دون أن يكلفه هذا التعلم مالا قد يعجز عن توفيره، بل من دون أن يكلفه ما قد لا يعجز عن توفيره، فيعجز بالتالي عن أن ينال نصيبه من التعلم.

بل إن الفهم الأكثر إنسانية يميل إلي أن يعدل من الكلمة الأخيرة ليصبح التعريف مرتبطاً لا بالحق في التعلم فحسب، وإنما بالأمل في التعلم، وهو ما يعني أن تكون الفرص متاحة مجاناً وبدون تكلفة للتعليم المستمر، ولإعادة التأهيل والتعليم، بل للتحوّل المهني المستند إلي تعليم مجاني متاح في كل وقت وفي كل مكان علي أرض الوطن الذي يرفع شعار «مجانبة التعليم»، ومن ثم يصبح من حق خريج كلية الزراعة أن يعود وهو في الأربعين، علي سبيل المثال، فيبدأ في دراسة الحقوق دون أن يكلفه ذلك شيئاً.

ويبدو لنا الآن أن هذا المفهوم البسيط قد أصبح بحكم ظروف متتالية غريباً عن الفهم عند مثقفينا الذين تعودوا علي نهاية صلاحية شهادة الثانوية العامة بعد شهور من الحصول عليها، بل علي أن الشهادة الابتدائية الحديثة ليست شهادة وإنما هي مسابقة القبول في المرحلة الإعدادية. وليس سرا أن الجيل الحالي من الآباء لا يزال يسمي الابتدائية بذلك الاسم العجيب الذي ابتكره عصر سابق حين سماها مسابقة "القبول"، وهو اسم كان يدل بوضوح علي معنى النفق الضيق الطويل الخطر والمعترف في الوقت ذاته بإمكان وقوف التعليم المتاح عند ذاك الحد.

حالة الاعتباب التي أصابت مفهوم المجانية

بل يبدو لي أن المفهوم الذي أدعو إليه قد أصبح غير قابل للتفهم ولا للإدراك عند مجموعة كبيرة ممن يظنون أنفسهم يمثلون تيار الإصلاحيين الجدد في الوطن العربي، وهذه مشكلة كبيرة، وقد أكون مهونا الأمر إذا لم أصفها بوصفها الحقيقي وهي أنها مأساة.

ولست أريد أن أبدأ بتخطئة هؤلاء، كما أنني لا أريد أن أتجاهل حقيقة أن هؤلاء الإصلاحيين الذين كثرت مؤتمراتهم في ظل دعوة خارجية إلي الإصلاح معذورون في تبني كثير من الأفكار القاصرة التي تصور لهم الإصلاح في إطار أضيق زمناً مما يتطلبه أي إصلاح اجتماعي حقيقي

أو سياسي حقيقي، كما أنهم في ظل انبهار مبرر بالمؤسسات الغربية المعاصرة معذورون في كثير من تصوراتهم للإصلاح،

والحق أن تجربتي المتكررة في حوارهم (علي مستوي فردي أو جماعي) قد أثبتت لي أن معظم هؤلاء يستجيب لكثير من التوجيه الذي أبدية في تعليقاتي السريعة علي تصوراتهم وإدراكهم لحقائق التنمية في وطننا العربي.

ويبدو لي في كثير من الأحيان أنني أتحمّل قدرا كبيرا من المسؤولية عن انطلاق الأطر الفكرية للإصلاح في مسارات تفتقر إلي الدليل في النجاح أو الوصول إلي بدايات أكثر تبشيرا بالتقدم أو ما يمكن وصفه بأنه التحديث .

لكنني في الوقت نفسه كنت ولا أزال أعود لأقنع نفسي بحقيقة أن في وسع هؤلاء أن يجدوا التاريخ القومي والاجتماعي، كما أجده، مبسوطا ومتاحا في كثير من مصادره ومراجعته، وأعتقد أن قراءة هذا التاريخ باهتمام وتجرد كفيّلة بأن تنقذ برامج الإصلاح وخططه من زيغ الرؤية وغيوم الأفق علي حد سواء.

الفرق بين الإلزامي والابتدائي

وبادئ ذي بدء فإنني أستعيد من لقاء قريب نهاية حوار دار بيني وبين مجموعة كبيرة من التربويين المفكرين نهت فيه إلي غياب الوعي في الخطاب المعاصر بالفرق بين التعليم الإلزامي والابتدائي. وقلت إنني أزعم دون إدعاء أن التجربة المصرية في الاهتمام المكثف بالتعليم الإلزامي في العشرينيات والثلاثينيات قد أثبتت نجاحا كبيرا حتي إننا لا نكاد نجد أميا واحدا في الجيل الذي عاش فترة التعليم الإلزامي المتميز الذي كانت الحكومة تقدمه لمدة عامين دراسيين متميزين قبل أن ينتهي التلميذ للالتحاق بالتعليم الابتدائي القديم، أو لمسارات تعليمية أخرى في الأزهر الشريف، أو لدخول سوق العمل مباشرة متسلحا بالقدرة علي الحقيقية علي القراءة والكتابة!

وقلت: إن التجربة التالية التي وحدث التعليم الإلزامي والتعليم الابتدائي معا وزادت من مدة الإلزام لتستغرق المرحلة الابتدائية كلها بدأت، معها (وليس بسببها للأسف الشديد) سلسلة متتالية من سياسات خداع النفس حتي وصل الأمر إلي الزعم بأننا نقدم في مصر تعليما أساسيا يشمل 9 سنوات هي مجموع سنوات التعليم الابتدائي والإعدادي مع ما يشوب هذه التجربة وما سيظل يشوبها من اقترانها بمعدلات عالية للتسرب، ومن تضاول مستويات الجودة إلي أدني حد.

ليس هذا فحسب، بل إننا في ظل الطبيعة البشرية التي لا بد لها من الزعم بالمضي نحو الأمام ونحو التقدم تمادينا في فرض تصورات خيالية علي المناهج وطرق التدريس، فأصبحنا نري طالب السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وهو يتسلم كتبا محشوة بما لا يمكن له عقلا أن يقرأه ولا أن يستوعبه، ومع هذا فإننا نزيد عاما بعد عام من هذه المقررات الوهمية التي نتصور أن أحدا يمكن أن يصدق أنها تُستوعب علي هذا النحو.

النظر إلى التعليم على أنه بناء جميل

مضيت في حديثي إلي حد أن شبهت الأمر بوالد كان حريصا علي بناء فيلا جميلة من دورين وتشطيبها وتأثيثها، وقد نجح في هذا تماما، فلما ورثه ابنه آثر أن يهدمها وأن يبني مكانها عمارة من تسعة أدوار من طراز معماري لا طعم له، ولا لون ولا رائحة، وإذا به عاجز عن أن يكمل البناء وبالتالي عاجز عن التشطيب، ومن ثم فإنه لم يوظف ما بناه، ولا موارده، وإنما هو قد اكتفي مضطرا بارتفاع الهياكل الخرسانية لتسعة أدوار، وإذا هو يكتشف أن الهياكل غير صالحة لأن تواصل عملها، وإنما هي بحاجة إلي التخلص من أحد الأدوار، وقد فعل، وألح عليه أقرانه أن يعيد بناء الدور المزال، وسيفعل، ثم إذا الحقيقة المرة أن الطوابق التسعة كلها في حاجة إلي الإزالة.

الفروق الحاسمة

لعلي أطلت هذه الجزئية، لكنني قصدت أن أوضح بها حقيقة جوهرية في فهم مصير مجانية التعليم، ولعل القراء قد أدركوا الوجه الأعمق للقضية وهو أن الحق في مجانية التعليم لا يجوز أن ينسحب عبر آليات مظهرية إلي أن يصبح مجرد الحق في الاستحواذ علي شهادة تعليمية قد تؤهل للدخول إلي مجتمع الوظيفة لكنها لا تؤهل لدخول مجتمع المعرفة.

- ربما أن هذا هو الفارق الكبير بين منهج النجاح ومنهج الفشل.
- ربما أنه أيضا الفارق الحاسم بين الأمل الذي نبتغيه والواقع الذي صرنا نعيشه.
- ربما أنه ثالثا الفارق المضيء بين نجاح منشود وسراب مفروض بل مفروض أيضا .

عبقرية فكرة مجتمع المعرفة

وظني أن كل خططنا وتفكيرنا لن تتعدى مرحلة العبث ما لم ننتبه إلي هذه الحقيقة الجوهرية في صياغة نظم تعليمية تقود إلي مجتمع المعرفة **بدلا من** أن تقود إلي مجتمع الوظائف أو إلي مجتمع الشهادات، وإذا أردنا حلا وسطا فلنقل: تقود إلي مجتمع المعرفة **قيل** أن تقود إلي مجتمع الشهادات.

خطورة التشخيص الخاطئ

وهكذا نري من هذه المقدمات الطويلة أن قضية مجانية التعليم نفسها قد أصبحت معرضة للخطأ الكفيل بأن يصرف النظر عن حقيقتها، وبأن يجعل التشخيص الخاطئ يقود إلي علاج مرض غير موجود وترك المرض نفسه بلا علاج.

ولهذا السبب فإني أحب أن أعود لأوضح أن حق الإنسان في أن يجد التعليم المجاني لا يعني حق الدولة - أية دولة - في أن تعطي لنفسها الحق في تبرير قيامها بإنفاق سفيه علي أنه إنفاق علي التعليم أو علي مجانيته.

خطورة الإنفاق السفيه

ومن العجيب أن هذا الإنفاق السفيه لا يحقق المجانية من ناحية، ولا يحقق التعليم من ناحية أخرى، بل إنه يقتضي من المقيدون في النظم التعليمية الخاضعة له إنفاقا إضافيا ومضاعفا علي

دروس خصوصية (علي سبيل المثال)، و علي تنقلات مكثفة بأبنائهم إلي مواضع (أو مراكز أو مقرات) هذه الدروس، كما يقتضي إنفاقا آخر علي أمور بيروقراطية لا نهاية لها.. ومع هذا كله فإن المدارس لا تكف عن المطالبة برسوم دراسية في أول العام، ورسوم أخرى عديدة من قبيل رسوم المعامل ومجالس الآباء والأنشطة المدرسية والكتب، هذا فضلا عن إتاوات تفرض في بعض المدارس من أجل عيد الأم وما شابه هذا.

الفصل السابع وجهة نظر البراجماتية في الدفاع عن المجانية

لسنا نجد حرجا في أن نبدأ دفاعا عن المجانية باستخدام المفاهيم البراجماتية التي أصبحت بمثابة التوجه البارز بوضوح و تعال فيما بين السياسات لتي تتحكم في عقليات من يحاولون بدأب شديد إلغاء المجانية .

فكرة المهن غير الجذابة

أستهل الدفاع اولا بحديث من بعيد عن حاجة كل شعب وكل مجتمع وكل دولة في كثير من الأحيان إلي مَنْ يتولي بعض المهن غير الجذابة، وأقول إن هذا ينطبق هذا علي المجتمعات الأمريكية والإفريقية علي حد سواء، ولعل هذا الذي أتحدث عنه من سنن الله في الكون، أو من فلسفة التاريخ، أو من أصول علم الاجتماع.

وسأضرب علي ما أقول مثلاً بما حدث بظاهرة أنية شهدتها و عشتها بنفسي في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها حين انتشر الذعر من تحول مرض «الإيدز» إلي وباء وما ارتبط بهذا من الهلع من انتقاله إلي الجراحين .

قصة الهروب من الإيدز

في تلك الأيام (بداية التسعينيات من القرن العشرين) كان الأطباء الأمريكيون الشبان الذين أنهوا تعليمهم الطبي وبدأوا مرحلة اختيار التخصص ينصرفون تماماً عن التخصصات الجراحية التي كانت تمثل قمة الاختيارات فيما قبل انتشار الذعر من الوباء اللعين، وبلغ من تأثير هذا الموقف الطارئ أن تواضعت تخصصات القمة التقليدية في نهاية قائمة الاختيارات المتاحة أمام الأطباء، وبهذا انفتح الباب لشغل هذه الوظائف أمام الوافدين من بلاد نامية لاتينية وإفريقية وآسيوية نجحوا في امتحانات المعادلة.

وهنا ظهرت قيمة وجدوي استمرار الولايات المتحدة الأمريكية حتي ذلك الوقت في اتباع سياسة استقدام العمالة من مختلف أنحاء المعمورة، ومنها دول كثيرة لا تزال تتيح تعليما طبيا مجانيا جيدا . و لولا ذلك لعانت الولايات المتحدة الأمريكية نفسها من نتائج انعدام الإقبال علي مثل هذه التخصصات، في ذلك العام أو العاملين اللذين شهدا تنامي الذعر من الإيدز.

بعد نظر من أقرؤا مبدأ تكليف الأطباء

نتنقل من هذا الحديث بالكاميرا المقربة علي مصر، ونذكر بوضوح أن بعض تخصصات الطب تلقي إقبالاً، وبعضها لا يلقي هذا الإقبال لظروف كثيرة، منها الظروف المادية علي سبيل المثال. ولو أننا اتبعنا الدعوات الحقيقية التي تطالب بإلغاء تكليف الأطباء، أو بالتحول عن تعليم الطب بالمجان فسوف يصبح كل خريجي الطب من طبقة "مترفة" تستهدف تحقيق ربح عاجل وكبير، وسوف تكون النتيجة أن بعض أقسام كليات الطب ستعاني من عدم إقبال أحد علي العمل فيها، وسنضطر حينئذ إلي البحث عن أطباء من «الخارج المحيط بنا» لهذه الأقسام، وربما إلي البحث عن أطباء ممن بلغوا سن التقاعد.

خطورة تبني الأفكار اليوجينية

أعود بالكاميرا إلي أوضاع كثيرة نعرفها في مجتمعنا المصري، في الماضي وفي الحاضر. أعود إلي هؤلاء المدعين الجدد الذين يظنون أن بإمكانهم أن يصوغوا مستقبل الوطن من خلال أفكار يوجينية ينقلون نصوصها من مواقع سريعة علي شبكة الإنترنت دون أي وعي بدوافعها ودون أي وعي بالوطن وبمشكلاته، وأسأل هؤلاء:

- كيف يمكن لهم أن يضمّنوا مهندسين شابا يقبلون العمل في الإشراف علي مشروع ري أو صرف أو صرف صحي أو كهرباء في أقاصي الصعيد، أو الواحات، أو الوادي الجديد، إذا كانوا سيجعلون دراسة الهندسة حكرًا علي القادرين علي أداء رسوم تعليمية باهظة مع منح المتفوقين استثناء من هذه القاعدة؟
- سيتفوق المتفوقون من الفقراء وسيأخذون أماكنهم في مقاعد هيئة التدريس في الخارج أو في الداخل ، أو ستركّون مصر كلها وبذهبون إلي الخارج، وسيبقي "المقتدرون" الذين يقولون عن أنفسهم إنهم دفعوا في هذه الشهادة الجامعية آلافًا من الجنيهات ينتظرون استعادة ما أنفقوه ولا يقبلون بأي عمل هندسي شاق بعيداً عن مواقع الرفاهية، والمولات، والنوادي الرياضية الاجتماعية.
- وقل مثل هذا في خريجي التربية.. والتكنولوجيا.. والهندسة الزراعية وغيرها ممن يشكلون قاعدة مهمة في مواردنا البشرية ..

فكرة وراثة الأستاذية

أنتقل مرة رابعة إلي أي تخصص طبي واعد ، وأتأمل في تاريخ مصر مع جامعتها الوطنية حين بدأت تعد أستاذة هذا التخصص، وأري من بين أبناء الأساتذة الأطباء الرواد خلفاء لهم يعرفهم المجتمع كأساتذة رائعين ورثوا المهنة وقاموا بواجبهم الوطني والتعليمي خير قيام، لكنني أجد أن هؤلاء الذين نعرفهم كانوا، وهذا أمر طبيعي، يمثلون قلة بين التيار الواعي بالوطن وبمشكلاته، كما أنهم كانوا أيضا قلة بين الأغلبية من أبناء الأساتذة الذين وصلوا إلي الأستاذية، وانصرفوا

مبكراً عن ظروف الخدمة الشاقة لأنهم وجدوا أخلاقهم أو ظروفهم لا تتناسب مع أخلاق السوق ولا ظروفها .

الجيل الثالث

ومع احترامنا للفارق بين المنطقيين فإن النتيجة واحدة، وهي انصراف مجموعة كبيرة من الأفاضل المرفهين عن أداء واجب لا يزال الوطن ينتظره منهم.

صحيح أن بعض أقرانهم من الأساتذة أبناء الأساتذة يقومون بما نتطلع إليه، لكننا نعرف أن التيار العام للخدمة لا يسري ولا يسير إلا بفضل الأفاضل من أبناء الطبقة الوسطى أو الكادحة ، السعداء بمكانتهم الجديدة كأساتذة للجراحة. وقل مثل هذا عن كثير من الوظائف المرموقة التي تتطلب عصاميين يصلون إليها ويؤدون منها من أجل المجتمع حتي وإن أفادوا انفسهم من قيامهم بتأديتها.

حماقة الحديث عن تكاليف التعليم

ما أخطر الحديث الأحمق المتكرر وغير المستوعب عن تكاليف التعليم في وطن لا يملك إلا موارده البشرية. وما أحمق الحديث الخطر وغير المسئول عن إلغاء المجانية في مجتمع لا يستثمر شيئاً إلا من خلال البشر.

الفصل الثامن

إشكالية المجانية المشوهة

البؤس في تحويل المشكلات التربوية إلى مشكلات تمويلية

بعد أن يأس المخلصون من أن يجدوا آذانا صاغية لمقترحاتهم الهادفة إلي إصلاح التربية والتعليم في مصر، لم يبق علي الساحة إلا التيار الذي حصر المشكلة في حجم الإنفاق علي التربية والتعليم ، وضرورة أن يصل هذا الحجم إلي ٦٪ من الإنتاج القومي، وهو الاتجاه الذي يتبناه بعض المسؤولين عن لجنة التعليم في الحزب الوطني، ويناصرهم عدد من المعجبين بشخصيتهم.. وقدرتهم علي مد جسور الود مع الجهات المتعددة، بل والمتعادية.

ومن الحق أن نقول إن هذا التوجه في حد ذاته أصبح بمثابة إضافة ثقيلة الوطاء علي مشكلات التربية والتعليم نفسها، فليس هناك أسوأ من تحويل المشكلات التربوية إلي مشكلات تمويلية، وليس هناك أسوأ من ربط العلاج التربوي بإنفاق مادي، وذلك علي الرغم من الحقيقة البديهية التي تقول بأهمية توفير الموازنات للإصلاح التعليمي والتربوي، وعلي الرغم من الحقيقة البديهية التي تجعل الأفكار النبيلة حبيسة للكتب والأدراج إذا لم يتوافر لها التمويل.

ولا أجد دليلا علي صواب الطرح الذي أقدمه من أن أدعو القراء (والخبراء أيضا) لأن يتصوروا الأمر حين ترتفع موازنة التعليم الحالية إلي ضعفها في موازنة العام القادم، وكيف يمكن لهذه التدفقات النقدية أن تصلح حال التعليم المتردي.

ومن المؤسف أن أعترف للقارئ بأن مجالات هذا الإنفاق سوف تكون نوعا من أنواع التهريج المنظم الذي يسود حياتنا المعاصرة.

التسابق على الإنفاق الشكلي لوظيفة وهمية

ليس هناك شك في أن هذه الأموال التي ستأتي في بداية يوليو ستجد المتسابقين إلي إنفاقها قبل أن ينتهي العام التالي علي هيئة حوافز لبرامج تدريس وهمية تشمل (علي الورق فقط) إصلاح المناهج، ومقترحات تطويرها، وإصلاح العملية التعليمية، ورفع كفاءة الحضور في المدارس، وتقييم أداء المعلمين في المستويات والمناهج المختلفة، والعمل علي تطوير كليات التربية، وعلي تفعيل الكيان الوهمي المسمي بأكاديمية المعلمين

و فضلا عن هذا فسوف يتم إنفاق جزء كبير من هذه الموارد المقتطعة من «لحم الحي» في تنفيذ استفتاءات واستبيانات موسعة حول رأي تلاميذ المدارس في جميع المراحل، بما فيها المرحلة الابتدائية (ورياض الأطفال أيضا) في المناهج التي تقدم لهم، ومقترحاتهم لتطوير وتعديل هذه المناهج، فضلا عن رغباتهم فيما يجب أن تتضمنه هذه المناهج، وكذا الحال بالنسبة لأولياء الأمور... إلخ. وباختصار عملي أو برامجي فسوف أخص الطبيعة السائدة الآن في التعامل مع موارد التطوير واستنزاف هذه الموارد فيما لا يفيد

ندوات الشواطئ والمشاتي

- سنتفق بعض هذه الأموال بسفه مقصود و مريب في إقامة :
- ندوات موسعة في كل محافظة شاطئية أو شتوية حول تقييم جودة الكتاب المدرسي وقدرته علي الوفاء بمتطلبات التعليم وتطويره
- وندوات أخرى حول دور المدرسة في البيئة المحيطة
- وندوات ثالثة حول حق الفئات المهمشة، بما في ذلك متحدي الإعاقة، وطلاب مدارس التربية الفكرية، ومدى رؤية هؤلاء بالذات لمحتوي مناهجهم... إلخ.
- وسنتفق بعض هذه الأموال أيضا علي :
- إعداد دورات وهمية لبرامج تدريب المعلمين علي احترام الآخر، والتربية المدنية، وحقوق الإنسان،
- دراسات موسعة تستهدف الطرق المثلي لإدماج هذه البرامج العصرية في مناهج التعليم.

برامج مراقبة الشفافية بديلا عن التعليم

ستتفق بعض هذه الأموال أيضا علي برنامج مراقبة الشفافية في تطبيق الإصلاحات السابقة، وفي دعم جمعيات أهلية تتولي تشجيع الأهالي، بل والطلاب أنفسهم، علي التقدم بالشكوي من محاولات العنف أو الإرهاب التي يواجهونها علي يد أساتذتهم. وتأكيدا علي فعالية هذه السياسات فسوف يتم دعم أكثر من جمعية واحدة في كل منطقة تعليمية أو إدارة بحيث تكون هناك علي الأقل ثلاثمائة جمعية مدنية تقوم بما تدعي أنه "مراقبة ظاهرة العنف في المدارس".

سياسة الرحلات الترفيهية

علي صعيد آخر سيتم دعم الجمعيات الأهلية التي تتولي حفظ حقوق أبنائنا الطلاب في التفوق، وذلك بدعم شكاواهم أو شكوكهم تجاه الظلم الذي تعرضوا له في أثناء عمليات تقييم الدرجات. ستتفق بعض هذه الأموال أيضا علي تمويل «رحلات ترفيهية» ستسمي من باب الخداع «زيارات ميدانية» إلي أفضل بلاد الدنيا، يقوم بها أعضاء اللجان العليا، وسيرافقهم الإعلاميون المسؤولون عن تغطية نشاطهم، ولا مانع من صحبة الزوجات تحقيقا للأنس وذلك من أجل استنزاف بدلات السفر، وبدلات التمثيل، وبدلات الإجهاد، هذا فضلا عن تغطية الإنفاقات الخاصة بضمان جودة هذه الزيارات، والعمل علي ارتفاع مستوي مردودها علي العملية التعليمية والإعلامية أيضا.

الخداع والتمويه من أجل التخريب المتسارع

أليس هذا هو ما ينتظر تعليمنا في ظل سوء اختيار القيادات المسؤولة عن تكوين الرأي العام في هذه القضية الخطيرة، وفي ظل أن أصحاب الأغراض الواضحة أصبحوا يتقدمون لاحتلال المواقع التي لا ينبغي لهم أن يقتربوا منها في الأساس، ومع هذا فإنهم يمارسون سياسات الخداع والتمويه، وفي الوقت ذاته يمارس التنفيذيون سياسات التخريب المتسارع، ويعيش الصحفيون الشرفاء علي أمل أن يروا وطنا يعني بالقضية الأولي دون جدوي. لقد عانيت علي مدي الأعوام العشرين الماضية من سرقة أفكار، وإعادة إنتاجها بطريقة مشوهة، مع أن الأفكار الأصلية نشرت في الصحافة، ونشرت في الكتب مرة واثنين، لكن الذين لا يتورعون عن الحصول علي مستحقات الآخرين لا يكتفون بسرقة الأفكار، وإنما هم يوظفون ما سرقوه في تحقيق مكاسب مادية وأدبية علي أرض الواقع، وهي مكاسب شخصية تقترب للأسف بإدخال التربية والتعليم إلي نفق اليأس من الإصلاح. والله الأمر من قبل ومن بعد

الباب الثاني مواجهة الفعاليات المخربة للمجانبة الفصل التاسع

عودة الطلبة للمدارس قد تمثل أعظم إنجاز لأي وزير

دلالة الإنجاز الجوهري الذي يفوق ما سواه

يوشك وزير التربية أن يحقق أعظم إنجاز في تاريخه الوزاري والسياسي بإصراره الذكي على تطبيق قانون التعليم فيما يتعلق بحضور الطلاب إلى مدارسهم وفي مدارسهم. وفي الحقيقة فإن تطبيق هذا القانون يمثل إنجازاً عظيماً يفوق كل الإنجازات التي تكلفت المليارات و استغرقت السنوات:

- فما جدوى إنشاء آلاف المدارس إذا كانت قد أوشكت على أن تتحول بسبب التراخي في تنفيذ القانون إلى مباني للأشباح؟
- وما جدوى الكتاب المدرسي إذا كان يخرج من المطابع ليبيع بحالته في «مقالى» اللب والفول السوداني؟
- وما جدوى زيادة أجور المعلمين أو تعيينهم من الأساس!! إذا كان الطلاب سينلقون العلم في شقق مفروشة أو محلات مهجورة أو خرابات مزينة بلافتات تدعى أنها مراكز تعليم أو تدريس أو إعداد متفوقين أو ناجحين!
- بل ما جدوى الوزارة نفسها إذا كانت العملية التعليمية قد اختزلت إلى شهادة ورقية!

لا محل لانتقاد أداء تعليم بلا طلاب

أعلم كما يعلم الجميع أن هناك كثيراً من التحفظات بل ومن الآراء التي تبدو وجيهة، ولكنى لا أستطيع أن أتصور نقداً مسرحياً بدون نص مسرحى تم أدائه بالفعل، ولا أستطيع أن أتصور نقداً رياضياً بدون مباراة تم أدائها أو لعبها، ولا أتصور تقييماً لجراح أو طبيب بدون أن يكون هذا الطبيب أو الجراح قد مارس طبه وجراحته..

وهكذا فإنى لا أتصور محلاً لانتقاد أداء العملية التعليمية في مدارس الوزارة بهذه القسوة بدون أن يذهب الطلاب إلى هذه المدارس.

أما الصيحات التي تتعالى بانتقاد المدارس من قبل الانتظام فيها، و بانتقاد المدرسين بدون الاستماع إليهم، فهي شيء قريب إلى السفه في المغالطة، ولا أظننى أتجنى حين أقول بمثل هذا الوصف لهذا السلوك. وليس في هذا الرأى تعارض مع حرية الرأى والاحترام الواجب علينا لكل رأى، ذلك أن كل الدعاوى التي تثار اليوم وغدا في وجه الوزير (أياً كان شخصه) فيما يتعلق

بهذه القضية، لا تنطق إلا بوجه ولا تصدر إلا عن خبل عقلى، أو على الأقل عن تظاهر بهذا الخبل العقلى.

في التعليم بالذات كلنا أصحاب مصلحة مباشرة

كان من المنطقى أن أبدأ حديثى فى هذا الموضوع بأن أذكر النص المعتاد أنه ليست لى أية مصلحة فى انتظام الطلاب فى المدارس، وربما كان هذا واضحاً وضوح الشمس، ولكنى على العكس من هذا أريد (بروح المسئولية الوطنية) أن أجاهر بأن لى مصالح شخصية لا تنتهى فى هذا الانتظام حتى ولو لم تكن لى فيه أية مصلحة ظاهرة اليوم. فمن هؤلاء الطلاب من سيتولى علاجى إذا تقدم بى العمر أو امتد بى الأجل، ومنهم من سيتولى قيادتى ورئاستى وقضاء مصالحى العامة والخاصة.

ومن واجبى على نفسى - قبل هذا - أن أرى حق الله وحق الوطن فى تكوين هؤلاء الشباب تكويناً تربوياً، يكفل لهم أن يكونوا فى المقام الأول مواطنين صالحين ويحميهم من أن يكونوا مجرد كيانات أو مسوخ بشرية أشربت معلومات وأفرغتها على ورق عاملاً بعد عام، ثم إذا هى عاجزة عن كل أداء، وبالتالي عن كل تجويد، ومن باب أولى عن كل إبداع أو تجديد.

تقييم الطلاب لأستاذهم مبدأ معترف به فى النظم التربوية

وربما جاز القول بأن بعض مدرسى المدرسة الرسمية أعجز عن أن يكونوا مدرسين مقنعين قادرين على أداء العملية التعليمية وهذا وارد بالطبع، ولا يعنى الاعتراف به أى مساس بالعملية التربوية، بل على العكس فإن تقييم الطلاب لأستاذهم شىء معترف به فى كل النظم التربوية، والأخذ بهذا التقييم هو أحد أصول الإدارة التعليمية السديدة، وهى علم كبير يستند فى المقام الأول إلى الخبرة المتراكمة.

وفى وسع طلاب أى فضل أن يتقدموا بشكاواهم إلى مدير المدرسة أو ناظرها، سواء عن طريق أولياء أمورهم، أو عن طريق رائد الفصل، أو عن طريق أحد المدرسين الذين يأتسون إليه وإلى قدرته على الاستماع لهم ونقل شكاوهم إلى المدير، أو - وهذا أضعف الإيمان - بالتعبير عن شكاوهم فى خطاب يرسلونه بالبريد دون أن يوقعوه.

بل قد أصبح فى وسع التلاميذ أن يؤمنوا أنفسهم من الخوف المتأصل نتيجة بعض نظمنا السياسية الماضية فيجعلوا شكاوهم منسوخة بالكمبيوتر بحيث لا يستدل من خط اليد على صاحبها.. أليس هذا هو أقصى ما يمكن من اطمئنان يمكن بثه وتوفيره للطلاب حين نصرح لهم بكل هذه الوسائل المباشرة وغير المباشرة فى انتقاد أداء بعض مدرسيهم، ثم نضع الأمر فى أيد أمينة تتولى تقييم الموقف بحكمة وهدوء وبعد نظر دون جرح لشعور أى مدرس، ودون استغلال لمثل هذا الجو فى الكيد أو الانتقام..

أعداد المدرسين المتاحة الآن تفوق ما هو مطلوب

من حسن الحظ أن أعداد المدرسين المتاحة الآن تفوق ما هو مطلوب في الخطط التعليمية، وبهذا فإن أى مدير أو ناظر ليس مضطراً لاستبقاء أداء أى مدرس عاجز عن أداء مهمته، بل إن الظروف الإدارية الحالية تتيح كل ما هو ممكن من فرص لإعادة تأهيل كل مدرس أو مدرسة.

يستحيل عقلاً أن يكون كل مدرسى الوزارة من الفاشلين

على الرغم من كل هذا فإنه يستحيل عقلاً أن يكون كل مدرسى الوزارة من الفاشلين الذين لا بد من الهروب من الجلوس أمامهم فى المدرسة، وبالتالي الانصراف إلى الدروس الخصوصية بكل إزعاجاتها وتكاليفها وتعقيداتها ومعقباتها ومشكلاتها وموبقاتها ومضاعفاتها واحتمالاتها ومخاطرها وشذوذاتها، والأهم من هذا كله عجزها عن أداء الوظيفة التعليمية والتربوية على نحو معقول.

وربما يعرف القراء المتابعون أننا من أكثر الذين اختلفوا مع سياسات الوزارة بل ومع كثير من توجهاتها، وقد أبدينا آراءنا بكل صراحة ووضوح على مدى سنوات متعاقبة فى أكثر من سبعين قضية من قضايا التربية والتعليم، بل وصورنا على الدوام على أننا أكثر المعارضين وأوسعهم مدى فى معارضاتنا للوزارة، ولكننا نحس بعذاب مستمر للضمير إذا نحن (رغم ما هو معروف عن توجهاتنا التربوية) سكتنا عن قول الحق فى تأييد ودعم حتمية انتظام الطلاب فى المدرسة .

كنا ولا نزال معارضين لفكرة تجريم الدروس الخصوصية

يعرف القراء أننا كنا ولا نزال معارضين لفكرة تجريم الدروس الخصوصية، مع أنى ضدها على طول الخط، وخالصة رأبى فى هذا الموضوع أنى أراها بمثابة الدواء الذى لا بد منه فى بعض الحالات، أو فى بعض الأوقات فحسب، ولهذا كنت ولازلت أراها وأتمناها شيئاً غير مستحب لكن الاضطرار يجعله فى بعض الأحيان استثنائياً أو مؤقتاً فى إطار المشروعية، ولهذا فإنى فى الوقت نفسه حريص كل الحرص على أن أتوقف بالدروس الخصوصية عند الحدود التى يجب أن يتوقف عندها العقار الدوائى.

ولهذا فإنى أحذر وبأعلى صوت كل ولى أمر من أن ينساق إلى الاتجاه المدمر الذى يظن أن التغذية بالعقاقير أجدى أو أصلح أو أنفع من التغذية الطبيعية!

تهميش دور المدرسة اتجاه قاتل

ولا ينكر أحد أن التوجه الخطر إلى تهميش دور المدرسة أو تغييبه هو اتجاه قاتل لا مدمر فحسب ، لكنه قد بدأ ينتشر ، وظن القادرون مالياً أن من واجبه أن يوفر لأبنائهم هذه التغذية الدوائية، وأن يمنعوا عنهم التغذية الطبيعية حتى لا تتضارب التغذيةتان، وهذا السلوك فى الحقيقة ليس إلا نوعاً من أنواع السفه كما ذكرت فى بداية مقالى، لأن الحياة الإنسانية لا تستقيم بتغذية

دوائية حتى لو كانت هذه التغذية الدوائية الكاملة مطلوبة في بعض حالات مرضية حرجة لكنها في هذه الحالات تقتصر على أيام قلائل ولا بد من العودة بعدها إلى التغذية الطبيعية، وربما أجد نفسى ملزماً بتصوير حقيقة طبية مهمة، وهى أننا كأطباء فى أقسام الرعاية الحرجة نكون أشد الناس جزءاً من أن يطول اعتماد المريض على جهاز التنفس الصناعى ونسعى بكل طاقتنا إلى تخليص المريض من هذا الجهاز حتى إننا نسمى هذا التخليص بالفطام، وهو فطام حقيقى بالفعل.

وأخشى ما أخشاه على الجيل الجديد أن يصلوا إلى المرحلة التى يستحيل فيها فطامهم عن الدروس الخصوصية!

خطورة التشبع بفكرة استحالة إعادة الطلاب

على أن أخطر ما فى موضوع التوجه نحو تقنين التسبب فى حضور الطلاب أن كثيرين من ذوى المواقع الحساسة فى نظامنا التربوى قد بدأوا يتشبعون بفكرة استحالة إعادة الطلاب إلى المدرسة، أو من باب أولى إعادة المدرسة إلى المدرسة، ومن حسن حظ مصر أن الوزير الدكتور بهاء الدين ليس من هؤلاء.

وأذكر فى هذا الصدد أن وكيل إحدى الكليات العملية سخر منى بشدة وكرر سخريته حين تحدثت معه منذ عشرة شهور عن أهمية حضور طلاب الدراسات للمقررات العلمية على يد أساتذة القسم، وأن يحرم المتخلفون من دخول الامتحان، وأن ينظر إليهم فى البداية والنهاية على أنهم طلاب مسئولون ومطالبون بدرجات عليا من الالتزام الخلقى والعلمى، ولكنه كان ولا يزال لا يتصور إمكانية تحقيق مثل هذه الفكرة فى مجتمع نفعى يقصد الفساد والمحسوبية.

ومثل هذا الوكيل كثيرون، وهؤلاء هم أخطر الأسلحة على مستقبل هذا الوطن، وإذا جاز وصفهم بتعبير دقيق ومختصر فإنهم يمثلون «الطابور الخامس» فى معركة التنمية والتربية لأنهم يخربون الأساس الذى لا يمكن للعملية التعليمية أن تستمر وهو مخرب، ولا يمكن لبناء الوطن بالتالى أن يتحقق إلا على نحو مشوه.

ضرورة معاملة المفسدين بالقسوة الكافية للإصلاح

ولست أظن أن من حق هؤلاء أن يمارسوا هذا الدور دون أن نأخذ على أيديهم بكل قسوة، سواء فى ذلك ناظر المدرسة الذى يقتسم مرتبات المدرسين حتى يسمح لهم وللطلاب بالغياب من أجل حضور الدروس الخصوصية خارج أسوار المدرسة، وسواء فى ذلك :

- من هم بحسن النية لا يدركون أبعاد الموضوع وهم الأغلبية،
- أو الأقلية من أصحاب الآراء المغرضة الذين يظنونها فرصة لتعبئة رأى العام ضد الوزير (فى فرصة ذهبية كهذه)،
- وأصحاب الفهم القاصر الذين لا يكلفون أنفسهم تأمل ما هو حادث فى أى وطن متقدم يعنى بالمدرسة إلى أبعد الحدود، ولا يعترف بهذا النظام الموازى الذى أصبحنا نقده،

- و أولياء الأمور الذين تدفعهم أهداف نبيلة ولاشك فى نبليها إلى مسالك و عرة وخطرة وهم يظنونها السبيل القويم.

الإجاز التربوي بالقانون

ولست أملك بعد كل هذا الإيضاح إلا أن أدعو الله سبحانه وتعالى أن يهدينا سواء السبيل، وأن يكفينا شر أنفسنا.. وأن ينير بصيرتنا إلى أن ندرك أن حرمان عشرة آلاف طالب من دخول امتحان الثانوية العامة هذا العام بمقتضى القانون سوف يكون بمثابة أكبر إنجاز تربوي يمكن تحقيقه من أجل إعادة المدارس إلى المدارس!!

الفصل العاشر

المجموع التراكمى هل هو ضرورة؟

تصاعد الآثار الجانبية

على الرغم من احترامى التام لفكرة المجموع التراكمى التى نأخذ بها الآن فى جامعاتنا المصرية، فإنى لا أستطيع أن أنكر أن آثارها الجانبية قد تصاعدت وتراكت إلى حد خطير. ويكفى - على سبيل المثال - أن أشير إلى ما حدث فى إحدى الجامعات الإقليمية حين حصلت ابنة العميد على الدرجات النهائية فى امتحان الفصل الدراسى الأول، على الرغم من أنها لم تكن قد أمضت فى هذا القسم إلا أسبوعا واحدا بعد تحويلها من قسم آخر، ولم يكن هذا التصرف الأرعن (والخاطئ بالطبع) إلا نتيجة لما يتطلبه مبدأ المجموع التراكمى من درجات عليا منذ أول فصل دراسى لكل طالب يضع عينه أو يضع أهله أعينهم له على وظائف المعيدى أو مجرد التفوق فى النهاية،

ويرى كثير من زملائى أن الخطأ الجسيم الذى وقع فيه وكيل كلية الطب فى جامعة كبرى لم يكن إلا نتيجة طبيعية لمثل هذا السعى المحموم فى مراحل مبكرة عن لحظات الحسم التقليدية.

ليس شرطا أن ما يصلح لميدان يصلح لكل الميادين

لست أريد بهذا أن أنتقص من قيمة الأخذ بفكرة المجموع التراكمى، ولكننى أحب أن أشير إلى حقيقة مهمة وهى أنه ربما كان هذا الأسلوب هو الأمل فى تقدير الفنون والرياضات والممارسات، لكنه بخبراتنا ليس بالأسلوب الأمل فى تقدير العلوم والآداب.

ولهذا السبب فإنه قد أثبت نجاحا منقطع النظير فى الكليات العسكرية التى تختلف نظمها ومعطياتها كثيرا عن الكليات الجامعية.

وربما يدفعنى هذا إلي أن أقترح التفكير فى الاقتصار على تطبيقه على كليات الفنون الجميلة والتطبيقية والتربية الرياضية، فهذه هى الدراسات التى لا ينبغى إخضاع التقييم فيها لتقييم اللحظة القطعية، وإنما لتقييم الممارسة المتصلة المستمرة.

مناخ المناقشات

كأنى أريد أن ألقى بهذه الملحوظة الضوء على المناخ السياسى الذى تدور فيه المناقشات حول الامتداد بشهادة الثانوية العامة إلى ثلاث سنوات والأخذ بفكرة المجموع التراكمى فى هذه الشهادة، وهو الوضع الذى سينشأ عنه أن تصبح الأسر المصرية فى دوامة امتحانات أربع سنوات متصلة، لأنها تخرج من الإعدادية إلى الثانوية بسنواتها الثلاث.

وهكذا نحكم على الأجيال الجديدة بأن تعاني التوتر المستمر بدءاً من سن الرابعة عشرة مباشرة، وهو ما يودى إلى نشأة حالة مزمنة من إفراز هرمونات الإدرنالين وما يصاحبها من توتر دائم أو مزمن.

إذا كان الأمر كذلك فهل نجد من الأمثلة ما يدلنا على أن نظام امتحان الشهادة فى سنة واحدة قد تكون له مميزات التى تفوق مميزات التركيز على فكرة المجموع التراكمى، وأنه يحمل بعض الخير.

الأمثلة الدالة على التجارب الصائبة

أفضل كعادتى الانطلاق بالقراء إلى رحابة الفكر على مدى تاريخنا المعاصر لأذكر مثلين يدلنا كل منهما على مدى العبث الذى نمارسه حين نلجأ إلى مثل هذا التعسف فى فرض فكرة المجموع التراكمى بصورة عشوائية وعمومية!

المثل الأول: كان هناك طالب فى قسم الفلسفة فى آداب القاهرة فتحت مداركه الأدبية والفنية فى مرحلة مبكرة، وأحب أن يدرس الموسيقى دراسة نظامية، وكان النظام التعليمى فى جامعة القاهرة يسمح للطالب أن يتقدم لامتحان الليسانس مباشرة من السنة الثالثة بدون أن يمر بامتحان السنة الثالثة، لكنه بالطبع لا يحصل على الليسانس إلا إذا نجح فى الامتحان نجاحاً تاماً..

هكذا فإن هذا الطالب خصص السنة الثالثة لدراسة الموسيقى فى معهد الموسيقى العربية على مدى عام كامل، وفى العام التالى اجتاز امتحان الليسانس بنجاح،

هذا الطالب هو الأديب العالمى نجيب محفوظ الذى شرف محبيه بحصوله على جائزة نوبل فى الآداب منذ أكثر من عشر سنوات.

تفكير الجامعات المتقدمة

المثل الثانى: ذهب طالب أزهرى للدراسة فى السوربون مبعوثاً من الأزهر الشريف، فوجد حرية كاملة فى اختيار وترتيب المواد التى ينبغى عليه أن يدرسها من أجل حصوله على الليسانس بحيث يبدأ بأية مادة من المواد، دون تخصيص مواد بعينها لكل سنة دراسية، ولم تكن هذه هى كل الحرية التى وجدها فى تلك الجامعة، بل إنه وجد النظام الجامعى يسمح لمن لم يحصل على الشهادة الثانوية بأن يدرس فى الجامعة من أجل الحصول على ليسانس الفلسفة مثلاً، وأن يدرس المواد الفلسفية المؤهلة لهذه الدرجة تبعاً، لكنه لا يستطيع أن يحصل على الليسانس إلا بعد أن يكون قد

حصل على الشهادة الثانوية، حتى لو تزامن حصوله على هذه الشهادة مع منتصف دراسته الجامعية..

وقد سجل هذا الطالب خبرته الدراسية هذه في كتاب حياته وهو معجب بهذا النظام البديع..
فيما بعد عاد هذا الطالب إلى بلاده وأصبح عالما كبيرا وترقى في مدارج العلم والمشیخة
والمصوفية حتى أصبح هو نفسه الإمام الأكبر الشيخ عبد الحليم محمود.

معنى الامتحان المتخلف

عندى من هذه النوعية أمثلة كثيرة لا أستطيع أن أستعرضها جميعا في مثل هذا المقال، ولكنى
أستطيع أن ألفت النظر إلى حقيقة أن العلم والمعرفة حلقات مترابطة، يساعدنا النضج في بعضها
على فهم البعض الآخر من ناحية، ومن ناحية أخرى فإننا قد لا نستطيع فهم البعض الآخر بدون
بعض سابق عليه.

ولهذا كله خرجت جامعات العالم (ومدارسه أيضاً) من نظم تقليدية وسنوات دراسية ومجاميع
تراكمية، خرجت بقصد إلى آفاق أرحب وأقدر على الحكم على الأمور، ولم يعد هناك في العالم
المتقدم امتحان «متخلف» بالمعنى المصرى الذى يتطلب حضور الآليات المصرية المتجددة التي
صاغت مؤسسات وسلاسل كتب : توقعات مرئية ، ومراجعة ليلة الامتحان ، ونماذج امتحان
وإجابة، وإنما أصبحت هناك بنوك امتحانات علنية تحظى بكل الشفافية والمرونة .

ولو كان الأمر بيدى لأعلنت امتحان الثانوية العامة من قبل بدء العام الدراسى بشهر كامل،
ولاجتهدت فى وضع هذا الامتحان بالأساليب الذكية بحيث لا تزيد المعرفة به (عن الجهل به)
درجة واحدة من درجات مجموع الطلاب الذين يواجهونه.. أى أن الطلاب يظلون يجتهدون طوال
العام حضورا وفهما حتى يستطيعوا اجتياز الامتحان، ولا يتفاضل أحدهم على الآخر بأنه توقع
هذا السؤال بالذات لأن الامتحان نفسه معروف سلفا وقادر على أن يقيس قدراتهم العلمية تماما..

قياس التمكن بطريقة غير مباشرة

والأمر فى هذا شبيه بما نقوله فى الامتحانات العملية والعلمية والطبية من أن تمكن الطالب من
حل هذه المسألة (أو إجراء هذه الجراحة، أو تشخيص هذا المرض، أو تصميم هذا المبنى، أو
إصلاح هذه الماكينة، أو رسم هذه الخريطة، أو تحقيق هذا النص القديم، أو مراجعة هذه الموازنة،
أو اكتشاف الخطأ فى الهيكل الإدارى، أو إتمام الحساب الاكتوارى لهيئة) كفيل له بأن يحصل
على الدرجة، لأنه يعكس إمامه وتمكنه من كل جزئيات العلم.. وهذا ممكن من حسن الحظ، وإن
كان البعض يظنه مستحيلا!!

الفصل الحادي عشر الحل الأمثل لمشكلة الكتب الخارجية

جوهر الحل الذكي

- ها هي الحقائق تظهر وتتكشف حتى إن وزير التربية والتعليم الجريء يصرح بها جهارا نهارا، وها نحن قد أصبحنا جميعا ندرك أن توزيع الكتب الخارجية يمتد ليشمل كل طلاب المدارس وتلاميذها، فهل أن الأوان لناخذ برأى كاتب هذه السطور :
- أن تكف وزارة التربية والتعليم عن طباعة وإنتاج الكتاب المدرسى،
 - وأن تركز فى وضع معايير هذا الكتاب، ومواصفاته، ومحتويات المنهج، وتناوله.
 - وأن تجود فى هذا المجال،
 - وأن تترك للطلاب حرية اختيار أفضل الكتب المتاحة فى السوق؟
 - وأن تحول موازنة طباعة الكتب المدرسية التي تصل فى الخطة الخمسية إلى حوالى خمسة عشر مليارا من الجنيهات لبناء المدارس الجديدة حتى نزيل من وجه التعليم المصري سُبّة الفترات المسائية التي فوجئنا بها تفرض نفسها فى خريف عام ٢٠١٠ ، بما يتعارض كل التعارض مع ما هو معلن من سياسة الدولة!

الإنفاق الذي لا يستهدف إلا إرضاء المؤسسات الصحفية القومية

لاشك فى أن الموازنة التى سنتفق فى السنوات القريبة القادمة على طباعة كتب لا تستعمل كقيلة بإنقاذ مصر من أزمة نقص المباني التعليمية، وهى الأزمة المتراكمة التى بدأت منذ خمسين عاماً مع انشغال الموازنات والإنفاق العام بالحروب، ولا تزال قائمة حتى يومنا هذا، على الرغم من الجهود غير المنكورة طيلة تسعينيات القرن الماضى على يد الرئيس مبارك نفسه، وعلى يد الدكتور عاطف صدقى، والدكتور حسين كامل بهاء الدين، وهيئة الأبنية التعليمية .

ومن الجدير بالذكر أن هذا الذى أَدْعُو إليه ليس بدعا ، ولا عجبا، ولا خروجا على المؤلف، ولا على القواعد، بل إن كثيرا من الدول، ومنها دول شقيقة ومجاورة، قد أخذت به وتمكنت من خلاله من النهوض بمستوى الكتاب المدرسى إلى حدود فاقت كل التصور.

وليس عندى شك فى أن المؤسسات الصحفية القومية التى تتولى طباعة الكتب المدرسية الآن، تملك كل وسائل النجاح والتفوق فى سوق الكتب المدرسية إخراجا وإنتاجا، وقد حدث بالفعل (منذ عامين) أن دخلت بعض هذه المؤسسات مسابقات محدودة لإنتاج الكتب المدرسية طبقا لقواعد الوزارة التى وضعها مركز تطوير المناهج بالتعاون مع نخبة من الأساتذة المتخصصين، وعلى الرغم من أن هذه المؤسسات دخلت هذه المسابقات على عجل، وفى وقت محدود، فإنها استطاعت تحقيق نجاح ملموس بمعاونة الكوادر التعليمية والفنية التى تحفل بها مصر

النهج الذكي الذي اتبعه الأزهر على مدى ألف عام

من الجدير بالذكر أيضا أن المؤسسة التعليمية التقليدية التي حفظت علوم الأوائل طيلة عشرة قرون على الأقل، وهي الأزهر الشريف (جامعة وجامعا ومعاهد) كانت تأخذ بهذا المبدأ الداعي إلى حرية اختيار الطالب للكتاب الذي يدرس فيه.

ومع أن المتون أو المناهج والمقررات بلغة العصر كانت معروفة وشبه محددة سلفا، فقد كان في وسع الطلاب أن يختاروا بين أكثر من شرح، وأكثر من حاشية، وأكثر من تعليق، وأكثر من تقرير حسب مصطلحات المؤلفات في هذا الميدان .

حدود حرية الطالب في اختيار الكتاب

بل إن الذين يذهبون إلى معقل الكتب الأزهرية في الصناديقية، والحسين، والأزهر الشريف يجدون «الألفية» على سبيل المثال، وهي مشروحة في أكثر من شرح، وتباع هذه الشروح إلى جوار بعضها في المكتبة نفسها التي قد تتولى نشر أكثر من شرح للكتاب الواحد، على حين أن مكتبات شارع الفجالة تكاد تلتزم بسلسلة واحدة في المادة الواحدة .

روح الديمقراطية وقيم التعددية

وفي جميع الأحوال فإن تعدد الكتب الخارجية وتنوعها يصب فيما بدأ المجتمع يدعو إليه من الديمقراطية والتعددية، كما أن دخول هذه الكتب ميدان التنافسية الحقة كفيلا بأن يعلى من قيم الجودة، وقيم الشفافية على حد سواء.

ولست أجد حرجا في أن أقول إن أحد الكتب الخارجية في اللغة العربية كان يتبنى في تعليقه على النصوص المقررة روح المناهج النقدية التقليدية، على حين كان كتاب آخر يحرص على تطعيم عرضه باللجوء إلى ما دعت إليه المناهج النقدية الحديث، وقد ظل هذان الكتابان الشهيران يعيشان ويتنافسان جنبا إلى جنب حتى في عصر الشمولية

وفي مناهج العلوم كانت هناك سلسلتان من الكتب الخارجية تعبران عن منهجين مختلفين لكنهما متميزين، وكانت السلسلة الأولى كفيلا للمتفوقين بمزيد من التفوق، على حين كانت السلسلة الثانية كفيلا للمتوسطين بأقصى ما يمكن لهم أن يحققوه مع توسط كفايتهم التحصيلية، وقد كنت أختار لمن يسألني النصيحة من أولياء الأمور أو التلاميذ السلسلة التي تتناسب مع مستواه، وكان هذا محل تقدير الجميع، حتى إن أحد زملائي الكبار من أساتذة الطب اعتبر توفيقى في هذا الاختيار لولديه (وكانا من مستويين مختلفين) نوعا من أنواع العبقرية جعلته يثق بأحكامى، وفهمى، وتميزى على الدوام.

التحذير من المشكلات الإضافية التي تخلقها رؤانا القاصرة

وختاما فإنى أود أن أقول إن تناول مشكلاتنا التعليمية الراهنة يتطلب قدرا من رحابة الفكر، ومن عمق الفهم، ومن طول التجربة، ومن ذكاء المقاربة، ومن صفاء العقل، ومن سلامة النية،

ومن شرف القصد، ومن حب الرسالة، وبدون هذه العوامل المجتمعة فقد تتحول رؤانا لمشكلاتنا إلى مشكلة جديدة تضاف إلى المشكلات الأصلية، وتضاعف من آثارها وهو ما لا أظننا نتحملة في ظل ظروفنا الراهنة، والله من وراء القصد.

الفصل الثاني عشر هل تنتهي صورة الظلم الممنهج للمعلم المصري؟

أولى الضرورات في إصلاح حال التعليم

لا أزال أكرر ما أعتقده عن يقين من أن أول ضرورة من ضرورات إصلاح حال التعليم المصري هي إصلاح حال المعلمين ، ولا بد لنا قبل أن نتكلم عن إصلاح هذا الحال أن نلخص في سطور قليلة المآسي التي تحيط به.

في نقابة المهن التعليمية الآن حوالي مليون معلم ، وبالطبع فإن بعض هؤلاء لا يشتغلون بالتعليم ، وكثير قد وصلوا سن التقاعد .. لكن هذا لا يؤثر في شيء علي الاستنتاج الذي لا بد أن نضعه أمام أعيننا من أن هذه المهنة فيها أكبر عدد من المهنيين في هذا الوطن . وأن وزارتهم فيها أكبر نسبة من موظفي الحكومة المصرية ، وأن نقابتهم هي أولى النقابات المهنية من حيث العدد. كل هذا جميل ، وليس من شأنه أن يؤدي في منطق الحياة أو في واقعها إلي أن تكون لهؤلاء المنزلة الأولى ، فقد علمتنا حضارات التاريخ أن المنزلة الأولى للفئات المختلفة داخل المجتمع لا تكون بالعدد ولكن بمؤشرات أخرى .

لكن هذا العدد الضخم يجب أن يلقي من التقدير والخدمات التي تؤدي له أو تتاح لأفراده ما هو كفيلاً بأن يجعل الشعور بالانتماء إلي المجموعة الكبيرة مكسباً كبيراً ،

أقل معاش تقدمه نقابة مهنية في مصر

ومما يؤسف له أننا نستطيع أن نلفت النظر إلي إن معاش المعلم هو أقل معاش تقدمه نقابة مهنية علي ظهر الأرض المصرية . وهذه حقيقة مؤسفة ، ولكن التفاصيل المرتبطة بالبيانات منح معاش المعلم أكثر إثارة للأسف وللحجب .

ويكفي أن نذكر أن طائفة أعضاء نقابة المهن التعليمية من خريجي الأزهر الذين صدر لهم تشريع بأحقيتهم في الاستمرار في الخدمة إلي الخامسة والستين ، ثم لم تسعفهم صحتهم بهذا البقاء ، وآثروا الخروج عند الستين أو قبلها .. هؤلاء مثلاً وهم طائفة بلا شك من ذوي النفوذ السابق في الوزارة وفي النقابة ، محرومون من معاش النقابة إلي أن يصلوا إلي سن الخامسة والستين .. هذه هي واحدة من التفاصيل التي يصعب علي النفس تقبلها.

الانشغال عن تأدية المهنة المقدسة

أنطلق بك إلى لقطات سريعة من صور الظلم القاسي المفروضة على المعلم المصري . وقد كان من الأصوب أن نبدأ بها فنمعن النظر في مشكلات المعلمين بمناقشة قضية المهنة وممارسة المهنة .

وسوف نجد أنفسنا على سبيل المثال هنا أمام قضية بالغة الدلالة على ظلم الحكومة للمجتمع وللمعلم ، و إذا جاز تلخيص القضية في عبارة واحدة فإن المشكلة تتعلق بقصر الفترة الزمنية التي يتاح فيها للمعلمين أن يمارسوا مهنتهم ..

أبرز عيوب الهيكل الوظيفي

قد نفاجأ عندما نعلم أن الهيكل الوظيفي في التربية والتعليم لا يتيح (افتراضا) أمام الأستاذ الكفاء أن يستمر في أداء عمله في الرسالة السامية لأكثر ثماني سنوات «منها سنة الخدمة في القوات المسلحة» .

أما الذين يكون من حظ تلاميذهم أن يبقى لهم هؤلاء الأساتذة في هذه الوظيفة التعليمية كمدرسين (بعد ثماني سنوات من ابتداء تعيينهم) فهم في نظر الهيكل الإداري للتربية والتعليم .. الفاشلون .. أو علي الأقل المتقاعسون عن الوظائف العلبا ..

تسألني كيف كان ذلك ؟

تلخيص المراحل التي يفرضها الهيكل

أصبحت ترقيات المعلم في التربية والتعليم منذ أوائل السبعينيات تمر بـ 13 مرحلة علي النحو الهيكلي الآتي : مدرس إعدادي بعدها بأربع سنوات يرقى مدرسا ثانويا أو مدرس أول إعدادي ، بعدها بأربع سنوات يرقى مدرس أول ثانوي أو كيل إعدادي ، بعدها بأربع سنوات يرقى موجهها لمادته بالتعليم الإعدادي أو وكيل بالثانوي أو ناظرا بالإعدادي (إذن بعد ثماني سنوات يمكن للمدرس أن يصبح بعيدا فعلا عن الوقوف في الفصل لإلقاء درسه ، وصحيح أن التوجيه والنظارة والوكالة هي عمليات تكميلية مكملة ومتضافرة مع التدريس ، ولكن المأساة أننا نفقد المدرس حين تصبح له من الخبرة بمادته القدر الأعظم وفي أعظم سن للعطاء) .

بعدها بأربع سنوات أخرى (أو بثلاث) يرقى إلي موجه في الثانوي أو ناظر في الثانوي أو رئيسا لقسم من أقسام المديرية التعليمية كشنون الطلبة والامتحانات أو التعليم الإعدادي - أو التخطيط .. إلخ . هذه الدوامة من الوظائف التي ينظر إليها أهل التعليم علي أنها استراحة إلي حين . وهذا الحين ليس محددًا ، فبعد هذه الوظيفة تصبح الترقية بالاختيار إلي وظيفة مدير إدارة أو مدير مرحلة أو موجه أول مادة .

قمة الوظائف الإدارية التعليمية

بعدها بفترة أخرى تطول وتقتصر يرقى إلي وظيفة وكيل مديريةية (وكيل مدير عام) أو مدير إدارة (من درجة أعلي) أو مفتشا عاما في الوزارة لمادة من المواد .

وبعدھا بفترة أخرى تطول أو تقصر یرقی إلی وظيفة مدير عام لإدارة فی الأقالیم ، أو لإدارة فی الوزارة بالقاهرة أو مستشاراً لمادة من المواد.

وبعدھا بفترة أخرى تطول أو تقصر یصبح القلیلون جداً من هؤلاء الكثيرین جداً فی درجة وکیل وزارة ، فإذا كان لهم من العمر والقدر والنفوذ والعلاقات ما یتیح لهم أن یصلوا إلی درجة وکیل أول الوزارة فهم المحظوظون المسعدون.

فإن وصلوا إلی درجة نائب وزیر فهما اثنان فی تاریخ التربية والتعليم فی عهد الثورة كله :

محمد علی حافظ ومنصور حسین.

الرابط بین الاتقان والسهولة

علی أننا یمکن أن نضع فی حسابنا ونحن نرسم سیاسات التعليم ، وأیضا حین نمارس وظيفة المعلم أو تنفيذ هذه السیاسة علی النحو الأوسع انتشاراً أن التلمیذ الذی سوف تنمو فیهِ القدرة علی عمل الأشياء الصغیرة باتقان ، هو ذلك الذی سوف تكون له فی مستقبل أيامه القدرة علی انجاز الأشياء الكبيرة فی سهولة ویسر.

قد لا تكون هذه هی الوسيلة الوحيدة إلی مثل هذه النتيجة الرائعة ، ولكن الذی لا شك فیهِ أنها خیر الوسائل أولاً ، وأنه ینبغي لنا أن نحققها بهذه السهولة ، والطفل لا یزال فی دور التكوين.

إن الأخطاء التي یرشد أستاذ اللغة التلمیذ إلیها فی موضوع تعبير كفیلة بلا شك أن تنمی فی هذا الطالب أدق الحواس النحویة والإملائیة والتعبیریة ، وصحیح أنها لن تكون هی المرشد الأول فی صنع روح الكاتب أو ملكته فی ذلك التلمیذ الصغیر ، ولكن المؤكد أنها لن تمنع هذا ، فهي كفیلة فی المقام الأول بإضفاء الدقة ، وتنمیتهای ، وهي كفیلة ثانیة برفع مستواه فی الإملاء والنحو والتعبیر اللفظی ، وقد تكون كفیلة ثالثاً مع تقدم منشود یحرزه الفتی موضوعاً بعد موضوع ویلمسه حین تقل أخطاؤه أن ترفع من ثقته بنفسه ، فإذا استوی له الموضوع من حیث الشكل وصار خالیاً من تلك العلامات الحمراء ، بدأ ینظر إلی بیانه، والوحدة الموضوعیة فی كتاباته وما إلی ذلك.

الباب الثالث الجامعة والثورة الفصل الثالث عشر روح الثورة في تقدم الجامعة

الثورة والتقدم متلازمان منطقيًا

ترتبط الثورة في أذهان المصلحين والوطنيين بالتقدم، فالروح الثورية هي القادرة على إحداث التقدم بأسرع من المعدلات المعتادة، لهذا كان الأمل ولا يزال عظيمًا في أن تنجح الثورة المصرية التي اندلعت في ٢٥ يناير في أن تحقق للجامعة بعض ما تنشده من أمل في التقدم، وتجاوز المحنة التي عاشتها مع تردى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

وفي هذا السياق أحب أن أشير إلى تسعة إصلاحات أراها ضرورية وعاجلة وتمثل بعض ما يمكن تحقيقه عند الأخذ بنظام الانتخاب في شغل الوظائف الجامعية القيادية :

العميد من جامعة أخرى

إذا كان اختيار العميد قد أصبح بالانتخاب، فلماذا لا نسمح بأن يكون العميد من جامعة أخرى بما يضمن الخروج من أزمة التزاوج الداخلي التي عانت منها جامعاتنا على مدى أربعين عامًا؟ لا ينبغي أن يكون لهذه الفكرة أى أهداف مرحلية لكنها تستهدف التغلب على العيوب الوراثية القائلة التي تصاحب التزاوج الداخلي، وتحرم الجامعة من آفاق التجديد في دماغها وشرابيينها على حد سواء

الخروج من أزمة التزاوج الداخلي

وعلى النهج نفسه فإن النجاح في اختيار رئيس جامعة من بين أساتذة الجامعات الأخرى سوف يتيح فرصة ذهبية للإفادة من الشخصيات العلمية الوطنية المتاحة في ربوع الوطن إفادة تفوق ما هو متاح الآن من حصر هذه الشخصيات في بيئة ضيقة، وتجارب شخصية سابقة وهي سمة تراجعية قد تؤثر حتى على رحابة الفكر التقدمي الكفيل بصياغة دور المؤسسة الجامعية في آفاق متعددة ومتنوعة وجديدة على المؤسسة التي انحصرت جهود تطويرها في أبنائها .

الكود الأخلاقي

إذا كنا قد عانينا في الفترة الماضية من الحديث المؤسف عن الأخطاء القائلة التي يرتكبها بعض الأساتذة الآباء من أجل أبنائهم وبناتهم، فلماذا لا نعهد إلى إقرار كود أخلاقي يمنع الأساتذة الآباء أن يتولوا مناصب العمادة والوكالة إذا كان لهم أبناء في الكلية أو الجامعة التي سيتولون عمادتها أو رياستها

علاج أمراض القزامة

إذا كنا نشكو من مرض القزامة أو التقزم في بعض الكيانات الجامعية التي أنشئت منذ أكثر من عشرين عامًا، ولم تحقق وظيفة النمو الذاتي حتى على مستوى النمو الطبيعي في هيئاتها العلمية

أو بحوثها أو إنجازاتها فلماذا لا نفكر بجدية فى إعادة دمج هذه الكيانات (أو تبعيتها) بما يضمن نموها الطبيعي بعيداً عن المظاهر الكاذبة فى استقلال معاهد بذاتها بعيداً عن كيانها الطبيعي فى الكليات.

القضاء على الحلقات الإضافية

إذا كانت التجربة قد أثبتت كثرة الحلقات الإضافية المتمثلة فى وجود مناصب جامعية متعددة على مستوى نائب رئيس الجامعة، ووكيل الكلية حيث أنشئت هذه المناصب لتلبية طموحات مقدورة و معروفة فى تولى مناصب قيادية لا تحقق عائدا علميا، أو تنظيميا، وإنما تطيل مدة دورة الأوراق المكتوبة والإجراءات فحسب، وبخاصة إذا ما عرفنا أن هناك لجانا جامعية لكل شأن من الشئون فضلا عن مجالس التعليم والطلاب والدراسات العليا والبحوث والبيئة على مستوى كل جامعة، إذا كان الأمر كذلك فأظن أن الأوان قد آن للعودة إلى النظام القديم بوجود وكيل واحد ونائب واحد لرئيس الجامعة، مع تفرغ كل هؤلاء هم والعمداء ورؤساء الجامعات

ضوابط التفرغ

لما كان التفرغ فى حد ذاته هو أكبر ضمان لأداء الوظائف القيادية على الوجه الأمثل فإن ضوابط هذا التفرغ تصبح أهم من الحديث عن التفرغ حديثا مطلقا، وفى هذا الصدد فإنه لا يمكن القبول بفكرة انتداب العمداء للدراسات العليا أو التدريس خارج كلياتهم وجامعاتهم، بل إن عملهم بالتدريس فى داخل كلياتهم لا ينبغى بأى حال من الأحوال أن يزيد على أربع ساعات فى الأسبوع تستبقي لهم صلتهم بتخصصهم ، مع الحفاظ على توظيف وقتهم المخصص للقيادة الجامعية، وإلا فسوف نواجه ما واجهناه من قبل من انتداب العمداء سنتين ساعة فى الأسبوع فى جامعة أخرى فى مدينة أخرى، وهو ما يعنى عدم بقاء أى وقت حقيقى للكلية الأصلية.

فكرة الأقدمية الذكية

يرتبط بهذا كله أن نحافظ فى تشكيل اللجان العلمية الدائمة على فكرة الأقدمية الذكية الكفيلة بإنهاء العبث الذى حدث فى تشكيل اللجان فى آخر دوراتها حين اتبع أسلوب قريب تماما من أساليب التنظيم الطبيعي مع غياب الحاجة الملحة إلى اتباع مثل هذا الأسلوب الذى اعتمد على الاختيار الشخصى المغلف بتسميته خادعة اسمها لجنة الحكماء .

وفى الحق أن الحاجة إلى هذا الأسلوب اقتضرت على غرام الوزير (أى وزير) بإيجاد حالة من التشويق المسرحى فى اختياراته التى خضعت لعوامل أخرى حرصت على إرضاء القيادات الأمنية والصحفية والحزبية بما يضمن جوا فريدا لم يتح لغيره .

شفافية المعلومات ودقة البيانات

وفى كل هذه الترتيبات فإن الحرص على شفافية المعلومات ودقة البيانات المتاحة يمثل نمطا من أنماط التقدم الجوهري فى الجامعات، ومن المفارقات أن إحدى الجامعات الحديثة نتيج بيانات كاملة عن كل أعضاء هيئة التدريس بها، على حين أن الجامعة الأقدم التى كانت بمثابة الأم لها لا

تزال حتى يومنا هذا تخفى هذه البيانات وكأنها سر من أسرار العمليات الحربية بينما الجامعة الجدة تتيح كالجامة الحفيدة كل البيانات !! .

التأهيل الإداري العالي

على أن القيادات الجامعية الجديدة بعد هذا كله تتطلب قدرا من التأهيل الإداري العالي الذي لا بد منه ومن تنظيمه بأقصى سرعة تأهلا لها لما تتطلبه مستويات أعلى من قيادة المشروعات القومية والوعي بالبيئة القانونية والاقتصادية للوطن .

ولابد أن تتم هذه التأهيلات من خلال برامج واضحة محددة فى مؤسسات استراتيجية مؤهلة - وتوئل و يعاد تأهليها) بما يقابل تجربة المدرسة الفرنسية فى الإدارة العليا ، وذلك بالاعتماد على ما هو متاح بالفعل من طبقة المعهد القومي للإدارة العليا ، و أكاديمية ناصر العسكرية العليا على غرار الأسلوب الذى اتبعته الدولة فيما بين حربى 1967 و 1973 .

و فى رأينا المتواضع فإنه أنه بدون هذا التأهيل فسوف نظل أسرى فكرة أن الجامعات متقدمة حسب، تودى وظيفة شبيهة بوظيفة الكُتاب أو الكتاب، دون أن نشارك فيما هو متوقع منها أن نشارك فيه صياغة مستقبل الوطن.

الفصل الرابع عشر خارطة الطريق للثورة الديمقراطية فى الجامعات

تجربة الانتخابات على مدى ٢٢ عاما

إذا كان الحديث الشائع الآن يدور حول التساؤل عن البدء بالانتخابات الرئاسية أم البرلمانية، فإن الجواب الأصوب من وجهة نظرى هو البدء بالانتخابات الجامعية، فعمل أصدق مجال يمكن وصف الجامعات فيه بأنها قاطرة المجتمع هو كل مجال يتعلق بالديمقراطية .

وقد عاشت الجامعات 22 عاما من الانتخابات الجامعية ما بين 1972 و 1994 كانت أزهى عصورها فيما يتعلق بصعود القيادات الجامعية، كذلك كانت انتخابات الاتحادات الطلابية ما بين 1973 و 1976 هى الذروة التى خرّجت آخر جيل مشتغل بالسياسة فى مصر الحبيبية، قبل أن يأتى، بعد وقت طويل، الجيل الأروع الذى قاد ثورة 25 يناير بكل اقتدار.

لهذا فإنى أرى أن الدولة مطالبة اليوم من خلال السلطة التشريعية المتاحة للمجلس الأعلى للقوات المسلحة بأن تسرع بتعديل سريع فى قانون الجامعات يعيد الأمور إلى ما كانت عليه من توجه ديمقراطي، ويزيد من سقف الحرية، وجرعات الديمقراطية، ويهيئ الوطن لإجراء انتخابات برلمانية ورئاسية على أساس سليم من الوعى السياسي الذى لا يمكن أن ينشأ بين الجماهير، بينما الجامعة محرومة منه.

نموذج للبدء بالتحول الديمقراطي

- يمكن لي أن أقدم نموذجا للبدء فى التحول الديمقراطي على النحو التالي :
- قبل بداية الشهر القادم مباشرة يقوم أقدم الأساتذة العاملين فى كل كلية، أى أقدم الأساتذة الذين لم يصلوا الستين (وليس الذين وصلوا الستين ومدت لهم الخدمة حتى نهاية العام الدراسى) بدعوة الأساتذة للاجتماع فى آخر يوم من الشهر فى صورة جمعية عمومية من الأساتذة والأساتذة المتفرغين وغير المتفرغين لانتخاب العميد والوكيل
 - يبدأ انتخاب العميد بأن يختار كل أستاذ أستاذا واحدا فقط لتولى العمادة بطريقة سرية
 - يجرى فرز الأصوات فى الجلسة ذاتها، فإذا كان الفائز بأعلى الأصوات قد تعدى خمسين فى المائة من عدد الأصوات الحاضرة، أعلن فوزه بمنصب العميد، وإن لم يحقق هذه النسبة أعيد الانتخاب على جولات متتالية حتى يتعدى الفائز بأعلى الأصوات نسبة الخمسين فى المائة فيعلن فوزه
 - وإذا لم يمكن لأحد الأساتذة أن يحقق هذه النسبة عبر ست جولات متتالية من التصويت، أجل الانتخاب لليوم التالى وأجرى بالطريقة نفسها.

التطوير الهيكلي لمناصب الإدارة الجامعية

يتواكب مع هذا تطوير هيكلي في مناصب الإدارة الجامعية كان ولا يزال مأمولا ، ولا يمكن إنجازه إلا في ظرف راديكالي النزعة كظرف الثورة:

- يكتفى في كل كلية بمنصب وكيل واحد ويصبح اسمه «نائب العميد» وتنتقل اليه مسؤوليات الوكلاء الثلاثة مع تعديل النصوص القانونية .

المؤسسات المستحدثان في كل كلية

- تنشأ في وقت مواكب لعملية التحول الديمقراطي المؤسساتان اللتان طالما نادينا بوجودهما في كل جامعة وهما ذاكرة الكلية وصالون الأساتذة .
- و السبب في ربطتي لهذا الموضوع بالتحول الديمقراطي أنه يمثل البنية الأساسية للعملية الديمقراطية من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه يعيد تنظيم او توزيع الموارد متمثلة في اهم مورد وهو المساحات والمكاتب الجاهزة المجهزة .
- ولهذا فسوف اتناول هاتين المؤسساتين تناولا سريعا قبل الدخول لخطوات التحول الديمقراطي .
- تخصص مكاتب الوكيل الثاني كصالون للأساتذة يهيئ لهم المناخ الديمقراطي، والممارسة الديمقراطية بحيث يتجمعون فيها متى شاءوا، ويجتمعون فيه أيضا متى شاءوا، ويتوافر لهم فيه ما يتوافر في جامعات العالم المتقدم من استراحة الأساتذة المزودة بمكتبة رقمية متقدمة تتيح لهم الاتصال بالعالم الخارجي من خلال الإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة
- وتخصص مكاتب الوكيل الثالث لذاكرة الكلية وتاريخها متمثلة في نصوص امتحاناتها، وأسطوانات «سبديها» الرسائل، والتسجيلات، والسير الذاتية لأعضاء هيئات التدريس العاملين والسابقين بما يكفل تكوين شخصية الكلية العلمية ذات السمات الديمقراطية التي كونها التعاقب التاريخي، والتراكم الزماني، سعيا نحو العالمية.
- وترتبط هذه الذاكرة بالمكتبات الأخرى في الكلية والجامعة، ويتولى الإشراف على الذاكرة والمكتبات واحد من رؤساء الأقسام، بالإضافة إلى رياسته للقسم مقابل مكافأة مشجعة بالقدر الكافي.

المرحلة الثانية من الانتخابات

ونعود بعد هذا الاستطراد الذي كان لا بد منه في محله لنواصل مقترحاتنا لخطوات تالية في عمليات الانتخابات :

- في اليوم التالي لانتخاب العميد يجرى انتخاب الوكيل بالطريقة نفسها المنصوص عليها سابقا في اختيار العمداء، ويجرى هذا الانتخاب، بعد أن تكون إجراءات انتخاب العميد قد تمت
- يكتفى في كل جامعة بنائب واحد لرئيس الجامعة، ويشترط في رئيس الجامعة ونائبه أن يكون كل منهما قد تولى العمادة أو الوكالة من قبل
- يجرى انتخاب رئيس الجامعة من جمعية عمومية تضم الأساتذة الذين مرّ عليهم في درجة الأستاذية خمس سنوات على الأقل، وهو ما يتوافق مع ما هو مشترط في القانون فيما يتعلق برئيس الجامعة، كما يمكن أن ينص في تعديلات القانون على أن العمداء يختارون من بين الأساتذة الذين مضى عليهم في الأستاذية عامان على الأقل
- يجرى انتخاب رؤساء الجامعات في مرحلة سابقة على انتخاب العمداء، وبالأسلوب نفسه الذي وصف به انتخاب العمداء، ويجرى انتخاب نواب رؤساء الجامعات في اليوم التالي لانتخاب رؤساء الجامعات بالطريقة نفسها

التسلسل الطبيعي لانتخابات المناصب القيادية

كنا قد بدأنا بوصف الأسلوب المتبع في انتخاب العمداء بسبب أن انتخاب العمداء كان هو الأصل في القانون قبل تعديله، ولم يكن مبدأ انتخاب رؤساء الجامعات قد أرسى، و على هذا النحو يكون التسلسل الطبيعي لانتخابات المناصب القيادية في الجامعة على النحو التالي:

- يبدأ انتخاب رئيس الجامعة
- في اليوم التالي لانتخاب رئيس الجامعة يبدأ انتخاب نائب رئيس الجامعة
- في الأسبوع التالي يبدأ انتخاب العميد
- في اليوم التالي لانتخاب العميد يجرى انتخاب الوكيل
- في الأسبوع التالي لانتخاب العميد والوكيل يجرى انتخاب رؤساء الأقسام من بين أقدم عشرة أساتذة في القسم، في الأقسام التي يبلغ عدد أساتذتها ثلاثين أستاذا، ومن بين أقدم خمسة أساتذة في القسم في الأقسام التي يبلغ عدد أساتذتها عشرة أساتذة فأكثر، ومن بين أقدم ثلاثة أساتذة في الأقسام التي يقل عدد أساتذتها عن عشرة
- ويكون شغل كل هذه المناصب الجامعية لمدة ثلاثة أعوام، أو نهاية العام الدراسي ٣١ يوليو الذي يبلغ فيه الأستاذ شاغل الوظيفة سن التقاعد أيهما أبعد

إزالة عناصر الغموض في النصوص القانونية

يتقتضى هذا أن تُحرر كل عناصر الغموض في النصوص القانونية الخاصة بشغل هذه الوظائف، وهو ما أوضحته في دراسة سابقة بهذا العنوان، كما يقتضى هذا الحرص على تداول السلطة والمناصب الجامعية، فلا يُسمح بشغل وظيفة من هذه الوظائف لأكثر من دورتين.

ولا يسمح على وجه العموم بأن يبلغ مجموع مدد أستاذ واحد فى هذه الوظائف الأربع أكثر من تسع سنوات، بما يعنى أنه لا يجوز أن ينتقل فى هذه الوظائف لأكثر من تسع سنوات، حتى وإن كان سنه لا يزال يسمح له بأن يشغل وظيفة أخرى من هذه الوظائف الأربع .
وبمقتضى هذا (على سبيل المثال) فإن الوكيل الذى قضى مدتين كاملتين وكيلا لا يكون من حقه أن يصبح عميدا، ولا نائبا لرئيس الجامعة، ولا رئيسا للجامعة إلا لفترة واحدة.
كما أن الأستاذ الذى شغل منصب العمادة فترة وشغل منصب نائب رئيس الجامعة فترة أخرى لا يصبح متاحا أمامه إذا انتخب رئيسا للجامعة إلا فترة واحدة فقط وهكذا .

كل هذه الوظائف لا تعدو أن تكون وظائف أساتذة

يتم هذا كله فى إطار واضح ينص فى كل خطوة على المبدأ الحاكم للهيكل والهيكلية والدرجات وهو أن كل هذه الوظائف ليست إلا وظائف أساتذة فحسب، ولهذا فلا مانع من أن يعود رئيس الجامعة ليشغل منصب وكيل كلية أو عميد كلية، كما أنه لا مانع بالطبع من أن يعود إلى الأستاذية أو رئاسة القسم وهكذا

وبمقتضى هذا النظام الذى يتيح أن يتم انتخاب رئيس الجامعة قبل انتخاب العمداء فإن الفرصة تصبح متاحة أمام من لم يقع عليه الانتخاب رئيسا للجامعة أن يصبح نائبا للرئيس، أو عميدا، أو وكيلا، كما أن انتخاب رئيس الجامعة يعطى الأساتذة المرشحين أنفسهم للعمادة الفرصة فى اتخاذ قرارهم بالاستمرار فى الترشيح إذا ما لم يكن بوسعهم أن يتقبلوا العمل معه رئيسا للجامعة .

الفصل الخامس عشر حقيقة الأزمة الراهنة في الجامعة المصرية

من الذي أوجد الأزمة

إذا أتيت لوحد من القراء أن يعيش حتى عام ٢٠٥٠ فسيفراً في أدبيات التاريخ المعاصر أن الجامعة المصرية شهدت في ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩ أكبر أزمة عصفت بتاريخها المجيد كله حين دفعت كلها إلي نفق كبير مظلم، وسيذكر التاريخ أن الذي دفع بها إليه كان بعض المسؤولين الذين كانوا في الأصل من العاملين في الجامعة والمتخرجين منها.

سيذكر القارئ أن هؤلاء المسؤولين الجامعيين أجبروا من استطاعوا إجباره من زملائهم علي الزعم بأنهم يتواجدون في الجامعة كل يوم بعد أن تكون قوات الأمن قد أغلقت أبوابها، وصرفت كل من فيها من عاملين، وسعاة، وعمال نظافة . سيكتشف القارئ أن هؤلاء المسؤولين الجامعيين قد أجبروا من استطاعوا إجباره علي الإقرار بأنه يمتلك جسدين بروح واحدة، واسم واحد، وأن هذين الجسدين يتواجدان في مكانين قد يبعدان عن بعضهما بأكثر من مائة كيلومتر، ويعمل كل منهما هنا وهناك بنفس الكفاءة.

السخرية من إبداع البيروقراطيين لقانون نيوتن الرابع

بلغ الأمر بهؤلاء السادة الأساتذة أن أجبروا كل من استطاعوا إجباره علي التهاتف بصحة وحياة القانون الفيزيقي الجديد (الذي سمي تواضعا بقانون نيوتن الرابع)، الذي ينص علي كفاءة فيزيقية خاصة للمساحات السكنية إذا ما كانت مخصصة لأعضاء هيئة التدريس، ذلك أن هذه الأماكن الجامعية أصبحت بمقتضي القوانين التي سنتها الوزارة في 2008 قادرة علي استيعاب عشرة أضعاف ما تستوعبه في العادة.

أصبح المكتب الذي تصل مساحته إلي عشرين متراً مربعاً قادراً علي استيعاب ثمانين من أعضاء هيئة التدريس طيلة الساعات التسع التي يقضونها فيه كل يوم!! بمقتضي القانون، وبقراوات الأساتذة الذين وقعوا واعتمدها زملاؤهم الذين يرأسون الأقسام، ويتولون العمادة، ورئاسة الجامعة.

حدث هذا كله من أجل هدف مهم هو تبرير مفتعل وشكلي لصرف زيادة مشروعة في أجور أعضاء هيئات التدريس من خلال ما أطلق عليه اسم يدل على تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئات التدريس.

من الطريف أن بعض أعضاء هيئات التدريس قد فقدوا القابلية النفسية والفيزيقية لهذه التنمية في القدرات ، لكن فكرة الزيادات صورته وقد قبل بها.

أزمة الطاقات الاستيعابية مع المبالغت الورقية

نواصل قراءة المشهد على نحو ما تمت صياغته فنجد أن مساحات الجراجات التي يترك الأساتذة فيها سياراتهم قد اكتسبت طاقة استيعابية جديدة بحيث أصبحت المساحة التي لا تتعدى خمسة سنتيمترات مربعة كافية لإيواء سيارة متوسطة الحجم من سيارات الأساتذة، وإن كانت في الوقت نفسه غير قادرة على إيواء سيارة الأمن، أو حرس الجامعة لأن هؤلاء رجال واقعيون يعرفون أن السيارات تحتاج لإيوائها مساحة لا تقل عن اثني عشر متراً، لكن القانون والقواعد التي فرضتها وزارة الدكتور نظيف أتاحت بقدرة قادر، وبسحر ساحر للخمسة سنتيمترات متر مربعة أن تكون كافية لإيواء سيارة أستاذ جامعي.

وليس في هذه الأرقام أي مبالغت، فهذه المساحة التي نتحدث عنها هي متوسط الفراغات المتاحة في حرم جامعة القاهرة إذا قسمنا هذه المساحة على عدد أعضاء هيئات التدريس الذين اضطروا للتوقيع على استمارات الجودة، ليصرفوا الزيادة، فإذا أخذنا في الاعتبار أن كثيراً من الأقسام والكليات قد رفضت الانسياق وراء هذا الضغط، وإذا أخذنا الحق الطبيعي لكل أستاذ في مساحة ثابتة لإيواء سيارته، فسوف تنخفض السنتيمترات المربعة الخمسة إلى ثلاثة فقط!!

ثلاثية اللا موضوعية و المرارة واللا ازدراء

سيذكر التاريخ الغاضب ما حدث من نفي الموضوعية و اصطناع المرارة و تجاوز الازدراء كثلاثية مركبة جعلت مسؤولين كبار يعملون بكل جهدهم من أجل هذا القانون المناهض للفيزيقا، والمنشئ لفيزيقا جديدة. وسيذكر التاريخ أن هؤلاء المسؤولين كانوا في الأصل أساتذة جامعة، وأتيحت لهم الفرصة ليروا العالم ويتصلوا به، وأتيحت لهم الفرصة أيضاً أن يقتنوا أجهزة الحاسب الآلي، والتليفون المحمول، وشفرات الحلاقة الثلاثية، والسيشوار الرافع للشعر، ومع هذا فقد رفعوا شعور رؤسهم، بدلا من أن يرفعوا هذه الرؤوس.

الفصل السادس عشر هل يمكن استيراد الجامعات

الترحيب الذي انقلب إلى فتور

أتاحت الثورة للجماهير أن تناقش موضوعاً كان بعيداً عن دائرة المناقشة فيما قبل الثورة، وهو الحديث عن حقيقة موقف الدولة مما سمي جامعة زويل وهو الموقف الذي بدأ بترحيب سرعان ما انقلب إلى فتور وإن لم يبلغ الأمر مرحلة العداء. وكان أهم ما يحدد قبول الموضوع والفتور تجاهه هو علاقة العالم المصرى الكبير بالولايات المتحدة فهى علاقة مواطن أمريكى كامل المواطنة وكامل الأهلية حتى إنه عين فى عهد الرئيس أوباما مستشاراً لرئيس الولايات المتحدة الأمريكية ويرتبط بهذا علاقته الوثيقة بإسرائيل، وهى دولة تحظى فى وجدان المصريين بمشاعر معروفة حتى وان كانت مرتبطة مع مصر رسمياً بمعاهدة سلام لا تكف هي عن انتهاكها من خلال الجواسيس ومن خلال إساءة معاملة العرب ... كما لا يكف الفاسدون فى النظام المصرى السابق عن أن ينسبوا إلى هذه المعاهدة بعض إجرامهم بينما المعاهدة بريئة من هذه الاجرام (قضية الغاز نموذجاً) كذلك لا يكف الحاقدون على انتصار مصر فى السبعينات أن ينسبوا إلى المعاهدة بعض مشكلات مصر مع أن مثل هذه المشكلات لا تنشأ عن معاهدة سلام.

التجسيد الكاريكاتيري للقضية مؤسف

ومن أعجب ما يمكن أن موضوع الدكتور أحمد زويل يمثل تجسيداً كاريكاتيرياً لموضوع العلاقة مع اسرائيل .

فالذين يتحفظون على زويل، وعندهم حق بالطبع فى التحفظ، يذكرون أنه أقام فى اسرائيل وساعدها فى مشروعها الذى استهدف تحطيم القوى الدفاعية التى كانت تحمى العرب المجاهدين (حماس وحزب الله) من سطوة طيران اسرائيل .

وإذا صح هذا على هذا النحو فإن زويل ينبغى أن ينظر اليه على أنه جزء من علاقاتنا مع العدو، وفى الوقت ذاته فإننا سنذكر أنفسنا بأننا نرتبط مع هذا العدو بمعاهدة سلام قد تلزمنا بسلوكيات بروتوكولية لكنها أيضاً تلزم إسرائيل بسلوكيات بروتوكولية مماثلة .

الإفادة من تجربة الآخر

على أن الأهم من السلوكيات والعلاقات هو التفكير فى الإفادة من تجربة الآخر المرتبط معنا بمعاهدة سلام . وهنا أقترح على المصريين من محبى زويل أن يكون تعاونه مع مصر على نفس نمط التعاون مع اسرائيل :أي أن يتولى حل مشكلة صعبة أو ضخمة بالوسائل العلمية من خلال مؤسسة علمية فى وقت محدد أو مفتوح، وبالطبع فان العلم متصل الحلقات حتى إنه قادر بالعلم على أن يحل مشكلة انتشار مرض الكبد أو انتاجية القمح أو اللحوم أو الطاقة المتجددة . وبالطبع فان زويل سوف يكون قادراً على هذا بحكم علاقته وإمكاناته ونمط تفكيره العلمى.

أما أن تختزل القضية فى انشاء جامعة جديدة تضاف إلى الجامعات القائمة سواء فى ذلك جامعة تنسب إلى مؤسسها أو الداعى لها أو رئيسها الأول : الشيخ محمد عبده او الملك فؤاد أو أحمد لطفى السيد (القاهرة) أو سليمان حزين (فى أسيوط) أو محمد طلبة عويضة (فى الزقازيق) أو أحمد نظيف (جامعة النيل) فإن الأمر يمثل إهداراً للطاقة مع تقليل من قيمة العالم والعلم والتعاون العلمى ذلك أن الجامعات كائنات حية لا بد لها أن تأخذ حقها من النمو الطبيعى فى البيئة التى تنشأ فيها بعيداً عن دواعى السياسة والإعلام والإعلان والطاقت الإعلامية التى لا حدود لها .

نحتاج إلى أكثر من جامعة عصرية عظيمة

بالطبع نحن نحتاج إلى أكثر من جامعة عصرية عظيمة لكن الجامعة العظيمة لا تستورد ولا تنكس بزيارات مكوكية ولا تدار بالريموت . وبالطبع أكثر فإننا نعانى من مشكلات كبيرة يقدر الدكتور زويل على تقديم الحلول الذكية لها بل يقدر على حلها خلال شهور قليلة.

الباب الرابع : التحديات المفروضة على تخطيطنا للتعليم الفصل السابع عشر أية استراتيجية تربوية للناشئة العربية في عصر العولمة؟

غريزة الأبوة وحب التعليم

يستهدف الآباء من التعليم أن يكون أبنائهم أفضل منهم، ولأن الغريزة الإنسانية اختصت الآباء دون غيرهم بالقدر الكافي من الإيثار الذي يجعلهم يتقبلون ويتمنون أن يكون أبنائهم أفضل منهم حظاً ونصيباً من الحياة.

لهذا السبب فإن أي هدف من الأهداف التي توضع في الاستراتيجيات التربوية يقف عند حدود واضحة ولا يتخطى هذه الحدود إلا إذا تغلبت غريزة الأبوة علي المعطيات والإمكانات والأهداف في الوقت نفسه،

ولعلنا نقفز من هذا المعني إلي مردوده المباشر علي هيئة سؤال بدائلي يقول:

- هل تتقبل الأجيال العربية الحالية أن تكون الأجيال التالية لها أفضل منها حالاً؟
- أم أنها تريد - وهو الأرجح - أن تقول لها بطريقة غير مباشرة - إنها لن تستطيع أن تحقق في المستقبل ما حققته هي أو ما تحقق علي يديها في الماضي والحاضر؟

تفاوت تأثير الغريزة علي مستوي العقل الجمعي

أغلب الظن أن الجيل الحالي يفضل البديل الثاني، فالغريزة الإنسانية تفعل فعلها علي مستوي العقل الفردي فحسب، ولكن هذه الغريزة التي تؤثر «الأبناء» علي «الذات» لا تفعل نفس التأثير علي مستوي العقل الجمعي!

استحالة التكرار

إن بعض المتأملين للأحوال العامة يرون بكل وضوح استحالة تكرار ما انطبق علي أجيال سابقة مهدت للأجيال التالية طرقاً، وفرشت لها أرضاً، وأورثتها تراثاً..

ولم لا يكون هذا الرأي صواباً؟

- ألسنا في عصر يعلي من شأن الإنجاز الوقتي، ويركز في نظره، إلي التنمية، علي ما تحت قدميه؟
- ألسنا في عصر ينادي بحياة عالية القيمة في هذا الصباح حتي وإن لم يكن هناك صباح تال؟
- ألسنا في عصر يعظم من قيمة استغلال الموارد وتوظيف الطاقات ورفع القيمة المضافة، ولا يعني في ذات الوقت بالحديث عن الاحتياطي ولا عن المدخرات ولا عن المخزون! وإذا كان ذلك كذلك فهل ضاع الأمل كلية في أن يُعني الحاضر بالمستقبل علي نحو ما يعني بنفسه؟

و أغلب الظن أن الحاضر مضطر إلي العناية بالمستقبل لأنه - وهذه حقيقة - يفقد ذاته تماماً إذا لم يكن هناك مستقبل له..

مردود حفظ الجنس وحفظ النوع

كأني أريد أن ألفت النظر إلي ما انتبهت إليه فلسفة العلوم البيولوجية منذ مرحلة مبكرة من أن الغريزة تعمل عملها في مجالين متوازيين: حفظ الجنس، وحفظ النوع، وأن مثل هذا العمل غريزي، أي أنه لا يتوقف علي رغبة عقل فردي أو إرادة عقل جمعي.. ومن ثم فإنه يقود التصرفات العاقلة في هذا الاتجاه إلي مثل هذا التوجه!!

نحن إذاً في حاجة إلي أن ندرك أن السياسة التربوية، وكذلك الاستراتيجية التربوية، أمر لا مندوحة عنه، ولا فرار منه، فحتي إذا لم نضع هذه السياسة أو لم نطورها فإنها ستوجد نفسها في صورة انفعالات وتلقائيات وعشوائيات.

حتمية العشوائية

والأمر في هذا شبيه بتخطيط المدن، إذا لم تستبق الحكومات والإدارات المعنية أعمال البناء والتشييد فإن هذه الأعمال الإنشائية ستفرض من تلقاء نفسها خطأً هي أقرب إلي اللامبالاة، وإلي اللاتخطيط، ومن ثم فإنها في النهاية تنتج ما نستسهل وصفه علي أنه «مجتمع عشوائي» لأنه في حقيقة الأمر يفتقد إلي السياسة الموضوعية سلفاً، وإلي الطابع الذي يتحلي بخصائص وسمات محددة. و لهذه السبب بالذات تتجلي أولوية تقديم هذا الموضوع علي غيره من موضوعات الساعة الملحة.

التصورات العمومية وحدها لا تكفل بناء فكرياً

علي أي أعتقد أن ترك المجال مفتوحاً لتصورات عمومية لن يكفل بناء فكرياً واضحاً لهذه الاستراتيجية التربوية، وربما أن مثل هذا المجال المفتوح يتيح الفرصة لأفكار طوباوية من ناحية، ولمجموعة مما يسمونه عن حق وظرف من «الينبغيات النموذجية» من ناحية أخرى، لكنه في الوقت ذاته سيغاضي عن النظر إلي المعطيات والتحديات والممكنات والملحات والاحتمالات علي نحو كفيل ببناء مخطط قابل للتنفيذ التام في المساحة المتاحة أمامنا.

ربما نتوقف هنا لأشير إلي أن «الينبغيات» جمع صناعي مستحدث يستخدم للدلالة علي التوصيات المعهودة التي تبدأ بكلمة ينبغي.

من ثم فإن الإنجاز الحقيقي في معالجة مثل هذا الموضوع يتمثل في القدرة علي التحديد بقدر ما يتمثل في تقييد وتوظيف الاستشراف والخيال والأمان.

ومن ثم فإن البدء من التاريخ الحالي للمؤسسة والمنظومة لا يقل أهمية عن التوافق علي الفلسفة وبناء التصور الجديد.

محاولة تحديد العوامل الحاكمة للسياسات التربوية

لهذا فإننا نجد نفسي مطالباً بالتركيز علي خمسة عناصر فقط هي - في رأينا - العوامل المحددة لكل سياسة تربوية في ظروف كالتالي نتكلم عنها زماناً ومكاناً وإنساناً.

فنحن في هذه السياسات لا بد أن نواجه خمسة عناصر أساسية :

- الذات
- الآخر
- القدرة (الكفاءة)
- الثروة (الموارد)
- الحاجة (الأهداف)

خطر التشوه بديلاً عن الاكتمال

وبقدر فهمنا واستيعابنا لهذه العناصر الخمسة بقدر ما نستطيع أن ننجح في وضع وتنفيذ سياساتنا التربوية في عصر شرس كعصر العولمة، وحين نؤجل النظر في أي من هذه العناصر الخمسة فإننا نكون قد عملنا علي أن نفقد كياننا التربوي والإنساني أحد أبرز عناصره التي توفر له الاكتمال، ومن ثم فإننا بطريقة غير مباشرة نعرضه للإصابة بالتشوه أو العشوائية. ورأيي أن الاستراتيجية التربوية لا بد أن تعني مباشرة بتحديد موقفها من هذه العناصر الخمسة، وأن يكون هذا التحديد علي القدر الكافي من الوضوح المطلق الذي لا يحتمل العبث عند التطبيق حتي لو كان هذا العبث معنياً بإثارة المشاعر الإنسانية أو الوطنية أو الفردية.

ماهو الجانب الآخر لفكرة تنمية الإحساس بالذات

ولنأخذ علي هذا الطرح مثلاً سريعاً يوضح الفكرة التي أحب أن أرسخها: إذا افترضنا - ونحن لا نزال في مرحلة افتراض - أننا سنوجه الاستراتيجية التربوية إلي تنمية الإحساس بالذات، وترسيخ وتأكيد وتعظيم وتضخيم هذه الذات، فلا بد لنا في الوقت ذاته أن نعرف أن هذا يعني بكل بساطة أن تتمحور علاقتنا بالعنصر الثاني (وهو الآخر) في الإطار الذي يتماشى مع هذا القدر الذي منحناه للذات، ومن ثم فإن علاقتنا بالآخر لن تتعدى الاحترام، أو العطف أو التعاون معه، لكنها لن تصل بالطبع إلي «توظيف الآخر» لمصلحتنا تماماً، ولن تصل بالطبع إلي «التحالف معه»، ولا إلي التوحد أو الاتحاد، ولا إلي أن نكون الأولي بالرعاية، ولا أن نكون بمثابة الاختيار الأول له.

قيمة الهامش المتروك للآخرين

والأمر في هذا شبيه بأصحاب الأراضي المشتراة في المجتمعات الجديدة الذين يصممون علي البناء علي مساحة 80% من الأرض المتاحة، علي هؤلاء أن يدركوا أن النتيجة الطبيعية لهذا التصرف هي أن تكون شوارع المجتمع الجديد ضيقة، وأن تكون حدائقه نادرة، وأن تكون ميادينه معدومة، وأن تكون تهويته سيئة.

أما إذا اقتصر البناء علي 40% فقط فإن الفرصة في إيجاد مجتمع حضاري جميل ذي حدائق وميادين وشوارع وهواء وجمال تظل متاحة.. ولعل صوتنا يرتفع الآن في حماس ليسأل: ولماذا لا يكون البناء علي 100% من الأرض؟ ومع أن معظم القراء يعرفون أن هذا مستحيل، فإنهم يعرفون أن شيئاً من هذا القبيل حدث في كثير من المجتمعات قبيل الانهيار.

البدائل الثلاثة في مواجهة العلاقة بالآخر

نحن إذاً نصبح امام ثلاثة بدائل في مواجهة 24 قيراط للفدان (كما يقول العامة) لابد أن نوزعها كما نحب وكما يجب أيضاً :

- اقتسمناهما مع الآخر فأكدنا الذات وأكدنا علي وجود الآخر،
- تركناها كلها للآخر علي نحو ما تبشر العولمة،
- لم نترك منها شيئاً للآخر علي نحو ما تفعل المجتمعات الموشكة علي الانهيار.

استهداف البقاء والتقدم

إن قسمة عاقلة و متزنة هي الكفيلة بالبقاء والتقدم في الوقت ذاته .
ولهذا فإنني لا أظن أن أحداً يتقبل منطق النازية ولا منطق الصهيوني شارون في تحقير الآخر، أو القضاء عليه، كما أن أحداً لن يتقبل منطق أذئاب الاستعمار في تقديس الآخر والمضي وراءه..
وكلما كانت موازنتنا بين الذات والآخر حصيفة ودقيقة، كلما أمكن لنا أن نستثمر من الحاضر أفضل معطيته.. ومكمن الحكمة في هذا الموضوع كله لا يتجاوز ولا يخرج عن السياسات التربوية! كما أن السياسات التربوية لا تتجاوزه ولا تخرج عنه.

المهارات السياسية مهارات مركبة

إن كل المهارات السياسية والاستراتيجية وكل مهارات إدارة الأعمال، مهارات مركبة وثنائية، فهي لا توجد هكذا مطلقة ولا جاهزة التركيب، لكنها في حقيقة الأمر محصلة معقدة للسياسات التربوية المبكرة التي صيغت بها عقليات الأجيال حتي علي مستوي شراء الأدوات المدرسية.
وعلي سبيل المثال فإننا نري أن أكبر حماقة ترتكب في حق الوطن أن يكون هناك قلم رصاص وطني لكنه سيء الصنع، يتقصف أو يتكسر بسرعة، ومن ثم يجد التلميذ الصغير نفسه وهو يطلب من البائع قلماً أجنبياً.

كيف يمكن لهذا التلميذ إذا ما كبر أن يتفهم علي نحو دقيق (ومخلص لوطنه) معاني سياسات الاحتكار والإغراق والحماية الجمركية والصناعة الوطنية والسوق الحرة؟

مفهومنا التربوي لصورة الوطن يتجلى حتى في اختيار السلعة البسيطة

ربما يفضل بعضنا أن يحافظ للوطن علي صورته في أذهان التلاميذ فنمنع سلعنا الرديئة من أن تكون محل مقارنة مع سلع جيدة!
وهذا حق.

وربما يفضل بعضنا الآخر أن نجعل الصغير يواجه بسلعة وطنية رخيصة لكنها أقل جودة لعله يفكر في رفع قيمتها إذا ما أتاحت له الفرصة!
وهذا حق أيضاً.

الخيار واضح : الناس لبعضهم ؟ أم من الابرة للصاروخ ؟

غير أن أهم ما ينبغي لنا أن ننتبه إليه هو أن نجعل هذا التلميذ يعلم أن الناس لبعضهم، وأننا نستورد الأقلام الفلوماستر من اليابان، ونصدر الأقلام الكوبيا إلي أسبانيا مثلاً.

وفي مقابل هذا فإن الخطر الحقيقي هو أن نبث في وعيه بالكذب الصريح أننا نصنع كل شيء من الإبرة إلى الصاروخ.. هذا، في رأيي، نوع من الانتحار التربوي الوطني بلا أدنى مبالغة.

مقاربة علاقات الثروة، والقدرة، والحاجة

بنفس المنهج في المقاربة والتناول يمكن لنا أن نصوغ سياستنا التربوية التي تتفاعل من خلالها العناصر الثلاثة الأخرى وهي: الثروة، والقدرة، والحاجة، فإذا كانت احتياجاتنا من الطاقة تصل إلي مليون كيلو بينما ثروتنا هي النصف فحسب:

- فهل من الأولي أن نستغل القدرة في تعظيم هذه الثروة؟
- أم أن نستغل القدرة في خلق ثروة أخرى تكفل توفير حاجتنا؟

العلاقة الدينامية بين المتغيرات الثلاثة

هذا هو السؤال الذي ينبغي أن يستثير عقلية طالبنا طيلة دراسته، فلا بد أن يعرف أن له ولوطنه إمكانات، وأن له ولشعبه متطلبات، وأن لهذا الشعب قدرات، وأن العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة علاقة دينامية لا تكف عن الدوران وتبادل الأدوار، وأن هذه العلاقة تتمثل في صور شتى ومتعددة. وعلى سبيل المثال فإن الفلاح البسيط إذا أراد الحصول علي الماء المطلوب لري الأرض وجد بديلين متاحين :

- فالماكينه تستخدم طاقة تصل تكلفتها إلي عشرة دولارات، وأجراً لمشغلها يصل إلي ثلاثة دولارات.
- بينما الساقية تستخدم حيوانات لا تتناول أجراها نقداً، لكنها تتناول غذاء من أرض لو زرعت بمحصول آخر لأنتجت أموالاً أخرى.. لكنها في هذه اللحظة ستعتمد علي آخرين يشترون أو لا يشترون هذا المحصول!!

تحديد الأولويات وترتيبها في الاستراتيجية التربوية

بمثل هذه المتغيرات المتفاعلة يمكن لنا تصوير الحقائق فيما يتعلق بسياسيتنا التربوية علي نطاق ضيق، وعلي نطاق واسع في الوقت ذاته، ومع هذا فمن (السهل) أن نقول إن سياساتنا التربوية (ينبغي أن) تركز علي:

- تحقيق الذات (أو البحث عنها)
- قبول الآخر (أو التعاون المحدود معه)
- تنمية الثروة (أو الحفاظ عليها)
- تلبية المتطلبات (أو الارتقاء بها)
- رفع القدرة (أو توظيفها من أجل سد الفجوة بين الثروة والمتطلبات)

التوافق مع متطلبات عصر العولمة

ويمكن لنا في عصر العولمة، وهو عصر رقمي، أن نعبر عن هذه السياسات علي نحو رقمي فنقول إنها تستهدف:

تحقيق الذات بنسبة %35

وقبول الآخر بنسبة %15

وتنمية الثروة بنسبة %70

وتنمية المتطلبات بنسبة %90

ورفع القدرة بنسبة %150

ولا يعجبني أحد من أن تصل السياسات الاجتماعية والتربوية إلي مثل هذا النمط الفكري(الرقمي) في عصر العولمة.

الفصل الثامن عشر

ازدواجية التعليم الديني والمدني

الحاجة الرغبة الاستعمارية في إلغاء التعليم الديني

يستطيع المرء أن يتحدث عن بعض خواطره في هذا الموضوع الذي يبدو شائكا، وذلك بعدما هدأت موجة الحديث عن قرار دولة عربية مهمة بتوحيد التعليم العام، وهو ما يعنى بالطبع والضرورة والتبعية التخلص من تراث التعليم الديني، وإن لم يصرح بهذا على نحو واضح. وفي الحقيقة فإن كل البلاد العربية فكرت فيما فكرت فيه اليمن، بل ونفذ بعضها أفكاره بالفعل، بل إن بعض هذه الدول حرصت على أن تطور التعليم الديني نفسه في إطار الحياة المدنية بما يمكن لنا أن نطلق عليه «تمدين التعليم الديني» بعيدا عن توزيع الاتهامات بعلمنة التعليم الديني.. ومع هذا كله فثمة ظواهر مهمة في التجارب التي أخذت سبيلها إلى التطبيق والتنفيذ. وأولى هذه الظواهر هي ارتجالية الفكر.. فالفكرة التي دفعت - ولا تزال تدفع - إلى مثل هذه الخطوات لم تخرج عن إطار النوايا الحسنة في تخليص بعض المتعلمين من أسلوب هو في ظن أصحاب القرار أقرب إلى التراث ومن مقررات باتت مهجورة، ومن أن تضيق زهرة أعمارهم في تكوين لا يتناسب مع العصر الحديث.. ومع أن هذه الفكرة تبدو مشروعة بل وبراقة، إلا أنها في واقع الأمر لا تتطلب «كل» هذا الخلاص من «كل» التعليم الديني على هذا النحو الذي يتم به الآن وعلى مدى السنوات الأربعين الماضية.

النجاح الضخم الذي حققته مؤسسات التعليم الديني في تطوير نفسها

من البدهى أن أية أمة متحضرة تبتغى تنفيذ مثل هذه الفكرة تعمد إلى المختصين وتكون منهم لجاناً متفرغة تماماً لإعادة اختيار المقررات وتوزيعها، بل وللنظر في جدوى تدريس بعض العلوم الدينية من الأساس.

وليس سرا ولا مجهولا أن المؤسسات التي تولت القيام بالتعليم الديني في الوطن العربي على مدى القرون الماضية قد فعلت هذا في مراحل متعددة من التاريخ الممتد للإسلام، ونحن نعرف أن الأزهر بدأ كمدرسة لتدريس الفقه الشيعي ثم تحول إلى الفقه السني..

أليس هذا المثال وحده دليلا على أن في الإمكان أن يطور التعليم الديني على نحو جذري دون أن يلغى أو دون أن تقتحم عليه مواد التعليم المدني كلها؟

الفهم البيولوجي لثمرة التطور

ونأتي الي ثمانية الظواهر هي تعجل النتائج، وإذا أردت تشبيهاً كفيلاً بشرح هذه الفكرة فهو قصة ذلك الابن الصغير الذي أخذ يصيح في وجه والدته أن الدجاجة التي اشترتها له لم تخرج له الكنكوت الصغير من البيضة حتى الآن رغم أنه يخدمها من أجل هذا الغرض منذ سبعة أيام.. وعبئاً حاولت الأم أن تفهم ابنها أن الأمر يحتاج إلى ثلاثة أسابيع وليس أسبوعاً واحداً، ذلك أنه شاهد في الأسبوع الفائت في بيت خالته الكنكوت وهو يخرج من البيض بعد يوم واحد قضاة هو في صحبة أولاد خالته.

وبوسعنا أن ننقل هذه الصورة إلى حديث المثقفين عن الأزهر وتطويره في الستينيات وكيف أنه لم يلب الحاجة إلى رجل الدين صاحب المهنة، مع أن هذا لا يتحقق في أربعين سنة فقط، ولكنه يبدأ في التحقق بعد خمسين أو ستين سنة على الأقل من بدء التطوير..

وعلى سبيل المثال فإن أول خريج من كلية الطب لم يصل بعد إلى عمادة الكلية، بل إن رؤساء الأقسام في كل كليات جامعة الأزهر لا يزالون متعددي المنابع :

- إما من بين الذين استقدموا (من خارج الجامعة المطورة) ليشغلوا مناصب وظائف هيئات التدريس ،

- وإما من بين طلائع خريجي الكليات المستحدثة في الأزهر وبعض هؤلاء لم يدرسوا في الأزهر إلا في المرحلة الجامعية..

البريق في نجاح الأزهر

أما أبناء الأزهر الذين درسوا فيه منذ طفولتهم فهم في طريقهم إلى أن يمثلوا أغلبية هيئات التدريس خلال السنوات القادمة، وحين يتربى على أيدي هؤلاء أزهريون جدد فمن الممكن أن نحصل على النتائج الذي تصورناه ووضعناه من أجله الخطط وطورنا القوانين في 1961..

أما قبل هذه الفترة الزمنية الكافية لهذه (الحضانة الطبيعية) فلا يمكن لنا أن نتصور الأمر إلا في إطار تعجل النتائج.

التصور الخاطئ للازدواجية

اما الظاهرة الثالثة - وقد أجلت الحديث عنها عن عمد - فهي «التصور الخاطئ للازدواجية»، وقد نشأ هذا التصور على يد المستعمرين الغربيين أنفسهم الذين رأوا وأدركوا أن خريجي التعليم الديني قادرون بالفعل على تلقي التعليم المدني والنجاح فيه على نحو ما حدث على يد كلوت به الذي اختار طلاب مدرسة الطب من طلاب الأزهر وعلى نحو ما حدث على يد كثير من القادة العسكريين..

ولكن هؤلاء بنزعاتهم الاستعمارية أو القابلة للاستعمار أيقنوا أن مثل هؤلاء الخريجين يتميزون بميزتين لا يحبهما المحتل:

- الميزة الأولى: أنهم يكونون أكثر اعتزازاً بانتمائهم الوطني بحكم أن التعليم الديني في جوهره هو أقوى الوسائل قدرة على ترسيخ الولاء.
- أما الميزة الثانية فإنهم يعتزون بعلمهم أيما كان هذا العلم، ولهذا أثر الاحتلال أن ينشئ أو يساعد على نشأة تعليم مؤهل لتولى الوظائف المدنية بعيداً عن هؤلاء الذين يتمتعون باحساس عال بالانتماء وبالثقة في علمهم ، وحتى يشعر أبناء التعليم المدني بالارتباط الدائم بالمحتل، سواء عن طريق لغته أو كتبه أو ثقافته أو مدارس أو أدواته في التعليم.

القيمة الخفية لقيام الجامعات الوطنية

وقد كان من الممكن أن تستمر الحال على هذا النحو لولا قيام الجامعات الوطنية ، وربما أن أحدا لا ينتبه بما فيه الكفاية لهذه الجزئية التي لم تلق حتى الآن حظها من التقييم والتقدير . فالجامعة تتولى صناعة العلم على نحو متاح مع كل خريج فيها، ذلك أنها لا تدرس الهندسة والطب وحدهما، لكنها تدرس «العلوم» نفسها، وهي لا تعد خريجي الآداب للتدريس وحده، لكنها تعد خريج الآداب لأن يكون صالحا لكل شيء يتعلق بما درسه ولو لفترات قصيرة، وبتوالي تخرج الجامعة للجامعيين تضاءلت فرص «الأجنبي» في السيطرة على منابع تعليم المهن وإعداد الموظفين.

تدمير العلم والذات بالنطاق الضيق للتفكير

ولكن (بعض) التفكير الوطني (!!) من ناحية أخرى ظل محصوراً في النطاق الضيق الذي يظن أن التعليم إما مدني وإما ديني، مع أن هذا الفكر أثبت تخلفه بل وانتفائه.. مع هذا فإن بعض المحاولات التي بذلت في توحيد التعليم كرسست مثل هذا المفهوم المتخلف لأنها عجزت عن تحقيق المعادلة البسيطة في الوصول إلى تحديد ما ينبغى تعليمه وما لا ينبغى تعليمه.

صعوبة التفريق بين السموم والدواء

وخالصة رأي في هذا الصدد أن بعض ما يدرس على أنه تعليم ديني وعلى أنه علوم دينية ليس فيه من الدين ولا من العلم شيء، بل هو سموم مركزة ضد الدين نفسه، كذلك فإن بعض ما

نتجاهل تدريسه من أمور ديننا هو في حد ذاته خير ما يكفل فتح آفاق المعرفة أمام العقل المتعطش لعلوم الحياة.

ومن العجيب أننا لا نزال لا ندرك حقيقة دور علماء الدين الإسلامي في العصور الزاهرة في تحقيق اكتشافات علمية مذهلة، بل وفي إرساء قواعد المنهج العلمي الحديث. ولا أظن أن المسؤولين عن تحقيق هذا الصواب قادرين عليه ما لم يدرسوا تاريخ العلم الإنساني نفسه.. وهذا موضوع حديث آخر.

الفصل التاسع عشر ازدواجية التعليم الديني والمدني من ثلاث زوايا

لهذا الفصل قصة قصيرة لا بد من ذكرها في مطلعها ، فقد كان من المفروض أن يظهر بيان عن مناقشات مؤتمر الإصلاح العربي في مكتبة الإسكندرية فيما يتعلق بقضية ازدواجية التعليم المدني والديني، وهو ما كان محل التركيز القاتل من القوى الاستعمارية العالمية و من يسировن في ركابها بحسن نية ممن أصيبوا بمرض القابلية للاستعمار وظنوه رقيقا و تقدما بل ظنوه وطنية واخلصا ، وبعد مناقشات مستفيضة وحافلة بالحياة والحيوية ففقدت رئاسة المؤتمر أن تفيد من التقنيّة المعروفة التي تعتمد على المفاضلة والتوفيق بين ثلاث صياغات مختلفة للتوصيات ، وقد كان من الواضح أن توجهين متعارضين قد سيطرا على المناقشات ، وكان المطلوب في الحد الأدنى هو بلورة ما حدث ، و محاولة تلخيصه .

وكان من الطبيعي أن نكلف بأن تتضمن صياغتنا ملخصا للمناقشات ثم تعقبها بالتوصيات وفي مقابل هذا تتكفل الرؤيتان الأخريتان بالانتقال إلى التوصيات بعد مقدمة موجزة ، ومن حسن الحظ أنني وجدت النصوص الكاملة للصياغات الثلاث.

وهذه هي الصياغات الثلاث المعبرة عن الرغبة في التوفيق التوجيهين المتباينين:

أولا: صياغة الأستاذ الدكتور محمد الجوادى مقدمة

١. تدارس المجتمعون الواقع الحالي والتاريخي لازدواجية التعليم المدني والديني في مصر، وتناقشوا في العوامل التي قادت إلي وجود هذه الازدواجية علي نحو ما هي قائمة الآن، وأدرك المجتمعون من خلال المناقشات الحجم الحقيقي للظاهرة وتطور هذا الحجم علي مدي الفترات الزمنية المتلاحقة، كما تبادلوا وجهات النظر في الأسباب الاجتماعية والأطر التشريعية التي حكمت كل هذا التطور.

المحتوي المنهجي

٢. دارت مناقشات مستفيضة وتحليلية حول جوانب الازدواج، وامتدت هذه المناقشات حتى شملت بعض التعمق في مقارنة حالات وأمثلة من المحتوى المنهجي، كما تأملت الآثار المحتملة لهذا الاختلاف في المحتوى علي طرائق التفكير وتكوين الشخصية.

الظاهرة في إطارها الأكثر اتساعا وعلاقتها المتشعبة

٣. قاد هذا كله إلي دراسة الظاهرة في إطارها الأكثر اتساعا وعلاقتها المتشعبة والمتبادلة بسياسات التمويل والإنفاق العام والإنفاق الخاص والاختيارات العقيدية والاجتماعية والاقتصادية والبدائل المتعلقة بالسن وديناميات التوظيف والمكانة الاجتماعية وآفاق العائد المادي والوضع الاجتماعي.

تعدد الازدواجيات والخطورة البالغة في ازدواجية الوطني الأجنبي

٤. قد استقر رأي المجتمعين علي أن ازدواجية التعليم المدني والديني في مصر تمثل نمطا من أنماط الازدواجيات المتعددة في التعليم المصري، وقد لاحظوا من خلال مناقشتهم أن هذه الازدواجية لا تصل في خطورتها إلي الحد الذي يتبدي من خطورة ازدواجية أخرى قائمة بالفعل وتسير في طريق التكريس والازدهار وهي ازدواجية التعليم الوطني والأجنبي.

القلق من الإقبال على التعليم الأجنبي

٥. ويعرب المجتمعون عن قلقهم إزاء التوجه المتزايد نحو إلحاق الأبناء بالتعليم الأجنبي في مراحل التعليم المختلفة ومدى ما يمثله هذا التوجه من خطورة أكيدة علي تكوين الشخصية القومية، وعلي توفر الحدود الدنيا من توحيد رؤي المواطنين تجاه ثقافتهم الأصيلة.

الحقوق المشروعة وو اجب الدولة

٦. ومع تقدير المجتمعين للظروف التي تدفع أبناء الوطن إلي التوجه نحو قنوات التعليم الأجنبي، فإنهم يرون في إصلاح التعليم الوطني الصمام الأول والأخير من أجل وقف النزيف في هذا الاتجاه، وهم يقدرون قيمة وأثر نزعات طموح المواطنين علي اختلاف درجاتهم ومشاربهم إلي الخدمة الأكثر كفاءة، والتعليم الأكثر نفعاً، والمستقبل الأكثر ضماناً، لكنهم في الوقت ذاته يرون أن هذه كلها حقوق مشروعة، وأن الدولة ينبغي أن تنهض بتعليمها الوطني حتي يصبح قادراً علي تحقيق هذه المواصفات والمخرجات والمعايير التي يبذل أبناء الوطن - ولا يزالون - يبذلون - مالهم ومدخراتهم من أجل توفيرها لأبنائهم في إطار من نشدان الأفضل والعمل لأجله.

الوعي و المعاناة

٧. ولا ينكر المجتمعون أن الفهم الوطني لخطورة مثل هذه الازدواجية لا يزال في مستوى من الوعي أقل مما ينبغي، ومما يتوقع، لكنهم في الوقت ذاته يقدررون مدي معاناة المواطنين من التقلبات الحادة التي أصابت مستوى الخدمات ودرجات إتاحتها علي مدي العقود الماضية.

تسجيل التنبيه للخطورة

٨. وهكذا فقد رأي المجتمعون أن يسجلوا تنبههم إلي الخطورة المجتمعية والقيمية في الازدواجية القائمة بين التعليم الوطني والصور المتفاوتة والمتعددة والمتزايدة من التعليم الأجنبي مع تقديرهم للتطلعات المشروعة من ناحية، وأوضاع التعليم المتردية من ناحية أخرى.

خطورة تناول التعليم الديني بتحديد مباشر

٩. أما فيما يتعلق بالازدواجية القائمة علي التعليم الديني والتعليم المدني فقد رأي المجتمعون أن ينبهوا زملاءهم المعنيين بإصلاح التعليم إلي خطورة التناول المباشر للقضية في ظل المناخ العام الذي واكب الدعوة المعاصرة إلي الإصلاح التعليمي.

الرأي العام يفهم أنها دعوة مستترة إلي إلغاء التعليم الديني

١٠. وقد تنبه المجتمعون إلي ما قد تستدعيه مثل هذه الدعوة من أن ينسحب تفسيرها في ظل مناخ الأراجيف، وفي ظل حالة التلبس وسوء الظن التي خلقتها الأوضاع الدولية الأخيرة إلي ترجيح القول الفائل بأنها دعوة مستترة إلي إلغاء التعليم الديني القائم الآن.

نظرية المؤامرة و التفصيلات الموحية

١١. ومن ثم فإنهم ينبهون إلي أهمية التمهيد الواعي للمجتمع والرأي العام كيما يضع الفكرة في إطارها الصحيح بعيدا عن الظن بسيادة نظرية المؤامرة أو ارتباط الفكرة بالدعوات الأمريكية إلي الإصلاح وما تردد عن تفصيلات موحية في هذا الشأن.

التعليم الديني حق طبيعي للمتعلمين الحريصين علي الهوية

١٢. ويرى المجتمعون أن الدعوة إلي القضاء علي هذه الازدواجية ينبغي أن تقترن بكل وضوح وصراحة بالدعوة إلي رفع كفاءة المحتوي العلمي الذي تتضمنه المناهج فيما يتعلق بالتعليم الديني الذي هو حق طبيعي للمتعلمين من أبناء وطن حريص كل الحرص علي هويته وعلي الإفادة منها، وعلي توظيف قيمتها وقيمتها من أجل تقدمه المأمول.

الشقة بين التعليمين ليست بالاتساع المصور

١٣. ويرى المجتمعون أن الشقة بين هذين النوعين من التعليم في الوقت الحالي ليست بالاتساع الذي يتصوره البعض، أو بصوره البعض الآخر عند عرضهم للقضية، وهم يذكرون ما

اطمأنوا إليه من أن مناهج التعليم الأزهرى في مصر تكفل للطالب دراسة كل ما يدرسه الطالب في التعليم العام، وإن كان العكس غير صحيح .

إنجاز الأزهر في تخفيف المناهج

١٤. و يقدر المجتمعون ون مدي ما يمثله إقبال كاهل طلاب الأزهر بمناهج مزدوجة وإن كانوا قد لاحظوا مدي ما اعترى المناهج الأزهرية من تخفيف متكرر وصل بها إلي أقل من نصف ما كانت عليه منذ عقد واحد من الزمان.

مخاطر التوجه المندفع لإلغاء التعليم الدينى

١٥. ومن ثم يؤكد المجتمعون مرة أخرى علي تحذيرهم من أن أي توجه لإلغاء التعليم الدينى يمثّل توجهاً ضدّ الشعور الدينى والوطنى، ومن ناحية أخرى فإنه في ضوء المعطيات التاريخية والعملية يمثّل مطلباً مستحيل التحقيق فضلاً عن أنه سوف يمثّل تهديداً غير محسوب النتائج للسلام العالمى، وذلك بتنتيحه أفضل عنصر متاح في التوازن الفكرى والاتزان العقدي بما يمكن تمثيله بأنه ما يتناظر مع ماهو معروف عن حيوية وحتمية الدور الذي يلعبه التوازن البيولوجى .

التوحيد يتغلب على الازدواجية

١٦. وقد انتهى المجتمعون إلي أن الصيغة المثلى للقضاء التدريجى علي مثالب الازدواجية القائمة تقتضى العمل علي توحيد التعليم الأساسى في المرحلة الابتدائية بما يقتضيه هذا من زيادة جرة المواد الدينية في التعليم العام بما يضمن ترسيخاً للهوية والقومية والإسراع بتطوير التعليم الابتدائى والأزهرى بكل ما يمكنه من مواكبة لروح العصر وقدرة علي الدخول إلي مجتمع المعرفة.

المناهج وإدراك الطالب لتوجهاته

١٧. وهم ينبهون إلي ضرورة التأكيد علي وضع المناهج الدراسية التي تسمح للطالب أن يكون مدركا للدراسات المعرفية، وأن تمكنه هذه الدراسات من اكتشاف قدراته وتوجيهه إلي الاستفادة من هذه القدرات.

إعادة إيجاد الجسور المفتوحة بين التعليمين المدنى والدينى

١٨. من ناحية ثانية فإنهم يأملون أن يعاد إيجاد الجسور المفتوحة بين التعليمين المدنى والدينى بحيث يتمكن كل طالب من الانتقال من هذا إلي ذاك متى اكتشف رغبة أو قدرة أو فائدة من هذا التحول، ويقتضى هذا وجود التوازى والتكافؤ بين مستوي التعليمين علي مدي المسارين كليهما حتي إن اقتضى الأمر دراسة بعض المواد المؤهلة في بعض المراحل من هذا الانتقال الذي يقتضيه فتح الجسور بين تعليمين متوازيين.

الحرص على الجودة

١٩. ومن ناحية ثالثة فإن الحرص علي إحراز أكبر قدر ممكن من ارتفاع المستوى في هذين التعليمين الوطنيين القائمين هو صمام الأمن الوحيد الكفيل بالتمهيد للقضاء علي هذه الازدواجية وعلي الازدواجية الحقيقية الموجودة في كل نظمنا التعليمية.

ثانيا: صياغة الأستاذ الدكتور صلاح فضل

بحث المجتمعون أشكال الازدواج المختلفة في التعليم المصري، وتناولوا أساسها التاريخي، ونتاجها الخطيرة في تكوين العقل المصري وتنمية الشخصية الوطنية والقومية لمواجهة التحديات المستقبلية، وانتهاوا إلي أن أبرز هذه المظاهر يتمثل في الازدواج بين التعليم الوطني والأجنبي وبين التعليم الديني والمدني.

الحضور الأجنبي المتعاضد

وفيما يتصل بمشكلة الحضور الأجنبي المتعاضد في مختلف مستويات التعليم اتفق المجتمعون علي أن أهم أسبابها ما تقدمه من خدمة تعليمية متميزة تفتح المجال أمام الطلاب لدخول سوق العمل بكفاءة تنافسية عالية، وأنها يجب أن تلتزم بتقديم مناهج علمية تغطي التاريخ الفكري للثقافة المصرية في عصورها المختلفة، وتهتم باللغة الوطنية، وتسهم في بناء الشخصية المنتمية، بالإضافة إلي العمل المتواصل لتحديث التعليم الوطني حتي يكون قادرا علي المنافسة الجدية المثمرة.

وفيما يتعلق بالمشكلة الرئيسية في الازدواج الديني والمدني يري المجتمعون ما يلي:

التحديث وإعادة الهيكلة

أولاً: ضرورة العمل علي تحديث المنظومة التعليمية في جميع التخصصات لمعطيات التطور التقني والتربوي في المناهج لتحويلها من التلقين إلي التدريب علي توظيف الطاقات العقلية والمهارات المعملية الكفيلة بتنمية قدراتها الإبداعية، مما يتطلب إعادة هيكلة المواد وأساليب التقويم طبقا للحاجات العمرية والتطلبات المعرفية وحاجات سوق العمل والبحث، علي أساس من تأصيل التفكير العلمي والتوجه الثقافي المستنير.

المحاور الأربعة للإجراءات الضرورية لتقريب الهوة

ثانيا: الشروع في عدد من الإجراءات الضرورية لتقريب الهوة بين التعليمين الديني والمدني

تعتمد علي أربعة محاور:

أ - توحيد التعليم الأساسي فيما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، بما يضمن بناء شخصية المتعلم بتزويده بالمبادئ الضرورية في العلم والمعارف وإكسابه المهارات اللغوية الوطنية والأجنبية والقدرات المتنامية علي استخدام التقنيات المحدثه واكتشاف ميوله اللاحقة لتنميتها.

ب - تفريع الدراسات الدينية - إسلامية ومسيحية - ابتداء من المرحلة الإعدادية والثانوية، إلي جانب التفريعات النوعية الأخرى من تعليم مدني عام، وآخر مهني وفني.

- ج - إتاحة الفرصة أمام طلاب المرحتين الإعدادية والثانوية للانتقال من فرع إلى آخر لتدارك ما يمكن أن يكون قد فاتهم في الاختيار الأول مع استكمال العلوم المكملة.
- د - إتاحة الفرصة لخريجي التخصص الديني للدخول في مختلف كليات الجامعات المصرية طبقا للشروط المعمول بها في التعليم المعني المتخصص ولحاجات المجتمع.

ثالثا: صياغة الأستاذ الدكتور عبد المعطي بيومي

١. أن تستهدف مناهج التعليم توحيد الشخصية المصرية بلامحها العربية والرسلامية.
٢. تدعيم التعليم العام والديني بمواد تربوية وثقافية تحقق وتحفظ وحدة الشخصية المصرية العربية، وتتلافى اثار الازدواجية في تكوينها.
٣. مراجعة مناهج التعليم الديني (الإسلامي والمسيحي) وصياغتها بحيث تحقق هدفها في تخريج متخصصين أكفاء في العلوم الدينية وفقا لمقاييس الجودة التعليمية عن طريق تكليف لجان تربوية ومتخصصة لتأليف هذه المواد بما يتناسب مع عقلية الطلاب في كل مرحلة، ومع العبء الدراسي الملائم.
٤. تزويد الطلاب في التعليم الجامعي بمادة الثقافة العربية والإسلامية.

الباب الخامس : نماذج للفكر التربوي للرواد الفصل العشرون: الأستاذ إسماعيل القباني العبقري الأسيوطي الذي لا يزال نستخدم سلمه التعليمي

الأستاذ إسماعيل القباني 1898-1963 هو في رأيي أهم وزراء المعارف في عهد الثورة، وهو ثالث أفضل وزراء المعارف في القرن العشرين (بعد سعد زغلول باشا وأحمد حشمت باشا) لكنه في رأي غيري ورأيي و بلا منازع عميد علماء التربية الحديثة في مصر ورائدهم، ويبدو بوضوح من سيرة حياته أنه كان يتمنى و يتوقع أن يأتي اليوم الذي يكون فيه وزيراً مسئولاً عن سياسة التعليم في مصر ، ذلك أنه لما ولي أمور الوزارة بدأ العمل علي الفور و بوضوح رؤية شديد ، متمكناً من تبديل شئون التربية والتعليم علي نحو مدهل.

نشأة ملهمة

ولد الأستاذ إسماعيل القباني في أسرة بسيطة في إحدى قري أسيوط عام 1898، وفي بداية حياته أرسله والده إلي كَتَاب الشيخ سيد القيط في أسيوط ، وكان كَتَابه يقع في العتبة الزرقاء قريباً من مسجد جلال الدين السيوطي، قد شاعت رواية أن سعد زغلول، وكان وزيراً للمعارف وقتئذ، زار هذا الكَتَاب في سنة 1908، ولمح في الأستاذ إسماعيل القباني علامات النجابة، ثم سأل عنه الشيخ سيد فعلم أن والده لا يستطيع أن يعلمه في المدارس الابتدائية لرقه حاله، فمنحه سعد زغلول مجانية في المدارس الحكومية، وكانت هذه أول مجانية عرفها التعليم في ظل الاحتلال ،

التحاقه بمدرسة المعلمين العليا

استكمل القباني بعد ذلك تعليمه العام وحصل علي شهادة البكالوريا من المدرسة السعيدية الثانوية بالقاهرة، وفي هذه المناسبة أرسل سعد زغلول إلي والده برقية تهنئة وسأله عنه وطلب أن يراه، وجاء الوالد للقاهرة وذهب معه ابنه لشكر سعد علي تهنئته، وتذكره إياه بعد هذه السنوات الطويلة، وعرف سعد في أثناء الزيارة أن الطالب لم يقبل بمدرسة المعلمين العليا لصغر سنه رغم تفوقه، فبعث بتوصية إلي ناظرها فقبل بها، ثم تخرج فيها متفوقاً (1917)، أوفد بعدها بعام (1918) في بعثة إلي جامعة برستول الإنجليزية لدراسة الرياضيات، لكنه اضطر إلي الانقطاع عن البعثة والعودة (1919) بسبب مرضه.

في ثورة ١٩١٩

ويروي الدكتور عبد العزيز القوسي (أحد تلاميذ القباني بالابتدائي والثانوي ومدرسة المعلمين العليا، وزميله في التدريس فيما بعد بمعهد التربية العالي للمعلمين) أنه حينما قامت ثورة 1919، وكان القوسي نفسه تلميذاً بالسنة الرابعة الابتدائية بمدرسة الجمعية الخيرية الإسلامية بأسيوط، حدث أن حكمت المحكمة العسكرية بالإعدام علي الأستاذ هلال علي مدرس اللغة الإنجليزية، فهرب وترك عمله بالمدرسة، فتطوع الأستاذ القباني أن يقوم بعمله، ويقول الدكتور القوسي: إنه

في أول درس له طلب إلي التلاميذ في الفصل، وكان عددهم حوالي ثلاثين تلميذاً، أن يذكروا له أسماءهم واحداً واحداً، وبعد أن استمع إليهم أعادها عليهم دون أي خطأ، الأمر الذي يدل علي قدرته الخارقة في التذكر.

ويذكر الدكتور القوصي أن القباني كان يهيج في طريقة التدريس أسلوب توجيه الأسئلة واستقبال الإجابات، فلم يكن يلقي دروسه، وإنما كان يستنبطها من تلاميذه، فكان درسه بمثابة نشاط عقلي دائم بينه وبين تلاميذه، فهو يفكر معهم، وهم يفكرون بعضهم مع البعض الآخر.

نشاطه المبكر في أسيوط

وفي أسيوط اتسعت دائرة نشاط القباني التعليمي والتربوي فأنشأ قسماً مسانئاً لتعليم الكبار المحرومين من أبناء الوطن، وتطوع معه في التعليم به بعض الغيورين، كان منهم وكيل النيابة وقتئذ عبد الرزاق السنهوري، ومدير التعليم محمود فهمي النقراشي.

وفي المدرسة الثانوية بأسيوط حيث كان الأستاذ إسماعيل القباني يقوم بتدريس الرياضيات، بدأت سمات المربي الأستاذ إسماعيل القباني تعلن عن نفسها، فلم يكن يدع فرصة أو موقفاً إلا واستغله لتنشئة طلابه تنشئة علمية سليمة، فكان يناقش معهم ما يجري حولهم من أحداث عالمية، وأحداث محلية ووطنية واجتماعية، وما يظهر في الصحف من أخبار، لهذا لم يكن القباني مدرسا فحسب، بل كان مربياً يتعهد طلابه بالمعرفة السياسية كمواطنين.

انتقاله ليدرس للمدرسين

وفي 1924 نقل القباني إلي مدرسة المعلمين الثانوية ليدرس مواد التربية وعلم النفس لطلابها الذين كانوا يعينون عند تخرجهم في وظائف التدريس بالمدارس الابتدائية آنذاك، ثم سرعان ما اختير بعد ذلك ليكون مدرسا في مدرسة المعلمين العليا فكان يدرس في أغلب الوقت علم النفس، والتربية العملية. و بحكم تخصصه كان يدرس بعض الوقت علوماً رياضية.

وحصل الأستاذ إسماعيل القباني علي بكالوريوس في علوم التربية من جامعة لندن (1926). وعندما أنشئ معهد التربية الابتدائي (وهو الذي حل محل مدرسة المعلمين الثانوية) ومن بعده معهد التربية العالي للمعلمين، أسند إلي القباني تدريس مواد التربية وعلم النفس في هذين المعهدين.

الرائد الأول لتطبيقات القياسات العقلية في مصر

كان القباني هو الرائد الأول في القياس العقلي في مصر، و يجمع التربويون علي أن أهم ما حققه الأستاذ إسماعيل القباني في مجال الفكر التربوي يتمثل في إنجازاته في علوم القياس العقلي في مصر علي مدى الفترة من 1929 وحتى 1952، وقد بدأت شهرته في هذا المجال عندما رافق الأستاذ كلايارد العالم النفسي السويسري المشهور حين جاء إلي مصر (1929)، وأجري بالاشتراك معه سلسلة من التجارب التربوية والنفسية، من بينها الإشراف علي إجراء اختبار «بالارد» لقياس ذكاء التلاميذ بين سن الثامنة والرابعة عشرة، وقد قام الأستاذ القباني بترجمة

- اختبار «بالارد» إلى اللغة العربية وعدله في بعض نقاطه، ثم أجري الاختبار علي ثلاثة آلاف تلميذ وتلميذة، وقد سجل كالايريد النتائج التي توصل إليها القباني في تقريره.
- ثم بدأ الأستاذ إسماعيل القباني بحوثه التطبيقية في تقنين اختبار الذكاء الابتدائي (1930 - 1934)، وقد وضع نصب عينيه في عمله هذا:
- التحقق من صلاحية كل سؤال من أسئلة الاختبار لمناسبة البيئة المصرية.
 - حذف الأسئلة غير الصالحة وإضافة غيرها صالحة.
 - تقنين الاختبار علي البيئة المصرية.

تطبيق الاختبار

وقد طبق الأستاذ إسماعيل القباني الاختبار في صورته التي عدلها هو واستخرج منه الأعمار العقلية المناسبة، ونسب الذكاء، كما أثبت صدقية الاختبار من حيث علاقته بالاختبارات الأخرى، ومن حيث علاقته بنتائج النجاح المدرسي وتقدير المدرسين للذكاء، أما معاملات الثبات فقد تبين أنها تتراوح بين 86% و90%، وكانت هذه - علي حد قول الدكتور أحمد زكي صالح أحد تلاميذه، وكذلك أحد الذين تابعوا الدراسة في هذا المجال من بعده - قيمة عالية تشهد بثبات الاختبار.

تعريب القياسات العقلية والاكتشاف المبكر للمتخلفين عقليا

تنبه الأستاذ إسماعيل القباني إلى قيمة اختبار «ستنفورد - بينيه» للذكاء والأهمية العالمية التي نالها، فنقله إلى العربية مع تعديل عناصره بما يتفق والبيئة المصرية ونشر الاختبار في صورته العربية (1937) تحت اسم مقياس «ستنفورد بينيه» للذكاء، وقد ناقش في أثناء شرحه لتعليمات هذا الاختبار الكثير من المفاهيم الرئيسية في القياس العقلي، مثل العمر القاعدي، والعمر العقلي، ونسبة الذكاء، وبيّن طريقة عملية مبسطة لاستخراج هذه الأعمار والنسب من أداء الأطفال المختبرين.

وفي هذا الإطار كان الأستاذ إسماعيل القباني ينبه ، كما قال الدكتور أحمد زكي صالح ، إلى ضرورة الكشف عن الأطفال المتخلفين عقليا في وقت مبكر حتي يتيسر للمجتمع أن يتيح لهم نوع التعليم الذي يتفق وقدراتهم وإمكاناتهم العقلية.

إيمانه بعلوم التربية التجريبية

أما في مجال الفكر التربوي التجريبي فقد تولي الأستاذ إسماعيل القباني إنشاء قسم خاص بالتربية التجريبية بمعهد التربية، معبراً عن نيته في أن يجعل من التربية وعلومها لونا من ألوان المعرفة يخضع للمنهج العلمي التجريبي، وقد تولي بنفسه رئاسة هذا القسم وتوجيه الدراسة فيه، ويروي أحد تلاميذه وهو الأستاذ محمد سليمان شعلان ذكرياته عن هذا القسم فيقول:

«كنا جميعا نحرص علي حضور محاضراته في مادة التربية التجريبية، كما نخاف علي أنفسنا ألا نصيب النجاح فيها نظرا لغزارة علم أستاذنا فيها، ولأنها كانت تعتمد علي جانب من العلوم الرياضية التي يصعب علينا متابعتها، خاصة ونحن من المتخرجين في القسم الأدبي».

عنايته بالطرق الإحصائية

وامتداداً لفهمه العلمي للتربية عني الأستاذ إسماعيل القباني بالطريقة الإحصائية وأسلوب تطبيقها في البحوث التربوية والنفسية، بل وضع دراسة الوسائل الإحصائية الأولية كأساس في مقررات الدبلوم العامة التي كان يمنحها معهد التربية آنذاك، بغض النظر عن تخصص الطالب علمياً كان أو أدبياً، ومما يؤسف له أنه لاتزال هناك توجهات شائعة بإبعاد طلاب الأقسام الأدبية عن دراسة الإحصاء!!.

الاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل

عُرف عن الأستاذ إسماعيل القباني اهتمامه بالاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل الدراسي، حيث وضع اختبارات لقياس المهارة في العمليات الحسابية، والمهارة في التفكير الحسابي، وتجلّى هذا في كتاباته عن مشكلة الامتحانات في مصر (1938).

الطب النفسي في المدرسة

كان الأستاذ إسماعيل القباني أول الذين اهتموا بوجود الطب النفسي في المدارس وقد تولى إنشاء العيادة النفسية (1934) بكلية التربية بقصد تشخيص مشكلات التلاميذ النفسية، وعلاج الانحرافات الخاصة بسلوكهم، وهكذا قام الإرشاد النفسي والتوجيه التعليمي علي أسس علمية سليمة، وقد انتشرت هذه العيادات النفسية بعد ذلك، بعد أن لفت الأنظار إلي أهمية تعميمها.

تقييم مناهج المدارس التربوية

امتدت جهود الأستاذ إسماعيل القباني إلي بناء المقررات المدرسية في معهد التربية مستهدفاً التطبيق الواقعي للأراء والنظريات التربوية التي تشعب بها فكره في البيئة المصرية، فلم يفتح بتدريس آراء جون ديوي، وكلياتريك، وبودا وغيرهم، وإنما حرص علي أن ينميها في أرض وتراب المدرسة المصرية، فجاهد ونجح في إنشاء الفصول التجريبية التي ألحقت بمعهد التربية، ثم أتبعها بإنشاء المدارس النموذجية الابتدائية والثانوية بالقبة، والأورمان في مدينة القاهرة. ومع أن بعض كبار المسؤولين كان يرى في إدخال اتجاهات التربية الحديثة في المدرسة المصرية بدعة لاداعي لها، فقد تمكن القباني من إقناع الرأي العام أن الدافع إلي إنشاء هذه المدارس هو تجربة المناهج والأساليب وطرق التدريس التي تركز علي نشاط وتلقائية التلميذ، بعيداً عن جانب التلقين من قبل المدرس.

استحداث العديد من طرق التدريس

وقد توصل القباني من وراء هذه المبادرة إلي نتائج عظيمة أضافت إلي التربية والتعليم، فتطورت المناهج الدراسية، واستحدثت العديد من طرق التدريس كطريقة المشروعات، وطريقة التعيين، كما طورت الإدارة المدرسية وشارك المعلمون والآباء، بل والطلاب في العمل التعليمي، وإثراء الحياة المدرسية، فظهرت إلي حيز الوجود بالمدرسة المصرية مجالس الآباء، والمعلمين، ونظام الأسر المدرسية.

أنماط التربية في الريف المصري

أولي الأستاذ إسماعيل القباني التعليم الريفي نصيبا كبيرا من اهتماماته، فنادي بأن تكون التربية في الريف عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وأن يكون التعليم الريفي وثيق الصلة بحياة الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، وكان دائم التنبيه إلي أنه من الضروري أن يبني التعليم الريفي علي الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والإنتاج، والتطلع إلي مستقبل أفضل. وقد ترجم القباني هذا الاهتمام في مشروعين مهمين كان لهما فضل كبير في إرساء قواعد النهضة التنموية و التعليمية (معا) في الريف:

تمثل المشروع الأول في إنشاء المدارس الأولية الريفية، حيث يتلقي فيها الأطفال منذ سنواتها الأولى التعليم الزراعي والصناعات الزراعية، إلي جانب الدراسة المعتادة، وكان قد سبق إنشاء هذا المشروع أن قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية في مصر (وكان القباني أحد أعضائها البارزين) بإنشاء مدرسة المنايل الريفية كنموذج لما يجب أن تكون عليه مدرسة القرية، وقد شارك في مشروع هذه المدرسة: علي ماهر باشا، ومحمد العشماوي باشا، ومحمد فريد أبو حديد، ومحمد عبد الواحد خلاف، وأحمد عبد السلام الكرداني، ويعقوب فام، وغيرهم.

فكرة مدارس المعلمين الريفية

أما المشروع الثاني الذي يرتبط باسم الأستاذ إسماعيل القباني وزميله محمد فؤاد جلال ارتباطا مباشرا، فهو أنه عندما ظهرت الحاجة إلي المعلم الريفي المصلح تبني فكرة إنشاء مدارس المعلمين الريفية، وكانت أول مدرسة من هذا النوع هي مدرسة منشأة القناطر الخيرية، وتبعها بعد ذلك إنشاء مدرسة بي العرب، ثم وصل عددها إلي ما يقرب من ثلاثين مدرسة.

كان هذا المشروع الثاني مبهرا في المثل الذي ضربه و المياه التي حركها فقد اتجهت الدراسة بهذه المدارس الريفية للمعلمين إلي إعداد معلم يتمتع بالعلم العام، والخبرة العملية بالبيئة الريفية المصرية، وارتبطت مناهج الدراسة بهذه المدارس ارتباطا وثيقا بالحياة في الريف، ووفرت لها الإمكانيات المختلفة ليمارس فيها الخبرة العملية التطبيقية:

" فكانت المدرسة مجتمعا ريفيا صالحا يعيش في نطاقه كما يجب أن يعيش الريفيون فيفلحون الأرض، ويربون الحيوان، ويحصلون علي منتجاته، ويبيعونها في الأسواق، ويصنعون ما يصنعه الريفي، ويعملون كل ذلك في مزرعة ملحقة بالمدرسة، تدار علي أساس اقتصادي تعاوني سليم، وكان التعليم في هذه المدارس داخليا وبالمجان "

وقد تخرج في هذه المدارس رعييل من المدرسين كان له الفضل في تحسين التعليم وتطويره في مدارس القرى التي علموا بها، بل مما لاشك فيه أنهم أحدثوا تطورا ملحوظا في الارتفاع ببيئة القرى التي تقع فيها هذه المدارس، فكانوا بحق معلمين أكفاء، ومصلحين اجتماعيين.

إنشأؤه المبكر لرابطة خريجي التربية

لم تقف رعاية الأستاذ إسماعيل القباني لطلاب التربية وخريجي معهد التربية العالي عند حد رعايتهم داخل معهد التربية، لكنه تبني فكرة إنشاء رابطة الخريجين التي ظهرت إلي حيز الوجود في يونيو عام 1943، وذلك من أجل تحقيق هدفه في توثيق الروابط العملية والاجتماعية بين أعضائها، إلي جانب بحث مشكلات التربية والتعليم في الميدان، وإيجاد الحلول العملية والتطبيقية المناسبة، ونشر مبادئ التربية الحديثة.

وقد نشأت الرابطة وتألقت لها هيئة تنفيذية جمعت بين عضويتها بعض أساتذة المعهد، وبعض قدامي الخريجين، وقام القباني بقيادة الرابطة وتوجيهها في هذا السبيل، فكان مقرها الذي لا يزال يقع في 13 ميدان التحرير بالقاهرة، صالونا للفكر التربوي، ومجالا للنشاط التعليمي، وتهيئة الجو العلمي للبحث التربوي والتعليمي.

وقد عمل القباني علي تأسيس مكتبة تربوية في الرابطة تضم الكثير من المؤلفات التربوية، وعلم النفس، وطرق التدريس، ويهديها كل خريج أو أستاذ نسخا من إنتاجه العلمي، لتكون عوناً لكل باحث، ومددا لكل قارئ.

رواية محمد سليمان شعلان عن إنشاء الرابطة

ويروي محمد سليمان شعلان أنه عندما سعي ضمن عدد من الخريجين إلي القباني يعرضون عليه فكرة إنشاء الرابطة وقبول رئاستها أن أجابهم بقولته المأثورة: «إنني لا أميل كثيرا للجمعيات والروابط، لأن أكثرها ينشأ في الغالب لأسباب ودوافع تستهدف المصالح الشخصية لأعضائها، وأنا غير مستعد أن أعطي بعضا من وقتي لرابطة تركز جهودها لرعاية المصالح الشخصية لأعضائها، ولكني مستعد أن أفصح مكانا من قلبي للرابطة التي تستهدف المصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة».

إنشاء صحيفة التربية

وبعد أن شارك القباني في تأسيس رابطة الخريجين أسس من خلالها (1948) صحيفة «التربية» لتعبر عن الرابطة، ولتكون لسان حالها، وتولي رئاسة تحريرها، واشترك معه في هيئة تحريرها بعض من زملائه أساتذة التربية بمعهد التربية، وكذلك بعض قدامي الخريجين.

جهده التحريري

وقد استمر الأستاذ إسماعيل القباني رئيسا للرابطة (1943 - 1953)، وكذلك رئيسا لهيئة تحرير صحيفة «التربية» (1948 - 1953)، وكان لا يبخل علي الرابطة أو الصحيفة بوقته أو جهده وعلمه، وكان كثيرا ما يقضي الساعات الطوال قابعا ومنكبا في دار الرابطة أحيانا، وفي دار المعارف، حيث كانت تطبع الصحيفة، أحيانا أخري، يراجع بنفسه بروفات المقالات والبحوث التي تنشرها الصحيفة، قبل أن يعطي الأمر بطبعها، و بالطبع فقد كان قلمه يمتد إلي حذف أو تعديل بعض عبارات ما ينشر في هذه الصحيفة من بحوث ومقالات مستهدفا إخراجها في أروع وأنضج

ما تكون عليه فكرا وتنظيما، وكان يساعده في ذلك الأستاذ زكي المهندس العميد الأسبق لدار العلوم، ونائب رئيس مجمع اللغة العربية.

تولييه الوزارة واستقالته المشرفة

تولي الأستاذ إسماعيل القباني منصب وزير المعارف (التربية والتعليم) في الفترة ما بين 9 سبتمبر 1952 و13 يناير 1954، أي ما يقرب من سبعة عشر شهرا، وكان ذلك في مستهل عهد ثورة يوليو 1952. وكانت استقالته مضرب المثل في احترام الذات والحفاظ على الكرامة . وهذه قصة استقالته من وجهة نظر زميله الشيخ الباقوري .

كانت الثورة قد تعمدت تعيين بعض الضباط الشباب مندوبين للقيادة في الوزارات المختلفة ، وكانت أكبر خسارة نشأت عن هذا التصرف هي إيذاء بعض الكفايات الوطنية المعترزة بنفسها و التي فقدتها الثورة دون أن تدري حجم خسارتها .

رواية الشيخ الباقوري عن استقالته

وفي هذا الإطار تأتي رواية الشيخ الباقوري عن استقالة الأستاذ إسماعيل القباني المؤسفة فيقول :

« وكانت هذه الصورة تشير إلي ازدواجية بغیضة لا يرضي عنها مسئول ولا يصلح عليها عمل، وقد تكررت هذه الصورة في وزارات أخرى كوزارة المعارف التي كان وزيرها يومئذ إسماعيل القباني. فقد انعقد مجلس الوزراء ، وبدأ الوزير القباني حديثه متهدج الصوت شديد الانفعال، وشكا إلي المجلس مجتمعاً تصرف السيد مندوب القيادة، ثم اتبع شكواه بكلمة نابية إذ قال : "غير معقول ان "حتة ضابط يتحكم في، وأنا وزير، ولي تجربة طويلة في وزارة المعارف إلي أن صرت وزيراً لها».

«وما أن فرغ الوزير الأستاذ إسماعيل القباني من كلمته العاتبة الغاضبة حتي قال له جمال سالم:

"إن حته الضابط ده هو اللي خلاك وزير».

«وقد رأي الرجل من حق نفسه عليه أن يستقيل، فقدم استقالته وقبلت فوراً».

من الجدير بالذكر أن لويس عوض روج لقصة مسرحية عن استقالة القباني بسبب نيته إخراج الأستاذ توفيق الحكيم في التطهير لكن عبد الناصر الذي كان يحب الحكيم استبقى الحكيم وأخرج الوزير !!

وهي رواية تسيء لصورة الرئيس عبد الناصر وليس لصورة الأستاذ إسماعيل القباني على كل حال .

سياسته التربوية

ما إن تولى الأستاذ القباني الوزارة حتى بدأ في إصدار التشريعات التعليمية التي ترجمت أفكاره ومخططاته إلي إطار تعليمي محدد، وسياسة تربوية واضحة المعالم والأبعاد، مستهدفا

إصلاح وتطوير قاعدة التعليم الشعبية، وتوحيدها لجميع أبناء المواطنين، وجعل التعليم فيها حقا للجميع تكافؤا فيه الفرص أمامه بغض النظر عن طبقية أو جاه أو غني أو فقير، وبهذا وضع الأساس القوي لديمقراطية التعليم في عصر جديد كان يجب أن ينسب له مثل هذا التوجه .

توحيد التعليمين الأولي والابتدائي

كان القباني هو الذي نفذ فكرة توحيد التعليم الأولي والابتدائي من خلال القانون رقم ٢٠١ لسنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي وصيغت فلسفة هذا القانون على أنها كانت تعبيراً عن رغبة الثورة المعلنة في تنويع الفوارق الثقافية بين المواطنين، وتوحيد عقلية الشعب، وتحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، وخلق عقلية مصرية متجانسة، وكان القباني نفسه قد سبق ودعا بقوة إلى هذه الفكرة (1952) في محاضرة عامة في مؤتمر التعليم الأولي الذي انعقد خلال ذلك العام في دار العلوم، وبمقتضى هذا القانون جعل التعليم الابتدائي إلزامياً لجميع الأطفال من البنين والبنات من سن السادسة حتى الثانية عشرة.

وجدير بالذكر هنا أن نشير إلى أن القباني عمل على إتمام فكرته بأن أدمج مدارس رياض الأطفال في التعليم الابتدائي احتفاظاً بوحدة المدرسة.

اختفاء الابتدائية القديمة

وعلى الرغم من وجهة فكرة توحيد التعليم الأولي والابتدائي فإنها كانت السبب المباشر في اختفاء فوري للمستوى المتميز لما عرف بالابتدائية القديمة ، فقد كان القباني وهو وزير هو صاحب قرار إيقاف تدريس اللغة الأجنبية التي كانت تدرس في المدرسة الابتدائية القديمة، وهو الذي حذفها من مواد الدراسة، وكان مبرره أن تدريسها في آلاف المدارس الابتدائية المنتشرة في الريف هو هدف يتعذر تنفيذه من الناحية العملية، وإذا اقتصر تدريسها على بعض المدارس دون البعض الآخر فإن ذلك سيؤدي إلى خلق مشكلة اجتماعية تعليمية، كما يعتبر نقضاً صريحاً لمبدأ تكافؤ الفرص.

لكن هذا المبدأ سرعان ماتم نقضه حين وجدت ثورة 1952 نفسها مضطرة إلى استبقاء مدارس التبشير المعروفة باسم المدارس الأجنبية من أجل توفير تعليم اللغات لأبناء الطبقة الجديدة بينما حُرّم أبناء الشعب (من أمثال القباني نفسه) مما كان متاحاً لهم حتى في الأقاليم من تعلم اللغة مبكراً في المدارس الابتدائية القديمة .

فكرة المدارس الراقية

وقد أوجب القانون الذي وضعه القباني إنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفر من الثقافة العامة، وبين إعدادهم علمياً للحياة وفقاً لاحتياجات البيئة، فتكون ذات صبغة ريفية في القرى، وصبغة صناعية أو تجارية في المدن بالنسبة للبنين، وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات، ويقبل بها التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح، ومدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات، وقد أنشئ من هذا النوع

34 مدرسة (1953 - 1954)، لكن طبائع الأمور وتطورات الأحداث جعلت الاستمرار في مثل هذا الإنجاز مستحيلا.

إعادة هيكلة السلم التعليمي

وقد استصدر الأستاذ إسماعيل القباني تشريعا أعاد به هيكلة السلم التعليمي المصري، وهو القانون رقم 211 لسنة 1953، وبدأ في تنفيذه في أول العام الدراسي (1953 - 1954)، وهو النظام الذي لانزال نسير عليه حتى يومنا هذا .

وبمقتضى هذا القانون تعدل التعليم الثانوي القديم ليتكون من مرحلتين، مرحلة إعدادية (متوسطة)، ومرحلة ثانوية، ومدة الدراسة بالمرحلة الإعدادية أربع سنوات (وقد عدلت فيما بعد إلى 3 سنوات فقط)،

إنشاء المرحلة الإعدادية

اقتضى تعديل القباني للسلم التعليمي إنشاء المرحلة الإعدادية ولما كانت مرحلة جديدة فقد تقرر القبول بالسنة الأولى منها بامتحان محلي لطلاب الالتحاق بهذه المرحلة علي أن تكون أعمارهم بين سن العاشرة والثانية عشرة وعلي أن يمتحنوا في مادتي اللغة العربية والحساب، وتنتهي المرحلة الإعدادية بامتحان تعقده كل منطقة من مناطق التعليم لتلاميذها، ويمنح الناجحون فيه شهادة الدراسة الإعدادية.

أما المرحلة الثانوية فتلاث سنوات ويقبل بالسنة الأولى منها الحاصلون علي الشهادة الإعدادية بشرط ألا تزيد السن علي سبع عشرة سنة، والدراسة بهذه المرحلة موحدة في السنة الأولى، ثم تنتسب في السنتين الثانية والثالثة إلي قسمين أدبي وعلمي، ويعقد امتحان نقل لتلاميذ السنتين الأولى والثانية، وفي نهاية السنة الثالثة تعقد الوزارة امتحانا عاما يمنح الناجحون فيه شهادات الدراسة الثانوية العامة.

تفسيرنا لأثر تعديل القباني للسلم في سن الخريجين

وبناء على هذا النظام فإننا نجد كثيرين من مواليد الأربعينيات أتموا الجامعة في الستينيات وهم في العشرين من عمرهم لأنهم بدأوا المرحلة الإعدادية في العاشرة ودرسوا بعدها ١٠ سنوات حتى حصلوا على البكالوريوس ، وهو ما لم يعد متاحا مع مواليد الخمسينيات الذين كان عليهم أن يبدأوا مرحلتهم الابتدائية في السادسة كحد أدنى ثم يدرسوا ١٢ عاما حتى الليسانس أو البكالوريوس ومن ثم فقد كانوا يتخرجون في المتوسط في الثانية والعشرين من عمرهم .

إصلاح التعليم الثانوي الفني

وعلي صعيد ثالث اهتم الأستاذ إسماعيل القباني بإصلاح التعليم الثانوي الفني بأنواعه (الصناعي، والتجاري، والزراعي) ورفع مستوي الدراسة بمدارسه، وأصبح القبول بهذه المدارس بالشهادة الإعدادية.

تطوير قانون التعليم الخاص

كما اهتم بتنظيم شئون التعليم الخاص (التعليم الحر) فطور القانون رقم 38 لسنة 1948، وبمقتضاه قامت الوزارة بتزويد المدارس الحرة الأهلية بالمدرسين الفنيين ذوي المؤهلات العالية بهدف رفع مستوى هذه المدارس إلى مستوى المدارس الأميرية.

إنشاء معاهد المعلمين المتوسطة

ونظرا لازدياد الحاجة إلى المعلمين لمواجهة التوسع المطرد في مدارس المرحلة الأولى فقد أنشأ الأستاذ إسماعيل القباني طرازا من معاهد المعلمين يتوسط بين مدرسة (كلية) المعلمين العليا، والمعلمين الثانوية، وهو ما عرف باسم مدارس المعلمين الخاصة، وكان يقبل بها حملة شهادة الدراسة الثانوية يدرسون فيها لمدة عام دراسي واحد، وقد توسعت الوزارة بعد ذلك في هذا النوع من المعاهد الخاصة وخرجت أعدادا كبيرة من المعلمين الذين استعين بهم في التدريس بالمدارس الإعدادية فيما بعد، وأنا أذكر أن معظم الأساتذة الذين تلقيت عليهم العلم في المدرسة الإعدادية كانوا من خريجي هذه المدارس .

عنايته بالتدريب

أعطى القباني عناية خاصة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة و عقد العديد من حلقات التدريب المختلفة التي أسهم فيها أساتذة التربية ورجال الجامعات بتوجيه المعلمين وتبصيرهم بالمستحدثات في مجالات المواد الدراسية، سواء من ناحية المادة، أو الطريقة.

تطوير محتوى الكتب و المناهج الدراسية

اهتم الأستاذ إسماعيل القباني بتطوير محتوى المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم، ولأول مرة في تاريخ المناهج التعليمية صدرت المناهج مقترنة بتوجيهات فنية توضح لمدرسي المواد الدراسية المختلفة أفضل أساليب التدريس، وكيفية معالجتها. وقد اهتم الأستاذ إسماعيل القباني بسياسة تأليف الكتب الدراسية والابتعاد بها عن أسلوب الاحتكار، سواء من جانب المؤلف أو الناشر.

مفهوم التفتيش الفني الذي تحول إلى توجيه

طور الأستاذ إسماعيل القباني مفهوم التفتيش الفني وجعل هدفه مساعدة المعلم علي تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتبصيره بأحدث الاتجاهات، سواء في المادة أو الطريقة، وخرج بالتفتيش عن مفهومه التقليدي من أنه تصيد للأخطاء، أو إظهار لسلطة المفتش علي المعلم.

إنشاؤه مؤسسة لأبنية التعليم

اهتم الأستاذ إسماعيل القباني بالمباني المدرسية وهو الذي أنشأ مؤسسة أبنية التعليم الشهيرة (قانون 1952/343) علي أن تكون مهمتها الأساسية رسم سياسة ثابتة لإقامة الأبنية التي تحتاج إليها الوزارة لمعاهدها ومدارسها المختلفة، علي أن تؤجرها للوزارة نظير نسبة مئوية من تكاليفها، علي أن تتول ملكيتها للحكومة بعد مدة معينة، ويكون هذه المؤسسة الحق في الاقتراض من المؤسسات الخاصة، أو إصدار قروض عامة لتمويل هذه المشروعات في حدود عشرة ملايين

من الجنيهاً، وذلك للقضاء على المشكلات التي تعاني منها الوزارة في سبيل إيجاد مبانٍ صالحة لدور التعليم.

وقد التزمت هذه المؤسسة بأن تنشئ بأموالها في كل سنة 400 مدرسة خلال عشر سنوات، وتنفيذاً لهذا البرنامج أنشأت (1953) نحو 205 مدارس ابتدائية، و1820 فصلاً في المدارس القائمة، ووضعت الأساس لإنشاء 300 مدرسة، و2100 فصلٍ آخري.

محو الأمية وتعليم الكبار

اهتم الأستاذ إسماعيل القباني بمحو الأمية والتوسع في إنشاء فصول مكافحة الأمية، كما قامت الوزارة في عهده بإجراء تجارب لمكافحة الأمية بين كبار السن في بلدة سرس اللبان، وبلدة المنال بالتعاون مع منظمة اليونيسكو، وكانت قمة جهوده في هذا المجال افتتاحه للمركز الدولي للتربية الأساسية (يناير 1953) الذي تعاونت في إنشائه كل من منظمة اليونيسكو والحكومة المصرية.

وصف الدكتور عبد العزيز القوسي لشخصيته

قال العلامة الدكتور عبد العزيز القوسي في وصف شخصية إسماعيل القباني:
"يمكنني أن أخرج عن الأسلوب المتبع في علم النفس عند تحليل الشخصيات، فبدلاً من أن أقول إنه كان انبساطياً أو انطوائياً، أو كان ذكياً أو غير ذلك، فإني أقول إنه كان الأول والوحيد في مصر الذي اتصف بالشخصية التربوية الكاملة، فكان تيار حياته، وتيار شخصيته التربوية متطابقين تمام التطابق".

وصف الأستاذ محمد سليمان شعلان لشخصيته

"إنسان بالمعنى الواسع لهذه الكلمة، يحترم رأي الآخرين، ويستمع إليهم مهما كبر أو صغر شأنهم، كن يستمع إلي رأي المدير الفني، وإلي رأي الناظر، وإلي رأي المدرس، وإلي رأي رجل الشارع، وكان يستوقف الآباء وأولياء الأمور والطلبة ليسألهم عن رأيهم في التعليم، وما يحسون به من مشكلات أو صعوبات، والحق يقال إن كثيراً من التشريعات التعليمية والقرارات الوزارية التي صدرت في عهده كانت تخرج لتسد حاجة أو رغبة، أو لتحقق فكرة مقبولة أبادها بعض هؤلاء".

"كان يحسن استغلال قدرات واستعدادات كل فرد، كما كان يقدر له ناحية امتياز، الأمر الذي جعل من كل مَنْ عمل معه أن يعتز بنفسه، ويشعر بأدميته وإنسانيته"

"وتميز الأستاذ إسماعيل القباني بالشدة في الحق، فكانت لا تثنيه فيه وساطة كبير أو قريب، وكان يتسم بالدقة والموضوعية في دراسة الأمور، فكان يقضي الساعات الطوال دون ما ملل، يقرأ ملفاً لموضوع معروض عليه، باحثاً وراء الحقيقة، يستهديها ويتبينها".

"وكان يتميز أيضاً بسلامة بصيرته، وبعد نظره، وعمق تفكيره، وكان بمثابة المعلم الفيلسوف الذي سبق عصره بأرائه، وحاول أن يجذب الآراء السائدة ويرفعها إلي مستوى آرائه علي الرغم مما لقيه من عنق وجهد".

حديث د. حامد عمار عن أستاذه الممتدة

وهذا نموذج جميل لحديث أصحاب المذكرات عن علاقتهم بأستاذهم القباني ، قدمه الدكتور حامد عمار بحب وشغف واعتزاز حين لخص دور عميد التربويين الأستاذ إسماعيل القباني في حياته، وكيف أتاح له أيضا الفرصة للنفذ إلي المجتمع الدولي فيقول:

"... وذات يوم وأنا في الكلية (يقصد: كلية التربية عقب عودته مباشرة من بعثته في لندن) لابساً في قدمي صندلاً مفتوحاً، ودون شراب وكان هذا من شروط التخلص من (التنبا) التي استطال علاجها، يتسلم العميد إشارة تليفونية من مكتب وزير التربية والتعليم إسماعيل القباني، يستدعي فيها د. حامد مصطفى عمار للقاء الوزير في أقرب وقت، أبلغت بالإشارة، وعلي الفور دون تردد وبحالة قدمي (يقصد: قدمي)، اتجهت إلي الوزارة لمقابلة السيد الوزير، أذن لي بالدخول محبباً، وكان أول عباراته: عامل إيه يا بلية، وكانت كلمة (بلية) من لوازمه الحميمة في الحديث إلي طلابه، منذ أن عرفناه حين كان عميداً لمعهد التربية، ومؤسساً للمدرسة النموذجية الثانوية في حدائق القبة، والتي اختارني لأكون أول مدرسي المواد الاجتماعية بها عام ١٩٤٣، واستطرد في حديثه لينبني بأنه اختارني لأكون عضواً في الوفد المصري الذي سيذهب للمشاركة في المؤتمر العام لليونسكو في باريس (نوفمبر ١٩٥٢)، والوفد مؤلف برئاسته وعضوية د. إبراهيم حلمي عبدالرحمن لدراسة تقرير وميزانية المنظمة في مشروعات العلوم الطبيعية، ود. محمد عوض محمد أستاذي في الجغرافيا بكلية الآداب للمشروعات الثقافية، وحامد عمار للمشروعات التربوية".

"شكرته متلعتماً وأنا ألقف أنفاسي من غمرة الفرح، سانلا الله أن أكون عند حسن ظنه، (أه لو كانت والدتي قد سمعت هذا الخبر لأطلقت زغرودة ساخنة كي يسمعا كل من في كلية التربية)، ثم استدركت بصوت ملؤه الشجن بأنني ياسيادة الوزير ليست لي وظيفة الآن، ولم يتم تعييني في كلية التربية منذ عودتي من البعثة، وكما لو كان غير مصدق ليستجيب (هذا غير معقول)".

"وعلي الفور يمسك بالتليفون ليتحدث إلي د. مصطفى نظيف رئيس (يقصد: مدير) جامعة إبراهيم باشا الكبير في لهجة تقترب من العتاب : يادكتور نرسل بعثات إلي الخارج وننفق عليها من مواردنا المحدودة لتعود فلا تجد لها عملاً، الحالة التي أمامي للدكتور حامد مصطفى عمار، الذي يعتبر أول حاصل علي الدكتوراه في التربية من جامعة لندن ولا يتم تعيينه حتي الآن، أرجو أن يتخذ اللازم لتعيينه، خصوصاً أنه سيسافر معي عضواً في وفد مصر إلي المؤتمر العام لليونسكو بعد أسبوعين".

"ثم أفادني بأنه علي أن أقابل مدير الجامعة غداً".

ويجيد الدكتور حامد عمار وصف النهاية السعيدة :

"وبالصندل ودون شراب في قدمي (يقصد: قدمي)، كنت صباح اليوم التالي مع مدير الجامعة، الذي أعطيته بعض بيانات عن مؤهلاتي، وعلي الفور أيضاً يتصل بعميد الكلية ليحيطه بتعليمات الوزير بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعييني بالتمريض من مجلس الكلية".

"وبعد ثلاثة أيام من هذا اللقاء كنت خلالها أتردد علي الكلية مزهواً بالانتصار علي قهر الكلية، ومندهباً كيف ومتي خلقت الدرجة للوظيفة؟!".

"التقي بالعميد للتهنئة علي إتمام تعييني، واصطنعت في استقبال الخبر بقدر من البرود الإنجليزي"

"وبذلك تحققت دعوات شيخنا تقي الدين المقريري بزوال غمتي، بعد إغاثة وزيرنا الجليل الأستاذ إسماعيل القباني رائد التربية الحديثة في مصر".

مشاركته في مؤتمرات اليونسكو

وقد تحدث حامد عمار بتفصيلات كثيرة مما لا يزال يذكره عن تلك السفارة الجميلة التي صحب فيها الوزير القباني إلي باريس، وعن طبيعة مشاركاتهم في المؤتمر فيقول:

"... وكنا نلتقي بسيادته كل صباح لنذهب معاً إلي المؤتمر، وكان قد طلب مني في الطائرة أن أعد له الكلمة التي سيلقيها بحيث لا تستغرق أكثر من عشرين دقيقة علي الأكثر باللغة الإنجليزية، وقد رضي عن معظمها مع تشطيبات وإضافات، لا يخلو منها قلم القباني في مراجعاته، وكان يبصرني بحكمة ودلالة ما قام بتعديله، وهل ثمة مدرسة أفضل من هذا السياق يمكن أن يتعلم المرء فيها الجديد والمفيد".

إنتاجه العلمي

للأستاذ إسماعيل القباني بعض الإنتاج العلمي المكتوب المنشور، وهو وإن كان أقل بكثير مما كان يتوقعه منه فإن تأثيره كان عميقاً وفعالاً في الفكر التربوي في عمره.
من مؤلفاته:

- قياس الذكاء في المدارس الابتدائية.
- سياسة التعليم في مصر.
- دراسات في تنظيم التعليم في مصر.
- التربية عن طريق النشاط.
- مائة عام في التعليم المصري، باللغة الإنجليزية.

الفصل الواحد والعشرون الأستاذ أحمد نجيب هاشم أعظم الوزراء التربويين احتراماً

الأستاذ أحمد نجيب هاشم تربوي رائد، ومؤرخ مرموق، ومترجم قدير، ورجل دولة بارز كان من أبرز الكفايات التي ورثها عهد الثورة من عهد الليبرالية، وهو صاحب إنجاز راق وأداء نزيه ، وصاحب سيرة عطرة في كل ما كتب عن فترة الثورة من أدبيات التاريخ والمذكرات الشخصية.

تكوينه العلمي و الوظيفي و مكاتته بين أقرانه

ولد الأستاذ أحمد نجيب هاشم في السنبلالوين في الثاني والعشرين من فبراير (1907)، وتلقى تعليماً مدنياً متميزاً ، والتحق بمدرسة المعلمين العليا في الدفعة السابقة مباشرة علي بدء قبول الطلاب في الجامعة المصرية، والذين كانوا في المتوسط من مواليد عام ١٩٠٨ (مثل الدكتور محمد مرسي أحمد الأول على أول دفعة من خريجي كلية العلوم) أو ١٩٠٩ (مثل الدكتور سليمان حزين الأول على أول دفعة في كلية الآداب) وكلاهما صار وزيراً بعد أحمد نجيب هاشم.

تخرج الأستاذ أحمد نجيب هاشم في مدرسة المعلمين العليا (1928)، وهي الدفعة التي تخرج فيها وزير التعليم العالي الدكتور عبد العزيز السيد الذي ولد مثله في ١٩٠٧ ، وتولى الوزارة بعده ، ويجدر بنا أن نشير هنا إلي تواريخ تخرج معاصريه في العمل الوزاري، فالأستاذ السيد يوسف عديل الرئيس جمال عبد الناصر (الذي خلفه في تولي وزارة التربية والتعليم) كان تخرج قبله بأحد عشر عاماً في 1917، وتخرج محمد علي حافظ (الذي جاء من بعده نائباً لوزير التربية والتعليم) تخرج عام 1924، أما الأستاذ محمد فؤاد جلال فقد تخرج عام 1929.

أوفد الأستاذ أحمد نجيب هاشم إلي إنجلترا في بعثة علمية حيث درس التاريخ الحديث في جامعة ليفربول، وحصل علي درجة البكالوريوس مع مرتبة الشرف، ثم حصل أيضاً علي درجة الماجستير.

وظائفه التربوية

بعد عودته من بعثته عمل الأستاذ أحمد نجيب هاشم مدرساً للتاريخ بوزارة المعارف، ثم ترقى مدرساً أول، ثم اختير للعمل في معهد التربية العالي للمعلمات، وانتدب للتدريس لطلاب الدراسات العليا بالأزهر الشريف، ثم اختير مفتشاً بوزارة المعارف، فناظراً لمدرسة العباسية الثانوية ، فمراقباً للبعثات بوزارة المعارف (1944)، فمديراً للمعهد الثقافي في لندن (1945)، فمديراً لمكتب البعثات المصرية بواشنطن (1946)، فمديراً للبعثات بوزارة المعارف (1950)، فسكربتيراً عاماً لجامعة الإسكندرية (1951)، وقد شغل هذا المنصب ثلاث سنوات حتي سبتمبر 1954 حيث عين وكيلاً لوزارة المعارف للشئون الثقافية (وكان كمال الدين حسين قد أصبح وزيراً للمعارف) ثم ترقى وكيلاً للوزارة.

هكذا وصل الأستاذ أحمد نجيب هاشم إلي مكانة وكيل الوزارة مثل خلفه في وزارة التربية والتعليم الذي هو من أهل الثقة (الأستاذ السيد يوسف)، والسبب في هذا أن الترقيات في العهد السابق كانت تضع الكفاءة والتأهيل والتأهل في اعتبارها، ولم تكن الأقدمية وحدها هي المعيار الوحيد للترقي، ونحن ندرك هذا مما عقدناه من قبل من مقارنة بين الرجلين أحمد نجيب هاشم (مواليد 1907 وتخرج في مدرسة المعلمين العليا 1928) والسيد يوسف (مواليد 1898 وتخرج في مدرسة المعلمين 1917)، وعلي حين ابتعث أحمد نجيب هاشم إلي الخارج ودرس وحصل علي الماجستير، وألف، وترجم، وعمل في مناصب ثقافية مرموقة في الخارج فإن الأستاذ السيد يوسف ظل معلماً أو موظفاً تقليدياً جداً حتي إن تلميذه في طنطا الثانوية الدكتور سليمان حزين (مواليد 1909 وخريج كلية الآداب 1929) كاد يسبقه إلي درجة وكيل الوزارة المساعد لولا إحساسه بأن لأستاذه القديم حقاً عليه. ومن ثم فإنه حسب روايته في مذكراته تنازل له فترك له الفرصة ليشغل هذا المنصب.

توليهِ الوزارة

في أثناء الوحدة مع سوريا عندما شكل الدكتور نور الدين طراف ثاني وزارات الوحدة (أكتوبر 1958)، اختير الأستاذ أحمد نجيب هاشم وزيراً تنفيذياً للتربية والتعليم بالإقليم المصري (كان كمال الدين حسين هو الوزير المركزي)، واحتفظ الأستاذ أحمد نجيب هاشم بهذا المنصب في المجلس التنفيذي الذي شكل برئاسة كمال الدين حسين (سبتمبر 1960) (ثالث وزارات الوحدة). شارك الأستاذ أحمد نجيب هاشم في كل الإصلاحات والتطورات التي تمت في عهد تولي كمال الدين حسين لوزارة التربية والتعليم حين كانت الجامعات والمعاهد العليا والبعثات لا تزال تابعة للتربية والتعليم إذ أن وزارة التعليم العالي نفسها لم تنشأ إلا في أغسطس ١٩٦١ مع تركه هو الوزارة ، وبهذا فإنه هو آخر وزراء التربية والتعليم الذين تولوا المعارف مجتمعة (ومعه بالطبع كمال الدين حسين على المستوى المركزي) على حين أن خلفه المباشر في التربية والتعليم وهو الأستاذ السيد يوسف هو أول وزير يتولى التربية والتعليم بعد تقليص اختصاصاتها وتعيين وزير واحد للتعليم العالي في دولة الوحدة التي كانت لا تزال قائمة ، و كان هذا الوزير الذي هو أول وزراء التعليم العالي سوريا وهو الدكتور أمجد الطرابلسي وقد كان وزيراً للتربية والتعليم في سوريا مناظراً لأحمد نجيب هاشم في مصر .

وفي أثناء توليه الوزارة كان الأستاذ أحمد نجيب هاشم من الذين شاركوا بجهد وافر في إنقاذ آثار النوبة.

هكذا كان الأستاذ أحمد نجيب هاشم واحداً من مجموعة الوزراء التنفيذيين في الإقليم المصري، وهي المجموعة التي ضمت معه محمد توفيق عبد الفتاح، ومحمد محمود نصار، وأحمد المحروقي، وحسن أحمد بغدادي، وحسن صلاح الدين، فلما شكل الرئيس عبد الناصر وزارة

الوحدة الرابعة (أغسطس 1961) خلفه في وزارة التربية والتعليم زميله (الأكبر منه سنا) السيد يوسف وزيراً للتربية والتعليم، على حين عين أحمد نجيب هاشم مباشرة سفيراً في إيطاليا (سبتمبر 1961)، وخلف بهذا الدكتور حسن رجب الذي كان قد خلف الدكتور ثروت عكاشة، وبقي أحمد نجيب هاشم في هذا المنصب حتى أواخر 1966، وفي الشهور الأخيرة أضيفت إليه أعباء سفارتنا في مالطة (يونيو 1966).

وفيما بعد ذلك بسنوات رشح الأستاذ أحمد نجيب هاشم رئيساً لهيئة المسرح والموسيقى (1970) لكنه اعتذر عن عدم قبول المنصب.

إعجاب الدكتور عبدالرحمن بدوي به

كان الأستاذ أحمد نجيب هاشم، كما ذكرنا، صاحب سيرة عطرة في كل ما كتب عن فترة الثورة من أدبيات التاريخ والمذكرات الشخصية. وهذا هو الدكتور عبدالرحمن بدوي نفسه يصفه في مذكراته التي صورت للناس ظلماً علي أنها هجوم علي الجميع بدون استثناء، يصف أحمد نجيب هاشم فيقول بكل وضوح: «وهو رجل يتحلى بالنزاهة، ونبالة الأخلاق، وحسن التقدير».

تقدير الدكتور أحمد عبدالسلام الكردي

كان الدكتور أحمد عبد السلام الكردي المتخرج في المعلمين ١٩١٤ سابقاً في التخرج والاقدمية على الأستاذ احمد نجيب هاشم ، وفي اثناء نظارته للمدرسة الخديوية الثانوية ، عمل الأستاذ أحمد نجيب هاشم مدرسا فيها ، وهو في كتاب ذكرياته يثني عليه الثناء كله، ويشير إلي واقعة تدل علي تميزه ونبيل أخلاقه ويقول:

«... بينما كنت أفتح بريد المدرسة في يوم ما وجدت إنذارا مبعوثا لأسلمه للأستاذ أحمد نجيب هاشم ، فعجبت واتصلت بالموقع علي الخطاب وسألته عن سبب هذا الإجراء ، فأجاب بأنه علم بعدم تنفيذ الأستاذ هاشم لما جاء بمنشور أرسل للمدرسة ، ويسأل الأستاذ هاشم عرفت أن هذا المنشور يطلب من مدرسي الترجمة بالمدارس الثانوية قصرها علي الترجمة من العربية إلي الإنجليزية ، وكان سيادته يدرس لأحد الفصول كلا من الترجمة واللغة الإنجليزية ، فرأي أن يمرن طلبته علي الترجمة من الإنجليزية إلي العربية أيضا ، فهل من المعقول أن يؤخذ المدرس المجد الحريص علي مضاعفة نفع طلبته ويعاقب بإنذار يشوه ملف خدمته النظيف؟!».

«اتصلت بالموقع علي الإنذار وأفهمته أن هذا المدرس من خيرة المدرسين علما وخلقا وإكبابا علي العمل ، بدليل أنه يضيف إلي ما تطلبه الوزارة عملا إضافيا تطوعا منه كان يستحق عليه الشكر بدلا من المؤاخدة ، كما أنني أكلفه بأعمال كثيرة تخص الاحتفال بالعيد المئوي للمدرسة ، لذا لن أسلمه الإنذار بل سأرده للوزارة متحملا مسئوليته».

«وبعدها بسنوات عين الأستاذ أحمد نجيب هاشم وزيرا للمعارف ، وأقبل عليه مندوبو الصحف مهئين ، وسأله أحدهم عن أهم حادث صادفه في حياته ، فذكر له هذه الواقعة مثنيا سيادته علي الإجراء الذي اتخذته ، وكان هذا دليلا علي نبيله وأصالته».

المؤرخ محمد عبد الله عنان يذكر فضله

يشير الأستاذ محمد عبد الله عنان في ذكرياته إلي فضل الأستاذ أحمد نجيب هاشم (حين كان وزيرا للتربية والتعليم) في تيسير سفره إلي الخارج من أجل إتمام بحوثه و دراساته:

«وأذكر من هؤلاء بجزيل الشكر والعرفان صديقي العلامة الوفي الأستاذ أحمد نجيب هاشم ، فقد ساعدني خلال توليه وزارة التربية غير مرة علي الخروج إلي السفر بطرق رسمية جميلة ، وكان لي خلال هذه الرحلات الدراسية نشاط علمي في أبواب ومجالات أخرى ، تتصل بمهمتي الدراسية الأصلية من إلقاء المحاضرات التاريخية ، وشهود بعض المؤتمرات والندوات العلمية».

ثناء الأستاذ جميل مطر على أدائه في منصب السفير المصري في روما

أما الأستاذ جميل مطر وهو من الجيل التالي لكل هؤلاء فقد أتيت له أن يعمل كدبلوماسي في السفارة المصرية في إيطاليا في الوقت الذي كان فيه الأستاذ أحمد نجيب هاشم هو السفير المصري وهو يعبر عن مشاعره تجاه هذا الرجل الفاضل فيقول:

«كان مثل سلفه غير سعيد بوظيفة السفير لا لشيء، إلا لأنها تتطلب دراية بالسياسة الدولية لم تكن، كما كان يردد أمامي، متوافرة لديه بالقدر المناسب. أذكره يقرع باب الغرفة رقم خمسة، وقد تجاوزت الساعة الثامنة مساء، يجديني أحيانا وحدي، وأحيانا أخرى مع زميل أو أكثر، يجز مقعداً ويجلس. وطلب منا أن نحدثه عن النظام السياسي الإيطالي وعن نخبة الحكم في إيطاليا وعن الخلافات داخلها وأصلها وعن النقابات والسياسات التعليمية. يسأل ويستمع ثم يدعوني أو يدعونا، إن كنا أكثر من واحد، إلي أفخر مطاعم روما، لأنه كان يعرف أن لا أحد فينا يستطيع دفع تكاليف عشاء لشخصين في مطعم الفريديو أو في مطعم «المكتبة». وكنا أحيانا ندعوه ليتناول معنا الطعام في جو مختلف حيث الطعام جيد وكذلك الموسيقى والخدمة. لم يزعجه تناول العشاء على رصيف يحتله مطعم في حي التراسيفيري عبر النهر مع شبان جميعهم في عمر ابنه، وجميعهم مرؤوسون له، وكلهم يستمعون مثله بشغف إلى أنغام الجيتار وأغاني روما الشعبية والكلاسيكية».

«كان هذا السفير المرابي كفوا وقادراً في نقل ما يسمعه. لا يخترع كلاماً لم يقله محدثه ، ولا يضيف إليه أو ينقص منه. وكان سريع الاستيعاب لأسرار السياسة الداخلية الإيطالية، واستطاع في شهور قليلة أن تكون له شبكة علاقات جيدة بفضل ثقافته «العالمية» الواسعة، وبفضل اللغات الأجنبية، وبخاصة الإنجليزية التي كان يتحدث بها ويكتبها بطلاقة. ولا غرابة فقد كان في طليعة الخريجين الذين ذهبوا إلي إنجلترا في منحة للحصول علي الدكتوراه في زمن مبكر. وبالرغم من

قصر المدة التي قضيتها معه إذ نقلت إلي الديوان العام بعد وصوله بأقل من عام، إلا أن علاقة قوية ربطتني به وكنت واثقاً أنه سيكون سفيراً مشرفاً لمصر في هذا البلد ذي التقاليد العريقة». «ولا أنكر أن للرجل مآثر لا يمكن نسيانها، إحداها خلفت عندي مشاعر عميقة تجاهه وتجاه أسرته...» وقد ذكر الأستاذ جميل مطر بالتفصيل قصة المرض الذي ألم به، والجراحة التي أجريت له ، ومواقف الأستاذ أحمد نجيب هاشم طيلة هذه الفترة.

احتفاء تقويم دار العلوم به

بقي أن أذكر أن طبعة من تقويم دار العلوم التي صدرت في 1959 حين كان أحمد نجيب هاشم وزيراً للتربية والتعليم فإذا بهذه الطبعة من التقويم حريصة علي وضع صورته في صدارتها مع أبيات من الشعر تحية له نظمها الشاعر دياب عثمان العربي.

مؤلفاته و ترجماته

عرف أحمد نجيب هاشم بالتفوق في التأليف والترجمة، وهو الذي ترجم عددا من أهم الكتب العالمية الرصينة منها " القبيلة الثالثة عشرة و يهود اليوم " و الايطاليون " و "القياصرة القادمون" و "مصر في العصور القديمة " كما أن له مؤلفات مهمة منها ما هو مشترك مع زملائه من أساتذة التاريخ مثل تاريخ أوربا في العصر الحديث ١٧٨٩- ١٩٥٠

الفصل الثاني والعشرون الأستاذ أحمد خاكي القائل بأن الإصلاح التربوي يبدأ من اللغة العربية

كان الأستاذ أحمد خاكي 1907- 1993 لفترة طويلة واحدا من كبار التربويين المصريين التنفيذيين والقياديين والموجهين و صناع البرامج التعليمية والمناهج التربوية ، و هو واحد ممن يصدق عليهم القول بانهم استطاعوا حماية مؤسسات التعليم المصري من هزات شديدة كانت متوقعة مع قيام ثورة ١٩٥٢ و تطوراتها الدرامية ثم مع معقبات مواقفها السياسية المتقلبة و المؤثرة تأثيرا سلبيا مباشرا على هياكل و مؤسسات التعليم . وقد فرض هذا الدور نفسه على الأقطاب التربويين في هذا الجيل بحكم الزمن ،ونجحوا في أدائه فرادى و مجتمعين ، وقد كان الأستاذ أحمد خاكي قد تخرج في مدرسة المعلمين العليا في الدفعة التي سبقت أولى الدفعات التي تخرجت من الجامعات المصرية ، وكان ممن عاصروه في الدراسة في هذه المدرسة العليا المتميزة ثلاثة زملاء وصلوا لموقع الوزير في عهد ١٩٥٢ وهم الأستاذ محمد فؤاد جلال أسبقهم الى المناصب وهو الذى تولى وزارة الارشاد القومي في ١٩٥٢ ثم اصبح وكيلا لمجلس الامة ، والأستاذ احمد نجيب هاشم المؤرخ المترجم الذى تولى وزارة التربية والتعليم في الإقليم المصري في اثناء الوحدة ١٩٥٨- ١٩٦١ وهو أعلاهم قيمة بفضل المؤلفات والترجمات التي أنجزها ، والدكتور عبد العزيز السيد مدير جامعة الإسكندرية ثم وزير التعليم العالي ١٩٦١- ١٩٦٤ ثم وزير التربية والتعليم ١٩٦٧-١٩٦٨ ثم المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهو اكثرهم نفوذا وحضورا كما انه وصل الى عضوية مجمع اللغة العربية ، أما الأستاذ أحمد خاكي فقد كان متميزا مع هؤلاء و على هؤلاء بالإتقان والتجويد ، وقد سبقهم الى ما لم يحققوا مثله فقد كان أول مدرس مصري يتولى تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم المصري الثانوي في عهد البريطانيين وسيطرتهم و غطرتهم ، وكان من الكتاب القادرين على طرح رؤى ذكية حتى إنه نال جائزة وزارة المعارف (1935) عن بحث له بعنوان «رسالة الأزهر فى القرن العشرين». كما كان يمتلك القدرة على ان يكون فيلسوفا تربويا على نحو ما نرى في آرائه .

وقد أتيت لي أن اعرف انتاج هذا الرجل منذ مرحلة مبكرة حين كنت أعد دراستي الشهيرة عن مجلة الثقافة ، كذلك كان الأستاذ أحمد خاكي بمثابة التربوي المصري الأكثر حظا في إدارة مكاتبنا الثقافية في بريطانيا والولايات المتحدة والعراق كذلك فلما حدث تأميم المدارس الإنجليزية عقب العدوان الثلاثي في ١٩٥٦ كان هو المصري الذي وقع عليه الاختيار ليدير هذه المنظومة حيث عين مديرا لكلية النصر بالمعادي واستأنف أيضا شغله للوظائف التربوية الكبرى حتى احيل للتقاعد ففترغ لتولى إدارة كلية النصر .

كانت النزعة الوطنية الاصيلة مسيطرة على وجدان هذا التربوي وعلى ما كان يكتبه على نحو ما ذكرنا من بحثه المبكر عن دور الازهر وعلى نحو ما سنقرأ في هذه المدونة له مما نشره في مجلة الرسالة في مقال مهم تحت عنوان قضية اللغة العربية في ابريل ١٩٣٨ معبرا عن فهمه الناضج والمتقدم لدور اللغة القومية في التعليم .

نشأته وحياته

ولد الأستاذ أحمد خاكي ١٩٠٧ وتلقى تعليما مدنيا متميزا من المتاح في عصره والتحق بمدرسة مدرسة المعلمين العليا في الفترة التي كانت الجامعة المصرية على مشارف بدايتها وعمل مدرسا بالأورمان الابتدائية (1929)، ثم ابتعث إلى إنجلترا (1931) وعاد ليكون ، كما اشرنا، أول مدرس مصري يتولى تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم المصري الثانوي، ثم نقل مدرسا بدار العلوم (1938)، وعمل مفتشا للغة الإنجليزية في الوزارة، ثم ناظرا لمدرسة بورسعيد، ثم وكيلًا للبعثة المصرية في لندن (1946)، فملحقًا ثقافيا في العراق (1949)، ثم في الولايات المتحدة (1950). ثم عاد الأستاذ أحمد خاكي وعمل كبيرا لمفتشي اللغة الإنجليزية (1955)، ثم تولى إدارة مدارس فيكتوريا، وعمل مديرا عاما للتربية والتعليم في جنوب القاهرة، ثم في الإسكندرية (1964)، ثم وكيلًا للوزارة للعلاقات الخارجية والتعاون العربي والبعثات (1966) وهو أرفع المناصب التربوية في ذلك العصر فلما بلغ سن التقاعد تفرغ لإدارة مدارس فيكتوريا حيث يدين له كثير من زملائه بالفضل في تعليمهم وتعليم أبنائهم ، وأذكر أنني صحبت أستاذا الدكتور لطفي شهبون لشأن من شئون أبنائه الذين كانوا يدينون بالفضل لهذا المربي العظيم فلما حدثته ونحن في الطريق عن الجانب الفكري لهذا المربي العظيم قال القولة المصرية المشهورة : لا عجب !، واردف فكرر ما كنا نتوافق عليه من ملاحظة الانحدار الذي كنا قد بدأنا نهوي فيه .

أشهر أعماله الأدبية

أشهر أعمال الأستاذ خاكي الأدبية هو ترجمة كتاب «رسائل من مصر» وهو كتاب من اهم كتب الرحالة الأجانب عن مصر اذ يتضمن مجموعة الرسائل التي بعثت بها إحدى السيدات الإنجليزيات إلى ذويها في بريطانيا، مصورة بذكاء ودقة (لا تخلو من العنصرية بالطبع) الحياة في المجتمع المصري في القرن التاسع عشر من وجهة نظر إنجليزية.

رؤيته لتعليم اللغة القومية

سنورد فيما يلي فقرات مطولة من مقال الأستاذ خاكي مع تصرفات يسيرة في الألفاظ بما يناسب لغتنا المستعملة الآن ، ومع بعض التنسيق الذي يساعد إبراز فكرته الذكية التي لا يجوز لنا ولا يليق بنا ولا يمكن أيضا أن نتحفظ عليها بذرة واحدة من التحفظ او الادعاء أو التنظير أو التفلسف فالفكرة في ذكائها واضحة وضوح الشمس في رابعة النهار ، يقول الأستاذ احمد خاكي عليه رحمة الله :

المهارة هي هدف التربية

يذهب [معظم] المربين في العصر الحديث إلى أن الغاية من التربية ينبغي أن ترمي إلى تدريب الطفل على أكثر أنواع المهارة التي [تتطلبها] حياته الحاضرة والمستقبلية، والتي تقتضيها الحضارة وطلب الرزق. بل لقد آمن الكثير منهم بأن الحضارة في نفسها تقوم على المهارة فحسب، وأن العصر الحالي يمتاز فيما يمتاز به بتلك الوجهة الآلية التي تلزمنا بها حاجات الحياة، وأن التقدم رهين بما تحسنه الجماعة من أنواع المهارة، وأننا لن نبليغ المثل الأعلى الذي يحدونا إلى التقدم حتى نتقن أكبر عدد منها

ويذهب أصحاب اللغات إلى هذا الرأي فيما يتصل بتعليمها. فقد آمن هؤلاء على كل ذلك وزادوا عليه أن تعليم اللغات هو في نفسه ضرب من ضروب المهارة التي يجب أن [يكتسبها] المتعلم حتى يوفق بين نفسه وبين البيئة التي يعيش فيها. بل هو لا بد مرغم على كسبها إذا هو تطلع إلى لون من ألوان الحياة أزهى من ذلك الذي [اعتاده] أبأوه وأجداده. فاللغة عند هؤلاء شبيهة بالمشي أو الجري أو تناول الطعام أو إحسان الرماية أو الطيران. فهي لا محيص للناشئ من أن [يتلقفها] في بيئته، بل هو مجبول على تلقنها ما دام يرى أن حياته تقوم على الاجتماع بسائر الأفراد، وأن اتصاله الفكري مع من حوله لا يستقيم إلا إذا تلقن لغتهم كتابة وقرأة وحديثاً.

واللغة فوق ذلك مهارة سامية جديرة بالإحسان ولأنها تتحمل في اطوائها تراث المدنيات التي تحدرت إلينا، ولأنها - إذا كانت أجنبية - مفتاح لمدنيات أخرى تغلغت في تاريخ البشرية نفسه واللغة بعد ذلك دليل على التقدم الفكري لأنها الوسيط الذي تتجسد فيه الأفكار والآراء.

علاقة اللغة بالمعاني

وليست اللغة من ذلك الوجه إلا رموزاً أطلقت على المعاني التي تندفع في نفس الإنسان. وهي التي تسيطر على موارد تلك المعاني ومصادر ها. فكل كسب لتلك المهارة التي نسميها (اللغة) إنما هو تحديد لغذائنا الفكري. وكل تحديد لتفكيرنا إنما هو فتح جديد للمنطق والفلسفة بل فتح لسائر العلوم فإذا كانت اللغة تفيض بالمفردات التي تصف كل فكرة دقيقة من تلك الأفكار، وإذا كانت ألفاظها قد تطورت مع الحضارة حتى كان كفيلاً بأن تصف المعاني التي تنثال في خواطر المتحضرين، كان ذلك دليلاً على كفايتها في مسابرة التقدم العقلي.

تقييم مدى كفاية الألفاظ و التراكيب

وليست قضية اللغة عندنا قضية ألفاظ فحسب، ولا هي قضية تراكيب، إنما القضية عندنا في كفاية تلك الألفاظ وهذه التراكيب. فهل استطاعت هذه أن تساير الحضارة الحديثة؟ وهل استطاعت أن تنقل معانيها إلينا؟ ذلك ما نشك فيه ونحن نشك في شيء آخر غير ذلك. انه لا يمكن لغة أن تساير الحضارة أو الثقافة إلا إذا كانت مرنة تتسع لكل معنى حديث. وتلك المرونة التي تظهر بجلاء في لغة كالإنجليزية قد فقدت مكانها في لغة كالعربية. وهي قد فقدت مكانها في لغات أخرى

قبل لغتنا [فهل لأنها] قعدت عن أن تماشي الحضارة في تقدمها. وأخص ما يمتاز به الإنجليزية هو ذلك الاستيعاب الذي يظهر في كل وجه من وجوها؛ فهي قد استوعبت ألفاظاً من كل قطر حلت فيه فئة من الإنجليز. وألفاظها [تواتي] المتحدث بها في كل موضوع يطرق، لكننا ننتشك كثيراً فيما إذا كانت العربية والإنجليزية سواء. فالعربية غير مرنة؛ وهي لغة تقليدية تتولى عن الألفاظ الدخيلة؛ وقد بدأت تسائر الحضارة الحديثة منذ وقت قليل لما يكف لتغذيتها بألفاظ تطلق على المعاني التي [تتجدد] في كل ساعة من ساعات الحضارة لم يكن لنا أن نذكر كل ذلك لولا أننا نؤمن بأن في اللغة استعداداً لقبول كثير من الإصلاح. ولعل أفعال إصلاح اللغة أن نبدأ بتفهم طرق التدريس التي من شأنها أن تجعل اللغة لغة أفكار ومعان قبل أن تكون لغة ألفاظ ومفردات، وتفهم طرق التربية التي تكسيها مرونة اللغات الأخرى. ويستطيع المعلمون أن يتغلبوا على تلك العقبات التي يلقونها إذا هم وجدوا أمة من أهل الرأي تجاهد معهم في هذا السبيل. على أننا سوف نكتفي في مقالنا هذا بذكر وجه آخر من علاقة اللغات، ثم بتحديد أغراضنا من دراستها.

إصلاح التعليم في مصر يتوقف على إصلاح أساليبنا في تعليم اللغة العربية

في كل الذي [ذكرناه] أكثر من دليل على أن عنايتنا باللغة ينبغي أن تحل عندنا المكانة الأولى بين مختلف المواد التي نعلمها. فهي حقيقة بالتقدير إذا تحدثنا عن أي مثل أعلى عالمي؛ وفي دراستها توحيد للمعنى السامي الذي ما زال يلعب بخيال الإنسانية، والتقدم الفكري رهين بالتقدم اللغوي، ولأن اللغة أساس صالح لتلك المواد، ولأنها تتحكم في تلقينها وفي تلقنها، فإننا نرى أن إصلاح التعليم في مصر رهين بإصلاح أساليبنا في تعليم اللغة العربية وفي تغيير وجهتنا فيما يختص بالأغراض التي نرمي إليها بل اللغة العربية متصلة وثيق الاتصال باللغات الأجنبية التي نعلمها اتصالها بتعليم المواد الأخرى. وإذا نحن نظرنا إلى تلك المواد نظرنا إلى مجموعات متوافقة من الأفكار والمعاني استطعنا أن نرى كيف تحدد اللغة تفكيرنا، وكيف تواتينا المقدره على تفهم تلك المواد إذا كانت اللغة مهارة مكسوبة أحسنها. فاللغة في مفرداتها وصيغها تكون وحدة عامة متصلة الحلقات مشتبكة الأطراف، وهي في نفسها نتيجة لنماء العقل ونشاط التفكير. وليست مفردات اللغة كما قدمنا إلا رموزاً للأفكار التي يلتف بعضها حول بعض في حياة الإنسان العقلية، والتي تتألف حولها كثير من شعاب الدواعي. وحين يدرج الناشئ في السنين الأولى من طفولته يكسب كثيراً من تلك الأفكار التي يحاول أن يعبر عنها، فما تزال حائرة تتردد في نفسه حتى تستقر في تلك الرموز التي تواضع عليها الناس، وتصبح بعد ذلك مادة للحديث والتفكير والكتابة، وتصبح سبيلاً إلى تفهم التاريخ والجغرافية والطبيعة وغير ذلك

تشبيه الطفل بالإنسان الأول

لعل الطفل في حياته اللغوية يمثل الإنسان الأول في كسب اللغة واصطناع ألفاظها، فهو يتدرج في تعلمها من المحسوسات إلى المعقولات، وهو يحسن كل الإحسان أسماء المرئيات، لكنه يعاني غير قليل من الجهد في تفهم المعاني. وقد مر الإنسان الأول في مثل عصر الطفولة حينما كان العالم نفسه طفلاً، وحين دفعته الحاجة إلى أن يتعلم الأسماء كلها. وتعقدت اللغة في أطوار الإنسانية حتى انحدرت إلينا وهي على ما هي عليه من التعمق والإغراق؛ وحتى أصبحت دراستها تقتضي نصيباً كبيراً من الحس المرهف والتفطن الدقيق فلغة الإنسان إذاً وحدة في ذاتها تتألف من شتات من الجزئيات، ولغته الأصلية هي التي صاحبت تكوينه العقلي. منها يستمد أفكاره ومنها يكون صورته العقلية، بل هي التي توحى إليه ما توحيه الكلمات من حب وبغض وسرور وحزن. ففي ألفاظها كل المعاني التي تجيش بصدرة، وفي أعطافها ما يحرك قلبه ويهز فؤاده.

ولأن اللغة وحدة في ذاتها تجد بين لغة الإنسان الأصلية وبين لغته الدخيلة أو الأجنبية كثيراً من الوشائج والأسباب، فلا يستطيع متحدث أن يعالج الكلام عن الثانية إلا إذا بدأ بالأولى، ولا يستطيع متعلم أن يقرب لغة أجنبية حتى يتخذ الأصلية عوناً على تفهمها. فاللغة الأصلية هي سجل الذي تنتظر فيه مراحل تفكيره، وهي المرآة التي تنعكس عليها حياته العقلية والحسية في وقت معاً

العلاقة بين اللغة الثانية و اللغة الأولى

من أجل ذلك كانت اللغة الدخيلة [اللغة الثانية] عالة في أفكارها ومعانيها على اللغة الأصلية [اللغة الأولى]، وكان حرياً بها أن تكون كذلك عند الناشئين؛ فالحق أن الأفكار والمعاني لا تعرف ألفاظاً تحدها في موضع ضيق تنقيد به؛ ولأن اللغة الأصلية نتيجة لتفكير الإنسان، ولأنها ثمرة لتقدمه العقلي كانت خليفة أن تكون أساساً لتعليم اللغة الأجنبية كما كانت الأساس في الدراسات الأخرى، وخليفة أن تمتاز بالجلاء والوضوح، وان يعني بها المربون أول شيء لأنها تتدخل في تعلم اللغات الأخرى وفي إحسان العلوم، بل في نمو الإنسان وتفكيره

ولقد ذهب إلى هذا الرأي كثير من الذين بحثوا دراسة اللغة وأخرجوه للناس كما لو كان كشفاً من كشف العلم الحديث، وكانت الجمهرة من علماء التربية يرون منذ بضع سنين أن اللغات منفصلة، وان الإنجليزية مثلاً لا تستقيم إلا إذا حسبنا تفكير الناشئ عن العربية في دروس الإنجليزية. وقد كان يشوب ذلك كثير من الخطأ، فلم يكن يعترف عقل المتعلم بتلك الحدود المفروضة التي ضربت عليه، وقد كان يخترق تلك الحدود، وكانت اللغة العربية تلتقي بالإنجليزية في تفكير الطفل مهما حاولنا المباعدة بينهما. وقام في السنين الأخيرة علماء مثل الدكتور (وست) صاحب الطريقة المشهورة يعترفون بتلك الصلة ويستعينون بها في تعليم الإنجليزية. وحدث على اثر ذلك انقلاب سريع في أساليب التعليم عندنا، وغدا للعربية وزن في تعليم الإنجليزية في الست السنوات الدراسية الأولى

وعندنا أن موطن الإصلاح الأول هو اللغة العربية. وإصلاح مثل ذلك لن يتناول طرائق التعليم، ولا أساليب الدراسة فحسب بل لا بد له أن يتأصل في مادة التفكير التي يتغذى بها التلاميذ. إصلاح مثل هذا سوف تتأثر به الجغرافية والتاريخ والكيمياء والفلسفة والمنطق، وكذلك سوف تستقيم به طرق التدريس التي نجاهد في إدخالها على اللغة الإنجليزية. ولعلنا لا نغلو كثيراً إذا قلنا أنه أساس كل إصلاح آخر.

أهداف تعليم اللغات

ولأن يكون كلامنا محدداً، و [كي لا] نخلط بين اللغة الأصيلة واللغة الدخيلة، نرى أن نعالج الغرض [الهدف] الذي ينبغي أن نلتزمه في تعلم اللغة العربية والغرض [الهدف] الذي ينبغي أن نلتزمه في تعلم اللغة الإنجليزية فإذا كان بين اللغة الأصيلة واللغة الدخيلة مثل تلك الصلات الفكرية، فإن بين اللغتين فروقاً تحدد السبل التي نتخذها في تعليم كل منهما.

- فاللغة كما قدمنا آثار تختلف على حياة الإنسان لها أثر عقلي عميق يكاد يحكم نمو إدراكه وتطور تفكيره.

- ولها بعد ذلك أثر حسي يتصل اتصالاً وثيقاً بفكرة الجمال التي يكسبها من الشعر والأدب.

- ثم إن لها أثراً عملياً أو نفعياً يغير منه في حياته كأي مهارة أخرى.

وهذه الأنواع الثلاثة من الآثار [الأهداف] هي التي تختلف على متعلم اللغة إذا أحسنت تنشئته

على الأصول النفسية التي جهد في استنتاجها الذين أتوا العلم من المعلمين والمربين.

علاقة الأهداف باللغة العربية أو باللغة الأجنبية

في حديثنا عن اللغات يجب أن نفرق بين هذه الآثار وارتباطها باللغة العربية أو باللغة الأجنبية. أما اللغة العربية فإنه يتمثل فيها كل الآثار التي ذكرنا. لها أثر عقلي يصاحب الإنسان عند النشأة الأولى ويلزمه في كل طور من أطوار حياته، ولها كذلك اثر حسي يحضه الشعور بالجمال ويفيض عليه كثيراً من ألوان السرور، ولها اثر ثالث عملي لأنهما وسيلة الكتابة والحديث بين الأفراد والجماعات. أما أثر اللغة الأجنبية عندنا فهو نفعي أو قل عملي. حقاً قد يكون لها أثر عقلي إذ تتدخل في تربية الإنسان ونمائه، وقد يكون لها أثر حسي إذا أحسن تعلمها. ولكن وجهها النفعي أوضح وجوهاً، وإنما يتعلم المرء اللغة الأجنبية لتكون صلة بينه وبين فروع المعرفة التي اتسعت لها، وحسبه أن يحسن قراءتها. ولعلها تصبح مادة زاخرة توحى إليه العواطف، وربما أصبح بينها وبين تفكيره صلات ولكنها على الحاليين لن تدرك ما تبلغه لغته الأولى التي درج عليها والتي كانت أقرب إلى عقله وقلبه وجدانه.

فاللغة الأصيلة واللغة الدخيلة تختلفان في تقديرنا اختلافاً شاسعاً. الأولى صاحبة الأثر العقلي الذي يدفع بتفكير المتعلم إلى نواحي التقدم، والثانية تستمد وجودها كأداة للتفكير من اللغة الأولى. واللغة الأصيلة ذخيرة تتجلى فيها آيات الجمال بما في تراثها من أدب وحكمة، وتبلج فيها بدائع

الشعر بما تتحملة من وحي والهيام. أما الثانية فلن تبلغ هذا الأثر إلا إذا أحسنها المتعلم كل الإحسان؛ وليس يبلغ ذلك إلا الخاصة الذين لا يقعون للمعلم في حسابان. وهي عند كافة المتعلمين بعيدة عن نطاق الجمال والإلهام غير قريبة من مواطن التفكير الدقيق أو جادة التفتن والتفصيل. واللغة الأصيلة واللغة الدخيلة بعد كل ذلك جديرتان أن نحسنهما قراءة ومطالعة، لأن إحسان قراءة الأولى واجب حتم، ولأن قراءة الثانية هو سبيل الاتصال بحضارة أصحابها.

الاختلافات في الاهداف من تعلم اللغات

في حديثنا عن آثار اللغات مواضع نتعرف منها الغاية من تعلم اللغات كل منها على حدة، فالمطالعة أو قل القراءة المستوعبة هي الغاية من تعلم اللغة الأجنبية، لأن إتقانها هو السبيل إلى فهم ما يكتب فيها، ولأننا في تعليمنا اللغة الأجنبية نرعي إلى أن نفتح للمتلم أبواب تلك اللغة حتى يتصل بثقافتها. نحن نتعلم اللغة الإنجليزية لنقرأ مؤلفاتها، ونحن نحسن الفرنسية لكي نلم بحضارة الفرنسيين؛ وليست الفرنسية ولا الإنجليزية إحداهما ولا كلتاهما بضرورة لازمة لحياتنا العقلية أو لتربيتنا النفسية؛ وإذا فوجب أن تدور جهودنا في تعليم إحدى هاتين اللغتين حول تلك الغاية المثلى: يجب أن تدور حول المطالعة لأنها الغاية النفعية التي تحدثنا عنها. وليست الكتابة ولا الخطابة ولا تذوق الأدب بما فيه من قصص وتمثيل من شأننا في تعليم الإنجليزية، فإذا جاء كل هؤلاء فإنما يأتي بعد المطالعة لا قبلها

أما اللغة الأصيلة - وهي العربية عندنا - فينبغي أن تكون الغاية من تعليمها فوق ما ذكرت. إن القراءة جزء من الغاية التي ننشدها إذ نعلمها. نحن نعلم العربية لنخرج مفكرين يحسنون تصور الكلام ويجيدون التعبير عما في نفوسهم. بل يجب أن نعلمها حتى يتذوقوا التراث الأدبي الذي تزرخ به اللغة نفسها. وإذا فدراسة العربية ينبغي أن تكون تدريباً فكرياً وتدريباً نفسياً وتدريباً عملياً أيضاً، وتتشعب هذه الأغراض وتتعدد ويكون من مظاهرها الكتابة والقراءة والخطابة. ولكل من هذه الغايات أصول تمتد إلى أعماق الفكر وتتصل بأطوار النفس

أما الأغراض التي نرعي إليها اليوم فهي قاصرة لأنها تقف عن أن تدرك كل تلك الغايات. إن تعليم العربية عندنا يقتصر على تلقين ألفاظ غير محددة وهو يخلو من الرياضة الجمالية التي ينبغي أن نرعي إليها. أما وجهتها النفعية فهي لا تعلق إلى أن تكافئ حاجات كل يوم فضلاً عن حاجات النفس العميقة. ولا يستطيع معلم أن يقول إنه يتجه اتجاهاً فكرياً في تعليم الألفاظ ولا إنه يصطنع الدقة في تلقينها إلا قليلاً. وأغراضنا إذاً من تعليم العربية كما نعلمها الآن غير واضحة. وهي في الحق شعبة من اتجاه الكتاب والمفكرين عندنا عامة.

ثلاثة أهداف

ولكننا نلخص الأغراض التي يجب أن تحل عندنا في التدريب العقلي أولاً وفي الرياضة الجمالية الحسية ثانياً وفي الانتفاع بها ثالثاً.

الفصل الثالث والعشرون جنود مجهولون في تاريخ التعليم على الرغم من شهرتهم

أتحدث عن ثمانية من أصحاب الأثر العميق والفكر الباقي في التعليم المصري في عهد ثورة 1952 أو في النصف الثاني من القرن العشرين ساعدتهم ظروف السياسة و التنمية على أن يُؤدوا لوطنهم ما أدّوه من إنجاز من دون أن يكونوا قد خطّطوا لهذا على نحو حزبي أو مؤسسي، وذلك على خلاف الدور التربوي الطبيعي الذي مثلته على سبيل المثال حالة عميد التربويين الأستاذ إسماعيل القباني الذي كان أدّؤه في خدمة التعليم المصري استمراراً لدوره التكنوقراطي والوظيفي والأكاديمي ، أما هؤلاء الذين نتحدث عنهم فقد وجدوا أنفسهم في لحظات تاريخية فارقة و قادرة على أن تُفيد وطنهم فلم يبخلوا على هذا الوطن بالجهد الصادق . ومن هنا فإنني أسجل أدوارهم من منطلق حث كل مثقف وطني على توظيف الظروف المتاحة في أية لحظة ما للإضافة إلى ما يفيد تراث الوطن العلمي و وجدانه الحي .

وسأكتفي في هذا المقام بأن أشير إلى مجمل الإسهام أو الفضل الذي قدّمه كل واحد من هؤلاء إشارات عابرة لا تستقصي الإنجاز لكنها تُشير إلى طبيعته وطبيعة الظرف الذي وُجدت فيه الفرصة لأداء هذا الفضل.

الأعلام الثلاثة الذين نجحوا في توسيع قاعدة التعليم

أبدأ بالثلاثة الذين تحدّثتُ من قبل عن فضلهم في نشر و توسيع قاعدة التعليم على الرغم من أنهم لم يكونوا من مسؤولي هذا التعليم ، وهم الأمام الأكبر الشيخ عبد الحليم محمود الذي بذل جُهداً غير مسبوق في نشر المعاهد الأزهرية والامتداد بها إلى مناطق كانت محرومة من التعليم نفسه ، والدكتور محمد طلبة عويضة الذي مكّن لصيغ عملية من التوجه الذكي في تعليم الكبار وللتوجه المواكب للعصر في التوسع الآسي في التعليم الجامعي وللتوجه الذكي الآخر في نشر كليات التربية في الأقاليم على نحو لم تستثن فيه محافظة من كلية للتربية، والدكتور محمود محفوظ وزير الصحة الذي أسّس في كل مستشفى مركزي مدرسة متوسطة للتمريض تُزوّد المستشفى بالمرضات المُتعلّقات تعليماً متوسطاً بدلاً من انتظار الارتقاء بالعمالات إلى مستوى الممرضات أو انتظار الراهبات.

الأعلام الثلاثة الذين أبدعوا أروع صيغة لتطوير الأزهر

قبل هؤلاء الثلاثة كان هناك ثلاثة علماء أجلاء قد تولوا في صمت ودأب وإخلاص التحول المؤسسي بأقدم مؤسسة تعليمية في العالم وهي الأزهر الشريف إلى آفاق القدرة القادرة على استيعاب علوم العصر تدريجاً ودراسة من خلال الفرصة التي أُتيحت مع قانون تطوير الأزهر، وسواء أكنت كقارئ أو كمواطن ، قد وافقت أو لم تُوافق على الفكرة ، وسواء أكنت اقتنعت بها أم لم تقتنع، وسواء أكنت من المؤمنين بأن تدريس العلوم الحديثة في الأزهر فرض إسلامي أو كنت

من الذين يظنون أن الأفضل للأزهر أن يظل مؤسسة عريقة تكتفي بأنها من الماضي.. سواء كان أي موقف تتخذه من كل هذه الازدواجيات.

وبعيدا عن هذا كله ، وقريبا منه كله فإنه لا يمكن للمؤرخ ولا للدارس أو الباحث إنكار أنه أصبحت هناك فرصة جديدة أتاحت لفتح نافذة جديدة للتعليم الوطني المصري، كان لا بد لها أن تجد حلاً في توافقها وتوازيها مع مؤسسات المجتمع العلمي القائمة، وكان هذا يتطلبُ حصيلة متفاعلة من الذكاء والخبرة والممارسة بقدر كبير كي يجتمع معها حُبّ الوطن وحُبّ الإسلام وحُبّ الأزهر وحُبّ العلم من أجل إتمام هذا التحول المؤسسي ، وهو ما أتيج بفضل هؤلاء لأقطاب الثلاثة الذين تولوا تنفيذ هذه الفكرة النبيلة بأكبر قدر من المكاسب وبأقل قدر من المخاطر.

هؤلاء الثلاثة هم الدكتور محمد كامل حسين المدير المؤسس لجامعة عين شمس ، والدكتور سليمان حزين المدير المؤسس لجامعة أسيوط ، والأستاذ محمد سعيد العريان وكيل الوزارة الدائم في التربية والتعليم (ثم في وزارة شئون الأزهر التي نشأت بالمواكبة لهذا التطوير) وهو الرجل الذي توفي فجأة دون أن يحظى بما كان يستحق من التكريم لأدواره الأدبية والتربوية على حد سواء.

الرجل الذي استوعب تطوير الجامعة الأزهرية

ثم كان هناك بالطبع ذلك الدور الاستيعابي الذكي الذي أداه الشيخ أحمد حسن الباقوري الذي كان ثاني من تولى رئاسة الجامعة الأزهرية الحديثة لكنه كان في واقع الأمر بمثابة المدير المؤسس الفعلي للجامعة بحكم سعة أفقه وصلاته وقدرته على تقديم الحلول .

الرجل الذي طور تدريس العلوم

بعد هؤلاء السبعة يأتي دور مهم لرجل صامت قُدّر له أن يشغل وزارة التربية والتعليم سنوات طويلة في هدوء بدا معه وكأنه كان وزيرا روتينيا هادئا تقليديا لم يُنجز شيئا ذا بال ، بينما أنه كان في واقع الأمر صاحب فضل كبير في تطوير تدريس العلوم في التعليم العام ، ولولا هذا الرجل وفضله في هذا المجال الذي امتد إلى المناهج والامتحانات والمقررات والمدرسين ، والذي تبلور منذ البداية في المساعدة على تأسيس مركز مُتخصّص في جامعة عين شمس لتطوير تدريس العلوم، لولا هذا الرجل ما استطاعت مصر دخول عصر التكنولوجيا الحديثة بما فيها تكنولوجيا الاتصالات والهندسة الوراثية على سبيل المثال، ولو أن وزارة التعليم بقيت في يد القانونيين مع احترامنا لهم بدلا من أن تؤول إلى الدكتور مصطفى كمال حلمي في ١٩٧٤ ثم إلى خلفائه من العلميين ، ما كان من الممكن لمناهج الأحياء أن تُراوَحَ ولا أن تزيد على مقررات التشريح الوصفي ، وكان من الممكن لمناهج الكيمياء أن تدخل إلى عصر كيمياء الخلية وعصور الفيسيولوجيا الحديثة وهكذا ، وفضلا عن هذا كله فإنه لولا مصطفى كمال حلمي ما دُرست الرياضة الحديثة ولا الاحتمالات ولا التفاضل والتكامل بمفهوميما الحديثين ولا الجبر الحديث ولا المصفوفات ولا العد الثنائي .. الخ وما عَرَف الطلبة في المدارس شيئا من هذا كله ..

تولى الدكتور مصطفى كمال حلمي الوزارة حين كنت لا أزال طالبا في المرحلة الثانوية ،
وقدر لي أن أعرفه في عامه الوزاري الأول وأنا لا أزال طالبا لكنني جلست إلى يمينه مرات
متعددة منذ كنت طالبا في السنة الثانوية، وبالطبع فقد كان الفارق في النفوذ بيني وبينه كبيرا جدا
جدا إلى ما لا نهاية لكنه بسحر الإنسان المقتدر جعلني لا أحس أبدا بهذا الفارق في أي لقاء جمعتني
به ، ومع أنه وُلد في العام الذي وُلد فيه والذي رحمهما الله ، ومع أن أبناؤه أكبر مني ، فإنه كان
يشجعني على أن أتحدث وافضفض وأفتي وأتجاوز وأقتراح بما يفوق موقعي العلمي و الوظيفي ،
فلما بلغت نضج الأربعين كنت قد وصلت إلى مكانة أستطيع من خلالها أن أقول له إنه أنجز نقلة
كبيرة وتاريخية في مفهوم العلم في مصر، فكان يسعد دون أن يُظهر ما كان يشعرُ به في قرارة
نفسه من أن حقّه في هذ الجزئية مغموط ، بل إنه كان يلجأ إلى العبارة التقليدية التي يلجأ إليها
العلماء المهذبون في وصف شعورهم بالإحباط من دون أن يُخطئوا في حق الساسة ولا في حق
الدولة، فيقول قولاً معروفا ومشهورا وحَمَل أوجُه، لكنه في الحقيقة قول حقيقي يفخر بالدور ولا
يستجلب العقاب على الفخر ، كما أنه قول يبرئ ولا يجلب الاتهام .. كان رحمه الله يقول: نحن
موظفون! وكأنه يسخر أيضا بتهذيب من رؤية بعض الساسة لدوره.

الباب السادس نماذج للأزمات التربوية

الفصل الرابع والعشرون

أزمة الانتساب في الجامعات و استقالة كمال الدين حسين

أول ذروة في صراع الرئيس عبد الناصر المعطن مع زملائه

تمثل الأزمة المعروفة تاريخيا على أنها استقالة كمال الدين حسين بسبب موضوع الانتساب في الجامعات ذروة من الذروات المبكرة أو الأولى في صراع الرئيس عبد الناصر المعطن مع زملائه من أعضاء مجلس قيادة الثورة بعد أن أصبح هو رئيسا على حين بقوا هم عند ما كانوا قد وصلوا إليه كوزراء .

رأينا الموضوعي يختلف مع تحيزنا الشخصي

وأبدأ بالإشارة الى أن رأيي في هذا الموضوع يتعارض تماما مع ما يشاع عن تحيزاتي للأشخاص ، فمن المعروف أنني أحب كمال الدين حسين جدا ، لكني مع حبي الشديد له أراه في الناحية الموضوعية من هذه الأزمة مخطئا تماما حتى لو كان كل العمداء والأساتذة من صفه وفي صفه .

ذلك أن كل جهد ممكن لتوسيع رقعة التعليم العالي مطلوبا بل واجبا ، أقول هذا عن اقتناع ومشاركة جادة و متحمسة فقد شاركت بكل ما استطعت من الجهد من مواقع مختلفة و من دون منصب حتى أنشئت الجامعات الخاصة وما تلاها من تعليم مفتوح وانتساب موجه ... الخ أعرف أن الدواعي لإثارة موضوع فتح الانتساب في 1957 لم تكن تنموية ولا تربوية لكن هذا لا يؤثر في اقتناعاتي بل إنه يزيدنا قوة .

أنتقل بسرعة الى حقيقة أخرى وهي أن المستشارين المقربين من كمال الدين حسين كانوا يعرفون عن يقين أن جذور هذه الدعوات قد لقيت معالجة ممتازة في عهد وزارة الوفد الأخيرة (1950-1952) ، و ان قيادات الجامعة حصلوا على الموازنات الكافية والملائمة بالمواكبة مع قرارات التوسع في التعليم الجامعي وانشاء كليات جديدة ، وقد كان في وسع كمال الدين حسين بمشورتهم ان يحل الموضوع بمثل هذه الطريقة لكنه كان كما نعرف عصبيا .

الرواية للاستاذ سامي جوهر

ننقل بعض تفاصيل هذه القصة من رواية للاستاذ سامي جوهر عن كمال الدين حسين نفسه وقد أوردها في كتاب " الصامتون يتكلمون " . ومن فقرات كثيرة وردت علي لسان كمال الدين حسين في روايته للاستاذ سامي جوهر نقتطف هذه الفقرات المصورة لتعاقب الاحداث :

" بعد أن تقدمت ببيان سياسة وزارة التربية والتعليم إلي مجلس الأمة وأحيل إلي لجنة التربية والتعليم وتمت الموافقة عليه، وصل إلي علمي أن عدداً من أعضاء المجلس المعروفين بميولهم

الشيوعية يحاولون جمع رأي عام في المجلس للموافقة علي فتح باب الانتساب في الجامعات بدون قيد ولا شرط..

" لم أهتم في بادئ الأمر.. إلا أنه حدث في أحد اجتماعات مجلس الوزارة.. وكان يرأسه جمال عبد الناصر أن قال لي بعد انتهاء الجلسة:

- يا أبو كمال ما تسبب باب الانتساب في الجامعات مفتوح للجميع.. [نريد] الناس تبقي مبسطة.

وقلت له:

- مش ممكن يا ريس.. احنا حددنا القبول لمن ينجح وحصل عي %50 أما غيرهم فلن تكون هناك أماكن لاستيعابهم ولا أساتذة ولا مدرجات.

فابتسم وقال :

- بكرة تشوف مجلس الأمة ها يعمل لك ايه"

لم يكن يشترط النجاح في المجموع.

ربما نتوقف هنا في وسط هذه الرواية لنشير الى ان النظام في ذلك الوقت كان يسمح بالنجاح باقل من %50 ولم يكن يشترط نجاحا في المجموع.

التعالي على الرغبات الشعبية

يواصل كمال الدين حسين ما يمكن وصفه (و لو ظلما) بأنه التعالي على الرغبات الشعبية حسبما يروي هو نفسه :

" ولم أعر الأمر اهتماما في البدء.. الا أنني فوجئت أن عددا من الأعضاء تقدموا إلي المجلس بمشروع قرار برغبة بإباحة الانتساب للكليات النظرية في الجامعات الثلاث.. وكان وقتئذ جامعات القاهرة وعين شمس والإسكندرية، لجميع الحاصلين علي الثانوية العامة دون التقيد بحصولهم علي %50.. تقدموا بهذا المشروع يوم 2 ديسمبر.. وبدأت جلسات مناقشته.. وأحيل إلي لجنة التربية والتعليم..

"ولأول مرة لم تتخذ اللجنة قراراً محدداً.. فقد عارض المشروع عدد من أعضاء اللجنة وأيده عدد من الأعضاء.. لم تصل اللجنة بذلك إلي قرار..

"وطبقاً للائحة فقد أعيد مشروع القرار برغبة إلي المجلس لمناقشته.. وتحددت جلسة الثلاثاء 10 ديسمبر 1957 لهذه المناقشة.. واستمرت المناقشة عنيفة حتي منتصف الليل.. وكنت حاضراً الجلسة..

" وبعد قفل باب المناقشة أخذت الأصوات فنال مشروع القرار برغبة أغلبية.. ووجدت نفسي أنني لن أستطيع تحقيق هذه الرغبة لأنها ضد الصالح العام. وليس الغرض منها الا كسب رخيص لإرضاء الجماهير.. "

كمال الدين حسين يكتب استقالته

وذهبت إلي مكتبي في الوزارة وكتبت استقالتي.. وطلبت جمال عبد الناصر تليفونياً ، وأصررت أن أقبله في نفس الليلة.. وقدمت له استقالتي بعد منتصف الليل" .
ثم يروي الأستاذ سامي جوهر ما يدلنا على تمسك كمال الدين حسين برأيه حتى ذلك الوقت الذي جرى فيه الحديث بعد عقدين من الزمان :
" وقام كمال الدين حسين من مكانه ودخل غرفة مكتبه وأحضر صورة من خطاب استقالته ونصه:

السيد رئيس الجمهورية

لقد عهدتهم إلي القيام بأعباء وزارة التربية والتعليم، وقد حاولت جهدي أن أؤدي واجبي بما يرضي الله والوطن والضمير مترسماً بمبادي الثورة المجيدة ، عاملاً علي خدمة بني وطني بكل ما أوتيت من قوة.

ولكن يظهر من قرار مجلس الأمة في جلسة اليوم أنه غير مقتنع ببياني خاصة بموضوع الانتساب في الجامعات وما رأيته عن اقتناع وبعد استشارة المجلس الأعلى للجامعات ومجالس الجامعات المختلفة.

ولما كنت أجد نفسي إزاء ما عاهدت به ربي وضميري من ألا أقوم علي عمل إلا إذا كنت مقتنعاً بفائدته للوطن و المواطنين الذين أبذل نفسي دائماً في خدمتهم.

ولما كنت غير قادر علي تنفيذ هذه الرغبة من المجلس، فأني أرجو أن تنفضوا بقبول استقالتي من وزارة التربية والتعليم، راجياً لكم دوام التوفيق في الأخذ بيد الوطن إلي مراقبي العز والسودد.

المخلص

كمال الدين حسين

معقبات التمسك بالرأي

يوصل كمال الدين حسين الحديث للأستاذ سامي جوهر راوياً ما يذكره من تفاصيل تتعلق بالتداعيات التي تترتبت علي تمسكه بموقفه :

" وانتظر كمال الدين حسين حتي انتهيت من نقل استقالته واستأنف حديثه قائلاً:

" تركت الاستقالة لعبد الناصر معلناً إصراري عليها، وعدت إلي منزلي واعتكفت به، وجاءني

في الصباح الأخ بغدادي محاولاً إقناعي بالعدول عن قراري.. ولكنني أبلغته إصراري عليها.. "

"وبدأ توافد أعضاء مجلس الأمة إلي منزلي يحاولون إقناعي هم الآخرين بسحب استقالتي علي

أساس أن القرار برغبة لا يلزم الوزير بتنفيذه.. الا أنني كنت مصراً علي الاستقالة.. اعتبرت أنها

مناورة لأحرجي برفض سياسة التعليم التي كنت رسمتها.. "

قادة الجامعات ومجالسها يدعمون كمال الدين حسين

تنتقل الأزمة إلى صيغة مؤسسية مع قادة الجامعات ومجالسها التي دعمت كمال الدين حسين وهو الذى كان قد تبني رؤيتهم :

"وفي نفس اليوم اجتمع المجلس الأعلى للجامعات برئاسة المرحوم محمد كامل مرسي مدير جامعة القاهرة وحضور الدكتور السعيد مصطفى السعيد مدير جامعة الإسكندرية والدكتور أحمد بدوي مدير جامعة عين شمس وجميع العمداء وأصدر قراراً بعدم قبول المنتسبين إلا في حدود الشروط التي سبق أن تم الاعلان عنها".

نكرر رأينا في النهاية المؤسسة لأمل نبيل

نعود فنكرر أنه من جانبنا فإننا لا نزال نرى النهاية التي أسعدت كمال الدين حسين نهاية مؤسسة مهما كان حظها من إرساء معارضة في وجه الديكتاتور:

" وفي يوم الأحد 15 ديسمبر طلب عبد الناصر أن يقابلني.. وحضر المقابلة المشير عبد الحكيم عامر..

"وتم الاتفاق أن يرفض عبد الناصر الاستقالة علي أن يعلن أن السياسة التي يعرضها الوزراء علي مجلس الأمة لوزاراتهم هي تعبير عن سياسة الحكومة..

"ووافق عبد الناصر..

"وانتهت الأزمة بعد أن جعلت عبد الناصر يقر سياستي ولا يسعى إلي كسب لإرضاء الجماهير علي حساب الصالح العام.

الفصل الخامس والعشرون قصة اضراب المعلمين المكبوت في عهد الرئيس عبدالناصر

عصر عبد الناصر لم يخل من الاحتجاجات الفئوية

يظن كثيرون أن عصر عبد الناصر قد خلا تماما من الاحتجاجات الفئوية، ومظاهر التعبير عن الظلم الذي كانت تتعرض له طوائف متعددة من أبناء الشعب المصري، لكن هذا في واقع الأمر ظن يشوبه كثير من التصور غير الدقيق لأحوال المصريين في ذلك العصر، وهي أحوال وصلت في بعض الأحيان إلى درجات مزرية من الفقر والظلم الاجتماعي، لكن هذا كان يُهَوَّن ويُتحمَل في سياق الشحن الإعلامي والحماسي من أجل تحقيق أهداف الثورة، وتسويق أحلام عبد الناصر في العزة والكرامة، والوحدة، والعدالة الاجتماعية.

ولهذا فقد كان من الطبيعي أن تتفجر هذه الأمور في نهاية عهد عبد الناصر، لكنها وشت بهذا الانفجار منذ ما قبل أواسط الستينيات، الذي شهد مجموعة من الاحتجاجات الفئوية كان منها " إضراب المعلمين " الذي لم يكتمل.

وقد كان الأستاذ لطفي عبد السميع أبرز قادة هذا الإضراب، كما كان واحدا من أبرز الذين أودوا بسببه، إذ عوقب بالسجن عاماً، وبالفصل أربعة أعوام، ومع أنه كان قد أعير لليمن في إغارة طبيعية، فإن النظام الحاكم استطاع أن يستدعيه أو يستدرجه إلى مصر، وأن ينفذ فيه ما كان قد انتواه من عقاب سبق إقراره دون أن يعرف هذا القائد التربوي شيئا عن نية الدولة الناصرية في عقابه علي مطالبته بحق مشروع.

القصة نشرت بعد ١٨ عاما

نشرت هذه المذكرات في جريدة " الأحرار في يناير 1983 تحت عنوان " بعد 18 عاما من الصمت بطل قضية المعلمين يتكلم"، .

وكانت الإشارة إلى فكرة هذا الإضراب عن التصحيح قد تناثرت في كتابات مختلفة، وبخاصة أن الصحفيين الذين عاصروا أحداثها كانوا قد وصلوا إلى مواقع النجومية : عبد الستار الطويلة، ومفيد فوزي، وجلال السيد.

وفي ذلك الوقت 1983 لم يكن لطفي عبد السميع قد وصل إلى المكانة الوظيفية التي يستحقها وإن كان قد أصبح موجهًا للغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم، والتقت به جريدة " الأحرار " واستخلصت منه بعض الذكريات عن تلك الفترة.

دوافع الاضراب

تحدث لطفي عبد السميع بإيجاز عن الظروف التي دفعته هو وزملاءه إلى التفكير في الإضراب:

" كانت الحكومة في سنة 1964 بصدد إصدار قانون جديد للعاملين في الدولة "

"وكنا موظفين في الدولة، نبدي اهتماما كبيرا بقانون يمكن أن يتم بموجبه تصحيح أوضاع طالما عانينا منها كمعلمين، وكنت أنا أسمع زملائي المعلمين يشكون من سوء أحوالهم، وكان يحز في نفسي أن يدوم حال المعلمين السيء في عهد المفروض أن تسود فيه العدالة، وتحقق المساواة، وذلك حسبما كنا نجده فيما يطلق من شعارات وما يعلنه القادة من مبادئ"

“ في ذلك الوقت كان إيماني بعبد الناصر ونظام الحكم عميقا، وكنت أري أن ما يقال عن توفر الجو الديمقراطي يمكن أن يسمح لنا بالسعي لتحقيق مطالبنا”

“ فطلبت من زملائي المعلمين العاملين في لجان تصحيح الثانوية العامة أن يختاروا مَنْ يمثلهم لتكوين لجنة تحدد ما يشكو منه المعلمون، كما تحدد السبل التي تسلكها لنصل إلي حل مشاكلهم، واجتمعت اللجنة في نقابة المعلمين وقررت المطالبة بإصلاح أوضاع المعلمين وذلك بمساواتهم بزملائهم في الوزارات الأخرى، علي أن يتم ذلك بناء علي خطة يتم تنفيذها خلال عدد من السنوات”

تجمع المعلمين في تصحيح الثانوية

هكذا يتضح لنا أن جهود لطفي عبد السميع بدأت من خلال استغلال تجمع المعلمين الموسمي في لجان تصحيح الثانوية العامة، أي بعيدا عن الموقع الرسمي للتجمع وهو المدارس، أو الموقع التمثيلي وهو النقابة. وعندي كثير من المعرفة بقصص مشابهة لكني لم أجد من أصحابها من سجلها.

ومن الجدير بالذكر أن لطفي عبد السميع في حوارهِ سرعان ما صرح بأهم دوافعه ، وهو فقدانه الثقة في النقابة وقدرتها علي الحركة بسبب استيلاء الحكومة عليها من خلال تولي الوزير نفسه منصب النقيب، ومن الطريف أن هذا الوزير النقيب كان أيضا الصهر العديل، لأنه كان عديلا لجمال عبد الناصر.

ومن الإنصاف أن نذكر أن السيد يوسف “ الوزير النقيب العديل” لم يكن أول وزير للتربية التعليم يتولي منصب نقيب المعلمين بالإضافة إلي منصبه، وإنما سبقه إلي هذا كمال الدين حسين عضو مجلس قيادة الثورة الذي جمع بين المنصبين .

وها نحن نري صاحب هذه المذكرات يشير بكل وضوح إلي أن “ النقيب الوزير” هددهم وتوعدهم مع أن وظيفة النقيب أن يتبني مطالب رجال نقابته، لكنه بالطبع كان يؤدي دور الوزير والسلطة في المقام الأول، حتي إنه كان استقبلهم بالطبع في مكتب الوزير، فضلا عما عرف به هذا الرجل من قسوة الطابع.

“ بدأت اللجنة عملها فأعدت المذكرات اللازمة بمطالبها، وقامت بدراسات مقارنة بين أوضاع المعلمين وأوضاع غيرهم في الوزارات الأخرى لإبراز التفاوت الصارخ، كما قررت اللجنة أن يصل صوت المعلمين إلي الرئيس جمال عبد الناصر واضحا، وذلك من خلال القنوات المشروعة التي تتوفر عادة في مجتمع ديمقراطي”

“ وكنا في ذلك الوقت يائسين من أن يكون لنقابة المعلمين أي دور إيجابي حيال مطالبنا، فطريقة تشكيلها وتدخل السلطة في تكوينها ووضع وزير تلو وزير فوق قمتها، كل هذا جعلنا نشك في قدرتها علي التحرك في الاتجاه السليم”

”ومع ذلك لجأنا لأعضاء مجلس النقابة لعلمهم يتحركون، لكنهم كانوا عند ظننا بهم، وقفوا منا موقف الخصم منذ البداية، ولم يكن موقفهم هذا يبحث علي الدهشة، فنقيب المعلمين في ذلك الوقت لم يكن إلا وزير التربية رحمه الله، وهو الذي اتهمنا منذ اللقاء الأول معنا بأننا نثير طائفة المعلمين، وحاول في ثورته علينا أن يعطي قضيتنا صيغة سياسية ووجه إلينا في مكتبه التهديد والوعيد، ورغم ذلك ازددنا إصرارا وتصميما علي المضي في طريقنا”

تغلغل الأمن في حركات النشاط النقابي

ثم يورد لطفي عبد السميع واقعة طريفة وكاشفة تنبئ عن مدي تغلغل رجال الأمن في النشاط النقابي، إذ أظهر له أحد رجال الأمن الذي كان يتابع الاجتماعات بطاقة تثبت أنه معلم في إدارة شبين الكوم، وقد استخرجها رجل الأمن كي يسهل علي نفسه حضور ومراقبة هذا النشاط الذي كان القائمون به يعرفون أو يتوقعون أنهم مراقبون في عصر كان أسلوب الرقابة الكثيفة فيه أمرا مفروغا منه:

”اتجهنا بعد ذلك لعقد اجتماعات للمعلمين بمبني النقابة، وذلك لكي نعمل في العلن، وكما يقال يوما إننا شكلنا تنظيما سريا ، كانت اجتماعاتنا مفتوحة لكل من يريد أن يحضرها، فجاء إليها الكثير من المعلمين وبعض من كان يهمهم ما يفعله المعلمون، أقصد بعض الصحفيين ورجال الأمن. ”ذكر لي أحدهم أنه كان يحضر اجتماعاتنا بانتظام، وأطلعني علي بطاقة شخصية باسمه بها ما يفيد أنه يعمل مدرسا في منطقة شبين الكوم التعليمية، وقال لي إنه استخرج تلك البطاقة من النقابة ليتيسر له التواجد بين المعلمين لأداء مهمته ، وعلي ما أذكر كان اسم رجل الأمن هو النقيب عبد التواب درويش رحمه الله”

قصة اندساس مرشد المباحث

ويشير لطفي عبد السميع إلي أسلوب زملائه المعلمين في تكوين اللجنة التي تتولي مناقشة الأمور مع الحكومة، كما يشير بكل أسف إلي اندساس أحد مرشدي المباحث بينهم ، وكيف تم اكتشاف أمره:

”تكونت اللجنة كما قلت باختيار المعلمين أنفسهم، بل كنا نرحب بكل من كان يتحمس للانضمام إليها، فزيادة عدد أعضائها يعني زيادة ما يمكن أن يبذل من جهد لتحقيق الهدف الذي نسعي إليه، وقد اندس بيننا مرشد للمباحث، وكان للأسف الشديد مدرسا في ذلك الوقت، وأظنه الآن قد أصبح أحد المديرين في وزارة التربية والتعليم”

” وكان هذا العضو يبدي حماسا شديدا غير أن بعض تصرفاته أثارت الشكوك حياله فأفضيت بإحساسي هذا إلي بعض الزملاء في اللجنة، غير أنهم استنكروا ظنوني في الزميل والعميل وأثرت

أنا ألا ينفرط العقد، أو يصيب لجننتنا تصدع، طمأنت نفسي فنحن أصحاب قضية عادلة، ونظام الحكم الذي نعتبر أنفسنا من مؤيديه ينادي بالعدالة”

أملهم انحصر في لقاء الرئيس عبد الناصر

ذكر لطفي عبد السميع أن آليات لجننتهم هذه لم تخرج عن الأساليب “ المهذبة” المعتادة في مثل هذه المواقف من المذكرات، والبرقيات، ومراسلة الإعلام، وتوظيف اجتماعات مجالس الإدارة والمعلمين.

وقد لخص أملهم في تلك الفترة بأنه انحصر في لقاء الرئيس عبد الناصر، فكأن هذا اللقاء بالرجل الأكبر كان كفيلا بحل المشكلات جميعا فقد كانت جماهير شعبنا الطيب تتصور الرئيس وكأنه لا يعرف عن الظلم شيئا، وأنه متي عرف فإنه سرعان يصلح كل ما في الأمور من خطأ. هكذا كان شعبنا المغلوب على أمره يتصور صدق صواب كل ما يزين له عدالة غائبة، وظلما حاضرا.

”استمرت اللجنة في عقد اجتماعاتها المنتظمة، ولقاءاتها الدورية مع المعلمين، وكان كل هذا يتم في مبني النقابة بالجزيرة”

”أرسلنا البرقيات للمسئولين نبث شكوانا، ونقترح الحل لها، كما تقدمنا بمذكرات مكتوبة بإسهاب وإفاضة، ونشطنا إعلاميا من خلال الصحافة والإذاعة والتلفزيون فاستجاب الكثيرون وتعاطفوا معنا وتناولوا قضيتنا في جرائدهم وبرامجهم.

”وكذلك تحركنا من خلال مجالس الآباء والمعلمين لنحصل علي توصيات بإنصافنا ونشطنا داخل لجان الاتحاد الاشتراكي في مدارسنا، وقابلنا الكثيرين من المسئولين من أجهزة الدولة وواصلنا السعي كي تتاح لنا فرصة عرض مطلبنا واضحا علي الرئيس عبد الناصر نفسه”

الحكومة تحاول استباق الحدث

ويشير لطفي عبد السميع إلي أن الحكومة حاولت أن تظهر اهتمامها بقضية المعلمين من خلال وضع فقرة عابرة في بيان رئيس الوزراء علي صبري، كي تستيق بها الحكومة عرض الأمر علي حقيقته علي نحو ما تفعل الحكومات البيروقراطية التي تذر الرماد في العيون ثم تتحدث عن الإنجاز الذي شمل كل شيء، بيد أن الأمر في هذا البيان لم يتعد مبلغا رمزيا لا يكاد يفيد بشيء.

ومع هذا فإن لطفي عبد السميع وأقرانه كانوا لا يزالون يؤملون في النظام خيرا!!

“ وفي أحد الأيام فوجئنا بالجرائد اليومية تبشر المعلمين ببيان سيذيعه السيد علي صبري، وكان رئيسا للوزراء في ذلك الوقت، وقالت الصحف إن في هذا البيان ما يسعد المعلمين”

“ انتظرنا البيان الذي لم نجد فيه ما يحقق مطلبنا واعتبر المعلمون المجتمعون في النقابة ساعة إذاعة هذا البيان، اعتبروا المبلغ الذي حدده علي صبري لتحسين أوضاع المعلمين قرشا في قضية تعويض، وذلك لصالته بالنسبة لحجم القضية، فقد كان تسعمائة ألف جنيه”

"اعتبرنا ذلك المبلغ اعترافا بسوء حال المعلمين، لكنه ليس علاجاً للمشكلة من جذورها، وجددنا مطالبنا بوضع خطة علي سنوات يتم بموجبها العلاج المنشود، وبدأنا علي الفور في الاتصال بأعضاء مجلس الشعب تمهيدا للجوء إليه"

" كنا علي يقين تام من أن تحقيق هدفنا كان أمرا أكيدا، وذلك عن طريق الوسائل التي ذكرتها، لذا فإن فكرة الإضراب كانت مستبعدة تماما، فضلا عن أننا كنا من المؤيدين للنظام القائم، ولسنا من معارضيهِ، ويعرف هذا جيدا كل من كان يحضر اجتماعاتنا من رجال المباحث وأعاونهم، كما أنهم يعرفون أيضا أننا كنا ضد الإضراب لعدم جدواه في ذلك الوقت"

ملامح يوم الإضراب

تحدث لطفي عبد السميع عن يوم الإضراب باختصار يتناسب مع ما تركته الذكريات المريرة في نفسه :

" أما عن ساعة الصفر لبدء إضراب المعلمين وما قيل عن إنها كانت ساعة ظهور السيد يوسف وزير التربية والتعليم علي شاشة التلفزيون في أحد البرامج الخاصة بأعياد الثورة، فهذا أمر يدعو للدهشة، إذ أن كلمة الوزير هذه كانت في شهر يوليو، وكان موعدها في المساء، وكان المعلمون في العطلة الصيفية بينما كان البعض منهم مازال يقوم بتصحيح الثانوية العامة صباحا، وكنا نحث هؤلاء الزملاء دائما علي الإحساس بالمسئولية وإنجاز العمل علي خير وجه، ولم يحدث ما عطل لجان المناسبات"

" وظهر الوزير علي شاشة التلفزيون، وانتهي التصحيح في الموعد"

"ولم يحدث أي توقف عن العمل في التصحيح في اليوم التالي، كما انتظمت الدراسة في أول العام الدراسي، وكنا نؤدي عملنا في مواقعنا سواء في التصحيح أو عند بدء الدراسة"

" ورغم ما كنا عليه من وضوح وما أبديناه من حساسية وإخلاص حلت بنا الضربة وفصل أعضاء اللجنة باستثناء ذلك المدرس الذي اندس بينهم، ولم يكن أميننا فيما نقل وفصل ثلاثة من غير أعضاء التصحيح، اللجنة لتصرفات شخصية قاموا بها، وتم اعتقالنا عاما دراسيا كاملا "

مأزق حسن الظن

ونحن نرى لطفي عبد السميع فيما يرويهِ بعد 15 عاما وكأنه لا يزال يحسن الظن برأس السلطة الغاشمة باحثا للسلطة عما يبرر ظلمها:

" أما لماذا حدث الفصل والاعتقال؟

"فرما كان هذا بعد أن أمكن إيهام المسؤولين أن المعلمين يتحركون بإيعاز من الشخصيات المعارضة أو من بعض التنظيمات السياسية المحظورة، وكان ما كنا نفعله تأمر علي مصلحة الوطن"

"وربما كان القصد من ذلك الفصل والاعتقال هو تلقين درس لفئات أخرى قد تفكر في مطالب خاصة بها يوما ما "

اعتقال لطفي عبد السميع في اليمن والعودة به

وتقفز بنا صحيفة " الأحرار " فيما تروي به علي لسان لطفي عبد السميع ليتحدث عن تجربة اعتقاله في اليمن والعودة به إلي مصر كي يلقي ما يستحق من الجزاء المقيد للحرية، لأنه تجراً وأظهر حقاً لم يكن المسئولون الكبار يرتاحون إلي ظهوره. هكذا اختصر لطفي عبد السميع بنبله قصة ما حدث معه من تأديب في فقرة لخصت للبيب قصة أربع سنوات متصلة من المعاناة:.

" سافر الرائد مصطفى كامل من ضباط المباحث العامة من القاهرة إلي اليمن بعد أسبوع من انتقالي إليها، وذلك ليصطحبني في طريق العودة إلي مصر حيث يتم اعتقالي عاماً، وفصلي من عملي لمدة أربع أعوام "

"جلس الرائد مصطفى كامل بجواري في الطائرة لمدة ست ساعات كاملة تجاذبنا فيها أطراف الحديث ، وحدثته طويلاً عن أهدافنا ونشاطنا وإيماننا بما كان يعلنه عبد الناصر من شعارات، بل حدثته عن فرحتي بالعودة إلي مصر بعد أسبوع مرّ علي إبعادي عنها، وقلت له إن فرحتي لم تكن من أجل نفسي فحسب، بل من أجل تصحيح خطأ تورطت فيه أجهزة الدولة والنظام الذي نؤمن به، ونشيد بعدالته، ولم أكن أتوقع أن يكون جاري في مقعد الطائرة ورفيق الرحلة هو أحد ضباط مباحث أمن الدولة جاء لليمن لأمر يتعلق بي ولم أعرف تلك الحقيقة إلا يوم أن استقبلني في محطة مصر عند عودتي من سجن قنا ليتم الإفراج عني في القاهرة "

تأديب المعلمين و الصحفيين

وكان لابد للعقاب والتأديب أن يمتد ليشمل الصحفيين اللذين وفرا لهذا " النقابي " أو " الزعيم " التربوي الفرصة لكي يجار يشكواه من الظلم الذي يتعرض له هو وزملاؤه :
" وفيما يتعلق بعبد الستار الطويلة وجلال السيد، وهما صديقان لي، فضلا عن صلة القرابة التي تجمعهما فقد قابلهما ممثلو المعلمين وأنا منهم ضمن من قابلوهم من صحفيين في مواقع عملهم ليشرحوا لهم القضية لعلهم يجدون العون في أقلامهم"
" وبالفعل كتب جلال السيد في الجمهورية أكثر من مرة، كما كتب كثيرون غيره مؤكدين حقنا وضرورة العمل علي إنصافنا"

"وقد كان أمرا غريبا أن يعتقل عبد الستار ويتم فصله هو وجلال السيد، وكذلك الصحفي مفيد فوزي الذي لم يفعل شيئا سوي حضوره إلي بيتي يوم عيد ميلاد عبد الستار و عيد ميلادي. "
"وكنت أفضل استغلال كل دقيقة في مناقشة قضيتنا حتي لو كان ذلك في حفل عيد ميلاد، دعوت بعض الزملاء من المعلمين فالتقوا بعبدالستار ومفيد اللذان أبديا تعاطفا ووعدا بالمساعدة عن طريق الصحافة"

التغيير الذي منع الأستاذ مفيد فوزي من القيام بدوره

“ وكان المفروض أن يكون مفيد فوزي أحد الصحفيين الذين سيلتقون بالوزير في البرنامج التلفزيوني كما سبق أن قلت، غير أنه في آخر لحظة حدث تغيير لا ندري سببه، فلم تتم إذاعة البرنامج علي الهواء مباشرة كما حدث مع الوزراء الآخرين، بل تم تسجيله لإذاعته وعرضه مسجلا، ولم نر علي شاشة التلفزيون تلك الوجوه التي توقعنا أن نلتقي بالوزير ”
“ومع ذلك فقد استطاع حمدي قنديل مقدم البرنامج وأحمد علي الصحفي في جريدة الجمهورية عندئذ أن يثيرا قضيتنا ولم يكن مفيد فوزي هناك وظهر الوزير علي شاشة التلفزيون ولم يكن ظهوره هو ساعة الصفر لإضراب المعلمين كما أشاع بعض المغرضين، ورغم ذلك فصل مفيد فوزي من روز اليوسف”

“ وانتهي صيف سنة 1964 وبدأ العام الدراسي منتظما وانتظم أعضاء اللجنة في عملهم في مدارسهم وواصلوا اللقاء بالمعلمين في مؤتمرات عقدوها مساء في النقابة، وواصلوا أيضا الإعداد لعرض قضيتهم علي مجلس الشعب، غير أن قرارات الفصل والاعتقال لم تمهلمهم، ومع ذلك لم يراودهم الإحساس بل ازداد شعورهم بالرضا، فقد ازداد وعيهم وفهموا أمورا تعذر عليهم فهمها يوما ما وفهموا المعني الحقيقي للديمقراطية “

المحتويات

٥.....	هذا الكتاب
٧.....	الباب الأول
٧.....	رؤية استراتيجية للمجانبة
٧.....	الفصل الأول
٧.....	مجانبة التعليم وحدها هي التي تنتصر للجودة على الرداءة
٧.....	خطورة سياسة النقل الجماعي الآلي
٧.....	شماعة الأعداد الكبيرة و كيف نشأت ؟
٨.....	انتشار التدني في الموارد والمعايير التعليمية
٨.....	المتعلمون يفقدون الثقة بالشهادات التي حصلوا عليها
٩.....	المقارنة تفرض نفسها بلا رحمة
٩.....	الفصل الثاني
٩.....	أخطر أمراضنا هو تطور دلالة مصطلح المجانبة
٩.....	خطورة فقدان الأمل
١٠.....	التعليم المجاني الجيد هو الحل
١٠.....	نموذج تطبيقي لتعبير فكرة الجودة عن نفسها
١١.....	مقاربات الجودة
١١.....	ماهي الخطوة التالية للوعي العام ؟
١١.....	الفصل الثالث
١١.....	هل أصبح التعليم أبرز ضحية للرأسمالية المتوحشة؟
١٢.....	عشق العلم لا يخضع للقاعدة
١٢.....	الاضطراب في الإنفاق على التعليم
١٣.....	الوهم المرتبط بالتعليم باللغات الأجنبية
١٣.....	كارنيه المدارس كان كفيلاً باشتراك حمامات السباحة
١٤.....	الفارق بين تعلم السباحة في جيلين
١٤.....	الفصل الرابع
١٤.....	أرقى وظائف الدولة الصاعدة هي مجانبة التعليم
١٥.....	المجانبة غاية وليست وسيلة
١٥.....	القيم المرتبطة بفكرة المجانبة
١٦.....	مجانبة التعليم هي الوظيفة التي لا يمكن للدولة أن تتخلى عنها
١٦.....	قصة أول مجانبة في ظل الاحتلال
١٦.....	وهذه هي قصة العلمين الجليلين
١٧.....	الفصل الخامس
١٧.....	رسالة التعليم المجاني في المجتمعات الفقيرة

١٧.....	أهم عامل محدد لأولوية الإنفاق.....
١٧.....	أول المفاهيم سريعة الهضم والتمثل : محاربة البطالة.....
١٨.....	مفهوم الدفاع الاجتماعي.....
١٨.....	مفهوم التربية السياسية.....
١٩.....	الوجه الخفي للتربية السياسية.....
١٩.....	مفهوم الوعي الداعم لخطط الإصلاح الاقتصادي.....
٢٠.....	الفصل السادس
٢٠.....	هل أصبحت مجانية التعليم ضرورة الأولى بين ضرورات التقدم ؟
٢٠.....	عبقرية الفهم البسيط للمجانية.....
٢٠.....	حالة الاغتراب التي أصابت مفهوم المجانية.....
٢١.....	الفرق بين الإلزامي والابتدائي.....
٢٢.....	النظر إلى التعليم على أنه بناء جميل.....
٢٢.....	الفروق الحاسمة.....
٢٢.....	عبقرية فكرة مجتمع المعرفة.....
٢٢.....	خطورة التشخيص الخاطئ.....
٢٢.....	خطورة الإنفاق السفهيه.....
٢٣.....	الفصل السابع
٢٣.....	وجهة نظر البراجماتية في الدفاع عن المجانية
٢٣.....	فكرة المهن غير الجذابة.....
٢٣.....	قصة الهروب من الإيدز.....
٢٤.....	بعد نظر من أقرؤا مبدأ تكيف الأطباء.....
٢٤.....	خطورة تبني الأفكار البيوجينية.....
٢٤.....	فكرة وراثة الأستاذية.....
٢٥.....	الجيل الثالث.....
٢٥.....	حماقة الحديث عن تكاليف التعليم.....
٢٥.....	الفصل الثامن
٢٥.....	إشكالية المجانية المشوهة
٢٥.....	البؤس في تحويل المشكلات التربوية إلى مشكلات تمويلية.....
٢٦.....	التسابق على الانفاق الشكلي لوظيفة وهمية.....
٢٦.....	ندوات الشواطئ والمشاتي.....
٢٧.....	برامج مراقبة الشفافية بديلا عن التعليم.....
٢٧.....	سياسة الرحلات الترفيهية.....
٢٧.....	الخداع والتمويه من أجل التخريب المتسارع.....
٢٨.....	الباب الثاني
٢٨.....	مواجهة الفعاليات المخربة للمجانية
٢٨.....	الفصل التاسع
٢٨.....	عودة الطلبة للمدارس قد تمثل أعظم إنجاز لأي وزير
٢٨.....	دلالة الإنجاز الجوهري الذي يفوق ما سواه.....

٢٨.....	لا محل لانتقاد أداء تعليم بلا طلاب.....
٢٩.....	في التعليم بالذات كلنا أصحاب مصلحة مباشرة.....
٢٩.....	تقييم الطلاب لأستاذهم مبدأ معترف به في النظم التربوية.....
٣٠.....	أعداد المدرسين المتاحة الآن تفوق ما هو مطلوب.....
٣٠.....	يستحيل عقلاً أن يكون كل مدرسي الوزارة من الفاشلين.....
٣٠.....	كنا ولا نزال معارضين لفكرة تجريم الدروس الخصوصية.....
٣٠.....	تهميش دور المدرسة اتجاه قاتل.....
٣١.....	خطورة التشعب بفكرة استحالة إعادة الطلاب.....
٣١.....	ضرورة معاملة المفسدين بالقسوة الكافية للإصلاح.....
٣٢.....	الإنجاز التربوي بالقانون.....
٣٢.....	الفصل العاشر.....
٣٢.....	المجموع التراكمي هل هو ضرورة؟.....
٣٢.....	تساعد الآثار الجانبية.....
٣٢.....	ليس شرطاً أن ما يصلح لميدان يصلح لكل الميادين.....
٣٣.....	مناخ المناقشات.....
٣٣.....	الأمثلة الدالة على التجارب الصائبة.....
٣٣.....	تفكير الجامعات المتقدمة.....
٣٤.....	معنى الامتحان المتخلف.....
٣٤.....	قياس التمكن بطريقة غير مباشرة.....
٣٥.....	الفصل الحادي عشر.....
٣٥.....	الحل الأمثل لمشكلة الكتب الخارجية.....
٣٥.....	جوهر الحل الذكي.....
٣٥.....	الإفناق الذي لا يستهدف إلا إرضاء المؤسسات الصحفية القومية.....
٣٦.....	النهج الذكي الذي اتبعه الأزهر على مدى ألف عام.....
٣٦.....	حدود حرية الطالب في اختيار الكتاب.....
٣٦.....	روح الديمقراطية وقيم التعددية.....
٣٦.....	التحذير من المشكلات الإضافية التي تخلقها رؤانا القاصرة.....
٣٧.....	الفصل الثاني عشر.....
٣٧.....	هل تنتهي صورة الظلم الممنهج للمعلم المصري؟.....
٣٧.....	أولى الضرورات في إصلاح حال التعليم.....
٣٧.....	أقل معاش تقدمه نقابة مهنية في مصر.....
٣٨.....	الانشغال عن تأدية المهنة المقدسة.....
٣٨.....	أبرز عيوب الهيكل الوظيفي.....
٣٨.....	تلخيص المراحل التي يفرضها الهيكل.....
٣٨.....	قمة الوظائف الإدارية التعليمية.....
٣٩.....	الرابط بين الاتقان والسهولة.....
٤٠.....	الباب الثالث.....
٤٠.....	الجامعة والثورة.....
٤٠.....	الفصل الثالث عشر.....

٤٠.....	روح الثورة في تقدم الجامعة.....
٤٠.....	الثورة والتقدم متلازمان منطقيا.....
٤٠.....	العميد من جامعة أخرى.....
٤٠.....	الخروج من أزمة التزاوج الداخلي.....
٤٠.....	الكود الأخلاقي.....
٤٠.....	علاج أمراض القزامة.....
٤١.....	القضاء على الحلقات الإضافية.....
٤١.....	ضوابط التفرغ.....
٤١.....	فكرة الأقدمية الذكية.....
٤١.....	شفافية المعلومات ودقة البيانات.....
٤٢.....	التأهيل الإداري العالي.....
٤٣.....	الفصل الرابع عشر.....
٤٣.....	خارطة الطريق للثورة الديمقراطية في الجامعات.....
٤٣.....	تجربة الانتخابات على مدى ٢٢ عاما.....
٤٣.....	نموذج للبدء بالتحول الديمقراطي.....
٤٤.....	التطوير الهيكلي لمناصب الإدارة الجامعية.....
٤٤.....	المؤسستان المستحدثان في كل كلية.....
٤٤.....	المرحلة الثانية من الانتخابات.....
٤٥.....	التسلسل الطبيعي لانتخابات المناصب القيادية.....
٤٥.....	إزالة عناصر الغموض في النصوص القانونية.....
٤٦.....	كل هذه الوظائف لا تعدو أن تكون وظائف أساتذة.....
٤٧.....	الفصل الخامس عشر.....
٤٧.....	حقيقة الأزمة الراهنة في الجامعة المصرية.....
٤٧.....	من الذي أوجد الأزمة.....
٤٧.....	السخرية من إبداع البيروقراطيين لقانون نيوتن الرابع.....
٤٨.....	أزمة الطاقات الاستيعابية مع المبالغات الورقية.....
٤٨.....	ثلاثية اللا موضوعية و المرارة واللا ازدياء.....
٤٩.....	الفصل السادس عشر.....
٤٩.....	هل يمكن استيراد الجامعات.....
٤٩.....	الترحيب الذي انقلب إلى فتور.....
٤٩.....	التجسيد ال كارينكاتيري للقضية مؤسف.....
٤٩.....	الإفادة من تجربة الآخر.....
٥٠.....	نحتاج إلى أكثر من جامعة عصرية عظيمة.....
٥١.....	الباب الرابع : التحديات المفروضة على تخطيطنا للتعليم.....
٥١.....	الفصل السابع عشر.....
٥١.....	أية استراتيجية تربية للناشئة العربية في عصر العولمة؟.....
٥١.....	غريزة الأبوة وحب التعليم.....
٥١.....	تفاوت تأثير الغريزة علي مستوي العقل الجمعي.....

٥١	استحالة التكرار
٥٢	مردود حفظ الجنس وحفظ النوع
٥٢	حتمية العشوائية
٥٢	التصورات الـعمومية وحدها لا تكفل بناءً فكرياً
٥٢	محاولة تحديد العوامل الحاكمة للسياسات التربوية
٥٣	خطر التشوه بديلاً عن الاكتمال
٥٣	ماهو الجانب الآخر لفكرة تنمية الإحساس بالذات
٥٣	قيمة الهامش المتروك للآخرين
٥٤	البدائل الثلاثة في مواجهة العلاقة بالآخر
٥٤	استهداف البقاء والتقدم
٥٤	المهارات السياسية مهارات مركبة
٥٤	مفهومنا التربوي لصورة الوطن يتجلى حتى في اختيار السلعة البسيطة
٥٤	الخيار واضح : الناس لبعضهم ؟ أم من الأبرة للصاروخ ؟
٥٥	مقاربة علاقات الثروة، والقدرة، والحاجة
٥٥	العلاقة الدينامية بين المتغيرات الثلاثة
٥٥	تحديد الأولويات وترتيبها في الاستراتيجية التربوية
٥٦	التوافق مع متطلبات عصر العولمة
٥٦	الفصل الثامن عشر
٥٦	ازدواجية التعليم الديني والمدني
٥٦	إحاحية الرغبة الاستعمارية في إلغاء التعليم الديني
٥٧	النجاح الضخم الذي حققته مؤسسات التعليم الديني في تطوير نفسها
٥٧	الفهم البيولوجي لثمرة التطور
٥٧	البريق في نجاح الأزهر
٥٨	التصور الخاطئ للازدواجية
٥٨	القيمة الخفية لقيام الجامعات الوطنية
٥٨	تدمير العلم والذات بالنطاق الضيق للتفكير
٥٨	صعوبة التفريق بين السموم والدواء
٥٩	الفصل التاسع عشر
٥٩	ازدواجية التعليم الديني والمدني من ثلاث زوايا
٥٩	أولاً: صياغة الأستاذ الدكتور محمد الجوادي
٥٩	مقدمة
٦٠	المحتوي المنهجي
٦٠	الظاهرة في إطارها الأكثر اتساعاً وعلاقتها المتشعبة
٦٠	تعدد الازدواجيات والخطورة البالغة في ازدواجية الوطني الأجنبي
٦٠	القلق من الاقبال على التعليم الأجنبي
٦٠	الحقوق المشروعة وواجب الدولة
٦١	الوعي و المعاناة
٦١	تسجيل التنبيه للخطورة
٦١	خطورة تناول التعليم الديني بتحديد مباشر
٦١	الرأي العام يفهم أنها دعوة مستترة إلى إلغاء التعليم الديني
٦١	نظرية المؤامرة و التفصيلات الموحية
٦١	التعليم الديني حق طبيعي للمتعلمين الحرصين علي الهوية

٦١	.....	الشقة بين التعليمين ليست بالاتساع المصور
٦٢	.....	إنجاز الأزهر في تخيف المناهج
٦٢	.....	مخاطر التوجه المندفع لإلغاء التعليم الديني
٦٢	.....	التوحيد يتغلب على الازدواجية
٦٢	.....	المناهج وإدراك الطالب لتوجهاته
٦٢	.....	إعادة إيجاد الجسور المفتوحة بين التعليمين المدني والديني
٦٣	.....	الحرص على الجودة
٦٣	.....	ثانياً: صياغة الأستاذ الدكتور صلاح فضل
٦٣	.....	الحضور الأجنبي المتعاضم
٦٣	.....	التحديث وإعادة الهيكلة
٦٣	.....	المحاور الأربعة للإجراءات الضرورية لتقريب الهوة
٦٤	.....	ثالثاً: صياغة الأستاذ الدكتور عبد المعطي بيومي
٦٥	.....	الباب الخامس : نماذج للفكر التربوي للرواد
٦٥	.....	الفصل العشرون: الأستاذ إسماعيل القباني
٦٥	.....	العبقري الأسيوطي الذي لا نزال نستخدم سلمه التعليمي
٦٥	.....	نشأة ملهمة
٦٥	.....	التحاقه بمدرسة المعلمين العليا
٦٥	.....	في ثورة ١٩١٩
٦٦	.....	نشاطه المبكر في أسيوط
٦٦	.....	انتقاله ليدرس للمدرسين
٦٦	.....	الرائد الأول لتطبيقات القياسات العقلية في مصر
٦٧	.....	تطبيق الاختبار
٦٧	.....	تعريب القياسات العقلية والاكتشاف المبكر للمتخلفين عقلياً
٦٧	.....	إيمانه بعلوم التربية التجريبية
٦٨	.....	عنايته بالطرق الإحصائية
٦٨	.....	الاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل
٦٨	.....	الطب النفسي في المدرسة
٦٨	.....	تقييم مناهج المدارس التربوية
٦٨	.....	استحداث العديد من طرق التدريس
٦٩	.....	أنماط التربية في الريف المصري
٦٩	.....	فكرة مدارس المعلمين الريفية
٧٠	.....	إنشائه المبكر لرابطة خريجي التربية
٧٠	.....	رواية محمد سليمان شعلان عن إنشاء الرابطة
٧٠	.....	إنشاء صحيفة التربية
٧٠	.....	جهده التحريري
٧١	.....	توليه الوزارة واستقالته المشرفة
٧١	.....	رواية الشيخ الباقوري عن استقالته
٧١	.....	سياسته التربوية
٧٢	.....	توحيد التعليمين الأولى والابتدائي
٧٢	.....	اختفاء الابتدائية القديمة
٧٢	.....	فكرة المدارس الراقية
٧٣	.....	إعادة هيكلة السلم التعليمي
٧٣	.....	إنشاء المرحلة الإعدادية

٧٣	تفسيرنا لأثر تعديل القباني للسلم في سن الخريجين
٧٣	إصلاح التعليم الثانوي الفني
٧٤	تطوير قانون التعليم الخاص
٧٤	إنشاء معاهد المعلمين المتوسطة
٧٤	عنايته بالتدريب
٧٤	تطوير محتوى الكتب و المناهج الدراسية
٧٤	مفهوم التفتيش الفني الذي تحول إلى توجيه
٧٤	إنشاؤه مؤسسة لأبنية التعليم
٧٥	محو الأمية وتعليم الكبار
٧٥	وصف الدكتور عبد العزيز القوصي لشخصيته
٧٥	وصف الاستاذ محمد سليمان شعلان لشخصيته
٧٦	حديث د. حامد عمار عن أستاذه الممتدة
٧٧	مشاركته في مؤتمرات اليونسكو
٧٧	انتاجه العلمي
٧٨	الفصل الواحد والعشرون
٧٨	الأستاذ أحمد نجيب هاشم
٧٨	أعظم الوزراء التربويين احتراماً
٧٨	تكوينه العلمي و الوظيفي و مكانته بين أقرانه
٧٨	وظائفه التربوية
٧٩	توليه الوزارة
٨٠	إعجاب الدكتور عبدالرحمن بدوي به
٨٠	تقدير الدكتور أحمد عبدالسلام الكردي
٨١	المؤرخ محمد عبد الله عنان يذكر فضله
٨١	ثناء الأستاذ جميل مطر على أدائه في منصب السفير المصري في روما
٨٢	احتفاء تقويم دار العلوم به
٨٢	مؤلفاته و ترجماته
٨٣	الفصل الثاني والعشرون
٨٣	الأستاذ أحمد خاكي
٨٣	القاتل بأن الإصلاح التربوي يبدأ من اللغة العربية
٨٤	نشأته وحياته
٨٤	أشهر أعماله الأدبية
٨٤	رؤيته لتعليم اللغة القومية
٨٥	المهارة هي هدف التربية
٨٥	علاقة اللغة بالمعاني
٨٥	تقييم مدى كفاية الألفاظ و التراكيب
٨٦	إصلاح التعليم في مصر يتوقف على إصلاح أساليبنا في تعليم اللغة العربية
٨٧	تشبيهه الطفل بالإنسان الأول
٨٧	العلاقة بين اللغة الثانية و اللغة الأولى
٨٨	أهداف تعليم اللغات
٨٨	علاقة الأهداف باللغة العربية أو باللغة الأجنبية
٨٩	الاختلافات في الاهداف من تعلم اللغات

٨٩.....	ثلاثة أهداف.....
٩٠.....	الفصل الثالث والعشرون.....
٩٠.....	جنود مجهولون في تاريخ التعليم على الرغم من شهرتهم.....
٩٠.....	الأعلام الثلاثة الذين نجحوا في توسيع قاعدة التعليم.....
٩٠.....	الأعلام الثلاثة الذين أبدعوا أروع صيغة لتطوير الأزهر.....
٩١.....	الرجل الذي استوعب تطوير الجامعة الأزهرية.....
٩١.....	الرجل الذي طور تدريس العلوم.....
٩٣.....	الباب السادس نماذج للأزمات التربوية.....
٩٣.....	الفصل الرابع والعشرون.....
٩٣.....	أزمة الانتساب في الجامعات واستقالة كمال الدين حسين.....
٩٣.....	أول ذروة في صراع الرئيس عبد الناصر المعلن مع زملائه.....
٩٣.....	رأينا الموضوعي يختلف مع تحيزنا الشخصي.....
٩٣.....	الرواية للاستاذ سامي جوهر.....
٩٤.....	لم يكن يشترط النجاح في المجموع.....
٩٤.....	التعالي على الرغبات الشعبية.....
٩٥.....	كمال الدين حسين يكتب استقالته.....
٩٥.....	معقبات التمسك بالرأي.....
٩٦.....	قادة الجامعات ومجالسها يدعمون كمال الدين حسين.....
٩٦.....	نكرر رأينا في النهاية المؤسفة لأمل نبيل.....
٩٧.....	الفصل الخامس والعشرون.....
٩٧.....	قصة اضراب المعلمين المكبوت في عهد الرئيس عبدالناصر.....
٩٧.....	عصر عبد الناصر لم يخل من الاحتجاجات الفتوية.....
٩٧.....	القصة نشرت بعد ١٨ عاما.....
٩٧.....	دوافع الاضراب.....
٩٨.....	تجمع المعلمين في تصحيح الثانوية.....
٩٩.....	تغلغل الأمن في حركات النشاط النقابي.....
٩٩.....	قصة اندساس مرشد المباحث.....
١٠٠.....	أملهم انحصر في لقاء الرئيس عبد الناصر.....
١٠٠.....	الحكومة تحاول استباق الحدث.....
١٠١.....	ملامح يوم الإضراب.....
١٠١.....	مأزق حسن الظن.....
١٠٢.....	اعتقال لطفي عبد السميع في اليمن والعودة به.....
١٠٢.....	تأديب المعلمين و الصحفيين.....
١٠٣.....	التغيير الذي منع الأستاذ مفيد فوزي من القيام بدوره.....

Prof. Mohamed El Gawady

ISIN : 0000 0001 2122 604X

**Fighting for
Education for All**





الدكتور محمد الجوّادى

يستهدف هذا الكتاب تعميق الوعي بقضية التنمية الأولى في المجتمعات الطامحة إلى التقدم فيعرض أفكاره بلغة بسيطة مباشرة تستهدف مساعدة محبي الحضارة الإنسانية على تجاوز المصطلحات المعقدة والمفاهيم المترابكة التي يلجأ إليها أعداء الإنسانية وبصفة خاصة أعداء نشر الحضارة ، و أولئك الذين اكتسبوا العداوة للتعليم ومجانيته. و تتناثر في هذا الكتاب مقترحاتنا التي وجد بعضها طريقه إلى التنفيذ بطريقة جزئية كما تتدافع في هذا الكتاب كثير من الأفكار التي أنعم الله عليها بأن تكون كفيلة بإيقاف الكثير من العبث في الوقت المناسب.

