تعليم الأمة في القرن العشرين

د. سعيد إسماعيل علي

مقدمـة:

ليس هناك أدنى شك في تلك المقولة التي تؤكد على العروة الوثقى بين عقيدة الأمة وتربية أبنائها وتعليمهم؛ ذلك أن العقيدة لا يقف الأمر فيها عند مجرد الإيمان بركائزها المعرفية، وإنما تكتسب صفة "الوجود" الحقيقي عندما تتشخص في سلوك وأعمال واتجاهات وقيم مُوجهة، وهذا وذاك هو أمر تختص به عملية التنشئة والتكوين والتربية، وقد لخص رسول الله ρ هذه الحقيقة في تلك الجملة القصيرة لفظا، الغزيرة معنى: "الدين المعاملة"، فكأن الدين يرادف السلوك، فضلا عن التأكيد على أن الإيمان هو ما وقر في القلب وصدقه العمل. وفي كل الفرائض الإسلامية الأساسية نجدها معلقة دائما بما تنتجه من نتائج سلوكية في المعاملات.

ومن هنا نجد هذا الإلحاح الواضح في آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول ρ على "الصراط المستقيم" في السلوك، وعلى طلب العلم والسعي المستمر نحو تحصيل المعرفة، وعلى تقدير العلماء. وانعكس هذا التوجه على مسيرة الحضارة الإسلامية وخاصة في عهود التألق والتوهج، تأكيدًا على أن التعليم هو "زناد الحضارة"، ذلك أن الحضارة إنما تقوم على يد "إنسان"، والإنسان القادر على أن يقيم حضارة ويؤسس لتقدم يستحيل أن يكون هذا الإنسان معوج السلوك، منحرف الطريق، خاوي العقل. والمستقرئ لكافة معدلات التقدم الحضاري حتى اليوم لا يخطئ ذلك الارتباط بين مدى التقدم في التعليم والتصدر الحضاري.

وإذا كان المطلوب هو القيام بعملية استقراء عامة لمسيرة التعليم في الأمة الإسلامية على مدى القرن العشرين، فلربما يكون ضروريا أن نقوم "بإطلالة" سريعة على ما توافر لدى أبناء الأمة من مخزون حضاري في التعليم، على أساس الوعي بمدى الاتصال أو الانقطاع أو التغير في مسيرة التعليم والتربية، ومدى هذا وذاك.

أولا – الموروث الحضاري من التعليم :

عندما بدأت الصفحة الأولى من القرن العشرين عام ١٩٠١ كان للأمة الإسلامية في عقلها وفي وجدانها وفي شخصيات أبنائها إرث حضاري تربوي، تمثل بعضه في نصوص قرآنية ونبوية ترسم المعالم الأساسية لما ينبغي أن يكون عليه الأمر في تنشئة وتربية الشخصية المسلمة. والميزة الأساسية في هذه

النصوص أنها لم تكن تمثل مرحلة تاريخية جاءت ثم ولت، ولكنها مثلت –وما تزال– نهجا أساسيا ألزم به المربون المسلمون حتى يوم الدين، فاستمر تأثيرها طوال القرون المختلفة. وتمثل جزء آخر من الموروث الحضاري في مؤسسات تربوية وعادات وأعراف وتقاليد أخذت على عاتقها التنفيذ الفعلي لما ورد في النصوص، فضلا على ما كانت تُمليه الحوادث والظروف والتفاعلات الحضارية مع الأمم الأخرى، وتباين واضح في الرؤى والاجتهادات.

فقد كان ظهور الإسلام نقطة انطلاق لنشر الدين الجديد بتربية جديدة، وكان الإقبال على تعلم القرآن ومبادئ الدين واستيعاب مفاهيم العقيدة الجديدة سبيلا رئيسيا إلى التعليم وتطور القراءة والكتابة. والمعروف أن أولى آيات القرآن الكريم كانت أمرا بالقراءة وتمجيدا للعلم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم * علّم الإنسان ما لم يعلم". ومن المعروف أن الرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يكلف المتعلمين من الصحابة بتعليم إخوانهم تعليما يتناول تفقيههم في الدين وتعليمهم القراءة والكتابة أحيانا، وأنه كان يختار من بين هؤلاء المتعلمين من الصحابة من ينتدبه للاتصال بالقبائل العربية المقبلة على الإسلام، ليتولى هؤلاء بحكم ما لديهم إيضاح مبادئ الدين وعباداته.

وقد عد الله –عز وجل– الحصول على "الحكمة" (خيرا كثيرا)، ومن المفروض ما دام الأمر كذلك أن يسعى الإنسان جادا في طلبها وتعلمها: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤتَ الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرًا" (البقرة: ٢٦٩). وقد قال القرطبي في تفسير معنى الحكمة: إنها الإصابة في القول والعمل، وفسرها أحد علماء اللغة بأنها: "معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم"، وفسرها واحد آخر بأنها: "العدل في القضاء والعلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه والعمل بمقتضاها".

ولقد خرج رسول الله ρ ذات يوم فرأى مجلسين؛ أحدهما فيه قوم يدعون الله –عز وجل– ويرغبون إليه، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس، فقال: "أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلما"، ثم عدل إليهم وجلس معهم.

ومن المعلوم أنه لما وقع في أيدي المسلمين بعض الأسرى من رجال قريش في غزوة بدر جعل رسول الله □ فدية الكثيرين منهم تعليم الأميين من المسلمين، وفرض على كل أسير تعليم عشرة مسلمين، وكان ذلك فكاكا له من الأسر، وضرب لنا عليه ρ بذلك مثلا لم يسبقه أحد إليه من قبل ولا من بعد في العناية بنشر التعليم.

وعرف التعليم الإسلامي صورة من صور التعليم الأولي تمثلت في "الكُتَّاب" الذي تسمَّى بهذا الاسم نسبة إلى "التكتيب" و"الكتابة"، وكانت الكتاتيب تنتشر مع انتشار الإسلام في الأمصار، وأصبح بناء الكتاتيب لتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم والقراءة والكتابة والدين عملا من أجَلِّ الأعمال وأكرمها

عند الله، يتنافس فيها المتنافسون من عباد الله المخلصين. وقد لاحظ المؤرخون أن تعليم الكتاتيب نَمَا نموًّا طبيعيا دون تدخل من جانب الحكومة.

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

وكان من الطبيعي بالنسبة لتطور مفهوم العلم في الإسلام أن تنشأ البذرة الأولى دينية محضة؛ فالناس بحاجة إلى تفهم الدين الجديد ومعرفة قواعده وأصوله، وفهم أهدافه ومراميه، ومن ثَمَّ فالمكان المناسب لذلك هو المسجد. لكن العلم مثله مثل الكائن الحي ينمو ويتطور ويتغير، ولم يعد مقتصرا فقط على العلم الديني، وإنما امتد ليشمل آفاقا أخرى جديدة كالعلوم الطبيعية والكيميائية والرياضية والفلسفية وغيرها، ومثل هذه العلوم لم يكن من المناسب تدريسها داخل المسجد، بل الأنسب تدريسها داخل مكان آخر يُخصص لمهمة التعليم فقط ألا وهو المدرسة، ومن هنا تأخر ظهورها إلى مدة يقدرها بعض المؤرخين بما يقرب من أربعة قرون.

ومن الملاحظ أن الطابع الديني قد غلب على معاهد التعليم، وهو الطابع الذي صبغ الحياة الإسلامية كلها، فالتعليم كان يتم -إلى حد بعيد- بدافع ديني، وارتبطت دور التعليم بالدين، وكانت هذه العلاقة القوية بين معاهد التعليم والتربية الإسلامية عامة وبين الدين، أهم صفة تميز المنشآت التعليمية. ولكن على الرغم من غلبة هذا الطابع الديني على التربية الإسلامية والمنشآت التعليمية، فإن الكثير من العلوم الدنيوية قد أخذ طريقه في الوقت المناسب إلى هذه المعاهد واحتل مكانته بين مناهجها، فدرست الآداب والمنطق والرياضيات والطب بجانب علوم القرآن والحديث والفقه وغيرها من علوم الدين، وهكذا صار المسلمون يجمعون بين علوم الدين وعلوم الدنيا ولا يفصلون بينهما، وهو ما ينسجم مع أصول الإسلام.

وكان ملحوظا كذلك في التعليم الإسلامي منذ بواكيره الأولى أنه يشتمل على الجوانب العملية وأن يُعنى بما هو نافع للمتعلمين، وتشير إلى ذلك مناهج الدراسة وما زخرت به الحضارة الإسلامية من أنواع الفنون والصناعات ومن نماذج العمران، وقد بلغ المسلمون شأوا عاليا في الطب والصيدلة وتدريب الأخصائيين في هذه الفنون والمجالات.

وكانت هذه المعاهد مفتوحة أمام الراغبين في التعليم والعلم، فحبست الأوقاف على المساجد والمدارس حتى تعينها على أداء رسالتها وتوفر للطلاب فيها -بجانب العلم- المسكن والغذاء والكساء والنفقات، وهو ما جعل العلم على حظ من الشيوع بين الناس يستطيع الفقير -إلى حد ما- أن يحصل منه -إذا توافرت له القدرة والإرادة- على القدر الذي يحصل عليه الغني دون أن تقف الفوارق الطبقية أو الإمكانات المادية حائلا بينه وبين ما يريد.

وليس من العسير ملاحظة أن استمرار هذه التوجهات كان يرتبط ارتباطا إيجابيا مع مدى النمو والتقدم للحضارة الإسلامية، وأن توقف هذه الحضارة عن النمو والتقدم ارتبط به كذلك تراجع ملحوظ في هذه التوجهات، حتى إذا انصرم القرن الثامن عشر كان العالم الإسلامي في حالة من التخلف التعليمي واضحة، وبدا صيدا سهلا إلى حد كبير لعملية الافتراس الاستعماري.

وكانت المعاهد التعليمية القائمة في مختلف أنحاء العالم الإسلامي حتى أوائل القرن التاسع عشر كلها من نوع المدارس الدينية التقليدية: أولا معاهد تعليمية خاصة بالصغار، تهدف إلى تعليم مبادئ الدين والقرآن الكريم، ثانيا: معاهد تعليمية خاصة بالكبار تهدف إلى تعليم العلوم الدينية والشرعية المختلفة مع "العلوم الآلية" الضرورية لها والموصلة إليها.

وكان الصنف الأول من هذه المعاهد التعليمية يُعرف في معظم البلدان الإسلامية بالاسم نفسه المعروف بـ"الكُتَّاب"، والذي كان يسمى في بلدان أخرى باسم "الملا"، وفي بعضها الآخر باسم "الفقيه". وأما الصنف الثاني منها فكان يُعرف باسم المدرسة بوجه عام، والتي كان عدد منها بالمساجد الكبرى أو في مبنى خاص بها.

وكان التدريس في هذه المعاهد التعليمية -الصغيرة والكبيرة- يسير وفق أساليب قديمة لم تتغير وتتطور منذ قرون عديدة، ولم تأخذ أدنى حظ من التقدم الكبير الذي كان قد حصل في أوربا في مختلف ميادين العلم والتعليم في القرون الأخيرة. إنها لم تَسِرْ وفق سنة الله في خلقه من حيث التطور وفقا للمتغيرات والمتطلبات المستحدثة، فجمدت وساء حال كثير منها وتقهقر؛ لأنها تجردت -بالتدريج- عن جميع العلوم العقلية، وصارت لا تكاد تهتم بشيء غير العلوم النقلية في بعض المناطق والفترات والأحوال بمفهوم يغلب عليه الجمود والتخلف.

فلما بدأ الاحتكاك الحضاري منذ أواخر القرن الثامن عشر لم تجرِ محاولة لتطوير بنية وفلسفة ومضمون التعليم في المؤسسات التعليمية القائمة، واستسهل كثيرون أن يتركوا القديم على حاله لاعتبارات متعددة أهمها العجلة، وكذلك الخوف من المعارضة؛ حيث تصور كثيرون أن التغيير في المؤسسات التعليمية وكأنه تغيير في الدين، ونسي هؤلاء أن تلك المؤسسات إنما هي اجتهاد بشرى يخضع لسنن التطور والتغيير والتبدل والتحول.

إن الخطأ الكبير فيما جرى في معظم البلدان الإسلامية بهذا الشأن أنه زرع ازدواجية تعليمية كان لها أثرها الضروري في ازدواجية العقل العام، وفي ازدواجية الثقافة والسلوك تمثلت في فريق يرى الخير كله في ما حملته العصور الماضية بغير تمييز بين خيرها وشرها، وأن الشر –كل الشر– في هذا الوافد الجديد من بلاد الفرنجة. وعلى العكس من ذلك تصور نفر آخر أن الارتباط بالماضي وبالموروث هو سبب التخلف، وأن الأخذ بأسباب النهوض إنما يكون بالتخلي عنه والاقتباس من منظومة التعليم الغربي.

وحملت السنوات التالية لبدء هذه الازدواجية التعليمية مظاهر تعزيز للنمط الأوربي في التعليم؛ حيث خضعت بلدان إسلامية كثيرة للاستعمار الغربي الذي كان لا بد أن يعين على ذلك، وكذلك النخب الحاكمة التي كانت في معظمها ذات تحيز واضح –بسبب عوامل مختلفة– نحو النمط الغربي، وفي الوقت نفسه بعدت مؤسسات التعليم الديني عن التطوير والتغيير؛ فاتسعت الشُّقَّةُ بينها وبين إيقاع العصر ومتغيراته، وتخلفت عن ملاحقة مطالب الأفراد والمجتمعات، فازورَّ عنها كثيرون، وإن ظلت تحظى بإقبال عليها –من الفقراء في غالب الحال– طوال عدة عقود؛ نظرا لأن التعليم بها كان دائما بالمجان، بينما معاهد التعليم على النمط الغربي على العكس من ذلك مكلفة لأولياء الأمور، وبذلك شكَّل أبناء الفقراء الجمهرة الكبرى من طلاب المعاهد الدينية.

ثانيا– التأكيد على الذات الحضارية:

فإذا كان لكل أمة ذاتها الحضارية، وإذا كانت قيمة التعليم في أية أمة، وفي أية مرحلة تاريخية، إنما تتحدد بمقدار ما يقوم به من دور لتأكيد وتعزيز الذات الحضارية؛ فعلى أي نحو وإلى أي مدى سار التعليم في العالم الإسلامي على طريق التأكيد على الذات الحضارية للأمة الإسلامية؟ هذا ما سوف نحاول بيانه من خلال الجوانب التالية :

الانتساب الحضاري:

على الرغم من التباين المعروف بين عمليتي "بناء البشر" و"بناء الحجر" إلا أن هناك رباطا مشتركا بينهما بوجه ما؛ فكما أن أي بناء هندسي لا بد أن يكون وفقا "لمخطط" أو " تصميم"؛ فكذلك يقوم بناء البشر وفق "مخطط" أو " تصميم" هو الذي نعبر عنه بفلسفة التربية. وعبر فلسفة التربية هذه يتساءل أبناء عصر معين ومجتمع معين عما يجدر بهم أن يكونوا، وعما ينبغي أن يفعلوا بالتالي. وعن طريق مثل هذه الفلسفة التربوية يجد مجتمع بكامله نفسه ملتزما معبأ.

وفلسفة التربية تستند بدورها إلى "مرجعية فكرية" كلية تمثل النموذج الحضاري المطلوب، ويصبح من الطبيعي أن تجيء فلسفة التربية؛ لتجيب عن تساؤلات مثل: من نحن؟ وماذا نريد؟ ماذا نقول لأبنائنا؟ وماذا نقدم لهم؟ إننا نقدم لهم تربية من غير شك، ولكن: أية تربية؟ ولماذا؟ ومن أجل ماذا؟ وماذا يعني في

نهاية الأمر أننا ربينا في هذه الفترة مجتمعاتنا المختلفة؟ إلى غير هذا وذاك من تساؤلات، تشكل الإجابة عنها معالم الطريق الذي ينبغي أن تسير وفقه حركة التعليم.

وفلسفة التربية هذه تُترجم إلى مستوى أقل تجريدا يتمثل في سياسات تعليمية، ثم إلى مستوى أقرب إلى حركة التنفيذ والفعل يتمثل في أهداف تربوية. وهكذا نجد أن العملية التربوية ونظام التعليم لا بد أن يكون لهما "نسب حضاري"، وهو الأمر الذي يشكل البداية الأساسية لكل عملية استقراء وفحص لمسيرة التعليم في أية أمة من الأمم وفي أي عصر من العصور.

ويمكن القول: إن تعليم الأمة ظل منتسبا انتسابا كليا للعقيدة الإسلامية إلى أن بدأ الاحتكاك الساخن بالغرب منذ أواخر القرن الثامن عشر؛ حيث لم يجئ هذا الاحتكاك طواعية واختيارا وانتقاء، وإنما عن طريق القوة المسلحة والفرض والقسر؛ ليبدأ تعليم الأمة مرحلة "تيه حضاري" طويلة المدى.

لكن الأمة الإسلامية في القرن العشرين، وقبل أن ينصرم ربعه الأول رُزئت في معقل دولتها الموحدة "الدولة العثمانية" بانقلاب جذري أحدث انقطاعا تاما بين التعليم وبين العقيدة الدينية كمرجعية فكرية ينتسب إليها؛ ففي عام ١٩٢٤ صدر قانون توحيد التعليم الذي وضع جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف الدولة التي أعلنت تخليها عن الدين وانتسابها إلى "العلمانية"، وأدى الانتساب العلماني إلى تقليص التعليم الديني في المناهج الدراسية بالمدارس الحديثة بالمدن، مع بقائه بصورة أو أخرى في المدارس الريفية على استحياء شديد وبصورة باهتة إلى حد كبير. بل لقد طُبقت العلمانية أيضا على المدارس الأجنبية والتبشيرية؛ حيث حُذفت الصور والعبادات الدينية من كتبها الدراسية، وحُرم تدريس الدين بها، وعندما لم تتواكب تلك المدارس مع هذه الإجراءات العلمانية أغلقت أبوابها.

وأصيب العالم الإسلامي بذهول عبَّر عنه الشاعر شوقي في قوله:

ضجَّت عليكِ مآذنٌ ومنابرٌ وبكت عليك ممالك ونواحِ
الهندُ والهةٌ ومصرُ حزينةٌ تبكي عليكِ بمدمعٍ سحَّاحِ
والشامُ تسألُ والعراقُ وفارسٌ أَمَحا من الأرض الخلافةَ ماحِ؟

ودون الدخول في تفاصيل السياسات والأهداف التي رُسمت للتعليم في مجمل العالم الإسلامي، فإن الأمر لم يختلف عما كان عليه في مجمل المسيرة العامة حضاريا؛ ذلك أننا وجدنا المربين ومفكري التربية ونظم التعليم ينقسمون إلى فئات ثلاث:

١ – فقد رأى البعض أن تنشئة أبناء الأمة على المبادئ الغربية ستُفضي حتما إلى زعزعة عقائدهم الإيمانية، وأن خير وسيلة لإنقاذ العالم الإسلامي مما وصل إليه من التذبذب والانقسام والتخلف هي الرجوع إلى عصره الذهبي وإحياء تراثه الثقافي القديم، والتطلع إلى المُثُل العليا التي أخذ بها السلف الصالح من إرادة للخير وإيمان قويم وعقيدة راسخة. ولم يكن هذا يعني أن هؤلاء يريدون أن يُعرضوا عن تعليم

العلم الحديث في معاهد التعليم، ذلك أن العلم في نظرهم لم يكن غربيا ولا شرقيا، ولكن الغاية التي يرمي إليها تعليم العلم تختلف باختلاف التوجه الحضاري لكل أمة، وليست دراسة العلوم المادية هي المضرة بالحقيقة، وإنما هو فلسفة المدنية الغربية المسيطرة على هذه العلوم.

٢ – لكن نفرا آخر بحث عن الغرب وعن عجائب حضارته، وأكثر أصحاب هذا التوجه الخوض في الثقافة الغربية فرأوا أن قوة الغرب ترجع إلى هذه الثقافة وتلك الحضارة، وأن العالم الإسلامي لا يستطيع النهوض من كبوته إلا إذا سلك الطريق الذي سلكه الغرب؛ ولذلك فإن هؤلاء، لكثرة إعجابهم بحضارة الغرب ظهر لهم أن مناهجنا ومدارسنا وطرق تربيتنا الحديثة يجب أن تعمل على تحقيق الغايات التي حققها الغربيون في مدارسهم. وداخل هذه الفئة وجدنا فئات فرعية، فالبعض حاول أن ينتصر للثقافة اللاتينية، والآخر انتصر للثقافة الأنجلوسكسونية، ورأى البعض بضرورة الثورة على أوضاع التعليم الموروثة، وآخرون رأوا بالتدرج في التطوير.. وهكذا.

٣ – لكن فئة أخرى حاولت التوسط بين الاتجاهين، على أساس أنه لا يجوز بناء تربيتنا الحديثة إلا على أساس مزدوج من الثقافة القديمة والثقافة الحديثة. إن أصحاب هذا الاتجاه " الوسطى " لم يريدوا أن يحددوا مستقبل التعليم في العالم الإسلامي إلا في ضوء ماضيه البعيد وحاضره القريب، وليس في مقدورنا، كما قالوا، أن نقطع ما بيننا وبين ماضينا من صلة، كما أنه لم يكن في استطاعتنا أن نقطع ما بيننا وبين عناصر التعليم الحديث من تفاعل، وبمقدار ما نقيم تعليمنا على حياتنا الماضية والحاضرة نجنب أنفسنا كثيرا من الأخطار.

وفي دراسة قام بها مركز دراسات الوحدة العربية عن استشراف مستقبل التعليم في الوطن العربي نجد اتفاقا على عدم الفصل بين العروبة والإسلام، يقوم على إدراك: " طبيعة العلاقة الوظيفية بين القومية العربية والإسلام من ناحية، والتكامل البنيوي بين الوحدة والتضامن الإسلامي من ناحية أخرى، فالقومي العربي لا يمكن أن يعيش شخصيته العربية المتكاملة بمعزل عن التراث الإسلامي، كما أن العربي المسلم عليه أن يتذكر كيف أن التلاحم العربي تاريخيا، كان وراء ازدهار الحضارة الإسلامية، وأن وحدة العرب، إذا ما تحققت، فلا بد أن تكون سندًا للتضامن الإسلامي ومنطلقًا لإحياء القيم والمثل التي قامت عليها الحضارة العربية الإسلامية".

٤ – وهناك من نظر إلى الأمر من منظور آخر، فمختلف فلسفات التربية، القديم منها والحديث، رأى كلا منها إنما تلقى ضوءا على ناحية من نواحي الشخصية الإنسانية، وتغفل عن أخرى، وكل واحدة من الفلسفات المثالية والوجودية والبراجماتية والواقعية والطبيعية تشبه بعض أشجار غابة كبيرة؛ ومن ثم فإن الحل الصحيح إنما يكون من خلال فلسفة تربية " إكلكتية "، أي "انتقائية"، تدرس الفلسفات كلها، وتأخذ من كل منها الحقائق التي يتكون منها المجموع، على أن تكون موحدة، مترابطة، متوازنة. وربما كان

هذا الاتجاه الأخير بالذات هو الذي " حكم " العديد من نظم التعليم في العالم الإسلامي، تصورا بأن هذا هو الحل الأمثل، لكن التطبيق الفعلي أنتج صورة من صور "الموزايك " الفكري الذي افتقد التوازن والاتساق والتكامل؛ لأن المسألة ليست اقتباسا من هنا واستعارة من هناك، فكل مذهب وكل فلسفة لها " نسبها الحضاري "، فضلا عن أنها " حزمة " ثقافية متكاملة، تحتاج إلى مهارة ما بعدها مهارة في النقل والتوفيق والتكييف والتنسيق في ضوء توجه حضاري كلي يشكل معايير الاختيار والانتقاء.

ولقد ترتب على هذا أن عانت التربية في العالم الإسلامي في معظم عقود القرن العشرين، وكذلك نظمه التعليمية مما يشبه " فصام الشخصية "، أنتج تربية نظرية صورية بعيدة عن الحياة، تعلم كثيرا ولا تربي إلا قليلا، ليس بينها وبين حاجاتنا الاقتصادية اتصال، ولا بينها وبين أهدافنا الاجتماعية والسياسية انسجام تام، وليس أدل على ذلك من فقدان التوازن بين التعليم النظري العام والتعليم الفني، وبين مدارس المدن ومدارس الأرياف.

ووسط بلدان العالم الإسلامي تبرز تركيا التي أريد لها أن تتخلى عن ذاتيتها الحضارية لتلبس ثيابا لا تتسق مع شخصيتها الأصلية، فهل استطاع شعب تركيا أن يكون حقا شعبا أوربيا عن طريق تبنيه للنموذج الحضاري الغربي بالكامل؟ هل استطاع أن يضيف إلى تراث الحضارة الإنسانية إضافة خاصة به أو اندمج في حضارة معينة فزادها غنى وساعد على تعزيز تراثها؟ لقد ظل سنوات طويلة موزعا بين حقيقته الأصلية وبين الأسلوب الحضاري الذي خلع عليه، ولم يتمكن من أن تكون له ذاتيته الحضارية الأصيلة، وبعد عدة عقود بدأنا نلمس مظاهر فشل في نمط التربية وفقا للنموذج الغربي، ونجد أعدادًا غفيرة من أبناء تركيا المسلمين يتشوفون إلى نموذج حضاري إسلامي يهتدون به في بناء شخصية أبنائهم.

وإذا تأملنا منطلقات الفلسفة التربوية ومصادرها الأساسية وجدنا أن هناك عددا من المنطلقات تُجمع عليها الجمهرة الكبرى من الدول الإسلامية، مع اختلاف في وزن كل منطلق قياسا للمنطلقات الأخرى، تبعا لتباين ظروف كل دولة أو مجموعة دول، وخاصة بين مجموعة الدول العربية وبقية الدول الإسلامية، هذه المنطلقات هي:

مبادئ الدين الإسلامي والتراث الإسلامي والقيم الإسلامية، المرتبطة ارتباطا عضويا بتراث الأمة الإسلامية وقيمها.

الأمة العربية في ماضيها وحاضرها وتطلعاتها إلى بناء مستقبلها وكيانها الموحد.

العالم المعاصر ومطالب مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، من خلال الكيان الذاتي الأصيل ومستلزمات التفتح على العالم والتعاون الإنساني.

العدل الاجتماعي، بمسمياته وصيغه المختلفة.

الحرية والديمقراطية والشورى.

الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية في الأقطار العربية ومستلزمات تنميتها شاملة.

لكن هذا لم يكن ضامنا لوجود فلسفة تربوية متسقة موجهة ومنسقة لجملة الأهداف التربوية للنظام التعليمي، تلك الأهداف التي غلب في عدد كبير منها اللفظية والانفصال عن حركة الواقع، فضلا عن قدر من العجز عن ترجمتها إلى وقائع حية يعيشها المجتمع التعليمي من طلاب ومعلمين وفئات معاونة. وربما يكون من المفيد التوقف عند بعض الحالات:

١– ففي إيران نجد أن التعليم في النصف الأول من القرن العشرين حكمته فلسفة تقليدية تستند إلى حشو الذهن بالمعلومات النظرية في مقررات دراسية منعزلة بعيدة عن حاجات ومتطلبات المجتمع، وكانت تصل أحيانا إلى خمس عشرة مادة دراسية، وترتب على ذلك اهتمام الطالب بالحفظ، وأصبحت قيمة المعرفة أهم من تطبيقها والتركيز على أسلوب المحاضرة دون المناقشة والتجربة العملية.

لكن الفترة التي بدأت بعد قيام الثورة الإسلامية عام ١٩٧٩ تختلف اختلافا كبيرا عما كانت عليه، إذ أصبح النظام التعليمي الإيراني يسعى – انطلاقا من المرتكزات الفكرية العقدية للثورة – إلى بناء المجتمع الإيراني على أساس القيم والمفاهيم والتصورات الإسلامية، وإعداد المواطن التقى الورع الذي يحقق هويته الإسلامية، ويعتز بتراثه الثقافي الإسلامي، ويتصدى لأي تدخل أجنبي سواء كان سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا، والنظر إلى العلم باعتباره صورة من صور العبادة، والإقرار بأن السعي في طلب العلم جهاد، فالتربية ليست مجرد ضرورة اجتماعية في المجتمع المسلم، ولكنها أيضا واجب مقدس.

٢ – وفي مصر، إذا نظرنا إلى مقرر مثل مقرر التاريخ الذي يدرس في المدارس باعتباره أكثر المقررات تعبيرا عن الهوية الحضارية، فسوف نجد أنه في الفترة السابقة على ثورة ١٩٥٢ كان يهمل التاريخ العربي والإسلامي إلى حد كبير، وفي مقابل ذلك نجد التاريخ الأوربي هو الغالب، وبعد قيام الثورة اتجه تعليم التاريخ اتجاها عروبيا واضحا، وبعد أن كان التلاميذ يدرسون فلاسفة الحرية من الفرنسيين كروسو وفولتير دون أن يعرفوا شيئا عن فلاسفة الحرية من العرب، بدءوا يدرسون رفاعة الطهطاوي وعبد الرحمن الكواكبي وأحمد لطفي السيد، وبعد أن كانوا يدرسون فقط قصة الوحدة في إيطاليا وفي ألمانيا، بدءوا يدرسون قصة الوحدة بين البلدان العربية.. وهكذا.

٣ – أما بالنسبة للبنان فإن الحديث عن تباين القيم السياسية المبثوثة في الكتب المدرسية بين المدارس الإسلامية والمدارس المسيحية فيها حديث قديم وطويل، أظهره صراحة الخطاب التربوي لأهل التربية هنا وهناك، فقد تمسك المثقفون المسيحيون بالتعددية، واعتبروا تاريخ اللبنانيين يمتد في أصوله إلى الفينيقية، وفي تكون الحديث نحو فرنسا وأوربا، وفي مآله نحو لبنان الفريد والمتميز عن جيرانه. ودعا المثقفون المسلمون إلى سحب أطفال المسلمين من مدارس الإرساليات التي تبث الدعاية المناهضة للإسلام، وتحدث تفاوتا في جسم المجتمع... إلخ. وفي مطلع السبعينيات صار موضوع تعدد التعليم واحدا من

القضايا الخلافية الرئيسية في لبنان، وكان مصطلح " التعليم الطائفي " ينقل ضمنا وصراحة دلالة هذا التباين.

وبالنظر إلى جملة ما هو معلن من فلسفة تربوية وسياسات وأهداف تربوية فإن المشكلة هي أن صياغة الأهداف تحدث بدون مناقشة علنية تتيح للمواطنين فرص المشاركة في التأثير عليها. هناك فقط مشاركة من ممثلين من التربويين، ومشاركة من المستشارين القانونيين، ومشاركة من ممثلي الحزب الحاكم (كما في بعض الأقطار)، ولكن المجتمعات الإسلامية لم يتح لها بعد في الغالب والأعم أن تستمع إلى " مشاريع الأهداف " في الراديو، ولم تقرأها في الصحف، ولم تشاهد المناظرات حولها على شاشة التلفاز، ولم تعرف بعد طريقة الاستفتاء بواسطة عينات تمثيلية، ولهذه الأسباب فإنها لا تشارك في اتخاذ القرار حول قضية جوهرية تؤثر على مستقبل أولادهم ونوعية الحياة في بلادهم.

التعليم الديني:

يؤكد استقراء النصوص الإسلامية، واجتهادات السلف من علماء الإسلام وخاصة في عصور الازدهار الحضاري أن مفهوم العلم في الإسلام قد اتسع ليشمل كل ما يمكن أن يصل إليه إدراك الإنسان سواء بالعقل أو بالحواس، وبالتالي فإن مصطلح " التعليم الديني " لم يكن من علامات الموروث الحضاري التربوي، فكل معرفة يصل إليها المسلم مفروض أن تخدم دينه ودنياه، وتصبح هذه القسمة إلى تعليم ديني وتعليم دنيوي مما لا يتفق وصحيح التربية في الإسلام.

لكن ذلك لا ينفي التعامل مع "واقع التعليم" كما نعيشه وكما عشناه في القرنين الماضين، فلقد جمدت مؤسسات التعليم التي كانت قائمة وتتمثل في المساجد الكبرى والمدارس والكتاتيب وانتفت من مناهجها علوم " الطبيعة " و " الإنسان "، ونقصد بالأولى تلك التي تضم الفيزياء الكيمياء والرياضيات والعلوم التطبيقية الهندسية والطبية وغيرها، وبعلوم الإنسان، التاريخ والجغرافيا والأدب والفلسفة وغيرها، فضلا على جمود واضح في طريقة التعليم، وانحصر ما يتم تعليمه في هذه المؤسسات على ما يسمى الآن بالعلوم الشرعية أو الدينية المباشرة، هذا في الوقت الذي قرر فيه عالمنا الكبير الراحل الشيخ محمد الغزالي في كلمته في احتفال الأزهر بمرور ألف عام على ظهوره :" إن كل قصور في العلوم المدنية لا يزيد دارسي الدين إلا خبالا. إن الإسلام دين لا ترسخ قواعده ولا تنضج معارفه إلا في جو علمي واسع الآفاق، ولا أدري، كيف يفهم عظمة القرآن الكريم رجل لم يدرس علوم الأرض والسماء وما بينهما؟".

وآذن القرن التاسع عشر بتحول كبير حيث بدأت الازدواجية بإنشاء تعليم على النمط الغربي الحديث يكاد أن يكون مقطوع الصلة بالموروث الحضاري الإسلامي، مع استمرار ما أصبح يعرف بالتعليم الديني التقليدي في مقابل التعليم المدني الحديث على حاله.

ومن بين مؤسسات التعليم الديني وقف الأزهر في طليعة هذه المؤسسات حتى لم يعد ينظر إليه باعتباره مؤسسة مصرية، وإنما مؤسسة تخص العالم الإسلامي بأجمعه، وأول تحرك حقيقي نحو التغيير والإصلاح كان بفضل الجهود التي بذلها الشيخ محمد عبده من خلال عضويته بمجلس الإدارة، وكان هذا الإصلاح يقصد به إلى عدة أمور، وقد أعد بها مشروع قانون لتحديد اختصاص مجلس الإدارة واختصاص شيخ الأزهر، وشروط قيد الطلبة، ومدة الدراسة، والإجازات، والمواد التي تدرس، وبيان علوم المقاصد (التوحيد والتفسير، والحديث، والفقه، والأصول، الأخلاق الدينية) وعلوم الوسائل (النحو والصرف والبلاغة ومصطلح الحديث والحساب والجبر والمنطق)، والامتحانات للحصول على شهادة العالمية وشهادة الأهلية.

ووضعت علوم أخرى للمفاضلة بين الناجحين في العالمية للحصول على الوظائف والدرجات، وهى التاريخ الإسلامي والإنشاء ومتن اللغة وتقويم البلدان ومبادئ الهندسة، وكانت كلها علوم اختيارية. كذلك وضعت قواعد، قواعد عامة للتدريس كالعناية بالتطبيق على علوم البلاغة والنحو، واختصاص علوم المقاصد بعناية أكبر من علوم الوسائل، والاقتصار على المتون وشروحها بعبارات واضحة في السنوات الأربع الأولى.

وعلى الرغم من صدور قانون بذلك في ٢٠ محرم سنة ١٣١٤ هـ /١٨٩٩ م، فإن تنفيذه توقف لظروف عديدة، لعل أبرزها مؤامرات من السلطة القائمة في ذلك الوقت، فضلا على جمود البعض من علماء الأزهر على القديم ونفورهم من التغيير وتصوير الأمر وكأنه تغيير وتطوير للدين نفسه حتى تتعزز قوى المعارضة للتجديد.

وفي عهد الشيخ محمد الأحمدي الظواري، ظهر القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٣٠ مستندا إلى ملامح التطوير الذي كان الشيخ مصطفى المراغي قد انتواه أثناء مشيخته عام ١٩٢٨. وقد جعل القانون الدراسة في الأزهر على أربع مراحل :

١ – ابتدائي، ومدة الدراسة به أربع سنوات.

٢ – ثانوي، ومدة الدراسة به خمس سنوات.

٣ – ألغى القسم العالي واستبدل به ثلاث كليات هي : أصول الدين، والشريعة، واللغة العربية، ولكل كلية موادها الخاصة بها.

٤ – التخصص، وهو على نوعين : أ – تخصص في المهنة ب – تخصص في المادة.

ثم جاء قانون تطوير الأزهر رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ الذي نظر إلى جامعة الأزهر على أنها ليست جامعة دينية فحسب، وإنما هي جامعة دينية علمية تنتظم العلوم والمعارف كلها، وبالتالي توالى فيها إنشاء كليات مثل الطب والهندسة والتجارة والتربية والزراعة والصيدلة واللغات والعلوم.

ولقد كان الدافع لذلك أن يتخرج العالم المسلم وهو يجمع بين الثقافتين الدينية الإسلامية والعلمية الحديثة، لكن التجربة لم تزد على كونها أضافت إلى جامعة الأزهر كليات لا تكاد تفترق في كثير أو قليل عن مثيلاتها في الجامعات المدنية الأخرى، كما ظلت العلوم الشرعية واللغوية والعربية دون أن تتردد في سطورها ومناهج البحث فيها ومناقشاتها إلا القليل من التجديد والتطوير، وبذلك ظل مجريا الثقافتين سائرين متجاورين دون امتزاج وتفاعل.

لكن أبرز ما حدث حقا هو إنشاء معاهد تعليمية للبنات لجميع المراحل، وإنشاء كليات وأقسام في جامعة الأزهر لتستقبل خريجات هذه المعاهد.

وفي العراق كانت هناك "كلية الإمام الأعظم " حتى إعلان الحرب العالمية الأولى، إذ تعطلت الدراسة فيها بسبب الحرب، وعندما احتلت القوات البريطانية مدينة بغداد سنة ١٩١٧ تقرر استئناف الدراسة فيها، وفي هذه الفترة من حياة هذه الكلية الدينية أعيد النظر في مناهجها ونظام الدراسة فيها، فجعلت مدة الدراسة ست سنوات، تتألف من مرحلتين دراسيتين هما : المرحلة الإعدادية ومدتها سنتان، والمرحلة الثانية وهى الثانوية ومدتها أربع سنوات.

وقد أسست كلية للشريعة في بغداد عام ١٩٤٦، وهى غير " الكلية الدينية " التابعة لجامعة آل البيت، علما بأن هذه الكلية كانت قد ألغيت سنة ١٩٣٠، وتعود جذور كلية الشريعة إلى كلية الأعظمية، التي كانت بدرجة مدرسة دينية ثانوية، ثم تحولت إلى دار العلوم.

وعرف العراق كذلك، مثله في ذلك مثل كل البلدان الإسلامية الكتاتيب، والتي سميت "بالملالي"، والتي كان الغرض الأساسي منها هو تحفيظ التلاميذ آيات القرآن الكريم وتلقينهم أصول الدين وأحكامه، فكان الطفل بعد إتمامه الثالثة أو الرابعة من عمره يدخله أبوه في الكتاب الذي لم يكن إلا حجرة أو سردابا تغلب على جوه العفونة وتعمه الظلمة، دون أن يجلس التلاميذ على مقاعد، وإنما "حُصُر" في أحسن الأحوال.

وفي دولة مثل المملكة العربية السعودية، على الرغم من أن كل مؤسسات التعليم العام تزود تلاميذها بجرعة كبيرة من علوم الشرع، أنشئ ما عرف باسم " المعاهد العلمية " وهى مؤسسات تعليمية لعلوم الشرع. وكذلك أوجبت سياسة التعليم افتتاح نوعين من مدارس القرآن الكريم: مدارس مسائية للراغبين في حفظ القرآن، ومدارس نهارية لإعداد حفظة القرآن ومدرسين له وللعلوم الدينية وإعداد الأئمة للمساجد. وفضلا على ذلك فالتعليم العالي للبنات يشرف عليه ويوجهه علماء دين. وهناك جامعات ذات طابع

ديني هما جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تضم عدة كليات متخصصة في علوم الشرع والعلوم الإسلامية على وجه العموم، ولها أكثر من فرع في مناطق مختلفة في المملكة. وهناك كذلك الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ حيث جمهورها الغالب من أبناء الدول الإسلامية. وفي جامعة أم القرى بمكة المكرمة نجد كلية للشريعة.

وشهدت فترة الستينيات والسبعينيات إنشاء معاهد دينية في دولة الإمارات في عجمان، ودبي، والعين، ورأس الخيمة.

وضمت جامعة الكويت كلية للشريعة.

وفي البلدان الإسلامية غير العربية نجد جامعات " إسلامية "، لكن الكليات التي تضمها كليات مدنية عادية، كما نرى في جامعة المسلمين الإندونيسية التي أنشئت عام ١٩٥٤، وإن ضمت كلية لأصول الدين، وكذلك جامعة ابن خلدون الإسلامية معظم كلياتها مدنية ما عدا كلية أصول الدين، لكن جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية التي أنشئت عام ١٩٥٧ معظم كلياتها مخصصة لدراسة علوم الشريعة.

وعلى الرغم من التحول الذي فرض على تركيا نحو مخاصمة الدين، فقد شهد عام ١٩٥٩ تأسيس المعهد الإسلامي العالمي بإستانبول لمنح الطلبة المتخرجين من الثانويات الشرعية فرصة الانخراط في سلك التعليم الجامعي، ثم تحول هذا المعهد إلى كلية الإلهيات بجامعة مرمرة.

وشاركت عدة بلدان إسلامية في إنشاء الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٧٧. وعلى الرغم من أن اسم جامعة ماليزيا الوطنية التي أنشئت عام ١٩٤٩ لا يوحي اسمها بطابعها الإسلامي، فإن كلياتها تقدم علوما دينية.

وأقيمت في الفلبين جامعة مسلمي مينداناو عام ١٩٦٠، وكلية الدعوة والدراسات الإسلامية بمراوى في أواخر الثمانينيات، ومعهد الدراسات الإسلامية بجامعة الفلبين الذي أنشئ عام ١٩٧٩. وهكذا شهدت بلدان إسلامية متعددة عددا من المؤسسات التعليمية التي تخصصت في تقديم علوم الشريعة في أغلب الأحوال، بل وشهدت بلدان غير إسلامية، الجهد نفسها، كما رأينا بالنسبة لأوغندا، والنيجر.

وفي رحاب جامعة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة (قبل أن تستقل مكة بجامعة باسم أم القرى) عقد أول مؤتمر عالمي للتعليم الإسلامي عام ١٩٧٧، والذي عقد بعد ذلك عدة مرات في أوقات مختلفة في بلدان إسلامية مختلفة للتدارس في شأن تعليم المسلمين، فعقد المؤتمر الثاني في إسلام آباد في مارس عام ١٩٨٠، والثالث في داكا، مارس ١٩٨١، والرابع في جاكارتا في أغسطس عام ١٩٨٢. والملاحظ في توصيات كل مؤتمر تلك المناشدات المستمرة للحكومات الإسلامية أن تشرع في تنفيذ التوصيات التي يتفق عليها، مما يشير إلى تلك الحقيقة المؤسفة، حيث يسير رجال الفكر في طريق، ورجال التنفيذ في

طريق آخر بغير التقاء إلا فيما ندر، وبفعل ظروف متعددة توقفت مسيرة هذه المؤتمرات، لولا أن جمعية الشبان المسلمين عقدت مؤتمرا للتربية الإسلامية عام ١٩٨٧، واضطرت أن تضعه تحت مظلة باسم " المؤتمر الخامس " حتى تضمن تمويلا كانت تعجز عنه.

ولعل أبرز ما يلفت النظر في المنطلق الفكري لهذه الحركة ما سجله المؤتمر الأول، فيما يتصل بمفهوم العبادة الذي يجب أن يكون حاكما لحركة التربية والتعليم، فعمارة الأرض وتسخير ما أودع الله من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله في الكون، والعلم بخواص المادة، وطرق الاستفادة منها في خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام وتحقيق الخير والفلاح للناس، كل ذلك يعد عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله وطاعة يثاب عليها الناظرون في الكون والمكتشفون للقوانين التي تربط بين أجزائه والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم.

وإذا كان الأمر على هذه الصورة في المفهوم الإسلامي للعبادة، وكان هدف التعليم في نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، أوجبت فلسفة هذه المؤتمرات أن يحقق التعليم أمرين: أولهما تعريف الإنسان بربه ليعبده اعتقادا بوحدانيته، وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقا لشريعته، والتزاما بمنهجه. والثاني، تعريفه بسنن الله في الكون ليعبده بعمارة الأرض والمشي في مناكبها، وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقيدة، والتمكين لدينه في الأرض.

الجهود التعليمية للحركات الإسلامية :

شهد العالم الإسلامي منذ أواخر القرن الثامن عشر حركة بعض العلماء والمفكرين الذين أدركوا مدى ما وصلت إليه الأمة الإسلامية من تخلف وجمود، وبعد عن صحيح الدين، وكيف أن هذا مما سهل على قوى البغي الاستعمارية أن تنقض على عدد غير قليل من البلدان الإسلامية تلتهمها. ونتيجة تفكير وتأمل في سبل الخروج من هذا الوضع، كان لا بد أن يقفز إلى الأذهان هذه الحكمة الإلهية المتمثلة في قول المولى عز وجل " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم "، مما يعنى ضرورة العمل على إعادة النظر في تكوين الشخصية المسلمة كي يقوم بناؤها على أسس من صحيح الدين، واعية بجملة الأخطار التي جاءت بها قوى البغي لتخريب الشخصية المسلمة، متطلعة إلى سبل النهوض العلمي الحديث.

كان من هذه الجهود ما تمثل في جهود جماعات، نذكر منها على سبيل المثال جماعة الإخوان المسلمين منذ بداية ظهورها في مصر عام ١٩٢٨ على طريق التعليم بصفة خاصة، وامتد هذا الاهتمام في فروع الجماعة بمختلف الدول الإسلامية التي ظهرت فيها. وليس غريبا أن يأتي هذا الاهتمام من جانب هذه الجماعة، فمؤسسها "حسن البنا "كان ممارسا لمهنة التعليم، ومن هنا نفهم كيف أن الإمام البنا وهو يعدد مهام ومواصفات الجماعة كان منها أنها رابطة علمية ثقافية؛ لأن الإسلام يجعل طلب العلم فريضة

على كل مسلم ومسلمة، ولأن أندية الإخوان كانت في الواقع مدارس للتعليم والتثقيف، ومعاهد لتربية الجسم والعقل والروح.

وتركز نشاط الجماعة الأساسي المتعلق ببرنامج الإصلاح الاجتماعي في مجال التعليم، فالاهتمام الكبير بتجنيد المدرسين والطلاب ارتبط بطبيعة الحال بالنظرة الخاصة لهاتين الطائفتين، واللتان تعدان مسئولتين عن مستقبل الأمة الثقافي. وكان الاهتمام بالطلاب والمعلمين يشمل في طياته تأكيد الهوية والمصير التاريخي والثقافي. وكان للتدريب في مدارس الجماعة أهداف عدة، فالاهتمام الأساسي في مدارس القرى ومدارس الحضر كان مركزا على الدين والأخلاق على نمط " الكتاب " التقليدي، وحينما يصل التلميذ إلى مستوى أعلى في التعليم الابتدائي تدرس له أسس القراءة والكتابة. كذلك كانت هناك مدارس ليلية يدرس فيها البالغون من العمال والفلاحين التعليم الأولى. وكانت تلك المدارس هي الأداة الأساسية للجماعة في برنامج محو الأمية. كذلك كان فلاحو المناطق الزراعية يدرسون الإرشاد الزراعي بمساعدة طلاب كلية الزراعة.

كما أنشأت الجماعة فصولا خاصة لعمال المدن يدرسون فيها الأمور التي تتعلق بالنقابات والعمال بمساعدة طلاب الاقتصاد، وعملت على إنشاء فصول خاصة بالشباب الذين حرموا من التعليم نتيجة للقهر الاقتصادي، فلم يعد في مقدورهم دخول سوق العمل. كذلك أنشأت الجماعة فصولا خاصة لتدريب الشباب على الحرف المختلفة والأعمال التجارية والصناعية، كما أتيح لمن هم في مستوى التعليم الابتدائي الالتحاق بالفصول الحرفية. كذلك أنشأت الجماعة مدارس خاصة للبنات سميت بمدارس أمهات المؤمنين.

كل ذلك بطبيعة الحال حدث طوال الوجود الرسمي للجماعة في مصر، لكن هذه الجهود إما توقفت، وإما ظهر مثلها على أيدي أفراد إيمانا منهم بالفلسفة التربوية للجماعة، لكن الفروع الأخرى التي انتشرت في عدد من البلدان العربية والإسلامية، ربما بأسماء أخرى أو بالاسم نفسه، فقد استمرت مثل هذه الأنشطة وتطورت وزادت سواء من الناحية الكمية أو النوعية.

كذلك كان من الطبيعي ألا يقف مسلمو الجزائر مكتوفي الأيدي أمام السياسة التعليمية التي فرضها الاستعمار الفرنسي، فظهرت حركة مقاومة في اتجاه معاكس يستهدف :

التمسك بالعقيدة الإسلامية وما تقوم عليه من قيم وما ورثه الجزائريون من تراث قومي، وتأسيس الهيئات والمنظمات الجزائرية التي تقف في وجه رجال التبشير الذين اعتبروا في غيرها الطلائع الأولى للاستعمار الأوربي.

القيام بتأسيس المدارس العربية الإسلامية والنوادي الوطنية والمساجد في مختلف أنحاء الجزائر.

وسعيا نحو هذا تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الخامس من مايو عام ١٩٣١، على يد الشيخ عبد الحميد بن باديس (١٨٨٩-١٩٤٠). وإذا كانت جهود الجمعية قد تركزت في التجديد الإسلامي، إلا أن هذه المهمة استتبعت بالضرورة اقتحام مجال التعليم من أجل تنشئة الشخصية الجزائرية وفقا للعقيدة الإسلامية، فضلا على الموروث الثقافي الجزائري على اعتبار الجزائر جزءا لا يتجزأ من الوطن العربي والأمة الإسلامية.

ويلاحظ أن النشاط الكبير للجمعية امتد في الفترة الأولى من ١٩٣١ إلى ١٩٣٩ إلى فرنسا حيث تعيش جالية جزائرية كبيرة في مختلف المناطق الصناعية الفرنسية، ثم توسع ليشمل أنحاء مختلفة في الجزائر، وقد أسست الجمعية في البداية في فرنسا مجموعة من النوادي الثقافية التي كانت تقوم بمهمتين في وقت واحد : الأولى، ثقافية ودينية تتمثل في إلقاء المحاضرات التوجيهية، ودروس الوعظ والإرشاد بقصد المحافظة على شخصية هؤلاء العمال الجزائريين. أما المهمة الثانية فقد كانت تربوية تتمثل في الدروس التعليمية التي كانت تنظم لأبناء هؤلاء العمال في غير أوقات دراساتهم في المدارس الفرنسية لتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة باللغة العربية ومبادئ الدين الإسلامي وتاريخ الإسلام، حتى يرتبط هؤلاء الأطفال منذ الصغر بالحضارة العربية الإسلامية وبوطنهم الجزائر، ولا يذوبوا في الوسط الذي يعيشون فيه ولا سيما أن عددا كبيرا منهم كان مولودا لأب جزائري وأم أوربية، مما كان يشكل خطورة كبيرة على شخصيتهم.

وقد أعاد ابن باديس في القرن العشرين إلى المسجد الإسلامي في الجزائر مكانته الروحية والتربوية والتوجيهية التي كان يتمتع بها في العصور الأولى للإسلام يوم أن كان محلا للعبادة، ومكانا للتعليم، ومركزا للتوجيه الروحي، ودارا لتجهيز الجيوش المجاهدة في سبيل نشر الإسلام، أو الدفاع عنه في وجه أعدائه.

وفي ليبيا استمرت الحركة التي أسسها محمد بن على السنوسي الكبير (١٢٠٢-١٢٧٦) تستشعر عظم المخاطر وشدة التحديات، وكان السنوسي قد استلهم فكرة " المرابطة " والتربص والإعداد والاستعداد للجهاد وليس الفورة المتعجلة المتسمة بالبداروة، ومن هنا كانت فكرة "الزاوية" – وهى نموذج جديد للرباط القديم – والتي كانت نموذجا للمجتمع الجديد الذي استهدفه، والإنسان الجديد الذي أراده، والتي كانت واحة يحقق فيها تجربته.

وكانت الزاوية مؤسسة تربوية بالمعنى الشامل المتكامل بحيث تستطيع أن تفخر على معاهد التعليم المتخصصة التي تقتصر على تقديم أطراف من المعرفة إلى التلاميذ بطريقة نظرية بحتة. إن الزاوية كانت هنا تقوم أيضا بواجب " التعليم " ومهمته، لكنها، بالإضافة إلى ذلك كانت تقدم نمطا متكاملا من الحياة يحياه المسلم وينشأ في كنفه. إنها مركز للتعبد وللتجمع والعمل، وللتعليم.

وضمت الزوايا مدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتلقى مبادئ الدين واللغة، فضلا على توفير مرحلة متقدمة من التعليم يدرس فيها الطلاب العلوم الإسلامية من تفسير للقرآن، وحديث، وفقه، وأصول فقه،

والتصوف، والتوحيد، والنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب، والعروض وغيرها. كما كان يتم تدريب الطلاب على تعلم بعض الحرف والصناعات مثل صناعة البارود والأسلحة.

وفي لبنان كانت هناك جمعية المقاصد الخيرية التي نشطت في إنشاء عدد من المدارس لأبناء المسلمين في لبنان كي تواجه به هذا الانتشار الكبير لمدارس الإرساليات الدينية الغربية على الأرض اللبنانية، وشملت جهودها عدة مراحل تعليمية أبرزها كلية المقاصد الإسلامية الخيرية للبنين في بيروت، والتي كانت قد أنشئت في الربع الأخير من القرن التاسع عشر تحت إشراف الحكومة العثمانية إلى نهاية الحرب العالمية الأولى، فأصبح الإشراف الكامل عليها لرجال الجمعية، لكنها للأسف لم تستطع أن تقاوم التوجه العام الثقافي القائم، فإذا بها تعلم معظم المواد بالفرنسية!

ودون جميع الحركات الإسلامية فإن الحركة التي كان يقودها الإمام الخوميني استطاعت أن تقوم بثورة تتولى على إثرها مقاليد السلطة في إيران، وبالتالي لا يقف ما تسعى إليه وتنادى على جهود تطوعية هنا وهناك، وإنما أصبحت السياسة التعليمية نفسها، وسلطة الدولة مكرسة لتحقيق ما تراه هذه الحركة في مجال التعليم، ومن هنا قامت سياسة التعليم لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها على سبيل المثال في المجال العقدي:

شرح مبادئ وتعاليم وقوانين الإسلام وخاصة ما يتصل بالشيعة في حدود ما جاء بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأقوال الأئمة المعصومين.

تنمية الأخلاق الفاضلة التي تستند إلى الإيمان والشفقة.

تشجيع روح الفحص والتقصي والبحث والتجديد في جميع المجالات الدينية والثقافية والعلمية.

وفي المجال الثقافي، نجد من الأهداف :

تقصى أسرار خلق الكون، وكشف القوانين الطبيعية لاستخدامها في التقدم العقدي وتقدم المعرفة الإنسانية.

استمرار التقدم العقدي والتقني في مجالات الزراعة والصناعة والنواحي العسكرية.

اكتساب الثقافة والتقاليد الإسلامية وتنمية التذوق الفني والجمالي.

العناية باللغة الفارسية واللغة العربية من أجل فهم صحيح للقرآن الكريم ومبادئ الإسلام.

تربية الأفراد على المساهمة الفعالة في الاستفادة من برامج التعليم المستمر.

وفي المجال الاقتصادي نجد:

تدريب القوى البشرية المؤمنة والمدربة والقادرة على الإسهام بفاعلية في المجالات الاقتصادية المختلفة من أجل تحقيق الكفاية الذاتية.

تنمية اتجاهات اقتصادية تساعد في دعم خطط التنمية الاقتصادية، ومنها الكف عن الاستهلاك البذخي وتشجيع الادخار والتغلب على الهدر.

تعزيز احترام شرعية الملكية الخاصة.

العناية بصحة البيئة.

إلى غير هذا وذاك من الأهداف التي لا نخطئ أبدا في ملاحظة كم ونوع التوجهات الإسلامية في معظم سطور هذه المنظومة من الأهداف والسياسة التعليمية.

ثالثا: الغارة على الذات الحضارية من خلال التعليم:

ولأن التعليم هو سبيل صياغة الشخصية على مستوى الفرد وعلى مستوى الأمة كان من الطبيعي للقوى التي وقفت موقفا عدائيا من الأمة الإسلامية أن تتوسل بالتعليم طريقا للغارة على المقومات الأساسية المكونة للذات الحضارية للأمة الإسلامية، وهو ما نحاول بيانه من خلال النقاط التالية :

التعليم الأجنبي:

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

فيما ينقله محمد عابد الجابري، قال : " منذ سنة ١٩١٢ دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية. وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها، فإنه يمكن القول إن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم، ولكننا نعرف نحن الفرنسيين أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل. إن القوة لا تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست مسلمي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغرس نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان، وإذا كانت المهمة أقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول".

ولم تكن هذه الكلمات خاصة بشخص بعينه ولا حركة استعمارية بعينها في بقعة محددة، بل مسلمي تعبير صريح بالتوجه العام الذي شهدته البلدان الإسلامية من مدارس أنشأها الأجانب فيها.

وقد استفادت الدول الأجنبية من الامتيازات التي منحتها الدولة العثمانية لها في ممتلكاتها، وأخذت كل دولة من الدول الأوربية تتطلع إلى بسط نفوذها على جزء أو أجزاء من الأقاليم الخاضعة للحكم العثماني، وكان التعليم في مقدمة أساليب هذه الدول لنشر ثقافتها ونفوذها، ومن ثم تضمن ولاء الأبناء الذين يأخذون من هذه الثقافات بقدر، وكانت هذه أهم وسيلة للدول الأوربية لبسط سيطرتها

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

ولعل الجزائر من أكثر الأمثلة وضوحا فقد سعت السياسة الفرنسية إلى تحقيق أهداف ثلاثة:

الفرنسة، وذلك بإحلال اللغة الفرنسية، وثقافتها محل اللغة العربية وثقافتها في الجزائر، حتى ينسى الجزائريون لغتهم وثقافتهم القومية، ويستعيضوا عنها باللغة والثقافة الفرنسية، كما حدث في عدد من البلدان التي تعرضت مثل الجزائر للاحتلال العسكري المصحوب بعملية غزو ثقافي مركز وموجه، نحو تحطيم مقومات شخصيتها القومية، فنسيت لغتها وثقافتها واستبدلتها بلغة وثقافة المستعمر الذي احتل وطنها، مثل الهنود الحمر في أمريكا الشمالية، ومعظم شعوب أمريكا اللاتينية وبعض شعوب القارة الإفريقية.

التنصير، وقد أعلن سكرتير الحاكم العام العلمي للجزائر في عام ١٨٣٢ هذه السياسة رسميا فقال: " إن آخر أيام الإسلام قد دنت، وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير إله المسيح، ونحن إذا أمكننا أن نشك في أن هذه الأرض تملكها فرنسا، فلا يمكننا أن نشك على أية حال بأنها قد ضاعت من الإسلام إلى الأبد. أما العرب فلن يكونوا رعايا لفرنسا إذا أصبحوا مسيحيين جميعا".

وفي ليبيا التي احتلت عام ١٩١١ من قبل إيطاليا كان الإيطاليون يتخذون بعض الإجراءات التي تظهر استهانتهم بالشعائر الدينية الإسلامية كوضع الصليب على المدارس وعلى الكتب والمكاتبات الرسمية. وقد حاول الليبيون في تمسكهم بدينهم وثقافتهم أن يحصلوا من الإيطاليين في جميع الاتفاقات التي أبرموها معهم على أن يتعهد الطليان بجعل التعليم في طرابلس وبرقة موضع عنايتهم على أساس احترام لغة البلاد وتقاليدها، إلا أن الطليان، جريا على عادتهم في نقض عهودهم سرعان ما صاروا ينشئون المدارس التي عنيت فقط بنشر نوع من الثقافة الإيطالية التي تخدم أغراضهم الاستعمارية فحسب، وأخذوا يدعون لهذه المدارس تارة بالترغيب، وأخرى بالترهيب.

وقد منع الطليان – إلا في حالات استثنائية نادرة – أبناء المواطنين الليبيين بعد انتهاء تعليمهم بالمدارس الابتدائية التي أنشأها لهم الإيطاليون من أن يلتحقوا بالمدارس الثانوية التي يجرى التعليم فيها باللغة الإيطالية، وعندما أراد الليبيون أن يستكمل أبناؤهم تعليمهم في مصر أو في تونس، حاول الطليان

تحويل هؤلاء الأبناء إلى روما بتشجيعهم وإعطائهم أموالا من الأوقاف الإسلامية طالما يذهبون لتلقى العلم في أية مدرسة بأية مدينة إيطالية.

وإذا تأملنا على سبيل المثال في المدارس الأجنبية التي انتشرت في مصر فسوف نجد أنها قد خرجت عددا من المصريين الذين يتقنون اللغات الأجنبية، وخاصة اللغتين الإنجليزية والفرنسية ويجيدون التحدث والكتابة بهما. ولا شك أن التنوع في التعليم قد يكون مرغوبا فيه، غير أن هذه المدارس كانت تشكل شباب الأمة تشكيلا يتسق والنموذج الحضاري بها، مع قطيعة تامة بالموروث الحضاري الإسلامي، بل والمصري الخاص.

وكان التعليم الأجنبي يتوزع بين العديد من الأنواع : إنجليزي وفرنسي وأمريكي وإيطالي وألماني ويوناني. والثابت مما وجد من كتب في مكتبات المدارس الأجنبية أن كل نوع من أنواع التعليم كان يتبع دولة معينة، فكان يقوم بالترويج للثقافة الخاصة بهذه الدولة ومصالحها. وشملت الكتب العديد من الأفكار المحطة من شأن العروبة والإسلام ومصر، وكان الطلاب يتخرجون وهم يعرفون كل شيء على وجه التقريب من تاريخ وجغرافية ودين الدولة التابع لها، ولا يعرف شيئا عن تاريخ وجغرافية ودين المصريين إسلاما أو مسيحية على المذهب الأرثوذكسي، فضلا على إهمال العربية.

وكان من أبرز المنشآت التعليمية الإنجليزية في مصر، كلية فيكتوريا التي أنشئت بالإسكندرية في بداية القرن ١٩٠١، هي عرف عنها أنها ضمت بين صفوفها في فترات مختلفة عددا من المسئولين عن الحكم في بعض البلدان العربية. وكذلك الجامعة الأمريكية بالقاهرة، هي أنشئت عام ١٩١٩ تحت مظلة إرسالية دينية أمريكية، هي لم يقف نشاطها عند حد الدراسات النظامية لمنح شهادات دراسية، بل نظمت العديد من الأنشطة التي أفسحت المجال لعدد غير قليل من المثقفين والعلماء في مصر، وفتحت أبوابها لكم غفير من الجمهور، ويكفي مثالا لذلك أن نعرف أنه في العام ١٩٤٦/٤٥ ألقيت ٢٢ محاضرة عامة، حضرها ٣٥٣، و١٦ محاضرة خاصة حضرها ١٠٩ وعرضت ١٦ فيلما ثقافيا حضره ٩٥٢ و٢٥ فيلما خاصا بالأطفال، حضره ٥٨١، و٦ أفلام خاصة بالخريجين، حضرها ٦٥٧، كما عُرض فيلم سينمائي جزائري ١٦ مرة شاهده ١٠٢٣ شخصا.

وفي العام ١٩٤٣/٤٢ بلغ عدد الطلاب بالمدارس الأجنبية في مصر في التعليم الابتدائي ٥٣٣٨٦ من مجموع كلى ١٣٥٩٨٩٤، وبالتعليم الثانوي ١٠٧٣٩ من مجموع كلى ٥٣٢٩٩ ومدارس مهنية وفنية ٤٥٣٥ من مجموع كلى ٥٣٨٧٤، وبالتعليم العالي ٥١٩ من مجموع كلى ١٢٥٢٢.

وأتيحت الفرصة في العراق للتعليم الأجنبي أن يشهد بدوره عهود ازدهار وخاصة منذ أن تولى أمر التعليم فيه عام ١٩١٥ " جون فان إس J.Van Ess"، وقد ترأس إرسالية أجنبية بدأت بمدرسة الأمريكان للبنين في البصرة، كذلك افتتحت مدرسة مماثلة في بغداد. وفي العام ١٩٤٦/٤٥ كان عدد

المدارس الأجنبية للبنين للمرحلة الابتدائية (٥) تضم ٩١٧ تلميذا، وفي التعليم المتوسط مدرستان كان بهما ١١٤ تلميذا، مدرستان ثانويتان بهما ٥٨٢ تلميذا، ومدرسة للبنات بها ١٢٧.

كما شهدت العراق نشاطا تعليميا طائفيا كان من أبرزه نشاط الطائفة الإسرائيلية في بغداد والموصل والبصرة، حيث أدارت مجالسها الطائفية مدارس ثانوية وابتدائية ورياض أطفال، بعضها كان بمصروفات وبعضها الآخر بالمجان. والمعروف أن جميع الأطفال الإسرائيليين كانت تتاح لهم فرصة الإلمام بالقراءة والكتابة على الأقل. وعلاوة على المدارس النهارية الكاملة والمسائية التي تماثل مدارس الحكومة من نوعها، فقد كان لهذه الطوائف ورش ومدارس صناعية لأطفال الفقراء.

كذلك كانت هناك مدارس طائفية أخرى تابعة للطوائف: الآشورية، والأرثوذكسية السورية، والكاثوليكية السورية، والكاثوليكية الرومانية، والكلدية، والأرمنية.

أما بالنسبة لدولة مثل سوريا، ففي العام ١٩٤٥/٤٤ كان بها من مدارس الكاثوليك (يوناني، سوري، كلداني، ماروني، أرمني) ٧١ مدرسة بها ٧٨٠١، أما الأرثوذكس (يوناني، سوري، أرمني) فقد كان عدد المدارس ١١١ بها ١٦٦٧١ تلميذا، وكان للبروتستانت (سوري وأرمني) ١٧ مدرسة بها ١٦٩٦، ولليهود أربع مدارس بها ٨٤٦ تلميذا.

والنوادي فقد كان لجميع هؤلاء ٢٠٣ مدرسة بها ٢٧٠١٤ تلميذا، بينما كان عدد مدارس المسلمين ٧٧ مدرسة بها ١٤٦٦٤، وكانت هناك أربع مدارس مختلفة الأديان بها ١٣٣٢ تلميذا.

وفي لبنان، في العام ١٩٤٣/٤٢ نجد أنه قد كان بها ٣٢٦ مدرسة أجنبية، بها ٤٦٧٢٦ تلميذا وتلميذة، علما بأن عدد البنات كان ٢٤٤١٠، أي أكثر من البنين. ومن بين هذه المدارس احتلت المدارس الفرنسية المركز الأول، حيث بلغ عددها ٢٧٣ مدرسة كان بها ٣٩٥١٣ تلميذا وتلميذة، وتليها المدارس الأمريكية التي بلغ عددها ٣٦ مدرسة، والبريطانية ١٤ مدرسة ومدرسة واحدة لكل ممن الدانمارك، واليونان وسويسرا.

وفي مقدمة المعاهد الأمريكية في لبنان، بل في العالم الإسلامي بأسره، الجامعة الأمريكية ببيروت، وكان تأسيسها في سنة ١٨٦٦، وجاء طلابها من مختلف البلدان الإسلامية، ومن المعروف أن عددا غير قليل من النخب الثقافية في المنطقة العربية تلقى العلم بهذه الجامعة.

التعليم في الأرض المحتلة:

خضعت فلسطين كما هو معروف عقب الحرب العالمية الأولى للانتداب البريطاني، وإذا كانت المادة الثالثة من حق الانتداب هذا قد نصت على : " يترتب على الدولة المنتدبة أن تعمل على تشجيع

الاستقلال المحلى على قدر ما تسمح به الظروف "، فإن السعي لتوفير التعليم لأبناء فلسطين كان هو أحد الركائز الأساسية لتحقيق هذا، مما تفسره توصية اللجنة الأمريكية المعروفة باسم لجنة "كنج–كراين " والتقني أرسلت إلى فلسطين والشام؛ للتحقيق في رغبات السكان وفقا لما أعلنه الرئيس الأمريكي، ولسن في تقرير المصير في ٢٨ لأغسطس ١٩١٩، القائلة : "وأن تصرف الدولة الوصية همها الأكبر إلى التعليم الضروري لأبناء البلاد ".

لكن المسار التعليمي اتجه إلى غير ذلك، فقد بلغ عدد الطلاب في عام ١٩٢٢/٢١ : ٣٤٥١٧ طالبا، وكان عدد السكان العرب في ذلك الوقت ٦٦٨٢٥٨، أي أن نسبة الطلاب منهم بلغت ٥,١٧%، كما بلغ عدد المدارس ٣١١ وعدد المعلمين ٦٣٩، وهى سنوات الانتداب الأولى. وفي عامي ١٩٤٧/٤٦، أي نهاية عهد الانتداب، بلغ عدد الطلاب ٩٣٠٥٠ طالبا، وعدد المدارس ٥٣٥ وعدد المعلمين ٢٤٨٠، أي نسبة الطلاب إلى السكان ١٠% تقريبا، أي أن نسبة الطلاب إلى عدد السكان العرب خلال ثلاثين عاما لم تزد إلا مرة واحدة فقط.

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

وإذا كانت كثير من التحليلات الإسلامية تعزو جانبا من كارثة فلسطين إلى السياسة التعليمية الخاطئة التي فرضت على المسلمين في مدارسهم، فإن هناك من رأى أن التعليم الحكومي لم يكن موجها بصورة جيدة تفتح عقول الأجيال الجديدة لإدراك متطلباتهم الرئيسية اقتصادية كانت أو اجتماعية، ويؤكد هؤلاء أن وعى كي فلسطين لبعض هذه المتطلبات خلفته في نفوسهم أجهزة وطنية عبر مدارس الحكومة مثل المدارس الأهلية والأحزاب السياسية، والنواحي المحلية، وتخلف دعاة المساجد، والصحف، وذهب هؤلاء إلى أن التعليم الحكومي لم يكن منبثقا من قيم ومثل عليا إسلامية؛ لأنه كان من وضع وإخراج أناس يمثلون ثقافة ومصالح لا تمت إلى المسلمين بصلة.

وهذا ما كان يدفع الجهات الإسلامية إلى أن تحتج على عدم إعطاء إدارة المعارف إلى المسلمين، ولكن الاحتجاج بدأ يزداد بعد تجديد النضال الفلسطيني بعد حوادث البراق في أول صيف ١٩٢٩، واكتشف الشعب الفلسطيني إصرار الصهيونية على تحقيق دولة إسرائيل، ووحدة الاستعمار البريطاني مع هذه الصهيونية. وسعت قوى الاستعمار لتحقيق مطامع الصهيونية بتفقير وتجهيل المسلمين، وبدأ

الاحتجاج الإسلامي يأخذ صورة أخرى، يدرك المعنى الاستعماري لإصرار الانتداب على توجيه التعليم، ويزداد احتدادا مع النمو السريع للنشاط السياسي والثوري لجميع فئات الشعب الفلسطيني على فقدان الأمكنة لتعليم أولادهم.

وعندما أعلنت الدولة الصهيونية على الأرض المحتلة، نجد أنه من الناحية النظرية اعتبرت القوانين الرسمية الإسرائيلية العرب في إسرائيل رعايا إسرائيليين ينطبق عليهم ما ينطبق على الرعايا اليهود، وبذلك خضع المسلمون الفلسطينيون لقوانين الدولة القائمة، وهكذا أصبح نظام التعليم الفلسطيني العربي جزءا من نظام التعليم الإسرائيلي، وأصبح بالتالي قانون التعليم الإلزامي الذي صدر عام ١٩٤٩، وقانون التعليم الرسمي الذي صدر عام ١٩٥٣ أساس النظام التعليمي الذي قام عليه تعليم المسلمين الفلسطينيين في إسرائيل.

وبموجب قانون التعليم الإلزامي لعام ١٩٤٩ أصبح التعليم إلزاميا ومجانيا لجميع الأطفال المسلمين بين سن الخامسة وسن الرابعة عشرة، وكذلك الشابات والشبان ممن كانت أعمارهم تتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والسابعة عشرة، ولم يتموا تعليمهم الابتدائي. كما أصبحت المدارس الابتدائية العربية بموجب قانون ١٩٥٣ مدارس رسمية شأنها في ذلك شأن المدارس اليهودية الرسمية، ولكن المدرسة العربية لم تنقسم إلى مدارس دينية وأخرى مدنية كما حدث للمدرسة اليهودية، بل بقيت وحدة تامة، ويعود ذلك إلى عدم وجود مشكلة الاتجاهات الذي كان يعانى منه التعليم اليهودي في تلك الفترة بين الفئات العربية.

ولم يستفد المسلمون الفلسطينيون في إسرائيل من قانون الإلزام هذا، ويكفي هنا الإشارة إلى ما كتبته صحيفة الاتحاد الإسرائيلية عن أوضاع التعليم الإلزامي للعرب في عددها الصادر في ١٩٦٤/٥/١٥: "إن سياسة التمييز التي تنتهجها الحكومة تجاه السكان العرب تجعل مسألة تطبيق التعليم الإلزامي أمرا صعبا، فكثيرون من التلاميذ لا يتمون تعليمهم الابتدائي. ولقد جاء في تقرير وزارة المعارف أن عدد المدارس الابتدائية سنة ١٩٦٣ كان ١٦٧ مدرسة تضم ٤٩٧٢٠ تلميذا، ولكن كم من هؤلاء التلاميذ يبقى في المدرسة حتى نهاية الثوامن – أي الفصول النهائية؟ – تفيد الإحصائيات الرسمية لسنة ١٩٦٣ أن ١٨,٢% فقط من الفتيان العرب بين سن ١٤–١٧ سنة يذهبون إلى المدرسة مقابل ٦٠,٥% من الفتيان اليهود، وظل ٣٠% من الفتيات العربيات لا يذهبن إلى المدرسة. وإذا أضفنا إلى هذه النسبة من تترك المدرسة في السنين الأولى من التعليم، تصل نسبة الفتيات اللواتي يبقين بدون تعليم إلى ٥٠% ".

وتشير الإحصاءات الإسرائيلية الرسمية إلى أن عدد المدارس الثانوية للعرب قد زاد من مدرسة واحدة في العام ١٩٤٩/٤٨ بها ١٧ تلميذا، إلى ١١ مدرسة عام ١٩٦٩/٦٨ بها ٣٧٢٣ تلميذا، بينما زاد عدد المدارس اليهودية من ٩٨ بها ١٠٢١٨ إلى ٥٧٩ مدرسة سنة ١٩٦٨/٦٧ بها ١٢٣١٦٠.

وكانت الجامعة العبرية تضم أكبر عدد من الطلاب العرب بلغوا عام ٦٨/٦٧، ٢٥٠ طالبا من أصل ١١٥٨٦ في الجامعة. وهكذا كانت نسبتهم ٢,٢% من المجموع. وفي كلية حيفا التي أتت بالدرجة الثانية من حيث عدد الطلاب العرب، وجميع فروعها كانت للدراسة الأدبية، بلغ عدد الطلاب العرب فيها في العام نفسه ٢٠٠ طالبا من أصل ١٨٢٩ أي بنسبة ١٠,٩% من مجموع الطلاب. أما في معهد الهندسة التطبيقية (التخنيون) فكان يوجد به عدد ضئيل جدا من الطلاب العرب بلغ عام ٦٥/٦٤ ثلاثة طلاب، وقلما التحق طالب عربي بمعهد وايزمان للأبحاث والدراسات العلمية العليا التي يتعلق أكثرها بأمن الدولة، فلم يسمح للطلاب في الكليات المختلفة في الجامعات التي يلتحقون بها، فإن معظمهم التحق بالكليات الأدبية.

أما معاهد المعلمين فلم تكن موجودة أبدا حتى عام ١٩٥٦ حين تأسس أول وآخر معهد لتخريج معلمين عرب للمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، وذلك في يافا. وقد بلغ عدد طلاب هذا المعهد من معلمين ومعلمات في سنة افتتاحه ٤٢ طالبا. وفي عام ٦٨/٦٧ بلغ ٣١٦، وفي مقابل هذا المعهد للعرب وقف ٤٨ معهدا عام ٦٨/٦٧ ضمت (٧٥٠٢) اثنين وخمسمائة وسبعة آلاف معلم ومعلمة من اليهود للتدريس في المدارس الابتدائية اليهودية ورياض الأطفال.

والأخطر من ذلك ما تضمنته الكتب الدراسية المقررة على الطلاب العرب، ولَمّا كانت كتب الاجتماعيات هي الأكثر التصاقا بالذات الحضارية، فإننا نجدها قد خضعت لسياسة تقوم على ما يلي:

أولا: إيهام الطالب العربي بأن فلسطين أرض يهودية منذ القدم، والعمل على طمس معالم عروبتها، وتظهر هذه الناحية في جميع مواد المناهج، وتعبر كتب الاجتماعيات عنها بعدة طرق، منها:

١- استبدال جميع أسماء الأماكن والأنهار بأسماء عبرية (وادي هبسور بدلا من وادي غزة مثلا).

٢- محاولة إظهار علاقة تاريخية بين الأماكن الجغرافية في فلسطين وبين العبرانيين.

٣- التأكيد على أن اليهود هم الذين كانوا يقطنون فلسطين طوال العصور، فالشعوب الرومانية والبيزنطية والفرس والعرب هم غزاة، بحيث تراءى للقارئ وكأن اليهود كانوا يمثلون غالبية السكان في جميع العصور.

ثانيا: تهيئة نفسية الأطفال (قبل نكبة ١٩٦٧) لنوايا إسرائيل التوسعية، ثم إيهام التلاميذ بأن هذا التوسع أمر طبيعي، فعندما يتكلم عن جغرافية إسرائيل يتكلم عن دولتين: الأولى إسرائيل السياسية بحدودها الحالية، وإسرائيل الطبيعية بحدودها الطبيعية.

ثالثا: الحط من شأن العرب والمسلمين اجتماعيا واقتصاديا، وإظهار تأخرهم، وإضعاف ثقة الطالب العربي بنفسه وبقومه، وإيهامه بأن إسرائيل تعمل على رفع مستوى العرب المقيمين عندها.

رابعا: تصوير التاريخ الإسلامي وكأنه عمليات غزو وقرصنة للبلدان التي دخلوها، والتأكيد على الخلافات بين الخلفاء والأمراء والشعوب ثم بين الطوائف المختلفة، مثل: الدروز، والموارنة، وغيرها من الطوائف الدينية.

وبعد احتلال الضفة الغربية عام ٦٧ أصدرت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي في ١٩٦٧/٨/٩ أمرا عسكريا يقضي بمنع استعمال ٧٨ كتابا مدرسيا في مدارس الضفة الغربية، وفي مطلع العام ٦٨/٦٧ أعادت تلك السلطات طبع ٥٩ كتابا بعد أن حذفت منها النماذج الآتية:

- حذف كل ما له صلة بالدولة الأردنية والشعارات الرسمية.
- حذف كل ما له صلة بالقضية الفلسطينية.
- حذف كل ما له صلة بالوحدة العربية والإسلامية أو الدعوة إليها.
- حذف كل إشارة إلى فلسطين في كتب الجغرافيا وإحلال اسم إسرائيل محلها.
- حذف عدد كبير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تدعو إلى الجهاد والتضحية.

وفي دراسة لنجلاء بشور لتحليل محتوى عدد من كتب الاجتماعيات والدين المقررة على التعليم الابتدائي للعرب في الأرض المحتلة نجد أمثلة واضحة:

ففي كتاب "مدنيات إسرائيل" يقرر: "الدين اليهودي هو بمثابة دين وقومية؛ إذ إن اليهودي الذي يخرج عن دينه ويعتنق ديانة أخرى يخرج كذلك عن قوميته.. وهذا بعكس الديانتين الإسلامية والمسيحية". وفي ضوء هذا يعبر الكتاب عن أن اليهود "أمة ذات كيان".

وقد بحثت الكتبُ بشيء من التفصيل الاضطهادَ الذي لاقاه اليهود على مر العصور، وأرجعته لا إلى علة في تصرفاتهم وإنما في مضطهديهم: إما لأن اليهود رفضوا الحضارة والدين والاحتلال الجديد، وإما لأن مضطهديهم كانوا متعصبين لدينهم وقوميتهم.

وتعطى التحليلاتُ في الكتب اليهودَ الصفات الأساسية للشعب والأمة، والتركيز عليها، فالأمة ترتبط بأرض تعيش عليها وتقيم فيها أشكالا من الحكم، وإذا اضطرتها ظروف معينة للنزوح عنها فهي تعود إليها مهما طال الزمن أو قصر. وهكذا كان الشأن بين اليهود في ارتباطهم بأرض فلسطين وتصور الحركة الصهيونية على اعتبار أنها إحدى الحركات القومية التي نادت باستقلال الشعب اليهودي.

ونظرًا لتشرد مئات الألوف من أبناء الأرض المحتلة، فقد قامت وكالة إغاثة وتشغيل الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة (الأنروا) لتقوم بدور في تقديم الخدمات التعليمية للفلسطينيين بالتعاون مع منظمة اليونسكو. وقد امتد نشاط هذه الوكالة إلى الدول العربية المضيفة وعملت تحت إشراف هذه الدول.

وأدارت الأنروا مدارس ابتدائية وإعدادية عامة وفنية ومهنية، لكنها لم تدر مدارس ثانوية، وإن قدمت تسهيلات مالية لأبناء فلسطين لمواصلة دراستهم في البلدان العربية، وكذلك لم يوجد تحت مظلتها تعليم

عالٍ، ولكنها درجت على تقديم بعض المنح الدراسية للدراسة بالجامعات العربية. وأدارت الأنروا معاهد لإعداد معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي فقط، أما باقي المعلمين فكانت تستخدمهم من حملة الثانوية العامة وخريجي الجامعات، وقد بلغ عدد التلاميذ الفلسطينيين الذين تعلمهم الأنروا عام ١٩٧٠/٦٩ حوالي ٢٩٣ ألف تلميذ.

دور اللغة في الفعل الحضاري:

إنه لمن الفضول غير المبرر، الخوض في اللغة، أي لغة كأداة للحضارة الإنسانية وأساس لها، ففي البدء كانت الكلمة، واللغة مسلمي الاختراع الحضاري الأول الذي مكّن الله به الإنسان أن يمدّ وجوده خارج ذاته عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، ثم مسلمي مستودع الخبرات البشرية وذاكرتها الحضارية. وباللغة- مقولة، ومكتوبة، ومصورة- تميَّز الإنسان عن سائر الأحياء تميزا نوعيا، وباللغة تميز مجتمع وحضارة بشرية عن حضارة بشرية أخرى، وهو ما أغنى التراث البشرى بالتنوع المبدع في مجالات الحياة المختلفة.

على أن للغة العربية- إلى جانب الدور العام للغة الإنسانية في إبداع الحضارة ونقلها وتطويرها- خصيصة تفتقدها اللغات الأخرى كعنصر من عناصر القوة والديمومة؛ ذلك أنها لغة الإسلام، الدين الحنيف. فقد كرم الله العربية فاستودعها كلامه، فكانت لغة القرآن الكريم ولغة رسوله الأمين، وارتبط أداء الشعائر الدينية على المستوى الفردي والجماعي في الإسلام باللغة العربية. فقراءة القرآن- كما هو معروف- ركن أساسي في الصلوات (الفروض والنوافل) لا تنعقد بدونها، والقرآن هو كتاب الإسلام المقدس، وهو المصدر الوحيد للتشريع، ومعه السنة النبوية الشريفة، واللغة العربية مسلمي مستودع هذا كله.

ومن هنا كانت مسلمي لغة التعليم طوال العصور الإسلامية، لكنها بدأت تتعرض لمحن متعددة، خاصة منذ أن بدأت كثير من البلدان الإسلامية تقع فريسة للاستعمار، وتكاتفت جهود كثيرة للنيل منها كلغة تعليم.

ذلك أن هذا العصر الذي بدأنا نعيشه منذ مطلع القرن العشرين، هو بين العصور التاريخية زمن فريد في إنجازاته التي حققتها الثورات العلمية والتكنولوجية في صور متعددة من مسيرة الحضارة البشرية التي تتمثل في إبداعات صور جديدة من الوسائل والأساليب المادية لمواجهة الحاجات العضوية والاجتماعية والروحية للإنسان بما اكتشف العلم من قوانين، وبما طوعت منها التكنولوجيا بتنظيم العلاقات وترتيبها بين تلك القوانين في حدود طبيعتها، فاخترعت بذلك الجديد الذي يتفوق على نفسه أبدا، ويتوالد ذاتيا،

ولقد دخلت البشرية العصر التكنولوجي بثورة غير مسبوقة في العالم الحيوي والطبيعي، فظهر الدور البارز للعلوم الطبيعية والحيوية والرياضية.

ولقد كانت الأمة الإسلامية رائدة في مجالات تلك العلوم وما يزال بعضها يحمل الاسم العربي. ومع ضعف الأمة الإسلامية ضعفت لغتها، التي كانت العربية على اعتبار أنها لغة القرآن الكريم، وقام من يدعي أنها لغة ميتة كاللغة اللاتينية، ومن رماها بالبداوة والبدائية، ومن قال- حين يحسن بها الظن: إنها لغة لآداب وفنون، وإنها لا تصلح للتعبير الدقيق عن المفهومات العلمية والقوانين الرياضية. ولم يكن الذين بشروا بهذا من أعداء الأمة من الأجانب فحسب، بل رأينا غيرهم من أبناء أمتنا يرددون الدعوى نفسها.

ومما لا شك فيه أن كل المجتمعات البشرية تتعاون حضاريا، تأخذ وتعطى، ولكن كل مجتمع يحاول أن يحافظ على شخصيته، فذلك هو رمز عطائه المتميز للإنسانية، وتظل لغة كل مجتمع مسلمي وسيلة تعاملها مع الحياة والأحياء، فالعمل الفكري والثقافي إنما يحمل جنسية اللغة التي يكتب بها، وليس جنسية الكاتب أو المؤلف.

وكحلقة من حلقات مسخ الذات الحضارية الإسلامية رأينا جهودا مستميتة لإضعاف اللغة العربية عن طريق إزاحتها من معاهد التعليم وإحلال لغة أجنبية أخرى محلها.

وفي هذا الصدد نلاحظ أن خلطا كثيرا ما يحدث بين تعليم اللغة الأجنبية والتعليم بها، فلا يمكن لعاقل أن يتصور لأمة إمكان أن تتصل بالركب الحضاري الحديث دون أن تشيع فيها معرفة اللغة أو اللغات الأساسية التي يعبر بها الإنتاج الحضاري الحديث عن نفسه، لكن أن يتم تعليم كثير من العلوم بها، فهذا ما كان يسير في اتجاه مضاد لمصلحة الأمة.

وكانت بداية دخول اللغات الأجنبية كلغة تعليم، نتيجة لما شهدته الدولة العثمانية من بداية تواجد لجاليات أجنبية، خاصة في الدول العربية المحيطة بالبحر المتوسط، فطلبت إلى السلطان أن يكفل لها حرية إقامة الشعائر الدينية، وحرية تعليم أبنائها قواعد دينهم وتعاليمه. وقد استجاب السلطان لهذه المطالب فمنح الجاليات الأجنبية، وكذا الطوائف المحلية من غير المسلمين، عدة حقوق وامتيازات دينية ومذهبية، من بينها: حق إنشاء المدارس الخاصة بكل جالية؛ حيث يتولى القائمون عليها أمر تعليم أبناء الجالية وتهذيبهم.

وقد اعتبر السلطان أن أمور التعليم وثيقة الارتباط بشئون الدين، ومن ثم فإنه لم يحاول التدخل في أمر هذه المدارس أو الإشراف على ما يجرى بداخلها من نشاط. وقد استغلت الطوائف والجاليات الأجنبية هذا الامتياز فشرعت كل جالية منها في إنشاء مدارس مستقلة تُعلِّم فيها أبناءها علوم الدين والدنيا حسبما تشاء وترغب، ووكلت كل جالية إلى عدد من أبنائها المقيمين في مصر أو من استدعتهم

خصيصا لهذه المهمة أمر الإشراف على تلك المدارس، ووضع ما تراه محققا لأغراضها من خطط ومناهج، مستقلة في ذلك عن تدخل السلطات العثمانية أو إشرافها.

فعن طريق هذه الجاليات، وعن طريق سياسة التسامح التي انتهجها السلطان العثماني مع هذه الجاليات، بدأت اللغات الأجنبية، والمشي الثقافات الخاصة بكل منها، تتسرب تدريجيا إلى البلاد الإسلامية، وخاصة عندما قامت الجاليات الأجنبية باستدعاء الجماعات التبشيرية التربوية من أوطانها الأصلية لتتولى إدارة المدارس الأجنبية، وتشرف على شؤون التعليم والتربية فيها.

وصحيح أنه لم يكن من أهداف المدارس الأجنبية في ذلك الوقت أن تجتذب أبناء المسلمين، فقد وُجِدَت لسد حاجة أبناء الجاليات والطوائف من غير المسلمين إلى نوع من التعليم يُبقي على الروابط بين هؤلاء الأبناء وبين أوطانهم الأولى، غير أن الذي حدث بعد ذلك لم يدخل في حساب أولئك الولاة؛ ففي دولة مثل مصر، خلا ميدان التعليم فجأة من أية مؤسسات تربوية أخرى حين انهار النظام الحديث الذي أنشأه محمد علي في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وهو ما حدا بالأهالي إلى الاتجاه إلى النوع الحديث الموجود، فألحقوا أبناءهم وبناتهم بمختلف المعاهد الأجنبية.

ولَمَّا ابتليت بلدان إسلامية كثيرة بالاستعمار وجدنا حرصا ملحوظا على إلغاء التعليم باللغة العربية، وتسييد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو الإيطالية، أو غير هذه وتلك من لغات البلدان المستعمرة، وهو ما كان له أثره الخطير في الإضرار بالذات الحضارية الإسلامية، فحتى عام ١٨٨٨ كانت اللغة العربية مسلمي لغة التعليم في مصر، وأملت السياسة الاستعمارية على ناظر المعارف في ذلك الوقت "علي مبارك" أن يبرر تقرير التعليم بلغة أجنبية بقوله في تقريره عن ذلك العام:

"إن تعليم اللغات الأجنبية التي لها في هذا العصر من الأهمية ما لا يخفى بمصر خاصة، لم يأت إلى الآن في مدارسنا بالنتائج المطلوبة، وليس ذلك لتقصير من المعلمين، أو فتور في همتهم، فإنهم في الواقع أهل لما عُهِد إليهم من الوظائف، غير أن الوقت المخصص لتعليم هذه اللغات غير كافٍ حتى يكتسب التلامذة ملكة استعمال اللغة ويسهل عليهم التكلم بها، وهو أمر لا يمكن الحصول عليه إلا بعد تمرين طويل مستمر. فلتلافي هذا الأمر بقدر الإمكان تقرر أن مواد العلوم الجاري تدريسها الآن باللغة العربية تُعلَّم من الآن فصاعدا بمعرفة مدرسي اللغة الأجنبية؛ إما باللغة الفرنسية، أو بالإنجليزية، فإذا دُرِّس التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية بلغات أجنبية، وضُمَّ هذا إلى تعليم اللغة المقصودة بالذات، سَهُل نيل المقصود".

وكان هذا إيذانا ببدء تنفيذ ما رسمته السياسة الإنجليزية، والتقني تلخصت في أهداف مثل:

١- تعليم اللغة الإنجليزية وجعلها اللغة الأساسية لدراسة كافة المواد لإضعاف حب التلاميذ للغتهم الأصلية، فالتلميذ لابد أن سيقارن بين أهمية كل من اللغتين العربية والأجنبية في محيط تربيته

وتعليمه، ولابد أنه سوف يدرك أن اللغة الإنجليزية مسلمي التي تقوم بالعمل كله، فهي لغة الدراسة، ولغة المدرسين، ولغة المشرفين على المدرسة وعلى شئون التعليم، بل لغة المسيطرين على كل مرافق البلاد ومجالات حياتها. أما اللغة العربية فلغة الشعب الفقير المغلوب على أمره، ومن هنا استمدت اللغة الإنجليزية قوتها في حين انزوت اللغة العربية في كنف جمع قليل من المخلصين لها من أبناء الأمة.

٢- رأى الاستعمار أيضا قصر الدراسة على كتب مستوردة من إنجلترا، وذلك فيه توجيه ثقافي للتلاميذ يتيح لهم الاطلاع على وثبات إنجلترا ونشاطها في مجال العلوم والآداب والصناعات دون الاطلاع على جهود غيرها من البلاد. ومما لا شك فيه أن لهذا التقييد الثقافي أثر خطير على الذات الحضارية لدى التلاميذ.

٣- وقد تعمَّد الاستعمار تقرير استخدام كتب تتجاهل تماما ما كان يدور خارج حدود الإمبراطورية البريطانية من حركات تحررية، وخاصة ما كانت تقوم به شعوب باقي أجزاء الأمة الإسلامية من حركات للتحرر من نيرهم هم، وكذلك من نير الاستعماريين الآخرين، فلم يكن الطلبة على علم بأن وطنهم يمتد بامتداد الأمة الإسلامية، وأن لهم إخوة في البلدان الإسلامية يكافحون من أجل حرية بلادهم.

٤- وأخيرا وجد الاستعمار في تدريس المواد باللغة الإنجليزية وعلى أيدي مدرسين إنجليز، سياسة تتفق وأهدافه؛ إذ قيدت هذه الطريقة التلاميذ في حدود ما يقوله هؤلاء المدرسون، وفي حدود ما جاءت به اللغة التي يتعلمون بها من معلومات، أُدرجت في الغالب لإبراز مآثر الاستعمار، غير متحرية الدقة العلمية فيما تضمنته من معلومات.

وكانت هذه الأهداف في حاجة إلى عملية تبرير وتسويغ، فمن ذلك ما رسمه "دنلوب" مهندس السياسة الاستعمارية في مصر، والجمالي كان في تبريراته التي يسوقها نموذج لكل ما كان يقدم في كل البلدان الإسلامية، من هذه المبررات:

١- تعذر إيجاد الكتب الفنية العصرية في اللغة العربية. هذا في الوقت الذي تنمو فيه العلوم في أوربا بسرعة تعتبر معها الكتب الفنية بعد إنجاز طبعها بقليل من الزمن غير حديثة مهما بلغت هذه الكتب من الكمال. فإذا قيل إنه يتسنى للحكومة أن تتغلب على هذه الصعوبة بإيجاد التراجم العربية لكل المؤلفات المهمة، فإن "دنلوب" يدفع ذلك الافتراض بأن التراجم مهما بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماما. وزيادة على ذلك، فإن فقر اللغة العربية في الاصطلاحات الفنية وجمود تراكيبها- فيما يرى- مع تعقيد عباراتها، كل ذلك يحول دون صيرورة هذه اللغة صالحة لتأدية الأغراض الفنية. وعلى فرض إمكان المترجمين الأكفاء، وتذليل الصعاب

التي تلاقى في سبيل الحصول على الإذن من المؤلفين الأصليين بترجمة كتبهم، فإن التراجم تستدعى من النفقات ما يحول دون اقتنائها، فضلا على أنها ربما لحقت بالكتب القديمة قبل أن تظهر في عالم المطبوعات

٢- التعليم العالي لا يكتفي فيه بتحصيل ما تشتمل عليه الكتب المقررة للمدارس الصالحة، ذلك أنه مهما بلغت درجة ترجمتها، فإنها لا تعتبر إلا أساسا وبابا لمضمار العلوم؛ إذ يجب معها الاطلاع على غيرها، فإن تخرج الطالب وجب عليه أن يكون دائما على بينة بما يستجد من الأعمال والأفكار التي تنشر في الصحف والمطبوعات العلمية الحديثة. ولما كان من المستحيل وجود كتب فنية عالية في اللغة العربية، فهي أجدر ألا يوجد بها صحف علمية على مثال النشرات الأوربية. ومن هنا يتضح أنه لأجل أن يكون التعليم في مدارس ومعاهد الطب والحقوق والهندسة والمعلمين، تحتم على الطالب الذي يصل إلى درجة التعليم العالي أن يكون له إلمام كاف بإحدى اللغتين: الإنجليزية، أو الفرنسية، فإذا أضعفنا من أهمية التعليم باللغة الأوربية في المدارس الثانوية تسرب الفساد إلى المعاهد العليا، وقلّت مكانة التعليم فيها.

٣- أصبح كثير من الآباء يرسلون أولادهم إلى المدارس الجامعية والكليات الفنية في أوربا لإتمام تعليمهم فيها، ولا شك في أن هذا يستدعى تحصيل إحدى اللغتين: الإنجليزية، أو الفرنسية بدرجة عالية من الكفاءة.

٤- مما يزيد من أهمية تعلُّم إحدى اللغتين: الإنجليزية، أو الفرنسية، النموُّ الحديث الذي جعل المجتمع يدخل في مضمار التجارة، ويشتبك في ميدان الصناعة عن طريق تأسيس المصارف المالية، وإنشاء الشركات، ورواج الأعمال التجارية. ولا يتيسر للطلاب العمل بهذه المؤسسات إلا إذا أُعِدوا إعدادا أوربيا، خصوصا في اللغة؛ حتى يمكنهم الدخول في غمار هذا المعترك، وإلا باءوا بالخيبة، وفاز بالغنيمة الطلاب الذين يتلقون العلم في مدارس الإرساليات والمعاهد الأجنبية لشدة عنايتها بالتعليم باللغة الأجنبية.

وفي تقرير ضخم أعده مجلس التعليم الأمريكي عن حالة التعليم في عدد من الدول الإسلامية العربية عقب الحرب العالمية الثانية، نجد تسجيلا للموقع المتقدم الذي احتلته اللغات الأجنبية. يقول التقرير: "وقد شهدت بغداد في سنة ١٩١٧ غلمانا أميين يتكلمون الإنجليزية لاختلاطهم بالجنود في الشوارع، كما حدث ذلك في شوارع القاهرة".

والموقف كان متباينا بين سوريا ولبنان في تعليم اللغة الأجنبية؛ ففي لبنان كانت مدارسها الحكومية والأهلية على السواء تبدأ بتدريس اللغة الأجنبية من مرحلة الرياض، أما سوريا فقد ألغت اللغات الأجنبية من جميع مدارسها الأولية منذ وقت مبكر.

وإذا كانت مصر وفلسطين- قبل النكبة- والأردن وسوريا والعراق قد ألغيت فيها اللغة الأجنبية كلغة تعليم، فإن معظم المدارس الأجنبية وبعض المدارس الأهلية ظلت لغة التعليم فيها غير عربية، لا سيما في المرحلة الثانوية، وفي لبنان فإن الدراسة في معاهدها الابتدائية والثانوية كانت في الأصل باللغة الفرنسية، بيد أنها أفسحت المجال في نظام ١٩٤٥ للغة العربية، مع ترك بعض المواد تدرس باللغة الأجنبية.

وفاقت جهود فرنسا في فرض التعليم بلغتها في بلاد المغرب جهود إنجلترا، فقد اشتهرت سياستها الاستعمارية بأنها أكدت على "الفرنسة" التي لم تقتصر على فرض اللغة الفرنسية كلغة تعليم فحسب، بل فرضت "الثقافة الفرنسية" بكل عناصرها ومكوناتها على مختلف مجالات الحياة. ويرجع تاريخ الحرب التي تعرضت لها اللغة العربية إلى السنوات الأولى من دخول الاحتلال الجزائر؛ حيث جاء في أحد التعليمات لتنظيم إدارة التعليم: "إن إيالة الجزائر لن تصبح (مملكة فرنسية) إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومية، والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي- بالتدريج- إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن".

وبلغت سياسة الفرنسة الذروة في الفترة من ١٩٣٠- ١٩٥٦؛ حيث صدر قرار وزاري من طرف وزير داخلية فرنسا "شودان" Chadain في عام ١٩٣٨ باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر لا يجوز تعليمها في معهد التعليم؛ سواء كانت حكومية فرنسية، أو شعبية حرة كمعاهد التعليم العربي "الحر" إلا على هذا الأساس، وبترخيص خاص من إدارة الاحتلال.

ولعلَّ عمق التأثير الفرنسي، يفسر تلك الصعوبات البالغة التي قابلت عملية التعريب في الجزائر بالذات؛ حيث استطاع الفرنسيون أن يتركوا في البلاد ما يُسمى بـ "جماعة النخبة" حملت الثقافة الفرنسية وتحمست لها ولاستمرار لغتها كلغة تعليم، وقادت جهودا عديدة لمقاومة عملية التعريب.

وفي ليبيا، عندما سقطت في يد الإيطاليين الفاشست، نجد أن اللغة الوحيدة التي كانت تحظى باعترافهم مسلمي اللغة الإيطالية في المعاملات الرسمية، وفي علاقة الناس بالسلطات الحاكمة؛ ولذلك كان على الليبيين تعلم اللغة الإيطالية، وعدم استعمال اللغة العربية حتى في وجود غير الإيطاليين. وكانت مخالفة هذه السياسة الاستعمارية تؤدى إلى التنكيل بالمخالفين، كما حدث أن أودع السجن كثير من المواطنين الليبيين وجدوا يقرءون كتبا أدبية ودروسا دينية، وغيرهم وجدوا يقرءون كتبا لمصطفى لطفي المنفلوطي!!

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها حركة النهوض الوطني من أجل استعادة اللغة العربية كلغة تعليم، فإن السنوات الأخيرة من القرن العشرين شهدت تراجعا مؤسفا عن ذلك في بعض البلدان. وعلى سبيل المثال، ففي مصر عاد تعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي، ولا يمر عام إلا ويشهد تزايدا في تلك المدارس التي تعلم باللغة الأجنبية، وخاصة الإنجليزية، وفي أعداد تلاميذها. وفي الدراسات العليا

أصبح لا يسمح لباحث بمواصلتها للماجستير والدكتوراه إلا إذا اجتاز الاختبار العالمي المعروف "التويفل".

غير أن في هذه الظاهرة جانبا يخرج عن طبيعة العلم والتعليم، ويجافي جانب الموضوعية والشخصية العلمية إلى أمور يصح أن تعد من الصغائر الاجتماعية، عرفتها أجيال سابقة، ممن ألفوا أن يروا الرطانة بلغة غير العربية، ولا سيما اللغات الأوربية مظهرا من مظاهر التمدن والتحضر، بل دليلا- وإن كان غير حقيقي- على الانتساب إلى ما يعرف بالأرستقراطية والتميز الطبقي، ثم يتسلل في طوايا النفوس والعقول فيتخذ له مسارب ومسالك تغشيها وتشيع فيها دعوى الموضوعية والإنسانية والعالمية والعلمية، ويكون ذلك كله أشبه بما يسمى جيوبا ومخابئ، كتلك التي يتحصن فيها الداء، ويتخذ فيها مواقع يغير منها على المواطن القابلة للإصابة، والتقني يمكن أن تستجيب للداء وتتأثر به.

وعندما قررت سوريا سنة ١٩٤٤ عدم تدريس لغة أجنبية في التعليم الابتدائي- والمشي الالتزام بتعليم المقررات باللغة العربية- واعترض كثيرون، ردَّ أنصار التعريب بأن "حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية لا يعني إهمال هذه اللغات في سائر مراحل التعليم، فالبحث عن أهمية اللغات الأجنبية لا يبرهن على أي شيء كان في هذا الموضوع.

إننا لا ندرس في المدارس الابتدائية- مثلا- علم الاقتصاد؛ فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا العلم، وأننا نريد أن نحرم البلاد من فوائد علم الاقتصاد؟ وكذلك إننا لا ندرس فن الجراحة في المدارس الثانوية؛ فهل يعني ذلك أننا لا نُقدِّر أهمية هذا الفن، ونضع بيننا وبينه سدا منيعا؟".

وجدير بالذكر أن مؤتمرا عقد في الرباط في الفترة من ٣ – ٧ إبريل عام ١٩٦١ خاصا بقضية التعريب، نص في البند (ا) من التوصية الخامسة على: "يوصي المؤتمر أن تكون اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد في جميع المراحل والأنواع وفي كل قطر عربي دون أن يعني ذلك منع تدريس اللغات الأجنبية كلغات".

وإذا كانت الكثرة من البلدان الإسلامية العربية أصبحت تقدم التعليم فيما قبل الجامعة باللغة العربية، فإن الكثرة أيضا استمرت تقدم التعليم العالي، وخاصة في المجالات الطبية والهندسية بلغة أجنبية وهي الإنجليزية غالبا. وهذا الأمر البريء في ظاهره، الحريص على المستويات العلمية، هو في الحقيقة منزلق يسلم إلى التعويق والتعثر الذي نشهده في تعريب التعليم الجامعي والعالي، بل إن له آثارا أمرّ وأدهى في بعض البلدان الإسلامية؛ حيث لا تزال فروع ومواد دراسية في مراحل التعليم العام تتخذ اللغة الأجنبية أداة للتعليم فيظل التعليم يمد يد المحتاج إلى الأجنبي يلتمس لديه المدرس والكتاب والمنهج، ويظل أفراد المجتمع- لا سيما طبقة المتعلمين- تدور أفكارهم ومعارفهم في الفلك الغريب الذي لا يكاد يُغني جمهور المواطنين أو يبلغ بهم مرحلة الإبداع.

رابعا: العدل الاجتماعي في التعليم:

إذا كان البحث عن مظاهر العدل الاجتماعي يتضمن البحث عن مدى توافر عدل في فرص العمل والإنتاج، وفي مدى توزيع عائد هذا العمل وذاك الإنتاج، فإن "المعرفة" باعتبارها رأسمالا بشريا على درجة عالية من الفعالية، تعد مجالا على درجة عالية من الأهمية في توفير العدل الاجتماعي أو الحرمان منه، ومن هنا يصبح من المهم للغاية ونحن نستقرئ مسيرة التعليم في الأمة الإسلامية طوال قرن أن تكون هذه مسلمي إحدى زوايا الرؤية، على اعتبار أن التعليم هو القناة الرئيسية لتوصيل وتوزيع المعرفة بين الناس.

النمو الكمي:

ربما أكثر من غيرها، فإن مؤسسات التعليم ليست مجرد مصانع تنتج سلعا تقدر بكمها، لكننا في الوقت نفسه لا نستطيع تجاهل أهمية أن تكون الصورة الكمية مأخوذة بعين الاعتبار في النظر إلى مسيرة التطور التعليمي للأمة، علما بأن العدد الأكبر من الزوايا المتنوعة التي انتقيناها رصدا للمسيرة التعليمية تلقى أضواء متعددة على الجوانب الكيفية.

فإذا جئنا للمنطقة العربية فسوف نجد أن عدد السكان في السن المدرسية (٦- ٢٣ سنة) والجمالي كان يقدر في عام ١٩٧٠ بواحد وخمسين مليونا ارتفع إلى ٧٩ مليونا عام ١٩٨٥، ووصل إلى ١١٧ مليونا عام ٢٠٠٠ على وجه التقريب، بيد أن العدد الفعلي للأطفال الملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة (ابتدائي وثانوي وعال) كان أدنى من ذلك بكثير؛ إذ بلغ ١٧ مليونا، أي ٣٠% من مجموع السكان في عام ١٩٩٣، وفي عام ٢٠٠٠ قدر أن تظل هذه النسبة على حالها، غير أن العدد المطلق قدر أن يرتفع إلى ٨٤ مليونا.

ومن أهم الإنجازات التي تحققت في الدول الإسلامية العربية خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين التوسع الكمي الهائل في التعليم، فالعدد الإجمالي للطلبة المسجلين بين عام ١٩٧٥ (٢٣) مليونا، وعام ١٩٩١ (٤٩) مليونا، وبلغ متوسط الزيادة السنوية بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩١ (١,٦) مليون طالب.

وقد بلغ متوسط النمو السنوي لعدد الملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة خلال الفترة من ١٩٧٥- ١٩٩١ نسبة ٤,٨%، أي بما يزيد بنسبة ٢,٧% على متوسط معدل النمو السنوي للسكان في السن المدرسية البالغ ٢,١%. وشهد نظام التعليم اتساعا سريعا، لا سيما في البلدان المنتجة للنفط؛ حيث تضاعف معدل الالتحاق بالمدارس ثلاث مرات تقريبا، وخلال الفترة نفسها زاد بمعدل ٨٢% في الدول غير المنتجة للنفط.

وبلغ متوسط النمو السنوي الإجمالي للالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم في الدول الإسلامية العربية ككل ٣,٨% بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩١، في حين كان متوسط النمو السكاني لدى فئة العمر ٦-١١ نحو ٢,٨%.

وتضاعف تقريبا عدد التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم؛ إذ ارتفع من ١٧ مليونا عام ١٩٧٥ إلى ٣١ مليونا عام ١٩٩١. وقد قدر أن يبلغ ٣٩ مليونا عام ٢٠٠٠، هذا على الرغم من أن معدلات الالتحاق لدى فئة العمر ٦- ١١ سنة لم تبلغ سوى ٦٠% عام ١٩٧٥، وارتفعت إلى ٧٧% فقط عام ١٩٩١. وقدر أن تستمر السياسات التعليمية على حالها إلى نهاية القرن وأن تبلغ نسبة الالتحاق بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦و١١ سنة ٧٨% عام ٢٠٠٠، وهذا يعنى أن جيوشا من الأميين جديدة لابد أن تضاف على الرغم من الجهود التي تبذل.

وعلى الرغم من التحسن الملحوظ الذي شهده تعليم الفتيات خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات، فإن وضعهن ظل سيئا نسبيا إذا ما قورن بوضع الفتيان، ففي حين أن نسبة التحاق الفتيات كانت تبلغ ٥٤% عام ١٩٧٥ وارتفعت إلى ٧٥% عام ١٩٩١، فإن النسبتين المناظرتين لدى الذكور كانتا ٨٥ و٩٢% على التوالي، وفي حين أن زهاء ٢٢% من أطفال المنطقة العربية من فئة العمر ٦-١١ سنة قدر ألا يكونوا ملتحقين بالمدرسة عام ٢٠٠٠، فقد قدر أن معظمهم سيكونون من الفتيات، في حالة استمرار السياسة التعليمية على ما كانت عليه.

وشهد معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي نموا سريعا بين عامي ١٩٧٥ وعام ١٩٩١ (٦٠٠% سنويا)، وهذه الزيادة كانت أعلى من معدل النمو المناظر للسكان من فئة العمر ١٢- ١٧ سنة، وارتفع عدد طلبة المدارس الثانوية من فئة ٥ ملايين عام ١٩٧٥ إلى ١٥ مليونا عام ١٩٩١. وقدر أن يبلغ هذا العدد عام ٢٠٠٠ حوالي ٢٢ مليونا.

وقد اتسم الالتحاق بالمدارس الثانوية بتفاوت كبير بين التعليم المهني والتعليم العام: ٨٨% فيما يتعلق بالتعليم العام و١١% فقط فيما يتعلق بالتعليم المهني. ومن بين هؤلاء الأحد عشر في المائة يتخصص أكثر من النصف في التعليم التجاري (أعمال السكرتارية)، وبلغت حصة التعليم الصناعي ٢٥%، والتعليم الزراعي ١٠%، والاقتصاد المنزلي وغيره من الموضوعات نحو ٤%، ومعدلات التحاق الإناث بالتعليم الثانوي التقني والمهني كانت أدنى بكثير من المعدلات المناظرة لدى الذكور، وقد غلب على التخصصات الجاذبة للفتيات: أعمال السكرتارية، والأعمال المكتبية، والتمريض، والاقتصاد المنزلي، وغيرها من التخصصات المناسبة للوظائف التي تشغلها النساء عادة في البلدان الإسلامية.

وفي الفترة من ١٩٧٥ -١٩٩١، ازداد الالتحاق بالتعليم العالي بصورة مطردة نسبيا، فارتفع من ٩٠٠,٠٠٠ عام ١٩٧٥ إلى ٢,٥ مليون عام ١٩٩١، وهو ما مثل ارتفاعا بمعدل ١٨٤%، وقد

تخصص معظم طلبة التعليم العالي في الدول العربية في الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وطرأ تحسن ملحوظ على مشاركة النساء في التعليم العالي من ٢٨% من مجموع الطلبة المسجلين عام ١٩٧٥ إلى ٣٧% عام ١٩٩١.

وارتفع عدد الملتحقين بمؤسسات التعليم قبل المدرسي من ٧٥٩٠٠٠ (٩%) عام ١٩٧٥ إلى ١,٩ مليون (١٤%) عام ١٩٩١. واختلف عدد مؤسسات التعليم قبل المدرسي وعدد المقاعد المتوافرة بصورة ملحوظة من دول عربية إلى أخرى، وهذا مرده- إلى حد كبير- إلى أن هذه المؤسسات لا تعتبر من مسئولية الدولة أو الحكومة.

وفي عام ١٩٧٠ بلغ عدد الأميين في الدول الإسلامية العربية قرابة ٥٠ مليون أمي، أي بنسبة ٧٣% من مجموع السكان في المنطقة العربية الذين يبلغون من العمر ١٥ عاما وما فوق. وعلى الرغم من أن معدل الأميين انخفض إلى ٤٨,٧% عام ١٩٩٠، فإن العدد المطلق ارتفع إلى ٦١ مليونا نتيجة لزيادة عدد السكان. وتشير دراسة البيانات الإحصائية والإسقاطات المتعلقة بها إلى تقدير عدد الأميين بـ ٦٦ مليونا عام ٢٠٠٠، وفي عام ١٩٩٠ بلغت نسبة النساء الأميات ٦٢% من هذا العدد الإجمالي، وقدر أن تكون نسبة ٥٠% من النساء من بين الكبار أميات عام ٢٠٠٠.

وارتفع العدد الإجمالي للمعلمين في مراحل التعليم الثلاث من ٨١٧٠٠٠ عام ١٩٧٥ إلى ٢٣٥٤٠٠٠ عام ١٩٩١، علما بأن أكثر من نصف هؤلاء (١٣٠١٠٠٠ في عام ١٩٩١) كانوا يعملون في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد انخفضت نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المعلمين من ٣٢ و٢٢ و٢٠ تلميذا للمعلم الواحد في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والعالي على التوالي في عام ١٩٧٥ إلى ٢٤ و١٧ و١٨ على التوالي في عام ١٩٩١، غير أن المنطقة العربية استمرت تعانى من نقص المعلمين المؤهلين، وقدر أن يتفاقم نتيجة للارتفاع المرتقب في عدد الملتحقين.

أما المصروفات العامة المخصصة للتربية كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي والتقني شهدت تقلبات بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩١، فإنها قدرت بنحو ٥,٥%، وعانت معظم الدول الإسلامية العربية غير المنتجة للنفط من قلة الموارد المخصصة للتعليم بصفة عامة وللتعليم الأساسي بصفة خاصة، وهذا الوضع لم يستنفر المعنيين بالبحث عن موارد غير تقليدية، إلا بإفساح المجال للقطاع الخاص الذي أصبحت دائرته تتسع عاما بعد عام، خاصة بعد انهيار منظومة الدول الاشتراكية.

وفي تقرير التنمية البشرية عن عام ٢٠٠٠ الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة يرصد عددا من المؤشرات الدالة على النمو التعليمي في آخر القرن، نجملها فيما ويوناني في عدد من البلدان الإسلامية غير العربية ألا وهى على الترتيب: ماليزيا- تركيا- جمهورية إيران الإسلامية- إندونيسيا- باكستان- بنجلاديش- الكونغو، ونورد مؤشرات كل دولة، وفقا للترتيب نفسه:

١ – معدل القراءة والكتابة بين البالغين (النسبة المئوية لمن تبلغ أعمارهم ١٥ سنة أو أكثر) عام ١٩٩٨ على التوالي: ٨٦,٤– ٨٤– ٧٤,٦– ٨٥,٧– ٤٤– ٤٠,١– ٥٨,٩.

٢ – معدل معرفة القراءة والكتابة بين الشباب (النسبة المئوية لمن تبلغ أعمارهم ١٥– ٢٤ سنة) عام ١٩٩٨، على التوالي : ٩٧,١ – ٩٥,٩ – ٩٣,٢ – ٩٧,٣ – ٦١,٤ – ٤٩,٦ – ٧٩,٧.

٣ – نسبة القيد في التعليم الابتدائي حسب الفئة العمرية (النسبة المئوية من الفئة العمرية ذات الصلة) ١٩٩٧، على التوالي: ٩٩,٩ – ٩٩,٩ – ٩٠ – ٩٩,٢ – ... – ٧٥,١ – ٥٨,٢.

٤ – نسبة القيد في التعليم الثانوي حسب الفئة العمرية (النسبة المئوية من الفئة العمرية ذات الصلة) ١٩٩٧، على التوالي: ٦٤– ٥٨,٤ – ٨١,٢ – ٥٦,١ – ... – ٢١,٦ –٣٧,١.

٥ – الأطفال الذين يصلون إلى الصف الخامس (%) ١٩٩٥– ٩٧، على التوالي: ٩٩ – ٩٥– ٩٠ – ٨٨ – ... – ... – ٦٤.

٦ – الطلبة الذين يدرسون في كليات العلوم (كنسبة مئوية من مجموع الطلبة في التعليم العالي) ١٩٩٥– ٩٧، على التوالي: ... – ٢٢ – ٢٦ – ٢٨ – ... – ... – ...

٧ – الإنفاق على التعليم:

– كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي ١٩٩٥–٩٧، على التوالي: ٤,٩ – ٢,٢ – ٤ – ١,٤ – ٢,٧ – ٢,٢ –. ٠٠

– كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي ١٩٩٥– ٩٧، على التوالي: ١٥,٤ – ١٤,٧ – ١٧,٨ – ٧,٤ – ٧,١ –. ٠٠ –. ٠٠

– ما قبل الابتدائي والثانوي (كنسبة مئوية من جميع مراحل التعليم) ١٩٩٤–٩٧، على التوالي: ٦٣,٢ – ٦٥,٣ – ٦٢,٩ – ٧٣,٥ – ٧٩,٨ – ١٣ –. ٠٠

– العالي (كنسبة مئوية من جميع مراحل التعليم) ١٩٩٤–٩٧، على التوالي: ٢٥,٥ – ٣٤,٧ – ٢٢,٩ – ٢٤,٤ – ٨٨,٦ – ٧,٩ –. ٠٠

تعليم المرأة:

حقيقة أن الشريعة الإسلامية قد فرقت بين الرجل والمرأة في بعض الحقوق، مثل: حق الإرث، ومسألة الشهادة على الديون والمواثيق، غير أنها أعطت المرأة حقها كاملا في المجتمع الإسلامي وحققت لها عدالة في المعاملة بعد أن رفع عنها القرآن الكريم– لأول مرة– لعنة الخطيئة الأبدية، ووصمة الجسد المرذول، فكل من الزوجين قد وسوس له الشيطان واستحق الغفران بالندم والتوبة، غير أن مركز المرأة من الناحية القانونية كان شيئا، ومركزها العملي في الحياة اليومية شيئا آخر.

وكان حظ المرأة من التعليم محدودا للغاية في بداية القرن العشرين في كثير من البلدان الإسلامية، وإن شهدت بلدان أخرى بدايات مبكرة، ربما ترجع إلى منتصف القرن التاسع عشر، مثل لبنان ومصر، وكان معظم ما يتم من تعليم للبنات محصورا في البداية في بنات الأسر "الراقية"، وقد انتشرت بينهن عادة استخدام معلمات أجنبيات لتهذيب وتثقيف عقولهن وفقا للنموذج الغربي.

وكانت البذور الأولى لتعليم البنات على يد الإرسالية الأمريكية في مصر في أواسط القرن التاسع عشر (١٨٦٥)، تلك الإرسالية التي اختارت "أسيوط" وسط صعيد مصر لتنشئ أول مدرسة في منطقة كانت أبعد ما يمكن عن تقبل هذا التغيير الكبير، ولعلها تعمدت هذا المكان لما كانت تعرفه من أنه أرض بكر تستطيع أن تروج فيها ما تريد، خاصة أنها كانت مشهورة بتمركز المصريين الأقباط، وليس غريبا أن نرى مؤتمرا قبطيا يعقد فيها بعد ذلك عقب مقتل بطرس غالى الذي كان رئيسا للوزراء عام ١٩١٠.

وما أن أهل القرن العشرون حتى شهدنا كتاب قاسم أمين "المرأة الجديدة"، وهو الكتاب الثاني للمؤلف نفسه بعد كتابه الذي أحدث دويا هائلا بعنوان "تحرير المرأة" الذي ظهر عام ١٨٩٩، وعلى الرغم من أن الكتابين كانا يتعلقان بما أسماه المؤلف بقضية تحرير المرأة، فإن المسألة التعليمية احتلت موقع القلب من الكتابين على أساس أن التعليم هو السبيل الحقيقي للتحرر والتقدم.

وربما يصح الإشارة إلى رائدة هامة من رائدات التعليم في العالم الإسلامي، ألا وهى "نبوية موسى" التي تخرجت في مدرسة معلمات السنية بمصر عام ١٩٠٥، واستطاعت أن تتقدم من الخارج إلى امتحان الثانوية العامة عام ١٩٠٧؛ حيث لم تكن هناك مدرسة ثانوية للبنات، وتكون بذلك أول فتاة مسلمة تحصل على هذه الدرجة، ويؤهلها هذا أيضا إلى أن تكون أول من تولت منصبا قياديا تعليميا؛ حيث عينت ناظرة عام ١٩٠٩ في مدرسة ابتدائية للبنات تابعة لجمعية محلية في الفيوم.

وفي ليبيا أنشئت مدرسة رشدية، أول مدرسة للبنات قد ظهرت في العام ٩٨/ ١٨٩٩ كان الهدف منها منع بنات ضباط الحامية العثمانية من الالتحاق بالمدارس الأجنبية، والمشي فهي لم تكن مفتوحة لتعليم بنات عامة الشعب العربي في ليبيا. وفي عام ١٩١٠ تأسست جمعية نسائية تحت اسم "جمعية النسوان العثمانية الخيرية" مركزها بالمدرسة الرشدية للبنات، وكان الغرض منها تهيئة أمهات المستقبل، وذلك بتعليمهن الإدارة البيتية والحقوق الزوجية، وحفظ الصحة، وتربية الأطفال، والخياطة والنقش، والطبخ، والغسالة، وكي الملابس، والنسيج، وصنع البسط...

وقد لوحظ عقب الاحتلال الإيطالي لليبيا إحجاما من قبل الليبيين عن تعليم بناتهن بعدما رأوه من وحشية المحتلين وسوء سلوكهم الخلقي الذي يتناقض مع الشريعة الإسلامية والتقاليد الاجتماعية القائمة، وقد حاول الإيطاليون إنشاء مدارس لتعليم البنت الليبية، فنصت القوانين الأساسية كذلك على إنشاء

مدارس تعليم البنات العربيات المسلمات العلوم المنزلية إلى جانب العلوم العادية التي تعطى للبنين، لكن هذا التعليم ظل مجرد نصوص لم تر النور فترة طويلة.

ولعل أخطر حادث في تعليم المرأة هو التحاقها بالجامعة في مصر سنة ١٩٢٥، ويروى "أحمد لطفي السيد" أول مدير للجامعة أن الجامعة قد قبلت بعض الطالبات في أول الأمر "سرا"، فقد حدث أن طلب إليه بعض عمداء الكليات في أول سنة لافتتاح جامعة فؤاد، بعد أن أصبحت حكومية سنة ١٩٢٥، وهى جامعة القاهرة الآن- أن تقبل الجامعة البنات الحائزات على البكالوريا (الثانوية العامة)، فأسر إليهم في ذلك الحين أن هذه المسألة شائكة، وأنه يشك في رضى الحكومة عنها، ويعترف بأنهم قرروا فيما بينهم أن يقبلوا البنات الحائزات على البكالوريا من غير أن تثار هذه المسألة في الصحف أو في الخطب، حتى وضعوا الرأي العام والحكومة معا أمام الأمر الواقع، وقد نجحوا في ذلك.

وبعد أن ساروا على هذا النهج عشر سنوات، حدث ما كانوا يتوقعونه، فقد قامت ضجة تنكر عليهم هذا الاختلاط، فلم يأبهوا لها، واستمر قبول الطالبات يدرسن مع زملائهن الصبيان.

وتشير قراءة المذكرة الخاصة بالسياسة التعليمية في عهد الاحتلال البريطاني في العراق، والتقني رسمها الميجور "بومن"، ناظر المعارف العمومية في شهر أغسطس من عام ١٩١٩- إلى أن الظروف التي كانت قائمة جعلت من تعليم البنات مسألة صعبة، وهذا تبريرا من الميجور "بومن" لاستقدام مربية إنجليزية ذات خبرة طويلة كانت تعمل في الهند، وقد وصف مدارس البنات القائمة بأنها تابعة لبعض المؤسسات والجمعيات الأهلية والأجنبية: كمدارس الطائفة الإسرائيلية، ومدرسة الراهبات الفرنسيات. وكانت هناك مدارس خاصة بالبنات المسلمات، غير أنها كانت قليلة ومتخلفة، ولا تختلف في مستواها الدراسي عن رياض الأطفال.

ولما جاءت الخبيرة الإنجليزية، اتخذت إجراءات افتتاح مدرسة للبنات، والتي تم افتتاحها في يناير ١٩٢٠في بغداد، وكان مستواها التعليمي لا يتعدى مستوى المرحلة الأولى. لكن الأهالي لم يتقبلوا هذا الأمر بسهولة، حتى إن إحدى طالبات المدرسة تروي صورا من المقاومة مفزعة حقا، فمن ذلك: استخدام السباب والشتائم، وإلصاق التهم الشائنة، بل إن بعض الفتيات كن يتعرضن لإلقاء الحجارة عليهن، وهو ما دفع الإدارة أن تتخذ احتياطاتها لحراسة الطالبات والمعلمات.

وفي الوقت الذي كانت فيه نظارة المعارف تسير ببطء لفتح المدارس للبنات المسلمات، كان هناك عدد لا بأس به من مدارس البنات الخاصة بالطوائف المسيحية والبعثات التبشيرية والأليانس الإسرائيلية، متوزعة في المدن الرئيسية الثلاث (بغداد، والموصل، والبصرة)، وكانت حصة الموصل من هذه المدارس مسلمي الأكبر.

وإذا كان تعليم البنات قد عرف طريقه إلى التنفيذ منذ أواخر القرن التاسع عشر في كثير من البلاد العربية الأخرى، فإنه تأخر جدا بالنسبة للملكة العربية السعودية؛ نظرا للمقاومة العنيفة للمبدأ والخشية أن يؤدي إلى الاختلاط بالرجال. والحق أن هذا التعليم ما كان ليبدأ عام ١٩٦٠ لولا إصرار (الأمير) فيصل بن عبد العزيز حينما كان وليا للعهد؛ إذ جاءه نفر من الأهالي يطلبون إليه إغلاق المدرسة التي فتحت في بلدتهم بحجة أن أهل البلدة جميعا لا يريدون لبناتهم أن يتعلمن. وناقش الأمير الاعتراضات التي سمعها واستخدم فصاحته ليقنع المعترضين بأن تعليم البنات خير، وأن كل الضمانات متوافرة في المدارس التي أنشأتها الدولة لتبقى الفتاة السعودية التي تتعلم محافظة على دينها وأخلاقها؛ إذ صممت لها مناهج خاصة تمتلئ بالثقافة الدينية، وأشرفت – ولا تزال – على المدارس إدارة مستقلة بتعليم البنات يديرها علماء دين في الغالب والأعم.

ولم يمض وقت قصير حتى أخذت البنات يتسابقن على التعليم بدرجة ربما تفوق درجة إقبال الصبية والشباب.

وشهد تعليم البنات في البلدان الإسلامية العربية قفزات ملموسة، بدءًا من الربع الثاني من القرن العشرين، وبعد أن كان عدد البنات في المدارس الأولية والابتدائية في مصر سنة ١٩٢١ حوالى٢١,٧٤٧ أصبح بعد عشر سنوات ١٠٩,٩٢٣، وفي عام ١٩٥٤ أصبح ٥٨٨,٦٨٩ في المدارس الابتدائية وحدها.

وفي العراق سار تعليم البنات بخطا واسعة عقب إعلان الدستور سنة ١٩٢٥، ففي سنة ١٩٣١ كان عدد البنات في المدار س الابتدائية العراقية الحكومية ٧٠٤٦، بينما بلغ عدد الذكور ٢٧٤٦٧، وفي عام ١٩٣٩ ارتفع عدد البنات إلى ٢٧١١٥ وعدد الذكور ٦٩٥٠٥. وفي عام ١٩٥٣ ارتفع عدد البنات في المدارس الحرة والأجنبية في المرحلة الابتدائية إلى ٥٨,١٢١، وعدد الذكور ١٨٥,٤٦٦، أي بنسبة ٧٦% للذكور و٢٣,٢% للإناث من مجموع عدد التلاميذ.

وفي سوريا كان عدد البنات في المدارس الابتدائية السورية في سنة ١٩٣١ حوالي ١٠,٢٢٥ وعدد الذكور ٢٧,٩٢٠، وفي سنة ١٩٤١ أصبح عدد البنات ٢٠,٠٢٠ والذكور ٥٠,٧٧٩، وفي سنة ١٩٤٨، أي بعد انقضاء أربعة أعوام فقط على انتهاء الانتداب الفرنسي، كانت الزيادة بنسبة ٨٠%، وهى تعادل مجموع ما حصل من الزيادة خلال سني الانتداب جميعا. واستمرت الزيادة في عدد التلميذات، فبلغ عددهن في سنة ١٩٥٣ حوالي ٨٨,٢٥٤ في مختلف المدارس الابتدائية، بينما بلغ عدد التلاميذ ٢٢٢,٧٧٦، أي أن النسبة المئوية للبنين ٧٢,٤% وللبنات ٢٧,٦%.

وتبرز مشكلة المرأة في قضية الأمية، وهي مشكلة حضارية معقدة في أسبابها ونتائجها تتصل جميعا بمكانة المرأة في المجتمع، وبفرص العمل المتاحة لها وبمدى مشاركتها في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية، وتتجلى في نطاق الأسرة، وفي العادات والتقاليد، وفي الحقوق والواجبات، وتنبع أصلا من التمييز الذي هو وليد مواقف حضارية تاريخية، وكلها لا تتفق مع أصول العقيدة أو مع مطالب المجتمع والحضارة.

وقد تجلت هذه المشكلة في لغة الأرقام، فقد قدرت نسبة الأمية عام ١٩٦٠ في البلاد الإسلامية العربية بين الكبار بحوالي ٨١%، وكان نصيب الإناث منها حوالي ٩١% ونصيب الذكور حوالي ٧٢%، وفي عام ١٩٧٠ قدرت النسبة العامة للأمية بحوالي ٣٧% (أي حوالي ٦٨٣٠٠٠٠٠ رجل وامرأة)، وكانت نسبة الأمية من مجموع الإناث ٨٦% ونسبة الأمية من الذكور حوالي ٦١%.

وتجلت هذه المشكلة على مستوى البنات في سن التعليم، فعلى الرغم من ارتفاع نسبة النمو لصالحهن بالقياس إلى البنين في المراحل التعليمية المختلفة، فإن نسبتهن في مراحل التعليم عامة كانت دون النسب المقابلة لهن في هذه البلاد النامية عموما، وبدت هذه المشكلة فيما يلي:

هبوط نسبة البنات الملتحقات بالمدرسة الابتدائية، فعلى الرغم من أن التعليم قد قفز قفزات واسعة خلال الستينيات والسبعينيات من القرن، فقد ظل خارج المدرسة على مستوى المنطقة العربية حوالي ٧٠% من البنات اللواتي هن في سن التعليم الابتدائي. وكان لهذا أسباب كثيرة، منها عدم التحاق نسبة كبيرة منهن منذ البداية لظروف اقتصادية أو لتحكم العادات والتقاليد، أو بسبب تسرب الكثير منهن قبل إتمامهن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية أيضا، أو لعدم ملاءمة مكان المدرسة، أو محتوى التعليم، ومع ذلك فإن الاتجاه العام كان باعثا على الأمل، حيث اقتربت نسبة تعليم البنات في بلاد إلى نسبة الذكور بينما ظلت نسبتهن في بلاد أخرى لا تتجاوز ١٠%.

ضآلة نسبتهن في التعليم الثانوي فقد وصلت في أول السبعينيات نسبة من هن خارج المدارس من الفئة العمرية لهذا التعليم حوالي ٨٥%، بل إن هناك بلادا إسلامية كانت فرص التعليم أمام البنات فيها تقل إلى حد بعيد.

ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار من النساء (١٥ سنة فأكثر) بصورة بارزة في الفترة نفسها؛ إذ وصلت في بعض البلاد إلى ٩٠% وفي بعضها الآخر ٨٠%، وانعكست هذه الحالة على مدى مشاركة المرأة بصفة عامة في القوى العاملة، ومن ذلك على سبيل المثال أن هذه النسبة تراوحت من ٦و٩ في سوريا إلى ١% وأقل في بلدان إسلامية أخرى، بينما بلغت هذه النسبة حدا مرتفعا في البلاد المتقدمة، فقد بلغت في اليابان ٣٧%، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٣٠%، وفي بولندا ٤٦%.

وفي كل البلدان الإسلامية التي بدأت فيها حركة تعليم البنات منذ وقت مبكر من القرن، ثم تلك التي لحقت بعد ذلك، استند أنصار تعليم البنات من المفكرين والقائمين على إنشاء المعاهد التعليمية لهن إلى جملة من الأسباب الدافعة على وجه العموم، نذكر منها:

أهمية المرأة بالنسبة للرجل، فهي شريكته ومعينته ورفيقة حياته ومكملته، وهى ما برحت منذ بدء العالم، وستبقى إلى نهايته غير مفترقة عن الرجل، وهذا الاتحاد التام بينهما جعل لكل منهما تأثيرا عظيما على الآخر، والتأمل في هذه الحقيقة يدفع بالضرورة إلى استشعار الحاجة إلى تعليم المرأة أشد كثيرا من الحاجة إلى تعليم الرجل؛ حيث إن تأثير المرأة على الرجل أشد من تأثيره عليها، وكأن المرأة استعاضت عن ضعف بنيتها إزاء الرجل بقوة عواطفها.

أوجب الله تعلم العلم على كل مسلم ومسلمة، كما أوجب على أمهات المؤمنين أن يعلمن الناس ذكورهم وإناثهم "واذكرن ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكمة" (الأحزاب: ٣٤)، فكان الرجل يأتي إليهن ويستفتيهن، ويتلقى ما يلقينه من أحكام الله ومكارم الأخلاق، وبذلك أخذت عقول الرجال ترجع إلى رشدها وتعلم ألا دخل لاختلاف الصنف أو الشعوب أو الأمم في التفاضل، فقد جعل الله التفاضل بين الكائنات تابعا لما بينها من الفضل والمزايا، ومن ذا الذي يستطيع أن يعتقد فضل بدوي جهل وسيلة الاتصال بالمعرفة، على امرأة وصلت الليل بالأيام في طلب العلم حتى تثقف عقلها وتهذبت نفسها؟

تصور كثير من الرجال أن تعليم المرأة وعفتها لا يجتمعان، حيث إنها ناقصة العقل شديدة الحيلة، وبالتالي فإن تعليمها يؤدي إلى ازدياد براعتها في الاحتيال والخدعة والاسترسال مع الشهوة، وليس هناك ما هو أبعد عن الحقيقة من ذلك، فإن التعليم – خصوصا إذا كان مصحوبا بتهذيب الأخلاق – يرفع المرأة ويرد إليها مرتبتها واعتبارها ويكمل عقلها ويتيح لها القدرة على التبصر في أعمالها، فالمرأة المتعلمة أكثر من غيرها تخشى عواقب الأمور.

التعليم يساعد المرأة على القيام بوظيفتها الاجتماعية، فلقد أظهرت الوقائع أن كثيرا من النساء لا يجد من الرجال من يعوله كالبنت التي تفقد أقرباءها ولم تتزوج، والمرأة المطلقة والأرملة التي يتوفى زوجها، والوالدة التي ليس لها أولاد ذكور أو لها أولاد قصر، كل هؤلاء يحتجن إلى التعليم ليتمكن من القيام بما يسد حاجتهن وحاجات أولادهن إن كان لهم أولاد. وكانت النساء يضعن أختامهن على حساب أو مستند أو عقد يجهلن موضوعه أو قيمته وأهميته لعدم إدراكهن كل ما يحتوي عليه، أو عدم كفاءتهن لفهم ما أودعن، فتجرد الواحدة منهن من حقوقها الثابتة بتزوير أو غش، لكن ذلك يقل احتماله كثيرا في حالة تعلمها.

حق التعليم:

في حوالي منتصف القرن قدرت بعض المراجع وضع الأمية في أربع دول إسلامية من مجموع السكان (١٥) سنة فأكثر كالتالي:

- المملكة الأردنية الهاشمية تراوحت بين ٨٠ و٨٥%
- العراق تراوحت بين ٨٠ و٩٠%
- سوريا تراوحت بين ٧٠ و٨٠%
- مصر تراوحت بين ٧٥ و٨٠%

مع النظر بعين الاعتبار ضعف الدقة في الإحصاءات كما هو مشهور في معظم البلدان النامية، ومنها البلدان الإسلامية في هذه الفترة من الزمن.

وربما يكون ضروريا الإشارة إلى خطوة على درجة كبيرة من التقدمية، حيث أصدر د. عبد الرزاق أحمد السنهوري الذي كان وزيرًا للمعارف في مصر القرار الوزاري رقم ٦٥٤٥ بتاريخ ١٩٤٥/١٠/١٠ بإنشاء جامعة شعبية بالقاهرة، والتي أريد بها ألا تحصر جهدها في محو الأمية بالمعنى الأبجدي وحده وإنما ما عرف فيما بعد بـ "محو الأمية الحضاري"، على أساس أن جذور الأمية إنما تكمن في التخلف القائم، وأن محاربة الأمية لا تكون فعالة حقيقة إلا بالهجوم على التخلف في مظاهره ومنابعه وأسبابه، في صورة من صور تعليم الكبار، وهذا يتبدى لنا من النظر في أغراضها كما نصت عليها المادة الأولى من قرار إنشائها:

تنظيم دراسات عقلية بقصد تكوين الشخصية وترقية الملكات ورفع المستوى الثقافي.

العمل على نشر الثقافة العامة بين طبقات الشعب على أساس من الرغبة الشخصية دون اشتراط مؤهلات خاصة.

المساهمة في إيقاظ الوعي القومي عن طريق العمل على رفع المستوى العام الفكري والاجتماعي.

العناية بنواحي النشاط الاجتماعي للطلبة المنتسبين للجامعة عن طريق تنظيم رحلات وإقامة حفلات رياضية وترفيهية.

وإذا ما نظرنا إلى البلدان الإسلامية العربية في الوضع العالمي في أواسط القرن فسوف نجد أنها كانت تقع في منطقة تعتبر من أكبر مناطق انتشار الأمية في العالم، فهذه المنطقة كانت تضم ٩٧ دولة يسكنها حوالي ٥٦% من سكان العالم، إلا أنها تحملت حوالي ٩٠% من مجموع الأميين الذين عاشوا فيه، وكانت هناك ٨٠ دولة في المنطقة الأخرى من العالم يسكنها حوالي ١٢% من السكان ولا تتحمل إلا ١% فقط من الأميين في العالم.

ومن الجدير بالذكر أن عددًا من البلدان الإسلامية شهدت جهودًا ملحوظة نحو سد منابع الأمية بتقرير مبدأ الإلزام في التعليم، ومن هنا نجد أول دستور في مصر عام ١٩٢٣ ينص في المادة ١٩ منه على أن "التعليم الأولى إلزامي لجميع المصريين من بين بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة". وفي سوريا نص دستور ١٩٣٠ في المادة ١٤ على أن "التعليم الأولي إلزامي مبدئيا لجميع السوريين من بنين وبنات".

أما العراق فقد نص قانون المعارف رقم ٥٧ لسنة ١٩٤٠على مجانية التعليم وإلزاميته في الأماكن التي تعلنها الوزارة، وهكذا الشأن في بلدان أخرى.

لكن المشكلة كانت تكمن في معطيات واقع لم يسر على طريق أخذ هذه النصوص القانونية والدستورية مأخذ الجدية في التنفيذ، من حيث الإمكانيات ومستوى الوعي القائم، إذ لم تنتشر المدارس بالصورة التي تجعل التعليم متاحًا لكل من يطلبه، ولم يكن الوعي قد بلغ درجة تثير الحماس لدى جميع الآباء كي يرسلوا أبناءهم للمدارس، فضلاً عما كانت تعيشه المرأة من أوضاع أخرت بداية تعليمها كثيرا عن بدايته بالنسبة للبنين.

ولعل ما يؤكد هذا أننا إذا نظرنا إلى الأوضاع الكمية للأمية في عدد من الدول، فسوف نجد أنها استمرت دون المستوى المأمول والمتناسب مع ما كان يعلن من سياسات وقوانين ومبادئ.

وفي دولة مثل إيران، وقبل قيام الثورة الإسلامية، نجد أن عجز المدرسين والمدارس مثل مشكلة مزمنة في المناطق الريفية، ويرجع إنشاء فرق لمحو الأمية جزئيًا إلى دورها في حل هذه المشكلة، فعندما كان الشاب يبلغ سن الثامنة عشرة كان يخضع لمنهج دراسي يستمر لمدة أربعة أشهر كان عليه بعدها أن يجتاز امتحانًا، فإذا ما رسب يتم توزيعه على قوات الجيش النظامي، أما إذا نجح فإنه يوزع على إحدى القرى لمدة أربعة عشر شهرا. وكان يمكن لفرق محو الأمية على المستوى الظاهري أن تتباهى بالعديد من الإنجازات، فبحلول عام ١٩٦٧ كان قد تم تدريب ٣٥ ألف شخص، بالإضافة إلى ٢٣٨ تلميذا بالابتدائي و١١٠٦ أشخاص بالغين حضروا فصول محو الأمية التي نظمتها فرق محو الأمية، وأثلجت هذه النتائج صدر الحكومة، وظهر ذلك في تنظيمها لفرق محو الأمية للإناث عام ١٩٦٩.

وقد أدت الجهود المكثفة لمحو الأمية في تركيا إلى انخفاض نسبتها من ٢٤% من مجموع السكان البالغين من العمر أكثر من ١٥ سنة إلى ١٩,٣% في الفترة بين عامي ١٩٨٥ و١٩٩٠، وكانت نسبة الانخفاض واضحة بين الإناث أكثر منها بين الذكور، فقد انخفضت نسبة الأمية بين الإناث من ٣٥,٧% عام ١٩٨٥ إلى ٢٨,٥% عام ١٩٩٠ بمعدل قدره ٧,٢%، على حين انخفضت نسبة الأمية بين الذكور من ١٢,٤% إلى ١٠,٣% في الفترة نفسها بمعدل قدره ٢,١%.

وتدل الأرقام في السبعينيات، على الرغم من تباينها من دولة إلى أخرى ومن عام إلى آخر، على أن نسبة الأمية بين الراشدين في الدول الإسلامية العربية عامة (١٥+) بلغت حوالي ٩٠% في بعض الدول، و٤٥% في بعضها الآخر، ولكنها بصفة عامة قربت من ٧٥%، ومع اختلاف هذه النسبة بين المناطق في كل دولة، وحسب الجنس، فمن الواضح أن ٨٠% من الأميين كانوا يوجدون في الريف والبادية، كما أن نسبة الإناث كانت هي الأعلى منها بين الذكور.

ويبدو أن أهم عوامل تفاقمها بصفة عامة – فضلاً عما ورثته الأنظمة التربوية من عجز عن استيعاب المستحقين – ضآلة الجهود المبذولة إزاء النمو السكاني والنقص في وضع خطط قومية شاملة ذات أهداف وبرامج وافية وقلة الموارد المرصودة، وغياب فلسفة متسقة، وهو ما ولّد الكثير من الذبذبة والاضطراب بين الأهداف والوسائل.

ويتضح هذا كله في مدى الخطوات والجهود المبذولة في هذا المجال، وعجزها عن تحقيق الأهداف المعلنة، ومن ذلك على سبيل المثال أن مجموع أعداد الذين شملتهم برامج محو الأمية في عشر دول إسلامية، وهي الأردن والبحرين والجزائر والسعودية والسودان وسوريا والعراق ومصر واليمن الشمالية واليمن الجنوبي، لم يكد يبلغ على مدى خمس سنوات من الستينيات ثلاثة ملايين من الرجال والنساء، في حين أن العدد الإجمالي للأميين في زيادة مستمرة بسبب دخول أعداد من الأطفال إلى صفوفهم تقدر خلال هذه المدة نفسها بحوالي عشرة ملايين، ثم إن الأموال التي تم رصدها لبرامج محو الأمية ظلت هامشية إلى حد بعيد بالقياس إلى ميزانيات التعليم المدرسي، فلم تصل هذه المخصصات على طوال السنوات الخمس في خمس عشرة دولة إسلامية عربية إلى ما يساوي ٥٠ مليون دولار.

وعلى الرغم من بعض مبادرات الأخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفي واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ظلت المشكلة ضخمة وتطلبت الحاجة إلى مواجهتها جهدًا أشمل، وتخطيطًا أوفي ونظرة أبعد، فقد تأكد ما يشبه الإجماع على أنها لم تعد مشكلة أمية الكبار في القراءة والكتابة ولا مشكلة أعداد متزايدة تتراكم مدة بعد أخرى لنقص الفرص في التربية المدرسية، ولا مشكلة فتح فصول يضبطها نظام الحضور والغياب، وإنما تأكد أن المشكلة في أعماقها وأبعادها ومداها، وفي أسبابها ومظاهرها، مشكلة حضارية في المرتبة الأولى، ولا يمكن النظر إليها إلا في سياق عملية التغيير الحضاري، وصميمها هي التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ومع ذلك فقد استمر المعدل البطيء للغاية لجهود محو الأمية، وعلى سبيل المثال، في عام ١٩٨٠ نجد أن أعلى نسبة أمية في مجموعة الدول الإسلامية العربية كانت في اليمن (الشمالي)؛ حيث وصلت إلى ٦٩,١%، تلتها كل من جيبوتي والمغرب وموريتانيا التي وصلت في كل منها إلى ٥٩,٩%، وأقلها الأردن حيث بلغت ٢٤,٨ % تلتها الإمارات التي بلغت ٢٧%، علمًا بأن المتوقع في الغالب أن تكون لبنان أعلاها، لكن لم يظهر إحصاء خاص بها في تلك الفترة؛ نظرًا لظروف الحرب الأهلية التي كانت قائمة في تلك الفترة.

ومن أبرز الأحداث في مجال محو الأمية في البلدان الإسلامية العربية، وثيقة هامة صدرت عام ١٩٨٧ بعنوان: "إستراتيجية محو الأمية في الوطن العربي"، وانطلقت الإستراتيجية أولا من أصل المشكلة الذي أشرنا إليه ألا وهو التخلف، ورمت إلى اقتحام مواقعه جميعا دفعة واحدة، وللوصول إلى ذلك دعت

الإستراتيجية إلى تبني خطة وطنية شاملة وإلزامية تلتقي فيها الجهود الشعبية مع الجهود الرسمية، وتقوم المؤسسات والهيئات بمختلف أنواع النشاط المتصل بمواجهة التخلف في المجالات الثقافية والتعاونية والتعليمية والرياضية والإعلامية والاجتماعية والاقتصادية والحرفية، وعلى أن تمتد هذه البرامج لما بعد الحملة لتصبح نشاطًا مؤسسيًا ينمو ويتصاعد.

وكان من الواضح أن هذه الإستراتيجية قد حلّقت في أجواء عالية من التفاؤل الذي تجاوز معطيات الواقع الإسلامي المؤلم في المنطقة العربية، فعلاً رنين ألفاظها وطارت أحلامها بعيدًا، وهو ما جعلها مجرد حلم لم يعرف طريقه إلى التنفيذ، ولعل ما أشارت إليه التقديرات والإسقاطات ينبئنا بحقيقة هذا كما يتبين لنا مما يلي:

زيادة أعداد الأميين من ٦١ مليون عام ١٩٩٠ إلى ٦٦ مليون بنهاية القرن.

انخفاض نسبة السكان الأميين من ٤٩% من إجمالي السكان عام ١٩٩٠ إلى ٣٨% عام ٢٠٠٠.

تشكل النساء والفتيات دون استثناء أغلبية عدد السكان الأميين مع توقع استمرار هذا الاتجاه.

وقد شهدت بعض الدول الإسلامية غير العربية عددًا من تجارب محو الأمية، فمن ذلك، إيران، ففي ديسمبر ١٩٥٥ أمر الشاه بهلوي بتشكيل مجلس يضم عشرين عضوًا ويتبع رئاسة مجلس الوزراء للقضاء على الأمية في إيران، وبعد فترة من المناقشات بدأ المجلس يخطط الحملة ضد الأمية على أن يبدأ الأمر في بعض المدن، واختيرت بعض المدارس الابتدائية لتكون مراكز لتسجيل الأميين الكبار، وأنشئت فصول لتدريب المعلمين، وظهرت الإعلانات والملصقات الملونة والشعارات في أماكن ظاهرة من المدارس الابتدائية أملاً في جذب انتباه الأميين وتشجيعهم على الالتحاق بفصول محو الأمية.

وفي الشهور الأخيرة من خريف ١٩٥٦ افتتحت فصول محو الأمية، وطبقًا للإحصاءات التي أصدرتها إدارة تعليم الكبار بالوزارة كان هناك ٢٣١٧٠١ من الكبار يتعلمون القراءة والكتابة في فصول محو الأمية في العام الدراسي ١٩٥٧/٥٦، وفي الفترة نفسها كان هناك أيضا ما يقرب من ١٠٠,٠٠٠ من الجنود والحرس ورجال الشرطة الذين بدءوا يتابعون البرنامج، وفي السنة التالية بلغ عدد الدارسين المنتظمين في فصول محو الأمية ٣٧٦,٣٤٧ شخصا.

وفي إندونيسيا تشكلت عام ١٩٤٩ لجنة تعليم الجماهير في كل قسم من أقسام الأقاليم، وفي أي مكان آخر رؤى من المصلحة تكوينها فيه، وكانت ألوان النشاط التي تقوم بها هذه الإدارة ذات طبيعتين، وهما:

١ – ألوان من النشاط ذات طبيعة تنفيذية، وهنا تدخل مكافحة الأمية، ودراسات الثقافة العامة ومناهج تعليم الكبار، والمكتبات الشعبية، والمناهج النسوية... إلخ.

٢ – ألوان من النشاط ذات طبيعة تنسيقية، ويقصد بها إيجاد صلات وثيقة بمنظمات الشباب والحركة الكشفية والمنظمات النسائية والمنظمات الرياضية... إلخ.

وطبقا للتعدادات الفعلية التي أجريت في إقليم جاكرتا في سنة ١٩٤٩ كانت نسبة الأميين حوالي ٤٢% من السكان، وفي بودجونيجورو حوالي ٥٥%، وفي جنوب سومطرة تراوحت النسبة بين ٤٧ و ٤٦ %. وبناء على هذه الحقائق والإحصاءات الأخرى أمكن تقدير نسبة الأميين الكبار (من سن ١٣ إلى ٤٥) بما يقرب من ٥٠% من مجموع السكان، وببساطة أمكن أن نعتبر أن عدد الأميين الكبار وصل إلى ٤١ مليون وهو كان يمثل ٥٠% من مجموع السكان البالغ عددهم ٨٢ مليون.

وقد خطط عام ١٩٥١ لمشروع ضخم يستغرق تنفيذه عشر سنوات من أجل القضاء على الأمية في إندونيسيا، وهو الأمر الذي كان يحتم أن تمحى أمية ما لا يقل عن ٤,٥ ملايين من الأميين كل عام، وإن لم تتح الظروف أن يتم هذا بالدقة التي كانوا قد تصوروها.

وحتى عام ١٩٧٨ كان كل الأميين والمنقطعين عن الدراسة الابتدائية يجمعون في فصول مدرسة ابتدائية في القرية، وهناك يتعلمون القراءة والكتابة والحساب على يد مدرس "خصوصي" ٠ وكان يطلب من الناس الحضور إلى المدرسة بعد الظهر، أي في الوقت الذي هم فيه أشد حاجة إليه لكسب قوتهم، وكانت نتائج هذه المحاولات غير مشجعة. ولما بدأ مشروع جديد لمحو الأمية عام ١٩٧٨ بدفعة قوية من الرئيس الإندونيسي في ذلك الوقت الجنرال سوهارتو اتجه الناس لتشكيل مجموعات للتعلم في أوقات فراغهم (في الأمسيات) واستخدام البيوت أماكن للتعلم. والشخص الذي كان يدرس لهم، أي المعلم، كان عادة شخصا متعلما من أهل القرية، لذلك فلم يكن هناك ما يدعو إلى الخجل منه، وكان الناس يتعلمون القراءة والكتابة والحساب واللغة القومية ومواد للتعليم الأساسي.

ووفقا لتقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة عن عام ١٩٩٥، بلغ معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين عام ١٩٩٢ في عدد من الدول الإسلامية غير العربية كالتالي:

– ماليزيا	٨١,٥ %
– تركيا	٨٠,٥ %
– إيران	٦٤،٩ %
– إندونيسيا	٨٢,٥ %
– باكستان	٣٥,٧ %
– نيجيريا	٥٢,٥ %
– أفغانستان	٢٨,٩ %
– بنجلاديش	٢٦,٤ %

وفي الجملة، نجد أن حركة محو الأمية وتعليم الكبار قد شهدت تغيرًا جوهريًا في البلدان الإسلامية منذ منتصف السبعينيات سواء في المفاهيم أو السياسات، إلا أن التطور في النواحي النوعية وفي التطبيق الفعلي لم يكن في مستوى تلك التصورات والخطط المرسومة، والآمال المعقودة على أسلوب المواجهة الشاملة للخلاص من الأمية لم تحقق أغراضها كاملة، ورافق تطبيق هذا الأسلوب في كثير من الأحيان جوانب سلبية، وأهم ما أدى إلى عدم اكتمال بعض الجهود وتقصيرها أن مفهوم الحملة الشاملة كان يستلزم تضافر جهود المجتمع كله للقضاء على أسباب التخلف المادية والمعنوية في المجتمع بوجه عام.

ومثل هذا التكامل مع سائر جهود المجتمع لم يتوافر دوما للكثير من الحملات الشاملة التي تم تطبيقها. وهكذا ظلت تلك الحملات، رغم مزاياها الكبيرة والمشاركة الجماهيرية الواسعة فيها، حملات لمحو الأمية الأبجدية في وقت ساد فيه، في الدول الصناعية بوجه خاص، شعار "محو الأمية الحضارية"، وهو شعار احتاج إلى جهود كبيرة في شتى مجالات التنمية، وفي مجال التنمية الثقافية بوجه خاص. ومن هنا لم يكن من المستغرب أن يطلق على " الأمية الحضارية " في البلدان الصناعية اسم " الأمية الجديدة " أو " أمية المستقبل ".

خامسًا: بنية التعليم

ونقصد بالبنية هنا جملة العناصر الأساسية التي يتكون منها التعليم باعتباره نظامًا اجتماعيًا، له هيكله التنظيمي الذي يعبر عنه نمط إدارته والمراحل التعليمية والقائمون بعملية التعليم من المعلمين بصفة خاصة، وهو ما يمكن بيانه فيما يلي:

إدارة التعليم:

إذا نظرنا بنفاذ إلى "التقدم" و"التخلف"، وهما الوجهان المتناقضان للحياة التعليمية في القرن العشرين، لوجدنا جوهر الفرق بينهما في الإدارة، فالتقدم يعني بالضرورة بنوع مجتمع من المجتمعات حاله من الكفاية الإدارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية، في مختلف مجالات حياته أو بعضها على الأقل، ومن تشغيلها وتوجيهها في ضوء ما حدده من أهداف، بحيث يتحقق له في النهاية وبصفة مستمرة ناتج يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم إنفاقه وبذل فيه من جهد، فينشأ عن اطراد "القيمة المضافة" حركة المجتمع المستمرة إلى أعلى وإلى أمام.

أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته. وإلى أن يتغير نمط التعبئة والتشغيل والتوجيه – أي نمط الإدارة – تغيرًا أساسيًا يبقى المجتمع في فلك " النمو" لا " الانطلاق" و"التقدم".

ولقد استقبلت البلدان النامية – ومن بينها البلدان الإسلامية – القرن العشرين بتركة إدارية مشحونة بالتخلف، وعلى الرغم من كل الجهود التي بذلتها هذه البلدان في معركتها ضد التخلف من أجل تطوير إدارتها فإنه يصعب القول بأنها استطاعت أن تنفض عن نفسها غبار ما ورثته من عصور الضعف والتأخر، أو أنها أصبحت إدارات ذات فاعليات مستحدثة قادرة على التجديد.

ولقد صحب قيام "التعليم الحديث" في معظم البلدان الإسلامية في تواريخ مختلفة استحداث نمط "جديد" من الإدارة التعليمية كان جزءًا من عملية "تحديث" الإدارات العامة لتلك البلدان. وقد اتخذ ذلك النمط الإداري – بوجه عام – شكلا موحدا أو شبه موحد قوامه جهاز مركزي كان بمثابة "العقل المفكر" أو "المهيمن" للدولة في شئون التعليم.

أما الأيدي المنفذة فكانت محدودة "التفكير"، أولا: لأنه لم يأت وليد الابتكار بقدر ما جاء وليد التقليد لتجارب بلدان أخرى. وثانيًا: لأن الإدارة فهم منها أنها التنفيذ والتسيير والضبط والربط وفق خطوط وأنماط محددة سلفا. وثالثًا: لأن موضوع النشاط الإداري لم يكن يتجاوز ذلك العدد القليل من المدارس بأهدافها الضيقة (وهي إعداد نفر من الموظفين للحكومة)، ومطالبها البسيطة (توفير معلم وكتاب وقرطاسة وسبورة)، وكل هذا وسط مجتمعات بدت قانعة بالقليل متغيرة بالقليل.

غير أن التعليم، ومن ورائه المجتمع، لم يبق على حاله "القديم" في جملة البلدان الإسلامية، وإنما طرأ عليه وعلى سياسته تغيرات ملحوظة هزت التعادل أو التوازن بينه وبين إدارته، فانكشف عمق الأزمة الإدارية. لقد تحول التعليم من نشاط بسيط أو محدود إلى صناعة كبيرة في حجمها وميزانيتها وطاقاتها العاملة وأهدافها ومسئولياتها، وظهر مع التعليم، بل فوقه، سياسات تعليمية ذات طموح في مبادئها واتجاهاتها، مثل تكافؤ الفرص التعليمية، وحق كل مواطن في العلم إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه، وإيصال الخدمة التعليمية إلى أعماق الريف والبادية والقطاعات الاجتماعية المحرومة، والنهوض بمستوى التعليم ومحتواه وربطه بالحياة وتوجيهه لسد احتياجات المجتمع من العمالة الماهرة على شتى المستويات، فضلا على تكوين "الشخصية الجيدة" التي تقدر على مواجهة تحديات العصر وتغالبها وتتغلب عليها.

ومن الإنصاف القول بأنه قد واكب تلك التغيرات في التعليم وسياسته بعض التطور في إدارات التعليم في كثير من البلدان الإسلامية، يشهد بذلك ما جرى من محاولات لإعادة تنظيم الهياكل الإدارية لوزارات التعليم، وإعادة النظر في خريطة المسئوليات والسلطات، وفي مراتب أو درجات السلم الإداري، ومراجعة القوانين والقرارات واللوائح التعليمية، والعمل على تبسيط الإجراءات وتخفيف حدة "الروتين"، والاتجاه نحو اللامركزية والمشاركة الشعبية والطلابية، والشروع في اصطناع التخطيط والبحث منهجيا في العمل وأساسا لاتخاذ القرارات الإدارية.

لكن من الحق أيضا أن نعترف بأن جملة ما أصاب إدارات التعليم من تطور لم يتجاوز حدود "التحسين"، وأن هذه الإدارات ما زالت في حقيقتها في كثير من الأحوال " طبيعتها الأولى"، سواء من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف، أو من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام، أو من حيث طرق العمل وأساليبه، أو من حيث الكفاية البشرية، والقيم السلوكية.

فمن حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف، استمرت الإدارة التعليمية جملة، إلى حد كبير، واقعة تحت تأثير تصور أنها نشاط فوق "العمل" (الفني) و"العمالة" (العاملين في التعليم) والناس، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والإملاء، واستمر التركيز في العمل الإداري على "النواحي الآلية" (المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والنظم وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية) أكثر من "النواحي الإنسانية" (حفز الأفراد ومراعاة قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم) وعلى "الجزئيات" أكثر من "الكليات" وعلى "التسيير" و"الإجراء" أو "التدوير" أكثر من "التجديد" و"الابتكار" و"التطوير". ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم "الإدارة الديموقراطية" و"المشاركة" و"القيادة الجماعية" و"الحرية" و"القيادة الفردية"، فالشعارات ظلت طويلا مبهمة وظل الطريق أمام تحقيقها طويلا.

وأما من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام ونقاط ارتكاز، فعلى الرغم مما شهدته كثير من الإدارات من تنظيم وإعادة تنظيم، فقد بقي القديم هو الأصل والأساس، وآية ذلك أن الأجهزة الفوقية في المركز ظلت بيدها السلطة الحقيقية تحل وتعقد وتصنع بمفردها القرار وتضع وحدها اللوائح والنظم وقواعد العمل والإجراء، أما المستويات الإجرائية – حيث المدارس والمجتمعات المحلية – فلم تملك إلا التنفيذ، وحرياتها في التصرف والحركة والمبادرة ظلت محدودة. والتقسيم التقليدي بين ما هو إداري بالمعنى الحرفي (مثل: التعيينات، الترقيات، التنقلات، وضع الميزانية، الإنفاق على التعليم، وإجراء الامتحانات) وبين ما هو فني (مثل: تحديد الأهداف، تصميم بنى جديدة للتعليم، تطوير المناهج، والنمو المهني للمعلمين)، ظل هو السائد دون إحكام صلة أو تكامل ودون موازنة في السلطة بين الاثنين.

وعندما استحدثت أجهزة جديدة، مثل: التخطيط، البحوث، التوثيق، الإحصاءات أو المعلومات التربوية، والخدمات الإضافية (المكتبات والوسائل التعليمية والشئون الطلابية)، بقيت على الهامش ضيقة السلطة ضعيفة الأثر. كذلك فإنه عندما ظهرت أهمية الربط بين التعليم والحياة، بين المدرسة والمجتمع، لم تنشأ تنظيمات فعالة تفي بهذا الغرض، وبقيت الإدارة التعليمية والمدرسية منطوية على نفسها لا تكاد تبصر أو تفيد مما يجرى ويتوافر خارج التعليم والمدرسة. وفي جملة الأحوال قامت التنظيمات الإدارية وإعادة التنظيمات على الاجتهادات الشخصية أكثر من الخبرة العلمية، وبقيت هذه التنظيمات تعاني صعوبة الاتصال والتنسيق وبطء الحركة، داخليا وخارجيا، كما عانت من النقص الشديد في الكفايات

البشرية التي هي قوام كل تنظيم، ولم نسمع إلا مؤخرا، وفي النزر اليسير، عن اهتمام الخطط التربوية بإصلاح إداري وبتوفير الكفايات الإدارية اللازمة للتعليم.

وأما من حيث الطرائق والأساليب الإدارية فاستمرت ترجع – في معظمها – إلى عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا، وعصر ما قبل التعليم القياسي أو الكبير، بدليل ما رأيناه سائدا من أساليب تقليدية في وضع الميزانية والإنفاق والمعاملات المالية، ومن وسائل في جمع المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها، ومن طرق في الاتصال والمراجعة، ومن تقنيات في تنفيذ المشروعات والإشراف عليها وتقويم العمل وحساب العائد، وأخطر من كل هذا كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة. وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التي استحدثت مثل التخطيط والبحث، تاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته، وفقدت بذلك قدرتها على التجديد.

وأما من حيث الكفاية البشرية – وهي أثمن وأهم أداة في العملية الإدارية والتعليمية – فقد كان من الملاحظ أن ازدياد حجم عملية التعليم في كثير من البلدان الإسلامية قد صحبه نمو في الطاقة العاملة في قطاع الإدارة التعليمية. غير أن هذا النمو جاء مشوبًا بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملاً إيجابيًا في الكفاية الإدارية، وبالتالي في الكفاية التعليمية، وهذه النقائص هي:

أ – اتجاه هذا النمو إلى الناحية الكمية، وهو ما أدى إلى تضخم أعداد الموظفين "الإداريين" وإلى الإخلال بنسبتهم في هيكل العمالة التعليمية، وبالتالي إلى ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانيات التعليم.

ب – تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين إلى وظائف إدارية تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته!.

ج – عدم الاعتراف بالإدارة مهنة لا يجوز الاشتغال بها إلا بعد إعداد أو تدريب كاف.

وأخيرًا فقد ترسب في الإدارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها، مثل: "التأني" أو "البطء" في الحركة، التسلط، الفردية، المنافسة البغيضة، إيثار العافية، التهرب من المسئولية، المحسوبية، والالتزام بالقديم، وكلها قيم لا تعوق العمل الإداري فحسب، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجا في العلاقات الإنسانية.

التعليم القلق:

هو تعليم تلك المرحلة التي تقع بين التعليم الابتدائي والتعليم العالي وتسمى التعليم الثانوي، فهي قلقة من حيث أهدافها، فهل هي إعداد للحياة أم لما يليها من تعليم وهو التعليم الجامعي بصفة خاصة؟ وهي قلقة من حيث مدتها فأحيانا ما تضم مرحلتين سميتا بأسماء مختلفة: كفاءة وثانوي، ثقافة عامة

وثانوي، متوسط وثانوي، فضلا عما يرافق هذا وذاك من اختلاف في مدة الدراسة، كما أنها قلقة من حيث نوعية ما تقدمه من مقررات، فالشائع هو انقسامها إلى نوعين : تعلم فني تقني، وتعليم ثانوي أكاديمي.

ومن المعروف أن الموروث الحضاري التربوي الإسلامي لم يكن يعرف مثل هذه المرحلة، حيث انقسم التعليم في أغلب الأحوال إلى مرحلة مبكرة تمثلت في تعليم الكتاتيب لتعليم أولويات العلوم المتوافرة، ثم تعليم متقدم يتم في المساجد الكبرى والمدارس. لكن عندما بدأ النقل والاقتباس من التعليم الغربي، وخاصة على في مصر في عهد محمد على مع بدايات القرن التاسع عشر عرفنا ما أطلق عليه في ذلك الوقت بالمدرسة التجهيزية، ووضح من التسمية أنها "تُجهَّز" أو "تُعد" التلاميذ لما يلي من تعليم عال.

ولما كانت وظيفة المدرسة الثانوية في البلدان الإسلامية اعتبرت المحور الأساسي الذي دار حوله العديد من التساؤلات حتى الآن؛ نظرًا لارتباط هذا باتجاهات الخطط المستقبلية التي تقوم عليها عمليات التجديد والتطوير وبنوعية التغيير ومداه، وبطبيعة الأهداف التي من المفروض على التعليم الثانوي أن يعمل على تحقيقها، فإن السؤال الذي طرح نفسه يتعلق بالتساؤل عما إذا كانت وظيفة المدرسة هي القيام بإعداد الطلاب في مجالات تتصل بمقابلة حاجات المجتمع وتسيير الأعمال اليومية فيه، أو أن وظيفتها تقتصر على مساعدة الفرد على تطوير قدراته واستعداداته وكيفية استخدام إمكاناته الفعلية بأحسن الطرق المجدية.

وعندما تبنت السياسة التعليمية الشطر الأول من التساؤل المتمثل في أن وظيفة المدرسة هي مقابلة حاجات المجتمع، فإن عملية إعداد الطالب للنجاح في الاختبارات الفصلية، وفي امتحان آخر العام من أجل الحصول على درجات عالية بغض النظر عن النتائج التي حققها في مجال تطوير شخصيته أو تعديل سلوكه أو الارتقاء بمعارفه أصبحت هي الهدف الأساسي للعملية التعليمية، كما حدث في بعض البلدان الإسلامية، خاصة وأن هذا الهدف نفسه كان يتسق مع الرغبة العامة في استخدام نتيجة التخرج في الالتحاق بالتعليم العالي.

أما في حالة الاتجاه نحو تحقيق الشطر الثاني من التساؤل والمتمثل في أهمية انعكاس أثر التعليم نوعيا على شخصية الطالب وطريقة تفكيره، فإن ذلك كان يتطلب من الدولة تغيير بنية المناهج وخطط الدراسة بطريقة تسمح بتعدد المقررات وتوفير فرص الاختيار أمام الطالب بما يتمشى مع ميوله واتجاهاته وقدراته العقلية وما يحقق تكييف الدراسة بما يلائم الفروق الفردية، وهو الأمر الذي نادرًا ما تحقق.

أما عن تنويع التعليم الثانوي؛ فالنقص فيه يعكس عوامل اجتماعية واقتصادية وتاريخية وسياسية في تطوير التعليم الثانوي وصلاته بالطلب الاجتماعي وبحاجات العمل والتنمية فيه.

فقد غلبت على التعليم عامة بمختلف مراحله الاتجاهات النظرية الأكاديمية سواء كان ذلك بتأثير بعض آثار عهود التأخر والجمود أو كان نتيجة النقل والاقتباس في أنظمة التعليم المستحدث، وصاحب هذه الاتجاهات البعد عن خصائص الذاتية الحضارية والتأثر في أحسن الأحوال بمجرد الطلب الاجتماعي للأعداد للوظائف الديوانية التي كانت موضع اهتمام الحكومات والسياسات التعليمية.

وظل هذا الاتجاه سائدا حتى الخمسينيات والستينيات حيث كان مفهوم التنمية يؤكد على النمو الاقتصادي وعلى مؤشراته في زيادة الإنتاج القومي ومعدل دخل الفرد، باعتبار أن ذلك النمو بحد ذاته يوفر فرص العمل ويتبعه تحسين الأحوال الاجتماعية والثقافية بصورة تالية له. وظل الاهتمام معلقا بنماذج التربية الغربية وبنماذج أنظمتها التربوية في الجوانب الأكاديمية منها خاصة، وكانت أهداف التعليم تخريج فئات من العاملين في القطاع الحديث من الخدمات خاصة، وتبرز منها وظائف دواوين الحكومة والوظائف الكتابية والإدارية في المؤسسات تؤيد هذه الأهداف اهتمام المواطنين بها واعتبارها سبيلا للتقدم الاجتماعي والاقتصادي، وترتب على ضآلة ذلك القطاع فيض من المتخرجين الذين لا يصلحون للعمل في مجالات الإنتاج الأخرى، وبرزت مشكلة عدم الملاءمة بين النظام التربوي وبين مطالب العمل كما هو معروف من الحاجة إلى الأيدي الفنية على المستوى المتوسط، وتجلت هذه المشكلة في ضآلة التعليم الفني بالقياس إلى التعليم العام في هذه المرحلة سواء من حيث نسبة الملتحقين أو من حيث المنزلة الاجتماعية أو من حيث الإمكانيات وتطوير المناهج والدراسات.

ولعل تأملاً في الأرقام التالية يظهر لنا هذه الحقيقة الخاصة بتطور نسبة التعليم الثانوي إلى التعليم كله في جملة البلدان الإسلامية العربية:

السنة:	٦١/٦٠	٦٦/٦٥	٦٧/٦٦	٦٨/٦٧	٧١	٧٥
النسبة:	١٣,٢٥	١٦,٧	١٧,٧	١٨,٤	٢١,٤	٢٤,٢

إذ يلاحظ اطراد الزيادة في أعداد الطلبة والطالبات الملتحقين بمرحلة الدراسة الثانوية وزيادة الإقبال عليه، وهو ما جعل عدد طلبته يصل إلى ما يقرب من ٢٥ بالمائة من جملة عدد الطلبة والطالبات في جميع المراحل التعليمية. ولكن، على الرغم من زيادة الاهتمام بالتعليم الثانوي ككل، وهو ما أدى إلى ارتفاع كبير في عدد الطلبة المسجلين به فإن نموه لم يكن متوازنا في جميع قطاعاته، إذ بينما كان الإقبال شديدا على التعليم الثانوي العام بشكله التقليدي فقد بقيت نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي الفني على ما هي عليه أو تناقصت، ولم ترتفع هذه النسبة قليلا في عدد محدود من البلدان الإسلامية العربية، وذلك حسب ما يتضح لنا من الجدول التالي:

السنة:	٦١/٦٠	٦٦/٦٥	٦٧/٦٦	٦٨/٦٧	٧٥/٧٤
نسبة الفني إلى العام:	١٨,٨	١١,٧	١١,٥	١٢,٥	١٠,٩

وإذا ما تركنا مسألة الأعداد، فإن هناك عددًا من المشكلات والقضايا الهامة التي تولدت داخل جسم هذا التعليم، وفي مقدمتها التخصص المبكر وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي العام، ففي عدد غير قليل من البلدان الإسلامية يلاحظ أن نظم التعليم الثانوي بها هي صورة مستوحاة من النظم التعليمية الأوربية في معظم الأحوال، وبخاصة النظامين الفرنسي والبريطاني.

ولئن جاز لهذه الدول اتباع نظام التخصص في المدرسة الثانوية فإن بطء تقدمها العلمي والصناعي، بالإضافة إلى شح الخدمات المساعدة مثل الإرشاد التربوي والمهني والنفسي لم يساعد على حسن الاختيار، وهذا ما دعا بعض الدول إلى تدارك الموقف واتخاذ الخطوات اللازمة نحو إعادة النظر في نظام التعليم الثانوي بشكل كلى ودراسة وسائل إصلاحه عن طريق إيجاد حلول إيجابية لمشاكله المتراكمة، واختيار أفضل هذه الحلول، ويمكن تلخيص أهم تلك المشكلات فيما يلي:

أ – الشعور بعدم قدرة التعليم الثانوي على مقابلة مخططات ومشروعات التنمية ومسايرة متطلبات التطور الاجتماعي والصناعي نتيجة لانخفاض كفاءة هذا التعليم الداخلية والخارجية.

ب – ظهور أنماط متعددة من نظم التعليم الثانوي في مناطق أخرى من العالم للتخلص من المشكلات التي أحدثها استمرار وجود نمط واحد تقليدي، وهو ما دعا بعض الأنظمة التعليمية في بلدان إسلامية إلى الخروج عن الجمود وتجربة نماذج جديدة لاختبارها واختيار أجداها من النواحي التربوية والتعليمية والاقتصادية.

ج – عجز المخططات السابقة عن إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي تبعًا لخطة مترابطة تأخذ في اعتبارها مختلف الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وهو ما أدى إلى اتجاه معظم الطلاب إلى التعليم الثانوي العام، وقلة إقبالهم على التعليم الثانوي الفني والتقني.

د – ضرورة إيجاد نظام يجعل من المرحلة الثانوية مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد، وهو مما يمنح طالب المرحلة الثانوية فرصة مواصلة الدراسات العليا أو الاتجاه إلى سوق العمل الإنتاجي في نهاية المرحلة، وبحيث يمكن توجيه العناية للخبرات العملية جنبا إلى جنب مع الدراسة النظرية ومواد الثقافة العامة، وهذا يعني دمج التعليم الثانوي العام مع التعليم الفني والتقني، وهو ما يرمي إلى ربط الطالب بمجالات العمل والإنتاج وجعل ما يتلقاه بالمدرسة أكثر ملاءمة للحياة.

هـ عدم التوازن الكمي بين أعداد البنين والبنات بشكل ظاهر بمراحل التعليم الثانوي المختلفة وخلو المقررات الفنية والتقنية بصورة عامة من العنصر النسائي.

و – ضعف المردود من كلفة التعليم الثانوي؛ بسبب الهدر الذي ينتج عن الرسوب والتسرب.

ز – عدم وجود أجهزة دائمة تتولى تقويم مجالات التجديد في البنية، ومتابعة النظر في المناهج وطرق التدريس ووسائل التدريب اللازمة للمدرسين لمواجهة المشكلات ومواصلة التطور.

ح – عزلة التعليم الثانوي عما يدور بداخل الجامعات، وضرورة التنسيق بين ما يحدث بالمدرسة الثانوية وما هو كائن بالكليات الجامعية والمعاهد العليا.

وقد برز اتجاه يلح على فتح قنوات بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، لكن الواقع العملي لم يشر إلى نجاح هذا التوجه للأسباب التالية:

١– الفارق الكبير في المناهج بين النوعين، إذ المواد المشتركة، وهي المواد الثقافية، لم تزد عن مقدار الثلث في المناهج الفنية عما هي عليه في العامة، بينما المناهج التطبيقية أو الفنية ندر وجودها في هذه الأخيرة، الأمر الذي جعل إكمال المناهج الثانوية العامة عملية متعذرة على التلاميذ إذا انتقلوا من المدارس الفنية إلى العامة.

٢ – في ضوء السياسة العامة والمناخ الذي ساد البلدان الإسلامية في السنوات الأخيرة من القرن بتوسيع التعليم الفني لحاجة سوق العمل، كان مستبعدا أن يشجع المسئولون في أي بلد إسلامي تلاميذ المدارس الفنية على الانتقال إلى المدارس العامة، أو أن يسهلوا لهم هذا الأمر، رغم ما كان يمكن من صدور تشريعات أو قوانين تسمح بذلك.

٣ – الحاجز أو الفارق الاجتماعي الذي أشرنا إليه، والذي كان من شأنه أن يضعف حافز الانتقال عند التلاميذ الفنيين، خاصة وأنهم في بعض البلدان غالبًا ما كانوا يمنحون الإقامة في الداخليات ويعطون إعانات مالية وجدوها مغرية.

٤ – عدم مواءمة هياكل التعليم وإدارته لمتطلبات التعليم الفني، حيث أشار بعض الباحثين إلى أن هياكل التعليم بوضعها الذي ساد فترات طويلة شكلت عائقا أمام إقبال الطلبة على التعليم الفني والمهني في أغلب البلدان الإسلامية، وارتباط أجهزة التعليم الفني والمهني كإدارات متواضعة ضمن أجهزة التعليم العامة يفقدها القدرة على التطور والتوسع بالصيغ المطلوبة. وبالتالي فإن المشكلة بإيجاز، هي أن وزارات التربية لم تعط التعليم الفني والمهني ما يستحق من أهمية، وأن ذلك انعكس بموقع إداراته في البنية الإدارية، وكما هو معروف، فإن الاختصاصات المختلفة تتنافس داخل النظام الواحد لغرض تحقيق أهدافها من خلال حقها من الميزانية العامة ومن خلال بعض الامتيازات التي تشجع نموها وتوسعها، فإن كانت إدارات التعليم الفني قادرة على مضاهاة إدارات التعليم العام فإنها حينذاك تصبح قادرة على التطور.

ولعل هذا وغيره ما دعا حلقة عقدت في عمان في شهر نوفمبر عام ١٩٧٢ بين مندوبي دول عربية أن توصي ببعض السبل التي يمكن أن تعين على تلافي ما يواجهه التعليم الثانوي من مشكلات، من هذه التوصيات:

تطعيم التعليم العام بالجوانب المهنية وعدم إغفال الثقافة العامة في المدرسة المهنية وتأمين العدد الكافي من الورش والمختبرات والمرافق الفنية الأخرى.

تنويع برامج المدارس الفنية والمهنية وزيادة عددها لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية.

تجريب التعليم الثانوي متعدد الجوانب، سواء عن طريق الثانوية البولوتيكنيكية أو المدرسة الشاملة أو كليهما.

ألا يقتصر التعليم المهني والفني على نموذج المدارس والمعاهد النظامية ذات اليوم الكامل، بل يحوي جميع الأساليب الأساسية تيسر انتشاره بين الشباب والعاملين والكبار على حد سواء كالتدريب المهني والدراسة المسائية والتناوب بين العمل والدراسة والتعليم بالمراسلة، وذلك لسرعة عائد هذا النوع من التدريب وقلة تكاليفه واتساع نطاقه.

التعليم الجامعي:

نستطيع أن نقول بشيء من الترجيح أن الأزهر كان بالفعل هو "جامعة الأمة"، بمعنى أنه ظل جامعة لكل الأمة الإسلامية، وهو أقدم الجامعات الحية في العالم المعاصر كله؛ إذ إنه أتم أكثر من ألف وثمان وعشرين عامًا، وهو يعمل كمقر للعلم والمعرفة وخدمة الدين واللغة، وكمركز يعمره بالعلم ويعتز به علماء المسلمين من جميع المذاهب، ولو أن بعض الجوامع قد سبق الأزهر "كمدرسة" لعلوم الدين على مستوى لا يصل إلى المستوى الجامعي، ولفترات غير متصلة، ومن تلك الجوامع جامع القرويين في فاس بالمغرب، وهو الذي سبق بناء الأزهر بنحو مائة عام.

وكان عماد الدراسة في الجامع الأزهر وجامعته العتيدة قائما على أربع قواعد ومقومات أساسية هي "الشيخ" أو "الأستاذ"، و"الكتاب" الذي يؤلفه أو يدرسه، و"الطالب" الذي يدرس عليه والذي أتت جموعه من أقطار العالم الإسلامي كله، ثم "العمود" الذي يجلس إليه الشيخ في الجامع أو الحلقة التي تلتف أمام الشيخ ومن حوله. وكانت الدراسة كلها تدور حول على مدى الأعوام، ولا تحسب حسابا دقيقا لسنوات الدراسة التي قد تمتد إلى خمسة عشر عاما (بعد ختام حفظ القرآن الكريم)، وإن اختلفت من طالب لآخر بحسب ما يقدره الشيخ الذي "يجيز" الطالب أو "يبارك" تخرجه شيخا ناشئا، يسير بدوره على الدرب الطويل. وهكذا فإن الدراسة في الجامع العتيد كانت أقرب إلى ما أصبح يعرف الآن بنظام "المقررات" الدراسية منها إلى نظام السنوات الدراسية الذي عرفه الأزهر في عهده الأخير.

ولم يقدر للأزهر أن يتجدد فيتحول إلى جامعة تشارك في مهمة بناء الدولة الحديثة في مطلع القرن التاسع عشر، ووجدت بجواره مجموعة من المدارس العليا المهنية والتي رسخت منذ البداية تربة تنبت فيها الأفكار والمناهج والتقاليد والنظم التعليمية التي ترتبط بحبل سري بنظام التعليم الغربي.

ولم تكن "الجامعة" كمؤسسة علمية بعيدة عن مدارك المصريين، فقد عرف رجال النخبة الثقافية الجامعات الأوربية عندما أوفدوا إليها لتلقي العلم، وتعرفوا على دورها الحيوي في النهضة الحديثة، كما

كثرت الإشارة بالصحف إلى جامعة عليكره التي تأسست بالهند عام ١٨٧٥ بجهود بعض الوطنيين الهنود وعلى نفقتهم لتقدم تعليما جامعيا يمزج بين التراث الإسلامي والفكر الحديث وتعليم اللغات الشرقية إلى جانب اللغة الإنجليزية. كما كانت هناك أقدم كلية جامعية في الشرق العربي هي "المدرسة الكلية الأمريكية السورية" التي تأسست عام ١٨٦٦، وأصبحت تعرف – فيما بعد – بجامعة بيروت الأمريكية، وكانت تلك الكلية مقصد بعض أبناء الأقباط البروتستانت الذين توجهوا إليها لدراسة القانون والاقتصاد والعلوم وغيرها من المعارف.

ووضعت الجامعة في مرحلتها الأولى القواعد الأساسية للمعرفة العلمانية، فها هو الزعيم الكبير سعد زغلول ينتقد خطبة أحد أعلام الفكر في ذلك الوقت "أحمد زكي باشا" في افتتاح الجامعة التي أشار فيها إلى "مجد الإسلام"، وعد ذلك لا يتفق مع مناسبة افتتاح جامعة "لا دين لها إلا العلم"، كما كتب في مذكراته. ونظرة إلى برامج الدراسة فيها توضح اتجاهها العلماني، وحرصها على غرس هذا الاتجاه بين طلابها.

وعندما قدر للجامعة على النمط الغربي الحديث أن تجد طريقها للظهور عام ١٩٠٨ عن طريق أهلي بعيدا عن سيطرة الدولة، وضحت الصبغة العلمانية لها في هذا المبدأ الأساسي الذي أعلن ضمن مجموعة المبادئ التي قامت عليها ألا وهو: "أن لا تختص بجنس أو دين، بل تكون لجميع سكان مصر على اختلاف جنسياتهم وأديانهم لتكون واسطة للألفة بينهم".

وقد اتجهت البلدان الإسلامية في المنطقة العربية بعد استقلالها إلى افتتاح جامعات فيها. ونظرا لحاجة هذه البلدان إلى الأطر المختلفة ونقص نسبة التعليم في مراحل ما قبل الجامعة كانت هذه الجامعات قادرة على استيعاب الأعداد المتقدمة للانتساب كلها دون تحديد أو تقييد في شتى الاختصاصات الموجودة، إلا أن هذه الجامعات ضاقت بمرور السنين وأصبحت في الخمسينيات بالنسبة لبعض الدول وفي الستينيات بالنسبة لبعضها الآخر غير قادرة على استيعاب الأعداد المتقدمة لها، وهو ما اضطرها أن تضع نظاما للقبول يتيح لها أن تنتقى المتفوقين أولا.

وبذلك أصبحت هذه الجامعات أو بعض كلياتها مخصصة للصفوة من الطلبة فقط، في حين أن بعض الكليات ظلت أبوابها مفتوحة للراغبين بالانتساب إليها، أي أنها بقيت تضم الكثرة من الطلبة الذين سدت في وجوههم فرص القبول في الاختصاصات الأخرى التي يميلون إليها أو يريدون الدراسة فيها.

وهذه الظاهرة في تطور التعليم العالي تكررت وتتكرر في معظم البلدان الإسلامية بحسب مراحل تطورها العام، كما أن هذه المراحل التطورية أصابت أنواع الكليات التي ضمتها هذه الجامعات بحيث أن هذه الجامعات لم تنشأ مكتملة بجميع الاختصاصات بل نمت بشكل تدريجي يتلاءم مع إقبال الطلاب

وحاجات المجتمع التي كانت تقدر بطرق غير علمية، ولذلك أحدثت الكليات الأدبية قبل الكليات العلمية.

وفي دول الخليج نجد أن الكثرة الغالبة منها ظهر في مدى زمني بسيط يمكن أن يتبين لنا من تأمل تاريخ نشأة كل منها فيما يلي:

١ – جامعة الملك سعود (الرياض)	١٩٥٧
٢ – الجامعة الإسلامية (المدينة المنورة)	١٩٦٠
٣ – جامعة البترول والمعادن (الظهران)	١٩٦٣
٤ – جامعة الملك عبد العزيز (جدة)	١٩٦٦
٥ – جامعة الكويت (الكويت)	١٩٦٦
٦ – كلية الخليج التكنولوجية (البحرين)	١٩٦٨
٧ – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض)	١٩٧٤
٨ – جامعة الملك فيصل (الإحساء)	١٩٧٤
٩ – جامعة الإمارات العربية المتحدة (العين)	١٩٧٧
١٠ – جامعة قطر (الدوحة)	١٩٧٧
١١ – الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية (البحرين)	١٩٧٨
١٢ – جامعة الخليج العربي (البحرين)	١٩٨٠
١٣ – جامعة أم القرى (مكة المكرمة)	١٩٨١

وهذا حتى عام ١٩٨٢.

وقد سادت معظم البلدان الإسلامية الأنماط التالية للتعليم العالي:

١ – المعاهد أو الكليات المتوسطة التي يُجرى فيها إعداد القوى العاملة لمدة سنتين أو ثلاث بعد الدراسة الثانوية، وتقود الدراسة فيها إلى منح درجة دبلوم مهني أو فني، وتطلق على هذه المعاهد تسميات مختلفة في البلدان المختلفة وفي البلد الواحد أحيانا، فضلا على تغير ذلك بتعدد الفترات والعهود التاريخية.

٢ – المعاهد العليا أو المدارس العليا التي يُجرى فيها إعداد القوى العاملة لمدة أربع سنوات أو أكثر بعد الدراسة الثانوية، وتقود الدراسة فيها إلى منح البكالوريوس أو إجازة تعادل درجة البكالوريوس التي تمنحها الكليات والجامعات، ونجد لها أيضا تسميات مختلفة تبعا للبلدان، وقد تتبع هذه المعاهد العليا وزارات غير وزارات التربية أو التعليم العالي.

٣ – الجامعات، وهذا النمط منتشر في البلدان الإسلامية جميعها، والصورة السائدة فيها أربع سنوات في معظم الكليات، ومن خمس إلى ست سنوات في كليات الطب والهندسة والصيدلة وطب الأسنان، وتوافرت في بعض هذه الجامعات دراسات عليا تقود إلى منح الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه.

وعلى الرغم من النفقات الباهظة التي تتكلفها الجامعات ومعاهد التعليم العالي، إلا أن عددًا غير قليل من الخريجين، وبعد أن تتم عملية إعداده داخل بلده يهاجر إلى دول غربية مستوطنًا فيها، وللتعرف على حجم هذه الظاهرة أشارت إحدى الدراسات التي قدمت إلى مؤتمر وزراء التعليم المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية الذي عقد في "أبو ظبي" ١٩٧٧ أن نسبة المهاجرين من العرب مثلت حوالي ٢% من مجموع السكان في البلدان العربية، و٨% من مجموع القوى العاملة. كما بلغت نسبة المهاجرين من الأطباء حوالي ٢٠% من مجموع الأطباء العرب، وحوالي ٢٥% من مجموع المهندسين، و١٥% من مجموع خريجي أقسام العلوم بالجامعات والمعاهد العليا.

ولا شك أن هذه الهجرة التي سميت بحق "نزيف العقول"، كانت لها آثار سيئة يمكن الإشارة إليها فيما يأتي:

أن هجرة العقول الإسلامية حدثت في الغالب في اتجاه واحد، أي من البلدان الإسلامية إلى الدول الإسلامية إلى الدول المتقدمة، مع عدم حدوث أي نوع من الهجرة من الدول النامية إلى الدول الإسلامية لتعويض الكفاءات المفقودة.

أنها هجرة انتقائية حيث إن النسبة المئوية العالية من المهاجرين هم من حملة الشهادات الجامعية العلمية والتقنية الفنية العليا كأعضاء هيئة التدريس الجامعي والأطباء العلماء والمهندسين التكنولوجيين والباحثين والممرضات الاختصاصيات، فيما يشكل المهاجرون من فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية نسبة متدنية من مجموع المهاجرين.

أن هناك علاقة طردية بين الزيادة في عدد المبعوثين لتلقي دراساتهم العليا في جامعات الدول المتقدمة والزيادة في أعداد العقول المهاجرة.

أن هجرة العقول عملية مطردة ومستمرة، أي أن حجم الهجرة يزيد سنويا، وأن المجموع المتراكم لعدد الكفاءات المهاجرة في تزايد مستمر، وهذا يدل على ضآلة التدفق العكسي إلى البلدان الإسلامية.

أن الولايات المتحدة الأمريكية هي أكبر الدول الغربية المستقبلة للكفاءات الإسلامية.

وبالنسبة لبعض البلدان الإسلامية غير العربية، وبالنسبة لشريحة بعينها من خريجي الجامعات هي الأطباء، نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية وحدها كان بها في الفترة من ١٩٧٠–١٩٧٤ الأعداد التالية:

البلد	١٩٧٠	١٩٧٢	١٩٧٤
أفغانستان	١٩	٢٤	٣٣
بنجلاديش	٢١٢	٣١١	٣٦٧
إندونيسيا	٨٩	١٤٩	١٧٠
إيران	١٦٣١	٢٠٨٢	٢٣٦٢
ماليزيا	١	٥	٧
نيجيريا	٢٤	٦٢	٩١
باكستان	٥٧٢	٨٤١	١٠١٥
تركيا	٨٦٦	٩٨٥	١٠١٤

إن رأس المال البشري سلعة تستغرق وقتا طويلا جدا حتى تنتج وحتى تصبح قابلة للعطاء، وبالذات النوعيات الممتازة منها. إن علينا أن ننتظر ربع قرن من الزمان أو أكثر حتى يتخرج مهندس أو طبيب كفء، ويزيد الوقت ويتسع بطبيعة الحال في حالات الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه، كذلك فإن انتقاء هذه النوعيات من بين المتخرجين يعتبر أمرًا عسيرًا.

هذا من ناحية الوقت أو الزمن، كذلك فإن إنتاج هذه النوعيات من الكفاءات هو في العادة أمر باهظ التكاليف بالنسبة للدول الإسلامية، فكأن الدول الفقيرة تعطي للدول الغنية!، وإذا علمنا أن أفراد هذه النوعيات يلعبون دورًا خطيرًا في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي عمليات التحديث بسائر أنواعها، أمكننا أن نتصور الخسارة الكبيرة التي تصاب بها الدول الإسلامية بفقدانها له، كذلك أمكننا أن نتصور صعوبة تعويض هذه الكفاءات، على الأقل في المدى القريب.

خاتمة:

ولعلنا بعد هذا الطواف في أروقة التأريخ التربوي للأمة الإسلامية في القرن العشرين، نستطيع أن نلمس المشكلة الأساسية التي تتصل بدور التعليم في النهضة، فمن ناحية، نجد أن التعليم إنما هو منظومة فرعية في البنية الكلية العامة للأمة، وبالتالي فإن تخلف الأمة وضعفها وتبعيتها يصيب التعليم بالأمراض نفسها، وبالتالي تقل فاعليته في النهوض، لكن النهوض بدوره يعتمد بدرجة أساسية على مقدار ما يكون عليه التعليم من عناصر قوة وفاعلية، هي إذًا علاقة دائرية، يأخذ التعليم فيها عناصر قوة أو ضعف من الجسم المجتمعي، ويعود بدوره هو كذلك ليمد جسم الأمة بعناصر قوة أو ضعف.

ومما يمكن تسجيله أيضا أن تعليم الأمة إذا صح أنه نما كما وشكلا، إلا أنه لم يسر بالدرجة نفسها من السرعة والنمو كيفا ونوعا، ومن هنا لم يكن قوة دفع حقيقية للنهوض العام، وأن جزءًا أساسيًا من إمكانية تجاوز هذا هو أن تكون هناك إرادة قيادة سياسية، وخاصة في منطقة تعود الناس فيها أن تعلق أعينهم بحركة هذه القيادة. وما لا يقل عن ذلك أهمية، توافر إرادة أمة، أو قل، نفر من هذه الأمة، يمكن أن يشكل طاقة تحريك نحو النهوض متوسلا إلى ذلك بتفعيل حركة التعليم خاصة وأن التوجه العالمي أصبح يستند إلى الجهد الأهلي، وهو ما يتيح الفرصة أكثر للعمل التعليم أن يخطو إلى أمام خطوات أسرع، وأكثر دقة في التوجه إلى مقاصد الشريعة.

المراجـع:

١ – اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية: تعريب التعليم العالي والجامعي في ربع القرن الأخير، ندوة الرباط، ١٩٨٥.

٢ – أسماء فهمي: التعليم الإلزامي للبنات في البلاد العربية، مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٥.

٣ – الأمم المتحدة: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠، نيويورك، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

٤ – تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥.

٥ – جامعة أم القرى: توصيات المؤتمرات التعليمية العالمية الأربع، مكة المكرمة، المركز العالمي للتعليم الإسلامي، ١٩٨٣.

٦ – جامعة الدول العربية: المؤتمر الثقافي العربي الثاني، الإسكندرية، ١٩٥٠.

٧ – جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبي في مصر، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٢.

٨ – جماعة من علماء التربية في العالم العربي: فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي متجدد، بيروت، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية، ١٩٥٦.

٩ – حسين محمد جمعة المطوع وآخرون: التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، الكويت، ذات السلاسل، ١٩٩٠.

١٠ – رأفت غنيمي الشيخ: تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، بنغازي، دار التنمية للنشر والتوزيع، ١٩٧٢.

١١ – رؤوف عباس أحمد: تاريخ جامعة القاهرة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين (٧٣)، ١٩٩٥.

١٢ – زينب محمد فريد: من تاريخ التعليم في مصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.

١٣ – ساطع الحصري: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٤٩.

١٤ – ـــ: حولية الثقافة العربية، السنة الثالثة، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٥٣.

١٥ – سعاد خليل إسماعيل: سياسات التعليم في المشرق العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

١٦ – سعد الدين إبراهيم وآخرون: مستقبل النظام العالمي وتحارب تطوير التعليم، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

١٧ – سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (١١٣)، ١٩٨٧.

١٨ – ـــ: دور التعليم المصري في النضال الوطني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين (٧٦)، ١٩٩٥.

١٩ – ـــ: معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦.

٢٠ – _____: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢.

٢١ – سليمان حزين: شجرة الجامعة في مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، ١٩٨٥.

٢٢ – عبد الرزاق الهلالي: تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني، بغداد، وزارة التربية، ١٩٧٥.
٢٣ – عبد العزيز عبد الله الجلال: تربية اليسر وتخلف التنمية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٩١)، ١٩٨٥.
٢٤ – عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١.
٢٥ – ـــ: مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٥.
٢٦ – عدنان الأمين: التعليم في لبنان، بيروت، دار الجديد، ١٩٩٤.
٢٧ – غانم سعيد العبيدي: التعليم الأهلي في العراق، بغداد، نقابة المعلمين العراقية، ١٩٧٠.
٢٨ –كتاب قضايا عربية: في التربية العربية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٣.
٢٩ – ماثيوز (رودرك)، ومتى عقراوي: التربية في الشرق الأوسط العربي، القاهرة، (مجلس التعليم الأمريكي)، المطبعة العصرية، ١٩٤٩.
٣٠ – المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية: أسس التربية في الوطن العربي، القاهرة، ١٩٦١.
٣١ – محمد أحمد عبد الهادي: تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، الإسكندرية، ١٩٨٣.
٣٢ – محمد جميل خياط: الجامعات الإسلامية، دراسة مسحية، الرياض، رابطة الجامعات الإسلامية، ١٩٩٤.
٣٣ – محمد جواد رضا: سياسات التعليم في الخليج العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.
٣٤ – ـــ: الإصلاح الجامعي في الخليج العربي، الكويت، شركة الربيعان، ١٩٨٤.
٣٥ – محمد رجب البيومي، وعبد الودود شلبي: الكتاب التذكاري بمناسبة احتفالات العيد الألفي للأزهر، القاهرة، الأزهر، ١٩٨٣.
٣٦ – محمد عابد الجابري: السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠.
٣٧ – محمد عبد العليم مرسي: هجرة العلماء من العالم الإسلامي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٨٤.
٣٨ – محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٩٦٨.
٣٩ – محمود رشدي خاطر: من تجارب الأمم الأخرى في مكافحة الأمية، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٢.
٤٠ –مصطفى متولي: نظام التعليم في إيران، القاهرة، دار الصدر، ١٩٩٢.
٤١ – ـــ: نظام التعليم في تركيا، الرياض، دار الخريجين، ١٩٩٢.
٤٢ – المملكة العربية السعودية: سياسة التعليم، الرياض، ١٩٧٤.
٤٣ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التعليم الثانوي في البلاد العربية، تونس، ١٩٨٢
٤٤ – ـــ: من قضايا التعليم الفني في البلاد العربية، تونس، ١٩٨٠.
٤٥ – ـــ: أحوال التربية والتعليم في الأراضي المحتلة، القاهرة، ١٩٧٣.
٤٦ – ـــ: التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، تونس، ١٩٨٣.
٤٧ – ـــ: حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهني في البلاد العربية، القاهرة، ١٩٧٣.
٤٨ – ـــ: إستراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، ١٩٧٩.
٤٩ – منير بشور: اتجاهات في التربية العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢
٥٠ – منير بشور وخالد مصطفي الشيخ: التعليم في إسرائيل، بيروت، منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٦٩.
٥١ – ناثر سارة: التربية العربية منذ عام ١٩٥٠، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠
٥٢ – نبيل أيوب بدران: التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، بيروت، منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٦٩.
٥٣ – نجلاء بشور: تشويه التعليم العربي في فلسطين المحتلة، بيروت، منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٧١.

٥٤ – نعيمة محمد عيد: اللغات الأجنبية، دورها الثقافي في المجتمع الجديد، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥.
٥٥ – هاشم أبو زيد الصافي: الأمية في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.
٥٦ – وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤.
٥٧ – اليونسكو: مستقبل التربية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، العدد الأول، ١٩٧٧.
٥٨ – ـ: مستقبل التربية، العدد الثاني، ١٩٨٢.
٥٩ – ـ: التعليم من أجل التنمية، مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الخامس لوزراء التربية المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، القاهرة، ١٩٩٤.
٦٠ – ـ: تطور التربية في الدول العربية، ـ.