مُجَدد التربية العربية: محمد أحمد الغنام..

إعـداد

أ.د / سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربيـة

كلية التربية– جامعة عين شمس

مُجَدد التربية العربية: محمد أحمد الغنام*..

أ.د/ سعيد إسماعيل على

مقدمة:

فى سياق الفهم الخاطئ للتحديث، وما مضى، قد لا يعرف كثيرون من الأجيال الجديدة من الباحثين التربويين، الدكتور محمد أحمد الغنام، حيث من معايير التقدير العالى الذى يمكن أن يحصل عليه الباحث " حداثة المراجع"، بغض النظر عن متطلبات الموضوع المبحوث، وبغض النظر عن ثِقل صاحب المرجع، وعلى ذلك فمن الممكن – مثلا– أن ينال باحث تقديرا أعلى من باحث آخر لأن الأول رجع إلى دراسة تمت عام ٢٠١٤ عن رسالة الجامعة، بينما الثاني، رجع إلى دراسة تمت فى الثلاثينيات، مع أن الأول رجع إلى باحث قليل الشأن فى حركة التربية، والثانى رجع إلى واحد بقامة أحمد لطفى السيد!!

وهكذا يؤدى مثل هذا المعيار الذى يُساء استخدامه بهذه الصورة، إلى أن تُطوى صفحات أساتذة كبار، ويختفون من ذاكرة الأجيال الشابة، حيث إن كتابات هؤلاء الكبار سوف تصبح " قديمة"!!

والوضع الأصح أن يُقَيم المرجع لا بحداثته فقط، وإنما بوزن الكاتب أيضا، وبالنسبة للحداثة والقدم، فمن المفضل أن يرتبط ذلك بطبيعة موضوع الدراسة، حيث تتطلب بعض الموضوعات حداثة، وبعضها الآخر لا يكون بمثل هذه الضرورة.

والدكتور الغنام إذا كانت كثرة كتاباته قد تبدت فى مقالات كتبها فى صحيفة التربية، التى تصدر عن رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة، إلى حد ما، وإلى حد كبير فى مجلة التربية الجديدة التى كانت تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى البلاد العربية الذى كان قائما فى بيروت، ثم انتقل إلى عمان، ولم يترك الرجل كتبا كبيرة وكثيرة تتناول قضايا مختلفة من قضايا التعليم ومفاهيم التربية، إلا أن هذا لا يمكن أن يبخس حقه، ذلك الكثرة الغالبة من مقالاته ودراساته فى الدوريات التربوية والمؤتمرات، كل منها يكاد يعدل الكثير من كتب يحفل بها

* ورقة ألقيت في ندوة: "**تكريم رواد التربية**"، في لجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة، أقيمت بكلية التربية–جامعة عين شمس يوم ٢٠١٤/٤/١٦.

سوق التربية، قد تكون قد تضخمت حجما وعدد صفحات، لكنها تصاغرت فكرًا وأثرًا فى المسار التربوى.

كذلك فإن هناك أعمالا مؤسسية شارك الرجل فيها مشاركة فعالة إلى حد كبير إلى درجة أن يكون هو كاتب هذا التقرير أو ذاك، لكنه لا يُنسب له بل إلى المؤسسة، وهذا ما نعرفه بصفة شخصية بحكم أننا عايشنا الرجل فترة غير قصيرة، وهذا ما يتبدى على سبيل المثال فى تقرير قدمه الدكتور مصطفى كمال حلمى عن تطوير التعليم فى مصر وتحديثه عام ١٩٨٠، حيث تفوح من سطوره كلها وكلماته رائحة عقل الغنام وفكره، فضلا عن بعض التقارير الختامية لعدد من الاجتماعات واللجان المهمة والموسعة على المستوى العربى.

كذلك فهناك العديد من المؤتمرات التى شارك فيها، غير متوافرة الآن بين يدينا بحيث نضم ما كتبه الغنام إلى جملة إنتاجه .

وإذا كان الغنام لم يكن معتنيا بتأليف الكتب إلا فيما ندر، فتلك سمة غلبت على عدد غير قليل من الرواد فى كلية التربية قبل انضمامها إلى المعلمين، حيث كانت كلية وحيدة، وعدد الطلاب فيها بالعشرات فقط، لا بالآلاف كما أصبح الأمر فيما بعد، مما أغرى كثيرين بتأليف الكتب، حيث يغرى عدد الطلاب، الذين أصبحوا هم الجمهور الأساسى فى حركة نشر وتوزيع الكتابات التربوية.

ومع ذلك قد شارك الغنام فى بعض الكتب، منها كتاب المدرس فى المدرسة والمجتمع، مع بعض أساتذة التربية وخاصة أبو الفتوح رضوان.

وكذلك فى كتاب فى مناهج البحث مع عدد من أساتذة التربية وعلم النفس فى العراق فى أوائل الستينيات.

كما شارك فى كتاب عن "الكتاب المدرسى"، وهو موضوع فريد حقا، وكان أيضا بقيادة الدكتور أبو الفتوح رضوان، ونال جائزة الدولة التشجيعية، حيث كان لها شأنها الكبير وقت صدور الكتاب، فى الستينيات.

من سيرة الغنام الذاتية:

لم تتح لنا فرصة معرفة السيرة الذاتية للغنام، حيث كنا نعول كثيرا على أسرته، خاصة وأن شقيقه الدكتور طاهر أستاذ فى أصول التربية، لكن مع الأسف الشديد لم نجد بغيتنا لديه، إلا القول بأن عالمنا قد ولد عام ١٩٢٨فى مدينة طلخا التى تعد من أعمال محافظة الدقهلية فى الوقت الحالى.

ثم إذا بالدكتور شاكر فتحى يحصل لنا على مذكرة ترقيته إلى وظيفة أستاذ بقسم التربية المقارنة بتربية عين شمس، فنجد بها بعض المعلومات الأساسية هى التى نوردها فيما يلى:

فمن حيث الدرجات العلمية:

- ليسانس الآداب الممتازة من كلية الآداب بجامعة القاهرة، عام ١٩٤٨، حيث كانت كلية الآداب تخص الطلاب المتميزين بمسار منفصل فى بعض المقررات، بالإضافة إلى المقررات العامة المقررة على جميع طلاب الكلية، وهو الأمر الذى يكشف عن تميز مبكر لدى عالِمنا التربوى.
- دبلومة عامة فى التربية بامتياز من معهد التربية للمعلمين، عام ١٩٥٠، حيث كانت مدة الدراسة به عامين، وهو المعهد الذى أصبح فيما بعد كلية التربية بجامعة عين شمس،وهنا يتبدى مرة أخرى التميز للرجل.
- دبلوم خاص فى التربية من جامعة عين شمس، عام ١٩٥٣.
- ماجستير فى التربية من جامعة عين شمس عام ١٩٥٥.
- دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٨.

أما من حيث الوظائف المهنية:

- مدرس بالمدارس الثانوية بوزارة التربية والتعليم من عام ١٩٥٠- ١٩٥٣.
- معيد بكلية التربية بجامعة عين شمس من عام ١٩٥٣- ١٩٥٦.
- عضو بعثة وزارة التربية والتعليم للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية من عام ١٩٥٦ إلى ١٩٥٩/٣/١٩.
- باحث بإدارة البحوث بوزارة التربية والتعليم من مارس ١٩٥٩ إلى سبتمبر ١٩٥٩.
- مدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس من١٩٥٩/٣/٢٩حتى ١٩٦٧/١/٣١.
- أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بجامعة عين شمس من ١٩٦٧/٢/١، حتى ١٩٧٢.
- أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التربوية من عام ١٩٧٢.
- أُنهيت خدمته فى ١٩٧٦/١/١، لعدم عودته من إعارته خبيرا بمكتب اليونسكو الإقليمي ببيروت.

شهادة تأريخ:

ولأننا كنا شهودا على فترة طويلة من الحياة المهنية للغنام، فلابد أن نسجل أنه لم يستمر طويلا بتربية عين شمس يدرس للطلاب، ويشرف أو يشارك فى الإشراف على بعض منهم ممن يدرسون للماجستير والدكتوراه، وبدلا من ذلك، سافر فى وقت مبكر معارا إلى بغداد فى الستينيات، وبعد عودته بوقت قصير إذا به يحصل على منحة للدراسة بمعهد التخطيط بباريس التابع لليونسكو، وبناء على هذا يُعار إلى مكتب اليونسكو ببيروت، بدءا من عام ١٩٧٠ إلى أن أُنهيت إعارته مفصولا من الكلية اعتبارا من ١٩٧٦/١/١.

والفكرة العامة التى ترسبت لدى كثيرين أنه كان أستاذا فى قسم أصول التربية، حتى الإخوة فى قسم التربية المقارنة والإدارة لم يعلموا أنه عضو معهم بالقسم!

والذى حدث أنه فى بدايات السبعينيات، كان نظام الأستاذ الكرسى ما زال قائما، وكان هناك ثلاثة بقسم الأصول مؤهلين للحصول على هذه المرتبة فى وقت واحد، وهم الدكاترة حامد عمار، ومحمد الهادى عفيفى، ومحمد أحمد الغنام، فماذا تم؟

حصل الدكتور عمار على كرسى الأصول الذى كان بالقسم.

ولما كانت كلية المعلمين قد ضُمت إلى كلية التربية عام ١٩٧٠، فقد أصبح كرسى الأصول من نصيب الدكتور الهادى عفيفى، فماذا بالنسبة للغنام؟

تصادف أن الدكتور يوسف صلاح الدين قطب– العميد الأسبق لتربية عين شمس– كان رئيسا لجامعة عين شمس فى ذلك الوقت ،وكان الدكتور الغنام محبوبا دائما من المستويات العليا بالوزارة والجامعة، فقام الدكتور قطب بنقل تخصص الإدارة التربوية الذى كان ضمن تخصصات قسم أصول التربية إلى قسم التربية المقارنة، وبذلك أتيح للغنام– المتخصص فى الإدارة التربوية– أن يحصل على كرسى التربية المقارنة والإدارة التربوية!!

ولقد حضرت مع الدكتور الهادى مقابلة مريرة مع الدكتور قطب فى مقر الجامعة بالزعفران فى محاولة للحفاظ على تخصص رئيسى فى قسم الأصول، لكن قطب ألقى بسؤال ألجم الهادى: ألا تحب مصلحة مؤكدة لزميلك وصديق عمرك؟ وكان الهادى والغنام يُضرب بهما المثل فى الترابط والصداقة والعمل سويا فى بعض البحوث، فإذا بالهادى عفيفى يلزم الصمت، وقد يُتهم الهادى بتغليب العلاقة

الشخصية على المصلحة العامة، لكن، لا ينبغى أن ننسى نوعية الثقافة التى نعيشها فى العالم العربى عامة، ومصر خاصة،من حيث غلبة الجوانب الشخصية والذاتية والعلاقات القرابية.

وتمر المسألة، ومع ذلك، فلم يعمل الدكتور الغنام يوما واحدا بالقسم الجديد!!

والآن نحاول فى الصفحات التالية أن نتناول أبرز القضايا التى شارك فى دراستها والتفكير فيها مفكرنا...

التفكير المستقبلى:

عُرف المجتمع العربى بأنه يلتفت أكثر إلى الماضى، بل إن كثيرين ينظرون إلى أن الماضى كان أكثر إشراقا، رابطين ذلك بما مثله الإسلام من بداية مذهلة على كافة المستويات، فضلا عما أنتجه من حضارة رائعة استمرت ما لا يقل عن ثمانية قرون، عمت ثمراتها أنحاء كثيرة من العالم، بل وأمدت الحضارة الغربية بكثير من بذور النشأة والنمو.

ثم يقارن العرب حالهم خلال هذا الماضى الوردى المشرق، بحاضرهم المنبئ بالضعف والتراجع والتخلف والذيلية الحضارية.

لكن مزيدا من التأمل مفروض أن يدفع كل مواطن فى هذه المنطقة، إلى التفكير فى أنه ربما أكثر من غيره من أوطان العالم مفروض عليه أن يرنو ببصره إلى المستقبل كذلك، حتى يتخلص من أسباب ومظاهر التخلف القائمة، دون أن ينخلع عن جلده وعقيدته، التى تأمره، وفق حديث نبوى يقرر أن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة عام من يجدد لها دينها، فإذا كان التجديد مطلوبا فى الفكر الدينى، أفلا يكون أجدى بالتجديد والنظر المستقبلى ذلك الفكر الذى يتعلق ببناء الإنسان وتربيته؟

والحق أن الغنام كان من المنشغلين كثيرا بالرؤى المستقبلية، خاصة وأنه ارتوى كثيرا من معين مركز التخطيط التربوى فى معهد اليونسكو بباريس،منذ وقت مبكر للغاية، والتخطيط بطبيعته، تخطيط لما ينبغى أن يكون عليه أمر الغد وما بعد الغد.

ومن هنا أولى الغنام قضية التفكير المستقبلى عناية ملحوظة، كما نرى فى دراسته فى مجلة التربية الجديدة فى عددها الثانى الصادر فى أبريل، عام ١٩٧٤ (ص٤)، حيث نبه إلى أن هذا التفكير يقوم على عدة مبادئ أو فرضيات:

- أول حقيقة أو فرضية وضعنا التفكير العلمى المستقبلى أمامها: أن مستقبل الجماعات البشرية شئ يمكن التنبؤ به وتحديده بدرجة من الدقة،وإن اختلفت هذه الدرجة من مجتمع إلى مجتمع، بل من جانب إلى جانب آخر فى حياة المجتمع نفسه.
- أن مستقبل كل مجتمع، أو جانب فيه، لا يصح النظر إليه أو معالجته من غير السياق أو الكل الذى ينتمى إليه، أو يتفاعل معه، وذلك بحكم العلاقة العضوية بين الجوانب المجتمعية بعضها مع بعض، وبين المجتمع وغيره من المجتمعات الأخرى ،كما هو واضح فى حياتنا المعاصرة.
- أن المستقبل كاحتمال، وخاصة على المدى الطويل، ليس بالضرورة طريقا أو خطا واحدا محتوما تجرى عليه حياة المجتمع أو جانب منه، إنما المستقبل عدد من الاحتمالات التى تبدأ من نقطة الحاضر، ثم تتفاوت فيما بينها على مر الزمن بقدر التفاوت فى تنظيم مدخلاتها وتفاعل هذه المدخلات داخل كل خط أو احتمال .
- أن المستقبل، بكل صوره وتصوراته وبدائله، مشروط بالحاضر الموضوعى وما يتصل بهذا الحاضر من ماضى نعيش فيه، فواقع الحاضر، بإمكاناته المادية والبشرية، وتنظيماته وعلاقاته وقيمه واتجاهاته وآماله ومفاضلاته، مدخل رئيس لكل مستقبل، وما المستقبل، كل مستقبل، إلا الحاضر بمدخلاته، مضافا إليها عامل الزمن، وما يتمخض عنه هذا العامل من احتمالات، وما ينجم عن تفاعله باحتمالاته مع تلك المدخلات من تغيرات.
- أن الزمن المستقبلى، بحكم قابلية مده ومرونته من ناحية،وقابلية إخضاعه للتنظيم والضبط والتوجيه من ناحية أخرى، عامل حاسم ومورد فعال فى صنع المستقبل، وما المستقبل، فى بعد من أبعاده إلا تنويع فى الزمن المستقبلى لظاهرة من الظواهر، وذلك من حيث أفقه أو مداه ،ومن حيث أوزان المدخلات التى يستوعبها ،ومن حيث درجة توجيهه والتحكم فيه.

وفى نفس الوقت فإن هذا الزمن، بحكم ما توافر للإنسان المعاصر من تكنولوجيا عقلية وآلية، قابل للاختصار والاختزال ليعطى للمستقبل سعة من الوقت لمزيد من الإنجاز، وحسبنا أن ننظر فيما يمكن أن تصنعه التكنولوجيا بالتعليم من حيث الزمن، فهى تستطيع، إذا توافرت إمكاناتها داخله، أن تختصر مدته فى الوقت

الذى يمكن أن تزيد محتواه غنى وحيوية، وبمثل هذا تقدر أن تفعل فى كثير من الأنشطة الحياتية الأخرى.

- أن المستقبل يمكن صنعه وإبداعه،مثلما يمكن الإذعان له واستقباله، والفرق بين الاثنين هو فى قدرة الإنسان وإرادته، ووعيه لهذا المستقبل وتصوراته له.
- بقدر ما يملك الإنسان من وسائل وأساليب علمية فى النظر إلى المستقبل والتحرك إليه، يكون- ولو بدرجة ما – صنعه وإبداعه لهذا المستقبل، وبذلك تظهر أهمية التقنيات العلمية والاجتماعية، ونخص منها تقنية التخطيط، بطرفها المتقدم، وهو المعروف حاليا باسم " التخطيط الجديد"، أو الجيل الثاني من التخطيط.

وفى ضوء كل هذا قام الغنام بعملية استقراء لثلاث استراتيجيات، ومدى قدرة كل منها على الوفاء بمتطلبات التطوير المستقبلى للتربية فى الوطن العربى، كما فى عدد مجلة التربية الجديدة (ديسمبر ١٩٧٤:١١):

أولا- استراتيجية التقليد والاستمرار على القديم، حيث فهمتها الحكومات العربية – ومن وراءها من صانعى الفكر التربوى – على أنها التعليم فى صورته النظامية، وأن هذا التعليم النظامى مراحل متتابعة تعكس أطوار نمو المتعلمين، مثلما تعكس مستويات المعرفة من الناحية المنطقية، وأن المدرسة والصف فى صورهما وعناصرهما التقليدية- من معلم ومقعد وسبورة وتلميذ وكتاب- هما وحدة التعليم ومقنّنه، أما ألوان التربية الأخرى فى المؤسسات الاجتماعية ومواقف الحياة العملية، فلا يصح الاعتراف التربوى بها أو الالتفات إليها أو الاهتمام بتطويرها.

لكن استراتيجية التقليد والاستمرار على القديم هذه، تصل عادة إلى طريق مسدود يحول دون الوصول إلى مجتمع متعلم، سواء من حيث الكم أو الكيف، وعلى المدى القصير أو الطويل. وهو مع هذا طريق مكلف باهظ التكاليف،وإن بدا فى ظاهره رخيص الثمن، فالمركب الحِرفى لهذا التعليم، الذى يجعل لكل متعلم نصيبا ثابتا، أو شبه ثابت، من معلم وبناء ومرافق مدرسية وأثاث وتجهيزات وأدوات ووسائل تعليمية، يفرض على تكاليفه أن تتضاعف وفق متوالية عددية تبعا لمضاعفة طاقته الاستيعابية أو الإنتاجية، وهو عكس ما نراه فى المشروعات الاقتصادية الحديثة التى تقل كلفة سلعها مع التوسع والإنتاج بالجملة. كذلك فإن ضعف كفاية هذا

التعليم يعنى زيادة فى عدد الراسبين فيه والمتسربين منه ،وكلها تدخل فى باب الخسارة التى تعد كلفة فائتة تضاعف من ثمنه الحقيقى.

ثانيا– استراتيجية التجويد: وهو ما يعنى إعطاء أولوية لكيف التعليم، لكن القضية فى الحقيقة ليست قضية تصحيح ما فات،وإنما هى قضية صنع المستقبل . كما أنها ليست مفاضلة بين طريق وآخر يصححه ويستدرك أخطاءه ويعوضها، وإنما هى قضية البحث عن أفضل طريق سرعة وكفاية واقتصادا، يمكن به الوصول إلى هدف خلق مجتمع متعلم بجميع أفراده، قادر على مواجهة التحديات التى تتهدده، وعلى إعادة بناء نفسه على أسس عصرية، وعلى استئناف دوره الطليعى فى تنمية الحضارة الإنسانية.

كذلك فإن هذه الاستراتيجية لا تتصدى للب قضية التربية المعاصرة أو لأزمتها الحقيقية، وهى أن تكون هذه التربية، هدفا وشكلا ومضمونا وحركة ووسائل وأدوات وعلاقات، بالقول وبالفعل، على مستوى العصر وتحدياته ومطالبه، وذات طبيعة جماهيرية ديمقراطية صادقة، وكل ما تشغل هذه الاستراتيجية نفسها به – عوضا عن ذلك– هو ترميمات فى النظام القائم، الأمر الذى يجعلها فى حقيقتها امتدادا أو استكمالا لاستراتيجية التقليد، وإن اختلفت عنها فى إعطائها الأولوية لنواحى كيفية وتركيزها عليها.

ثالثا– استراتيجية الكفاية الخارجية للتعليم (التعليم من أجل سد احتياجات العمالة). وفى حين تعكف استراتيجية التجويد على النظر إلى التعليم ومعالجته من الداخل، مركّزة على عملية التعليم والتعلم، وعلى توفير الجو المدرسى المناسب لحسن التدفق الطلابى فى المرحلة التعليمية الواحدة، ومن مرحلة تعليمية إلى المرحلة التى تليها، مما يؤدى إلى مخرجات أو متخرجين أكثر عددا وتعليما، نجد استراتيجية أخرى تدعو إلى أن يكون اهتمام النظام التربوى أولا وقبل كل شئ، بسد احتياجات المجتمع فى نموه من العمالة الماهرة على شتى المستويات،وبلغ تشديد أصحاب هذه الاستراتيجية حدا جعل بعضهم يرادف بين جودة النظام التربوى وقدرته على الاستجابة لاحتياجات هذه العمالة وعلى التكيف مع بنية وظائفها المتطورة,

وأبرز ما وجه إلى هذه الاستراتيجية من انتقادات، هو أن أنصارها لا يعنيهم عند التطبيق إلا جانب الكم، فالمطلوب من النظام التربوى هو أن يفى بالأعداد اللازمة من مستويات المهارة وأنواعها، كما تكشف عنها تقديرات الاحتياجات، أما

نوعية الخريجين الذين يفى بهم، ففى مرتبة ثانوية، إن كان لها مكان على الإطلاق (ص ٢٠).

رابعا- استراتيجية التجديد الشامل، حيث يمتاز التجديد على التجويد وما عداه من استراتيجيات التنمية التربوية أو التطوير التربوى، أنه – أى التجديد – يسخر قوة أو إمكانية جديدة هى "الابتكار والإبداع"، ويفيد منها فى استبدال "كيمياء" التربية، و"صيغتها" و"اقتصادها"، فالتجديد كمصطلح تغيير إبداعي (جديد) إرادي فى نظام ما، قصده استخدام أمثل للموارد المادية والبشرية، ورفع مستوى الأداء والإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة أو تطويرها بصورة أفضل (ص ٢٣).

ومن المهم التنبه إلى أن التجديد الشامل، وبخاصة فى السنوات الأولى من الشروع فيه، لا ينفى خطوط الإصلاح الجزئية الأخرى من تجويد للتعليم (الكفاية الداخلية)، وربطه باحتياجات العمالة (الكفاية الخارجية)، فالتجديد الشامل، بحكم طبيعة حركته وطول مداه من ناحية، وبحكم رسوخ النظم التربوية الموروثة وضخامتها فى معظم البلدان من ناحية أخرى، لا يجد مناصا من ترك الإصلاح الجزئى يعمل إلى جواره كخطوة مرحلية، شريطة أن ينسجم هذا الإصلاح معه ويعمل لمصلحته، حتى إذا بلغ التجديد درجة من العمق والاتساع، وفق مخطط محكم، صار المجرى الرئيسى لحركة التنمية التربوية، وأصبح طريقها الرئيسى فى بلوغ أهدافها القومية والحضارية.

التفكير الاستراتيجى:

وإذ يعنى الغنام بالتفكير المستقبلى، ويرنو إلى التجديد، يجد نفسه أمام ضرورة التوقف عند نوعية من التفكير تكاثر الحديث حولها منذ أوائل السبعينيات وتنوع، عندما ظهر تقرير "إدجار فور"، المعنون بـ(تعلم لتكون)، ونقصد بهذا "التفكير الاستراتيجى"، فخصص دراسة مهمة بعنوان "التفكير الاستراتيجى فى التربية"، نشرت فى (التربية الجديدة، العدد ٢٢، يناير/ أبريل ١٩٨٣:٥).

ففى أعقاب استراتيجية إدجار فور، قدمت ورقة رئيسية حول استراتيجية تربوية للوطن العربى عند قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى مؤتمرها الأول لوزراء التربية العرب الذى انعقد فى صنعاء، ديسمبر عام ١٩٧٢، سارت وفق عدة خطوات، انتهت إلى صدور استراتيجية تطوير التربية العربية فى عام ١٩٧٨، وقبل

ذلك كانت المنظمة قد أصدرت تقريرا عن استراتيجية محو الأمية، وكذلك– فيما بعد– بُذل جهد ضخم لإصدار استراتيجية ثقافية...وهكذا.

وقد حدد الغنام رؤيته النقدية للجهود التى بذلت– حتى وقت نشر الدراسة– فى مجال التفكير الاستراتيجى فى النقاط التالية:

- أنه تفكير انصب على ناتج الاستراتيجية ومحاولة تحديد خط السير وما يتصل به من رؤية أو توجهات مستقبلية عن التعليم، ولم يلق بالا يُذكر إلى العملية وطريقة التفكير العلمية، وما يتصل بها من تقنيات حديثة يتم بمقتضاها التوصل إلى البدائل استراتيجية وتحديدها والاختيار من بينها. وبعبارة أخرى أنه تفكير انصب على "ماذا" نريد؟ ولم يلتفت – كما ينبغى – إلى "كيف" يمكن التحرك مما نحن فيه إلى ما نريد؟ وهو لب قضية تطوير التربية، مثلما هو لب عملية التفكير الاستراتيجى السليمة.
- إنه تفكير أحادى النظرة إلى الاستراتيجية وما وراءها وأمامها من نظم تربوية، فهو فى جملة الأحوال قدم لنا رؤية واحدة للتعليم فى حركته نحو المستقبل، واكتفى بصياغة هذه الرؤية فى صورة اتجاهات أو مبادئ أو عناصر، ولب التفكير الاستراتيجى الجديد هو تعدد الاستراتيجيات– نتيجة تعدد المستقبلات– بجانب اختلاف الظروف والإمكانات من مكان لآخر– والاختيار والمفاضلة بين البدائل الاستراتيجية(مرة أخرى بأسلوب علمى وتقنيات حديثة).
- أنه تفكير نخبة فكرية أو قلة من الخبراء والمختصين فى رأس النظام التعليم أو فوقه. صحيح أن هذه الصفوة أو الفئة استقرت الواقع وشيئا عن المستقبل وقرأت عنهما، وصحيح أنها فتحت باب الحوار على نطاق واسع مع غيرها من الخبراء ومع قيادات التعليم فى كثير من البلدان العربية،وصحيح أنها حاولت أن تستبطن آمال الدول العربية فى التعليم وسياقه الاجتماعى الاقتصادى السياسى الثقافى، إلا أن تفكيرها– فى الأول والآخر– جاء فى جملته مستقلا عن التفكير الإجرائى لجماهير العاملين فى التعليم والمهتمين والمنتفعين به، ولم يكن محصلة تفكير جماعى منظم مشترك . وبعبارة أخرى أن التفكير الاستراتيجى الذى ساد بوجه عام المجال التربوى فى السبعينيات، وأوائل الثمانينيات، اعتمد على عقل الخبراء والمختصين دون أن يعتمد مبدأ " المشاركة " فى صنعه وتنميته.

- أنه بحكم خصائصه السابقة جاء تفكيرا منبتا أو منقطعا- زمانا ومكانا وبشرا- عن التطبيق، ومن هنا كانت وما زالت أهم مشكلة تواجهه هى: كيف ينفذ إلى الواقع التعليمى ويطوره بالفعل، وبعبارة أخرى أصبحت أهم قضاياه – بعد التوصل إلى ما أسماه استراتيجية التربية- الاهتداء إلى استراتيجية ملائمة لتنفيذ الاستراتيجية، وبالتالى لحم القول وبالعمل.
- أن الحكم على تفكير استراتيجى بالفاعلية والرشاد، هو قدرته على إحداث تجديد أو تغيير أساسى فى النظام التربوى بالفعل، وذلك على طول الأفق الزمنى الذى يمتد عليه هذا التفكير. ولقد مرت سنوات وراء سنوات على صدور عدة استراتيجيات، دون أن نشهد تغيرات أساسية فى النظم التربوية العربية.

التجديد التربوى:

وإذا كان مصطلح التجديد التربوى لم يظهر بكثافة وتركيز فى كتابات الغنام، إلا فى أواخر سنوات عطائه، إلا أنه فى الحقيقة كان هو منطلق الكم الأكبر من هذه الكتابات، ودافعا ومقصدا، وقد عاشرناه فترة قصيرة قبل وفاته بشهور معدودة، عندما جاء إلى الكويت عام ١٩٨٣، بغرض إنشاء مكتب للتجديد التربوى، إلا أن المنية عاجلته قبل أن يحقق مأموله.

وفى عدد خاص من التربية الجديدة (العدد ١٨، اغسطس ١٩٧٩: ١٣) حرص على أن يحدد مقصوده من التجديد على الرغم مما قد يبدو أنه مصطلح سهل الوصول إلى معناه.

لقد زاوج البعض – خطأ- بين التجديد التربوى وإدخال التكنولوجيا الآلية فى التعليم، مثل الراديو والتلفزيون والحاسبات والمختبرات اللغوية وغيرها، ويحسب أن هذا هو كل أو أحسن ما جاء به التقدم أو المدنية الحديثة، لكن التجديد التربوى – حتى من منظور التقدم التكنولوجى – رآه الغنام أوسع وأبعد بكثير من ذلك، إنه – على سبيل المثال لا الحصر- التنظيمات أو الصيغ التعليمية الجديدة التى تجمع بين الدراسات الأكاديمية والعملية، بين العلم والتطبيق، وهو التخصصات الجديدة التى تنشأ فى بعض المدارس والكليات، أو التى تنشأ لها بعض المدارس والكليات لخدمة مجال محدد من مجالات التقدم التكنولوجى، وهو الربط بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل المتقدمة وتبادل الخبرة بينها، وهو أهم من كل ما تقدم المناهج الدراسية وطرائق التدريس التى تستهدف تكوين " الإنسان التكنولوجى " – إن صح هذا التعبير- الذى يفكر بعقلية علمية منظمة تنفذ إلى العمل فتزيده إتقانا وتزداد هى

به نضجا، والذى يألف الآلة ويتكامل معها ويسخرها لأغراض الحرية والعدالة والسلام والرفاهية، ثم هو أولا وأخيرا الإنسان المفكر الذى يستطيع بابتكاره أن يسهم فى نقل مجتمعه من مستوى تكنولوجى أدنى إلى ما هو أعلى وأكثر ملاءمة له للناس من حوله.

وإذا كان هذا هو بعض التجديد التربوى من منظور التقدم التكنولوجى، فإن هذا التجديد – بداهة– كما أكد الغنام، يمتد طولا وعرضا وعمقا إلى ما هو أكثر بكثير من ذلك فى إطار التنمية الشاملة التى يأتي التقدم التكنولوجى عنصرا من عناصرها، فالمبادئ والمفاهيم والممارسات والتنظيمات المتعلقة بديمقراطية التعليم كما وكيفا، وهى مثل آخر، تدخل فى باب التجديد التربوى ضمن هذا الإطار، وإن تفاوتت درجاتها فى هذا الباب بحسب تاريخ ظهورها وتطورها وفاعليتها فى حل مشكلات تتعلق بالديمقراطية فى عالم اليوم، أو تصديها لمواجهة مشكلة ديمقراطية تلوح فى عالم الغد.

وينتهى الغنام، وننتهى معه، إلى أن طول طريق التنمية مشقته أمام الدول النامية، ومغبة السير فيه على أساس التقليد أو التحديث، وما يتصل بذلك من نقل نماذج تعليمية من الخارج، تفرض على هذه الدول تبنى رؤى جديدة واستراتيجيات وأساليب جديدة للتنمية والتجديد التربوى، وقوام هذه الرؤى والاستراتيجيات والأساليب؛ عودة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتراجعها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر ،والرجوع إلى القاعدة العريضة من الشعب لتستنهضها وتعينها على النهوض بأفرادها ومؤسساتها، والاعتماد على النفس منفردة ومجتمعة مع غيرها من الدول النامية.

وإذ يغلب على تفكير الغنام نهج التفكير الاستراتيجى، نجده بعد تقليب قضية التجديد التربوى والتنمية على أوجه مختلفة، ينتهى إلى بعض المستلزمات ليمكن تبنى استراتيجية للتجديد التربوى من أجل التنمية، مثل:

أ- توفير فرص الحوار المنظم والمتصل بين رجال التنمية ورجال التربية فى كل بلد حول قضايا التجديد التربوى ومجالاته ونشاطاته وأساليب تنفيذه وتقويمه ومتابعته.

ب- توفير المعلومات والدراسات عن التنمية والتعليم وتيسير تداولها فى كل بلد ينشد التجديد التربوى.

جـ- الأخذ بأسلوب تحليل النظم وما يتصل به من أدوات قياس ومفاضلة عند القيام بنشاطات التجديد التربوى.

وما لا يقل عن هذا وذاك أهمية، هو الوعى بالمعنى الحقيقى للتنمية، فهى ليست مجرد النمو الاقتصادى الذى يعبر عن نفسه فى ارتفاع مستوى الإنتاج وزيادة الناتج القومى ومتوسط دخل الأفراد أو حجم العمالة ومستويات مهاراتها المهنية فى المجتمع، كما أنها ليست مجرد إنشاء قطاع حديث وتوسيع نطاقه بأمل تحويل المجتمع كله مستقبلا إليه، إنما التنمية هى التغيرات الاجتماعية التى تطرأ على البنى والمؤسسات والأفراد، وما يتصل بهذا كله من قيم وعلاقات، فى مجتمع من المجتمعات، بقصد تعزيز قدراته- أفرادا وجماعات- على بلوغ مستويات أعلى من الإنتاج والحرية والعدالة والإخاء والرفاهية.

تطوير التعليم ...بتطوير إدارته:

كانت قضية الإدارة التربوية هى الساحة التى جذبت اهتمام الغنام فى سنواته المهنية والأكاديمية الأولى، حيث كان ما يزال مرتبطا بتخصصه الذى ابتُعث من أجله. وهكذا ينشر الغنام دراسته .

وفضلا عن ذلك، فهنا تتبدى الكفاءة العقلية والمهارة العلمية للغنام فى إدراكه لأمرين:

أولهما، كيف تمثل الإدارة فى التعليم ما يمثل – إلى حد كبير- الجهاز العصبى للإنسان، ومن ثم العروة الوثقى بين حيوية وفعالية كل منهما بالنسبة للآخر.

ثانيهما، النظر التجديدى، والأبعاد المجتمعية للإدارة، وهو ما لا نرائه فى الإدارة التربوية فحسب، بل فى كل كتاباته، كما سوف نرى.

وفى مجلة التربية الجديدة (ديسمبر ١٩٧٥:١٧) نجد الغنام يذهب فى تحمسه للمنظور الإداري إلى حد قوله إننا إذا نظرنا بنفاذ إلى "التقدم" و"التخلف"، وهما الوجهان المتناقضان للحياة فى عصرنا هذا، لوجدنا جوهر الفرق بينهما فى الإدارة، فالتقدم يعنى بالضرورة بلوغ مجتمع من المجتمعات حالة من الكفاية الإدارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية، فى مختلف مجالات حياته أو بعضها على الأقل ،ومن تشغيلها وتوجيهها فى ضوء ما حدده من أهداف، بحيث يتحقق له فى النهاية وبصفة مستمرة ناتج يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم إنفاقه وبذل فيه من جهد، فينشأ عن اطراد" القيمة المضافة" حركة المجتمع المستمرة

إلى أعلى وإلى أمام . أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته.. وإلى أن يتغير نمط التعبئة والتشغيل والتوجيه – أى نمط الإدارة – تغيرا أساسيا يبقى المجتمع فى فلك " النمو "لا "الانطلاق" و "التقدم".

وحقا ما سجله الغنام من مقولة تتشابه مع مقولة علماء الكلام عن الحسن والقبيح، وهل تلك الصفة أو تلك كامنة فى الفعل نفسه يستطيع العقل التوصل إليها، أم أنها لا تجئ إلا بتحسين أو تقبيح من الوحى الإلهى؟

فالغنام يرى أن الحسن– أو الخير – هو ما حسنت إدارته، ويستند فى رأيه هذا إلى تاريخ الإنسان، قديمه ووسيطة، حديثه، حيث يجد أدلة لا حصر لها على صدق مقولته، فمنذ عاش الإنسان فى جماعة، توقف نجاحه أو فشله، وحسن أدائه لعمله أو سوؤه، وخيره وشره، على قدرة هذه الجماعة أو واحد منها، فى تنظيم جهود أعضائها ومواردهم، وتوجيهها فى توافق وانسجام نحو تحقيق الغاية أو مجموعة الغايات التى سعت إليها(صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦٠: ٥٨).

فقد وجه الغنام سهام نقد إلى ما كان سائدا فى التعليم من تصور عن الإدارة، حيث تصور البعض أن الإدارة هى الإمارة والتملك والسيادة والرئاسة العليا التى تعمل فوق الناس لا مع الناس،ولا من أجلهم، وأنها السلطة مركزة فى يد فرد أو أكثر يتحكم بها فى غيره، بعد أن يسلبهم هذه السلطة،وما يتصل بهذا من إتباع أساليب الفرض والضغط والأمر الواقع(صحيفة التربية، مايو ١٩٦٠: ٥٦).

أما الإدارة فى المصطلح الحديث فعبارة عن "العملية أو مجموع العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية، وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذى توجد فيه "، وفى هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الأفراد، وإنما توزع مع ما يوازيها من مسئوليات على مجموعة الأفراد فى الجهاز بطريق الشورى، لتعود إلى ذلك الفرد أو مجموعة الأفراد فى النهاية، ومن ثم لا تكون الإدارة رئاسة عليا تعمل فوق الناس، وإنما تكون عملية العمل والتجاوب مع الناس، وتكتيل الجهود لتحقيق الأهداف عن بصر عن بصر ووعى" (المرجع السابق: ٥٧).

وتتجلى اجتماعية الإدارة فيما أكد عليه الغنام من خلال أمور ثلاث:

أولها- الاتجاه الواضح للأعمال والنظم ،منذ عدة عقود، وربما قرون، نحو التضخم والتعقد والاتساع والكثرة، وهذا فى حد ذاته يجعل الإدارة أكثر أهمية من أى عصر مضى.

ثانيها: أن الإدارة لا يقف دورها عن حد التقبل السلبى للتغيرات المجتمعية، بل أحيانا ما توجهها، وعلى سبيل المثال، فإن اختراع الآلات الحديثة وتطور التقنيات المستجدة، فى حد ذاتها ليست هى التى جلبت الخير والنفع للإنسان والمجتمعات البشرية، وإنما هو كيفية إدارة هذه الآلات والتقنيات وتنظيم العمل أو الأعمال المتصلة بها، وصياغة القواعد والقوانين المتعلقة بالعمال وأصحاب رؤوس الأعمال، وتنفيذها، والتداعيات الاجتماعية التى تترتب عليها.

ثالثها: فإن ما يصل إليه الإنسان من أفكار، وما يصيغه الباحثون من نظريات، وما يكتشفه العلماء، وما يبدعه الفلاسفة من فلسفات...كل هذا، يستحيل أن يظل حبيس الصدور والعقول والأوراق والمعامل، بل لابد من " إدارة " تشخصه واقعا حيا، من خلال تنظيمات، وقواعد وتغييرات، وفى الوقت نفسه، فإن نزول الأفكار والفلسفات والنظريات أرض الواقع والخبرة والتجربة، يشكل فرصة للمراجعة والتعديل والتطوير لها نفسها.

ورصد الغنام عناصر أربعة تتسم بها الإدارة على وجه العموم، أو بمعنى أصح " مفروض هذا "، حيث إن واقعها قد يسير فى اتجاه عكس هذه الخاصية أو تلك، وهى (صحيفة التربية، يناير ١٩٦١ :٧١):

١- أن العملية الإدارية عملية إنسانية.
٢- أن العملية الإدارية عملية اجتماعية.
٣- أن العملية الإدارية عملية تربوية.
٤- أن العملية الإدارية عملية هادفة.

ولعل "الديمقراطية" هى جوهر الإدارة السوية،وعندما نقول ذلك فمعناه اعتبار "العلاقات الإنسانية" هى المرادف لديمقراطية الإدارة، تلك العلاقات التى تتباين فيها المعانى التى يتصورها البعض عنها، فضلا عن الممارسات، ومن هنا حرص الغنام على أن يناقش هذه القضية بتوسع(صحيفة التربية، مايو ١٩٦٢:٥٨)، ويحدد المفهوم الصحيح بقوله " إنها تعنى السلوك الإداري الذى يقوم على تقدير كل فرد، وتقدير مواهبه وإمكاناته وخدماته، واعتباره قيمة عليا فى حد ذاته، والذى يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعامل،وبين العمال بعضهم مع بعض،

وبين المشتغلين فى مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة، والذى يقوم على حسن النية نحو الآخرين ،وحسن القصد فى العمل، والذى يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية لمشكلات الإدارة على هدى من المصلحة العامة، والذى يقوم على شعور وإيمان عميق بانتماء الفرد إلى الجماعة التى يعمل بها".

ولا يعطى الغنام أولوية فى تطوير النظم التربوية فى البلدان العربية– وغيرها من البلدان النامية– للتجديد أو التحديث الإدارى، من باب الانحياز المهنى والأكاديمي، وإنما هو أمر يفرضه ما كانت تمر به الإدارة التعليمية– ولا تزال إلى حد كبير– من أوضاع إدارية صعبة تصل بها إلى حد الأزمة، وهذه الأزمة تعبر عن نفسها فى ثلاثة أبعاد متصلة هى(التربية الجديدة، ديسمبر ١٩٧٥: ١٨):

أ- قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم واتجاهات سياسته خلال سنوات عديدة ماضية.

ب- بُعد هذه الإدارات عن مجرى التطور فى علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا فى تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها.

ت- عجز هذه الإدارات بطبيعتها – أى بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها التى كانت قائمة – عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة.

لكن، ما السبيل إلى التحرك بالإدارة التعليمية نحو صورة جديدة، ببناها القاعدية الأساسية؟ هنا يضع الغنام يده على بعض المبادئ أو المعالم الأساسية (التربية الجديدة، العدد الثامن، أبريل ١٩٧٦:٢١):

- أن تطوير الإدارة التعليمية لا يمكن أن يصح أو يتم إلا من خلال عملية تطوير شاملة للنظام السياسى الإداري العام الذى يمثل " النظام الأم" لتلك الإدارة.
- أنه مع التسليم بضرورة تطوير الإدارة التعليمية ضمن الإطار الشامل لتطوير النظام السياسى الإدارى العام، فإن الإدارة التعليمية يمكن أن تكون موقعا طليعيا ونقطة بداية فى هذا التطوير الشامل ومن أجله.
- أن تطوير الإدارة التعليمية فى ذاتها لا يمكن أن يصح أو يتم بدوره إلا بمواجهة شاملة لهذه الإدارة، بكل أبعادها ومستوياتها ومدخلاتها.
- أنه مع التسليم بشمول عملية تطوير الإدارة التعليمية فإن هناك مواقع وقطاعات ومدخلات يمكن أن تكون نقاط بدء، بحكم ما لها من أهمية، فى حركة التطوير

الشامل (أولوية تطوير المركز على المحيط. أولوية تأسيس نظام للمعلومات. أولوية تنمية الكفايات البشرية على كل عنصر إداري آخر).

- أن كل تطوير للإدارة التعليمية يلزمه أن يضع فى حسابه صورة التعليم المستقبلية بأهدافها الواسعة وبشقيها النظامى وغير النظامى، فى المدرسة وخارجها، للصغار والكبار على السواء.
- أن كل تطوير للإدارة التعليمية يتوقف، بدرجة كبيرة، على الأهمية التى نعطيها لتنمية العناصر البشرية اللازمة لهذا التطوير، فالإدارة فى الأول والآخر، هى التحرك بالناس،وسط الناس، من أجل الناس.
- أن كل تطوير سليم للإدارة التعليمية لا يمكن أن يتحقق بغير اصطناع الطريقة العلمية وأساليبها أو تقنياتها الجديدة فى البحث والإشراف والتنفيذ والمتابعة.
- أن كل تطوير سليم للإدارة التعليمية هو -بجانب كونه علميا- محصلة مشاركة حقيقية للمعلمين وأفراد الشعب فيه.
- أن المدخل الصحيح لكل تطوير سليم للإدارة التعليمية هو التخطيط الكفء لأحداثه، وما يستلزمه ذلك من تنفيذ جاد مستمر لخطط التطوير.
- أن التجربة العالمية فى التطوير الإداري ذات فائدة كبيرة فى مزيد من البصر بالواقع، وفى زيادة قدرتنا على إحداث التطوير بالفعل.

ولابد هنا من التذكير بالحقيقة المتعلقة بمنظومية التكوينات المجتمعية، بحيث يصعب التطوير فى قطاع، ويستمر قطاع آخر، وثالث على حاله من الاختلال، وفى المنطقة العربية بصفة خاصة، يصبح المركز الإداري الأم، وهو المتعلق بالإدارة السياسية العامة، هو مربط الفرس فى واقع الأمر، إن كان خيرا فخير وإن كان شرا فشر.

ومع تسليم الغنام بأن المنطلق الصحيح للتطوير الإداري فى التعليم هو القاعدة العريضة للإدارة العامة والنظام السياسى لا يعنى أن يؤثر التعليم بإدارته العافية، ويلقى كل مسئولية تطويره على هذا النظام وتلك الإدارة، وينتظر حدوث التطوير السياسى الإداري العام، لينسحب عليه ويترك أثره فيه، فالإدارة العامة فى تحليلها النهائي مجموعة من الإدارات، ومنها إدارة التعليم، والأخذ بمبدأ الشمول فى التطوير الإداري لا يعنى بالضرورة التحرك مرة واحدة من جميع المواقع على طول جبهة التطوير العريضة خارج إدارة التعليم وداخلها، إذ الذى يحدث فى العادة هو اختيار نقاط أو مواقع محددة يبدأ من عندها التطوير أو المواقع شريطة أن تلتقى

الجهود فيها مع الجهود فى مواقع ونقاط أخرى (مثل وزارة المالية أو الخزانة، والمؤسسات الديمقراطية والتنظيمات الشعبية)، وشريطة اتخاذ قرار سياسى يعطى لإدارة التعليم إشارة التحرك على خط التطوير،ويضع لها ضماناته بالفعل، ولعله مما يشجع اختيار التعليم موقعا طليعيا فى التطوير الإداري المساحة الكبيرة التى يشغلها على أرض الإدارة العامة،والدور الكبير الذى يضطلع به فى تكوين القيادات الإدارية،وتوفير المناخ الفكرى الملائم للتطوير.

ويُبرز لنا الغنام فى دراسة أخرى(التربية الجديدة، العدد ٢٧، ١٩٨٢: ٨) حيوية المعلومات التربوية لتفعيل دور الإدارة التربوية، وهو ما يعنى أن أحد الوظائف أو الأهداف الرئيسية لكل مدرسة – بجانب وظيفتها الأولى والمحورية فى تربية النشء، ينبغى أن يكون بناء نظام حديث للمعلومات التربوية الإحصائية وغير الإحصائية داخلها ليصبح هذا النظام فى ذاته كشافا يعين المدرسة على تسديد خطاها على طريق التنمية التربوية الفعالة،وليصبح مع غيره من النظم "المصغرة" لبنات أساسية فى نظام المعلومات التربوية المكبرة بل فى مجموع الدول العربية (ص١١).

هذا النظام المنشود للمعلومات التربوية، ينبغى أن تحركه مجموعة أهداف له مثل:

- زيادة فهم المدرسة للتلميذ الذى هو هدف كل تعليم ووسيلة.
- تحسين جودة التعليم وزيادة إنتاجه وإنتاجيته فى المدرسة.
- عقلنة القرارات والسلوك الإداري فى المدرسة.
- تنمية التخطيط المحلى للتعليم وتحسين أساليبه(الخرائط المدرسية والتعليمية).
- زيادة قدرة المدرسة على تقويم نموها وتقدمها.
- تزويد نظام المعلومات القطاعى والمركزى بالبيانات الدقيقة التى تعينه على حسن التخطيط والإشراف والتوجيه والتنسيق والتقويم والمتابعة.

ويجدر التنبيه هنا إلى أن العبرة فى هذا المجال ليست فى كمّ هذه البيانات وتراكمها، وإنما هى فى حسن اختيار ما يخدم الهدف منها،وفى تدقيقها وتنميتها أو تجديدها المستمر، وفى تنظيمها وإمكان الخروج منها مع غيرها من البيانات، بصيغ وأشكال واتجاهات وتوجيهات مفيدة، وفى سهولة الرجوع إليها لزيادة البصر بأمر من الأمور أو عند التفكير فى حل لمشكلة أو لنقلها إلى مستويات أو جهات أخرى، إذا طلب إلى المدرسة ذلك، مع الاحتفاظ بسرية ما يستحق الحفظ والكتمان.

كذلك ينبغى الإشارة إلى أن بناء أو تنمية نظام للمعلومات التربوية- متضمنا الإحصاء فى المدرسة- لا يعنى عبئا ضخما جديدا على هذه المدرسة مما يستلزم عددا جديدا من الموظفين ومساحات جديدة كبيرة لحفظ المعلومات، وما ينجم عن هذا المعنى من توقف البناء أو التنمية على توافر مثل هذه الإمكانات المادية والبشرية، فجمع البيانات عن الطفل والتعليم والإدارة فى المدرسة، وما يتصل بها من محيط فى صلب عمل المعلم ومدير المدرسة وغيرهما ممن لهم علاقة وثيقة بالمدرسة (مثل طبيب الصحة المدرسية) ،ولا يمكن لهذا العمل أن يستقيم ويتحسن بغير هذه المعلومات. والمدرسة لديها سلفا نظام للمعلومات،ولكنه – كما يبدو- نظام ردئ غير فعال، والمطلوب هو تطوير هذا النظام وتجديده بمزيد من النشاط فيه من جانب كل عامل فى المدرسة. والمطلوب هو أن نبدأ فورا، ونبدأ متواضعين، فى هذا النشاط، ونخطط له بحيث نستطيع على مدى زمنى قد يغطى عددا من الأعوام أن نقول إن فى المدرسة نظاما جديدا للمعلومات، وأنه خلال هذا النظام يمكن عقلنة العمل التعليمى وتطويره، وهذه العقلنة والتطوير لا يقوم بها إلا العاملون فى المدرسة، ولا يتولاها عنهم اختصاصيون فى المعلومات كما قد يتصور البعض.

الصحة الثقافية:

فقد درج الباحثون والأخصائيون على استخدام تعبير " الصحة الجسمية"، للدلالة على خلو الجسم من الأمراض، والتوافق والتعاون بين وظائفه، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية الطبيعية والبشرية المحيطة به، فضلا عن الإحساس الإيجابي بالنشاط والقوة والحيوية على نحو يمكن الإنسان من الاضطلاع بأعبائه الشخصية والأسرية والمهنية والعامة.

كذلك درج الباحثون والأخصائيون حديثا على استخدام تعبير "الصحة النفسية" أو "العقلية"، للدلالة على خلو المرء من الصراع الداخلى، والقدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية، وعلى التوافق والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ،مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية، نتيجة تكيف المرء مع نفسه، ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويعمل على تحسينه.

وها هو الدكتور الغنام، مع توأم حياته العلمية فترة طويلة من الزمان، الدكتور محمد الهادى عفيفى، يقولان بمصطلح جديد هو "الصحة الثقافية".

وهو موضوع فريد حقا، على الرغم من نشره فى (صحيفة التربية، مايو١٩٦١ :٢١)، إلا أنه لم يفقد جدته، على الرغم من كتابتنا عنه ونحن فى العام ٢٠١٤، أى ما

يزيد على الخمسين عاما، وذلك مظهر من مظاهر جودة الفكرة، عندما تمر عليها سنوات طويلة دون أن تفقد قيمتها وصلاحيتها،مع أن الفكرة لم تشع بصياغتها اللفظية، وإن كنا لا ننكر أن الكثير من مضمونها مجال للبحث والدراسة والمناقشة والحوار طوال الوقت.

وقد قصد الباحثان من الصحة الثقافية:

- حيوية ثقافة من الثقافات، وغناها بعناصرها ،وقدرتها على الابتكار.
- والتماسك والتكامل بين عناصر هذه الثقافة وجوانبها المختلفة.
- والموازنة بين أحسن ما فى القديم فيها وأنفع ما فى الجديد النابع أو الوارد إليها.
- ومرونتها وتكيفها الدينمى وفق العوامل الداخلية والخارجية التى تؤثر فيها وتتأثر بها.
- وقدرتها على التفاعل الإيجابي مع غيرها من الثقافات على نحو ينمى شخصيتها المتميزة.
- وانطلاقها الموجه فى زمانها ومكانها وفق مجموعة من المبادئ والقيم المتجددة والمتسقة، ونحو صورة " يوتوبية" قائمة على تنبؤ وتقدير سليمين للمستقبل.
- وإشعاعها على غيرها من الثقافات، على اعتبار أن ذلك جزء من الرسالة الإنسانية التى ينبغى أن تنهض بها.

ولأن قضية الصحة الثقافية تناولها عَلَمان من أعلام التربية، فقد كان طبيعيا أن يركزا على ما يمكن للتربية أن تقوم بها من أجل توفير مقومات أساسية لتحقيق الصحة الثقافية فى المجتمع، وهنا نجد الإلحاح على التأكيد على أن الصحة الثقافية لمجتمعنا رهن إلى حد كبير بالصحة التعليمية، إن صح هذا التعبير، وهذه الصحة لا تكون بمجرد زيادة مدة الإلزام، أو تعديل شروط القبول فى مرحلة من المراحل، أو إطالة مدة إعداد المعلم بمقدار، أو إضافة مادة جديدة أو جزء من مادة وحذف أخرى فى المنهج، أو إعادة النظر فى خطة الدراسة، وتوزيع حصص الأسبوع، إلى غير ذلك من الجزئيات والتفاصيل، فهذه، وإن كان لا ينكر قيمتها، إلا أنه ينبغى أن يكون النظر فيها وإجراؤها داخل الهيكل العام للتعليم، بفلسفته ونظامه ومحتواه، وأساليبه وإدارته، هذا التعليم الذى ينبغى أن يتجدد على نحو يبعث فيه الحيوية والشباب، ويجعله قوة فى مقدمة الإصلاح الثقافى.

تقييم الخبرة المصرية فى التجريب التربوى:

إذا كان قيام المعهد العالى للتربية عام ١٩٢٩ إيذانا ببدء قيام العمل التربوى على أسس علمية منضبطة، فإن ما عمّق من هذه العلمية ما أخذ أحد رواد المعهد، وهو إسماعيل القبانى يفكر فيه من ضرورة إخضاع ما يتم التوصل إليه من أفكار وطرق تربوية جديدة للتجريب أولا، فكانت البداية متواضعة فيما سمى بالفصول الابتدائية التجريبية التى أنشئت سنة ١٩٣٢، ثم إذا بها تصبح حركة واسعة ذات تأثير قوى على المسار التربوى والتى تجلت فى " المدارس النموذجية ".

ونظرا لتميز هذه الخبرة وانتشارها وتأثيرها على التعليم المصرى، قام كل من الدكتور محمد الغنام، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى بدراسة موسعة لتقييم هذه الخبرة النادرة فى التعليم المصرى، وكان ذلك من خلال خمس مقالات، نشرت على صفحات " صحيفة التربية"، عبر عدة أعداد من العدد الرابع عام ١٩٥٩، إلى العدد الثانى عام ١٩٦١، وكان أبرز ما لفت نظر الباحثين، هو مجموعة المبادئ التى قامت عليها المدارس النموذجية، وهى (صحيفة التربية، يناير ١٩٦٠ :٦٤):

- تخفيف المركزية التعليمية بإفساح المجال لبعض المدارس النموذجية فى بعض مراحل التعليم كى تجرب أساليب حديثة مغايرة للأساليب المألوفة التقليدية،وما يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم، وإتاحة الفرصة لهم للتجديد والابتكار والنمو فى مهمتهم.
- صبغ التعليم الذى يتلقاه التلاميذ فى المدارس بصبغة وظيفية تجعله حيا ذا أثر فعال فى حياتهم ،وجعل معلومات التلميذ مرتبطة الأجزاء بغية تحقيق التكامل بيها.
- التعلم عن طريق العمل، وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرسة، لإعداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة، ولإثارة ميلهم لدراسة الموضوعات التى يدرسونها من جهة أخرى.
- مراعاة ميول التلاميذ، وحاجاتهم فى المنهج ،والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى المنهج، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ .
- الاعتماد فى التدريس على الطرق التى تقوم على فاعلية التلميذ ومجهوده الشخصى الصادر عن الميل والرغبة، لا على التلقين وحشو الذاكرة من جانب المعلم.

- خلق جو مدرسى ديمقراطى أساسه احترام الفرد وتنمية علاقات إنسانية سليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة.
- توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور حتى يتعاون الطرفان على رفع مستوى التعليم فى المدرسة، وكذلك ربط المدرسة بالبيئة.

ويبدو أنه لطبيعة تخصص الغنام فى الإدارة التعليمية فقد اختص موضوع إدارة المدارس النموذجية بمقال فى عدد صحيفة التربية (مارس ١٩٦٠ :٣٥).

ومنذ البداية فقد اتضح أن هذه المبادئ، أو بالأحرى الوظائف التى نيطت بالمدارس النموذجية، كان تحقيقها رهنا بطبيعة الإدارة التعليمية التى حظيت بها، والظروف المسيطرة على هذه الإدارة. ولا غرابة فى ذلك، فالإدارة التعليمية هى الوسيلة التى يمكن عن طريقها ترجمة هذه الوظائف والغايات إلى واقع،وهى الأداة التى يتم بواسطتها تحويل ما سيكون إلى ما هو فعل كائن.

ولعل أول ما تبادر إلى الذهن عند تناول إدارة المدارس النموذجية، ذلك المغزى النبيل الذى قام وراء إنشاء هذه المدارس، ألا وهو خلق نوع من المدارس يتمتع بقدر من الحرية والاستقلال الذاتى، ويكون تعبيرا عن الاتجاه اللامركزى الصحيح، فاللامركزية الصحيحة لا تكون بمجرد منح سلطات ومسئوليات وحرية كافية للمناطق التعليمية، أو ما شابهها، وإنما تكون بتمتع كل "وحدة مدرسية" بالقدر الكافى من الحرية والاستقلال الذى يشجع على التجريب والابتكار، والذى يعين على سرعة النهوض بالتعليم فى البيئة المحلية. وعلى هذا الأساس، أمكننا أن ننظر إلى المدرسة النموذجية– أو على الأصح الفصول التجريبية – التى أنشئت سنة ١٩٣٢ على أنها أول محاولة سليمة فى الاتجاه نحو اللامركزية فى التعليم. غير أن هذه المحاولة ،وما تلاها من محاولات مشابهة، لإنشاء مدارس نموذجية أخرى على قدر من الحرية والاستقلال، لم يكتب لها النجاح المرجو منها، للأسف، وذلك لأسباب خارجة عن إرادة القائمين على المدارس النموذجية،والمشرفين عليها، ذلك أن الاتجاه المركزى الشديد الذى ساد وزارة التربية فى الماضى، فضلا عن كثرة التقلبات الوزارية، إلى جانب الإهمال الذى تعرضت له المدارس النموذجية فى بعض الأوقات من جانب المسئولين، حال بين هذه المدارس وبين أن تنعم بالحرية والاستقلال، اللذين كانت تنشدهما وترجو منهما المزيد على مر السنين.

ولعل أبرز أوجه النقد التى أبصرها الغنام والهادى، تعلقت بفلسفة المدارس النموذجية (يناير١٩٦١ :٢٩)، ذلك أن هذه المدارس انصب اهتمامها منذ نشأتها

على تطبيق بعض الأساليب التربوية الحديثة المستوردة من الخارج فى معظم الأحوال، ولم تتجه أولا وأساسا إلى بلورة فلسفة تنبع من ظروف البلاد وحاجاتها وآمالها، ثم تستنبط بعد ذلك الأساليب المناسبة لهذه الفلسفة. صحيح أن الأساليب التى طبقتها المدارس النموذجية كانت تعبر عن فلسفة تربوية، غير أن هذه الفلسفة نبتت فى الغرب، وهى وإن كانت واضحة ولا شك فى عقول بعض المربين الذين نادوا بإدخالها، إلا أنها على الأرجح لم تكن محل بحث ومناقشة من المدرسين الذين قاموا على تطبيق أساليبها، ومن هنا تاهت الفلسفة، أو بتعبير أدق لم تكن محل بحث أو مراجعة، وأصبح الشغل الشاغل للمدرسين فى المدارس النموذجية مجرد تطبيق بعض الطرق والأساليب الحديثة فى التربية، وغدا التجديد غاية فى حد ذاته.

وحقا ما رآه الغنام وزميله، نتيجة لما سبق، أنه عندما شحت الطرق والأساليب المستوردة باسم التربية الحديثة، وأعوز المدارس النموذجية التجديد فى هذه الطرق والأساليب، وجدناها تكرر نفسها، وتجتر ما سبق أن تمثلته من أساليب وطرائق حتى سارت إلى حال ركود، سهّل على من أتى من مسئولين بعد ذلك، وخاصة فى وزارة السيد يوسف، أواسط الستينيات أن يذيبوا هذه المدارس فى أتون المدارس العامة العادية.

تعريب التعليم، وبدايات التوجه العروبى:

ومما نؤكده دائما، غلبة النزعة العروبية على الشطر الأعظم من مسيرة الغنام وكتاباته، ولعل البذور الأولى لهذه النزعة كمنت فى بعض اجتهادات، مثل ما نشره فى صحيفة التربية، العددان، الأول من عام ١٩٦٣(ص٣٥)، والثانى من عام ١٩٦٤(ص٤٩) عن "تعريب التعليم"، حيث استخدم هذا التعبير للدلالة على معنيين متصلين:

المعنى الأول، هو جعل لغة التعليم اللغة العربية، بدلا من اللغة الأجنبية، واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية، وإحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية فى إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه، كل هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التى تنتظم أبناء العرب فى أرض العرب أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربى السليم.

وتعريب التعليم بهذا المعنى أطلق الغنام عليه شعار "التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب".

وقضية التعريب على هذا الأساس لم تكن تمثل مشكلة فى الوطن العربى فى وقت كتابة الدراسة إلا فى المغرب العربى وخاصة فى الجزائر، حيث أن الاستعمار الفرنسى دأب طوال مدة إقامته على " فرنسة " تلك الأقطار، ولم يتركها إلا فى أول الستينيات حيث واجهت هذه المشكلة.

أما المعنى الثانى لتعريب التعليم، فهو إعادة النظر فى التعليم بالأقطار العربية، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التى يقوم عليها والأهداف والسياسات التى توجهه، والنظم والأشكال التى يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التى يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه "وأقلمته" على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية، والإسهام فى حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة فى الوحدة والحرية والكفاية والعدل.

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير أطلق الغنام عليه شعار: "تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب".

لكن ما السبيل أمام التعليم فى الوطن العربى للاضطلاع بدوره فى تجديد الثقافة العربية؟

فى رأى الغنام أن ذلك رهن بالأمور التالية:

أولا – مسح الأوضاع التعليمية فى الوطن العربى مسحا علميا ودقيقا، ودراسة هذه الأوضاع فى إطارها الاجتماعي التاريخى دراسة شاملة، تسفر عن كشف نقط القوة والضعف فى التعليم من أبعاده المختلفة، وتلفت النظر إلى الرواسب المتخلفة فيه تمهيدا لتحريره منها .

ثانيا– تحديد فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم للتعليم فى الوطن العربى، وتبنى هذه الفلسفة للاستهداء بها فى العمل التعليمى، وفى تقويم أوضاع التعليم القائمة، وإعادة تنظيم التعليم والتخطيط له ورسم سياسته.

ومثل هذه الفلسفة هى التى تجيب، عن وعى وبصيرة، عن الأسئلة الآتية:

- ما صورة المجتمع العربى الجديد، وما عناصر ثقافته الجديدة التى ينشدها وسعى إلى تحقيقها؟
- ما صورة المواطن العربى التى إذا تخلقت بالفعل فى كل فرد منا ومن أبنائنا، صار مجتمعنا جديدا وثقافتنا جديدة قلبا وقالبا، وفق العناصر المحددة فى السؤال الأول؟
- ما صورة المدرسة العربية التى يمكن أن تخلق أو تسهم فى تخليق المواطن العربى الجديد؟ وما صورة النظام التعليمى الذى ينتظم هذه المدرسة؟
- ما واقع مدارسنا وتعليمنا فى الوطن العربى وقت كتابة البحث، وكيف يمكن النهوض بهما على النحو الذى يصل بهما إلى الصورة المرجوة؟

ثالثا– عمل حساب للإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإعادة بناء التعليم فى الوطن العربى على الفلسفة المنشودة، تمكينا له من القدرة على تجديد الثقافة العربية، ورسم تخطيط جماعى من العرب بشأن التنفيذ.

دور الامتحانات فى تطوير الكتب المدرسية:

وإذا كان الغنام عادة ما يتناول قضايا كلية، فقد يبدو أنه هنا يتناول قضية فنية، لكن قراءة الدراسة التى نشرها فى (صحيفة التربية، مايو١٩٦٤ :٦٥)، تؤكد لنا أن الرجل أنه لم يبتعد عن نهجه، فهو فى مستهل الدراسة يؤكد أن التعرف على حقيقة العلاقة بين الكتاب المدرسى والامتحان، وحدود تأثير كل منهما فى الآخر، يقتضى النظر إليهما مجتمعين من زوايا وأبعاد متعددة يكمل بعضها بعضا.

وأول هذه الزوايا والأبعاد ما يعطينا نظرة "شاملة" للموضوع، فترى الكتاب والامتحان عنصران داخل كل، يعملان فيه وينتميان إليه، هو العملية التعليمية بعناصرها ومركباتها المختلفة.

أما الزاوية الثانية والبعد الثانى فيزودانا بنظرة وظيفية للموضوع، بحيث يظهر لنا الكتاب والامتحان وسيلتين أو أداتين لتحقيق هدف واحد هو نمو التلميذ فى جانب أو أكثر فى اتجاه معين.

ثم هناك زاوية ثالثة وبعد ثالث، وفيهما تتحقق النظرة " الموضعية" بحيث يتركز المنظور على الكتاب والامتحان فتظهر تفاصيلهما ودقائق العلاقة بينهما اكتمالا للتشخيص.

وتبرز النظرة الكلية، والبصر الشامل فى نظر الغنام إلى الامتحان والكتاب المدرسى، شأنهما شأن كل العناصر التعليمية الأخرى، باعتبار أنهما يستمدان مقوماتهما وخصائصهما أولا وأخيرا من الكل الذى ينتميان إليه، ويعملان فيه، وهو التعليم بأبعاده الفلسفية والاجتماعية والتاريخية. بعبارة أخرى أن الامتحان والكتاب المدرسى دالتان لما يوجدان فيه من نظام تعليمى بفلسفته واجتماعيته وتاريخه، ومن ثم فإن أساس التغيير أو التطوير من حيث المقومات والخصائص فى إحدى هاتين الدالتين هو أن تتطور وتتغير فلسفة هذا النظام واجتماعيته (وبالتالى تاريخه)، وما يتصل بذلك من أهداف وتنظيمات عامة وإدارة. أما أن تتغير أو تتطور إحدى الدالتين (وهى هذا الامتحان)، فهو ما لا يجدى، بل ما لا يمكن تحقيقه. والعلة فى عدم إمكان التحقيق أن الامتحان لا يقوى على تطوير الكتاب المدرسى ما لم يتطور هو ذاته، وتطوره هو ذاته رهن بتطور فلسفة التعليم واجتماعيته.

ويدعونا الغنام إلى أن نتأمل ما فى كثير من البلاد العربية من امتحانات وكتب مدرسية، لتجد أنها من حيث الشكل والمحتوى والصناعة والاستخدام والتطبيق تلتزم نظاما تقليديا، هو فى الواقع تعبير عن فلسفة للتعليم تركز على المادة التعليمية، وتقدس استظهار الحقائق لذاتها، وترى التحصيل الدراسى فى صورته الأكاديمية البحتة المحدودة، كما أنه تعبير عن أوضاع اجتماعية موروثة تجعل العلم ترفا، وتفضله عن العمل، وتسودها الطبقية، ويتخللها الشك والاستبداد، هذا فضلا عن أن ذلك النمط يستمد بقاءه واستمراره أساسا من التقاليد وما درج عليه المشتغلون بالتعليم والقائمون عليه منذ عشرات السنين.

ولكى تخرج هذه الكتب والامتحانات عن نمطها التقليدى، لابد للتعليم فى البلاد العربية من أن يتبنى قولا وفعلا فلسفة جديدة، أساسها التركيز على النمو المتكامل للطفل، والاهتمام بروح الخلق والابتكار فيه، وتمكينه من القدرة على إعادة تشكيل الحياة على الأسس والمبادئ التى ترجوها أمة العرب. كما أنه لابد للأوضاع

الاجتماعية من حول التعليم أن تتطور أو أن يرجو لها المشتغلون بالتعليم وغير التعليم أن تتطور، ولابد من مراجعة تقاليد الماضى فى ضوء مطالب العصر وآمال المستقبل.

المعلم الجديد:

وفى سعيه المستمر نحو الجديد فى التربية، كتب الغنام عما يجب أن يتسم به المعلم من خلال أدوار جديدة تستلزم أنماطا تدريسية جديدة مثل (التربية الجديدة، العدد السادس أغسطس ١٩٧٥:٨):

١- تدريس الفريق (أو التدريس التعاونى)، وهذا النمط من التدريس يتخذ صورا مختلفة، منها تعاون مدرسين أو أكثر من مدرستين مختلفتين فى الاضطلاع بأعبائهما التعليمية مع مجموعاتها التعليمية، وتعاون عدد من المعلمين من تخصصات متقاربة(مثل الإنسانيات) فى المدرسة الواحدة على التدريس لمجموعاتهم، بعد إعادة تنظيمها فى أعداد كبيرة أو صغيرة على حسب الحاجة. وكذلك إعادة تنظيم أوقاتهم وأعبائهم فى خدمة هذه المجموعات داخل الصف وخارجه.

٢- تقسيم العمل التدريسى. وهذا النمط يفرضه تطور العمل التعليمى بحيث صار يتضمن عددا من التخصصات التى يلزم أن يركز على كل واحد منها أحد المعلمين، وقد صنف أحد الباحثين عمل المعلم فى سبع وظائف أو عمليات هى: قيادة جماعية، ومنظم الآخرين، وناقل المعارف، واختصاصى فى مصادر المعلومات، والمعالج النفسى، واختصاصى التعلم الذاتى، واختصاصى المادة، ومثل هؤلاء يمكن عملهم كفريق فى المدرسة ويكون تعاونهم لونا من ألوان تدريس الفريق.

٣- استخدام الفئة الوسطى من الإداريين، والمقصود بالفئة الوسطى من الإداريين أولئك الذين يعملون فى مركز وسط بين مدير المدرسة والمعلم فى الصف، مثال ذلك المدرسون الأوائل أو قادة المجموعات.

٤- الاعتماد على الاختصاصيين، وهؤلاء يمكن تصنيفهم إلى أربع فئات: أ- الاختصاصيون فى شئون الطلبة (الإخصائى النفسى- المشرف الاجتماعى - المدرس الإكلينيكى)، ب- الاختصاصيون فى الوسائل التعليمية ومعينات التدريس (اختصاصى المكتبة- خبير الوسائل التعليمية) ت: الاختصاصيون فى

الشئون الإدارية والكتابية (المدير المالى والكتبة)، ث: الاختصاصيون فى النشاط اللاصفى والتربية لوقت الفراغ(قادة الشباب–والمشرفون الرياضيون).

٥- نظام المساعدين، وهؤلاء يضطلعون ببعض الأعباء المساعدة، مثل التسجيل، وجمع البيانات عن التلاميذ، وتصحيح الاختبارات، وحفظ دفاتر الغياب، وتجهيز بعض وسائل الإيضاح وطبع بعض المذكرات للطلبة.

٦- الاستعانة بالطلبة، وهذا النمط تمت تجربته فى الولايات المتحدة الأمريكية وأثبت فاعليته، إذ المعروف أن الطالب يمكنه أن يتعلم الكثير من أقرانه، هذا فضلا عن أن مشاركة الطلبة فى تعليم أقرانهم يكسبهم مزيدا من الثقة والخبرة، ويولد مصادر جديدة للمعلومات غير المدرسة.

٧- الاستعانة بالكبار خارج المدرسة فى عملية التعليم، ومن الأمثلة الفريدة المتقدمة فى هذا المجال، تجربة "باركواى" فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكون المدينة كلها مدرسة كبيرة غنية بفرصها التربوية، يختار منها الطالب مدرسيه ومناهجه، فإذا أراد أن يصبح محرر جريدة، التحق بصحيفة المدينة، وإذا أراد أن يصبح فنانا، عمل فى متحف الفنون، وإذا أراد أن يعمل عملا أو تجارة أعانه المدرس فى التوصل إلى المصدر المناسب، وباختصار فإن مدينة باركواى بمثابة مجتمع تعلم، تيسر للطلبة استخدام مؤسساته وهيئات الإشراف عليهم.

ولما كانت كليات التربية هى المنوط بها تكوين المعلم وتنشئته وفقا لمثل هذه الأدوار، وخاصة أن هناك ما يستجد دائما سواء على الساحة العالمية بمجالاتها المتعددة، أو على الساحة التربوية نفسها من تدفق للمعلومات التربوية وتقدم ملحوظ فى تقنيات التربية، وفروع تستجد، وأخرى تتفرع، وثالثة تتقدم فى العلوم التربوية، كان من الطبيعى أن يرصد الغنام كل هذا وما سار على دربه، ليخلص إلى تصور لما يجب أن تقوم به كليات التربية، كما كتب فى ذلك فى (التربية الجديدة، العدد ١٤، أبريل ١٩٧٨ :١٣):

أ- **فى مجال الإعداد والتدريب والتكوين:**

- إعداد القاعدة العريضة من الأطر الفنية اللازمة للتعليم النظامى وغير النظامى، فى التخصصات المختلفة، تبعا لاحتياجات بنية المهن التعليمية المتطورة.
- إعداد التخصصات والأطر العليا، أو القيادات اللازمة لتوجيه التعليم وإدارته.

- الإسهام فى التدريب المستمر للعاملين فى التعليم وفقا لمستواهم المهنى، واستجابة لمطالب تنقلهم أو ترقياتهم بين الوظائف، ودفعا لحركة الإصلاح والتجديد فى التعليم.

ب- **فى مجال الدراسات والتدريب:**

- القيام عن طريق هيئات التدريس وطلاب الدراسات العليا، بالبحوث والدراسات التى تتصدى لمشكلات التعليم وتسفر عن حلول علمية لمواجهتها.
- القيام بالبحوث والدراسات عن مستقبل التعليم ورؤاه الجديدة وكيفية التحرك نحو تحقيقها.
- الإشراف على التجارب الرائدة فى التجديد والابتكارات التربوية من أجل التنمية الاجتماعية الاقتصادية.
- ارتياد التعليم غير النظامى، والتعرف على مؤسساته ومجالاته، وبحث كيفية تطوره.
- المشاركة فى التنقيب عن التراث العربى الإسلامي فى التربية، ونشره على الأصعدة الوطنية والقومية والدولية.
- توجيه العاملين فى التعليم على المستويات الإجرائية فى "بحوث الفعل الميدانية" التى يقومون بها تطويرا لعملهم.
- العمل على تنمية علوم تربوية عربية غنية بأدبها وتقنياتها.

ت- **فى مجال " المساعدة الفنية" لوزارات التربية والهيئات المعنية بالتعليم:**

- أخذ المبادرة فى تنمية علاقات قوية سليمة مع وزارات التربية والهيئات المعنية بالتعليم.
- وضع نتائج البحوث والدراسات التربوية تحت نظر المسؤولين عن التعليم والتعاون مع وزارات التربية والقيادات المعنية فى تطبيقها وتقويمها.
- تقديم المشورات "الفنية" والمشاركة فى المسوح والدراسات التى تطلبها وزارات التربية والهيئات المعنية بالتعليم.
- مساعدة وزارات التربية فى رسم سياسات التعليم وتحديد أهدافه ورسم رؤاه المستقبلية، وفى وضع استراتيجيات وخطط التنمية التربوية وتنفيذها، وفى تقويم الأداء والكفاية التعليمية، وفى تحديث الإدارة التربوية والتفكير العلمى فى حلول للمشكلات التى تواجهها .

- المساهمة فى إعداد المناهج المطورة والكتب المدرسية الملائمة، وتقديم المشورة والمساعدات الفنية المتعلقة باستخدام التقنيات الجديدة فى التربية.

ث- فى مجال الإعلام والمعلومات التربوية:

- التعاون مع وزارات التربية والهيئات المعنية على تصميم وإنشاء نظام كفء للمعلومات التربوية، للإفادة منه فى عقلنة العمل التعليمى وتطويره وتجديده.
- متابعة تطورات العلوم والممارسات والتكنولوجيا التربوية فى الخارج، والاطلاع على الفكر العالمى وتجارب البلدان الأخرى فى الاستحداث والتجديد التربوى، وترجمة ما يلائم منها لبيئاتنا وظروفنا ونشره بين طلاب البحث والمسئولين والعاملين فى التعليم.

وواضح من هذا العرض الموجز للدور الجديد لكليات التربية أنها مطالبة اليوم وغدا بأن تكون أكثر التحاما بواقع التعليم، وبأن تتحمل مسؤوليات أكثر عمقا واتساعا فى الإعداد والتدريب والبحوث والمساعدات الفنية والإعلام، وبأن تضع نفسها على خط الابتكار والتجديد التربوى، ويفرض عليها التزامها بالابتكار والتجديد فى التربية الموازنة بين مختلف مهامها وأنشطتها، فالرأي لدى كثير من خبراء التربية الآن أن برامج " التدريب" – إذا أحسن التخطيط لها وتنفيذها– أقوى أثرا من " الإعداد" فى دفع التعليم على طريق الابتكار والتجديد. كذلك فإن البحوث ونظم المعلومات الحديثة على درجة كبيرة من الأهمية، فى كل محاولة تبذل على الطريق، وهذا كله يعنى أن تعدل كليات التربية القسمة بين أعبائها، بحيث لا يبقى إعداد المعلم، وإعداده للتعليم النظامى، دون سواه، شغلها الشاغل فى خدمة التعليم.

كذلك فإن الدور الجديد لكليات التربية يعنى تنظيمات جديدة وعلاقات داخلية جديدة وتكتيكات أو تقنيات جديدة للعمل فى هذه الكليات،وكلها أمور جديرة بالاهتمام والدراسة عند النظر فى ذلك الدور، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف كل كلية، ومع الإفادة من التجربة العالمية فى هذا الشأن(ص ١٤).

القدرة الابتكارية للمدرسة:

ويطلعنا الغنام على فكرة طريفة ملفتة للنظر، حيث إن المعتاد من التربويين أن يتحدثوا عن التلميذ المبتكِر، ودور المدرسة فى تنمية مهارات الابتكار ومظاهره، وتعزيزها، فإذا به فى (التربية الجديدة، العدد السادس، أغسطس ١٩٧٥ :١٠) يطلعنا من خلال قراءاته حول الجديد فى التربية على فكرة أن تكون المدرسة نفسها " مبتكِرة"، فكيف؟

إن التجربة فى هذا المجال تعد قديمة نسبيا كما سنرى، لكن ميزة ما يختاره لنا الغنام من خبرات وأفكار تربوية، أن معظمها ما زال تاريخ صلاحيته ساريا، حيث إن الفكرة، إذ تحمل قدرا عاليا من الجدة والطرافة، يطول بها زمن الصلاحية، كما نلمس فى عدد غير قليل من الأفكار التى تمر بها عقود وراء عقود، وهى مستمرة فى صلاحيتها، وهو الأمر الغالب على الكثير من أفكار عمالقة الفكر.

الفكرة هى نتيجة خبرة "مشغل تربوى" تم عقده فى مدينة "استوريل" بالبرتغال فى أواخر عام ١٩٧٢، وهى تقوم على أساس أن الابتكار هنا هو "قدرة المدرسة على تبنى التجديدات أو تكييفها أو توليدها أو رفضها"، فالابتكار لا يعنى بالضرورة أن تلد المدرسة فكرا أو تنظيما أو ممارسة أو أسلوبا جديدا، وإنما هو يعنى كذلك أن تنفتح المدرسة على الجديد فتتبناه أو تكيفه حسب ظروفها أو ترفضه لعدم ملاءمته لها. وبهذا المعنى يدل الابتكار على ما هو أوسع من التجديد وأخذ المبادرة فى إصلاح النظام التعليمى، إذ أنه يتضمن مرونة فى الاتجاه والحركة قوامها: التصدى للمشكلات- المواجهة الإيجابية لها- تقويم هذه الاستجابات بالفعل، مما يعنى النظر إلى الابتكار باعتباره أسلوبا أو نمطا فى حل المشكلات.

وإذ يعى الغنام بتحفظ البعض على الفكرة من حيث إن الذى يملك القدرة على الابتكار هو الإنسان الذى يوجد بالمدرسة، مديرا كان أو معلما، لكنه يرد بأن المدرسة المبتكرة شئ، والإنسان المبتكر داخل المدرسة شئ آخر. صحيح أن هذا الأخير عنصر من عناصر المدرسة، لكنه ليس كل المدرسة، إذ أن هذه مجموعة معلمين وتنظيمات وعلاقات وإمكانات وسلطات ومسؤوليات، وكل هذا ينبغى أخذه فى الاعتبار عند التفكير فى "مؤسسة" المدرسة المبتكِرة التى بدونها يكون ابتكار المعلم أو المدير شيئا عارضا أو مؤقتا أو مغمورا (ص١١).

وإذا سلمنا بأن المدرسة لها قدرة مؤسسية على الابتكار أعمق وأشمل من قدرة فرد واحد أو حفنة داخلها، فما هى العوامل المحددة لتلك القدرة المؤثرة فيها؟

لا شك أن المعلمين، بمهاراتهم ومؤهلاتهم واتجاهاتهم،وظروف تعيينهم وترقيتهم وتدريبهم وأساليب تقييمهم عامل هام فى خلق تلك القدرة أو نفيها، لكن، بجانب ذلك، توجد عوامل أخرى متعلقة بالإنفاق والتمويل، والمعدات والتجهيزات، والإدارة والتنظيم، ونمط العلاقات، وأساليب اتخاذ القرارات، والتعضيد الفنى للمدرسة، وتوقعات الآباء والناس من المدرسة، وكل هذه عوامل على جانب كبير من الأهمية، وقد صنفها الغنام فى دراسته فى أربع مجموعات هى(ص ١٢):

أ- العلاقات الإدارية بين المدرسة والمؤسسات خارجها.
ب- التنظيم والعلاقات داخل المدرسة.
ت- التعضيد الفنى للمدرسة.
ث- تأثير بيئة المدرسة.

العدل التربوى:

هو مصطلح صككناه نحن ترجمة لرؤية أوسع لمصطلح شائع هو "ديمقراطية التعليم"، ومن ثم ليعبر عن عملية دمج بين العدل الاجتماعى، وتكافؤ الفرص فى التعليم، بحيث يتحقق العدل لا فى المؤسسة التعليمية فحسب، وإنما كذلك فى جملة السياقات المجتمعية التى يعيشها الطلاب، وهو ما لمسناه بوضوح فى كتابات الغنام فيمايخص هذه القضية وإن لم يصرح بالمصطلح الخاص بنا.

ولعل ما كتبه الغنام فى مجلة التربية الجديدة (العدد السادس، أغسطس ١٩٧٥ :٣) يؤكد تفسيرنا هذا لانحياز الغنام لفكرتنا، فقد كتب يقول: "إن تكافؤ الفرص التعليمية أعمق وأبعد من مجرد تكافؤ فى فرص القبول بالمدرسة أو المؤسسة التعليمية، إنه تكافؤ فى الاستمرار فى التعليم والإنجاز، فكل فرد – عادى– قادر على أن ينمو بغير حدود، وذكاؤه ليس عليه من قيد إلا ظروفه الاجتماعية والاقتصادية وفرصه التربوية.

وفى سبيل التأصيل لهذه القضية ربما نجد أن من أفضل ما كتب الغنام مبكرا فى هذا السبيل دراسته المتميزة حقا المعنونة "مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا"، (المنشورة بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦٢ :٩٢).

والإطلالة السريعة على العنوان ربما توحى بأن الغنام يردد المقولة نفسها التى يرددها كثير من الناس من حيث الزعم بأن التعليم قوة فعالة فى إحداث التغير الاجتماعي، وإعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه، ما دامت هناك إرادة فى هذا المجتمع لتغيير وإعادة البناء، لكن الغنام بعد مناقشة هذه النظرة يحذرنا من التعامل

هنا مع التعليم، أى تعليم، وكل تعليم، حيث لابد من شروط معينة إذا توافرت فى التعليم يمكنه أن يقوم بدور ملحوظ على طريق النهوض المجتمعى العام.

ويقرب من النظرة إلى التعليم إلى إطلاقه، ويتصل بها نظرة أخرى لا تقل خطأ وخطرا على التعليم كقوة فعالة فى التغيير وإعادة البناء وعلى المجتمع الذى يوجد فيه ككيان يريد أن يتغير وأن يعيد بناء نفسه، وهذه النظرة الأخرى ترى التعليم فى صورته "الحيادية" الانعزالية، إذ يستحيل أن يقف التعليم فى صميمه بذاته ولذاته غير منحاز إلى فلسفة جارية بالذات، وإلى مجتمع معين بالذات، وإلى اتجاهات التغير فيه.

وإذا استرجعنا الظروف التى كانت تعيشها مصر وقت كتابة الدراسة (أواخر عام ١٩٦٢)، فلابد أن نتذكر كيف شغلت الساحة السياسة والاجتماعية والثقافية بهذا الكتيب الذى صدر وقتها باسم ميثاق العمل الوطنى طارحا رؤية كلية مأمولة لمسيرة المجتمع المصرية تحت ظلال ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، وفيه تتضح النزعة نحو "الاشتراكية"، وتقارب واضح مع توجهات دول المنظومة الاشتراكية- ما كان يسمى الاتحاد السوفيتى، والدول التى كانت تدور فى فلكه- مع بعض الاختلافات التى كانت تفرضها طبيعة المجتمع المصرى وثقافته.

وقد حدد الغنام المقصود من "تذويب الفوارق بين الطبقات"، بأنه تذويب سلمى، هو أكثر من مجرد عملية اقتصادية بالمعنى الحرفى يتم فيها تقليم أظافر الإقطاع ورأس المال المستغلين، والحد من نشاطهما الأناني الطبقى، وأكثر من مجرد توفير فرص العمل لسواد الشعب وزيادة دخول هذا السواد وضمان الأمن والطمأنينة لهم على مستقبله، إنما تذويب الفوارق بين الطبقات هو عملية ثقافية شاملة – أو بعبارة أدق عملية تغير ثقافى كبير- بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى، ألا وهو طريقة حياة جماعة من الجماعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية، أي بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وأفكار وحقائق.

ويتلقف الغنام ما أصبح متفقا عليه، ليبنى عليه نتائج تُفَعل ما يمكن أن يقوم به التعليم من مهام، أما ما هو متفق عليه فهو إن التعليم منظور إليه دائما على أنه الملتقى أو المركز الذى يمكن أن يصهر أبناء الشعب مهما اختلفت أوساطهم داخل إطار موحد، وأنه المكان الذى تزول –أو ينبغى أن تزول- فيه الكلفة المصطنعة بين أبناء الطبقات وتذوب داخل حدوده الفوارق السيكولوجية والاجتماعية المتصلة

بالطبقة، لكنه، لكى يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان، لابد أن يكون ممثلا أصدق تمثيل لقطاعات المجتمع جميعا، ثم هو لكى يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان فى أحسن صورة، لابد أن يرفع مستواه وتتحسن جودته.

وفى سبيل ذلك طالب الغنام بـ:

- ضرورة التخلى عن التقسيم التقليدى إلى ما هو عام وما هو فنى، حيث إن هذا التقسيم يقوم على مسلمات اجتماعية قديمة عفا عليها الزمن تتصل بتقسيم الناس إلى سادة يقف دورهم عند حد الحكم والقيادة واحتكار الثقافة والمعرفة، وعبيد يقع عليهم عبء العمل والإنتاج.
- وفى هذا الوقت المبكر، يلتفت الغنام إلى ضرورة توافر " الجودة " فى التعليم، مما يحتاج إلى حديث طويل، ومن هنا فقد اكتفى بشرط من شروطها، ألا وهو المدرس الكفء، وإن كان هذا أيضا يتطلب التوقف طويلا للبحث عن شروطه ومواصفاته، وكيفية توفيرها، وإن كان الرجل بنظراته الثاقبة إلى المستقبل التفت كذلك إلى ما كان سائدا من تعدد مذهل فى مؤهلات المعلمين وخاصة معلم المرحلة الأولى، وهو الأمر الذى لم نشهد تحركا فى مجاله إلا فى أوائل الثمانينيات من القرن الماضى، ويرتبط بجودة التعليم أيضا أن تتحسن جودة محتواه ،وأن تزداد مقرراته المالية.
- الحاجة إلى نظام توجيه تربوى كفء يتم بمقتضاه اكتشاف إمكانيات التلاميذ وتوجيه طاقاتهم إلى أحسن ما يمكن أن يكون.
- يحتاج تعليمنا إلى مزيد من الحبكة فى تخطيطه على أسس علمية فلسفية سليمة.
- الحاجة إلى فلسفة واضحة. واستطرد الغنام فى هذه القضية بصفة خاصة، ذلك أنه فى الوقت الذى صارت فيه لمصر– فى هذا الوقت– فلسفة اجتماعية واضحة تبدت فى ميثاق العمل الوطنى، لم تصبح لنا فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم بنفس القوة والمقدار.

وأبرز ما فى هذه الزاوية أن المسألة بالنسبة للتعليم كانت أعمق من مجرد أن يقرأ من فيه الميثاق الوطنى ويقرءونه على الناس،وإنما هى أن يترجم التعليم الميثاق إلى معانى ومغازى تربوية تتلبس سياسة تعليمية وأهدافا تعليمية وتنظيمات تعليمية ومواقف وإجراءات وأساليب فى التعليم،ومناهج وبرامج التوجيه، وتخطيط ومتابعة، وعلاقات للتعليم بمؤسساته المختلفة بغيره من المؤسسات بحيث يكون التعليم فى

النهاية تعبيرا صادقا لفلسفتنا الاجتماعية ترجمة أمينة لها، وواسطة فعالة فى تحويلها إلى واقع حى فى سلوك من فيه وسلوك أفراده.

وفى مناسبة أخرى، وبعد مرور ما يقرب من ثلاث عشرة عاما على وجه التقريب، يستشعر الغنام استمرار المظاهر السلبية التى تباعد بيننا وبين تحقيق العدل التربوى، وتدفعنا إلى الوقوف بجدية صفا على طريق التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر، كما كتب فى (التربية الجديدة، العدد ١١، أبريل ١٩٧٧ :٨)، أما مظاهر السلب فهى:

أولا: أن جميع الفقراء والكبار منسيون بوجه عام فى واقع السياسات التعليمية، صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين، وصممت خطط لمحو أميتهم فى مدى خمس أو عشر سنوات أو يزيد، لكن ما يقدم لهم بالفعل من برامج لمحو أميتهم فى كثير من البلاد ما زال هامشيا فى صورة التعليم. وفى معظم الأحوال، فإن هذه البرامج، إذا حصل بعضهم عليها، لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحاربة الفقر، ولا تزودهم بسلاح يعينهم على محاربة الفقر فيهم من حولهم.

ثانيا: أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال (وكانوا يقدرون فى ذلك الوقت فى البلاد العربية على سبيل المثال بما يزيد على ٤٠% من مجموع الأطفال من سن ٦-١١) كانوا لا يزالون خارج التعليم الابتدائي فى جملة البلدان النامية، وهذه النسبة مثلت فى مجموعها أبناء الفقراء. وحتى إذا كانت المدارس الابتدائية قد فتحت أبوابها على مصاريعها لجميع الأطفال، كما حصل فى كثير من البلدان بالفعل، فقد ظل عدد كبير من أبناء الفقراء عاجزا بفقره عن دخول المدرسة.

ثالثا: كذلك فقد كانت نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب، لأن الفقر مرة أخرى حال بينها وبين الاستمرار فى النجاح.

رابعا: ثم إن أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم ويتمكنون لسبب أو لآخر من الاستمرار فيه بنجاح حتى التخرج، هم فى النهاية قلة، وهذه القلة بركوبها التعليم حتى نهايته، أو نهاية مرحلة متقدمة فيه، لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده، بقدر ما تنجو هى منه، دون أن تملك فى مواجهته شيئا سوى بعض رذاذ دخلها قد ترسله إلى ذويها أو بعض عوائد مهاراتها وإنتاجها قد

تتساقط من القطاع الحديث، حيث يعمل أفرادها، إلى مواقع الفقر فى القطاع التقليدى.

وفى معرض نقده لجهود بعض الدول العربية من خلال بعض الاستراتيجيات، التى استهدفت تكافؤ فرص التعليم فيها، خلُص إلى ضرورة توافر عدد من المبادئ الأساسية التى تجعل من تكافؤ الفرص التعليمية واقعا حقيقيا، ذا مضمون يبشر بتوافر العدل التربوى، مثل (التربية الجديدة، العدد السادس، أغسطس ١٩٧٥ :٥):

١- الاهتمام بالتنمية الاجتماعية الاقتصادية والعمل على تطوير النظام الاجتماعى على طريق العدل والكفاية جنبا إلى جنب مع الجهود المبذولة لتطوير النظام التربوى.

٢- توجيه عناية خاصة لتعليم ما قبل المرحلة الأولى، نظرا لوجود التفاوتات الكبيرة فى حياة الأسر من ناحية، ولكون هذه السنوات من أهم السنوات فى تشكيل حياة الطفل وتنمية الفروق بينه وبين غيره من الأفراد من ناحية ثانية.

٣- تطوير تعليم المرحلة الأولى أو مرحلة التعليم الأساسي بحيث يعوّض التلاميذ الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا، ما عانوه ويعانونه فى أوساطهم المنزلية والبيئية مع السماح لهم بأكثر من فرصة للالتحاق بالتعليم والاستمرار به.

٤- إدخال تغييرات أساسية فى بنية التعليم وأهدافه ومحتواه، ونقل محور الاهتمام من التلميذ الفاشل أو المتخلف إلى المدرسة الفاشلة المتخلفة التى يلزم إصلاحها وتطويرها.

٥- تدعيم الاتجاه نحو "المدرسة الشاملة"، مع نقل الشمول من الشكل الخارجى للمدرسة إلى الموقف التعليمى نفسه، وتجسيد فلسفة الشمول فى واقع الحياة المدرسية.

٦- الأخذ بفكرة "التعليم المتناوب"، بعد مرحلة التعليم الأساسي بحيث يتسنى للفرد – بعد وصوله إلى درجة من النضج وتحرره من بعض القيود الأسرية– أن يتناوب العمل والتعليم وما بينهما من حسن استثمار لوقت الفراغ على مدى زمنى قد يطول إلى سن الثلاثين والأربعين.

٧- إدخال تغييرات أساسية فى برامج إعداد المعلم بما يحرر المهنة من طبيعتها أو تطلعاتها الطبقية، ويؤكد على الجوانب الاجتماعية فى العملية التعليمية، ويتيح الفرصة لمصادر أخرى غير "المعلم المؤهل" للمشاركة فى العملية التعليمية.

وفى كل الأحوال يبرز الوعى المستنير للغنام، الذى نراه فى كل كتاباته على وجه التقريب، من حيث النظر المجتمعى الشامل، ومن هنا يؤكد فى (التربية الجديدة، العدد ١١، أبريل ١٩٧٧:٩) على أن التعليم ليس إلا سلاحا فى مجموعة متكاملة من أسلحة الحرب ضد الفقر،وإذا ترك وحده فى المعركة، فلن يقوى على الصمود أو الاحتمال، لذلك كان ضروريا أن يعمل فى توافق وانسجام مع الأسلحة الأخرى الاقتصادية والاجتماعية التى تتم تعبئتها وتنظيمها من داخل البلدان النامية وخارجها، ومن هنا تأتى المواجهة الشاملة التى تعتبر أحد المبادئ أو العناصر الأساسية فى الاستراتيجية الجديدة للحرب ضد الفقر.

وإذا كانت السنوات السابقة قد شهدت محاولات (على المستويات القطرية والدولية) لإعادة النظر فى مفهوم التنمية واستراتيجيتها فى ضوء النتائج التى أمكن التوصل إليها من واقع التجربة العالمية خلال عقود مضت، وأصبح واضحا، بل ومؤكدا، أن التنمية أوسع وأعمق من مجرد تحقيق النمو الاقتصادى. وحتى وإن جاء بمعدلات سنوية عالية، كما أصبح مؤكدا أن هذا النمو يظل محدودا فى تحقيق أهدافه النهائية إذا جعل جل همه تنمية القطاع الحديث، تاركا وراءه القطاع الحياتى الأكبر وهو القطاع التقليدى لا يحظى إلا برذاذ عوائد التنمية، وأصبح البديل لهذا الاتجاه فى التنمية هو الهجوم الانتقائى المباشر على الفقر، وإعطاء الأولوية لسد الحاجات الأساسية لجماهير الناس، من غذاء وكساء ومسكن،وصحة ونظافة ومواصلات، وتعليم وعمل، فضلا عن إتاحة فرص المشاركة لهم فى كل أمر يخصهم أو يعنيهم، وذلك ضمانا لتوفير حد أدنى من الحياة الكريمة لكل واحد منهم.

وهذا التحول فى استراتيجية التنمية الذى كان ينتظر أن يكون اتجاها بارزا فى الفكر والتطبيق التنموى فى أواخر القرن العشرين، فقد تطلب مراجعة جذرية للسياسات والاستراتيجيات والنظم التربوية التى كانت قائمة فى جملة البلدان النامية،وذلك بقصد جعلها قادرة بالفعل على استيعاب " جماعات الفقراء" ،وعلى الإسهام فى تطوير بيئاتهم وتمكينهم من رفع مستوى معيشتهم والوصول إلى الحد الأدنى من الحياة الكريمة، وهذا كان يعنى (بدوره) تغييرات أساسية فى أهداف التعليم وأولوياته، وبناه، ومحتواه، وإداراته، وعلاقاته الداخلية والخارجية.

التعليم من منظور اقتصادى:

ومن الكتابات المبكرة نسبيا فى العلاقة بين الاقتصاد والتعليم، ما كتبه الغنام فى (مجلة التربية الحديثة، فبراير ١٩٦٩: ٢٤٤)، التى كانت تصدر عن الجامعة

الأمريكية بالقاهرة، ومما نذكره أن هذه الدراسة يبدو أنها كانت جزءا من مشروع لم يكتمل فى كتاب، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى الذى كتب عن تطور العلاقة بين السياسة والتعليم، وكذلك الدكتور عبد اللطيف فؤاد الذى كتب عن تطور الأهداف التربوية، وهذا منحى يعرض لتاريخ التربية فى صورة مختلفة عن النهج التقليدى الذى يصنف هذا التاريخ وفقا للعهود الزمنية، بينما هو يصنف التاريخ وفقا لقضية معينة تحتل موقعا متميزا فى عالم التربية والتعليم.

وقد صدق الغنام فى وصفه لهذه العلاقة بين الاقتصاد والتعليم بأن الاقتصاد هو أبو التعليم، اعتمادا على تحليله لكيفية نشأة المدرسة فى التاريخ الإنساني، وكيف أن هذه النشأة حتمتها ظروف وأحوال اقتصادية، كيف؟

فالمعروف أن المجتمعات الإنسانية الأولى فى فجر التاريخ عاشت عيشة قلقة غير مستقرة، كلها كد ونضال من أجل لقمة عيش تتبلغ بها أو دفاعا عن حياتها وبقائها، ووسط هذه الظروف الاقتصادية التى اعتمدت على الصيد والقنص، واتسمت بالكفاف، ما كان يمكن للمدرسة أن تولد أو تنشأ، فظلت تربية الأفراد جزءا من صميم الحياة، يتم وسط مشيئة ظروفها القاسية، دون أن تنفرد بصورة نظامية اسمها "التعليم" فى المدرسة أو ما يشبهها.

ثم تطورت حياة الإنسان بعد طول زمان، فعرف الاستقرار عندما نزل إلى وديان الأنهار(ومنها نهر النيل)، وتوصل إلى الزراعة والرعى، وأضاف إليهما خبراته النامية فى الصناعة، ودخل الإنسان بهذا مرحلة جديدة من مراحل التطور الاقتصادى، تميزت عن سابقتها " بالفائض" فى الإنتاج. لقد استطاع الإنسان بفضل الزراعة والرعى والصناعة الأولى، وما ارتبط بهذا كله من استقرار، أن ينتج أكثر مما يحتاج، وأن يفيض وقته على عمله، ومن هنا ظهر الفائض فى اقتصاده، وظهر وقت الفراغ فى حياته المستقرة. وكل هذا ورصيد خبراته يزداد ويتراكم، فكان أن ظهرت المدرسة وظهر التعليم النظامى.

لكن قيام اقتصاد "الفائض" فى مجتمعات العصور القديمة، لا يعنى أن التعليم قد عم تلك المجتمعات آنذاك، وإنما عاش التعليم طوال تلك العصور محدودا بشرطين أساسيين اتصف بهما اقتصاد الفائض فى تلك المرحلة من تطور حياة الإنسان، وأول هذين الشرطين أن ظهور اقتصاد الفائض فى المجتمعات القديمة لم يعن عدالة توزيع هذا الفائض بين الناس فى تلك المجتمعات، وإنما تراكم فائض الاقتصاد فى يد أقلية كونت أرستقراطية المجتمعات الإنسانية فى العصور القديمة.

أما الغالبية العظمى من أفراد هذه المجتمعات فقد ظلت تشقى وتكد دون أن تحصل إلا على ما قيم أودها، أو تتبلغ به. ونجم عن هذا الوضع أن صرنا نجد التعليم فى صورته النظامية وقفا بوجه عام على القلة التى تجمعت فى يدها الثروة واجتمع لها الفائض، مع وقت الفراغ، فى حين أن سواد الأفراد فى المجتمعات بقيت تربيتهم تتم عن طريق الحياة والخبرة المباشرة، على نحو ما درج عليه أفراد المجتمعات الإنسانية الأولى فى فجر التاريخ، عندما ساد حياتها كلها اقتصاد الكفاف (ص:٢٤٦).

ولما كانت القلة التى تركز فى يدها فائض الاقتصاد قد ترفعت عن حياة العمل فى الزراعة والصناعة وغيرها من الحرف، وهى حياة أكثرية الناس، وانفردت بشئون الحكم والإدارة التى تقوم على السيادة والتسلط، فقد وجهت هذه القلة التعليم الذى اقتصر عليها اتجاها نظريا يقتصر على دراسات "إنسانية"، بعيدة عن واقع العمل فى الحياة، دون أن تحرم أصحابها مهارات السيطرة على الناس. ونجم عن ذلك علاقة بين الاقتصاد والتعليم من طريق واحد، فالاقتصاد يفيض ليغذى التعليم "النظامى" بأسباب قيامه، والتعليم "النظامى" يقتصر على القلة ويتجه اتجاها نظريا "إنسانيا" يبعد بالحاصلين عليه عن حياة عمل سواد الناس، وعن تطبيق علمهم فى مواقف الحياة الاقتصادية الحقيقية من زراعة وصناعة وتجارة.

لكن دورة الزمن دفعت فى اتجاه مغاير للعلاقة بين الاقتصاد والتعليم، عندما تحول الاقتصاد ليعول على العلم والتطبيق العلمى فى كل مجال من مجالاته، فمنذ بداية القرن التاسع عشر، أو قبله بقليل، أخذ العلم بتطبيقاته يغزو مجال الصناعة والزراعة والتجارة،وما يتصل بها من مواصلات وهياكل إنتاج، حتى بات كل عمل منتج فى المجتمعات المتقدمة(ذات الاقتصاد الحديث) لا يرى إلا من خلال العلم وتطبيقاته، بل بات هو نفسه العلم بتطبيقاته،وأحدث التفاعل بين العلم وتطبيقاته من ناحية، والاقتصاد وواقع الحياة من ناحية أخرى نمو الطرفين بدرجة- بل درجات- مذهلة،وبدت ثورة الصناعة التى حدثت فى القرن الثامن عشر شيئا هزيلا، بل مجازا بالقياس إلى الثورة أو الثورات الحقيقية المتعاقبة التى حلت باقتصاد هذه المجتمعات نتيجة أخذها بالعلم والتكنولوجيا(ص ٢٦٨).

ومن هنا لم تعد العلاقة بين الاقتصاد والتعليم من طرف واحد، يبدأ من الاقتصاد وينتهي بالتعليم ليباعد بينه وبين الاقتصاد، كما كان الحال فى العصور القديمة والوسطى، ومطلع العصور الحديثة، إنما غدت العلاقة بين الاقتصاد والتعليم

متبادلة، الأول يؤثر فى تطوير الثانى، والثانى يرد هذا التطوير على الأول، وهكذا. ولقد بلغ التفاعل بين الاقتصاد والتعليم حدا جعل من الصعب أن نقرر: من أين يبدأ فعل التطوير؟ هل من الاقتصاد؟ أو من التعليم؟ ويترتب على ذلك ظهور نسق معرفى جديد يسمى " اقتصاديات التعليم "(ص٢٧٤).

ولأن الغنام كان مجندا نفسه بكل ما يملك من طاقات للبحث عن الجديد فى التربية، فقد كان من الطبيعى أن يكون مجال مثل " اقتصاديات التعليم " فى مرمى اهتماماته، حيث وصفه بأنه علم يبحث عن أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية ماليا وبشريا وتكنولوجيا وزمنيا، من أجل تكوين البشر (بالتعليم والتدريب)، عقلا وعلما ومهارة وخلقا وذوقا ووجدانا وصحة وعلاقة فى المجتمعات التى يعيشون فيها حاضرا ومستقبلا، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين (التربية الجديدة، العدد ٢٩، ١٩٨٣: ٧).

ومن وجهة نظر الغنام فقد رأى أن اقتصاديات التعليم بهذا المعنى تركز على أربعة أمور أساسية، هى:

أ- العملية التى يتم بموجبها إنتاج التعليم والتدريب.
ب- توزيع التعليم والتدريب فى المجتمع بين الأفراد والجماعات.
ت- مقدار ما ينفقه المجتمع (ظاهرا وباطنا) على هذا التعليم والتدريب من وقت وجهد ومال، وأنواع النشاط التربوى التى يتم اختيارها،
ث- ناتج التعليم وكفايته الكمية والنوعية.

كذلك فقد كان يرى أن اقتصاديات التعليم، على اختلاف مذاهبها– تسلم كثيرا بأن الإنسان – كل إنسان– على هذه الأرض "ثروة"، و"رأس مال" بغير نظير، وأن كل استثمار فى تنمية هذا الإنسان وتجويده، وتحسين نوعيته (الثقافية)، بالتعليم والتدريب والتغذية والرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية والمسكن والملبس الملائمين، والممارسة الديمقراطية،وتنشيط البحث العلمى لزيادة التعرف على طبيعته– هو أفضل استثمار، بل شرط أى استثمار آخر– زراعيا كان أو صناعيا أو تجاريا– فى هذا الوجود.

صحيح أن هذا كله أصبح معلوما وشائعا بين كل المشتغلين بالتعليم، لكنه فى وقته الذى كتبه فيه الغنام كانت دائرة ذيوعه ما زالت بعد غير واسعة، وإن اتسعت كتابة ومعرفة، فلم تنعكس على واقع الجهود المبذولة فى نشر التعليم وتجويده.

لكن النظر إلى الإنسان بكونه أفضل استثمار، محكوم بجملة شروط، منها:

أ- التكامل والتنسيق بين التعليم المدرسى (النظامى) والتعليم غير المدرسى (غير النظامى)، ما يتصل بذلك من تكامل وتنسيق بين التعليم والتدريب والعمل.
ب- جودة التعليم والتدريب- أيا ما كان – وكفايته.
ت- عدالة توزيع التعليم والتدريب.
ث- المواكبة والتنسيق بين أنشطة التعليم والتدريب والخدمات الأخرى فى التغذية والرعاية الصحية والاجتماعية والاقتصادية.
ج- العدالة الاجتماعية وتخفيف حدة الفوارق بين فئات المجتمع وطبقاته.
ح- الأمن والأمان السياسى والعسكرى، وما يتصل بذلك من انتشار جو الحرية.
خ- نمو نظام اقتصادى سياسى دولى جديد وتخفيف حدة الفوارق بين الدول النامية، والدول المتقدمة.

وتطبيقا للمنظور الاقتصادى للتعليم، من خلال وجهة رؤية متسعة متكاملة، أبرز الغنام مفهوما لما أسماه " بالمدرسة المنتجة"، هذا المفهوم الذى يذهب إلى ما وراء جدران المدرسة وحدود التعليم، ليبصر مخرجاتها، وهو المتعلم بعد تخرجه: ماذا أفاد واستفاد من مجتمعه نتيجة ما حصله فى التعليم من قبل ،وينفذ إلى ما حققه هذا التعليم بالفعل من هدف ،وما حققه المجتمع بالفعل من هدفه فى التعليم، ويوازن بين عوائد هذا التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال. وبعبارة أخرى تهتم المدرسة المنتجة " بمصداقية" و" جدوى " تعليمها فى الحياة، اهتمامها بالجهود والنتائج التنظيمية المتعلقة بالمدخلات والوسائل والمنتجات والناتج النهائى داخل جدرانها.

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

وهكذا يلزمنا مفهوم المدرسة المنتجة، وفق الحدود التى حددها الغنام، تبنى رؤية " شمولية "، "إنسانية"، " علمية" للتعليم باعتبار أنه كل تعليم لا ينبت أو ينعزل عن المجتمع، أخذا وعطاء، مدخلات ومخرجات، والإنسان المتعلم- مستقبلا

وحاضرا- غاية ووسيلة، فردا فى ذاته، وعضوا نافعا فى مجتمعه، هو بؤرة اهتمام المدرسة، وصدق تعليمه وفائدته، وقيمته المضافة فى الحياة هو الشغل الشاغل لها.

الحاجة إلى نظرية عربية للتربية:

فى بغداد، صيف عام ١٩٧٥، تكون ما عرف " باتحاد التربويين العرب"، كان حريصا على عقد مؤتمر سنوى يلتف حول قضية تخص التربية العربية على وجه العموم، وقد كان من حظنا حضور ميلاده فى ذلك العام.

وفى عام ١٩٨١، التفت الاتحاد إلى قضية ربما نظر إليها البعض على أنها تدخل تحت مظلة الترف العقلى، وهو قصور فى النظر حقا، ذلك أن هذه القضية هى كما نسميها قضية القضايا، أو بتعبيرنا هى الخريطة الفكرية الكلية التى تحدد معالم الحركة وخطواتها واتجاهاتها ومراميها، بحيث إذا لم تتسم هذه الخريطة بما تتطلبه من وضوح ودقة تحديد،وعمق التحليل، فإن هذا كله ينعكس بالسلب على حركة التعليم.

والمستقرئ للكثرة العظمى من كتابات الغنام قد يخيل إليه للوهلة الأولى أنه بعيد عن هذه القضية، حيث هو دائما كان معنيا بالقضايا العملية، إذا صح هذا التعبير، ومشكلات واقعية، وحركة التعليم على أرض الوطن المصرى، والوطن العربى على وجه العموم، لكن من يمعن النظر لا فى معالجاته فقط، بل وفى تناولنا لها،يمكن أن يلمس أن الرجل، وهو يتحسس بيده الخرائط المجسمة للواقع الاجتماعى، ومجرى التعليم بتمويله وخططه ومشروعاته، يجد أنه لم يكن جزئى النظر، ولم يكن ممن يتوقف عند السطوح، ولم يكن مجرد مغرم بالأرقام والجداول والرسوم، بل هو – بالإضافة إلى هذا وذاك- معنى بما وراء هذا كله.

ومن هنا نفهم كيف أنه ثمّن ما اتجه إليه المعنيون فى اتحاد التربويين العرب فى ذلك الوقت من اعتبار قضية النظرية فى التربية موضوعا علميا واسعا عميقا،وأنه كان فى حاجة إلى "بيت حكمة" عصرى تكرس له الدول العربية، العلماء والوقت والمال والجو المناسب، لبحثه واكتشاف عناصره وأبعاده، واختبار فرضياته، وبالتالى النظر إلى هذا التوجه بأنه دعوة للتنظير العربى العلمى الأصيل فى التربية، ورجوع إلى الذاتية الثقافية العربية، باعتبار أن التربية، وهى أداة صنع الوطن والمواطن، لابد وأن تكون موضوع تأمل وتقييم ومراجعة (التربية الجديدة، العدد ٢٣، ١٩٨١: ٣).

والمقال الذى نستند إليه هنا، قد يبدو أمام القارئ مجرد عرض وشرح وتبرير للورقة الرئيسية للمؤتمر الذى أزمع اتحاد التربويين العرب عقده حول النظرية التربوية، لكننا نكاد نجزم بأن الغنام هو واضع الورقة الرئيسية للمؤتمر، حيث يستحيل على عالم بحجمه وبقامته أن يكرس جهده لمجرد تلخيص وشرح فكرة مؤتمر لجهة أخرى، هذا فضلا عن معرفتنا بأسلوبه ونهجه وطريقة تفكيره ونظره إلى الأمور، وما يتسرب من مصطلحات وأفكار.

وهكذا لنا أن نمضى معه فى التوقف عند بعض الأفكار، لعل أبرزها ما تمت الإشارة إليه حول مصطلح "الفلسفة التربوية"، وفى هذا الباب ذهب إلى أنه عندما كانت الفلسفة فى وقت قريب إلى حد ما "أم العلوم"، ظهرت تحتها "نظريات" أو "مذاهب" فى محاولات مختلفة، فى الطبيعة، وفى السياسة،وفى المجتمع، وفى النفس الإنسانية،وفى المعرفة، وفى التربية، إلى غير ذلك، هذه النظريات فى جملتها كانت مستمدة من التأمل والتفكير النظرى، أو الشطحات الفكرية، التى اتخذتها الفلسفة أصلا منهجا لها فى البحث. هكذا توصل أفلاطون إلى نظريته التربوية التى استندت إلى رؤية معينة للمجتمع وللنظام السياسى والطبيعة الإنسانية، وللمعرفة والقيم، ومثل هذا يمكن أن يقال عن النظرية عند الفارابى، وإخوان الصفا، والغزالى، وابن طفيل، وغير هؤلاء كثيرون.

ولقد سارع الغنام بالنفى الفورى لما قد يخطر على بال كثيرين عند ذكر "نظرية عربية للتربية" بالرجوع إلى الموروث الثقافى والتربوى، وإن لم يمنع هذا من أهمية البدء به فقط، للانطلاق إلى ما بعده، حيث مجتمعنا العربى المعاصر.

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

هنا تجئ إجابة الغنام:

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

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

وفى الإطار نفسه، فإن من مستلزمات توفير نظرية تربوية عربية، توافر وعى مستنير بأبعاد المستقبل ومدى قدرة التربية العربية على مواجهته بما يتطلبه.

ومن هنا تجئ دراسة الغنام عن " دور التربية فى صنع مستقبل الأمة العربية"، المنشورة فى (التربية الجديدة، العدد ٢٩، مايو– أغسطس ١٩٨٣:٢٠).

فالتربية العربية– كما يستدل من قراءة واقعها على الأرض العربية خلال العقود الأخيرة– ذات قدرة محدودة فى بناء الأمة العربية، وصنع مستقبلها وفق الآمال التى تنشدها،وذلك بحكم تركيز الاهتمام فى هذه التربية على التعليم النظامى وقصور هذا التعليم من نواح كثيرة كمية وكيفية، وذلك بحكم كون هذا التعليم جزءا لا يتجزأ من المجتمع العربى بأمراضه الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وبحكم تبعيته الشديدة للنظم السياسية، وأخيرا بحكم كون التربية والنظم السياسية والمجتمع فى الوطن العربى تحت وطأة نظام دولى اقتصادى اجتماعى سياسى علمى إعلامى جائر.

وفى الوقت نفسه، فإننا نعيش وسط عالم متغير ملئ بالتفاوتات والتناقضات إلى الحد الذى يجعل هذا العالم مجموعة من العوامل من حيث درجة التغير ومداه، لا تهمنا الاتجاهات العامة لهذا التغير بقدر ما تعنينا تلك التفاوتات والتناقضات الموجودة داخله التى تجعل مجتمعنا وغيره من المجتمعات النامية فى موقف لا تحسد عليه من عملية التغير بسبب احتكار كثير من الدول المتقدمة لأهم مصادر التغير من ثروة وعلم وتكنولوجيا ومعلومات ووسائل اتصال حديثة, وينبنى على ذلك أن يصبح أكبر تحد نواجهه اليوم والغد هو امتلاك قدرتنا الذاتية على التغير وتنمية هذه القدرة بما ننتزعه بالتعاون مع غيرنا من الدول النامية من قسط أكبر من كل تلك المصادر، الأمر الذى يفرض على التربية فى مجتمعنا عبئا لابد من أن نتحمله مما يستوجب منا إعادة النظر فى التربية وتعزيزها لتزداد قدرتنا على تحمل مثل هذه المسئولية الضخمة.

فالتربية إذا أخلص لها النظام السياسى فى حرية وديمقراطية، وأخلصت هى له على بصيرة، وهى إذا وجدت تنظيمات شعبية كفأه ترتكز عليها مثلما تغذيها وتسندها، وهى إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربى المشترك الجاد، وهى إذا استلهمت فى نموها الذات الثقافية العربية وتجسدت قيمها الأصيلة ووعت احتياجاتها وآمالها، بدلا من الانبهار بنماذج أجنبية، وهى إذا تحالفت مع وسائل الاتصال والإعلام من أجل بناء عزيز الوطن والمواطن، وهى إذا مدت بصرها واهتمامها إلى القطاع غير النظامى أو غير المدرسى،وأعطت أولوية لتعليم الكبار وبخاصة الذين فاتتهم فرصة التعليم المدرسى، كل هذا، مع مراجعة مدروسة لإدارتها وبناها

ومحتواها وأدواتها وتشريعاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية، وبخاصة بمواقع العمل فى المجتمع، ومع عزم على التحول من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان، ومع إعادة النظر فى دور المعلم وتكوينه ومركزه المادى والأدبي...إن التربية إذا أصابها وأصابت كل ذلك، أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير، وأن تصحح مسارها وتعوض ما فاتها أن تقدمه للأمة العربية فى أزمنة سابقة.

تقويم الكتاب المدرسى وتحسينه:

وهو نفس عنوان الفصل الذى كتبه الغنام فى الكتاب المشترك، مع أبى الفتوح رضوان وآخرين (الكتاب المدرسى، ١٩٦٢: ٢٢٥)، حيث أقام دراسته على أساس أن اختيار الكتاب المدرسى وتقويمه أصبح من حق كل من يهمهم أمر هذا الكتاب، مما يوجب النظر فى كنه هذا الحق ومحتواه ،والشروط الواجب توافرها فيه،والأساليب المتبعة فى تحقيقه ،والأدوات اللازمة له، والتحفظات التى ينبغى أن تقام عليه، ذلك أن من أكبر مشكلات التربية فى بلادنا، وغير بلادنا، أن التسليم قد يتم بأهمية مبدأ من المبادئ، أو بضرورة إجراء من الإجراءات، ويصبح الأخذ به حقيقة واقعة، لكن إساءة فهمه وتفسيره أو إساءة استخدامه وتطبيقه يضيعان عليه أهميته وضرورته اللتين سلم بهما، ونتيجة لذلك سرعان ما يتحول المبدأ أو الإجراء، على النقيض مما يرجى منه، عقبة فى تحسين العملية التعليمية، أو أداة غير فعالة فيها على الأقل.

وهذا القول الذى أكد عليه الغنام يصدق على مبدأ تقويم الكتاب المدرسى، فالعبرة ليست بالأخذ بالتقويم فى حد ذاته، وإنما العبرة بأن يكون هذا التقويم قائما على أسس سليمة، ويخضع لإجراءات سليمة، وبدون هذا لا يمكن أن يتحقق شرط الجودة فى الكتاب المدرسى(ص ٢٢٩).

ولما كان تقويم الكتاب المدرسى معناه الحكم على جودته والعمل على تحسينها إذا لزم، لذلك فإن التعرف على عوامل جودة الكتاب شرط أساسى لتقويم الكتاب، وهو ما دفع الغنام لأن يحصر هذه العوامل كما يلى (ص ٢٤٢):

- مستوى المؤلف.
- توافر المراجع والمصادر التى يستمد منها الكتاب مادته.
- الجو العلمى والأبحاث التربوية.
- نوع منهج المدرسة التى يعد لها الكتاب والفلسفة التعليمية التى توجهه.
- تمويل الكتاب المدرسى.
- إمكانات طبع الكتاب المدرسى وإخراجه الفنى.

- العمليات الإدارية المتصلة بالكتاب المدرسى من وقت إعداده إلى توزيعه ووصوله إلى أيدي التلاميذ.
- ظروف المدرسة التى يستخدم فيها الكتاب المدرسى.

فإذا ما أتينا إلى جملة المعايير التى تجعل الكتاب المدرسى ناجحا، فسوف نجد منها الكثير مما لا يتسع له المقام، لكن، يمكن الإشارة إلى بعضها، ولابد ألا ننسى قبل قراءتها الزمن الذى كتبت فيه وهو عام ١٩٦٢، ولمّا يمض بعد أكثر من أربع سنوات على عودة الغنام من بعثته إلى الولايات المتحدة وخاصة جامعة كولومبيا، حيث كان الفكر البراجماتى، وخاصة على يد جون ديوى ومدرسته ما زال متواجدا فى الساحة،وإن كانت الفترة نفسها قد آذنت له بالانسحاب تدريجيا. أما هذا البعض من المعايير الذى يمكن الإشارة إليه، فمثل(ص٢٦٠):

- فالكتاب المدرسى الجيد هو الذى يسترشد بوجهة نظر تربوية حديثة تتمشى مع طبيعة العصر الذى يوجد فيه (مثل وحدة الخبرة أو تكامل المعرفة، التلميذ نقطة البداية فى العملية التعليمية، مراعاة شرط النضج فى التعليم، النظرة المتكاملة إلى الطفل ونموه، التعليم عن طريق العمل، التفكير والذكاء من صنع البيئة أكثر من أن يكون وراثيا، ربط التعليم بالحياة، العلاقة التكافلية بين المدرسة والبيئة).
- الكتاب المدرسى هو الذى يزود التلاميذ بالمهارات والمفاهيم والمعلومات الأساسية للمادة على مستوى الصف الذى ألف له، بحيث تكون هذه المهارات والمفاهيم والمعلومات مع غيرها مما يتعلمونه فى كتب المرحلة التى يوجدون فيها أساسا عاما لا غنى عنه للمواطن المستنير فى بيئته المحلية،وفى وطنه وفى العالم الذى يعيش فيه.
- الكتاب المدرسى الجيد هو الذى يحرص على أن تكون معلوماته وبياناته دقيقة حديثة على اعتبار أنها جزء من التراث الإنسانى فى عصر التقدم والتغير.
- الكتاب المدرسى الجيد هو الذى يحرص على أن يربط مادته بالمواد الدراسية الأخرى، على اعتبار أن المعارف والمهارات متصلة فى أساسها.
- الكتاب المدرسى الجيد هو الذى يعبر عن نفسه بأكثر من أسلوب دقيق مما ابتكره العلم الحديث ويسهل به على القراء استيعابه وفهمه (فإلى جانب الكتابة توجد الصور والرسوم والخرائط الدقيقة وغيرها).
- الكتاب المدرسى هو الذى ينمى فى التلاميذ القدرة على القراءة ويحفزهم على مزيد من الاطلاع فى المادة التى يتناولها.

- الكتاب المدرسى الجيد هو الذى يحاول أن يتبع أحدث الأساليب فى فن التحرير (تركيب الجمل، الفواصل، النقط، الفقرات، قائمة المحتويات، الكشاف، قوائم بالمراجع، والقراءات...إلخ).

غير أن وصول الكتاب مطبوعا فى أحسن صورة،وبأحسن طريقة إلى أيدى المدرسين والتلاميذ – وإن كان نهاية مرحلة فنية تتصل بإخراجه الطباعى وإدارية تتصل بالنشر والتوزيع – يعتبر فى الواقع بداية عملية فنية تربوية جديدة، هى المتابعة، وهذه العملية الجديدة حلقة أساسية فى تقويم الكتاب المدرسى، وبدونها تضيع على العمليات السابقة فى التقويم كثير من مزاياها، وتصبح مقطوعة الصلة بواقع الكتاب من حيث أجزائه، وتغدو فرضا من سلطات عليا دون أن تقابله استجابة من جانب هذه السلطات لفعل هذا الفرض بالعاملين على المستوى الإجرائي، هذا فضلا عن فقدان تلك العمليات لمرآة واقعية ترى فى شكلها وحقيقتها، فتهذب من نفسها على ضوء ما تراه، وكل هذا يقلل من قوة مفعول الكتاب المدرسى وجدواه فى النهاية.

وإذا كان المعيار النهائى لجودة الكتاب المدرسى هو استخدامه بأحسن درجة ممكنة، فى مكان وزمان معينين ،وجب التعرف على أحوال الكتاب ومجراه، وكيفية سيره، وعلى العوامل والظروف التى تفعل فعلها فيه فتضعف من قوته أو تزيدها، وعلى ما يتكشف فيه من نقط قوة أو ضعف، كما يراها المستفيدون تربويا منه، فى كل مدرسة،وفى كل قسم، وفى كل منطقة، تمهيدا لاتخاذ التدابير لزيادة حسن استخدامه.

خاتمة:

لعلنا بعد هذه الجولة السريعة فى بعض أعمال الدكتور الغنام، نسجل أسفنا الشديد لعدم استغراقنا لكل أعماله، وذلك لأسباب:

أولها : أنه لم تتح لنا فرصة الحصول على كل أعمال الرجل.

ثانيها: أن إنتاجه كان غزيرا على قصر حياته، مما يتعذر معه الإحاطة به كله فى دراسة واحدة.

ثالثها: أن طبيعة الدراسة الحالية مفروض ألا تتجاوز حدودا معينة من حيث الكم، حيث المناسبة التى أعدت لها، وإن كنا مع ذلك قد أطلنا بعض الشئ.

والميزة فى فكر الغنام التربوى هى أنه كان "مستقبليا"، بالمقاصد، كلى النظر، بالتأصيل والتجذير، وبالتالى قد لا تعرف معظم أفكاره " تاريخ صلاحية "

تقليدى، مما يفسح الباب للاطلاع عليه فى كل وقت والاستفادة منه، مثله فى ذلك مثل كبار المفكرين التربويين.

ونحن نضع " العروبة " كسمة عامة فى فكر الغنام، على الرغم من أن هذه الكلمة لم تعد تتردد فى كتابات الكتاب وبحوث الباحثين، وكلمات الساسة والمعلقين، مصداقا لما تساءل عنه الشاعر نزار قبانى" منذ عدة عقود : هل نعلن وفاة العرب؟ حيث يبدو أن الرجل كان يتنبأ، وصدق تخوفه.

وبغض النظر عما لاقته العروبة من تراجع وحرص كل " كيان" – لا نقول دولة– فى الوطن العربى على ذاته، لكننا حرصنا على إثبات هذا التوجه لسببين:

أولهما أن كاتب هذه السطور لم يفقد إيمانه أبدا بالعروبة، على الرغم من أن كل الظروف المحيطة محبطة لهذا التوجه، لكن المسألة مسألة مبدأ كما نقول .

ثانيهما أن من نكتب عنه برزت هذه النزعة بالفعل فى كتاباته، فضلا عن أنه على المستوى المهنى والحركى كان دائم التنقل والتواجد بين الدول العربية، وخاصة من خلال مهام ومخططات ومسئوليات ومؤتمرات وتكليفات وكتابات، كما رأينا .

ومن ناحية أخرى، فإن لنا أن نتوقف أمام ظاهرة لا تقتصر على الغنام وحده، بل ربما يندرج تحت مظلتها آخرون، وإن قلوا عن أصابع اليد الواحدة، هذه الظاهرة هى الاستغراق معظم الحياة فى العمل لدى منظمات دولية، أو إقليمية هى بطبيعة الحال مفخرة للشخص ولنا جميعا، وللوطن، لكن تساؤلا مهما يبرز هنا:

وماذا عن التأثير المباشر فى مواطنى مصر نفسها، من خلال الطلاب والباحثين، خاصة إذا علمنا أن العمل فى المنظمات الدولية فترة طويلة يجبر المنخرط فيها على عدم اتخاذ مواقف واضحة صريحة، وربما حادة، حسب الظروف، ذلك لأن العضوية الدولية والإقليمية تتعود على نهج أسلوب فى التعامل والتفكير والكتابة لا يغضب أحدا، حيث المنظمة الدولية منظمة للجميع، ولابد أن يصدر الحديث مرضيا للجميع، حتى لقد شاع بين بعضنا التحدث عن "اللغة اليونيسكاوية"، تعبيرا عن هذا، أى اللغة التى لابد ألا تغضب أحدا.

إننا هنا إزاء عالم تربية، يستحيل على أحد أن ينكر تميزه وتفرده بين مئات، إن لم يكن آلاف من علماء التربية وأساتذتها، فهو دائما متجدد، لا نقول مواكب للعصر، بل وسابق له فى أحيان كثيرة، من هنا فإننا كنا نتمنى أن يكون لطلاب كليات التربية وباحثيها نصيب من هذه الشخصية الفذة حقا، فطوال حياته ربما لم

تتح له فرصة التدريس فى مصر إلا سنوات تعد على أصابع اليد الواحدة، وليس هذا فحسب، بل ولابد أن نتذكر أن هذه الخبرة التدريسية القصيرة جدا كانت أيام الكلية الواحدة، فى مصر كلها " تربية عين شمس" قبل أن تتحد مع المعلمين، ويتكاثر نموذجها فى كل محافظات مصر.

كذلك الأمر بالنسبة لباحثى الماجستير والدكتوراه، حيث لم يخلف منهم أحدا أبدا، إلا بالتأثير غير المباشر، من خلال القراءة، وهى فرصة لم تكن جيدة، حيث إن الكم الأكبر من إنتاج الغنام كان من خلال مصادر غير شائعة، إلا بين أعداد محدودة مثل صحيفتى التخطيط التربوى، ثم التربية الجديدة، لصدورهما من بيروت، هذا فضلا عن وقوع عدد غير قليل من كتابات الرجل فى فئة التقارير الرسمية والأوراق الخاصة ببعض المنظمات والهيئات!

لقد ترتب على هذا أيضا أن وقائع التعليم فى مصر،وخلايا جسم التربية المصرية لم يحظيا بمتابعة بحثية إلا فيما ندر، وهى الفترة التى سبقت سياحة الغنام فى المنظمات الدولية منذ أول السبعينيات.

ولقد حدث ما يشبه الحوار الحاد، وربما الخشن، بين كاتب هذه السطور، والدكتور الغنام فى هذه الدائرة، فعندما كان يلقانا أثناء مروره على مصر،كان شديد السخرية مما وصفه بذلك التشبيه الذى شاع فترة، القائل " بالأستاذ الشنطة"، أى أستاذ الجامعة المتنقل دائما وكثيرا بين كليات مختلفة، مما يوحى بأنه يجرى وراء الانتدابات، فمتى يفرغ للقراءة والبحث؟

كانت الفترة الأولى منذ أول السبعينيات هى ما حدث للأسف من توسع عشوائى فى كليات التربية، بدون سابق إعداد لأعضاء هيئة التدريس بها، فكان على أمثالنا أن يجوب بالفعل بين عدد من الكليات فى محافظات شتى.

لكن السؤال الملح فى هذا الشأن: هكذا وجدنا طفلا لقيطا، بل أكثر من طفل، أمام منزلنا، كما عبر مرة الراحل الدكتور جمال الدين الشيال عندما أُنشئت تربية الإسكندرية، أواسط الستينيات وكلفت كلية الآداب بتييسر أمورها، فهل نتركه يواجه مصيره، متذرعين بأنه – نأسف للتشبيه– ربما يكون "ابن حرام"؟

لو أننا امتنعنا، فلم يكن لهذا أن يدفع الدولة إلى التراجع عن هذا النهج العشوائى، وحكمنا شعار: ما لا يدرك كله لا يترك كله، وشئ خير من لا شئ!

نقول هذا لأننى اضطررت إلى إرسال خطاب متعدد الصفحات إلى الدكتور الغنام، أعبر له عن هذا، وأعاتبه بأنه يعيش معظم وقته بين الفنادق العالمية

الكبرى، ومستقلا طائرات، ومترددا بين ردهات وقاعات أصحاب السلطة التربوية والثقافية، ولا يعايش مشكلاتنا المصرية، ومظاهر فقرنا وهواننا على الدولة، واضطرارنا إلى اللهث وراء لقمة عيش كانت شحيحة كى نطعم أولادنا، مما اضطره إلى طلب زيارتى له بمنزله بالقاهرة، والدفاع مطولا عما يعمل وأنه بهذا كان قوة تأثير وتوجيه وتسيير لكثير من المشروعات والتنظيمات، فى مصر وغير مصر،وأن هذا وذاك خير ألف مرة من محاضرة فى كلية تربية هنا وهناك!!

ولا نريد أن نستطرد أكثر من ذلك، حتى لا يحجب عنا هذا الجدال تلك الحقيقة المؤكدة، أن الرجل لم يكن مجرد أستاذ تربية، بل كان مفكرا من طراز متميز، يتسم بالرؤية الكلية، رشيق الأسلوب، متعمق التحليل، دقيق العبارات،مستقبلى النظر، غزير الإنتاج غير المكرر، بل الفريد فى كل ما يطرق ويتناول...رحمه الله رحمة واسعة.

مجموعة الكتابات التى تم الرجوع إليها للدكتور محمد الغنام مرتبة ترتيبا زمنيا

المدارس النموذجية فى الإقليم المصرى(٢)، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، العدد الثانى يناير ١٩٦٠.

إدارة المدارس النموذجية (٣)، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، العدد الثالث، مارس ١٩٦٠.

المدارس النموذجية فى الميزان(٤)، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٦٠.

فى الإدارة التعليمية (١)، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٦٠.

فى الإدارة التعليمية (٢)، صحيفة التربية، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٠.

طبيعة العملية الإدارية(٣)، صحيفة التربية، العدد الثانى، ١٩٦١.

مستقبل المدارس النموذجية، نحو فلسفة جديدة(٥)، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، العدد الثانى، يناير ١٩٦١.

الصحة الثقافية، مع الدكتور محمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٦١.

العلاقات الإنسانية فى العملية الإدارية(٤)، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو، ١٩٦٢.
مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا، صحيفة التربية، العدد الأول، ١٩٦٢.
تقويم الكتاب المدرسى وتحسينه، فى: (أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢).
تعريب التعليم فى الوطن العربى(١)، صحيفة التربية، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٣.
تعريب التعليم فى الوطن العربى(٢)، صحيفة التربية، العدد الثانى، يناير ١٩٦٤.
الامتحانات ودورها فى تطوير الكتب المدرسية، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٦٤.
تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم، مجلة التربية الحديثة، الجامعة الأمريكية، القاهرة، فبراير ١٩٦٩.
مستقبل التربية فى البلدان العربية: ج٣، التربية الجديدة، العدد الرابع ١٩٧٤.
نحو استراتيجية جديدة لتكافؤ الفرص التعليمية: التربية الجديدة، العدد السادس، أغسطس ١٩٧٥.
المعلم الجديد:_____
القدرة الابتكارية للمدرسة:_____
تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية فى البلدان العربية(١)، التربية الجديدة، العدد السابع، ديسمبر ١٩٧٥.
تجديد الإدارة (٢)، التربية الجديدة، العدد الثامن، أبريل ١٩٧٦.
التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر: التربية الجديدة، العدد الحادى عشر، أبريل ١٩٧٧
دور كليات التربية فى تطوير التعليم قبل الجامعى بالبلدان العربية: التربية الجديدة، العدد ١٤، أبريل ١٩٧٨.
أضواء على العلاقة بين التجديد التربوى والتنمية: التربية الجديدة،، العدد ١٨، أغسطس ١٩٧٩.
حول نظرية عربية جديدة للتربية: التربية الجديدة، العدد ٢٣، مايو- أغسطس، ١٩٨١.

المعلومات التربوية على المستوى الإجرائى فى المدرسة: التربية الجديدة، العدد ٢٧، سبتمبر– ديسمبر ١٩٨٢.
التفكير الاستراتيجى فى التربية، التربية الجديدة، العدد ٢٨، أبريل–أغسطس ١٩٨٣.
المدرسة المنتجة: التربية الجديدة، العدد ٢٩، مايو – أغسطس ١٩٨٣
دور التربية فى صنع مستقبل الأمة العربية: التربية الجديدة، العدد ٢٩، مايو– أغسطس ١٩٨٣.

أعمال علمية أخرى لم تتضمنها الدراسة

التعليم العالى فى العراق، اتجاهات نموه ومشكلاته، مطبعة الحكومة فى بغداد، ١٩٦٨.

بحث من مطبوعات جامعة بغداد، أعد بالاشتراك مع الدكتور عبد الجليل الزوبعى، الأستاذ بكلية التربية بجامعة بغداد، ويقع فى ٧٤ صفحة.

مستقبل الدراسات الإنسانية بالجامعة فى العراق، مطبعة الحكومة ببغداد، ١٩٦٨، من مطبوعات مجلس التخطيط للتربية والتنمية الاجتماعية ببغداد،ويقع فى ٣٣ صفحة.

مستقبل خريجى الدراسات العلمية بالجامعة فى العراق، المؤسسة العامة للصحافة والطباعة ببغداد، ١٩٦٨.

وهو من مطبوع اتمجلس التخطيط والتنمية الاجتماعية ببغداد، ويقع فى ٢٧ صفحة.

التعليم الصناعى فى العراق، وواقعه ،مشكلاته، مطالب نموه، مطبعة الحكومة بغداد، ١٩٦٨.

وهو من مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد(١٩٢) صفحة، بالاشتراك مع الدكتور مسارع الراوى، والدكتور صالح سرية.

والدكتور سرية هذا هو الشخص الذى اتهم بتكوين تنظيم سرى لمناهضة نظام الحكم زمن أنور السادات، فيما عُرف بقضية الكلية الفنية العسكرية بمصر عام ١٩٧٢

تعليم الأمة العربية، مطبعة التقدم بالقاهرة، ١٩٦٩، (٧٠) صفحة.

فاقد التعليم والتخرج بالمعاهد العالية عن طريق العينة فى مصر: من منشورات وزارة التعليم العالى ١٩٦٩، وقد شارك فيه الغنام وأشرف عليه عندما عمل خبيرا فى وزارة التعليم العالى.

Politics in Educational Planning : من منشورات معهد التخطيط الدولى التابع لمنظمة اليونسكو بباريس ١٩٦٩/١٩٧٠ (٦٧ صفحة باللغة الإنجليزية).

Financing Education in the Arab States, A Survey of recent trends and future prospects. من منشورات معهد التخطيط الدولى باليونسكو بباريس ١٩٦٩/١٩٧٠ (١٠٧ صفحة باللغة الإنجليزية).

Education in the Arab Region, Vewed from the 1970 Marrrakesh Conference, Unesco, 1971

وقد أعدت هذه الدراسة فى الأصل باللغة الإنجليزية بناء على طلب منظمة اليونسكو التى نشرتها فى عام ١٩٧١، ثم ترجمتها المنظمة إلى الفرنسية، كما قام المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها ببيروت بترجمتها إلى اللغة العربية (مطبوعات المركز ١٩٧١)، وقدم المؤلف النسخة الإنجليزية وتقع فى ٥٧ صفحة، والنسخة العربية وتقع فى ٨٥ صفحة.

الخريطة المدرسية: أداة جمع البيانات المتعلقة بالأبنية المدرسية: منشورات المركز الإقليمى لتخطيط التربية ببيروت، ١٩٧١، تقع فى ٦٦ صفحة باللغة العربية، و فى ٥٩ صفحة بالفرنسية.

المجتمع والاقتصاد والتعليم بجمهورية السودان الديمقراطية: المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية، بيروت، ١٩٧١(٥٤ صفحة).

دليل التخطيط لتعميم التعليم الاتبدائى على مستوى المحافظات فى العراق، بالاشتراك مع آخرين: جزءان فى ١٤٩ صفحة، من منشورات المركز الإقليمى لتخطيط التربية ببيروت، يونية ١٩٧١.

مناهج البحث فى التربية: الجزء الأول، بالاشتراك مع الدكتور عبد الجليل الزوبعى. من منشورات المركز الإقليمى لتخطيط التربية ببيروت، ١٩٧٢(٢٧٨ صفحة).

نحو استراتيجية جديدة للتربية فى الوطن العربى، بالاشتراك مع آخرين: من منشورات الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ١٩٧٢(٧٥ صفحة)، ورشة عمل أعدت للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب.

أزمة مناهج التعليم فى البلدان العربية، صحيفة التخطيط التربوى، السنة العاشرة، العدد ٢٩، أغسطس ١٩٧٢.

الأدمغة الإلكترونية فى التعليم،Computers for Teaching، دراسة صدرت باللغة الإنجليزية، مع الأستاذ Dean Brown (٤٨ صفحة)، وترجمت إلى اللغة العربية لتكون من منشورات المركز الإقليمي لتخطيط التربية

وإدارتها ببيروت، ونشرت بصحيفة التخطيط التربوى، العدد ٧٠، السنة العاشرة، وتقع فى ٢٥ صفحة.

التكنولوجيا الإدارية: صحيفة التخطيط التربوى، العدد ٢٨، أبريل ١٩٧٢(٣٥) صفحة.

إسهام غير المهنيين فى النشاطات التربوية: التربية الجديدة، العدد ١٢ أغسطس ١٩٧٧.

مداولات وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية، والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى العرب، أبو ظبى: التربية الجديدة، العدد ١٣ ديسمبر ١٩٧٧.

بدائل التعليم العالى: التربية الجديدة، العدد ١٦ديسمبر ١٩٧٨.

العالم سنة ٢٠٠٠، رؤية مستقبلية للسياق الاقتصادى الاجتماعى للتربية: التربية الجديدة، العدد ١٩ يناير- أبريل ١٩٨٠.

العالم العربى سنة ٢٠٠٠: التربية الجديدة، العدد ٢٠، مايو- أغسطس ١٩٨٠

الإعلام من أجل تربية أفضل: التربية الجديدة، العدد ٢٨، أبريل ١٩٨٢.