370.962:K11dA

القباني، اسماعيل محمود.

دراسات في مسائل التعليم.

JAN 4 A1560 MAR 4 A1034

JAN 18 " 72.T

FEB 1 " MAR 9 BCW 11

OCT 23 A1021 OCT 10 F405

JAN 30 R557 SEP 13 '66 64-1732

370.962
K11dA

OCT 16 '61

1 Sep 69
JAFET LIB.

28 JUL 1980

28 Mar 65

1 JAN 1974

17 JAN 1974

1968

JAFET LIB.

JAFET LIB.

٥١٣-٥١٤
١٨٤

370.962
K11dA

إسماعيل محمود القباني

دراسات في مسائل التعليم

ملتزمة الطبع والنشر
مكتبة النهضة المصرية
لأصحابها: حسن ويوسف محمد وإخوتهما
٩ شارع عدلي باشا بالقاهرة


مطبعة مصر
شركة مساهمة مصرية
بالفجالة

الفهرست

الصفحة

تقديم الكتاب (٥)

القسم الأول

تمهيد ٣

١ — نظام التعليم بالفصول التجريبية ١٢

٢ — مناهج الدراسة بالفصول التجريبية ٢٦

٣ — مذكرة باقتراح تجربة نظام خاص للتعليم باحدى المدارس الثانوية ٣٣

٤ — مدرسة فاروق الأول الثانوية فى سنتها الأولى ٤٧

٥ — المدرسة النموذجية بحدائق القبة ٥٣

٦ — مذكرة باقتراح تنظيم جديد لمراحل التعليم بالمدرسة النموذجية ٩٢

تذييل : مذكرة عن توسيع حرية المدارس فى بعض النواحى الفنية ١٠٠

القسم الثانى

الصفحة

تمهيد ١١٥

١ — توحيد التعليم الأولى والابتدائى ١١٨

٢ — تقرير عن حالة التعليم الالزامى ، والأسس التى يقوم عليها اصلاحه ١٤٢

٣ — السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر ١٨٢

٤ — مركز مصر الثقافى فى الوقت الحاضر ٢٢١

٥ — مذكرة عن مشروعات تنظيم التعليم العام من سنة ١٩٤٥ الى سنة ١٩٤٧ . . . . . ٢٣٨

ملحقات :

الملحق رقم ١ تقرير لجنة اصلاح التعليم الالزامى (نوفمبر ١٩٤١) ٢٦١

الملحق رقم ٢ : التقرير المرفوع الى المجلس الأعلى للتعليم من لجنتى السياسة العامة والتعليم الأولى المتفرعتين عنه ، مندمجتين فى لجنة واحدة ، عن مشروعات وزارة المعارف الخاصة باصلاح التعليم الأولى (يناير ١٩٤٢) ٢٧٠

الملحق رقم ٣ : التقرير المقدم من وزارة المعارف الى المجلس الأعلى للتعليم عن تنظيم التعليم العام (ديسمبر ١٩٤٥) . ٢٧٦

الملحق رقم ٤ : التقرير المرفوع من لجنة التعليم العام الى المجلس الأعلى للتعليم عن مشروع تنظيم التعليم العام المقدم من وزارة المعارف (فبراير ١٩٤٦) ٢٩٠

القسم الثالث

الصفحة

تمهيد ٢٩٩

١ — مشكلة الامتحانات فى مصر ٣٠٢

٢ — احصاءات هامة عن الامتحانات العمومية ٣٥١

٣ — مذكرة عن العلاقة بين مجموع درجات الطلبة فى امتحان الثقافة العامة ومدى نجاحهم فى امتحان القسم الخاص ٣٥٩

٤ — العلاقة بين مجموع درجات التلميذ فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وسنه عند اللحاق بالمدرسة الثانوية وبين النتائج التى يصل اليها فى مرحلة الثقافة العامة ٣٦٧

تقديم الكتاب

يتألف هذا الكتاب من طائفة مختارة من المذكرات والتقارير التى أعدها المؤلف ، والمقالات التى نشرها ، والمحاضرات العامة التى ألقاها ، عن مشكلات التعليم بمصر ، فى أوقات مختلفة منذ سنة ١٩٢٥ الى اليوم • والمقصود من نشرها الآن غرضان : فأما الغرض الأول ، فهو أنها توضح جانبا من تطور التفكير فى مسائل التعليم بمصر فى العقدين الأخيرين ، وتبين بعض العوامل التى أدت الى ذلك التطور ، وما كان له من أثر عملى فى نظم التعليم وأساليبه • وأما الغرض الثانى ، فهو أنها تعالج مشكلات لا يزال أكثرها قائما فى جوهره الى اليوم ؛ وان كان بعضها قد خفت حدته شيئا ما فى وقت من الأوقات ، فقد عاد أخيرا أشد مما كان • ولذلك ، فالآراء والحلول المعروضة فى هذه الدراسات لا تزال فى جملتها صالحة للتطبيق ، ولم تفقد شيئا من قيمتها من الوجهة العملية • ثم ان شرح تلك الآراء والحلول يتضمن كثيرا من المبادىء العامة فى التربية ، وهى مبادىء لا تتوقف قيمتها على ظرف خاص ، ولا ينحصر مجال تطبيقها فى المشكلات التى أوردت بمناسبتها ، بل تمثل فلسفة تربيبية شاملة ، لعلها قد تضىء السبيل أمام الباحث فى كثير من مسائل التعليم الأخرى •

وليست هذه الدراسات فصولا قائمة بذاتها ، تتناول موضوعات متفرقة ؛ بل انها قد اختيرت بحيث تتكون منها وحدة متصلة الحلقات ، تعالج بعض النواحى الهامة فى سياستنا التعليمية • وقد قسمت الى ثلاثة أقسام ، يتناول كل قسم منها ناحية من تلك النواحى ؛ ولكن مباحث هذه

الأقسام ليست مستقلة بعضها عن بعض ، بل هناك تداخل واتصال بينها • فالقسم الأول — وموضوعه المدارس النموذجية — يعالج أساليب التعليم ، وروح المدرسة ، وتنظيمها الداخلى • والقسم الثانى يعالج التنظيم العام للتعليم ، ويبحث فى تحديد مراحله ، ومميزات كل مرحلة ، والصلات التى تقوم بينها وبين المراحل الأخرى • والقسم الثالث يعالج موضوع الامتحانات ، ويتناول وظيفتها ، ودلالة نتائجها ، وعيوبها ، ووسائل اصلاحها • ولا يخفى ما بين هذه المسائل جميعا من علاقات وثيقة ، لا يمكن اغفالها عند النظر فى أى منها • فنظام المدرسة وسير العمل فيها يتأثران — من طريق مباشر أو غير مباشر — بالتنظيم العام للتعليم ، والخطط المقررة له • والتفكير فى نظم التعليم وخططه ، أو فى روح المدرسة وأساليبها ، لا ينتج نتائج عملية سليمة الا اذا راعينا أثر الامتحانات فيها • ولذلك ترد فى كل قسم من أقسام الكتاب اشارات كثيرة الى موضوعات الأقسام الأخرى •

وأما الدراسات التى يشتمل عليها كل قسم ، فمع أنها تعالج موضوعا رئيسيا واحدا ، فهى تعالجه من زوايا مختلفة ، وتخطو كل منها بالبحث فيه خطوة جديدة ، فتكمل سابقتها ، وتمهد فى الغالب للتى تليها • ومن الطبيعى فى بحوث كهذه ، كتبت متفرقة ولمناسبات خاصة ، أن تتكرر بعض الأفكار الأساسية فى فصول مختلفة ؛ وذلك اما لأن المقام كان يقتضى ذكرها ، أو لأن تلك الأفكار كانت تخالف آراء شائعة ، أو تقاليد راسخة ، فكان الاقناع بها يحتاج الى اعادة شرحها ، وترديد الحجج التى تستند اليها ، فى كل فرصة تعرض • على أن هذا التكرار ليس من الكثرة بحيث يضجر القارىء ؛ ولعل فيه بعض الفائدة ، اذ أنه قد يساعد على تأكيد المبادىء الهامة وزيادة ايضاحها •

وعند مراجعة هذه الدراسات للنشر ، أدخلت على بعض عباراتها تعديلات طفيفة ، لازالة لبس ، أو لاستبدال مصطلح جديد بآخر كان

يستعمل وقت كتابة البحث الذى ورد فيــه ، أو ما شابه ذلك • ثم انه أضيفت الى وصف المشروعات الثلاثة الواردة فى محــاضرة « المدرسة النموذجية بحدائق القبة » بعض التفصيلات التى لم يكن وقت المحاضرة يتسع لها ، ولكن رؤى أنها تساعد على توضيح فكرة المشروع وطريقة السير فيه • وفيما عدا ذلك ، أبقيت الدراسات على صورتها الأصلية ، دون تغيير أو تبديل •

إسماعيل محمود القباني

مصر الجديدة
فى أول يونية سنة ١٩٥١

القسم الأول

المدارس النموذجية

تمهيد

شهد العالم منذ أوائل القرن الحالى حركة تجديد واسعة فى ميدان التربية والتعليم ، ترجع الى عوامل عدة • منها تطور حاجات المجتمع فى العصر الحديث ، وعجز نظم التربية المألوفة عن أن تفى بهذه الحاجات • ومنها تغير نظرة المجتمع الى الغاية من التعليم عندما أصبح عاما فى كثير من البلاد ، بعد أن كان مقصورا على قلة من أبناء الموسرين الذين لا تشغلهم أمور معاشهم ، ومن أبناء العامة الذين تواتيهم ظروفهم فيستطيعون الانقطاع للعلم • ومنها نمو الروح الديمقراطية ، والانقلاب الذى حدث فى الأوضاع الاقتصادية ، وما ترتب على ذلك من تغير فى نظرة المجتمع الى العمل اليدوى ومنزلته من حياة الشعوب • ومنها الحقائق التى كشفت عنها الدراسة العلمية الحديثة لطبائع الأطفال وقوانين النمو العقلى والنفسى • كل هذه الأسباب قد دفعت المفكرين من رجال التربية الى ابتكار أساليب جديدة لتربية النشء ، ترمى الى تنمية مواهبهم ، وابراز شخصياتهم،وتقوية أجسامهم ، واعدادهم اعدادا ناجعا للاضطلاع بمسئوليات الحياة • وكان من جراء ذلك أن أنشئت المدارس التجريبية ، لتطبيق هذه الأساليب ، وتعرف مدى نجاحها ، وتعهدها فى أدوارها الأولى بالتوجيه والتهذيب اللذين لابد منهما كى تصبح صالحة لأن يؤخذ بها على نطاق واسع •

ونحن فى مصر أحوج ما نكون الى أمثال هذه التجارب،كى نستطيع أن نضع نظمنا التعليمية ومناهجنا على أساس علمى وطيد • اذ لا ينبغى أن ننقل أساليب التربية الحديثة عن البلاد الأخرى لنعممها فى مدارسنا ، الا بعد أن نجربها ، لنتبين مدى ملاءمتها لظروفنا وحاجاتنا الخاصة ، وللخصائص النفسية والعقلية التى يتميز بها أطفالنا ، ولنعرف على أى الوجوه ينبغى أن تطبق عندنا كى تحقق الأغراض المقصودة منها • وهذا

التجريب ينبغى أن يجرى ، فى أول الأمر ، فى مدرسة واحدة ، أو عدد قليل من المدارس ، تحت اشراف مباشر ممن يستطيعون توجيهه .

لذلك اقترح مؤلف هذه الدراسات فى سنة ١٩٣٢ — وكان حينئذ مدرسا بمعهد التربية — السماح للمعهد بانشاء فصول ابتدائية تجريبية تلحق به لهذا الغرض ، ويمنح حرية التصرف فى وضع نظام التعليم بها وخططه ومناهجه ، على أن يمكن التلاميذ فى الوقت المناسب من التقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية . وقد وافقت وزارة المعارف على ذلك ، وأنشئت هذه الفصول فى أول السنة الدراسية ١٩٣٢ — ١٩٣٣ . وكان عددها اذ ذاك ثلاثة ، فصلين بالسنة الأولى وفصلا بالسنة الثانية ؛ واستكملت فرق الدراسة الابتدائية بها فى السنتين التاليتين .

وقد اختيرت للتجريب فى هذه الفصول بعض المبادىء والأساليب التى رؤى أنها أقرب الى علاج ما فى حياتنا القومية وتعليمنا من عيوب بارزة . واستمرت تجربة هذه المبادىء عدة سنين ؛ ويمكن القول بأن التجربة أسفرت عن نجاح يستوقف النظر ، بالرغم من الصعوبات العديدة التى لا بد أن يلاقيها كل نظام غير مألوف فى أول أمره ، وخاصة لأن تسميتها « بالفصول التجريبية » قد نفرت الآباء ، وأثارت مخاوفهم من أن يكون أبناؤهم محل « تجريب » ؛ ولذلك كان أكثر التلاميذ الذين التحقوا بهذه الفصول من أبناء خدم المعهد وفلاحى منطقة الدقى ، الذين اجتذبتهم اليها ميزة المجانية التى توسعت الفصول فى منحها للتلاميذ . على أن تلك المخاوف قد زالت بالتدريج عندما بدأت آثار هذا التعليم تظهر فى الأطفال ، وعندما شاهد الكثيرون نتائج دراستهم ونشاطهم فى المعارض وحفلات العرض الدراسى التى كانت تعقد بالفصول كل سنة . وزاد اطمئنان الآباء ورجال التعليم الى الأساليب الجديدة عندما تقدمت أول دفعة من تلاميذ الفصول لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية فى سنة ١٩٣٥ ونجحوا جميعا ، بالرغم من أن الدراسة لم تكن موجهة فى الأصل نحو هذا الغرض .

وفى تلك السنة حققت الفصول غرضها من ناحيـة أخرى ، اذ أن المناهج والأنظمة التى جربت بها كانت أساس كثير من التعديلات التى أدخلت على مناهج التعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥ ، كما أن أساليب التربية الاجتماعية والنشاط الحر التى طبقت فيها ، وفى مقدمتها نظام « الأسر » ، بدأت تتسرب الى جميع أنواع المدارس من تلك السنة .

وفى سنة ١٩٣٥ نقـل المؤلف ناظرا لمدرسـة فؤاد الأول الثـانوية بالعباسية ، وبقى بها سنتين ، خبر فيهما حالة التعليم الثانوى حينئذ عن قرب ، فرأى أن هناك حاجة لاجراء تجربة لتطبيق الأساليب الحديثة فى مدارس هذا التعليم ، وتقدم بفكرته الى وزير المعارف فأقرها ، وأنشئت مدرسة فاروق الأول الثانوية النموذجية بالعباسية فى أكتوبر سنة ١٩٣٧ ، وقد وصفت بأنها « نموذجية » تفـاديا للأثر الذى قد يحـدثه لفظ « التجريبية » فى الأذهان . وسارت التجربة فى هذه المدرسة سنة تحت ادارة المؤلف ، وطدت فيها الأسس التى يقوم عليها نظام العمل فيها ، ووضعت فيها بعض التقاليد الصالحة . ثم عاد المؤلف الى معهد التربية ، واستمرت التجربة مدة تحت اشراف لفيف من النظار الممتازين .

وفى سنة ١٩٣٩ ألغت الوزارة مدرسة الحسينية الابتدائية للبنين بالعباسية ، واعتزمت أن تنشىء بدلا منها مدرسة جديدة بحدائق القبة ، فانتهز المعهد هذه الفرصة للعمل على تطبيق المبادىء التى بدأ تجربتها فى سنة ١٩٣٢ ، فى بيئة أرقى ، وظروف لعلها أكثر ملاءمة لنجاحها من ظروف الفصول التجريبية . واقترح على الوزارة جعل تلك المدرسـة مدرسة « نموذجية » تلحق بالمعهد ، ويوكل اليه وضع أنظمتها والاشراف على سير الدراسة بها . وقد وافقت الوزارة على ذلك ، وفتحت المدرسة فى شهر أكتوبر سنة ١٩٣٩ .

وقد توسعت هذه المدرسة فى تطبيق الأساليب الحديثة ؛ وسهل لها ذلك تعاون آباء التلاميذ معها وايمانهم بخطتها ، اذ كانوا فى مجموعهم من ذوى الثقافة العالية . وظهرت آثار التعليم فى روح الأطفال وشخصياتهم

بأوضح مما ظهرت فى الفصول التجريبية ، وفى الوقت نفسه احتفظت المدرسة بالمستوى العالى الذى بلغته الفصول فى امتحان شهادة الدراسة الابتـدائية .

ولما تخرجت الدفعة الأولى من تلاميذ المدرسة فى سنة ١٩٤١ ، طالب بعض الآباء بانشاء قسم ثانوى بها ، كى يستقر أبناؤهم فى جو تعليمى صالح الى نهاية مرحلة الثقافة العامة على الأقل . ونظرا لبعض الصعوبات التى كانت تقف فى سبيل انشاء هذا القسم حينئذ ، رؤى الاكتفاء بافراد أحد فصول مدرسة فاروق الأول الثانوية لهؤلاء التلاميذ ، ووضعت لهذا الفصل خطة دراسية خاصة به ، أشرف على تنفيذها بعض أساتذة معهد التربيـة . ولكن التجربة دلت على أن هـذا الترتيب لم يحقق الغرض المقصود منه ، فعمل المعهد على تذليل الصعوبات التى كانت تعترض سبيل انشاء القسم الثانوى بالمدرسة النموذجية نفسها ، وافتتح ذلك القسم فعلا فى شهر أكتوبر سنة ١٩٤٢ . وقد سارت الدراسة فيه على أساس المبـادىء التى قام عليهـا نظام مدرسة فاروق الأول الثـانوية النموذجية ، مع التوسع فى المشروعات والنشاط الحر .

وعنيت المدرسة بتجربة مناهج جديدة للمواد الأساسية ، تقوم على تحقيق فاعلية التلميذ وربط الدراسة بالحياة . واستقرت أسس هذه المناهج فى السنة الدراسية ١٩٤٣ — ١٩٤٤ ، بعد أن بحثت بحثا وافيا فى مؤتمر عقد بالاسكندرية فى صيف سنة ١٩٤٣ لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بقسميها ، وحضره معهم بعض أساتذة معهد التربية . وقد كانت هـذه المناهج أساس التعديلات التى أدخلت على مناهج التعليم الابتـدائى والثانوى عامة فى سنتى ١٩٤٥ و ١٩٤٧ ، وخاصة المناهج التى وضعت للغة العربية ، وللرياضة ، وللعلوم العامة .

واشتد الاقبال على المدرسة ، فكان يتقدم لها تلاميذ من جميع أنحاء القاهرة ، ولذلك رأى معهد التربية أن ينشىء مدرسة نموذجية ثانية

فى حى آخر • وانتهى الى تحويل مدرسة الأرمان الابتدائية الى مدرسة نموذجية فى سنة ١٩٤٥ ، وكان مبناها ملاصقا لمبنى المعهد فى ذلك الوقت • ثم أنشىء بها بعد ذلك قسم ثانوى ، استكمل فرق الثقافة العامة فى سنة ١٩٤٨ • وسارت الدراسة فى القسمين تحت اشراف الأستاذ محمد فؤاد جلال ، الأستاذ بالمعهد ، وقامت على المبادىء الأساسية نفسها التى اتبعت فى مدرسة القبة ، ولكنها تميزت بنواح خاصة ، أهمها التوسع فى المعسكرات الدراسية ، واتخاذها أساسا لدراسة البيئة ، لا فى منطقة المدرسة وحدها ، بل فى جهات مختلفة من القطر ، تمثل ألوانا متنوعة من الحياة • وقد اهتم الأستاذ جلال بهذه الناحية اهتماما خاصا ، وأبرز أهميتها فى كتاباته • اذ بيّن أن حياة الفرد رهن بقدرته على التفاعل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية ، وأن غرض التربية يجب أن يكون اعداد الفرد لحياته عن طريق تنمية فاعليته فى البيئة بنوعيها ، ولا تستطيع التربية أن تهيىء له فرص التفاعل مع البيئة الا اذا هيأت له فرص التعرف اليها ، تعرفا يؤدى الى أن تتحول الى نوع من الخبرة العقلية[1] •

والواقع أن فاعلية الفرد فى البيئة هى حجر الزاوية فى الفلسفة التى قام عليها العمل فى جميع المدارس النموذجية — أو « التجريبية » — التى أنشأها معهد التربية، أو كانت له بها صلة• واذا كانت هذه المدارس جميعا قد اتخذت من المشروعات وسيلة لتنمية تلك الفاعلية ، فان مدرسة الأرمان قد وجهت المشروعات وجهة خاصة ، أخرجتها على صورة المعسكرات الدراسية • وهذه المعسكرات ، اذا كان الحافز الذى يدفع التلاميذ الى العمل فيها حافزا داخليا قويا ، فانها قد تحقق أغراضا أوسع مما تحققه المشروعات الأخرى •

***

ومن الطبيعى أن تتساءل : اذا كانت هذه المدارس النموذجية قد نجحت ذلك النجاح الذى أشرنا اليه ، فلماذا لا يعمم نظاما ؟ والحق أننا

(١) أنظر كتابَىْ : « اتجاهات فى التربية الحديثة » و « التربية القومية » ، للأستاذ محمد فؤاد جلال ، وكذلك مقاله المنشور بصحيفة التربية (عدد يونية ١٩٤٨) عن « الغاية والوسيلة فى التعليم » .

يجب أن نعمل على تعميم ذلك النظام ، ولكننا لا نستطيع أن نحقق ذلك بالطريقة المألوفة لدى وزارة المعارف ، أى باصدار قرار بتنفيذ النظام فى جميع مدارس القطر ، فان هذا قد يؤدى الى تعميمه من حيث الشكل ، ولكنه يقتل مافيه من روح • لقد حاولت وزارة المعارف فى سنة ١٩٣٥ أن تعمم نظام الأسر فى المدارس الثانوية بهذه الطريقة ، فما كان من أحد نظار المدارس — ولعل أمثاله كثيرون — الا أن جمع تلاميذ مدرسته فى « طابور » ، ووقف فيهم خطيبا ، فقال : نريد ادخال نظام جديد فى المدرسة بتقسيمها الى أسر ، وسيكون التقسيم على أساس الحرف الأول من اسم التلميذ ، فمن كانت أسماؤهم تبدأ بالحروف « ا » الى « ج » فهم فى أسرة كذا ، ومن كانت أسماؤهم تبدأ بالحروف « ح » الى « ص » فهم فى أسرة كذا ، الخ •• وهكذا تكونت الأسر فى لحظة ، ولعلها قامت بعد ذلك ببعض المظاهر ، ولكنها ، بطبيعة الحال ، لم تعمل شيئا جديا يحقق الغـرض المقصود من تأليفها • ذلك أنه لا الناظر ، ولا التلاميذ ، ولا المدرسون الذين عهد اليهم بالاشراف على الأسر ، كانوا يدركون ذلك الغـرض ادراكا حقيقيا ، أو كانوا يطبقون نظاما شعروا بالحاجة اليه ، وفهموا الفلسفة التى يقوم عليها ، وانما كانوا ينفذون تعليمات صدرت اليهم ، وتحمسوا فى تنفيـذها كسبا لمرضاة رؤسائهم • ومثل هذه الحماسة قد تنجح فى تحقيق المظاهر ، ولكنها يندر أن تنفذ الى الصميم •

ان تطبيق أساليب التربية الحديثة لا يحتاج الى نظار ومعلمين من نوع جديد ، وانما يحتاج الى أناس يتوافر فيهم قدر من سعة الأفق ، وروح العطف على التلاميذ ، والاستعداد لبذل الجهد ، على أن يعملوا تحت اشراف شخص خبير ، يستطيع توضيح الأهـداف فى أذهانهم ، وتوجيههم الى وسائل تحقيقها ، وتشجيعهم على التجريب والابتكار فى هذا السبيل • وعند ما أنشئت المدرسة النموذجية بالقبة ، كان أكثر مدرسيها من بين مدرسى مدرسة الحسينية الملغاة ، الذين لم يسبق لهم

عهد بغير الطرق المألوفة فى التدريس ، ولم يكن بينهم الا ثلاثة أو أربعة من خريجى معهد التربية الذين سبق أن تدربوا على العمل بالفصول التجريبية • ولكن قبل بدء الدراسة ، عقد لهم جميعا ما سمح الوقت بعقده من الاجتماعات لتوضيح المبادىء التى سيسير عليها العمل بالمدرسة ، ثم حرصنا على عقد اجتماع أسبوعى نناقش فيه الطرق التى اتبعت فى أثناء الأسبوع لتنفيذ تلك المبادىء ، والصعوبات التى ظهرت ، وما يقترح للتغلب عليها • وكثيرا ما كنا نعهد الى أحد المدرسين بقراءة كتاب أو بحث يعالج ناحية خاصة ، وتلخيصه لزملائه ليكون أساسا لمناقشة تلك الناحية فى أحد الاجتماعات • وكنا كلما تقدمنا فى العمل ، شعرنا بازدياد فهم المدرسين للمبادىء التى يقوم عليها العمل بالمدرسة ، واشتداد حماستهم لها ، وذلك لأن تلك الأساليب الحديثة من شأنها أن تولد الحماسة فى نفوس المعلمين كما تولدها فى نفوس التلاميذ • وقد انتهينا الى تقرير عقد مؤتمر صيفى كل سنة أو سنتين على الأكثر ، نبحث فيه مشكلات المدرسة بحثا وافيا ، وعقدنا المؤتمر الأول من هذه المؤتمرات بالاسكندرية فى صيف سنة ١٩٤٣ ، كما سبقت الاشارة الى ذلك •

من هذا يتبين أن تعميم نظام المدارس النموذجية ينبغى أن يكون على سبيل التدرج ، حتى يمكن بث الروح التى ينطوى عليها ذلك النظام فى نفوس النظار والمدرسين ، وتوضيح أهدافه لهم ، وتحقيق التوجيه الفنى الضرورى فى أول مراحل العمل بكل مدرسة • فلو أن وزارة المعارف اختارت فى كل سنة عددا قليلا من المدارس التى تتوافر فيها الشروط اللازمة من حيث المبنى والاستعداد — وقد لا يتجاوز هذا العدد فى أول الأمر مدرستين أو ثلاثا — وعملت على تحويل هذه المدارس الى نظام المدارس النموذجية ، فعينت لها نظارا من المعروفين بالكفاية وسعة الأفق وحب البحث ، ثم سمحت لهم بقسط واسع من الحرية فى ادارة المدرسة وتجريب الأساليب الحديثة فيها ، تحت اشراف

أستاذ يختار من أساتذة معهد التربية ، كما عينت لها طائفة من المدرسين الشبان الذين لم تنطفىء شعلة الحماسة فى نفوسهم ، وبخاصة من خريجى معهد التربية الذين درسوا سيكولوجية الطفولة والمراهقة وأساليب التربية الحديثة دراسة وافية ، ثم طعمتهم بعدد قليل من مدرسى المدارس النموذجية الحالين الناجحين ، وهيأت للجميع فرص البحث والمناقشة فى أسس التربية الحديثة ، فى اجتماعات ومؤتمرات تعقد لهذا الغرض — لو سارت الوزارة على هذا النهج ، لانطبعت مدارس القطر تدريجا بطابع النظام المتبع فى المدارس النموذجية وروحه ، ولانتفعنا بشباب المعلمين واحتفظنا بحيويتهم ، بدلا من أن يتركوا فريسة للفتور والجمود فى جو المدارس الحالى الخانق . ولا محل للاعتراض بأن الزمن سيطول بنا اذا سلكنا هذا الطريق ، لأن روح التجديد متى بدأت لا تلبث أن تنمو وتنتشر بسرعة متزايدة ، يتبعها ازدياد سرعة التوسع فى تحويل المدارس الى النظام النموذجى .

أساس التقدم فى تعميم الأساليب التى طبقت فى المدارس النموذجية ، اذن ، هو توضيح الفلسفة الترتيبية التى تقوم عليها هذه الأساليب ، وتحديد الأهداف التى ترمى الى بلوغها . ويشعر المؤلف أنه ، بنشر الفصول التى يتضمنها هذا القسم من الدراسات ، يساعد على تحقيق ذلك بعض المساعدة .

وتشتمل هذه الفصول على ما يأتى :

١ — تقرير عن « نظام التعليم بالفصول التجريبية » التى كانت ملحقة بمعهد التربية — أعده المؤلف بمناسبة زيارة وزير المعارف لتلك الفصول فى يوم ٢١ نوفمبر سنة ١٩٣٣ .

٢ — مذكرة عن «مناهج الدراسة بالفصول التجريبية» — أعدها المؤلف فى شهر مايو سنة ١٩٣٤ ، بمناسبة تأليف لجنة فى وزارة المعارف لبحث نظام التعليم الابتدائى ، لتعرض على تلك اللجنة .

٣ — «مذكرة باقتراح تجربة نظام خاص للتعليم باحدى المدارس الثانوية» — قدمها المؤلف الى وزير المعارف فى ٦ يولية سنة ١٩٣٧ ، وعلى أساسها تقرر انشاء مدرسة فاروق الأول الثانوية بالعباسية فى تلك السنة .

٤ — مذكرة عن « مدرسة فاروق الأول الثانوية فى سنتها الأولى » — أعدها المؤلف لهيئة البحوث الفنية بوزارة المعارف فى شهر يناير سنة ١٩٤٢ ، بمناسبة نظر الهيئة فى نظام التعليم الثانوى .

٥ — ترجمة محاضرة عن « المدرسة النموذجية بحدائق القبة » — ألقاها المؤلف فى المعهد البريطانى فى ربيع سنة ١٩٤٣ .

٦ — « مذكرة باقتراح تنظيم جديد لمراحل التعليم بالمدرسة النموذجية » — قدمها المؤلف لوزارة المعارف فى شهر يونية سنة ١٩٤٣ ، ولكن الوزارة لم تأخذ بما اقترح فيها .

٧ — تذييل ، يتضمن « مذكرة عن توسيع حرية المدارس فى بعض النواحى الفنية » ، وهى مذكرة أعدها المؤلف فى شهر يونية سنة ١٩٣٨ ، بناء على طلب وكيل وزارة المعارف .

وليس بخاف على المؤلف أن هذه البحوث ، التى أعدت لمناسبات خاصة ، لا تحيط بكل جوانب فلسفة التربية الحديثة وتطبيقاتها ، ولا تفيض فى شرح النواحى التى تعرضت لها . ولكن لعلها تصلح نقطة للبداية فى توجيه رجال التعليم الى دراسة هذه الفلسفة ، واثارة اهتمامهم بتجربة المبادىء التى تنطوى عليها .

وزيادة فى الفائدة ، نشرنا فى آخر هذا القسم قائمة تحتوى على بعض المراجع ، التى يمكن الرجوع اليها لزيادة الاطلاع فى هذا الموضوع .

— ١ —

نظام التعليم بالفصول التجريبية

ان الغرض من انشاء الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادىء التى وصل اليها المفكرون فى التربية ، لمعرفة أيها أكثر ملاءمة للبيئة المصرية ، وعلى أى وجه ينبغى أن تطبق عندنا كى تحقق الأغراض المقصودة منها • وبديهى أن فى التربية الحديثة نزعات وتيارات متباينة ، وقد استحدثت فيها طرق وأساليب لا حصر لها ، وليس من المتيسر الجمع بينها فى مدرسة واحدة فى آن واحد • لذلك قد اخترنا للتجربة فى أول الأمر بعض المبادىء التى بدا لنا أنها أقرب الى اصلاح ما فى حياتنا من وجوه النقص ، لأن قيمة التربية فى الواقع انما تتوقف على أثرها فى حياة الأفراد ، وتبعا لذلك فى حياة المجتمع •

ويمكننا أن نلخص هذه المبادىء فيما يأتى :

١ ــ اتصال المناهج بحياة الطفولة :

من أهم ما يؤخذ على المناهج التقليدية أنها لا تتصل الاتصال الكافى بحياة الطفولة وميولها ، وانما جعل الأساس الأول فيها المواد العلمية ، التى لا تخرج عن كونها صورة لمنطق الكبار وحاجاتهم الفكرية • فهى بعيدة كل البعد عن الحاجات النفسية لأطفال فى أول نموهم ، فضلا عن أنها فى كثير من الأحيان قليلة الاتصال بالحياة العملية للمجتمع ، وقليلة الارتباط بعضها ببعض • وتترتب على ذلك عدة نتائج خطيرة • لأن من القواعد المقررة فى علم النفس الحديث أن نمو القوى العقلية ، لاسيما قوى التفكير والابتكار والتصرف فى حل المشكلات ، يتوقف على الجهود التى يبذلها الشخص فى سبيل تحقيق غاياته النفسية ، المنبعثة من غرائزه وميوله • وهذا فضلا عن أن ارغام التلميذ على دراسة موضوعات

لا تتصل بميوله يضيع عليه لذة التعلم ، ويقتل فيه روح الاستطلاع الطبيعى ، ويجعل المعلومات التى يحصلها خامدة ميتة ، لا أثر لها فى حياته ما دام قد درسها منعزلة عن المشاكل الحيوية التى تهمه • كما أنه يخل بتوازنه الخلقى ، لأن ميوله الطبيعية المحبوسة لابد أن تجد لها منفذا فى نواح من النشاط غير مباحة ؛ ويفسد علاقته بالمعلم والمدرسة ، وبالمجتمع تبعا لذلك • لهذا ينادى المربون الحديثون **بأن يكون أساس منهج الدراسة اشباع الميول والغرائز** ، وبجعل المدرسة مكانا يحيا فيه التلميذ الحياة الطبيعية لسنه ، ويكسب فيه التجارب الملائمة له • وتطبيقا لهذا يجب أن يكون المنهج منهج نشاط وتجارب ، لا منهج معلومات وحقائق •

وقد أخذنا بهذا المبدأ فى الفصول التجريبية ، فجعلنا المكان الأول فى مناهجها للألعاب ، والأشغال اليدوية ، والرسم ، والموسيقى ، والقصص ، والتمثيل ، والسينما • ومن هذه المواد ما يدرس فى المدارس الابتدائية الأخرى ، ولكنها فى الفصول التجريبية تختلف عنها فى تلك المدارس ، من حيث درجة العناية بها وروح الدراسة فيها ؛ فنحن نرمى فى تعليمها الى ابراز قوى الخلق والابتداع وتنميتها عند الأطفال • فليس فى مناهجنا تمارين يقصد منها مجرد التدريب لكسب المهارة فى فن من هذه الفنون ، لأن مثل هذه التمارين لا معنى لها بالنسبة للطفل ؛ بل تتجه الدراسة من أول الأمر الى عمل أشياء من التى يميل الأطفال من تلقاء أنفسهم لعملها ؛ أما المهارة ، فانهم يكسبونها عرضا ، وتدريجا ، فى أثناء القيام بأعمالهم • ولا يعامل التلاميذ كآلات مستقبلة ، تفعل ما تكلف به ، ويكون عملها كلها على نمط واحد ، بل تترك لهم حرية كبيرة فى اختيار الأشياء التى يصنعونها أو يرسمونها ، وفى التعبير عمليا عن الأفكار التى يحصلونها فى حصص المواد الأخرى •

ب ـ الطريقة الفاعلية (Active) فى التعليم :

وهذه الروح هى التى نسير عليها فى سائر المواد ؛ فالتلميذ فى دروس اللغة ، والحساب ، والجغرافيا ، والتاريخ ، ومشاهد الطبيعة ، الخ ، **فاعل**

لا قابل • لا يعلم الحقائق لمجرد أن عليه أن يتعلمها ، بل لأنه يشعر بالحاجة اليها ، ويطلب تعلمها من تلقاء نفسه • فهو يحصل المعلومات ليصل بها الى تحقيق غرض من أغراضه الذاتية ، وبذلك تصبح جزءا من نسيج تجاربه وتفكيره • وهو لا يلقن هذه المعلومات من المدرسة مهيأة سائغة ، بل يترك أمام المشاكل وجها لوجه ، ويشجع على البحث عن الحلول المناسبة لها ، والمعلومات اللازمة لحلها •

وليس معنى هذا أن الدراسة لابد أن تسير على غير منهج معين ، كما قد يتبادر الى الذهن • فانه متى كان من المعلوم أن للأطفال ميولا عامة معينة فى كل طور من أطوار حياتهم ، أمكن بالتجربة أن توضع مناهج مرنة ، تتفق بوجه عام مع هذه الميول • ومن السهل على المدرس اليقظ الذى ينتهز الفرص أن يربط الموضوعات العلمية النظرية بميول الأطفال العملية • ثم ان المدرس بيده فى الحقيقة مفتاح الموقف ، فهو يستطيع فى أكثر الأحيان أن يهيىء الظروف التى تشعر التلميذ بالحاجة الى تعلم ما يريد منه أن يتعلمه ، وهذا هو محك مهارته فى فن التعليم •

ومن مميزات الطريقة التى نسير عليها **أن تكون معلومات التلميذ دائما وحدة مرتبطة الأجزاء** • فموضوعات الدراسة فى المواد المختلفة تربط ربطا تاما ، فتؤخذ موضوعات مشاهد الطبيعة مثلا ، فى أسبوع ما ، أساسا للرسم والأشغال اليدوية والمطالعة والاملاء والقصص الخ • ويجتمع المدرسون كل أسبوع لهذا الغرض •

جـ ـ طريقة المشروعات :

وقد أردنا أن نخطو فى تطبيق هذه المبادىء خطوة أبعد مما سبق ، فبدأنا نجرب فى بعض الفصول طريقة جديدة للتعليم تسمى « طريقة المشروعات » ، وهى طريقة نبتت فى أمريكا منذ وقت غير بعيد ، وذاع استعمالها الآن — على صور متنوعة — فى كثير من مدارس البلاد الأخرى •

والفكرة الأساسية فى هذه الطريقة هى ألا تقسم الدراسة الى المواد المألوفة ، بل يختار التلاميذ مشروعا يودون القيام به من مشروعات الحياة العملية الملائمة لسنهم وعقليتهم — كادارة مزرعة صغيرة ، أو انشاء شركة تعاون بالمدرسة ، أو تنظيم حفلة اجتماعية ، أو عمل رحلة ، أو تصميم شارات للجمعيات والفرق الرياضية ، أو البحث عن سبب سقوط المطر عند حدوثه ، أو تركيب أجراس كهربائية للمدرسة ، الى غير ذلك من المسائل التى قد تعرض لهم • وفى أثناء تنفيذ ذلك المشروع يحصلون شتى أنواع المعلومات والخبرات اللازمة له ، كلما احتاجوا اليها •

ففى مشروع المزرعة ، مثلا ، يدرس التلاميذ أنواع التربة ، والمزروعات التى تصلح لها ، ووقت وكيفية زراعتها ، وطرق الرى ، والحيوانات والأدوات التى تلزم للفلاح • ويلاحظون نمو النباتات من يوم ليوم ، ويفحصون أجزاءها ووظائف كل جزء ، ويدرسون الشروط اللازمة لنموها ، ثم يبحثون المسائل المتعلقة بتصريف المحصولات وفوائدها الاقتصادية • وقد يجر هذا الى دراسة بعض الصناعات ، ووسائل النقل والمواصلات فى داخل القطر وخارجه ، وشىء عن البلاد الأجنبية التى لنا بها علاقات تجارية •وقد ينشئون بجوار مزرعتهم حظيرة للطيور ، أو يدرسون الصناعات الزراعية ، مثل صناعة الألبان أو المربات أو العسل الخ •

وهم فى أثناء ذلك يكونون قد قاسوا أرضهم ، وقسموها بينهم بالطرق الهندسية ، ورسموا لها خرائط بالبلاستسين ثم على الورق ؛ وصنعوا ما يحتاجون اليه من أدوات بسيطة ، ورسموا الحيوانات والنباتات التى درسوها ؛ وقد حسبوا نفقات الزراعة ، وأثمان الأشياء التى احتاجوا لشرائها أو صنعها ، ودفع كل تلميذ نصيبه منها ؛ وقدروا ابعاد حظيرتهم ، ومقادير المواد الخام اللازمة لاقامتها ، ونفقاتها ؛ ثم قدروا محصول الأرض ، والثمن الذى يباع به ، والربح الناتج منه ، وما يصيبه كل واحد منهم من هذا الربح • وهم يقيدون حساباتهم فى دفاتر منظمة ؛

وقد تعلموا كثيرا من قواعد الصحة ومبادىء العلوم فى خلال أعمال المزرعة ودراسة الصناعات الزراعية .

وفى أثناء كل هذا يبحثون عن المعلومات بأنفسهم فى الكتب والمجلات ، ويتحادثون عن أعمالهم وخططهم ، ويصفون ما صنعوه شفاها وكتابة بلغة صحيحة مهذبة ، ويكتبون خطابات الى المحال التجارية التى يشترون منها ما يلزمهم ، ويكتبون اللافتات والعناوين والاعلانات التى يحتاجون اليها بخط جيد .

وهكذا يتسع المشروع لدراسة سائر المواد المدرسية من غير تكلف ، والعلم الذى يحصل بهذه الطريقة علم حىّ ثابت فى نفس التلميذ . وأهم من هذا أن التلاميذ فى القيام بالمشروع قد خبروا الحياة العملية ، وتعودوا الاعتماد على النفس وتحمل التبعة فى رسم الخطط وتنفيذها ؛ وتدربوا على التفكير المنتج والابتكار وحل المشكلات ، وعلى التعاون فيما يقومون به من الأعمال ؛ وتعلموا كيف يقبلون على عملهم برغبة ولذة وغيرة واجتهاد ، وكيف يبحثون عن المعلومات التى يحتاجون اليها فى حياتهم ؛ وانطبعت نفوسهم على حب البحث والاطلاع والاستكشاف .

وقد يعترض على هذه الطريقة بأنها — برغم مزاياها الكثيرة — ليس فيها الضمان الكافى لتزويد التلميذ بالمعلومات الدراسية اللازمة للنجاح فى الامتحانات العامة ، مع أن الفصول التجريبية مقيدة بضرورة اعداد تلاميذها لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية . وهذه مسألة لا يمكن الحكم فيها حكما قاطعا الا بعد التجربة الكافية . على أنه يلاحظ :

أولا — أن التجارب التى عملت على هذه الطريقة فى أمريكا تدل على أن المحصول الدراسى فى المواد العادية للتلاميذ الذين يتعلمون بها لا يقل فى النهاية — ان لم يزد — عن محصول التلاميذ الذين يتعلمون بالطرق التقليدية . وسنقوم فى الوقت المناسب بعمل موازنة من هذا القبيل بين

تلاميذ الفصول التجريبية وتلاميذ بعض المدارس الأخرى الابتدائية بالقاهرة .

ثانيا — أنه اذا ضمن تقدم التلاميذ فى المواد الثلاث الأساسية التى تتوقف عليها مراحل التعليم التالية ، وهى اللغة العربية واللغة الانجليزية والحساب ، فليس يضير التلميذ اذا كان فى معلوماته اختلاف عن المنهج المقرر فى المواد الأخرى ، كالتاريخ والجغرافيا والعلوم ، وخاصة لأن المعلومات التى لا ترد فى المشروعات هى فى الغالب معلومات قليلة النفع فى الحياة العملية .

ولضمان التحصيل الكافى فى المواد الأساسية ، قد أفردنا لكل من اللغة العربية واللغة الانجليزية حصصا خاصة بها ، خارجة عن حصص المشروعات . ونحن ننتظر نتيجة التجربة فى نهاية العام الحالى لنرى اذا كان من اللازم افراد حصص مثلها للحساب .

وبهذه المناسبة نقترح على الوزارة النظر فى قصر الامتحان لشهادة الدراسة الابتدائية — اذا كان لا بد من ابقائه — على المواد الثلاث الأساسية السالفة الذكر . ومثل هذا النظام متبع فى امتحان المجانية للقبول بالمدارس الثانوية بانجلترا ، حيث يختبر التلاميذ فى اللغة الانجليزية والحساب فقط ، مع اختبار للذكاء أو المعلومات العامة . ولهذا مزايا كثيرة تبرره .

ثالثا — أن التلميذ متى تعلم كيف يحصل المعلومات بنفسه ، يمكنه أن يعوض كثيرا من النقص فى معلوماته بمجهوده الخاص ، فى الاجازات ، وفى أوقات فراغه فى أثناء الدراسة ، تحت اشراف معلميه .

رابعا — أنه من الممكن أن نخصص السنة الأخيرة — أو نصف السنة الأخير — من مدة الدراسة الابتدائية لسد ما قد يظهر من النقص فى معلومات التلميذ ، واعداده اعدادا خاصا للامتحان . وفى اعتقادنا أن

فى هذا الكفاية ، اذ لا يجوز أن تضحى الأغراض الصحيحة للتعليم طول مدة الدراسة فى سبيل الامتحان •

د ـ الألعاب الرياضية :

تتوخى فى الألعاب الرياضية بالفصول الغرضين الآتيين :

١ — الاقلال من التمارين البدنية ، والعناية بالألعاب الجمعية ، التى تدخل فيها روح التعاون والمنافسة ، لأنها ظاهرة من ظواهر نفسية الأطفال فى سن الدراسة الابتدائية ، وهم يقبلون عليها بشوق ، فهى لذلك وسيلة هامة من وسائل التربية الخلقية •

٢ — اشتراك كل تلميذ بالفصول فى هذه الألعاب •

ولما كانت المنافسة فى الألعاب لا يمكن أن توجد على وجهها الصحيح بين فصول أو فرق مختلفة فى العمر والقوى العقلية والبدنية ، لجأنا الى نظام يشبه « نظام البيوت » المتبع فى المدارس الانجليزية الخاصة ، فقسمنا تلاميذ الفصول كلها الى أربع أسر تحمل أسماء أربعة من ملوك مصر الأقدمين ، وهم :

١ — مينا موحد القطرين ومؤسس الدولة المصرية •
٢ — خوفو بانى الهرم الأكبر •
٣ — أحمس طارد الهكسوس ومعيد استقلال الأمة •
٤ — اخناتون صاحب ديانة التوحيد •

وتشتمل كل أسرة على تلاميذ من كل فرقة من فرق الدراسة ، ولذلك أصبحت الأسر متكافئة فى القوة • وتعتبر الأسرة وحدة قائمة بذاتها فيما يتعلق بالألعاب الرياضية وبالشئون الاجتماعية ، فلها فريقها فى كرة القدم ، وفريقها فى كرة السلة ، وفريق أو فريقان فى البنج بونج ، وهكذا • ولكل أسرة مواعيد معينة تقوم فيها بمختلف الألعاب ؛ فمثلا لها يوم فى الأسبوع فى فسحة الظهر للعبة البنج بونج ، ويومان فى الأسبوع بعد

انتهاء الدراسة من الساعة ٣٫٣٠ الى الساعة ٤٫٣٠ ، للعبتى كرة القدم وكرة السلة ، وهكذا • ويخصص يوم الاثنين بعد الظهر من الساعة ٢,٣٠ الى الساعة ٤,٣٠ للمباريات بين الأسر • وكل هذا عدا الحصص المخصصة للألعاب فى خطة الدراسة •

هـ ـ خطة الدراسة :

وفيما يلى خطة الدراسة بالفصول • ويلاحظ أن عدد الحصص ٤٨ حصة فى الأسبوع ، مدة كل منها ٣٠ دقيقة لحصص الصباح ، و٢٥ دقيقة لحصص بعد الظهر :

المـــادة	السنة الأولى	السنة الثانية		السنة الثالثة
		الفصل (ب)	الفصل (ا)	
الدين والأخلاق	—	٢	٢	٢
اللغة العربية والخط	١٤	١٢	١١	١٠
اللغة الانجليزية	—	٦	٦	٨
الحساب	٦	٦	—	—
مشاهد الطبيعة	٦	٣	—	—
فلاحة البساتين	٢	٤		
الأشغال اليدوية	٤		—	—
القصص	٣	٢	—	—
الجغرافيا	—	٢	—	—
الرسم	٤	٤	٤	٤
الموسيقى	٣	٣	٣	٣
المشروعات	—	—	١٨	١٧
السينما	٢	٢	٢	٢
الرياضة البدنية	٤	٢	٢	٢
المجموع	٤٨	٤٨	٤٨	٤٨

و ـ تنظيم الفصول :

منذ أن شاع استعمال المقاييس المضبوطة لقياس القوة العقلية ، ظهر لرجال التعليم أن الفروق الفردية بين التلاميذ أكبر كثيرا مما كان يظن ، وأن من العبث أن نطالبهم جميعا بدراسة منهج واحد فى مدة واحدة .

وقد قام قسم التربية التجريبية بمعهد التربية باجراء اختبار للذكاء على تلاميذ عدد من مدارس القاهرة الابتدائية ، ووازن بين نتائج الاختبارات ودرجة نجاح التلاميذ فى الدراسة ، فوجد فرقا كبيرا بين الأذكياء والمتوسطين والأغبياء . ومن ذلك أنه ظهر فى أحد هذه الأبحاث أن متوسط المدة التى يقضيها التلميذ من كل فئة بالمدرسة فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية هو كما يأتى :

الأذكياء	٤,٧	سنة
المتوسطون	٥,٤	»
الأغبياء	٦,٤	»

ولا يدخل فى هذا الحساب التلاميذ الذين عجزوا عن اتمام الدراسة الابتدائية ، وفصلوا من المدارس ، أو تركوها باختيارهم .

ومثل هذه البحوث كثيرة فى البلاد الأخرى ، وكلها تدل على ضرورة اختلاف المنهج لمختلف فئات التلاميذ ، من حيث مداه ، أو سرعة السير فيه ، أو كليهما . بل ان مدارس كثيرة الآن ترى أن كل تلميذ يختلف عن غيره الى حد يتطلب أن يوفق المنهج له على حالته الخاصة .

لذلك عند انشاء الفصول التجريبية جعل من أغراضها « أن تكوّن فصول متجانسة فى القوة العقلية ، وأن تجرب عليها مناهج مختلفة وأساليب متنوعة ، حتى يتبين نوع التعليم الذى يصلح لكل فئة منها » . ولم تتمكن من تنفيذ هذه الخطة فى السنة الماضية لقلة عدد التلاميذ ، وقد اقتربنا من

تنفيذها فى هذه السنة ، ونأمل أن تتمكن من تنفيذها على أكمل وجه ابتداء من العام القادم . وعندئذ يكون تنظيم الفصول كما يأتى :

يقبل التلاميذ المستجدون فى السنة الأولى بين سن السابعة والثامنة . وتجرى عليهم اختبارات للذكاء ، يقسمون على حسب نتائجها الى ثلاث فئات : فئة الأذكياء ، وتسمى القسم « ا » مثلا ، وفئة المتوسطين فى الذكاء ، وتسمى القسم «ب» ، وفئة الأغبياء ، وتسمى القسم «جـ» . ويوضع لكل قسم منهج خاص يلائم قوته ، موزع على عدة سنوات ؛ وكلما أتم التلميذ مقرر نصف سنة ، انتقل الى دراسة مقرر نصف السنة التالى فى قسمه . ثم ينقل تلميذ السنة الأولى « ا » الى السنة الثانية « ا » ، ثم الى السنة الثالثة « ا » ، وهكذا .

وواضح من هذا أن التلاميذ لا يصلون الى مستوى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية فى مدة واحدة . ونحن نرمى الى جعل هذا الامتحان أمرا عرضيا فى حياة التلميذ المدرسية ، لا الغاية الأخيرة التى يسعى اليها . يتقدم له تلاميذ القسم « ا » من السنة الرابعة مثلا ، على حين يتقدم له تلاميذ القسم « جـ » من السنة السادسة . والمرجع فى الحكم على هذا هو ما تبينه من قوة التلميذ العلمية .

والواقع فى المدارس الابتدائية الأخرى ، كما بينا ، أن التلاميذ فعلا لا يصلون الى مستوى الشهادة الابتدائية فى مدة واحدة ، وأن عدد التلاميذ الذين يتمون الدراسة الابتدائية فى أربع سنين قليل جدا . وميزة التقسيم الذى سنتبعه هى أنه يوفق من أول الأمر بين قوة التلميذ والدروس التى يطالب بها ، وينقص الرسوب والشعور بالاخفاق فى الدراسة الى أدنى حد ؛ ولهذا أثر واضح فى نمو قوى التلميذ وفى سلوكه . ثم ان تجانس الفصول فى القوة العقلية يمكننا من الانتفاع بأوقات الدراسة لكل قسم الى أقصى حد .

أما تحديد المناهج الملائمة لكل فئة من التلاميذ ، فلا نصل اليه الا تدريجا ، وبعد فترة من التجريب المنظم ، نلاحظ فيها استجابات التلاميذ للمناهج التى يدرسونها ، ونسجل مدى تقدمهم تسجيلا علميا دقيقا . وهذا يتطلب وجود اختبارات علمية مقننة ، يقوم قسم التربية التجريبية بالمعهد باعدادها شيئا فشيئا .

ز ـ الامتحانات :

من المسلم به أن الامتحان وسيلة لا غاية . فكل ما يؤدى الى تعظيم شأنه فى نظر التلاميذ أو المعلمين ، ويجعل منه غاية للتعليم بارزة فى أذهانهم طول السنة ، ويجعله موضع خشية ورهبة — كل ذلك يجب أن يزال . لذلك لا يجرى بالفصول التجريبية امتحان عام فى وسط السنة أو فى نهايتها ، يتوقف عليه انتقال التلاميذ من فرقة لأخرى . وانما يقوم المعلمون باجراء اختبارات فى الفصول من آن لآخر ، للوقوف على قوة تلاميذها ؛ وفى نهاية كل نصف سنة تعقد جمعية المعلمين ، لتحكم على قوة كل تلميذ بناء على ما يأتى : (١) درجات اختبارات الذكاء (٢) درجات الاختبارات التى أجريت فى خلال نصف السنة فى مواد اللغة العربية واللغة الانجليزية والحساب (٣) ملاحظات المدرسين أنفسهم عن التلاميذ .

وليس هناك خطر من معاملة استثنائية لأى تلميذ . لأن انتقال التلميذ من فرقة الى أخرى ، أو من قسم الى قسم ، أو بقاءه فى فرقته ، لا ينظر اليه فى الفصول التجريبية على أنه جزاء له على عمله ، بل نحاول افهام كل من يهمه الأمر أن ذلك اجراء يقصد منه وضع التلميذ فى الفصل الذى يلائمه ويستفيد من الدراسة فيه أكبر فائدة . فليس لأحد مصلحة فى تقديم انتقال التلميذ أو تأخيره ، وآخر من يعمل على ذلك مدرسو الفصول ، لأنهم سيتحملون قسطا وافرا من نتيجة وضع التلميذ فى غير الفصل المناسب له .

على أن نظام تقسيم الفصول عندنا من شأنه — كما بينا — أن ينقص الرسوب الى حد لا يؤبه له ، فنستطيع أن نقول بحق انه لن توجد فى الفصول التجريبية مشكلة تتعلق بالنقل والرسوب •

ح ـ التربية الخلقية :

تعنى الفصول عناية خاصة بتربية أخلاق التلاميذ وتقوية شخصياتهم؛ بل اننا اذا أخذنا الأخلاق على أوسع معانيها ، يمكننا القول انها الغاية الأخيرة للتعليم بالفصول من أوله لآخره • لأن أهم ما نعنى به فى كل خطوة نخطوها ، وفى كل درس نلقيه ، هو البحث عن الأثر الذى يتركه فى نفس التلميذ ؛ وكل ما وصفناه من مناهج مشبعة للميول الغريزية ، وطرق فاعلية للتعليم ، وتوفيق بين قوة التلميذ وعمله ، يعد فى نظرنا من وسائل التربية الخلقية •

على أننا فوق ذلك ندرك ضرورة تنظيم علاقات التلميذ الاجتماعية ، وأعماله فى خارج غرفة الدراسة — سواء فى الملعب أو فى المطعم أو فى المنزل — تنظيما يساعد على تربية وجدانه وارادته ، وتقوية شخصيته • وللوصول الى ذلك تتخذ عدة وسائل ، نذكر منها :

١ — **الحرية المنظمة** : فالارغام والعقاب لا يمكن أن يربيا ارادة ، أو يبنيا خلقا ايجابيا ، وكل ما يستطيعانه هو حفظ النظام الظاهرى فى المدرسة ، على حساب التكوين الحقيقى للتلميذ • فالارادة لا تقوى الا بتدريب التلميذ على أن « يريد » ، كما أن عضلاته لا تنمو الا باستعمالها فى الحركة ؛ ولا يمكن أن « يريد » التلميذ الا اذا كانت له حرية الاختيار • لذلك تتاح للتلاميذ عندنا الفرص الكافية للتصرف فى شئونهم ، ويحملون جانبا كبيرا من مسئولية البت فيها • ولا يستعمل معهم الضغط فى المواقف التى تتطلب ضبط النفس ، بل يتركون ليتصرفوا فيها مع الارشاد ، حتى يكون النظام صادرا من داخل نفوسهم •

وتحقيقا لهذا **قد منعنا كل أنواع العقاب فى هذه الفصول** . واذا أخطأ التلميذ أو هفا ، عمدنا الى اشعاره بخطئه وما يترتب عليه من نتائج ، واستثارة كرامته وما فى نفسه من الدوافع الطيبة . ولنا فى ذلك عون من شعور التلميذ بعطف المعلم عليه ، وحرصه على استبقاء رضاه ، ومن الروح الخلقية العامة بالفصول ، ومن نظام الأسر .

٢ — **الروح العامة** : منذ انشاء الفصول نعمل على ايجاد رأى عام بين التلاميذ معاضد للنظام والحق والأخلاق الطيبة . ولهذا الرأى العام أثر بعيد فى نفس التلميذ الفرد ، يزيد كلما اشتدت قوة ذلك الرأى العام . ومما يساعدنا على تقويته نظام الأسر ، وبث روح الزعامة فى كبار التلاميذ ، كى يكونوا قدوة ومرشدين للصغار . وهم بطبيعة الحال يتلهفون على تحمل هذه التبعة ، وتقبل الروح الخلقية التى نريدها .

٣ — **أثر نظام الأسر فى التربية الخلقية** : مرّ وصف هذا النظام عند الكلام على الألعاب الرياضية . أما الانتفاع به فى التربية الخلقية ، فيتوقف على بث روح الولاء للأسرة ، والاعتزاز بها ، والعمل لصالحها ، والمحافظة على سمعتها وشرفها ، فى نفوس أفرادها . فبذلك يتعودون الخدمة العامة ، وتقديم صالح الجماعة على رغباتهم الشخصية ، ويتحاشون الاتيان بما من شأنه أن يشين أسرتهم ؛ واذا وقع من أحدهم شىء من ذلك فان ما فى نفوس أفراد أسرته من الغيرة على سمعتها يدفعهم الى العمل على اصلاحه بأنفسهم . ونأمل أن تتمكن تدريجا من ادخال نظام الحكم الذاتى فى الأسر ، فيعهد الى لجنة من كبار أفراد الأسرة بادارة شئونها ، تحت اشراف المدرس كبير الأسرة . ويصح أن يحال على هذه اللجنة التلاميذ الذين تقع منهم مخالفات بسيطة للنظام تستدعى مؤاخذتهم .

ط ـ العناية بالتلميذ الفرد :

تعنى الفصول بدراسة حالة كل تلميذ على حدة ، وتفهّم مشاكله العقلية والخلقية . ولذلك يقوم المدرسون ، وعلى الأخص رئيس كل

أسرة ، بتدوين ملاحظات وافية عن عمل كل تلميذ وسيره فى المدرسة ، ويزورون التلاميذ فى بيوتهم من آن لآخر ، لتمكين الاتصال بأولياء أمورهم ، والوقوف على أحوالهم المعيشية والخلقية بالمنزل • وبجمع هذه المعلومات ، تتمكن من تشخيص ما فى نفس كل تلميذ من نواح تتطلب العلاج ، والبحث عن الوسائل التى تؤدى الى اصلاحه •

ى ـ الاتصال بأولياء الأمور :

تحرص الفصول التجريبية على كسب معاونة أولياء أمور التلاميذ لها فى عملها بكل الوسائل الممكنة ، ولذلك يدعون من آن لآخر الى اجتماعات نوقفهم فيها على الروح التى تسير عليها الفصول ، ونباحثهم فى الأمور التى نحتاج الى مساعدتهم فيها ، كالعناية بملابس التلاميذ ونظافتهم ، ومواعيد حضورهم ، وكيفية معاملتهم بالمنزل ، الخ •

ورغم ما فى هذا السبيل من صعوبات كبيرة ، ناشئة من حالة أكثر الآباء عندنا ، قد ظهر لنا من نتائج اتتهاجه ما يشجعنا على السير فيه •

خاتمة :

هذه هى المبادىء الأساسية التى نسير عليها فى التجربة ، أتينا بها اجمالا • ولنا كبير الأمل فى أن تكون نتيجتها مشجعة على تعميم هذه المبادىء ، كلها أو بعضها ، فى المدارس الابتدائية •

وانا نشعر شعورا عميقا بعطف الوزارة اذ سمحت لنا باجراء هذه التجربة بكل حرية ، وساعدتنا على تذليل كثير من الصعوبات ، مما يجعلنا نؤمل فى النجاح ان شاء الله تعالى •

— ٢ —

مناهج الدراسة بالفصول التجريبية

١ — قيمة التعليم لا تتوقف على مقدار ما يتكدس فى ذهن التلميذ من المعلومات ، بل على أثر هذه المعلومات فى نفسه . فالغرض الذى ينبغى أن نرمى اليه هو تنمية قوى الطفل ، وتشجيعه على التفكير والابتكار ، وتغذية روح البحث والاستطلاع فيه مع توسيع دائرته ، وتعليمه كيف يحصّل المعلومات التى تلزم له بنفسه . وكل هذا لا يتأتى الا اذا كانت الدراسة مبنية على الميول الطبيعية للتلاميذ ، ومشبعة لها .

والميول الغالبة على الأطفال فى سن الدراسة الابتدائية عملية لا نظرية ، تتصل ، خصوصا فى أول المرحلة ، بالبيئة المحيطة بهم مباشرة ، لا بالمسائل البعيدة عن حياتهم . لذلك جعلنا المكان الأول فى خطة الدراسة بالفصول التجريبية للرسم ، والأشغال اليدوية ، وفلاحة البساتين ، والموسيقى ، والتمثيل ، والسينما ، والألعاب الرياضية ، ومشاهد الطبيعة . فهذه المواد تمثل أبواب النشاط الطبيعية للأطفال ، وتهيىء أفضل الظروف لتنمية مواهبهم ، وابراز قوى الخلق والابتداع فيهم ، ولتربية أذواقهم ، وتهذيب وجدانهم .

وتحقيقا لهذه الأغراض ، يسمح للتلاميذ بأكبر قسط من الحرية فى دراسة هذه المواد . ففى الرسم والأشغال اليدوية ، لا يعطون تمارين عديمة المعنى ، ولا يكلفون تمضية الساعات فى نقل نماذج زخرفية نقلا آليا على « الأركت » ، بل تترك لهم الحرية فى التعبير عن الآثار التى تنطبع فى نفوسهم من تجاربهم الشخصية ، ومن دراسة المواد الأخرى ؛ ويقومون بصنع الأشياء التى يحتاجون اليها فى الدروس ، أو فى غيرها

من نواحى الحياة المدرسية • وقد ظهر أثر هـذا فيما عرضوه بمعرض الأشغال اليدوية ، ومن أمثلته ما يأتى :

تمثيل مناظر رحلة بور سعيد بالورق والصلصال ، ورسمها بالألوان — عمل نماذج تمثل القصص التى يسمعونها أو يقرءونها ، والموضوعات التاريخية التى يدرسونها — عمل نماذج للمزرعة ومحصولاتها — عمل بطاقات جميلة للمعايدة ، مثل البطاقات التى يستعملها الأفرنج — عمل « كليشيهات» من المشمع أو المطاط لطبع أسهم شركة التعاون — عمل علب من الورق المقوى لتباع فيها الشكولاته والحلوى بالشركة — بناء حظيرة الطيور بأنفسهم — عمل نماذج تمثل ما يشاهدونه فى حصص السينما — الخ ، الخ •

وظاهر من هذا أن تلك المواد العملية تصلح لأن تكون نواة تتفرع عنها ، وترتبط بها ، دراسة المواد الأخرى • وتنقسم هذه المواد الى قسمين • فالقسم الأول يشمل اللغة العربية واللغة الانجليزية والحساب ، وهى مواد تمتاز بأنها ، فضلا عن قيمتها الذاتية وأهميتها العظمى فى الحياة ، تتوقف عليها مراحل التعليم التالية ؛ فالتلميذ الضعيف فى واحدة منها لا يتيسر له النجاح فى التعليم الثانوى أو غيره • وأما القسم الثانى ، فيشمل مواد التاريخ والجغرافيا ومبادىء العلوم والصحة والهندسة ، وهى مواد لا تدخل دراستها المنظمة فى نطاق التعليم الابتدائى ، بل هى أنسب لمراحل التعليم التى تليه ، وكل ما يهم التعليم الابتدائى منها هو ما يتصل بالبيئة المباشرة للطفل ؛ وسواء أضاق منهجها فى هـذه المرحلة من التعليم أم اتسع ، فانه تعاد دراسته دائما بتوسع فى المدارس الثانوية أو ما يقابلها • لذلك كانت كمية ما يدرس منها فى المدارس الابتدائية أمرا ثانويا جدا ، والمهم أن تدرس بطريقة عملية جذابة ، تجعل المعلومات حية ذات أثر فى حياة التلاميذ ، وتبعث فى نفوسهم الشوق الى الاستزادة منها •

لذلك اذا جاز أن تكون للقسم الأول من المواد مناهج محدودة فى المدارس الابتدائية ، كى تكون أساسا لمناهج التعليم الثانوى ، فان

مناهج القسم الثانى ينبغى أن تكون مرنة ، تفسح المجال للتنويع تبعا للبيئة المحلية ، ولرغبات التلاميذ والمناسبات التى تعرض لهم ، ولميول المدرس ومواهبه .

وقد جربنا فى بعض الفصول ادماج هذه المواد بعضها مع بعض ، وتعليمها بطريقة المشروعات ، ونعتقد أن هذه الطريقة أتت بنتائج مشجعة (وصفت هذه الطريقة وصفا وافيا فى المذكرة المرفوعة لمعالى الوزير) .

٢ — ومن الامور التى يحس بها كل مشتغل بالتعليم أن مناهج التعليم الابتدائى الحالية فيها ارهاق كبير للتلاميذ ، يضر بصحتهم وبنموهم العقلى ، وينفرهم من العلم والمدرسة ، ولا يدع مجالا للحياة الاجتماعية المدرسية ، التى لها أكبر الأثر فى تكوين أخلاقهم . وقد تأيد هذا الشعور العام بأبحاث دقيقة قمنا بها . مثال ذلك أننا ، فى السنة المكتبية ١٩٣١ — ١٩٣٢ ، قمنا بقياس ذكاء تلاميذ عشرة فصول من السنة الرابعة بالمدارس الابتدائية الآتية بالقاهرة ، وهى : مدارس العباسية ، وعباس ، والناصرية ، ومحمد على ، والجمعية الخيرية الاسلامية ؛ ثم بحثنا عن المدة التى مضاها كل تلميذ فى الدراسة الابتدائية ، الى أن حصل على الشهادة الابتدائية . فكانت النتيجة كما يأتى :

فئة التلاميذ	عددهم	عدد من أتموا الدراسة الابتدائية منهم فى مدة					متوسط مدة الدراسة الابتدائية للتلميذ
		٤ سنين	٥ سنين	٦ سنين	٧ سنين	أكثر من ٧ سنين	
الأذكياء	٣٧	١٧	١٥	٣	٢	—	٤٫٧ سنة
المتوسطون فى الذكاء	١٤٢	٣٦	٤٥	٣٥	١٧	٩	٥٫٤ »
الأغبياء	٣٦	٢	٤	١٧	٤	٩	٦٫٤ »
المجموع	٢١٥	٥٥	٦٤	٥٥	٢٣	١٨	٥٫٥ سنة

من هذا الجدول يتبين أن متوسط المدة التى تلزم للتلاميذ لاتمام منهج الدراسة الابتدائية تبلغ خمس سنوات ونصف سنة • وقد يرجع طول المدة ، الى حد ما ، الى نقص فى أساليب التعليم وفى تنظيم الفصول ، ولكن يقابل ذلك أن التلاميذ يرغمون على العمل فوق ما تتحمله قواهم كى يتمكنوا من النجاح فى الامتحان ، وتعطى لهم حصص اضافية كثيرة لهـذا الغرض ، ويساعد الكثيرون منهم بالدروس الخصوصية • وكل هذا وان كان مضعفا لصحتهم ، وطامسا لأذهانهم ، يمكن الكثيرين منهم من النجاح فى الامتحان بفضل استظهار المعلومات ، وان كانوا لا يجيدون فهمها • فهو بذلك يعمل على تخفيض المدة المتوسطة التى يقطع فيها التلميذ مرحلة الدراسة الابتدائية تخفيضا مصطنعا • وهذا فضلا عن أن بعض العيب فى أساليب التعليم يرجع الى طول المناهج ، وتعذر اتقان تدريسها فى الوقت المحدد لهـا •

وينتج من هذا أننا اذا أردنا جعل المناهج ملائمة لقوى التلاميذ فينبغى أحـد أمرين : فاما أن تخفف تخفيفا كبيرا ، يجعل من الممكن دراسة التلميذ المتوسط لهـا فى أربع سنين كما هو المفروض ، واما أن تزاد مدة الدراسة الى خمس سنين للتلميذ المتوسط ، مع تخفيف المناهج تخفيفا أقل من السابق •

والواقع أن فى المناهج الحالية مجالا واسعا للتخفيف • لأن كثيرا مما يدرس فى قواعد اللغة والحساب والجغرافيا هو فوق مدارك التلاميذ وبعيـد عن ميولهم وعن مطالب بيئتهم • وفى المـواد الأخرى لا ضرر مطلقـا من ارجاء دراسـة بعض الموضـوعات كما سـبق ذكره • وهناك أيضا اعتبارات عدة تدعو الى تأجيل دراسة اللغة الانجليزية الى السنة الثانية على الأقل ، والمجال فسيح لتحسين طرق تعليم هذه اللغة تحسينا يعوض ما قد يفوت التلاميذ بسبب هذا التأجيل •

وقد رسمت خطة الفصول التجريبية على أساس جعل مدة الدراسة خمس سنين للتلميذ المتوسط ، وبذلك نعمل على تجنب اعادة التلميذ

لدروس أية فرقة . وفعلا لم يبق للاعادة فى السنة الماضية (١٩٣٢ — ١٩٣٣) الا تلميذان من سبعة وستين تلميذا .

٣ — أما غير المتوسطين من التلاميذ ، فيجب أن تختلف مناهج الدراسة لهم عنها للمتوسطين ، حتى لا يضيع وقت التلميذ الذكى ويتعود الكسل ، ولا يرهق التلميذ الضعيف الاستعداد وتثبط همته من توالى الاخفاق . وان من أهم مبادىء التربية الحديثة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتوفيق الدراسة على استعداد كل منهم . وظاهر من البحث الذى مر وصفه أن التلاميذ لا يستطيعون أن يسيروا جميعا بسرعة واحدة فى التحصيل . ويعزز هذا بحث آخر قمنا به : فقد قسنا المستوى العقلى لتلاميذ ١٢ فصلا من فصول السنة الأولى ، و ١٢ فصلا من فصول السنة الرابعة ، بست من مدارس القاهرة الابتدائية (الخمس السابقة وتضاف اليها مدرسة شبرا الابتدائية) ؛ ثم قسمنا تلاميذ كل فرقة الى خمسة مستويات من حيث القوة العقلية ، وبحثنا عن مجموع درجات تلاميذ كل مستوى فى امتحان وسط السنة ، فكانت النتيجة كما يأتى :

فصول السنة الأولى

فئات التلاميذ من حيث المستوى العقلى	نتيجتهم فى امتحان وسط السنة				
	ممتازون	فوق المتوسطين	متوسطون	دون المتوسطين	متأخرون
	النسب المئوية				
ممتازون	٣٨ر٥	٤٦ر٢	١٥ر٤	—	—
فوق المتوسطين	٢٠ر٤	٣٧ر٠	٣٨ر٩	٣ر٧	—
متوسطون	٦ر٦	١٥ر١	٤٩ر١	٢٢ر٦	٦ر٦
دون المتوسطين	—	٩ر٦	٤٤ر٢	٣٠ر٨	١٥ر٤
متأخرون	—	—	١٩ر٢	٤٢ر٣	٣٨ر٥

ويقرأ هذا الجدول هكذا : من التلاميذ الممتازين فى القوة العقلية ، وجدنا أن ٣٨,٥ فى المائة ممتازون فى امتحان وسط السنة ، و ٤٦,٢ فى المائة فوق المتوسط فى هذا الامتحان ، و ١٥,٤ فى المائة متوسطون • ولم يكن أحد منهم أقل من المتوسط ، أو متأخرا • وهكذا فى بقية السطور •

فصول السنة الرابعة

فئات التلاميذ من حيث المستوى العقلى	نتيجتهم فى امتحان وسط السنة				
	ممتازون	فوق المتوسطين	متوسطون	دون المتوسطين	متأخرون
	النسب المئوية				
ممتازون	٢٨	٣٦	٣٦	—	—
فوق المتوسطين	١٨ر٧٥	١ر٢٥	٤٧ر٩	٢ر١	—
متوسطون	٨ر٨	٢٠ر٦	٣٨ر٢	٢٤ر٥	٧ر٨
دون المتوسطين	—	٨	٤٤	٣٤	١٤
متأخرون	—	—	٣٢	٢٨	٤٠

وهذان الجدولان يبينان بجلاء أن نجاح التلميذ فى الدراسة يتوقف الى حد بعيد على استعداده العقلى • فمن العبث محاولة ارغام التلاميذ الأغبياء بطبيعتهم على أن يسيروا خطوة بخطوة مع التلاميذ المتوسطين أو الأذكياء •

لذلك سرنا فى الفصول التجريبية على أساس أن التلاميذ الأذكياء يمكنهم أن يتموا منهج السنين الخمس فى أربع سنين فقط ، وأن الأغبياء يلزمهم لاتمامه ست سنين • وقسمنا المنهج من أول الأمر على المدة المقررة لكل فئة ، حتى يكون القدر الذى يدرس كل سنة ملائما لقوتها (وقد وصفنا هذا النظام وصفا أوفى فى المذكرة المرفوعة لحضرة صاحب المعالى الوزير) •

ويقسم التلاميذ فى الفصول التجريبية على أساس اختبارات الذكاء ، مع جعل التقسيم مرنا ، بحيث يجوز نقل تلميذ من فئة الى أخرى اذا ظهر أن سيره فى الدراسة يتطلب ذلك • على أن تعميم هذا النظام بالمدارس الابتدائية لا يتوقف على استعمال اختبارات الذكاء ، اذ يمكن الاعتماد على نتائج امتحان وسط السنة فى السنة الأولى ، وتقسيم التلاميذ بحسب مجموع درجاتهم فيه • نعم ان هذا أقل ، من حيث دقة التقسيم ، مما لو استعملت مقاييس الذكاء ، الا أن ما فيه من خطأ يمكن اصلاحه ، ما دام التقسيم يعتبر قابلا للتعديل ، كلما ظهرت أسباب تدعو الى ذلك فى حالة تلميذ معين •

— ٣ —

مذكرة باقتراح تجربة نظام خاص للتعليم

بإحدى المدارس الثانوية

رفعت لوزير المعارف فى شهر يولية سنة ١٩٣٧

عندما تشرفت بمقابلة معاليكم للتحدث عن نظام الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، اقترحت عليكم أن تسمحوا لى بتطبيق بعض أساليب التعليم الحديثة فى احدى المدارس الثانوية ، ولتكن المدرسة الثانوية الجديدة بالعباسية ، لملاءمة مبانيها بصفة خاصة لهذا الغرض . وأبديت أن تحقيق ذلك يتطلب السماح لى بحرية التصرف فى خطة الدراسة ومناهجها ، وفى نظم قبول التلاميذ وامتحانهم ونقلهم ، كما يتطلب أن يكون لى رأى فى اختيار المدرسين الذين يعملون معى ، لأن نجاح نظام جديد للتعليم يحتاج الى مدرسين مشبعين بروح الحماسة للعمل ، والاستعداد للتعاون ، والمرونة العقلية ، والرغبة فى البحث والاطلاع .

وقد تفضلتم بالموافقة على هذه الفكرة مبدئيا ، وكلفتمونى تقديم مذكرة تفصيلية عنها . فتنفيذا لذلك أتقدم اليكم بالبيان الآتى :

قضى نظام المركزية الذى درجت عليه الوزارة من قديم الزمان بأن تسير جميع مدارس القطر على نمط واحد فى خططها ومناهجها وطرقها وكتبها الدراسية ونشاطها العام ، وهو النمط الذى ترسمه الوزارة لها ، وتشرف على تنفيذه فيها عن طريق التفتيش . وقد قضى هذا على روح الابتكار فى رجال التعليم ، وأمات شخصياتهم ، وحال دون تمشى

مدارسنا مع أساليب التجديد فى التربية والتعليم • لأن الوزارة كانت ترى دائما أن فى اقتباس أنظمة جريئة وتعميمها فى مدارس القطر دفعة واحدة ، من غير أن يقوم لديها دليل محسوس على صلاحيتها لبلادنا وامكان تطبيقها فى بيئتنا ، مجازفة غير مأمونة العاقبة • وموقف الوزارة هذا موقف طبيعى ، لا يختلف عن موقف السلطات التعليمية فى سائر البلاد •فاذا نظرنا الى منشأ أساليب التعليم الحديثة التى شاعت الآن فى أوربا وأمريكا ، نجد أنها جميعا قد بدأت تجارب فردية ، قام بها النظار والمعلمون فى مدارس خاصة ، بحكم ما لمدارس تلك البلاد من حرية فى وضع خططها ومناهجها والنظم التى تسير عليها ؛ ولم تقتبسها المدارس الأخرى الا بعد اقتناعها ، أو اقتناع السلطات المشرفة عليها ، بفائدتها • فالحرية التى تسمح للمدارس بابتكار الأساليب هى أساس التقدم التعليمى فى تلك البلاد •

وقد آن لوزارة المعارف عندنا ، وقد خطت خطوة واسعة فى سبيل هدم المركزية الادارية[1] ،أن تتبع ذلك بتخفيف المركزية التعليمية ، فتفسح المجال لبعض مدارسها فى مختلف مراحل التعليم كى تجرب أساليب حديثة ، مغايرة للأساليب المألوفة لدينا • وقد جربت الوزارة هذه الخطة فى الفصول التجريبية ، فنجحت نجاحا باهرا ، وكان للنظام الذى سارت عليه أثر كبير فى التعديل الذى أدخل على أنظمة التعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥ • وانى لأعد نفسى سعيدا اذا سمحت الوزارة بأن أقوم بتجربة مماثلة لها فى نطاق التعليم الثانوى • ولا ضير فى أن أذكر أن خبرتى مدرسا وناظرا بالمدارس الثانوية ، وأستاذا للتربية بمدرسة المعلمين العليا ثم بمعهد التربية ، وتجاربى التى كسبتها من انشاء الفصول التجريبية وادارتها ثلاث سنوات ، واشتراكى فى جميع لجان

---

(١) تشير هذه العبارة الى قرار وزارى صدر فى سنة ١٩٣٧ ، مشتملا على طائفة من المسائل التى جعل البت فيها نهائيا من اختصاص نظار المدارس •

المناهج التى عقدتها الوزارة منذ سنة ١٩٢٩ ، وفى المكتب الفنى الذى أنشىء سنة ١٩٣٥ — كل هذا من شأنه أن يجعل الوزارة تطمئن الى أن الحرية التى تمنح لى فى وضع نظام خاص ومناهج خاصة لمدرسة ثانوية لن يساء استعمالها .

أما المبادىء التى أنوى السير عليها فتشمل ما يأتى :

أولا ـ تحديد سن التلاميذ :

يتجه علماء التربية فى الوقت الحاضر الى تخصيص مرحلة من مراحل التعليم بكل طور من أطوار نمو التلاميذ ؛ وذلك لأن أساليب التعليم وطرق المعاملة الملائمة لهم تختلف اختلافا كبيرا من طور الى طور . ويعرّفون التعليم الثانوى — بناء على ذلك — بأنه التعليم الذى يعطى للفتيان والفتيات فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، وهى المرحلة التى تبدأ حوالى سن الحادية عشرة ، وتنتهى حوالى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة. وقد أخذت السلطات التعليمية بانجلترا بهذا التعريف منذ أن صدر التقرير المعروف بتقرير « هادو » عن تعليم المراهق[1] ، وجعلت الانتقال الى المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها ، من نظرية وعملية ، بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة لجميع التلاميذ الذين لديهم الاستعداد لتلقى الدراسة بها . كذلك أخذت به المدارس الانجليزية الخصوصية ، مثل مدرسة ايتون الشهيرة وغيرها ؛ وتتبعها فى ذلك مدرسة فكتوريا بالاسكندرية ، اذ تحدد سن القبول بالفرقة التى تعادل السنة الأولى الثانوية عندنا بما لا يزيد على ١٣ سنة .

أما مدارسنا الثانوية فتقبل التلاميذ بالسنة الأولى الى سن السابعة عشرة — بل وبعد ذلك على سبيل الاستثناء — أى فى السن التى تنتهى عندها مرحلة البلوغ التى يعتبرها المربون مرحلة التعليم الثانوى .

(1) Board of Education: Report of the Consultative Committee on « The Education of the Adolescent ».

ويترتب على ذلك أن تجمع المدرسة الواحدة بين أطفال فى سن الحادية عشرة ورجال فى سن الثانية والعشرين أو الثالثة والعشرين ؛ وفى هذا ما فيه من أضرار علمية وخلقية . أما الأضرار الخلقية فواضحة لا تحتاج الى بيان . وأما الأضرار العلمية فتنشأ من أنه كلما كبرت سن التلاميذ عند بلوغهم مستوى فرقة معينة ، كان ذلك فى الغالب دليلا على أن استعدادهم العقلى أقل من استعداد غيرهم ممن يصلون الى مستوى هذه الفرقة فى سن أصغر ، كما ثبت من الأبحاث العلمية التى أجريت هنا وفى الخارج . نعم ان هناك عوامل أخرى غير الاستعداد العقلى قد تؤدى الى تأخر التلميذ فى الدراسة ، ولكن أثر هذه العوامل لا يتعدى حدا محدودا . وقد تبين من تجربة أجريت فى مصر على قياس ذكاء أكثر من ٣٠٠ تلميذ من تلاميذ السنة الأخيرة فى بعض مدارس القاهرة الابتدائية أن هناك علاقة عكسية قوية بين السن والذكاء فى الفرقة الواحدة ، يدل عليها الجدول الآتى[1] :

حدود السن فى السنة الرابعة الابتدائية	النسبة المئوية لمن هم دون المتوسط فى الذكاء
١٠ سنين إلى ١١ سنة	صفر ٪
١١ سنة « ١٢ سنة	٦ ٪
١٢ « « ١٣ «	١٢ ٪
١٣ « « ١٤ «	٤١ ٪
١٤ « « ١٥ «	٧٢ ٪
١٥ « « ١٦ «	٩٧ ٪
فوق ١٦ «	١٠٠ ٪

والتلاميذ الذين يقل ذكاؤهم كثيرا عن المتوسط لا يصلحون للتعليم الثانوى والعالى ، مهما يكن مجموع الدرجات التى حصلوا عليها فى

(١) انظر كتاب « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية بالقاهرة » المؤلف .
انظر كذلك بحوث القسم الرابع من هذا الكتاب ـ عن الامتحانات ـ وبخاصة البحث الأخير منها .

امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، لأن العبرة بالاستعداد العقلى ، لا بمقدار ما استذكره الطالب من المعلومات بعد تكرار رسوبه • ولاشك فى أنه اذا دلت درجات الامتحان على شىء ، فانما تدل على أن الطالب الذى حصل على ١٢٠ درجة فى المجموع مثلا ، وعمره ١٢ سنة أرقى استعدادا من الطالب الذي حصل على ١٣٠ درجة ، أو ١٤٠ درجة ، وعمره ١٦ سنة •

ولعل قبول أولئك التلاميذ الذين لم يوهبوا استعدادا عقليا كافيا بالمدارس الثانوية من أهم الأسباب التى أدت الى انحطاط مستوى التعليم فيها ، وبالتالى فى الجامعة والمدارس العليا ، ونتجت عنها الشكوى المتكررة من سوء نتائج الامتحان • والمتبع فى البلاد التى تعنى بتوجيه الطلبة فى الدراسة على حسب استعدادهم ، كانجلترا ، أن يوجه أمثال هؤلاء الى التعليم العملى المتوسط ، من صناعى وتجارى وزراعى •

وانى أرى ألا يقبل فى السنة الأولى بالمدرسة الجديدة من تزيد سنه على ١٣ سنة ، وألا يبقى بها من تزيد سنه على ١٨ سنة • وواضح أن هذا وحده لن يحول دون قبول تلاميذ ذكاؤهم أقل من المتوسط ، ولكنه يسمح بأن يسير تطبيق النظم الحديثة فى جو ملائم •

ثانيا ـ تقسيم الفرق ونظام الانتقال من فرقة الى أخرى :

من المسلم به أن التلاميذ يختلفون اختلافا كبيرا فى مواهبهم العقلية ، لا يقل عن اختلافهم فى القوة البدنيـة • ومن الطبيعى أن يكون لهذا الاختلاف أثره فى أساليب تعليمهم ، فلا يجوز أن نضع للجميع مناهج واحدة ، نكلفهم دراستها فى مدة واحدة ، لا فرق بين الذكى والغبى • فهذا معناه ارهاق الأغبياء وتكليفهم ما لا تحتمله مداركهم ، ويترتب على ذلك اخفاقهم فى الدراسة وتكرار رسوبهم ، وتثبيط همتهم ، اذ يتولد فيهم الشعور بالعجز ، وتمتلىء نفوسهم بمرارة الخيبة ، فينفرون من الدراسة وينصرفون الى العبث • أما الأذكياء فانهم يصرفون جل وقتهم

فى تلقى دروس هى دون قوتهم ، فلا يشعرون بما يحفزهم لبذل مجهود حقيقى ، ولا تتهيأ لهم أسباب الانتفاع بمواهبهم الى الحد الأقصى .

ولمواجهة هذا الاختلاف فى المواهب طرق عدة ، منها الطريقة التى اتبعناها فى الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، وهى تقوم على تقسيم التلاميذ عند دخولهم المدرسة الى ثلاث فئات على حسب درجة ذكائهم ، ووضع مناهج خاصة لكل فئة فى مختلف سنى الدراسة ، فيدرس التلميذ مناهج الفئة التى يتبعها سنة بعد سنة . ولكن الفروق الفردية تأخذ فى المدارس الثانوية صورا أخرى ، وانى أشك فى نجاح ذلك النظام لو طبق فيها .

والطريقة التى أراها صالحة لمواجهة التخلف بين تلاميذ المدارس الثانوية هى طريقة متبعة بالمدارس الانجليزية . واذا طبقناها عندنا فانها تقضى بأن تضم الى فرق مرحلة الثقافة العامة فرقتان احتياطيتان ، لا يمر بهما الا التلاميذ الضعفاء ، احداهما فى أول المرحلة والثانية فى منتصفها ، وتعتبران الفرقتين الأولى والرابعة . أما فرق الدراسة الأصلية فتعتبر الفرق الثانية والثالثة والخامسة والسادسة .

فعندما يتقدم التلاميذ للمدرسة تفحص حالة كل منهم . فبعضهم نجحوا فى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية بتفوق ، وحصلوا على ٦٠٪ أو ٧٠٪ من مجموع الدرجات ، فدلوا بذلك على أنهم قد حصّلوا مناهج التعليم الابتدائى تحصيلا وافيا . وبعضهم نجحوا بدرجات تجعلهم قريبين من الحد الفاصل بين النجاح والرسوب ، مما يدل على أنهم لم يتقنوا تحصيل مناهج ذلك التعليم كل الاتقان . وقد جربنا فى مدرسة فؤاد الأول تقسيم التلاميذ على الفصول تبعا لمجموع درجاتهم ، فتبين لنا أن بين فصول الأقوياء وفصول الضعفاء فرقا شاسعا ، يجعل من العبث أن نطالبهم جميعا بدراسة منهج واحد .

لذلك أرى أن يميز فى المدرسة الجديدة بين الفريقين : فيوضع فريق

الضعفاء بالسنة الأولى (الاحتياطية) ، ويدرسون بها مناهج ترمى الى تقويتهم فى اللغتين العربية والانجليزية والحساب ، مع مراجعة مناهج التعليم الابتدائى فى المواد الأخرى بشىء من التوسع ، على صورة مشروعات • وبهذا يصل الطلبة فى نهاية هذه السنة الى مستوى لا يقل عن مستوى الفريق الآخر فى التحصيل ، فينقلون الى السنة الثانية ثم الى السنة الثالثة مباشرة •

أما فريق الأقوياء فيوضعون بالسنة الثانية رأسا — وهى تقابل السنة الأولى بالمدارس الأخرى — ويدرسون فيها مناهج متقدمة تشتمل على موضوعات جديدة • ولا يحتمل أن يرسب منهم أحد ، بل ينقلون الى السنة الثالثة جميعا فى نهاية العام •

وفى نهاية السنة الثالثة تستعرض حالة كل تلميذ مرة ثانية • فالضعفاء ينقلون الى السنة الرابعة — وهى ثانية السنتين الاحتياطيتين — ويراعى فى مناهجها ما روعى فى السنة الأولى من التقوية فى اللغات والرياضة ، ومراجعة الموضوعات الهامة فى مناهج السنتين السابقتين مع شىء من التوسع على صورة مشروعات ، بحيث لا يشعر الطالب أنه يعيد الدروس • وفى نهايتها ينقل الطلبة الى السنة الخامسة فالسادسة • أما الأقوياء فانهم ينقلون من السنة الثالثة الى السنة الخامسة رأسا ، ثم الى السادسة[1] •

وبذلك يقطع الطالب مرحلة الثقافة العامة فى أربع سنين ، أو خمس ، أو ست ، على حسب قوته ، ولكن من غير أن يشعر بالرسوب ، أو يتعرض لما يترتب على اعادة دروس بذاتها من الملل • فكل تلميذ يشعر فى نهاية

---

(١) لم يطبق هذا النظام فى مدرسة فاروق الأول ، كما سيبين فيما بعد . ولكنه طبق بالمدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة مع شىء من التعديل ، فجاء بنتائج طيبة . والتعديل الذى أدخل عليه هو أنه اقتصر على فرقة احتياطية واحدة ، وضعت بين السنتين الأولى والثانية وسميت بالفصل المتوسط .

السنة أنه تقدم خطوة ، وانما يميز التلميذ القوى ويشجع ، بالسماح له بأن يتجاوز عن فرقة أو فرقتين من فرق الدراسة ، وهما الفرقتان الاحتياطيتان .

ثالثا ـ نظام الامتحان :

وبمناسبة الكلام عن انتقال التلاميذ من فرقة الى أخرى تحسن الاشارة الى نظام الامتحان الذى أرى اتباعه .

ان أهم الشروط التى يجب توافرها فى نظام الامتحان بمدرسة حديثة أن يكون مرنا ، فلا يبنى الحكم على التلميذ على الدرجات التى يحصل عليها فى امتحان واحد فى نهاية السنة ، ولا توضع للنجاح نهايات صغرى آلية ، تتقيد بها المدرسة مهما تكن الظروف ، بل يختبر التلاميذ عدة اختبارات فترية ، للوقوف على قوتهم من آن لآخر ، وفى نهاية السنة تعقد جمعية من مدرسى كل فصل برياسة الناظر ، وتعرض عليها حالة كل تلميذ . وهذه الجمعية هى التى تقرر ، بناء على الدرجات الفترية ، وعلى رأى المدرسين أنفسهم ، الفرقة التى ينقل اليها الطالب . واذا رأت فيه ضعفا يسيرا يسهل علاجه ، يصح أن تكلفه تقوية نفسه فى اجازة الصيف وتختبره فى أول السنة فيما كان ضعيفا فيه .

وقد جربنا هذا النظام فى الفصول التجريبية فنجح نجاحا باهرا . لأنه ، من جهة ، يشجع التلميذ على العمل بجد طول السنة ، ويعطى فكرة صادقة عن جهوده ؛ ومن جهة أخرى ، يشعر المدرس بالتبعة ، ويحمله على دراسة كل تلميذ دراسة شخصية دقيقة ، وتعرف مواطن ضعفه وقوته . وفضلا عن ذلك فانه لا يجعل الامتحان غاية التعليم فى نظر التلاميذ ، ولا فى نظر المعلمين ، فينتفى بذلك الدافع للاستظهار وللطرق الآلية فى التعليم .

ولا يصح الاعتراض على هذا النظام بأنه قد يخشى فيه أن يظهر المعلمون تحيزا لتلميذ أو ضده ؛ لأن أساس التعليم يجب أن يكون الثقة بالمعلم ، والا كان غير جدير بمركزه السامى ؛ ولأن المدارس الحديثة

لا تعتبر نقل التلميذ من فرقة الى أخرى مكافأة يجوز أن تعطى له من باب التحيز أو تمنع عنه من باب النكاية ، بل تعتبره اجراء داخليا يقصد منه وضع التلميذ فى الفرقة التى تلائم قوته ، ويستفيد من الدراسة فيها أكبر فائدة • فليس من مصلحة التلميذ أن يقدم فى النقل بغير حق ، ولا لجمعية المدرسين مصلحة فى أن تؤخره من غير حق •

وهذه من النقط التى سنعمل على توضيحها للآباء واقناعهم بها ، حتى تتفق نظرتهم اليها مع نظرتنا •

رابعا ـ خطة الدراسة ومناهجها :

أهم ما يؤخذ على مناهج التعليم الثانوى التقليدية أنها لا تتصل اتصالا كافيا بالحياة العملية ، ولا بميول التلاميذ الغريزية ، مما يؤدى الى نفورهم من التعليم ، وانصرافهم الى استذكار الألفاظ استذكارا آليا بقصد النجاح فى الامتحان ليس الا ، وأضعاف ملكة التفكير والابتكار فيهم •

ومنشأ هذه العلة فى الغالب عدم ادراك واضعى المناهج الغرض الصحيح من التربية المدرسية ادراكا واضحا • فهل غاية المدارس اعداد التلاميذ لأن يكونوا علماء ، أم غايتها اعداد رجال للمستقبل ، يحيون حياة صالحة نافعة ، ويقومون بوظائفهم فى المجتمع على أحسن وجه ؟ ان هذا أهم سؤال يتعلق بتنظيم التعليم فى مصر ؛ فعلى اعتناق أحد الغرضين ، والعمل بصدق على تحقيقه ، يتوقف اتجاه التعليم بأجمعه • وليس المقصود من ذلك أن هناك تضاربا بين الاعداد العلمى والاعداد الاجتماعى ، وانما المقصود أن الثانى أوسع من الأول ، فالعلم ليس الا سلاحا واحدا من الأسلحة التى يتزود بها الانسان للحياة ، وقد لا يكون أهم تلك الأسلحة ، خصوصا فى بلد فى مثل حالتنا الاجتماعية الحاضرة • فكل من يلقى نظرة على مشاكلنا القومية لابد أن يشعر أننا نحتاج الى الجسم السليم ، والخلق القويم ، والحكم الناضج السديد ، أكثر من احتياجنا للعلم •

وفضلا عن ذلك فالعلم لا يكون سلاحا نافعا للمرء فى حياته ، ووسيلة ناجعة لتثقيف عقله ، وتوسيع ميوله ، وتنمية قدرته على مواجهة مشكلات الحياة وحسن التصرف فيها ، الا اذا استساغه العقل وهضمه ، وتشبع به ، حتى يصبح جزءا منه • وهذا لا يتأتى الا اذا شعر التلميذ بأن الحقائق التى يتعلمها متصلة بغاياته النفسية المنبعثة من غرائزه ، وبالبيئة التى يعيش فيها •

يقرأ التلميذ فى الجرائد ، أو يسمع فى خارج المدرسة ، عن زراعة القطن وآفاته ، وتقلب أسعار البورصة ، وعن شركات بنك مصر وجهودها فى خدمة الاقتصاد القومى ، وعن مؤتمر مونترو والغاء الامتيازات ، وعن بناء الطيارات والمناطيد والغواصات ، وتطور وسائل النقل فى العالم ، وعن صناعة السينما الناطقة والملونة ، وعن طرق تحرير الجرائد وطبعها ، وعن الحرب الأسبانية والنزاع بين الفاشستية والبلشفية ، وعن استكشاف القطب الشمالى وقمم جبال هملايا وطبقات الجو العليا ، وغير ذلك من الأمور الواقعية الحية • يسمع عن كل هذه المسائل ، فتحرك فى نفسه غريزة الاستطلاع ، ويلذ له أن يبحثها ، ويستقصى كل ما يتعلق بها • ثم يتحول الى المدرسة ، فاذا بها تلقنه جمع المقادير الجبرية وطرحها وضربها وقسمتها ، ونظريات أقليدس عن أشكال وهمية ، ومسائل سخيفة على الجذور التربيعية والتكعيبية ، وتضاريس أمريكا واستراليا ، وجداول غلاتها النباتية والحيوانية والمعدنية ، وقواعد علم البديع أو البيان أو المعانى ، التى لا يحتاج اليها فى الحياة الا عالم لغوى ، ونظريات معقدة فى الصوت والضوء والمغناطيسية لا يستطيع تطبيقها على شىء • فهل من عجب بعد ذلك اذا نفر من هذا الغذاء العقلى الثقيل الذى تقدمه له المدرسة ؟

ان أول ما يجب أن تعنى به المدرسة الجديدة لعلاج هذه الحالة هو أن تبث الروح فى مناهج الدراسة ، بتخصيص شطر من وقت الطالب

المدرسى لدراسة مشروعات مأخوذة من الحياة العملية ، يختارها الطلبة أنفسهم بالتشاور مع معلمهم ، وجعل هذه المشروعات نواة ترتبط بها مناهج جميع المواد الأخرى ، لا سيما مناهج المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والآداب ، وموضوعات الانشاء والمحادثة ، ومسائل الحساب والهندسة العملية • وبدلا من الاقتصار على استقاء المعلومات فى هذه المواد من الكتب المدرسية الجافة ، تستمد من الحياة نفسها كلما أمكن ذلك ، عن طريق الرحلات ، وأشرطة السينما ، والصحف والمجلات ، وكتب الرحالة المصورة ، وما شابهها •

كذلك ينبغى أن تدخل فى خطة الدراسة بعض المواد العملية ، كالفلاحة ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، وأشغال الورشة ، ويترك للطالب اختيار احداها ، وذلك لما لها من الأهمية فى توجيه نظره الى العمل الحر ، وترغيبه فيه ، واعداده له •

كما ينبغى زيادة العناية بالفنون الجميلة ، التى تزود الطالب بوسائل بريئة للتسلية فى وقت فراغه ، وتتيح له الفرصة للتعبير عن نفسيته ، وتنمية خياله ، واشباع غرائز المراهقة فيه ، وفى مقدمتها الميل الى الخلق والابتكار • فتضم للخطة حصص للأشغال اليدوية والموسيقى ، ويزاد الوقت المخصص للرسم فى الفرق الدنيا ، ويعنى بالتمثيل فى أثناء دراسة المشروعات وفى الحياة المدرسية •

وينبغى أن يراعى فى المناهج الكيف قبل الكم • فالمناهج الحالية فى كثير من المواد تحاول أن تحيط التلميذ علما بكل شىء ، فلا يتيسر له التعمق فى دراسة شىء ، وانما يمر على الموضوعات مرورا سطحيا ، لا يترك فى عقله ونفسه أثرا باقيا • وكان خيرا له من وجهة الثقافة الحقة أن يدرس موضوعات قليلة بتعمق وتأمل ، ومتى أثير فى نفسه حب البحث ، وتعلم كيف يصل الى المعلومات ، فمن السهل عليه أن يحصّل ما يشاء من العلم بعد مغادرته المدرسة ، فالتعلم لاينقطع ما دامت الحياة •

ليس هذا مجال التوسع فى الكلام عن طرق التعليم التى أرى اتباعها فى المدرسة الجديدة ، وانما أود أن أشير الى الطابع العام الذى ينبغى أن يطبعها ، وهو طابع الفاعلية (Activity)، أى نشاط التلميذ نشاطا صادرا عن ميوله وغرائزه • ففى دراسة أى موضوع يثير المعلم فى نفس التلميذ الميل الى بحثه ، ويشعره بحاجته الى تعلمه ، ويوفر له الوسائل اللازمة لذلك ، ثم يتركه يعتمد على نفسه فى التحصيل ، ويتخذ منه موقف المرشد الذى يمده بالعون اذا طلبه ، لا موقف المسيطر الذى يوجهه فى كل صغيرة وكبيرة • فليس من مهمة المعلم فى المدارس الحديثة أن يعد المعلومات للتلميذ ، ويهيئها له لقمة سائغة ، وانما يكلفه الرجوع الى مصادر المعلومات ، ليجمع منها ما يحتاج اليه ، ويرتبه ، ويستخلص النتائج منه • وليس من مهمته أن يحل له المشاكل ، بل أن يقفه أمامها ويدعه يحلها بنفسه ، كى يتعلم كيف يحل غيرها اذا عرضت له • وليس من مهمته أن يزيل الصعوبات من سبيل التلميذ ، بل أن يواجهه بها ، ويتيح له الفرصة ليغالبها بمجهوده الخاص ، كى يشعر بلذة النصر ، وتتربى فيه الثقة بالنفس • وليس من مهمته أن يلقنه حقائق العلوم الطبيعية وقوانينها ، بل أن يدربه على الملاحظة الدقيقة فى المعمل وفى ميدان الحياة ، ليتوصل الى كشفها بنفسه •

ففى هذه المدرسة لن يحتاج الطلبة — خصوصا فى الفرق الدنيا — الى كتب فى الطبيعة والكيمياء وعلم الحياة ، لأنهم سيبنون معلوماتهم فى هذه المواد خطوة فخطوة من التجارب التى يقومون بها • ولن يجلسوا فى حصص الجغرافيا يستمعون الى ما يلقيه عليهم المعلم من فيض بحره ، بل توضع فى متناول أيديهم الكتب ، والمصورات ، والاحصاءات ، ونشرات شركات السياحة عن البلاد المختلفة ، وغيرها من مصادر المعلومات ، ثم يقوم كل طالب — أو كل جماعة من الطلاب — ببحث ناحية من نواحى جغرافية الاقليم الذى يدرسونه ، وفى النهاية

يشرح مقرر الجماعة لزملائه ما توصلت اليه ، مع توضيحه بلوحات الفانوس السحرى ، وبالخرائط والرسوم التى أعدتها • وبالاجمال لن يعتبر الطالب فى هذه المدرسة أداة لاستقبال المعلومات وتخزينها ، بل كائنا حيا فاعلا ، يسعى الى المعلومات لحاجته اليها ، ويستغل فى الوصول اليها جميع ملكاته العقلية •

هذا الطابع العام سيطبع طرق التعليم فى جميع فرق الدراسة • على أن الطريقة ستتكيف فى كل فرقة ، بطبيعة الحال ، وفقا لمقتضيات ظروفها • ومن ذلك أننا قد نجرب فى الفرق الراقية « طريقة دالتون » ، وهى طريقة تلقى مسئولية التحصيل كاملة على عاتق التلميذ ، وتترك له حرية كبيرة فى اختيار السبيل الذى يسلكه فى القيام بعمله ، من غير أن تقيده بجدول للدروس ، ولا بتقسيم الوقت المدرسى بين المواد تقسيما معينا • وهى من أكثر الطرق انتشارا الآن فى المدارس الانكليزية والأمريكية ، من ابتدائية وثانوية •

سادسا ـ تنظيم العلاقة بين المدرسة والتلاميذ وأولياء أمورهم :

بالرغم من التوجيهات البديعة التى يتضمنها منهاج التعليم الثانوى فيما يتعلق بالتهذيب الخلقى وكيفية معاملة التلاميذ ، لا تزال العلاقة بين المدرسة والتلاميذ فى كثير من الحالات مبنية على التحكم والارهاب • ومثل هذه الوسائل قد تؤدى الى حفظ النظام الشكلى بالمدرسة ، ولكنها لا يمكن أن تربى ارادة التلميذ وشخصيته تربية صحيحة ، بل لابد أن تترك فى نفسيته أثرا سيئا لا يسهل محوه • فالشخصية لا تنمو الا فى جو من الحرية المنظمة ، يدرب الطلبة فيه على أن يزنوا الأمور ، ويحكّموا فيها عقولهم ، وتتاح لهم فيه الفرص الكافية لتحمل المسئوليات فى تصريف شئونهم ، تحت ملاحظة معلميهم وارشادهم ارشادا مشبعا بروح العطف •

لذلك أرى تجربة نظام للحكم الذاتى فى هذه المدرسة ، بانشاء مجلس للطلبة ، يضم ممثلين للفرق والأسر المختلفة وبعض المدرسين ، برياسة

ناظر المدرسة ، ويعهد اليه بتنظيم الحياة الاجتماعية بها ، والعمل على تقوية الروح العامة فيها ، وابداء الرأى فيما يمس التلاميذ من النظم المدرسية ، والاشراف على تنفيذها بعد تقريرها ، حتى يكون النظام المدرسى صادرا عن رضى واقتناع من الطلبة • وقد نصل فى النهاية الى جعل مؤاخذة المذنبين والحكم عليهم فى الحالات غير الخطيرة من اختصاص هذا المجلس أو لجنة فرعية منه •

كذلك أرى أن تعمل المدرسة على كسب معاونة أولياء أمور التلاميذ لها بكل الوسائل الممكنة ؛ وذلك بزيادة الاتصال بهم ، وعقد اجتماعات لهم نُقفهم فيها على أغراضنا والروح التى نسير عليها ، ونعرض عليهم الأمور التى نحتاج الى مساعدتهم فيها ؛ وبدعوتهم لحفلاتنا ، ولزيارة المدرسة فى أوقات الدراسة فى أيام معينة ، ليطلعوا على نتائج مجهودات أبنائهم • كما أنه ينبغى تشجيع المدرسين على زيارة التلاميذ فى بيوتهم ، لتوثيق الصلة بأولياء الأمور ، وللوقوف على أحوال التلاميذ المعيشية ، التى لها أهمية كبيرة فى تربيتهم •

* * *

هذه أهم المبادىء التى أرغب فى تطبيقها • فاذا صادفت من معاليكم قبولا ، أرجوا اصدار أمركم الكريم بالسماح لى بالتنفيذ ابتداء من العام القادم •

— ٤ —

مدرسة فاروق الأول الثانوية

فى سنتها الأولى

عندما أنشئت هذه المدرسة فى سنة ١٩٣٧ ، تقدم الى وزارة المعارف اقتراح بجعلها مدرسة تجريبية ، تطبق فيها أحدث أساليب التربية من غير أن تتقيد بالنظم والمناهج المقررة ، حتى اذا ما ثبتت فائدة هذه الأساليب بالنسبة للتلاميذ المصريين أمكن تعميمها تدريجا • وقد وافقت الوزارة على هذا الاقتراح فى أول الأمر ، ووضع للمدرسة نظام خاص للدراسة •

ولم يكن المقصود اجراء التجربة على فئة خاصة من التلاميذ دون غيرها ، بل على جميع فئات التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الثانوى، من متفوقين ومتوسطين وضعاف • وقد عنى بالضعاف بصفة خاصة ، لمعرفة أفضل الأساليب التى ينبغى أن تتبع فى تعليمهم ؛ فتضمن النظام المقترح انشاء فرقتين احتياطيتين خاصتين بهم ، احداهما فى أول المرحلة ، والثانية فى وسطها ؛ على أن توضع لهاتين الفرقتين مناهج خاصة ، ترمى الى تقوية هؤلاء التلاميذ فى اللغات والرياضة ، مع مراجعة مناهج المواد الأخرى للفرق السابقة بشىء من التوسع • لهذا لم يشترط فى قبول التلاميذ بالمدرسة الحصول على نسبة معينة من الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، بل كل ما اشترط هو تحديد السن ، بحيث لا تزيد عند التحاق التلميذ بالسنة الأولى على١٣ سنة ، ولا يبقى بالمدرسة تلميذ تزيد سنه على ١٨ سنة ، وذلك تمشيا مع التعريف المتفق عليه بين رجال التربية للتعليم الثانوى ، وهو أنه التعليم الذى يعطى فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، أى المرحلة التى تبدأ حوالى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وتنتهى حوالى سن الثامنة عشرة •

غير أن فكرة التجربة اصطدمت بتخوف أولياء الأمور من تعريض أبنائهم لأساليب فى التعليم غير مألوفة لهم ، ولذلك رأت الوزارة فى آخر الأمر العدول عن النظام الخاص الذى وضع للمدرسة ، وقررت أن تتبع بها النظم والمناهج المقررة للتعليم الثانوى عامة ، على أن يسمح لناظرها بقسط من الحرية فى التطبيق ، وباجراء ما يراه من التجارب فى حدود النظم القائمة .

وبناء على ذلك وضعت المدرسة فى سنتها الأولى نصب عينيها تحقيق الأغراض الآتية ، وهى :

١ — ربط التعليم بالحياة العملية خارج المدرسة ، لاعداد التلاميذ لمواجهة هذه الحياة من جهة ، ولاثارة ميلهم الى الموضوعات التى يدرسونها من جهة أخرى .

٢ — العناية بالفنون الجميلة والهوايات العملية ، لما لها من الأثر فى تهذيب ذوق المراهق ، والسمو بغرائزه ، وتغذية خياله ، وتنمية قوى الابتداع الكامنة فيه .

٣ — الاعتماد فى التدريس على الطرق التى تقوم على « فاعلية » التلميذ ومجهوده الشخصى الصادر عن الميل والرغبة ، لا على التلقين وحشو الذاكرة من جانب المعلم .

٤ — ايجاد جو اجتماعى صالح بالمدرسة ، تسوده روح الحرية المنظمة ، التى تساعد على تنمية شخصيات التلاميذ ، وتسمح لهم بتحمل التبعات تحت اشراف مدرسيهم وارشادهم المشبع بروح العطف .

٥ — العناية بدراسة كل تلميذ دراسة فردية ، لمعرفة صفاته الخاصة ، وتفهم صعوباته ومشكلاته الدراسية والخلقية ، حتى يمكن معالجتها بما يلائمها .

ولتحقيق هذا اتخذت المدرسة الوسائل الآتية :

أولا — حدد عدد فصول المدرسة بستة عشر فصلا ، موزعة فى فرق مرحلة الثقافة العامة الأربع ، وجعل الحد الأعلى لعدد تلاميذ كل فصل ٢٥ تلميذا .

ثانيا — روعى شرط السن الذى سبقت الاشارة اليه فى قبول التلاميذ ، فجعل الحد الأعلى للسن فى القبول بالسنة الأولى ١٣ سنة ، وبالسنة الثانية ١٥ سنة، وبالسنة الثالثة ١٦ سنة،وبالسنة الرابعة ١٧سنة.

وقد كان لهذا التجانس فى الأعمار ، ولابعاد كبار السن من التلاميذ — وهم فى الغالب أقلهم استعدادا وميلا للدراسة ، وأكثرهم انصرافا الى العبث — كان لهذا أثر بارز فى رفع المستوى العلمى ، وفى ايجاد الجو الخلقى الصالح .

ثالثا — اختيرت للمدرسة مجموعة من المدرسين الشبان ، المستعدين للعمل ، والقابلين للتوجيه والارشاد . وكان يعقد لهم اجتماع أسبوعى برياسة الناظر ، للتفاهم على أغراض المدرسة وخطة العمل بها .

رابعا — جعلت مدة الحصة ٤٥ دقيقة بدلا من ٥٠ ، وزيد عدد الحصص الى سبع فى كل يوم ، ما عدا يومى الاثنين والخميس ، اذ اقتصر فيهما على خمس حصص ؛ وبذلك صار عدد الحصص فى الأسبوع ٣٨ حصة ، بدلا من العدد المقرر لدراسة المناهج الرسمية ، وهو ٣٢ حصة فى السنة الأولى ، و٣٥ حصة فى الفرق الأخرى . وقد وزعت الحصص الزائدة على الوجه الآتى :

فى السنة الأولى : حصتان للأشغال اليدوية ، وحصتان للموسيقى ، وحصتان لدراسة مشروعات تؤخذ موضوعاتها من شئون الحياة العملية ، ويختارها التلاميذ بأنفسهم بالتشاور مع معلميهم .

فى السنة الثانية : حصة للأشغال اليدوية ، وحصتان للمشروعات .

فى السنتين الثالثة والرابعة : حصة للمطالعة فى المكتبة ، وحصتان لمادة عملية يختارها الطالب من المواد الآتية :

أشغال الورشة (النجارة وأعمال الجلد ، الخ ...) ، والأعمال التجارية (امساك الدفاتر والكتابة على الآلة الكاتبة) ، والزراعة ، والمساحة العملية ، والموسيقى .

خامسا — فيما يتعلق بطرق التدريس ، خطت المدرسة خطوات لا بأس بها فى سبيل استعمال الطرق الفاعلية ؛ فكان الطلبة يرشدون الى مصادر المعلومات ، من كتب ونشرات ومصورات ومتاحف ومعارض الخ ، ويطالبون بالبحث فيها بأنفسهم ؛ وكثيرا ما كانوا يكلفون دراسة الموضوعات وتحضير مقالات عنها يلقونها على اخوانهم . واستغل المدرسون الرحلات والأشغال اليدوية فى دراسة ما أمكن ربطه بها من الموضوعات ؛ واستعملت الأشرطة السينمائية فى توضيح دروس الجغرافيا والعلوم ، وبخاصة علم الحياة . وعنى مدرسو العلوم الطبيعية عناية خاصة بالدراسة العملية ، فكانوا يجعلونها أساس الدراسة النظرية ، حتى تكون معلومات التلاميذ بقدر الامكان نتيجة لمشاهداتهم .

سادسا — عنيت المدرسة بنواحى « النشاط المدرسى » ، من ألعاب رياضية ، وجمعيات علمية وفنية ، وحياة اجتماعية .

ففيما يتعلق بالألعاب الرياضية ، روعى الاكثار منها وتنويعها ، كما روعى اشتراك كل تلميذ بالمدرسة فيها . وقد استعين على تحقيق هذا الغرض بنظام الأسر المعروف فى المدارس الانجليزية الخاصة[1] ؛ فقسمت المدرسة الى ست أسر ، لكل أسرة منها فرقها الرياضية فى سائر الألعاب ؛ وخصص لكل أسرتين يوم فى الأسبوع يمارس التلاميذ فيه الألعاب

(1) Public Schools.

المختلفة بين الساعة الرابعة والساعة الخامسة بعد الظهر ، فضلا عن يوم الاثنين الذى كانت تنظم فيه مباريات حرة بين جميع الأسر .

ولم يقتصر عمل الأسر على ذلك ، بل اتخذت وسيلة لتوجيه التلاميذ من الناحية الخلقية ، وتربيتهم تربية اجتماعية صالحة . فكانت الأسرة وحدة اجتماعية صغيرة ، يربط أفرادها رباط من الولاء المشترك لها ، والاعتزاز بها ، والمحافظة على سمعتها وشرفها ، مما يجعل كل فرد من أفرادها حريصا على ألا يأتى شيئا من شأنه أن يشين أسرته . واذا حدث منه شيء من ذلك ، وجد نفسه أمام رأى عام قوى فى الأسرة يساعد على اصلاحه . وكان على رأس كل أسرة عميد وأخ أكبر من المدرسين ، يرعيان شئونها ، وينظمان أعمالها ، بمساعدة بعض التلاميذ البارزين فيها . وهما مسئولان عن دراسة تلاميذ الأسرة دراسة فردية ، وحفظ سجل شخصى لكل منهم ، والاتصال بآبائهم لتوثيق الصلة والتعاون بين المدرسة والمنزل .

أما الجمعيات العلمية والفنية فقد أنشىء الكثير منها ، مثل جمعية المناظرات ، وجمعية الرسم ، وجمعية التصوير الشمسى ، وجمعية التمثيل والخطابة ، وجمعية الأشغال الميكانيكية ، وجمعية الشعر ، وجمعية الطيور ، الخ ، وحددت لكل من هذه الجمعيات مواعيد معينة يجتمع فيها أعضاؤها للعمل . ثم ان طلبة المدرسة قاموا باصدار مجلة دورية عربية ، كانت مرآة لحياتهم المدرسية ، وصحيفة للأخبار باللغة الانكليزية ، كانت تصدر كل أسبوعين ، ويقصد منها تمرينهم على التحرير بتلك اللغة ، وتزويدهم بمادة طريفة للمطالعة فيها .

وقد لا يكون كل هذا جديدا فى حد ذاته ، وانما الجديد أن هذه الجمعيات والأسر والفرق الرياضية لم تكن أمورا صورية ، تسجل على الورق ثم تحفظ على الرف الى أن تدعو الحاجة الى استعراضها لغاية معينة ، بل كانت مجالا للنشاط الحقيقى المستمر . وقد أقبل التلاميذ على هذا النشاط اقبالا كبيرا ، وكان من العوامل الهامة التى حببتهم فى

مدرستهم ، وساعدت على تنمية الروح الاجتماعية فى نفوسهم ، وتكوين شخصياتهم تكوينا قويا ، فضلا عن أنه كشف عن الكثير من المواهب الخاصة التى لم تكن لها فرصة للظهور فى حصص الدراسة العادية .

سابعا — نظمت الصلة بين ادارة المدرسة والتلاميذ على أساس العطف والارشاد ، واشعار التلاميذ بالثقة فيهم ، والرغبة فى اشراكهم فى تصريف الكثير من شئونهم . وتحقيقا لهذا منع العقاب فى المدرسة منعا باتا ، وكان طريق تقويم من يخطىء من التلاميذ اشعاره بخطئه ، وتحريك عناصر الخير فى نفسه . وفى حالات قليلة جدا احتاج الأمر الى وقف التلميذ حتى يحضر ولى أمره فيشترك مع المدرسة فى بحث مسألته ، زيادة فى اشعار التلميذ بخطورتها .

وقد أنشئت بالمدرسة هيئة ، سميت « مجلس الطلبة » ، تضم ممثلين لكل أسرة وكل فرقة ، وتجتمع برياسة الناظر وبحضور بعض المدرسين . وقد منحت هذه الهيئة سلطة واسعة فى كل ما يتعلق بالنشاط الحر ، كما أنه كان لها أن تبدى رغبات ، تنظر ادارة المدرسة اليها بعين الرعاية ، فى أى شأن آخر من الشئون المدرسية . وكان الغرض من ذلك تدريب بعض ذوى الشخصيات البارزة من التلاميذ على تحمل المسئوليات ، فضلا عن اشعار الجميع بأن ادارة المدرسة جزء منهم تعمل لصالحهم ، لا سلطة متحكمة تعمل على الحد من حريتهم ؛ وبذلك يكون النظام المدرسى واحترام القوانين صادرين عن رضا واقتناع ، لا عن قهر وارغام .

هذه هى الخطوات الأساسية التى اتخذت فى مدرسة فاروق الأول الثانوية فى سنتها الأولى . وعلى الرغم من قصر المدة ، بدا أثر هذه الخطوات واضحا فى صحة التلاميذ ، وأخلاقهم ، ومستواهم العلمى ، وميلهم للبحث والاطلاع ، واقبالهم على الدراسة ، وتمسكهم بأهداب النظام . وكان من المظاهر العملية لذلك تفوقهم فى الامتحانات ، اذ كانت نسبة الناجحين منهم فى امتحان الثقافة العامة ٧٠٪ فى الدور الأول ، ونجح معظم الباقين فى الدور الثانى . وكانت نسب النجاح فى امتحانات النقل أعلى من ذلك .

— ٥ —

المدرسة النموذجية بحدائق القبة

١ — ان الوقت المخصص لهذا الحديث لا يسمح بالافاضة فى شرح كل نواحى العمل بالمدرسة النموذجية ؛ ولذلك فانى أفضل أن أكتفى بشرح المبادىء الرئيسية التى نسير عليها ، وتوضيحها ببعض الأمثلة . فهذا — فى اعتقادى — أجدى من محاولة شرح كل شىء ، والانتهاء الى مجرد هيكل جاف للموضوع لا يوضح شيئا .

وقد افتتحت المدرسة النموذجية بحدائق القبة فى سنة ١٩٣٩ ، ولكنها كانت — فى الحقيقة — امتدادا للفصول التجريبية التى ألحقت بمعهد التربية بالأرمان فى سنة ١٩٣٢ ؛ والمبادىء الأساسية التى نسير عليها هى المبادىء التى وضعت أسس تطبيقها فى تلك الفصول . واسم الفصول « التجريبية » كان أقرب الى الدلالة على طبيعة عملها وعمل مدرسة القبة من اسم « النموذجية » ، فليس المقصود من انشاء هذه المدرسة أن تكون نموذجا تحتذيه المدارس الأخرى ، بل الغرض منها — كما جاء فى المادة الرابعة من لائحة معهد التربية — هو : « تطبيق أساليب التعليم الحديثة بما يناسب الظروف والحاجات القومية ، وابرازها للطلبة — أى طلبة المعهد — فى صورة عملية » . فالغرض هو التجريب فى التربية ؛ وانما سمينا المدرسة الجديدة عند انشائها بالمدرسة النموذجية تفاديا للأثر السيء الذى أحدثه اسم الفصول التجريبية فى أذهان الآباء . فالناس لا يحبون أن يكون أبناؤهم محل تجربة ، قد تصيب فى اعتقادهم ، وقد تخيب ؛ وأكثر الآباء لا يدركون أننا لا نجرب طرقا مجهولة ، أتينا بها حيثما اتفق ، بل نختار للتجربة أساليب تستند الى أسس علمية ، قامت الأدلة على صحتها ونفعها

فى البلاد الأخرى ؛ وتسير التجربة تحت اشراف خبراء فى التربية ، لا يفوتهم أى عيب يظهر فى تطبيق تلك الأساليب ، ولا يتوانون عن تعديل ما تظهر الحاجة الى تعديله منها ، بحيث لا يصيب الأطفال منها أذى . على أنه يسرنى أن أذكر أن هذا التخوف قد زال من نفوس الآباء بعد أن خبروا تلك الأساليب عمليا ، وشاهدوا آثارها الطيبة فى تنشئة أبنائهم .

٢ — عندما أنشأنا الفصول التجريبية ، سألنا أنفسنا : « ما هى المبادىء التى ينبغى أن نجربها بتلك الفصول ؟ » . وقد اقتضت الاجابة عن هذا السؤال أن نسأل سؤالا آخر ، هو : « ما الذى نشكو منه فى التعليم المصرى ؟ » . وهذا السؤال يلقى فى أوساط رجال التعليم والآباء ورجال الأعمال اجابات عديدة لا حصر لها ، ولكن العيب الذى بدا لنا أنه أساس لعيوب أخرى كثيرة ، والذى رأينا أن نوجه أكبر العناية الى معالجته ، هو أن العلم الذى يتلقاه التلاميذ فى مدارسنا ليس علما « وظيفيا »[1] ، أى انه ليس علما حيا ذا أثر فعال فى حياتهم . وهذا العيب ليس عيب التعليم فى مصر وحدها ، بل هو عيب التعليم التقليدى فى جميع البلاد ، وان تفاوتت شدته من بلد الى بلد ، فهو فى مصر أشد وأبعد أثرا منه فى أكثر البلاد المتقدمة .

وهذا العيب يرجع الى تضافر عوامل مختلفة ، بعضها عام ، وبعضها خاص بمجتمع دون آخر ؛ ولكن جذوره نبتت فى الأسس الفلسفية التى قام عليها التعليم التقليدى ، وهى الأسس المشتقة من الفلسفة المثالية اليونانية .

٣ — فهذه الفلسفة تقرر أن الحقيقة التى ينطوى عليها الكون حقيقة روحية ، وأن الانسان يتميز عن سائر الكائنات « بالروح » أو « بالنفس » ، وأن « الخير » ، الذى ينبغى أن يكون غاية الغايات

(1) Functional.

فى حياة الانسان ، هو الوصول الى أرقى درجات الترقى الروحى ، وأن السبيل الى هذا الترقى هو تحصيل التراث الثقافى للجنس البشرى ؛ فهذا التراث هو تعبير النفس الانسانية عن ذاتها ، وعن طريق استمثاله والمساهمة فى تنميته يصبح الانسان انسانا ، ويحقق الفرد ذاتيته • ومن هنا جعلت التربية التقليدية غايتها توصيل هذا التراث من جيل الى جيل •

ولسنا فى شك من أن واضعى أسس هذه الفلسفة لم يقصدوا بالتراث الثقافى الجانب الفكرى من انتاج البشرية وحده ؛ فالقيم الروحية عند المثاليين تشمل الحق ، والجمال ، والخير ، وهى تمثل نواحى التفكير والوجدان والارادة فى الحياة النفسية ؛ والخير هو غاية الغايات كما ذكرنا • وكان أفلاطون يعلق أهمية كبيرة على الناحية الوجدانية ، ويرجع الخير والجمال الى أصل واحد ، ويرى أن غاية التربية هى « أن توجه الانسان الى أن يكره ما ينبغى له أن يكره ، وأن يحب ما ينبغى له أن يحب »[1] ؛ أى أنه كان يدرك أهمية تربية « العواطف » كأساس للخلق • ومع ذلك فالذى تتميز به الفلسفة المثالية فى مجموعها هو عنايتها بالفكر والمعرفة ؛ فهى ترى أن الانسان لا يستطيع أن يوجه أفعاله نحو «الخير» الا اذا أدركه ؛ فالمعرفة ، اذن ، أساس الفضيلة ، ووظيفة النفس هى البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التى ينطوى عليها الكون ، والتى يتألف منها « مثال الخير » • لهذا لم يكن غريبا أن توجه التربية التقليدية ، التى نشأت فى ظل هذه الفلسفة ، عنايتها الى « المعرفة » أو « العلم » ، باعتباره وسيلة للسمو بالنفس ولتحقيق حياة الخير • ولكن بمرور السنين حدث ما يحدث كثيرا فى حياة البشر ، وهو انشغالهم بالوسيلة فى حد ذاتها ، حتى ينتهى الأمر الى نسيان الغاية الأصلية ، فتصبح الوسيلة هى الغاية •

٤ — وساعد على حدوث هذا التطور الفكرة الأفلاطونية عن طبيعة العلم • فالمعرفة الحقيقية فى نظر أفلاطون هى معرفة الكليات المجردة ؛

(1) Plato in : « The Laws » — quoted by J.S. Ross in his « Groundwork of Educational Theory », p. 199.

فهى لا تتعلق بالجزئيات أو الحقائق المحسوسة ، بل بالحقائق والصفات العامة التى تتمثل فى تلك الجزئيات • وقد كان لهذه الفكرة أثرها فى الصورة التى اتخذتها العلوم فى القرون الوسطى ، والتى انتقلت من جيل الى جيل ، واستمرت قائمة الى اليوم ؛ اذ أصبح التجريد[1] أساس التنظيم العلمى • وأول مظهر من مظاهر التجريد تقسيم المعرفة الى علوم ، يعالج كل علم منها ناحية واحدة من نواحى الحقيقة ، فى معزل عن غيرها من النواحى التى لا يمكن عزل بعضها عن بعض فى الواقع • ثم ان كل علم من العلوم قد وضع على صورة مجموعة منظمة من الأفكار ، مرتبة ترتيبا منطقيا ، بحيث تبدأ بالحقائق العامة — مثل كروية الأرض ، أو بديهيات الهندسة ، أو النظرية الذرية ، أو قانون العرض والطلب — ثم تسير تدريجا نحو حقائق أقل تعميما ، تستنبط من الأولى ، الى أن تصل فى آخر الأمر الى التفصيلات الجزئية والتطبيقات العملية •

٥ — هذه هى العلوم التى اتخذت منها التربية التقليدية مناهج للدراسة ، تقدمها الى المتعلم ، وتطالبه بفهمها وتعليقها فى ذهنه • وقد أغفلت فى ذلك أن هذه « المنظمات الفكرية »[2] لا تمثل بداية عملية التعلم بل نهايتها ، ولا تمثل نشأة العلم بل المرحلة الأخيرة فى تطوره • فالعلوم تمر فى نشوئها بثلاث مراحل ، أسماها المربى الانكليزى الكبير ، السير توماس برسى نن ، « مرحلة التعجب » ، و « مرحلة المنفعة » و « مرحلة التنظيم »[3] • ففى المرحلة الأولى من هذه المراحل ، يكون الدافع لاهتمام الناس بالعلم ، واشتغالهم بموضوعاته ، العجب الذى تثيره

(1) Abstraction.

(2) Systems of thought.

(3) « Wonder — Utility — System ». See : T.P. Nunn ; « Education, Its Data and First Principles », ch. XV. See also : A.N. Whitehead : « The aims of Education and Other Essays », ch. III.

فيهم الأشياء والظواهر الغريبة ، وما يصحب ذلك من الميل للاستطلاع فى صورته الأولية ، التى لا تتعمق فى البحث ، ولا تعنى بالتنظيم ، لأنها لا تستند الى ذخيرة وافية من الحقائق • وفى المرحلة الثانية ، يكون الدافع الأكبر للاهتمام بالعلم الرغبة فى تطبيق حقائقه واستغلالها لمنفعة الانسان • وفى المرحلة الثالثة ، يكون الاهتمام اهتماما عقليا ينصب على الحقائق فى ذاتها ، والدافع الى الاشتغال بالعلم الرغبة فى تنظيم المعلومات تنظيما يسهل تفسير كل حقيقة بنسبتها الى حقيقة أوسع منها ، ويربط الحقائق جميعا بعضها ببعض ربطا يسهل استنباط حقائق جديدة منها •

وتتجلى هذه المراحل بوضوح فى نشوء علم الكهرباء منذ القرن الثامن عشر • ففى البداية كان اهتمام الناس منصبا على الظواهر الغريبة التى تكشفت لهم لأول مرة ، مثل عجائب الآلة الكهربائية وأوانى « ليدن » والحزمة الكهربائية • ثم تحول الاهتمام الى استغلال الكهرباء فى التلغراف ، والتليفون ، والمصباح الكهربائى ، ومانع الصواعق ، وآلة الاحتراق الداخلى ، وغير ذلك من التطبيقات العملية النافعة • وانتهى الأمر الى المرحلة الحالية ، التى بدأها كلارك مكسويل بأبحاثه عن التموجات الكهربائية ، والتى ينصب اهتمام العلماء فيها على السعى الى تكوين صورة عامة للكون ونظامه على أساس نظريات علم الكهرباء • ويلاحظ أن هذه المراحل تكوّن حلقة دورية ، تتكرر فى العلم بوجه عام ، وفى أجزائه كل على حدة • فبعد كل خطوة يخطوها العلماء فى التنظيم ، تظهر حقائق جديدة « غريبة » — أى انها لا تلتئم مع « المنظمة الفكرية » التى انتهوا اليها — فتثير العجب ، وتدفع الى البحث ؛ ثم تأتى مرحلة لتطبيق الحقائق الجديدة التى كشف عنها البحث ، ثم مرحلة جديدة للتنظيم ؛ وهكذا •

ولمرحلة المنفعة أهمية خاصة فى نشوء العلوم • فالتعجب ، وان كان فى حالاته العادية مثيرا للنشاط العقلى ، وللرغبة فى فهم الظاهرة العجيبة ، ينقلب الى عكس ذلك اذا زادت شدته على حد معين ؛ لأنه حينئذ يصبح

مجرد دهشة سلبية ، تركز الانتباه فى الظاهرة التى أثارتها ، وتصرف الذهن عن التفكير فى تفسير تلك الظاهرة تفسيرا يزيل غرابتها ، الى الاستغراق فى اللذة التى تصحب الشعور بالعجب ، والميل الى استبقاء هذه اللذة باستبقاء سببها • وهكذا كثيرا ما أدت سيطرة هذا الشعور الى نشوء الخرافات ، التى تحيط الظواهر بجو من الغموض والغرابة يزيد فى روعتها ، بل قد يحولها فى كثير من الأحيان الى معجزات خارقة • أما الحاجات العملية التى يشعر بها الناس فى حياتهم ، والمشكلات التى يواجهونها فى العمل على تحقيق غاياتهم وارضاء نزعاتهم الغريزية ، فهى دائما حافز قوى على النشاط والتفكير والبحث عن المعلومات التى يتوقف عليها سد هذه الحاجات ، وحل هذه المشكلات • وقد كان لها أكبر الأثر فى نشوء كثير من العلوم وتقدمها •

فعلم الهندسة نشأ عند قدماء المصريين نتيجة لحاجتهم الى مسح الأرض الزراعية وتحديدها بطريقة ثابتة ؛ اذ أن فيضان النيل كان يضيع معالم الحدود كل سنة ، ويحتاج الزراع الى اعادة تقسيم الأرض من جديد • ثم انهم ، من جهة أخرى ، كانوا يحتاجون الى رسم المربعات والمستطيلات وغيرها من الأشكال فى بناء معابدهم وقبورهم ، التى كانت لها أهمية كبيرة فى حياتهم • وقد تفتقت حيلتهم عن طرق عملية للقياس والرسم ، تقوم على حقائق تحسسية[1] تعلموها بالتجربة ؛ ثم نظمت هذه الحقائق تدريجا ، وتحددت العلاقات بينها ، فنشأت من ذلك فيما بعد الهندسة النظرية المعروفة • ومن طريف ما يروى أن المصريين قد اكتشفوا نظرية فيثاغورس الشهيرة بطريقة تحسسية • اذ كانوا فى بناء المعابد يجعلون أحد أضلاعها بحيث يتجه نحو الشمس المشرقة فى يوم معين من أيام السنة ، ثم يحتاجون الى رسم خط عمودى على ذلك الضلع لتحديد اتجاه الضلع المجاور له • فتوصلوا الى ذلك باستعمال حبل وثلاثة أوتاد ، يربط الحبل عليها بحيث تكون المسافات بينها بنسبة ٣ : ٤ : ٥ • وكانت الأوتاد تدق

(1) Empirical

فى الأرض على صورة مثلث ، مع ابقاء الحبل مشدودا ، فيكون المثلث بذلك قائم الزاوية ، كما هو معروف ؛ فاذا كان أحد ضلعيه القصيرين منطبقا على الخط الأصلى ، كان الضلع الآخر عموديا عليه . وقد كان القيام بهذه العملية عندهم مهنة يحترفها أناس مخصوصون ، يسمون « شدادى الحبال » .

كذلك نشأت الكيمياء عند المصريين على صورة معلومات تحسسية ، اكتسبوها أثناء المحاولات التى كانوا يقومون بها للتطبيب ، وللتحنيط ، وللتعدين . ونشأ علم الفلك استجابة للحاجة الى الاهتداء بالنجوم والكواكب فى التنقل ، وفى تنظيم المواقيت ؛ واستمر البحث فيه بداعى رغبة الناس ، لا سيما الملوك والعظماء ، فى الوقوف على ما يكنه الغيب لهم ؛ وقد اتخذ بذلك صورة التنجيم ، قبل أن يأخذ الصورة العلمية التى بلغها الآن . وهكذا فى سائر العلوم ؛ فقد اعتمدت فى نشوئها وتقدمها على الخبرات التى اكتسبها الجنس البشرى عن طريق النشاط الذى يقوم به لسد حاجاته وأغراضه الحيوية ، ولمواجهة المشكلات العملية التى كانت تعترض سبيله فى ذلك ؛ ولم تتحول الى التنظيم المنطقى المألوف ، الا بعد أن قطعت شوطا بعيدا فى طريق نشوئها . وتمر الحقائق قبل أن تصل الى وضعها النهائى فى هذا التنظيم بمراحل عدة ، فتنتزع من مكانها الأصلى فى خبرة الأفراد ، وتجرى عليها كثير من عمليات التحليل والتركيب ، تبعدها عن المشكلات العملية التى كانت متصلة بها فى الأصل ، وينتهى الأمر الى تنظيمها حول محاور جديدة نظرية .

٦ — واهتمام الطفل بأى موضوع يسير فى حلقات دورية مماثلة للحلقات التى يتألف منها تاريخ كل علم ؛ فيمر الطفل فى دراسة الموضوع بمرحلة التعجب ، ثم بمرحلة المنفعة ، ثم بمرحلة التنظيم . وتتتابع هذه الحلقات ؛ فكل خطوة فى التنظيم تكون أساسا للكشف عن حقائق جديدة ، ثم لتطبيق هذه الحقائق ، ثم لخطوة جديدة فى التنظيم ، أوفى وأتم من الأولى ، تساعد على تفسير الحقائق الجديدة ؛ وهكذا ،

حتى يصل الطفل فى النهاية الى الصورة التى تمثل آخر ما بلغه العلم من التنظيم الفكرى فيما يتعلق بذلك الموضوع .

وكل مرحلة من هذه المراحل تتوقف على المراحل السابقة . فالأفكار العامة المجردة ، التى تتألف منها العلوم فى صورتها المألوفة ، تمثل خبرات فعلية مر بها الفرد ، ولا تعدو أن تكون رموزا كرموز الاختزال ، تنحصر قيمتها — كما بين ذلك جون ديوى فى بعض كتاباته[1] — فى أنها تدل على تلك الخبرات وتلخصها . أما اذا قدمت للطفل على أنها بديل من الخبرات الفعلية ، أو فى معزل عنها ، فانه لا يكون لها فى نظره معنى ، ولا تثير فيه ميلا أو رغبة فى التعلم ، ولا تترك فى نفسه أثرا تربويا . وبعبارة أخرى ، ان دراسة العلوم على هذه الصورة المألوفة لا تتفق مع مقتضيات النمو العقلى والنفسى .

فليس صحيحا أن النمو يحدث نتيجة لمجرد تعرض الانسان للمؤثرات الخارجية ، مادية كانت أم ثقافية ، تعرضا سلبيا ؛ بل لابد له من التفاعل بين مؤثرات البيئة والقوى النفسية الداخلية . لأن البيئة لا تؤثر فى الفرد ، من الوجهة النفسية ، الا بقدر ما تثيره الى النشاط ، أى بقدر أثرها فى تنبيه ميوله الغريزية أو المكتسبة . فالفرد لا ينشط الا استجابة لحاجة نفسية يشعر بها .

النشاط — أو الفاعلية[2] — اذن ، هو الشرط اللازم للنمو النفسى والعقلى . والعلم لا يكون مجديا ، ولا يكون له أثر فعال فى حياة الطفل الحاضرة أو المستقبلة ، الا اذا اتصل بميوله ، وبنى على أغراضه الذاتية . وليس معنى هذا أن التعليم يجب أن يقف عند النزعات والدوافع الغريزية ، وأنه لا محل فيه للميول الفكرية البحتة ، التى تدفع الانسان للبحث عن الحقيقة فى حد ذاتها ؛ بل المقصود أن هذه الميول الفكرية

(1) John Dewey : « The Child and the curriculum » — also : « Democracy and Education », ch. XIV.

(2) Activity.

لاتتكون الا بالتوالد من الميول الغريزية ؛ ولابد أن يمر الطفل بالمرحلة التى يكون الدافع الذى يدفعه الى النشاط فيها غرضا غريزيا ، فيهتم بالمعلومات باعتبارها وسيلة لتحقيق ذلك الغرض ، كى يصل الى المرحلة التى يصبح العلم فيها مبعث اهتمام فى حد ذاته ، ويصبح السعى لتحصيله دافعا أصيلا يدفعه للنشاط . فالغائية هى الصفة الأصيلة فى الانسان من وجهة النظر البيولوجية ؛ وليس الفكر الا أداة يستخدمها الانسان لتحقيق غاياته ، وحل المشكلات التى تعترض سبيله فى ذلك . واذا كان شعار الفلسفة المثالية هو أن الانسان حيوان « ناطق » — أى مفكر — فان شعار علم النفس الحديث هو أن الانسان ، كغيره من الحيوانات ، كائن حى « فاعل » . واذا كانت التربية التقليدية تقوم على أساس أن النمو يحدث نتيجة لانطباع القيم الثقافية وأساليب التفكير فى عقل الطفل أثناء تحصيله للتراث الثقافى البشرى ، فان التربية الحديثة تقوم على أساس أن النمو يحدث نتيجة للخبرة التى يكسبها الطفل عن طريق النشاط الذى يقوم به سدا لحاجاته النفسية التى يشعر بها . فوظيفة المدرسة أن تهيىء للطفل بيئة غنية بالمؤثرات التى تتصل بحاجاته النفسية ، وتثير نشاطه الطبيعى فى نواحى مختلفة ، وأن تعمل على توجيه هذا النشاط فى اتجاهات تلائم الحاجات الاجتماعية والثقافية .

ومن هذا نشأت طريقة المشروعات ، وغيرها من الطرق الفاعلية للتعليم ، التى تتبعها فى المدرسة النموذجية . فالدراسة فى هذه المدرسة لا تبدأ بالحقائق العامة المجردة ثم تنتقل منها الى المسائل العملية التى تنطبق عليها هذه الحقائق ، كما هو المألوف فى المناهج التقليدية ، وانما تبدأ من المشكلات العملية التى تتصل بأغراض التلاميذ وحاجاتهم النفسية ، ثم تبحث عن المعلومات والنظريات التى يتمكنون بها من حل هذه المشكلات أو تفسيرها . ولهذا كان التلميذ دائما مدفوعا الى البحث والدرس بدافع من ميوله ، التى تستند اليها تلك الأغراض والحاجات .

٧ — وقد كان للفلسفة المثالية اليونانية أثر آخر فى التربية التقليدية • فكما أنها أبعدت المناهج عن حاجات الطفولة وميولها ، فقد أبعدتها كذلك عن شئون الحياة العملية • ذلك أن تلك الفلسفة كانت تميز تمييزا واضحا بين عالم الروح وعالم المادة ، كما سبق أن بينا ؛ وترى أن وظيفة الروح هى المعرفة ، والمعرفة الحقة انما هى المعرفة النظرية التى يصل الانسان اليها عن طريق التأمل العقلى • ولذا كانت حياة التأمل والتفكير هى المثل الأعلى للحياة الانسانية • أما النشاط العملى ، فهو فى مرتبة أقل من مرتبة التفكير النظرى ؛ لأن الغايات التى يستهدفها غايات مادية — اذ هو يرمى الى احداث تغيير فى المادة — ولأن أداته هى الجسم لا الروح • وبناء على هذا ، يعتبر نشاط الانسان راقيا بقدر ما هو نشاط عقلى بحت ، ويعتبر وضيعا بقدر ما يتصل بالأشياء المادية وبحاجات الجسم • وقد غالى أرسطو فى هذا الى حد أنه ، مع شدة تقديره لدراسة الفنون الجميلة — كالموسيقى والتصوير — نظريا ، اعتبر ممارستها ممارسة عملية من الأعمال الوضيعة •

وكانت هذه الفلسفة تلائم النظام الاجتماعى القائم فى أثينا القديمة ، وهو نظام أساسه تقسيم الناس الى طبقات • فمنهم العبيد ومن فى حكمهم من طبقة العمال ، وهم الذين يقومون بالزراعة والصناعة وما الى ذلك من الأعمال المادية التى تتطلبها حياة الجماعة ، ولا يصلحون لحياة التأمل السامية • ومنهم طبقات من الأحرار تعيش على كد هؤلاء ، وتكرس حياتها لشئون الفكر والثقافة • ومن هنا كانت التربية « الحرة »[1] — أى التى تلائم الأحرار — هى التربية التى يخرج من نطاقها كل ما يتصل اتصالا مباشرا بحياة العمل ، وبصفة خاصة ما يتصل بالأعمال التى تمارس بقصد الكسب ؛ فهذه — كما وصفها

---

(1) Liberal education.

ارسطو باحتقار — أعمال آلية تفسد الروح ، ولا تليق الا بالدهماء[1] .

وقد انحدرت هذه النظرة الى العصر الحديث ، وسادت تفكيره فى التربية الى آخر القرن التاسع عشر . وكان من نتيجة ذلك أنها صبغت التعليم بصبغة غير ديمقراطية ، وجعلته تعليما لا يصلح الا لطبقة اجتماعية خاصة ، هى طبقة ذوى اليسار والفراغ ، الذين لا تشغلهم مطالب كسب العيش عن تحصيل المعرفة لذاتها . ولما كان التعليم الى أوائل القرن التاسع عشر يكاد يكون مقصورا على هذه الطبقة ، فان مواطن الضعف فى فكرة التربية « الحرة » — أو التربية الثقافية البحتة — لم تتكشف بصورة تثير معارضة قوية لها . ولكن ما أن أخذت البلاد المختلفة فى تعميم التعليم ، حتى وضح للعيان أن هذا النوع من التربية لا يلائم الكثرة العظمى من الأطفال ؛ لأنه لا يعدهم للحياة العملية التى سيخرجون اليها ، ولأن ميول الكثيرين منهم واستعداداتهم العقلية لا تتجه بهم الى الدراسات النظرية البحتة . ومن هنا ظهرت الحاجة الى فلسفة تعليمية ديمقراطية ، توفق بين العلم والعمل ، وبين الثقافة وشئون الحياة العملية .

وساعد على ظهور هذه الفلسفة ، الانقلاب الذى حدث فى علم النفس ، نتيجة لاتجاهه اتجاها بيولوجيا . فعلماء النفس الحديثون يرون أن التفكير يتوقف على وجود النزوع ، وأن هناك صلة وثيقة ، وتفاعلا عضويا ، بين المعرفة والعمل . فالطفل يكسب المعرفة عن طريق «رجوعه» للمؤثرات ، وادركه للنتائج التى تترتب على تلك الرجوع ؛ وهذه المعرفة من جهتها تؤثر فى رجوعه التالية وتوجهها . وهكذا أصبح المبدأ القائل بالتعليم عن طريق العمل شعارا للمدرسة الحديثة .

---

(1) Aristotle in : « Politics » — quoted by the Report of the Consultative Committee on « Secondary Education », appendix II.

وهذا الجانب من الموضوع قد عالجه جون ديوى بافاضة فى كتابه : « Democracy and Education »، وبخاصة فى الفصول الحادى عشر ، والتاسع عشر ، والعشرين ، من ذلك الكتاب .

٨ — هذه بعض الأسس التى تقوم عليها المبادىء التى نسير عليها فى المدرسة النموذجية • ولعل أبرز المظاهر العملية التى اتخذتها تلك المبادىء هى طريقة المشروعات ، التى طبقناها لأول مرة فى الفصول التجريبية ، ثم توسعنا فيها وتعمقنا فى تطبيقها بالمدرسة النموذجية ، حتى تغلغلت روحها فى جميع نواحى العمل بالمدرسة ، من علمية ، واجتماعية ، ورياضية ، الخ •

والمشروع — كما عرفه الأستاذ وليم كلباترك ، صاحب هذه الطريقة — هو « نشاط صادر عن الغرض ، ومصحوب بحماسة قلبية ، يجرى فى وسط اجتماعى » (١) • فالخطوة الأولى فى المشروع أن يشعر التلاميذ بحاجة نفسية ، تتحدد ، وتأخذ صورة غرض معين تتعلق به ارادتهم • ومتى وجد هذا الغرض ، انطلق نشاط التلاميذ سعيا الى تحقيقه ؛ وهنا تأتى الخطوة الثانية ، وهى خطوة رسم الخطة التى توصلهم الى هدفهم • ويتطلب ذلك بحث الوسائل المختلفة التى يمكن التوسل بها لبلوغ الهدف ، والموازنة بينها ، واختيار أصلحها • والخطوة الثالثة هى الأخذ فى تنفيذ الخطة التى رسمت ؛ وفى أثناء التنفيذ تواجه التلاميذ مشكلات تتحدى تفكيرهم ، ويجدون أنفسهم محتاجين الى معلومات وأنواع من المهارة العملية يستعينون بها على التنفيذ ، فيقبلون على ذلك فى شغف وادراك لقيمة النشاط الذى يقومون به • حتى اذا ما وصلوا الى النتيجة ، جاءت الخطوة الأخيرة ، وهى خطوة تقدير قيمة هذه النتيجة ، ومدى نجاحها فى تحقيق غرضهم • فاذا تحقق الغرض شعروا بلذة النجاح ، مما يثبت القدرات والاتجاهات النفسية التى كسبوها فى أثناء نشاطهم •

---

(1) « Wholehearted purposeful activity proceeding in a social setting. » — W. Kilpatrick in an article on « The Project Method », published in « Teachers' College Record », September 1918 — (Columbia University Press).

فالمشروعات لا تقتصر على أنها وسيلة لتنمية القدرات العقلية والعملية ، وابراز المواهب الكامنة ، وتحصيل معلومات حية ، تتصل ببيئة التلاميذ وبحاجاتهم النفسية ، فتصبح بذلك جزءا من نسيج تفكيرهم ؛ بل هى فوق ذلك وسيلة هامة من وسائل التربية الخلقية والاجتماعية • فالصفات الخلقية لا تكتسب بالتلقين ، أو بالممارسة تحت تأثير الضغط والاكراه ، وانما تتكون من مجموع الاتجاهات (١) النفسية ، التى تنشأ أثناء اشتغال الانسان بتحقيق أغراضه الحيوية • وتتوقف هذه الاتجاهات على نوع العلاقة بين أى عمل يقوم به الانسان وبين مجموعة النزعات والدوافع المنظمة التى تتألف منها « ذاته » • فاذا بذل الانسان مجهودا ، أو رسم خطة للعمل ، أو تحمل تبعة ، أو تصرف فى موقف جديد ، وأدى هذا الى ارضاء نزعاته وميوله ، تكون فى نفسه اتجاه ايجابى نحو الفعل الذى قام به • وبتكرار ذلك ، يقوى الاتجاه ، ويصبح عنصرا ثابتا فى خلقه • والسبيل الى توجيه النزعات الفردية توجيها اجتماعيا هو أن يعمل الفرد فى جماعة تتعاون لتحقيق أغراض مشتركة ، يشعر هو بها ، ويهتم بتحقيقها • فعن طريق هذه المشاركة فى حياة الجماعة ، تنمو فى نفس الفرد روح التعاون ، وضبط النفس ، واحترام حاجات الغير وحريتهم ،والعمل للصالح العام ، وما الى ذلك من الصفات التى لا تنجح الجماعة فى تحقيق أغراضها الا بها • وهذه هى الحال فى المشروعات التى يقوم بها تلاميذ كل فصل ، أو جماعة منهم ، معا ؛ ففيها تصبح أغراض الجماعة أغراضا لأفرادها •

ولعل هذا يوضح لنا معنى الحرية التى تتميز بها التربية الحديثة • فالحرية ليست أن يفعل الانسان ما يشاء من غير ضابط ، وانما معناها أن يعمل الانسان وفقا لقوانين طبيعته • فالطفل وهو يضطلع بتبعاته نحو تحقيق أهداف الجماعة فى مثل الجو الذى وصفناه حر ، لأن هذه الأهداف هى فى الوقت نفسه أهدافه •

---

(١) Attitudes.

٨ — ولتوضيح هذه المبادىء توضيحا عمليا ، أنتقل الى وصف بعض المشروعات التى قام بها تلاميذ الفصول التجريبية والمدرسة النموذجية .

والمشروع الأول الذى أبدأ به هو مشروع قام به تلاميذ السنة الثالثة بالفصول التجريبية فى السنة الدراسية ١٩٣٣ — ١٩٣٤ ، وهو مشروع زيارة بور سعيد . ولعل من أسباب اختيارى هذا المشروع أنه يبين كيف يمكن استغلال النشاط العادى الذى تقوم به معظم المدارس ، استغلالا يحقق كثيرا من الأغراض التعليمية والتربيبية الهامة .

دخلت ذلك الفصل فى أول السنة الدراسية ، وسألت تلاميذه كيف قضوا أجازة الصيف ، فقص كل منهم قصته ؛ ثم وقف تلميذ ، ووجه الى السؤال الذى وجهته اليهم . وكنت فى تلك السنة قد سافرت الى أوربا لحضور مؤتمر تعليمى ، فأخبرتهم بذلك ، ووصفت لهم الباخرة التى سافرت عليها ، وكثيرا من المناظر التى شاهدتها والحوادث التى وقعت لى . وكان معظم تلاميذ هذا الفصل — بل لعلهم جميعا — لم يغادروا القاهرة قط ، ولم يروا البحر فى حياتهم ، ولم تقع أعينهم على باخرة سوى البواخر الصغيرة التى تسير على النيل . فأثار الوصف الذى سمعوه عجبهم ، وطلب بعضهم أن يقوموا برحلة كهذه ضمن الرحلات التى تهيئها لهم المدرسة . ولكن عندما أعطيتهم فكرة عن نفقات الرحلة ، أدركوا أنه ليس من المستطاع أن يحققوا فكرتهم ؛ وكادوا يصرفون النظر عن الموضوع ، لولا أننى رأيت فيه فرصة لمشروع قيم ، فقلت لهم ان السفينة التى سافرت عليها أتت من الشرق ، ومرت على بور سعيد ، ثم على الاسكندرية ، ومنها سافرت الى أوربا ، ولعله من المستطاع أن تدبر لهم رحلة عليها من بور سعيد الى الاسكندرية ، وهى رحلة قليلة النفقات ؛ فسروا لذلك سرورا عظيما . وصادف أن كان مدرس الحصة التى حصلت

فيها هذه المناقشة من أهل بور سعيد — أو لعل ذلك لم يكن محض مصادفة — فذكرت لهم هذه الحقيقة ، وتركتهم ليضعوا معه ترتيبات تلك الرحلة • وكانت هذه بداية المشروع •

فكروا فى الخطوات التى يجب عليهم اتخاذها ، فكانت الخطوة الأولى الاتصال بشركة البواخر ، لمعرفة مواعيد قيام بواخر تلك الشركة من بور سعيد ، وأجرة السفر عليها الى الاسكندرية ، وهل توجد على احدى البواخر أمكنة لهم • وقرروا أن يكتبوا الى الشركة خطابا يطلبون فيه هذه البيانات ، وقد قام المدرس بكتابته لهم باللغة الانجليزية ، لعجزهم عن الكتابة بها فى ذلك الحين — اذ لم تكن قد مضت على دراستهم هذه اللغة الا سنة واحدة ، كانت تدرس فيها دراسة أولية • وبعد مدة وجيزة جاء الرد ، فاذا به مخيب لآمالهم ، لأن الشركة أبدت أنها لا تقبل سفر مجموعة من صغار التلاميذ عليها ، لما قد يكون فى ذلك من اقلاق لراحة ركابها ، وجلهم من السياح الذين يقومون برحلات حول العالم • ولكن التلاميذ لم ييأسوا ، بل قرروا الكتابة الى شركة أخرى ، وانتهى الأمر الى أن وافقت شركة المساجيرى ماريتيم الفرنسية على السماح لهم بتمضية يوم على ظهر باخرة كبيرة من بواخرها التى تعبر قنال السويس ، أثناء رسوها فى ميناء بور سعيد • وقد حدد موعد الزيارة بحيث يسمح لهم بوقت كاف لاعداد العدة للرحلة ، وكانت السفينة التى وافقهم ميعاد رسوها هى الباخرة « أراميس » •

واذ تحدد الغرض على هذا الوجه ، كان على التلاميذ أن يرسموا الخطة للتنفيذ • وكانت النواحى التى يجب بحثها هى : (١) برنامج الزيارات التى يريدون القيام بها ، والحصول على الترخيصات اللازمة لتلك الزيارات (٢) ترتيب الاقامة فى بور سعيد (٣) ترتيب السفر الى بور سعيد والعودة منها (٤) نفقات الرحلة وكيف يدبرونها •

فأما البرنامج فقد تناقشوا فيه على أساس المعلومات التى زودهم بها مدرسهم عن معالم بور سعيد الهامة ، وانتهوا الى الاتفاق على المعالم التى يريدون ، ويستطيعون ، زيارتها • ثم طلب منهم المدرس كتابة الخطابات التى ترسل الى جهات الاختصاص بطلب السماح لهم بالزيارة ؛ فانقسموا الى مجموعات ، قام أفراد كل مجموعة منها باعداد الخطاب الخاص باحدى الزيارات • وكان كل تلميذ فى المجموعة يكتب صورة الخطاب ، ثم تتلى الخطابات على التلاميذ ليختاروا منها الخطاب الذى يرسل ، بعد الموازنة بينها والمناقشة فى أسباب تفضيل ذلك الخطاب • وكانت هذه فرصة ليتدرب التلاميذ على كتابة الرسائل ، وكيفية كتابة العنوان ، الخ ؛ كما كان فيها تدريب طبيعى على التحرير ؛ وبديهى أن المدرس كان ينتهز فرصة التلاوة ليصحح ما فى الخطابات من أخطاء • وقد أرسلت الخطابات فى النهاية بوساطة المدرسة ، وجاءت الترخيصات فى الوقت المناسب •

وأما عن تدبير أمر الاقامة فى بور سعيد ، فلم يكن من المستطاع أن يقيموا باحدى المدارس ، لأن الرحلة كانت فى أثناء الدراسة ؛ ولذلك رأوا الاتصال بالفنادق ، ليتعرفوا أسعارها ، ويسألوا عن وجود أماكن لهم بها • وقد أعطاهم مدرسهم أسماء بعض الفنادق الملائمة ، وطلب أن يكتب كل منهم صورة الخطاب الذى يرسل اليها ، على أن يختار أحسن الخطابات لارساله ، كعادتهم • وقد أخذ المدرس الخطابات التى كتبوها فصححها ، واختار عددا منها ، قرأها أصحابها على زملائهم ، واختاروا بعد المناقشة الخطاب الذى رأوا أن يرسلوه • وقد أرسل الخطاب الى الفنادق المقترحة عن طريق المدرسة ؛ ولما جاءت الردود تناقشوا فيها ، واستقر رأيهم على المبيت بفندق معين ، لرخص أجرته مع نظافته • أما الطعام فقد اتفقوا على أن يدبروا أمره بأنفسهم ، بارشاد مدرسهم •

وفى هذه الأثناء ، قام بعضهم باحضار جدول من جداول مواعيد القطارات ، وبدأ الفصل يدرس مواعيد القطارات المسافرة الى بور سعيد •

فتعلموا قراءة الجدول ، ثم شرعوا يحسبون المدة التى يستغرقها كل قطار ، ليروا أيها أسرع — ولهذا الغرض تعلموا جمع وطرح الأعداد المكونة من ساعات ودقائق ، والأعداد المنتسبة عامة ، وتدربوا على ذلك • وانتهوا الى اختيار القطار الذى يسافرون عليه ، وقد راعوا فى اختياره سرعته وملاءمة موعد وصوله الى بور سعيد •

وأما نفقات الرحلة ، فقد تعهدت المدرسة بتحملها عنهم ، باعتبار الرحلة جزءا من منهج الدراسة • ومع ذلك فقد طلبت منهم أن يقدروا المبلغ اللازم لهم ، كى تصرفه اليهم قبل قيامهم ، ليبقى عهدة عند أحدهم ينفقون منها ثم يقدمون مستندات الصرف عند العودة • وبناء على ذلك بدءوا يحسبون أجرة الفندق عن تلاميذ الفصل جميعا ، وعن المدة التى قرروا تمضيتها ببور سعيد ، ويقدرون ثمن الطعام لكل تلميذ فى اليوم الواحد ، ثم يحسبون ثمنه للجميع عن المدة بأكملها ، ويقدرون كذلك نفقات الانتقال فى بور سعيد ، والنفقات النثرية المختلفة ، وما الى ذلك • وأخيرا جمعوا كل هذه المبالغ ، وأضافوا اليها مبلغا احتياطيا قدروه • وتقدموا الى المدرسة بالنتيجة ، فصرفت لهم المبلغ المطلوب • أما السفر بالسكة الحديدية ، فقد كفتهم المدرسة مؤونة التفكير فى أجوره ، اذ أعطتهم ترخيصا رسميا يجيز لهم السفر مجانا •

ويلاحظ أن كل العمليات التى مر ذكرها ، من تحرير الخطابات ، وحساب النفقات ، والبحث فى جدول مواعيد القطارات ، وغير ذلك ، قام بها التلاميذ فى أثناء حصص الدراسة ؛ فهى ليست أعمالا اضافية ، بل هى موضوعات دراسية قائمة على الشعور بالحاجة •

وقبل السفر ، طبع لهم المدرس خرائط للوجه البحرى ، بين عليها الترع والبحيرات الواقعة فى شرق الدلتا ، وقنال السويس ، والطريق الحديدى الى بور سعيد ، وقد وضعت عليه نقط تدل على المحطات التى سيقف عليها القطار ، من غير ذكر أسمائها • واتفقوا على أن يلاحظوا

المعالم الهامة التى سيمرون عليها ، ويثبتوها على الخرائط • وكذلك زودوا بكراسات ليدونوا فيها ملاحظاتهم أثناء الزيارات التى سيقومون بها ، والأسئلة التى تعن لهم ولا يتسع الوقت لمناقشتها أثناء الزيارة • وكان أول ما لفت نظرهم الترعة الاسماعيلية ، التى مروا عليها بعد دقائق من قيام القطار ، والتى صاحبتهم مسافات طويلة متقطعة فى أثناء الرحلة • فسألوا المدرس عنها ، وكانت مناقشة فى الغرض من انشائها ، وأهميتها لمدينة بور سعيد بصفة خاصة • ومروا على الرياح التوفيقى عند بنها ، فأثار ذلك مناقشة أخرى عن طرق الرى • ووقف القطار عند التل الكبير ، فكانت ذكريات • ولما وصلوا الى قنال السويس ، وشاهدوا البواخر الكبيرة تمر فيها ، أعطاهم المدرس فكرة أولية عن القنال ، والغرض من حفره ، وتاريخه ، ونظام المرور فيه ، والرسوم التى تدفعها السفن نظير مرورها ، الخ •

وقضوا أسبوعا فى بور سعيد ، كان كل ما رأوه فيه جديدا عليهم ، مثيرا لعجبهم • رأوا البحر وأمواجه ، والشاطىء وما أقيم عليه من «كابينات» ، ولفت نظرهم شكل «الكابينات» ، وميل سقوفها ، وهندسة بنائها • ورأوا الميناء وشاهدوا الحركة فيه ، ودرسوا كيفية دخول السفن اليه وخروجها منه ، والقواعد التى يجب أن تراعيها السفن فى ذلك ، والاشارات التى ترسلها قبل دخول الميناء ، وكيفية التخاطب بالصفير والاشارات — الأعلام نهارا ، والمصابيح المضاءة ليلا • وسألوا عن الغرض من اقامة الرصيفين المحيطين بالميناء ، فجر هذا الى دراسة الشروط التى يجب أن تتوافر فى الميناء لتكون صالحة لرسو السفن ، والى السؤال عن سبب حدوث الأمواج فى البحر ، ثم عن سبب الرياح التى تسبب الأمواج •

وشاهدوا أنواع السفن المختلفة التى تمر بالميناء — من سفن للركاب ، وأخرى للبضائع ، وناقلات لزيت البترول ، وسفن قاطرة ،

و « كراكات » ، وسفن حربية — ووازنوا بين كل هذه الأنواع ، فعرفوا مميزات كل نوع ، بحيث أصبحوا يستطيعون التعرف عليه .

ورأوا « بطارية السلام » المقامة عند مدخل الميناء ، وصادف أن كانت زيارتهم لها عند وصول بارجة حربية ، فشاهدوا كيف يرصد رجال البطارية السفن بوساطة المنظار « المقرب » — التلسكوب — وسمعوا صوت مدافع البارجة التى أطلقتها تحية للميناء واستئذانا فى الدخول ، ولاحظوا الزمن الذى يمر بين رؤية الضوء الناشىء عن اطلاق المدفع وسماع صوته ، ورأوا البطارية تطلق مدافعها ردا لتحية البارجة ، وايذانا لها بالدخول .

وصعدوا على السفينة « أراميس » ، وشاهدوا أجزاءها المختلفة ، وتفرجوا على حجراتها ، وكونوا فكرة عن الحياة على ظهرها . وزاروا الجمرك ، وعرفوا شيئا عن نظامه ، كما زاروا مدينة بور فؤاد ، ولاحظوا نظام بناء المنازل فيها ، وكثرة حدائقها ، واتساع شوارعها . وزاروا منارة بور سعيد ، وعرفوا فائدتها ، وكيفية اضاءتها . وذهبوا الى بوغاز الجميل ، وهو البوغاز الذى يوصل بين بحيرة المنزلة والبحر الأبيض المتوسط ، وزاروا الميناء المقامة على تلك البحيرة ، وعرفوا لماذا لا تستطيع السفن الكبيرة الوصول اليها . كما زاروا ملاحة بور سعيد ، وشاهدوا العمليات التى تجرى فيها . ثم انهم زاروا حلقة السمك يوما ، ليشتروا سمكا لغذائهم ، وشاهدوا أنواعه المختلفة ، واستطاعوا أن يميزوا بين بعض تلك الأنواع ، وعرفوا أثمانها بالممارسة مع البائعين ، وجرهم هذا الى السؤال عن كيفية صيد السمك ، فشاهدوا سفن الصيد وهى تخرج الى البحر ، ثم شاهدوها وهى عائدة الى الميناء تفرغ شحنتها .

ونستطيع أن نتصور الحماسة التى أثارتها كل هذه الخبرات فى نفوس التلاميذ ، وما زودتهم به من حوافز قوية للدراسة ، والبحث ، والاطلاع ، والتعبير بالكلام ، وبالرسم ، وبالنماذج المصنوعة من الورق أو الخشب أو البلاستين ، أو غير ذلك . وقد بقى التلاميذ شهورا بعد

عودتهم من بور سعيد لا ينقطعون عن الكلام عن مشاهداتهم فى تلك الرحلة ، والآثار التى انطبعت فى نفوسهم منها • وكانت تلك المشاهدات أساس الدراسة بالفصل طول السنة ، وخصص لها نحو تسع ساعات فى الأسبوع • ويكفى للدلالة على مدى المسائل التى أثيرت ، أن أذكر عددا قليلا من الأسئلة التى كانت موضع دراستهم ، منقولة من كراسات بعض التلاميذ • فمن هذه الأسئلة ، غير ما سبق ذكره ، ما يأتى :

هل كل الشواطىء رملية كشاطىء بور سعيد ؟ لماذا بنيت «الأكشاك» الخشبية المقامة على الشاطىء على أعمدة ؟ ولماذا كانت سقوفها منحدرة ؟ ولماذا يكثر نزول الأمطار فى بور سعيد ؟

لماذا توجد الأسماك بكثرة بالقرب من شواطىء البحار ؟ هل عمق البحر واحد فى جميع أجزائه ؟ كيف تقاس أعماق البحار ؟

لماذا كانت مياه البحر ملحة ؟ لماذا لا يمكننا أن نستغنى عن الملح ؟ كيف يحصلون على الماء العذب فى السفن المسافرة فى البحار ؟

لماذا أنشىء الجمرك ؟ ما فائدة رجال خفر السواحل ؟ ما أهم صادرات القطر المصرى وارداته ؟

ما الفرق بين المنظار المقرب والمنظار المكبر ؟ لماذا نرى قذيفة المدفع عند اطلاقها قبل أن نسمع الصوت ؟ لماذا نرى قمة السفينة الآتية من بعيد قبل أن نرى جسمها ؟ لماذا جعلت المنارات عالية ؟

ما هى الأخطار التى تتعرض لها السفن المسافرة فى البحار ؟ ماذا يحدث اذا أشرفت سفينة كبيرة على الغرق ؟ كيف يمكن المسافر على ظهر السفينة أن يقضى وقته فى سرور ؟

وقد سارت دراسة الموضوعات التى أثارتها الرحلة على أساس أن يقوم بعض التلاميذ باعداد « محاضرات » عن النواحى المختلفة التى شاهدوها ، بعد استيفاء بحثها ، ليلقوها على زملائهم فى الفصل • فمنهم

من قام بدراسة قناة السويس من النواحى الجغرافية ، والتاريخية ، والاقتصادية ، والسياسية — بقدر ما تسمح به سنهم ومعلوماتهم بالطبع — ومنهم من قام ببحث عن السفن ، ومنهم من قام ببحث عن موانىء القطر المصرى ، ومنهم من قام ببحث عن السمك ، ومنهم من قام ببحث عن الرياح والأمطار وكيف تتكون ، وهكذا . وقد أرشدهم المدرس الى بعض المراجع المناسبة ليستعينوا بها على تحضير موضوعاتهم — وكان من بينها بعض الكتب الانجليزية السهلة ، ككتب المطالعة التى تحتوى على معلومات عن قناة السويس ، أو عن السفن . وكانت الأحاديث التى يلقيها التلاميذ تتلوها مناقشة ، يشترك فيها الفصل كله والمدرس ، وفى النهاية يدون التلاميذ مذكرات مختصرة عن الموضوع فى كراساتهم .

ومن جهة أخرى ، قام بعض التلاميذ بعمل خرائط مكبرة ، ورسوم ، ونماذج ، لبعض ما شاهدوه فى الرحلة ؛ ومن بينها خريطة بارزة من الصلصال لقناة السويس ، وقد زاروا متحف الجمعية الجغرافية ليروا الخريطة التى يحتوى عليها ، واتخذوها نموذجا لهم . على أنه لما كانت الحرية مكفولة للتلاميذ على أتمها فى اختيار موضوعات الرسم والأشغال فى الأوقات المخصصة لذلك ، فقد انطلقوا جميعا يعبرون عن الآثار التى تركتها مشاهد الرحلة فى نفوسهم تعبيرا صادقا أصيلا . وفى الوقت المناسب أقيم معرض لانتاجهم هذا ، وكان يحتوى على عدد من الرسوم والنماذج الممتازة من الوجهة الفنية .

ثم ان النواحى الحسابية فى الرحلة قد زودت التلاميذ بعدد كبير من المسائل الواقعية ؛ ومن أمثلة ذلك المسألة الآتية ، التى أنقلها من كراسة أحد التلاميذ ، وهى :

« باخرة حمولتها ٤٠٠٠ طن ، عبرت قناة السويس وعليها ٣٦٠ راكبا ، منهم ٤٢ طفلا سنهم بين ٣ سنين و ١٢ سنة . احسب قيمة الرسوم التى

تحصلها ادارة القناة عن مرور هذه السفينة ، مع العلم بأنها انتظرت فى بور سعيد يومين زيادة عن اليوم المقرر » .

وهكذا اشتمل المشروع على دراسة حية فى جميع المواد الدراسية المقررة ، لا على أنها مواد منفصلة ، بل على أنها حقائق مترابطة ، يحتاج اليها التلاميذ لحل المشكلات التى يصادفونها . وهذا فضلا عما يؤدى اليه المشروع من تفتيح لأذهانهم ، وتوسيع لميولهم ، وتربية لشخصيتهم .

٩ — والمشروع الثانى الذى أعرضه هو مشروع « صيد الفراش » ، الذى قام به تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة فى السنة الدراسية ١٩٣٩ — ١٩٤٠ . وقد تكرر هذا المشروع فى عدة سنوات أخرى ، لوجود الفراش فى بيئة المدرسة ، وما تثيره رؤيته دائما فى نفوس التلاميذ من حماسة ورغبة فى صيده ، ولما تبيناه من قيمته التعليمية .

بدأ المشروع عندما كان التلاميذ يلعبون فى فناء المدرسة فى أحد أيام شهر أكتوبر سنة ١٩٣٩ ، وقد لاحظ المدرس الذى كان معهم أنهم كثيرا ما يتركون ألعابهم ويجرون خلف الفراشات لاقتناصها . وكانوا يحاولون امساك الفراشة باليد فى أول الأمر ، ولكن هذه الطريقة قلما كانت تنجح . ثم حاولوا أن يضربوا الفراش بمناديلهم ، أو بطرابيشهم ، أو بجريد النخل ، ولكن هذه الطريقة كانت تتلف الفراشة ، وتحطم أجنحتها الملونة الجميلة . فلما رأى المدرس ذلك ، ذكر لهم أن هناك شباكا خاصة تستعمل لصيد الفراشات ، وهى شباك من التل المخرم على شكل قمع السكر ، مركبة على حلقة من السلك ، والحلقة مثبتة على يد طويلة من الخشب . وعندئذ قال بعض التلاميذ ان لديهم شبكات كهذه كانوا يستعملونها فى صيد السمك على شاطىء البحر ، ووعدوا باحضارها فى الغد .

وفرح التلاميذ بتلك الشبكات عندما أحضرت ، وظنوا أن مشكلتهم قد حلت ، ولكنهم وجدوا عند استعمالها أن أكثر الفراشات تفلت منهم ،

لقصر الشبكة ، بحيث لا تنطوى على الفراشة عند دخولها فى جوفها • فاقترحوا أن يصنعوا شبكات أطول ، ووافق المدرس على أن يقوموا بذلك فى دروس الأشغال اليدوية •

واتفقوا بعد المناقشة على أن تكون طول اليد الخشبية ٨٠ سم ، وأن تصنع من خشب الزان ، وأن يكون اتساع الحلقة — أى قطرها — ٢٥ سم ، مثل قطر حلقات الشباك التى أحضرها زملاؤهم • وقرروا أن يحسبوا المقادير اللازمة من الخشب والسلك ، ثم يقوم بعضهم بشرائها • أما التل فقد تعهد بعضهم باحضاره من الكلات « الناموسيات » المستغنى عنها فى منازلهم • وهنا قامت مشكلة ، هى : كيف نعين طول السلك اللازم للحلقة ؟ وقد اقترح أحدهم الحل ، وهو أن يلفوا خيطا حول حلقة احدى الشباك ، ثم يفردونه ويقيسون طوله • وأعجبت التلاميذ الفكرة ؛ فلم يقتصروا على قياس محيط الحلقة ، بل استعملوا هذه الطريقة لقياس محيط أجسام مستديرة أو اسطوانية أخرى • وانتهز المدرس هذه الفرصة فعرفهم طريقة قياس محيط الدائرة بالفرجار أيضا ، ثم أخبرهم أن هناك طريقة سهلة لاستنتاج طول محيط الدائرة اذا عرف قطرها ، من غير أن نقيس المحيط ؛ وطلب منهم أن يرسموا عدة دوائر فى كراستهم ، وأن يقيسوا أقطارها ومحيطاتها ، ثم يبحثوا عن العلاقة بين المحيط والقطر ؛ ففعلوا ، واستنتجوا قيمة النسبة التقريبية بأنفسهم • وفى أثناء هذه العمليات تعلموا الكثير عن الدائرة ، وعرفوا المركز ، والقطر ، ونصف القطر •

وفى هذه الأثناء كان التلاميذ الذين تطوعوا لشراء الخشب والسلك قد ذهبوا الى عدد من المحال التى تبيع كلا منهما ، وعرفوا الأسعار منها ، وعرضوها على زملائهم ، فاختاروا المحل الذى يشترون منه كل نوع • وقام الفصل بحساب ثمن السلك والخشب اللازمين لجميع الشباك ، وقسموا المبلغ بالتساوى على أنفسهم ، وأحضر كل منهم ما يخصه منه ، ثم اشتريت الخامات •

وقد تدرب التلاميذ فى أثناء ذلك على كثير من العمليات الحسابية ، وخاصة عمليات ضرب الكسور العشرية وقسمتها .

ولما أتم التلاميذ صنع الشباك فى حجرة الأشغال ، صبغوها باللون الأخضر ، وهو لون المزروعات التى تطير فوقها الفراشات ، وذلك تضليلا لها . ونجحوا باستعمال هذه الشباك فى صيد الكثير من الفراشات ، فتولدت فى نفوسهم الرغبة فى الاحتفاظ بها ، والاستمتاع بمشاهدة ألوانها الجميلة . وبدأوا بحفظها فى علب من الورق المقوى صنعوها لهذا الغرض ، ولكن سرعان ماوجدوا أن النمل يثقب هذه العلب ، ويدخلها ، ثم يلتهم الحشرات ولا يبقى عليها . فأحضر بعضهم من منازلهم « برطمانات » زجاجية تقى الفراشات شر النمل ، ولكنهم وجدوا أن الفراش لا يعيش مدة طويلة فى هذه البرطمانات . فاقترح المدرس عليهم تصبير الفراشات وتثبيتها على لوحة ، وعرض عليهم علبة من علب حفظ الحشرات كانت بالمدرسة ، بها فراشات جميلة محفوظة ، ولها غطاء من الزجاج يكشف مناظر تلك الفراشات . فأعجبوا بها ، وقرروا أن يصنع كل منهم لنفسه علبة مثلها ، يحفظ بها الحشرات التى يجمعها .

وتعلم التلاميذ أن يضعوا للعلبة تصميما قبل صنعها ؛ فرسم كل منهم مسقطا لعلبته بالأبعاد التى يراها ؛ وتطلب منهم ذلك أن يتعلموا رسم الزاوية القائمة ، واستعمال المنقلة والمثلث الخشبى ، ثم رسم المستطيل والمربع . وتدربوا على صنع العلب ؛ ولما أتموا صنعها ، رأوا أن يغلفوها بالورق حتى تبدو أحسن شكلا . وتطلب هذا ايجاد مساحة الأجزاء التى يراد تغليفها ؛ فدرسوا المساحات ، وأخذوا مسائل حسابية عليها فى دروس الحساب . ولما كانوا يحتاجون لشراء الزجاج الذى تصنع منه أغطية العلب ، فقد قدروا مقاييس الزجاج وحسبوا كلفته .

وفى أثناء قيامهم بهذه العمليات ، كان المدرس قد علمهم كيفية تصبير الحشرة ، بغمسها فى محلول سيانور البوتسيوم — مع مراعاة

الاحتياطات اللازمة فى استعمال هذه المادة — ثم غرس دبوس فى صدرها ، وتثبيتها فى اللوحة • ولما تم صنع العلب ، صار التلاميذ يقومون بهذه العملية باشراف المعلم دائما ، تلافيا للخطر من سوء استعمال السيانور • وكان فرحهم عند رؤية فراشاتهم مرصوصة فى العلبة الزجاجية لا يقدر ، وأخذوا يوازنون بين أشكال الفراشات وألوانها ، وجرهم هذا الى معرفة أنواعها ، وصاروا ينسبونها الى حقول النباتات التى اصطادوها فيها ، فهذه فراشة الكرنب ، وتلك فراشة الخبازى ، الخ •

وحدث يوما أن أحد التلاميذ الذين كانوا يحفظون الفراش فى « البرطمانات » شاهد فى البرطمان أجساما صغيرة كروية ، يضرب لونها الى الصفرة ، فعرضها على المدرس فى الفصل ، فأخبره المدرس أن ذلك بيض الفراشة • وقد دهش التلاميذ من أن تلك الحيوانات الصغيرة تبيض ، وتمنى كل منهم لو أنه حصل على بيض الفراش بنفسه ، فاتجه المشروع مرة أخرى الى تربية الحشرات حية • ولكن التلاميذ وجدوا أن الحشرة يندر أن تبيض وهى حبيسة ، فضلا عن أنها لا تعيش طويلا على هذه الصورة • فاقترح عليهم المدرس الاستعاضة عن ذلك ، بتربية اليرقات ، وهى تتحول بعد مدة الى فراشات • وكانت فكرة تحول الحشرة مثارا لعجب التلاميذ ، فانطلقوا الى حقل للخبازى مجاور للمدرسة ، وأخذوا يجمعون منه اليرقات ، وكانت كثيرة كثرة أتلفت الزرع وأضعفته ، وقد أفهمهم المدرس أن هذه اليرقات هى السبب فى اتلافه ، لأنها تأكل أوراق النبات • ونبه التلاميذ الفلاح الى هذا العدو ، وخلصوه منه ، بجمع اليرقات وقطع الأوراق المصابة ليحتفظوا بها غذاء لما جمعوه • وبهذه المناسبة ، لفت المدرس نظر التلاميذ الى الحشرات التى تفتك بمحصول القطن كل سنة ، وهو عماد الثروة فى مصر ، وأفهمهم أن مقاومة هذه الحشرات تكون بجمع اليرقات ، كما جمعوا يرقات الخبازى •

وأخذ التلاميـذ فى تربية يرقات الخبازى والكرنب ، فأتيحت لهم الفرصة فى أن يتتبعوا تطور الحشرات ، وشاهـدوا كيف تنمو اليرقة وتنسلخ عدة مرات ، ثم تتحول الى عذراء ، تخرج منها بعد فترة سكون حشرة كاملة ، منها الذكر والأنثى • ثم تبيض الأنثى ، ويفقس البيض ، فتخرج منه يرقات جديدة ، وهكذا •

ومنذ ذلك الوقت أصبح جمع الحشرات فى أطوارها المختلفة هواية استولت على نفوسهم ، فكنا نراهم فى فترات الراحة التى تفصل بين الدروس وقد خرجوا بشباكهم ليتصيدوا الفراشات، أو انتشروا فى الحقول يلاحظون اليرقات المختلفة ويجمعونها • وامتلأت مجـلة المدرسة — التى سميت « الفراشة » — بملاحظاتهم عن حياة الحشرة وتوالدها •

وجمعوا بعض الجراد ، فلاحظوا أن الجرادة الصغيرة ليست لهـا أجنحة كالجرادة الكبيرة ، فربوا الجراد عندهم حتى ظهرت له أجنحة • وهنا أفهمهم المدرس أن الجراد يختلف عن الحشرات التى سبقت لهم تربيتها فى أنه ليست له يرقات ، بل تخرج من البيض حوريات تشبه الحشرة الكاملة فيما عدا الأجنحة • واستخلصوا من ذلك أن هناك حشرات كاملة التطور ، تمر فى طور اليرقة ، وحشرات ناقصة التطور لا تمر فى هذا الطور •

وفى أثناء تتبعهم لحياة الحشرات وعاداتها ، عرفوا أن منها ما هو نافع للانسان ، كالنحل ودود القز ، ومنها ما هو ضار ، كدود القطن ، والجراد ، والذباب ، والقمل ، والصرصور ، والبعوض • ثم عرض عليهم شريط سينمائى عن الذبابة المنزلية ، وتاريخ حياتها ، ونقلها للأمراض • وصادف فى ذلك الوقت أن كانت حمى التيفود قد انتشرت فى القاهرة ، وكتب بعض الأطباء مقالات فى الصحف تبين للجمهور كيف يتقى شرها ؛ فلما شاهد التلاميذ فى الشريط السينمائى كيف تنقل الذبابة الأمراض الى المأكولات المكشوفة ، ذكر بعضهم ما قرأه فى الصـحف • وانتهز

المدرس هذه الفرصة فحدثهم عن المكروبات ، وعن قصة باستور الذى كشف عنها ؛ وعرض عليهم لوحات تحت المكرسكوب ، رأوا فيها أنواعا مختلفة من المكروبات ؛ ثم درسوا كيف تتقى الأمراض المعدية بوجه عام ، وواجب الفرد فى المحافظة على نفسه ، وواجب الحكومة فى المحافظة على صحة الشعب .

وهكذا زود المشروع التلاميذ بخبرات عظيمة القيمة فى الحياة ، وبعث فى نفوسهم الشغف بدراسة الحشرات ، وهو شغف من السهل أن يتحول فيما بعد الى ميول علمية قوية ، تنبنى عليها الدراسة المنظمة فى هذه الناحية . ثم انه فتح لهم أبوابا للدراسة استغلت فى جميع المواد الدراسية . ففى اللغة العربية قرأ التلاميذ قصصا عن الحشرات ، مثل قصة « النحلة العاملة » ؛ كما قرأوا المجلات التى تبحث فى حياة الحشرات ، مثل مجلة « النحالة » ، ومجلة « زميل الفلاح » ، ونشرات وزارة الزراعة عن الآفات الزراعية . وفى الحساب والهندسة ، درسوا جزءا هاما من مقرر السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين . وفى دروس الموسيقى أنشدوا نشيد « النحل » . وفى دروس الرسم رسموا كثيرا من الحشرات التى كانوا يجمعونها ، وعملوا زخارف منها . وكان لهم فى دروس الأشغال نشاط واسع محبب الى نفوسهم . ودرسوا كثيرا من موضوعات المنهج الابتدائى فى مبادىء العلوم والصحة ؛ وقد شاهدوا فلم « الأرض الطيبة » ، ورأوا كيف يكافح العلم الجراد ، وينقذ الانسان من شر الآفات .

ويوضح هذا المشروع ظاهرة أخرى فى المشروعات ، وهى أن المشروع اذ يوسع دائرة الميول ، يولد فى العادة مشروعات أخرى . فان التلاميذ بعد أن درسوا حياة النحل ودود القز ، أبدوا رغبتهم فى تكوين خلية لتربية النحل وجنى العسل ، وفى تربية دودة القز للحصول على الحرير ، وقد نفذ المشروعان فى الوقت المناسب .

١٠ — أما المشروع الأخير الذى آتى بوصفه ، فهو مشروع « انشاء مكتب بريد » ؛ وقد قام به تلاميذ السنة الثانية بالمدرسة النموذجية

بحدائق القبة فى السنة الدراسية ١٩٣٩ — ١٩٤٠ ؛ وتكرر هذا المشروع ، كالمشروع السابق ، فى السنوات التالية ، لاهتمام التلاميذ به وعظيم فائدته .

أراد تلاميذ هذا الفصل فى أول السنة الدراسية استكشاف الحى الذى تقع فيه المدرسة ، فخرجوا مع مدرسهم فى جولة بالمنطقة ، ثم أخذوا ينظمون زيارات لبعض المؤسسات الهامة القريبة . وكان من بين ما زاروه مكتب بريد حدائق القبة ، حيث شاهدوا العمليات المختلفة التى تجرى فيه ، ورأوا طوابع البريد من مختلف الفئات ، والأذون والحوالات المالية ، وحافظات الطرود ، والأختام التى تختم بها الخطابات ، والصندوق ذا العيون الذى تفرز فيه ، والميزان الذى توزن عليه ، والأكياس التى توضع فيها الخطابات ثم تقفل ويختم عليها بالشمع الأحمر ، الى آخر ما هنالك من أدوات . ولما عادوا الى المدرسة عرض عليهم شريط سينمائى عن أعمال مكاتب البريد ، أضاف الى ما رأوه بمكتب حدائق القبة معلومات جديدة ، تناقشوا فيها وسجلوا ملخصها فى كراساتهم . وكان من نتيجة كل ذلك أنهم أبدوا رغبتهم فى انشاء مكتب بريد بفصلهم ، يقومون بادارته وتشغيله ، فوافقهم المدرس على ذلك .

وبدأوا بحصر الأدوات والمعدات التى يتعين وجودها بهذا المكتب ؛ واتفقوا بعد تردد على أن يقوموا بصنعها بأنفسهم ؛ وانقسموا الى مجموعات ، تقوم كل مجموعة منها بصنع شىء معين . فعهد الى مجموعة من ذوى الأجسام القوية بصنع شباك المكتب ، وأخرى بصنع صندوق لجمع الخطابات ، وثالثة بصنع صندوق بعيون لفرزها ، ورابعة بصنع حقيبة للساعى ، وخامسة بصنع لوحة باسم « مكتب بريد المدرسة النموذجية » ، وسادسة بصنع مقدار كبير من النقود والطوابع المختلفة الفئات ، والبطاقات ، والأذون المالية ، للتعامل بها فى المكتب . وكانت النقود صورة طبق الأصل من النقود المعدنية المستعملة فى مصر ، الا أنها مقصوصة من الورق . أما الطوابع فقد اتخذوها من « الاتيكتات » المصمغة الصغيرة ، ورسموا عليها نقوشا اصطلحوا عليها ، ثم لونوها

بالألوان المناسبة • وأما ختم المكتب ، فقد استحضره أحد التلاميذ ، مصنوعا من الكاوتشوك ، وقدمه للفصل هدية ، فقبله شاكرا •

وقد صرف التلاميذ فى صنع هذه الأشياء عدة أسابيع ، وواجهوا مشكلات كثيرة ، مثل مشكلة قياس الأبعاد ، ومشكلة قطع الألواح الخشبية على صورة مستطيلات أو مربعات بالمقاس المطلوب ، ومشكلة الطريقة التى يفتح بها صندوق الخطابات ويقفل آليا ، ومشكلة شق الفتحة التى توضع فيها الخطابات بحيث تكون فى وسط واجهة الصندوق بالضبط • ولكن هذه المشكلات لم تثبط همتهم ، بل كانت حافزا لهم على التفكير ، وفرصة أظهروا فيها كثيرا من الابتكار فى حل تلك المشكلات • وتعلموا فى أثناء ذلك قياس الخطوط والزوايا ، ورسم بعض الأشكال الهندسية وخواصها ، كما تدربوا على أشغال الورق والجلد والخشب •

وقد ثابروا على العمل بحماسة شديدة ، تدفعهم الرغبة فى سرعة انهائه ، حتى يتمكنوا من افتتاح المكتب ، وكثيرا ما كانوا يشتغلون بالمنزل ؛ لاتمام عمل لم يتسع وقت المدرسة لانجازه • ودفعت الحماسة أحدهم الى القيام بدهان الحقيبة الجلدية التى صنعتها مجموعته على حسابه الخاص •

وبمناسبة صنع الطوابع ، أخذ التلاميذ فى جمع طوابع البريد المصرية والأجنبية ، وأعدوا « ألبومات » نظموا الطوابع فيها على حسب البلاد • وكانوا كلما عثروا على طابع من بلد غريب عليهم ،دفعهم هذا الى البحث عن بعض المعلومات عن ذلك البلد وأهله •

وكانت الخطوة التالية تنظيم العمل بالمكتب • وقد اتفق التلاميذ على أن يقسموا أنفسهم الى أربع مجموعات تتناوب العمل ، وتتغير المجموعة كل أسبوع • وتشتمل المجموعة على وكيل المكتب — وهو يقوم بتسلم الخزينة وصرف أذون البريد ، فضلا عن الاشراف العام — وعلى « موظف » يقوم ببيع أذون البريد وبأعمال صندوق التوفير ، وآخر

يقوم ببيع الطوابع ووزن الخطابات ، وثالث يقوم ببيع تذاكر البريد وظروف بطاقات المعايدة وبوزن الطرود ، ورابع يقوم بختم الخطابات الصادرة وفرزها ، وبفرز الخطابات الواردة وتسليمها للساعى . وهذا الأخير هو العضو السادس فى المجموعة ؛ وكانت له أهمية كبيرة فى نظر التلاميذ ، فكانوا يتنافسون فى الحصول على وظيفته ، ويفضلونها على وظيفة وكيل المكتب .

وعندما استعدوا للعمل ، نصبوا شباك المكتب فى أحد أركان حجرة فصلهم ، وعلقوا صندوق الخطابات على جدار فى فناء المدرسة ، وأعلنوا عن مواعيد جمع الخطابات وتوزيعها . ولم ينسوا أن يصدروا طابعا تذكاريا بمناسبة افتتاح المكتب . ورغبة فى ضبط المواعيد ، تدربوا على معرفة الوقت بوساطة الساعة .

وقبل أن يبدأ العمل درس التلاميذ أنواع المراسلات المختلفة ، من خطابات عادية ، ومسجلة ، ومستعجلة ، وبطاقات ، الخ ، وقيمة الرسوم التى يجب أن تحصل عن كل نوع ؛ كما درسوا فئات الرسوم التى تحصل على أذون البريد والطرود . ثم تسلم وكيل المكتب النقود التى صنعت ، وتقرر صرف مقدار معين منها لكل تلميذ ، ليستعمله فى معاملاته مع المكتب . وبدأت على أثر ذلك حركة التعامل ؛ فكان التلاميذ يشترون الطوابع والبطاقات والأذون والحوالات المالية ، ويحاسبون « موظف » المكتب المختص على الثمن . وكان على الموظف أن يدون فى كراسته كل يوم مقدار ماباعه من الأنواع المختلفة ، ويحسب ثمنها ، ثم يقارن النتيجة بالمبلغ الذى تجمع عنده ؛ ومتى تحقق من ضبط الحساب ، ورد المبلغ الى الخزينة . وكان بعض التلاميذ يرسلون طرودا ، فيتسلمها الموظف المختص ويزنها ، ثم يحسب قيمة الرسم الذى يدفع عليها ، ويلصق على الطرد طوابع بتلك القيمة ؛ وكان هذا مدعاة للتدريب على الوزن بالجرام ومضاعفاته . وكان التلميذ المرسل أو المشترى ، فى كل حالة ، يحسب القيمة المطلوبة من جهته ، ويدون العملية فى كراسته . وفيما يلى مثالان لما كان التلاميذ يدونونه ، وهما منقولان من كراسة أحدهم ؛ وفى المثال الأول كان التلميذ بائعا ، أما فى المثال الثانى فكان مشتريا :

بيان حساب أذون البريد

(فى يوم ١٩٣٩/١٢/٣١)

العـــدد	قيمة الإذن	الثمن	المجموع
	ص	ص	
٥	٥	٢٥	
٣	١٠	٣٠	
٨	١٥	١٢٠	
٦	٢٠	١٢٠	
٤	٢٥	١٠٠	
٦	٢٥	١٥٠	ص ٥٤٥

قيمة ما يدفع للمكتب عند ارسال حوالة للسودان

بمبلغ ٩٠٠ قرش

	جنيه	مليم
ثمن الحوالة	٩	٠٠
الرسم	—	٤٥
التمغة	—	٥
	٩	٥٠

وهكذا أصبح الفصل خلية ناشطة ، يقوم أفرادها بعمليات حسابية مختلفة ، يجرونها فى مواقف عملية ، وعلى أشياء حقيقية محسوسة . وتنظيما لهذا التدريب الحسابى أعد المدرس بطاقات تحتوى كل منها على تعليمات للقيام بعمليات معينة فى المكتب ، وروعى فى اختيار هذه العمليات أن يكون فى كل مجموعة منها تدريب على قواعد حسابية خاصة . فاذا أظهر أحد التلاميذ ضعفا فى قاعدة ما ، أعطى من البطاقات ما يعالج فيه هذا الضعف .

ولم تكن العمليات التى يجريها التلاميذ بالمكتب فى أول الأمر تعدو أن تكون لعبا وتمثيلا ، ولكنها سرعان ما دخلها عنصر الواقعية ، اذ بدأ التلاميذ يتراسلون لأغراض عملية ، كارسال دعوات لحفلة يقيمونها ، أو ارسال خطاب لتلميذ متغيب بسبب المرض للسؤال عن صحته ، أو ارسال خطاب الى أحد المدرسين لمناسبة عرضت ، أو ارسال خطاب شكر الى جهة من الجهات التى زارها التلاميذ فى رحلاتهم ، أو ارسال خطابات للتعارف الى تلاميذ مدارس أخرى فى جهات مختلفة من القطر . وكانت المدرسة تتسلم من المكتب الخطابات المرسلة الى خارجها ، وترسلها فى ظرف مختوم بخاتم المدرسة الرسمى ؛ وعندما تصل الردود تسلمها المدرسة الى المكتب ليوزعها على أصحابها .

وقد نشطت حركة التراسل نشاطا عظيما ؛ فكان التلميذ يكتب الى أحد زملائه أو مدرسيه أو صديق له عن رحلات الفصل ومشاهداته فيها ، أو عن فلم سينمائى شاهده ، أو عن حادثة وقعت له فى المنزل أو فى الطريق أو فى المدرسة ، أو يلخص قصة قرأها . وكان فى ذلك تدريب للتلاميذ على التحرير ، ظهرت آثاره واضحة فى الخطابات التى كانوا يكتبونها . فقد كانوا فى أول السنة يجهلون كيفية كتابة الرسائل ، الى حد أن أحدهم كتب الخطاب على الظرف ، وآخر كتب عنوانه هو على الظرف بدلا من عنوان المرسل اليه ؛ وكانت خطاباتهم فى أول الأمر ركيكة مشوشة . فلما رأى المدرس ذلك اتفق معهم على أن يعرضوا عليه الرسائل قبل ارسالها ، فكان يصحح لهم الأخطاء اللغوية أو الاملائية الهامة ، ويبدى لهم ما يعن له من ملاحظات على العبارة وعلى ترتيب الأفكار ، ثم يقومون باعادة كتابة الرسائل اذا لزم الأمر ، مع مراعاة حسن الخط حتى تكون جذابة للشخص المرسل اليه . وقد تحسنت رسائلهم تدريجا من حيث المادة والأسلوب ، كما يتبين ذلك من الموازنة بين الخطابين الآتيين ، وقد كتبهما تلميذ واحد ؛ كتب الأول فى بداية السنة الدراسية ، وهو موجه الى وكيل مكتب بريد حدائق القبة يرجوه فيه السماح للفصل بزيارة هذا المكتب ؛ وكتب الثانى فى ٧ فبراير سنة ١٩٤٠ الى تلميذ بمدرسة بور سعيد الابتدائية . وهذا نصهما :

الخطاب الأول

حضرة المحترم وكيل مكتب بريد حدائق القبة .

نحن تلاميذ السنة الثانية وأرجو بزيارة مكتب بريد بالمعاد واليوم لأننا نشهد كل جميع طوابع البريد ونشهد الميزان وكل الجميع ونحن نشكر حضرتكم .

. . . . .

الخطاب الثانى

عزيزى

بعد التحية والاحترام أرجو أن تكون ناجحا وأنا تلميذ بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة ونحن نشاهد فى المدرسة خيالة وعندنا لعب كثيرة وهى كرة الطائرة وكرة المائدة ولقف الحلقات وكرة السلة وعندنا مشروعات بريد ومشروع اليابان وجاء لنا أحد اليابانيين وعندنا أسر هى أسرة محمد على ومينا وأحمس وصلاح الدين وأنا فى أسرة مينا وهى أحسن أسرة وأرجو لك السلام .

المخلص

. . . . .

وكان طبيعيا أن يهتم التلاميذ بكل ما له علاقة بالبريد ، فصاروا يقرئون عنه فى كتب المطالعة المقررة ، والكتب الموجودة بمكتبة الفصل ومكتبة المدرسة ، وفى مجلدات مجلة « سمير التلميذ » التى كان معهد التربية يصدرها لتلاميذ المدارس الابتدائية — وقد كان اصدارها فى سنة ١٩٣٣ بقصد اعداد مادة ملائمة للمطالعة لتلاميذ الفصول التجريبية . وصادف أن افتتح جلالة الملك فى تلك السنة متحف البريد ، فاهتم التلاميذ بتتبع أخبار الافتتاح ، وجمع الصور التى نشرت عنه ، وكان بعضهم يحضرون قصاصات من الصحف ، ويقرئونها على زملائهم فى الفصل . ثم قاموا بزيارة المتحف ، وقد أظهروا اهتماما خاصا بغرفة

الطوابع ، ولفتت أنظارهم الطوابع اليابانية بنقوشها الغريبة — ولعل هذا كان منشأ مشروع اليابان ، الذى أشار اليه التلميذ فى خطابه الى زميله ببور سعيد • كما أعجبتهم الرسوم البيانية المعروضة بالمتحف ، وقرروا بعد عودتهم عمل رسوم مثلها يعرضونها فى مكتبهم ؛ وتعلموا لذلك مبادىء الرسم البيانى • وعنوا بتتبع تطور وسائل كتابة الرسائل وارسالها ، فرأوا كيف كانت تكتب على الخزف والجلد والبردى ، وكيف كان القدماء يستخدمون لنقل الرسائل سعاة يسيرون على الأقدام مسافات شاسعة ، ثم كيف استخدموا الجياد لذلك ونظموا مراحل سفرها ، وكيف يستخدم الحمام الزاجل ؛ ثم انتهوا الى الوسائل الحديثة لنقل البريد ، ورأوا نماذج للطائرات التى تنقل البريد الى الخارج • وكان كل هذا موضع دراستهم بعد الزيارة • فدرسوا السكك الحديدية الرئيسية فى مصر ، ثم انتقلوا الى دراسة البريد الجوى ، وكتبوا الى شركة مصر للطيران ، فأرسلت اليهم جداول مواعيد سفر طائراتها ، وخرائط تبين البلاد التى تسافر اليها ، وبيانا عن الرسوم التى تحصل على البريد الذى تحمله الطائرات الى فلسطين • وكانت هذه الجداول والخرائط أساسا لدراسات جغرافية وحسابية جديدة •

* * *

١١ — من هذه المشروعات نستطيع أن نتبين روح المدرسة النموذجية بوجه عام • غير أنه قبل أن أختم هذا الحديث يجدر بى أن أشير الى ناحية خاصة ، لعلها قد برزت فى المشروعات التى وصفتها ، وهى ناحية تعليم اللغة العربية ، التى نعتبرها العمود الفقرى للتعليم العام • فقد رأينا فى تلك المشروعات أن الطفل يقرأ ، ويكتب ، ويتحدث ، بدافع من شعوره بالحاجة ؛ وعن طريق ذلك تنمو ملكته اللغوية • فهذه الملكة لا تنمو باستيعاب القواعد ، أو بمجرد استظهار العبارات البليغة ، وانما تنمو بالاستعمال المنطوى على الغرض •

يقول السير جون أدامز فى فصل له عن تعليم اللغة الانجليزية[1] :

(1) John Adams : « The New Teaching », ch. II.

« ... ان الحالة المثالية للتلميذ فى دروس الانشاء هى أن يريد أن يقول شيئا ؛ فاذا وصلنا به الى هـذه الحالة ، فقد كدنا أن نكسب المعركة . لأن التلميذ متى أراد أن يقول شيئا ، فانه لاشك واجد طريقة لقوله ؛ وعلى المدرس حينئذ أن يعالج تعبير التلميذ على الصورة التى تؤدى الى تحسينه » . وهذا المبدأ لا ينطبق على دروس الانشاء وحدها، بل على جميع نواحى الدراسة اللغوية . فالمهم أن يعمل المدرس على تهيئة الظروف والمواقف التى تشعر التلميذ بالرغبة فى القراءة ، أو الكتابة، أو التحدث . وهذه المواقف تنشأ بطريقة طبيعية فى المشروعات ؛ وهناك طرق أخرى ، تتسم بروح المشروعات ، تستخدمها المدرسة النموذجية لبلوغ هذه الغاية ، أذكر منها على سبيل المثال ما يأتى :

حصص « الأخبار » — فقد لاحظنا أن الطفل فى دروس المحادثة المألوفة لا يشعر عادة بحافز يحفزه الى التحدث فى الموضوعات التى يختارها له المدرس ، لأنها قل أن تتصل بخبرته . لذلك حولنا احدى حصص اللغة الاسبوعية الى « حصة أخبار » ، يسمح فيها لأى تلميذ لديه خبر جديد مشوق عن حادث وقع له أو شاهده ، فى منزله ، أو فى لعبه ، أو فى نزهته ، أو فى رحلاته ، أن يقص ذلك على اخوانه ؛ ولهم أن يعلقوا على روايته أو يناقشوه فيها ، كما يحدث فى الحياة العادية ، كلما اجتمعت جماعة من الأطفال أو الكبار ، وتجاذبوا أطراف الحديث. وقد كان لهـذه الحصة أثر بارز فى تعويد التـلاميذ الطلاقة والدقة والوضوح فى التعبير ، وفى علاج ما يبدو على أطفالنا فى كثير من الأحيان من خجل وتلعثم وارتباك اذا وجه اليهم حديث .

مجلة المدرسة — وتبدأ قصـة هـذه المجلة من فكرة نشأت فى « حصص الأخبار » . وذلك أن تلاميذ أحد الفصول رأوا أن يشركوا زملاءهم من الفصول الأخرى فى الوقوف على الأخبار الهـامة التى يروونها فى تلك الحصص ، فاتفقوا على أن يعدوا نشرة أسبوعية تحتوى

عليها ، ويضعوها على لوحة تعلق بالفناء • ونفذوا ذلك فى بضعة أسابيع ، ثم خطرت لهم فكرة تحويل النشرة الى مجلة شهرية ، تطبع وتوزع على التلاميذ ، واتفقوا على تنفيذ تلك الفكرة ، فأصبح اصدار المجلة مشروعا من مشروعاتهم • وقد اختاروا للمجلة اسم « الفراشة » — لأنهم كانوا يقومون بمشروع « صيد الفراش » — ورسموا صورة الغلاف، وكتبوا بعض المقالات تحت اشراف مدرسهم ، وجمعوا مقالات أخرى من زملائهم ، وأرسلوا كل ذلك الى المطبعة ، وقاموا بتصحيح «البروفات»، كما قاموا بجمع الاشتراكات من التلاميذ • وكان فرحهم عظيما عند ما صدر العدد الأول من المجلة ووزع •

ومع استمرار اشراف تلاميذ هذا الفصل على اصدار المجلة الى أن تخرجوا ، فان باب التحرير فتح لجميع تلاميذ المدرسة ، وخصصت لذلك حصة من حصص اللغة العربية شهريا فى كل فصل ، كان التلاميذ يكتبون فيها ما يشاءون من المقالات ، ثم يأخذها المدرس ، ويصحح أخطاءها اللغوية فقط ، ويعيدها الى أصحابها ، لكتابتها مصححة وبخط جيد ، لأن هذا كان شرطا من شروط نشر أى مقال فى المجلة • ويختار المدرس فى النهاية المقالات التى ترسل الى هيئة التحرير للنظر فى نشرها • وكانت رغبة التلاميذ فى أن تنشر لهم مقالات بالمجلة حافزا لهم على الكتابة فى الحصص المخصصة لذلك وفى خارجها ، وعلى بذل كل جهد فى سبيل اجادة التعبير •

المناظرات والتمثيل — وهما من ألوان النشاط التى تثير حماسة التلاميذ فى كل وقت ، وتتيح فرصا قيمة للتدريب على الانشاء ، والالقاء ، وابراز المعانى والعواطف التى تنطوى عليها العبارات • وتتولد موضوعات التمثيل والمناظرة بطريقة طبيعية أثناء القيام بالمشروعات ، وفى دروس القصص والتاريخ •

السينما — فيعرض على الفصل شريط سينمائى مشوق ، ثم يفتح باب التعليق عليه • وقل أن يحتاج التلاميذ الى من يدفعهم الى الحديث فى هذه الحالة •

الألعاب التدريبية — وهى ألعاب تنظم للصغار ، بقصد تدريبهم على قواعد اللغة الأساسية من طريق الاستعمال • ومن أمثلة ذلك لعبة « ماذا رأيت ؟ » ؛ وفيها يقف التلاميذ فى حلقة ، ويمسك كل منهم يد كل من التلميذين المجاورين له ، ثم يبدأ أحدهم بسؤال جاره : « ماذا رأيت فى طريقك الى المدرسة ؟ » ، فيجيبه قائلا : « رأيت خبازا (مثلا) يحمل الخبز الى البيوت » ؛ ثم يلتفت المجيب الى من يليه ، ويسأله « وأنت ماذا رأيت فى فناء المدرسة ؟ » ، فيجيب « رأيت التلاميذ يلعبون بكرة السلة » ، وهكذا • واذا أخطأ تلميذ فى ضبط أى كلمة جاز لغيره أن يصحح له خطأه ، وفى هذه الحالة يخرج المخطىء من الحلقة • وتستمر اللعبة الى أن يبقى تلميذ واحد ، فيكون هو الفائز • ويمكن تغيير صيغة السؤال ، على أساس القاعدة التى يراد التدريب عليها ، فتجعل «ماذا يصنع النجار؟» ، مثلا، للتدريب على ضبط الفاعل[1] •

بطاقات المطالعة الصامتة — وهذا النوع من المطالعة يمتاز بطبيعته على المطالعة الجهرية فى أن عنصر « الغرض » فيه أوضح فى الغالب ، وأن الانتباه فيه يتجه الى المعنى أكثر مما يتجه الى اللفظ ؛ ولذلك عنيت المدرسة النموذجية به عناية كبيرة • وقد ابتكر المدرسون أنواعا مختلفة من البطاقات ، تحتوى على مادة تلائم صغار التلاميذ ، وتثير فيهم الرغبة فى القراءة ، كالبطاقات المحتوية على تعليمات عملية يقوم التلميذ بتنفيذها ، وبطاقات الألغاز ، وبطاقات التكميل ، الخ[2] •

---

(١) يجد القارىء وصفا لكثير من هذه الالعاب فى كتاب :
Wellock : « A Modern Infant School ».

(٢) يجد القارىء أمثلة كثيرة لهذه البطاقات فى التوجهات التى صدر بها منهج اللغة العربية فى « مناهج الدراسة بمدارس المرحلة الأولى » ، التى صدرت سنة ١٩٤٧ •

استغلال المناسبات القومية أو العالمية فى دراسة الأدب ، وربطه بالتاريخ

كان منهج الأدب العربى بالمدارس الثانوية الى سنة ١٩٤٧ يبدأ بدراسة تاريخ الأدب ؛ وكان هذا التاريخ يتألف من أحكام عامة عن النصوص والأدباء والعصور ، يحفظها التلميذ ويرددها من غير أن يكون لها صدى حقيقى فى نفسه ، لأنها لم تبن على تذوق شخصى للمؤلفات الأدبية التى تنصب عليها هذه الأحكام • ولكنا ، تطبيقا لمبدئنا القائل بأن الخبرة الشخصية يجب أن تسبق الأحكام العامة كى تكسبها معنى ، جعلنا دراسة الأدب فى السنة الأولى من المدرسة النموذجية الثانوية ، عند انشائها هذا العام ، مقصورة على نصوص تختار من شعراء العصر الحديث فى مصر وكتابه ، ويراعى فى اختيارها ارتباطها بواقعة من الوقائع التاريخية التى يدرسها التلاميذ ، أو ببعض الحوادث الجارية المثيرة لاهتمامهم فى مصر أو الخارج • وتجعل دراسة هذه الوقائع والأحداث تمهيدا لدراسة النصوص ، وأساسا لفهم مراميها وتذوق ما فيها من جمال الأسلوب • وكان مما يساعد على ابراز الخصائص البلاغية للنصوص أن يدرس التلميذ نصين لأديبين مختلفين فى موضوع واحد • فاذا درسوا قصيدتى شوقى وحافظ ابراهيم فى رثاء مصطفى كامل ، مثلا ، أمكن بالموازنة بين الأجزاء المتقابلة أن يدركوا بعض مواطن القوة والضعف البارزة فى كل منهما ، دون التعرض لمصطلحات علم البلاغة •

وسيدرس التلاميذ فى السنة الثانية فى السنين القادمة نصوصا متنوعة ، تختار من الأدب العربى القديم ، على أن يكون أساس الدراسة قصة ، أو ما يماثلها من « فرش » ، يساعد التلاميذ على ادراك بعض نواحى الحياة العربية ، وعلى فهم النصوص فهما قائما على ادراك ما وراء العبارات من خبرات ، وحوادث ، وجو اجتماعى • فيدرس التلاميذ ، مثلا ، قصة « حرب البسوس » ، أو قصة « عنترة » ، أو قصة « الملك الضليل » — امرىء القيس — أو قصة « جميل وبثينة » ، أو قصة المتنبى

مع سيف الدولة وكافور ، وتكون دراسة النصوص المختارة فى كل منها جزءا من دراسة القصة نفسها .

بهذه الوسائل وأمثالها نحاول احياء دراسة اللغة العربية ، ونجعل منها وسيلة للفهم ، والتذوق ، والتعبير عن أفكار ومشاعر تتصل بخبرة الانسان وغاياته فى الحياة .

— ٦ —

مذكرة باقتراح تنظيم جديد لمراحل التعليم

بالمدرسة النموذجية

رفعت الى وزير المعارف فى شهر يونيه سنة ١٩٤٣

دفعنى النجاح الذى أصابته تجربة المدرسة النموذجية الى أن أتقدم لمعاليكم فى العام الماضى باقتراح استكمال حلقة هذا التعليم من طرفه الأعلى بانشاء القسم الثانوى ؛ وتفضلتم بالموافقة على هذا الاقتراح ، ووالیتم المدرسة بتشجيعكم ومعونتكم ، حتى تمكنت من التغلب على الصعوبات الكثيرة التى قامت فى سبيل انشاء هذا القسم • وقد شجعنى ذلك على أن أتقدم اليكم الآن باقتراح استكمال الحلقة من طرفها الأدنى، بضم روضة للأطفال اليها ، تمهيدا لاجراء تجربة فى تنظيم مراحل التعليم ، لعلها اذا نجحت تكون أساسا لتطور تعليمى هام فى المستقبل •

فالتلاميذ يأتون الى المدرسة النموذجية الابتدائية حوالى سن الثامنة ، بعد أن يكونوا قد قطعوا شوطا فى التعليم • وسواء أكانوا قد تلقوا هذا التعليم فى روضة للأطفال ، أم فى مدرسة أولية ، فانه كان يسير على أساليب تختلف قليلا أو كثيرا عن الأساليب المتبعة بالمدرسة النموذجية • مع أن التعليم فى السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين هو ، فى الحقيقة ، تكملة للتعليم فى السنتين السابقتين ، ومتحد معه فى أغراضه ، فينبغى لذلك أن تكون هناك صلة وثيقة بينهما ؛ بل انى أرى أنه ينبغى أن تتكون منهما مرحلة تعليمية واحدة ، تبدأ فى سن السادسة وتنتهى عند سن العاشرة •

ان روضة الأطفال بمعناها الصحيح — أى الروضة التى تعد لينمو

الأطفال فيها جسميا وعقليا ، من طريق اللعب والنشاط التلقائى ، ومن غير أن يطالبوا فيها بتحصيل معلومات معينة — هذه الروضة تنتهى مدتها عند سن السادسة ، اذ يبدأ التعليم الابتدائى عند هذه السن فى العادة • والتعليم الذى يعطى فى السنتين الثانية والثالثة برياض الأطفال عندنا هو فى الحقيقة تعليم ابتدائى من نوع صالح ملائم للطفولة ، وينبغى ألا يقف عند سن الثامنة ، بل يستمر بروحه وأغراضه وأساليبه الى سن العاشرة على الأقل • وهذا النوع من التعليم يشترك مع الروضة فى أنه يهيىء وسطا ملائما لنمو الأطفال ، عن طريق النشاط العملى ، والتعبير الحر باللغة ، والرسم ، وعمل النماذج ، والتمثيل ، وما الى ذلك ؛ ولكنه يتخذ من هذا النشاط وسيلة لتعليم القراءة والكتابة ، والعمليات الحسابية الأولية ، ودراسة البيئة المباشرة للطفل ، من نبات وحيوان وظواهر طبيعية وبشرية بسيطة ، دراسة مبنية على المشاهدة الحية ؛ وهذه هى بذاتها الأغراض التى تقصد من التعليم فى السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية • فليس هناك اذن مسوّغ لنقل الطفل من مدرسة الى مدرسة أخرى عند سن الثامنة ، ما دامت الأغراض التعليمية لم تتغير ، والطفل لا يزال طفلا لم تتغير نفسيته •

أما بعد السنة الثانية ، فالطفل يدخل فى مرحلة جديدة • اذ يكون قد أتقن القراءة والكتابة ، فيمكنه حينئذ أن يبدأ فى الانتفاع بالكتب لتحصيل المعلومات ، ويصبح من المستطاع توسيع دائرة ميوله وخبرته ، فيتخطى حدود بيئته المباشرة ، ويشرع فى دراسة البيئات البعيدة • كما أنه يمكنه ، وقد ألف التعبير والفهم بلغته ، أن يبدأ فى تعلم لغة أجنبية •

نهاية السنة الثانية الابتدائية ، اذن — أى حوالى سن العاشرة فى المتوسط — هى النقطة الملائمة للانتقال من المرحلة التعليمية الأولى الى المرحلة الثانية • ومتى جعل التعليم من سن السادسة الى سن العاشرة مرحلة واحدة — ولنسمها المرحلة الابتدائية — فان ذلك سييسر تحقيق عدة

أغراض طالما فكرت وزارة المعارف فيها ، ولكن كانت تقوم فى سبيل تحقيقها صعوبات عملية ناشئة من التنظيم الحالى . وأذكر من هذه الأغراض ما يأتى :

١ — يزول الحاجز الذى يفصل بين التعليم الابتدائى والتعليم الأولى ، اذ يمكن توحيد التعليمين من حيث الروح والمناهج ، وان صح أن تبقى بينهما مؤقتا بعض الفروق من حيث المبانى والوسائل المادية ونوع المعلم . ويصبح هذا التعليم الموحد المرحلة الأولى للتعليم الالزامى ، التى ينبغى العمل على تعميمها بأسرع ما يستطاع . ويصير من الممكن أن يفتح أمام النابهين من تلاميذ المدارس الابتدائية والأولية على السواء باب الانتقال الى المرحلة التالية من التعليم ، سواء أكان ذلك على نفقة آبائهم أم عن طريق حصولهم على المجانية فى سن العاشرة . ولعل هذا أهم اصلاح تعليمى فى مصر يقتضيه ايماننا بروح الديمقراطية .

أما مجانية التعليم الابتدائى الحالية ، التى تمنح للأطفال على أساس امتحان يعقد لهم فى سن الثامنة ، فلا ضابط لها ؛ اذ ليس هنـاك امتحان يمكن أن يكشف عن استعدادات الأطفال كشفا حقيقيا فى هذه السن .

٢ — يصبح من الممكن أن يشترك البنون والبنات فى مدرسة واحدة الى سن العاشرة . ولهذا مزايا تربوية معترف بها ، ثم هو لا يتعرض الى الانتقادات التى توجه الى اختلاط الجنسين فى سن أعلى من ذلك .

٣ — يصبح من الممكن أن يعهد بتعليم الأطفال فى المدرسة الابتدائية الى معلمات بدلا من المعلمين . والمعروف أن ما تتحلى به المعلمات بطبيعتهن من الصبر والعطف على الأطفال يجعلهن أصلح للتعليم فى هذه المرحلة ؛ ولكن هذا ليس ممكنا فى المدارس الابتدائية الحالية ، لأن بها تلاميذ تتجاوز أعمارهم العاشرة ، وقد تبلغ الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة ، وتعليم البنين فى هذه الأعمار يحتاج الى معلمين لا معلمات .

على أنه الى أن يتيسر وجود العدد الكافى من المعلمات للتعليم فى

النوع الجديد من المدارس الابتدائية عامة ، يمكن أن يوكل التعليم فيها الى معلمين ، يعدون فى مدارس للمعلمين تبرز فيها النواحى التى يقوم عليها اعداد معلمات رياض الأطفال ، كما يراعى فيها تكوين « معلم الفصل » لا « معلم المادة » ؛ اذ أنه لن يكون فى دروس المدرسة الابتدائية الجديدة ما يحتاج الى معلم اخصائى فى أية مادة . وهذا فى حد ذاته اصلاح تعليمى هام .

أنتقل بعد هذا الى المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام . وهذه المرحلة تبدأ ، كما سبق القول حوالى سن العاشرة ، أى ما يقابل بداية السنة الثالثة الابتدائية الحالية . ولكنها لاينبغى أن تنتهى عند نهاية الدراسة الابتدائية الحالية ، بل يجدر أن تستمر الى سن الرابعة عشرة ، أى أن تدخل فيها السنتان الأولى والثانية من التعليم الثانوى . وذلك لأن نقطة الانتقال من المدارس الابتدائية الى المدارس الثانوية فى الوقت الحاضر هى أيضا نقطة لا تتفق مع الحاجات التعليمية . فنقطة التحول التعليمى الحقة هى السن التى تبرز فيها الصفات المميزة لمرحلة البلوغ ، وفى مقدمة هذه الصفات شعور الفتى بشخصيته شعورا قويا ، ونزوعه الى الاستقلال فى تفكيره وتصرفاته ، واشتداد ميوله العلمية والأدبية والاجتماعية ، واتجاهه نحو التفكير فى المسائل المجردة ، وظهور الفروق الفردية بين الفتيان فى الميول والاستعدادات ظهورا واضحا ، يتطلب تنويع الدراسة لمختلف التلاميذ . وهذه الصفات لاتبرز قبل سن الرابعة عشر فى المتوسط ، بل لعلها لا تبرز الا بعد هذه السن ، لأن النضوج الاجتماعى يتأخر فى مصر بالنسبة للنضوج الجسمى . فسن الرابعة عشرة اذن هى السن التى يصح أن تنتهى عندها المرحلة الثانية من التعليم العام ، وتبدأ المرحلة الأخيرة منه ، وهى مرحلة التعليم الثانوى ، أو مرحلة التعليم الفنى لمن لا تتجه به استعداداته أو ظروفه نحو التعليم النظرى .

واذا نظرنا الى خطط الدراسة ومنهاجها فى السنتين الأخيرتين من المدارس الابتدائية والسنتين الأوليين من المدارس الثانوية ، وجدنا أن

التعليم بهاتين المرحلتين لا يختلف اختلافا جوهريا فى أغراضه ولا فى نوعه. واذا كانت هناك بعض فروق ظاهرة بينهما فى مواد الدراسة ، فان الاقتراحات التى أبداها الفنيون فى السنين الأخيرة بشأن اصلاح التعليم الثانوى تتجه كلها نحو ازالة تلك الفروق أو التخفيف منها . وأهم هذه الاقتراحات :

١ — اقتراح زيادة العناية بالنشاط العملى ، وادخال مادة الأشغال اليدوية فى خطة الدراسة بالسنتين الأولى والثانية .

٢ — اقتراح حذف اللغة الأجنبية الثانية من خطة الدراسة بهاتين الفرقتين ، أو بالفرقة الأولى منهما على الأقل .

٣ — اقتراح دراسة العلوم فى هاتين الفرقتين على صورة « علوم عامة » ، كما تدرس فى المدارس الابتدائية ، بدلا من تفريعها الى فروع مختلفة (طبيعية ، وكيمياء ، .. الخ) .

كل هذه الاقتراحات تتفق مع ما يراه رجال التربية من ضرورة التخفيف من الصبغة الأكاديمية للدراسة قبل سن الرابعة عشرة ، وزيادة العناية بالنواحى العملية منها ، وذلك تمشيا مع الحاجات النفسية للتلاميذ من جهة ، ورغبة فى اعدادهم اعدادا يمكنهم من مواجهة الحياة العملية من جهة أخرى . والتنظيم الذى اقترحه يسهل تحقيق هذا المبدأ ، اذ تؤلف من السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين والسنتين الأولى والثانية الثانويتين مدرسة واحدة — يصح أن تسمى المدرسة الوسطى — لها أغراض واضحة محدودة ، هى العمل على ابراز قدرات التلميذ العقلية والعملية وتنميتها ، وعلى توسيع دائرة ميوله وتكملة خبرته بالقراءة ، والبدء فى تعليمه لغة أجنبية ؛ كل هذا مع تهيئة الوسط الاجتماعى الملائم لنمو شخصيته ، واكسابه العادات الخلقية الملائمة لسنه .

وهذه المدرسة يمكن اعتبارها المرحلة الثانية من التعليم الالزامى .

وينبغى أن يكون من أهداف سياستنا التعليمية تعميمها فى المستقبل ، وان كنا قد نكتفى فى الوقت الحاضر بتهيئة الفرصة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ للحاق بهـا ، وتسهيل ذلك على ذوى الاستعداد من الفقراء ، بمنح المجانية فيها على نطاق واسع ، على أساس امتحان يعقد للتلاميذ عند سن العاشرة ، ويجعل الغرض منه الكشف عن مدى استعدادهم لا عن مقدار تحصيلهم • أما من لا يتيسر لهم اللحاق بهذا التعليم من تلاميذ المدارس الأولية — أو الابتدائية ، كما اقترحت تسميتها — فيمكن اعداد دراسة تكميلية عملية لهم بتلك المدارس ، تكون مدتها سنتين ؛ فيستمر الطفل الى سن الثانية عشرة قبل أن يخرج لمواجهة الحياة •

واذا كنت قد أشرت فيما سبق الى أن تنويع التعليم تبعا للفروق الفردية بين التلاميذ لا يبدأ الا بعد مرحلة المدرسة الوسطى ، فان هذا لا يتعارض مع فكرة تنويعه فى هذه المرحلة تبعا لاختلاف بيئة المدرسة ، فيصح أن تكون الصبغة العملية فى مدارس الريف مثلا مخالفة لها فى مدارس المدن •

أما المرحلة الأخيرة من التعليم العام — ويصح أن تسمى المرحلة الثانوية أو المرحلة الراقية — فأرى أن تكون مدتها أربع سنوات أيضا ، تبدأ فى سن الرابعة عشرة ، وتنتهى عند سن الثامنة عشرة ؛ أى أنها تقابل السنتين الثالثة والرابعة والمرحلة التوجيهية من التعليم الثانوى الحالى مع زيادة مدة المرحلة التوجيهية الى سنتين • ومع أن رجال التربية يرون أن التعليم الثانوى فى جميع مراحله لا يجوز أن يخضع للتعليم الجامعى ، بل يجب أن يعنى فيه قبل كل شىء باشباع ميول التلاميذ ، وبسد الحاجات النفسية لطور النمو الذى يجتازونه ، فان هذا لا يمنع من زيادة العناية بالناحية الأكاديمية من الدراسة فى هذه المرحلة ، ومراعاة حاجات الدراسة الجامعية ، متى كانت لا تتعارض مع الحاجات النفسية للتلاميذ ؛ لا سيما أنهم لا ينبغى أن يدخلوا هذه المرحلة من التعليم الا بعد أن يمروا بعملية

تصفية ، توجه الذين ليست لهم ميول أو استعدادات أكاديمية منهم نحو التعليم الفنى المتوسط ، أو نحو الخروج الى ميدان الحياة العملية فى نهاية المرحلة الوسطى .

وأهم ما يتميز به التعليم فى هـذه المرحلة افساح المجال للميـول والاستعدادات المختلفة ، فلا تكون مناهج الدراسـة واحدة لجميع التلاميذ ، بل يسمح فيها بقسط من الحرية فى الاختيار ، قد يكون محدودا فى أول المرحلة ، ولكنه يتسع شيئا فشيئا كلما تقدم التلميذ فى الدراسة .

والخلاصة أنى أرى أن تنظم الدراسة فى المدرسة النموذجية على المراحل الآتية ، وأن نبدأ فى تجربة الخطط والمناهج لهذه المراحل لمعرفة أصلحها ، وهذه المراحل هى :

١ — الدراسة الابتدائية ، ومدتها أربع سنوات ، من سن السادسة الى سن العاشرة فى المتوسط . ولا مانع من ابقاء فرقة للروضة ملحقة بها ، يدخلها من يشاء من الأطفـال فى سن الخامسة ، ويبقون بهـا الى سن السادسة .

٢ — الدراسة الوسطى ، ومدتها أربع سنوات ، من سن العاشرة الى سن الرابعة عشرة فى المتوسط .

٣ — الدراسة الثانوية — أو الراقية — ومدتها أربع سنوات ، من سن الرابعة عشرة الى سن الثامنة عشرة .

أما موقف تلاميذ هذه المدارس من الامتحانات العمومية ، طالما أن النظام لم يعمم ، فيمكن تحديده على أحد وضعين :

فاذا كان من الضرورى أن يدخل التلاميذ هذه الامتحانات ، يمكنهم التقدم اليها عندما يبلغون المستوى المناسب فى التحصيل ، بصرف النظر عما اذا كان هذا يتفق مع نهاية مرحلة من مراحلهم الدراسـية أم لا . فتصبح الامتحانات بذلك أمرا عرضيا ، يجتازها التلميذ فى أثناء دراسته ، ويستمر فى طريقه .

على أن ابقاء المدارس النموذجية خاضعة للامتحانات العامة مما يضيق حريتها فى تجربة الخطط والمناهج ؛ وقد بدأنا نشعر بهذا فعلا فى وضع مناهج المدرسة النموذجية الثانوية . ولعله قد آن الأوان لأن يعفى تلاميذ هذه المدارس من امتحانى شهادة الدراسة الابتدائية والقسم العام من الدراسة الثانوية على الأقل ، والسماح لهم بالتقدم الى امتحان القسم الخاص مباشرة ؛ أو لأن يسمح بعقد امتحانات خاصة لهم فى نهاية كل مرحلة من مراحل دراستهم على أساس المناهج التى توضع لها ، وأن يعترف بالشهادة النهائية التى تمنحها هـذه المدارس باعتبارها معادلة للبكالوريا . ولا مانع من أن يشترك فى لجان الامتحان لهذه الشهادة ممثلون لوزارة المعارف .

فاذا وافقتم معاليكم على السماح لمعهد التربية بهذه التجربة ، أرجو أن تتفضلوا باصدار الأمر بضم روضة أطفال كبرى القبة الى المدارس النموذجية الملحقة به ، كى نشرع فى تحويل هذه المدارس الى النظام المقترح تدريجا ، ابتداء من السنة الدراسية القادمة .

تذييـــل

مذكرة عن توسيع حرية المدارس

فى بعض النواحى الفنية

(أعدت بناء على طلب وكيل وزارة المعارف فى شهر يونية سنة ١٩٣٨)

---

١ ـ الخطط والمناهج وطرق التدريس :

اذا نظرنا الى المبادىء التى تسير عليها البلاد الغربية فى وضع خطط الدراسة ومناهجها ، نجدها تختلف باختلاف مزاج كل أمة ، وتقاليدها ، ونظام الحكم فيها .

ففى انجلترا ، تترك لناظر كل مدرسة الحرية التامة فى أن يضع ، بمعاونة مدرسيه ، خطة الدراسة لمدرسته ومناهجها وفقا لآرائه التربوية ، ولحاجات المنطقة التى بها المدرسة ، ولما يتبينه من ميول تلاميذه ، وميول مدرسيه وكفاياتهم الخاصة ، وما شابه ذلك من الاعتبارات . وليس عليه بعد وضعها الا أن يعرضها على المفتش أو مدير التعليم بالمنطقة لاعتمادها ، اذا كانت مدرسته تابعة لمجلس المقاطعة ؛ وليس من المعتاد أن يعارض أحدهما فى الخطة التى وضعها الناظر ، الا اذا كانت لديه أسباب جوهرية تحتم ذلك . أما وزارة المعارف ، فانها تكتفى بأن تبحث السياسة العامة للتعليم ، وتحدد الحد الأدنى من المواد الذى تنبغى دراسته فى كل نوع من أنواعه ، وتصدر للنظار والمعلمين من آن لآخر نشرات أو مطبوعات رسمية ، تضمنها آخر ما وصلت اليه من الآراء والمقترحات فيما يتعلق بأساليب التعليم وطرقه ، على سبيل الارشاد لا التقييد .

وفى أمريكا لا يكاد يكون للحكومة المركزية (حكومة الاتحاد) شأن بتنظيم التعليم وادارته ، بل يترك هذا للولايات والهيئات المحلية .

فالولاية تضع قوانين التعليم ، وتحدد سياسته العامة ؛ ولجان التعليم التى تعينها المجالس البلدية هى التى تقوم بادارة المدارس العامة (أى الحكومية) والاشراف عليها • وتعين لجنة التعليم لكل بلدة أو مقاطعة صغيرة « مشرفا » — أى مديرا للتعليم — هو المسئول عن تصريف شئون المدارس التابعة له ، بما فى ذلك وضع الخطط والمناهج لها • أما المدارس الخاصة — أى الحرة — فكل مدرسة منها تضع لنفسها ما تشاء من الخطط والمناهج •

أما فى فرنسا ، فالسلطة المركزية — وزارة المعارف العمومية — هى التى تضع خطط التعليم ومناهجه لجميع المدارس • ولكن يلاحظ على المناهج الفرنسية أنها اجمالية مرنة ، تكتفى بتحديد الموضوعات العامة التى تدرس فى كل سنة ، ولا تتعرض للتفاصيل • فمنهج الجغرافية لسنة ما فى التعليم الثانوى ، مثلا ، قد يقتصر على ذكر « جغرافية فرنسا » ، أو « جغرافية المستعمرات الفرنسية » ، أو « جغرافية أمريكا » ؛ ويترك للمدرس تحديد النقط التى تدرس تحت هذه العنوانات ، ومقدار ما يدرس فى كل منها ، وترتيبها ، وربطها بعضها ببعض • وذلك لأن هذه التفاصيل ترتبط أشد الارتباط بطريقة التدريس ؛ واختيار الطريقة من حق المدرس الذى لا ينازعه فيه منازع فى أى بلد من البلاد ؛ واذا لم يسمح له بممارسة هذا الحق بكل حرية ، صار عمله آليا مملا ، وضعفت فيه روح الحماسة والشعور بالمسئولية ، وانعدم العنصر الانسانى فى التربية ، الذى يتوقف عليه نجاحها الحقيقى •

وقد أخذنا عن فرنسا نظامها المركزى ؛ ولكن مناهجنا تختلف عن المناهج الفرنسية فى أنها مفصلة ، بحيث تملى على المدرس الى حد بعيد الخطة التى يتبعها فى تدريس أى موضوع • وقد كان هذا الاغراق فى التفصيل فى أول الأمر ضرورة حتمتها حالة الضعف التى كان عليها المدرسون فى بعض مراحل التعليم ، فكانوا يحتاجون الى التوجيه فى اختيار مادة الدرس وفى طريقة التدريس • ولا يمكن القول بأن الحاجة

الى هذا التوجيه قد انتفت الآن تمام الانتفاء ، اذ الواقع أنها لا تزال قائمة فى نواح عدة • ومن أمثلة ذلك أننا عند تعديل المناهج فى سنة ١٩٣٥ ، وجدنا من المصلحة وضع مناهج مفصلة للحساب فى المدارس الابتدائية ، وللجبر وعلم الحياة فى المدارس الثانوية ؛ وذلك لأن الطرق التى درج المدرسون على اتباعها الى ذلك الحين فى تعليم هذه المواد كانت مخالفة للاتجاهات الحديثة ، فكان من الضرورى توجيههم الى اتباع خطط جديدة فى تعليمها ، ورؤى حينئذ أن يكون التوجيه عن طريق الناهج •

ولكن هذا التوجيه مستطاع فى الحقيقة بوسائل أخرى كثيرة ، تؤدى الى تحقيق الغرض المقصود من غير أن تسلب المدرسين الحرية فى اختيار طريقتهم فى التدريس • ومن هذه الوسائل العناية بنشر الأبحاث الفنية فى مجلة التربية التى تزمع الوزارة اصدارها ؛ وقيام الوزارة باصدار رسائل وتقارير رسمية ، تتضمن آخر ما تصل اليه هيئاتها الفنية من الآراء عن أساليب التعليم ، على سبيل الارشاد للمعلمين ، كما تفعل وزارة المعارف الانجليزية ؛ وعقد مؤتمرات ودراسات صيفية فى التربية ، يبحث المدرسون فيها المشاكل التعليمية بمساعدة كبار الفنيين من أساتذة معهد التربية ورجال الوزارة ؛ وارسال المدرسين الأوائل ، على الأقل ، ان لم يكن سائر المدرسين ، فى بعثات عملية بالتناوب ، لزيارة المدارس المختلفة فى البلاد التى سبقتنا فى التقدم ، والوقوف على أحدث طرق التعليم فيها ؛ وغير ذلك من الوسائل التى توسع أفق رجال التعليم ، وتجعلهم على اتصال مستمر بما يستحدث من الآراء والأساليب فى ميدان عملهم • فمتى توافرت هذه الوسائل عندنا ، أصبح من المفيد أن يقتصر فى المناهج على الموضوعات العامة التى ينبغى تدريسها ، وأن يترك تحديد التفاصيل للمدرسين أنفسهم •

على أن من الضرورى أن أنوه بأنه مهما يكن لهذا التوسيع فى حرية المعلمين من المزايا ، فان هذه المزايا لا تعادل الاضطراب الذى ينشأ عن اجراء تعديل جديد فى المناهج فى الوقت الحاضر ، حتى ولو كان تعديلا

شكليا . ولذلك أرى أن تترك المناهج الحالية مدة كافية من غير مساس بها ، ويكون التوسيع المقترح هدفا من أهداف المستقبل ، يراعى تحقيقه عندما تنشأ ضرورة ماسة تدعو الى تعديل المناهج تعديلا موضوعيا .

ويجدر بى أن أذكر أن المناهج الحالية تسمح بقدر لا بأس به من المرونة . اذ قد نص فى المذكرة التفسيرية التى قدمت بها مناهج التعليم الثانوى على أن لناظر المدرسة ، اذا حفزت الحاجة ، أن يحول بعض الحصص فى مادة من مواد احدى المجموعات الى أخرى فى نفس المجموعة ، أو فى فرع من فروع احدى اللغات الى فرع آخر منها ؛ كما أن له — بعد الحصول على موافقة الوزارة — أن يستبدل بجزء من المنهج المقرر فى احدى المواد موضوعات لها أهمية محلية أو وقتية . فهذا النص لا يسمح للمدارس بالتمشى مع حاجات البيئة المحلية فقط ، بل مع ميول التلاميذ ومع الحوادث الجارية التى تستوقف نظرهم فى حياة الأمة أيضا ، لأن هذا مما يدخل فى الموضوعات التى لها أهمية وقتية . وقد قصد بهذا النص فى الواقع التمهيد لاستعمال طريقة المشروعات فى المدارس الثانوية ؛ لأن أساس هذه الطريقة اختيار غرض من أغراض التلاميذ ، أو موضوع من الموضوعات التى تثير اهتمامهم ، وقيام التلاميذ أنفسهم برسم الخطة لتحقيق هذا الغرض أو دراسة هذا الموضوع ، ثم تنفيذ هذه الخطة ، معتمدين على أنفسهم ومتعاونين بعضهم مع بعض .

ولكن المدارس لم تنتفع بالفرصة التى أتاحها لها هذا النص . وربما كان هذا راجعا الى أمرين : الأمر الأول الخوف من الامتحانات الموحدة ، وسأتكلم عنه فيما بعد ؛ والأمر الثانى أن الموضوعات الجديدة التى يراد دراستها كثيرا ما تتجه اليها ميول التلاميذ فى أثناء المناقشة فى موضوع من موضوعات المنهج الأصلية ، أو لمناسبة من المناسبات الطارئة ، ولا يجوز الانتظار على دراستها حتى تتصل المدرسة بالوزارة وتحصل على موافقتها . وهذا فضلا عن أن من الطبيعى أن تتحرج المدارس من تكرار مخاطبة الوزارة ، كلما عن لها أن تستبدل موضوعا من موضوعات الدراسة بموضوع آخر .

ولتذليل هذه العقبات أقترح ما يأتى :

أولا — توجيه نظر المدارس الى وجود هذا النص الذى يسمح لها بالتصرف فى المناهج .

ثانيا — اعفاء النظار من ضرورة الحصول على موافقة الوزارة فى حالات الاستبدال ، على أن يراعوا ألا يكون الموضوع الذى تحذف دراسته من المنهج الأصلى من الموضوعات الأساسية فى المادة ، ويترك تقدير ذلك لهم ، بعد أخذ رأى لجنة المادة التى تجتمع برياسة المدرس الأول . وسأتكلم عن علاقة ذلك بالامتحانات فيما بعد .

هذا مدى الحرية التى أرى أنه يمكن السماح بها الآن للمدارس عامة ، فيما يتعلق بمناهج الدراسة ، من غير أن نخشى خطر الطفرة والاضطراب فى سير التعليم . على أنه يمكن الذهاب الى مدى أوسع من ذلك فى حالة عدد قليل من المدارس فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، تكون بمثابة حقول للتجارب ، تمد الوزارة بالأسس التى تبنى عليها خطواتها المستقبلة فى الاصلاح . فمتى كان على رأس هذه المدارس نظار أو ناظرات يمكن الركون الى خبرتهم ، ونضوج آرائهم ، وسداد تفكيرهم ، واختير لها مدرسون أو مدرسات من ذوى الكفاية ، والفكر الواسع ، وحب البحث ، فليس ثمة ما يمنع من اعطاء النظار ما لزملائهم فى المدارس الانجليزية من الحرية التامة فى وضع خطط مدارسهم ومناهجها ، وتجربة مايعن لهم من النظم والأساليب الفنية فيها ، فهذا التنويع هو أساس كل تقدم صحيح . ولا شك فى أن أمثال هؤلاء النظار سيحتفظون بكل ما هو أساسى فى الخطط والمناهج الحالية ، ويقصرون التعديل على ما لا خطر من تغييره أو الاستغناء عنه .

هذا ، وقد بنيت الاقتراحات السابقة على أساس التنظيم الحالى لوزارة المعارف . أما اذا أخذت الوزارة بفكرة تقسيم القطر الى مناطق تعليمية ،

فانى أقترح أن تقتصر على تحديد الحد الأدنى من المواد والموضوعات التى يتحتم أن تدرس فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، وتترك لكل منطقة الحرية فى توزيعها على السنين ، وفى اضافة مواد أو موضوعات أخرى اليها ، أو زيادة تقوية التلاميذ فى مادة من المواد المقررة ، كما يتراءى لها • ففى التعليم الابتدائى ، مثلا ، تحدد الوزارة المستوى الأدنى الذى ينبغى أن يبلغه الطالب فى نهاية المرحلة ، فى اللغة العربية ، واللغة الأجنبية ، والحساب ، وفى تاريخ مصر وجغرافيتها ، وفى مبادىء العلوم والصحة ، والحد الأدنى من الوقت الذى ينبغى أن يخصص للمواد الفنية والعملية ، كالرسم ، والأشغال اليدوية أو الفلاحة ، والتربية البدنية ؛ ويترك لمراقب المنطقة ومعاونيه تنظيم التعليم بمدارسهم ، بحيث يصل بالتلاميذ الى ذلك المستوى المعين •

ويراعى فى تحديد الحد الأدنى ألا يشغل كل وقت الطالب بالمدرسة ، بل يترك بعض الوقت ليتصرف فيه المشرفون على التعليم بالمنطقة ، وفقا لأفكارهم الخاصة ، ولحاجات التلاميذ • وفى نهاية المرحلة يؤدى التلاميذ امتحانا عاما تعقده المنطقة على أساس مناهجها •

وينبغى فى هذه الحالة أن تراعى المناطق فى وضع مناهجها المبدأ الذى أتينا به فيما سبق ، وهو أن تكون المناهج اجمالية ، تقتصر على الموضوعات العامة وتترك التفاصيل للمدرسين ، لارتباط هذه التفاصيل بطرق التدريس ، التى يجب أن يكون للمدرس فيها أقصى ما يمكن من الحرية ، كما سبق ذكره •

على أن حرية المدرس فى اختيار طريقته ليست مقيدة بالمناهج وحدها ؛ بل هناك عدة عوامل أخرى تحد منها ، أهمها الكتب الدراسية ، والامتحانات ، والتفتيش • وسأتنقل الآن الى الكلام عن كل من هذه العوامل بايجاز •

٢ ـ الكتب الدراسية :

ان الخطة التى تسير عليها الوزارة ، بفرض كتاب معين فى كل مادة لكل فرقة على جميع مدارس القطر ، لا يقتصر ضررها على تقييد المدرسين فى الطريقة التى يتبعونها فى تدريس المادة ، وما يتبع ذلك من اضعاف شخصيتهم ، بل قد أدت الى قتل التأليف العلمى للكتب المناسبة للناشئين، وخلقت مشاكل عديدة ، كلما حاولت الوزارة علاج مشكلة منها نشأت عن ذلك مشاكل أصعب وأشد تعقيدا . والحقيقة أن العلاج الصحيح يجب أن ينصب على الأساس . وانى أقترح أن تفتح الوزارة باب التأليف فى مواد التعليم الابتدائى والثانوى على مصراعيه ، وأن يتقدم كل مؤلف بكتبه للوزارة ، فتفحصها اللجان الفنية بعناية ، لتقرر اذا كانت كتبا صالحة أم لا . وتعد الوزارة قائمة بجميع الكتب الصالحة فى كل مادة ، ويترك لكل مدرسة أن تختار من هذه القائمة الكتب التى يستعملها طلبتها فى الفرق المختلفة .

وليس من الضرورى أن تكون هذه الكتب مطابقة للمناهج المقررة ، بل ان من المرغوب فيه كثيرا ألا تكون مطابقة لها تمام المطابقة ، وألا يشترط فيها الا أن تكون مادتها وطريقة علاج الموضوعات فيها ملائمتين للمستوى العقلى للفرقة التى ستستعمل بها . واذا كان بها نقص عن المنهج المقرر ، فليس من العسير على الطلبة أن يستكملوا هذا النقص عن طريق الاطلاع بالمكتبات ، أو أخذ المذكرات فى أثناء الدروس . أما اذا كانت بالكتب زيادة عن المنهج ، ففى هذا حفز للطالب على زيادة الاطلاع والبحث .

وقد يقال ان الوزارة سبق أن جربت الطريقة التى نقترحها فى اختيار الكتب وعدلت عنها . ولكن هذا لا يمنع من العودة اليها ؛ لأن الوزارة ، كعادتها ، لم تعط التجربة الأولى فرصة كافية ، بل عدلت عنها بمجرد أن ظهرت فى سبيلها بعض الصعوبات ، من غير أن تحاول التغلب على هذه الصعوبات محاولة جدية .

٣ ـ الامتحانات :

ان مشكلة الامتحانات فى مصر تفقد جانبا يذكر من خطورتها لو أن المدرسين كانوا هم الذين يضعون الأسئلة لتلاميذهم فى كل امتحان . ولكن الواقع أن الأسئلة ، سواء أكانت فى الامتحانات العامة أم فى امتحانات النقل ، يضعها فى العادة غير مدرسى الفصول . ولكل ممتحن وجهة نظره الخاصة فيما يتعلق بالنقط التى يهتم بها من المنهج ، والمدى الذى يرى تدريسه فى كل منها ، كما أن له طريقته فى وضع الأسئلة . والمدرس ، الذى يعنيه بطبيعة الحال نجاح تلاميذه فى الامتحان ، لا يعرف مزاج الممتحن الخارجى ، ولذلك يخشى أن يعتمد على حكمه الشخصى فى العناية بنقط معينة يراها هامة ، واغفال نقط أخرى يراها تافهة أو غير ملائمة لتفكير التلاميذ أو ميولهم ، أو الاقلال من العناية بها ، لئلا تجىء أسئلة الامتحان فيما أغفله ، فيضار بذلك تلاميذه . ولذلك نرى أكثر المدرسين يعنون بدرجة واحدة بكل كبيرة وصغيرة مما له علاقة بموضوعات المنهج ، ويدربون تلاميذهم على أنواع لا تحصى من الأسئلة والتمارين وان كانوا لا يؤمنون بفائدتها ، ولا يقصدون بذلك الا سد الأبواب على الممتحن الخارجى . وقد ظهر أثر ذلك بوضوح منذ سنة ١٩٣٥ ؛ اذ بالرغم من أن كثيرا من الموضوعات أغفلت فى المناهج الجديدة ، تخفيفا على التلاميذ ، أو نص على دراستها دراسة أولية بسيطة ، لا يزال المدرسون يتوسعون فى دراستها كما كانوا يفعلون قبل التخفيف ، خوفا من أن تجىء من بين أسئلة الامتحان أسئلة فى النقط التى أغفلوها . ولا تزال المسائل والتمارين السخيفة ، المعقدة ، البعيدة عن شئون الحياة العملية ، تعطى فى دروس الرياضة ، خوفا من أن توضع للتلاميذ مسائل من نوعها فى الامتحان . وبذلك فقد تخف المناهج كثيرا من قيمته .

فالامتحان الخارجى بصورته الحالية ، اذن ، يحد من حرية المدرسين ، ويمنعهم من الاعتماد على حكمهم الشخصى فى اختيار مادة

الدروس وأساليب التدريس • ولما كان الاستغناء عن هذا النوع من الامتحان بتاتا من المتعذر فى الوقت الحاضر ، فانى أرى أنه قد يخفف كثيرا من أضراره أن توضع أسئلة الامتحانات العامة بحيث يسمح للطالب بحرية واسعة فى الاختيار منها • وقد أخذت الوزارة بمبدأ الاختيار فى الأسئلة منذ بضع سنين ، ولكن مدى الاختيار ضيق ؛ اذ توضع للطلبة فى العادة أربعة أسئلة ليختاروا منها ثلاثة ، أو خمسة أسئلة ليختاروا منها أربعة • ولو كان يوضع فى كل مادة نحو ضعف عدد الأسئلة المطلوب الاجابة عنها ، لكان هذا مشجعا للمدرسين على أن يعتمدوا على رأيهم الخاص فى اختيار مادة الدروس ، وهم مطمئنون الى أن تلاميذهم لابد أن يجدوا العدد الكافى من أسئلة الامتحان بين مادرسوه • وينبغى أن يطبق نظام الاختيار هذا على جميع المواد ، ما عدا المواد التى يرمى امتحانها الى اختبار الملكة التى تكونت عند الطالب لا اختبار معلومات معينة ، كالرسم والترجمة • فليس هناك مسوّغ لاستثناء مواد كالحساب ، والجبر ، والطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الحياة ، من الاختيار ، كما تقضى بذلك تعليمات الوزارة الحالية •

هذا فيما يتعلق بالامتحانات العامة • أما امتحانات النقل ، فان المجال لتخفيف المركزية فيها واسع جدا • فالوزارة تسيطر عليها الآن سيطرة تامة ؛ وقد زادت سيطرتها هذه منذ أن أنشئت مراقبة الامتحانات ؛ فلم تعد تكتفى بتحديد مواد الامتحان ، والنهايات العظمى والصغرى للنجاح ، وشروط الدخول فى الدور الثانى ، بل أصبحت تتدخل فى كل تفاصيل الامتحان ، فتحدد جدوله ومواعيده ، وتصدر التعليمات للمدارس عن كيفية وضع الأسئلة وطبعها ، والصيغة التى يكتبها المدرس الأول على كل ورقة من أوراق الأسئلة لاثبات اطلاعه عليها ، وتوزيع الدرجات على أسئلة المادة الواحدة ، ونظام الملاحظة فى الامتحان ، وكيفية تصحيح الأوراق ، ولون الأقلام التى تستعمل فى التصحيح والمراجعة ، وهل يصحح الورقة مدرس واحد أو أكثر ، وكيف يسير المراجعون فى مراجعتها ، وماذا يعمل اذا كان بالدرجة كسر ، وفى أى موضع من ورقة

الاجابة توضع الدرجات الفرعية والكلية ، وما الى ذلك من أتفه التفاصيل . كل هذا العبث تقع فيه وزارة المعارف بقصد توحيد اجراءات الامتحان فى جميع المدارس ؛ والتوحيد هو الصنم الذى تعبده المركزية ، وهو قاتل لحيوية الأشخاص ، وعدو للتقدم الحقيقى .

وانى أقترح أن تلغى الوزارة كل هذه النشرات والتعليمات ، وتترك النظار ينظمون امتحاناتهم كما يتراءى لهم ، فى حدود القوانين واللوائح . وقد كان هذا هو المتبع قبل سنة ١٩٢٥ ، ولم تكن الامتحانات أقل دقة أو قيمة مما هى عليه الآن . بل انى أذهب الى أبعد من هذا ، فأقول ان شروط نقل التلاميذ من فرقة الى أخرى ليست من المسائل التى يصح أن تحددها القوانين أو السلطة المركزية ، بل هو اجراء فنى داخلى ، ينبغى أن يترك لناظر المدرسة يتصرف فيه بحرية . فالغرض من نقل التلميذ من فرقة الى أخرى ، أو ابقائه للاعادة ، انما هو وضعه فى الفرقة التى تلائم قوته ، ويجنى من متابعة الدراسة فيها أكبر الفائدة ؛ وهذا لا يتيسر بجعل أساسه امتحانا شكليا يعطى فى نهاية السنة ، ونظاما آليا للنهايات العظمى والصغرى ، مع اهمال أهم عنصر ينبغى أن يراعى ، وهو الرأى الذى يكونه المدرسون عن كل تلميذ ، أثناء احتكاكهم به طول السنة .

لذلك أرى أن يكون من الغايات التى تضعها الوزارة نصب عينيها الوصول الى منح النظار الحرية الكاملة فى وضع النظام الذى ينقل التلاميذ بمقتضاه من فرقة لأخرى ، سواء أكان ذلك على أساس امتحان نهائى ، أم على أساس اختبارات فترية متعددة ، أم على أساس آراء المدرسين ، أم على أساس هذه العناصر كلها أو بعضها مجتمعة . واذا كان هناك امتحان ، فهل يكون فى جميع المواد ، أم فى بعضها فقط ؛ وهل يكون تحريريا أم شفويا ؛ وما نوع أسئلته وشروطها . كل هذه مسائل تقبل التجريب ، وفى تركها للنظار حافز لهم على البحث ، واشعار لهم بالمسئولية ، ورفع من قيمة المهنة فى أعينهم ؛ اذ يرون أنهم أناس يفكرون ، لا آلات تسيَّر .

وقد تكون الخطوة الأولى فى سبيل الوصول الى هذه الغاية ترك الحرية فى تنظيم هذه الشئون للمشرفين على التعليم بكل منطقة ، اذا أخذت الوزارة بفكرة المناطق ، الى أن يحين الوقت الذى يمكن فيه أن توكل الى النظار أنفسهم .

٤ ـ التفتيش :

حدد المؤتمر الخامس عشر للتعليم الثانوى ، المنعقد فى ريجا سنة ١٩٣٣ ، عمل المفتشين على الصورة الآتية :

ليس المفتشون مجرد موظفين اداريين ، بل ينبغى أن يكونوا مرشدين ، وحملة للأفكار الحديثة فى ميدان التربية والتعليم ، كما ينبغى أن يكونوا اخصائيين كل فى مادته .

ولتحقيق ذلك ، ينبغى أن تكون علاقة المفتش بالمدرسين مبنية على التفاهم والتعاون ، لا على التحكم والاملاء من جهة ، والخضوع المنطوى على الثورة من الجهة الأخرى . والمسألة فى هذا ليست مسألة نظام يوضع ، وانما هى تتوقف على اتساع أفق المفتشين ، ورجحان ثقافتهم ، وفهمهم الصحيح لرسالتهم ، واتصالهم المستمر بالأفكار والتجارب الحديثة ؛ ذلك الاتصال الذى يجعلهم يدركون أن مسائل التعليم ليست مما يصح أن نقول فيها ان هذه الطريقة وحدها هى الصحيحة وكل ما عداها خطأ ؛ فهم اذا أدركوا هذا ، يعتادون أن ينظروا الى جهود المدرسين ونزعاتهم الشخصية بروح العطف والتشجيع . وعلى الوزارة أن تيسر للمفتشين الحاليين السبل المؤدية لهذا الاتصال ؛ كما أن عليها أن تعنى باختيار المفتشين الجدد ممن تؤهلهم شخصيتهم ودراستهم وخبرتهم لذلك .

مراجع للمستزيد

(١) بيير بوفيه (P. Bovet) : « التربية الحديثة » - من مطبوعات معهد التربية بالقاهرة .

(2) T. Blewitt (Ed.) : The Modern Schools Handbook — Gollancz.

(3) Ed. Claparède : L'Education Fonctionnelle — Delachaux & Niéslé.

(4) John Dewey : Democracy and Education — The Macmillan Co.

(5) W.H. Kilpatrick : The Foundations of Method — The Macmillan Co.

(6) A.G. Melvin : The Techniques of Progressive Teaching — John Day Co.

(7) C. Pratt : Experimental Practice in the City and Country School — Dutton.

(8) H.O. Rugg & A. Schumaker : The Child-Centred School — The World Book Co.

(9) J.A. Stevenson : The Project Method of Teaching — The Macmillan Co.

(10) M.J. Stormazend : Progressive Methods of Teaching — Houghton Miffin Co.

الكتابان رقم (٣) ورقم (٤) أكثر صعوبة من الكتب الأخرى، ويحسن أن يؤجل القارىء دراستهما الى ما بعد دراسة بعض تلك الكتب .

القسم الثانى

تنظيم التعليم

تمهيد

يشتمل هذا القسم على الفصول الآتية :

١ — محاضرة عن « توحيد التعليم الأولى والابتدائى » — ألقاها المؤلف فى يوم الجمعة ، الموافق ٢٠ من مارس سنة ١٩٢٥ ، فى مدرج مدرسة دار العلوم ، بدعوة من نقابة المعلمين . وقد نشرت عقب القائها فى ملحق خاص لصحيفة المعلمين التى كانت تصدر فى ذلك الوقت . وكان من آثارها أن فكرت النقابة فى عقد مؤتمر يعالج سياسة التعليم الأولى من جميع نواحيها ، وعقد ذلك المؤتمر فعلا فى شهر يولية من تلك السنة .

٢ — « تقرير عن حالة التعليم الالزامى ، والأسس التى يقوم عليها اصلاحه » — قدمه المؤلف الى وزارة المعارف فى ٢٦ يولية سنة ١٩٤٠ ، بناء على تكليف منها[1] .

٣ — مذكرة عن « السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر » — قدمها المؤلف لوزارة المعارف فى ٢٨ من مايو سنة ١٩٤٥ .

٤ — محاضرة عن « مركز مصر الثقافى فى الوقت الحاضر » — ألقاها المؤلف فى السابع من ابريل سنة ١٩٤٦ ، بقاعة الجمعية الجغرافية الملكية ، بدعوة من الجامعة الشعبية .

٥ — « مذكرة عن مشروعات تنظيم التعليم العام من سنة ١٩٤٥ الى سنة ١٩٤٧ » — أعدها المؤلف فى شهر مارس سنة ١٩٤٧ ، بمناسبة اجتماع المجلس الأعلى للتعليم لاستئناف النظر فى تلك المشروعات .

---

(١) هذا التقرير سبق نشره فى كتاب « سياسة التعليم فى مصر » للمؤلف ، وقد أعيد نشره هنا لأنه يكون حلقة أساسية من حلقات هذه السلسلة من الدراسات .

وقد ضمت الى هـذه الفصول أربعة ملحقات ، تتضمن وثائق رسمية أشير اليها فى صلب البحوث السابقة ، وتعتبر مكملة لها ، وهى :

الملحق رقم ١ — نص تقرير «لجنة اصلاح التعليم الالزامى»، التى ألفت بوزارة المعارف سنة ١٩٤١ ، وهو التقرير الذى تقدمت به الوزارة الى المجلس الأعلى للتعليم فى شهر يناير سنة ١٩٤٢ .

الملحق رقم ٢ — نص التقرير المرفوع الى المجلس الأعلى للتعليم ، بتاريخ ٢٧ يناير سنة ١٩٤٢ ، من لجنتى السياسة العامة والتعليم الأولى المتفرعتين عنه ، مندمجتين فى لجنة واحدة ، عن مشروعات وزارة المعارف الخاصة باصلاح التعليم الأولى .

الملحق رقم ٣ — نص التقرير الذى تقدمت به وزارة المعارف الى المجلس الأعلى للتعليم ، فى شهر ديسمبر سنة ١٩٤٥ ، عن تنظيم التعليم العام .

الملحق رقم ٤ — نص التقرير المرفوع من لجنة التعليم العام الى المجلس الأعلى للتعليم ، بتاريخ ٣ فبراير سنة ١٩٤٦ ، عن مشروع تنظيم التعليم العام المقدم من وزارة المعارف .

وهذه الدراسات جميعا تعالج سياسة التعليم فى مصر بوجه عام ، ومشكلة المرحلة التعليمية الأولى بصفة خاصة ، وهى المرحلة التى يتوقف عليها وضع أساس صحيح للحياة القومية ، والتى تجاهد البلاد منذ عهد الخديو اسماعيل فى سبيل تنظيمها تنظيما يلائم حاجات نهضتها ، ومع ذلك لا تزال مشكلتها قائمة الى الآن . ووجه الصعوبة فى حل هذه المشكلة أنها ليست مشكلة تعليمية فحسب ، بل انها تنطوى على عوامل اجتماعية ، واقتصادية ، وثقافية ، متغلغلة فى حياة الأمة ، ولعله لا يكون من المغالاة أن نقول ان الاتجاهات التى نأخذها فى حل هذه المشكلة هى مقياس صحيح لمدى تقدمنا فى فهم الحياة الديمقراطية واتباعنا لمبادئها .

فالفرق بين المدارس الالزامية التى أنشئت فى سنة ١٩٢٥ والمنزلة التى أنزلتها من نظام التعليم ، وبين المدارس الأولية النموذجية التى أنشئت فى سنة ١٩٤٧ والعلاقة التى قامت بينها وبين مراحل التعليم الأخرى ، يمثل اشتداد الوعى الاجتماعى فى مصر فى الربع الثانى من القرن العشرين . وان المؤلف ليشعر بكثير من الغبطة اذ يوازن بين موقف وزارة المعارف فى سنة ١٩٢٥ من فكرة توحيد التعليم الأولى والابتدائى تحقيقا للعدالة الاجتماعية — وقد كانت ترى فيها خيالا لا محل لوضعه موضع البحث العملى — وبين موقفها من هذه الفكرة الآن ، اذ تعتبرها أساس كل اصلاح للتعليم ، وتتلمس السبل لتنفيذها .

وقد يلاحظ القارىء بعض الاختلاف بين الآراء الواردة فى مختلف فصول هذا القسم من الكتاب . وهذا أمر طبيعى ، اذا تذكرنا أن البحث الأول منها كتب فى سنة ١٩٢٥ ، والأخير فى سنة ١٩٤٧ . ولا شك أن تفكير المؤلف قد تطور فى كثير من نواحيه فى هذه الفترة ، بحكم ما مر عليه من تجارب ، وما تحمل من مسئوليات ، وما توافر له من زيادة الاطلاع ؛ وأن هذا قد خفف من حدة الشباب ، واندفاعه فى فكرته ، واستهانته بالصعوبات التى تقف فى سبيلها ، مما قد بدأ أثره فى الفصول الأولى ، وبخاصة فى محاضرة سنة ١٩٢٥ ؛ ولو أن المؤلف أعاد كتابة هذه المحاضرة الآن ، لأدخل شيئا من التعديل على صيغتها وعلى التفاصيل التى تتضمنها . ومع ذلك فالخطوط الرئيسية للتفكير لم تتغير ، وحرارة الايمان بالمثل العليا الديمقراطية والدعوة الى تحقيقها فى تنظيم التعليم لم تهبط . والعناصر الأساسية للنظام التعليمى المقترح هى هى ، وانما صيغت فى كل مرة بحيث تلائم الظروف العملية التى كانت قائمة ، والتى لابد من مراعاتها فى التنفيذ . فاذا كانت هذه الفصول تعالج مشكلة تنظيم التعليم من زوايا مختلفة ، فانها مع ذلك تتألف منها وحدة متناسقة ، تقوم على اتحاد الفكرة والروح .

— ١ —

توحيد التعليم الأولى والابتدائى

الأستاذ «جون أدمز» من مشاهير كتاب الانجليز فى التربية، وهو يكتب فى المسائل الفلسفية بأسلوب فكه ، يجذب نفس القارىء الى هذه المسائل المشهورة بجفافها • وقد بدأ فصلا من فصول كتابه المسمى « علم النفس على حسب مذهب هربارت »[١] بالنبذة الآتية :

« أفعال التعليم تنصب مفعولين : أحدهما هو الشخص ، والثانى هو الموضوع • فتقول : علمت زيدا النحو •

« هذا ما نقرؤه فى مبادىء النحو • فاذا ما أراد المعلم أن يطبق هذه القاعدة فى حياته العملية ، وجد أنه لابد له للتغلب على هذين المفعولين من خبرة مزدوجة : فيجب أن يعرف النحو ، ويجب أن يعرف زيدا • وقد كان الناس الى عهد قريب يعدون معرفة النحو كافية وحدها • وما من أحد ينكر أن المدرس يجب أن يعرف العلم الذى يدرسه — أو بعبارة أدق لا ينكر هذا الا جاكوتو (Jacotot) ، فهو يقول بأنه لا جناح على المعلم اذا لم يكن يعرف حتى علمه • ولكن بينما نرى العالم مجمعا على اعتبار هذا المربى الفرنسى رجلا نظريا مهوسا ، لمحاولته تحرير المدرس من عناء تحصيل ما سيقوم بتعليمه فيما بعد ، لم نكن نسمع صيحة ترفع ضد اغفال زيد • فكان يكفى أن يعرف المدرس النحو ، وأما زيد ، ففريق كان يفترض أنه معروف دون بحث، وفريق كان يعتقد أنه ليس فيه ما يدعو للدراسة •

« ولكن الصيحة قد جاءت أخيرا • فأخذ الاعتقاد الشائع يتغير ، والطرق المتداولة تتبدل ، ودخل زيد فى عهد يحتمل أن يصيبه فيه نصيب

(١) John Adams : « Herbartian Psychology ».

وافر من عناية المدرس . فلأول مرة نرى الشخص يحل فى موضعه الصحيح قبل زميله الموضوع » .

هذه أقوال الأستاذ أدمز ، ويفهم منها أن من الفروق الأساسية بين التربية القديمة والتربية الحديثة أن تلك كانت تحصر اهتمامها فى العلوم التى يراد تعليمها للصبى ، وأما هذه فتعطى المنزلة الأولى لدراسة طبائع الأطفال، وقوانين نموهم ، بدنيا وعقليا وخلقيا. كان قدماء المربين يضعون نصب أعينهم احتياجات الرجولة التى سيؤول اليها الولد متى شب ، ويغفلون مقتضيات حالة طفولته الحاضرة . كانوا يعدون عقله كالصندوق الفارغ يراد ملؤه بأنواع العلوم والمعارف التى يظنونها تفيده فى مستقبل حياته ، أو كلوح الشمع الصافى نستطيع أن ننقش عليه ما نشاء من النقوش . فأغفلوا بهذا أن الطفل كائن حى ، يسير فى ترقيه — سواء نظرنا اليه من الوجهة البدنية أو العقلية أو الخلقية — طبقا لقوانين معينة ، ويمر بأطوار مختلفة ، لكل منها مميزات واحتياجات خاصة . والتربية لا تنجح الا اذا تتبعت النشوء الطبيعى لذلك الكائن الحى ، وتمشت مع احتياجات كل طور من أطوار نموه .

فمن المسلم به أن الجسم لا يحتفظ بسلامته ، ولا يبلغ أتم نموه ، الا اذا روعيت القواعد الصحيحة فى الغذاء ، واللباس ، والعمل ، والرياضة ، والراحة ، والعادات الشخصية ؛ وأن هذه القواعد تختلف باختلاف الأعمار . فهل العقل دون الجسم فى الخضوع لنواميس تنظم أطوار نموه ؟ ان القوانين العقلية ، وان كانت أقل من البدنية وضوحا للحس ، ليست أقل منها سلطانا . والأمراض التى تنشأ من اهمالها ، وان كانت لا تحدث آلاما تستلفت النظر ، الا أنها لا تقل عن أمراض الجسم اطرادا وضررا . فمن دواعى العجب ، اذن ، أننا نعى ، صباح مساء ، على أمهاتنا أنهن يقتلن أطفالهن لجهلهن بالقوانين الصحية ، ولكنا لا نكاد نوجه كلمة لوم الى أولئك المربين الذين يميتون عقول أبنائنا لجهلهم بالقوانين النفسية ؛ وكأن الصيحة التى دكت أنظمة التعليم القديمة

فى الغرب لم تصل الى آذاننا ! ان الواجب الأول على رجال التعليم أن يدرسوا طبائع الصغار ، حتى يستطيعوا أن يجعلوا وسائل التربية متفقة مع احتياجات كل طور من أطوار نموهم • فاذا أرادوا وضع منهج الدراسة لمرحلة من مراحل التعليم مثلا ، فلا يكفى أن يقولوا ان هذا العلم نافع أو لازم فى الحياة ، لتسويغ وجوده بين مواد الدراسة ، بل يجب أن يتحققوا مما اذا كانت الموضوعات التى تدخل فى دائرة هذا العلم تتفق مع أميال التلميذ ، وتلائم الحالة العقلية التى وصل اليها • ان كل علم ، مهما كان نافعا فى حد ذاته ، اذا ألقى الى الولد فى غير أوانه ، أصبح ضارا به ، معطلا لنمو عقله •

كأنى بكم ، أيها السادة ، تقولون ان هذه لبديهات لا تحتاج الى تدليل • وانى أسلم بأنها كذلك • ولكنا فى حاجة الى ترديد أمثال هذه البديهيات ، لأنها كثيرا ما تتحطم على صخور التقاليد والعقائد الموروثة •

واذ كان بحثنا اليوم خاصا بالمرحلة الأولى من مراحل التعليم المدرسى ، وهى المرحلة التى تنتهى حوالى سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ، وجب أن نفحص مميزات الحياة العقلية للأطفال حتى هذه السن •

فالطفولة هى عهد اللعب والحس • الطفل فى نشاطه لا يرمى الى غرض خارجى ، فكل ما يأتيه لعب • ثم انه لم يصل الى المستوى الذى تشتد فيه العمليات العقلية العليا ، ويستطيع ادراك الأمور المعنوية ، بل يغلب على نشاط عقله الادراك الحسى • يقول الأستاذ وليم جيمس — وهو عمدة فى مسائل علم النفس — فى الفصل الثالث عشر من كتابه المسمى « محادثات مع المعلمين فى علم النفس »[1] ما ترجمته :

« ان عملية كسب المدركات الكلية العامة[2] تسير طبقا لترتيب

(1) William James : « Talks to Teachers on Psychology ».

(2) « Conceptions ».

غريزى معين • وهناك ميل طبيعى لهضم بعض أنواع الأفكار فى سن خاصة ، وهضم أنواع غيرها فى سن تالية • ففى السنوات السبع أو الثمان الأولى من سنى الطفولة ، يكون أكثر اهتمام العقل بالخواص المحسوسة للأجسام المادية،وأكثر الغرائز نشاطا الغريزة الانشائية • فبطرق الأجسام ونشرها بلا انقطاع ، وبالباس الدمى الصغيرة ثم نزع ثيابها ، وبتركيب الأشياء بعضها مع بعض ثم فصلها ، يدرب الطفل عضلاته على التوفيق بين حركاتها ، ثم هو فوق ذلك يكدس مقدارا من المدركات الطبيعية ، يبقى طول حياته أساس معرفته بالعالم المادى » •

لقد مررنا جميعا بهذا الطور ؛ واذا تذكرنا أميالنا فى طفولتنا ، نرى أن هذا وصف صحيح لها • ومع ذلك فان كثيرا من البالغين يضيقون صدرا بهذه المظاهر فى الأطفال • يتعجلون الرجولة فيهم • يعيبون على الطفل أنه « لعبى » ، ويودون أن يصرف وقته فى تعلم العلم ، والانكباب على الكتب • ما أكبر ضلالهم ! ان الكتب ليست الأداة الوحيدة للتعليم فى أى طور من أطوار الحياة ، وهى فى الطفولة أقل وسائله صلاحية • ان من الخطر أن نقفز الى الأطوار العليا من الحياة الفكرية قبل استكمال الأطوار الأولى • اذ لكل طور قيمته الخاصة ، وبقدر ما يشبع الانسان أميال الأطوار الأولى ، بقدر ما يكون نضوج الأطوار التالية • فالادراك الحسى الذى تتميز به الطفولة هو الأساس اللازم لكل العمليات العقلية العليا ، من خيال ، وحكم ، واستخلاص ، واستنتاج ، وغيرها • لهذا يقول الأستاذ جيمس فى الفصل الذى أشرت اليه :

« عليك بتغذية الآدمى الناشىء • عليك بتغذيته بتجارب من النوع الذى يظهر شغفه الطبيعى به من سنة لسنة • اذ ذاك تجد أنه ينسج لنفسه ، متى شب ، نوعا من النسيج العقلى أقوى ، ولو أن عمله قد يبدو مضيعة للوقت فى أعين أولئك القوم الذين لا يرون سبيلا للعلم غير الكتب ، والمعلومات التى تنتقل باللفظ •

« ان العقل لا يكسب القدرة على الالمام بالنواحى المعنوية للتجارب ، وادراك أوجه الشبه والاختلاف الدقيقة بين الأشياء ، ولاسيما علاقاتها السببية ، الا بعد أن يبلغ الانسان مرحلة المراهقة ... ولا يهب الى الاهتمام المنظم بالعلاقات البشرية المعنوية — وهى العلاقات الخلقية بمعناها الصحيح — وبالأفكار الاجتماعية ، وأبحاث ما وراء الطبيعية ، الا فى عهد متأخر عن ذلك ، أى بعد أن يتقدم المرء فى تلك المرحلة تقدما بينا » .

ويقول الأستاذ صلى فى صفحة ٨٦ من « كتاب علم النفس للمدرس »[1] :

« ان من النتائج الجلية القيمة التى أنتجتها تعاليم التربية الحديثة أنه من العبث أن يحاول المدرس الاندفاع بالطفل اندفاعا فى ميدان الدراسة النظرية ، من نحوية وغيرها ؛ وأن تهذيب الفهم يجب أن يبدأ بتدريب الطفل تدريبا منظما على الملاحظة بالحواس ؛ وأن الوقت الذى يخصص لهذا القسم الأساسى من الأعمال المدرسية يعوضه ، وزيادة ، ما يكسبه الطفل من المواد العقلية التى ادخرها ؛ فهذه المواد المدخرة تزيد فى سرعة كل العمليات الفكرية الراقية ، وتجعل نتائجها أتم وأقيم » .

هذه الفقرات تبين لنا الروح التى يجب أن نسترشد بها عند البحث فى أنظمة التربية والتعليم للأطفال . ونظام التعليم فى مصر يتفرع فى مرحلته الأولى الى فرعين مختلفتين : وهما التعليم الأولى والتعليم الابتدائى . فاذا بحثنا فى الوظائف التى تؤديها المدارس الأولية الحالية ، نستخلص منها وظيفتين رئيسيتين : فهى من جهة تستعمل فى فرقها الأولى كمدارس تحضيرية للمدارس الابتدائية ؛ ومن الجهة الأخرى يقصد منها تعلم الأطفال الذين يقتصرون على المرحلة الأولى من مراحل التعليم . فلنفحص هذين الاعتبارين ، لنرى ان كان فيهما ما يسوغ بقاء التعليم الأولى قائما بذاته ، بجانب التعليم الابتدائى .

---

(1) Sully : « The Teacher's Handbook of Psychology ».

الاعتبار الأول :

تقبل المدارس الابتدائية التلاميذ فى السابعة من سنهم • وقد اعتاد الآباء أن يرسلوا أبناءهم الى المدرسة الأولية حوالى الخامسة من سنهم ، فيبقون فيها الى أن ينتقلوا للمدرسة الابتدائية ؛ وبعبارة أخرى ، تقوم الفرق الأولى من المدرسة الأولية مقام مدرسة « روضة الأطفال » • فهل هى صالحة للقيام بهذه المهمة ؟ انى لا أكاد أتصور معاهد يمكن أن تكون روحها أبعد عن روح « رياض الأطفال » من مدارسنا الأولية فى شكلها الحاضر • كل ما فيها مناقض لاحتياجات الطفولة الأولى • لقد رأينا أن هذه الفترة من حياة الطفل هى عهد اللعب ، وأن أهم مظهر من مظاهر حياته العقلية فيها هو الادراك الحسى • فأى لعب تعده المدرسة الأولية لهذا المسكين ، وأى وسط تهيئه له ليدرب فيه حواسه ؟

أمامنا منهج الدراسة الأولية • فما هى المواد الأساسية فيه ؟

(أولا) تخصص للقرآن ٦ حصص فى الأسبوع فى السنة الأولى ، و ٩ حصص فى كل من الفرق الثلاث الباقية • ومعنى هذا أن الطفل يقضى ساعة أو ساعة ونصف ساعة كل يوم فى حفظ ألفاظ لا يدرك — بل لا يمكن أن يدرك لها معنى • نعم ان المنهج يشير « بتفهيم التلاميذ الآيات التى يسهل عليهم ادراك معانيها » ، ولكنى لا أدرى كيف يستطيع الطفل فى الخامسة أو السادسة من سنه أن يفهم القرآن مهما فسر له • انهم يستطيعون أن يفسروا له ألفاظا بألفاظ ، ولكنهم لا يستطيعون أن يوصلوا الى ذلك العقل الصغير تلك المعانى العالية ، وهو ليس فى تجاربه ومدخراته العناصر التى تمكنه من ادراكها • أليست المعانى القرآنية منتهى ما تصل اليه الحكمة ؟ فكيف يبدأ الطفل حياته العقلية بالنهاية التى ليس بعدها نهاية ؟ وأين هذا من الملاحظة الحسية التى يتطلبها عقله ؟

أرجو أن لا يفهم من كلامى أنى أقول بعدم دراسة القرآن بتاتا • بالعكس ، انى أعتقد أن التربية الخلقية يجب أن يكون الدين أساسها ؛ ولكن التربية الدينية شىء ، وتحفيظ الأطفال ألفاظا لا يدركون لها معنى شىء آخر ، يبعد عن الأول بعد الأرض عن السماء • لا أريد أن أطيل فى

هذه النقطة ، وكل غرضى هو أن أبين أن حفظ القرآن فى الطفولة مناقض للقاعدة الأساسية التى تتطلب ملاءمة التربية والتعليم لاحتياجات الطور الذى وصل اليه التلميذ فى نموه • ولعلنا لم ننس بعد أن كل علم ، مهما كان نافعا فى حد ذاته ، اذا ألقى الى الولد فى غير أوانه ، أصبح ضارا به ، معطلا لنمو عقله • وقد رأينا أن الطور الذى يظهر فيه استعداد الولد لفهم الأمور المعنوية ، والمبادىء الخلقية والدينية ، وعلاقات البشر ، هو طور المراهقة • وهو أيضا الطور الذى يبدأ فيه تكون أخلاقه وتكيف مبادئه ، ويكون فيه عرضة لكثير من المؤثرات القوية • فهذا هو الأوان الذى ينبغى أن نوجه عنايتنا فيه الى دراسة القرآن والدين ، فتترك الدراسة حينئذ أبلغ أثر فى نفس التلميذ • وليست هذه بدعة آتى بها • فقد ذكر ابن خلدون فى مقدمته ، بعد أن بين اختلاف مذاهب الأمصار الاسلامية فى تعليم الولدان ، أن القاضى أبا بكر بن العربى ذهب فى كتاب رحلته الى « طريقة غريبة » فى التعليم ، فقدم تعليم العربية والشعر والحساب ، وأخر دراسة القرآن وأصول الدين ؛ وأنه أشار الى الطريقة المتبعة فى ذلك العهد بقوله : « ويا غفلة أهل بلادنا فى أن يؤخذ الصبى بكتاب الله فى أول أمره ، يقرأ ما لا يفهم ، وينصب فى أمر غيره أهم عليه » • وقد علق ابن خلدون على ذلك فقال : « وهو لعمرى مذهب حسن ، الا أن العوائد لا تساعد عليه ، وهى أملك بالأحوال » • واليوم ، ونحن فى القرن العشرين ، أما آن لنا أن نحرر أفهامنا من سيطرة هذه العوائد ، التى لا يشفع لها الا أننا وجدنا عليها آباءنا الأولين ؟

نعود الى منهج الدراسة :

(ثانيا) تخصص للتعليم الدينى حصتان فى الأسبوع • حسن ! ولكن ما الذى يعلمه الطفل من أمور دينه ؟ أقرأ لكم شيئا من برنامج السنة الثالثة :

« التوحيد : معرفة الله تعالى ، وما يجب له من صفات الكمال ،

والوجود ، والحياة ، والوحدانية ، والقدم ، والبقاء ، ومخالفته للحوادث ، واستغنائه عن الغير ، والارادة ، والعلم ، والقدرة ، والسمع ، والبصر ، والكلام — استحالة أضداد هـذه الصفات عليه تعـالى — ما يجوز فى حق الله تعالى — حكمة ارسال الرسـل عليهم الصلاة والسلام — ما يجب ، وما يستحيل ، وما يجوز فى حقهم ... الخ الخ »[1] .

هذه ، أيها السادة ، هى المعانى الدينية التى يحاولون ادخالها الى عقل الطفل فى السابعة أو الثامنة من عمره . وليس لى فى التعليق عليها الا اقتراح بسيط ، أبغى به تمهيد السبيل لدراسة هذه الموضوعات ، وهو أن يضاف الى برنامج السنة الثانية الأولية علم المنطق ومبادىء الفلسفة !

حقا لا أدرى أجادون نحن فى تعليمنا ، أم هازلون ! الطفل لا يكاد يفرق بين اللونين الأخضر والأزرق ، ولا يتسع قاموس مفرداته لما فى البيئة المحسوسة المحيطة به ، ولما تتكون بعد فى ذهنه ، بشىء من الجلاء ، فكرة عامة واحدة ، بحيث لو طلبت منه تعريف البرتقالة لما أجابك بأكثر من أنها صفراء ومدورة ، ونحن نناقشه فى كنه الله ، والصفات الواجبة والمستحيلة والجائزة فى حقه تعالى ، وفى حق الرسـل عليهم السلام ؛ ونزعم مع هذا أننا نعمل على تربية عقله !

نترك التوحيد ونلقى نظرة على برنامج العبادات . نجد فى السنة الأولى : « كيفية الوضوء والصلاة عملا » . وهذا معقول . ولكنا لا نلبث أن نجد فى برنامج السنة الثانية الموضوعات الآتية : « الصلاة وشروط صحتها ، وهيئتها وأركانها — بيان نهيها عن الفحشاء والمنكر — تأثيرها فى الأخلاق — بيان المراد من قوله تعـالى : « قد أفلح المؤمنون الذين هم فى صلاتهم خاشعون » — صلاة العيدين — صلاة التراويح — صلاة

---

(١) إن مما يدل على مقدار تقدم التعليم بمصر فى بعض نواحيه ، منذ إلقاء هذه المحاضرة ، ان هذه الموضوعات وأمثالها قد اختفت من منهج التعليم الابتدائى والأولى .

الجنازة — الزكاة وحكمة مشروعيتها ، وأنواعها ، ومصارفها ، وجزاء مانعها — الحج ، ووقته ، وأركانه ، وبقية مناسكه — حكمة مشروعيته — شروط وجوبه وبطلانه » .

ما للطفل وكل هذا ؟ أين هذه الأمور من أمياله وحاجاته الحالية ؟ وكيف يستطيع فهمها ، وهى مبنية على خبرة وتجارب لم تتوافر له ، ويحتاج ادراكها لقدرات لا تظهر فى الانسان الا بعد أن يبلغ أشده ؟ ألا يتسنى له أن يتعلم كل هذا حين الحاجة اليه ؟ ألا ترون معى أننا فى تعليم الديانة نسير على نظرية الصندوق الفارغ ، التى أشرت اليهـا فى أول المحاضرة ؟

(ثالثا) تخصص للغة العربية احدى عشرة حصة فى الأسبوع فى السنة الأولى ، واثنتا عشرة حصة فى السنين الأخرى .

فأما فى السنتين الأولى والثـانية ، فيصرف أكثر الوقت فى التهجى والمطالعة والاملاء ، وهى لا تخرج عن كونها دراسات لفظية ورمزية ، كان يحسن ألا تبدأ قبل سن السابعة .

وأما فى السنتين الثالثة والرابعة فيضاف الى ذلك مبادىء القواعد . ومهما يكن برنامجها متواضعا ، فليس من المناسب بدء دراستها فى هذه السن المبكرة .

(رابعا) تخصص للحساب ٧ حصص فى الأسبوع . ولا يخفى أن العلاقات العددية غاية فى الصعوبة على المبتدىء ، اذ تنطوى على كثير من الاستخلاص العقلى ؛ ولذلك يجب السير فى تدريس هذا العلم بحذر ، فلا يصح الاندفاع فى تعليم الأعداد والعمليات المعنوية . ويقضى الأطفال فى البلاد الغربية سنة أو أكثر فى فهم معنى الأعداد من ١ الى ٩ على كل وجه ، مستعينين دائما بالأجسام المحسوسة ، كالمكعبات و «البلى» والعصى الصغيرة وغيرها . أما منهجنا فيقضى على تلميذ السنة الأولى الأولية بأن يتعلم

الجمع والطرح لغاية ١٠٠ ، ومسائل عليهما ، ومعلومات بسيطة على الضرب والقسمة . وهكذا فى بقية السنين .

(خامسا) بقيت مجموعة علوم لم تعط لها أهمية كبيرة فى المنهج ، اذ خص كل منها بحصة أو اثنتين فى الأسبوع فى بعض فرق الدراسة ، وهى دروس الأشياء ، وقانون الصحة ، والرسم ، والجغرافية ، والمادتان الأخيرتان لا تدرسان الا فى السنة الرابعة ، ولكل منهما حصة واحدة فى الأسبوع . وقد يظهر لأول وهلة أن هذه الموضوعات ، على ضآلة الوقت المخصص لها ، تناسب صغار الأطفال . ولكنى أؤكد لكم أنى حضرت عددا من دروس الأشياء ، فلم أجدها تفترق عن دروس القرآن الا فى أن الطفل فى هذه يستظهر بضعة سطور من كلام الله ، وفى تلك يستظهر بضعة سطور من املاء المدرس . وأما الجغرافية ، فكلنا نذكر التعاريف الأولية التى تحفظ فيها . نعم ان هذا ليس من عيب منهج الدراسة ، ولكنا ، ونحن نزن قيمة المدارس الأولية ، يجب أن نأخذها بمدرسيها .

والآن ها نحن أولاء قد تصفحنا برنامج المدارس الأولية . ولا نريد أن نتعرض لتفصيل ما فيه من نقص ، وانما نكتفى بأن نسأل : هل هو ، بشكله الحالى ، يتفق مع أميال الأطفال واحتياجات عقلهم ؟ عقل الطفل فى سنيه الأولى متعطش الى التجارب الحسية ، ونحن نقدم له غذاء من الألفاظ والرموز ! قرآن ، وتوحيد ، ونحو ، فى السادسة أو السابعة من العمر ! لماذا نعجب ، اذن ، اذا كانت هذه الخطوة الأولى فى تعليمه تبغض اليه العلم والمدرسة ؟ لماذا نعجب اذا كانت هـذه الصدمات المبكرة لعقله تشوهه ، وتعطل نموه الى آخر حياته ؟ أى انسان لا يتولاه الذعر ، اذا اقترح عليه تغذية ابنه فى السنة الأولى من عمره باللحوم والبقول ؟ ومع ذلك فنحن لا نرى وجه غرابة مافى تغذية عقل الطفل فى صغره بمواد لا تقل صعوبة هضمه لها عن صعوبة هضم المعدة الناشئة للحوم !

بعد هذا ، لا أظن أن هناك محلا للقول بابقاء المدارس الأولية لتربية التلاميذ فى طفولتهم الأولى • ان كنا نريد مدرسة للطفل فيما بين الخامسة والسابعة ، فأمامنا نظام « رياض الأطفال » وقواعده المشهورة ، فلنتبعها •

الاعتبار الثانى :

بقى علينا أن نفحص الاعتبار الثانى • وهو ، فى الحقيقة ، الغرض الأساسى من وجود المدارس الأولية •

يختلف حظ الناس من التعليم فى طفولتهم ، كما تختلف الأعمال التى يزاولونها فى مستقبل حياتهم • فمنهم من لا تسمح لهم ظروفهم بتخطى المرحلة المدرسية الأولى ، ومنهم من يواصلون الدراسة الى الجامعة أو المدرسة العليا • واذا خرجوا الى ميدان الحياة ، فمنهم من يشتغلون بالزراعة ، أو بعمل يدوى بسيط ، ومنهم من يتطلعون الى ما يسمونها بالمهن الراقية ، والمناصب الادارية والسياسية الكبرى • ولما كان الغرض من التربية اعداد الطفل للحياة ، يرى الكثيرون أن هذه الاختلافات تستدعى التفرقة بين نوع التعليم الذى يعطى لكل فريق • فالطفل الذى تمتد حياته الدراسية الى المدرسة العالية ، يتسع وقته فى كل دور من أدوار دراسته لكثير من العلوم التى هى ضرورية له ، ولكنها تعد كمالية بالنسبة لزميله المضطر لتقصير مدة دراسته • كما أن هذا الأخير يحتاج لدراسات عملية تمهد السبيل لحرفته المستقبلة ، وهى غير لازمة للأول • ومن هنا نشأت فكرة التفرقة بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية — أو «المدرسة الاعدادية» كما تسمى فى بعض البلاد ، بمعنى أنها تعد الطفل للدراسة الثانوية • فالأولى لتربية الأطفال الذين يقتصرون فى التعليم على المرحلة الأولى ، والذين يكونون عامة الشعب ، ويمدون البلاد بصناعها ، وزراعها ، وصغار مستخدميها • والثانية لتربية الأطفال الذين ينتظر انتقالهم الى المدارس الثانوية فالعليا ، والذين ستتكون منهم الطبقات المتوسطة والعالية ، والقادة والمفكرون •

ومع أنه يظهر لأول وهلة أن هذا التقسيم معقول ، الا أننا اذا سلمنا به تعترضنا صعوبة جوهرية ، وهى تعيين الأساس الذى يبنى عليه التقسيم • أمامنا طفل فى السادسة من سنه ، وأمامنا طريقان منفصلان للتعليم ، فالى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم ان كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الأولى ، أو هو ممن يستحقون التعليم العالى ؟ ان العدل ومصلحة الدولة يقضيان بأن تتاح فرصة التعليم الراقى لكل من وهب الاستعداد الكافى له ، حتى ينتفع هو ، وتنتفع الدولة ، بمواهبه لأقصى حد مستطاع • ولكن كيف يتسنى لنا أن نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع أن هذا الاستعداد لا يظهر الا بعد أن يقطع الطفل شوطا فى التعليم ؟ اذن لم يبق من أساس لتوزيع الأطفال بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية الا مقدار ثروة آبائهم ، ومركزهم الاجتماعى • فالمدرسة الأولية ستخصص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء ؛ واذا دخلها التلميذ ، وأمضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله الى مدرسة ثانوية ، مهما أظهر من الاستعداد للتعليم العالى ، والجدارة به ، لأن تعليمه الأولى مخالف فى أنظمته ومناهجه لما فى المدارس الابتدائية ، التى تعد الأطفال للتعليم الثانوى • والنتيجة هى حرمان أبناء الفقراء من فرصة عادلة للترقى ، وحرمان الأمة من الانتفاع بمواهب شطر كبير من خيرة أبنائها • وبعبارة أخرى ، ان التفرقة بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى قائمة على تقسيم الأمة الى طبقتين منفصلة احداهما عن الأخرى تمام الانفصال : طبقة تختص بالحكم ، والجاه ، والرفعة ؛ وطبقة قضى عليها بالخضوع ، والكد ، والضعة •

وهذا فى الحقيقة هو أصل نظام التعليم الأولى فى البلاد الغربية التى كانت تتمسك به • ففى الولايات المتحدة ، وهى بلاد متقدمة فى الديمقراطية ، جعلت الحكومات شعارها : « مدرسة واحدة للجميع » ؛ فلا تمييز فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم بين ابن العامل البسيط وابن صاحب الملايين • ولايقصد بهذا تجاهل الفروق بين الناس ، بل اعطاء

الكل فرصا متساوية فى مبدأ حياتهم ، حتى يتسنى الفوز فى ميدان العمل ، والوصول الى أعلى المراتب ، لمن تؤهله لذلك مواهبه • وأما فى ألمانيا حيث كان الشعور الارستقراطى على أشده ، والطبقات تفصلها حواجز فولاذية ، فانه كان من الطبيعى أن توجد مدارس خاصة لكل طبقة منها • وقد وجد نظام التعليم الأولى فى انجلترا وفرنسا كذلك ، ولكن بشكل مخفف عما هو فى ألمانيا •

على أن تيار الديمقراطية أخذ ، منذ زمن طويل ، يجرف هذا النظام فى تلك الممالك • ففى أواخر القرن الماضى ، كتب الأستاذ «راين» (Rein) — وهو من مشهورى علماء التربية الألمان — رسالة فى موضوع « اتجاهات أنظمة التعليم فى ألمانيا » ، جاء فيها ما ملخصه :

« لقد أسميت مدارسنا بحق مراكز للتغذية الروحية • وللمدرسة الابتدائية[1] المكان الأول بينها ، لأنها هى التى تقدم الغذاء الروحى لتسعين فى المائة من أبناء الأمة • ولذلك يجب أن نلح فى أن تكون هذه المدرسة كاملة العدة ، ومنشأة على منوال صالح • اننا لا نزال حتى يومنا هذا نعد المدرسة الابتدائية مجرد مدرسة للفقراء ، لا ضرورة لأن تتجاوز درجة صلاحيتها المستوى الكافى لاعطاء الحد الأدنى من المعارف والخبرة لأبناء الشعب •

« ولكنا يجب أن نتخلص نهائيا من هذه الفكرة المنافية للانسانية وللمسيحية • يجب أن نطالب بتوحيد المدارس الابتدائية لكل الأطفال ، مهما تكن طبقتهم الاجتماعية • يجب أن تكون هذه المدارس أساسا مشتركا ، وقاعدة واسعة ، تحمل نظامنا التعليمى بأجمعه ، فتبقى بذلك رمزا حيا لفكرة الاتحاد بين جميع أفراد أمتنا • فالمدارس ليس من واجبها تشجيع التمييز بين الطبقات ، وزيادة الانقسام • ان واجب المدرسة

(١) يطلق اسم « المدرسة الابتدائية » فى كثير من البلاد الأوربية على مدارس التعليم الأولى ، أما مايقابل مدارسنا الابتدائية ، فيسمى المدرسة الاعدادية •

الأول هو أن تعمل على تأكيد انسانيتنا المشتركة ، والتوفيق بين طبقاتنا المختلفة ، ووقف الميل نحو الانقسام والتفرق ، واعلان الوحدة القومية بصوت عال . وهذه الأسباب تحملنا على المطالبة بمدرسة ابتدائية مشتركة عامة ، وبالغاء الأقسام الاعدادية الملحقة بالمدارس الثانوية .

« وانى واثق بأن هذه الآراء تلاقى موافقة تامة فى ألمانيا . فوزير المعارف فى بروسيا من المعاضدين المتحمسين لفكرة المدرسة الابتدائية المشتركة ، كما أن هيئة معلمى المدارس الأولية الألمانية بأجمعها قد أثبتت هذا المطلب على أعلامها فى السنوات العشر الأخيرة . وقد أصبحت المدرسة الابتدائية المشتركة حقيقة واقعة فى بافاريا » .

وهكذا ظهرت الحركة فى ألمانيا . ثم امتدت الى انجلترا ، ولكنها لم تقو الا فى الأيام الأخيرة ، ولاسيما بعد الحرب العظمى . ومما يدل على اتجاه حركة الاصلاح فيها رسالة نشرها المجلس المتحد لجمعيات المعلمين فى مقاطعتى لانكشير وشيشير فى سنة ١٩٢٠ تحت عنوان : « نظام قومى للتربية والتعليم » ، بين فيها اقتراحاته التى وصل اليها بعد بحث دام أكثر من عام . والاقتراح الأول منها هو : « أن تزال بأسرع ما يمكن الفوارق الحالية بين التعليم الاعدادى الذى يعطى للبنين والبنات ، دون الثانية عشرة ، فى المدارس الاعدادية وما يشابهها من جهة ، والتعليم الأولى الذى يعطى فى المدارس الابتدائية من الجهة الأخرى ، حتى يتمتع جميع الأطفال بأقصى ما يمكن من الامتيازات » .

وكذلك الحال فى فرنسا . ففى انتخابات مايو الماضى ، التى أدت الى فوز كتلة أحزاب الشمال — وهى الكتلة التى تعاضد وزارة هربو الحالية — كان مبدأ « المدرسة الواحدة » فى مقدمة البرنامج الاجتماعى لهذه الكتلة . ولا أدرى ان كان وزير المعارف قد أخرجه حتى الآن الى حيز الفعل بعد نجاحهم فى الانتخاب ، أم لا .

من كل هذا يتبين أن التمييز بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى فى الممالك الأوربية الكبرى نشأ عن انقسام الأمة الى طبقات متباينة ،

وأنه كلما تقدمت تلك الممالك نحو الديمقراطية ، تحولت عن ذلك النظام الرجعى ، واقتربت من مبدأ « المدرسة المشتركة للجميع » • فهل لدينا نحن من التقاليد والظروف ما يدعو الى وجود التعليم الأولى قائما بذاته ؟

ان من مميزات حياتنا الاجتماعية أن الفوارق بين الطبقات تكاد تكون معدومة • فلماذا نعمل على خلقها ، فى حين أن أمم العالم أخذت تسعى لازالة ما فيها من تلك الفوارق ، بعد ما رأته فى وجودها من الخطر على كيانها ؟ ربما كان نظام التعليم الأولى يصلح لمصر فى ذلك العهد الذى كان قانونها يحتم فيه على الابن الاحتراف بحرفة الأب • ولكن ، لحسن الحظ ، هذه مسألة من المسائل القليلة التى تقدمنا فيها على بناة الأهرام ، وأصبح من المسلم به أن نظام التعليم يجب أن يسمح لأبناء الفقراء بالوصول الى أعلى درجاته ، متى أظهروا استعدادا لذلك • ولا يتيسر هذا الا بجعل المرحلة الأولى من مراحله مشتركة للجميع ، حتى يظهر استعداد كل منهم ، ويمكن الحكم على أحقيته فى التعليم العالى •

وقد يعترض الخاصة على هذا بأنهم لا يقبلون ارسال أبنائهم الى مدارس يختلطون فيها بأبناء الطبقة السفلى ، ويتعرضون بهذا الاختلاط الى افساد أخلاقهم ، والحط من آدابهم • ولكن هذا مردود بما أشرنا اليه من انعدام الفوارق بين الطبقات فى بلادنا ؛ والواقع ينفى أن أبناء الموسرين فى مجموعهم أرقى أخلاقا من أبناء الفقراء الذين يشتركون معهم فى التعليم • على أن تأثير التلاميذ بعضهم فى بعض يتوقف على الروح العامة فى المدرسة • فاذا كانت هذه الروح صالحة ، فتأثير الطيب فى الخبيث أقرب الى الاحتمال من تأثير الخبيث فى الطيب • وأما اذا فسدت ، فلابد من أن تترك أثرا سيئا فى أخلاق الجميع ، مهما تكن البيئة التى نشأوا فيها • وعلى أى حال ، اذا أبى بعض الآباء الا أن تكون لأبنائهم مدارس خاصة ، فنحن لا نود اغضابهم ، ولا جرح أرستقراطيتهم • فمتى وحدنا نظام التعليم ومناهجه فى جميع المدارس الابتدائية ، ومهدنا بذلك للنابهين من أبناء الفقراء السبيل للاستمرار فى الدراسة ،

فلا يضيرنا كثيرا أن تخصص بعض هذه المدارس فى مبدأ الأمر لأبناء الأغنياء ، بحيث لا يكون بينها وبين المدارس الباقية فرق ، الا فى أن التعليم فى هذه مجانى ، وفى تلك بأجر يجعلها وقفا على السادة المتعنتين .

والآن قد نظن أننا وصلنا الى حل عقدة التعليم الأولى . ولكننا ، فى الحقيقة ، لم نتغلب على كل الصعاب . فان سيرنا مع تيار الفكرة الديمقراطية قد أنسانا ما بدأنا به ، من أن اختلاف مدة دراسة الأطفال ، واختلاف مهنهم فى مستقبل حياتهم ، يستلزمان التفرقة بين التعليم اللازم لكل طائفة منهم . فلنفحص هذا الرأى بانعام لنتبين ما فيه من صواب . ان من الناس من يبنى عليه ضرورة قصر التعليم الابتدائى ، للأطفال الذين يخرجون بعده الى معترك الحياة مباشرة ، على الأمور العملية التى لها ارتباط بمهنتهم المستقبلة . ويقولون ان الطفل الذى سيكون فيما بعد زارعا أو صانعا بسيطا ، لا حاجة به الى تعلم التاريخ والجغرافية ، والرياضة والطبيعة ، والآداب والشعر ، وما الى ذلك ؛ وان الأولى بالمدرسة أن تدربه على الفلاحة ، أو النجارة ، أو النسج ، حتى اذا غادرها ، وجد ما يرتزق منه ، ولم يكن عالة على المجتمع . ومعنى هذا أن الغرض من المدرسة انما هو اعداد الطفل للارتزاق . والارتزاق ولا شك من ضروريات الحياة ، ولكن من الخطأ أن نظن أنه كل الحياة . ان الصانع ، أو الموظف ، أو الطبيب ، هو رجل قبل كل شىء ؛ ثم هو صانع ، أو موظف ، أو طبيب ، بعد ذلك . أيعجبنا العامل أو الزارع الذى لا يفهم من شئون الحياة الا الدائرة الضيقة المحدودة بحدود صناعته أو زراعته ، والذى لا يمتد أفقه الى أبعد من رغيف الخبز يملأ به بطنه ؟ أيكون مثل هذا الرجل فردا نافعا فى المجتمع ، قادرا على القيام بما يتطلبه منه من الواجبات ؟ أيستطيع الاشتراك فى حركة اجتماعية ، أو مشروع نافع تحتاج اليه قريته ؟ أيستطيع أن يعطى صوته لمن هو أهل له فى الانتخابات القومية ؟ ان الانسان يعيش فى بيئة طبيعية واجتماعية يجب أن يفهمها ، وتشتمل حياته على نواح عدة ، لا يجوز اغفالها . فمن

واجب المدرسة أن تهذب أخلاق الطفل ، وتوسع أمياله ومداركه ، حتى تؤهله للقيام بواجباته العائلية ، والاجتماعية ، والوطنية ، وتمكنه من تمضية أوقات فراغه ورياضته على أكمل وجه .

ومن جهة أخرى ، اذا قلنا ان على المدرسة أن تراعى احتياجات حياة الطفل العملية فى مستقبله ، فليس معنى هذا مطلقا أن من شأن المدرسة الابتدائية اعداد التلميذ لمهنة معينة . فالفرق واسع ، مهما قلنا ، بين المدرسة والورشة الصناعية . فضلا عن أن تشعب مهن تلاميذ المدرسة الواحدة فى المستقبل ، يحول دون توجيه العناية لواحدة منها بالذات . وكل ما يطلب من المدرسة الابتدائيـة هو أن تراعى فى دراسة المواد ناحيتها العملية بقدر الامكان ، وأن تعنى بالأعمال اليدوية العامة ، كعمل النماذج ، وأشغال الخشب ، وفلاحة الحدائق ، وغيرها . ويتبين لنا مما أوردناه عن مميزات الطفولة ، أن هذه الأعمال لا يقتصر نفعها على أبناء الفقراء الذين سيتكسبون من الصناعات اليدوية ، بل هى لازمة للجميع . اذ يجد الطفل فيها مجالا لاستعمال يديه وحواسه ، ويحصل فى أثنائها كثيرا من المعلومات النافعة ، فضلا عن أنها تعوده احترام العمل اليدوى واجلاله .

والخلاصة أن تربيـة كل طفـل ، مهما يكن مركزه الاجتمـاعى فى المستقبل ، يجب أن تشتمل على دور عام ، يكون الغرض منه اعداده لمهام الانسانية المشتركة ، بصرف النظر عن احتياجات أية حرفة معينة . ويختلف طول هذا الدور العام باختـلاف المدة التى يقضيها الولد فى التعليم . ففى حالة التلميذ الذى يصل الى التعليم العالى ، يشمل الدور العامة دراسته الابتدائية بأجمعها ، وشطرا من دراسته الثانوية . ويتبعه دور التخصص فى المدرسة الثانوية ، وفيه تراعى احتياجات المهنة نوعا ما . ثم تأتى الدراسة العالية ، وهى فى الغالب ترمى الى اعداد الطالب اعدادا مباشرا لمهنة معينة . وأما فى حالة الطفل الذى تقتصر حياته المدرسية على المدرسة الابتدائية ، فيجب أن تجمع هذه المدرسة بين الدور العام

والدور الخاص • فيشترك فى الدور العام مع زميله الذى ينتظر انتقاله للمدرسة الثانوية ، ثم يفترقان : فهذا ينتقل الى التعليم الثانوى ، وذاك يبقى سنتين أو ثلاث سنوات أخرى فى المدرسة الابتدائية ، تزاد العناية فى أثنائها بالأمور العملية • أما اعداده المباشر لحرفته المستقبلة ، فيترك للورشة ، أو الحقل ، أو المدرسة الخصوصية •

هذا من جهة الدراسة المهنية • وهناك صعوبة أخرى قد يظن أنها تحول دون توحيد التعليم الأولى والتعليم الابتدائى ، وهى تتعلق بدراسة اللغة الأجنبية • فالرأى الشائع أن تعلمها لازم لتلاميذ النوع الثانى ، وغير لازم لتلاميذ النوع الأول • فكيف نوفق بين حاجات الفريقين فى البرنامج ؟

ان معرفة اللغات الأجنبية أمر لازم لنا بوجه عام ، لاختلاط مصالحنا بالمصالح الأجنبية المتشعبة ، ولارتباط نهضتنا الحديثة بالمدنية الأوربية ارتباطا وثيقا ، لا مندوحة معه من أن نكون على اتصال بأمم الغرب ، لننتفع بأفكارها ، وننقل عنها علومها ومعارفها ، ونقتبس الصالح من أنظمتها • ولكن لاشك فى أننا فى تعليم اللغة الانجليزية فى مدارسنا قد ضللنا الطريق •

لست مبالغا اذا قلت ان التلميذ يصرف نحو ثلث وقته المدرسى ، فى كل من المدرستين الابتدائية والثانوية ، فى دراسة اللغة الانجليزية وفروعها ؛ فاذا أتم دراسته ، نراه يعجز عن كتابة ثلاثة سطور بهذه اللغة خالية من الخطأ ، وعن التحادث بها بشىء من السهولة ، وعن فهم كتاب عادى من كتب أدبها ؛ وكأن الجهود التى بذلها فى تعلمها لم يكن لها من نتيجة الا تحويل ميله عنها • فأى عبث أكثر من هذا ؟

ان اخفاقنا فى تعليم اللغة الانجليزية يرجع الى أسباب عدة • ولكن أهمها ، فى اعتقادى ، هو اندفاعنا فى تعليمها • اننا نحاول كثيرا ، ولا نكاد نحقق شيئا • أخطأنا الغرض من تعليم اللغة الأجنبية للطفل العادى ،

فأولياها الشطر الأكبر من اهتمامنا طول مدة دراسته ، وأثقلنا كاهله باستظهار قواعد نحوية لا نهاية لها ، وذهبنا نتوغل به فى آداب اللغة ، ونطالبه بقراءة شكسبير ، وباكن ، وماكولى ؛ ولكنا انتهينا دائما بأن نكتشف أنه لا يستطيع فهم روبنسن كروزو ، ولا يجيد كتابة خطاب انجليزى الى تاجر يشترى منه قميصا .

ويا ليت الأمر اقتصر على مجهود عقيم ، لم نجن منه فائدة . بل ان ما تستنفده دراسة اللغة الأجنبية من وقت التلميذ فى المدرسة ، ومجهوده خارجها ، يحول دون دراسة كثير من المواد اللازمة له فى حياته ، والتى من شأنها أن توسع ميوله ومداركه . يحرم الولد فى طفولته من الغذاء المناسب لعقله ، والمرتبط بالبيئة المحيطة به ، ويصرف وقته فى تحفيظه ألفاظا وقواعد لا يدرك منها شيئا كثيرا . فلا غرو أنه ينشأ ضعيف العقل ، ضيق الفكر ، خاوى الذهن . أى وقت يتبقى لدراسة العلوم المختلفة ، اذا كان التلميذ فى السنة الرابعة الابتدائية يعطى ثلاثة عشر أو أربعة عشر درسا فى الأسبوع فى اللغة الانجليزية والترجمة والخط الافرنجى ؟ وأى عقل يجيز أن يبدأ التلميذ تعلم اللغة الأجنبية فى الوقت نفسه الذى يتعلم فيه القراءة والكتابة فى لغته ؟ يدخل الولد المدرسة الابتدائية فى السابعة من عمره ، وهو لم يمض عليه زمن طويل منذ أخذ يربط الرموز اللفظية بمدلولاتها ، ولا يزال يتلعثم فى التعبير عن أبسط الأفكار بلغة قومه . فبدلا من أن نعينه فى جهاده لاكتساب الدربة الكافية فيها ، نشوش عليه بمحاولة تعليمه نوعا جديدا من الرموز اللفظية ، ونظاما أجنبيا للتفكير والتعبير ، لا يتصل ببيئته ولا بميوله الطبيعية أقل اتصال . أليست النتيجة اللازمة لذلك أن ذهنه يقصر عن الاحاطة بما يلقى اليه ، وأنه يتعود ، من مبدأ الأمر ، اعتبار اللغة الأجنبية مجموعة ألغاز لا سبيل للتغلب عليها ؟ أو ليس هذا كافيا للقضاء على كل أمل فى تعليمه اللغة تعليما صحيحا فى المستقبل ؟ يقول الأستاذ وليم جيمس فى صحيفة ١٤٩ من كتابه الذى ذكرته آنفا :

« كما أن كثيرين من الشبان يبقون طول حياتهم محرومين مما يلزمهم من المدركات الكلية من نوع خاص ، لأنه لم تتوافر لهم تجارب من ذلك النوع عندما كان ميلهم الجديد الى الاستطلاع على أشده ، فكذلك يحدث بالعكس أن كثيرين غيرهم يفسد استعدادهم لدراسة مادة معينة ، لأنهم سيقوا اليها قبل الأوان ، فتولد فى نفوسهم النفور منها ، وضاعت اللذة التى تبعث على بذل الجهود فيها فى المستقبل • ولو أنهم بدأوها فى سن تالية لوجدوا من نفوسهم ارتياحا لدراستها » •

فهل من شك فى أننا نسوق تلاميذنا الى دراسة اللغة الانجليزية قبل الأوان ؟ ليس الغرض من تعليم لغة أجنبيـــة فى الدور العـــام للتعليم التبحر فى قواعدها ، والتوسع فى آدابها ، فهذا من شأن الدراسة العالية لمن يريد أن يتخصص فى تلك اللغة • وانما الغرض تمكين التلميذ من فهم كتبها العادية ، والتفاهم بها عندما تدعو الحاجة لذلك • ويكفى للوصول الى هذا أن يبدأ الطفل دراستها فى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من سنه ، وأن يواصل الدراسة ثلاث سنوات أو أربعا ، تخصص للغة فيها نحو ست ساعات فى الأسبوع • ومن المؤكد أن التلميذ متى بدأ دراسة اللغة فى سن مناسبة ، وتلقاها بطريقة حسنة ، كان تقدمه فيها سريعا ، فيحصل فى سنة ما لا يحصله الآن فى سنوات •

ان التلميذ فى مدارس فرنسا يبدأ دراسة اللغة الأجنبية ، عادة ، فى « الفرقة السادسة » ، كما يسمونها هنـــاك ، أى السنة الأولى من الدراسة الثانوية • وفى انجلترا ينصح أكثر الكتاب فى التربية بأن لا تبدأ دراسة لغة أجنبية قبـــل الحادية عشرة • نعم ان تقاليد بعض المدارس الخاصة تقضى بتعليم اللغـــة اللاتينية قبل ذلك ، ولكن التيار الحديث يعمل على اضعاف هذه التقاليد • وقد أصبحت اللغات الأجنبية اختيارية فى امتحان الدخول للجامعات ، والامتحان فيها لمن يختارونها لا يخرج عن ترجمة قطع سهلة ، وكتابة موضوع انشائى قصير ، فى غرض متناه فى البساطة •

يتبين مما أوردته أنه لا داعى لدراسة اللغة الأجنبية فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم عندنا ، ويكفى أن يبدأ الولد تعلمها فى المدرسة الثانوية • وبذا تزول هذه العقبة من سبيل توحيد التعليم الأولى والابتدائى •

والآن أستطيع أن أبين ، بشىء من التحديد ، النظام الذى اقترحه للدراسة الابتدائية :

تكون مدة التعليم الاجبارى ما بين السادسة والثالثة عشرة • صحيح أن المدة تمتد الى أكثر من هذا فى معظم الممالك الغربية الراقية ، ولكن ظروفنا الخاصة قد تضطرنا لتقصيرها فى مبدأ الأمر • فيدخل كل أبناء الأمة المدرسة الابتدائية فى السادسة من سنهم • وتكون الدراسة فى السنوات الأربع أو الخمس الأولى منها دراسة حرة واسعة ، مشتركة بين الجميع • وفى نهايتها يفترقون ؛ فطائفة تؤهلهم ظروفهم واستعدادهم للانتقال الى المدرسة الثانوية ، والباقون يواصلون الدراسة فى المدرسة الابتدائية الى الثالثة عشرة ، أو ما بعد ذلك اذا شاءوا • وتصبغ دراستهم فى هذا الطور الأخير بصبغة عملية ، تعدهم للدخول فى ميدان الحياة • ويجوز ، بعد اتمام هذا الطور ، انتقال بعضهم الى « المدارس الابتدائية الراقية » أو الى « المدارس الخصوصية » ، حيث يتلقون دراسة أكثر تخصصا ، وأقرب الى مراعاة العنصر الارتزاقى •

بقى اعتراض هام على هذه المقترحات ، وهو الاعتراض المالى • وهذا فى الحقيقة خارج عن مجال بحثى ، فأنا أنظر الى المسألة من الوجهة البيداجوجية • ولكن ذلك لا يمنع من أن أقول عنه كلمة موجزة • ان الزيادة الرئيسية فى النفقات ستكون فى مرتبات المدرسين • لأن رفع مستوى التعليم الأولى يحتم ابدال مدرسيه الحاليين • فهل الزيادة المنتظرة فى هذا الباب تثقل كاهل الدولة ؟ ان ما تنفقه حكومتنا المركزية على التعليم لا يزال شيئا ضئيلا ، رغم الزيادات التى أدخلت عليه فى السنوات الأخيرة • فهو لا يبلغ ٥٪ من الميزانية العامة ، فى حين أن بعض

دول البلقان الفقيرة تنفق على التعليم نحو ١٣٪ من ميزانيتها • وكأننا لا ندرك الى الآن أن نهضة البلاد ونجاحها يتوقفان ، قبل كل شيء ، على تربية أبنائها ، وتعليمهم تعليما صحيحا • اننا ننفق بسخاء على أمور كثيرة ، لا نزاع فى أنها تعد كمالية ، فكيف نعطل الاصلاحات الحيوية للتعليم بحجة قلة المال ؟

على أن التغيير فى المدرسين لازم ، فى الحقيقة ، سواء أوحدنا التعليم الأولى والابتدائى أم أبقيناهما منفصلين • فمهما يكن الاسم الذى نطلقه على المدارس التى نسلم اليها أبناء الأمة ، يجب أن نختار لها مدرسين من غير مدرسى المدارس الأولية الحاليين • انى لا أريد أن أجرح طائفة تخدم الأمة قدر استطاعتها بمحاربة الأمية ، وانى أعرف بين معلمى المدارس الأولية كثيرين من الفضلاء ، الذين يشرفون المهنة التى ينتسبون لها • ولكن الحق يقضى بأن نقول ان نظام مدارس المعلمين الأولية[1] ليس من شأنه أن يخرج معلمين صالحين • يدخلها الطالب ولم يتلق تعليما يذكر ، ويمضى فيها ثلاث سنوات ، يستظهر علوما لا يمكن أن يفهمها حق الفهم ، لأنه ليس لديه الاستعداد الكافى لفهمها ، ولأنه يجبر على الاندفاع فيها بسرعة لا تترك له مجالا للتمكن منها • على أنه لو فهمها لما كانت كافية لتؤهله لمهنة التعليم • يأتى الطلبة لمدرسة المعلمين من المدارس الأولية مباشرة ، وقد رأينا مدى تحصيلهم الجدى فيها • يمكن تلخيصه فى بضع كلمات : القراءة والكتابة ، ومبادىء الحساب ، وتعريف الاسم والفعل والحرف ، وأنواع المرفوعات ، والمنصوبات ، والمجرورات ، والمجزومات • واذا صدقنا برنامج دروس الأشياء ، أضفنا الى هذا وصف جسم الانسان ، والقط ، والكلب ، والحوت ، والاسفنج ، والفحم الحجرى ، وما شابه ذلك • هذا كل ما يجىء به الطالب لمدرسة المعلمين • فيتخطى العتبة السحرية ، ونغمض

---

(١) أدخل على نظام اعداد معلمى التعليم الأولى تعديل كبير منذ سنة ١٩٢٥ ، خطا به خطوات محسوسة .

العين ثم نفتحها ، فاذا به يدرس الجبر والهندسة النظرية ، وعلم النفس ، وآراء روسو ، وفروبل ، واسبنسر ، فى التربية ، ومقررا هائلا فى الجغرافية الفلكية والطبيعية ! ولم لا ؟ يجب أن نعترف لمناهج الدراسة عندنا ، بالتوافق التام بين بعضها وبعض • فالتلميذ الذى أمكنه أن يتعلم القرآن والتوحيد فى سن السادسة أو السابعة ، لا يعجز عن دراسة علم النفس ، ومذاهب التربية ، بعد أن يتم تعليمه الأولى • ولا شك أن فهمه لهذه الموضوعات لا يقل عن فهمه للمستحيلات فى حق الله ، وللمراد من قوله تعالى « قد أفلح المؤمنون الذين هم فى صلاتهم خاشعون » ، عندما درسها فى صغره • بل ماذا يهم فهمه لها ، ما دام قادرا على استظهارها ، وكتابتها فى ورقة الامتحان ، لينال عليها درجة النجاح ؟

لعل البعض استنتج من قولى هذا أن ما يدرسه الطلبة فى مدارس المعلمين الأولية شىء كثير • نعم انه لكثير ، وكثير جدا كما يقولون ، بالنسبة لما يكون عليه الطالب عند دخوله المدرسة ، ولكنه لا يكاد يذكر بالنسبة لما يجب لاعداد المعلم • اننا اذا استثنينا القرآن ، وقشور التربية التى تلقى على الطلبة ، لما وجدنا فى برنامج مدارس المعلمين الأولية ما يزيد كثيرا عما يتعلمه الأطفال فى مدرسة أولية عادية فى انجلترا أو فرنسا • ان طالب المعلمين الأولية ، لو فرضنا أنه يجيد فهم كل ما يتلقاه ، يخرج من المدرسة ، مع ذلك ، وهو ناقص الاطلاع على آداب لغته ، جاهل كل الجهل بغيرها من اللغات ، قليل الدراية بالعلوم الطبيعية وبالروح العلمية ، بعيد عن الاتصال بالحركة الفكرية والاجتماعية فى العالم • ورب قائل يقول انه لا يطلب منه تدريس شىء من هذه العلوم • وهذا صحيح ، ولكنه لا يسوغ جهله بها • ان كانت المسألة مسألة صندوق فارغ ، يراد ملؤه بالمعلومات ، فقد نسلم بأن المدرس قد جمع فى صندوقه ما يكفى لملء صندوق تلميذه وزيادة • وأما اذا كنا نرى أن من واجب المدرسة تنمية عقل التلميذ ، وتوسيع أمياله ومداركه ، فيجب أن يبدأ بعقل المدرس نفسه وأمياله ومداركه • يجب أن يكون تعليمه قبل دخوله

مدرسة المعلمين أرقى مما هو عليه ، كما يجب أن يرفع مستوى التعليم فى تلك المدرسة • وعندى أن نظام مدرسة المعلمين الثانوية يصلح ، بشىء من التعديل ، لتخريج المدرسين الذين تحتاج اليهم مدارسنا الابتدائية المستقبلة • ويكون كسب البلاد كبيرا ، اذا حولنا مدارس المعلمين الأولية جميعها الى مدارس من هذا النوع •

أيها السادة :

ان المعلم هو كل شىء فى التعليم • ضعوا لمدارسنا من الأنظمة والبرامج ما شئتم ، فما دامت تربية الأطفال موكولة الى أناس ليست لهم الأهلية للقيام بهذا العمل السامى ، فلا أمل فى بناء الجيل القادم بناء صحيحا • وانه لمن قصر النظر أن نضن بقليل من المال ، فى سبيل الحصول على معلمين قادرين •

— ٢ —

تقرير عن حالة التعليم الالزامى
والأسس التى يقوم عليها إصلاحه

(رفع الى وكيل وزارة المعارف فى شهر يوليه سنة ١٩٤٠)

تفضلتم فعهدتم الى ببحث حالة التعليم الالزامى ، بالاشتراك مع حضرتى الأستاذين الشيخ محمود منتصر معاون مراقب التعليم الأولى ، وأحمد خلف أفندى ناظر مدرسة المعلمين الأولية ببنى سويف ، تمهيدا للنظر فى وسائل اصلاحه . وقد اجتمعت بهما عدة مرات ، استعرضنا فيها مشكلات هذا التعليم من جميع نواحيه ، وقمنا بزيارة أحد المكاتب العامة بالقاهرة . كما أنى قمت منفردا بزيارة مدرستين أوليتين ونحو عشرة مكاتب عامة ببور سعيد ودمياط والمنصورة ، وتباحثت مع القائمين بالاشراف على تلك المعاهد فى كثير من المسائل التى تتصل بالتعليم الالزامى . وفى ضوء كل هذا أتشرف بأن أرفع لسعادتكم الملاحظات الآتية .

ولاشك أن الآراء التى تتضمنها هذه الملاحظات كانت تكون أعظم قيمة لو أن الظروف سمحت لى بزيارة عدد أكبر من ذلك من المكاتب فى جهات مختلفة من القطر ، وبخاصة فى الريف . على أن ما فاتنى الوقوف عليه بنفسى قد اعتمدت فيه على ما لزميلى الفاضلين من خبرة واسعة بشئون التعليم الأولى . ولذا آمل ألا تكون النتائج التى وصلت اليها بعيدة عن حقائق الأحوال .

١ ـ أغراض التعليم الالزامى :

ولعل من المفيد أن أبدأ بتحديد الأغراض المقصودة من التعليم

الالزامى ، حتى يمكن أن تتبين الى أى حد تنجح المكاتب العامة فى تحقيقها فى الوقت الحاضر ؛ ثم انتقل الى الكلام عن العوامل المختلفة التى يتوقف عليها نجاح ذلك التعليم ، ومقدار توافرها لدينا .

والفكرة السائدة على الرأى العام المصرى هى أن الغرض من التعليم الالزامى محو الأمية . وهـذا لاشك أمر جليل ؛ ولكن لنا أن نتساءل عما اذا كان يصح الاقتصـار عليه فى المرحلة التى بلغنـاها من مراحل نهضتنا .

ان التمييز بين الغرض والوسيلة هو فى الواقع تمييز مصطنع ، لأن كل غرض يمكن اعتباره فى الوقت نفسه وسيلة لتحقيق غرض أبعد منه . فاذا كان تعليم القراءة والكتابة غرضا يسعى التعليم الالزامى لتحقيقه ، فان تحقيقه لا يقصد لذاته ، وانما هو وسيلة لرفع مستوى حياة الأفراد ، وتبعا لذلك حياة الأمة ، من مختلف نواحيها الصحية والاجتماعيـة والاقتصادية والثقافية . فالغرض النهـائى من التعليم الالزامى ، اذن — اذا صح أن نصف أى غرض بأنه نهائى — هو النهوض بالشعب الى مستوى أعلى من الحياة ، واعداد كل فرد للاضطلاع بنصيبه من العمل فى سبيل النهضة القومية . فاذا كان من غايات هذه النهضة تنمية الشعور الوطنى فى النفوس ، واشعار كل مصرى بالكرامة القومية ، كان على التعليم الالزامى أن يساعد على تحقيق ذلك . واذا كان من غاياتها توطيد النظم النيابية والديمقراطية فى البلاد ، كان عليه أن يعد أفراد الشعب لفهم ما لهم من الحقوق وما عليهم من الواجبات فى حياة الأمة السياسية والاجتماعية ، وأن يعمل على تنوير أذهانهم وصقل تفكيرهم الى الحد الذى يمكنهم فى المستقبل من حسن استعمال تلك الحقوق وتأدية تلك الواجبات . واذا كان من أغراضها تقوية أجسام المصريين ، ومحاربة الأمراض المستوطنة التى تفتك بهم ، وتضعف مقدرتهم على الانتاج ، وجب أن يكون التعليم الالزامى معينا على ذلك .

هذا التعليم ، بالاجمال ، أداة قوية للنهضة القومية • ولولا ذلك لما كان هناك مسوغ لانفاق الملايين من أموال الدولة عليه كل سنة • واذا كان تعليم القراءة والكتابة وسيلة من الوسائل التى تخدم تلك النهضة ، فهناك خدمات أخرى يستطيع التعليم الالزامى أن يسديها اليها من غير أن يخرج عن نطاقه المشروع ، بل لا نغالى اذا قلنا انه اذا لم يقم بها كان تعليم القراءة والكتابة فى حد ذاته قليل الجدوى • ولذا يجب أن تتسع أغراض هذا التعليم لتشمل تلك الخدمات ، وألا تقل عنايتنا بها عن عنايتنا بمحاربة الأمية • ولعل الحد الأدنى الذى ينبغى أن نطالب التعليم الالزامى به من الخدمات هو ما يأتى :

أولا — تعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادىء الحساب اللازمة لهم فى حياتهم العملية •

ثانيا — تحسين حالتهم الصحية ، وتقوية أجسامهم ، بالرياضة البدنية والعناية الطبية ، وبتعويدهم العادات الصحية فى معيشتهم ، وتعليمهم ما لا غنى عنه من قواعد الصحة •

ثالثا — توسيع مداركهم ، وتنمية قواهم العقلية وملكاتهم العملية الى أقصى حدود استعداداتهم • وينبغى أن يتحقق هذا فى جميع الدروس ، ولكن يقصد الى تحقيقه بصفة خاصة فى تعليم الأشغال اليدوية ، ومبادىء العلوم ، وتاريخ البلاد وجغرافيتها •

رابعا — تقوية الشعور الاجتماعى وروح التعاون والتضامن فى نفوسهم ، وتنويرهم ، على قدر ما يسمح به نضوجهم العقلى ، بمركز الفرد من حياة الأمة ، وبنظم المجتمع المصرى ، وما يتيحه لأفراده من حريات ، وما يقتضيهم اياه من تكاليف • ويمكن تحقيق هذا من طريق تعليم التاريخ القومى والتربية الوطنية ، وتنظيم شىء من الحياة الاجتماعية بالمدرسة ، وتوثيق الروابط بينها وبين حياة المجتمع •

خامسا — غرس الميل الى القراءة والاطلاع فى نفوسهم ، كى يستمروا على مزاولتها بعد ترك المدرسة ، لتوسيع معلوماتهم وتجديدها • وبذلك يستطيعون تدارك ما لم يتسع وقتهم المدرسى لتعلمه ، مما يلزمهم فى حياتهم العملية •

سادسا — تعويدهم بعض العادات الخلقية النافعة ، كالأدب فى المعاملة ، وضبط النفس ، والصدق والصراحة فى القول ، والاجتهاد ، والمثابرة ، والاخلاص للصالح العام ، وغير ذلك من الصفات التى يمكن غرسها بالقدوة الحسنة والجو المدرسى الصالح ، وبما يثير حماستهم من دروس الدين والتاريخ والقصص •

وقد يبدو هذا البرنامج لأول وهلة واسعا منطويا على شىء من الطموح بالنسبة لظروفنا الحالية ؛ ولكنا اذا أنعمنا النظر فيه ، وجدنا أن جميع الأغراض التى يتضمنها هى عناصر هامة فى نهضة البلاد ، ولا يمكن تحقيقها من غير معاونة المدارس • لأنه اذا جاز لبعض الدول الأخرى أن تعتمد فى تحقيق بعض هذه الأغراض على الأسرة أو البيئة الاجتماعية ، فالأسرة المصرية والبيئة المصرية عاجزتان فى حالتهما الراهنة عن النهوض بشىء من ذلك ؛ ولا مفر من أن تعمل المدرسة على سد ما فيهما من نقص •

وقد يظن من جهة أخرى أن هذا البرنامج يغفل عنصرا هاما فى حياة الفرد والأمة ، وهو العنصر الاقتصادى • اذ يرى البعض أن التعليم الالزامى ينبغى أن يعد الطفل لمواجهة الحياة العملية ، بتعليمه حرفة يتكسب منها فى مستقبل حياته • وقد ظهر هذا الرأى فى بعض الدوائر الرسمية فى العام الماضى ؛ ومن ذلك ما ورد فى الخطاب الدورى رقم ١٨٧ لسنة ١٩٣٩ ، الذى وجهته وزارة الداخلية الى رؤساء مجالس المديريات ، بشأن تنفيذ ما جاء فى خطاب العرش السابق عن اصلاح التعليم الأولى ؛ اذ أنه ، بعد شرح الموقف الحالى فى المكاتب العامة ، قال ما يأتى :

« لذلك نرجو — وقد أصبحت مجالس المديريات تجمع بين الأعضاء

الممثلين لأهالى الاقليم وبين الخبراء الفنيين من ممثلى الحكومة — أن تعرضوا الأمر عليها لتأليف لجنة تدرس الموضوع على هدى ما أوضحناه ، وتتقدم الى هيئة المجلس بما تقترحه ، بمراعاة ادخال بعض الصناعات اليدوية والحرف التى تناسب الاقليم وتتفق وحالة المعيشة فيه • وكذلك لدرس موضوع ادخال بعض الصناعات الخاصة بالبنات، كالتطريز وتفصيل الملابس وأشغال الصوف وغيرها مما يؤهلهن الى كسب الرزق وانماء موارد بيوتهن فى الريف على نحو ما هو متبع فى بعض الممالك الأجنبية • وبذلك يؤهل الشباب للحياة المستقبلة ، وتفتح أمامهم أبواب الرزق ، ويزيد انتاج الشعب » •

وقد كان لهذا الاتجاه أثره فى وزارة المعارف ، فاتجهت النية فيها الى عمل تجربة خاصة بادماج التعليم الزراعى أو الصناعى (حسب البيئة) فى منهج التعليم الأولى فى مكتبين فى المدن والريف ، وعهدت الى لجنة خاصة بحث هذا الموضوع والتقدم باقتراحات فيه للوزارة • وقد أتمت اللجنة مهمتها ، ووضعت اقتراحات مفصلة لذلك [1] •

غير أن هذا الاتجاه ينبغى أن يكون موضع نظر دقيق • فمن المسلم به أن التعليم الالزامى يجب أن يعد الطفل للحياة العملية ، وأن يساعد على رفع مستوى انتاج الفرد • ولكن تطبيق هذا المبدأ يجب أن يتمشى — ككل مبدأ آخر يتصل بالتعليم — مع مراحل نمو الأطفال البدنى والعقلى • ففى البلاد التى يمتد التعليم الالزامى فيها الى الرابعة عشرة أو ما بعدها ، يقسم هذا التعليم عادة الى مرحلتين ، تنتهى المرحلة الأولى منهما عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وتشمل المرحلة الثانية ما يتبقى بعد ذلك من سنى التعليم • والمقرر أن التعليم فى المرحلة الأولى لا يجوز أن يكون مهنيا ، وأن مساهمة هذه المرحلة فى اعداد الطفل

---

(١) تراجع المذكرة المقدمة فى ١٩٤٠/٣/٢١ من حضرة معاون مراقب التعليم الأولى ، الخاصة بمشروع ادخال التعليم الزراعى والصناعى بالمكاتب العامة .

للحياة العملية ، والعمل على زيادة مقدرته الانتاجية ، انما تكون من طريق تدريب عقله على التفكير الصحيح والملاحظة الدقيقة ، وتعويده بعض العادات الخلقية الصالحة التى تعده للكفاح فى ميدان الحياة ، وتنمية ملكاته العملية تنمية عامة ، بواسطة دروس الأشغال اليدوية ، أو فلاحة البساتين ، أو ما شابه ذلك ، وتوثيق العلاقة بين التعليم المدرسى وحياة البيئة الخارجية ، والعناية فى كل ما يتعلمه الأطفال بالناحية العملية التطبيقية • أما التعليم المهنى — أى تعليم الطفل حرفة معينة يكسب منها رزقه فى المستقبل — فلا يأتى الا فى المرحلة الثانية اذا وجدت[1] •

ولم يتقرر هذا عبثا ، بل ان طبيعة الأشياء تقتضيه • فالطفل قبل الحادية عشرة أو الثانية عشرة من عمره لم ينضج جسميا ولا عقليا لتعلم الصناعة أو الزراعة بالمعنى الصحيح ، ولم تتكشف بعد استعداداته ، ولا الظروف العملية التى يترتب عليها اختيار مهنته المستقبلة • والمشاهد فى الحياة العملية أن الأطفال الذين يلحقهم آباؤهم بمصنع خاص لتعلم صناعة معينة لا يبدأون فى تعلمها فعلا الا بعد تلك السن ، أما قبل ذلك فانهم يستخدمون فى توصيل الرسائل ، أو تنظيف الأمكنة ، أو ما شابه ذلك مما لا علاقة له بتعلم الصناعة • وكذلك أطفال الريف ، اذا ذهبوا الى الحقول فانهم لا يقومون قبل تلك السن بأعمال زراعية أساسية ، بل توكل اليهم قيادة الماشية ، أو تنقية الدودة ، أو ما شابه ذلك من أمور ثانوية ، تتناسب مع حالتهم الجسمانية • فكل هـذا دليل على عدم استعداد الأطفال للتعليم المهنى فى مرحلة التعليم الالزامى كما هى عندنا •

---

(١) قارن تقرير الخبير الانجليزى المستر مان (ص ٩) حيث يقول مشيرا الى التعليم الأولى : « انه يرمى أساسيا الى تحسين الحالة الاجتماعية للتلاميذ تحسينا عاما ، ولا يكاد يشير — أو بالأحرى لا ينبغى أن يشير — الى الوسائل التى يكسبون بها رزقهم بعد انتهاء دراستهم » .

قارن كذلك آراء طائفة من رجال التربية ، لخصها الأستاذ محمد فريد أبو حديد فى البحث الذى ألقاه على رابطة التربية الحديثة عن التعليم الريفى — ص ٣ الى ص ٩ من الرسالة التى نشرتها الرابطة تحت عنوان « المدرسة الأولية الريفية » .

على أن هناك اعتراضا عمليا مهما على محاولة ادخال التعليم المهنى فى المكاتب العامة ، حتى لو كان الأطفال يستمرون بها الى ما بعد الثانية عشرة ، وهو أننا لا ننجح فى التعليم الصناعى والزراعى بالمدارس التى أعدت لهما خاصة ، برغم كل ما يتوافر لها من استعداد ، وما ينفق عليها من مال • فكل محاولة لادخالهما فى التعليم الالزامى على نطاق واسع فى الوقت الحاضر لا ينتظر أن تلاقى نجاحا • والأحرى بنا أن نترك تعليم المهنة الى المرانة العملية يكسبها الأطفال فى المصانع أو المزارع الخاصة •

والآن لنعد الى الأغراض التى حددناها للتعليم الالزامى ، لنرى الى أى حد ينجح فى تحقيقها •

٢ ـ مبلغ نجاح المكاتب العامة فى تحقيق تلك الأغراض :

نترك الغرض الأول مؤقتا ، لنعود اليه بعد قليل • وأما سائر الأغراض فان رأى زميلى يتفق مع ما لمسته بنفسى فى المكاتب التى زرتها ، وهو أن المكاتب العامة بحالتها الراهنة لا تحقق من تلك الأغراض شيئا يستحق الذكر • فحالة الأطفال الصحية فى جميع المكاتب التى زرتها يرثى لها • والعناية بالنظافة ، سواء فى ذلك نظافة أجسام التلاميذ ، أو نظافة ملابسهم ، أو نظافة الأمكنة المدرسية ، ضعيفة فى الغالب • وعقول التلاميذ لا يبدو عند مناقشتهم أنها قد تأثرت بما تلقوه من التعليم • ومعلوماتهم العامة فى التاريخ والجغرافيا ومبادىء العلوم والتربية الوطنية فى حكم العدم • فأكثر تلاميذ الفرق النهائية لا يعرفون ان كانت مصر مستقلة ، أم كانت تابعة لتركيا أو للانجليز أو اليونان • ولم أجد فيهم أحدا لديه معلومات واضحة عن الغرض من انتخاب النواب والشيوخ للبرلمان ، أو الفرق بين الاثنين ، أو الشروط التى تشترط فى الناخب • وقليل جدا منهم من يعرف من أين يأتى ماء النيل ، أو ما علاقتنا بالسودان ، أو من يعرف أعراض مرض منتشر كالتيفود ، وأسبابه ، وطرق الوقاية منه ، وان كان بعضهم يرددون أسماء عدد من الأمراض المختلفة

كالببغاوات ، وهم لا يدرون عنها شيئا • وأما غرس الميل الى المطالعة والعادات الخلقية الصالحة فى نفوس التلاميذ ، فان العناصر التى يمكن أن تؤدى الى تحقيقه لا تتوافر فى المكاتب •

وأما عن الغرض الأول — وهو تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب — فرأى الزميلين أن مكاتب المدن تنجح فى تحقيقه ، وأما مكاتب القرى فقل أن تصل بالأطفال الى مستوى مقبول فى تلك المواد • غير أن مشاهداتى فى المكاتب التى زرتها لا تتفق لسوء الحظ مع هذا الرأى • فلم أجد بينها — وهى جميعا من مكاتب المدن ، وبعضها من المكاتب التى تعد فى مراقبة التعليم الأولى ممتازة بالنسبة لسائر مكاتب القطر — الا مكتبين وصل أطفال الفرق النهائية فيهما الى احسان القراءة فى شىء من الطلاقة فى كتب المطالعة المقررة ، مع فهم معنى ما يقرأونه ، والى كتابة قطعة املائية عادية بخط مقبول ، واغلاط غير كثيرة • على أن اطلاعى على كراسات انشاء الأطفال فى هذين المكتبين يجعلنى فى شك من مقدرتهم على انشاء خطاب عادى بلغة غير ركيكة ؛ فقد لاحظت فيهما ، كما لاحظت فى جميع المكاتب الأخرى ، أن ما يكتبه الأطفال باسم الانشاء ليس الا عبارات منقولة من على السبورة ، أو مملاة من المعلم ، وان كان بعض المعلمين يكلفون الأطفال تغيير ألفاظ قليلة هنا وهناك ، للتمويه •

وأما الحساب فقلما كنت أجد فى الفرق النهائية فصلا ينجح أكثر من تلميذين أو ثلاثة من تلاميذه فى حل مسألة عقلية سهلة كالآتية ، مع اعطائهم الوقت الكافى لحلها ، وهى : « خرج رجل من بيته ومعه ريال ، اشترى منه رطلا ونصف رطل من اللحم ، بسعر الرطل ثلاثة قروش ، وخضارا بقرش واحد ، وأقتين من الخبز بسعر الأقة ١٨ مليما ، فكم يتبقى معه من الريال ؟ » • بل ان الكثيرين من التلاميذ كانوا يتخبطون فى خطوات حل مثل هذه المسألة عند ما أناقشهم فيه على السبورة •

وقد لا يكون من الحق أن أتخذ مشاهداتى فى عشرة مكاتب أساسا

لحكم عام على سائر مكاتب المدن ، ولا شك فى أن رأى حضرتى الزميلين يستند الى خبرة أوسع كثيرا مما أتيح لى • ولكن ، مهما يكن الأمر ، فهذه هى حال التعليم فى المكاتب العامة بثلاث من المدن الكبرى ، حيث يتوافر للمكاتب من عناصر النجاح كثير مما لا يتوافر مثله لمكاتب القرى الصغيرة • وهى حال تدعو الى كثير من التفكير ، بل الى عمل حازم جرىء ، لانتشال التعليم الالزامى من الوهدة التى آل اليها أمره •

وللوصول الى هذا ينبغى أن نبحث أولا عن أسباب الضعف ؛ وهى أسباب تتصل بنظم التعليم الالزامى ، وبالتلاميذ وبيئاتهم ، وبالمعلمين • وسأحاول فيما يلى شرح ما توصلت اليه من هذه الأسباب • على أنه يحسن أن أنبه الى أنها جميعا متشابكة ؛ فاذا كان تنظيم البحث يقتضى معالجتها منفصلة ، وابراز آثار كل سبب على حدة ، فلا ينبغى أن ننسى أن الضعف لا يرجع الى أى سبب واحد منها ، وأن اجتماعها هو الذى أدى بالتعليم الالزامى الى الحالة المحزنة التى هو عليها •

٣ ـ نظام نصف اليوم :

يستخدم بناء كل مكتب عام لطائفتين من الأطفال ، طائفة تتعلم فى الصباح من الساعة الثامنة الى الساعة ١٥ — ١١ صباحا ، والأخرى تتعلم بعد الظهر من الساعة ٥٠ — ١٢ الى الساعة ٥ — ٤ (مواعيد الشتاء) • ويتلقى أطفال كل طائفة أربعة دروس يوميا ، مدة الدرس منها أربعون دقيقة ؛ أى أن الطفل يتعلم ساعتين وثلثى ساعة فى اليوم • وهو وقت لو أنه خصص بأجمعه لتعليم القراءة والكتابة والحساب ومبادىء الدين ، لما كان زائدا عما يجب للوصول بالأطفال الى درجة الاتقان اللازمة فيها ؛ اذ أن كسب المهارة الكافية فى القراءة والكتابة والحساب يتطلب فى السنين الثلاث أو الأربع الأولى درسا يوميا فى كل منها من غير انقطاع ، وهو ما كانت عليه الحال فى كتاتيب وزارة المعارف القديمة ، وما تسير عليه بوجه التقريب المدارس الأولية فى الوقت الحاضر • فالزمن المقتطع

من خطة الدراسة اليومية بالمكاتب لتدريس المعلومات العامة والرسم والتربية البدنية والأخلاق والتربية الوطنية انما يؤخذ على حساب اتقان الكتابة والقراءة والحساب .

ومع ذلك فهذا الوقت غير كاف بالمرة لتعليم تلك المواد تعليما منتجا . فاذا أخذنا مادة الصحة مثلا، نجد لها فى كل من السنتين الأولى والثانية درسا فى الأسبوع — وهذا فى الواقع لا فائدة منه ، لأن الطفل فى هاتين الفرقتين ليس مستعدا لدراسة الصحة دراسة نظرية ، ويجب أن يكون تعليمه القواعد الصحية من طريق التعويد . ولها نصف درس فى الأسبوع فى كل من الفرق الثلاث الباقية ؛ ومعنى هذا أن التلميذ فى هذه الفرق يأخذ درسا فى الصحة كل أسبوعين ، فلا يأتى الدرس الا وتكون يد النسيان قد امتدت الى ما تعلمه فى الدرس السابق ، وليس فى الوقت فسحة للمراجعة والتكرار والمناقشة فى الدروس الماضية ، مما لاغنى عنه لتثبيت المعلومات فى أذهان الأطفال . ومثل هذا ينطبق على سائر فروع المعلومات العامة . وأما التربية البدنية فتنقطع بعد السنة الثانية . وفضلا عن ذلك فان الخطة خالية من ناحية هامة من نواحى تكوين الطفل ، وهى ناحية الأشغال اليدوية .

فاذا كان لا بد من الاحتفاظ بالتعليم نصف اليومى ، فعلينا أن نواجه الحقيقة بصراحة ، فنقصر خطة الدراسة على القراءة والكتابة والحساب مع مبادىء الدين ، ونلغى جميع المواد الأخرى ، اعتمادا على ما قد يحصله الطفل من موضوعاتها فى حصص المطالعة أو المحادثة ، ونعدل عن أكثر الأغراض التى أتينا عليها فيما سبق ، مكتفين بالغرض الأول ، وهو محو الأمية . فان هذا — مع ما يصح أن يوجه اليه من اعتراضات خطيرة — خير من الحالة الحاضرة .

على أنه يحق لنا أن نتساءل عما اذا كان هناك داع للابقاء على نظام نصف اليوم .

كان المقصود من هذا النظام غرضين :

الأول أن ينصرف الأطفال فى النصف الثانى من اليوم الى الاشتغال فى المصانع أو الحقول ، حتى لا يخرجهم التعليم عن بيئتهم ، ولا يتولد فى نفوسهم الميل عن المهن اليدوية التى ينبغى أن تكون دائما الميدان الذى يسعى السواد الأعظم منهم فيه لكسب قوتهم .

والثانى الاقتصاد فى نفقات التعليم الالزامى ، باستغلال البناء والناظر والمعلمين لطائفتين من الأطفال بدل طائفة واحدة .

فأما عن الغرض الأول ، فقد تواترت الأدلة منذ سنة ١٩٢٥ على أنه لم يتحقق ، وأن تحقيقه غير ميسور من الوجهة العملية ، بله ما يمكن أن يوجه اليه من الاعتراضات من جهة المبدأ بالنسبة لصغار الأطفال . وفيما يلى بعض الآراء الرسمية الصادرة عمن توافرت لهم الخبرة بشئون التعليم الالزامى ، ومنها يتبين مدى الاخفاق فى تحقيق ذلك الغرض ، وأسبابه :

جاء فى مذكرة حضرة معاون المراقب العام للتعليم الأولى عن مشروع ادخال التعليم الزراعى والصناعى فى المكاتب العامة ، وهى المذكرة التى سبقت الاشارة اليها ، ما يأتى :

« اتجهت الأنظار منذ الشروع فى التعليم الالزامى الى أن يتعلم الأطفال بالمكاتب العامة علميا فى نصف النهار وعمليا فى النصف الآخر . وعملت الوزارة فى مبدأ تنفيذ المشروع على تحقيق هذا ، فكانت توزع تلاميذ بعض المكاتب على المصانع المختلفة ، حكومية كانت أو أهلية ، فى نصف النهار الذى يخلو فيه هؤلاء الأطفال . ولكن هذه التجربة لم تلبث أن فشلت ، لأن أصحاب المصانع الأهلية لم يمهدوا للأطفال سبيل التعلم فى مصانعهم ، بل كانوا يستخدمونهم فى أمور خاصة لا مساس لها بالصناعة .

« اضطرت الوزارة أمام ما لاقته من الصعوبات الى العدول عن ذلك ، وترك الأطفال فى فترة فراغهم لولاة أمورهم ليدبروا لهم العمل الذى يريدونه ...

«ولكن لوحظ على ضوء التجربة أن ولاة أمور الأطفال لا يعنون بتدبير العمل اللازم لأبنائهم فى فترة فراغهم ، فيضيع عليهم نصف النهار سدى» .

وجاء فى مذكرة لحضرة صاحب العزة المراقب العام للتعليم الأولى بتاريخ ٨/٣/٤٠ ، عند الكلام على نظام نصف اليوم ، ما يأتى :

« دلت التجربة على أن هذا النظام لم يؤد الى المقصود منه ، وأن الأولاد فى نصف النهار الثانى ينصرفون الى غير العلم وغير العمل ، ويصبحون عرضة لعوامل الفساد ، خصوصا أن البيئة الخارجية ومنازل هؤلاء الأطفال ليست بالبيئة الصالحة التى يمكن أن تزيد فى تأثير المدرسة » .

وجاء فى الخطاب الدورى الذى سبقت الاشارة اليه ، الموجه من وزارة الداخلية الى رؤساء مجالس المديريات بشأن اصلاح التعليم الالزامى ، ما يأتى :

« ولقد أريد من قصر التعليم الأولى على نصف اليوم أن ينصرف الأطفال فى النصف الآخر الى أعمال الحقل وغيره مما يتولاه أهلوهم . ولكن دلت التجارب على أن هذا النظام لم يؤد الى المقصود منه ، لأن الأعمال خارج المكاتب العامة لا تنتظر حتى يوافيها الطفل . وبذلك اضطر الآباء الى الاستغناء عن عمل أطفالهم معهم . وانصرف هؤلاء الى غير التعليم وغير العمل ، فقلت موارد الآباء ، وأصبح الأبناء عرضة لعوامل الفساد » .

ومن هذه الفقرات يتبين أن نظام نصف اليوم لم يخفق فى تحقيق الغرض الأول منه لأسباب عارضة ، بل لأن نظم الحياة العملية لا تسمح

بتحقيق ذلك الغرض ، فأصحاب الأعمال فى العادة لا محل لديهم لأطفال يشتغلون نصف النهار فقط ، والأطفال قبل الحادية عشرة أو الثانية عشرة من أعمارهم لا يصلحون لتعلم الحرف العملية .

أما السبيل الى اعداد الأطفال للحياة العملية وتحبيب العمل اليدوى اليهم ، فهو ما سبقت الاشارة اليه من العناية بالناحية العملية والتطبيقية فى التعليم ، وانتهاز كل الفرص لربطه بحياة المجتمع خارج المدرسة .

بقى الغرض الثانى ، وهو الاقتصاد فى نفقات التعليم الالزامى . وبديهى أن الاقتصاد مطلوب فى كل عمل ، بشرط ألا يؤدى الى تفويت الغرض المقصود منه ؛ ولكن هذا بالضبط ما ترتب على نظام نصف اليوم . فأهم بند للاقتصاد فيه هو الاقتصاد فى مرتبات المعلمين ، باستخدام المعلم لتعليم طائفتين من الأطفال بدل طائفة واحدة . ومعنى هذا أنه مطالب بتدريس ثمانية دروس كل يوم ، ولا شك أن هذا فيه ارهاق شديد له ؛ فما من معلم يستطيع أن يقوم بتدريس ٤٨ درسا فى الأسبوع — أو ما يقرب من ذلك — على وجه مرض ، مهما يكن مستوى التعليم الذى يعمل فيه .

وقد شعر المعلمون بهذا الارهاق ، وسرى فى مجموعتهم الاعتقاد بأنهم مطالبون بما هو فوق طاقتهم ، فضلا عن أنهم لا يؤجرون أجرا يتناسب مع ما يقومون به أو مع كرامة المعلم ، فضعفت فيهم روح الاخلاص فى العمل ، وانصرفوا عن تأدية واجباتهم . ويرى الكثيرون من المتصلين بشئون التعليم الالزامى أن هذا أهم سبب من أسباب تدهوره وعدم انتاجه ، وأنه لا أمل فى النهوض به الا ببث روح الجد والاخلاص للعمل فى نفوس المعلمين ، وهو أمر لا يحتمل بلوغه قبل أن نرفع عن كاهلهم ما يشعرون به بحق من ارهاق . وعندى أن المدرس الالزامى لا يصح أن يطالب بأكثر من ٣٢ الى ٣٥ درسا فى الأسبوع ، واذا نفذ هذا تضاءل الوفر الناتج عن تطبيق نظام نصف اليوم فى أجور المعلمين ، ولم يعد يستحق التضحية بكل ما يؤدى ذلك النظام الى تفويضه من أغراض .

وهناك ناحية أخرى للموضوع تستحق الكثير من العناية ، وهى أن نظام نصف اليوم من العناصر التى تزيد فى المباعدة بين التعليم الالزامى والتعليم العام ، أى بين تعليم عامة الشعب وتعليم الخاصة ؛ وفى هذه المباعدة خطر على وحدة الأمة ونشوئها الاجتماعى . فليس من مصلحة الأمة أن توجد فيها أرستقراطية علمية تشعر أنها تعيش فى عالم غير العالم الذى تعيش فيه جماهير الشعب ، وتحاول أن توجه الحياة العامة فى اتجاهات لا تدركها تلك الجماهير على حقيقتها ، ولا تستطيع مسايرتها فيها ، وبذلك تنقطع الصلة الروحية بين رأس الأمة المدبر وجسمها المنفذ . وليس مما يقوى وحدة الأمة أن يكون نظام تعليمها بحيث يؤكد الفروق بين الطبقات ، وهو ما يؤدى اليه نظام التعليم الالزامى الحالى . لأن أبناء الفقراء الذين يتمون الدراسة بالمكاتب العامة يجدون سبل التعليم الراقى مغلقة فى وجوههم ، مهما تكن لهم من استعدادات وكفايات ممتازة ، وذلك بسبب ما بين التعليم الالزامى والتعليم الابتدائى من هوة سحيقة . واذ كان التعليم الراقى فى الغالب شرطا للوصول الى المراكز الاجتماعية والاقتصادية العالية ، فانه يترتب على انعدام الصلة بين التعليم الالزامى والتعليمين الثانوى والعالى أن يتعذر عمليا على أبناء الطبقة الفقيرة الانتقال الى مستوى اجتماعى أرقى من مستواهم الأصلى . وهذا ، فضلا عما فيه من ظلم اجتماعى ، ومنافاة لأسس الحياة الديمقراطية ، يحرم الدولة من الانتفاع بكثير من الكفايات الممتازة فى أبنائها الذين يغمرون فى المكاتب العامة .

فالواجب العمل على تقريب المسافة ما أمكن بين تعليم الخاصة وتعليم العامة فى المرحلة الأولى ؛ وأول خطوة فى سبيل هذا التقريب الغاء نظام نصف اليوم ، وتحويل المكاتب العامة الى نظام اليوم الكامل .

ولست أقصد أن يتم هذا التحويل فى جميع مكاتب القطر دفعة واحدة ، فقد يكون هذا متعذرا من الوجهة العملية ؛ وانما يجب أن تتخذه غرضا نعمل على الوصول اليه فى فترة معقولة ، ولتكن ٢٠ عاما .

وهنا لا أرى بدا من أن أشير الى اقتراح أبدى فى بعض دوائر وزارة المعارف أخيرا ، وهو أن يجعل التعليم فى الفرقتين الأولى والثانية على نظام اليوم الكامل، وأن يستبقى نظام نصف اليوم فى الفرق الثلاث الباقية. وفى رأيى أن هذا الاقتراح يقوم على أسس خاطئة . فالتلميذ الكبير أقدر على تحمل العمل المدرسى من الصغير ، وأحوج منه الى زيادة الوقت الدراسى ، لأن نضوجه العقلى يجعله على استعداد لدراسة كثير من الموضوعات ، بل المواد ، التى لا يمكن للصغير تعلمها . وهذا فضلا عما سبقت الاشارة اليه من أن نظام نصف اليوم لا يحقق غرضا نافعا قبل سن الثانية عشرة ، بل بالعكس قد يعرض الأطفال لكثير من الشرور .

ولعل التدرج المعقول فى تحويل التعليم الالزامى الى نظام اليوم الكامل ينبغى أن يقوم على أساس اجتماعى جغرافى ، فيبدأ بتنفيذ هذا النظام فى المحافظات والمدن الكبيرة ، حيث ضرر نظام نصف اليوم أشد ، والحاجة الى توسيع المعلومات العامة للأطفال أعظم ، ثم يتوسع فى تنفيذه شيئا فشيئا حتى يصل الى قرى الريف الصغيرة .

٤ ـ مدة التعليم الالزامى :

هى الآن خمس سنوات . وطبيعى أن نسأل هل تبقى هذه المدة على حالها اذا حول التعليم الى نظام اليوم الكامل ، أم تكفى فى هذه الحالة أربع سنوات ، على نحو ما يجرى فى المدارس الأولية . وللاجابة عن هذا السؤال يحسن أن نبحث أولا عما اذا كانت المدارس الأولية تنجح فى تحقيق أغراض التعليم الالزامى، ثم نبحث ثانيا عما اذا كانت مدة الدراسة بهذه المدارس حقيقة أربع سنوات .

فأما عن النقطة الأولى ، فلا أستطيع أن أحكم من خبرتى الشخصية ؛ فالمدرستان الأوليتان اللتان زرتهما حديثا وجدت مستوى التلاميذ فى احداهما باعثا على تمام الرضا ، وفى الأخرى لا يختلف اختلافا كبيرا عن مستوى تلاميذ المكاتب العامة القريبة منها . على أن رأى حضرتى

الزميلين اللذين اشتركا معى فى البحث أن المدارس الأولية عامة تصل بالتلاميذ الى اجادة القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، وتزودهم بالقدر الكافى من المعلومات العامة .

وأما عن النقطة الثانية ، فالواقع أن مدة التعليم فى المدارس الأولية لا تقل بحال من الأحوال عن خمس سنوات ، ويغلب أن تكون أكثر من ذلك ؛ فضلا عن اعادة الكثيرين من تلاميذها لدروس بعض الفرق . ذلك أن الفرقة الأولى فى تلك المدارس تقسم عادة الى فصلين على الأقل من قوتين مختلفتين ، والقاعدة أن يمضى التلميذ فى كل من الفصلين أو الفصول سنة كاملة قبل أن ينتقل الى السنة الثانية ؛ فكأن الفرقة الأولى مدتها الفعلية سنتان على الأقل . وقد سألت مفتش احدى دوائر التعليم عن نسبة التلاميذ الذين يتمون التعليم الأولى فى أربع سنوات بدائرته ، فكان جوابه الصريح : لا أحد .

ويجب ألا ننسى أن الوسط الاجتماعى لتلاميذ المدارس الأولية أعلى فى مجموعه من وسط تلاميذ المكاتب العامة ، ولهذا أثره فى صحتهم وفى أحوالهم المنزلية ، مما يساعدهم على التحصيل ؛ فما يستطيعون تحصيله فى خمس سنوات قد لا يستطيعه تلاميذ المكاتب العامة الا فى مدة أطول .

وبهذه المناسبة يصح أن أشير الى ما ذكره الأستاذ كلاباريد فى تقريره (ص ١٠٨) من أن بحثا للأستاذ الأمريكى بول منرو فى جزائر الفلبين قد أظهر أن الأشخاص الذين تقل مدة دراستهم عن خمس سنين ينسون ما تعلموه شيئا فشيئا .

والخلاصة أنه اذا أريد نجاح التعليم الالزامى فى تحقيق الأغراض التى أوردتها فى أول هذا التقرير ، فلا يجوز أن تقل مدته عن خمس سنوات على نظام اليوم الكامل . على أنى أرى أن هذا الحد الأدنى ينبغى أن يكون مؤقتا ، واننا يجب أن نجعل من أهدافنا المستقبلة زيادة

المدة الى ٦ سنوات — أى من السادسة الى الثانية عشرة — والتقريب قدر المستطاع بين مناهج السنين الأربع الأولى منها ومناهج السنين الأربع المقابلة لها من التعليم العام (أى السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية الابتدائيتين) ، كى يسهل انتقال الأطفال الذين تظهر عليهم دلائل النبوغ أو التفوق العقلى عند نهاية السنة الرابعة الالزامية الى السنة الثالثة الابتدائية ، على أساس منحهم المجانية • أما سائر الأطفال فيستمرون فى التعليم الالزامى سنتين بعد ذلك تزاد العناية فى أثنائهما بالنواحى العملية من الدراسة ، بقصد اعداد التلاميذ اعدادا عاما للحياة العملية •

واذا سئلت عن المال اللازم لتحقيق كل هذا هل تسمح به ميزانية الدولة ، قلت مرة أخرى : لنواجه الحقائق بصراحة • فاذا لم تكن مواردنا المالية فى الوقت الحاضر تسمح بالاسراع فى تعميم الالزام وفقا للخطة المرسومة ، فخير لنا أن نعلم ألفا من الأطفال تعليما منتجا من أن نحشد ألفين فى المدارس من غير أن يفيدوا من ذلك فائدة جدية ، خصوصا اذا كان عدد كبير من هذين الألفين قد جىء بهم الى المدارس وهم وآباؤهم كارهون ، ولذلك نراهم يحضرون يوما وينقطعون عن الدراسة أياما •

على أنى لا أرى أن تدبير المال اللازم لاصلاح التعليم الالزامى متعذر اذا أحسنت وزارة المعارف توزيع ميزانيتها والانتفاع بمواردها • فهناك أولا مجال للاقتصاد فى نفقات التعليم الالزامى نفسه فى بعض نواحيه ، والانتفاع بما يقتصد فى اصلاح نواح أخرى[1] • ومن جهة أخرى تكفى نظرة عامة الى ميزانيات فروع التعليم المختلفة لنتبين أن النسب عندنا معكوسة • ففى كل أمة من الأمم التى سبقتنا فى تعميم

---

(١) انظر مذكرات حضرة صاحب العزة المراقب العام للتعليم الأولى عن ميزانيات التعليم بمجالس المديريات للسنة المالية ٣٩ ـ ٤٠ •

التعليم الالزامى يخصص الشطر الأكبر من ميزانية التعليم للانفاق عليه[1] . أما فى مصر فان ما تنفقه الدولة على نحو ثلاثين ألف طالب وطالبة بالتعليمين الثانوى والعالى يكاد يعادل ما تنفقه على تعليم عامة أبناء الشعب ، وعددهم يقرب من مليونين ونصف مليون طفل فى سن الالزام[2] . وليس من المستطاع أن نجد مسوغا لهذا التمييز العظيم بين أبناء المصريين . فطلبة التعليمين الثانوى والعالى ليسوا جميعا من النوابغ الذين ينبغى أن تضحى الأمة فى سبيل ايصالهم الى أرقى درجات التعليم ، بل الواقع أن معظمهم أوساط أو دون الأوساط ؛ وما من أستاذ فى التعليم العالى الا ويعرف أن نسبة الذين يستفيدون من هذا التعليم فائدة حقة بين طلبته نسبة صغيرة . والأمة ليست فى حاجة ماسة الى استخدام كل من تخرجهم الجامعة والمدارس العليا فى أعمال تحتاج الى ما تعلموه ، حتى يتعين عليها أن تتحمل نفقات تعليمهم . لماذا اذن نستمر على انفاق زهاء مليون ونصف مليون من الجنيهات كل سنة (وهى ميزانية التعليمين الثانوى والعالى للبنين والبنات) فى سبيل تخريج نحو ٢٠٠٠ من طلبة الجامعة والمدارس العالية ، فى حين أننا لا نجد ما يكفى لتعليم سائر أبناء الشعب وبناته تعليم الكفاف ؟ كل ما فى الأمر أن آباء الفئة الأولى لديهم من الثروة ما يمكنهم من دفع جزء يسير من نفقات تعليم أبنائهم ذلك التعليم العالى ؛ فكأننا نجزل العطاء لمن معه ، ونحرم من ليس معه . أليس هذا

---

(١) أنظر الاحصاء السنوى عن التعليم الذى ينشره مكتب التربية الدولى بجنيف (مجلد سنة ١٩٣٩) .

(٢) اعتمادات فروع التعليم المختلفة للسنة المالية ٣٩ ـ ٤٠ هى كما يأتى : ـ

التعليم العالى (بما فى ذلك اعانة الجامعة) . .	٣٦٤٢٠٦	جنيها
المدارس الثانوية للبنين	٧٢٤٩٧٥	جنيها
المدارس الابتدائية للبنين	٦٢١٨٤٩	جنيها
مدارس البنات غير الأولية ورياض الاطفال . .	٣٦٢٩٠١	جنيها
معاهد التعليم الفنى	٥٣٥٥٧٩	جنيها
التعليم الأولى	١٥٥٦٨٤٠	جنيها

تخليدا لنظام الطبقات فى الأمة ؟ اننا لا نستطيع أن نستمر على ذلك ونزعم فى الوقت نفسه أننا نعرف أبسط مبادىء العدل الاجتماعى •

ولقد آن لوزارة المعارف أن تضع لها سياسة واسعة الأفق ، قائمة على أسس اجتماعية سليمة ، وأن تشرع فى تنفيذها بدون تأخير • وأول الأسس التى تقوم عليها هذه السياسة هو الاتجاه الى تقييد التوسع فى التعليم الثانوى والعالى، واعطاء الأولوية فى ميزانية الوزارة للتعليم الأولى •

٥ ـ المناهج وأساليب التعليم :

اذا نظرنا للمناهج نظرة عامة ، نجدها فى مجموعها وافية بحاجات التعليم الالزامى ، كفيلة ، اذا أحسن تعليمها ، بتحقيق أغراضه ، اللهم الا فى ناحية واحدة تنقصها ، وهى الناحية العملية • فالواجب ادخال بعض الأشغال اليدوية ، كأشغال الورق والصلصال والخشب والقش والسجاد والجلد والفخار وما شابه ذلك ، فى مكاتب المدن ، على حسب حاجة الأقليم وظروفه ، من توافر نوع معين من المواد الخام دون غيره ، أو اشتهار الاقليم بنوع من الأشغال يتميز به ؛ وادخال أشغال الحقول السهلة وتربية الدواجن وصناعة الجبن والزبدة ، مع بعض الأشغال اليدوية السابقة ، فى مكاتب القرى • ففائدة هذه الأعمال لا تقدر ، اذ فيها تمرين للتلاميذ على حسن استعمال أيديهم ، وتربيـة لحواسهم ، وتقـوية لملاحظتهم ، وتدريب ملائم لتفكيرهم ، فضلا عن أنها تولد فى نفوسهم الميل الى العمل اليدوى وتعودهم احترامه •

على أن هناك عقبة خطيرة فى سبيل تنفيذ هذا فى الوقت الحاضر ، وهى عدم الملم المعلمين الحاليين بهذه الأشغال • واقترح علاجا لذلك انشاء ورش مركزية للاشغال اليدوية فى المدن الكبيرة ، تستخدم كل ورشة منها لسد حاجة نحو عشرة مكاتب ، فيخصص لكل مكتب نصف يوم ينتقل فيه تلاميذ الفرقتين الرابعة والخامسة على الأقل الى الورشة ، لممارسة تلك الأشغال تحت اشراف معلم أو معلمين من الفنيين يعنيان بالورشة • ولهذا

النظام مثيل فى بعض البلاد ، كانجلترا ، وقد أخذت به الجمهورية التركية عندما شرعت فى تنظيم التعليم بها على أسس حديثة .

أما فى القرى فينبغى أن يلحق بكل مكتب قطعة أرض صغيرة (يكفى أن تكون مساحتها نصف فدان الى فدان واحد تبعا لحجم المدرسة) يمارس فيها التلاميذ فلاحة البساتين وما يتصل بها . واذا لم يكن لأحد من مدرسى المكتب خبرة بهذه الأعمال ، يمكن الاستعانة بأحد فلاحى القرية المستنيرين ، على أن يعين فى كل منطقة مفتش اخصائى للفلاحة ، يقوم بالارشاد والتوجيه .

وفيما عدا هذا النقص يبدو لى أن المناهج قد وضعت بكثير من العناية ، وروعيت فيها حاجات التعليم الالزامى ، فهى ليست بحاجة الى تعديل جوهرى .

ومع ذلك فكثيرا ما يعترض عليها بأنها لا تتمشى مع حاجات البيئة المحلية لكل منطقة ، وأن تلميذ الاسكندرية يتعلم ما يتعلمه تلميذ أسوان ، وتلميذ الريف يدرس ما يدرسه تلميذ المدينة . وهذا اعتراض ينبغى أن ننعم النظر فيه .

لا نزاع فى أن التعليم الالزامى لا يكون محركا لميول الأطفال ، وباعثا للرغبة فى التعلم فى نفوسهم ، ومعينا على اعدادهم للحياة العملية التى سيخرجون اليها ، الا اذا اتصل اتصالا قويا بالحياة الخارجية فى البيئة المحيطة بهم ، كما أشرت الى ذلك مرارا فى هذا التقرير . غير أن هذا يحتاج الى شىء من التحديد . فليس معناه الاقتصار على دراسة ما فى البيئة المحلية ، واهمال الحقائق الهامة التى تنطوى عليها حياة البشر اذا لم توجد فى تلك البيئة . فلا يجوز مثلا أن يحرم الطفل الذى يعيش فى الريف من معرفة شىء عن الكهرباء لأنها لا توجد فى قريته ، أو معرفة شىء عن السفن لأنه يعيش بعيدا عن البحر ؛ كما لا يجوز أن يجهل طفل الاسكندرية حياة النبات أو وصف الجبال لأنها لا توجد فى بيئته المباشرة .

منهج الدراسة فى جميع المناطق ، اذن ، يجب أن يشتمل على الأمور الأساسية ذات الأثر فى حياة الانسان ، سواء أكانت فى بيئة الطفل المحلية أم لم تكن • وغاية ما فى الأمر أنه ينبغى التوسع فى دراسة الأشياء المحيطة بالطفل ، والعناية بها أكثر من غيرها • والسبيل لتحقيق هذا أن يكون الوقت المخصص لدراسة المنهج كافيا بحيث يسمح بهذا التوسع ، وأن ينبه المشرفون على التعليم بكل منطقة الى ضرورة وضع مناهج خاصة به تكون مكملة للمنهج العام ، والاشراف على تنفيذها • وأنسب المواد لذلك مبادىء العلوم ، والجغرافية ، والتاريخ اذا وجدت بالاقليم معالم تاريخية خاصة •

على أن هذا ، وان كان يساعد على ايجاد بعض الصلة بين التعليم المدرسى وحياة المجتمع الخارجى ، ليس وحده بكاف لتحقيق كل ما ينبغى فى هذا الصدد • فالمجال الحقيقى لاظهار أثر البيئة ليس فى مناهج الدراسة بل فى طرق التعليم • فالمحيط الذى يعيش فيه الطفل يجب أن يكون نقطة البداية ونقطة النهاية فى تعليم كل مادة ؛ منه يستمد التلاميذ الخبرة التى تعد أذهانهم لفهم الحقائق التى يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التى تحفزهم الى البحث والتفكير ، والأمثلة التى تستخدم فى شرح القواعد ؛ واليه يعودون بعد فهم الموضوع لتطبيق ما تعلموه تطبيقا عمليا • أما ما يسير عليه المعلمون من اعطاء الحقائق والمسائل جافة مجردة أكاديمية ، فانه مميت لروح التعليم ، مهما تكن الموضوعات التى يشتمل عليها المنهج • فاحياء التعليم وتوثيق الصلة بينه وبين الحياة العملية ليس ، اذن ، فى يد واضعى المناهج بقدر ما هو فى يد المعلمين والقائمين على توجيههم • وينبغى أن يوجه نظار مدارس المعلمين الأولية ومفتشو دوائر التعليم الى ضرورة بذل مجهود خاص لارشاد معلمى الحال والمستقبل الى الطرق العملية التى يمكنهم بها استغلال بيئة الأطفال فى تدريس المواد المختلفة •

وتمشيا مع هذا المبدأ الى نهايته تقوم فى أنحاء مختلفة من العالم فى

الوقت الحاضر تجارب فى التعليم الريفى ، ترمى الى جعل نواة هـذا التعليم أشغال الحقول وما يتصل بها ، بحيث تتفرع عن ذلك جميع المعلومات التى يتعلمها التلاميذ • وليس الغرض من هذا تعليم الزراعة على أساس مهنى ، بل مساعدة الأطفال على تفهم وجوه النشاط التى تدور حولهم ؛ فهو تطبيق لفكرة المشروعات ، اذ تصبح الدراسة فى المدرسة بأجمعها مشروعا واحدا واسعا أساسه الحقل وما يتصل به من الأعمال •

ومما يدعو الى الاغتباط أن مصر قد ساهمت فى هذه الحركة • ففى سنة ١٩٢٥ دعا الأستاذ محمد فريد أبو حديد فى مؤتمر التعليم الأولى الذى عقدته نقابة المعلمين حينئذ الى انشاء المدارس الريفية على نظام يجعل نواة العمل فيها الحقل وما يقوم به التلاميذ من زراعة انتاجية[1] • ومنذ العام الماضى عاد الفرع المصرى لرابطة التربية الحديثة الى دراسة هذا الموضوع ، وأعد بعض أعضائه أبحاثا قيمة فيه ، نشرتها الرابطة حديثا فى الكراسة التى سبقت الاشارة اليها ، وعنوانها « المدرسة الأولية الريفية » ؛ وقد ختمت هذه الكراسة باقتراح عملى لتجربه فى هذا الميدان •

وفى السنة الحالية بدأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية تعد العدة لاجراء تجربة فى قرية المنايل ، لا يقصد منها الاقتصار على تعليم الصغار تعليما يتصل بحياة الريف ، بل جعل المدرسة مركزا اجتماعيا لخدمة القرية عامة ؛ وهى تجربة تستحق من وزارة المعارف كل تشجيع • ويا حبذا لو مدت الوزارة يد المعونة أيضا الى رابطة التربية الحديثة لتمهد لها سبيل القيام بالتجربة المماثلة التى اقترحتها ، فنحن فى حاجة الى التجريب فى هذا الميدان حتى يمكن الوقوف على مدى نجاح هذا النوع من التعليم الريفى فى ظروفنا التعليمية الحاضرة •

---

(١) براجع تقرير المؤتمر •

وفى انتظار نتيجة التجارب لا يسعنا التوسع فى هذا الاتجاه الآن . فاذا كان من الواجب أن يعمل المعلمون فى المكاتب العامة القروية على ربط المواد التى يدرسونها بأعمال الحقل على قدر ما فى الاستطاعة ، فان تفريع المنهج كله أو جله عن هذه الأعمال مسألة تحتاج الى دراسة عميقة فى ضوء ما تسفر عنه التجارب ، وقد لا يكون من المتيسر ترك الأمر فيها الى المعلمين الحاليين .

ومن وسائل التعليم التى تساعد كثيرا على توسيع حدود بيئة الأطفال ، وتنوير أذهانهم تنويرا أساسه المشاهدة الحسية ، السينما . وهو أداة لم تستغل الاستغلال الكافى فى مدارسنا الى الآن ، لا سيما فى دائرة التعليم الأولى ؛ مع أنها قد تكون فى هذا التعليم ألزم منها فى غيره ، نظرا لضيق مدى خبرة الأطفال ، وفقر بيئاتهم من الوجهة العقلية والثقافية .

وليس من المتيسر بطبيعة الحال تزويد كل مكتب عام بآلة للسينما ؛ ولكن اذا ألحق بكل منطقة من مناطق التعليم بضعة موظفين فنيين مزودين بآلات متنقلة ، أمكنهم أن يزوروا الكثير من مكاتب المنطقة ومدارسها الأولية مرتين أو ثلاث مرات فى السنة ، يعرضون فى كل مرة منها نحو ستة أشرطة تعليمية تتصل بالموضوعات التى يدرسها الأطفال ؛ وأثر هذا فى تفتيح عقولهم ليس بالأثر الضئيل .

وليس هنا مجال التعرض لطرق التعليم الخاصة بكل مادة ، ولكن هناك مادة واحدة لا أرى بدا من الاشارة اليها ، لشدة أهميتها فى التعليم الالزامى ، وعقم الطريقة التى تعلم بها ، وهى مادة المطالعة .

ففى المرحلة الأولى من تعليمها — مرحلة التهجى — وضع الكتاب المقرر على أساس الطريقة الصوتية ، ولكن يظهر أن الكثيرين من المعلمين لا يحسنون استعمال هذه الطريقة ، ولذلك يلجأون الى الطريقة القديمة — طريقة تعليم الحروف ثم تركيب الكلمات منها . وبعضهم — كما فهمت من أحد حضرات مفتشى الدوائر الذين اتصلت بهم — يخلطون بين

الطريقتين . وقد تكون الطريقة الصوتية أنجع الطرق لتعليم التهجى فى اللغة العربية وقد لا تكون ، فنحن فى حاجة الى قيام بعض الاخصائيين بتجارب وافية فى هذا الموضوع . ولكن مما لاشك فيه أن من الواجب تدريب المعلمين على الطريقة التى يفترض فيهم استعمالها تدريبا كافيا ، حتى لا يترتب على ذلك ارتباك الأطفال .

أما فى المرحلة التالية لذلك من تعليم المطالعة ، فالحاجة الى العلاج أشد ، اذ لا يزال الاعتماد — برغم التوجيهات التى صدر بها منهج اللغة العربية للمكاتب العامة — منصبا على المطالعة الجهرية ، فيتناوب التلاميذ قراءة فقرات من القطعة المختارة بصوت عال ، وترديدها واحدا بعد واحد على صورة مملة ، فلا يتجاوز ما يقرؤه الطفل كل أسبوع بضعة أسطر ، ولا يتجاوز ما يقرؤه الفصل فى الدرس الواحد صفحة أو صفحتين . وفضلا عن أن هذا القدر الضئيل من المطالعة ليس فيه التمرين الكافى للأطفال ، وأن الطريقة لا تبعث فى نفوسهم الميل للقراءة ، بل على العكس من ذلك تبعث السآمة والملل ، فان اتجاه أذهانهم يكون للنطق أكثر منه للمعنى ، أى انهم بهذه الطريقة يتعودون القراءة من غير فهم . فاذا أضفنا الى ذلك أنهم لا يجدون فرصة كبيرة للقراءة فى دروس المواد الأخرى ، اذ لا تصرف لهم فيها كتب ، وأنه لا يسمح لهم بأخذ كتب المطالعة معهم الى المنزل ليقرأوا فيها فى أوقات فراغهم ، بل يقتصر على توزيعها عليهم فى أثناء الحصص ، فهل هناك محل للعجب اذا كانوا ينتهون من الدراسة الالزامية وهم لا يحسنون القراءة ؟

ان احسان القراءة لا يأتى الا بكثرة المرانة عليها . والسبيل الى هذا هو زيادة الاعتماد على القراءة الفردية الصامتة كلما تقدم التلميذ فى الدراسة ، فيكلف تلاميذ الفصل فى دروس المطالعة قراءة موضوع معين بأنفسهم مع العناية بالفهم ، وتوجه اليهم فى نهاية الدرس أسئلة شفوية أو تحريرية فيما قرأوه للتحقق من حسن فهمهم له . وفى أثناء اشتغال الفصل بالقراءة الصامتة يمكن المعلم أن يدعو الأطفال اليه واحدا فواحدا ،

ليقرأ كل منهم عليه فقرة أو أكثر مما يطالعه ، وبذلك يستطيع أن يعالج الصعوبات الخاصة لكل تلميذ ، ونقط ضعفه ، بالطريقة التى تلائمه . ويجب أن يخصص لهذا النوع من القراءة بعض حصص المطالعة فى السنة الثانية ، ومعظمها فى السنة الثالثة وما بعدها . كما أنه يجب أن يشجع تلاميذ هذه الفرق على القراءة فى المنزل ، وأن يناقشهم المعلم فيما قرأوه من آن لآخر .

٦ ـ الكتب والأدوات :

مما سبق يتبين أن التعليم الالزامى يكاد يكون تعليما بلا كتب . فلا يستعمل التلاميذ فى كل فرقة الا كتابا للمطالعة وكتابا للحساب — ما عدا الفرقة الثالثة التى لها أيضا كتاب لمبادىء العلوم . وهذه الكتب توزع على التلاميذ فى أول الدرس لتجمع منهم فى آخره ، فلا يجد التلميذ اذن فى متناوله كتابا يستطيع الرجوع اليه فى منزله ؛ بل هو لا يشعر بملكية الكتاب الذى يستعمله فى أثناء الدرس ، ذلك الشعور الذى من شأنه أن يبعث فى نفس الطفل الاهتمام بالكتاب والرغبة فى الاحتفاظ به بحالة جيدة على الأقل ؛ فقد لاحظت فى جميع المدارس التى زرتها أن معظم الكتب التى توزع على التلاميذ ممزقة وفى حالة من القذارة تشمئز منها النفس ، ومن المحتمل جدا أن تكون وسيلة من وسائل نقل الأمراض من تلميذ الى تلميذ .

واذا صح ما قيل من أن تلاميذ الفرقة الأولى لا يحسنون الاحتفاظ بالكتب اذا صرفت لهم ، فان هذا لا ينبغى أن ينطبق على تلاميذ الفرق الأخرى . وانى أرى أن من الضرورى أن يصرف للتلاميذ ابتداء من الفرقة الثانية كتاب واحد للمطالعة على الأقل لكل فرقة ، كما يصرف لهم فى الفرقة الثالثة كتاب فى تاريخ مصر العام ليستعمل فى تلك الفرقة وما بعدها ؛ وذلك لأهمية التاريخ القومى ، ولأن صرف كتاب فيه يزيد الفائدة من دراسته ، وفى الوقت نفسه يقوى التلاميذ فى المطالعة . كذلك قد يكون من المفيد أن يصرف للسنة الثالثة كتاب يحتوى على ما يلزم التلاميذ بقية مدة الدراسة من قواعد الدين وسور القرآن الكريم . أما فى الحساب فلا مانع من بقاء النظام الحالى ، وهو توزيع الكتب أثناء

الدروس فقط ، لأن حاجة التلاميذ اليها لا تتعدى قراءة المسائل التى يكلفون حلها منها • ويراعى ألا يبدأ استعمال كتب للحساب الا فى السنة الثانية ، لأن أطفال السنة الأولى لا يحسنون القراءة •

وفيما عدا ذلك ينبغى أن يقرر لكل فرقة كتاب أو أكثر للمطالعة الاضافية ، ويصرف للمكتب من هذه الكتب العدد الكافى لتلاميذ الفرقة ، كى توزع عليهم فى حصص المطالعة الصامتة •

وأما مبادىء العلوم فالأفضل عدم صرف كتب للتلاميذ فيها ، لأن تعليمها ينبغى أن يقوم على الملاحظة الحسية من الأشياء نفسها أو من الصور والنماذج ، وتدوين التلاميذ مذكرات موضحة بالرسوم عما يشاهدونه ؛ أما صرف كتب للأطفال فى هذه المادة فانه يغرى بالاعتماد على استظهار حقائقها استظهارا آليا • على أنه يجب أن تزود مكتبة كل مكتب بعدد من الكتب العلمية الشائقة للمعلمين ليرجعوا اليها فى اعداد دروسهم ، لأن معلوماتهم فى هذه الناحية فى الغالب غير وافية • كما يجب أن يزود المكتب بطائفة من الصور والنماذج العلمية الملائمة لصغار الأطفال لتوضيح دروس هذه المادة •

وينطبق هذا القول الى حد ما على الجغرافية • فمنهج السنتين الثالثة والرابعة فيها يحسن دراسته من غير كتاب ، وأما منهج السنة الخامسة (جغرافية النيل ومصر والسودان) فيجوز صرف كتاب للتلاميذ فيه ، أو الاكتفاء بمذكرات يكتبونها ، من باب الاقتصاد • وعلى كل حال يجب الاهتمام بتزويد المكاتب بالخرائط والأدوات اللازمة لدراسة هذه المادة •

أما عن صلاحية الكتب الحالية فيلاحظ ما يأتى :

(ا) سلسلة كتب المطالعة :

وضعت الأجزاء الثلاثة المقررة للفرق الثالثة والرابعة والخامسة من

هذه السلسلة على أساس أن تكون شاملة لموضوعات مناهج المعلومات العامة • ولذا جاءت جافة ، خالية مما يشعر الأطفال بلذة المطالعة ، ويغرس فى نفوسهم الميل اليها • فكتاب السنة الثالثة مثلا ليس فيه الا حكايتان وست قطع شعرية غثة ، أما بقية موضوعاته فخليط من عنوانات مناهج الأشياء والتاريخ والجغرافيا والصحة ، يضاف اليها بعض الحكم والأمثال والفوائد اللغوية • وبعض هذه الموضوعات مكتوب بأسلوب قصصى أو حوارى لطيف ، ولكن معظمها مكتوب بأسلوب علمى جاف •

ولا يختلف الجزءان الرابع والخامس عن ذلك •

وانى أرى أن المبدأ الذى قام عليه تأليف هذه الكتب ليس بالمبدأ السليم • نعم ان من المألوف أن تحتوى كتب المطالعة على بعض موضوعات علمية يكسب التلاميذ من قراءتها معلومات نافعة ، بشرط أن تكون مكتوبة فى أسلوب جذاب ، ولكن من الخطأ أن تكون هذه الموضوعات هى الغالبة على الكتاب • فالشرط الأول فى كتاب المطالعة أن يثير ميل التلاميذ ، وأكثر ما يميل اليه الأطفال فى هذه المرحلة من حياتهم القصص والوقائع ، سواء أكانت مأخوذة من حياة الانسان أم من حياة الحيوان ، وأخبار المخاطرات وأعمال البطولة ، والموضوعات التى لها صلة بألعابهم وأشغالهم العملية ، والأمور التى تثير فيهم العجب مما يقع فى خبرتهم المباشرة • فهذه هى الموضوعات التى ينبغى أن تشتمل عليها كتب المطالعة لهم •

أما الكتاب الثانى من هذه السلسلة فهو أقرب الى التمشى مع ميول الأطفال فى مجموعه ، ولكن به بعض موضوعات غير ملائمة • فالدرس الثانى مثلا هو مجموعة من الحكم ، مثل : « الصدق رأس الفضائل » — « العدل أساس الملك » — « المروءة تجمع صفات الخير » الخ • وهى عبارات رائعة ، ولكنها لسوء الحظ لا يمكن أن تحمل الى ذهن الطفل فى الثامنة من عمره المعنى المقصود منها ، لأن تجاربه فى الحياة لم تتسع الى الحد الذى يمكنه من فهم هذه المعانى المجردة • وكثير من الدروس

الأخرى تتألف من فوائد علمية أو لغوية مملة ، ومثال ذلك الدرس الرابع والعشرون وعنوانه : « بعض أجزاء جسم الانسان » ، وهو يبدأ كما يلى :

الخصر وسط الانسان — الكوع طرف الزند الذى يلى الابهام — الكرسوع طرف الزند الذى يلى الخنصر — المرفق مفصل الذراع فى العضد — الخ .

وفى الكتاب أربعة عشر درسا من هذا النوع ، مما يجعله أقرب الى كتب متن اللغة منه الى كتاب مطالعة لأطفال صغار . ولا يفوتنى هنا أن أنبه الى أن عادة تحفيظ الأطفال قوائم مفردات قد بطلت ، وأن المفردات التى يتعلمها الأطفال ينبغى أن تأتى موزعة توزيعا معقولا فى خلال قطع المطالعة .

ويلاحظ على جميع الأجزاء الأربعة نقص الصور التوضيحية فى كثير من الموضوعات ، وعدم اتقانها فى موضوعات أخرى . كما يلاحظ عليها رداءة الطبع ، وتآكل بعض الحروف .

وأما الجزء الأول فانه يبدو لى محاولة طيبة لتعليم التهجى ، ولكنه ينقصه التدرج ، فلا أظن أن الطفل المتوسط يستطيع بلوغ مستوى الدروس الأخيرة من الكتاب فى سنة واحدة . كما أن فى طبع الكتاب انتقالا فجائيا من استعمال بنط كبير جدا فى التمارين الى استعمال بنط دقيق جدا فى قطع المطالعة المتصلة ، وقد أخبرت أن هذا يسبب كثيرا من الارتباك للأطفال .

والخلاصة أن الجزأين الأول والثانى من هذه السلسلة يحتاجان الى اصلاح فى التأليف والطبع ، أما الأجزاء الثلاثة الأخرى فتحتاج الى تغيير كلى .

(ب) سلسلة كتب الحساب :

سبق أن ذكرت أنه لا معنى لتقرير كتاب فى الحساب لتلاميذ السنة الأولى ، فيمكن توفير نفقاته .

وأما الأجزاء الأخرى فهى لا بأس بها ، ولكن يمكن التوفير فى نفقاتها كذلك بحذف كل شرح للقواعد ، والاقتصار على مجموعات التمارين المتدرجة والمسائل العملية المبوبة ، فهذا كل ما يحتاج اليه التلميذ أما شرح القواعد فيفهمه من المعلم ، ويثبت فى عقله بكثرة التمرين .

هذا فيما يتعلق بالكتب الدراسية المقررة . وأما فيما يتعلق بالمكتبات ، فيظهر أنه لا وجود لها فى المكاتب العامة ، واذا وجدت فهى صورية . ولو أنه أنشئت بكل مكتب مكتبة صغيرة ، وغذيت بالكتب الملائمة للأطفال والمثيرة لشوقهم — ويوجد منها الآن عدد لا يستهان به فى اللغة العربية — لكان ذلك من أكبر العوامل المساعدة على اتقان القراءة وبث الميل اليها فى نفوس الأطفال . وأقترح أن تؤلف لجنة فى الوزارة لاختيار الكتب الصالحة لمكتبات التعليم الالزامى واعداد قائمة بها ، وأن يخصص لكل مكتب مبلغ يتراوح بين جنيهين وأربعة جنيهات سنويا لتغذية مكتبته من هذه الكتب .

ومن الأمور الهامة أن توجد بهذه المكتبات أيضا طائفة من الكتب والمراجع للمدرسين ، لتجديد معلوماتهم واعانتهم فى اعداد دروسهم ؛ لأنهم بغير ذلك يجمدون على ما تعلموه فى مدارس المعلمين ، ان لم ينسوا الكثير منه ، وتنطفىء فى نفوسهم رغبة الاطلاع ؛ وبديهى أنهم حينئذ لا يستطيعون أن يبعثوا فى نفوس تلاميذهم ما قد تجردوا هم عنه .

بقيت كلمة عن الأدوات . فكثيرا ما يتأخر توريد الضرورى منها ، مثل الحبر والطباشير والألواح وأدوات النظافة ، فلا تصل المكاتب الا بعد انقضاء شهور من السنة الدراسية ، ولا يخفى ما لهذا من أثر فى سير التعليم وفى الحالة الصحية .

ويكثر هذا التأخير فى مدارس الأقاليم التابعة لمجالس المديريات ، وان كان لا يقتصر عليها . وبعضه يرجع الى عدم تنظيم حركة تنفيذ الالزام ، فكثيرا ما تفاجأ ادارة التوريدات بانشاء مكاتب أو فتح فصول

جديدة قبل ابتداء السنة الدراسية بمدة وجيزة ، أو فى أثنائها، فيتعذر عليها اعداد الأدوات اللازمة لها فى الوقت المناسب . على أنه بصرف النظر عن هذا ، ينبغى التفكير فيما اذا كانت ادارة التوريدات المركزية بتنظيمها الحالى قادرة على الاضطلاع بعبء تغذية الألوف من مدارس القطر بأجمعه على اختلاف أنواعها تغذية منتظمة بما يلزمها من كتب وأدوات وأثاث . وهناك طرق عدة لتعديل النظام الحاضر يمكن أن تجعل محل نظر ؛ منها انشاء مخزن فرعى فى كل منطقة تعليمية ، يكون له قسط كبير من الاستقلال عن الادارة المركزية ، حتى لا يتراكم العمل عليها ؛ ومنها ترك مجالس المديريات لتموين مدارسها بأنفسها فى نظير استقطاع مبلغ من اعانة التعليم التى تصرف لها ، ولدى المجالس مخازنها واستعدادها الادارى لهذا التموين .

٧ ـ مواظبة التلاميذ :

كان الحضور فى المكاتب التى زرتها جيدا ، ولكن يكثر فيها التأخر . ففى بعضها لاحظت أن أكثر من ربع التلاميذ لم يكونوا حاضرين فى بداية الحصة الأولى ، وقد حضروا على فترات فى أثنائها ؛ ويقوم المعلمون عادة بحصر الحضور فى بداية الحصة الثانية . ويظهر أن ما شاهدته فى تلك المكاتب هو القاعدة فى مكاتب المدن : غياب قليل ، وتأخر كثير .

أما فى مكاتب القرى فنسبة الغياب عادة كبيرة ، وهى تزيد فى مكاتب بعض مجالس المديريات على ٢٠٪ من عدد التلاميذ فى المتوسط ، وتزيد فى كثير من المكاتب على ٤٠٪ ؛ بل انها قد بلغت فى بعض مكاتب مجلسى مديرية الغربية والجيزة فى السنة الدراسية الماضية ٦٦٪ و ٦٥٪ على التوالى[1] . ومن المنتظر أن تزيد هذه النسب عقب ما بدا من الجهات المختصة هذه السنة من الميل الى استعمال الهوادة فى تنفيذ قانون الالزام .

(١) تراجع مذكرات حضرة صاحب العزة المراقب العام للتعليم الأولى عن ميزانيات التعليم بمجالس المديريات للسنة المالية ١٩٣٩ ـ ١٩٤٠ .

ومعنى هذا أن أموال الدولة تنفق فى كثير من الأحيان على اعداد المكاتب لتعليم أطفال لا يحضر منهم الا نحو نصفهم ، أو أطفال لا يحضرون من السنة الدراسية الا نحو نصفها ، ولا شك أن هؤلاء لا يستفيدون من ذلك التعليم فائدة تذكر .

وترجع كثرة الغياب فى القرى الى عدة أسباب ، أهمها :

(أولا) حاجة الآباء الى سعى أبنائهم معهم فى طلب القوت ، وقد سبق القول أن نظام نصف اليوم لايفيدهم شيئا من هذه الوجهة .

(ثانيا) جهل الآباء وعدم اكتراثهم بالتعليم .

(ثالثا) بعد المدرسة عن القرية التى يعيش فيها الطفل فى بعض الأحيان .

ويرى البعض أن هذه الحالة لا تعالج الا بالتدقيق فى تنفيذ قانون الالزام حيثما يتقرر . وقد اعترض على هذا بأن من القسوة عقاب الفلاح على حبس ابنه عن المدرسة ، فى حين أن الباعث له على ذلك حاجته الماسة الى القوت الضرورى . على أننا اذا أخذنا بهذا الاعتراض فالمنطق يقضى بالتمهل فى تقرير الالزام ، والاقتصار على فتح المدارس الكافية لمن يرغب آباؤهم رغبة حقيقية فى تعليمهم ، فهؤلاء سيواظبون على الحضور من تلقاء أنفسهم ؛ وبذلك يرتفع مستوى التعليم لهم ، وتقتصد الدولة ما ينفق على غيرهم عبثا . فالحقيقة أن التعجل فى تقرير الالزام فى بعض الجهات الريفية ليس الا نتيجة السعى وراء المظاهر الخلابة وان تكن كاذبة ، ويترتب عليه أن مكاتب كثيرة فى المدن تكتظ بالتلاميذ اكتظاظا يضر بمستوى التعليم فيها ، بينما مكاتب كثير من القرى بها معلمون لا يؤدون عملا ، لأن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين قيدوا فى سجلاتها بحكم قانون الالزام لا يواظبون على الحضور .

على أنه سواء أخذنا بهذا الرأى أم ذاك ، فمن واجب المكاتب العامة

أن تعمل على كسب ثقة الأهلين ، حتى يقبلوا على ارسال أبنائهم اليها من غير حاجة الى ضغط القانون • ومن أهم الوسائل لذلك أن يقيم المعلمون بالقرى التى فيها مدارسهم ، ويختلطوا بأهاليها ، ويوثقوا أواصر المودة معهم ، ويعملوا على كسب احترامهم بما يتحلون به من جميل الصفات والتمسك بشعائر الدين ؛ وأن يعتبر المكتب العام نفسه مركزا لتثقيف أهل القرية وبث الروح الاجتماعية فيهم ، وذلك بأن يلقى عليهم رئيس المكتب ومعلموه دروسا فى الدين ومحادثات فى الأمور الصحية من آن لآخر ، ويعقدوا لهم حلقات للمناقشة فى المسائل القومية أو فى أحوال العالم الخارجى كلما دعت لذلك مناسبة ، وينظموا لهم اجتماعات فى المواسم والأعياد ترمى الى زيادة الألفة بينهم ، وادخال شىء من البهجة على نفوسهم • كل هذه أمور تقوى الرابطة بين المدرسة وأهل القرية ، وتشعرهم بقيمة التعليم ، فتتولد فى نفوسهم الرغبة فى تمكين أبنائهم من الحصول عليه • ولذلك ينبغى أن ينبه المعلمون الى أهمية هذه الأمور ، وأن تكون مما يحاسبون عليه ويعنى المفتشون بالبحث عنه عند زيارتهم للمكاتب •

وقد علمت أنه صدرت منذ مدة تعليمات الى مجالس المديريات تقضى بضرورة اقامة المعلمين فى القرى التى بها مكاتبهم ، ولكنهم كثيرا ما يتحايلون على التملص من ذلك متى وجدوا من يستطيعون أن يلوذوا به • وأحيانا يكون الباعث لهم على ذلك الرغبة فى الاقتصاد بالسكن مع أهلهم فى بلادهم الأصلية اذا كانت قريبة من مكاتبهم • وهذا أمر يحسن تداركه بتعيين المعلم فى بلدته كلما أمكن ذلك ، والزامه الاقامة بمحل عمله فى الأحوال الأخرى •

٨ ـ الفروق الفردية بين الأطفال :

يقضى قانون التعليم الالزامى بالتحاق الطفل بالفرقة الأولى متى بلغ السابعة من عمره ، وبنقله فى نهاية كل سنة الى فرقة أعلى من فرقته متى كان قد حضر ستة شهور من السنة على الأقل •

ولكن من المعروف أن بين الأطفال فروقا هامة فى الاستعداد العقلى ، وفى الصفات الخلقية ، والحالة الجسمية ، والبيئة المنزلية ؛ ولهذه الفروق أثرها فى تحصيل الأطفال ، بحيث لا يكاد ينقضى على دخولهم المدرسة بضعة شهور حتى يظهر الاختلاف فى القوة بينهم واضحا ، وينعدم التجانس فى الفصل • واذا نقل هؤلاء الأطفال الى فرقة أعلى مع ما هم عليه من اختلاف القوى ، زادت الفروق بينهم وضوحا على ممر الزمن ، حتى يصبح من المتعذر الجمع بينهم فى التدريس ؛ لأن المدرس اذا سار فى دروسه على حسب قوة المتوسطين منهم ، عجز الضعفاء عن متابعة تلك الدروس ، وهكذا يضيع الكثيرون منهم وقتهم عبثا ، ويصلون الى الفرق النهائية وهم لا يزالون فى مستوى الفرقة الأولى •

وهذه مشكلة من أخطر مشاكل التعليم الالزامى ، وأبعدها أثرا فى نتائجه • وحلها ليس بالأمر الهين ، لأنه اذا كان بعض الفروق التى أشرت اليها مما يمكن علاجه وازالته ، فيعود الطفل الضعيف الى متابعة الدراسة مع زملائه من غير عائق ، فالكثير منها طبيعى لا حيلة لنا فيه ، ولا يسعنا الا الاعتراف به وبالآثار التى تترتب عليه فى تنظيم المكاتب •

وقد يقترح معالجة هذه الحالة بالطريقة التى تتبع فى مدارس التعليم العام ، والتى تقضى بامتحان التلاميذ امتحانا رسميا فى نهاية كل سنة ، ونقل الناجحين منهم فقط الى فرقة أعلى ، وأما غير الناجحين فيبقون لاعادة دروس الفرقة سنة أخرى • ولكن تطبيق هذه القاعدة على التعليم الالزامى تطبيقا عاما غير مرغوب فيه ؛ وذلك لأسباب عدة ، أهمها أن التلميذ يقضى فى هذا التعليم فترة محدودة من حياته تنتهى عند سن معينة ، فاذا تكرر رسوبه وصل الى نهاية مدته وهو لم يتعد الفرق الدنيا ، ومناهجها فى المواد الأساسية لا تكفى لاعداده لحياته المستقبلة ، مع أن الوقت الذى صرفه فى اعادة دروس بعض المواد الأخرى ربما كان كافيا لايصاله الى مستوى ملائم فى المواد الأولى •

وقد خطت اللائحة الجديدة للتعليم الالزامى فى معالجة هذه المشكلة خطوة فى الاتجاه الصحيح ، اذ قضت بأن يختبر المعلمون تلاميذهم فى أثناء السنة وفى نهايتها ، وأن ينقل الناجحون فى الاختبار الأخير الى الفرقة التالية ، وأما الراسبون فينقلون أيضا اذا كانوا قد حضروا المدة المقررة فى فرقتهم الحالية ، على أن تتكون منهم قوة خاصة فى الفرق التى نقلوا اليها ، سواء أكان المكتب يتسع لجعل هذه القوة الخاصة فصلا مستقلا ، أم لم يكن يتسع لذلك ؛ وفى الحالة الأخيرة يتعين جعل الفصل الواحد قوتين مختلفتين، يدرس المعلم لكل منهما على حسب ما يلائم استعدادها ومستواها .

وميزة هـذا الحل أنه يسمح بنقل الطفل الضعيف الى الفرقة التى تلائم عمره ، على أن تعد له دراسة خاصة تراعى فيها حاجاته . وهذه النقطة الأخيرة هى التى تحتاج الى زيادة توكيد وتوضيح ؛ اذ يجب أن يكون مفهوما أن الفئة الضعيفة من التلاميذ لن تطالب فى الفرقة الجديدة بدراسة المنهج ذاته الذى يدرسه التلاميذ الآخرون ، وأنها لن تؤدى فى نهاية السنة نفس الاختبار الذى يؤديه هؤلاء التلاميذ، اذ المنتظر أن الفروق بينهما ستزيد على مر الزمن . واذا نقلت هذه الفئة الضعيفة فى نهاية السنة الجديدة الى فرقة أعلى ، كان من الواجب أن تستمر على دراسة منهج مخالف لمنهج التلاميذ العاديين . والواقع أن النتيجة المنطقية للنظام الذى قررته اللائحة هى ضرورة وضع منهجين لكل فرقة : أحدهما للضعفاء ، والآخر للعاديين ؛ وبعبارة أخرى تقسيم التلاميذ بعد السنة الأولى — بل ربما فى أثنائها — الى فئتين تسير كل فئة منهما فى الدراسة بالسرعة التى تلائم استعدادها ، ويوضع لكل فئة منهج خاص متصل يوزع على فرق الدراسة المتتابعة . ويتميز منهج الضعفاء بالاقتصار على الأمور الأساسية التى لا غنى عنها ، والاكثار من التمرين عليها للوصول الى اتقانها .

ولست أدعى أن هذا النظام خال من العيوب ، أو أنه لن تقوم فى سبيل تطبيقه صعوبات عملية ؛ ولكنه النظام الذى يوافق ما كشف عنه

العلم الحديث عن طبيعة الفروق الفردية بين الأطفال ، وقد أصبحت تأخذ به كثير من الأمم التى سبقتنا فى تعميم التعليم وواجهت هذه المشكلة التى نحن بصددها[1] .

أما اذا تعذر الأخذ بهذا الاقتراح فى الوقت الحاضر ، فقد يمكن معالجة مشكلة الفروق الفردية علاجا جزئيا بايجاد فرقة احتياطية ، تلى الفرقة الأولى بالمكاتب العامة ، ينقل اليها التلاميذ الضعفاء ، ولا يكون لها منهج ثابت ، وانما تتجه الدراسة فيها الى تقوية هؤلاء التلاميذ فى نواحى ضعفهم الخاصة ، وبخاصة فى القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، مع توسيع معلوماتهم العامة بقدر الامكان . وفى نهاية السنة ينقل التلاميذ من هذه الفرقة الى الفرقة الثانية ، والمأمول أن يستطيعوا السير مع زملائهم ، بعد هذا التأسيس القوى ، من غير حاجة الى اعادة دروس أى فرقة . وينتهى التعليم الالزامى لهم فى الفرقة الرابعة . واذا لم يكن عددهم يسمح بجعلهم فصلا مستقلا ، فانهم يجعلون قوة خاصة فى فصل السنة الثانية ، كما سبق القول .

ومهما يكن النظام الذى نأخذ به فى تنظيم الفصول ، فان هناك اتجاها جديدا فى أساليب التعليم ، يرجع ظهوره الى ازدياد العناية بأمر الفروق الفردية بين الأطفال ، وهو الاتجاه الى جعل التعليم فرديا بقدر ما فى الاستطاعة ، أى العدول عن القاء الدروس على الفصل عامة ، واعطاء التمارين والمسائل بعينها لجميع تلاميذه ، وتكليفهم واجبات واحدة ، الى اختصاص كل تلميذ بعمل يتلاءم مع قوته وحاجاته ، ليقوم به منفردا ، ويعرض نتيجته على المعلم متى فرغ منه ، ليصلح له أغلاطه ويساعده على فهم ما عسر عليه . وهذا يذكرنا بما كانت تسير عليه الكتاتيب القديمة عندنا ، وقد عاد الينا الآن مع شىء من التنظيم فى صورة ابتكار

---

(١) تراجع مجموعة التوجيهات التى تصدرها وزارة المعارف الانكليزية للمدارس الأولية :

Handbook of Suggestions for Teachers : §§. 40-44.

جديد ناجح فى أساليب التعليم ؛ ومن المصلحة أن نعود الى الأخذ به ، وأن يلفت نظر مدارس المعلمين الى الاهتمام بتدريب طلبتها على أساليبه •

٩ ـ صحة الأطفال :

لست فى حاجة الى الافاضة فى الكلام عن الحالة الصحية بالمكاتب العامة ، فقد تنبهت الوزارة الى خطرها ، وعنيت كل العناية بالعمل على تحسينها • وقد أعد فى الشهور الأخيرة مشروع قيم لانشاء وحدات علاجية لمعالجة أطفال تلك المكاتب ، ومشروع آخر لتقديم شىء من الغذاء الصحى لهم ، أو للمحتاجين منهم ، ولعل الظروف تسمح بتنفيذ هذين المشروعين الجليلين •

على أن هذه الجهود لن تؤتى ثمارها الا اذا اقترنت بتنظيم الحياة المدرسية نفسها تنظيما صحيا ، والسعى الجدى لتعويد الأطفال العادات الصحية الأساسية فى معيشتهم ، فى حدود ما تسمح به الظروف • وانى آسف اذ أجدنى مضطرا لأن أقول انى لم أر لهذا السعى أثرا فى المكاتب التى زرتها • وانى لأذكر أنى دخلت أحد فصول مكتب فى عاصمة كبيرة ، فهالتنى قذارة وجوه التلاميذ وأيديهم وملابسهم ، وما تراكم على وجوههم من الذباب ، فطلبت من المعلم أن يخرجهم على دفعات ليغسلوا وجوههم وأيديهم فى أمكنة الغسيل بالمكتب • وبعد فترة وجيزة ذهبت لأرى ما يفعلون ، فاذا بالأطفال قد غسلوا وجوههم ثم شرعوا يجففونها بأذيال ثيابهم ، وهى كتلة من القذارة • وقد ارتحت لحظة اذ رأيت المعلم قد خجل من هذا المنظر ، وقال للأطفال : « انتظروا حتى آتيكم بمنشفة » • ولكن ما كان أشد ألمى عندما عاد بمنشفة لا يختلف منظرها عن منظر جلابيبهم ، وأعطاها لهم ليمسحوا بها وجوههم واحدا بعد الآخر ، مع أنه كان ظاهرا أن بعيون بعضهم رمدا •

ان دروس الصحة لا تفيد الا اذا طبقت تطبيقا منتظما فى بيئة المكتب وحياة الأطفال اليومية ؛ ولذلك أقترح :

(أولا) أن يلفت نظر رؤساء المكاتب الى أن من أهم واجباتهم مراعاة الشروط الصحية فى مكان المكتب وفى حياة التلاميذ به ، وأن يحاسبوا على تنفيذ ذلك .

(ثانيا) أن تزود المكاتب بما يلزم من استعداد وأدوات لنظافة الأطفال الشخصية ، وألا يسمح لهم بدخول الفصول كل يوم اذا لم يكونوا قد قاموا بغسل وجوههم وأيديهم وكانت ملابسهم نظيفة . ويا حبذا لو كان بكل مكتب استعداد للوضوء والصلاة ، وشجع التلاميذ الكبار على الاغتسال وتأدية صلاة الظهر بامامة أحد المعلمين ، ففى هذا فائدة صحية ودينية فى آن واحد .

(ثالثا) أن يكون تعليم قواعد الصحة تعليما عمليا مطبقا ؛ فيتجه الى تدريب الأطفال على ترويق الماء فى المكتب وترشيحه من الزير ، وعلى مكافحة الذباب واتقاء ضرره ، وعلى كيفية غسل الخس والفجل والخيار والطماطم وما شابه ذلك قبل أكلها ، لتنقيتها من الميكروبات الضارة ، وعلى عمل الاسعافات البسيطة فى حالة الجروح والحروق ، الخ . فبكثرة التمرين على ذلك يعتاد الأطفال هذه الأمور ، وتصبح حياتهم المدرسية مثالا يحتذونه هم وأهلوهم فى حياتهم المنزلية ، فيكون للمدرسة أثر فى النهوض بالحالة الصحية فى القرية .

ولابد من الاعتراف بأن تنفيذ هذه الاقتراحات يتوقف فى كثير من الأحيان على حل مشكلة المبانى المدرسية . والمجال هنا لا يسمح بأن أتعرض لتفاصيل هذه المشكلة ، ولكنى أعتقد أن هناك اجماعا على ضرورة العدول عن سياسة استئجار الأمكنة ، والشروع فى وضع سياسة ثابتة للبناء . وهذه السياسة لا تقتصر فائدتها على الناحية الصحية والتعليمية ، بل انها تؤدى فى النهاية الى الاقتصاد فى نفقات التعليم الالزامى ؛ لأن أكثر حجرات الأماكن المستأجرة لا تتسع للعدد المقرر للفصل الواحد من الأطفال ، فيترتب على استعمالها فصولا للدراسة مضاعفة أجور المعلمين .

١٠ ـ المعلمون :

كلما تعمق الانسان فى دراسة مشكلات التعليم الالزامى ، ازداد اقتناعا بأن المعلم هو حجر الزاوية فى اصلاحه • فكل ما سبق من اقتراحات انما يقصد به تنظيم العمل بالمكاتب على وجه يسهل على المعلم أن يؤدى مهمته ، وهى مهمة التعليم الالزامى ؛ فهو الذى يضطلع فى النهاية بتحقيق الأغراض التى حددناها لهذا التعليم • ولا أغالى اذا قلت ان تنفيذ جميع الاقتراحات التى وردت فى هذا التقرير لا يثمر ثمرة ذات بال الا اذا ارتفع مستوى المعلم ، ونما فيه الشعور بالواجب وروح الاخلاص لعمله • ولذاكان أهم ما يجب أن تعنى به وزارة المعـارف فى الوقت الحاضر السعى لتحقيق ذلك •

وقد عنيت الوزارة فى السنين الثلاث الأخيرة بالعمل على النهوض بمدارس المعلمين الأولية حتى يمكنها تخريج المعلم الصالح ، وقامت هيئة البحوث الفنية أخيرا بدراسة هذا الموضوع ، وقدمت مقترحاتها التى لا تزال موضع النظر • ولكن أى اصلاح يدخل على مدارس المعلمين الآن لا يمكن أن يكون له أثر واضح فى التعليم الا بعد سنين طويلة ؛ لأن المكاتب العامة بها فى الوقت الحاضر عشرات الآلاف من المعلمين والمعلمات ، معظمهم لا يزالون فى عنفوان الشباب ؛ وكل ما ستخرجه مدارس المعلمين على نظامها الجديد ، اذا نفذ ، بضع مئات من الطلبة كل سنة ، يبدأ تخرجهم بعد خمس سنين أو ست ، واذا عينوا كانوا كالقطرة فى ذلك البحر الخضم من المعلمين الحاليين • لذلك كان العمل على رفع مستوى هؤلاء المعلمين من أهم الأمور وأجدرها بالعناية •

وقد قدمت مراقبة التعليم الأولى بتاريخ ١٩٤٠/٣/٨ مذكرة بحثت فيها وجوه النقص فيهم ، وبينت بجلاء أسباب ذلك النقص والعـوامل التعليمية والسياسية والاجتماعية التى ساعدت عليه ، كما أنها اقترحت بعض وجوه العلاج • وفى ضوء هذه المذكرة أتقدم بالاقتراحات الآتية ، وبعضها مما اقترحته المراقبة :

(أولا) أن تعمل الوزارة بحزم على ازالة المؤثرات الخارجية التى أثرت فى أخلاق الكثيرين من المعلمين ، وشجعتهم على الانصراف عن العمل الجدى • ولعل اللائحة الجديدة للتعليم الالزامى تكون من العوامل المساعدة على ذلك ، بما وضعته من نظام دقيق للتعيينات والترقيات والتنقلات •

(ثانيا) أن يخفف الارهاق الواقع على المعلمين فى العمل ، وأن يشعروا بعطف الوزارة عليهم وثقتها بهم ، مما ينبغى أن يقابل بتعاونهم معها على انجاح التعليم الالزامى والنهوض بمستواه •

(ثالثا) أن تتعاون الوزارة مع اتحاد معلمى التعليم الالزامى على استنهاض هممهم ، وبث روح الاخلاص للواجب فى نفوسهم ، واشعارهم بأهمية عملهم فى حياة الأمة • ويكون ذلك بالدعاية المنظمة عن طريق المحاضرات والمؤتمرات والاجتماعات ، وبتوجيههم الى الاشتراك العملى فى مختلف الجهود التى تبذل فى الخدمة الاجتماعية ؛ فكل هذا من شأنه أن يحرك فى نفوس البعض منهم على الأقل ما هو كامن فى نفس كل انسان من توق الى المثل العليا ، ورغبة فى الوصول بعمله الى أعلى حد يستطيعه من الاجادة والاتقان •

(رابعا) أن يعهد الى مراقبات التعليم بالمناطق تنظيم دراسات تجديدية لمعلمى التعليم الالزامى ، تعقد فى الصيف ، أو فى الاجازات الموسمية ، أو فى أثناء شهور العمل ، على حسب ما تسمح به الظروف • وأهم النواحى التى يجب أن تشملها هذه الدراسات ما يأتى :

(ا) توسيع معلومات المعلمين علميا وعمليا فى مبادىء العلوم والصحة وكيفية تدريسهما •

(ب) تعليمهم بعض الأشغال اليدوية التى تساعدهم على توضيح دروسهم وصبغها بالصبغة العملية ، والتى تعد بعضهم لتدريس هذه المادة اذا أدخلت فى خطة الدراسة •

(ج) توسيع ثقافتهم الاجتماعية توسيعا عاما غير مقيد بمنهج معين .

(د) ارشادهم الى أساليب التعليم القويمة ، والطرق الحديثة فى معاملة الأطفال ومعالجة مشكلاتهم .

وقد يكون من المفيد تأليف لجنة فى الوزارة ، لتضع لهذه الدراسات نظاما مرنا تهتدى به مراقبات المناطق .

(خامسا) أن ينظم الاشراف على المعلمين تنظيما يكفل ، الى جانب الارشاد والتوجيه ، الدقة فى تقدير عمل كل معلم ، ويقترن بالمبادرة الى اثابة المحسن وعقاب المقصر . فليس أدعى الى تثبيط الهمم من شعور المرء بأن عمله لا يقدر ، وجهوده لا تكافأ ولو مكافأة أدبية ، وانه فى النهاية يستوى الذين يعملون والذين لا يعملون .

ويتطلب الاشراف المنتج مراعاة حسن اختيار مفتشى الدوائر ، ثم توطيد سلطتهم ، مع تخفيف العمل عنهم اذا كان ذلك فى الاستطاعة . لأن تكليف المفتش الاشراف على نحو ٦٠ مدرسة بالاضافة الى ما عليه من واجبات ادارية كثيرة قد يؤدى الى جعل التفتيش عملية آليـة ، ولا يترك له وقتا للتفكير فى علاج المسائل التى يشاهدها ، ووسائل النهوض بمكاتب دائرته .

— ٣ —

السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر

١ — ليس الغرض من وضع سياسة تعليمية للدولة مجرد تقرير المثل العليا التى ننشدها فى التعليم والغايات البعيدة التى نسعى الى تحقيقها على مدى الأجيال ، بل تحديد الأهداف العملية التى تلتزم الدولة تحقيقها فى فترة معينة من حياة الأمة ، ورسم الخطط التى تكفل ذلك • وينبغى أن نراعى عند التفكير فى تلك الأهداف والخطط ظروف البلاد الاجتماعية الخاصة ، وتطورها التاريخى ، وطاقتها من حيث الموارد المالية والانسانية ووسائل الانشاء • فاذا كانت بعض الدول العظمى ، كانجلترا ، قد بلغت فى تقدمها التعليمى حدا يسمح لها برفع سن الالزام فى التعليم الى الخامسة عشرة ، وبالتطلع الى رفعه فى القريب العاجل الى السادسة عشرة ، كى تصل الى تعميم التعليمين الابتدائى والثانوى مجانا بين أبنائها وبناتها جميعا ، فليس معنى هذا أن مصر تستطيع أن تجاريها فى ذلك فى ظروفها الحاضرة •

فانجلترا لم تفكر فى تعميم التعليم الثانوى الا بعد أن قطعت عدة مراحل هامة فى نشر التعليم • وكانت الخطوة الأولى فى هذه السبيل أن كفلت لجميع الأطفال تعليما ابتدائيا جيدا • ثم شرعت فى تنظيم المرحلة بعد الابتدائية ، فاتجهت فى سنة ١٩٢٦ الى التوسع فى انشاء نوع من المدارس الثانوية سمته « المدارس المركزية » ، مدة التعليم به ثلاث سنوات أو أربع ، تبدأ من الحادية عشرة ، ويصطبغ التعليم فيه بصبغة عملية تشتد أو تخف تبعا لميول التلاميذ واستعداداتهم • فلما انتشرت هذه المدارس وثبتت فائدتها ، بدأ القوم يفكرون فى زيادة مدتها وجعلها معادلة للمدارس الثانوية العادية • وعلى هذا الأساس تقرر فى قانون التعليم

الجديد الذى صدر فى العام الماضى مبدأ تعميم التعليم الثانوى المنوع ومجانيتـه .

أما مصر ، فان نسبة الأمية فيها لا تزال تبلغ نحو ٨٠٪ ، ولا يزيد عدد الأطفال الذين يتلقون التعليم الأولى بمدارسها الى الآن على ثلث من تقع أعمارهم فى حدود مدة الالزام ؛ وهذا فضلا عن أن كل من درس حالة ذلك التعليم خرج مقتنعا بأنه تعليم فاشل ، لا يثمر ثمرة ذات قيمة . وبلد هذه حاله جدير بأن يوجه جهوده التعليمية الى انتشال الشعب من وهدة الجهل الذى يفسد عليه كل ناحية من نواحى حياته ، وأن يجعل حجر الزاوية فى سياسته التعليمية العمل بأسرع ما يستطاع على توفير التعليم المثمر لجميع أبنائه وبناته ، الى المستوى الذى يعتبر حدا أدنى لاعداد الطفل للحياة فى مجتمع راق حديث . وبعبارة أخرى أن يعمل على تعميم تعليم أولى صالح ، قبل أن يفكر فى تعميم التعليم الثانوى ومجانيته .

على أن هذا ليس معناه اهمال التعليم الثانوى والعالى ، فان على الدولة واجبا آخر بازاء التعليم يأتى بعد الواجب السابق مباشرة — وقد يعده البعض مساويا له فى الأهمية ، نظرا لحاجة البلاد الى المفكرين وذوى الرأى ، الذين يتولون الأعمال ذات المسئولية فى مختلف نواحى حياتها — وهو العمل على تمكين كل طفل يظهر تفوقا واستعدادا للدراسة الراقية — سواء أكانت نظرية أم عملية — من مواصلة التعليم الى أقصى حد تؤهله له مواهبه ، بصرف النظر عن مركزه الاجتماعى وحالته المالية .

هذان ، اذن ، هما الهدفان اللذان ينبغى أن تضعهما الدولة نصب عينيها فى المرحلة الحاضرة من مراحل الحياة المصرية ، وأن ترسم الخطط الناجعة لبلوغهما فى فترة معقولة ، ولتكن عشرين سـنة أو خمسا وعشرين : تعليم جميع الأطفال تعليما مناسبا مثمرا ، وتعليم الصفوة من أبناء الأمة وبناتها الى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم .

وقد يرى بعض المفكرين أن تقاليدنا الاجتماعية تضع على عاتق الدولة

واجبا آخر ، وهو أن تيسر للقادرين من غير المتفوقين سبيل الحصول على التعليم الثانوى والعالى على نفقتهم • على أننا اذا أخذنا بهذا الرأى يجب أن نقيده بشرطين أساسيين • وأول هذين الشرطين صلاحية التلميذ لنوع التعليم الذى يطلبه • فمن المحقق أن كل نوع من أنواع التعليم الثانوى والعالى يتطلب استعدادات خاصة لا تتوافر لجميع التلاميذ ؛ ومن العبث — سواء أنظرنا الى المسألة من ناحية المجتمع أم من ناحية الفرد — تيسير قبول طالب فى دراسة لا ينتظر له النجاح فيها • ولعل ما هو حادث من ذلك التيسير الآن من أهم أسباب انحطاط مستوى التعليم الثانوى والعالى ، الذى تشكو منه البلاد مر الشكوى • أما الشرط الثانى فهو ألا يصرفنا التوسع فى هذا التعليم الخاص عن تحقيق الهدف الأول والأساسى ، وهو تعميم التعليم العام ، كما صرفنا الى الآن • فالذى يتتبع جهودنا التعليمية منذ الثورة العرابية الى اليوم يجد أن العناية فيها موجهة الى التعليم الخاص — أى تعليم فئة محدودة تعليما راقيا ، يوصلها الى المناصب الحكومية ، والمهن الحرة ذات المنزلة الاجتماعية العالية ، والمراكز الرئيسية فى الانتاج الاقتصادى • أما أبناء الشعب كافة فان حظهم من عناية الدولة فيما يتعلق بالتعليم لا يزال أقل كثيرا من حظ تلك الفئة الخاصة • ويكفى للدلالة على ذلك أن نلقى نظرة واحدة على اعتمادات أنواع التعليم المختلفة فى ميزانية الدولة والهيئات المحلية • فمجموع اعتمادات التعليم الالزامى فى ميزانية وزارة المعارف وميزانيات مجالس المديريات أقل من ٤٠٪ من جملة اعتمادات التعليم ؛ فى حين أننا اذا رجعنا الى البيانات الخاصة بميزانيات التعليم فى الدول الأخرى[1] — كبيرة كانت أو صغيرة — نجد أن اعتمادات التعليم الالزامى لا تقل فى معظمها عن ثلثى جملة اعتمادات التعليم ، وقد كانت قبل الحرب الحالية تصل فى بعضها — كانجلترا وأيرلندا وبلغاريا واستراليا — الى ما يقرب من ثلاثة أرباع تلك الاعتمادات • وهذا بالرغم من أن بعض تلك البلاد

(١) يراجع الاحصاء الدولى السنوى عن التربية والتعليم الذى كان ينشره مكتب التربية الدولى بجنيف — مجلد سنة ١٩٣٩ .

قد كفلت منذ مدة لجميع أطفالها تعليما عاما محترما ، فلم تعد تتحمل نفقات الانشاء لهذا التعليم .

٢ — هذا التمييز الصارخ بين تعليم الكافة وتعليم الخاصة فى مصر ، لا يقتصر ضرره على أنه مناف للديمقراطية وللعدالة الاجتماعية ، وأن من شأنه أن يؤدى الى اثارة روح التبرم والسخط بين الطبقات المحرومة متى تيقظت الى مدى ما تعانيه من الحرمان — وقد بدأت فى الواقع تتيقظ لذلك ، بفعل التطورات الاجتماعية التى تسود العالم أجمع — بل انه تترتب عليه فوق ذلك نتائج عملية بعيدة الأثر فى حياة الأمة ، أهمها أمران :

الأمر الأول أنه مصدر ضعف للحياة الاجتماعية والسياسية فى مصر ؛ لأنه يوجد هوة سحيقة تفصل بين الخاصة التى حصلت على تعليم راق ، ولها غاياتها فى الحياة وأسلوبها فى التفكير ، وبين طبقة الشعب التى تعيش فى ظلام من الجهل ، ولا تستطيع أن تدرك الاتجاهات التى تحاول الطبقة الخاصة أن توجه حياة البلاد اليها ادراكا صحيحا ؛ مما يضعف وحدة الأمة ، ويجعل من العسير أن تعمل عناصرها فى تعاون واتساق لتحقيق أغراض مشتركة .

أما الأمر الثانى ، فهو أنه يؤدى الى حرمان الأمة من الانتفاع بكفايات الشطر الأكبر من أبنائها ؛ لأن التعليم الالزامى بصورته الحالية لا يساعد على ابراز الاستعدادات وانمائها ، ولأن الأطفال الذين يتمون التعليم الالزامى لا يتيسر لهم الانتقال الى مراحل التعليم العالية مهما يكونوا عليه من الاستعداد والنبوغ ، بسبب التباين الكبير بين هذا التعليم والتعليم الابتدائى الذى يؤهل لدخول المدارس الثانوية فالعالية . فالتعليم الالزامى فى مصر طريق مغلق ، ليس له الا منفذ واحد وهو التعليم الدينى . وبديهى أن أحدا لا يقول بتوجيه جميع أبناء الشعب الذين تظهر عليهم دلائل الاستعداد والتفوق الى التعليم الدينى وحده .

نعم انه قد يقال ان الطفل الذى أوتى استعدادا عاليا يستطيع أن ينتقل الى التعليم الابتدائى مجانا عندما يبلغ السابعة أو الثامنة من عمره • ولكن الحكم على الاستعدادات حكما صحيحا فى مثل هذه السن ، وفى بدء عهد الطفل بالتعليم ، ليس من الأمور اليسيرة • والكثير من الأطفال لا تتجلى دلائل استعدادهم الا بعد أن يقطعوا فى التعليم عدة سنين • وعلى كل حال فمن المحقق أن أى امتحان يجرى على الأطفال فى سن القبول بالمدارس الابتدائية لا يمكن أن يعتمد عليه اعتمادا جديا فى الحكم على مدى استعدادهم للدراسة الراقية • واذا كانت اختبارات الذكاء التى وضعها علماء النفس فى البلاد الأخرى تساعد على الكشف عن بعض نواحى الاستعداد العقلى فى سن مبكرة ، فان دولة من الدول لم يبلغ بها الأمر الى حد أن تتخذ من هذه الاختبارات وسيلة للتمييز بين الأطفال فى مراحل التعليم الأولى ، اللهم الا فى حالة « ضعف العقل » الذى يجعل الطفل غير صالح للتعليم العادى • ثم ان هذه الاختبارات لا تزال عندنا فى مرحلة التجريب ، ولم نصل بعد فى ابتكار الاختبارات الصالحة لقياس ذكاء الأطفال المصريين الى حد يسمح بالتفكير فى اتخاذها أساسا لتقرير مستقبلهم •

من هذا يتبين أن تحقيق العدالة الاجتماعية من جهة ، ومصلحة الأمة العملية من جهة أخرى ، يقضيان علينا بازالة الفارق الشاسع الذى يفصل بين تعليم الكافة وتعليم الخاصة فى المرحلة الأولى من التعليم •

٣ — وقد عالجت هيئة البحوث الفنية التى أنشئت بوزارة المعارف سنة ١٩٤٠ ، ولجنة اصلاح التعليم الالزامى التى تفرعت عنها ، هذا الموضوع • وانتهى بهما البحث الى اقرار مبدأ توحيد التعليم الالزامى والتعليم الابتدائى ، على أن ينفذ هذا المبدأ على خطوات ، تفاديا للطفرة[1] •

(١) انظر الملحقين رقم ١ ورقم ٢ ، المنشورين فى آخر هذا القسم .

وتحقيقا لذلك اقترحت اللجنة أن تكون مدة التعليم الالزامى ست سنوات من سن السادسة ، ليكون معادلا لمرحلتى رياض الأطفال والتعليم الابتدائى ، مع التجاوز عن السنة الأولى من الرياض ، اذ أنه ليس من المفروض أن يتلقى الطفل فيها دراسة منظمة ؛ على أن يكتفى فى أول الأمر بجعل المدة خمس سنوات ، ترفع الى ست عندما تتوافر للدولة الموارد اللازمة لذلك . واقترحت اللجنة كذلك أن تكون الدراسة فى الفرق الأربع الأولى من التعليم الالزامى معادله لمثيلتها فى السنتين الثانية والثالثة برياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية. ويترتب على هذا ضرورة الغاء اللغة الأجنبية من السنة الثانية بالتعليم الابتدائى .

وفى نهاية هذه المرحلة ، أى حوالى سن العاشرة ، يجوز لكل طفل من أطفال التعليم الالزامى أن يتقدم الى امتحان مسابقة ، يمنح المتفوقون فيه المجانية بالمدارس الابتدائية ، ويتسنى لهم بذلك الانتقال الى السنة الثالثة الابتدائية ، ثم الى التعليم الثانوى اذا استمروا على التفوق . أما من لا يحصلون على هذه المجانية فيتابعون الدراسة بالمدارس الالزامية سنة أخرى — ترفع فيما بعد الى سنتين . وتصبغ الدراسة فى هذه المرحلة الأخيرة صبغة عملية ، بحيث تعد الطفل لحياته المستقبلة .

وقد راعت اللجنة فى وضع هذا النظام أنه خطوة محسوسة فى سبيل تحقيق الأغراض الأساسية المقصودة من توحيد التعليم الأولى والابتدائى ؛ اذ أنه يضع أساسا مشتركا لثقافة أبناء الأمة ، ويفسح السبيل لكل طفل أوتى استعدادا عاليا كى يصل الى أرقى درجات التعليم ،وهو مع ذلك نظام يتحاشى الطفرة ، ويتمشى مع الأحوال الاجتماعية السائدة فى مصر. اذ أن التعليم ، وان كان ينبغى أن يرمى الى الارتقاء بالحياة الاجتماعية فى الأمة ، لا يصح أن يسبق الوضع الاجتماعى القائم بمسافة بعيدة ، والا انقطعت صلته بالحقائق . فما دامت الفروق بين الأسر فى مستوى المعيشة والعادات الاجتماعية كما نراها بمصر الآن ، فانه لم يكن هناك ضير فى أن

يدخل أبناء الطبقات المثقفة والمتيسرة ، فى المرحلة التعليمية الأولى، مدارس يتعلمون فيها ما يتعلمه غيرهم من الأطفال ، ولكن فى بيئة أرقى من حيث المبنى والأثاث والوسط الاجتماعى الخ؛ وذلك بشرط أن يدفعوا مصروفات تعادل النفقات الاضافية التى يقتضيها توفير هذا الوسط الخاص لهم • ولا بد أن يلاحظ أن تجاهل الدولة لهذه الاعتبارات من شأنه أن يدفع بالكثيرين من الآباء الى الحاق أبنائهم بالمدارس الأجنبية ، التى يرون أن الوسط فيها ملائم لحالتهم الاجتماعية ، كما حدث فى هذا العام • ومعنى هذا أن المدارس الابتدائية الخاصة ستبقى ، ولكنها ستكون أجنبية بدلا من أن تكون مصرية •

وكان المنتظر أن يؤدى تعميم التعليم الالزامى ورفع مستواه ، من جهة ، والتقدم الاقتصادى والاجتماعى فى البلاد ، من جهة أخرى ، الى التقريب بين طبقات الأمة تدريجا ، فيتسنى على توالى الزمن ازالة الفرق بين المدرستين الالزامية والابتدائية ، وتوحيد المرحلة التعليمية الأولى توحيدا تاما ، كما حدث فى البلاد الأخرى •

٤ — غير أن وزارة المعارف خطت فى السنة الماضية خطوة تعجلت بها هذا التطور ، اذ قررت الغاء المصروفات المدرسية من التعليم الابتدائى، تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم • وكان المنطق يقضى فى هذه الحالة بالمبادرة الى توحيد المدرستين الالزامية والابتدائية ؛ اذ أن تكافؤ الفرص معناه اشتراك جميع الأطفال فى تعليم واحد ، الى أن يبلغوا السن التى تتبين فيها استعداداتهم فى صورة واضحة ، ويتسنى بناء على ذلك توجيههم فى التعليم على أساس تلك الاستعدادات • وقد بينا أن استعدادات الأطفال لا يمكن الحكم عليها حكما صادقا فى السابعة أو الثامنة من العمر ؛ واذن فلم يعد هناك أساس صحيح لانتقاء التلاميذ للمدارس الابتدائية بعد الغاء المصروفات • وبعبارة أخرى كان يجب أن يصحب الغاء المصروفات من التعليم الابتدائى ازالة الفروق بينه وبين التعليم الالزامى • ولكن الوزارة بدلا من أن تعمل على ازالة تلك الفروق،

عملت على زيادتها ، بأن قررت جعل التعليم بالمدارس الالزامية تعليما « مهنيا » ، يعد الأطفال لمزاولة الحرف الصغيرة أو للعمل فى الحقول ، مع بقاء التعليم الابتدائى على نظامه الأصلى • وبذلك هدمت مبدأ تكافؤ الفرص من أساسه ، وزادت الحاجز الذى يحول بين تلاميذ المدارس الالزامية وبين متابعة التعليم والتقدم فى الحياة قوة وصلابة • ولا عبرة بما قيل من ايجاد « دهاليز » تصل بين التعليمين ، لأن أحدا لم يستطع أن يبين الكيفية التى يمكن أن تنشأ بها تلك الدهاليز ، ما دام التعليمان مختلفين اختلافا أساسيا فى الفرق السابقة لها •

وقد كان اتجاه الوزارة فى هذا مخالفا للاتجاهات التعليمية التى أخذت بها جميع الأمم الديمقراطية • اذ أن توحيد التعليم فى مرحلته الأولى قد أصبح حقيقة واقعة فى تلك الأمم منذ الحرب الماضية ، واعتبر تنفيذه الخطوة الأولى فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ؛ وعلى أساس تلك الخطوة تقوم كل الخطوات التالية التى شرعت بعض تلك البلاد ، كانجلترا ، فى اتخاذها ، لتأكيد الروح الديمقراطية فى تنظيم التعليم •

والواقع أن تقرير وزير المعارف الأسبق عن اصلاح التعليم[1] ، وهو التقرير الذى جعل أساسا للتنظيم الجديد الذى قررته الوزارة فى العام الماضى ، يعترف صراحة بالمبادىء التى أوردناها نظريا ، وان كان التطبيق قد جاء مناقضا لها ، اذ نجد فى ذلك التقرير (ص ٢٤) ، بعد شرح مبدأ تكافؤ الفرص ، ما يأتى بالحرف الواحد :

« وتطبيقا لهذا المبدأ قرر الانجليز أن يكون التعليم من نوع واحد لجميع أفراد الأمة الى الحادية عشرة ، وهذا هو التعليم الابتدائى ، ثم تتنوع المدارس الثانوية بعد ذلك أنواعا : المدرسة الثانوية العادية ، والمدرسة الثانوية الحديثة ، والمدرسة الثانوية الفنية التى تعد التلميذ للصناعة والتجارة ...

---

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر (سنة ١٩٤٣) .

« ويلاحظ أن رجال التربية يرون — مستندين الى تجاربهم الماضية — أن اختيار نوع التعليم والتوجه الى مهنة خاصة لا يصح أن يكون فى سن الحادية عشرة ، كما لا يصح أن يستند الى امتحان يعقد فى هذه السن ، لأنها سن مبكرة . وقد أخذ الكتاب الأبيض بهذا الرأى ، وقرر أنه لا يصح بمقتضى امتحان فى هذه السن المبكرة الحكم على مستقبل الصبية والمهن التى ينبغى أن يمارسوها فى حياتهم ، فضلا عن أن المواهب والاستعدادات الحقيقية لا تبرز فى هذه السن المبكرة . ولذلك رأوا أن يكون توزيع التلاميذ فى سن الحادية عشرة على مختلف أنواع التعليم الثانوى توزيعا مبدئيا ، يعاد النظر فيه فى سن الثالثة عشرة ، أى بعد سنتين من ابتداء التعليم الثانوى . فاذا ظهر أن بعض التلاميذ أكثر استعدادا لنوع من التعليم غير الذى التحقوا به حولوا اليه .

« وبمقتضى ما تقدم رأوا أن تكون الدراسة فى السنتين الأوليين من المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة على منهاج واحد » .

هذا ما فهم من مبدأ تكافؤ الفرص فى انكلترا : تعليم مشترك الى سن الثالثة عشرة ، ونفور من تقرير مصير الأطفال ومهنهم المستقبلة على أساس امتحان يعقد فى سن الحادية عشرة ، لأنها سن مبكرة . أما ما فهم من مبدأ تكافؤ الفرص فى مصر ، فهو تقرير مستقبل الأطفال على أساس امتحان يعقد لهم عند سن السابعة أو الثامنة ، وتقسيمهم بالاستناد الى نتيجة ذلك الامتحان الى فئتين : فئة خاصة قليلة العدد تتلقى فى المدارس الابتدائية تعليما يؤهلها للانتقال الى المدارس الثانوية فالعالية ، وفئة تشمل بقية أبناء الشعب تتلقى فيما سمى بالمدارس الريفية تعليما مهنيا ، لا يؤهلها الا للعمل فى الحقول أو لمزاولة الحرف الصغيرة .

على أن من المشكوك فيه أن يتسنى تعليم الأطفال الزراعة أو الصناعة فى هذه المدارس الريفية على النظام الذى تقرر لها . فالمقرر أن يدخل

الأطفال هذه المدارس فى سن السادسة أو السابعة ، ويبقوا بها الى الثانية عشرة ؛ والطفل قبل الثانية عشرة لا يكون قد نضج جسميا ولا عقليا لتعلم الزراعة أو الصناعة بالمعنى الصحيح • والمتبع فى البلاد الأخرى التى ضمنت تعليمها الالزامى قسطا من التعليم المهنى ألا يبدأ تعليم المهنة الا فى المرحلة التعليمية الثانية — أى بعد الحادية عشرة أو الثانية عشرة • وقد ذهبت بعض البلاد — متمشية مع المبادىء الديمقراطية — الى أبعد من ذلك ، فقررت لجنة لكسمور (Luxmore) ، التى ألفت فى انجلترا فى أثناء الحرب الحالية لدراسة تنظيم التعليم الزراعى ، ألا يبدأ التعليم المهنى فى أى صورة من صوره قبل سن الخامسة عشرة •[1]

أما فكرة المدرسة الريفية التى ينادى بها كثير من قادة التربية فى أوروبا وأمريكا فهى شىء آخر • فهؤلاء القادة لا يقصدون من المدارس الريفية أن تكون مدارس مهنية ، تعد الأطفال الذين سيقتصر تعليمهم على المرحلة الأولية لأن يكونوا زراعا أو صناعا فى مستقبل حياتهم ، بل يرمون الى ربط الدراسة الثقافية لجميع أطفال الريف بحياة المجتمع فى البيئة المحلية ، كى يكتسب التعليم حيوية ، ويعين الطفل على فهم بيئته ، مما يؤدى الى تحبيبها اليه ؛ وفى نهاية الدراسة بتلك المدارس ، يوجه الأطفال فى التعليم على حسب استعداداتهم • وليس فى هذا ما يتعارض مع مبدأ التعليم المشترك فى المرحلة الأولى ؛ لأن اشتراك الأطفال فى تعليم ابتدائى واحد ليس معناه توحيد المناهج وموضوعات الدراسة فى تفاصيلها فى جميع الجهات ، بل يقصد منه أن تكون المناهج متفقة فى الأصول والأساسات ، بحيث تهيىء كل طفل للالتحاق بالمرحلة التعليمية التالية اذا ظهر أن استعداداته تؤهله لها • وفيما عدا ذلك يمكن أن تكون مرنة ، قابلة للتكيف وفقا للبيئة المحلية ، ولحاجات الأطفال الخاصة فى كل مدرسة • فالكثير من موضوعات

---

(1) Report of the Committee on Post-War Agricultural Education in England and Wales — His Majesty's Stationary Office (1943).

المطالعة والمحادثة ، والتطبيقات الحسابية والهندسية ، ودروس مشاهد الطبيعة ، والنشاط العملى الذى يقوم به التلاميذ ، يجب أن ينصب على حياة القرية أو المدينة التى توجد بها المدرسة .

٥ — وليس الأمر قاصرا على مخالفة الاتجاه الذى سارت فيه الوزارة فى العام الماضى للمبادىء الديمقراطية الصحيحة ، بل انها قد سارعت الى الغاء المصروفات من التعليم الابتدائى من غير أن تعد العدة لمواجهة النتائج العملية التى كان من البديهى أنها ستترتب على ذلك . وقد أدى هذا الى نشوء حالة فى غاية الخطورة بالمدارس الابتدائية هذا العام .

فقد كان من الطبيعى ، وقد تساوى التعليمان الالزامى والابتدائى من حيث المجانية ، أن يتجه الآباء بأبنائهم الى التعليم الأرقى منهما ، الذى يفسح لهم الباب لمواصلة التعليم ؛ ولذلك اشتد الضغط على المدارس الابتدائية اشتدادا لم يسبق له مثيل . وقد قابلت الوزارة هذا الضغط بانشاء عدد من الفصول الجديدة فى مدارسها ، ثم حشدت التلاميذ فى المدارس والفصول حشدا من غير أن تكون قد هيأت لهم الأماكن الصالحة ، ولا المدرسين ذوى المؤهلات الفنية ، ولا المقاعد ، ولا الأدوات الكافية . وقد وصف أحد حضرات مراقبى المناطق فصلا زاره ، فقال أنه وجد التلاميذ الصغار جالسين على مقاعد من غير مسند ، وبين كل اثنين منهما دواة واحدة موضوعة على الأرض ، فاذا أراد الطفل الكتابة اضطر الى الانحناء ليملى قلمه . ويمكننا أن نتصور مدى قدرة الأطفال على الفهم والتفكير وتركيز الانتباه فى مثل هذه الظروف . وقد تجاوز عدد تلاميذ الفصل فى معظم الحالات أربعين تلميذا ، وبلغ الخمسين فى بعضها ؛ كما تجاوز عدد التلاميذ فى بعض المدارس الابتدائية فى القاهرة الألف ، مما أصبح يتعذر معه التعليم المنتج ، والاشراف الحقيقى على التلاميذ علميا وخلقيا ، كما يتعذر تنظيم الألعاب الرياضية أو النشاط العملى والحياة الاجتماعية بالمدرسة . وفى الواقع لم يعد لهذه النواحى التعليمية الهامة مكان ، لأن الأماكن المخصصة لها فى معظم المدارس قد حولت الى فصول .

وبالرغم من كل هذا لم تستطع المدارس قبول كل من تقدم اليها من التلاميذ ، اذ بقى نحو عشرة آلاف تلميذ ناجحين فى امتحان القبول بالمدارس الابتدائية الأميرية والحرة لم تتسع الأماكن لقبولهم • ومن هؤلاء كثير من الأطفال الأذكياء صغار السن ، الذين تفوق عليهم فى الدرجات تلاميـذ فى العاشرة والحادية عشرة متقـدمين للسنة الأولى الابتدائية ، فكانت لهم الأسبقية فى القبول •

ومن المتوقع اذا استمر الوضع الحالى أن يزداد الضغط على المدارس الابتدائية فى العام المقبل • على أنه حتى لو ضيقت الوزارة نطاق القبول ، وقاومت ضغط طالبى اللحاق بتلك المدارس ، فان رجال التعليم الفنيين يرون أن بقاء المدارس والفصول على حالتها الراهنة لابد أن يؤدى الى تدهور التعليم الابتدائى •

والواقع أن تقرير المجانية فى أى تعليم لا يفهم الا على أساس وجود الأماكن الكافية لجميع الراغبين فيه • ولما كان من الطبيعى أن يفضل كل والد لابنه التعليم الأرقى ، فتقرير المجانية فى التعليم الابتدائى لابد أن يؤدى فى النهاية — سواء أردنا أم لم نرد — الى تعميمه ، وانقراض التعليم الأولى والالزامى • وهذه هى النتيجة التى كان ينبغى أن تقدرها الوزارة وتضع البرنامج اللازم لمواجهتها قبل أن تخطو الخطوة التى اتخـذتها •

فالوضع الحالى للتعليم الابتدائى مستحيل ، فاما أن نخطو خطوة أخرى الى الأمام ، ونرتب على تقرير المجانية نتيجته الطبيعية ، واما أن نرجع خطوة الى الوراء ؛ أما الوقوف حيث وصلنا الآن فغير ممكن • وذلك لأن التفريق بين التعليم الابتدائى والتعليم الالزامى كان قائما على أساس أن الأول تعليم الخاصة والثانى تعليم الكافة ، وكان هذا مفهوما ، وان لم يكن متمشيا مع الديمقراطية ولا مع مصلحة المجتمع • ولكن الغاء المصروفات من التعليم الابتدائى معناه أننا أصبحنا نعتبره تعليم

الكافة ؛ واذن فلا محل لبقاء تعليم أقل منه لتحقيق الغرض نفسه ، ويتعين ادماج التعليمين فى تعليم واحد ، يتمشى مع السياسة الجديدة التى لا يفهم الغاء المصروفات الا على أنه فاتحة لها .

٦ — ولم يكن حظ التعليم الثانوى خيرا من حظ التعليم الابتدائى . فمشكلة التعليم الثانوى فى مصر أنه تعليم نظرى ، وضعت خططه ومناهجه على أساس أنه يعد التلاميذ للدراسة العالية ؛ ومثل هذا التعليم لا يلائم كل التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ، لأن هؤلاء التلاميذ يختلفون فى ميولهم واستعداداتهم اختلافا واضحا . فمنهم ذوو الميول والاستعدادات الفكرية ، الذين يرتاحون الى الدراسة النظرية والتفكير المنطقى ، ولهم مقدرة على معالجة العلاقات المجردة ، فهم لذلك يجدون لذة فى طلب العلم لذاته ؛ ومنهم من تقتصر ميولهم واستعداداتهم على الناحية العملية ، فهم لا يستسيغون الدراسة النظرية ، بل ينصب اهتمامهم على النواحى التطبيقية للعلوم ، وتستجيب عقولهم للنشاط العملى ومعالجة المحسوسات أكثر مما تستجيب لاستيعاب النظريات عن طريق الكتب والألفاظ . وتلاميذ هذه الفئة الأخيرة لا تلائمهم الدراسة الجامعية ، سواء أكانت فى الكليات النظرية أم فى الكليات الفنية ؛ لأن التعليم الفنى الجامعى — كالتعليم بكلية الهندسة مثلا — يتطلب الى جانب المقدرة والميول العملية ذكاء عاليا ، وثقافة نظرية راقية فى الرياضة والطبيعة الخ . ولذلك كان الواجب أن يعد أولئك التلاميذ للاشتغال بالأعمال الزراعية أو التجارية أو الصناعية التى لا تتطلب دراسة عالية .

فاذا سلمنا بهذا — وهو من الأمور التى تتفق فيها آراء علماء النفس مع خبرة المعلمين فى جميع البلاد — فمن الواضح أن التعليم الثانوى الحالى لا يلائم هذا النوع من التلاميذ ، وينبغى ألا يشجعوا على الالتحاق بمدارسه ، بل يجب أن يوجهوا الى نوع آخر من التعليم ، أكثر ملاءمة لميولهم واستعداداتهم وعملهم فى مستقبل حياتهم .

وقد أنشئت المدارس الفنيـــة المتوسطة لهـــذا الغرض • وكانت فى أول الأمر تقبل الطلبة الحاصلين على شهادة الدراسة الابتدائية ، ولكن التجارب أثبتت أن سن الطالب ومستوى ثقافته عندئذ لا يؤهلانه للنجاح فى الدراسة الفنية • وقد حاولت الوزارة علاج ذلك بوسائل مختلفـــة ، وانتهى الأمر فى العام الماضى الى انشاء مدارس من نوع جديد تحل محل المدارس الفنية المتوسطة ، وهى المدارس الثانوية الزراعية والتجارية والصناعية • والفرق بينها وبين المدارس الفنية المتوسطة أنها لا تقتصر على اعداد التلاميذ الذين يلتحقون بها اعدادا عمليا ونظريا لمزاولة الأعمال الزراعية أو التجارية أو الصناعية العادية ، بل ترمى الى تمكينهم جميعا فى الوقت نفسه من الالتحاق بكليات الزراعة أو التجارة أو الهندسة أو المعاهد الفنية العالية ، اذا رغبوا •

ويدخل الطالب هذه المدارس عقب حصوله على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية • ومدة الدراسة بها ست سنوات، تنقسم الى مرحلتين : مرحلة عامة مدتها أربع سنوات ، ومرحلة توجيهية مدتها سنتان • وتتفـــق الدراسة فى السنتين الأولى والثانية من المرحلة العامة معها فى المدارس الثانوية العادية ، وفى السنتين الثالثة والرابعة يدرس الطالب بعض المواد الفنية من الوجهتين النظرية والعملية ، علاوة على مواد الثقافة العادية • أما مرحلة التوجيه فيقصد منها التخصص فى المواد الفنية المختلفة نظريا وعمليا • ويتقدم الطالب فى نهاية المرحلة العامة الى امتحان شهادة الدراسة الثانوية الفنية (القسم العام) • فاذا نجح فيه يقبل فى المرحلة التوجيهية ، ويتقدم فى نهايتها الى امتحان شهادة الدراسة الثانوية الفنية (القسم الخـــاص) •

واذا رجعنا الى تقرير وزير المعارف الأسبق[1] للوقوف على الحكمة المقصودة من هذا التعديل فى نظام التعليم الفنى ، تجده يقرر (ص ٢٤ ، ص ٣٤) أن الغرض من المدارس الثانوية الفنية اعداد التلاميذ للصناعة أو التجارة أو الزراعة ، ثم يقول فى ص ٣٦ :

---

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن اصـــلاح التعليم فى مصر (سنة ١٩٤٣) •

« وانى لآمل أن يكون الأخذ بهذا الرأى سبيلا الى حل حاسم لمشكلة الازدحام الهائل على المدارس الثانوية وهى لا تؤهل الا للتعليم الجامعى .

« والحق أن كثرة الاقبال على المدارس الثانوية وشدة الرغبة فى الانتساب الى التعليم العام انما يرجع سببه الى قلة الأنواع الأخرى من المدارس ، والى الشعور السائد بأن تلك الأنواع الأخرى هى أقل شأنا من التعليم الثانوى .

« وانى لأرى أنه حيثما وجدت مدرسة ثانوية وجب أن تقوم بجانبها الأنواع الثلاثة الأخرى على قدم المساواة ، وبهذا وحده نضمن ألا يتوجه التلاميذ وجهة واحدة ، ونحول دون هذه التخمة التى تصيب المدارس الثانوية العادية والجامعة بطوائف من الطلاب لم يهيأ كثير منهم للتعليم الجامعى ، ولعل من الخير أن يوجهوا وجهة أخرى نحو نوع من التعليم الفنى يوافق ملكاتهم ومواهبهم ، ويتحقق به النفع لهم ولبلادهم » .

وجاء فى ص ٢٦ من ذلك التقرير ، شرحا لفكرة المساواة بين أنواع المدارس الثانوية المختلفة ، ما يأتى :

« وقد جاء فى الكتاب الأبيض (الانجليزى) أن سبب الاقبال على التعليم الثانوى بحالته الراهنة انما يرجع الى أن المدارس الثانوية القائمة لها اعتبار أعلى فى نظر أولياء أمور التلاميذ عن أنواع المدارس الأخرى ؛ ذلك لأن العناية بها أعظم ، وأمكنتها أحسن ، ومدرسيها أقوى وأظهر . فهى بكل ذلك تجتذب أكبر عدد من التلاميذ ، على حين أنها لا تعد الا للتعليم الجامعى ولبعض الأعمال الادارية والكتابية .

« ولكى يتوجه أولياء أمور التلاميذ الى التعليم العملى لابد أن تكون أنواع المدارس الثانوية المختلفة — وخاصة الفنية منها — فى المستوى نفسه ، وأن تنال من العناية ما يناله غيرها من حيث اختيار الأمكنة والأثاث والمدرسين وسعة الفصول والمظهر العام » .

ويتبين من هذا أن المقصود من انشاء المدارس الثانوية الفنية أن تحل مشكلة الازدحام على المدارس الثانوية العادية وعلى التعليم الجامعى ، بتحويل الطلاب الذين لا تهيئهم مواهبهم للتعليم العالى الى نوع من التعليم الفنى يوافق ملكاتهم ويعدهم للصناعة أو التجارة أو الزراعة ، وتشجيعهم على الاقبال على هذا النوع من التعليم بجعل مدارسه معادلة للمدارس الثانوية العادية. وهذا غرض قيم ، ولكننا اذا نظرنا الى ما حدث عند التطبيق ، نجد أن هذا الغرض قد ضيع ، كما ضيع كثير غيره من الأغراض والمبادىء النظرية التى اشتمل عليها ذلك التقرير .

فتخفيف الازدحام على المدارس الثانوية النظرية ، وتوجيه التلاميذ الى المدارس الثانوية المختلفة على أساس ميولهم واستعداداتهم ، كان يقتضى ألا يقبل بالمدارس الثانوية النظرية — أو على الأقل ألا يشجع على دخولها — الا التلاميذ الذين تتبين فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم . ولكن الذى حدث أن الوزارة قد استمرت على سياسة التوسع فى القبول بتلك المدارس ، وفى منح المجانية لمن يرغبون فى الالتحاق بها الى أقصى حد ، من غير أى التفات الى استعداداتهم ، بل من غير أى التفات الى طاقة المدارس نفسها . ونتجت من ذلك حالة أشد خطورة من الحالة التى وصفناها عند الكلام على المدارس الابتدائية . فالمدارس الثانوية التى كانت أماكنها معدة لنحو ٥٠٠ أو ٦٠٠ تلميذ حشر فيها ضعف هذا العدد ، فتجاوز عدد التلاميذ بكثير من مدارسنا الثانوية الألف ، وبلغ فى المدرسة السعيدية ومدرسة فؤاد الأول الثانوية أكثر من ١٤٠٠ تلميذ ، وفى مدرسة طنطا الثانوية ١٥٠٠ تلميذ ، وفى المدرسة التوفيقية ما يقرب من ١٦٠٠ تلميذ . وأصبح الكثير من فصول المدارس الثانوية يضم ٥٠ تلميذا أو أكثر ، وبلغ العدد فى فصول بعض المدارس ٥٧ تلميذا . وقد ضج النظار والمعلمون بالشكوى من هذه الحالة التى لا تسمح لهم بتأدية واجبهم التعليمى والتهذيبى على وجه يرضى ضمائرهم . على أنى كى أصور ما لهذا الازدحام من الأثر السيىء فى التربية والتعليم ، أقتصر

على اقتباس الفقرات الآتية من التقرير الذى نشره حضرة صاحب السعادة أحمد نجيب الهلالى باشا وزير المعارف فى سنة ١٩٣٥ عن التعليم الثانوى [١] . قال فى ص ٢٨ تحت عنوان « ازدحام المدارس » ما يأتى بالحرف الواحد :

« لقد أدت سياسة التوسع فى التعليم الثانوى من غير الاستعداد اللازم له الى ازدحام المدارس بالطلاب ازدحاما حول معظم المدارس الى شبه ثكنات . ولا شك أن كثرة العدد فى المدرسة يحول بين الناظر والاشراف النافع على التلاميذ ، حتى أن معظم النظار أصبحوا لا يعرفون من تلاميذ مدارسهم الا الأفذاذ والأشرار ، وكلاهما قليل العدد ، فغدا معظم الطلاب مجهولين لدى نظارهم ، محرومين من اشرافهم وتعهدهم .

« ولقد أدركت هذه النتيجة لجنة تحقيق التعليم الثانوى التى شكلت فى فرنسا سنة ١٨٩٩ فقررت ألا يزيد عدد الطلاب فى المدرسة الثانوية عن ٤٠٠ طالب . فاذا سلمنا بهذا الأساس اتضح لنا المدى الذى بعدنا به عن جادة الصواب فى توسيع نطاق المدرسة الثانوية المصرية ، مما جعل بين مدارسنا الثانوية مدارس فى كل منها ما يزيد على ٧٠٠ طالب ، ومنها مدرسة لو ضممنا الى تلاميذها تلميذا واحدا لبلغ عددها ألفا .

« ويكفى أن تتصور أن نصيب كل طالب من هذا العدد من اشراف الناظر لا يبلغ نصف دقيقة فى اليوم ، اذا فرضنا حضور الناظر فى الثامنة صباحا ، وخروجه بعد الثالثة مساء ، وقضاءه كل ذلك الوقت فى تعهد الطلبة وبحث شؤونهم ، غير مشتغل بأمر آخر من عشرات الواجبات التى يكلف النظار عملها .

« وقد أدى ازدحام المدارس الى ازدحام الفصول الدراسية بالطلبة كذلك ، والى ضعف العناية بالناحية التهذيبية للتربية . وقد قرر علماء

---

(١) وزارة المعارف العمومية : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل اصلاحه (سنة ١٩٣٥) .

التربية ألا يكون عدد طلبة الفصل الدراسى فى التعليم الثانوى أكثر من ٢٠ أو ٢٥ طالبا فى الحالات القصوى ، ومع ذلك فهذا التقدير هو أقل ما فى مدارسنا الثانوية ، ومعظم فصولها يزيد فيها الفصل على الثلاثين ، وفيها ما يبلغ عدد تلاميذه أكثر من أربعين .

« ونحن نرى علاجا لهذه الحال أن يكون الغرض الأول من انشاء المدارس الثانوية فى المستقبل التخفيف عن المدارس القائمة الآن تخفيفا يمكن النظار والمدرسين من الاشراف الحقيقى على الطلاب » .

هذا ما كانت وزارة المعارف تراه فى سنة ١٩٣٥ ، عندما كان عدد التلاميذ فى معظم المدارس الثانوية لا يتجاوز ٧٠٠ أو ٨٠٠ تلميذ ، وعددهم بالفصل الواحد لا يتجاوز ٣٥ تلميذا الا فى النادر . ومنه نتبين شدة خطر الحالة التى وصلنا اليها اليوم .

على أن أثر ارتجال الفصول فى المدارس من غير أن يتوافر الاستعداد اللازم لها لم يقتصر على اضعاف التعليم واضعاف اشراف النظار والمعلمين على تلاميذهم ، بل تعدى ذلك الى الناحية الصحية والشروط المادية الأولية لوجود تعليم حقيقى . فصرنا نقرأ فى تقارير نظار المدارس أن مدرسة ثانوية فى القاهرة يجلس كل أربعة تلاميذ فيها على ثلاثة أدراج ، ومدرسة السويس الثانوية يجلس التلاميذ فيها على « التخوت » المعدة لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أما تلاميذ المدرسة الابتدائية فيجلس كل ثلاثة منهم على « تختة » ذات درجين ، ويجلس الكثيرون منهم على مقاعد المطعم التى لا مسند لها ،وأن مدرسة رأس التين الثانوية ليس بها ملعقة واحدة ، وعدد « الأطباق » فيها ٦٠٠ ، فى حين أن عدد التلاميذ الذين يتناولون الطعام ٧٠٠ ، وأن مدرسة أسيوط الثانوية بها ٥٠٠ تلميذ لا «أدراج» لهم ، ويتناول كل ستة من طلبتها الماء فى كوب واحد أثناء الغداء . وقد انتشرت الأمراض فى كثير من المدارس على اختلاف أنواعها بسبب شدة الازدحام ونقص الوسائل الصحية ؛ ومن الأمثلة

على ذلك ماحدث من انتشار وباء الجرب بين تلاميذ مدرستى دمياط الابتدائية والثانوية .

ويا ليت كل هذا كان من أجل تلاميذ متفوقين يتعين على الدولة ايجاد الأماكن لهم ! كلا ، فالواقع أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين حشدوا فى المدارس الثانوية هم من الضعاف وكبار السن ، الذين لا تؤهلهم استعداداتهم للدراسة الثانوية والجامعية ، وكانوا فيما مضى يتجهون الى المدارس الحرة أو الى أنواع أخرى من التعليم ، فأغرتهم التسهيلات الجديدة للقبول والمجانية على دخول المدارس الثانوية الأميرية ؛ وقد أدى ذلك الى اختلال التعليم بها ، واقفار الكثير من المدارس الحرة .

٧ — وأما المدارس الثانوية الفنية ، فلم يقتصر الأمر فيها على اغفال استعدادات الطلبة وطاقة المدارس فى القبول بها أيضا ، بل ان محاولة الجمع فى هذه المدارس بين اعداد الطالب للأعمال الزراعية أو التجارية أو الصناعية العادية وبين اعداده للدراسة الفنية العالية هى محاولة لا يرجى لها النجاح فى تحقيق أى الغرضين . لأنه ، بالرغم من جعل مدة التعليم بالمدارس الثانوية الفنية ست سنوات ، سيكون الاعداد الفنى فيها — وبخاصة من الناحية العملية — أقل منه فى المدارس الفنية المتوسطة القديمة ، وسيكون الاعداد الثقافى أقل فى بعض النواحى مما يكفى لتهيئة الطالب للدراسة الجامعية ؛ وهذا فضلا عن أن هذه المدارس قد أعدت لفئة من الطلاب لا تؤهلهم مواهبهم للتعليم الجامعى ، كما ورد صراحة فى تقرير الوزير .

ويكفى للدلالة على نقص الاعداد الفنى فى هذه المدارس المقارنة الآتية بين مجموع عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للمواد الزراعية فى الخطة التى وضعت للمدارس الثانوية الزراعية وفى خطة مدارس الزراعة المتوسطة القديمة :

المـــــواد	المدارس الزراعيـــة الثـانوية	المدارس الزراعيـــة المتوســطة
الزراعـــة	٢٠	٣٨
فلاحة البساتين	١٤	٢٣
الحيـــوان	٦	٦
النبات	٦	٩
الطبيعة والكيمياء	٢٣	١٥
الألبـــان والصناعات الزراعية .	٦	١٨
الاقتصاد الزراعى والتعـــاون .	—	٣
مسك الدفاتر	—	٣
الطب البيـــطرى	—	٦
المســـاحة	—	٣
الهندســـة الزراعيـــة . . .	—	٣
الحشرات ووقاية المزروعات .	—	٩
تربية الحيـــوان	—	٨
الجمـلة	٧٥	١٤٤

أما فى المدارس الثانوية التجارية فان مجموع عدد الحصص المخصصة للمواد التجارية على مدى ست سنوات أقل قليلا منه فى مدارس التجارة المتوسطة القديمة • وفضلا عن هذا فان توزيع الحصص على السنين يجعل بعضها قليلة الفائدة ؛ ومن أمثلة ذلك تخصيص حصة واحدة فى الأسبوع للكتابة على الآلة الكاتبة العربية ، ومثلها للكتابة على الآلة الكاتبة الأفرنجية ، فى السنتين الثالثة والرابعـــة — أى للطالب المبتـــدىء فى هاتين المادتين ، الذى يحتاج الى تمرين متواصل فيهما •

وأما المدارس الثانوية الصناعية ، فلم توضـــع لها مناهج فيما عدا السنتين الأولى والثانية ، اللتين تقرر أن تسير الدراسة فيهما على مناهج التعليم الثانوية العادى ، مع اضافة عدد من الحصص للنشاط العملى •

وقد أجمع رجال الأعمـــال فى اللجان الاستشارية للتعليم الزراعى والصناعى والتجارى ، فى اجتماعات هذه اللجان التى عقدت فى أيام ١٣ و ١٧ و ١٩ مارس سنة ١٩٤٥ ، على أن التعليم بالمدارس الثانوية الفنية الجديدة لا يخرج شبانا يصلحون للحياة العملية •

أما من حيث قيمته فى الاعداد للدراسة الفنية الجامعية ، فقد أجمع عمداء الكليات الفنية بجامعتى فؤاد الأول وفاروق الأول على أن طالب المدارس الثانوية العادية أصلح للدراسة بتلك الكليات من طالب المدارس الثانوية الفنية ؛ لأن الدراسة فى هذه الكليات تزود الطالب بكل ما يلزمه من المواد الفنية ، ولا تحتاج الى دراسة فنية سابقة ، بل تتطلب استعدادا عقليا راقيا ، وثقافة واسعة ، ومستوى عاليا للتحصيل فى بعض المواد النظرية ، كالرياضة والطبيعة والميكانيكا الخ ؛ وهذا ما لا يتوافر لطالب المدارس الثانوية الفنية .

والواقع أن التعادل بين أنواع المدارس الثانوية المختلفة لا يقصد منه اتحادها فى الغرض ، أو تعادلها من حيث الاعداد للدراسة الجامعية ، بل تساويها فى مدة الدراسة والأمكنة والأثاث ونوع المدرسين وعدد التلاميذ فى الفصول ، كما هو واضح فى تقرير لجنة نوروود (Norwood) الانجليزية[1] وفى الكتاب الأبيض[2] المفسر لقانون التعليم الجديد فى انجلترا . وغاية ما فى الأمر أن لجنة نوروود أشارت بأن يوجد طريق يوصل طلبة المدارس الثانوية الفنية الى الكليات الفنية بالجامعة ، اذا كانوا ممن يستطيعون الاستفادة من الدراسة الجامعية « استفادة كاملة » ، على حد تعبير اللجنة . ومعنى هذا عمل ترتيب خاص يوصل التلاميذ الممتازين من طلبة تلك المدارس الى الالتحاق بكليات الجامعة ، مع احتفاظ المدارس بغرضها الذى أنشئت من أجله ، وهو الاعداد للحياة العملية . أما وضع خطة الدراسة لجميع الطلاب على أساس أن تعد للتعليم الجامعى فانه مما يؤدى الى ضياع الغرض الأصلى ، ولا يكفل تحقيق هذا الغرض الاضافى . فالواجب علينا أن نعود الى نظام الدراسة بالمدارس الفنية

---

(1) «Curriculum and Examinations in Secondary Schools» — His Majesty's Stationery Office (1943).

(2) « Educational Reconstruction » — His Majesty's Stationery Office (1943).

المتوسطة ، مع مراعاة أن تكون هذه المدارس بقدر الامكان مساوية للمدارس الثانوية النظرية من حيث مدة الدراسة ومعداتها ومستوى معلميها .

٨ — وبعد ، فلعل هذا العرض لمشاكل التعليم الحالية يبين شدة حاجتنا الى سياسة بعيدة النظر ، قائمة على أسس تعليمية واجتماعية صحيحة ، والى تطبيق هذه السياسة بكل قوة وحزم ، ومن غير أن نستسلم للعواطف والأمانى الخلابة ، كى ننتشل التعليم فى مصر من الحالة السيئة التى وصل اليها .

وقد سبق القول بأن العلاقة القائمة الآن بين التعليم الابتدائى والتعليم الالزامى والأولى لا يمكن أن تستمر ، فاما أن نعود الى تقرير المصروفات بالمدارس الابتدائية والاكتفاء بالتقريب بين مناهجها ومناهج المدارس الالزامية فى الفرق الدنيا ، على الصورة التى اقترحتها هيئة البحوث الفنية فى سنة ١٩٤١ ، واما أن نرتب على الغاء المصروفات فى التعليم الابتدائى نتائجه الطبيعية ، فنحول المدارس الالزامية والأولية والابتدائية الى نوع واحد من التعليم ، يشترك فيه أبناء الأمة وبناتها جميعا الى السن التى تتبين فيها مواهبهم واستعداداتهم بشكل واضح ، فيتسنى توجيه كل طفل فى التعليم بعد ذلك على أساسها ؛ وبذلك نحقق العدالة الاجتماعية باعطاء فرص متساوية للجميع ، ونمكن البلاد من الانتفاع بكل ما فى أبنائها من كفايات كامنة تضيع فى المدارس الالزامية الحالية ، ونضع أساسا مشتركا تقوم عليه وحدة الأمة الثقافية والاجتماعية .

ولما كانت الأمم لا يجوز أن ترجع فى تطورها عن خطوة خطتها فى الاتجاه الصحيح ، مهما يكن قد صاحبها من أخطاء ، بل ينبغى أن تتجه الى اصلاح تلك الأخطاء ودعم الخطوة التى تمت ، فان العود الى تقرير المصروفات فى التعليم الابتدائى بشكل عام بعد الغائها أمر لا ينبغى

أن يكون محل نظر . وليس أمامنا غير السبيل الثانى وهو العمل على توحيد المرحلة الأولى من التعليم لجميع الأطفال .

ومتى تقرر ذلك ، فعلينا أن نبحث عن المدة المناسبة للدراسة بهذه المرحلة المشتركة ، والصورة التى تكون عليها . وأمامنا فى الوقت الحاضر ثلاثة أنواع من المدارس تقوم بالتعليم فى هذه المرحلة : المدارس الالزامية ، ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، من سن السابعة الى الثانية عشرة ، والتعليم فيها نصف يومى ؛ والمدارس الأولية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، من سن السادسة أو السابعة الى العاشرة أو الحادية عشرة ، والتعليم فيها على نظام اليوم الكامل ؛ والمدارس الابتدائية ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، من سن الثامنة الى الثانية عشرة فى المتوسط ، ولكن يشترط فى القبول بها الالمام بالقراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، بقدر يتطلب دراسة سابقة لا تقل مدتها عن ثلاث سنين فى رياض الأطفال ، أو سنتين فى المدارس الأولية ؛ فكأن مدة التعليم الابتدائى فى الحقيقة هى ست سنوات ، من السادسة الى الثانية عشرة فى المتوسط .

فهل تسير الدراسة المشتركة على أحد هذه النظم الثلاثة ؟

أما المدارس الالزامية ، فالاجماع منعقد على أنها قد فشلت فشلا تاما فى تحقيق الأغراض المقصودة منها . وأما المدارس الأولية ذات اليوم الكامل ، فالرأى السائد أنها أنجح فى الوصول بالتلاميذ عند سن العاشرة الى اجادة القراءة والكتابة ومعرفة مبادىء الحساب ، ولكنها من حيث مبانيها ومعداتها ومعلميها وتقاليدها بعيدة عن أن تكون بيئة متمشية مع حاجات الطفولة ، أو مستكملة لأسباب النمو الجسمى والعقلى والخلقى للتلاميذ . وهى على كل حال أقل صلاحية من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ، فاذا جعلناها المدرسة الواحدة لجميع الأطفال ، كان معنى هذا الاتجاه الى الغاء تعليم أصلح ، وتحويله الى تعليم أقل صلاحية ؛ وهذا أمر لا يقره أحد .

وأما المدارس الابتدائية فهى ، رغم ما فيها من وجوه النقص ، أرقى من النوعين السابقين ، وأقرب الى تحقيق الأغراض التى ننشدها من التعليم العام . ولكنا اذا أردنا جعل المدرسة الابتدائية الحالية المدرسة المشتركة التى يتلقى فيها جميع أبناء الأمة وبناتها المرحلة الأولى من التعليم ، وجب علينا أن نعمل على انشاء مدارس كافية لهم جميعا من هذا النوع فى فترة معقولة ، ولتكن خمسا وعشرين سنة . فهل تسمح لنا مواردنا بذلك ؟

ان مدة التعليم الابتدائى ست سنوات فى الحقيقة ، كما سبق القول — أى من سن السادسة الى الثانية عشرة فى المتوسط . وقد كان عدد الأطفال الذين تقع أعمارهم بين هذين الحدين بالقطر المصرى فى تعداد سنة ١٩٣٧ ، من بنين وبنات ، مليونين ونصف مليون طفل على وجه التقريب . واذا استمر معدل الزيادة فى السكان على ما هو عليه الآن ، فانه ينتظر أن يبلغ العدد فى سنة ١٩٧٠ نحو ثلاثة ملايين وسبعمائة ألف طفل . والتلميذ الواحد فى التعليم الابتدائى الحالى يكلف ٢٤ جنيها فى السنة . فاذا أردنا الوصول الى تعميم هذا التعليم فى سنة ١٩٧٠ ، احتاج ذلك الى اعتمادات سنوية تبلغ نحو ٨٩ مليونا من الجنيهات ، غير نفقات الانشاء . وبديهى أنه لا يمكن تقرير سياسة عملية للتعليم على أساس امكان تدبير مبلغ كهذا . ولذلك ينبغى أن نكون أكثر تواضعا ، وأن نكتفى فى الوقت الحاضر بتعليم مشترك يكون وسطا بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى الحاليين .

والواقع أن التعليم الابتدائى ، متى تقرر تحويله من تعليم للخاصة الى تعليم عام لأبناء الأمة كافة ، يمكن أن تخفض نفقاته تخفيضا محسوسا من غير أن نضيع القيم الجوهرية التى ينطوى عليها .

ان أهم بند فى تلك النفقات هو أجور المعلمين ؛ ولذلك فأول وسائل التخفيض اعداد معلم خاص لهذا التعليم فى معاهد يلتحق بها الطلبة والطالبات من التعليم الثانوى لا من الجامعة . ولا يقتصر هذا الاجراء

على أنه وسيلة لتخفيض النفقات ، بل انه قد يكون فى الوقت نفسه وسيلة لتزويد المدارس الابتدائية بمعلم أصلح من المعلم الجامعى • نعم ان الرأى منقسم فى مصر وفى البلاد الأخرى فيما اذا كان المدرس الجامعى أو غير الجامعى هو الأصلح للتدريس بالمدارس الابتدائية ، ولكن مما لا ينكر أن التدريس فى المرحلة الأولى من التعليم لا يحتاج الى غزارة المادة العلمية بقدر ما يحتاج الى الصبر ، والعطف على الأطفال ، والدراية بنفسيتهم وأساليب معاملتهم ، وطرق اثارة ميولهم ، وتبسيط المعلومات لتلائم عقولهم • والمدرس فى هذه المرحلة لا ينبغى أن يكون « معلم مادة » بل « معلم فصل » ، يقوم بتدريس جميع المواد أو معظمها لفصله ، وبذلك تتوطد صلته بهم ، ويكون لهم بمثابة الأب المرشد ، المسئول عن تنمية مداركهم وتهذيب أخلاقهم وتقوية أجسامهم ، لا عن ايصال معلومات معينة الى عقولهم فحسب • وقد دلت التجربة فى مصر على أنه ليس من السهل أن يقوم بذلك المعلم المتخرج فى الجامعة ومعهد التربية ، بعد أن ضاقت دائرة تخصصه فى المواد العلمية •

ومما يسهل جعل المدرس فى المرحلة الأولى من التعليم مدرس فصل لا مدرس مادة الغاء اللغة الأجنبية من برامج هذه المرحلة ، وهو أمر تحتمه اعتبارات تعليمية واجتماعية أساسية ، ويترتب بطبيعة الحال على تحويل التعليم الابتدائى الى تعليم شعبى للكافة •

ثم انه يمكن تخفيض نفقات ذلك التعليم من جهة أخرى ، بتبسيط مبانيه وأثاثه وأدواته ونظمه الادارية ، تبسيطا يراعى فيه الاحتفاظ بما هو ضرورى لتربية التلاميذ ، والاستغناء عن كل ما يصح أن يعد كماليا • وقد وضعنا ميزانية لمدرسة ابتدائية على هذا الأساس ، فبلغت كلفة التلميذ الواحد فيها حوالى عشرة جنيهات فى السنة فى المتوسط •

فاذا أردنا تعميم هذا التعليم فى ظرف خمس وعشرين سنة — مع بقاء مدته ست سنوات كما هى الآن — فان الاعتمادات اللازمة لذلك فى نهاية

المدة تبلغ ٣٧ مليونا من الجنيهات فى السنة . وهو مبلغ لا يزال باهظا بالنسبة لما يحتمل أن تكون عليه موارد مصر فى المستقبل القريب ، وبخاصة اذا راعينا أن هنـاك مراحل تعليمية أخـرى لا يمكن اغفال نفقاتها فى الميزانية .

٩ — بازاء هذا يبدو أن السبيل العملى لحل المشكلة هو أن نقسم التعليم العام المشترك بين جميع الأطفال الى مرحلتين ، نبدأ بتعميم المرحلة الأولى منهما ، ثم نعمل بعد ذلك على تعميم المرحلة الثانيـة ، بحسب ما تسمح به مواردنا . فأما المرحلة الأولى فتكون مدتها أربع سنوات — من سن ٦ + الى سن ١٠ + [1] ، أى مايعادل بوجه عام السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من الدراسة الابتدائية . واذا راعينا أن اللغة الأجنبية ستلغى من برامج هذه المرحلة ، وأن التعليم فيها سيرتقى تبعا لترقية المعلم والمعدات الخ ، فانها يمكن أنه تصل بالطفل فى المواد الأخرى الى مستوى يقرب من مستوى السنة الثالثة الابتدائية فى الوقت الحاضر . وأما المرحلة الثانية فتكون مدتها أربع سنوات أيضا — من سن ١٠ + الى سن ١٤ + ، أى مايعادل بوجه عام السنتين الثالثة والرابعة من الدراسة الابتدائية والسنتين الأولى والثانية من الدراسة الثانوية مع الغاء اللغة الأجنبية الثانية منهما .

وكل من هاتين المرحلتين تكوّن فى الواقع وحدة تعليمية طبيعية ، أكثر تجانسا وتماسكا من المراحل التعليمية الحالية . فليس هناك سبب معقول يسوغ انتقال الطفل عند سن السابعة أو الثامنة من المدرسة الأولية أو روضة الأطفال الى مدرسة أخرى . فهو لا يزال عندئذ طفلا لم تتطور نفسيته أو عقليته ، والتعليم فى السنتين الأولى والثانية من المدرسة الابتدائية لا يختلف فى أغراضه عنه فى السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال

(١) سن « ٦ + » معناه من ٦ الى ٧ سنين ، فهو يشمل جميع الأطفال الذين بلغوا السادسة ولم يبلغوا السابعة بعد . وهكذا فى سائر الأعمار التى سترد فيما يلى .

أو السنتين الأولى والثانية من المدارس الأولية . ومن المعروف أن انتقال أطفال الرياض فى تلك السن المبكرة من جو الروضة الى جو المدارس الابتدائية كثيرا ما يسبب لهم صدمة نفسية مؤذية ؛ فمن هذه الوجهة يكون انتقال الطفل من مرحلة التعليم الأولى الى المرحلة الثانية عند سن العاشرة أنسب منه عند سن السابعة أو الثامنة . ومن الوجهة التعليمية أيضا يدخل الطفل عند سن العاشرة فى مرحلة جديدة ؛ اذ يكون قد أجاد القراءة والكتابة،فيمكن أن ينتفع بالكتب فى تحصيل المعلومات ، ويصبح من المستطاع توسيع دائرة ميوله وخبرته ، فيشرع فى دراسة البيئات البعيدة عنه بعد أن كان اهتمامه محصورا فى بيئته المباشرة . ثم أنه وقد ألف الفهم والتعبير بلغته ، يكون من المناسب أن يبدأ تعلم لغة أجنبية .

والواقع أن كل مدرس فى المدارس الابتدائية يعلم أن السنة الثالثة هى بداية مرحلة جديدة فى حياة الطفل التعليمية ، وأن الدراسة فيها تختلف اختلافا كبيرا عنها فى السنتين السابقتين .

ومثل هذا يقال عن انتقال الطفل من المرحلة التعليمية الثانية الى المرحلة الثالثة عند نهاية السنة الرابعة الابتدائية الحالية ؛ فالانتقال هنا لا يقابل تحولا حقيقيا فى التعليم ، لأن التعليم فى السنتين الأولى والثانية من المدرسة الثانوية ، اذا أريد به أن يلائم حاجات المراهقة ، لا ينبغى أن يختلف اختلافا جوهريا فى نوعه ولا فى أغراضه عنه فى السنتين الثالثة والرابعة من المدرسة الابتدائية ؛ وقد اتجهت آراء الفنيين فى وزارة المعارف من مدة الى تخفيف الفروق بين خطط الدراسة فى هذه الفرق الأربع الى حد كبير ، بحذف اللغة الأجنبية الثانية من الفرقتين الثانويتين ، وبزيادة العناية بالدراسات العملية وتخفيف الاهتمام ببعض النواحى النظرية فيهما . وبذلك يمكن أن تتكون من هذه الفرق الأربع مرحلة تعليمية واحدة متجانسة .

يضاف الى هذا أن جعل السنة الثانية الثانوية نهاية مرحلة تعليمية يسهل تنويع التعليم الثانوى الى نظرى وفنى ، لأنه تبين من التجربة أن تلميذ الشهادة الابتدائية ليس مستعدا جسميا ولا علميا لتلقى الدراسة الفنية المتوسطة ، كما سبق القول .

من الطبيعى اذن أن ينقسم التعليم المشترك بين جميع الأطفال الى مرحلتين ، تهيأ لكل منهما مدرسة خاصة . وسنسمى المدرسة التى تخصص للمرحلة الأولى — وهى مرحلة الطفولة — « المدرسة الابتدائية » ، والمدرسة التى تخصص للمرحلة الثانية — وهى مرحلة المراهقة — « المدرسة الوسطى » .

وينبغى أن يكون هدفنا النهائى تعميم التعليم وجعله الزاميا مجانيا فى هاتين المرحلتين ، كما هو مقرر فى معظم البلاد الراقية منذ مدة طويلة . ولكن نظرا لأن الانشاءات اللازمة لذلك ، وتوفير المعلمين له ، لا يمكن أن يتم الا تدريجا ، ولأن تحقيقه كاملا يتطلب نفقات لا تحتملها مواردنا فى المستقبل القريب ، نكتفى بأن نعمل فى الخمس والعشرين السنة القادمة على تعميم المرحلة الأولى ، مع انشاء المدارس الوسطى لأكبر عدد من التلاميذ تسمح به مواردنا ، ويكون هذا العدد فى البداية مساويا على الأقل لعدد التلاميذ الذين يتلقون التعليم الابتدائى فى الوقت الحاضر . ومتى حققنا تعميم المرحلة الأولى ، وأزلنا وصمة الأمية وشرورها عن حياة الأمة ، نعمل على تعميم المرحلة الوسطى .

والى أن يتم ذلك تنشأ فى بعض المدارس الابتدائية ، فى الجهات التى ليس بها مدارس وسطى ، فصول تكميلية يتابع الأطفال التعليم فيها الى سن ١٢ . وتتوسع فى هذا الانشاء بقدر ما تسمح به موارد الدولة ، وكلما توافرت الأماكن الكافية فى هذه الفصول لجميع أطفال جهة من الجهات يعلن الالزام الى سن ١٢ بتلك الجهة .

ونأمل ألا يمر نصف قرن من الآن الا وتكون لدينا المدارس الكافية

لجميع أبنائنا وبناتنا من سن السادسة الى سن الرابعة عشرة ، وأن يكون التعليم بهذه المدارس مجانيا والزاميا .

واذا كان البعض منا يرون أن هذه المدة طويلة ، أو أنه لا يصح وقوف بعض الأطفال فى التعليم مؤقتا عند مستوى السنة الثانية الابتدائية ، أو فوقه بقليل ، فعليهم أن يذكروا أن الطفرة غير ممكنة فى مسائل التعليم ، وأنه بالرغم من كل جهودنا فى التعليم فى الستين السنة الأخيرة ، وبالرغم من البرنامج الذى وضع فى سنة ١٩٣٥ لتعميم التعليم الأولى ، لا تزال نسبة الأمية فى مصر أكثر من ٨٠٪ ، ولا يزال عدد الأطفال الذين يتلقون التعليم الالزامى — وهو على ما نعرف من الضآلة — لا يتجاوز الى اليوم ثلث الأطفال الذين تقع أعمارهم بين السابعة والثانية عشرة . أما من يتلقون التعليم الابتدائى بمدارس الدولة فعددهم أقل من خمسين ألفا .

١٠ — فاذا أخذنا بالاقتراحات التى أوردناها ، يكون السلم التعليمى فى الخمس والعشرين السنة القادمة على الصورة الآتية :

يدخل جميع أبناء الأمة وبناتها المدرسة الابتدائية عند سن ٦ + ، ويبقون بها أربع سنوات ، يتلقون فيها تربية ملائمة لطبيعة الطفولة وحاجاتها ، تقوم على النشاط العملى ، وتتضمن تعليم القراءة والكتابة والحساب الى ما يقرب من مستوى السنة الثالثة الابتدائية الحالية ، ودراسة البيئة المباشرة للأطفال دراسة مبنية على الخبرة والمشاهدة الحسية ، ولا يدخل فى هذه المرحلة تعليم لغة أجنبية . ويقوم بالتعليم فيها معلمات من نوع معلمات رياض الأطفال ، وبصفة مؤقتة معلمون تكون دراستهم معادلة فى مستواها لمستوى الدراسة الثانوية الكاملة أو ما يقرب من ذلك[1] . ويراعى فى هذه المدارس العناية التامة بالتغذية والرعاية الصحية .

(١) يلاحظ عرضا أن قصر هذه المرحلة على أربع سنوات يبسط مشكلة المعلمين اللازمين للتعليم الابتدائى ، ويسمح بخفض نفقاته الى حد قد لا يكون مستطاعا اذا امتدت الدراسة الابتدائية الى سن الثانية عشرة .

ويكون التعليم بهذه المدارس بالمجان لجميع الأطفال ، فيما عدا نسبة صغيرة من المدارس يصح أن تخصص لأبناء الطبقات التى ترغب فى حماية أبنائها فى هذه المرحلة المبكرة من تأثير الاختلاط بأبناء أوساط غير مثقفة ، مع دفع مصروفات التعليم • وتسير هذه الفئة من المدارس على نظام رياض الأطفال مع امتداد مدتها الى سن العاشرة ، حتى توصل الأطفال الى المستوى العلمى الذى يبلغه زملاؤهم فى المدارس الابتدائية الأخرى •

وبعد اتمام الدراسة بهذه المرحلة الابتدائية ، يلتحق الأطفال بالمدارس الوسطى • ويكون التعليم بها مجانا على أساس امتحان للقبول تعقده كل منطقة ، ويراعى فيه الكشف عن استعدادات الطفل لا عن كمية معلوماته ؛ على أن يعفى من هذا الامتحان التلاميذ الناجحون فى الامتحان النهائى بالمدارس الابتدائية الخاصة (رياض الأطفال) اذا أرادوا دفع مصروفات تعليمهم كاملة فى المدارس الوسطى •

وتكون بهذه المدارس أربع فرق • ويهيأ للتلاميذ فيها الوسط الملائم لتنمية شخصياتهم ، وتوجيه ميولهم من طريق الدراسة والممارسة توجيها اجتماعيا صالحا ، يعدهم لأن يكونوا مواطنين نافعين • كما يعنى فيها بتوسيع دائرة خبرتهم وفهمهم للحياة من نواحيها المادية والاجتماعية ، وبتربية تفكيرهم ، وتنمية ملكاتهم العملية ، مع ربط التعليم بحياة البيئة المحلية بقدر المستطاع • وينبغى فوق ذلك أن يكون الطالب فى نهاية هذه المرحلة متمكنا من اللغة العربية فهما وتعبيرا ، قادرا على تذوق آدابها ، ولوعا بالقراءة ، ملما بلغة أجنبية الى حد يؤهله للانتفاع بها فى تحصيل المعلومات والأفكار العادية •

أما الذين لا يقبلون بالمدارس الوسطى ، فيمكنهم الالتحاق بالفصول التكميلية ، بقدر ما تتسع لهم أماكنها • وهناك مجال واسع للتنويع والتجريب فى هذه الفصول حسب حاجات التلاميذ بكل جهة • فبعضها

يصح أن تكون الدراسة فيه مماثلة لها بالفرق الدنيا من المدارس الوسطى ، بحيث يتيسر لبعض تلاميذها التحويل الى تلك المدارس فى الوقت الملائم . أما أكثرها — وخاصة فى الريف — فينبغى أن تصطبغ الدراسة فيه بصبغة عملية قوية تلائم البيئة المحلية ، وتؤهل التلاميذ لدخول ميدان الحياة العملية . وهذا هو الوضع الصحيح للتعليم الريفى .

ويصح أن يلحق التلاميذ المنتهون من الدراسة بهذه الفصول بمدارس الصناعة ، أو بأقسام زراعية أو تجارية دنيا فى مستوى المدارس الصناعية والتجارية الابتدائية الحالية .

وأما التلاميذ الذين يتمون الدراسة بالمدارس الوسطى ، فيعقد لهم امتحان ، يمنح الناجحون فيه شهادة اتمام التعليم العام . ولهم بعد ذلك أن يلتحقوا بالمدارس الثانوية النظرية أو المدارس الثانوية الفنية على حسب استعداداتهم وميولهم .

فالمدارس الثانوية النظرية يراعى فيها اشباع الميول الفكرية للتلاميذ ذوى الاستعداد الفكرى العالى ، والاعداد للدراسة الجامعية والعالية . والمدارس الثانوية الفنية تعد التلاميذ للحياة العملية ، من زراعية وتجارية وصناعية ونسوية ، على نظام مماثل للمدارس الفنية المتوسطة القديمة ، ومع عدم اغفال حاجات النمو الروحى والثقافى فى هذه المرحلة الهامة من حياة الفتيان والفتيات . ويعمل ترتيب لتمكين من يظهرون تفوقا شديدا بها من الوصول الى الدراسة العالية .

وتكون مدة الدراسة بهذه المدارس جميعا أربع سنوات (من سن ١٤ الى سن ١٨ فى المتوسط) . ويكون التعليم بها مجانا للمتفوقين وبمصروفات كاملة لغيرهم .

وبناء على هذا يتلخص البرنامج الذى نقترحه لنشر التعليم العام فى مصر فى الخمس والعشرين السنة القادمة فيما يأتى :

أولا — مدارس ابتدائية (من ٦ + الى ١٠ +) لجميع الأطفال ، من بنين وبنات . وتكون مجانا للجميع ، اللهم الا نسبة صغيرة من المدارس تكون بمصروفات لمن يرغبون فى ذلك .

ثانيا — مدارس وسطى (من ١٠ + الى ١٤ +) بالقدر الذى تسمح به مواردنا المالية والانشائية . وتكون مجانا ، فيما عدا عدد من التلاميذ الذين كانوا يدفعون مصروفات بالتعليم الابتدائى . ونأمل أن يكون لدينا منها فى نهاية الفترة ما يكفى لنحو ١٠٪ على الأقل من الأطفال الذين يتمون الدراسة بالمدارس الابتدائية السابقة ، أى لنحو ربع مليون تلميذ .

ثالثا — فصول تكميلية (من ١٠ + الى ١٢ +) بالمدارس الابتدائية فى الجهات التى لا تتوافر فيها مدارس وسطى . ويكون التعليم بها مجانا بوجه عام . وينشأ منها بقدر ما تسمح به موارد البلاد . ويراعى أنه كلما وجدت بجهة من الجهات فصول تكميلية تكفى مع المدارس الوسطى جميع أطفال هذه الجهة يعلن الالزام فيها الى سن ١٢ .

رابعا — مدارس ثانوية نظرية وفنية (من ١٤ + الى سن ١٨ +) . وتكون مجانا للمتفوقين ، وبمصروفات كاملة لغيرهم ، وينشأ منها بقدر حاجة البلاد .

ومعنى هذا أن المدارس الابتدائية الجديدة ستحل محل المدارس الأولية ، وتكون أرقى منها من حيث المعلمين والمبانى والأدوات والمعدات ؛ وأن المدارس الوسطى ستحل محل المدارس الابتدائية الحالية ، وتكون أرقى منها من حيث مستوى التعليم ، اذ يصل التلاميذ فيها الى مستوى السنة الثانية الثانوية فى الوقت الحاضر بوجه عام ؛ وأن المدارس الثانوية الجديدة ستحل محل المدارس الثانوية الحالية ، وتكون أرقى منها فى المستوى أيضا ، اذ أن مدة الدراسة الثانوية تكون قد زيدت سنة ، تعالج الشكوى العامة من ضعف المستوى العلمى للتلاميذ الذين يلتحقون

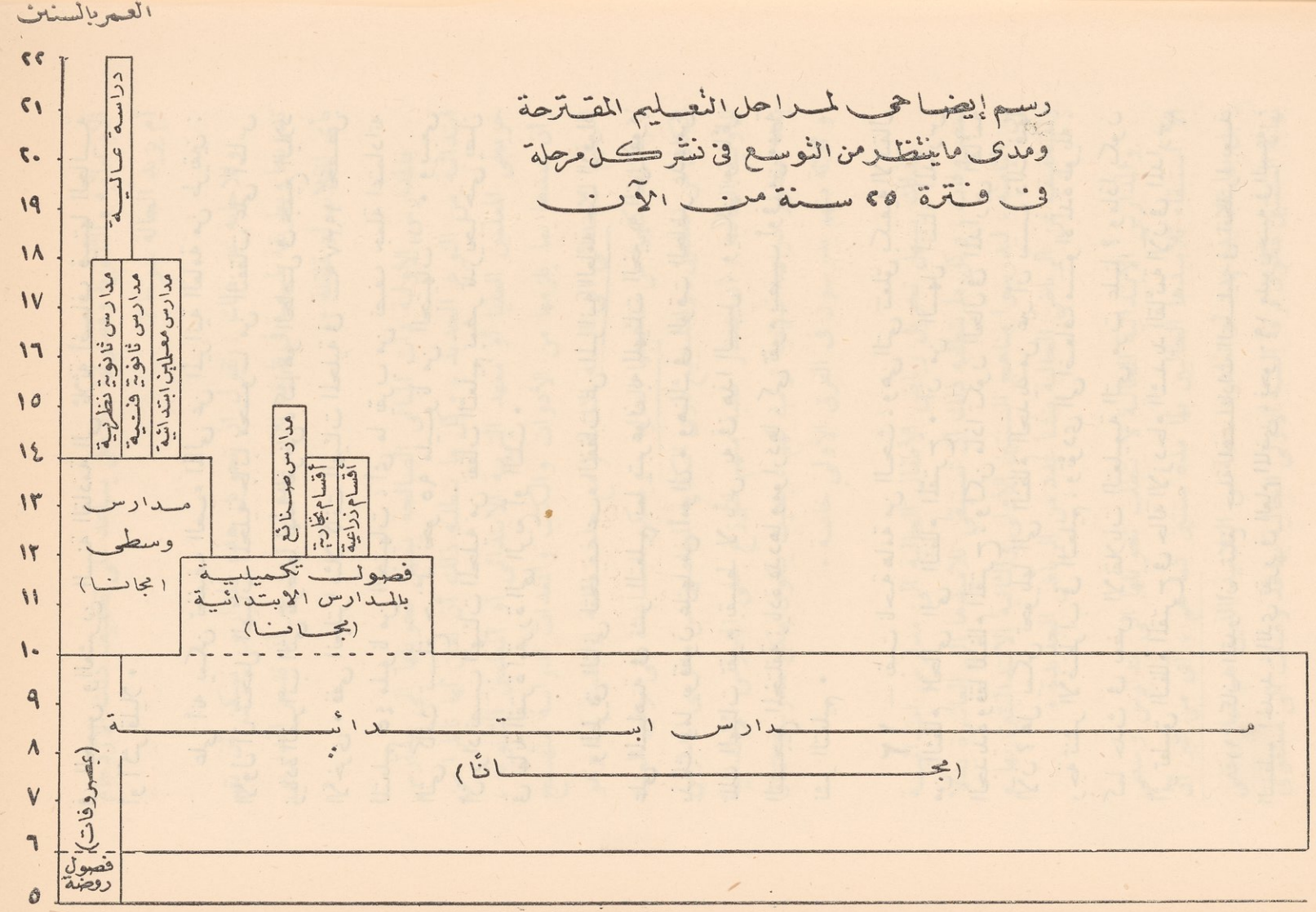
بكليات الجامعة ، ومن ارهاق المناهج الحالية المقررة للسنة التوجيهية بشعبها الثلاث للتلاميذ .

وعلى الصفحة التالية رسم ايضاحى للسلم التعليمى فى النظام المقترح ، وما يسفر عنه تنفيذ البرنامج الذى آتينا عليه من توسع فى نشر التعليم ، بكل مرحلة من مراحله ، فى الخمس والعشرين السنة القادمة .

١١ — ولا ينبغى أن يخامرنا شك فى ضخامة الجهود والنفقات اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج . فعدد الأطفال الذين يجب أن تدبر لهم أماكن فى المدارس الابتدائية الجديدة وحدها ينتظر أن يبلغ فى سنة ١٩٧٠ نحو مليونين وستمائة ألف طفل . والمدارس التى تكفى هذا العدد تحتاج الى نفقات سنوية لا تقل عن ٢٦ مليونا من الجنيهات ، على أساس أن التلميذ الواحد يكلف نحو عشرة جنيهات فى السنة ، وهذا عدا تكاليف الانشاء والتأسيس . واذا قدرنا أن مراحل التعليم الأخرى ، من وسطى وثانوية وفنية وعالية ، ستحتاج الى نحو ثمانية ملايين أخرى فى السنة ، كان من الواجب أن تبلغ جملة اعتمادات التعليم السنوية فى الميزانية حينئذ نحو ٣٤ مليونا من الجنيهات .

وقد يبدو أن هذا سيكون فوق طاقتنا ، ولكن البرنامج المقترح يمثل الحد الأدنى من التعليم الذى يحقق المبادىء الديمقراطية ، ويجعل من مصر أمة متعلمة بالمعنى الصحيح . ولما كان التعليم من أهم الدعامات التى تقوم عليها عظمة الأمة ونهضتها ، فمن الواجب ألا ندخر وسعا فى تذليل الصعوبات التى تصادفنا فى سبيل تعميم القدر اللازم منه لحياة الفرد فى المجتمع الحديث . على أن موارد مصر المالية تنمو نموا مطردا ، بحيث لا ينبغى أن يهولنا توقع بلوغ نفقات التعليم ٣٤ مليون جنيه فى سنة ١٩٧٠ . وقد زادت ميزانية وزارة المعارف فى السنوات الخمس الأخيرة من أربعة مليونات ونصف الى ما يقرب من عشرة ملايين من الجنيهات ، فليس من المغالاة أن تتطلع الى زيادة اعتمادات التعليم

رسم إيضاحى لمراحل التعليم المقترحة ومدى ماينتظر من التوسع فى تشكل مرحلة فى فترة ٢٥ سنة من الآن



فى الخمس والعشرين السنة القادمة الى ثلاثة أضعاف قيمتها الحالية أو أكثر قليلا .

على أنه يمكن تخفيف العبء المالى عن الميزانية العامة من طريقين : الأول أن تتحمل الهيئات المحلية جانبا محسوسا من النفقات على أساس زيادة الضرائب التى تفرضها لهذا الغرض ، كما هو الحاصل فى جميع البلاد الأخرى . ففى انجلترا مثلا كانت الهيئات المحلية فى سنة ١٩٣٧ تخصص للتعليم ٤٥ مليونا من الجنيهات ، أى ما يقرب من نصف جملة اعتماداته التى كانت تبلغ حينئذ نحو ٩٥ مليونا من الجنيهات[1] . وينبغى أن يزاد نصيب الهيئات المحلية من نفقات التعليم بمصر تدريجيا حتى يصل فى نهاية الفترة المقررة الى الربع أو الثلث .

والطريق الثانى لتخفيف عبء النفقات عن الميزانية العامة حث الأفراد على المساهمة فى نشر التعليم بما يتبرعون به للهيئات الخيرية التى تقوم بذلك وما يوقفون عليها من أموال . وهناك فى الوقت الحاضر عدد من تلك الهيئات تقوم بقسط لا بأس به فى هذا السبيل ، ويمكن بوسائل التشجيع المختلفة زيادة عددها ومواردها ، كى تقوم بنصيب أوفى من مهمة نشر التعليم .

١٢ — بقيت ناحية هامة من البحث ، وهى التى تتعلق بكيفية الانتقال من النظام الحالى الى النظام المقترح . ان من السهل انشاء المدارس الجديدة وفقا للنظام المقترح ، ولكن ماذا تكون الحال فى المدارس القائمة الآن ؟ هل يمكن تحويلها الى النظام الجديد من غير أن يسبب ذلك فيها رجة تنشر الاضطراب فى التعليم ، وتؤدى الى اضعاف مستواه لمدة طويلة ، كما حدث فى بعض الانقلابات التعليمية التى مرت علينا ؟ وماذا يكون أثر تطبيق النظام المقترح فى حالة الازدحام الشديد القائمة الآن فى المدارس

(١) كان المقدر أن تبلغ جملة اعتمادات التعليم فى انجلترا بعد التنظيم الجديد ، الذى تقرر فى العام الماضى ، نحو ١٩٠ مليون جنيه فى السنة .

الابتدائية والثانوية وفصولها — هل يساعد على تخفيف ذلك الازدحام أم يزيد الحالة سوءا ؟

وللاجابة عن ذلك ، نقول ان تحويل هذه المدارس يمكن أن يتم تدريجا وبطريقة طبيعية فى ظرف ثلاث سنوات ، من غير أن تشعر المدارس بأى انقلاب أو قلقلة .

فالمدارس الأولية ذات المبانى الصالحة يسهل تحويلها الى مدارس ابتدائية من النوع الجديد ، وكل ما يتطلبه ذلك أن نعين لها ناظرا من خريجى المعلمين العليا أو معهد التربية الابتدائى أو المعلمين الثانوية ، وأن نمدها بما يلزمها من الأدوات والكتب والمعدات لدراسة منهج التعليم الابتدائى الى السنة الثانية (مع حذف اللغة الأجنبية) ، وهو لا يختلف كثيرا عن مناهجها الحالية . ويمكن للمساعدة على توفير العدد الكافى من المعلمين ، ولتشجيع ذوى الكفاية المخلصين من مدرسى المدارس الأولية الحالية ، أن نختار نخبة منهم لتوزع على المدارس الابتدائية بعد حضور دراسة صيفية ترتب لهم ، بحيث يكون بكل مدرسة اثنان أو ثلاثة منهم يدرسون فى الفرق الأولى خاصة .

كذلك يسهل تحويل رياض الأطفال الحالية الى مدارس ابتدائية بمصروفات ، وكل ما يتطلبه ذلك أن تستبقى تلاميذها الى العاشرة بدلا من الثامنة ، ليدرسوا مناهج السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين بها . وللتخفيف عن الرياض الحالية ينشأ عدد من الرياض الجديدة .

والمدارس الابتدائية الحالية لا يتطلب تحويلها الى مدارس وسطى الا استبقاء تلاميذها الحاليين بها مدة سنتين كما هم ، أى من غير أن يقبل بها تلاميذ جدد أو تغادرها دفعة من التلاميذ الذين هم بها . ففى نهاية السنتين تكون فرقة السنة الأولى الحالية بها قد وصلت الى مستوى

السنة الثالثة الابتدائية على النظام الحالى ، أى السنة الأولى من المدرسة الوسطى الجديدة ؛ وتكون فرقة السنة الرابعة قد وصلت الى مستوى السنة الثانية الثانوية على النظام الحالى ، أى السنة الرابعة من المدرسة الوسطى .

ومدرسو المدارس الابتدائية الحاليون — من خريجى المعلمين العليا أو معهد التربية الابتـدائى أو دار العلوم — صالحون كل الصلاحية للتدريس الى مستوى السنة الثانية الثانوية . أما المبانى فالكثير منها صالح ، وغير الصالح نستبدل به مبانى أخرى تدريجا . وكل ما يلزم المبانى الصالحة انشاء معمل للعلوم يتابع به التلاميذ دراسة مادة العلوم العامة ، الى نهاية المرحلة الوسطى كما هو حادث الآن بالمدرسة النموذجية الثانوية بالقبة .

وأما المدارس الثانوية الحالية ، فتبقى معظمها مدارس ثانوية على النظام الجديد ، بعد حذف السنتين الأولى والثانية منها ، واضافة سنة رابعة الى الثلاث السنوات الأخرى .

ولا شك فى أن هذا وصف عام ، يحتاج تطبيقه على المدارس المختلفة الى كثير من التصرف ؛ ولكنه يكفى لأن يبين أن الانتقال الى النظام المقترح يمكن أن يتم من غير أن يحدث أى اضطراب فى سير التعليم . بل على العكس من ذلك ، اذا أنعمنا النظر نجد أن تطبيق ذلك النظام فى الظروف القائمة الآن يساعد على تخفيف ازدحام المدارس الى حد بعيد ، وبذلك يزيل كثيرا من الاضطراب الشائع فى التعليم . ولعله ليس من المغالاة أن نقول انه يبدو من المتعذر تخفيف ذلك الازدحام تخفيفا محسوسا فى الظروف الحالية الا من طريق تنفيذ نظام كالنظام المقترح . لأن الازدحام أشد ما يكون بالمدارس الثانوية والابتدائية ، ومن المتعذر فى الوقت الحاضر وجود مبان تصلح لانشاء مدارس ثانوية أو ابتدائية جديدة من النوع الحالى ، للتخفيف عن المدارس الحالية ، ولقبول العدد اللازم قبوله من

التلاميذ المستجدين . ومن الأدلة على ذلك الصعوبة التى لاقتها الوزارة فى انشاء مدرسة البنات الثانوية فى حى العباسية ، اذ أنه بعد أن تقرر انشاؤها وعينت لها ناظرة ومعلمون ومعلمات ، تعذر وجود مبنى لها ، ووقف الأمر عند ذلك ، ولا تزال الناظرة والمعلمات باقيات بديوان الوزارة الى أن يوجد للمدرسة مكان . وكذلك أرادت الوزارة منذ بضع سنين انشاء مدرسة ابتدائية بحى الدرب الأحمر ، وأعلنت مرارا عن تأجير مبنى لها ، ولكنه تعذر وجود المبنى الصالح ، الى أن رأت الوزارة أخيرا تحويل مدرسة أولية بذلك الحى الى مدرسة ابتدائية تحمل اسم المغفور له الدكتور ماهر باشا .

كذلك ليس من المستطاع ، وليس من المرغوب فيه ، انشاء فصول جديدة بالمدارس الابتدائية أو الثانوية الحالية — الا فى القليل منها . لأن مبانى معظم المدارس لا تتسع لفصول جديدة ، ولأن انشاء هذه الفصول الجديدة بالمدارس المزدحمة يؤدى الى زيادة ازدحامها . واذا كنا نشكو من أن الكثير من المدارس الثانوية قد زاد عدد التلاميذ بها الى أكثر من ألف ، وأصبح من المتعذر على الناظر ومعاونيه الاشراف الصحيح عليهم ، فليس من المعقول أن ننشىء بها فصولا جديدة لقبول تلاميذ اضافيين ، أو حتى لتتسع للعدد الحالى من التلاميذ .

والواقع أننا اذا لم نلجأ الى تنفيذ نظام كالنظام المقترح فى هذه المذكرة ، فان المدارس الثانوية سيتعذر عليها قبول تلاميذ مستجدين فى العام القادم ، الا عن طريق زيادة اكتظاظ الفصول والمدارس عما وصلت اليه الآن من حالة عمت الشكوى منها .

أما النظام المقترح ، فان تطبيقه هذا العام يؤدى الى نقل السنة الأولى الثانوية من المدارس الثانوية الى المدارس الابتدائية ، فيصبح من الممكن توزيع تلاميذ الفرق الأربع الباقية بالمدارس الثانوية على المبانى التى كانت مخصصة للفرق الخمس . وفى الوقت نفسه تنقل السنة الأولى

الابتدائية وبعض فصول السنة الثانية على الأقل الى المدارس الابتدائية الجديدة ، فيخف الزحام فى المدارس الابتدائية الحالية بالرغم من انشاء فرقة السنة الأولى الثانوية بها .

وأما المدارس الابتدائية الجديدة ، فتدبير مبانيها أسهل كثيرا من تدبير مبانى المدارس الثانوية أو الابتدائية الحالية . فالمدارس الجديدة — التى تهيأ لأطفال من سن ٦ الى سن ١٠ — لا تحتاج الى مبان ضخمة ، ولا الى معامل ، ولا الى معدات كثيرة معقدة . ومن السهل أن يحول عدد كبير من المدارس الأولية الحالية الى مدارس ابتدائية من النوع الجديد كما سبق القول ، بالاضافة الى ما يمكن استئجاره أو انشاؤه من مبان بسيطة ملائمة لهذه المرحلة . وحتى اذا لم يتيسر ايجاد مبان جديدة لها ، فان تحويل نحو مائة مدرسة أولية الى مدارس ابتدائية جديدة ، لن يؤثر تأثيرا محسوسا فى التعليم الأولى والالزامى الذى تعد مدارسه بالألوف .

من هذا يتبين أن النظام التعليمى المقترح لا يقتصر على تحقيق سياسة دائمة رشيدة ، تتفق مع الاتجاهات الاجتماعية والتعليمية الحديثة ، بل ان تنفيذه فى الظروف الحاضرة يفتح لنا الطريق فوق ذلك لحل أزمة تبدو مستعصية الحل ، وتهدد التعليم الابتدائى والثانوى بالتدهور والانحطاط لمدة طويلة . وأكرر القول أنه لا شك فى أن صعوبات كثيرة ستقابلنا عندما نبدأ فى تطبيق ذلك النظام عمليا ؛ ولكن متى كنا مطمئنين الى سلامة الطريق ، فان الصعوبات لا ينبغى الا أن تحفزنا للعمل الجدى على تذليلها . ولا شك فى أن تذليلها مستطاع متى توافر الايمان بالسياسة المقترحة ، والعزم الصادق على تنفيذها .

— ٤ —

مركز مصر الثقافى فى الوقت الحاضر

لعل من المفيد أن أبدأ هذا الحديث عن مركز مصر الثقافى فى الوقت الحاضر بتحديد معنى الثقافة ، لأنها من الألفاظ التى شاع استعمالها فى السنين الأخيرة استعمالا غامضا ينقصه التحديد • ففى بعض المناسبات ، مثلا ، يبدو أنها تستعمل بمعنى العلم أو التعليم ؛ ولكن الثقافة فى الواقع أوسع من ذلك • فثقافة أية أمة تشمل مجموع الأفكار ، والعقائد ، والمقاييس الخلقية والأدبية والفنية ، التى تسود فيها ، والتى يتجلى أثرها فى نظمها ، وقوانينها ، وأساليب معيشتها • وبعبارة أخرى تشمل الثقافة كل عناصر التراث الفكرى والروحى ، الذى يتجمع للأمة على مر الأزمان ، وينتقل فيها من جيل الى جيل •

ويصح أن نقول ان وسيلة انتقال هذا التراث هى التعليم • ولكنا فى هذه الحالة نستعمل لفظ « التعليم » بمعنى واسع ، لا يقف عند التعليم المدرسى ، بل يشمل كل وسائل الاتصال العقلى • فالمطابع ، والمنابر ، وأجهزة الاذاعة ، والمتاحف ، والمعارض ، ودور التمثيل والسينما ، وسائر ميادين الاتصال الشخصى بين الناس فى حياتهم اليومية — كل هذه من وسائل ايصال التراث الثقافى الى عقول الأفراد ، وهى لذلك من وسائل التعليم بأوسع معانيه •

وظاهر من هذا أن ميدان البحث فى هذا الموضوع واسع • ولن أحاول اليوم أن أعالج جميع نواحيه ، بل سأقتصر على مشكلة أو مشكلتين من المشكلات الثقافية الرئيسية التى تواجهنا •

والثقافة ، اذ تنتقل من جيل الى جيل ، قابلة للتطور ، كالكائن الحى • فأحيانا تنمو وتتقدم ، وأحيانا تضعف وتضمحل ، وقد تأتى عليها عصور

تركد فيها وتجمد . ولعل أهم شرط للتقدم الثقافى الثابت فى الأمة انطلاق روح البحث الحر فيها . يقول الفيلسوف الاجتماعى الانجليزى بيجوت (Bagehot) ان أول طور فى حياة كل أمة هو طور تسيطر عليه العادات والتقاليد ، مستندة الى أحكام دينية لا يتطرق اليها الشك ؛ وهو طور قد تتخلله مناقشات واسعة المدى فى التفاصيل ، ولكن المناقشة لا تمس الأسس والأصول قط . وكل طور من أطوار التقدم فى حياة الأمم يبدأ بعهد يتميز بمناقشة الأصول والمبادىء ، والبحث فى التقاليد الفكرية والخلقية بحثا قائما على الشك[1] .

ومتى أفسح المجال للتفكير الحر ، فان الأفكار والآراء التى تصدر عن أحد قادة الفكر فى الأمة تنطلق ، فتلتقى بأفكار غيره ، وتعززها أو تتعارض معها ، وتؤثر فيها أو تتأثر بها ، وينتهى الأمر الى أن يخرج من صراع الأفكار والمؤثرات رأى صالح للبقاء ، يصبح جزءا من التراث الثقافى للأمة .

ولا تقتصر أسباب التجديد الثقافى على العوامل الداخلية فى كل أمة ، بل كثيرا ما تأتى الأفكار من الخارج ، نتيجة لاتصال الأمم بعضها ببعض ، بسبب الغزو ، أو التجارة ،أو الاستكشاف ، وفى العصور الحديثة بسبب ارتقاء وسائل الاتصال وسهولتها . ففى مثل هذه الظروف ، يسهل انتقال الأفكار الجديدة من أمة الى أمة ، فتدخل فى ميدان الصراع مع الأفكار التى نبتت فى الداخل ، وتنازعها البقاء . وبهذه الطريقة تندمج فى التراث الثقافى عناصر مقتبسة من ثقافات أجنبية . ولكن يشترط لاندماج هذه العناصر اندماجا دائما أن تكون ملائمة لطبيعة الأمة العقلية ، قابلة للامتزاج بثقافتها الأصلية .

وقد يحدث هذا الاقتباس الثقافى على نطاق واسع ، فتأخذ ثقافة الأمة اتجاها جديدا . وليس فى هذا ضير عليها ، طالما أن التحول يقع على صورة

---

(١) يراجع كتاب :
Wm. McDougall : « The Group Mind », Ch. XIX.

تطور تدريجى ، يتيح الفرصة لهضم العناصر الثقافية الجديدة بالكيفية التى مر وصفها ، فتصبح جزءا من النسيج العقلى للأمة • وقد حدث هذا فى تاريخ الأمم كافة ، ولعل الجزء الأكبر من ثقافة كل أمة متقدمة فى المدنية — كما يقول وليم مكدوجال — قد حصلته من طريق قبول أفكار وعقائد جاءتها من خارج حدودها ، ومحاكاة الأنظمة والعادات والفنون من نماذج أجنبية •

أما الخطر كل الخطر فهو فى الانقلابات الثقافية التى ترمى الى احلال ثقافة محل ثقافة مختلفة عنها كل الاختلاف ، كما يحدث اذا حاولت أمة مستعمرة فرض ثقافتها على أمة أخرى ، أو اذا رأت هيئة أو جماعة فى الأمة أن تفرض عليها ، دفعة واحدة ، ثقافة أجنبية بدلا من ثقافتها القومية ، بدافع الاعجاب بتلك الثقافة الأجنبية ، والايمان بما يؤدى اليه التحول اليها من تقدم سريع • ففى مثل هذه الحالة تنقطع صلة الحاضر بالماضى ، وتمر الأمة بمرحلة تتعرض فيها شخصيتها للضياع ، ووحدتها الاجتماعية للتفكك • فالتقاليد عنصر أساسى من عناصر الثبات والتماسك فى الأمم ، والاندفاع فى التجديد ، اذا أدى الى انعدام الاتصال والاستمرار ، لا يقل خطرا عن الجمود • أما التقدم الحقيقى الثابت الأثر ، فيكون حيث يوجد توازن معقول بين قوى التجديد وقوى المحافظة •

وقد وصف كاتب روسى عقلية أمته فى عهد القياصرة ، فجاء وصفه تصويرا حيا لحالة الأمة التى تعيش فى ظل ثقافة مستعارة ، لم تشترك فى انتاجها • قال :

« اننا كالأطفال غير الشرعيين ، ليس لنا تراث نحرص عليه ، ولا تربطنا رابطة بالرجال الذين عاشوا من قبلنا • ولذلك فان عقولنا لا تعى شيئا من دروس الماضى ، وكل منا عليه أن يجمع من جديد خيوط علاقاته المقطعة • فالأمور التى أصبحت عند الأمم الأخرى أمورا عادية غريزية ، يجب أن تدق فى أذهاننا بضربات المطارق • ان ذاكرتنا لا تذهب الى

أبعد من الأمس ؛ فنحن نشبه أن نكون غرباء عن أنفسنا ، ونسير فى شؤوننا بطريقة غريبة ، فكلما خطونا خطوة الى الأمام ، اختفت اللحظة السابقة اختفاء نهائيا • وهذه هى النتيجة الطبيعية لثقافة تقوم على عناصر مستعارة ، وعلى التقليد • فنحن لا نسير فى طريق للترقى يبدأ من داخل أنفسنا ، ولذلك لا تتقدم تقدما طبيعيا • كل فكرة جديدة تدخل عقولنا تطرد الأفكار التى سبقتها ، وتمحو آثارها ، لأنها لم تتولد منها ، بل جاءتنا من حيث لا يعلم الا الله • وما دمنا لا نستقبل الا أفكارا جاهزة مهيأة ، فانه لا تتكون فى رؤوسنا تلك المسالك الثابتة ، التى تجعل الترقى التدريجى ممكنا • فنحن ننمو ولكنا لا ننضج ؛ ونسير الى الأمام ولكن فى خط لا اتجاه له • ونحن كالأطفال الذين لم يتعلموا فى صغرهم أن يعتمدوا فى تفكيرهم على أنفسهم : فعندما يصلون الى مرحلة النضج ، يتضح أنه ليس فى عقولهم شىء يصح أن ينسب اليهم ، وكل ما يعرفونه لا يصل غوره الى أبعد من السطح ؛ فكأن أرواحهم تقع خارجهم • هذه هى حالنا ؛ ومن السهل أن ندرك أن هذا المصير الغريب لأمة لم تستطع أن تربط أفكارها فى سلسلة تكونت على مهل ، ولم تشترك فى النشوء العام للروح الانسانية الا من طريق التقليد الأعمى السطحى — وهو تقليد يخفق فى كثير من الأحيان فى تحقيق غايته — من السهل أن ندرك أن مثل هذا المصير لابد أن يكون له تأثير قوى فى عقلية كل فرد من أفراد الأمة • ولذلك تجد أننا جميعا تنقصنا الثقة بالنفس ، والطريقة القويمة فى التفكير ، والمنطق المحدود • فان من الأمور الطبيعية أن يشعر الانسان بفجوة حوله ، اذا لم يجد وسيلة يتمكن بها من أن يربط نفسه بالماضى والمستقبل • ولا غرو ، فى هذه الحالة ، أن ينعدم فيه الثبات والثقة بالنفس ؛ فمتى حرم المرء من التوجيه الذى يستمده من الشعور بالاستمرار ، يصبح فى هذا العالم كالريشة فى مهب الريح »[1] •

---

(١) نقلا عن كتاب :

Ginsberg : « The Psychology of Society », Ch. VII.

هناك اذن طريقتان لاقتباس الثقافة ، يصح أن نسميهما طريقة « الادماج » وطريقة « الاحلال » • ومصر قد دخلت منذ أوائل القرن الماضى فى طور من أطوار التحول الثقافى ، ولكنها لم تتبع فى ذلك احدى هاتين الطريقتين خالصة ، وانما عمدت الى حل وسط ، فاختارت طريق «الازدواج الثقافى» • وقد وقاها هذا الازدواج بعض أذى طريقة الاحلال ، ولكنه لم يجنبها الأذى كله • ثم انه قد خلق لها مشاكل خاصة لا تزال تعانيها حتى اليوم •

كانت ثقافة مصر ، منذ الفتح العربى الى أول عهد محمد على ، ثقافة عربية ، ذات صبغة دينية اسلامية • وقد ازدهرت هذه الثقافة فى عهود مختلفة ، وكان أهم مراكزها فى القرون الأخيرة الجامع الأزهر ، وفروعه الممتدة بالمساجد فى كثير من مدن مصر • وكانت تدرس به ، فى عهد ازدهاره ، علوم اللغة والدين وبعض العلوم المدنية ، وتتبع فى دراستها الأساليب التى كانت سائدة فى تلك العصور فى الشرق والغرب على السواء • ولكن معاهد التعليم فى أوروبا تطورت تطورا طبيعيا بطيئا مع الزمن ، فوسعت من دائرة دراساتها ، وجددت فى علومها ، وعدلت من أساليبها • أما فى مصر فقد وقفت الحركة الثقافية منذ الفتح العثمانى ، ودخل التعليم فى الأزهر فى دور ركود وتأخر ، انتهى الى المباعدة بينه وبين الحياة فى العالم الحديث • فضعفت فيه الدراسات المدنية الى حد يقرب من الزوال ، واستمرت الدراسات اللغوية والدينية منصبة على ما ألف فى القرون الوسطى • وبقيت الحال على ذلك الى أوائل عهد محمد على ، بالرغم من تلك الهزة العنيفة التى أصابت المصريين على يد الحملة الفرنسية •

على أنه كان لتلك الحملة وأحداثها أثر عميق فى نفوس فئة من المفكرين ، الذين بدأوا يتساءلون عن سر ضعف مصر ، وقوة تلك الأمة الأوربية التى اصطدمت بها لأول مرة فى التاريخ الحديث ؛ وانتهى بهم التفكير الى الانتقاض على القديم ، والاتجاه الى التجديد على أسس

غربية • وكان من هذه الفئة ذلك الجندى الطموح ، محمد على ، الذى آل اليه عرش مصر بعد قليل •

فلما استتب الأمر لهذا الرجل العظيم ، شرع ينظم الدولة على الأسس التى كانت تقوم عليها الدول الغربية ، ويقتبس الأنظمة الادارية والاقتصادية والحربية الأوربية • وهنا شعر بالحاجة الى رجال متعلمين من أهل البلاد يستطيعون القيام بلأعمال الفنية فى الجيش والمصالح المدنية • ولم يكن التعليم فى الأزهر مما يعين على اعداد هذا الصنف من الرجال ؛ ولعل محمد على يئس من امكان اصلاحه وتوجيهه فى اتجاهات حديثه ، تساعده على تحقيق أغراضه ؛ أو لعله أشفق من بطء عملية الاصلاح التدريجى — وقد كان يتعجل النهضة • فتحول عن الأزهر الى معاهد التعليم الغربية ، يرسل اليها البعوث للدراسة فى مختلف العلوم والفنون ، ثم يشرع فى محاكاتها فى بلاده • وهكذا نشأ ما يسمى نظام « التعليم الحديث » فى مصر •

ولم يكن يقصد من هذا النظام فى الأصل نشر التعليم بين طبقات الأمة ، بل كان مجرد أداة لاعداد الموظفين والفنيين اللازمين لتسيير الأعمال فى دولة حديثة • ومن مظاهر ذلك أن انشاءه بدأ من القمة ؛ فكأن أول ما أنشأه محمد على المدارس الخصوصية العالية التى تسد حاجته العاجلة الى الفنيين • وكان يختار الطلبة لهذه المدارس فى أول الأمر من المعاهد القديمة ؛ ثم رأى أنه لابد لهؤلاء الطلبة من التزود بقدر كاف من التعليم الحديث قبل التحاقهم بتلك المدارس ، فأنشأ مدرسة تجهيزية (ثانوية) على نمط مدارس الليسيه الفرنسية ؛ ثم شرع فى انشاء المدارس الابتدائية ، لتكون منها قاعدة الهرم • فالتعليم الابتدائى كان مجرد اعداد للتعليم الثانوى ، والتعليم الثانوى مجرد اعداد للتعليم الخاص ؛ ومن الطبيعى ، اذن أن يكون افتتاح كل نوع من المدارس بقدر حاجة الحكومة اليه • وقد تردد محمد على فترة بين هذا الاتجاه وبين التوسع فى نشر التعليم الابتدائى ، وزاد عدد المدارس الابتدائية فى أواخر حكمه الى

٥٠ مدرسة • ولكن سرعان ما أغلق معظم هذه المدارس ، وعادت الحكومة الى قصر هذا التعليم على ما يسد حاجة التعليم الثانوى •

أما الأزهر والمساجد الأخرى المنبثة فى أنحاء البلاد ، والكتاتيب الأهلية التى كانت تغذيها ، فقد أبقى عليها محمد على ، لتسير سيرتها الأولى فى نشر التعليم الدينى •

وهكذا وجد فى مصر نظامان تعليميان منفصلان ، يعيشان جنبا الى جنب • أحدهما يتصل بروح الأمة وتاريخها وجهودها الثقافية الماضية ، ولكنه يعيش فى عزلة عن تيارات الحياة الحديثة ، وينظر الى الوراء ليستمد من الماضى سبب وجوده ، ومادته ، وأساليبه ، ونظمه • والثانى يتطلع الى المستقبل ، ولكنه نظام مفروض على الأمة ، منقطع الصلة بماضيها الثقافى والاجتماعى ، لا يمس منابع الحياة الروحية فيها ؛ نظام يقوم على ثقافة مستوردة لم تشترك العقلية المصرية فى انتاجها ، ولم تعالج ربطها بعواطفها ومثلها العليا •

ولو أنه قد قامت بين النظامين صلة قوية ، والتقت الثقافتان فى صعيد واحد لكانت هناك فرصة للمقارنة والمناقشة وصراع الأفكار ، ولأدى ذلك الى امتزاج الثقافتين فى النهاية • وقد وجد فى الواقع بين الثقافتين نوع من العلاقة فى أول الأمر ، اذ كان طلبة المدارس الخصوصية يختارون من المعاهد الدينية كما سبق القول ، كما أن الكثيرين من أعضاء البعثات الذين أوفدهم محمد على الى أوربا ، والذين وكل اليهم التدريس بالمدارس الحديثة بعد عودتهم ، كانوا من طلاب الأزهر • ولكن هذه الصلة ضعفت بعد قليل ، واستقل كل من النظامين ، وسار فى طريقه بمعزل عن الآخر •

واذا كانت الصلة بين الثقافتين ضعيفة فى معاهد التعليم ؛ فانها لم تكن تقل عن ذلك ضعفا فى المجتمع خارج تلك المعاهد • فالحياة فى مصر كانت لا تزال تحتفظ بطابعها الشرقى بالرغم من النظم التى أدخلها

محمد على ؛ والاتصال المباشر بالأجانب وبالتفكير الغربى كان مقصورا على فئة صغيرة من أعضاء البعثات وغيرهم ممن كانوا يتبوؤون مناصب تقضى بذلك الاتصال • أما سواد المصريين ، عامتهم وخاصتهم ، فقد كانوا منصرفين الى حياتهم العادية على الوجه الذى ألفوه منذ قرون ، ولم تتأثر بيئتهم الثقافية التقليدية بتلك « البدع » التى كانوا يسمعون عنها •

وكان من نتيجة هذا الازدواج الثقافى أن بدأ المتعلمون فى مصر ينقسمون الى طائفتين متباينتين فى الروح وأساليب التفكير ، مختلفتين فى نظرتهما الى الحياة ، وأن أصبحت مصر اليوم وليس لها ثقافة قومية بالمعنى الصحيح ، تربط حاضرها بماضيها ، وتحدد لها اتجاهاتها وغاياتها التى تتطلع الى تحقيقها فى المستقبل • ولسنا فى حاجة الى اعمال الفكر لندرك أن هذا الانقسام ، اذا ترك واستفحل ، لابد أن يؤدى الى اضعاف وحدة الأمة ، وشل ارادتها ، والوقوف فى سبيل تقدمها •

ان ثقافة الأمة هى العامل الأساسى فى تكييف نظمها ، وتوجيه سلوكها القومى فيما يعرض لهـا من المواقف ؛ فأمة تتنازعها ثقافتان متنافرتان هى أمة تعيش فى صراع دائم مع نفسها • ولا خلاص لمصر الا بالعمل على توحيد نظامها التعليمى ، وتهيئة الفرص لامتزاج الثقافتين اللتين تقومان فيها اليوم وتفاعلهما ، حتى تخرج منهما ثقافة موحدة ، تحمل طابع مصر ، وتترجم عن العبقرية المصرية الخالدة • وقد بدأت عملية التفاعل بين الثقافتين فعلا فى الأيام الأخيرة خارج معاهد التعليم ، بسبب اتساع مدى الاتصال المباشر فى شئون الحياة بين مصر والغرب • ولكن بقاء النظامين التعليميين منفصلين يعوق هـذا التفاعل ، ويحول دون سيره قدما الى غايته •

وليس معنى توحيد النظام التعليمى حتما توحيد المعـاهد العلمية • فتوحيد النظام لا يتنافى مع التنوع فى المعاهد والدراسات ، حيث تقوم الحاجة لهذا التنوع • ولا شك فى أن التنوع والتخصص أساس الدراسات

العالية ، ولذا كان من الطبيعى وجود جامعات وكليات ومعاهد عالية منوعة ، تعمل فى تعاون على تأدية رسالة واحدة ، كل منها من ناحية . أما الأساس الذى تقوم عليه هذه المعاهد المختلفة ، فيجب أن يكون واحدا . فلا معنى لوجود تعليم ابتدائى حديث وتعليم ابتدائى دينى ، وتعليم ثانوى حديث وتعليم ثانوى دينى ، فى بلد واحد ؛ لأن التخصص الضيق ليس له محل فى التعليم الابتدائى والثانوى ، اللذين يقصد منهما تنمية قوى التلاميذ واستعداداتهم تنمية عامة ، وتهيئة الفرص لهم كى يتصلوا بحياة البيئة التى يعيشون فيها من جميع نواحيها . يجب أن يقوم فى مصر ، اذن ، تعليم ابتدائى واحد ، وتعليم ثانوى واحد ، يعدان الجيل الناشىء للحياة فى المجتمع المصرى ، قبل أن يعداه لأن يكون طبيبا ، أو مهندسا ، أو قاضيا شرعيا ، أو معلما . أما التخصص لناحية من هذه النواحى ، والاعداد لمهنة من هذه المهن وغيرها ، فمكانهما المعاهد الخصوصية والعالية .

ولست أقول بأن يكون التعليم الابتدائى والثانوى الموحدين على غرار التعليم الذى يهيأ للشباب الآن بالمدارس الحديثة ، ولا على غرار التعليم الذى يهيأ فى الأقسام الابتدائية والثانوية بالمعاهد الدينية . فكلاهما جزئى ناقص : طالب المدرسة الثانوية ينقصه التزود الكافى من التراث العربى الاسلامى ، وطالب المعاهد الدينية ، مهما قيل عن العلوم الحديثة فيها ، يعيش فى عزلة فكرية عن العالم الحديث . ويجب أن يهيىء التعليم الموحد المنشود الفرصة للطالب كى ينهل من الموردين ، حتى ينشأ جيل يمكنه التوفيق بين الثقافتين .

ولو نظرنا فيما مر به النظامان التعليميان من تطور ، لرأينا أن الازدواج قد أضر بكل منهما . فالنظام الحديث ، وان كان قد نما على مر الزمن ، وأصبح النظام الأساسى للتعليم فى مصر بعد المرحلة الأولى ، بقى الى اليوم متأثرا بالغرض الذى قصد منه فى الأصل . فهو لا يزال فى نظر الكثرة من طلابه مجرد وسيلة للحصول على الوظائف

الحكومية أو شبه الحكومية ، أى للحصول بأية طريقة على الشهادات التى تؤهل لتلك الوظائف • وفيما عدا ذلك ، فهو لا يحرك نفوس الطلاب ، ولا يذكى فيهم حماسة ، الا فى القليل • واذا كان قد ساير حاجات الأمة المادية بعض المسايرة ، فانه لا يزال بعيدا عن سد حاجاتها الروحية ، لأنه لا يزال الى حد كبير تعليما ذا صبغة أجنبية ، تحمل ثقافة خريجيه طابع الثقافة المستعارة الذى سبقت الاشارة اليه •

وقد يقال ان العلم لا وطن له ، وان الثقافة فى العصر الحديث أصبحت ثقافة عالمية ، لا ثقافات قومية متفرقة • وهذا صحيح ؛ ولكن ليس معناه فناء شخصية الأمم المختلفة ، بل معناه أن الانتاج الثقافى لكل الأمم يصب فى بحيرة واحدة واسعة ، ويتغذى فى الوقت نفسه من ماء هذه البحيرة • وهذا لا ينفى أن انتاج كل أمة يحمل طابعها ، وطابع تاريخها وبيئتها المادية والاجتماعية ، ويعبر عن روحها ومواهبها الخاصة • ولولا هذا التنوع فى المواهب والاضافات الثقافية ، لكان تقدم العلم والثقافة أضعف كثيرا مما هو الآن • فنشوء ثقافة عالمية ليس حجة لأن تعيش أمة كمصر على هامش تلك الثقافة •

وأما الأزهر وفروعه ، فقد تقلبت طوال القرن التاسع عشر فى أدوار تأخر وازدهار ، ولكن التعليم فيها بقى على فطرته ، الى أن بدأت يد الاصلاح تمتد اليها فى أوائل القرن الحالى ؛ اذ وضعت لتنظيمها عدة قوانين متوالية ، حتى وصلت الى النظام الذى هى عليه الآن ، وهو نظام أقيم على نمط نظم المدارس والكليات الحديثة • ولست أريد أن أقلل من شأن الخطوات التى اتخذت ؛ ولكن الانسان لا يسعه ، بعد أن بدأت آثار هذا التنظيم الحديث تظهر للعيان ، الا أن يتساءل : هل كان اصلاحا حقيقيا ؟

ان الأزهر قطعة من روح مصر ؛ وقد ظل قرونا عديدة منارة للعلم والعرفان ، يسطع نورها ، لا فى مصر وحدها ، بل فى سائر بلاد العالم الاسلامى ، ويكسب مصر فى تلك البلاد نفوذا ثقافيا لا يدانى • فهو

تراث خالد ، يحرص كل غيور على مجد مصر على بقائه والاحتفاظ له بمكانته . واذا كان من الواجب أن يتطور مع روح العصر ، فانه يجب كذلك أن يحتفظ برسالته السامية ، فيجعل هدفه الأعلى على الدوام المساهمة فى تغذية تيار التقدم الروحى ، بالعمل على احياء الثقافة الاسلامية ، وتجديدها ، وتخريج العلماء القادرين على حمل لوائها . فهل ساعدت حركات اصلاح الأزهر على تحقيق كل هذا ؟ أم أنها ، وهى حركات لم تنبعث من داخل الأزهر ، ولم تقم على أساس تطور حقيقى فى ثقافته وتفكيره ، قد عنيت أكثر ما عنيت بالنظم والأوضاع ، وأدت الى ما يؤدى اليه كل نظام مفروض من الخارج ، فساعدت على اضعاف الناحية الروحية ، وحولت الأزهر عن رسالته الحقيقية ، ووجهته ، مثل المعاهد الحديثة التى قلد نظمها ، الى أن يصير معهدا لتخريج مختلف فئات الموظفين ؟

انى أعتقد أن التباعد بين النظامين التعليميين قد جعل تطورهما عقيما ، وأخرجهما عن وظيفتهما الطبيعية . فوظيفة الجامعات ليست تخريج الموظفين ، ولا توصيل قدر من المعلومات الى عقول الطلاب ، قل ذلك القدر أو كثر ، بل العمل على تنمية الثقافة والاضافة اليها ، وتوجيه مواهب أبناء الأمة الى بحث المشكلات التى تواجهها فى مختلف نواحى حياتها ، بحثا علميا يساعد على معالجتها . وينبغى أن توجه الجامعات المصرية — بما فى ذلك الجامعة الأزهرية — كل جهودها لتحقيق هذه الأغراض . وفى سبيل ذلك ينبغى أن تعيد النظر فى أنظمتها على هذا الأساس ، وألا تعنى بالكم فى العلم ولا فى عدد الطلبة ، بل بالنوع ، حتى تحافظ على المستوى اللازم للانتاج العلمى فيها .

لقد أطلت فى الكلام على هذه المشكلة لأنها من أهم المشكلات الحيوية التى تواجه مصر فى مستهل حياتها الاستقلالية وعهد الاتصال الوثيق بينها وبين الدول العربية ، ولأنها تحتاج الى أن تواجه بكثير من الصراحة .

على أن أمامنا مشكلة ثقافية ثانية لا تقل عنها أهمية ، بل لعلها مشكلة

المشاكل فى حياتنا الثقافية والاجتماعية ؛ وهى مشكلة نشر الثقافة حتى تعم جميع طبقات الشعب • ونشر الثقافة ، كما سبق أن بينت ، ليس الوصول اليه عن طريق التعليم المدرسى وحده ، وبخاصة فى بلد لا تزال نسبة الأمية فيه تبلغ نحو ٨٠٪ ؛ بل يتعين التوسل بجهود ووسائل متنوعة لايصال الثقافة الى هذه الكثرة العظمى من أبنائه • ولكنى سأكتفى الآن بالكلام على السياسة التى يجب أن تتبع لتعميم التعليم فى مصر ، باعتبار ذلك الأساس الأول الذى يقوم عليه نشر الثقافة فى المستقبل •

وقد سبق القول بأن نظام التعليم الحديث لم يكن الغرض الأساسى منه فى أول الأمر نشر التعليم العام ، بل كان تعليما خاصا يقصد منه سد حاجة الدولة الى موظفين • وقد اختص هذا النظام بعناية ديوان المدارس الذى أنشأه محمد على فى سنة ١٨٣٧ (والذى تطور الى أن صار وزارة المعارف)• أما تعليم الشعب فقد ترك وشأنه ، مقصورا على تحفيظ القرآن — وحده أو مع تعليم القراءة والكتابة كوسيلة لحفظه — فى الكتاتيب الأهلية الملحقة بالمساجد والزوايا وأضرحة الأولياء ، وأحيانا فى بيوت الفقهاء • ولم يكن التعليم فى هذه الكتاتيب ، على ضعفه ، يشمل الا نسبة صغيرة من أبناء الأمة •

وقد بدأت عناية الحكومة بنشر التعليم بين طبقات الشعب فى عهد الخديوى اسماعيل ، واتخذت اتجاهين يتفقان مع الازدواج التعليمى ، الذى هو أساس الوضع القائم الى اليوم : الأول العمل على توسيع نطاق التعليم الابتدائى الحديث ، والثانى العناية باصلاح الكتاتيب الأهلية ورفع مستواها ، وادخالها تحت تفتيش الحكومة • ولكن الجهود التى بذلت فى هذا السبيل كانت محدودة بسبب صعوبات الحالة المالية ، وانتهى أمرها الى الاهمال •

ومنذ ذلك الحين قامت الحكومة بمحاولات متكررة فى سبيل نشر التعليم ، ووضعت مشروعات عدة لتحقيق ذلك ، كان آخرها مشروع

سنة ١٩٢٥ لتعميم التعليم الالزامى ، وهو المشروع الذى لا يزال قائما فى جوهره الى الآن .

وكان هذا المشروع يرمى الى تعميم التعليم لجميع أبناء الأمة وبناتها فى مدارس تسمى المدارس الالزامية ، أو المكاتب العامة ، مدة الدراسة بها ست سنوات — من سن السابعة الى الثالثة عشرة — وقد أنقصت فيما بعد الى خمس سنوات . وكان التعليم فى هـذه المكاتب يسير على نظام نصف اليوم ، فتتعلم طائفة من الأطفال بالمدرسة فى الصباح ، وطائفة أخرى بعد الظهر . وكان المقصود من ذلك غرضين : الأول الاقتصاد فى نفقات المبانى والأثاث وأجور المعلمين ، والثانى تمرين التلاميذ فى نصف النهار الذى لا يتلقون فيه التعليم على الأعمال الزراعية أو الصناعية التى يرغبون فى اعداد أنفسهم لها ، حتى لا يؤدى نشر التعليم الى هجر الحقول والمصانع ، وسعى الفتيان وراء الوظائف .

وقد بدأ تنفيذ هذا المشروع بدفعة قوية سنة ١٩٢٥ ، بعد أن اتفق الرأى على أن تتعاون على تنفيذه وزارة المعارف ومجالس المديريات . وقدرت لاتمام التعميم مدة تنتهى فى سنة ١٩٤٨ ، بحيث لا تحل هـذه السنة الا وتكون فى مصر مدارس ومكاتب تكفى جميع الأطفال ، ذكورا واناثا ، بين السابعة والثانية عشرة من أعمارهم .

على أنه لم تمض سنوات قليلة حتى اعترضت المشروع عقبات مالية ، كان تذليلها من الميسور لو صحت العزيمة على ذلك ؛ ولكن الحماسة للمشروع كانت قد فترت ، بتغير القائمين على التنفيذ من جهة ، وبظهور وجوه نقص خطيرة فى التعليم الالزامى من جهة أخرى ؛ فتمهل السير فى تنفيذ المشروع ، وها نحن أولاء فى سنة ١٩٤٦ وعدد الأطفال الذين يتلقون تعليم المرحلة الأولى ، من أولىٍّ والزاميٍّ وابتدائى ، لا يتجاوز المليون ، فى حين يبلغ عدد الأطفال الذين تقع أعمارهم فى حدود السن المقررة ما يقرب من ثلاثة ملايين . فما أبعدنا بعد عن الهدف !

1946

ومن جهة أخرى ، أثبتت التجربة أن نظام نصف اليوم نظام غير صالح. فالأطفال لا ينتفعون بالنصف الآخر من اليوم الذى ينقطعون فيه عن المكتب ، بل ينصرفون الى غير العلم وغير العمل ، ويصبحون عرضة لعوامل الفساد . فالانقطاع عن المكتب نصف اليوم لا يحقق غرضا نافعا . ثم هو فى الوقت نفسه لا يكاد يسمح للتلاميذ بالوقت الكافى لمحو الأمية محوا دائما ، بله تحقيق الأغراض الأخرى التى تقصد من التعليم المدرسى. ولذلك عدلت وزارة المعارف عن هذا النظام من سنة ١٩٤١ ، وشرعت فى تحويل المكاتب الالزامية الى نظام اليوم الكامل ، وحذت مجالس المديريات حذوها . وقد تم الآن تحويل جميع المكاتب التابعة للوزارة ، كما تم تحويل معظم مكاتب المجالس .

على أن هذا التحويل لا يزيل كل الاعتراضات الأساسية التى توجه الى التعليم الالزامى أو الأولى بصورته الحالية ، لأنه لم يعالج الأساس الذى يقوم عليه وجود هذا التعليم ، وهو ازدواج النظام التعليمى فى المرحلة الأولى . واذا كان الازدواج فى المراحل العالية يعوق نمو الثقافة القومية ، ويضعف وحدة الأمة ، ويقسمها الى طوائف ثقافية ، كما سبق أن أشرت اليه ، فان الازدواج فى المرحلة الأولى يؤدى فى النهاية الى تقسيم الأمة الى طبقات اجتماعية واقتصادية ، وليس هذا بأقل خطرا على كيانها ، فضلا عن أنه مناف للديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، وأنه يحرم الأمة من الانتفاع بكفايات الشطر الأكبر من أبنائها وبناتها .

وذلك لأن التفريق بين التعليم الابتدائى والتعليم الأولى أو الالزامى أساسه اختصاص فئة محدودة من الأطفال بالعناية فى المرحلة الأولى ، بقصد اعدادها للتعليم الراقى ، الذى يوصل الى المناصب الحكومية ، والمهن الحرة ذات المنزلة الاجتماعية الرفيعة ، والمراكز الرئيسية فى الانتاج الاقتصادى ؛ أما سائر أبناء الشعب وبناته فيكفيهم تعليم يزيل أميتهم ، ويمدهم بقدر من المعلومات العامة ، ويعدهم فى الوقت نفسه اعدادا عمليا لمزاولة الحرف الزراعية أو الصناعية البسيطة ، التى كان يزاولها

آباؤهم وأجدادهم من قبلهم • ومن هنا كان نظام التعليم الريفى بالصورة التى فهمت منه فى سنة ١٩٤٤ •

وليس أدل على أن جل اهتمامنا كان الى وقت قريب موجها الى التعليم الخاص ، وان عنايتنا بتعليم أبناء الشعب لم تكن جدية ، من أن نقارن بين اعتمادات فروع التعليم المختلفة فى الميزانية • فمجموع اعتمادات التعليم الأولى والالزامى فى ميزانية وزارة المعارف وميزانيات مجالس المديريات ، كان الى سنة ١٩٤٤ أقل من ٤٠٪ من جملة اعتمادات التعليم ؛ أما معظم الاعتمادات الباقية فكانت تنفق على أنواع التعليم الخاص ، الذى لا يتجاوز عدد طلابه وطالباته فى المدارس الأميرية جميعا وكليات الجامعتين ١٥٠٠٠٠ • واذا قارنا هذا بما يحدث فى البلاد الأخرى، كبيرة كانت أو صغيرة ، نجد أن اعتمادات التعليم الالزامى لا تقل فى معظمها (على حسب احصاءات مكتب التربية الدولى فى جنيف سنة ١٩٣٩) عن ثلثى جملة اعتمادات التعليم ؛ وقد كانت تصل فى بعضها — كانجلترا وايرلندة وبلغاريا واستراليا — الى ما يقرب من ثلاثة أرباع الاعتمادات ، وهذا بالرغم من أن بعض تلك البلاد قد كفلت منذ حين لجميع أطفالها تعليما عاما محترما ، فلم تعد تتحمل نفقات الانشاء لهذا التعليم •

ومن نتائج هذا التمييز الصارخ بين تعليم الكافة وتعليم الخاصة أن التعليم الأولى أو الالزامى تعليم مغلق ، لا يؤهل الأطفال الذين يتمونه للانتقال الى مراحل التعليم العالية ، مهما يكونوا عليه من الاستعداد والنبوغ • وهذا يؤدى الى حرمان هؤلاء الأطفال من فرصة عادلة للترقى فى السلم الاجتماعى والاقتصادى ، وحرمان الأمة من الانتفاع بمواهبهم التى تدفن فى المدارس الالزامية •

وقد يقال ان الطفل الذى أوتى استعدادا عاليا يستطيع أن يلتحق بالتعليم الابتدائى فى سن السابعة أو الثامنة ، وقد أصبح هذا ميسرا له بعد الغاء المصروفات من ذلك التعليم • ولكن الحقيقة أن تقرير مجانية

التعليم الابتدائى فى سنة ١٩٤٤ لم تكن له الا قيمة رمزية • ان تقرير مجانية أى نوع من أنواع التعليم لا تفهم الا على أساس وجود الأماكن الكافية لجميع الراغبين فيه • ولكن عدد التلاميذ الذين كانت تتسع لهم المدارس الابتدائية فى القطر فى سنة ١٩٤٤ ، من أميرية وحرة ، لم يكن يتجاوز ١٣٠٠٠٠ تلميذ وتلميذة ، أى أقل من ٥٪ من جملة عدد من هم فى سن التعليم • ولما كان كل والد ، اذا خير بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى يفضل لابنه التعليم الأرقى بطبيعة الحال ، فان التزاحم على دخول المدارس الابتدائية كان ، ولا يزال ، شديدا • ولو كانت هناك وسيلة للموازنة بين استعدادات الأطفال المتقدمين لدخول تلك المدارس ، واختيار أحسنهم استعدادا ، لصح القول بأن ميزة التعليم الأرقى تعطى لمن يستحقها من الأطفال • ولكن الحكم على الاستعدادات حكما صحيحا فى تلك السن المبكرة ، وفى بدء عهد الطفل بالتعليم ، ليس من الأمور اليسيرة • والكثير من الأطفال لا تتجلى دلائل استعدادهم الا بعد أن يقطعوا فى التعليم عدة سنوات • وعلى كل حال فان من المحقق أن أى امتحان يجرى على الأطفال فى سن القبول بالمدارس الابتدائية لا يمكن أن يعتمد عليه اعتمادا جديا فى الحكم على مدى استعدادهم للدراسة الراقية ؛ وقد يتفوق فى الامتحان أقل الأطفال استعدادا ، لأسباب يعرفها كل مشتغل بالتعليم •

من هذا يتبين أن ازدواج التعليم فى المرحلة الأولى مناف لمصلحة الأمة ولأبسط مبادىء العدالة الاجتماعية ، وهو مبدأ تكافؤ الفرص • وليس معنى هذا المبدأ تساوى الأفراد فى التعليم الى نهاية حياتهم ، وانما معناه اعطاء الجميع فرصة واحدة للوصول الى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم • وهذا يستلزم اشتراك جميع الأطفال فى تعليم واحد ، الى أن يبلغوا السن التى يمكن أن تتبين فيها استعداداتهم بصورة واضحة ، ويتسنى توجيههم فى التعليم بعد ذلك على أساس تلك الاستعدادات •

والواقع أن التفريق بين التعليم الابتدائى والتعليم الأولى أو الالزامى

كان مفهوما على أساس أن الأول تعليم الخاصة والثانى تعليم الكافة . ولكن الغاء المصروفات من التعليم الابتدائى معناه أننا أصبحنا نعتبره تعليم الكافة . واذن فلم يعد هناك محل لبقاء تعليمين متفاوتين لتحقيق غرض واحد ؛ ويتعين ادماج التعليمين فى تعليم واحد ، ووضع برنامج عملى لتعميم هذا التعليم الموحد فى فترة معقولة ، تحـدد على أساس دراسة موارد البلاد المالية والانشائية .

هذا هو الهدف الأساسى الذى يجب أن توجه وزارة المعارف جهودها لتحقيقه ، والذى يجب أن تخضع له جميع الأغراض التعليمية الأخرى فى هذه المرحلة من حياة مصر . لأن الأمة لا تعد أمة راقية ، ولا تتفتح أمامها سبل التقدم الوطيد ، بأن تكون فيها فئة مثقفة ، مهما علت ثقافة هذه الفئة ، بل بأن تكون أمة مثقفة .

— ٥ —

مذكرة عن مشروعات تنظيم التعليم العام

من سنة ١٩٤٥ إلى سنة ١٩٤٧

١ — تقدمت الوزارة الى المجلس الأعلى للتعليم فى دورته الثالثة ، التى عقدت فى شهر ديسمبر سنة ١٩٤٥ ، بالمشروع المرافق لهذا ، الذى استقر عليه رأيها فيما يتعلق بتنظيم التعليم العام[1] . وهو مشروع لم يوضع ارتجالا ، بل جاء وليد دراسة طويلة ، بدأت فى هيئة البحوث الفنية فى سنة ١٩٤٠ ، واستمرت منذ تلك السنة بلا انقطاع . وقد تشعبت تلك الدراسة حينا ما ، واتخذت اتجاهات مختلفة ، ثم عادت تلك الاتجاهات جميعا الى الالتقاء فى السياسة التى انتهت اليها الوزارة .

وقد قام المشروع على أساس الاتجاه الى توحيد المرحلة الأولى من مراحل التعليم لجميع أبناء الأمة ، والنهوض بالتعليم فى هذه المرحلة ، بحيث يصبح كفيلا بأن ينمى مواهب الأطفال ، ويهيئهم ليكونوا مواطنين صالحين للحياة فى البيئة التى يعيشون فيها ، كما يهيىء ذوى الاستعداد منهم للمضى فى التعليم الى أرقى درجاته .

وتحقيقا لذلك رأت الوزارة أن تكون مدة التعليم الأولى الالزامى ست سنوات على نظام اليوم الكامل ، من سن السادسة الى الثانية عشرة ، حتى يتسنى الوصول بهذا التعليم الى مستوى لا يقل عن مستوى التعليم الابتدائى الحالى فيما عدا اللغة الأجنبية .

والى أن يبلغ التعليم الأولى هذا المستوى رأت الوزارة الاحتفاظ

(١) يجد القارىء نص التقرير الخاص بهذا المشروع فى الملحق رقم ٣ المنشور فى آخر هذا القسم .

بالتعليم الابتدائى ، حتى لا تحرم البلاد من تعليم جيد قائم ؛ على أن يعقد فى نهاية المرحلة الأولى امتحان واحد ، يتقدم اليه تلاميذ المدارس الابتدائية والأولية ، ويؤهل الناجحين فيه للالتحاق بالمدارس الثانوية • وتوضع فى هذا الامتحان ورقة خاصة اضافية فى اللغة العربية ، للطلبة الذين لا يؤدون الامتحان فى اللغة الانجليزية •

وقد اشتمل المشروع الذى تقدمت به الوزارة على برنامج واف مفصل لتعميم التعليم فى هذه المرحلة فى مدة عشرين أو خمس وعشرين سنة ، وعلى اقتراحات تتعلق بخطط الدراسة ، وانشاء المبانى ، واعداد المعلمين ، وتنظيم الاشراف على التعليم •

أما فى المرحلة الثانية من مراحل التعليم ، فقد قام المشروع على أساس تنويع الدراسة فيها بحيث تلائم مختلف الاستعدادات والميول التى تتكشف وتبرز فى أثناء هذه المرحلة • وبناء على هذا ضمنت الوزارة مشروعها اقتراحات ترمى الى تنويع التعليم الثانوى ، وتنظيم العلاقة بينه وبين مختلف أنواع التعليم الفنى والعالى ، بحيث يستطيع كل طالب أن يتجه فى سن ملائمة الى نوع التعليم الذى يجد فيه المجال لاستغلال مواهبه على أحسن وجه •

وقد رأت الوزارة — مسترشدة فى ذلك بآراء رجال التربية والتعليم وما دلت عليه التجارب فى مصر وفى غيرها من البلاد — أن يبدأ هذا التنويع حوالى سن الرابعة عشرة ، أى بعد السنة السنة الثانية من التعليم الثانوى • ولذلك اقترحت جعل السنتين الأولى والثانية من هذا التعليم مرحلة قائمة بذاتها ، يتلقى التلاميذ فيها جميعا دراسة مشتركة ، تشتمل على جميع العناصر التى تغذى مختلف الميول والاستعدادات وتساعد على الكشف عنها • ويتجه الطلبة فى نهاية هذه المرحلة اما الى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى أو الى التعليم الفنى المتوسط •

ولما كانت الوزارة ترى أن الكثيرين من التلاميذ لا يبرز فيهم حتى تلك السن استعداد واضح قوى للتعليم الجامعى أو التعليم الفنى بحيث

يستطيعون أن يتجهوا مطمئنين نحو أحدهما ، فقد رأت أن تتفرع المرحلة الثانية من التعليم الثانوى الى قسمين : قسم مدرسى لذوى الميول والاستعدادات النظرية ، الذين برزت صلاحيتهم للتعليم الجامعى بروزا كافيا ؛ وقسم حديث لمن لم يبرز فيهم استعداد معين ، وتكون الدراسة فيه من المرونة بحيث يستطيع الطالب فى نهايتها أن يخرج الى ميدان الحياة العملية مزودا بثقافة وقدرات تؤهله للنجاح فى هذا الميدان ، كما أنه يستطيع الاتجاه الى التعليم الفنى العالى ، أو الى الجامعة اذا ظهرت صلاحيته لها فى النهاية .

وقد جعلت مدة الدراسة فى كل من القسمين ثلاث سنوات للبنين والبنات على السواء . ويقابل القسم الحديث فى التعليم الثانوى للبنات مدارس الثقافة النسوية ، سواء أبقيت مدارس مستقلة كما هى الآن ، أم ضمت الى القسم المدرسى فى مدرسة واحدة ، كما يصح أن تكون الحال فى بعض الجهات التى لا تحتمل مدرستين ثانويتين للبنات .

٢ — نظر المجلس الأعلى للتعليم فى هذا المشروع نظرة مبدئية ، ثم أحاله على لجنة التعليم العام لبحثه وتقديم تقرير عنه .

وقد عقدت اللجنة خمس جلسات فى خلال شهرى يناير وفبراير سنة ١٩٤٦ ، بحثت فيها المشروع من جميع وجوهه ، وانتهت الى أن المبادىء التى يقوم عليها أسس صالحة لوضع سياسة مستقرة للتعليم ، ولذلك فقد وافقت عليها . كما أنها وافقت على المقترحات المقدمة من الوزارة تحقيقا لتلك المبادىء ، مع زيادة التحديد فى بعض النقط . وقد ضمنت تقريرها الذى قدمته فى ١٩ فبراير سنة ١٩٤٦ — وهو مرافق لهذه المذكرة[1] — تفصيل تلك الاقتراحات على الوجه الذى أقرته اللجنة .

---

(١) أنظر الملحق رقم ٤ ، المنشور فى آخر هذا القسم .

أما النقط التى زادتها اللجنة تحديدا عما جاء فى مشروع الوزارة ، فهى الآتية :

أولا — نص فى تقرير اللجنة على أن يقدم الغذاء لتلاميذ التعليم الأولى بالمجان ، وتدبر النفقات اللازمة لذلك من قبل الحكومة المركزية أو الهيئات المحلية فى الأقاليم . والوزارة ، اذا لم تكن قد نصت على هذا فى مشروعها ، فذلك لأنها كانت قد أخذت فعلا بمبدأ تغذية تلاميذ التعليم الأولى على نفقة الدولة وقطعت فى تنفيذه شوطا بعيدا ، فأصبح من الأمور المسلم بها ؛ وهى ماضية فيه الى أن تعم التغذية جميع التلاميذ .

ثانيا — رأت اللجنة أن يسمح بدخول المدارس الثانوية فى أثناء المدة التى تعتبر فترة انتقال — وهى المدة اللازمة للوصول بالتعليم الأولى الى مستوى التعليم الابتدائى — للمتفوقين فقط من خريجى المدارس الأولية .

وقد راعت اللجنة فى ذلك اعتبارين : الأول ضرورة تحديد العدد الذى يمكن قبوله بمدارس التعليم الثانوى فى أثناء هذه الفترة تحديدا يتفق مع قدرة الدولة على التوسع فيه ؛ والثانى ضرورة تجنب أى هبوط فى مستوى التعليم الثانوى بسبب قبول تلاميذ المدارس الأولية به قبل بلوغها المستوى المنشود ، وخاصة لأنهم لم يدرسوا لغة أجنبية ، ولا شك فى أن النجاح فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية من غير لغة أجنبية سيكون أسهل من نجاح التلميذ الذى يمتحن فى تلك اللغة ، وسيحتاج تلميذ المدارس الأولية الى استعداد أعلى ليتمكن فى خلال السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوى من بلوغ المستوى الذى يبلغه أقرانه من خريجى المدارس الابتدائية .

أما التلاميذ الذين يجتازون التعليم الأولى ولا يقبلون بالمدارس الثانوية أو لا يريدون الالتحاق بها ، فقد اقترحت اللجنة أن تنظم لهم دراسات تكميلية متصلة بالبيئة المحلية الى سن الرابعة عشرة ، بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد .

ثالثا — وافقت اللجنة على أن يكون التعليم بالمدارس الابتدائية بالمجان ، ويطالب الراغب فى الالتحاق بها فى خلال فترة الانتقال بدفع ثمن الغذاء والكتب • ويعفى من ذلك المتفوقون غير القادرين من تلاميذ المدارس الأولية ، الذين قد يلتحقون بالسنة الثالثة الابتدائية •

وهذا فى الواقع تعديل للمشروع الذى تقدمت به الوزارة • لأن الوزارة كانت قد انتهت فى سنة ١٩٤٥ الى جعل المجانية فى التعليم الابتدائى شاملة للغذاء ، رغبة فى توفير أسباب الصحة والنمو الجسمانى والقدرة على تحمل الجهد الدراسى لجميع التلاميذ • اذ أن التجربة قد دلت على أن المطالبة بثمن الغذاء جعلت الغالبية الكبرى من الآباء يؤثرون توفير ثمنه ، مكتفين باعطاء أبنائهم من الطعام ما قد يسد رمقهم فى وسط النهار ، ولكنه لا يشتمل على العناصر الغذائية اللازمة للطفل فى تلك السن •

أما اللجنة ، فقد استندت فى اقتراحها الى أن مجانية التعليم الابتدائى عندما تقررت فى أول الأمر فى سنة ١٩٤٤ لم تكن تشمل ثمن الغذاء ، وأن من الواجب أن يدفع القادرون ثمن الغذاء الذى يقدم لأبنائهم ؛ والأهم من هذا أن تقرير المجانية الشاملة فى التعليم الابتدائى ، قبل ايجاد الأمكنة الكافية لجميع الراغبين فيه ، قد أدى الى اشتداد الضغط عليه لدرجة لا يمكن أن تحتملها مدارسه ، أو تماشيها الوزارة فى التوسع ؛ فاضطرت الوزارة الى حشد التلاميذ فى المدارس والفصول ، من غير أن تراعى الاعتبارات الفنية التى يتوقف عليها حسن سير التعليم ، والى التساهل فى مستوى المدرسين ، وافقار المدارس الحرة من مدرسيها الذين هم على جانب من الصلاحية ؛ ومع كل ذلك لم تستطع المدارس الابتدائية الا قبول نسبة محدودة من طالبى اللحاق بها • واذا لم تفكر الوزارة فى طريقة لتحديد عدد من يمكن قبولهم بهذه المدارس ، فان الضغط عليها سيزداد عاما بعد عام ، مما لابد أن يؤدى الى تدهور مستوى التعليم الابتدائى • وقد رأت اللجنة أن تتوسل الى تحديد العدد بقصر

مجانية الغذاء على المتفوقين من تلاميذ المدارس الأولية الذين يلتحقون بالسنة الثالثة الابتدائية ، اذ هى السنة التى يبدأ فيها تميز مناهج التعليم الابتدائى عن الأولى باشتمالها على اللغة الأجنبية .

٣ — بحث المجلس الأعلى فى دورته الرابعة ، التى شملت ثلاث جلسات عقدت فى شهور أبريل ومايو ويونيه سنة ١٩٤٦ ، موضوع المرحلة الأولى . وقد طالت المناقشة حول موضوع مجانية التعليم الابتدائى وتدريس اللغة الانجليزية بهذا التعليم . وانتهى المجلس الى القرار الآتى ، الذى أصدره فى جلسة ١٧ يونيه سنة ١٩٤٦ ، وهو :

« يرى المجلس أن تكون المرحلة الأولى موحدة من ٦ الى ١٢ ، دون لغة أجنبية ، وأن تهيأ للجميع ، بحيث تكون مرحلة الشعب جميعه ، تقدم له جميع ما يلزم من وسائل التربية والتعليم ، حسب قدرة ميزانية الدولة . والى أن تتم مرحلة الانتقال لا مانع من أن تبقى هناك مدارس بنفقات مقابل الكتب والغذاء والنشاط ، ويعفى منها العاجزون من الممتازين » .

وهذا القرار يتفق مع اقتراحات لجنة التعليم العام فى مطالبة تلاميذ المدارس الابتدائية بدفع ثمن الكتب والغذاء ، وقصر الاعفاء منها على « الممتازين » على حسب تعبير المجلس ، أو « المتفوقين » على حسب تعبير اللجنة . ولكنه يخالف تلك المقترحات فى تقرير الغاء اللغة الأجنبية من التعليم الابتدائى من الآن ، كما يفهم ضمنا من نص القرار ، وصراحة من المناقشات التى دارت فى المجلس . والواقع أن الصورة التى رسمها المجلس للمدرسة الابتدائية فى فترة الانتقال تجعلها مدرسة أولية خاصة ، تعلم ما تعلمه غيرها من المدارس الأولية ، ولكن فى وسط أرقى ، وبمدرسين من مستوى أعلى ، وهذه ميزات تهيأ لمن يدفع ثمنها ، وللممتازين من غير القادرين . وقد عبر سعادة وزير المعارف السابق عن ذلك بطريقة محسوسة فى أثناء المناقشة ، فقال عن مدارس المرحلة الأولى انها ستكون « كالقطار المسافر الى الاسكندرية ، يحمل ثلاثة أنواع من الراكبين — القادرون

يركبون الدرجة الأولى ، والأقل قدرة يركبون الدرجة الثانية ، والعاجزون يركبون الدرجة الثالثة • درجة الراكبين متفاوتة ، ولكنهم جميعا سيصلون الى الاسكندرية ؛ فالهدف موحد والطريق اليه موحد » •

وعلى هذا الأساس رأى سعادته أن تكون مدارس تلك المرحلة من ثلاثة أنواع :

ا — مدارس بالمجان (وهى الأولية) •

ب — مدارس يدفع القادرون فيها ثمن الغذاء والكتب (وهى المدارس الابتدائية العادية) •

ج — مدارس بمصروفات كاملة (وهى المدارس الابتدائية الخاصة التى أنشئت بعد صدور قرار المجلس) •

٤ — ومع ذلك فعندما حاولت الوزارة تنفيذ قرار المجلس الأعلى بالنسبة للمدارس الابتدائيـة فى السنة الدراسية ١٩٤٦ — ١٩٤٧ ، اقتصرت على تطبيق حدود المجانية كما وردت فى القرار ، وأغفلت الجزء الثانى منه ، الخاص بالغاء اللغة الأجنبية من التعليم الابتدائى • وبذلك انهار الأساس الذى بنى عليه القرار بأجمعه ، وهو « توحيـد الهدف وتوحيد الطريق اليه » فى مدارس المرحلة الأولى •

ويبدو أن الوزارة قد أدركت عندما جاء دور التنفيذ أنها قد تسرعت فى الموافقة على الغاء اللغة الأجنبية من الآن • والحقيقة أن اللغات الأجنبية لها أهمية كبيرة فى التعليم الثانوى والعالى بمصر وما فى مركزها من البلاد ، باعتبارها أداة الاتصال بالثقافة العالمية ، ووسيلة التحصيل فى كثير من المواد العلمية والفنية العالية • واذا جاز أن يكون الغاء تدريسها من التعليم الابتدائى بأجمعه محل نظر بعد فترة الانتقال ، على ضوء ما تسفر عنه تجربة قبول الممتازين من تلاميذ المدارس الأولية بالمدارس الثانوية ، ومدى ما يحققه تقدم التأليف باللغة العربية حينئذ من وفاء بحاجات

الدراسات الفنية العالية ، فان من المخاطرة الشديدة الاقدام على هذا الالغاء الآن ، وخاصة اذا راعينا أن متوسط السن التى يحصل تلاميذ المدارس الأميرية فيها على الشهادة الابتدائية هو حوالى ثلاث عشرة سنة ؛ ومعنى هذا أن نصف عدد التلاميذ يحصلون عليها فى سن أعلى من ذلك ، والبعض لا يحصلون عليها الا فى سن الخامسة أو السادسة عشرة ، وتسمح القواعد بقبولهم بالمدارس الثانوية فى تلك السن • ولا شك أن تأجيل بدء دراسة اللغة الأجنبية الى هذا الحد تضعف من قدرة الطالب على اتقانها اتقانا كافيا •

ولا ينبغى أن نغفل أن اللغة الأجنبية كانت منذ ثمانى سنوات تدرس بالسنة الأولى الابتدائية ، وقد أجل بدء تدريسها الآن الى السنة الثالثة ، وينبغى أن نتحقق من أن الفراغ الذى تركه هذا التأجيل قد أحسن ملؤه ، وأنه لن يؤدى الى هبوط مستوى تعليم تلك اللغة فى نهاية الدراسة الثانوية •

٥ — أما قصر المجانية على التعليم ، ومطالبة التلاميذ — الا الممتازين من غير القادرين — بدفع ثمن الكتب والغذاء ورسوم النشاط ، فقد حاولت الوزارة تنفيذه ، ولكنها عجزت عن ذلك أمام ضغط الرأى العام •

فقد تقدمت الوزارة الى مجلس الوزراء فى ٥ يونيه سنة ١٩٤٦ بمذكرة عن قواعد المجانية ، اقترحت فيها ، فيما يتعلق بالتعليم الابتدائى ، ما يأتى :

« يبقى التعليم بالمدارس الابتدائية بالمجان كما تقرر ، ويدفع التلاميذ نفقة ما يقدم لهم من وجبات الغذاء وثمن الكتب والأدوات المدرسية التى تصرف لهم على حسب ما تقرره الوزارة ، وكذلك قيمة التأمين الصحى والاجتماعى والرياضى ، ورسوم امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، ومقابل نفقات القسم الداخلى • ويعفى التلاميذ العاجزون من نفقة وجبات الغذاء ، ويجوز اعفاؤهم كذلك من التأمين الصحى

والاجتماعى والرياضى ، اذا ثبت عجزهم عن دفع قيمتها ، ولكن لا يجوز الاعفاء من ثمن الكتب والأدوات الدراسية ، ولا من رسوم شهادة اتمام الدراسة الابتدائية • كما يجوز اعفاء الممتازين من التلاميذ من جميع النفقات المتقدمة •

« وفى المدارس الابتدائية الخاصة يتحمل التلاميذ المصاريف المقررة مقابل التعليم ، ويتحملون جميع المصاريف الأخرى مقدرة على أساس مستوى المدرسة ، وما تقدمه للتلاميذ من عناية ورعاية وترفيه ووسائل خاصة فى التربية » •

وقد وافق مجلس الوزراء على اقتراحات الوزارة بجلسته المنعقدة فى ١٢ يونيه سنة ١٩٤٦ • وعلى أثر ذلك صدر قرار وزارى بتنفيذ تلك الاقتراحات ؛ ثم صدر قرار آخر حددت فيه قيمة ثمن الغذاء والكتب والأدوات التى يطالب بها التلاميذ فى المدارس الابتدائية العادية بمبلغ يتراوح بين ٣ جنيهات و ٦ جنيهات فى السنة، تبعا للحى ومستوى المدرسة، وحددت قيمة التأمين الصحى والاجتماعى والرياضى بمبلغ ١ جنيه و٧٥٠ مليم لجميع المدارس ، فتكون الجملة من ٤ جنيهات و٧٥٠ مليم الى ٧ جنيهات و ٧٥٠ مليم •

وكذلك حدد القرار نسب الاعفاء من التأمين الصحى والرياضى والاجتماعى على الوجه الآتى :

فى حدود ٢٠٪ من عدد تلاميذ المدرسة فيما يتعلق بالتأمين الصحى •
وفى حدود ٥٪ من عدد تلاميذ المدرسة فيما يتعلق بالتأمين الرياضى •
وفى حدود ٣٠٪ من عدد تلاميذ المدرسة فيما يتعلق بالتأمين الاجتماعى •
أما الاعفاء من ثمن الغذاء فلم تحدد له نسبة •

وأما الممتازون فقد سمح القرار باعفائهم من جميع المصروفات الدراسية والتأمينات ، بقرار من الوزير ، بناء على اقتراح مراقبى المناطق •

وقد أخذت الوزارة فى أسباب تنفيذ هذا القرار ، ولكنها بازاء ضغط طالبى المجانية رأت نفسها مضطرة الى العدول عنه وازالة جميع القيود التى قيد بها الاعفاء • فتقدمت الى مجلس الوزراء بمذكرة جديدة فى ٦ أكتوبر سنة ١٩٤٦ ، اقترحت فيها أن « يكون الاعفاء من النفقات الاضافية (فى التعليم الابتدائى) ، بما فيها ثمن الكتب والأدوات ورسوم الامتحان — لغير القادرين — غير مقيدة بنسبة ، ليشمل العاجزين جميعا ، ولا يضيق عن أحد منهم ، ولا يفرق فى هذا الاعفاء بين عناصر هـذه النفقات • وقد أقر المجلس هذه المذكرة ، وصدرت التعليمات بتنفيذها •

وبذلك ضاع الغرض الذى قصده المجلس الأعلى من تقرير مطالبة تلاميذ المدارس الابتدائية بثمن الغذاء والكتب ، وهو تحديد عدد من يقبلون بها درءا لما ينتظر أن يؤدى اليه اشتداد الضغط على تلك المدارس من تدهور فى التعليم الابتدائى •

والواقع ، الذى يجب أن نواجهه بصراحة ، أن الشعب قد كسب مجانية التعليم الابتدائى ، ولم يعد من السهل أن يتنازل عنها ؛ وأن هذه المجانية معناها أن المدارس الابتدائية لم تعد مدارس خاصة ، كما كانت فيما مضى ، وكما يصورها قرار المجلس الأعلى ، بل أصبحت مدارس شعبية ، يطالب الشعب بتيسير الالتحاق بهـا للجميع ، متفوقين وغير متفوقين ؛ وأن النظام الذى قرره المجلس الأعلى فى تلك الدورة هو اعادة للمصروفات فى صورة مقنعة • ويلاحظ أن النفقات التى قررت الوزارة مطالبة التلاميذ بها بلغت مبلغا يتراوح بين ٤٫٧٥٠ و ٧٫٧٥٠ من الجنيهات ، وكانت المصروفات المقررة من قبل بالمدارس التى تصرف الغذاء ١٠ جنيهات ؛ فالفرق ليس كبيرا •

نعم ان هناك المشكلة الناشئة من ضرورة تخفيف الضغط عن المدارس الابتدائية • ولكن ألا يمكن وضع نظام يوفق بين تحقيق هذا الغرض وبين الاحتفاظ بمجانية التعليم الابتدائى ؟

هذا ما يتعين على الوزارة أن تفكر فيه ، وأن تتخذ فيه قرارا عمليا حاسما[1] .

٦ — وهناك ناحية أخرى برزت فى السنة الماضية ، وهى ناحية تتصل بمناهج التعليم فى المرحلة الأولى وأساليبه .

فقد وضعت خطة الدراسة بالمدارس الالزامية فى سنة ١٩٢٥ على أساس أن الغرض الأساسى منها محو الأمية ، وخصص لتحقيق ذلك نصف اليوم . أما النصف الآخر ، فقد ترك لينصرف الأطفال فيه الى الاشتغال فى المصانع أو الحقول ، حتى لا يخرجهم التعليم عن بيئتهم ، ولا يتولد فى نفوسهم الميل عن المهن اليدوية ، التى ينبغى أن تكون دائما الميدان الذى يسعى السواد الأعظم منهم فيه لكسب قوتهم .

ولكن دلت التجارب على أن هذا النظام لم يؤد الى المقصود منه ، « لأن الأعمال خارج المكاتب العامة لا تنتظر حتى يوافيها الطفل . وبذلك اضطر الآباء الى الاستغناء عن عمل أطفالهم معهم ، وانصرف هؤلاء الى غير التعليم وغير العمل ، فقلت موارد الآباء ، وأصبح الأبناء عرضة لعوامل الفساد » .

لذلك اتجهت الوزارة منذ سنة ١٩٤٠ الى العدول عن نظام نصف اليوم ، وشرعت فى تحويل المكاتب العامة التابعة لها الى نظام اليوم

---

(١) لم يتعرض المؤلف هنا للنظام الذى ينبغى الأخذ به ، لأنه سبق أنه أبدى رأيه فى ذلك ، فى مذكرة ٢٨ مايو سنة ١٩٤٥ . فلو أخذ بالنظام الذى اقترح فى تلك المذكرة ، لزال الفارق بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الأولية فى المرحلة الأولى ، فأصبحتا مدرسة واحدة ؛ ولكان فى استطاعة المدارس الوسطى أن تقبل من التلاميذ الذين يتقدمون اليها بقدر ماتتسع له أماكنها ، على أساس النجاح فى امتحان القبول بها — وهو امتحان أكثر جدية من امتحان القبول الحالى بالمدارس الابتدائية — وتترك الباقين ليلتحقوا بالفصول التكميلية ، التى تعدهم للحياة اعدادا عمليا ، اذا رغبوا فى ذلك .

الكامل ، كما أنها أشارت على مجالس المديريات بتحويل مدارسها على هذا الوجه • وقد تم هذا التحويل فى مكاتب الوزارة ومعظم مكاتب المجالس فعلا •

غير أن الوزارة فى الوقت نفسه لم تغفل عن ضرورة اعداد الأطفال فى المدارس الأولية اعدادا عمليا يلائم البيئة التى يعيشون فيها ، ويكون الغرض منه تنمية فهمهم لتلك البيئة ، واثارة ميلهم الى حياة الريف فى القرى ، والى العمل الانتاجى فى المدن ، فضلا عن تحقيق الأغراض التربوية الهامة التى تقصد من ادخال الأشغال اليدوية فى المدارس ، من تربية الحواس والتفكير ، وتقوية الملاحظة ، وتنمية الملكات العملية ، واشباع الميل الغريزى القوى فى نفوس الأطفال والمراهقين على السواء الى الخلق والابتداع •

وقد كان هذا الاتجاه بارزا فى مناقشات هيئة البحوث الفنية فى سنة ١٩٤١ ؛ وتضمنت التقارير المقدمة اليها الاشارة الى ضرورة « ادخال بعض الأشغال اليدوية ، كأشغال الورق والصلصال والخشب والقش والسجاد والجلد والفخار وما شابه ذلك فى مكاتب المدن ، على حسب حاجة الاقليم وظروفه ، من توافر نوع معين من المواد الخام دون غيره ، أو اشتهار الاقليم بنوع من الأشغال يتميز به ؛ وادخال أشغال الحقول السهلة وتربية الدواجن وصناعة الجبن والزبدة مع بعض الأشغال اليدوية السابقة فى مكاتب القرى » • وقد وافقت الهيئة على ذلك ، على أن يعنى بهذه الناحية فى جميع سنى التعليم الأولى بوجه عام ، ويتوسع فيها فى السنتين الأخيرتين منها — أى بعد سن العاشرة •

وكانت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ورابطة التربية الحديثة قد فكرتا فى الوقت نفسه فى اجراء تجربة فى التعليم الريفى ، ترمى الى جعل أشغال الحقول وما يتصل بها نواة الدراسة فى المدارس الأولية فى القرى ، بحيث تربط بها جميع المعلومات التى يتعلمها التلاميذ،

فتكسب من هذا الاتصال بوجوه النشاط التى تحيط بهم حيوية وقوة • وبدأت التجربة فى سنة ١٩٤٠ بقرية المنايل ، وأتت بنتائج مشجعة •

وفى سنة ١٩٤٣ قررت الوزارة انشاء عـدد من المدارس الأولية الريفية ، يتلقى الأطفال فيها التعليم الزراعى والصناعات الزراعية ، الى جانب الدراسة المعتادة فى المدارس الأولية ، مع العناية فيها بتحسين مستواهم الصحى وتقوية أبدانهم • وقد أنشئت فى تلك السنة ٣٥ مدرسة من هذا النوع ، وزودت كل مدرسـة بقطعة أرض صغيرة للأعمال الزراعية ، وبما تيسر من الخامات وأدوات الزراعة والصناعة ، وأنشئت بها حظائر للدواجن ؛ وعين لكل مدرسة معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعة المتوسطة ، ومعلم للصناعة من خريجى المدارس الصناعية ، كما عين لأكثر هذه المدارس زائرات صحيات •

وقد تابعت الوزارة انشاء هـذا النوع من المدارس على سبيل التجربة ، حتى بلغ عددها ٧٨ مدرسة • ومع أنهـا لم تشأ أن تتقيد فى المشروع الذى قدمته للمجلس الأعلى عن تنظيم التعليم العام بتفاصيل النظام الذى وضع لتلك المدارس ، الا أنها أقرت المبدأ ، وضـمنت الأهداف التى وضعتها للمرحلة الأولى من التعليم الهدف الآتى :

« تهيئته — أى الطفل — لكى يكون صالحا للحياة العملية فى بيئته ، اذا ما وقف عند هذا الحد من التعليم » •

وقد أقرت لجنة التعليم العام فى تقريرها هذا المبدأ ، وزادت فى تأكيد هذا الغرض ، بأن نصت فى قرارتها على أن تلاميذ المرحلة الأولى الذين لا يلتحقون بالتعليم الثانوى تنظم لهم دراسات تكميلية متصلة بالبيئة المحلية الى سن الرابعة عشرة ، بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد • غير أن المجلس الأعلى عندما بحث موضوع المرحلة الأولى فى الدورة الرابعة لم يتعرض لهذه الناحية فى قراره •

وفى هذه الاثناء ، كانت الحكومة قد ألفت مجلسا أعلى لمكافحة الجهل والمرض والفقر،فتقدمت وزارة المعارف الى هذا المجلس بمشروعات واسعة النطاق للمساهمة فى هذه المكافحة • وأقر المجلس ثم البرلمان هذه المشروعات ، وشرعت الوزارة فى تنفيذها فى السنة الدراسية ١٩٤٦ — ١٩٤٧ • والذى يتصل بالموضوع الذى نعالجه من تلك المشروعات مشروعات المرحلة الأولى لمكافحة الفقر ، وهى :

أولا — مشروعات مدارس البنين ، وتشمل :

(ا) تحويل بعض المدارس الأولية للبنين الى مدارس ريفية مبسطة، تسير وفقا للخطة والمناهج المطبقة فى المدارس الريفية الأصلية ، مع « الاستغناء فى السنتين الأولى والثانية عن استئجار الأرض الزراعية ، وعن تعيين معلمى الزراعة والصناعة والزائرة الصحية ، والاكتفاء بعمال الفلاحة والصناعة الذين يعملون تحت اشراف معلمى الثقافة • أما بالنسبة لباقى السنين ، فسينظر فى استئجار الأرض وفى تعيين معلمى الزراعة والصناعة » •

وقد نفذ هذا فى ١٥ مدرسة ، موزعة فى أنحاء القطر •

(ب) تحويل بعض المدارس الأولية للبنين الى « مدارس ذات صبغة عملية » على سبيل التجربة ؛ وذلك بتخفيض عدد الحصص المقررة لبعض المواد الثقافية ، واضافتها الى حصص الأشغال اليدوية ، ليصل عدد حصص هذه المادة الى خمسة دروس فى السنة الأولى ، وستة دروس فى السنة الثانية ، وثمانية فى كل من السنتين الثالثة والرابعة ، مع استمرار تدريسها موكولا الى المعلم العادى •

وقد نفذ ذلك بالفرقتين الثالثة والرابعة فقط هذا العام ، ووضع للأشغال اليدوية فى هاتين الفرقتين منهج جديد ، يشتمل على أشغال الصلصال ، والقش ، والورق ، والخوص ، والليف ، والبردى ، والجريد ، والغزل والنسيج •

(جـ) انشاء دراسة تكميلية مهنية لمن أتموا الدراسة بالمدارس الأولية للبنين .

ولم ينفذ من هذا الا انشاء ثلاث مدارس لتخريج البستانيين .

(د) مزج التعليم الفنى بالتعليم النظرى بالمدارس الابتدائية للبنين ؛ وذلك بادخال أعمال النجارة ، والنسيج ، والأكلمة ، والسجاد ، والتجليد ، وأشغال الجريد ، وغيرها من الصناعات الريفية ، وزراعة المحاصيل ، والخضر ، والفاكهة ، وتربية الدواجن ، والنحل ، وصناعة منتجات الألبان ، والصناعات الزراعية للمرطبات ، وطرق حفظ الخضر .

وقد أريد تنفيذ هذا فى ٤٣ مدرسة ، بعضها تغلب العناية فيه بالناحية الصناعية ، وبعضها الآخر تغلب العناية فيه بالناحية الزراعية ؛ على أن يدبر الوقت اللازم لذلك بزيادة عدد الحصص الاسبوعية حصتين فى السنة الثانية ، وثلاث حصص فى السنتين الثالثة والرابعة ، وتوضع هذه الحصص الزائدة بعد ظهر يوم الاثنين بدلا من تخصيص ذلك الوقت للنشاط الحر .

على أنه قد تعذر تدبير الأماكن والوسائل اللازمة لتدريس الصناعات ، الا فى ١٢ مدرسة دبرت فيها الى حد ما ؛ وبازاء ذلك عدل عن ادخالها فى المدارس الأخرى .

(هـ) انشاء دراسات تكميلية عملية مدتها سنتان للتلاميذ المنتهين من الدراسة الابتدائية ، تشمل الزراعة والصناعة والتجارة ، على حسب ميول الفتيان وحاجة بيئتهم .

وقد أريد تنفيذ هذا فى ١٦ مدرسة ابتدائية للبنين ، ولكنها لم يصادفها اقبال من التلاميذ ، ولم تنفذ فعلا الا فى مدرستى كوم أمبو وكفر الزيات ، وبهما عدد قليل من التلاميذ .

ثانيا — مشروعات تعليم البنات ، وتشمل :

(ا) تحويل بعض المدارس الأولية للبنات الى « مدارس ذات صبغة عملية » بزيادة عدد الحصص المخصصة لأشغال الابرة والتدبير المنزلى بالسنة الثانية الى ٦ حصص ، وبالسنتين الثالثة والرابعة الى عشر حصص فى الأسبوع .

وقد نفذ هذا فى ٥٠ مدرسة .

(ب) انشاء بعض مدارس التربية النسوية « المبسطة » . ويدخلها التلميذات المنتهيات من السنة الرابعة الأولية ، ليتعلمن «بعض مواد التعليم الدينى والثقافى والتدبير المنزلى والصناعات المنزلية والحساب المنزلى والتفصيل والخياطة والصحة والتمريض ورعاية الطفل بصفة عملية » .

وقد انشئت ست مدارس من هذا النوع . والفرق بينها وبين مدارس التربية النسوية الأصلية أن مدة الدراسة فيها سنتان ، وفى المدارس الأصلية أربع سنين .

(جـ) تدعيم دراسة المواد العملية فى المدارس الابتدائية للبنات الموجودة بالأحياء الفقيرة ، وذلك بزيادة عدد حصص التدبير المنزلى وأشغال الابرة وما اليها ، لتأهيل الفتيات من هذه الطبقة للكسب من عمل أيديهن .

٧ — هذه هى مشروعات المرحلة الأولى فيما يتعلق بمكافحة الفقر . وأول ما يلفت النظر فيها الاتجاه الى الاكثار من الأنواع والأسماء . فمن مدارس ريفية ، الى مدارس ريفية مبسطة ، الى مدارس أولية ذات صبغة عملية للبنين تغلب عليها الناحية الزراعية ، الى مدارس أولية ذات صبغة عملية للبنين تغلب عليها الناحية الصناعية ، الى مدارس ابتدائية أدخل فيها المزج الفنى ، الى دراسات تكميلية مهنية ملحقة بالمدارس الأولية ، الى دراسات تكميلية مهنية ملحقة بالمدارس الابتدائية ، الى مدارس تربية نسوية ، الى مدارس تربية نسوية مبسطة ، الى مدارس أولية ذات صبغة عملية للبنات ، الى دراسات تكميلية مهنية للبنات ،

الى آخر ما هنالك مما يبلبل الفكر ويدعو الى ارتباك القائمين بالتنفيذ . وقد دلت تقارير حضرات مفتشى هيئة الاتصال — وهى الهيئة التى أنشئت بالوزارة فى العام الماضى لتنسيق مشروعات مكافحة الجهل والمرض والفقر — على أن المدرسين فى بعض الأحيان لا يفهمون الغرض من هذه الأنواع ، ولا الفرق بين بعضها والبعض الآخر .

والواقع أنه ليس هناك من داع لكل هذا التنويع فى الأسماء . فالأمر لا يعدو اتجاهين : الأول نحو العناية بالناحية العملية من التعليم فى بعض مدارس المرحلة الأولى ، مع مراعاة التمشى مع حاجات البيئة المحلية . والثانى نحو انشاء دراسات تكميلية مهنية ملحقة بتلك المرحلة ، يعلم الصبيان والفتيات فيها عملا يرتزقون منه ، وتعد الفتيات فى بعضها لحياة المنزل .

والعناية بالناحية العملية تدخل فى صميم فكرة التعليم بالمرحلة الأولى . وهى واجبة ، كما بينا ، فى جميع مدارسها . وليس معنى تحقيقها انشاء أنواع جديدة من المدارس الأولية أو الابتدائية ، وكل ما فى الأمر أنه كانت تنقص معظم هذه المدارس أسباب العناية بتلك الناحية ، من غرف مهيأة لذلك ، وأدوات كافية ، ومعلمين صالحين ، فشرعت الوزارة فى السنة الدراسية الحالية فى تهيئة هذه الأسباب بدرجات متفاوتة فى عدد محدود من المدارس ، ورصدت الاعتمادات اللازمة لذلك . وقد استعملت أسماء مختلفة للدلالة على هذا التفاوت فى درجة استكمال أسباب العناية بالناحية العملية .

على أن هذا التفاوت لا يصح أن يكون جزءا من سياسة ثابتة مقصودة ، بل الواجب أن يحدد المدى المعقول الذى ينبغى أن نذهب اليه فى العناية بتلك الناحية فى كل مدرسة ، ثم تعمل الوزارة على بلوغ ذلك المدى فى جميع مدارس المرحلة الأولى فى فترة مناسبة ، وفقا لبرنامج يقرر لذلك ، بحيث يتناول الاصلاح عددا من المدارس الحالية كل عام — وليكن عشرين مدرسة ابتدائية ومائة مدرسة أولية ، خمسين منها ريفية

وخمسين من مدارس المدن ؛ أما المدارس الجديدة فينبغى أن تنشأ مستوفية للشروط المطلوبة أول الأمر • وسأعود لهذه الشروط فيما بعد •

بهذا يمكن الاستغناء عن هذا العدد الكبير من الأسماء المختلفة ، فلا تكون هناك الا مدرسة أولية ومدرسة ابتدائية ، ويصح استبقاء تمييز مدارس القرى عن مدارس المدن بتسميتها ريفية •

وتأتى بعد ذلك ضرورة تحديد الغرض المقصود من الدراسات العملية تحديدا واضحا دقيقا ، والنظر فى المناهج التى وضعت لها فى العام الماضى فى مختلف أنواع المدارس التى سبقت الاشارة اليها على ضوء ذلك الغرض ، وعلى ضوء مستوى نضوج التلاميذ جسميا وعقليا • وهذا التحديد ضرورى حتى تكون المدارس التى تقوم بتنفيذ المشروعات على بينة من أمرها ، وحتى لا تحملها العبارات الخلابة على تضييع جهودها فى محاولات لا يمكن أن تكون مثمرة •

ففيما يتعلق بالمرحلة الأولى ، هل المقصود أن يتلقى الأطفال فيها تعليما فنيا — زراعيا أو صناعيا — بالمعنى الصحيح ؟ وهل المناهج التى وضعت تحقق ذلك فعلا ؟ وهل أعمار التلاميذ تؤهلهم لمثل هذا التعليم ؟ واذا لم يكن الأمر كذلك ، فما المقصود من ادخال « الصناعة والزراعة » فى مدارس هذه المرحلة ؟ وما الذى يمكن أن تحققه الدراسات العملية ، من حيث اعداد الأطفال للعمل الانتاجى وفتح أبواب الرزق أمامهم ؟

وفيما يتعلق بالدراسات التكميلية المهنية ، ماذا يكون مركزها بالنسبة للتعليم الفنى الأولى والابتدائى والمتوسط ، وخاصة اذا كان التعليم الأولى سيبلغ مستوى التعليم الابتدائى فيما عدا اللغة الأجنبية ؟ وهل المناهج التى وضعت لهذه الدراسات ملائمة لأعمار التلاميذ ؟ وهل يحسن ابقاؤها ملحقة بالمدارس الابتدائية والأولية ، أم الافضل تركيزها فى مدارس خاصة ، على نمط مدارس الصناعات الأولية والمكاتب الزراعية الراقية ؟

وضعت هذه الأسئلة الى كل من حضرات مراقب التعليم الصناعى ، وعميد مفتشى الأشغال اليدوية ، ومراقب هيئة الاتصال ، وطلبت اليهم ابداء رأيهم بشأنها ، بعد فحص المناهج ، وزيارة عدد من المدارس المختلفة التى أدخلت فيها الدراسات « الزراعية والصناعية » ، للوقوف على ما أسفرت عنه التجربة الى الآن .

وقد جاءت آراؤهم متفقة فى النقط الأساسية ، ومؤيدة للمبادىء الآتية ، التى تلتقى عندها آراء المربين فى هذا الموضوع ، وهى :

أولا — أن المرحلة الأولى — الى سن الثانية عشرة — لا مكان فيها لتعليم صناعى بالمعنى المفهوم من هذه الكلمة ، نظرا لصغر سن التلاميذ ، ولأن اتقان الصناعة يتطلب زمنا لا يمكن اقتطاعه من الوقت الدراسى من غير اضعاف مستوى الدراسة الثقافية اضعافا شديدا . وانما الواجب أن يمارس الأطفال أشغالا يدوية منوعة ، ومتصلة بالحياة فى البيئة المحلية ، على سبيل الهواية . والمقصود من ذلك تربية ملاحظة الأطفال وملكاتهم العملية ، واثارة ميلهم الى العمل الانتاجى ، والكشف عما قد يكون لديهم من استعداد للصناعة ، حتى يمكن توجيه ذوى الاستعداد منهم الى التعليم الصناعى فى المرحلة الثانية . أما سائر الأطفال فلعلهم ينتفعون بما قد يتقنونه من الهوايات فى صنع بعض ما يحتاجون اليه فى حياتهم العملية فى المستقبل ، وبذلك تكون عونا لهم على الحياة .

وأما التعليم الصناعى بالمعنى الصحيح ، فلا يأتى الا بعد نهاية المرحلة الأولى . وقد أجمع حضرات مقدمى التقارير على أن جعله على صورة دراسات تكميلية ، ملحقة بالمدارس الابتدائية أو الأولية ، لا يحقق له النجاح المطلوب ، لعدم توافر الجو الملائم لذلك بتلك المدارس ، وتعذر تدبير الأمكنة والآلات اللازمة له فيها جميعا . والأفضل أن يركز هذا التعليم فى مدارس خاصة مستقلة ، توزع فى البيئات المختلفة ، وتنوع مناهجها بما

يلائم هذه البيئات ، بحيث تكون لكل طائفة من مدارس المرحلة الأولى مدرسة من هذا النوع • ويقبل بهذه المدارس من يشاء من التلاميذ الذين اجتازوا التعليم بالمدارس الأولية أو الابتدائية •

ويقترح حضرة مراقب التعليم الصناعى ألا تحدد مدة الدراسة بهذه المدارس ، بل تجعل متناسبة مع الحرف المطلوب تعلمها • ثم يعلق على ذلك بقوله : «وما هذه الدراسة التكميلية الا نوع من مدارس الصناعات الأولية التى تديرها الوزارة من قبل ، والتى يسرت ابتداء من العام الماضى القبول فيها لتلاميذ المدارس الابتدائية والأولية ، بعد أن كان مقصورا على الأخيرين • وبذلك أتيحت الفرصة لكل من لا يوجد لديه الاستعداد للسير فى التعليم العام أو التعليم الفنى المتوسط أو العالى ، ولكن لديه الاستعداد لتعلم صناعة تكون مورد رزق له ، مع بقائه متواضعا فى حياته ومطالبه ، تواضعا لا ينفر منه أصحاب المصانع ، ولا يجعله يأنف من الاشتغال بيده للانتاج » •

ثانيا — أنه وان كانت غاية المدرسة الأولية الريفية العمل على رفع مستوى الحياة فى القرية ، فهى لا تستطيع أن تحقق ذلك من طريق تعليم الزراعة تعليما فنيا ، بل من طريق تنمية فهم الأطفال للبيئة التى يعيشون فيها ، وتوجيههم الى الاهتمام بحياة الريف والميل للعمل الانتاجى ، وتعليمهم وجوها جديدة للنشاط الريفى ؛ وذلك بتحويل دراسة مبادىء العلوم فى تلك المدارس الى دراسة عملية مطبقة على الحياة الزراعية ، وبربط المعلومات التى يتلقاها الأطفال بمشروعات ريفية محدودة ، تناسب أعمارهم ، ويستطيعون الاشتراك فى القيام بها ، مثل زراعة بعض الخضر ، وشتل بعض الفواكه ، وتربية الدواجن ، وتفريخ البيض ، وتربية النحل ودود القز ، وصناعة الجبن والزبدة واللبن المخثر (الزبادى) وتجفيف الفاكهة ، وحفظ الخضر ، وصنع المربات ، وما شابه ذلك مما يستطيع الطفل ممارسته بنجاح • يضاف الى هذا دراسة الأشغال اليدوية المتصلة بحياة الريف ، وبعض الحرف اليدوية البسيطة ،

كالغزل والنسيج وصنع الأكلمة • وكل هذا يحقق أغراضا تربوية هامة ، فضلا عن أنه يفتح للأطفال موردا جديدا للرزق فى مستقبل حياتهم •

أما تعليم الزراعة تعليما فنيا يساعد على تحسين أساليبها المتوارثة ، واعداد حقول نموذجية لارشاد الفلاحين فى القرية ، وتحويل المدرسة الى مركز اجتماعى يتناول أثره كل سكان القرية صغارا وكبارا ، فمكانه فى مدرسة ريفية راقية ، تلى المرحلة الأولى ، وتقابل المدارس الصناعية التى سبقت الاشارة اليها فى المدن • ومن الواجب البدء بتجربة هـذا النوع من المدارس اذا أردنا النهوض جديا بالريف المصرى ، وتنمية الثروة الزراعية من طريق التعليم • وهذا هو المتبع فى جميع البلاد التى سبقتنا فى تنظيم التعليم الريفى ، واتخذت منه وسيلة لتحسين مستوى المعيشة بين الفلاحين •

ثالثا — أنه ينبغى اعادة النظر فى المناهج التى وضعت للدراسات العملية بمدارس المرحلة الأولى ، على الأسس التى أوردناها فيما سبق • فالملاحظة عليها بوجه عام أنها لم تراع فيها طاقة الأطفـال ومستوى نضوجهم •

رابعا — أن من الضرورى العناية بتهيئة أسباب النجاح فى هـذه الدراسات العملية ، والا كان تقرير المشروعات الضخمة ، ورصد مئات الألوف من الجنيهات لتنفيذها ، ضربا من العبث • وقد دلت تقارير حضرات مفتشى الأشـغال اليدوية ومفتشى هيئة الاتصـال على أن الدراسات العملية التى تقررت فى مشروعات العام الماضى قد بقيت حبرا على ورق فى كثير من المدارس ، بسبب عدم توافر الأمكنة اللازمة ، وعدم تدبير الأدوات والمدرسين الصالحين •

ولعل مسألة الأماكن أهم الصعوبات التى تحتـاج الى تذليل ، وخاصة فيما يتعلق بالأشغال اليدوية • فمبانى معظم المدارس الأولية

والابتدائية الحالية فى المدن قد أصبحت مكتظة بالتلاميذ ، الى حد أنه لم يعد من الممكن تخصيص شىء من حجراتها لانشاء ورش للأشغال اليدوية • ولا بد أن تدرك الوزارة أنه لا يمكنها أن تجمع بين النقيضين، فتنادى بالعناية بالناحية العملية فى المدارس وتضع لذلك مشروعات واسعة ، وفى الوقت نفسه تأمر المدارس بالتجاوز عن الأصول التعليمية الصحيحة ، وبتحويل كل غرفة فيها الى فصل للدراسة ، كى يتسنى قبول أكبر عدد من التلاميذ يمكن حشره فى تلك الغرف •

أما المعلمون، فالمدارس الابتدائية يعين لها فى الوقت الحاضر مدرسون للأشغال اليدوية من خريجى مدرسة الفنون التطبيقية ، وبعضهم تلقوا دراسات مسائية بمعهد التربية • والمدارس الريفية يعين لها مدرسون من خريجى المدارس الصناعية ، تلقوا دراسات صيفية خاصة • ويرى تفتيش الأشغال اليدوية أن كلا النوعين قد أصبح بالتمرين صالحا للاضطلاع بالعمل الموكول اليه •

وأما المدارس الأخرى ، بما فيها الريفية المبسطة ، والأولية ذات الصبغة العملية ، فتدريس الأشغال فيها متروك للمعلم العادى أو لعامل صناعى تحت اشراف المعلم العادى • ويرى التفتيش أن معلمى المدارس الأولية الحاليين ، الحاصلين على كفاءة التعليم الأولى على نظامها القديم، هم دون المستوى المطلوب ، بالرغم من تلقيهم دراسات صيفية ، وذلك لضعف استعدادهم فى هذه الناحية •

فاذا أردنا تعميم العناية بالأشغال اليدوية فى مدارس المرحلة الأولى ، فعلينا أن ننظر فى نوع المعلم الذى سيقوم بتدريسها ، مع مراعاة امكان تدبير العدد اللازم للتعميم فى الفترة التى تقرر لذلك •

وجدير بنا أن نبحث فيما اذا كان مستوى هذه المادة بالمرحلة الأولى يتطلب معلما اخصائيا من خريجى الفنون التطبيقية والمدارس الصناعية ، أم أن خريجى الشعبة التى تقرر انشاؤها بمدارس المعلمين الابتدائية

لمدرسى الرسم والأشغال ، وبعض خريجى مدارس المعلمين الأولية على النظام الجديد ، الذى تدرس الأشغال اليدوية فيه مدة ست سنوات ، يمكن أن يعدوا ليقوموا بتدريسها فى تلك المدارس على وجه يبعث على الرضاء .

كذلك ينبغى النظر فى نوع المعلم الذى سيعهد اليه بالمشروعات الريفية فى مدارس القرى ، وهل يكون اخصائيا فى الزراعة من خريجى مدارس الزراعة المتوسطة ، أم يمكن اعداد معلم عام للمدارس الريفية فى مدارس ريفية للمعلمين ، يعنى فيها بكل ما يتصل بحياة القرية ومشاكلها ، ليكفل ذلك ربط المشروعات بالدراسة فى سائر المواد .

٨ — أما ما تضمنه المشروع الذى تقدمت به الوزارة الى المجلس الأعلى من اقتراحات تتعلق بتنظيم التعليم الثانوى ، فلم يتعرض المجلس لبحثه بعد ، ولم تتخذ الوزارة أية خطوة جوهرية بشأنه ؛ فهو لا يزال معروضا للنظر .

ملحقـــات

الملحق رقم ١

تقرير لجنة إصلاح التعليم الالزامى

المؤلفة بوزارة المعارف فى سنة ١٩٤١

وضعت اللجنة العامة المبدأين الآتيين ليقوم عليهما اصلاح التعليم الالزامى :

أولا — يجب أن يكون الغرض من هذا التعليم تثقيف أبناء الشعب تثقيفا عاما يؤدى بهم الى حياة قومية مناسبة .

ثانيا — يجب أن يكون الهدف الذى نرمى الى بلوغه فى فترة معقولة توحيد مناهج التعليمين الأولى والابتدائى ، ليكون من ذلك التعليم الموحد أساس مشترك تقوم عليه ثقافة الأمة ، وليتيسر فتح أبواب مراحل التعليم التالية لكل من يتوافر لديه الاستعداد لها من أبناء الشعب .

وقد عهد الى لجنة فرعية وضع الخطة المثالية للتعليم الالزامى فى ضوء هذين المبدأين ، واقتراح الخطوات العملية التى تتبع للوصول تدريجا الى تنفيذ هذه الخطة ، على أن يشمل بحثها حدود سن الالزام ونظام الدراسة . وقد بحثت اللجنة الموضوع من جميع نواحيه واتفق رأى أعضائها جميعا على ما يأتى [1] :

حدود سن الالزام :

ترى اللجنة أن تكون مدة التعليم الالزامى فى النظام المثالى ست سنوات ، ليكون معادلا لمرحلتى رياض الأطفال والتعليم الابتدائى ؛

(١) أقرت اللجنة العامة هذا التقرير الذى وضعته اللجنة الفرعية .

مع التجاوز عن السنة الأولى من الرياض اذ أنه ليس من المفروض أن يتلقى الطفل فيها دراسة منظمة .

واذا تقرر هذا ، كانت اللجنة بين رأيين فيما يتعلق بحدود سن الالزام ، فاما أن يكون من سن السادسة الى الثانية عشرة ، أو من سن السابعة الى الثالثة عشرة . وقد أخذت اللجنة بالرأى الأول للأسباب الآتية :

أولا — أن هـذا يقرب بين التعليمين الأولى والابتدائى ويسهل توحيدهما فى النهاية ، اذ يكون تحصيل الطفل فى المدرسة الأولية قبل سن الثامنة معادلا لتحصيله فى السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال .

ثانيا — أن التبكير بالتعليم الالزامى أكثر ملاءمة لظروفنا الاجتماعية ، اذ يمكن الآبـاء من الانتفاع بمساعدة أبنائهم فى الحياة العملية فى سن الثانية عشرة وهى سن ملائمة للعمل . ولو أخذنا بالرأى الثانى لتأخرت هذه المساعدة العملية الى سن الثالثة عشرة .

ثالثا — انه يمكن من الوجهة البيداجوجية بدء تعليم الطفل من سن السادسة ، فليس هناك داع لأن نضيع عليه هذه السنة . والواقع أن معظم البلاد الأخرى الراقية تبدأ الالزام من سن السادسة ، وأن الناس فى مصر ألفوا ارسال أبنائهم الى المكاتب من سن الرابعة أو الخامسة ، ولعل من أسباب نفور الشعب من التعليم الالزامى الحالى ترك الأطفال من غير تعليم الى سن السابعة .

رابعا — ان من أهم أغراض التعليم الالزامى العمل على تقوية أجسام التلاميذ بالرياضة البدنية والرعاية الصحية والتغذية اذا أمكن ذلك ، فكلما بكرنا بأخذ الأطفال فى المدارس كان أثر هذه العناية الصحية أقوى وأضمن ، وكان تعويدهم العادات الصحية فى معيشتهم أيسر .

نظام الدراسة :

ترى اللجنة أن تكون الدراسة فى جميع سنى التعليم الالزامى على نظام اليوم الكامل ، وذلك للأسباب الآتية :

أولا — ثبت من التجارب أن نظام نصف اليوم لا يحقق غرضا نافعا ، لأن الطفل قبل سن الثانية عشرة لا يصلح لتعلم حرفة عملية ، ولأن أصحاب الأعمال لا محل عندهم لأطفال يشتغلون نصف النهار فقط .

ثانيا — أن التعليم على نظام نصف اليوم ، اذا فرض أنه كاف لمجرد محو الأمية ، فانه لا يتسع للحد الأدنى من الثقافة العامة التى تؤهل الطفل لحياة قومية مناسبة ، ولا يسمح بتخصيص شىء من الوقت للرياضة البدنية والأشغال اليدوية ، وهما من النواحى التى يجب أن نوجه اليها عناية خاصة فى هذه المرحلة الأولى من التعليم .

ثالثا — ان نظام نصف اليوم هو أبرز مظاهر الاختلاف بين التعليم الالزامى والتعليم الابتدائى ، ولا يتفق بقاؤه مع الرغبة فى التقريب بينهما .

خطة الدراسة :

تقترح اللجنة الخطة المثالية الآتية للتعليم الالزامى :

المواد	عدد الدروس فى الأسبوع					
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
القرآن الكريم والدين	٢	٢	٣	٣	٦	٦
القصص	٢	٢	١	١	—	—
اللغة العربية	١٠	١٠	١٢	١٢	٨	٨
الحساب	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مشاهد الطبيعة	٣	٣	٣	٢	٢	٢
الجغرافيا	—	—	—	١	٢	٢
التاريخ	—	—	—	—	٢	٢
الصحة	—	—	—	—	٢	٢
التربية الوطنية	—	—	—	—	١	١
الرسم	٣	٣	٣	٣	٢	٢
الأشغال اليدوية أو أعمال الحقل مع الهندسة العملية	٣	٣	٣	٣	٦	٦
الألعاب والتربية البدنية	٣	٣	٣	٣	٢	٢
مجموع الدروس	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤	٣٩	٣٩

ملاحظات على هذه الخطة :

١ — يمكن تقسيم الدراسة الى ثلاث حلقات : الحلقة الأولى تشمل السنتين الأولى والثانية (أى من ٦ الى ٨) وهى تقابل الدراسة فى رياض الأطفال • والحلقة الثانية تشمل السنتين الثالثة والرابعة (من ٨ الى ١٠) وهى تقابل السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين • والحلقة الثالثة تشمل السنتين الخامسة والسادسة (من ١٠ الى ١٢) وهى تقابل السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين •

والتعليم فى الحلقات الثلاث ينبغى أن يكون عن طريق النشاط العملى للأطفال ، وأن يقوم على المحسات مع الاستعانة بالصور والنماذج والأشرطة السينمائية ؛ ولكنه يمتاز فى الحلقتين الأولى والثانية بأن تكون موضوعاته مما يتصل بالبيئة المباشرة للأطفال ، وأن تغلب عليه الشفوية ؛ ويزداد الاتجاه فى الحلقة الثالثة الى الاعتماد على الكتب والأعمال التحريرية فى توسيع دائرة معلومات الطفل •

٢ — تشمل القصص فى الحلقة الأولى قصصا دينية وقصصا خيالية وقصصا واقعية •

وتشمل فى الحلقة الثانية ، بالاضافة الى ما سبق ، قصصا تاريخية وقصص مغامرات وبطولة •

٣ — تشمل اللغة العربية فى الحلقة الأولى المحادثة والأناشيد والقراءة والكتابة • وينبغى أن يصل الطفل فى نهاية هذه الحلقة الى قراءة وكتابة جمل وفقرات قصيرة متوسطة فى صعوبتها ، وأن يستطيع التعبير بشىء من السهولة وباللغة العامية فى الغالب عن المعانى التى يكسبها من تجاربه الحسية ، بما فى ذلك وصف الأشياء ورواية الوقائع والتعبير عما يشاهده فى البيئة التى يعيش فيها •

وتشمل اللغة العربية فى الحلقة الثانية الفروع السابقة مع التدرج فيها الى مستوى أرقى ، ويضاف اليها الخط والانشاء • ويدرب الأطفال

فى دروس الخط على اجادة النسخ فى السنة الثالثة والنسخ والرقعة فى السنة الرابعة . أما الانشاء التحريرى فيتألف فى هذه الحلقة من تكوين جمل للاجابة عن أسئلة معينة تتعلق بموضوعات المحادثة والقصص ومشاهد الطبيعة وما الى ذلك مع التدرج الى كتابة فقرات صغيرة تلقائية عن هذه الموضوعات .

وتستمر دراسة الفروع السابقة جميعا فى الحلقة الثالثة ، ويضاف اليها ما يلزم الطفل من قواعد اللغة مع العناية بتدريبه تدريبا وافيا على تطبيقها .

٤ — ينبغى أن يصل الطفل فى الحساب فى الحلقة الأولى الى اجراء جميع العمليات الأساسية على الأعداد لغاية ١٠٠ واجراء عمليات الجمع والطرح على أعداد لا تزيد على ١٠٠٠ ، والى القدرة على مقارنة الأشياء من حيث الأبعاد والحجوم والأوزان ومعرفة النقود المألوفة .

وفى الحلقة الثانية ينبغى أن يصل الى اجراء القواعد الأصلية على الأعداد مهما يكن عدد أرقامها (على أن يقتصر فى القسمة على القسمة المختصرة) ، وعمليات الكسور الاعتيادية والعشرية فى الحالات البسيطة ، وأن يعرف المقاييس والموازين والمكاييل المألوفة .

وفى الحلقة الثالثة ينبغى أن يتابع الطفل دراسة العمليات السابقة ليصل فيها الى درجة أرقى ، والى جانب ذلك توجه الدراسة نحو الموضوعات الأخرى التى تحتاج اليها الحياة العملية بوجه عام ، مثل حساب المائة وحساب المساحات والحجوم والرسم البيانى والمتوسط الحسابى ومبادىء الحساب التجارى وامساك الدفاتر (أو الحساب المنزلى للبنات) .

٥ — تتجه دروس مشاهد الطبيعة الى اثارة اهتمام الطفل بما فى بيئته من حيوان ونبات ومن ظواهر جوية وطبيعية بسيطة ، وتدريبه على ملاحظة عناصرها وخواصها .

٦ — تشمل الجغرافيا فى الحلقة الثانية دراسة البيئة المحلية وحياة الناس فيها مع التدرج الى دراسة الحياة فى بعض البيئات الأخرى .

وتشمل فى الحلقة الثالثة دراسة منظمة لجغرافية مصر وحوض النيل ودراسة اجمالية للبلاد العربية والبلاد الأخرى التى لمصر بها علاقة وثيقة .

٧ — يشمل التاريخ فى الحلقة الثالثة دراسة اجمالية مبسطة لتاريخ مصر من أقدم العصور الى الوقت الحاضر .

٨ — تشمل الصحة فى الحلقة الثالثة دراسة القواعد الأساسية ، مع العناية بالأمور الصحية التى تمس حياة الأطفال ، وبتعويدهم العادات الصالحة فى معيشتهم اليومية .

٩ — ترمى دراسة التربية الوطنية فى الحلقة الثالثة الى اعطاء الطفل فكرة مبسطة عن نظام الحكم فى مصر وعن حقوق الأفراد وواجباتهم فى ظله .

١٠ — تشمل الأشغال اليدوية فى الحلقتين الأولى والثانية عمل نماذج من الورق والصلصال وغير ذلك من المواد التى تكثر فى البيئة المحلية ، ويكون ذلك عاما لجميع الأطفال من بنين وبنات .

وفى الحلقة الثالثة تتنوع الدراسة فتتحول الى دروس أشغال فنية لأبناء المدن والى دروس فى أعمال الحقل لأبناء الريف والى دروس فى التدبير المنزلى وأشغال الابرة للبنات .

١١ — توجه أكبر العناية فى الرياضة البدنية وبخاصة فى الحلقتين الأولى والثانية الى الألعاب الحرة والحركات التوقيعية .

الخطوات العملية للتنفيذ :

ترى اللجنة أنه يمكن أن يتبع فى تنفيذ النظام المثالى الذى أتينا على شرحه فيما سبق احدى الطريقتين الآتيتين :

(ا) الطريقة الأولى :

١ — تحدد فترة انتقال مدتها ١٥ سنة يتم فيها تحويل جميع المكاتب العامة الى نظام اليوم الكامل ، على أن تكون مدة التعليم الالزامى فى أثناء هذه الفترة خمس سنوات ، تبدأ عند سن السادسة وتنتهى عند سن الحادية عشرة — وتكون خطة الدراسة فى هذه السنوات الخمس هى الخطة المقترحة للسنوات الخمس الأولى فى النظام المثالى ، مع اضافة ثلاث حصص للقرآن الكريم والدين فى السنة الرابعة ، فيكون مجموع دروس هذه الفرقة ٣٩ درسا بدلا من ٣٦ .

٢ — يحول كل سنة ٣٠٠ مكتب الزامى الى مدارس أولية على النظام الانتقالى . ويبدأ فى التحويل بمدارس المحافظات ، ثم عواصم المديريات ، ثم المدن التى كانت بها مدارس على نظام اليوم الكامل ، ثم المراكز ، ثم القرى . ويبدأ بالمدارس ذات المبانى الصالحة .

أما المدارس الأولية الحالية فتحول جميعها فورا الى النظام الانتقالى المذكور .

٣ — رغبة فى متابعة نشر التعليم الالزامى فى أثناء فترة الانتقال ، تنشأ فى كل سنة خمسون مدرسة جديدة ، تسير على النظام الانتقالى ، فى مبان صالحة تشيد على نظام نموذجى .

(ب) الطريقة الثانية :

١ — تحدد فترة انتقال يتم فيها تحويل جميع المكاتب العامة الى نظام اليوم الكامل ، على أن تكون مدة التعليم الالزامى فى أثناء هذه الفترة خمس سنوات ، تبدأ عند سن السادسة وتنتهى عند سن الحادية عشرة . وتكون خطة الدراسة فى هذه السنوات الخمس هى الخطة المقترحة للسنوات الخمس الأولى فى النظام المثالى مع اضافة ثلاث حصص للقرآن الكريم والدين فى السنة الرابعة ، فيكون مجموع دروس هذه الفرقة ٣٩ درسا بدلا من ٣٦ .

٢ — تحول المكاتب العامة الى نظام اليوم الكامل سنة فسنة ، ابتداء من السنة الأولى • فيتم تحويلها جميعا فى مدى خمس سنوات ، بدون حاجة الى نفقات اضافية تذكر ، لأن كل فرقة تنتهى على نظام نصف اليوم تحل محلها فرقة على نظام اليوم الكامل •

أما المدارس الأولية الحالية فتتحول جميعها فورا الى النظام الانتقالى المذكور •

٣ — يلاحظ أن الأماكن الحالية ستتسع على النظام الجديد لنحو ثلثى العدد المقيد الآن فى المكاتب الالزامية • ويمكن تلافى هذا النقص بانشاء ١٠٠ مدرسة جديدة كل سنة ، تسير على النظام المقترح ، وتحسين مبانى المدارس الحالية لتتسع لعدد أكبر من الأطفال •

وميزة هذه الطريقة الثانية أنها وان كانت تؤدى فى أول الأمر الى تعليم عدد من الأطفال أقل من العدد الذى يعلم لو اتبعنا الطريقة الأولى فى التنفيذ ، الا أنها لا تتطلب فى السنوات الأولى نفقات جسيمة قد ترهق ميزانية الدولة •

وفى كلتا الطريقتين توحد منذ الآن خطة الدراسة فى السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين مع الخطة المثالية المقترحة للسنتين الثالثة والرابعة ، فيما عدا القرآن الكريم والدين •

رفع مستوى المعلمين :

ترى اللجنة أن تنفيذ الخطة المقترحة يتوقف على رفع مستوى معلمى التعليم الالزامى • وهى لذلك ترى ضرورة المبادرة الى تنفيذ النظام الذى أقرته هيئة البحوث الفنية لاعداد هؤلاء المعلمين •

وستتقدم فى مذكرة خاصة بالاقتراحات التى تراها كفيلة بالنهوض بمستوى المعلمين الحاليين •

ملاحظة :

يتحفظ أحد حضرات أعضاء اللجنة على التقرير المتقدم فى نقطتين وهما:

أولا — يرى أن هناك فجوة كبيرة بين نظام اعداد المعلم الابتدائى الحالى والنظام المقترح لاعداد المعلم الالزامى • ويرى أن يختار معلمو التعليم الالزامى ممن أتموا دراسة السنة الثالثة الثانوية ويعطون دراسة مهنية لمدة سنتين •

ثانيا — لا يوافق على توحيد خطط الدراسة فى السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين مع الخطة المثالية المقترحة للسنتين الثالثة والرابعة الالزاميتين •

الملحق رقم ٢

تقرير مرفوع إلى المجلس الأعلى للتعليم

من لجنتى السياسة العامة والتعليم الأولى مندمجتين فى لجنة واحدة عن مشروعات وزارة المعارف الخاصة باصلاح التعليم الأولى

(يناير سنة ١٩٤٢)

نظرت اللجنة فى التعليم الأولى على أساس المشروعات التى تقدمت بها وزارة المعارف ؛ وناقشت الموضوع من ناحيتين : ناحية التعليم الأولى فى ذاته ، من حيث المستوى والمدة والسن وخطة الدراسة ؛ وناحية ما يلابس هذا التعليم من ظروف تؤثر فيه تأثير كبيرا ، ويمكن جمع هذه الظروف فى مسائل خمس :

١ — العناية الصحية بأطفال التعليم الأولى .

٢ — تغذيتهم .

٣ — المبانى اللازمة لهذا التعليم .

٤ — اعداد المعلمين الصالحين .

٥ — توحيد الجهة التى تدير هذا التعليم .

(١) التعليم الأولى فى ذاته

١ — المستوى :

وقد رأت اللجنة ان التعليم الأولى يجب أن يرتفع مستواه . فان الغرض المرسوم له فى النظام القائم هو محو الأمية ، ومن أجل هذا الغرض المتواضع تبذل الدولة من المال مبالغ طائلة ، ثم هى لا تصل بعد كل ذلك الى تحقيق هذا الغرض تحقيقا كاملا ، فكثير من الأطفال يرجعون الى الأمية بعد تركهم المكاتب الالزامية . والواجب أن يكون الغرض من التعليم الأولى اعطاء أبناء الشعب قسطا كافيا من الثقافة ، يكون من

شأنه أن يجعلهم مواطنين مستنيرين صالحين للجيل الذى يعيشون فيه • واذا اقتضى ذلك أن تزيد نفقات هذا التعليم ، فخير للدولة أن تنفق الكثير اذا كان الانفاق منتجا ، من أن تنفق القليل اذا كان الانفاق غير منتج • وينبغى أن يعلو مستوى التعليم الأولى حتى يقارب مستوى التعليم الابتدائى ، على أن يحتفظ التعليم الأولى بأغراضه الأصلية ، وباتجاهاته من حيث هو تعليم لأبناء الشعب •

٢ ـ المدة :

ورأت اللجنة أن تكون مدة التعليم الالزامى ست سنوات على نظام اليوم الكامل • وقد ناقشت نظام نصف اليوم ، فرأت أن التجربة أثبتت أنه نظام غير ناجح ، وأن كثيرا من عيوب التعليم الالزامى ترجع الى هذا النظام ، فان الأطفال لا ينتفعون بالنصف الآخر من اليوم الذى ينقطعون فيه عن المكتب ، ولا ينتفع بهم آباؤهم ، ولا ينتفع بهم أصحاب الأعمال ، فالانقطاع عن المكتب نصف اليوم لا يحقق غرضا نافعا • ثم هو ضار أشد الضرر بسير التعليم ، فان المدة التى يقضيها الطفل فى التعليم الالزامى فى النظام القائم ، وهى خمس سنوات ، تنزل الى النصف ، ويكون التدريس فيها غير مطرد ، ولا متصل ، فلا يكاد الوقت يكفى حتى لمحو الأمية على وجه ثابت • وقد بولغ كثيرا فى الحجة التى تذهب الى أن نفقات التعليم فى نظام اليوم الكامل تبلغ ضعف نفقاته فى نظام نصف اليوم ، فان كثيرا من الأطفال فى نظام نصف اليوم ينقطعون عن المكتب ، فتبقى أمكنتهم ، خالية لا ينتفع بها ، فاذا طبق نظام اليوم الكامل امتلأت هذه الأمكنة دون زيادة فى النفقات • على أن الأهالى أنفسهم يحسون أصدق احساس بمزايا اليوم الكامل ، فهم جميعا يطالبون به فى الحاح • من أجل هذه الاعتبارات كلها ، أجمعت اللجنة على وجوب تحويل المكاتب الالزامية ، وهى المكاتب القائمة على نظام نصف اليوم ، الى مدارس أولية تقوم على نظام اليوم الكامل • ويكون هذا التحويل تدريجا ، وفقا للخطة التى تقترحها وزارة المعارف • ولا بأس ، من أن تكون مدة التعليم مؤقتا خمس سنوات ، على أن تستكمل المدة الى ست فيما بعد •

٣ ـ السن :

وانتقلت اللجنة بعد ذلك الى تحديد السن التى يجب أن يبدأ فيها الالزام ، فرأت أغلبية اللجنة أن يبدأ الطفل التعليم الأولى فى سن السابعة ويبقى الى سن الثانية عشرة (أو الثالثة عشرة عند استكمال المدة) ، لأن السنة التى يقضيها فى التعليم ما بين الحادية عشرة والثانية عشرة ، اذا بدأ فى سن السابعة وأمكنه بذلك أن يبقى الى سن الثانية عشرة ، أفيد بكثير من السنة التى يقضيها ما بين السادسة والسابعة ، اذا بدأ فى سن السادسة وانقطع فى سن الحادية عشرة ، ولأن تعليم الطفل قبل سن السابعة قد يعوق نموه ، ولأن تسليم الولد الى أبيه فى سن الثانية عشرة خير من تسليمه اياه فى سن الحادية عشرة ، اذ يكون الولد فى الحالة الأولى قد استكمل نموه الجسمى • ورأت الأقلية أن يبدأ التعليم الأولى فى سن السادسة ، اذ الخير فى أن ننزع الطفل من بيئة غير الصالحة فى سن السادسة لا فى سن السابعة ، كما أن الأفضل أن نسلم الولد الى أهله فى سن مبكرة بمجرد أن يصبح قادرا على معاونة ذويه • ومن المرغوب فيه كذلك أن يبدأ التعليم الأولى فى السن التى يبدأ فيها التعليم الابتدائى تمهيدا للتوحيد ما بين التعليمين •

٤ ـ خطط الدراسة :

وناقشت اللجنة بعد ذلك خطط الدراسة فى المدارس الأولية الجديدة ، بعد تحويل المكاتب والمدارس القائمة الى النظام الجديد المقترح ؛ واستعرضت نظام المدرسة الأولية التجريبية التى أنشئت بقرية المنايل ، وأهم خصائص هذا النظام أن المدرسة قد ألحقت بها أرض مساحتها أربعة أفدنة ، تدرس فيها المواد العملية كالفلاحة والمشروعات ، كما أن بعض المواد كالدين والصحة المدرسية تدرس بطريقة عملية خارج حجر الدراسة • ويتداول الدراسة فى اليوم الواحد البنون والبنات على التوالى ، تعمل كل طائفة نصف اليوم داخل المدرسة والنصف الآخر خارجها • وقد رأت اللجنة أن هذا النظام جدير أن يحتذى حيث تهيىء البيئة

والظروف المحلية العوامل التى تعين على انجاحه ، غير أن تعميمه فى جميع أنحاء القطر غير ميسور وغير مرغوب فيه ، فان خطط الدراسة فى المدرسة الأولية الجديدة لا ينبغى أن تكون على طراز موحد جامد فى جميع المدن والقرى على السواء ، بل يجب أن تتنوع بتنوع الظروف المحلية . ووافقت اللجنة على خطة الدراسة التى تقترحها وزارة المعارف ، على أن تكون من المرونة بحيث يمكن أن تتكيف حسب ظروف البيئة ، فيمكن أن تواجه حاجات المدن وحاجات القرى ، ثم يمكن أن تراعى الظروف المحلية لكل مدينة ولكل قرية . ووعدت وزارة المعارف عند التنفيذ أن تنظر فى ادخال نظام مدرسة المنايل فى كل قرية تنشىء فيها وزارة الشئون الاجتماعية مركزا اجتماعيا .

(ب) الظروف الملابسة للتعليم الأولى

١ ـ العناية الصحية بأطفال التعليم الالزامى :

رأت اللجنة أنه يجب التفريق بين الصحة العامة ، وهذه تقع على عاتق وزارة الصحة ، وبين الصحة المدرسية ، وهذه يجب أن تتولاها وزارة المعارف ، وأن تتعاون معها وزارة الصحة فى ذلك بما عندها من الوسائل . وينبغى أن يكون للعناية الصحية غرضان : غرض وقائى ، وآخر علاجى . فتنشىء وزارة المعارف ، بمعاونة وزارة الصحة ، ما يلزم من الوحدات الوقائية والعلاجية على نظام تفصيلى يضعه المختصون .

٢ ـ التغذية :

اتفق رأى اللجنة على أنه من المرغوب فيه أن تعطى وجبة واحدة فى اليوم لأطفال التعليم الالزامى فى الجهات التى تشتد الحاجة فيها الى ذلك . ولما كانت وزارة المعارف لا تستطيع وحدها أن تقوم بهذا العبء ، ولا فى مقدور خزينة الدولة أن تتحمل الى جانب نفقات التعليم والعناية الصحية نفقات أخرى كبيرة يجب تدبيرها للقيام بتغذية الأطفال الذين يكونون فى حاجة الى التغذية ، وجب القاء هذا العبء على مجالس

المديريات والمجالس المحلية والقروية ، فهذه تستطيع بما عندها من وسائل ، وبما تتلقاه من المساعدات التى تتبرع بها الهيئات والأفراد ، أن تساعد الى حد كبير فى القيام بهذا الواجب .

٣ ـ المبانى :

ثم ناقشت اللجنة مسألة المبانى ، واستقر الرأى على أن تضع وزارة المعارف سياسة عامة فى هذه المسألة ، يكون من مقتضاها الاتفاق مع بعض الشركات والمقاولين على تشييد المبانى اللازمة للمدارس الأولية فى نظامها الجديد ، على أن يستوفى أجر ذلك أقساطا يكون كل قسط هو الأجرة السنوية التى تدفع الآن للمبانى المستأجرة أو أكثر قليلا . واذا أراد أثرياء بعض القرى أن يقدموا المبنى اللازم وجب أن يشجعوا على ذلك بمختلف وسائل التشجيع الأدبى .

٤ ـ المعلمون :

ثم ناقشت اللجنة النظام الجديد الذى أقرته هيئة البحوث الفنية بشأن المدارس الأولية الراقية للبنين والبنات ، وبشأن مدارس المعلمين والمعلمات الأولية ؛ وهو نظام يقسم مدارس المعلمين والمعلمات الحالية الى مرحلتين : مرحلة للمدارس الأولية الراقية ، ومدتها ثلاث سنوات ، وهى مدارس تغذى مدارس المعلمين والمعلمات من جهة ، وتكمل التعليم الأولى من جهة أخرى ؛ والمرحلة الثانية هى مرحلة مدارس المعلمين والمعلمات ، ومدتها ثلاث سنوات أخرى ، وتتغذى هذه المدارس من خريجى المدارس الأولية الراقية ومن غيرهم ، كخريجى الأقسام الابتدائية فى الأزهر أو فى التعليم العام . وقد لوحظ أن هناك ما لا يقل عن ثلاث عشرة مادة فى الخطة المقترحة لمدارس المعلمين والمعلمات ، واقترحت اللجنة أن تدمج المواد المتقاربة بعضها فى البعض الآخر ، لتكون مادة واحدة يتولى تدريسها مدرس واحد ، وهذه طريقة أفضل من حيث سياسة التعليم . ووافقت اللجنة فيما عدا ذلك على الخطط الجديدة التى اقترحتها هيئة البحوث الفنية للمدارس الأولية

الراقية ولمدارس المعلمين والمعلمات الأولية ، وهى توصى بتنفيذها ابتداء من العام الدراسى المقبل .

٥ ـ ادارة التعليم الأولى :

وعرضت اللجنة أخيرا لمسألة ادارة التعليم الأولى ، واستعرضت النظام القائم ، وهو يقضى بأن تكون المدارس الأولية فى المحافظات تابعة تبعية كاملة لوزارة المعارف ، أما المكاتب والمدارس بالأقاليم فتكون تابعة لمجالس المديريات من حيث الادارة ، ولوزارة المعارف من حيث التفتيش العلمى والصحى . وقد رأت اللجنة أن ازدواج السلطة المشرفة على التعليم الأولى فى الأقاليم ليس فى مصلحة التعليم فى الوقت الحاضر ، وأن المدارس التابعة تبعية كاملة لوزارة المعارف خير بكثير من المعاهد التى تتعدد الجهات المشرفة عليها . ولما كانت وزارة المعارف فى صدد القيام بسياسة اصلاح شامل للتعليم الأولى ، فالخير فى أن تتحمل وحدها مسئولية هذا الاصلاح حتى يتم ، وينبغى اذن أن تتولى الوزارة الادارة والتفتيش بالنسبة لجميع معاهد التعليم الأولى ، سواء أكانت فى المحافظات أم فى الأقاليم ، وتكون هذه المعاهد جميعا تابعة تبعية كاملة لوزارة المعارف . وعلى هذه الوزارة ، متفقة فى ذلك مع وزارة الداخلية ، أن تتقدم بالتشريع الذى يحقق هذا الغرض . فاذا ما استقر التعليم الأولى على الأسس الجديدة ، وتأصلت تقاليده ، أمكن النظر عندئذ فى تسليمه كله لمجالس المديريات ، وتكون هذه المجالس وقتئذ قد استكملت نموها ونضوجها النيابى .

هذه هى الأسس العامة التى تراها اللجنة صالحة للنهوض بالتعليم الأولى ، تتقدم بها الى المجلس الأعلى للتعليم ، حتى اذا ما أقرها بادرت وزارة المعارف الى اتخاذ الوسائل والتدبيرات اللازمة لتنفيذ هذه السياسة الجديدة ابتداء من العام الدراسى المقبل .

الملحق رقم ٣

تقرير مرفوع من وزارة المعارف العمومية

الى مجلس التعليم الأعلى عن تنظيم التعليم العام

(ديسمبر سنة ١٩٤٥)

تتقدم وزارة المعارف الى المجلس الأعلى للتعليم بالرأى الذى أجمع عليه رجالها الفنيون لتنظيم التعليم العام على وجه يكفل لجميع أبناء الأمة وبناتها تعليما يساير نهضتها ويحقق أملها ويكون مطابقا لما اهتدت اليه تجارب الأمم وملائما لما هو قائم فعلا فى البلاد من أنظمة ومعاهد .

وتقوم خطة التعليم المقترحة على قاعدة وضع نظام تعليمى شامل لتربية البنين والبنات منذ السادسة من أعمارهم لتمام السابعة عشرة ، تتميز مراحله وتتدرج نحو الغاية تبعا لأطوار النمو وحاجاته ومستلزماته ، ولكنها تتماسك وترتبط بروابط قوية ، تفسح للبنين وللبنات المجال ، فلن يحول الفقر وما يتصل به من العوائق دون الوصول لأعلى درجات التعليم .

وتتكون هذه الخطة من المسائل الآتية :

أولا — ما يجب أن يكون عليه نظام التعليم القومى العام لجميع أبناء الأمة فى المراحل الأولى من طور نموهم ، وما أهدافه ومداه ، ووضع برنامج لتعميمه فى أقصر مدة ممكنة .

ثانيا — علاقة هذا التعليم بمراحل التعليم الأخرى وتحديد هذه المراحل .

ثالثا — التعليم الثانوى وما يجب ادخاله عليه من التعديل بحيث يفى

بحاجات مختلف التلاميذ ، وتحديد علاقته بالتعليم الفنى والتعليم الجامعى والعالى .

أولا — التعليم العام

أهدافه :

ترى الوزارة أن تحدد أهداف التعليم العام على الوجه الآتى :

أولا — تعليم الطفل بوصفه انسانا يعيش فى القرن العشرين .

ثانيا — تهيئته لأن يكون مواطنا مصريا صالحا .

ثالثا — تربية جسمه بحيث ينشأ قويا سليما ، ويستلزم هذا الهدف العناية بتغذيته وعلاجه .

رابعا — تنمية استعداداته وميوله والكشف عنها بقدر الامكان حتى يتسنى توجيه ذوى الاستعداد لمواصلة التعليم .

خامسا — تربيته تربية خلقية قويمة مؤسسة على الدعائم الدينية .

سادسا — تهيئته لكى يكون صالحا للحياة العملية فى بيئته اذا ما وقف عند هذا الحد من التعليم .

وفى الجملة يرمى هذا التعليم لأن يحقق للبنين والبنات طفولة سعيدة واعدادا جيدا للحياة .

مداه :

ولتحقيق هذه الأهداف ترى الوزارة أنه ينبغى أن تكون مدة هذا التعليم ست سنوات ، وأن يسير على نظام اليوم الكامل ، وأن يبدأ من سن السادسة وينتهى فى سن الثانية عشرة ، وبذلك يرتفع مستواه فيما عدا اللغة الأجنبية الى مستوى لا يقل عن مستوى المدارس الابتدائية القائمة .

الالزام :

وترى الوزارة أن يكون هذا التعليم العام من السادسة للثانية عشرة الزاميا لجميع البنين والبنات • وستقوم فى الوقت المناسب بتقديم التشريع الكافل لتنفيذ ذلك على الوجه الكامل •

وقد رأى بعض الفنيين أن موارد البلاد الانشائية فى الوقت الحاضر لا تفى بتعميم تعليم مدته ست سنوات بالسرعة الواجبة ، ولذلك يقترح أصحاب هذا الرأى تقسيم هذا التعليم العام الى مرحلتين ، تنتهى الأولى منهما فى سن العاشرة وتكون الزامية لجميع الأطفال ، أما المرحلة الثانية من العاشرة الى الثانية عشرة — وهى مرحلة تزيد فيها العناية بالناحية العملية — فتكون اختيارية فى الوقت الحاضر على أن تعمم بالتدريج بقدر ما تسمح به موارد البلاد •

ولكن غالبية الفنيين لم تأخذ بهذا الرأى ، لأنها رأت أن مدة السنوات الأربع لا تكفى لتحقيق كل الأهداف السابقة بالنسبة للأطفال الذين يقف تعليمهم عند العاشرة ، وقد استعرضت تقدير نفقات تعميم التعليم العام فى فترة قدرها سنة على أساس أن تكون مدته ست سنوات فوجدت أن ذلك يحتاج عند نهاية الفترة الى ميزانية قدرها ٢٤ مليون جنيه فى السنة تقريبا ، وفى تقدير هؤلاء الفنيين أن ذلك القدر مما ينتظر أن تستطيع موارد البلاد تحمله • وهو جد ضئيل بالنسبة للأغراض الجليلة التى تنشدها الأمة من وراء تزويد جميع الأطفال بالقدر اللازم من التعليم •

برنامج تعميم التعليم :

وتقدم الوزارة للمجلس برنامجا منفصلا أوضحت فيه خطوات التنفيذ وتكاليفها ، وكان بود الوزارة أن تزيد السرعة وأن تنقص الزمن عما هو فى البرنامج ، ولكنها لا تستطيع الا أن تعمل فى حدود المستطاع . كما أنها ترى من الخير مواجهة الصعوبات القائمة بدلا من اخفائها

أو تجاهلها ، فلن يؤدى ذلك التجاهل الا الى ما أدى اليه فى الماضى من التقصير عن تنفيذ المشروعات .

خطة الدراسة فى مدارس التعليم العام :

وينبغى أن يقوم التعليم العام لكى يحقق أهدافه على العناية بالدين وباللغة القومية وبما يجب أن يلم به المواطن المصرى من تاريخ بلاده وجغرافيتها وحقوق المواطن وواجباته وبما يلزمه فى الحياة العملية من قواعد الحساب والهندسة العملية وبما ينمى قواه العقلية ويقوى ملاحظته من دراسة مشاهد الطبيعة وممارسة الرسم والأشغال اليدوية والفلاحة . كما ينبغى أن تعنى المدرسة كل العناية بالتربية البدنية وغرس العادات الصحية والخلقية الصالحة عن طريق الممارسة والقدوة الحسنة وتهيئة الجو الملائم فى المدرسة وخارجها لا عن طريق التلقين والدراسة النظرية .

المعلم :

وترى الوزارة أن تعد للتعليم بمدارس التعليم العام من أتموا تحصيل برنامجه ، وذلك فى مدارس أولية للمعلمين تقبل طلبتها من خريجى مدارس التعليم العام ومدة الدراسة بها خمس سنوات .

هذا ومدة الدراسة فى مدارس المعلمين الأولية الحالية ست سنوات ولكنها ست سنوات بعد التعليم الأولى الحالى . ونظرا لأن النظام الذى تقترحه الوزارة للتعليم العام سيرتفع به ارتفاعا كبيرا عن مستوى المدارس الأولية الحالية بسبب زيادة مدته سنتين كاملتين فان دراسة خمس سنوات فى مدارس المعلمين الأولية تكفل تخريج مدرس أرقى فى مستواه من المدرس الحالى .

المبانى :

ويجب أن تتوافر فى مبانى المدارس المرافق التعليمية الأساسية مع

مراعاة البساطة وحسن الذوق والاقتصاد فى النفقات ، كما يجب أن تراعى فيها ملاءمة البناء للبيئة التى تقوم فيها المدرسة فلا يشترط فى مدرسة القرية الصغيرة ما يشترط فى مدرسة المدينة الكبيرة من حيث مواد البناء ولا من حيث تحديد المرافق الضرورية لكل مدرسة .

ولما كان تعميم هذا التعليم يتطلب برنامجا ضخما للمبانى فان الوزارة ترى توزيع نفقات الانشاء ، فتتحمل ميزانية الدولة جانبا معينا منها وتتحمل الهيئات المحلية جانبا آخر ، كما يمكن الاعتماد — وبخاصة فى الريف — على مساهمة ذوى اليسار من أهله بالتبرع لبناء المدارس .

الادارة :

ان توزيع الاشراف على التعليم الأولى فى الوقت الحاضر بين وزارة المعارف والهيئات المحلية الخاضعة فعلا لوزارة الداخلية قد أدى الى اضطراب شئون هذا التعليم وكان من العوامل التى حالت دون نجاحه فى تحقيق أغراضه .

لذلك ترى الوزارة وضع نظام جديد لذلك الاشراف يوفق بين تحمل وزارة المعارف مسئوليتها الدستورية عن التعليم عموما وبين المزايا التى تنتج عن اشتراك الهيئات المحلية فى نشر التعليم العام وفى تدبير الوسائل لهذا النشر وفى توجيهه الوجهة التى تلائم حاجات كل جهة وتحقق رغبات أهلها .

وفيما يلى النظام الذى تراه الوزارة كفيلا بهذا التوفيق :

أن تؤلف فى كل مديرية أو محافظة لجنة تسمى «لجنة التعليم» ، يكون رئيسها مراقب التعليم بالمنطقة ويكون من أعضائها بعض كبار رجال التعليم المحليين وممثلون للهيئات النيابية المحلية وبعض المهتمين بشئون التعليم من رجال الأعمال وغيرهم .

وتنظر هذه اللجنة فى برنامج نشر التعليم العام فى المديرية أو المحافظة

ووضع ميزانيته وتدبير المبانى والمعدات اللازمة له وتغذية تلاميذه وتوجيهه التوجيه المناسب فى حدود السياسة العامة المقررة له بما فى ذلك اقتراح ما تقتضيه البيئة من دراسات تكميلية . أما الادارة والتفتيش الفنيان والناحية التنفيذية — ويدخل فيها تعيين المدرسين وتنقلاتهم وترقياتهم وتأديبهم — فتكون من اختصاص مراقب المنطقة ومعاونيه فى حدود النظم التى تضعها وزارة المعارف .

ثانياً — العلاقة بين التعليم العام والمراحل التعليمية الأخرى .

ترى الوزارة أن من أهم ما يؤخذ على التعليم الأولى الحالى كونه لا يصل بالطفل الى التعليم الثانوى أو الفنى حتى لو كانت مواهبه تؤهله لهما . فلا يستطيع التلميذ أن ينتقل من التعليم الأولى الى تعليم يليه الا بترك المدرسة الأولية فى سن مبكرة — حوالى السابعة أو الثامنة — للدخول فى المدرسة الابتدائية اذا استطاع الى ذلك سبيلا . وقد كانت الرسوم الدراسية المقررة فى مدارس التعليم الابتدائى تحول بين الكثيرين والالتحاق بها ، وعندما ألغيت هذه الرسوم ضاقت الأماكن بالتعليم الابتدائى دون الراغبين فيه . وليست هناك فى الواقع وسيلة صحيحة لاختيار الأطفال الذين يمنحون ميزة القبول فى التعليم الابتدائى ، لأن أى امتحان يعقد فى سن السابعة أو الثامنة لا يمكن أن يكشف كشفا صحيحا عن استعداد الأطفال ، لذلك كان من الواجب أن تعالج العلاقة بين التعليمين على وجه يفتح السبيل أمام أطفال جمهور الشعب كى ينتقلوا الى مراحل التعليم الأخرى فى سن ملائمة متى ظهرت دلائل استعدادهم لها .

وكان من رأى بعض الفنيين بالوزارة ازالة جميع الفوارق بين التعليم العام والتعليم الابتدائى وتوحيدهما على أساس المدرسة الشعبية العامة التى تعلم الأطفال ما بين السادسة والثانية عشرة والتى لا تعلم فيها لغة أجنبية بالمرة بحيث تكون مدرسة المرحلة الأولى لجميع الأطفال الى

سن الثانية عشرة ، ويعقد فى نهايتها امتحان عام يؤهل الناجحين فيه لدخول المدرسة الثانوية مباشرة .

وقد اعترض فنيون آخرون على هذا الرأى ، وذهبوا الى أن بدأ تعليم اللغة الأجنبية للتلاميذ الذين سينتقلون الى التعليم الثانوى لا يصح أن يتأخر عن سن العاشرة أى ما يوازى بدء السنة الثالثة من الدراسة الابتدائية الحالية — ومن هؤلاء الفنيين من فضل انتقال هؤلاء التلاميذ فى هذه السن الى مدرسة جديدة تهيأ لهم فيها بيئة تعليمية أرقى مما يستطاع تهيئته فى المدارس العامة — وتحقيقا لهذه الفكرة اقترح هؤلاء الفنيون تحويل المدارس الابتدائية الحالية الى مدارس وسطى يلتحق بها التلاميذ عند سن العاشرة ويتلقون فيها الى سن الرابعة عشرة تعليما يلائم طبيعة نموهم فى تلك المرحلة من العمر ويشتمل على دراسة اللغة الأجنبية ابتداء من السنة الأولى بها ، وعند نهاية تلك الدراسة الوسطى يعقد لتلاميذها امتحان عام يؤهل الناجحين فيه للالتحاق بالمدارس الثانوية أو الفنية المتوسطة .

وقد استعرضت الوزارة هذه الآراء المختلفة وأخذت بمبدأين أساسيين اتفق عليهما الرأى وهما :

أولا — أن يكون التعليم العام من السادسة الى الثانية عشرة خاليا من تدريس أية لغة أجنبية .

ثانيا — أن هذا التعليم يؤهل تلاميذه للالتحاق بالمدارس الثانوية .

على أن الوزارة ترى فى نفس الوقت وجوب بقاء نظام التعليم الابتدائى على ما هو عليه ، تعلم فيه اللغة الأجنبية ابتداء من سنته الثالثة . والدافع على هذا الاستبقاء يرجع الى حرص الوزارة على ألا تحرم البلاد من تعليم جيد قائم والى عملها على رفع مدارس التعليم العام الى مستواه والى وجوب التحقق من أن دخول التلاميذ فى التعليم الثانوى وهم

لا يعرفون لغة أجنبية بالمرة لا يؤثر تأثيرا ضارا بمستوى التعليم فى المدارس الثانوية .

ثالثاً — التعليم الثانوى

تنويعه :

ترى الوزارة أن التعليم الثانوى بصورته الحالية لا يلائم جميع التلاميذ الذين يلتحقون به ، اذ أن التلاميذ فى سن التعليم الثانوى تختلف استعداداتهم وميولهم وحاجات حياتهم المستقبلة اختلافا بينا ، يتطلب تنويع الدراسة الثانوية بحيث تلائم مواهبهم وحاجاتهم ملاءمة تمكنهم من الانتفاع بتلك الدراسة الى أقصى حد ممكن ، وتجعل — على هذا الوضع — المدرسة للتلميذ ، لا — كما هو الحال الآن — التلميذ للمدرسة .

وقد عززت تجارب الأمم فكرة أن التعليم الثانوى التقليدى ليس هو التعليم الوحيد الصالح لجميع التلاميذ بل أن هناك أنواعا أخرى من التعليم الثانوى تؤدى لفريق من التلاميذ ما تؤديه المدرسة الثانوية التقليدية لفريق آخر منهم ، وهى لذلك أداة صالحة للتربية العقلية والخلقية صلاحية المدرسة القديمة .

ويقتضى الأخذ بفكرة تنويع التعليم الثانوى وجوب مراعاة أربعة شروط :

الأول — اختيار النقطة الملائمة لبدء التنويع .

الثانى — ألا يكون التنويع معناه التخصص الضيق الذى يتنافى مع روح الدراسة الثانوية .

الثالث — ألا يكون هناك تحكم فى التحاق التلاميذ بالأنواع المختلفة

من المدارس الثانوية بل يكون ذلك الالتحاق بناء على التوجيه الحكيم من جهة المدرسة والاختيار الحر من جهة التلميذ .

الرابع — أن تكون أمام التلميذ فى أى نوع من أنواع التعليم الثانوى فرصة استكمال التعليم فى الجامعة أو فى معاهد التعليم العالى .

والوزارة موقنة بأن التنظيم الجديد الذى تقترحه للتعليم الثانوى يحقق هذه الأغراض ويفى بتلك الاشتراطات .

متى يبدأ التنويع :

فعن النقطة الملائمة لبدء التنويع ترى الوزارة — مسترشدة فى ذلك بآراء رجال التربية والتعليم — أن تكون عند الرابعة عشرة ، أى ما يوازى نهاية السنة الثانية الثانوية . فعند هذه السن تكون ميول التلاميذ واستعداداتهم قد تكشفت لدرجة تسمح بالاطمئنان الى توجيههم نحو دراستهم المستقبلة .

وسن الرابعة عشرة ملائمة أيضا لانتقال فريق من التلاميذ الى التعليم الفنى المتوسط — وهو فى نظر الوزارة نوع من أنواع الدراسة الثانوية ، يجمع بين عنصرى التثقيف والاعداد للمهنة ، وللعنصرين أثرهما الكبير فى تكوين الشباب .

ورجال التعليم الفنى يحبذون كل التحبيذ سن الرابعة عشرة لانتقال التلاميذ للمدارس الفنية المتوسطة ، فقد دلتهم التجارب على أن التلميذ عند اتمام الدراسة الابتدائية فى سن الثانية عشرة لا يكون بعد مستعدا لتلقى الدراسة الفنية ، كما أن الحكم على مدى استعداده قبل بلوغه الرابعة عشرة لنوع معين من أنواع التعليم الفنى لا يمكن أن يكون من الدقة بحيث يصح الاعتماد عليه فى تقرير مستقبله .

تقسيم التعليم الثانوى الى مرحلتين :

لهذا ترى الوزارة تقسيم مدة التعليم الثانوى الى مرحلتين :

الأولى ومدتها سنتان من الثانية عشرة الى الرابعة عشرة ، وتكون الدراسة فيها واحدة لجميع التلاميذ ومشتملة على كل العناصر التى تغذى مختلف الاستعدادات والميـول وتؤدى الى ابرازها والكشف عنها ، وهى :

أولا — الدراسات اللغوية والأدبية ، وتتمثل فى دراسة اللغة العربية ولغة أجنبية واحدة .

ثانيا — الدراسات الرياضية وتتمثل فى الحساب والجبر والهندسة .

ثالثا — الدراسات العلمية وتتمثل فى دراسة العلوم مجمعة معا .

رابعا — الدراسات الانسانية وتتمثل فى دراسة التاريخ القـومى وجغرافية مصر وواجبات المواطن وحقوقه .

خامسا — الدراسات العملية وتتمثل فى الرسم والأشغال اليـدوية وما يختاره التلميذ من هوايات كالموسيقى أو فلاحة البساتين وما الى ذلك . وفى مدارس البنات يحل التدبير المنزلى محل الأشغال اليدوية .

وتختم هذه المرحلة الأولى بامتحان عام يكون أساسا لانتقال التلاميذ الى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى التى تكون مدتها ثلاث سنوات .

وفى هذه المرحلة يتفرع التعليم الى قسمين رئيسيين ، مدرسى وحديث .

والدراسة فى القسم المدرسى معدة للطالب ذى الميول والاستعدادات النظرية البارزة صلاحيته للتعليم الجامعى .

أما الدراسة فى القسم الحديث فهى معدة للطالب الذى لم يبرز فيه حتى تلك السن استعداد واضح قوى للتعليم الجامعى أو التعليم الفنى بحيث يستطيع أن يتجه مطمئنا نحو أحدهما . ومن المحقق أن فريقـا كبيرا من تلاميذ المدرسة الثانوية التقليدية ينتمون لهـذا النوع من

الطلاب ، ومن الواجب أن ينظم لهم نوع من الدراسة لا يتجه بهم حتما نحو التعليم الفنى أو التعليم الجامعى بل يكون من المرونة بحيث يستطيع الطالب فى نهايته أن يكتفى بما تلقاه من التعليم وأن يخرج الى ميدان الحياة العملية مزودا بثقافة وقدرات تؤهله للنجاح فى هذا الميدان ، كما أنه يستطيع الاتجاه الى التعليم الفنى العالى الذى تدرس الوزارة فى الوقت الحاضر تنظيمه أو الى الجامعة اذا ظهرت صلاحيته لها فى النهاية • وتجارب الأمم فى العهد الحاضر وفى مقدمتها انجلترا تؤيد مزايا هذا التنظيم •

وللتلاميذ المنتهين من المرحلة الأولى من التعليم الثانوى الحرية فى الالتحاق بأى قسم من هذين القسمين أو بمدارس التعليم الفنى المتوسط ، على أن توضع شروط لمنح المجانية من شأنها أن تشجع الطالب على الالتحاق بالقسم الذى هو أكثر صلاحية له •

الدراسة بالقسم المدرسى :

وتتكون الدراسة فى السنة الأولى من القسم المدرسى (أى فى السنة الثالثة من التعليم الثانوى) من جميع المجموعات التى سبق وصفها فى الكلام على المرحلة الأولى مضافا اليها لغة أجنبية ثانية ودراسة منظمة لمادة التربية الوطنية ، وترمى الوزارة بهذا لتكملة ثقافة الطالب العامة من جهة ولتنمية ميوله وزيادة ابرازها من جهة أخرى •

ويتفرع القسم المدرسى بعد تلك السنة الى شعبتين : علمية وأدبية ، مدتهما سنتان •

وتتكون الدراسة فى الشعبة العلمية من المجموعات الآتية :

أولا — مجموعة اللغات (وتتألف من اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية) •

ثانيا — مجموعة الرياضة •

ثالثا — مجموعة العلوم (وتدرس فيها العلوم منفصلة : كيمياء وطبيعة وعلم حياة) .

على أن يخصص عدد مناسب من الدروس لدراسة اضافية فى الرياضة أو فى العلوم بحسب اختيار كل طالب ، وبذلك يتسنى لكل طالب أن يتعمق فى الدراسة التى يميل اليها وأن يهيىء نفسه لنوع الدراسة العالية التى يريد .

وتتكون الدراسة فى الشعبة الأدبية من المجموعات الآتية :

أولا — مجموعة اللغات (وتتألف من اللغة العربية ولغتين أجنبيتين) .

ثانيا — المجموعة الاجتماعية (وتتألف من التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع) .

ثالثا — مجموعة الفلسفة .

على أن يخصص عدد مناسب من الدروس لدراسة اضافية فى اللغة العربية أو فى لغة أجنبية أو فى المواد الاجتماعية أو الفلسفية ، وذلك لنفس الأغراض التى شرحناها فى كلامنا على الشعبة العلمية .

الدراسة بالقسم الحديث :

وتشتمل الدراسة فى القسم الحديث فى سنواته الثلاث على ما يأتى :

أولا — مجموعة اللغات (وتتألف من اللغة العربية ولغة أجنبية أصلية ولغة أجنبية اضافية) .

ثانيا — المجموعة الفنية (وتتألف من الفنون التطبيقية والميكانيكا العملية والمواد التجارية وفلاحة البساتين والموسيقى والرسم) ، على أن يختار الطالب من هذه المواد وفقا لميوله .

ثالثا — مجموعتين يختارهما الطالب من : مجموعة المواد الاجتماعية (بما فيها التربية الوطنية) أو مجموعة الرياضة أو مجموعة العلوم .

الامتحان النهائى :

وتختم هذه المرحلة الثانوية فى القسمين المدرسى والحديث بامتحان عام توضع فيه لطلبة الشعبتين العلمية والأدبية أوراق اضافية فى المادة أو المجموعة التى اختاروا دراسة اضافية فيها .

وفى مقابل اعفاء طالب القسم الحديث من الأوراق الاضافية يشترط لالتحاقه بأية كلية من كليات الجامعة حصوله على نسبة معينة من الدرجات فى المجموعة التى تتصل موادها بدراسات تلك الكلية . ولكن لا يشترط لقبوله بالمدارس الفنية العالية الا نجاحه فى الامتحان .

مدة التعليم الثانوى :

وبناء على ما تقدم تبقى مدة التعليم الثانوى بمرحلتيه خمس سنوات كما هى الآن . ولا ترى الوزارة ما يدعو لزيادة هذه المدة فى لوقت الحاضر ما دامت كليات الجامعة تحتفظ بسنة اعدادية مستندة الى أن تكوين الطالب فى هذه السنة بالكلية أجدى عليه مما لو قضاها بالمدارس الثانوية . هذا وقد كان أهم سبب يدعو الى زيادة سنة سادسة على مدة التعليم الثانوى هو قصور المرحلة التوجيهية فى سنة واحدة عن تحقيق اعداد الطلاب للتعليم الجامعى وقد عولج هذا فى النظام المقترح باعادة تقسيم التعليم الثانوى على نحو يجعل مدة التوجيه سنتين .

النظام الجديد ومدارس البنات :

ترى الوزارة توحيد مدة التعليم الثانوى للبنين والبنات ، اذ أن التقسيم الجديد للتعليم الثانوى الى سنتين وثلاث سنوات لا يدع محلا لزيادة مدة الدراسة فى مدارس البنات عنها فى مدارس البنين .

وترى الوزارة أيضا أن القسم الحديث فى المرحلة الثانية من مرحلتى التعليم الثانوى يمكن أن يحل بالنسبة للبنات محل مدارس الثقافة النسوية اذا زيدت العناية فيه بالمجموعة الفنية الشاملة فى هذه الحالة لمواد التدبير المنزلى ، على أن يكتفى بالنسبة للبنات باختيار مجموعة واحدة من مجموعات المواد الاجتماعية والرياضة والعلوم بدلا من مجموعتين • ولا يجوز عندئذ للطالبة المتخرجة من التعليم الثانوى فى القسم الحديث الالتحاق بالجامعة ، وانما يجوز لها الالتحاق اذا شاءت بأى قسم من أقسام المعهد العالى لمعلمات الفنون •

فيصح بناء على هذا أن يوجد فى مدارس البنات الثانوية قسم حديث بجانب القسم المدرسى ، كما يصح أن يوجد هذا القسم مستقلا بنفسه باسم مدرسة للثقافة النسوية بحسب الظروف •

الملحق رقم ٤

تقرير مرفوع إلى المجلس الأعلى للتعليم

من لجنة التعليم العام

عن مشروع تنظيم التعليم العام المقدم للمجلس من وزارة المعارف

(فبراير سنة ١٩٤٦)

بحثت اللجنة المشروع الذى قدمته الوزارة للمجلس الأعلى وأحاله عليها لدراسته ، وقد عقدت لذلك خمس جلسات ناقشت فيها هذا المشروع بحضور المختصين من كبار رجال الوزارة .

ويقوم هذا المشروع على مبدأ توحيد المرحلة الأولى من مراحل التعليم لجميع أبناء الأمة ، والنهوض بالتعليم فى هذه المرحلة الى مستوى يهيىء النشء ليكونوا مواطنين صالحين ، كما يهيىء ذوى الاستعداد للمضى فى التعليم الى أعلى درجاته .

ويترتب على ذلك زيادة مدة التعليم الأولى الالزامى ، وجعلها ست سنوات على نظام اليوم الكامل ، من سن السادسة الى الثانية عشرة ، حتى يتسنى الوصول بهذا التعليم الى مستوى التعليم الابتدائى الحالى فيما عدا اللغة الأجنبية .

والى أن يتحقق هذا ترى الوزارة الاحتفاظ بالتعليم الابتدائى ، حتى لا تحرم البلاد من تعليم جيد قائم ، على أن يعقد فى نهاية المرحلة الأولى من التعليم امتحان واحد يتقدم اليه تلاميذ المدارس الابتدائية والأولية ، ويؤهل الناجحين فيه للالتحاق بالمدارس الثانوية .

ويشتمل المشروع المقدم من الوزارة على برنامج واف مفصل لتعميم

التعليم فى هذه المرحلة ، وعلى اقتراحات تتعلق بخطط الدراسة ، وانشاء المبانى ، واعداد المعلمين ، وتنظيم الاشراف على التعليم •

أما فى المرحلة الثانية من مراحل التعليم فيقوم المشروع على أساس تنويع الدراسة فيها ، بحيث تلائم مختلف الاستعدادات والميول التى تتكشف وتبرز فى أثناء هذه المرحلة • وبناء على ذلك ضمنت الوزارة مشروعها اقتراحات ترمى الى تنويع التعليم الثانوى ، وتنظيم العلاقة بينه وبين مختلف أنواع التعليم الفنى ، بحيث يستطيع كل طالب أن يتجه فى سن ملائمة الى نوع التعليم الذى يجد فيه المجال لاستغلال مواهبه على أحسن وجه •

وترى الوزارة — مسترشدة فى ذلك بآراء رجال التربية والتعليم ، وما دلت عليه التجارب فى مصر وفى غيرها من البلاد — أن يبدأ هذا التنويع حول سن الرابعة عشرة ، أى بعد السنة الثانية من التعليم الثانوى • ولذلك اقترحت جعل السنتين الأولى والثانية من هذا التعليم مرحلة قائمة بذاتها ، يتلقى التلاميذ فيها جميعا دراسة مشتركة ، يتجهون فى نهايتها اما الى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى أو الى التعليم الفنى المتوسط •

ولما كان الكثيرون من التلاميذ لا يبرز فيهم حتى تلك السن استعداد واضح قوى للتعليم الجامعى أو التعليم الفنى ، بحيث يستطيعون أن يتجهوا مطمئنين نحو أحدهما ، فقد رأت الوزارة أن تتفرع المرحلة الثانية من التعليم الثانوى الى قسمين رئيسيين : قسم مدرسى لذوى الميول والاستعدادات النظرية الذين برزت صلاحيتهم للتعليم الجامعى ، وقسم حديث لمن لم يبرز فيهم استعداد معين ، وتكون الدراسة فيه من المرونة بحيث يستطيع الطالب فى نهايته أن يخرج الى ميدان الحياة العملية مزودا بثقافة وقدرات تؤهله للنجاح فى هذا الميدان ، كما أنه يستطيع الاتجاه الى التعليم الفنى العالى أو الى الجامعة اذا ظهرت صلاحيته لها فى النهاية •

وترى اللجنة أن هذه المبادىء أسس صالحة لوضع سياسة مستقرة للتعليم ، ولذلك فهى توافق عليها .

وقد بحثت اللجنة المقترحات التى وضعتها الوزارة على أساس هذه المبادىء ، وانتهت الى اقرارها على الوجه الآتى :

أولا ـ التعليم الأولى :

١ ـ تكون مدة التعليم فى هذه المرحلة ست سنوات على نظام اليوم الكامل من سن السادسة الى الثانية عشرة .

٢ ـ يكون التعليم فى هذه المرحلة الزاميا وبالمجان .

٣ ـ يعمل على النهوض بالتعليم فى هذه المرحلة بحيث يصبح فى مستوى التعليم الابتدائى الحالى وتعد الوزارة له المعلم الذى ينهض به .

٤ ـ هـذه المرحلة تؤهل المتفوقين من التلاميذ الذين يجتازونها للالتحاق بالتعليم الثانوى ، أما الذين لا يريدون الالتحاق به ، فتنظم لهم دراسات تكميلية متصلة بالبيئة المحلية الى سن الرابعة عشرة ، بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد .

٥ ـ يكون التعليم فى هذه المرحلة خاليا من تلقى اللغة الأجنبية ، على أن يعوض التلميذ الذى يلتحق بالمدارس الثانوية مـا فاته منها فى أثناء دراسته فى هذه المدارس .

٦ ـ يعنى بالتعليم الدينى على أن يوجه توجيها عمليا .

٧ ـ يقـدم الغذاء لتلاميذ التعليم الأولى بالمجان ، وتدبر النفقات اللازمة لذلك من قبل الحكومة المركزية أو الهيئات المحلية فى الأقاليم .

٨ ـ تتكفل مجالس المديريات والمجالس البلدية والمحلية والقروية بانشاء مبانى المدارس ، لا سيما المدارس الأولية ، على أن يساهم القادرون

من ذوى اليسار فى انشاء هذه المبانى • وتقوم الحكومة باعانة هـذه الهيئات عند الحاجة •

ثانيا ـ مرحلة الانتقال :

ا — رياض الأطفال : يبقى هذا النظام •

ب — التعليم الابتدائى :

١ — يبقى التعليم الابتدائى القائم بنظامه الحالى ، وذلك الى أن يتسنى الوصول بالمدارس الأولية الى مستواه •

٢ — يكون التعليم فى المدارس الابتدائية بالمجان •

٣ — يطالب راغب اللحاق بالمدارس الابتدائية بدفع ثمن الغذاء والكتب •

ويعفى من ذلك المتفوقون غير القادرين من تلاميذ المدارس الأولية الذين قد يلتحقون بالسنة الثالثة الابتدائية •

حـ — امتحان شهادة الدراسة الابتدائية :

يسمح للتلاميذ المتفوقين الذين أتموا الدراسة الأولية بالتقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، ويعطون ورقة خاصة فى اللغة العربية فى مقابل اللغة الأجنبية التى يمتحن فيها تلاميذ المدارس الابتدائية •

ثالثا ـ التعليم الثانوى :

١ — تكون مدة التعليم الثانوى خمس سنوات موحدة بين البنين والبنات ، على أن تخفف مناهجه تخفيفا يمكن الطالب من استيعاب موضوعاتها الأساسية مع تجنب التفصيلات التى تشحن بها الذاكرة ، وأن يشجع التلاميذ على المطالعة الحرة • وتخصص فى خطة الدراسة أوقات للقراءة فى مكتبة المدرسة تحت اشراف مدرسى المواد المختلفة لتوجيه الطلبة الى الانتفاع بهذه القراءة الى أقصى حد ، وتوضع الامتحانات بحيث تختبر فهم الطلبة لأسس الموضوعات لا مقدار ما يتذكرونه من

التفصيلات ، وتكون فى متناول المتوسطين من الطلاب حتى لا يرسب فيها العدد الكبير منهم كما هو حاصل الآن .

٢ — يقسم التعليم الثانوى الى مرحلتين مدة الدراسة بالمرحلة الأولى منهما سنتان وبالثانية ثلاث سنوات .

٣ — تكون الدراسة فى المرحلة الأولى مشتركة بين جميع التلاميذ ، وتشتمل على جميع العناصر التى تغذى مختلف الاستعدادات والميول وتؤدى الى ابرازها والكشف عنها . وتختم المرحلة بامتحان عام يكون أساسا لانتقال التلاميذ الى المرحلة الثانية أو الى التعليم الفنى المتوسط .

٤ — يتفرع التعليم فى المرحلة الثانية الى قسمين رئيسيين : مدرسى وحديث .

٥ — تكون الدراسة فى السنة الأولى من القسم المدرسى — أى فى السنة الثالثة من التعليم الثانوى — مشتركة بين تلاميذ هذا القسم ، ثم تتفرع الدراسة بعد ذلك الى شعبتين : أدبية وعلمية . ويكون أساس الدراسة فى كل من الشعبتين قدرا اجباريا مشتركا بين جميع تلاميذ الشعبة ، على أن يخصص عدد مناسب من الدروس لدراسة اضافية بحسب اختيار كل طالب ، حتى يتسنى له أن يتعمق فى المواد التى يميل اليها ويهيىء نفسه لنوع الدراسة العالية التى يريدها .

٦ — تكون الدراسة فى القسم الحديث فى السنوات الثلاث اجبارية فى اللغات وفى الدراسات الفنية العملية — كالرسم والفنون التطبيقية والميكانيكا العملية والمواد التجارية وفلاحة البساتين والموسيقى — على أن يختار التلميذ من هذه الدراسات وفقا لميوله .

وفيما عدا ذلك يختار التلميذ مجموعتين من بين مجموعات المواد التى تدرس فى القسم المدرسى ، على أن يكتفى فى كل مجموعة بالقدر الاجبارى المشترك بين تلاميذ الشعبة التى تدرس فيها .

٧ — تختم المرحلة الثانية من التعليم الثانوى فى القسمين المدرسى والحديث بامتحان عام .

ويراعى أن توضع لطلبة الشعبتين الأدبية والعلمية أوراق اضافية فى المادة أو المجموعة التى اختاروا التعمق فيها — وفى مقابل اعفاء طالب القسم الحديث من الأوراق الاضافية يشترط لالتحاقه بأية كلية من كليات الجامعة حصوله على نسبة معينة من الدرجات فى المجموعة التى تتصل موادها بدراسات تلك الكلية . ولكن لا يشترط لقبوله بالمدارس الفنية العالية الا مجرد نجاحه فى الامتحان .

٨ — يلاحظ فى القسم المدرسى فى مدارس البنات الثانوية أن تحل مواد الثقافة النسوية محل المواد العملية فى القسم المدرسى بمدارس البنين الثانوية . ويحل القسم الحديث فى المرحلة الثانية من مرحلتى التعليم الثانوى بالنسبة للبنات محل مدارس الثقافة النسوية ، مع مراعاة أن تتألف الدراسات العملية به من المواد النسوية ، وأن يكتفى باختيار مجموعة واحدة من مجموعات المواد النظرية الى جانب اللغات حتى تتيسر زيادة العناية بالمواد النسوية .

والدراسة بهذا القسم على هذه الصورة لا تؤهل التلميذة للالتحاق بكليات الجامعة ولكنها تؤهلها للالتحاق بأى قسم من أقسام المعهد العالى لمعلمات الفنون .

٩ — توضع قواعد لمنح المجانية فى التعليم الثانوى يراعى فيها تيسير الالتحاق بهذا التعليم لجميع ذوى الاستعدادات الطيبة وتشجيع كل تلميذ على الالتحاق ، بعد المرحلة الأولى ، بالقسم الذى هو أكثر صلاحية له .

رابعا ـ الاشراف على التعليم :

تؤلف فى كل مديرية ومحافظة لجنة تسمى لجنة التعليم العام ، يرأسها مراقب التعليم بالمنطقة ، ويكون من أعضائها بعض كبار رجال

التعليم المحليين ، وعضو أو أكثر من أعضاء مجلس المديرية أو المجلس البلدى ، وأعضاء يمثلون وزارات الصحة والشئون الاجتماعية والزراعة والتجارة والصناعة ، وواحد من كبار الزراع وآخر من كبار رجال الأعمال ، وبعض ذوى الرأى من أبناء المنطقة .

وتنظر هـذه اللجنة فى برامج نشر التعليم فى المديرية أو المحافظة ووضع ميزانيته وتدبير المبانى والمعـدات اللازمة له وتغذية تلاميذه وتوجيهه التوجيه المناسب للبيئة فى حدود السياسة العامة المقررة له .

حاشية

عقد المجلس الأعلى للتعليم دورته الخامسة فى شهر أبريل سنة ١٩٤٧ ، ونظر فى المشروع المقـدم من الوزارة على أساس هذه المذكرة ، وانتهى إلى إقراره على الوجه المبين فيهـا . وعلى أساسها وضع مشروعا قانونى التعليم الابتـدائى والتعليم الثانوى اللذين صدرا فى شهر يناير سنة ١٩٤٩ .

القسم الثالث

الامتحانات

تمهيـــد

يشتمل هذا القسم على أربعة بحوث ، وهى :

١ — محاضرة عن « مشكلة الامتحانات فى مصر » — ألقاها المؤلف بالجمعية الجغرافية فى يوم ٢٦ ديسمبر سنة ١٩٣٨ ، بدعوة من الفرع المصرى لرابطة التربية الحديثة .

٢ — مقال عنوانه « احصاءات هامة عن الامتحانات العمومية » — نشره المؤلف فى العـدد رقم ٥١ من مجلة « الثقافة » ، الصـادر فى ١٩ ديسمبر سنة ١٩٣٩ .

٣ — « مذكرة عن العلاقة بين مجموع درجات الطلبة فى امتحان الثقافة العامة ومدى نجاحهم فى امتحان القسم الخـاص » — قدمها المؤلف الى المجلس الأعلى للتعليم فى شهر نوفمبر سنة ١٩٤١ ، بمناسبة نظر المجلس فى تعـديل شروط القبول بالسـنة التوجيهية وشروط النجاح فى امتحانها . وهى تتضمن نتائج بحث استقصائى أجراه المؤلف بمعاونة الأستاذ نجيب غالى ، المفتش بمنطقة سـوهاج ، والدكتور محمد عبد السلام أحمد ، عضو بعثة وزارة المعارف بأمريكا ، وكانا حينئذ يعملان مساعدى مدرسين بمعهد التربية .

٤ — بحث استقصائى عن « العلاقة بين مجموع درجات التلميذ فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وسنه عند اللحاق بالمدرسة الثانوية وبين النتائج التى يصل اليها فى الدراسة الثانوية » — وقد أجرى هذا البحث فى شهر مايو سنة ١٩٤٧ ، بمناسبة النظر فى تعديل قانون التعليم الثانوى ، وقام به ، تحت اشراف المؤلف ، الدكتور محمد عبد السلام أحمد ، الذى كان فى ذلك الوقت يعمل بالمراقبة العامة للبحوث الفنية والاحصاءات بوزارة المعارف .

وقد يبدو ، لأول وهلة ، أن هناك شيئا من التناقض بين الآراء الواردة فى المحاضرة الأولى ونتائج البحثين الأخيرين الاستقصائيين . فالمحاضرة تبين أن فى الامتحانات عيوبا كثيرة ، تضعف من قيمتها باعتبارها مقياسا لاستعداد الطالب العقلى وتحصيله ، فى حين أن نتائج البحثين تدل على أن مجموع درجات الطالب فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، أو امتحان شهادة القسم العام من التعليم الثانوى ، لها دلالة هامة بالنسبة لنجاحه فى الدراسة بالمرحلة التى تلى الامتحان . ولكن الحقيقة أنه ليس هناك تناقض اذا فسرت الآراء الواردة بالمحاضرة ونتائج البحثين تفسيرا صحيحا ، بعيدا عن المغالاة .

فعيوب الامتحانات — وهى عيوب مسلم بها — لا تضيع كل قيمتها ، وانما تدعو الى الحذر والتدقيق فى تفسير نتائجها . وليس هناك خطر من الاعتماد على هذه النتائج ، طالما أننا نعرف حدود الخطأ الذى تتعرض له ، ولا نعتقد أنها على درجة من الدقة أكثر مما هى عليه فى الواقع . ففرق درجتين ، أو خمس درجات ، من مائة ، فى امتحان مادة معينة ، ليست له دلالة تستحق الذكر . أما فرق ثلاثين درجة من مائة ، فى مجموع الدرجات التى حصل عليها طالبان فى امتحان أجرى بطريقة معقولة ، فان له دلالة لا يمكن اغفالها بالنسبة لاستعداد كل من الطالبين للنجاح فى دراسة من نوع الدراسة التى امتحنا فيها .

وليس فى هذا ما يتعارض مع نتائج البحثين الاستقصائيين . فنتائج هذين البحثين انما تدل على اتجاهات عامة ، أما اذا أردنا التنبؤ بمدى نجاح تلميذ معين على أساس معرفة مجموع درجاته وسنه ، فالأمر ، كما هو واضح من الجداول ، لا يتجاوز دائرة الاحتمال والترجيح ، اللهم الا فى حالات الضعف الواضح أو القوة الواضحة ، ففيها يكون الحكم قاطعا ، أو شبه قاطع . أى أن دلالة الدرجات العالية والدرجات المنخفضة ، وكذلك الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة ، تكاد تكون

حاسمة ؛ أما الدرجات والأعمار التى تقع فى وسط المجال ، فلا يمكن أن يبنى عليها حكم قاطع .

على أن الامتحانات لاتستوى فى ذلك ، بل تتوقف قيمتها على نوع أسئلتها ، ومقدار العناية التى بذلت فى وضع هذه الأسئلة وفى تصحيح الاجابات وفقا للأصول الفنية ؛ فبقدر ما تراعى هذه الأصول ، تكون دقة الامتحان فى قياس مقدرة الطلاب واستعداداتهم . وقد كان أهم الأغراض التى قصدت من محاضرة « مشكلة الامتحانات فى مصر » توضيح تلك الأصول ، وشرح الشروط التى يجب أن تتوافر فى الامتحانات ، كى تصبح مقياسا صالحا للتفكير والمقدرة العقلية ، لا للاستظهار وكمية المعلومات غير المهضومة .

— ١ —

مشكلة الامتحانات فى مصر

لعلنا اذا أحصينا مشكلات التربية فى مصر ، لما وجدنا منها مشكلة تبعث على الاهتمام ، وتثير القلق ، بقدر ما تثيره هذه المشكلة التى نعالجها اليوم . فحياة الطلاب المصريين سلسلة لا تنقطع من الامتحانات ، لا يكادون يجتازون واحدا منها حتى يحل آخر ؛ وعلى هذه الامتحانات يتوقف مصيرهم فى كل خطوة يخطونها فى مختلف مراحل التعليم ، وبها تتعلق آمالهم وآمال آبائهم ومعلميهم ونظارهم ؛ فلا غرو اذا وجدنا هؤلاء جميعا ، وغيرهم ممن لهم بالمدارس أى اتصال ، لا ينفكون طول العام يحسبون للامتحان ألف حساب ، ويتراءى لهم شبحه فى كل عمل يقومون به . وكلهم منه شاكون ، وعليه ناقمون ، واليه ينسبون جميع ما فى التعليم من قصور ؛ ومع ذلك فقل أن تجد منهم من يستطيع أن يقترح عنه بديلا .

وليست هذه الحال مقصورة على مصر ، وان كانت بعض ظروفنا الخاصة قد تضافرت على أن تجسم المشكلة عندنا وتزيد من خطرها . فما من بلد فى الشرق أو فى الغرب وجد به نظام الامتحان الا واقترن وجوده بالتبرم به والشكوى منه . ولعل هذه الظاهرة ترجع الى حد ما الى أسباب سيكولوچية طبيعية . فالامتحان وسيلة للكشف عن قوة الطلاب ، وقد يتخذ أساسا للحكم على كفاية المعلمين ؛ والنفس البشرية لا يسهل عليها بطبيعتها أن تعترف بالفشل ، أو تسلم بما فيها من قصور . فما دام كل امتحان لا بد أن يسفر عن عدد من الفاشلين ، فلا غرابة فى أن ينسبوا العيب للامتحان لا لقصور فى أنفسهم ، كالصانع الذى لا يحسن عمله فيلقى مسئولية فشله على آلاته . على أن هذا ، وان كان يعلل

بعض الشكوى ، ليس يكفى وحده لتعليل الاجماع — أو ما يشبه الاجماع — عليها • بل الواقع أن فى الامتحانات ، على اختلاف صورها وأنواعهـا ، عيوبا ملموسة ، ولهـا مساوىء كثيرة تبرر توجيه سهام النقد اليها •

وقد شغلت هذه العيوب والمساوىء أذهان رجال التربية وعلماء النفس منذ عشرات السنين ، وكانت موضوع كثير من المناقشات الحامية والأبحاث العلمية الواسعة فى مختلف البلدان • وانك لا تكاد تجد مؤتمرا دوليا يعـقد للبحث فى مسائل التربيـة ، الا وكانت مشكلة الامتحانات فى مقدمة مباحثه • وأذكر على سبيل المثال المؤتمر الذى أتيحت لى فرصة حضوره فى الصيف الماضى فى عاصمة بلچيكا ، وكان الغرض منه بحث « المشكلات العملية فى تنظيم المدارس الحديثة » ؛ فقد كانت مشكلة الامتحانات فى مقدمة هذه المشكلات ، وكان اجماع على أن الامتحانات بصورتها الحالية من أكبر العقبات فى سبيل تطبيق الأساليب الحديثة فى التربية ، وكانت لبعض أعضاء المؤتمر جولات شائقة فى بحث وسائل العلاج ، سأشير اليها فيما بعد •

كما أنى أذكر المؤتمر الذى عقد فى مدينة ايستبورن (Eastbourne) بانجلترا فى شتاء سنة ١٩٣١ ، بدعوة مشتركة من معهد كارنيجى والمعهد الدولى للتربية الملحق بكلية المعلمين بجامعة كولمبيا الأمريكية ، لبحث مشكلة الامتحانات خاصة • وقد حضره جمع من أشهر رجال التربية وعلماء النفس فى كل من انجلترا ، واسكتلندا ، وفرنسا ، وألمانيا ، وسويسرا ، والولايات المتحدة ؛ وعالجوا الموضوع من جميع أطرافه ، ثم رأوا ضرورة القيام بأبحاث واسعة ، عهدوا بها الى لجان فرعية فى كل دولة من هذه الدول • وقد نشرت بعض هذه اللجان نتيجة أبحاثها فى تقارير عظيمة الفائدة •

ولم يكن رجال التعليم بمصر أقل اهتماما من زملائهم فى الخارج

ببحث موضوع الامتحانات . ومنذ تألف الفرع المصرى لرابطة التربية الحديثة فى شهر مارس الماضى ، وجه الى دراسة هذا الموضوع جانبا من عنايته ، فعقد أعضاؤه بضع جلسات بحثوا فيها نواحى مختلفة منه ؛ وليست محاضرة اليوم الا حلقة من حلقات ذلك البحث . ولن أحاول فيها أن أستوفى بحث المشكلة من جميع وجوهها ، اذ أن هذا ليس بمستطاع فى محاضرة واحدة ؛ ولكنى سأعرض بعض عناصرها الهامة ، التى يبدو لى أنها لا تلقى فى العادة ما تستحقه من العناية ، وأشير الى بعض وسائل العلاج .

ولابد أن أنبه هنا الى أن اجماع الآراء فى مختلف البلاد على الشكوى من الامتحانات ليس معناه أن عناصر المشكلة واحدة فى الجميع ؛ فلكل بلد تاريخه وتقاليده ، وطابعه الثقافى ، وظروفه الاجتماعية والاقتصادية الخاصة ، وهى عوامل لابد أن يكون لها أثر فى تكييف جميع أنظمته ، وبخاصة نظام كنظام الامتحان يتصل بالثقافة والحياة الاجتماعية أوثق الاتصال . فاذا كنت سأبحث الموضوع على ضوء المناقشات التى دارت حوله فى مختلف المؤتمرات الدولية ، ونتائج الابحاث التجريبية التى قام بها العلماء فى الغرب ، فليس هذا الا على سبيل الاسترشاد ؛ أما أساس البحث فهو ظروف مصر الخاصة ، وما يمكن أن يطبق فيها .

* * *

وأول ما ينبغى أن نبدأ به تحديد وظيفة الامتحانات والأغراض المقصودة منها . وواضح أن وظيفة الامتحان هى قياس قوة الطلاب أو مقدار تحصيلهم فى موضوعات معينة ؛ ولكن هذا القياس لا يقصد لذاته ، بل نرمى من ورائه دائما الى أغراض أخرى مختلفة . فقد يكون الامتحان أداة تعليمية ، يستخدمها المدرس من آن لآخر فى أثناء دروسه ، كى يقف على مقدار استفادة تلاميذه وفهمهم الموضوعات التى درسوها ، ويتبين النقط التى صعب عليهم فهمها جماعة أو أفرادا ، فيزيد من عنايته

بها ، أو يغير فى الطريقة التى سار عليها فى تدريسها • وقد يكون امتحانا تنظيميا ، تتخذ نتائجه أساسا لنقل التلاميذ من فرقة الى أخرى ، أو لتقسيمهم الى فصول أو مجموعات متجانسة فى القوة بالفرقة الواحدة ، كالامتحانات التى تعقد فى مدارسنا فى نهاية كل سنة • وقد يكون امتحانا توجيهيا ، يقصد منه الكشف عن نوع الدراسة أو نوع المهنة التى يليق لها الطالب ؛ أو امتحانا للقبول ، يقصد منه معرفة مبلغ استعداد الطالب لتلقى نوع معين من أنواع التعليم ، كالتعليم الجامعى أو التعليم الثانوى النظرى أو التعليم الفنى • وقد يكون امتحانا نهائيا ، يعطى عند اتمام مرحلة معينة من مراحل التعليم ، لمعرفة مقدار ما أفاده الطالب من هذه المرحلة ، وهل بلغ المستوى الذى يؤهله للحصول على الشهادة المخصصة لها • وقد يكون امتحانا مهنيا ، يقصد منه الكشف عما اذا كان الطالب قد أصبح أهلا لمزاولة مهنة معينة ، كالهندسة ، أو التعليم ، أو التمريض ، أو العمل الكتابى بالمصالح ، الخ •

ومن المهم التمييز بين هذه الأغراض ؛ لأن طبيعة الامتحان والمشكلات التى يثيرها تختلف باختلاف الغرض المقصود منه ، وكثير من الصعوبات التى نعانيها ناتجة عن اختلاط الأغراض فى أذهاننا اختلاطا يشوش تفكيرنا • خذوا مثلا لذلك الخلط بين الامتحان النهائى لمرحلة من مراحل التعليم وامتحان القبول لمرحلة أخرى : فنحن نعقد امتحانا نسميه امتحان اتمام الدراسة الابتدائية ، ونعتبر أن النجاح فيه فى حد ذاته يؤهل الطالب لتلقى الدراسة فى المدارس الثانوية؛ونعقد امتحانا لمعرفة المستوى الذى بلغه الطالب فى نهاية تعليمه الثانوى ، ونعتبر النجاح فيه فى حد ذاته مؤهلا لتلقى التعليم بالجامعة • وليست المسألة مسألة أسماء ، وانما الثابت أنه ليس كل طالب يتم الدراسة الابتدائية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الثانوى النظرى ، وليس كل طالب ينجح فى اتمام الدراسة الثانوية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الجامعى • لأن نجاح الطالب فى الدراسة الثانوية لا يتوقف على

مقدار ما حصله فى التعليم الابتدائى فحسب ، بل يشترط فيه قبل كل شىء توافر قدر معين من الاستعداد الطبيعى الذى يطلق عليه فى العادة اسم «الذكاء» ؛ كما أن ما للطالب من استعداد قد يكون كافيا ليمكنه من النجاح فى الدراسة الثانوية ، ولكنه لا يؤهله للاستفادة من الدراسة الجامعية الحقة .

كل هذه حقائق معروفة ، تستند الى أبحاث علمية قام بها علماء النفس فى سائر أنحاء العالم ؛ وهى من العناصر الهامة التى يجب أخذها بعين الاعتبار عند البحث فى أسباب سوء نتائج الامتحانات فى التعليمين الثانوى والعالى عندنا ، وفى المشكلة التى تثيرها زيادة عدد خريجى هذين التعليمين عن حاجة البلاد . اذ تترتب عليها ضرورة التدقيق فى اختيار الطلاب لهذين التعليمين على أساس يكفل توافر الشروط اللازمة للنجاح فيهما ؛ وهذا يستلزم أن يكون أساس امتحان القبول بكل منهما مخالفا للأساس الذى يقوم عليه الامتحان النهائى للمرحلة السابقة. فاذا كنا فى امتحان اتمام دراسة ما نعنى باختبار مقدار تحصيل الطالب ، فان أهم ما يجب أن نوجه اليه عنايتنا فى امتحان القبول لدراسة جديدة هو الكشف عن القدرات العقلية ، وبصفة خاصة عن المواهب الطبيعية ، التى تؤهل الطالب للنجاح فى هذه المرحلة الجديدة . وعلينا أن نسأل أنفسنا اذن : أية وظيفة من هاتين الوظيفتين تؤديها الامتحانات التى نعقدها الآن فى نهاية مرحلتى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ؟ بل يمكننا أن نذهب الى أبعد من هذا ونسأل : هل تؤدى امتحاناتنا المدرسية المألوفة أيا من هاتين الوظيفتين على وجه مرض ؟ هل تعطينا حكما صحيحا عن تحصيل الطلبة العلمى والقدرات التى اكتسبوها من دراستهم ، أو عن استعداداتهم ومواهبهم الطبيعية ؟

ولكى نستطيع أن نعطى عن هذا السؤال جوابا شافيا ، ينبغى أن نعرف أولا ما هى هذه الاستعدادات والقدرات ، وما علاقة بعضها

بالبعض الآخر — وبعبارة أخرى ما هو الوضع العام للتكوين العقلى فى الانسان • ولعلماء النفس فى هذا عدة نظريات ، يطول بى المقام لو حاولت استعراضها جميعا ؛ ولذلك أقتصر على شرح موجز للنظرية السائدة فى الوقت الحاضر ، وهى نظرية الأستاذ اسبيرمان (Spearman) الذى سيفد علينا فى مصر بعد قليل ، أستاذا زائرا بكلية الآداب •

ان للانسان عددا لا يحصى من القدرات الفكرية ، يظهر أثر كل قدرة منها فى عملية معينة من العمليات التى يقوم بها عقله ، كفهم معنى لفظ ، أو جمع عددين ، أو ادراك وجه التشابه بين شيئين ، أو تذكر اسم صديق ، الخ • ويرى الأستاذ اسبيرمان أن هذه القدرات ليست بسيطة ، بل يمكن تحليل كل منها الى عاملين عقليين على الأقل : عامل عام مشترك بين جميع القدرات ، فيتوقف عليه الى حد ما نجاح الشخص فى جميع العمليات الفكرية التى يقوم بها ، وعامل نوعى خاص بالعملية المعينة • وفى بعض القدرات يوجد عامل من نوع ثالث وسط بين النوعين السابقين ، فلا هو واسع المدى بحيث يؤثر فى جميع العمليات الفكرية للشخص ، ولا هو ضيق الى حد أنه لا يؤثر الا فى عملية واحدة ؛ وانما هو عامل يظهر أثره فى طائفة من العمليات المتشابهة فى الشكل أو الموضوع ، ولذلك يسمى بالعامل «الطائفى» • وهذه العوامل الطائفية هى أساس الملكات أو المواهب الخاصة ؛ وهى قليلة العدد ، فأهم ما كشفت عنه الأبحاث العلمية منها الى الآن على سبيل الترجيح هى : (١) الملكة اللفظية ، ويقصد بها البراعة فى استعمال الألفاظ والرموز وفهمها (٢) الملكة الحسابية (٣) الملكة الهندسية (٤) الملكة الميكانيكية (٥) الملكة العملية (٦) الملكة الموسيقية (٧) الملكة المنطقية ، ويقصد بها القدرة على الاستدلال والتعميم (٨) الملكة السيكولوجية ، ويقصد بها المهارة فى ادراك المواقف السيكولوجية وما يجب من التصرف فيها (٩) الملكة الفنية ، أى ملكة الرسم والتصوير (١٠) عوامل طائفية تقوم عليها بعض

أنواع الذاكرة ، مثل ذاكرة الألفاظ ، وذاكرة المحسوسات ، وذاكرة الرموز[1] .

انتاج المرء الفكرى ، اذن ، يتوقف على قوة هذه الأنواع الثلاثة من العوامل عنده : العامل العام ، وهو الذى يقابل فكرة « الذكاء » كما يفهمها الكافة ؛ وعدد قليل من العوامل الطائفية ، تقابل ملكات خاصة ؛ وعدد لا يحصى من العوامل النوعية ، يقابل كل منها عملية معينة من العمليات التى يقوم عقل الانسان بها . ولنوضح ذلك بمثال : اذا قرأ شخص فقرة فى صحيفة أو كتاب ، فمقدار نجاحه فى فهم معناها يتوقف أولا على استعداده العقلى العام ، ثم على قوة الملكة اللفظية عنده ، ثم على عدد من العوامل النوعية المتعلقة بفهم معانى الألفاظ التى تتألف منها الفقرة ، وادراك العلاقات بين المعانى المختلفة ، ومعلومات الشخص السابقة فى الموضوع الذى يقرؤه . مثال آخر : اذا أعطى شخص مسألة حسابية ليحلها ، فنجاحه فى حلها يتوقف على استعداده العقلى العام ، ثم على قوة كل من الملكة الحسابية والملكة المنطقية عنده ، ثم على عدد من العوامل النوعية المتعلقة بفهم معانى الألفاظ ، ودلالة الأرقام ، وادراك العلاقات بينها ، وبمعرفة عمليات الجمع أو الطرح أو الضرب المعينة اللازمة لحل المسألة ، الخ .

والمفروض عند علماء النفس أن العامل العام موهبة طبيعية ، لا تتأثر

---

(١) موضوع الملكات الخاصة لا يزال قيد البحث العلمى ؛ فبعض الملكات التى ذكرت هنا لا يعرف كنهها على وجه التحديد ، وان كان يرجح وجودها ؛ وبعضها كالملكات الهندسية والميكانيكية والعملية ، لم تتحدد العلاقات بينها نهائيا ، وقد ظهر أنها متداخلة بعضها فى بعض تداخلا جزئيا ؛ وبعض هذه الملكات يشك فى أنها تستند الى عوامل فطرية ، ويرجح أنها نتيجة للميول المكتسبة وللتمرين . ثم ان البحوث التى أجريت بعد القاء هذه المحاضرة تشير الى وجود ملكات أخرى غير ما ذكر هنا . على أن المقام لا يسمح بالتوسع فى هذا الموضوع .

كثيرا ولا قليلا بالتعليم أو فعل البيئة . وكل ما هنالك أنه ينمو نموا طبيعيا تبعا لتزايد العمر ، حتى يبلغ الشخص عمرا يرجح أنه يتراوح بين السادسة عشرة والثامنة عشرة ، فيكتمل هذا النمو ، وتقف قوة العامل العام عند الحد الذى بلغته ، الى أن يبدأ حلول الشيخوخة . وفيما عدا هذا النمو الطبيعى ، ليس فى وسع مؤثر من مؤثرات الحياة أن يزيد فى مقدار ما لفرد من الاستعداد العقلى العام أو ينقص منه ، اللهم الا بعض الأمراض الخطيرة . فالذكى يبقى عادة ذكيا طول حياته ، والغبى يبقى عادة غبيا طول حياته[1] . أما الملكات الخاصة ، فالمفروض أن لها أساس من الاستعداد الطبيعى ، ولكنها قابلة للتدريب والتنمية بفعل التعليم ومؤثرات البيئة ، كما أنها قابلة للذبول اذا لم تصادفها الظروف الملائمة لنموها .

فاذا أردنا أن نرسم صورة كاملة لعقلية شخص ما ، وجب أن نقيس قوته فى كل ناحية من تلك النواحى المختلفة . وظاهر أن أهمية كل منها للحياة الفكرية بوجه عام تتناسب مع مدى اتساع أثرها . فالعامل العام ، بحكم تأثيره فى جميع قدرات الانسان ، هو أهم الحقائق التى يمكننا معرفتها عن تكوينه الفكرى ؛ وتليه الملكات الخاصة ، التى يمتد سلطان كل منها الى مساحة واسعة من الفكر ؛ أما العوامل النوعية ، التى لا تؤثر الواحدة منها الا فى عملية معينة ضيقة الحدود ، فليس لكل منها منفردة أهمية تذكر ، وان كانت فى مجموعها تؤلف جزءا هاما من التكوين الفكرى .

---

(١) دلت الأبحاث التى أجريت بعد كتابة هذا على أن نسبة الذكاء المستنتجة من الاختبارات المألوفة ـ وهى التى تتخذ مقياسا للعامل العام ـ عرضة للتغير فى أثناء حياة الانسان ، وللتأثر بفعل البيئة والتربية ، أكثر مما كان يظن قبل ذلك ؛ على أن هذا لا ينقض ما أثبتناه عن هذا العامل ، فالراجح أن التغير انما يحدث فى مدى استغلال الشخص للعامل العام ، لا فى العامل نفسه .

على أن أهمية العامل العام ليست واحـدة بالنسبة لجميع نواحى الانتاج الفكرى • نعم انه يدخل فى جميع القدرات ، ولكنه لا يدخلها بنسبة واحدة ، بل تختلف أهميته النسبية باختلاف القدرات • ويعبر اسبيرمان عن هذا بقوله ان بعض العمليات الفكرية مشبعة بالعامل العام ، أى يتوقف النجاح فيها عليه أكثر من توقفه على العوامل الطائفية والنوعية ، وبعضها أقل تشبعا بالعامل العام ، فيتوقف النجاح فيها على العوامل الطائفية والنوعية أكثر من توقفه على ذلك العامل • فمن النوع الأول القدرات التى تحتاج اليها دراسة المواد النظرية ، كاللغات ، والرياضة ، والتاريخ ، والجغرافية ، والعلوم الطبيعية ، والفلسفة ، والاقتصاد ، وما شابهها • ومن النوع الثانى القدرات اللازمة للتفوق فى المواد العملية ، كالخط ، والرسم ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والزراعة العملية ، والصناعات على اختلاف أنواعها •

وبوجه عام يمكن القول ان العمليات العقلية التى لا تتوقف الا على وظائف حسية أو حركية ، وكذلك العمليات التى لا تتطلب الا استرجاع حقائق محفوظة وتطبيقها كما هى من غير تصرف ، والمواقف التى لا تتطلب الا مهارة آلية مكتسبة من التدريب والتكرار — كل هذه لا يبرز فيها العامل العام ؛ وانما يبرز فى العمليات بقدر ما تتطلبه من تصرف عقلى ، واستنباط للعلاقات بين الأشياء والحقائق ، وتطبيق للعلاقات المألوفة فى حالات جديدة ، وعلى العموم بقـدر ما تتطلبه من تنظيم الخبرة والمعلومات واستخدامها فى حل مسائل جديدة • فقوة الحافظة وحدها ليست دليلا على قوة العامل العام •

* * *

والآن ، فى ضوء هذه الحقائق ، نعود فنسأل : هـل الامتحانات المألوفة فى مصر تختبر هذا العامل العـام ، أو ما يسميه الناس عادة « الذكاء » ، وهو أهم الأسس الفكرية التى ينبنى عليها النجاح فى

التعليم النظرى ؟ وهل هى تختبر فى التلميذ الابتكار ، والبراعة فى تطبيق ما تعلمه على المواقف والمسائل الجديدة التى تعرض له ، أم هى تختبر فيه الحفظ الآلى ، والقدرة على سرد حقائق مخزونة فى الذهن، من غير أن تقيم لنا دليلا على أنه هضمها ، وأصبح قادرا على الانتفاع بها ؟

لقد فحصت عددا كبيرا من أوراق الأسئلة التى وضعت فى مختلف الامتحانات العمومية فى السنين الأخيرة ، وأستطيع أن أقول أن الغالبية الكبرى من الأسئلة لا تتطلب الاجابة عنها من الطالب الا حفظا آليا . على أنه يسرنى أن أعترف بأن لهذا الحكم استثناءات هامة . فقد لاحظت تحسنا كبيرا من هذه الناحية فى نوع أسئلة اللغات ، فأصبحت فى الغالب تطبيقية . كما أن أسئلة الرياضة هى منذ القدم من النوع التطبيقى أيضا ، وان كان الاهتمام الشديد باعطاء نظرية فى كل امتحان للهندسة ، وتخصيص عدد من الدرجات لها يكفى لانجاح التلميذ الذى لا يحل أى تمرين ، دليلا على الميل الى الاكتفاء بالاستظهار حتى فى هذه المادة ؛ يضاف الى هذا أن أكثر تمارين الجبر التى توضع فى الامتحانات هى من أنواع كثر تدريب الطلبة عليها فى أثناء الدراسة ، حتى أصبح تطبيق القواعد عليها آليا لا يحتاج الى كثير من التفكير . أما المواد الاجتماعية والعلوم ، فالغالب فى أسئلتها مطالبة التلميذ بسرد حقائق ومعلومات يمكنه استظهارها ؛ ويكفى أن أتلو على حضراتكم أمثلة منها لتتفقوا معى فى الحكم :

(أولا) أمثلة من أسئلة شهادة اتمام الدراسة الابتدائية :

(١) تكلم عن عمليتى الهضم والامتصاص . (سنة ١٩٣٤)

(٢) أذكر ما تعرفه عما يأتى مستعينا بالرسم كلما أمكن ذلك :
فعلة النحل ـ الترسة (السلحفاء البحرية) ـ معدة حيوان مجتر . (سنة ١٩٣٤)

(٣) اكتب ما تعرفه عما يأتى :
مجلس شورى القوانين ـ الجمعية التشريعية ـ البرلمان المصرى . (سنة ١٩٣٧)

(٤) اشرح انتقال العدوى فى الأمراض الآتية : التيفود ـ السل ـ الملاريا . (سنة ١٩٣٧)

أرجو أن تتأملوا معى هذه الأسئلة ، وتحكموا هل فيها ما يتطلب من التلميذ غير استظهار أجزاء معينة من الكتاب المقرر عليه ، أو من المذكرات التى أملاها عليه مدرسه ؟

ثم انظروا الى السؤال الآتى ، وهو من أسئلة ١٩٣٤ :

صف حال مصر الزراعية والادارية قبيل الحملة الفرنسية ؛ ثم اذكر الاصلاحات الادارية التى أدخلها نابليون فى مصر وبين نتائجها .

ولاحظوا أن هذا السؤال وضع لتلاميذ فى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة من عمرهم ؛ ولابد أن واضعه يعتقد أن لهم من الخبرة وتجارب الحياة ما يمكنهم من فهم الاصلاحات الادارية التى أدخلها نابليون فى مصر ونتائجها ، والا فماذا يستطيعونه غير أن يحفظوا ما فى كتبهم عن هذا الموضوع من غير فهم أو تفكير ؟

(ثانيا) أمثلة من أسئلة شهادة الدراسة الثانوية القسم العام :

(ا) فى التاريخ والجغرافية :

(١) ما أهم الأعمال التى قام بها محمد على لتنمية تجارة مصر الخارجية ؟ (سنة ١٩٣٧)

(٢) ترجم لرفاعة بك وبين أثره فى التعليم . (سنة ١٩٣٧)

(٣) صف بلاد ايران (فارس) من حيث موقعها وسطحها ومناخها واشرح أثر ذلك فى نباتها وغلاتها وحياة سكانها . وضح اجابتك بالرسم . (سنة ١٩٣٨)

(٤) ارسم خريطة لحوض انسوبات ، مبينا عليها حدوده وأشهر بلدانه . صف سطح هـذا الاقليم ومنـاخه ونباته . واشرح أهميته فى مائية النيل . (سنة ١٩٣٨)

(ب) الطبيعة والكيمياء وعلم الحياة :

(١) (ا) اذكر قانون بويل واشرح طريقة واحدة لاثباته .
(ب) صف مقياس الكثافة المعتـاد (الايدرومتر) وبين طريقـة تدريجه واستعماله . (سنة ١٩٣٨)

(٢) من أى العناصر تتركب المواد الآتية :
الرمل النقى ـ الصابون ـ زلال البيض ـ الجلوكوز ـ سكر القصب ـ النشا ؟
ما هى التجارب التى يمكن أن تجربها لاثبات ما يتركب منه النشا من عناصر ؟ كيف تكشف فى المعمل عن النشا ؟
(سنة ١٩٣٨)

(لا أدرى لماذا لم يوفر واضع السؤال على نفسه عناء سرد كل هذه الأشياء ، بأن يكلف الطالب كتابة الفصل المتعلق بالمواد العضوية من كتاب الكيمياء المقرر) .

(٣) تكلم باختصار عن التكاثر اللاتزاوجى (اللاجنسى) فى النبـاتات الراقية . ثم اذكر مميزات هذا النوع من التكاثر .
(سنة ١٩٣٧)

(٤) تكلم على ما يأتى :
كمبيوم ـ القلنسوة ـ الطحال ـ القنوات الهلالية ـ فقرة .
وضح اجابتك بالرسم . (سنة ١٩٣٨)

(ثالثا) من أسئلة شهادة الدراسة الثانوية (القسم الخاص) سنة ١٩٣٨ :

(ا) فى التاريخ والجغرافية :

بالرغم من أن أسئلة هاتين المادتين فى القسم الخاص أفضل كثيرا منها فى الامتحانات الأخرى ، من حيث مبلغ ما تتطلبه من التفكير ، فانها لا تخلو من أسئلة كالآتية :

(١) ما الانقلاب الصناعى ؟ وما أهم نتائجه السياسية والاجتماعية فى انكلترا ؟

(٢) ما الأقاليم النباتية الرئيسية الواقعة بين المدارين ؟ صف مميزات كل منهـا ، واشرح العوامل الطبيعية التى ساعدت على وجود تلك الأقاليم حيث هى . وضح اجابتك برسم خريطة لأفريقية مبينا عليها توزيع النبات فيما بين المدارين .

(٣) فرق بين الزكاة والخراج . علام كان يفرض كل منهما ؛ وفيم كان يصرف المتحصل من كل منهما ؟

(ب) فى الفلسفة : وهى المادة التى يظن أن الغرض من ادخالها فى مناهج التعليم الثانوى تدريب الطلبة على الدقة فى التفكير ، وصحة الحكم ، وقوة النقد :

(١) اشرح نظرية (المثل) عند « أفلاطون » .

(٢) اشرح معنى الألفاظ الآتية ، ومثل لكل منها :
النوع ـ الحد التام ـ القضية الشرطية المتصلة ـ الشكل الثانى ـ التمثيل .

(٣) اشرح نظرية (العلل الأربع) عند « أرسطو » .

(٤) ما هو مصدر (العمل الخلقى) فى رأى « كانت » ؟

(حـ) فى الطبيعة والكيمياء :

الكثير من أسئلة هاتين المادتين يحتوى على تطبيقات عددية ، ولكن الأسئلة التى يمكن أن تعتمد على حفظ ما فى الكتاب شائعة فيها أيضا ، ومن أمثلتها :

(١) صف بالتفصيل طريقة لتعيين سرعة الضوء فى الهواء .

(٢) اشرح معنى المكافىء الميكانيكى للحـرارة ، وصف طريقة لتعيينه .

(٣) عرف ما يأتى : السعر ـ الحرارة النوعيـة ـ الحرارة الكامنة للانصهار .

صف بالدقة طريقة عملية لتعيين الحرارة الكامنة لانصهار الجليد . (ويلى ذلك مسألة عددية) .

(٤) ما أهم منتجات تقطير الفحم الحجرى ؟ تكلم على كل منها باختصار من حيث التركيب والفوائد العملية .

(٥) عرف الذرة والوزن الذرى والجزىء والوزن الجـزيئى ، وأثبت العلاقة بين الوزن الجزيئى والكثافة النسبية . (ويلى ذلك مسألة عددية) .

(د) فى علم الحياة :

(١) اشرح باختصار طريقة تكوين الصخور الآتية وبين أهم المواد التى تتركب منها :

الجرانيت ـ الشيست ـ الحجر الرملى .

(٢) صف الجهـاز التنفسى فى جميع رتب الفقاريات « الحيوانات الفقرية » مبينا ذلك بالرسم .

(٣) اشرح تركيب جسم الأميبـا ، وتكلم عن طرق الحركة والتغـذية والتوالد مبينا اجابتك بالرسم ما أمكن .

ان أمثال هذه الأسئلة يجدها الانسان فى كل ورقة من أوراق أسئلة المواد التى تعتبر « مواد معلومات » . وظاهر أن الاجابة عنها لا تتطلب من التلميذ أكثر من أن يحفظ بضع صفحات من الكتاب المقرر عليه ، ويستبقيها فى ذهنه الى أن يحين وقت الامتحان ، فيفرغهـا على ورقة الاجابة كما هى من غير تصرف . واذا كان من المبالغة أن أقول ان هذا النوع من الأسئلة لا يقيس ذكاء التلميذ على الاطلاق ، لأن كل عمل عقلى لابد أن يقيس العامل العام الى حد ما ، على حسب نظرية اسبيرمان ، فلاشك

فى أنه يقلل كثيرا من قيمة الامتحان بصفته مقياسا للذكاء ، ويجعله أقرب الى قياس الملكة اللفظية وذاكرة الألفاظ منه الى قياس العامل العام .

ولا يقتصر الأمر على هذا ، بل هناك ما هو أهم وأدهى . فان مثل هذا الامتحان لا يمكن أن يكون مقياسا صحيحا للتحصيل وللقدرات العقلية المكتسبة من التعليم ، مع أن هذا هو الغرض المباشر من اجرائه . فما كان المقصود بالتحصيل العلمى يوما من الأيام شحن الذاكرة بحقائق غير مهضومة ، وغير مترابطة ، تدخل الذهن من ناحية ثم تخرج من الناحية الأخرى ولم تغذّ فيه قوة نافعة .

ان أكبر ما يؤخذ على التعليم فى مدارسنا هو أنه لا يثقف عقل الطالب ، ولا ينمى فكره ، ولا يربى فيه قوة الابتكار وسلامة الحكم ، وروح النقد ، والاستقلال فى الرأى ؛ وأنه لا يبعث فى نفسه حب العلم ، وتقديس الحق ، والشعور بالواجب ؛ وبالاجمال لا يهيىء الفرص لتكوين الشخصية ، وبناء الخلق المتين ، الذى يؤهل الطالب للكفاح فى الحياة ، ولخدمة المجتمع . ومن أهم أسباب ذلك أننا أخطأنا غاية التربية ، فصرنا نعنى بتكديس المعلومات ، ولا نبحث عن أثرها فى النفس . ولا شك فى أن الامتحانات بصورتها الحالية عامل قوى ، بل هى أقوى عامل ، يوجه التعليم فى ذلك الاتجاه .

ان الصورة التى يكونها المرء فى ذهنه عن الحياة العقلية للطالب المصرى عندما يفحص أوراق الأسئلة ، يتمثل فيها العقل فى شكل صندوق مستقبل ، تصب فيه المعلومات كما يصب الماء فى مستودعه ، وتبقى فيه الى أن يحين وقت تفريغها منه ، كما يسحب الماء من المستودع . ولكن الماء يبقى فى المستودع مستقلا عنه ، لا يؤثر فى تكوينه ؛ فهل هذه هى العلاقة التى نريدها بين المعلومات والعقل ؟ أم نريدها علاقة الغذاء بالجسم ينميه ويقويه ؟ فالغذاء لا يبقى فى الجسم على حالته الأصلية ، بل يتفاعل مع افرازاته ، ويتحول الى عصارة مهضومة ، تختلف فى تركيبها عن

الطعام الأصلى ، ويمتصها الجسم ، فيكسب منها قوة ؛ أما اذا بقى الطعام فى المعدة على حالته الأولى فلا تنتج عنه الا تخمة • وكذلك المعلومات ، اذا بقيت فى الذهن عائمة منفصلة ، مستعدة للخروج منه على نفس الصورة التى دخلت بها ، فانه لا تنتج عنها الا تخمة عقلية • فالمعلومات التى يحصلها الانسان لا تصبح علما أو ثقافة بالمعنى الصحيح ، الا بعد أن يتفاعل معها العقل ، فيؤثر فيها وتؤثر فيه ، أو بالأصح تصبح جزءا من نسيجه ، ينمو بما اكتسبه منها ، ويصير بعد امتصاصها أقدر على التصرف فى المشاكل التى تعرض له مما كان قبلا ؛ وهذه هى المعلومات التى تؤثر فى اتجاهات الانسان النفسية ، وتصبغ نظرته العامة الى أمور الحياة من غير أن يشعر • وليس من المتيسر اختبار قيمة هذه المعلومات باستعادتها من العقل كما كانت ، بل بقياس القوة التى اكتسبها العقل منها •

وقد أحسن التعبير عن هذا المعنى الفيلسوف الانجليزى الأستاذ هوايتهد ، عندما حذر المربين فى كتاب ممتع له عن التربية[1] مما سماه «الأفكار الخامدة» (inert ideas) ؛ وقد عرفها بأنها « الأفكار التى يقتصر العقل على استقبالها من غير أن يستخدمها ، أو يختبر صحتها ، أو يحولها الى صورة جديدة » • ثم فسر ما يقصده باستخدام الأفكار بقوله : « أقصد باستخدام الفكرة ايجاد الصلة بينها وبين ذلك التيار الذى يتألف من احساسات ووجدانات وآمال ورغبات ونشاط عقلى يلائم بين نواحى التفكير المختلفة ؛ وهو التيار الذى تتكون منه حياة الانسان » •

ان أهم انقلاب فى أساليب التربية الحديثة ، وأهم غرض يقصد من الطرق التى ابتكرها النابهون من المربين ، كطريقة المشروعات ، وطريقة

---

(1) A. N. Whitehead : « The Aims of Education and Other Essays », Ch. I.

دكرولى ، وغيرهما ، هو العمل على تحرير التعليم من عبادة الأفكار الخامدة ، وتحويله الى التثقيف العقلى وتنمية الشخصية • ولكن الامتحانات التى هى من قبيل امتحاناتنا عقبة كؤود فى سبيل تطبيق هذه الأساليب ؛ لأنه ما دام الامتحان يتطلب سرد حقائق مستظهرة من غير تصرف ، وما دام المعلمون ، والطلاب ، وأولياء أمورهم ، والمشرفون على التعليم بوزارة المعارف ، يحرصون جميعا — وطبيعى أن يحرصوا — على نجاح الطلاب فيها ، فالمدارس لا تتحرج من أن تصرف الوقت فى حشو أذهانهم بالأفكار الخامدة ، وتضن بهذا الوقت أن يصرف فى مطالعة حرة ، أو بحث شخصى ، أو نشاط اجتماعى ، أو هواية عملية ، أو رياضة بدنية ، أو غير ذلك من نواحى التربية الصحيحة ، التى تنمى الشخصية وتوسع الفكر • ولو أن أسئلة الامتحان كانت تتطلب أعمال الفكر ، وسلامة الحكم ، وحسن التصرف فى استخدام المعلومات ، لاتجه التعليم الى العناية بهذه الصفات ووجوه النشاط التى تنميها • فأهم ما تمس اليه الحاجة ، اذن ، من وجوه الاصلاح فى الامتحانات عندنا هو اصلاح نوع الأسئلة •

وليس أثر الامتحانات السيىء فى توجيه التعليم مقصورا على ما سبق ، بل ان الامتحانات العمومية من أقوى عوامل الجمود فيه • لأنها تتطلب التوحيد فى المناهج والأساليب ، فتحول بذلك دون مراعاة المدارس لحاجات البيئة المحلية ، وتمشيها مع الحوادث التى تثير اهتمام المجتمع ؛ وتمنعها من مسايرة ميول تلاميذها واطلاق الحرية المعقولة لهم فى الدراسة • كما أنها تحد من حرية المعلمين فى اختيار مادة الدروس وطرق التدريس ؛ لأن المدرس لا يعرف مزاج الممتحن الخارجى ، وطريقته فى وضع الأسئلة ، ووجهة نظره فيما يتعلق بالأهمية النسبية لموضوعات المنهج ، والمدى الذى ينبغى الذهاب اليه فى تدريس كل منها ؛ ولذلك فهو يخشى أن يعتمد على حكمه الشخصى فى العناية بنقط معينة يراها هامة ، أو اغفال نقط أخرى يراها ثانوية أو غير ملائمة لمستوى تفكير

تلاميذه وميولهم ، لئلا تجيء أسئلة الامتحان فيما أغفله . ونتيجة ذلك أن أكثر المدرسين يعنون بدرجة واحدة بكل كبيرة وصغيرة ، ويصرفون الوقت فى تدريب تلاميذهم على أنواع معقدة من الأسئلة والتمارين لا يؤمنون بفائدتها ، ولا يقصدون منها الا سد الأبواب على الممتحن الخـارجى .

ثم ان شبح الامتحان الماثل دائما للأذهان يدفع المدرسين الى ارهاق التلاميذ بالعمل ، والاكثار من التكاليف والواجبات المنزلية ؛ ويدفع الكثيرين من الآباء الى الضغط على أبنائهم ضغطا مستمرا لحملهم على الاستذكار ، غافلين عما يلزم لصحتهم من راحة ورياضة ؛ ويدفع التلاميذ ، عند اقتراب موعد الامتحان ، الى وصل الليل بالنهار فى مجهود مضن ، ينتهى فى كثير من الأحيان باضعاف أجسامهم واتلاف أعصابهم . وليس العهد بتقرير الدكتور على ابراهيم باشا عن صحة طلبة كليات الجامعة ببعيـد .

* * *

وهناك ناحية أخرى لموضوع الامتحانات ، وهى البحث عن مبلغ دقتها من حيث هى أداة للقياس، وبعبارة أخرى البحث عما اذا كانت الدرجة التى يحصل عليها طالب فى مادة من المواد تدل بالضبط على حقيقة قوته فى تلك المادة . ان أقل خبرة بالامتحانات المألوفة لتشعر بأن درجاتها بعيدة عن الدقة فى قياس قوى التلاميذ ؛ ولكن مدى الأخطاء التى تتعرض لها هذه الدرجات لم يظهر بجلاء الا نتيجة للأبحاث التجريبية التى قام بها العلماء حديثا . وقد أجرى معهـد التربية فى شهرى يناير وفبراير سنة ١٩٣٠ تجربة من هذا القبيل على امتحانات المدارس المصرية ، قد يكون من الطريف أن أعرض على حضراتكم نتائجها ، لتلمسوا مقدار الخطأ الذى نقع فيه بتعليق أهمية كبيرة على فروق يسيرة فى الدرجات بين تلميذين ، أو بين امتحانين للتلميذ الواحد .

والفكرة التى قامت عليها التجربة هى أن من علامات أداة القياس المضبوطة أننا اذا قسنا بها الشيء الواحد مرتين فلابد أن تتفق نتائج القياسين ، ولو تغير الشخص الذى يقوم بالقياس أو الظروف التى أجرى فيها . فاذا قسنا طول مستقيم مرتين بمسطرة واحدة ، أو بمسطرتين متشابهتين ، فلا يختلف طوله فى المرة الثانية عنه فى المرة الأولى ، ما دام الشخصان اللذان قاما بالقياس فى المرتين يعرفان كيفية استعمال المسطرة . فبالمثل اذا كان الامتحان مقياسا مضبوطا لما يحاول أن يقيسه ، فاننا اذا أعطينا فصلا من التلاميذ امتحانين متماثلين فى مادة واحدة فى زمنين متقاربين ، وجب أن تتفق نتائجهما . ولتحقيق ذلك ، انتهزنا فرصة امتحان وسط السنة فى شهر يناير سنة ١٩٣٠ ، فاتفقنا مع نظار بعض مدارس القاهرة الابتدائية والثانوية على اعادة الامتحان لبعض الفصول فى مواد معينة .

وقد أعطى الامتحان الثانى فى الأسبوع الأول أو الثانى عقب العودة من أجازة وسط السنة ، واتخذت كل الاحتياطات الممكنة لضبطه وجعله مكافئا لامتحان وسط السنة ومماثلا له من جميع الوجوه . فاختير لتأليفه وتصحيحه أقدر مدرسى المادة المختارة فى كل مدرسة ، وأعطت لهم نسخة من امتحان وسط السنة فى تلك المادة ، وطلب منهم أن يضعوا امتحانهم على نمطه ، وأن يجعلوه مماثلا له فى الصعوبة ، وألا تخرج الأسئلة عن الموضوعات التى امتحن التلاميذ فيها فى وسط السنة ، بحيث أن هذه الأسئلة كان يصح أن تكون هى التى أعطيت فى امتحان وسط السنة لو أن المدرس الذى وضعها كان هو الذى اختير لوضع اسئلته . وقد أخطر التلاميذ عن الامتحان مقدما فى بعض الفصول قبل اجرائه بمدة تسمح لهم بالمذاكرة والاستعداد له ، وأعطى للبعض الآخر من غير اخطار سابق ، للمقارنة بين النتائج فى الحالتين .

وبعد اجراء الامتحان صححت الاجابات بكل عناية ودقة ، ثم قارنا بين نتائجه ونتائج امتحان وسط السنة فى كل فصل . وفى الصفحة التالية

جدول يحتوى على نتيجة المقارنة ، وقد وضعت العلامة * فوق المواد التى أخطر التلاميذ عن امتحانها مقدما .

وبالنظر الى هذا الجدول ، نرى أن المقارنة قد أجريت بثلاث طرق مختلفة ، وهى :

(أولا) حسبنا عدد التلاميذ الذين نجحوا فى الامتحانين معا ، وعدد الذين رسبوا فى الامتحانين معا ، وعدد الذين نجحوا فى أحد الامتحانين ورسبوا فى الآخر . وقد ظهر أن ٤٠ تلميذا من جملة تلاميذ المدارس الثانوية الذين أعيد امتحانهم — وعددهم ١٥٦ — قد نجحوا فى أحد الامتحانين ورسبوا فى الآخر ، أى أن نجاحهم أو رسوبهم فى أى من الامتحانين مطعون فيه . ومثلهم ١٤ من تلاميذ مدرسة العباسية الابتدائية ، وعددهم ٦٥ .

(ثانيا) قسمنا النهاية العظمى للدرجات فى كل مادة الى خمسة أقسام متساوية ، وبحثنا عن القسم الذى تقع فيه درجة كل طالب فى كل من الامتحانين . ومن ذلك أمكننا أن نتبين هل بقى الطالب فى الامتحان الثانى فى القسم الذى كان فيه فى الأول أو تقدم أو تأخر ، وما عدد الأقسام — أو الخطوات — التى تقدمها أو تأخرها . فمثلا اذا كان الطالب قد حصل فى امتحان وسط السنة فى مادة ما على ٧ درجات من ٢٠ ، فدرجته تقع فى القسم الثانى ؛ واذا كان قد حصل فى نفس المادة على ١٣ من ٢٠ فى الامتحان الثانى ، فدرجته هذه تقع فى القسم الرابع ، وبذلك يكون قد تقدم خطوتين .

ونرى من الجدول أن ٨٩ من تلاميذ المدارس الثانوية الذين أعيد امتحانهم — أى أكثر من نصفهم — قد انتقلت درجاتهم فى الامتحان الثانى الى قسم غير الذى كانت فيه فى وسط السنة ؛ ومنهم ٦ انتقلوا ثلاث خطوات أو أكثر ، أى أن درجاتهم كانت فى أحد الامتحانين أقل من

الموازنة بين نتائج امتحانين متكافئين فى مادة معينة للفصل الواحد

المادة	المدرسة	الفرقة	العدد الكلى للتلاميذ الممتحنين	عدد من نجحوا فى الامتحانين	عدد من رسبوا فى الامتحانين	عدد من نجحوا فى أحد الامتحانين ورسبوا فى الآخر	عدد من تقدمت درجاتهم أو تأخرت بقدر : خطوة واحدة	خطوتين	ثلاث خطوات	أربع خطوات	معامل الارتباط بين نتائج الامتحانين
مدارس ثانوية											
اللغة الانجليزية	التوفيقية الثانوية	الرابعة علمى	٣٣	٢٦	٢	٥	١٤	٣	١	—	٠٫٦٠
* الهندسة	شبرا الثانوية	الثالثة	٢٥	٤	١٤	٧	٦	٣	—	—	٠٫٥٠
الهندسة	التوفيقية الثانوية	الثالثة	٣٢	٦	١٢	١٤	١٤	٥	٣	—	٠٫٥٢
* الطبيعة والكيمياء	شبرا الثانوية	الثالثة	٢٨	٢٠	٥	٣	١٠	٣	—	—	٠٫٦٨
الجغرافية	الابراهيمية الثانوية	الأولى	٣٨	١٣	١٤	١١	٢٢	٣	١	١	٠٫٣٩
الجملة			١٥٦	٦٩	٤٧	٤٠	٦٦	١٧	٥	١	—
مدرسة ابتدائية											
*اللغة العربية	العباسية الابتدائية	الثانية	٣٦	٢٢	٦	٨	١٧	٣	—	—	٠٫٦٨
الجغرافية	العباسية الابتدائية	الثالثة	٢٩	٢٠	٣	٦	١٣	٢	—	—	٠٫٧٥
الجملة			٦٥	٤٢	٩	١٤	٣٠	٥	—	—	—

* فى هذه الحالات أخطر التلاميذ عن الامتحان الثانى مقدما للاستعداد

٢٠٪ من النهاية العظمى وفى الامتحان الثانى أكثر من ٦٠٪ منها ، أو كانت فى أحد الامتحانين أقل من ٤٠٪ من النهاية العظمى وفى الامتحان الثانى أكثر من ٨٠٪ منها .

وفى مدرسة العباسية الابتدائية نجد ن ٣٥ تلميذا من ٦٥ انتقلت درجاتهم الى قسم غير الذى كانت فيه ؛ ومنهم ٥ انتقلت درجاتهم خطوتين .

(ثالثا) حسبنا ما يسمى « معامل الارتباط » بين درجات التلاميذ فى الامتحانين فى كل مادة ؛ وهو رقم احصائى يدل على مقدار الاتفاق بين الدرجات . فاذا كانت قيمته ١ دل ذلك على أن الاتفاق تام ، أى أن درجة كل تلميذ فى الامتحان الثانى مناسبة لدرجته فى الامتحان الأول تماما ؛ واذا كانت قيمته صفرا ، دل ذلك على عدم وجود علاقة بالمرة بين الدرجات فى الامتحانين ؛ أما اذا كانت قيمته كسرا ، فان هذا يدل على وجود اتفاق جزئى بين الدرجات ، يتوقف مقداره على قيمة الكسر .

وظاهر من الخانة الأخيرة فى الجدول أن الاتفاق بين درجات الامتحانين فى مجموعها ليس كبيرا ، بل يعتبر ضعيفا جدا فى احدى المواد ؛ اذ المقرر فى القياس العقلى أنه لا يصح التعويل على نتائج أى اختبار اذا قل معامل الارتباط بين الدرجات التى نحصل عليها من صورتين متكافئتين منه عن نحو ٧٥ر٠

ولا يجوز أن ننسب اختلاف الدرجات فى الامتحانين الى عامل ثابت ، مثل قلة اهتمام التلاميذ بالامتحان الثانى ، أو كثرة استعدادهم لامتحان وسط السنة ؛ لأن هذا لو صح لترتب عليه نقص عام فى درجات سائر التلاميذ فى الامتحان الثانى عنها فى امتحان وسط السنة ؛ والواقع غير ذلك ، كما يتبين من النظر الى الجدول الوارد فى الصفحة التالية ، وفيه الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى كل من الامتحانين ، فى الحالات التى كان فيها الاختلاف كبيرا . فمن هذا الجدول نرى أن بعض التلاميذ زادت درجاتهم فى الامتحان الثانى عليها فى امتحان وسط السنة ، والبعض

التلاميذ الذين تقدمت أو تأخرت درجاتهم فى الامتحان الثانى عنها فى الامتحان الأول بقدر خطوتين أو أكثر

(الخطوة تعادل ٢٠ ٪ من النهاية العظمى لكل مادة)

المادة	المدرسة	الاسم	الدرجة فى امتحان وسط السنة	الدرجة فى الامتحان الثانى
اللغة الانجليزية (النهاية العظمى ٣٠)	التوفيقية الثانوية	بدر الدين امام عبد البارى	١٠	٢٠
		جورجى أمين نخله	١٦½	٢٤
		حسن مصطفى حسن دسوقى	١٧½	٢٤
		أحمد محمد عبد البارى	١٨½	٥½
الهندسة * (النهاية العظمى ٢٠)	شبرا الثانوية	أحمد السيد أحمد على	٦	١٣
		كامل فهيم	١٦	٩
		محمد حمدى عبد الرحمن	٤	١٣
الهندسة (النهاية العظمى ٢٠)	التوفيقية الثانوية	أحمد فاضل راتب	٧	١٤
		سعد الدين زكى	٩	٢٠
		فؤاد عبد العزيز ابراهيم	١٣	٧
		محمد فايق الطوبجى	٦	١٤
		منقريوس أنطنيوس	١٤	٧
		فرنسيس البغدادى	٢٠	٧
		لبيب منير صليب	١٩½	٧
		ميخائيل بشاى	٢٠	٦
الطبيعة والكيمياء * (النهاية العظمى ٤٠)	شبرا الثانوية	صادق محمدعبد السلام العنانى	١٠½	٢٤
		فخرى بولس عبد الملاك	١٤½	٢٤½
		محروس صالح حسن	١٤	٢٦
الجغرافية (النهاية العظمى ١٥)	الابراهيمية الثانوية	صالح أحمد الناصح	٦	٢½
		محمد محمد سمك	٥½	٩
		محمود أحمد حسن بدران	٢½	٦
		محمود حنفى على	١½	١٢
		موريس صدقى	٤	١١
اللغة العربية * (النهاية العظمى ٤٠)	العباسية الابتدائية	أديب عزيز اسكندر	٣٤	٢٠
		محمد صلاح الدين	٣٥	٢٠
		مصطفى توفيق	١٦	٦
الجغرافية (النهاية العظمى ١٥)	العباسية الابتدائية	حسين كمال الدين سعيد	٩	٤
		محمد مصطفى لطفى	١٢	٨

الآخر نقصت درجاتهم فيه ، مما يدل على أن الاختلاف يرجع الى أسباب تتصل بطبيعة الامتحان .

وأهم هذه الأسباب ما يأتى :

(أولا) الامتحان العادى فى أية مادة لا يقيس شيئا واحدا ، بل أشياء كثيرة مختلطة بعضها ببعض ؛ ومن القواعد المقررة عند علماء القياس العقلى أن المقياس الذى يستعمل لقياس شيئين فى آن واحد لا يقيس أيا منهما قياسا صحيحا . فامتحان الجغرافية مثلا يختبر تحصيل التلاميذ فى بعض موضوعات هذه المادة ، ويختبر فى الوقت نفسه قوة تفكيرهم ، وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم ، وقوتهم فى رسم الخرائط ، وسرعتهم فى قراءة الأسئلة وفى كتابة الاجابة عنها ، وغير ذلك من العوامل التى تتوقف عليها الدرجة التى يعطاها التلميذ . وهذه العوامل تختلط بعضها ببعض بنسب تختلف من امتحان لامتحان ، مما يؤدى الى اختلاف نتيجتها مجتمعة .

(ثانيا) ورقة الامتحان العادى تحتوى على عدد قليل من الأسئلة ، لا يمكن أن يتناول جميع موضوعات المنهج الذى يمتحن التلاميذ فيه ونقطه . ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا فى أحد الامتحانين فتأتى الأسئلة مما يتقنه ، وقد يعاكسه الحظ فى الامتحان الثانى فتأتى بعض الأسئلة مما لا يعرفه ؛ ويتسبب من ذلك اختلاف درجته فى الامتحانين . فالدرجة لا تمثل قوة التلميذ فى المادة بأجمعها ، بل فى ذلك الجزء منهما الذى اشتملت عليه ورقة الأسئلة .

(ثالثا) الامتحان مقياس ذاتى ؛ ومعنى هذا أن النتائج التى يعطيها تتأثر برأى الشخص الذى يقوم به وتقديره . وتتجلى هذه الذاتية فى جميع خطوات الامتحان . فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتى يتوقف على رأى واضعها الشخصى ، الذى لا ضابط له . وتقدير الدرجة التى تستحقها اجابة كل تلميذ هو تقدير ذاتى يتوقف على رأى المصحح ؛ وقد أثبتت التجارب العلمية الكثيرة اختلاف المصححين اختلافا بينا فى تقدير الدرجة للاجابة الواحدة ، بل واختلاف

المصحح الواحد فى تقدير الدرجة التى تعطى للاجابة اذا عرضت عليه مرات تفصلها فترات طويلة أو قصيرة من الزمن • ثم ان تحديد مستوى النجاح أيضا هو تحديد ذاتى يتوقف على رأى المشرع ، وهو رأى اعتباطى لا يستند الى سند معقول ؛ ولذا نجد الحد الأدنى للنجاح فى بعض الأحيان ٤٠٪ ، وفى بعضها ٥٠٪ ، وفى بعضها ٦٠٪ ؛ وكل هذه النسب المئوية ليس لها فى الحقيقة مدلول ثابت ، فمدلولها يتوقف على ظروف كثيرة ، من أظهرها مقدار صعوبة الامتحان أو سهولته •

وقد ابتكر علماء التربية نوعا جديدا من الاختبارات لقياس مقدار تحصيل التلاميذ العلمى ، يطلق عليه اسم « الاختبارات المقننة »[1] ؛ وهى تختلف عن الامتحانات العادية فى أن الاختبار منها يشتمل على عدد كبير جدا من الأسئلة القصيرة ، قد يبلغ المئات فى كثير من الأحيان ؛ والاجابة عن كل سؤال محدودة لا لبس فيها ، اذ هى لا تتعدى فى العادة كلمة واحدة ، أو علامة بسيطة ، توضع فى المكان المخصص لها فى كراسة الاجابة • وبهذه الوسيلة يمكن أن تتناول أسئلة الاختبار الذى يعطى فى ساعة أو نحو الساعة جميع نقط المنهج المقرر ، ويكون تصحيح الاجابات موضوعيا ، فلا تختلف الدرجة التى تعطى على الاجابة باختلاف رأى المصحح أو مزاجه • وقد أثارت هذه الاختبارات كثيرا من الحماسة ، لا سيما فى أمريكا ، حيث يعتقد الكثيرون أنها تغنى عن استعمال الامتحانات المألوفة ؛ ولكن أكثر رجال التربية فى البلاد الأخرى لا يشاطرونهم هذا الرأى • وعلى كل حال ، لا أرى فيها حلا لمشكلتنا ، بل ربما أدى استعمالها الى تعقيد المشكلة • نعم انها أدق فى القياس من الامتحانات العادية ، ولكنها فى مجموعها لا تقل عنها — بل قد تفوقها كثيرا — فى توجيه الطلاب الى الاعتماد على اختزان الحقائق المفردة غير المترابطة فى ذاكرتهم •

* * *

والآن ، وقد لمسنا أهم عيوب الامتحانات وآثارها السيئة ، آن لنا

(١) Standardised tests.

أن تتساءل عن أوجه العلاج . فهل نلغى الامتحانات بتاتا ؟ ان هذا غير متيسر ، لأنها تؤدى وظائف هامة لم تتوصل الى الآن الى شيء عملى يمكن أن يغنى عنها فى تأديتها .

قد يقال : لماذا لا نكتفى بالمقاييس التى ابتكرها العلماء لقياس الذكاء والملكات الخاصة ؟ وهذا السؤال يفتح أمامنا باب البحث فى موضوع مشوق عظيم الأهمية ، ولكن وقتنا لا يتسع له . ويكفى أن أقول ان هذه المقاييس فى الواقع مفيدة جدا للكشف عن الاستعدادات العقلية الطبيعية للتلاميذ ، التى يهمنا أن نعرفها كى نحسن توجيههم الى أنواع التعليم الملائمة لهم ؛ ويا حبذا لو توافق وزارة المعارف على القيام بتجربة فى استخدام هذه المقاييس ، وذلك بأن يضم الى امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية فى هذه السنة اختبار للذكاء لا يستغرق أكثر من ساعة ، على ألا تؤثر درجاته فى نجاح التلاميذ أو رسوبهم ، وانما تتخذ من دراسة نتائجه أساسا للحكم على مبلغ صلاحية هذا النوع من المقاييس لانتقاء التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوى .

على أنه ينبغى ألا تتغاضى عن الحدود التى تنحصر فى دائرتها فائدة تلك المقاييس . فهى لا تقيس الا ناحية واحدة من نواحى شخصية الانسان، وهى الناحية الفكرية ؛ أما الميول ، والصفات الخلقية الضرورية للنجاح فى الدراسة وفى الحياة ، كالثقة بالنفس ، والاجتهاد ، والمثابرة ، وضبط النفس ، فمقاييس الذكاء ومقاييس الملكات الخاصة لا تتعرض لها . نعم ان العلماء يحاولون الآن تأليف اختبارات للكشف عن هذه النواحى ، ولكنهم لا يزالون فى بداية الطريق ، ولم تثمر محاولاتهم بعد الثمرة التى تسمح بالاعتماد على اختباراتهم فى تقرير مصير الطلاب .

وبعبارة أخرى ، ان المقاييس العقلية انما تقيس الاستعدادات الطبيعية للطالب ؛ ومع ما لهذه الاستعدادات من عظيم الأهمية فى التعليم ، فنحن فى حاجة الى أن نعرف الى جانبها القدرات التى اكتسبها الطالب من

دراسته . ولذلك لا تكفى المقاييس العقلية للحكم على الطالب حكما كاملا ، وينبغى أن تكمل نتائجها باستعمال مقاييس لقياس قوته العلمية ، لا سيما فى مراحل التعليم الراقية .

والخلاصة أن الامتحانات ان كانت شرا فهى شر لابد منه ؛ والواجب علينا أن نبحث عن وسائل اصلاحها ، حتى تخلص مما يثير شكوانا من العيوب والشوائب .

* * *

وقبل أن أتقدم باقتراحات معينة للعلاج ، أعرض على حضراتكم بعض نظم الامتحانات الحديثة التى تطبق فى مختلف البلاد الأخرى ، لنرى ان كان فيها ما يمكننا الاستفادة منه .

وسأبدأ بنظام الامتحانات التى تعقدها سلطات التعليم المحلية فى انجلترا لتلاميذ المدارس الأولية عند سن الحادية عشرة [1] . وقد كان الغرض من هذه الامتحانات فى أول الأمر مقصورا على انتقاء التلاميذ الذين يمنحون المجانية فى المدارس الثانوية التابعة لتلك السلطات ، ولكن الميل قد اتجه فى السنين الأخيرة لجعلها أساسا عاما للقبول بهذه المدارس .

وتوجه العناية فى هذه الامتحانات الى اختبار الذكاء الطبيعى أكثر من اختبار التحصيل . ويراعى هذا فى تعيين المواد التى يمتحن فيها الطلبة ، وفى كيفية تأليف الامتحان فى كل مادة ، وفى تحديد سن دخول الامتحان ، واتخاذ اجراءات دقيقة لمعالجة الفروق اليسيرة بين أعمار الطلبة داخل الحدود المقررة للسن .

فأما مواد الامتحان ، فتنصح وزارة المعارف الانجليزية بقصرها على اللغة الانجليزية والحساب . وذلك لثلاثة أسباب : الأول أن وضع امتحان واحد لجميع تلاميذ منطقة ما فى مواد كالتاريخ والجغرافية

(١) انظر وصف هذه الامتحانات بالتفصيل فى كتاب :
« Essays on Examinations », by Sir M. Sabler and Others MacMillan & clo.

ومبادىء العلوم يؤدى الى توحيد المناهج وجمودها ، ويسلب التعليم فى هذه المواد أهم مميزاته ، وهى الحيوية التى تنتج من حرية المعلمين فى التمشى مع ميول التلاميذ وظروف الحياة العملية • أما فى اللغة الانكليزية والحساب ، فلا خطر من تحديد مستوى عام للقوة ينتظر من سائر التلاميذ بلوغه • والسبب الثانى أن من السهل أن يتحول الامتحان فى مواد كالسابقة الى السؤال عن أشياء يكفى فيها الاعتماد على الذاكرة ، ولذا يفضل عدم الامتحان فيها على اضعاف قيمة الامتحان كله من حيث هو اختبار للمواهب الطبيعية ، والتعرض لما فى هذا النوع من الأسئلة من أضرار تعليمية• أما السبب الثالث ، فهو أن اللغة والحساب هما نواة الدراسة الثانوية ، فلا يستطيع الطالب النجاح فيها الا اذا كان قد بلغ فيهما مستوى معينا من القوة ؛ أما سائر المواد الأخرى ، فكل نقص فيها يسهل تعويضه فى المدارس الثانوية •

ويمتحن الطلبة فى الغالب تحريريا وشفويا • على أن بعض السلطات التعليمية تقصر الامتحان الشفوى على الطلبة الذين تقرب درجاتهم من الحد الأدنى للقبول ، سواء أكانت دون هذا الحد الأدنى أم فوقه •

وتضيف بعض السلطات الى الاختبار فى اللغة الانجليزية والحساب ورقة عامة ، تشتمل على عدد كبير من الأسئلة المتنوعة ، التى يقصد منها قياس ذكاء التلميذ ومقدار استفادته من خبرته فى الحياة ، أكثر من قياس معلوماته المكتسبة من الدراسة ؛ فهى نوع غير رسمى من اختبارات الذكاء • وفى السنين الأخيرة كثرت السلطات التى تعطى بدل هذه الورقة اختبارا علميا للذكاء ، تضعه هيئة اخصائية من علماء النفس ؛ وفى هذه الحالة تستعمل نتائج الاختبار بطريقتين : الطريقة الأولى أن تضم درجاته الى درجات الامتحان فى اللغة والحساب ؛ والطريقة الثانية — وهى المفضلة — أن تبقى منفصلة عنها للمقارنة ، وخصوصا للبت على أساسها فى حالة الطلبة القريبين من الحد الأدنى للقبول • وقد ذهبت احدى السلطات التعليمية الى حد الاقتصار على اختبار الذكاء ، والاستغناء عن امتحان اللغة والحساب •

أما وضع الأسئلة ، فتراعى فيه العناية التامة بجعل الأسئلة ملائمة لمستوى تفكير التلاميذ فى سن الحادية عشرة ، ومتصلة بخبرتهم العادية فى الحياة ، وبجعلها تطبيقية ، تبرز الذكاء وقوة الابتكار لا الحفظ الآلى .

وأما حدود السن فمسألة تلاقى اهتماما كبيرا . لأن الذكاء كما سبق أن بينت ينمو تبعا لزيادة العمر ؛ فليس من المعقول أن نقارن مقدرة تلميذ فى الحادية عشرة من سنه بمقدرة آخر فى الخامسة عشرة ، ونحكم على الأول بأنه أقل ذكاء من الثانى لمجرد أنه نقص عنه بضع درجات فى الامتحان ؛ بل الواجب مقارنة جميع التلاميذ فى عمر واحد .

وقد ثبتت أهمية مراعاة العمر من أحد الأبحاث التى أجريناها فى معهد التربية على قياس ذكاء تلاميذ المدارس الابتدائية[1] . فقد قسنا ذكاء عدد من تلاميذ فصول السنة الرابعة بمدارس المنيرة ، والأمير فاروق ، ومحمد على ، والجمعية الخيرية الاسلامية ؛ ثم قسمناهم على حسب أعمارهم وقت الاختبار ، وبحثنا عن طبقات الذكاء لتلاميذ كل عمر من الأعمار على حدة ، فكانت النتيجة كما هو مبين فى الجدول المقابل لهذا ، وقد رمز لطبقات الذكاء فيه بحروف مرتبة ترتيبا أبجديا ، فالطبقة ا هى أرقى الطبقات ، والطبقة هـ هى أحطها .

فاذا أخذنا فى هذا الجدول جميع التلاميذ الذين يقل عمرهم عن ١٣ سنة وقت الاختبار — وعددهم ١٦٠ تلميذا — لم نجد منهم الا ١٢ تلميذا — أى نحو ٥ر٧ ٪ — يقل ذكاؤهم عن المتوسط ، والغالبية الكبرى منهم فوق المتوسط بكثير ، ومنهم ٥١ تلميذا — أى نحو ٣٢ ٪ — من الطبقتين ا ، ب ، أى أنهم ممتازون فى الذكاء .

واذا أخذنا جميع التلاميذ الذين يزيد عمرهم على ١٤ سنة وقت الاختبار — وعددهم ٧٠ تلميذا — نجد أنه ليس منهم تلميذ واحد ذكاؤه فوق

(١) انظر كتاب : « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية بالقاهرة » للمؤلف .

توزيع طبقات الذكاء لتلاميذ الأعمار المختلفة فى السنة الرابعة الابتدائية ببعض مدارس القاهرة

العمر	عدد التلاميذ المختبرين	النسبة المئوية لكل طبقة من طبقات الذكاء فى كل عمر						
		ا	ب	ح+	ح	ح−	ء	هـ
١٠ سنين	٣٠	٠/٠٣٠	٠/٠٣٧	٠/٠٣٠	٠/٠ ٣	—	—	—
١١ سنة	٦٦	٠/٠ ٦	٠/٠٢٣	٠/٠٤٥	٠/٠٢٠	٠/٠ ٦	—	—
١٢ »	٦٤	—	٠/٠١٦	٠/٠٣٩	٠/٠٣٣	٠/٠ ٩	٠/٠١,٥	٠/٠١,٥
١٣ »	٥٨	—	—	٠/٠٢١	٠/٠٣٨	٠/٠١٧	٠/٠٢٤	—
١٤ »	٢٩	—	—	—	٠/٠٢٨	٠/٠٣٨	٠/٠١٧	٠/٠١٧
١٥ »	٣١	—	—	—	٠/٠ ٣	٠/٠ ١٩	٠/٠٥٥	٠/٠٢٣
١٦ »	١٠	—	—	—	—	٠/٠١٠	٠/٠٥٠	٠/٠٤٠

المتوسط ، وأن ٩ منهم فقط — أى نحو ١٣٪ — هم الذين ذكاؤهم فى حدود المتوسط . وأما الباقون جميعا فذكاؤهم دون المتوسط ، ومنهم ١٧ تلميذا — أى نحو ٢٥٪ — من أحط طبقات الذكاء (الطبقة هـ) .

وهؤلاء التلاميذ الأغبياء ينجحون يوما ما فى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية ؛ وبعضهم يحصلون فيه ، بحكم كبر سنهم وكثرة اعادتهم للدروس ، على درجات عالية ، فتفضلهم المدارس الثانوية فى القبول ، وفى منح المجانية ، على التلاميذ الأذكياء الذين حصلوا على درجات أقل منهم فى الامتحان لصغر سنهم . فاذا علمنا أن التلميذ لا ينتظر له نجاح فى الدراسة الثانوية اذا كان ذكاؤه أقل من المتوسط ، ولا يرجى له نجاح فى الدراسة بالجامعة اذا لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط ، أمكننا أن نحكم بأن من العبث قبول هؤلاء التلاميذ الذين زادت أعمارهم على ١٤ سنة بالمدارس الثانوية — وبالأولى منحهم المجانية فيها — مهما يكن مجموع الدرجات التى حصلوا عليها فى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية .

وأرجو أن تلاحظوا أن هذا البحث قد عمل سنة ١٩٣٢ ، أى فى وقت كانت مناهج التعليم الابتدائى فيه مشحونة ، وكان الرسوب فى الامتحانات كثيرا ، ولذلك كان متوسط سن التلاميذ بالسنة الرابعة الابتدائية عاليا . أما الآن ، بعد التخفيف الشديد الذى أدخل على المناهج ونظم الامتحانات سنة ١٩٣٥ ، فلا شك فى أن حدود السن للقبول بالمدارس الثانوية ينبغى أن تقل عن ١٤ سنة .

نعود الى امتحان القبول والمجانية بالمدارس الثانوية الانكليزية ، لنرى كيف تعالج فيه مسألة العمر ؛ فنجد أن سن القبول به قد حددت بما لا يقل عن ١١ سنة ، ولا يزيد على ١٢ سنة . ويستثنى من ذلك عدد قليل من الطلبة المتفوقين الذين يقبلون بين العاشرة والحادية عشرة . أما من زادت سنهم عن الثانية عشرة فلا يقبل منهم الا النادر الذى يثبت أن ظروفا خاصة ، كالمرض ، عاقته عن دخول الامتحان فى السنة السابقة ،

أو عاقته عن النجاح فيه • وليس هذا فقط ، بل يعمل حساب الفروق الصغيرة فى العمر بين التلاميذ الداخلين فى الامتحان ، فيتخذ عمر ١١ سنة أساسا ، وتخصم من درجات كل تلميذ نسبة معينة فى نظير كل شهر يزيده على هذا العمر •

وتتخذ لجان الامتحان احتياطات كثيرة لضبط الحكم على مقدرة التلاميذ الذين تقرب درجاتهم من الحد الأدنى للقبول ، زيادة أو نقصا • وقد ذكرت أنه فى هذه الحالة يرجع الى نتيجتهم فى الامتحان الشفوى ، وفى اختبار الذكاء ؛ وكثيرا ما يرجع الى تقارير نظار مدارسهم عنهم •

والمتأمل فى هذا النظام يرى كيف تجعل نظم الامتحان فى انجلترا مرنة خاضعة للأغراض التعليمية ، بعكس ما نراه عندنا من جمود ، ومن اخضاع كل نظم التعليم ونشاط المدارس الى ذلك الهدف المقدس الذى لا نرى للتعليم غاية بعده ، وهو « الامتحان » •

ومما يدل على مبلغ حرص الانكليز على ألا تكون امتحاناتهم العامة عاملا من عوامل الجمود فى التعليم وخنق شخصية المدارس ، النظام الذى يتبعونه فى امتحان آخر من امتحاناتهم ، وهو ما يسمى « امتحان الشهادة المدرسية »(School Certificate Examination) ، وهو يقابل عندنا امتحان القسم العام من التعليم الثانوى • فلكى لا يفرض الامتحان على المدارس خطة واحدة ، ويلزم التلاميذ بدراسة مواد معينة بصرف النظر عن ميولهم واستعداداتهم ، يسمح للطالب بحرية واسعة فى اختيار المواد التى يمتحن فيها • فتقسم المواد التى يمكن تدريسها بالمدارس الثانوية الى ٤ مجموعات ؛ تشمل المجموعة الأولى منها الدين واللغة الانكليزية والتاريخ ؛ والمجموعة الثانية اللغات الأجنبية ؛ والمجموعة الثالثة الرياضية وفروع العلوم المختلفة ؛ وقد تضم الجغرافية الى هذه المجموعة باعتبارها علما طبيعيا ، أو الى المجموعة الأولى باعتبارها ثقافة اجتماعية ؛ أما المجموعة الرابعة فتشمل الرسم والأشغال اليدوية

والموسيقى والتدبير المنزلى • وللطالب أن يتقدم للامتحان فى عدد من المواد يختاره بحيث لا يقل عن خمس ولا يزيد على ثمان ؛ وكل ما يشترط لمنحه الشهادة أن ينجح فى خمس مواد مختلفة ، بشرط أن تكون منها مادة من كل من المجموعات الأولى والثانية والثالثة • أى أنه مطالب بأن يبرهن على بلوغ مستوى معقول فى مادة من مواد الثقافة الاجتماعية الانجليزية ، ولغة من اللغات الأجنبية ، والرياضة أو أحد فروع العلوم ، ثم فى مادتين أخريين يختارهما كما يشاء من بين جميع مواد الدراسة ؛ فيستطيع أن يختار اللغة اللاتينية والجغرافية ، أو يختار الموسيقى والأشغال اليدوية •

* * *

والآن أنتقل الى امتحان يمثل منحى آخر من مناحى التفكير ، وهو امتحان اتمام الدراسة الثانوية ببروسيا ، كما كان يجرى فى المدة الواقعة بين سنة ١٩٢٥ وحلول حكم النازى •

كان وزير معارف بروسيا فى ذلك الوقت المرحوم الدكتور بكر (Becker) ، وكان يعد فى طليعة قادة التربية الحديثة فى العالم • وقد عكف على وضع خطة للاصلاح تجعل التربية المدرسية مطابقة لروح الديمقراطية التى كانت تسود الجمهورية الألمانية حينئذ ، بحيث تعد الطلاب لتحمل واجباتهم الاجتماعية فى ظل النظام الجمهورى • وفى سنة ١٩٢٥ أصدر تقريرا هاما تحت عنوان « مذكرة عن اصلاح المدارس البروسية الراقية » ؛ وشفعه بمذكرة سماها « اقتراحات عن خطط المدارس الثانوية البروسية ومناهجها » ، ضمنهما خلاصة الاصلاحات التى رأى ادخالها فى تلك المدارس • والى جانب هذا وضع لائحة لامتحان اتمام الدراسة الثانوية ، تجعل من هذا الامتحان أداة طيعة للحكم عما اذا كان الطالب قد تعلم على أساس « الاقتراحات » السابقة وبلغ المستوى الذى تتطلبه ، أم لا •

وقد بسط الدكتور بكر وزملاؤه الألمان أمام مؤتمر ايستبورن الذى

أشرت اليه فى أول المحاضرة المبادىء التى يقوم عليها هذا الامتحان ، بل بسطوا فى الحقيقة عقيدة المربين الألمان عن الامتحانات بوجه عام[1] . وأساسها أن الامتحان الخارجى العمومى — أى الذى يوضع لسائر المدارس من غير تفريق بين ظروفها الخاصة ، ويقوم به ممتحنون من خارج المدارس ، وليست لهم دراية بشخصية كل طالب وبيئته — مثل هذا الامتحان لا يمكن أن يعطى حكما صحيحا عن الطلبة ، وخصوصا عن الطلبة الذين قطعوا شوطا بعيدا فى التعليم ، وبرزت ميولهم ومواهبهم الخاصة ، وتنوعت خبراتهم وتجاريبهم فى الحياة ، كالطلبة المنتهين من الدراسة الثانوية . ويرجع هذا الرأى الى فكرة الألمان عن الثقافة : فالثقافة فى نظرهم ليست معلومات وحقائق علمية ، بل هى نمو فى شخصية الطالب . فاذا قيل ان الغاية من التعليم الثانوى هى الثقافة العامة ، فليس معنى هذا أن يلم الطالب بجميع أنواع العلوم ، بل أن تنمى شخصيته من جميع نواحيها . فالثقافة العامة لا تعنى « أن الطالب قد درس مادة ، أو مجموعة من المواد ، ترى هيئة عالية من هيئات المجتمع أنها ضرورية لتثقيفه ، بل تعنى أنه صار على اتصال حى عميق بما يلائم شخصيته من أدوات الثقافة ، ويساعد على تنميتها ، ويجعلها فى الوقت نفسه قابلة للاستمتاع بالانتاج الثقافى لغيرها »[2] .

والامتحان الخارجى لا يمكن أن يختبر الثقافة اذا فهمت على هذا الوجه . فالمدرس الذى يحتك بالتلميذ يوما بعد يوم ، هو وحده الذى يستطيع أن يحكم الى أى حد اقتصر الطالب على مجرد استيعاب المعلومات ، والى أى حد أمكنه أن يجمع الى كسب المعلومات تنمية شخصيته وتوسيعها . ولذلك جعل امتحان اتمام الدراسة الثانوية امتحانا محليا ، يعقد فى كل مدرسة على حدة ، وتتألف لجنته من ناظر المدرسة ومدرس الفصل الذى تقدم الطلبة منه للامتحان ، برياسة مندوب يمثل

(١) انظر بحوث المؤتمر ، المنشورة تحت عنوان :
« Conference on Examinations, Vol I » — Bureau of publications, Teachers college, Columbia University.

(2) Ibid.

الدولة ، وهو فى الغالب المفتش الذى يشرف على شئون المدرسة فى لجنة التعليم المحلية • وفى بعض الأحيان ينتدب الناظر نفسه ليمثل الدولة ويرأس اللجنة •

ويتألف الامتحان من ثلاثة أجزاء : اختبارات تحريرية ، واختبارات شفوية ، واختبار فى التربية البدنية[1] •

وهو يعقد فى الشهور الثلاثة الأخيرة من السنة النهائية ، ولكن الاستعداد له يبدأ من أول تلك السنة ، اذ يقدم الطالب الذى يرغب فى دخول الامتحان لناظر المدرسة طلبا يحتوى على تقرير واف عن المناهج التى درسها ، مع بيان المواد والموضوعات التى اتجهت عنايته الخاصة اليها أكثر من غيرها • وعليه أن يبين المواد التى يختارها للامتحان التحريرى حيثما يسمح نظام الامتحان بالاختيار ؛ كما أن من حقه أن يختار مادة يحب أن يبرهن فيها على كفاية خاصة فى الامتحان الشفوى •

وللطالب ، فوق ذلك ، أن يقدم بدل جزء من الامتحان التحريرى بحثا شخصيا قام به فى خلال السنة — ويسمى « تمرين السنة » • وهو حر فى اختيار الموضوع الذى يبحثه من أية مادة من المواد التى تدرس بالمدرسة ، وينبغى أن يبرهن العمل الذى قام به على أنه صار قادرا على تطبيق طرق معينة للبحث على الموضوع الذى اختاره • ويقدم البحث الى ناظر المدرسة ، مع قائمة بالمراجع التى اعتمد عليها الطالب ، وشهادة بأنه من عمله الخاص ، ولم يتلق فيه أى مساعدة •

وتجتمع جمعية مدرسى الفصل لتعد تقريرا وافيا عن حالة كل طالب • وهذا التقرير يشتمل على صفات الطالب العقلية والخلقية ، وميوله ، ومواهبه ، ونواحى نشاطه الخاصة ؛ كما أنه يشتمل على مبلغ اندماجه فى حياة المدرسة العامة ، وفى أية هيئة من هيئات الشباب الملحقة بها ،

---

(١) انظر وصف هذا الامتحان بالتفصيل فى كتاب :
« Essays on Examinations »
الذى سبقت الاشارة اليه .

كالكشافة ، ويشير كذلك الى ظروفه المنزلية وحالته الصحية . وعلى أساس هذا التقرير تقرر جمعية المدرسين السماح للطالب بدخول الامتحان أو عدم السماح له ، كما أنها تفحص البحث الذى قدمه ، اذا كان قد قدم بحثا شخصيا ، وتقرر قبول البحث واعفاء الطالب من جزء من الامتحان التحريرى ، أو رفضه . وترفع القرارات مع التقارير المفصلة عن الطلبة الى المفتش الذى يرأس لجنة الامتحان ، ومنها ومن خبرته الشخصية بالطلبة فى أثناء تفتيشه على المدرسة ، يكوّن فكرة واضحة عن المستوى العقلى لكل طالب ، فيصبح بذلك أقرب الى أن يكون عضوا فى أسرة المدرسة من أن يكون ممتحنا خارجيا .

ويقوم مدرسو المدرسة بوضع أسئلة الامتحان ، فيضعون ثلاث مجموعات من الأسئلة فى كل مادة ، تعرض على ناظر المدرسة ليبين المجموعة التى يفضلها ، ثم تعرض مع رأى الناظر على المفتش المختص للاختيار النهائى . ويتألف الامتحان التحريرى من اختبار فى اللغة الألمانية ، واختبار فى الرياضة ، وهما اجباريان لجميع الطلبة ، ويضم اليهما اختباران فى مادتين أخريين ، تتوقفان على نوع المدرسة — ففى النظام الألمانى تتخصص المدارس فى نواح مختلفة من التعليم ، بدل أن يقسم الطلبة الى أقسام فى المدرسة الواحدة كأقسام السنة التوجيهية عندنا .

وقبل موعد الامتحان التحريرى بثلاثة أيام ، يجتمع مدرسو الفصل مرة أخرى ، لينظروا فى عمل الطالب خلال السنة النهائية ، ويعطوا رأيهم النهائى عن جدارته . ولهذا الرأى أهمية كبيرة ، فقد يحدث أن يرسب الطالب فى الامتحان لسبب من الأسباب ، ولكنه يمنح الشهادة لأن رأى جمعية المدرسين عنه جيد .

وبعد تصحيح أوراق الامتحان التحريرى ، تعين جمعية المدرسين ، فى ضوء نتائجه وعمل الطالب فى خلال الدراسة ، المواد التى يمتحن فيها شفويا . وللجمعية الحق نظريا فى جعل الامتحان الشفوى فى جميع المواد ، ولكن المعتاد قصر الاختبار على أقل عدد لازم منها . والأساس الذى

يقوم عليه اختيار المواد هو اعطاء الطالب فرصة ليبين نواحى قوته ، ولذلك فله الحق فى اختيار احدى مواد امتحانه الشفوى كما سبق القول .

ويقوم بالامتحان الشفوى مدرس المادة فى حضور جميع مدرسى الفصل . ويجعل همه اعطاء الطالب فرصة للابانة عن قوة فهمه ، ونضوج حكمه ، وقدرته على الشرح المنظم ، لا عن مقدار ما لديه من معلومات مستذكرة .

وفي النهاية تجتمع لجنة الامتحان لتصدر حكمها على كل طالب ، على أساس الرأى الذى أبداه مدرسو الفصل عن كفايته وشخصيته ، ونتيجة الامتحانين التحريرى والشفوى . ولا يبنى الحكم على عملية حسابية تجريها اللجنة على درجاته ، بل تقدر كفايته فى كل ناحية على حدة مع مراعاة ظروفه الخاصة . ويجوز منح الشهادة النهائية لطالب ضعيف فى بعض المواد ، اذا كان له من الصفات الخلقية وقوة الشخصية ما يبرر ذلك . ويصدر الحكم فى هذه الحالة بالأغلبية المطلقة للأصوات ، الا اذا كان رسوب الطالب فى اللغة الألمانية ، أو فى مادة من مواد التخصص للمدرسة ، ففى هذه الحالة يجب أن يكون الحكم بأغلبية ثلاثة أرباع الأصوات . وللجنة أن تقرر منح الطالب الشهادة بدرجة عادية أو بدرجة الامتيـــاز .

قد يرى بعض الناس ممن ألفوا النظم الآلية أن هذا النظام طويل معقد ، ولكن لا شك فى أن واضـــعيه قد حققوا غايتهم ؛ اذ أنهم ، مع احتفاظهم بالامتحان النهائى للدراسة الثانوية ، قد صيروه أقرب ما يكون الى الامتحان الفردى الذى تراعى فيه ظروف كل طالب ومميزاته الخاصة ، وجعلوا لتقدير المدرسين المتصلين بالطالب وزنا كبيرا فى النتيجة . ولذلك فهو نظام يمكن من الحكم على تفكير الطالب وشخصيته حكما دقيقا ، ويفسح المجال لميول الطلبة ومواهبهم المختلفة ، ويوجه المدارس الى العناية بجميع نواحى التربية ، من جسمية وعقلية واجتماعية .

وهناك نظام آخر لامتحان اتمام الدراسة الثانوية ، يشبه هذا النظام الألمانى من بعض الوجوه ، ولكنه يذهب الى مدى أبعد فى معالجة نوع الأسئلة التى ينبغى أن توضع فى المواد المختلفة كى يكون منها مقياس صالح للثقافة الحقة والمقدرة العقلية • وهو نظام اقترحته لجنة تابعة لهيئة قوية فى بلجيكا تسمى « رابطة التعليم » ، تسعى الى اصلاح نظم التعليم من جهـة ، والدفاع عن مصالح المعلمين وكرامتهم من جهة أخرى ، ولذا فلها فى أوساط المعلمين وفى المقامات الرسمية البلجيكية نفوذ عظيم • وكان على رأس اللجنة التى وضعت هذا النظام مراقب سابق بوزارة المعارف البلجيكية ، وقد اشترك فى مؤتمر بروكسل الذى حضرته فى الصيف الماضى ، وشرح أمامه النظام المقترح ، وهو نظام على جانب عظيم من الطرافة ، ومبنى على أسس تعليمية قيمة •

وقد بدأت اللجنة بحثها من التعريف المتفق عليه للغاية المقصودة من التعليم الثانوى ، وهى الثقافة العامة • وحددت مجال البحث بأن قصرت معالجتها للثقافة من ناحية واحدة ، هى الناحية الفردية ؛ فلم تتعرض لمظاهر الثقافة العامة فى الأمة أو فى العالم ، بل لمظاهرها فى نشاط الفرد وحياته • ومن ثم تساءلت : كيف نميز الشخص المثقف ، فى السن التى يغادر فيها الطلبة التعليم الثانوى ؟ ما الصفات وما وجوه النشاط العقلى والوجدانى التى ينبغى أن توجد فى الشاب كى نعده شابا مثقفا ؟ ما نوع رجوعه للمواقف التى تعرض له فى الحياة ؟

وهنا استدركت اللجنة بأن صفات الرجل المثقف تختلف باختلاف المادة التى اكتسب ثقافته منها ، وأن الانسان قد يكون مثقفا فى ناحية من نواحى النشاط البشرى ولا يكون مثقفا بالنسبة لناحية أخرى • ولذلك شرعت تبحث عن الصفات الثقافية التى تنتج من دراسة كل مادة من المواد الرئيسية ، والتى ينبغى أن يوجه الامتحان فى تلك المادة الى الكشف عنها •

وقد يعترض على هذه الطريقة بأنها أغفلت وحدة الثقافة العقلية . وهى من هذه الناحية تختلف عن النظرة الألمانية الى الثقافة ، ومؤداها أن الانسان قد يكتسب ثقافة عامة من دراسته لمادة واحدة ، أو لمجموعة محدودة من المواد ، ما دامت الطريقة التى تدرس بها طريقة انسانية واسعة الأفق ؛ فالثقافة العامة فى نظر رجال التربية الألمان لا تتنافى مع التخصص . وهذا نتيجة طبيعية لتعريف الثقافة عندهم ؛ فمعناها ، كما سبق أن بينا ، نمو الشخصية ؛ والشخصية وحدة غير متجزئة . ولكن يمكننا أن نقول بالرغم من ذلك ان مظاهر نشاط الشخصية تختلف باختلاف المحيط الذى تنشط فيه ، ولذا قد تختلف الميول والعادات العقلية التى تنتج من دراسة موضوع ما عن تلك التى تنتج من دراسة موضوع غيره ؛ واذن تتطلب الثقافة العامة اتصال الشخص بأهم النواحى الرئيسية للتراث العقلى البشرى .

على أن هذا ليس معناه « التعليم المحيطى »(encyclopaedic) ؛ أى الذى يرمى الى الاحاطة بقدر واسع من المعلومات فى كل ناحية من نواحى العلم ؛ لأن روح أى علم وأساليب التفكر فيه ، لا تكتسب من غزارة المعلومات ، بل من طريقة دراسته ، وموقف عقل المتعلم من هذه الدراسة ؛ ولأن هذا التعليم المحيطى لابد أن يكون تعليما سطحيا ، شكليا ، قاتلا للثقافة الحقيقية . ولذلك لا تجد اللجنة البلجيكية صعوبة فى التوفيق بين تحليلها للثقافة العامة ، وبين ضرورة السماح للطالب فى مراحل الدراسة الراقية بشىء من الحرية فى اختيار مواد دراسته تبعا لميوله ، وتمكينه من التعمق فى موضوع خاص فى أية مادة يشاء ؛ فبغير هذا التعمق لا يمكن أن يتعلم طريقة البحث .

وعلى كل حال ، فتحليل اللجنة البلجيكية للثقافة العامة مفيد من الوجهة العملية ؛ لأننا ما دمنا نمتحن الطلبة فى مواد مختلفة ، فمن المرغوب فيه تحديد الصفات والقدرات التى ينتظر من كل مادة تنميتها بصفة خاصة .

وليس فى الوقت متسع لأن أشرح بالتفصيل نتيجة ذلك التحليل ؛ ولذلك أنتقل الى وصف نظام الامتحان المقترح ، وستتبين من الأمثلة التى سأضربها الصفات التى تعنى اللجنة باختبارها فى بعض المواد .

والغرض العام الذى يقصد من ذلك الامتحان ، هو الحكم على مقدار الفائدة العقلية التى كسبها الطالب ، لا من التعليم الذى تلقاه فقط ، بل من تجاريبه الشخصية فى الحياة أيضا . وهذه الفائدة لا تقاس بمقدار الحقائق التى يعرفها الطالب ، بل بمدى قدرته على استخدام هذه الحقائق فى حل مسائل جديدة ، لم تمر عليه فى سابق خبرته . ولذلك كان الشرط الأساسى فى تأليف أسئلة الامتحانات ألا تكون مادة السؤال مما سبق للطالب دراسته ، بل مادة جديدة يستطيع أن يطبق معلوماته عليها . وينبغى أن يسمح له فى أثناء الامتحان ببعض المراجع فى الموضوع الذى يمتحن فيه .

قارنوا هذا ، أيها السادة ، بالجدل الممل الذى يقوم كل سنة فى موسم الامتحانات عندنا حول سؤال يشكو الطلبة من أنه لم تسبق لهم دراسته ، أو حول نقطة يقول معلموهم ان النص الوارد فى المنهج لا يشملها ، تروا لماذا تمنح الشهادات عندنا كل سنة لشبان ليست لديهم المقدرة العقلية اللازمة للتصرف فى مواقف الحياة ! نسمع كثيرا أن شبابنا عاجزون عن الكفاح فى ميادين العمل الحر لأن مناهج الدراسة عندنا مناهج نظرية لا تعدهم لذلك ؛ والحقيقة أن المناهج مظلومة ، فالعيب ليس عيبها ، بل عيب طريقة الدراسة الشكلية الميتة ، التى لا تعتمد الا على الاستظهار ، والتى تترك الطالب فى حيرة وارتباك كلما رأى نفسه أمام موقف جديد أو فكرة جديدة !

النقطة الأولى فى النظام المقترح ، اذن ، أن تكون مادة الامتحان جديدة على الطالب . أما النقطة الثانية فهى أن الامتحان يجب أن يكون فرديا ، سواء أكان تحريريا أم شفويا . فما دمنا نرمى الى أن نقيس

نتائج الخبرة الشخصية للطالب فى الحياة ، يجب أن تكون للممتحن دراية تامة بخبرة كل طالب ، وتاريخه العقلى ، وبيئته الاجتماعية خارج المدرسة • ومن الجهة الأخرى ، ما دمنا نرمى الى قياس نتائج دراسة الطلبة ، يجب أن يقف الممتحن وقوفا تاما على ما درسه كل طالب ، بما فى ذلك الموضوعات التى تعمق فى بحثها بحثا شخصيا تبعا لميله الخاص • وسواء نظرنا الى وظيفة الممتحن من هذه الناحية أو من تلك ، فمدرسو المدارس الثانوية أصلح ، فى نظر اللجنة ، من مدرسى الجامعة لاختبار الطلبة فى هذه المرحلة ، نظرا لأنهم أكثر اتصالا بهم وبأساليب تفكيرهم وتجاريبهم فى الحياة •

ولتحقيق الغرضين السابقين ، تقترح اللجنة أن يشمل الامتحان زيادة على المواد الدراسية المعتادة الاختبارين الآتيين ، وهما :

(أولا) اختبار فى موضوع علمى غير مدرسى لم تسبق للطالب دراسته ، يختاره له الممتحن على أساس معرفته لحياة الطالب السابقة •

(ثانيا) مقال عام يعبر الطالب فيه عن وجهة نظره الخاصة وشعوره الشخصى نحو موضوع من موضوعات الحياة •

أما فى المواد الدراسية ، فقد عنيت اللجنة عناية شديدة بنوع الأسئلة ، والموضوعات التى تختار منها ، كى تكون محققة للغرض العام من الامتحان • وسأعرض على حضراتكم أمثلة من توصياتها فيما يتعلق ببعض المواد •

١ — فى اللغة :

لا توضع أسئلة فى أدب اللغة عن الكتب التى درست فى الفصل ، لأن هذا قد يشجع الطالب على سرد رأى المدرس لا رأيه هو عن هذه الكتب ، وانما توضع على مطالعات الطالب الشخصية • فيكلف كل طالب قبل الامتحان بتقديم قائمة بالكتب التى قرأها فى غير حصص

الدراسة ، وتوجه أسئلة الامتحان الى معرفة حكمه الشخصى عليها ، وعلى أساليب مؤلفيها وذوقهم ؛ ويطالب بتعزيز أحكامه بنصوص يختارها من هذه الكتب ، وبالموازنة بين أحكامه وأحكام غيره عليها • وبالطبع يلقى مثل هذا الامتحان عبئا كبيرا على الممتحنين ، اذ يستلزم أن يكونوا قد قرءوا جميع الكتب التى طالعها الطلبة • ولكن يخفف هذا العبء أن يكون الممتحنون من مدرسى الأدب الواسعى الاطلاع ، وأن يقسموا المؤلفات التى لم يسبق لهم الاطلاع عليها فيما بينهم •

وطبيعى أن يختبر الامتحان معرفة الطالب لقواعد النحو والصرف والاملاء والبلاغة الخ ، ولكن هذا لا يستدعى وضع أسئلة خاصة فيها ، بل تقدر معرفة الطالب لها من أسلوبه فى الاجابة عن أسئلة الأدب ، ومن المقالات التى يطالب بكتابتها فى سائر نواحى الامتحان •

٢ ــ فى التاريخ :

تراعى فى امتحان التاريخ نفس المبادىء التى روعيت فى امتحان الأدب ؛ فيعين الطالب قبل الامتحان العصور التاريخية التى درسها دراسة شخصية خاصة ، وتجعل هذه أساس امتحانه • وللممتحن بطبيعة الحال أن يضيف اليها ما يلزم لربطها بغيرها من العصور السابقة واللاحقة ، حتى يظهر بجلاء اتصال حلقة التطور فى المعاهد والأنظمة البشرية •

ومن أمثلة الطرق التى تصلح للامتحان فى التاريخ ، أن يعطى الطالب وثيقة تاريخية خاصة بعصر ما ، كخطاب صادر من الكردينال مازاران يوضح فيه موقفه من موضوع معين ، ويطلب منه دراستها ، وتوضيح السياسة العامة التى تنطوى عليها ، والدوافع التى أدت الى تلك السياسة ، ورأيه فى النتائج التى ترتبت عليها • ويلاحظ أن حكم الطالب قد يكون ناقصا بسبب نقص فى معرفته للحقائق التاريخية ، فينبغى ألا يضيره هذا ؛ لأن المهم هو الكشف عن مقدرة الطالب العقلية ، ومبلغ تمكنه من فهم روح العصر الذى درسه بوجه عام •

٣ — فى الجغرافية :

ليس على الطالب أن يدرس جغرافية العالم ، بل جغرافية عدد محدود من المناطق ؛ وعلى الممتحن أن يبحث عما اذا كان الطالب يستطيع أن يطبق الطريقة التى استعملها فى دراسة هذه المناطق على مناطق جديدة • ويكون أساس مثل هذا الامتحان الوثائق الجغرافية ، والخرائط ، وصور المناظر • وقد يسأل الطالب عن قصة رحالة معينة يكون قد طالعها ، أو مؤلف جغرافى عن موضوع خاص يكون قد درسه ؛ كما أنه يسأل عن البيئة الجغرافية التى عاش فيها ، ليرى الممتحن اذا كان قد لاحظ مظاهر الحياة فيها ، وجعلها أساسا لدراسته •

هذه أمثلة توضح الطريقة التى يمكن بها جعل أسئلة الامتحانات مقياسا للتفكير والمقدرة العقلية ، لا للاستظهار والدراسة الآلية • ولا شك فى أن تطبيق هذه الطريقة ليس من الأمور السهلة ، بل يتطلب فى الممتحن خبرة وبراعة عظيمتين • وليس هذا بحجة على الطريقة ؛ لأنه ما من نظام صالح للامتحان الا وعماده شخصية الممتحن ، ومرونته العقلية ، وحنكته فى استخدام الأدوات التى يضعها النظام تحت تصرفه • والمهم أن اقتراحات اللجنة تبين لنا الاتجاه الذى ينبغى أن تتجه اليه فى تأليف أسئلة الامتحانات ، ولعها بذلك تفتح أمام رجال التعليم عندنا بابا للتفكير فى كيفية معالجة أهم نواحى المشكلة •

* * *

ولعلكم لاحظتم أن جميع الامتحانات التى وصفت أنظمتها هى امتحانات شهادات ، سواء أكانت شهادات اتمام دراسة معينة ، أو شهادت تتيح القبول بنوع من أنواع التعليم ، وأنى لم أتعرض لامتحانات النقل مطلقا • وسبب ذلك بسيط ، وهو أنى لم أجد بين الأمم ذات الأنظمة الحديثة التى تيسر لى الاطلاع على أنظمتها أمة تحتم أن يكون نقل التلاميذ من فرقة لأخرى فى المدرسة الواحدة على أساس امتحان رسمى • ففى سويسرا وألمانيا يترك أمر النقل لجمعية المعلمين تقرره بناء على

تقديرهم لعمل الطالب طول السنة • وفى مدارس فرنسا الابتدائية يترك الأمر للناظر يقوم به تحت اشراف المفتش ؛ وفى مدارسها الثانوية ينقل كل تلميذ ناجح فى درجات عمل السنة من غير امتحان ، ويعقد امتحان فى نهاية العام لمن رسبوا فى عمل السنة فقط • أما فى انكلترا وأمريكا فكل مدرسة حرة فى وضع النظام الذى ترى أن يكون نقل التلاميذ من فرقة لأخرى على مقتضاه • والواقع أن نقل التلاميذ اجراء فنى داخلى ، ينبغى أن يترك أمر تقريره لناظر المدرسة ومعلميها ، شأنه فى ذلك كشأن سائر المسائل المتصلة بتنظيم العمل فى المدرسة • فالغرض منه وضع كل تلميذ فى الفرقة التى تلائم قوته ويجنى من الدراسة فيها أكبر فائدة ؛ وهـذا لا يتحقق بجعل أساس الحكم امتحانا شكليا ، ونظاما آليا للنهايات العظمى والصغرى • فضلا عن أن تعليق مصير الطالب على امتحان واحد يكسب هذا الامتحان أهمية زائدة ، ويضاعف بذلك الأضرار التى رأينا أنها تنتج عن الامتحانات •

وقد سرنا فى الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية على اتخاذ رأى جمعية المدرسين أساسا لنقل التلاميذ ، فأتى ذلك بأحسن الثمرات ؛ اذ وجدنا أنه يشجع التلاميذ على العمل بجد طول السنة ، ويشعر المعلمين بالمسئولية ، ويحملهم على دراسة كل تلميذ دراسة شخصية وافية ، وتعرف مواطن قوته وضعفه ، وبذلك يؤدى الى تكوين فكرة صادقة عن جهوده وكفـايته •

ولا بأس فى أن يستنير المدرس فى حكمه على التلميذ بنتائج اختبارات يعطيها لتلاميذه من آن لآخر فى أثناء الحصص العادية ؛ فهذه الاختبارات ، كما بينت فى أول المحاضرة ، أداة تعليمية نافعة لا ضرر من الاكثار منها ، اذ هى لا تختلف فى جوهرها عن الأسئلة الشفوية التى يلقيها المعلم فى أثناء الدرس للوقوف على مبلغ فهم تلاميذه للموضوعات • فهى سلاح فى يد المعلم وليست سيفا مسلولا فوق رأسه •

ولست بغافل عما يوجه الى كل هذا من اعتراض مبنى على عدم الثقة بالمعلمين • فسيقال — كما قيل فى مناسبة قريبة العهد — ان هذا

اذا نفذ فى المدارس المصرية أدى الى فوضى فى النقل ، وان الكثيرين من التلاميذ سينقلون أو يؤخرون بغير حق • والحق أنى عاجز عن فهم هذا الاعتراض ؛ لأن عقلى لا يستطيع أن يدرك كيف نخشى من عدم أمانة المعلمين على نتائج الامتحانات ، ولا نخشى على أخلاق التلاميذ ! ان أخلاق التلاميذ لا تتكون عن طريق حفظهم فقط لقواعد الدين وأصوله ، أو انصاتهم للمواعظ والنصائح البديعة التى نسديها اليهم بأفواهنا من آن لآخر ، وانما تتكون عن طريق اتصالهم اليومى بمعلميهم ، وتشربهم لأخلاق هؤلاء المعلمين ومثلهم العليا وأساليب تفكيرهم • فاذا كانت أخلاق المعلمين غير جديرة بالثقة ، فالتربية المدرسية كلها تكون فاسدة من أساسها ، ولن يزيد فى فسادها كثيرا أن ينقل بعض التلاميذ من فرقة الى أخرى أو لا ينقلون ، بحق أو بغير حق !

على أنى لا أسلم بهذه التهمة الموجهة الى المعلمين — لا أسلم بأن المعلمين فى مصر أقل أمانة بطبيعتهم من أية طائفة أخرى من طوائف الأمة • فاذا كنا نأتمن القضاة على أرواح الناس وأموالهم ، فكيف لا نرضى بأن نأتمن المعلمين على نقل تلميذ من فرقة أو عدم نقله منها ؟

لقد جاء على مصر حين من الدهر لم تكن أمانة القضاة فيه كما هى الآن ، ومع ذلك لم يقل أحد ان الطريقة المثلى لاصلاح الأحكام هى أن توضع للقضاة نظم آلية لاستنباط الحكم فى كل قضية ، وأن يجردوا من سلطة الحكم بناء على اقتناعهم الشخصى • بل وضعنا الثقة فيهم ، وأشعرناهم بأننا ننتظر منهم أن يكونوا أهلا لتلك الثقة ؛ وها نحن ، والحمد لله ، نجنى الآن ثمار ذلك • فعلينا بالمثل أن نولى المعلمين ثقتنا ، ونشعرهم بالمسئولية عن تصرفاتهم ، ولنكن على يقين بأن هذا هو السبيل الوحيد لاصلاح ما قد يكون هنالك من نقص • أما طريقة معالجة النقص بالتفنن فى تقييد الحرية ، وابتكار النظم الآلية ، فهى لا يمكن أن تنتج الا زيادة فى النقص ★ •

★ القيت هذه المحاضرة فى وقت لم يكن فيه بالمدارس الابتدائية أو الثانوية مدرس لم يعد لمهنة التدريس ، ولم يكن بها فصل يزيد عدد تلاميذه على ٣٥ تلميذا .

سيداتى وسادتى :

لقد أطلت عليكم كثيرا ، وغاليت فى استغلال صبركم ، ولكنى أستميحكم الصبر بضع دقائق أخرى ، أعرض فيها الاقتراحات العملية التى أستخلصها من هذا البحث ، وهى :

(أولا) أن يجعل النقل من فرقة الى أخرى فى جميع مدارس التعليم العام على أساس حكم جمعية المدرسين على مقدرة الطالب . وللمدرسين أن يراعوا فى تقديرهم نتائج الاختبارات العرضية غير الرسمية التى يعطونها لفصولهم فى خلال السنة .

(ثانيا) أن يلغى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية ، ويستعاض عنه بشهادة غير رسمية تمنحها المدرسة لتلاميذها على أساس تقدير المدرسين لعملهم خلال المرحلة بأجمعها ، وبصفة خاصة خلال السنة النهائية . وينبغى أن تبين فى هذه الشهادة نواحى قوة الطالب وملكاته الخاصة وصفاته الخلقية البارزة ، كى تكون معينة على توجيهه فى مراحل الدراسة التالية . فقوة الطالب فى الرسم والأشغال اليدوية مثلا تراعى فى القبول بالمدارس الصناعية ؛ وقوته فى الخط والعمليات الحسابية الآلية قد تراعى فى القبول بالمدارس التجارية ، وهكذا .

ويكون للمدارس الحرة حق منح هذه الشهادات ، ما دامت ليست رسمية .

(ثالثا) أن تعقد امتحانات للقبول بالمدارس الثانوية يكون كل امتحان منها خاصا بمنطقة من مناطق القطر التعليمية . ويراعى أن يكون الغرض من هذه الامتحانات الكشف عن ذكاء الطالب أكثر من قياس مقدار تحصيله المدرسى .

وتجعل حدود العمر للدخول فى هذه الامتحانات من الحادية عشرة الى الثالثة عشرة على الأكثر ، ويجوز بصفة استثنائية قبول بعض الطلبة

الذين تقع أعمارهم بين العاشرة والحادية عشرة ، اذا وجد من الظروف الخاصة ما يبرر ذلك .

ويقتصر فى مواد الامتحان على اللغتين العربيـة والانكليزية والحساب . ويحسن أن يضم الى ذلك اختبار للذكاء ، يرجع الى نتائجه ، كما يرجع الى الشهادة التى منحت للطالب من مدرسته الابتدائية ، فى جميع الحالات القريبة من النهاية الصـغرى للنجاح فى مجمـوع المواد الثلاثة السابقة .

(رابعا) أن يكتفى فى القبول بالمدارس الفنية المتوسطة بالشهادة التى تمنحها المدارس الابتدائية الأميرية لتلاميـذها ، مع مراعاة قوة التلميذ فى المواد العملية كما سبق . وبذلك يجوز للراسب فى امتحان القبول بالمدارس الثانوية أن يلتحق بمدرسة فنية متوسطة ، ما دام يحمل شهادة اتمام الدراسة الابتدائية من مدرسته .

أما طلبة المدارس الابتدائية الحرة الذين يتقدمون للالتحاق بالمدارس المتوسطة فيعقد لهم امتحان قبول خاص ، فى موعد متأخر عن موعد امتحان القبول بالمدارس الثانوية .

(خامسا) ما دام الغرض من امتحانات القبول السابقة اختبار الاستعداد الطبيعى لا مقدار المعلومات ، فلا يصبح ثمة معنى لعقد امتحان ملحق فيها . وما دام النقل فى جميع فرق التعليم العام مبنيا على أساس تقدير المدرسين لقوة الطلاب ، يمكن اذن الاستغناء عن الامتحانات الملحقـة فى التعليمين الابتدائى والثانوى ، الا فى الامتحان النهائى للدراسـة الثانوية ، الذى سيرد الكلام عليه فى الفقرة الآتية .

(سادسا) يعقد امتحان لاتمام الدراسة الثانوية العامة فى نهاية السنة الرابعة ، يكون الغرض منه اختبار مقدار ما أفاده الطالب من تعليمه من قوة عقلية وثقافة صحيحة ، لا مقدار ما استذكره من ألفاظ

وحقائق . ولذلك ينبغى أن تكون جميع الأسئلة فى هذا الامتحان من النوع الذى يتطلب استخدام الطالب لمعلوماته وتطبيقها على حالات جديدة .

ويراعى فيه السماح للطلبة بشىء من الحرية فى اختيار المواد التى يمتحنون فيها ، كما يراعى فى كل مادة أن يكون هناك مجال واسع للاختيار من بين أسئلتها ، وذلك لتتاح الفرصة للمدارس كى تساير ميول التلاميذ ومقتضيات الظروف المحلية ، وللطلبة كى يتعمقوا فى دراسة نواح معينة من المواد تبعا لميولهم . ويمنح الناجحون فى هذا الامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية .

(سابعا) لا يقبل بالمرحلة التوجيهية كل من ينجح فى الامتحان السابق ، بل يشترط فى القبول بها حصول الطالب على نسبة فى المجموع أعلى من النهاية الصغرى المقررة للنجاح .

أما من لم يحصلوا على هذه النسبة العالية من الناجحين ، فينبغى أن يوجهوا الى أنواع التعليم غير الجامعى ، أو الى الاشتغال فى الأعمال الحرة أو فى الوظائف الحكومية غير الفنية .

ويعقد فى نهاية المرحلة التوجيهية امتحان للقبول بالجامعة . ويراعى فيه ما روعى فى امتحان القبول بالمدارس الثانوية من البحث عن استعدادات الطالب الطبيعية ، وملكاته الخاصة ، مع تقدير المستوى الثقافى الذى بلغه فى المواد التى اتجه اليها تخصصه .

(ثامنا) يفصل فصلا تاما بين الامتحانات المدرسية فى التعليم العام وبين التوظف فى الحكومة ، فلا تكون شهادة اتمام الدراسة الثانوية فى حد ذاتها مؤهلة للتعيين فى وظيفة ما ، ولا يحدد لها مربوط معين ، وانما تؤهل لدخول امتحان المسابقة للتعيين فى الوظائف الكتابية أو الادارية ، على نمط المسابقة التى تعقد فى انجلترا للتعيين فى وظائف الخدمة المدنية .

(تاسعا) يعنى فى جميع الامتحانات العامة عناية شديدة باختيار واضعى الأسئلة والمصححين ممن لهم حنكة ودراية بأساليب الامتحان الصحيحة • ويعدل عن نظم التصحيح الآلية ، ويوضع بدلها نظام يكفل الدقة التامة فى تقدير الدرجات ، مع صحة الحكم على قيمة الاجابة من حيث هى دليل على تفكير الطالب وهضمه للموضوع • ووضع هذا النظام يحتاج الى بحث تفصيلى خاص •

(عاشرا) تعدل وزارة المعارف عدولا تاما عن جعل نتائج المدرسين والنظار فى الامتحانات العامة أساس الحكم على كفايتهم • فمهما أصلحنا من نظم التعليم والامتحان على الورق ، فالتنفيذ لا يمكن أن يكون على الوجه المرغوب ما دام هذا التقليد باقيا •

والحكم على كفاية المدرسين ينبغى أن يبنى على رأى النظار بحسب ما يتجلى من مجهود كل مدرس فى جميع نواحى النشاط المدرسى ، من علمية ورياضية واجتماعية • وينبغى أن تثق الوزارة برأى نظارها •

أما الحكم على كفاية النظار فينبغى أن يبنى على الكيفية التى ينظمون بها عمل مدارسهم ، ويوجهون بها التربية فيها توجيها يحقق الأغراض الصحيحة المقصودة منها • ويقوم بتقدير هذا المشرفون على التعليم فى وزارة المعارف أو المناطق التعليمية بناء على زياراتهم الشخصية المتكررة للمدارس • ويتبع هذا الاقتراح عدول الوزارة عن نشر الجداول التى تحتوى على المقارنة بين نتائج المدارس المختلفة فى الامتحانات العامة ، فان هذا يثير منافسة غير مرغوب فيها فى تحقيق غرض جزئى ناقص من أغراض التعليم • واذا حسبت نتائج المدارس المختلفة فى الامتحانات فيجب أن تبقى سرية ، وتحفظ لدى المشرفين على تنظيم التعليم للاستفادة بها فى علاج مشاكله •

— ٢ —

احصاءات هامة عن الامتحانات العمومية

تصدر مراقبة الامتحانات بوزارة المعارف نشرات سنوية تحتوى على مجموعة من الاحصاءات عن الامتحانات العامة ؛ وهى احصاءات قيمة ، يستطيع الباحث أن يستنبط منها كثيرا من الحقائق عن سير التعليم فى المدارس الابتدائية والثانوية . وقد ظهرت منذ وقت قصير احصاءات سنة ١٩٣٧ فى ثلاث كراسات ، تختص الأولى منها بامتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، والثانية بامتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) الذى عقد لأول مرة فى تلك السنة ، والثالثة بامتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم الثانى) الذى عقد لآخر مرة فيها ، اذ بدأ امتحان السنة التوجيهية فى السنة التالية . وقد رأينا أن نوقف القراء على بعض ما فى هذه الكراسات من معلومات طريفة ؛ وسنبدأ بامتحان القسم الثانى .

أول احصاءات هذا الامتحان احصاء يحتوى على عدد الطلبة المتقدمين له ، والناجحين فيه ، والنسبة المئوية للنجاح ، من سنة ١٨٩١ الى سنة ١٩٣٧ . وقد لخصنا ذلك فى الجدول رقم ١ .

ويبدو من هذا الجدول أمران :

الأول سرعة انتشار التعليم الثانوى فى مصر ، كما يستدل عليها من عدد التلاميذ المتقدمين للامتحان .

والثانى تغير متوسط النسبة المئوية للناجحين من فترة الى فترة . فمنذ بدء انشاء الامتحان الى سنة ١٩٠٥ كان متوسط النجاح منخفضا ؛ ثم ارتفع ارتفاعا محسوسا فى الفترة الممتدة من سنة ١٩٠٦ الى سنة ١٩٢٥ ؛ ولكنه عاد الى الانخفاض نوعا بعد ذلك ، وان لم يبلغ فى انخفاضه مستوى

السنين الأولى للامتحان . ولا عبرة بارتفاع النسبة قليلا فى متوسط السنوات (١٩٣١ — ١٩٣٥) ؛ فهو ارتفاع ظاهرى ، لأنه يرجع الى ارتفاع نسبة النجاح صدفة فى سنة واحدة (هى سنة ١٩٣٥) ، اذ بلغت ٦٦٪ ؛ ولو أخرجنا هذه السنة لكان متوسط نسبة النجاح للسنوات الأربع الباقية ٤١٪ .

الجدول رقم (١)

نتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية من سنة ١٨٩١ الى سنة ١٩٣٧ *

الفترة		متوسط عدد الطلبة الذين امتحنوا كل سنة	متوسط النسبة المئوية للنجاح فى الامتحان
من سنة	إلى سنة		
١٨٩١	١٨٩٥	١٠٣	٣٨٪
١٨٩٦	١٩٠٠	٢٦٠	٢٧٪
١٩٠١	١٩٠٥	٣٣٦	٣٩٪
١٩٠٦	١٩١٠	٦٤٣	٥١٪
١٩١١	١٩١٥	١٠٦٢	٤٦٪
١٩١٦	١٩٢٠	١٢٤٨	٤٥٪
١٩٢١	١٩٢٥	١٨٢٨	٥٤٪
١٩٢٦	١٩٣٠	٢٧٥٠	٣٧٪
١٩٣١	١٩٣٥	٤٢٢٨	٤٦٪
١٩٣٦	١٩٣٧	٥٣١٣	٤١٪

* كان الامتحان الى سنة ١٩٠٥ قسما واحدا ، ومن سنة ١٩٠٦ تفرع الى قسمين : العلمى والأدبى .

واذا تركنا هذا جانبا ، فربما كان أهم ما يستحق النظر فى احصاءات هذا الامتحان الجداول التى تتعلق بأعمار الطلبة . ففى جدول منها نجد بيانا عن متوسط سن طلبة المدارس الأميرية وغيرهم فى كل سنة من السنوات العشر التى تنتهى بسنة ١٩٣٧ . وهذا البيان يدل على تناقص سن الطلبة من كلتا الفئتين سنة بعد سنة ؛ وحسب القارىء المقارنة المبينة فى الجدول رقم ٢ ليتبين نتيجة هذا التناقص .

الجـــدول رقم ٢

متوسط سن الطلبة فى امتحان القسم الثانى (الدور الأول)

الفئـــة		سنة ١٩٢٨				سنة ١٩٣٧			
		الطلبة الذين حضروا الامتحان		الطلبة الذين نجحوا فى الامتحان		الطلبة الذين حضروا الامتحان		الطلبة الذين نجحوا فى الامتحان	
		شهر	سنة	شهر	سنة	شهر	سنة	شهر	سنة
طلبة المدارس الأميرية	أدبى	١١	*٢٠	٩	*٢٠	١٠	١٩	٣	١٩
	علمى	٥	١٩	٩	١٨	٩	١٨	٤	١٨
الطلبة الآخرون	أدبى	—	*٢٣	٩	*٢١	٥	٢٢	٧	٢٠
	علمى	١	٢١	٢	١٩	٨	٢٠	٤	١٩

* هـذا العدد يشمل طلبة تجهيزية دار العلوم ؛ ولكن عددهم قليل لا يحتمل أن يؤثر تأثيرا يذكر فى متوسط السن للجميع .

ومن هذا الجدول يمكن استخلاص عدة حقائق . وبعض هـذه الحقائق ليست جديدة ؛ فمن المعروف أن طلبة المدارس الأميرية أصغر سنا فى المتوسط من طلبة المدارس الأهلية والمتقدمين من منازلهم ؛ كما أن أحدا من مدرسى المدارس الثانوية لن يدهشه أن يعلم أن طلبة القسم العلمى كانوا فى كل من السنتين أصغر سنا من طلبة القسم الأدبى ، ولعل القارىء يستطيع تعليل ذلك بعد أن ينتهى من قراءة هذا المقال .

أما الجديد الذى نستخلصه من هذا الجدول فهو أن متوسط سن الطلبة الناجحين يقل فى جميع الحالات عن متوسط سن الطلبة المتقدمين للامتحان ؛ وبعبارة أخرى أن الطلبة الأصغر سنا تنجح منهم نسبة أكبر من نسبة النجاح للطلبة الأكبر سنا . وهذه حقيقة تعززها بصورة بارزة البيانات التى يحتوى عليها احصاء آخر من احصاءات امتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم الثانى) ، وهو الاحصاء الذى يبين تقسيم الطلبة المتقدمين للامتحان على حسب أعمارهم ، والنسبة المئوية للنجاح فى الدور الأول لكل عمر . ويجد القارىء خلاصته فى الجدول رقم ٣ .

الجدول رقم ٣

تقسيم طلبة القسم الثانى على حسب أعمارهم والنسبة المئوية للنجاح فى الدور الأول لكل عمر (سنة ١٩٣٧)

السن	طلبة المدارس الأميرية				الطلبة الآخرون				جميع الطلبة
	القسم الأدبى		القسم العلمى		القسم الأدبى		القسم العلمى		
	عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	النسبة المئوية للنجاح	عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	النسبة المئوية للنجاح	عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	النسبة المئوية للنجاح	عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	النسبة المئوية للنجاح	النسبة المئوية للنجاح
		٪		٪		٪		٪	٪
١٤	—	—	—	—	—	—	١	صفر	صفر
١٥	١	١٠٠	١٩	٨٤	١	١٠٠	٤	٧٥	٨٤
١٦	١٩	٨٤	١٥٢	٧٠	٥	٨٠	٢٣	٦٥	٧١
١٧	٥٧	٧٤	٣٥٥	٦٩	٣٣	٨٦	١١٣	٥٢	٦٥
١٨	٩٨	٧٢	٤٧٢	٥٩,٥	٧٣	٥٢	١٧٣	٤٤	٥٧
١٩	١٤٧	٦٧	٤٠٤	٤٨	١٢١	٤٤,٥	٢٠٦	٢٨	٤٦
٢٠	١٢٧	٤٨	٣٢٧	٤٣	١٧١	٤٤	٢٣٦	٢٧	٤٠
٢١	١١٧	٤٥	١٦٩	٣٩	١٥٣	٢٣	١٩٧	١٥	٢٩
٢٢	٦٩	٤٥	١١٢	٣٤	١٥٨	١٨	١٩٠	١٨	٢٥
٢٣	٤٤	٢٣	٤٣	٢١	١٤٦	١٧	١٠٢	١٦	١٨
٢٤	١٦	١٩	٨	٢٥	١٣٩	١٨	٦٥	٦	١٥
٢٥	—	—	٣	صفر	٧٠	٧	٤٠	١٥	١٠
٢٦ — ٣٠	—	—	—	—	١٤٠	١١	٦٣	٦	٩
٣١ — ٣٥	—	—	—	—	١٩	٥	١	صفر	٥
٣٦ — ٤٠	—	—	—	—	١٥	٧	—	—	٧
الجملة	٦٩٥	٥٦	٢٠٦٤	٥٣	١٢٤٤	٢٧	١٤١٤	٢٥	٤٠

ملاحظة : قربت الكسور فى النسب المئوية ، ما عدا النصف فقد أبقى .

فاذا تأملنا فى هذا الجدول ، لفت نظرنا أن النسبة المئوية للنجاح تتناقص باطراد تام كلما زادت سن الطلبة • وهذا التناقص المطرد ظاهر فى القسم الأدبى كما هو ظاهر فى القسم العلمى ؛ ونراه فى طلبة المدارس الأميرية كما نراه فى طلبة المدارس الأهلية والمنازل • واذا نظرنا الى الخانة الأخيرة ، وهى التى تحتوى على النسبة المئوية للناجحين من جميع الطلبة ، رأينا بوضوح أن نسبة النجاح كانت تزيد على ٦٠٪ للطلبة الذين تقل أعمارهم عن ١٨ سنة ، ثم نزلت الى مستوى الـ ٤٠٪ للطلبة الذين يبلغون التاسعة عشرة أو العشرين من العمر ، ثم نزلت الى مستوى الـ ٢٠٪ للطلبة الذين تصل أعمارهم الى ٢١ و ٢٢ سنة ، ثم انحطت دون ذلك لمن بلغت أعمارهم ٢٣ سنة أو زادت على ذلك •

وهذه الظاهرة ليست مقصورة على هذا الامتحان وحده ، ولا على سنة ١٩٣٧ وحدها ؛ بل اننا قد فحصنا احصاءات جميع الامتحانات العمومية منذ سنة ١٩٣٠ ، فوجدنا هذه الظاهرة متجلية فيها جميعا ، وان كانت أقل بروزا فى امتحانات شهادة الدراسة الابتدائية منها فى امتحانات شهادة الدراسة الثانوية بقسميها ، لأسباب لا تخفى على المشتغلين بالقياس العقلى • ويكفى أن نورد للقارىء على سبيل المثال ملخص البيانات المتعلقة بأعمار الطلبة فى امتحان القسم العام لسنة ١٩٣٧ ، وهو المبين فى الجدولين رقم ٤ ورقم ٥ •

الجدول رقم (٤)

متوسط سن الطلبة فى القسم العام (سنة ١٩٣٧ — الدور الأول)

الفئة	الطلبة الذين حضروا الامتحان		الطلبة الذين نجحوا فى الامتحان	
	سنة	شهر	سنة	شهر
طلبة المدارس الأميرية	١٧	٩	١٧	٣
طلبة المدارس غير الأميرية	١٨	١١	١٨	١
طلبة المنازل	٢٣	٣	٢١	٢
جميع الطلبة	١٨	٥	١٧	٥

الجـــدول رقم (٥)

بيان تقسيم طلبة امتحان القسم العـــام على حسب أعمارهم والنسبة المئـوية للنجاح فى الدور الأول لـــكل عمر

(سـنة ١٩٣٧)

السن	المدارس الأميرية		المدارس الأهلية		طلبة المنازل		النسبة المئوية للنجاح فى الفئات الثلاث معاً
	عـدد الطلبة	النسبة المئوية للنجاح	عدد الطلبة	النسبة المئوية للنجاح	عدد الطلبة	النسبة المئوية للنجاح	
		٪		٪		٪	٪
١٣	٣	١٠٠	—	—	—	—	١٠٠
١٤	٢٨	٦٤	٨	٥٠	—	—	٦١
١٥	٢٠٤	٦٢	٥٠	٥٨	—	—	٦١,٥
١٦	٤٩٩	٥٧	١٦٤	٥١	٥	٢٠	٥٥
١٧	٦٨٤	٥٠	٣١٦	٣٨	٦	صفر	٤٦
١٨	٥٥٨	٤٥	٣٠٨	٣٠	٦	١٧	٤٤
١٩	٤٢٢	٣٢,٥	٢٩٦	٢٥	١٠	١٠	٢٩
٢٠	٢٦٠	٢٦	٢٣٥	١٩,٥	٢٩	٧	٢٢
٢١	١٣٢	١٧	١٥٢	٢٠	٢٠	١٠	١٨
٢٢	٥٣	١١	١١٠	١٩	٢٣	٩	١٦
٢٣	١٣	٨	٦٠	١٠	١٨	صفر	٧
٢٤	٤	٢٥	٢٩	٣,٥	١٥	صفر	٤
٢٥ — ٢٩	—	—	٣٧	١١	٤٩	٤	٧
٣٠ — ٣٤	—	—	٢	٥٠	٨	صفر	١٠
٣٥ — ٣٩	—	—	—	—	١	صفر	صفر
٤٠ — ٤٤	—	—	—	—	٢	صفر	صفر
٤٥ — ٤٩	—	—	—	—	١	صفر	صفر
الجملة	٢٨٦٠	٤٤	١٠٦٧	٢٩	٢٩٣	٦	٣٧

ملاحظة : قربت الكسور فى النسب المئوية ، ما عدا النصف فقد أبقى .

ويرى القارىء بوضوح من الجدول رقم ٥ تناقص النسبة المئوية للنجاح بين الطلبة جميعهم من ٦١٪ فى عمرى ١٤ و ١٥ ، الى ٢٩٪ فى عمر ١٩ ، الى أقل من ٢٠٪ لمن تبلغ أعمارهم فوق الحادية والعشرين • وهذا التناقص واضح أيضا فى نتيجة كل فئة من فئات الطلبة على حدة ؛ ولا عبرة بنسبة ٢٥٪ الواردة أمام عمر ٢٤ سنة فى المدارس الأميرية ، ولا بنسبة ٥٠٪ الواردة أمام الأعمار من ٣٠ الى ٣٤ سنة فى المدارس الأهلية ، لأن الناجح فى كل من الحالتين طالب واحد • أما طلبة المنازل فلم ينجح منهم أكثر من طالبين فى أى عمر •

وبعد ، أليس فى هذه الظاهرة دليل كاف — اذا احتاج الأمر الى دليل — على أن كبار السن من الطلبة فى أية فرقة معينة أقل استعدادا للدراسة من صغارهم ، وعلى أن الطلبة الذين يبقون فى المدارس الثانوية الى ما فوق العشرين ، أو الذين يبقون فى القسم العام منها الى ما فوق الثامنة عشرة أوالتاسعة عشرة من عمرهم ، هم طلبة ضعيفو الاستعداد للتعليم الثانوى ؟ واذا سلمنا بهذا — وهو فى الواقع يكاد يكون من بديهيات التعليم ، حتى لو صرفنا النظر عن الدليل المستمد من الاحصاءات — ألا يترتب عليه ضرورة تحديد السن فى المدارس الثانوية تحديدا دقيقا ، منعا لضياع جهود عدد كبير من الطلبة فى دراسات لا يصلحون لها ؟ ثم أليس مما يدعو الى هذا التحديد أيضا ما يعرفه كل معلم وكل ناظر فى المدارس الثانوية ، من أن أولئك الطلبة المتقدمين فى السن هم مصدر الكثير من الاخلال بالنظام والفساد الخلقى المتفشى فى تلك المدارس ؟

لقد مضى على وزارة المعارف أكثر من عشر سنين وهى تبحث عن أسباب نزول مستوى التعليم الثانوى وضعف نتائج امتحاناته ؛ وقد بحثت عن هذه الأسباب فى كل ناحية الا ناحية التلاميذ أنفسهم ، ومدى استعدادهم لهذا التعليم النظرى • ومع أنه من المحقق أن أسباب النقص متعددة ، فالاحصاءات التى أمامنا تدل على أن كل اصلاح لهذا التعليم

لا يقوم على تحديد سن الطلبة فيه تحديدا دقيقا لن يبلغ بنا النتائج التى ننشدها • ان التعليم الثانوى ، فى عرف رجال التربية فى جميع البلاد ، هو التعليم الذى يعطى فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، وهى المرحلة التى تبدأ حوالى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وتنتهى حوالى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة • ومتى تجاوز الطالب هذه السن ، وجب أن ينتقل الى مرحلة أخرى من مراحل التعليم اذا كانت استعداداته تؤهله لذلك ، أو الى الكفاح فى ميدان الحياة • فاذا أردنا التيسير فى بلاد كبلادنا ، يكفى أن نفسح فى الحد الأعلى لسن القبول بالمدارس الثانوية سنتين ، ونرفع الحد الأعلى للبقاء بها سنتين كذلك ؛ فلا يقبل بها فى السنة الأولى طالب يزيد عمره على ١٤ سنة ، ولا نسمح ببقاء طالب يزيد عمره على ٢٠ سنة • وأمامنا تجربة مدرسة فاروق الأول الثانوية تبين لنا الأثر الطيب الذى ينجم عن ذلك •

ان التعليم الثانوى النظرى مرحلة اعدادية للتعليم العالى • والوصول الى التعليم العالى ينبغى أن يقوم — كما قرر معالى وزير المعارف فى حديث له مع احدى الصحف الكبرى منذ وقت قريب — على التنافس بين الطلبة وانتقاء المتفوقين فى الاستعداد منهم • وهذا الانتقاء ينبغى أن يبدأ فى مرحلة التعليم الثانوى ، والا كانت النتيجة هبوط مستوى هذا التعليم من جهة ، ومن جهة أخرى تخريج عدد من الطلاب من المدارس الثانوية لا يصلحون لمتابعة التعليم العالى ، ولا يعرفون ماذا يكون اتجاههم فى الحياة ، ما دام التعليم النظرى الذى تلقوه لا يعدهم لغير التعليم العالى •

— ٣ —

مذكرة عن العلاقة بين مجموع درجات الطلبة
فى امتحان الثقافة العامة ومدى نجاحهم فى امتحان القسم الخاص
(قدمت للمجلس الأعلى للتعليم فى شهر نوفمبر سنة ١٩٤١)

بمناسبة النظر فى شروط القبـول بالسنة التوجيهية ورفع النسبة المقررة للنجاح فى امتحانها ، أردنا التحقق عمليا من النتائج التى تترتب على ذلك ؛ فأخذنا الطلبة الناجحين فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩ من اثنتى عشرة مدرسة ثانوية — هى الخديوية ، والخديو اسماعيل ، والابراهيمية ، والحلمية ، وبنباقادن ، وفؤاد الأول ، وفاروق الأول ، وطنطا ، والمنصورة ، والمنيا ، وأسيوط ، وسوهاج — وقسمناهم الى أربع فئات على حسب مجموع درجاتهم فى ذلك الامتحان ؛ ثم تتبعنا نتائج الذين تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص فى سنة ١٩٤٠ من مدارسهم الأصلية ، فكانت كما هى مبينة بالجداول المرافقة لهذا .

ومن هذه الجداول يتبين ما يأتى :

(أولا) أن عدد الحاصلين على ٥٠٪ فما فوق فى المجموع فى امتحان الثقافة العامة من طلبة هذه المدارس هو ٥٣٢ من ٩٥٨ ، بنسبة ٥٥٪ من الناجحين .

(ثانيا) أن عدد من نجحوا فى امتحان القسم الخاص فى السنة التالية ممن أمكننا تتبعهم من هؤلاء (وعـددهم ٤٢٠) قد بلغ ٣٢٤ طالبا ، بنسبة ٧٧٪ .

(ثالثا) أن عدد من نالوا منهم ٦٠٪ فما فوق فى امتحان القسم الخاص قد بلغ ٨٥ ، بنسبة ٢٠ / .

(رابعا) أن عدد من نجحوا فى امتحان القسم الخاص فى السنة التالية ممن أمكننا تتبعهم من الطلبة الذين حصلوا فى امتحان الثقافة العامة على أقل من ٥٠ ٪ فى المجموع قد بلغ ٩٢ طالبا ، بنسبة ٢٨ ٪ .

(خامسا) أن أحدا من هؤلاء لم يحصل على ٦٠٪ فى المجموع فى امتحان القسم الخاص .

(سادسا) أن النتائج فى الشعب الثلاث بالنسبة لفئات الطلبة المختلفة متقاربة (ولا عبرة بارتفاع نسبة الرسوب بين من حصلوا على مجموع ٦٠ ٪ الى ٧٠ ٪ فى شعبة الآداب ، لقلة عددهم) .

(سابعا) أن أحدا من الناجحين فى الدور الثانى لم يحصل على مجموع ٦٠٪ أو أكثر فى امتحان الثقافة العامة ، وثلاثة فقط (من ٢٤٢) حصلوا على هذا المجموع فى امتحان القسم الخاص .

(ثامنا) أن الطلبة الذين حصلوا على مجموع من ٥٠٪ الى ٦٠٪ فى امتحان الثقافة العامة ، من الناجحين فى الدور الأول ، كانت نسبة النجاح لهم فى امتحان القسم الخاص فى السنة التالية ٧٤٪[١] بينما نسبة النجاح للحاصلين على المجموع نفسه فى الدور الثانى للثقافة ٥٨٪[٢] .

(تاسعا) أما الطلبة الذين حصلوا على أقل من ٥٠٪ فى امتحان الثقافة العامة ، فكانت نسبة النجاح لهم فى امتحان القسم الخاص فى السنة التالية ٤٤٪ لطلبة الدور الأول[٣] ، و ١٨٪ لطلبة الدور الثانى[٤] .

---

(١) منهم ٤٤٪ نجحوا فى الدور الأول فى امتحان القسم الخاص .
(٢) منهم ٤٤٪ نجحوا فى الدور الأول فى امتحان القسم الخاص .
(٣) منهم ١٤٪ فقط نجحوا فى الدور الأول فى امتحان القسم الخاص .
(٤) منهم ٥٪ فقط نجحوا فى الدور الأول فى امتحان القسم الخاص .

الجدول رقم ١

يبين العلاقة بين مجموع درجات الطلبة فى امتحان الثقافة العامة ومدى نجاحهم فى امتحان القسم الخاص

فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩	عددهم فى كل فئة	عدد من تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وأمكن تتبعهم	نتائجهم فى امتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠			
			مجموع درجات الناجحين			الراسبون
			٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	
الحاصلون على مجموع ٧٠٪ فما فوق	١٨	١٦	٧ (٤٤٪)	٨ (٥٠٪)	١ (٦٪)	—
الحاصلون على مجموع من ٦٠٪ الى ٧٠٪	١١٥	٩٤	٦ (٦٪)	٤٢ (٤٤٪)	٣٨ (٤١٪)	٨ (٩٪)
الحاصلون على مجموع من ٥٠٪ الى ٦٠٪	٣٩٩	٣١٠	١ (٠٫٣٪)	٢١ (٧٪)	٢٠٠ (٦٥٪)	٨٨ (٢٨٪)
جملة الحاصلين على ٥٠٪ فما فوق	٥٣٢	٤٢٠	١٤ (٣٪)	٧١ (١٧٪)	٢٣٩ (٥٧٪)	٩٦ (٢٣٪)
الحاصلون على أقل من ٥٠٪	٤٢٦	٣٢٦	—	—	٩٢ (٢٨٪)	٢٣٤ (٧٢٪)
الجملة العامة	٩٥٨	٧٤٦	١٤ (٢٪)	٧١ (١٠٪)	٣٣١ (٤٤٪)	٣٣٠ (٤٤٪)

حاشية : اذا ضممنا الطلبة الحاصلين على ٧٠٪ فما فوق الى الطلبة الحاصلين على ٦٠٪ الى ٧٠٪ ، وجعلناهما فئة واحدة ، اتضح ما يأتى :

الطلبة الذين كانوا حاصلين على ٦٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان الثقافة العامة نجح ٩٣٪ منهم فى امتحان التوجيهية فى السنة التالية ، وتفوق ٥٧٪ منهم فى هذا الامتحان ، أى حصلوا على ٦٠٪ أو أكثر من مجموع درجاته . والطلبة الذين كانوا حاصلين على ٥٠٪ الى ٦٠٪ من المجموع فى امتحان الثقافة العامة نجح منهم ٧١٪ فى امتحان السنة التوجيهية فى السنة التالية ، ولكن لم يتفوق فى ذلك الامتحان الا ٧٪ منهم . أما الطلبة الذين كانوا حاصلين على أقل من ٥٠٪ من المجموع فى امتحان الثقافة العامة ، فلم ينجح فى التوجيهية فى السنة التالية الا ٢٨٪ منهم ، ولم يتفوق منهم أحد .

الجـــدول رقم ٢

يبين توزيع الطلبة الواردين فى الجدول رقم ١ على شعب القسم الخاص

فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩		عدد من تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وأمكن تتبعهم فى كل شعبة	نتائجهم فى امتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠			
			مجموع درجات الناجحين			الراسبون
			٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	
الحاصلون على مجموع ٧٠٪ فما فوق	آداب	١	—	١ (١٠٠٪)	—	—
	علوم	٨	٤ (٥٠٪)	٣ (٣٧٫٥٪)	١ (١٢٫٥٪)	—
	رياضة	٧	٣ (٤٣٪)	٤ (٥٧٪)	—	—
الحاصلون على مجموع من ٦٠٪ الى ٧٠٪	آداب	٧	—	٢ (٢٩٪)	٢ (٢٩٪)	٣ (٤٣٪)
	علوم	٤٩	٢ (٤٪)	٢٦ (٥٣٪)	٢٠ (٤١٪)	١ (٢٪)
	رياضة	٣٧	٤ (١١٪)	١٤ (٣٨٪)	١٦ (٤٣٪)	٣ (٨٪)
الحاصلون على مجموع من ٥٠٪ الى ٦٠٪	آداب	٢٧	—	١ (٤٪)	١٨ (٦٧٪)	٨ (٢٩٪)
	علوم	٢٠٥	١ (٠٫٥٪)	١٠ (٥٪)	١٣٨ (٦٧٪)	٥٦ (٢٧٪)
	رياضة	٧٨	—	١٠ (١٣٪)	٤٣ (٥٥٪)	٢٥ (٣٢٪)
الحاصلون على أقل من ٥٠٪	آداب	٤٢	—	—	٦ (١٤٪)	٣٦ (٨٦٪)
	علوم	٢٢٤	—	—	٧٣ (٣٣٪)	١٥١ (٦٧٪)
	رياضة	٦٠	—	—	١٣ (٢٢٪)	٤٧ (٧٨٪)
جملة كل شعبة	آداب	٧٧	—	٤ (٥٪)	٢٦ (٣٤٪)	٤٧ (٦١٪)
	علوم	٤٨٦	٧ (١٫٥٪)	٣٩ (٨٪)	٢٣٢ (٤٨٪)	٢٠٨ (٤٣٪)
	رياضة	١٨٢	٧ (٤٪)	٢٨ (١٥٪)	٧٢ (٤٠٪)	٧٥ (٤١٪)

الجـــدول رقم ٣

يبين توزيع الطلبة الواردين فى الجدول رقم ١ على الدورين فى كل من الامتحانين

فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩	عددهم فى كل فئة والدور الذى نجحوا فيه	عدد من تقدموا منهم الامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وأمكن تتبعهم	نتائجهم فى امتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠					
			مجموع درجات الناجحين فى الدور الأول			مجموع درجات الناجحين فى الدور الثانى		الراسبون
			٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	
الحاصلون على مجموع ٧٠٪ فما فوق	دور أول ١٨	١٦	٧ (٤٤٪)	٨ (٥٠٪)	١ (٦٪)	—	—	—	—
	دور ثان —	—	—	—	—	—	—	—	—
الحاصلون على مجموع من ٦٠٪ الى ٧٠٪	دورأول ١١٥	٩٤	٦ (٦٪)	٤٢ (٤٤٪)	٢٩ (٣١٪)	—	—	٩ (١٠٪)	٨ (٩٪)
	دور ثان —	—	—	—	—	—	—	—	—
الحاصلون على مجموع من ٥٠٪ الى ٦٠٪	دورأول ٣٤٥	٢٦٧	١ (٠٫٤٪)	١٥ (٦٪)	١٠٢ (٣٨٪)	—	٣ (١٪)	٧٦ (٢٨٪)	٧٠ (٢٦٪)
	دور ثان ٥٤	٤٣	—	٣ (٧٪)	١٦ (٣٧٪)	—	—	٦ (١٤٪)	١٨ (٤٢٪)
الحاصلون على مجموع من ٤٠٪ الى ٥٠٪	دورأول ١٦٧	١٢٧	—	—	١٨ (١٤٪)	—	—	٣٨ (٣٠٪)	٧١ (٥٦٪)
	دورثان ٢٥٩	١٩٩	—	—	٩ (٥٪)	—	—	٢٧ (١٤٪)	١٦٣ (٨٢٪)
الجملة	دورأول ٦٤٥	٥٠٤	١٤ (٣٪)	٦٥ (١٣٪)	١٥٠ (٣٠٪)	—	٣ (٠٫٦٪)	١٢٣ (٢٤٪)	١٤٩ (٣٠٪)
	دورثان ٣١٣	٢٤٢	—	٣ (١٪)	٢٥ (١٠٪)	—	—	٣٣ (١٤٪)	١٨١ (٧٥٪)

الجدول رقم ٤

المقارنة بين نتائج الطلبة الحاصلين فى امتحان الثقافة العامة على ٥٠٪ فما فوق من مجموع الدرجات والطلبة الحاصلين على أقل من ٥٠٪ فى كل من الدورين

فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩	عددهم فى كل فئة والدور الذى نجحوا فيه	عدد من تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وأمكن تتبعهم	نتائجهم فى امتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠					
			مجموع درجات الناجحين فى الدور الأول			مجموع درجات الناجحين فى الدور الثانى		الراسبون
			٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	٧٠٪ فما فوق	من ٦٠٪ الى ٧٠٪	من ٥٠٪ الى ٦٠٪	
الحاصلون على ٥٠٪ فما فوق	دور أول ٤٧٨	٣٧٧	١٤ (٤٪)	٦٥ (١٧٪)	١٣٢ (٣٥٪)	—	٣ (١٪)	٨٥ (٢٣٪)	٧٨ (٢١٪)
	دور ثان ٥٤	٤٣	—	٣ (٧٪)	١٦ (٣٧٪)	—	—	٦ (١٤٪)	١٨ (٤٢٪)
الحاصلون على أقل من ٥٠٪	دور أول ١٦٧	١٢٧	—	—	١٨ (١٤٪)	—	—	٣٨ (٣٠٪)	٧١ (٥٦٪)
	دور ثان ٢٥٩	١٩٩	—	—	٩ (٤٫٥٪)	—	—	٢٧ (١٣٫٥٪)	١٦٣ (٨٢٪)

تذييل لهـــذه المذكـرة

جدول يبين العلاقة بين مجموع درجات الطلبة الواردين فى الجدول رقم ١ فى امتحان الثقافة العامة سنة ١٩٣٩ ومدى نجاحهم فى امتحان آخر السنة الأولى بكليات الجامعة فى سنة ١٩٤١

فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم فى امتحان القسم العام سنة ١٩٣٩	عدد الطلبة فى كل فئة	عدد من نجحوا منهم فى القسم الخاص سنة ١٩٤٠	عدد من أمكن تتبعهم فى الكليات سنة ١٩٤١	نتيجة هؤلاء فى امتحانات الكليات		
				النسبة المئوية للناجحين منهم		النسبة المئوية للراسبين
				حاصلون على ٦٠٪ فأكثر	حاصلون على أقل من ٦٠٪	
طلبة حاصلون على ٦٠٪ أو أكثر	١٣٣	١٠٢	٧٣	٨٠٪	١٠٫٥٪	٩٫٥٪
طلبة حاصلون على ٥٠٪ الى ٦٠٪	٣٩٩	٢٢٢	٨٥	٤٨٪	٣٣٪	١٩٪
طلبة حاصلون على أقل من ٥٠٪	٤٢٦	٩٢	١٧	—	٥٣٪	٤٧٪
الجملة	٩٥٨	٤١٦	١٧٥	٥٨٪	٢٤٪	١٨٪

ملاحظة : يلاحظ أن نسب النجاح الواردة فى هذا الجدول فيها شىء من التضخم بالنسبة للفئة الأولى ، وتضخم كبير بالنسبة للفئة الثانية ، وتضخم كبير جدا بالنسبة للفئة الثالثة. لأن الطلبة الذين نجحوا فى الثقافة العامة سنة ١٩٣٩ لم يوجدوا جميعا بالكليات فى سنة ١٩٤١ ؛ بل وجد منهم ٧٣ طالبا فقط — من ١٣٣ — من الفئة الأولى ، و ٨٥ طالبا من ٣٩٩ من الفئة الثانية ، و ١٧ طالبا من ٤٢٦ من الفئة الثالثة . والغالب أن الطلبة الذين قبلوا فى الكليات هم ، بوجه عام ، صفوة الطلبة من كل

فئة ، وبخاصة من الفئة الثالثة ؛ فنسبة النجاح لهم فى امتحانات الكليات أعلى مما لو قبل بها جميع الطلبة الذين نجحوا فى سنة ١٩٣٩ .

ولو أننا حسبنا نسبة الطلبة الذين قبلوا بالكليات ونجحوا فى امتحانات آخر السنة بها — وكذلك نسبة من حصلوا على مجموع ٦٠٪ أو أكثر فى هذه الامتحانات — الى جملة عدد الطلبة الذين نجحوا فى الثقافة العامة سنة ١٩٣٩ من كل فئة ، لكانت النسب كما يأتى :

الفئة الأولى : نسبة النجاح ٥٠ ٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠٪ أو أكثر فى المجموع ٤٤٪ .

الفئة الثانية : نسبة النجاح ١٧٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠٪ أو أكثر فى المجموع ١٠٪ .

الفئة الثالثة : نسبة النجاح ٢٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠٪ أو أكثر فى المجموع صفر ٪ .

العلاقة بين مجموع درجات التلميذ فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وسنه عند اللحاق بالمدرسة الثانوية وبين النتائج التى يصل اليها فى مرحلة الثقافة العامة

أجرى هذا البحث فى شهر مايو سنة ١٩٤٧ .

وقد بدأنا باعداد قوائم بأسماء جميع التلاميذ الذين قبلوا بالسنة الأولى باحدى عشرة مدرسة ثانوية بالقاهرة والأقاليم فى أكتوبر سنة ١٩٤١ . وهذه المدارس هى : السعيدية — الابراهيمية — الحلمية — الخديوية — بنباقادن الثانوية — حلوان الثانوية — شبرا الثانوية — فاروق الأول بالعباسية — دمنهور الثانوية — طنطا الثانوية — الفيوم الثانوية .

ثم حصلنا على عمر كل من هؤلاء التلاميذ عند دخوله المدرسة، وعلى مجموع درجاته فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية، وقسمنا التلاميذ الى فئات على حسب المجموع والعمر . وبعد ذلك تتبعنا حالة تلاميذ كل فئة فى الدراسة سنة فسنة ، وعرفنا المدة التى قضاها كل منهم بسنى مرحلة الثقافة العامة ، كما بحثنا عن مجموع درجاته فى امتحان الثقافة اذا كان قد نجح فيه الى وقت اجراء البحث . وقد لخصنا النتائج التى وصلنا اليها فى الجدول الوارد على الصفحة التالية .

وتقرأ سطور هذا الجدول هكذا :

السطر الأول : كان من بين تلاميذ الفئة الأولى — وهى فئة التلاميذ الحاصلين على ٧٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة

جدول يبين تقسيم التلاميذ الذين التحقوا بأحدى عشرة مدرسة ثانوية أميرية فى سنة ١٩٤١ على حسب أعمارهم عند الالتحاق ومجموع درجاتهم فى امتحان الشهادة الابتدائية ومدى نجاح كل فئة منهم فى الدراسة الثانوية

فئات المجموع فى امتحان الشهادة الابتدائية	فئات الأعمار عند اللاحاق بالمدارس الثانوية	عدد تلاميذ كل فئة	النسبة المئوية لمن حصلوا على شهادة الثقافة العامة قبل مايو ١٩٤٧، وتوزيعهم على حسب المدة التى قضوها للحصول عليها			النسبة المئوية لمن لم يحصلوا على تلك الشهادة لغاية مايو ١٩٤٧	النسبة المئوية لمن حصلوا منهم فى امتحان الثقافة العامة على درجات تعادل		
			٤ سنين	٥ سنين	جملة الناجحين قبل مايو ١٩٤١		٦٠٪ أو أكثر من المجموع	من ٥٠٪ إلى ٦٠٪ منه	أقل من ٥٠٪ منه
٧٠٪ أو أكثر	أقل من ١٢ سنة	٣٦	٩٤٪	٣٪	٩٧٪	٣٪	٣١٪	٥٦٪	١١٪
	١٢ إلى ١٣ سنة	٣١	٧٧٪	١٩٪	٩٦٪	٤٪	٣٢٪	٤٨٪	١٦٪
	١٣ إلى ١٤ سنة	٢٤	٧١٪	١٣٪	٨٤٪	١٦٪	٢١٪	٥٠٪	١٢٪
	١٤ سنة فما فوق	٥١	٧٢٪	١٨٪	٩٠٪	١٠٪	٢٩٪	٤١٪	٢٠٪
	الجملة	١٤٢	٧٨٪	١٤٪	٩٢٪	٨٪	٢٩٪	٤٨٪	١٦٪
٦٠٪ الى ٧٠٪	أقل من ١٢ سنة	٤٠	٧٠٪	٢٪	٩٠٪	١٠٪	١٣٪	٤٨٪	٢٨٪
	١٢ إلى ١٣ سنة	٥٩	٤٤٪	٢٩٪	٧٣٪	٢٧٪	١٠٪	٢٩٪	٣٤٪
	١٣ إلى ١٤ سنة	٤٤	٤٣٪	٢٧٪	٧٠٪	٣٠٪	٢٪	٣٠٪	٣٩٪
	١٤ سنة فما فوق	٦١	٣١٪	١٦٪	٤٧٪	٥٣٪	٢٪	٢٠٪	٢٥٪
	الجملة	٢٠٤	٤٥٪	٢٣٪	٦٨٪	٣٢٪	٧٪	٣٠٪	٣١٪
٥٠٪ الى ٦٠٪	أقل من ١٢ سنة	٣٨	٥٣٪	٢١٪	٧٤٪	٢٦٪	٣٪	٢١٪	٥٠٪
	١٢ إلى ١٣ سنة	٤٨	٣٥٪	٣٥٪	٧٠٪	٣٠٪	٤٪	٣٥٪	٣١٪
	١٣ إلى ١٤ سنة	٢١	١٤٪	١٩٪	٣٣٪	٦٧٪	صفر٪	٥٪	٢٩٪
	١٤ سنة فما فوق	٣٠	١٧٪	١٠٪	٢٧٪	٧٣٪	صفر٪	١٠٪	١٧٪
	الجملة	١٣٧	٣٣٪	٢٣٪	٥٦٪	٤٤٪	٢٪	٢١٪	٣٣٪
أقل من ٥٠٪	أقل من ١٢ سنة	٩	٢٢٪	١١٪	٣٣٪	٦٧٪	صفر٪	صفر٪	٢٢٪
	١٢ إلى ١٣ سنة	١١	٩٪	٩٪	١٨٪	٨٢٪	صفر٪	صفر٪	١٨٪
	١٣ إلى ١٤ سنة	٨	صفر٪	صفر٪	صفر٪	١٠٠٪	صفر٪	صفر٪	صفر٪
	١٤ سنة فما فوق	١٣	صفر٪	صفر٪	صفر٪	١٠٠٪	صفر٪	صفر٪	صفر٪
	الجملة	٤١	٧٪	٥٪	١٢٪	٨٨٪	٢٪	صفر٪	١٠٪
الجملة العمومية		٥٢٤	٤٨٪	١٩٪	٦٧٪	٣٣٪	١١٪	٣٠٪	٢٦٪

ملاحظة ١ : عدد الحاصلين على أقل من ٥٠٪ من مجموع الدرجات قليل ، لأن الكثيرين من تلاميذ هذه الفئة لم يقبلوا بالمدارس الأميرية؛ والذين قبلوا هم فى الغالب أفضلهم .

ملاحظة ٢ : قربت جميع الكسور فى الجدول .

الدراسة الابتدائية — ٣٦ تلميذا تقل أعمارهم عن ١٢ سنة • وقد حصل ٩٤ ٪ منهم على شهادة الثقافة العامة فى ٤ سنين ، أى من غير رسوب ؛ وحصل ٣ ٪ منهم عليها فى ٥ سنين ، أى باعادة سنة واحدة ؛ وبقى ٣ ٪ منهم لم يحصلوا عليها لغاية مايو سنة ١٩٤٧ ، أى أنهم لم تكفهم مدة ٥ سنين للحصول على تلك الشهادة ، وهم فى سنتهم السادسة بمرحلة التعليم الثانوى العام •

وقد حصل ٣١ ٪ منهم على ٦٠ ٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان الثقافة ؛ وحصل ٥٦ ٪ على مجموع يقع بين ٥٠ ٪ و ٦٠ ٪ ؛ وحصل ١١ ٪ على مجموع يقل عن ٥٠ ٪ •

السطر الثانى : كان من تلاميذ هذه الفئة ٣١ تلميذا تقع أعمارهم بين ١٢ سنة و ١٣ سنة • وقد حصل ٧٧ ٪ منهم على شهادة الثقافة العامة فى ٤ سنين ؛ الخ •

وتتضح من دراسة هذا الجدول الحقائق الآتية :

١ — اذا أخذنا التلاميذ الحاصلين على أقل من ٥٠ ٪ من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية، نجد أنه لم يحصل منهم على شهادة الثقافة العامة بدون رسوب ، أو برسوب سنة واحدة ، الا ١٢ ٪ من عددهم ، وهؤلاء جميعا كانوا ممن يقل عمرهم عند اللحاق بالمدرسة الثانوية عن ١٣ سنة •

أى أنه لم ينجح فى امتحان الثقافة ، لغاية مايو سنة ١٩٤٧ ، أحد ممن كان عمرهم يزيد على ١٣ سنة عند اللحاق بالمدرسة الثانوية من تلاميذ هذه الفئة •

ولم يحصل على درجات التفوق فى امتحان الثقافة — أى ٦٠ ٪ من المجموع — الا تلميذ واحد من هذه الفئة — من ٤١ تلميذا — وكان عمره أقل من ١٢ سنة • ولم يحصل أحد منهم على مجموع يتراوح بين ٥٠ ٪ ، ٦٠ ٪ •

٢ — واذا أخذنا التلاميذ الحاصلين فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية على مجموع يعادل ٥٠٪ أو أكثر الى ما دون ٦٠٪ ، كانت نسبة من حصلوا منهم على شهادة الثقافة العامة فى مدة لا تزيد على خمس سنين ٧٤٪ لمن كانت أعمارهم أقل من ١٢ سنة ، و ٧١٪ لمن كانت أعمارهم تقع بين ١٢ و ١٣ سنة ؛ ثم تهبط النسبة الى ٣٣٪ لمن كانت سنهم تقع بين ١٣ ، ١٤ سنة ، والى ٢٧٪ لمن كانت سنهم تزيد على ١٤ سنة .

ولم يحصل على درجات التفوق من أولئك التلاميذ الا ثلاثة من ١٣٧ ؛ وهؤلاء الثلاثة كانوا ممن تقل أعمارهم عن ١٣ سنة . ولكن حصل ٢٩ تلميذا منهم على مجموع يتراوح بين ٥٠٪ و ٦٠٪ ، وأكثرهم ممن تقل أعمارهم عن ١٣ سنة .

٣ — واذا أخذنا التلاميذ الحاصلين فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية على مجموع يعادل ٦٠٪ أو أكثر الى ما دون ٧٠٪ ، كانت نسبة من حصلوا منهم على شهادة الثقافة فى مدة لا تزيد على خمس سنين ٩٠٪ لمن كانت أعمارهم تقل عن ١٢ سنة ، و ٧٣٪ لمن كانت أعمارهم تقع بين ١٢ و ١٣ سنة ، و ٧٠٪ لمن كانت أعمارهم تقع بين ١٣ و ١٤ سنة ؛ ثم تهبط النسبة الى ٤٧٪ لمن كانت أعمارهم تزيد على ١٤ سنة . وقد حصل ٤٥٪ من تلاميذ هـذه الفئة على شهادة الثقافة من غير أن يرسبوا قط فى أثناء دراسة هذه المرحلة .

وحصل ٧٪ منهم على درجات التفوق فى امتحان الثقافة ؛ وكلهم ، عدا ثلاثة ، ممن تقل أعمارهم عن ١٣ سنة ؛ أما نسبة الحاصلين منهم فى الثقافة على مجموع ٥٠٪ أو أكثر الى ما دون ٦٠٪ ، فكانت ٣٠٪ .

٤ — أما التلاميذ الحاصلون على ٧٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، فكانت نسبة من حصلوا منهم على شهادة الثقافة العامة فى مدة لا تزيد على خمس سنوات ٩٣٪ ؛ وقد حصل ٧٨٪ منهم عليها من غير أن يرسبوا قط فى هذه المرحلة .

وحصل على درجات التفوق ٢٩٪ من تلاميذ هذه الفئة • أما الذين حصلوا منهم على مجموع يقع بين ٥٠٪ ، ٦٠٪ فكانت نسبتهم ٤٨٪ •

والفروق بين نتائج الأعمار المختلفة ليست كبيرة فى هذه الفئة ؛ مما يدل على أن التلميذ الذى يحصل على ٧٠٪ من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية لديه استعداد كاف للنجاح فى مرحلة الثقافة العامة ، بصرف النظر عن عمره عند الحصول على تلك الشهادة •

* * *

وتدل هذه النتائج بوضوح على أنه كلما ارتفع مجموعات درجات التلميذ فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، وقل عمره عند الحصول على هـذه الشهادة ، كان الأمل فى نجاحه فى الدارسة الثانوية النظرية أكبر • فالتلميذ الحاصـل على أقل من ٥٠٪ فى المجمـوع لا يرجى له نجاح فيها الا فى النادر ؛ وهو ممن يقل عمرهم عن ١٣ سنة عند اللحاق بالمدرسة الثانوية فى هذه الحالات النادرة • كما أن التلميذ الذى تزيد سنه عند اللحاق بالمدرسة الثانوية على ١٤ سنة أمله فى النجاح ضعيف ، اللهم الا اذا كان حاصلا على ٦٠٪ على الأقل من مجموع الدرجات ؛ ففى هذه الحالة يجوز أن ينجح من غير تفوق ، وان كان نجاحه غير مرجح ؛ ولا يكون نجاحه مرجحا ، ويكون له أمل معقول فى التفوق ، الا اذا حصل فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية على ٧٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات •

ولو أردنا أن نعين ، على أساس هذا البحث ، فئات التلاميذ التى هى أجدر بمتابعة الدراسـة النظرية بالمدارس الثانوية ، لكانت هى الفئات الآتية بالترتيب :

أولا — جميع التلاميذ الحاصلين على ٧٠٪ من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، مرتبين على حسب مجموع درجاتهم •

ثانيا — من لا تزيد أعمارهم على ١٤ سنة من التلاميذ الحاصلين على ٦٠٪ الى أقل من ٧٠٪ من مجموع الدرجات ، مرتبين على حسب مجموع درجاتهم .

ثالثا — من لا تزيد أعمارهم على ١٣ سنة من التلاميذ الحاصلين على ٥٠٪ الى أقل من ٦٠٪ من مجموع الدرجات ، مرتبين على حسب مجموع درجاتهم .

mod. 229-

Copia

370.962:K11dA:c.1
القباني، اسماعيل محمود
دراسات في مسائل التعليم
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01022438

American University of Beirut

A. U. B.

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT
UT VITAM HABEANT ABUNDANTIUS HABEANT
1866

370.962
K11dA

General Library