

تجلید کتب
صالح الدقر

370.962:K11sA

القباني ، اسماعيل محمود .

ساسة التعليم في مصر .

370.962

K11sA

NO 15

DE 7

1 - JUN 71

19 - 00

1 OCT 1973

17 JAN 1974

63

23 Mar 65

10 JAN 1974

JAFET LIB.

17 JUL 1980

سياسة التعليم في مصر

تأليف

اسماعيل محمود القباني

عميد معهد التربية

68108

الفاخرة

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٣٦٣ هـ — ١٩٤٤ م

تقديم الكتاب

قوام هذا الكتاب محاضرتان أقيمتا في اجتماعين دعت إليهما رابطة خريجي معهد التربية في يومى الأربعاء الموافق ٢٦ ديسمبر سنة ١٩٤٣ و ٥ يناير سنة ١٩٤٤ ، بمناسبة صدور تقرير حضرة صاحب المعالى وزير المعارف عن « إصلاح التعليم فى مصر » . ولما اتجهت النية إلى نشر هاتين المحاضرتين ، قسم البحث الذى اشتملتا عليه إلى فصول ، وأدخلت عليه تعديلات طفيفة ، لائتمس الفكرة ، وإما هى فى الغالب تعديلات لفظية اقتضاها تحويل الكلام من حديث يلقي فى ظرف خاص إلى كتاب يصح أن يقرأ فى أى وقت وظرف .

والمحاضرتان تبحثان فى السياسة العامة لنشر التعليم فى مصر ، ولم تتعرضا للتفصيل فى أية ناحية من النواحي . ولذلك رؤى ، إتماماً للفائدة ، أن يضاف إليهما فى هذا الكتاب تذييل يحتوى على تقرير قدمه المؤلف لوزارة المعارف فى شهر يولية سنة ١٩٤٠ ، عن « حالة التعليم الإلزامى ووسائل إصلاحه » ، وهو أكثر تفصيلاً مما ورد فى المحاضرتين عن هذا التعليم ، الذى ينبغى أن يكون خبى الزاوية فى أية سياسة تعليمية رشيدة لمصر ، فى المرحلة الحاضرة من مراحل نهضتها .

وقد يلحظ القارئ بعض الاختلاف بين الاقتراحات التى تضمنها ذلك التقرير وبعض الآراء الواردة فى صلب الكتاب . وسبب ذلك واضح ، وهو أن التقرير لم يقصد منه وضع سياسة عامة للتعليم فى مختلف نواحيه ، بل معالجة فرع واحد من فروع معالجة عملية فى حدود نطاق الوضع القائم ، أى

من غير أن تمس الأسس التي تقوم عليها فروع التعليم الأخرى . أما البحث الحالى فهو محاولة لرسم سياسة جديدة لمستقبل التعليم بمصر ، ولذلك كان أوسع نطاقا ، وأكثر حرية . وقد ترتب على هذا الاختلاف فى الغرض أن جاء التنظيم المقترح للتعليم الإلزامى فى التقرير مختلفا فى بعض نواحيه عن التنظيم الوارد فى الفصل الرابع من هذا الكتاب ، ولكن الفكرة العامة التي أملت بها واحدة .

والمؤلف إذ يقدم هذه الفصول إلى أبناء وطنه ، يرجو أن يكون فيها بعض النفع ، فى هذا الوقت الذى وضعت فيه جميع أسس التعليم موضع البحث ، بغية الوصول إلى إصلاحه وإعادة تنظيمه على وجه يكون أقرب إلى تحقيق ما تنشده البلاد من نهضة وتقدم .

والله نسأل أن يوفقنا إلى ما فيه الصواب .

اسماعيل محمود الفباني

مصر الجديدة فى ٢٠ يناير سنة ١٩٤٤

الفصل الأول

مقدمة تاريخية

في مستهل القرن التاسع عشر كان التعليم في مصر مقصوراً على الجامع الأزهر وعدد من الكتاتيب المنشأة من أموال الأوقاف الخيرية . ولم تكن هذه الكتاتيب تعلم غير القراءة والكتابة وشئ من القرآن ، كما أن التعليم في الأزهر لم يكن يخرج عن دراسة ما ألف في القرون الوسطى في علوم اللغة والدين .

واستمر الحال على ذلك إلى أن استتب الأمر لمحمد علي . فلما شرع هذا الرجل العظيم في تنظيم شئون البلاد وإصلاح إدارتها ، شعر بالحاجة إلى رجال متعلمين يمكنهم الاضطلاع بالأعمال الفنية والإدارية في الجيش والمصالح المدنية . فأرسل البعث إلى أوربا لدراسة مختلف العلوم والفنون ، وفتح مدارس كثيرة للتعليم على النظام الغربي . وكان أول ما فتحه منها المدارس الفنية والعالية التي تسد حاجته العاجلة ، ولكنه في أواخر حكمه أنشأ ٥٠ مدرسة ابتدائية في مختلف أنحاء القطر ، ومدرسة ثانوية على نمط مدارس الليسيه بفرنسا .

وتقلب حال التعليم الجديد في عهد الولاة الذين خلفوا محمد علي . إلى أن كان عهد الخديو إسماعيل ، فعمل على توسيع نطاقه ، وعاد إلى فتح المدارس الابتدائية لنشر التعليم بين طبقات الشعب ، بعد أن كانت معظم المدارس التي أنشئت في عهد محمد علي قد أغلقت .

وفي إبان النهضة القومية التي سبقت الثورة العربية ، رأت الحكومة أن الوقت قد حان لتخطو بالتعليم خطوة جديدة ، فألفت في سنة ١٨٨٠ لجنة للنظر في حال المدارس ، واقترحت الخطة المثلى لنشر التعليم ورفع مستواه . وقد وضعت هذه اللجنة تقريراً عظيم القيمة ، تضمن كثيراً من وجوه الإصلاح ، كما اشتمل على برنامج قومي لتعميم التعليم . إذ اقترحت اللجنة إنشاء مكتب من الدرجة الثالثة بكل قرية يبلغ عدد سكانها من ألفين إلى خمسة آلاف نفس ، يعلم فيه القرآن والدين والقراءة والكتابة والحساب ، ومكتب من الدرجة الثانية بكل مدينة يبلغ سكانها من خمسة آلاف نفس إلى عشرة آلاف ، يعلم فيه علاوة على المواد السابقة التاريخ ومبادئ التاريخ الطبيعي والهندسة العملية والرسم ، ومدرسة ابتدائية على النظام الغربي لكل عشرة آلاف نفس من سكان المحافظات وعواصم المديرية والمدن الهامة . واقترحت كذلك أن تنشأ للتلاميذ الذين لا يرغبون في التعليم الثانوي ويريدون مع ذلك الوصول إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي فصول تكميلية ، توجه الدراسة فيها توجيهها زراعياً في الجهات التي يشتغل أهلها بالزراعة دون غيرها ، وتوجيهها تجارياً في الجهات التي تتسع فيها دائرة التجارة .

وفيما يتعلق بإدارة المدارس والإنفاق عليها ، اقترحت اللجنة إنشاء مجالس ، تسمى « المجالس المكتبية » ، في كل محافظة ومديرية ، توكل إليها إدارة التعليم في دائرتها ، كما اقترحت فرض ضرائب محلية تخصص للتعليم وتوضع تحت تصرف هذه المجالس ^(١) .

ولو أن هذا البرنامج قد وضع موضع التنفيذ ، وحددت لإتمام تنفيذه مدة

(١) راجع كتابي : « التعليم في مصر » — لأمين باشا سامي .

معقولة ، لـ كان للتعليم في مصر الآن شأن غير شأنه . ولكن التقرير طوى بسبب الأحداث السياسية التي توالى على البلاد في تلك الفترة ، والضائقة المالية التي كانت الحكومة تعانيها .

على أنه لما استقرت الأمور ، أخذت الحكومة ابتداء من سنة ١٨٨٥ تعمل على تنظيم التعليم ونشره تدريجاً ، مسترشدة بما في ذلك التقرير من آراء . فحوالت عدداً من الكتاتيب القديمة إلى مكاتب من النوع الذي سمته اللجنة «مكاتب الدرجة الثالثة» ، وفتحت عدة مدارس ابتدائية جديدة ، ووسعت نطاق التعليم الثانوى وحسنت مناهجه ، وأصلحت نظم المدارس العليا والفنية التي كانت باقية من عهد محمد على وإسماعيل وفتحت غيرها ، واستأنفت إرسال البعثات العلمية إلى أوروبا . على أن الغرض الأساسى من التعليم بقى — كما كان فى عهد محمد على — إعداد الموظفين للآلة الحكومية . ولذلك كانت الخطا التي سارت بها حركة نشر التعليم فى ذلك العهد خطأ بطيئة .

ولما اشتد الشعور الوطنى فى أوائل القرن الحالى ، شعرت الأمة أن جهود الحكومة فى سبيل نشر التعليم لا تروى غلتها ، فهبت الهيئات الخيرية والسياسية الخاصة وكثير من الأفراد إلى افتتاح المدارس الأهلية . وتوجت هذه الحركة فى سنة ١٩٠٨ بإنشاء الجامعة المصرية بأموال اكتتب بها الأهالى بإشراف نفر من كبار المفكرين فى مصر .

وعملت الحكومة على مساندة هذه الحركة فمنحت مجالس المديريات فى سنة ١٩٠٩ سلطة فرض ضرائب محلية ، تنفق جزءاً منها على التعليم . وقد أنشأت هذه المجالس مدارس ابتدائية فى كثير من المراكز ، وأكثرت من فتح المكاتب فى القرى ، وتولت إعانة الصالح من المدارس والمكاتب

الأهلية ، كما أنشأ بعضها مدارس صناعية وزراعية ، فكان لعملها أثر كبير في نشر التعليم بين طبقات الشعب .

وفي سنة ١٩١٧ أرادت وزارة المعارف أن تخطو خطوة أخرى في نشر التعليم ، فألفت لجنة لدرس أحسن الطرق المؤدية لتعميم التعليم الأولى ، وأخرى للنظر في إنشاء جامعة أميرية واقترح النظام الذي تسير عليه . وقد قدمت اللجنة الأولى تقريرها في سنة ١٩١٨ ، والثانية في سنة ١٩٢١ . ولكن الأمر وقف عند هذا الحد .

ولما صدر الدستور في سنة ١٩٢٣ ، نص على جعل التعليم الأولى إلزامياً ومجانياً لجميع المصريين . وقد كان من الطبيعي ، عندما آلت إلى الأمة أمورها ، أن تتضاعف العناية بشئون التعليم ، لإيمان ذوى الرأي بأنه الأساس المتين الذي ينبغى أن تقوم عليه نهضة مصر . ويمكن اعتبار سنة ١٩٢٥ نقطة تحول في السياسة التعليمية . ففيها اجتاحت وزارة المعارف هزة عنيفة امتدت إلى كل مراحل التعليم وفروعه . فبدأت بأنظمة التعليمين الابتدائى والثانوى ومناهجهما التى أكتسبها من السنين وقاراً واحتراماً ، فنفضت عنها الغبار ، وعرضتها للبحث من أساسها . وكان من نتيجة ذلك أن أدخلت عليها تعديلات جوهرية كثيرة : فزيدت مدة كل من المرحلتين من أربع سنوات إلى خمس^(١) ، وأضيفت إلى المواد التى تعلم بالمدارس الابتدائية ثلاث مواد جديدة ، وإلى مواد التعليم الثانوى ست مواد جديدة ، فبلغ عددها ست عشرة مادة . ووسعت المناهج فى سائر المواد توسيعاً ذا بال .

ولم يقتصر الأمر على تعديل نظم هذين التعليمين ، بل بدأت فى ذلك الوقت

(١) أعيدت مدة التعليم الابتدائى إلى أربع سنوات فى سنة ١٩٢٧ .

سياسة التوسع في نشرها ، وأخذت الوزارة تفتح مدارس وفصولا جديدة كل سنة . كما أن التعديل لم يقتصر على تعليم البنين بل تناول تعليم البنات ، فوضعت خطته على أساس توحيد التعليم الابتدائي والثانوي للجنسين ، وبدى في توسيع نطاقه ليسائر تعليم البنين .

وفي السنة نفسها فتحت الجامعة المصرية على نظامها الجديد . وكانت الحكومة قد تسلمتها من الهيئة المشرفة عليها في سنة ١٩٢٣ ، وكانت دراستها إذ ذاك محصورة في المواد الأدبية ، فحولت إلى كلية للآداب ، وأنشئت إلى جانبها كلية للعلوم ، وضمت إليهما مدرستا الطب والحقوق ، بصفتها كليتين من كليات الجامعة . واتجهت العناية إلى ترقية مستوى التعليم بهذه الكليات ، كما عنيت وزارة المعارف بإصلاح المدارس العليا التي لم تلحق بالجامعة ، وتوسعت في إرسال البعثات العلمية كي يتسنى إعداد الشبان المصريين للحلول محل الفنيين الأجانب ، الذين أخذت الحكومة المصرية تستغني عنهم تدريجاً من سنة ١٩٢٣ .

كذلك اتجه الاهتمام في تلك السنة إلى تنفيذ نص الدستور فيما يتعلق بجعل التعليم الأولي إلزامياً ، فوضعت وزارة المعارف مشروعاً لتعميم هذا التعليم للبنين والبنات ، بالاشتراك مع مجالس المديریات ، في ظرف ١٥ سنة ، زيدت فيما بعد إلى ٢٠ . وبدأت في تنفيذه فعلاً بإنشاء ٧٦٢ مكتباً إلزامياً في السنة الدراسية ١٩٢٥ — ١٩٢٦ . وكان هذا المشروع يقضى بأن تكون مدة التعليم الإلزامي ست سنوات ، من السابعة إلى الثالثة عشرة ، وأن يكون نصف يومي ، فتتعلم في كل مكتب دفعتان من التلاميذ والتلميذات في اليوم الواحد ، على أن يشتغل التلاميذ في النصف الثاني من اليوم بالأعمال الزراعية أو الصناعية حتى لا تنقطع صلتهم بها ، ويشغل التلميذات بمساعدة أهلهن في الأعمال المنزلية .

وقد أنقصت مدة التعليم في سنة ١٩٣٠ إلى خمس سنوات ، وعدلت خطط الدراسة تعديلات يسيرة في سنين مختلفة ، ولكن النظام الذي قرره المشروع هو النظام القائم إلى اليوم ، وإن كان تنفيذه قد أبطأ عما كان مقدرًا له كثيراً . فقد أوشكت المدة التي حددت لتعميم هذا التعليم أن تنتهي ، ولما نشئ بعد نصف عدد المدارس اللازمة . فضلاً عن ذلك فإن كل من درس أحوال التعليم الإلزامي أو اتصل به عن كُتب ، خرج مقتنعاً بأنه قد أخفق إخفاقاً تاماً ، سواء أفي تحقيق الغرض الواسع من التربية ، وهو تنمية قوى الأطفال وتنوير أذهانهم وإعدادهم لحياة المجتمع الذي سيخرجون إليه ، أم في تحقيق الغرض الضيق الذي يرى الكثيرون في مصر الاقتصار عليه في التعليم الإلزامي ، وهو نحو الأمية .

ويرجع هذا الإخفاق إلى حد كبير إلى الروح التي أملت للمشروع الأصلي . فالواقع أنه تتجلى فيه نزعة هي النزعة التي سادت التفكير في شئون التعليم بكافة أنواعه ومراحلها في ذلك العهد ، واستمرت سائدة إلى سنة ١٩٣٥ ، وهي نزعة البحث عن السك قبل الكيف . وهذه النزعة لا تبدو غريبة متى تذكرنا أن مصر كانت خارجة من عهد تعدده عهد تضيق شديد في التعليم ، ومقبلة على حياة جديدة تقوم على جهود أبنائها وحدهم ، وتتطلب تضافرهم جميعاً في إقامة بناء النهضة ، فكان لا بد من نشر التعليم لإعداد كل فرد للاضطلاع بنصيبه في ذلك البناء . ثم إن الأمة كانت تقبل على التعليم إقبالا شديداً ، وتظهر فيه رغبة متزايدة ، فكان لا بد للحكومة من أن تسير هذه الرغبة .

غير أن الحماسة الشديدة للسك قد أثرت في نوع التعليم ومستواه . فلم يقتصر الأمر على الاندفاع في فتح المدارس من غير أن يتوافر الاستعداد اللازم

لها من حيث المباني الصالحة والمدرسين ، وعلى حشد التلاميذ في المدارس والفصول حشداً أضر بالتعليم وبالحياة المدرسية ضرراً بليغاً ، بل إن الاهتمام بالكم قد امتد إلى الخطط والمناهج كما رأينا ، وظهر أثره في المغالة في زيادة مواد التعليم وتوسيع مناهجه ، فكان من نتيجة ذلك إرهاق التلاميذ ، وإتلاف صحتهم وأعصابهم ، وتحويلهم إلى آلات للحفظ ليس إلا . إذ رأت المدارس أن عقول التلاميذ لا تحتمل المناهج التي قررت ، وأن الوقت المخصص لها لا يكفي لتدريسها على الوجه الصحيح ، بحيث تنمى قوى التلاميذ ، وتحبب إليهم العلم ، فاضطرت تحت ضغط الامتحانات إلى إهمال هذه الأغراض ، وإغفال الطرق القويمة في التدريس ، والاكتفاء من التلاميذ باستظهار أكدهاس من الحقائق في غير نظام أو ترابط ، مما قتل فيهم روح التعقل والنقد والابتكار ، من غير أن يعود عليهم بفائدة تذكر في مقابل ذلك ، لأن أكثر ما يحفظونه لا يلبث أن تذهب به يد النسيان عقب الانتهاء من تأدية الامتحان .

ولم يلبث أولو الأمر أن لمسوا هذه النتائج ، وبدءوا منذ سنة ١٩٣٠ يعملون على تلافيها ، فصاروا يعدلون مناهج التعليم الثانوى عاما بعد عام ، بقصد التخفيف . ولكن هذا الترقيع لم يجد كثيراً . إلى أن كانت سنة ١٩٣٥ ، وفيها صدر تقرير حضرة صاحب المعالي أحمد نجيب الهلالي باشا عن التعليم الثانوى ^(١) . وهذا التقرير يصح أن يعتبر بداية لتحول جديد في سياسة التعليم ، إذ كان صيحة قوية تدعو إلى الاهتمام بالسكيف قبل السكم .

ولست في حاجة إلى أن أفصل الإصلاحات التي أدخلت على التعليم الثانوى على أساس ذلك التقرير الجليل . فكلنا ، من غير شك ، لانزال نذكر ما حدث من

• (١) وزارة المعارف العمومية : « التعليم الثانوى : عيوبه ووسائل إصلاحه » .

إنقاص عدد المواد ، وتيسير المناهج تيسيراً محسوساً ، وتخفيف وطأة الامتحانات ، وتأکید أهمية النشاط والحياة الاجتماعية في المدرسة ، وتحديد عدد التلاميذ في الفصول ، والاتجاه إلى تحديد عددهم في المدرسة الواحدة . ولعل من أدل محتويات هذا التقرير على الرغبة في إخضاع الحكم للـكـيف قول الوزير ، بعد أن وصف ازدهام المدارس وما لذلك من أثر سيء في التعليم : « ونحن نرى علاجاً لهذه الحال أن يكون الغرض الأول من إنشاء المدارس الثانوية في المستقبل التخفيف عن المدارس القائمة الآن ، تخفيفاً يمكن النظار والمدرسين من الإشراف الحقيقي على الطلاب » .

على أننا إذا نظرنا إلى ما حققناه في التعليم الثانوي منذ حركة الإصلاح في سنة ١٩٣٥ ، نجد أنها حقيقة قد وضعت حداً لحالة مروعة كانت قائمة في المدارس ، وهيأت الظروف الملائمة لرفع مستوى التعليم وتوجيهه نحو تحقيق أغراض التربية الحققة ، ولكننا لا نستطيع أن نقول إننا قد جنينا من تلك الحركة كل ما كانت تحمله في طياتها من ثمار طيبة . فالتعليم في مدارسنا لا يزال شكلياً إلى حد بعيد ، قوامه في الغالب شحن الذاكرة بالمعلومات ، في جو تسوده الرهبة والإذعان لا الرغبة والفاعلية ، وليس من شأنه أن يهيء الفرص الكافية لنمو الشخصية ، وبث المثل العليا في نفوس الطلاب .

ومهما يكن الأمر ، فإن الاتجاه نحو الكيف قد استمر . وعندما أنشئت هيئة البحوث الفنية بوزارة المعارف سنة ١٩٤٠ ، جعلت ذلك رائدها في معالجة مسائل التعليم التي نظرتها . وكان في مقدمة هذه المسائل مشكلة إصلاح التعليم الثانوي ، ومشكلة تعميم التعليم الأولى على وجه مثمر . وقد بحثت الهيئة هاتين المشكلتين بحثاً مستفيضاً ، وتمخض بحثها عن مجموعة من المذكرات تتضمن

اقتراحات عملية مفصلة ، ولكن هذه الاقتراحات لم تجد سبيلها إلى التنفيذ . ولا تزال المشكلتان قائمتين إلى اليوم ، ولعلهما أهم ما يواجه السياسة التعليمية في مصر من المشكلات . وقد كانتا في مقدمة المسائل التي عالجها حضرة صاحب المعالي أحمد نجيب الهلالي باشا في تقريره الذي صدر حديثاً عن سياسة التعليم^(١) .

(١) وزارة المعارف العمومية : « تقرير عن إصلاح التعليم في مصر » .

الفصل الثانى

روح التعليم

يتبين من العرض التاريخى السريع الذى أوردناه فى الفصل الأول أن التعليم قد سائر الحياة الاجتماعية والسياسية فى مصر ، وتمشى مع نهضتها خطوة خطوة ، فى خلال القرنين الماضى والحالى . فتأثر بأغراضها واتجاهاتها ، كما أنه من غير شك قد أثر فيها . وهذا أمر طبيعى . فالتعليم يقصد منه إعداد النشء للحياة ، ولذلك لا يمكن أن ينفصل عن حياة المجتمع ، ولا نستطيع أن نضع الأنظمة الصالحة له إلا إذا عرفنا لأى نوع من الحياة نريد أن نعد هذا النشء . وبعبارة أخرى إن سياسة التعليم ينبغى أن تقوم على أساس فلسفة معينة للحياة ، توضح لها أهدافها ، وتكفل التناسق والانسجام بين عناصرها المختلفة . فكثيراً ما كان بحث مشكلات التعليم متفرقة ، من غير أن يكون للبحث أساس ثابت من فلسفة عامة ، يودى بنا إلى أنظمة وحلول قد تحقق غرضاً معيناً ولكنها تهدم فى مقابله أغراضاً ، أو تسد خرقاً وتفتح فى نظيره خروفاً كثيرة . ولعل فى مقدمة ميزات تقرير معالى وزير المعارف الذى سبقت الإشارة إليه أنه قد بدأ بتحديد الفلسفة التى بنى عليها سياسته التعليمية ، وهى فلسفة الحياة الديمقراطية .

ولفظه 'الديمقراطية' لفظة يفهمها الناس على صور شتى : فمنهم من يعتقد أنها نظام سياسى للأمة يقوم على حرية الأفراد والتمثيل النيابى وحكم الأغلبية . ومنهم من يراها نظاماً سياسياً دولياً يقوم على حرية الأمم وحققها فى تقرير مصيرها .

ومنهم من يتصورها على أنها نظام اجتماعى واقتصادى يقوم على المساواة بين الأفراد وإلغاء الفوارق بين الطبقات . وهى فى الواقع كل هذا ، ولكنها أكثر من هذا وأجل . هى أسلوب شامل للحياة ، يتناولها من جميع نواحيها ، ويقوم على الإيمان بالفرد . فهى تؤمن بقيمة الفرد الذاتية بحكم كونه إنسانا ، وبصرف النظر عن كل اعتبار آخر . وتعد كل فرد غاية فى ذاته . فلا يجوز أن يتخذ مجرد وسيلة لتحقيق غايات غيره ، بل إن له الحق فى تسكين حياته وفقا لوجه نفسه ، وتوجيه نشاطه نحو تحقيق ذاته ، أى بلوغ أقصى ما تؤهل له قواه واستعداداته الطبيعية من كمال مادى وروحى . ولذلك تقوم الديمقراطية على احترام شخصية الفرد — أو « فرديته » كما يسميها الاختصاصيون فى علم النفس — وتهتم الظروف الملائمة لنموها وترقيتها ، والحرية اللازمة لها للتعبير عن نفسها . والديمقراطية لا تخشى تنوع الشخصيات واختلافها ، بل ترى فى هذا التنوع عاملا من أهم العوامل التى يتوقف عليها ترقى المجتمع . لأنها تؤمن بأن فى كل فرد من القوى الكامنة ما يهيئه لأن يساهم بنصيب فى حياة الجماعة ، ويضيف إلى ثروتها المادية والروحية شيئا من عنده ، جل أو صغر .

وليس معنى احترام الديمقراطية شخصية الفرد وحرية تشجيع الأنانية ، أو السماح لكل إنسان بأن يعمل ما يشاء من غير نظر إلى النتائج الاجتماعية لعمله ، أو حرمان الجماعة من الحق فى تنظيم شئونها تنظيما قد يحد من حرية الفرد ، ويؤثر فى توجيه نشاطه . فالحرية لا تتعارض مع التنظيم ، بل إن التنظيم هو على العكس من ذلك روحها وقوامها . لأن القول بأن لكل فرد أن يعمل ما يشاء من غير ضابط هو قول ينطوى على تناقض فى المعنى ، ولا يمكن أن يودى إلا إلى انعدام الحرية . إذ أن من المحقق أن تتعارض حريات الأفراد فى هذه الحالة ، وينتهى الأمر بأن يكون الحكم للقوة فى صورة من صورها المختلفة .

أما الحرية الحقيقية فهي الحرية التي تنتج عن التوفيق بين أغراض الأفراد الذين يتألف المجتمع منهم وحقوقهم . بل إن الفرد وحده لا يكون حراً بالمعنى الصحيح إلا إذا بلغ في نشوئه النفسى المرتبة التي تكون فيها نزعاته وميوله المختلفة قد وصلت إلى تنظيم يحقق أقصى قدر من التوفيق بينها . فطالما كانت كل نزعة تعمل مستقلة عن غيرها ، فهو عبد لأهوائه .

والحقيقة أن معنى الحرية أن يكون سلوك المرء صادراً عن وحي نفسه ، ومتفقاً مع قوانين طبيعته . وطبيعة الإنسان لها ناحيتها الاجتماعية كما لها ناحيتها الفردية . فشخصيته لا يمكن أن تنمو نمواً كاملاً إلا في محيط اجتماعى صالح ، ولذلك كان من طبيعته ، ومن مصلحة نموه ، أن يوفق نفسه على البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وليس في هذا التوفيق ما ينافى حريته أو إنسانيته . وهنا تبدو لنا أهمية التربية بأوسع معانيها ، من مدرسية وغير مدرسية . فوظيفتها أن تهيئ للفرد من التجارب والخبرة والأفكار ووجوه النشاط ما يمكنه من التقدم خطوة خطوة نحو هذا التوفيق .

هذه هي الفلسفة ، أو العقيدة ، التي أصبحت تعتنقها أكثر أمم العالم المتمدينة ، والتي ارتضتها الدولة المصرية ، ولا إخالني مغالياً إذا قلت ارتضتها الأمة المصرية ، أساساً لتنظيم حياتها . ولا شك أن هناك من لا يؤمنون بها ، ولكن المجال هنا ليس مجال مناقشتها . ويكفى أن أقول إنى شخصياً أومن بالحياة الديمقراطية ، لأنها الحياة التي تكفل استمرار التقدم الإنسانى . فالنظم التي أساسها فرض إرادة الدولة على الأفراد فرضاً استبدادياً ، والتي تنكر عليهم قيمتهم الذاتية ، قد تحقق من النتائج الظاهرة العاجلة ما لا تحققه النظم الديمقراطية ، ولكنها بإضعافها شخصية الأفراد ، وتقييدها حيوياتهم الابتكارية

في التفكير ، تقضى في النهاية على الدعامة الحقيقية لتقدم الجنس البشرى .

لنقبل هذه الفلسفة إذن أساساً لسياسة التعليم في مصر ، وننتقل الى بحث نتائجها العملية .

قلت منذ لحظة إن وظيفة التربية أن توصل الفرد إلى التوفيق بين فرديته وواجباته الاجتماعية . فـ عليها أن تهـي له الوسط الملائم لإبراز مواهبه ، والكشف عن استعداداته ، وتنمية شخصيته إلى أقصى حد يمكن أن تبلغه ، وفي الوقت نفسه عليها أن توجه هذه الشخصية في نموها اجتماعياً صالحاً . لأن مجرد النمو ليس غاية . فشخصية أى فرد قابلة لأن تنمو في اتجاهات مختلفة ، وكثيراً ما شاهدنا شخصيات نامية كل النمو ، وقوية كل القوة ، ولكن نموها وقوتها كانا في اتجاهات غير اجتماعية . ولو نشأت هذه الشخصيات نشأة غير نشأتها ، وتعرضت لمؤثرات غير التي تعرضت لها ، لكانت قوة تضاف إلى حياة المجتمع ، بدلا من أن تكون مصدر ضعف لها . فواجب التربية لا يقتصر على تهيئة عوامل النمو للأفراد ، بل يشمل توجيه هذا النمو بحيث يلائم حاجات المجتمع ، ويخدم نهضته .

فإذا أردنا تطبيق هذا المبدأ في مصر ، فـ علينا أن نسأل ما هي حاجات النهضة المصرية في مرحلتها الحاضرة ؟ هناك قوم يرون أن أهم ما نحتاج إليه في تعليمنا في الوقت الحاضر هو إعداد التلاميذ للدخول في ميدان الحياة الاقتصادية ، وتمكينهم من كسب رزقهم . ولا شك في أن لهذا أهميته ، ولكن نهضتنا ينبغي أن تكون نهضة شاملة ، ولذلك لا بد أن تتعدد حاجاتها وتنوع . فـ سكما أننا في حاجة إلى رفع مستوى الحياة الاقتصادية للبلاد ، حتى تصبح ضرورات

الحياة الطيبة في متناول كل فرد ، فنحن كذلك في حاجة إلى رفع المستوى الصحى ومكافحة الأمراض المختلفة المنتشرة في مصر ، وبخاصة الأمراض المستوطنة التى تنغص حياة الفرد ، وتضعف إنتاجه ، وتعوق نموه العقلى والنفسى . ونحن كذلك في حاجة إلى تنمية الشعور الوطنى فى النفوس ، وتوطيد النظم القىامية فى البلاد ، وإعداد كل فرد لأن يضطلع بما عليه من الواجبات ويحسن ممارسة ماله من الحقوق . وما من شك فى أن التعليم يجب أن يكون عوناً على تحقيق كل هذه الأغراض . ولكن وراء هذا كله ، وقبل هذا كله ، نحن فى حاجة إلى رسالة روحية يقوم عليها بناء النهضة المصرية ، وتأدية هذه الرسالة الروحية هى واجب المدارس الأولى . نحن فى حاجة إلى أن يملأ نفس كل مصرى الشعور بتقديس الحق والواجب ، والنزوع إلى طلب اللذة والسعادة فى مستوى أعلى من مستوى الحس والمادة ، وتغليب المصلحة العامة على الأهواء الخاصة ، ووحى الضمير على نداء الجسد .

إن مستوى حياة أمة يتحدد تبعاً للقيم التى تقدرها ، والمقاييس التى تقيس بها الأمور . ومع أن المذاهب الفلسفية تختلف فى نظرتها إلى علاقة الروح بالمادة ، فهما يكن المذهب الذى نعتنقه ، سواء أ كنّا نؤمن بالفلسفة المثالية التى ترى أن الروح هى الأصل ، وأن المادة ليست إلا عرضاً من الأعراض ، وأن القيم الروحية هى كل ما فى هذا الكون من حقيقة ، أم كنّا نرى مع الطبيعيين النشويين أن القيم الروحية إنما هى نتيجة عملية نشوء وتطور تبدأ من القيم الغريزية الفطرية ، أم كنّا نأخذ بالفلسفة البرجماتية (Pragmatism) التى ترى أن كل شىء يجب أن يقاس بمقياس أثره ونتائجه ، وأن القيم الروحية ليست إلا المبادئ التى دلت خبرة الجنس البشرى على أنها أصلح الأسس التى تقوم عليها حياة الفرد والجماعة — على أى وجه من هذه الوجوه فسرنا القيم الروحية ،

فلا نزاع في أنها تمثل أسمى ما تصل إليه حياة الإنسان ، وأنه لا يمكن أن تقوم نهضة حقيقية في أمة إلا إذا سادت فيها هذه القيم . لأن جماعة يتكالب أفرادها على المصالح المادية ، ويجرون وراء المظاهر المحسوسة دون القيم المكنونة ، ولا يحترمون حقاً إلا حق القوة ، لا يمكن أن تكون سائرة في سبيل النهوض والارتقاء . بل إن عالماً تتغلب فيه القيم المادية على القيم الروحية هو عالم يسير إلى الدمار .

وإذا كانت دروس التاريخ قد علمتنا شيئاً ، فهو أن كل نهضة عظيمة فيه قد قامت على أساس حركة روحية فكرية . ويكفي دليلاً على ذلك أن أشير إلى نهضة العرب في صدر الإسلام ، والنهضة العالمية التي صحبت الثورة الفرنسية ، ونهضة الروس منذ الثورة البلشفية ، فكل من هذه النهضات سبقتها حركة فكرية روحية عنيفة ، مهدت لها السبيل . بل لعل ما قطعتة مصر من مراحل نهضتها إلى الآن إنما كان نتيجة الحركة الروحية التي بدأها جمال الدين الأفغاني وأتباعه ، وما استمثلته هذه الحركة من قيم روحية عن طريق اتصالها بالغرب .

واستمرار النهضة وحسن توجيهها يحتاجان إلى إذكاء هذه الحركة الروحية ، وإنمائها ، وتعميقها . ومع أن هذا ليس شأن المدارس وحدها ، بل لعل أثر كاتب موهوب يحرك شعور الأمة ، ويثير طموحها إلى المثل العليا ، قد يكون أهم من أثر ألف مدرسة في هذه الناحية ، فما من شك في أن توجيه قوى النشء وميولهم النامية نحو القيم الروحية هو الغاية الأساسية للتربية والتعليم .

* * *

والآن لنا أن نسأل : هل يحقق التعليم في مصر هذه الغاية ؟ إننا نغالط أنفسنا إذا قلنا إنه يفعل شيئاً من ذلك . فتعليمنا في الغالب لا يمس نفوس

المتعلمين ، وإذا مسها ، فإنه يوجهها نحو القيم المادية لا الروحية . والسبب في ذلك أنه تعليم لا يتصل بحياة الأمة ، ولا بميول المتعلمين والدوافع التي تحرك نفوسهم . ولذلك لا يطلب بدافع داخلي ، بل هو تعليم مفروض ، يقصد منه مجرد تحقيق غرض مادي خارج عنه . وكل نظام مفروض ، سواء أكان نظاماً للتعليم ، أم نظاماً للحكم ، أم نظاماً للعمل ، من شأنه أن يؤدي إلى إضعاف الناحية الروحية فيمن يفرض عليهم . لأن الإنسان إذا لم يكن فيما يعمل مصادراً عن دوافعه الذاتية ، وكان منفذاً لإرادة غيره فقط ، فكل ما يعنيه من العمل هو الوصول إلى النتائج الخارجية للموسسة التي ترضى هذا الغير . والقيم الملموسة قيم مادية ، أما القيم الروحية فهي قيم خفية مكنونة في النفس ، وتتوقف على الحالة النفسية التي تصاحب العمل ، لا على نتائجه الظاهرة .

والتلميذ في مصر كل همه في الغالب منصب على تحقيق غرض خارجي ملموس ، هو النجاح في الامتحان وتحصيل الحقائق والمعلومات التي توصله إلى ذلك . ولكن تحصيل المعلومات تصحبه دائماً آثار واتجاهات نفسية داخلية ، وهذه الآثار والاتجاهات تختلف باختلاف ظروف التحصيل وأساليبه . فالتلميذ في أي درس قد يحصل حقائق الموضوع على وجه ينمى في نفسه روح البحث والتفكير والنقد والابتكار ، وقد يحصل الحقائق نفسها وهو مجرد آلة مستقبلية ، لا تفكر لنفسها ، ولا تهتم بعمل إلا إذا دفعت إليه . كذلك قد يحصل الحقائق وهو يراها مشبعة لميوله ، متصلة بتجاربه ومشكلات حياته ، فيقبل على العلم ويشعر بقيمته ، ويجد لذة في تحصيله ، فتتولد في نفسه عاطفة قوية نحوه ، تجعله علماً حياً ذا أثر فعال في حياته . وقد يحصل الحقائق وهو يشعر أنها مفروضة عليه ، مقطوعة الصلة بما يجيش في نفسه من ميول وآمال وأغراض ، فينفر من العلم ، وينظر إليه على أنه عبء لا مفر منه ، أو مجرد وسيلة للوصول إلى غرض

خارجي ، ولا دخل له بسلوكه وتوجيه حياته . ثم أنه في الحالة الأولى يدرك أن البيئة المدرسية بيئة قد نظمت بحيث تهبي* له الفرص الملائمة لسد حاجاته النفسية والتعبير عن ذاتيته ، وأن ما يوضع لها من أنظمة وقوانين هو أداة لتيسير العمل وتحقيق مصلحة الجميع ، وهو منهم ، فتتربى في نفسه الغيرة على النظام والقانون ، والولاء للجماعة التي ينتمى إليها . أما في الحالة الثانية ، فإنه يشعر أن المدرسة ليست إلا مكاناً لكبت شخصيته ومعارضة ميوله ، وأن القانون والنظام ليسا إلا أداة للقهر ، فيثور على المدرسة ، وعلى المجتمع الذي تمثله في نظره ، وتتولد في نفسه الأنانية والفردية الممقوتة ، التي لا تعرف قانوناً إلا مصلحتها ولذتها .

والمهم أن الحقائق التي يحصلها ، من تاريخ وجغرافية ورياضة وطبيعة وغيرها ، وإن تكن هي كل شيء بالنسبة للامتحان ، لا قيمة لها في حد ذاتها بالنسبة لحياته . أما الذي يؤثر في سلوك التلميذ وخلقة ، ويجعل منه شخصية قوية أو كلاً مهملًا ، ويجعل منه عضواً نافعاً في المجتمع أو عبئاً ثقيلاً عليه ، فهي تلك الاتجاهات النفسية الداخلية ، التي تتكون عرضاً في أثناء الدروس ، والتي لا يهتم أحد بقياسها ، لأنه ليس في وسع الامتحان أن يصل إليها . فقيمة التعليم إذن ليست في المعلومات نفسها ، وإنما في استجابة نفس الطالب لها وتأثرها بها . والتعليم عندنا يفشل في توجيه حياة المتعلمين لأن أنظمتهم وأساليبه تقوم على المغالاة في قيمة المعرفة ، وإغفال أهمية الوجدان والميول في حياة الإنسان . جعلنا غاية التعليم كسب العلم ، ولم نفهم العلم فهماً صحيحاً ، إذ لم نفرق بين العلم الحقيقي الحى ، الذي يتصل بتجارب المتعلم وأغراضه الحيوية ، وبذا يصبح قوة فعالة في حياته ، وبين المعلومات أو الأفكار الخاملة (inert ideas) ، كما سماها الفيلسوف الإنجليزي هويتهد^(١) ، تشبيهاً لها بمحتويات البركان الخامد ، لأنها

مجردة من القوة الدافعة . فهي إذا دخلت العقل ، تبقى فيه منعزلة عن تيار تجارب المرء ووجداناته ، إلى أن تطلب في امتحان أو في مناسبة أخرى ، فتخرج من العقل كما دخلته ، ولم تتفاعل معه أو تترك فيه أثراً .

والواقع أن أكثر علفاء النفس أصبحوا يرون أن القوة الدافعة في حياة الإنسان ليست هي الفكر ، بل هي النزعات الغريزية ، وما يتولد منها من ميول وعواطف وعادات . وقد عبر عن هذا ولیم مکدوجل بشكل أخاذ إذ قال :

” نستطيع أن نقول إذن إن الغرائز هي ، من طريق مباشر أو غير مباشر ، المحركات الأولية لكل نشاط بشري . فبالقوة النزوعية — أو القوة الدافعة — لإحدى الغرائز (أو لإحدى العادات المشتقة من الغرائز) تسير كل حلقة من حلقات التفكير نحو غايتها ، مهما تكن في حد ذاتها باردة مجردة من الانفعال . وبهذه القوة الدافعة تبدأ كل سلسلة للنشاط الجسمي في طريقها وتستمر فيه ولو أن الاستعدادات الغريزية استبعدت ، بما تنطوي عليه من دفعات قوية ، لأصبح الكائن الحي عاجزاً عن النشاط من أى نوع كان ، ولعاد خامداً فاقد الحركة ، مثله كمثل عدة الساعة العجيبة الصنع إذا أزيل محرکها ، أو كمثل الآلة البخارية إذا أطفئت نارها “ (١) .

فإذا اتصل العلم بهذه النزعات الغريزية والميول وتفاعل معها ، استمد منها قوة ، وساعد من جهته على تنميتها ، وتوسيعها ، وتهذيبها ، والارتقاء بها إلى مستوى روعي سام . وإلا تركها تمضي في سبيلها ، وبقي هو بمعزل عن حياة

الإنسان . وبعبارة أخرى يمكن القول إن الفكرة المجردة ليست قوة ، وإنما تصبح قوة إذا تشبعت بالعاطفة فصارت إيماناً أو مثلاً أعلى .

ولقد كان التعليم القديم في الأزهر ، بالرغم مما اتصف به من ضيق وجمود ، يتصل بناحية هامة من حياة المتعلمين ، وعاطفة قوية متغلغلة في النفوس ، ولذا كان له بعض الأثر الروحي . فكان يطلب ويحترم لذاته ، وكانت الأسرة تفخر بأنها وهبت بعض أبنائها للعلم ، وكان الكثيرون من طلاب العلم ، بعد أن ينالوا منه بغيرتهم ، يعودون إلى بلادهم أو قراهم فلا يبحثون عن وظيفة يستغلون فيها هذا العلم استغلالاً مادياً ، بل يشتغلون بتجارة أو زراعة ، ويعملون في الوقت نفسه على إفادة الناس بعلمهم . وكان بعضهم يقرءون دروساً دينية في المساجد ، فيوجدون بذلك لوناً من ألوان الثقافة بين طبقات الشعب . أما التعليم الذي أطلق عليه اسم « التعليم الحديث » ، فإنه عندما أدخل إلى مصر لم يكن يتصل بشيء في حياتها التي ألفتها ، ولم تكن له جذور في نفوس أبنائها ، بل كان تعليماً أجنبياً مفروضاً على الأمة . ولذلك نفر الأهالي منه في أول الأمر ، فكان التلاميذ في أيام محمد علي يجندون المدارس كما يجند الشبان للخدمة العسكرية . ثم لم يلبث الناس أن رأوا أنه يوصل إلى مناصب الحكومة ، وإلى الجاه والرزق السهل ، فأقبلوا عليه ، لا لذاته ، وإنما للوصول إلى هذه الأغراض المادية الخارجة عنه . ولم ينجح هذا التعليم إلى اليوم في أن يمد له جذوراً في القلوب ، فهو لا يزال في جميع مراحل غرضاً خارجياً يطلب للوصول إلى نتائج ملموسة .

ولست أقصد من هذا أن التعليم الديني وحده هو الذي يحرك النفوس ، وإنما هو مثل يوضح أهمية اتصال التعليم بعواطف المتعلمين . ويمكن الوصول إلى النتائج ذاتها إذا اتصل التعليم بأي ميل قوى من ميول الإنسان .

كما أنى لا أقصد بربط التعليم بالحياة أن ننقل إلى الأطفال في المدارس الابتدائية أو الثانوية مشكلات المجتمع في الصورة التي تعرض فيها للكبار ، أو أن نلقنهم معلومات لا تتصل بحياة الطفولة أو المراهقة وأغراضها . بل المقصود أن يتصل التعليم بميول التلاميذ وحاجاتهم النفسية في المرحلة التي هم فيها من مراحل نموهم ، حتى يدركوا قيمته بالنسبة لحياتهم ، ويشعروا بأنه يعينهم على مواجهة مشكلات تلك الحياة . وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه طريقة المشروعات التي تطبق في المدرسة النموذجية بمحذاق القبة ، وقد طبقت قبل ذلك في الفصول التجريبية التي كانت ملحقة بمعهد التربية من سنة ١٩٣٢ .

ففي هذه الطريقة لا تقسم الدراسة إلى علوم وموضوعات أكاديمية ، بل تكون على صورة حلقات للنشاط ، تتجه كل حلقة منها نحو تحقيق غرض من أغراض التلاميذ . فالخطوة الأولى في هذا النشاط أن يختار التلاميذ بإرشاد مدرسيهم مشروعا يريدون القيام بتنفيذه ، وأقول « يريدون » بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ، لأننا إذا كنا نرمي إلى تربية إرادة الطفل ، فلا بد أن نمرنه على أن يريد . وبعد اختيار المشروع يتناقش التلاميذ في رسم الخطة لتنفيذه ، فيتدربون على هذه الناحية الهامة من الحياة . وفي أثناء التنفيذ تواجههم صعوبات ومشكلات تتطلب الحل ، فيعبدون كل قواهم العقلية للتفكير في حلها ، وهذا هو الطريق الطبيعي لتربية الفكر وتنميته . ثم أنهم يجدون أن تنفيذ المشروع يحتاج إلى معلومات شتى ، فيقبلون على البحث عنها ، من مصادرهم الأصلية أو من المكتب ، فتكون بعد الحصول عليها معلومات حية ، لاتصالها بأغراض حياتهم . وهم في كل ذلك يقفون موقفاً فاعلياً إيجابياً ، ينمى شخصياتهم ، ويعودهم الاعتماد على النفس ، والاستقلال في الرأي . وظاهر أنهم يتعلمون بالطريقة التي يتعلم بها الرجل العادي من تجارب الحياة ،

فشانهم في مشروعاتهم شأن كل إنسان يسعى لتحقيق أمر يهمه ، مثل بناء بيت ، أو إنشاء مصنع ، أو إصلاح أرض بور يملكها ، أو ترتيب رحلة للصيف . . . الخ .

على أن التلاميذ لن يقفوا عند حد هذا التعلم العرضي . لأن من أهم مزايا طريقة المشروعات أنها تحول ميول الأطفال العملية إلى ميول فكرية ، تكون أساساً للدراسة العلمية المنظمة متى بلغوا السن التي تلائمها . فالطفل في المشروعات يطلب العلم باعتباره وسيلة لتحقيق غرض يريد ، وبقدر ما يشعر بفائدة العلم في تحقيق هذا الغرض يجد لذة في تحصيله . فإذا تكرر ذلك بالنسبة لمعلومات من نوع معين ، قوى الارتباط بين اللذة وتحصيل هذا النوع ، حتى يصبح تحصيله في حد ذاته مصدر لذة ، بصرف النظر عن أى غرض خارجي . أى أنه يتكون في نفس الطفل ميل لهذا الفرع من العلم ، يدفعه إلى طلبه باعتباره غاية في ذاته .

وتوضح الصور المقابلة لهذا الكلام عمل التلاميذ في هذه المشروعات . وهي لا تمثل ما اصطلح على تسميته في المدارس المصرية باسم « النشاط المدرسي » ، بل تمثل عمل التلاميذ في حصص الدراسة نفسها . لأننا لا نفهم في تلك المدرسة أن تكون الفاعلية والنشاط خارج الدروس ، وأن ترتبط الآلية والفقر بالعلم في أثناءها .

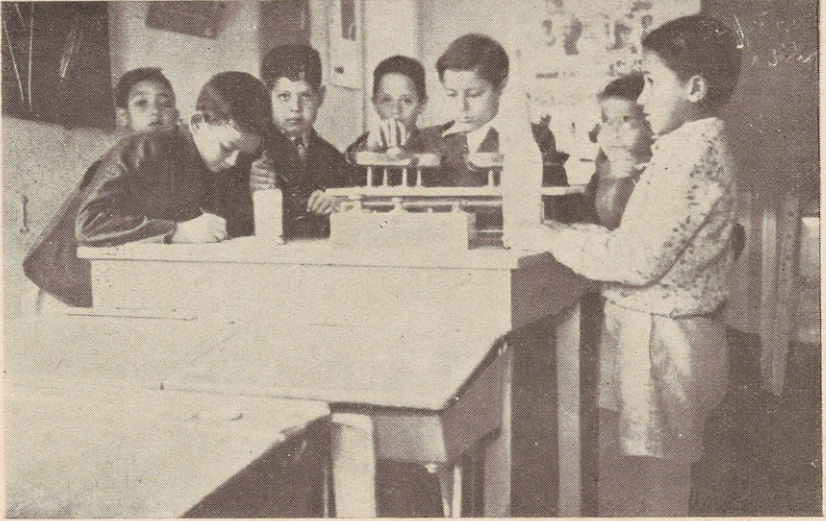
ففي الصورة الأولى تلاميذ من السنة الأولى يقومون بتنفيذ مشروع صناعة الألبان . وكانوا في أثناء استكشاف منطقة المدرسة قد زاروا مصنع هاوى ، ولما عادوا أرادوا أن يصنعوا قشدة وزبداء وجبناً بأنفسهم . فدرسوا العمليات المختلفة لهذه الصناعة مبسطة ، وبدأوا في التنفيذ بأدوات كانت

فى الغالب من صنعهم . وهم هنا يزنون اللبن ، وسيزنون الزبد الناتج منه ، ليعرفوا النسبة بينهما .

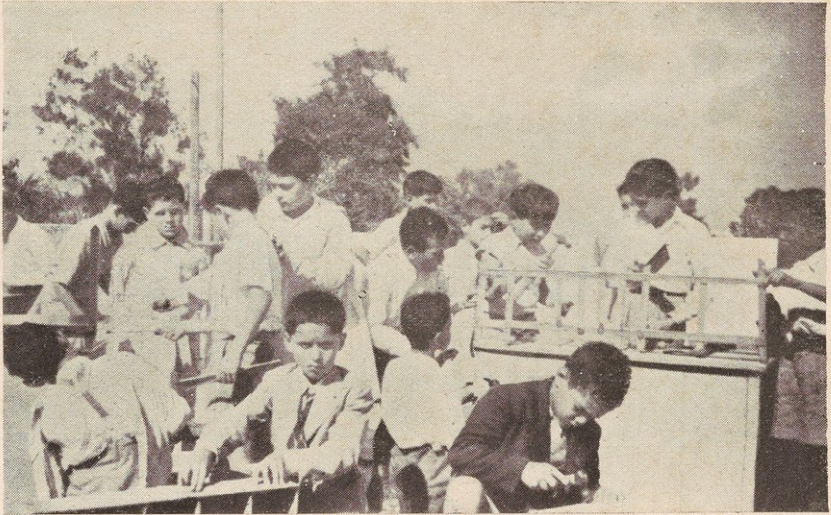
وفى الصورة الثانية تلاميذ من السنة الثانية يديرون مكتباً للبريد . وكانوا قد زاروا مكتب بريد حدائق القبة ، ودرسوا العمليات المختلفة التى تجرى فيه ، ولما عادوا أظهروا رغبة شديدة فى إنشاء مكتب للبريد بالمدرسة . وتم الاتفاق على ذلك ، فرسموا خطتهم ، وقسموا أنفسهم إلى مجموعات لإعداد الأدوات ، فصنعوا المناضد ذات الشبائيك وأقاموها فى غرفة فصلهم ، وصنعوا صندوقاً للخطابات وضعوه فى فناء المدرسة ، كما صنعوا حقيبة للساعى ، ولوحة باسم المكتب ، وأعدوا مقداراً من الطوابع المختلفة القيمة رسموها بأنفسهم ، وكمية من الأذون والحوالات ، ومقداراً من القطع النقدية المصنوعة من الورق المقوى وزعت على تلاميذ الفصل بالتساوى للتعامل بها . ثم وزعوا العمل على أنفسهم ، وبدأوا فى عمليات البيع والشراء ، وإرسال الخطابات والطرود ، الخ . وقد شجع وجود صندوق البريد فى الفناء تلاميذ المدرسة عامة على التحرير ، فكانوا يرسلون أساتذتهم وزملاءهم ، وكانت خطاباتهم تدور حول وصف رحلاتهم ، وأخبار نشاطهم ، والأفلام السينمائية التى يرونها فى المدرسة ، والاستفسار عن الغائبين منهم ، وما إلى ذلك . وكان مكتب بريد السنة الثانية يقوم بجمع الخطابات فى مواعيد معروفة ، وفقرها ، وإيصالها إلى أصحابها . وفى النهاية أدى المشروع إلى زيارة متحف البريد ، ودراسة تاريخ البريد ، ثم دراسة طرق المواصلات التى يصل البريد بها من بلد إلى آخر فى مصر .

وفى الصورة الثالثة تلاميذ من السنة الثالثة يمثلون على المسرح منظراً من مناظر رواية تاريخية عن عصر مينا الأول ، من تأليف مدرّسهم ، واسمها رواية

طريقة المشروعات في المدرسة النموذجية



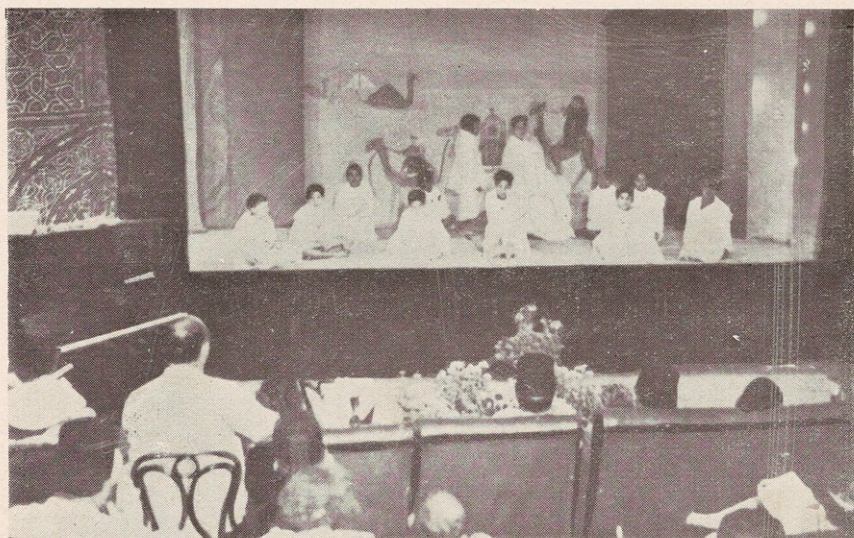
الصورة الأولى : مشروع صناعة الألبان



الصورة الثانية : مشروع مكتب البريد



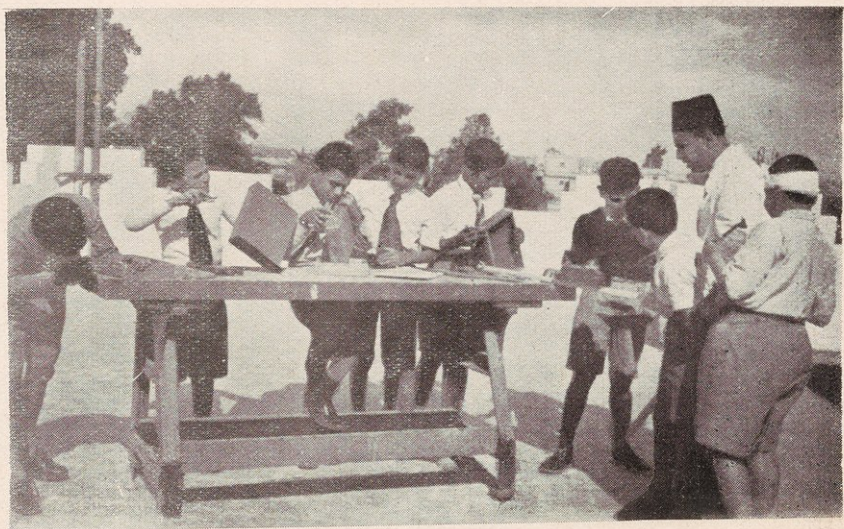
الصورة الثالثة : تمثيل حياة قدماء المصريين



الصورة الرابعة : نشيد الحجاج



الصورة الخامسة : مشروع تربية الذحل



الصورة السادسة : مشروع صيد الفراشات



الصورة السابعة : مشروع حياة رجال المطافئ



الصورة الثامنة : مشروع المطبعة

« توحيد القطرين » . وقد صنعوا جميع مناظر الرواية بأنفسهم ، كما صنعوا للملابس التي يرتدونها من الورق ، وزخرفوها بالألوان .

وفي الصورة الرابعة تلاميذ من السنة الثالثة أيضاً ينشدون « نشيد الحجاج » ، وهو جزء من مشروع « تمثيل الحج » .

وفي الصورة الخامسة تلاميذ فصل آخر من السنة الثالثة ، يقومون بالكشف عن خلايا العسل في مشروع « تربية النحل » . وقد تفرع هذا المشروع عن مشروع « دراسة حياة الحشرات » ، الذي بدأ عندما أظهر التلاميذ شغفاً بصيد الفراشات في ملعب المدرسة ، فاقترح عليهم مدرستهم أن يتخذوا من ذلك مشروعاً دراسياً . ولما تم الاتفاق على ذلك ، وضعوا تصميماً لصنع شباك لصيد الفراشات ، وحسبوا تكاليفه ، وصنعوا الشباك ، وبدأوا في الصيد . ثم انتقلوا من صيد الفراشات إلى تصبيرها أو تربيتها ودراسة حياتها ، وتحول المشروع إلى دراسة عملية عامة للحشرات على اختلاف أنواعها ، استغرقت السنة بأكملها ، وخرج التلاميذ منها شغوفين بكل ما يتصل بحياة الحشرات ، وقد حصلوا من المعلومات الحية ما لا يعرفه كثير من الطلاب الذين درسوا التاريخ الطبيعي عدة سنوات .

وفي الصورة السادسة منظر هؤلاء التلاميذ وهم يقومون بصنع صناديق صغيرة لحفظ الفراشات بعد تصبيرها .

وفي الصورة السابعة تلاميذ يصنعون خوذات من الورق المضغوط ، لتطلى بلون نحاسي ، وتلبس على المسرح في أثناء إلقاء نشيد « رجال المطافي » ، وهو جزء من مشروع تمثيل حياة هذه الطائفة .

وفي الصورة الثامنة بعض التلاميذ في مشروع « المطبعة » . وكانوا قد

زاروا مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ثم رأوا أن ينشئوا مطبعة خاصة بهم . فاستعاروا مطبعة صغيرة من معهد التربية ، وألقوا شركة مساهمة من بينهم ، واشتروا ما يلزم للقيام بطبع البطاقات وبرامج الحفلات الخ . وكانوا يقومون بذلك على أساس تجارى ، ويمسكون دفاتر منظمة للشركة ، وفى آخر السنة وزعوا الأرباح فى جمعية للمساهمين .

هذا من حيث الدراسة . ولكن الميول لا تتربى والقيم الروحية لا تكتسب من التعليم فقط ، بل إن الإنسان من شأنه أن يتشرب مبادئه ومثله العليا من المجتمع الذى يعيش فيه ، من غير أن يشعر . وينسب علماء النفس هذه القابلية للتأثر بالوسط الاجتماعى إلى نزعات غريزية يصح أن نجعلها تحت اسم « التقليد » . فهى تشمل تقليد الأفعال ، وتقليد العواطف والانفعالات — أو ما يسمى « المشاركة الوجدانية » — وتقليد الأفكار — أو ما يسمى « القابلية للاستهواء » . وإذا كانت المدرسة مجتمعاً مصغراً ، فإن نفوس الطلبة لابد أن تتشرب القيم والمقاييس الخلقية التى تسود حياتها الفعلية ، مهما تكن الأفكار التى تقدمها لهم والمبادئ التى تعرضها عليهم نظرياً فى الدروس . فقد يتشرب الطالب من جو المدرسة ، ومن اتصاله اليومي بالشخصيات البارزة فيها ، احترام الحق وروح الإخلاص والصدق ، أو قد يتشرب الرياء والاستهتار والوصولية ، على حسب ما يسود المجتمع المدرسى وسلوك أفراد من القيم . فإذا أردنا أن تؤدى المدرسة رسالة روحية ، فيجب أن نعمل على أن تقوم حياتها والعلاقات بين مختلف الأفراد فيها على المثل العليا . وفوق هذا يجب أن نهى فيها للطلاب الفرص لممارسة الحياة الاجتماعية وفقاً للمقاييس التى نريد منهم تطبيقها فى مستقبل حياتهم .

فلاعداد الطالب حياة ديمقراطية روحية ، ينبغي أن يمارس أساليب هذه الحياة في المدرسة . بل إن بعض فلاسفة التربية — مثل الفيلسوف الأمريكي العظيم جون ديوى (John Dewey) — يذهبون إلى القول بأن الطفل ينبغي أن يستكشف القيم الاجتماعية والخلقية بنفسه عن طريق تجاربه في البيئة الدراسية ، لأن هذه القيم لا يكون لها الأثر المطلوب في توجيه حياته إلا إذا جاءت نتيجة الخبرة والتجربة الشخصية .

والآن ، إذا قمنا بمدارسنا بالمقاييس التي أتيت عليها ، أدركنا شدة حاجتنا إلى العناية بالكيف قبل الكم في التعليم . فليس يفيدنا أن نحشد عددا كبيرا من التلاميذ في المدارس ، إذا كان التعليم الذي يتلقونه لا يحقق الغايات التي نقصدها منه ، بل إذا كان عمل هذه المدارس يتعارض مع أهداف النهضة التي نشدها .

إن إصلاح روح التعليم وأساليبه في مصر ليس مهمة سهلة . ولكنه ينبغي أن يكون أهم أهدافنا التعليمية في الوقت الحاضر ، وألا ندخر جهداً في سبيل إزالة العقبات تقوم في سبيله . وقد قلت منذ قليل إن حركة إصلاح التعليم الثانوى في سنة ١٩٣٥ كانت متجهة نحو الكيف ، ولكنها لم تحقق كل ما كان يرجى منها ، فما السبب في ذلك ؟ إن أهم أسبابه في اعتقادي أمران : الأول انعدام الاستقرار والاستمرار في شؤون التعليم ، وخضوعها في كثير من الأحيان لاعتبارات غير تعليمية . والثاني المركزية الخائفة المسيطرة على التعليم . وهذان السببان مكملا أحدهما الآخر . فلو لا قبضة المركزية ، ما كان لتبدل أفكار الرؤساء في وزارة المعارف ، ولما يعن لهم من يوم ليوم من أنظمة وتوجيهات كثير

منها مرتجل ، ما نعرفه من الأثر البالغ في عمل المدارس . والأمران معاً تكون
منهما ظاهرة على جانب عظيم من الخطورة ، إذا لم نبادر إلى علاجها فلا ينتظر لأية
سياسة تعليمية ، مهما تكن قيمتها في حد ذاتها ، أن تسير في طريقها ،
وتوصل إلى مراميها البعيدة .

إن الدعامة الحقيقية لاستقرار سياسة التعليم هي أن يكون القائمون به رجالاً
يشعرون بشخصيتهم ، ويؤمنون برسالتهم ، ويتحملون مسئولية تنفيذ ما يؤمنون
به على الوجه الذي يرشدهم إليه تفكيرهم وخبرتهم . فالدولة لها — بل من واجبها —
أن تحدد أهداف التعليم واتجاهاته العامة ، بما يتفق مع سياستها وفلسفة الحياة
التي ارتضتها . أما ما بعد ذلك فمن اختصاص رجال التعليم الفنيين ، وعليهم
أن يتحملوا مسئوليتهم فيه كاملة . ولكنهم من جهتهم يحق لهم أن يطالبوا بأن
تهيأ لهم الظروف الملائمة للعمل المثمر ، والمركزية القائمة في وزارة المعارف تحول
دون ذلك . فالنظار والمعلمون لا يمكن أن يكونوا من أمر مقومات التعليم في مدارسهم
شيئاً ، فهم ليسوا سوى آلات يحركها سبيل لا ينقطع من المنشورات والتعليمات
والأوامر ، التي تشل شخصياتهم ، وتحبسها في قوالب فولاذية تمنع نموها .
وهذه حالة قد لا تكون مقصورة على وزارة المعارف ، ولكنها إذا كانت سيئة
الأثر في كل مصلحة أو عمل توجد فيه ، فهي أشد ما تكون ضرراً في مسائل
التربية والتعليم . فالتربية ليست مناهج وأنظمة على الورق ، وإنما هي تفاعل
بين شخصيات المعلمين وشخصيات المتعلمين . والمعلم إذا لم يكن له مجال معين
يشعر فيه بالحرية في التفكير والتصرف ، ويتحمل فيه مسئولية أفعاله
وتصرفاته ، فقد جردناه من مقومات شخصيته وإنسانيته . وفقد الشيء
لا يعطيه .

إن هذه المركزية الشديدة منافية كل المنافسة الهادئة الديمقراطية ، التي

تأبى أن يكون الإنسان مجرد أداة لتنفيذ أغراض غيره ، والتي تنفر من التوحيد
في النظم كما تنفر من اطراد الشخصيات على غرار واحد . فروح العصر الحاضر
ومصلحة التعليم معا تقضيان بوضع حد حاسم لهذه الحالة ، وتحرير رجال التعليم
من سيطرة الإدارة المركزية في كل صغيرة وكبيرة ، حتى يتمكنوا من تأدية
رسالتهم على الوجه الذي ترتاح إليه ضمائرهم .

الفصل الثالث

تعليم أبناء الشعب

ننتقل في هذا الفصل إلى ناحية أخرى من نواحي تطبيق المبادئ الديمقراطية في التعليم ، وهي ما يتعلق بضرورة تعميمه بين طبقات الشعب . فتنى سلمنا بأن الديمقراطية تقضى بأن تهيأ الفرصة لكل فرد من أفراد الأمة كي يصل إلى أقصى كمال تؤهله له مواهبه واستعداداته — وهذا هو ما يعنيه مبدأ « تكافؤ الفرص » ، على حد التعبير الذى ورد فى تقرير معالى وزير المعارف — وتؤمن بأن لكل فرد من القوى السكّانة ما يمكنه من إضافة شىء من عنده إلى حياة الجماعة ، إذا أبرزت هذه القوى إلى خيز الوجود الفعلى ، كان من الضرورى أن توجه العناية إلى تعميم التعليم العام بين الشعب ، قبل أن توجه إلى التعليم الخاص الذى يقتصر أثره على فئة محدودة منه .

ولئلا يؤدي استعمال عبارة « التعليم العام » إلى شىء من اللبس ، أقول إنى لا أقصد به ما يسمى بهذا الاسم عادة فى مصر . فهو يستعمل عندنا استعمالاً خاطئاً فيه قلب للحقائق ، إذ يطلق على تعليم الخاصة فى المدارس الابتدائية والثانوية ، فى حين أن الواجب — فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص — أن يطلق على التعليم المشترك ، الذى يزود أبناء الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم المعيشة فى مجتمع راق والمساهمة فى حياته ، والذى يهيئ الفرص لإظهار مواهبهم وتنميتها ، حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة ، وتنويع التعليم تبعاً لها . وهذا التعليم العام هو الذى اصطلاحنا على تسميته بالتعليم الإلزامى ،

وهو الأصل الذى ينبغى أن تبنى عليه وتتفرع منه كل فروع التعليم الأخرى ،
وأن تجعل الدولة مهمتها التعليمية الأولى إقامة صرحه على أساس متين .

فما الذى حققته مصر فى هذا السبيل ؟

إن الذى ينظر إلى جهودنا الفعلية فيما يتعلق بالتعليم فى خلال العشرين
السنة الأخيرة لا يسعه إلا أن يتساءل عما إذا كنا جادين فى العمل على نشر
التعليم الصحيح بين طبقات الشعب ، وعما إذا كنا نريد حقاً أن تكون مصر أمة
متعلمة ، أم كل ما نرعى إليه أن تكون فيها طبقة متعلمة ؟ إذ بالرغم من أن وزارة
المعارف ألقت سنة ١٩١٧ لجنة للنظر فى الوسائل المؤدية إلى تعميم التعليم الأولى
ومحو الأمية كما سبق أن ذكرت ، وبالرغم من أنها وضعت سنة ١٩٢٥ مشروعاً
ضخماً لتحقيق ذلك ، على أساس تعميم التعليم الأولى فى ظرف ١٥ سنة ، فقد
مضت هذه الفترة ونسبة الأمية فى مصر طبقاً لآخر تعداد لا تزال تبلغ ٨٢٪ ،
والمدارس الإلزامية لا تتسع إلا لنحو مليون من الأطفال من بنين وبنات ، فى
حين أن عدد الأطفال الذين تقع أعمارهم بين حدود سن الإلزام كان يبلغ نحو
٢١٥٠.٠٠٠ طفلاً وطفلة فى تعداد سنة ١٩٣٧ ، ويقدر أنه يبلغ الآن ما يقرب
من ٢٣٠٠.٠٠٠ طفلاً وطفلة . وليس هذا كل ما فى الأمر ، بل إن عدد التلاميذ
الذين يتلقون التعليم الإلزامى فعلاً أقل بكثير من العدد الرسمى المقيّد على الورق ،
فقد دلت إحصاءات مراقبة التعليم الأولى فى للسنة الدراسية ١٩٣٩ — ١٩٤٠
على أن متوسط الحضور فى مدارس التعليم الإلزامى بالقطر كان حوالى ٦٠٪
من الأطفال المقيدين .

هذا من حيث الكم . وأما من حيث نوع التعليم ومستواه ، فالإجماع منعقد
على أنه دون الكفاف ، وأنه لا يشمر ثمرة تستحق الذكر . ويمكننى أن أؤيد

هذا من ملاحظات شخصية لى ، وقفت عليها عند زيارتى لبعض المدارس الإلزامية فى القاهرة وبورسعيد ودمياط وضواحيها والمنصورة فى سنة ١٩٤٠ ، بمناسبة اشتغالى بكتابة تقرير عن هذا التعليم^(١) . ويعزز هذه المشاهدات ما وجدته حضرة صاحب المعالى وزير المعارف الحالى فى سنة ١٩٣٥ ، عندما قام باستقصاء ما تؤول إليه معلومات تلاميذ التعليم الإلزامى بعد مغادرتهم المسكاتب ، من أن معظم من اختبرهم من هؤلاء التلاميذ قد نسوا ما تعلموه من قراءة وكتابة ، والقليل الذى حصلوه من المعلومات الأخرى .

وبينما نترك التعليم المهياً لكافة أبناء الشعب على هذه الحالة المؤلمة ، ونبخل عليه بالمال اللازم لإصلاحه وتعميمه — وقد أرجع معالى وزير المعارف بحق أهم عيوب هذا التعليم إلى قلة ما ينفق عليه ، وما ترتب على ذلك من تقصير مدته وجعله تعليماً نصف يومى — إذ بنا نفق بسخاء على تعليم فئة خاصة من التلاميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية والفنية والعالية وفى كليات الجامعة ، بحيث يبلغ ما ينفق على الطالب فى هذا النوع من التعليم قدر ما يتكلفه الطفل من أبناء الشعب فى المسكاتب العامة نحو ١٤ مرة . بل إننا لو قسمنا اعتمادات التعليم الإلزامى والأولى على جميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام فى مصر ، لكان ما يخص كل منهم جزءاً من اثنين وثلاثين جزءاً مما ينفق على التلميذ فى التعليم الابتدائى وأنواع التعليم الأخرى المترتبة عليه . فعدد الأطفال الذين هم فى سن التعليم الإلزامى يبلغ الآن نحو ٢٣٠٠.٠٠٠ طفلاً وطفلة كما ذكرت ، وكان الاعتماد المخصص لهذا التعليم فى ميزانية وزارة المعارف عن سنة ١٩٤٢—١٩٤٣ : ١٥٣٠.٠٠٠ جنيه ، يضاف إليها ما يخص لهذا التعليم من إيرادات مجالس

(١) انظر « التذييل » الوارد فى آخر هذا الكتاب ، بند ٢ .

المديريات ، وقدره ٥٤٠.٠٠٠ ر. جنيه ، فتكون الحملة حوالى ٢١٠٠.٠٠٠ ر. جنيه .
بينما كان فى مدارس التعليم الخاص بوزارة المعارف وكليات الجامعة فى تلك
السنة أقل من ١٠٠.٠٠٠ طالب وطالبة ، ومجموع الاعتمادات المخصصة لفروع
هذا التعليم فى ميزانية وزارة المعارف ٢٨٨.٠٠٠ ر. جنيه .

هذه هى فى الواقع أهم حقيقة تمثل سياسة التعليم فى مصر منذ سنة ١٨٨٥ إلى
الآن : ١٠٠.٠٠٠ ر. تلميذ وتلميذة من الخاصة ينفق على تعليمهم مبلغ يزيد بقدر
الثالث على الاعتماد المخصص لتعليم ٢٣٠.٠٠٠ ر. طفل وطفلة من أبناء الشعب .

فأين هذا من تكافؤ الفرص ؟ وما المبرر لهذا التمييز الصارخ بين أبناء الأمة
الواحدة ؟ هل جميع تلاميذ التعليم الخاص من ذوى الاستعدادات الممتازة التى
لا يوجد لها مثيل فى المكاتب العامة ؟ لا أظن أحدا يقول بذلك . إذ الثابت أن
أكثر تلاميذ التعليم الخاص أوساط أو دون الأوساط من حيث الاستعداد العقلى ،
وأن الكثيرين من أبناء الفقراء على درجة خارقة من الذكاء وعلو المواهب .
وإنى كلما تذكرت رجالا من أمثال لويد جورج ابن أخت الأسكافى ، وستاين
ابن الحداد ، وتيموشنكو ابن الفلاح ، وكثيرين غيرهم ممن أدوا للبلادهم خدمات
جليلة فى مختلف نواحي حياتها ، وخلدوا أسماءهم فى التاريخ ، لا يسعنى إلا أن
أتساءل : كم من عبقریات تطمر وتذبل فى مدارس التعليم الإلزامى بقرى مصر ومدنها ؟

وأرجو أن يلاحظ أن الحملة القائمة على نظام التعليم بانجلترا الآن ، والتى
تمخضت عن الكتاب الأبيض المعروف ^(١) ، أساسها أن الأوضاع الحالية
لا تذهب إلى المدى الكافى فى تحقيق المبادئ الديمقراطية ، وتقدير مبدأ تكافؤ
الفرص ومع ذلك فمستوى التعليم الإلزامى الحالى فى إنجلترا يسمح لكل من

(١) Board of Education, London : "Educational Reconstruction."

له مواهب ممتازة ، سواء أكان غنيا أم فقيرا ، بالوصول إلى أعلى مراتب التعليم الجامعى ، ويسمح لغير هؤلاء بتلقى تعليم محترم إلى سن الرابعة عشرة . أما فى مصر فإن التعليم الإلزامى طريق مغلق ، فالتلميذ الذى يتلقاه إلى نهايته يتعذر عليه بعد ذلك الانتقال إلى التعليم الثانوى أو العالى ، مهما يكن عليه من نبوغ ، بل يتعذر عليه الانتقال إلى المدارس الصناعية ، التى يفرض فيها إعداد الصانع العادى ، لأن الالتحاق بها يشترط فيه الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية .

وفى إنجلترا كان مجموع اعتمادات التعليم فى ميزانية الدولة العامة وميزانيات المجالس المحلية فى سنة ١٩٣٦ — ١٩٣٧ نحو ٩٦ مليوناً من الجنيهات ، وكان المخصص منها للتعليم الأولى نحو ٧٠ مليوناً ، أى بنسبة ٧٣ ٪ ، مع أن إنجلترا قد انتهت منذ مدة طويلة من تسكليف الإنشاء الأساسية فى هذا النوع من التعليم . أما فى مصر التى تبلغ نسبة الأمية فيها ٨٢ ٪ ، فنسبة اعتماد التعليم الأولى فى الميزانية العامة وميزانية مجالس المديريات إلى مجموع ميزانيات التعليم ٣٩ ٪ . وليست إنجلترا بالأمة الوحيدة التى تخصص الشطر الأكبر من اعتمادات التعليم فى ميزانيتها للتعليم الكافة ، بل إننا إذا رجعنا إلى إحصاء التعليم الذى نشره مكتب التربية الدولى بجنيف عن سنة ١٩٣٩ ^(١) نجد أن نسبة اعتمادات التعليم الأولى إلى مجموع اعتمادات التعليم تبلغ حوالى ٧٠ ٪ فى معظم البلاد التى يحق لنا أن نجاريها فى اتجاهاتها الثقافية . فهى فى فرنسا ٦٦ ٪ ، وفى إيطاليا ٦٠ ٪ ، وفى إيرلندا ٧٦ ٪ ، وفى بلجيكا ٦٩ ٪ ، وفى هولندا ٦٨ ٪ ، وفى أسبانيا ٦٦ ٪ ، وفى اليونان ٦٨ ٪ ، وفى بلغاريا ٧٣ ٪ ، وفى اليابان ٦٧ ٪ ، وفى إستراليا ٧١ ٪ ، وهكذا . فإذا أردنا أن نحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى مصر إلى الحد الذى حققته

(١) "L'Annuaire International de l' Education et de l' Enseignement, 1939" — publié par le Bureau International d'Education, Genève.

هذه البلاد قبل الحرب الحالية ، وجب أن نجعل اعتمادات التعليم الإلزامى ثلثي مجموع ميزانيات التعليم على الأقل . ومعنى ذلك أنه يجب أن ترفع عتادات التعليم الإلزامى بميزانيات وزارة المعارف ومجالس المديريات إلى سبعة مليونات ونصف مليون من الجنيهات فوراً ، وألا نزيد بعد ذلك في ميزانية أى نوع من أنواع التعليم الأخرى جنبها واحداً ، إلا إذا كنا مستعدين أن نزيد في ميزانية التعليم الإلزامى في نظير ذلك جنيهين . هذا أقل ما أفهمه من معنى العدل الاجتماعى وتكافؤ الفرص .

وقد يقال إن ميزانية الدولة لا تحتل كل هذا وعليها مطالب كثيرة في نواح متنوعة . وردى على ذلك أن الدولة في هذه الحالة يجب أن تعمل ما يعمل به أى رجل عاقل يرى أن عليه من المطالب ما يزيد على دخله ، وهو أن يجلس إلى نفسه ، فيترتب التزاماته على حسب أهميتها ، ويقدم الأهم على المهم . فليس من المفهوم أن ننفق بسخاء على الأمور الأقل أهمية ، حتى إذا جئنا للأهم قلنا « إن العين بصيرة واليد قصيرة » .

وتقديم الأهم على المهم ينبغى أن يطبق على ميزانية الدولة عامة ، كما يطبق على ميزانية كل وزارة ومصلحة خاصة . فإذا أردنا تطبيقه على التعليم ، فأعتقد أنه لا محل للخلاف على أن ترتيب مسؤوليات الدولة بإزاء التعليم ينبغى أن يكون على الوجه الآتى :

في المرتبة الأولى : تهيئة أسباب التعليم العام لكل فرد من أفراد الأمة ، إلى المستوى الذى يعتبر حداً أدنى لما يتفق مع الكرامة الإنسانية ومطالب الحياة في مجتمع راق .

وفي المرتبة الثانية : تهيئة الفرصة لذوى الاستعدادات العالية في مختلف

النواحي العقلية والعملية ، للحصول على أرقى درجات
التعليم الذى يلائم مواهبهم ، بصرف النظر عن
مقدرتهم المالية .

وفى المرتبة الثالثة : تيسير أسباب التعليم الثانوى والعالى على اختلاف
أنواعهما للقادرين من غير المتفوقين ، على أن يتحملوا
نفقات تعليمهم كاملة .

وفى المرتبة الرابعة : تيسير أسباب هذين التعليمين لكل من يشاء من أبناء
الامة على نفقة الدولة .

وقد يرى البعض أن الواجب الثانى ، وهو تهئية أسباب التعليم العالى لذوى
الاستعدادات الممتازة ، لا يقل أهمية عن تعميم التعليم الإلزامى الصحيح . وعلى
فرض التسليم بهذا ، فليس له نتيجة عملية فى موقفنا الحاضر ، لأن من المحقق أن
مدارس التعليم الثانوى والعالى عندنا الآن كافية لذوى الاستعدادات الممتازة ،
خصوصاً بعد التوسع الأخير فى التعليم الثانوى و بعد إنشاء جامعة فاروق الأول
بالإسكندرية ، وستكون كافية لهم مدة سنين عديدة ، كما سأبينه فى
الفصل الآتى . وإذن فلا تكون الدولة مقصرة نحو هذه الفئة ، إذا وجهت
كل جهودها التعليمية فى المستقبل القريب نحو النهوض بالتعليم الإلزامى وتعميمه
فى الأمة .

وليس ضرر التمييز الصارخ بين تعليم الكافة وتعليم الخاصة مقصوراً على أنه
ظلم اجتماعى يقع على الأفراد ويثير النفوس ، بل إنه يؤثر تأثيراً سيئاً فى حياة
الامة من ناحيتين أخريين هامتين : الأولى أنه مصدر ضعف للحياة الاجتماعية
والسياسية فى مصر ، لأن وجود هوة سحيقة تفصل بين الخاصة التى حصلت

على تعليم راق ، ولها غاياتها في الحياة وأسلوبها في التفكير ، وبين طبقة الشعب التي تعيش في ظلام من الجهل ، ولا تستطيع أن تدرك الاتجاهات التي تحاول هذه الخاصة أن توجه حياة البلاد إليها إدراكاً صحيحاً — وجود هذه الهوة يمنع مصر من أن تكون أمة بالمعنى الصحيح ، أى وحدة تعمل عناصرها متعاونة منسجمة لتحقيق أغراض مشتركة . وأما الناحية الثانية التي يتجلى أثر ذلك التمييز السيئ فيها ، فهي حرمان الأمة من الانتفاع بكفايات كثير من أبنائها الموهوبين . ومصر في الوقت الحاضر فقيرة في الكفايات كل الفقر ، ولا يرجع هذا لنقص في المواهب الطبيعية ، بل لأن الكفايات التي تبرز عندنا إنما هي الكفايات التي يمكن أن تظهر بين ثلاثين ألف تلميذ وتلميذة بالمدارس الابتدائية الأميرية ، أو على الأكثر بين مائة ألف تلميذ وتلميذة بالمدارس الابتدائية الأميرية والحرية . ويمكننا أن نتصور مقدار الكفايات التي كانت تظهر في الأمة لو أن التعليم الثانوي والعالي كان يتغذى من كل أبناء الأمة بدلاً من أن يتغذى من طائفة محدودة منهم .

من هذا نرى أن التعليم الإلزامي إذا أريد به أن يحقق الأغراض التي بينتها ، من تهيئة فرص متكافئة للجميع ، إلى التقريب بين عناصر الأمة المختلفة في الثقافة ، إلى إبراز أكبر عدد من الكفايات بين أبنائها ، يجب ألا يقتصر الأمر على تعميمه ، بل أن يُرفع مستواه في الوقت نفسه ، ويربط بالتعليم الثانوي والعالي . ومعنى ذلك أنه يجب أن يوحد التعليم العام والتعليم الخاص في المرحلة الأولى منهما على الأقل . ولكي أوضح هذا ، أعود إلى محاضرة ألقيتها في نقابة المعلمين في شهر مارس سنة ١٩٢٥ عن «توحيد التعليم الابتدائي والأولى» ، فأقتبس منها بعض فقرات ، لعلها كانت أول صيغة ارتفعت في مصر دفاعاً عن

المبادئ الديمقراطية في التعليم . قلت في صدد شرح منشأ اختلاف التعليم
الأولى عن التعليم الابتدائي :

يختلف حظ الناس من التعليم في طفولتهم ، كما تختلف الأعمال التي
يزاولونها في مستقبل حياتهم . فمنهم من لا تسمح لهم ظروفهم بتخطي
المرحلة المدرسية الأولى ، ومنهم من يواصلون الدراسة إلى الجامعة أو
المدرسة العليا . وإذا خرجوا إلى ميدان الحياة ، فمنهم من يشتغلون بالزراعة
أو بعمل يدوي بسيط ، ومنهم من يتطلعون إلى ما يسمونها بالمهن الراقية ،
والمناصب الإدارية والسياسية الكبرى . ولما كان الغرض من التربية
إعداد الطفل للحياة ، يرى الكثيرون أن هذه الاختلافات تستدعي
التفرقة بين نوع التعليم الذي يعطى لكل فريق . فالطفل الذي تمتد حياته
الدراسية إلى المدرسة العالية يتسع وقته في كل دور من أدوار دراسته
لكثير من العلوم التي هي ضرورية له ، ولكنها تعتبر كإلية بالنسبة
لزميله المضطر لتقصير مدة دراسته . كما أن هذا الأخير يحتاج لدراسات
عملية تمهد لحرفته المستقبلية ، وهي غير لازمة للأول . ومن هنا نشأت
التفرقة بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية — أو « المدرسة
الإعدادية » كما تسمى في بعض البلاد ، بمعنى أنها تعد الطفل للدراسة
الثانوية . فالأولى لتربية الأطفال الذين يقتصرون في التعليم على المرحلة
الأولى ، والذين يكونون عامة الشعب ، ويمدون البلاد بصناعاتها
وزراعتها وصغار مستخدميها . والثانية لتربية الأطفال الذين ينتظر
انتقالهم إلى المدارس الثانوية فاعلميا ، والذين سيقعون منهم الطبقات
المتوسطة والعالية ، والقادة والمفكرين .

ومع أنه يظهر لأول وهلة أن هذا التقسيم معقول ، إلا أننا إذا سلمنا به تعترضنا صعوبة جوهرية ، وهى تعيين الأساس الذى يبنى عليه التقسيم . أما من طفل فى السادسة من عمره ، وأمامنا طريقان منفصلان للتعليم ، فى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم إن كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الأولى أو هو ممن يستحقون التعليم العالى ؟ إن العدل ومصلحة الدولة يقضيان بأن تتاح فرصة التعليم الراقى لكل من وهب الاستعداد الكافى له ، حتى ينتفع هو ومنتفع الدولة بمواهبه إلى أقصى حد مستطاع . ولكن كيف يتسنى لنا أن نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع أن هذا الاستعداد لا يظهر إلا بعد أن يقطع الطفل شوطا فى التعليم ؟ إذن لم يبق من أساس لتوزيع الأطفال بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية إلا مقدار ثروة آبائهم ومركزهم الاجتماعى . فالمدرسة الأولية ستخصص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء ، وإذا دخلها التلميذ ، ومضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله إلى 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 إن التفرقة بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى قائمة على تقسيم الأمة إلى طبقتين منفصلتين ، طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة ، وطبقة قضى عليها بالخضوع والكد والضعف .

وهذا فى الحقيقة هو أصل نظام التعليم الأولى فى البلاد الغربية التى

كانت تتمسك به . ففي الولايات المتحدة ، وهي بلاد متقدمة في الديمقراطية ، جعلت الحكومات شعارها « مدرسة واحدة للجميع » ، فلا تميز في المرحلة الأولى من مراحل التعليم بين ابن العامل البسيط وابن صاحب الملايين . ولا يقصد من هذا تجاهل الفروق بين الناس ، بل إعطاء الكل فرصاً متساوية في مبدأ حياتهم ، حتى يتسنى الفوز في ميدان العمل والوصول إلى أعلى المراتب لمن تؤهله لذلك مواهبه . وأما في ألمانيا حيث كان الشعور الأرستقراطي على أشده ، والطبقات تفصلها حواجز فولاذية ، فإنه كان من الطبيعي أن توجد مدارس خاصة لكل طبقة منها . وقد وجد نظام التعليم الأولى في إنجلترا وفرنسا أيضاً ، ولكن بشكل مخفف عما هو في ألمانيا .

على أن تيار الديمقراطية أخذ منذ زمن طويل يحرف هذا النظام في تلك الممالك . ففي أواخر القرن الماضي ، كتب الأستاذ راين (Rein) ، وهو من مشاهير علماء التربية الألمان ، رسالة في موضوع « اتجاهات أنظمة التعليم في ألمانيا » ، جاء فيها ما ملخصه :

« إننا لا نزال حتى يومنا هذا نعد المدرسة الابتدائية ^(١) مجرد مدرسة للفقراء ، لا ضرورة لأن تتجاوز درجة صلاحيتها المستوى الكافي لإعطاء الحد الأدنى من المعارف والخبرة لأبناء الشعب . ولكننا يجب أن نطالب بتوحيد المدارس الابتدائية لكل الأطفال مهما تكن طبقتهم الاجتماعية . يجب أن تكون هذه المدارس أساساً مشتركاً وقاعدة واسعة تحمل

(١) هذا هو الاسم الذي يطلق على مدارس التعليم الأولى في كثير من بلاد أوروبا ،

أما ما يقابل مدارسنا الابتدائية فتسمى « المدرسة الإعدادية » .

نظامنا التعليمى بأجمعه ، فتبقى بذلك رمزاً حياً لفكرة الاتحاد بين جميع أفراد أمتنا . إن واجب المدرسة الأول هو أن تعمل على تأكيد إنسانيتنا المشتركة ، والتوفيق بين طبقاتنا المختلفة ، وإيقاف الميل نحو الانقسام والتفرق ، وإعلان الوحدة القومية بصوت عال . وهذه الأسباب تحملنا على المطالبة بمدرسة ابتدائية مشتركة عامة ، وبإلغاء الأقسام الإعدادية الملحقة بالمدارس الثانوية » .

وهكذا ظهرت الحركة فى ألمانيا فى أواخر القرن الماضى . ثم امتدت إلى إنجلترا ، ولكنها لم تقو فيها إلا فى الأيام الأخيرة ، لاسيما بعد الحرب العظمى . ومما يدل على اتجاه حركة الإصلاح فيها ، رسالة نشرها المجلس المتحد لجمعية المعلمين فى مقاطعتى لانكشير وششير فى سنة ١٩٢٠ ، تحت عنوان « نظام قومى للتعليم » ، بين فيها اقتراحاته التى وصل إليها بعد بحث دام أكثر من عام . والاقتراح الأول منها هو أن تزال بأسرع ما يمكن الفوارق بين التعليم الإعدادى الذى يعطى للبنين والبنات دون سن الثانية عشرة فى المدارس الإعدادية وما شابهها من جهة ، وبين التعليم الأولى الذى يعطى فى المدارس الابتدائية من جهة أخرى ، حتى يتمتع جميع الأطفال بأقصى ما يمكن من الميزات .

وكذلك الحال فى فرنسا . ففى انتخابات مايو الماضى التى أدت إلى فوز كتلة أحزاب الشمال — وهى الكتلة التى تعاضد وزارة هريو الحالية — كان مبدأ « المدرسة الواحدة » فى مقدمة البرنامج الاجتماعى لهذه الكتلة .

كتب هذا في سنة ١٩٢٥ ، وكانت فكرة توحيد التعليم الابتدائي والأولى هي شعار حركة التجديد في التعليم التي قامت في مختلف بلاد أوربا في أعقاب الحرب العظمى الماضية . أما اليوم فقد أصبح ذلك حقيقة واقعة في معظم تلك البلاد ، وكان تنفيذ هذه الخطوة الأولى في تطبيق المثل العليا الديمقراطية في التعليم ، والأساس الذي قامت عليه الآن في إنجلترا المطالبة بخطوة جديدة في هذا الاتجاه ، وهي تعميم التعليم الثانوي المنوع .

وظاهر مما سبق أن توحيد التعليم في مرحلته الأولى نتيجة لازمة لتقرير مبدأ تكافؤ الفرص مع تعذر الحكم على المواهب والاستعدادات في سن مبكرة . وما لم نصل إلى هذا التوحيد فإن عبارة « تكافؤ الفرص » ستظل اسماً على غير مسمى . لأن هذا التكافؤ معناه اشتراك جميع الأطفال في تعليم واحد إلى السن التي تتبين فيها استعداداتهم بشكل واضح ، ويتسنى توجيههم في التعليم وفقاً لها . وليس يغنى عن هذا التوحيد تقرير مجانية التعليم الابتدائي ، طالما أن هذا التعليم مقصور على عدد محدود من التلاميذ . لأن إلغاء المصروفات في هذه الحالة ، إن كان ييسر التعليم الصحيح لبعض الفقراء ، لا يفيدنا في تحديد الأساس الذي ينبغي عليه اختيار هذا البعض . فكل امتحان يقصد منه الكشف عن الاستعدادات في سن القبول بالمدارس الابتدائية لا يمكن إلا أن يكون مهزلة .

وقد يعترض على مبدأ التوحيد بأن التعليم الإلزامي لا ينبغي له أن يقطع صلة الطفل بالبيئة التي يعيش فيها ، وأنه ما دام غرضنا إعداد الطفل للحياة ، فيجب أن يكون هذا التعليم عملياً ، يوجه في الريف إلى الزراعة والصناعات الزراعية ، وفي المدن إلى الأعمال الصناعية والتجارية . ومبدأ صبغ التعليم بصبغة

عملية مبدأ قويم ، ولكن ينبغي أن ننعم النظر فيما يقصد منه .

إن كان المقصود بالتعليم العملي تعليماً مهنيًا — أى تعليماً يعد الطفل لحرفة معينة يرتزق منها — فمن المتفق عليه بين رجال التربية في مختلف بلاد العالم أن هذا لا يكون في المرحلة الأولى من التعليم . وفي البلاد التي أخذت بفكرة توجيه التعليم الأولى توجيهاً مهنيًا ، يقسم هذا التعليم عادة إلى مرحلتين ، تستمر المرحلة الأولى منهما إلى سن الحادية أو الثانية عشرة ، وتشتمل الثانية على ما يبقى بعد ذلك من سنى الدراسة . والتعليم في المرحلة الأولى ثقافى بحت ، فلا تتعدى مساهمتها في إعداد الطفل للحياة تدريب عقله على التفكير الصحيح والملاحظة الدقيقة ، وتنمية ملكاته العملية بوجه عام ، وتوثيق الصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وما يراه في البيئة الخارجية ، والعناية في كل ما يتعلمه الأطفال بالناحية التطبيقية . أما التعليم المهني فلا يأتى إلا في المرحلة الثانية .

على أن رجال التربية الحديثين الذين يدعون إلى جعل التعليم عملياً ، لا سيما في الريف ، لا يقصدون من ذلك غرضاً مهنيًا في أية مرحلة ، بل يرمون إلى تحقيق ما شرحته في الفصل الثانى من ضرورة ربط التعليم بالحياة ، لجعله حياً ذا أثر فعال في نفوس المتعلمين . ويمكننا أن نتمين هذا الاتجاه إذا رجعنا إلى الملخص الذى أوردته رابطة التربية الحديثة بمصر ، في كراسة أصدرتها حديثاً ، لآراء طائفة من رجال التربية عن المدرسة الريفية وكيف ينبغي أن تكون ^(١) . ويكفى أن أذكر هنا رأى الأستاذ كاندل (Kandel) نقلاً عن هذه الكراسة ، وهو من أبرز رجال التربية في أمريكا . قال :

« إذا صح القول بأن عمل التربية الحديثة هو أن تلائم بين التعليم

(١) تراجع هذه الكراسة . وهى منشورة بعنوان : « المدرسة الأولية الريفية » .

وبين مقدرة التلاميذ واستعدادهم ، وأن تبني نظمه على المحيط الذى يعيشون فيه ، وأن تزيد وتضيف إلى ثروة ذلك المحيط ، فإنه لا مناص من أن يستمد التعليم الريفى مادته من المحيط الريفى ويتلاءم معه . وليس معنى هذا أن يقتصر تعليم التلاميذ على المحيط الذى يتفق أنهم يعيشون فيه ، بل معناه أن يكون التعليم بلغة تدل على معنى عند المتعلمين

فالمدرسة الريفية التى لا تكون لها مثلاً قطعة من الأرض وبعض الدواجن من الحيوانات التى يمكن التلاميذ بواسطتها أن يتفهموا ما يدور حولهم من النشاط ، لا تكون مدرسة تؤدى عملها . وليس قصدنا أن نجعل التعليم لهؤلاء التلاميذ مهنياً ، وإنما نقصد إلى ضرورة إيجاد العلاقة الواجب قيامها بين المدرسة والمجتمع .

فإذا كان هذا هو المقصود من جعل التعليم عملياً ، فإنه ، كالمشروعات التى أشرت إليها فيما سبق ، يقابل حاجة نفسية يشترك فيها جميع الأطفال ، ويجب أن يراعى فى تعليمهم جميعاً ، لا فرق فى ذلك بين تلميذ المدرسة الأولية الذى سينتهى تعليمه بانتهاء المرحلة الإلزامية ، وتلميذ المدرسة الابتدائية الذى ينتظر أن يكون مآله إلى الجامعة أو مدرسة فنية راقية . وإذن فتوجيه التعليم توجيهها عملياً لا يتعارض مع توحيدده فى المرحلة الأولى منه ، بل كل ما يقتضيه أن تكون المناهج مرنة قابلة للتكييف وفقاً للبيئة الخاصة . فالأصول والقواعد العامة التى يتعلمها التلاميذ تكون واحدة ، ولكنهم يتعلمونها مطبقة فى محيطات مختلفة ، باختلاف عناصر الحياة فى البيئة التى يعيشون فيها .

وهناك اعتراض ثان على التوحيد ، وهو ما يراه البعض من أن مركز

مصر الخاص يقتضى تعليم أطفال المدارس الابتدائية المعدة لأبناء الخاصة لغة أجنبية فى سن مبكرة . ولكن هذا رأى رجبى ، لا يعدو أن يكون من بقايا عهد الحكم الأجنبى والذلة القومية . فرجال التربية فى كل البلاد يكادون يجمعون على أن تعليم اللغة الأجنبية لا يجوز أن يبدأ قبل سن العاشرة أو الحادية عشرة ، ولا معنى لأن تشد مصر عن ذلك ، وتضجى بأغراضها التعليمية الهامة على مذهب تعليم اللغات الأجنبية .

إن دراسة هذه اللغات هى الكابوس الذى يضغط على صدور أكثر الطلبة فى مصر ، ويشغل شطراً كبيراً من وقتهم وجهودهم . وياليتهم يخرجون منه بعد ذلك بغذاء عقلى وروحى مفيد ! فالواقع أن دراسة اللغات الأجنبية فى مدارسنا قوامها التمرينات اللفظية على القواعد وتطبيقها ، وفى هذا يصرف الطالب المصرى ١٢ أو ١٣ درساً فى الأسبوع ، تضاف إليها ستة دروس أو سبعة فى اللغة العربية ، ومعظمها يسير على النمط ذاته ، فىكون المجموع نحو عشرين درساً فى الأسبوع تخصص للتدريب على التركيب اللفظى ، من خمسة وثلاثين درساً هى كل الدروس المقررة . وبعد ذلك نعجب من أن التعليم فى مصر لا يغذى عقل الطفل وروحه ، ولا ينمى القوى المفكرة فيه !

ولو أننا نظرنا إلى ما تسير عليه البلاد الأخرى فى تعليم اللغات الأجنبية ، لوجدنا أن اللجنة الاستشارية لوزارة المعارف الإنجليزية مثلاً ، قد اقترحت فى تقريرها عن التعليم الثانوى ، المعروف باسم « تقرير اسبن^(١) » ، أن يكون بدء تعلم اللغة الأجنبية الأولى فى السنة الأولى من التعليم الثانوى ، أى بين سن

(١) Board of Education, London: "Report of the Consultative Committee on Secondary Education" — p 187.

١١ وسن ١٢ ، وأن تخصص لهذه اللغة في تلك السنة خمسة دروس في الأسبوع .
وتخصص في السنة الثانية للغات الأجنبية ثمانية دروس في الأسبوع إذا كان
التلميذ قد اختار دراسة لغة أجنبية ثانية ، وأربعة دروس فقط إذا كان قد اقتصر
على دراسة لغة أجنبية واحدة .

إننا مهما فعلنا في تعليم اللغات الأجنبية ، فلن نصل بشبابنا إلى المستوى
الذي يبلغه أبناء الجاليات الأجنبية في المدارس الإنجليزية والفرنسية . فيحسن
بنا أن نعدل عن هذا السباق غير المتسكف ، وأن نعمل على تمصير الحياة
الاقتصادية في البلاد ، حتى يستطيع شبابنا المساهمة فيها ، من غير أن نضحي
بكرامتنا القومية ، وبالقيم الأساسية المقصودة من التعليم .

والخلاصة أنه ليس ثمة أي اعتبار ينبغي أن يحول دون توحيد التعليم في
المرحلة الأولى منه . وبعبارة أخرى إن حجر الزاوية في سياستنا التعليمية
ينبغي أن يكون تعميم التعليم الابتدائي ، وجعله المرحلة الأولى من التعليم
الإلزامي المجاني لجميع المصريين .

على أني لا أقصد تعميم التعليم الابتدائي بصورته الحاضرة . إذ أن تغيير
الغرض المقصود منه ، وتحويله إلى تعليم شعبي ، لا بد أن يترتب عليه تغيير
جوهرى في نظمه وخططه . وسأحاول في الفصل الآتى أن أبحث عن النظام
الذى ينبغي أن يكون عليه هذا التعليم ، ومداه ، والعلاقة التى تكون بينه
وبين أنواع التعليم الأخرى .

الفصل الرابع

مراحل التعليم

انتهينا في الفصل السابق إلى ضرورة توحيد التعليم العام لجميع أبناء الأمة وبناها في المرحلة الأولى منه ، ليكون من هذا التعليم المشترك أساس تبنى عليه وحدة الأمة الثقافية ، ولتبدأ الفرصة لظهور ميول الأطفال واستعداداتهم ، حتى يمكن توجيه كل منهم في مراحل التعليم التالية إلى الوجهة التي تلائم مواهبه . ونبدأ الآن ببحث نظام هذه المرحلة المشتركة .

وأول ما يعرض لنا تحديد مداها : في أي عمر تبدأ ، وإلى أي عمر ينبغي أن تستمر . وفي الإجابة عن هذا قد يكون من المفيد أن نسترشد بتجارب الأمم الأخرى ، وما وصلت إليه في تنظيم التعليم ، ثم نحاول تطبيق ذلك على ظروفنا الخاصة .

ففي إنجلترا يقوم تنظيم التعليم العام منذ سنة ١٩٢٦ على أساس تقرير اللجنة الاستشارية لوزارة المعارف المعروف باسم تقرير « هادو » (Hadow) عن تعليم المراهق^(١) ، الذي صدر في تلك السنة . وهذا التقرير يقسم التعليم العام إلى ثلاث مراحل : الأولى من سن ٥ + إلى سن ٧ +^(٢) ، وتخصص لها مدرسة الطفولة

(١) Board of Education, London : Report of the Consultative Committee on "The Education of the Adolescent".

(٢) يقصد بسن ٥ + كل عمر يقع بين الخامسة والسادسة ، وبسن ٧ + كل عمر يقع بين السابعة والثامنة ، وهكذا .

(Infant School) . والثانية من سن ٧ + إلى ١١ + ، وتخصص لها المدرسة الابتدائية . وفي هاتين المرحلتين يكون التعليم مشتركا بين جميع التلاميذ . أما المرحلة الثالثة ، فتبدأ في سن ١١ + ، وتخصص لها المدرسة « بعد الابتدائية » أو « الثانوية » بمعنى واسع . إذ أن التقرير يقضى بأن تتنوع المدارس الثانوية ابتداء من سن الحادية عشرة ، على حسب ميول التلاميذ واستعداداتهم . فبعضهم يتلقون تعليمهم في مدرسة ثانوية أكاديمية من النوع التقليدي ، وهي مدرسة تمتد الدراسة فيها في العادة إلى السادسة عشرة من العمر على الأقل ، وإلى الثامنة أو التاسعة عشرة لمن يريد أن يتابع الدراسة إلى مستوى الالتحاق بالجامعات أو مستوى أعلى من ذلك . وبعضهم يتلقون التعليم في مدرسة ثانوية عملية تسمى المدرسة المركزية (Central School) — أو المدرسة الحديثة (Modern School) — وتمتد الدراسة فيها إلى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ، على حسب استعداد التلميذ وظروفه . . ويصح أن ينتقل التلميذ الذي يرغب في تعلم حرفة خاصة إلى مدرسة صناعية أو مدرسة فنية من النوع الذي يسمى « المدرسة الفنية للصغار » (Junior Techical School) في سن الثالثة عشرة

ويختلف التعليم في هاتين المدرستين عنه في المدرسة المركزية في أنهما ، وإن كانتا لا تغفلان الثقافة العامة للطالب ، فعملهما الأساسي إعداداه لمهنة معينة . وأما المدرسة المركزية فقد عني تقرير « هادو » بأن يؤكد أن غرضها ليس الإعداد لمهنة معينة ، بل إعطاء التلاميذ تعليما ثقافيا واسعا ، مصطبغا بصيغة عملية ليلائم ذوى الاستعداد العملي من الطلاب . فتزد العناية فيه بالرسم والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، على أن تتخذ هذه الدراسات العملية أداة للثقافة . وفي الوقت نفسه يراعى في دراسة المواد المختلفة ارتباطها بالحياة

العملية ، ويخف الاهتمام ببعض الدراسات النظرية ، مثل دراسة اللغات الأجنبية ، وهندسة إقليدس .

ولم تكن فكرة تقسيم التعليم إلى مراحل جديدة على التعليم الإنجليزي عند صدور تقرير لجنة « هادو » . فقد كانت المدرسة الأولية التي يبقى التلاميذ فيها من سن الخامسة إلى الرابعة عشرة تقسم عادة إلى قسم للأطفال ، وقسم للصغار ، وقسم للكبار . ولكن وجود هذه الأقسام في مدرسة واحدة كان من شأنه أن يؤدي إلى توحيد أساليب التربية والتعليم فيها إلى حد بعيد ، بالرغم من اختلاف حاجات الأطفال النفسية ، ومميزاتهم العقلية ، في المراحل الثلاث . فجاء تقرير لجنة « هادو » يؤكد ضرورة جعل كل مرحلة منها في مدرسة مستقلة ، وبصفة خاصة ضرورة انتقال كل طفل عند سن ١١ + إلى نوع من التعليم يختلف عن التعليم في المرحلة السابقة لهذا العمر . وقد سميت هذا النوع التعليم « بعد الابتدائي » أو « الثانوي » كما مر ذكره ، وعرفته بأنه التعليم الذي يرمى إلى سد حاجات الأطفال عند دخولهم طور المراهقة وفي أثناء اجتيازهم هذا الطور . وحيث يتعذر لأسباب إدارية وجود مدرسة مستقلة ينتقل إليها الأطفال في تلك السن ، ينبغي أن يوضعوا في قسم خاص بالكبار في المدرسة الأولية ، يكون للتعليم فيه طابع التعليم الثانوي .

وقد بنت اللجنة هذا الفصل بين التعليم في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الثانوية على أساس سيكولوجي ، شرحته بقولها :

« إن التنظيم التعليمي يكون ناجحاً ومشمراً ، بقدر ما يبنى على الحقائق الفعلية لنمو الأطفال والفتيات وعند الانتقال من الطفولة إلى المراهقة يشعر الفتى في كثير من الأحيان بقوى وميول

جديدة . فإذا أردنا أن يكون التعليم وسيلة لإيقاظ العقل ، وأن يشعر التلاميذ أنه شيء له معنى وقوة على الإيحاء للنفس ، لا أنه مجرد استمرار لعمل آلى ، فيجب أن يخاطب تلك الميول ، ويعمل على تنمية تلك القوى العقلية . وبالإجمال يجب أن ينمو ويتسع بنمو الأطفال الذين يهيأ لهم . وسيكون التعليم أنجح في تحقيق ذلك إذا جمعت العلاقة بين مراحلها المختلفة بحيث تتفق بداية كل مرحلة منها مع بداية طور جديد في حياة الأطفال أنفسهم»^(١) .

كذلك لم تبتكر لجنة « هادو » المدرسة المركزية . فقد أنشأ عدد من السلطات التعليمية المحلية في إنجلترا ، وفي مقدمتها مجالس مقاطعة لندن ، مدارس من هذا القبيل قبل صدور تقرير تلك اللجنة . ولكن هذه المدارس لم تكن حينئذ تدخل في نطاق التعليم الثانوي ، بل كانت التعليم فيها يعتبر تعليماً أولياً راقياً ، مهياً للأطفال الذين تجاوزوا الفرق الدنيا من المدارس الأولية . أما المدرسة المركزية الجديدة ، التي علقت اللجنة عليها أهمية كبرى في تطور التعليم بإنجلترا ، واقترحت الإكثار منها ، فهي كما سبق أن ذكرت نوع من التعليم الثانوي ، دعت إليه الحاجة إلى مواجهة الحقائق السيكولوجية الخاصة بالفروق بين التلاميذ في الاستعدادات . فقد ظهر عندما اتسع نطاق التعليم الثانوي أن التعليم التقليدي ، الذي قوامه دراسة نظرية هي غاية في حد ذاتها ، والذي ينظر فيه بصفة خاصة إلى الإعداد للتعليم الجامعي ، لا يلائم استعدادات جميع التلاميذ في طور المراهقة والبلوغ . فالكثيرون منهم لا يستجيبون لهذا التعليم ، بل يتعلمون من النشاط العملي ومعالجة المحسوسات أكثر مما يتعلمون من طريق الكتب

واستيعاب الأفكار المجردة . ولهذا ينبغي تنويع التعليم في تلك المرحلة ، حتى يمكن مواجهة حاجات كل فئة من التلاميذ بما يلائمها . وفي هذا تقول اللجنة في تقريرها :

« عند ما يصل الأطفال إلى سن الحادية أو الثانية عشرة يكونون قد كشفوا إلى حد ما عن قدر من الاختلاف في الميول والقدرات ، يكفي لأن يجعل من الممكن ، ومن المرغوب فيه ، تعليمهم في مدارس تختلف في نوعها ، ولكنها تشترك في أنها تستند إلى أساس واسع »^(١).

وتقول في موضع آخر :

« تدل التجربة على أن نوع التعليم الذي هو أكثر ملاءمة لحاجات عدد كبير من الأطفال بين سن ١١ + و سن ١٥ + هو تعليم ثقل صبغته الأكاديمية ، وتزيد العناية فيه بالأشغال العلمية ، عما هو المعتاد في المدارس الثانوية في الوقت الحاضر . فعند سن الحاية عشرة ، تتنبه في التلاميذ ميول جديدة عديدة ، توحى الحياة في العالم المحيط بهم . ويبدأ كثيرون منهم في التفكير في مهنتهم المستقبلية ، والاهتمام بأن يشتغلوا بمسائل يكون لها ارتباط واضح بهذه المهنة . وكثيرون غير هؤلاء ، وإن كانوا لم يكونوا بعد ففكرة واضحة عما سيعملونه بعد مغادرة المدرسة ، لا يرتاحون إلى جو الكتب والدروس النظرية ، ويتوقون إلى الانتقال إلى نوع من النشاط العملى الإنشائى ، لا يكون موقفهم فيه موقف المتعلم فقط ، بل موقف العامل المنتج أيضا ، والمبتكر إلى حد ما . فإذا أريد أن يظل التعليم مستوليا على نفوس الأطفال في هذه المرحلة الحرجة من مراحل

(١) Ibid , : p. 74.

تطورهم ، فعليه أن يستغل هذه النزعات الطبيعية المحمودة ، بدلا من أن يأبى الاعتراف بها . وعليه أن يدرك أن هناك عقولا كثيرة — ولا يتعين بحال من الأحوال أن تكون من العقول المنحطة — لا يحفزها للنمو والترقى مثل لون من ألوان النشاط العملى الإنشائى»^(١) .

ثم تقول ، إشارة إلى المدارس المركزية :

« إن من الممكن إعطاء تعليم عام صالح عن طريق منهج يهيء فرصا واسعة للأشغال العملية . وهذا هو التعليم الذى ينبغى أن يكون هدف تلك المدارس »^(٢) .

من هذا نرى أن اقتراحات لجنة « هادو » فى تقسيم التعليم العام إلى مرحلتين متميزتين ، وتنويعه فى المرحلة الثانية ، يقوم كما سبق أن ذكرت على اعتبارات سيكولوجية . وقد كان لهذا الاتجاه فى التفكير أثره فى مصر بين الأخصائيين فى التربية . ويتجلى ذلك فى مذكرة قدمها معهد التربية إلى وزارة المعارف فى سنة ١٩٣٤ ، بمناسبة النظر فى تنقيح خطط التعليم ومناهجه . وقد بسط المعهد آراء لجنة « هادو » عن تنظيم التعليم بالجلجلا ، ثم تقدم بالاقتراحات الآتية بالنسبة للتعليم فى مصر ، وهى :

- ١ — تنتهى المرحلة الابتدائية فى سن الثانية عشرة .
- ٢ — تكون مدة المرحلة التى تلى المرحلة الابتدائية ست سنوات .
- ٣ — ومن حيث تنوع مدارس المرحلة الثانية ، نقترح تنويعها إلى ثلاثة أنواع ، تبعا لميول الأطفال وقدراتهم من جهة ، وتبعا للحالة الاقتصادية من جهة أخرى ، وهى :

(١) Ibid : pp 83 — 84.

(٢) Ibid : p 85.

(١) المدرسة الثانوية العادية :

ومدتها ست سنوات ، ويكون التعليم فيها ثقافيا كله .
وتنقسم الدراسة فيها قسمين ، مدة القسم الأول أربع سنوات ،
والثاني سنتان ، ويبدأ الاستعداد للتخصص في القسم الثاني
(أى من السنة الخامسة) . وتؤدي هذه المدرسة إلى الجامعة
وما في مستواها .

(ب) المدارس الفنية :

وهي مدارس مختلفة الاتجاه والصيغة ، فبعضها صناعي ،
وبعضها زراعي أو تجاري . ومدتها ست سنوات . وتنقسم
الدراسة فيها كذلك إلى قسمين : مدة الأول أربع سنوات ،
والتعليم فيه فني ولاسكن على أساس عريض من الثقافة العامة .
ومدة القسم الثاني سنتان ، وفيه يبدأ التلميذ بالتخصص .
وبعد إتمام السنة السادسة يكون المتخرج في هذه المدارس
قادرا من جهة على كسب رزقه ، ومن جهة أخرى على
الالتحاق بالمدارس العليا ، كالتجارة ، والهندسة ، والزراعة ،
والطب البيطري .

(ح) المدارس المهنية :

وهذه المدارس خاصة ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات .
والتعليم فيها ذو صبغة عملية بارزة . وتعد تلاميذها لكسب
الرزق ، كل في مهنة معينة . على أن هؤلاء التلاميذ يجب
ألا يحرّموا من قدر معين من الثقافة .

وهذه المدارس الثلاثة التي اقترح معهد التربية في ذلك الوقت تقسيم التعليم بعد الابتدائي إليها تقابل المدارس الثانوية الأكاديمية ، والمدارس المركزية ، والمدارس الفنية للصغار ، التي أشار إليها تقرير « هادو » . ولكنها ليست صورة طبق الأصل منها ، فقد تجاوزنا تفكير لجنة هادو في ناحية هامة ، وهي تقرير تعادل التعليم الثانوي النظري والتعليم الثانوي العملي من حيث مدتهما ومستواهما ، وفتح باب الالتحاق بالمدارس العالية لخريجي المدارس الثانوية العملية ، حتى لا يكون للمدارس النظرية التي تعد للجامعة من المزايا والاحترام في عيون الآباء والتلاميذ ما يجذب إليها نسبة زائدة من الطلاب .

على أن التجربة قد دللتنا بعد ذلك على أن هذا التقسيم لمراحل التعليم لا يلائم الأغراض التعليمية في مصر . فالمدرسة الابتدائية التي يدخلها الطفل في سن السابعة أو الثامنة ، ويبقى بها إلى سن الحادية أو الثانية عشرة ، ليست وحدة تعليمية ، بل هي ، إذا نظرنا إليها من حيث الأغراض التعليمية ، مدرسة مبتورة من طرفيها .

فإذا سألنا عن بداية الدراسة بهذه المدرسة ، وجدنا أنه يشترط لقبول التلميذ فيها أن يكون قد بدأ تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وبلغ فيها حدا معيناً ، مفروض أن الوصول إليه يتطلب من التلميذ المتوسط دراسة سنتين . فأين يقضى التلميذ هاتين السنتين ؟ المفروض أنه يقضيهما في روضة الأطفال . ولكن رياض الأطفال عندنا قليلة ، لا تخرج إلا كسراً بسيطاً من مجموع التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية . فقد كان عدد تلاميذ الرياض الأميرية في القطر سنة ١٩٣٩ - ١٩٤٠ : ٢٥٧٣ طفلاً وطفلة ، في حين كان عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الأميرية أكثر من ثلاثين ألف تلميذا وتلميذة . من أين يأتي بقية التلاميذ إذن ؟ يأتون في الغالب من المدارس الأولية ، وهي مدارس يختلف

مستواها وروح التعليم فيها عن رياض الأطفال اختلافاً واضحاً ، وأقل ما يقال فيها أنه ينقصها الكثير كي تلائم حاجات الطفولة وروحها .

وعلى كل حال ، ما الداعي لأن يبدأ الطفل تعليمه في مدرسة ، ثم ينتقل في سن السابعة أو الثامنة ، قبل أن يصل في التعليم إلى نقطة يمكن الوقوف عندها ، إلى مدرسة أخرى ، يتابع فيها دراسة من نوع الدراسة التي كان يتلقاها في المدرسة الأولى ، ومكتملة لها ؟ ما الداعي لأن يبدأ تعلم القراءة والهجاء في روضة الأطفال أو المدرسة الأولية ويتم تعلمها في مدرسة ابتدائية ؟ ويبدأ تعلم عمليات الجمع والطرح السهلة وجدول الضرب في المدرسة الأولى ، ثم ينتقل إلى الثانية ليتقن هذه العمليات ويثبت حفظ الجدول ؟

الواقع أن روضة الأطفال بمعناها الصحيح — أي الروضة التي تعد لينمو الطفل فيها جسمياً وعقلياً واجتماعياً من طريق اللعب والنشاط التلقائي ، ومن غير أن يطالب بتحصيل معلومات معينة — هذه الروضة يدخلها الطفل في العادة في الثالثة أو الرابعة من عمره ، وتنتهي مدتها عند سن السادسة . أما التعليم الذي يعطى عندنا في السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال ، فهو في الحقيقة تعليم ابتدائي من نوع صالح ملائم للطفولة . وينبغي ألا ينقطع عند سن الثامنة ، بل أن يستمر بروحه وأغراضه وأساليبه إلى سن العاشرة على الأقل ، أي إلى ما يقابل نهاية السنة الثانية الابتدائية في النظام الحالي .

ومثل هذا يمكن أن يقال فيما يتعلق بالنقطة التي تنتهي عندها الدراسة الابتدائية وتبتدىء الدراسة الثانوية . فالتعليم في السنتين الأولى والثانية الثانويتين لا يختلف اختلافاً جوهرياً في نوعه ولا في أغراضه عن التعليم في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين . وإذا كانت بينهما في الوضع الحالي

بعض فروق في مواد الدراسة ومناهجها ، فإن آراء الفنيين في وزارة المعارف تتجه في إصلاح التعليم الثانوى إلى زياده العناية بالدراسات العملية وتخفيف الاهتمام ببعض النواحي النظرية في السنتين الأولى والثانية منه ، حتى يلائم الحاجات النفسية المراهقة ، وهذا مما يؤدي إلى إزالة تلك الفروق أو تخفيفها .

وقد بدأ هذا الاتجاه عند تعديل الخطط والمناهج في سنة ١٩٣٥ ، فأُنقص عدد حصص اللغات قليلا ، وحذفت الهندسة النظرية من منهج السنة الأولى ، كما حذف الجبر باعتباره مادة مستقلة وأُدججت مبادئه في مادة الحساب ، وأضيفت الأشغال اليدوية إلى الدراسة بصفتها مادة اختيارية .

ثم ازداد هذا الاتجاه بروزاً في مناقشات هيئة البحوث الفنية في سنة ١٩٤١ . فمن المقترحات التي انتهت إليها الهيئة بعد بحث دام أكثر من سنة في إصلاح التعليم الثانوى ، ما يأتى :

أولاً — زيادة العناية بالنشاط العملى ، وإدخال مادة الأشغال اليدوية في خطة الدراسة بالسنتين الأولى والثانية ، لما لها من الأثر في تغذية ميل طبيعى من ميول المراهقة ، وهو الميل إلى الخلق والإنتاج ، وفى تدريب عقل التلميذ على التفكير العملى والملاحظة العملية الدقيقة ، وإكساب يديه مهارة ضرورية فى الحياة ، وتعويده احترام العمل اليدوى . هذا إلى أنها هواية نافعة يستغلها الطالب فى وقت فراغه .

ثانياً — إدخال « العلوم العامة » فى خطة الدراسة بهاتين الفرقتين بدلاً من الطبيعة ، كي تدرس الحقائق العلمية مرتبطة بعضها ببعض ، ومتصلة بمشكلات الحياة العملية .

ثالثاً — حذف اللغة الأجنبية الثانية من خطة الدراسة بهاتين الفرقتين ، لأن سن التلميذ ودرجة نضوجه العقلي لا يسمحان له بالبـدء في دراسة لغة ثالثة ، لا سيما إذا لوحظت صعوبة اللغة العربية ، وما عليه التلاميذ بوجه عام من ضعف فيها ، فضلاً عن ضعفهم في اللغة الأجنبية الأولى . هذا بالإضافة إلى ما بينته في المحاضرة الأولى من أن تخصيص ثلثي الحصص الأسبوعية في السنتين الأولى والثانية من المدارس الثانوية لدراسة اللغات دراسة قوامها التمرينات اللفظية ، يؤدي إلى إفقار ثقافة التلاميذ ، وتعطيل نمو القوى المفكرة فيهم .

وظاهر أن هذه الاقتراحات جميعاً تؤدي إلى إزالة الفروق الهامة في الخطط والمناهج بين السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي والسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي ، مما يعزز جعلهما مرحلة تعليمية واحدة .

ومن جهة أخرى ظهر أن انتهاء الدراسة الابتدائية عند النقطة التي تنتهي عندها الآن يعقد تنظيم التعليم الفني . فقد أثبتت التجربة أن التلميذ المنتهي من التعليم الابتدائي لا يؤهله نضوجه العقلي والجسمي ، ولا مستوى ثقافته ، لتلقى الدراسة الفنية بالمدارس التجارية أو الزراعية المتوسطة ، أو بمدارس الفنون التطبيقية والفنون الزخرفية والهندسة التطبيقية . وقد حاولت وزارة المعارف علاج ذلك بإيجاد دراسات تثقيفية تمهيدية بالمدارس الفنية نفسها ، ولكن ظهر أنه من المتعذر أن تهياً لهذه الدراسات الموزعة على المدارس الفنية الأسباب التي تكفل لها النجاح . فعدلت وزارة المعارف عنها ، وقررت جعل القبول في المدارس الزراعية والصناعية المتوسطة مقصوراً على التلاميذ المنقولين

إلى السنة الثالثة أو الرابعة من التعليم الثانوى . فلم يؤد هذا القرار كذلك إلى حل المشكلة ، لأنه ليس هناك ما يغرى تلميذاً التحق بمدرسة ثانوية ، ووصل فيها إلى منتصف المرحلة الدراسية أو أكثر ، على أن يتركها ويدخل مدرسة متوسطة ، إلا إذا شعر بعجزه عن متابعة الدراسة الثانوية . فضلاً عن أن التعليم فى السنتين الأوليين أو الثلاث السنوات الأولى من المدارس الثانوية لا تتكون منه وحدة يصح الوقوف عندها .

كل هذه الأسباب تشير إلى أن من المصلحة أن تكون نهاية مرحلة التعليم المشترك عندنا حوالى سن الرابعة عشرة ، بدلا من أن تكون حوالى سن الثانية عشرة فى المتوسط كما هو الحاصل الآن . والواقع أن لجنة « هادو » فى إنجلترا كانت تشعر بالصعوبات التى تترتب على اقتراحها جعل سن الحادية أو الثانية عشرة بداية لتنويع التعليم ، ولذلك أكدت فى تقريرها ضرورة فتح باب التحويل من المدرسة المركزية إلى المدرسة الثانوية النظرية وبالعكس ، عند سن الثالثة عشرة ، وحتى بعد هذه السن ، إذا ظهر أن الحكم على استعداد التلميذ لم يكن صائبا فى أول الأمر ، أو أن التلميذ من النوع الذى تبرز مواهبه فى سن متأخرة عن المعتاد . فهى تسلم بأن المواهب المختلفة ، وإن كانت قد برزت عند سن ١١ + إلى الحد الذى يبرر فى نظرها بدء تنويع التعليم ، لم تبرز بروزاً كافياً بحيث يمكن الحكم عليها نهائياً .

(١) وقد خطت لجنة « اسبن » (Spen) فى تقريرها الذى نشر فى سنة ١٩٣٩

خطوة أخرى فى هذا السبيل ، فبعد أن أشارت بإنشاء مدارس فنية راقية تبدأ فى سن ١١ + ، وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات ، حتى تصبح معادلة

في مستواها المدارس الثانوية النظرية ، اقترحت أن تكون خطة الدراسة في هذه المدارس الفنية بين سن ١١ + وسن ١٣ + مماثلة بوجه عام لخطة الدراسة بالمدارس الثانوية الأخرى ، ومن مستواها .

ثم جاءت لجنة « نوروود » (Norwood) فخطت خطوة ثانية في تقريرها الصادر هذا العام^(١) ، إذ أنها بعد أن قررت مبدأ تعادل أنواع المدارس الثانوية الثلاث — وهى المدرسة الأكاديمية ، والمدرسة الحديثة (المركزية) ، والمدرسة الفنية — من جميع الوجوه ، اقترحت أن يتألف من التلاميذ الذين تقع أعمارهم بين ١١ + ١٣ في كل مدرسة من هذه الأنواع الثلاثة ، قسم خاص يسمى « المدرسة السفلى » . وتكون خطة الدراسة في هذا القسم واحدة في الأنواع الثلاثة بوجه عام ، ويوضع التلاميذ فيه تحت إشراف معلم خاص يكون مسؤولاً أمام الناظر ، ويعهد إليه بصفة خاصة ملاحظة سير كل تلميذ في المدرسة ملاحظة دقيقة ، واقتراح نوع التعليم الذى يكون أكثر ملاءمة له عندما يصل إلى سن ١٣ + . وهذا لا يمنع من تحويل التلميذ من نوع من أنواع التعليم الثانوى إلى نوع آخر قبل هذه السن ، إذا ظهر ما يدعو إلى ذلك .

والواقع أن لجنة « هادو » ، التى انتقدت الجمع بين تعليم الطفولة وتعليم المراهقة في مدرسة واحدة ، وحثمت أن ينتقل كل تلميذ عند سن ١١ + من المدرسة الابتدائية إلى مدرسة ثانوية ، تراعى في التعليم بها خصائص المراهقة — هذه اللجنة قد جمعت في المدرسة الثانوية بين مرحلتين من مراحل النمو ،

(١) Board of Education, London : " Curriculum and Examinations in Secondary Schools " .

لا يقل الاختلاف بين خصائصهما النفسية والعقلية عنه بين المرحلة الأولى منها ومرحلة الطفولة السابقة لها ، وهما مرحلة المراهقة ومرحلة البلوغ . والمقصود بالمراهقة الفترة السابقة لبلوغ الفتى أو الفتاة الحلم ، وقد حددت لجنة « هادو » بدايتها عند سن ١١ + . وأما مرحلة البلوغ فتشمل الفترة التي تبدأ عند بلوغ الحلم ، وتستمر إلى أن يبلغ الفتى رشده العقلي والنفسى ، أى إلى حوالى سن ١٨ سنة . وبلوغ الحلم هو أهم ظاهرة تظهر فى حياة الفرد بعد ميلاده ، إذ تصحبه تغيرات جسمية ووجدانية وفكرية بارزة . وهذه الظاهرة هى الظاهرة الوحيدة ، بعد تعلم المشى والكلام وتبديل الأسنان ، التى لها علامات محسوسة واضحة تميزها ، بحيث يمكن تحديد وقت حدوثها . وفيما عدا ذلك لا نجد حدوداً فاصلة واضحة بين مراحل النمو النفسى . فليس هناك حد فاصل بين عقلية الطفل ونفسيته فى السابعة من عمره وبينهما فى الثامنة ، أو بين عقليته ونفسيته فى الحادية عشرة وبينهما فى الثانية عشرة . لأن النمو العقلى والنفسى لا يحدث على صورة قفزات أو انقلابات فجائية ، بل هو نمو تدريجى متصل ، لا يدرك أثره فى أية لحظة معينة ، وإنما يظهر هذا الأثر إذا تراكم على مدى فترة طويلة . فالميزات العقلية والوجدانية للطفل فى سن السابعة تختلف اختلافاً كبيراً عنها فى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . ولذلك ينبغى أن يكون تعليمهما فى مدرستين مختلفتين . أما أن المرحلة التعليمية الثانية منهما يجب أن تبدأ فى سن العاشرة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، فهذا ما لا يمكن البت فيه على أساس حقائق النمو النفسى ، بل ينبغى أن ينظر فيه إلى الأغراض التعليمية . ومعنى هذا أن الأعمار التى جعلها بعض علماء النفس نقاطاً لبداية المراحل النفسية ، والتى اتخذتها لجنة « هادو » أساساً لتقسيم مراحل التعليم ، هى أعمار اعتبارية ، ويجب أن تؤخذ على سبيل الاسترشاد ، لا على سبيل التحديد .

ثم إن لجنة « هادو » قد بلغت في تقدير مدى بروز الفروق بين الأطفال في المواهب والميول عند سن ١١ + . نعم إن هذه الفروق تبدأ في الظهور قبل ذلك من غير شك ، ولكنها لا تكون في هذا العمر قد بلغت الحد الذي يدعو إلى تقسيم التلاميذ إلى مدارس مختلفة ، بل يكفي لمواجهتها شيء من المرونة الداخلية في خطة المدرسة المشتركة . فالنشاط العملي الذي رأت لجنة « هادو » جعله أساس الدراسة في المدرسة المركزية ليس ضروريا لفئة واحدة من التلاميذ فقط ، بل يجب أن يتوافر في تعليم الجميع في هذه المرحلة . وهو لازم في تربية التلميذ الذي مآله إلى الجامعة ، كما هو لازم لمن سيخرج إلى ميدان الحياة العملية في نهاية تعليمه الثانوية ، لأنه يشبع حاجة نفسية للثنيين ، وإن كانت حاجة الثاني إليه أشد ، ولأنه يكسب الدراسة بأجمعها حياة ، ويبعث فيها روحا . وهذا هو ما حمل لجنة « نوروود » على اقتراح فكرة « المدرسة السفلى » المتحدة في الخطة والمناهج بوجه عام ، للتلاميذ بين سن ١١ + وسن ١٣ + . وهذا أيضا هو الاتجاه الذي اتخذته حركة إصلاح التعليم في فرنسا ، قبيل اجتياحها في سنة ١٩٤٠ . فقد قامت التعديلات التي اقترحت حينئذ على أساس تنويع التعليم الثانوي ، مع توحيد الخطط والمناهج إلى سن ١٣ .

وإذا كان هذا يصدق على إنجلترا وفرنسا ، فهو على مصر أصدق . نعم إن النضوج الجسمي في مصر يسبق النضوج الجسمي فيهما ، بحيث يبلغ الفتى المصرى الحلم قبل زميله الإنجليزي أو الفرنسي بسنة أو أكثر ، وقد يستنتج من ذلك أن السن التي يبدأ عندها بروز المواهب والميول الخاصة في مصر يجب أن تسبق تلك السن في بلاد أوروبا الغربية ، ولكن المسألة ليست بهذه البساطة . فتمو الميول والقوى العقلية ليس نتيجة النضوج الطبيعي فقط ، بل هو نتيجة تأثير البيئة في الاستعدادات الطبيعية . ولا شك في أن أثر البيئة الثقافية

والاجتماعية الإنجليزية أو الفرنسية في هذه الناحية أعظم كثيرا من أثر البيئة المصرية ، ولهذا السبب يحتمل أن يتأخر بروز المواهب والميول الخاصة في التلميذ المصرى عنها في التلميذ الإنجليزي أو الفرنسي . على أن هذه مسألة يجب أن تكون محل بحث علمي دقيق ، ولذلك لا يمكن الآن أن يبنى تقسيم مراحل التعليم على أى اعتبار تحديد اعتبارى لمراحل النمو ، بل يجدر بنا أن نبنيه على الحاجات التعليمية ، مع الاسترشاد بالاتجاهات العامة لهذا النمو .

وفي ضوء كل هذا ، أرى أن يقسم التعليم العام في مصر إلى ثلاث مراحل ، مدة كل منها أربع سنوات ، وتخصص لكل منها مدرسة مستقلة . فالمدرسة الابتدائية لمرحلة الطفولة ، وتكون حدود السن فيها من ٦ سنين إلى ١٠ في المتوسط ، أى أن التعليم فيها يقابل التعليم في السنتين الثانية والثالثة من رياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر . والمدرسة الوسطى لمرحلة المراهقة ، وتكون حدود السن فيها من ١٠ سنين إلى ١٤ سنة في المتوسط ، أى أنها تقابل السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين والسنتين الأولى والثانية الثانويتين . والمدرسة الثانوية لمرحلة البلوغ ، وتكون للتلاميذ من سن ١٤ إلى سن ١٨ ، أى أنها تقابل بقية التعليم الثانوى الحالى ، وتزيد عليه سنة .

وهذه الزيادة هي أيضا من الأمور التى يتفق عليها رأى أكثر رجال التعليم في مصر . فمدة ١٢ سنة هي الحد الأدنى المقرر في معظم بلاد العالم المتمدين للتعليم العام الكامل ، ولعل قصر المدة عندنا من أهم أسباب الضعف الذى تشكو منه الجامعة في الطلبة الذين يدخلونها . فإننا نحاول أن نصل بالطلبة في تعليم ثانوى مدته خمس سنين إلى المستوى الذى يصل إليه أمثالهم في البلاد الأخرى في ست أو سبع ، مع أن طبيعة جونا وبيئتنا التعليمية والاجتماعية ، ليس من شأنهما

أن تسهلا التحصيل لطلبتنا بالقدر الذى يتيسر للطلاب الأوربي .

وهذا التقسيم الذى اقترحه ليس بدعا فى أنظمة التعليم . فقد سارت عليه جمهورية النمسا فى ظل حكومتها الاشتراكية من سنة ١٩٢٢ إلى أن اجتاحتها النازيون فى سنة ١٩٣٨ . وكان نظام التعليم فى النمسا فى تلك الفترة يعد فى أوساط رجال التربية أقرب النظم التعليمية إلى تحقيق المبادئ الديمقراطية .

ولعل من المفيد ، قبل أن أنتقل من هذه النقطة ، أن أرسم صورة إجمالية لكل من المدارس الثلاث التى اقترحها .

المدرسة الابتدائية :

ينبغى أن يستلهم التعليم فى المدرسة الابتدائية الجديدة روح التعليم برياض الأطفال الحالية . فتهيئ المدرسة للأطفال وسطا ملائما للنمو ، عن طريق النشاط العملى ، والتعبير الحر باللغة والرسم والتمثيل الحركى وعمل النماذج وما إلى ذلك . وتتخذ من هذا النشاط حافزا لتعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأساسية ، ولتشجيع الطفل على دراسة بيئته المباشرة ، من نبات وحيوان وظواهر طبيعية وبشرية بسيطة ، دراسة مبنية على المشاهدة الحسية .

ويحسن أن تكون هذه المدرسة مشتركة للبنين والبنات . وفى اختلاط الجنسين معا فى التعليم إلى سن العاشرة فوائد هامة من جهة التربية الجنسية والتربية الخلقية بوجه عام ، من غير أن يتعرض للمساوى التى قد تنتج عن الاختلاط فى سن أكبر .

كما أنه يحسن أن يعهد بالتدريس فى هذه المدارس إلى معلمات لا معلمين من الرجال ، فالمعروف أن ما هن عليه بطبيعتهن من الصبر والرقّة والعطف على

الأطفال يجعلهن أصلح للتعليم في هذه المرحلة . على أنه نظرا لعدم احتمال توافر العدد الكافي من المعلمات للتعليم في جميع المدارس الابتدائية اللازم انشاؤها في المستقبل القريب ، يمكن أن يعهد بالتدريس في بعض المدارس إلى معلمين ، يعدون على نظام مماثل للنظام الذي يتخرج عليه معلمات رياض الأطفال في الوقت الحاضر . فهذا النوع من الدراسة أقرب إلى تخريج المدرس الصالح للتدريس بالمدارس الابتدائية الجديدة ، وهو يؤدي في الوقت نفسه إلى وفر محسوس في نفقات التعليم الابتدائي ، وهذا أمر هام إذا أريد تعميم هذا التعليم .

وعلى كل حال ينبغي أن يتبع في هذه المدارس نظام « معلم الفصل » لا « معلم المادة » ، فإن ذلك أكثر ملاءمة لروح الطفولة ، ولن يكون في مناهج المدرسة الابتدائية الجديدة ما يحتاج إلى معلم أخصائي في أية مادة .

وكل هذه إصلاحات طالما تاق رجال التعليم في مصر إلى تحقيقها ، ولكن كان يحول دون ذلك استمرار التعليم الابتدائي إلى سن الثانية أو الثالثة عشرة .

المدرسة الوسطى :

عندما يبلغ الطفل سن العاشرة ، يكون قد أتقن القراءة والكتابة ، فيمكنه أن يبدأ في الانتفاع بالكتب في تحصيل المعلومات ، ويصبح من المستطاع توسيع دائرة ميوله وخبرته ، توسيعاً يتخطى به حدود بيئته المباشرة ، ويشرع في دراسة البيئات البعيدة عنه . ثم إنه وقد ألفت الفهم والتعبير بلغته ، يستطيع أن يبدأ تعلم لغة أجنبية .

وهو لا يهتم بعد بالآفكار المجردة والنظريات ، ولا بالتنظيم العلمي للمعلومات ، بل لا يزال اهتمامه منصباً على الحقائق الواقعية ، التي يصل إليها من طريق الخبرة

الحسية أو الصور الذهنية . وله في هذه الفترة قدرة فائقة على اختزان هذه الحقائق في ذهنه ، متى كانت متصلة بميوله وتجاربه . وبالمثل يتجه خياله الإنشائي وميله الغريزي إلى الحل والتركيب اتجاهاً واقعياً نفعياً ، فيميل في أشغاله في هذه المرحلة إلى تحقيق نتائج فعلية ذات قيمة في الحياة العملية .

وفي تلك السن تكون ميول الطفل الفردية قد تهذبت نوعاً ما ، وظهر فيه الميل للاندماج في جماعة منظمة لها قوانينها وتقاليدها ، ويأخذ في توفيق سلوكه على حياة تلك الجماعة ونظمها ، ويقوى شعوره بالولاء لها شيئاً فشيئاً ، إذا وجدت الظروف الملائمة لذلك . ومع أنه لم يصل بعد إلى مستوى إخضاع سلوكه للمثل العليا المجردة ، فإنه يكون شديد القابلية للتأثر بالشخصيات القوية البارزة في المجتمع الذي يعيش فيه ، وبما يقرأه من سير أبطال التاريخ والقصص .

من هذا نرى أن مهمة المدرسة في هذه المرحلة هي تهيئة الوسط الاجتماعي الملائم لنمو شخصية الفتى وتوجيه ميوله الاجتماعية توجيهاً صالحاً ، والعناية بتوسيع دائرة خبرته ومدى فهمه لطبيعة الأشياء ، من طريق النشاط العملي وما يثيره في نفس التلميذ من ميل للاستطلاع ، والعمل على تربية تفكيره وقدراته العملية الابتكارية ، وتنمية ملكته اللغوية ، بحيث لا يصل إلى نهايته هذه المرحلة إلا وقد تمكن من اللغة القومية ، باعتبارها أداة للتفاهم والاتصال الفكري ، ووسيلة للتعبير عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر ، وبدأ يتذوق ما فيها من جمال أدبي ، كما أنه يكون قد بلغ في تعلم إحدى اللغات الأجنبية حداً يتمكن معه من الانتفاع بها في تحصيل المعلومات والأفكار .

وتكون خطط التعليم ومناهجه في هذه المرحلة ، كما سبق أن ذكرت ، واحدة في أساسياتها لجميع التلاميذ ، على أن تراعى المرونة في تطبيقها ، بحيث يمكن

مواجهة ما يوجد بين التلاميذ من فروق فردية في هذه المرحلة ، وعلى أن يراعى في تدريس الموضوعات ربطها ربطاً قوياً بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وحاجات الحياة العملية ، فتختلف الصبغة العملية في مدارس الريف عنها في مدارس المدن الداخلية ، أو مدارس المدن الساحلية ، أو مدارس البيئة الصحراوية . كما تختلف في مدارس البنين عنها في مدارس البنات ، إذ أنها في هذه الأخيرة يجب أن تتصل بشئون المنزل والأسرة أوثق الاتصال .

المدرس : الثانوية :

في مقدمة الصفات التي تتميز بها مرحلة البلوغ ، والتي يجب أن تراعى في التربية في هذه المرحلة ، شعور الفتى بشخصيته شعوراً قوياً ، ونزوعه إلى الاستقلال في تفكيره وتصرفاته ، وتطلعه إلى حياة الرجولة المستقبلية ، واتجاه تفكيره نحو المسائل المجردة ، واهتمامه بتفهم المثل العليا الخلقية ، واشتداد ميله العقلية والفنية والاجتماعية وتنوعها ، وظهور الفروق الفردية بين التلاميذ في الميول والاستعدادات ظهوراً واضحاً .

وتصل هذه الفروق في تلك المرحلة ، كما سبق أن بينت ، إلى حد يتعين معه أن ينوع التعليم لهم ، فتكون هناك مدارس ثانوية نظرية ، تشبع الميول الفكرية للتلاميذ ، ويراعى فيها الإعداد للدراسة العلمية العالية ، ومدارس ثانوية فنية تعد الفتيان للحياة العملية ، من زراعية وتجارية وصناعية ، على ألا تغفل فيها حاجات النمو الروحي والثقافي في هذه المرحلة الهامة من حياة الشبان . كما أنه ينبغي أن تفتح للمتخرجين فيها أبواب الدراسة الفنية العالية .

ويقابل هذين النوعين نوعان من التعليم الثانوي للبنات : الأول تعليم

نظري يماثل ما تقدمه مدارس هذا النوع للبنين ، والثاني تعليم عملي يعنى بالثقافة النسوية الخاصة .

على أن مواجهة الفروق بين التلاميذ في الميول والاستعدادات لا يكفى فيها هذا التقسيم ، بل لا بد من مراعاة هذه الفروق في خطط الدراسة في كل من نوعي التعليم السابقين . ففي التعليم الثانوى النظرى لا تكون المناهج واحدة لجميع التلاميذ ، بل يسمح فيها بقسط من الحرية في الاختيار ، قد يكون محدوداً في أول المرحلة ، ولكنه ينبغى أن يتسع شيئاً فشيئاً كلما تقدم التلميذ في الدراسة . ولا مانع من أن تكون بعض المواد مشتركة للجميع ، كما أن هناك محلاً للنظر فيما إذا كان جميع التلاميذ يطالبون في هذا النوع من التعليم بدراسة لغة أجنبية ثانية . أما في التعليم الثانوى الفنى ، فتراعى الفروق الفردية في توجيه التلاميذ نحو المدارس الزراعية أو التجارية أو الصناعية .

* * *

والآن بعد أن أوضحت الصورة التى ترسم فى ذهنى لمراحل التعليم العام فى مصر، يمكن النظر فى تحديد مدة التعليم الإلزامى . فالتعليم الإلزامى الديمقراطية ليس نوعاً من التعليم يختص به أبناء الشعب ، وإنما هو مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم العام ، ترى الدولة أنها الحد الأدنى للتعليم الذى يجب أن يتلقاه كل طفل ، ويمكنها أن تهيمه للجميع على نفقتها . وبديهى أن المثل الأعلى للمجتمع الديمقراطى أن يتلقى كل أبناء الأمة جميع مراحل التعليم إلى أن يبلغوا الرشد ، وبذلك يدخلون معترك الحياة وهم مزودون بأكمل عدة . وقد وصلت أمريكا إلى ما يقرب من هذا ، فالتعليم الثانوى إلى سن ١٨ مجانى لكل من يريده ، وإن كان الإلزام لا يمتد إلا إلى سن ١٤ . وستصل إنجلترا بعد تنفيذ

التشريع الذى اقترحه الكتاب الأبيض الأخير إلى جعل التعليم الثانوى إلزامياً إلى سن ١٥ ، ومجانياً لمن يريده إلى سن ١٦ أو ١٧ . على أن مواردنا لا تسمح لنا بأن نجارى هذه الأمم فى الوقت الحاضر ، ولهذا أرى أن هدفنا العملى ينبغى أن يكون جعل التعليم إلزامياً مجانياً فى المرحلتين الابتدائية والوسطى ، أى إلى سن ١٤ .

ولكن تحقيق ذلك عاجلاً يلقى عبئاً ضخماً على ميزانية الدولة ، ويتطلب جهوداً فى الإنشاء والتنظيم وإعداد المعلمين قد تكون فوق طاقتنا . ولذلك أرى أن يكون بلوغ هذا الهدف على مرحلتين ، أقدر لكل منهما فترة تبلغ نحو عشرين سنة . وفى الفترة الأولى يكون هدفنا تعميم التعليم الابتدائى الجديد ، على أن يفتح إلى جانبه عدد من المدارس الوسطى يكفى نحو ١٠٪ من الأطفال الذين يتمون ذلك التعليم . وفى الفترة الثانية يكون هدفنا تعميم التعليم من سن ١٠ إلى سن ١٤ . ويجب أن يكون لهذين الغرضين الأسبقية على كل الأغراض التعليمية الأخرى فى خلال هاتين الفترتين . فالتوسع فى التعليم الثانوى والعالى ينبغى أن يكون تابعاً لنشر التعليم الابتدائى والأوسط ، وإلى أن نصل إلى تعميم التعليم فى هاتين المرحلتين ، ينبغى أن نكتفى بإيجاد المدارس الثانوية اللازمة للصفوة ذات الاستعداد العالى من التلاميذ ، مع مراعاة حاجات البلاد الاقتصادية فيما يتعلق بتنظيم التعليم الثانوى الفنى ونشر أنواعه المختلفة .

أما بعد الفراغ من تعميم التعليم إلى سن ١٤ ، فيمكن أن نوجه عنايتنا إلى توسيع التعليم الثانوى بنوعيه ، وإعداد دراسة تكميلية بعض الوقت لمن يتخلف عنه .

وهناك سؤال من الطبيعي أن يتردد في الأذهان : فهل ظروفنا الاجتماعية في مصر ، بصرف النظر عن المثل العليا الديمقراطية ، تتفق مع ما اقترحتة من قصر التزام الدولة نحو التعليم في المرحلة الحاضرة من مراحل نهضتنا على تيسير التعليم العام إلى سن ١٠ ، ثم إلى سن ١٤ ، وتهيئة التعليم الثانوى لذوى الاستعدادات العالية فقط ؟ وما الذى نصنعه بالألوف من التلاميذ الذين يرغب أبائهم في تعليمهم تعليما ثانويا راقيا ، ويقبلون تحمل مصروفات تعليمهم ، إذا قصر القبول في المدارس الثانوية النظرية والعملية على الحدود التى شرحتها ؟

وهذان سؤالان وجيهان . فقد ذكرت أن المثل الأعلى للتعليم في أمة ديمقراطية أن ينال كل فرد التعليم الملائم لاستعداداته إلى سن ١٨ . وإذا كنا سنقف دون تحقيق ذلك في المستقبل القريب ، فالسبب الأساسى ضيق موارد الدولة . ولكن إذا كان هناك من الآباء من يريدون تيسيره لأبنائهم وبناتهم الذين لم يوهبوا استعدادات عالية على نفقتهم ، فليس هناك وجه للوقوف في سبيلهم ، بشرط أن يكون التعليم الذى يتلقاه هؤلاء الأبناء هو التعليم الملائم لاستعداداتهم ، وأن يتحمل الآباء نفقاته كاملة . وعلى هذا الشرط يعح أن يكون تعليم مثل هؤلاء التلاميذ في مدارس الدولة ما داموا لن يكفوها شيئا ، ولكن الأفضل في نظرى ترك ذلك للتعليم الحر ، فهذه في الواقع هى وظيفته . أما ما تحاول معظم مدارس التعليم الحر عندنا أن تؤديه في الوقت الحاضر ، فهو مما يجب أن تقوم به الدولة ، إذ لا يمكن لتعليم يهيئه أفراد لحسابهم أن يقوم به على الوجه الصحيح . لذلك ينبغى أن تتطور أغراض هذا التعليم ، ويتخذ صورة غير صورته الحاضرة ، حتى يمكنه الاحتفاظ بمكانته في نظام التعليم القومى .

لقد أحيط الوضع الحالى للتعليم الحر في مصر في السنين العشر الأخيرة بهالة ،

وقيل في مناسبات كثيرة إن مدارس تعلم من التلاميذ أكثر مما تعلمه المدارس
الأميرية ، وتؤدي ذلك بنفقات أقل كثيراً من نفقات التعليم بالمدارس الأميرية .
بل لقد ذهب بعض المسؤولين في وقت من الأوقات إلى حد القول بترك التعليم
الابتدائي بأجمعه للمدارس الحرة ، حتى تتفرغ وزارة المعارف للتعليم الثانوي
والعالي والفني . ولكن ما هو هذا التعليم الحر ؟ هو تعليم يأبى كل والد في مصر
أن يرسل ابنه إليه ، إلا إذا كان مضطراً لذلك ، ويأبى كل مدرس في مصر أن
يعمل به ، إذا وجد عن ذلك محمداً . هذه حقيقة نعرفها جميعاً ، ولا يمكن أن نفر
من نتائجها . ومعناها أن التعليم الحر إذا كان أرخص من التعليم الحكومي فلأنه
أقل منه جودة ، وكلما ازداد رخصاً ازداد رداءة . إن الكثيرين من نظار المدارس
الحرة وأصحابها رجال مخلصون ، يبذلون كل ما في وسعهم للنهوض بمدارسهم ،
ولكن الأمر فوق مقدورهم . لأن التعليم الجيد يتطلب مبانى واستعدادات
صحية ، ويتطلب تحديد عدد التلاميذ في الفصول ، ويتطلب مدرسين صالحين ،
يتناولون أجوراً تحفظ عليهم كرامتهم ، وتريح بالهم من ناحية أمور معيشتهم ،
ويتطلب ملاعب ومعامل وأجهزة وأدوات وافية . وكل هذا لا يمكن توفيره إذا
كان التعليم رخيصاً ، وإذا عملنا على توفيره فإن ذلك سيؤدي إلى رفع نفقات
التعليم في المدارس الحرة إلى ما يقرب منها في المدارس الأميرية . نعم إن العمل الذي
يديره فرد أو هيئة أهلية يمكن في العادة القيام به بنفقات أقل مما لو قامت به
الحكومة ، ولكن هذا لا يؤثر في نفقات التعليم إلا إلى حد محدود ، لأنه لا يجوز
أن يمس أهم بند في هذه النفقات وهو مرتبات المعلمين . فإذا كنا نريد للتعليم
الحر البقاء إذن ، فيجب ألا يكون ذلك على أساس أنه تعليم رخيص ، بل
على أساس أنه يحقق أغراضاً لا يحققها التعليم الأميرى . فما هي هذه الأغراض ؟

هناك أغراض ثلاثة يستطيع التعليم الحر أن يحققها ، وهى :

أولاً — تقوم بعض المدارس الحرة بتجارب جريئة فى التعليم . فالمدارس الحكومية ، بحكم خضوعها لنظام تعليمى عام ، تسير عادة فى الطريق المعبد ، وتلتزم فى خطط الدراسة والمناهج وأساليب التعليم ما يحوز قبولا عاما . أما المدارس الحرة فستطيع أن ترتاد الطرق الجديدة ، وتبادر إلى تجريب كل ما تراه محتمل الفائدة من أفكار المجددين ، وإن لم يكن متفقا عليه . فهى الطليعة التى تقود المدارس الحكومية فى سبيل الإصلاح التعليمى .

ومثل هذا النوع من المدارس الحرة كثير فى إنجلترا وأمريكا وسويسرا وغيرها من البلاد المجددة فى التربية ، ولكنه إلى الآن غير معروف فى مصر . وإذا وجد فمن واجب الدولة أن تشجعه ، وتمده بكل ما يحتاج إليه من إعانة لتأدية مهمته .

ثانياً — تقوم المدارس الحرة التى تنشئها هيئات خيرية أو دينية بتيسير التعليم لأبناء الفقراء ، أى أنها بذلك تساهم فى تعميم التعليم العام ، لا سيما فى الفترة التى لا تكون الدولة قد أتمت فيها تنفيذ برنامج التعميم . ومثل هذه المدارس أيضاً ينبغى أن تشجعها الدولة ، وتقدم لها من المعونة ما يساعد على رفع مستوى التعليم بها إلى مستواه فى المدارس الحكومية . لأنها بما تجمعها من تبرعات أهل الخير ، وما يبذله رجالها من جهود ، تخفف عن الدولة عبء نشر التعليم العام .

وقد كان بالإنجلترا فى سنة ١٩٣٨ : ١٠٥٥٣ مدرسة

من هذا النوع تديرها الكنائس ، بها ١٣٧٤٠٠٠ تلميذاً وتلميذة ، أى نحو ٣٠٪ من تلاميذ التعليم الأولى . ويوجد بمصر عدد من الجمعيات والهيئات التى تعمل لمثل هذا الغرض ، مثل جمعية العروة الوثقى ، وجمعية المساعى المشكورة ، وجمعية التوفيق القبطية ، الخ . ويمكن توجيه الشعور القومى إلى زيادة الجهود التى تبذل فى هذه الناحية ، للوصول إلى تعميم التعليم العام فى أقرب مدة ، من غير أن ترهق الميرانية العامة .

ثالثاً — تقدم بعض المدارس الحرة تعليماً راقياً لأبناء الطبقات المتيسرة الذين لا تؤهلهم استعداداتهم للقبول بمدارس الدولة الثانوية بنوعها ، أو الذين يفضل آباؤهم تعليمهم تعليماً خاصاً . والدولة ليست مطالبة فى ظروفنا الحاضرة بإعانة مثل هذا النوع من المدارس ، بل يجب أن يتحمل الآباء نفقاته كاملة ، فتكون المصروفات فيه ، عالية بحيث تكفى لسد كل نفقاته . وفى البلاد الأخرى يكون التعليم فى مثل هذه المدارس فى كثير من الأحيان أرقى منه فى المدارس الحكومية ، ومصروفاته عالية جداً ، فقد تبلغ فى بعض المدارس الخاصة (Public Schools) بأجملتها نحو ٣٠٠ جنيه فى السنة بالقسم الداخلى .

الفصل الخامس

انتقاء التلاميذ

وصل بنا البحث في الفصل السابق إلى أن واجب الدولة في الأربعين السنة القادمة أن تعمل على تعميم التعليم الابتدائي والأوسط على نفقتها ، أما التعليم الثانوي والعالي في هذه الفترة فيكفي تهيئته لذوى الاستعدادات العالية من التلاميذ . وإذا سلمنا بهذا ، يتعين علينا أن نبحث عن الطريقة التى تتبع فى الكشف عن تلك الاستعدادات ، لانتقاء أصلح التلاميذ لهذين التعليمين .

ومشكلة الانتقاء هذه مشكلة معقدة . ففي مصر رأى يقول إن الحكم على الاستعدادات حكما دقيقا أمر متعذر ، وإن الأخذ بنتائج الامتحانات فى ذلك غير مأمون العاقبة . لأن الامتحانات تخطئ ، وقد يبلغ خطأها حدا جسيما ، فنرفض فى التعليم العالى طالبا كان يستحق القبول ، ونقبل طالبا تفوق فى امتحانات الدراسة الثانوية ، ولكنه فى الحقيقة أقل استعدادا للتعليم العالى ممن رفضناه . ويرتب أصحاب هذا الرأى عليه نتيجتين متناقضتين . فبعضهم يرى أنه طالما لا يمكن الحكم على الاستعدادات حكما صحيحا ، فينبغى أن تفتح أبواب التعليم الثانوى والعالى للجميع . والبعض الآخر يقول إنه ليس من الممكن ولا من المرغوب فيه ، لا اعتبارات اجتماعية ، فتح باب التعليم الثانوى والعالى للجميع ، وبما أنه ليس من المتيسر الحكم على الاستعدادات حكما صحيحا يبنى عليه اختيار الطلبة لهذين التعليمين ، يجب أن يكون القبول فيهما على أساس القدرة على دفع

نققات الدراسة . وكلا الأمرين في نظرى متطرف .

ولست أنكر عيوب الامتحانات ، بل لعل قد وجهت إليها من سهام النقد — سواء أمن طريق البحث العلمى ، أم من طريق الدعوة العامة — أكثر مما وجهه أى رجل آخر من رجال التعليم فى مصر . ولكن الاعتراف بأن للامتحانات عيوباً ، وأنها تحتاج إلى إصلاح ، ليس معناه أنها عديمة القيمة . إن أهم عيوبها يرجع إلى اتخاذها غاية للتعليم أو حافزاً له ، أما إذا نظر إليها على أنها أداة لقياس قوة التلاميذ ، فمع التسليم بأنها تخطئ ، لا يترتب على ذلك أن نأبى الانتفاع بنتائجها فى حل مشكلاتنا التعليمية ، بل كل ما يترتب عليه هو ضرورة استعمالها بحكمة وحذر علمى ، بحيث نستخرج منها كل ما فيها من فائدة ، ونتجنب الوقوع فيما قد تؤدى إليه من خطأ .

إن كل أداة للقياس معرضة للخطأ ، سواء فى ذلك قياس الظواهر العقلية والاجتماعية ، وقياس الأشياء المادية . والفرق بين أدوات القياس المختلفة إنما هو فى مقدار الخطأ الذى تقع فيه ، ومتى عرف مقدار الخطأ المحتمل فى استعمال أى مقياس ، أمكن أن نعرف إلى أى حد يمكن أن نعتمد عليه . فميزان الصيدلى أدق من ميزان بائع البلح ، وميزان العالم الطبيعى فى معمله أدق من ميزان الصيدلى ، ومع ذلك فالوزن بهذا الأخير لا يخلو من الخطأ ، وإن كانت حدود الخطأ المحتمل فيه صغيرة . وكل من هذه الموازين يمكن الاعتماد عليه فى الغرض الذى يستعمل له ، وإنما يكون الخطأ إذا وزنا الدواء بميزان البلح ، أى إذا وزنا جسماً بهذا الميزان عند ما نريد أن يكون الوزن دقيقاً لأقرب عشر جرام مثلاً ، وكذلك إذا وزنا شيئاً بميزان الصيدلى ، واعتقدنا أن الوزن صحيح لأقرب جزء من ألف من الجرام .

وهذا ينطبق على القياس في التعليم . فنتائج الامتحانات معرضة لخطأ معين ،
يمكن للخبيرين في القياس العقلي أن يحددوا مداه ، وليس هناك خطر من
الاعتماد على هذه النتائج ، طالما أننا لا نعتقد أنها على درجة من الدقة أكثر مما
هي عليه في الواقع . ففرق درجة واحدة أو درجتين أو خمس درجات من مائة
بين طالبين ، في امتحان مادة معينة ، ليس له دلالة تستحق الذكر . أما القول
بأن الطالب الذي يحصل على ٤٠ ٪ مثلاً من مجموع الدرجات ، في امتحان
أجرى بطريقة معقولة ، أقل استعداداً لمتابعة النجاح في دراسة من نوع الدراسة
التي امتحن فيها ، من طالب حصل على ٦٠ ٪ أو ٧٠ ٪ من المجموع ، فقول
لا يتطرق إلى حقيقة الشك إلا بنسبة صغيرة ، قد تكون واحداً في المائة ، وقد
تتضاءل إلى واحد في الألف ، على حسب ظروف الامتحان .

ولست ألقى هذا القول على عواهنه ، بل إنى أبادر إلى تقديم الدليل العلمي
عليه . أردنا في معهد التربية أن نتحقق من مقدار دلالة درجات الطلبة في
امتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) على استعدادهم للنجاح في
الامتحانات التالية . فأخذنا جميع الطلبة الناجحين في امتحان القسم العام
سنة ١٩٣٩ من اثنتي عشرة مدرسة ثانوية موزعة في أنحاء القطر (وهي
الخدوية ، والخدوي اسماعيل ، والابراهيمية ، والحلمية ، وبنباقادن ، وفؤاد
الأول ، وفاروق الأول ، وطنطا ، والمنصورة ، والمنيا ، وأسيوط ، وسوهاج) ،
وقسمناهم إلى فئات على حسب مجموع درجاتهم في ذلك الامتحان . ثم بحثنا
عن نتائج الذين تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ من مدارسهم
الأصلية . وتبعنا الذين دخلوا من هؤلاء كليات الجامعة ، فبحثنا عن نتائجهم في
امتحانات الكليات في سنة ١٩٤١ . وفي الجداول رقم ١ و ٢ و ٣ بيان
تلك النتائج .

فمن الجدول رقم ١ نرى أن الطلبة الذين كانوا حاصلين على ٦٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات في امتحان القسم العام نجح ٩٣٪ منهم في امتحان التوجيهية في السنة التالية ، وتفوق ٥٧٪ منهم في ذلك الامتحان — أى أنهم حصلوا على ٦٠٪ أو أكثر من مجموع الدرجات . والطلبة الذين كانوا حاصلين على ٥٠٪ إلى ٦٠٪ من مجموع الدرجات في امتحان القسم العام نجح ٧١٪ منهم في امتحان التوجيهية ، ولكن لم يتفوق منهم إلا ٧٪ . أما الطلبة الذين كانوا حاصلين على أقل من ٥٠٪ في امتحان القسم العام ، وعددهم يقرب من نصف جملة عدد الطلبة الناجحين ، فلم ينجح منهم في التوجيهية في السنة التالية إلا ٢٨٪ ، ولم يتفوق منهم أحد .

وفي الجدول رقم ٢ نتأج هؤلاء الطلبة في السكليات . ومنها يتبين أن الطلبة الذين حصلوا على ٦٠٪ أو أكثر في امتحان الثقافة العامة كانت نسبة النجاح لمن أمكن تتبعهم منهم في امتحان آخر السنة الأولى في مختلف كليات الجامعة ٩٠٫٥٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠٪ أو أكثر في المجموع ٨٠٪ . والطلبة الذين حصلوا على ٥٠٪ إلى ٦٠٪ في امتحان الثقافة كانت نسبة النجاح لمن أمكن تتبعهم منهم في السكليات ٨١٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠٪ أو أكثر في المجموع ٤٨٪ . أما الطلبة الذين حصلوا على أقل من ٥٠٪ في امتحان الثقافة العامة ، فكانت نسبة النجاح لهم في السكليات ٥٣٪ ، ولم يحصل أحد منهم على ٦٠٪ أو أكثر في المجموع .

على أن النسب الواردة في هذا الجدول فيها شيء من التضخم بالنسبة للفئة الأولى ، وتضخم كبير بالنسبة للفئة الثانية ، وتضخم كبير جداً بالنسبة للفئة الثالثة . لأن الطلبة الذين نجحوا في الثقافة سنة ١٩٣٩ لم يكونوا جميعاً بالسكليات سنة

الجدول رقم ١

يبين العلاقة بين مجموع درجات الطلبة الناجحين في امتحان شهادة
الدراسة الثانوية القسم العام سنة ١٩٣٩ من ١٢ مدرسة
ثانوية في مختلف أنحاء القطر ومدى نجاحهم في
امتحان القسم الخاص في سنة ١٩٤٠

نتيجة هؤلاء في امتحان القسم الخاص			عدد من تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وبنجاح	عدد الطلبة في كل فئة	فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم في امتحان القسم العام
النسبة المئوية للناجحين منهم مقسمين على حسب مجموع درجاتهم	النسبة المئوية للرأسين	حاصلون على أقل من ٦٠ % فأكثر ٦٠ %			
٥٧ %	٣٦ %	٧ %	١١٠	١٣٣	طلبة حاصلون على ٦٠ % أو أكثر
٧ %	٦٤ %	٢٩ %	٣١٠	٣٩٩	طلبة حاصلون على ٥٠ % إلى ٦٠ %
—	٢٨ %	٧٢ %	٣٢٦	٤٢٦	طلبة حاصلون على أقل من ٥٠ %
١٢ %	٤٤ %	٤٤ %	٧٤٦	٩٥٨	الجملة

١٩٤١ ، بل وجد منهم ٧٣ طالباً من ١٣٣ من الفئة الأولى ، و ٨٥ طالباً من ٣٩٩ من الفئة الثانية ، و ١٧ طالباً فقط من ٤٢٦ من الفئة الثالثة . وبديهي أن الطلبة الذين قبلوا في الكليات هم بوجه عام صفوف الطلبة المتقدمين إليها ، فنسبة النجاح لهم في امتحانات الكليات أعلى مما كانت تكون عليه لو قبل بها جميع طلبة كل فئة . ولو أننا حسبنا نسبة الطلبة الذين قبلوا بالكليات ونجحوا — أو حصلوا على مجموع لا يقل عن ٦٠ ٪ — في امتحانات آخر السنة بها إلى جملة عدد الطلبة الذين نجحوا في الثقافة العامة سنة ١٩٣٩ من كل فئة ، لكانت النسب كما يأتي :

الفئة الأولى : نسبة النجاح ٥٠ ٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠ ٪ أو أكثر في المجموع ٤٤ ٪ .

الفئة الثانية : نسبة النجاح ١٧ ٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠ ٪ أو أكثر في المجموع ١٠ ٪ .

الفئة الثالثة : نسبة النجاح ٢ ٪ ، ونسبة الحاصلين على ٦٠ ٪ أو أكثر في المجموع صفر ٪ .

وهناك مقارنة أخرى تستحق أن ألفت إليها النظر ، وهي المقارنة بين الطلبة الذين نجحوا في امتحان الثقافة العامة في الدور الأول والذين نجحوا في الدور الثاني . وترى نتيجة كل فئة منهم في امتحان التوجيهية في الجدول رقم ٣ .

الجدول رقم ٢

يبين العلاقة بين مجموع درجات الطلبة الناجحين في امتحان شهادة الدراسة
الثانوية القسم العام سنة ١٩٣٩ من ١٢ مدرسة ثانوية في مختلف أنحاء
القطر ومدى نجاحهم في امتحان آخر السنة الأولى بكليات
الجامعة سنة ١٩٤١

نتيجة هؤلاء في امتحانات السكيات			عدد من أمكن تبيينهم في السكيات سنة ١٩٤١	عدد من نجحوا منهم في القسم الخاص سنة ١٩٤٠	عدد الطلبة في كل فئة	فئات الطلبة على حسب مجموع درجاتهم في امتحان القسم العام سنة ١٩٣٩
النسبة المئوية للراشدين	النسبة المئوية للناجحين منهم					
	حاصلون على أقل من ٦٠ %	حاصلون على ٦٠ % فأكثر				
٩٥ ر ٩ %	٥ ر ١٠ %	٨٠ %	٧٣	١٠٢	١٣٣	طلبة حاصلون على ٦٠ % أو أكثر
١٩ %	٣٣ %	٤٨ %	٨٥	٢٢٢	٣٩٩	طلبة حاصلون على ٥٠ % إلى ٦٠ %
٤٧ %	٥٣ %	—	١٧	٩٢	٤٢٦	طلبة حاصلون على أقل من ٥٠ %
١٨ %	٢٤ %	٥٨ %	١٧٥	٤١٦	٩٥٨	الجملة

الجدول رقم ٣

المقارنة بين الطلبة الناجحين في كل من الدورين
في امتحان الثقافة العامة

نتيجة هؤلاء في امتحان القسم الخاص					عدد من تقدموا منهم لامتحان القسم الخاص سنة ١٩٤٠ وأمكن تتبعهم	فئات الطلبة على حسب الدور الذي نجحوا فيه في امتحانات القسم العامة
النسبة المئوية للراشدين	النسبة المئوية للناجحين في الدور الثاني		النسبة المئوية للناجحين في الدور الأول			
	أقل من ٪٠.٦٠	أكثر ٪٠.٦٠	أقل من ٪٠.٦٠	أكثر ٪٠.٦٠		
٪٠.٣٠	٪٠.٢٤	٪٠.٠٥	٪٠.٣٠	٪٠.١٦	٥٠٤	الطلبة الناجحون في الدور الأول
٪٠.٧٥	٪٠.١٤	—	٪٠.١٠	٪ ١	٢٤٢	الطلبة الناجحون في الدور الثاني

ومن هذا الجدول يتبين أن الطلبة الذين نجحوا في الثقافة العامة
في الدور الأول وأمكن تتبعهم في امتحان التوجيهية في السنة التالية ، نجح
منهم ٤٦٪ في الدور الأول ، و ٢٤ر٥٪ في الدور الثاني ، والجملة ٧٠ر٥٪ .
أما ناجحو الدور الثاني في الثقافة ، فقد نجح في التوجيهية من أمكن تتبعهم منهم
١١٪ في الدور الأول و ١٤٪ في الدور الثاني ، والجملة ٢٥٪ . وكانت نسبة
المتفوقين في التوجيهية ٢١٪ من الفئة لأولى ، و ١٪ فقط من الفئة الثانية .
وبالرجوع إلى القوائم يتبين أن ال ١٪ الذين تفوقوا من ناجحي الدور الثاني

في الثقافة (وعددهم ثلاثة طلبية) كانوا من الطلبة الحاصلين على ٥٠ ٪ أو أكثر من مجموع الدرجات ، أى أنهم من الأقوياء في مجموعهم ، ويرجح أن رسوبهم في الدور الأول كان في مادة واحدة أو مادتين على الأكثر .

من كل هذا يتبين أن مجموع درجات الطلبة في امتحان الثقافة العامة له دلالة قوية بالنسبة لاحتمال نجاحهم في الدراسة بالقسم الخاص وبكليات الجامعة ، وإن لم تكن هذه الدلالة قاطعة إلا في نقطة واحدة ، هي أن الطلبة الذين حصلوا على أقل من ٥٠ ٪ في امتحان الثقافة ، وعددهم ٤٢٦ طالباً ، لم يحصل واحد منهم في امتحان القسم الخاص أو في امتحانات الكليات على ٦٠ ٪ أو أكثر من مجموع الدرجات . وإذا تذكرنا أن ٦٠ ٪ هي النهاية الصغرى للنجاح في الامتحان النهائى بالكليات ، فليس من المغالاة أن نقول إن الطلبة الحاصلين على أقل من ٥٠ ٪ من مجموع الدرجات في امتحان القسم العام من الدراسة الثانوية لا يصلحون للدراسة الجامعية ، وبناء على ذلك لا ينبغي توجيههم نحو الدراسة الثانوية النظرية من أول الأمر .

فلو أمكن معرفة هؤلاء التلاميذ قبل دخولهم المدارس الثانوية ، وصرفهم عن هذا النوع من التعليم ، لأنقصنا عدد تلاميذ هذا التعليم في ظرف بضعة سنين إلى أقل من النصف . ولو تم هذا لأمكن تحويل بعض المدارس الثانوية النظرية إلى مدارس وسطى ومدارس ثانوية عملية ، والتخفيف في الوقت نفسه عن المدارس الثانوية النظرية الأخرى ، تخفيفاً يسمح بتحديد عدد التلاميذ في الفصول وعدد الفصول في المدارس ، وبذلك يمكن المدرسين والنظار من حسن الإشراف على تلاميذهم ، كما يسمح بزيادة نسبة الأماكن المدرسية التي تخصص للمكتبات والمعامل والنشاط العملى والاجتماعى ، ويفسح المجال لزيادة التدقيق

فى اختيار المدرسين لهذا النوع من التعليم . وكل هذا ، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى استعدادات التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ، سيؤدى إلى رفع مستوى التعليم فيها ، وإزالة الكثير من الضعف الذى نشكو منه . وتجربة مدرسة فاروق الأول دليل قائم على ذلك .

وقد يقال إن الاستقصاء الذى بنيت عليه هذه الملاحظات كان فى امتحان الثقافة العامة ، مع أن انتقاء التلاميذ للتعليم الثانوى يحدث الآن عند إتمام الدراسة الابتدائية ، وفى النظام الذى اقترحته عند إتمام الدراسة الوسطى ، أى حوالى سن الرابعة عشرة . فهل يمكن الحكم على استعدادات التلاميذ فى هذه السن ؟

والجواب أنه لا شك فى أننا كلما بكرنا فى الحكم على الاستعدادات كان احتمال صدق الحكم أقل ، ولذلك يجب أن نكون أقل تشدداً فى اختيار التلاميذ ، حتى لا نستبعد تلميذاً يكون هناك أمل معقول فى نجاحه . على أن نتائج الامتحان حتى فى مستوى شهادة الدراسة الابتدائية الحالى له دلالة واضحة بالنسبة لاستعداد التلاميذ للنجاح فى الدراسة الثانوية النظرية . ويتبين هذا من الإحصاء الآتى عن نسبة النجاح فى فصول السنتين الأولى والثانية بمدرسة فؤاد الأول الثانوية سنة ١٩٣٧ ، وقد كان التلاميذ فىهما موزعين على الفصول تبعاً لمجموع درجاتهم فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية بالنسبة للنسبة الأولى ، وامتحان النقل من السنة الأولى إلى الثانية بالنسبة إلى السنة الثانية .

ومن هذا الإحصاء نرى أن نسبة النجاح فى آخر السنة عالية فى الفصول التى تحتوى على التلاميذ الحاصلين فى امتحان السنة السابقة على درجات عالية ، وتندرج فى الانخفاض إلى أن تصل إلى نسبة ضعيفة جداً فى الفصول الأخيرة . ولا يرجع هذا إلى اختلاف فى قوة المدرسين ، فبمراجعة أسماء مدرسى هذه

الجدول رقم ٤

مقارنة النسبة المئوية للنجاحين في امتحان آخر السنة في الفصول المختلفة

بالفترتين الأولى والثانية بمدرسة فؤاد الأول الثانوية

في السنة الدراسية ١٩٣٦ — ١٩٣٧

عندما كان تلاميذ الفترتين موزعين في الفصول على حسب

مجموع درجاتهم في امتحان آخر السنة السابقة

السنة الأولى		السنة الثانية	
الفصل	النسبة المئوية للنجاح	الفصل	النسبة المئوية للنجاح
الأول	١٠٠	الأول	٦٥,٨
الثاني	٦٨	الثاني	٥٢,٨
الثالث	٧٢	الثالث	٢٢,٨
الرابع	٢٥,٦	الرابع	٣٧,١
الخامس	٢٧,٧	الخامس	٢٥,٥
السادس	٤٢	السادس	٩,٥
السابع	١٧,٥	السابع	١٣,٩

الفصول في المواد المختلفة ، لم أجد أن مدرسي الفصول الأخيرة كانوا أقل كفاية من مدرسي الفصول الأولى ، بل بالعكس وجدت أن الميل كان إلى انتقاء أحسن المدرسين لفصول التلاميذ الضعفاء . والانخفاض ظاهر بشكل محسوس بعد الفصل الثالث في السنة الأولى ، مما قد يدل على أن مستوى التلاميذ في هذا الفصل هو المستوى الأدنى الملائم للدراسة بالفرقة .

ويلاحظ أن هناك ثلاثة فصول قد شذت نسبة النجاح فيها عما ينتظر لها بالنسبة

لترتيبها بين الفصول . فنسبة النجاح في الفصل الثاني من السنة الأولى كانت أقل قليلاً منها في الفصل الثالث ، مع أن تلاميذ ذلك الفصل كانوا من الحاصلين على مجموع أعلى من تلاميذ الفصل الأخير في امتحان شهادة الدراسة الابتدائية . ويرجح أن هذا كان نتيجة لازدحام التلاميذ في ذلك الفصل ، بسبب اختلاف سعة الغرف ، إذ كان به ٤٤ تلميذاً ، مع أن متوسط عدد التلاميذ في فصول السنة الأولى كان ٣٤ . كما أن ارتفاع نسبة النجاح في الفصل السادس من السنة الأولى عنها في الفصل الخامس والرابع قد يرجع إلى قلة عدد تلاميذ ذلك الفصل ، إذ لم يكن هذا العدد يتجاوز ٢٤ تلميذاً ، كما قد يرجع إلى أن الكثيرين من هؤلاء التلاميذ كانوا من المعيدين في الفرقة . ومع ذلك فنسبة النجاح فيه لم تتجاوز ٤٢٪ . أما الفصل الثالث من السنة الثانية الذي انخفضت نسبة النجاح فيه انخفاضاً كبيراً عما ينتظر له ، فقد وجدت بمراجعة النتائج التفصيلية أن معظم الرسوب فيه كان في اللغة الإنجليزية ، وكان مدرستها مدرساً شاذاً ، وقد ألغى عقده في نهاية تلك السنة .

ولكنني أسلم مع ذلك بأن درجات الامتحان في هذا المستوى لا يصح اتخاذها وحدها أساساً للحكم على استعدادات التلاميذ للدراسات المستقبلية . فهناك عوامل كثيرة قد تساعد تلميذاً ضعيفاً على النجاح في الدراسة أو التقدم في الترتيب ، وأخرى قد تعوق تلميذاً جيد الاستعداد عن ذلك . وقد يكون من المفيد أن ألقت النظر إلى عامل هام منها ، كثيراً ما نغفله في مصر ، وهو عامل السن . فالتلميذ المتوسط الذكاء قد يتفوق على تلميذ ذكي في المراحل الأولى من التعليم إذا كان أكبر منه سناً ، بسبب نضوجه العقلي واحتمال كونه قد أعاد دروس بعض الفرق السابقة . ولكنهما متى وصلا إلى السن التي يكون النضوج الطبيعي للعقل قد اكتمل فيها أو قارب الاكتمال — والمرجح أن يكون ذلك

حوالى سن ١٨ — ظهر تفوق الثانى على الأول بشكل محسوس . و بعبارة أخرى
يحتمل أن يكون التلميذ الذى يصل إلى مستوى شهادة الدراسة الابتدائية فى سن
صغيرة أذكى ممن وصل إلى المستوى نفسه فى سن أكبر ، وإن كان قد حصل
على درجات أقل منه فى الامتحان . وأقول « يحتمل » ولا أقول « يتعين »
لأن السن ، كما هو واضح ، ليس العامل الوحيد فى الدراسة .

ومما يدل على أهمية مراعاة السن الجدول رقم ٥ الذى يبين العلاقة بين
طبقات الذكاء لتلاميذ السنة الرابعة بأربع مدارس ابتدائية أميرية ، اختبر
ذكاؤهم فى السنتين الدراسيتين ١٩٣١ — ١٩٣٢ ، ١٩٣٢ — ١٩٣٣ ، و ١٩٣٤ ، وبين
أعمار هؤلاء التلاميذ وقت الاختبار ^(١) .

ونرى من هذا الجدول أن هناك علاقة عكسية قوية بين ذكاء التلاميذ
والعمر الذى بلغوا فيه فرقة السنة الرابعة . فجميع التلاميذ الأذكياء والممتازين
فى الذكاء — تلاميذ الطبقتين ١ و ٢ — قد وصلوا إلى السنة الرابعة الابتدائية
قبل أن يبلغوا الثالثة عشرة ، ويمكن بعملية حسابية سهلة أن نستنتج أن
٧٨ ٪ منهم قد وصلوا إليها قبل بلوغ الثانية عشرة . وجميع التلاميذ الذين هم
فى مرتبة من الذكاء فوق المتوسط بقليل ، وهم تلاميذ الطبقة ح + ، قد
بلغوا هذه الفرقة قبل سن الرابعة عشرة ، و ٨٤ ٪ منهم بلغوها قبل الثالثة
عشرة . وبالعكس ليس بين التلاميذ الذين بقوا إلى سن ١٦ سنة بالنسبة الرابعة
تلميذ واحد كان ذكاؤه فوق المتوسط أو متوسطاً ، و ٩٠ ٪ منهم كان
ذكاؤهم من أخط الطبقات ، أى من الطبقتين د و هـ . كما أنه ليس بين
التلاميذ الذين بقوا فيها إلى سن الخامسة عشرة إلا تلميذ واحد متوسط الذكاء .
أى من الطبقة ح ، والباقون دون المتوسط أو شديدي الغباوة .

(١) انظر كتاب : « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية بالقاهرة » — المؤلف :

وقد أجرى البحث المملخصة نتائجها في هذا الجدول قبل سنة ١٩٣٥ ، ولا شك في أن ما تم في تلك السنة من تخفيف مناهج التعليم الابتدائي تخفيفاً كبيراً قد أدى إلى خفض نسبة الرسوب في مختلف سنى التعليم ، وإنزال مستوى السن في الشهادة الابتدائية عما كان عليه عندئذ .

فإذا روعي في انتقاء التلاميذ للتعليم الثانوي النظري السن إلى جانب درجات الامتحان ، أمكننا الحكم على استعدادات التلاميذ حكماً يمكن الاعتماد عليه إلى حد كبير في معظم الحالات . وقد جرت سلطات التعليم في إنجلترا على أن تعمل حساب السن في الامتحانات التي تعقدها لانتقاء التلاميذ الذين يمنحون المجانية في التعليم الثانوي ، بأن تخصص من درجات كل تلميذ تزيد سنه على ١١ سنة نسبة معينة في نظير كل شهر من شهور الزيادة .

ومع ذلك ، فنظراً لخطورة القرار الذي يتخذ في توجيه تلميذ نحو نوع من الدراسة دون آخر ، ينبغي ألا تقتصر فيه على ما سبق ، بل علينا أن نبحث عن وسائل أخرى تساعد على زيادة دقة الحكم . ومن ذلك مقاييس الذكاء التي شاع استعمالها لهذا الغرض في البلاد الأخرى ، ولدينا منها في مصر الآن عدد صالح لمختلف المراحل الدراسية^(١) . كذلك يجب أن تنعجه العناية إلى حفظ سجل واف

(١) أصدرت لجنة التأليف والترجمة والنشر الاختبارات الآتية :

١ — اختبار الذكاء المصور للأطفال .

* ٢ — » » الابتدائي .

٣ — » » المتوسط .

٤ — » » الزمالة للذكاء .

* ٥ — اختبار الذكاء الثانوي .

* ٦ — تنقيح اختبارات اسبيرمان الحسية للذكاء .

٧ — مقياس استنفرد بنبيه للذكاء .

والاختبارات التي عليها العلامة * قد ثبت صدق قياسها للذكاء التلاميذ في مصر ، أمهالاختبارات الأخرى فهي تحت التجربة .

الجدول رقم ٥

توزيع طبقات الذكاء لتلاميذ الأعمار المختلفة بالسنة الرابعة الابتدائية ببعض مدارس القاهرة

العمر	عدد التلاميذ المختبرين	النسبة المئوية لكل طبقة من طبقات الذكاء						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٠ سنين	٣٠	٪ ٣٠	٪ ٣٧	٪ ٣٠	٪ ٣	—	—	—
١١ سنة	٦٦	٪ ٦	٪ ٢٣	٪ ٤٥	٪ ٢٠	٪ ٦	—	—
١٢ »	٦٤	—	٪ ١٦	٪ ٣٩	٪ ٣٣	٪ ٩	٪ ١,٥	٪ ١,٥
١٣ »	٥٨	—	—	٪ ٢١	٪ ٣٨	٪ ١٧	٪ ٢٤	—
١٤ »	٢٩	—	—	—	٪ ٢٨	٪ ٣٨	٪ ١٧	٪ ٨١
١٥ »	٣١	—	—	—	٪ ٣	٪ ١٩	٪ ٥٥	٪ ٢٣
١٦ »	١٠	—	—	—	—	٪ ١٠	٪ ٥٠	٪ ٤٠

لكل تلميذ ، في مراحل دراسته المختلفة ، يبين مدى تقدمه ، وملاحظات المدرسين عن استعداداته العقلية وصفاته الخلقية والوجدانية ، نستعين بهذا السجل في الحكم عليه . وليس هذا فقط ، بل إننا عندما يكسب مدرسوننا خبرة كافية في هذه الناحية ، بحيث نطمئن إلى أحكامهم الاطمئنان التام ، قد يمكن في المستقبل أن نستغنى عن استخدام الامتحان أساساً لانتقاء التلاميذ ، ونجعل كل اعتمادنا على تلك السجلات وما بها من ملاحظات . وقد كان من ضمن ما تقرر في حركة الإصلاح سنة ١٩٣٥ استعمال السجلات (البطاقات المدرسية) في المدارس الابتدائية والثانوية ، ولكنها للأسف حوت إلى سجلات لمتائج الامتحان وحدها ، وأغفل الغرض الأساسي المقصود منها ، وهو تسجيل ملاحظات المدرسين وما يتبينونه في التلميذ من صفات واستعدادات ، نتيجة لتتبع عمله ودراسة شخصيته دراسة دقيقة .

اقتصرت الكلام إلى الآن على انتقاء التلاميذ للتعليم الثانوي والعالي النظري . أما التعليم الثانوي والعالي الفني ، فينبغي أن يختار التلاميذ لها على أساس استعدادهم لمختلف أنواعهما . والانتقاء هنا أصعب منه في مدارس التعليم النظري . نعم إن النجاح في الدراسات الصناعية أو الزراعية أو التجارية يتوقف إلى حد معين على الذكاء الفطري العام ، الذي يدخل بنسب مختلفة في كل أنواع الدراسات من نظرية وعملية ، ولذلك يمكن أن يتجلى في الامتحانات العادية إذا أحسن وضعها وإجرائها ، ولكن ذلك النجاح يتطلب إلى جانب هذا استعدادات عملية خاصة ، لا تقيسها الامتحانات . وقد وضعت لقياس هذه الاستعدادات في بعض البلاد الأخرى اختبارات حديثة ، ويتعين على

الأخصائيين عندنا البحث عن اختبارات من هذا النوع تصلح للاستعمال في مصر . ولكن هذه الاختبارات لا تزال في مرحلة التجربة ، ولا يتيسر استخدامها أساساً لاختيار التلاميذ للمدارس الفنية على نطاق واسع . ولذلك ينبغي أن يكون اعتمادنا في هذا الاختيار في الوقت الحاضر على سجلات التلاميذ في المراحل الدراسية السابقة . ويراعى فيها أن تشمل ملاحظات عن سير التلميذ في المواد العملية ، كالرسم ، والخط ، والأشغال اليدوية ، والهندسة العملية ... الخ .

الفصل السادس

طريقة التنفيذ

الشرط الأول الذي ينبغي أن يراعى في تنفيذ أية سياسة تعليمية جديدة ألا نخطو خطوة قبل أن نعد لها كل ما يلزمها من المعدات ، ويكفيها ما جر بناء إلى الآن من نتائج الاندفاع في تنفيذ مشروعات لم نتخذ من الوسائل ما يكفل لها النجاح في تحقيق الأغراض المقصودة منها ، أو على الأقل ما يحول دون وقوعنا في أثناء تنفيذها في اضطراب يضيع كل قيمتها ، ويقتضينا جهوداً شاقة طويلة للتخلص من آثاره . وعندئذ أننا إذا قررنا السير في تنفيذ برنامج كالذي اقترحت ، يجب أن نقتصر في السنتين الأوليين ، أو الثلاث السنوات الأولى ، من الفترة المقررة للتنفيذ ، على تحويل المدارس الحالية إلى النظام الجديد ، وإعداد المدرسين والكتب والأدوات وخطط المباني اللازمة للبدء في الإنشاءات الجديدة .

فأما فيما يتعلق بإعداد المعلمين ، فالمدارس الوسطى والثانوية لن تحتاج إلى نوع جديد من المعلم ، بل يقوم بالتدريس فيها خريجو معهد التربية . وهذا المعهد يسير على أحدث النظم لتخريج المعلمين ، وله من مرونة نظامه ما يسمح له بالتطور من الداخل تبعاً لما يتبينه من حاجات التعليم ، أو من اتجاهات جديدة في المعاهد الماثلة له . وهو قابل للتوسيع ، ويتسع فعلاً من عام لعام ، ولكننا سنجد أنفسنا بعد بضع سنين في حاجة إلى إنشاء معهد آخر في الإسكندرية . يتغذى من خريجي جامعة فاروق الأول .

وأما المدارس الابتدائية الجديدة ، فأقترح أن يعد المعلمون والمعلمات لها في

دور للمعلمين ، يدخلها الطلبة الحاصلون على شهادة القسم العام من الدراسة الثانوية ، ويبقون بها مدة ثلاث سنوات ، يدرسون فيها دراسة تسودها الروح التي تسود الدراسة التي تتلقاها معلمات رياض الأطفال في الوقت الحاضر ، كما مر ذكره . وعند ما يتم تحويل المدارس الثانوية الحالية إلى النظام الجديد ، يصبح أن يجعل دخول الطلبة إلى دار المعلمين بعد إتمام الدراسة الثانوية — أى حوالى سن ١٨ — وتجعل مدة الدراسة بها سنتين فقط . على أن تكون دراسة عامة ، أى لا تخصص فيها ، حتى يكون المعلم بعد إتمامها « معلم فصل » لا « معلم مادة » .

وأما تحويل المدارس الحالية إلى النظام المقترح ، فلن يواجهنا بصعوبات جسيمة ، إذ أنه يمكن إجراؤه في ظرف سنتين أو ثلاث سنوات ، من غير إحداث رجة في سير التعليم .

فرياض الأطفال الحالية تحول جميعاً إلى مدارس ابتدائية تسير حسب النظام الجديد ، ويتم ذلك في عامين بالطريقة الآتية : إذا أردنا أن نبدأ هذا التحويل من العام القادم مثلاً ، فما علينا إلا نبقى أطفال كل روضة بها في ذلك العام كما هم ، أى من غير أن نقبل بها طفلاً جديداً ، أو نخرج منها طفلاً ممن هم بها الآن . فأطفال السنة الأولى الحاليون يدرسون في العام القادم مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائى الجديد ، وهى المقابلة للسنة الثانية من رياض الأطفال الحالية . وأطفال السنة الثانية الحاليون يدرسون في العام القادم مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائى الجديد ، وهى المقابلة للسنة الثالثة من رياض الأطفال الحالية . وأطفال السنة الثالثة الحاليون يدرسون في العام القادم مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائى الجديد ، وهى المقابلة للسنة الأولى من المدارس الابتدائية الحالية . وفي العام الدراسى الذى يلى ذلك ، ينقل أطفال كل فرقة من هذه الفرق إلى الفرقة التى تليها ، وتقبل المدرسة دفعة جديدة من الأطفال في سن ٦

يؤلفون فرقة السنة الأولى ، وبذلك يتم تحويل الروضة إلى مدرسة ابتدائية من النوع الجديد . ولا يحتاج الأمر إلى تغيير في مباني تلك الرياض أو معلماتها ، فهي بصورتها الحالية صالحة للتعليم الابتدائي الجديد كل الصلاحية .

والمدارس الابتدائية الحالية للبنين والبنات ، يحول بعضها إلى مدارس ابتدائية من النوع الجديد ، والبعض الآخر إلى مدارس وسطى . وتحويل المدرسة الابتدائية الحالية إلى مدرسة وسطى يتم بسهولة في سنتين أيضاً ، إذا أبقينا تلاميذها الحاليين بها كما هم في خلال السنتين ، من غير أن نقبل بها تلميذاً جديداً أو نخرج منها أحداً من هم بها . ففي نهاية السنتين تكون فرقة السنة الأولى الحالية قد وصلت إلى مستوى السنة الثالثة الابتدائية على النظام الحالي ، أى السنة الأولى من المدرسة الوسطى الجديدة ، وتكون فرقة السنة الرابعة قد وصلت إلى مستوى السنة الثانية الثانوية على النظام الحالي ، أى السنة الرابعة من المدرسة الوسطى . أما تحويل المدرسة الابتدائية الحالية إلى مدرسة ابتدائية من النوع الجديد ، فيتم بطريقة عكسية . وفي كلتا الحالتين لا يحتاج الأمر أيضاً إلى تغيير في المدرسين ، أو تغيير كبير في الأبنية .

والمدارس الثانوية الحالية ، يحول بعضها إلى مدارس وسطى ، وبعضها إلى مدارس ثانوية فنية ، كما سبق أن اقترحته . أما المدارس الباقية فتحويل إلى مدارس ثانوية نظرية من النوع الجديد ، ويتم هذا أيضاً بسهولة في سنتين إذا احتفظت المدرسة بتلاميذ الفرق الأولى إلى الرابعة الحالية فيها كما هم مدة السنتين .

على أن الأمر لن يقتصر على تحويل هذه المدارس الخاصة ، بل إن بعض المدارس الأولية الحالية لها مباني صحية صالحة ، وهذه يمكن تحويلها إلى مدارس ابتدائية من النوع الجديد دفعة واحدة ، إذ أن أعمار التلاميذ فيها هي أعمار

تلاميذ المدرسة الجديدة بذاتها . ومن حيث تزويدها بالمدرسين في الأعوام الثلاثة الأولى من فترة التنفيذ — أى قبل أن تخرج أول دفعة من طلبة دور المعلمين المقترحة — يمكن انتقاء عدد من أقدر معلمى التعليم الأولى الحاليين ومعلماته الحاليات ، وأصلحهم شخصية ، للتدريس بها . على أنه لا ينبغي أن يجمعوا في مدارس منها بالذات ، بل يمكن بحركة من حركات التنقلات المألوفة في وزارة المعارف — وهى حركات لا يدعو إليها أى داع تعليمى في الظروف العادية ، ولكنها ضرورية في فترات الانتقال والتحويل من نظام إلى نظام — أقول يمكن بحركة من هذه الحركات توزيع المدرسين المختارين من التعليم الأولى على جميع المدارس الابتدائية الجديدة ، بحيث يكون في كل مدرس منها اثنان أو ثلاثة منهم يقومون بالتدريس في الفرق الدنيا .

وأما المدارس الأولية والإلزامية الباقية — وهى المدارس ذات المباني غير الصالحة — فتلقى تدريجاً كلما أنشئت مدارس من النوع الجديد لتحل محلها ، فلا تنتهى فترة العشرين سنة حتى يكون قد تم إلغاؤها . وينبغي أن يبدأ بإلغاء مدارس المدن ، وتكون مدارس الريف آخر ما يلغى منها .

وسيكون برنامج الإنشاءات الجديدة بطبيعة الحال برنامجاً ضخماً يتطلب تنفيذه جهوداً هائلة ، ونفقات طائلة . فالمشروع الذى اقترحته لتعميم التعليم يقضى بأن تنشأ في مدة العشرين السنة القادمة المدارس الابتدائية اللازمة لجميع الأطفال من بنين وبنات بين سن ٦ وسن ١٠ ، والمدارس الوسطى اللازمة لتعليم نحو ١٠٪ من الأطفال بين سن ١٠ وسن ١٤ . ويقدر عدد الال المرحلة الأولى في تعداد سنة ١٩٣٧ بنحو ١٠٠٠٠٠ ٧٨٠ ١ طفل وطفلة . استمرت الزيادة الحالية في السكان كما هى ، فينتظر أن يبلغ عددهم في نهاية

٢٠ سنة من الآن نحو ٢٤٥٠٠٠٠ من الأطفال . وإذا قدرنا أن المدرسة الابتدائية سيكون بها في المتوسط ثمانية فصول ، تحتوى على نحو ٢٤٠ تلميذاً ، فمعنى ذلك أنه يجب أن يكون لدينا في نهاية تلك الفترة نحو عشرة آلاف مدرسة ابتدائية شعبية . أما عدد التلاميذ الذين يجب أن نعد لهم المدارس الوسطى ، فالمنتظر أن يكون نحو ٢٠٠٠٠٠ تلميذ وتلميذة ، يلزمهم نحو ٥٠٠ مدرسة ، على أساس ٤٠٠ تلميذ لكل مدرسة وسطى في المتوسط .

ومع أنه ليس لدى البيانات الكافية لتقدير ما يجب أن تبلغه اعتمادات التعليم في نهاية تلك الفترة لتواجه هذا التطور ، فمن الحقق أنها ستكون أكثر من ٢٠ مليوناً من الجنيهات في العام . ولكن يجب ألا يهولنا ذلك ، فلا بد من إيجاد الوسيلة للنهوض بالتعليم وتعميمه ، إذا كنا لا نريد أن نتخلف عن غيرنا من البلاد المتقدمة ، من كبيرة وصغيرة ، في هذه الناحية الهامة من حياة الأمم . فليس من المغالاة أن نطلب تعميم تعليم صالح مدته أربع سنوات في ظرف ٢٠ سنة من اليوم ، ولا أظن أن أى نظام آخر لتعميم التعليم يمكن أن تكون نفقاته أقل من نفقات المشروع الذى اقترحتة ، بل المرجح أنها ستكون أكثر . وإذا نظرنا إلى التعليم نظرة جدية ، وراعيينا أنه من المنتظر أن تنمو موارد الدولة ودخل الأفراد نمواً مضطرباً ، نتيجة للجهود التى يجب أن تبذل لرفع مستوى الحياة الاقتصادية في مصر ، فلا أعتقد أن من المتعذر تدير المال اللازم لذلك البرنامج ، على أساس أن تتحمل ميزانية الدولة العامة نحو ثلثيه ، ويجمع الثلث الباقي من ضرائب محلية تخصص للتعليم ، كما هو المتبع في البلاد الأخرى ، وكما هو متبع عندنا على نطاق ضيق فيما يتعلق بالتعليم الإلزامى في الوقت الحاضر . وأنسب الهيئات المحلية للقيام بهذه العملية هي مجالس المديريات في المديريات ، والمجالس البلدية في القاهرة والمحافظات الأخرى .

وهذا يقودنا إلى البحث فيما يجب أن يكون عليه مدى اشتراك هذه المجالس في إدارة التعليم ورسم الخطط لتعميمه . واشتراك الهيئات المحلية في الإشراف على التعليم العام أمر مرغوب فيه لسببين : الأول أنه يثير اهتمام الأهالي بالتعليم ، ويساعد على إيجاد الصلة بينه وبين الحياة في البيئة المحلية . والثاني أن تشجيع الهيئات النيابية المحلية ، وتدعيم إشرافها على مختلف الشؤون التي تمس حياة الناس في المناطق التي تمثلها أساسا مباشرا ، فيه تربية سياسية للشعب ، تنتج عنها زيادة فهمه لحقيقة النظم النيابية وقيمتها ، مما يؤدي إلى توطيد الحياة النيابية العامة . والمقرر الآن بالنسبة للتعليم الإلزامي أن تباشر وزارة المعارف إدارة المدارس الأولية والمكاتب العامة بالمحافظات ، وأن تقوم مجالس المديريات بإدارتها في بقية أنحاء القطر ، تحت إشراف وزارة المعارف وطبقا لما يصدره وزيرها من قرارات .

ولكن هذا الإشراف المزدوج قد أدى إلى نشوء الكثير من الخلاف بين وزارة المعارف ووزارة الداخلية ومجالس المديريات في مناسبات عديدة ، وكان لذلك بطبيعة الحال أثره السيء في إدارة المدارس وسير التعليم . ثم إن جعل إدارة المدارس الإلزامية ، بما في ذلك تعيين المدرسين لها وترقيتهم وفصلهم ، من اختصاص مجالس المديريات ، قد أدى إلى إخضاع التعليم الإلزامي للمؤثرات السياسية والأهواء المحلية^(١) . ولذلك يحسن أن تكون شؤون التعليم العام في الفترة القادمة من اختصاص وزارة المعارف ، على أن تتبع في إدارته نظاما لا مركزيا بالمعنى الصحيح ، يسمح بتمثيل مجالس المديريات والبلديات في الهيئات

(١) انظر المذكرة المقدمة لوزير المعارف من مراقبة التعليم الأولى عن « المعلم الإلزامي »

التي تشرف على التعليم في دائرة عملها . وإذا اتخذنا نظام المناطق الحالي أساساً ، أقترح أن تكون الهيئة المشرفة على التعليم في كل منطقة لجنة محلية ، على نسق « المجالس المكتبية » التي اقترحها قومسيون سنة ١٨٨٠ ، تؤلف برياسة ممثل وزارة المعارف بالمنطقة ، ويمثل فيها رجال التعليم بها ، من نظار ومفتشين ومدرسين ، كما يمثل فيها كل مجلس مديرية من المجالس التي تدخل في دائرة المنطقة ، ويصح أن تمثل فيها كذلك الوزارات الأخرى التي لها علاقة بشئون التعليم ، مثل وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة ، ببعض موظفيها المحليين .

وقد يقال إن نظام المناطق لم يحقق الأغراض التي قصدت منه ، وهذا صحيح ، ولكنه يرجع إلى الظروف التي وضع فيها مشروع المناطق الحالي ، والظروف التي نفذ فيها . وعندى أنه لنجاح مشروع كهذا يجب أن تتوافر فيه الشروط الآتية :

أولاً — يقصر اختصاص المناطق على شئون التعليم الإلزامي العام ، أي على المدارس الابتدائية والوسطى . أما التعليم الثانوى بنوعيه والتعليم العالى ، فيترك أمرهما للوزارة في الوقت الحاضر .

ثانياً — يكون المشرف على التعليم في كل منطقة مديراً عاماً من رجال الصف الأول في الوزارة ، حتى يكون له من مركزه وخبرته ما يؤهله لتحمل المسؤولية التامة في إدارة التعليم بمنطقة ، فلا يرجع إلى الوزارة في أى شأن من الشؤون التنفيذية . إذ ينبغى أن يقتصر عمل الوزارة في شئون التعليم العام على وضع ما يلزمه من التشريع واللوائح والحد الأدنى الضرورى من المناهج والإرشادات ، وتترك لمدير التعليم ولجنة التعليم بالمنطقة السلطة التامة في التنفيذ .

ثالثاً — يعهد إلى المناطق بوضع برنامج الإنشاءات الجديدة في دائرتها كل

سنة ، على حسب حاجة كل منطقة . ومتى أقر هذا البرنامج ، وأدرجت الاعتمادات اللازمة له في الميزانية ، يترك للمناطق إعداد المعدات لتنفيذه محلياً . فمن المحقق أننا لن نستطيع تنفيذ أى برنامج تعليمى واسع ، بما يتطلبه من إنشاء مبان ، وإعداد أدوات وأثاث ، إذا اعتمدنا فى ذلك على الإدارة المركزية . والسبيل الوحيد لتنفيذ برنامج كهذا أن تكون لكل منطقة ميزانيتها الخاصة ، التى لها حق التصرف فى حدودها ، وأن يكون لها مكتب مستقل للمباني ، ومخزن مستقل للأدوات ، وسكرتارية مستقلة عن وزارة المعارف ، كما كان الشأن فى مجالس المديریات فى النظام الذى وضع لها سنة ١٩٠٩ . وقد قامت تلك المجالس فى ظل ذلك النظام بإنشاء مباني معظم المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للوزارة الآن ، بنفقات معتدلة ، وفى وقت معقول .

تذيل

تقرير عن حالة التعليم الإلزامى

والأسس التى يقوم عليها إصلاحه^(١)

حضرة صاحب السعادة وكيل وزارة المعارف العمومية

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

ولا شك فى أن الآراء التى تتضمنها هذه الملاحظات كانت تكون أعظم قيمة لو أن الظروف سمحت لى بزيارة عدد أكبر من ذلك من المكاتب ، فى

(١) قدم هذا التقرير إلى وزارة المعارف فى ٢٦ يوليه سنة ١٩٤٠ .

جهات مختلفة من القطر ، وبخاصة في الريف . على أن ما فاتني الوقوف عليه بنفسى قد اعتمدت فيه على ما لزميلى من خبرة واسعة بشئون التعليم الأولى . ولذا آمل ألا تكون النتائج التى وصلت إليها بعيدة عن حقائق الأحوال .

١ — أغراض التعليم الإلزامى :

ولعل من المفيد أن أبدأ بتحديد الأغراض المقصودة من التعليم الإلزامى ، حتى يمكن أن نتبين إلى أى حد تنجح المكاتب العامة فى تحقيقها فى الوقت الحاضر ، ثم أنتقل إلى الكلام عن العوامل المختلفة التى يتوقف عليها نجاح ذلك التعليم ، ومقدار توافرها لدينا .

والفكرة السائدة على رأى العام المصرى ، هى أن الغرض من التعليم الإلزامى نحو الأمية . وهذا لا شك أمر جليل ، ولكن لنا أن نتساءل عما إذا كان يصح الاختصار عليه فى المرحلة التى بلغناها من مراحل نهضتنا .

إن التمييز بين الغرض والوسيلة هو فى الواقع تمييز مصطنع ، لأن كل غرض يمكن اعتباره فى الوقت نفسه وسيلة لتحقيق غرض أبعد منه . فإذا كان تعليم القراءة والكتابة غرضاً يسعى التعليم الإلزامى لتحقيقه ، فإن تحقيقه لا يقصد لذاته ، وإنما هو وسيلة لرفع مستوى حياة الأفراد ، وبالتالى حياة الأمة ، من مختلف نواحيها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . فالغرض النهائى من التعليم الإلزامى إذن — إذا صح أن نصف أى غرض بأنه نهائى — هو النهوض بالشعب إلى مستوى أعلى من الحياة ، وإعداد كل فرد للاضطلاع بخصيبه من العمل فى سبيل النهضة القومية . فإذا كان من غايات هذه النهضة تنمية الشعور الوطنى فى النفوس ، وإشعار كل مصرى بالكرامة القومية ، كان على التعليم الإلزامى أن يساعد على تحقيق ذلك . وإذا كان من

غاياتها توطيد النظم النيابية والديمقراطية في البلاد ، كان عليه أن يعد أفراد الشعب لفهم ما لهم من الحقوق وما عليهم من الوجبات في حياة الأمة السياسية والاجتماعية ، وأن يعمل على تنوير أذهانهم وصقل تفكيرهم ، إلى الحد الذي يمكنهم في المستقبل من حسن استعمال تلك الحقوق وتأدية الواجبات . وإذا كان من أغراضها تقوية أجسام المصريين ومحاربة الأمراض المستوطنة التي تفتك بهم وتضعف مقدرتهم على الإنتاج ، وجب أن يكون التعليم الإلزامي معيناً على ذلك .

هذا التعليم بالإجمال أداة قوية للنهضة القومية . ولولا ذلك لما كان هناك مبرر لإنفاق الملايين من أموال الدولة عليه كل سنة . وإذا كان تعليم القراءة والكتابة وسيلة من الوسائل التي تخدم تلك النهضة ، فهناك خدمات أخرى يستطيع التعليم الإلزامي أن يسديها إليها من غير أن يخرج عن نطاقه المشروع ، بل لا نغالي إذا قلنا إنه إذا لم يقم بها كان تعليم القراءة والكتابة في 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 الذي ينبغي أن نطالب التعليم الإلزامي به من الخدمات هو ما يأتي :

أولاً — تعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب اللازمة لهم في حياتهم العملية .

ثانياً — تحسين حالتهم الصحية وتقوية أجسامهم ، بالرياضة البدنية ، والعناية الطبية ، وبتعويدهم العادات الصحية في معيشتهم ، وتعليمهم ما لا غنى عنه من قواعد الصحة .

ثالثاً — توسيع مداركهم ، وتنمية قواهم العقلية وملاكاتهم العملية إلى

أقصى حدود استعداداتهم . وينبغي أن يتحقق هذا في جميع الدروس ، ولكن يقصد إلى تحقيقه بصفة خاصة في تعليم الأشغال اليدوية ومبادئ العلوم وتاريخ البلاد وجغرافيتها .

رابعاً — تقوية الشعور الاجتماعي وروح التعاون والتضامن في نفوسهم ، وتنويرهم ، على قدر ما يسمح به نضوجهم العقلي ، بمركز الفرد من حياة الأمة ، وبنظم المجتمع المصري ، وما يتيح لأفراده من حريات ، وما يقتضيه إياه من تكاليف . ويمكن تحقيق هذا من طريق تعليم التاريخ القومي والتربية الوطنية ، وتنظيم شيء من الحياة الاجتماعية بالمدرسة ، وتوثيق الروابط بينها وبين حياة المجتمع .

خامساً — غرس الميل إلى القراءة والاطلاع في نفوسهم ، كي يستمروا على مزاولتها بعد ترك المدرسة ، لتوسيع معلوماتهم وتجديدها . وبذلك يستطيعون تدارك ما لم يتسع وقتهم المدرسي لتعلمه مما يلزمهم في حياتهم العملية .

سادساً — تعويدهم بعض العادات الخلقية النافعة ، كالأدب في المعاملة ، وضبط النفس ، والصدق والصراحة في القول ، والاجتهاد والمثابرة ، والاخلاص للصالح العام ، وغير ذلك من الصفات التي يمكن غرسها بالقدوة الحسنة والجو المدرسي الصالح ، وبما يثير حماسهم من دروس الدين والتاريخ والقصص .

وقد يبدو هذا البرنامج لأول وهلة واسعاً منظوياً على شيء من الطموح بالنسبة لظروفنا الحالية . ولكننا إذا أنعمنا النظر فيه ، وجدنا أن جميع

الأغراض التي يتضمنها هي عناصر هامة في نهضة البلاد ، ولا يمكن تحقيقها من غير معاونة المدارس . لأنه إذا جاز لبعض الدول الأخرى أن تعتمد في تحقيق بعض هذه الأغراض على الأسرة أو البيئة الاجتماعية ، فالأسرة المصرية والبيئة المصرية عاجزتان في حالتهما الراهنة عن النهوض بشيء 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 في حياة الفرد والأمة ، وهو العنصر الاقتصادي . إذ يرى البعض أن التعليم الإلزامي ينبغي أن يعد الطفل لمواجهة الحياة العملية ، بتعليمه حرفة يتكسب منها في مستقبل حياته . وقد ظهر هذا الرأي في بعض الدوائر الرسمية في العام الماضي . ومن ذلك ما ورد في الخطاب الدوري رقم ١٨٧ لسنة ١٩٣٩ ، الذي وجهته وزارة الداخلية إلى رؤساء مجالس المديریات ، بشأن تنفيذ ما جاء بخطاب العرش السابق عن إصلاح التعليم الأولى ، إذ أنه قال ، بعد شرح الموقف الحالي في المكاتب العامة ، ما يأتي :

« لذلك نرجو — وقد أصبحت مجالس المديریات تجمع بين الأعضاء الممثلين لأهالي الأقاليم وبين الخبراء الفنيين من ممثلي الحكومة — أن تعرضوا الأمر عليها ، لتأليف لجنة تدرس الموضوع على هدى ما أوصفناه ، وتتقدم إلى هيئة المجلس بما تقترحه ، بمراعاة إدخال بعض الصناعات اليدوية والحرف التي تناسب الإقليم وتتفق وحالة المعيشة فيه . وكذلك لدرس موضوع إدخال بعض الصناعات الخاصة بالبنيات كالنظيرز وتفصيل الملابس وأشغال الصوف وغيرها ، مما يؤهلهم إلى كسب الرزق وإنماء موارد بيوتهم في الريف ، على نحو ما هو متبع في بعض الممالك الأجنبية . وبذلك يؤهل الشباب للحياة المستقبلية ، وتتفتح أمامهم أبواب الرزق ، ويزيد إنتاج الشعب » .

وقد كان لهذا الاتجاه أثره في وزارة المعارف ، فالتجهت النية فيها إلى عمل تجربة في إدماج التعليم الزراعى أو الصناعى ، حسب البيئة ، فى منهج التعليم الأولى فى مكتبين بالمدن والريف ، وعهدت إلى لجنة خاصة ببحث هذا الموضوع والتقدم باقتراحات فيه للوزارة . وقد أتمت اللجنة مهتها ووضعت اقتراحات مفصلة لذلك ^(١) .

غير أن هذا الاتجاه ينبغى أن يكون موضع نظر دقيق . فمن المسلم به أن التعليم الإلزامى يجب أن يعد الطفل للحياة العملية ، وأن يساعد على رفع مستوى إنتاج الفرد . ولكن تطبيق هذا المبدأ يجب أن يتمشى — كسكل مبدأ آخر يتصل بالتعليم — مع مراحل نمو الأطفال البدنى والعقلى . ففى البلاد التى يمتد التعليم الإلزامى فيها إلى سن الرابعة عشرة أو ما بعدها ، يقسم هذا التعليم عادة إلى مرحلتين ، تنتهى المرحلة الأولى منهما عند سن الحادية 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 إعداد الطفل للحياة العملية والعمل على زيادة قدرته الإنتاجية إنما تكون من طريق تدريب عقله على التفكير الصحيح والملاحظة الدقيقة ، وتعويدة بعض العادات الخلقية الصالحة التى تعده للكفاح فى ميدان الحياة ، وتنمية ملكاته العملية تنمية عامة بواسطة دروس الأشغال اليدوية أو فلاحه 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

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

الطفل حرفة معينة يكسب منها رزقه في المستقبل — فلا يأتي إلا في المرحلة الثانية إذا وجدت^(١).

ولم يقرر هذا عبثاً ، بل إن طبيعة الأشياء تقتضيه . فالطفل قبل الحادية أو الثانية عشرة من عمره لم ينضج جسمياً ولا عقلياً لتعلم الصناعة أو الزراعة بالمعنى الصحيح ، ولم تنكشف بعد استعداداته ولا الظروف العملية التي يترتب عليها اختيار مهنته المستقبلية . والمشاهد في الحياة العملية أن الأطفال الذين يلحقهم آبائهم بمصنع خاص لتعلم صناعة معينة لا يبدأون في تعلمها فعلاً إلا بعد تلك السن ، أما قبل ذلك فإنهم يستخدمون في توصيل الرسائل ، أو تنظيف الأمكنة ، أو ما شابه ذلك مما لا علاقة له بتعلم الصناعة . وكذلك أطفال الريف إذا ذهبوا إلى الحقول فإنهم لا يقومون قبل تلك السن بأعمال زراعية أساسية ، بل يوكل إليهم قيادة الماشية أو تنقية الدودة ، أو ما شابه ذلك من أمور ثانوية تتناسب مع حالتهم الجسمانية . فكل هذا دليل على عدم استعداد الأطفال للتعليم المهني في مرحلة التعليم الإلزامي عندنا .

على أن هناك اعتراضاً عملياً هاماً على محاولة إدخال التعليم المهني في المسكاتب العامة ، حتى لو كان الأطفال يستمرون بها إلى ما بعد الثانية عشرة ، وهو أننا لا ننجح في التعليم الصناعي والزراعي بالمدارس التي أعدت لها خاصة ، برغم كل ما يتوافر لها من استعداد ، وما ينفق عليها من مال . فكل محاولة لإدخالها في التعليم الإلزامي على نطاق واسع في الوقت الحاضر لا ينتظر أن تلاقى نجاحاً .

(١) قارن تقرير الخبير الإنجليزي المستر مان (ص ٩) ، حيث يقول مشيراً إلى التعليم الأولي : « إنه يرمي أساسياً إلى تحسين الحالة الاجتماعية للتلاميذ تحسناً عاماً ، ولا يكاد يشير — أو بالأحرى لا ينبغي أن يشير — إلى الوسائل التي يكسبون بها رزقهم بعد انتهاء دراستهم » . قارن كذلك آراء طائفة من رجال التربية ، لخصها الأستاذ محمد فريد أبو حديد في البحث الذي ألقاه على رابطة التربية الحديثة عن التعليم الريفي — ص ٣ إلى ٩ من الرسالة التي نشرتها الرابطة تحت عنوان « المدرسة الأولية الريفية » .

والأخرى بنا أن نترك تعليم المهنة إلى المران العملي يكسبه الأطفال في المصانع أو المزارع الخاصة .

والآن لنعد إلى الأغراض التي حددناها للتعليم الإلزامي ، لنرى إلى أى حد ينجح في تحقيقها .

٢ — مبلغ نجاح المطالب العامة في تحقيق تلك الأغراض :

نترك الغرض الأول مؤقتاً ، لنعود إليه بعد قليل . وأما سائر الأغراض الأخرى ، فإن رأى زميلي يتفق مع ما لمسته بنفسى في المكاتب التي زرتها ، وهو أن المكاتب العامة بمحالتها الراهنة لا تحقق من تلك الأغراض شيئاً يستحق الذكر . فحالة الأطفال الصحية في جميع المكاتب التي زرتها يرثى لها . والعناية بالنظافة ، سواء في ذلك نظافة أجسام التلاميذ ، أو نظافة ملابسهم ، أو نظافة الأمكنة المدرسية ، ضعيفة في الغالب . وعقول التلاميذ لا يبدو عند مناقشتهم أنها قد تأثرت بما تلقوه من التعليم . ومعلوماتهم العامة في التاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم والتربية الوطنية في حكم العدم . فأكثر تلاميذ الفرق النهائية لا يعرفون إن كانت مصر مستقلة أم كانت تابعة لتركيا أو للانجليز أو اليونان ، ولم أجد فيهم واحداً لديه معلومات واضحة عن الغرض من انتخاب النواب والشيوخ للبرلمان ، أو الفرق بين الاثنين ، أو الشروط التي تشترط في الناخب . وقليل جداً منهم من يعرف من أين يأتي ماء النيل أو ما علاقتنا بالسودان ، أو من يعرف أعراض مرض منتشر كالتييفود ، وأسبابه ، وطرق الوقاية منه ، وإن كان بعضهم يرددون أسماء عدد من الأمراض المختلفة كالبيغاوات ، وهم لا يدرون عنها شيئاً . وأما غرس الميل إلى المطالعة والعادات الخلقية الصالحة في نفوس التلاميذ ، فإن العناصر التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيقه لا تتوافر في المكاتب .

وأما عن الغرض الأول — وهو تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب — فرأى الزميلين أن مكاتب المدن تنجح في تحقيقه ، وأما مكاتب القرى فقل أن تصل بالأطفال إلى مستوى مقبول في تلك المواد . غير أن مشاهداتي في المكاتب التي زرتها لا تتفق لسوء الحظ مع هذا الرأي . فلم أجد بينها — وهي جميعاً من مكاتب المدن ، وبعضها من المكاتب التي تعد في مراقبة التعليم الأولى ممتازة بالنسبة لسائر مكاتب القطر — إلا مكتبين وصل أطفال الفرق النهائية فيهما إلى إحسان القراءة في شيء من الطلاقة في كتب المطالعة المقررة ، مع فهم معنى ما يقرأونه ، وإلى كتابة قطعة إملائية عادية بخط مقبول وأغلاط غير كثيرة . على أن اطلأعي على كراسات إنشاء الأطفال في هذين المكتبين يجعلني في شك من قدرتهم على إنشاء خطاب عادي بلغة غير ركيكة . فقد لاحظت فيهما ، كما لاحظت في جميع المكاتب الأخرى أن ما يكتبه الأطفال باسم الإنشاء ليس إلا عبارات منقولة من على السبورة ، أو مملاة من المعلم ، وإن كان بعض المعلمين يكلفون الأطفال تغيير ألفاظ قليلة هنا وهناك ، للتمويه .

وأما الحساب فقلما كنت أجد في الفرق النهائية فصلاً ينجح أكثر من تلميذين أو ثلاثة من تلاميذه في حل مسألة عقلية سهلة كالآتية ، مع إعطائهم الوقت الكافي لحلها ، وهي : « خرج رجل من بيته ومعه ريال ، اشترى منه رطلا ونصف رطل من اللحم بسعر الرطل ثلاثة قروش ، وخضاراً بقرش واحد ، وأقتن من الخبز بسعر الأقة ١٨ ملياً ، فكم يتبقى معه من الريال ؟ »

بل إن الكثيرين كانوا يتخبطون في خطوات حل مثل هذه المسألة عندما أناقشهم فيه على السبورة .

وقد لا يكون من الحق أن أتخذ مشاهداتي في عشرة مكاتب أساساً لحكم عام على سائر مكاتب المدن ، ولا شك في أن رأي حضرتي الزميلين يستند إلى

خبرة أوسع كثيراً مما أتيح لى . ولكن مهما يكن الأمر فهذه هى حال التعليم فى المكاتب العامة بثلاث من المدن الكبرى ، حيث يتوافر المكاتب من عناصر النجاح كثير مما لا يتوافر مثله لمكاتب القرى الصغيرة . وهى حال تدعو إلى كثير من التفكير ، بل إلى عمل حازم جريء لانتشال التعليم الإلزامى من الوهدة التى آلت إليها أمره .

وللوصول إلى هذا ينبغى أن نبحث أولاً عن أسباب الضعف ، وهى أسباب تتصل بنظم التعليم الإلزامى ، وبالتلاميذ وبيئاتهم ، وبالمعلمين . وسأحاول فيما يلى شرح ما توصلت إليه من هذه الأسباب ، على أنه يحسن أن أنبه إلى أنها جميعاً متشابكة ، فإذا كان تنظيم البحث يقتضى معالجتها منفصلة ، وإبراز آثار كل سبب على حدة ، فلا ينبغى أن ننسى أن الضعف لا يرجع إلى أى سبب واحد منها ، وأن اجتماعها هو الذى أدى بالتعليم الإلزامى إلى الحالة المحزنة التى هو عليها .

٣ — نظام نصف اليوم :

يستخدم بناء كل مكتب عام لطائفتين من الأطفال ، طائفة تتعلم فى الصباح من الساعة ٠ — ٨ إلى الساعة ١٥ — ١١ ، والأخرى تتعلم بعد الظهر من الساعة ٥ — ١٢ إلى الساعة ٠ — ٤ (مواعيد الشتاء) . ويتلقى أطفال كل طائفة أربعة دروس يومية مدة الدرس منها أربعون دقيقة ، أى أن الطفل يتعلم ساعتين وثلثي ساعة فى اليوم . وهو وقت لو أنه خصص بأجمعه لتعليم القراءة والكتابة والحساب ومبادئ الدين ، لما كان زائداً عما يجب للوصول بالأطفال إلى درجة الاتقان اللازمة فيها . إذ أن كسب المهارة الكافية فى القراءة والكتابة والحساب يتطلب فى السنين الثلاث أو الأربع الأولى درساً يومية فى كل منها

من غير انقطاع ، وهو ما كانت عليه الحال في ككتائب وزارة المعارف القديمة ، وما تسير عليه بوجه التقريب المدارس الأولية في الوقت الحاضر . فالزمن المقتطع من خطة الدراسة اليومية بالمكاتب لتدريس المعلومات العامة والرسم والتربية البدنية والأخلاق والتربية الوطنية إنما يؤخذ على حساب إتقان الكتابة والقراءة والحساب .

ومع ذلك فهذا الوقت غير كاف بالمرة لتعليم تلك المواد تعليمًا منتجًا . فإذا أخذنا مادة الصحة مثلا ، نجد لها في كل من السنتين الأولى والثانية درسا في الأسبوع — وهذا في الواقع لا فائدة منه ، لأن الطفل في هاتين الفترتين ليس مستعدا لدراسة الصحة دراسة نظرية ، ويجب أن يكون تعليمه القواعد الصحية من طريق التعويد — ولها نصف درس في الأسبوع في كل من الفرق الثلاث الباقية . ومعنى هذا أن التلميذ في هذه الفرق يأخذ درسا في الصحة كل أسبوعين ، فلا يأتي الدرس إلا وتكون يد النسيان قد امتدت إلى ما تعلمه في الدرس السابق ، وليس في الوقت فسحة للمراجعة والتكرار والمناقشة في الدروس الماضية ، مما لا غنى عنه لتثبيت المعلومات في أذهان الأطفال . ومثل هذا ينطبق على سائر فروع المعلومات العامة الأخرى . وأما التربية البدنية فتنتقطع بعد السنة الثانية . وفضلا عن ذلك فإن الخطة خالية من ناحية هامة من نواحي تكوين الطفل ، وهي ناحية الأشغال اليدوية .

فإذا كان لا بد من الاحتفاظ بالتعليم نصف اليومي ، فعلينا أن نواجه الحقيقة بصراحة ، فنقصر خطة الدراسة على القراءة والكتابة والحساب مع مبادئ الدين ، ونلغى جميع المواد الأخرى ، اعتمادا على ما قد يحصله الطفل من موضوعاتها في حصص المطالعة أو المحادثة ، ونعدل عن أكثر الأغراض التي أتينا عليها فيما سبق ، مكتفين بالغرض الأول ، وهو محو الأمية . فإن هذا — مع ما يصح

أن يوجه إليه من اعتراضات خطيرة — خير من الحالة الحاضرة .

على أنه يحق لنا أن نتساءل عما إذا كان هناك داع للبقاء على نظام نصف اليوم .

كان المقصود من هذا النظام غرضين :

الأول : أن ينصرف الأطفال في النصف الثاني من اليوم إلى الاشتغال في المصانع أو الحقول ، حتى لا يخرجهم التعليم عن بيئتهم ، ولا يتولد في نفوسهم الميل عن المهن اليدوية التي ينبغي أن تكون دائماً الميدان الذي يسمى السواد الأعظم منهم فيه لكسب قوتهم .

والثاني : الاقتصاد في نفقات التعليم الإلزامي باستغلال البناء والناظر والمعلمين لطائفتين من الأطفال بدل طائفة واحدة .

فأما عن الغرض الأول ، فقد تواترت الأدلة منذ سنة ١٩٢٥ على أنه لم يتحقق ، بل إن تحقيقه غير ميسور من الوجهة العملية ، بله ما يمكن أن يوجه إليه من الاعتراضات من جهة المبدأ بالنسبة لصغار الأطفال . وفيما يلي بعض الآراء الرسمية الصادرة عن توافرت لهم الخبرة بشئون التعليم الإلزامي ، ومنها يتبين مدى الفشل في تحقيق ذلك الغرض وأسبابه .

جاء في مذكرة حضرة معاون المراقب العام للتعليم الأولى عن مشروع إدخال التعليم الزراعي والصناعي في المكاتب العامة ، وهي المذكرة التي سبقت الإشارة إليها ، ما يأتي :

« اتجهت الأنظار منذ الشروع في التعليم الإلزامي إلى أن يتعلم الأطفال بالمكاتب العامة علمياً في نصف النهار وعملياً في النصف الآخر . وعملت الوزارة في مبدأ تنفيذ المشروع على تحقيق هذا ، فكانت توزع تلاميذ بعض المكاتب على المصانع المختلفة ، حكومية كانت أو أهلية ، في نصف النهار الذي يخلفه

هؤلاء الأطفال . ولكن هذه التجربة لم تلبث أن فشلت ، لأن أصحاب المصانع الأهلية لم يمهّدوا للأطفال سبيل التعلم في مصانعهم ، بل كانوا يستخدمونهم في أمور خاصة لا مساس لها بالصناعة .

« اضطرت الوزارة أمام ما لاقته من الصعوبات إلى العدول عن ذلك ، وترك الأطفال في فترة فراغهم لولاة أمورهم ليدبروا لهم العمل الذي يريدونه »

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

وجاء في مذكرة لحضرة صاحب العزة المراقب العام للتعليم الأولى بتاريخ ٨-٣-١٩٤٠ ، عند الكلام على نظام نصف اليوم ، ما يأتي :

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

وجاء في الخطاب الدوري الذي سبقت الإشارة إليه ، الموجه من وزارة الداخلية إلى رؤساء مجالس المديريات بشأن إصلاح التعليم الإلزامي ، ما يأتي :

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

ومن هذه الفقرات يتبين أن نظام نصف اليوم لم يفسل في تحقيق الغرض الأول المقصود منه لأسباب عارضة ، بل لأن نظم الحياة العملية لا تسمح بتحقيقه ، فأصحاب الأعمال في العادة لا محل لديهم لأطفال يشتغلون نصف النهار فقط ، والأطفال قبل الحادية أو الثانية عشرة من أعمارهم لا يصلحون لتعلم الحرف العملية .

أما السبيل إلى إعداد الأطفال للحياة العملية وتحبيب العمل اليدوي إليهم فهو ما سبقت الإشارة إليه من العناية بالناحية العملية والتطبيقية في التعليم ، وانتهاز كل الفرص لربطه بحياة المجتمع خارج المدرسة .

بقي الغرض الثاني ، وهو الاقتصاد في نفقات التعليم الإلزامي . وبديهي أن الاقتصاد مطلوب في كل عمل ، بشرط ألا يؤدي إلى تفويت الغرض المقصود منه . ولكن هذا بالضبط هو ما ترتب على نظام نصف اليوم . فأهم بند للاقتصاد فيه هو الاقتصاد في 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 إرهاق شديد ، فما من معلم يستطيع أن يقوم بتدريس ٤٨ درساً في الأسبوع — أو ما يقرب من ذلك — على وجه مرض ، مهما يكن مستوى التعليم الذي يعمل فيه .

وقد شعر المعلمون بهذا الإرهاق ، وسرى في مجموعتهم الاعتقاد بأنهم مطالبون بما هو فوق طاقتهم ، فضلاً عن أنهم لا يؤجرون أجراً يتناسب مع ما يقومون به أو مع كرامة المعلم ، فضعف فيهم روح الإخلاص في العمل وانصرفوا عن تأدية واجباتهم . ويرى الكثيرون من المتصلين بشئون التعليم الإلزامي أن هذا هو أهم سبب من أسباب تدهوره وعدم إنتاجه ، وألا أمل

فى النهوض به إلا بىث روح الجء والإخلاص للعمل فى نفوس المعلمين ، وهو أمر لا ىحتمل بلوغه قبل أن نرفع عن كاهلهم ما يشعرون به بحق من إرهاق . وعندى أن المدرس الإلزامى لا ىصح أن يطالب بأكثر من ٣٢ إلى ٣٥ درسا فى الأسبوع ، وإذا نفذ هذا تضائل الوفى الناتج عن تطبيق نظام نصف الیوم فى أجور المعلمين ، ولم يعد ىستحق التضحية بكل ما یؤدى ذلك النظام إلى تفویته من أغراض .

وهناك ناحية أخرى للموضوع تستحق الكثير من العناية ، وهى أن نظام نصف الیوم من العناصر التى تساعد على المباعء بین التعلیم الإلزامى والتعلیم العام ، أى بین التعلیم عامة الشعب وتعلیم الخاصة . وفى هذه المباعء خطر على وحدة الأمة ونشوءها الاجتماعى . فلیس من مصلحة الأمة أن توجد فیها أرستقراطية علمية ، تشعر أنها تعيش فى عالم غیر العالم الذى تعيش فیه جماهیر الشعب ، وتحاول أن توجه الحیاة العامة فى اتجاهات لا تدرکها تلك الجماهیر على حقیقتها ، ولا تستطيع مسایرتها فیهما ، وبذلك تنقطع الصلة الروحية بین رأس الأمة المدبر وجسمها المنفذ . ولیس مما یقوى وحدة الأمة أن ىكون نظام تعلیمها بحیث یؤكد الفروق بین الطبقات ، وهو ما یؤدى إلیه نظام التعلیم الإلزامى الحالى ، لأن أبناء الفقراء الذین ىتمون الدراسة بالمسکاتب العامة ىجدون سبل التعلیم الراقى مغلفة فى وجوههم مهما ىکون لهم من استعدادات وكفایات ممتازة ، وذلك بسبب ما بین التعلیم الإلزامى والتعلیم الابتدائى من هوة سحیقة . وإذا كان التعلیم الراقى فى الغالب شرطا للوصول إلى المراكز الاجتماعية والاقتصادية العالیة ، فإنه ىترتب على انعدام الصلة بین التعلیم الإلزامى والتعلیمین الثانوى والعالى أن ىتعذر عملیا على أبناء الطبقة الفقيرة الانتقال إلى مستوى اجتماعى أرقى من مستواهم الأصلی . وهذا فضلا عما فیه من ظلم اجتماعى ، ومنافاة لأسس الحیاة

الديمقراطية ، يحرم الدولة من الانتفاع بكثير من الكفايات الممتازة في أبنائها ، الذين يغمرون في المكاتب العامة

فالواجب العمل على تقريب المسافة ما أمكن بين تعليم الخاصة وتعليم العامة في المرحلة الأولى ، وأول خطوة في سبيل هذا التقريب إلغاء نظام نصف اليوم ، وتحويل المكاتب العامة إلى نظام اليوم الكامل .

ولست أقصد أن يتم هذا التحويل في جميع مكاتب القطر دفعة واحدة ، فقد يكون هذا متعذرا من الوجهة العملية ، وإنما يجب أن نتخذه غرضا نعمل على الوصول إليه في فترة معقولة ، ولتكن ٢٠ عاما .

وهنا لا أرى بدا من أن أشير إلى اقتراح أبدى في بعض دوائر وزارة المعارف أخيرا ، وهو أن يجعل التعليم في الفرقتين الأولى والثانية على نظام اليوم الكامل ، وأن يستبقى نظام نصف اليوم في الفرق الثلاث الباقية . وفي رأي أن هذا الاقتراح يقوم على أسس خاطئة . فالتلميذ الكبير أقدر على تحمل العمل المدرسي من الصغير ، وأحوج منه إلى زيادة الوقت الدراسي ، لأن نضوجه العقلي يجعله على استعداد لدراسة كثير من الموضوعات ، بل المواد ، التي لا يمكن الصغير تعلمها . وهذا فضلا عما سبقت الإشارة إليه من أن نظام نصف اليوم لا يحقق غرضا نافعا قبل سن الثانية عشرة ، بل بالعكس قد يعرض الأطفال لكثير من الشرور .

ولعل التدرج المعقول في تحويل التعليم الإلزامي إلى نظام اليوم الكامل ينبغي أن يقوم على أساس اجتماعي جغرافي ، فيبدأ بتنفيذ هذا النظام في المحافظات والمدن الكبيرة ، حيث ضرر نظام نصف اليوم أشد ، والحاجة إلى توسيع المعلومات العامة للأطفال أعظم ، ثم يتوسع في تنفيذه شيئا فشيئا حتى يصل إلى قرى الريف الصغيرة .

٤ — مدة التعليم الإلزامي :

هي الآن خمس سنوات . وطبيعي أن نسأل هل تبقى هذه المدة على حالها إذا حوّل التعليم إلى نظام اليوم الكامل ، أم تكفى في هذه الحالة أربع سنوات ، على نحو ما يجري في المدارس الأولية . وللإجابة عن هذا السؤال يحسن أن نبحت أولا عما إذا كانت المدارس الأولية تنجح في تحقيق أغراض التعليم ، وثانيا عما إذا كانت مدة الدراسة بها حقيقة أربع سنوات .

فأما عن النقطة الأولى ، فلا أستطيع أن أحكم من خبرتي الشخصية . فالمدرستان الأوليتان اللتان زرتهما حديثا وجدت مستوى التلاميذ في إحداها باعثا على تمام الرضى ، وفي الأخرى لا يختلف اختلافا كبيرا عن مستوى تلاميذ المكاتب العامة القريبة منها . على أن رأى حضرتي الزميلين اللذين اشتركا معي في البحث أن المدارس الأولية عامة تصل بالتلاميذ إلى إجادة القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، وتزودهم بالقدر الكافي من المعلومات العامة .

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

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

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

والخلاصة أنه إذا أريد نجاح التعليم الإلزامي في تحقيق الأغراض التي أوردتها في أول هذا التقرير ، فلا يجوز أن تقل مدته عن خمس سنوات على نظام اليوم الكامل . على أنى أرى أن هذا الحد الأدنى ينبغي أن يكون مؤقتا ، وأننا يجب أن نجعل من أهدافنا المستقبلية زيادة المدة إلى ٦ سنوات — أى من سن السادسة إلى سن 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) ، كي يسهل انتقال الأطفال الذين تظهر عليهم دلائل النبوغ أو التفوق العقلي عند نهاية السنة الرابعة الإلزامية إلى السنة الثالثة الابتدائية ، على أساس منحهم المجانية . أما سائر الأطفال فيستمرون في التعليم الإلزامى سنتين بعد ذلك تزداد العناية في أثناءهما بالنواحي العملية من الدراسة ، بقصد إعداد التلاميذ إعدادا عاما للحياة العملية .

وإذا سئلت عن المال اللازم لتحقيق كل هذا هل تسمح به ميزانية الدولة ، قلت مرة أخرى : لنواجه الحقائق بصراحة . فإذا لم تكن مواردنا

المالية في الوقت الحاضر تسمح بالإسراع في تعميم الإلزام وفقا للخطة المرسومة ،
نخير لنا أن نعلم ألفا من الأطفال تعليما منتجا من أن نحشد ألفين في المدارس من
غير أن يفيدوا من ذلك فائدة جدية ، خصوصا إذا كان عدد كبير من هذين
الألفين قد جئ بهم إلى المدارس وهم وآباؤهم كارهون ، ولذلك تراهم يحضرون
يوما وينقطعون عن الدراسة أياما .

على أنى لا أرى أن تدبير المال اللازم لإصلاح التعليم الإلزامى متعذر ،
إذا أحسنت وزارة المعارف توزيع ميزانيتها والانتفاع بمواردها . فهناك أولا
مجال للاقتصاد في نفقات التعليم الإلزامى نفسه في بعض نواحيه ، والانتفاع بما
يقتصد في إصلاح نواح أخرى ^(١) .

ومن جهة أخرى تنكفي نظرة عامة إلى ميزانيات فروع التعليم المختلفة لتنبين
أن النسب عندنا معكوسة . ففي كل أمة من الأمم التي سبقتنا في تعميم التعليم
الإلزامى ، يخصص الشطر الأكبر من ميزانية التعليم للاتفاق عليه ^(٢) . أما في مصر
فإن ما تنفقه الدولة على نحو ثلاثين ألف طالب وطالبة بالتعليمين الثانوى والعالى يكاد
يعادل ما تنفقه على تعليم عامة أبناء الشعب ، وعدد هم يقرب من مليونين ونصف
فإن مليون طفل في سن الإلزام ^(٣) . وليس من المستطاع أن نجد مبررا لهذا التمييز .

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

(٢) انظر الإحصاء السنوى عن التعليم الذى ينشره مكتب التربية الدولى بجنيف
(L'Annuaire de l'Education) عن سنة ١٩٣٨ .

(٣) اعتمادات فروع التعليم المختلفة للسنة المالية ١٩٣٩ — ١٩٤٠ هي كما يأتى :

التعليم العالى (بما فى ذلك إعانة الجامعة)	٣٦٤٢٠٦	جنها
المدارس الثانوية للبنين	٧٢٤٩٧٥	»
» الابتدائية »	٦٢١٨٤٩	»
مدارس البنات غير الأولية ورياض الأطفال	٣٦٢٩٠١	»

العظيم بين أبناء المصريين . فطلبة التعليمين الثانوى والعالى ليسوا جميعاً من النوابع الذين ينبغى أن تضخى الأمة فى سبيل إيصالهم إلى أرقى درجات التعليم ، بل الواقع أن معظمهم أوساط أو دون الأوساط ، وما من أستاذ فى التعليم العالى إلا ويعرف أن نسبة الذين يستفيدون من هذا التعليم فائدة حققة بين طلبته نسبية صغيرة . والأمة ليست فى حاجة ماسة إلى استخدام كل من تخرجهم الجامعة والمدارس العليا فى أعمال تحتاج إلى ما تعلموه ، حتى يتعين عليها أن تتحمل نفقات تعليمهم . لماذا إذن نستمر على إنفاق 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 تحليداً لنظام الطبقات فى الأمة ؟ إننا لا نستطيع أن نستمر على ذلك ونزعم فى الوقت نفسه أننا نعرف أبسط مبادئ 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 إلى تقييد التعليم الثانوى والعالى ، وإعطاء الأولوية فى ميزانية الوزارة للتعليم الأولى .

٥ - المناهج وأساليب التعليم :

إذا نظرنا المناهج نظرة عامة ، نجدها في مجموعها وافية بمحاجات التعليم الإلزامي ، كفيلة ، إذا أحسن تعليمها ، بتحقيق أغراضه ، اللهم في ناحية واحدة تنقصها ، وهي الناحية العملية . فالواجب إدخال بعض الأشغال اليدوية ، كأشغال الورق والصلصال والخشب والقش والسجاد والجلد والفخار وما شابه ذلك ، في مكاتب المدن ، على حسب حاجة الإقليم وظروفه من توافر نوع معين من المواد الخام دون غيره ، أو اشتهاار الإقليم بنوع من الأشغال يتميز به ، وإدخال أشغال الحقول السهلة وتربية الدواجن وصناعة الجبن والزبدة ، مع بعض الأشغال اليدوية السابقة ، في مكاتب القرى . ففائدة هذه الأعمال لا تقدر إذ فيها تمرين للتلاميذ على حسن استعمال أيديهم ، وتربية لحواسهم ، وتقوية لملاحظتهم ، وتدريب ملائم لتفكيرهم ، فضلاً عن أنها تولد في نفوسهم الميل إلى العمل اليدوي وتعودهم احترامه .

على أن هناك عقبة خطيرة في سبيل تنفيذ هذا في الوقت الحاضر ، وهي عدم إلمام المعلمين الحاليين بهذه الأشغال . وأقترح علاجاً لذلك إنشاء ورش مركزية للأشغال اليدوية في المدن الكبيرة ، تستخدم كل ورشة منها لسد حاجة نحو عشرة مكاتب ، فيخصص لكل مكتب نصف يوم ينتقل فيه تلاميذ الفرقتين الرابعة والخامسة على الأقل إلى الورشة ، لممارسة تلك الأشغال تحت إشراف معلم أو معلمين من الفنيين يعينان بالورشة . ولهذا النظام مثيل في بعض البلاد ، كإنجلترا ، وقد أخذت به الجمهورية التركية عندما شرعت في تنظيم التعليم بها على أسس حديثة .

أما في القرى فينبغي أن يلحق بكل مكتب قطعة أرض صغيرة (يكفي أن

مساحتها نصف فدان إلى فدان واحد تبعاً لحجم المدرسة) يمارس فيها التلاميذ فلاحه البساتين وما يتصل بها . وإذا لم يكن لأحد من مدرسي المكتب خبرة بهذه الأعمال ، يمكن الاستعانة بأحد فلاحى القرية المتنورين ، على أن يعين فى كل منطقة مفتش أخصائى للفلاحة ، يقوم بالإرشاد والتوجيه .

وفى عدا هذا النقص يبدو لى أن المناهج قد وضعت بكثير من العناية ، وروعت فيها حاجات التعليم الإلزامى ، فهى ليست بحاجة إلى تعديل جوهرى .

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

لا نزاع فى أن التعليم الإلزامى لا يكون محرّكاً لميول الأطفال ، وباعثاً للرغبة فى التعلم فى نفوسهم ، ومعيناً على إعدادهم للحياة العملية التى سيخرجون إليها ، إلا إذا اتصل اتصالاً قوياً بالحياة الخارجية فى البيئة المحيطة بهم ، كما أشرت إليه مراراً فى هذا التقرير . غير أن هذا يحتاج إلى شىء من التحديد . فليس معناه الاقتصار على دراسة ما فى البيئة المحلية ، وإهمال الحقائق الهامة التى تنطوى عليها حياة البشر إذا لم توجد فى تلك البيئة . فلا يجوز مثلاً أن يحرم الطفل الذى يعيش فى الريف من معرفة شىء عن الكهرباء لأنها لا توجد فى قريته ، أو معرفة شىء عن السفن لأنه يعيش بعيداً عن البحر ، كما لا يجوز أن يجهل طفل الإسكندرية حياة النبات أو وصف الجمال لأنها لا توجد فى بيئته المباشرة .

منهج الدراسة فى جميع المناطق إذن يجب أن يشتمل على الأمور الأساسية ذات الأثر فى حياة الإنسان ، 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 كافياً بحيث يسمح بهذا التوسع ، وأن ينبه المشرفون على التعليم بكل منطقة إلى ضرورة وضع مناهج خاصة به تكون مكتملة للمنهج العام ، والإشراف على تنفيذها . وأنسب المواد لذلك مبادئ العلوم ، والجغرافية ، والتاريخ إذا وجدت بالإقليم معالم تاريخية خاصة .

على أن هذا وإن كان يساعد على إيجاد بعض الصلة بين التعليم المدرسي وحياة المجتمع الخارجي ، ليس وحده بكاف لتحقيق كل ما ينبغي في هذا الصدد . فالجل الحقيقي لإظهار أثر البيئة ليس في مناهج الدراسة بل في طرق التعليم . فالحيط الذي يعيش فيه الطفل يجب أن يكون نقطة البداية ونقطة النهاية في تعليم كل مادة ، منه يستمد التلاميذ الخبرة التي تعد أذهانهم لفهم الحقائق التي يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التي تحفزهم إلى البحث والتفكير ، والأمثلة التي تستخدم في شرح القواعد ، وإليه يعودون بعد فهم الموضوع لتطبيق ما تعلموه تطبيقاً عملياً . أما ما يسير عليه المعلمون من إعطاء الحقائق والمسائل جافة مجردة أكاديمية ، فإنه مميته لروح التعليم ، مهما تكن الموضوعات التي يشتمل عليها المنهج . فأحياء التعليم وتوثيق الصلة بينه وبين الحياة العملية ليس إذن في يد واضعي المناهج ، بقدر ما هو في يد المعلمين والقائمين على توجيههم . وينبغي أن يوجه نظر مدارس المعلمين الأولية ومفتشى دوائر التعليم إلى ضرورة بذل مجهود خاص لإرشاد معلمى الحال والمستقبل إلى الطرق العملية التي يمكنهم بها استغلال بيئة الأطفال في تدريس المواد المختلفة .

وتمشياً مع هذا المبدأ إلى نهايته تقوم في أنحاء مختلفة من العالم في الوقت الحاضر تجارب في التعليم الريفي ، ترمى إلى جعل نواة هذا التعليم أشغال الحقول

وما يتصل بها ، بحيث تتفرع عن ذلك جميع المعلومات التي يتعلمها التلاميذ .
وليس الغرض من هذا تعليم الزراعة على أساس مهني ، بل مساعدة الأطفال
على تفهم وجوه النشاط التي تدور حولهم ، فهو تطبيق لفكرة المشروعات ،
إذ تصبح الدراسة في المدرسة بأجمعها مشروعا واحدا واسعا ، أساسه الحقل وما
يتصل به من الأعمال .

ومما يدعو إلى الاعتباط أن مصر قد ساهمت في هذه الحركة . ففي سنة ١٩٢٥
دعا الأستاذ محمد فريد أبو حديد ، في مؤتمر التعليم الأولي الذي عقدته نقابة المعلمين
حينئذ ، إلى إنشاء المدارس الريفية على نظام يجعل نواة العمل فيها الحقل وما يقوم
به التلاميذ من زراعة انتاجية^(١) . ومنذ العام الماضي عاد الفرع المصري لرابطة
التربية الحديثة إلى دراسة هذا الموضوع ، وأعد بعض أعضائه أبحاثا قيمة فيه ،
نشرتها الرابطة حديثا في الكراسة التي سبقت الإشارة إليها . وقد ختمت هذه
الكراسة باقتراح عملي خاص بتجربة في هذا الميدان .

وفي السنة الحالية بدأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية تعد العدة
لإجراء تجربة في قرية المنابل ، لا يقصد منها الاقتصار على تعليم الصغار تعليما
يتصل بحياة الريف ، بل جعل المدرسة مركزا اجتماعيا لخدمة القرية عامة ،
وهي تجربة تستحق من وزارة المعارف كل تشجيع . وحبذا لو مدت الوزارة
يد المعونة أيضا إلى رابطة التربية الحديثة ، لتمهد لها سبيل القيام بالتجربة
المماثلة التي اقترحتها ، فنحن في حاجة إلى التجريب في هذا الميدان ، حتى
يمكن الوقوف على مدى نجاح هذا النوع من التعليم الريفي في ظروفنا
التعليمية الحاضرة .

وفي انتظار نتيجة التجارب لا يسعنا التوسع في هذا الاتجاه الآن . فإذا

كان من الواجب أن يعمل المعلمون في المكاتب العامة القروية على ربط المواد التي يدرسونها بأعمال الحقل على قدر ما في الاستطاعة ، فإن تفريع المنهج كله أوجله عن هذه الأعمال مسألة تحتاج إلى دراسة عميقة في ضوء ما تسفر عنه التجارب ، وقد لا يكون من المتيسر ترك الأمر فيها إلى المعلمين الحاليين .

ومن وسائل التعليم التي تساعد كثيراً على توسيع حدود بيئة الأطفال وتنوير أذهانهم تنويراً أساسه المشاهدة الحسية السليمة . وهو أداة لم تستغل الاستغلال الكافي في مدارسنا إلى الآن ، لاسيما في دائرة التعليم الأولى ، مع أنها قد تكون في هذا التعليم ألزم منها في غيره ، نظراً لضيق مدى خبرة الأطفال ، وفقر بيئاتهم من الوجهة العقلية والثقافية . وليس من المتيسر بطبيعة الحال تزويد كل مكتب عام بآلة للسليمة ، ولكنه إذا ألحق بكل منطقة من مناطق التعليم موظفون فنيون مزودون بآلات متنقلة ، أمكنهم أن يزوروا الكثير من مكاتب المنطقة ومدارسها الأولية مرتين أو ثلاث مرات في السنة ، يعرضون في كل مرة منها نحو ستة أسئلة تعليمية ، تتصل بالموضوعات التي يدرسها الأطفال . وأثر هذا في تفتيح عقولهم ليس بالأثر الضئيل .

وليس هنا مجال التعرض لطرق التعليم الخاصة بكل مادة ، ولكن هناك مادة واحدة لا أرى بداً من الإشارة إليها ، لشدة أهميتها في التعليم الإلزامي ، وعقم الطريقة التي تعلم بها ، وهي مادة المطالعة .

ففي 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 يلجئون إلى 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 إلى قيام بعض الأخصائيين بتجارب وافية فى هذا الموضوع . ولكن مما لا شك فيه أن من الواجب تدريب المعلمين على الطريقة التى يفترض فىهم استعمالها تدريباً كافياً ، حتى لا يترتب على ذلك ارتباك الأطفال .

أما فى المرحلة التالية لذلك من تعليم المطالعة ، فالحاجة إلى العلاج أشد . إذ لا يزال الإعتماد — برغم التوجيهات التى صدر بها منهج اللغة العربية للمكاتب العامة — منصّباً على المطالعة الجهرية ، فيتناوب التلاميذ قراءة فقرات من القطعة المختارة بصوت عال ، وترديدها واحداً بعد واحد على صورة مملّة ، فلا يتجاوز ما يقرؤه الطفل كل أسبوع بضعة أسطر ، ولا يتجاوز ما يقرؤه الفصل فى الدرس الواحد صفحة أو صفحتين . وفضلاً 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 ، فإن اتجاه أذهانهم يكون للنطق أكثر منه للمعنى ، أى أنهم بهذه الطريقة يتعودون القراءة من غير فهم . فإذا أضفنا إلى ذلك أنهم لا يجدون فرصة كبيرة للقراءة فى دروس المواد الأخرى ، إذ لا تصرف لهم فيها كتب ، وأنه لا يسمح لهم بأخذ كتب المطالعة معهم إلى المنزل ليقرءوا فيها فى أوقات فراغهم ، بل يقتصر على توزيعها عليهم أثناء الحصص ، فهل هناك محل للعجب إذا كانوا ينتهون من الدراسة الإلزامية وهم لا يحسنون القراءة ؟

إن إحسان القراءة لا يتأتى إلا بكثرة المرات عليها ، والسبيل إلى هذا هو زيادة الإعتماد على القراءة الفردية الصامتة كلما تقدم التلميذ فى الدراسة ، فيكلف تلاميذ الفصل فى دروس المطالعة قراءة موضوع معين بأنفسهم مع

العناية بالفهم ، وتوجه إليهم في نهاية الدرس أسئلة شفوية أو تحريرية فيما قرأوه .
للتحقق من حسن فهمهم له . وفي أثناء اشتغال الفصل بالقراءة الصامتة يمكن
المعلم أن يدعو الأطفال إليه واحداً فواحداً ، ليقرأ كل منهم عليه فقرة أو أكثر
مما يطالعه ، وبذلك يستطيع أن يعالج الصعوبات الخاصة لكل تلميذ ونقط
ضعفه ، بالطريقة التي تلائمها . ويجب أن يخصص لهذا النوع من القراءة بعض
حصص المطالعة في السنة الثانية ، ومعظمها في السنة الثالثة وما بعدها . كما أنه
يجب أن يشجع تلاميذ هذه الفرق على القراءة في المنزل ، وأن يناقشهم المعلم فيما
قرأوه من آن لآخر .

٦ — الكتب والأدوات :

مما سبق يتبين أن التعليم الإلزامي يكاد يكون تعليمًا بلا كتب ، فلا يستعمل
التلاميذ في كل فرقة إلا كتاباً للمطالعة وكتاباً للحساب — ما عدا الفرقة الثالثة
التي لها أيضاً كتاب لمبادئ العلوم . وهذه الكتب توزع على التلاميذ في أول
الدرس لتجمع منهم في آخره ، فلا يجد التلميذ إذن في متناوله كتاباً يستطيع
الرجوع إليه في منزله ، بل هو لا يشعر بملكية الكتاب الذي يستعمله في أثناء
الدرس ، ذلك الشعور الذي من شأنه أن يبعث في نفس الطفل الاهتمام
بالكتاب والرغبة في الاحتفاظ به بحالة جيدة على الأقل . فقد لاحظت في جميع
المدارس التي زرتها أن معظم الكتب التي توزع على التلاميذ ممزقة وفي حالة
من القذارة تشمئز منها النفس ، ومن المحتمل جداً أن تكون وسيلة من وسائل
نقل الأمراض من تلميذ إلى تلميذ .

وإذا صح ما قيل من أن تلاميذ الفرقة الأولى لا يحسنون الاحتفاظ
بالكتب إذا صرفت لهم ، فإن هذا لا ينبغي أن ينطبق على تلاميذ الفرق الأخرى .

وإني أرى أن من الضروري أن يصرف للتلاميذ ابتداء من الفرقة الثانية كتاب واحد للمطالعة على الأقل لكل فرقة ، كما يصرف لهم في الفرقة الثالثة كتاب في تاريخ مصر العام ليستعمل في تلك الفرقة وما بعدها ، وذلك لأهمية التاريخ القومي ، ولأن صرف كتاب فيه يزيد الفائدة من دراسته ، وفي الوقت نفسه يقوى التلاميذ في المطالعة . كذلك قد يكون من المفيد أن يصرف للسنة الثالثة كتاب يحتوي على ما يلزم التلاميذ بقية مدة الدراسة من قواعد الدين وسور القرآن الكريم . أما في الحساب فلا مانع من بقاء النظام الحالي وهو توزيع الكتب في أثناء الدروس فقط ، لأن حاجة التلاميذ إليها لا تتعدى قراءة المسائل التي يكلفون حلها منها . ويراعى ألا يبدأ استعمال كتب للحساب إلا في السنة الثانية ، لأن أطفال السنة الأولى لا يحسنون القراءة .

وفيما عدا ذلك ينبغي أن يقرر لكل فرقة كتاب أو أكثر للمطالعة الإضافية ، ويصرف للمكتب من هذه الكتب العدد الكافي لتلاميذ الفرقة ، كي توزع عليهم في حصص المطالعة الصامتة .

وأما مبادئ العلوم فالأفضل عدم صرف كتب للتلاميذ فيها ، لأن تعليمها ينبغي أن يقوم على الملاحظة الحسية ، من الأشياء نفسها أو من الصور والنماذج ، وتدوين التلاميذ مذكرات موضحة بالرسوم عما يشاهدونه . أما صرف كتب للأطفال في هذه المادة فإنه يغرى بالإعتماد على استظهار حقائقها استظهاراً آلياً . على أنه يجب أن تزود مكتبة كل مكتب بعدد من الكتب العلمية الشائعة للمعلمين يرجعون إليها في إعداد دروسهم ، لأن معلوماتهم في هذه الناحية في الغالب غير وافية . كما يجب أن يزود المكتب بطائفة من الصور والنماذج العلمية الملائمة لصغار الأطفال لتوضيح دروس هذه المادة .

وينطبق هذا القول إلى 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 يأتي :

(١) سلسلة كتب المطالعة :

وضعت الأجزاء الثلاثة المقررة للفرق الثالثة والرابعة والخامسة من هذه السلسلة على أساس أن تكون شاملة لموضوع مناهج المعلومات العامة . ولذا جاءت جافة ، خالية مما يشعر الأطفال بلذة المطالعة ، ويغرس في نفوسهم الميل إليها . فكتاب السنة الثالثة مثلاً ليس فيه إلا حكايتان ، وست قطع شعرية غثة ، أما بقية موضوعاته فخليط من عنوانات مناهج الأشياء والتاريخ والجغرافيا والصحة ، يضاف إليها بعض الحكم والأمثال والفوائد اللغوية . وبعض هذه الموضوعات مكتوب بأسلوب قصصى أو حوارى لطيف ، ولكن معظمها مكتوب بأسلوب علمى جاف . ولا يختلف الجزء الرابع والخامس عن ذلك .

وإنى أرى أن المبدأ الذى قام عليه تأليف هذه الكتب ليس بالمبدأ السليم . نعم إن من المؤلف أن تحتوى كتب المطالعة على بعض موضوعات علمية ، يكسب التلميذ 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 إليه الأطفال فى هذه المرحلة من حياتهم القصص والوقائع ، سواء كانت مأخوذة من حياة الإنسان أم من حياة الحيوان ، وأخبار المخاطر وأعمال البطولة ، والموضوعات

التي لها صلة بأعابهم وأشغالهم العملية ، والأمور التي تشير فيهم العجب مما يقع في دائرة خبرتهم المباشرة . فهذه هي الموضوعات التي ينبغي أن تشتمل عليها كتب المطالعة لهم .

أما الكتاب الثاني من هذه السلسلة فهو أقرب إلى التمشي مع ميول الأطفال في مجموعته ، ولكن به بعض موضوعات غير ملائمة . فالدرس الثاني مثلاً هو مجموعة من الحكم ، مثل : « الصدق رأس الفضائل » — « العدل أساس الملك » — « المروءة تجمع صفات الخير » الخ . وهي عبارات رائعة ، ولكنها لسوء الحظ لا يمكن أن تحمل إلى ذهن الطفل في الثامنة من عمره المعنى المقصود منها ، لأن تجاربه في الحياة لم تتسع إلى الحد الذي يمكنه من فهم هذه المعاني الجردة . وكثير من الدروس الأخرى تتألف من فوائد علمية أو لغوية مملّة ، ومثال ذلك الدرس الرابع والعشرون وعنوانه : « بعض أجزاء جسم الإنسان » وهو يبدأ كما يلي :

« الخصر وسط الإنسان — الكوع طرف الزند الذي يلي الإبهام — الكرسوع طرف الزند الذي يلي الخنصر — المرفق مفصل الذراع في العضد » ، الخ .

وفي الكتاب أربعة عشر درساً من هذا النوع ، مما يجعله أقرب إلى كتب متن اللغة منه إلى كتاب مطالعة لأطفال صغار . ولا يفوتني هنا أن أنبه إلى أن عادة تحفيظ الأطفال قوائم مفردات قد بطلت ، وأن المفردات التي يتعلمها الأطفال ينبغي أن تأتي موزعة توزيعاً معقولاً في خلال قطع المطالعة .

ويلاحظ على جميع الأجزاء الأربعة نقص الصور التوضيحية في كثير من

الموضوعات ، وعدم إتقانها في موضوعات أخرى ، كما يلاحظ عليها رداءة الطبع ، وتأكل بعض الحروف .

وأما الجزء الأول من هذه السلسلة ، فإنه يبدو لي محاولة طيبة لتعليم التهجى ، ولكنه ينقصه التدرج . فلا أظن أن الطفل المتوسط يستطيع بلوغ مستوى الدروس الأخيرة من الكتاب في سنة واحدة . كما أن في طبع الكتاب انتقالات فجائية من استعمال بنط كبير جداً في التمارين إلى استعمال بنط دقيق جداً في قطع المطالعة المفصلة ، وقد أخبرت أن هذا يسبب كثيراً من الارتباك للأطفال .

والخلاصة أن الجزئين الأول والثاني من هذه السلسلة يحتاجان إلى إصلاح في التأليف والطبع ، أما الأجزاء الأخرى فتحتاج إلى تغيير كلي .

(ب) سلسلة كتب الحساب :

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

وأما الأجزاء الأخرى فهي لا بأس بها ، ولكن يمكن توفير نفقاتها كذلك ، يحذف كل شرح للقواعد ، والاقتصار على مجموعات التمارين المتدرجة والمسائل العملية المبنية ، فهذا كل ما يحتاج إليه التلميذ . أما شرح القواعد فيفهمه من المعلم ، ويثبت في عقله بكثرة التمرين .

هذا فيما يتعلق بالكتب الدراسية المقررة . وأما فيما يتعلق بالكتب ، فيظهر أنه لا وجود لها في المكتبات العامة ، وإذا وجدت فهي صورية . ولو أنه أنشئت بكل مكتب مكتبة صغيرة ، وغذيت بالكتب الملائمة للأطفال والمثيرة ولشوقهم — ويوجد منها الآن عدد لا يستهان به في اللغة العربية — لكان ذلك من أكبر العوامل المساعدة على إتقان القراءة ، وبث الميل إليها في نفوس

الأطفال . وأقترح أن نؤلف لجنة في الوزارة لاختيار الكتب الصالحة لمكتبات التعليم الإلزامي وإعداد قائمة بها ، وأن يخصص لكل مكتب مبلغ يتراوح بين جنهين وأربعة جنيهات سنويا لتغذية مكتبته من هذه الكتب .

ومن الأمور الهامة أن توجد بهذه المكتبات أيضا طائفة من الكتب والمراجع للمدرسين ، لتجديد معلوماتهم وإعانتهم في إعداد دروسهم ، لأنهم بغير ذلك يجمدون على ما تعلموه في مدارس المعلمين ، إن لم ينسوا الكثير منه ، وتنطفئ في نفوسهم رغبة الاطلاع ، وبديهي أنهم حينئذ لا يستطيعون أن يبعثوا في نفوس تلاميذهم ما قد تجردوا هم عنه .

بقيت كلمة عن الأدوات . فكثيرا ما يتأخر توريد الضروري منها ، مثل الحبر والطباشير والألواح وأدوات النظافة ، فلا تصل المكتاب إلا بعد انقضاء شهور من السنة الدراسية ، ولا يخفى ما لهذا من أثر في سير التعليم وفي الحالة الصحية .

ويكثر هذا التأخير في مدارس الأقاليم التابعة لمجالس المديريات ، وإن كان لا يقتصر عليها . وبعضه يرجع إلى عدم تنظيم حركة تنفيذ الإلزام ، فكثيرا ما تفاجأ إدارة التوريدات بإنشاء مكاتب أو فتح فصول جديدة قبل ابتداء السنة الدراسية بمدة وجيزة ، أو في أثنائها ، فيعتذر عليها إعداد الأدوات اللازمة لها في الوقت المناسب . على أنه بصرف النظر عن هذا ينبغي التفكير فيما إذا كانت إدارة التوريدات المركزية بتنظيمها الحالي 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 إنشاء مخزن فرعي في كل منطقة تعليمية ، يكون له قسط كبير من الاستقلال عن الإدارة المركزية ، حتى لا يتراكم العمل عليها ، ومنها

ترك مجالس المديریات لتموين مدارسها بأنفسها ، في نظير استقطاع مبلغ من إعانة التعليم التي تصرف لها ، ولدى المجالس مخازنها واستعدادها الإداري لهذا التموين .

٧ — مواظبة التلاميذ :

كان الحضور في المكاتب التي زرتها جيداً ، ولكن يكثر فيها التأخر ، ففي بعضها لاحظت أن أكثر من ربع التلاميذ لم يكونوا حاضرين في بداية الحصّة الأولى ، وقد حضروا على فترات في أثنائها . ويقوم المعلمون عادة بحصر الحضور في بداية الحصّة الثانية . ويظهر أن ما شاهدته في تلك المكاتب هو القاعدة في مكاتب المدن . غياب قليل ، وتأخر كثير .

أما في مكاتب القرى فنسبة الغياب عادة كبيرة ، وهي تزيد في مكاتب بعض مجالس المديریات على ٢٠ ٪ من عدد التلاميذ في المتوسط ، وتزيد في كثير من المكاتب على ٤٠ ٪ بل أنها قد بلغت في بعض مكاتب مجلس مديرية الغربية والجزيرة في السنة الدراسية الماضية $\frac{٦٦}{١٠٠}$ ٪ ٦٦ ٪ على التوالي ^(١) . ومن المنتظر أن تزيد هذه النسب عقب ما بدا من الجهات المختصة هذه السنة من الميل إلى استعمال الهواطة في تنفيذ قانون الالتزام . ومعنى هذا أن أموال الدولة تنفق في كثير من الأحيان على إعداد المكاتب لتعليم أطفال لا يحضر منهم إلا نصفهم ، أو أطفال لا يحضرون من السنة الدراسية إلا نحو نصفها ، ولا شك أن هؤلاء لا يستفيدون من ذلك التعليم فائدة تذكر .

وترجع كثرة الغياب في القرى إلى عدة أسباب أهمها :

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

(أولاً) حاجة الآباء إلى سعى أبنائهم معهم في طلب القوت ، وقد سبق القول أن نظام نصف اليوم لا يفيدهم شيئاً من هذه الوجهة .

(ثانياً) جهل الآباء وعدم اكتراثهم بالتعليم .

(ثالثاً) بعد المدرسة عن القرية التي يعيش فيها الطفل في بعض الأحيان .

ويرى البعض أن هذه الحالة لا تعالج إلا بالتدقيق في تنفيذ قانون الإلزام حيثما يتقرر . وقد اعترض على هذا بأن من القسوة عقاب الفلاح على حبس ابنه عن المدرسة ، في حين أن الباعث له على ذلك حاجته الماسة إلى القوت الضروري . على أننا إذا أخذنا بهذا الاعتراض ، فالمنطق يقضى بالتهمل في تقرير الإلزام ، والافتصار على فتح المدارس الكافية لمن يرغب آبائهم رغبة حقيقية في تعليمهم . فهوؤلاء سيواظبون على الحضور من تلقاء أنفسهم ، وبذلك يرتفع مستوى التعليم لهم ، وتقتصد الدولة ما ينفق على غيرهم عبثاً . فالحقيقة أن التعجل في تقرير الإلزام في بعض الجهات الريفية ليس إلا نتيجة السعي وراء المظاهر الخلابية وأن تكن كاذبة ، ويترتب عليه أن مكاتب كثيرة في المدن تكتظ بالتلاميذ اكتظاظاً يضر بمستوى التعليم فيها ، بينما مكاتب كثيرة من القرى بها معلمون لا يؤدون عملاً ، لأن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين قيدوا في سجلاتها بحكم قانون الإلزام لا يواظبون على الحضور .

على أنه سواء أخذنا بهذا الرأي أم ذاك ، فمن واجب المكاتب العامة أن تعمل على كسب ثقة الأهليين ، حتى يقبلوا على إرسال أبنائهم إليها من غير حاجة إلى ضغط القانون . ومن أهم الوسائل لذلك أن يقيم المعلمون بالقرى التي 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 مركزاً لتثقيف أهل القرية وبث الروح الاجتماعية فيهم ، وذلك بأن يلقى عليهم رئيس المكتب ومعلموه دروساً في الدين ومحادثات في الأمور الصحية من آن لآخر ، ويعقدوا لهم حلقات المناقشة في المسائل القومية أو في أحوال العالم الخارجي كلما دعت لذلك مناسبة ، وينظموا لهم اجتماعات في المواسم والأعياد ترمي إلى زيادة الألفة بينهم وإدخال شيء من البهجة على نفوسهم . كل هذه أمور تقوى الرابطة بين المدرسة وأهل القرية ، وتشعرهم بقيمة التعليم ، فتتولد في نفوسهم الرغبة في تمكين أبنائهم من الحصول عليه . ولذلك ينبغي أن ينبه المعلمون إلى أهمية هذه الأمور ، وأن تكون مما يحاسبون عليه ويعنى المفتشون بالبحث عنه عند زيارتهم للمكاتب .

وقد علمت أنه صدرت منذ مدة تعليمات إلى مجالس المديرية تقضى بضرورة إقامة المعلمين في القرى التي بها مكاتبهم ، ولكنهم كثيراً ما يتحايلون على التلصص من ذلك متى وجدوا من يستطيعون أن يلوذوا به . وأحياناً يكون الباعث لهم على ذلك الرغبة في الاقتصاد ، بالسكن مع أهلهم في بلادهم الأصلية إذا كانت قريبة من مكاتبهم . وهذا أمر يحسن تداركه بتعيين المعلم في بلدته كلما أمكن ذلك ، والتدقيق في إقامته بمحل عمله في الأحوال الأخرى .

٨ — الفروق الفردية بين الأطفال :

يقضى قانون التعليم الإلزامي بالتحاق الطفل بالفرقة الأولى متى بلغ السابعة من عمره ، وينقله في نهاية كل سنة إلى فرقة أعلى من فرقته متى كان قد حضر ستة شهور من السنة على الأقل .

ولكن من المعروف أن بين الأطفال فروقاً هامة في الاستعداد العقلي ، وفي الصفات الخلقية والحالة الجسمية والبيئة المنزلية . وهذه الفروق أثرها في

تحصيل الأطفال ، بحيث لا يكاد ينقضى على دخولهم المدرسة بضعة شهور ، حتى يظهر الاختلاف فى القوة بينهم واضحاً ، وينعدم التجانس فى الفصل . وإذا نقل هؤلاء الأطفال إلى فرقة أعلى مع ما هم عليه من اختلاف القوى ، زادت الفروق بينهم وضوحاً على ممر الزمن ، حتى يصبح من المتعذر الجمع بينهم فى التدريس . لأن المدرس إذا سار فى دروسه على حسب قوة المتوسطين منهم ، عجز الضعفاء عن متابعة تلك الدروس ، وهكذا يضيع الكثيرون منهم وقتهم عبثاً ، ويصلون إلى الفرق النهائية وهم لا يزالون فى مستوى الفرقة الأولى .

وهذه مشكلة من أخطر مشاكل التعليم الإلزامى ، وأبعدها أثراً فى نتائجه . وحلها ليس بالأمر الهين ، لأنه إذا كان بعض الفروق التى أشرت إليها مما يمكن علاجه وإزالته ، فيعود الطفل الضعيف إلى متابعة الدراسة مع زملائه من غير عائق ، فالكثير منها طبيعى لا حيلة لنا فيه ، ولا يسعنا إلا الاعتراف به ، وبالأثار التى تترتب عليه فى تنظيم المكاتب .

وقد يقترح معالجة هذه الحالة بالطريقة التى تتبع فى مدارس التعليم العام ، والى تقضى بامتحان التلاميذ امتحاناً رسمياً فى نهاية كل سنة ، ونقل الناجحين منهم فقط إلى فرقة أعلى ، وأما غير الناجحين فيبقون لإعادة دروس الفرقة سنة أخرى . ولكن تطبيق هذه القاعدة على التعليم الإلزامى تطبيقاً عاماً غير مرغوب فيه . وذلك لأسباب عدة ، أهمها أن التلميذ يقضى فى هذا التعليم فترة محدودة من حياته تنتهى عند سن معين ، فإذا تكرر رسوبه وصل إلى نهاية مدته وهو لم يتعد الفرق الدنيا ، ومناهجها فى المواد الأساسية لا تكفى لإعداد حياته المستقبلية ، مع أن الوقت الذى صرفه فى إعادة دروس بعض المواد الأخرى ربما كان كافياً لإيصاله إلى مستوى ملائم فى المواد الأولى .

وقد خطت الالامحة الجديدة للتعليم الإلزامى فى معالعة هذه المشكلة خطوة فى الاتجاه الصحيح ، إذ قضت بأن يختبر المعلمون تلاميذهم فى أثناء السنة وفى نهايتها ، وأن ينقل الناجحون فى الاختبار الأخير إلى الفرقة التالية ، وأما الراسبون فينقلون أيضاً إذا كانوا قد حضروا المدة المقررة فى فرقتهم الحالية ، على أن تتسكون منهم « قوة » خاصة فى الفرق التى نقلوا إليها ، سواء أكان المكتب يتسع لجعل هذه « القوة » الخاصة فصلا مستقلا ، أم لم يكن يتسع لذلك . وفى الحالة الأخيرة يتعين جعل الفصل الواحد قوتين مختلفتين ، يسير التدريس لكل منهما على حسب ما يلائم استعدادها ومستواها .

وميزة هذا الحل أنه يسمح بنقل الطفل الضعيف إلى الفرقة التى تلائم عمره ، على أن تعد له دراسة خاصة تراعى فيها حاجاته . وهذه النقطة الأخيرة هى التى تحتاج إلى زيادة توكيد وتوضيح ، إذ يجب أن يكون مفهوما أن الفئة الضعيفة من التلاميذ لن تطالب فى الفرقة الجديدة بدراسة المنهج ذاته الذى يدرسه التلاميذ الآخرون ، وإنما لن تؤدى فى نهاية السنة نفس الاختبار الذى يؤديه هؤلاء التلاميذ ، إذ المنتظر أن الفروق بينهما ستزيد على مر الزمن . وإذا نقلت هذه الفئة الضعيفة فى نهاية السنة الجديدة إلى فرقة أعلى ، كان من الواجب أن تستمر على دراسة منهج مخالف لمنهج التلاميذ العاديين .

والواقع أن النتيجة المنطقية للنظام الذى قررته الالامحة هى ضرورة وضع منهجين لكل فرقة : أحدهما للضعفاء ، والآخر للعاديين ، وبعبارة أخرى تقسيم التلاميذ بعد السنة الأولى — بل ربما فى أثناءها — إلى فئتين ، تسير كل فئة منهما فى الدراسة بالسرعة التى تلائم استعدادها ، ويوضع لكل فئة منهج خاص متواصل يوزع على فرق الدراسة المتقابلة . ويتميز منهج الضعفاء بالاقصرار على الأمور الأساسية التى لا غنى عنها ، والإكثار من التمرين عليها للوصول إلى إتقانها .

ولست أدعى أن هذا النظام خال من العيوب ، أو أنه لن تقوم في 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 في تعميم التعليم ، وواجهت هذه المشكلة التى نحن بصدد حلها^(١) .

أما إذا تعذر الأخذ بهذا الاقتراح في الوقت الحاضر ، فقد يمكن معالجة مشكلة الفروق الفردية علاجاً جزئياً بإيجاد فرقة احتياطية ، تلى الفرقة الأولى بالمكاتب العامة ، ينقل إليها التلاميذ الضعفاء ، ولا يكون لها منهج ثابت ، وإنما تتجه الدراسة فيها إلى تقوية هؤلاء التلاميذ في نواح ضعفهم الخاصة ، وبخاصة في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، مع توسيع معلوماتهم العامة بقدر الإمكان . وفي نهاية السنة ينقل التلاميذ من هذه الفرقة إلى الفرقة الثانية ، والمأمول أن يستطيعوا السير مع زملائهم بعد هذا التأسيس القوي ، من غير حاجة إلى إعادة دروس أى فرقة ، وينتهى التعليم الإلزامي لهم في الفرقة الرابعة . وإذا لم يكن عددهم يسمح بجعلهم فصلاً مستقلاً ، فإنهم يجعلون « قوة » خاصة في فصل السنة الثانية ، كما سبق القول .

ومهما يكن النظام الذى نأخذ به في تنظيم الفصول ، فإن هناك اتجاهات جديدة في أساليب التعليم ، يرجع ظهوره إلى ازدياد العناية بأمر الفروق الفردية بين الأطفال ، وهو الاتجاه إلى جعل التعليم فردياً بقدر ما في الاستطاعة ، أى العدول عن إلقاء الدروس على الفصل عامة ، وإعطاء التمارين والمسائل بعينها لجميع تلاميذه ، وتسكينهم واجبات واحدة ، إلى اختصاص كل تلميذ بعمل يتلاءم مع قوته وحاجاته ، ليقوم به منفرداً ، ويعرض نتيجه على المعلم متى فرغ منه ،

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

Handbook of Suggestions for Teachers (1937 edition) : §§ 40—44.

ليصلح له أغلاطه ، ويساعده على فهم ما عسر عليه . وهذا يذكرنا بما كانت تسير عليه الكتاتيب القديمة عندنا ، وقد عاد إلينا الآن مع شيء من التنظيم ، في صورة ابتكار جديد ناجح في أساليب التعليم . ومن المصلحة أن نعود إلى الأخذ به ، وأن يلفت نظر مدارس المعلمين إلى الاهتمام بتدريب طلبتها على أساليبه .

٩ — صحة الرُّطفال :

لست في حاجة إلى الإفاضة في الكلام عن الحالة الصحية بالمكاتب العامة ، فقد تنبهت الوزارة إلى خطرها ، وعنيت كل العناية بالعمل على تحسينها . وقد أعد في الشهور الأخيرة مشروع قيم لإنشاء وحدات علاجية لمعالجة أطفال تلك المكاتب ، ومشروع آخر لتقديم شيء من الغذاء الصحي لهم ، أو للمحتاجين منهم ، ولعل الظروف تسمح بتنفيذ هذين المشروعين الجليلين ^(١) .

على أن هذه الجهود لن تؤتي ثمارها إلا إذا اقترنت بتنظيم الحياة المدرسية نفسها تنظيماً صحيحاً ، والسعي الجدى لتعويد الأطفال العادات الصحية الأساسية في معيشتهم ، في حدود ما تسمح به الظروف . وإني آسف إذ أجدني مضطراً لأن أقول إنى لم أر لهذا السعي أثراً في المكاتب التي زرتها . وإني لأذكر أنى دخلت أحد فصول مكتب في عاصمة كبيرة ، فهالتني قذارة وجوه التلاميذ وأيديهم وملابسهم ، وما تراكم على وجوههم من الذباب ، فطلبت من المعلم أن يخرجهم على دفعات ليغسلوا وجوههم وأيديهم في أمكنة الغسيل بالمسكتب . وبعد فترة ذهبت لأرى ما يفعلون ، فإذا بالأطفال قد غسلوا وجوههم ثم شرعوا يحففونها بأذيال ثيابهم ، وهى كتلة من القذارة . وقد ارتحت لحظة إذ

(١) يسر المؤلف أن يذكر أن وزارة المعارف قد بدأت فعلاً في تنفيذ مشروع التغذية في السنة الدراسية ١٩٤٢ — ١٩٤٣ ، ولا شك في أنه سيكون له أثر طيب في تحسين صحة التلاميذ ، وفي إيقاظ عقولهم .

رأيت المعلم قد خجل من هذا المنظر ، وقال للأطفال : « انتظروا حتى آتيكم بمنشفة » . ولكن ما كان أشد ألمي عندما عاد بمنشفة لا يختلف منظرها عن منظر جلايبيهم ، وأعطاهم لم يمسحوا بها وجوههم واحداً بعد الآخر ، مع أنه كان ظاهراً أن يعيون بعضهم رمداً .

إن دروس الصحة لا تفيد إلا إذا طبقت تطبيقاً منتظماً في بيئة المكتب وحياة الأطفال اليومية ، ولذلك أقترح :

(أولاً) أن يلفت نظر رؤساء المكاتب إلى أن من أهم واجباتهم مراعاة الشروط الصحية في مكان المكتب وفي حياة التلاميذ به ، وأن يحاسبوا على تنفيذ ذلك .

(ثانياً) أن تزود المكاتب بما يلزم من استعداد وأدوات لنظافة الأطفال الشخصية ، وألا يسمح لهم بدخول الفصل كل يوم إذا 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 بإمامة أحد المعلمين ، ففي هذا فائدة صحية ودينية في آن واحد .

(ثالثاً) أي يكون تعليم قواعد الصحة تعليمياً عملياً مطبقاً ، فيتجه إلى تدريب الأطفال على ترويق الماء في 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 الإسعافات البسيطة في حالة الجروح والحروق الخ . فبكثر التمرين على ذلك يعتاد الأطفال هذه الأمور ، وتصبح حياتهم المدرسية مثلاً يحتذونه هم وأهلهم في حياتهم

المنزلية ، ولهذا يكون المدرسة أثر في النهوض بالحالة الصحية في القرية .

ولا بد من الاعتراف بأن تنفيذ هذه الاقتراحات يتوقف في كثير من الأحيان على حل مشكلة المباني المدرسية . والمجال هنا لا يسمح بأن أتعرض لتفاصيل هذه المشكلة ، ولكنني أعتقد أن هناك إجماعاً على ضرورة العدول عن سياسة استئجار الأمكنة ، والشروع في وضع سياسة ثابتة للبناء . وهذه السياسة لا تقتصر فائدها على الناحية الصحية والتعليمية ، بل إنها تؤدي في النهاية إلى الاقتصاد في نفقات التعليم الإلزامي ، لأن أكثر حجرات الأماكن المستأجرة لا تتسع للعدد المقرر للفصل الواحد من الأطفال ، فيترتب على استعمالها فصولاً للدراسة مضاعفة أجور المعلمين .

١٠ — المأهول :

كلما تعمق الإنسان في دراسة مشكلات التعليم الإلزامي ، ازداد اقتناعاً بأن المعلم هو حجر الزاوية في إصلاحه . فكل ما سبق من اقتراحات إنما يقصد به تنظيم العمل بالمسالك على وجه يسهل على المعلم تأدية مهمته ، وهي مهمة التعليم الإلزامي ، فهو الذي يضطلع في النهاية بتحقيق الأغراض التي حددناها لهذا التعليم . ولا أغلى إذا قلت إن تنفيذ جميع الاقتراحات التي وردت في هذا التقرير لا يشمر ثمرة ذات بال ، إلا إذا ارتفع مستوى المعلم ، ونما فيه الشعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله . ولذا كان أهم ما يجب أن تعنى به وزارة المعارف في الوقت الحاضر السعي لتحقيق ذلك .

وقد عيّنت الوزارة في السنين الثلاث الأخيرة بالعمل على النهوض بمدارس

المعلمين الأولية ، حتى يمكنها تخريج المعلم الصالح . وقامت هيئة البحوث الفنية أخيراً بدراسة هذا الموضوع ، وقدمت مقترحاتها التي لا تزال موضع النظر .

ولكن أى صلاح يدخل على مدارس المعلمين الآن لا يمكن أن يكون له أثر واضح في التعليم إلا بعد سنين طويلة ، لأن المكاتب العامة بها في الوقت الحاضر عشرات الآلاف من المعلمين والمعلمات ، معظمهم لا يزالون في عنقوان الشباب ، وكل ما ستخرجه مدارس المعلمين على نظامها الجديد ، إذا نفذ ، بضع مئات من الطلبة كل سنة ، يبدأ تخريجهم بعد خمس سنين أو ست ، وإذا عينوا كانوا كالقطرة في 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 ٨ مارس سنة ١٩٤٠ مذكرة بحثت فيها وجوه النقص فيهم ، وبينت بجلاء أسباب ذلك النقص والعوامل التعليمية والسياسية والاجتماعية التي ساعدت عليه ، كما أنها اقترحت بعض وجوه العلاج . وفي ضوء هذه المذكرة أتقدم بالاقتراحات الآتية ، وبعضها مما اقترحتة المراقبة :

(أولاً) أن تعمل الوزارة بحزم على إزالة المؤثرات الخارجية التي أثرت في أخلاق الكشّيرين من المعلمين ، وشجعهم على الانصراف عن العمل الجدى . ولعلّ اللامحة الجديدة للتعليم الإلزامى تكون من العوامل المساعدة على ذلك ، بما وضعته من نظام دقيق للتعينيات والترقيات والتنقلات .

(ثانياً) أن يخفف الإرهاق الواقع على المعلمين في العمل ، وأن يشعروا بعطف الوزارة عليهم وثقتها بهم ، مما ينبغي أن يقابل بتعاونهم معها على النجاح التعليم الإلزامى والنهوض بمستواه .

(ثالثاً) أن تتعاون الوزارة مع اتحاد معلمي التعليم الإلزامى على استنهاض هممهم ، وبث روح الإخلاص للواجب فى نفوسهم ، وإشعارهم بأهمية عملهم فى حياة الأمة . ويكون ذلك بالدعاية المنظمة عن طريق المحاضرات والمؤتمرات والاجتماعات ، وبتوجيههم إلى 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 إنسان من توق إلى المثل العليا ، ورغبة فى الوصول بعمله إلى أعلى حد يستطيعه من الإجابة والإتقان .

(رابعاً) أن يعهد إلى مراقبات التعليم بالمناطق بتنظيم دراسات تجديدية لمعلمي التعليم الإلزامى ، تعقد فى الصيف ، أو فى الأجازات الموسمية ، أو فى أثناء شهور العمل ، على حسب ما تسمح به الظروف . وأهم النواحي التى يجب أن تشملها هذه الدراسات ما يأتى :

(١) توسيع معلومات المعلمين علمياً وعملياً فى مبادئ العلوم والصحة وكيفية تدريسهما .

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

(ج) توسيع ثقافتهم الاجتماعية توسيعاً عاماً غير مقيد بمنهج معين .

(د) إرشادهم إلى أساليب التعليم القويمة ، والطرق الحديثة فى معاملة الأطفال ومعالجة مشكلاتهم .

وقد يكون من المفيد تأليف لجنة في الوزارة ، لتضع لهذه الدراسات نظاماً
مرناً تهتدى به مراقبات المناطق .

(خامساً) أن ينظم الأشراف على المعلمين تنظيمًا يكفل ، إلى جانب الإرشاد
والتوجيه ، الدقة في تقدير عمل كل معلم ، ويقترن بالمبادرة إلى
إثابة المحسن وعقاب المقصر . فليس أدعى إلى تثبيط الهمم من
شعور المرء بأن عمله لا يقدر ، وجهوده لا تكافأ ولو مكافأة
أدبية ، وأنه في النهاية يستوى الذين يعملون والذين لا يعملون .
ويتطلب الإشراف المنتج مراعاة حسن اختيار مفتشى
الدوائر ، ثم توطيد سلطتهم ، مع تخفيف العمل عنهم إذا كان
ذلك في الاستطاعة . لأن تكليف المفتش الإشراف على نحو ٦٠
مدرسة ، بالإضافة إلى ما عليه من واجبات إدارية كثيرة ، قد
يؤدى إلى جعل التفتيش عملية آلية ، ولا يترك له وقتاً للتفكير في
علاج المسائل التي يشاهدها ، ووسائل النهوض بمكاتب دائرته .

هذه ، يا صاحب السعادة ، هي الملاحظات التي أوصلني إليها البحث ،
أتقدم بها راجياً أن تكون موضع نظر منكم ، وأسأل الله أن يوفقنا إلى ما فيه
خير البلاد .

وختاماً أرجو أن تفضلوا بقبول فائق احترامى .

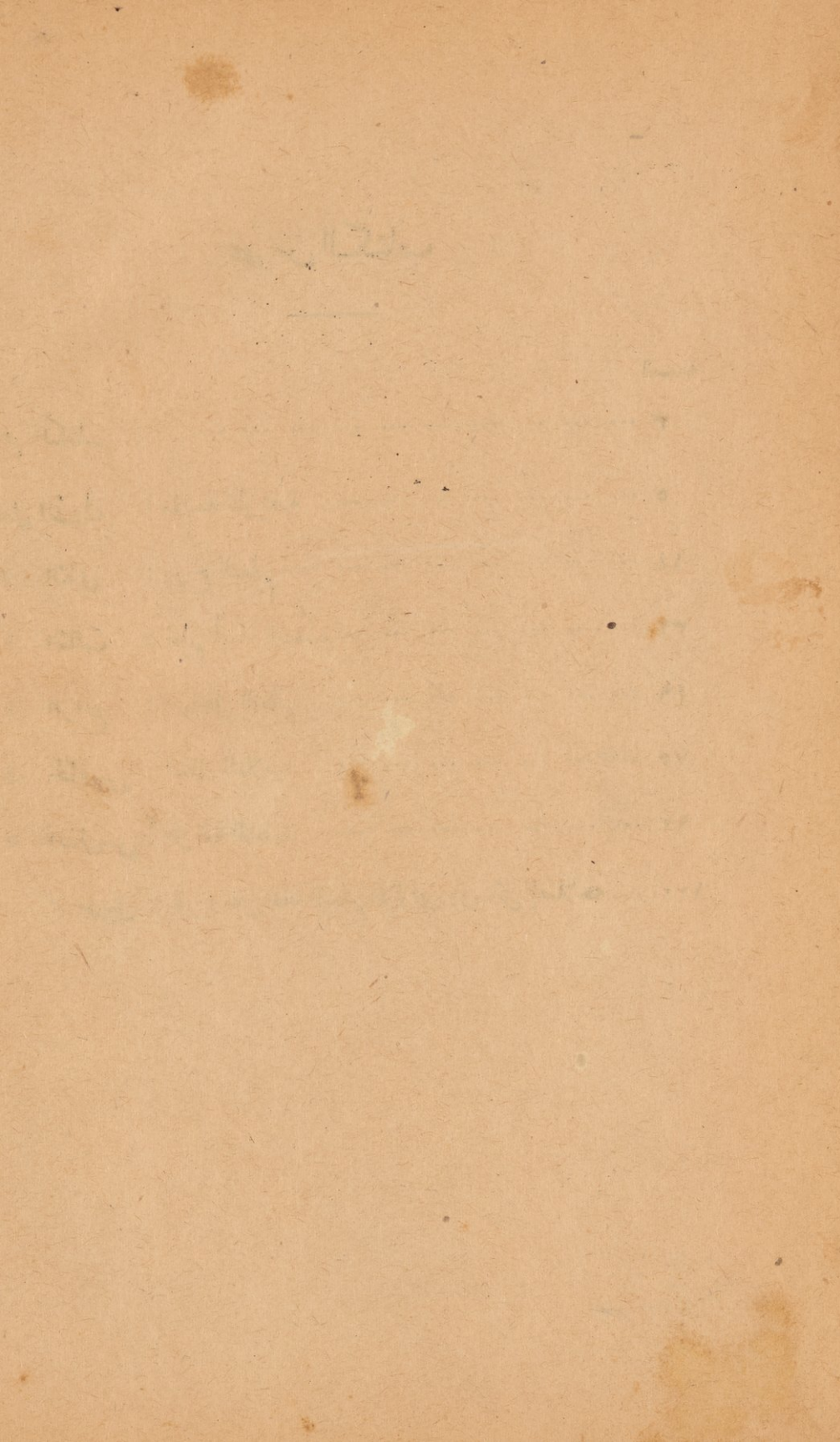
إسماعيل الفياضى

٢٦ يوليه سنة ١٩٤٠

فهرس الكتاب

الصفحة

تقديم الكتاب	: ٣
الفصل الأول	: مقدمة تاريخية ٥
» الثاني	: روح التعليم ١٤
» الثالث	: تعليم أبناء الشعب ٣٢
» الرابع	: مراحل التعليم ٤٩
» الخامس	: انتقاء التلاميذ ٧٥
» السادس	: طريقة التنفيذ ٩٢
تذييل	: تقرير عن حالة التعليم الإلزامي ووسائل إصلاحه ... ١٠٠



Cop-

370.962:K11sA:c.1

القباني، اسماعيل محمود

سياسة التعليم في مصر

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01022441

American University of Beirut



370.962

K11sA

General Library

