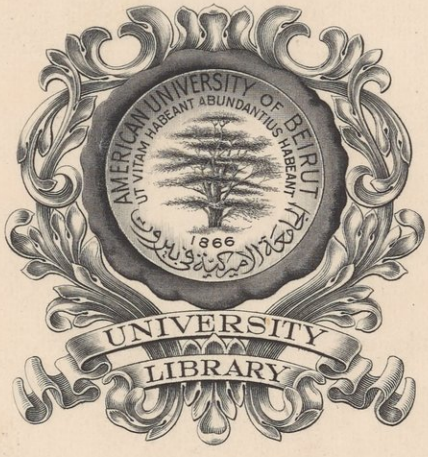
AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



تجليد صالح الدقر
تلفون ٢٢٩٧٧

٢٩٦١
ل ل
379.567
I652mkA
c.1

ابو فلدون
سلطان العصر

نقد

تقرير لجنة مونرو

رسائل موجهة الى الاستاذ بول مونرو

حول

التقرير الذي قدمه الى وزارة المعارف العراقية

باسم

لجنة الكشف التهذيبي

49169

مطبعة النجاح — بغداد

١٩٣٢

مقدمـــــة

ان جلب «لجنة مؤلفه من الاخصائيين فى التربية والتعليم» لدرس احوال معارف العراق واقتراح الاصلاحات اللازمة لها .. كان من اخطر الاعمال التى اقدمت عليها الحكومة العراقية فى السنين الاخيرة .

واما كيفية دعوة هذه اللجنة ، وطريقة تأليفها ، وكيفية توجيه اعمالها بعد مجيئها الى العراق ، وطريقة النظر فى تقريرها بعد مغادرتها العراق ... فكلها مما يمثل طورا خاصا من الاطوار التى سادت على ما كنة المعارف فى السنين الاخـــيرة .

فان الذين سيكتبون تاريخ للمعارف وسياستها في هـــذه البلاد ، سيجدون فى قضية هذه اللجنة واعمالها دروسا ثمينة وبليغة ، تظهر لهم النفسية الحاكمة والسياسة السائده في هذا الدور ، باجلى مظاهرها . .

انني لم اكتب هذه الرسائل ، ولم اجمع هذه الوثائق ، الا بقصد تسهيل مهمة مؤرخى المستقبل فى هذا الباب ..

هل ان الظروف التى تقرر فيها جلب لجنة الخبراء ، كانت من الظروف الملائمة للقيام بمثل هذا العمل ؟

وهل ان تأليف اللجنة من الاخصائيين الاميركيين وحدهم، كان موافقا لمصلحة البلاد ؟

أفكان جميع اعضاء اللجنـة ممن تتجـلى فيهم الاوصاف التى ذكرها رئيس الوزراء فى المجلس النيابى ، عندما بحث عن عزمه على جلب لجنة مؤلفة

من بعض الاخصائيين ؟ وبتعبير آخر : هل انهم كانوا « ممن ليس لهم اية فكرة او غرض سياسى فى هذه البلاد » ؟

وهل قامت وزارة المعارف بالواجبات التي تترتب عليها إزاء لجنة كهذه؟ وهل احضرت المعلومات والوثائق اللازمة لها؟ وهل اتخذت التدابير المقتضية لاطلاعها على احوال المدارس المختلفة كما هي ، وعلى التيارات الفكرية المتنوعة كما يجب؟ وهل حددت وصنفت المسائل التربيوية التى كان عليها ان تستشير اللجنة فيها ؟ واذا كان قد حدث نقص صغير او كبير فى هذه الامور ؛ ماذا كانت حصة كل عامل من عوامل التهامل ، او التسرع ، او التقصد ، اوعدم التبصر او نقص الاخلاص ... فى هذا الباب ؟

وهل اللجنة نفسها شعرت بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقها ، ونهجت نهجاً علميا فى ابحاثها ؟ وهل ارادت ان تروج بعض اراء خاصة بها ؟ او انها ضارت — عن علم او غير علم — ترسا للبعض او عكازة للاخرين ؟

انني لا أشك في ان الرأى العام المنور ، سيبحث عن كل ذلك بكل اعتناء ، وسيتحري اجوبة هذه الاسئلة بكل اهتمام . .

ان الاسطر والرسائل التالية تتضمن اجوبة واضحة على قسم كبير من هذه الاسئلة ؛ غير انها لاتتطرق الى القسم الباقى منها ، على الرغم من اهميتها ؛ لان هذا القسم من الاسئلة ، مما يجب ان يكون موضوعا لـ « خاطرات ومذكرات » لا لـ « رسائل وانتقادات » . .

ساطع الحصري

معلومات اجمالية عن

كيفية دعوة اللجنة

ان فكرة جلب اللجنة ظهرت بصورة رسمية لاول مرة ، فى المجلس النيابي سنة ١٩٣٠

اقتراح لجنة المالية

لقد اقترحت لجنة الامور المالية ، فى التقرير الذي قدمته الى المجلس ، بوسيلة ميزانية المعارف «استقدام عدد من الاخصائيين واستشارتهم لوضع خطة مثلى ، تنفذها وزارة المعارف تدريجيا ..»

وقد جاء فى التقرير المذكور :

« اننا نعتقد بان الفرصة سانحة الان للقيام بافضل عمل تاريخى لتطوير التهذيب فى القطر كله ؛ وان من الضروري الاستعانة باشهر رجال التربية والتعليم فى العالم المتمدن واستقدام عدد من الاخصائيين المذكورين واستشارتهم لوضع خطة مثلى ، تنفذها وزارة المعارف تدريجيا بهمة وحكمة ، حتي يتسنى لنا الاطمئنان على مستقبل هذا الشعب الناهض ومما يسر ان الفحص قد اظهر ان مواهب العراقيين من المواهب التى يصح التفاؤل بها والاعتماد على كفاءتها ، وان الامجاد التى شيدها العراقيون فى بطون التاريخ من اعظم لادلة على امكان تلألؤ هذه المواهب التى ورثناها على مر العصور واستئناف مدنياتنا التى كانت فى الاحقاب القديمة فخر العالم اجمع . وقد علمت اللجنة ان فى المستطاع الاستفادة بتخصيصات زهيدة - من حمل بعض الجامعات الكبري -

التى اثبتت كفاءة في وضع خطط علمية كهذه وساعدت شعوبا كثيرة كاليابان والصين وتركيا بتنظيم مناهجها على اعانتنا » .

تصريح مدير المعـــارف العام

وقد صرح مدير المعارف العام (رشيد الخوجة) ـ خلال مـــذاكرة ميزانية المعارف ؛ في الجلسة الحادية والثلاثين التي عقدها المجلس النيابى فى ٢٥ كانون الثانى ١٩٣١ برأى وزارة المعارف فى هذا الباب ؛ حيث قال :

« .. ذكرت اللجنة ان هناك شعوبا كثيرة كاليابان والصين وتركيا قد استفادت من خطط تعليمية وضعتها بعض الجامعات الكبرى. يسرنا ان نبين الى المجلس الموقر ان ليس هناك اي عمل او خطة وضعتها الجامعات الكبرى واستفادت منها تلك البـــلاد . بل كل ما هنالك ان بعض الحكومات الشرقية كتركية ومصر والصين استخدمت بعض الاخصائيين الشهيرين في فى عالم التربية والتعليم ، لوضع تقارير عن سياسة التعليم فى البلاد، ولكن ليس في وسع اللجنة المالية ان تبين لنا امة واحدة من هذه الامم قد طبقت خطة موضوعة من قبل اولئك الاخصائيين فليس هناك ما يمنع وزارة المعارف من التشبث بمثل هذا الامر اذا تيسر لها المال لتنظيم مناهجها . ..

(من محاضر مـــذاكرات المجلس النيـــابى — المنشورة في الوقائع العراقية — الصفحة ب ٣٩٠)

تصريح رئيس الوزراء

وقد أدلى رئيس الوزراء (نورى السعيد) فى الجلسة المذكورة ببعض البيانات ، تطرق فى خلالها الى فكرة « لجنة الخبراء » وقد قال :

.. اما قضيـــة المنهاج ، قضية فكرتان متصادمتان وقد اطلعت

قبل بضعة ايام على آخر اصطدام حصـــل فى سنة ١٩٢٨ فى زمن توفيق السويدى حيث تشكلت لجنـــة مؤلفة من المفتش العام وساطع الحصرى و بعض ذوات آخرين من جملتهم طه الهـــاشمى على ماتخطر وحقيقـــة وجدت فكرة ساطع مع الذوات العراقيين تختلف تمـــاما عن فكرة المفتش العام المستر سميث الذي سيذهب فى شهر مارت الى لندن ولا يعود بعد ذلك. ليس من حقي ان احبذ هذه الفكرة او ان اميز بين هاتين الفكرتين انما اعتقد انه يجب ان نبت في هذه المصادمات فى قضية المنهاج ونبت فيه على يـد من نعتقد فيهم الكفاءة ولهم الشهرة والتجارب وليس لهم اية فكرة او غرض سياسى فى هذه البلاد» (ص٣٩٦من محاضر المذاكرات)

اللجنة الخاصـــة

ألفت وزارة المعارف لجنة خاصة للبحث فى هذا الاقتراح والتفكير فى كيفية انتخاب ودعوة الخبراء. عقدت اللجنة جلسة واحدة وقررت النظر في التقارير التي قدمها الخبراء الى حكومتى مصر وتركية ، قبل البت فى هذا الامر. وأخذ كل واحد من الاعضاء على عاتقه دراسة تقرير من التقـــارير المذكورة. وانفضت الجلسة ، على ان تدعى اللجنة للاجتماع بعد مدة ، للمداولة فى الامر على ضوء مضامين تلك التقارير. غير ان اللجنة لم تدع للاجتماع بعد ذلك ابداً يظهر ان البعض لم يرتاحوا من اتجاه اراء الاكثرية. وعمدوا الى تمشية مآربهم عن طرق غير رسميـــة .

الرســـالة الخصوصيـــة

وقفت المعاملات الرسمية عنـــد هذا الحد، غير ان فكرة اللجنـــة تابعت سيرها عن طرق غير رسميـــة . وأرسل أحد موظفى المعارف -

ممن درسوا فى جامعة كولومبيا - الى الاستاذ بول مونرو - من أساتذة الجامعة المذكورة ، ومدير المعهد الامي فيها - رسالة خصوصية ، كتب فيها مامؤداه :

« ان الوزارة تبدلت منذ مدة . وتولت الحكم وزارة قوية ، ويظهر انها ستبقي في دست الحكم مدة طويلة. وهى مستعدة لاصلاح المعارف ونحن البعض ممن درسوا فى جامعتكم فكرنا ان نسعى لحملها على دعوتكم لترأس لجنة تدرس مشاكلنا التربيوية وما يتعلق بها من المشاكل الاخرى. غيرانا قبل ان نقدم على ذلك رأينا ان نستمزجكم فى هذا الامر » (مآلا وخلاصة)

وبعد ذلك قال فيه مايأتى ، لاغرائه على المجيء :

« ان هذه فرصة سانحة لبعض المؤسسات الاميركية لتتعاون فى تنفيذ خططها مع حكومة راغبة مستعدة » (حرفيا)

« ومن النتائج العرضية لهذه الحركة (اي مجيء اللجنة) انها تفتح المجال لبعض منا نحن الذين اقتبسنا افكارنا التربيوية فى اميركا أن نبدأ بتطبيق البعض منها » (كذلك حرفيا) .

موافقة مونرو وقراءة الحكومة

لقد وافق مونرو على هذا الاقتراح . والرسالة الخصوصية المبحوث عنها قدمت الى وزارة المعارف مع رد المشار اليه ، ومنها ارسلت الى مجلس الوزراء . ومجلس الوزراء قرر دعوة لجنة من الخبراء تحت رياسة بول مونرو ، بعد الاطلاع على هذه المكاتبة الخصوصية .

***

رسائل

الى

الاستاذ بول مونرو

مدير المعهد الامى وكلية التربية بجامعة كولومبيا

حول

التقرير الذى قدمه الى وزارة المعارف العراقية

باسم

لجنة الكشف التهذيبى

الرسالة الاولى

(حول خطط الكشف ووسائل البحث)

— نشرت فى جرائد العاصمة في ٢٤ حزيران ١٩٣٢ —

سيدي الاستاذ ،

لم أطلع على التقرير الذي اودعتموه الى وزارة المعارف قبل مغادرتكم العراق إلا منذ عشرة أيام . وقد تصفحته خلال هذه الايام العشرة بكل انتباه واهتمام . وبما انني وجدت فيه كثيراً من النقاط التي لا تتفق مع الحقائق الراهنة كما وجدت عدداً غير قليل من الاحكام والاراء والمقترحات التي تستوجب النقد والمناقشة ، رأيت من واجبي ان اناقشكم على البعض من المسائل الجوهرية التي تطرقتم اليها . وبما ان هذه المناقشة ستكون متشعبة النواحي ، رأيت ان ادون ملاحظاتي فى رسائل متسلسلة .

وها انا ذا اقدم اليوم لكم اليوم الرسالة الاولى من هذه السلسلة .

***

لا اكتم عليكم ، أيها الاستاذ ، بأنني كنت فى ريب من امكان وصولكم الى نتائج علمية مثمرة من الكشف الذي اخذتم على عاتقكم القيام به عن معارف العراق ، وذلك لعدم كفاية المدة التي خصصتموها لهذا الكشف من

جهة ، ولعدم استعداد وزارة المعارف لمساعدتكم في ابحاثكم مساعدة مثمرة من جهة اخرى وريبي هذا قد اشتد وتضاعف عندما اطلعت على الخطة التي سترتم عليها فى انجاز الكشف بعد وصولكم العراق . مع هذا كنت اظن ظناً قوياً بانكم ستقدرون الظروف التي لم تسمح لكم بالتعمق فى اية مسئلة من المسائل والتوسع فى اي بحث من الابحاث ، ولذلك ســـتقيدون احكامكم بقيود احتياطية، وستتجنبون ابداء احكام متسرعة مبنية على استقراءات ناقصة .

غير انني اعترف بان اول انطباع حدث فى نفسي عند قراءة التقرير كان الاستغراب الشديد الذي اعترانى تجاه تنوع المسائل التي تطرقتم اليها دون ان يكون امامكم متسعا من الوقت لدرسها ، وكثرة الاحكام المتسرعة التي اسرفتم فى اصدارها دون ان تتكلفوا باستقصاء مقدماتها ودلائلها، وفرط الثقة التي ضمنتموها في الاخبار التى نقلت اليكم دون ان تحاولوا التوثق من صحتها.. وقد وجدت فى التقرير عدداً كبيراً من المعلومات التي تدل على نقص واضح فى البحث والاستقصاء ، وعدداً غير قليـــل من الاراء التى تدل على التسرع فى التعميم وعـــدم التقيد فى الاستقراء .

انني ساذكر لكم فى رسالتى هذه ، بضعة امثلة عن الاغلاط المتعلقة بالقضايا الواقعة والحقائق الراهنة .

***

لقد قلتم فى مستهل الفصل الثامن من التقرير الباحث عن منهج الدراسة فى المدارس الاولية والابتدائية (الصفحة ١٤٨) * ان هذه الدراسة تجري وفق منهج موضوع من قبل وزارة المعارف لاجل جميع نواحي المملكة وان

---

* الصفحة ٤٠١ من النسخة العربية

هذا المنهج يطبق فى كل المدارس على نسق واحد سواءً كانت من مدارس البنين او مدارس البنات ، من مدارس المدن او مدارس القرى .

ان هذا القول وكل ما جاء فى الفصل المذكور وكثير من العبارات التى جاءت فى الفصول الاخرى تدل دلالة واضحة على انكم بنيتم احكامكم فى هذا الباب على منهج الدراسة الابتدائية المطبوع فى كتاب مستقل . ولم تطلعوا على الاوامر والبلاغات العامة التى تبين كيفية تطبيق هذا المنهج فى مدارس القرى ومدارس البنات ، كما انكم لم تطلعوا على البلاغات التى ادخلت على هذا المنهج عدة تعديلات ، بعضها طفيف و بعضها جوهري .

لقد زعمتم ان منهج مدارس البنات لا يختلف فى شيء عن منهج مدارس البنين . واقترحتم الاعتناء بالدروس والصناعات المنزلية فى هذه المدارس وقلتم « ان ذلك سهل التحقيق عن طريق تنقيص عدد الدروس المخصصة للغة والرياضيات » فاسمحوا لي ان اقول : ان كيفية تطبيق منهج الدراسة الابتدائية فى مدارس البنات قد تعينت بعدة اوامر ادارية كان آخرها البلاغ العام رقم ٣٤ الذي صدر سنة ٩٢٨. واذا راجعتم هذا البلاغ رأيتم انه حتم تنقيص ساعات اللغة والرياضيات — كما اقترحتموه فى التقرير — وتزييد ساعات الاشغال اليدوية مع علاوة دروس تدبير المنزل . واذا قارنتم المنهج الاسبوعي المقرر بهذا البلاغ مع جدول الدروس المسطور في المنهج العام وجدتم ان عدد الساعات المخصصة للاشغال اليدوية وتدبير المنزل فى مدارس البنات يزيد على ثلاثة اضعاف ماهو مقرر للرسم والاشغال اليدوية فى مدارس البنين .

وزعمتم ايضاً انه لا يوجد منهج خاص بمدارس القرى ، واقترحتم زيادة الاعتناء بدروس الاشياء والصحة والزراعة فى هذه المدارس ؛ فاسمحوا لي ان الفت انظاركم الى مضمون البلاغ العام المرقم ٢٢ فانكم تفهمون من مطالعة البلاغ اولا ان

الدراسة في مدارس القرى تنحصر بار بع سنوات عوضاً عن ست سنوات ،
وثانياً ان الساعات المخصصة لدروس الاشياء والصحة والزراعة في كل صف من
صفوف هذه المدارس تبلغ الاربعة عوضاً عن الساعتين في سائر المدارس ..

ولقد زعمتم ايضا ان منهج التاريخ في الصف الخامس الابتدائي يحتوي
على بعض المباحث في تاريخ اليونان والرومان ، واقترحتم حذف هذه المباحث
من المنهاج . فاسمحوا لي ان أؤكد لكم ان هذه المباحث قد حذفت من المنهج
قبل اربع سنوات وان ، كتاب التاريخ المقرر تدريسه في الصف الخامس من
المدارس الابتدائية لم يحتو على اي بحث يتعلق بتاريخ اليونان والرومان ..

يظهر لكم من كل ماسبق بكل وضوح وجلاء ، ان الوثائق والمعلومات التي
بنيتم احكامكم عليها في هذا الباب كانت ناقصة جداً ، فلم تعرفكم بالحالة
الراهنة تعريفا صحيحاً .

كيف حدث ذلك ؟ هل ان وزارة المعارف هي التي سببت هذا النقص ،
لانها اكتفت بتزويدكم بترجمة المنهج الاصلي وحده ، وسهت عن اطلاعكم
على البلاغات العامة الموضحة والمتممة والمعدلة لهذا ؟ او انها اودعتكم ترجمة هذه
البلاغات كلها ، وانتم اهملتم امعان النظر فيها ، ظنا منكم بانها كلها تتعلق بامور
ادارية لا تستحق البحث والاهتمام ؟ هذا مما لا استطيع الجزم فيه ، لانني لا
اعرف — مع الاسف شيئاً عن اوراق الوثائق التي اودعت الى لجنتكم
المحترمة — ولذلك ارانى مضطرا الى تسجيل النقص دون تقرير السبب .

مع هذا انني أجد نفسي في هذا المقام امام عدة اسئلة اخرى ، اشد خطورة
من التي سبق ذكرها : كيف ان اللجنة المحترمة لم تنتبه الى هذه النقاط ، خلال
زياراتها للمدارس ومحاوراتها مع المعلمين والمعلمات ؟ كيف انها لم تلاحظ وجود
دروس تدبير المنزل في مدارس البنات ، وكثرة الساعات المخصصة للاشغال .

اليدوية في تلك المدارس بالنسبة الى مدارس البنين ؟ كيف ان المعلمين الذين عاشروا اللجنة مدة غير يسيرة لم يطلعوها على حقيقة الامور في هذا الباب ؟

هذه اسئلة أرى من واجبي ان اكتفي بتسجيلها، دون ان احاول تعليلها والاجابة عليهـــا .

***

واسمحوا لي ايها الاستاذ، ان اذكر لكم نوعا ثانيـــا من مخالفات الحقائق الراهنـــة التي لاحظتها في التقرير ، وهي تتعلق بحادثة جديدة حدثت خلال وجودكم في العراق، اعني حادثة « تنقيص رواتب المعلمين »: قلتم في مســـتهل كلامكم عن رواتب المعلمين (صحيفة ١٧ *) « بينما كانت اللجنة قائمـــة بكشفها اذ اعلنت تنزيلات هائلة في رواتب المعلمين »، فهل تستغربون اذا اكدت لكم ان هذا القول لا يعبر عن الحقيقة الواقعة تعبيراً صحيحا ؟

لانه لم يتقرر اجراء أي تنزيل كان في رواتب المعلمين الموجودين . وكلما حدث هو ان الحكومة اتخذت قرارا جديدا خلال ترتيب الميزانية يقضي بتنزيل مبدأ الراتب الذي سيعطى الى خريجي دار المعلمين وخريجي الجامعة الاميركية الذين سينتظمون في سلك التعليم فيما بعد . ولاشك في ان البون شاسع جداً بين هذه الواقعة و بين مضمون الفقرات التي جاءت في التقرير . يظهر ان الذين نقلوا لكم هذا التقرار لم يكلفوا انفسهم تعب تفهيمكم الحقيقة بكل دقة وصحة .

ان هذه الحالة تظهر بوضوح اكبر من خلال الفقرات الاخرى التي جاءت في التقرير حول رواتب المعلمين: لقد زعمتم انه « يعطى للمعلم الحد الاعظم للراتب حين ابتدائه بالخدمة » (صحيفة ١٨ *) ثم قلتم « يلوح لنا من الاحسن بكثير ان كان من حيث الاصول الادارية وان كان من حيث الحصول

* الصفحة ١٩ من النسخة العربية

على نتائج حسنة في المهنة ان يكون هنالك تدريج فى الرواتب »

يؤلمني ان اقول لكم ان المعلومات التى استقيتموها فى هذا الباب ايضاً لا تتفق مع الحقائق الراهنة اتفاقا تاما . فان نظرة بسيطة الى مفردات ميزانية المعارف وقيود محاسبتها، وجولة سطحية بين سجلات المدرسين واضباراتهم تكفى للتأكد من ان هنالك درجات، وان مبدأ التدرج فى الرواتب غير غريب عن انظمة المعارف فى العراق . واما القول بانه يعطى للمعلم الحد الاعظم للراتب حين ابتدائه بالخدمة ، فاذا صح فانما يصح نوعاما بحق المعلمين الكبار فقط ، ومنهم حملة الدكتوراه . لان مبدأ الراتب المقرر لهم هو ٦٠٠ ر بية ، وهذا المبدأ كان قد قرر عندما كان الحد الاعظم لرواتب المدرسين يصل الالف ر بية . غير ان قانون الخدمة المدنية حدد الراتب الاعلى للمعلمين بـ ٦٥٠ ر بية ولذا لم يترك فرقا يذكر بين مبدأ الراتب المخصص للمعلمين الذين يحملون الدكتوراه وبين الحد الاعظم للراتب الذي يمكنهم ان ينالوه فى مهنة التعليم (ان قانون تعديل قانون الخدمة المدنية الذي صدر اخيراً قد الغى هذا القيد ايضاً) . غير ان هذه الحالة لا تشمل سائر المعلمين ، لا سيما معلمي المدارس الابتدائية . لان امام هؤلاء درجات كثيرة ، يمكنهم ان يتدرجوا فيها قبل ان يصلوا الى الحد الاعلى المعين لوظائف التعليم في المدارس الابتدائية.

***

والان اود أن اذكر لكم نوعا ثالثا من « مخالفات الواقع » التى وجدتها في التقرير :

لقد ادرجتم في الفصل الثالث الباحث عن المدارس القرويه والريفية (ص١٠٧*) بعض الملاحظات على ما يدرس فى تلك المدارس . وقد قلتم خلال تلك الملاحظات:

(اذا بقى التلميذ فى المدرسة الاولية سنة واحدة يكون قد

* ص١١٢ من النسخة العربية

درس فى كل اسبوع ١٢ حصة فى اللغة العربية و٤ حصص فى الديانة و٦ فى الحساب ، ولا شيء في التاريخ والجغرافيا ، ولاشيء فى المعلومات الاخلاقيـة والمدنية .. وحصتين فى دروس الاشياء والصحة .. الخ . واذا بقى التلميذ فى المدرسة سنة ثانية يدرس في خلالها فى كل اسبوع ٥ حصص في الديانة و ٩ فى العربية و٦ فى الحساب وحصتين فى الاشياء والصحة ؛ ولا شيء فى المعلومات الاخلاقية والمدنية ..)

ان الارقام المذكورة فى هذه الفقرات تعطينى برهانا جـديدا على عـدم اطلاعكم على البلاغ المتعلق بالدراسة في المدارس القروية . لانها كلهـا من الارقام المسطورة فى الجدول العام، لا المصرحة فى المنهج الخاص: كما ان «اللاشيئات» المذكورة فى هذه الفقرات تحملنى على الشك فى تعمقكم في دراسة تفصيـلات هذا المنهج ايضا .

فانكم تقولون « فى السنة الاولى...لاشيء من التاريخ والجغرافيا لاشيء من المعلومات الاخلاقية والمدنية » وانا أدعوكم بكل احترام الى اعادة قراءة تفصيلات المنهج الذي بين ايديكم بكل دقة وانصاف؛ فانكم ستجدون بين التفصيلات المتعلقة بدرس التاريخ العبارات التالية (ص ٧٦ من النسخـة العربية المطبوعة سنة ٩٢٦)

(السنة الاولى — لا تعين ساعات خاصة بالتاريخ في هذه السنة ولكن يستعان بدروس المحادثات والجولات على ذكر بعض المباحث التاريخية القريبة من مدارك التلاميذ .

(فكرة حدسية فى تطورات البلدة : التغيرات التى حدثت فى المدرسة وفي البلدة فى السنين الاخيرة التى يذكرها التلاميذ ، ثم التى يقصها اولياؤهم والتى يذكرها شيوخ البلدة .

(المقايسة بين الدور الحديثة والدور القديمة والمباني الخربة — زيارة المقبرة ومقايسة قدم القبور فيها .

(تواريخ المساجد والمبانى العمومية الموجودة في البلدة — المدن المندرسة والدول المنقرضة — اطلال بابل ونينوي وسامراء.

(عيد الجلوس وعيد النهضة ...)

ترون من هذه الاسطر ان هنالك معلومات تاريخية تعطى على طريقة حية ،تستمد كل قوتها من مشاهدات البيئة وحوادثها — على الطريقة التى اوصيتم بها في عدة محلات من التقرير — فكيف يجوز لكم والحالة هذه ان تقولوا: « في السنة الاولى ، لا شيء من التاريخ » ؟ ..

كما انكم ستجدون بين التفصيلات المتعلقة بدرس الجغرافية الاسطر التالية (الصفحة ٨٧ من نسخة المنهج العربية) :

(لايخصص فى هذا الصف ساعات لتعليم الجغرافية . مع هذا يستفاد من دروس المحادثات والاشياء ومن الجولات التي تجري خارج المدرسة لتهيئة اذهان التلاميذ الى فهم المباحث الجغرافية)

لا ارى لزوما الى نقل جميع التفصيلات التى تعقب هذه الاسطر ؛ واكتفى بذكر النقاط البارزة منها : (مشاهدات ومحادثات عن البلدة التى فيها المدرسة؛ مافيها وما حولها من المناظر الطبيعية والاثار البشرية : اقسام البلدة؛ الشوارع والمحلات ، الاسواق والساحات ،الاماكن العمومية والمبانى الخيرية — مأموروا الحكومة الموجودون فى البلدة — مأموروا الانضباط ومأموروا البلدية — الطرق التى توصل البلدة بالقري والمدن المجاورة — العشائر المجاورة للبلدة — العشائر الرحالة التى تمر على البلدة احياناً .)

ترون من هذه التفصيلات ان هناك بعض المعلومات الجغرافية الحيـــة المستندة على المشاهدات اليومية والاحوال المحلية ... فكيف يجوز لكم بعد هذا ان تقولوا « فى السنة الاولى لا شئ من الجغرافية » ؟ ...

وفي الاخير ، سترون فى مستهل التفصيلات المتعلقة بدرس المعـلومات الاخلاقية والمدنية الاسطر التالية (الصفحة ١٣٦) :

(السنوات الاربع الاولى — لاتعين دروس خاصة بالاخلاق والمعلومات المدنية فى هذه السنين . ولكن مع ذلك يعتنى فى اعطاء المعلومات وتحريك العواطف الاخلاقية خلال الدروس المختلفة ، لاسيما فى دروس المحـــادثة والانشاء والقراءة والاستظهار . وهذه المعلومات المتفرقة يجب ان تحتوي على المباحثات الاتية ...)

أنني لا أرى لزوماً لتكرار تلك المباحث هنا . غير انني الفت انظاركم الى الملاحظه الاخيرة الواردة في البلاغ العام رقم ٢٣ :

(نرجو من كافة المدرسين ان يهتموا باعطاء المواد المقررتدريسها فى السنوات الاربع من منهج المعلومات المدنية والاخلاقية فى خلال الدروس المختلفة لاسيما في دروس المحادثة والانشاء والقراءة والاستظهار .)

فكيف يجوز لكم والحالة هذه ان تكرروا عبارة « لاشئ من المعلومات الاخلاقية والمدنية » عند البحث عن دراسة السنتين الاولى والثانية ؟

يظهر من ذلك ان اللجنة المحترمة لم تدرس المنهج درس مدقق يبحث عن الحقيقة والواقع مجردا عن كل فكر سابق . وانها لم تلاحظ — عند كتابة هذا القسم من تقريرها — شيئا غير الارقام المدرجة فى جدول الدروس الاسبوعي ،

فلم تنتبه الى تفصيلات المنهج الصريحة التى تفسر وتوضح معنى ذلك الجدول وتلك الارقام ..

* * *

انني لا اود ان اطيل البحث بتكثير الامثلة فى هذا الباب . غير انني اعتقد بانه يحق لي بعد الامثلة البارزة التى سردتها آنفا ان أتقدم الى اللجنة المحترمة بالسؤال التالى :

هانكم قد رأيتم امثلة مادية عديدة ؛ تدل دلالة واضحة على عدم اطلاعكم على بعض الحقائق الراهنة اطلاعا صحيحا . هذه الامثلة كلها تتعلق بالامور الواقعة الراهنة التى لا يمكن الجدال فيها، لا المسائل التقديرية التي قد تتضارب الاراء حولها . فان موضوع البحث فى هذه الامثلة ليس من نوع استحسان الشيء او استقباحه ، ولامن نوع تقدير درجة جودته او رداءته ، بل انما هو من نوع تقرير وجود الشيء او عدمه. فاذا كانت خطط الكشف التى سرتم عليها ،ووسائل البحث التى توسلتم بها، لم تعصمكم من أغلاط كبيرة تتعلق بمعرفة مثل هذه الحقائق الراهنة .. فكيف كان يمكن ان تضمن لكم الوصول الى معرفة الحقائق فى الامور الدقيقة والمعقدة التى تفسح مجالا واسعاً لحكم الرأي ولتقدير ؟

ان الامثلة التي ذكرتها لكم فى هذه الرسالة تحوم كلها حول الامور المادية والملموسة ، وتتعلق باجمعها بالوثائق الثابتة المكتوبة ،التى لا يصعب الاطلاع عليها ودرس تفاصيلها من ترجماتها بكل تأن واتقان . في حين ان تقريركم يحتوي على كثير من الاراء المتعلقة بطرق التدريس المتبعة وروح التعليم السائدة ومقدرة المعلمين الكامنة ... التى لا يمكن تقديرها بدرس

ترجمات ثابتة ؛ بل انها تتطلب تتبع الكلمات والافعال والاطـــوار السيالة والطيارة التي تجرى وتحدث وتتوالى بسرعة كبيرة فى الصف خلال الدرس.

واذا كانت الاسابيع القليلة التى خصصتموها لكشف حالات معارف العراق وحاجاتها، والوسائط المحدودة التى استخدمتموها فى هذا الكشف، لم تضمن لكم حسن الاطلاع والتقرير فى النوع الاول من المسائل. فكيف يمكنها ان تضمن لكم اصابة الحكم والتقدير فى النوع الثانى من المسائل ؟

هذا ما سيتضح لكم من رسائلى التالية .

المخلص

ساطع الحصري

☆ ☆ ☆

الرسالة الثانية

(حول النزعات والآراء السياسية)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ١ تموز ١٩٣٢ —

سيدى الاستاذ ،

كنت قد ناقشتكم في رسالتى الاولى على خطة البحث التي سرتم عليها، واظهرت لكم كيف ان تلك الخطة أدت بكم الى مخالفة الوقائع الثابتة والحقائق الراهنة فى كثير من الامور .

وقبل ان اشرع فى مناقشتكم على بعض الاراء التى سردتموها فى التقرير، أود ان استمر ـ فى هذه الرسالة ايضاً ـ على مناقشتكم مناقشة عامة ـ حول الخطط والمبادئ ـ؛ فاقول كلمة موجزة عن النزعات السياسية التى لمحتها فى عدة نقاط من التقرير .

***

لاشك فى انكم تذكرون الحديث الذى جرى بيننا عندما طلبت ملاقاتكم ، بعد انتهاء مهمتكم وقبيل مغادرتكم العراق : انني كنت صارحتكم عندئذ ببعض الاراء ، وذكرت لكم رأيي فى امر « حدود البحث العلمي فى مسائل التربية والمعارف » بوجه عام . اذ قلت لكم :

« اننى من الذين يعتقدون بان مسائل المعارف تنقسم الى نوعين اصليين. النوع الاول يتألف من المسائل التي تحوم حول تعيين الغايات التى يجب ان تستهدف فى التربية ،وتقدير القيم النسبية التى يجب ان تعطى لكل واحدة من هذه الغايات ؛ واما النوع الثاني فيتألف من المسائل التى تحوم حول اكتشاف الطرق التى تضمن الوصول الى تلك الغايات ...

« ان النوع الاول من مسائل التربية لهى من المسائل الاجتماعية السياسية البحتة التي لاتشبه المسائل العلمية بوجه من الوجوه . ولهذا لايمكن ان تحل بالطرق المعتادة في البحوث العلمية بوجه عام . واما النوع الثاني منها فهى من المسائل العلمية ، فيجب ان تدرس وتحل بالطرق المعتادة فى تلك البحوث .

« ولهذا السبب لايجوز لامة من الامم ان تطلب حل مسائلها التربيوية التى تدخل فى نطاق النوع الاول ، من الهيئات الاجنبية مهما عظمت وسمت مكانتها العلمية . اما البحوث التى يجوز ان تطلب من الهيئات الاجنبية ، فتنحصر داخل حدود النوع الثانى من مسائل التربية » ..

انني اذكر جيداً ايها الاستاذ ؛ بانكم شاركتمونى فى هذه الاراء ، وأشرتم علي ـ لزيادة التأكد ـ بمراجعة احدى مقالاتكم ، وقلتم بصراحة قطعية : « اننا تجنبنا كل المسائل السياسية »

فاسمحوا لي ان اصرح لكم الان باننى دهشت دهشة كبيرة ، عندما وجدت فى عدة محلات من تقريركم استطرادات مهمة تتعلق بمسائل سياسية بحتة ... مع انى لاحظت انكم امتنعتم عن ابداء الرأى فى بعض المسائل التي رأيتم فيها مساسا بالملاحظات السياسية .

فقد قلتم مثلا ـ فى سياق الكلام عن مشروع الجامعة ـ :

(ومسئلة كلية الحقوق الموجودة وشعبة الاداب والفلسفة المقترحة وشعب الجامعة الاخرى الممكن اقتراحها ... تتناول حسب الظاهر - النظام السياسى اكثر من النظام التربيوى . ولهذا لا ترى اللجنة حاجة لابداء رايها فيها حتى ولو كان لها رأى فى الموضوع (ص ٦٢ *)

ومع هذا عندما تطرقتم الى مسألة مدارس الاقليات والمدارس الاجنبية ، لم تمنعوا انفسكم من خوض غمارها بالرغم من اعترافكم بانها من المسائل السياسية المعقدة . وقد قلتم فى مستهل حديثكم عنها :

(مسئلة مدارس الاقليات الاجتماعية والدينية والاجنبيـــة تنطوى على خطط سياسية وتربيوية . وتدرك اللجنة ان هذه المسألة أهم المسائل من كلتا هاتين الناحيتين . وانها محفوفة بصعوبات خطيرة . وفضلا عما تقدم ،انها من المشاكل التي لايمكن حلها على الفور بل على مر السنين لاغير . وهنا تظهر الصفة السياسية التي لهذه المسئلة ، مع هذا لا نرى مانعا يمنع اللجنة من تحليل الموقف وابداء رأيها فى وجوه المسئلة ...) (ص ٤٦) * *

وهكذا خضتم غمار هذه المسألة السياسية وذكرتم بعض الانتقادات التي سمعتموها من رؤساء انطوائف وممثليها ولا سيما الدينية منها - وتطرقتم الى امر توظيف خريجى مدارس الاقليات بالوظائف الرسمية ، وابديتم بعض الاراء حول المدارس التي تؤسسها الهيئات الدينية - المحلية او الاجنبية - ؛حتى انكم لم تكتفوا بابداء آراء عامة واقتراح خطط اساسية فى هذا الباب ، بل حاولتم ان تدخلوا في تفاصيل تتعلق بالحال والماضى ، اذ انكم قلتم - بعد ان استحسنتم خطة الحكومة الحالية — مايأتى :

---

* الصفحة ٦٣ من النسخة العربية — * * ٤٨ من النسخة العربيه

(هناك ادلة تدل على ان السياسة السمحاء الحالية التي تسير عليها الحكومة الان ، لم تكن مرعية في الماضى دائما . ويبدي ممثلوا الاقليات احياناً رأيهم فى هذا الباب؛ مدعين ان حقوقهم التعليمية ليست مضمونة الضمان الكافى الان . فيلوح لنا ان هناك سوء فهم او ابهام فى تفسير بعض الانظمة فى شأن هذه المسألة (صفحة ٥٠) *

اننى لااود ان اناقشكم الان على درجة صحة الاخبار التى استقيتموها فى هذا الباب ، ولا اود ان ابحث لكم عن مبلغ اصابة الاراء التي أبديتموها حول هذه المسائل ؛ فاننى سأترك كل ذلك الى رسالتى الاخيرة التى سأخصصها لمناقشة نظام المدارس الاهلية . غير انني أود ان اناقشكم الان فى هذه المسألة ، من حيث الخطة والمبدأ فقط .

فاسمحوا لى ان اسألكم : لماذا رأيتم لزوما للبحث عن هذه المسألة السياسية المعقدة ، مع انكم تجنبتم البحث عن مسئلة الجامعة بحجة علاقتها بملاحظات سياسية ؟ وهل وجدتم ان مسألة مدارس الاقليات وحقوقها اقل علاقة بالملاحظات والاعتبارات السياسية من مسئلة الجامعة ؟ ولا شك في انكم تعلمون بان « مسئلة الاقليات » تعقدت التعقد الكافى باتفاقيات ومعاهدات رسمية ، وصارت مداراً لمناقشات كثيرة فى المؤتمرات السياسية . فلماذا لم تتركوها لرجال السياسة، يبحثون فيها كما يشاؤن ؟ ولماذا تطرقتم اليها ، مع الاستعجال الهائل الذى اظهرتموه في جميع الابحاث التي اخذتم على عاتقكم القيام بها ؟

لدي ايها الاستاذ؛ تقارير عديدة قدمها بعض علماء التربية لى حكومتي

* لصفحة ٥٢ من النسخة العربية

مصر وتركية فى السنين الاخيرة ، حول احوال المعارف وحاجاتها فى تلك البلاد ؛ وكان بين هؤلاء العلماء البلجيكى والسويسري والالمانى والبريطانى والامريكي . وقد اعدت النظر فى تلك التقارير في هذه الايام ، فلم أجد فيها بحثا يتعلق بالمدارس الاجنبيه ومدارس الاقليات .

فهل لى ان اسألكم : لماذا انتم شذذتم فى تقريركم عن خطط جميع هؤلاء العلماء؟..

***

هذا واود ان اقف قليلا فى الصفحة التي تتضمن ملاحظاتكم المتعلقة بنزعات الطلاب السياسية والقومية (صفحة ٣٨) *

تقولون انكم وجدتم طلاب المدارس الثانوية والمتوسطة فى حالة محزنة ومقلقة من حيث الروح الوطنية والقومية . لان (الروح القومية عندهم تظهر وتعلن ذاتها توقعا لنيل الحظوى من الحكومة، كما تظهر فى موقف العداء السلبى الذي يتخذونه اولا تجاه البريطانيين ثم تجاه كل حكومة عراقية تأخذ بيدها زمام الامور) .

انني لا اود ان اناقشكم هنا على درجة اصابة هذه الاحكام العامة . غير انى استلفت انظاركم الى مبلغ شمولها وشدة خطورتها : ان طلاب المدارس المتوسطة والثانوية يكرهون كل حكومة تأخذ بيدها زمام الامور ؛ فانهم يكرهون الحكومة القائمة بالامر فى الحالة الحاضرة ، فقد كرهوا الحكومات التي سبقتها فى الماضى ، وسيكرهون الحكومات التي ستخلفها فى المستقبل..وذلك لانهم لايفهمون الوطنية الا بشكلها العدائى السلبى ،والا بسبب المنافع التي يتوقعونها منها ..

وهل لى ان اسألكم ايها الاستاذ من اين وكيف علمتم كل ذلك ؟

* الصفحه ٤٠ من النسخه العربية

تقولون ان هذا الانطباع حصل لكم طيلة زياراتكم للمدارس الثانوية والمتوسطة (صفحة ٧٢)* ويخيل الى من يقرأ هذه العبارات وتلك الاحكام، انكم زرتم كثيرا من المدارس الثانوية والمتوسطة ؛ وقضيتم وقتا طويلا في كل واحدة منها ، وخالطتم عددا كبيرا من طلابها ، وناقشتموهم فى مسائل كثيرة، واطلعتم على نزعاتهم النفسية ... كما درستم كثيرا من الحادثات التى حدثت في المدرسة ، وحللتم اسبابها ونتائجها ... فلم تتوصلوا الى تلك الاحكام العامة الا بعد هذا الدرس الطويل ، وعن طريق هذا الاستقراء التام.

فى حين ان الحقيقة الراهنة فى هذا الباب هى : ان الاوقات التى خصصتموها لزيارة المدارس المتوسطة والثانوية كانت لا تكاد تكفى للاطلاع على تقسيمات ابنيتها ولاستعراض وجوه طلابها .. فانكم لم تزوروا المدارس المتوسطة الموجودة فى العاصمة ؛ ولم تخصصوا من اوقاتكم اكثر من ساعة ونصف ساعة لزيارة الثانوية المركزية ، بالرغم من كثرة صفوفها وتنوع دروسها وازدحام طلابها .. كما انكم ذهبتم الى الوية الفرات خلال عطلة مدارسها ، فلم تشاهدوا من متوسطاتها شيئا غير بناياتها .. وأما زياراتكم لسائر المدارس المتوسطة فقد كانت ايضا زيارات قصيرة ، لم تخرج عن شكل زيارات « السائح المتفرج »

أفلا يحق لي ان اقول والحالة هذه ان الاحكام التي نحن بصددها لم تتولد فى ذهنكم من مشاهداتكم خلال زياراتكم للمدارس ؛ بل انما تولدت من المسموعات التى وصلت اليكم من منابع مختلفة بوسائل شتى ؟

هذا وقد اعترفتم بنفسكم فى بعض المحلات من التقرير ، بانكم كنتم قد حصلتم على اعتقاد راسخ فى اضرار توسيع التعليم « الثانوى والعالى » فى البلدان الشرقية ، حيث قلتم فى سياق الكلام عن التعليم الثانوى « وقد اختمرت

* ص ٧٤ من النسخة العربية

لدينا فكرة صريحة بان زيادة الشبان الذين تعلموا تعليما اكاديميا اخطر على استقرار الحالة السياسية في اى بلد من البلدان . ومثال هذه الحالة ظاهرة في كثير من البلدان الشرقية الان »(صفحة ٣٨)*

كما قلتم في سياق البحث عن التعليم العالى « ان وجود جامعة في قطر قليل السكان كالعراق يؤدى الى خلق فئة كبيرة من المثقفين البطالين الذين يستطيعون ان يقودوا الساخطين من الناس الى احداث قلاقل سياسية. وهذه نتائج ليست خيالية وتخمينية ، بل ان أقطارا عديدة اكثر نفوسا واكبر ثروة من العراق قد سبق ان وصلت الى هذه الحالة المشؤمة التي ادت الى معضلات سياسية واجتماعية تصعب معالجتها »(صفحة ٥٧)**

وكما قلتم خلال توصيتكم للحكومة بالتأنى فى توسيع التعليم الثانوى « اما الذى يجب ان نتحاشاه كل المحاشاة فهو الغلطة التى وقعت فيها الامم الشرقية الاخرى و بعض الامم الغربية. وهذه الغلطة هى اهمال تعليم الجماهير اهمالا نسبيا مع ترقية التعليم الثانوي بسخاء »(صفحة ١٦٧) ***

افلا يحق لنا ان نتساءل « هل ان درسكم لاحوال الامم الشرقية التى بحثتم عنها، كان اشد تعمقاً واكثر ضبطا من درسكم لاحوال العراق ؟ »

ان الرسائل التى سأخصصها لابحاث التعليم الثانوى والعالى ستعطى الجواب على هذا السؤال ..

المخلص

ساطع الحصرى

* الصفحة ٤٠ من النسخة العربية — ** ص ٥٩ — *** ص ٧٣ .

الرسالة الثالثة

(حول مفهومة التربية ونشوء التعليم العام فى الشرق والغرب)

— نشرت في جرائد العاصمة فى ١٢ تموز ١٩٣٢ —

سيدى الاستاذ ،

ان اول الاراء التي أردتم اذاعتها فى هذه البلاد كان الرأى الذي سردتموه فى المقالة المنشورة فى جرائد العاصمة — بعد بضعة ايام من وصولكم اليها — بعنوان (التربية الشعبية) لقد شرحتم فى تلك المقالة « المفهومة التقليدية » التي زعمتم بانها سائدة فى الشرق ، كما سردتم « المفهومة الحديثة » التي رأيتم بانها يجب ان تسود عوضاً عن الاولى . وبما ان الرأى الذي ابديتموه فى تلك المقالة كان من الاراء الحاكمة فى عدة اقسام من التقرير ، رأيت من الموافق ان ابدأ بمناقشة آرائكم بتحليل مضامين تلك المقالة .

لقد قلتم فيها : « للتربية مفهومتان بارزتان . الاولى هى المفهومة التقليدية التي لاتزال تسود فى البلدان الشرقية وفى اوربا على الاغلب . ان الغاية الاساسية للتربية حسب هذه المفهومة هي ان تنتقى وتدرب القادة والزعماء » (جرائد بغداد — ١٥ شباط).

ثم بينتم عدم كفاية هذه المفهومة بقولكم « وان هذه المفهومة لاتفى بالغرض . لان المجتمع الحديث يتطلب من التربية اكثر من هذا اذا اراد ان

يدوم مستقراً . وبعبارة أخرى ان نوعاً من التهذيب الذي يؤهل كل فرد من العامة ان يحصل على كمية من المعارف الحديثة تتوقف عليها حياة المجتمع الحديث . وحسب هذه المفهومة الثانية تصبح غاية التربية ومهمتها تحسين حياة عامة الشعب ..»

انني لا ارى حاجة للبحث عن درجة موافقة رأيكم هذا لاحوال البلاد الاوربية ، غير انى ارى من الضروري ان اناقشكم على مبلغ مطابقته لاحوال الامم الشرقية . فاني بصفة كوني رجلا قد تتبع عن كثب نشوء الحياة الفكرية الحديثة لدى أمتين كبيرتين من امم الشرق الادنى ـ أعني الامتين العربية والتركية ـ .. لا أتردد فى القول بان الرأى الذى ابديتموه حول « مفهومة التربية » فى الشرق بعيد عن الحقائق الراهنة بعداً كبيراً ...

لقد اعتاد معظم مؤرخى التربية فى اوربة واميركا ان يعتبروا « ظهور البروتستانية » من أهم البذور التى نمت منها فكرة التعليم العام . فانهم يقولون عادة :ان المذهب الكاثوليكي لم يستلزم تعليم القراءة والكتابة ، لانه لم يحتم على الناس العبادة بدون وسيط ، فلم يفرض عليهم قراءة الانجيل بانفسهم ، بل انه جعل ذلك من واجبات رجال الكنيسة وخصائصهم المهمة . غير ان لوثير واتباعه ـ عندما ثاروا على هذا المذهب ـ قالوا بوجوب عبادة الخالق بدون وساطة أحد ، فاعتبروا قراءة الانجيل من الفروض المتحتمة على كل فرد . ولذلك جعلوا القراءة من الواجبات الدينية العامة التي تشمل جميع الافراد ، وبهذه الصورة أوجدوا فكرة « التعليم العام »

ان هذه النظرية تولدت من استقراء الاحوال في البلاد الغربية وحدها . ولذلك لا تنطبق على أحوال الشرق بوجه من الوجوه . فاننا اذا تتبعنا تاريخ

الشرق بامعان، نجد ان العامل الديني الذي دفع الناس نحو فكرة «التعليم العام» في البلاد الاوربية بعد ظهور البروتستانية، كان موجوداً في البلاد الشرقية ومؤثراً فيها منذ ظهور الديانة الاسلامية .

لان هذه الديانة حتمت على كل مسلم ومسلمة ان يقرأ القرآن بنفسه ويقيم الصلاة بنفسه و يعبد الله بنفسه .. صحيح ؛ انها فرضت اقامة بعض الصلوات بالجماعة ؛ غير انها حتمت في الوقت نفسه على كل مصـــلٍ ان يتلو بعض السور والادعية بمفرده ، حتى خلال هذه الصلوات الجمعية . ولهذا السبب لم تعتبر الديانة الاسلامية « العلم والقراءة » من الامور التي يجوز ان يختص بها فئة من الناس دون فئة ، بل انها اعتبرتها من الامور المفروضة على الكل .

ان هذا المبدأ أثر تأثيرا عميقا في جميع الاقطار التي انتشرت ورسخت فيها الديانة الاسلامية ؛ وأدى الى تأسيس عدد هائل من المدارس في جميع تلك الاقطار . وقد غصت المدن بالمدارس الصغيرة المبعثرة في جميع الحارات ؛ وحتى القرى نفسها اخذت تزدان بمدارس متصلة بالمساجد، واصبح من العرف العام ان يرسل الناس اولادهم الى تلك المدارس قبل ان يدخلوهم في معترك الحياة. ولدينا بعض الوثائق التاريخية التي تدل على ان بعض الحكومات ـ عندما رأت شيئاً من الارتخاء والفتور في هذا العرف ـ اخذت تؤيده بتدابير واوامر رسمية ، وصارت تحظر على نقابات الحرف ـ مثلاً ـ قبول اي طفل كان في اية حرفة كانت قبل ان يتم دراسته و يتعلم قراءة القرآن .

ولا حاجة لبيان ان المعاهد التعليمية التي تاسست في البلاد الاسلامية لم تنحصر بهذا النوع من المدارس الصغيرة ؛ بل انه قد تأسس فوق هذه المدارس عدد غير قليل من المدارس الكبيرة التي استهدفت درجة أرقى واعلى من التعليم ،

وقد اخذت هذه المدارس الكبيرة على عاتقها مهمة «تكوين الطبقة المنورة وتنشئة قادة الامة» - كما تفعل الكليات والجامعات الان -؛ واما المدارس الصغيرة المبعثرة في الحارات فلم تستهدف شيئا غير « تعليم جميع افراد الناس تعليما عاما » - كما تفعل المدارس الابتدائية الان - .

وعندما اخذت البلدان الشرقية تحتك بالحضارة الغربية الحديثة، كانت غاصة بعدد كبير من هذه المدارس . وما الكتاتيب - « الملالى » - التى شاهدتم بعض نماذجها فى بغداد وكربلاء، الا من بقايا هذه المنظومة المدرسية الشاملة .

ولهذا يمكننا ان نقول ان فكرة « التعليم العام » انتشرت وتحققت فى الشرق قبل ظهورها فى الغرب بعدة قرون .

***

واما العلوم العصرية الحديثة فقد دخلت الشرق - فى بادىء الامر - كمعلومات ضرورية لبعض المهن فقط ؛ ولم تدرس فيها الا لتطمين الحاجات الخاصة ببعض الفئات من الناس فحسب ولهذا نجد ان المدارس التى تأسست على نمط المدارس الاوربية لم تكن فى بادىء الامر الا من قبيل المدارس المهنية العالية التي تأخذ على عاتقها تعليم الراشدين بعض المهن المعينة .

واذا تتبعنا تاريخ المعارف فى عهد السلطنة العثمانية مثلا - ويجب ان لا ننسى انها كانت تشمل عندئذ القسم الاعظم من آسيا العربية وافريقية العربية؛ لان العراق وسورية ومصر وطرابلس الغرب وتونس .. كانت من الاجزاء المتممة لتلك السلطنة الواسعة - نجد ان أقدم المدارس العصرية التى انشئت فيها خارجا عن المنظومة المدرسية التقليدية، كانت المدرسة البحرية ؛ وقد أعقبتها عدة مدارس عسكرية ، ثم انضم اليها بعض المدارس الملكية ؛ فكونت هذه المدارس كلها

طبقة جديدة من معاهد التعليم، تعلو فوق مجموعة المدارس القديمة وتستند عليها، وتنتقى طلابها من بين الذين درسوا فيها ، كما ننتقي الان المدارس المهنية طلابها من بين خريجي المدارس العامة .

وقد تنوعت هذه المدارس الخاصة حسب تنوع حاجات الدولة ؛ ثم انضم اليها نوع جديد من المعاهد الاحضارية التى اسست لتكون خط اتصال بين تلك المعاهد القديمة العامة وهذه المدارس الجديدة الخاصة .

واذا وجب علينا ان نلاحظ من جهة، ان جميع هذه المدارس كانت تأسست بقصد تخريج جماعة من الموظفين والضباط والقادة ؛ يجب علينا ان لا ننسي من الجهة الاخرى، ان المدارس القديمة المؤسسة بقصد تعليم الشعب العام، كانت لاتزال قائمة بجانب هذه المدارس الخاصة ؛ كما انها كانت لاتزال تغذيها بطلابها وخريجها .

ولهذا السبب عندما تقدمت الامور ، وتمكن رجال الاصلاح من ادخال العلوم الجديدة الى جميع المدارس، لم يترددوا في قبول مبدأ « التعليم الالزامي العام » فى القانون الذى وضعوه لتثبيت هذه الاصلاحات . فان قانون المعارف العثمانى الذى صدر سنة ١٨٦٩ جعل التعليم الابتدائي اجباريا لجميع الاطفال ـ من السن السادسة حتى العاشرة للبنات، ومن السادسة حتى الحادية عشرة للبنين ـ وحوى احكاما كثيرة لضمان تحقيق هذا الاجبار .

أفيجوز لنا ان نقول ، امام جميع هذه الوقائع « ان مفهومة التربية فى الشرق تنحصر في تكوين القادة والزعماء ؟ » .

لا ننكر ان القانون الذي ذكرناه آنفاً لم ينفذ تماماً ، بل أنه بقى حبراً على ورق مدة طويلة من الزمن . غير ان وضع مثل هذا القانون ـ علاوة على كل

ما ذكرناه آنفا ـ يدلنا بوضوح على ان عدم تعمم التعليم الابتدائى في الشرق لم يتأت من نقص في « مفهومة التربية » السائدة بين الشرقيين ، بل أنه ينتج من العوامل الاقتصادية التى تكتنفهم والضرورات المالية التى تسيطر عليهم .

أفرضوا أن رجلا يملك أرضاً واسعة الارجاء ، يتوق و يسعى الى زرعها واستثمارها كلها . غير أنه لا يتمكن من الحصول على وسائط الزرع الضرورية لتحقيق غرضه هذا . لاشك فى انه سيضطر ـ بحكم الاحوال ـ الى الاكتفاء بزرع قسم محدود من تلك الارض ، فسيجد نفسه مقسوراً على ترجيح بعض البقاع على غيرها ، واستثمارها قبل غيرها ، الى ان يتمكن من إيجاد الوسائل اللازمة للتوسع في زراعتها . فهل يحق لكم ان تقولوا فى هـــذه الحالة ، ان « مفهومة الزراعة لدى هذا الملاك عبارة عن زرع قسم من الاراضى ؟ أو ان غاية الزراعة لديه ، ليست شيئاً سوى الاهتمام بقسم من الحقول ؟ »

تأكدوا أيها الاستاذ ، ان موقفنا نحن فى أمر التعليم لا يختلف عن موقف هذا الملاك المفروض فى أمر الزراعة : إننا أيضاً نعتقد ان غاية التربية هي تعليم جميع ابناء الشعب ، بقصد تحسين حيـاة الافراد من جهة وانهاض الامة من جهة اخرى . اننا ايضاً نقول بان واجبنا الاسمى هو تعليم جميع افراد الامة بدون استثناء . ولكننا إذا لم ننشر التعليم ـ مع هـذا ـ بين جميـع طبقات الشعب ، ذلك ليس لاننا لا نعتقد بوجوب تعليم جميع الناس ، أولاننا نظن ان واجب المدارس ينحصر فى تكوين وتنشئة الطبقة المديرة والقائدة من الشعب ، بل لاننا لا نملك ـ مع الاسـف ـ الوسائط اللازمة لتحقيق غرضنـــا الاســـمي .

ان ضيق الوسائط التى لدينا تجعلنا تجاه مسائل معقدة ومشاكل خطيرة

يصعب عليكم تقدير درجة خطورتها ومبلغ تعقدها . لانكم تنتسبون الى امة سادت العالم سيادة اقتصادية بثروتها الطائلة ، وتمكنت من ايجاد المعاهد التعليمية الكافية لايواء ربع مجموع سكانها . اما نحن فمضطرون الى التفكير دوماً : ما هي الخطة التي يجب ان نتبعها لنستغل الوسائط الموجودة لدينا باعظم ما يمكن من الفوائد القريبة والبعيدة ؟ من اين يجب ان نبتدىء ؟ ما هي الاساسات والاعتبارات التي يجب ان نستند عليها فى التقديم والتأخير ؟ ماهي النسبة التي يجب ان نحافظ عليها عندما نوزع الوسائط التي نملكها لتكوين المدارس ، على الاقسام المختلفة من القطر من جهة ، وعلى الانواع المختلفة من المدارس من جهة اخرى ؟ هذه هي المسائل الحقيقية التي تعرض علينا ، وهذه هي المشاكل الكبيرة التي تجهد اذهاننا . ان خطورة هذه المشاكل تزداد بازدياد الاعتبارات التي يتحتم علينا ملاحظتها ، و بتنوع الحاجات والنزعات التي تتجاذبنا من جهات مختلفة ..." واذا بقينا والحالة هذه مقصرين فى امر التعليم العام ، فان ذلك لم يتأت من ضيق فى مفهومتنا بل نشأ من قلة الوسائط التي تضيق ساحة العمل امامنا ..."

يمكنني ان اقول ان اهم المسائل التي تولدت فى عالم التربية والتفكير فى عهد السلطنة العثمانية بعد النهضة الدستورية التي حدثت سنة ١٩٠٨ كانت مسألة « الاهتمام بالتحصيل العالي او الابتدائي » لا اود ان اسرد لكم فى هذا المقام النظريات والاراء المختلفة التي تضاربت حول هذه المسألة ، ولا ان الخص لكم المناقشات التي جرت فى سبيل حلها . غير انني اقول عن علم تام ، — لانني كنت تتبعت تلك الحركة الفكرية بعلاقة كبيرة واشتركت فى تلك المناقشات القلمية بحماسة شديدة — أقول: انني لم اذكر قط بان احداً قال او كتب ان

« غاية التربية هي تكوين الطبقة المنورة وحدها » حتى الذين افرطوا فى تقديم التحصيل العالى على الابتدائي افراطاً كبيراً ، قائلين « ان المعارف تشبه شجرة تنمو من اعلى الى الاسفل » .. حتى هؤلاء لم يترددوا لحظة واحدة فى القول بان « الهدف الاسمى يجب ان يكون في كل الاحوال التعليم العام » ..

ولهذه الاسباب كلها أعود وأقول : اننى لا اشاركم فى الرأي الذى أبديتموه حول « مفهومة التربية السائدة فى الشرق »

واظن ظناً قوياً بانكم اذا تتبعتم سير المعارف فى تركية الحديثة ، واذا تصفحتم تاريخ مصر الخاص وأحطتم علماً بالتقدم العظيم الذى حصل هناك ايضا فى سبيل تقرير مشروع التعليم الالزامي وتطبيقه فعلا .. واذا لاحظتم ان مناهج الدراسة المرعية فى العراق نفسها تصرح بان « الغاية من التعليم في المدارس الابتدائية هي تثقيف العقل وتجهيزه بالمعلومات الضرورية التي لا غنى عنها لاحد مهما كانت مهنته » ذا افعلتم كل ذلك — بعد الاطلاع على التفصيلات الانفة الذكر — سلمتم بان مفهومة التربية السائدة فى الشرق لا تنحصر قط فى امر تكوين القادة والزعماء ...

لا يوجد بيننا من ينكر ان للمعارف واجبين اساسيين : واجب تعليم الشعب من جهة ، وواجب تكوين الطبقة المديرة المنورة من جهة اخرى . كما لا يوجد بيننا من لا يسلم — نظريا — بضرورة القيام باداء هذين الواجبين لتحقيق هاتين الغايتين فى وقت واحد و بصورة متوازنه . غير اننا عملياً نجد انفسنا دوما تجاه هذا السؤال الخطير : ماذا يجب ان تكون — في الحالة الحاضرة — نسبة اهتماماً بكل واحد من هذين الواجبين ؟

من الامور الثابتة ان المجتمعات البشرية لا تسير كتلة واحدة و بسرعة

متساوية فى مختلف نواحى الحياة . فيوجد فى كل امة « فئة منورة مديرة » تتقدم على عوام الناس وتقودهم الى الامام. والامة التي تتكون من شعب مهذب راق وفئة مديرة قديرة تكون امة قوية سعيدة ، تتقدم فى طريق الرقى بخطى ثابتة وسريعة . واما الامة التي تتكون من شعب متأخر وامى وفئة مديرة جاهلة، فانها تبقى متأخرة وتشقى بطبيعة الحال . اما نهوض مثل هذه الامم المتأخرة فلا يمكن ان يحدث الا بنهضة تدريجية تبدأ من الفئة المنورة، وتسرى بعد ذلك الى سائر طبقات الناس . فالفئة المنورة هى التى توقظ الشعب من رقدته، وهي التى تسبب النهوض العام . اننا درسنا تاريخ نهضات الامم الحديثة — من صغيرة وكبيرة — بكل علاقة وانتباه، ووصلنا من ابحاثنا الى هذه النتيجة العامة. فاذا وجهنا اهتماما كبيراً الى امر تكوين « الفئة المنورة » فاننا لم نفعل ذلك لعدم مبالاتنا بطبقة العوام ، بل اعلمنا بان هذه الفئة المنورة هى الوسطة الوحيدة لايقاظ وتنوير الجمهور ايضا ..

المخلص

ساطع الحصرى

الرسالة الرابعة

(حول الاسس التاريخية)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ٢٩ تموز ١٩٣٢ —

سيدي الاستاذ ،

لقد صدرتم الفصل الاول من التقرير « بنبذة تاريخية » باحثة عن الاسس التى بنيت عليها معارف العراق ، وقد ذكرتم فيها عدد المدارس التي كانت موجودة فى العهد التركي قبل الحرب ،وعدد التلاميذ المسجلين والمداومين فيها عند ذلك . ثم قلتم :

« وكان نظام المعارف التركى ـ الى درجة كثيرة ـ مصاغا على الطراز الافرنسى . فهذا التأثير الافرنسى على منهج الدراسة بصورة خاصة وعلى الادارة العامة واساليب التعليم بصورة عامة متجسم فى مدارس اليوم (صفحة ٥)*

وقد كررتم هذا الحكم فى محل آخر من التقرير ـ خلال البحث عن الدراسة الثانوية ـ ، حيث اشرتم الى « صلابة المؤسسات التربيوية اللاتينية » « كما يظهر فى المنهج والاسلوب والتشكيلات » و « كما نقلت الى العراق عن لريق الادارة التركية » (صفحة ٣٧) **

يظهر من هذه الفقرات ومن كل ما جاء فى النبذة الباحثة عن « الاسس

* الصفحة ٦ من النسخة العربية ـــ ** الصفحة ٣٩ من النسخة العربية

التاريخية » انكم تزعمون - كما يزعم كثيرون غيركم - بان مدارس العراق الحالية تكونت من تطور المدارس التركية التي كانت موجودة في هذه البلاد قبل احتلال الانكليز لها .

واما انا فاعتقد بخلاف ذلك تماماً ، وادعي بان علاقة المدارس الحالية بالتي كانت موجودة في العهد العثماني ضئيلة جداً . واقول بدون تردد : ان حسبان هذه المدارس مؤسسة على تلك ومشتقة منها لايتفق مع الحقائق التاريخية بوجه من الوجوه . واظن انني لا اكون مغاليا اذا قلت ان المدارس التي كانت موجودة في العهد العثماني قد انحلت خلال الحرب انحلالاً كلياً ، واما المدارس التي تأسست محلها فيما بعد فلم تكن محصول « بعث ونشور » تلك المعاهد ، بل كانت بمثابة مؤسسات جديدة قامت محلها على اساسات خاصة بها ومختلفة عنها بلغتها وكتبها ومناهج تدريسها ومعظم معلميها . انني اعتقد ان هذه المدارس لم تكن بمثابة اغصان جديدة نشأت من تلك الاصول القديمة ، بل كانت بمثابة اغراس جديدة نقلت من مشاتل بعيدة . واما المشتل الرئيسي التي انبتت اهم تلك الاغراس ، فكان في مصر لا في تركيا . ولذلك يمكنني ان اقول : ان الباحث المدقق لا يستطيع ان يتفهم الاسس التاريخية التي بنيت عليها معارف العراق ، ما لم يأخذ بنظر الاعتبار تأثير الكتب المصرية والمناهج المصرية على مدارس هذه البلاد ، وما لم يتتبع العلائق المعنوية التي ربطت العراق بمصر - بصورة فجائية - من جراء تغير لغة التعليم بعد الحرب العالمية .

اقول هذا كله وانا اعرف ان مدعياتي هذه ستقع منكم موقع الاستغراب الشديد نظرا لشذوذها عن المعلومات التي اعطيتموها قبلا . مع هذا اظن ظنا قويا بانكم اذا تتبعتم معي قليلا سير الحركات الحربية في العراق ، واذا القيتم

نظرة عامة على تطورات مدارسها خلال الحرب و بعد الحرب .. سوف لا تترددون فى مشاركتى فى هذه الاراء :

***

اولا - يجب علينا ان نلاحظ قبل كل شيء ان « احتلال العراق من قبل الجيوش الانكليزية » لم يتم فى فترة قصيرة من الزمن - كما تم احتلال سورية من قبل الجيوش الانكليزية والعربية - بل انما تم بنتيجة سلسلة طويلة من المحاربات التي استغرقت طول سنى الحرب. فان الجيوش الانكليزية التي استولت على البصرة في اوائل الحرب (تشرين الثانى سنة ١٩١٤) لم تدخل الموصل الا عند انتهاء الحرب. (تشرين الثاني ١٩١٨) اما النواحي الكائنة بين هاتين المدينتين فقد استولت عليها بفترات متفاوتة مع جزر ومد متكرر فى بعض المحلات . فقد استولت على الناصرية والعمارة والكوت خلال سنة ١٩١٥ ، حتى أنها وصلت الى ابواب بغداد فى أواخر تلك السنة ، غير انها ارتدت من سلمان باك حتى الكوت في اوائل سنة ١٩١٦ ، والى ما وراء الكوت فى اواسط تلك السنة ، ولم تعد الى بغداد إلا في آذار سنة ١٩١٧ ، أي بعد مرور سنتين وار بعة اشهر على احتلال البصرة . كما انها استولت خلال السنة نفسها على سامراء والرمادي وتكريت، ووصلت كركوك في اوائل ١٩١٨ ، غير انها انسحبت منها بعد مدة، ولم تعد اليها إلا بعد مدة تنيف على نصف السنة ..

أن ملاحظة هذه الحركات العسكرية والتقلبات الحربية تسهل علينا ان نتصور ما حل بالمدارس الرسمية خلال هذه السنين الطوال : أن هذه المدارس كانت من المؤسسات الحكومية، فكانت تنسد بحكم الطبيعة — عندما تستولي

الجيوش الانكليزية على المدينة وتقضي على السلطة العثمانية فيها . واما الادارة العسكرية التي تتأسس في المدينة بعد الاستيلاء عليها ، فكانت تهتم في بادئ الامر بمسائل الامن والتمرين — بطبيعة الحال — ثم تأخذ في مساعدة المدارس الاهلية ولا تفكر باعادة فتح المدارس الرسمية الا بعد أن تنتهي من المشاكل العسكرية والادارية المتنوعة . ولهذا السبب نجد ان المدارس الموجودة انسدت الواحدة تلو الاخرى ، ولم تفتح ثانية الا بعد مرور مدة من الزمن ، يختلف طولها باختلاف الوقائع الحربية المتتالية . ان هذه المدة لم تقل عادة من سنة دراسية ، غير انها كثيرا ما تجاوزت السنتين والثلاث . حتى انها بلغت في بعض المحلات الاربع سنوات ، كما انها تجاوزت هذا الحد ايضاً في عدد غير قليل من المحلات . ولدينا قيود رسمية تدل على أن عدد المدارس التابعة لنظارة المعارف في اواخر سنة ١٩١٨ لم يتجاوز الخمسة والعشرين ، في حين ان هذا العدد كان يبلغ الى ١٦٠ قبل الحرب (٣١ في ولاية البصرة و ٧٨ في ولاية بغداد . و ٥١ في ولاية الموصل) ونفهم من ذلك : أن عدد المدارس الرسمية المفتوحة عندئذ كان اقل من سدس الموجودة قبلا ، بالرغم من مرور اكثر من اربع سنوات على احتلال البصرة ومن سنة ونصف سنة على سقوط بغداد.

* * *

ثانياً — يجب علينا ان نلاحظ في الوقت نفسه ان هذه المدارس عندما كانت تفتح ثانية بهذه الصورة — بعد فترة قصيرة او طويلة — قلما كانت تجد بين موظفيها احداً من معلميها القدماء ، لان معلمي المدارس الرسمية كانوا يعتبرون من موظفي الحكومة ، والدولة العثمانية كانت تأمر موظفيها بالانسحاب قبل استيلاء الاعداء . كما كانت تشجعهم على ذلك باستمرارها على دفع رواتبهم كاملة

بعد انسحابهم مع الحكومة المحلية من محلات وظائفهم الاصلية. ولذلك كان ينسحب معظم المعلمين ، ولم يبق منهم في المدينـــة الا من كان له علائق عائلية كثيرة تمنعه من الخروج والسفر قبل فوات الفرصـة . غير ان هؤلاء ايضا كانوا يمتنعون عادة من قبول أية خدمة كانت ـ اسوة بسائر الموظفين ـ ؛ لان ذلك كان يعد جرماً تعاقبهم عليها قوانين دولتهم الاصلية .

ولهذا نجد ان السلطات الانكليزية عندما اخذت تقدم على فتح المدارس بعد انتهاء قلاقل الحرب الاولى ، لم تجد مجالا لتأسيسها الاعلى ايدي عناصر جديدة . وقد قال « و يلسون » الذى كان حاكما عاما فى العراق ، فى الكتاب الذى نشره عن وقائع زمان ادارته ما يأتى :

« ولـكن العقبة الـكأداء التى وقفت حجر عثرة فى طريقنا هى قضيـة المدرسين . فان اكثر معلمى مـدارس الاتراك اكتسحتهم الحرب ، ولم يبق منهم الا من لافائدة فيه. مع هذا فقد استخدمناهم على قدر الامكان . وقـد اخرجت لنا الارسالية الاميركية فى البصرة مدرسين ، كنا نفضلهم — على قلة معلوماتهم — على اولئك الذين اخرجتهم المدارس التركية » .

واما في بغداد فاسسوا خلال سنة ٩١٧ — وقبل ان يقدموا على اعادة فتح المدارس الرسمية — مدرسة لتخريج المعلمين وعهدوا بادارة المـــدارس الحديدة التى اعادوا فتحها الى متخرجي تلك المدرسة .

***

ثالثاً — يجب ان نلاحظ ان تبديل لغة التعليم — عند اعادة فتح المدارس — أدي الى تبدلات جوهرية وجذرية اهم من كل ماسبق ذكره . لان هذا التبديل كان يستلزم بطبيعة الحال تغيير جميع الكتب المـــدرسية

المستعملة قبلا ، والاستعاضة عنها بكتب عربية لا عهد للبلاد بها سابقاً .

واما وسائل الحصول على مثل هذه الكتب العربية فكانت تنحصر منطقياً في اربعة طرائق مختلفة : (أ) ـ ترجمة الكتب المدرسية التركية المستعملة قبلا . (ب) ـ ترجمة الكتب المدرسية الموضوعة في احدى اللغات الاوربية (ج) ـ تأليف كتب مدرسية جديدة باللغة العربية مباشرة . (د) ـ جلب الكتب المدرسية المستعملة في مصر ، حيث التعليم كان يجري باللغة العربية منذ نشأة المعارف الحديثة فيها .

ومن الطبيعي ان السلطات الانكليزية لم تفكر في اختيار احدى الطرائق الثلاثة الاولى ؛ بل رجحت الطريقة الرابعة على كلها ؛ وجلبت كمية كبيرة من الكتب المدرسية المطبوعة في مصر ؛ وصارت توزعها على المدارس كلما احتاجت اليها .

ولاحاجة للايضاح ان هذه الكتب المدرسية كانت موضوعة وفقاً للمناهج المصرية ؛ وان المناهج المصرية كانت قد نشأت وتطورت مستقلة من المناهج التركية منذ عدة عقود من السنين . ولهذا السبب نجد ان تغير الكتب المدرسية بهذه الصورة تغيراً جوهرياً أدي بدوره الى تغير خطير في مواد الدراسة ، بل في أساليبها ايضا . واذا لاحظنا ان تأثير الكتب في سير الدروس يزداد عادتاً بنسبة اتكال المعلمين والطلاب عليها ، كما لاحظنا ان « الاتكال على الكتب » من العلل المزمنة المتأصلة في المدارس الشرقية منذ قرون طويلة ؛ فهمنا جيداً ان تأثير هذا التغير على اتجاه التدريسات في العراق صار عظيماً جداً .

ويمكننا ان نقول : ان تبدل الكتب المدرسية تبدلا جزرياً بهذه الصورة

أدى الى توجيه التدريسات نحو المناهج والاساليب المتبعة فى مصر بقوة كبيرة .

***

رابعا ـ يجب ان نلاحظ من جهة اخرى ان اتجاه التدريسات نحو المناهج والاساليب المصرية لم يبق مقتصراً بنطاق هذا « التأثير الغير المباشر » الذى حـــدث من جراء استعمال الكتب المصرية فحسب ، بل اصبح اتجاها مباشراً بحكم المناهج الخاصة التى وضعت مؤخراً .

فان السلطات الانكليزية عندما رأت لزوما الى تنظيم وتنسيق المساعى التي كان يبذلها رجالها فى سبيل تكوين بعض المدارس فى المدن المختلفة وبصورة متفرقة ، أرادت ان تستفيد ـ بطبيعة الحال ـ من خبرة الانكليز الذين خدموا فى مصر؛ وعندما احدثت نظارة المعارف ـ خلال سنة ١٩١٨ ـ عهدت بها الى رجل كان من موظفى وزارة المعارف المصرية مدة طويلة، كما عينت لمساعدته انكليزيا آخراً كان ممن تقلبوا فى وظائف رسمية فى خدمـــة وزارة المعارف المصرية .

ولذلك نرى ان الانكليز عندما أقدموا على وضع منهج عام للدراســة الابتدائية استفادوا قبل كل شيء واكثر من كل شيء من المناهج المصرية . فالمنهج الرسمي الذي طبع فى اواسط سنة ١٩١٩ ، يظهر لنا ذلك بوضوح كبير: ولقد كتب واضعو هذا المنهج في مقدمته انه «أسس على خبرة عظيمة وتجاريب كثيرة فى شؤون التعليم في الاقطار الشرقية » ولم يصرحوا بالقطر الشرقى الذي استفادوا منه بوجه خاص؛ غير اننا إذا قارنا المنهج المبحوث عنه بالمناهج المرعية عندئذ في مصر وتركيا، نجد أنه يقترب من المناهج المصرية من عدة وجوه، حتى انه يردد تلك المناهج ترديداً حرفياً فى بعض الفصول .

هذا ومما يجب أن لا يغرب عن البال ان إدارة دار المعلمين ومهمة تدريس فن التربية فيها أودعت الى استاذ مصري أعيرت خدماته الى العراق من قبل وزارة المعارف المصرية منذ سنة ١٩١٨، كما جلب لمساعدته استاذاً مصرياً آخر خلفه في الادارة والتدريس مؤخراً، وان دار المعلمين بقيت تحت إدارة اساتذة مصريين نحو خمس سنوات.

ولا حاجة للبيان ان تدريسات هؤلاء الاساتذة ايضاً صارت من العوامل المؤثرة في تسديد اتجاه التدريسات في العراق نحو الاساليب المتبعة في مصر.

* * *

خامساً — ومما يجدر بالذكر بصورة خاصة ان الوقائع والعوامل التي سردناها آنفاً شملت المدارس الثانوية بمقياس أوسع، وأثرت فيها تأثيراً أعمق من تأثيرها على المدارس الابتدائية. فان انحلال هذه المدارس من جراء الحرب صار أتم من انحلال المدارس الابتدائية، كما أن تغير مناهجها وأساليبها أيضاً صار أشد من تغيير مناهج تلك المدارس وأساليبها. وذلك لسببين جوهريين:-

(أ) — ان القوانين العثمانية حتمت الخدمة العسكرية على طلاب الصفوف المتقدمة من المدارس الثانوية بصورة تدريجية. ولهذا السبب أخذت هذه المدارس تفقد من الطلاب في عهد السلطة العثمانية نفسها شيئاً فشيئاً.

(ب) — ان معظم المعلمين الموظفين في هذه المدارس كانوا غرباء في هذه البلاد، ولهذا السبب انسحبوا مع الجيوش تماماً، ولم يعودوا الى العراق بعد انتهاء الحرب وتكوين الادارة الملكية ايضاً.

فالفترات التي مرت بين انسداد المدارس الثانوية واعادة فتحها صارت طويلة جداً، وطول هذه الفترات أدى الى بعثرة طلاب الصفوف الصغيرة ايضاً

تبعثراً تاما . فان طلاب هـــذه الصفوف التحقوا بالمدارس الاختصاصية التى تأسست عقب الاحتلال — كمدرسة المأمورين ومدرسة المعلمين ومدرســـة المهندسين ومدرسة الحقوق — ،أو توظفوا فى دوائر الحكومة رأساً ،فلم يعودوا الى المدارس الثانوية أبداً .

فان مدينة البصرة مثلا ظلت محرومة من مدرسة ثانوية اكثر من خمس سنوات ، كما ان ثانوية بغداد عندما فتحت بعد فترة دامت سنتين لم تجد الا سبعة طلاب ، فى حين أن عدد طلاب ثانوية بغداد كان اكثر من ثلاثمائة قبـــل الحرب .

* * *

ولهذه الاسباب والملاحظات كلها،انى أدعيت — ولا أزال ادعي — بان المدارس العراقية انفصلت عن النظم التركية انفصالا فجائياً وكلياً من جراء نتائج الحرب، واتصلت بالنظم المصرية اتصالا وثيقاً بحكم الطبيعة والظروف. ولذلك قلت «ان من لا ينتبـــه الى تأثير النظم المصرية على تكوين المدارس العراقية لا يستطيع ان يتفهم الاسس التاريخيـــة التي بنيت عليها معارف العراق»

وأود الآن ان أذكر لكم مثالا بارزاً بهذا الباب: «ان الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية فى العراق» لم تكن من بقايا «انظمة العهد التركي المستندة على النظام اللاتينى» — كما يدعيه البعض، بناء على محاكمة (قبلانيـــة) *Apriori* غير مستندة على أي بحث وتدقيق — بل انها من الانظمة التى دخلت العراق على يد الانكليز، نقلا عن القطر المصري . ولدينا برهان قاطع لذلك : هو،ان انظمة المعارف التركية لم تحتو قط على شيء يشـــبه

« الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية » والعراق لم يتعرف أبداً بمثل هـذه الامتحانات في عهد السلطنة العثمانية .

***

انني لا ارى لزوما لشرح التطورات التي طرأت على نظم المعارف بعـد ذلك ، لاسيما بعد تأسيس الحكومة الوطنية سنة ١٩٢٢ - غير انني أرى من الضروري أن الفت انظاركم الى اهم الفروق الموجودة بين نظم المعارف العراقية والنظم الافرنسية ، ليظهر لكم بوضوح اكبر خطأ حكمكم فى هذا الباب :

(أ) - ان الدراسة الابتدائية فى فرنسة تنقسم الى ثلاث دورات ، تتألف كل واحدة منها من سنتين . واما في العراق فتنقسم الى دورتين ، تتألف الاولى من اربع سنوات والمانية من سنتين .

(ب) - ان فرنسة لم توفق نظم معارفها الى الآن على اساس « المدرسة الموحدة » ؛ فان الصفوف الابتدائية التامة للمدارس الثانوية فيها تختلف عن سائر المدارس الابتدائية ، باعتبار مدة الدراسة من جهة ومنهج التعليم من جهة اخرى ، حيث تتم الدراسة الابتدائية هناك فى خمس سنوات عوضاً عن ستة ، وتسير وفق منهج يختلف عن منهج الدراسة الابتدائية العامة اختلافاً كبيراً .

غير ان نظام معارف العراق مؤسس على اساس « المدرسة الموحدة » ؛ فلا يوجد فى العراق مدارس ابتدائية من نوع خاص ، مختصة بتخريج التلاميـذ الذين تحتاج اليهم المدارس الثانوية . واذا كان هناك بعض الصفوف الابتدائية الملحقة بالثانويات فلا يوجد اي فرق كان بين تلك الصفوف والصفوف المعادلة لها فى سائر المدارس الابتدائية ، لا من حيث مدة الدراسة ولا من حيث منهج التدريـــس .

(ج) - ان جميع المدارس الابتدائية فى فرنسة - تتألف من الدورات الثلاث وتشمل دراسة ست سنوات . في حين ان المدارس الكائنة فى القرى والقصبات الصغيرة فى العراق تتألف من الصفوف الاولية فقط ؛ وتقتصر بدراسة أربع سنوات .

(د) - يوجدفى فرنسة نوع خاص من المدارس التى تعرف باسم «المدارس الابتدائية العالية» وهي بمثابة مدارس متوسطة مهنية ، غيرمتواصلة بالمدارس الثانوية . اما فى العراق فلا يوجد معاهد تعليمية تماثل تلك المدارس .

(هـ) - ان الدراسة الثانوية فى فرنسة تشمل سبع سنوات ؛ في حين انها تتم فى العراق فى خمس سنوات . كما انها تتفرع فى فرنسة الى فروع عديدة اعتباراً من صفوف مختلفة ؛ فى حين انها فى العراق تتفرع الي فرعين ، اعتباراً من الصف الرابع فقط .

(و) - يوجد فى فرنسا مجلسا يعرف باسم «مجلس المعارف الاعلى» يتألف من قسم سنوي وقسم دائمى؛ ولا يوجد فى العراق مجلس يشبه ذلك أبداً .

(ز) - ان نظم المعارف الافرنسية تخول مجالس البلديات والنواحى سلطات واعمال مهمة لامثيل لها فى العراق .

(ح) - ان مجالس معارف الالوية فى فرنسة ذات سلطة واسعة تشمل الامور التربيوية الادارية والانضباطية ، فى حين ان فى العراق قانون مجالس المعارف لا يخولها مثل تلك السلطات .

(ط) - ان الولاة فى فرنسة يتمتعون بسلطات ادارية فى امر تعيين و تبديل المعلمين. فى حين ان فى العراق لا يتمتع المتصرفون بمثل هذه السلطات.

(ك) - يوجد فى فرنسة موارد خاصة بالمعارف ، عدا المخصصات

الموضوعة في الميزانية العامة . فنفقات المدارس الابتدائية، مثلا، تتحملها الهيئات المحلية مباشرة . في حين ان في العراق هذه النفقات أيضا تدخل في الميزانية العامة، وتصرف من الخزينة العامة ، مثل سائر نفقات الحكومة.

في استطاعتكم ، ايها الاستاذ ، ان تذكروا مقابل هذه الفروق — بعض النقاط المشتركة بين النظم العراقية والنظم الافرنسية — ؛ غير انه في استطاعتي أيضاً ان أذكر لكم مشابهات مماثلة بين النظم الاوربية المختلفة ؛ مثلا بين نظم بلجيكا وروسيا ، حتى بين نظم فرنسا والمانيا ..

ولذا لا اسلم معكم في اعتبار معارف العراق مصبوغة بصبغة لاتينية .. الا اذا قصدتم من لفظة « اللاتيني » كل ما هو غير « انكلو سكسوني » أو كل ما هو « اوروبي » على الاطلاق ..

المخلص

ساطع الحصري

ملحوظة : — اما المناهج وطرق التدريس، فاني مستعد لمناقشتكم فيها أيضاً، اذا بينتم لي بصراحة نوع الصبغة اللاتينية التي تدعون وجودها فيها .

الرسالة الخامسة

(حول مبدأ المركزية)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ٥ آب ١٩٣٢ —

سيدى الاستاذ ،

لقد خصصتم قسما من مباحث الفصل الاول من التقرير الى مسألة « مركزية الادارة » ، وقلتم فى مطلع هذا القسم :

« ان من اهم خصائص نظام المعارف الحالى في العراق هو التمركز التام فى الادارة » (صفحة ٧) *

و بعد ان سلمتم مبدئيا بضرورة مثل هذا النظام فى مملكة حديثة التكوين وكثيرة العناصر كالعراق ، قلتم :

« الا ان هذه السيطرة المتمركزه فى معارف العراق، مقرونة بنظام تفتيش شديد الصلابة ، يمنع كل تنوع عن الاشكال والاوضاع المقررة »

و بعد ان صرحتم بان الغاية العظمى المتوخاة من المدارس العامة هى تحسين معيشة الناس وتأسيس قومية راسخة الاركان ؛ قلتم: « والدعوى التي يستند عليها نظام معارف العراق الازهى القضية القائلة بانه لا يتسنى بلوغ هذه الغاية الا بهذا الاطراد الشديد فى الاعمال المدرسية »

وقد صرحتم بعد ذلك : « ان رأى اللجنة يناقض هذا الادعاء الرئيسى

---

* الصحيفة ٨ من النسخة العربية

مناقضة تامة »، وذكرتم — لتدعيم هذا الرأى - عدة ملاحظات ، تحوم كلها حول « ضرورة اشراك الاهلين في قيادة المدارس ، لحملهم على الاهتمام بها وعلى تقديم المساعدات المالية اللازمة لها »

ثم قلتم : « ان المسألة الرئيسية التى توجه اللجنة جهودها نحو حلها هى كيفية الجمع بين هذين الامرين : السلطة المركزية الضرورية من جهة والاشتراك المحلى المرغوب فيه من جهة اخرى » (صفحة٨) *

واقترحتم لذلك قبل كل شىء ، اتباع الخطة التالية :

« بدلا من ان يطلب التقيد الشديد بخطة وحيدة النمط ، فى كل تفاصيل المنهج وطرق التعليم وادارة للمدرسة والاعمال اللامنهجية وغير ذلك ؛ يسمح لمدير المدرسة او رئيسها ان يقترح اية خطة او تجربة يريد ان يختبرها، مما يتعلق بمواد الدراسة والمطالعة الاضافية ، وامر تنظيم الصفوف ومراقبتها ، واساليب التعليم وتدريب المعلمين المستخدمين ، وتسيير شؤون المدرسة بوجه عام »

« بعد ذلك شرحتم المعاملات التى ترتأون اجراءها بناء على مثل هذه المقترحات .

يؤسفنى جدا ان أرى نفسى مضطرا الى القول مرة اخرى: ان معظم المعلومات التى استقيتموها فى هذا الباب لا تتفق مع الحقائق الراهنة؛ كما ان معظم الملاحظات التى أبديتموها حول هذه المسائل لا تستند على «معطيات» صحيحة.

تقولون : ان هناك « تفتيش شديد الصلابة » لا يترك مجالا للتنوع فى المدارس والدروس . فاسمحوا لى ان اقول بانى لم أر اثرا لهذا التفتيش الصارم.

* الصفحة ٩ من النسخة العربية

ولا اشك فى ان كل من يعرف احوال معارف العراق معرفة فعلية، يشترك معى في انكار وجود مثل هذا التفتيش ..

اعتقد بانني لا اكون مغاليا اذا قلت : ان المدارس الثانوية والمتوسطة تكاد تكون خارجة عن نطاق التفتيش الفعلى والمراقبة الحقيقية . فكل معلم من معلمى هذه المدارس يسير في تدريساته على الطريقة التى تروق له . والطرق المتبعة تختلف من مدرسة الى مدرسة ، ومن معلم الى معلم اختلافا كبيرا ..

اما المدارس الابتدائية ، فلا شك فى انها تابعة الى تفتيش فعلى مطرد . غير ان هذا التفتيش بعيد عن الصلابة والصرامة بعداً كبيرا .

انتم تعرفون عدد المفتشين القائمين بمراقبة شؤون مدارس البنين، من ابتدائية واولية ومن اميرية واهلية كما تعرفون عدد الصفوف والفروع الموجودة فى تلك المدارس . فلا يصعب عليكم أن تحسبوا معدل مايصيب كل مفتش من المدارس والصفوف انني اظن ان معدل مايصيب كل مفتش من مفتشي المدارس الابتدائية لا يقل عن اربعين مدرسة ويقرب من مائتى صف واذا لاحظتم ان مفتشى المدارس يقومون عادة بتحقيقات ومعاملات ادارية كثيرة، كما لاحظتم انهم يضطرون الى قطع مسافات كبيرة للانتقال من مدرسة الى مدرسة .. لاشك فى انكم تسلمون معى بانه لا يمكن ان يكون التفتيش شديد الصلابة مع هذا العدد القليل من المفتشين .

هذا ، وقد قلتم فى تقريركم « انه لا يوجد مكافأة محسوسة لجودة العمل » (ص١٩) وهل تستطيعون ان تدعوا مع ذلك بان هناك عقوبات صارمة لرداءة العمل ؟ وهل يمكنكم ان تقولوا ان التفتيش قد يكون صارماً دون ان يكون مقروناً بمثوبات أو عقوبات ؟

واذا تركنا هذه الدلائل العقلية ، وانتقلنا الى الحقائق الفعلية ، يمكننا ان نجد مئات من الوقائع التي تدل على « الرخاوة الكبيرة » فى التفتيش عوضا عن « الصلابة الشديدة » .

اننى لا أود أن اطيل هذا البحث بذكر أمثلة من انواع هـذه الوقائع البليغة . بل سأكتفي باطلاعكم على مضمون وثيقة رسمية محفوظة فى اضبارات الوزارة ...

عندما توليت ، فى بداية السنة الدراسية الاخيرة ، مهمة «مراقبة التعليم العام » لمدة وجيزة ، ذهبت الى زيارة احدى المدارس الابتدائية القريبة من وزارة المعارف فى العاصمة ، و بعد الحضور فى بضعة دروس علمت أن المدرسة لا تعرف شيئاً عن التعديلات التى أدخلت على منهج الدراسة الابتدائية قبل اربع سنوات ، وانها لا تزال تسير على المنهج الاصلى فى جميع الدروس .. حادثت المدير ، وعلمت انه عندما عين لإدارة تلك المدرسة وجد الامور على ما هي عليها الان ، ولم يطلع على شيء من التعديلات التي كانت تقررت قبلا ... دهشت من مشاهدة هذه الحالة ، وذهبت فوراً الى أقرب المدارس من تلك المدرسة ، لاتمكن من اجراء مقارنة سريعة بينهما — وكانت المسافة بين المدرستين اقل من نصف كيلو متر — و بعد مواجهة المدير وزيارة بعض الصفوف ، علمت ان التدريسات فيها جارية وفق التعديلات المقررة ، بعكس المدرسة الاولى ... ان نظام التفتيش الذي وصفتموه فى تقريركم بقولكم « شديد الصلابة » والذي قلتم عنه « انه لا يترك مجالا لاي تنوع » ، لم يضمن — مع الاسف — الى ذلك الحين اطلاع الوزارة على الفرق الموجود بين الخطط المتبعة فى مدرستين من المدارس التابعة

لها ، ولم يكفل وحدة التعليم حتى في هاتين المدرستين المتجاورتين بالرغم من مرور عدة سنوات على صدور البلاغات المتعلقة بالتعديلات .

انني كنت اطلعت بعد ذلك على امور عديدة ، مماثلة لهذه الحالة، فرأيت من الضروري ان أثبت خلاصة اطلاعاتي هذه في تقرير رسمي قدمته الى وزارة المعارف وشرحت فيه الاسباب التي ادت الى هذه الفوضى الغريبة، كما وصفت الوسائل التي يجب ان يتوسل بها للتخلص من امثالها . واني لعلى يقين بانكم لو كنتم اطلعتم على ذلك التقرير، لما أقدمتم على وصف نظام التفتيش على الصورة التي أدرجتموها في تقريركم . ولما قلتم : « الا ان هذه السيطرة المتمركزة في معارف العراق مقرونة بتفتيش شديد الصلابة يمنع كل تنوع » .

* * *

هذا ومن جهة اخرى ، نرى انكم وسمتم كثيرا معنى « المركزية » التي استهدفها واضعو انظم المعارف في هذه البلاد ، وعزوتم اليهم من الاراء ما لم يقولوا به أبدا . وقد فعلتم كل ذلك اعتماداً على بعض الاخبار التي وصلتكم عن طرق شتى ، دون ان تتكلفوا باستفسار الامر من واضعي تلك النظم انفسهم، ودون ان تمعنوا النظر في الوثائق الرسمية التي تدل على خططهم ونواياهم .

فاسمحوا لي ان اصرح ، ايها الاستاذ، بانني ممن يعتقدون بوجود نوعين من المركزية ، و بوجوب فصل هذين النوعين بعضهما عن بعض بصراحة تامة : المركزية في الامور الادارية والمالية ، والمركزية في الامور العلمية والمنهجية .

ان المركزية التي ادعينا ضرورة التمسك بها هي النوع الثاني من المركزية فحسب . اما النوع الاول منها، فلم نقل قط بوجوب التمسك بها. واذا كانت هذه المركزية لا تزال موجودة مع هذا ، ذلك ليس لاننا رأينا لزوما

للاحتفـــاظ بها مبـــدأيا، بل لان الظروف عملت لادامتها فعـــلا.

اننا حبذنا كثيراً اشتراك البلديات في خدمة المعارف ، وشوقناها بواسطة مراجعها الرسمية على ايجاد المخصصات اللازمة لتدريس الاميين من جهـة ولتجهيز الطلاب المعوزين بالـكتب واللوازم والقرطاسية والملابس الـكشافية من جهة اخري ، كما تركنا حق استعمال التبرعات الى مجالس المعارف التى تتألف فى مراكز الالوية . ووددنا ان نعمل اكثر من ذلك فى هذا السبيل. ووددنا ان نخول الالوية « سلطة فرض بعض الرسوم الاضافية » على الضرائب الموجودة، بقصد ايجاد موارد خاصة للمعارف المحليـة . واستحضرنا مشروع القانون الضرورى لتخويلها هذه السلطة ، واقترحنا تكوين مجلس عام فى كل لواء يشترك فيه ممثلو الاقضية المختلفة لممارسة هذه السلطة وتقرير ميزانية معارف اللواء . هذا المشروع الذي كان وضع سنة ١٩٢٥ تأجـــل عندئذ لاسباب وملاحظات متنوعة — كلها تحوم حول سياسة وزارة المالية من جهة واحوال البلاد الاقتصادية من جهة اخرى — ثم اعيد الى بساط البحث عدة مرات ، كانت الاخيرة منها — على ما اعلم — خـــلال سنة ١٩٢٨، بناء على اقتراح بعض النواب . فاللجنة التي اجتمعت تحت رياستى عندئذ حبـذت احياء ذلك المشروع واستصدار القانون ، بعد اتخاذ بعض التدابير لضمان نجاحه.

ان اقدامنا على وضع مثل هذه المشاريع يدل دلالة قطعية على اننا لم نعتـبر « المركزية المالية » من الاساسات التي يجب الاحتفاظ بها ، بل بعكس ذلك قد اعتقدنا اعتقاداً جازماً بانه « لاسبيل الى تعميم المعارف بمقياس واسع الا بتخويل الالوية السلطة الـكافية لوضع الرسوم الضرورية لهذا التعميم » ..

وعلى كل حال أستطيع ان اؤكد لكم مرة اخرى، بان المركزية التى استهدفناها

والتى قلنا بضرورة التمسك بها هى المركزية في تقرير الانظمة والمناهج ، ليس الا .

مع هذا أرى من الضروري ان اصرح فى الوقت نفسه باننا لم نقصد من مبدأ « المركزية فى المناهج » المعنى الضيق الذي يعطيه تقرير لجنتكم المحترمة. فاننا لم نقل يوما من الايام بوجوب وضع منهج شديد الصلابة لايسمح لاي تنوع كان ، كما اننا لم ندعي يوما من الايام بلزوم جعل الدراسة على نمط واحد في المدن والقري و بين العشائر والحواضر . اننا تمسكنا بمبدأ « وحدة التربية والمنهج » غير اننا لم نقصد من هذا المبدأ عدم التنوع فى المدارس والدروس ، اوالمركزية التامة في كل شيء . واذا ظلت مدارسنا قليلة الانواع ، ما ذلك الا لقلة عددها ، ولعدم وجود معلمين قادرين على القيام بمهمة التنويع المعقول فيها .

واعتقد ان المثال التالى يصور لكم رأينا وخطتنا في هذا الباب بصراحة كافية: عندما أسسنا المدارس المتوسطة على اساس سنتين ، وضعنا لها منهجاً موحداً - لا يختلف عن منهج الصفين الاوليين من المدارس الثانوية أبدا - غير اننا صرحنا في الوقت نفسه باننا سنضيف فيما بعد الى هذه الدراسة سنة ثالثة ، وسنجعلها ذات صبغة مهنية - زراعية اوتجارية اوصناعية - حسب الاحوال المحلية - ، واذا لم نفعل ذلك منذ بدء تأسيس هذه المدارس ، ما ذلك الا لاننا كنا نعرف ، اولا ان عدد تلاميذها سيكون قليلا ومتموجا الى درجة لا يسوغ القيام بمثل هذه الترتيبات الخاصة ، كما كنا نعرف ثانياً ان الاقدام على التنويع دون احضار المعلمين المستعدين لذلك يكون بمثابة تنويع فى الاسماء لا فى الحقائق (انى سأعود الى هذه القضايا فى الرسالة التى ستبحث عن هذه المدارس)

***

اننا تمسكنا تمسكا شديدا بمبدأ وحدة التربية ، وعملا بهذا المبدأ بذلنا جهودا عظيمة لكي لا نترك مجالا لتأثير النزعات الطائفية على مناهج المدارس الاميرية وتدريساتها . كما سعينا كثيرا لكي لا نترك للمدارس الاهليـــة والاجنبية الحرية المطلقة فى تعليم وتربية النشء حسب اهوائها . عملنا ذلك ، لاننا وجدنا الامور جارية في اتجاه مخالف لهذا المبدأ تماما : وجـدنا مثلا ، ان حق المراقبة على اية مدرسة من المدارس الاهلية والاجنبية ، كان يعتبر من الامور المشروطة باعطاء مساعدة مالية من قبل الحكومة لتلك المدرسة من جهة ، وبقبول تلك المساعدة من قبل المدرسة من جهة اخرى ؛ نحن عارضنا هـذا الاعتبار ، وقلنا بلزوم مراقبة تلك المدارس سواء أعطيت مساعدة مالية أم لم تعط ، وسواء أقبلت تلك المساعدة أم لم تقبل . مع ذلك لم نطلب من تلك المدارس ان تتبع المناهج المقررة من ادارة المعارف تماما . انما طلبنا منها ان تدخل في مناهجها بعض المواد التى رأيناها ضرورية لجميع ابناء الوطن ، كما طلبنا اليهـا ان تتحاشى فى اعمالها وتدريساتها من كل ما يستوجب التفرقة بين ابنـاء البـــلاد ..

***

اما أمر تكييف التدريسات حسب مقتضيات الاحوال المحليـة ، فانني من المعتقدين بان أحسن وسيلة لذلك هو جعل منهج لدراسة كثير المرونة بحد ذاته ، ومتطلبا للتكليف بطبيعته . هذه كانت من جمـلة الاسس التى وضعت نصب الاعين عند تقرير منهج الدراسة الابتدائية ؛ وهى واضحة في عـدة اقسام منه . مع هذا يظهر لى ـ مع الاسف الكبير ـ ان اللجنة المحترمـــة لم تلاحظ هذه النقطة الجوهرية ، ولم تنتبه الى اتجاه روح المنهج في هذا الباب .

ولما أرى من الضروري ان الفت انظاركم الى هذه الامور فى رسالة خاصة مع كل ما يتعلق بروح المنهج بوجه عام ،

مع هذا أود ان أذكر لكم فى خاتمة هذه الرسالة مثـــالا بارزا ، يكفى لاعطائكم فكرة عامة عما أقصده فى هذا الباب :

قد ذكرتم « الاعمال اللامنهجية » بين الامور التى اقترحتم ان لايطلب « التقيد الشديد بخطة ذات نمط واحد فى كل تفاصيلها »؛ فارجو ان تجيـلوا النظر فى التفاصيل المسطورة فى منهج الدراسة الابتدائية ، وتلاحظوا القيود الموضوعة فى نظام هذه المدارس ، حول هذه الاعمال . ترون : انه قد جاء فى الفصل الاخير من منهج الدراسة الابتدائية ـ وهو الفصل المعنون بعنوان « التعليم العرضى » ـ ما يأتي :

(ان يومين من ايام المدرسة الاسبوعية خاليان من الدروس بعد الظهر . فيجب ان تخصص هذه الاوقات للتعليم العرضي ، فى النزهة او فى المدرسة ..

(فى النزهة : ـ تنزه وجولات خارج المدرسة ، فى المدينة اوخارجها ـ تدقيق الطبيعة ـ زيارة العمال والمبانى ـ تخطيط الارض ـ رسم الاشياء ـ العـــاب رياضية ـ تمارين كشافية ـ اعمال زراعية .

(فى المدرسة : محاضرات فى مواضيع مختلفة من قبل المعلمين ـ خطب صغيرة من قبل التلاميذ ـ محاورات تمثيلية ـ مطالعات مفيدة ـ تمثيل مدرسي ـ العاب رياضية ـ العاب ذهنية .

(ان البقاء فى المدرسة او الخروج منها يكون حسب حالة الهواء)

كما جاء فى المادة الحادية والثلاثون من نظام المدارس الابتدائية الرسمية ما يأتى :

(يجوز للمدير ان يخرج صفاً واحداً او بضعة صفوف الى خارج المدرسة خلال الاسبوع ايضا ، لاجل زيارة العمال والمزارع ومشاهـــدة الحادثات الطبيعية والاثار القديمة ، على ان يرتب منهجا خاصا لهذه الزيارات ؛ وأن يسجل المشاهدات التي جرت ، والمعلومات التى اعطيت خلال تلك الزيارة بعد العودة منها فى دفتر خاص)

هل تجدون فى هذه الفقرات كلها شيئا من التفاصيل الكثيرة التى تحدد مجال العمل امام المدرين او المعلمين ، او اثرا للقيود الشديدة التى تمنعهم من الابتكار والتنويع ؟ أفلا تعلمون بان هذه الفقرات تمنح المدرين ـ فى ساحة الاعمال اللامنهجية ـ حرية اوسع من التى طالبتموها لاجلهم ، باسم « حق الاقتراح » ؟

المخلص

ســـاطع الحصرى

الرســـالة السادسـة

(حول التفتيش والارشـــاد)

— نشرت في جرائد العاصمة فى ٢١ آب ١٩٣٢ —

سيدي الاستاذ ،

لقد تطرقتم في عدة محلات من الفصل الاول من التقرير الى مســألة الارشاد والتفتيش . و بعد ان قلتم خلال البحث عن مركزية الادارة « أن هذه المركزية مقرونة بنوع من التفتيش شـــديد الصلابة » صرحتم خلال البحث عن رواتب المعلمين « أن السبب المعتاد الذي يقدمه المعلمون لتدريسهم التقليدي الميكانيكي ولفقدان التعاون بين المدرسة والحياة وحاجات المجتمع هو ان المفتشون لا يسمحون باي انحراف عن الخطط المرسومة » (صفحة ١٨ *) وقلتم خلال البحث عن التشكيلات الاداريه « يجب تبديل جماعة المفتشين بصورة تدريجية من اخصائيين تنحصر مهمتهم كلها في تشريح النظام المدرسي أي بذيته، الى آخرين تحوم مهمتهم الرئيسية حول فسلجة النظام المدرســي أي فعاليته » (ص ١٢ **) كما قلتم « ان أسمى ترتيب يصح ان يسمى بالمثل الاعلى في خدمة التفتيش هو الاستعاضة عنها باجمعها بخدمة الاشراف والارشاد . وكلما توفر الرجال الاختصاصيون المدربون لهذه الخدمة يجب أن يعين في كل لواء مرشد مسؤول تجاه المدير أو المدراء » (ص ١٥ ***)

---

* الصفحة ١٩ من النسخة العربية ** الصفحة ١٣ *** الصفحة ١٦

ثم شرحتم الفروق التي تميز الاشراف والارشاد من التفتيش في بحث خاص ، قلتم فيه « أن التفتيش يميل الى اكساب الجمود والصلابة الى أي نظام كان، بينما الارشاد يساعد على التطور التدريجي المستمر ، بواسطة تحبيذ الطرق الفائقة والاعتراف بالكفاءات الممتازة في التدريس » كما قلتم « أن التفتيش يضغط على روح الابتكار في المدرسين بينما الارشاد يشجعها و ينميها » (ص ١٦ *) وصرحتم بانه « اذا كان المفتشون الحاليون منشغلين بمهمات تفتيشية ، فمن الضروري اضافة عدد آخر اليهم ، فان اللجنة تعتقد ان اضافة عدد من المرشدين يؤدي الى نتائج أفيد واصلح من تكثير عدد المفتشين » (ص ١) وفي الاخير ختمتم هذا البحث بقولكم « ان النقطتين المهمتين لتحسين المعارف العراقية هما في رأي اللجنة، أولا اعداد المعلمين ، ثانياً تطوير خدمة التفتيش الى خدمة اشراف وارشاد» (ص ١٧ **)

أنني اوافقكم تمام الموافقة على كل ما قلتموه عن اهمية التفتيش ، كما اوافقكم من حيث الاساس على ما قلتموه عن ضرورة تطويره واصلاحه ؛ غير أنني اخالفكم مخالفة شديدة على اشتراككم في الزعم القائل بان ميكانيكية التدريسات ناتجة عن تشديدات المفتشين ، كما انني لا اوافقكم تمام الموافقة على ارائكم المتعلقة بكيفية تطوير التفتيش . فأرى من واجبي أن أشرح رأيي في هذه النقاط شرحا وافياً :

***

أرى من البديهي ان « تعليل ميكانيكية التدريسات بتشديد المفتشين » ذا علاقة شديدة بالزعم القائل بوجود « تفتيش صارم في معارف العراق »

* الصفحة ١٧ و** الصفحة ١٨ من النسخة العربية

ولذلك أعتقد ان الدلائل التى ذكرتها لكم فى رسالتى الاخيرة تفنيداً لذلك الزعم ، تزيل فى الوقت نفسه قوة التعليل المبحوث عنه من اساسه .

مع هذا إننى لاأود ان أكتفى بهذا النوع من التفنيد . بل أرى من اللازم أن أدرس هذا التعليل بصورة مستقلة عن ذلك ايضاً :

لا شك فى ان « الميكانيكية » من أضر المساوي التى تتأصل فى المدارس المتأخرة . غير ان المدارس المختلفة لا تتساوى فى امر هذه الميكانيكية . فان الدرجة القصوى منها تظهر فى الكتاتيب . ان الملالي الذين يديرون شؤون هذا النوع من المعاهد التعليمية يسيرون على نمط واحد ووتيرة واحدة ، في جميع اعمالهم وتدريساتهم ، فى جميع انحاء العراق ، بل فى جميع الاقطار العربية ، حتى يمكننا ان نقول فى جميع البلدان الشرقية الاسلامية . ولا يشذ عن هذه القاعدة العامة إلا عدد محدود من الكتاتيب التى تأسست على الاكثر على يد بعض الملالي الذين عادوا الى مهنتهم الاصلية ومحيطهم الاصلى بعد ان استخدموا مدة من الزمن في المدارس الاميرية .

يمكننا ان نقسم الكتاتيب الموجودة في العراق الى نموذجين مختلفين . غير ان الخلاف بين هذين النموذجين يكاد ينحصر في تسمية الحركات ـ خلال التهجي ـ باسماء عربية أو فارسية . فان ملالي الكتاتيب التى فى بغداد وفى القسم الوسطي والجنوبي من العراق يسمون الفتحة والضمة والكسرة والفتحتان والضمتان والكسرتان باسماء فارسية يكررونها مثل الببغاء دون ان يعرفوا معناها الاصلي ومنشأها الحقيقي . اما ملالي الكتاتيب التى فى الموصل والشمال فيسمون هذه الحركات باسمائها العربية . ومع هذا لايختلفون عن سائر الكتاتيب فى شيء ، باعتبار انماط الادارة وطرق التعليم . وهذه الطرق وتلك

الانماط ، تتكرر دون ان تغيير ما منذ اجيال . ان استعمال التعابير الفارسية في كتاتيب العاصمة مما يدل على ان نمطهم هذا من بقايا الحكم الفارسي في قسم من هذه البلاد ، كما ان مشابهة الانماط الدارجة في الاقطار الاسلامية المختلفة مما يدل على رجوع منشأ هذه الانماط الى صدر الاسلام ...

من البديهي انه لا يخطر على بال أحد أن يعزو هذه الميكانيكية إلى شدة التفتيش ومداخلة المفتشين . لأنه ما من أحد يجهل أن هذه المنظومة من المعاهد التعليمية تعيش وتستمر ـ عادة ـ دون تفتيش ولا مراقبة ، حتى أنها كثيراً ما تحافظ على كيانها وتقاليدها وتستمر على خططها واساليبها ، بالرغم من أوامر رجال الادارة ونصائح المفتشين .

لا مجال للشك في ان قوة هذه الخطط الميكانيكية تأتي من قوة التقاليد : فكل واحد من هؤلاء الملالي كان قد شاهد الخطط والانماط التي يسير عليها الآن، شائعة وفعالة في البيئة التي نشأ فيها ، أنه تعلمها بالفعل ـ وعن طريق التقليد ـ على استاذه عندما كان تلميذاً ثم خليفة له ، أنه تطبع بها وتشبع بروحها منذ صغره، الى درجة أصبح معها غير قادر للانحراف عنها، ولو أمره بذلك الآمرون .

هذه نموذج واضح للميكانيكية التي تتكون بطبيعة الحال ، دون ان يكون للمفتشين والتفتيش تأثيراً في تكوينها، بصورة ايجابية كانت أو سلبية .

أفلا يمكننا أن نقول أيها الاستاذ، أن حوادث وافاعيل مماثلة لهذه تحدث في سائر المدارس أيضاً، ولو بصورة أقل شدة وبروزاً؟

نحن كثيراً ما لاحظنا خلال دروس التطبيقات في دور المعلمين، أن بعض الطلاب يتكلمون عن الطرق المختلفة والقواعد المتنوعة التي يجب أن تتبع في

التعليم ، و يشرحون هذه الطرق و يعللونها بنجاح قد يستوجب التقدير . غير انهم عندما يأخذون على عاتقهم القيام بدرس تطبيقي ينحرفون عن تلك الطرق والقواعد فى معظم اقسام درسهم ، و يسيرون على خطة تشابه كثيراً الخطط التي درسوا عليها من معلميهم فى مدارسهم السابقة بل وسائر دروسهم اللاحقة . أما رفاقهم الذين يحضرون و يشاهدون هذا الدرس التطبيقى ، كثيراً ما ينتبهون الى نواقص الخطه التي يسير عليها زميلهم ، و ينتقدونه انتقاداً قد لا يخلو من الشدة والمرارة . غير انه اذا جاء دورهم وتعهدوا هم بالقيام بدرس تطبيقى أمام رفاقهم ، كثيراً ما تباعدوا عن الخطط النظرية التى تعلموها ، وساروا على خطة مشابهة لخطة زميلهم الذي انتقدوه قبل مدة وجيزة .

ذلك لان تأثير الخطط الفعلية التى سار عليها المعلمون فيما سبق قد تركت فى أدمغة هؤلاء الطلاب تأثيراً أقوى وأشد من تأثير الدروس التى القاهـا عليهم معلمو التربية . ولهذا السبب نجد أن معلمي التربية فى دور المعلمين يضطرون الى بذل جهود كبيرة لتخليص طلابهم من تأثير الطرق التقليدية، وحملهم على اتباع الاساليب الصحيحة بصورة فعلية .

**

لهذه الاسباب والملاحظات ؛ انا لا استطيع ان اشارككم في « تعليل ميكانيكية التدريسات بضغط المفتشين » بل بعكس ذلك اعتقد بوجه عام « ان الميكانيكية فى التعليم تنتج من اسباب ودوافع نفسية باطنية لا من عوامل وضغوط خارجية » . اما هذه الاسباب النفسية فيجب ان نبحث عنها قبل كل شيء فى قوانين « الجهد الاقل » و « تأثير التكرار »

ان مهنة التعليم ـ بصورة اعتيادية ـ تضطر المعلم الى تكرار البحث

الواحد مرات عديدة خلال السنة الواحدة ، وخلال كل سنة من سنوات التعليم المتتالية . وهذا مما يمهد السبيل الى الميكانيكية ، و يؤدى اليها حتما اذا لم تتخذ التدابير الفعالة لتلافى أثر التكرار ، ولمنع الميكانيكية بالرغم من هذا التكرار .

هذا من جهة ، ومن جهة اخرى ان المعلم عادة يكون نزوعا الى الوصول الى الغاية المبتغاة باقل ما يمكن من الجهد ، كما ينزع الى ذلك سائر اصحاب المهن . والجهد اللازم يقل دائما فى الطرق التى سلكت عدة مرات . ولهذا السبب نرى الانسان يميل عادة الى سلوك المسلك الذى كان سلكه قبلا ، اذا لم يكن هناك دوافع تدفعه الى سلوك مسالك اخرى .

انى كنت أضع دوما هذه الامور نصب عينى خلال تدريباتى فى دار المعلمين العالية ، وكنت احذر طلابي من هذا الخطر المعنوي الذى يحدق بالمعلمين مثل خطر تصلب المفاصل والشرايين الذى يهدد الشيوخ . واذكر جيدا بانني خصصت عدة دروس من درسي في علم النفس فى دار المعلمين العالية لى درس الاعتيادات الفكرية التي يتعرض اليها المعلمون من جراء مهنتهم ، وفى تحرى الوسائل التى يمكنها ان تقيهم من شرور هذه الاعتيادات.

ولذلك ترونني اخالفكم مخالفة شديدة فى تعليلكم الميكانيكية بضغط المفتشين . وأقول: لو جاز لنا ان نلوم نظام التفتيش فى هذا الباب ، يجب علينا ان نلومه لعدم قيامه بما يجب عمله لمنع الميكانكية ، لا لقيامه باعمال تستوجب الميكانيكية .

**

اما فقدان التعاون والترابط بين المدرسة والحياة وحاجات المجتمع ؛ فانى اخالفكم فى عزوه الى مداخلة المفتشين بقدر ما خالفتكم فى تعليل الميكانيكية بتأثير المفتشين .

لأن منهج الدراسة الابتدائية يحتوي على كثير من الاحكام والوصـايا المتعلقة بربط الدروس بالحياة والمحيط . فلو كانت الحالة الحاضرة ناتجة عن عمل التفتيش فى تجميد النظام المدرسى ومنهج الدراسة ، لوجب أن تكون العلاقة بين الدروس والحياة والمحيط قوية وراسخة ، فى بعض الدروس على الاقل ..

و يغلب على ظنى أن هذا الزعم قد القى اليكم من قبـل بعض الناس الذين اعتادوا أن يتكلموا عن أمور المعارف دون أن يكلفوا انفسهم بدرسها ، وعن مناهج الدراسة دون أن يمعنوا النظر فيها ..

وتأييداً لقولي هذا ، أود ن أستلفت انظاركم إلى بعض الفقرات التي جاءت فى المنهج موصية بصراحة تامة ربط الدروس بالحياة والبيئة :

فقد جاء فى الارشادات المتعلقة بدروس الانشاء :

« ينبغى أن تكون مواضيع الانشاء متنوعة ، كي تشمل جميع أساليب الكتابة كالتصوير والتلخيص والتفسير والحكاية والمراسلة الى آخر ذلك مما يحتاج اليه التلميذ فى شؤون حياته »

كما جاء فى الارشادات المتعلقة بدرس الحساب :

« اكتار التمارين وانتخابها من الامثلة العملية المألوفة التى تتجلى كثيراً في امور المعيشـــة »

وجاء فى الارشادات المتعلقة بدرس الهندسة :

« يجب الاعتناء فى تطبيق الهندسة الى الحياة . اكتار الامثلة المأخوذة من المحيط والموافقة الى المحيط »

وجاء فى الارشادات المتعلقة بدروس الجغرافية :

« يجب ان يبدأ بتعليم محيط المدرسة أولا ، ثم ينتقـل بالتدريج الى كل القطر ثم الى البلاد المجاورة .. »

وجاء فى الارشادات العائدة لدروس الاشياء :

« على المعلم أن يخرج مع التلاميذ إلى البساتين والمزارع و يدرس بعض دروسه هناك ، مستنداً إلى مشاهدة الكائنات الحية والاعمال الزراعية رأساً »

« على المعلم أن يستصحب التلاميذ إلى المصانع المختلفة ، ويريهم أعمال الصناع فيها مباشرة »

يمكننى ان أذكر لكم امثلة مماثلة لهذه ، من مفردات مناهج التاريخ والجغرافية ودروس الاشياء أيضاً ؛ غير اننى اظن ان هذه الفقرات وحدها كافية للدلالة على ان واضعى المنهج لم يتغافلوا عن مبدأ « ربط الدروس بالحياة والمحيط » ، بل بعكس ذلك قد حتموا مراعاة هذا المبدأ بوسائل عديدة ..

فالتفتيش لو كان عمل « عمل الترسيخ » الذي تصورتموه ، ولو لم يفسح المجال الى الانحراف عن المنهج المقرر كما زعمتموه ، لجرت التدريسات فى المدارس مرتبطة بالحياة والمحيط ارتباطاً صريحاً ...

***

أرجو أن لا تستنتجوا مما سردته آنفاً بأنني أظهر ارتياحاً من حالة التفتيش الموجودة الآن . واؤكد لكم بانني بعيد عن مثل هذا الارتياح كل البعد . لانني أعرف أن التفتيش لم يتقدم التقدم الكافى ولم يتطور التطور اللازم ، بالرغم من التقدم الذي حصل فى سائر فروع المعارف و بالرغم عن الازدياد الذي حصل فى وسائط الاصلاح الناجع .. ولذلك أقول بلزوم أصلاح وتطوير ماكينة التفتيش قبل كل شيء ..

و إذا دافعت عن التفتيش فى المسائل التى ناقشتكم بها ، عملت ذلك لاعتقادي بأن النقائص التى تحتم عنها ليست نتيجة التفتيش كما زعمتم .

ولا يعانى بأن تشخيص أسباب المرض تشخيصاً جيداً، من أهم شروط النجاح في تقرير طريقة المعالجة . كما أن الغلط فى التشخيص مما يحول دون البحث عن الاسباب الحقيقيـــــة ، ويؤخر لذلك معرفة الطرق التى تكفل ازالة النقـــائص الموجودة .

فأنني أيضاً أقول معكم ـ كما كنت قلت ذلك مراراً ـ بلزوم اصلاح وتطوير ماكينة التفتيش اصلاحاً جوهرياً ، وأقول معكم ـ وفقاً لما كنت أقوله دوماً ـ بلزوم ارشاد المعلمين أرشاداً مؤثراً أكثر من مراقبتهم مراقبة رسمية ..

غير أننى أخالفكم بعض المخالفة فى كيفية هذا الاصلاح :

أولا ، لا أقول مثلكم بامكان أو بجواز الاكتفاء بالارشاد دون التوسل بالمراقبة . ثانياً ، أرى محاذير عديدة فى اسناد كل واحدة من هاتين المهمتين الى أشخاص مختلفين . فالطريقة المثلى فى نظري ، هي جمع المهمتين في عهدة شخص واحد ؛ وانتخاب هذا الشخص ممن لهم الكفاءة للقيام بهاتين المهمتين فى وقت واحـــــد .

انني كنت وضعت نظام التفتيش على هذا الاساس قبل عشرة سنين ؛ وقد جاء فى التعليمات التي وضعت عندئذ ما يأتى : ـ

« أن واجب المفتش الاكبر هو اصلاح أحوال المدارس والمدرسين »

« عليه أن يكون قدوة فعالة أمام المديرين والمدرسين الذين يتجول فيما بينهم ؛ ويرشدهم ليس بالكلام فقط بل بالعمل والمثال ، لكى يروا فيه انموذجا يحكيهم الطموح اليه والامتثال به »

فقد قسمت التعليمات المذكورة وظائف المفتشين الى ثلاثة أقسام : المراقبة، الدعوة ، الارشاد ؛ و بعد أن صرحت ما يقصد من كل واحد من هذه الانواع، شرحت وظيفة الارشاد كما يأتى :

« على المفتش أن يرشد المديرين والمدرسين الى أحسن الاساليب في الادارة والتدريس ؛ وذلك بروح حسنة كأخ لهم مظهراً شعوره معهم في صعوباتهم . و بالوقت نفسه شديد بتدقيقه غير راض إلا باحسن ما عندهم .. »

أن التعليمات المبحوث عنها تحتوي على بعض تفصيلات تتعلق بما يجب أن يعمله المفتش في كل مدرسة . وهذه التفصيلات تنتهي بالفقرة التالية :

« وعليه أن يلقي دروساً كلما رأى لزوما لذلك ؛ ليكون درسه انموذجاً يتبعه المدرس فيما بعد » كما انها صرحت بان — رسالة أهم واجبات المفتش »

ولقد صرفت عندئذ جهوداً كبيرة — بالرغم من فقدان الوسائط — الى تأسيس التفتيش على هذا الاساس ؛ كما صرح بذلك التقرير الرسمي الذي نشر عن حوال المعارف لسنة ١٩٢٢ — ١٩٢٣ . فقد جاء في التقرير المذكور في الفقرة الخامسة من التدابير المذكورة تحت عنوان « ترفيع سوية المعلمين » :

(لقد اجتهدنا في جعل التفتيش « مرشداً ومعلماً للمعلمين » اكثر مما يكون مراقباً لهم . وأوعزنا الى جميع المفتشين بان يهتموا خاصة في ارشاد المعلمين على طرق التدريس والاصلاح ؛ وأن يلقوا بانفسهم دروساً على التلاميذ أمام المعلمين ليكون نموذجاً وقدوة لهم عند الحاجة)

غير انكم تعرفون ولاشك أن « التفتيش يكون كما يكون المفتش » لذلك يترقى و يتدنى ، يتقدم و يتأخر حسب قابليات ونزعات الاشخاص الذين يتعهدونه . ولا يمكن اصلاح التفتيش دون ايجاد الاشخاص الصالحين له ، القديرين على القيام بمهامه ..

انني كنت ثبت رأيي عن التفتيش واحواله في عدة تقارير ، كنت قدمتها الى وزارة المعارف في بداية السنة الدراسية الاخيرة ، عندما توليت وظيفة

« مراقبة التعليم العام» لمدة قصيرة . وبما انني تأكدت من انكم لم تطلعوا على شيء من تلك التقارير ؛ رأيت أن أنقل لكم بعض الفقرات من احداها :

(ان التفتيش من اهم وسائط ترقية المدارس من الوجهتين العلمية والتربوية ؛ لان اطلاع وزارة المعارف والادارة العامة على سير الدروس وسلوك المعلمين وحاجات المدارس انما يتم بواسطة التفتيش . كما ان ملافاة نواقص المعلمين والمديرين واصلاح احوالهم وارشادهم الى طرق التربية والتدريس السليمة ارشادا فعليا وتفصيليا لا يتم دون توسط المفتشين .

(ولا حاجة للبيان بان تمكن المفتشين من اداء هذه الواجبات كما يرام يتوقف على تحليهم بصفات خلقية وعقلية وعلمية عديدة :

(أ — يجب ان يكون مفتشو المدارس الابتدائية من ذوي الثقافة العلمية والمعلومات المتينة في العلوم المتنوعة ولا سيما في فن التربية والتعليم ، ليتمكنوا من مراقبة سير الدروس المتنوعة وارشاد المعلمين الى احسن الاساليب في تلك الدروس .

(ب — يجب ان يكونوا متصفين بنفوذ النظر وقوة الانتقاد وقدرة التفهيم والاقناع ، لكي يتمكنوا من اكتشاف مواطن الضعف وايجاد طرق الاصلاح ، واستحثاث همم المعلمين والمديرين لرفع مستوى التربية والتعليم .

(ج — وعلى الاخص يجب ان يكونوا من ذوي السجايا المتينة ، بعيدين عن التهور والتساهل على حد سواء ، غير مستسلمين للعواطف والاغراض والمحسوبيات — ومن الذين يؤدون واجباتهم بنشاط وامانة واخلاص .

(ولهذا كله يجب على وزارة المعارف ان تبذل كل مافي وسعها لاصلاح وترقية ماكنة التفتيش)

انني كنت شرحت فى التقرير نفسه الوسائل التى يجب ان تتخذ لضمان اصلاح التفتيش ؛ وكان من جملة هذه الوسائل :

« انتخاب المفتشين دوما من أحسن المعلمين »

« السعي الى زيادة مقدرتهم التفتيشية بارشادهم الى الطرق القويمة بتعليمات تفصيلية ، وبجمعهم من حين الى حين لحملهم على التتبع والمناقشة حول مسائل التربية والتفتيش »

« ارسالهم الى البلاد الغربية على طريق المثابة لضمان تقدمهم فى مهنة التفتيش والارشاد » ..

المخلص

ساطع الحصري

الرسالة السابعة

(حول وصف نظام التعليم الحالى)

— نشرت في جرائد العاصمة فى ٢٨ آب ٩٣٢ —

سيدى الاستاذ ؛

لقد خصصتم الفصل الثانى من التقرير الى وصف « النظام الحالى » في معارف العراق . بحثتم فيه عن تشكيلات وزارة المعارف والادارات التابعة لها ، ونظام لغة التعليم وسياسة التعليم الدينى فى المدارس المختلفة ، ونفقات التعليم ونسبتها الى الميزانية العامة .. ثم انهيتموه بذكر بعض الاحصاءات المتعلقة بعدد المدارس وعدد صفوفها ، وعدد تلاميذها ، ومخصصات المعارف العائدة الى كل لواء ،مع نسبة هذه المخصصات الى نفوس ذلك اللواء وواردا ته العامة . .

عندما شرعت فى مطالعة هذا القسم من التقرير ؛ ما كنت أظن أبداً بانى سأجد فيه ما يستوجب التصحيح ، فسأضطر الى ادخال بعض مضامينه في نطاق مناقشاتى هذه .. لان جميع مواضيع هذا الفصل تحوم حول « وصف لحالة دون ابداء الرأى » ،ولا ينتظر ان يكون فى مثل هذه المواضيع ما لا ينطبق على حقائق الاحوال .

غير انى شاهدت، مع الاسف، ان « الخطط التى اتبعت فى الكشف

الهذيبي ؛ والظروف التى أحاطت به » ـ (تلك الخطط والظروف التى كانت موضوع تلميحاتى وانتقاداتى فى رسالتي الاولى)ـ شوهت هذا الفصل أيضا بنقائص كثيرة ، وجعلته حقيقا بالنقد من وجوه عديدة .

ان الامثلة التالية ستظهر لكم ذلك بكل وضوح وجلاء :

* * *

لقد قلتم خلال البحث عن الدراسة الثانوية « ان التعليم الذى مستواه فوق مستوى التعليم الاولى والابتدائى يقسم الى متوسط وثانوى . والفرق بين الاثنين انما هو فرق في الدرجة لا فى النوع ، كالفرق بين التعليم الابتدائى والاولى . فمدة الدراسة فى المدارس المتوسطة ثلاث سنوات ، وفى المدارس الثانوية سنتان » ثم شرحتم علة هذا التقسيم ، بقولكم :

« والنظرية التي بنى عليها هذا التقسيم هى ـ على ما اتصل بنا — انه ليس فى وسع البلاد أن تستخدم في المهن ما يزيد على عدد معين من خريجي المدارس الثانوية الذين يشجعون — على ما يظهر — على تولية وجوههم شطر الحكومة للحصول على الوظائف . ويلوح لنا انه من الاعتقادات السائدة أيضاً ان المدارس المتوسطة افضل وسيلة لسد حاجات القرى والمدن الريفية »

(الصفحة ٨٦) *

اسمحوا لي أيها الاستاذ ، أن أصرح لكم بأنى قرأت مسرودكم هذه بحيرة عميقة ، وأحطت علماً بالنظرية التي تحتم عنها باستغراب عظيم . لان تقسيم الدراسة الثانوية بهذه الصورة الى قسمين ، وتأسيس المدارس المتوسطة واحداث الامتحانات العامة للدراسة المتوسطة على اساس هذه التقسيم ، كان

---

* الصفحة ٨٨ من النسخة العربية

من الامور التي تمت في زمان ادارتي انا ... وأستطيع ان او أكد كل التأكيد بانني لم افكر ولا لحظة واحدة في « النظرية » التي « بافكم » بانها كانت سبباً للتقسيم المذكور ... فانني لم افكر بها في الماضي - عندما أقدمت على التقسيم والتأسيس - ، كما انني لم اقل بها الان ايضا ، - بعد ان اجتازت هذه المعاهد دور التأسيس واصبحت راسخة الاركان -...

اما الاسباب والملاحظات التي استندت عليها فعلا ، والنظرية التي قلت بها وعملت بموجبها حقيقة ، فيمكنني ان أشرحها كما يأتي -

اولا : - ان المدن الكبيرة في العراق قليلة جدا . فعدد المعدن التي يربو عدد نفوسها على الاربعين الف لا يتجاوز الاربعة . كما ان عدد التي يتراوح عدد نفوسها بين عشرين الف واربعين الف ايضا قليلة جدا . فيصعب لذلك حتى على معظم مراكز الالوية ان تغذي مدرسة ثانوية كاملة ، لاسيما والتعليم الابتدائي ليس منتشر فيها انتشارا كافيا ، وعدد مدارسها الابتدائية لا يتجاوز الاثنين ، ان لم يكن عبارة عن واحد فقط .

ولهذا السبب رأينا من الموافق ان نحدث في بعض المدن درجة من الدراسة ، تكون اعلى من الدراسة الابتدائية ، دون ان تصل الى درجة الدراسة الثانوية الكاملة . كما رأينا من الضروري ان نوجد تماثلا بين هذه الدراسة والقسم الاول من الدراسة الثانوية لكي يستطيع من اكملها ان ينتقل الى مدرسة ثانوية كاملة ، لاتمام دراسته فيها

ثانيا :- ان الصفوف المتقدمة من المدارس الثانوية تسعى الى توجيه مساعي طلابها نحو التخصص في المواد الادبية اكثر من العلمية ، أو في المواد العلمية اكثر من الادبية ، فتنشطر لذلك الى فرعي العلوم والاداب . ولهذا السبب تحتاج هذه

الصفوف الى عدد اكبر من التلاميذ ، لتبرير هذا التفريع وتغذية هذه الفروع؛ كما تحتاج الى مختبرات ومكتبات أكثر وأتم من التي تحتاج اليها الصفوف الدنيا، وانى معلمين أقوياء وأكثر اختصاصاً من الذين يستطيعون ان يدرسوا في تلك الصفوف.

ولا حاجة للايضاح انه يصعب علينا ايجاد الاموال اللازمة لتكثير هذه الصفوف المتقدمة فى المدن المختلفة ، كما يتعسر ايجاد المعلمين الضروريين لذلك. وعلي كل حال « فان الاقدام على فتح مثل هذه الصفوف لعدد قليل من التلاميذ يكون اسرافاً فى الاموال والقوى » .

ان هذه الملاحظات ايضا حملتنا على حصر الدراسة الثانوية التامة بالمدن الرئيسية ، وتكثير الصفوف المتوسطة في سائر مراكز الالوية ، عملا بمبدأ «استثمار القوي التعليمية وتفقات التعليم باعظم ما يمكن من الفائدة والحصول»

ثالثا: ـ كنا نشاهد دائماً ان عدداً كبيراً من تلاميذ الثانويات لا يستطيعون الاستمرار على الدراسة الثانوية الى آخرها ، فينفصلون عن مدارسهم من صفوفها المختلفة ، لاسباب شتي ، منها التوظف فى دوائر الحكومة المختلفة او الانتساب الى المدارس المهنية الخاصة و الاشتغال بالامور العائلوية المتنوعة.

ولهذا السبب رأينا من الموافق ان نضع أمام الطلاب الذين يدخلون المدارس الثانوية هدفا اقرب من الهدف النهائى فى الدراسة الثانوية ، لكى يسعى وراء الحصول اليه علي الاقل كل من لا يأمل الوصول الى الهدف النهائى .

كما رأينا من الضرورى ان نجعل هذا القسم من الدراسة الثانوية «وحدة تامة » قائمة بنفسها لكى تكون فائدتها لمن يضطر الى الاكتفاء بهذه الدرجة من الدراسة فائدة لا بأس بها . واوجدنا بهذه الصورة مرحلة متوسطة بين مرحلتي الدراسة الابتدائية والدراسة الثانوية .

رابعا :ـ ان المدارس الاختصاصية التي اسستها الوزارات المختلفة ، كانت

تظهر تسرعا كبيراً فى جمع التلاميذ الذين نحتاج اليهم . ولما لم تجد العدد الكافى من متخرجى الثانويات ، كانت تقبل الطلاب بدون أن تلتفت الى مستوي دراستهم السابقة . وكثيرا ما كانت تجمع لذلك في الصف الواحد من أكمل الدراسة الثانوية مع من لم يكمل حتي دراسة الصف الاول الثانوي ، بل من تخرج من مدرسة ابتدائية ، وبما انها كانت تقول دائما « ان حاجاتنا كبيرة ومستعجلة ، فلا يمكننا ان ننتظر الى حين تخرج العدد الكافى من طلاب الثانويات » رأينا ان نحمل تلك الوزارات علي جعل « قسم من الدراسة الثانوية » على الاقل من شروط القبول لتلك المدارس . ان ترتيب منهج الدراسة الثانوية على اساس اعتبار هذا القسم منها وحدة قائمة بنفسها ؛ مما سهل علينا الوصول الى هذه الغاية .

هذه هي اهم الاسباب والملاحظات التى حملتنا على تقسيم الدراسة الثانوية الى قسمين ، وتكثير القسم الاول فى مراكز الالوية ، مع حصر القسم الثانى بالمدن الرئيسية . هذا ومما يجب ان نصرح به ـ دفعا لكل التباس ـ باننا عندما قمنا بهذه التشكيلات كنا نعلم فى الوقت نفسه ان عملنا هذا لم يكن من الاعمال المبتكرة التى لا مثيل لها فى سائر البلاد . اذ كنا لا نجهل ان امثال هذه المدارس المتوسطة بين الابتدائية والثانوية ـ كثيرة فى البلاد الاوربية ـ من ايرلاندا الى بلغاريا ـ فان كل ما عملناه في هذا الباب كان بمثابة اقتفاء اثر تلك البلاد ، بالشكل الذي رأيناه اكثر ملائمة لاحوالنا الراهنة واحتياجاتنا الحقيقيـــة .

ترون من هذه التفصيلات ، أيها الاستاذ ، أن الملاحظات التي بنى عليها « التقسيم » المبحوث عنه كانت أوسع واعمق وأعضل مما تصورتموها ووصفتموها

كما ترون ان « النظرية » التي ذكرتموها — بناء على ما بلغكم — تعليلا لهذا التقسيم لم تدخل بين تلك الملاحظات والاسباب بوجه من الوجوه .

فاننا باقدامنا على احداث المدارس المتوسطة لم نقصد قط تحديد عـــدد متخرجي الثانويات — كما يستدل من النظرية التي نقلتموها — بل بعكس ذلك أردنا أن نكثر المنابع التي تهيء الطلاب الى الصفوف المتقدمـة من المدارس الثانوية بقصد تزييد عدد خريجي الثانويات .

ولا أدري .. من أبلغكم هذه النظرية ... التي لم تمر قط على بال مؤسسي المدارس المتوســـطة ، والتي — زيادة على ذلك — تخالف معتقداتهم وآراءهم مخالفة قطعية ...

***

ولقد قلتم في الفصل نفسه :

« إن جميع إدارة الاعمال المدرسية في القطر متمركزة في وزارة المعارف في بغداد ، ما عدا بعض القوى الطفيفة التي تسـند الى مديري المناطق » (الصفحة ٨٤)

كما قلتم في محل آخر من نفس الفصل :

« أن جميع المعلمين في العراق يعينون من قبل وزارة المعارف مباشرة » (الصفحة ٩٢) .

فاسمحوا لي أن أقول لكم بأن هذه العبارات تدل دلالة واضحة على ان المعلومات التي استقيتموها في هذا الباب أيضاً كانت ناقصة ومغلوطة .

لأن مديري المناطق يتمتعون بسلطات واسعة في إدارة شؤون المدارس الاولية والابتدائية : فانهم يعينون و يبدلون جميع معلمي المدارس الاوليـــة

والابتدائية مستقلا ومباشرة . ولا يطلبون مصادقة مديرية المعارف العامة إلا فى التعيينات والتبديلات المتعلقة بمديري المدارس الابتدائية . كما أنهم مسؤولون عن ترتيبات هذه المدارس باجمعها : ويحق لهم أن يتصرفوا فى ملاك هذه المدارس ، ويزيدوا عدد المعلمين فى مدرسة وينقصوه فى مدرسة أخرى، اذا رؤا لزوما لذلك . كما يحق لهم ان يشطروا الصف الواحد الى فرعين، او يجمعوا الفرعين في صف واحد ، أو يوحدوا الصفوف العديدة فى غرفة واحدة . إذا وجدوا ان عدد التلاميذ يقتضي اتخاذ مثل هذه التدابير . وزيادة على ذلك، انهم مسؤولون عن الصرفيات العائدة الى مناطقهم، ولهم صلاحية واسعة فى توزيع مخصصات التعميرات والتأثيثات على المدارس المختلفة .

أفيحق لكم، أن تقولوا، مع هذا ، أن القوى المخولة الى مديري المناطق فى إدارة المدارس عبارة عن قوى طفيفة ؟

أما تعيين المعلمين فيجري وفقاً للقواعد التالية :

معلمو المدارس الاولية والابتدائية، يعينون من قبل مديري المناطق مباشرة، دون أن يكون حاجة الى استحصال مصادقة المديرية العامة على تعيينهم؛

مديرو المدارس الابتدائية ، يعينون بناء على اقتراح مديرية المنطقة ومصادقة المديرية العامة ، دون أن يكون حاجة الى استحصال مصادقة الوزارة على تعيينهم ؛

معلمو المدارس الثانوية ، بناء على اقتراح المديرية العامة ومصادقة الوزارة ؛

أساتذة كلية الحقوق ، يعينون بناء على ترشيح مجلس المدرسين ومصادقة الوزارة ويؤكد النظام على أهمية هذا الترشيح بالفقرات التالية : « واذا كان لدى الوزارة بعض الملاحظات حول الترشيح تعيده الى مجلس المدرسين، مع

بيان الاسباب الموجبة لذلك . فيتداول المجلس ثانية فى الامر ويقرر ما يراه، ويقدمه الى الوزارة للموافقة عليه قطعياً » .

أفيحق لاحد أن يقول ، مع هذه الاحكام كلها « أن جميع المعلمين يعينون من قبل وزارة المعارف مباشرة » ؟

***

ولقد قلتم فى آخر الفصل المذكور : « لا يتيسر لسوء الحظ وجود احصاءات متقنة وقابلة للمقارنة عن التعليم في العراق . ومع ذلك فانا نثبت فيما يلي قليلا من الجداول عنها » (ص ٩٧)

وقولكم هذا جاء مؤكداً على ما قلتموه فى الفصل الاول ، عند البحث عن دائرة السجلات : « فان فقدان ما يعتمد عليه من المعلومات الاحصائية عن التعليم قد جعل مهمة اللجنة بطبيعة الحال اصعب جداً مما لو كان قد تيسر وجود سجلات متقنة . وقد صعب على اللجنة الحصول على احصائيات تناسبية للسنين القليلة الماضية (ص ١١)

انني استدل من هذه العبارات ان « لجنة الكشف التهذيبي » التي اخذت على عاتقها درس احوال معارف العراق لم تطلع — مع الاسف الشديد — على انواع الاحصاءات والسجلات الموجودة لدى شعبة السجل والاحصاء من جهة، ولدى مديريات المناطق من جهة اخرى . كما انها لم تطلع على التقارير الرسمية السنوية التي اعتادت نشرها « مديرية المعارف العامة » منذ سنة ١٩٢٣

فانني لا أشك بأن اللجنة المحترمة لو كانت اطلعت على كل ذلك لعلمت ان هناك عدة انواع من المعلومات الاحصائية المضبوطة ، وعدة انواع من الرسوم البيانية الدقيقة عن التعليم فى السنين الماضية . ولما بحثت عن « فقدان

المعلومات الاحصائية عن التعليم » ولما تشكت من « صعوبة الحصول على احصائيات تناسبية للسنين القليلة الماضية ...»

انني ما كنت أقدم على هذا الحكم والاستدلال بهذه القطعية ، لو لم أجد في عدة محلات من التقرير عبارات صريحة لا تترك أي مجال للشك في هذا الباب : لقد ذكرتم مسائل الرسوب فى عداد المسائل التي لم تتمكنوا من استحصال المعلومات عنها ، وقلتم « لو تيسر وجود معلومات يعتمد عليها عن هذه الاحوال في هذا الباب لأمكن اجراء اصلاح مهم » (الصفحة ١١) .

فاسمحوا لي أن أقول لكم - بكل تأكيد - أن كل مدرسة ترسل فى آخر السنة الدراسية الى مديرية المنطقة جدولا مفصلا يبين نتائج الامتحانات ، عملا باحكام - نظام المدارس الابتدائية - فيوجد الآن لدى كل مديرية سجلات تامة عن هذه النتائج . فلا يصعب لمن يريد أن يدرس مسائل الرسوب درساً علمياً أن يحصل على المعلومات التى يحتاج اليها من تلك الجداول والسجلات .

فلو كنتم اطلعتم على التقرير الرسمى العائد للسنة الدراسية ١٩٢٦ — ١٩٢٧ ، . لوجدتم فيه معلومات كثيرة وتعليلات مهمة حول مسائل الرسوب ، ولو كنتم تصفحتم أوراق « مراقبة التعليم العام » لوجدتم بينها عـــدة اسئلة متعلقة بالرسوب ، ولو بحثتم عما تم حول هذه الاسئلة لعلمتم بأن بعض مديريات المناطق كانت استحضرت الجداول المطلوبة بها ...

فأسمحوا لي أن اذكر لكم - على سبيل المثال - بعض المعلومات المستخرجة من الاحصاءآت المبحوث عنها :

أن مجموع التلاميذ المـــوجودين في مدارس البنين والبنات الرسمية في مدينة الموصل كان يبلغ ٥٣٩٠ خلال سنة ١٩٣٠ — ١٩٣١ . ومن بين

هؤلاء ٢٠٠٠ كانوا في الصف الاول ، و ١٢٥١ فى الصف الثانى ، ٨٣٣ في الصف الثالث ، ٥٤٦ فى الصف الرابع ، ٤٦١ في الصف الخامس ، ٢٩٩ فى الصف السادس .

أما عدد الطلاب الراسبين فى صفوفهم من بين هؤلاء ، فكان بنسبة ٤٨ في المائة فى الصفوف الاولى ، ٣٥ فى المائة فى الصفوف الثانية ، و ٢٣ فى المائة فى الصفوف الثالثة ، و ١٨ فى المائة فى الصفوف الرابعة ، ١٩ فى المائة فى الصفوف الخامسة ، و ١١ فى المائة في الصفوف السادسة .

هذه النسب المئوية تتعلق بمجموع التلاميذ الموجودين فى جميع المدارس. واما اذا لاحظنا كل مدرسة على حدة ، فنجد بينها تفاوتا كبيرا من حيث نسبة الرسوب ، سيما فى الصفوف الاولى منها: فهذه النسبة كانت عبارة عن عشرة فى المائة فى مدرسة ، فى حين انها بلغت ٧٥ في المائة فى مدرسة أخرى ، وتفاوتت فى سائر المدارس بين هذين الحدين المتطرفين .

اما أسباب كثرة الرسوب فى الصفوف الاولى، فالبحث المسطور فى التقرير الرسمي عن سنة ١٩٢٦ - ١٩٢٧ يرجعها الى سبعة عوامل مختلفة . فقد جاء في الصفحة الثانية والثلاثون من ذلك التقرير :

(اسباب تناقص التلاميـــذ عند الانتقال من الصف الاول الى الثانى ورسوب عـــدد غـــير قلـــيل منهم فى الصف الاول .. يعود الى الامور الاتية :

(أ - لا توجد حدائق اطفال أوصفوف احضارية تهيء الاطفـال الى الحياة المدرسية .

(ب - توجد فروع عديدة فى كثير من المدارس يقوم بعضها مقـام

صفوف احتياطية . ان عدد تلاميذ هذه الفروع داخل فى المجموع .

(ج - كثيرا ما يدخل الاطفال في هذه الصفوف قبل السن النظامي وتتساهل المدارس عادة فى قبول هؤلاء بغيه تشجيع الاهلين .

(د - ان الصفوف الاولى تكون عادة مزدحمة بالطلاب اكثر من بقية الصفوف؛ وكثيرا ما يبلغ هذا الازدحام الى درجة يخل معها نظام التدريس .

(هـ - يدخل الاطفال فى هذه الصفوف فى اوقات مختلفة من السنة، وتتساهل المدارس فى قبولهم حتي بعد مرور شهور عديدة على افتتاح المدارس .

(و - ان دوام الطلاب فى هذه الصفوف يكون عادة أقل انتظاما منه فى بقية الصفوف .

(ز - يستصغر المعلمون الاشتغال بالصفوف الاولى و يستخفونه فكثيرا ما تبقى هذه الصفوف في عهدة أضعف المعلمين .

(ان هذه الاسباب والعوامل المختلفة تؤدي بطبيعة الحال الى بقاء قسم غير قليل من الاطفال سنتين فى الصف الاول عوضا عن سنة واحدة)

ولا شك فى ان كل واحد من هذه العوامل لا يعمل فى المدارس المختلفة بشدة متساوية . ولذلك يشاهد تفاوت كبير فى نسب الرسوب بين مدرسة ومدرسة . واذا اردنا ان نتعمق فى البحث لا يصعب علينا ان نظهر أثر كل واحد من هذه العوامل فى كل مدرسة على حدة .

انني لا أود ان اطيل هذا البحث، غير انى ارى من الضرورى ان اذكركم ببعض الفقرات التى جاءت فى تقريركم عن أسباب الرسوب فى بحث الامتحانات . ولقد قلتم :

المعلومات التى أعطيت اليكم فى هذا الباب أيضاً كانت بعيدة عن مطابقة الواقع مطابقة تامة ! ...

لقد قلتم فى سياق البحث عن التربية البدنية : « ولم تتقدم كثيراً التربية البدنية مع وجودها فى السنوات الاربع الاولى للاعمال المدرسية » (الصفحة ٩٦) *

فقد استغربت العبارة الاخيرة ، لانى كنت متأكداً من أن التربية البدنية فى المدارس الابتدائية ، لم تبق منحصرة فى السنوات الاربع الاولى ، بل هي موجودة الآن فى السنتين الاخيرتين أيضاً ...

أن منهج الدراسة الابتدائية لذي كان وضع وطبع سنة ١٩٢٦ ، لم يخصص ساعات معينة للرياضة البدنية في « اوقات الدراسة » في السنتين الخامسة والسادسة . مع هذا حتم الاستمرار على التمارين الرياضية والالعاب الرياضية « خارج الاوقات المعينة للدروس ، ولا سيما بعد ظهر يومي الاثنين والخميس من كل اسبوع ، فى المدرسة وخارجها ، خلال الجولات الكشافية والرياضية » ، كما أوصى بالاعتناء في تعويد طلاب الصفوف المختلفة على اجراء تمارين مشتركة وعامة وعلى تمرين المبتدئين بمساعدة المتقدمين والصغار بمساعدة الكبار » (الصفحة ١٣٤ من المنهج) .

غير انه قد تبين من الاختبارات التى جرت بعد ذلك ، أن عدم وجود اسم « الرياضة البدنية » فى برنامج الدروس اليومية يؤدي الى اهمال هذا الدرس فعلاً ، ولذلك قررت « لجنة فحص المناهج » التى تألفت سنة ١٩٢٨ ، تخصيص ساعة واحدة في الاسبوع من دروس الصفوف الخامسة

* الصفحة ٩ من النسخة العربية

والسادسة الى الرياضة البدنية وتنقيص هـذه الساعة من الأوقات المخصصة للرسم . والمديرية العامة أبلغت هذا القرار الى جميع المدارس والمناطق بالبلاغ العام المرقم ٢٢ والمؤرخ ١٥ ايلول ١٩٢٨ . وأخذت المدارس تخصص ساعة للرياضة البدنية فى صفوفها الخامسة والسادسة ، منذ ذلك التاريخ ..

يظهر من هذه التفصيلات أن الترتيبات المتخذة لاطلاع « لجنة الكشف التهذيبي » على الحالة الراهنة ، لم تضمن احاطتها علماً بهذا التعديل الذي تم منذ أربع سنوات ...

ومما يجب أن يستلفت الانظار أن احكام البلاغ المذكور لم تنحصر بهذا التعديل ، بل تضمنت عدة تعديلات أخرى ، متعلقة بعدد الساعات المخصصة للديانة واللغة والحساب والهندسة ، كما نصت على تعديلات مهمة فى مفردات درس اللغة والتاريخ .

وكان من جملة هذه التعديلات : تنزيل الحصص المخصصة للديانة من الخمسة الى الاربعة فى الصفوف الثانية والثالثة والرابعة ، وتزييد عدد الحصص المخصصة للحساب والهندسة من الخمسة الى الستة فى الصفوف الثالثة والرابعة ، وتزييد الحصص المخصصة للغة العربية من التسعة الى العشرة فى الصفوف الثانية .

وقد الحقت المديرية العامة بالبلاغ المذكور جدولا مرتباً وفق هذه التعديلات . واذا اطلعتم على الجدول المبحوث عنه ، وقارنتموه بالجدول المسطور فى تقريركم ، علمتم بان الجدول الاخير يحتاج الى تصحيح ، فى عشرة محلات !

وهذا مثال جديد يجب أن يضاف الى الامثلة العديدة التي ذكرتها فى

رسائلي السابقة عن «الظروف التي أحاطت بالكشف التهذيبي . »

* * *

ولقد قلتم في محل آخر من الفصل المبحوث عنه : « والظاهر أنه منذ بداية الامر حتى الآن قد توزعت مسؤولية إشادة أبنية جديدة للمدارس وشراء لوازم التدريس واصلاح ابنية المدارس العتيقة بين دائرة الاشغال العامة ووزارة المعارف ، أو انها قد وقعت كلها تقريباً على عاتق الدائرة الاولى » (الصفحة ٩٥ *)

فهل لي أن أسألكم : من أين استقيتم هذه المعلومات ؟ لانني استطيع أن اؤكد لكم كل التأكيد : بان أمر « شراء لوازم التدريس » من الامور التي تقوم بها وزارة المعارف مباشرة ، ولا تطلب فيها وساطة دائرة الاشغال أو مساعدتها ابداً ...

* * *

لقد أدرجتم في الفصل المذكور احصائية متعلقة بالمدارس المتوسطة ، بينتم فيها مجموع عدد التلاميذ والتلميذات في متوسطات البنين والبنات في كل لواء من الوية العراق (الصفحة ٩٩ **) واحصائية مماثلة لهذه عن عدد تلاميذ الثانويات ...

أن الاحصائية الاخيرة تريناثانوية البصرة كبر واهم من ثانوية الموصل. لان عدد تلاميذها يبلغ الـ ١٨٤ في حين ان عدد تلاميذ ثانوية الموصل ينحصر بـ ٥١ . ان كل من يعرف حالة مدارس العراق — ولو معرفة سطحية — يستغرب هذه الارقام استغرابا كبيراً ، ويدرك فوراً ان هناك غلطا فاحشا .

---

* الصفحة ٩٧ — ** الصفحة ١٠٢ و ١٠٣ من النسخة العربية

واعترف لكم ، ايها الاستاذ ، بانني — شخصياً — دهشت دهشة كبيرة عندما لاحظت هذه الارقام ، ولا سيما عندما تذكرت — فى الوقت نفسه — بانكم زرتم هاتين المدرستين .. غير ان دهشتى هذه زالت ، عندما قارنت هذه الاحصائية باحصائية المتوسطات واكتشفت علة هذا الغلط :

أن الصفوف المتوسطة فى الموصل والبصرة ليست منفصلة عن الصفوف الثانوية ، كما هى الحالة فى بغداد . فكل واحدة من هاتين المدرستين تحتوى على الصفوف الثانوية والمتوسطة فى وقت واحد . ويظهر أن الذين استحضروا لكم هذه الاحصائيات ، فصلوا الارقام العائدة الى الصفوف المتوسطة فى ثانوية الموصل من العائدة الى سائر الصفوف ؛ وأدخلوا الارقام الاولى فى احصائية المتوسطات والثانية في احصائية الثانويات . فى حين انهم لم يتبعوا خطة مماثلة لذلك فى امر ثانوية البصرة : فقد أدمجوا تلاميذ جميع هذه المدرسة فى احصائية الثانويات . ولهذا السبب اظهروا لواء البصرة خالياً عن مدرسة متوسطة للبنين ؛ بخلاف لواء الموصل وسائر الوية العراق ... وهذا ما جعل الاحصائيتين المذكورتين مشوهتين بنقص بارز فيما يتعلق بلواء البصرة ...

***

ولقد ختمتم الفصل المبحوث عنه بجدول يبين « العدد المقدر لسكان كل لواء مع مقدار الضرائب المجموعة منه ومقدار المبالغ المصروفة على المدارس فيه خلال سنة ١٩٢٩ »

يظهر انكم أعتنيتم بهذا الجدول ، لانكم استندتم عليه فى بعض الملاحظات التى ابديتموها في بحث « مالية المعارف » فى الفصل الاول ، حيث قلتم :

« وهناك مشكلا مهما يظهر امامنا ولو كان سياسيا اكثر منه تربيوياً .

ففي الفصل الذي فيه وصف نظام المعارف الحالى يوجد جدول يبين عدد سكان كل لواء مع مقدار الضرائب المجموعة منه ، ومقدار ما يصرف فى اللواء على المدارس من الخزينه العامة؛ و يظهر من هذه الارقام ان هناك تفاوتاً بين الالوية، يسبب كثيراً من عدم الرضى والتذمر . ولما كان لهذا الانتقاد صبغة سياسية ، فيمكننا ان نؤمل ان الحكومة المركزية ستتلافاه . ان اللجنة لا تعتبر من واجبها النظر فى هذا المشكل ؛ كما انها ليس لديها معلومات كافية عن الحالة لتقدم اقتراحات ايجابية عن هذا الموضوع .

« فاللجنة تكتفي بالاشارة الى هذه الوضعية التى تؤدي الى انتقادات بشأن عدم المساواة ، ان لم نقل لمحاباة التى كثيراً ما استدعت انتباهنا » (الصفحة ٢٣ *) .

فاسمحوا لي ان اقول ايها الاستاذ، ان هذه المسألة من المسائل التي صارت موضوع ابحاث دقيقة في وزارة المعارف؛ كما صارت موضوع مخابرات مهمة بين هذه الوزارة و بين وزارة الداخلية من جهة ، و بينها و بين المجلس النيابي من جهة اخري .

وكانت وزارة المعارف قد استحضرت خلال سنة ١٩٢٥ عدة احصائيات — مع رسوم بيانية واضحة — لاظهار حقيقة الحالة الراهنة فى هذا الباب . كما كتبت تقريراً بينت فيه منشأ عدم المساواة المبحوث عنه وشرحت السياسة التى اتبعتها ادارة المعارف العامة لمعالجة هذه الحالة منذ تأسيس الحكومة الوطنية، وثبتت الخطة التي يجب ان تتبع لملافاة الامر . وصرحت فى الاخير نوع المساواة التى يجب ان تستهدف فى هذا الباب .

---

* ص ٢٥ من النسخة العربية

كنت اود ان تطلع اللجنة المحترمة على ذلك التقرير وتلك الاحصاآت ، طالما رات من واجبها ان تتطرق الى هـــذه المسألة وان تسطر فى تقريرها احصائية متعلقة بها ؛ وكنت اود على الاخص ان تطلب احضار احصائيات ورسوم بيانية مماثلة للتى ذكرتها آنفاً ، مستندة على الارقام والمعلومات لاخيرة ، لاظهار الحالة الراهنة بكل وضوح وجلاء .

واننى لا اشك فى انها لو اطلعت على ذلك التقرير لشاركت واضعه فى تثبيت المبادىء التي يجب ان تبنى عليها المقارنات فى مثل هذه الاحوال ، ولما أقدمت على درج الارقام التى اخذتها من قيود المالية ، دون تدقيق وتمحيص . لان نظرة واحدة على هذه الارقام تدل دلالة واضحـة على انها ترينا مجموع ماصرف من خزينة اللواء على حساب المدارس الموجودة فيه ، دون تمييز بين المدارس التى يجوز ان تعتبر خاصة باللواء و بين التى يجب ان تعتبر ملـكا مشاعا لجميع العراق ، لـكونها من المعاهد التعليمية العامـة التى « يأوى اليها الطلاب من جميع انحاء العراق . كما ان متخرجيها يخدمون فى جميـــع اقسام البـــلاد » .

فان ضخامة الارقام العائدة الى لواء بغداد لاتترك مجالا للشك فى انها تحتوي على نفقات دار المعلمين ومدارس الصناعة والثانوية وكلية الحقوق ايضا . فهل يستطيع احد ان يدعي ان هذه النفقات كلها مما يجوز ان يحسب — خلال المقارنة — على لواء بغداد ؟

صحيح ، ان اللجنة المحترمة صرحت بانها « لا تعتبر من واجبها النظر فى هذا المشكل » غير اننى اعتقد وادعى بانه كان يترتب عليها ان تتسائل فيما اذا سبق لوزارة المعارف والحـكومة العراقية ان لاحظت هـــذه المشكلة

ويحثت عن طرق حلها ام لا ، طالما رأت ـ فى الوقت نفسه ـ من واجبها ان تشير فى تقريرها الى « عدم المساواة وان لم تقـــل المحابات التى استدعت انتباهها » ، وان تصرح بانها « تؤمل ان لحكومـــة المركزية ستتلافى » التفاوت المشهود بين الالوية المختلفة ... ولا سيما كان يترتب عليها ـ على الاقل ـ ان تجري المقارنة على اساسات علمية صحيحة ، دون ان تترك القضية على ابهام ارقام الخزائن والحسابات العامة .

* * *

هذا ، وقبل ان اختم هذه الرسالة أود ان ابحث عن مسألة « المحاباة » التى تطرقتم اليها فى محل آخر من التقرير ، خلال درس مسائل « الامتحانات » . واستلفت انظاركم الي التشويش الذي احاط الملاحظات المتعلقة بهذه المسائل في الفصل الاول من التقرير .

ولقد قلتم : « والامتحانات ان سارت على الطريق الصحيح كانت وسائط مفيدة فى التعليم وامرا لابد منه فى مدارس تأخذ بالتعليم على اسلوب الترويض العقلى لحمل التلاميذ والمعلمين على ان يحافظوا على المستوي اللازم من الكفاءة . اما اذا لم تسر هذه الامتحانات بامانة وكمال ، كانت واسطة قوية للارهاق والمحاباة طبقة دون اخرى او فرد دون آخر . ولابد من ملاحظة هذا جيداً ، اذ لو صح ما جاء فى روايات التلاميذ والمعلمين الكثيرة كان الامر غاية فى الخطورة . وليس لدينا ما نستطيع ان نحكم به على صحة ماجاء فى هذه الروايات من مدعيات . وعلاج الوضعية هو تدريب المعلمين وابعاد التأثيرات السياسية والرسمية عن المدارس (الصفحة ٣٧) *

---

* الصفحة ٣٩ من النسخة العربية

كما قلتم في محل آخر : « وقد طالما اكد المعلمون والتلاميذ ان المحاباة والتأثيرات الخارجية موجودة الى حد هائل . ولا تعالج هذه الا بعلاج الحالة السياسية التى تتعدي نطاق المعارف »(الصفحة ٤٦*)

وقلتم فى محل آخر: « فى حين يؤكد رجال المعارف المسؤولون عن ادارة امتحانات الحكومة ان نظام وضع العلامات يجري بشكل يمنع المحاباة ؛ ويؤكد معلموا المدارس ان هذه المحاباة موجودة حتى اثناء الامتحانات وقد تصل الى درجة التهديد ، وليس من وظيفة اللجنة ان تتحقق فى امر هذه المساوي ، وتعديلها اذا صح وجودها بين المدارس والمعلمين انفسهم (الصفحة ٤٥*)

انني اعتقد ان تضارب الاراء الذى لاحظتموه في هذا الباب ، ينتج عادة من عدم تمييز انواع الامتحانات بعضها عن بعض ، وتشميل ما يقال على نوع منها الى الانواع الاخرى ، دون ملاحظة الفروق العظيمة الموجودة بين شروط اجراء كل واحد من هذه الانواع . فانني لا انكر تأثير المحاباة فى الامتحانات التى يقوم بها المعلمون بمفردهم ، واؤكد لكم ان مكافحة هذه المحاباة كانت من أهم الغايات التى استهدفناها فى تشميل نظام الامتحانات الحكومية على جميع المدارس ، ومن جملة الاسباب التي تمسكنا من أجلها بهذه الامتحانات تمسكا شديدا . واعتقد ان النظام الموضوع للامتحانات العامة لا يترك مجالا للمحاباة بوجه من الوجوه . ولا أشك فى ان الذين اعتادوا التكلم عن المحاباة في الامتحانات العامة هم ممن لا يعرفون شيئا حقيقيا عنها ، وممن يقيسونها بمقاييس الامتحانات الاعتيادية ، دون ان يلاحظوا الفروق العظيمة الموجودة بين هذه وتلك .

---

* الصحفة ٤٨ — ** ٤٧ من النسخة العربية

و يؤسفنى ان اقول لكم ، ايها الاستاذ ،ان امثال هؤلاء كثيرون حتى بين منتسبي المعارف والمدارس . ولااشك أبداً في ان الذين حملوكم على كتابة الحكم الذي أصدرتموه على التلاميذ فى أمر «الاستعداد الى الدروس والامتحانات» ايضا كانوا من جملة هؤلاء ..

ولقد قلتم فى هذا الصدد : «ان التلاميذ لايفهمون موضوع الدراسة ولا يهتمون بالدراسة لذاتها . وانما جل اهتمامهم فى اجتياز الامتحان .ولذلك يؤخرون الاستعداد حتى الامتحان و يبدأون بالدراسة آنذاك حشوا» (الصفحة ٤٦)

فاسمحوا لى أن أدعوكم الى التأمل قليلا في الفقرتين الاخيرتين : « يؤخرون الاستعداد حتي الامتحان ، و يبدأون بالدراسة آنذاك حشوا » أفلم تطلعوا على المواد المتعلقة بالامتحانات،فى نظام المدارس الثانوية الرسمية ونظام المدارس الابتدائية الرسمية ؟ أفلا تجدون ان تلك المواد لا تترك مجالا لتأخير الاستعداد حتي الامتحان ؟

فقد جاء فى المادة الحادية والثلاثين من نظام المدارس الثانوية : (تجرى فى المدارس الثانوية اربعة انواع من الاختبارات والامتحانات :

(أ — اختبار يومى عن الدروس السابقة .

(ب — اختبار اجمالى عند الانتهاء من كل بحث من الابحاث الرئيسية بعد مراجعة عامة

(ج — امتحان نصف السنة ، فى اول اسبوع من شهر شباط .

(د — امتحان آخر السنة ، فى اول اسبوع من شهر حزيران)

كما جاء فى المادة السادسة والثلاثين : (ان درجات الاختبارات اليومية

ودرجات امتحان نصف السنة تدخل في حساب الدرجات النهائيـــة على الطريقة التالية :

(أ — يحسب متوسط درجات هذه الاختبارات اليومية والاجماليـة للنصف الاول من السنة الدراسية .

(ب — يحسب متوسط هذه الدرجات للنصف الاخـير من السنـة ؛ الدراسية .

(ج — يجمع هذان المتوسطان مع درجات امتحـان نصف السنـة ويؤخذ ثلث المجموع .

(د — يضاف هذا المجموع الى درجات امتحان آخر السنة فيؤخذ نصف الحاصل، وتعتبر الدرجة الحاصلة الدرجة النهائية لتلك السنة الدراسية)

ان المادة الحادية والاربعين من نظام المدارس الابتدائية ايضـا تحتوى على احكام مماثلة لهذه .

ولا حاجة للبيان ان ادخال الدرجات اليومية والشهرية في حساب النتائج النهائية ، بهذه الصورة ، مما يجبر الطلاب على الاستعداد للدروس طول السنة ، ولا يترك لهم مجالا لتعليل النفس بكفاية الاستعداد وقت الامتحان

يمكننا ان نقول ان « تاخير الاستعداد حتى الامتحان » من الامور التي تشاهد عادة فى كلية الحقوق ؛ لا سائر المدارس .

لا ننكر ان ذلك كان يحدث في سائر المدارس أيضا قبل سنوات كثيرة. غير ان ملاحظة هذا الميل عند الطلاب حمل ادرة المعارف العامة على وضـع الاحكام المبحوث عنها ، على شكل تعليمات ادارية فى بادىء الامر ، وعلى ادخالها فى النظام بعد ذلك .

ولا أستبعدان يكون الذين قالوا لكم « ان الطلاب يؤخرون الاستعداد حتى الامتحان » هم ممن سمعوا ذلك عن كلية الحقوق وظنوه من الامور التي تشمل سائر المدارس ايضا ، أو ممن كانوا لاحظوا ذلك في المدارس الثانوية قبل سنوات طويلة ، ولم يطلعوا على التدابير المتخذة لمكافحة هذا الميل بعد ذلك . .

المخلص

سـاطع الحصرى

الرسالة التاسعة

(حول المعلمين ودور المعلمين)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ١٥ ايلول ١٩٣٢ —

سيدي الاستاذ ،

لقد بحثتم عن « مسألة المعلمين » فى عدة فصول من التقرير . وقد تطرقتم اليها فى أقسام عديدة من الفصل الاول ، كما أفرزتم لها بحثا خاصا من الفصل المذكور ؛ وخصصتم صحائف عديدة من الفصل الثانى لوصف احوال دار المعلمين ودار المعلمات وشرح تطوراتها المتتالية . كما بحثتم عن كيفية اعداد وتدريب المعلمين اللازمين لمدارس القرى والعشائر والبنات والمدارس الثانوية فى الفصول الخاصة بالمدارس الريفية والقروية وتهذيب الفتيات والنساء والتعليم المتوسط والثانوى . وفى الاخير ، خصصتم الفصل السادس باجمعه الى البحث عن معلمى المدارس الاولية والابتدائية ، وشرحتم فيه كيفية انتقائهم وتدريبهم قبل دخولهم الخدمة ، وخلال قيامهم بالخدمة . .

ولقد أكدتم فى هذه الابحاث المختلفة على أهمية المعلم ، حيث قلتم فى محل : اى تحسين في وضعية المعارف يتوقف مباشرة على المعلم » (الصفحة ١٨ *) كما قلتم فى موضع آخر : « من اي ناحية عالجنا مشكلة المعارف فان قضية اعداد المعلمين تبقى فى الحقيقة المشكلة الاساسية . فلا فرق اذا عالجنـــا

---

* الصفحة ٢٠ من النسخة العربية

قضيـــة المنهـــج او أصول التدريس او الادارة او التفتيـــش او الارشاد او الصحـــة او أهمية التعليم من الوجهة الاقتصادية ومن جهة التقدم الاجتماعى فاننا نعود الى اعداد المعلم كالعامل الاساسى المهم » (الصفحة ٢٠*)

كما قلتم فى محل آخر : « جاء فى الامثال القديمة ان كما يكون المعلم كذلك تكون المدرسة . ان مبانى المدرسة ومعداتها مهمة . ومنهج الدراسة مهم. ولكن اهمية المعلم تفوق كل اهمية فى المدرسة . ومهما توفرت فى المدرسة من بناء ضخم ومعدات ممتازة ومنهج لا مثيل له ؛ فانها بدون المعلمين المجيدين تكون منحطة » (الصفحة ١٣٥ *)

انى اشاركم فى هذه الآراء تمام المشاركة ، كما أشكركم على هذه التصريحات جزيل الشكر . لان الناس عندنا قد اعتادوا على ان ينتظروا كل شىء فى المعارف من ناحية تغيير الاسماء والانظمة ؛ وان يعزوا كل النقائص الموجودة الى التشكيلات والمناهج ، دون ان يلاحظوا حالة المعلمين ، ودون ان يفهموا ضرورة الشروع بالاصلاحات باصلاح احوال المعلمين .. فكان من المفيد ان يسمعوا منكم هذا التأكيد على اهمية المعلم فى جميع شؤون المدارس والمعارف..

* * *

و بعد هذا التصريح وهذا الشكر ، يؤسفني ان أرى نفسى مضطرا لمناقشتكم على بعض ما جاء فى تقريركم حول مسائل المعلمين ودور المعلمين . لان « الظروف التى احاطت بالكشف التهذيبى » وشوهته بنقائص عديدة فى كثير من المواضيع ، لم تخل من التأثير على ابحاثكم المتعلقة بدور المعلمين أيضاً ..

---

* الصفحة ٢٢ — ** ١٤١ من النسخة العربية

ولقد قلتم بعد اتمام ابحاثكم المتعلقة بدار المعلمين :

« توافق اللجنة على السياسة التي اتبعتها وزارة المعارف فى تقليص ظل دار المعلمين الاولية للبنين تدريجياً .

« أن سياسة منح مساعدات مالية لخريجي المدارس الابتدائية القروية لتمكينهم من الاستعداد لدخول دار المعلمين فى المدارس المتوسطة المجاورة ، لهي سياسة وجيهة ، على شرط أن تتوفر في هذه المدارس اقسام داخلية منظمة ذات إدارة حسنة » (الصفحة ١٤٦ ☆)

لا أكتمكم أيها الاستاذ بانني قرأت هذه الاسطر من التقرير باستغراب عميق ... لانني كنت متأكداً من انكم لم تطلعوا على شيء من الحجج والبراهين التى كان قد أدلى بها معارضو فكرة الالغاء ، ادعاماً لرأيهم القائل بلزوم ادامة المعهد المبحوث عنه .. ولانني وجدت أنكم ناقضتم انفسكم بانفسكم فى هذا الباب ، لانكم بينما اقترحتم من جهة - في الفصل الثالث - تأسيس « دار معلمين » لتخريج المعلمين اللازمين لمدارس القرى ؛ وافقتم من جهة اجرى - فى الفصل السادس - على الغاء دار المعلمين الاولية ، التى لم تؤسس إلا بقصد تخريج مثل هؤلاء المعلمين ...

من الامور البديهية التي لا يختلف فيها اثنان ، أن أول الواجبات التي تترتب على لجنة تأخذ على عاتقها « كشف حاجات التهذيب » و « اقتراح خطط الاصلاح » بصورة علمية ، في قطر غريب و بعيد عن بلاد اعضائها ، هو أن تلاحظ الامور من جميع وجوهها المختلفة ، وتتصل لذلك بالاشخاص والفئات الذين يمثلون الآراء المتخالفة والنزعات المتباينة فى ذلك القطر ... دون أن

☆ الصفحة ١٥٢ من النسخة العربية

حبس نفسها - بهذه الصورة - فى « شرنقة معنوية » تحدد حولها « أفق الاطلاعات » تحديداً هائلاً وتوجد بينها و بين الحقائق الواقعة سداً منيعاً ...

والمسألة التى نحن نبحث عنها الآن ، كانت موضوع مناقشات عديدة ومديدة فى الدوائر الرسمية من جهة ، وعلى صفحات الجرائد من جهة اخرى . فكان على اللجنة المحترمة أن تتصل بمن كانوا معارضين لفكرة الالغاء ؛ وأن تطلع على البراهين التى كان يستند اليها هؤلاء ، قبل أن تبدى رأيها ؛ طالما رأت من واجبها ان تبدى رأياً فى هذا الباب .. غير انها لم تفعل مع الاسف شيئاً من ذلك ؛ وكتبت ما كتبته حول هذه المسألة دون ان تستطلع الآراء المخالفة ، ودون ان تنتبه إلى ما فى حكمها هذا من التناقض الصريح مع المقترحات التي قدمتها هي بنفسها ..

ولو كانت تعمقت اللجنة فى استكناه الامور ودرس الاضبارات ، لعلمت أن فكرة الغاء دار المعلمين الاولية نشأت - في حقيقة الحال - من ملاحظات سياسية ؛ كما ان تنفيذ هذه الفكرة أيضاً لم يتم الا بمناورة سياسية .. ولعلمت زيادة على ذلك ان البعض ممن دافعوا عن هذا الالغاء بعد ان أصبح امراً واقعاً بحكم الظروف السياسية ، كانوا ممن كتبوا تقريراً ضافيا يبرهن على وجوب الاحتفاظ بدار المعلمين الاولية ، قبل مدة تقل عن السنة الواحدة !..

اننى لا اود ان أشرح تاريخ هذه القضية فى هذا المقام ، فأرى ان اكتفى الان بمناقشتكم عنها على ضوء الحقائق والوقائع الحالية وحدها :

***

اولا ، أرجو ان تسمحوا لي بمناقشتكم قليلا على ما قلتموه حول هذه القضية :

لقد قلتم : « ان سياسة تقديم المساعدات الماليـــة لخريجي المدارس الابتدائية القرويين لتمكينهم من الاستعداد لدخول دار المعلمين في المدارس المتوسطة القريبة منهم لهي سياسة معقولة .. »

يظهر من هذه العبارة انكم زعمتم ان القصد من اعطاء المساعدات المالية المبحوث عنها هو احضار القرويين للدخول في دار المعلمين . فاسمحوا لي ان اقول لكم بكل تأكيد : ان ذلك لا يطابق الواقع ابداً . فانني كنت اطلعت على جميع المعاملات والمخابرات المتعلقة بهذا المسألة ، وعلمت ان هذه المساعدات أعطيت بقصد « مساعدة الطلاب البارزين في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية ، على متابعة دراستهم الثانوية واتمامها » دون تقييدهم بالتهيؤ للدخول في دار المعلمين . فأن المحررات التي صدرت من المديرية العامة حول القرار المتخذ في هذا الباب تحتوي على العبارات التالية بحروفها :

« أن تقدم مساعدات ماليـة لخمسين طالباً من هؤلاء الطلاب البارزين لمساعدتهم على الاقامة والمعيشة في مراكز الالوية ، ليتمكنوا من الاستمرار على الدراسة الثانوية في المدارس المتوسطة ... »

فهؤلاء الطلاب مخيرون تماماً في انتخاب المدرسة التي سيدخلون فيها وفي تقرير المهنة التي سينتسبون اليها فيما بعد .. فلا يصح ان نقول : « انهم يتهيأون هناك للدخول في دار المعلمين »

فيظهر من كل ذلك ان اللجنة المحترمة بنت حكمها هذا على « خبر » وصل اليها بشكل مشوه ومغلوط ...

هذا ، ومن جهة اخرى انكم قد قيدتم موافقة اللجنة على السياســـة المبحوث عنها بشرط هام ، حيث قلتم عنها : « انها سياسة معقولة .. على

شرط ان يتوفر فى هذه المدارس -(أي المتوسطات)- اقسام داخلية منظمة ذات ادارة حسنة ... »

تعلمون أيها الاستاذ ، أن هذه السياسة لم تكن من السياسات التي لا تزال باقية فى حيز التصور ، بل أنها من التى انتقلت الى ساحة العمل ، وطبقت فعلا منذ بدء السنة الدراسية المنصرمة .. فكان على اللجنة المحترمة أن لا تكتفي بذكر هذا الشرط بصورة مجردة ، بل كان عليها أن تبحث عما اذا كان قد تحقق فعلاً أم لا ...

أنكم لم تبحثوا عن ذلك مع الاسف ... أما أنا ، فاستطيع ان اؤكد لكم - استناداً على التدقيقات التى قمت بها عندما توليت مهمة مراقبة التعليم العام لمدة وجيزة - أن الشرط الذي ذكرتموه لم يتحقق قط ، كما أنه لا يمكن ان يتحقق ، طالما يعهد الى كل لواء أمر تدبير اعاشة التلاميذ المنسوبين اليه بمفرده ، وطالما عدد هؤلاء التلاميذ لا يتجاوز الاربعة فى معظم الالوية ...

***

أسمحوا لي الآن أترك جانباً هذه الامور الفرعية ، التي لم أكن لابحث عنها لو لم أجدها مذكورة في تقريركم كمبرر وحيد وشرط مستقل للحكم الذي أبديتموه حول الغاء دار المعلمين الاولية ...

فلنترك هذه الامور جانباً ، ولنرجع الى المسألة نفسها لنعالجها من أساسها :

من المعلوم أن كل معلم يحتاج الى معلومات عامة وثقافة عامة من جهة والى معلومات مهنية وتدريب مهنى من جهة اخرى . والخطط المتبعة فى الاقطار المختلفة من العالم لتجهيز المعلمين بهذين النوعين من المعلومات تنقسم الى نموذجين أصليين :

(أ) - اكساب المعلومات العامة في المدارس العامة ، قبل القبول فى دور المعلمين ، وحصر مهمة هذه الدور بالمعلومات المهنية وحدها

(ب) - تسيير المعلومات العامة والمعلومات المهنية جنباً الى جنب ، ابتداء من حد معين من الدراسة العامة ، وتشميل عمل دور المعلمين الى اعطاء المعلومات العامة من جهة واكساب المعلومات المهنية من جهة اخرى .

ومن المعلوم ان سني الدراسة فى دور المعلمين التي تؤسس على المبدأ الاول تكون قصيرة ؛ فى حين ان هذه المدة تكون طويلة في دور المعلمين التى تؤسس وفقاً للمبدأ الثاني .

لا أرى لزوما لاحصاء البلاد التي تسير فى تكوين معلميها على المبدأ الاول او على المبدأ الثانى . ولا انكر ان معظم البلاد الراقية تسير نحو الاخذ بالمبدأ الاول . غير انني اعتقد وأقول ان البلاد التى تكون حديثة التكوين كالعراق يجب ان تأخذ بالمبدأ الثانى وتؤسس دور معلميها وفقاً لما يقتضيه هذا المبدأ ...

وذلك للاسباب التالية :

ان الواجبات التى تترتب على دور المعلمين فى بلادنا اكثر واثقل من الواجبات التي تترتب على أمثالها فى سائر البلاد المتقدمة . لان المعلمين في تلك البلاد يتلقنون الشئ الكثير من طرق التدريس من النماذج التى يشاهدونها في خطط معلميهم خلال دراستهم الاعتيادية قبل دخولهم دور المعلمين . كما انهم يجدون أنفسهم فى بيئة تربيوية راقية - وان لم تكن كاملة - بعد تخرجهم من دور المعلمين ودخولهم فى المهنة .. وفى الاخير ، يجدون تحت متناول أيديهم عدداً كبيراً من الكتب والمجلات المتنوعة التى ترشدهم الى أقوم السبل في

فى التربية والتعليم . فى حين ان هذه الامور المساعدة للمعلمين محدودة جداً فى بلادنا ، ان لم تكن مفقودة تماما ؛ فالبون شاسع جـــداً بين الاساليب المعتادة في المدارس فعلا ، و بين الاساليب المطلوبة من المعلمين نظريا ؛ كما ان الهيئة التعليمية الموجودة كثيراً ماتحارب وتفسد ميول المعلم الحديث ، عوضاً عن ان تعمل علي مساعدته وزيادة خبرته مع ترفيـــع مستواه ... كما ان الكتب والمجلات التى تنوره فى امور مهنته ايضا قليلة جدا . ولهذه الاسباب كلها يترتب على دور المعلمين التى تؤسس فى بلاد مثل بلادنا ان تؤثر على نفوس طلابها واذهانهم وعاداتهم تأثيراً اوسع واعمق من تأثير دور المعلمين في سائر البلاد . ومن البديهي ان مثل هذا التأثير الشديد العميق لا يمكن ان يحصل بمدة قصيرة ، بل يحتاج الى مدة طويلة . وبما ان تأجيل هذا التدريب الطويل فى دور المعلمين الى ما بعد اكمال الدراسة العامة فى المدارس العامة مما يطيل مدة الاستحضار بدون جدوي، فيصبح من الاوفق ان يعهـد الى دور المعلمين مهمة اكساب المعلومات العامة مع مهمة تعليم الامور المهنية . و يكون من الاوفق للمصلحة ان تتألف الدراسة فى دار المعلمين من خمس سنوات بعد الدراسة الابتدائيـــة ، من ان تنحصر بسنتين بعـــد الدراسة المتوسطـــة .

ان هذه الملاحظات تكتسب خطورة خاصة في امر تكوين معلمي مدارس القري لان هؤلاء المعلمين ، يترتب على كل واحد منهم ان يقوم بمفرده بجمع الدروس والاعمال العائدة لصفه . كما انه كثيرا مايترتب عليه ان يقوم بكل الدروس والاعمال العائدة الى المدرسة باجمعها . على كل واحـد من هؤلاء المعلمين ان يقوم بتدريس الخط والرسم والنشيد والاشغال اليدوية والرياضة

البدنية بجانب سائر الفروع وان يربط هذه الفروع والتمارين بعضها ببعض و يجعلها متوشجة تماما .

ولا حاجة للبيان ان البعض من هذه الدروس والاعمال مفقـــودة فى فى المدارس المتوسطة ؛ كما ان بعضها محدودة جداً ،ان لم تكن مفقودة تماما. ولهذا السبب يصعب على دور المعلمين ان تكسب تلاميذها المهارة الكافية فى هذه الفروع بعد انقطاعهم عنها طول سنى الدراسة المتوسطة .

وبهذا الاعتبار ايضا، يكون من الاوفق مزج الدراسة المتوسطة مع دراسة دار المعلمين تماما ، وجعل كل التدريسات متجهة نحو تطمـــين احتياجات المعلم تماما .

حتي اننا لا نكون مغالين اذا قلنا ان دراسة اربع سنوات منظمة على هذا الاساس فى دار المعلمين، بعد دراسة ابتدائية تامة ، خير من دراسة سنتين فى الدار المذكورة بعد دراسة متوسطة مستقلة .

هذه هي النظرية الاساسية التى كان يتمسك بها معارضو الالغاء .فهل اطلعتم عليها قبل ان تقدموا على تحبيذ الالغاء ؟..

***

لقد بحثتم عن ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين وترقية مستواهم بعد دخولهم الخدمة .وذكرتم اهم الوسائل المتبعة في البلاد المختلفة للوصول الى هذا الغرض واقترحتم الاخذ بتلك الوسائل المتنوعة . غير انكم صدرتم بحثكم هذا بالفقرات التاليـــة :

« لم يوجد فى العراق حتى الوقت الحاضر عاملا لتحسين مدارسه ، ذلك العامل الذى وجد ذا قيمة كبيرة فى الممالك الاخرى . ونقصد بذلك سياسة

الاستمرار فى التدريب المهني حتي بعد دخول المعلم فى الخدمة . ومتي كانت مـــدة التدريب قبل التوظيف قصيرة، ودار المعلمين بمستوى ثانوى فقط ،تصبح اهميـــة التدريب اثنا. الخدمـــة مهمة بنوع خاص »

(الصفحة ١٤٩)

فاسمحوا لي ان انقل لكم صفحة واحدة من تقرير رسمى طبع ونشر قبل عدة سنوات :

(التدابير التى اتخذناها لترفيع سوية المعلمين الموجودين :

(١ ـ لقد رتبنا فى العاصمة فى العطلة الماضية دروسـاً صيفية للمعلمين ، ودعونا اليها جميع مديري مدارس المدن واجتمع فيها اكثر من ١٢٠ من المعلمين . لقد استمرت هذه الدروس شهراً كاملا ،القيت فيها دروساً فى اصول التدريس وفي الطبيعيات وفى اصول الحســاب الذهنية، جرت فى خلالها تطبيقات تدريسية ومناقشات تربيوية .

(٢ ـ لقد رتبنا فى الموصل أيضاً فى العطلة الماضية دروساً صيفية خاصـة لمعلمى القرى ، وفى خلال السنة الدراسية دروساً اخرى خاصـة لمديري تلك المدارس ، التي عليهم في خلالها محاضرات فى طرق تدريس الدروس المهمة ، ولاسيما دروس الحساب واللغة .

(٣ ـ لقد جمعنا فى خلال السنة الدراسية جميع معلمى العاصمة نحو خمسة عشرة مرة لالقاء دروس تطبيقية واجراء مناقشات عليها .

(لقد عقدت عدة اجتماعات فى الموصل ايضا على هذا المنوال .

(٤ ـ لقد شرعنا بتأسيس مكتبة فى كل مدرسة من المدارس الموجودة

وارسلنا لها كتبا عديدة لمطالعة ومراجعة المعلمين لاجل توسيع المعلومات وتحضير الدروس

(٥ — لقد اجتهدنا في جعل المفتش مرشداً ومعلما للمعلمين اكثر من ان يكون مراقباً لهم ، واوعزنا الى جميع المفتشين بان يهتموا خاصة فى ارشاد المعلمين على طرق التدريس والاصلاح ، وان يلقوا بانفسهم دروسا على التلاميذ امام المعلمين ليكون انموذجا وقدوة عند الحاجة .

(٦ — لقد أرجنا فى منهج الدراسة أهم الارشادات العملية عن كل درس ، واوضحنا فيها الغاية التي يجب السير عليها فى تلك الدروس . ولقد طبعنا كتابا مفصلا في طريقة تعليم الالف باء لارشاد المعلمين الى افضل الطرق فى هذا الباب)

ترون من هذه الفقرات أيها الاستاذ ، ان ادارة المعارف العامة كانت توسلت بوسائل متنوعة لترقية مستوي المعلمين وزيادة تدريبهم اثناء الخدمة ، وان جميع تلك الوسائل كانت موافقة للاقتراحات التى جاء بها اخيرا تقرير لجنتكم المحترمة .

واما تاريخ التقرير الرسمي الذى نقلت عنه الفقرات المبحوث عنها ، فلا فلا تستغربوا اذا قلت لكم انه يرجع الى سنة ١٩٢٣ !.

واسمحوا لي ان انتقل بكم الى بعض الصحائف المدرجة فى التقرير الرسمي العائد للسنة الدراسية ١٩٢٥ - ١٩٢٦ :

(قد رتبنا في السنة المنصرمة سلسلة دروس ومحاضرات لتعليم معلمي المدارس الاهلية فى قاعة المدرسة الثانوية . واستمرت هذه الدروس

والمحاضرات يومين في الاسبوع خلال ثلاثة اشهر ، كما ارسلنا الى مدرسة الاليانس يومين من كل اسبوع معلمتين من معلمات دار المعلمات لاجل تعليم اللغة العربية واصول التدريس لمعلمات تلك المدرسة ..)

(... وقد اجتمع فى العاصمة نحو ثلاثين من معلمي الكشافة من مدن مختلفة ، وقد نصبوا مخيما كبيرا في جزيرة الجادرية الواقعة جنوب الكرادة الشرقية ، بقوا فيه مدة ثلاثة اسابيع يتمرنون خلالها على الاعمال الكشافية بصورة منتظمة ..)

(ان هذا المخيم افاد المعلمين فائدة كبرى واعطى الحركة الكشافية الحقيقية قوة عظمى ..)

وقد جاء فى التقرير الرسمى الباحث عن السنة الدراسية ١٩٢٦ـ١٩٢٧ مايأتى :

(لقد رتبت قيادة الكشافة دروسا تدريبية لمعلمى الكشافة فى مدينتى الموصل والبصرة ، كما انها هيئت الاسباب اللازمة لترتيب مخيم كشافي جديد فى ضواحى العاصمة لاتمام تدريب المعلمين)

هذا ، واسمحوا لي ان اذكر لكم ـ علاوة على كل ذلك ـ بضعة تدابير اخرى كانت اتخذت لتدريب المعلمين اثناء الخدمة :

(أ) ـ كانت المديرية العامة تتخذ تدابير خاصة لضمان استفادة المعلمين من العطلات الربيعية فى هذا الباب : كانت تعطل مدارس الخارج قبل مدارس العاصمة ، وتتخذ فى هذه المدارس ترتيبات مختلفة لكى يستفيد المعلمون الذين يأتون لقضاء ايام العطلة من الحضور فى بعض الدروس فى مدارس التطبيقات من جهة ، ومن استماع بعض المحاضرات والاشتراك في بعض

المناقشات فى دار المعلمين من جهة ومن زيارة المبانى الأثرية والمعامل المهمة فى العاصمة وضواحيها من جهة اخرى .

(ب) .. وكانت وزارة المعارف اتفقت مع وزارة المالية على احداث امتحان أسمته « بامتحان ترفيع الدرجات » فسحت بواسطته أمام المعلمين الذين لم يكونوا من خريجى دار المعلمين مجالا كافياً لزيادة رواتبهم وترفيع درجاتهم ، بناء على امتحان يؤدونه فى دار المعلمين من العلوم المختلفة من جهة ومن اصول التدريس من جهة اخرى . هذه الامتحانات استمرت عدة سنوات ، وحملت عدداً غير قليل من المعلمين على توسيع المعلومات من جهة وعلى التدرب على طرق التدريس الحديثة من جهة اخرى .

(ج) - كانت إدارة المعارف العامة اتخذت تدابير مماثلة لكل ما سردناه آنفا فى دار المعلمات بقصد توسيع مقدرة المعلمات ايضاً ..

هذا ، وأرى من الضروري أن اطلعكم على بعض الفقرات التى جاءت فى البلاغ العام رقم ١٠ المؤرخ ١٥ حزيران ١٩٢٥

يبتدىء البلاغ المبحوث عنه بالفقرات التالية :

(أن الاختبارات والتفتيشات الواقعة دلت دلالة قطعية على أن معظم المديرين والمعلمين يكتفون بما لديهم من المعلومات السابقة ولا يهتمون في توسيع معلوماتهم ولا فى اصلاح اصول تدريسهم ، ظناً منهم أن معلوماتهم كافيـــة وطرقهم حســـنة .

(فقد تأكدنا من أن أكثر المعلمين لم يقرؤا باعتناء وانتباه الكتب والتعاليم المرسلة الى المدارس بصورة رسمية ، حتى انهم لم يعنوا الفكر والنظر فى

التنبيهات العامة الواردة فى منهج الدراسة . فلذلك كثيراً ما تراهم يتبعون طرقا قديمة وسقيمة ، وكثيراً ما يلقون على الطلاب معلوت مشوشة ومغلوطة .

(بما أن هذه الحالة تمنع الرقى المنشود في المدارس ، اننا نطلب من جميع المديرين والمعلمين ان يعتنوا الاعتناء اللازم في توسيع معلوماتهم وتجديدها وفى اصلاح طرق تدريسهم وترقيها ؛ونأمل منهم أن يستفيدوا من العطلة الصيفية فى هـــذا الباب)

و ينتهي البلاغ المبحوث عنه بالفقرات التالية :

(أن بعض متخرجي دار المعلمين يظنون انهم يستغنون عن التتبع والتأمل و يهملون واجب التوسع والاصلاح اهمالاً كلياً...

(كنا ننتظر من هؤلاء المعلمين أن يكونوا أكثر رغبـــة من غيرهم فى حب الاطلاع المتمادى والسعى وراء الصلاح المستمر . فنود أن يعرف كل منهم ان دار المعلمين نفسها فى تطور وتكامل مستمر ، وأنها لا تزال تعطي الشهادات لا اعتقاداً منهـا بان المتخرجين أصبحوا معلمين قديرين بكل معني الكلمة ،بل ظناً منها بانهم أصبحوا قادرين على التفكر فى اصول التدريس وعلى التوسع فى المعلومات اللازمة لرقي المدارس ..

(و بهذه المناسبة نقول لجميع المعلمين والمديرين:بان المدارس الابتدائية ـ كلما ارتفعت سوياتها ـ تتطلب من معلميها علماً أوســـع واعمق وطرقاً اسلم واكمل ؛ فلذلك سيصبح حتى المعلمين الذين يحملون شـهادات دار المعلمين من ادوارها المختلفـــة من المعلمين القدماء .. اذا لم يعتنوا فى اكمال نواقصهم وتوسيع معلوماتهم واصلاح طرقهم اعتناء مستمراء)

وقبل أن أختم هذه الرسالة أود أن استلفت انظاركم إلى احكام المادة الخامسة عشرة من نظام المدارس الابتدائية الرسمية :

(لوزارة المعارف أن تطلب من المديرين والمعلمين أن يجتمعوا فى اماكن معينة لاجل تلقي دروس ومحاضرات ولو كان ذلك خلال العطلات).

ألا ترون بكل وضوح ، أيها الاستاذ ، أن الذين أدمجوا هذه المادة فى النظام المبحوث عنه كانوا مدركين تمام الادراك « أن تدريب المعلمين خلال الخدمة » لهو من الامور الضرورية ، حتى انهم احتاطوا للامر بوضع مادة قانونية صريحة تخول الوزارة جمعهم « ولو كان ذلك خلال العطلات » ؟

المخلص

ساطع الحصري

الرسالة العاشرة

(حول منهج الدراسة الاولية والابتدائية)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ٣٠ ايلول ١٩٣٢ —

أيها الاستاذ ،

لقد بحثتم عن منهج الدراسة الاولية والابتدائيـــة فى عدة محلات من التقرير ، سيما خلال البحث عن المدارس الابتدائية فى الفصل الاول ، والبحث عن مدارس انقرى فى الفصل الثالث ؛ كما خصصتم الفصل السابع للبحث عن هذا المنهج بوجه عام . واننى أيضاً ناقشتكم على بعض ما جاء فى فى هـــذه الفصول المختلفة عن المنهج المبحوث عنه — على طريق الاستطراد — فى عدة محلات من رسائلي السابقة ، سيما فى رسائلي الاولى والخامسة والسادسة والثامنة.

ومع هذا ، أودأن اخصص رسالتى هذه الى البحث عن منهج الدراسة الاولية والابتدائية بوجـــه عام :

عندما أستعرضت كل ما جاء فى التقرير من الاحكام والملاحظات عن هذا المنهج فى مواضعه المختلفة — سواء أكان على سبيل الاستطراد أو البحث المباشر — لاح لي أن هذه الاحكام والملاحظات لم تكن متناسقة تناسقا تاماً ، ان لم أقل انها لا تخلوا من التناقض أحياناً غير أنني لم أستغرب ذلك استغرابا كبيراً ، لانني أعرف أن « كل عضو من اعضاء اللجنة أخـــذ على عاتقه كتابة قسم معين من التقرير » كما صرحتم بذلك في المقدمة . ولا أستبعد

ان تكون اللجنة المحترمة سارت على خطة مماثلة لهذه في مطالعة الوثائق ودرسها ايضاً . فليس من المستغرب والحالة هذه ان يتطرق كل عضو من اعضاء اللجنة الى بحث من الابحاث مع كتلة اطلاعات ومعلومات تختلف عما حصل عليها زميليه الآخرين حول ذلك البحث ...

غير انني لا أود ان اطيل الكلام حول هـــذه الامور ، فسأكتفي بمناقشة التقرير على ابرز الملاحظات التي جاءت فيه حول منهج الدراسة الاولية والابتدائية ، بقطع النظر عن جميع النقاط الفرعية .

***

لقد كتبتم في الفصل السابع من التقرير الملاحظات التاليـة ، عن منهج الدراســـة الاولية والابتدائية :

(وقد لاحظنا في المنهج المشار اليه شـواهد كثيرة تدل على مبلغ العناية والحاكمة المهنية الدقيقة المبذولة في صنعه . فهو يضع للمعلمين مستويات عالية للعمل ويحتوي على المواد المقبولة كعناصر اساسية للتربية العامة ويحتوى المنهج ايضاً على مقترحات وارشادات كثيرة للملمين كافيه التحذير المتكرر ضد وقوعهم في جريمة جعـــل التعلـــيم نظاميا ميكانيكيا.) (الصفحة ١٤٨*).

فهل تسمحون لي ان أسئلكم ، ايها الاســتاذ : أما كان يجدر باللجنة المحترمة ان تتواجه مع واضعي ذلك المنهج وتتناقش معهم في ملاحظاتها عنه ، طالما تعترف بانها لاحظت فيه « شـــواهد كثيرة تدل على مبلغ العناية والحاكمة المهنية الدقيقة المبذولة في صنعه » ؟ أما كان يترتب عليها ان تتوسع في البحث عن روح المنهج وغاياته ، وتستطلع آراء واضعيه ، لتتأكد من منشأ العلل المتأصلة في المدارس ، فتستطيع ان تصف الدواء الشـافي لتلك العلل ؟

* الصفحة ١٥٤ من النسخة العربية

فيؤسفني ان أقول : ان خطة البحث التي سارت عليها اللجنة المحترمة - والشريقة المعنوية التي حبست نفسها فيها - حجبت عن انظارها قسما مهما من روح المنهج ايضا ...

انني أعتقد ان مناهج الدراسة تشبه - من وجوه عديدة - المشاريع والخطط العملية الاعمارية التي توضع لتشييد بناية ، أو بالاحرى لتنظيم مدينة او تأسيس مزرعة . من المعلوم ان مثل هذه المشاريع تتطلب وضع « الخطط الاساسية العامة » من جهة و « الخطط الفرعية التفصيلية » من جهة اخرى . اما مناقشتها فتكون اولا من وجهة الخطط الاساسية ، ثم من جهة الخطط التفصيلية ؛ لان الخطط الاخيرة لا تتقرر الا بعد تقرير النوع الاول من الخطط ، كما انها تحتمل التعديل والتبديل والتنويع - بمقياس واسع - دون ان يكون في كل ذلك ما يمس الخطط الاصلية .

هذا ، ومن وجهة اخرى ، ان أهم الشروط التي يجب ان تتوفر في مثل هذه المشاريع ، هو ان تكون « عملية » ملائمة للاحوال والظروف المحلية الخاصة - من وسائط البناء ومواد الانشاء ورؤس الاموال - لان الخطط التي قد تظهر اكمل من غيرها من الوجهة النظرية ، قد تكون اردأ الخطط لعدم امكان تحقيقها بصورة فعلية .. كما ان الخطط التي تبدو ذات نقائص عديدة من الوجهة النظرية ، قد تكون اصلح الخطط من الوجهة العملية ، لموافقتها للوسائط والاحوال المحلية .

وفي الاخير ، أن مثل هذه المشاريع تتطلب الاستمرار في العمل . واحسن المشاريع قد تنتهي بفشل فعلي ، اذا لم تبذل الجهود اللازمة لتحقيقه ، مع روح الاقدام والاستمرار . فاذا شاهدنا ما يستوجب المؤخذة في حالة المدينة او المزرعة ، فلا يجوز لنا ان نتسرع في الحكم على الخطط

الموضوعة لتنظيمها أو تأسيسها ، قبل ان نبحث عما اذا كانت تلك الخطط قد طبقت كما يجب ، دون تهامل أو انحراف او تراجع ..

انني أعتقد ان مناهج الدراسة المقررة فى قطر من الاقطار ايضاً ، اذا اتخذت موضوعاً لبحث علمي يجب أن تدرس من وجوه عديدة، مماثلة للوجوه التى سبق ذكرها :

اولاً : يجب ان يفرق بين الخطط الاساسية والتفاصيل الفرعية الموجودة فى المنهج ، لكى يدرس و ينتقد كل واحد من هذين القسمين على حدة .

ثانياً : يجب ان تلاحظ الوسائط المحلية التي تحدد ساحة العمل والاصلاح، لكي يعرف فيما اذا كان المنهج قد وضع على اساس الاستفادة من الوسائط الموجودة الى اقصى حد الامكان .

ثالثاً : يجب ان تلاحظ كيفية تطبيق المنهج فى المدارس المختلفة ، لكي يعرف فيما اذا كانت المدارس تعمل بموجبه تماما ، او تنحرف عنه كثيراً .

انني لم أجد في تقريركم مع الاسف ، بحثاً مدققا بهذا الشكل . وكل ما لاحظته فيه حول منهج الدراسة ، لا يخرج عن نطاق الاحكام العامة التى لا تميز بين الاساسات والتفرعات تميزاً صريحاً ، ولا تبحث عن مبلغ مطابقة منهج الدراسة مع سير التدريسات بحثاً واضحاً .

ولذلك أرى من المفيد ان أسرد لكم بعض الحقائق عن هذه الامور ، كما أرى من الضروري ان استهل مسروداتى هذه بنبذة عامة عن « تطور منهج الدراسة الابتدائية » .. وذلك لسببين جوهريتين:

اولا : لانني اعتقد اعتقاداً قويا بان معرفة « تاريخ تطور المناهج » أهم بكثير من الاطلاع على معظم المعلومات التاريخية المدرجة فى التقرير .

ثانياً : لانني أظن ظنا قويا بان المعلومات التي اعطيت اليكم عن كيفية وضع المنهج المبحوث عنه كانت ناقصة جدا ومغلوطة احيانا .

* * *

عندما تأسست الحكومة العراقية ، بعد تتويج جلالة الملك فيصل ، كان التعليم جاريا وفق منهج خاص ، وضعته الادارة الانكليزية « سنة ١٣٣٧ هجرية و ١٩١٩ ميلادية »

ان تعديل ذلك المنهج تعديلا اساسياً ، وتعويضه بمنهج جديد يختلف عنه اختلافا كليا ، كان من اول الاعمال التي أقدمت عليها ادارة المعارف الوطنية ، في اواسط سنة ١٩٢٢ .

وأول التقارير الرسمية التي نشرت من قبل الادارة المشار اليها « عن حالة المعارف » قد وصف بعض النقاط البارزة من هذا المنهج بالعبارات التالية :

« ان اهم الاعمال التي تمت في هذه السنة الدراسية هي وضع المنهج الجديد للدراسة الابتدائية .

« لقد ثبتنا في هذا المنهج المباحث التي ستدرس والغاية التي ستتعقب والطريقة التي ستتبع في كل درس . واضفنا درس المعلومات الاخلاقية والمدنية ودرس النشيد الى الدروس الاعتيادية ، وحصرنا امر تعليم اللغة الانكليزية بالصفين الاخيرين من الصفوف الابتدائية ...

« وهناك نقطة اخرى اعتنينا فيها بصورة خاصة عند ترتيب المنهج ، وهي جعل الدروس في السنين الاربع الاولى كدورة تامة — قائمة بنفسها — واعتبار السنتين الاخيرتين كدورة تالية واتمامية ؛ بحيث يكون الطالب قد استحصل على معلومات كاملة — ولو مختصرة — في كل درس من الدروس

عند اتمامه الصف الرابع ، حتى اذا ترك المدرسة بعد اكمال هذا الصف يكون قد وصل الى درجة من المعلومات تمكنه من الاستفادة منها رأسا .

« غني عن البيان ان الاحوال الاجتماعية والاقتصادية في بلادنا لا تسمح الى عدد كبير من الطلاب بالبقاء في المدرسة ستة سنين . فلذلك نرى معظمهم يتركون المدرسة بعد اكمال الصف الثالث او الرابع . فكان من الضروري ان نضع نصب اعيننا هذه الحالة الراهنة ونرتب المنهج على مقتضاها، فنفكر في حاجات هؤلاء التلاميذ الذين ربما سيتركون المدرسة بعد دراسة اربعة سنين، مضطرين الى ذلك من جراء حاجات واحوال بيئتهم » ...

و « لقد ادرجنا في منهج الدراسة اهم الارشادات العملية عن كل درس، اوضحنا فيها الغاية التي يجب ان يرمي اليها والخطة التي يجب السير عليها في تلك الدروس » ...

ان هذه الارشادات اعتنت في امر « الوطنية العراقية » و « والقومية العربية » بوجه خاص . وحتمت على المعلمين توجيه تدريساتهم نحو غاية قومية وطنية في بعض الدروس . وصرحت في درس التاريخ مثلا « ان الغرض الاصلي من تدريسه في المدارس الابتدائية ، هو تعليم تاريخ الوطن وماضي الامة . والغاية القصوى من ذلك هي تقوية الشعور الوطني والقومي في افئدة التلاميذ » .

فقد بوشر بتطبيق هذا المنهج الجديد اعتبارا من رأس السنة الدراسية ١٩٢٢ - ١٩٢٣ .

وهنا لا بد لي من التصريح والاعتراف بأن آرائي الخاصة كانت هي الحاكمة في وضع الاساسات العامة لهذا المنهج . كما ان معظم الارشادات

والتنبيهات المسطورة فيه ايضا كانت كتبت من قبلي مباشرة .

غير ان مفردات مناهج الدروس وضعت من قبل لجان خاصة، وفقا لتلك الاساسات . اما درجة اتصالي بتلك اللجان وتأثيري عليها ، فكانت متفاوتة حسب نوع الدروس، بطبيعة الحال .

مع هذا انني لم اعتبر هذا المنهج كمنهج كامل ونهائي بوجه من الوجوه؛ فقد كان لدى رأي خاص في أمر « المناهج التي يجب ان توضع في البلاد المتأخرة ، عندما تشرع في تأسيس معارفها على أسس عصرية » . وكان هذا الرأي قد تبلور في ذهني خلال الاعمال التربوية التي قمت بها بعد ثورة الدستور في عاصمة الدولة العثمانية . فقد كنت ثبت هذا الرأي في تقرير قدمته لوزارة المعارف ونشرته في الجرائد سنة ١٩٠٩ :

« ان التمكن من وضع منهج نهائي للمدارس الابتدائية يتوقف على احضار المعلمين المستعدين لتطبيقه . كما ان التمكن من وضع منهج نهائي للمدارس الثانوية يتوقف على احضار الطلاب المستعدين لتعقيبه من جهة وايجاد المعلمين القادرين على تطبيقه من جهة اخرى .. والى ان يتم ذلك ؛ لا مندوحة من وضع مناهج موقتة تلائم احوال الطلاب والمعلمين الحالية ، على ان تكون في الوقت نفسه قابلة للتطور بصورة تدريجية . غير انه من الضروري ان تكون هذه المناهج الموقتة بمثابة محطات تنشأ على الطريق المؤدي الى المنهج النهائي المنشود . فوضعها يجب ان يكون مقرونا بنظر ثاقب ، ينفذ الى النتائج البعيدة ولا يحيد عن اتجاه الغاية النهائية .. فان المناهج التي توضع دون ملاحظة الاحوال الحالية تبقى حبرا على ورق وقد تؤدي الى نتائج مضرة ، كما ان المناهج التي توضع مع ملاحظة الاحوال الحالية وحدها تولد محاذير

مهمة ،أو لها حبس التدريسات فى قوالب تمنع الترقى ولو لبضع سنوات ولهذا يجب ان ترتب المناهج دائما مع ملاحظة الحال والاستقبال فى وقت واحد ..»

(الصفحة ١٥ من الكتاب المطبوع باللغة التركية «لايحة لرم»)

وعندما أتيت العراق واخذت على عاتقي اصلاح احوال معارفها ، كان من الطبيعى ان اعمل بموجب هذه القناعة القديمة ، وان اقول بلزوم وضع مناهج موقتة ، تتطور مع تطور سوية الطلاب والمعلمين ، وتكون بمثابة محطات مؤسسة على طريق الغاية المنشودة . ولذلك لم أظل متمسكا بهذا المنهج الذي وضع سنة ١٩٢٢ مدة طويلة ، واقدمت بنفسى على تعديله ، قبل ان يمر اربع سنوات على وضعه . فقد أردت ان استفيد من تجارب جميع المعلمين والمفتشين فى هذا التعديل ، وارسلت كتابا الى جميع المدارس ، بحثت فيه عن عزم الادارة « على اجراء اصلاحات وتعديلات جديدة فى منهج الدراسة ، بصوره متناسبة مع تقدم المدارس وترقي المعلمين » وطلبت اليهم ان يكتبوا ملاحظاتهم عنه وان يقدموا الاقتراحات التى تخطر على بالهم في سبيل اصلاحه . وبعد اخذ الاجوبة اللازمة وتكوين إضباره كبيرة تحتوى على ملاحظات كثيرة ، ألفت لجنة عامة مركزية للنظر فى خطط المنهج الاساسية ، ولجان خاصة فرعية لوضع مفردات كل درس من الدروس .. ضمن الحدود التى تعينها اللجنة الاصلية .

ان التعديلات التى تقررت عندئذ لم تغير شيئا من الاساسات العامة والارشادات العملية الموضوعة فى المنهج الاول غير انها تناولت عدد ساعات الدروس وكيفية توزيعها على الصفوف من جهة .. ومفردات المواد العائدة لكل منها من جهة اخرى .

ان المنهج التى اطلعت اللجنة المحترمة على ترجمته ،هو هذا المنهج المعدل الذي تقرر سنة ١٩٢٦ بعد امعان النظر في ملاحظات ومقترحات جميع المعلمين والمديرين والمفتشين .

مع هذا ان تطور المنهج لم يتوقف عند هذا الحد ايضا، بل تقرر خلال سنة ١٩٢٨ اجراء تعديلات اخرى فى المنهج المذكور آنفا . غير ان هذه التعديلات الاخيرة بلغت الى المدارس ببلاغات عامة، دون ان يعاد طبع المنهج على شكله المعدل . وذلك مما ادى الى عدم اطلاع « لجنة الكشف التهذيبى » عليها، كما شرحته لكم فى عدة اقسام من رسائلى السابقة .

ولكي تحصلوا على فكرة عامة من التطورات التى طرات على منهج الدراسة الاولية والابتدائية خلال هذه التعديلات المكررة اود ان اذكر لكم بعض الارقام:

ان مجموع ساعات الدروس الاسبوعية كان ٣٤ فى الصفين الاوليين و٣٩ فى الصفوف الاربعة الاخيرة ، فى المنهج الذى وضعته الادارة الانكليزية سنة ١٩١٩ . فقد انزلت هذه الساعات الى ٣٢ فى الصفوف الاربعة الاولى والى ٣٦ فى الصفين الاخيرين فى المنهج المعدل الذى تقرر سنة ١٩٢٢ . كما انزلت الى ٣٢ في جميع الصفوف ، فى المنهج المعدل الذي تقرر سنة ١٩٢٦

ان الساعات المخصصة للغة الانكليزية كانت ٣٧ فى المنهج القديم، وانزلت الى ١٨ في المنهج الوطنى الاول ؛ وظلت على حالها خلال التعديلات التي ادخلت على ذلك المنهج فيما بعد .

والساعات المخصصة للديانة كانت ٢٩ فى المنهج القديم ، انزلت الى ٢٦ فى المنهج الاول، والى ٢٣ فى المنهج الثانى، والى ٢٠ فى التعديلات الاخيرة.

ان تعليم قواعد اللغة العربية كدرس مستقل كان يبدأ منذ الصف

الاول في المنهج القديم ، وقد اجل الى الصف الثالث في المنهج الوطني الاول، والى الصف الرابع في المنهج المعدل ..

ان تعليم المعلومات الاخلاقية والمدنية كدرس منفصل ، كان يجرى في الصف الرابع في المنهج الوطني الاول، واجل الى الصفين الخامس والسادس في المنهج المعدل ..

ترون من هذه التفصيلات ان منهج الدراسة الاولية والابتدائية لم يوضع دون استشارة احد كما يدعيه البعض ، كما انه لم يبق صلبا وجامداً منذ وضعه الاول كما يتوهمه الاخرون ..

* * *

لقد لاحظتم ايها الاستاذ ان المنهج يحتوي على مقترحات وارشادات كثيرة للمعلمين ، فهل بحثتم عن نسبة هذه الارشادات الى مواد المفردات؟

انني أحصيت الان الصحائف المخصصة للتنبيهات والارشادات ، فوجدت انها تزيد على الـ ٦٥ في حين ان مجموع صحائف المنهج عبارة عن ١٧٠ . يظهر من ذلك ان ٣٨ في المائة من صحائف المنهج المذكور خصص للتنبيهات والارشادات . ومما يجدر بالملاحظة ان هذه الصحائف مطبوعة بحروف أصغر من الحروف التي طبعت بها صحائف المفردات . فاذا حسبنا الفرق الناتج من اختلاف الحروف بهذه الصورة، يمكننا ان نقول : ان نحو نصف المنهج المطبوع يتألف من تنبيهات وارشادات وضعت لتثبيت الغايات وتوضيح الطرق . واما مفردات المواد التدريسية فلا تتجاوز النصف الاخر ..

ألا يدل ذلك، ايها الاستاذ ،على « خطة جوهرية » اتبعها واضعو المنهج

فى هذا الباب ، عن قصد وتدبر؟ هذه الخطة الجوهرية ، هي خطة الاهتمام بالاساسات اكثر من الشغل بالتفرعات خطة السعي وراء تثبيت الغايات والطرق اكثر من الاقدام على تحديد المواد وتفصيل الابحاث . . .

ان أحد البلاغات العامة التى ارسلت الى جميع المدارس يظهر مبلغ اهتمام واضعي المنهج بهذه التنبيهات والارشادات بوضوح كبير.. فقد جاء فى القسم الاول من البلاغ المبحوث عنه مايأتى :

تنبيهات المنهج

(ان كثيرا من المعلمين ينظرون الى منهج الدراسة كفهرست للدروس؛ فيكتفون بقرأة مفرداته ولا يهتمون بما جاء فيـــه من التنبيهات المتعلقة بغاية الدروس وطرق تدريسها . فنود ان نصرح بان روح المنهج هو التنبيهات لا المفردات ، فان كل مادة من مـــواد المفردات يجب ان تفسر وتوسع حسب الارشادات الواردة فى التنبيهات الخاصة بكل درس من الدروس من جهة، وفى التنبيهات العامة الشاملة لجميع الدروس من جهة اخرى . فهذه التنبيهات يجب ان تكون رائد المعلم فى كل خطوة من خطوات تدريسه وفى كل جزء من اجزاء دروسه . فعلى كل معلم يود ان يؤدى واجبه حق الاداء ان يقرأ التنبيهات المذكورة بكمال الاتقان ويفكر فى نتائجها بامعان .) (البلاغ العام رقم ١٠ المؤرخ ١٥ حزيران ١٩٢٥)

انني آسف كل الاسف على ان اللجنة المحترمة لم تطلع على هذا البلاغ العام ، كما انها لم تطلع على سائر البلاغات المماثلة له .

وعلى ذكر هذا البلاغ العام وهذه الخطة الاساسية ، أود ان أعود الى الى مسألة كنت اشرت اليها في رسالتي الخامسة ، خلال مناقشة آرائكم المتعلقة بمبدأ المركزية ، . . . كنت كتبت لكم فى تلك الرسالة :

أما أمر تكييف التدريسات حسب مقتضيات الاحوال المحلية ، فانني من المعتقدين بان أحسن وسيلة لذلك هو جعل منهج الدراسة كثير المرونة بحد ذاته ، ومتطلباً للتكيف بطبيعته . هذه كانت من جملة الأسس التي وضعت نصب الأعين عند تقرير منهج الدراسة الابتدائية . وهي واضحة في عدة اقسام منه . مع هذا يظهر لي مع الاسف الكبير ـ أن اللجنة المحترمة لم تلاحظ هذه النقطة الجوهرية ولم تنتبه الى اتجاه روح المنهج في هذا الباب ... »

أفلا ترون أن « خطة الاهتمام بالارشادات العملية اكثر من الاسترسال في تفصيل المواد الدراسية » من الاساليب التي تجعل منهج الدراسة « كثير المرونة بحد ذاته ومتطلباً للتكيف بطبيعته » ؟

لاحظوا مثلا منهج الاشغال اليدوية ، تجدوا أنه يشغل ١٣ صفحة ، سبعة منها تبحث عن انواع الاشغال اليدوية التي يجب ان تعلم في المدارس الابتدائية ، وعن الغايات التي يجب أن تستهدف في هذا التعليم . أما الباقية فتبحث عن كيفية توزيع هذه الاعمال الى الصفوف المختلفة . غير ان هذه الصحائف الستة مصدرة بالملحوظة التالية :

« أن التفصيلات الآتية وضعت لاعطاء فكرة عامة عن كيفية توزيع هذه الاعمال على الصفوف المختلفة . ولكنها قابلة للتعديل والتكييف حسب قابلية الطلاب ووسائط المدرسة »

أليس من البديهي أن هذه الخطة تنطوي على مرونة كبيرة ، وتترك للمعلم حرية واسعة في انتخاب وترتيب الاعمال ، وتفسح امامه مجالا واسعا لتكييف هذه الاعمال بمقتضيات الظروف والاحوال ؟

لاحظوا منهج الرسم ، تروا أن التفاصيل المتعلقة بدروس الرسم في الصفوف المختلفة مصدرة ايضاً بملاحظة مماثلة لهذه :

« أن عدم تخصيص ساعات لدرس الرسم في السنتين الاوليتين ما هو إلا نقلة المعلمين القادرين على تدريس الرسم فى تلك الصفوف . والرسم فى الحقيقة يجب أن يبتديء من أول السنة الدراسية في المدارس الابتدائية ، بل قبل ذلك ـ فى حدائق الاطفال او احضان الامهات ـ فعلى المعلمين أن لا ينتظروا السنة الثالثة لاجل الابتداء فى تعليم الرسم اذا استطاعوا ذلك . وان يهتموا فى تعويد التلاميذ على الرسم كلما امكنهم ذلك ، فى الدروس المختلفة ولا سيما خلال الاشغال اليدوية . »

« أن التفصيلات الآتية وضعت لاجل اعطاء فكرة عامة عن كيفية توزيع اعمال الرسم على الصفوف المختلفة ولكنها قابلة للتعديل والتكييف حسب قابلية الطلاب ووسائط الدرس والمدرسة »

لاحظوا منهج دروس الاشياء ، تروا فى التنبيهات والارشادات الواردة فى مقدمته ما يحتم على المعلم تكييف هذه الدروس بكيفيات البيئة المحيطة بالمدرسة . حتى أنكم تجدون فى مفردات المواد المذكورة فيه أيضاً ما يجعل هذه الدروس متطلبة للتكيف بطبيعتها :

فقد جاء فى منهج الصف الاول (تدقيقات على النباتات المحلية المبذولة : الازهار ، الحشائش ، الازهار ، الخضروات ، الفواكه . بعض نموذجات لكل منها ، حسب الموسم والموقع)

كما جاء في منهج الصف الثاني : (تدقيق الطبيعة فى المزارع والبساتين ،

مرة فى الشهر على الاقل : نظرة فى الحادثات الطبيعية والاعمال الزراعيـــة والحيوانات والنباتات المهمة التى تشاهد فيها)

أليس من البديهي أن كل ذلك مما يترك للمعلم حرية واسعة فى انتخاب المواضيع وترتيبها، ومما يحتم عليه أن يكيف دروسه بما يشاهد او يحدث فى بيئة المدرسة والمدينة، حسب الموسم والموقع؟

ولهذا أرجوا أن تعذرونى إذا قابلت بعض الملاحظات التى جاءت فى الفصل الاول من التقرير باستغراب شديد:

لقد قلتم : « ان فى منهج الدراسة على العموم كثيراً من مظاهر القوة ولكنه ضعيف من حيث فقد ان علاقته بالحياة المحيطة بالطفـل » ... كما قلتم : « فيجب ان تستقى اكثر مواد التعليم من المحيـط المبـــاشر للطفل » (الصفحة ٣٤ و ٣٥ *)

انني كنت قد استلفت انظاركم ـ فى رسالتي السادسة بمناسـبة تعليلكم هذا الفقدان بمداخلات المفتشين ـ الى بعض الفقرات التى جاءت فى الاقسام المختلفة من منهج الدراسة ، موصية بصراحة تامـــة « ربط الدروس بالحياة والبيئة ». وقلت :« ان واضعى المنهج لم يتغافلوا عن مبدأ ربط الدروس بالحياة والمحيط . بل بعكس ذلك حتموا مراعاة هذا المبدأ بوسائل عديدة »

انني اعتقد أن الامثلة التى ذكرتها فى هذه الرسالة تؤيد ما قلته سابقاً . وأظن بانكم لو كنتم لاحظتم هذه النقاط لما تحتم عن « فقدان علاقة المنهج بالحياة المحيطة بالطفل »

***

* الصفحة ٣٦ ـ ٣٧ من النسخة العربية

واقد وجدت فى الفصل السابع ملاحظة اساسية عن منهج الدراسة الاولية والابتدائية ، اود ان اقول لكم كلمة عنها قبل ان اختتم هذه الرسالة ...

قد جاء فى مقدمة الفصل المذكور ، بعد الملاحظة التى نقلتها فى مستهل رسالتى هذه :

« وهو اي المنهج) فى هيأته العامة يشبه نوع المناهج السائدة فى غرب اوربا ، اكثر مما يشبه المناهج التي هي اكثر حرية واقل تقييداً بالعرف والعادة ، كالتي صارت تحبذ حديثاً فى كثير من اقسام الولايات المتحدة وفي الاتحاد السوفيتي وفى بعض اقسام المانيا النمسا .

« فالنزعة الواضحة لهذا النوع من المناهج هي الابتعاد عن تنظيم مواد الدراسة الى فروع مختلفة كالحساب والجغرافيا والتاريخ والاعمال اليدوية وغيرها وتميل الى المشاريع ووحدات العمل التى تنشأ عن رغبات التلاميذ والحاجات اليومية الحاضرة . ويرتأون انه يمكن ترتيب سلسلة من هذه المشاريع أو وحدات العمل ومعالجتها بطريقة يمكن ان تعلم فيها المواد التعليمية الضرورية التي كانت تنظم قبلا بشكل فروع متعددة و بطريقة طبيعية اكثر بكثير من ذي قبل . ذلك مع اقترانها الدائم بارتباطات ذات معنى .

« ومع أن تفوق هذا النوع من المناهج غير النظامية وغير المقيدة لم يبرهن بصورة عملية بعد ، إلا اننا نرتأى ان لاسلوب المشاريع فى السنتين الاوليتين من الحياة المدرسية مكانة هامة كما يمكن تخصيص ساعات معينة لها ظيلة الدراسة »

(الصفحة ١٤٨ و ١٤٩ ☆)

انني اعترف ان الملاحظة الاولى فى محلها تماما ؛ فان الذين وضعوا منهج

☆ الصفحة ١٥٤ و ١٥٥ من النسخة العربية

الدراسة الابتدائية فى العراق ،لم يقدموا على تقليد المناهج « التى صارت تحبذ حديثاً فى الولايات المتحدة» ،أو التى تأسست فى روسيا السوفيتية بعد الثورة البلشفيه،« أو فى بعض اقسام المانيا والنمسا بعد الانقلابات الاخيرة ...» تلك « المناهج غير النظامية وغير المقيدة » التى تعترفون « بأن تفوقها لم يبرهن بعد بصورة عمليـــــة »

غير أنني أتأسف أسفاً شديداً على أنه لم يتح لي فرصة لمناقشتكم فى مثل هذه المسائل التربيوية الهامة مناقشة شفهية ، خـــلال وجود اللجنـــة المحترمـــة فى العراق .

✓ وأؤكد لكم أيها الاستاذ ، اننى تتبعت الاساليب والمناهج المبحوث عنها منذ مدة طويلة بشغف كبير وعلاقة تامـة . حتى اننى جربت وطبقت فعلا قسماً غير قليل من مبادئها في « المدرسة الحديثة » وفى « عش الاطفال » التي كنت أسستها فى عاصمة الدولة العثمانية ، وكتبت عنها مقالات عديدة حتي فى مجلة التربية والتعليم التى نشرتها هنا فى السنين الاخيرة ..

غير أن ابحاثى وتجاربى وتأملاتى أوصلتنى الى الحكم بان النجاح بمثـل هذه الاساليب والمناهج يتوقف على توفر شروط عديدة ، كلها مفقودة عندنا:

✓ اولاً — انها تتطلب من المعلمين معلومات واسعة ومتنوعة و يقظة فكرية مستمرة وثقافة علمية قوية . ولا حاجة للبيان ان المعلمين الموجودين عندنا بعيدين عن استجماع هذه الاوصاف بعداً كبيراً .

✓ ثانياً — أنها تتطلب كتبـاً كثيرة ومتنوعة مكتوبة حسب قابليات الاطفال من اعمار مختلفة، تتناول كل المواضيع من وجوه شتى . وأقول لكم مع

الاسف الشديد ان اللغة العربية لا تزال محرومة من مثل هذه الكتب حرمانا تاماً .

ثالثاً — انها لا تثمر الثمرات اللازمة فى البيئات التي لا تكون فيها حركة حياة فعالة كثيرة التنوع وغنية المظاهر . ولا أراني فى حاجة الى البرهنة على ان بيئاتنا بعيدة عن مثل هذا التنوع وهذه الفعالية ..

و يوجد هناك اعتبار آخر ، يجب أن لا يغرب عن البال : أن عدم الانتظام فى المساعى والاعمال ، والميل الى الفوضي ، من أبرز النقائص التى تشاهد فى هذه البلاد . فنحن فى حاجة شديدة الى مكافحة هذا النقص المعنوى وترسيخ روح النظام فى النفوس . فهل يمكننا أن نصل الى هذه الغاية بالمناهج غير المنتظمة غير المقيدة ؟

مع هذا أنى أعتقد أن المبادىء الثمينة التي تستند عليها المناهج والاساليب المبحوث عنها مما يمكن تطبيقها بشكل آخر ، دون مغالاة تصل الى حد كسر اطارات جميع لدروس ، وذلك بربط الدروس بعضها ببعض بصورة مستمرة . أن المنهج الحالي يحتم ذلك في التنبيهات العامة ، كما يساعد على التوسع في ذلك توسعاً كبيراً بوجه خاص فى الصفوف الصغيرة . غير أن تطبيق هذه المبادىء بصورة جدية وفعلية يتوقف على احضار المعلمين القديرين ، كما يتوقف على جمع دروس الصف الواحد فى عهدة معلم واحد

فهل يحتم أيها الاستاذ عن انواع الجهود التي بذلت فى هذا السبيل ؟ وهل اطلعتم على مبلغ بعد الحالة الراهنة فى المدارس عن هذه الغاية ؟

المخلص

ساطع الحصري

الرسالة الحادية عشرة

(حول التعليم الثانوي والعالي)

— نشرت فى جرائد العاصمة فى ٩ تشرين الاول ١٩٣٢ —

أيها الاستاذ ؛

أسمحوا لي أن اناقشكم فى هذه الرسالة عن بعض الآراء والاقتراحات التي ابديتموها حول التعليم المتوسط والثانوي والعالي ، فى الفصل الاول من التقرير :

١ - لقد قلتم عن منهج الدراسة الثانوية : « مع انه فى نظرنا مثقل بالمواضيع الاجبارية ، فهو من خير المناهج المؤسسة على نظام الترويض العقلى ، وأهم مواده هي الرياضيات واللغات » (الصفحة ٣٦)

انني قرأت الجملة الاخيرة من هذه العبارات باستغراب شديد . لانني اعرف أن منهج الدراسة الثانوية يعطى للطبيعيات مكانة كبيرة ، لا تقل عن مكانة الرياضيات ، أن لم تتفوق عليها .

أرجو أن تلاحظوا جدول توزيع الدروس المسطور فى الصفحة ٨٩ من تقريركم . ترون أن مجموع الساعات المخصصة للرياضيات — فى الدراسة المتوسطة — لا يزيد على ما هو مخصص للطبيعيات الا بمقدار طفيف (١٨ للرياضيات ، ١٦ للطبيعيات) .

كما أرجو أن تلاحظوا الجدول المسطور في الصفحة ٩٠ من التقرير المذكور

ترون ان الساعات المخصصة للرياضيات لا تختلف اختلافا يذكر عما هو مخصص للطبيعيات فى الفرع الادبى من الصفوف الثانوية ، غير انها تنقص ثمانى ساعات عما هو مخصص للطبيعيات فى الفرع العلمى من الصفوف المذكورة فهل يجوز أن يقال عن هذا المنهج « ان أهم مواده هى الرياضيات واللغات »؟

٢ ـ لقد قلتم خلال البحث عن الدراسة الثانوية : « يجب أن تتوسع دائرة المواضيع الاختيارية الى درجة أوسع من الحاضر » ثم أردفتم قولكم هذا ببعض بيانات عامة : « اننا نشعر ان كل مقترحاتنا حول هذه المواضيع تميل الى تفضيل التربية الحرة والنزعة الفردية الانكلوسكسونية الاصل على صلابة المؤسسات اللاتينية » (الصفحة ٣٧ *)

انني اخالفكم فى هذه البيانات والمقترحات من وجوه عديدة :

اولا : اننى لا اسلم بان « قلة المواد الاختيارية من خصائص التربية اللاتينية » . لانني اعلم بكل تأكيد ، أن المناهج الالمانية أيضاً لا تميل الى تكثير المواد الاختيارية .

ثانياً : انني لا أعتقد بملاءمة طريقة الاختيار المتبعة فى المناهج الاميركية لحاجات بلادنا ، وطبائع شبابنا ، بوجه من الوجوه

وذلك ، لان : مجال التخصص قليل فى بلادنا فى جميع فروع الحياة . فحاجة ابناء هذه البلاد الى المعلومات العامة اشد واكبر من حاجة الاميركيين اليها ...

ولان : الدراسة الثانوية ليست واسعة النطاق ومتضخمة فى بلادنا ، كما هى الحالة فى بلادكم . فيترتب على مدارسنا الثانوية المحدودة أن تلاحظ حاجات متنوعة ، وتفسح امام طلابها « امكانيات » كثيرة فى وقت واحد ...

* الصفحة ٣٩ من النسخة العربية

ولأن : اضطرارنا الى الاستفادة من المدارس العالية الاوروبية يحتم علينا ان نجعل مدارسنا الثانوية فى مستوى يحمل الدول والجامعات المختلفة على الاعتراف بشهاداتها، دون مطالبة حاملها بامتحان خاص ...

وعدا ذلك كله ، انني اعتقد ان المدارس الثانوية ليست محل احتراف واختصاص ، بل انها محل احضار عام وتوجيه عام . واعرف ان عددا غير قليل من المفكرين الاميركيين انفسهم يظهرون ارتياباً شديداً من اصابة الخطط المتبعة فى بلادهم و ينتقدونها انتقاداً مراً ..

انني لا أجرأ على ابداء الرأي عن الخطط المتبعة فى سائر البلاد ، بالنسبة اليها نفسها . غير اننى اقول بلا تردد ، بالنسبة الى بلادي ، انه من الضروري أن تكثر المخارج امام طلاب المتوسطات ، وان تنفسح امامهم مجال واسع للاختيار بين هذه المخارج المختلفة ـ من فروع ثقافية عامة ومدارس مهنية متنوعة ـ غير انه ليس من الحكمة ان تزاد المواد الاختيارية فى كل فرع من هذه الفروع .

٣ ـ لقد اقترحتم « اعطاء دراسات اخرى موازية للدراسات النظرية التى تعطى الآن فى المدارس الثانوية » اولها الدراسة التجارية .. والنوع الثاني منها هو الدراسة الفنية ... والنوع الثالث الدراسة اللغوية .. (الصفحة ٣٩*) .

أن اقتراحكم فى « اعطاء دراسات موازية للدراسات النظرية » جاء موافقاً لآرائي المقررة ، من حيث الاساس . فأنني كنت سعيت سعياً حثيثاً لتزييد المخارج امام طلاب المدارس المتوسطة ـ كما صرحت بذلك آنفاً ـ ، و بذلت جهوداً كبيرة لحمل ادارة الزراعة على تأسيس كلية الزراعة ـ عندما كنت مديراً عاماً للمعارف ـ ، كما عارضت الغاء مدرسة الهندسة معارضة شديدة ـ فى السنة الماضية خلال وجودي فى مراقبة التعليم العام ـ وتمكنت بمعارضتى هذه من اطالة حياتها مدة سنة كاملة ... وكنت ولا ازال اود أن تتكثر وتتنوع

* الصفحة ٤١ من النسخة العربية

المدارس المهنية المتوسطة . غير انني اعتقد بان هذه المدارس يجب ان تكون مهنية بصراحة ، وان لا تؤثر على مستوي الثقافة العامة فى المدارس الثانوية ، فلا تؤدي الى اهمال هذه الثقافة بوجه من الوجوه .

ولهذا السبب ، انني لا اشارككم في الرأي الذي أبديتموه فى هذا الباب بوسيلة الغاء مدرسة الهندسة . فأنكم قلتم : « إننا لا نرى مانعاً من أن تدرس دروس هذه المدرسة العلمية العالية فى المدارس الثانوية ، ما دامت دروسها العملية تدرس فى مدرسة الصنائع » (الصفحة ٣٩*)

اما القول بان « دروس مدرسة الهندسة العملية تدرس فى مدرسة الصنائع » فذلك مما لا يتفق مع الحقائق الراهنة . صحيح ، ان طلاب مدرسة الهندسة كانوا يذهبون الى مدرسة الصنائع مرة فى الاسبوع ، ويتمرنون هناك على بعض الاعمال العملية ؛ غير ان ذلك كان يؤلف جزءا صغيرا وعرضيا من مساعيهم العملية . وعلى كل حال ، انني أقول بان الغاء مدرسة الهندسة وتعويضها بفرع فني فى المدرسة الثانوية مما يؤدي حتما الى أضعاف التعليم الثانوى والتعليم المهنى فى وقت واحد ، فلا يدل على سياسة تعليمية صريحة رشيدة ..

***

اما فى صدد التعليم العالى ، فقد قلتم « ان خطة ايفاد البعثات العلمية الى الخارج أفيد بكثير من تأسيس جامعة فى الداخل » وزدتم على ذلك قائلين بانه « اذا تمكن العالم العربى كله من الاتحاد لتأسيس جامعة والقيام بنفقاتها على ان يوجد القسم الاعظم من الاموال الضرورية لمؤسسة كهذه من

---

* الصفحة ٤١ من النسخة العربية

موارد الهبات الدينية القديمة ، فتكون الموارد قد استعملت لغرض أنفع . وهذه في الحقيقة هو ما اقترحه بعض زعماء الطوائف الدينية . لكن محاولة تكوين جامعة كاملة العدد باموال حكومية ولشعب عدده ثلاثة ملايين معظمه قبائلي لاتلوح للجنة انها مطمح رشيد وان كان محمودا » (الصفحة ٥٧ و٥٨ *) غير انكم استثنيتم « المدرسة الطبية » من نطاق شمول هذا الحكم ، وأدليتم ببعض الملاحظات لتبرير هذا الاستثناء .

انني لا اود ان اناقشكم مناقشة طويلة حول هذه الاراء والملاحظات ، غير انني اود ان اسألكم بعض الاسئلة :

هل استطلعتم آراء الخبراء عن مبلغ « عملية » الخطة التي اقترحتموها لتاسيس جامعة يقوم بنفقاتها العالم العربي كله من موارد الهبات الدينية ؟ ولماذا اشترطتم ايجاد القسم الاعظم من الاموال الضرورية من موارد الهبات الدينية القديمة ؟ . وهل أمعنتم الفكر والنظر في انواع الدارسات العالية ، من وجهة علاقتها بالخصائص القومية ؟ وهل تسألتم عن انواع الدراسة العالية التي ترتبط بالحياة القومية ارتباطا وثيقاً ، فلا يمكن ان تعطى الا في جامعة وطنية ؟ وعن الانواع التي لا ترتبط بالحياة القومية بهذه الصورة ، فيمكن ان تحصل في جامعة وطنية اوجامعة اجنبية ، على حد سواء ؟ أفلا تعتقدون ان احضار المعاهد المحلية لضمان النوع الاول من الدراسات العالية من الامور الضرورية ، حتى عند الاخذ بخطة ايفاد البعثات الى الخارج للحصول على النوع الثاني من الدراسات العالية ؟ وهل لاحظتم انه كان يوجد في العالم العربي اربع كليات

* الصفحة ٥٩ من النسخة العربية

طب قبل تأسيس كلية بغداد ، وان كلية الطب العراقية صارت الخامسة من نوعها ؟

***

انكم اوصيتم الحكومة في عدة محلات من تقريركم بالتأني في امر توسيع التعليم الثانوى والعالى ؛ وأدعمتم توصياتكم هذه ببراهين عـــديدة ، أهمها سياسيـــة .

وقبل ان اشرح لكم رأيي فى هذا الباب ، أرى ان اصرح لـكم بانني شخصيا لم اكن من المغالين فى توسيع التعليم الثانوي ، ولا من المتسرعين في تكوين التعليم العالى ؛ بل عرفت بالتروي فى كلا هاتين الناحيتين. فأنني عارضت فكرة تأسيس كليـــة الطب عندما كادت تنتصر قبـل عشرة اعوام ؛ وسعيت كثيراً لتحويل فكرة « المدرسة الزراعية العالية » الى فكرة « المدرسـة الزراعية المتوسطة » عند تأسيسها ، وحولت بعض المدارس الثانوية الى متوسطة ، ولم أظهر تسرعاً في فتح المدارس المتوسـطة في الالوية ، بالرغم من توالى الطلبات فى أمرها ..

مع هذا أرانى مخالفاً آرائكم فى هذا الباب مخالفة كبيرة .لان الملاحظات التي كانت أملت على خطتى فى السابق ، تختلف عن الملاحظات التي استندت عليها لجنتكم فى توصياتها الحالية اختلافاً كليا :

فاننى رأيت لزوما للاعتـــدال والتروى فى امر توسيع التعليم الثانوي وتأسيس التعليم العالى ، لاننى كنت اود ان تكون المدارس العالية عالية بالفعل لا بالاسم ، كما كنت اود ان تكون المدارس الثانوية مستحقة لاسم الثانوية فعلا ، ان كان من جهة سوية طلابها وان كان من جهة مقدرة مدرسيها .

ولذلك لم استحسن توسيع الثانويات قبل اصلاح الابتدائيات التى ستغذيها بطلابها ، وقبل احضار المعلمين اللازمين لها ؛ كما عارضت تأسيس الكليات قبل احضار الثانويات التى ستكون اساسا لها وقبل اعداد الاساتذه الذين سيقومون باعباء تدريساتها ..

ومن جهة اخرى كنت أعتقد ان بناء المعارف لا يرتفع الا على شكل هرم شاسع القاعدة ، لأن المدرسة لا ترتقى الرقى المطلوب ما لم يكن لديها مجال واسع لانتقاء واصطفاء الطلاب ، وهذا المجال لا ينفسح امامها مالم تتعدد المدارس التى تعد التلاميذ لتتبع دراستها . ولذلك سعيت الى تكثير المدارس الابتدائية قبل تكثير الثانويات ، وقلت بلزوم تكثير الثانويات قبل الاقدام على تأسيس العاليات .

فيمكننى ان اقول : ان خطة التروى التى اتبعتها أنا فى هذا الباب كانت موضوعة بقصد احضار الاسس والوسائط اللازمة للعمل ، ليس إلا .

واما لجنتكم المحترمة ، فقد اوصت الحكومة بالتروى فى هذا الباب مستندة على نوع آخر من الملاحظات ؛ وهي الملاحظات المتعلقة بالنتائج السياسية . اذ انها صرحت بان « زيادة عدد المتعلمين تعليما كاديميا خطر على استقرار الحالة السياسية فى اي بلد من البلدان » . كما انها أكدت بان « وجود جامعة فى قطر قليل السكان كالعراق يؤدي الى مشاكل سياسية واجتماعية تصعب معالجتها » وقالت ان هذه الاحوال ظاهرة فى كثير من البلدان الشرقية الان . فهذه الملاحظات ، اذا اخذت بنظر الاعتبار ، تحول دون التوسيعات والتأسيسات التى ننشدها ، بالرغم من احضار الوسائط والاساسات اللازمة لها .

ولذلك ، اري من واجبي ان اناقشكم في هذه المسألة بصراحة تامة :

هل ترون «ان استقرار الحالة السياسية» (مهما كان نوعها) يكون في مصلحة البلاد في كل الاحوال ؟ وهل لكم ان تصرحوا لنا اية امة من الامم الشرقية وقعت في كل مشاكل سياسية واجتماعية من جراء كثرة المتعلمين من ابنائها؟

اما انا فاقول بصراحة تامة : ان « الاستقرار » لم يكن في صالح الامم في كل الاحوال ؛ بل ان الامم تحتاج الى «الاستقرار» في بعض الاحوال والى «الانقلاب» في احوال اخرى . واذا استعرضنا الحالات السياسية التي هي موضوع جدل ونزاع في الشرق الادنى ، نجد انها تنقسم الى نوعين أساسيين :

(آ) — الحالة السياسية التي يريد تقريرها المستعمرون والمسيطرون بقصد ترسيخ نفوذهم وترويج مصالحهم في البلاد .

(ب) — الحالة السياسية التي يتوق اليها الوطنيون ، نظرا لنزعات الامة الاصلية ومصالح البلاد الحقيقية .

انني اسلم معكم بان كثرة المتعلمين يحول دون استقرار النوع الاول من الاحوال السياسية ؛ غير انني اعتقد انكم تسلمون معي بان الاستقرار في هذا النوع من الاحوال السياسية ليس من صالح البلاد اصلا .

اما النوع الثاني من الاحوال السياسية فليس ثمة واقعة تدل على ان امة من أمم الشرق الادنى لم تتمكن من تقريرها بسبب كثرة متعلميها .

لاشك في انكم تعلمون بان معظم امم الشرق دخلت تحت سيطرة او نفوذ بعض الدول الاوربية ، باسم الاستعمار ، او الحماية ، او الوصاية . . ولم تتخلص من السيطرة الاجنبية تخلصا حقيقيا الا عدد قليل منها ، نخصص بالذكر

من بينها الدولتين التركية والايرانية . فهل تستطيعون أن تقولوا ان احدى هاتين الدولتين تضررت من جراء كثرة متعلميها ؟

صحيح ، ان كل واحدة من هاتين الدولتين عانت مشاق عظيمة فى سبيل النهوض والاستقلال ، وأضطرت الى تضحيات عظيمة لقمع الفتن والثورات الداخلية، التى قامت أمامها في هذا السبيل . غير ان عوامل هذه الثورات لم تكن فى حال من الاحوال (كثرة المتعلمين) .

وبما ان ادارة الكليات الاميركية الكائنة فى الاستانة التى تهدتم بها اخيراً ، ستمكنكم من درس احوال الامة التركية بالتعمق اللازم للتأكد من مثل هذه المسائل ... فانا اعتقد اعتقاداقويا بانكم ستفهمون حقائق الامور ، فترجعون لذلك عن الرأى القائل باضرار كثرة المتعلمين .

* * *

وقبل ان اختم رسالتي هذه، اود ان اوجه اليكم بعض الاسئلة ، حول رأيكم هذا :

١ ـ تعرفون ان عدد التلاميذ الموجودين فى المدارس المتوسطة لايتجاوز الالفين كثيرا ، وعدد الموجودين فى الصفوف الثانوية لا يبلغ الثلاثماية . واما مجموع الذين تخرجوا من المدارس الثانوية منذ نشأة الحكومة العراقية، فلم يبلغ بعد السبعمائة . واذا قمتم بحساب بسيط ، علمتم بان التعليم الثانوى لو انتشر فى هذه البلاد نسبة انتشاره فى بلادكم لوجب ان يكون عدد طلاب الثانويات مئة وخمسة وعشرون الفا (١٢٥٠٠٠) وهذا العدد لا يقل عن خمسين امثال العدد الحالى.

أفلا تعدرونى والحالة هذه، اذا شبهت النصائح التى أسديتموها في تقريركم لحكومة العراق حول هذه المسئلة، بنصائح طبيب يدعى الى عيادة مريض فقير

مبتلى بفقر الدم وقلة الاغتذاء ،و يقول له : عليك ان تحترز من كثرة الأكل والغذاء ؟..

٢ ـ لا بد من انكم تعلمون جيداً بان بعض المفكرين في اوربا كانوا فيما مضى ينكرون ملائمة التعليم الابتدائى لسواد الناس ، وكانوا يعتبرون هـذا التعليم نافعا لبعض الطبقات ومضرا بالاخرى . ولكن الوقائع التي حدثت منذ قرن أزالت هذه الاراء من عالم التفكير. أفلا تجدون ان النظرية التى أخذتم بها الان ، تشبه تلك النظريات من بعض الوجوه ؟ لانها بمثابة نقل القضية من التعليم الابتدائى الى التعليم الثانوي والعالى ، ومن ساحة صفوف الناس الى ساحة طبقات الامم ؟

انهم كانوا يقولون قبلا « التعليم يفيد بعض صنوف الناس و يضر الصنوف الاخرى» ؛ وانتم تقولون الان « كثرة المتعلمين يفيد بعض الامم و يضر اخري .. »

فهل تسمحون لى ان أقول ، ايها الاستاذ ، ان هذه النظرية لم تكن من النظريات الغريبة عن أسماعي أبدا .. انني اذكر جيدا بانني كنت قرأت امثالها قبل مدة غير قصيرة فى كتب ومجلات عديدة ..ولكن كان ذلك — على ماذكر الان — بين ابحاث متعلقة بمعارف المستعمرات ، ومستندة على تجارب الانكليز في مصر والهند ، وتجارب الافرنسيين فى الهند الصينية وشمال افريقية . وقد بحثت فى مكتبتى قليلا وعثرت على أحد تلك الكتب ، وهو الكتاب المعنون بعنوان « التسيطر والاستعمار» ، والمنتشر في عداد « كليات الفلسفة العلمية » فى باريس . وقد خصص مؤلف الكتاب فصلا كاملا لبحث « التعليم والتسيطر » وعزى فيه معظم الاختلالات والثورات التي حدثت فى المستعمرات المختلفة ، من القطر المصرى الي الهند الصينى ومن

بلاد الهند الى جزر الفليبين - الى تحريضات المتعلمين من اهل البلاد، وأيد نظريته هذه باقوال وتصريحات كبار المستعمرين .

ولا أشك فى انكم قرأتم كثيرا من الاقوال المماثلة لها ، خلال مطالعاتكم الواسعة ، كما سمعتم كثيراً من الاراء المشابهة لها ، خلال رحلاتكم الكثيرة .

ولا أستغرب اذا كان اطلاعكم على اراء الاوربيين أوسع من اطلاعكم على نقاط نظر الاهلين ، وتأثركم بمدعيات الغربيين أشد من تأثركم بمدافعات الشرقيين . غير انى أود ان الفت نظركم الى مسألة هامة :

تعلمون بان المبدأ القائل بوجوب « وضع الطفل فى مركز التربيـــة ، والنظر الى جميع مسائلها من وجهة نظر نزعاته وحاجاته قبل كل شيء » يعتبر من أهم دساتير التربية الحديثة .

ألا تعتقدون بان تطبيق هذا المبدأ على مسائل « معارف الامم » يقضى بوضع الامة فى مركز المعارف ، والنظر الى جميـــع مسائلها بنظر نزعاتها الخاصة ومنافعها الذاتية ؟ »

المخلص

ســـاطع الحصرى

الرسالة الثانية عشرة

(حول التعليم الزراعي والمدارس الاهلية ودار المعلمين العالية)

— نشرت في جرائد العاصمة فى ١٤ تشرين الاول ١١٩٣٢ —

أيها الاستاذ ،

قبل أن اختم سلسلة هذه الرسائل ، أسمحوا لي أن احادثكم عن بضع مسائل اخرى : هى مسألة التعليم الزراعى ، ومسألة المدارس الاهلية ، ومسألة دار المعلمين العالية .

***

أن مسألة التعليم الزراعي تكاد تكون المسألة الوحيدة التي استفسرتم رأيي فيها ، خلال قيامكم بمهمة الكشف التهذيبى فى العراق . كنتم سألتموني: « ألا تعتقد ان تعميم التعليم الزراعي في المدارس القروية ، يؤدي الى نهضة زراعية كبيرة ؟ » وكنت أجبتكم قائلا « لا أعتقد بذلك أبداً » . وشرحت لكم رأيي فى الامر شرحا وافياً . أرجو أن تسمحوا لي بتكرار اهم وأبرز النقاط من الحديث الذي أدليت به اليكم عند ذاك حول هذه المسألة :

قلت لكم ما مؤداه : « لا شك في انكم ستستغربون قولي هذا . غير انى أود أن اؤكد لكم كل التأكيد ، بأنني لست من الذين لا يقدرون أهمية التعليم الزراعي حق التقدير . فان اول المؤلفات التى نشرتها فى بدء حياتى التعليمية والتأليفية كان كتاباً مدرسياً فى المعلومات الزراعية ، كما ان

اول الدعايات التي قمت بها لبث بعض الآراء التربيوية كان حول التجارب والتطبيقات الزراعية التي يجب ان تجرى في المدارس الاعتيادية ، وقد وضعت بذلك كتابا في اللغة التركية . ترون من ذلك ، انه لا يحق لأحد ان يتهمني بجهل أهمية تعليم الزراعة في المدارس العامة .

«مع هذا ، يجب علي أن اصرح بانني لا أستطيع ان اشاطر آراء الذين يقولون بامكان احداث نهضة زراعية بواسطة تعميم تعليم الزراعة في المدارس القروية .. لان الزراعة من المهن التي تتأسس على تقاليد عميقة في كل البلاد ، وجذور هذه التقاليد في بلادنا اشد عمقاً وقوة من امثالها في سائر البلاد . فالفلاح يزرع و يشتغل وفقاً للتقاليد التي ورثها جيلاعن جيل ، والتي تحيط به وتؤثر عليه منذ نعومة اظفاره . فالمعلومات الابتدائية التي يستطيع ان يتعملها والاعمال البسيطة التي يستطيع ان يتمرن عليها اطفال القرويين خلال سني الدراسة الابتدائية ، لا يمكن أن تؤثر على قوة هذه التقاليد .

«وعدا ذلك كله فان مشاكل الزراعة عندنا تتأتي في الدرجة الاولى من النواقص الموجودة في نظم المزارعة ، وقوانين الاراضي ، ووسائل الري ، ومن الاعتيادات الراسخة في نفوس الفلاحين . فالنهضة الزراعية لا يمكن أن تحدث إلا باحداث انقلاب كبير في هذه النظم والامور .

هذا ويجب أن لا ننسى أن الفلاح - مثل جميع العوام ، واكثر من جميع العوام - لا يغير شيئاً من اعتياداته ، إلا بصعوبة كبيرة ، والا بعد أن يرى النتائج بداهة و يلمسها فعلا . حتى أنه في هذه الحالة أيضاً ، كثيراً ما يظهر ميلا شديداً للرجوع الى العرف والعادة ، عندما يجابه أدنى مشكلة في الطريقة الجديدة ، أو عندما تنتفي الدوافع التي كانت تدفعه نحو هذه الطريقة

دفعاً مستمراً .. ولهذا لا يجوز لنا أن نعلل أنفسنا بحدوث نهضة زراعية ، ما لم نوسع مشاريع الري بمقياس واسع ، وما لم نؤسس مزارع نموذجية متعددة في نواح مختلفة ، وما لم نتبع سياسة زراعية رشيدة تشمل القوانين والتشكيلات الاقتصادية ، وتحدث مؤسسات زراعيـــة كثيرة ـــ من بنوك التسليف ، الى حقول التجارب والمدارس الزراعية الحقيقية ـ

« إنى أستطيع أن ادعم رأيي ومعتقدي فى هذا الباب ، بتجارب بعض الامم الشرقية : كلنا نعلم أن مصر صارت مسرحا لنهضة زراعية هائلة منـذ نصف قرن ونيف . وقد تأسس عند الفلاحين المصريين تقاليد زراعية ثمينة ، جعلتها من أهم البلاد الزراعية فى العالم . فى حين أن تركية ـ التي كانت سـيدة مصر بصورة رسمية ـ لم تحظ بمثل هذه النهضة الزراعيـة خلال المدة المبحوث عنها . بل انها ظلت متأخرة فى زراعتها بالنسبة الى مصر تأخراً هائلاً ... ومما يجب أن يلفت الانظار ، أن مصر لم تدخل في مدارسها العامة شـيئاً من التدريسات الزراعية إلا منذ بضع سنوات ؛ فى حين ان تركية كانت تدرس الزراعة فى جميع مدارسها منذ سنين طوال .. يظهر من ذلك بكل وضوح : ان التدريسات الزراعية التى انتشرت فى المدارس التركيـة لم تضمن لها نتائج اقتصادية ملموسة ، فى حين أن عدم وجود مثل هذه التدريسات فى مصر لم تمنع حدوث النهضة الزراعية والاقتصادية العظيمة التى أصبحت تبهر الابصار. فيمكننا أن نقول : ان الاصلاحات التى ادخلت فى مصر على نظام الاراضى ، والجهود التى بذلت فى سبيل مشاريع الري ، وسائر مشاريع الاقتصاد الزراعى التى استحـــدثت الواحد تلو الاخر ... صارت أشد نجاعة من التعليم الزراعي الذي ادخل الى جميع المدارس العامة فى تركية . ويجب أن

نلاحظ فى الوقت نفسه ، أن الامة التركية أيضاً انتبهت الى هذه النقطة الهامة خلال نهضتها الاخيرة ، وصارت تدعم سياستها الزراعيـــة بدعائم المشاريع والقوانين والمؤسسات ، قبل كل شيء واكثر من كل شيء ..

«انني لا أود أن اقول بعد هـــذه المقدمات ، « انه لا فائدة من التعليم الزراعي » ؛ بل كلما اود ان أقوله ـ نظر الهذه المقدمات ـ هو انه « لا يسوغ لنا ان نخدع انفسنا ونضيع اوقاتنا ، انتظاراً لحدوث نهضة زراعيـة عن طريق تعليم الزراعة فى المدارس القروية والمدارس الابتدائية » .. بل يجب علينا ان نقدم على جميع انواع المشاريع الاساسية الضرورية للنهضة الزراعيـــة الحقيقية ، وتهافت عليها بدون ابطاء ..

«أن قولي هذا لا يمنعنى من القول ـ فى الوقت نفســـه ـ بلزوم الاهتمام بتعليم الزراعة ، في المدارس الابتدائيـــة لقيمتها التربيوية ، وفى المدارس الزراعية لقيمتها المهنية» .

انني اقول بلزوم الاهتمام بتعليم الزراعة فى المدارس الابتدائية ؛ غير انني اعزو اهمية هذا التعليم الى قيمته التربيوية ، لا نتيجته الاقتصادية .

ان منهج الدراسة الابتدائية ، لا يخلو من دلائل جلية تدل على هـــذا الاهتمام ، بهذا الاعتبار . وهذا المنهج يحتوي على مباحث زراعية غير قليلة ضمن دروس الاشياء فى جميع صفوف الدراسة الابتدائية ، سيما فى الصفوف الثالثة والرابعة والسادسة .

كما يقول المنهج المذكور فى بحث الاشغال اليدوية : «ان الاعمال الزراعية ايضاً معدودة من الاشغال اليدوية . فعلى المعلمين ان يسوقوا التلاميـذ الى هذه الاعمال ويرجحوها على غيرها متى تيسر لهم ذلك »

وفى الاخير، ان بحث « التعليم العرضي » من المنهج المذكور ايضا يذكر « الاعمال الزراعية » بين الامور التي يجب على المعلمين ان يشغلوا الطلاب بها بعد ظهر الايام الخالية من الدروس .

وبما أن تطبيق هذه المباحث وتحقيق هذه المبادىء كما يجب يتوقف على وجود معلمين ملمين بالمعلومات الزراعية الماماً كافياً ، ومتمرنين على الاعمال الزراعية تمرنا فعلياً ، ارادت ادارة المعارف ان تستفيد من كلية الزراعة فى هذا الباب منذ اوائل تأسيسها . وأرسلت قسما من طلاب دار المعلمين اليها . وسعت بهذه الصورة الى تأسيس « فرع زراعى » لدار المعلمين . يظهر ان اللجنة المحترمة لم تطلع على هذه التجربة، لان التقرير لا يحتوي على كلمة ماتشير اليها .

ان الغاء كلية الزراعة لم يترك مجالا للاستمرار على هذه الخطة ، والفرع الزراعي لدار المعلمين دخل فى خبر كان ، قبل ان يجد الوقت الكافى للنمو والتطور والتقـــدم ..

وانني اعتقد ان اهم الواجبات التي تترتب على الحكومة العراقية فى امر التعليم الزراعى هي — مع الاستمرار على تنظيم وتوسيع وترقية التعليم الزراعى فى المدارس الابتدائية كواسطة تربيوية — الاقدام بوجه خاص — على تأسيس حقول تجريبية نموذجية ، ومدارس زراعية حقيقية من درجات مختلفة وأنواع مختلفة .

***

لقد اظهرتم اهتماما كبيرا بقضية المدارس الاهلية ومدارس الاقليات في الفصل الاول من التقرير . وأنا كنت اشرت الى اهتمامكم هذا في رسالتي

الثانية ، دون ان اناقشكم على مسروداتكم المتعلقة بهذه القضية . فأرجو ان تسمحوا لي الان بالعودة الى هذه المسألة لمناقشتها وتنويرها قليلا :

لقد تمتعت بعض الفئات في الشرق بامتيازات خاصة ، لم تلبث ان اخذت تنظر اليها بنظر الحقوق الطبيعية ؛ فصارت تقابل بسخط شديد كل محاولة تستهدف ازالة هذه الامتيازات او تخفيف وطأتها . ان الغربيين الذين لا يدركون هذه النزعة التي رسخت في نفوس بعض الطوائف في الشرق الادنى ، يصعب عليهم ان يفهموا مدى ما يسمى بـ « حقوق الاقليات الدينية ومطالباتها في امر التعليم » فهما صحيحا . ولهذا السبب أري من واجبي أن أشرح لكم حقيقة القضية بعض الشرح :

عندما استولى الانكليز على العراق ارادوا ان يستميلوا قلوب الطوائف المسيحية في الموصل - بسبب العلائق القديمة التي كانت تربط تلك الطوائف بفرانسة - وعاملوا مدارسهم بسخاء مفرط : لقد تعهدوا القيام بجميع نفقات تلك المدارس ، دون ان يدخلوها في عداد مدارس الحكومة . وقبلوا بان تكون سلطة انتخاب وتعيين جميع معلميها مشتركة بين رؤساء الطوائف ومديري المعارف . واوجدوا بهذه الصورة نوعا خاصا من المدارس ، لايمكن ان تعتبر اهلية تماما ولا رسمية صراحة .

ولقد استمرت الامور عدة سنوات على هذا المنوال . وناهز عدد هذا النوع من المدارس نصف مجموع مدارس العراق . وعندما اخذت ادارة المعارف الوطنية زمام الامور بيدها ، عانت مشاق عظيمة من جراء هذه الادارة المزدوجة ، كما جلبت عقبات عديدة في سبيل تشميل خططها الاصلاحية الى هذا النوع من المدارس . و بعد تجارب ومحاولات عديدة لتمشية الامور وفقا

للاسس الموضوعة قبلا ، قررت في الاخير ان تخير رؤساء الطوائف الدينية بين جعل هذه المدارس اهلية تماما ، او أميرية صراحة . فافهمتهم في الوقت نفسه بانهم اذا اختاروا الطريقة الاولى تعامل ،المعارف مدارسهم كسائر المدارس الاهلية ، وتمنحها بعض المساعدات المالية كالمساعدات التي تعطيها لسائر المدارس الاهلية . واما اذا اختاروا الطريقة الثانية، فتعتبر المعارف تلك المدارس من جملة المدارس الاميرية ، ومع هذا تتعهد بان لاتقدم على تعيين المعلمين الذين سيقومون بتدريس الديانة فيها ، الا بموافقة وترشيح رؤسائهم الدينيين .

ان رؤساء الطوائف الدينية قد اختاروا — بعد تردد طويل — الطريقة الثانية ، فاصبحت تلك المدارس أميرية بكل معنى الكلمة .

غير ان البعض ممن كانوا حصلوا على سلطة فعليه بموجب النظام السابق حاولوا ان يوجدوا حركة تؤدى الى اعادة سلطتهم ، وبذلوا جهودا عظيمة لتشويه القضية تشويهاً غريباً . فقد سمعنا عندئذ اعتراضات كثيرة من عدة محافل اوربيه ، كلها تبتدىء بسؤال مثل السؤال التالى : « لماذا لم تتركوهم احرارا فى مدارسهم ؟ » ولقد تعبنا كثيرا لتفهيم المعترضين حقيقة الامر ، ولاقناعهم بقولنا : « اننا اظهرنا استعداداً تاماً لتركهم احرارا فى ادارة تلك المدارس ، على شرط ان يتولوا ادارتها المالية ويجدوا النفقات اللازمة لها ، واننا لانزال مستعدين الى ذلك .. »

مع هذا ، وبالرغم من انقضاء سنوات عديدة على استبدال النظام المزدوج المبحوث عنه بالنظام الجديد بهذه الصورة ، لازال اصادف من حين الى آخر ، البعض من منتسبى الطوائف يبحثون عن القضية بصورة تدل دلالة

صريحة على عدم اطلاعهم على حقيقة الامر ، وعدم اعتيادهم التمييز بين «الامتياز» «والحق»

انني استـــدل من بعض الفقرات التى كتبتموها فى التقرير ، انكم واجهتم البعض من امثال هؤلاء وسمعتم مدعياتهم ، دون ان يتسير لكم الوقوف على تاريخ القضية والاطلاع على حقيقة الامر .

هذا ، ومن جهة اخرى ، انني لا أشك ايضا فى انكم لم تطلعوا على شيء مما حصل في بعض المدارس الاهلية من سوء استعمال « حق التعليم » ، قبل وضع وتأسيس النظام الحالى. فلو اتحتمو لى فرصة لمكالمتكم فى هذا الباب خلال وجودكم فى العراق ، لذكرت لكم امثلة عديدة ولا برزت لكم وثائق كثيرة تريكم كيف ان البعض من تلك المدارس كانت تتسابق على فتح ابوابها لجميع الطلاب الذين يرسبون فى المدارس الاميرية ،مع قبولهم فى صفوف ارقى من صفوفهم الاصلية .. وكيف ان البعض منها اخذت تزود بعض الشبان بوثائق مزورة بقصد تخويلهم حق الدخول فى المدارس العالية . ولذكرت لكم على سبيل التفكهة، كيف ان مدير مدرسة من المدارس الكبيرة كان زود عشرات من الشبان بوثائق مزورة تشهد على انهم اكملوا الدراسة الثانوية فى العهد العثمانى ، وكيف انه — اتماما للخداع — املى تلك الوثائق باللغـــة التركية وأرخهـا بتواريخ قديمة — تعود الى ما قبل الحرب العالمية — غير انه لم ينتبه الى ان الطابع العراقي الذي كان موضوعا تحت التمغه والتاريخ سيفضح المخادعات والتزويرات الواقعة. وكيف ان مدير مدرسة أجنبية كان يقول بلا محابة « ان حكومتى لم تعترف بحكومة العراق ، وانا ايضا لا اعترف بادارة معارف العراق » ... انني اعرف بكل تأكيد انكم زرتم البعض من تلك المدارس

ولا استبعد ان تكونوا قد تلاقيتم مع بعض هؤلاء المديرين ، او مع اخلاف البعض الآخرين، وسمعتم منهم شكاوى شتى عن ادارة المعارف بوجه عام وعن امتحانات الحكومة بوجه خاص، دون ان تبحثوا عن الوسائل اللازمة لاستكناه حقائق هذه الامور . .

انني لم أرم بكتابة هذه الاسطر ان اشرح لكم هذه القضايا شرحاوافيا. انما الغاية التي توخيتها من كتابتي هذه هي اظهار مبلغ اعضال هذه المسائل، وتبريز الخطأ الذي وقعت فيه اللجنة المحترمة بتطرقها الى كثير من امثال هذه المسائل المعضلة دون يكون لديها متسعا من الوقت لدرسها درساوافياً.

***

وقبل ان اختتم هذه الرسالة أود ان اعاتبكم قليلا، على اهمالكم البحث عن دار المعلمين العالية اهمالا ناما .

ان كلما جاء في التقرير عن المعهد المذكور لا يتعدي منطوق العبارة التالية المسطورة في الفصل الثاني : « وكان في بغداد دار المعلمين العليا تتخريج المعلمين للمدارس المتوسطة واستمرت بضع سنوات ثم اغلقت سنة ١٩٣١ » (الصفحة ٨٨) .

وهل تسمحوا لي ان اقول لكم : ان هذه المؤسسة التي لاتجد بين تفاصيل التقرير الكثيرة الامثل هذا الذكر الوجيز كانت اسست سنة ١٩٢٣ قبل فتح المدارس المتوسطة واستعداداً لتأسيس تلك المدارس . ولم تلغ الا في السنة التي دعيت فيها لجنتكم المحترمة الي القيام بالكشف التهذيبي ، و بعد دعوتها الي هذا العمل. يظهر لكم من ذلك انها عاشت ثماني سنوات، تطورت في خلالها عدة تطورات ، فاخرجت عددا غير قليل من المعلمين

المدرسين . وهل تعتقدون ، ايها الاستاذ ، ان معرفة عدد الذين تخرجوا من مثل هذه « المؤسسة التربوية » أقل أهمية من معرفة عـــدد المسلمين والمسيحيين الذين دخلو المدرسة الثانوية فى الموصل خلال سنة ١٩١٩ ؟ * أو اقل خطورة من معرفة كيفية صرف المخصصات النثرية في دار المعلمين الابتدائية ؟ وهل بلغكم كيف ولماذا تم الغاء هـــذه المؤسسة ؟ وماذا كانت الخطط المقترحة لتوسيع نطاق اعمالها ؟ وهل اتصل بكم ان دار المعلمين العالية كانت تقوم ببعض الابحاث العلمية ، سيما فى تطبيق مقاييس الذكاء والمعرفة خلال الابحـاث السكلجية ؟ فاسمحوا لي ان اقـول لـكم ان هذه المؤسسة قامت باختبارات عقلية ، بواسطة مقاييس الجيش الامريكي ، على ٤٥٠ طالب وطالبة ، و بواسطة مقياس « تورستون مبرا » على ١٠٢٢ من التلاميذ . كما طبقت اختبارات « المعرفة فى الحساب » على ٩٧٢ من التلميذات والتلاميذ . ونشرت نتائج هذه الاختبارات في مجلة التربية والتعليم . وعدا ذلك كله ان هذه المؤسسة وهذه المجلة ترجمت اهم المقاييس العقلية ، اخص منها بالذكر مقاييس بينه . ترمن . بالار . تورستون — ميرا . بوئيز دكرولى . روصوليمو .

كما ترجمت مقاييس الحساب المعروفة باسم كورتيس . كليفلاند . الصين . موترو كلاباريد ..

افلا يحق لي ان استغرب والحالة هذه عدم وجود أية اشارة كانت الى مساعى دار المعلمين العالية وخدماتها التربوية فى تقرير الـكشف التهذيبى ؟.

* * *

* لقد جاء فى الصفحة ١٦٠ من التقرير : حين فتحت الصفوف الثانوية في الموصل دخل فيها ثمانية عشر تلميذا مسيحيا وتسعة مسلمين

ها انني قطعت ، ايها الاستاذ ، آخر مرحلة من مراحل المناقشة التى اخترتها لنفسي ، فى سبيل نقد « تقرير لجنة الكشف التهذيبى ».

غير انني أري من ان واجبي ان اقول كلمة اخري ، قبل أن اودع اللجنة المحترمة وتقريرها المذكور :

أرجوا ان لاتحملوا انتقاداتى هـذه على محمل الدفاع عن حالة المعارف الحالية ، واظهار الرضاء عنها والارتياح منها . واوكد لكم كل التأكيد بان المثل العليا التى أصبو اليها فى تربيـة ابناء امتى ، واتمنى تحقيقها في بلادى ، هى اسمى من أن تسمح لى باظهار الارتياح عن الحالة الراهنة . ولاسيما ، اننى ممن تمكنوا — فيما مضى ، وفى بلاد اخرى — من تأسيس معاهد تربيوية ارقى من الموجودة فى العراق ، بدرجات كثيرة بمقياس كبير .

واذا انتقدت تقريركم انتقادا مطولا ، لم اقصد بذلك ان اقول « ان كل شيء كامل فى معارفنا ومدارسنا » . بل وددت ان اقول « انكم لم تطلعوا مع الاسف على الحقيقة الراهنة . وبحثتم عن العلل والامراض فى غير مواطنها الاصلية » .. ولو اتيحت لى فرصة المحادثة والمناقشة مع اللجنة المحترمة خلال وجودها هنا ، لاطلعتها عن اهم مواطن الضعف والمرض ، ولذكرت لها اهم آرائى فى طرق المعالجة والاصلاح .

ولذلك ترونني آسفاً كل الاسف على تجنب اللجنة المحترمة من مواجهتى ومناقشتى فى المسائل التي تطرقت اليها فى تقريرها ... وعلى الظروف التي جعلت مهمة اللجنة محكومة بالعقامة النهائيـة ومهمتى مصروفة الى الانتقادات السلبية .

المخلص

ساطع الحصري

ذيـــل

جواب الاستاذ بول مونرو

على الرســـائل الثلاث الأولى

و

جوابنا عليـــه

لقد كتبت الرسائل المدرجة فى الصحائف السالفة باللغة العربية ، ونشرتها فى جرائد العاصمة فى التواريخ المدرجة تحت عنوان كل واحدة منها .

وقد تفضل احد الاصدقاء — الملمين باللغتين العربية والانكليزية أحسن الملم — بترجمة هذه الرسائل الى الانكليزية الواحدة تلو الاخرى ، ومكنني بذلك من ارسال هذه النسخ المترجمة الى الاستاذ بول مونرو ، ولو بعد تأخر بضعة اسابيع عن تاريخ نشرها هنا .

كنت ارسلت اليه ترجمات الرسائل الثلاث الاولى وتلقيت منه رسالة جوابية فى اليوم الاول من شهر تشرين الاول مؤرخة بتاريخ ١٧ اغستوس

وقد ارسل الاستاذ بول مونرو صورة من رده هذا الى مرافق اللجنة الرسمي — . وقد نشر الموما اليه ترجمته فى جرائد العاصمة

ولذا رأيت أن اذيل رسائلى هـذه بجواب الاستاذ عليها ، مع الكتاب الذي كتبته رداً عليه :

جواب الاستاذ مونرو

— نشر في جرائد العاصمة فى ٣ تشرين الأول ١٩٣٢ —

عزيزي ساطع بك ،

أسمحوا لي أن اعلمكم باستلامى رسالاتكم الاربع التي تنتقدون بها تقرير الكشف التهذيبي ، وان ماعرب عن تقديرى لالطافكم بتز و يدي بنسخ منها

ان موقفكم الانتقادي لم يكن غير منتظر . اذ انكم والحق يقال صرحتم لى شخصياً بمعارضتكم لتعيين اللجنة وانكم ستنتقدون التقرير . وكان كثير من رجال الحكومة ودوائر المعارف بالحقيقة قد انذرتنا سلفا عن مقاومتكم هذه . ولما كان موقفكم معلوما قبل ان تطلعوا على التقرير فان ذلك يهون على مقاومتكم ويخفف من حدة انتقاداتكم .

ان هذا الانتقاد موجه الي شخصيا ومصوب نحو ارائى الـتر بيو ية ونحو اسلوب الكشف ونحو قصر المدة التي كتب التقرير فيها . انى ممن جـــدا اذا انتقد احد بعض هذه الامور او كلهـا ، اذ ما ذلك الا جزء من المخاطرة التى يقوم بها كل من يأخذ على عاتقه عملا كهذا .

ان تجنبكم انتقاد اى من اقتراحات التقرير .. يحملني على الامل ان موقفكم العدائى هذا لن يمتد الى جهود الشباب الذين سيعهد اليهم تنفيـذ اقتراحات التقرير .

ان هؤلاء الشبان يحملون مثلى فى قلوبهم اكبر احترام لاختباركم الواسع واطلاعكم الكبير على امور المعارف ، كما انهم يقدرون كل مساعدة قد تصدر منكم فى تنفيذ اي من المقترحات اذا انتم اردتم ان تستصوبوها .

ولن احاول الرد على انتقاداتكم . اذ انني لست من المولعين بالجدل لاجل الجدل . وانما يهمنى فى هذه الحالة مساعدة امتكم فى جهودها التهذيبية اذا كان باستطاعتي تقديم مثل هذه الخدمة . اما انتقاد ارائى التربيوية الشخصية فانى منتظره ولا انفر منه . على انى اريد ان اشير هنا الى ان ارائى التى بسطتها في المقالات التي نشرت في الجرائد المحليـة لا تكون جزءا من تقرير الكشف التهذيبى . وانما نشرت مقدما لتنتقد من كل من يريد الانتقاد . واود ان اشير ايضا الى ان انتقادكم فى المقالة الاولى الموجه الى بعض مافى الفصول الاخيرة من التقرير هو فى الحقيقة غير وارد . مع ان اللجنة ستتحمل مسؤلية مشتركة عن الاراء المدرجة فى التقرير ولا اريد بذلك ان اتملص من نصيبي من هذه المسؤولية الا ان ذلك الفصل كتبه عضو اخر غيري من اعضاء اللجنة . وقد كتب بعد الفصل الذي يحتوى على التوصيات . وعليه فما قـد يكون فى ذلك من الاختلافات لا يحتم وجود اختلاف فى الفصل الذى يحمل التوصيات . وقد بنينا ذلك الفصل الى درجة كبيرة على الادلة التى ادلى بها رجال التعليم فى فى ميدان العمل وموظفوا الوزارة اكثر مما بنيناها على الادلة المستمدة من الوثائق . ان ادلة مثل هذه مستمدة من الخبرة العملية يمكن التعويل عليها عادة اكثر من الانظمة المدونة . فان كان اعضاء اللجنة على خطأ فى استنتاجاتهم كان الرجال المشتغلون فى المعارف والمسؤولون عن تسييرها على خطأ اعظم .

وعلى كل فان اكبر مايهمنى الان هو ان لا تجعلوا مهمة الشباب الذين اخذوا

على عاتقهم تنفيذ المنهج التعليمى فى العراق اثقل مما هي فى حد ذاتها . وذلك بان لاتجعلوا بمقاومتكم وانتقاداتكم مهمتهم اكثر صعوبة مما هى من جراء اشتراكي فى عمل الكشف .. وعليه فلا اعتراض لى على ان اكون هدفا لانتقادكم .

ان الشبان الذين يسيرون بالعمل الان يعرفون ان ما صرفتموه من جهودكم ومقدرتكم في تكوين نظام المعارف الحالى هو اكثر من اى خدمة حاولت انا ان اقوم بها بواسطة التقرير .

المخلص

بول منرو

مدير المعهد الامى

الرسالة الجوابيـــة

الى الاستاذ بول منرو

***

سيدى الاستاذ ،

تناولت كتابكم المؤرخ ١٧ اغستوس فى اول تشرين الاول ، عنـد ما كنت مشغولا بتصحيح مسودات رسالتي الحادية عشرة. و بعد ذلك بيومين، اطلعت على ترجمة الرسالة التى أرسلتموها الى الدكتور جمالي ، بناء على نشرها فى الجرائد اليومية، مع ترجمة كتابكم المذكور .

وبما اننى قد انتهيت اليوم من كتابة رسالتي الاخيرة ـ وهي الثانية عشرة ـ رأيت أن أوجه اليكم هذه الرسالة الجوابية : —

انكم خاطبتموني فى ديباجة الكتاب المذكور ، بالاسطر التالية :

« ان موقفكم الانتقادي لم يكن غير منتظر . اذ انكم والحق يقـال صرحتم لى شخصياً بمعارضتكم لتعيين اللجنة . وانكم ستنتقدون التقرير . وكان كثير من رجال الحكومة ودوائر المعارف بالحقيقة قد انذرتنا سلفاً عن مقاومتكم هذه . ولما كان موقفكم معلوما قبل ان تطلعوا على التقرير ، فان ذلك يهون علي مقاومتكم ويخفف من حدة انتقاداتكم » .

فاسمحوا لي أن أقول لكم : ان الأمانة العلمية كانت تقضى عليكم

بتذكر الواقعات وذكرها كما هي، دون بتر قسم منها بتراً يشوهها تشويهاً كبيراً :

صحيح، انني قلت لكم بصراحة تامة بانني كنت مخالفا لفكرة جلب «لجنة خبراء»، وكان ذلك عندما طلبت ملاقاتكم بعد ان علمت بانكم أكملتم مهمتكم وقدمتم تقريركم واستعددتم لمغادرة العراق . غير انني كنت بينت لكم في الوقت نفسه ، بصراحة تامة أيضاً ، ان مخالفتي هذه كانت مبنية على ملاحظات تتعلق باحوال البلاد بوجه عام ، و باحوال وزارة المعارف بوجه خاص . كما انها كانت سابقة لترشيح أي شخص من الاشخاص لتكوين اللجنة المبحوث عنها .

انني لا ارى مجالا لتكرار ما قلته لكم خلال تلك الملاقاة . كما انني لا اسمح لنفسي بذكر ما قلتموه لي حضرتكم عند ذاك . غير انني ارجو أن تتذكروا تلك الاحاديث جيداً . ولا أشك في انكم عند ما تتذكرونها تسلمون معي حالا ، بان المزاعم التي وردت في كتابكم عن « اسباب موقفي الإنتقادي » لم تكن في محلها ابداً ...

وصحيح ايضاً، انني قلت « سأكتب لكم رأيي عن التقرير » غير ان ذلك ايضاً كان خلال ملاقاتنا المبحوث عنها ، اي قبيل مغادرتكم العراق . ولا أراني في حاجة الى تذكيركم بانكم نشرتم قبل ذلك في الجرائد اليومية عدة مقالات ، وصرحتم بالبعض من ارائكم في عدة محافل ، وزيادة على ذلك انكم كنتم شرحتم لي — بالنفس — البعض من مقترحاتكم خلال ملاقاتنا تلك .. حتى ان البعض من اقتراحاتكم كانت صارت موضوع بحث في محافل المجلس النيابي ، كما ان رجال المعارف كانوا شرحوا خلاصة اقتراحاتكم امام لجنة الميزانية في المجلس المذكور ، كما هو مصرح في التقرير المطبوع في ٢٢ آذار،

أى قبل ملاقاتنا بايام عديدة .. فكيف يحق لكم أن تقولوا ، بالرغم من هذه الحقائق الراهنة ، انني كنت قررت انتقاد التقرير قبل أن اطلع عليه ؟ صحيح انني لم اكن مطلعاً على التقرير بحذافيره عند ذاك . غير انني كنت مطلعاً على الطريقة التي سرتم عليها فى انجاز الكشف واحضار التقرير تمام الاطلاع ، كما انني كنت مطلعاً على قسم من الآراء المسطورة فيه بعض الاطلاع . وانني لم اقل لكم « سأكتب رأيى » الا بعد الوقوف على ذلك كله ، ولا سيما بعد سماع بعض المقترحات منكم مباشرة . مع هذا ، أود أن اؤكد لكم كل التأكيد ، بانني ما كنت أتصور عندئذ ، بانني سأجد فى التقرير هذا القدر من النواقص وما ، كنت أظن أبداً بانني سأضطر الى انتقاده بسلسلة طويلة من الرسائل

اما ان « كثيرا من رجال الحكومة ودوائر المعارف بالحقيقة قد انذرتكم » عن مقاومتى هذه . . فانى اشكركم هى تصريحكم بذلك على رؤوس الاشهاد . لانكم بتصريحكم هذا قد القيتم حزمة نور ، كشفت أمامنا وأمام الناس ناحية من نواحي « الظروف المحيطة بالكشف التهذيبي » ..

انني لا اود ان احاول معرفة اسماء هؤلاء المنذرين — سواء كانوا من رجال الحكومة بوجه عام ، او من رجال المعارف بوجه خاص — كما لا اود ان اتحري الاسباب التى حملتهم على مثل هذا الحكم ، ولا أن استطلع الغايات التي توخوها من مثل هذا الانذار . غير انني ارى ان اسألكم فى هذا الصدد هذا السؤال : أما كان يجدر بكم — عندما انذرتم عن مقاومتى بهذه الصورة — أن تواجهوني وتستطلعوا آرائى مباشرة ، لعلكم تجدون فيها شيئا من الحق ، ولو من بعض الوجوه ؟

وانني لا أشك فى انكم لو فعلتم ذلك ، وناقشتمونى في بعض الامور قبل

كتابة تقريركم .. لاطلعتم على ضعف المصادر التى استندتم عليها، ولحورتم طريقة البحث والكشف التى سرتم عليها تحويرا كبيرا، ولانقذتم «التقرير» من العقامة التى طرأت عليه، لمخالفة معظم مواده الى الحقائق الراهنة والامور الواقعة مخالفة صريحة.

غير انكم، ويالاسف، لم تفعلوا شيئا من ذلك. بل اكتفيتم بالاتصال مع فئة محدودة من رجال المعارف، وحبستم انفسكم فى «شرنقـــــة معنوية» حددت عليكم افق الاطلاعات تحديدا كبيرا، واوجدت بينكم و بين الحقائق سدا منيعا، كما شرحت لكم ذلك في احدى رسائلى الاخيرة.

***

لقد قلتم ان «انتقاداتى» موجهة اليكم شخصيا وانها حدثت من جراء «اشتراككم فى عمل الكشف» فاسمحوا لى ان اؤكد لكم بان تلك الانتقادات لم تكن موجهة اليكم شخصيا. بل انها موجهة اليكم بصفتكم «رئيسا للجنة الكشف التهذيبى فى العراق» كما هو مصرح فى خطاب رسالتى الاولى. ولا بد من انكم تعرفون جيدا ان اللجنة عرفت باسم «لجنة مونرو»، ولا بد من انكم لم تنسوا ان التقرير الذى صدر باسمها، يحمل على غلافه العبارة التالية: «تقرير لجنة الكشف التهذيبى - محرر التقرير ومدير لجنة الكشف - بول منرو»

وقد زعمتم ان انتقاداتى مصوبة نحو آرائكم التربيوية. وقلتم «ان انتقاد آرائى التربيوية الشخصية فانى منتظره ولا انفر منه». فاسمحوا لى ان اقول باننى لم انتقد آراءكم التربيوية على الاطلاق. لاننى لم انظر الى التقرير ككتاب علمى او مجموعة مقالات تربيوية عامة. بل نظرت اليه كتقرير وضع لتثبيت حالة المعارف في العراق واقتراح الاصلاحات اللازمة لها. وانتقدت آرائكم

المتعلقة بمعارف العراق والشرق فحسب . حتى اننى عندما انتقدت آراءكم المدونة فى مقالتكم الاولى عن «مفهومة التربية» حصرت بحثي في تدقيق المسأله من الوجهة الشرقية . وقلت بصراحة «اننى لا اري حاجة للبحث عن درجة موافقة رأيكم هذا لاحوال البلاد الاوربية، غير اني ارى من الضروري ان اناقشكم على مبلغ مطابقته لاحوال الامم الشرقية» .

***

ولقد قلتم «اننا بنيناذلك الفصل (الفصل الاول) الى درجة كبيرة على الادله التى ادلى بها رجال التعليم فى ميدان العمل وموظفوا الوزارة اكثر مما بنيناه على الادلة المستمدة من الوثائق . ان ادلة مثل هذه مستمدة من الخبرة العملية يمكن التعويل عليها عادة اكثر من الانظمة المدونة» .

فاسمحوا لى ان اقول باني لم انتقد تقريركم باعتبار مخالفة احكامه للانظمة المدونة فقط، بل اننى ادعيت مخالفة احكامه الى الحقائق الراهنة ايضا . وإذا ذكرت لكم البلاغات العامة، انما ذكرتها لعدم امكان إراءتكم الواقع فى ميدان العمل بسبب بعدكم عن العراق . ولو كنت اطلعت على تلك الاحكام خلال وجودكم هنا لاستصحبتكم الى المدارس ولاطلعتكم على الحقيقة الراهنة نفسها، فى ميدان العمل رأسا .

***

وبحثتم عن الشبان الذين سيعهد اليهم تنفيذ اقتراحات التقرير، وقلتم: «ان هؤلاء الشبان يحملون مثلى فى قلوبهم اكبر احترام لاختباركم الواسع واطلاعكم الكبير على امور المعارف. كما انهم يقدرون كل مساعدة تصدر منكم فى تنفيذ اي من الاقتراحات اذ انتم اردتم ان تستصوبوها»

وطلبتم الى ان لا اجعل مهمة الشبان الذين اخـــذوا على عاتقهم تنفيذ المنهج التعليمى فى العراق اثقل مما هي فى حد ذاتها .

فاسمحوا لى ان اقول، باننى اعرف مزايا وصفات كل واحد من هؤلاء الشبان ، وقد عودتهم علي سماع آرائى فيهم بكل صراحة، كما ساعدتهم مساعـدة معنوية على قدر الامكان. غير انى اعتقد ان اكبر مساعدة معنوية استطيع ان اسديها اليهم الان ، هو السعي وراء توسيع افق ملاحظاتهم عن الدائرة الضيقة التي مالوا اليها وحملهم على تدقيق الامور بنظرة محلية، تستمد انوارها مما يجرى فى جميع بلاد العالم، لا مما يجرى فى قطر من الاقطار، على وجه الانحصار .

المخلص

ساطع الحصرى

فهرس

الرسالة الاولى : حول خطط الكيشف ووسائل البحث الصفحة ٢

» الثانية : » النزعات السياسية » ١٣

» الثالثة : » مفهومة التربية ونشوء التعليم العام » ٢٠

» الرابعة : » الاسس التاريخية » ٢٩

» الخامسة : » مبدأ المركزية » ٤١

» السادسة : » التفتيش والارشاد » ٥١

» السابعة : » وصف نظام التعليم الحالى » ٦٣

» الثامنة : » نظام التعليم الحالى ايضا » ٧٥

» التاسعة : » المعلمين ودور المعلمين » ٨٧

» العاشرة : » منهج الدراسة الابتدائية » ١٠٢

» الحادية عشرة : » التعليم الثانوى والعالى » ١١٩

» الثانية عشرة : » التعليم الزراعى ـ والمدارس الاهلية » ١٣٠

جواب مونرو » ١٤٢

الرسالة الجوابيـــــة » ١٤٦

[redacted]
c.1
الحصرى ، ساطع.
نقد تقرير لجنة مونرو.
A 75 ك

[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]
JAN 14 63
[redacted]
[redacted]
18 JUN 69
2 - JUL 1969
SAFETY LIB.
17 APR 1983

[redacted]
الحصري ،ساطع
نقد تقرير لجنة مونرو
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01023873

379.567
I652mhA
c.1