

الفصل العاشر

عهد الاستقلال المشروط

(١٩٢٣ - ١٩٥٢)

أولا - مدى فاعلية التعليم فى تثبيت الاستقلال وتدعيمه :

كان الفكر التربوى فى هذه الفترة على وعى تام بالدور الكبير الذى يمكن للتعليم أن يلعبه لتثبيت ما تم الحصول عليه من الاستقلال ، فأخذ المفكرون ينبهون بصفة مستمرة الى أن هذا الاستقلال لا يمكن أن يبقى وأن يستمر الا اذا دعمه التعليم .

وعلى الرغم من هذه الآمال ، فان واقع التعليم فى هذه الفترة يبين أنه لم يكن على نفس المستوى ، قد أحاطت به مختلف الظروف التى أحاطت بالمجتمع المصرى فشلت جزءا كبيرا من فاعليته فى تثبيت الاستقلال وتدعيمه ، ويتضح هذا فيما يلى :

(أ) بصدر تصريح ٢٨ فبراير سنة ١٩٢٢ أصبحت مصر - من الوجهة الرسمية - دولة مستقلة متخلصة بذلك من الحماية التى فرضتها إنجلترا عليها عند نشوب الحرب العالمية الأولى سنة ١٩١٤ . وقد تبع صدور هذا التصريح جملة من الإجراءات التى كان الهدف منها الباس البلاد زى الاستقلال .

وبعد أن كان الصراع يجمع أبناء مصر فى جبهة واحدة ضد الاستعمار ، تحول فى قطاعات كبيرة منه - عن الاستعمار - وأصبح يقوم بين كثير من الفئات من أجل الامساك بزمام السلطة مما ساعد على اضعاف فاعلية التعليم فى دعم الاستقلال .

(ب) وعرفت بلادنا عددا كبيرا من الأحزاب والجماعات السياسية مثل حزب الوفد والاحرار والدستوريين ومصر الفتاة والسعديين والكتلة الوفدية والحزب الوطنى والاخوان المسلمين .. الخ . ولم يكن العدد الاكبر من هذه الأحزاب فى العادة تجسيدا سياسيا لفلسفة أو مبادئ اجتماعية واقتصادية

نميز كل حزب • بقدر ما كانت تعبيراً عن رأى ووزن مجموعة من السياسيين
الأفراد • كذلك فإن عدداً منها لم يولد نتيجة ضغط الرأى العام أو بتأثير
فلسفة محددة ، بل على العكس فإن معظمها وليد الخلافات الشخصية •

واستغلت الأحزاب ظروف غالبية شعبنا الاقتصادية والاجتماعية ولجات
للعاطفية والتهميش السياسى بالإضافة الى أنها لم تحاول اللجوء للأساليب
الثورية لتعبئة وتنظيم الجماهير • ووصل كثير من الأحزاب الى الحكم بغير
الطريق الشعبى ، بل عن طريق الادارة وافساد الذمم بالرشاوى (١) •

(ج) وإذا كنا قد رأينا الثقافة المصرية فى الفترة السابقة تتنازعها أربعة
تيارات أساسية وهى : التيار الإسلامى والتيار الأوروبى وتيار الدعوة الى
المصرية وتيار الفكرة العربية ، فإن آثار هذه التيارات قد امتدت الى الفترة
الحالية وتفاعلت مع ظروف وقوى مجتمعا فتغيرت بعض ملامحها ونمت ملامح
جديدة لم تكن قائمة من قبل ، فإذا بالتيار الإسلامى - مثلاً - قد نقى من
الارتباط بالدولة العثمانية خاصة بعد سقوط الخلافة فيها سنة ١٩٢٤ ، كذلك
فإن تيار الفكرة العربية بدأ يشتد ويقوى الى الدرجة التى وضعت فى مقدمة
هذه التيارات وخاصة منذ الحرب العالمية الثانية وقيام جامعة الدول العربية
وبدأ ظهور الخطر الصهيونى وتشكيله تهديداً واضحاً لكل بلاد المنطقة •

(د) وقد أدى الاتجاه الذى أخذه النمو الرأسمالى فى مصر الى إبراز
عقبة أخرى ضخمة ساعدت هى أيضاً على تقليل فاعلية التعليم فى تثبيت
الاستقلال وتدعيمه • فالوضع فى الريف كان يتطور الى تجمع وتركز الملكية
الزراعية الكبيرة فى يد فئة قليلة والى تفتيت الملكيات الزراعية الصغيرة •
وكان كبار الملاك الزراعيين يلجأون الى أساليب متعددة لزيادة أملاكهم الزراعية
يساندونهم فى ذلك أنهم يشكلون غالبية الأحزاب السياسية والمجالس
التشريعية •

كذلك فإن بنك مصر الذى يعد تأسيسه خطوة هامة فى تطور الرأسمالية
المصرية التجارية والصناعية ، قد زاد رأسماله عن ٨٠.٠٠٠ جنيه سنة ١٩٢٠
الى ٢١٤٨.٤١٠ جنيه فى نهاية سنة ١٩٤٤ ، وبذلك دخل بنك مصر منافسا

(١) حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥٧
رسالة ماجستير ، استنسل ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٢٨ - ٤١ •

للرأسمالية الأجنبية فى مصر فنمت شركاتها منذ ١٩٢٢ حتى وصلت الى ١٩ شركة فى ١٩٤٧ .

وما حدث فى الحرب العالمية الثانية أشبه مايكون بما حدث فى الحرب العالمية الأولى ، اذ جاءت الحرب كحماية جبرية ففتحت الطريق واسما أمام أصحاب الصناعات كما يلاحظ فى الحرب العالمية الثانية أن أصحاب المصانع دأبوا على تحسين مصانعهم وأساليب الانتاج فيها .

ورغم تضخم ثراء الرأسماليين الزراعيين الا أنهم لم يبذلوا جهدا لاصلاح الانتاج الزراعى بل كانوا قيذا على الانتاج الزراعى ، وذلك لاستمرار استخدامهم الأساليب الضعيفة فى الزراعة والانتاج . مما أضعف الحاجة الى وجود تعليم زراعى يكفل مد العاملين بالزراعة بالأساليب العلمية الحديثة وأكثر من ذلك أن أغلب الملاك الزراعيين الكبار بلغ من اهمالهم لأرضهم أنهم كانوا يقطنون فى القاهرة وتنقطع صلتهم بالريف باستثناء تحصيل أرباحهم - ويمثل هذه السياسة فى اقتناء الأرض الزراعية على حساب الفلاحين الصغار الى جانب انفاق دخلهم من الأرض فى الترف واللهو لا تحويلها الى مشروعات انتاجية فى الصناعة والتجارة ، أضحى هذا الدخل ثروة قومية مضيعة حرمت التعليم من الموارد المالية الكافية لتمويله ، كما أنها حرمنه من المشروعات التى كانت كفيفة بإبراز الحاجة الى قوى بشرية جديدة متعلمة .

ويلاحظ على الطابع الرئيسى للاحتكار فى مصر أنه كان يقوم على عدم تجدد الصناعة وتطويرها بما يحتجزه من أموال لا تستخدم فى الصناعة ومما يحول بينه وبين صناعات منافسة له . وكذلك يلاحظ أن الرأسمالية الاحتكارية كانت تتجنب انشاء صناعة ثقيلة فى مصر كالصناعات الكهربائية والكيميائية والحديد والصلب ، وذلك جعل التعليم الصناعى يقف عند حد ساذج وبسيط ما دام لا يجد فى سوق العمل من الأعمال المعقدة الضخمة ما يحتاج الى قوى جديدة مدربة على أحدث الأساليب ومزودة بأحسن وأرفع المعارف والمعلومات .

ونظرا لاحتكار الرأسمالية الأجنبية للكثير من الأعمال التجارية ، فقد أدى هذا الى ازدياد الطلب على خريجي المدارس الأجنبية والاعراض عن خريجي المدارس المصرية . كذلك فإن ما ذكرناه عن عدم حاجة السوق الاقتصادى الزراعى والصناعى لمهارات جديدة وقوى بشرية جديدة للأسباب السابقة

جعل الجمهورية الكبرى تتجه الى التعليم العام أملا في اقتناص احدى الوظائف الحكومية مما ترتب عليه شيوع ظاهرة البطالة بين المتعلمين .

أما أثر هذه الظروف مع التعليم من حيث قدرته على تثبيت الاستقلال وتدعيمه فهو ما نستطيع تبينه في النقاط الآتية :

التعليم .. كيفا :

ليس يكفي أن نطلع على الاحصاءات والأرقام الدالة على مدى تطور التربية والتعليم في البلاد انما لابد وأن ننظر الى هذا التعليم من الداخل لنرى نوعيته و « كيفه » والصورة أمامنا مؤسفة ومحزنة ، ومع ذلك فلا بد من الوقوف أمامها بعض الشيء ، ولكن قبل هذا لابد أن نسجل - وبأسف أكثر - أن بعض جوانب الصورة ما زال قائما وأمام أعيننا الآن !!

- فالنظام المدرسي كان نظاما آليا جامدا ، وسيلته في تسيير المدرسة القهر والصرامة والحساب العسير ، ولا أحسبنا نتوقع من مثل هذه المدارس أن تنبت شخصيات مستقلة أو ارادة قوية أو أن نجد من بين متخرجيها من تكون لديهم ثقة بأنفسهم واعتماد عليهم . أن مثل هذه التربية لم تكن لتخرج الا جناء خائري العزيمة ، لا يستطيعون ملاقة متاعب الحياة ، ولا يجدون لديهم عدة خلقية سوى ما درجوا عليه من أخلاق العبيد وهي الخوف والخضوع لكل قاهر ، والنفاق والملق لكل سيد .

- ومناهج الدراسة كان أهم ما يعيبها ازدهامها بالمواد الكثيرة ، وتفرع كثير من المواد الى شعب وفروع ، وتعدد الموضوعات التي يطلب تحصيلها في كل فرع . ولما كان زمن الدراسة قصيرا محدودا ، والامتحانات واقفة بالمرصاد ، كان السبيل الوحيد للتحصيل ، الادراك السطحي والحفظ . فالدراسة مع هذا المنهج دراسة واسعة لا تعمق فيها ، وهي لا يمكن أن تتصل بنفس الناشئ وتكون جزءا من كيانه الفكري ، لأنه لا يستخدم في تحصيلها غير الذاكرة وقليل من الفهم . وما ذلك كله الا لان الذين يقومون بوضع هذه المناهج ينتمون الى أنواع مختلفة من العلوم ، كل يريد تغليب ما اختص به من علم أو فن (١) .

- غلبة الشكلية ومن الامثلة الدالة على ذلك ، الاجراءات الطويلة الخاصة بالمجانبة والاعفاء فقد كانت المدرسة مكلفة أن تكاتب جهات الادارة للاستفهام عن الحالة المالية لولى أمر التلميذ طالب المجانية ، والذي كان يحصل فعلا ، أن ولى أمر التلميذ يتفق مع العمدة أو الشيخ أو ملاحظ النقطة ٠٠٠ الخ على كتابة ما يريده بصرف النظر عن الحقيقة . فتجد المدارس والوزارة عند أخذها بهذه المعلومات المضللة يتعرضان لحطأ كبير يترتب عليه حرمان المستحقين واعفاء غير المستحقين .

أما طريقة الدراسة ، فقد كانت متأثرة بالمناهج والامتحانات ، فالنتيجة المنطقية لتحصيل المواد الكثيرة التي تحدثنا عنها في الزمن القصير والذي كان محددا لها على صورة تسهل على التلاميذ تفريغها في ورقة الامتحان ، وهي تلقين التلاميذ ملخصات مجهزة ، تحفظ في الغالب ويحملون على ذلك بالصرامة والشدة والقهر « والتعليم على هذه الصورة يجعل من التلميذ آلة مشغولة ليس لها عمل ايجابي ، ونتيجة ذلك أنه يظل طول حياته عالة على سواه ، ينتظر أن يبتكر له غيره ، وعليه تنفيذ ما يكلف به على أنه سيكون منفذا ضعيفا لانه لا يجد في المدرسة مع كابوس الامتحان وطول المنهج ، الفرصة للتجريب والعمل واستعمال الحواس واستخدام ملكاته العقلية(١) .

- تخلف التعليم عن التقدم العلمي : ويتبين هذا في أمور ثلاثة : أولها يتصل بالكم ، وهو قسمة الزمن بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية . اذ تنال الأولى زمنا أقل . وثانيها يتصل بالكيف ، وهو أن تدريس العلوم لم يؤبه له ولوسائله بانقدار الذي يتناسب مع خطره في الحياة الحاضرة . وثالثها أن دراسة العلوم كانت تنتهي في هذا الزمن (١٩٤٥) ، في العادة عندما انتهت اليها دراستها قبل ذلك بعقود(٢) .

أما الأمر الثالث فسببه أننا اقتصرنا في تعليم العلوم على مبادئ سلخناها سلخا من مجموعات المعارف العلمية العامة ، وطلقنا ما بينها وبين الحياة ، والذي تطلق ما بينه وبين الحياة لا تؤثر فيه الفصول والقرون .

- وكان للامتحانات آثارها الضارة بالطلاب . فقد تدعمت في هذه الفترة كل الاجراءات التي أحيطت بها الامتحانات التي تبث الرعب والخوف

(١) جمعية خريجي المعلمين العليا : الكتاب السنوي ، ص ٢٠٢ .

(٢) جمعية المعلمين : أبحاث مؤتمر سياسة التعليم ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ١٢ .

والقلق بين الطلاب ، فسريتها المميقة ، ومحاولة اخفاء كل شيء فيها كان طبيعيا أن يحمل الطالب دائما على التفكير فى الحصول من واضع الأسئلة أو من زميله المجاور له فى قاعة الامتحان على ما ليس من حقه الحصول عليه ، فإذا لم ينجح فى الحصول على شيء من الممتحنين فمما لا شك فيه أن لا يستنكف مطلقاً عن محاولة الغش من زميله كلما سنحت له فرصة لذلك ، والواقع انها بالرقابة الشديدة التى فرضتها على الطلبة أثناء الامتحان أفمتهتهم بطريق غير مباشر أنهم غير أمناء (١) .

- العزلة الاجتماعية ، فالمدرسة المصرية كانت معزولة عن بيئتها عزلا تاما ، فعندما كان التلاميذ يلتحقون بالمدرسة ، ينقطعون عن كل ما يحيط بهم من الأعمال ، كما كنا نرى المدرس أو ناظر المدرسة خصوصا فى الأقاليم يترفع عن الأهالى الذين يزودون المدرسة بأبنائهم ويحاول الابتعاد عن أولئك الفلاحين لأنه يعتبر نفسه موظف حكومة كماأمور المركز عليه أن يحتفظ بينهم بمكانته وعلو مركزه ، كما يتوهم .

ضعف النزعة القومية :

وليس هناك شك فى أن الشعور بالانتماء والولاء للوطن دعامة لا يمكن لاستقلال أن يقوم بدونها ، ويعتمد الشعور القومى على اتحاد ملايين من الأشخاص فى روح واحدة وغايات مشتركة ، فيلتف حول الأفراد والاسر والطبقات والطوائف وتكون كتلة متحدة وجسما واحدا ، فتتحول الجماهير غير المنظمة الى مجموعة ذات نظام خاص وتصبح كائنا وطنيا حيا مستقلا بأوصافه . ونحن نقر بأن كل ما يؤدى الى قوة البلاد فكريا وسياسيا واقتصاديا وثقافيا لابد وأن يدعم هذا الشعور ويقويه ، ولكننا نؤكد أن الدراسة التحليلية الواعية لتطور مجتمعتنا والاحداث التى مرت به والعوامل التى ساهمت فى تقدمه والظروف التى عاقت تطوره ، هى فى حد ذاتها قوة لا يستهان بها فى غرس الروح القومية فى أئفدة الناشئين وعقولهم ومن هنا كانت عنايتنا بفحص ما كانت عليه مناهج التاريخ فى هذه الفترة (٢) .

(١) النعائم والمتعطلون فى مصر ، ص ٥٠٦ .

(٢) كتب أستاذنا الدكتور أبو الفتوح رضوان فصلا مستقيضا رائعا عن التاريخ فى مناهج

الدراسة فى مصر فى ترجمته لكتاب « تدريس التاريخ » لجونسون . وهو الفصل الثالث .

فقد أهمل التاريخ العربى والإسلامى إهمالا تاما الى آخر الفترة ، وكان يجعل كله فى موضوع واحد من موضوعات منهج مزدحم يشتمل على تسعة موضوعات أو يذكر على هامش تاريخ العصور الوسطى فى أوروبا ، وغاية ما وصل اليه تاريخ العرب أنه انفرد بمنهج مستقل فى السنة الثانية مضافا اليه تاريخ العثمانيين وتاريخ عصر النهضة الأوروبية والكشوف الجغرافية فى منهج سنة ١٩٢٥ ثم قرر بدون تاريخ العثمانيين أو النهضة كما فى منهج سنة ١٩٤٥ ، ومع ذلك فقد كان معظم الدراسة منصبا على تاريخ مصر الإسلامية مع إهمال التاريخ العربى والإسلامى العام .

وظل التاريخ الأوروبى غالبا على المنهج ، فلم يخصص لتاريخ القومى وهو تاريخ مصر الحديث الا نصف مقرر ، اذ أضيف اليه فى نفس المقرر (١٩٢٥) تاريخ تقدم النفوذ الأوروبى ، أى تاريخ الاستعمار الانجليزى فى كندا واستراليا وأفريقيا ، وتاريخ الاستعمار الفرنسى فى افريقية وآسيا والاستعمار الألمانى فى أفريقيا وضياع مستعمراتها فى الحرب العالمية الأولى ، والاستعمار الروسى فى آسيا ومنشوريا والكفاح بين روسيا واليابان وتاريخ الولايات المتحدة وتاريخ النهضة الحديثة فى اليابان والصين والهند وفارس وجعل هذا المقرر فى السنة الخامسة من قسم الآداب . ومعنى هذا أن قطاعا من التلاميذ كان يتخرج فى المدارس الثانوية فى القسم العلمى دون أن يعرفوا شيئا عن تاريخ وطنهم . ثم خصص لتاريخ مصر الحديث دراسة سنة كاملة وجعلت فى السنة الثالثة أو فى السنة الرابعة على حسب السنة التى تفرع بعدها التعليم الى قسمين : علمى وأدبى ، حتى لا يتخرج تلميذ دون أن يدرس تاريخ وطنه ، أما بقية السنوات فخصصت لدراسة التاريخ الأوروبى بالتفصيل .

واذا كان هذا حال الدراسات التاريخية فى مدارسنا ، فماذا عن جغرافية مصر ؟ لقد أثار وضعها رجلا مثل محمد على علوبة فتساءل (١) : هل يليق فى دروس الجغرافية أن يعلم لطالب عن غير مصر من الأقطار أكثر مما يعلم عن مصر والسودان وبلاد العرب ؟ صحيح أن وزارة المعارف كان لها فضل فى سياحة بعض الطلاب الى البلاد العربية والأوروبية والى بعض المناطق فى مصر ، ولكن هل كان يكفى هذا المشروع الضئيل ؟ ألم يكن أجدر بوزارة

(١) محمد على علوبة : مبادئ فى السياسة المصرية . ١٧٠ .

المعارف أن تكثر من زيارة عدد كبير من الطلاب للأماكن التاريخية في مصر حتى يكون التلاميذ على علم تام بحالة بلادهم وبسالف مجدها وعظمتها ؟

واللغة القومية مقوم آخر في الروح القومية ، ومع ذلك فقد رأينا اضطرابا عجيبا في اعداد معلمها ، فقد أنشأت الحكومة أولا - كما رأينا - دار العلوم ، وعندما افتتحت الجامعة المصرية وفتحت فيها كلية للآداب ، كان من بين أقسامها قسم للغة العربية . ولما تم تنظيم الأزهر وتطويره ، أنشئت فيه كلية للغة العربية ، وقد ترتب على هذا التعدد أن اختلفت طريقة تعليم هذه المادة عن طريقة التعليم المتبعة في المواد الأخرى اختلافا بينا .

كذلك دل الواقع على أن درس اللغة العربية في المدارس الابتدائية أو الثانوية كان أبغض الدروس الى نفوس الطلبة ، ولعل من أهم أسباب ذلك يرجع الى ذلك التركيز الذي كان يحدث على قواعد النحو والصرف ، بينما كانت دراسة آداب هذه اللغة وتاريخها وتعويد الطلبة مطالعة كتبها ، تحظى بحظ أقل . وبالإضافة الى هذا وذاك ، فقد كانت كتب اللغة العربية للقواعد أو للمطالعة ، كتباً قديمة معقدة لا تحبب الى أحد قراءتها .

ضعف دور التعليم الفني في دعم الاقتصاد المصرى :

واذا كانت هذه هي بعض ملامح الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية التى أدت الى المساهمة فى فشل التعليم الفنى عن أن يقوم بدوره ليقدم للبلاد أساسا اقتصاديا يساعد على تدعيم استقلاله ، فان التعليم الفنى نفسه قد تخصص بخصائص معينة زادت الطين بلة . ومن ذلك :

- اختفاء التوجيه الفنى : فقد كان الطالب يلتحق بالمدرسة الفنية دون أن تعرف مكوله ومن غير أن يظهر استعداداه للمهنة أو الحرفة التى سيتخذها .
- لا ربط بين المدرسة والسوق . فكل مدرسة صناعية - مثلا - فنية كانت تملأ المحال الحالية بكل قسم من أقسام الصناعات فيها بمجرد خلوها دون أن تتحرى حالة سوق الأعمال وما اذا كانت تبرز زيادة عدد التلاميذ فى قسم من الأقسام (١) . كذلك فلم تكون المدارس الصناعية تراعى تغير الصناعات بتغير الزمن (٢) :

(١) جمعية خريجي المعلمين العليا : الكتاب السنوى (١٩٣٤ ، ص ٢٨٥) .

(٢) مان ، ص ٣١ .

ومن الغريب حقا أن تتوحد الصناعات فى جميع المدارس الصناعية ، ومن هنا تساءل « أحمد فهمى القطان » الذى كان مراقبا للتعليم الفنى بالوزارة : « ما فائدة تعليم غلام بأسوان صناعة النسيج وآخر بالاسكندرية صناعة نحت الجرانيت حينما لا يوجد قطن أو صوف أو حرير بأسوان ولا يوجد جرانيت بالاسكندرية » (١) .

- أكد « مان » أن جانبا كبيرا مما كان يعطى بالمدارس الفنية « إنما هو دراسى محض » ومما زاد فى جنوحه الى الدراسة النظرية بغير مسوغ ، استخدام معظم المدرسين والعلمين ممن ليست لهم خبرة عملية بالانتاج التجارى ، ومهما كانت مؤهلاتهم الأخرى فانهم لم يكونوا على استعداد كاف لتعليم تلاميذهم تعليما ينتفعون به فى الأعمال التجارية . ثم ان المعلمين الفنيين المراقبين كان أغلبهم يختار من بين الطلبة الذين أتموا مقررا فى مدرسة عالية وتلقوا بعد ذلك تقريرا فنيا مشابها له فى جامعة أوربية « وكان الأفيد على ما ظهر لهؤلاء المدرسين وبالتالى لتلاميذهم لو أن جانبا كبيرا من تعلمهم فى أوربا كان بمصانع تجارية ، وينبغى كذلك أن لا تكون خبرتهم التجارية مقصورة على أوربا . بل يجب أن يكونوا على علم تام وخبرة وافية بحقيقة أحوال الانتاج فى مصر » (٢) .

ويمكن أن نسجل المعالم الآتية فى تطور التعليم الفنى :

(١) وجه اهتمام كبير لتدريب العمال حتى أن عدد الأقسام الليلية التى فتحت أبوابها لهذا الغرض قد بلغ ٢٢ قسما عام ١٩١٣ بالقاهرة والمحافظات ، وكان التعليم بها مجانا ، وكذلك الكتب والأدوات المدرسية (٣) . وقد حذت مجالس المديرية حذو الوزارة فى انشاء مثل هذه الأقسام .

- أنشئت مكاتب صناعية باسم « المدارس الصناعية الأولية » فى العام الدراسى ١٩٣٦/٣٥ ، وكان الهدف منها هو تكملة مرحلة التعليم الأولى أو الإلزامى بدراسة عملية تعين الطالب على الحياة . وكانت مدة الدراسة به ثلاث سنوات . وبذلك أصبح هناك نوعان : النوع الأول هو الأولى والثانى متوسط مدته خمس سنوات .

(١) اميل فهمى : تاريخ التعليم الصناعى حتى ثورة يوليو ١٩٥٢ ، ماجستير ، استنسل ١٩٦٦ كلية التربية - جامعة عين شمس ص ١٨٩ .
(٢) مان . تقرير عن بعض نواحي التعليم فى مصر : ص ٣١ .

- نظمت دراسات مسائية سنة ١٩٤٩ لتمكن الناجحين فيها من الالتحاق بكلية الهندسة بجامعة عين شمس ثم نظمت دراسة أخرى لمدة ثلاث سنوات سنة ١٩٥١ يحصل بعدها الطالب على دبلوم كلية الصناعات وهي البديل الذي حل بدلا من مدرسة الفنون والصنائع .

(ب) في بداية هذه الفترة كانت هناك مدرستان تجاريتان ، الاولى عالية والثانية متوسط وقد حولت العالية الى كلية للتجارة ضمت الى جامعة القاهرة سنة ١٩٣٥ بالاضافة الى عدد من الاقسام التجارية الليلية التي أنشئ منها اثنان سنة ١٩٢٥ واثنان سنة ١٩٢٨ وثلاثة سنة ١٩٣٠ بالاضافة الى أقسام أخرى أنشأتها مجالس المديرية ، ثم بدأ هذا الفرع يضمحل من سنة ١٩٣١ تدريجيا (١) .

- في العام الدراسي ١٩٢٧/٢٦ أنشئت مدرسة تجارية ثانية بالاسكندرية ، وفي العام التالي أنشئت مدرسة أخرى بالقاهرة ثم فتحت سنة ١٩٢٩ مدرسة بأسسيوط وفي سنة ١٩٣٠ أنشئت مدرسة تجارية متوسطة بالمنصورة ، وفي نهاية الفترة أصبح عدد المدارس عشرين .

(ج) في سنة ١٩٣٥ أنشئت « مكاتب زراعية » ألحقت ببعض المدارس الزراعية المتوسطة وكانت الدراسة فيها تقتصر على التدريب العملي في الحقول ومرافق المدارس الزراعية الملحق بها .

- بعد اختفاء النوع السابق تدريجيا ، عادت تحت اسم « مدارس فلاحية البساتين » سنة ١٩٤٧/٤٦ وكذلك بعض المدارس التكميلية الزراعية سنة ١٩٤٨/٤٧ حولت الى مدارس ابتدائية زراعية سنة ١٩٥٠ .

- زاد عدد المدارس الثانوية الزراعية من مدرستين سنة ١٩٢١ بهما ١٧٦ تلميذا الى ١١ مدرسة سنة ١٩٥٢/٥١ بها ٤٢٠١ تلميذا . الا أن هذه المدارس تعرضت للكثير من التقلبات في تنظيمها ومدتها ، فبعد أن كانت الدراسة بها ٣ سنوات ، زادت الى خمس سنة ١٩٢٣ ، ثم الى ست سنوات سنة ١٩٤٤ ، ثم عدلت سنة ١٩٤٥ مراحل الدراسة وأصبحت ثلاثا ، الاولى ثقافية ومدتها سنتان ومرحلة زراعية مدتها ٣ سنوات ، والمرحلة الثالثة

(١) توفيق تادرس : تاريخ التعليم التجارى فى مصر ، مجلة التربية الحديثة ، ابريل

اختيارية مدتها سنة وهى ثقافية بحثة يلتحق بها الراغبون فى متابعة الدراسة بكنيات الزراعة (١) .

ثانيا - محنة الديمقراطية

اذا كان واجبا أن تضمن الديمقراطية للناس ما يقيم أودهم . ويعصمهم من عادة الجوع ، حتى يمكن أن يتمتعوا بها . الا أنه من الضروري أن تضمن لهم كذلك القدرة على أن يصلحوا أمرهم ، ويتجاوزوا ما يقيم الأود الى مايتيح الاستمتاع بما أباح الله للناس من لذة ونعيم فى هذه الحياة .

وليس من المعقول أن يعنى ذلك أن توزع الديمقراطية على الناس أقواتهم وتشيع فيهم اللذة والنعيم وهم هادئون مطمئنون ، انما الذى يطلب الى الديمقراطية ويفرض عليها ، أن تمنح أفراد الشعب وسائل الكسب التى يسعون بها فى الأرض ويلتمسون بها الرزق ، وأول وسيلة من وسائل الكسب التى يجب على الديمقراطية أن تضعها فى أيدي الأفراد انما هو التعليم الذى يمكن الفرد من أن يعرف نفسه ، وبيئته الطبيعية والوطنية والانسانية .

والحق أن الوعي بهذه الفلسفة التى تربط بين الديمقراطية والتعليم كان متوافرا بدرجة مرتفعة فى فكرنا التربوى كما نرى فى كتابات الدكتور طه حسين واسماعيل القباني وغيرهما من أئمة الفكر التربوى المصرى ، الا أننا عندما نذكر كيف أن الاحتلال العسكرى البريطانى كان ما يزال جاثما على أرض البلاد ، والرأسمالية المصرية النامية بأنواعها الثلاثة: الزراعية والتجارية والصناعية نجد مصلحتها فى التحالف مع القوى الاجنبية ، والسيطرة الاجنبية ما زالت تمسك بقبضتها شرايين الحياة الاقتصادية . . . اننا نذكر هذا ، وغيره كثير ، لابد أن نفهم أن الأمر فى الواقع التعليمى لم يسر وفق ما كتب الكتاب وما رآه أهل رأى ، لابد أن ندرك كيف أن الديمقراطية - مثلما كان يحدث فى كل مجال على وجه التقريب - كانت تذبح على مسرح التعليم حتى تخنق أى بادرة من بوادر الروح الديمقراطية يمكن أن تنشأ عليها الاجيال الجديدة فتتاح الفرصة بذلك للمسارقين فى مروقهم ، وللصوص يستمرون فى سرقاتهم وخاصة مستويات الحكم العليا ، والاستعماريون فى

(١) شكوى عباس حلمي ، مرجع سابق ، ص ١٩٧ .

احتلالهم ٠٠ أما كيف وكان ذلك كذلك ، فهذا ما يظهر خلال النوافذ الآتية :

١ - تدخل السياسة الحزبية ومناورات القصر في التعليم :

(أ) فى عام ١٩٣٢ كان اسماعيل صدقى رئيسا للوزارة بكل ما عرف عنه من استبداد ورجعية ورأسمالية ٠ وأراد صدقى أن يكتسب كل الصفات الشكلية التى تؤهله لرياسة الوزارة ولتخطيط الدستور ، وللقيام بدور البطولة فى ظل الديمقراطية الزائفة ٠ لقد كانت هذه الديمقراطية تقتضى وجود حزب وصحيفة معبرة عن هذا الحزب وأغلبية برلمانية ٠ وألف صدقى (باشا) بالفعل حزبا جديدا هو حزب الشعب ٠ وعقد الحزب « المفتعل » أول اجتماعاته فى ١٧ نوفمبر سنة ١٩٣٠ وأصدر جريدة للحزب اسمها « الشعب » أيضا وأجرى انتخابات زائفة قاطعها الشعب « الحقيقى » وسالت فيها دماء المواطنين وتمكن صدقى من تزيف برلمان يؤيده بأغلبية الاصوات ، وكان طه حسين فى هذا الوقت عميدا لكلية الآداب فطلب منه صدقى أن يحرر جريدة (الشعب) المدافعة عن الحكومة ، ورفض طه حسين هذا الطلب ٠ والسبب الأكبر لرفض طه حسين التعاون مع صدقى هو الرجعية الفكرية الواضحة التى كانت تتميز بها هذه الحكومة ٠

وقدرت الحكومة أن تعزل طه حسين من منصبه كعميد لكلية الآداب ، وعينته مفتشا للغة العربية فى وزارة المعارف وتقدم بعض النواب الى وزير المعارف باستجواب يفتح قضية طه حسين القديمة التى أثرت منذ ست سنوات عند صدور كتاب « فى الشعر الجاهلى » ، وتساءل هؤلاء النواب كيف تسمح الحكومة لكاتب « ملحد خارج على الدين مثل طه حسن » أن يبقى فى عمله ؟ ٠

وهكذا لعبت السياسة الحزبية البغيضة دورا قدرا فى محاولة لخنق الفكر التقدمى داخل الجامعة ، ولكنها - من حسن الحظ - وجدت من القيادة الجامعية فى تلك الفترة اصرارا على أن تعلو فكرة الديمقراطية وحرية البحث العلمى والتقاليد الجامعية على ما عداها على يد أحمد لطفى السيد ٠

(ب) أدى التغير المستمر والسريع للوزارات المصرية من حزب لآخر أن فقدت السياسة التعليمية عنصر الاستمرار والاتصال فى البرامج الإصلاحية ، فقد كان ينذر أن يبدأ وزير فيما ينويه من الإصلاح بالنقطة التى انتهت إليها مجهودات سلفه ، بل كثيرا ما حصل أن اهتم وزير بمسألة معينة من مسائل

التعليم وانتهى من درسها الى برنامج اصلاح معين ، ثم ترك الوزارة قبل أن يبدأ فى تنفيذ الاصلاح ، أو أن بدأه ولم يتمه ، ثم جاء خلفه فوضع هذه المسألة على رف فى ركن من أركان الوزارة ، أو رمى بها فى سلة المهملات ، ثم أخذ يدرس مسألة أخرى من مسائل التعليم ، وتكون نتيجة عمله فيها نفس النتيجة التى وصل اليها سلفه فى المسألة التى عنى بها .

٢ - التعليم ٠٠ لمن ؟

كان هناك ما يشبه الاتفاق التام بين مختلف الاتجاهات حول ضرورة أن يكون تعليم المرحلة الأولى حقاً لكل الافراد ولا يصدهم عنه عجز مالى أو اجتماعى أو غير ذلك من العوائق والعقبات ، ذلك أن أحداً لم يكن ليجادل فى أن التعليم الأولى والالزامى ركن أساسى من أركان الحياة الديمقراطية الصحيحة » بل هو ركن أساسى من أركان الحياة الاجتماعية مهما كان نظام الحكم الذى تخضع له . أما تعليم ما بعد الالزام ، فقد كان هو مثار الاختلاف والنقاش ، ولعل أهم الاتجاهات التى برزت فى هذا الشأن هى التى نوجزها فيما يلى :

(أ) اتجاه الدكتور طه حسين الذى أكد أن تعليم ما بعد الالزام له أغراض خاصة تختلف عن أغراض التعليم الأولى : فليس من الضرورى أن يعرف أبناء الشعب - فى رأيه - جميعاً مقداراً متوسطاً من الطبيعة والرياضة والكيمياء وعلوم الحياة ، وليس من الضرورى أن يعرف أبناء الشعب جميعاً مقداراً متوسطاً من تاريخ أوروبا وأمريكا ، وليس من الضرورى أن يعرف أبناء الشعب جميعاً لغة أجنبية أو لغتين أجنبيتين .

وهذا التعليم (ما بعد الالزام) كذلك يهين انطلاب لتعليم آخر أرقى منه ، هو التعليم الجامعى فاعالى ، فهو اذن ينتهى بهم الى غاية مخالفة للغاية التى يقصد اليها التعليم الأولى ، وينشأ عن امتياز هذا التعليم فى طبيعته وفى غايته أن تتكلف الدولة له جهوداً أشد وأعنف ، ونفقات أكثر وأضخم مما تتكلف للتعليم الأولى واذن سيكون هذا التعليم مقصوراً على الذين يستطيعون أن يؤدوا أجره من أبناء الشعب ، أى على أبناء الطبقات الوسطى والطبقات الغنية . ويؤكد طه حسين أن الديمقراطية لن تكون منصفة ولا ملائمة بين ما نستطيع وبين ما يجب عليها ان مشت مع هذا المنطق الدقيق الى أبعد أماده ، فلم تقدم هذا التعليم الا للقادرين على أن يؤدوا أجره ، ذلك أن هناك منطقاً آخر ليس أقل دقة ولا صدقاً من هذا المنطق « فمن حق الفقراء

أن يتعلموا ، ومن حقهم أن يطمعوا في أكثر مما يعطيهم التعليم الأولي .
وحرمان الفقراء لأنهم فقراء أن يتعلموا وأن يرقوا وأن يصلحوا أحوالهم ، وأن
يطمحوا الى الكمال ، تقرير لنظام الطبقات وإيمان بسلطان المال وعبادة لهذا
السلطان ، وليس هذا كله من الديمقراطية في شيء .

كيف اذن حل طه حسين هذه المشكلة حلا معقولا يلائم طاقة الدولة
ويلائم حق الفقراء في الرقي ؟ الحل هو أنه دعا الى أن تأخذ الدولة أجر هذا
التعليم من القادرين وأن تحط ثقله عن العاجزين عن أدائه . الا أنه أدرك
أن العاجزين عن أداء هذا الاجر لا ينبغي أن يطمعوا جميعا في ارسال أبنائهم
الى هذا التعليم بحجة أن لهم على الديمقراطية أن تعلم أبنائهم فتمهد لهم سبل
الرقى ، ومن هنا فقد دعا الى تنظيم قبول أبناء العاجزين في مدارس التعليم
العام فلا يقبل منهم الا الذين يثبت استعدادهم الجيد للانتفاع بهذا التعليم ،
وانما يكون ذلك بالمسابقات تعقد لهم في أثناء التعليم الأولي أو آخره على أن
تكون المسابقات دقيقة نقية مبرأة من العبث والمحاباة .

وهو ينتهي من هذا الى أن التعليم العام يجب أن يكون مباحا للناس
أجمعين اذا استطاعوا أن يؤديوا أجره ، فان عجزوا عن ذلك مكنوا من تعليم
أبنائهم بشرط أن يكونوا أهلا للانتفاع به ، وهو يرفض أن يقصر هذا التعليم
على طبقة من الناس دون طبقة ، أو أن يباح للناس جميعا في ظل القانون .
ثم تخلق المصاعب العملية أمام الفقراء والمعدمين لتضطرهم الى الاكتفاء بالتعليم
الأولي وتقرر عليهم الجهل .

(ب) أما اسماعيل القباني فقد اتجه اتجاها آخر أقرب الى الديمقراطية
على الرغم من تلك الخرافة التي تلاحقه مشيعة عنه الاتجاه بالتعليم الى
الارستقراطية فهو يتساءل : هل كل التلاميذ الذين يتمون تعليم المرحلة الأولى
لديهم الاستعدادات اللازمة للنجاح في الدراسة الثانوية ؟ انه يؤكد ضرورة
ألا تسمح لكل من يطرق باب التعليم الثانوي بالالتحاق به الا اذا كانت
قدراته واستعداداته تؤهله لذلك ، وهو هنا لا يركن الى الاستعداد المالي ،
فمن يقدر عقليا يتعلم بغض النظر عن قدرته المالية .

٣ - الطبقة في التعليم :

يختلف حظ الناس من التعليم في طفولتهم ، كما تختلف الاعمال التي
يزاولونها في مستقبل حياتهم . فمنهم من لا تسمح لهم ظروفهم بتخطي
المرحلة المدرسية الأولى ، ومنهم من يواصلون الدراسة الى الجامعة أو المدرسة

العليا . واذا خرجوا الى ميدان الحياة فمنهم من يشتغلون بالزراعة أو بعمل يدوي بسيط . ومنهم من يتطلعون الى ما يسمونها بالمهن الراقية والمناصب الادارية والسياسية الكبرى . وكما كان الغرض من التربية اعداد الطفل للحياة ، رأى البعض فى هذه الفترة أن هذه الاختلافات تستدعى التفرقة بين نوع التعليم الذى يعطى لكل فريق . فالطفل الذى تمتد حياته الدراسية الى المدرسة العالية ، يتسع وقته فى كل دور من أدوار دراسته لكثير من العلوم التى هى ضرورية له ، ولكنها تعد كمالية بالنسبة لزميله المنتظر لتقصير مدة دراسته ، كما أن هذا الأخير يحتاج لدراسة عملية تمهد السبيل لحرفته المستقبلية ، وهى غير لازمة للاول ومن هنا نشأت فكرة التفرقة بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية - فالأولى لتربية الأطفال الذين يقتصرون فى التعليم على المراحل الأولى ، والذين يكونون عامة الشعب ، ويعدون البلاد بصناعها وزراعا ، وصغار مستخدميها ، والثانية لتربية الاطفال الذين ينتظر انتقالهم الى المدارس الثانوية العليا والذين ستتكون منهم الطبقات المتوسطة والعالية والقادة والمفكرون .

ومع أنه كان يظهر لأول وهلة أن هذا التقسيم معقول ، الا أن التسليم به تعرضه صعوبة جوهرية ، وهى تعيين الاساس الذىبنى عليه التقسيم . أمامنا طفل فى السادسة من عمره ، وأمامنا طريقتان منفصلتان للتعليم فالى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم ان كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الأولى ، أو هو ممن يستحقون التعليم العالى ؟ ان العدل ومصلحة الدولة كانا يقتضيان أن تتاح فرصة التعليم الراقى لكل من وهب الاستعداد الكافى له حتى ينتفع هو وتنتفع الدولة بمواهبه لأقصى حد مستطاع ، ولكن كيف يتسنى لنا أن نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع أن هذا الاستعداد لا يظهر الا بعد أن يقطع الطفل شوطا فى التعليم ؟ إذن لم يبق من أساس لتوزيع الاطفال بين المدرسة الاولى والمدرسة الابتدائية الا مقدار ثروة آبائهم ، ومركزهم الاجتماعى ، فالمدرسة الأولية ستخصص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء واذا دخلها التلميذ ، وأمضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله الى مدرسة ثانوية ، مهما أظهر من الاستعداد للتعليم العالى والجدارة به لأن تعليمه الاولى مخالف فى أنظمتها ومناهجها لما فى المدارس الابتدائية التى تعد الاطفال للتعليم الثانوى والنتيجة هى حرمان أبناء الفقراء من فرصة عادلة للترقى ، وحرمان الامة من الانتفاع بمواهب شطر كبير من خيرة أبنائها ، وبعبارة أخرى ، فقد كانت التفرقة بين التعليم الاول (+ التعليم

الالزامى) والتعليم الابتدائى قائمة على تقسيم المجتمع الى طبقتين منفصلة احدهما عن الاخرى تمام الانفصال : طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة ، وطبقة قضى عليها بالخضوع والكدر والصنعة .

وكان من الضرورى أن تختار الحركة الوطنية هذا الميدان مكانا لمعركة طويلة تحاول عن طريقها الحصول على المكاسب الضرورية لاقامة التعليم على أساس من الديمقراطية مما يمكن أن يساهم فى تدعيم الديمقراطية نفسها فى البلاد سياسيا واقتصاديا ، واستطاع المد الشعبى الثورى أن يحصل بالفعل على بعض المكاسب التى يمكن تلخيصها فيما يلى :

- فى سنة ١٩٣٨ خطت وزارة المعارف أول خطوة نحو تقريب شقة الخلاف بين التعليم الأولى والابتدائى ، فألغت تدريس اللغة الأجنبية من منهج السنة الأولى الابتدائية وجعلت تدريسها يبدأ من السنة الثانية وبذلك أمكن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الاولى أن تلتحق بالتعليم الابتدائى من الوجهة النظرية على الأقل ، وان كانت المصروفات المدرسية فى التعليم الابتدائى فى أغلب الاحيان هى الحائل الحقيقى دون تحقيق ذلك .

- عاجلت هيئة البحوث الفنية التى أنشئت بوزارة المعارف سنة ١٩٤٠ ولجنة اصلاح التعليم الالزامى التى تفرغت عنها ، هذا الموضوع ، وانتهى بها البحث الى اقرار مبدأ توحيد التعليم الالزامى والتعليم الابتدائى على أن ينفذ هذا المبدأ على خطوات تفاديا للطفرة . . وتحقيقا لذلك اقترحت اللجنة أن تكون مدة التعليم الالزامى ست سنوات من سن السادسة ليكون معادلا لمرحلتى رياض الأطفال والتعليم الابتدائى مع التجاوز عن السنة الأولى من الرياض ، اذ أنه ليس من المفروض أن يتلقى الطفل فيها دراسة منظمة على أن يكتفى فى أول الأمر بجعله لمدة خمس سنوات ترفع الى ست عندما تتوافر للدولة الموارد اللازمة لذلك . واقترحت اللجنة كذلك أن تكون الدراسة فى الفرق الاربع الاولى من التعليم الالزامى معادلة لمثيلتها فى السنتين الثانية والثالثة برياض الأطفال والسنتين الاولى والثانية من المدارس الابتدائية ، ويترتب على هذا ضرورة الغاء اللغة الأجنبية من السنة الثانية بالتعليم الابتدائى .

وفى نهاية هذه المرحلة ، أى حوالى سن العاشرة ، يجوز لكل طفل من أطفال التعليم الالزامى أن يتقدم الى امتحان مسابقة يمنح المتفوقون فيه المجانية بالمدارس الابتدائية ، ويتسنى لهم بذلك الانتقال الى السنة الثالثة

الابتدائية ثم الى التعليم الثانوى اذا استمروا على التفوق ، أما من لا يحصلون على هذه المجانية فيتابعون الدراسة بالمدارس الالزامية سنة أخرى - ترفع فيما بعد الى سنتين ، وتصيب الدراسة فى هذه المرحلة الأخيرة بصيغة عملية بحيث تعد الطفل لحياته المستقبلية .

وقد أخذت الوزارة بهذا المشروع ، وشرعت فى تحويل المكاتب العامة التابعة لها الى نظام اليوم الكامل وأشارت على مجالس المديريات بتحويل مدارسها على هذا الوجه .

- قررت الوزارة سنة ١٩٤٤ إلغاء المصروفات الدراسية من التعليم الابتدائى تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص .

- فى سنة ١٩٤٥ ألغيت اللغة الأجنبية من السنة الثانية ، فأتاح ذلك الفرصة أمام التلاميذ فى المدارس الاولى أن يلتحقوا بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة وفى السنة نفسها سمح لتلميذ المدرسة الاولى أن يتقدم لامتحان الشهادة الابتدائية وأعفى من الامتحان فى اللغة الأجنبية ، وأعطى بدلاً منه امتحاناً فى اللغة العربية ، وفتح هذا الباب أمام تلميذ المدرسة الاولى لكى يلتحق بالتعليم الثانوى .

- قرر المجلس الأعلى للتعليم فى سنة ١٩٤٦ أن تكون المرحلة الاولى من سن ٦ - ١٢ دون لغة أجنبية ، وأن تهيأ للجميع بحيث تكون مرحلة الشعب جميعه تقدم له جميع ما يلزم من وسائل التربية والتعليم حسب قدرة ميزانية الدولة والى أن تتم مرحلة الانتقال لا مانع من أن تبقى هناك مدارس بنفقات مقابل الكتب والغذاء والنشاط ، ويعفى منها العاجزون من الممتازين .

ومع ذلك فعندما حاولت الوزارة تنفيذ قرار المجلس الأعلى بالنسبة للمدارس الابتدائية فى السنة الدراسية ١٩٤٦ - ١٩٤٧ اقتضت على تطبيق حدود المجانية كما وردت فى القرار ، وأغفلت الجزء الثانى منه الخاص بإلغاء اللغة الأجنبية من التعليم الابتدائى ، وبذلك انهار الأساس الذى بنى عليه القرار بأجمعه ، وهو توحيد الهدف وتوحيد الطريق اليه فى مدارس المرحلة الاولى .

- فى سنة ١٩٤٩ أعفى الآباء وأولياء الامور من نفقات الكتب المدرسية والتغذية . وشعر الناس آنذاك أن أمام الاطفال فرصة متكافئة - ولو من الوجهة النظرية على الاقل لكى يتابعوا التعليم الذى يروق لهم بغض النظر

عن فقرهم وغناهم . وفى السنة نفسها توحدت المناهج فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الاولى فيما عدا اللغة الاجنبية التى كانت تدرس ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية .

وكان هذا كسبا . . الا أنه ظل كسبا نظريا وتشريعيا فقط . أما من الوجهة العملية فقد بقيت كل من المدرستين الاولى والابتدائية على وضعها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المبنى والمرافق والمعلمين . وكان الامر يتطلب بذل جهود كبيرة حتى يصبح التوحيد فعليا ، وحتى لا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائى الى ما كان عليه التعليم الاولى من ضعف وضيق .

- وفى سنة ١٩٥١ ، صدر قانون التعليم الابتدائى رقم ١٤٣ وبمقتضى هذا القانون أدمجت مدارس المرحلة الأولى جميعا فى نظام واحد ، وأطلق عليها اسم « المدرسة الابتدائية » وبذلك انهارت تلك التفرقة التى كانت قائمة بين تعليم العامة فى مدارس أولية والزامية ، وتعليم المحصنة فى مدارس ابتدائية توصل الى ما بعدها على عكس الاولى (١) .

٤ - اجور التعليم :

وكانت المصروفات التى يكلف الآباء بدفعها من الكثرة الى الحد الذى أعجزت فيه الكثيرين من أبناء الشعب من أن يلحقوا أولادهم بالتعليم أو على الأكثر اكتفاء بتعليم أولى بسيط أو ابتدائى أكثر تقدما ، وكان هذا مظهرا آخر لمحنة الديمقراطية فى التعليم فى مصر .

والمستقرى لاحوال جماهير الناس الاقتصادية فى تلك الفترة يحس احساسا مؤلما بما كان يصيب الطلاب وآباءهم وأسرهم من شقاء وضيق خانق بسبب المصروفات المدرسية . ولو أتيح لكل فرد أن يطلع على ما كان يصفه الآباء من حالهم فى طلبات المجانية ، وما كانوا يتلمسونه من أسباب اليها ، لهاله أمر هؤلاء الآباء وبنيتهم وبناتهم وأسرهم جميعا وما يحملون من آلام الشقاء والحرمان ، فضلا عما يحمل عليه ذلك من ضعف النفس والذلة وما ينشأ عنه من أسباب المودة والبغضاء بين الطبقات (٢) .

(١) وزارة المعارف الصومية : تقرير عن تطور التعليم فى مصر فى العام ١٩٥٢/٥١ ص ٤

(٢) تقرير الهلال عن اصلاح التعليم فى مصر ١٩٤٣ ص ٣٢ .

وإذا كانت الدولة فى ذلك الوقت قد التزمت أن تنفق على التعليم أضعاف ما تجبى من التلاميذ باسم المصروفات المدرسية ، فلم يكن هناك معنى للإبقاء على الجزء الذى كانت تحصله والحرص عليه والتشديد على الطلاب وأوليائهم فى سبيله . ولم يكن هناك معنى لأن تمكن الدولة الاغنياء من شراء المحال فى المدارس بأقل مما تنفقه عليهم وأن تهمل الفقراء اهمالا تاما ، مع انهم قد يكون فيهم من هو أحق بهذه المحال من جهة الاستعداد والكفاية ، فالغنى يملك بأسبابه أن يلحق ابنه بالمدرسة ما دام يملك المصروفات المدرسية . والدولة تلزم نفسها بازاء ذلك أن تدفع له نفقات التعليم التى كانت تبلغ أحيانا نحو ثلاثة أمثال ما يدفع باسم المصروفات المدرسية ، أما الفقير الذى لا يملك شيئا من تلك الاسباب لانه لا يملك المصروفات المدرسية ، فلم يكن له قبل الدولة شيء من الحق فيما ترصده من مال لتعليم أبناء المجتمع . فأى عدل اجتماعى فى هذا ؟ وأين مكانه من الديمقراطية التى تحرص على التزام مبادئها فى نظام الحكم ، ؟ .

لقد كانت التلميذة فى المدرسة الثانوية تتكلف فى السنة ٤٣ جنيها وتدفع من المصروفات ٢٠ جنيها ، وفى المدرسة الابتدائية كانت تتكلف ٣٤ جنيها وتدفع ١٠ جنيها . وكان تلميذ المدرسة يتكلف (سنة ١٩٤٣) ٤٣ جنيها ويدفع ٢٠ جنيها ، وفى المدرسة الابتدائية يتكلف ٢٤ جنيها ويدفع ١٠ جنيها . فما دلالة هذه الأرقام وما معناها ! أليس معناها أن ما كان يرصد من مال الشعب للتعليم كان ينفق أكثره على الاغنياء . أو بعبارة أخرى ، على دافعى المصروفات ؟ وعلى حين لا تكاد الدولة تخصص منه شيئا للفقير العاجز عن دفع المصروفات .

ويؤكد الهلالى أن تطبيق المجانية لم يكن صعبا ، ذلك أن مجموع ما كانت تجبیه الدولة من مصروفات التعليم فى مدارس الحكومة (غير الجامعتين القاهرة + الاسكندرية) لم يزد على ٦٣٣٤٦١ جنيها (سنة التقرير) وكان من الهين على الخزانة العامة أن تحتل نقص هذا المبلغ بالقياس الى ما يتمتع به الشعب من المزايا العظيمة التى تترتب على الاخذ بمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص .

كذلك أكد أن مصر لو بدأت منذ ذلك الوقت بإلغاء المصروفات فى المدارس الابتدائية لما تحملت من ذلك عبئا كبيرا ، فان جملة ما كانت تحصله وزارة المعارف من المصروفات فى المدارس الابتدائية (آخر احصاء سابق على سنة ١٩٤٣) كان لا يزيد عن ١٥٠ ألف جنيه . ولم يكن عدد التلميذات فى

المدارس الابتدائية للبنات يزيد على ربع عدد البنين ومعنى ذلك أن مجموع ما كانت تحصله الحكومة من مصروفات في المدارس الابتدائية بنوعيتها كان لا يزيد على مائتي ألف جنيه . « وبلاستغناء عن هذا المبلغ القليل يمكن تقرير المجانية العامة في المدارس الابتدائية بنوعيتها » . على أن تلك المبادئ قد سارت في تطبيقها سيراً بطيئاً للغاية ، وكانت أقوى دفعة لتقرير المجانية ، تلك التي تمت في الفترة التي تولى فيها د . طه حسين وزارة المعارف منذ سنة ١٩٥٠ الى يناير سنة ١٩٥٢ وبالتحديد في ١٦ يناير سنة ١٩٥٠ (١) .

وبهذا نرى أن موقف طه حسين « العملي » قد اختلف كثيراً عن موقفه « النظري » السابق والذي عبر عنه في مستقبل الثقافة في مصر .

٥ - المركزية الصارخة :

فمن سوء حظ مصر في العصر الحديث أن التعليم فيها نشأ من المهد حكومياً ، فالحكومة هي التي غرست بذرتة في التربة المصرية ، وبدأ أول ما بدأ ببضعة مدارس قليلة كان في مقدور من أنشأها أن يواليتها بنفسه - يضع لها مناهجها ، ويغير منها ما يرى أنه واجب التغيير ، يقابل نظارها ومدرسيها ويتحدث اليهم ويتفاوض معهم في شئون مدرستهم ويقابل التلاميذ ويتحدث اليهم ويستمع لهم ، فيعرف رغباتهم ويتبين ما يسرهم أو يسيئهم ويحل تلك المشاكل في الزمان والمكان . والمشاكل عنده ترتبط بزمانها ومكانها وليس بلوائح أو قوانين أو روتين لا يمكن لاحد أن يحدد عنه .

ولانه كان مباشراً لحالة التعليم وملما عن طريق الخبرة الشخصية ما يعترض سبيله في تلك البيئة الخاصة ، وكان يسمع ممن يتولون الشئون المباشرة ما يعترض طريقهم من العقبات وما يقترحونه للتغلب عليها ، ولانه كان في الأغلب يستمع للحلول المقترحة ويوازن بينها ويرى لنفسه أنه ليس من المحتم أن يحل اشكالا بطريقة بذاتها دون غيرها من الطرق ، كان من الممكن أن يترك المسألة للناظر يتدبر فيها كيف شاء يعالجها بالطريقة التي يراها ، ولا بد من أن الناظر كان يطالعه على عواقب المسألة . أى نجاح الحل أو تعثره .

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطور التعليم في مصر العام الدراسي ١٩٥٠/٤٩

واستمرت هذه الحال طالما كان عدد المدارس محدودا ، وكان الناظر يتسلم المدرسة على أنها معهده يتوقف نجاحه فى الحياة على نجاحها وفشلها على أى وجه فشل شخصى له ، يكبر معها وتكبر معه ، يكسبها من شخصيته ما يجعلها كائنا حيا له خصائصه ومميزاته التى تغاير ما عداها من المعاهد ، يرتبط اسمه باسمها ، فإذا ذكر أحدهما ، أغنت ذكره عن الآخر (١) .

هذا حسن ، وأما ما ليس بالحسن فى الموضوع ، فهو أن التعليم نشأ وترعرع فى بلادنا فى ظل المركزية ، كانت كل شئونه مركزة فى يد فرد يشرف عليه ويوجهه كيف شاء ، فى بذرته من الأصل عنصر الدكتاتورية وجذوره مثبتة فى تربة السلطان المطلق ، لا يقيم وزنا للمحكومين . وطرق الحكم فيه ووسائل التأديب تعسفية ، ومع ذلك - لأن معاهده قليلة العدد - لم تظهر المركزية فيه على أبشع صورها ، بل كانت مطوية مخبوءة .

فإذا ما تضخم التعليم فزاد عدد المدارس وكذلك الطلاب وما يستتبعه ذلك من انتفاخ كبير فى المهام الملقاة على عاتق الجهاز المسئول ، لابد أن يظهر ما كان مخبوءا وتطفح « دمايل » المركزية على جسد ادارة التعليم ! .

فتركيز السلطة فى الديوان العام تركيزا مطلقا جعل - كلا من ناظر المدرسة ومن المدرس دمية لا تتحرك الا بقدر ، وأنى لدمية لا حياة فيها أن تخلق الحياة فى غيرها (٢) .

وقد ذكر « مان » بعض النتائج التى ترتبت على مثل هذه المركزية بالنسبة للتعليم فى مصر ، فذكر أنها تتلخص فيما يلى (٣) :

أولا : انه مما لا يحتمل الشك أن سياسة طبع التعليم بطابع واحد بأن تصدر الهيئة الرئيسية (الوزارة) خطط الدراسة وجداول أوقات الدرس وخطط الامتحانات النهائية وامتحانات النقل لاتباعها اتباعا شاملا انما تؤدي فى الواقع الى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم وتثبيط نمو القوة

(١) يعقوب فام : آفة التعليم المركزية ، صحيفة التربية ، اكتوبر ١٩٤٨ ، ص ١٤ وما بعدها .

(٢) عبد الحميد فهمى مطر : التعليم والمتعلمون فى مصر . مطبعة مدرسة محمد على الصناعية ، الاسكندرية ١٩٣٩ ، ص ٢٦ .

(٣) تقرير عن بعض نواحي التعليم فى مصر ، ص ١١ .

الذاتية وملكة الابتكار في المعلمين مهما ظهر على تلك السياسة في بادئ الامر من الدلائل السطحية على أنها تكفل حسن سير العمل ، اذ أن تقرير السلطة الرئيسية لكل شيء بطريقة مستمرة مطردة ، لابد أن يحرم الى حد كبير رؤساء المدارس ومساعدتهم النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالمسئولية التى يتطلبها العمل الموكل اليهم بالدرجة القصوى ويجعلهم بعد قضائهم بضع سنين فى مناصبهم عاجزين فى كثير من الحالات عن معالجة المعضلات المختصة بمدارسهم .

ثانيا : ان املاء البرامج المدرسية على منوال واحد أدى الى اغفال المسائل التعليمية الخاصة التى تستدعيها الجهات المختلفة والمدارس القائمة فيها اغفالا تاما ولا شك أن أفضل الخطط الدراسية التى تستنبط بغاية الحذق وبدون تكلف من البيئة البشرية التى توضع لها ، ولكن النظام القائم لم يراع فيه أى عامل من عوامل البيئة ، اذ أن الولد البدوى الذى فى مدرسة أولية فى الصحراء يتلقى التعليم ذاته وبالقدر عينه وفى الساعات نفسها كالتلميذ الذى فى مدرسة أولية فى أكثر الاحياء حضارة بالقاهرة أو الاسكندرية ، ولا يفرق بين التعليم فى الريف والتعليم فى المدن .

ثالثا : أن نظام تركيز الادارة الذى يقضى بحصر السلطة والقيادة فى يد وزارة المعارف العمومية بالقاهرة لا يساعد على نمو روح النقد المجدى والشعور بالمسئولية فى الاقاليم نموا كافيا مع ضرورة توافر هذين الأمرين على الدوام لتنفيذ خطط التعليم ، فمدارس الاقاليم ومعاهدها التى ساعدت الوزارة فى انشائها أو انشائها هى فى الغالب بنفسها ، يلوح أنها فى كثير من الاحيان كانت تبقى شبه منعزلة عن بيئتها غير مرتبطة ارتباطا كافيا بالمجتمع والاقليم الذى أنشئت لهما فلم تؤثر فيهما ولم تتأثر بهما بالدرجة الكافية .

الا أننا لا نستطيع أن نغفل مع ذلك بعض الخطوات التى اتخذت للتخفيف من هذه المركزية :

١ - فى سنة ١٩٠٩ ، صدر القانون رقم ٢٢ (فى ٢٣ سبتمبر) الذى أعطى لمجالس المديرية بعض الحقوق التى تمكنها من المشاركة فى تسيير بعض أمور التعليم وخاصة بالنسبة للتحويل ولتعليم المرحلة الأولى (١) .

(١) شكرى عباس حلمي : تطور تمويل التعليم الابتدائي فى الجمهورية العربية المتحدة (من أوائل القرن التاسع عشر الى عام ١٩٥٢) رسالة ماجستير ، امتنسل ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٠ ، ص ١٤٨ .

٢ - أصدر وزير المعارف سنة ١٩٣٧ قرارا وزاريا بمنحهم بعض السلطة في تعيين الحدم ، وقيد التلاميذ والبت في مجانيتههم وشراء الكتب الخاصة بالمكتبات ٠٠ الخ ولكن ما لبث أن خلفه وزير آخر لم يرق له ذلك ، وبخل على ناظر المدرسة بتلك السلطة الضئيلة وذلك النفوذ الهزيل الذي منح له فسحب من يده معظم ما جاد به سلفه عنه . وأخيرا منح النظار بعض تلك السلطة في يونية ١٩٣٨ .

٣ - قسمت البلاد سنة ١٩٣٨ الى مناطق تعليمية . وكان عسدها قليلا ، ويجب أن نتنبه الى أن انشاءها أول الامر - كما يؤخذ من مرسوم انشائها - لم يكن مقصودا به انشاء سلطات تعليمية تضطلع بنشر التعليم أو بتوجيه سياسته وبالاستقلال في ادارة شئونه . وانما كانت المشكلة التي أوحى بانشاء المناطق ، ضيق الوزارة بضغط المكاتبات اليها مما أعجزها عن أن تلاحقها ، ومن ثم سارت في انشاء بعض المناطق تخفيفا لهذا الضغط لتقوم هي عن الوزارة بتسليم عدد كبير من الخطابات والمكاتبات والاستفسارات ، ثم تخبر هي الوزارة ، ثم تنقل رأى الوزارة الى المدارس ، وبذلك تكون المناطق قد قامت بوظيفة بريرية لا غير . والذي ساعد على ذلك أمران (١) :

- تربية رجال التعليم الماضية وهي جرت على الطراز التركي الانجليزى ، وهي تربية تنطوى على عدم الاضطلاع بالمسئولية وعدم الرغبة أو القدرة على تحملها جعل رجال المناطق ينفرون من المسئولية ويرفضون أن يضطلعوا بها ويرجعون حتى فى سفاسف الامور للوزارة .

- ثم أن الرؤساء فى الديوان العام وهم رؤساء تربوا على أيدي الرؤساء الانجليز وبقايا اتجاهات تركية فى الرؤساء ، لم يقبلوا أن يتنازلوا عن بعض اختصاصاتهم لمديرى المناطق وعملوا من جانبهم على أن يرجع هؤلاء اليهم وشجعوا التواكل .

التجارة بالتعليم :

وإذا كنا قد رأينا كيف توسلت الحركة الوطنية بالتعليم لمقاومة الاحتلال ، فأنشأت العديد من المدارس الاهلية لتحقيق هذا الهدف . إلا

(١) محاضرات الدكتور ابو الفوح رضوان فى الادارة المدرسية لطلاب الدبلوم الخاص ،

العام الدراسى ١٩٦٠/١٩٦١ .

أن الامور قد تبدلت فيما بعد ذلك وسارت من سييء الى أسوأ ، وكانت البداية من الفترة الماضية ، قد غلبت الروح التجارية الرخيصة على حركة انشاء المدارس الاهلية وأصبح لا هم لكثير من أصحابها الا جمع المال مهما كانت الوسيلة الى ذلك تحت ستار تثقيف العقول وتهذيب الاخلاق وأخذ بعض هؤلاء يرتقبون التلاميذ المطرودين من المدارس لسوء أخلاقهم وفساد سيرتهم ويجعلونهم أساتذة للاطفال المنتحقين بمدارسهم فيفسدون أخلاقهم باستصحابهم الى محلات الملاهي ومنتديات الرقص والحلاعة .

ووضع عبد القادر حمزة يده على ثغرة أخرى خطيرة بهذه المدارس ، فقد كانت نسبة المعلمين الى الطلبة في المدارس الحكومية سنة ١٩٠٧/٩٠٦ كنسبة ١ : ١٤ ، ثم أصبحت في العام التالي ١٩٠٨/٩٠٧ ، ١ : ١٧ ، وفي العام الذي يليه ١٩٠٩/٩٠٨ ، ١ : ١٥ ، أى أن المتوسط هو ١٦ طالبا لكل معلم ، أما المدارس الاهلية ، فقد كانت نسبة المعلمين فيها الى الطلبة عام ١٩٠٧/١٩٠٦ كنسبة ١ : ٢٦ ، ثم صارت ١ : ٢٣ ، ومعنى ذلك أن لكل معلم ٢٤ طالبا تقريبا (١) . ولنا أن نتوقع ازدياد هذه الاحوال سوءا في الفترة التالية .

واذا كانت هذه أقوال « كتاب » مما قد يوحى للبعض بأنه كلام مبالغ فيه ، فان تقريراً رسمياً لوزارة المعارف (٢) عن هذه المدارس يقول :

« كانت المدارس عبارة عن خليط من البنين والبنات فتحشد في امكنة مشتركة بين النوعين وأكثر تلك الامكنة متهدم وسيء الموقع ، ولا يصلح فضلا عن عدم ملاءمته للشئون التعليمية ، فالضوء والهواء لا يتخللان المنافذ ، والأثاث أكثره رث ولم تكن ثمة من وسائل ايضاح كالحرائط وغيرها ولا من الكتب والادوات الا القليل ومن صنف لا يصلح لاغراض التعليم » .

هذا من جهة الأماكن ومعداتنا ، أما التعليم في جملته ، فيذكر التقرير أنه « كان مرهونا بمشيئة طائفة من المنتحلين لهذه المهنة » ومن دواعي الأسف أنه كان منبثا في هذه الطائفة عدد غير قليل لا يتمتعون بحقوقهم المدنية لسبق الحكم عليهم من المحاكم أو من مجالس التأديب لمسائل تمس

(١) جريدة الاهالي في ١١/٢/١٩١٠ العدد ١٤ .

(٢) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطور التعليم في العام الدراسي ١٩٣٨/٣٧ .

الاخلاق أو الشرف أو الامانة • هذا ولم يكن بهذه المدارس رقابة صحية على الاطلاق » ويتحدث التقرير كذلك عن مرتبات المدرسين فيقول : « أما مرتبات المدرسين فكانت تحسب بالقروش والملاليم » •

أما من حيث المستوى الاخلاقي والاجتماعي لهذه المدارس ، فيقرر التقرير السابق : « ومن نافلة القول التعرض لكفاية هذه المدارس من الناحية الحلقية أو الرياضية أو الاجتماعية ، فالمدارس التجارية التي هي على الحال السابقة شرحه بطبيعتها لا تستطيع العناية بتلك النواحي وانما هم أصحابها هو مجرد استغلال جهل الآباء والامهات لجمع المال في غفلتهم ، وأغلب الظن أن الاهالي كانوا يرسلون أولادهم وبناتهم الى تلك الاماكن على زعم أنها مدارس لكونهم يسمعون أجراسها تدق من آن لآخر ويرون فيها بعض التخوت والسبورات ورموزا أخرى مما يتصل بالتعليم ، وكانوا يدفعون بما توجد به نفوسهم نظير مصروفات مدرسية بعد المساومة مع نظارها » •

ولما صدر القانون رقم ٤٠ لسنة ١٩٣٤ الخاص بفرض الرقابة على هذه المدارس ، جردت الوزارة جيشا من الفنيين والاداريين ومهندسيها وأطبائها لفحص حالة كل مدرسة من نواح مختلفة ووافقت الوزارة على ما رأت صلاحيته منها وعارضت فيما وجد غير صالح ، وطلبت اجراء اصلاحات عديدة فيما رأى امكان الانتفاع به بعد اصلاحه • وقد أسفرت هذه الجهود عن :

- انتقال ما لا يقل عن ٢٠٠ مدرسة من مبان غير صالحة الى مبان جديدة صالحة •

- اقصاء جميع المدرسين الغير مستوفين للشروط القانونية •

- توحيد امتحان النقل لتلاميذ المدارس الثانوية الحرة والاميرية وجعله تحت اشراف نظار المدارس الثانوية(١) •

الاهتمام بالتربية البدنية في المدارس الحرة وجعلها مادة أساسية وصرف اعانة قدرها ٥٠٠ مليم و ١ جنيه شهريا لكل مدرس صالح للقيام بها وصرف اعانات استثنائية لكل مدرسة تبذل مجهودا حميدا للنهوض بهذه الناحية وكذلك بذل جهد للاهتمام بفلاحة البساتين وتربية الدواجن وصرف

(١) المرجع السابق •

اعانة جنيهين لكل مدرس من حملة شهادة الزراعة المتوسطة يقوم بتدريس هذه المادة بالمدارس .

- منع المساومة فى المصروفات المدرسية مع اولياء الامور ، وبالتالى منع المضاربات بين المدارس المتجاورة فى هذا الشأن . وأصدرت الوزارة منشورا بتاريخ ١٩٢٧/٩/٢٣ بتحديد المصروفات وجعلها ٥ جنية للابتدائى ، ١٠ جنية للثانوى .

ولكى يتبين لنا خطر هذا النوع من التعليم ثبت فيما يلى احصاء عن المدارس الحرة (الخاصة) والمدارس الحكومية سنة ١٩٣٨ (١) .

مدارس مصرىة حكومية		مدارس مصرىة حرة		نوع التعليم
عددالتلاميذ	عددالمدارس	عددالتلاميذ	عددالمدارس	
والتلميذات		والتلميذات		
٢٩٥٢٥	١٦٣	٦٠٤٠٧	٥١٥	تعليم ابتدائى
١٨٧٠٢	٤١	١١٢٠١	٨٢	تعليم ثانوى
٤٨١٢٧	٢٠٤	٧١٦٠٨	٥٩٧	المجموع

ومن هذه الاحصائية يتبين لنا ان التعليم الأهلى الخاص كان يقوم بعبء كبير فيما يتعلق بالتعليمين الابتدائى والثانوى ، اذ يوجد بمدارسه ما يقرب من ٦٠٪ من العدد الكلى من طلاب هذين التعليمين بمصر ، وعدد مدارس فى التعليم الابتدائى أكثر من ثلاثة أضعاف المدارس الحكومية وضعفه فى المدارس الثانوية .

وفى سنة ١٩٤٨ صدر قانون جديد للتعليم الحر كان من أهم ما يتميز به أنه نص على أن عبارة « المدارس الحرة » تعتبر شاملة لكل مؤسسة غير حكومية تقوم بالتربية والتعليم أو الاعداد للمهن الحرة وأى ناحية من نواحي التثقيف العام .

ثم قامت الوزارة سنة ١٩٥٠ بما يشبه التأميم للمدارس الحرة الابتدائية والثانوية التي كانت تكتفى في الأسى بصرف مختلف الاعانات وفرض رقابتها الفنية عليها ، فأصدرت في ديسمبر سنة ١٩٥٠ قانونا حول جميع المشتغلين بالمدارس الحرة الى الكادر الحكومي فأصبح نحو ١٠٦٤٣ مدرسا ، موظفين في الدولة يسرى عليهم ما يسرى على زملائهم موظفي وزارة المعارف ، حتى غير الحاصلين منهم على مؤهلات فنية الذين أكسبتهم الخبرة صلاحية للتدريس قد شاركوا زملاءهم الفنيين في مزايا الانخراط في سلك موظفي الدولة (١) .

كذلك ادخل على وضع أكثر هذه المدارس تغيير جوهرى منذ تقرير مجانية التعليم الابتدائي والثانوى ، فقد قبلت معظم المدارس الحرة تطبيق نظام المجانية على تلاميذها وفى مقابل ذلك تقوم وزارة المعارف بتسديد مبنى المدرسة كما أنها تدفع مبلغا سنويا لصاحب المدرسة عن كل فصل من فصولها ، هو بمثابة تعويض لها عما كان يربحه منها قبل تطبيق نظام المجانية فيها وبذلك أصبح الحد الفاصل بين هذه المدارس اخرة المجانية وبين المدارس الحكومية حدا رقيقا يصعب تمييزه .

ثالثا - مسؤولية التعليم فى تحقيق التجانس الثقافى والوحدة الفكرية :

ليس شىء أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام فى أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففي المدرسة يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبابا ، ربحا من الزمن وهم اخوان متعاونون واصدقاء مؤلفون . وفيها يفتدون بغذاء عقلى وروحي مشترك ، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات يلتقون عنده على مدى الحياة . ذلك لان الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة الى دوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل النعام والتبادل المادى . فهناك - ان صح التعبير - نقد (عملة) فكرى يسبق النقد العادى ، وكم يعز التفاهم والاتفاق بكونه وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقاً عليه متداولاً تقاربت الآراء وتلاقت الافكار .

ويوم أن يبلى المجتمع ببلىة فى اعداد نشته واضطراب فى تثقيف بنيه ، يصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة . ومجتمعات متعددة فى

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطور التعليم فى العام الدراسى ١٩٥٠/١٩٥١ ،

مجتمع تباعد بينها انفوارق والثقافات المتعارضة ، ويكفى أن نرى أفرادها نرى
مجلس أو نشهدهم فى مناقشة فنلاحظ تصويرا للأشياء متعارضا ، وحكما على
الامور متناقضا واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه ، وما كان أحوجهم قبل
أن يلتقوا ويتحدثوا ويتناقشوا ، الى أن يلتقوا على طائفة من المبادئ المقررة ،
فوحدة المجتمع من وحدة ثقافته وتجانس فكره ، فالى أى حد وعلى أى وجه
استطاع التعليم المصرى فى ذلك الوقت أن يقوم بدوره فى تحقيق الوحدة
الثقافية والتجانس الفكرى ؟

١ - عجز التعليم الشعبى عن توفير القاعدة الثقافية المشتركة :

تحرص المجتمعات الواعية على أن تغذى أبنائها جميعا منذ النشئة بغذاء
عقلى مشترك ، وتطبعهم بطابع فكرى شامل وتزودهم بما تجد السبيل اليه
من ثقافة ومعلومات عامة ابقاء على وحدته ومحافظة على كيانه وتقاليده ، وإذا
ما توافر لديهم هذا فلا عليهم أن يتنوع بعده اختصاصهم وتعدد مهنتهم ،
وتتفرق بهم مناحى الحياة ، فقد اعتمدوا على دعامة أولى هى المعلم الواضح
ونقطة الالتقاء ، ومن أخص خصائص هذه الدعامة قاعدة تعليمية واسعة تقوم
على تاريخ البلاد ولغتها ودينها وتقاليدها ومعلومات انسانية لا يصح أن
يجعلها من يعيش فى جماعة متحضرة .

وليس هناك من اختلاف فى أن تعليم المرحلة الأولى هو الذى يمكن أن
يكفل ايجاد هذه القاعدة التعليمية الواسعة ، فمهاى الجهود التى بذلت فى
تعميمه وما مدى ما أداه لتحقيق التجانس الثقافى والوحدة الفكرية بين أبناء
المجتمع المصرى ؟

— بعد صدور الدستور المصرى وضعت الوزارة مشروعا لتعميم التعليم
الأولى ، وبدأت فى تنفيذه فى عام ١٩٢٤ ، وأنشأت ١٢٧ مدرسة أولية فى
المديريات والمحافظات تسير على نظام وخطة المدارس الأولية التى كانت
موجودة اذ ذاك ، الا أن التعليم فيها كان بالمجان ، كما كانت مرتبات رؤسائها
ومعلميها أقل من نظائريهم فى المدارس الأولية الاخرى ، وقد سميت هذه
المدارس مدارس المشروع ، ولكن الوزارة لم تتوسع فى انشاء هذه المدارس
بعد ذلك اذ كانت تعد مشروعا آخر هو مشروع التعليم الإلزامى .

— مشروع التعليم الإلزامى : كان المشروع يرمى الى تعميم التعليم بانشاء
مدارس أولية الزامية أو مكاتب عامة مدة الدراسة بها ٦ سنوات من سن

٧ - ١٣ سنة ، وقد جاء فى المذكرة المرافقة لهذا المشروع تحديد أهداف هذه المدرسة بما يأتى : « جرت العادة أن تشغل للدروس المكتبية جميع ساعات الدروس اليومية ، فأما الآن فإنه لابد لنا من تقسيم الوقت تقسيما يظهر التلاميذ من الأمية ، كما يمكنهم من مقاييد الزراعة أو شئ من الصناعات ، ولذلك رأينا أن يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل غرف المدرسة طائفتان من التلاميذ : طائفة من الصباح الى نحو الظهر والأخرى من بعد الغذاء الى المساء » .

أما النصف الآخر من اليوم ، فإن التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الاعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضح ذلك . ومن ثمرات هذا المنهج الجديد أن عدد المتعلمين فى المدارس سيكون مضاعفا من غير أن يستتبع هذا زيادة فى عدد المعلمين ولا يصرف شئ من المال لاقامة أبنية لتلك المضاعفة ولا يخفى ما ينجم عن ذلك من تعجيل القضاء على الأمية وتقريب اليوم الذى يتحقق فيه شروط التربية الاجبارية ووسائلها » .

وقد قدرت نفقات هذا المشروع مبدئيا بما لا يتجاوز ثلاثة ملايين من الجنيهات موزعة على ٢٣ سنة ، ورسمت خطة - لانشاء عدد معين من المدارس كل عام ، وقد بدئ فى تنفيذ المشروع عام ١٩٢٥ ، وتم الاتفاق على أن تتعاون مجالس المديرية مع الوزارة فى التنفيذ .

وقد اندفعت الوزارة فى تنفيذ هذا المشروع وبلغ من اندفاعها أنها أنشأت فى عام واحد (١٩٢٥ - ١٩٢٦) ٧٦٢ مكتبا عاما (الزاميا) ، وسرعان ما اضطرت الوزارة الى التمهّل فى التنفيذ بعد أن ظهرت النتائج الأولى للتجربة وبعد أن قام أنصار الكيف ينادون بضرورة التجويد قبل التوسع ، والاستعداد قبل التورط .

الحق أن هذا المشروع قد أضاف نوعا ثالثا الى مدارس المرحلة الأولى ، فبعد أن كان هناك نوعان من المدارس هما المدارس الابتدائية والاولية ، أضيف اليهما نوع جديد . وبالتالى فهو اذا كان قد ساهم فى نشر التعليم وتعميمه الا أنه زاد حدة الانفصالية فى قاعدة التعليم الشعبية مما لا يمكن أن يساعد على تحقيق التجانس الثقافى والوحدة الفكرية .

هذا وقد أخفق مشروع التعليم الالزامى نتيجة للاندفاع فى التوسع والاسراع فى التنفيذ دون أن تتوفر لدى الوزارة الامكانيات اللازمة لمواجهة

هذه الحال • كذلك فقد عجزت مجالس المديریات عن تحمل الاعباء المالية التي يتطلبها تنفيذ المشروع ، ولم يفد التلاميذ من نظام نصف اليوم • هذا الى أن المعلمين لم يكن في وسعهم أن يقوموا بأعمالهم طوال فترتي اليوم على الوجه المرضي • كل هذا كان دافعا للوزارة الى بحث الوسائل الكفيلة لعلاج هذا الحال وانتهى الأمر الى مشروع لاصلاح التعليم الالزامي قدم للمجلس الاعلى للتعليم في ديسمبر سنة ١٩٤١ • أكد أن « ليس الغرض من التعليم الالزامي مجرد محو الامية ، بل يجب أن يشمل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً عاماً يؤدي بهم الى حياة قومية مناسبة » ، وأيضاً دعا الى التقريب بين للتعليمين : الأولى والابتدائي كما سبق أن بيناه ، وبالإضافة الى ذلك تحويل التعليم في المدارس الالزامية الى نظام اليوم الكامل لان التجربة أثبتت أن كثيراً من عيوب التعليم ترجع الى نظام نصف اليوم وأن الاطفال لا ينتفعون بالنصف الآخر الذي ينقطعون فيه عن المكتب ولا ينتفع بهم آبائهم ولا ينتفع بهم أصحاب الاعمال ، فالانقطاع عن المكتب نصف اليوم لا يحقق غرضاً نافعا ثم انه ضار أشد الضرر بسير التعليم •

ولم تؤد هذه المقترحات وغيرها الى تحقيق المطلوب بحكم الظروف التي كانت تعيشها البلاد ، ولم يمتد تعميم المرحلة الأولى ليشمل كل أو معظم أبناء الشعب ، كما انه ظل منقسماً بين نوعين أحدهما لعامة الناس (أولى = الزامي) والآخر لخاصتهم (الابتدائي) وكان لهذا أثره الثقافي •

٢ - اما من حيث الثنائية بين التعليم الديني والتعليم المدني :

فقد كان هناك شعور عام بين مختلف المواقع الفكرية بخطورتها وضرورة العمل على ازالتها •

فالدكتور طه حسين يؤكد على ضرورة أن يطور التعليم الديني بحيث يهدف الى المساهمة في تكوين الوحدة المصرية من جهة ، والى تثبيت الديمقراطية وحماية الاستقلال من جهة أخرى ، وهذا يقتضى أن يكون هناك قدر مشترك من مناهج التعليم العام بين جميع أبناء المصريين • وإذا كان الأزهر (١٩٣٨) حريصاً على أن يقوم بالتعليم الأولى الأزهرى ، والتعليم الثانوى الأزهرى « فلا بد اذن من أن يتحقق الاشراف الدقيق للدولة على هذا التعليم الأولى والثانوى في الأزهر ، لتثبت الدولة أن المصريين جميعاً ينشأون على معرفة وطنهم وحبه والاستعداد للتضحية في سبيله والالتقان للغته وتاريخه ، وتعليمه دينه » فإذا أخذ الأزهر في تخصيص أبنائه في

العلوم الدينية بعد فراغهم من تعليمهم الثانوى ، فله أن ينحسب فى ذلك ما شاء من المذاهب الحرة ، فى حدود حاجته الدينية والعملية ، وفى حدود القانون العام .

- وفى تقرير لجنة الاوقاف والمعاهد بمجلس الشيوخ عن ميزانية الجامع الازهر سنة ١٩٤١/٤٠ المالية ، نجد تسأولا عن المعاهد الازهرية التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية . هل كان غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصص فى الكليات ؟ أو ترمى الى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ وتجب ، بأنه اذا كان الاول فمن الضرورى ضغطها ، وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها . ذلك لأنها كانت تشتمل على نحو أحد عشر ألف طالب ، وبالتالى كانت لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها ألفا طالب تقريبا . وان كان الثانى فما الصلة بين الثقافة التى كان يقصد اليها فى تلك المعاهد وبين ما كان يدرس فى المدارس الاميرية ، « تلك مسألة جديرة - فيما نعتقد - بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغي أن تحل باسم العلم والدين والقومية » .

فما هى الجهود التى بذلت لترجمة هذه الامانى والاحلام الى واقع واجراء تنفيذى ؟

الحق أن الجهود التى بذلت لم تهدف الى التوحيد بين النظامين بطريقة مباشرة ، ولكنها هدفت الى ذلك بطريق غير مباشر عن طريق اصلاح وتجديد التعليم الدينى مما يقرب بينه وبين التعليم المدنى . فمن ذلك : أن الشيخ المراغى لما عين شيخا للأزهر سنة ١٣٤٧ هـ (١٩٢٨ م) وكان من تلاميذ الشيخ محمد عبده المتطلعين الى الإصلاح ، أعلن أنه يريد للأزهر اصلاحا شاملا يوقظه من سباته وينفتح فيه باب الاجتهاد فى العلم والدين ، فتار أنصار القديم ولكنه لم يبال بثورتهم ومضى فى طريقه ، وكان أول ما عمله أنه وضع مذكرة ضمنها اصول الإصلاح المنشود وهى تدل على حماسه للاصلاح وتبين الآمال العظيمة التى كان يعلقها عليه .

ونستطيع أن نتبين من هذه المذكرة معالمها البارزة ، وهى لوم العلماء الذين أغلقوا أمام أنفسهم أبواب الاجتهاد ووصموا بالتقليد . وابتعدوا عن الناس وجعلوا طريق التفكير الحديثة والبحث الحديث ، فلم يؤدوا الواجب

الدينى الذى خصصوا أنفسهم له ، فصار الاسلام بلا حماة وبلا دعاة ، ثم أسف لان الجهود التى بذلت لاصلاح الازهر منذ عشرين سنة لم تعد بالفائدة على اصلاح التعليم ، وبين أنه قد صار من المحتم لحماية الازهر أن يغير التعليم فى المعاهد الدينية ، ولا يبالى المصلح بما يحدثه التغيير من ضجة وصراخ .

ورأى من الواجب أن يدرس القرآن والحديث دراسة جديدة يتعمد فيها عن كل ما أظهر العلم بطلانه وأنه من الواجب أن تهذب العقائد والعبارات وتنقى مما جد فيها من بدع ، ويجب أن يدرس الفقه دراسة خالية من التعصب لمذهب من المذاهب ، وأن ينظر فى أحكامه الاجتهادية نظرة تجعلها ملائمة للعصور والامكنة . ويجب أن تدرس الاديان ، ليظهر من المقارنة بينها وبين الاسلام فضله عنهما ، وكذلك يدرس تاريخها وفرقها وبخاصة الفرق الاسلامية ، ويجب أن تدرس أصول المذاهب فى العالم قديمها وحديثها وكل المسائل العلمية فى النظام الشمسى والمواليد الثلاثة مما يوقف عليه فهم القرآن فى الآيات التى أشارت الى ذلك .

وأشار المراغى الى وجود مدارس متعددة تخدم هدفا واحدا فى البلاد ففيها دار العلوم لتعليم اللغة ، وفيها الازهر وكل المعاهد لعلوم اللغة ، وفيها مدرسة القضاء الشرعى للفقه ونظم القضاء وفيها الازهر للفقه ونظم القضاء . وفيها وتجهيزية دار العلوم ، وفى الازهر أقسام تماثلها (١) .

وتشير المذكرة أيضا الى ايمان المراغى بضرورة التزاوج بين القديم والحديث فيؤكد أنه لا يدافع عن الكتب القديمة ، بل يرجو الله أن يمكننا من الاستغناء عنها بأحسن منها ، وانما يدافع عن الموجود الذى قضت الضرورة بوجوده « فنحن فى حاجة الى رسل بين القديم والحديث ، وأولئك الرسل يجب أن نعلمهم القديم والحديث ليخرجوا للناس حديثا جيدا . لا بد لنا من علماء فيهم من القوة ما يستطيعون بها فهم تلك الكتب القديمة ، ومعرفة تلك الطرائق القديمة ، وفيهم من القوة ما يستطيعون معه تصوير ذلك فى أسلوب حديث » .

وفى نوفمبر سنة ٩٣٠ وكان الشيخ الظواهري شيخا للجامع الازهر صدر قانون جديد يتناول فى الباب الاول ، الكلام على الجامع الازهر والمعاهد

الدينية الملحقة بها ، وفي الرياسة الدينية ، وهيئة كبار العلماء . وفيه يعرف الجامع الأزهر بأنه يشمل كليات التعليم العالي ، وأقسام التخصص ، وأن هذه الكليات هي ثلاث : كلية الشريعة ، وكلية أصول الدين ، وكلية اللغة العربية ، وأن التخصص نوعان ، تخصص في المهنة ، وتخصص في المادة ، ويتناول الباب الثاني مراحل التعليم ومدته : وهو يقسم التعليم الى أربع مراحل : ابتدائي ومدته أربع سنوات ، وثانوي ومدته خمس سنوات ، وعال ومدته أربع سنوات ، وهي مرحلة الدراسة في إحدى الكليات ، والتخصص تحدد مدته بقانون خاص ، ثم بين العلوم التي تدرس في كل مرحلة من المراحل الأربع وفي كل كلية من الكليات الثلاث . . . الخ .

وقد كان هذا القانون في الواقع خطوة لا بأس بها في القضاء على نظام الدراسة القديمة بالأزهر وإنشاء ما يسمى بالجامعة الأزهرية .

ولما أعيد الشيخ المراغي الى الأزهر سنة ١٩٣٥ ، رأى أن يضع مشروع قانون لإصلاح الأزهر على الأساس الذي وضعه في مذكرته الأولى ، فصدر بذلك مرسوم بقانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦ ظل معمولاً به الى نهاية الفترة ، وبمقتضى هذا القانون ، جعل التعليم في الأزهر على أربع مراحل :

١ - ابتدائي : ومدته أربع سنوات ، ويدرس فيه من مواد العلوم الدينية : الفقه ، والتوحيد ، والسيرة النبوية . وسيرة كبار الصحابة ، وتجويد القرآن الكريم . ومن مواد العلوم العربية الانشاء والنحو والصرف والاملاء والمطالعات والمحفوظات . ومن العلوم الاخرى : التاريخ والجغرافيا والرياضة وتدبير الصحة والرسم والخط .

٢ - ثانوي : ومدته خمس سنوات ، ويدرس فيه من العلوم الدينية : الفقه والتفسير والحديث متناً ومصطلحاً ، والتوحيد . ومن العلوم العربية : النحو والصرف والبلاغة والبيان والمعاني والبديع والانشاء وأدب اللغة والعروض والقافية والمطالعة والمحفوظات . ومن العلوم الاخرى : المنطق وأدب البحث والطبيعة والكيمياء وعلم الحياة والتاريخ والجغرافيا .

٣ - الكليات وهي ثلاث :

(أ) الشريعة .

(ب) أصول الدين .

(ج) اللغة العربية

ومع ذلك ، فالحق الذي يجب أن نقره أن مضمون التعليم وطريقته لم يغيرا كثيرا عما كانا عليه ، ولم يشمل التطوير والتجديد الا التنظيم والشكل الى حد كبير .

٤ - أما من حيث الثنائية بين التعليم الوطني والتعليم الاجنبى :

فقد كان واضحا بعد الحصول على الاستقلال أن أهم أعمال الدولة أن تحوط الاستقلال الخارجى ، ومن أهم الوسائل التى كانت تساعد على ذلك ، أن تنشئ الطفل المصرى على حب الاستقلال والتضحية بالنفس فى حياضه والذود عنه ، وكذلك على أن يحب موطنه ويؤثرهم بالخير ، ويضحى بنفسه فى سبيل حمايتهم من الشر ، وحمايتهم من الظلم ، ومن ثم فقد أكد البعض ضرورة أن تراقب المدارس الاجنبية مراقبة دقيقة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلائم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها . ويفصل الدكتور طه حسين ذلك فى كتابه « مستقبل الثقافة فى مصر » فيقول أن من حق الدولة أن تكفل لابناء الشعب تعلم لغة الشعب واتقانها ، ولذلك تحتّم أن تفرض على المدارس الاجنبية التى تقوم فى مصر بتعليم اللغة العربية ، وأن تتعهد هذا التعليم بالملاحظة المتصلة والتفتيش المستمر والامتحان الدقيق .

كذلك فهو يطلب الى الدولة ألا تأذن لمدرسة اجنبية أن تعلم فى مصر الا اذا كان التاريخ القومى أساسا من أسس التعليم فيها ، وبالإضافة الى هذا ضرورة أن تكون الجغرافيا المصرية كالتاريخ المصرى وكاللغة المصرية أساسا من أسس التعليم فيها . وأهم من هذا وذاك فقد أوجب تعليم الدين الإسلامى للطلاب المسلمين بها .

ولم تكن هذه هى الصيغة الوحيدة ، بل كانت هناك صيحات أخرى متعددة ومع ذلك فقد كانت حركة نشر التعليم الاجنبى قائمة على قدم وساق .

- لم تكن المدارس اليونانية ، على كثرتها - اذ بلغ عددها وفقا لاحصاء سنة ١٩٥٠ ، ٨٢٠ مدرسة تضم من التلاميذ ١١٦٥٣ - تهدف الى نشر مذهب معين أو ثقافة معينة فى مصر ، وانما كان الهدف منها - وهو ما تم بالفعل - المحافظة على الثقافة واللغة اليونانية بين اليونانيين المهاجرين الى مصر ، ومن هنا فقد كان جميع تلاميذ هذه المدارس تقريبا من اليونانيين اذ

لم تزد نسبة التلاميذ غير اليونانيين عن ٢٦٦ ، وهي نسبة ضئيلة من غير شك .

- تكفل الانجليز بمحاربة التعليم الالمانى والتضييق عليه وخاصة أثناء فترة الحرب العالمية .

- لوحظ التناقص فى عدد المدارس الايطالية بفعل الظروف السياسية وخاصة بعد قبول الفاشيست للحكم فى ايطاليا ، فبعد أن كان عددها ٩١ مدرسة فى احصاء عام ١٩٢٨/٢٧ ، اذ بها تصبح ٢٦ مدرسة فى احصاء ١٩٥٦/٥٥ .

أما بالنسبة للمدارس الانجليزية والفرنسية والامريكية ، فقد كان أمرها أشد خطرا :

- فالارسلالية الفرنسية المسماة (راعبات الراعى الصالح Bon Pasteur) يقفز عدد تلميذات مدارسها من ٦٤٠ سنة ١٩٢٥ الى ٧٨٣ سنة ١٩٣٥ فالى ١٢٦٣ سنة ١٩٤٥ .

- والارسلالية المسماة (راهبات سيده الرسل Notre Dam des Apotre) يبلغ عدد مدارسها سنة ١٩٤٥ (٢٣) مدرسة منتشرة فى صول البلاد وعرضها فهم كما تنشئ مدارس لها فى العواصم والمدن الكبرى كالزيتون وهليوبولس والاسكندرية ، تتغلغل فى الاقاليم فتنشئ مدارس أيضا فى ببا وقوص وملوى وادفو وأبو قرقاص ٠٠٠ ويتزايد عدد تلميذات مدرسة مثل نوتردام بالزيتون من ٨٥ تلميذة سنة ١٨٩٦ وهي سنة الانشاء ، الى ٤٠٢ سنة ١٩٣٥ و ١٥١٢ سنة ١٩٣٥ و ٧٠٨ سنة ١٩٤٥ .

- أما راهبات الميردى ديو ، فيقفز عدد تلميذاتها من ٥٤ سنة ١٨٨٠ الى ٤٠٢ سنة ١٩٤٥ .

- والفريير يصل عدد تلاميذ مدرسة تابعة لها مثل كلية سانت كاترين بالاسكندرية سنة ١٨٨٢ الى ٦٠ تلميذا فقط ، تم يصل العدد الى ٩٤٩ سنة ١٩٢٥ .

وهكذا الامر بالنسبة للمدارس الجزويت والليسيه وغيرها .

- تقول احصاءات وزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٧/١٩٥٨ أن عدد المدارس الانجليزية قد بلغ ٢٤ مدرسة ، ويكفى أن نذكر من هذه المدارس : المدرسة الانجليزية - مدرسة سان جورج بالقاهرة وكلية فيكتوريا بالاسكندرية وكلية فيكتوريا بالمعادي والكلية الاسقفية للبنين والكلية الاسقفية للبنات بالقاهرة لتعلم كيف كانت هذه المدارس وغيرها وحوشا

تنهش في جسد الثقافة المصرية وتنسج من حولها بيوتا غريبة كبيوت العنكبوت ..

أما المدرسة الانجليزية بالقاهرة ، فان عدد تلاميذها كان ١٠٠ في سنة ١٩١٧/١٦ فأصبح ١٥٢٥ سنة ١٩٥٧/٥٦ :

- واذا كانت كلية فيكتوريا بالاسكندرية - كما ادعى المسئولون الانجليز - قد فتحت من أجل الجالية الانجليزية بمصر ، فان من الطريف حقا أن تكون جنسيات الطلبة الذين التحقوا بها في أول انشائها كما يلي :

١٠ اسرائيليين + ٣ مصريين مسلمين + ٨ سوريين + ٣ يونانيين + ١ انجليزى واحد ...

ومن المدارس الانجليزية التي افتتحت في هذه الفترة :

- المدرسة البريطانية للبنين ، أنشئت سنة ١٩٢٨ على رابية عالية في حي الشاطبي بالاسكندرية على مساحة قدرها ٤/٢ فدان تقريبا وقد تكلفت حوالى ٧٥ ألف من الجنيهات من تبرعات الجالية البريطانية وبعض المصريين ، وبنيت بها قاعة كبيرة في صدرها مسرح للتمثيل والسينما وعمل الاجتماعات والقاء المحاضرات تتسع لنحو ٦٠٠ شخص ويتبع تلك القاعة عدة حجرات احداها للمكتبة وأخرى للكشافة وثالثة للآلة الكاتبة ورابعة للمدرسين ودورة مياه فخمة تتبعها أمكنة خاصة لحلع ملابس اللاعبين وبها ٣ ملاعب للتنس وملعب لكرة القدم والكريكت والجولف ، وكان للمدرسة ايجار ثابت قدره ٢٠٠٠ جنيه سنويا خلاف المصروفات التي كان يدفعها الطلاب . وكان الناظر يتصل برجال الاعمال بالاسكندرية دائما ليوجد عملا لحريجي المدرسة عاما بعد عام .

- كلية البنات الانجليزية بالاسكندرية ، أنشأتها الجالية البريطانية سنة ١٩٣٥ عن طريق الاكتتابات لها من البريطانيين والمصريين والحكومة الانجليزية فبنيت لها دار ضخمة على أرض مساحتها عشرة أفدنة تقريبا بالشاطبي تكلف حوالى ٩٠ ألف جنيه وقد افتتحت في صيف سنة ١٩٣٨ . وكانت جميع الدروس (طبعا) باللغة الانجليزية ، أما اللغة الفرنسية فلغة اجبارية ، وكانت اللغة العربية اختيارية !؟

وكتب المستر « مان » في تقريره عن التعليم في مصر عن الدور الخطير الذى تلعبه المدارس الانجليزية ، قائلا عن احدى هذه المدارس « فمن غير هذه المدرسة ما كان لعدد ذى قيمة من الاطفال - الذين قد تحولوا الآن نتيجة

هذه المدارس الى مواطنين انجليز صالحين - أن يعرفوا تماما لغتهم الأصلية ، وكان من الممكن اندماج آخرين مثلهم في سكان وادي النيل ، .

- أما المدارس الأمريكية فلم تقلل خطرا عن المدارس الانجليزية والفرنسية ويكفى أن نتقصى الدوافع التي دفعت الى انشاء الجامعة الامريكية في القاهرة لنذكر الى أي حد وعلى أي وجه سار الامريكان في نفس الطريق وبصورة أكثر خفاء ودهاء ، فأحد المؤرخين الاجانب يذكر أن الامريكيين قد أدركوا أن القاهرة تمثل مركزا استراتيجيا هاما في العالم العربي والاسلامى اذ أن بها الازهر الذى كانت له القيادة الفكرية فى العالم العربى والاسلامى ويقول أن شهادة منه بين العرب كانت توازى شهادة الدكتوراه من اكسفورد أو باريس أو هارفارد فى العالم الغربى . ثم يذكر أن القاهرة أيضا مركز الصحافة العربية ، فقد كان أكثر من مائة مليون نسخة من المجلات والجرائد تصدر سنويا في القاهرة ٠٠٠ الخ .

ولهذه الاسباب وغيرها استقر الرأى على انشاء جامعة أمريكية في القاهرة ٠٠٠

ولعل ما يبين لنا خطورة هذه المدارس على اختلاف جنسياتها أنها كانت تستقبل معظم أبناء الاسرة المالكة والوزراء وكبار رجال الدولة مما يفسر لماذا كان حكام مصر في ذلك الوقت - رغم ما يلمسونه من الاستغلال الاجنبى للبلاد - يتعاطفون مع الدول الغربية ، وعلى سبيل المثال ، فان « فريدة » التى ظلت ملكة لمصر فترة لا بأس بها ، عاشت في مدرسة نوتردام دى سيون من سن الثامنة الى سن السادسة عشر ، وكانت كلية فيكتوريا بالاسكندرية تشرف على تربية وتعليم أبناء على ماهر الذى رأس الديوان الملكى والوزارة عدة مرات . وكذلك أحمد حسنين باشا وغيرهما .

وفيما يلي احصاءان ، الاول يبين لنا حجم التعليم الاجنبى في العام الدراسى ١٩٣٣/١٩٣٤ وفقا لجنسيات المدارس مقارنا بحجم التعليم المصرى ، والآخر يبين لنا حجم هذا التعليم على وجه العموم بغض النظر عن جنسية المدرسة وذلك في العام الدراسى ١٩٥٢/٥١ .

الجنسية	عدد المدارس	عدد المعلمين والمعلمات	عدد الطلاب والطالبات
مدارس مصرية	٨٠٥٢	٣٤٧٨٩	٨٧١٥٢٩
مدارس ألمانية	٥	٥٨	٤٥٤
مدارس أمريكية	٣٧	٤٥٤	٦٣٢٩
مدارس انجليزية	٣٩	٢٩٤	٤٤٥٤
مدارس فرنسية	١٥٧	١٨٦٥	٣٢٤٨٥
مدارس يونانية	٦١	٥٧٥	١٢٠٠٢
مدارس ايطالية	٥٧	٦٣٩	١٠٦٨٨
مدارس تابعة لجنسيات أخرى	٨	٧٦	٢٣٨٦
الجملة	٨٤٢١	٣٨٨١٢	٩٤١٧٦٠

فمن هذا الاحصاء يتبين لنا أن طلاب هذه المدارس ، تبلغ نسبتهم ١٢٧٪ تقريبا من المجموع للطلاب ، وهى نسبة لا يستهان بها (١) .

ومن النشاط التربوى لليهود فى مصر :

- فى القاهرة اقيمت مدرسة عام ١٩٢٦ للتدريب المهنى للفتيات الفقيرات .

أنشأ الاخوة جاك ووالف واسترجرين عام ١٩٢٤ مدرسة باسم « مدرسة جرين » بحارة اليهود وقد تولى ادارتها لمدة طويلة « سعد المالكى » الذى كان واحدا من رجال الصحافة اليهودية التى تصدر بالعربية وبلغ تلاميذ هذه المدرسة حوالى ٤٠٠ تلميذ .

- أسست مدام « راشيل يعيبس » سنة ١٩٣٤ مدرسة بحى عابدين أخذت تنمو وتوسع حتى صار عدد تلاميذها بعد أربع سنوات من انشائها ٣٥٠ تلميذا من أبناء اليهود ، كانت تعدهم لنيل شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطور التعليم فى العام الدراسى ١٩٥٢/٥١ .

- أسس « فيلكس سمما » عام ١٩٣٦ مدرسة « ليسيه السكاكيني » ،
وكانت تضم قسما لدراسة الاختزال والآلة الكاتبة وقسما ثالثا للدراسات
التجارية وإدارة الأعمال .

- أسس محفل بنى بریت عام ١٩٣٤ الجماعة الاسرائيلية لمساعدة
المدارس المعروفة باسم « ليمود » والتي كانت تساعد الاطفال الاسرائيليين
الفقراء وتأخذ بيدهم لواصله الدراسة بدفع المصاريف لهم وشراء الكتب
والاشراف عليهم وتوجيههم في دراساتهم ، كما كانت تقدم المنح الدراسية
للمتفوقين منهم لكي يستكملوا دراساتهم في الخارج .

- بدأ من سنة ١٩٢٥ توالى انشاء المدارس على نطاق واسع فقد تشكلت
لجنة برئاسة البارون الفريد منشه جمعت تبرعات ضخمة ، وأقامت مدرسة
« ليسيه الاتحاد اليهودي للتعليم » بحى محرم بك وهى مدرسة كانت تتبع
مناهج المدارس الفرنسية الابتدائية والثانوية ، ثم أقيمت مدرسة ليسيه
الرمل بكامب شيزار ومدرسة ليسيه محرم بك ومدرسة ليسيه اسبورتنج
ومدرسة بيت الطفولة اليهودية .

أما ماذا فعلت الدولة ازاء هذا النشاط ، فنلاحظ أنها قد أصدرت
القانون رقم ٤٠ لسنة ١٩٣٤ الخاص بالمدارس غير الحكومية . ويلاحظ أن
المادة الأولى من القانون حددت المدارس الحرة غير الأميرية التي تعد للامتحانات
العامة . ولما كان معظم المدارس الأجنبية لا يعتد للامتحانات العامة ولا يتبع
مناهج الوزارة ، فإن الشروط التي نص عليها القانون حددت مدى اشراف
الدولة على جزء من المدارس الأجنبية وتركت معظمها ، بالاضافة الى أوجه
نقص أخرى فى هذا القانون مما أدى الى اصدار قانون آخر وهو القانون رقم
٣٧ لسنة ١٩٤٧ اذ نص على رقابة وزارة المعارف وتفتيشها على جميع
المدارس والمؤسسات غير الحكومية ، وبذلك أشرفت الدولة على المدارس
الأجنبية سواء منها ما يعد للامتحانات العامة لوزارة المعارف أو ما له منهاج
خاص ويعد لامتحانات خاصة .

وينص القانون أيضا فى مادته العاشرة على أن تدرس اللغة العربية
لجميع التلاميذ على اختلاف جنسياتهم فى مستوى معين تقرره وزارة المعارف
وتشرف على نظامه ومنهجه وامتحاناته ، وقد رأت الوزارة أن ينص هذا
القانون فى مادته الحادية عشرة على أنه ما دامت المدرسة - أجنبية أو غير
أجنبية - يتقدم تلاميذها وتلميذاتها الى الامتحانات العامة يجب أن تتبع

مناهج الوزارة . ومع ذلك فقد سمح لهذه المدارس - اذا كان لديها مناهج خاصة أو مواد معينة تميز بها - أن تحتفظ بها على أن يكون ذلك زيادة عما نص القانون على تدريسه طبقاً لمناهج الوزارة ما دام التلميذ سوف يتقدم لامتحانات الوزارة . فإذا لم يتقدم تلاميذ المدارس إلى امتحانات الوزارة العامة ، ويشمل ذلك معظم المدارس الأجنبية ، فقد نصت المادة الحادية عشرة على أنه يشترط أن يصل التلميذ إلى مستوى معين في اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية يساوى مستوى نظرائهم بالمدارس الاميرية . وتعقد امتحانات هذه المواد تحت اشراف وزارة المعارف .

ومع ذلك فقد ترك القانون لغة الدراسة للمواد الاجتماعية دون أن ينص على تدريسها باللغة العربية ، وبذلك كان من الممكن لكل مدرسة من المدارس الأجنبية أن تدرس مناهج الوزارة ولكن بلغة الدراسة بها . وكان لذلك ضرران أساسيان : أولهما ، إذا كانت الدراسة بهذه المدارس كلها باللغة الأجنبية ما عدا مادة اللغة العربية ذاتها ، فإن مستوى تلاميذ هذه المدارس في اللغة العربية سوف يكون ضعيفاً حتى لو كان منهج الدراسة في اللغة العربية مساوياً لمثيله بالمدارس الاميرية ، وذلك لانهم لا يتمرسون على هذه اللغة في أى مادة أخرى وثانيهما ، أن تدريس مواد الثقافة القومية باللغات الأجنبية سوف يضع تدريس هذه المواد في أيدي الأجانب أنفسهم ، وسوف يصعب معه التفتيش على هذه المواد ، فلن تستطيع الوزارة أن يتوافر لها مفتشون يتقنون الارمنية واليونانية وغير ذلك وبالتالي سيدرس مدرسو هذه المواد دون رقابة ولا تفتيش ، وفي كتب لا رقابة للوزارة عليها .

وقد أصدرت وزارة المعارف القرار الوزاري رقم ١٠٠٢٦ بتاريخ ٢٠ مارس سنة ١٩٥١ بتشكيل لجنة استشارية لشئون المدارس الأجنبية . وقد عقدت هذه اللجنة ثلاث جلسات انتهت فيها إلى الاقتراحات الآتية التي أقرتها الوزارة :

- اتفق على أن يكون عدد الدروس في المرحلة الابتدائية ستة للغة كحد أدنى على أن يكون للمفتش المختص الحق في طلب الزيادة اذا لمس ضعفاً أو قصوراً .

أن يكون برنامج اللغة العربية للمصريين في كل فرقة هو البرنامج الرسمي للفرق المناظرة بالمدارس المصرية .

- ضرورة تدريس الثقافة القومية للمصريين فى كل مرحلة هو القسم الخاص بمصر من المنهج الرسمى الذى ترسله الوزارة لهذه المدارس على أن يترك لها حرية توزيعه على الفرق المختلفة فى كل مرحلة وترسل المدارس الى الوزارة صورة من هذا التوزيع لاعتماده واتفق على جواز تدريس هذه المواد بأحدى اللغات الثلاث (العربية أو الفرنسية أو الانجليزية) حتى يتيسر التفتيش عليها لصعوبة وجود مفتشين ملمين بلغة كل المدارس الاجنبية .

- تعتبر اللغة العربية والمواد القومية من المواد الاساسية فى امتحانات المدرسة .

- أن يكون الامتحان تحت اشراف الوزارة طبقا للقواعد الموضوعية .
- فيما يتعلق بالدين الاسلامى ، وافقت الوزارة على ارسال المسلمين من التلاميذ الى أقرب مدرسة مصرية فى اوقات الدرس لتلقى دروس الدين الاسلامى أو ان تأخذ المدرسة تعهدا على اولياء امور التلاميذ بتعليمهم الدين فى منازلهم هذا اذا لم يتيسر تعليم الدين الاسلامى فى المدارس الاجنبية .

رابعاً - الاتجاه العلمى فى الفكر والتطبيق التربوى

كانت العملية التربوية فى مصر تكاد تقتصر على ما يتم بداخل الفصل من تلقين المدرس للتلاميذ بعضا من المصارف والمعلومات المتعلقة بفروع التخصص المطلوب واذا ما طعمت بشئ من التربية ، فقد كان هذا يقف بالتربية عند حدود دنيا تجعلها ترادف « التأديب » و « التهذيب » مثل : « لا تسرق » ، « لا تكذب » ، « أطع والديك » . . . الى غير ذلك من نصائح وأوامر أخلاقية . ولم يكن ذلك من العملية فى شئ . وقد شهد بذلك عديد من المهتمين بأمور التربية والتعليم فى مصر .

وكان أن التفت البعض الى دواء هام وناجع وهو ضرورة أن تقام العملية التربوية على أسس من العلم التربوى والسيكولوجى يحيط بجوانبها المختلفة ويجعل الموقف التعليمى داخل الفصل يتسع حتى يشمل أكبر عدد ممكن من خبرات التلاميذ وثقافة المجتمع وقيمه ، وساعد على تغذية هذا الاتجاه ، ما كان علم النفس فى الخارج قد أحرزه من تقدم القى الكثير من الاضواء على عملية التعلم والتعليم وكذلك ازدهار حركة التربية الحديثة فى عدد من البلدان الغربية وخاصة فى الولايات المتحدة . ويمكن أن نحصر ما حدث فى مصر فى هذا الاتجاه فى النقاط الآتية :

(١) التجريب التربوى :

إذا أخذنا التجريب فى التربية على أنه محاولات من جانب الإنسان للوصول الى نتائج جديدة تفيد فى توجيه حياة الصغار بما يتفق وحاجة المجتمع ، وجدنا أن هذا التجريب فى بلادنا قديم قدم حضارتنا . فقد حاول آباؤنا الاولون أن ينقلوا الى النشء المعارف والمهارات اللازمة فى الحياة ، وأن يجددوا فى هذه المهارات والمعارف وأساليبها على مر العصور : وترتب على هذا النقل والتجديد قيام حضارة عريقة نامية . بل انه يمكن القول أن بلادنا باعتبارها مهدا للحضارة الانسانية ، كانت أول من « جربت » المدرسة وخلقتها نظاما اجتماعيا .

غير أن التجريب بالمعنى العلمى ، أو شبه العلمى ، لم يدخل باب التربية ، الا منذ أواخر القرن ١٩ . وكانت دول الغرب سابقة علينا فى هذا الاتجاه . وجاء أخذنا به متأخرا نسبيا (١) .

ولقد نبتت فكرة التجريب فى بلادنا فى معهد التربية للمعلمين (كلية التربية جامعة عين شمس الآن) الذى أنشئ سنة ١٩٢٩ ليكون مركزا للبحث العلمى فى مسائل التربية وعلم النفس ونشر الآراء الحديثة فى التربية فضلا عن قيامه باعداد من سيعملون بمهنة التدريس اعدادا مهنيا .

لقد أدرك أحد أساتذة المعهد (اسماعيل القبانى) أن التربية السليمة ، ما دامت قاصرة على ما يخرج من أفواه المحاضرين وبطون الكتب ، فانها ستظل فكرة معزولة خاملة لا حياة فيها ، فلا بد اذن لمبادئ التربية السليمة من أن تفرس فى أرض مصرية حتى تنمو وتثمر ثمرا مصرية ، ولا بد أن يرى الناس التربية السليمة مطبقة تطبيقا فعليا محسوسا ملموسا يقنع الناس وينفذ الى قلوبهم . فاذا كان الناس لا يؤمنون بما يقال وما يكتب فى التربية الحديثة السليمة ، فلا بد من التجربة .

نشأت بذلك فكرة المدرسة التجريبية ، واستطاع القبانى تنفيذها عن طريق افتتاح « فصول تجريبية » سنة ١٩٣٢ . ألحقت بمعهد التربية ، وكان معهد التربية فى ذلك الوقت بمبنى سراى السلطان حسين فى أرض موصيرى الواقعة خلف المدينة الجامعية لجامعة القاهرة .

(١) محمد الهادى غنمى ومحمد أحمد الغنام : « المدارس النموذجية فى الإقليم المصرى »

وكان الغرض منها أن يستعين بها المعهد فى تطبيق أحدث المبادئ التى وصل اليها المفكرون من رجال التربية لمعرفة أيها أكثر ملاءمة للبيئة المصرية وعلى أى وجه ينبغي تطبيقها عندنا حتى تحقق الأغراض المقصودة منها . وقد اختير للتجربة ، أقرب المبادئ التى يمكن بها اصلاح ما فى حياتنا من وجوه النقص وأهمها اتصال المناهج بحياة الطفولة وجعل أساس المنهج اشباع ميول الطفل وغرائزه على أن يكون التلميذ هو العامل الحقيقى ويعتمد عليه فى الأعمال التى يستطيعها فلا يعلم الحقائق بمجرد أن عليه أن يتعلمها ، بل لانه يشعر بالحاجة اليها ويترك أمام المشاكل وجها لوجه يقوده فى ذلك مرشده (معلمه) مشجعا له على البحث على الحصول على الحلول المناسبة والمعلومات اللازمة .

وقد بحثت مراقبة التعليم الابتدائى بالوزارة حالة هذه الفصول مع عميد المعهد وناظر الفصول ، ورؤى بمناسبة تبسيط منهج الدراسة الابتدائية عام ١٩٣٦/٣٠ - حتى صار قريبا من المنهج الذى تنتجه الفصول - أن يوجه المدرسون الى ملاحظة السير على المنهج الخاص بالمدارس الابتدائية بدون تغيير فى طريقة التدريس لهم أو الحطة الخاصة بهم وذلك للوصول بالتلاميذ الى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية (١) .

وبالنظر لأن نظم هذه الفصول فى الاصل لم يكن يعد التلاميذ للامتحانات العامة ، ولانه كان يعوق الراغبين فى الاستمرار فى الدراسة الثانوية والعالية من التلاميذ الاذكياء والعاديين من الملحق بها ، لذلك رأى المسئولون عن التعليم الابتدائى فى الوزارة أن يقصر القبول بهذه الفصول على التلاميذ المصابين بضعف أو شذوذ عقلى لتتكون منهم مدرسة خاصة ملحقه بالمعهد للتجارب السيكولوجية ولتطبيق الطرق التعليمية الحديثة فى معالجة وتربية هذه الفئة من التلاميذ .

وفى سنة ١٩٣٧ اختير القبانى ناظرا لمدرسة فؤاد الاولى (الحسينية الآن) ثم ناظرا لمدرسة فاروق (اسماعيل القبانى الثانوية الآن) . وبذلك اتسع نطاق التجريب . وأخذ القبانى يصول ويجول فى نطاق أوسع وبامكانيات أحسن ، هذا على الرغم من أن كبار رجال وزارة التربية أنفسهم ناواؤه وحاربوه حتى ألغيت الفصول التجريبية الاولى سنة ١٩٣٨ .

(١) وزارة المعارف العمومية : تقرير عن التعليم الابتدائى فى العام الدراسى ١٩٣٦/٣٥ .

وفي سنة ١٩٣٩ ، أنشئت مدرسة النقراشي النموذجية . وكان القباني وكيلا للمعهد والدكتور أحمد عبد السلام الكرداني عميدا ، وتمكنت المدرسة من اجراء كثير من التجارب وقد أسهم فيما أسهما فعليا د . محمد خليفة بركات و د . عبد العزيز القوصي و د . مختار حمزة و د . ابراهيم حافظ . . . الخ .

وفي سنة ١٩٤٢ ، أنشئت مدرسة نموذجية ثانوية بالقبة ، وفي عام ١٩٤٥ أنشئت مدرسة الاورمان النموذجية وقد أشرف على سير العمل في الاورمان (محمد فؤاد حلال) ، الذي ابتكر وجرب وسجل نتائج أعماله في كتابين أحدهما « التربية القومية » والثاني « اتجاهات في التربية الحديثة » ، وأشرف د . القوصي على مدارس النقراشي . وكانت فكرة تغيير اسم المدارس التجريبية بالمدارس النموذجية ترجع الى شيء من عدم ارتياح أولياء الأمور للاسم الجديد . وأصبحت المدارس النموذجية بالقبة والاورمان تعج بالحياة والتجريب . . وتعددت المدارس النموذجية بعد ذلك .

واستطاعت هذه المدارس أن تشع على الحياة التعليمية في مصر اشعاعات جديدة كان لعدد كبير منها اثره الحسن ، وأن وقف التطبيق في بعض الاحيان عند حدود الشكلية مما جعلها لا تثمر ما كان يرجى لها من تغيير في أساليب التربية والتعليم في مصر تغييرا جذريا .

كذلك شهد التعليم المصري في الاربعينات تجارب مختلفة في التعليم الريفى قامت على أساس دراسات مستفيضة في رابطة التربية الحديثة ، قام بها كل من محمد عبد الواحد خلاف ومحمد فريد أبو حديد والدكتور أحمد عبد السلام الكرداني سنة ١٩٤٠ (١) ، واتفق الجميع على أن حالة التعليم الاولى بحاجة الى الكثير من الاصلاح ، وأن خير وسائل هذا الاصلاح أن تبني المقترحات التي يراد تعميمها في أغلبية المدارس على نتائج تجارب ، ولذلك رأوا ضرورة السير في مشروع تجربة لمدارس الريف وانشاء مدرسة من هذا النوع في أول فرصة على أن تقوم عليها شخصية ناضجة مؤمنة بفكرة الاصلاح الاجتماعى والثقافى ، وقادرة على أن تجعل من المدرسة شتلا لانتاج معلمين يمكن أن ينشثوا بدورهم أمثال هذه المدرسة أو على الاقل

(١) رابطة التربية الحديثة : المدرسة الاولى الريفية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ،

قادرين على نقل الروح التى تسود فيها إلى المدارس التى يودون للعمل فيها .
ورأوا كذلك أنه يحسن البدء بتأسيس مدرسة واحدة من هذا النوع تركز
فيها كل الجهود وتطلق للقائمين عليها حرية التصرف فى كل شئ فى نطاق
الحدود المالية .

وبالفعل قامت الرابطة بالاشتراك مع جمعية الدراسات الاجتماعية فى
عام ١٩٤١ بإنشاء مدرسة بقرية المنايل ووضعت لهذه المدرسة مناهج تستمد
أصولها من القرية وحقوقها وحرفها وحاجاتها وحالتها الصحية ولم يكن عمل
هذه المدرسة مقصورا على خدمة الصغار وإنما شمل الكبار أيضا . وقد
ألحقت بهذه المدرسة مزرعة صغيرة كما أنشئت بها ورش للنسيج والسجاد
والكليم والجلود والصناعات الريفية ، وهذه كلها يستفيد منها الصغار
والكبار .

ولقد لفت نجاح المدرسة أنظار الوزارة فقررت إنشاء مدارس أولية
ريفية يتلقى الأطفال فيها منذ السنة الأولى التعليم الزراعى والصناعات
الزراعية إلى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الأولية مع العناية برفع
مستواهم الصحى ، وقد أنشئت ٣٥ مدرسة من هذا النوع فى العام
الدراسى ١٩٤٤/٤٣ ، وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للأعمال
الزراعية وبما تيسر من الحامات وأدوات الزراعة ، والصناعة وأنشئت بها
حظائر للدواجن وفى العام الدراسى ١٩٤٥/٤٤ أنشئت ٤٣ مدرسة أخرى .

ولما كان هذا النوع من التعليم يحتاج إلى نوعية خاصة من المعلمين ،
فقد تقرر سنة ١٩٤٨ إنشاء مدرسة معلمين ريفية على بعد ٢٢ كيلو مترا من
القاهرة عند بلدة منشأة القناطر الحيرية وبالقرب من قريتي الاختصاص
والجلاتمة ، ثم أنشئت مدرسة ثانية فى قرية بى العرب ، وقد تحددت مدة
الدراسة بهذه المدرسة ٥ سنوات بعد اتمام شهادة الدراسة بالمدارس الأولية
النموذجية وما فى مستواها وقد قامت الدراسة فى المعلمين الريفية على
أساس استخدام طريقة المشروعات ، فجربت مشروعات مثل مشروع
دراسة مشاكل القرية ومشروع مسكن للفلاح وغذائه ومياه الشرب ومشروع
مقاومة ديدان اللوز فى محصول القطن بمزرعة المدرسة والمزارع المجاورة الذى
تفرع منه مشروع تمثيلية إرشادية عن آفات القطن (١) . . . الخ . . .

(١) إبراهيم عصمت مطاوع : اسماعيل القباني ، رائد التعليم الريفى ، صحيفة التربية ،
ماوس سنة ١٩٦٤ ، ص ١٣ .

ب - القياس السيكلوجي :

تمثلت الحركة العلمية في التربية في مصر في ظهور حركة هامة هي حركة القياس والتجريب السيكلوجي وقد كان الاتجاه السائد في كلية الآداب في الربع الثاني من القرن العشرين هو اتجاه المدرسة التأملية الفرنسية التي عنت بمناقشة مناهج علم النفس وتاريخه ، ومناقشة بعض العمليات كالأحساس والانتباه والتذكر بالإضافة الى بعض الصفات الوجدانية مثل الشعور واللاشعور والعواطف والعقد وما الى ذلك من موضوعات متناثرة يغلب عليها طريقة التأمل التي تبعد كل البعد عن المنهج التجريبي .

أما في معهد التربية فقد كان الاتجاه السائد يدور حول آراء (مكدهوجل) التي تعالج موضوعات كالفرائز والميول الفطرية ودراسة العواطف والعقد بجانب بعض موضوعات حول العمليات كالأحساس والانتباه والادراك والتذكر وبعض الافكار البدائية عن التعلم . كل ذلك دون مناقشة موضوعية لهذه المفاهيم المختلفة .

وهكذا كانت الاتجاهات السائدة تقوم على النقل عن بعض الكتب الكلاسيكية الانجليزية أو الفرنسية مع تجنب العلاج التجريبي الموضوعي لمشكلات علم النفس الأمر الذي أضفى على هذا العلم في ذلك العهد لونا من الاطار النظري قربه الى الفلسفة بقدر ما أبعدته عن العلوم ومناهجها . ومن هنا فقد كان أثره على التربية ضعيفا ، وكانت الاستفادة منه في مجال التعليم تكاد معدومة .

ووجد القبانى أن العلم ينبغي أن يبدأ بالمحسوسات كي يستنبط القانون العام . وإذا كان لعلم النفس أن ينزع نحو الصبغة العلمية البحتة ، فيجب أن يدع كثيرا من مفاهيمه جانبا ويبدأ في ملاحظة السلوك في موقف اختباري معين ، وهكذا استطاع أن يضع الأساس الأول للمنهج العلمى والتجريب في علم النفس في مصر . .

وقد بدأت حركة القياس النفسى عندما انتدب القبانى لمساعدة « كلاباريد » في دراسته لعقلية التلميذ المصرى ، وقد عهد اليه بالإشراف على اجراء الاختبارات التي كان أهمها اختبار (بالارد) لقياس ذكاء التلاميذ بين سن الثامنة والرابعة عشرة ، فترجمه القبانى الى اللغة العربية وعدله في نقاط قليلة منه ، ثم أجرى الاختبار على ثلاثة آلاف تلميذ وتلميذة . ثم أخذ كلاباريد هذه النتائج وضمنها تقريره . بيد أن هذا العمل لم يرض عنه

القبانى نظرا لتشككه فى صلاحية هذا الاختبار بوضعه الاول فى قياس ذكاء اطفال البيئة المصرية .

وبدأ القبانى عام ١٩٣٠ أعماله لتقنين اختبار الذكاء الابتدائى ، وانتهى منه سنة ١٩٣٤ ، وكذلك تنبه الى قيمة مقياس « ستانفورد - بينيه » للذكاء وعمل على نقله الى العربية مع مراجعة عناصره بما يتفق مع البيئة المصرية ونشر الاختبار فى صورته العربية عام ١٩٣٧ تحت اسم ، مقياس « ستانفورد - بينيه » للذكاء : وجدير بالذكر أن انتباه القبانى لنقل اختبار « ستانفورد - بينيه » الى اللغة العربية كان وراءه الدافع الانسانى الكبير ، وهو ضرورة الكشف على الاطفال المتخلفين عقليا فى وقت مبكر حتى يتيسر للمجتمع أن يتيح لهم نوع التعليم الذى يتفق وقدراتهم وامكانياتهم العقلية . الى غير ذلك من اختبارات ومقاييس كان لها أثر ملموس فى توجيه العملية التعليمية توجيها يتفق - ولو الى حد - مع ما تكشف عنه حقائق تتصل بسيكولوجية التلاميذ .

وتعتبر أبحاث القبانى فى مجال النمو العقلى من الابحاث الرائدة فى الوطن العربى فقد تصدى لمشكلة النمو العقلى عندما كان يطبق اختبار الذكاء الابتدائى . ونشر المنحنيات الخاصة بالنمو العقلى فى كتابه « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية سنة ١٩٣٨ » .

وبجانب وسائل القياس العقلى المتعددة ، اهتم القبانى بالاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل الدراسى . فوضع اختبارات لقياس المهارة فى العمليات الحسابية والمهارة فى التفكير الحسابى ونشرت هذه المقاييس تحت اسم اختبار ستانفورد الجديد فى الحساب ، ونشرت منه صورتان ، الصورة م والصورة ن وكل منهما تتضمن اختبارين ، أحدهما للتفكير الحسابى والآخر للعمليات الحسابية .

كذلك بذل القبانى جهدا كبيرا بالاشتراك مع عدد من الباحثين المصريين فى اعداد بطاقات خاصة للتدريب على العمليات الحسابية المختلفة ، فأعدوا حوالى ثمانين بطاقة كل مجموعة منها للتدريب على عملية معينة ومقياس نجاح التلميذ فى تدريباته بحيث تتأكد من اتقانه للعمليات الحسابية الاساسية التى ترتب عليها عمليات أخرى (١) .

(١) أحمد زكى صالح . نفسى وعلم النفس . صحيفة التربية . يناير ١٩٦٤ .

ويطول بنا المقام لو تتبعنا الجهود الأخرى التى قام بها أساتذة آخرون مثل الدكتور عبد العزيز القوصى والدكتور أحمد زكى صالح والدكتور محمد خليفة بركات والدكتور محمد السيد خيرى وغيرهم من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر .

(ج) الاعداد المهنى والعلمى للمعلم :

ولم يكن مقبولا ازاء موجة العلم الجارفة أن يغفل اعداد المعلم ما أخذت تزخر به دنيا التربية وعلم النفس من نتائج باهرة ، فأينا فى هذه الفترة جهودا متعددة لانشاء عدد من المعاهد لاعداد معلم المرحلة الثانوية .

١ - كانت مدرسة المعلمين العليا بقسميها الادبى والعلمى تعد المعلمين لمدارس التعليم العام ، وكان الطلبة يتلقون بها دروسا فى أصول التربية وعلم النفس والتمرين العملى على التدريس الى جانب دروس المواد العلمية التى يطالبون بتدريسها بعد تخرجهم . ولما أنشئت الجامعة المصرية فى سنة ١٩٢٥ وأصبحت هذه المسواد العلمية تدرس فى كليتى الآداب والعلوم بالجامعة ، فكرت وزارة المعارف حينئذ فى الافادة من هاتين الكليتين لاعداد المعلمين والعلاقة التى ينبغى أن تكون بينها وبين مدرسة المعلمين العليا وانتهت بأخذ نصيحة « مان » التى تقضى بتحويل مدرسة المعلمين العليا الى معهد يكمل الدراسة الجامعية بالدراسة التربوية ويخصص للاعداد المهنى للمعلم ويكون لدراسة التربية وعلم النفس والتمرين العملى المكان الاول فيه . وتم انشاء المعهد بالفعل سنة ١٩٢٩ ، وكان به يومئذ قسمان : الاول لاعداد مدرسى التعليم الثانوى من خريجي كليتى الآداب والعلوم بالجامعة ، ومدة الدراسة به سنتان ، والثانى لاعداد مدرسى التعليم الابتدائى من الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية ، ومدة الدراسة به سنتان يمهده له بسنة اعدادية ثم ألقى القسم الابتدائى سنة ١٩٣٧ وأصبحت مدة الدراسة واحدة تسبقها دراسة تمهيدية فى التربية وعلم النفس يتلقاها الطلاب فى اثناء السنتين الأخيرتين من سنى دراستهم بالجامعة ، ثم أعيد نظام السنتين فى ١٩٤١/٧/٢٨ ، وفى نفس هذه السنة أنشئ قسم الدراسات العليا بالمعهد ، فأصبح من حقه منح الماجستير بالاشتراك مع كلية الآداب - جامعة القاهرة ، وفى سنة ١٩٤٥ أنشأ المعهد فرعا له بالاسكندرية ، ثم استقل هذا الفرع سنة ١٩٤٧ . ثم ضم المعهد الى جامعة عين شمس ١٩٥٠ وتقرر أن تكون الدراسة به سنة واحدة . وفى سنة ١٩٥١ أصبح للمعهد منح درجة الدبلوم الخاصة ثم الماجستير فالدكتوراه ، ثم تحول الى كلية للتربية سنة ١٩٥٦ .

٢ - فى عام ١٩٣٤ أنشئ معهد التربية للمعلمات بالزمالك لاعداد معلمات لمراحل التعليم العام وكانت مدة الدراسة فيه للحاصلات على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ٣ سنوات ، وستين للحاصلات على ليسانس الآداب أو بكالوريوس العلوم . وكانت الحاصلات على شهادة اتمام الدراسة الثانوية يدرسن العلوم الاكاديمية المراد التخصص فى تدريسها لمدة عام واحد ، وفى العامين الاخيرين يدرسن هذه العلوم بالاضافة الى العلوم التربوية مع التدريب عمليا على التدريس ، وكن يمنحن فى نهاية هذه الدراسة الدبلوم الابتدائية التى تعدهن للتدريس فى المدارس الابتدائية وما فى مستواها ، أما الطالبات الحاصلات على الدرجات الجامعية واللائى كن يدرسن لمدة عامين فقد كانت دراستهن خاصة بالعلوم التربوية المذكورة وكن يمنحن الدبلوم العالية التى تعدهن للتدريس بالمدارس الثانوية وما فى مستواها .

وفى ١٩٤٠ جعلت مدة الدراسة أربع سنوات بدلا من ثلاث « وبقيت مدة الدراسة لخريجات الجامعة سنتين ثم انقصت لسنة واحدة عام ١٩٤٩/١٩٥٠ وفى أغسطس سنة ١٩٥٠ ضم المعهد الى جامعة عين شمس مما ترتب عليه التقريب بين مناهج الدراسة الاكاديمية ومناهج كليتى العلوم والآداب مع استمرار دراسة العلوم التربوية لاعداد المعلمات ، وسميت الدبلوم التى تمنح لخريجات الجامعة بالدبلوم العامة فى التربية وفى ظل هذا النظام الجامعى بدأت الدراسات العليا فى التربية وذلك بتنظيم دراسات الدبلوم الخاصة ، وفى عام ١٩٥٦ حول المعهد الى كلية للبنات بنظامها الحالى .

٣ - وبالنسبة لمعهد التربية الرياضية بالهرم . فقد بدأ كقسم للتربية البدنية فى معهد التربية (كلية التربية) ورسم للقسم فى ذلك الوقت هدف رئيسى هو اعداد مدرسى التربية البدنية فى المدارس الثانوية وأن تكون مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات ، ثم انفصل القسم سنة ١٩٤٨ مكونا معهدا مستقلا للتربية الرياضية وأصبحت سنوات الدراسة فيه ٤ سنوات .

٤ - أما المعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمات بالجزيرة فقد أنشئ سنة ١٩٣٧ حيث كان ملحقا بمدرسة الاميرة فوزية الثانوية للبنات ببولاق ، فكانت مدة الدراسة به ثلاث سنوات بعد البكالوريا (الثانوية العامة) وفى سنة ١٩٤٠ أصبح قسما من أقسام المعهد العالى لمعلمات الفنون ، وفى سنة ١٩٤٦ استقل المعهد وأصبح قائما بذاته . وكان التعليم بالمعهد فى بداية انشائه خاضعا لأنظمة الدراسة الانجليزية ، حيث كانت المناهج تنقل حرفيا من انجلترا ، وتدرس حرفيا فى القاهرة .

٥ - وأنشئت بمعهد التربية للمعلمات بالزمالك سنة ١٩٣٥ شعبة ملحقه به الفنون الجميلة ، وكانت مدة الدراسة ٣ سنوات ، وفى عام ١٩٣٨ فكر فى نظام جديد يسمح للحاصلات على شهادة الثقافة العامة أو التوجيهية الالتحاق به . وكانت مدة الدراسة لهذا النظام خمس سنوات ، وكان المنهج الدراسى مجزءا الى دراسات فنية لمدة ٣ سنوات ، ثم سنتين تربويتين تمنح الخريجة بعد ذلك دبلوما للفنون الجميلة للمعلمات . وفى عام ١٩٤٣ ضمت جميع معاهد المعلمات فى معهد واحد فى بولاق ، وكانت مدة الدراسة خمس سنوات للحاصلات على شهادة الثقافة وأربع سنوات للحاصلات على التوجيهية ، وكانت السنة الاخيرة للدراسات التربوية .

٦ - وعندما صدرت قرارات المؤتمر الدولى للتربية الفنية الذى انعقد فى باريس سنة ١٩٣٦ (ومن بينها الشروط الواجب توافرها فى تكوين مدرسى التربية الفنية) قدم الاستاذ محمد عبد الهادى - وكيل وزارة التربية سابقا - الى ولاة الامور مذكرة بتنفيذ قرارات هذا المؤتمر تبني الفكرة مؤيدا أمين سامى حسونة عميد معهد التربية حينذاك ، ونفذ المشروع وكانت مصر أول دول العالم تنفذ تلك القرارات سنة ١٩٣٧ ، فأنشئ تبعا لذلك قسم الرسم ضمن أقسام التربية يلتحق به الحاصلون على دبلوم الفنون الجميلة أو دبلوم الفنون التطبيقية ومدة الدراسة به سنتان . دراسة فنية وتربوية ويمنح الناجحون دبلوم معهد التربية قسم الرسم . وهناك امتحان آخر لمن يرغب فيه ومن ينجح يمنح درجة الامتياز فى الأشغال . واستمر هذا النظام الى سنة ١٩٥٠ . ثم استقل القسم عن معهد التربية سنة ١٩٥٠ وأصبح يعرف باسم المعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين .

٧ - فى العام الدراسى ١٩٣٨/٣٧ ، ألحق بمعهد التربية للمعلمات بالمالك قسم التدبير المنزلى مدة الدراسة به ٣ سنوات . ثم استقل القسم وأصبح معهدا قائما بذاته فى العام الدراسى ١٩٤٠/٣٩ ، وأصبحت مدة الدراسة به أربع سنوات ثم ضم الى المعهد العالى لمعلمات الفنون ببولاق سنة ١٩٤٢ ثم استقل معهد التدبير المنزلى فى العام الدراسى ١٩٤٧/١٩٤٨ وأضيف الى المعهد قسم الفنون الطرزية وصار اسمه معهد التدبير المنزلى والفنون الطرزية ببولاق وأصبحت الدراسة فيه كالآتى :

- القسم الفنى ومدته ثلاث سنوات .

- القسم المهنى : ومدة الدراسة به سنة رابعة بعد الثلاث سنوات السابقة . وتحصل الطالبة بعد الثلاث سنوات الاولى على دبلوم فنى فى

التدبير المنزلى أو الفنون الطرزية وتتابع من ترغب فى التدريس ، الدراسة
بالعام الرابع وتحصل على أجازة التدريس للتدبير المنزلى و الفنون الطرزية .

٨ - أما المعهد العالى للتربية الموسيقية للمعلمات فقد أنشئ كقسم
ملحق بمعهد التربية سنة ١٩٣٥ ثم ألحق بمعهد معلمات الفنون سنة ٤٧ ثم
انفصل عنه واطلق عليه اسم المعهد العالى لمعلمات الموسيقى .

٩ - عندما أنشأت وزارة المعارف سنة ١٩٤٥ مجلسا أعلى لاعداد
المعلمين درس الموقف دراسة وافية ورسم سياسة تقتضى اتخاذ خطوات
هامة منها :

(أ) اعادة انشاء مدرسة المعلمين العليا وهى التى اتخذت نواة لجامعة
عين شمس عند انشائها وحولت المدرسة الى كلية للمعلمين سنة ١٩٥٢ .

(ب) حذف الاعداد المهنى للتدريس من مدرسة دار العلوم التى ظلت
منذ انشائها سنة ١٨٧٢ تعد معلمى اللغة العربية ، وتحويلها الى معهد
للتخصص فى العلوم العربية والدينية وضمها الى جامعة القاهرة باعتبارها
كلية من كلياتها ، على أن يلتحق طلبتها بعد اتمام الدراسة بها بمعهد التربية
لاعدادهم للتدريس مع زملائهم المتخرجين فى الكليات الأخرى .

(ج) السماح لخريجى كلية اللغة العربية بالأزهر بالالتحاق بمعهد
التربية بحيث يعدون أيضا للتدريس بالمدارس الابتدائية والثانوية .