

صَحِيفَةُ الْمُعَلِّمِينَ

مجلة علمية ، أدبية ، خلقية ، تصدرها نقابة المعلمين

مديرها المسئول ورئيس تحريرها

الشيخ أبو الفتح الفقى

نقيب المعلمين والعضو بمجلس النواب

﴿ الاشتراك ﴾

٢٥	لغير الطلبة
١٥	للطلبة
٥	عن النسخة الواحدة

مطبعة النهضة شارع عبد الباقى بمصر

اعضاء لجنة الصحفية

مرتبة أسماؤهم على حسب الحروف الابدادية

- (١) الشيخ أبو الفتح الفقى تقيب المعلمين والعضو بمجلس النواب .
- (٢) احمد افندى النيدرى ناظر مدرسة عابدين الاميرية
- (٣) الدكتور احمد افندى عبد السلام الكردافى الاستاذ بمدرسة الهندسة
- (٤) احمد افندى على عباس الاستاذ بدار العلوم
- (٥) حسن افندى خليفه » » »
- (٦) الشيخ سباعى بيومى » بمدرسة الاقباط الكبرى الثانوية
- (٧) سيد افندى يوسف » بالمدرسة الثانوية الملكية أمين الصندوق
- (٨) عبد الحميد افندى حسن » بدار العلوم
- (٩) عبد الحميد افندى خضر » بالمدرسة التوفيقية الثانوية
- (١٠) عبد الرحمن افندى كامل الاستاذ بمدرسة الامير فاروق
- (١١) الشيخ على السباعى » » عبد العزيز
- (١٢) على افندى فهمى الرشيدى » » فؤاد الاول الثانوية
- (١٣) الدكتور على افندى مصطفى مشرفه الاستاذ بمدرسة المعلمين العليا
- (١٤) قسطنطين بك تيوفانيدس الاستاذ بالمدرسة الخديوية — سكرتير النقابة
- (١٥) محمد افندى حسونه » بمدرسة المعلمين العليا
- (١٦) محمد افندى بدران » بالمدرسة الثانوية الملكية
- (١٧) محمد افندى حسن الاستاذ بمدرسة فؤاد الاول الثانوية
- (١٨) محمد افندى على المجذوب » بدار العلوم
- (١٩) الشيخ محمود حسن حسنين » بمدرسة المعامات ببولاق
- (٢٠) محمود افندى حمزه » » عبد العزيز — سكرتير الصحفية
- (٢١) الشيخ مصطفى السقا » » الامير فاروق
- (٢٢) مصطفى افندى عامر » » المعلمين العليا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نقابة المعلمين بمصر

اجتمعت الجمعية العمومية لنقابة المعلمين في دار مدرسة المعلمين العليا في منتصف الساعة الخامسة من مساء يوم الجمعة ٤ أبريل سنة ١٩٢٤ لا انتخاب النقيب والوكيل وعضو جديد لمجلس الإدارة فاسفرت النتيجة عن انتخاب حضرة الاستاذ الشيخ أبي الفتح الفقى بك تقياً ومحمود أفندى مراد وكيلا ورياض أفندى جندي ملطى عضواً . وباتخاذ النقيب خلا مكانه في المجلس فانتخب فيه محمد أفندى حسن : فأصبح مجلس الإدارة مؤلفاً من حضرات : -

- (١) الشيخ أبو الفتح الفقى بك تقياً (٢) محمود أفندى مراد وكيلا
- (٣) قسطندي تيوفانيدس بك سكرتيراً (٤) سيد أفندى يوسف أميناً
- للصندوق (٥) الشيخ احمد أبو الفتح بك (٦) الشيخ محمد حسن الفقى
- (٧) محمد نجيب حتاتنه بك (٨) محمد لياب السكرداني بك (٩) الدكتور احمد
- عبد السلام السكرداني أفندى (١٠) حسن خليفه أفندى (١١) رياض جندي
- ملطى أفندى (١٢) محمد رفعت أفندى (١٣) احمد عبد الهادي سابق أفندى

(١٤) محمد عبد الواحد خلاف أفندى (١٥) محمد حسن أفندى . أعضاء
وعلى أثر ذلك قررت الجمعية العمومية ارسال البرقية الآتية لحضرة
صاحب الدولة الرئيس الجليل سعد زغلول باشا وهي ...

حضرة صاحب الدولة الرئيس الجليل سعد زغلول باشا يبيت الأمة
الجمعية العمومية لتقابة المعامين التي اجتمعت لأول مرة بعد اسناد
رياسة وزارة الشعب الى دولتكم ترفع الى مقامكم السامى ولاءها وثقتها
التامة ومعاضدتها لدولتكم فى أعمالكم التي ستصل بالبلاد الى تحقيق أمانها
القومية وهي الاستقلال التام لمصر والسودان وللجمعية العمومية الثقة
التامة فى أن تهضوا بالتربية ورجالها الى المستوى اللائق بهما

تقيب المعامين

ابو الفتح الفقى

فتفضل دولته وأرسل الرد الآتى

حضرة الشيخ أبى الفتح الفقى العضو بمجلس النواب بمصر

أشكركم على برقيتكم الرقيقة

زغلول

هذا وقد ألقى حضرة الاستاذ النقيب الكلمة الآتية عقب انتخابه

سادتى الاجلاء واخوانى الاعزاء

أراد حسن ظنكم بى أن أكون تقبياً لكم ولست بخيركم ولا

بأفضلكم ولا بأكفئكم فأطيعوني ما حافظت على مصلحة الوطن
أولا ومصلحة الترية والتعليم ثانيا ومصلحة المعلمين ثالثا .

على هذه المبادئ أعاهدكم فإن رأيتم في ذلك الخير فعاضدوني والا
فأخلعوني .

أيها الزملاء

يعرف أصدقائي منكم أنني رجل متواضع أخرج من عملي الى منزلي
ومن منزلي الى عملي وأكره الشهرة تأتي من غير بابها ، تأتي من المحسوبة
تأتي من التحكك بالعطاء والكبراء ، تأتي من الاتصال بذوى الجاه
والسلطان . لا أخالف الطبيعة وأقول أكره الشهرة على اطلاقها ، لان
النفوس الانسانية المهذبة تميل الى الشهرة تأتي من العمل والاخلاق .
لذلك أرحب بثقتكم الغالية التي أخرجتني من تواضعي الى شهرة جاءت
من طريق العمل والاخلاق وهما العاملان اللذان بعثاكم على اختياركم لي
تقيا . لقد كانت الجماعة العامة في هذا اليوم غيرها في الايام الماضية
لأنها كانت مصحوبة بثورة فكرية اتجهت الى اصلاح التعليم والمعلمين
وأسفرت عن انتخابي تقيا لكم فها نذا أعاهدكم على أن أسعى معكم غير هيب
ولا وجل فيما تروونه مؤديا الى هذه الغاية الشريفة في ظل العقل والتروى
والسكينة والهدوء . أسأل الله التوفيق والسداد والسلام عليكم
ورحمة الله

الحكومة الدستورية

(الفيلسوف جون استيوارت مل)

(John Stuart Mill)

(الفصل الثاني)

﴿ أساس الحكم بصلاحيّة الحكومة ﴾

٣ - المقال الثالث

إن شكل الحكومة الخاص بكل أمة موكول إلى اختيار هذه الأمة مع مراعاة حدود معينة وشروط خاصة ولذا يجب أن ننظر الآن في القاعدة التي تتبع في تقرير هذا الاختيار وفي بحث الصفات المميزة لأحسن أشكال الحكومة ملاءمة لترقية الشؤون العامة لأية أمة . ومن الضروري قبل البحث في موضوعنا هذا أن ننظر فيما هي المهام الواجب على الحكومة القيام بها والاعباء التي يجب عليها عملها باعتبار أن الحكومة ليست غرضاً مقصوداً لذاته بل هي وسيلة من الوسائل وأن صلاح هذه الوسيلة يتوقف على ملاءمتها للغرض المقصود منها . على أن اتباع الطريقة السابقة لبيان هذه المهام والاعباء لا يقوم بالمساعدة المنتظرة في بحث مسألة كهذه المسألة كما أنه لا يصورها للعقل تصويراً تاماً وذلك لأمرين : الأول هو أن المهام التي يجب على

الحكومة القيام بها ليست معينة محدودة بل تختلف باختلاف احوال
 الأمم الراقية فاعباء الحكومة في الأمم المتأخرة أكثر منها في الأمم الراقية
 الثاني) هو أن صفات الحكومة أو صفات مجموعة الانظمة السياسية
 يمكن تقديرها بالدقة متى قصرنا عنايتنا على دائرة المهام القانونية
 حكومة لأن خير الحكومة وان كان محصورا بالضرورة في هذه
 دائرة إلا أن شرها لسوء الحظ ليس كذلك فكل شر منها كان نوعه
 منها كانت درجته من الشرور التي يمكن أن تصدر عن الانسان
 نه يمكن كذلك أن يصدر عن الحكومة غير أن الخير الصادر عن
 رجة حياة الأمة الاجتماعية لا يمكن نسبة أى جزء منه الى نظام
 لحكومة الا بمقدار ما يناسبه وما يسمح بايجاد مجال للحصول عليه .
 ليس المقصود بكلامنا هذا الآثار البعيدة أى غير المباشرة بل المقصود
 والآثار المباشرة الناشئة من تدخل السلطات العامة في الشؤون القومية
 خلا ليس له حد سوى حدود الحياة الانسانية نفسها وان تأثير الحكومة
 رفاهية الأمة لا يمكن تقديره الا بالرفاهية الكاملة التي تعود على
 انسانية . هذا وبما أنه أصبح من المحتم أن نضع نصب أعيننا البحث
 الحكومة من حيث صلاحها وفسادها وهو مبحث كثير التعقيد
 المبحث الخاص بالنظر في مجموع مصالح الأمة وهى المصالح التي يجب
 يبذل الجهد في تقسيمها وتبويبها بحيث يمكن العقل أن يتصورها
 سمة الى مجموعات معينة حتى تساعد على بيان الصفات اللازمة
 كل شكل الحكومة صالحا لترويج هذه المصالح المختلفة . اذا أمكن

تقرير العناصر الخاصة التي يتكون منها خير الأمة ثم تقرير الشروط التي لابد منها لتوافر هذا أو ذاك العنصر كان ذلك من اعظم العوامل المساعدة على تسهيل البحث الذي تتكلم فيه الآن اذ بذلك نعرف أن الحكومة التي تتوافر فيها جميع هذه الشروط بأعظم درجاتها يجب أن تكون أحسن الحكومات . وبناء على هذا فان نظرية الحكومة تتألف من القضايا المختلفة الخاصة بالعناصر التي تتركب منها الحكومة الصالحة للأمة :

هذا ومن سوء الحظ أنه يصعب حصر العناصر الضرورية لتحسين الحالة الاجتماعية لأمة ما وتقسيمها وهي العناصر التي يمكن أن يتوصل بها الى تأليف مثل هذه القضايا لان الذين بذلوا جهودهم في الجيل الماضي أو الحاضر في النظر والبحث في الفلسفة السياسية شعروا بأهمية هذا التقسيم وأنى أرى أن الجهود التي بذلوها في هذا الموضوع ما زالت حتى الآن محدودة مقصورة على خطوات صغيرة وان هذا التقسيم يبتدىء وينتهي بتقسيم حاجيات الأمة بين طرفين معينين وهما النظام والتقدم (أما في اصطلاح العلماء الفرنسيين) فان هذين الطرفين هما الثبات والتقدم المطرد كما جاء في عبارة كولييردج بالحرف الواحد Coleidge وهذا التقسيم وان كان حسنا في ظاهره ولكنه في الحقيقة ساحر خداع وذلك لما بين طرفيه من التناقض والاختلاف الظاهر بين العواطف الناشئة عن كليهما وأنى أرى أن الفرق بين الصفات المذكورة هي — النظام والثبات والتقدم — وهي المستعملة لتحديد الصفات

الضرورة للحكومة ليس فرقاً علمياً صحيحاً مهماً كان مقبولاً ومسلماً به في المحادثات العامة وذلك للأسباب الآتية :

أولاً - ماهو النظام والتقدم . أما عن التقدم فليس هناك من صعوبة في تعريفه وإذا كان هناك صعوبة فإنها تظهر من أول نظرة لان ذكر التقدم كحاجة من حاجات الجمعيات الانسانية انما يقصد به التحسين وهذه فكرة معتدلة ناصعة . ولكن ماهو النظام ؟ هذا غير محدود المعنى لانه قد يكون عاماً كما قد يكون خاصاً وقاما يراد به جميع ما تحتاج اليه الأمة بعد توافر التقدم فيها .

هذا وأخص معنى للنظام هو الطاعة فيقال ان الحكومة محافظة على النظام متى نجحت في جعل الأمة طوعاً أو امرها غير أن الطاعة درجات مختلفة لا تستوجب كلها المدح والثناء لان السلطة الاستبدادية المحضه هي التي تختم على كل فرد ان يطيع بلا شرط ولا قيد جميع الاوامر التي تصدر اليه من كل شخص ذي سلطان ونفوذ ولذا فاقبل ما ينبغي هو تحديد تعريف هذه الأوامر العامة واصدارها بشكل قانون محكم ومتى فهم النظام على هذا الوجه فانه يغير بلا مرء صفة ضرورة للحكومة وهي ان من لم يستطع ان يجعل شرائعه وسنته مطاعة لا يصلح لان يحكم غيره . ومع ان هذا شرط لازم غير انه ليس هو الغرض المقصود من الحكومة التي يجب ان تكون مطاعة حتى تتمكن من أداء بعض الاغراض الأخرى . هذا وما زلنا في حاجة الى البحث عن الغرض

الآخر الذي يجب على الحكومة أدائه بقطع النظر عن فكرة التقدم وعن الغرض الذي يجب على الحكومة أدائه في كل أمة سواء كانت خاملة أم نشيطة مجدة في طريق التقدم .

هذا والنظام معنى أعم من ذلك وهو المحافظة على السلم وذلك بعدول الأفراد عن الانتقام الشخصي والضرر الفردي ، وعلى الجملة فانه يمكن القول بوجود النظام في كل أمة نزع سكانها الى استعمال القوة الشخصية في مخاصمتهم وفضلوا الالتجاء الى السلطة العامة للفصل في مخاصمتهم وفي القضاء بتعويض ما لحق بهم من الضرر . على أن هذا التعريف العام للنظام لم يبين فيه كما لم يبين لا في تعريفه الخاص السابق الا شرط واحد من شروط الحكومة كما لم يبين الغرض المقصود منها ولا القاعدة التي يبنى عليها نفاذها وصلاحيها لان عادة الاذعان للحكومة والرجوع الى سلطتها في المنازعات قد تكون عادة متأصلة في نفوس الامة ومع ذلك فان الطريقة التي تسلكها الحكومة في حل المنازعات وفي الاشياء الاخرى التي تهتم بها تختلف أشد الاختلاف تبعا لحسن شكل الحكومة وقبحه . اذا أردنا أن نجعل النظام شاملا لجميع ما يطلبه الامة من الحكومة مما لم يدخل ضمن دائرة التقدم وجب علينا أن نعرف النظام بأنه الاحتفاظ بجميع أنواع الخير ومقاديره وان نعرف التقدم بأنه العمل على زيادة هذا الخير . هذا التمييز يجعل كل شيء يمكن الحكومة من موازنه داخلا في أحد أقسام النظام ان لم يكن داخلا في الآخر ولكن تصور النظام على هذا الوجه يحول دون وجود أساس تبنى عليه فلسفة

الحكومة . هذا وليس من المستطاع عند وضع أى نظام سياسى معين شروط خاصة للنظام وأخرى للتقدم لاف شروط النظام بالمعنى الذى سبق بيانه الآن لاتناقض شروط التقدم بل هى بعينها وان العوامل التى تحفظ الخير الاجتماعى الموجود فى الامة هى بعينها التى تساعد على زيادته والعكس بالعكس والفرق الوحيد بين النظام والتقدم فى ذلك هو أن هذه العوامل تتطلبها التقدم بدرجة أعظم من الدرجة التى تتطلبها النظام هذا واذاسأل سائل عن الصفات التى يجب اتصاف كل فرد من أفراد الأمة بها لتكون اعظم مساعده هذه الأمة على حفظ ماهى عليه من جميع السلوك وحسن الترتيب والنجاح والفلاح . لامشاحة فى أن هذه الصفات هى الجد والاستقامة والعدل والحزم . أليست هذه الصفات هى كل الصفات التى تساعد اعظم مساعدة على التدرج فى مراقى الرقى بل أليس نمو هذه الفضائل فى الأمة عاملا فى ذاته من أعظم عوامل التقدم . اذا كان الأمر كذلك فكل صفات الحكومة التى تساعد على الجد والاستقامة والعدل والحزم تساعد كذلك على الثبات والتقدم غير أن الحاجة الى هذه الصفات تجعل تقدم الأمة مؤكدا مطردا أكثر من الحاجة اليها لمحض المحافظة على درجة التقدم التى وصلت اليها

نعود فنقول ماهى صفات النوع الانسانى الخاصة التى لها علاقة خاصة بالتقدم وليس لها علاقة ذاتية بالنظام والمحافظة ؟ ان اهم هذه الصفات هى النشاط العقلى والجد والشجاعة . ولكن ليست الحاجة

الى جميع هذه الصفات للاحتفاظ بما في الأمة من الخير هي كالحاجة اليها في زيادته . واذا كان هناك أي شيء محقق من الشؤون الانسانية أفليس هو وجوب الاحتفاظ بالمقتنيات النفيسة وذلك لا يكون الا بالاستمرار على نفس النشاط الذي اكتسبت به لان الاشياء التي تترك وشأنها الاحالة تصحل وتفتى . اما القوم الذين يغرم نجاحهم في دفعهم الى التساهل في الاحتفاظ بما جيلوا عليه من العادات الجميلة مثل العناية والتفكير والرغبة في التغلب على ما قبح من الاشياء فقاما يحتفظون بأعلى درجات سيادتهم زمنا طويلا . اما الصفة العقلية التي يظهر انها مختصة دون غيرها بالتقدم وانها اعظم أسس الميل اليه فهي قوة الابتكار (الاختراع) ومع هذا فان ضرورة هذه الصفة للثبات ليست بأقل من ضرورتها للتقدم وذلك لما يصحب تغيير الشؤون الانسانية — الذي لا بد منه — من المتاعب والاطار التي يجب قهرها بوسائل ومخترعات جديدة لكي يمكن حفظ سير الاشياء ولو بالدرجة التي كانت عليها . واذا فكل صفات الحكومة التي تساعد على النشاط والقدرة والشجاعة وقوة الابتكار ضرورية للثبات كما انها ضرورية للتقدم غير أن المقدار المطلوب من جميع هذه الصفات لاداء الغرض الأول وهو الثبات أقل من المقدار اللازم لاداء الغرض الثاني وهو التقدم .

لنتقل الآن من اللوازم العقلية للامة الى اللوازم الخارجية المحسة فنجد أن من المستحيل القول بأن أي مشروع سياسي أو نظام خاص بالحالة الاجتماعية يمكن أن يساعد على النظام دون أن يساعد على التقدم

والعكس بالعكس بل أن كل مامن شأنه أن يساعد أحدهما لا بد أن يساعد الآخر خذ مثالا لذلك تكوين الشرطة العام تجد أن النظام هو موضع العناية الجوهرية للشرطة التي هي جزء من النظام الاجتماعي ومع ذلك فإذا كانت الشرطة قوة مؤثرة في ترقية النظام ونجحه أى في تقليل الجرائم واستئصالها وجعل كل شخص يشعر بسلامة نفسه وماله فهل هناك أي شيء آخر يوصل إلى التقدم أكثر من هذا؟ إن الأمن العظيم على المال هو أحد الشروط الجوهرية والأسباب الأساسية للحصول على اعظم الثمرات من هذا المال وهذا هو التقدم باعم معانيه وأكثرها تداولاً وأنه كلما حسنت طريقة استئصال الجرائم انقرضت السجاياء التي تبعث على ارتكابها وهذا معنى النظام ارفع درجة واسمى مكانة من المعنى السابق وإن اراحة المرء من الاشتغال والتفكير في درجة حمايته الناقصة اراحة كذلك لقواه وجهوده بحيث يستطيع في هذه الحالة أن يستعملها في أي أمر آخر يحسن من حالته الشخصية وحالة غيره . وبيننا هذا العامل نفسه يربط الفرد بالحياة الاجتماعية ويزيل عداوة أبناء جنسه له في الحال والاستقبال فإنه يربي فيه عادات الشفقة والأمانة والاهتمام بالمصالح العامة للأمة إلى غير ذلك من العادات التي تعد أهم عناصر الإصلاح الاجتماعي . خذ مثالا آخر لحالة أكثر تداولاً من هذه وهي حالة النظام الجديد لضرب الضرائب وتعيين القوانين المالية التي تدخل بوجه عام في دائرة النظام تجد أنه لا يمكن أن يوجد شيء آخر يمكن أن يساعد على التقدم أكثر من هذه الحالة لأن النظام المالي الذي يساعد

احدهما يساعد الآخر كذلك بنفس ما فيه من المحاسن فالأقتصاد مثلاً يساعد بدرجة واحدة على حفظ الثروة العامة الفعلية وعلى إيجاد أكثر منها وإن توزيع أعباء العمل توزيعاً عادلاً بأن يعرض على كل فرد من أفراد الأمة مثال للضمير الطاهر والأخلاق القويمة التي يتجلى بها للوصول إلى القيام بالإصلاحات الصعبة ثم إقامة البرهان كذلك على ما لهذه الصفات من القيمة في نفوس القابضين على زمام أرفع مراتب السلطة. كل هذا يبعث بدرجة عالية على تربية المواطن الأديبة في نفوس الأمة سواء الخاصة منها بالهمة والثبات أم الخاصة بقوة التمييز وصحة النظر وإن ضرب الضرائب بهذه الطريقة التي لا تقف دون تقدم الصناعة في شيء ولا تعترض لغير ضرورة سبيل حرية الأفراد لا يساعد على حفظ الثروة فقط بل ينمي الثروة العامة ويشجع العامة على استعمال قواهم العقلية بنشاط أعظم من السابق . وعلى العكس من ذلك جميع الأغاليط التي تقع في النظام المالي وطريقة ضرب الضرائب تحول دون تقدم الثروة والأخلاق وتساعد كذلك متى كانت كثيرة ذات خطر مساعدة محققة على انتشار الفاقة وتدهور الأخلاق وباختصار فإن نتيجة ما سبق هي أن النظام والثبات متى نظر التهما بأعم معانيهما رجاء دوام الفوائد الموجودة فعلاً فانا نجد أن مستلزمات التقدم هي بعينها مستلزمات النظام وإن كانت بدرجة أعظم كما أن مستلزمات الدوام هي كذلك مستلزمات التقدم وإن كانت بدرجة أقل من درجتها

وهذا الرأي القائل بأن النظام يختلف اختلافاً حقيقياً عن التقدم

وان المحافظة على الخير الموجود فعلا والسعى وراء الحصول على اكثر منه تؤدى بوضوح تام الى تكوين القاعدة الأساسية لتقسيم هذه العوامل الى فضائل مختلفة يحتاج في تأييده الى أن نتذكر ان كسب التقدم يدعو الى توضيحية شيء من النظام وان الحصول فعلا او السعى وراء الحصول على فائدة شيء ما قد تدعو الى فقد فوائدا لشيء الاخرى ولذلك فقد تنمو الثروة في الوقت الذي تضحل فيه الفضيحة ومع التسليم بهذا فانه لا يدل على ان التقدم يختلف بطبيعته ونوعه عن الثبات ولكنه يدل على ان الثروة شيء يختلف عن الفضيحة . التقدم هو بالثبات زائدا شيئا آخر ولا يعترض على هذا بأن التقدم في شيء واحد لا يدل على الثبات في كل شيء كما لا يدل على التقدم في كل شيء لأن التقدم في أى شيء يشتمل على الثبات في ذلك الشيء فقط وانه متى ضحى الثبات في سبيل الحصول على نوع خاص من التقدم فانه من باب أولى توضيحية لأنواع التقدم الأخرى في هذا السبيل وان التقدم اذا لم يكن مستحقا لهذه التوضيحية فان هذا كله لا يكون ناشئا من عدم تقدير فائدة الثبات فقط بل عن الخطأ في تقدير الفائدة العامة للتقدم .

اذا كان لا بد من استعمال هذه الآراء المتضاربة تضاربا غير مقبول في تكوين أول فكرة عن الحكومة الصالحة بحيث تكون هذه الفكرة متقنة اتقانا علميا فأولى من ذلك وأصوب فلسفيا ترك كلمة النظام من التعريف وتقرير ان أحسن حكومة هي التي تساعد أكثر من غيرها على التقدم لان التقدم يشمل النظام ولكن النظام لا يشملها

هذا ودرجة التقدم اعظم من درجة النظام في جميع الاشياء المشتركة بينهما وان النظام في أى معنى آخر من معانيه انما يطابق على جزء من مستلزمات الحكومة الجيدة فقط ولا يطلق بحال من الاحوال على الفكرة المقصودة منها ولا على طبيعتها وجوهرها وان جعل النظام شرطا من شرائط التقدم أحسن واليق من جعله نوعا قائما بذاته لانه متى زاد مقدار ما عندنا من الخير أصبح الزم الاشياء لنا هو العناية بالاحتفاظ بما في أيدينا وحينئذ اذا سمينا في زيادة ثروتنا فان أول واجب علينا هو عدم الاسراف تبلا فائدة فيما لدينا من الوسائل وعلى هذا الاعتبار فالنظام ليس غاية اضافية مساوية للتقدم بل هو جزء منه ووسيلة من وسائله ومن جهة أخرى فانه لا تقدم متى كان الحصول على النظام بتضحية شىء من التقدم أو سواه مما يربو على الفائدة الناتجة عن الحصول على هذا النظام وبناء على هذا فان مساعدة التقدم تشمل جميع فضل الحكومة ونفائرها . ومع ان هذا الرأي يمكن الدفاع عنه عقليا غير ان تعريف الأساس الذي يبنى عليه صلاح الحكومة تعريف غير محدود لانه مع شموله الحقيقة بأجمعها لا يتطلب الا جزءا منها فقط وان المقصود بالتقدم هو التحرك الى الأمام وهذا معناه منع التأخر لان الاسباب الاجتماعية والعقائد والشعور والانظمة السياسية والعادات التى يحتاج اليها لمنع الأمة من التقهقر هى بعينها التى يحتاج اليها لمساعدتها على التقدم واذا لم يكن ثمة أمل فى التحسين والاصلاح فان الحياة تصبح مصارعة دأمة ضد اسباب هذا التقهقر كماهى الحال الان لان السياسة تنحصر بأجمعها

في هذا على رأى الاقدمين الذين كان ميلهم الطبيعى وأعمالهم متحصرة
في التأخر والانحطاط وقد قهرت الانظمة السياسية الجيدة وحسن
ادارتها هذا الميل زمناً غير محدود . ومع ان هذا الرأى لا يتمسك به أحد
الآن ومع ان معظم رجال الوقت الحاضر يتمسكون بالمذهب المناقض
لذلك لاعتقد ان اتجاه الاشياء الآن هو الى التحسين والاصلاح بوجه
عام غير انه يجب ألا ننسى ان هناك تياراً فياضاً مستمراً من الحوادث
الانسانية المتجهة الى أقبح الاشياء وأرذلها وهذا التيار مكون من جميع
أنواع الخرق والرذيلة والاهمال والكسل والبلادة ولا يمكن مقاومته
وصده عن جرف كل ما هو أمامه الا بالجهود التى يبذلها بعض الاشخاص
في هذا السبيل على الدوام والتى يبذلها غيرهم من ذوى المواهب الالهية
في تحويل مجراه الى طريق الخير وتحصيل الاعراض النفيسة المفيدة .
ومما يقلل من أهمية الجهود التى تبذل في اصلاح الطبيعة الانسانية والحياة
العامية اعتبار ان أعظم قيمة لهذه الجهود تتكون من مقدار التحسين الفعلى
الذى يحصل عليه بها وان نتيجة العدول عن بذل هذه الجهود هى مجرد
وقوفنا عند الحد الذى وصلنا اليه . وهذا الاعتبار خطأ لأن أقل نقص
في هذه الجهود لا يوقف هذا التحسين فقط بل يحول اتجاه الاشياء العام من
التحسين الى النقص والانحطاط الذى متى ابتدأ تآوَزَ ازداد بسرعة عظيمة وأصبح
من الصعب وقفه ولا يزال كذلك حتى يصل الى حالة كثيراً ما شوهدت

في التاريخ وهي انحطاط مجموعة عظيمة من بني الانسان واستمرار هذا الانحطاط حتى الآن بحيث لا يكفي لتحويل هذه الحالة الى حركة تقدم وتحسين الا قوة تعوق القوى البشرية

ابو الفتح الفقي

يتبع

الغريزة

اتفقت كلمة العلماء على أن للنفس نزعات طبيعية ، لازمة للحياة ، يشترك فيها الانسان والحيوان . وأجمعوا على أنها أساس الادراك ، ومنبع الشعور ، ومظهر الحياة ، وسر الوجود ، غير أنهم لم يهتدوا الى كشف غامضها . وادراك حقائقها . والوقوف على أصلها . وسبب نشأتها . مع عنايتهم بها . وشوقهم الى حل رموزها . وغاية مآلوه : أنها مدركة الأثر . في كل كائن حي . وقال بعضهم مامعناه : انك اذا سلبت الكائن الحي ميوله الغريزية . سلبت معها القدرة على أى فعل كان فيبقى بعدها عاجزا للاحراك به كأنما هو ساعة فقدت ألواها (زميلكها) أو آلة بخارية أطفئت نارها . وذهب بخارها . وهذه الميول هي القوى الروحية التي تحفظ حياة الفرد والجماعة ، وتعطيها صورتها الخاصة . وفيها ترى السر الخفي للحياة والعقل والارادة . وقد حاول العلماء وضع حد تام لهذه الميول التي سموها بالغرائز

غير أن تعاريفهم جاءت مختلفة على حسب اختلاف وجهاتهم النظرية .
واليك ما قال بعضهم

قال «مكدوجل»^(١) «الغريزة ميل طبعي نفسى جسمانى يحتم على صاحبه ادراك نوع خاص من الاشياء ويوقظ في نفسه انفعالا وجدانيا خاصا عند ادراك أحدها . ويدفعه الى عمل خاص أو على الأقل يبعث فيه الرغبة : وحب العفل . وهو تعريف نفسى يستحق العناية . أما الاستاذ «جيمس»^(٢) فقد عرفها بأنها القدرة على عمل . يوصل الى غاية لم يسبق ادراكها ومن غير سابق تعليم ولا شك ان الاستاذ عرف الغريزة من حيث أثرها فى الخارج . لا من حيث أثرها فى النفس ، وأثبت خبره بأن علم النفس يبحث عن الآثار النفسية ، على أن تعريفه لا يشمل الأفعال الغريزية المتكررة . فانها مسبوقة بتعلم بوساطة التجارب وعرفها غيره فقال « بأنها ميل وراثى فى المجموع العصبى ناشئ عن اتصال بعض المراكز العصبية بعضها ببعض وتنظيمها بالدرجة خاصة قابلة للتغيير . وهذا الميل يتفعل بطائفة خاصة من المؤثرات فينزغ الى عمل أو عدة أعمال له غرض نافع لم يسبق ادراكه . ولم ترشد اليه التجارب » ولا يخفى أن هذا تعريف حسن اذا نظرنا اليه من جهة علم الاعضاء لأنه يتكلم عن سبب هذه الميول ويذكر أنها ناشئة عن اتصال المراكز

(١) « ويليام مكدوجل » استاذ الفلسفة النفسية بجامعة كسفرد بالانجلترا

(٢) « ويليام جيمس » استاذ الفلسفة بجامعة « هارفارد » بأمريكا « توفى »

العصبية وما أبعد هذا من علم النفس الذي يبحث عن التجارب الشخصية والآثار النفسية وضروب الوجدان

وقال الأستاذ « جيمس دريفر ^(١) » في كتابه (الفريزة في الانسان) أن الفريزة ميل طبيعي يبعث على الادراك، مصحوب بالشعور، يدفع إلى العمل. وهذا التعريف على قصره يشمل جميع مميزات الفريزة

بعض الافعال الفريزية

- ١ اذ رأيت النار تندلع ألسنتها وينتشر شررها فيكاد يلتهم بيتنا يقيم به أهلك. اعتراك الخوف واستولى على نفسك ودفع بك الى عمل ما فاذا اشتدت درجته وقوى أثره جعلك آلة صماء لا تستطيع الحركة
- ٢ يري القط الفار فيعدو ورائه ويحاول اقتراسه والمسكين يبغى الهرب ويحاول النجاة
- ٣ ينقر الفريخ الحشرات ويتبع الزواحف بعينية من غير سابق تعلم أو تجربة
- ٤ يرى التلميذ في ساحة المدرسة آخر يلعب الكرة ويمجى وراءها من زاوية الى زاوية فيميل الى تقليده ويعمل أعماله
- ٥ يرى الصبي العصا مع زميله فيود لو كانت له فتمتد اليها يده ويأخذها منه فاذا حال دون ذلك حائل غضب واضطرب وضاعف القوة وبذل ما في وسعه للحصول عليها

(١) « جيمس دريفر » استاذ الفلسفة النفسية بجامعة كبرديج

كل هذه أعمال غريزية تندفع اليها الانسان أو الحيوان بطبعه ولكن
تعال بنا نحل بعضها ونرى ما تحويه من المظاهر الغضة وأنت خير بأن
هذه الأمثلة كلها تجارب وكل ما يلاقيه الانسان في حياته من التجارب
له ثلاث مظاهر نفسية

(١) مجرد الادراك (Cognition)

(٢) النزوع أو الارادة (Conation)

(٣) الشعور (Feeling)

خذ المثال الأول أأنت ترى أنك تدرك النار وتشعر بالخوف
لأنها خطر على أهلك ومالك وتترع بك نفسك الى العمل لاتقاذهم
خذ المثال الثاني . يدرك القط الفأر ويشعر بالعلاقة بينهما فيندفع
عدوا وراءه أما الفأر فيدرك كذلك القط ويشعر بالعلاقة بينهما ويفسرها
تفسيرا خاصا فيندفع الى الهرب

خذ المثال الخامس . يدرك الطفل العصا ويشعر بأنه يجب امتلاكها
ويدفعه ذلك الى أخذها فاذا منعه مانع اشتد ذلك الشعور حتى صار
وجدانا (١) فدفعه الى مضاعفة القوة وبذل الجهد فاذا استمر الآخر في
المقاومة زاد الغضب ولجأ الأول الى منتهى ماله من القوة حتى يحصل
على غايته أو يخضع مكرها لقوة فوق قوته

(١) جعلنا كلمة « وجدان » لتأدية معنى (Emotion) وكلمة شعور لتأدية

وقس على ذلك بقية الأمثلة فأنت ترى ولا شك أن هذه المظاهر
النفسية الثلاثة التي قدمنا ذكرها كامنة في كل من هذه الأمثلة
وهذه العوامل الثلاثة يؤثر بعضها في بعض وأنا لموضحون ذلك
بذكر بعض الأمثلة

(١) يرى الصبي الفارس يمر بقريته فيشعر بتقليده ويندفع الى
ركوب العصا التي في يده فاذا رأى مسكيناً يسأل الناس الصدقة تغيرت
العصا فرجعت الى ما كانت عليه فتوكل عليها وقيلد ذلك الفقير في مشيته
وحر كاته وسكناته

فاذا رأى الحارث يتبع ثوريه ومعه المحراث قلبت له كيمياء الخيال
هذه العصا الى محراث حاد يشق الارض ويفلحها فيبذر البذور ويغطي
عليها الى غير ذلك

(٢) هبك ذاهباً للتنزه في المروج الخضراء واستنشاق النسيم العليل
في البساتين بعيداً عن الضوضاء وزحام العاصمة فرأيت الشمس لا تزال
حرارتها تذيب دماغ الضب فترددت في الأمر ثم عقدت النية على
الخروج والكنك وأنت مار بالدهليز رأيت المظلة فتناولتها بيدك وفتحتها
تستظل بها من حرارة الشمس المحرقة

استمر بك السير حتى بعدت عن العمارات ونظرت حولك فاذا
قاطع طريق قد انتقض عليك يريد سلب مامعك من المال فأخذت تذب
عن نفسك وتضربه بالمظلة ويراك بعض الناس فيقبل عليك ويساعدك
على النجاة منه — تستهويك المناظر وترى البساتين الخضراء والاشجار

المورقة فتستمر في طريقك وتخرج منديك تمسح به عرقك المتصبب
 وبينما أنت تعبر نهرا صغيرا هب النسيم وطار بمنديك الى الماء فأخذك
 الغضب ورجعت للحصول عليه وجعلت المظلة كخطاف وقربت من
 الماء ولا زلت تشتغل حتى قيضه الله لك

انا اذا دققنا النظر في المثال الاول وجدنا أن الذي دفع الصبي الى
 تصرفه هذا هو أولا رؤية الفارس وقرسه وثانيا رؤية ذلك المسكين
 السائل يتوكأ على عصاه وثالثا رؤية الحارث وهذه ثلاثة بواعث مختلفة
 اقتضى كل واحد منها عملا أو عدة أعمال خاصة

ففي الحالة الاولى نجد هذه العوامل

(١) أدرك الصبي العصا على أنها فرس

(٢) مال الى استعمالها بطريق خاص

(٣) شعور يجده في نفسه يدفعه الى استعمالها كفرس

وفي الحالة الثانية نجد

(١) ادراك العصا على أنها عصا يتوكأ عليها

(٢) ميله الى استعمالها كعصا

(٣) شعور خاص يدفعه الى ذلك

وفي الحالة الثالثة نجد

(١) ادراك العصا كمحراث

(٢) استعمالها كمحراث

(٣) شعور يدفع الى ذلك

فاذا وازنا بين هذه الاشياء علمنا أن العصا قد تغيرت وتبدلت على حسب حاجة الصبي فطورا أدرك منها فرسا ملجأ وتارة عكازا يعتمد عليه وأخرى محرانا يشق الارض شقا وتبع ذلك اختلاف في الشعور والعمل وقس على ذلك المثال الثاني . وهنا يجب أن ننبه القارئ الى ان درجة الشعور تتفاوت تفاوتنا بينما فقد يكون قويا وقد يكون ضعيفا لا يكاد يلاحظ غير أنه هناك على كل حال . وان السبب في قوة الشعور ومضاعفته هو حيولة أي شيء بين الانسان وبين ما ينبغي من الافعال الا ترى أن الطفل يقطب وجهه ويضرب الارض برجليه ويبيكي ويصيح اذا لم يعطه زميله كما ذكرنا في المثال الخامس وان غضبك عند انتقاض قاطع الطريق عليك أشد من غضبك مثلا عند ذهاب الرج بمنديك الى النهر ؟

محمد علي المجزوب
أستاذ التربية
دار العلوم



العسر

(استعمال اليد اليسرى)

من الأشياء التي يصادفها المعلم في بعض تلاميذه العسر ، وقد سهل على المعلمين فيما مضى علاج هذه الصعوبة إذ اعتبروا العسر مادة سيئة فاجتهدوا في القضاء عليها بكل ما أوتوا من قوة فكلفوا الاعسر استعمال يده اليمنى كما يفعل إخوانه في الفصل . ولكن الاحصاء دل على أن هذا العلاج قد فشل كثيرا وأن النجاح الذي وصل اليه التلاميذ كان جزئيا . فقد رأينا التلاميذ الذين يحملون على استعمال أيديهم اليمنى في الكتابة والرسم يلجئون إلى أيديهم اليسرى في الاعمال اليدوية الأخرى التي تحتاج إلى مهارة واتقان : وخاصة إذا أمروا بمراقبة المدرسة والمنزل فتراهم يحسكون المضرب بأيديهم اليسرى . وإذا احتاجوا إلى دق مسمار استخدموها في ذلك . وكان الناس يعدون الفشل في فن التلاميذ على الكتابة بيد اليمنى ضعفا في التعليم لا سميا وراء المستحيل إن عدم القدرة على استعمال إحدى اليدين ليس نتيجة للعادة وتكوينها ولكنه طبيعة يرثها المرء عن سلفه . وبدون هذه الحقيقة لا يمكننا أن نعلل بعض الحقائق المعروفة الشهيرة بوجود العسر في أسر معينة يرثه الخلف عن سلفه . ووجود نسبة معينة وهي ٣ / ١ لمن

يستعملون يدهم اليسرى في جميع الأجناس وفي كل العصور التي اهتم
العلماء بعمل إحصاء لها . ولا يمكن تعليل هذه النسبة المستمرة بشيء
يتعلق بالحياة الاجتماعية أو العادات الشخصية . وهناك أيضا هذه
الملاحظة الغريبة وهي أن العسر يكثر في الرجال ويقل في النساء وتقدر
هذه النسبة نسبة ٢ : ١ كما أن فقد العين قوة رؤية الألوان تكثر في
الرجال وتندر في النساء فقد قال العلماء « إن من المشكوك فيه أن
يوجد بين النساء من أصيبت إصابة حقيقية بعدم القدرة على رؤية
الألوان » وعلى كل فذلك نادر جداً . وهذه الحالة تتبع النظرية الشهيرة
في الوراثة وهي أن النساء تنقل صفات النوع بدون أن تكون هي
مظهراً لها

ويمكننا الاستدلال على أن استعمال إحدى اليدين طبيعة مورثة
بما ثبت في علم عمل الاعضاء مما يختص بالمش . ولعل القارىء يعرف
القاعدة العامة لعمل الاعصاب والعضلات . تلك القاعدة التي بمقتضاها
يتحرك الجسم بنظام وتدير شئونه . باتقان . ويعرف أيضا أن نصف
المخ الأيمن المكون شكل نصف كرة يدبر نصف الجسم الأيسر .
وأن نصف المخ الأيسر الذي يكون النصف الآخر لشكل الكرة
الخفية يدبر نصف الجسم الأيمن . وإذا بحثنا في جهاز التكلم وجدناه
على حسب قواعد التشرح متصلا بنصفى كرة المخ . ولكننا اذا دققنا
البحث فيه من وجهة عمله وجدناه متصلا بأحدهما فقط . وقد ثبت أن
هناك فرقا ظاهرا في مظهر نصفى كرة المخ حتى قبل أن تمرن إحدى

اليدين أى تمرين . وذلك قبل قدرتها على القيام ولو بعد الولادة مباشرة فليس من الصواب إذن أن نظن أن هذا الفرق فى التكوين لا يفيد الفرق فى العمل وأن اليدين متساويتان طبيعة فى الحصول على المهارة والاتقان .

ونمو الطفل يزداد الفرق بين نصفى المخ وضوحا فتتكون فى أحدهما فقط المراكز العليا للكلام . وهو النصف الذى يتصل باليد الماهرة ويديرها . وهذه الحقيقة معترف بها مسلم بصحتها من علماء عمل الاعضاء . فأحد نصفى المخ مكون تكويننا خاصا يساعده على تأدية عمل أرقى من النصف الآخر . وهذا النصف الراقى مكون تكويننا يتصرف فى أعضاء النطق وفى اليد والذراع الماهرتين

دعنا الآن نفكر فى هذا السؤال الاتى وهو هل استعمال اليد الماهرة يربى نصف المخ المتصل بها فيصبح أقدر على القيام بهذا العمل الشاق وهو تنظيم النطق والكلام من النصف الآخر أو ان العاملين - مهارة اليد والكلام - نتيجتان لأصل واحد وهو أن أحد نصفى المخ يفوق الآخر بطبيعته وأصل تكوينه ؟ إن الفكرة الثانية هى التى يمكن قبولها بلا تأخر . وليس معنى هذا رفض الفكرة الأولى لانه من المحتمل أيضا أن رقى أحد نصفى المخ وتفوقه على الآخر يزداد بما يصل اليه من التهذيب بتفضيل استعمال اليد المتصلة به

واذا نظرنا فى تأثير هذه النظريات العضوية السابقة فى تربية الطفل الأعسر لا نجد لها تأثيرا ظاهرا لأنها لا تعين شيئا محدودا ولا

طريقا معيناً للعمل . فبعض الناس يرى ألا تتدخل فيما أوجده الفطرة
وبعضهم يرى أن تربي الطفل ليستعمل يديه . وعلى كل هناك ثلاث
طرق ممكنة لتعليم الطفل الأعسر (١) أن تتركه أعسر (٢) أن تربيته على
استعمال اليد اليمنى (٣) أن نجعله أعسر^(١) يسرا . وسأتكلم على الطريقة
الآخيرة أولاً

إن الذين يقولون بهذه الطريقة . يؤكّدون أن الواجب يحتم علينا
أن نربي انفسنا الجسم تربية واحدة حتى يقوم أحدهما بما يقوم به الآخر
بلا فرق بينهما وبهذا العمل نربي نصف المخ تربية متساوية لا يفضل فيها
أحدهما الآخر ، وكذلك يقولون إن هذه الطريقة يجب اتباعها مع
المتيمين^(٢) والأعسر ، ويجب أن تزول هذه التفرقة بأن يصير الناس
جميعاً قادرين على استعمال اليدين معا بمقدار واحد . ويعتقد انصار هذه
الطريقة أن كثيراً من الفوائد ينتج من اتباعها فيقوى الذكاء الانساني
ويزيد غناء المرء وكفايته . وبعض القائلين بهذه النظرية يقولون في قولهم
قويّ كدون أن المرء باتباعها لا يعجز عن مباشرة عمليتين في وقت واحد
فيمكنه أن يعمل باليد اليمنى واليسرى عمليتين مختلفتين في زمن واحد كأن
المرء شخصان مختلفان . وهذه التأكيدات التي يقولون بها مبنية على مجرد
القوانين العضوية الخفية التي يمكن تفسيرها تفسيراً مغايراً لوجهة نظرهم

(١) رجل أعسر يسرّ يعمل بيديه جميعاً

(٢) تيمّن الرجل ابتداءً في الاعمال باليمنى

وليست مؤيدة بالتجربة والاختيار . ويأتى القائلون بهذه النظرية ببعض أمثلة لأناس قدربوا أنفسهم على استعمال اليدين معا . ولكنهم لم يثبتوا أن هؤلاء الناس اكتسبوا خيرا من هذا التغيير . ولم تقم المدارس بتجارب في هذا النوع الا قليلا ، وكانت نتيجة تلك التجارب غير مرضية .

وليس من الضروري القيام بتجارب واسعة النطاق لرى تأثير هذه الطريقة فاننا نرى تأثيرها فى الاطفال القلائل الذين شاهدناهم فى المدارس فأنهم بعد أن تعلموا الكتابة يدهم اليسرى حملوا على فعلها ثانيا . باليد اليمنى . حقا ان العدول الذى جرب لا يكفى لاستنباط نتائج يوثق بها ، ولكن النتائج التى وصل اليها المنقبون وجدت واحدة عند موازنة بعضها ببعض . وقد أخبر بعض الباحثين أنه قام بأربع تجارب ثلاث منها كانت فى مدارس لندن وواحدة كانت فى مدارس خارجة عنها . وكان عدد التلاميذ الذين أجريت عليهم التجارب ١٥٠٠ تلميذ من الذين يستعملون أيديهم اليسرى بولم يختلف النتائج فى حالة عنها فى حالة أخرى ويمكن تلخيص تلك النتائج فيما يأتى

- (١) ان التلاميذ الذين يستعملون يدهم اليسرى كانوا لا يقلون فى الذكاء وتحصيل العاوم المدرسية عن اخوتهم الذين يستعملون أيديهم اليمنى
- (٢) ان التلاميذ الذين اضطروا لاستعمال يدهم اليمنى على غير طبيعتهم كانوا أقل فى الاعمال المدرسية من أولئك الذين تركوا وشأنهم فاستعملوا يدهم اليسرى فقط

(٣) ان التلاميذ الذين اضطروا لاستعمال يدهم اليمنى وجد عندهم ميل للتمتمة التي كانت نسبتها فيهم اذا قرنوا بأولئك الذين يستعملون يدهم اليسرى فقط أو اليمنى فقط كنسبة ٤ : ١ .

(٤) وفي الحالات البقليلة التي جربت وحمل فيها الاطفال على استعمال يدهم اليمنى فأصيبوا بالتمتمة ثم سمح لهم بالعودة الى استعمال اليد اليسرى فقط قلت التمتمة أو شفيت .

وهذه النتائج الاربعة قد احدثت عند الباحثين الذين عنوا بهذه المسألة . ولا يمكن المغالاة في اثبات هذه النتائج لان معرفتنا بعمل المخ في هذه الحالات معرفة ناقصة مبهمة وكل ما نعرفه عن عمله مبني على حقائق تشريحية وعضوية . ولا نأمن العثار اذا أردنا أن نستنبط نتائج من هذه الحقائق الا اذا عرضناها للتجربة العملية .

ويمكننا تفسير الحقائق المعلومة عن المخ تفسيراً يغاير ذلك التفسير الذي ذهب اليه أصحاب نظرية استعمال اليدين معاً ، ذلك بأن تقول اذا كانت المراكز المخية التي تدير الايدي وتلك التي تدير أعضاء النطق متصلة بأي شكل كان - ويظهر أنها كذلك - فان أي تدخل يعوق ذلك النمو الطبيعي لهذه المراكز يمكن أن يجر الى اضطراب في وظيفة النطق والكلام . ومن الممكن ان تكون مراكز النطق في جانب واحد من المخ فأذا عملنا على ايجاد مراكز أخرى في النصف الآخر فأذا بعملنا هذا نجر الى حدوث المباراة والتضارب بين مراكز التصفين ولا نصل الى التضامن بينهما . وهذا أيضاً مجرد فرض . والمهم في هذا الموضوع

هو ان الدأب على ايجاد العمل باليدين معا أو تغيير المهارة العملية من يد الى أخرى لا ينتج خيرا بل قد ينتج شرا ولا تظن أنى حين أقول يد ماهرة أقصد أن الأخرى خالية من المهارة ، لأن كل يد ماهرة فى عملها الذى تقوم به . فالضارب على « الكمنجه » يحرك الوتار بيده اليسرى فاذا حركها بيده اليمنى وجد عمله غير سهل وعزفه غير حسن ، وإنما الغرض من وصف اليد بالمهارة أن الإنسان حين يحتاج الى تحريك العضلات تحريكا دقيقا بشكل مخصوص يستعمل يدا معينة وهذا يشمل الكتابة والرسم والحياطة وعمل الأبرة والصيد وكل الأعمال والألعاب التى تحتاج إلى مهارة وحذق .

واليد الأخرى تقوم بقسطها من العمل ولكنه قسط صغير ثانوى . وليس هناك أى اعتراض على جعل اليدين متساويتين فى المهارة العملية اذا ضمنا أن كلا منهما يقصر على عمله الخاص به ، وإن الكتابة المتصلة بالنطق والكلام تقوم بها اليد التى أهلها الطبيعة للقيام بها . وهذا المتقدم لا يتفق مع رأى القائلين يجعل المرء أعسر يسرا لأن مذهبهم يقتضى عدم اختصاص احدى اليدين بعمل ، فيجب على مذهبهم أن يكتب المرء ويرسم بيده اليسرى كما يفعل ذلك باليمنى بحيث يكون الاتقان واحدا ، ولا يفضل المرء يدا على الأخرى . وهذا هو الذى يوجه اليه النقد لأنه عمل غير ضرورى وقد يؤدى الى الضرر .

دعنا نبحث فى الأمر جليا لتبين مضر استعمال اليد اليسرى تلك

المضار التي جاوز الآباء المعلمين في تعظيم شأنها وبذلوا كل مجهود لديهم في حمل أبنائهم على استعمال اليد اليمنى لتجنبها . إن الآباء ينظرون إلى هذه العادة فيظنونها أقبح ما يصيب أفلأذا كبادهم ولذلك يستقلون كل شدة في سبيل إقلاع أبنائهم عنها ، ولكن الناظر المدقق في الأمر لا يلبث أن يرى أن نقص هذه الطريقة هو أنها غير عادية ، ولذلك تظهر بمظهر غريب غير ملائم ، ونحن نعرف بأن هذه الطريقة غير ملائمة للكتابة لأن وضع الحروف بحيث تكون مستوفية شروط الكتابة ، وتحريك اليد على الورق من اليمين إلى اليسار لا يناسبهما إلا التركيب العضلي لليد اليمنى . ولذلك نرى استعمال اليسرى غير مرجح وغير مناسب ، وهذا ما يتعلق بالكتابة . وأما ما يختص بالأعمال الأخرى كالرسم والخياطة وعمل الأبرة فانه لا مزية لاحتمل اليد اليمنى على الأخرى .

وإلى هنا قد حصلنا على ما يكفي من المعلومات لنعرف كيف نتصدى لآى حالة مخصوصة من العسر . وإنا ننصح للمعلمين قبل أن يتدثوا بمحاولة أى تغيير أن يخبروا الآب ويوضحوا له السبيل ، فيوضح له أن ترك الطبيعة كما هي (ترك استعمال اليد اليسرى) يساعد على نمو قوى الطفل العقلية واللسانية من آمن الطرق ، وأن العمل على التغيير وحمل الطفل على أن يستعمل اليد اليمنى ينجيه من الوصمة الاجتماعية (استعمال اليد اليسرى) ولا يجعله موضعاً للشذوذ . وينبغي ألا يعزب عن الفكر أن الاستعداد الطبيعي للتغير في هذا الباب يختلف باختلاف الأفراد .

فهناك حالات يتعذر فيها التغير سواء كان إلى التيمن أم إلى العسر. وفي مثل هذه الحالات يقضى على كل مجهود بالخيبة والفشل. وقد تكون هناك حالات — وإن كان في ذلك شك — يكون فيها الطفل أعسر يسرا بطبيعته فليس عنده بفطرته تفضيل لاستعمال إحدى اليدين على الأخرى ومن المؤكد أن هناك حالات يكون فيها ميل الطفل إلى استعمال يده اليسرى قليلا، وفي هذه الحالات الأخيرة تكون تربية اليد اليمنى خيرا للطفل ويمكن النجاح بلا تعريض الطفل لأي خطر.

وسيرى المعلم نوعين مختلفين من التلاميذ الذين عندهم عسر فالاول الاطفال الذين لم يتعلموا الكتابة قط والثاني الاطفال الذين تعلموا الكتابة وتعودوا عادات يدوية ثابتة. ومن الجلي أن كل نوع من هذين النوعين يتطلب معاملة خاصة.

فعلى المدرس في النوع الأول أن يتبين إن كان تفضيل اليسرى على اليمنى نتيجة حادث حدث — كتمطيل اليد اليمنى لطاريء طرأ عليها في وقت معين — أو مسببا عن طبيعة الطفل وميله. وهذا يمكن تحقيقه بمعرفة المجهود اللازم لارجاع الطفل عن استعمال اليد اليسرى فاذا وجدنا الميل شديدا ملنا إلى الاعتقاد بأن العسر طبيعي، وتركنا الطفل يتبع الطريق الذي سنته له الطبيعة.

وأصعب النوعين ثانيهما وذلك حين يدخل الطفل المدرسة وقد تعود عادات يدوية ثابتة ويمكننا أن نميز في هذا النوع ثلاث حالات

(١) أن يعمل الطفل باليد اليمنى كل ما يعمل به اليسرى (٢) أن يظهر أعسر (٣) أن يستخدم إحدى اليدين في بعض الأشياء والاخرى في بعض آخر . فالحالة الأولى من هذه الاجوال الثلاثة — وهي أن يعمل الطفل باليد اليمنى كل ما يعمل به اليسرى — نادرة الوجود ولذلك لا أرى بأساً من أغفلها وأما الحالة الثانية فترى فيها الطفل يكتب ويرسم ، ويلعب بيده اليسرى ، ولا يقدر على استخدام يده اليمنى في هذه الأشياء . إذا تحققنا ذلك وجب علينا أن نعتقد أنه ربي يده اليسرى على الرغم من المعارضة والتهديد . وأحسن ما يعمل به المعلم هو أن يتركه وشأنه ولا يتعرض لميل طبيعي شديد كهذا

ولذا رأينا الطفل يكتب بيده اليمنى ويعمل كل شيء آخر باليسرى علمنا أن هذه حالة من حالات العسر الطبيعي . وعلى المعلم أن يلاحظ كلامه ليرى أفيه تسمية ؟ ويتحقق هل اعترته في الماضي صعوبات تتعاق بالنطق ، فإذا لم يكن هناك أقل أثر للصعوبات اللغوية كان الأولى بالمعلم أن يتركه وشأنه ولا يعارض كتابته باليد اليمنى ، وخاصة إذا لم يتعود قط الكتابة باليسرى . وليعلم المعلم أنه إذا شرع في تعليمه الكتابة باليد اليسرى فسيجد معارضة قوية من أبويه كما أننا بذلك أولو البصر بهذه الشئون . وإذا وجدنا الطفل يتم في كلامه فهناك أمل في تقليل تسميته أو شفاهاً إذا عودناه استخدام يده اليسرى ، وإن لا بلاء ليكره هو تسمية أبنائهم كرمها لا يحد ، ويفضلون عليها استعمال اليد اليسرى ، ولذلك لا ينتظر المعلم منهم معارضة بل يتوقع مساعدة فعالة واشتراكاً معه في

العمل . وإذا كان الطفل قد تعود من قبل استخدام يده اليسرى في الكتابة فسيكون مضطراً جداً للرجوعه لحالته الأولى وسيزه وفق ميوله السليقية

النتيجة — ومما تقدم نرى أنه لا يمكن وضع قوانين معينة ولا حدود لايتعداها العمل لمعالجة العسر في الاطفال ، وأن على المعلمين أن يستعملوا الحزم والحكمة في كل حالة على حدها . ولا يمكنهم أن يؤدوا واجبههم في ذلك إلا اذا درسوا ، ولاحظوا ، وقيدوا أعراض كل حالة عند ظهورها واجتهدوا في شرح تلك الأعراض وتوضيحها في ضوء العلم الحديث وما وصل إليه مجهود العلماء والمنقبين

اصمد على عباس

(* * *)

الراديو يوم

٢ — تركيب أشعته

تقدم الكلام على كيفية الوصول الى كشف الراديو يوم ويتلخص ذلك فيما يلي :

أن الاستاذ بكرل (Becquerel) يباريس أثناء تجاربه على المواد القابلة للتفصفر ، باحثاً عن مماثلتها للأشعة السينية ، وجد أن أملاح

الاورانيوم (التي لا يمكن اعتبارها من تلك المواد) تبعث أشعة مظلمة مماثلة للأشعة السينية وفي سنة ١٨٩٨ وجد الأستاذ كوري (Curie) بياديس وزوجه (أثناء تجاربهما على نماذج مختلفة من البتشبلند أحد مركبات الاورانيوم) أن بعض تلك النماذج كان أكثر إشعاعاً من الاورانيوم نفسه فبحثا عن العنصر الذي كان سبباً في الإشعاع، وكشفا عناصر ثلاثة مشعة، هي البولونيوم والراديوم، والاكينيوم. وكان الراديوم أنشط العناصر الثلاثة إشعاعاً. وهو يفوق الاورانيوم في الإشعاع نحو مليون مرة، ولذا سمي باسمه (Radium) (أي المشع). وأهم ما ذكر من خواص الراديوم مشابهته للباريوم في خواصه الكيميائية وتأثيره البين في جسم الانسان اذا لمس أو قرب منه، اذ يسبب قروحاً مؤلمة، وكون درجة حرارته تظل دائماً أعلى مما يحيط به بدرجة ونصف أي درجتين مئويتين. وسيتضح هذا بعد الكلام على تركيب أشعة الراديوم وظاهرة الإشعاع:

ثم ان الأستاذ رودرفرد (Rutherford) والمستر سدي (Soddy) والسير وليم رمسي (William Ramsay) كانوا في طليعة الباحثين في ظاهرة الإشعاع

ان أشعة الاورانيوم على ما سبق تماثل الأشعة السينية ولكن بعد ظهور الراديوم وتفوقه في بعث أشعته صار من الميسور اكتشاف تلك الأشعة.

ففي بادئ الأمر كشف الأستاذ رودرفرد أمراً هاماً اذ وجد أن

الأشعة المنبعثة ثلاثة أنواع مختلفة اختلافاً بينا ولكنها منبعثة معا في وقت واحد وقد أطلق عليها الحروف الثلاثة الاولى من الابدادية اليونانية (A.B.Y. الفا - بيتا - جما)

وأول فرق وجده روذرفرد بين تلك الأشعة الثلاثة هو اختلاف الوسط الذي يمكنها أن تنفذ فيه . فالأشعة α ضعيفة النفاذ فيمكن حجزها بصحيفة رقيقة من ورق الكتابة والأشعة β يمكنها أن تنفذ خلال صحيفة رقيقة من الألمنيوم أما الأشعة γ فأقوى نفاذاً إذ لا يمكن حجزها إلا بقطعة سميكة من الفولاذ أو الرصاص

وإذا تأملنا في تلك الخاصة وحدها وهي خاصة نفاذ الأشعة أمكننا أن نكون فكرة عن طبيعة كل نوع من هذه الأشعة الثلاثة ونبدأ بالأشعة γ فيغلب على الظن أنها الأشعة السينية (أشعة رنتجن) لشدة نفاذها ثم إذا ذكرنا تجربة الاستاذ لينارد (Lenard) لنفاذ أشعة المهبط خلال صحيفة رقيقة من الألمنيوم جعلت منفذاً في أنبوبة كروكس يمكننا القول بأن الأشعة β ما هي إلا الكهارب المعروفة (electrons) فقد أمكنها النفاذ من صحيفة الألمنيوم في حين أنه أمكن حجزها بصفيحة معدنية أخرى يمكن الأشعة السينية أن تمر خلالها.

أما الأشعة الباقية وهي الأشعة α فيغلب على الظن أنها ذرات مادية غير مرئية لأنها لم يمكنها أن تترق حتى صحيفة رقيقة من ورق الكتابة

وقد وصل الى مثل النتائج السابقة باحثون غير الاستاذ روبرت
واكن لا يزال بعض الشك يحوم حول طبيعة تلك الاشعة الثلاثة
١٦٦ ب ٦ ج .

فلو صح أن الاشعة γ هي أشعة رنتجن لوجب أن تؤثر في لوح
التصوير الشمسي بعد اختراقها اجساما شفافة بالنسبة للأشعة السينية
ووجب أيضا أن تفرغ شحنة الجسم المكهرب كالأشعة السينية وألا
تنحرف بتأثير أى مجال مغناطيسى كما لا يمكن انحراف الأشعة السينية
وقد ثبتت صحة هذه الخواص بالتجربة — وعلى هذا يمكننا أن نثق
أن الأشعة γ المنبعثة من الراديوم هي أشعة رنتجن .

والذى نعلمه عند الأشعة السينية أنها موجات اثيرية حادثة من
تصادم فجأتى للكهرباء مع الهدف المعدنى داخل الانبوبة البورية .
فمن الوجهة النظرية يلزم أن تحدث الأشعة السينية اذا صدرت الكهرباء
فجأة . فاذا كانت الاشعة γ هي كهرباء حقيقة وأمكن صدورهما فجأة
بدرجة مخصوصة أمكننا أن نعلل لوجود الأشعة السينية فى أشعة
الراديوم .

وقد عرفنا مما سبق أن الاشعة γ هي كالكهرباء فى إمكانها
اختراقها صفيحة رقيقة من الألمنيوم . والكهرباء هي ذرات كهربائية
سالبة سهلة الانحراف بالمجال المغناطيسى — وقد تحقق أن الاشعة γ
ذرات سالبة التكهرب أيضاً تنحرف بتأثير المجال المغناطيسى وحسبت
مرعتها من مقدار انحرافها المغناطيسى فكانت سرعة بعضها عظيمة

تبلغ نحو مائة ألف ميل في الثانية . لذلك نكون محقين اذا قلنا أن تلك الأشعة تصدر فجأة بدرجة يمكن معها أن تتولد الأشعة - أي أشعة رنتجن . ولما كانت سرعة الاشعة بأكبر من سرعة الكهارب داخل الانبوبة المخلخلة الهواء أمكن الاشعة ب. أن تحترق جازيا من الأليونيوم أسبك من ذلك الحاجز الذي تنفذ منه أشعة لينارد - بعد ما عرف من نتائج التجارب السابقة وغيرها لم يبق أثر للشك في أن الاشعة ب مماثلة للكهارب المعروفة .

أما الاشعة ا فقد تقدم أن استخلصنا أنها ذرات مادية بسبب عدم نفاذها من صحيفة رقيقة من ورق الكتابة . وقد لوحظ أن هذه الاشعة تنحرف بتأثير المجال المغناطيسي ولكن انحرافها في اتجاه مضاد لانحراف الكهارب . فمن هذا يمكننا أن نستنبط أنها مشحونة بنوع مضاد لكهرباء الكهارب أي انها موجبة التكهرب .

وللتحقق عمليا من نوع كهرباء الاشعة ا نضع قايلا من الراديوم في صندوق معدني فلا يمكن نفاذ الذرات ا منه ، واذا اخترنا السطح الداخلي للصندوق نراه قد شحن بكهرباء موجبة في حين أن الكهارب السالبة (الاشعة ب) قد نفذت من الصندوق ويمكن تتبع أثرها خارجه - وسبق أن هذه الكهارب أقوى نفاذا من الكهارب داخل أنبوبة كروكس .

نعود الى الاشعة التي هي ذرات مادية لغاز خفيف جدا يسمى الهيليوم (Helium) - هذه الاشعة ا تصدر بسرعة ٣٠ ألف ميل في

الثانية وهي سرعة لا يمكن أن توازن بأسرع جسم متحرك. غير أن أمدّها ليس طويلاً فسرعان ما يلتقط الهواء تلك الذرات الصادرة التي هي نهاية في الصغر بدرجة لا يمكن تصورها، فإن خمسة ملايين ذرة بعضها بجانب بعض قد تكون خطا طوله قطر نقطة كتاتبية

بعد أن عرف تركيب أشعة الراديوم يتضح أن سبب استمرار الارتفاع في درجة حرارته على ما يحيط به هو الأشعة أي ذرات الهيليوم. فإن جرّاماً من أحد أملاح الراديوم - وهو مقدار يمكن وضعه على قطعة القرشين الفضية - ينبعث منه ما لا يقل عن مائة ألف مليون من ذرات الهيليوم في الثانية أو بعبارة أخرى أن ما ينبعث منه من ذرات الهيليوم في الثانية الواحدة يكفي لأن يوزع منه نحو خمسين ألف ذرة على كل إنسان في هذا العالم ففي نهاية الدقيقة الأولى يصير له نحو ثلاثة ملايين ذرة هيليوم وفي يوم يبلغ ذلك آلاف الملايين فهذا القدر العظيم من ذرات الهيليوم يستمر انبعاثه من أملاح الراديوم أجيالاً عدة بلا انتطاع. والطاقة الحادثة من انبعاث الذرات تمثل نحو ٩٩٪ طاقة الراديوم وارتفاع درجة حرارته ناشئ من تصادم تلك الذرات مع الراديوم نفسه حين محاولتها الفرار إلى الجو ويبقى أن الكهرباء الصادرة من الراديوم (الأشعة ب) وأشعة رنتجن المنبعثة منه (الأشعة ح) تمثل اذاً أ ل ١٪ من طاقته على أن هذين النوعين من الأشعة يؤثران في لوح التصوير الشمسي أكثر من تأثير الأشعة فيه ويفرغان شحنة جسم مكهرب ويحملان الحاجز القابل

للتفصفر يتوهج ولكن التأتق الذى یرى داخل الجهاز المسمى
سپترسكوب Spinthariscopes سببه الاشعة ا

عرفنا أنواع أشعة الراديوم الثلاثة وعلى حسب ترتيب رموزها
ا، ب، ج تتناقص ماديتها فهي ذرات مادية (ذرات الهيليوم) وذرات
كهربائية (الكهارب وموجات أثرية) (الأشعة السينية) واتضح
خواص هذه الاشعة الثلاثة وتناجها في طاقة الراديوم وارتفاع درجة حرارته
وقبل أن نختم الكلام في هذا الموضوع نذكر شيئا عن إشعاع
الراديوم . فان الاستاذ كورى وزوجه وجد أن هذا الأشعاع كان
معديا بمعنى أن كل جسم جاور الراديوم صار مشعا مؤقتا فقد يمكث
أثر إشعاعه عدة ساعات أو أياما فإذا ما أبعد الراديوم عن الجسم بدأ
هذا يفقد خاصة الاشعاع التي كسبها بالمجاورة . وقد يكون شائعا أن
تقول إن الاستاذ كورى نفسه كسب خاصة الاشعاع فكانت الاجسام
المكهربة تفرغ شحنها وقت حضوره وتتأثر جميع آلات القياس
الكهربائية ومن حسن الحظ أن هذه الخاصة ليست دائمة وإلا ما أمكنه
بعد ذلك عمل أى تجربة بالأجهزة الكهربائية الدقيقة . أما على الاشعاع
بالعدوى فقد عرفت بعد التجارب الكثيرة وإلى القارىء طرف منها .
ظهر بالتجربة أنه اذا أذيت أملاح الراديوم أو سخنت كان
إشعاعها أشد اعداء فأى جسم مماور لها يصير مشعا ولو توقى أنواع
الاشعة الثلاثة . وقد أجريت تجربة بسيطة دلت على أن الاشعاع

المكتسب لم يكن بسبب أشعة الراديوم : فوضع في بصلة زجاجية محلول أحد أملاحه وفي بصلة أخرى مادة قابلة للتفصفر ووصل بين البصلتين بأنبوبة زجاجية مثنية حتى لا يمكن أن تنتقل أشعة من الراديوم الى المادة القابلة للتفصفر اذ لا يمكن أى نوع من اشعة الراديوم ان ينحى عند زاوية انبوبة وقد جعل لهذه الانبوبة صنبور لا يسمح بمرور شيء مادام مسدوداً ثم نقل الجهاز في غرفة مظلمة فلم يُشاهد شيء مما بداخله حتى اذا مافتح الصنبور لوحظ أن المادة التفصفريّة قد توهجت فاستنبط أنه لا بد من غاز مشع انتقل من بصلة الراديوم الى البصلة الاخرى . وكان الأستاذ روزر قد وجد قبل هذا أن غازاً مشعاً انبثق من عنصر مشع آخر اسمه الثوريوم Thorium وكان الغاز أو الانبثاق في تلك الحالة أقصر أمراً اذ انعدم بعد بضعة دقائق ولكن انبثاق الراديوم Radium emanation استمر مشعاً بضعة أسابيع . وعند مروره خلال الانبوبة الموصلة شوهدت متوهجة وكذلك البصلة المستقبلية . واذا وضعت هذه البصلة في الهواء السائل نحول الانبثاق سائلاً بدليل توهج قاعها وحده . وظاهر أنه لا يمكن صب الانبثاق السائل كما يصب الهواء السائل لقلّة مقداره

فهذا الانبثاق أو الغاز المنبثق من الراديوم اذا ما وجد جسماً مجاوراً وقع عليه كجسم صلب قابل للتطاير يكسبه خاصية الاشعاع المؤقت

غير الرصم كامل

المدرس بمدرسة الأمير فاروق الثانوية

المطالع — النافعة —

كان لاختراع مطبعة « جوتنبرج » أكبر الفضل في تكثير الكتب ، وإذاعتها بين طبقات الأمم المختلفة ، فانتشرت الحقائق ، واجتمعت تجارب الأمم السالفة إلى الأجيال الخالفة ، فقلت الخرافات والأوهام ، وقوى ميل الناس إلى التفتيش عن الحقيقة ، وكان ذلك ابتداء نهضة علمية عظيمة الشأن ، أحيت الناس حياة جديدة ، لا يزالون يجنون ثمارها اليانعة حتى اليوم .

ولقد أصبحت المعرفة بالقراءة والكتابة - بعد هذا الحادث التاريخي العظيم - من المقاييس التي تقاس بها حياة الأمم ورفعتها ، فأعظمها رقياً من أخذ أبناؤها بحظهم منها ، وأحطها من قلت جبهة القارئ الكاتين فيها ، ولذلك تسمع الدعوة إلى نشرها عالية في جميع الأمم المتحضرة .

وكان تأسيس المدارس الجديدة بعد ذلك في كثير من أنحاء الدنيا سبباً في أن أكب الناس على القراءة إكباباً ساراً ، وخاصة في الأزمنة المتأخرة ، وظهر لذلك أثر جلي في ترقية أحوالهم ، غير أنه لا يزال بين جمهور القارئ من طلاب المدارس من لا يستفيد من قراءة ما يقرأ إلا قتل الوقت (كما يقولون) جهلاً منهم بقواعد القراءة وصفاتها التي يجب أن تتحقق فيها فأثرت أن يكون مقالى هذا تذكرة ، وتعلية حتى تكون القراءة أعظم أثراً في تربية العقول ، وإنماء المدارك .

شروط المطالعة النافعة

(١) أول شرط للقراءة النافعة أن يكون الموضوع محبوباً شائقاً، فإن الميل إلى الموضوع من أكبر البواعث على توفر الذهن على فهمه ودرسه، ونشاط القلب إلى حفظه ووعيه، فالنفس لا تقبل إلا ما يجانسها، ويلائم طبيعتها، وقراءة موضوع لا تتعلق به النفس، أو تَجَنُّدُ إليه، مضية للزمن، متعبة للنظر، مشغلة للبال في غير طائل، فمن المحتم إذن أن تكون الكتب التي يقرأها الطلاب - في غير المدرسة - موافقة لأستنانهم وتجاربهم، حتى تكون محببة إليهم، قال ابن المقفع في الأدب الصغير:

«من أبواب التوفيق والتوفيق في التعلم أن يكون وجه الرجل (الذي يتوجه فيه من العلم والأدب، فيما يوافق طاعة، ويكون له عنده محمل وقبول، فلا يذهب عناؤه في غير غناء، ولا تنفي أيامه في غير درك، ولا يستفرغ نصيبه فيما لا ينجع فيه، ولا يكون كرجل أراد أن يعمُر أرضاً تهمة^(١) ففرسها جوزاً ولو زاً، وأرضاً جلساً^(٢) ففرسها نخلاً وموزاً»

(٢) ولا بد كذلك من تنويع القراءة، فلينتقل الطالب من موضوع عقلي إلى آخر حسي، ومن مقال جدى إلى مقال فكاهي،

(١) الأرض المنصوبة إلى البحر

(٢) المجلس الغليظ من الأرض

ومن فصل تاريخي إلى فصل وصفي ، فإن هذا التنويع يبعث على تجديد الشوق ، ونفي الفتور والملال ، وفهم الكلام ، وإن لزوم فن واحد . وعدم التحول عنه لما يكدر الأذهان ، ويُسَمِّ النفوس ، وخصوصاً نفوس الأحداث والشُّدَّة الذين لا يزالون في مُقْتَبَل العمر ، وقلة التجربة ، وخِفة البِضَاعَة ، وعلى طلاب المدارس الثانوية عامة ، ومدارس المعلمين خاصة أحوج الناس أن يُعْمَوْا كل العناية بالمطالعة الاختيارية ، وجعلها شاملة لكل ما يقع تحت الحس ، أو يحول بالخطر ، لتكون عندهم فكر عامة عن كل شيء في الحياة ، وإنالرى مع الأسف - كثيراً من طلاب مدارسنا يجهلون كل ما لا علاقة له بكتبهم الدراسية ، وذلك ناشئ من حبسهم عقولهم في دائرة خاصة ، وعدم مشاركتهم الناس في أفكارهم ، وقلة انتباههم إلى ما يحيط بهم ، وقصر هم مطالعهم على الروايات والكتب الخرافية .

قد يكون توجه الإنسان إلى بعض الفنون والعلوم للتخصص فيه خير وسيلة للنجاح الحقيقي ، ولكننا نعتقد بحق أن ذلك لا يكون وجهاً إلا لكبار الطلاب الذين استحصنت عقولهم ، ونمت مداركهم بالقراءة الواسعة في الفنون المختلفة من قبل ، أما قصر الأحداث المطالعة على نوع واحد من الكتب كالروايات مثلاً فأمر قليل الجدوى ، ضعيف الغناء ، وما أحراهم لو فعلوا ذلك أن يُقَوُّوا بعض ملكاتهم ويهملوا بعضها ، وهم لا يعلمون على أي ملكاتهم يعتمدون في مستقبلهم ، فخير بالناشئين أن يساووا بين قوى عقلهم فيما يقدمون لها من غذاء

بقراءة الكتب المتنوعة التي تقوى الفكر والخيال والوجدان جميعا ،
لأن يقصروا قراءتهم على نوع واحد ، فإن في ذلك إجحافا بسائر الملكات
التي لا بد من إنمائها وتربيتها حتى يكون العقل كاملا .

(٣) واختيار وقت القراءة له أثر كبير في الاستفادة منها ، فالقراءة التي
تكون بعد كد الذهن أو انهماك الجسم في أعمال متعبة ، لا تكون كبيرة
الفائدة . وأحسن وقت (للقراءة والانشاء) هو الوقت الذي يعقب اليقظة
من النوم ، إذ يكون الجسم قد أخذ حظه من الراحة ، ويكون العقل
قليل الشغل ، والقلب فارغا من الهم والقلق .

(٤) ولا يقل اختيار المكان عن اختيار الوقت أثرا في الاستفادة من
القراءة ، فخير الأماكن ما كان هادئا بعيدا عن الأصوات والجلبة ،
والبواحت المقلقة للنفس ، المبددة للخو طر ، ولذلك كان ما يقرؤه الانسان
في حجرته الخاصة الهادئة أعظم أثرا مما يقرأه في المراكب والشوارع
ووسط الجماهير وفي أفنية المدارس ، ودور التمثيل والحدايق ، ونحو ذلك
من الأماكن التي لا يجتمع فيها القلب ولا يتحد الخاطر .

(٥) ومن المفيد أحيانا أن يجعل الطالب قراءته جهرا لا خفونا ، وجدير
بالأحداث والشدة من الطلاب أن يجعلوا قراءتهم جهرية في كتب
الأدب والتاريخ وما إليها — على شريطة أن يكونوا في مكان خاص —
أما إذا كانت حجرة المطالعة عامة كما هي الحال في خزائن الكتب العامة ،
وحجر المطالعة في المدارس ، حيث يجتمع كثير في وقت واحد ، فخير
لهم أن تكون القراءة خافتة .

ان للقراءة الجهرية لفوائد عظيمة للطلاب ، فهي عونهم على تمرين اللسان على القراءة مع العين ، وهذا مطلب يتعسر على كثير من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية ، كما أن القراءة تعين على تصحيح الحروف وتجويدها وإخراجها من مخارجها الاصلية ، ذلك إلى أنها تترك في النفس أثرا أقوى مما تتركه القراءة الخافتة ، لوصول المعنى إلى المخ من طريق النظر والسمع (كما يقول النفسيون) ، وذلك مما يجعل القارئ أقدر على استذكار ما يقرأ واعادته ، وحفظ كثير منه ، والتغنى به ، واستعماله في وجوهه .

صفات القراءة النافعة

لا تكون القراءة نافعة تمام النفع - في رأيي - إلا إذا فهم القارئ ما يقرأه - مبنى ومعنى - واستطاع أن يعبر عنه تارة بالقول ، وطورا بالكتابة ، دون اخلال بشيء من اللفظ أو تضيق لشيء من المعنى وهذه هي القراءة الدقيقة النافعة حقا ، وعلى عكسها القراءة (السطحية) ، وأكثر الطلاب في مدارسنا يقرأون قراءة سطحية ، ولذلك لا ينتفعون بكثير مما يقرأون .

وان أحسن وسيلة لادراك تلك الغاية هي أن يكون القارئ مستعدا للقراءة بقلم في يده ، وتذكرة في جيبه ، ومعجم قريب منه ، ثم يكون له لسان يسأل ، وقلب يعقل ،

فإذا مر أثناء قراءته بعبارة غامضة فليضع تحتها خطا ، ثم يفتش عن

علة الغموض فيها أمن جهة اللفظ هو أم من جهة المعنى ، وفي مثل هذه الحالة يجب أن يتعود الطالب كيف يرجع الى المظان التي فيها هدايته ، فان أعينه الحيلة يرجع الى المعلم ، ولا ينبغي أن يرجع الى المعلم (بداءة ذي بدء) كلما صادفه ما لا قبيل له به ، وعندى أن المعلم يجب أن يكون في أكثر الأحيان مرشدا هاديا لا مقررًا ملقنا . فليرشد الطالب الى المرجع الذى يستطيع ان يجد فيه ضالته اذا لم يكن الاهتداء اليها متمسرا ، وعلى هذا يتحتم على الطالب الرجوع الى المعجمات ، عند الحيرة في معرفة المفردات ، وأن يعرف كثيرا من أسماء الكتب في فنون مختلفة ، ليسهل عليه الرجوع اليها فيما يشكل عليه من المسائل العلمية والفنية ، وفي الاطلاع على فهارس خزائن الكتب العامة والخاصة ، أعظم الغناء لتحقيق هذه الامنية ، فان لم يهتد الطالب بعد هذا فليسأل المعلمين المختصين أو فليسأل غيرهم من الباحثين في العلوم ، فإنه لن يعدم سمعا مجيبا .

واذا وقف الطالب على تمام معنى ما قرأ بعض الفحص عنه ، وطول الرياضة له ، يجب عليه ان يزنه بميزان العقل الحكيم ، وأن ينقده نقد الصيرفي للدرهم ، فان ذلك من أقوى الوسائل لرسوخ المعنى في نفس القارىء ، إذ أن النقد يدعو الى الموازنة والمساينة ، وتجويد الفهم ، ودقة الحكم . أما التسليم بصحة ما يقرأ إذعانا لمقدرة كتابه أو منزلته أو سنه ، فأمر شديد الخطر على تقدم العقل ، وصقل المدارك القطرية ، فيجب ان تقرأ الكلام من غير رعاية لشيء مما سبق ، فمن

الحق لكل قارئ أن يميز غث الكلام من سمينه، وفاضله من خسيسه، ولا يسمح لعقله بقبول فكرة مدخولة أو عبارة منقوصة معيبة، دون أن يعلق عليها وينتقدها في موضعها من الكتاب، ولو أدى ذلك إلى تشويهه.

إن اعتقاد الإنسان بالكمال المطلق في كل متقدم عليه في العلم أو الزمن أو السن لا أكبر خطر يعوق عقله عن النمو والرقى، وما قامت مظاهر المدنية الحديثة إلا على تحرير العقول في التفكير دون قيد برأى قديم، أو مشورة مجرب، ولئن كان المثل العربي القائل (ما ترك الأول للآخر) عقيدة من عقائد سلفنا إنه لجدير بنا في هذا العصر أن نقول (كم ترك الأول للآخر) وأن نجعل ذلك شعار زماننا، وعلم استقلالنا.

وبعد أن يهتدى الطالب إلى طلبته يجب أن يقيد بالكتابة في تذكرته (نوته) تقييدا، لأن الذي يدفع في استجلاء الحقيقة ثمنا غاليا: من وقته، وراحته، وذل نفسه بالسؤال، يجب أن يحافظ عليها أشد محافظة، ولأن الإنسان موكل به النسيان، فإذا لم يقيد مسائله ضاعت منه، وقد تعرض له حاجة إلى معاودتها، فإذا لم تكن حاضرة بذل فيها من الجهد مثل ما بذل أول مرة، أو رجع يحلها وخسارها

قال ابن المقفع في الأدب الكبير

« وبلغ من اهتمامهم بذلك (يعني القدماء) أن الرجل منهم كان

يفتح له الباب من العلم، أو الكلمة من الصواب — وهو في البلد غير المأهول — فيكتبه على الصخور، مبادرة للأجل، وكرهة منه أن يسقط ذلك عن بعد.

فكان صنيعهم في ذلك صنيع الوالد الشفيق على ولده، الرحيم بهم، الذي يجمع لهم الأموال والعقد: إرادة ألا تكون عليهم مئونة في الطالب، وخشية عجزهم أن هم طلبوا.

ومن المستحسن أن يضمن الطالب تذكرته كل ما يستجيده من الفصول الرائعة، والفقر البارة، والآيات السائرة، والحكم النادرة، والقصص الفائقة، والأخبار الرائقة، والأساليب المبتدعة، والمعاني المحترقة، لحفظه والرجوع إليه، ومعاودة النظر فيه، في الساعة بعد الساعة، واليوم بعد اليوم، حتى يعتاده ويألفه، فيحتذى على مثاله إذا كتب، ويصب على قواله إن تحدث أو خطب.

وإن من أفضل الوسائل للاستفادة من القراءة أن يكتب الطالب خلاصة قصيرة للمقال الذي يؤثر في نفسه، وينال من إعجابه وهو لو تعود ذلك ودرب عليه، لتعلم كيف يعنى بقراءة ما يقرأ، ولهاياً فرصة صالحة ليكون في يوم ما كاتباً حاذقاً، وباحثاً نقاباً، وتقريراً^(١) فطناً. على أن بعض الناس يكتفى — حرصاً على الوقت أن يضيع في النقل والكتابة — بوضع سمة واضحة على ما يختاره في صفحته ثم يشير إليه في تذكرته.

ثم لابد للطالب من حفظ أحواد ما يقرأ أو يسمع من أحاديث
ذوى العقول ، وأن يخطر به ياله ، ويتحدث به في مجلسه ، ويجعله محل
نقاشه وجدله ، وموضوع اهتمامه وعنايته ، ويتلمس الوسائل الممكنة
لجعله متصلاً بحياته ، فيعظم استقراره في نفسه ، ويلتزم بعقله وقلبه ،
قال مصعب بن الزبير :

« ان الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون ، ويحفظون أحسن
ما يكتبون ، ويكتبون أحسن ما يسمعون ، فإذا أخذت الأدب فخذ
من أفواه الرجال ، فانك لا ترى ولا تسمع الا مختاراً ولواثراً منظوماً »
تلك هي الصفات والوسائل التي يجب الأخذ بها عند القراءة حتى تكون
مؤثرة في عقول القراء أبلغ الآثار ، وأنا نقل لك فصلاً من كلام ابن المقفع
في هذا الصدد ، إشباعاً للقول ، وتأيداً للرأى : قال في الأدب الصغير :
« ومن أخذ كلاماً حسناً عن غيره فتكلم به في موضعه ، وعلى
وجهه ، فلا ترين عليه في ذلك ضئولة ، فانه من أعين على حفظ كلام المصيبين
وهدى للاقتداء بالصالحين ، ووفق الأخذ عن الحكماء — ولا عليه
الا يزداد — فقد بلغ الغاية ، وليس بتناقضه في رأيه ، ولا غامطه من حقه
الا يكون هو استحدث ذلك وسبق اليه ، فانما احياء العقل الذي
يتم به ويستحكم خصال سبع : الايثار بالحجة ، والمبالغة في الطلب ،
والتثبت في الاختيار ، والاعتقاد للخير ، وحسن الرعى ، والتعهد لما
اختير واعتقد ، ووضع ذلك في موضعه قولاً وعملاً .

أما المحبة ، فانها تبلغ المرء مبلغ الفضل في كل شيء من امر الدنيا

والآخرة حين يؤثر بمحبته ، فلا يكون شيء أمراً ولا أحلى عنده منه .
وأما الطلب فإن الناس لا يغيثهم حبهم ما يحبون وهو أهم ما يهون
عن طلبه وابتغائه ، ولا تدرك لهم بغيتهم ونفاستها في أنفسهم دون الجد والعمل
وأما التثبت والتخير فإن الطلب لا ينفع إلا معه وبه ، فكم من
طالب رشيد وجدته والنهي معاً ، فاصطفى منهما الذي منه هرب ، وألقى الذي
إليه سعى . فإذا كان الطالب يحوى غير ما يريد . وهو لا يشك في الظفر .
فأحقه بشدة التبيين وحسن الابتغاء .

وأما اعتقاد الشيء بعد استبانتة فهو ما يطلب من إحراز الفضل بعد معرفته
وأما الحفظ والتعهد فهو تمام الدرك ، لأن الإنسان موكل به
النسيان والغفلة . فلا بد له إذا اجتبي صواب قول أو فعل من أن يحفظه
عليه فنهه لا وإن حاجته .

وأما البصر بالموضع فأنما تصير المنافع كلها إلى وضع الأشياء مواضعها
وبنا إلى هذا كله حاجة شديدة . فأنما نوضع في الدنيا موضع غنى
ونقص ولكن بموضع فاقة وكد . ولستنا إلى ما يمسك أرماقنا من
المأكل والمشرب بأحوج منا إلى ما يثبت عقولنا من الأدب الذي به
تفاوت العقول ، وليس غذاء الطعام بأسرع في نبات الجسد من غذاء
الأدب في ثبات العقل ، ولستنا بالكد في طلب المتاع الذي يلبس به
دفع الضرر والغلبة بأحق منا بالكد في طلب العلم الذي يلبس به صلاح
الدين والدنيا .

مصطفى السقا

مدرس بمدرسة الأمير فاروق الثانوية

التركيب الذرى والخطوط الطيفية

(تابع)

ذرية الكهرباء • الذهاب والكهرب

وُجِدَت نظرية ذرية المادة منذ وُجِد علم الكيمياء فهي لازمة لتفسير قانون النسب المضاعفة . ومع ذلك فلم نعدِم معارضين للذرية فقد كان « جوته » (الفيلسوف الالماني المعروف) واحداً منهم وكان بغضاً إلى نفس (جوته) أن يُقضى على جمال المظاهر الطبيعية بأن تفكك عراها ويضاف إليها عنصر بشرى . كما أن العالم الفيلسوف الذائع الصيت إرنست ماخ اعتبر « الفرض الذرى » فرضاً مؤقتاً لا يلبث أن يزول فقد كان أحبَّ إليه أن يصف الحوادث في قالب تطورات في مادة متسجمة تحت تأثير قوى متواصلة الفعل . وآخر أعداء النظرية الذرية كان المؤلف الحاذق ولهم أمتولد (الذى دَانَ أخيراً بدين الذرية) على أن الاصوات المعارضة قد خفت حتى خرس أمام انتصارات النظرية المتواصلة في جميع فروع العرفان . ومما أيدَ مذهب الذرية تأييداً محسوساً ما وصل إليه هذا المذهب من تفسير الحركات الجزئية « البرونية » التى تحدث في الموائع ويمكن رؤيتها عياناً ومن تفسير التركيب الذرى للأجسام الصلبة المتبلورة مما يطابق تجارب « لاو » واكتشافه الأخير عن هذه الأجسام .

ومن النتائج الضرورية لذرارية المادة ذرارية الكهرباء كما نوه بذلك (هلمهلتز) وستوني في وقت واحد. قال هلمهلتز في محاضراته الفردية عام ١٨٨١ التي بناها على قوانين التحليل الكهربائي التي اكتشفها مُردى وعبر عنها :

« إذا نحن فرضنا ذرات للعناصر الكيميائية فلا مفر لنا من أن نصل إلى النتيجة التالية لذلك وهي أن الكهرباء موجهاً وسالبها - ذرة إلى كميات ابتدائية محدودة تكون هي ذرات الكهرباء. فكل ذهبية (١) مادامت متحركة في السائل يجب أن تبقى مجتمعة مع مكافئ من الكهرباء لكل وحدة من وحدات ذريتها »

قوانين مُردى للتحليل الكهربائي - تنص على أن : الكمية الواحدة

من الكهرباء إذا مرت في سوائيل مختلفة فإنها تطابق دائماً كميات متكافئة من الحواصل المادية التي تخرج من المحلول في حالة العناصر التي ذراتها الوحدة يقال لكميات إنها متكافئة إذا كانت بنسبة الأ و ان الذرية المناظرة فمثلاً

١ جرام يد ٣٥٥٥ جرامات كل ١٠٧٥٩ جرامات فض

يحصل على أي واحد منها من محلول مناسب بواسطة ارسال الكمية

(١) الذهبية أو الأيُن هي إحدى الاجسام الصغيرة المتحركة في السوائيل التي يجري تحليلها الكهربائي. فالذهبية الصاعدة تتحرك نحو العنصر الموجب والذهبية الهابطة نحو العنصر السالب .

عينا من الكهرباء في المحلول ألا وهي المكافئ الكهربائي الكيميائي
 ف = ٩٦٤٩٤ كواب = ٩٦٤٩٤ وحدات س . ج . ث .

ويمكننا أن نفهم التكافؤ بين جرام من الايدروجين و ٣٥ و ٥٥ جرام
 من الكلور إذا فرضنا ذرارية المادة فان جراما من الايدروجين يحتوي
 على عدد من ذرات الايدروجين يساوي ما يحتوي عليه ٣٥ و ٥٥ جرام من
 الكلور من ذرات الكلور أو ١٠٧ و ٩٠ جرامات من الفضة من ذراتها
 وكذلك يتضح لنا معنى الكمية من الكهرباء فإذا نحن فرضنا ذرارية
 الكهرباء فالكمية ف تحتوي على نفس العدد من ذرات الكهرباء
 «الشحنات الاساسية ه» الذي يحتوي عليه جرام من الايدروجين من
 ذرات الايدروجين الخ فإنه مقترن بكل ذرية أحادية الذرية كمية
 من الكهرباء ه وبكل ذرية ثنائية الذرية اثنان من ه هذه الوحدات
 الكهربية وهكذا .

ورغبة في الاختصار سنعرف كيتين آخرين . فنعرف الجز بأنه
 عدد من الجرامات يساوي الوزن الجزيئي للمادة . فمثلا جز الماء
 ١٨ = ١٨ جراما وجز الايدروجين ٢ = ٢ جرام وفي حالة العناصر
 المنفردة الذرات تستعمل التعبير ذر جرام بدلا من جز فمثلا الذر جرام
 من الايدروجين ١ = ١ جرام . وزيادة على ذلك نعرف عدد لوشميدل
 بأنه عدد الجزيئات (أو الذرات على التناظر) التي تحتوي عليها جز واحد

(أو ذر جرام) من المادة المعلومه . فمثلا في حالة الماء أو الايدروجين المتفكك يعرف هذا العدد بالمعادلات

$$١٨ \text{ جرام} = ١٨ \text{ ايد} = ١ \text{ جرام} = ١ \text{ ايد} \text{ على التناظر}$$

حيث $\frac{١٨}{١} = ١٨$ هما وزن ذرة الايدروجين وجزء الماء على

الترتيب مقيسين بالجرام

والشحنة المكافئة ف تحتوى كما رأينا على عدد من الشحنات الاساسية ه يساوى عددا يحتوى عليه جرام من الايدروجين على ذرات من $\frac{١}{١٨}$ ويمكننا أن نعبر عن ذلك بقولنا أن المكافئ الكهركيمي (١) يحتوى على ل من الشحنات الاساسية ه . وعلى ذلك نكتب

$$٩٦٤٩٠٤ \text{ وحدات س. ح. ث} = \text{ل ه}$$

$$١ \text{ جرام} = ١ \text{ ايد}$$

$$(١) \quad \left| \begin{array}{l} \text{وحدات س. ح. ث} \\ \text{جرامات} \end{array} \right| \quad ٩٦٤٩٠٤ = \frac{\text{ل ه}}{\frac{١ \text{ جرام}}{١٨}} \quad \left| \begin{array}{l} \text{ل ه} \\ \text{جرام} \end{array} \right|$$

ونسبة الشحنة الى الكتلة يقال لها الشحنة النوعية للذهبية . ففي حالة الذهبية الموجبة للايدروجين تكون هذه الشحنة النوعية ٩٦٤٩٠٤ أما في حالة ذهبية النحاس الموجبة الثنائية الذرية فانها

(١) أي الكهربي الكيمياء

$$\frac{96494 \times 2}{6396} = \frac{30}{\text{مخ}}$$

مخ

ولذهبية الكلور السالبة الفردية الذرارية هي

$$\frac{96494}{3590} = \frac{30}{\text{كل}}$$

كل

ويدل التحليل الكهربائي على أن الكهرباء الموجبة كالسالبة مركبة من وحدات أساسية $+ 30$ إلا أنه يوجد فرق كبير بين نوعي الكهرباء على الكهربائية الموجبة إلا في حالة ذهبية أي مجتمعة مع المادة اجتماعا لازبا. أما الكهربائية السالبة فاننا مع عثورنا عليها في حالة ذهاب إلا أننا نعلم عليها أيضا وحدها مجردة عن المادة العادية فهي كأنها كهرباء معنوية وهذا من أهم نتائج الأبحاث في أشعة المهبط التي أشرنا إليها في الفصل السابق

وقد أدى المركز الخاص هذا للكهرباء السالبة إلى وجوب تسمية ذراتها باسم خاص. وقد سماها ستوني بالا كلترون التي سنعرّبها كهربة والجمع كهارب.

على مصطفى مسرف

مناهج الدراسة العامة

وهي الدراسة بالمدارس الأولية والمدارس الابتدائية

والقسم الاول من الدراسة الثانوية

غرضنا أن نذكر تحت هذا العنوان الأصل الذي يتخذه المربون أساساً لإنشاء برامج الدراسة وأن نستنبط من هذا الأصل استنباطاً نظرياً محضاً كل المواد التي يقتضي دراستها بالمدارس وأن تتبع هذا بيان ما يمكن تحقيقه من هذا البرنامج تحت العوامل والمؤثرات المختلفة أن للتربية غاية والمدرسة عامل من عوامل التربية فينبغي أن تقوم بقسطها في إعداد النشء لهذه الغاية وتقريبه منها

أما غاية التربية فإن تجعل النشء قادراً على تحقيق مقاصده الحيوية في البيئة التي يعيش فيها

وإن القدرة على القيام بأعباء الحياة لا تكون إلا بأمرين

(١) كسب العلم و(٢) المهارة في العمل

إذا لابد أن يكتب المربي المعارف والمهارة في استخدام قواه الجسدية والعقلية إذا أريد إعداده على إبعاد نفسه وإسعاده من يتصل به من أهله ومواطنيه باضطراله بنصيبه من خطوب الحياة .

أما العلم فقسمان : (١) علم بالأشياء و(٢) علم بالناس . كذلك ينقسم علم كل منا وكذلك ينبغي أن يكون علم الطفل . فإنه إنما كان وفي أي سن يكون تكنفه الطبيعة ويرى حوله أهله وإخوانه وسائر بني وطنه

وكل علم يكتسبه مرجعه هاتان الدائرتان : الناس والطبيعة . والإنسان يزداد علما من هذه الدوائر على ممر الايام وتعاقب الليالي فالطفل يعرف من الاشياء ما قرب منه وكلما تقدم في السن زاد مقدار ما يعرفه منها حتى يحيط علمه بالقاصي والداني ويشمل ما في الأرض والسماء شمولاً نسبياً

وكذلك حاله في معرفة الناس : يعرف اهله فذويه فأهل بلده . ولا يزال علمه يزداد حتى يعلم الناس جميعاً

واعمالنا كعلومنا وأعمال الطفل كعلومه : كلاهما يتعلق بالدائرتين المذكورتين : - الطبيعة والناس . ومن اعمالنا ما يرجع اليها انفسنا وكذلك من أعمال الطفل ما مرجعه الطفل ذاته كما سنبين

فالعلم قسمان : علم بالاشياء وعلم بالناس والعمل ثلاثة : عمل مرجعه الاشياء وعمل مرجعه الناس وعمل مرجعه الذات .

واكتساب العلم بتنوعيه والمهارة في العمل بأنواعه لا بد منهما لافدار الانسان على أن يعيش عيشة تامة

واذ عرفنا غاية التربية والوسائل التي تحققها كان حقا بنا أن نسأل كيف تكون منهاج الدراسة بالمدارس ؟ وعلام تشتمل من مواد العلم والعمل المختلفة حتى تقوم بنصيبها في تحقيق غاية التربية التي هي عامل مهم من عواملها ؟

ولكي نجيب عن هذا السؤال يحسن بنا أن نطرق الموضوع من

الوجهة النظرية البحتة لئرى ما يمكن المدرسة عقلا أن تكسبه تلامذتها من العلم والمهارة فى العمل ثم تتبع هذا بيدان ما يمكن منهاج الدراسة تحقيقه من هذه الممكنات النظرية تحت العوامل والمؤثرات المختلفة .

قلنا أن العلم بالطبيعة أول شروط المقدرة على تحمل أعباء الحياة . وهذا العلم قسمان

(١) علم بحقائق الكائنات وظواهرها . و (٢) علم بما ينبتا من الروابط .

فعلم حقائق الكائنات وظواهرها يتبدى بمعرفة الطفل ماحوله من الأشياء . وينتهى بأتم ما يمكن معرفته من الكائنات أراضيا وسماويا ، ويشمل ذلك علوم النبات والحيوان والطبيعة والكيمياء والفلك وعلم تركيب الأرض ومعادنها وعلم طبائع البشر وأجناسه . وبمعرفة تلك العلوم تعرف طبيعة الدنيا التى فيها وعليها يعيش الانسان ويسعى ليلبغ مقاصده وعلم ما بين الكائنات من الروابط ويشمل علمى الحساب والهندسة وسائر العلوم الرياضية

وثانى شروط المقدرة على تحمل أعباء الحياة العلوم الاجتماعية وهى العلوم المتعلقة بالانسان لامن حيث جسمه وأجناسه وطبائعه فذلك من علوم الطبيعة : وانما المراد العلوم المتعلقة به من حيث هو مدنى ومن حيث هو حيون مفكر مرید . وان الامرأ يراد به أن يخدم المجتمع الانسانى لا يمكنه أن يقوم بتلك الخدمة على أحسن وجه وأتمه اذا لم يفهم بنى

جنسه وما أنشؤا من الحضارة والتمدن . فالتاريخ المدني بفروعه
والعلوم الطبيعية بمنزلة سواء . لا بد منهما معا حتى نفهم الدنيا التي
نعيش فيها حق الفهم ، وما لم نفهمها لانستطيع أن نخدمها حتى نتركها
تخلفنا أحسن مما تركها لنا سلفنا

والعلوم الانسانية جانب آخر هو العلم بالروابط التي تربط الناس
بعضهم ببعض ، وأتم تلك الروابط اللغة والأنظمة الاجتماعية والسياسية
والاقتصادية والشرعية . وخلق من لا يفهم لغة قوم ولا يعرف نظام
العلائق بينهم على وجهه لا يفهمهم وأن يعجز بنسبة ذلك عن الاستقلال
بأعباء الحياة بينهم

ذلك هو مقدار حاجتنا الى العلم لنقدر على أداء أعمال الحياة ،
ولستنا بأقل حاجة الى المهارة في العمل لاقدارنا على ذلك ، فيجب
تدريب الاطفال على الاعمال المختلفة ليكتسبوا الخلق والمهارة
والاعمال كما قدمنا ثلاثة أقسام اعمال مرجعها الاشياء وأعمال
مرجعها بنو الانسان واعمال مرجعها ذواتنا

فن الاعمال التي مرجعها الاشياء والتي يجب على المدرسة أن تدرب
النشء عليها الرسم والتصوير والاعمال اليدوية والخياطة والطبخ
والنسيج . هذه الاعمال وما شابهها تسمى اعمال تغيير لانها تحدث تغييرا
حقيقيا في الاشياء التي تتعلق بها

وتم نوع من الاعمال التي مرجعها الاشياء لا يقل اهمية عن النوع

المتقدم . ويجب أن تدرب عليه الاطفال . وذلك هو عمل البحث والتنقيب . وهو لا يحدث تبديلا في الاشياء التي تتعلق بها وانما به كشفها واختبارها . وينتظم هذا النوع كل تدريب على الملاحظة وكل تجربة يجريها الطالب في معامل الطبيعة والكيمياء وكل استنباط لقاعدة أو تطبيق يقوم به الطالب بنفسه .

والثاني من الاعمال ما مرجعه الانسان وهو قسمان كذلك . عمل يؤثر في الناس فيغير مواقفهم بالنسبة الى بعض أمور دنياهم أو دينهم أو بالنسبة إلى الشخص الصادر منه العمل . وعمل لا يقصد به التأثير فيهم . وانما يراد به فهمهم . فن الاول الكلام والكتابة اللذان يتبدآن بمبادئهما البسيطة مع ما يقتضيان من قواعد الاملاء والاعراب وينتهيان بالانشاء والخطابة والمناظرة وغيرها من الاعمال المثمرة التي يؤثر الانسان في أخيه الانسان . ومن هذا النوع التدريب على حسن الادب والصدق في المعاملة والتحلي بفاضل الاخلاق . وعلى المدرسة ان تقوم بنصيحتها من التدريب على ذلك كما تعلم الكتابة والاملاء . ومن الثاني العمل التي تقتضيه القراءة والمطالعة فاننا نطالع الكتب لنقف على تجارب الناس وأفكارهم ، وبذلك نفهم ونعرفهم

والثالث من أقسام العمل وهو ما مرجعه ذات العامل يشمل الالعب النظامية التي ينبغي ان يدرب عليها النشء لكي يكتسب النشاط والقوة والصحة والمهارة في الحركة . وأهم من هذا الرياضة على مضاء العزيمة وضبط العواطف وطرده الافكار والهموم لتتوجه قوة الانتباه

الى ما يستحق العناية والاهتمام . وان المهارة في أى عمل من هذه
الأعمال تجعل النشء أحسن استعداداً للأعمال الحياتة العامة منه بدونها
فالواجب أن تجعل المدارس التدريب عليها جزءاً من مناهجها .



والخلاصة أن قدرة النشء على بلوغ مقاصد الحياتة تستدعى علم
الاشياء والناس والمهارة في الأعمال المتعلقة بهما والأعمال المتعلقة بذاته .
واذا كان العلم والمهارة مناط القدرة على بلوغ مقاصد الحياتة وكانت
تلك القدرة غاية التربية كانت التربية الحققة ما اكتسبت صاحبها علماً تاماً
غير محدود ومهارة في العمل لا تفوقها مهارة .

بيد ان العلم المطلق العام والمهارة الكاملة من المستحيلات فلا
ومعنى ذلك استحالة بلوغ التربية اسمى معانيها : فهمما حسنت الفرص
واستقامت الاحوال فان الاحاطة غير مستطاعة في فرع واحد من
فروع العلم والعمل . فكيف بها جميعاً ! ! فمن ذا الذى يأمل ان يعرف
تاميدته التاريخ أو الرياضة أو اللغات معرفة تامة ؟ وهل فى الدنيا من علمه
محيط بأصغردوائر المعارف ؟ وهل أحد يخيّل اليه أن المهارة فى أى عمل
يمكن أن تبلغ تمامها فى المدرسة ؟ وان أستاذاً من أساتذة الانشاء يكتب
بأسلوب لا يمكن ان يفوقه فيه أحد ؟ اللهم لا ! !

على ان تلك الاحاطة غير مرغوب فيها لانها قليلة الجدوى فى الاقدار
على بلوغ مقاصد الحياتة فان اعمال الحياتة موزعة . ولكل انسان غرض يسعى

ليدركه من الطريق الخاص به الموصل اليه ولهذا كان الأطباء والفقهاء
والمهندسون والمعلمون وسواهم من سائر الاختصاصيين في أعمال الحياة
فكل من هؤلاء يختار من المعارف ما ينفعه في مهنته فيتفرغ له ويتجبر
فيه ويترك ميسواه من سائر الفروع لقلة جدواه فيما قصد له

وكذلك الأخذ من كل بطرف غير مفيد ولا سيما في أيام الدراسة
الاولى ، فمن منا يجد معرفة اللغة الفارسية او تاريخ الصين متوفقا عليها
بلوغ مقصده في الحياة ؟ أو أن نجاحه في تحصيلها لا يكون الا بيده
تمامها في سنى الدراسة الاولى ؟

واذا كانت الاحاطة بكل فروع العمل والعلم والأخذ من كل
بطرف غير ممكنين ولا مرغوب فيها تحتم الأخذ بمبدأ الاختيار. ولذا
لا ترى احدا يحاول أن يكسب من العلم أو يتقن من العمل الا بمقدار
ما يبلغه مقاصده الحيوية . ويختلف القدر الذى يختار كسبه من العلم
واتقانه من العمل باختلاف البلاد والطبقات

ومما يمكن هذا القدر المختار فهل على المدرسة في أطوارها الاولى
ان تقوم با كسابه كله لتلاميذها ، ان للمدرسة في تلك الاطوار اتصالا
بما يسبقها من تربية المنزل

وبما يلحقها من الدراسة بالقسم الثانى بالمدارس الثانوية والدراسة
بالمدارس العليا وما يتبع هذه من تربية الحياة العامة . فبعض هذا القدر
المختار من العلوم والأعمال يتبدى والطفل بالمهد . وليس على المدرسة فيه
الا أن تستمر من حيث انتهى المنزل وبعضه لا يتبدى الا في المدرسة

واتمام هذا وذلك انما يكون في مدارس الاختصاصيين والحياة العامة .
فعلى المدرسة اذا أن تبتدىء عمالها من حيث انتهى المنزل وان
تكتسب تلامذتها علما وعملا عامين شاملين صالحين أن يكون أساسا
ينبى عليه ما يكسبه الاختصاصيون في السنتين الاخيرتين من الدراسة
الثانوية والمدارس العالية ومدارس الحياة

وواضعو مناهج الدراسة من المربين يلاحظون هذا كما يلاحظون
العوامل الآتية :-

(١) أن قوى النشء العقلية محدودة فيما يتعلق بمقدار الدرس .
فان العمل الذى يمكن الرجل التام القوى اداؤه محدود المقدار فكيف
بالطفل ! ! ولذا كان الاستمرار فى الدرس بعد حد محدود مدعاة للملل
التاميد وضعف انتباهه وخور عزيمته . ولا ثمرة ترجى للتعليم مع هذه
الصفات . وان ارهاق الطفل يؤثر فى العمل الذى يؤديه وينتج الاهمال
وعدم الاتقان ، اذ يقوم بالعمل لارغبة فيه بل رهبة من العقاب وتأدية
للواجب كما يقولون . واذا تسوء النتيجة . وسوءها اذا توالى جالب
يأس النشء لا محالة . ولا قوة على العمل مع اليأس اذا بقيت معه الحياة .
فتحتم تحديد زمن الدرس والدراسة اليومية وتعاقب الدروس
وان يتخللها ازمة فراغ من العمل للراحة منها وان تعطل فى الاخمسة
والجمع وأثر الامتحانات ومدة الصيف .

وواضعو المناهج يلاحظون كل ذلك حتى لا يقرروا من الدراسة

السنوية ما يكون في اتامه فيما بقى من السنة ارهاق للتلاميذ وتحميلهم ما لا قبل لهم به

(٢) أن قوى النشء العقلية محدودة فيما يتعلق بمادة الدرس . فمن الحقائق الثابتة أنه لا ثمرة ترجى من الدرس أو أى جزء منه مالم يفهمه النشء وأن المسائل الجديدة انما يفهمها فى ضوء مالمديه من المعلومات التى لها ارتباط بها . فلا ينبغي أن نتنظر منه فهم ما يعرض عليه اذا كان بخافره جديدا ليس لديه سابق علم بما يرتبط به . ويقتضى ذلك امرين :-
(أ) ألا يعرض على النشء من المسائل مالم تمهد له دروسه الماضية .
(ب) ألا يطالب بفهم ما فوق طاقته العقلية وبما أن الطفل فى أول حياته المدرسية ليس لديه من المعلومات ما يهضم به ما يعرض عليه بالمدرسة الا القليل الضئيل - لذلك وجب ألا تحتوى كتب الدراسة الاولى من العلم الا ما يناسب ذلك وان تزيد المعلومات تدريجا ونسبة اتساع نطاق عقول التلاميذ . وواضعوا المناهج يلاحظون هذا ومؤلفو الكتب يعبرون عما بها بالعبارة الملائمة ويوضحونه بالامثلة المفهومة وقد شذت عن ذلك كتب القواعد بالمدارس الابتدائية فان عباراتها وامثلها غير ملائمة

(٣) اختلاف مقاصد الحياة . انا لا نقصد بذلك أن التلاميذ فى سن الدراسة الاولى اذا كان يراد به أن يكون من علماء القانون أو صانعا ينبغى له أن يدرس غير ما يدرسه تلميذ معه يراد به أن يكون طبيباً أو زارعا . ولا نقصد أن ابن مصر فى القرن العشرين ينبغى أن يدرس

في تلك السنين اللغة الهير وغليفية أو تاريخ روسيا بالتفصيل لانه ينوى أن يكون مؤرخاً أو عالماً من علماء الآثار . لا . انا لا تقصد هذا ولا ذاك فان هذا النوع من الاختلاف لا ينبغي أن يؤثر في وحدة الدراسة في سنها الاولى . وانما الذي يؤثر هو الاختلاف في الجنس . ولذلك لم يقرروا في مناهج الذكور ماقرروه اللاناث من كسب المهارة في الطبخ والخياطة والتطريز والنسيج لعدم حاجة الذكور الى المهارة فيها لتحقيق مقاصد الحيوية .

(٤) اختلاف البيئات . ولذلك تجعل كل أمة علوم بلادها الكونية والاجتماعية في المكان الأول من مناهج تعليمها . فتاريخ مصر وجغرافيتها واللغة العربية أهم فروع التعليم عندنا ولو طبقنا هذا المبدأ تطبيقاً تاماً لما سمحنا بتعليم أى لغة أجنبية في سنى الدراسة الاولى

واختلاف البيئات في المملكة الواحدة ينبغي أن يعطى الاعتبار اللائق به كذلك . ففي الجهات التي يشتغل أهلها بالتجارة تنشأ مدارس يعلم فيها الحساب التجارى وإمسالك الدفاتر ومعلومات عامة في التجارة والصناعة . ولذا كانت مدرسة التجارة المتوسطة عندنا . وفي الجهات التي يشتغل أهلها بالزراعة تنشأ مدارس تعلم فيها المساحة والزراعة والتاريخ الطبعي المطبق على الزراعة ولذا كانت مدارس الزراعة المتوسطة (٥) تحديد زمن الدراسة . وهو عامل في تقليل العمل المدرسى — في أن النشء يخرج من المدرسة أو يرقى الى مدارس الاختصاصيين ولم يكتسب من العلم والعمل العامين الا ما اكتسب . وهذا التحديد

لا بد منه لتنفيذ سياسة التعليم ، ذلك ان المدارس عندنا انما انشئت
لتعليم تلاميذها ما يكفى لاقدارهم على خدمة الحكومة ، فوضعت لها
المناهج على هذا التقدير ، وحدد الزمن الكافى لدراستها فكان ما نرى .
وأولياء امور التلاميذ راضون عن ذلك فرحون به لانه أقل نفقة وأسرع
مكسبا ، ولولا ذلك لأمكن أن تزيد مدد الدراسة العامة على ما هي
عليه الآن ليخرج النشء من المدارس أتم علما وأمهر عملا

(٦) التقاليد العامة وهى شديدة الاثر حتى أنها لتقاوم كل محاولة
فى احداث انقلاب عفيف فى مناهج التعليم ، ذلك لأن النظم الحاضرة
أصبحت تقاليد ورثها الخلف عن السلف وذاقوا ثمرتها فألفوها وأحبوها
وجعلوها ماسواها فاستوحشوه وعادوه ، والناس أعداء ما جهلوا ، وذلك
شر الكفاح الطويل الذى سجله تاريخ التربية بين معاهد التعليم
والمصلحين فى الأزمنة المختلفة

شرف الدين خطاب
المدرس بدارالعلوم

كلمة — اتي

- ٣ -

التعليم في انكلترا

بعد أن وضعت الحرب أوزارها غشيت البلاد الانكليزية موجة من الحماسة لنشر التربية وبث العلم واتجهت الانظار للجامعات والكتليات والمدارس ورئى أن من الواجب على الحكومة تمكين كل من يستطيع الاستفادة بالعلم من تحصيله لأن الأمة فى حاجة الى جميع ما غلكت من عقول وحلوم

وجوب جعل التعليم حراً :

على أن تدخل الحكومة فى أمر التربية والتعليم غير مرغوب فيه وقد قال فى ذلك السير سدفى رسل ويلز : « اذا اريد أن يكون التعليم مثمراً نامياً فليكن حراً بنجوة من النفوذ السياسى » أجل . ان الحكومة يمكنها مساعدة التربية والتعليم ولكن لا يسوغ لها مطلقاً أن تسيطر عليهما . وقد بدأ يظهر خطر المنح التى تمنحها الحكومة للجامعات التى أصبحت تتأثر لحد كبير بآراء فريق من اعضاء مجلس النواب الذى فيه تقرر تلك المنح

ومن جهة اخرى فان الحكومة الانكليزية تدفع الآن نفقات المدرسين بالمدارس الابتدائية والثانوية ويخشى من وراء ذلك ان

تصبح الامة في المستقبل تحت تأثير « سلطة عقلية » اشبه بتلك السلطة التي كانت للعاهلية الالمانية أو تلك التي كانت لرجال الدين في العصور القديمة وتكون هذه السلطة العقلية سلاحاً في ايدي رجال السياسة .
ولقد وجدت جامعتا اكسفورد ، كبرديج (كما وجدت جميع الجامعات الانكليزية الاخرى) ان معاونة الحكومة المادية لها أمر لا مندوحة منه اذا كان لا بد لها من اداء واجبها بنجاح . فلما عينت لجنة ملكية للبحث في مطالب هاتين الجامعتين وجدت ان من الواجب جعل الادارة فيهما بعيدة عن المخاطر التي اشترنا اليها آنفاً . فلم تتدخل اللجنة في مناهج التعليم ولا في سياسة تلك الجامعات . بل تركت ذلك لرجال العلم انفسهم . بيد ان تقرير هذه اللجنة عند ما عرض على مجلس النواب أثار مسألة من الاهمية بمكان . ذلك ان جامعة كبرديج وان كانت من المناذير بترية المرأة وان كانت هي نفسها تمنح المرأة الدرجات العلمية الا انها لا تعطى النساء جميع الحقوق التي منحوها لمن يتخرج فيها من الرجال خلافاً لما تعمله الجامعات الاخرى مقتفية في ذلك أثر جامعة لندن .

فلما أخذت الاصوات لمنح جامعة كبرديج اعانة مالية قيل وقتها ان المرأة تدفع الضرائب كما يدفعها الرجل فوجب في هذه الحالة على جامعة كبرديج ان تسوى بينهما في الحقوق العلمية . وهكذا همت بتحكم الغالبية البرلمانية في سياسة جامعة كبرديج وارادتها على اتباع سياسة تخالف سياستها التقليدية . وأبدت « الجمعيات النسائية » اذ ذاك نشاطاً

كثيرا في هذه المسألة للتأثير في أعضاء البرلمان - وناهيك بتأثير النساء فيهم ولهن من النفوذ الكبير في التصويت والانتخاب العام ما لهن . عندئذ قام فريق كبير من أعضاء البرلمان ونادوا برفض فكرة تحكم البرلمان في سياسة الجامعات وكان من بين هذا الفريق كثيرون ممن يرون وجوب المساواة بين الرجل والمرأة في الدرجات العلمية . وهكذا انتصرت فكرة جعل التعليم حرا بعيدا عن القيود الحكومية .

تدريب المعلمين .

في انكلترا لجنة منعقدة لبحث مسألة تخرج المدرسين والمتنظر ان تحدث تغييرا جوهريا في النظام المتبع الآن . فالمدرسون للمدارس الابتدائية غالبا يؤخذون ممن أتموا الدراسة الابتدائية - وفي نهاية كل سنة يعقد امتحان مسابقة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٢ سنة ومن يفوز في هذا الامتحان يعطى منحة المدارس الثانوية ويدخلها طليقا غير مقيد بتحديد نوع العمل الذي يزاوله في المستقبل . وهناك امتحان آخر مقيد لتلاميذ المدارس الابتدائية الاكبر سنا أي الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٤ سنة . وهؤلاء اذا فازوا أعطوا منحة المدارس الثانوية . وأخذت عليهم التعهدات ان يشتغلوا بمهنة التدريس . وهكذا تقضى الحكومة على عدد كبير من الاحداث بأن يختاروا التدريس مهنة لهم وهم في سن لم تظهر فيها بعد ميولهم ولا كفاياتهم .

وهؤلاء بعد ان يدرسوا برنامجا ثانويا يرسل معظمهم الى «مدارس المعلمين» وفيها يقضون سنتين ثم يبدءون حياتهم في التدريس وليس ثمة شك ان هؤلاء المدرسين انصاف متعاضدين. محدودو المدارك. ضيقو الآراء. ومن كانت هذه صفاته فهو يرضى بالراتب الدون.

اما وقد بدأت الحكومة في تحسين حالة المدرسين فوجب ان ننظر الى تغيير نظام تخرجهم. وليس من حقها ان تختارهم لهذه المهنة وهم في سن لا تعرف فيها ميولهم وليس من حقها أيضا أن تنفق من عندها على تدريبهم وترتيبهم الا كما تنفق على تربية المحامين والاطباء ورجال الدين وغيرهم من أرباب المهن.

الواجب على الحكومة.

بل الواجب على الحكومة يقضى ألا تجعل الفاقة تحول دون حصول أي امرئ ذي مقدرة وكفاية على ارقى درجات التعليم. وعليها ألا تجعل ثمن هذه الخدمة ان تسيطر على السياسة العامة في البلاد. بل عليها ان تعرف انه اذا حسنت حالة المدرسين المادية. كما شرع في ذلك الآن — واذا اختير لهذه المهنة من بين طلبة الجامعات فان الجهود والآمال الفردية تحدو بكثيرين الى الانخراط في سلك رجال هذه المهنة كما تحدو بهم الى مزاوله أية مهنة أخرى

احصاء للذكري.

نذكر للعبارة فيما يلي احصاء عن المدارس في اسكتلندا التي

لا زالت محتفظة بمركزها الفذ في التربية والتعليم فقد كان في سنة ١٩٢٣ فيها ٢٩٠٤ مدرسة ابتدائية فيها ٨٨٨٦٣٤ تلميذ و ٢٠٠ مدرسة متوسطة بها ٧١٠٠٠ تلميذ و ١٤٨ مدرسة ثانوية و ١٢٢ قسم اعدادى ثانوى بها ١٠٧٤٥٢ طالب و ٤٨ مدرسة خاصة للعميان و الصم والبكم وذوى العاهات وبها ٦٩٧١ تلميذ - هذا عدا ٢٥٢ مدرسة متنوعة ويلاحظ أن سكان اسكتلندا نحو خمسة آلاف ألف

وقد كان عدد التلاميذ الذين نالوا شهادات الامتياز بعد ان اجتازوا الامتحان بنجاح ٢٤٥٥٢ ناجح وكان عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الثانوية العالية المسجلة أسماؤهم بالمدارس في سنة ١٩٢٠ - ١٩٢١ - ٧٧٢٣٥٨ وعدد المدرسين ٢٤٣٥٨ أى بنسبة ٣٢ تلميذا لكل مدرس وهى نسبة حسنة جداً اذا قسناها بالنسبة فى انكلترا حيث يخص المدرس الواحد ٤٥ تلميذا

وبلغ ما صرف على التعليم فى نفس السنة فى اسكتلندا وحدها ١١٨١٨١٩٩٨ جنيه

فهل فى مصر معتبر م

سيد يوسف
(الثانوية الملكية)

التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

وضرورة اصلاحهما

- ١ -

كل شيء يترقى بحكم الزمن ومقتضيات الاحوال ولذا كان لا بد
للاتسان ان هو أراد التقدم والارتقاء ان يغير ما قد أصبح عتيقا باليا بحكم
هذا الترقى وان يستعيض عنه ما يلائم العصر والحاجة ويوافق الروح
السائدة. وليس في مصر أمر يحتاج الى مثل هذا التغيير في الآونة الحاضرة
كالتعليم فهو الحجر الاساسي في نهضة الامم والمقياس الذي تقاس به
درجة رقيها ونضجها فلا يصح ان نسكت في الوقت الذي تطالب فيه
الامة الاصلاح بل واجب على كل منا ان يظهر ما في طرق تعليمنا واساليبها
من أوجه النقص ومواطن الضعف حتى يمكن تلافيتها وتصبح أسس
التعليم من المتانة بحيث تزيد في المستقبل من ثروة الأمة العقلية برفعة
مستوى مدارك المجموع .

كلنا يطلب توسيع التعليم العالي واخراج مشروع الجامعة القومية
الى حيز العمل وكلنا يطلب الاسراع في ذلك قدر المستطاع . غير ان
قليلًا منا يطلب أيضا يجد اصلاح التعليم الابتدائي والثانوي على الرغم مما
ظهر للجنة الجامعة من أن مستوى الذين ينتهون من الدراسة الثانوية أقل

كثيرا من المستوى اللائق بطلبة الجامعة وانه لمعالجة ذلك لابد ان تكون مدة الدراسة المتوسطة سنتين بدل سنة واحدة كما هو الحال في الجامعات الاجنبية . اذا هناك نقص كبير في التعليم . وقد ظهر ان الاساس الذي نريد ان نشيد عليه نظام تعليمنا القومي اساس ضعيف غير متين . وواجبنا والحال هذه ان نغني عناية خاصة به حتى لا يصيب البناء في المستقبل من الوهن ما يسبب سرعة انهياره

وليس الغرض من هذه السطور فحص التعليم الابتدائي والثانوي فحشا دقيقا فان هذا يتطلب أكثر من مجهود فرد واحد . غير ان لي بعض ملاحظات أريد أن أوجه النظر اليها لما لها من الاهمية . ويجدرني أن أقول ان بعض الآراء التي سأدلى عليها ليست وليدة اليوم بل هي نتيجة ما قام به غيرنا من التجارب في أمور التعليم . وقد أسفرت هذه التجارب عن نجاح لا يقدر . ولم أغفل بالمرّة مراعاة أحوالنا الخاصة فان ما يصلح ربما لا يصلح برمته لأمة أخرى لما قد يكون بينهما من التباين الكبير في الاخلاق والعادات ووجهة النظر .

قليل من مدارسنا وعلى الاخص الابتدائية والاولية منها قد شيد ليكون معاهدا للتعليم الصحيح ولذا كان معظمها لا يصلح من جميع الوجوه للقيام بالمهمة التي اختير لاجلها . وكيف يكون ذلك وهي تعوزها الشروط الاولى للمدارس ؟ لعدم الشروط الصحية من حيث الموقع والتعرض للشمس وطلاقة الهواء كما أنها تعدم وجود أراض خضيرة للرياضة بجوارها مع ان الرياضة البدنية جزء من التربية لا يجوز اهماله .

ولا أظن القارىء فى حاجة الى ذكر أمثلة للاستدلال على ذلك . فإمامه
عدد لا يحصى منها . أما المدارس الحرة فهى على العموم أسوأ أمثلة من
هذه الوجهة . نعم هناك بعض الشواذ . ولكننا لا نحكم على القليل النادر .
وان أردت ان تعرف مقدار ما يصيب هذا القول من الصحة فلتوازن
بين المدارس المصرية والمدارس الاجنبية فى مصر . شتان ما بين هذه
وتلك ! ! ولتوازن بين الكلية الامريكية مثلاً والمدرسة الاميرية التى
كانت تشغل نفس المكان منذ عهد ليس ببعيد ! !

اما ما ينتج عن هذا الاخلال الفاضح عندنا بأول شرط من شروط
التربية والتعليم فواضح يئن . واضح فيما عليها صحة غالبية الطلبة من
الرداءة وما عليه اجسامهم من الضعف والوهن وما عليه عقولهم
بطبيعة الحال من عدم النضج . أن هذا خطر كبير يهدد مستقبلنا .
فالامم ليست بكثرة عدد افرادها بل بابتنائها العاملين ذوى الاجسام
الصحيحة والعقول السليمة . وكلما كثر عدد هؤلاء ازدادت القوة العاملة
وازداد النشاط القومى وكانت الخطوات نحو الرقى سريعة . ان مثل هذه
الحال لا توجد عند أى أمة من الامم الغربية على ازدحام السكان
وتقلبات الجوى وانتشار الحياة الصناعية . فالمدارس هناك تعنى عناية خاصة
بأحوال الطلبة من الوجهة الصحية وان كان ثمة تقصير من الوالدين نحو
ولدهما فانهما عادة يحاكيان أمام القانون لان اهمالهما فى الواقع اهمال فى
واجبهما نحو الوطن . فحالنا اذاً يحتاج . الى عناية دقيقة وهمة كبيرة لاتنشر

الامية وسوء الحالة الصحية العامة وتعدد المدارس التي لا تعنيها سوى الماديات .

لا نريد أن تتوافر في كل مدرسة من المدارس الابتدائية والثانوية جميع الشروط التي ذكرناها فحسب بل نريد أن يكون اشتراك جميع الطلبة في الألعاب الرياضية فعليا ان لم نقل اجباريا بحيث لا تقتصر العناية على فئة دون اخرى كما هو الواقع . نريد تشجيع الطلبة بكل الوسائل على الدخول في هذا المضمار وإلا نكون قد أهملنا جانبا عظيما من تربيتهم . ولتكن الساعات المخصصة للرياضة البدنية جزءا من جدول أعمالهم كبقية العلوم الاخرى حتى لا يكون هناك شعور بانها عمل اضافي لا ضرورة له . وليكن تلقين علم الصحة بمعرفة طبيب المدرسة فهو اخصائي في عمله . ولنكثر في الاقسام الابتدائية على الخصوص من اعطاء بعض الدروس في الهواء الطلق متى دعت الظروف لذلك . وفي علمي الجغرافيا والاشياء من المجال ما لا يدخل تحت حصر ولتكن دراسة الطبيعة ومشاهدتها في هذه الاقسام الأولية مساعدا على تحقيق هذا الغرض وباعثا على اعمال الفكر واتقاء قوة الملاحظة والخيال فهي تكاد تكون معدومة عند صغارنا .

ولقد أغفل القائمون بامور التربية والتعليم عندنا هذا النوع الاخير من الدراسة على شيعه في البلدان الغربية وملاءمته كل الملاءمة لحوال المتدئين في التعليم . وحجتهم على ما يظهرونه ربما أدى ذلك الى اضطراب النظام المدرسي وسير الاعمال . فكأننا والحالة هذه نضحي بالجواهر واللب في

سبيل المظاهر والفشور كما هو دأبنا على ما نحيل لى فى كل امور حياتنا .
وهلا يتيسر لنا الجمع بين الامرين ؟ أظن أن ذلك من السهل كما قد دلت
التجارب العديدة .

على أننا دائماً نسىء فهم ما يقصد بالنظام فى المدارس . فهو فى
عرفنا كالأحكام العسكرية التى لا تقبل النقض والابرام . قوامه الشدة
والارهاب والسجن والطم فى بعض الاحيان . وهل ننتظر أن يحترم
الطالب مثل هذا النظام وخصوصا اذا كان تطبيقه فى يد من لا يعرف
للشفقة معنى ؟ نعم لقد أسأنا فهم النظام فى المدارس وعبدنا هذا اللفظ
عبادة الاذنام وأهملنا فى سبيله كل اعتبار آخر فى التربية والتعليم . فما
دام الطلبة يصطفون بنظام يحاكي نظام الجنود وما داموا يفتحون
الادراج ويغلقونها فى وقت واحد وما داموا يجلسون على مقاعد
الصلبة بلا حراك وما داموا لا يمتطرون المعلم وابلامن الاسئلة ويقلقون
باله وراحته كان النظام حسنا والنتيجة سارة . ان مثل هذا النظام العتيق
يجب ألا يبقى لحظة واحدة لأن الظروف التى أوجدته قد تغيرت .
فهو مفسد للأخلاق ، ومبسط للهمم مضاد للمعنى الذى نفهمه من التربية
الحقة . كانوا يعملون لتجهيز آلات بشرية صامتة تتحرك بالإشارة بدون
فكر ونحن نعمل لتكوين أفراد أخلاقهم حميدة ونفوسهم أبية وضمائرهم
ظاهرة وعقولهم مثقفة وافكارهم مستقلة وأجسامهم صحيحة . فهل
مثل النظام الحالى يساعدنا فى مهمتنا ؟ كلا . اذاً لابد من تغييره والاسراع
فى انجاز هذا التغيير

مصطفى عامر

العناية بتدوين المذكرات

(نقلا عن التيمس)

يرى كثير من الناس أن تدوين المذكرات عن محاضرة يستمعها أو درس يتلقاه عبء ثقيل وعمل ممل ولو أنهم توخوا فيما يدونون بها الوضوح والاقتصار على النقاط الأساسية لما وجدوا فيها صعوبة ولا أحسوا مشقة. وأن المذكرات الإضافية التي تحصى الصغيرة والكبيرة لشبيهة بالأعلانات التجارية المطولة تأتي بضد ما ترمى إليه ولكن الاختصار أساس النجاح.

ومعرفة ما يدون من المذكرات وما يترك أمر غاية في الأهمية وإن شئت قلت إنه أهم من الموضوع الذي كتبت المذكرات عنه وإن لكتابة المذكرات عن أى موضوع قواعد ثابتة معروفة يجب اتباعها بكل دقة فلا يكتب من النقاط إلا أهمها وليترك ما دون ذلك مما يسهل استنباطه أو تذكره من قراءة تلك النقطة الرئيسية لأول وهلة. ونضرب لذلك مثلا عبارة «بريطانيا محاطة بالبحر» نستنبط منها لطف صيفها واعتدال شتائها واستطالة شواطئها وكثرة مرافئها ووجود مصائد الأسماك الهامة على ساحلها وشدة احتياجها إلى أسطول قوى يعمل فيه عدد وفير من البحارة المدربين لحمايتها. وقد نستنبط من ذلك أيضا تفوقها في البحر على سائر الأمم ومناعها وعدم

خوفها من أن يمدو عليها عاد أو يطمع فيها طامع ولا كنى لا أرى حاجة
لذكر هذه النتائج في مذكراتنا مادام في الطوق استنباطها من تلقاء
أنفسنا بغير كد

ومثل المذكرات يدونها الانسان كمثل الدعام يقيمها لبناء البيت
أو إصلاحه هذه تساعد على البناء وتلك تعين على استذكار جميع ما تلقى
في الدروس أو المحاضرة

والواجب أن تكتب المذكرات من أول الأمر مرتبة حتى لا يضطر
كاتبها للعود إلى البحث فيما كتبه ليرى أيها أهم وعلينا أن نجعل نصب
أعيننا حين كتابتها ذلك المثل اللاتيني *Mulum in Parso* ومعناه
كثير في قليل

وزيادة على ذلك يجب أن تكتب النقاط العظيمة الأهمية بأحرف
كبيرة أو بمداد مخالف لونه لما كتب به غيرها ولا يعرب عن ذكر
الطالب الحديث العهد بالطلب ان المادة إذا أحسن ترتيبها طال أمد
لقائها في المحافظة فليكتب كل ما يدون اثناء المحاضرة أو الدرس بعد
الفراغ منها مرة أخرى بخط حسن واضح يسر الناظر ويشرح الخاطر
ويشجع على قراءة ما كتب وفهمه واستظهاره

ولهذا يجب على الطالب أن يعد لكل مادة كراستين أحدهما
لتدوين النقاط حين الالتقاء والثانية لنقلها بعد الترتيب

ترقيم سابق

مدرس بمدرسة عابدين

سلسلة مقالات في الاخلاق

٢

الحكم الخلقى الصحيح

لا يحيص من أن يترك الطفل حرا من آن لا آخر في وقت الدراسة واللعب ليحكم بنفسه على ما يقع تحت حسه - وكلما زادت سنه زدناه من هذه الفرص بقدر الحاجة وراقبناه عن كسب لرجعه الى الصواب اذا حاد ونرده الى سواء السبيل اذا ضل ولا نتركه يحمل على كبتفه الصغيرتين تبعه الحكم على الحقائق وهو لا يزال غضا - حتى اذا صلب عوده وكثرت تجاربه تركناه يواجه الحوادث ويقابل الاشياء ويحمل التبعات ويحكم لنفسه أو عليها حكما صحيحا غير مشوب بتحيز أو ميل

العبقريّة والحكم الخلقى

والعبقريّة في الحياة غريبة في بابها نادرة الوقوع والنادر لا تبنى عليه قاعدة كما هو معروف لهذا كانت قوة الحكم الصحيح تفوقها بمراحل فهي أغنى الصفات الطبيعية. وأنفع القوى النفسية وأساس الفضائل وجماع الحكم وفيها يقول ارسطو « من أوتي قوة الحكم الخلقى الصحيح فقد أوتي خيرا كثيرا » وصاحبها كلما امتد عمره وتقدمت سنه زادت

تجاربه واتسعت مداركه وصدق عزيمته وصحت احكامه واذا عانده
الدهر وقست عليه الأيام فلن يعدم من عقله نصيرا ومن حكمه الصحيح
على الاشياء مرشدا يأخذ بيده الى ساحل النجح - ثم أنه لا يدع فرصة
تمر بدون أن يبرهن على كرم اخلاقه وامانته واستقامته - واذا عرض
عليه عمل من الأعمال شاقا كان او حقيرا فانه بثاقب فكره يجعل
الشاق سهلا وبمحكمته يحول الحقير عظيما ولا يخرج يوما ما الى ما يكسبه
منقصة أو يوليه خزيا .

أمر الحكم الخلقى الصحيح

والحكم الخلقى أثران عظيمان في نفس المتصف به :

(١) انه يكسبه حسن الاختيار بكل ما هو صالح نافع

(٢) انه يثبت فيه العادات الحسنة الميينة على الروية والتأدية

وكفى بالحكم الخلقى رفعة انه يستدعى استقلال الفكر ويؤدي
الى قوة الاستنباط وانه ينهض بصاحبه اذا تورط في خطأ ويساعده
على تداركه واصلاح ما أفسدته يد الخطأ

ليس الحكم الخلقى هبة من الرب

كان الخلفيون قديما يعتقدون ان مزية الحكم الخلقى لا تنال بالتلقين
ولا ندرك بالتربية والتمرين وانما هي من المواهب الطبيعية التي يمن بها

الله على من يشاء من عباده كما يمن بالعقل الراجح والفكر السليم والتوفيق الى فعل الخير والنيل في العمل - وليس قولهم هذا بالصحيح والا تعطلت فائدة التربية وركدت ريحها وقصرت عن أهم واجبها في الحياة الا وهو تربية الحكم الخلقى الصحيح لان المربي الكامل هو الذى يمكنه أن يقدر الاشياء قدرها ويحكم عليها حكم خلقيا صحيحا

شروط الحكم الخلقى

للحكم الخلقى ثلاثة شروط

(١) الاستعداد الخلقى

(٢) قوة التفكير والتدبر

(٣) البصيرة النيرة

ولشرح هذا نقول

(١) من الواضح انه ليس كل من كان قادرا على حل معضلات الرياضة أو مشكلات الفلك أو طلابهم السياسة يكون حسن السيرة محمود السيرة كريم الاعراق مرضى الاخلاق - ولقد كان يمرنا كثيرا ان تكون الاخلاق الفاضلة والصفات العالية شائعة كبار الرجال وحلية العلماء وزينة الادباء والمفكرين - ولا يمكننا كثيرا ما نجابه بغير هذا لأن رأى الواحد يلقى على الجمع المحتشد فيفهم منه كل واحد فهم مختلفا تبعاً لطبعه وميوله وعاداته وتجاربه .

(٢) ولا تربي قوة التفكير والتدبر عند الناشئ إلا بعد المراتة والفهم ورسم طرق ممدوحة لنيل الاشياء الممدوحة - والشئ الواحد قد ينال بعدة طرق - فالمال وهو ممدوح بكل لسان يمكن أن ينال بطريق ممدوح كالعمل الشريف والكسب بالتجارة والصناعة - أو بطريق مذموم كالعمل الخسيس والغش والخداع والسرقة .
والثريّة الخلقية هي التي تبين محمود الخلال من مذمومها وتقف الشخص عند حد ما يجب ان يعمل أو يهمل .
ويجمل بنا لهذه المناسبة ان نخرج على القول المشهور في عالم السياسة .

« الغاية تبرر الوساطة »

وهو قول تأباه الاخلاق الفاضلة وتنفر منه الفطر السليمة - وليس من بين العقلاء من يقول ان من يغتصب أموال الناس ليتصدق بها على الفقراء أو يهدم على رءوس السكان منزلا ليقيم على انقاضه بيعة أو مسجدا يعد من المحسنين عملا لأن الطريق الى الغاية الفاضلة لا ينبغي أن يسلك الا بعد الحكم الخلقى الصحيح على ارتضاء الطريق المسلوك - بحيث لا يشين سالكه ولا يضر بأحد من خلق الله .

(٣) - البصيرة النيرة - ولا تستنير البصائر الا بالعلوم والمعارف -
فاذا أردت أن يكون الناشئ على هدى في عمله مطمئنا فيما يرمى اليه من لاغراض في كبره فبصره بطرق الحياة وأعطه جانباً من علم ومطلب

وعوده الموازنة بين الاشياء وقو عنده ملكة الخيال والاقتراح ليقيس
الامور بأشباهها والاحوال بنظائرها فيأخذ لكل عمل عدته ويدرك
النتائج قبل وقوعها ويحسم الداء قبل ان يبتلى به - بهذا

وموعدنا بشرح طريقة التربية على الحكم انخلقى العدد القادم
بمشيئة الله م

عبد الحميد فخر

المدرس بالمدرسة التوفيقية

كلمة كشاف

(ماهية الكشافة)

هي قوة حيوية تبصر الانسان بطواهر الحياة على مسرح ترامت
فيه الأطراف وتبعث في النفس شعورا حاراً بالقدره والنشاط وتريد
غرس الاخلاق نماء وجمالها صفاء

التعاون هو الحجر الاول في أساسها والايتار على النفس هو
الظاهرة القوية في طبيعتها . لا تستطيع أن تعيش وحدها بل لابد لها
من ظهير بشاطرها مناعم العيش ومناهج الحياة

هي ان أحسن الناس فهمها وتقبلوا بينهم حياتها كفيلة بأن تغرس

معنى اخوة الانسان للانسان تحت سلطان الله ذلك المعنى السامى الذى
هو السلام فى الدنيا وحب الخير للناس اجمعين

هى معيار عمالك ومقياس العداات بينك وبين أخوتك
هى الاساس الذهبى وان تنزه أساسها عن صفرة الذهب ولمعة
النضار .

هى غارسة الصداقة والقائمة عليها بالرعاية

هى قوة لا تستمد حياتها من سنى العالم ولا من الاوضاع فلا تأبه
بما يعلل نفوس الناس من حقد وبغضاء أو حسد أو صراع يبنون فيه
عظمة أنفسهم على انقراض الآخرين

هى رياضة تبنى من جسمك ما يهدم العمر وأصرة تحبوك ثروة
من العطف والرحمة ، والاشفاق . عطف يعيش وان لم يتكلم ، ورحمة
يشعر الناس حول قلوبهم تلمسها الناعم وإن أعيانهم عنها الحديث والاعلان
واشفاق لا يفرق فى احتضانه بين جنس وجنس أو دين ودين أو أمة
وأخرى وأن تعدت بينها المسافات وتباينت العادات .

هى لغة تتألف الفاظها من كف ندى ، وقلب نبيل ، وثغر بسام ،
وصدر رحب ، ورقة من العواطف ، وكرم فى الاخلاق ،

هى الفاظ تؤلف معنى الاخلاص مهما ركبت من السن ولغات ،

قلب الكشاف من النسجة ثلاثة

حب أخيه

والثقة بأخيه

واعانة أخيه على الحق والانصاف

هى منهاج ألفته الطبيعة لاولئك الاطفال الطالحين بالضبا والتضارة
لتخرج بهم من ضيق التحضر وآثامه الى سعة البداوة وصلاحيها
والسعادة التى تكتنف ربوعها :

هى معراج الى السلام . مراقبة الخضوع لله والاخلاص للوطن -
وطاعة أولى الامر - ومعوونة الناس كلما عز عليهم العون والتصير

هى مدرسة يتعلم فيها الكشف دروس الاسعاف والاقتصاد -
ياقتفاء الاثر - وتعرف الطبيعة - والتخاطب الصامت - وخوض
لبحار وعبور الانهار - وضرب الخيام - وحياة الفروسية - والعمل
ليدوى وما يخرج من زخارف وصناعة

« شرف الكشف ايمان وثيق » هذه أول جملة من يمين الكشف
حسبه ان يبر بوعده ، وفى بعده ، ويحفظ كرامته ليكون حميد
لخصال كريم الفعال .

فالقيام بواجب الله دينه ، واحترام العقائد والاديان مذهبه
وليس فى يمين الكشف ولا قانونه ولا أعماله هدم بل كله بناء
الكشف عشير حر ووطنى صميم فهو يجب بلاده ، ويحف علمها
الاجلال والاكبار ولقد تعروك هزة الطرب كلما أبصرت كشافا فى
اسمه الصافى يضم عقبه ويرفع كفه بالسلام على لواء بلاده الخفاق

من مفاخر الكشف علمه بواجبه ، وتأهبه للقيام به كلما دعاه
داعى التضحية وانكار الذات . فهو لا يرضى بنفسه وروحه على غيره
وان علت منزلته

رققه بالحيوان ورحمته به ، وإشفاقه عليه ، خصال حميدة ، ومزايا
جدة ، تربي أخلاق النشء ، وتغرس في نفوسهم مكارم الاخلاق
وإنما الامم الاخلاق ما بقيت

فأن همو ذهبت أخلاقهم ذهبوا

ما أخرج الشمور الذي يتدفق الى نفس الكشف وهو يضرب
الخيام في فضاء الله المتسع تحت سمائه الصافية . ونسيمه العليل
لعل مغادرة المدن وضوضائها المزعجة بالالتجاء الى الخلوات في
سكونها العميق وهدوئها المحبوب . لعل هذا الانتقال هو أشد ما يبعث
في هذه النفس مضاءها ولذتها ويقلل عثرتها ويخلق في قرارها نزعاً
الرقى بالكشفة والوفاء بيمينها

عفيفي صمد

معلم فرقة كشفة مدرسة عابدين

يتبع

ومدرس بالمدرسة

تهذيب كامل المبرد

ما فتى أدباء العربية منذ أحد عشر قرنا يعتبرون كتاب الكامل
لأبي العباس المبرد من أفضل أمهات كتب الأدب وقل بليغ كاتباً كان
أو شاعراً ظهر في طوال هذا الدهر لم يكن لهذا الكتاب أثر في تنشئته
وتحريجه وقل مؤلف في الأدب لم يستمد نفائس مختاراته وأخباره أو
يراجعه للتثبت من بعض مباحثه إلا أن طريقة تأليف الكتاب كأكثر
كتب الاوائل من أئمة الأدب كانت تقيدها لما يعليه الامام على تلاميذه
وما يسوق الى ذكره الاستطراد والحوار ولذلك اختلط فيه مباحث
النحو والبيان واللغة بمباحث الادب والتاريخ واشتبك فيه الهزل بالجد
وكانت هذه الطريقة مرغوباً فيها قديماً لما كان لها من الترويح على نفس
القارئ وتجديد نشاطه لاستقصاء الكتب ولا تزال موموقة ممن يقصد
من القراء الى السلوّة ورفع السأم أما المؤلفون والمراجعون والمتخبرون
ومن يؤثر بالتحصيل بعض المباحث دون بعض فكانت هذه الطريقة
صارفة لكثير منهم عن الاستفادة من الكتاب وزادهم صدوقاً عنه
كثرة ما استوجبه الحياة العصرية من العمل الكثير والاقتصاد في الزمن
والنصحّة اللتين هما كل رأس مال الادباء المعاصرين في عصرنا فلم يكن لهم
غنى عن صورة تبويبه وترتيبه وإذ لم يقم أحد من السالفين بذلك
طفق كثير ومنهم العاجز كاتب هذه الاسطر ينشئون له فهراس
على حسب ما إليه يقصدون ومنه ينتغون كما طبع في أوربة بفهرس غير

جامع على أن ما بذله كل أديب من عمره في ذلك لم يعد نفعه خو لصة
نفسه وما طبع منه في أوربة على نفسه باد أو كاد حتى قبض الله أحد
فضلائنا الأستاذ السباعي بيومى فبوه تبويبا مفصلا ورتبة ترتيبا حسنا
وطبعه طبعة جميلة ذات فهارس مطولة فأصبح سهل التناول والمراجعة
لكل من ذكرنا آنفا^(١) ويلتحق بهم طائفة الطلبة من مدارس المعلمين
لأن مصيرهم إلى المراجعة والاختيار والتأليف

ومن ذلك نعرف قيمة العمل العظيم والبذل الكثير الذى انفق
به الأستاذ كثيرا من عمره وماله لخدمة طائفته وتحييب الأدب إلى
شباننا الذين لا يروقههم الكتاب إلا مفصلا ولا يتعاطون الأدب إلا
سائغا - أكثر الله فى مشيختنا من أمثاله وعقل عن عمله النافع السنة
الحاسدين العيايين الذين يقولون ولا يفعلون ما

أحمد الأ- كمندرى

المدرس بدار العلوم

(١) وهم المؤلفون والمراجعون والمنخبرون ومن يؤثر بالتحصيل بعضه دون

صور محاضر جلسات

مجلس النقابة ابتداء من ١١ فبراير سنة ١٩٢٤

محضر الجلسة الثامنة عشرة

اجتمع مجلس النقابة في يوم الاثنين ١١ فبراير سنة ١٩٢٤ الساعة الخامسة والنصف مساءً بحضور حضرات الشيخ محمد حسن الفقي ومحمد عبد الواحد افندي خلاف والدكتور احمد عبد السلام الكرداني افندي ونجيب حتاته بك وسيد يوسف افندي واحمد عبد الهادي سابق افندي وحسن خليفه افندي وانتخبت الهيئة حضرة الشيخ محمد حسن الفقي رئيساً للجلسة وحضرة حسن خليفه افندي سكرتيراً وقد اعتذر عن الحضور حضرة قسطندي تيوفانيدس بك وحضرة الاستاذ محمد رفعت افندي

١ تلى محضر الجلسة السابقة فصادقت عليه الهيئة

٢ تناقش المجلس في عدم تكامل الاعضاء وعلى الأخص حضرة صاحب العزة احمد فهمي العمروسي بك وكيل النقابة لعدم حضوره والاحتجاج على ذلك وعلى كل عضو في مجلس النقابة وصلته الدعوى ولم يحضر

٣ قرر المجلس قبول طلب حضرة محمود فهمي النقراشي بك للعضوية في النقابة واخطار حضرته كتابة بذلك ومطالبة برسم الدخول ودفع الاشتراك

٤ قبول اقتراح حضرة حسن افندى خليفه بأن يرسل خطاب لكل
مترك بالنقابة لاستنهاض همته فى أداء نجوم الاشتراك وضرب
مؤعد له فى أدائها والا اعتبر مستقيلا من النقابة ويشار فى
الخطاب الى أن الوقت ملائم لهضة النقابة وأحيائها

٥ قرر المجلس تفويض اللجنة الفرعية المكونة من حضرات
حسن خليفه افندى ونجيب حتاته بك وسيد يوسف افندى
واحمد عبد الهادى سابق افندى فى اتخاذ الاجراءات اللازمة نحو
اقامة الحفلة التمثيلية للنقابة مع مراعاة الاقتصاد التام بحيث
لا تزيد المصروفات على خمسين جنيها مصرى

٦ تقرر أن يجتمع المجلس مساء الاثنين ١٨ الجارى الساعة السادسة
مساء وارفرض المجلس حيث كانت الساعة النامنة والنصف مساء

سكرتير الجلسة	رئيس الجلسة
م-س عايف	محمد م-س الفنى

*
*
*

محضر

الجلسة التاسعة عشرة

انعقد مجلس النقابة فى يوم الاثنين ١٨ فبراير سنة ١٩٢٤ الساعة

الخامسة والنصف مساء

تحت رئاسة حضرة صاحب العزة لبيب بك الكردي وحضور
كل من أصحاب العزة والفضيلة قسطندي بك تيوفانيدس والشيخ
احمد ابو الفتح بك ونجيب حتاته بك وحسن خليفه بك والدكتور احمد
عبد السلام الكردي بك واحمد عبد الهادي سابق أفندي . ولم يعتذر
من الغائبين أحد

تلى على الهيئة محضر الجلسة السابقة فأقرته

(١) تناقش المجلس في عقد الجمعية العمومية للنظر في انتخاب
النقيب وبعض الاعضاء لتكملة هيئة مجلس النقابة وقرر أن يكون
الاجتماع في يوم ٢١ مارس سنة ١٩٢٤ الساعة الرابعة مساءً بفناء المدرسة
الاسماعيلية بسراي شاهين باشا بشارع الخليج

(٢) عرضت طلبات الالتحاق للأعضاء الجدد بالنقابة فقبل المجلس
منها ما كانت شروط العضوية متوافرة فيه بوضوح وذلك بعد أن زكى
الطالب عضوان من أعضاء المجلس كتباً اسمهما عليه وأصحاب هذه
الطلبات هم حضرات : —

امين أفندي ابراهيم . احمد أفندي رفعت . ابراهيم أفندي عبده
المليجي . عبد الرازق أفندي عبد المتعال . جندی ملطي أفندي . محمد
عبد العزيز كامل أفندي . السيد بسمي أفندي . بشاره باغوص أفندي .
تقولا باسيور أفندي . محمد حسن الموصلي أفندي . رزق حسب الله
أفندي . حبيب جرجس أفندي . عبد الحميد منصور أفندي . احمد
علي حسن الحمولي أفندي . محمد بكري أفندي . محمد سلمان غاتم أفندي .

أحمد حمزة أفندي . حبيب حنا أفندي : عبد المنعم عبد السلام أفندي .
محمد عبد الهادي أفندي . عبد الكريم السكري أفندي . محمود فهمي
النقراشي بك . محمد أمين لطفي بك

(٣) تناقش المجلس في وضع الحلقة التمثيلية التي ستعمل في مسرح
روسييس يوم الاربعاء ١٢ مارس سنة ١٩٢٤ في الساعة الخامسة والنصف
مساء تحت رعاية حضرة صاحب الدولة وزير المعارف وكلف حضرتي
لبيب الكرداني بك ونجيب حتاته بك التماس ذلك من دولته

(٤) عرض خطاب حضرة صاحب العزة أحمد بك فهمي العمروسي
وكيل النقابة الذي فيه يقدم للنقابة هديته وهو كنز عامي نفيس
« مكتبته القيمة » التي تضم أكثر من ثلثائة كتاب في مختلف
العلوم الرياضية والطبيعية والحقوقية والفلسفية والخلقية والادبية وكذا
الف وثلاثائة نسخة من محاضراته « العقل وكيف يتكون » لتبليغها النقابة
وتختص بثمنها وقد اذن لها عن طيب خاطر أن تطبع محاضراته الاربع
وهي (١) التربية في إنجلترا ومقارنتها بالتربية في فرنسا (٢) علاقة العلم
بالاخلاق (٣) العقل وكيف يتكون (٤) الجمال وأثره في التربية والتعليم
في كتاب يضمها على هذا الترتيب على أن تستغل ثمنه)

فقبل المجلس الهدية وقرر ارسال خطاب شكر لحضرته ونشر
خطابه وخطاب الشكر على صفحات الجرائد اليومية

(٥) عرض التقرير المرفوع لحضرة صاحب الدولة وزير المعارف
من خريجي مدرسة المعلمين العليا بشأن تقديم الحاصل على دبلوم

المدرسة من الخارج عليهم فقرر توزيعه على جميع حضرات الاعضاء
للاطلاع عليه وابداء آرائهم فيه في الجلسة القادمة

وقرر المجلس أن تعقد الجلسة القادمة يوم الاربعاء ٢٧ الجارى
وارفض المجلس حيث كانت الساعة الثامنة مساءً

عن رئيس المجلس	السكرتير
أبيب الكرداني	قسطنطين

*
* *

محضر

الجلسة العشرين

انعقد مجلس النقابة في يوم الاربعاء ٢٧ فبراير سنة ١٩٢٤ في الساعة
الخامسة والنصف مساءً تحت رئاسة حضرة صاحب الفضيلة الشيخ
احمد ابو الفتح بك وبحضور حضرات صاحب العزة قسطنطين تيو فانيدس
بك والسيد افندى يوسف وحسن افندى خليفه واحمد عبد الهادي
سابق افندى والشيخ محمد حسن الفقى والشيخ ابو الفتح الفقى بك ،
ولم يعتذر من الغائبين سوى حضرات لبيب بك الكرداني والدكتور
احمد عبد السلام الكرداني ومحمد رفعت بك

تلى محضر الجلسة السابقة على هيئة المجلس فصادقت عليه

(١) تلى خطاب الشكر المرسل من النقابة الى حضرة صاحب

العزة احمد بك فهمى العمروسى فوافق عليه المجلس وقرر أن يقوم به
وفد لتقديمه لعزته فى صباح يوم الخميس ٢٨ فبراير سنة ١٩٢٤ وأن
ينشر الخطاب المذكور مع خطاب الهدية الوارد من عزته الى النقابة
على صفحات الجرائد اليومية الشهيرة

(٢) تناقش المجلس فى قرار مجلس الوزراء الخاص بتحسين حالة
المدرسين وقرر تعيين وفد مكون من حضرات صاحب العزة احمد
بك فهمى العمروسى الوكيل والشيخ احمد ابو الفتاح بك وقسطندى
تيوفانيدس بك والشيخ ابو الفتاح الفقى بك والشيخ محمد حسن الفقى
وحسن خليفه بك وسيد يوسف افندى واحمد عبد الهادى سابق افندى
لمقابلة حضرة صاحب السعادة وكيل وزارة المعارف لرجائه فى تنفيذ
القرار المشار اليه ونشر نتيجة المقابلة بالجرائد اليومية

(٣) تناقش المجلس فى تغيير مكان النقابة الحالى الكائن بشارع
عبد المنعم بعبدين فعرض حضرة حسن افندى خليفة أنه يوجد دور
خال بشارع عماد الدين بالمنزل نمرة ٧٥ بالمارة التى بها جريدة البلاغ
بعبدين فشكل المجلس لجنة مكونة من حضرات حسن افندى خليفة
والسيد افندى يوسف وقسطندى بك تيوفانيدس لمعاينة هذا المحل
وتأجيله اذا ما وافقوا عليه

(٤) عرض حضرة قسطندى بك تيوفانيدس تغيير الكاتب
عبد السلام افندى زكى وتعين حضرة محمد افندى سالم بدلا عنه فوافق
المجلس على ذلك

(٥) رأى المجلس ارجاء المناقشة في التقرير المرفوع لحضرة صاحب الدولة وزير المعارف العمومية من خريجي مدرسة المعلمين العليا بشأن تقديم الحاصل على دبلوم المدرسة من الخارج عليهم وهو الذي نظر بجلسة ١١ فبراير سنة ١٩٢٤ ووزع على حضرات الأعضاء للاطلاع عليه وابداء آرائهم فيه في الجلسة الحاضرة

(٦) عرضت طلبات الالتحاق للاعضاء الجدد بالنقابة فقبل المجلس منها ما كان مستوفيا لشروط العضوية بعد التزكية القانونية وهم حضرات الاساتذة : فرج حنا افندى . عبد الفتاح محمد المغربي افندى . محمد عزى افندى . رياض مرسى البلتاجى افندى . عبد الحميد حمدى افندى وارفض المجلس حيث كانت الساعة الثامنة مساءً

عن رئيس المجلس	السكرتير
احمد ابو الفتح	قسطندي



محضر

الجلسة الحادية والعشرين

انعقد مجلس النقابة في يوم الجمعة ٧ مارس سنة ١٩٢٤ الساعة الرابعة والنصف مساءً بحضور حضرات الشيخ احمد أبو الفتح بك

والشيخ محمد حسن الفقى ومحمد عبد الواحد خلاف افندى واحمد
عبد الهادى سابق افندى ومحمد رفعت افندى وسيد يوسف افندى وحسن
خليفه افندى واعتذر حضرة صاحب العزة قسطندى بك

انتخب المجلس حضرة احمد ابو الفتاح بك رئيسا للجلسة وتنب
حضرة حسن خليفه افندى سكرتيرا لها . وفى الساعة السادسة حضر
حضرة الدكتور احمد عبد السلام الكردانى افندى

تلى على الهيئة محضر الجلسة السابقة بمصادقت عليه بالاجماع

(١) نظر فى طلبات الالتحاق الجديدة فقبل المجلس منها ما كانت
شروط العضوية متوافرة فيه بوضوح وذلك بعد ان ذكرى الطالب
عضوان من أعضاء المجلس كتب اسمهما عليه وأصحاب هذه الطلبات هم
حضرات . الشيخ عبد الفتاح خليفه . الشيخ عطيه الاشقر . توفيق
افندى عبد الهادى سابق . احمد البدرى افندى .

(٢) نظر فى أمر الحوالة الواردة من بوسنة بنى سويف نمرة ٤٩
حوالة بمجموعة نمرة ٢٠٩٠٥ بمبلغ ١٠ جنيه برسم تقييب المعامين بالنيابة .
فقض المجلس الامر لحضرة امين صندوق النقابة (سيد افندى
يوسف) بصرفها

(٣) اخذ المجلس فى درس التقرير المقدم من خريجي مدرسة
المعامين العليا بشأن تقديم الحاصل على دبلوم المدرسة من الخارج وبعد
المناقشة فيه تقرر ما يأتى

اتداب حضرتى الشيخ محمد حسن الفقى والاستاذ محمد رفعت

بفحص هذا التقرير وتقرير الفريق الآخر وتقديم مذكرة بشأنها
(٤) عرض على المجلس التقرير المقدم من موظفي مجالس المديرية
فانتدب حضرة محمد عبد الواحد خلاف افندى لدراسته وتقديم مذكرة
للمجلس بشأنه

(٥) قرر المجلس بناء على اقتراح حضرة حسن افندى خليفه أن
يذهب وفد من المجلس لزيارة حضرة صاحب السعادة وكيل وزارة
المعارف للسؤال عن صحته وعرض مظاهرة المدرسين على سعادته .
(٦) قرر المجلس بشأن توزيع التذاكر للحفلة التمثيلية أن توزع
على الطلبة بنصف الاجور المقررة الآن

(٧) طلب الاستاذ الشيخ محمد حسن الفتى دار النقابة لعقد اجتماع
لحجاج بيت الله الحرام فقبل طلبه على شرط ألا يعلن عن هذا الاجتماع
(٨) قرر المجلس منح عبد السلام افندى مبلغ أربعة جنيهات عن
شهر مارس سنة ١٩١٤ بما في ذلك عمولة التحصيل

وارفض المجلس حيث كانت الساعة السابعة مساءً

عن السكرتير	عن رئيس المجلس
حسن خليفه	احمد ابو الفتح

*
**

محضر الجلسة الثانية والعشرين

انعقد مجلس النقابة في يوم الاربعاء ١٩ مارس سنة ١٩٢٤ الساعة
الخامسة والنصف مساءً بحضور حضرات الشيخ احمد ابو الفتح بك

وقسطندى تيوفانيدس بك والشيخ ابو الفتح الفقى بك والشيخ محمد حسن الفقى بك ومحمد رفعت أفندى والسيد يوسف أفندى وحسن خليفه أفندى واحمد عبد الهادى سابق أفندى

انتخب المجلس حضرة احمد ابو الفتح بك رئيسا للجلسة وفى الساعة السادسة والنصف حضر كل من حضرات محمد نجيب ختاته بك والدكتور احمد عبد السلام الكردانى أفندى

تلى محضر الجلسة السابقة على هيئة المجلس فصادقت عليه

(١) اقترح حضرة الاستاذ احمد عبد الهادى سابق أفندى حفظ التقرير المقدم من خريجن مدرسة المعلمين العليا بشأن تقديم الحاصل على دبلوم المدرسة من الخارج عليهم نظرا للبت فيه بمعرفة وزارة المعارف فوافق المجلس على ذلك بالاجماع

(٢) قرر المجلس تأجيل النظر فى التقرير المقدم من موظفى مجالس المديرىات نظراً لتنبيب حضرة الاستاذ محمد عبد الواحد خلاف أفندى المكلف من قبل المجلس دراسته وتقديم مذكرة عنه

(٣) طلب من الوفد المسكون من حضرات الدكتور احمد عبد السلام الكردانى أفندى واحمد عبد الهادى سابق أفندى والشيخ حسن محمد الفقى وحسن خليفه أفندى نتيجة بمقابلته بسعادة وكيل وزارة المعارف والتكلم مع سعادته فى مسألة العشرين الف جنيه الخاص بالمدرسين فأجاب ما ملخصه : —

سعادة وكيل المعارف يرى أن ما أعطى للمدرسين يلائم أعمالهم

وأن الاكفاء سيرقون الى وظائف ينالون منها مايتناسب كفاءتهم :
(٤) وبعد المناقشة طويلا في هذا الموضوع تقرر تأجيل النظر فيه

الى ما بعد انتخاب النقيب والوكيل

(٥) نظر المجلس في الطلبات المقدمة من حضرات الاعضاء الجدد

وهم حضرات : صاحب العزة احمد فهمي القطان بك . الاستاذ محمد شلبي .
سعد عبد الملك افندي . عبد الرحيم محمود افندي . محمد عبد القادر احمد
افندي . جعفر النفر اوى افندي . « أصحاب العزة حسن فايق بك . احمد
عاصم بك . محمد فهم بك . احمد كامل عمر بك المفتشين بوزارة المعارف »
فقرر المجلس قبولهم

(٦) وافق المجلس على قبول حضرة صاحب السعادة والعزة محمد

على المغربي باشا السكرتير العام بوزارة المعارف ومحمد عوض ابراهيم
بك مساعد مراقب التعليم الأولى بوزارة المعارف أعضاء بصفة استثنائية
مع معافاتهم من الاقساط المتأخرة عليهما لى غاية تاريخ القبول .

(٧) قرر المجلس أن يكون موعد انعقاد الجلسة القادمة في يوم

الاربعاء ٢٦ مارس سنة ١٩٢٤ الساعة ٥ / ٣٠ مساء

وارفض المجلس حيث كانت الساعة السابعة والنصف مساء

السكرتير عن رئيس الجلسة

فستندى اصمرا بنو الفتح الفقى

محضر

الجلسة الثالثة والعشرين

انعقد مجلس النقابة في يوم الأربعاء ٢٦ مارس سنة ١٩٢٤ الساعة الخامسة والنصف مساءً تحت رئاسة حضرة الشيخ احمد ابو الفتح بك وبحضور حضرات الاعضاء . الشيخ محمد حسن الفقى ومحمد رفعت افندى ومحمد عبد الواحد خلاف افندى والدكتور عبد السلام السكرداني افندى وسيد يوسف افندى وحسن خليفه افندى وقسطندى تيوفانيدس بك سكرتير النقابة .

واعتذر عن الحضور حضرة الشيخ ابو الفتح الفقى بك . وقد حضر حضرة محمد نجيب حتاته بك في الساعة السابعة .

تلى على المجلس محضر الجلسة السابقة فأقرته الهيئة

(١) نظر المجلس في الاقتراحات المقدمة من حضرة الاستاذ احمد افندى فريد المليجى المدرس بمدرسة القرية الأميرية الواردة في خطابه المؤرخ ٢٤ مارس سنة ١٩٢٤ وقرر المجلس عرضها على الجمعية العمومية اذا حصل الاتفاق بين المجلس والجمعية العمومية على النظر في المسائل الغير القانونية بصفة استثنائية .

(٢) نظر في منهاج الائتمال في الجمعية العمومية التي ستعقد في يوم الجمعة ٤ ابريل سنة ١٩٢٤ ثم قرر أن تكون حسب الآتي

(١) تلاوة محضر الجمعية العمومية السابقة

- (٢) عملية انتخاب النقيب والوكيل
- (٣) انتخاب عضو بدلا من محمد افندى مرشدى عضو مجلس النقابة نظرا لنقله الى مدرسة اسيوط
- (٤) تعديل المادة التاسعة من قانون النقابة كالآتى
- « تجتمع الجمعية العمومية بدعوة من النقيب مرة فى أيام الامتحانات »
- « العمومية التى تعقدتها وزارة المعارف أو بدعوة من مجلس النقابة »
- « فى الاحوال الاستثنائية أو بطلب يقدم الى مجلس النقابة من »
- « خمسين عضوا على الأقل يبين فيه سبب الاجتماع »
- وذلك بناء على اقتراح حضرة سكرتير النقابة الذى عرضه على الجمعية العمومية السابقة وقررت أحواله على مجلس النقابة لفحصه
- (٣) تناقش المجلس فى المكان الذى ستعقد فيه الجمعية العمومية
- فقرر أن يطلب من سعادة وكيل المعارف الترخيص بالاجتماع فى مدرسة المعلمين العليا بخطاب يقدمه لسعادته حضرة محمد نجيب حتاته بك عضو المجلس
- (٤) قرر المجلس أن يكون حضرته الشيخ محمد حسن الفتى ومحمد رفعت افندى مقررين للمجلس فى الجمعية العمومية التى ستعقد فى يوم الجمعة ٤ ابريل سنة ١٩٢٤
- (٥) نظر فى الخطاب الوارد من الست حرم المرحوم احمد افندى فوزى بطلب تسديد القسط الثالث المستحق على نجلها بمدرسة عباس وقدره ثلاث جنيهات مصرية فوافق المجلس على صرف المبلغ المذكور

(٦) نظر في الطلبات المقدمة من الاعضاء الجدد وهم حضرات محمد احمد جاد المولى بك المفتش بوزارة المعارف . والشيخ محمد فراج شتله المدرس فقرر قبولهما ثم قرر إعادة قيد اسم حضرة صاحب العزة سعيد الروبي بك عضو مجلس الشيوخ الى عضوية النقابة

(٨) قرر تأجيل النظر في التقرير المقدم من مدرسي مدرسة ادفو الأميرية بسبب تطلبهم أن تعاد اليهم بعض حقهم وهو احتساب مدة الخدمة خارج الحكومة في المعاش . ثم الخطاب المقدم من احمد حسنين عبد الله افندي المدرس بالمدرسة الاعدادية الابتدائية بمصر الذي يطلب فيه أن يكون عضوا في نقابة المعلمين لانه مدرس بأحدى المدارس الاهلية الكبرى ومهضوم الحق جلسة مقبلة

وارفض الاجتماع حيث كانت الساعة التاسعة والنصف مساءً

سكرتير النقابة
عن الرئيس
قيس طنري
احمد أبو الفتح



نقابة المعلمين ووكيل المعارف

ندب مجلس الادارة المنعقد في يوم الجمعة ٢٨ مارس سنة ١٩٢٤
بدارها حضرات صاحب العزة الاستاذ الشيخ احمد أبى الفتح بك
والاستاذ محمد نجيب حتاته افندى والاستاذ محمد رفعت افندى أعضاء
مجلس الادارة لمقابلة أوى الامر بوزارة المعارف للتكلم معهم في مطالب
المعلمين وعرض أسباب الشكوى التي ظهرت أخيرا من المدرسين
وقد طلب الوفود من دولة الوزير تحديد موعد للتشرف بمقابلته ثم ذهب
في الموعد المحدود ولكن الظروف اضطرت دولته لمغادرة الديوان
قبل أن يتشرف بمقابلته وقد كانت الفرصة سانحة لمقابلة سعادة الوكيل
فاغتنمها حرصا على الفائدة ولما مثل بين يديه سأل سعادته عن حقيقة
ما يشاع من تصرف الوزارة في مبلغ العشرين ألف جنيه التي قررها
مجلس الوزراء لتحسين حال المعلمين بجلسته المنعقدة في ٢٥ ديسمبر سنة ١٩٢٣
(فتفضل سعادته ببيان واف شامل لاغراض الوزارة الجديدة في
ترقية التعليم والمعلمين)

ثم قال سعادته انه لا يرى موظفا أحق بالرعاية والتكريم من
المعلمين وأنه لو كان الأمر بيده وحده لأعطاهم ملء الارض ذهباً
لأن المعلم هو الذي يكون رجال الأمة وخلق بالذين يعملون على

صوغ الرجال أن ينالوا أرفع الدرجات فنحن نجل المعلمين ونعتقد أنهم يستحقون أكثر مما هم حاصلون عليه لأنهم الأداة لتحقيق هذه الغاية الشريفة . غير أنه مع مراعاة صالح المعلمين بقدر المستطاع ينبغي ألا نعز الطرف عن الغاية الشريفة السكبرى التى من أجلها يحترمون أماننا مهمة أوجبها علينا الدستور وهى تعميم التعليم فى البلاد ولا نستطيع أن نعم التعليم الأولى ما لم يقابل ذلك توسيع فى مناحى التعليم ودرجاته . يعنى أنه يجب زيادة المدارس الابتدائية والثانوية والعالية والفنية والصناعية أو غيرها تدريجيا ليتسع مجال التعليم الراقى لآبناء البلاد ولا يخفى أن مثل هذا المشروع العظيم سيفتح أمام المعلمين بابا واسعا للرقى الإدارى والفنى مما يتطلب زيادة مطردة فى ميزانية التعليم ودرجاته الحالية بحيث لا يمضى قليل من السنين حتى يكون أكثر المدرسين الحاليين قد ترقوا الى مراكز جديدة ودرجات أعلى من درجاتهم . اذ لابد من زيادة عدد المفتشين ونظار المدارس الابتدائية والثانوية وأنشاء وظائف أخرى جديدة

يتضح من ذلك أن المبلغ الذى قرره مجلس الوزراء وأكثر منه باق لهم ولكن الوزارة حرة فى توزيعه بحسب ما تقتضيه مصلحة التعليم . والوزارة لا تتقيد بتخصيص درجات لمدرسة دون أخرى بل ترى أن عدد الدرجات الذى أقره التعديل الجديد يضاف الى الدرجات التى من هذا النوع قبل التعديل

وتصبح كلها حقا مشاعا بين الجميع يتأهلها كل من أظهر كفاية
واستحقاقا لها من بين المعلمين

على أن مبلغ العشرين ألف جنيه لا يمكن أن يكفي لسد ما يتطلبه
ترقية التعليم والمعلمين في القريب العاجل بل لابد من مضاعفة هذا
المبلغ خصوصا وأنا نرى ضرورة فتح باب الاعمال الادارية في الديوان
أمام المدرسين لانهم أدري بالمدارس وادارتها وحاجاتها

ولو علم المدرسون أن المالية أرسلت الى وزارة المعارف تقريرا
جاء ضمنه أن متوسط نفقة التلميذ الواحد مع اختلاف طبقة التعليم
و درجاته (الاولى والابتدائي والثانوي والعالي والخاص والاقسام الليلية
للعمال وغيرهم) قد بلغ ستة وعشرين جنيها في السنة وأن نحو معظم
هذا المبلغ يصرف في مرتبات الموظفين لاشفتوا على العلم والتعليم
فاذا أردنا تنفيذ الدستور في التعليم وجب علينا أن نعلم مليونين من
التلاميذ سنويا فيكون المبلغ اللازم انفاقه حسب التقدير الانف الذكر
اثنتين وخمسين مليوناً !!!

والظاهر أن الدولة (الحكومة والأمة) لا تستطيع أن تنفق هذه
المصروفات الباهظة فوجب إذن أن يتحمل كل فرد نصيبه من التضحية
في سبيل المصلحة العامة التي نعمل لها جميعا

ولم ينس الوفد التكلم في أمر المدرسين الطالبين لدبلوم المعلمين
العليا من الخارج فقال سعادته انه يتمسك بقرار الوزارة احتراماً للحق
والعدل والقانون وللدبلوم المدرسة ولحقوق المتخرجين فيها الذين كثيرا

نشكوا للوزارة من الاجحاف الواقع عليهم بسبب مسح دبلوم مدرستهم
لمن ينجحون في بعض منهاجها ولكنه تسهيلات لطلاب الدبلوم الحاليين
سمح لهم دولة الوزير أن يتمتعوا في مقرر السنوات الاربع حسب ما يرون
على دفعة أو دفعتين أو أربع دفعات وفي الوقت الذي يوافقهم بقدر ما يسمح
به النظام وقد دار الكلام أيضا في الاشاعات الكثيرة التي تنشرها
بعض الصحف والتي يفهم منها أن الوزارة تريد ائصال كاهل المعلمين
وحرمانهم بعض المزايا التي يتمتعون بها فقال سعادته إن الوزارة
لا تعلم شيئا من هذه الاشاعات التي لانصيب لها من الصحة

وقد تمنى سعادته للتقابة الرقي والفلاح وأن يوفق المدرسون في
انتخاباتهم المقبلة لاختيار الرجال الذين يعملون باخلاص لخير العلم والتعليم
وقال انه متى برهن المعلمون على تآزرهم في الاعمال النافعة فان الوزارة
مستعدة لاشراكهم معها في الامور التي تتعلق بالمدرسين كحضور
مجالس التأديب وحق النظر في مناهج التعليم وغير ذلك مما يعود بالفائدة
العامة على التعليم والمعلمين وأبدى سعادته استعدادا كبيرا لقبول مطالب
المعلمين العامة ومساعدتها

ولا يسعنا إزاء هذه التصريحات الجليلة إلا توجيه عظيم الشكر
لسعادته والدعاء له بتسديد خطاه في إنجازها

الفهرس

صحيحة	
٩٥	تقابة المعلمين - محضر الجلسة التي عقدت في ٤ ابريل سنة ١٩٢٤
٩٨	الحكومة الدستورية للفيلسوف جون استيوارت مل لحضرة الاستاذ الجليل الشيخ أبي الفتح الفقى العضو بمجلس النواب وتقيب المعلمين
١١٠	الغريزة لحضرة الفاضل محمد افندى على المجذوب الاستاذ بدار العلوم
١١٧	العسر لحضرة الفاضل احمد افندى على عباس الاستاذ بدار العلوم
١٢٧	الراديوم (تركيب أشعته) لحضرة الفاضل عبدالرحمن افندى كامل الاستاذ بمدرسة الامير فاروق الثانوية
١٣٥	المطالعة النافعة لحضرة الفاضل الشيخ مصطفى السقا الاستاذ بمدرسة الامير فاروق الثانوية
١٤٥	التركيب الذرى والخطوط الطيفية لحضرة الفاضل الدكتور على مصطفى مشرفه الاستاذ بمدرسة المعلمين العليا
١٥٠	مناهج الدراسة العامة لحضرة الفاضل الشيخ شرف الدين خطاب الاستاذ بدار العلوم

صحيفة

- ١٦١ كالماني لحضرة الفاضل سيد افندي يوسف الاستاذ بالمدرسة
الثانوية الملكية
- ١٦٦ التعليم الابتدائي والثانوي وضرورة اصلاحها لحضرة الفاضل
مصطفى افندي عامر الاستاذ بمدرسة المعلمين العليا
- ١٧١ العناية بتدوين المذكرات معربة عن ملحق جريدة التيمس
الخاص بالترقية لحضرة الفاضل توفيق افندي سابق الاستاذ
بمدرسة عابدين الاميرية
- ١٧٣ سلسلة مقالات في الأخلاق لحضرة الفاضل عبد الحميد
افندي خضر الاستاذ بالمدرسة التوفيقية
- ١٧٧ ماهية الكشفة معربة عن مجلة جامبوري Jamboree لحضرة
الفاضل عفيفي افندي حماد الاستاذ بمدرسة عابدين الاميرية
- ١٨١ رأى في تهذيب الكامل لحضرة العالم الكبير الشيخ احمد
الاسكندري الاستاذ بدار العلوم
- ١٨٣ محاضر جلسات مجلس ادارة النقابة
- ٢٠١ الفهرس

