

السياسة التعليمية في العراق

في ظل الانتداب البريطاني^(*)

بقلم : بيتر سلاغيت^(**)

ترجمة: م. مصطفى نعمان أحمدر^(***)

إن الطبيعة المؤقتة على نحوٍ معترف به للانتداب، وفكرة أن التدابير المتخذة كانت مصممة تصميمًا خاصاً بوصفها تحضيرات "للاستقلال"، كانت بمثابة اعتبارات يندر أن يكون لها أي تأثير عملي على السياسة الإدارية المقررة. وقد غمّا إلى تصور معظم المسؤولين البريطانيين في العراق (في واقع الأمر مع تنامي حالة الكساد العالمي في أواخر عشرينيات القرن العشرين الذي جعل من إمكانية إيجاد فرص توظيف في الأماكن النائية الأخرى^(١) محط آمال على نحوٍ متقد)، أنهم أو في الأقل خلفاءهم سيقون في البلاد في المستقبل المنظور. ولا بد أن هذا الأمر يفسر إلى حدٍ ما الجهد الضئيل المبذول خارج نطاق المجال العسكري بغية هئية العراقيين "لإدارة شؤونهم".

وكانت الحصيلة أنه حين أصبح العراق مستقلاً في ١٩٣٢، كان ثمة عدد قليل، بصرف النظر عن الحامين، من الموظفين المؤهلين، أو الأفراد القادرين على تولي زمام إدارة آلية الدولة. ويكمن أحد أسباب هذا النقص في عدم تخصيص أموال كافية للتعليم خلال الانتداب؛ ودائماً ما يتم تعليل ذلك بأن الأموال مطلوبة لأغراض أكثر إلحاحاً، فضلاً عن اعتقاد المعنيين بالإدارة السياسية أن التعليم يُعد ترفاً إلى حدٍ ما ولا

^(١) هذا الموضوع المترجم فصلٌ مستقل من كتاب (بريطانيا في العراق، ١٩١٤-١٩٣٢).

^(**) البروفيسور بيتر سلاغيت، متخصص في تاريخ العراق الحديث، ويعمل حالياً أستاذاً في جامعة يوتا /

الولايات المتحدة الأمريكية.

^(***) الجامعة المستنصرية.

يُمكن منحه سوى أولوية صغيرة. ورغم أن الكادر الاستشاري البريطاني في وزارة المعارف أكّد على أهمية عمل وزاراتهم، فإن الافتقار إلى الاهتمام فضلاً عن الافتقار إلى الأموال حالتا دون القيام بمحاولة جادة لتهيئة أسس مناسبة للمستقبل. وقد حث ليونل سميث، المفتش العام في وزارة المعارف للفترة من ١٩٢٣ إلى ١٩٣١، كما كتب في ١٩٢٤، حين قلصت المعاهدة فترة السيطرة البريطانية تقليصاً كبيراً، حث السلطات البريطانية على:

"الإظهار بطريقة ملموسة وعملية أننا لم ننسَ الواجب الحيوي بتدريب العراقيين، بل تدريبهم تدريباً سريعاً، لحكم أنفسهم. وحالياً فإننا لا نلاحظ شيئاً يدعم هذا الهدف من ناحيتنا"^(٢)

إن إهمال أي تدريب جاد لتهيئة كوادر عند الاستقلال بالإمكان تفسيره تفسيراً جزئياً بالافتقار إلى أي حس بالاستعجال، ولكن بقدر تعلق الأمر بالسياسة التعليمية، فلا بد من النظر إليها في سياق وجهات النظر العامة حيال تعليم الشعوب الخاضعة للامبراطورية البريطانية والتي كانت ذائعة الانتشار بين المستشارين الإداريين العاملين مع الحكومة العراقية.

إن المخاطر وليست الفوائد المرتبطة بالتعليم هي التي كانت أكثر وضوحاً للخبراء في مختلف دوائر الامبراطورية. ومراراً ما جرى التعبير عن الخشية في المذكرات الشخصية والرسمية في أجزاء أخرى في الامبراطورية من أنه بالمضي بعيداً جداً وسريعاً جداً في مجال التعليم فإننا سنوجد طبقة من الشباب لن يكون متاحاً أمامهم فرص للتوظيف. وهؤلاء الشباب سيعملون طبيعياً على تشكيل نواة لمجاميع الخرضين السياسيين؛ فبالدشفية محط الاستشعار أو الشك في كل مكان. لذا فسيكون من غير المبرر وغير الحصيف إنفاق أموال عامة كبيرة على التعليم؛ فاستثمار كهذا سييلور ببساطة "أرستقراطية محلية أخرى"^(٣) تختلف اهتماماتها اختلافاً كاملاً عن اهتمامات أبناء بلدها^(٤)، فضلاً عن "الهواجس المتعلقة بتأثيرات الحصول غير المقيد على التعليم الغربي"

كما عبر عنها السير جيمز كوري، مدير التعليم في السودان للفترة من ١٩٠٠ إلى ١٩١٤.

"كان مشروع كوري محدوداً وعملياً على نحوٍ جوهري. فقد كان يسعى إلى إقامة مدارس ابتدائية عامة لتمكين الجماهير من "فهم عناصر الأنظمة الحكومية"، ومدرسة تقنية "لتدريب طبقة صغيرة من الحرفيين الكفوئين" ومدارس ابتدائية (سميت فيما بعد بالمدارس المتوسطة)، لتدريب معلمي المدارس الابتدائية ولبلورة طبقة إدارية صغيرة للولوج في الدوائر الحكومية. ومشروع كهذا يتولاه إداريون وليس تربويون، وتنفيذه كان بطيئاً. إن فقر التصورات وهزال التنفيذ توارت توارياً جزئياً بإقامة المباني الضخمة لكلية غوردن ميموريال في الخرطوم"^(٥)

وعلى نحوٍ مشابه، نقرأ في العراق تقريراً صادراً عام ١٩٢٣: "إن ما يبدو مرغوباً به في أماكن أخرى، لا يبدو كذلك في هذا البلد، فهنا ليس من المرغوب به ولا من العملي توفير تعليم ثانوي سوى للنخبة الصغيرة المنتقاة. فهناك حالياً أربع مدارس ثانوية حكومية في بغداد، والبصرة، والموصل، وكركوك. ولكن ثمة أسباب تدعو للتفكير أنه حتى هذا العدد المحدود قد يكون كبيراً جداً وقد يكون من الأفضل التركيز على مدرستين ثانويتين، تحوي كل منهما على قسم داخلي، واحدة في بغداد والأخرى في الموصل. وتقوم هاتان المدرستان بتقديم مقرر تعليمي لمدة أربع سنوات علاوة على صفوف تقدم مقرر تعليمي لمدة سنتين، والتي من المقترح أن تُفتتح قريباً في بلدات إقليمية معينة، وستكون كافية للإيفاء بالحاجة إلى التعليم الثانوي".^(٦)

وفي عام ١٩٣٢، أي بعد ثماني سنوات من كتابة هذا التقرير، كان ثمة أقل من ألفي موقع لمدرسة ثانوية في العراق بأكمله.

وثمة ميزة أخرى لهذه الرؤية التعليمية تكمن في أن العملية كانت إلى حدٍ ما محدودة، وبعد فترة معينة سيصل الأمر إلى حد الإشباع. وفي العام التالي تشكك مؤلف

الجزء الخاص بقطاع التعليم في التقرير من حكمة الاستمرار بقبول الطلبة في دار المعلمين وفق المعدل الحالي:

"... ولكن بالإمكان التنبؤ بالوقت الذي ستكون فيه جميع المدارس الابتدائية مزودة تزويداً كاملاً بالمعلمين المدربين ولن تستدعي الحاجة طلب المزيد من المعلمين المدربين عدا لتعويض الخسائر ولتوفير كادر لعدد صغير من المدارس الجديدة. وطبقاً للمعدل الحالي للخريجين من دار المعلمين، فقد كان ينبغي الوصول إلى هذا المعدل خلال ست سنوات ولذا أصبح من الضروري بمكان دراسة ما إذا كان الأمر ملائماً لإدخال تنقيص تدريجي في أعداد الدارسين في دار المعلمين وبالتالي تقليل معدل التخرج السنوي للمدرسين والإنفاق السنوي على الدار بينما يتم في الوقت نفسه تأجيل اليوم الذي ستكون فيه جميع المدارس مزودة بمعلمين مدربين..."^(٧).

ولحسن الحظ، سيتم التأكيد على تحقيق زيادة مطردة في إنشاء المدارس وتزويدها بالمدرسين، وبالتالي ستكون لدينا القصة المألوفة: تحديث، وحذر، وإعداد لخبذة منتقاة لمهنة التدريس أو المناصب الصغيرة في الجهاز الحكومي. إن مفهوماً تعليمياً كهذا لم يكن المقصود منه الحصول على استحسان واسع الانتشار بين العراقيين ممن كانوا مدرّكين إدراكاً جيداً لحقيقة أن التعليم الأكثر تقدماً كان متاحاً لفترة طويلة في بغداد، وبيروت، وإستانبول للقادرين على دفع تكاليفه.

وثمة ميزة في النظام التعليمي تمثلت في بلورة درجة من الاتساق للمناهج الدراسية التي تدين بالكثير إلى النظام الفرنسي العثماني فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية الكولونيالية البريطانية. وكان أطفال المدارس الابتدائية في بغداد يتلقون المناهج الدراسية نفسها التي يتلقاها أطفال الريف في المدارس القلائل الموجودة في المنتفك. ولم تكن ثمة محاولة لتصميم برامج تعليمية ريفية على وجه الخصوص، أما بوصفها جزءاً من المناهج الدراسية الاعتيادية أو بوصفها امتداداً لهذه المناهج. وثمة محاولة لربط المزرعة التجريبية في الرستمية ببرنامج خاص للتعليم الزراعي، إلا أنه تم التخلي عن هذه المحاولة

بسبب الافتقار إلى الموارد المالية.^(٨) وعموماً، فإن جميع الاستقصاءات التعليمية جرت بناءً على طلب الحكومة العراقية أو بأخذ السماح منها للفترة بين ١٩٣١ و ١٩٥٨ حيث جذبت الانتباه إلى صرامة وشكلية المناهج الدراسية والوسائل التدريسية.

ومن غير الصائب بمكان عزو جميع "العيوب" في النظام على نحو كلي إلى النظرية التعليمية الكولونيالية البريطانية، وفي هذا السياق فإن الصفة "الفرنسية العثمانية" بحاجة إلى بعض الشرح الإضافي. إن التعليم العثماني، الذي كان قد صاغ تفكير معظم الساسة والبيروقراطيين العراقيين، اعتمد على الوسائل الصارمة والشكلائية للمناهج والوسائل الخاصة بالتعليم الفرنسي التقليدي، مع إضافة واحدة عظيمة الأهمية، فقد انصب الهدف الرئيس للتعليم في الامبراطورية العثمانية على إعداد طلبة ينخرطون في الخدمة الحكومية. وكان الحرفيون المتعلمون، والعديد من التجار، في معظمهم من المسيحيين واليهود، الذين يندر أن يلتحقوا بمدارس الدولة. وكان ثمة العديد من العراقيين لم يكونوا يجوزون على رغبة بتغيير هذا الواقع، فضلاً عن الضغط الشديد الداعي إلى المزيد من التعليم الذي مارسه الصحافة في عشرينيات القرن العشرين، بغية إعداد عدد كبير من "الموظفين" المحتملين في بلادٍ تُعد فيها الحكومة رب العمل الأكبر الأمر الذي يتطلب الإلمام بأدنى مقدار من معرفة القراءة والكتابة، ووجهة النظر هذه بالإمكان تفهمها ويبقى صحيحاً أن مفهوم التعليم يعد جواز مرور للحصول على وظيفة مكتبية، وإن كانت متواضعة، في وزارة ما، يُعد أمراً شائع الانتشار على نحو كبير في الشرق الأوسط. وأياً تكن مزايا هذا النظام، كما لاحظ سميث في ١٩٣٠^(٩)، فإن الحقيقة تكمن في أن التقدم الناجم عن الانخراط في المدارس الحكومية، لا يتيح للصبي إمكانية الانخراط إلا في مهنة أخرى شحيحة للغاية.

وأخيراً، ينبغي علينا دراسة جانب مختلف اختلافاً طفيفاً يتعلق بالدور الانتدابي لهذه المسائل. فالتدخل البريطاني المباشر في شؤون الحكومة العراقية يختلف اختلافاً جوهرياً بين دوائر الحكومة، وفقاً لكمية الأموال المستثمرة أو "المصلحة". وبالتالي فإن الدفاع، والمالية، والداخلية تخضع خضوعاً دقيقاً للمستشارين البريطانيين ونوابهم، أما

المديريات الأقل أهمية، كالزراعة والصحة والمعارف، فُتُرك لإدارة شؤونها بأنفسها، مع مقدار أقل من الإشراف اليومي التفصيلي.

وبعبارات عملية أفضى هذا الأمر إلى منح المعارف تخصيصات أقل في الميزانية، وأعداد أقل من الموظفين البريطانيين (عدا في المجالات التقنية الصرف، كالتخصصات الطبية والزراعة والري). وبقدر تعلق الأمر بالحكومة العراقية، باتت حقيبة المعارف تُناط بعضوٍ شيعي رمزي في مجلس الوزراء: غالباً ما يكون هذا العضو شخصية دينية بارزة من كربلاء أو النجف^(١١)، ويندر أن يحتفظ بموقعه في أحد مجالس الوزراء القصيرة الأمد إلى الآخر^(١٢). وبذا ومع وجود وزير تعوزه الفعالية مراراً، وبوجود مستشار يحوز على سلطات أقل من سلطات زملائه في الوزارات الأخرى، فقد بات للمعارف وزارة يتبوأ فيها الموظفون المدنيون الدائمون العراقيون المقدار الأكبر من السلطة^(١٣). ولمعظم فترة الانتداب، كان المدير العام للوزارة المنظر القومي والتربوي ساطع الحصري، صديق الملك فيصل ومحط ثقته، الذي كان قد طلب منه مرافقته من سوريا إلى العراق. وتسبب تعيين ساطع الحصري في ١٩٢٢ باستقالة معاون المستشار البريطاني^(١٤). وليس من العبد على نحو تام القول أن انعكاس المكانة الواطنة التي يحتلها التعليم في قائمة أولويات حكومة صاحب الجلالة هي التي أفضت إلى إناطة مسؤوليات واسعة كهذه بشخصية عربية، بيد أن سلطات الحصري كانت كافية جداً. وقد هدد المستشار الدائم، ليونيل سميث، بالاستقالة أكثر من مرة بسبب الخلافات حول السياسة التعليمية^(١٥).

وفي ١٩١٤، حين بدأ الاحتلال البريطاني، كان ثمة عدد قليل جداً من المدارس وقلة من المعلمين المؤهلين في العراق؛ وكانت التركية لغة التعليم، وحيث أن جميع المدارس للمسلمين سنية، فلم ينضم الشيعة إليها. وكان يُعتقد أن من المرغوب به الشروع بنظام تعليم وطني، وفي الوقت نفسه تخصيص موارد مالية إلى المدارس التبشيرية والطوائفية الموجودة الأكثر كفاءة^(١٥). ومع ذلك لم تكن الأموال اللازمة لهذا الغرض في المتناول حتى نهاية الحرب.

جدول رقم (١)

السنة	الإنفاق على التعليم (بالربية)	النسبة المئوية للميزانية المدنية
١٩١٥-١٩١٦	٦.٥٠٠	٠.٤٠
١٩١٦-١٩١٧	٢٣.٥٣٠	٠.٧٤
١٩١٧-١٩١٨	٣٥.٥٠٠	٠.٣٥
١٩١٨-١٩١٩	١.٨٠.٠٠٠	١.٠٨
١٩١٩-١٩٢٠	٨.٨٦.٨٠٨	١.٩٠

هامش رقم (١٦)

وفي ١٩١٥، كانت شؤون المعارف ملحقه بمديرية الواردات، وقد كتب دويس، بوصفه مفوض الواردات، مذكرة في شباط من ذلك العام، يؤكد فيها على عدم الرغبة بالمغالاة في الإسراع في إقامة منشآت تعليمية:

"إن النقص في معلمي المدارس الابتدائية أفضت به إلى الإعلان أنه لولا الضرورة العاجلة لإدخال العرب في الخدمة الحكومية لكان ميالاً إلى تقديم المشورة بعدم جواز فتح مدرسة مفردة خلال السنتين القادمتين" (١٧)

وظهرت أول محاولة لاقتراح سياسة تعليمية في بلاد وادي الرافدين، وإن بدت غير مناسبة نوعاً ما، في تقرير موظفي تجارة وادي الرافدين لعام ١٩١٧. وقد اقترح السيدان، هولاندو وويلسون، أن أي برنامج مستنبط ينبغي أن يركز على:

"التعليم المهني بدلاً من التمارين الأدبية"

ولكنه أكد أيضاً على الرغبة بـ:

"تطوير الطبقة التجارية الموجودة والشروع أيضاً

بإقامة حقول زراعي تجريبي يرتبط بالمديرية الزراعية

حالما يتم تأسيسها".

لقد رأينا فعلياً مصير ذلك الاقتراح الجيد الإعداد. وعموماً يُعنى التقرير بإعادة تأسيس التجارة في المنطقة بعد الحرب، ولم يُخصص للمعارف سوى جزء صغير: وكان مؤلفاه متشككين بمجدوى تطبيق صيغ التعليم الأكثر تطوراً فيما يتعلق بسكان بلاد وادي الرافدين:

"خلال السنوات العشر القادمة لا تكاد توجد أية

حاجة لإقامة تعليم جامعي" (١٨)

ولم يتم اتخاذ خطوات عملية على نطاق واسع إلا في آب ١٩١٨ حين تم تعيين مدير معارف بدوام كامل. ويظهر الجدول رقم (١) أن المبالغ المخصصة تزايدت زيادة كبيرة بعد ذلك. وكان المدير، الميجر هيمفري باومان، قد قضى سنواته العملية السابقة في الخدمات التعليمية في مصر والسودان؛ ويوميته وسيرته الذاتية (١٩) تدلان على شخصية كفوءة وحيوية لكنها ضيقة الأفق نوعاً ما وصعبة الإرضاء، ولم يكن ناجحاً دوماً في إخفاء نفاد صبره وسوء ظنه بزملائه العرب. أما وصفه للأحداث التي سبقت تعيينه مديراً فقد أعطت معلومات عرضية مثيرة حول جانب واحد من موقف طبقة الموظفين من إناطة هذا المنصب به. فقد طُلب منه في البدء الذهاب إلى بغداد في مطلع آب ١٩١٧، ولكن رغم الحرج العملية التي ساقتها وزارة الخارجية ووزارة الهند، فقد كان ثمة انعدام كبير للتعاطف معه من جانب رؤسائه في القاهرة:

"إن مساعد الجنرال (ماكردي) كان صعب المراس

وقال إن خدماتي لا يمكن الاستغناء عنها، مع أن

المعنى الصحيح يكمن في رأيه في أن الوقت غير ملائم

للبشروع في التعليم في بلاد وادي الرافدين. فهذا لم

يكن إقليمه، ولذا لم يقل ذلك، ولكنني أعرف ما كان

يصرح به في المحافل غير الرسمية. (٢٠)

وأخيراً، في آب ١٩١٨، وصل باومان إلى بغداد. وثمة دفتر لتدوين الملاحظات

اليومية يلخص جزءاً من السياسة التي سبقتها في العراق خلال السنتين القادمتين:

"من وحي ما تعلمته فإن العرب حريصون على تعليم أولادهم، وسيتوجب علينا الإبطاء كي نمنع نشوء المدارس الأقل شأنًا التي يعمل فيها معلمون هزيلو المستوى. وكما كنت أنوي دومًا، أريد البدء من القاعدة بتأسيس مدرسة رصينة: لنُدع مدارس ابتدائية تبرز للوجود؛ ولكن ثمة مدارس ابتدائية موجودة فعلياً في البلاد وعلينا أن نقبلها وأن نعمل قصارى جهدنا لتحسينها"^(٢١)

إن هذا المنهج الذي يتسم بالحذر، كما رأينا، اعتمد اعتماداً جزئياً على نظريات تتعلق بعدم قدرة الطلبة على استيعاب أكثر من مقدار معين، وقد اعتمد إلى حد ما على اعتقاد بعدم استحسان قيامهم بذلك. ويقتبس باومان، بتأييد واضح، فكرة كوري في السودان، الذي، على حد قول باومان، كان مُصمِّماً على "اقتصار التعليم الثانوي والعالي على أولئك الذين يتمكنون من الإفادة منه" بغية تجنب تكوين طبقة من أصحاب الياقات البيض لن يكون متاحاً أمامهم الحصول على وظائف، وإن "طبقة عاطلة عن العمل من أنصاف المتعلمين تنتشر انتشاراً كبيراً في مصر والهند"^(٢٢). لقد بذل باومان قصارى جهده للاستمرار بنهجه هذا، واثقاً من أنه لن يتعرض للضغط بغية المضى بوتائر أسرع؛ وبعد عام واحد كتب مذكرة رسمية حول السياسة التعليمية، التي نصت بحزم على الآتي:

"رغم المناشدات والانتقادات فقد رفضت المديرية رفضاً حازماً التفكير بإقامة تعليم ثانوي حتى التأكد، في المقام الأول، من وجود مدرسين بارعين، وثانياً، التأكد من أن المادة الإنسانية مهيأة على نحو كامل للاستفادة منها"^(٢٣)

لقد تمتع باومان بثقة ودعم وكيل المندوب المدني (باومان ... رجل ذو آراء ليبرالية، محط محبة كبيرة، وذو براعة واضحة، ومراراً ما أطلب مشورته)^(٢٤)، الذي

كان نشيطاً في جهوده لإقناع السلطات المصرية بعدم الإصرار على استدعاء باومان لخدمته الأصلية بعد عام واحد. وكانت آراء باومان محط مشاطرة واسعة؛ وثمة مذكورة أكثر عمقاً في التفكير ومشاهدة كتبها مسؤول رافديني معاصر:

"إن اي تقدم في مجال إنشاء نظام للمدارس الثانوية ومن ثم التعليم العالي ينبغي دراسته دراسة دقيقة في ضوء التجربة المتحققة في بلدان شرقية أخرى كمصر والهند. إن الحاجة إلى طبقة مثقفة لتوالي زمام عمل الحكومة هي بلا ريب حاجة ملحة، غير أن هذه الحاجة، ما لم يتم دعمها بطلب حقيقي للتعليم الثانوي، ينبغي أن لا تؤخذ ذريعة للشروع ببرنامج كبير للتعليم الثانوي. إن سد حاجة الخدمة الحكومية ستتجاوز في نهاية الأمر الطلب وسينجم عنه تكوين طبقة مثقفة ساخطة لا تحوز على إمكانات للتوظيف النافع ولا تحوز على فرص لضمان الحصول على تعليم عال" (٢٥)

ولم يكن ولسون في الحقيقة ناجعاً في ضمان الحفاظ على موقع دائم لباومان في العراق، وعاد إلى مصر ممتعظاً بعد فترة دامت سنتين في منصبه (٢٦). ولمعظم الفترة المتبقية للانتداب، أصبح ليونل سميث، الزميل السابق في كلية أول سولز (All Souls)، الذي كان قد خدم بوصفه ضابطاً سياسياً في بلاد وادي الرافدين خلال الحرب، مستشاراً لوزارة المعارف. فرسانله اللاذعة للسير هنري دويس (ثاني مندوب سامي في العراق - المترجم) والسير جون شاكير (المسؤول في وزارة الهند ووزارة المستعمرات - المترجم) بخصوص القضايا التعليمية ومسائل أخرى نقلت شيئاً ما عن صعوبات وضعه الشخصي، وبعض من أكثر التناقضات عمومية الموجودة في العلاقة الانتدابية. ومع ذلك، فإن العلل، وعدم القدرة على اتخاذ القرار والغياب الطويل في

إنكلترا منعه من الاضطلاع بمهام منصبه لفترة دائمية حتى ١٩٣٢. وللفترة من ١٩٢٠ إلى ١٩٢٢ تولى مهام المستشارية جيرومي فارل، الذي استقال بسبب تعيين ساطع الحصري مديراً عاماً وخدم بالتالي تحت إمرة باومان حين أصبح الثاني مديراً للمعارف في فلسطين.

وعموماً، فإن التقارير والتعليقات الخاصة بحالة التعليم في العراق في فترة الانتداب كانت موجهة إما سراً إلى وزارة المستعمرات أو علناً في التقارير السنوية لعصبة الأمم، المصاغة طبقاً لتفاؤل حذر. وكان الأمر محط استشعار أنه وبصرف النظر عن الواقع المالي المأزوم الذي أملتته الظروف الناجمة عن السيطرة الحالية لمديرية المعارف، فإن تقدماً كافياً كان يجري تحقيقه بالإمكان أن يكون استمراره متوقعاً على نحو منطقي طالما أن تملقات الإعلام العراقي والرأي العام تهدف إلى بلورة نقلة كمية أكبر بدلاً من إحداث نقلة نوعية في التعليم كانت تلقى مقاومة^(٢٧). وثمة استثناء لهذه المذكرة العمومية التي تعكس ثقة متواضعة يتمثل في مذكرة طويلة كتبها فارل في تشرين الثاني ١٩٢١، تحمل عنوان مديرية المعارف وعلاقتها بالانتداب وعصبة الأمم. ولعل أن هذه الوثيقة تعد أكثر توضيحاً لهواجس مؤلفها الشخصي من التطرق إلى حالة المديرية وشؤونها، فإنها قدمت أيضاً تصورات مثيرة لبعض الجوانب الخاصة بموظفي الانتداب، وأظهرت مقدار المصاعب التي تواجه بعض أعضاء الإدارة لتنفيذ السياسات التي يفرضها عليه الوايت هول وعصبة الأمم.

واقترح فارل غرس رفاهية بدنية وذهنية عبر إدخال حركات كشافة، والحث على تحفيز الاهتمامات الصحية سيما فيما يتعلق بمجالات الألعاب:

"لا يوجد مكان طبقاً لتجربتي (وهي خصائص جد متولدة) أشد افتقاراً وأكثر احتياجاً كما هو عليه الحال مع الطبقات المتوسطة للسكان الحضريين في العراق، فبعد سن البلوغ تتبلور مثلة راسخة الجذور لا تسمح إلا لقلائل بالانغماس في هواية تمتاز بنشاط أكبر من مجرد تناول الشاي والشرثرة، وممارسة ألعاب

رياضية معينة لا يُمكن ذكرها داخل البيت. وليس في تربة كهذه بمقدورنا توقع نمو فضائل متواضعة كالشعور بالواجب، والتضحية بالذات، والوطنية الخالية من التطرف.

ولعله من غير الضروري القول بعدم وجود كادر من المسؤولين والمعلمين المحليين أو أن كادراً كهذا سينشأ خلال سنوات عدة في العراق قادر على تقييم ضرورة بلورة ثورة أخلاقية، فما بالك باستنباط وسائل لوضعها موضع التنفيذ. وتكمن أقصى الآمال بالاستجابة التي بدأ الأطفال بإظهارها إزاء جهود أساتذة بريطانيين قاتل مع ثلاثة أو أربعة أساتذة محليين ممن تأثروا بهم ... ولا أرى علاجاً أو حتى حلاً مهدنة إلا في السيطرة البريطانية التنفيذية على المديرية" (٢٨).

إن طبيعة الاتفاقيات المبرمة بين بريطانيا والعراق استلزمت اتخاذ تدابير صارمة، سيما فيما يخص الجانب "التطويري" لإنفاقات الميزانية. وتم التوصل إلى اقتراح يقضي بتخفيض تخصيصات الميزانية بحدود ثلاثة آلاف لوك روبية في آيار ١٩٢٢.

"يتوجب عليهم التوصل إلى توازن في الميزانية حتى لو كان ذلك على حساب تقليل الكفاءة في الإدارة، تماماً كما كان ينبغي علينا القيام به هنا" (٢٩).

وبحلول تشرين الثاني من ذلك العام، كانت اللجنة الاقتصادية قد اقترحت اتخاذ المزيد من التدابير الاقتصادية الصارمة (التي شملت تخفيض عدد الأسرة في المستشفيات من (١٦٠٠) سرير إلى (١٠٠٠) سرير، مع زيادة الأجور الواجب تقاضيها لقاء الالتحاق بالمدارس).

جدول رقم (٢)

نوع المدرسة	الأجور: الزيادات	النسبة المئوية لأعمار الطلبة في المواقع المجانية التعليم
(١) الابتدائية: الصفوف الأربعة الأدنى	(١٠) روية إلى (٣٠) روية لكل سنة	لا تتجاوز ٣٠ %
(٢) الابتدائية: الصفوف العليا	(٣٠) روية إلى (٥٠) روية لكل سنة	لا تتجاوز ٢٠ %
(٣) الثانوية: جميع الصفوف	(٣٠) روية إلى (٧٥) روية لكل سنة	لا تتجاوز ١٥ %

هامش رقم (٣٠)

فالأجور -وتلك قصة مألوفة- كانت تُفرض نظرياً، ولكنها لا تؤخذ فعلياً، خلال الفترة العثمانية. وفي هذه الفترة أيضاً كان يجري فرض أجور ضئيلة لقاء الكتب والقرطاسية. وفي جو من الدهشة المنكسرة، يورد تقرير ١٩٢٢-١٩٢٣ الآتي:

"في الوقت الذي كانت فيه القوانين التركية عرضة للحرق أكثر من السعي إلى التقييد بها ومراعاتها، فإن التغيير، وهو خطوة نظرية تجاه التعليم المجاني، جوبه باحتجاج كبير" (٣١)

وتمثلت إحدى نتائج التدابير الاقتصادية في مطلع عشرينيات القرن العشرين في المشروع الأكثر دلالاً لإقامة كلية خاصة لأبناء الشيوخ لكن الظروف أرغمت على تعليقه مؤقتاً، وفي واقع الأمر لم يكن ليتحقق قط. (٣٢) إن التدابير الاقتصادية المتبناة قللت في الحقيقة الإنفاق على التعليم في ١٩٢٢-١٩٢٣ إلى ١٨.١٥ لوك روية، الأمر الذي تسبب بشن تعليقات صحفية عنيفة طوال ١٩٢٣.

وكان باومان قد أرسى دعائم سياسة تعليمية في ١٩١٩ و ١٩٢٠، ورغم أن هذه التدابير الاقتصادية تركت تأثيرها على عدد المدارس، والمعلمين، والتلاميذ، فلم يكن ثمة تغيير في السياسة أو وجهات النظر الخاصة بالتعليم. واستمر التأكيد على التركيز المعتاد على التعليم الابتدائي والأساسي (أو المتوسط) مع عدد قليل جداً من المدارس الثانوية (التي لم تكن توجد قط في ١٩٢٣، وبات عددها خمس عشرة مدرسة في ١٩٣٠). وقد خضعت الحكومة إلى انتقاد مستمر لتباطؤها في هذا المجال:

إن الأمة بمجملها ساخطة سخطاً عميقاً جراء التقدم البطيء الذي تحقق خلال السنوات القليلة المنصرمة الخاص بتطوير التعليم في البلاد. إن عدد الطلبة المتخرطين في المدارس الابتدائية لا يشكل سوى نسبة قليلة جداً من أبناء البلد، في حين أن المنشآت الخاصة بالتعليم الثانوي غير ملائمة على نحوٍ محزن. فلا ينخرط في المدارس الثانوية سوى (٣%) من الصبيان ممن أكملوا دراستهم الابتدائية؛ فما الذي يحدث للآخرين؟ هل يرفضون الالتحاق بالمدارس الثانوية؟ ولا يوجد في العراق سوى مدرستين تقنيتين. وتقع على الحكومة مسؤولية كبيرة في هذا الصدد" (٣٣)

إن لغة التعليم، فضلاً عن التعليم الديني المقدم في المدارس، تم تحديدها لستلاءم مع لغة أغلبية التلاميذ أو طوائفهم، مع أن العربية مستخدمة، في جميع الحالات، في الصفوف المتقدمة. وقد انصب المنهج الدراسي بمصلحة تعلم اللغة، أو التعليم عن ظهر قلب، الذي ربما كان متأثراً بحقيقة وجود ما يقارب من (٦٠.٩٢٥) تلميذاً في ١٩٢٥، ومن ما انفكوا ينخرطون في مدارس "الكتاتيب" حيث يجري التعلم طبقاً للأساليب القرآنية التقليدية.

وفي الوزارة نفسها، كما كنا قد ذكرنا فعلياً، فإن السيطرة البريطانية لربما كانت أقل صرامة عما هو عليه الحال في أية مديرية حكومية أخرى. واحتجاجاً على هذا الواقع إلى حد ما، وبعض الشيء بسبب تبلور اعتقاد بأن الانتداب يمتاز بسوء الإدارة عموماً، فقد قدم سميث استقالته في تموز ١٩٢٤، ومن ثم كان عليه سحبها، بيد أن رسالة استقالته عبرت بوضوح تام عن مشاعر بعدم الارتياح الشديد شاطره فيها معظم معاصريه العميقي التفكير:

"لقد قدمت استقالتي لأنني أعتقد أنه باستمراري في وظيفتي الحالية لن أتمكن من تأدية عملي على نحوٍ مناسب بشكلٍ يرضي الحكومة العراقية أو يرضيني ... وفيما يتعلق بخلفي، إن كان ثمة خلف، فيفترض، برأيي، تعيينه بموافقة وزارة المستعمرات، وأعتقد أن على وزارة المستعمرات

معرفة بعض الأسباب التي حدثت بي إلى الاستقالة فضلاً عن التوصية التي

قدمتها بعدم وجوب شغل المنصب الذي كنت أتولاه"

وشعر بأن عدم قدرته على التأكد من أن النصيحة التي قدمها ستوضع موضع التنفيذ فعلياً كان لها تأثير في جعل موقفه يبدو مستحيلاً. ونظراً للفترة القصيرة الحالية "للانتداب"، شعر سميث أن ميزانية شحيحة، وتعاقب وزراء رجعيين لا يحوزون على خبرة كبيرة أو اهتمام بالتعليم جعلته يصل إلى حالة لم يعد قادراً فيها على الاستمرار. وبرأيي فليس ثمة شخص يحترم نفسه بإمكانه تولي وظيفة مستشار في المعارف إلا في ظل هذه الشروط:

١- ينبغي أن تكون ثمة إمكانية للتوسع في التعليم.

٢- ينبغي العودة إلى نظام رقابة بريطاني أكثر فاعلية للتعليم.

٣- ينبغي بلورة سياسة واضحة للتعليم، ملائمة لاحتياجات البلد وتخضع لقبول جميع المستشارين البريطانيين في العراق وحكومة صاحب الجلالة.

وبرأيي أن الشرطين الأول والثالث أكثر أهمية ولكن الشرط الثاني مرغوب به جداً لأنه يضمن نوعاً ما مصالح التعليم إزاء أهواء وزارة المعارف. ومن دون تلك الشروط يتحجم عمل مستشار المعارف بأكثر قليلاً من تقديم المشورة حول كيفية قيام الروبية الواحدة بأداء عمل روبيتين.

وانتهى بإيراده خلاصة لوجهات نظره وتوصياته:

١- من غير الصائب أن نضع في أذهاننا على نحو مستمر أن ما نحاول عمله في هذا البلد هو شيء لم يكمل له مثيل قط في التاريخ. فأنا أنوي بلورة حكم ذاتي من أحدث طراز في بلد لا ينطوي على وحدة، أو شعور وطني، أو قدرات وتقاليده سياسية، أو تعليم وثروة فعلية.

٢- إن التعليم في هذا البلد كان راكداً في محله، ولم يزل كذلك وينبغي العمل على إرساء دعائم تقدم في هذا المجال.

٣- إن ظل الرقابة البريطانية من دون ممتلكات مادية يعد أمراً لا قيمة له. وستكون مكلفة للعراقيين ولا تمنحهم ما يدفعون ثمنه: المساعدة الخبرية وهم يعرفون ذلك.

٤- ينبغي أن تكون لنا سياسة تعليمية تتبناها الحكومة العراقية والمستشارون البريطانيون. ويبدو لي أن أيّاً من هذه الأطراف غير قادرة على الإنجاز. ولعل الطرف الثاني يمثل الجانب الأكثر صعوبة بسبب زيادة حجم ميزانية وزارة الدفاع. ولكن بالافتراض أن الدعم العسكري البريطاني سيتم سحبه في نهاية فترة المعاهدة، ولذا فإن تأسيس جيش وطني قوي يعد أمراً أساسياً، وأعتقد أن من الصائب بمكان أن نورد وجود مقدار كبير من الخطر الناجم عن الفوضى في الداخل. وفي مقابل هذا الخطر فإن نظاماً تعليمياً سليماً ومناسباً سيكون خير واق. (٣٤)

ولم تكن في الحقيقة ثمة تغييرات في اتجاه النظرية التعليمية. ومن الصائب القول أن تخصيصات التعليم - رغم شحنتها - قد ازدادت على نحوٍ تدريجي خلال فترة الانتداب؛ فمعدل الإنفاق السنوي لتلك السنوات بلغ زهاء (٢٥.١٠) لوك أي (٥.٣%) من الميزانية. ويظهر الجدول رقم (٣) ما تم تحقيقه خلال الفترة من زيادات في المدارس والتلاميذ. وتم اختيار السنة المالية ١٩٢١-١٩٢٢ بوصفها "أساساً" بسبب الفوضى التي أحدثتها ثورة ١٩٢٠، مع تضمين سنتي ١٩١٩، و ١٩٣٥ حيث أن لدينا تخصيصات للميزانية وتقديرات سكانية كاملة لهاتين السنتين.

الجدول رقم (٣)

الابتدائية

السنة	مدارس البنين	التلاميذ البنين	مدارس الإناث	التلميذات	النسبة السكانية المقدرة
١٩١٩	؟	؟	؟	؟	٢.٨٤٨.٠٠٠
١٩٢١-١٩٢٢	٨٤	٦.٧٤٣	-	-	؟
١٩٢٦-١٩٢٥	١٩٠	١٦.٥٩٩	٣١	٤.٠٥٥	؟
١٩٢٩-١٩٣٠	٢٤٧	٢٤.٨٨٥	٤٤	٦.٠٠٣	؟
١٩٣٥	؟	؟	؟	؟	٣.٦٠٥.٠٠٠

الثانوية

التعليم السنوي	مخصصات الميزانية	السنة	المدارس	التلاميذ	السن %
١٩١٩	؟	؟	؟	١.٠٨	

١٩٢٢-١٩٢١	-	-	٣.٣٠
١٩٢٦-١٩٢٥	٥	٥٨٣	٤.٥٩
١٩٣٠-١٩٢٩	١٥	١.٨٦٣	٦.٤٢
١٩٣٥	؟	؟	١٠.٠٠

هامش رقم (٣٥)

وخلال الانتداب تضاعف عدد الإناث المنخرطات في المدارس الحكومية، في حين بلغ عدد الذكور أربعة أضعاف. والجدول رقم (٣) لا يتضمن أرقاماً تخص مدارس الكتائب أو المدارس الطوائفية المستقلة. وفي ١٩٢٥-١٩٢٦ وهي سنة يمكن استشفاف تفاصيل كاملة منها عن الأعداد في المدارس الابتدائية.

جدول رقم (٤)

المدارس	حكومية	طائفية	كتائب	الإجمالي
الأعداد	٢٠.٦٥٤	١٢.٩٠٠	٦.٩٢٥	٤٠.٤٧٩

هامش رقم (٣٦)

منحت الوزارة بعضاً من هذه المدارس منحاً صغيرة كمساعدة لها. ويتضح من هذه الجداول أن المزيد من المدارس قد افتتحت، وأن المزيد من التلاميذ قد انخرطوا فيها. وقد رحب العراقيون بوضوح بهذه الزيادة في المنشآت التعليمية بل كانوا يتوقون إلى المزيد منها؛ وتعرضت الوزارة إلى ضغط شديد لإشباع الحاجة الشعبية المتنامية للتعليم، وقد تعرضت لانتقاد لإخفاقها في إشباع هذه الحاجة. وفي هذا الوقت الذي كان فيه سميت راسخاً في موقعه الوظيفي أراد أن يحقق "سياسة ليبرالية، تستند إلى حاجات البلد وأمانه ككل" (٣٧).

ولوضع ذلك موضع التنفيذ؛ لم يكن التحديث يتسم بالشعبية. فبحلول ١٩٣٥ تلقى قطاع التعليم ١٠/١ من الميزانية الوطنية، حيث جاء بالمرتبة الثالثة بعد الدفاع والشرطة، ومرتبة أعلى من الداخلية. ونجد أحياناً إشارات إلى تشجيع للتدريب العملي والمهني، أو محاولات لتقليل المواضيع الدراسية^(٣٨)، ولكن ما نفتقده يتمثل في التغييرات الجذرية في المناهج الدراسية أما خلال فترة الانتداب، أو، كما سيبدو، بعدها.

وبعد تأسيس الجمهورية التركية في ١٩٢٣-١٩٢٤، وتبني الألفية اللاتينية في تركيا في ١٩٢٥، تم دعوة لجان عديدة للخبرة بغية تقديم مقترحات لإصلاح نظام التعليم الخاص بالجمهورية التركية المنبثقة حديثاً. وقام خبراء تربويون بارزون بتقديم أربعة تقارير في الأقل مرفقة بتوصيات عملية للفترة بين ١٩٢٤ و ١٩٣٣. ولم توضع موضع التنفيذ سوى توصيات قلائل. وفي العراق، قدمت لجنة مونرو لسنة ١٩٣١ اقتراحات عملية مشابهة، جرى تجاهلها أيضاً. وفي كل من العراق وتركيا الجديدة واجه التربويون العميقو التفكير والمصلحون مشكلات مشابهة. وكان التعليم مقتصرأ على قاطني المدن وموجه نحو الخدمة الحكومية أو مهنة التدريس. فالمعلم نفسه سيكون "أفندياً" وسيكون الواجب المناط به للخدمة في بلدة إقليمية صغيرة في أحسن الفروض خطوة لتحقيق أشياء أكبر، وفي أسوأ الفروض عقوبة يتوجب عليه تحملها. والصبي اللامع في القرى النائية، يتم إرساله إلى مدرسة ثانوية في مركز أكبر، وربما لن تكون لديه الرغبة بالعودة إلى قريته. أما التدريب المهني للحرفيين المهرة والعمال اليدويين فلا يعد ذات أولوية كبيرة؛ فالعمل اليدوي من أي نوع لا يعد مهنة مناسبة لمن حصل على ثقافة كافية الأمر الذي يجعله يفكر بالانخراط في عمل آخر. وكان العمال المهرة هنوداً في العادة، وآخرين أجانب، أو أفراد منحدرين من أقليات صغيرة.

وفي مقابل هذه الخلفية، وفضلاً عن مشكلات التمويل وضآلة عدد الموظفين، كانت ثمة صعوبات عديدة تقف أمام تحقيق تغييرات تعليمية جوهرية. وثمة تعليق ينطوي على معرفة صحيحة أشار إلى ضرورة إجراء إصلاح كامل للنظام التعليمي، بيد أن تغييرات كهذه لم تكن محط رغبة أما أولئك القادرين على الاضطلاع بها، أو الهياة الخاصة بالرأي العام. وقد وجهت ثلاثة تقارير مكتوبة في ١٩٣١، ١٩٤٩، ١٩٥٨ كتبها مونرو، ومانيوس، وعقراوي، وكوينت الانتقاد للنظام التعليمي العراقي باستخدام عبارات مشابهة، بل كانت حرفية تقريباً في بعض الأحيان.

وتتماماً قبل إنهاء الانتداب، دعت الحكومة العراقية، في ١٩٣١، البروفيسور باول مونرو، الأستاذ في كلية كولومبيا لإعداد المدرسين، إلى إعداد تقرير يخص حالة التعليم في البلد. وقد ضمت لجنته للتحقيق في وضع التعليم أستاذين آخرين من أساتذة الكلية، وطالب سابق، ورئيس الوزراء العراقي في المستقبل فاضل الجمالي^(٤٠). وبعد ثلاثة اشهر من تواجدهم في البلاد صاغوا قائمة مؤثرة من التوصيات، انصب معظمها على التأكيد أن المنهج الدراسي غير وثيق الصلة باحتياجات المجتمع العراقي. ولم تكن ثمة محاولة، على وجه الخصوص، للتعامل

مع حقيقة أن غالبية كبيرة جداً من الشعب العراقي عاشت أما في البادية أو تتواجد في الريف. ولذا تقدموا باقتراح إقامة مدارس متنقلة للعشائر، ومقررات دراسية خاصة لبيئة ريفية للمعلمين في مدارس الريف:

"... إن ضعف المنهج الدراسي الحالي يكمن في افتقاره الاتصال مع الحياة المحيطة به" (٤١)

وكان أعضاء اللجنة معينين أن يكون سياق التعليم داخل المدرسة أكثر ارتباطاً مع الحياة خارجها؛ فقد اقترحوا إدخال مقررات دراسية تجارية وتقنية للمدارس الحضرية، وإلغاء تدريجي للتعليم الصم (أي الحفاظ عن ظهر قلب - المترجم). وحثوا، أيضاً، على ضرورة تشجيع الكوادر الجيدة للانخراط في مهنة التدريس بجعل هذه المهنة تضاهي من حيث الراتب والمكانة فروع الخدمة الحكومية الأخرى. وأكدت لجنة مونرو على ضرورة التنوع، وعدت التعليم بوصفه واحداً من الرسائل الرئيسة تجاه إنجاز "الاستقرار" ضمن المجتمع:

"... ثمة مشكلة واحدة عظيمة الأهمية لا يُمكن تجنبها. فأية مجموعة اجتماعية ستبلور عدداً من الشباب ذوي المقدرة الفكرية الرفيعة أكبر مما تتطلب الحاجة أو بالإمكان استخدامه استخداماً مربحاً. ولتجنب حالة الإفراط في الإشباع، التي ستضحي في نهاية الأمر خطراً على استقرار المجتمع الذي يعدّهم ويدربهم، فمن الجوهري بمكان أن العديد، ربما الجزء الرئيس من الشباب المدربين للقيادة ينبغي أن يكونوا مهتمين بتطوير بلادهم، وأن لا يكرسوا أنفسهم للخدمة الحكومية، أو لحرفٍ سوى الصناعة، والتجارة، والزراعة، وإنتاج الثروة التي يعتمد عليها المجتمع الحديث. وهذه المهمة، في واقع الأمر، ستكون الأصعب فيما يخص التعليم الوطني، سيما في المستويات الثانوية" (٤٢).

وأوضحت أجزاء أخرى من التقرير أن المؤلفين كانوا مدركين إدراكاً جيداً للصعوبات المعنية. فقد عبروا عن خوفٍ مألوف من الإفراط في التركيز على التعليم الثانوي والعالي سيتسبب في إحداث موقف تكون فيه:

"... المهن الحرفية مكتظة بالعاملين بينما تتعرض الحياة الوطنية لخطورة المثقفين ممن لا يجدون مصدراً للرزق وبالتالي سيتسببون في إثارة مشكلات" (٤٣)

ولتحقيق مرامينا، يكمن الاهتمام الرئيس للتقرير في التوصيات الهادفة إلى تحقيق نظام تعليم أكثر فائدة^(٤٤)، وبعد ثمانية عشر عاماً، يبدو أن الموقف لم يتغير تغييراً كبيراً: "إن التعليم في المدارس الابتدائية العامة يُعد، أساساً، مسألة تقديم حقائق يتم حفظها عن ظهر قلب"^(٤٥) وقد وجه ماثيوس وعقراوي انتقاداً إلى البيروقراطية الصارمة لوزارة المعارف، سيما حقيقة أن استقلال مدير المدرسة كان مقيداً جداً:

"... وبالتالي فإن مقداراً كبيراً من المراسلات تجري بين المدارس والإدارة تطالب بتوفير المال لقاء أي شيء لا تستطيع موارد الإنفاق المتنوعة تغطيته. فمعدات المدارس، والكتب للمكتبات، والأثاث، والقرطاسية، جلها تتأتى من السلطات التعليمية الإقليمية ولا يتم السماح للمدير بإنفاق الأموال على هذه المواد"^(٤٦)

وقد قدما أيضاً تعليقاً على التركيز المتواصل على الاتساق، والأهمية التي تؤكد عليها الوزارة بضرورة إعطاء الدرس نفسه في الوقت نفسه واليوم نفسه لأي صف دراسي في المستوى نفسه. ورغم المبالغ الكبيرة نسبياً المخصصة للتعليم (١٢.٩% من الميزانية في ١٩٣٨-١٩٣٩، و ٧.٨% في ١٩٤٤-١٩٤٥، و ٨.٦% في ١٩٤٥-١٩٤٦) فلم يكونا متأكدين من أن التقدم التعليمي كان يواكب النمو السكاني.

وقد شكل تقرير ماثيوس وعقراوي فصلاً في كتاب "التعليم في الدول العربية الشرق أوسطية"، وهو بحث أجرته منظمة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة في ١٩٤٩. وبعد عشر سنوات تقريباً، أجرى مالكوم كوينت مسحاً سوسولوجياً للريف العراقي، حيث أورد فيه وجهة نظره للوظيفة التي تؤديها المدارس هناك:

"إن المدارس في الريف تُدرّس، في واقع الأمر، منهجاً دراسياً غريباً، مصمماً على نحوٍ يلائم بغداد. وإنني أسمي هذا المنهج غريباً لعدم وجود صلة حقيقية له بأولاد الريف. فعالمهم محدود بالمناطق المجاورة للقرى، وما انفكوا

مشدودين إلى عالم أور وبابل أكثر من انشدادهم إلى عالمنا الحديث. ومع ذلك تحاول المدرسة ردم هذه الهوة الواسعة وإعداد طلبة للعيش في هذا العالم الآخر، الذي لا يتوافر لهم. فالمدارس بتدريسها التاريخ، والجغرافية، والصحة، بل حتى الإنكليزية تحاول إعداد طلبة لعالم لا معنى له. فدروس التربية الصحية، على سبيل المثال، تعلم صبي الريف أنه إذا نظف أسنانه، وأدى التمارين الرياضية، وتناول وجبة غذائية متوازنة، وحافظ على النظافة ... الخ، فسيتمتع بحياة صحية. إن درساً كهذا له معنى كبير للصبي الذي يعيش في نيويورك، أو أيوا، أو بغداد، ولكنه لا صلة له بحياة الصبي في أم نهر، حيث يستخدم روث الحيوانات كوقود، وحيث يمشي الفلاحون الحفاة في الحقول المليئة بدود الأنسيلوستوما، وحيث مياه الشرب الملوثة^(٤٧).

وطبقاً لهذه التعليقات الثلاثة على وجه الخصوص، فمن الصعوبة بمكان إيجاز تأثير الانتداب في العراق. فالتقدم الوحيد المنجز كان كميّاً وكانت ثمة صعوبات خطيرة في طريق إنجاز تغييرات حقيقية إما في المنهج الدراسي أو في وسائل التدريس. وكانت "مخاطر" التعليم محط تقييم السلطات البريطانية، وكانت المبالغ الضئيلة نسبياً المخصصة إلى التعليم في ميزانية الحكومة العراقية مؤشراً على هذا الأمر فضلاً عن الشعور بأن التعليم ينطوي على ترف. إن "فلسفة الانتداب" بوصفه "تهيئة للاستقلال" لا تعني أنها قد حفزت أكثر من أفراد قلائل للغاية يضعون نصب اهتمامهم أن تدريباً عملياً ضئيلاً جداً كان يجري تقديمه للتعامل مع هذا الاحتمال.

وفضلاً عن ذلك، وكما في العديد من دوائر الحكومة، فإن التقاليد العثمانية قد افلتت بعد نضال مرير. وثمة تغيير جوهري أحبطته الطبقات المثقفة أنفسهم، التي استمرت بتبني فكرة أن التعليم ينبغي أن يستمر بوصفه ضماناً للحصول على وظيفة حكومية لأبنائها. ومن المحتمل أن يكون صحيحاً القول أن السلطات الانتدابية ساعدت في توسيع وتضخيم، بل وتحسين النظام القائم في بعض الأحيان، فضلاً عن إضافة تدريس الإنكليزية إلى المنهج الدراسي، بيد أنه لم يكن لدى هذه السلطات الرغبة الكافية، والوقت، والمال، أو الدعم لإجراء تغييرات شاملة في محتوى التعليم ووسائله.

الهوامش

١. مكدونالد، أي. دي، منفى الفرات، ص ٧٥ - ٨١.
٢. سميث إلى دويس، دي. أي. المكتب الاستشاري ١٥١/١٩/٣٣ الخامس عشر من تموز ١٩٢٤. دهي، ملف المفوض السامي بغداد التعليم، الملف ٣٧/١/٥. أي. أي. أف. سميث
٣. أدوين مونتاكو في جولة الهند ٢٦ تشرين الثاني ١٩١٧. والي، أس. دي، ص ١٤٥.
٤. أودوير، السير ميشيل، الهند كما عرفت.
٥. هولت، بي. أم، تاريخ السودان، ص ١١٩-١٢٠. السيد أف. ال. غريفيذس، الذي كان مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً مع مؤسسة بحث الروضة في السودان في ثلاثينيات القرن العشرين، وصف لي العلاقات المتوترة بين الموظفين "السياسيين" و"التربويين" حين وصل لأول مرة إلى السودان في ١٩٢٩. (مقابلة، التاسع من كانون الأول ١٩٦٨).
٦. تقرير العراق، ١٩٢٣-١٩٢٤. قارن هنا محاوره بين ليونيل سميث وغيرتروود بل في ١٩٢٠. "كابتن أي. أي. سميث (ليونيل) جاء ليتناول طعام العشاء. وكنا قد أجرينا حديثاً طويلاً ومرصياً حول تعليم العرب. وأنا لست مسروراً تماماً حول ما كنا نقوم به، ولم يكن هو مسروراً أيضاً. ومن الصائب القول أننا ينبغي أن لا نشرع بفتح مدارس ثانوية حتى نحوز على معدات من الدرجة الأولى تخص المدرسين والطلبة، ولكننا لا نستطيع الانتظار وتحقيق ذلك. يجب أن نسرع في خطواتنا وأن نكون على اقتناع بأفضلية الخطوة الثانية، لأن الناس هنا يحرصون حرصاً كبيراً على الحصول على تعليم عالٍ وإذا ما منعنا ذلك فسيظنون أننا نفعل ذلك للحيلولة دون رغبتهم بالتقدم. وعليك أن تنظر إلى ذلك من وجهة نظر السياسة فضلاً عن التعليم.
- من غيرتروود بل إلى والدها، التاسع من أيار ١٩٢٠، الليدي بل، المجلد الثاني، ص ٤٨٧.
٧. تقرير العراق، ١٩٢٥ - ١٩٢٦، ص ١٣٢.
٨. تقرير العراق، ١٩٢٤ - ١٩٢٥، ص ٢١٠.
٩. ليونل، سميث، ملاحظات حول الوضع الحالي للتعليم في العراق، ٣٠ آب ١٩٣٠، دهي، ملف المفوض السامي في بغداد، التعليم، ملف ١/١/٥، المجلد الثاني.
١٠. رغم أن تعليق غيرتروود بل في ١٩٢١ موجه إلى التركي عزت باشا كركولي: (حكمت سليمان) "هو الرجل الذي أريد أن يحصل على منصب وزير المعارف في وزارتنا لأن السير بيرسي كوكس قد نجح في الانتقال إلى الأشغال العامة، وكان قد شغل هذا

- المنصب سابقاً وهو لا يجيد القراءة والكتابة بالعربية". غيرتروديل إلى والدها، السابع من شباط ١٩٢١. بيرغويني، أي.، ص ٢٠٤
١١. كان معدل عمر الوزارة في ظل الانتداب ثمانية أشهر، انظر مجيد خدوري، العراق المستقل، ص ٣٧٠ - ٣٧٥.
١٢. "وعند استبدال الإشراف البريطاني بإشراف عراقي كانت وزارة المعارف في مقدمة الوزارات والمديريات الأخرى، في ١٩٢٢، بضمنها الأوقاف. وقد نظر أولئك المؤهلين أفضل تأهيل لتكوين رأي إلى هذه التجربة نظرة تنم عن هواجس، بيد أن النتيجة قد أظهرت أن تلك الهواجس لم تكن على العموم مبررة؛ فالعديد من مدراء المناطق والعديد جداً من مدراء المدارس ... قد أظهروا مقدرة كبيرة". تقرير العراق (التقدم ١٩٢٠-١٩٣١).
١٣. "ما من ثمة عربي يجمع بين المقدرة المالية والإدارية الضرورية ويحوز على مؤهلات تعليمية رفيعة وبين عدم إمكانية تحديد الاعتبارات المفضية إلى الفساد في تعيين المسؤولين والمدرسين" جيرومي فاريل: انظر ملفات وزارة المستعمرات ١٧٧١٧/١٤/٧٣٠.
- السادس من تشرين الثاني ١٩٢١.
١٤. مع أن سميت يبدو أنه كان يكن احتراماً كبيراً لزاوية الحصري: "إن جهوده المستمرة لضمان الكفاءة والمستوى الرفيع للمعلمين والتلاميذ أثارت على نحو طبيعي المعارضة وأنها لحقيقة مؤسفة أن تقاعده كان، إلى حد كبير، نتيجة لفشله بالحصول على الدعم المعنوي حتى من أولئك الذين كانوا موافقين في الحقيقة على سياسته ومثمنين قيمتها. وما من ثمة عراقي آخر يجمع حماسه، وخبرته، ومعرفته بالأنظمة التعليمية، وإقدامه. تقرير العراق، ١٩٢٧-١٩٢٨، ص ١٥٤-١٥٥ سي. أف. ، سميت إلى يونغ، السادس من كانون الثاني ١٩٣١، ملف المفوض السامي بغداد، التعليم، الملف ٤٥/١/٥ ساطع بيك الحصري.
١٥. ويلسن الثاني، ملحوظة ص ١٧٤.
١٦. الأرقام مستقاة من إير لاند، بي. دبليو، ص ١٢٦.
١٧. أج. آر. سي. دويس، ملاحظات حول التعليم ١٥ شباط ١٩١٥، اقتباس إير لاند، بي. دبليو، ص ١٢٥.
١٨. تقرير هولاند/ ويلسون، ١٥ حزيران ١٩١٧. وزارة الهند، الرسائل، الملف السياسي السري ١٠ ٤٠٩٧/١٤/١٩١٧/٧/٤٦٢٣.

١٩. مذكرات باومان اليومية (شارع كلية أنطوني، مجموعة بحوث أكسفورد الخاصة). انظر باومان أيضاً، أ.ج. أي، نافذة الشرق الأوسط.
٢٠. مذكرات باومان اليومية، السابع عشر من شباط ١٩١٨.
٢١. مذكرات باومان اليومية، الثالث والعشرين من آب ١٩١٨.
٢٢. باومان، أ.ج. أي.، ص ٨٨-٨٩.
٢٣. ملاحظات حول السياسة التعليمية لأ.ج. أي. باومان، الثاني عشر من آب ١٩١٩. إن الجملة المقتبسة هنا معاد اقتباسها حرفياً تقريباً في ويلسون الثاني، ص ١٧٥.
٢٤. ويلسون الثاني، ص ١٧٥.
٢٥. ملاحظات حول السياسة التعليمية في بلاد وادي الرافدين لأي. بويد كارينتر، التاسع عشر من تشرين الأول ١٩١٩. وزارة الهند، الرسائل، الملف السياسي السري ١٠ ٤٥٤/١٩/١٩٢٠/٢٣.
٢٦. "ما من ثمة شخص يمتاز بمقدار جد كبير من الخبرة والكفاءة كان بالإمكان أن نحصل عليه... إن رحيله سيعبد دليلاً على أننا لم نكن مهنيين على نحو ملائم للمساعدة في تقدم التعليم في هذا البلد" الإدارة السياسية، بغداد، أس/أس/أس الهند، الثامن عشر من حزيران ١٩٢٠، برقية ٧٨٤٣. وزارة الهند، الرسائل، الملف السياسي السري ١٠ ٤٠٩/١٩٢٠/٥٧٧٦.
٢٧. انظر عمل مديرية المعارف وتقدمها في السنة الدراسية ١٩٢٠-١٩٢١. المفوض السامي، بغداد إلى وزارة المستعمرات، السابع من آب ١٩٢٠، ملفات وزارة المستعمرات ٧٣٠/٥/٤٨٥٧٤.
٢٨. مديرية المعارف، بغداد، السادس من تشرين الثاني ١٩٢١. وهذه المذكرة كانت جواباً على نشرة قدمها أ.ج. دبليو. يونغ الذي كان في مهمة تفويضية في بغداد مبعوثاً من وزارة المستعمرات. والنشرة، التي أرسلت إلى جميع المستشارين في الوزارات، كانت معنية بقضايا كهذه تتعلق بعدد المسؤولين البريطانيين المطلوبين خلال السنوات القادمة في كل مديرية، وكيفية تعامل كل مديرية مع وظائفها بغية الإيفاء ببنود الانتداب. ملفات وزارة المستعمرات ٧٣٠/١٤/١٧١١٧.
٢٩. وزارة المستعمرات إلى الموظف السامي، بغداد، برقية ٢٦٧ الرابع من آيار ١٩٢٢. محضر أعدّه يونغ. ملفات وزارة المستعمرات ٧٣٠/٢١/١٦٣٩٨.

٣٠. المفوض السامي، بغداد إلى وزارة المستعمرات، برقية، سري، الثامن من تشرين الثاني ١٩٢٢. مرفق تقرير اللجنة الاقتصادية. ملفات وزارة المستعمرات ٥٧٥٣٦/٢٤/٧٣٠.
٣١. تقرير العراق للعام ١٩٢٢-١٩٢٣، ص ١٦٦-١٦٧.
٣٢. ثمة مدرسة داخلية لأبناء الشيوخ كانت مشمولة بتخصيصات الميزانية وبعدئذ بالاستقطاعات المأخوذة من كل ميزانية منذ ١٩٢٢. إن الحاجة إلى دمج رجال القبائل والبلدات لأغراض سياسية بكتلة متجانسة واحدة تعد أكثر إلحاحاً من أيما وقت مضى. وثمة أرسقراطية متعلمة بين القبائل سنقوم بالكثير بغية استمالتهم إلى شكل أكثر حداثة للحكم. وقد ظهرت مدرسة الشيوخ للمرة الخامسة في الميزانية للعام ١٩٢٤-١٩٢٥. وسيكون الأمر مكلفاً، بيد أن تعاون العشائر في حكومة البلد يعد أمراً يستحق تخصيص موارد لأجله. تقرير العراق لعام ١٩٢٤، ص ٢١٤.
٣٣. نداء الشعب، ٢١ آيار ١٩٢٦، مقتبس في تقرير المخابرات نصف الشهري، ٢٦ آيار ١٩٢٦. ولاحقاً في ١٩٢٦، جرى الطلب بالسماح بإضافة (٢.٥) لوك رويية إلى التعليم، وتعيين سبعين معلماً. وقد كتب دوبس إلى لندن:
- "لم أكن مهتماً بالتدخل في تخصيص الموارد المالية لمديرية المعارف ضمن الحدود المنصوص عليها في تقديرات الميزانية بسبب وجود رأي ذي ثقل مهم في العراق بأن خدمات التعليم تعاني الحرمان ومع أنني أدرك مخاطر الزيادات التدريجية في المؤسسة فإنني لا أرغب بمعارضة الإنفاق المعقول على الخدمات الاجتماعية التي بدا أن بمقدور الحكومة تحملها بسهولة" (رسالة في الخامس من آب ١٩٢٦). محضر وزارة المستعمرات الذي صاغه دبليو. جي. بك، ويذكر بك في رسالته: "يبدو أن هناك خطراً واضحاً من المضي بعيداً في المسائل التعليمية" (٢٤ آب ١٩٢٦). ملفات وزارة المستعمرات ١٥٩٨١/٩٥/٧٣٠.
٣٤. علق دوبس بأنه كان يعي جيداً الحجم الصغير للتخصيصات: "إن سبب عدم توافر المزيد من الموارد المالية يكمن في وجوب إنفاق كل بنس على الجيش. ولا نستطيع الخروج من ذلك الموقف، لذا لا يوجد أفق للتطوير التعليمي ما لم يتم تعديل التدابير المالية لصالح العراق" سميت إلى دوبس، الخامس عشر من تموز ١٩٢٤، دهي، ملف المفوض السامي بغداد، ملف التعليم ٣٧/١/٥. أي. أي. أف. سميت.
٣٥. الأرقام مستقاة من: (أ) تقرير العراق، ١٩٢٠، ١٩٣١، ...، ص ٢٣٢.

- (ب) حسن، محمد سلمان. نحو وبنية سكان العراق ١٨٦٧ إلى ١٩٤٧. نشرة صادرة عن معهد الإحصائيات التابع لجامعة أكسفورد ١٩٥٨، ص ٣٣٩-٣٥٢.
- (ج) ميزانية المعارف لعام ١٩٣٨ في العراق: التقرير السنوي لعام ١٩٣٥. السفير، بغداد إلى وزارة الخارجية، رقم ٥٦ سري للحادي والثلاثين من كانون الثاني ١٩٣٦، أي ٩٣/٨٥١/٨٥١: وزارة الخارجية ٣٧١/٢٠٠١٠.
٣٦. تقرير العراق، ١٩٢٥-١٩٢٦، ص ١٤٢.
٣٧. تقرير العراق، ١٩٢٣-١٩٢٤، ص ١٦٧.
٣٨. تقرير العراق، ١٩٢٦-١٩٢٧، ص ١٢٤-١٢٥.
- تقرير العراق، ١٩٢٧-١٩٢٨، ص ١٥٤.
- تقرير العراق، ١٩٢٩-١٩٣٠، ص ١٣٩.
٣٩. (آ) مونرو، بول، تقرير حول التعليم في العراق، ١٩٣١.
- (ب) ماثيوس، آر. دي.، وعقراوي، متي.، التعليم في الدول العربية الشرق أوسطية، ١٩٤٩. (ج) كوينت، أم.، فكرة التقدم في الريف العراقي ١٩٥٨.
٤٠. انظر الجمالي، محمد فاضل، العراق الجديد: مشكلات التعليم البدوي، ١٩٣٤.
٤١. تقرير مونرو، ص ٣٣-٣٤.
٤٢. تقرير مونرو، ص ١٦٩.
٤٣. تقرير مونرو، ص ١٦٧.
٤٤. يبدو أن مونرو نفسه قد وجد حظوة في الوايت هول؛ والآتي هو مقطع من رسالة جواباً على استفسارهم حول إمكانية دعوة مونرو إلى مؤتمر علمي:
- "إن تقريره بشأن النظام التعليمي الحالي في العراق وتوصياته بصدد المستقبل كانت، برأيي، عملاً يدعو إلى الإعجاب ... فثمة مقدار كبير مما أوصى به كان محط تأييد ليونل سميث لسنوات دون تأثير. إن مقترحات البروفسور مونرو بصدد التعليم العشائري لعلها لا تكاد تكون عملية في هذه المرحلة، ولكن بالنسبة للمقترحات الباقية فإن غالبيتها العظمى بإمكان الحكومة العراقية أن تتبناها وتحصل بلا شك على فائدة كبيرة" جي. أ.ج. هول، الأول من آيار ١٩٣٣، أي ٩٣/٤٤٦/٢٢١٨. وزارة الخارجية ٣٧١/١٦٩١١.
٤٥. ماثيوس وعقراوي، ص ١٥٧.
٤٦. ماثيوس وعقراوي، ص ١٢٨.
٤٧. كوينت أم. فكرة التقدم ...