AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT

A.U.B Library

JAFET LIB.
12 FEB 1992

JAFET LIB. 1966
28 JAN 1988

دروس
في
أصول التدريس

ابو خلدون
ساطع الحصري
371
H96dA
V.1-2

دروس
في
اصول التدريس

الجزء الاول

الاصول العامة

Cat. Apr. '52

— طبعة رابعة —
(مع توسيعات وزيادات)

78746

دار الكشاف
للنشر والطباعة والتوزيع
بيروت - لبنان

١٩٤٨

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARY

مقدمة

التدريس واصوله
و
المدارس وانواعها

١ – ان « التدريس » في الأصل ، هو « التعليم » . والمعنى الذي يفهم من كلمة « التعليم » – لأول وهلة – هو « اعطاء بعض المعلومات » و « اكساب بعض المعارف » .

فالانسان يتعلم كل يوم أشياء جمة ، منذ بدء نشأته حتى آخر حياته : فهو يتعلم في صغره التكلم ، محاكاة لأبيه وأمه وسائر أفراد أسرته ؛ ويتعلم كثيراً من خواص الاشياء ، من جراء احتكاكه بها وبتأثير « التجارب » التي يحصل عليها ؛ ويتعلم عدة قواعد اخلاقية ، بتأثير الحياة الاجتماعية التي يحياها ؛ حتى انه يتعلم بعض الصنائع ايضاً ، تقليداً للاعمال التي يشاهدها ؛ وخلاصة القول : يتعلم أموراً وأعمالاً جمة ، ويكتسب معلومات عديدة ومعارف متنوعة ، بتأثير أفراد أسرته وبني نوعه ، وبتأثير الطبيعة المحيطة به . ويستمر على تعلم مثل هذه الامور ، على هذا المنوال ، طول حياته .

ان هذا النوع من « التعلم » يحصل بطبيعة الحال ، من جراء تأثير

البيئة الطبيعية والاجتماعية والتجارب الذاتية ، من دون ان يكون هناك من يقصد « التعليم » ويرمي اليه .

ولكن هناك نوعاً آخر من « التعلم » لا يحصل إلا بتأثير اشخاص يقصدون « التعليم » ويرمون اليه .

ويحصل هذا التأثير بصور شتى ، يتلخص أهمها وأعمها بما يلي :

(أ) – في البيوت والمساكن : على يد الامهات والآباء وسائر أفراد الاسرة .

(ب) – في الحقول والبساتين : على يد هؤلاء وبعض الفلاحين .

(ج) – في الحوانيت والمصانع : على يد أصحابها (وقد يكون الآباء من جملة هؤلاء) .

(د) – في المدارس : على يد المعلمين والمدرسين .

ان الجماعات البدائية – والمجتمعات البسيطة – لا تعرف من هذه الأنواع الا الثلاثة الاولى . غير ان المجتمعات المعضلة والراقية ، لا تستطيع أن تكتفي بهذه الأنواع الثلاثة من وسائل التعليم . لأن أفراد هذه المجتمعات يحتاجون – بوجه عام – إلى كمية كبيرة ومعقدة من المعلومات والمعارف والخبرات ، فلا يمكن للآباء والامهات ، ولا لأصحاب الحوانيت والمعامل أن يتكفلوا تزويدهم بها . ولهذا السبب تأسست في تلك المجتمعات « المعاهد التعليمية » ، التي تتولى هذه المهمة ، اتماماً لأعمال الآباء والامهات .

وقد توسعت ، وتكاثرت وتنوعت هذه المعاهد التعليمية ، كلما تعقدت الحياة الاجتماعية ، فاشتدت بذلك الحاجة الى التوسع والتفنن في امور التعليم .

ان المعاهد التعليمية تعرف – بوجه عام – باسم « المدارس » وتكوّن – في الطور الذي وصلت اليه الحضارة البشرية – أهم المؤسسات الاجتماعية .

و « التدريس » بمعناه الدارج العام ، هو « التعليم المقصود » الذي يتم في هذه المدارس على اختلاف أنواعها .

١ – التدريس

١ – ان التعريف الذي سردناه آنفاً ، يبين « أصل المعنى » المقصود من كلمة « التدريس » . غير انه لا يكوّن تعريفاً تاماً لها . لانه لا يشمل كل المعاني المفهومة منها .

فلا يجوز أن يستدل من هذا التعريف ان غاية التدريس عبارة عن « التعليم » ؛ كما انه لا يجوز أن يقال – بالاستناد اليه – ان هدف المدارس عبارة عن « تلقين العلوم والمعارف » .

فللتدريس غاية أهم من « التعليم » ، وهي « التربية » . وله أهداف أعلى من « المعلومات التي تلقى » ، وأسمى من « المعارف التي تكسب » ، وهي « القابليات التي تنمى » و « الخصال التي تولد » ، خلال عمليات التدريس .

فان الدروس تحمل – ويجب أن تحمل – الطلاب على التخيل المثمر ، والتصور الواضح ، والتفكير المنظم ؛ فتكون لذلك من وسائط « التربية الفكرية » . وكثيراً ما تثير في نفوسهم الميول والعواطف السامية ، فتكون لذلك من وسائل « التربية الأخلاقية » .

٢ – ومما تجب ملاحظته في هذا المضمار ان الغاية من تدريس بعض المواد والمواضيع في المدارس ، لا تنحصر في « التعليم المجرد » ، ولا في التربية الصرفة ؛ بل انها تتعدى ذلك الى « التدريب والتعويد » أيضاً .

فان الغاية من تدريس قواعد اللغة – مثلاً – لا تقتصر على تعليم التلاميذ تلك القواعد تعليماً نظرياً – لكي يعرفوها معرفة مجردة – ؛ بل

انها تتعدى ذلك الى تمكين الطلاب من تطبيق القواعد المذكورة بصورة فعلية ؛ وبتعبير آخر : انها ترمي ، في الوقت نفسه ، الى تدريب الطلاب على مراعاة تلك القواعد ، لكي يتعودوا العمل بها فعلا – في أحاديثهم وكتاباتهم – طول حياتهم .

وكذلك الامر في تعليم الحساب : فان الغاية من ذلك لم تكن تعليم القواعد الحسابية تعليماً نظرياً فحسب ، بل انها تتعدى ذلك الى تدريب الطلاب على اجراء العمليات الحسابية بسرعة واتقان ايضاً .

ونستطيع ان نقول الشيء نفسه في الاشغال اليدوية والدروس الصحية أيضاً : لأن الاغراض التي ترمي اليها دروس الاشغال اليدوية ، تشمل – فيما تشمله من الامور – اكساب الطلاب الدقة والمهارة في اعمالهم اليدوية ؛ كما ان الاغراض التي ترمي اليها دروس الصحة ، تتضمن – فيما تتضمنه من الامور – حمل الطلاب على مراعاة القواعد الصحية ، وتعويدهم العمل بموجبها في حياتهم اليومية .

٣ – ويتبين من هذه التفاصيل كلها ، ان غايات الدروس والمدارس كثيرة ومتنوعة ، ومع هذا يمكن أن تتلخص في ثلاثة امور اساسية :

(أ) – إكساب بعض المعلومات والمعارف .

(ب) – إكساب بعض العادات والمهارات .

(ج) – تنمية القوى العقلية ، وتقوية الشعور الأخلاقي .

ونستطيع أن نقول – لذلك كله – ان غاية المدارس هي : تزويد الأجيال الجديدة ، بما تحتاج اليه من العلوم والمعارف والخبرات والمهارات والعادات .

٤ – ان فوائد الدروس ، تختلف اختلافاً كبيراً ، حسب أنواعها

ومواضيعهـــا .

ومن البديهي ان بعض المعلومات التي تلقن خلال الدروس تكون نافعة في حد ذاتها ، ومقصودة بنفسها ، مثل القراءة والكتابة والاعمال الاربعة والقواعد الصحية ؛ فان الذي يتعلم هذه الامور ، ينتفع بها مباشرة ، في حياته الشخصية والعائلية والاجتماعية .

ولكن هنـــاك كثيراً من المعلومات التي تلقن في الدروس المختلفة ، لا تكون نافعة في حد ذاتهـا منفعة مباشرة ، مثل تأريخ الازمنة القديمة وجغرافية الاقطار القطبية ؛ فالانسان ربما لا ينتفع بهـــذه المعلومات ولو مرة واحدة في طول حياته ، انتفاعاً ظاهراً .

ومع ذلك ، لا يجوز لنا ان نذهب الى ان أمثال هـــذه الدروس تكون عديمة الفائدة ، فانها – وإن كانت « غير نافعة » من وجهة المعلومات التي تلقى فيها – ربما كانت « مفيدة » بواسطة الافاعيل الذهنية التي تثار خلالها ؛ وبتعبير آخر : بسبب الحوادث العقلية والنفسية التي تحدث خلال تفهمها وتعلمها .

فان فهم الدرس يتطلب الانتباه والتذكر والتخيل والتصور في امور عديدة ، ويحمل الذهن على المقايسة والتجريد والتعميم والاستقراء والاستنتاج في مواضيع جمة ؛ وصفوة القول ، ان الدرس يحرك بعض الافعال الذهنية ويوقظ بعض القابليات الفكرية ، فيكون من عوامل « التربية العقلية » .

وفضلاً عن ذلك ، فان هنـــاك بعض الدروس – كالتاريخ والآداب والنشيـد – توقظ بعض الميول ، وتثير بعض العواطف ، وتؤثر عـــلى الشعور الاخلاقي ، فتكون عاملاً هاماً من عوامل « التربية الاخلاقية » ايضاً .

فلذلك كله ، يمكننا ان نقول ان بعض الدروس التي تظهر غير نافعة

لأول وهلة – من حيث المعلومات التي تكتسب في خلالها – ، قد تكون – في حقيقة الأمر – أفيد من غيرها ، بسبب التأثير العقـلي والاخلاقي الذي يحدث من جرائها .

ومثل الدروس بهذا الاعتبار ، كمثل المشي وسائر الحركات البدنيـة : فكما ان المشي يكون احياناً نافعـاً مباشرة – وذلك عندما يقصد منه الوصول الى محل معين – ، ويكون تارة عارياً عن منفعة كهذه ومفيـداً مع ذلك بالواسطة – وذلك عنـدما يقصد منه ترويض البـدن وترويح النفس – ، كذلك الدرس : يكون احياناً نافعاً مباشرة – بالمعـلومات والمعارف التي تكسب في خلاله – وتارة يكون عارياً عن منفعة كهـذه ومفيداً مع ذلك – بواسطة التمرين الذهني الذي يحصل به والتنبيه النفسي الذي يحدث من جرائه .

فعندما نريد ان نقدر منفعة الدرس ، لا يجوز لنا ان ننظر الى قيمته من وجهة التعليم فقط ، بل يجب علينا ان ننظر الى قيمته من وجهـة التربية ايضاً . مع هذا ، يجب علينا ان نتجنب الافراط والتفريط في هذا المضمار : لأن هناك من يظن ان كل درس يكون مفيـداً ، مهما كان نوعه ، ومن يدعي بان بعض الدروس تكون مفيـدة لكل شيء تقريباً ، في حين ان هناك من يقول – بعكس ذلك – ان الدروس لا تفيد التربية ابداً ، فمن العبث تدريس المباحث التي لا تفيد المتعـلم فائدة مباشرة .

ان كلا الرأيين بعيدان عن الحقيقة : فان الدرس قد يكون مفيداً ، وقد يكون غير مفيد ، كما ان فائدته قد تكون مباشرة او قد تكون غير مباشرة . فيجب علينا ان نفكر ملياً في فوائد الدروس المختلفـة –

وفي فوائد كل بحث من ابحاثها – من الوجهتين التعليمية والتربيوية ، كما يجب ان نعلم ان فائدة الدرس او عدم فائدته ، ليستا من الامور التي تتبع مواضيعه وحدها ، بل هي من الامور التي تتبع كيفية تعليمها واسلوب تدريسها – بوجه خاص .

٢ – المدارس

١ – يقسم التعليم في جميع البلاد الى ثلاث مراحل أساسية : مرحلة التعليم الابتدائي ، فالثانوي ، فالعالي .

وتقسم المدارس – نظراً لتسلسل وتدرج هذه المراحل – الى ثلاث مراتب – او درجات – أصلية :

المدارس الابتدائية ، فالثانوية ، فالعالية .

ويسبق معاهد التعليم الابتدائي – في معظم البلاد – معاهد تربيوية خاصة بالأطفال الذين لم يبلغوا بعد سن الدراسة الابتدائية ، وتعرف هذه المعاهد التربيوية باسم « رياض الاطفال » أو « بيوت الاطفال » .

وفي بعض البلاد يقسمون الدراسة الابتدائية الى مرحلتين ، يسمون الاولى منها باسم « الاولية » كما أنهم يقسمون الدراسة الثانوية أيضاً الى مرحلتين ، يسمون الاولى منها باسم « المتوسطة » .

وفي جميع البلاد ، يرتبون الدراسات العالية ، على ثلاث مراحل ، يسمونها على التوالي : الليسانس ، فالماجستير ، فالدكتوراه .

٢ – تتكفل المدارس الابتدائية بالمرحلة الاولى من التعليم . فتستهدف « تعليم الاطفال وتربيتهم » منذ السنة السادسة أو السابعة من أعمارهم ، وترمي الى إكسابهم المعلومات والعادات والمهارات التي سيحتاجون اليها ، مهما كانت المهن التي سيمارسونها ، والمسالك التي يسلكونها في مستقبل حياتهم .

وأمـــا المدارس الثانوية ، فتؤلف المرتبة الثانية والوسطى من معاهد التعليم . فتستهدف « تعليم المراهقين وتربيتهم » – بعد انتهائهم من الدراسة الابتدائية – تعليما أرقى من التعليم الابتدائي ، وتربية أتم من التربيـــة الابتدائية . وتعمل على ايصال هؤلاء الى المستوى العـــلمي والفكري الضروري للاستفادة من معاهد التعليم العالي من جهة ، ولتكوين « النخبة المتوسطة » التي يحتاج اليها المجتمع ، من جهة أخرى.

وأمـــا المدارس العالية ، فانها تؤلف المرتبة الاخيرة والعليا من معاهد التعليم . وهي تستهدف « تعليم الشبان وتربيتهم » – بعد انتهائهم من الدراسة الثانوية – تعليما ارقى وتربية أتم من التي حصلوا عليها خلال تلك الدراسة ؛ وتعمل عـلى ايصالهم الى المستوى العلمي والفـكري الضروري لتكوين « الطبقة المديرة والنخبة العليا » التي يحتاج اليها المجتمع .

٣ – أن هذه التعريفات العامة تظهر الفروق الموجودة والروابط القائمـــة بين هذه المدارس المختلفة بكل وضوح :

أولا : ان كل مرتبة من هذه المراتب الثلاث تتعهد بتعليم الاجيال الناشئة وتربيتها ، في دروس ادوار الحياة المتتالية : فالمدارس الابتدائية تقوم بمهمة التربية والتعليم في عهد الطفولة ؛ والمدارس الثانوية تتعهد باتمام ذلـــك في عهد المراهقة ؛ وأما المدارس العالية فتتولى مهمة اتمـــام ذلك كله في عهد الشبـــاب .

ومع هذا ، يجب أن يلاحظ ما قلنـــاه آنفاً ، ليس من الامور القطعية التي تخلو من الاستثناء . لان الدراسة الابتدائية قد تستهدف في بعض الأحوال ، تعليم المراهقين أو الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من الدرس والتعلم في طفولتهم ، كما ان الدراسة الثانوية أيضاً قـــد

تستهدف في بعض الاحوال تعليم الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من مواصلة الدرس في عهد مراهقتهم .

فنستطيع ان نقول لذلك : ان الاوصاف الأساسية التي تتميز بها الدراسة الابتدائية عن الثانوية لا تتبع اعمار الطلاب الذين يتلقونها تبعية مطلقة ، بل انها تتعين - على وجه أدق - بالمستوى العلمي الذي يستهدف بها ، والغاية الاجتماعية التي يتوخى منها .

ثانياً : - ان كل مرتبة من مراتب المدارس الثلاث ، تستهدف تكوين طبقة من طبقات المجتمع . لان كل شعب ينقسم - من الوجهة الاجتماعية - الى ثلاث طبقات أساسية : الطبقة الاولى تتألف من سواد الناس ، والطبقة العليا - تتألف من الرجال الذين يديرون شؤون الامة ويؤثرون في سير هذه الشؤون تأثيراً كبيراً - سواء أكان ذلك عن طريق الوظيفة الرسمية ، ام كان بحكم المكانة العلمية والاجتماعية والاقتصادية ، وسواء أكان ذلك في ساحة الادارة أم السياسة أم في الادب والعلم ، أم في الزراعة أو الصناعة أو التجارة . واما الطبقة الثالثة ، فتتألف من الرجال الذين يشغلون منزلة متوسطة بين عامة الناس وبين اولي الامر . ويكونون بمثابة حلقة الوصل بين هاتين الطبقتين . وتعرف الطبقة العليا باسم «النخبة العليا» أو «الطبقة المديرة» ؛ والطبقة الوسطي باسم « النخبة المتوسطة » او « الطبقة المتوسطة » واما الطبقة الدنيا ، فتعرف باسم « العوام » أو « سواد الناس » .

وغني عن البيان ، ان تكوين أفراد الطبقة العليا والمديرة العالية يتطلب تعليماً ارقى وتربية اتم مما يتطلبه تكوين أفراد الطبقة الوسطى ، كما ان تكوين أفراد الطبقة الوسطى يتطلب تعليما ارقى وتربية اتم مما

يحتاج اليه سواد الناس .

فيمكننا أن نقول : إن كل درجة من درجات التحصيل الثلاث ، تقابل حاجات طبقة من هذه الطبقات الثلاث .

٤ – من وجهة اخرى ، تنقسم المدارس – ومن جهة الغايات التي نرمي اليها بوجه خاص – الى نوعين اساسيين :

(أ) – المدارس التي تستهدف الثقافة العامة والتعليم العام .

(ب) – والتي تستهدف التربية المهنية والتعليم المهني الخاص .

فالمدارس التي من النوع الاول لا تتعهد باعداد التلاميذ الى مهنة معينة . بل تسعى الى تجهيزهم بمعلومات عامة وتثقيفهم بثقافة أساسية ، وتترك مهنة اكسابهم المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة للمهنة التي سيختارونها فيما بعد ، الى المدارس والمعاهد التي تكون من النوع الثاني .

والمدارس التي من هذا النوع ، هي التي تتعهد باعداد الطلاب الى مهن معينة ، كالتجارة او الزراعة او الصناعة أو الهندسة بوجه عام – او فرع من فروع كل واحدة منها بوجه خاص –

يتبين من ذلك ان المدارس التي من النوع الثاني تستند بوجه عام على المدارس التي هي من النوع الاول . لان الدراسة المهنية تحتاج حتماً الى شيء قليل او كثير من الدراسة العامة والثقافة العامة .

٥ – ومما يجدر بالذكر : ان مزاولي المهن المختلفة ينقسمون – مثل سائر أفراد المجتمع – الى طبقات عديدة ، دنيا وسطى وعليا ، فالمدارس التي تتعهد باعداد الطلاب الى تلك المهن أيضاً يجب أن تنقسم – مثل المدارس العامة – الى درجات ابتدائية وثانوية وعالية .

فاذا استعرضنا الاعمال الصناعية المختلفة – مثلاً – وجدنا بينها ما لا

يتطلب شيئاً من الاعداد غير « احتراف عملي » بسيط ، مستند على دراسة ابتدائية ؛ وما يتطلب دراسة صناعية خاصة ، مؤسسة على دراسة عامة متوسطة ؛ بل وما يحتاج الى دراسة صناعية راقية مؤسسة على ثقافة عامة قوية ودراسة ثانوية تامة . فالمعاهد التعليمية التي تؤهل الطلاب الى المرتبة الاولى من هذه المهن ، تعد من المدارس الصناعية الابتدائية ، والتي تؤهل الى المرتبة الثانية من هذه المهن تعتبر من المدارس الصناعية المتوسطة ، واما التي تؤهل الى المرتبة الاخيرة من هذه المهن فتعتبر من المعاهد الصناعية العالية .

وكذلك الأمر ، في سائر المهن ، وسائر المدارس المهنية .

ويظهر من هذه التفصيلات : ان عمل المدارس الابتدائية لا ينحصر في التعليم العام وحده ، بل يشمل اعداد الطلاب لتعليم المهن ايضاً . كما ان عمل المدارس الثانوية لا ينحصر في الدراسة الثانوية العامة ، بل يشمل اعداد الطلاب للمدارس المهنية العالية ايضاً .

٦ – يتبين من كل ما سبق : ان غاية المدارس وفائدتها ، تختلف باختلاف أنواعها ودرجاتها :

فتكون الغاية في اكثر المدارس تعليمية وتربيوية في الوقت نفسه ؛ وفي بعضها تربيوية أكثر منها تعليمية ؛ وفي البعض الآخر تعليمية أكثر منها تربيوية .

فغاية رياض الاطفال تكاد تكون تربيوية محضة ، في حين ان هدف بعض المدارس العالية الخاصة ببعض المهن يكاد يكون – بعكس ذلك – تعليمياً محضاً .

وأما غاية المدارس الابتدائية ، فهي تربيوية ، وتعليمية في وقت واحد ؛

ومع ذلك فان منزلة التربية فيها أكبر وأشد من مكانة التعليم ، بوجه عام .

٧ - يعتبر التعليم الابتدائي « الزامي واجباري » في جميع البلاد الراقية .

على جميع أطفال الشعب أن يدرسوا في مدرسة ابتدائية ؛ وعلى كل فرد من أفراد الشعب أن يكون قد أتم دراسته الابتدائية - على الاقل - قبل أن يدخل معترك الحياة ، فيصبح عضواً فعالاً في المجتمع : هذا من المبادىء التي اتفق عليها جميع المفكرون ، وسلمت بها جميع الحكومات ، في جميع أنحاء العالم المتمدن .

وقد وسعت بعض البلاد حدود « التعليم الالزامي » وأوصلتها الى « اتمام الدراسة المتوسطة » ؛ فجعلت جميع الأطفال ملزمين بمواصلة الدراسة - بعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية - في مدرسة متوسطة ، عامة أم مهنية .

٣ — التعليم بدون معلم

١ - ان ما يتعلمه المرء خلال الدراسة في المعاهد التعليمية ، مهما كان واسعاً وكاملاً ، لا يمكن أن يفي بجميع حاجات الحياة .

وذلك لأن المعلومات والمهارات التي يحتاج اليها الانسان طول حياته ، كثيرة ومعقدة جداً ؛ فلا تستطيع المعاهد التعليمية أن تزوده بها كلها ، خلال السنين المحددة الدراسة ، مهما كانت المهنة التي يتعاطاها بسيطة ، ومهما كانت الحياة التي يحياها وضيعة .

وزد على ذلك ، ان حاجات الانسان لا تبقى على حالة واحدة ؛ بل انها تتوسع وتتطور على الدوام . وهذا التطور يجري بسرعة كبيرة ، وهذه

السرعة تزداد يوماً عن يوم وبدون انقطاع ، في المرحلة التي وصلت اليها الحضـــارة البشرية الآن . فكل طالب يدرس في مدارس اليوم ، من المؤكد انه سيجد نفسه في المستقبل أمام حاجات جديدة ، تفرض عليه من المعلومات والمهارات ، ما لا يمكن لأحد أن يتنبأ بها من الآن .

ولهذا ، يجب على كل فرد أن يواصل « التعليم » – بوسائل متنوعـــة وأساليب شتى – حتى ولو أتم دراسته في أرقى المعاهد التعليمية .

٢ – هذه الحقيقة الهامة ، يجب أن تبقى نصب أعين المعلمين والمتعلمين على الدوام :

ان التطورات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، من جراء انتشار وسائل الحضارة الحديثة وتغلغلها في جميع أنحاء البلاد ، وبين جميع طبقات الشعوب ، توسع نطاق « الحاجة الى التعلم » بمقياس كبير وسرعة عظيمة .

ان تفكيراً بسيطاً في التطورات التي تحدث في مدينـة صغيرة ، من جراء انشاء سكة حديدية ، أو طريق سيارات ، أو معمل جديد ... أو من جراء الاقدام على زراعة أنواع جديدة من المزروعات والاشجار ، أو الاقبال على استعمال المكائن الزراعية ... ان تفكيراً بسيطاً في هـــذه الامور الاعتيادية ، تكفي لتكوين فكرة واضحة عن المعلومات والمهارات الجديدة التي يصبح أهل المدينة المذكورة في حاجة شديدة اليها .

ونظرة اجمالية على المخترعات الحديثة التي غيرت معالم الحياة الاجتماعيـة والاقتصادية – وأثرت حتى في الحياة المنزلية – ، منـــذ بضعة عقود من السنين .. مثل السيارات والطيـارات والراديوات ، وأنواع المكائن الـتي تنتشر بسرعة كبيرة في المنازل والحوانيت ، والمعامل والحقول .. نظرة

اجمالية على ذلك ، تكفي لتقدير خطورة التطورات الـــتي ستغير معالم الحضارة والحياة بعد عقد او عقدين من السنين ، عندما يصل أطفال اليوم الى سن الكهولة ، ويصبح الطـــلاب الحاليين من الرجال العاملين في مختلف المجتمعات .

كل ذلك يبين لنا بوضوح تام : ان مدارس اليوم ، لا يمكن أن تكفل تعليم الاطفال والمراهقين والشبان ، كل ما سيحتاجون اليـــه في الغد القريب والبعيد .

فلا بد اذن من البحث عن الوسائل التي تكفل لهم ذلك ، بعد انتهائهم من الدراسة ، ودخولهم معترك الحياة .

٣ -- وقد شعرت الحكومات بضرورة ذلك شعوراً واضحاً ، وأسست لذلك نوعاً خاصاً من المعاهد التعليمية : انها أوجدت نظاماً تعليمياً اتمامياً — يعرف باسم التعليم البعدرسي Postscolaire — وبذلت جهوداً جبارة لتعميم هذا النوع من التعليم .

ان المدارس المسائية ، والدروس الاتمامية ، والجامعات الشعبية ، .. من جملة المعاهد التي وجدت لهذا الغرض .

حتى ان بعض الدول جعلت مقداراً من هذا التعليم البعدرسي الزاميا مثل التعليم الابتدائي ؛ وحتمت على كل فرد أتم دراسته الابتدائيـــة ، ودخل معترك الحياة ، أن يعود الى الدرس — مدة من الزمن ، في أوقات مختلفة ، قبل أن يصل سن الخدمة العسكرية ؛ ووضعت لذلك عدة نظم عملية تكفل هذا التعليم ، دون أن تقطع الفرد عن العمل في المهنة التي انتسب اليها ، ودون أن تحرمه من وسائل العيش والارتزاق التي حصل عليها .

وزد على ذلك فقد أقدمت في كثير من البلاد ، بعض الجماعات والجمعيات

أيضاً على تأسيس المعاهد وتنظيم الدروس ، بغية تعليم الشبان والكهول مختلف الامور النظرية والعملية التي قد يصبحون بحاجة اليها ، بحكم الاحوال والظروف .

٤ – غير انه يجب أن لا يغرب عن البال ، ان كل ذلك لا يكفي لمقابلة الحاجات الخطيرة التي ذكرناها وشرحناها آنفاً .

فلا بد لكل فرد أن يتعلم – طول حياته – كثيراً من الامور من تلقاء نفسه ، دون أن يراجع احدى المؤسسات التعليمية ، ودون أن يستعين بأحد المعلمين .

وبديهي ، ان الفرد لا يمكن أن ينجح في هذا المضمار ، وان يتقدم في هذا النوع من « التعليم » – خلال حياته العملية – اذا لم يتمرن عليه خلال حياته الدراسية ، تحت ارشاد معلميه ، في دروسهم المختلفة .

وهذه الحقيقة تحمل المعلمين والمدارس مهمة خطيرة أخرى . هي « تعليم التلاميذ طرق التعلم بدون معلم » وتمرينهم على ذلك بصورة فعلية .

فيجب على المعلمين أن يولوا هذا الأمر عناية كبيرة ، ويغرسوا في نفوس طلابهم بذور حب التعلم ، مع ارشادهم الى أنجع « طرق التعلم » ، لكي يستطيعوا أن يواصلوا « التعلم » بانفسهم – بعد تخرجهم من المدارس – حسب الحاجات التي سيشعرون بها في مستقبل حياتهم .

ولذلك كله ، نستطيع أن نقول : ان « تعليم طرق التعلم » من أهم واجبات المدارس والمدرسين .

٤ — اصول التدريس

١ – ان أصول التدريس ، فن يبحث عن الطرق التي يجب اتباعها في الدروس ، على اختلاف انواعها ، بقصد الوصول الى الغاية المطلوبة

منهـــا بأسهل الاساليب وأمثلها .

عندما نبحث عن أمثل طرق التدريس ، يجب علينا أن نضع نصب أعيننا قبل كل شيء ، نواميس الافاعيل النفسية : ونتذكر كيف يدرك الانسان وكيف يفهم ، كيف يتخيل وكيف يتذكر ، كيف يشوق وكيف ينتبه ، كيف يتعلم وكيف يتعود ، في كل دور من ادوار حياته . وقصارى القول ، يجب علينا أن نبني ملاحظاتنا على ما وصل اليه علمنـــا في حوادث النفس وتطوراتها .

ويجب أن نأخذ بنظر الاعتبار – بوجه خاص – الخصائص النفسية التي تمتـــاز بها أطوار الطفولة والمراهقة والشباب ، بوجه عام .

وفضلاً عن ذلك يجب أن ننظر في ماهية الدرس الذي نروم تعليمه ، ونفكر في الفوائد التي يمكن أن نحصل عليها من ذلك الدرس ، وفي الغاية التي يجب ان نستهدفها فيه ، ونلاحظ الافاعيل الذهنية التي يتوقف عليها فهم الدرس وتعلمه ، والانفعالات النفسانية التي تحدث في خلاله .

ويجب علينا أن نلاحظ في الوقت نفسه حاجات الحياة الاجتماعية ونواميسها ، وذلك لان الطفل ينتسب الى مجتمع ، وسيعيش في مجتمع . والمدرسة نفسها ، ليست الا مجتمعاً صغيراً ، تعد الطلاب الى المساهمة في حيـــاة المجتمـــع الاكبر .

وفي الاخير ، يجب علينا ان ننظر في أعمار المتعلمين . ونلاحظ استطاعتهم العلمية والعقليـــة وميولهم الطبيعية .

٢ – يتبين من كل ذلك ان اصول التدريس ، تختلف حسب درجات المدارس واصنافها ، وحسب مـــاهية الدروس وانواعها ، وحسب أعمار الدارسين وقابلياتهم :

فالاصول والطرائق التي تجب مراعاتها في المدارس الابتدائية ، لا يمكن

أن توافق مقتضيات المدارس الثانوية ؛ وكذلك الاصول التي تجب مراعاتها في تعليم العميان والاطفال البلداء ، هي غير الاصول التي يجب ان تطبق في تعليم الاطفال الاسوياء ؛ كما ان الطرق التي يجب سلوكها في تعليم مبادىء الحساب ، لا توافق تماماً تعليم نظرياته . والاصول التي يجب ان تراعى في تعليم موضوع من المواضيع لأمي في سن الشباب ، لا يجوز ان تطبق بعينها في تعليم ولد في سن الطفولة ...

ومع ذلك ، فمن تلك الاصول والطرائق ما هي « عامة » تصح في جميع الدروس على اختلاف انواعها ؛ وما هي « خاصة » بكل نوع من انواع الدروس على حدة ، لانها تختلف باختلاف ماهية الدرس وغايته .

ونحن سنبحث في كتابنا هذا عن الطرق التي تجب مراعاتها في المدارس الابتدائية بوجه خاص ؛ ونسرد اولا « الاصول العامة » لجميع الدروس الابتدائية ، ثم « الاصول الخاصة » بكل نوع منها على حدة .

الخلاصة : ان التدريس في اصل المعنى هو التعليم ، اي القاء بعض المعلومات واكساب بعض المعارف — ان الانسان يتعلم بعض الامور بطبيعة الحال ، من جراء تأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية والتجارب الذاتية — ولكنه يتعلم اموراً اخرى بمساعدة اشخاص يقصدون التعليم ويرمون اليه ، وعلى الاكثر في المعاهد المنشأة لهذا الغرض .

١ — التدريس : للتدريس غاية أهم من التعليم وهي التربية ، وهدف اعلى من المعلومات التي تفاد والمعارف التي تكسب ، وهي القابليات التي تنمى والخصال التي تولد — الغاية من تدريس بعض المواد والمواضيع ، تشمل التدريب والتعويد ايضاً . ان غاية المدارس هي : تزويد الاجيال الجديدة بما تحتاج اليه من العلوم والمعارف والخبرات والمهارات والعادات . تختلف فوائد الدروس حسب انواعها ومواضيعها . وحينما نريد ان نقدر قيمة الدرس ، لا يجوز لنا ان ننظر الى قيمته التعليمية فقط ، بل يجب علينا ان ننظر الى قيمته التربوية ايضاً .

٢ ـ المدارس : يقسم التعليم الى ثلاث مراحل اساسية . تتكفل المدارس الابتدائية بالمرحلة الاولى من التعليم . ان كل مرتبة من مراتب التعليم الثلاث تتعهد بتعليم الناشئة وتربيتهـا في دور من ادوار الحياة المتتالية ـ ان كل مرتبة من مراتب التحصيل الثـلاث ، تقابـل حاجات طبقة من الطبقات الاجتماعية الثلاث . تنقسم المدارس من وجهة الغايات التي ترمي اليها ، الى نوعين اساسيين : المدارس العامـة والمدارس المهنية ـ تنقسم المدارس المهنية ايضاً الى ثلاث مراتب ـ ان غـاية المدارس الابتدائية تعليمية وتربيوية في وقت واحد . ـ التعليم الابتدائي إلزامي ومجاني في جميع البلاد الراقية .

٣ ـ التعليم بدون معلم : لا يمكن ان يفي بجميع حاجات الحياة . اولا : لان ان ما يتعلمه المرء خلال الدراسة في المعاهد التعليمية هذه الحاجات كثيرة ومتنوعة ، وثانياً لانهـا في تطور مستمر . ان التطورات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية والاقتصادية توسع نطاق الحاجة الى التعلم بمقياس كبير ، وسرعة عظيمة ـ نظام التعليم المعروف باسم البعمدرسي يعالج قسماً من المشكلة ، ولكنه لا يكفي لمقابلة جميع الحـاجات ـ ان تعليم طرق التعـلم ، من اهم واجبات المدارس والمدرسين .

٤ ـ اصول التدريس : ان اصول التدريس فن يبحث عن الطرق التي يجب اتباعها في الدروس ، بقصد الوصول الى الغاية المطلوبة منها بأسهل الاساليب وامثلها . هـذه الاصول والطرائق ، تختلف حسب درجات المدارس واصنافها ، وحسب ماهية الدروس وانواعهـا ، وحسب اعمار الدارسين واستعداداتهم . ومع ذلك ، فبعضها « عامة » تصح في جميع الدروس على اختلاف انواعها ، في حين ان بعضها « خاصة » بكل درس ، وتختلف حسب ماهيته وغايته ـ حينما نبحث عن امثل طرق التدريس ، يجب علينا ان نبني ملاحظاتنا على ما وصل اليه علمنا من قوانين الحادثات النفسية وتطوراتها ، كما انـه يجب علينا ان ننظر في ماهية الدرس الذي نروم تعليمه وفي الغاية التي يجب ان نستهدفها فيه .

القسم الاول

الاصول العامة

الفصل الاول

القواعد الاساسية

أن تعيين أمثل الطرق والمناحي التي ينبغي السير عليها في التدريس، يتوقف أولاً على تثبيت « المبادىء العامة » التي يجب أن توضع نصب الأعين في جميع الدروس ، وثانياً على تقرير « القواعد العامة » التي تتفرع من تلك المبادىء .

١ — المبادىء العامة

١ — ان اول وأهم المبـــادىء التي يجب أن توضع نصب الاعين في جميع الدروس هو :

الاهتمام بتفهيم الدروس ، لا استظهارها .

لا شك في أن وظيفة التعليم لا تتم بالتفهيم وحده ، بل إن أداء هذه الوظيفة تماماً — يتطلب الاعتناء بالتحفيظ أيضاً ، في كثير من الاحوال . إذ لا يمكننا ان نكون قد علمنا أمراً — مهما اعتنينا بتفهيمه — إذا لم نتوسل في الوقت نفسه — بالوسائل التي تضمن انتقاش ذلك الامر في الذهن .

وفضلاً عن ذلك ، فأنه يجب أحيانـــاً تحفيظ بعض الارقام والتواريخ والاسماء والتعريفات ، واستظهار بعض الأشعار والأقوال استظهاراً تاماً .

ومع كل ذلك ، لا بد من التفهيم قبل التحفيظ ، والإيضاح قبـــل الاستظهار ، حتى في مثل هذه الأمور .

لأن كل ما يستظهر بدون فهم لا يفيد الانسان شيئاً ، ويبقى في الذهن كجسم غريب ، فلا يليق ان يسمى بـ « المعلومات » كما انه لا يعين على نماء الفكر وانكشافه أبداً .

كثيراً ما يشبهون « المعلومات » بالأغذية ، ويقولون عنها انها بمثابة « اغذية فكرية ومعنوية » . وعلى هذا يمكننا ان نشبه المعلومات التي « تحفظ بدون فهم » بالمواد التي « تؤكل بدون هضم » .

ومن المعلوم ان الاغذية التي يأكلها الانسان لا تبقى في جسمه على حالها . بل تتحول من شكل الى آخر ، وتتباعد عن حالها الاصلي تباعداً كبيراً : فانها تمضغ في الفم ، وتهضم في المعدة والامعاء ، ثم تنتقل الى الدم ، وتتمثل باجزاء البدن المختلفة ، وبتعبير آخر ، تدخل في تكوين اللحم والعظم والجلد ، الى آخر ما هنالك من اعضاء البدن وانسجته . وهذه المأكولات لا تغذي البدن وتنميه ، الا بعد أن تهضم وتمثل بهذه الصورة . وأما المواد التي لا يمكن أن تهضم وتمثل – مثل النوى التي تبلع من دون ان تكسر وتمضغ – فلا تكون غذاء للبدن قطعاً ، بل تخرج من الجسد كما دخلت ، بعد أن تمكث في المعدة والامعاء برهة من الزمن . وهي لا تفيد البدن شيئاً ، بل – بعكس ذلك – قد تضره من جراء اشغالها المعدة واتعابها اياها بلا جدوى .

ومما يجدر بالانتباه ان الاستظهار بدون فهم ليس عديم الفائدة فقط ، بل هو شديد الضرر ايضاً : لانه يولد في الذهن « توهم العلم » ، وهذا التوهم يميت « رغبة التعلم » فالتلميذ الذي يستظهر الشيء بدون أن يفهمه ، يقول في نفسه « تعلمت ذلك » و « أنا اعرف ذلك » . و « الوهم » الذي يحصل في ذهنه بهذه الصورة ، يقوم في نفسه مقام « العلم الحقيقي » ، ويحرمه من الميل الى فهمه والشوق الى تعلمه ، فيما بعد أيضاً .

وزيادة على ذلك ، ان « تعود الاستظهار بدون فهم » يولد « اعتياد التكلم بدون افتكار » ، فيعمي الذهن ، ويفلج الفكر ؛ فاذا ثابر الانسان – خلال سنين عديدة – على « الاستظهار بدون فهم » وعلى « التكلم بدون تفكير » يضيع بالتدريج الرابطة التي تربط الافكار بالكلمات ، وتصل الكلام بالعقل ؛ ان هذه الرابطة الـــتي تعتبر من أهم مقومات التفكير ، تضعف وتتلاشى شيئاً فشيئاً ، الى أن تنقطع بتاتاً ؛ وتأخـذ الكلمات – عندئذ – تمر من الذهن وتخرج من الفم ، من دون ان توقظ فكراً ما ، او تولد ملاحظة ما .

فلذلك يمكننا أن نقول : ان المعلومات لا تكون غذاء حقيقياً للذهن ، ولا تؤثر في نموه وانكشافه ، الا اذا هضمت ومثلت ، فاصبحت ملكـاً للذهن ، وبتعبير أقصر : إلا اذا فهمت فهماً واضحاً .

ومما هو جدير بالامعان ، ان الفهم ليس من شروط الاستفادة فقط ، بل هو من وسائـل الحفظ والاستظهار ايضاً : لأن فهم الشيء – كما هو مثبت في علم النفس – ما هو إلا ارتباطه بالافـــكار الموجودة في الذهن قبلاً ودخوله بينها وامتزاجه بها امتزاجاً تامـــاً . وارتباط الافكار بعضها ببعض ، من الامور التي تسهل الحفظ والاستظهار تسهيلاً كبيراً . فلذلك بقدر ما يفهم الشيء جيداً ، يسهل حفظـــه في الذهن ويطول بقاؤه في الخاطر . ومما يؤيد هذا ، ان استظهار قول بلغة نجهلها ، أصعب وأشق من استظهاره بلسان نعلمه ؛ وكذلك ، حفظ عشر كلمات متواليـات من دون رابطة ، أصعب من حفظ عبارة مؤلفة من خمس عشرة كلمة مترابطة المعنى .

فلذلك كله : يجب تفهيم الدرس تفهيماً جيداً ، حتى حينما يراد تحفيظه واستظهاره أيضاً .

٢ – ان القاعدة الاصلية التي تجب مراعاتها لتفهيم الدرس هي :

جعل الدرس موافقاً لحالة التلاميذ الفكرية ، ومطابقاً لدرجة معارفهم السابقة واستعداداتهم الفطرية .

ان فهم كل درس من الدروس ، يتوقف على جملة افاعيل ذهنيـــة . وقوة الافاعيل الممكنة في كل طور من أطوار الطفولة والصبا محـدودة ومعينة ؛ لأن القابليات العقلية المختلفة لا تنمو في زمن واحد ، ولا بدرجة واحدة ، وانما تنكشف تدريجاً ضمن نظام خاص . مثلاً ، استعداد الاطفال الى « الاطلاع الخارجي » و « التخيل التذكري » ينكشف انكشافاً عظيماً ، حينما يكون استعدادهم « للتعميم والتجريد » في حالة الرشيم . ولهذا فان الامور التي يمكن تفهيمها للاطفال في اعمارهم المختلفة ، تكون محـــدودة بحدود طبيعية . وهذا ما يوجب اختلاف الدروس وتنوع الخطط التدريسية حسب اعمار الاطفال ومداركهم .

فيجب ان يعنى بهذه الجهة عناية خاصة في التدريسات ، وان تؤخـذ بنظر الاعتبار نواميس انكشاف القابليات العقلية ، فترتب الدروس ترتيباً يناسب استعداد الاطفال العقلي تناسباً تاماً .

ومن جهة اخرى ، حينما يراد تفهيم درس من الدروس — وتعـليم امر من الامور — لا بد من الاستناد الى بعض المعلومات السابقـة والاستعانة بها . وعندما يراد ترسيخ هذا الدرس في الذهن ، لا بد من ربطه بما كان معلوماً لدى المتعـــلم من قبل ، ومزجه به . ومن البديهي ان « المعلومات السابقة » ليست متساوية عند جميع الاطفال ؛ بل هي متفاوتة بالنظر الى « درجة التحصيل » من جهة و « تجارب الحياة » من جهة اخرى .

ان في ذاكرة كل طفل معارف جمـة ، مستفادة من الوقائع والاشياء التي رآها في منشئه ومحيطه ، زيادة عما قرأه في الكتب والدروس . وان

هذه المعارف الطبيعية المتولدة من المشاهدات والاختبارات الذاتية ، تتبدل بتبدل الاشياء التي يشاهدها الطفل ، والاعمال التي يقوم بها طول حياته . فلذلك : تتفاوت هذه المعلومات بتفاوت المحيط والعمر وطرز المعيشة . فان ما يعرفه طفل عمره ست سنوات لا يمكن ان يشبه معارف طفـــل بلغ العاشرة من العمر ، كما ان ما يكتسبه بدوي من المعلومات بصورة طبيعية ، يكون غير ما يكتسبه طفل حضري بهذه الصورة ؛ وكذلك ما يكتسبه طفل نشأ في منطقة زراعية لا يمكن ان يكون مثل ما يكتسبه طفـل تربى في بيئة تجارية . ولذلك ، تكون الفروق عظيمـة بين معارف هؤلاء الاطفال المختلفين . ولهذا ، حينما يراد تدريس كل صنف من هـذه الاصناف المختلفة يجب ان يستفاد من وسائط خاصة لكل منها وان يسار على خطط موافقة لها .

وعلى هذا يجب ان يهتم بهذا الامر اهتماماً خاصاً ، وان ترتب الدروس ترتيباً يوافق معارف الاطفال ومشاهداتهم ومستواهم العلمي تماماً .

٣ – ان الدرس لا يمكن ان يكون مثقفاً – وبتعبير آخر ، لا يمكن ان يؤثر في التربية العقلية تأثيراً حقيقياً – إلا بمراعاة القاعدة الآتية :

يجب الاحتراس من ترك التلاميذ خلال الدرس كمستمعين أو متفرجين ، بل ينبغي السعي وراء حملهم على الافتكار الذاتي والفعالية اللفظية أيضاً ، بكل الصور الممكنة .

لا يجوز للمعلم ان يطلب من التلاميذ الاصغاء الى ما يلقيه على مسامعهم – ليفهموا المباحث التي يشرحها لهم – فحسب ، بل يجب عليه ان يحملهم على الافتكار في تلك المباحث ، ليكتشفوا بعض أقسامها – على الاقل –

من تلقاء أنفسهم ، كما انه لا يجوز له ان يكتفي بعرض الاشياء أمامهم وشرح اوصافها على مسامعهم ، او ان يقتصر على اجراء التجارب في حضورهم وسرد نتائجها عليهم ، بل يجب عليه مع ذلك ان يطلب منهم ان يدققوا تلك الاشياء بانفسهم ويعملوا تلك التجارب بايديهم .

فاذا كلف المعلم طلابه سماع ما يلقي عليهم ومشاهدة ما يعرض أمامهم فقط ، لا يكون قد فسح لهم مجالا للملاحظة والكشف والمعاينة والمحاكمة إلا قليلاً . لان الذهن يبقى - في مثل هـــذه الدروس - تحت وصاية مستمرة ؛ اذ ان هذه الدروس تسوق ذهن التلميذ إلى فهم ما يقوله الاستاذ ليس إلا ، فاعظم ما تتطلبه منه هو أن يتعقب كلام الاستاذ وملاحظاته بحذافيرها ، ويكررها ويقلدها بتمامها . ولا شك في ان الدرس الذي يلقى على هذا النمط - مهما بولغ في شرحه وتفهيمه - لا يمكن ان يؤثر في نمو الفكر إلا تأثيراً جزئياً ، يشبه تأثير الاحتضان في مشي الطفل . فان المعلم بهذه الصورة يسير بذهن التلميذ كانه يحتضن له . وكما انه لا يمكن تعويد الاطفال المشي باحتضانهم على الدوام ، كذلك يستحيل تعويدهم المحاكمة والاكتشاف باجبارهم على استماع الدروس وفهمها فقط .

وكما ان الام العاقلة لا تحضن ولدهـا على الدوام ، بل تفسح أمامه مجالا للمشي بالتدريج ، وذلك بوضعه بين أثاث تسهل عليه الجلوس والقيام والحركة والمشي ، وتأخذه بيديه من حين الى حين تسهيلاً لحركات رجليه ، وتتركه يمشي وحده رويداً رويداً ، ومع ذلك تمشي بجانبه أو تقف خلفه لكي تمسكه حينما يوشك ان يسقط ، وفي الاخير تترك حبله على غاربه وتكتفي بمراقبته فقط عندما ترى القوة الكافية والاعتياد اللازم في رجليه . . . كذلك المعلم ، يجب عليه ان يعود التلاميذ الافتكار والاكتشاف تدريجاً وأن يسير باذهانهم كانه يساعدهم على التفكير في بادىء الامر ، ثم يحملهم

على الافتكار من تلقاء انفسهم شيئاً فشيئا . ومع ذلك يتتبع محاكماتهم ويتمشى مع اذهانهم جنباً لجنب ، لكي يساعدهم ويرشدهم عندما يرى أنهم على وشك السقوط في الهفوات والانحراف عن سبيل المنطق والصواب .

وعلى كل حال ، يجب على المعلم ان يعلم علم اليقين ، ان التلاميذ يستفيدون من الدروس بقدر فعاليتهم في خلالها ، واختلاطهم في اعمالها ، ومداخلتهم بها – بحواسهم واذهانهم واصواتهم ، بل بايديهم وأرجلهم – . لان هذه الفعالية والمداخلة تولد الشوق ، وتسهل الحفظ ، وتمرن الذهن على افاعيل متنوعة ، فتخدم التربية العقلية خدمة حقيقية .

وعلاوة على ذلك كله : انها تمرن الاطفال على التفكير المستقل وتجعلهم قادرين على « التعلم بدون معلم » عندما يحتاجون الى ذلك في مستقبل حياتهم .

٤ – لما كانت غاية التدريس في المدارس الابتدائية غير منحصرة في تلقين المعارف ولا بتربية العقل ، بل رامية – في الوقت نفسه – الى تربية الاخلاق ، وجب على المعلمين ان يضعوا المبدأ التالي أيضاً نصب أعينهم على الدوام :

على المعلم انه يعمل على تهذيب الشعور والعواطف ، وتنمية الخصال الاخلاقية ، وتكوين العادات الفاضلة ، فحلول دروسه ، وانه يغتنم كل فرصة تسنح للوصول الى هذا الغرض .

ان في جميع الدروس ، كثيراً من المباحث التي من شأنها ان تؤثر في العواطف والاخلاق : فموضوع درس الأخلاق ما هو إلا الأخلاق والعواطف نفسها ، ودرس التاريخ مملوء بمباحث تنبه الشعور الوطني وتثير العواطف النبيلة ، أما درس الجغرافية ففيه أيضاً من المباحث ما يمكن ان

يثير العواطف ويؤثر في الأخلاق تأثيراً مهماً ، مثل المباحث التي تصور بلاد الوطن وتفصل مظاهر المدنية ، حتى ان دروس الطبيعة أيضاً لا تخلو من الفوائد الاخلاقية : ففي وصف حياة العلماء والمخترعين أعظم دافع للنفس على الاجتهاد والكدح ، واكبر مشوق للتلميذ الى النزوع نحو المعالي والحرص على النجاح ؛ وفي حياة الحيوانات ايضاً امور كثيرة من شأنها ان تنهض بهمة الانسان وأن تساعد على التربية الاجتماعية ، مثل أبحاث الاجتماع والتعاون بين الحيوانات ، حتى أن في دروس الرياضة البدنية عاملاً قوياً يحمل التلاميذ على النظام والنشاط . وفي كثير من الالعاب الرياضية أيضاً ما يقوي بعض المزايا الشخصية مثل اعتدال الدم ، والجرأة والشجاعة والحزم ، كما أن فيها ما ينمي بعض المزايا الاجتماعية ، مثل الشعور بالتساند والعمل بالتعاون .

وأما تأثير الآداب والاشعار والاناشيد في أثارة الشعور والعواطف ، وتقوية النزعات الاخلاقية ، فأمر بديهي لا يحتاج الى تفصيل .

فعلى المعلم أن يضع نصب عينيه في جميع الدروس ، هذه التأثيرات الأخلاقية ، ويرمي الى التأثير على شعور التلاميذ ونزعاتهم وعاداتهم الى أقصى درجات الامكان ، على الدوام .

ومما هو جدير بالامعان ، انه يوجد في جميع الدروس مجال للتربية الأخلاقية ، بقطع النظر عن مواضيعها : فحينما يطلب المعلم من التلاميذ النظافة في كتبهم وكراساتهم ، والنظام في حقائبهم وقماطرهم ، والصراحة في أقوالهم ، والمواظبة في اعمالهم ... وعندما يعودهم هذه الخصال ، ويحملهم على الاعتناء بواجباتهم المدرسية ... ويمنعهم من المناقشة والوشاية والغيبة والكذب والاحتيال ... ويؤاخذهم على كل قول أو فعل ذميم يصدر منهم

خلال الدروس ... حينما يفعل ذلك ، يكون قد خدم التربية الاخلاقية خدمة لا يستهان بها .

على أن تأثير المعلم على اخلاق التلاميذ لا ينحصر في هـذه الامور ، وواجبه في التربية الاخلاقية لا يقتصر على هذه الوسائل . بل للمعلم تأثير أخلاقي وواجب تربيوي أهم وأسمى من كل ما سبق ذكره : فانه لا يخلو من التأثير على اخلاق التلاميذ وشعورهم ، حتى في الدروس التي ليس لها أدنى علاقة بالاخلاق والعواطف ، بل في الآونة التي لا يكون لديه فيها مجال حتى لذكر كلمات الاخلاق والواجبات ... هذا التأثير هو الذي ينتج من شخصية المعلم نفسه ، أي من حركاته وسكناته – وبتعبير آخر : من لسان حاله .

فلنفرض ان استاذاً قد اعتاد الدخول الى غرفة الدرس متأخراً ، أو قد ألف تأخير اعادة دفاتر التلاميذ اليهم ، بل اضاعها احياناً – ألا يكون قد علم تلاميذه الاهمال ، باصرح عبارة واوضح بيان ؟ وهل يجوز ان يؤمل – بعد ذلك – أن يصغي تلاميذه الى نصائحه ، إذا قال لهم « لا تؤخروا واجباتكم ولا تعتادوا الاهمال » ؟ الا يكون قد علمهم بافعاله نقيض هذه النصائح ، ولو كررها عليهم ليلا ونهاراً ؟

فلنفرض معلماً اعتاد الدخول الى الصف وهو مشتت الفكر ، متسخ الثياب ، رث الهيئة ... او الف الجلوس امام التلاميذ في اوضاع منافية للرزانة والوقار .. ولم يتمالك عن التهور والغضب على كل صغيرة او كبيرة ، يسب هذا ان قصر في الدرس ، ويشتم ذاك اذا أخل بالنظام .. أفلا يكون قد نصب نفسه -- من حيث لا يشعر – قدوة لتلاميذه في عدم الانتظام ، والتهور والسب والشتم ، الى غير ذلك من الاعمال المنافية للاخلاق الصحيحة .

ولنفرض معلماً آخر ، مخالفاً للاولين ، متعوداً نقيض هـذه الافعال ،

ومتصفاً بعكس هذه الاوصاف ، شاعراً بواجباته ومهتماً بها ، منتظماً في أعماله ، وحاكماً على نفسه ، وقوراً في اوضاعه ، رزيناً في حركاته ، أديباً في اقواله .. لا يتهور ولا يشتم ، ولا ينحرف عن الاعتدال واللطف ، حتى عند التوبيخ والتكدير ... أفلا يكون لهذه الحركات والسكنات كدرس حي أمام التلاميذ ، ينصحهم بالفعل ، ويؤثر على اخلاقهم تأثيراً قوياً ، من حيث لا يشعرون ؟

فعلى المعلم ان يعتقد اعتقادا جازماً ، بان لسان الحال اقوى تأثيراً من لسان المقال ، وعليه ان يعتني باصلاح نفسه ليؤثر في نفوس تلاميذه باطواره وافعاله واخلاقه تأثيراً تهذيبياً .

٥ ـ هذا ويجب ان لا يغرب عن البال ، ان أهم الخصال الاخلاقية ، هي التي تتعلق بالحياة الاجتماعية .

ولهذا يجب ان تعتبر تقوية الشعور الاجتماعي وتنمية الفضائل الاجتماعية ، من أهم واجبات المدارس .

فعلى المعلمين ان يولوا هذه الناحية من الاخلاق عناية خاصة ، ويغتنموا جميع الفرص التي تتيحها لهم الدروس المختلفة للوصول الى هذه الغاية الهامة .

ويجب ان لا يغرب عن بالهم ، ان المدرسة للحياة – من حيث الاساس ، والحياة التي يحياها الانسان اجتماعية بوجه عام .

٢ — القواعد العامة

ان المبادىء الآنفة الذكر ، هي بمثابة اس الاساس لاصول التدريس ؛ اما القواعد العامة الاتية ، فنتيجة طبيعية للمبادىء المذكورة :

١ – يجب السير بالتدريج في جميع الدروس ؛ والتقدم خطوة فخطوة ؛ منتقلا من السهل الى الصعب ؛ على الدوام .

لان صعوبة الابحاث التي تدرس في المدارس ، متفاوتة جداً . ولكل درس مباحث سهلة وبسيطة للغاية ، فيمكن ان يصل اليها فهم الاطفال بسهولة ؛ وله بعض مباحث صعبة ومعضلة ، فلا يمكن ان يصل اليها فهم الاطفال مباشرة ، فيمكن ان يقال عنها انهـــا عالية بالنسبة الى مدارك الاطفال . ولهذا يجب ان ترتب الدروس ترتيباً يجعل مباحثها السهـــلة ، كمقدمة وسلم الى مباحثها الصعبة ، حتى يمكن للتلميذ ان يرقى ويصعد الى هذه المباحث بلا صعوبة ، مبتدئاً من تلك المباحث السهلة ، ومتدرجاً من السهل الى الصعب ومن الصعب الى الاصعب .

وما مثل المعلم الذي لا يتبع هذه القاعدة — أي لا يراعي سنة التدريج في دروسه بانتقاله من السهل الى الصعب — إلا كمثل رجل جالس في طنف داره ، يمد يده لطفـل واقف في الطريق او في الحديقة . فكما ان كل المساعي التي يبذلها الطفل عنـد ما يريد الصعود الى الطنف مباشرة تذهب سدى ، كذلك كل المساعي التي يصرفها التلميذ الصغير في سبيل فهم بحث معضل في جملة واحدة ، تذهب أدراج الرياح . وكما ينبغي للرجـــل الذي يدعو الطفل الى الطنف ان يريه سلماً يساعده على الصعود ، كذلك يجب على المعلم الذي يريد تفهيم الابحاث المعضلة لتـلاميذه ، أن يهيء لهم سلما يضمن صعودهم بالتدريج .

٢ — يجب أن يكون التدريس في بادئ الامر عيانياً وبداهياً : فعلى المعلم ان يبدئ في دروسه من المحسوسات والمشخصات . وأما المباحث المتعلقة بالذهنيات والمجردات ، فيجب أن لا ينتقل اليها الا بعد أن يهيء لها أساساً مؤلفاً من المشاهدات والحدسيات .

من المعلوم ان الحواس تنمو في الاطفال وتتكشف قبل الاستعدادات العقلية الأخرى ، والمعلومات المشخصة تتألف في اذهانهم قبل المفهومات المجردة . ويمكننا ان نقول ، ان الأفاعيل العقلية عند الاطفال ، تكون باديء بدء منحصرة في الاطلاع والتداعي والتخطر والتخيل . فلذلك نرى الاطفال الصغار يستطيعون - بكمال السهولة - ان يكتسبوا معارف عديدة في ما يتعلق بالمحسوسات والمشخصات - أي بالاشياء المرئية بالعين والملموسة باليد والمسموعة بالاذن والمشمومة بالانف ، وبتعبير أقصر بالاشياء المدركة بالحواس ، ولكنهم لا يستطيعون ان يحيطوا علماً بالمعاني المجردة والكلية والتصورات الذهنية التي لا تدخل تحت حكم الحواس . فمثلاً لا يمكنهم ان يفهموا معنى « الأعداد » ما لم يتمرنوا تمريناً طويلاً على « المعدودات » ، ولا أن يحيطوا بمعنى « الفضيلة » ما لم ينظروا ويفكروا ملياً في الافعال البشرية وانواع الافعال الخيرية . فاذا أراد المعلم ان يلقنهم هذه الامور وهلة ومباشرة ، فلا يمكنهم ، الا أن يحفظوا التعريفات والايضاحات التي تلقى عليهم في هذه السبيل ، من دون ان يفهموا منها شيئا . واذا أعادوهـا ، اعادوها كآلة صماء ، بصورة ميكانيكية ، كما يعيد الفونوغراف - الحاكي - الاصوات التي انطبعت على قرصه .

لذلك ، يجب على المعلم ان يخاطب حواس الاطفال قبـل عقولهم ، ويستعين باطلاعاتهم وادراكاتهم الحسية قبل محاكماتهم العقلية . فيعلمهم في بدء الامر الاشياء التي يمكن تعليمها بمعاونة الحواس ، ولا يبتعد عن المحسوسات ، الا رويداً رويداً ، متدرجاً في ابحاثه من المشخص الى المجرد ومن الجزئي الى الكلي . وعلى كل حال يجب ان يحترز كل الاحتراز من الابتـداء بالمجردات والكليات ، وان يعتني كل الاعتناء باستخراج التصورات والذهنيات من العيانيات والحقيقيات ، وباستنباط المجردات والكليات من المشخصات والجزئيات

ويجب ان يعلم حق العلم بان مثل المعلم الذي يبذل جهده لتلقين المجردات وتفهيمها مباشرة لطفل مبتدىء ، هو كمثل من يسعى لاطعام طفل رضيع لحماً مشوياً . وبعكس ذلك فان مثل المعلم الذي يبقى في جميع تدريساته في دائرة المشخصات - ولا يتعداها للدخول شيئاً فشيئاً في دائرة الذهنيات - كمثل من يرمي الى تغذية الولد وتربيته طول حياته بالارضاع فقط .

٣ — يجب الاعتناء بتحريك شوق الاطفال الى الدروس . وايقاظ ولعهم بها . والاستفادة من رغائبهم واولاعهم الطبيعية في هذا المضمار .

من المعلوم ان « الانتباه » هو الشرط الاساسي للاستفادة من الدروس . لان التفكير والفهم والتعلم تتطلب توجيه الذهن نحو الموضوع ، وذلك يعني الانتباه اليه . وهذا الانتباه يحدث على احدى الوتيرتين التاليتين :

(أ) — توجيه الذهن نحو الموضوع ، ببذل جهد وارادة .

(ب) — توجه الذهن نحو الموضوع ، بدون جهد وارادة ، بجذب من الموضوع نفسه ومن دفع الغريزة .

ان كل المشاهدات تدل على ان قابلية « الانتباه الاختياري » محدودة جداً عند الاطفال . فانهم لا يستطيعون أن يوجهوا اذهانهم نحو أمر من الامور اكثر من بضع دقائق — حتى بعد أن يناهزوا التاسعة من العمر — ؛ فلا يمكنهم أن ينتبهوا الى موضوع من المواضيع ، ما لم ينجذبوا اليه انجذاباً نفسياً ، او يندفعوا نحوه اندفاعاً باطنياً ، فيشعروا نحو ذلك الموضوع بـ « ولع باطني » خاص .

فلا يجوز للمعلم ان يتكل كثيراً على ارادة الاطفال في الدروس الابتدائية

بل يترتب عليه أن يسعى لاستجلاب انتباههم الى الدرس ، عن طريق الاستعانة باولاعهم الذاتية ، وايقاظ غريزتهم الاستطلاعية .

ولذلك ، يجب على المعلم أن يلاحظ رغائب الاطفال الطبيعية ، وميولهم الفكرية ، ويختار المواضيع الجذابة – بالنسبة اليهم – ، ويدرسها باساليب تثير أشواقهم وتوقظ اولاعهم .

كثيراً ما يحاول المعلمون توجيه اذهان التلاميذ الى الدروس ، بالترغيب او التهديد ، عن طريق النصح ، والتقدير او التعذير ، والمكافأة والمعاقبة . ان امثال هذه الوسائل الاصطناعية ، التي لا تمت الى موضوع الدرس بصلة ما ، لا تجدي نفعاً حقيقياً .

فعلى المعلم ان يعلم العلم اليقين ، ان مبلغ انتباه الطالب الى الدرس ، واهتمامه به ، او افتكاره في خلاله ، يكون متناسباً مع تولعه بموضوعه ، وتشوقه الى تعلمه . والشوق الحقيقي ، هو الذي يحصل من جراء ميل الذهن الى موضوع الدرس مباشرة .

فعلى المعلم ان يضع نصب عينيه اولاع الاطفال الطبيعية ويستفيد منها في الدروس على الدوام .

ومما هو جدير بالامعان ، ان تأثير بعض المباحث على الاطفال لا يكون دائماً على نسق واحد ، بل يتبدل بتبدل الزمان والوقائع : لان مايؤثر في النفس ويثير الشغف ويحرك الانتباه ، في زمن من الازمان وفي مكان من الامكنة وبين جملة من الوقائع ، ربما لا يؤثر ذلك التأثير نفسه في غير ذلك الزمان وغير ذلك المكان وبين غير تلك الوقائع ؛ والامور التي تستجلب انتباه القروي ، هي غير الامور التي تستوقف انظار الحضري ،

وكذلك الاشياء التي تستوقف الانظار في الشتاء ، لا تشبه ابداً الاشياء التي تستوقفها في الصيف ؛ ولذلك :

يجب ترتيب الدروس ترتيباً يناسب البيئة والزمان ، كما انه يجب الاستفادة من الرغائب الطبيعية التي تولدها الحوادث في بعض الاحوال .

ومما هو جدير بالنظر ، ان انتباه التلاميذ الى الدرس — وشوقهم اليه — يتوقفان على انتباه المعلم اليه وشغفه به . لان الانتباه والشغف لايبقيان في الباطن بتاتاً ولا يخفيان تماماً ، بل يتظاهران ويتجليان بتأثيرهما على صوت المعلم وسيماه فيؤثران على نفوس المخاطبين ويسريان اليهم . فالتلاميذ يشاركون استاذهم بعواطفه وتهيجاته — قليلا او كثيراً — بدون اختيار وافتكار . فاذا رأوا في حاله وقاله آثار الشوق والانتباه والانجذاب ، شاطروه هذه الاحساسات ، وتتبعوا درسه بشوق وانتباه ؛ وبعكس ذلك اذا رأوه شارد الفكر منضجراً من الدرس ، شاركوه في الضجر والسآمة وعجزوا عن متابعة دروسه بشوق وانتباه .. لذلك :

يجب على المعلم ان يولع بالتعليم . ويحترز من اشغال ذهنه في خلال الدرس بغير مواضيع الدرس . وصفوة القول . عليه أن يدرس بشوق وشغف . وانتباه ونشاط .

وعدا ذلك ، فان اسلوب التفهيم والتدريس ايضاً يؤثر في انتباه التلاميذ أثيراً شديداً : فاذا لم يعتن المعلم بجعل الدرس سهل الفهم واضحا .. وإذا عرضه على التلاميذ بصورة تتطلب منهم جهداً فوق استطاعتهم وانتباها فوق تمقدرتهم . . واذا لم يستحضر الدرس جيداً ويخطط لنفسه خطة واضحة ،

– وأخذ يطيل التفكير ويظهر التردد ، ويعدل عن خطة الى غيرها خلال الدرس ، وينتقل من موضوع الى آخر قبل اكمال الاول ... وفي الاخير ، إذا القى الدرس بصورة ميكانيكية بغير حماسة ولا حياة ... ففي كل هذه الحالات ، يكون قد أتعب أذهان التلاميذ وادى الى ارتباكها ، واضعف الشوق والانتباه فيهم ، وسبب تخديرها وارقادها .

فعلى المعلم ان يستحضر دروسه جيداً ، ويلقيها بهمة وحماسة ، فلا يترك مجالا لأن تأخذ الدروس شكلاً منوماً .

٤ – يجب تعليم المباحث بصورة اجمالية في بادىء الامر . ثم العودة الى كل منها ، والشروع في تفصيلها .

من المعلوم ان للمباحث المختلفة التي يتألف منها كل درس من الدروس ترتيباً علمياً ومنطقياً ، يراعى في الكتب المفصلة ، وفي التدريسات العالية. غير ان هذا الترتيب لا يمكن مراعاته في التدريسات الابتدائية ، لأن ترتيب المباحث من الوجهة العلمية ، لا ينطبق دائماً مع ترتيبها من وجهة سهولة التفهيم والتعليم . ففي كل بحث من الابحاث ، مسائل يمكن فهمها بتجريد جزئي بسيط ومحاكمة سهلة قصيرة ، ومسائل يتوقف فهمها على تجريدات دقيقة ومتوالية ومحاكمات عميقة ومشكلة .

فلنضرب لذلك مثلا من درس الحساب : من المعلوم ان بحث الجمع يتقدم على بحث الضرب في الترتيب العلمي ، لان الضرب في الاساس – ما هو إلا نوع من الجمع . ويمكننا أن نقول ان بحث الجمع اسهل من بحث الضرب ، على وجه الاجمال . ولكن هذا القول – وإن صدق في اكثر الاحوال ، وكان موافقاً للواقع من حيث العموم – غير انه لا يصدق في جميع التفرعات ، ولا من جميع الوجوه . لان بعض اعمال الجمع أصعب من

بعض أعمال الضرب ، ومثلا ، عملية « جمع عدة أعداد ذات اربع مراتب » ، اصعب من عملية « ضرب عـــدد ذي مرتبتين مع عدد ذي مرتبة واحدة » سيما اذا كانت هذه الاعداد من النوع الذي لا يستوجب نقل عدد ما من مرتبة الى اخرى خلال الضرب ، مثل ٢×٢٣ أو ٤×١٢ .

فاذا اردنا ان نعلم الجمع بجميع تفاصيله مرة واحدة ، وارجأنا البحث عن الضرب الى اكمال قواعد الجمع والطرح تماما ، نكون قد قدمنا كثيراً من المباحث الصعبة على عدة مسائل سهلة ، وبذلك قد خالفنا مبدأ « السير من السهل الى الصعب » .

فللتوفيق بين الأمرين ، يجب أولاً ان نعـــلم النقط الاساسية والسهلة من الاعمال الاربعة بصورة مجملة ، ثم نعود الى كل من تلك الاعمـال ، وندرس قواعدها بصورة مفصلة .

وكذلك نفعل في سائر الدروس ، كالجغرافية والتـــاريخ والقواعد والاشياء : فلا مندوحة لنا من ان نعلم مباحثها مجملاً ومختصراً في بادىء الأمر ، ثم نعود إلى كل منها ندرسها مع توسع وتعمق .

ولا يكفي أن تكون هذه العودة مرة واحدة فقط ، بل يجب ان تتكرر عدة مرات — طول الدراسة الابتدائية — كما انه يجب ان تتوسع دائرة التفصيل في كل مرة منها اكثر من التي قبلهـــا ، على وجه يجعل الدروس — من حيث المجموع — كحلقات مرتبة حول مركز واحـد ، الاولى داخلة في الثانية ، والثانية داخلة في الثالثة ...

ومما هو جدير بالامعان ، ان الخطة المعكوسة — التي تجعل الدروس كسلسلة متواصلة ، ترتبط كل منها بالتي قبلها وتتسلسل من دون تداخل ولا توسع ، من اول سني الدراسة الى آخرهـــا — مخالفة كل المخالفة لناموس نشوء المعلومات الطبيعية : فان معلومات الانسان لا تتكون في

شيء من الاشياء المحيطة به اولا ، ثم في غيرها من تلك الاشياء تدريجاً ، وانما تأخذ بالتكوّن في كثير من تلك الاشياء في وقت واحد ، فتكون – بطبيعة الحال – سطحية وناقصة اجمالية بادىء بدء ولكنها تتكامل وتتوسع وتتعمق كلما توالت الايام ، وتعددت المشاهدات وتكررت الاختبارات ، وتوالت الابحاث .

ولهذا كله يجب على المعلم ان يحذو حذو هذا النظام الطبيعي ، ويتبعه في جميع دروسه .

ومما مثل المعلم الذي لم يتبع هذه القاعدة ، إلا كمثل المعمار الذي يروم بناء حائط ويأمر بحفر اساسه في بادىء الامر في بقعة واحدة فقط ، ولا يبيح الانتقال إلى البقع المتصلة إلا بعد اكمال حفر تلك البقعة ؛ او يقدم على بناء جزء صغير منه ، ويروم ايصاله الى الارتفاع المطلوب ، قبل الاقدام على بناء اجزائه الباقية .

فكما أن البناء لا يحفر الاساس الى ادنى قعره بقعة فبقعة ، ولا يبني الحائط الى أعلى ارتفاعه جزءاً فجزءاً ، بل يحفر الاول ويبني الثاني شيئاً فشيئاً وطبقة فطبقة ، على طول الاساس المنوي حفره وطول الحائط المراد بناؤه ... كذلك المعلم ، يجب ان يتعمق في ابحاثه ويتوسع في تدريساته تدريجاً ، ومرة بعد اخرى .

وفضلا عن ذلك ، فان ترتيب الدروس على الطريقة التي ذكرناها آنفاً ، يكون مفيداً في التعليم من وجهة أخرى ايضاً ، إذ هو يساعد على تثبيتها في الخاطر ، لان المباحث الاصلية تتكرر في كل مرة مع زيادة في الشرح والتفصيل ، فتنتقش في الذهن بقوة وسهولة متناسبة مع هذا التكرار ...

٥ – هذا ، ومما تجب ملاحظته ، ان « نواميس انكشاف القابليات العقلية » أيضاً تتطلب مراعاة القاعدة الآنفة الذكر : لأن البحث في

« الموضوع » عدة مرات خلال الدراسة الابتدائية – اولاً على وجه الاجمال ، ثم على وجه التفصيل – يمكن المعلم من « البقاء في دائرة العيانيات » في المرة الاولى ، و « تجاوز نطاق تلك الدائرة » في المرة الثانية ، و « الخروج عنها بتاناً » في المرة الثالثة ، وذلك حسب انكشاف قابليات التلاميذ الفكرية .

لنضرب لذلك مثلا من دروس الاشياء ومبادىء العلوم : ان البحث في « بدن الانسان » يكون في المرة الاولى منحصراً بالاقسام والأعضاء الظاهرة وبالافعال والحركات المرئية وحدها ، دون أن يتناول الخصائص التشريحية الخفية والأفعال الحياتية الدقيقة ؛ غير ان البحث المذكور يتناول – في المرة الثانية – بعض الخصائص والافعال التي تكون أقل عيانية من ذلك ، ويشمل – في المرة الثالثة – جميع التفاصيل التي يجب تعلمها في الدراسة الابتدائية .

وكذلك الأمر في تعليم الاشكال الهندسية : فالبحث في المربع مثلا يكون في المرة الاولى عيانياً بحتاً ، فينحصر في معرفة اوصافه الاساسية الظاهرة التى تكفي لتمييزه من الاشكال الاخرى ، غير انه يتناول في المرة الثانية ، بعض أوصافه الدقيقة التي لا يمكن فهمها إلا بعد التحليل والتفكير .

وفضلا عن كل ذلك ، ان مبدأ مراعاة « أولاع الاطفال » ايضاً ، مما يحتم السير على القاعدة التي نحن بصددها : لان الظروف التي تحيط بحياة الاطفال العقلية ، كثيراً ما تولد في نفوسهم ولعاً وشوقاً لتعلم بعض الامور قبل ان يكونوا قد تزوّدوا بالمعلومات اللازمة ، وحصلوا على القدرة الفكرية الكافية لفهم تلك الامور . فلا مندوحة للمعلم عندئذ ، من ان يطمن ولع التلميذ ويماشي غريزة استطلاعه بمعلومات اجمالية ، – بالشكل الذي يلائم معلوماته السابقة وقابلياته الحالية – ، على ان يعود الى البحث في الموضوع

المذكور مرة اخرى ، بتفصيل أزيد ، وبحث أعمق ، في الوقت الملائم لذلك .

مع كل ذلك ، يجب ان لا يغيب عن بال المعلم ان « التكرار » قد يورث الكلل والملل ، ويفقد الشوق والولع ، فيزيل جميع الفوائد التي ذكرناها آنفاً ، فيجب على المعلم ان يتجنب « التكرار الجاف » ، بل ان يسعى الى افراغ الدرس والبحث – في كل مرة – « بشكل جديد » يتطلب نظرات جديدة ، ويوصل الى تفصيلات جديدة ، حيث يحمل التلميذ على الاستزادة من البحث عوضاً عن الانصراف عنه .

٦ – يجب ربط الدروس بعضها ببعض ، وترتيبها على وجه يؤيد كل واحد منها الآخر ، ويعين بعضها بعضاً .

من المعلوم انه توجد علاقة قوية بين بعض الدروس ، من حيث مواضيعها ومباحثها : مثلا ، هناك رابطة قوية بين درس الحساب ودرس الهندسة ، وابحاث التاريخ والجغرافية ، وقواعد الاملاء وقواعد الصرف ، ومواضيع الهندسة والاشغال اليدوية ، وهلم جرا . ففي كل من هذه الدروس بعض مباحث مربوطة بمباحث اخرى من درس آخر ، بدرجة يتعسر فهم احدها بدون معرفة الاخر . فلا شك في انه من المتحتم على المعلم ان يضع هذه الروابط نصب عينيه ، ويجتهد لتسيير كل من هذه الدروس مرتبطاً بالآخر ، بحيث تساعد مباحث الدرس الواحد منها على فهم مباحث الدرس الآخر وتؤيدها .

وزيادة على ذلك ، يجب ان يلاحظ انه من الممكن ان تؤسس بين الدروس روابط اكثر وأقوى من هذه الروابط الطبيعية والضرورية : فمثلا ، من الممكن ان تنتخب الارقام التي تستعمل في مسائل الحساب من الارقام التي يمر ذكرها في دروس التاريخ والجغرافية ؛ كما انه من السهل ان تنتخب

نماذج الرسم من الاشياء التي يقع البحث عليها في دروس الاشياء . وليس من الصعب ان تتخذ موضوعاً للرسم الخيالي ، قصة من القصص التي يقرؤها التلاميذ في كتاب القراءة او يكتبها في درس الانشاء أو يقصها خلال درس المحادثة . ومن الممكن ايضاً ان يكون موضوع القراءة أو الخط او مادة الانشاء موضوعاً تاريخياً او اخلاقياً او جغرافياً او علمياً ...

ومما لا ريب فيه ان الدروس يكرر بعضها بعضاً ويقويه بقدر العلاقات التي تؤسس بينها والروابط التي تراعى فيها بهذه الصور المختلفة . لان كل حقيقة من الحقائق ترسخ في الذهن وتتمثل فيه ، بقدر ما تتجلى للانظار من خلال دروس عديدة ومتنوعة تجلياً متكرراً ، وبقدر ما ترتبط بالمعلومات السابقة ارتباطاً محكماً . كما ان كل افعولة من الافاعيل الذهنية تولد اعتياداً وملكة راسخة بقدر ما تتكرر بوسائل متنوعة وصور مختلفة . ولذلك :

يجب الاعتناء في تسيير الدروس المختلفة مترابطة ومتوازية ومتشابكة .

ان تعليم الاطفال ، يجابه مشكلة خطيرة في هذا المضمار :

لأن توالي الدروس حول موضوع واحد — مع التكرر والاطراد — يورث الكلل والملل في نفوس الاطفال . ولذلك يجب تنويع الدروس والمباحث ، لتجنيب الملل وتجديد الانتباه .

غير ان تنويع المباحث ايضاً لا يخلو من محذور هام : لانه يؤدي الى تشتت الذهن ، ويقلل الفوائد المتوخاة من التعليم .

فيترتب على المعلمين ان يسيروا على طريقة تضمن مقداراً من التنوع في الابحاث ، دون ان تؤدي إلى تشتت الافكار .

ان مراعاة القاعدة الآنفة الذكر يسهل ذلك تسهيلا كبيرا .

ان هذه القاعدة تكتسب خطورة خاصة في تعليم الصغار : لان ضعف

قوة انتباه الصغار وقدرة جهدهم يحتم على المعلم الاعتناء كل الاعتناء بربط الدروس بعضها ببعض ، حذراً من تشتيت أفكارهم .

وهناك طريقة طريفة للتوفيق بين « لزوم تنويع الدروس » و«ضرورة ضمان ارتباطها » وهي : ربط الدروس المتنوعة بـ « محور » واحد لمدة معينة - اسبوع أو اسبوعين - وجعل مواضيع الدروس تدور حول ذلك المحور طول تلك المدة . مثلا : يتخذ المعلم « القمح » محوراً لتدريساته خلال اسبوع كامل ، ويجعل دروس القراءة والانشاء والمحادثة والاملاء والخط والرسم والنشيد والاستظهار والاشياء تدور حول موضوع القمح على قدر الامكان ، أي تكون ذات علاقة مع القمح . ثم ينتقل الى «محور» آخر - مثلا : الى النهر أو المطر او الكلب او الصيد - ويربط جميع دروسه بهذا المحور الجديد . ويكون بهذه الصورة قد ربط جميع الدروس بعضها ببعض وسيرها حول محور واحد . وإذا اعتنى المعلم بحسن انتخاب « المحور » وأخذه من المواضيع الجذابة التي تستوقف أنظار التلاميذ وتحرك شوقهم بصورة خاصة - حسب المكان والزمان - فانه يكون قد سلك أحسن السبل في تعليم الصغار .

ان اهتمام علماء التربية بمبدأ « ربط الدروس بعضها ببعض » حملهم على ابتكار أساليب متنوعة لضمان هذا « الترابط » في التدريسات الابتدائية ايضاً ؛ فقد بلغ هذا الاهتمام عند جماعة منهم الى درجة لم يترددوا معها في تغيير مناهج التدريس من اسسها : وذلك بعدم توزيع مواضيع الدروس على علوم وفروع مختلفة - كاللغة والتاريخ والاشياء والهندسة الخ - بل بترتيب هذه المواضيع حسب علاقاتها الطبيعية - كالشتاء والقرية ، والطريق ، والموقد ، والعيد ... الخ - بحيث تمتزج وتشتبك في كل واحد منها حصص العلوم المختلفة امتزاجاً كلياً واشتباكا تاماً ، كما سنشرح

ذلك في فصل المناهج .

٧ - يمكننا ان نضيف الى القواعد الآنفة الذكر قاعدة اخرى ، تفيد المعلمين في بعض الاحوال فائدة عظمى :

يجب على المعلم أن يلاحظ تاريخ تطور العلوم والفنون ؛ وان يستفيد من هذا التاريخ في تعيين طرق التعليم والتفهيم .

وغني عن البرهان أنا إذا اردنا القاء درس عن المكائن البخارية ، فلا يجوز لنا ان نبتدىء البحث عن المكائن المكملة المستعملة في الحالة الحاضرة ؛ بل يجب علينا - بعكس ذلك - ان نبتدىء بالبحث عن ابسط أشكال هذه المكائن ، فيجدر بنا أن نرجع أنظارنا الى تاريخ المكائن البخارية ، ونلاحظ كيفية اختراعها وادوار تكاملها . ولا شك في ان هذا التاريخ يدلنا على أحسن الوسائط وأبسط الاشكال التي تسهل لنا تفهيم النظرية الاساسية للمكائن البخارية .

وكذلك عند البحث عن النسيج الميكانيكي او التصوير الشمسي او التلغراف الكهربائي او الغواصات والطيارات ، يجب النظر الى تاريخ هذه المخترعات ، ففي كل منها ، تكون الاشكال القديمة والبدائية أقرب لمدارك الاطفال من اشكالها الحالية الراقية .

هذا ومن جهة اخرى ، لا شك في ان عقلية البشر في اول نشوئها كانت تشبه عقلية الاقوام البدائية التي تعيش في حالة السذاجة والوحشية الى الآن ، وعقلية هذه الاقوام البدائية لا تختلف كثيراً عن عقلية الاطفال . فلذلك إذا عرفنا ما كان قريباً الى عقول الاقوام في قديم الزمان ، نستطيع أن نستدل منها على ما هو قريب الى مدارك الاطفال الآن .

واذا لاحظنا أن الانسان في قديم الزمان ، كان يعد بالاصابع ، ويحصي

بالحصى ، ويثبت الاعداد بعقد يعقدها على الخيوط ، ويستعمل خيوطاً ملونة بالوان مختلفة للدلالة على الآحاد والعشرات والمئات ، وان مراتب الاعداد لم تكن عشرية إلا لكون عدد اصابع اليد عشرة فقط .. واذا علمنا ان كثيراً من الامم البدائية لا تستطيع العد والحساب الا بهذه الصورة وبمثل هذه الوسائط المادية .. اذا لاحظنا وعلمنا ذلك كله ، ازددنا يقيناً - بقوة متناسبة مع علمنا هذا - بلزوم الابتداء من الاشياء والمعدودات في تدريس العد والحساب .

وكذلك ، اذا لاحظنا ان طريقة « الترقيم الوضعي » في الحساب ، لم تخترع ولم تستعمل الا بعد تقدم عظيم في هذا العلم ، حتى ان علماء اليونان كانوا يكتبون حروفاً تدل على الآحاد والعشرات والالوف بجانب كل من الارقام في جميع اعمالهم الحسابية ، وأن الغربيين لم يستعملوا طرق الترقيم والحساب المعروفة الآن الا بعد أن أخذوها من الكتب العربية - وذلك في القرن الخامس عشر للميلاد - .. بعد هذا كله تتأكد عندنا ضرورة تعليم الحساب في بادىء الامر بطرق مماثلة لتلك الطرق القديمة - أي بتسمية كل من المراتب وكتابتها - ، لانها أقرب الى الماديات والى مدارك الاطفال .

وكذلك في سائر الدروس : فاذا لاحظنا ان الاقوام القديمة قد استعملوا في الكتابة - في بادىء الامر - اشارات تدل كل واحدة منها على كلمة ، ثم اخذوا يستعملون بعض هذه الاشارات للدلالة على بعض المقاطع من الكلمات ، وبعد ذلك صاروا يؤلفونها ويركبونها للدلالة على كلمة واحدة ذات مقاطع عديدة ، ولم يتوصلوا الى اختراع الحروف الهجائية الا بعد التوغل في هذه الطرق ... اذا لاحظنا ذلك ، ازددنا يقينا في ضرورة الابتداء بالكلمات في تعليم الالفباء .

فلذلك كله يجب على المعلم أن يستفيد في دروسه من تاريخ العلوم والمخترعات .

لا يقصد من هذه القاعدة انه «على المعلم أن يرجع في كل بحث من ابحاثه الى الحالة البدائية ، وان يتبع في كل درس من دروسه السير التاريخي بكل تفرعاته» ، بل يقصد منها انه «على المعلم ان يرجع احياناً الى الحالة البدائية ويستفيد من معرفة السير التاريخي ، في الجملة وبوجه عام»

ولقد غالى بعض المفكرين في هذا المضمار مغالاة كبيرة استناداً الى النظرية المعروفة في علم الحياة باسم «نظرية الموازاة بين تطور الأفراد وتطور الاجناس» . من المعلوم ان هذه النظرية تعني — من حيث الاساس — «ان أطوار الحياة الفردية — عند النشأة — تكرر وتلخص — تلخيصاً سريعاً جداً — الاطوار التي مر عليها الجنس الذي ينتسب اليه الفرد . ويقول بعض المربين — لذلك — ان التعليم يجب أن يسير بالاطفال في جميع المراحل التي قطعها الجنس البشري خلال تاريخ الفكر والحضارة»

لا شك في ان ذلك غلو لا مبرر له . اننا لا ندعو الى ذلك أبداً . انما نقول : ان معرفة تاريخ العلوم ، قد تفيد المعلم كثيراً في تعيين أبسط الاشكال وأسهل الطرق والاساليب . فعلى المعلمين أن يستفيدوا من ذلك على قدر الامكان .

٨ — ان القواعد الآنفة الذكر ، تعود باجمعها الى كيفية تدريس المباحث وترتيبها بصورة عامة ، ولا تتعرض لكيفية انتخاب تلك المباحث

مع أن هذه الكيفية ايضاً تحتاج الى تفكير وعناية ، بدرجة العناية التي توجه الى تعيين طرق التدريس .

لا شك في أنه ، إذا كان بحث من الابحاث غير مفيد في حد ذاته — من وجهتي التربية والتعليم — ، فلا يستفاد من تدريسه ، مهما بولغ

في حسن تفهيمه وتعليمه .

فعلى المعلم ان يفكر في فوائد كل موضوع من المواضيع ، وان يعني بحسن انتخابه بقدر ما يعني بحسن تقريره .

فأول واجب المعلم في هذا الصدد ، هو الاقتصار على المباحث المهمة والضرورية .

ان غاية التدريس في المدارس الابتدائية ، ليست تعليم كل ما يمكن تعليمه .. بل هي تعليم كل ما لا يجوز جهله ، وتزويد الطالب بالوسائط الكافية للتعلم في مستقبل حياته .

فعلى المعلم ان يضع نصب عينيه ، الوقت الذي امامه - اي الوقت المخصص لدرسه - ، وان ينتخب المواضيع التي يمكن ان يستحصل منها على اعظم فائدة تربيوية أو تعليمية . وللوصول الى ذلك ، عليه ان يلاحظ كل ما يمكن ان يستفيد التلميذ من معرفته طول حياته ، وكل ما يمكن ان يتولد من الافاعيل الذهنية من جراء تفهيمه وتعليمه ، وان لا يدخل في تفصيل مسألة ما ، إلا وهو شاعر ومفكر في فائدتها التعليمية او التربيوية ، شعوراً واضحاً وتفكيراً شاملا .

ان تطبيق هذا المبدأ ، لهو من صعب الامور . ولذلك قد قيل :

ان معرفة التدريس هي معرفة الاصطفاء والاقتصار .

الخلاصة . المبادىء العامة — ١ — ان أول وأهم المبادىء التي يجب الاعتناء بها هي : الاهتمام بتفهيم الدروس ، لا استظهارها - المعلومات التي تحفظ بدون فهم تشبه المواد التي تؤكل بدون هضم - تعود الاستظهار بدون فهم ، يولد اعتياد التكلم بدون افتكار - يجب تفهيم الدرس تفهيما جيداً ، حتى عندما يراد استظهاره .

٢ — ان القاعدة الاصلية التي يجب مراعاتها لتفهيم الدرس هي : جعل الدرس موافقاً

لحالة التلاميذ الفكرية ، ومطابقاً لدرجة معارفهم واستعدادهم ـ ان في ذاكرة كل طفل معارف جمة ، مستفادة من الوقائع والاشياء التي رآها في منشئه ومحيطه ، زيادة عما قرأه في الكتب والدروس .

٣ ـــ ان الدرس لا يمكن ان يؤثر في التربية العقلية تأثيراً حقيقياً إلا بمراعاة القاعدة الآتية : الاحتراس من ترك التلاميذ خلال الدرس كمستمعين ومتفرجين ، والاهتمام في حملهم على الافتكار الذاتي والفعالية النفسية ايضاً على قدر الامكان ـ وكما انه لا يمكن تعويد الاطفال المشي باحتضانهم على الدوام ، فكذلك يستحيل تعويدهم المحاكمة والاكتشاف باجبارهم على استماع الدروس وفهمها فقط .

٤ ـــ على المعلم ان يعمل لتهذيب الشعور والعواطف ، ولتكوين العادات والخصال خلال دروسه ، وان يغتنم كل فرصة تسنح للوصول إلى هذا الغرض ـ في جميع الدروس كثير من المباحث التي من شأنها ان تؤثر في الشعور والاخلاق ـ في جميع الدروس مجال للتربية الاخلاقية ، بقطع النظر عن مواضيعها ـ المعلم لا يخلو من التأثير على اخلاق التلاميذ وشعورهم ، حتى في الدروس التي ليس لها ادنى علاقة بالاخلاق ـ ان لسان الحال اقوى تأثيراً من لسان المقال ـ على المعلم ان يعتني باصلاح نفسه ليؤثر في نفوس تلاميذه باطواره وافعاله واخلاقه تأثيراً تهذيبياً .

القواعد العامة ـــ ١ ـــ يجب السير بالتدريج في جميع الدروس ، والتقدم خطوة فخطوة ، منتقلا من السهل الى الصعب ـ يجب ترتيب الدروس ترتيباً يجعل مباحثها السهلة كمقدمة وسلم الى مباحثها الصعبة .

٢ ـــ يجب ان يكون التدريس في بادىء الامر عيانياً : فعلى المعلم ان يبتدىء في دروسه من المحسوسات والمشخصات . واما المباحث المتعلقة بالذهنيات والمجردات ، فيجب ان يهيىء لها اساساً مؤلفاً من المشاهدات والحدسيات ـ يجب على المعلم ان يخاطب حواس الاطفال قبل عقولهم ، ويستعين باطلاعاتهم قبل محاكماتهم .

٣ ـــ يجب الاعتناء في تحريك شوق الاطفال واجتلاب انتباههم الى الدروس وايقاظ غريزة الاستطلاع فيهم ـ يجب ترتيب الدروس ترتيباً يناسب البيئة والزمان ، كما انه يجب الاستفادة من الرغائب التي تولدها الحوادث ـ يجب على المعلم ان يولع بالتعليم ، ويستحضر دروسه جيداً ويلقيها بشوق .

٤ ـــ يجب تعليم المباحث بصورة اجمالية في بادىء الامر ، ثم العودة الى كل منها والشروع في تفصيلها ـ يجب ان تتكرر هذه العودة عدة مرات طول الدراسة الابتدائية ،

كما انه يجب ان تتوسع دائرة التفصيل في كل مرة منها اكثر من التي قبلها ـ فتكون حلقات الدروس مرتبة كالدوائر المتحدة المركز .

٥ ـــ ان البحث في الموضوع عدة مرات خـــلال الدراسة الابتدائية يمكن المعلم من البقاء في دائرة العيانيات في المرة الاولى وتجاوز نطاق تلك الدائرة في المرة الثانية والخروج عنها في المرة الثالثة ، وذلك حسب انكشاف قابليات التلاميذ الفكرية . ـــ يجب على المعلم ان يجتنب التكرار الجاف ، بل يجب عليه ان يصوغ الدرس والبحث في كل مرة ، بشكل جديد ، بحيث يحمـــل التلميذ على الاستزادة من البحث عوضاً عن الانصراف عنه .

٦ ـــ يجب ربط الدروس بعضها ببعض وترتيبها بصورة يؤيد كل واحد منها الاخر ويعين بعضها بعضاً ـــ يجب ربط الدروس المختلفة بمحور واحد ، على قدر الامكان، في صفوف الصغار ، وانتخـــاب المحور من المواضيع الجذابة التي تستوقف انظـــار التلاميذ وتحرك شوقهم حسب المكان والزمان .

٧ ـــ يجدر بالمعلم ان يلاحظ تاريخ تطور العلوم والفنون ، وان يستفيد من هذا التاريخ في تعيين طرق التعليم والتفهيم ـــ ان عقلية الاقوام البدائية لا تختلف كـثيراً عن عقلية الاطفال .

٨ ـــ ان انتخاب المواضيع يحتاج الى تفكير وعناية بدرجة العناية التي توجه الى تعيين طرق التدريس ـ فعلى المعلم ان يفكر في فوائد كل موضوع من المواضيع ، وان يعتني بحسن انتخابه بقدر ما يعتني بحسن تفهيمه ـ ان غاية التعليم في المدارس الابتدائية ليست تعليم كل ما يمكن تعليمه ، بل تعليم كل مـــا لا يجوز جهله ـ ان معرفة التدريس هي معرفة الاصطفاء والاقتصار .

الفصل الثانى

الطرق الاساسية

إن الطرق التي يمكن اتباعها في تدريس العلوم وتفهيم الحقائق تنقسم الى أقسام عديدة ، وتأخذ أساليب متنوعة وصوراً مختلفة .

ولكن جميع هذه الطرق والصور والاساليب ترجع الى بضعة اقسام اصلية : فانها تنقسم بالنظر الى سير الذهن خلال الدروس من جهة ، وبالنظر الى تدخل الطالب في سير الدروس واشتراكه فيه من جهة اخرى الى :

أ)- أن انتقال الذهن من المعلوم الى المجهول - خلال التفكير - يكون باحدى طريقتي « الاستقراء » او الاستنتاج » وذلك بالانتقال من « الجزئي » الى « الكلي » او - بعكس ذلك - من « الكلي » الى « الجزئي » . وكذلك سير الذهن - خلال التعلم - ايضاً يكون باحدى هاتين الطريقتين ، فالتدريس يكون « استقرائياً » في الشق الاول ، « واستنتاجياً » في الشق الثاني .

ب)- ان البحث في الاشياء - خلال انعام النظر فيها - يكون باحدى طريقتي « التحليل » او « التركيب » ، وذلك بالبدء من « الكل » وتحليله الى اجزائه ، أو - بعكس ذلك - بالبدء من الاجزاء والانتقال الى « الكل » عن طريق تركيب تلك الاجزاء شيئاً فشيئاً . وكذلك تدريس تلك الاشياء ، يكون على احدى طريقتي « التحليل » و« التركيب » .

ج)- وفي كل واحدة من الطرق التي ذكرناها آنفاً ، من الممكن ان يأخذ المعلم على عاتقه « تفهيم » و « تعليم » الحقائق التى يروم تدريسها دون ان يطلب من التلاميذ شيئاً غير « الانتباه » و « الاصغاء » ، كما أنه من الممكن أن يسير على طريقة مخالفة لذلك فيحمل التلاميذ على « اكتشاف » تلك الحقائق ، باشراكهم في البحث والتفكير بصورة « فعالة » . فيكون التدريس « تقريرياً » في الصورة الاولى و « تكشيفياً » في الصورة الثانية .

على المعلم ان يعرف كلاً من هذه الطرق الاساسية حق المعرفة ، وان يمعن النظر في محسنات كل واحدة منها ومحاذيرها ، لكي ينتخب اوفق الطرق لكل درس من الدروس .

١ — الاستقراء والاستنتاج

١ — كما أن الاستدلال يحصل باحدى طريقتي الاستنتاج والاستقراء ، كذلك الدرس يسير باتباع احدى هاتين الطريقتين : وحينما يسير الدرس بطريقة الاستقراء يكون الانتقال فيه « من الجزئي الى الكلي » وعندما يسير بطريقة الاستنتاج يكون الانتقال فيه « من الكلي الى الجزئي » .

ففي الطريقة الاولى ، يبحث المعلم قبل كل شيء عن القضايا والمفهومات الجزئية التى تعرف بالحدس وبالمشاهدة ليس إلا ، ثم ينتقل منها على طريق التعميم الى القضايا والمفهومات الكلية ، ويتدرج في هذه الطريق من القضايا والمفهومات الكلية القليلة الشمول الى التي هي اكثر شمولاً منها .

واما في الطريقة الثانية ، فيكون الامر بالعكس تماماً : فيدرس اولا المفهومات الكلية والقضايا الشاملة ، ثم يستخرج منها — بواسطة تدقيق

ما تحتوي عليه هذه المفهومات والقضايا – بعض النتائج العقلية والمنطقية ، وينتقل بذلك الى القضايا الجزئية والمفهومات المشخصة .

فاذا سرد المعلم – في اثناء الدرس – « التعريف » اولاً ثم ذكر « الامثلة » ، او افهم « القاعدة » اولاً ثم انتقل الى « التطبيقات » ، او بحث عن « القـــانون » أولاً ثم شرع في ذكر « البراهين » ، او عرض « الصنف » او « الجنس » اولاً ثم ذكر « الانواع » او « النماذج » ... يكون – في كل ذلك – ، قد اتبع طريقة الاستنتاج .

فاذا سلك مسلكاً معاكساً لذلك ، ودقق في عدة « أمثلة » أولاً ثم لخص نتائج هذه التدقيقات « بتعريف » ، او قام اولاً بعدة اعمال ثم استنبط منها قاعدة ، او نظر اولاً في عدة حادثات ثم توصل منها الى قانون ، او دقق أولاً في جملة اشياء ثم قارن بينها وصنفها .. يكون في كل ذلك قد اتبع طريقة الاستقراء .

٢ – فلنذكر مثالاً لهاتين الطريقتين ، من درس قواعد اللغة :

اذا اراد المعلم تعليم قاعدة « جمع المذكر السالم » باتباع « طريقـــة الاستنتاج » : يشرع بالدرس بقوله « القاعدة في هذا الجمع هي زيادة واو ونون او ياء ونون على العلم المذكور او وصفه » ، ثم يأتي بعد ذلك بأمثلة توضح هذه القاعدة للطلاب ، فيقول « مثلا ، اذا اردنا ان نذكر جماعـة من الرجال اسم كل منهم محمد فنقول محمدون او محمدين ، واذا اردنا ان نصف جمـاعة من الرجال بان كلاً منهم ضارب او كاتب فنقول « ضاربون او كاتبون ، او ضاربين او كاتبين » .. الخ

أما اذا أراد المعلم تدريس هذه القاعدة ، باتباع طريقة الاستقراء : فيشرع بالدرس بذكر بعض أمثلة وشواهد فيقول مثلا ، « اننـا نقول كاتبون عندما نروم أن نصف جماعة بان كلاً منهم كاتب » ، ويكتب على

السبورة كلمة « كاتب » ثم أمامها « كاتبون » ، ثم يكتب فوق الاولى « مفرد » وفوق الثانية « جمع » ، وبعد ذلك ينتقل الى كلمة اخرى ، قائلا : « نقول ذاهبون عندما نروم وصف جماعة بان كلاً منهم ذاهب » ، ويكتب على السبورة هـذه الكلمات تحت نظائرها السابقة الذكر . وعندما يستمر المعلم في ذكر الامثلة وشرحها على هذا المنوال ، يتكوّن على السبورة عمودان من الكلمات ، الاول من المفردات ، والثاني من الجموع .

وبعد ذلك يأخذ بالمقارنة بين الكلمات المدرجة في العمود الاول وبين التي في الثاني ، ويقول : « ترون ان جميع هذه الكلمات التي تدل على الجمع تزيد عن مفردها لفظاً بالواو والنون »

ويتوصل منها الى القاعدة العامة ، التي تستند الى هـذه الامثلة . ويقول : « فالقاعدة في جمع الكلمات التي من هذا القبيل ، هو أن يزاد . . . . . » .

ثم يذكر هذه الكلمات بعد حرف جر ، مثـل « الى الكاتب الى الكاتبين » ، و « الى الضارب والى الضاربين » ويتوصل من ذلك الى تعليم الفرق بين المفرد والجمع في مثل هذه الحالات . . .

٣ – ولنذكر مثالا آخر ، من دروس الاشياء :

اذا أراد المعلم تعليم الفرق بين الاجسام الصلبة والمائعة ، باتباع طريقة الاستنتاج : يبتدىء بتعريف الاجسام الصلبة والمائعة ، وبيان الفرق بينهما رأساً ومباشرة ، ويقول « ان الاجسام التي يكون لها شكل معين وحجم ثابت تسمى بالاجسام الصلبة ، واما الاجسام التي لا يكون لها شكل معين ومع ذلك يكون لها حجم ثابت تسمى بالاجسام المائعة » ثم يأتي بالامثلة ، ويبحث عن الحجر والخشب والماء والزيت ، ويوضح كيف أن لكل من هذه الاشياء حجما ثابتاً وكيف ان لقسم منها شكلا معيناً ايضاً ...

أما اذا أراد المعلم ان يعلم هـذا المبحث على طريقة الاستقراء فيتبع خطة معكوسة لهذه تماماً : حيث يعرض تلك الاجسام ذاتها اولا ، ويدقق في اشكالها وحجومها ، ويبحث عن الحجر مثـلاً ويقول : لنضعه على المنضدة أو في القدح أو في العلبة ، أو نرفعه بايدينا أو نخفيه في جيوبنا.. ففي كل هذه الاحوال نراه باقياً على ذات الشكل والحجم ... والعلبة والطباشير ايضاً على شاكلة الحجر . فلكل من هذه الاجسام شكل معين وحجم ثابت . »

ثم يأخذ قدحاً مملوءاً بالماء ، ويدقق في شكل الماء وحجمه . ويقول « اذا غيرنا وضع القدح وأملناه ، نرى تغيراً واضحاً في شكل الماء الذي فيه ، واذا صببنا الماء في فنجان او صحن ، نرى تغيراً كلياً في شكله . فالماء اذن لا يبقى على شكل واحد بل يتشكل بمقتضى ظرفه . » ثم يأخذ قدحين ، على ان يكون قطر الاول ضعف قطر الثاني ، ويصب الماء في القـدح الاول ويشير الى ارتفاعه ، ثم ينقله الى القدح الثاني وينظر الى الارتفاع الذي يصل اليه الماء في هذا القدح أيضاً ، ويستدل من هـــذه العمليات والمشاهدات ان حجم الماء لا يتغير مع تغير شكله . ويقول بعد ذلك « النفط ، والزيت والكحول ... على شاكلة الماء . فلكل من هذه الاجسام حجم ثابت ، وشكل متغير بتغير الوعاء » .

وفي الاخير يلخص هذه التدقيقات ويثبتها ، ببيان التعريفات الـــتي يصل اليهـــا .

٤ – من المعلوم ان فهم الجزئيات أسهل من فهم الكليات ، وان المفهومات الجزئية أقرب إلى المحسوسات من المفهومات الكلية ، كما أن المفهومات الكلية التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدارك الاطفال من التي هي كثيرة الشمول .

ومن ثم فمبدأ « السير من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعقول » يستوجب الابتداء من المفهومات والقضايا الجزئيـــة والتدرج منهـا نحو المفهومات والقضايا الكلية . وبتعبير أقصر ، يقضي هذا المبدأ بترجيح طريقة الاستقراء على طريقة الاستنتاج .

ومما لا شك فيه ، ان الاطفال لا يفهمون « التعاريف » تمام الفهم إلا بعد أن يطلعوا على امثلتها ، ولا يحيطون « بالقاعدة » تمام الاحاطة إلا بعد ان يروا تطبيقاتها . فتقديم القاعدة والتعريف على الامثـــلة والتطبيقات ، يكون بمثابة تقديم الصعب عـــلى السهل ؛ والسير من الصعب إلى السهل ؛ وذلك مما ينافي أهم قواعد التدريس كل المنافاة .

ويمكننا أن نقول ، أن مثل المعلم الذي يبتدىء من التعريف والقاعدة ، كمثل من يروم دق مسمار في خشبة ، ويحاول دقه معكوساً من رأسه العريض .

فيجب أن يكون السير في التدريس « من الجزئي إلى الكلي » و « من الامثلة إلى التعريفات والقواعد » .

٥ – ولكن هناك نقطة مهمة ، يجب أن ينظر اليهـــا بعين الاعتناء وهي : ان الاستدلالات العقليـــة لا يمكنها ان تقتصر على المحاكمات الاستقرائية ؛ فلا بد من الرجوع إلى المحاكمات الاستنتاجية أيضاً في كثير من الاحيان ، سواء ذلك في شؤون الحياة أو في الدروس .

فاذا اتبع المعلم في جميع دروسه طريقة الاستقراء على الدوام ، يكون قـد قصر في واجبه من وجهة التربية العقلية . فللقيام بهـــذا الواجب خير القيام – لا بد من الاهتمام بتعويد التلاميذ الاستدلالات الاستنتاجية ايضاً . وذلك لا يحصل إلا بمراجعة طريقة الاستنتاج ايضا ، ولو أحيانا .

فالطريقة المثلى إذن في هـــذا الباب ، هي « التدريس بالاستقراء في بادىء الأمر ، مع التوسل بالاستنتاج ايضاً مؤخراً » .

ففي درس الحساب مثلاً ، يجب على المعلم ان يعلم القواعد بطريقة الاستقراء . ولكن بعد الوصول إلى قاعدة من القواعد على هذه الطريقة ، وبعد تطبيقها على امثلة عديدة ، عليه أن يتوصل إلى بعض القواعد الفرعية على طريقة الاستنتاج .

ففي درس الاشياء يجب أن يفهم القوانين على طريق الاستقراء . ولكن بعد تفهم قانون من القوانين على هذه الطريقة ، يجب ان يستنتج منها القواعد والتطبيقات الممكن استنتاجها .

ان هذا الامر يكتسب خطورة خاصة ، في الصفوف المتقدمة ولا سيما في درس الحساب والهندسة . فكلما تقدمت الصفوف يجب توفير حصة الاستنتاج في هذه الدروس .

٢ ــ التحليل والتركيب

١ ــ أن تدقيق الاشياء يكون باحدى طريقتي التركيب والتحليل ؛ فالدروس التي تبحث عن تلك الاشياء ايضاً تدرس باحدى هاتين الطريقتين .

فحينما يدرس المعلم بحثاً من الابحاث على طريقة التحليل ينظر في الكل ــ اي في نفس الشيء ــ اولا ، ثم يفرق أجزاء ذلك الشيء وعناصره ، ويبحث في كل واحد منها على حدة .

وحينما يروم التدريس على طريقة التركيب يبتدىء ــ بعكس ذلك ــ بالنظر في الاجزاء والعناصر اولا ، ثم يشرع بتركيب تلك الاجزاء والعناصر ، وفي الاخير ، يعمق البحث عن « الكل » الذي ينشأ من هذا التركيب .

وقضارى القول عندما ينتقل المعلم في دروسه ، من الكل الى الجزء ، ومن المركب الى البسيط ، ومن الهيئة المجموعة الى العناصر المكونة لها ..

يكون قد انتهج طريقة التحليل ، وعندما يتدرج من الجزء الى الكل،ومن البسيط الى المركب ، ومن العناصر المكونة الى الهيئة المجموعة ... يكون قد انتهج طريقة التركيب .

٢ – فلنوضح هاتين الطريقتين ببضعة امثلة :

في تدريس الجغرافية : من الممكن للمعلم أن يبتدىء بالبحث عن الكرة الارضية نفسها أولا ، ثم ينتقل الى القارات التي تنقسم اليها الارض ثم يبحث عن الممالك التي توجد في كل من هذه القارات ، وفي الاخير يتدرج الى الايالات والمدن المهمة لتلك الممالك ... ففي هذه الحالة ،يكون قد اتبع طريقة التحليل ، وسار ، بأذهان الطلاب من الكل الى الجزء ، ومن المركب الى البسيط .

غير انه من الممكن ايضاً ان يبتدىء – بعكس ذلك – بالبحث عن بعض المدن اولا ، ثم ينتقل منها الى الايالة التي تنتسب اليها المدينة ، ثم الى المملكة التي هي مرجع الايالة ، ثم الى القارة التي تحتوي تالك المملكة، وفي الاخير يبحث عن الكرة الارضية ... ففي هذه الحالة يكون قد اتبع « طريقة التركيب » وسار باذهان التلاميذ من الجزء الى الكل ، ومن البسيط الى المركب .

وفي درس الحساب : حينما يريد المعلم أن يبتدىء بتدريس قابلية الانقسام على الخمسة مثلا ، يمكنه ان يتبع الخطة الآتية : يأخذ عدداً ما ، ثم يحلله الى اجزائه من الوف ومئات وعشرات وآحاد ، ويكتب كلا من هذه الاجزاء على حدة . ثم يشرع بتدقيق قابلية تقسيم كل من هذه الاجزاء على الخمسة، ويظهر بهذه الصورة ان الالوف قابلة للتقسيم على الخمسة على كل حال، والمئات والعشرات كذلك ، وان التدقيق في الآحاد وحدها ، يكفي لمعرفة قابلية تقسيم الاعداد على الخمسة . وفي هذه الحالة ، يكون المعلم قد

توصل الى اظهار القاعدة وتفهيمها ، بتدقيق « تحليلي ».

غير انه يستطيع المعلم ان يتبع خطة معكوسة لهذه الخطة تماماً : فيشرع بالبحث عن عدد الخمسة ، ويضربها باعداد مختلفة — من الاثنين الى العشرة ، وينظر في الاعداد الحاصلة من هذا الضرب ويظهر الاوصاف المشتركة بين تلك الاعداد ويتوصل الى القاعدة على هذا المنوال وفي هذه الحالة يكون المعلم قد توصل الى اظهار القاعدة وتفهيمها بتدقيق «تركيبي» .

٣ — لا يمكن ترجيح احدى طريقتي التحليل والتركيب على الاخرى بصورة قطعية . لان الاساس المهم في التدريس هو الانتقال من المعلوم الى المجهول ، والابتداء بالاشياء المرئية والمواد المحسوسة . فلا يمكن ترجيح البسيط على المركب ، ولا المركب على البسيط من هذه الوجهة ، على الاطلاق . اذ ان الاشياء المرئية من قبل الاطفال — والامور المعروضة على اطلاعهم — تكون تارة « الكل » من الشيء المراد تعليمه ، وتارة « الجزء » من ذلك الشيء : فمن الضروري ان يكون الانتقال « من الجزء الى الكل » حينما يكون الجزء اقرب الى الحواس من الكل ، وان يكون — بعكس ذلك — « من الكل الى الجزء » حينما يكون الكل اقرب منالا من الجزء واكثر عيانية منه .

مثلا : عندما ينظر الطفل الى خروف او جمل او فرس او فراشة ، يرى « الكل » وهلة في كل من هذه الحيوانات ، ولا ينتبه الى اجزاء هذا الكل — اي إلى اعضاء هذه الحيوانات على الانفراد — الا بعد إمعان النظر والتدقيق ملياً . فمن الضروري ان يكون تعليم الحيوان للاطفال ، على طريقة التحليل ، في بادىء الامر .

وأما الارض ، فالامر فيها بعكس ذلك تماما : فان الطفل لا يرى من الارض إلا بعض الاجزاء ، فلا يمكنه ان يحيط علماً بالكل إلا بعد

جهد شديد وتعلم مديد . فانه يطلع على الشارع قبل الحي وعلى الحي قبل المدينة ، ويحيط علماً بالمدينة التي يسكنها وبالمدن المجاورة لها قبل ان يفهم معنى الالوية والايالات والممالك والقارات . فمن الطبيعي ، ان يكون تعليم الجغرافية للاطفال ، على طريقة التركيب ، في بادىء الامر .

٤ – ومما يجب الانتباه اليه ، ان معرفتنا بالاشياء لا تتم على الاكثر بالتحليل وحده ، ولا بالتركيب وحده . وارسخ المعارف واقواها تتكون في اغلب الاحيان بالجمع بين كلتا الطريقتين . فقد يفيد الرجوع الى طريقة التحليل بعد التركيب ، والى التركيب بعد التحليل ، في اكثر المواضيع واغلب الدروس .

مثلا ، عندما نروم القاء درس في « الشمع » : اذا بحثنا عن اقسامه المختلفة نكون قد دققناه « تحليلا » ، ولكن اذا صنعناه امام التلاميذ نكون قد علمناه « تركيباً » ؛ ولا شك في أن الجمع بين هاتين الطريقتين – والبحث في الشمع تحليلا مع صنعه تركيباً – يكون اضمن لتعليم الموضوع تعليماً جيداً .

وكذلك حينما ننظر الى خارطة ، وندرس الانهار والجبال والمدن المرسومة والمكتوبة عليها ، نكون قد دققناها على « طريقة التحليل » . ولكن حينما نرسم الخارطة تدريجياً نكون قد سرنا على «طريقة التركيب» . ولا شك في ان عدم الاكتفاء باحدى هاتين الطريقتين ، وتدقيق الخريطة من جهة ورسمها من جهة اخرى ، اضمن لتعليم المعلومات الجغرافية وترسيخها .

وحينما نقرأ فقرة أدبية لأول مرة ونطلب الى التلاميذ ان ينتبهوا اليها ويطلعوا على فحواها ، نكون قد حملناهم على « تركيب » المعاني الجزئية التي يسمعونها ، وحينما نشرح تلك الفقرة وننتقدها ، نكون قد

سلكنا طريقة « تحليل المعاني والعبارات » . وعندما نطلب من التلاميذ أن يستعملوا الكلمات ضمن عبارات ، او ان يكتبوا شيئاً في موضوع معين ، نكون قد حملناهم على التركيب والانشاء ... فلا شك في ان جميع هذه الوسائل والعمليات المختلفة ضرورية لتعليم اللغة ، فلا سبيل للاستغناء عن واحدة منها .

ولذلك ، يمكننا أن نقول : على المعلم ان يتبع في كل درس من الدروس طريقتي التحليل والتركيب معاً على قدر الامكان .

٥ – توجد مشابهة ومماثلة قوية بين طريقتي التركيب والاستقراء من جهة ، وطريقتي التحليل والاستنتاج من جهة اخرى . فالاوليان تصعدان بالذهن من البسيط الى المركب ومن الجزئي الى الكلي ، والآخريان – بعكس ذلك – تهبطان بالذهن من المركب الى البسيط ومن الكلي الى الجزئي .

ولا مراء في أنه يوجد فرق واضح بين هذه الطرق من حيث الاساس ومن جهة الافاعيل النفسية : فان الجزء مندمج في الكل مادياً ، ويمكن ان يفترق عنه بالفعل وبالحس ، ولكن الجزئي داخل في الكلي بالتصور فحسب ، فلا يمكن تفريقه عنه لا حساً ولا فعلا . فالكل مركب مادي موجود في الخارج ، أما الكلي فمركب ذهني لا وجود له إلا في التصور .

غير انه لا يوجد فرق كبير بين هذه الطرق من حيث العمل ومن وجهة التدريس : فالتركيب والتحليل في تدقيق الاشياء المختلفة ، هما كالاستقراء والاستنتاج في امور التعاريف والقواعد والاجناس والانواع .

ولذلك كثيراً ما يجمع ويخلط بين اسماء هذه الطرق في التدريس : فيعبر عن كل من طريقتي الاستقراء والتركيب بكلمة واحدة ، وعن كل من طريقتي الاستنتاج والتحليل ايضاً بلقب واحد . وقد يطلق احياناً تعبير

« طريقة التركيب » أو تعبير « طريقة الاستقراء » على كلتا هاتين الطريقتين كما أنه يطلق احياناً تعبير « طريقة التحليل » او « طريقة الاستنتاج » ايضاً على كلتا الطريقتين .

٣ ــ التقرير والتكشيف

١ ــ ان جميع الطرق الآنفة الذكر ، يمكن أن تطبق على احدى صورتي التقرير والتكشيف .

ففي صورة التقرير : ــ يتكلم المعلم مباشرة عن الاشياء والامور التي يروم تعليمها ، فيشتغل بالتقرير والتفهيم فحسب . وقد يعرض المعلم بعض الاشياء والتصاوير على انظار التلاميذ ، وقد يقوم ببعض التجاريب والاعمال أمامهم ــ متى رأى حاجة الى ذلك ــ ، ومع هذا يبقى المعلم الفاعل الوحيد في الدرس : فهو يدقق مباشرة في تلك الاشياء ، ويقارن بينها ، ويشرح العبارات والتصاوير بنفسه ، ويجري التجاريب والاعمال بيديه ، وصفوة القول ، يستنتج المعلم او يستقرىء ، يركب او يحلل مباشرة . ولا يطلب من التلاميذ الا الاصغاء الى ما يقوله هو ، وفهم ما يشرحه هو ، ولا يستجوبهم إلا بقصد ان يعلم : هل فهموا ما قاله وشرحه ، وتعلموه اولا .

أما في صورة التكشيف : ــ فلا يتكلم المعلم مباشرة عن الاشياء والامور التي يروم تعليمها ، بل يجتهد ليحمل التلاميذ على اكتشافها وتعلمها من تلقاء أنفسهم ؛ وبعبارة أوضح ، يجتهد لا لتقرير الدرس وتفهيمه ، بل لتوليد مواده في اذهان التلاميذ ؛ ويسألهم أسئلة لا لأجل ان يعلم هل انهم فهموا فقط ، بل لأجل ان يحملهم ويرشدهم الى كشف الحقيقة التي يريد ان يعلمهم اياها من تلقاء أنفسهم : يستلفت انظارهم الى الأمور والمسائل التي يروم البحث عنها ، ويوجه محاكماتهم نحوها ، ويرشدهم الى اجراء القياس

والاستنتاج والاستقراء والتركيب والتحليل فيها ؛ وحينما يعرض على التلاميذ بعض الأشياء والتصاوير ، يحملهم على تدقيقها وشرحها ، ويطلب منهم أن يقارنوا بينها ؛ وحينما يرى حاجة الى الاستناد على تجربة عملية ، يدعوهم إلى اجراء التجربة بانفسهم ؛ وإذا لم يتمكن من ذلك ، واضطر الى اجراء التجربة بنفسه ، يطلب منهم – على الأقل – أن ينتبهوا الى ما يحدث خلال التجربة ، ويفتكروا فيما يجب أن يستدل عليه منها . وفصارى القول : يجتهد المعلم لالقاء الدرس وتفهيمه ، بل لتوليد مواده في اذهان التلاميذ ؛ ويسألهم اسئلة لا ليعلم هل انهم فهموا أم لا ، بل ليحملهم على كشف الامور والحقائق التي يريد أن يعلمهم اياها .

٢ – ولنوضح هاتين الصورتين ببعض الأمثلة :

مثال من قواعد اللغة : – لنفرض أن المعلم يروم تعليم بحث « التثنية » .

فاذا أراد السير على طريقة التقرير : كان عليه أن يلقي على مسامع التلاميذ التعريف والقاعدة والامثلة مباشرة ؛ وأما أن يبتدىء بذكر الأمثلة ثم يتدرج منها الى التعريف والقاعدة ، جرياً على طريقة الاستقراء ؛ أو – بعكس ذلك – يبتدىء بسرد التعريف والقاعدة ثم يوضحها ببعض الامثلة ، جرياً على طريقة الاستنتاج . وعلى كلا التقديرين ، يتكلم عن جميع هذه الامور مباشرة ، ويكون هو المتكلم وحده خلال التفهيم ، ولا يسأل التلاميذ شيئاً ، إلا بعد أن يكمل التفهيم ، او حينما يريد أن يعلم درجة اصغائهم الى ما القاه ، وفهمهم ما قاله . فتكون اسئلته على هذا المنوال : هل فهمتم ؟ ماذا قلنا ؟ ما هو المثنى ؟ ما هي قاعدة التثنية ؟ هل كلمة ... مثنى أو مفرد ؟ لماذا ؟ كيف تكون تثنيتها ؟ ما هو مفردها ؟ وهلم جرا ... وفي هذه الصورة ، يقتصر عمل التلاميذ على ما يأتي : الاصغاء الى ما يقرره المعلم ، ثم اعادة ما تكلم به المعلم ، وفي الاخير تطبيق ما قاله المعلم على

بعض امثلة جديدة ، تقليداً للامثلة التي سردها المعلم ...

أما اذا اراد المعلم السير على طريقة التكشيف : فعليه أن ينطلق في السؤال دون أن يلقي شيئاً عن تعريف المثنى ولا عن قاعدته ، بل دون أن يذكر كلمة المفرد او المثنى ؛ فيلفظ كلمة مفردة وتثنيتها ، ويستلفت انظار التلاميذ الى الفرق الموجود بينهما من جهة المعنى . مثلا يكتب على السبورة كلمة « قلم » وبجانبها « قلمان » ثم يسألهم اسئلة مختلفة ، لكي يحملهم ويرشدهم الى اكتشاف الفرق بين معاني هاتين الكلمتين : فكروا ، ما الفرق بين الكلمتين ؟ ماذا تفهمون من كلمة قلم عندما تسمعونها ، ومن كلمة قلمان ؟ كم قلم نقصد حينما نقول « أين القلم ؟ » وكم نقصد عندما نقول « اين القلمان ؟ » متى تقولون قلم ، ومتى تقولون قلمان ؟ ولا شك في انه لا يصعب على التلاميذ ان يجيبوا على هذه الاسئلة بأجوبة موافقة ، ويقولوا « ان الكلمة الاولى تدل على عدد واحد من الاقلام والثانية على اثنين منها » . ثم ينتقل المعلم الى كلمات وامثلة أخرى . ويكتب مفرد كل منها تحت كلمة « قلم » ومثناها تحت كلمة « قلمان » ، ويلقي اسئلة مختلفة على المنوال السالف الذكر ، كلما كتب كلمة مفردة ومثناها ، قبل الانتقال الى غيرها . وبعد الحصول — بهذه الصورة — على عمودين من الكلمات ، يوجه انظار التلاميذ الى مجموعها ، ويقول : انظروا الآن ، ما الفرق من جهة المعنى ، بين الكلمات المكتوبة على اليمين « قلم ، كتاب ، دار ، تلميذ .. الخ » وبين المكتوبة على الشمال « قلمان ، كتابان ، داران ، تلميذان ... الخ » ؟ كم عددا تفيد الاولى من القلم والكتاب والاشياء ، وكم تفيد الثانية ؟ ... ومن البديهي ان التلاميذ يجيبونه بلا صعوبة : « ان الكلمات المكتوبة على اليمين تدل على أشياء كل منها فرد واحد ، واما الكلمات التي على الشمال فتدل على اشياء عدد كل منها اثنان » . وبهذا يكون

المعلم قد حمل التلاميذ على اكتشاف الفرق بين المفرد والمثنى . وقد «ولّد» في أذهانهم فكرة المفرد والمثنى . ولا تبقى عليه في هذا الباب إلا وظيفة واحدة . وهى أن يلخص هذه التعاريف بعبارة وجيزة ، وأن يذكر لهم الاصطلاح الموضوع لهذا القصد ، ويقول : « ان الكلمات التي يفيد كل منها شيئاً واحداً يقال لها « مفرد » واما التي يفيد كل منها اثنين فيقال لها «مثنى» .

ولكي يربط هذين الاصطلاحين بمعلومات التلاميذ السابقة ، ويرسخ هذين التعريفين في أذهانهم ، يحملهم على ملاحظة المعاني اللغوية ، باسئلة موافقة لهذا الغرض : لماذا سميت هذه الكلمات بالمفرد يا ترى ؟ هل تعرفون كلمة قريبة منها من حيث اللفظ والمعنى ؟ ما معنى الفرد ؟ ما معنى المفرد ، ولماذا سميت تلك الكلمات بالمثنى يا ترى ؟ ألا تعرفون كلمة قريبة منها من حيث اللفظ ، والمعنى ؟ . .

وبعد ان يكمل المعلم واجبه في تعليم « تعريف التثنية » بهذه الصورة ، ينتقل الى تعليم « قاعدة التثنية » : فيعود إلى الكلمات التي كان كتبها على السبورة ، ويلفت انظار التلاميذ الى الفرق الموجود بين مفردها ومثناها ، من حيث اللفظ والصيغة ، وذلك بالقاء أسئلة مرشدة . مثلا ، يسألهم : ما الفرق بين قلم وقلمان ، من حيث التلفظ والكتابة ؟ ماذا تزيد اللفظة الثانية على الاولى ؟ فلا شك في أنهم يجيبون بان الفرق « هو زيادة الالف والنون » . فيكتب المعلم هذه الزيادة على السبورة حذاء هاتين الكلمتين . وينتقل الى الكلمات التي تليها ، ويحمل التلاميذ على ملاحظة الفرق اللفظي بين المفرد والمثنى في كل منها . وبعد ما ينتهي من تدقيق جميع الكلمات المكتوبة ، على هذا المنوال ، يوجه انظار التلاميذ الى مجموع الكلمات ، ويقول لهم « انظروا ، ماذا وجدنا من الفرق لفظاً بين جميع الكلمات المفردة ، وبين الكلمات المثناة ؟ .. إذن ماذا يجب ان يزاد على الكلمة ، لأجل أن تدخل على التثنية ؟ .. وما هي قاعدة التثنية ؟ .. » وبهذه الصورة

يوصل أذهان التلاميذ الى اكتشاف قاعدة النثنية ومعرفتها ..

مثال من درس الاخلاق : – لنفرض أن المعلم يروم تدريس بحث « واجباتنا نحو امهاتنا » .

فاذا أراد السير على طريقة التقرير : كان عليه أن يلقي على مسامع التلاميذ كل ما يريد تعليمه من أنواع هذه الواجبات وأسبابها . وحينئذ إما أن يبتدىء – جرياً على طريقة الاستنتاج – بذكر أنواع هذه الواجبات ، ثم يأتي ببراهين تدل على أنها واجبة على الانسان بالنظر الى ما تتكبده الأم من المشاق والمتاعب في سبيل تربيته ، وإما – بعكس ذلك – ان يذكر – جرياً على طريقة الاستقراء – المشاق والمتاعب التي تقاسيها الام ، والخدمات التي تقوم بها نحو أولادها ، ويستنتج من هذه المشاق والخدمات ما يتحتم على الانسان نحو الام ، مقابل مشاقها وخدماتها . وعلى كلا التقديرين يتكلم عن جميع هذه النقاط هو نفسه مباشرة ، ولا يسأل التلاميذ شيئاً عنها إلا ليعرف هل اصغوا الى ما قاله وفهموه او لا .

واما إذا أراد السير على طريقة التكشيف : فعليه ان يجتنب ذكر شيء من هذه الخدمات والواجبات والبراهين رأساً ومباشرة ، بل عليه ان يجتهد في حملهم على اكتشاف هذه الأمور من تلقاء أنفسهم ، رويداً رويداً . وذلك بالقاء أسئلة موافقة لمدارك التلاميذ . مثلاً : هل لاحد بينكم أخ صغير أو أخت صغيرة ؟ كم عمرها ؟ كيف يعيش الرضيع ، ماذا يأكل ، من يرضعه ، من الذي يهتم بامره ، ماذا تعمل أمكم معه ، في النهار ، في الليل ، عند المرض ، أما كنتم أنتم ايضاً صغاراً ، مثل هذا الرضيع ، أما عانت أمكم أتعابا في سبيل تربيتكم في وقت الرضاع ، هل ينتهي اهتمام الام واشتغالها بالولد ، مع الفطام ، ماذا تفعل الأم لاولادها كل يوم ، ماذا تفعل عندما يمرضون ؟ ... وهلم جرا . ولا شك في ان التلاميذ يجيبون

على هذه الاسئلة بكمال السهولة ، ويحيطون علماً بمشقات الأم في سبيل الولد احاطة تامة . ولا يبقى على المعلم حينئذ إلا ان يلخص هذه الخدمات والمشقات ، ويحمل التلاميذ على الافتكار فيما يجب عمله نحو الأم ، شكراً وامتناناً ، وذلك أيضاً باسئلة موافقة لمداركهم .

٣ ـ ان الامثلة التي ضربناها للتوضيح بين طريقتي التقرير والتكشيف تدل دلالة صريحة ، على انه ليس من الممكن التدريس على طريقة التكشيف في جميع الدروس ولا في جميع المواد .

لان من الحقائق والقضايا ، ما لا يمكن كشفه من قبل التلاميذ بالملاحظة والتفكير وحده ، وما يستحيل معرفته بدون الاستناد على السماع والنقل . فمن الطبيعي أن هذه الحقائق ، لا يمكن ان تعلم إلا على طريقة التقرير .

فيمكننا أن نسير على التكشيف في تعليم قواعد اللغة : لانها مستعملة من قبل الطلاب انفسهم ، او في الكتب التي يقرأونها كل يوم . فاكتشاف قواعدها لا يحتاج إلا الى الانتباه والملاحظة في التكلم والاستعمال والقراءة .

ويمكننا أن نسير على الطريقة نفسها أيضاً في تعليم الحساب : لان جميع قواعد الحساب مبنية على مبادىء بديهية . ولا يستحيل على عقل التلميذ ان يكتشف جميع تلك القضايا والقواعد ، اذا ارشده المعلم بصورة معقولة ، وسار معه على سنة التدريج .

ويمكننا ان نسير على طريقة التكشيف في درس الاخلاق : لان النزعات والعواطف الاخلاقية ، هي نتيجة الحياة الاجتماعية ، وكامنة في كل انسان يعيش في بيئة اجتماعية . وأما علم الاخلاق وقواعده ، فليس إلا تعريفاً او وصفاً او تصنيفاً لتلك النزعات والعواطف ، فلا يحتاج كشفها من جديد ، إلا الى التفكير . وبتعبير أوضح ، إلا الى تحليل العواطف

الإخلاقية ، والى درس العلائق بين افراد البشر .

ويمكننا ان نسير على الطريقة نفسها في دروس الهندسة والاشياء : لان الحقائق والقضايا التي تتألف منها هـذه الدروس ، مما يمكن ان يكتشف بالملاحظة والتفكير مع التجربة والمقارنة والتدقيق .

هذا ، ولكن لا يمكننا ان نتكل على هذه الطريقة في تعليم الجغرافية: لان المعارف التي يتضمنها هذا العلم هي نتيجة السياحات المتعـددة والتدقيقات العميقة والاحصاءات والحسابات الكثيرة في جميع ارجاء الكرة الارضية . فلا يمكن حمل التلاميذ على اكتشاف تلك المعارف من جديد .

كما لا يمكننا ان نسير على طريقة التكشيف في تعليم التـاريخ : لان الحقائق التي يفيدها التاريخ ، هي نتيجة النقل والسماع والمشاهدة ، تستند على عدد عظيم جداً من الوثائق المنقولة والمخطوطة والمنحوتة ، بعضها مدون في الكتب وبعضها محفوظ في المتاحف وبعضها باق بين الاطلال والمباني . فاكتشاف تلك الحقائق يتوقف على مراجعة جميـــع تلك الوثائق واثارة هاتيك الحقائق .

وزبدة القول: يمكن السير على طريقتي التقرير «الالقاء» والتكشيف في دروس الحساب والهندسة وقواعد اللغة والاخلاق والاشياء ، ولكنه لا يمكن السير على طريقة التكشيف في دروس التاريخ والجغرافية .

٤ – ومما يجب الانتباه اليه أن ما سردناه آنفاً هو صحيح بالنسبة الى مجموع الدرس ، لا بالنسبة الى كل موضوع من مواضيعه المختلفة :

أ) – فلا يجوز ان يستدل من قولنا «يمكننا السير على طريقة التكشيف في درس قواعد اللغة» انه «يمكننا ان نعلم جميع قواعد اللغة بلااستثناء بهذه الصورة» . لان من القواعد ما هو خلاف المستعمل والمأنوس ، فلا

سبيل لنا الى تعليم القواعد التي هي من هذا القبيل الا بالقائها مباشرة او تعويد التلاميذ استعمالها وتطبيقها رأساً .

وكذلك الامر في معاني الكلمات : حينما نصادف في خلال القراءة كلمة - لم يسبق للتلاميذ قراءتها او سماعها - يمكننا ان نحملهم على اكتشاف معناها ، اذا كانت من القياسيات ، وإذا كان لها بعض مشتقات وأخوات ومتقاربات مستعملة ومأنوسة ، ولكنه لا يمكننا أن نحملهم على ذلك ، اذا كانت من السماعيات ، او اذا لم يكن لها اصول أو مشتقات مستعملة ومعروفة ...

ب) - كما انه لا يجوز ان يستدل من قولنا « لا يمكن السير على طريقة التكشيف في تعليم الجغرافية » انه « لا يمكننا ان نعلم شيئاً من الجغرافية بهذه الصورة » . لان هذا الدرس ليس بخال من المواضيع التي يمكن حمل التلاميذ على الافتكار بها ، بل على اكتشافها . فان مواضيع الجغرافية المحلية لا تختلف عن مواضيع دروس الاشياء ، فيمكن تعليمها بحمل التلاميذ على الانتباه والمشاهدة والمحاكمة في كل ما يقع تحت انظارهم من العوارض الارضية والحوادث الجوية خلال تنزهاتهم وتجولاتهم في المدينة وضواحيها . وعدا ذلك ، فهناك كثير من الامور التي يمكن أن يستنبطها ويكتشفها التلاميذ أنفسهم بدرس الخرائط وتدقيقها ، كما ان بعض الاحوال والوقائع يمكن أن تعلل من قبلهم بمحاكمات عقلية . واذا لم يمكن حمل التلاميذ على اكتشاف تلك الاحوال ، فيمكن حملهم على اكتشاف أسبابها وعللها وتأثيراتها ونتائجها .

فيمكننا أن نقول ان في كل درس ، مواضيع يمكن تكشيفها ، وأخرى لا يمكن تكشيفها . فمعظم المواضيع في دروس القواعد والحساب والهندسة والاخلاق والاشياء والجغرافية المحلية هي من النوع الاول ، أما المواضيع

التي من النوع الثاني فهي قليلة في هذه الدروس بل تعتبر بمثابة شواذ. بعكس ما هو الواقع في دروس الجغرافية والتاريخ، فمعظم المواضيع في هذين الدرسين هي من النوع الثاني، أما المواضيع التي من النوع الاول فهي فيها قليلة، بمثابة الشاذ.

٥ – بعد ما علمنا ان كثيراً من المواضيع والمباحث والدروس يمكن أن يعلّم باحدى هاتين الطريقتين، يجب علينا ان نفكر ملياً في محاسن كل منهما ومحاذيرهما، لكي نفهم المواطن التي يجب ان ترجح فيها احداهما على الاخرى.

ان هذه المحاسن والمحاذير تتجلى بوضوح عندما نمعن النظر في ماهية هاتين الطريقتين:

أولاً: – بينما يكون المعلم آخذاً في القاء الدرس على طريقة الالقاء يكون التلميذ مصغياً وتابعاً له، ولا يتكلف عناء الملاحظة والمحاكمة بنفسه.

وأما إذا سار المعلم في تدريسه على طريقة التكشيف، فالطالب إذ ذاك يتدخل في الدرس فعلاً، ولا يكون مصغياً سامعاً، ولا منقاداً تابعاً، بل يكون متحرياً وعاملاً ومشاركاً في البحث؛ ويتمرن – بهذه الصورة – على الملاحظة والاكتشاف، فينقوى في نفسه الميل الى البحث والتنقيب، والاعتماد على النفس في التحري والتفكير. ولهذا السبب نرى كثيراً من علماء التربية، يسمون « طريقة التكشيف » بـ « الطريقة الفعالة ».

فيظهر من ذلك، ان طريقة التكشيف ترجح على طريقة الالقاء رجحاناً عظيماً – لا مزيد عليه –، من حيث تمرين التلاميذ على البحث والكشف وتعويد اذهانهم الفاعلية المستقلة.

ثانياً: – حينما يلقي المعلم الدروس على طريقة الالقاء، يكون التلميذ مضطراً إلى الاصغاء فقط. على ان الاصغاء يتوقف على كثير من الجهد

والانتباه ، في حين أن قوة الجهد والانتباه لم تكن قوية في الاطفال . ولذلك كثيراً ما يفتر انتباه الطالب ، وتتشتت افكاره ، وتعتري ذهنه حالة تشبه النعاس العقلي . ولما كان المعلم مشغولاً بالالقاء والطالب مكلفاً بالاصغاء فحسب — ، ولم يكن هناك محاورات تقتضي تبادل الافكار بصورة متمادية ومتواصلة - يصعب على المعلم معرفة هذا التشتت وذلك الفتور . ولا يتسنى له الوقوف عليهما ، إلا إذا اشتدا وبرزا كل البروز .

وأما إذا سار المعلم في درسه على طريقة التكشيف ، فالطالب يصبح مجبراً على الانتباه والتيقظ ، لان الدرس لا يتقدم إلا باشتراكه ولا يبقى مجال للتشتت في افكاره ؛ لأن أسئلة المعلم تتوارد اليه وتفاجئه بصورة متمادية ومتواصلة . هذا ، ولا يصعب على التلميذ الانتباه والتيقظ ، لانه لا يكلف باصغاء مديد ، بل يترتب عليه أن يصغي إلى ما يقوله المعلم احياناً ، وان يتكلم تارة هو نفسه ، ويسمع كلام رفاقه احياناً . وبما ان كل سؤال من الاسئلة المتتابعة يعرض على الذهن مسألة جديدة ، يكون سير الدرس موقظاً للانتباه بنفسه . ومع كل هذا ، إذا حصل شيء من الفتور في انتباه التلميذ أو التشتت في افكاره ، يظهر ذلك حالا للعيان ، بسبب تأثيره على الاجوبة ومن ثم يطلع المعلم عليه بسرعة وسهولة ، ويتوسل بالوسائل اللازمة لازالة الفتور ومنع التشتت .

اذن ، فطريقة التكشيف ترجح على طريقة الالقاء ، من حيث انها تدعو التلميذ الى الانتباه واليقظة ، وتمكن المعلم من الوقوف على كل مايعتري ذهن التلميذ من الفتور او عدم الاعتناء ، مهما كان ذلك الفتور ضعيفاً وخفيفاً .

ثالثاً . — بينما يكون المعلم آخذاً في التعليم على طريقة التكشيف ، يشعر التلميذ بسرور ولذة كلما توفق للاجابة على سؤال من اسئلة المعلم بجواب موافق ، وكلما رأى انه اكتشف بنفسه حقيقة من الحقائق التي يجري البحث

عنها ، ويمكننا ان نقول ، ان هذه اللذة التي يشعر بها التلميذ من اكتشاف المباحث خلال الدرس بهذه الصورة ، تشبه تلك اللذة التي يشعر بها المكتشفون الحقيقيون عندما يكتشفون حقيقة مجهولة ، لاول مرة .

لا شك في ان التلاميذ قد يشعرون بلذة وسرور خلال الدروس التي تعطى على طريقة الالقاء ايضاً ، ولا سيما عند مراجعتها ، عندما يثبتون للمعلم انهم تعلموا جيداً وفهموا الدرس الذي القي عليهم . غير ان اللذة التي تنشأ من الاكتشاف لا يمكن أن تقاس باللذة التي تنشأ عن التعلم . والسرور الذي يشعر به التلميذ عندما يقول في نفسه « اكتشفت هذا ، أنا بنفسي » يكون أقوى بكثير من السرور الذي يشعر به عندما يقول في نفسه « فهمت ما قاله المعلم ، وتعلمت ذلك » .

فطريقة التكشيف ، ترجح على طريقة الالقاء ، لانها تزيد في شغف التلميذ بالدروس ، وتجعله يشعر بسرور وابتهاج عظيمين في خلالها ، كلما اكتشف امراً جديداً .

رابعاً : — حينما يتبع المعلم طريقة الالقاء ، يلقي المعلومات التي يروم تعليمها رأساً ومباشرة ، فيمكنه ان يسير من أقصر الطرق وينقدم نحو هدفه بسرعة . وأما اذا اتبع طريقة التكشيف ، فيضطر الى السير على طرق معوجة ، الى أن يتمكن التلميذ من اكتشاف تلك المعلومات . فلا يتقدم الدرس والحالة هذه بسرعة .

فطريقة الالقاء ، ترجح على طريقة التكشيف من حيث سرعة تقدم الدروس .

خامساً : — ان الدرس الذي يسير على طريقة التكشيف ، يرسخ في ذهن الطالب ، بقوة وسرعة متناسبتين مع بطء سيره . فانه يتقدم ببطء ،

ولكنه يترك اثراً عميقاً في الذهن ، فلا يحتاج التلميذ الى عناء كبير لحفظه بعد فهمه . وأما الدرس الذي يعطى على طريقة الالقاء ، فانه يتقدم بسرعة ولكنه لا يترك أثراً عميقاً في الذهن ، ويقضي على الطالب ان يصرف جهداً مهماً في حفظه بعد فهمه .

ويمكننا أن نقول : مثل الدروس التي تدرس على طريقة التكشيف كمثل النباتات التي تنبت من بذورها وتنمو في مزارعها . أما مثل الدروس التي تعطى على طريقة الالقاء ، فهي كمثل النباتات التي تغرس في محل ، بعد نقلها من المنبت الذي نبتت فيه قبلا . فلا شك في ان جذور النبات تكون أعمق وأرسخ ، وحياتها أقوى وأضمن في الحالة الاولى .

فطريقة التكشيف ، تفوق طريقة الالقاء ، من حيث أنها تنقش الدروس في الاذهان نقش الحجر .

سادساً : — ان الدروس التي تدرس على طريقة التكشيف ، تكون أكثر موافقة لمدارك التلاميذ ومعارفهم . فان المعلم الذي يسير على هذه الطريقة لا يمكن أن يتباعد عن درجة ادراك التلاميذ ومقدرتهم ، لانه حالما يتباعد عن هذه الدرجة ، يرى ان التلاميذ لم يتمكنوا من الاجابة على اسئلته ولا يستطيعوا السير في « طريق اكتشاف » ما يروم تعليمه . فيضطر إلى تعديل خطته وتغيير اسئلته ، وإلى اختيار خطة وايراد أسئلة — اكثر تناسباً مع مدارك التلاميذ ومعارفهم .

وأما المعلم الذي يسير على طريقة الالقاء ، فيمكن أن يتباعد عن درجة ادراك التلاميذ ومقدرتهم تباعداً كبيراً . لانه لا يشعر بهذا التباعد — عادة — إلا بعد أن يكمل الالقاء ويشرع في الاستجواب . وعندئذ ، ربما يكون قد ابتعد عن مدارك التلاميذ شوطاً بعيداً ، وقد أضاع وقته بالقاء أمر ، بدون أن يتمكن من تفهيمه وتعليمه .

فيمكننا أن نقول : إن المعلم يسير مع التلميذ جنباً إلى جنب ، في طريقة التكشيف ؛ فان كانت خطواته كبيرة بالنسبة الى ما يمكن أن يخطوها ذهن الطالب ، فانه يدرك ذلك من اول خطوة فيضطر الى تقصير خطواته . وأما في طريقة الالقاء ، فانه يسير أمام التلميذ ، فان كانت خطواته أوسع مما يجب أو يجوز – بالنسبة إلى التلميذ – فانه لا يشعر بذلك ، إلا عندما يلتفت إلى الوراء .

حينما يسير الدرس على طريقة التكشيف ، تتولد الحقائق والقضايا في ذهن الطالب مباشرة ؛ فتكون وظيفة المعلم بذلك مشابهة لوظيفة القابلة أو البستاني : فكما ان القابلة تعمل لتهيئة الوسائل اللازمة لولادة الطفل ، والبستاني يجتهد لاستكمال الاسباب اللازمة لنماء النبات ، كذلك المعلم الذي يتبع هذه الطريقة ، يشتغل باحضار الوسائط اللازمة لتوليد الحقائق وتنميتها في ذهن الطالب . . ولهذا يسمي كثير من العلماء « طريقة التكشيف » بـ « طريقة التوليد » . فيمكننا أن نقول ان « الدروس » في هذه الطريقة تكون بمثابة « المولودات والمحصولات » للذهن . ولا شك في أن المحصول لا يمكن أن يكون الا موافقاً لاوصاف التراب الذي ينبت فيه ، ومتناسباً مع خواصه .

يظهر من كل ذلك ، أن طريقة التكشيف تفوق طريقة الالقاء ، من حيث أنها تضطر المعلم إلى مراعاة قابلية الطالب وتمنعه من الابتعاد عن مقدرته العقلية .

سابعاً : – ان الدرس يتجزأ ويتشتت كثيراً عند التعليم على طريقة التكشيف . فانه لا يسير على خط مستقيم ، بل يجري على مجار مختلفة ، ويتوجه نحو جهات متنوعة – حسب أجوبة التلميذ – ؛ وربما يتجرد حتى عن استقامة اساسية ، ولا سيما إذا لم يكن المعلم منتبهاً لهذا الخطر وعازماً

على درسه بيقظة مستمرة . فمن الطبيعي ان تجزؤ الدرس بهـذه الصورة ، يجعل تأثيره على الذهن مبعثراً - مهما كان قوياً .

وأما في طريقة الالقاء ، فالدرس يسير سيراً مطرداً الى جهة ثابتة ، فلا يتجزأ كثيراً ، فيؤثر على الذهن تأثيراً « مجموعياً » .

يظهر من ذلك أن طريقة الالقاء أرجح من طريقة التكشيف من هذه الوجهة ، بحيث انها لا تترك مجالا لتشتت المباحث وتبعثر التأثيرات .

ثامنا : - ان الدروس التي تسير على طريقة التكشيف لا تؤثر في الاحساسات والعواطف إلا قليلا . لانها توقظ الافاعيل الذهنية ايقاظاً شديداً ، فلا تترك مجالا كبيراً لثوران العواطف . هذا ومن جهة أخرى فان التجزيء والتشتت اللذين يحدثان في مباحثها يمنعانها من التأثير على الشعور تأثيراً متكاثفاً .

أما الدروس التي تلقى على طريقة الالقاء ، فيمكن أن تؤثر في الاحساسات والعواطف تأثيراً كبيراً . إذ لا مانع في هذه الطريقة يمنع المعلم من العمل على اثارة العواطف بكل قواه ، ومن التأثير على الشعور تأثيراً متكاثفا ومركزاً .

إذن فطريقة الالقاء ترجح على طريقة التكشيف ، حينما يرمى الى اثارة العواطف ، ويراد التأثير على الشعور .

٦ - تبين من التفصيلات الآنفة : ان طريقة التكشيف تفوق طريقة الالقاء من وجوه عديدة ، وان لها محاسن عظيمة وفوائد كبيرة : فانها تعود الطالب الافتكار والاكتشاف ، وتوقظ الانتباه فيه ، وتزيد شغفه بالدرس ، وتنقش الدرس في الذهن ، وتمنع المعلم من الابتعاد عن دائرة فهم التلميذ .

ومع ذلك فان هذه الطريقة لا تخلو من بعض النقائص والمحاذير : لان الدرس - في هذه الطريقة - يسير ببطء ، ويتجزأ كثيراً ، وربما يتشتت ،

ويكون تأثيره في الاحساسات والعواطف ضعيفاً .

ان المحذور الاول ليس بمهم ، لا سيما في الدراسة الابتدائية ؛ لان مرمى هـذه الدراسة ليس « التعليم السريع » بل هو « التعليم المتقن » ، و « التربية العقلية » . وفي محاسن هذه الطريقة من قوة الاتقان والتأثير على التربية العقلية ، ما يكفي للتعويض عن محذور البطء .

أما المحذور الثاني فهو مهم جداً ، ومع ذلك فهو قابل للاجتناب : فاذا استحضر المعلم خطة الدرس استحضاراً جيداً قبل الشروع فيه ، ورتب اسئلته ترتيباً معقولا ، واعتنى بتوجيه المباحث نحو الهدف المعين توجيهاً مستمراً ، ولم يطل المباحث الاستطرادية التي كثيراً ما تجر اليها أجوبة الطالب واسئلته ، وفي الاخير اذا اعتنى في تلخيص الدرس تلخيصاً جيداً بعد اكماله وتكشيف اجزائه .. فاذا فعل كل ذلك ، يكون قد خفف هذا المحذور ، وربما أزاله تماماً .

واما المحذور الثالث فهو محذور لا ينفك من طريقة التكشيف ، ومما لا يمكن تجنبه فيها .

ولهذا يجب على المعلم ان يرجح مبدئياً طريقة التكشيف على طريقة الالقاء في المواطن التي يمكن السير عليها . ومع ذلك عليه ان يترك هذه الطريقة هنيهة ، ويسلك مسلك الالقاء حينما يحتاج الى التأثير على الشعور ويروم اثارة العواطف .

٧ - يسمي البعض طريقة التكشيف باسم « الطريقة السقراطية » ، لانها تشبه - من بعض الوجوه - الطريقة التي كان يسير عليها الفيلسوف الموما اليه في تعليم وتلقين الاخلاق .

غير ان طريقة التكشيف التي شرحناها آنفاً تختلف - في حقيقة الامر - عن طريقة سقراط اختلافاً جوهرياً : لأن الموما اليه كان يرمي من وراء

طريقته هذه إلى « الاقناع » و « البرهنة » ؛ فكان يستدرج الطلاب ، باسئلته المتتالية ، إلى قبول آرائه والاعتراف بصحتها ؛ ولهذا السبب كان يأخذ على عاتقه أعباء « التفكير والكلام » كلها تقريباً ؛ فيسرد ملاحظات كثيرة جداً ، ويوجه أسئلة طويلة جداً ، بحيث يضطر المخاطب إلى الاجابة بكلمات قصيرة ، لا تخرج كثيراً عن نطاق الـ « نعم . . . هذا صحيح » او « لا ، هذا غير معقول » او « لا شك في ذلك » او « أميل إلى تصديق ذلك » ...

في حين ان طريقة التكشيف تستهدف – خلافاً لكل ذلك – حمل الطالب على التفكير والاكتشاف بنفسه ، لا الاقتناع ببراهين المعلم ، والاعتراف بصحة آرائه ...

٨ – ويسمي البعض طريقة التكشيف باسم « الطريقة الحوارية » ، لأن الدرس يسير فيها بـ « حوار بين المعلم والطالب » .

في حين ان هذا « الحوار » لا يمثل روح طريقة التكشيف وهدفها بوجه من الوجوه .

لأن الحوار – الذي يتكون من سلسلة اسئلة واجوبة – ما هو إلا واسطة من الوسائط العديدة التي تستعمل للوصول إلى الهدف الاصلي ، الذي ينحصر في « حمل التلاميذ على البحث والتفكير والاكتشاف » .

ولا حاجة إلى البيان ان حصة الحوار في الدرس التكشيفي قد تكون ضئيلة جداً ، بل قد تكون معدومة بتاتاً :

يستطيع المعلم ان يحمل التلاميذ على التفكير والاكتشاف بدون « حوار » ، وذلك بافراغ البحث في قالب « مسألة » يطلب حلها ، او « عمل » يراد القيام به ، ومن الطبيعي ان الواجب الذي يترتب على المعلم في مثل هذه الاحوال ، ينحصر في شرح المسألة ، وتبيين العمل ، مع اعطاء بعض

التعليمات العامة أو عرض بعض الخطط العملية :

* استنبتوا البذور ... ولاحظوا ما يطرأ عليها من التغيير كل يوم ... سجلوا مشاهداتكم وملاحظاتكم بانتظام ...

* قارنوا بين دجاجة وبطة ، وبينوا الفروق والمشابهات التي تلاحظونها ..

* اذهبوا إلى دائرة البريد ... لاحظوا ، اسئلوا ، سجلوا ...

* اذهبوا إلى السوق ... اجمعوا معلومات وافية عن ... وعن ...

هذه كلها وسائل تكشيف ، دون حوار ...

ومما يجب ان لا يغرب عن البال في هذا المقام ، ان الاسئلة التي تلقى خلال الدروس التكشيفية تستهدف توجيه الفكر الى الاتجـــاه المطلوب ، ومساعدة ذهن الطالب في طريق الافتكار والاكتشاف . ولا شك في ان هذه المساعدة يجب ان تقل شيئاً فشيئاً : إذ من « الاسئلة التكشيفية » ما يتطلب من التلميذ محاكمـــة قصيرة وملاحظة وجيزة ، ومنها ما يتطلب محاكمات وملاحظات متسلسلة ؛ فكلما تقدم الدرس قلت - بطبيعة الحال - الحاجة الى الأسئلة التي هي من النوع الاول ، وانفسح أمام المعلم مجـــال للاستفادة من الأسئلة التي هي من النوع الثاني .. ووصل الأمر - في الأخير - الى درجة لم يبق معها لزوم الى مثل هذه الاسئلة ايضاً ..

ان غاية طريقة التكشيف ، هي حمل التلاميذ على اكتشاف الحقائق المراد تعليمها ، بالتفكير الذاتي والملاحظة الفعالة - بوسائل مختلفة - حسبما تقتضيه طبيعة الموضوع من جهة وقابلية التـــلاميذ من جهة اخرى - سواء أكان ذلك بحوار طويل أو قصير ، أو بدون حوار .

٤ ـــ امتزاج الطرق والصور

١ - ان كلا من طريقتي الاستنتاج والاستقراء ، يمكن ان تطبق

على صورتي الالقاء والتكشيف ، فمن امتزاج هاتين الطريقتين مع تينك الصورتين ، تتكون اربع طرق اساسية للتدريس : طريقة الالقاء الاستنتاجي ، والالقاء الاستقرائي ، والتكشيف الاستقرائي والتكشيف الاستنتاجي .

طريقة
- الالقاء
  - الاستقرائي
  - الاستنتاجي
- التكشيف
  - الاستقرائي
  - الاستنتاجي

٢ ـ ان اكثر الدروس ، ومعظم المواضيع ، يمكن أن تلقى على احدى هذه الطرق الاربع .

لنفرض ان المعلم ـ في درس الحساب ـ ، يروم تعليم القاعدة الآتية :

اذا ضربنا البسط والمقام (أي الصورة والمخرج) من كسر اعتيادي بعدد من الاعداد على السواء ، لا يطرأ تغير ما على قيمة الكسر .

فاذا سرد المعلم هذه القاعدة اولا ، ثم اوضحها بامثلة ، وفي الاخير اثبتها بادلة وبراهين ، يكون قد سار على طريقة « الالقاء الاستنتاجي »

اما اذا اخذ كسراً وضرب بسطه ومقامه بعدد ، وقارن بين الكسر الذي حصل من هذا الضرب مع الكسر الاصلي ، وفعل ذلك في عدة كسور وعدة اعداد ، ثم توصل الى القاعدة بعد هذه العمليات والتدقيقات .. يكون قد سار على طريقة « الالقاء الاستقرائي »

واذا لم يفعل ذلك هو نفسه ، بل كلف التلميذ باجراء هذه العمليات والتدقيقات ، وارشده الى المقارنة بين الكسور المتحصلة من الضرب وبين الكسور الاصلية ، وفي الاخير مكنه من اكتشاف القاعدة ... يكون قد سار على طريقة « التكشيف الاستقرائي » .

اما اذا سرد القاعدة هو نفسه ، وقال للتلميذ « ابحث عن هذه القاعدة ، وانظر هل هي موافقة للحقيقة أم لا ، وبرهن عليها ، وفكر لماذا ؟ »، يكون قد انتهج طريقة « التكشيف الاستنتاجي » .

فيتبين من هذه الامثلة ان الالقاء يمكن أن يكون على طريقة الاستنتاج او الاستقراء على السواء . واما التكشيف فيكون في معظم الحالات على طريقة الاستقراء ، ويصعب تطبيقه على طريقة الاستنتاج في اكثر الاحيان .

فلهذا ، لا يميز بعض المؤلفين بين التكشيف والاستقراء تمييزاً صريحاً ، ويلقبونهما كليهما بلقب واحد .

لكننا نحن نرى ان ذلك مما لا يجوز قطعاً : فان الاستقراء يمكن ان يكون القائيا في كل الاحيان ، كما ان التكشيف يمكن ان يكون استنتاجياً في بعض الاحيان .

الخلاصة . ان طرق التدريس تقسم الى قسمين اصليين ، بالنظر الى سير الذهن وطرز المحاكمة خلال الدرس . وكل من هاتين الطريقتين تنقسم الى صورتين اساسيتين ، بالنظر الى تدخل الطالب في سير الدرس واشتراكه فيه .

١ ـ الاستقراء والاستنتاج ١ ، ٢ ، ٣ — اذا سرد المعلم التعريف اولا ثم ذكر الامثلة ، او فهم القاعدة اولا ثم انتقل الى التطبيقات ، أو بحث عن القانون اولا ثم شرع ببيان البراهين ، او عرض الصنف اولا ثم ذكر النماذج ... يكون قد اتبع طريقة الاستنتاج ـ فاذا سلك مسلكاً معاكساً لذلك ، ودقق في عدة أمثلة اولا ثم لخص نتائج هذه التدقيقات بتعريف ، او قام بعدة أعمال ثم استنبط منها قاعدة ، او نظر اولا في عدة حادثات ثم توصل منها الى قانون ، او دقق اولا في جملة أشياء ثم قارن بينها وصنفها ... يكون قد اتبع طريقة الاستقراء .

٤ — ان طريقة الاستقراء ترجح على طريقة الاستنتاج ، لان المفهومات الجزئية اقرب الى المحسوسات من المفهومات الكلية ، وفهم الاولى اسهل من فهم الثانية —

ان الاطفال لا يفهمون التعاريف تمام الفهم إلا بعد ان يطلعوا على امثلتها ، ولا يحيطون بالقاعدة كل الاحاطة الا بعد ان يروا تطبيقاتها — فيجب ان يكون السير في التدريس من الجزئي الى الكلي ، ومن الامثلة الى التعريفات والقواعد .

٥ — ان الاستدلالات العقلية لا يمكنها ان تقتصر على المحاكمات الاستقرائية — فلا بد من الرجوع الى المحاكمات الاستنتاجية ايضاً في بعض الاحيان — فالطريقة المثلى ، هي التدريس بالاستقراء في بادىء الامر ، مع التوسل بالاستنتاج ايضاً مؤخراً — كلما تقدمت الصفوف يجب توفير حصة الاستنتاج في الدروس ، ولا سيما في الحساب والهندسة .

٢ - التحليل والتركيب

١ ، ٢ — عندما ينتقل المعلم من الكل الى الجزء ومن المركب الى البسيط ، ومن الهيئة المجموعة الى العناصر المكونة لها ، يكون قد انتهج طريقة التحليل . وعندما يتدرج من الجزء الى الكل ومن البسيط الى المركب ، ومن العناصر المكونة للهيئة المجموعة ، يكون قد انتهج طريقة التركيب .

٣ — لا يمكن ترجيح احدى طريقتي التحليل والتركيب على الاخرى بصورة قطعية . اذ ان الاشياء المرئية من قبل الاطفال والامور المعروضة على اطلاعهم ، تكون تارة (الكل) من الشيء المراد تعليمه ، وتارة « الجزء » من ذلك الشيء .

٤ — ان ارسخ المعارف واقواها تتكون في أغلب الاحيان بالجمع بين التحليل والتركيب ـ وقد يفيد الرجوع الى التحليل بعد التركيب ، والتركيب بعد التحليل ، في اكثر المواضيع واغلب الدروس .

٥ — ان التركيب والاستقراء يصعدان بالذهن من البسيط الى المركب ومن الجزئي الى الكلي . واما التحليل والاستنتاج فيهبطان بالذهن من المركب الى البسيط ومن الكلي الى الجزئي ـ الجزء مندمج في الكل ماديا ، ويمكن ان يفترق عنه بالفعل وبالحس . ولكن الكلي داخل في الجزئي بالتصور فحسب ، ولا يمكن تفريقه عنه لا حساً ولا فعلا ـ التركيب والتحليل في تدقيق الاشياء ، هما كالاستقراء والاستنتاج في أمور التعاريف والقواعد والتصانيف .

٣ - الالقاء والتكشيف

١ ، ٢ ـ في صورة الالقاء : يتكلم المعلم مباشرة عن الاشياء والامور التي يروم تعليمها ، ويشتغل بالالقاء والتفهيم فحسب ، ولا يطلب من التلاميذ الا الاصغاء الى ما يقوله وفهم ما يشرحه . أما في صورة التكشيف : فلا يتكلم المعلم مباشرة عن الاشياء

والامور التي يروم تعليمها ، بل يجتهد ليجعل التلاميذ على اكتشافها وتعلمها من تلقاء انفسهم . وبعبارة اوضح ، يجتهد لا لالقاء الدرس وتفهيمه ، بل لتوليد مواده في اذهان التلاميذ .

٣ ، ٤ - من الحقائق ما لا يمكن كشفه من قبل التلاميذ بالتفكير والملاحظة وحدهما ، وما يستحيل معرفته من دون الاستناد على السماع والنقل . فمن الطبيعي ان هذه الحقائق لا يمكن ان تعلم عن طريق التكشيف - يمكن السير على طريقتي الالقاء والتكشيف في دروس الحساب والهندسة والقواعد والاخلاق والاشياء والجغرافية المحلية ، ولكنه لا يمكن السير على هذه الطريقة في درس التاريخ والجغرافية .

٥ - ان لكل من هاتين الصورتين محاسن ومحاذير عديدة : ان طريقة التكشيف ترجح على طريقة الالقاء رجحاناً عظيما ، من حيث تمرين التلاميذ على البحث والكشف وتعويد اذهانهم الفعالية المستقلة - كما أنها ترجح عليها من حيث انها تدعو التلميذ الى الانتباه واليقظة ، وتمكن المعلم من الوقوف على كل ما يعتري ذهن التلميذ من الفتور وعدم الاعتناء ، ومن حيث أنها تزيد في شغف التلميذ بالدروس وتجعله يشعر بسرور وابتهاج عظيمين كلما اكتشف أمراً جديداً - ولكن طريقة الالقاء ترجح على طريقة التكشيف من حيث سرعة تقدم الدروس - طريقة التكشيف تفوق طريقة الالقاء من حيث أنها تنقش الدروس في الاذهان نقش الحجر ، ومن حيث انها تضطر المعلم الى مراعاة قابلية الطالب وتمنعه من الابتعاد عن مقدرته العقلية - ان طريقة الالقاء ارجح من طريقة التكشيف ، من حيث انها لا تترك مجالا لتشتت المباحث وتبعثر التأثيرات - ان الدروس التي تلقى على طريقة التكشيف لا تؤثر في الاحساسات والعواطف الا قليلا .

٦ - يجب على المعلم ان يرجح مبدئياً طريقة التكشيف على طريقة الالقاء في المواطن التي يمكن السير عليها ، ومع ذلك عليه ان يترك هذه الطريقة هنيهة ويسلك مسلك الالقاء ، حينما يحتاج الى التأثير على الشعور ويروم اثارة العواطف .

٧ - يسمي البعض طريقة التكشيف باسم الطريقة السقراطية ، غير انها تختلف عنها اختلافاً جوهرياً : لانها تستهدف حمل الطالب على الافتكار والاكتشاف ، لا الاقتناع والاعـــتراف .

٨ - يسمي البعض طريقة التكشيف باسم الطريقة الحوارية . غير أن الحوار لا يمثل روح الطريقة وهدفها ، اذ غاية طريقة التكشيف هي حمل التلاميذ على اكتشاف الحقائق المراد تعليمها بالتفكير الذاتي والملاحظة الفعالة ، سواء أكان ذلك بحوار قصير

أو طويل او بدون حوار .

٤ ـ امتزاج الطرق والصور

١ ـ ان كلاً من طريقتي الاستقراء والاستنتاج يمكن ان تطبق على صورتي الالقاء والتكشيف ـ ومن امتزاج هاتين الصورتين مع تينك الطريقتين يتكون اربع طرق اساسية للتـــدريس : الالقاء الاستنتاجي ، الالقاء الاستقرائي ، التكشيف الاستنتاجي ، التكشيف الاستقرائي .

٢ ـــ ان اكثر الدروس ومعظم المواضيع ، يمكن ان تلقى على احدى هذه الطرق الاربـــع .

الفصل الثالث

صفحات الدرس

يقصد بالدرس ، إما تعليم بعض المواد الجديدة ، وإما اعادة مواد الدروس السابقة ، أو كلا الامرين في آن واحد .

ان « اصل الدرس » هو القسم المخصص لتعليم المواد الجديدة . ويجب ان يكون لهذا القسم « مقدمة » و « خاتمة » . والمقدمة يقصد منها جمع شتات افكار التلاميذ وتوجيهها نحو موضوع الدرس . واما الخاتمة فيقصد منها تلخيص ما علم في خلال الدرس ، وتثبيت النقاط الاساسية منه .

والمعلم يشتغل في جميع هذه الصفحات ، إما بالالقاء ، وإما بالاستجواب أو بعرض بعض الصور والاشياء أو باجراء بعض التجارب ...

وعدا ذلك ، يطلب المعلم من التلاميذ قراءة كتاب ، أو كتابة واجب ، — في الصف أو في الدار — ، ويصحح الواجبات المكتوبة — ايضاً ، في خلال الدرس أو بعد الدرس — .

هذه هي خلاصة اعمال الدرس وصفحاته . فيجب على كل معلم ، أن يمعن النظر في كل منها ، ويفكر في القواعد التي تجب مراعاتها فيها .

١ — المقدمة

ان الشروع في الدرس الجديد ، يمكن أن يكون تواً ومباشرة ، أو بعد

مراجعة الدرس السابق ، أو بمقدمة موافقة للموضوع .

١ - ان الشروع في الدرس تواً ، لا يوافق الدراسة الابتدائية . لأن انتباه التلاميذ الذين يشتغلون في هذه الدراسة لا يكون قوياً ؛ كما ان اذهانهم في بداية الدرس تكون على الاكثر مشغولة بامور شتى ، وبعيدة عن مواضيع الدرس . فيجب على المعلم ان يعنى بايقاظ انتباههم ، وجمع شتات افكارهم ، وتوجيه اذهانهم الى موضوع الدرس . ولا شك في ان هذه الغايات لا تحصل اذا دخل المعلم في الموضوع مباشرة - بدون مقدمة ما - الا نادراً :

فبعض المواضيع تكون جذابة وخلابة في حد ذاتها ، بحيث تستجلب الانتباه وتستوقف الانظار بنفسها ، أو من جراء بعض الحوادث التي تستميل الاذهان نحوها : فاذا امطرت السماء أو حدثت عاصفة والطلاب في الحديقة فمن الطبيعي ان تكون اذهانهم متوجهة نحو هذا الحادث عندما يدخلون الدرس ؛ فاذا اراد المعلم أن يبحث عن المطر أو العاصفة في ذلك الحين يمكنه أن يدخل في الموضوع تواً ومباشرة . وكذلك ، اذا اتى المعلم بنبات غريب أو حيوان حي أو لوحة جميلة ، فمن الطبيعي أن تنجذب انظار التلاميذ وتتوجه اذهانهم نحو هذا النبات أو الحيوان أو اللوحة ، فلهذا يجوز للمعلم ان يشرع بتدقيق هذه الاشياء والبحث عنها مباشرة .

وأما اذا لم يكن موضوع الدرس من هذا القبيل ، فيجب على المعلم ألا يشرع في الدرس الجديد تواً ومباشرة .

٢ - ان من اللازم على المعلم في الدراسة الابتدائية ، ان يراجع الدرس السابق قبل الشروع في درس جديد ، لكي يتحقق درجة تعلم التلاميذ ويضطرهم الى التعلم .

ان هذه المراجعة ، تكون واسطة موافقة للدخول في الدرس الجديد ،

إذا كانت المادة الجديدة بمثابة لاحقة للمادة السابقة ومرتبطة بها ؛ لانه عند مراجعة الدرس السابق ، تتيقظ خواطر التلاميذ المتعلقة بذلك الدرس ، وتتجدد معلوماتهم المرتبطة به ، وتصبح اذهانهم مستعدة لتلقي ما سيتلوها وما سيلحق بها من المباحث .

وفي هذه الحالة ، يمكن للمعلم أن ينتقل الى موضوع الدرس الجديد ، بصورة طبيعية وبكمال السهولة ، بمراجعة الدرس السابق .

٣ – وأما إذا كان موضوع الدرس مستقلاً عما كان سبق تدريسه – وغير مرتبط بموضوع الدرس السابق ارتباطاً طبيعياً – فمراجعة الدرس السابق لا تكفي لتهيئة اذهان التلاميذ الى تلقي الدرس الجديد وفهمه . فيكون حينئذ من المتحتم على المعلم ان يبدأ بمقدمة خاصة ومناسبة .

ان هذه المقدمة ، يجب ان تكون قصيرة ، وعارية عن التكلف والتصنع ، وان تستهدف ايقاظ الانتباه وتوجيه الخواطر نحو موضوع الدرس ليس إلا .

ويجب على المعلم ، أن يجتنب كل الاجتناب ، المقدمات المصطنعة والجبرية ، التي تكون احياناً أبعد عن أذهان التلاميذ من مادة الدرس نفسها ، وربما أقل جاذبية بل اكثر ازعاجاً لهم منها ؛ والتي كثيراً ما تؤدي الى تشتيت أذهان التلاميذ عوضاً عن تحشيدها .

٢ – المادة

١ – ان مادة الدرس ، يجب ان تكون مفيدة من وجهتي التربية والتعليم ، ومتناسبة مع مقدرة التلاميذ من جهة ، والوقت المخصص لدرسها من جهة أخرى.

لانه ، اذا كانت المادة كثيرة بالنسبة الى الوقت وصعبة بالنظر الى مقدرة التلاميذ ، فلا يمكن تفهيمها جيداً ولا الاحاطة بها تماماً . واذا كانت

قليلة بالنسبة الى هذا الوقت وبسيطة بالنظر الى مقدرة التلاميذ ، فلا تولد جهداً كافياً عند التلاميذ ، ولا تثير في نفوسهم شيئاً من لذة التعلم .

فعلى المعلم ان يجتنب الافراط والتفريط في هذا الباب .

٢ – ان كل مادة تحتوي على مسائل وقضايا عديدة . فيجب على المعلم ان يقسم الدرس الى اقسام متعددة – حسب هذه المسائل والقضايا – ، ويعلم هذه الاقسام ضمن ترتيب معقول ، حتى يوصل اذهان التلاميذ الى الغاية التي يتوخاها بتدريج مطرد .

٣ – وعلى المعلم ان يستعين في تعليم كل من هذه المسائل وترسيخها بالمعلومات القديمة الموجودة في أذهان التلاميذ – سواء أكانت مكتسبة من الحياة أو البيئة ، ام مستفادة من الدروس والكتب – وان يربط كل بحث من الابحاث الجديدة بالابحاث القديمة والمعلومة .

واذا كان لتلك المباحث ، نتائج عملية – اي بعض التطبيقات في الحياة والبيئة – فيجب على المعلم ان يهتم بها ايضاً اهتماما خاصاً ، ويعتني في تفهيمها وتفصيلها اعتناء كافياً .

٣ – الالقـــاء

١ – يجب أن يكون كلام المعلم في الالقاء طلقاً وسلساً ، واضحاً وصريحاً ، مسموعاً ومفهوماً .

ولا شك في أن ما ينطق به المعلم ، يجب ان يؤدي المعنى المقصود تمام التأدية ، ولا يدع مجالا لحدوث شك في اذهان التلاميذ في تعيين ما يقصد منه ، ولا احتمالا لفهم شيء غير المقصود .

ومن الضروري أن يكون صوت المعلم – خلال الدرس – معتدلاً في الشدة : لا مرتفعاً الى حيث تنخرش آذان التلاميذ منه وتتعب اذهانهم

به ، ولا منخفضاً الى حيث لا يتمكن التلاميذ من سماعه وفهمه إلا بجهد عظيم .

كما انه يجب ان يكون الكلام معتدلا في السرعة : لا سريعاً بدرجة يصعب معها على التلميذ ضبط معانيه ، ولا بطيئاً بدرجة يتولد منها الملل .

وعدا ذلك يجب أن يكون القاء المعلم حياً وبليغاً : لا يبقى على نسق واحد وارتفاع واحد طول الدرس ، بل يتحول ويتطور حسب ما يقتضيه المعنى ، حتى يسهل فهمه من جراء حسن ادائه .

كما انه يجب ان يأخذ الصوت طوراً منبهاً في النقاط المهمة التي لابد من تنبيه الأذهان اليها .

وقصارى القول يجب على المعلم ان يجتهد في جعل كلامه جذاباً لذيذاً ، وعليه أن يجتنب كل ما من شأنه توليد الكلل والملل في سامعيه ومخاطبيه .

٤ - الاستجواب

١ - ان الاستجواب من اهم صفحات الدرس ، ومن ادق اعمال المعلم . إذ بواسطته يتوصل المعلم الى غايات عديدة ، ويحصل على فوائد كثيرة . منها :

(أ) استطلاع ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع الذي سيبحث فيه ، وتوجيه اذهانهم اليه .

(ب) اختبار التلاميذ فيما تعلموه وحفظوه من مقرر الدروس السابقة وحملهم على بيانه وتكراره .

(ج) تحقيق درجة فهمهم للدرس الجديد ، واظهار النقاط التي تحتاج الى زيادة ايضاح وتفصيل .

(د) استطلاع درجة انتباه التلاميذ الى الدرس ، وحملهم على ذلك .

(هـ) تكرير ما جرى البحث عنه وتدقيقه في خلال الدرس ، وترسيخه

في الاذهـــان .

(و) حمل التلاميذ على النظر في الاشياء والحادثات والمقارنة بينها .

(ز) تذكيرهم بما شاهدوه قبلاً ولاحظوه من تلقاء انفسهم .

(ح) حملهم على تصوير الاشياء والحادثات ، وتعريفها وتعليلها .

فالاستجواب هو الواسطة الوحيدة لحمل التلاميذ على الملاحظة والتفكير والمقارنة والافتكار . وارشادهم الى التدقيق والمحاكمة والاكتشاف . كما أنه خير وسيلة لاطلاع المعلم على درجة انتباه التلاميذ وفهمهم - خلال الدرس - ، وعلى درجة سعيهم ومقدار حفظهم - بعد الدرس - ، وبتعبير أقصر : على درجة استفادتهم من الدرس .

ولذلك يمكن ان يقال : ان مقدرة المعلم في التدريس تتبع مقدرته في الاستجواب ، فنجاحه في ذلك يتوقف على اهتمامه في هذا .

وقد قيـل : من لا يحسن الاستجواب ؛ لا يحسن التدريس .

٢ - تبين من التفصيلات الآنفة ان الغـاية الاساسية من السؤال ، تكون إما الاختبار والتكرار واما التكشيف والتثقيف : فالمعلم يلقي الاسئلة على التلاميذ ، تارة لاختبار معلوماتهم والتحقق من انتباههم - وذلك بحملهم على تكرار ما سمعوه - ، وتارة لتوليد المعلومات في اذهانهم - وذلك بحملهم على المحاكمة وارشادهم الى الاكتشاف .

فالأسئلة التي هي من النوع الاول تسمى « اختبارية » والتي من النوع الثاني تسمى « تكشيفية » .

٣ - ان القاعدة الاساسية التي تجب مراعاتها في الاستجواب هي : ان يكون السؤال واضحاً ومعيناً ، وموافقاً للغاية التي يرمى اليها ، ومتناسباً مع مقدرة التلاميذ العلمية والعقلية .

(أ) – ان السؤال يجب ان يكون واضحاً وصريحاً ، معيناً ومحدوداً. فيجب على المعلم ان يجتنب الاسئلة المبهمة والمشوشة التي يصعب على التلاميذ فهمها بصورة واضحة ، والاسئلة الشاملة والعمومية التي يمكن ويصح ان يجاب عنها بصور مختلفة .

(ب) – يجب ان يكون السؤال كاملاً ، تام العبارة .

فعلى المعلم ان يحترز من ايراد السؤال بشكل عبارة مبتورة ، بحيث لا يبقى على التلميذ إلا اكمال تلك العبارة للاجابة عنه .

ولا شك في انه لا تحصل فائدة حقيقية – لا اختبارية ولا تكشيفية – عندما يكون السؤال على المنوال الآتي : « ان الاجسام التي ليس لها حجم ثابت ولا شكل معين ، تسمى ...؟ » او « ان الافعال الصحيحة ، هي التي لا يكون فيها حرف من حروف الـ ... ؟ » .

(ج) – ان السؤال يجب ان يتطلب عملاً ذهنياً حقيقياً ، لاجواباً ميكانيكياً .

فلا يجوز للمعلم ان يسرد اسئلة يكون الجواب عنها حتماً إما «نعم» وإما « لا » . لان الاجوبة على مثل هذه الاسئلة ، يمكن ان تصدر من الافواه بصورة ميكانيكية ، بدون الاحاطة بمعنى السؤال احاطة كاملة.

كما انه لا يجوز ان يكون السؤال بطرز « يلقن الجواب ويوحيه » ولا سيما إذا كان مما « يحمل الذهن على جواب خلاف الصواب » . فعلى المعلم ان يحترز من ايراد اسئلة مثل « ... أليس كذا ؟ » . لان الاسئلة التي من هذا القبيل تولد في نفس التلميذ ميلاً طبيعياً الى الاجابة بـ « نعم » ، ولو كان ذلك خلاف الواقع والصواب .

(د) – يجب امهال التلاميذ برهة من الزمن ، لتمكينهم من الافتكار والتذكر ، بعد ايراد السؤال .

إذ ليس في امكان التلاميذ ان يفكروا او يتذكروا القضايا اللازمة للجواب في لمحة واحدة . فاذا حصل من التلاميذ شيء من التأخر في الاجابة ، فلا يجوز للمعلم ان يبادر الى بيان الجواب هو بنفسه أو أن يحول السؤال حالاً الى تلميذ آخر ، بل عليه ان ينتظر مدة من الزمن . وهذه المدة ينبغي ان تكون متناسبة مع صعوبة السؤال .

(ه) – ان الاسئلة الاختبارية ، يجب ان تدور حول النقاط الاساسية خاصة .

ولا يجوز ان تكون هذه الاسئلة على منوال « هل فهمتم ؟ » ، بل يجب ان تكون على طراز يظهر معه الفهم او عدمه فعلاً وتماماً . لان كثيراً ما يقول التلميذ « نعم » بصورة ميكانيكية ، كما انه كثيراً ما يجهل هو نفسه هل فهم تماماً أم لا ، ولا سيما هل ما فهمه موافق للصواب ام لا .

(و) – إن الاسئلة التكشيفية يجب ان تدور حول النقاط التي يمكن اكتشافها من قبل التلاميذ بالمشاهدات الذاتية او بالمحاكمات الذهنية .

فعلى المعلم ان يحترز كل الاحتراز من ايراد اسئلة لا يؤمل اكتشافها وعلمها من قبل التلاميذ . لان الاسئلة التي هي من هذا القبيل تضطر التلاميذ إلى الاجابة كيف ما كان ، وتعودهم على الاجوبة العندية والدعاوي الفارغة ، فتفسد محاكماتهم العقلية .

(ز) – يجب ان تكون الاسئلة التكشيفية مرشدة ومشوقة .

فعلى المعلم ان يشير في سؤاله – بصورة ضمنية – الى ما يجب عمله للاجابة والاكتشاف ، بقوله مثلاً ، « فكروا ... انظروا ... لاحظوا ، قارنوا ... كيف ؟ ... كم ؟ ... متى ؟ ... لماذا ؟ ... هل تتذكرون ؟ ... أما رأيتم ؟ ... » حسب الحاجة والظروف . ويشجع التلاميذ على كل ذلك باقوال مناسبة .

ان جميع هذه القواعـــد يمكن ان تلخص بقاعدة صغيرة وهي : على المعلم ان يفكر في السؤال الذي يروم القاءه ، على طريق « قياس النفس » . ويسأل في نفسه « ماذا كنت افهم انا من هذا ، لو كنت تلميذاً مثل هؤلاء ؟ وبماذا كنت اجيب عنه ؟ » ان التأمل في مثل هذه الاسئلة لهو أحسن واسطة لارشـــاد المعلمين على اوفق الاساليب في الاستجواب ، ولا سيما في بدء حياتهم التعليمية .

٤ - ان مقابـــلة التلاميذ للسؤال ، تكون اما بالسكوت واما بالجواب ؛ والجواب يكون إما خطأ او صوابا .

وعدم الاجابة او الاجابة بغير الصواب ، يتأتى إما من عدم فهم السؤال فهما واضحاً ، او من عدم معرفة المبـادىء اللازمة للاجابة معرفة تامة ، او من عدم الافتكار فيه افتكاراً جيـداً ، او من خطأ في المحاكمة خطأ منطقياً .

فاذا لم يجب التلميذ جوابا موافقاً للسؤال ، فعلى المعلم ان يتأمل في اسباب ذلك ، ويتخذ الخطة الموافقة لها : فتارة يوجه السؤال الى تلميذ آخر ، وتارة يغير طرز السؤال ويجعله أوضح مما كان في المرة الاولى ، او يقسمه على عدة اقسام واجزاء ، ويعرضه باسئلة متعددة ومتسلسلة ، حتى يوصل ذهن التلميذ الى الجواب الصواب بتسلسل الأجوبة الجزئية .

ويجب على المعلم ألا يكتفي باظهار الصواب وتفهيمه فقط ، بل عليه ان يظهر ويفهّم سبب الخطأ ويرشد أذهان التلاميذ الى طريق الصواب ايضاً ، ولا سيما اذا رأى ان الخطأ متولد عن سقم في اسلوب المحاكمة .

٥ - ان كل ما ذكرناه آنفاً ، يتعلق بالاسئلة التي يوجهها المعلمون الى التلاميذ ، ولكن هناك اسئلة بعكس ذلك ، يوجهها التلاميذ الى المعلمين . تكون هذه الاسئلة تارة استيضاحية ، وطوراً استعلامية واستطلاعية ،

يطلب التلميذ بواسطتها من معلمه : ايضاح ما غمض من الامور او بيان الرأي على ما ورد على ذهن الطالب من الاعتراضات ، ـ او الاستزادة من المعلومات في موضوع الدرس بوجه خاص او في موضوع أثار اهتمام التلميذ بوجه عام ـ وبتعبير أعم : المساعدة على حل مشكلة من المشاكل التي لاقاها التلميذ ..

على المعلم ان يتلقى جميع هذه الاسئلة بصدر رحب ، ويجيب عليها الجواب الذي يناسبها ، دون ان يظهر باقواله أو افعاله شيئاً من الاستياء او الازدراء .

يجوز للمعلم ان لا يجيب على السؤال جوابا مباشراً ، بل ان يدخل مع التلميذ السائل في حوار يساعده على الوصول الى الجواب الصحيح . ويجوز له ان يشرك سائر التلاميذ أيضاً بهذا الحوار ، لاستثارة اهتمام الجميع ، كما يجوز له ان يؤجل كل ذلك الى ما بعد الانتهاء من الدرس ، اذا كان السؤال خارجاً عن موضوع الدرس ، واذا وجد المعلم ان وضعه موضع البحث يعيق سير الدرس ، ولا يفيد سائر التلاميذ . غير انه لا يجوز له أن يسلك مسلكا يؤدي الى تخوف التلاميذ من توجيه مثل هذه الاسئلة في المستقبل . بل يترتب عليه أن يشجع التلاميذ على ابداء ما يرد على اذهانهم من الآراء بحرية تامة ، واستيضاح ما يرونه غامضاً والاستعلام عما يحتاجون اليه من المعلومات .. دون تردد او خجل .

قد يكون السؤال عويصاً ، مما يتعسر الاجابة عليه فوراً . فيجوز للمعلم ـ في هذه الحالة ـ أن يؤجل الجواب الى درس آخر ، قائلا «دعوني افكر في الامر ـ دعوني أبحث فيه» غير انه لا يجوز له قط ، ان يلقي الكلام جزافاً ، تهربا من تأجيل الجواب ، أو ظناً منه ان عدم اعطاء الجواب حالا ينقص من قدره في أنظار التلاميذ . وعلى المعلم ان يعلم العلم

اليقين ، ان الاعتراف بعدم الاستطاعة على البت في الأمر فوراً ، وبالحاجة الى البحث ملياً .. خير من اعطاء جواب خاطىء .

٥ ـ وسائل الايضاح وتوليد الحدس

١ ـ من المتحتم على المعلم في معظم الدروس ، ان يعرض على انظار التلاميذ بعض الصور والاشياء ، لتفهيم الدرس وتوضيحه ، ولتعليم بعض المواضيع بصورة عيانية وعن طريق توليد الحدس .

فعليه اما ان يأتي بالاشياء الى غرفة الدرس ، او يذهب بالتلاميذ نحو تلك الاشياء خارج الغرفة .

واذا كان الشيء المطلوب اراءته والبحث فيه ، مما لا يسهل جلبه للصف او مما يصعب ايصال التلاميذ اليه ، فعلى المعلم حينئذ اما ان يأتي بنموذج مصغر له ، او يرسمه على السبورة امام التلاميذ ، او يعرض عليهم صورته مرسومة على لوحة .

٢ ـ لا حاجة للاثبات ، ان « الشيء نفسه » أحسن واسطة للتفهيم ولتوليد الحدس . فيجب على المعلم ان يعرض الشيء عينه ، كلما استطاع الى ذلك سبيلا .

كما ان نموذج الشيء أقوى تأثيراً على الحواس من صورته ، فعلى المعلم ان يستحضر نماذج مجسمة للاشياء التي يتعسر عرضها بعينها .

ومع ذلك ، ان الرسوم والصور أيضا تخدم خدمات كبيرة في التفهيم والتعليم ، بدرجة لا يمكن ان يستغنى عنها حتى بالاشياء نفسها ، من بعض الوجوه وفي بعض الاحيان : فان الشيء نفسه قد يكون معضلا جداً ، ومحتويا على تفرعات كثيرة ، تتشوش وترتبك الانظار والاذهان بينها . واما الرسم فيمكن ان يكون عاريا عن التفرعات ومقتصراً على النقاط

الاساسية . فمن السهل اظهار النقاط اللازمة للدرس كل الظهور بواسطة الرسم ، وجعلها تبرز للعيان كل البروز . فالرسم ، ولو كان اقل تأثيراً على الحواس من الشيء عينه او من انموذجه ، يكون احيانا اوضح تأثيراً على الذهن منهما .

هذا ومن البديهي ان تصوير الشيء على السبورة أمام التلاميذ ، أولى من عرض صورته المستحضرة من قبل . فعندما ترتسم الصورة على السبورة جزءاً فجزءاً ، تستجلب الانظار وتؤثر على الاذهان أكثر مما لو عرضت كاملة . فالصورة الكاملة تحتاج إلى التدقيق والتحليل ، ولكن الصورة التي ترتسم تدريجياً لا تحتاج إلى ذلك .

ومما يجب الانتباه اليه أن رسم الشيء من قبل التلاميذ ، يكون أقوى تأثيراً على حواسهم من كل ما سبق ذكره . لأن ذلك يضطرهم الى الانتباه الى أشكال الشيء وأقسامه انتباهاً شديداً ، ويحملهم على تحليله تحليلاً دقيقاً ، وتركيبه تركيباً فعلياً ، فيقوى ويكمل اطلاعهم به وحدسهم فيه . فعلى المعلم أن يستفيد من تأثير الرسم في جميع الدروس ، على قدر الامكان .

وإذا استطاع المعلم أن يحمل التلاميذ على صنع نموذج مصغر للشيء المراد تدقيقه وتعلمه ، يكون قد أوصل حدسهم في ذلك الشيء الى أعلى الدرجات ؛ فعلى المعلم أن يستفيد من الاشغال اليدوية أيضاً ما استطاع الى ذلك سبيلا .

تبين من التفصيلات الآنفة أن أحسن وسيلة للتدريس والتفهيم في هذا الباب : هو عرض الشيء بعينه أو بنموذجه في بادىء الأمر ، ثم رسمه مختصراً أمام التلاميذ ، وفي الاخير حملهم على رسمه ، بل على صنعه اذا أمكن .

ولهذا السبب ، يجب على المعلم أن يحسن الرسم ويهتم به ، ليستفيد منه في جميع الدروس ، كلما وجد الى ذلك سبيلاً .

٣ – ان الغرض من الاستعانة بالرسم خلال الدروس لا ينحصر في اراءة الأشياء بصور مفصلة أو مختصرة ، في كل الأحيان ؛ بل انه كثيراً ما يتعدى ذلك الى تمثيل بعض الأمور باشكال مادية تساعد على تقريبها من الأذهان وترسيخها فيها . ولهذا السبب ، تلعب الرسوم الايضاحية والتبيينية دوراً هاماً في التعليم .

فذكر رقمين عن نفوس مدينتين مختلفتين ، قلما يؤثر في أذهان التلاميذ تأثيراً واضحاً . غير ان المقارنة بين العددين المذكورين عن طريق تبيين النسبة المئوية بينهما ، يكون أقوى تأثيراً من ذلك في الأذهان . ولكن اراءة هذه النسبة برسم خطين – أو عمودين – متناسبين مع العددين المذكورين أو برسم دائرة وتقسيمها الى قطاعين متناسبين مع العددين ، يكون أقوى تأثيراً من ذلك أيضاً .

ويستطيع المعلم أن يزيد هذا التأثير زيادة كبيرة ، عن طريق رسم شخصين ، تتناسب قامتها مع مدلول العددين المذكورين .

وباستطاعة المعلم أن يتفنّن في كيفية تجسيم الأرقام برسوم توضيحية متلائمة مع مواضيعها : فاكياس بابعاد مختلفة ، وقطارات مؤلفة من عدد متناسب من المركبات .. وأشجار بارتفاعات مختلفة ؛ وقنان باحجام متفاوتة ؛ . . كل ذلك يمكن أن يتخذ وسيلة فعالة لتوضيح المعلومات العددية وترسيخها في الأذهان ..

ان دروس الحساب والجغرافية ، تستفيد من أمثال هذه الرسوم التوضيحية استفادة كبيرة ..

حتى ان دروس التاريخ نفسها تستفيد من ذلك استفادة غير قليلة :

يرسم عمود مقسم الى أجزاء متساوية واضحة ، يدل كل قسم منها على عدد متساو من السنين أو من القرون . ثم يكتب بجانب هذا الجدول الزماني أهم الوقائع التاريخية ، ويشار الى أهم الادوار والعهود ، بصورة يتجسم معها عدد القرون التي استمر خلالها العهد ، وتظهر الفترات الزمنية التي مرت بين واقعة وواقعة ، وبين دور ودور ، بصورة عيانية .

٤ – ومما يجدر بالانتباه ان وجود الاشياء والصور أمام التلاميذ وقت الدرس ، لا يكفي قطعاً لأداء الغرض المقصود . بل يجب أن يستند الدرس على تلك الاشياء والصور استناداً حقيقياً ، ويمتزج معها امتزاجاً تاماً .

فان بعض المعلمين يعرضون الاشياء والصور على أنظار التلاميذ عرضاً سطحياً ، ويسيرون بالدرس كأنما ليس هنالك شيء أو صورة .

ولا مراء في أن هذا لا يجوز قطعياً : فعلى المعلم أن يستعمل الاشياء والصور لا كواسطة لتزيين الصف أو لاستلفات الانظار ، بل كوسيلة فاعلة لحمل التلاميذ على الملاحظة والمقارنة والتفكير .

٥ – ان تطبيق القواعد والمبادىء التي ذكرناها آنفاً ، يستلزم الاهتمام باعداد وجمع الاشياء التي تحتاج اليها الدروس المختلفة ، في الوقت المناسب لذلك .

ان زرع واستنبات بعض النباتات والزهور في الحديقة وفي السنادين ، تربية بعض الدواجن في الأفنان ، وضع وتنسيل بعض الاسماك في الاحواض ، حبس بعض الحشرات والحيوانات في أوان أو أقفاص ، جمع الاشياء والنماذج والصور والخرائط اللازمة للدروس المختلفة في متحف المدرسة .. فص وجمع الصور المفيدة من الجرائد والمجلات المصورة ، تكوين مجموعات منتظمة من البطاقات المصورة والطوابع البريدية ، واحضار الرسوم التوضيحية ؛ .. كل ذلك ضروري لتحقيق الغرض الآنف الذكر .

هذا ، ويجب على المعلم أن يستعين بالتلاميذ أنفسهم في هـذا المضمار ، ويشركهم في عمليات الجمع والصنع والرسم والرعاية التي تتطلبها هذه الامور .

ومما لا حاجة الى ايضاحه ، ان اشتراك التلاميذ في هـذه الاعمـال المختلفة بهذه الصورة يفيد المدرسة والتلاميذ في وقت واحد : انـه يسهل مهمة المعلم تسهيلا كبيراً ؛ وعلاوة على ذلك ، يزيد اهتمام التلاميذ بالاشياء والصور ، كما انه يمرنهم على التعاون لتحقيق غاية مشتركة بصورة فعلية .

ان مساعي التلاميذ خلال دروس الرسم والاشغال اليدوية أيضاً تساعد على اعداد وسائل الايضاح التي تحتاج اليها الدروس المختلفـة ، وعلى زيادة ثروة متحف المدرسة ومعرضها .

٦ ـ استعمال الكتب

١ ـ ان الكتب المدرسية ، من أهم وسائط التعليم والتدريس . فعندما تكون مرتبة ترتيباً جيداً ، تسهل مهمة المعلم تسهيلا عظيماً .

ان الاستفادة من الكتاب في الدرس ، تكون على صور عديـدة وأساليب متنوعة :

أ) ـ يبني المعلم درسه على الكتاب تماماً . فيقرأه على التلاميذ فقرة فقرة ، ويوضحها عبارة فعبارة ؛ أو يطلب من التلاميذ قراءته علنـاً ، وايضاحه شيئاً فشيئاً .

ب) ـ يسير بالدرس مستقلا عن الكتاب . ومع ذلك يراجعه بعـد الانتهاء من الدرس . فيفتحه حينئذ ويقرأه أو يقرّاه ، ويوضح أو يستوضح كلماته وعباراته واحدة فواحدة .

ج) ـ يسير المعلم بالدرس مستقلا عن الكتاب تماماً ، ولا يراجعـه حتى بعد الانتهاء من الدرس . ويكتفي بارشاد التلاميذ الى كيفية مراجعته

في بيوتهم ، بقوله « إقرأوا البحث الفلاني ، او استنسخوه » او « توغلوا بالتمارين الفلانية ، او اكتبوها ... » .

د) - يستعمل المعلم الكتاب خلال الدرس بعض الاستعمال ، ولا يرتبط به ارتباطاً كاملاً ، ولا يهجره هجراً تاماً . فتبقى الكتب مفتوحة أمام التلاميذ طول الدرس . ويراجعها المعلم من حين الى حين ، لتدقيق صورة او خريطة او لقراءة فقرة - وخلاصة القول ، يستعملها تارة ويتركها أخرى .

هـ) - يطلب المعلم من التلاميذ مطالعة الكتاب قبل المجيء الى الدرس ، فيستوضح منهم ما فهموه ، ويوضح لهم ما يحتاج الى توضيح وتفصيل .

٢ - ان الصورة الاولى ، لا يجوز تطبيقها إلا في دروس القراءة .

أما الصورة الثانية فلا تفيد إلا في الصفوف الصغيرة ، التي لا يحسن تلاميذها القراءة بعد .

والصورة الثالثة ، لا يمكن تطبيقها إلا في الصفوف المتقدمة ، حيث يمكن للتلاميذ ان يطالعوا الكتاب وحدهم ويفهموا معانيه .

واما الصورة الرابعة فتوافق معظم الدروس ولا سيما في الصفوف المتوسطة .

واما الصورة الخامسة ، فهي الغاية التي يجب ان يصل اليها المعلم ، في أواخر الدراسة الابتدائية على الأقل .

لانه من اللازم على كل تلميذ ان يتمرن ويتعود مطالعة الكتب منفرداً ، والاستفادة منها مستقلاً ، قبل ان يتخرج من المدرسة ، حيث يبقى بدون مساعد يرشده الى المطالعة .

فعلى المعلم أن يضع هذه النقطة نصب عينيه ، ويحمل التلاميذ احياناً

على مطالعة الكتب قبل الدرس ، ثم يختبر درجة فهمهم للكتاب واستفادتهم من المطالعة ، ويوضح لهم النقاط التي بقيت غامضة في اذهانهم ، ويرشدهم الى افضل الطرق للاستفادة من الكتب ؛ وصفوة القول ، يعودهم تدريجاً « المطالعة المستقلة » .

ومن المستحسن ان لا يقتصر المعلم في هذا الامر على كتاب واحد، بل عليه ان يحث التلاميذ على مطالعة الابحاث في كتب متنوعة ، ويعودهم تلخيص ما استفادوه من المطالعة ، وتثبيته بخلاصات ومقتبسات يكتبونها على كراسات .

٧ — تلخيص الدرس

١ — ان تقرر مضامين الدرس في اذهان التلاميذ جيداً يتوقف على تلخيصها عند ختامه .

لانـــه لا بد من أن يجري البحث في كل درس عن بعض النقاط الفرعية علاوة على النقاط الاساسية ، وان يقسم الموضوع الى عدة اقسام ، وينظر الى كل قسم منها من وجوه عديدة ، كما انه تقضي الضرورة احيانا بالانحراف عن الموضوع الاصلي ، والدخول في بعض المواضيع التالية على سبيل الاستطراد . فلربما تشتبك تأثيرات هذه الابحاث في ذهن الطالب ، وقد يكون تأثير بعض النقاط الفرعية أقوى من تأثير النقاط الاساسية ، فينسى التلميذ حينئذ النقاط الاساسية ، ولا يحفظ إلا بعض النقاط الفرعية .

لذلك ، كان من المتحتم على المعلم ان يلقي نظرة عامة على الموضوع ، عقب ختام الدرس ، لدرء هذه المحاذير ، وبديهي ان هذه النظرية العامة ما هي إلا « التلخيص » .

ولما كان سير الدرس في الدروس التكشيفية اكثر تعرجاً وتشتتاً منه في الدروس الالقائية – والمباحث الاستطرادية في الاولى اكثر منها في الثانية – ، وجب على المعلم ان يضاعف الاعتناء في تلخيص الدرس ، حينما يسلك الطريقة الاولى.

ان مثل المعلم في تلقين الدرس كمثل المعمار في تشييد المباني : فكما أن المعمار ينصب بعض الصقالات أو السلالم موقتاً – على ان يرفعها مؤخراً – وذلك بقصد اسناد العواميد والطوق الى حين عقدها وتثبيتها ، او بقصد تشغيل البنائين في المحال المرتفعة ، ولا سيما ايصال المواد الانشائية اليها – ، وكما أنه يجرد البناية الاصلية عن هذه الصقالات والسلالم عندما تنتهي حاجته اليها ... كذلك المعلم ، يتوسل ببعض الوسائل لاسناد الفكر واصعاده – أو لتبيين الخطأ وتعليله – ثم يتركها ويهملها بعد الوصول الى بغيته .

وكما أن المعمار يستحضر بعض الاقسام من المنشآت الخشبية او الحديدية – كالابواب والشبابيك والمحجرات – مستقلاً عن البناية ، ثم يضعها في المحلات المعدة لها بعد اكمالها ... كذلك المعلم ، يبحث احياناً عن بعض المواضيع بصورة منفردة ، ثم يربطها بمواضيع اخرى ، ويدمجها في مواضيع أعم وأشمل منها ، بعد اكمال المقدمات اللازمة لها .

ويمكننا أن نقول ان تلخيص الدرس ، هو بمنزلة تجريد البناية عن الصقالات الزائدة ، او تركيب الشبابيك والابواب في المحلات المعدة لها .

٢ – تبين من التفصيلات الآنفة ، أن القصد من تلخيص الدرس ، هو جمع اجزائه المختلفة – وربط اقسامه المتنوعة – بعضها ببعض ، وتمييز نقاطه الاساسية عن نقاطه الفرعية وتثبيتها في الاذهان .

ينبغي أن يجري هذا التلخيص من قبل التلاميذ أولاً ، ومن قبل المعلم مؤخراً : فيحمل المعلم التلاميذ على تلخيص الدرس – عقب اكماله –

باسئلة يوجهها اليهم ، ويعتني في ان تكون هذه الاسئلة أوسع خطواً من التي مرت خلال الدرس ، بحيث تتطلب اجوبة بخطوات اوسع من التي مرت عند التفهيم . وبعد هذا الاستجواب والتلخيص ، يكرر المعلم خلاصة الخلاصة بصورة منسقة وبصوت منبه ، ويكتبها على السبورة ويستكتبها على الكراسات ، إذا لم تكن موجودة في الكتاب الذي تحت ايدي التلاميذ .

لنفرض أن المعلم بحث عن جغرافية افريقية الطبيعية ، وبين وضعها وحدودها وسواحلها وعوارضها . فالخلاصة التي يكتبها على السبورة تكون كما يأتي :

افريقية : قارة محاطة بالبحار . لا تتصل بالبر العتيق إلا بواسطة برزخ صغير « السويس » ، وتنفصل عن اوربة بـ « البحر المتوسط وجبل طارق » وعن آسية بـ « البحر الاحمر وباب المندب » . وفي غربها المحيط الاطلسي وفي شرقها المحيط الهندي ...

ارضها : هيئة هضبة محاطة بجبال ساحلية . اعظم جبالها : كيليمانجارو في جهتها الشرقية بالقرب من خط الاستواء .

سواحلها : قليلة التعاريج . اكبر خليج في الغرب ، كينه ، وابرز رأس في الشرق ، غارد افوي ...

٣ – ينبغي على المعلم ان يكتب الخلاصات على طرز جداول واشكال شجرية ، اذا امكن . فانها تظهر علاقات المباحث بعضها ببعض في الوهلة الاولى ، وتؤثر على الاذهان بشدة وسهولة .

لنفرض ان المعلم قد بحث عن حالات الاجسام ، واظهر الفرق بينها فيمكنه ان يلخص الدرس بالجدول الآتي :

الاجسام	له حجم ثابت وشكل معين	صلب
	له حجم ثابت ولكن ليس له شكل معين	سائل
	ليس له حجم ثابت ولا شكل معين	غاز

وبديهي ان هذا الجدول يحتوي على تعريف كل من الصلب والمائع والغاز والسائل ويظهر الفروق والعلاقات التي بينها بصورة واضحة بل عيانية. فيتبين بنظرة واحدة اليه ، ان الصلب والمائع يتشابهان من وجهة ثبات الحجم ويختلفان من وجهة ثبات الشكل وعدمه ، كما ان المائع والغاز – بعكس ذلك – يتشابهان من وجهة عدم تعين الشكل ويختلفان من وجهة ثبات الحجم وعدمه .

ولا شك في ان جدولا كهذا ، يسهل الفهم ولا سيما الحفظ ، تسهيلا عظيما .

ولنفرض ان المعلم بحث عن تقسيم الافعال الى صحيح ومعتل ، وسالم . فيمكنه ان يلخص هذا الدرس كما يأتي :

الفعل الماضي
- لا حروف علة
  - ولا همزة ولا تضعيف . . . . سالم
  - ولكن همزة . . . . . مهموز
  - ولكن تضعيف . . . . . مضاعف
- حروف علة (و ، ا ، ي) . . . . . معتل

صحيح

وبديهي ان هذه الخلاصة تسهل التعلم تسهيلاً عظيماً .

٤ – ومما يجدر بالانتباه ، أن الدرس الذي يدرس في خلال حصة واحدة ، لا يمكن ان يستوفي الموضوع كله ، إلا نادراً . فتتوالى – على الاكثر – دروس عديدة حول موضوع واحد ومبحث واحد . فيمكن ان ينظر الى تلك الدروس كاجزاء أو كصفحات لمجموع واحد .

فعلى المعلم ان لا يكتفي بتلخيص كل درس على حدة ، بل عليه ان يلقي نظرة عامة من حين الى حين الى كل ما سبق تدريسه ، وان يلخص الدروس المرتبطة بعضها ببعض – من حيث الموضوع – ، قبل الانتقال الى الدروس التي تتعلق بموضوع آخر .

ان الاشكال الشجرية والجداول التلخيصية ، تفيد المعلمين والمتعلمين

خاصة في مثل هذه الخلاصات العمومية .

لنفرض ان المعلم ، بعد البحث عن الافعال الصحيحة والمعتلة ، — كما جاء في الجدول الآنف الذكر — توسع في كل منها وبحث عن انواعها في دروس متعددة . ومن البديهي انه حينما يكمل البحث على هذا المنوال ، يكون من المفيد جداً أن يعيد النظر في جميع هذه الدروس ، ويلقي نظرة عامة على جميع هذه الانواع ، ويلخصها بخلاصة عامة ، كما في الجدول التالي :

فعل	صحيح	سالم	ثلاثي	مثل كتب
			رباعي	« دحرج
		مضاعف	ثلاثي	« مد
			رباعي	« زلزل
		مهموز	الفاء	« أخذ
			العين	« سأل
			الياء	« قرأ
	معتل	الفاء . . . (مثال)	واوي	« وعد
			يائي	« يسر
		العين . . . (اجوف)	واوي	« قال
			يائي	« سار
		اللام . . . (ناقص)	واوي	« غزا
			يائي	« رمى
		العين واللام . . . (لفيف مقرون)		« طوى
		الفاء واللام . . . (لفيف مفروق)		« وقى

✓ لا شك في ان خلاصة كهذه تجمع — بشكل واضح — نتائج دروس عديدة ، بل دروس سنة كاملة ، وترسخها في الاذهان .

٨ – الواجبات التحريرية

١ – ان الواجبات التحريرية تستهدف غايات متنوعة ، فتكون على أساليب مختلفة :

(أ) – يملي المعلم شيئاً على التلاميذ شفهياً .

(ب) – يطلب منهم استنساخ شيء من الكتب او من السبورة .

(ج) – يكلفهم انشاء موضوع من المواضيع .

(د) – يطلب منهم الاجابة كتابة على مسائل وتمارين .

ان الاملاء والاستنساخ لا يفيدان إلا في تعليم اللغة ، ولا سيما القراءة والامـــلاء .

إما الانشاء : فيمكن أن يكون في مواضيع تتعلق بجميع الدروس . ويقصد منه إما توسيع موضوع ، وإما تلخيص بحث ، وإما تثبيت ملاحظات ومشاهـــدات .

اما المسائل والتمارين التحريرية ، فتتعلق بالحساب والهندسة والصرف ، بوجـــه خاص .

ان جميع هذه الاعمـال التحريرية يمكن ان تكون : امـا في الصف – خلال الدرس – ، واما في الدار – بعد الدرس – ، واما في المدرسة في وقت معين لذلك – خارجا عن اوقات الدرس – .

٢ – ان الواجبات التحريرية تساعد على ترسيخ المعلومات في الذهن كما انها تعود التلاميذ العمل الحقيقي والمنتظم ، والافتـكار المتواصل والمستقل.

إذ أن التلميذ ، مهما افتكر في خلال الدرس ، يبقى تحت تأثير المعلم وارشاده المباشر ، حتى في الدروس التي تسير عـلى الطريقة التكشيفية . ولا يخطو التلميذ مستقلا ، إلا بضع خطوات قليلة وقصيرة . واما في

الواجبات الكتابية ، فيسير التلميذ بعيداً عن المعلم ومستقلا عنه ، ويضطر الى توسيع المواضيع وحل المسائل وكتابة الاجوبة ، بدون ان يؤمل أقل تدخل وأدنى مساعدة من المعلم .

واذا شبهنا « حالة التلميذ الذي يفتكر في خلال الدرس بارشاد المعلم » بحالة « السائح الذي يتجول بصحبة الدليل » معتمداً على تعريفاته ، فيمكننا أن نشبه « حالة التلميذ الذي يفكر في واجبه التحريري » بحالة « السائح الذي يتجول وحده بدون دليل يصحبه » ، وغير مستند إلا على ما سبق له من الاطلاع والتعرف على احوال تلك البقاع ، أو على ما يشاهده ويطلع عليه خلال التجوال .

وبديهي ان هذه الحالة الاخيرة تولد فوائد عظمى من وجهة التربيـــة العقلية والخلقية : إذ انها تقوي في نفوس التلاميذ خصالاً مهمة ، مثـــل المبادأة والاقدام والانتظام والاستقلال والابتكار في الاعمال والافكار .

٣ — ان الاستفادة من الواجبات التحريرية ، تتوقف عـلى بعض الشروط :

✓ اولاً : — يجب ان تكون الواجبات متناسبة مع قابليات التلاميذ .

وبديهي انه إذا كانت بسيطة بدرجة لا تتطلب منهم جهـداً حقيقياً ، او صعبة بدرجة لا يمكنهم الاجابة عنها جواباً معقولا ، تكون غير مفيدة ، بل ربما تكون مضرة .

✓ ثانياً : — يجب على المعلم ان يوضح مواضيع الواجبات توضيحاً تاماً .

فاذا أملى أو استكتب يملي ويستكتب بصوت جهوري ، وإذا أعطى موضوعاً أو مسألة يوضحها ويشرحها شرحاً وافياً .

✓ ثالثاً : — يجب ان يهتم في امر تصحيح الواجبات .

لانـه إذا لم يعرف التلاميذ الاخطاء التي وقعوا فيهـــا في كتابة

واجباتهم ، ولم يعلموا صوابها ، لا يستفيدون من تلك الواجبات كما انهم لا يهتمون بغيرها فيما بعد .

فعلى المعلم ، ان يصحح الواجبات ويبين الاخطاء ، ويرشد التلاميذ إلى طرق الصواب .

٤ – ان امر تصحيح الواجبات ، يحتاج الى عناية خاصة واهتمام شديد . فالتصحيح يجري إما في الصف وإما خارجه ، ويكون إما منفرداً أو مشتركاً أو متقابلاً . فيتكون من جراء ذلك أساليب عديدة في التصحيح ، واهمها ما يأتي :

(أ) يصحح المعلم الواجبات واحدة فواحدة ، ويضع علامة على جميع الأخطاء بنفسه ، وذلك إما امام اصحابها وإما في غيابهم .

(ب) يبين المعلم الجواب الصحيح أمام الجميع ، – بسرده شفهياً أو بكتابته أو استكتابه على السبورة – ، ويطلب من التلاميذ أن يصحح كل منهم واجبه نظراً الى ذلك .

(ج) يبين الصواب كما سبق في « ب » . ولكنه يأمر بمبادلة الواجبات ، – حيث ينتقل كل واجب الى غير كاتبه – ، ثم يطلب منهم ان يضعوا علامة على الاغلاط ، ويأمرهم بعد ذلك باعادتها الى اصحابها .

(د) يصحح الواجبات واحداً فواحداً ، ثم يعطيها لاصحابها كما سبق في « أ » . ومع ذلك يبين للجميع الاغلاط التي وجدها في عدد غير قليل من الواجبات ، أو التي يرى من المفيد ان يستلفت اليها انظار الجميع .

(ه) يضع علامة على الاغلاط التي يراها في جميع الواجبات ويعيدها الى اصحابها . ولكنه ينتخب واجباً او واجبين منها ، ويقرأه ويصححه أمام جميع التلاميذ .

٥ – لا يمكن ترجيح أحد هذه الاساليب على غيره بصورة عامة مطلقة . لان كلاً منها لا يخلو من بعض المحاذير والحسنات ، بالنظر الى نوع الدرس من جهة ، وتساوي التلاميذ من جهة أخرى :

فان واجبات بعض الدروس – مثلا واجبات الاملاء والحساب – يمكن ان تصحح بصورة ميكانيكية . إذ أن الصواب فيها وحيد مطرد ، لا يختلف بين تلميذ وآخر . فيمكن ويجوز للمعلم ان يكتفي ببيان الصواب بصورة عامة ، ويترك تصحيح الواجبات – بالنظر الى ذلك – الى اصحابها أو الى رفاقهم ، مع الاعتناء بمراقبة هذا التصحيح مراقبة عامة .

ولكن هناك واجبات أخرى – مثل واجبات الانشاء – ، لا يمكن ان تصحح بصورة ميكانيكية . إذ ان الصواب فيها ليس وحيداً ولا مطرداً ، بل هو متنوع ومتعدد : فمن الممكن ان يكتب في موضوع واحد واجبات عديدة باساليب مختلفة وصور متنوعة ، بدون أن يكون فيها غلط ما . أو قد يكون في كل منها غلطات خاصة ، غير التي في الاخرى . فلا يمكن للمعلم ان يكتفي ببيان الصواب بصورة عامة ، كما انه لا يجوز له أن يطلب التصحيح من قبل اصحاب الواجبات أو من رفاقهم . فيجب عليه أن يصحح الواجبات واحداً فواحداً ، ومع ذلك ينبغي ان يلاحظ الاخطاء التي تهم جميع التلاميذ وينبههم كلهم اليها .

٦ – ومما يجدر بالانتباه في هذا الباب : انه يجب ألا يكتفي المعلم بتصحيح الواجبات وانتقادها من الوجهة العقلية والعلمية فحسب ، بل عليه أن ينظر اليها من وجهتي الانتظام والنظافة ايضا ، وأن يحمل التلاميذ على تبييض التصحيحات . وعندما يعتني المعلم بهذه النقاط الاعتناء اللازم ، يكون قد عود التلاميذ مراعاة الانتظام والتزام النظافة والاهتمام بالواجب . وقد قام بهذه الصورة بخدمة لا يستهان بها ، من جهة التربية الخلقية .

الخلاصة . يقصد بالدرس اما تعليم بعض المواد الجديدة ، واما اعادة مواد الدروس السابقة ، او كلا الامرين في آن واحد .

١ ـ المقدمة : ـ ان الشروع في الدرس الجديد ، يمكن ان يكون تواً ومباشرة ، او بعد مراجعة الدرس السابق ، او بمقدمة موافقة للموضوع . فالشروع تواً ، لايوافق الدراسة الابتدائية ، الا نادراً فانه لا يجوز الا إذا كان موضوع الدرس مما يستجلب الانتباه ويستوقف الانظار بنفسه ، او من جراء بعض الحوادث التي تستميل الاذهان نحوها ـ يجب على المعلم ان يراجع الدرس السابق قبل الشروع في درس جديد . لكي يتحقق درجة تعلم التلاميذ ـ ان مقدمة الدرس يجب ان تكون قصيرة وعارية من التكلف والتصنع ، وان تستهدف ايقاظ انتباه التلاميذ وجمع شتات افكارهم وتوجيه اذهانهم الى موضوع الدرس .

٢ ـ المادة : ـ ان مادة الدرس يجب ان تكون مفيدة من وجهتي التربية والتعليم ، ومتناسبة مع مقدرة التلاميذ من جهة والوقت المخصص لها من جهة اخرى ـ يجب تقسيم الدرس الى اقسام متعددة ، وتعليم هذه الاقسام ضمن ترتيب معقول ـ على المعلم ان يربط كل بحث من الابحاث الجديدة بالابحاث المعلومة ـ وان يعتني بتفهيم النتائج العملية وتفصيلها .

٣ ـ الالقاء : ـ كل ما ينطق به المعلم يجب ان يؤدي الغرض المقصود كل التأدية ، ولا يدع مجالا للشك والالتباس ـ يجب ان يكون الصوت معتدلا في الشدة والسرعة ـ وان يأخذ طوراً منبهاً في النقاط المهمة .

٤ ـ الاستجواب : ـ ان الاستجواب من أهم صفحات الدرس وأدق أعمال المعلم ـ من لا يحسن الاستجواب ، لا يحسن التدريس ـ الغاية الاساسية من الاستجواب ، هو اما الاختبار والتكرار واما التكشيف والتثقيف ـ يجب ان يكون السؤال واضحاً ومعيناً ، ومتناسباً مع مقدرة التلاميذ ، وان يتطلب منهم عملاً ذهنياً حقيقياً لا جواباً ميكانيكياً ـ الاسئلة الاختبارية يجب ان تدور حول النقاط الاساسية ـ الاسئلة التكشيفية يجب ان تدور حول النقاط التي يمكن اكتشافها من قبل التلاميذ بالملاحظات الذاتية او بالمحاكمات الذهنية ـ اذا لم يجد التلميذ جوابا موافقاً ، فعلى المعلم ان يتأمل في أسباب ذلك ، ويوجه السؤال الى تلميذ آخر ، او يغير طرز السؤال ويستبدله باوضح مما كان او يقسمه الى عدة اقسام ويعوضه باسئلة متعددة ، حتى يوصل التلميذ الى جواب مصيب بتسلسل الاجوبة الجزئية .

٥ — وسائل الايضاح وتوليد الحدس : — من المتحتم على المعلم ان يعرض على أنظار التلاميذ بعض الصور والاشياء — فعليه اما ان يأتي بالاشياء الى غرفة الدرس ، أو يذهب بالتلاميذ نحو تلك الاشياء — واذا كان الشيء مما لا يسهل جلبه للصف او مما يصعب ايصال التلاميذ اليه ، فعلى المعلم ان يأتي بنموذج مصغر له او يرسمه على السبورة ، او يعرض عليهم صورته — ان أحسن وسيلة للتدريس والتفهيم في هذا الباب ، هو عرض الشيء في بادىء الامر ، ثم رسمه مختصراً أمام التلاميذ ، وفي الاخير حملهم على رسمه ، بل على صنعه إذا أمكن .

٦ — استعمال الكتب :— ان الاستفادة من الكتاب في الدرس تكون على اساليب متنوعة (أ) : — ينبغي المعلم درسه على الكتاب تماماً — (ب) : يسير بالدرس مستقلاً عن الكتاب ، ومع ذلك يراجعه بعد الانتهاء من الدروس (ج) : يسير بالدرس مستقلاً عن الكتاب تماماً ، ويكتفي بارشاد التلاميذ الى كيفية مراجعته في بيوتهم — (د) يستعمل الكتاب خلال الدرس من حين الى حين — (هـ) : يطلب من التلاميذ مطالعة الكتاب قبل المجيء الى الدرس .

ان الصورة الاولى لا يجوز تطبيقها الا في دروس القراءة — اما الثانية فلا تفيد الا في الصفوف الصغيرة — ولا يمكن تطبيقها الا في الصفوف العالية المتقدمة — اما الصورة الرابعة فتوافق معظم الدروس ولا سيما في الصفوف المتوسطة — اما الخامسة ، فهي الغاية التي يجب ان يصل اليها المعلم قبل انتهاء الدراسة الابتدائية — يجب الاعتناء بتمرين التلاميذ على المطالعة المستقلة .

٧ — تلخيص الدرس : — القصد من تلخيص الدرس هو جمع اجزائه المختلفة وتمييز نقاطه الاساسية — ان الحاجة للتلخيص تكون في الدروس التكشيفية اكبر واشد منها في الدروس التقريرية — على المعلم ان لا يكتفي بتلخيص كل درس على حدة ، بل عليه ان يلخص الدروس المرتبطة بعضها ببعض ، تلخيصاً عاماً من حين الى حين — ان الاشكال الشجرية والجداول التلخيصية تفيد المعلمين والمتعلمين خاصة في الخلاصات العامة .

٨ — الواجبات الكتابية : — ان الواجبات الكتابية تكون بصورة الاملاء أو الانشاء أو الاستنساخ ، او الاجابة كتابة على مسائل وتمارين — هذه الاعمال تكون اما في الصف خلال الدرس ، او في الدار بعد الدرس ، او في المدرسة في وقت مخصص لذلك — ان الواجبات التحريرية ترسخ المعلومات في الذهن ، كما انها تعود التلاميذ على العمل الحقيقي والمنتظم والافكار المتواصل والمستقل — يجب ان تكون الواجبات متناسبة

مع قابليات التلاميذ ـ على المعلم ان يوضح مواضيع الواجبات توضيحاً تاماً ـ تصحيح الواجبات يجري اما في الصف واما خارجه . ويكون إما منفرداًاو مشتركاً او متقابلاـان واجبات بعض الدروس ، مثلاً واجبات الاملاء والحساب ، يمكن ان تصحح بصورة ميكانيكية ـ فيمكن ويجوز للمعلم ان يكتفي ببيان الصواب بصورة عامة ويترك تصحيح الواجبات الى اصحابها او الى رفاقهم ـ ولكن واجبات الانشاء لا يمكن ان تصحح بهـذه الصورة فلا يمكن للمعلم ان يكتفي ببيان الصواب بصورة عامة ، بل عليه ان يصحح الواجبات واحداً واحداً ـ يجب على المعلم ان ينظر الى الواجبات من وجهتي النظام والنظافة أيضاً وان يحمل التلاميذ على تبييض التصحيحات .

الفصل الرابـــع

التعليم المشترك

١ – ان الدرس قد يكون مختصاً بتلميذ واحد ، كما هي العادة في الدروس الخصوصية ، وقد يكون موجهاً الى جماعة من التلاميذ ، كما هي العادة في الدروس المدرسية .

والتعليم على الطراز الأول يسمى بـ « المنفرد » أو « الفردي » ، وعلى الطراز الثاني يسمى بـ « المشترك » او « الجمعي » .

٢ – أن مجرد اجتماع عدد من التلاميذ في غرفة واحدة، تحت رعاية معلم واحد ، لا يجعل التعليم مشتركا ... فاذا اشتغل كل واحد منهم بمفرده في درس خاص به ... واذا درّس المعلم كل واحد منهم على حدة ، وعلى طريق المناوبة ... يكون التعليم فردياً ، بالرغم من اجتماع التلاميذ في غرفة واحدة ، تحت رعاية معلم واحد .

فالتعليم لا يعتبر مشتركا او جمعياً ، ما لم يشترك في الدرس عدد من الطلاب اشتراكاً فعلياً .

١ – مشاكل التعليم الجمعي

١ – عندما يكون التعليم فردياً ، يسهل على المعلم أن يجعل دروسه موافقة لمقدرة التلميذ ومعارفه واحتياجاته كل الموافقة .

ولا يصعب عليه أن يكيفها حسب ما تقتضيه أولاع التلميذ ورغباتـه

العامة والخاصة تمام التكييف ،

إذ يكون في مقدور المعلم ان يلاحظ جميع الامور بجميع تفرعاتها ويضع الخطط الموافقة لها ؛ وأن يسير على تلك الخطط دائما ، دون أن يضطر للانحراف عنها ابداً .

وكذلك يسهل عليه أن يتتبع درجة انتباه التلميذ ومقدار فهمه تمام التتبع ، وان يتخذ جميع التدابير اللازمة لضمان هذا الفهم وادامة ذلك الانتباه ...

وفى الأخير ، لا يصعب عليه أن يختبر التلميذ اختباراً تاماً ، فيطلع على درجة تعلمه وحفظه للدروس السابقة تمام الاطلاع .

٢ – غير انه ، حينما يكون التعليم مشتركا يتعسر على المعلم ضمان جميع الامور المذكورة آنفا : لانه يضطر عندئذ الى تعليم جماعة من التلاميذ في وقت واحد ، فلا بد من ان يكون شيء من الفرق بين هؤلاء، من حيث المقدرة والاستعداد والمعارف والاحتياج والشوق والانتباه ... ولا سيما إذا كان عددهم كبيراً . فيصعب على المعلم معرفة ما يختص به كل تلميذ على حدة من الاستعداد والمعارف ، كما يصعب عليه مراعاة تلك الخصائص ولو عرفها ، فلا بد له من ان يضع خطة الدرس بالنظر الى المستوى المتوسط للتلاميذ . فمن الطبيعي أن هذه الخطة لا يمكن ان تكون موافقة لكل التلاميذ موافقة تامة .

وكذلك يصعب على المعلم ان يقف على درجة انتباه جميع التلاميذ ودرجة فهمهم كل الوقوف ، كما انه يصعب عليه ان يختبر في كل درس كلا منهم تمام الاختبار .

٣ – هذا ، ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد ، ان وضع الطفل في الدروس الفردية يختلف عن وضعه في الدروس الجمعية ، بطبيعة الحال:

لأن التلميذ ، حينما ينفرد بالمعلم ويبقى معه وجهاً الى وجه ، لا يجد مجالا للاشتغال – ذهناً او فعلاً – بامور خـــارجة عن الدرس ، فيضطر الى الانتباه الى موضوع الدرس كل الاضطرار .

غير انه ، حينما يكون امام المعلم بين جماعة من التلاميذ ، لا يشعر بمثل ذلك الاضطرار ، بل يجد مجـالا واسعاً للشرود عن الدرس ، وللاشتغال بامور خارجة عن موضوع الدرس .

ولذلك ، يجابه المعلم في التعليم الجمعي ، مشكلـة خاصة ، هي مشكلة « الحيلولة دون شرود أذهان التلاميذ » وضمان ارتباطهم بموضوع الدرس .

٤ – غير ان التعليم الجمعي يمتاز ببعض المحاسن الثمينة – بالنسبة الى التعليم الفردي – على الرغم من المحاذير العظيمة المسرودة آنفاً :

ان التعليم الفردي يكون متعباً المعلم والتلميذ في وقت واحد ، لانـه يتطلب منهما انتباهاً مستمراً ، وجهداً متوالياً ، دون ان يفسح مجالا لاستفادتهما من التفاعلات النفسية التي تتولد من الحياة المعشرية :

ففي التعليم المنفرد ، لا يسمع التلميذ إلا صوت المعلم وصوته نفسه ، ولا يتأثر إلا من موضوع درسه ومن كلام معلمه . واما في التعليم المشترك والمجتمع ، فيسمع اصوات رفاقه ايضاً ، ويتأثر من اجوبتهم واسئلتهم ، زيادة على تأثره من موضوع الدرس وكلام المعلم ، فاجتهاد بعضهم ونجاحهم يشوق البقية للاجتهاد ، ويحرضهم على النجاح .

حينما يجد التلميذ نفسه امام سؤال صادر من المعلم ، قد يستصعبه في الوهلة الاولى كل الاستصعاب ، فلا يجـــد في نفسه الشجاعة الـكافية ، والاقدام اللازم ، للتفكير فيه ، والاجابة عليه ، غير انه عندما يرى ان أحد اترابه تمكن من الاجابة على السؤال المذكور ، ونال استحسان المعلم على جوابه هذا ، يشعر في صميم نفسه ، بان مثل هذه الاسئلة لاتخرج عن

نطاق مقدرته هو ايضاً ، فيتشجع على التفكير فيها والاجابة عليها .

وهذا « التشجع » قد ينقوى ، فيصل الى درجة « النزوع الى التفوق » فيؤدي الى حدوث « تنافس ومباراة » بين التلاميذ .

ولا حاجة للبيان ان المباراة من اهم العوامل التي تحمل على الانتباه والتفكير والاجتهاد .

٥ – هذا ، ويجب ان يلاحظ ، من وجهة اخرى ، ان الطفل في حاجة الى تربية اجتماعية ، والتربية الاجتماعية الحقيقية لا تتم إلا بالحياة الاجتماعية ، والحياة عند الاطفال لا تصبح اجتماعية تماماً ، إلا بمعاشرة الاتراب والاقران . ولا حاجة للبيان ان المدرسة تكوّن اوفق البيئات لكل ذلك.

ونستطيع أن نقول : ان المدرسة بمثابة مجتمع ومعشر للصغار ؛ فلا بد من أن يستفيد التلميذ من النشوء في مجتمع كهذا . ومن ولوج حياة معشرية كهذه . فانه يتعود فيها ، المعاشرة باشكالها المتنوعة : يساعد البعض ويتبارى مع البعض ؛ يقود البعض وينقاد الى البعض ؛ ويكسب كثيراً من الخصال الاجتماعية خلال هذه المعاشرة المدرسية ، ويستعد بهذه الصورة للحياة الاجتماعية الحقيقية .

٦ – ان التيارات النفسية التي تتولد بين جماعة الطلاب ، لا تكون حسنة في كل الاحيان . فاذا كوّن بعض الطلاب قدوة حسنة لرفاقهم ، في الصف او في خارج الصف ، قد يكوّن بعضهم قدوة سيئة لهم ، في الصف أو في خارج الصف . . . وإذا كان سلوك البعض خلال الدرس مشوقاً للاجتهاد ، قد يكون سلوك البعض – بعكس ذلك – مشجعاً على الاخلال بنظام الدرس وعلى الانصراف عن موضوع الدرس .

والتعليم الجمعي ، يحمل المعلم – بهذا الاعتبار – مشكلة أخرى ومهمة كبرى ، هي مهمة ضمان « الانتظام والانضباط » . . وبتعبير آخر : هي

مشكلة تأسيس « نظام » يساعد على حسن سير الحياة المدرسة ، دون ان يقلل من نشاط التلاميذ ، او يحدد حريتهم بدون مبرر ..

٧ – يتبين من التفصيلات الآنفة الذكر ، ان التعليم المشترك والجمعي ، من الامور الضرورية التي لا مناص منها في الحياة الاجتماعية ، من الوجوه الاقتصادية والتربيوية :

لأن تعليم الطفل جميع ما يحتاج اليه من المعلومات والمعارف بصورة منفردة ، وبدروس خاصة ، يستلزم نفقات باهظة ، لا يمكن أن يقوم باعبائها إلا من كان غنياً جداً . فيمكننا أن نقول – بهذا الاعتبار : ان التعليم العام لا يمكن أن يتم الا بالتعليم الجمعي . .

كما ان الملاحظات النفسية والمنافع الاجتماعية التي ذكرناها آنفاً ، تجعل هذا التعليم من الامور الضرورية للاطفال . فنستطيع أن نقول : ان الاغنياء الذين يستطيعون أن ينفقوا ما يجب انفاقه للمعلمين الخصوصيين ، يخطئون خطأ عظيماً ، اذا حرموا أولادهم من نعم التعليم الجمعي ، وفوائد الحياة المدرسية . . . .

فلا بد من الاستفادة من محسنات « التعليم الجمعي » ، مع البحث عن الوسائل التي تقلل محاذير هذا التعليم ، وتضمن التغلب على مشاكله ، على قدر الامكان .

٢ – نظام الصفوف والفصول

١ – ان أهم الصفات التي تميز المدارس الحالية عن المدارس القديمة هو « نظام الصفوف » . نعني بذلك : النظام الذي يقضي بتقسيم المدرسة إلى صفوف متتالية ، وتوزيع التلاميذ بين هذه الصفوف ، ونقلهم من دنياها الى

علياها وفق ترتيب معين ونظام ثابت . يمكننا أن نقول : ان هذا النظام هو أساس المدارس العصرية باجمعها ؛ فاذا ذكر أمامنا اليوم اسم « مدرسة » تصورنا حالا عدة صفوف مختلفة ؛ واذا قيل لنا « هذا تلميذ » تساءلنا حالا « من اي صف هو » .

من المعلوم أن الكتاتيب والمدارس الدينية الاعتيادية ، لا تزال محرومة من هذا النظام : إذ أن التلاميذ يجتمعون حول « الملالي » و « المدرسين » ، ويدرسون عليهم بدون ترتيب ، من غير ان يتقيدوا بشيء يشبه ترتيبات الصفوف ، واذا بحثنا اليوم عن « تنظيم الكتاتيب او مدارس الجوامع » قصدنا من ذلك قبل كل شيء ، ادخال « نظام الصفوف » فيها . . .

ان هذا النظام الذي يتراءى لنا الآن من عناصر « مفهوم المدرسة » لم يكن معلوماً في أوربة أيضاً ، قبل القرن السادس عشر ولم يتعمم هناك الا في القرن التاسع عشر .

ولا شك في ان « نظام الصفوف » كان من اهم المراحل في تاريخ تطور المدارس ، ومن انجع الوسائل في نشر التعليم ؛ اذ انه زاد في « نجاعة التدريس » زيادة عظمى ، وساعد بذلك على انتشار التعليم مساعدة كبرى .

٢ ـ غير ان هذا النظام ـ بالرغم من جميع فوائده هذه ـ لا يخلو من محاذير عديدة لا بد من ملاحظتها والاهتمام بمعالجتها .

ان الطلاب الذين يجتمعون في صف واحد ، لا يمكن ان يكونوا « متجانسين » بكل معنى الكلمة ؛ فتدريسهم مشتركا ، حسب « نظام الصفوف » يصطدم بمشاكل عديدة ، لا سبيل الى ازالتها تماماً .

فان المعلم اذا سار في دروسه حسب قابلية الاذكياء من التلاميذ ، تباعد بذلك عن سوية الضعفاء ، وأضاع امكان افادتهم افادة كافية ؛

واذا سار حسب قابلية الضعفاء ، أدى ذلك الى امـــلال الاذكياء من الدرس ، وحرمانهم من الاستفادة حرماناً كبيراً .

أما اذا سار وفق قابلية متوسط الصف ، فانه لا يتمكن من استثمار مواهب الاذكياء – الذين هم فوق ذلك المتوسط – استثماراً تاماً ؛ كما انه يجهد قوة الضعفاء – الذين هم دون ذلك المتوسط – اجهاداً قد يكون مضراً .

لا ريب في أن الخطة الاخيرة أفضل من الخطتين السالفتين ، وان محاذيرها أخف وأقل من محاذير تينك الخطتين . مع ذلك ، لا مجال للانكار ان فيها ايضاً ما فيها من المحاذير التي لا يجوز اغضاء النظر عنها :

ان سير التلاميذ في « نظام الصفوف » يشبه مشية رهط عسكري : يطلب الى جميع أفراده ان يمشوا بسرعة متساوية ؛ ولا شك في ان هذه المشية تعتمد على « القدرة المتوسطة » ؛ فتطلب من الضعفاء جهوداً فوق طاقتهم ، ومن الاقوياء عملاً دون مقدرتهم . ولا ريب في ان محاذير ذلك تزداد ، كلما زاد عدد الافراد ، وكثرت الفروق الخاصة بهم ، وقل بذلك التجانس بينهم .

٣ – ان التعليم العام والالزامي ، أدى الى زيادة هذه المحاذير ؛ لانه حتم التحصيل الابتدائي على جميع الاطفال على حد سواء ، فادى الى ازدياد « التنوع والفروق » بين الذين يدرسون في مدرسة واحدة ، وصف واحد ؛ حتى انه جمع اللاسويين والمؤوفين بالسويين والسليمين من الاطفال .

ان محاذير هذا الجمع ظهرت للعيان بصورة سريعـــة وبارزة ، وحملت الحكومات على تفريق اللاسويين من أترابهم ، وتعليمهم على حـــدة ، في مدارس او صفوف خاصة .

الا ان هذه التدابير والترتيبات لا تكفي لازالة المحاذير الناجمـــة عن « نظام الصفوف » . لان هذا النوع من المدارس والصفوف لا يوجد الا في المدن الكبيرة والمراكز المهمة ، فلا تفصل جميع اللاسويين من جميـــع

المدارس ؛ وزد على ذلك ، ان عملية فصل « اللاسويين » وحدها لا تكفي لدرء المحاذير المسرودة آنفاً ، لان الاطفال الاسوياء ايضاً لا يشبه بعضهم بعضاً ، من حيث الميول والقابليات العقلية .

ان الابحاث النفسية قضت قضاء مبرماً على النظرية القائلة بان « نفس الطفل لوحة ملساء ، يستطيع المرء ان ينقش عليها ما يشاء كما يشاء » ولم تترك مجالا للشك في أن « الفروق الشخصية والفردية » الموجودة بين الاطفال — من الوجهة النفسية — كبيرة وخطيرة ، وانها لا تقل عن الفروق التي بينهم من الوجهة المادية .

ان لكل طفل « سحنة نفسية » يمتاز بها عن غيره ، كما ان له « سحنة مادية » يختلف بها عن الآخرين .

فبعضهم ينظر الى الاشياء بنظرات تنزع الى المجردات ، وبعضهم يلاحظ الامور بذهنية تتقيد بالمحسوسات .

ويمتاز بعضهم بسرعة الحكم والانتقال ، وبعضهم بالتأني في الحكم والبطء في الافتكار .

ويكون بعضهم معتدل المزاج ، وبعضهم سريع الانفعال .

ويتأثر بعضهم بالاحساسات البصرية بوجه خاص — فيكون « بصري » الذاكرة والتفكير .

ويتأثر بعضهم بالاحساسات السمعية بوجه خاص ، فيكون سمعي الذاكرة والتفكير .

وهكذا كل طفل يمتاز عن غيره ببعض الاوصاف والقابليات الخاصة .

٤ — ان اكتشاف وجود مثل هذه « الفروق الفردية » بين الاطفال وضع أمام رجال التربية مسائل خطيرة .

أليس من الضروري أن نلاحظ هذه الفروق في التربية والتعليم ؟ فهل

يجوز لنا أن نحاول تعليم جميع الاطفال على نفس الطريقة ، وأن نطلب اليهم ان يسيروا في التحصيل بنفس السرعة ؟ هل يسوغ لنا ان نقدم على « تصنيف الطلاب » ، حسب اعمارهم ودراستهم وحدها ، بغض النظر عن خصوصياتهم الاخرى ؟ الا يوجد شيء من المنافاة بين مقتضيات الفروق الفردية ، وبين نظام الصفوف الحالية ؟ . .

لقد شعر كثير من العلماء بخطورة هذه المسائل الجوهرية ، منذ أمد غير قريب ؛ وقد انتقد الدكتور « كلابارد » نظام الصفوف انتقاداً مراً ، منذ اوائل القرن الحاضر ، واستحدث تعبيراً شيقاً ، للدلالة على الفكرة الجديدة . وهذا التعبير هو « التعليم الاقتباسي » . لقد اوضح كلابارد المعنى الذي يرمي اليه هذا التعبير ، بتمثيل جذاب ؛ فقال : « ان الخياط يفصل الملابس على ابدان عملائه ، بعد اقتباس اقسامها المختلفة ؛ انه لا يكسي احداً منهم – مثلاً – لباساً ضيقاً على بدنه ، بحجة ان غرض هذا اللباس هو العرض الملائم لعمره أو قامته نظراً الى متوسط أبعاد الابدان . وكذلك الاسكاف ، عندما يريد أن يصنع حذاء ، يرسم رجل الشخص على ورقة ، ويسعى لصنع الحذاء المطلوب وفق ذلك الرسم ؛ انه لا يهمل خصوصيات تلك الرجل ، بل بعكس ذلك يلاحظ تلك الخصوصيات بانتباه ، حتى انه يؤشر ويسجل جميع التشوهات التي قد يراها فيها . كما ان صانع القبعة ايضاً ، لا يكتفي بملاحظة اعمار عملائه ، بل يلاحظ شكل رؤوسهم وأبعادها ، بجميع خصوصياتها . أما المربي فبعكس ذلك ، يحاول ان يكسي جميع العقول على نمط واحد . ان مثله كمثل باعة الألبسة الجاهزة ، ليس لديه الا ما هو مستحضر لعموم الناس ؛ قد يكون على رفوف مخزنه بضعة أبعاد ونمرات ، مستحضرة لاجل أطوال مختلفة ، الا انها لا تختلف بعضها عن بعض من حيث التفصيل ... لماذا لا نحيط الاذهان ايضاً بالعناية التي

تحيط بها الابدان والرؤوس والارجل ؟ ... »

ان فكرة « التعليم الاقتباسي » انتشرت منذ ذلك الحين بسرعة كبيرة ، الا ان تطبيقها ظل يصطدم بمشاكل وموانع خطيرة . لان هناك عدة امور وحقائق متعارضة ، يجب على المربي ان يؤلف بينها ، للتقرب من الغاية المثلى :

(أ) – ان بين الاطفال فروقا كثيرة ، فيجب مراعاة هذه الفروق في التربية ، والسعي وراء تعليم كل طفل وفق قابلياته الخاصة .

(ب) – غير انه لا مجال الى تخصيص معلم لكل طفل ، فمن الضروري ان يعهد بامر تعليم جماعة من الاطفال الى معلم واحد . وهناك ضرورات اقتصادية ، تحول دون تنزيل عدد أفراد هذه الجماعات تنزيلاً كبيراً .

(ج) – هذا وللحيـــاة الاجتماعية أيضاً مطاليب وضرورات ، يجب ملاحظتها والسعي وراء تأمينها : فالفروق الفردية يجب ان لا تنسي الروابط الاجتماعية . والتربية الفردانية يجب ان لا تؤدي الى اهمال الاعمال المعشرية . فما العمل اذن ، للتأليف بين هذه الامور والحقائق المتعارضة ؟

٥ – لقد ابتكر وجرب علماء التربية ورجال التعليم ، أساليب كثيرة ومتنوعة ، لدرء المحاذير المذكورة آنفاً :

اولا ، أدخلوا على نظام الصفوف والفصول اصلاحات وترتيبات كثيرة ، ترمي الى زيادة التجانس بين طلاب الصف الواحد ، وتضمن مراعاة الفروق الفردية بمقياس اوسع .

ان أهم هذه التجاريب والمحاولات تتلخص في الخطط التالية :

أ) – يفصل الممتازون والنابغون من التلاميذ عن غيرهم فصلا تاماً ، ويدرسون في مدارس خاصة ، وفق مناهج خاصة ، تضمن لهم دراسة خاصة – بصورة أوسع وأعمق وأسرع من دراسة الآخرين .

ب) – يفرز كل صف من الصفوف الى ثلاثة أقسام أو فروع متوازية ، ويجمع في احدها الضعفاء من الطلاب ، في ثانيها المتوسطون ، وفي ثالثها الاقوياء ، ثم يتخذ تدابير ملائمة لحاجات وقابليات كل قسم من هذه الاقسام ، من حيث منهج التدريس من جهة ، وطرق التعليم من جهة اخرى ، ويعتني بوجه خاص بصف الضعفاء : اما بتطبيق منهج أخف من المنهج العام ، يلائم قابلياتهم اكثر منه ، وإما بتقليل عددهم بالنسبة الى عدد طلاب الفرعين الآخرين ، لكي يتمكن المعلمون من الاهتمام بكل طالب على حدة ، بدرجة كافية ، وإما بالاكثار من استعمال وسائل الايضاح والتحديس ، وجعل التدريس أقل تجريداً واكثر عناية مما هو معتاد في صفي الاقوياء والمتوسطين . (وقد تمزج هذه التدابير المختلفة باجمعها ، بقصد الوصول الى الغاية المتوخاة ، باسرع الطرق وأنجعها .)

ج) – تعتبر الصفوف متحركة ومتحولة ، فيسمح لكل طالب ان يتلقى دروسه – في كل فرع من فروع الدراسة – في الصف الذي يوافقه ، نظراً الى سويته وقابليته في ذلك الفرع ، بقطع النظر عن درجته في سائر الفروع ، فيستطيع الطالب ان يتقدم في درس الى الصف الرابع مثلاً ، في حين انه يكون في الصف الثالث في معظم الدروس ، حتى وفي الصف الثاني في بعض الدروس .

(هذا ، ومن الممكن أن يطبق هذا النظام بصورة جزئية ، اي يجعل خاصاً ببعض الدروس ، دون غيرها) .

د) – تقسم مواد الدراسة الى قسمين ، ويعتبر القسم الاول منها الزامياً ، والقسم الثاني اختيارياً . يحصر القسم الالزامي بما هو « ضروري » ، ويفسح بذلك امام الطلاب مجال لاختيار بعض الدروس الموافقة لقابليتهم .

ه) – تخصص ساعات أشغال اضافية لاجل الضعفاء تحت مراقبة

معلمين أضافيين ، بقصد تمكينهم من الوصول الى سوية اترابهم بجهود أزيد من جهودهم .

وكذلك ، ترتب دروس اضافية لاجل الاقوياء ، بقصد تغذية قابلياتهم الخاصة وعدم اضاعة مواهبهم الشخصية ، وتمكينهم بذلك من التعلم بمقياس اوسع من مقياس تعلم رفاقهم .

٦ – يظهر من التفصيلات السابقة ، ان روح هذه الاساليب تتلخص بما يلي :

ترتيبات خاصة ، تسعى وراء زيادة تجانس الطلاب الذين يدرسون في صف واحد .

وتدابير متنوعة ، ترمي الى الاهتمام بالمتأخرين اهتماماً خاصاً يساعدهم على لوصول الى سوية متوسط الصف ،

وترتيبات خاصة ، تساعد على تقدم الاقوياء بسرعة اكبر ، او على علمهم بمقياس أوسع وبصورة اعمق .

لا شك في أن هذه الترتيبات والتدابير المختلفة ، تخفف المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف ، الا انها لا تزيلها بصورة قطعية . لانها جميعها تحافظ على مبدأ « تقسيم التلاميذ الى صفوف ، وترفيعهم في اوقات معينة ضمن ترتيب معين » .

٣ – التعليم الاستفرادي

١ – ألا يمكن احداث انقلاب جوهري وقطعي في نظام التدريس ، باستحداث اسلوب جديد يلغي « نظام الصفوف والفصول » الغاء باتاً ؟

لقد اخذ علماء التربية يسعون وراء هذه الامنية ، منذ اوائل القرن الحاضر وتمكنوا من استحداث اساليب متنوعة ، تضمن تطبيق مبدأ التعليم

الاقتباسي والاستفرادي » باوسع معانيه . يمكننا ان نقول ان هذه الاساليب الجديدة ، هي بمثابة « اصلاح نظام التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية » ، بتطبيق « روح التربية الحرة التي انبعثت من حدائق الاطفال » من جهة ، وتعميم « نظام السعي الشخصي السائد في المدارس العالية » من جهة اخرى :

ان « نظام الصفوف » لم يرسخ في حدائق الاطفال رسوخاً تاماً ، بل طرد منها بفضل طرق التربية الحديثة طرداً باتاً ، ان هذه الطرق تركت الاطفال أحراراً في اعمالهم ، وأوجدت لاجلهم وسائط ووسائل مختلفة ، تساعد على « اشتغالهم وتعلمهم من تلقاء انفسهم » ألا يمكن الاستفادة من أساليب مماثلة لذلك في الدراسة الابتدائية ؟ أليس من الميسور استحداث « وسائط تعليمية » مناسبة ، تكفل « تعلم الطفل بنفسه » ما يجب ان يتعلمه من العلوم المختلفة في المدارس الابتدائية ايضاً ؟

هذا ، ومن المعلوم ان الدراسة العالية ، لم تجعل « الدروس الجمعية » أساس كل شيء ، بل تعتبرها بمثابة « وسائط توجيه وارشاد » وتتطلب من كل طالب على الدوام مساعي شخصية واسعة النطاق ، تتجاوز حدود الدروس المشتركة بمقياس واسع جداً .

ألا يمكن السير على طرق مماثلة لذلك في الدراسة الابتدائية أيضاً ؟

لم يتردد بعض العلماء من الاجابة على هذه الاسئلة بالايجاب . حتى انهم تمكنوا من اخراج هذه المسائل من ساحة النظريات والتصورات ، وايصالها الى ساحة الفعليات والتطبيقات .

٢ - ان جميع هذه الاساليب تستهدف الغاية التالية :

حمل التلاميذ على « الدرس من تلقاء أنفسهم » مع تقليل « حاجتهم الى مراجعة المعلم لأجل الدرس » والمضي في هذا السبيل الى اقصى حدود الامكان .

ومن الطبيعي ان التلميذ ، حينما يدرس على هذا المنوال – « بنفسه » – يستطيع أن يسير في كل فرع من فروع الدراسة ، حسب قابليته الشخصية ، دون أن يتأثر من « بطء سير المتأخرين » من رفاقه ، ودون أن يعرقل « سرعة سير المتقدمين » منهم .

أما الوسائل التي تضمن الوصول الى الغاية المذكورة ، فتتلخص في الامور التالية :

اولاً : – ايجاد واحضار بعض الانواع من « وسائط التعليم » التي تحمل التلاميذ على الاشتغال بها بانفسهم ، وتضمن « تعلمهم بعض الاشياء وتمرنهم على بعض الاعمال » خلال هذا الاشتغال ، دون أن يحتاجوا الى مساعدة المعلم في هذا المضمار .

ان الدكتورة « مونتسوري » – الايطالية – من جهة والدكتور « دكرولي » – البلجيكي – من جهة أخرى أخذا يسعيان في هذا السبيل منذ أوائل هذا القرن ، وتمكنا من ايجاد وسائط كثيرة موافقة لهذا الغرض . وقد تبعهما عدد غير قليل من المربين ، وأوجدوا وسائل ووسائط متنوعة ، لتعليم الاطفال بصورة منفردة وبدون مداخلة . وقد تكاثرت وتنوعت هذه الوسائط التي صارت تسمى باسم جديد – « الوسائط المعلمة بالذات » – وفسحت مجالا واسعاً لجعل التعليم استفرادياً في كثير من الدروس ولا سيما في الصفوف الصغيرة من المدارس الابتدائية .

ثانياً : – ايجاد واحضار كتب خاصة ، مرتبة ترتيباً خاصاً ، يستجمع الشروط التالية :

(أ) – لا يصعب على التلميذ أن يقرأها ويفهمها بدون ان يحتاج الى شروح المعلم وايضاحاته .

(ب) – ويسهل عليه ان يقوم بالاعمال والتمارين التي تتطلبها مباحثها

المختلفة ، دون أن يفتقر الى مداخلة المعلم ومساعدته .

(ج) – ويجد التلميذ فيها ما يمكنه من معرفة الاغلاط التي قد يقع فيها ، ويساعده على تصحيحها بنفسه ..

من البديهي ، ان وجود هذه الكتب ، يفسح مجالا واسعاً لحمل التلميذ على « التعلم بنفسه » ..

ان أحسن الكتب المدرسية التي تضمن الغايات المذكورة، وجدت في اميركا من قبل الدكتور « كارلتون واشبرن » بعد الابحاث الواسعة ، والتجارب الكثيرة التي قام بها في مدارس « وينتسكا » .

ثالثاً : – جعل « البيئة العامة » و « الحياة العامة » في المدرسة وقاعاتها المختلفة ، مساعدة على « السعي الشخصي » ومشوقة الى « التعلم الفردي » ، دون ان تحرم التلاميذ من منافع الاعمال المعشرية والحياة الاجتماعية .

أن ذلك يتطلب وجود قاعات فسيحة كثيرة ، تساعد كل واحدة منها على اشتغال عدد كبير من الطلاب ؛ وقاعة اجتماع عامة ، تساعد على اجتماع جميع الطلاب .

تكون كل واحدة من القاعات بمثابة « قاعة درس » – وبالاحرى : « قاعة عمل » – عوضاً عن أن تكون « قاعة تدريس » ؛

وتخصص كل واحدة منها لفرع من فروع الدراسة ، عوضاً عن تخصيصها الى صف من الصفوف المتتالية – او فرع من فروعها المتوازية – كما هو المألوف في المدارس الاعتيادية .

وتجهز كل قاعة من هذه القاعات بكل الوسائط اللازمة لتعلم «الفرع» الذي خصصت له ، حتى يجد الطلاب فيها كل ما يلزم من الاشياء ، والألواح ، والآلات والأجهزة والكتب والمراجع ... المتعلقة بذلك الفرع ..

وتوضع كل قاعة من هذه القاعات تحت رعاية معلم خاص ، وينتقل التلاميذ من قاعة الى قاعة حسب المواضيع التي سيدرسونها ، بقطع النظر

عن الصفوف التي ينتسبون اليها .

ومن الطبيعي أن مثل هذه الترتيبات المادية ، تجعل من السهل على التلاميذ أن يشتغلوا تارة بدروس فردية وتارة باعمال جمعية ...

٤ - القواعد العملية

أن التفاصيل التي ذكرناها آنفاً تظهر بكل وضوح مبلغ « تعقد » مسألة « التعليم الجمعي » ، وتعطي فكرة عامة عن مقدار « تنوع » الخطط المقترحة لدرء محاذير هذا التعليم ، مع الاستفادة من محاسنه . كما ترشد المعلم الى تقدير ما يترتب عليه من الاعمال والجهود المتوالية ، في المدارس الاعتيادية المؤسسة على اساس التعليم الجمعي ..

١ - ان اهم الامور التي يجب ان يسعى لتحقيقها خلال التعليم الجمعي ، تتلخص في المواد الثلاثة التالية :

أ) - اشغال أذهان جميع التلاميذ - على الدوام - بموضوع الدرس ، وعدم ترك المجال الى شرودها الى خارج الدرس ..

ب) - منع حدوث التيارات النفسية التي تخل بنظام الدرس ، وتلهي التلاميذ عن التفكير في الدرس ..

ج) - احداث التيارات النفسية التي تزيد في ارتباط التلاميذ بالدرس وتشوقهم على الانتباه والاجتهاد .

وأما القواعد العملية التي تجب مراعاتها لتحقيق هذه الاغراض الثلاثة ، فتتلخص فيما يلي :

اولاً : - يجب على المعلم أن يعتني في ترتيب الصف ترتيباً يتمكن معه جميع التلاميذ ، من سماع كل ما يقال خلال الدرس - بدون مشقة - ، ومن رؤية كل ما يكتب على السبورة أو يعرض على الانظار من كتابات

وخرائط وصور وأشياء – بدون جهد – .

ويجب عليه – لذلك – أن يجلس التلاميذ المصابين بضعف البصر أو السمع في المحال القريبة من السبورة والمنضدة ، لكي يمكنهم من سماع الأحاديث ورؤية الكتابات بسهولة نسبية ..

ان عدم مراعاة هذه القاعدة ، يجعل امر « تتبع الدرس » من الامور المستحيلة على بعض التلاميذ استحالة مادية ؛ ويضطر هؤلاء الى عدم الاكتراث بالدرس والاشتغال بامور خارجة عن الدرس . ومما يجب أن لا يغرب عن البال ، ان هذه الاحوال والاوضاع التي تحدث عند البعض – على هذا المنوال ، لاسباب مادية وقسرية ، لا تخلو من التأثير على الآخرين ؛ فانها تسري الى رفاق هؤلاء شيئاً فشيئاً ، وقد تجرف – في الاخير – معظم التلاميذ . .

ثانياً : – على المعلم أن يجتنب الاشتغال مع أحد التلاميذ – تاركا البقية على حالهم – بدون حملهم على الانتباه والاشتراك في الدرس ..

ولذلك ، يترتب على المعلم ان لا يوجه اسئلته الى تلميذ واحد ، بل يجدر به أن يتبع الخطة التالية ، في هذا الشأن : ايراد السوآل موجهاً الى الجميع – في بادىء الامر – ؛ ثم ترك الوقت اللازم لتمكينهم من الافتكار في السؤال ؛ وفي الاخير : انتخاب أحد التلاميذ ، وطلب الجواب منه على وجه التخصيص ..

ولا شك في ان هذه الخطة ، تحمل جميع التلاميذ على الافتكار في كل سؤال يسأله المعلم ؛ لأن كلاً منهم لا يدري على من سيقع اختيار المعلم في طلب الجواب ، فلا يستبعد أن يفاجأ بوقوع الاختيار عليه ، فيضطر الى الإنتباه الى السؤال ، والافتكار فيه ، استعداداً للجواب .

ثالثاً : – يجب على المعلم أن يحيط بنظره جميع احوال التلاميذ وحركاتهم ،

حتى يشعروا بهذه الاحاطة تمام الشعور ، فيضطروا للانتباه والاشتراك في جميع ادوار الدرس ..

كما يجب عليه أن يلاحظ بوجه خاص التلاميذ الذين يظهرون ضعفاً في قوة الانتباه ، وشدة في نزعة التحرك والتحريك ، ويجلسهم في محلات ملائمة لمراقبتهم مراقبة يقظة ، تحول دون تأثيرهم على رفاقهم ، فلا تترك لهم مجالا للاخلال بنظام الصف وحسن سير الدرس .

رابعاً : — يجب على المعلم ان يضاعف اهتمامه في جعل الدروس « جذابة بنفسها » ، وفي تحريك شوق التلاميذ اليهـا . لأن ضرورة ذلك في التعليم المشترك ، اكبر منها في التعليم المنفرد .

خامساً : — يجب عليـه ، أن يتوسل بكل الوسائل الممكنة ، لزيادة « الفعالية الذاتية والتلقائية » خلال الدروس ، لدى جميع التلاميذ . لان هذا النوع من الفعالية ، من أنجع الوسائل للتغلب على مشاكل التعليم الجمعي ، ولدرء المحاذير الناجمة منه . .

٢ — من المعلوم ان مشاكل التعليم الجمعي تتعقد وتتضخم ، عندمـا يزداد عدد التلاميذ زيادة كبيرة ، ولا سيما عندمـا يزداد التفاوت بينهم من وجهتي المقدرة والمعارف .

ولذلك يبذل رجال المعارف في جميع البلاد جهوداً كبيرة ، لتحديـد عدد طلاب الصف الواحد ، لجعل كل صف من صفوف المدرسة « متجانساً » الى اقصى درجات الامكان ، لكي لا يجتمع ويشترك في الدرس إلا من كان متقاربا ومتماثلا جداً — من حيث العمر والاستعداد والمعارف .

وهذه الامنية ، هي التي حملت الحكومات على تـأسيس مدارس او صفوف خاصة بالضعفاء والمتأخرين من جهة ، والنابغين والمتفوقين من جهة اخرى .

غير أن مجال العمل في هذا الاتجاه محدود ومقيد ، بطبيعة الحـال ،

لان الاحوال الاجتماعية والضرورات الاقتصادية ، تضطر الحكومات وادارات المعارف – في كثير من الاحوال – الى العمل في اتجاه معاكس لذلك تماماً ، ولا سيما في القرى الصغيرة والأرياف . انها تحتم على تلك الادارات ان تجمع جميع اطفال القرية في غرفة واحدة ؛ وان تعهد بامر تعليمهم الى معلم واحد ، بالرغم من الاختلافات الكبيرة الموجودة بينهم من حيث العمر ، ودرجة التحصيل ، والاستعداد العام ...

ان هذه الضرورات الاجتماعية والاقتصادية تعمل عملها بكل شدة ، عند تطبيق نظام التعليم الاجباري في الارياف ، حتى في اغنى بلاد العالم .

فمن الطبيعي أن يتعهد المعلم – في مثل هذه المدارس – تعليم جميع الصفوف في غرفة واحدة ، وفي وقت واحد .

واما الخطة العملية التي يجب اتباعها في هذه الاحوال هي : ترتيب التلاميذ ترتيباً موافقاً لتشغيل كل قسم منهم على حدة ، حتى يستطيع المعلم أن يترك قسماً منهم يشتغلون ويدرسون بانفسهم – في حل مسألة ، او استنساخ كتابة ، او تحضير درس ، او مطالعة كتاب ، او رسم شيء .. – حينما يشتغل هو بتدريس وتعليم القسم الآخر ...

ان امر تعويد وتمرين التلاميذ على « الدرس بانفسهم » يكتسب خطورة خاصة في مثل هذه المدارس : فاذا قلنا ان ذلك من « الامور المفيدة » بالنسبة الى جميع المدارس ، يجب ان نسلم بانه يصبح من الامور المحتمة ، بالنسبة الى المدارس التي تجمع الصفوف العديدة في غرفة واحدة ، وتضع مهمة تعليم جميع تلك الصفوف على عاتق معلم واحد .

٣ – جرت العادة في بعض المدارس ، ان يعهد بقسم من مهمة التعليم الى التلاميذ المتقدمين . فالمعلم يعلم هؤلاء ، ويتخذهم خلفاء ومساعدين ويكلف كلا منهم بتعليم جماعة من المبتدئين .

ان التعليم على هذا الطراز يسمى بالتعليم «المتبادل» وهو مألوف ومعروف في الكتاتيب ، وكان قد عم في كثير من البلاد الغربية أيضاً في اوائل القرن السابق ، ولكنه ترك مؤخراً واهمل بتاتاً ، لانه لا يصلح إلا لتعليم بعض المواد بصورة ميكانيكية ، مع ان تعليم المبتدئين يحتاج الى عناية خاصة ، ولا يجوز ان يصبح ميكانيكياً قطعاً .

لذلك لا يمكن ان يستفاد من هذا الطراز استفادة حقيقية ، إلا في تمارين الرياضة البدنية والاشغال اليدوية ، وفي تصحيح واجبات الاملاء — وفقاً للشكل الصحيح الذي يكتب على اللوح — ، وفي بعض الاعمال الاجتماعية .

الخلاصة ١ — ان التعليم يسمى بالمنفرد عندما يكون الدرس مختصاً بطالب واحد ، وبالمشترك عندما يكون موجهاً الى جماعة من التلاميذ .

١ — التعليم الفردي والتعليم الجمعي :

١ — عندما يكون التعليم فردياً يسهل على المعلم أن يجعل دروسه موافقة لمقدرة التلميذ ومعارفه واحتياجاته ، ولا يصعب عليه ان يكيفها حسب ما تقتضيه أولاع التلميذ ورغباته ، كما يسهل عليه ان يتبع درجة انتباه التلميذ ومقدار فهمه ، ولا يصعب عليه أن يختبر التلميذ اختباراً تاماً — ٢ — غير انه حينما يكون التعليم مشتركاً ، يصعب على المعلم ضمان هذه الامور — ٣ — ان وضع الطفل في الدروس الفردية يختلف عن وضعه في الدروس الجمعية . ولذلك يجابه المعلم في التعليم الجمعي ، مشكلة خاصة ، هي الحيلولة دون شرود اذهان التلاميذ عن مواضيع الدرس — ٤ — ان التعليم الجمعي يمتاز ببعض المحاسن الثمينة ، بالرغم من محاذيره العظيمة : فان التلميذ — خلال الدروس المشتركة يتأثر من اجوبة رفاقه ، زيادة على تأثره من موضوع الدرس ، ويتشجع على التفكير ، وينزع الى « التفوق » ايضاً — ان التنافس والمباراة من أهم العوامل التي تحمل على الانتباه والتفكير والاجتهاد — ٥ — ان الطفل في حاجة الى التربية الاجتماعية ، والتربية الاجتماعية الحقيقية لا تتم الا بالحياة الاجتماعية — ان المدرسة بمثابة مجتمع ومعشر للصغار — ٦ — ان التيارات النفسية التي تتولد بين جماعة الطلاب لا تكون حسنة في كل الاحيان — ان التعليم الجمعي يحمل مهمة المعلم ضمان

« الانتظام والانضباط » . ـ ٧ ـ ان التعليم الجمعي من الامور الضرورية من الوجوه الاقتصادية والتربوية : فلا بد من الاستفادة من محسنات التعليم الجمعي مع البحث عن الوسائل التي تقلل محاذير هذا التعليم وتضمن التغلب على مشاكله .

٢ـ نظام الصفوف: ١ ـ ان نظام الصفوف يقضي بتقسيم المدرسة الى صفوف متتالية ، وتوزيع التلاميذ بين هذه الصفوف ، ونقلهم من دنياها الى عليا وفي ترتيب معين ونظام ثابت ـ ٢ ـ ان نظام الصفوف يتطلب من الضعفاء جهوداً فوق طاقتهم ، ومن الاقوياء عملاً دون مقدرتهم ـ ان محاذير ذلك تزداد كلما زاد عدد افراد الصف ، وقل التجانس بين التلاميذ ـ ٣ ـ ان لكل طفل سحنة نفسية يمتاز بها عن غيره ، كما ان له سحنة مادية يختلف بها عن الآخرين . ـ ٤ ـ ان التأليف بين مقتضيات الفروق الفردية الموجودة بين الاطفال وبين ضرورات التعليم الجمعي من جهة ، ومطاليب التربية الاجتماعية من جهة اخرى ، من اكبر مشاكل التربية والتعليم ـ ٥ ـ ان أهم الاصلاحات التي أدخلت على نظام الصفوف ـ بغية زيادة التجانس بين الطلاب ـ وتقليل محاذير التعليم الجمعي ، هي : (أ) فصل الموهوبين واللاسويين من الطلاب ، وتدريسهم في مدارس أو صفوف خاصة ـ فصل الممتازين والنابغين من التلاميذ وتدريسهم في مدارس خاصة تضمن لهم دراسة خاصة ، بصورة أوسع واعمق واسرع من دراسة الآخرين ـ (ب) تقسيم كل صف الى ثلاثة اقسام او فروع متوازية على ان يجمع في أحدها الضعفاء وفي ثانيها المتوسطون ، وفي ثالثها الاقوياء ، ويتخذ تدابير ملائمة لقابليات كل قسم من هذه الاقسام ، من حيث منهاج التدريس من جهة وطرق التعليم من جهة اخرى ـ (ج) اعتبار الصفوف متحركة ومتحولة والسماح لكل طالب أن يتلقى دروسه في كل فرع من فروع الدراسة في الصف الذي يوافقه (د) تقسيم منهج الدراسة الى قسمين ، وجعل الاول منها الزامياً ، وترك القسم الثاني الى اختيار التلاميذ ـ (هـ) تخصيص ساعات اشغال اضافية لاجل الضعفاء ، وترتيب دروس اضافية لاجل الاقوياء ـ

٣ ـ التعليم الاستفرادي : ١ ـ يسعى علماء التربية لاستحداث اساليب تعليم تلغي نظام الصفوف ـ هذه الاساليب بمثابة اصلاح نظام التعليم في المدارس الابتدائية عن طريق « تطبيق روح التربية الحرة التي انبعثت من حدائق الاطفال » من جهة ، وتعميم نظام السعي الشخصي

السائد في المدارس العالية من جهة اخرى ـ ٢ ـ ان هذه الاساليب تستهدف الغاية التالية : حمل التلاميذ على الدرس من تلقاء انفسهم ، مع تقليل حاجتهم الى مساعدة المعلم في الدرس ـ واما الوسائل التي تضمن الوصول الى الغاية المذكورة فهي : ـ اولا : ايجاد واحضار بعض الأنواع من وسائل التعليم الخاصة ، التي تحمل التلاميذ على الاشتغال بانفسهم وتضمن تعلمهم بعض الاشياء وتمرنهم على بعض الاعمال خلال هذا الاشتغال ـ ثانياً : ايجاد واحضار كتب خاصة لا يصعب على التلميذ ان يقرأها ويفهمها ، ويقوم بالاعمال والتمارين الموجودة فيها ، دون ان يحتاج الى مداخلة المعلم ومساعدته ، كما يجد فيها ما يمكنه من معرفة الاغلاط التي قد يقع فيها ، ومن تصحيحها بنفسه ـ ثالثاً : جعل البيئة العامة في المدرسة وفي قاعاتها المختلفة مساعدة على السعي الشخصي ومشوقة الى التعليم الفردي ، دون ان تحرم التلاميذ من منافع الاعمال المعشرية والحياة الاجتماعية .

ان تطبيق هذه الخطة يتطلب وجود قاعات كبيرة ، تخصص كل واحدة منها الى دراسة فرع من فروع الدراسة وتجهز بكل الوسائط اللازمة لذلك الفرع .

٤ ـ القواعد العملية :

١ ـ ان أهم الامور التي يجب ان يسعى لتحقيقها خلال التعليم الجمعي هي : (أ) اشغال اذهان جميع التلاميذ بموضوع الدرس ، (ب) منع التيارات النفسية التي تخل بنظام الدرس ، (ج) احداث التيارات التي تزيد في ارتباط التلاميذ بالدرس ـ أولا : على المعلم ان يعتني في ترتيب الصف ترتيباً يمكن جميع التلاميذ سماع كل ما يقال امامهم ، ورؤية كل ما يكتب على السبورة ـ ثانياً : على المعلم ان يجتنب الاشتغال مع أحد التلاميذ ، دون ان يحمل البقية أيضاً على الانتباه والاشتراك في الدرس ـ ثالثاً : عليه ان يحيط بنظره جميع احوال التلاميذ وحركاتهم ، حتى يشعروا بهذه الاحاطة تمام الشعور ـ رابعاً : يجب عليه ان يضاعف اهتمامه في جعل الدروس جذابة بنفسها ـ خامساً : عليه ان يتوسل بكل الوسائل لزيادة الفعالية الذاتية والتلقائية لدى جميع التلاميذ .

٢ ـ ان الضرورات الاقتصادية كثيراً ما تضطر الحكومات وادارات المعارف على جمع «اطفال القرية» في غرفة واحدة ووضع مهمة تعليمهم على عاتق معلم واحد ، بالرغم من الاختلافات الكبيرة الموجودة بينهم من حيث العمر ودرجة التحصيل والاستعداد العام ـ يجب ترتيب التلاميذ في مثل هذه المدارس ترتيباً يساعد على تشغيل كل قسم منهم على حدة ، حتى يستطيع المعلم ان يطلب الى قسم منهم الاشتغال بانفسهم ـ في حل مسئلة او استنساخ كتابة ، او مطالعة كتاب ـ حينما يشتغل هو بتدريس القسم الآخر ـ ان امر تعويد وتمرين التلاميذ على الدرس بانفسهم من الامور المحتمة بالنسبة الى المدارس التي تجمع الصفوف العديدة في غرفة واحدة .

الفصل الخامس

تحضير الدرس

١ – حينما يريد المرء ان يقوم بعمل ما ، لا بد من ان يفكر في ذلك العمل ويستحضر الوسائل اللازمة له ، ويتصوره قبل القيام به . وبتعبير آخر ، لا بد من ان يخطط لنفسه خطة موافقة لذلك العمل – مختصرة كانت أو مفصلة ، ذهنية كانت أو تحريرية – ، وأن يقوم ببعض الاستحضارات وفقاً لتلك الخطة – قليلة كانت أم كثيرة ، مادية كانت أم معنوية – .

فجميع اصحاب المهن والصناعات – من الطاهي الى الصحافي ، ومن الفلاح الى المعمار – يضعون خططاً لاعمالهم ، أو يتبعون الخطط الموضوعة من قبل غيرهم ، ولا يشرعون في العمل إلا بعد استحضار لوازمه المادية والمعنوية .

فالطاهي ينظر في عدد الذين سيطبخ لأجلهم ، وفي انواع المآكل الموجودة في الدار أو في السوق ، ويعين الانواع التي سيطبخها ، ويطلب المواد والمقادير اللازمة لها . كما انه ينظر في المدة اللازمة لاحضار كل نوع من انواع الاطعمة ، ويشرع في اشعال النار والسلق والقلي بعد ملاحظة موعد تناول الطعام ومدة الطبخ .

قد يتبع الطاهي في معظم هذه الامور الاوامر التي يتلقاها من ربة الدار ، وقد يعمل وفقاً لما اعتاده من حيث لا يشعر ، ومع كل ذلك ،

لا يمكن أن يعمل ويطبخ بدون استحضار ما .

وكذلك المعمار : فانه ينظر في سعة العرصة التي سيشاد البناء عليها ، وفي الغاية التي يستهدفها صاحبها ، وفي المبالغ التي يمكنه ان ينفقها ، وفي المواد الانشائية التي يمكنه ان يستحضرها .. ويضع الخطة الاساسية ؛ ثم يستحضر المواد الانشائية ؛ ويضع الخطط الفرعية ، ويستجلب البنائين والنجارين ، ويعطيهم التعاليم والخطط اللازمة ... ولا يمكن لمعمار ولا لبناء أن يقدم على العمل بدون ان يقوم ببعض الاستحضارات ، بهذه الصورة ، حتى عند بناء أبسط المباني واصغرها .

٢ ـ ان اعمال التدريس ـ وصناعة التعليم ـ لا تشذ عن هذه القاعدة ، بل هي اشد انقياداً واقوى احتياجاً لها .

فان الدرس عمل دقيق ومعضل ، او بالاحرى هو « جملة اعمال متوالية ومتسلسلة » ، فلا بد من ان يتطلب من المعلم استحضاراً جيداً .

ان هذا الاستحضار ، يشتمل الامور التالية : استحضار المعلومات اللازمة للتدريس ، استحضار الوسائل اللازمة للتفهيم ، تعيين الخطة التي سيسير عليها الدرس .

(أ) ـ ان المعلومات المتعلقة بالدرس ، تحتاج الى استحضار وتنظيم فان المعلم ـ مهما كان عالماً ـ لا يستبعد ان يكون قد نسي بعض النقاط ، او لم يتذكرها في حين حاجته اليها . فيجب عليه ان يدرس الموضوع درساً جيداً ، ويجدد معلوماته فيه ويوسعها ، وينبه ذاكرته ويوقظها ويجتهد في ان يتعلم او يتذكر كل ما يجب تعلمه وتذكره تعلماً جيداً وتذكراً تاماً .

(ب) ـ ان الوسائل اللازمة للتفهيم ، يجب ان تستحضر قبل الدرس . ومن البديهي أنه إذا لم يتبع المعلم هذه القاعدة ، يضطر لان يذهب في وسط

الدرس الى الغرفة التي خزنت فيها تلك الوسائط ، ليأتي بها ، او يرسل احـــد التلاميذ ليجلبها ، ويضيع قسما من اوقات الدرس بهذه الصورة ، وربما يضطر الى قطع سلسلة الافكار في اهم صفحاتها وادق نقاطها ، وزد على ذلك ، انه ربما لا يتمكن من ايجاد تلك الوسائل في المدرسة بتاتاً ، فيفشل في التفهيم تماماً .

(ج) – إن الخطة التي سيسير عليها الدرس ، يجب ان تعين وتقرر قبل الشروع فيه .

فاذا لم يفعل المعلم ذلك ، يعرض الدرس الى اخطار مهمة : ربما يضيع أوقاته ببعض النقاط التافهة ويهمل النقاط الاساسية ، او يتوسع في المقدمات زيادة عن الحاجة ، فلا يجد الوقت الكافي للخوض في الموضوع الاصلي . وكثيراً ما يشرع في الدرس على طريقة ، ثم يضطر الى استبدالها باخرى ، او يبدأ بايضاح مسألة ، ثم يضطر الى غض النظر عنها . وعلى كل حال ، يضطر الى تحري جميع الامثلة واختيار جميع الاسئلة خلال الدرس ، فلا بد من أن يتأخر ويرتبك في ايجاد الأوفق منها . وكل ذلك يصعب تفهيم الدرس ، ويتعب اذهان التلاميـــذ ، ويشتت افكارهم ويضعف انتباههم ، ويكسر اشتياقهم ، بل يذهب بانضباط الصف وانتظامه .

٣ – ان النقطة الاخـــيرة ، هي أهم من الاوليين . لان استحضار المعلومات لا تفيد الدرس افـــادة كبيرة ، ما لم يعمل الفكر ، على تلك المعلومات عند وضع الخطة ؛ كما ان استحضار الوسائل لا يمكن الا بعد وضع الخطة التي سيسير عليها الدرس وتعيين الوسائل التي ستستعمل لتفهيمه .

ومما يجدر بالانتباه أن بعض المواضيع بسيطة للغاية ، فلا يحتاج المعلم الى استحضار المعلومات المتعلقة بها ؛ وبعض الدروس مستغنية عن وسائل التفهيم فلا يضطر المعلم الى احضار واسطة ما لأجلها .

ولكن ما من درس ولا موضوع ، يمكن للمعلم أن يستغني فيه عن وضع خطته قبل الشروع فيه .

فالاهتمام بوضع خطة الدرس ضروري للنجاح في التدريس .

لذلك كثيراً ما يقصد من « احضار الدرس » ، « احضار الخطة » ليس إلا .

٤ – ان وضع الخطة اللازمة لدرس من الدروس ، يقتضي النظر والتأمل في امور عديدة ، أهمها ما يأتي : انتخاب الموضوع ، تحديد المادة ، تأمل المشاكل ، تعيين الغاية والطريقة والاسلوب ، انتخاب الاسئلة الأساسية والامثلة والتمارين ، تعيين وسائل الايضاح او التحديس .

(أ) – انتخاب الموضوع : – ان ترتيب المواضيع التي تتعلق ببعض الدروس – مثل التاريخ والحساب ، في الصفوف المتوسطة والمتقدمة – يتعين بطبيعة الحال ، بالنظر الى ماهية مباحثها . لان لهذه المباحث ارتباطاً طبيعياً وترتيباً علمياً ، فما على المعلم الا ان يتبع هذا الترتيب ، ويراعي ذلك الارتباط . فلا مجال – في مثل هذه الدروس – للتفنن في انتخاب الموضوع ، ولا حاجة الى التفكير فيه .

ولكن هناك مواضيع أخرى – مثل التي تتعلق بالانشاء والاملاء والاشياء والمحادثة والمحفوظات – ليس لها تسلسل طبيعي ولا ترتيب علمي ، فمجال التفنن في ترتيب هذه المواضيع واسع . والتفكير في ترجيح احدها على غيره – أو تقديمه عليه – ضروري .

مثلاً ، لا توجد علاقة طبيعية ولا رابطة منطقية ، بين مواضيع الاشعار التي يستظهرها التلاميذ خلال سنة واحدة . فان درجة الصف ومقدرة التلاميذ تتطلبان مقداراً من البساطة أو الصعوبة في الشعر الذي يستظهر ، ولكنها لا تحددان نوعه ولا تعينان موضوعه ؛ فلا يقيد المعلم شيء في

انتخاب مواضيع المحفوظات غير سهولتها وصعوبتها . فعليه ان يرجح – في كل درس من دروس الاستظهار – القطع الشعرية التي تكون اكثر توافقاً للزمان والمكان والاحوال .

ومما يجب الانتباه اليه ، انه يوجد شيء من الارتباط الطبيعي بين بعض المواضيع من دروس الاشياء ، ولكن هذا الارتباط ليس كلياً ولا قطعياً : اذ من الطبيعي ان البحث عن الكلب مثلاً يجب ان يتقدم على البحث عن الاسد ، كما ان البحث عن الدار يجب ان يتقدم على البحث عن الجسر ، ولكن ما من مرجح منطقي يقتضي التقديم أو التأخير بين بحثي الكلب والدار . فلا شك في أن هذا الترجيح يجب أن يكون حسب الاحوال والظروف .

فعلى المعلم – ان يتأمل في انتخاب أوفق المواضيع لكل درس من الدروس – ويسائل نفسه :

« ما هو الموضوع الذي يكون اكثر موافقة لحالة التلاميذ ، وأحوال اليوم ؟ » .

(ب) – تحديد المادة : – ان كل موضوع من المواضيع يمكن ان يدرس بايجاز أو تفصيل ، كما ان التفصيل يمكن أن يكون قليلاً او كثيراً . فلا يجوز للمعلم ان يبحث عن « الفعل » مثلاً في الصف الثاني ، مثل ما يبحث عنه في الصف الخامس ، كما انه لا يجوز له ان يتوسع في البحث عن « بدن الانسان » مثلاً في الصف الثالث بقدر ما يتوسع في البحث عنه في الصف السادس .

فلذلك لا يكفي للمعلم أن يفكر في الموضوع فقط ، بل عليه ان يفكر في تفاصيله ايضاً ، ويعين المواد التي سيبحث عنها تماماً .

إذن ، على المعلم ان يسأل نفسه ، بعد تعيين المواضيع :

« ما هي المواد التي يجب أن أبحث عنها في هذا الموضوع وحوله !؟ »

(ج) – تعيين المشاكل : – ان المباحث والمواد التي يبحث عنهـا في الدرس ، ليست في درجة متساوية من الإشكال والمكانة . فبعضها يكون اكبر إشكالا واعظم مكانة من غيرها ، فيمكن ان يقال عنها انها « عقدة الدرس » . وبديهي ان نجاح المعلم يتوقف على تعيين هذه العقدة وحلهـا.

مثلاً ، من المعلوم ان تعليم « حالات الاجسام الثلاث » يستلزم المقارنة بين الحجر والماء والهواء ، والبحث عن بعض الاجسام التي تشبه كلا منها . فلا حاجة الى التفصيل في المقارنة بين الحجر والماء لانها سهلة ، كما ان خواص هذين الجسمين ظاهرة وبارزة . والاجسام التي تشبههما كثيرة ومألوفة . أما المقارنة بينهما وبين الهواء فصعبة ، كما ان خواص الهواء ليست ظاهرة ولا بارزة ، والاجسام التي تشبه الهواء ليست مألوفة ولا محسوسة . فيتبين من ذلك ان مشكلة هذا الدرس وعقدتـه ، هي في امر « تفهيم وجود الهواء والغازات » وفي اظهار خواصها . فعلى المعلم ان يوجه عنايته بصورة خاصة نحو هذه المشكلة ، ويفكر في الوسائل اللازمـة لافتحامها ، وذلك باجراء بعض التجارب التي تجعل الهواء محسوساً – مرئياً ومملوساً – وتوليـد بعض الغازات الملونة التي تؤثر على الحواس أكثر من الهواء .

لكل درس مشكلة وعقدة كهذه ، فيجب على المعلم ان يسأل نفسه عندما يفكر في وضع خطة لدرسه :

« ما هي اكبر المشاكل وأهم العقـد في هذا الدرس ؟ وماذا يجب أن أعمل لافتحام هذه المشاكل ، وحل هذه العقد ؟ »

(د) – التأمل في المعلومات السابقة : – ان تفهيم الشيء ما هو الا تقريبه من مدارك التلاميذ ، وإرجاعه الى الامور المعلومة قبلاً ، او المحسوسة حالا ، وربطه بها تماماً . فتختلف أساليب التفهيم باختلاف المعلومات المتقدمة

– سواء أكانت متولدة من المحيط والطبيعـــة ، أو مكتسبة من الدروس والمطالعة – فعندما يفكر المعلم في طرق تفهيم الدرس يجب عليه أن يتأمل في المعلومات المتقدمة ، ويسأل نفسه :

« مـاذا يعلم التلاميذ عن هـــذا الموضوع أو حوله ، ما هي معارفهم المشابهة له او القريبة منه ؟ »

(هـ) – تثبيت الاسئلة الأساسية : – إن الاسئلة التي تلقى على التلاميذ خلال الدرس لحملهم على الانتباه والافتكار والتحدس ، لا يمكن ان تتعين من قبـــل ، بجميع تفاصيلها ، إذ من اللازم على المعلم ان يحوّر اسئلته ويكيفها على اجوبة التلاميذ ، ويرتبها حسب ما تقتضيه تلك الاجوبة . مـع ذلك ، لا بد من تعيين الاسئلة الاساسية عند وضع الخطة ، لكي لا ينحرف الدرس عن استقامة ثابتة ، وهدف معين . فعلى المعـــلم ان يهيء الاسئلة الاساسية التي سيلقيها على التلاميذ ، ولا سيما بقصد التكشيف والتحديس .

(و) – أمـا ضرورة تعيين الغاية والطريقـــة والاسلوب ، وانتخاب الامثلة والتمارين ، وتعيين وسائل الايضاح والتحديس . . . فمما لا حاجـة إلى تفصيله وتوضيحه .

فعلى المعلم ان يفكر في جميع هذه النقاط عند وضع الخطة وتحضير الدرس .

٥ – ان الخطط التي بحثنا عن كيفية وضعها آنفاً ، هي الـــتي تتعلق بدرس واحد . ولكن على المعلم أن يضع خططاً أوسع وأعم من ذلـك ، علاوة عليها . وهذه الخطط العامة يجب ان تحتوي على مواضيـع الدروس التي ستدرس في كل اسبوع أو في كل شهر على حدة ، وعلى تعيين الروابط التي ستؤسس بين الدروس المختلفة خلال تلك المدة .

ان ارتباط الدروس بعضها ببعض ، لا يضمن الا بهذه الخطط ، كما ان

وحدة تأثيرها على أذهان التلاميذ لا تحصل الا بهذه الصورة .

٦ – يجب على المعلم ان يسطر في دفتر خاص جميع الخطط التي يضعها ، خاصة في بداية اشتغاله بمهنته . إذ لا شك في أن الخطط المدونة بهذه الصورة ، تفيد المعلم فائدة عظمى ، في تدريساته في السنين المقبلة .

ومن المفيد ان يترك في الدفاتر فراغاً بعد كل خطة ، لكي يسجل فيه ملاحظاته عقب الدرس ، أو يضيف اليها ما يرى اضافته إذا استعمل تلك الخطة مرة أخرى في دروسه المقبلة .

ولا بأس في أن يكتب المعلم خطط الدروس على اوراق مستقلة ، بشرط أن تكون متساوية القطع ، لكي يجمعها ويحفظها في ملفات خاصة ، ويرتبها ويصنفها بصورة تسهل معها مراجعتها عند مسيس الحاجة ، ولا يصعب اضافة صحائف أخرى اليها .

وغني عن البيان ، ان ما يكتب من الخطط ، يجب أن يكون أقصر مما يفتكر به ، وينبغي ألا يحتوي إلا على النقاط الاساسية .

٧ – على كل معلم أن يلقي نظرة انتقادية على درسه بعد الانتهاء منه ، ويسائل نفسه : « ماذا أفدت التلاميذ بهذا الدرس ؟ وعلى ماذا مرنتهم ؟ وماذا علمتهم ؟ وإلى ماذا شوقتهم ؟ أين أخطأت ، وأين أجدت ؟ كيف كان يمكنني ان أتوقى الأخطاء التي وقعت فيها ؟ وكيف كان يمكنني ان أنجح أكثر مما نجحت ؟ » .

وينبغي على المعلم أن يسجل خلاصة ملاحظاته هذه في دفتر اعداد الدرس . واذا اتفق ان رأى في خلال الدرس سؤالاً أو مثالا أو تمريناً أو ترتيباً أو أسلوباً أوفق مما كان قد افتكر فيه عند وضع الخطة ، وجب عليه ان يسجل ذلك في دفتر الاعداد ، او على اوراق الخطط .

ولا شك في أن الدفاتر او الملفات المتعلقة بخطط الدروس ، تصبح

– بهذه الصورة – عاملاً مهماً لتقدم المعلم ، وتسهل عليه سبل التكمل في صناعته تسهيلا عظيماً .

الخلاصة : ١ – حينما يريد المرء ان يقوم بعمل ما . لا بد من ان يفكر فيه ويستحضر الوسائل اللازمة له – ٢ – ان الدرس يتطلب من المعلم تحضيراً جيداً – وهـذا التحضير يحتوي الامور الآتية : استحضار المعلومات اللازمة للتدريس ، استحضار الوسائل اللازمة للتفهيم ، تعيين الخطة التي سيسير عليها الدرس – ٣ – ان النقطة الثانية هي أهم من الاولين – ما من درس ولا موضوع يمكن للمعلم ان يستغني فيه عن وضع خطته قبل الشروع به – ٤ – ان وضع الخطة اللازمة لدرس من الدروس ، يقتضي النظر والتأمل في أمور عديدة ، اهمها ما يأتي : انتخاب الموضوع ، تحديد المادة ، تأمل المشاكل ، تعيين الغاية والطريقة والاسلوب ، انتخاب الاسئلة الاساسية والامثلة والتمارين . تعيين وسائل الايضاح والتحديس – ان ترتيب المواضيع التي تتعلق ببعض الدروس مثل التاريخ والحساب في الصفوف المتوسطة والمتقدمة . يتعين بطبيعة الحال ، بالنظر الى ماهية مباحثها – ولكن المواضيع التي تتعلق بالانشاء والاملاء والاشياء والمحفوظات ، ليس لها تسلسل طبيعي – فيجب على المعلم ان ينتخب الموضوع الذي يكون اكثر موافقة لحالة التلاميذ وحالة اليوم – كما انه يجب عليه أن يفكر في تفاصيل الموضوع ويعين المواد التي لا بد أن يبحث عنها في ذلك الموضوع – ان بعض المواد التي يبحث عنها خلال الدرس تكون اكبر اشكالاً واعظم مكانة من غيرها . فيمكن ان يقال عنها انها عقد الدرس ، فيجب على المعلم ان يفكر فيها اكثر من غيرها – ٥ – على المعلم ان لا يكتفي بوضع خطة خاصة لكل درس من دروسه بل يضع خططاً اسبوعية أو شهرية ، تحتوي المواضيع التي سيدرسها خلال تلك المدة وتبين الروابط التي يجب ان تؤسس بين جميع دروسه المختلفة ايضاً – ٦ – يجب على المعلم أن يسطر في دفتر خاص جميع الخطط التي يضعها ، أو يكتبها على أوراق ، على ان يحفظها في ملفات ويصنفها بصورة تسهل عليه مراجعتها عند حاجته اليها – ٧ – على المعلم ان يلقي نظرة انتقادية على درسه ، عند الانتهاء منه . ويسائل نفسه : ماذا أفدت التلاميذ ؟ وأين اخطأت وأين أجدت ؟ كيف كان يمكنني ان انجح اكثر مما نجحت ؟ – وينبغي على المعلم ان يسجل ملاحظاته الاساسية في هذا الباب في دفتر اعداد الدروس .

الفصل السادس

الامتحانات

ان الامتحانات من الاعمال التي لازمت انظمة المدارس منذ اقدم العصور الى الآن . والمسائل المتعلقة بها لا تزال تعتبر من اهم واعقد مسائل التدريس .

١ – للامتحانات انواع كثيرة ، يختلف بعضها عن بعض من وجوه عديدة ، ولا سيما من حيث الغاية والطريقة والميعاد ودرجة الشمول : فانها تكون (أ) شفهية (ب) أو تحريرية (ج) أو عملية .

وقد تجري (أ) في مواعيد معينة ، وذلك في بداية السنة الدراسية أو في خلالها ، أو عند انتهائها – (ب) – او دون موعد ثابت ، وذلك عند اكمال بحث من ابحاث الدرس ، او عند تفتيش المدرسة .

وقد يختص الامتحان ببحث معين من ابحاث العلم ، او يشمل جميع ابحاثه . كما انه يختص بدراسة شهر واحد ، أو يشمل دراسة فصل دراسي كامل أو سنة دراسية تامة ؛ حتى انه قد لا ينحصر بدراسة صف واحد ، بل يشمل مقرر جميع صفوف المدرسة ايضاً .

وقد يجري الامتحان من قبل : (أ) – معلم الدرس نفسه ، (ب) – جماعة من معلمي المدرسة ؛ (ج) – المفتش الذي يزور المدرسة ويراقب دروسها ، (د) – لجنة خاصة مؤلفة لهذا الغرض ، باشتراك معلمي المدرسة ، او دون اشتراكهم .

وقد يكون الامتحان خاصاً بمدرسة واحدة او شاملا لمدارس عديدة ، فقد يتناول كثيراً من الافراد الذين لا ينتسبون الى مدرسة معينة ، إما لأنهم لم يدرسوا في مدرسة ما ، او لانه قد مضى على تخرجهم من المدارس مدة غـــير يسيرة .

٢ – واما الغايات التي يرمى اليها – عادة في الامتحانات ، والفوائد التي تنتظرمنها – بوجه عام – فهي ايضاً كثيرة ومتنوعة :

(أ) – حمل التلاميذ على مراجعة دروسهم السابقة .

(ب) – تعيين كمية المعلومات التي حصلوا عليها .

(ج) – تقدير القابليات الفكرية التي اكتسبوها .

(د) – تعيين مقدرتهم لتطبيق المباحث التي درسوها .

(هـ) – تقدير جدارتهم للقبول في المدرسة .

(و) – تعيين أهليتهم للترفيع من صفهم الى صف أعلى .

(ز) – تقرير استحقاقهم لنوال شهادة التخرج .

(ح) – مراقبة نتائج اعمال المدرسين وتقدير درجة نجاحهم في التدريس .

(ط) – تقدير مستوى الصف ، بالنسبة الى الصفوف المماثلة والمستوى المطلوب .

(ي) – تقدير حالة التدريس في المدرسة ، بالنسبة الى سائر المدارس من جهة والى المنهج العام من جهة أخرى .

واذا أمعنا النظر في هذه الغايات المختلفة استطعنا أن نجمعها ونحصرها في ثلاث مواد رئيسية :

أولاً : حمل التلاميذ على مراجعة الدروس .

ثانياً : اختبار مكتسباتهم العلمية والعقلية .

ثالثاً : مراقبة جهود المدرسين وسير المدرسة .

وبديهي ان اهم هذه الغايات هي الغاية الثانية فيمكننا ان نقول : إن

الغاية الاصلية من الامتحان هي اختبار مكتسبات التلاميذ وتقرير مستواهم العلمي والعقلي .

٣ – مما لا مجال للشك فيه ، أن تحقيق هذه الغاية تحقيقاً تاماً ، – وبتعبير آخر ، تقدير مكتسبات التلاميذ تقديراً صحيحاً – ليس من الامور السهلة لان هناك مشكلتين عظيمتين ، تلازمان الامتحانات ، وتحولان دون موافقة نتائجها لمكتسبات التلاميذ موافقة تامة .

المشكلة الاولى ، هي : مشكلة انتخاب الاسئلة بصورة تزيل تأثير الاتفاق والصدفة في الاجوبة .

والمشكلة الثانية ، هي : مشكلة تقدير الدرجات بصورة لا تترك مجالا لتأثير اهواء الفاحصين وحالاتهم النفسية .

فماذا يجب ان نعمل للتغلب على هاتين المشكلتين ، لنجعل الامتحانات معياراً صحيحاً ودقيقاً لقياس مكتسبات التلاميذ وقابلياتهم ؟

لندرس كل واحدة من هاتين المشكلتين على حدة ، لكي نتوصل الى معرفة الطرق التي قد تسهل لنا التغلب عليها .

٤ – ان المشكلة الاولى ناتجة عن طبيعة الامتحانات : لان الاسئلة التي تلقى على التلاميذ في الامتحانات تكون محدودة بطبيعة الحال ، فالاجوبة التي تعطى من قبلهم على هذه الاسئلة المحدودة لا يمكن ان تدل على مستواهم العلمي دلالة قطعية .

فان التلاميذ – بوجه عام – لا يتعلمون جميع المباحث بدرجة واحدة من الفهم والاتقان : فانهم يولعون ببعض المباحث لاسباب متنوعة ، فيفهمونها ويتعلمونها أحسن من غيرها ، في حين انهم قد لا يبالون ببعض المباحث – لاسباب عرضية – فلا يبذلون جهداً كافياً لفهمها وتعلمها ، فتبقى معلوماتهم عنها غامضة ، وفهمهم لها ناقصاً . فاذا اتفق وحامت الاسئلة حول

المباحث التي كان قد اتقنها الطالب ، جاءت نتيجة امتحانه جيدة ولو كان – الطالب في حقيقة الامر – مقصراً في معظم مباحث الدرس ، واما إذا اتفق وحامت الاسئلة حول المباحث التي لم يتقنها الطالب جاءت نتيجة امتحانه رديئة ، ولو كان الطالب – في حقيقة الامر – متقناً لمعظم مباحث الدرس .

فكل من يستعرض الامتحانات التي اجتازها في حياة تلمذته يجد بينها امثلة كثيرة لهذه الحقيقة : قد يدخل الطالب قاعة الامتحان ، وهو قلق وخائف – لكثرة نواقصه – ، ومع هذا يخرج منها مغتبطاً بـ «حسن الحظ» الذي ساعده بصورة غير منتظرة ، لتصادف معظم الاسئلة من المباحث التي كان يعرفها ويتقنها جيداً .

وبالعكس قد يدخل الطالب قاعة الامتحان . وهو معتمد على نفسه بحق ، لكثرة اجتهاده ، ولاتقانه معظم مباحث الدرس ، ومع هذا قد يخرج منها متألما من « سوء الحظ » الذي اصابه خلافاً لما كان يأمله ، من جراء تصادف معظم الاسئلة من المباحث التي لم يتقنها قبلا .

فعلى كل معلم يمتحن الطلاب شفهياً كان ام تحريرياً – ان يضع هذه الاحتمالات نصب عينه ، ويبذل جهده المستطاع لتقليل تأثير الصدف والاتفاقات في الامتحانات .

٥ – ان توقي احتمال « الصدفة والاتفاق » لا يتيسر إلا بتنويع الأسئلة الى اقصى درجات الامكان ، فالاسئلة الامتحانية يجب ان تتنوع تنوعاً كبيراً حتى تمس معظم مباحث العلم الذي هو موضوع الاختبار ، فيحوم بعضها حول ما درس في رأس السنة ، ويتناول بعضها ما درس في اواسط السنة . ويتعلق بعضها بما درس في اواخر السنة . وطبيعي انه كلما تنوعت الاسئلة بهذه الصورة كلما قل احتمال الصدفة والاتفاق

في الأجوبـــة .

ولا حاجة للبيان ، ان تنويع الأسئلة تنويعاً كافياً ، لا يتيسر دون زيادة عددها زيادة مهمة . فيمكننا ان نقول ان التنويع يستلزم الاكثار بطبيعة الحـــال .

مع هذا يجب ان لا يفوتنا ان اكثار عدد الاسئلة قد يجر الى تطويل مدة الامتحان . وهذا يؤدي حتما الى التعب الذهني والارتباك النفسي ، ويولد محاذير عديدة وكبيرة . فيمكننا ان نقول : ان تنويـــع الأسئلة وتكثيرها يجب أن يتم دون تطويل مدة الامتحان .

وطبيعي ان ذلك لا يتيسر إلا بتقصير الاجوبة التي تتطلبها الاسئلة . فيتضح لنا من كل ذلك : ان اسئلة الامتحان يجب ان تكون كثيرة ومتنوعة ، شرط الا تتطلب اجوبة طويلة . ومع هذا ، يجب ان لا يغرب عن بالنا أن قصر الاجوبة ايضاً لا يخلو من المحاذير لان الاجوبـة القصيرة ، لا تدلنا دلالة واضحة على مبلغ ترابط المباحث في ذهن الطالب كما انها لا تعلمنا شيئاً عن درجة استطاعته لتنظيم المعاني وعرض المسائل بالترتيب والتسلسل العلمي والمنطقي .

ولهذا السبب لا يجوز لنا ان ننتخب جميع اسئلة الامتحان من الانواع التي نستطيع أن نسميها « قصيرة الاجوبة » بل يجدر بنا ان ندخـــل بين هذه الانواع من الاسئلة ، بعض الاسئلة الـــتي تتطلب تفكيراً متسلسلاً ، وجواباً طويلاً ... على ان لا نتعدى بذلك حد الضرورة والاعتدال ، ولا نجعل السؤال « واسع الحدود » لكي لا يصبح الجواب متشعباً « وكثير الاحـــتمال » .

ان التدابير التي ذكرناها آنفاً تقلل « احتمال الصدفة » الى حـــد كبير ، غير انها لا تزيله تماماً . ولتقليل هذا الاحتمال اكثر من ذلك ، يجب

أن لا نبني حكمنا النهائي على امتحان واحد ، بل نستند الى عدة امتحانات ، تجري في اوقات مختلفة .

طبيعي ان تعديد الامتحانات بهذه الصورة ، وأخذ معدل درجاتها بنسبة معقولة ، مما يقلل تأثير الاتفاق على النتيجة النهائية ، بنسبة كبيرة.

٦ – وأما المشكلة الثانية ، فهي اشد إعضالاً واكثر خطورة من الأولى : فان الدرجات التي يقررها الفاحصون لاجوبة الطلاب لا تتبع « قيمتها الذاتية » فحسب ، بل تتأثر من كيفية تقديرهم لها تأثراً شديداً ، وتتحول بتحول احوالهم النفسية تحولاً كبيراً .

وهنا ، لا بد لنا من التصريح ، بان قولنا هذا لا يعني احتمال « التقصد » على طريق « التغرض او الالتماس » – بغية مساعدة طالب فوق استحقاقه او معاكسة طالب على الرغم من اهليته – . بل يشير الى « اختلاف التقدير » الذي يحدث دوماً ، رغم اخلاص الفاحصين وحسن نواياهم ... فكثيراً ما نرى احد الفاحصين يستعمل مقياساً كبيراً في تقدير الدرجات في حين ان غيره يستعمل مقياساً صغيراً ؛ فالاول يتساهل في الامتحان ويسرف في الدرجات ، في حين ان الثاني يتصعب في الامتحان ويقتر في الدرجات .

هذا ومن المعلوم ان اجوبة كل طالب من الطلاب المفحوصين تتألف من اقسام متفاوتة القيمة ، بعضها جيدة وبعضها رديئة ، فقد يبقى احد الفاحصين تحت تأثير الاجوبة الجيدة اكثر من تأثير الرديئة ، في حين ان غيره يتأثر من الاجوبة الرديئة اكثر من تأثره بالجيدة ، فيحدث احياناً : ان جواباً جيداً ينسي الفاحص معظم الأجوبة الرديئة ، – او بعكس ذلك – ، جواباً رديئاً يزيل تأثير اكثر الاجوبة الجيدة .

زيادة على ذلك ، فان خطة الفاحص الواحد تجاه الاجوبة المختلفة ايضاً لا تبقى دوماً على وتيرة واحدة ، فالمقياس المعنوي الذي يقيس الفاحص بواسطته قيمة الاجوبة قد يتحول من يوم الى يوم ، حتى من ساعة الى ساعة خلال امتحان صف واحـــد ، او تدقيق اوراق فحص معين . فارتياح الفاحص من شيء او امتعاضه من شيء آخر ، خلال الامتحان ، لا يخلو من التأثير على الدرجات التي سيقررها بعد ذلك الارتياح او الامتعاض .

واذا أضفنا الى ذلك كله عمل الذهول والتعب والاستعجال والاهمال في نفسية الفاحصين ، نفهم بوضوح تام ، ان عوامل الاختلاف في كيفية تقدير الدرجات كثيرة ومهمة جداً .

فمن الامور المجربة ان حظ الطـــلاب الذين يدخلون الامتحان في مقدمة رفاقهم يختلف – عادة – عن حظ الذين يدخلون في اواخر الامتحان من حيث دقة الفحص ودرجة تسامح الفاحصين . كما ان حظ الاوراق التي تعرض على أنظار الفاحصين في بداية عملهم ، لا يتساوى مع حظ التي تعرض عليهم بعد مضي ساعات من العمل والتدقيق .

وقد تبين من التجارب التي اجريت في البـلاد المختلفة ، ان الاوراق الامتحـــانية اذا اعطيت الى فاحصين مختلفين غـير متصل بعضهما ببعض وقورنت الدرجات التي يقررها كل واحـد منهما بدون علم الآخر يشاهد – عادة – بين هذه الدرجات تفاوتا غريباً . وقد يبلغ هذا التفاوت الى درجة كبيرة ، حيث يصبح المتقدم في نظر الواحـــد من المتأخرين في نظر الآخر .

يتضح من ذلك كله ، ان تخليص الامتحانات من تأثير «ذاتية» الفاحصين في تقدير الدرجات ، من الامور الهامة و « المعضلة التي يجب ان تسترعي انتباه المربين بوجه خاص » .

٧ – واما التدابير التي تساعد على تحقيق هذه الغاية فتنقسم الى قسمين أساسيين : ما يتعلق بعمل الفاحصين وما يتعلق بترتيب الاسئلة .

أولا ، يجب على الفاحصين الذين يمتحنون الطلاب او يصلحون اوراق الامتحان .. ان يشعروا بخطورة الواجب الملقى على عواتقهم شعوراً واضحاً ، فينفضوا عن انفسهم غبار الاهمال والتراخي ، وان يوجهوا كل انتباههم الى « تقدير الدرجات » بانتباه تام ويقظة مستمرة .

كما عليهم ان يفكروا في الاسئلة المعطاة تفكيراً شاملاً – قبل الشروع في وضع الدرجات : ويلاحظوا الاجوبة المطلوبة منها ملاحظة دقيقة ، ثم يضعوا لانفسهم « خطة ثابتة » لتقدير الدرجات ، تتناول كل جزء من اجزاء السؤال وكل قسم من اقسام الجواب ، فتكون بذلك معياراً عاماً يسهل عليهم العمل على وتيرة واحدة .

مع هذا يجب ان لا يغرب عن البال ان أنواع الاسئلة ايضاً تؤثر في هذا الباب تأثيراً بيناً . فاذا كان السؤال مما يستوجب جوابا طويلاً – لا مجال الى تحديده بالضبط – ، يصعب جداً تقرير معيار عام ينطبق على جميع الاجوبة التي يمكن ان تعطى من قبل المفحوصين ، كما يصعب جداً مقارنة هذه الاجوبة بعضها ببعض مقارنة دقيقة .

واما إذا كان السؤال – بعكس ذلك – مما لا يحتمل التطويل والتفريع ، فالأجوبة الموافقة له تكون معينة ومحدودة بطبيعة الحال ؛ فتصبح مقارنة الأجوبة المعطاة بعضها ببعض من الأمور السهلة ؛ فيستطيع الفاحصون أن يقدروا الدرجات التي يستحقها كل واحد منها تقديراً دقيقاً ، بدون صعوبة كبيرة .

ولهذا السبب ، يمكننا ان نقول : ان قصر الاجوبة المطلوبة من الاسئلة وقطعية حدودها ، من الأمور الضرورية لضمان صحة الدرجات ودقتها ايضاً .

٨ - ان سلسلتي التدابير التي توصلنا اليها ، - عندما بحثنا عن كيفية التغلب على مشاكل الامتحان - ، تشتركان كلاهما في نقطة واحدة ، وهي : وجوب جعل الاسئلة « محدودة المدى » ، و« قصيرة الجواب » .

ان هذه النتيجة صارت أساساً لأساليب الامتحانات الجديدة التي استحدثت بقصد جعل نتائج الامتحانات في مأمن من تأثير ذاتية الفاحصين وميولهم النفسية .

هذه الأساليب نشأت - من حيث الاساس - من أساليب الاسئلة التي اعتاد علماء السكلجة وضعها في الاختبارات العقلية ، وسميت باسم الامتحانات الشيئية او الشبحية ، لانها ترمي قبل كل شيء الى جعل نتائج الامتحانات قابلة للتعيين والقياس بصورة ميكانيكية وقطعية ، كالمقاييس والمعايير التي تستعمل لتقدير كميات الاشياء والاشباح .

أما أهم أنواع هذه الامتحانات ، فتتلخص فيما يلي :

(أ) - تعطى سلسلة أسئلة بسيطة ، ويطلب من التلاميذ كتابة جواب كل واحد منها بكلمة واحدة . مثال ذلك :

اقرأوا السؤال ، واكتبوا الجواب في المحل المخصص له :

من فتح الاندلس ؟ الجواب _____

ما هو اطول الانهر في العالم ؟ الجواب _____

(ب) - تعطى الاسئلة على شكل عبارات حذف منها بعض الكلمات ؛ ويطلب من المفحوصين إتمام العبارات المذكورة حسب ما يعرفونها عنها . مثال ذلك :

مدينة بغداد عاصمة _____ ، تقع على نهر _____ ، اسسها الخليفة العباسي _____ سنة _____ هجرية . يسمى قسمها الشرقي باسم _____ وقسمها الغربي باسم _____

(ج) – تعطى الاسئلة مع أجوبة متعددة ، بعضها صحيح وبعضها مغلوط ؛ ويطلب من المفحوصين أن يختاروا الجواب الصحيح ويؤشروا مثال ذلك :

اقرأ ، ثم أشر على الكلمة التي تجعل العبارة صحيحة :

عاصمة البلجيك هي : لاهاي بروكسل برن اوسلو .

يقع نهر الدانوب في قارة : آسيا اميركا اوروبا افريقيا .

(د) – عرض الاسئلة على شكل عبارات متعددة ، بعضها صحيح وبعضها مغلوط (من حيث المعنى) ؛ ويطلب من التلاميذ المفحوصين أن يؤشروا على الخطأ والصواب منها . مثال ذلك :

اقرأوا العبارات ، على الترتيب ، واشروا على كلمة « صواب » اذا وجدتموها صحيحة ، وعلى كلمة « خطأ » اذا وجدتموها مغلوطة :

المأمون أسس بغداد	خطأ	صواب
طارق بن زياد فتح الاندلس	خطأ	صواب
اوسلو عاصمة البلجيك	خطأ	صواب

(هـ) عرض جدول يتضمن الاسئلة ، مع جدول آخر يحتوي على الاجوبة الملائمة لها على ان لا يتفق ترتيب الجدول الاول مع ترتيب الجدول الثاني . ويطلب من التلاميذ ان يؤشروا في حذاء كل سؤال ما يطابقه من الأجوبة . مثال ذلك :

ان كل واحدة من المدن المذكورة في العمود الاول ، عاصمة لاحدى الدول المذكورة في العمود الثاني . ضعوا ازاء كل مملكة رقم المدينة التي هي عاصمتها

١ – باريس	اليابان
٢ – طوكيو	ايطاليا
٣ – استوكهولم	مصر

٤ – روما المانيا

٥ – برلين السويد

٦ – القاهرة فرنسا

ان أسئلة هذه الانواع من الامتحانات ، تطبع على الاوراق – بالحروف المطبعية ، او بالآلة الطابعة ، او المستنسخة ، حسب الوسائط والظروف – ؛ ثم توزع على التلاميذ وقت الامتحان ، ليكتبوا الأجوبة اللازمة ويضعوا الاشارات المطلوبة في المحلات المعدة لها ...

٩ – من الطبيعي ان هذه الانواع من الامتحانات ، تضمن بعض الفوائد ، وتزيل بعض المشاكل ، غير انها لا تحل جميع العقد، ولاتخلو من بعض المحاذير :

لان الاجابة على مثل هذه الاسئلة لا تتطلب من التلاميذ جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً ؛

فمن السهل تكثير اسئلة الامتحان – لجعلها ممثلة لجميع اقسام الدرس – دون إتعاب التلاميذ واجهاد قواهم .

كما أن أمر « تقدير الدرجات » في هذه الامتحانات يتم بسرعة وسهولة ، فلا يكلف الفاحصين مشقة كبيرة ؛

وفي الأخير : ان نسبة الخطأ والصواب في الاجوبة ، تتعين بصورة دقيقة مضبوطة – شبيهة بالميكانيكية – ، فلا تتأثر بنفسية الفاحصين .

غير أن هذه الاساليب الامتحانية ، لا يمكن ان تطبق في جميع مواد الدراسة ، ولا تكفي لتحقيق جميع اغراض الامتحانات :

لانها تتكل على ذاكرة التلاميذ أكثر من قوة محاكمتهم ؛

فلا تفسح أمامهم مجالاً لترتيب الأفكار والمعلومات وتنظيمها ؛

ولا تحملهم على التعبير عن افكارهم ومعلوماتهم ، بصورة مباشرة ؛

فـلا تكفي لاظهار قابليتهم للتفكير – بشيء من الحرية .

ولهذه الاسباب نستطيع أن نقول : ان هذه الانواع من الامتحانات تكون مفيدة جداً لتقدير « المعلومـــات المكتسبة » في المباحث والمواضيع التي تتطلب من التلاميذ تمثيل بعض القواعد الثابتة ، وحفظ بعض الاسماء والارقام المعينة . لأنها تعطي معايير قاطعة في مثل هذه المباحث والمواضيع .

غير أن الدروس لا تنحصر في مثل هذه المباحث والمواضيع ؛ هناك مباحث ومواضيع كثيرة ، تتطلب التفكير والمقارنة والتعليـــل والمناقشة. واما أساليب الامتحانات الشيئية ، فلا تكفل اظهار مقدرة التلاميـــذ في مثل هذه المباحث والمواضيع .

ان الاساليب المذكورة تفيـد كثيراً في دروس الحساب ، والاملاء ، وقواعد اللغة ، وفي معظم ابحاث الجغرافية وبعض أبحاث التـاريخ ، غير انهـا لا يمكن ان تطبق في دروس الانشاء ، ولا تكفل المقصود في دروس التاريخ .

١٠ – يظهر من التفصيلات الآنفـة كلها أن جميع طرق الامتحان التي بحثنا عنها لا تخلو من بعض النقائص ، ولا تكفل إزالة جميع المحاذير . فالاساليب المعروفة باسم الامتحانات الشيئية تفيـــد كثيراً في تقدير « المعلومات القطعية » و « المكتسبات الواقعية » ، وتكون آلة ثمينـــة تسهل مراقبة النتـــائج تسهيلاً كبيراً ، غير انها لا تغني عن الامتحانات الاعتيادية التي تتطلب « كتابة الاجوبة » « بعـد تفكير تام ، وتذكر حر » ، ولا سيما اذا روعيت فيها التدابير والقيود التي سبق ذكرها .

فأسلم الطرق التي يجب ان تتبـع في الامتحانات – نظراً للاساليب المعلومة في الحالة الحاضرة – هو تكثير الاختبارات وتكريرهـا باساليب متنوعة – مع مراعاة المبادىء المذكورة آنفا – لكي يعدل ويتمم بعضها

البعض ، وتنتفي المحاذير التي تلازم الاختبار الواحد بتأثير الحسنات التي تتأتى من الاختبارات الاخرى .

الخلاصة : ١ — للامتحانات أنواع كثيرة ، يختلف بعضها عن بعض من حيث الغاية والطريقة والميعاد ودرجة الشمول — فانها تكون : شفهية ، تحريرية ، عملية — وقد تجري في مواعيد معينة ، او دون موعد ثابت — قد تختص بدراسة شهر واحد ، او تشمل دراسة فصل دراسي تام ، وقد تشمل مقرر جميع صفوف المدرسة — وقد يجري الامتحان من قبل : معلم الدرس نفسه ، أو جماعة من معلمي المدرسة ، أو المفتش الذي يزور المدرسة ، او لجنة خاصة مؤلفة لهذا الغرض . وقد يكون الامتحان خاصاً بمدرسة واحدة ، أو شاملاً لمدارس عديدة ، وقد يتناول كثيراً من الافراد الذين لا ينتسبون الى مدرسة أيضاً — ٢ — الغايات التي تستهدف في الامتحان تتلخص في الامور التالية : أولا ، حمل التلاميذ على مراجعة الدرس . ثانيا ، اختبار مكتسباتهم العلمية والعقلية . ثالثاً ، مراقبة جهود المدرسين وسير المدرسة — ٣ — ان تقدير مكتسبات التلاميذ تقديراً صحيحاً يصطدم بمشكلتين كبيرتين : مشكلة انتخاب الاسئلة بصورة تزيل تأثير الاتفاق والصدفة في الاجوبة ، ومشكلة تقدير الدرجات بصورة لا تترك مجالا لتأثير أهواء الفاحصين واحوالهم النفسية — ٤ — على كل معلم يمتحن الطلاب ، أن يبذل كل ما في استطاعته لتقليل تأثير الصدف والاتفاقات — ٥ — ان توقي احتمال الصدفة والاتفاق لا يتيسر الا بتنويع الاسئلة الى اقصى درجات الامكان — ان تنويع الاسئلة تنويعاً كافياً لا يتيسر دون زيادة عددها زيادة مهمة — ان تنويع الاسئلة وتكثيرها ، يجب أن يتم دون تطويل مدة الامتحان ، يجب ان يكون البعض من الاسئلة من النوع الذي يستلزم جوابا قصيراً ، والبعض من النوع الذي يتطلب تفكيراً متسلسلاً وجوابا طويلا — يجب تعديد الامتحانات ، واخذ معدل درجاتها بنسبة معقولة — ٦ — ان الدرجات التي يقررها الفاحصون لاجوبة الطلاب تتأثر من كيفية تقديرهم لها تأثراً شديداً وتتحول بتحول احوالهم النفسية تحولاً كبيراً — ان تخليص الامتحانات من تأثير « ذاتية » الفاحصين من الامور الهامة المعضلة التي تسترعي انتباه المربين بوجه خاص — ٧ — يجب على الفاحصين ان يشعروا بخطورة الواجب الملقى على عواتقهم شعوراً واضحاً ، وان يوجهوا كل انتباههم الى أمر تقدير الدرجات بانتباه تام ويقظة مستمرة — ٨ — ان الامتحانات الشيئية أو الشبحية ، ترمي الى جعل نتائج الامتحانات قابلة للتعيين والقياس بصورة ميكانيكية وقطعية ، كالمقاييس والمعايير التي تستعمل لتقدير

كميات الاشياء والاشباح ـ أنواع هذه الاساليب الامتحانية كثيرة : (أ) ـ جعل الاسئلة بسيطة جداً . حيث يمكن الاجابة على كل واحد منها بكلمة واحدة .(ب) عرض الاسئلة بشكل عبارات حذف منها بعض الكلمات ، بحيث ينحصر العمل المطلوب من المفحوصين باتمام العبارات ، بكتابة الكلمات اللازمة ، في الفراغات المتروكة — (ج) اعطاء الاسئلة مع اجوبة متعددة ، لكي يختار المفحوصون الصحيح منهـا ـ (د) عرض عبارات متعددة ، بعضها صحيح وبعضها مغلوط ، لكي يؤشر المفحوصون على الخطأ أو الصواب منها — (هـ) عرض جدول يتضمن الاسئلة مع جدول ثان يتضمن الاجوبة ، على أن لا يتفق ترتيب الاول مع ترتيب الثاني ، فيطلب من المفحوصين ان يضعوا حذاء كل سؤال اشارة تدل على الجواب الموافق له — ٩ — ان هـذه الانواع من الامتحانات تضمن بعض الفوائد وتزيل بعض المشاكل ، غير أنهـا لا تحل جميع العقد ، ولا تخلو من بعض المحاذير — لانهـا تتكل على ذاكرة التلاميذ اكثر من قوة محاكمتهم ، ولا تفسح امامهم مجـالاً لترتيب المعلومات وتنظيمها ـ ان هذه الانواع من الامتحانات تكون مفيدة جداً في تقدير المعلومات المكتسبة ، غير انها لا تكفل اظهار مقدرة التلاميذ في التفكير والمقارنة والتعليل والمناقشة ـ ولهذا السبب انها لا تغني عن الامتحانات الاعتيادية التي تتطلب كتابة الاجوبة بعد « تفكير تام ، وتذكر حر » ، ولا سيما اذا روعيت فيها التدابير والقيود التي سبق ذكرها . ـ ١٠ ـ فاسلم الطرق التي يجب ان تتبع في الامتحانات هو تكثير الاختبارات وتكريرها بأساليب مختلفة ، لكي يعدل ويتمم بعضها البعض ، وتنتفي المحاذير التي تلازم الاختبار الواحد بتأثير الحسنات التي تتأتى من الاختبارات الاخرى .

الفصل السابع

مُساعِدات الدروس

ان التعليم في المدارس ، لا ينحصر بما يتم في ساعات الدروس وحدها ، ولا في القاعات المخصصة للتدريس دون غيرها . بل ان المعلم يستطيع ان يؤدي واجبات تعليمية مهمة ، خارج أوقات الدروس ، وفي غير قاعات التدريس أيضاً .

كما ان المعلومات المتعلقة بكل مادة من مواد التدريس لا تتكوّن باجمعها خلال الدروس المخصصة لتلك المادة وحدها ، بل ان الدروس الاخرى أيضاً قد تفيد المادة المذكورة فائدة كبيرة .

ونستطيع أن نقول لذلك : ان لكل مادة من المواد التي تدرس في المدارس بعض « المساعدات » — من مواد دراسية أخرى ، أو من أعمال مدرسية وغير مدرسية متنوعة — تساعد على فهم المواضيع وحفظها مساعدة كبيرة .

وبين هذه « الامور المساعدة » ، ما هو خاص وما هو عام . اذ من المعلوم — مثلا — ان الجغرافيا تساعد التاريخ ، والحساب يساعد الهندسة ، وقواعد اللغة تساعد الانشاء . واما المطالعة فتساعد جميع الدروس والمواد بدون استثناء .

ان الاشغال اليدوية ، والألعاب التعليمية والجولات المدرسية أيضاً ، تساعد جميع الدروس مساعدة كبيرة .

والاستعانة بهذه الامور في الدروس المختلفة تعتبر من أهم قواعد التدريس ، ومن أنجع طرائقه .

١ ـ الاشغال اليدوية

الاشغال اليدوية ، تساعد على التربية والتعليم ، من وجوه عديدة :

اولا : انها تثير الملاحظة وتزيد النشاط .

ثانياً : تكسب اليد والاصابع مهارة ودقة في العمل .

ثالثاً : تكون واسطة للتسلية ، وتساعد على قضاء أوقات الفراغ بنشاط مفيد .

ولكنها بالاضافة الى ذلك كله : تساعد التعليم أيضاً مساعدة مباشرة من وجوه عديدة .

ونستطيع أن نقول : انه ما من مادة من المواد التي تدرس في المدارس الابتدائية الا وتستفيد من الاشغال اليدوية استفادة كبيرة .

لان الاشغال اليدوية ـ بواسطة الورق ، والمقوى والعيدان والحلقات والخشبات ، والرمل والطين والجبسين والاسلاك المعدنية ، والخوص والسعف ـ تساعد على تكوين الكثير من الاشكال والصور ، والاشياء والآلات والنماذج ... التي تسهل فهم الكثير من المسائل والقواعد الحسابية والهندسية ، وتصور الكثير من الوقائع والحقائق التاريخية والجغرافية وتقوي الكثير من المعلومات الطبيعية ، والزراعية والصناعية والصحية .

فعلى المعلم ان يعلم العلم اليقين ، ان العمل اليدوي من اهم مساعدات التدريس ؛ وعليه ان يسعى للاستفادة من هذه المساعدة في جميع الدروس .

(سنفصل كيفية الاستعانة بالاعمال اليدوية في الدروس المختلفة ، عند البحث عن طرق تدريس كل مادة من مواد الدراسة على حدة)

٢ – الالعاب التعليمية

١ – ان فوائد اللعب لا تنحصر بالتسلية ، كما يتبادر الى الذهن في الوهلة الاولى . بل انها تتعدى ذلك الى التربية والتعليم بوجه عام .

لأن الألعاب تساعد على تكوين الكثير من العادات الحسنة ، والمهارات الثمينة ؛ كما انها تكون واسطة لتعلم بعض الحقائق واكتساب الكثير من المعلومات .

٢ – للالعاب أنواع كثيرة ، يختلف بعضها عن بعض من وجوه عديدة :

أ) – اللعب الحر الذي لا يتقيد باية قاعدة ؛ واللعب المنظم ، الذي يتبع بعض القواعد الخاصة .

ب) – اللعب الفردي ، الذي يتلهى به طفل واحد على انفراد ؛ واللعب المشترك الذي يشترك فيه أطفال عديدون ؛ واللعب الاجتماعي الذي يتبارى فيه جماعتان من الاطفال .

ج) – اللعب بدون واسطة مادية ، مثل الألعاب الذهنية والكلامية والحركية – واللعب بوسائط بسيطة ، مثل الطابة أو الحبل – واللعب بوسائط خاصة ، تعرف بوجه عام باسم « اللُعَب » .

وهذه اللُعَب تنقسم الى نوعين أساسيين : اللعب الجاهزة ، مثل الدمية ، ونماذج البيوت ، والأثاث البيتي الصغير ، والعربات والحيوانات المصغرة – . واللعب الانشائية ، التي تتكون من قطع خشبية أو معدنية ، تساعد على انشاء أشياء متنوعة ، مثل المباني والجسور ، والآلات الميكانيكية .

ولا حاجة الى القول ، ان الألعاب الانشائية تكون – بوجه عام – أكثر فائدة من الألعاب الجاهزة ، من وجهة التربية والتعليم .

٣ – قد ابتكر رجال التربية والتعليم أنواعاً كثيرة من الالعاب

التربيوية والتعليمية التي تساعد على تربية الحواس ، وتلقين المعلومات الحسابية والهندسية ، وترسيخ المعلومات التاريخية والجغرافية ؛ وبتعبير أقصر : تفيد التربية والتعليم من شتى الوجوه .

هناك مجموعات من الالعاب تعرف باسماء المربين الذين رتبوها وابتكروها — مثل العاب فروبل الالماني ، ودكرولي البلجيكي ؛ وهنـــاك انواع كثيرة من الالعاب المفيدة التي تفنن بها رجال التربية والتعليم من جهـــة وأصحاب المصانع ومهندسو الميكانيكيات من جهة اخرى .

وبـــين هذه الالعاب المختلفة ما هو من نوع علب الانشاآت ، وماهو من نوع الدومينويات او الطمبولات .

أ) — علب الانشاآت : — تتألف من قطع عديدة ، يستطيع الطفل أن يصفها ويرتبها ويركبها ، باساليب وأشكال عديدة ، ليكوّن منها مبان وآلات واشياء متنوعة .

ب) — الدومينويات التعليمية : — تتـــألف من مستطيلات متساوية الابعاد ، قسم كل واحد منها الى نصفين ، ورسم او كتب على كل نصف منها شيء يقوم مقام النقط في الدومينويات المعتادة .

فمن الممكن ايجاد دومينويات للقراءة مثلاً برسم صور بعض الأشيـاء من جهة ، وكتابة اسمائها من جهة اخرى .

ومن السهل ايجاد دومينويات جغرافية — مثلاً — بكتابة بعض الممالك من جهة ، واسماء عواصمها من جهة اخرى .

وليس من العسير ايجاد دومينويات تاريخية أيضا ، وذلك بكتـابة أهم الوقائع التاريخية من جهة ، وأرقام التواريخ التي حدثت فيها تلك الوقائع من جهة اخرى .

يلعب الأطفال بهذه الدومينويات كما يلعبون بالدومينويات الاعتيادية .

ويضطرون – خلال هذا اللعب – الى ملاحظة الأشكال ملاحظة دقيقة ، وحفظ وتذكر المعلومات اللازمة لكسب اللعب تذكراً واضحاً .

ج) الطمبولات التعليمية : – تتألف من مقوات مستطيلة الشكل ، مقسمة الى عدد من المستطيلات الصغيرة ، بواسطة خطوط افقية وشاقولية . ويقوم في هذه المستطيلات الصغيرة عوضاً عن الارقام المستعملة في الطمبولات الاعتيادية ، معلومات منوعة – مثل اسماء العواصم من جهة وأسماء الممالك من جهة اخرى ، ومثل الضارب والمضروب من جهة ، وحاصل الضرب من جهة اخرى . وبتعبير أعم : أسئلة متعلقة بالدروس المختلفة من جهة ، وأجوبة هذه الاسئلة من جهة اخرى .

إن معظم الالعاب الفروبلية من نوع علب الانشاآت ومعظم الألعاب الدكرولية من نوع الطمبولات .

وبين هذه الالعاب ما يحمل الأطفال على ملاحظة الاشكال اوالالوان ، او الاعداد ... وبينها ما يستحثهم على القراءة والحساب .

تشغل الالعاب التربيوية ، حيزاً هاماً جداً في رياض الاطفال ، وفي المدارس الخاصة بالشواذ والضعفاء من الاطفال . كما أنها تساعد التعليم الابتدائي ايضاً مساعدة كبيرة .

(سنذكر الالعاب التعليمية بالتفصيل ، عند البحث في طريقة تعليم كل مادة من مواد الدراسة على حدة).

٤ – التمثيل في المدارس ، يدخل في نطاق « الألعاب » ويفيد الدروس فوائد هامة لأن عمليات التمثيل نفسها تحمل التلاميذ على استظهار بعض القطع الأدبية والنفائس الشعرية ، وعلى القائها باسلوب جذاب بليغ .

واما اعداد الملابس والستائر ، وتنظيم المناظر وترتيب المراسح .. فمما يحمل التلاميذ على القيام ببعض الأبحاث والاقدام على بعض الأعمال ..

وكل ذلك ، يدفع التلاميذ الى « التعاون » في سبيل تحقيق غاية مشتركة هي « ضمان النجاح لمشروع التمثيل » ، واستجلاب استحسان المتفرجين لعمل المدرسة في هذا السبيل .

ونستطيع أن نقول لذلك : ان التمثيل يعود الى المدرسة بفوائد كبيرة أهمها ، يحوم حول « التربية الاجتماعية » .

٣ ـ الجولات المدرسية

١ ـ يكتسب الانسان كثيراً من المعلومات والخبرات من جراء الاحتكاك والاتصال بالبيئة الطبيعية والاجتماعية غير ان استفادته من هذا الاحتكاك تختلف باختلاف حظه من قوة الملاحظة ، وبمبلغ اهتمامه بخصائص الأشياء وتشوقه الى معرفة الحقائق .

فمن واجب المدرسة أن تنمي في نفوس التلاميذ قوة الملاحظة ونزعة التشوف ، وتحملهم على الاهتمام بحوادث البيئة التي يعيشون فيها .

ان الجولات المدرسية ، والزيارات التعليمية من أحسن الوسائل التي تساعد على ذلك مساعدة فعالة .

لأن الأطفال لا ينتبهون ـ عادة ـ الى خصائص البيئة التي يعيشون فيها ، فلا يعيرون الأشياء المحيطة بهم اهتماماً ذا بال . غير انهم اذا قاموا بجولة دراسية مع رفاقهم وتحت ارشاد معلمهم ، يلاحظون كثيراً من الامور التي كانت ظلت خافية عليهم . ولا نغالي اذا قلنا ، انهم يكتشفون خلال هذه الجولة كثيراً من الأشياء ، فيجدون لذة كبيرة في هذا الاكتشاف .

واذا تكررت أمثال هذه الجولات ـ وفق خطة تعليمية محكمة الوضع ـ نمت في نفوس التلاميذ نزعة « ملاحظة البيئة » ، وقوي فيهم « التشوف » الى معرفة الحقائق . وعاد ذلك عليهم بفوائد تربيوية عظيمة .

٢ – للجولات المدرسية أنواع كثيرة وأهداف عديدة :

زيارة متحف أو معرض ، لمشاهدة الأشياء المعروضة فيه .

زيارة دائرة من دوائر الحكومة ، لملاحظة الأعمال التي تجرى فيها .

جولة في السوق ، للبحث عن أنواع الدكاكين ، وعن كيفية جريان عمليات البيع والشراء ما بين الباعة والمشترين .

زيارة معمل لمشاهدة اقسامه المختلفة ، ومعاينة مكائنه المتنوعة ، مع ملاحظة حياة العمال الذين يشتغلون فيه .

جولة خارج المدينة بين الحقول والبساتين ، للنزهة واللعب او لملاحظة معالم الطبيعة ...

سفرة الى مدينة ، لغرض تعليمي عام ، او غرض تعليمي خاص ...

إن امثال هذه الجولات والسفرات تفسح أمام التلاميذ مجالاً واسعاً لملاحظة الكثير من خصائص الاشياء وأعمال الناس .

وهذه الملاحظات تفيد بعض الدروس فائدة مباشرة ؛ لانها تكون واسطة لاكتساب بعض المعلومات التاريخية ، والجغرافية ، والطبيعية ... كما انها تهيء مواضيع شائقة للانشاء ، وتفسح مجالاً واسعاً للمحادثة . وتولد في نفوس التلاميذ رغبة في رسم بعض المناظر وصنع بعض الاشياء وخلاصة القول : انها تحمل الطلاب على الاستزادة من الابحاث والمعلومات..

٣ – غير ان هذه الفوائد ، لا تتحقق إلا إذا استعد المعلم للجولة استعداداً جدياً ، واتخذها واسطة للتعليم والتربية ، لا وسيلة لقتل الوقت والاستراحة .

على المعلم أن يزور المحل بنفسه ، قبل ان يرافق التلاميذ اليه . وأن يفكر في الامور التي يجب ان تكون مثاراً لاهتمام هؤلاء ، ومداراً لابحاثهم . وعليه ان يضع للزيارة أو الجولة خطة منظمة دقيقة تضمن استفادة

التلاميذ منها الى اقصى حدود الامكان .

ان وضع الخطة قبل الجولة ، من الامور الضرورية جداً ؛ أولا : لكي لا تضيع الفوائد المرجوة منها ؛ وثانياً : لكي تقوم الجولة مقام درس عملي ، في التبصر والنظام .

٤ - هذا ، ومن المعلوم ان الجولات قد تكون قصيرة ، تتم في المدة المخصصة لدرس واحد . وقد تكون طويلة تتطلب عدة ساعات ، أو نصف يوم . وقد تكون اطول من ذلك أيضاً ، فتستغرق يوماً كاملا او عدة ايام .

ولا حاجة للايضاح أنه كلما طالت المدة التي تستغرقها الجولة، اشتدت ضرورة وضع الخطة المفصلة لها ، قبل الاقدام عليها .

ومن البديهي ان الجولات التي تستغرق عدة أيام - والتي تستلزم لذلك مبيت التلاميذ خارج بيوتهم ليلة او عدة ليال - تتطلب من المعلم استعداداً أتم ، وخطة اوسع مما تتطلبه الجولات الاعتيادية .

ومن المفيد ان يشرك المعلم التلاميذ في وضع الخطة ، قبل الجولة ، ومن الضروري أن يحملهم على تدوين مشاهداتهم وملاحظاتهم خلال الجولة، وعلى كتابة أبحاث مفصلة عنها ، بعد الانتهاء منها .

هذا ، ولا بد للمعلم أن يقسم التلاميذ - أثناء الجولات - الى فرق صغيرة ، لكي يضمن المحافظة على النظام من جهة ، ولكي يحمل الأفراد على التعاون الفعلي من جهة أخرى .

وعلى كل حال ، يجب على المعلم ان يهتم بالجولات المدرسية اهتماماً كبيراً ، وأن يعلم العلم اليقين انها من اهم مساعدات الدروس وأفيد متمات التعليم .

الخلاصة . يستطيع المعلم ان يؤدي واجبات تعليمية مهمة ، خارج أوقات الدروس ، وفي غير أوقات التدريس أيضاً ـ ان لكل مادة من المواد التي تدرس في المدارس بعض « المساعدات » انها تساعد على فهم المواضيع وحفظها مساعدة كبيرة ـ ان الاستعانة بالاشغال اليدوية ، والالعاب التعليمية ، والجولات المدرسية ، في الدروس المختلفة تعتبر من أهم قواعد التدريس وأنجع طرائقه .

١ ـ الاشغال اليدوية : ـ تثير الملاحظة وتزيد النشاط ـ تساعد على قضاء اوقات الفراغ بنشاط مفيد ـ وتساعد التعليم أيضاً مساعدة مباشرة ـ انها تسهل فهم الكثير من القواعد الحسابية والهندسية ، وتصور الكثير من الوقائع والحقائق التاريخية والجغرافية ، وتقوية الكثير من المعلومات الطبيعية القيمة .

٢ ـ الالعاب التعليمية : ـ الالعاب تساعد على تكوين الكثير من العادات الحسنة ، والمهارات الثمينة ، كما انها تكون واسطة لتعلم بعض الحقائق واكتساب الكثير من المعلومات ـ للالعاب انواع عديدة : اللعب الحر ، واللعب المنظم . اللعب الفردي واللعب المشترك ، واللعب الاجتماعي . اللعب بدون واسطة مادية ، واللعب بوسائط بسيطة ، واللعب بوسائط خاصة ... أهم هذه الانواع ـ اللعب تنقسم الى نوعين أساسيين : اللعب الجاهزة ، واللعب الانشائية ـ اللعب الانشائية أكثر فائدة من اللعب الجاهزة من وجهة التربية والتعليم ـ قد ابتكر رجال التربية من جهة ، وأصحاب المصانع من جهة أخرى أنواعاً كثيرة من اللعب والالعاب ـ تشغل اللعب التربوية حيزاً هاماً جداً في رياض الاطفال ـ كما انها تساعد التعليم الابتدائي ايضاً مساعدة كبيرة .

التمثيل يدخل في نطاق الالعاب ـ انه يحمل التلاميذ على الاستظهار والالقاء ـ كما انه يضطرهم الى القيام ببعض الابحاث والاقدام على بعض الاعمال ـ ويدفعهم الى « التعاون » في سبيل تحقيق غاية مشتركة ـ فيجب أن يعتبر من أهم وسائل التربية الاجتماعية ، في الحياة المدرسية .

٣ ـ الجولات المدرسية : ـ من واجب المدرسة ان تنمي في نفوس التلاميذ قوة الملاحظة ونزعة التشوف ، وان تحملهم على الاهتمام بحوادث البيئة التي يعيشون فيها ـ ان الجولات المدرسية ، والزيارات التعليمية من أحسن الوسائل التي تساعد على ذلك مساعدة فعالة ـ أنها تفسح أمام التلاميذ مجالا واسعاً للملاحظة . وتفيد بعض الدروس فائدة مباشرة ، وتهيىء مواضيع شائقة للمحادثة والانشاء ـ وتولد في نفوسهم رغبة في رسم بعض المناظر ، وصنع بعض الاشياء . وتحملهم على الاستزادة من الابحاث والمعلومات ـ على المعلم أن يزور المحل بنفسه ، قبل أن يرافق التلاميذ اليه . وأن

يفكر في الامور التي يجب أن تكون مثاراً لاهتمامهم ومداراً لابحاثهم – ان وضع الخطة قبل الجولة من الامور الضرورية جداً ، أولا لكي لا تضيع الفوائد المرجوة منها . وثانياً لكى تقوم الجولة مقام درس عملي في التبصر والنظام .

من المفيد أن يشرك المعلم التلاميذ في وضع الخطة – ومن الضروري ان يحملهم على تدوين المشاهدات خلال الجولة ، وكتابة الابحاث المفصلة بعد الانتهاء منها – ولا بد للمعلم ان يقسم التلاميذ الى فرق صغيرة ، لكي يضمن المحافظة على النظام من جهة ولكي يحمل الافراد على التعاون الفعال من جهة أخرى .

الفصل الثامن

التعلم بدون معلم

ان التعلم بدون معلم ، من ضرورات الحياة ، فلا يجوز لاي أحد كان ان يكتفي بما تعلمه في المدرسة ، تحت رعاية المعلمين ، ـ مهما طالت مدة هذه الدراسة وتوسع مداها ـ فالانسان يبقى على الدوام في حاجة الى تعلم امور كثيرة من تلقاء ذاته ، دون ان ينتسب الى مدرسة ، او يستعين بمعلم ، كما سبق وشرحنا ذلك ، في مقدمة هذا الكتاب .

١ ـ خارج المدرسة

١ ـ للتعلم بدون معلم وسائل كثيرة ، وطرائق عديدة نستطيع ان نلخص أهمها بما يلي :

أ) ـ المطالعة : ـ مطالعة الكتب والمجلات والجرائد والنشرات المختلفة .

ب) ـ الاستماع : ـ استماع المحاضرات التي تلقى في قاعات خاصة ، او تذاع من محطات الاذاعة .

ج) ـ الاستطلاع : ـ السعي وراء الاطلاع على بعض الحقائق ، عن طريق الاستعلام من الخبراء والمطلعين .

د) ـ البحث المباشر : ـ البحث عن بعض الحقائق ، عن طريق مراجعة المصادر ، او درس الخرائط او زيارة المتاحف والمعارض والمعامل والمشاتل وحدائق الحيوانات والنباتات .

٢ – تهتم الحكومات والجمعيات ورجال العلم والتعليم ، لتوفير هـذه الوسائل وتنظيمها تنظيما يسهل للناس الاستفادة منها في سبيل « التعلم بدون معلم » ، بعد المدرسة وخارج المدرسة .

أ) – يؤلفون وينشرون كثيراً من الكتب والمجلات المبسطة ، في مختلف العلوم النظرية والعملية ، مكتوبة بالنظر الى مستويات مختلفة : بعضها وفق مدارك الذين لم يدرسوا في غير المدارس الابتدائية ؛ وبعضهـا وفق مستوى الذين أتموا الدراسة المتوسطة ، او الدراسة الثانوية . يتناول بعضها مواضيع الثقافة العامة ، ويهتم بعضها بالامور العملية ؛ ويتناول بعضها علماً خاصاً أو مهنة معينة ، ويختص بعضها بمجموعة من العلوم او طائفة من المهن.

ب) – يؤلفون القواميس والموسوعات المتنوعة ، التي يختص كل نوع منهـا بمستوى معين خاص . ويرتبونها وفق ترتيب حروف الهجاء، لتسهيل المراجعة والاستطلاع . ويشمل البعض من هـذه القواميس والموسوعات شتى نواحي العلم البشري بوجه عام ؛ ويختص بعضها بنـاحية واحدة من نواحي النشاط الفكري، مثل التاريخ او الزراعة أو الصحة او الكهربائية .

ولكثرة هذه المؤلفات وتنوعها – في بلاد الغرب – أصبح في مقدور كل فرد من افراد الشعب ان يجد ما يناسب مداركه العقلية ومستواه العلمي بدون عناء .

ج) – ينظمون كثيراً من المحاضرات والاذاعات ، تلبية لحاجات جميع الناس ، على اختلاف أصنافهم ، ومداركهم ومستوياتهم . فيجد المستمعون بين هذه المحاضرات والاذاعات ما يخاطب الأطفال ، وما يلائم الشبان والكهول ، وما يستهدف تعليم العوام ، وما يرمي الى توسيع معلومات المثقفين . كما انهم يجدون بينها ما يحوم حول المواضيع النظرية ، وما يهتم بالفنون العمليـة ...

ويرفقون بعض المحاضرات ، بتجارب عملية ، وبصور ثابتة تعرض بالفانوس السحري ، أو بصور متحركة تعرض في الحفلات السينمائية . وذلك لزيادة الايضاح ، وتسهيل الفهم ، وتشديد التأثير على الحاضرين .

د) – تهتم الحكومات بتأسيس المتاحف الدائمة أو المعارض الموقوتة ، عن شتى نواحي النشاط البشري ، من الآثار القديمة الى الفنون الجميلة ، ومن التاريخ الى الصحة ، ومن الأزهار الى وسائط النقل .. الخ

وكثيراً ما ينظمون هذه المتاحف والمعارض تنظيماً تعليمياً ، يستهدف « تعليم المتفرجين » عن طريق المشاهدة العيانية .

وكثيراً ما يطبعون كتباً متنوعة عن محتويات المتحف او المعرض ، لتقوم مقام « الدليل » ، توضح للزوار ما يجب توضيحه ، وترشدهم الى أهم الامور التي يجب الانتباه اليها خلال الزيارة .

كما أنهم يعينون بعض الادلاء ، لشرح بعض الاشياء عن طريق المشافهة .

وبالاضافة إلى ذلك كله ، ينظمون من وقت إلى آخر محاضرات مرفقة بزيارات ومشاهدات لشرح وتوضيح بعض الامور بلسان العلماء والاختصاصيين .

هـ) – وتنظم بعض الحكومات « معارض سيارة » و« متاحف متنقلة » ، تنقل من مدينة إلى مدينة ، وتعرض على أنظار جميع طبقات الشعب ، في مختلف أنحاء البلاد ، وفق نظام معين . ويلجأون الى هذه الطريقة – بوجه خاص – في المعارض المتعلقة بحفظ الصحة وتربية الأطفال ، مما يثير اهتمام جميع الناس بدون استثناء .

و) – ان الآلات السينمائية أيضاً أخذت تلعب دوراً هاماً جداً في تعليم الشعب وارشاده . فصارت جميع البلاد تهتم بالأفلام التعليمية ، التي تتناول شتى نواحي النشاط الفكري ، والتي تساعد على نشر الأبحاث المتعلقة بجميع العلوم والفنون .

هذا ، ومما تجب ملاحظته : ان اهتمام الحكومات والجمعيات والأفراد

بامثال هذه الوسائط التعليمية آخذ في الازدياد بسرعة كبيرة جداً ، في جميع أنحاء العالم المتمدين ، منذ أوائل القرن الحاضر .

٢ ـ في المدرسة

١ ـ من البديهي ان الوسائط التي ذكرناها آنفاً ـ مهما كانت كثيرة ومتنوعة ـ لا تثمر الثمرات المرجوة منهـا ، ما لم يتعلم الناس طرق الاستفادة من أمثال هذه الوسائط منذ الصغر ، خلال الحياة المدرسية .

ان اتباع طرق التكشيف الفعالة في التدريس ، يعوّد التلاميذ الملاحظة والبحث والتفكير ـ من تلقاء أنفسهم ـ ، ويساعدهم على مواصلة « التعلم بدون معلم » في مستقبل حياتهم .

غير ان تحقيق هذا الغرض كما ينبغي يتطلب الاهتمام بالامور التالية :

توسيع خطوات التكشيف شيئاً فشيئاً ، وتمرين التلاميذ على تعلم بعض الامور والحقائق بدون أية مساعدة ، وايصالهم ـ في الأخير ـ الى درجة من النضوج العقلي والتمرين العملي ، التي تجعلهم قادرين على الاستفادة من جميع « وسائط التعلم » المذكورة آنفاً .

ونستطيع أن نقول ، ان هذا الأمر يعتبر من أوجب واجبات المدرسة .

٢ ـ يجب على المدرسة أن تمرن التلاميذ على « المطالعة » المفيدة ، وأن تغرس في نفوسهم بذور حب المطالعـة ، لكي يواصلوا التعلم عن طريق المطالعة بعد انتهائهم من الدراسة .

وعليها أن تعوّد التلاميذ « الاستماع » الناجع ، خلال حياتهم الدراسية ، لكي يصبحوا فيما بعـد قادرين على الاستفادة من المحاضرات والاذاعات ، وراغبين فيها .

وعلى المدرسة أن تمرن التلاميذ على البحث المباشر والتعلم الذاتي ، بجميع

أنواعه وشتى طرقه :

عليها أن تعوّدهم زيارة المتاحف والمعارض زيارة منتظمة ، مقترنة بالملاحظة الدقيقة والاستفادة الصحيحة ، كي يستطيعوا ان يستفيدوا من المتاحف والمعارض استفادة جدية ، طوال حياتهم العملية .

وعليها أن تمرنهم على مراجعة المكتبات العامة ، والاستفادة منها ، وعلى القيام بجولات استطلاعية ، توفر لهم المعلومات التي يحتاجون اليها .

وخلاصة القول : على المدرسة أن تعلم التلاميذ « طرق التعلم » بكل الوسائل الممكنة .

٣ ـ يدعو البعض من رجال التربية والتعليم الى جعل هذه القواعد عماداً اساسياً للتعليم ، لكي يصبح مبدأ « التعلم بالذات » هو السائد على أمور التدريس بأجمعها .

أ) ـ لقد نظمت الميس بارکهرست ، الدراسة في مدارس دالتون ، على هذا الأساس . وحولت غرف المدرسة الى قاعات بحث « يتعلم فيها الطلاب بانفسهم » ، عوضاً عن جعلها ـ كما هو المعتاد ـ قاعات تدريس يتولى فيها المعلمون « تدريس التلاميذ » بطرائق شتى . وقد عرفت الطريقة التي أوجدتها الموما اليها باسم « طريقة دالتون » وأدت الى نجاح كبير ، في كثير من المدارس الثانوية بوجه خاص .

ب) ـ لقد نظم كارلتون وأشبرن الدراسة في مدارس « فينتكا » ـ المجاورة لمدينة واشينغطن ـ تنظيماً يضمن الوصول الى الغرض الآنف الذكر حتى في المدارس الابتدائية : لقد وضع الموما اليه سلسلة كتب خاصة راعى فيها قاعدة التدرج الى اقصى حدود الامكان ، فجعلها في غنى عن كل شرح وتفصيل . كما أنه الحق بهذه الكتب التدريسية وسائط اختبار عديدة ، يقوم بها التلميذ بنفسه ، ويتوصل الى تصحيح أخطائه

بسهولة كبيرة ، دون أن يحتاج الى مساعدة المعلم في هذا السبيل .

ج) – لقد ابتكرت مونتسوري ، مجموعة من الالعاب التعليمية التي تساعد على « التعلم بدون وساطة المعلم » في رياض الاطفال وفي المدارس الابتدائيـــة .

٤ – نحن لا نرى من السهل – ولا من الضروري – تحويل الدراسة كلهـــا على هذا النمط . غير أننا نرى من الضروري الاستفادة من هذه الأنماط والوسائط ، من وقت الى آخر ، في بعض الدروس وبعض المواضيع على الأقـــل ...

فاذا كان من الصعب مطالبة التلاميذ بتعلم كل الدروس من تلقاء أنفسهم – عن طريق مطالعة الكتب المدرسية ، ومراجعة بعض الكتب الاضافيـــة – ، فانه من السهل مطالبتهم بمطـــالعة بعض الفصول من الكتاب المدرسي والسعي وراء تفهم مضامينها بالتفكير المباشر ، وبمراجعة بعض الكتب الاخرى للاستزادة من المعلومات المتعلقة بموضوع من مواضيع الدروس ، دون تعليق الأمر الى شروح المعلم وايضاحاته .

واذا كان من الصعب تعليم جميع مواد المنهاج على اساس حمل الطلاب على البحث المباشر والتفكير المستقل ، فانه من السهل جـــداً تعليم بعض الأقسام من مواد المنهاج على الطريقة المذكورة .

فيجب على المعلم أن يلجأ من حين الى حين ، الى طريقة حمل التلاميذ على « التعليم المباشر » دون أن يتولى هو شرح الابحاث وإلقائها . وذلك لـكي يجعلهم قادرين على « التعلم بدون معلم » في مستقبل حياتهم .

الخلاصة التعلم بدون معلم من ضرورات الحياة – لا يجوز لاي أحد كان أن يكتفي بما تعلمه في المدرسة تحت رعاية المعلمين .

١ – للتعلم بدون معلم ، بعد المدرسة وخارج المدرسة ، وسائل ووسائط كثيرة

أهمها : المطالعة ، الاستماع ، الاستطلاع ، البحث المباشر ـ تهتم الحكومات والجمعيات ورجال العلم والتعليم لتوفير هذه الوسائل على الناس ـ الكتب المبسطة ، والقواميس والموسوعات المتنوعة ، المحاضرات العامة ، والاذاعات التعليمية ، الافلام الثقافية ، المتاحف والمعارض . . من جملة هذه الوسائط ـ ان اهتمام الحكومات والجمعيات بامثال هذه الوسائط التعليمية آخذ في الازدياد بسرعة كبيرة في جميع أنحاء العالم المتمدين .

٢ ـ هذه الوسائط لا تثمر الثمرات المرجوة منها ما لم يتعلم الناس طرق الاستفادة منها ، خلال حياتهم الدراسية ـ ان اتباع طريقة التكشيف في التدريس يساعد على ذلك مساعدة كبيرة ـ غير أن تحقيق هذا الغرض كما ينبغي يتطلب الاهتمام بالامور التالية : توسيع خطوات التكشيف شيئاً فشيئاً . تمرين التلاميذ على تعلم بعض الامور والحقائق بدون أية مساعدة ـ على المدرسة أن تمرن التلاميذ على المطالعة المفيدة ، والاستماع الناجع ، والبحث المباشر والتعلم الذاتي بجميع أنواعه وشتى طرقه ـ يدعو البعض من رجال التربية والتعليم ، الى جعل هذه القواعد عماداً اساسياً للتعليم ـ الطرائق المعروفة باسم دالتون ، وفينتكا ، ومونتسوري ، ترمي الى حمل الطلاب على التعلم المباشر ـ يجب على المعلمين ان يلجأوا من حين الى حين الى طريقة حمل التلاميذ على « التعلم المباشر » ، لكي يجعلوهم قادرين على «التعلم بدون معلم» في مستقبل حياتهم .

الخـــاتمة

مناهج الدراسة

١ – ان مناهج الدراسة توضع وتقرر ، بقصد تعيين وتثبيت الامور التـــالية :

أ) – الغايات التي يجب أن تستهدف في المدرسة والدروس بوجـــه عام ، وفي كل فرع من فروع الدراسة بوجه خاص .

ب) – انواع الفروع التي تدرس في المدرسة ، وعدد الساعات التي تخصص لتعليم كل فرع من هذه الفروع في كل صف من الصفوف .

ج) – مفردات المواضيع التي يجب أن تدرس في كل فرع من الفروع في كل صف من الصفوف .

د) – أنواع التمارين التي يجب أن تجري ، والعادات التي يجب أن تكسب خلال مدة الدراسة .

هـ) – الطرق التي يجب أن تتبع في التدريس بوجه عام ، وفي تعليم كل فرع من فروع الدراسة بوجه خاص .

٢ – لذلـك تتألف مناهج الدراسة عادة من ثلاثـــة اقسام وعناصر أساسية :

أ) – جدول توزيع ساعات التدريس .

ب) – تعليمات وارشادات متعلقة بالطرق والغايات .

ج) – مفردات متعلقة بتفاصيل المواد والمواضيع .

ان أهم هـذه العناصر والاقسام ، هي التعليمات والارشادات المتعلقـة بالطرق والغايات ؛ لأن كل مادة من مواد المفردات يجب ان تفسر وتوسع على ضوء تلك التعليمات والارشادات .

٣ – ان التدريسات الابتدائية ، تشمل – عادة – المواضيـع والفروع التاليـة :

اللغة الاصلية ، مـع فروعها المختلفة – من قراءة ، ومحادثة ، وانشاء ، واملاء ، وقواعد ، وخط ، واستظهار و (مبادىء الآداب) .

التاريخ ، الجغرافية ، الاخلاق ، والمعلومات المدنية والوطنية .

الحساب ، والهندسة .

الاشياء والصحة ، ومبادىء العلوم .

الرسم ، والاشغال اليدوية .

النشيد ، والرياضة البدنية .

ويضاف إلى ذلك في كثير من البلاد : المعلومات الدينية ، وقد يضاف في بعض البلاد لغة ثانية .

٤ – ان تقسيم الدراسة الى مثل هذه الفروع المختلفة ، يجب أن لا ينسي الروابط الموجودة بينها ؛ ومن المعلوم ان هذه الروابط شديدة بوجه خاص بين الفروع التالية : التاريخ والجغرافية – الحساب والهندسة ، الرسم والاشغال اليدوية والهندسة .

ان مناهج الدراسة تشير إلى وجوب مراعاة هـذا الترابط بوجه عام . غير انها قد لا تكتفي بالاشارة والتنبيه في هذا المضمار ، بل تسلك مسلكاً أكثر ضماناً للغرض الآنف الذكر : انها تمزج الفروع المذكورة مزجاً تاماً ، في الصفوف الصغيرة ، وقد تمضي في هذا السبيل ، إلى حد أبعد من ذلك ، فتحتم استمرار هذا المزج في جميع الصفوف .

غير ان المناهج المقررة في بعض البلاد ، لا تكتفي بذلك ايضاً ، بل انها تغير تقسيمات الدروس من أساسها ، بغية ايصال الترابط المبحوث عنه إلى أقصى حدود الامكان : انها تعدل - لذلك - عن تقسيم الدروس على أساس « العلوم وفروع العلوم » ، وتقدم على ترتيبها على أساس « المواضيع الطبيعية » التي تختلط وتمتزج فيها حصص العلوم المختلفة .

إذ من المعلوم ان المسائل لا تعرض على الانسان - في الحياة الحقيقية - مقسمة وفق أنواع وأقسام العلوم ، بل انها تعرض على الانظار والاذهان ، بصورة تشتبك وتتوشج فيها حصص العلوم المختلفة اشتباكاً شديداً ، وتوشجاً وثيقاً :

فاذا تأملنا موضوع الشتاء مثلاً ، رأينا ان هذا الموضوع يعرض علينا مسائل متنوعة ، ذات علاقة بعلوم وفنون مختلفة : فنجد بين تلك المسائل ، ما يتعلق بتحولات الانواء الجوية ، وحياة الحيوانات والنباتات ، وما يتعلق بالاعمال الزراعية والصناعية ، والحياة الاقتصادية والبيتية ، وما يتعلق بالقواعد الصحية ، وبالمعلومات الجغرافية والفلكية . . . فلماذا لا ندرس جميع هذه المسائل كفروع متوشجة لموضوع « الشتاء » الحقيقي لا كأبحاث متشعبة من علوم مختلفة ؟

وكذلك الأمر ، في موضوع « السوق » و « الحديد » و « الخبز » و « العيد » ... لماذا لا نتخذ مثل هذه المواضيع « الطبيعية » أساساً لتدريساتنا ، ونقدم على التدريس « وفقاً للترتيب الذي تعرض فيه المسائل والمواضيع على الاذهان ، بصورة طبيعية وحقيقية » ؟

لقد أقدم علماء التربية ورجال المعارف في بعض البلاد ، على تحوير مناهج الدراسة وفق هذا الأساس ، فلم يخصصوا ساعات معينة لتعليم التاريخ والهندسة ، وما أشبه ذلك من فروع العلوم ؛ بل حتموا خلط

ومزج وتوحيد مباحث جميع هذه الدروس المختلفة حول « مواضيع طبيعية » وتعليمها على طريقة التوحيد والتوشيج .

إن المواضيع التي تنقسم اليها مناهج الدراسة عند تطبيق المبدأ الآنف الذكر تعرف في بعض البلاد باسم « المشاريع » . وفي البعض باسم « الوشائج » ، وفي البعض الآخر باسم « مراكز التوليع » .

ان بعض البلاد حورت مناهج الدراسة الابتدائية على هذا المنوال من اول صفوفها الى آخرها ؛ غير أن بعض البلاد حصرت هذا التحوير الاساسي ، بمناهج الصفوف الاولى وحدها .

على المعلم أن يضع نصب عينيه هذه المبادىء والمحاولات كلها ، فيبذل أقصى الجهود ، لضمان ترابط الدروس بعضها ببعض ، الى اقصى حدود المستطاع .

٥ - ان مناهج الدراسة لا يمكن ان تشتمل على جميع المواد التي يجب تدريسها .

لان التعليم يجب أن يستفيد من الفرص والظروف الطارئة في كثير من الاحوال ، ومثل هذه الظروف والفرص قد لا تدخل في المنهاج العام . . .

ولذلك يجب تخصيص بعض الاوقات للدروس والاعمال العرضية ...

تتم هذه الدروس والاعمال العرضية ، في المدرسة ، او خارج المدرسة ...

في المدرسة : بتعليق الواح مكونة من صور وقصاصات جرائد ومجلات - او بعقد بعض اجتماعات تمثيلية او خطابية ؛ وبالقاء محاضرات متنوعة ؛ او بترتيب العاب اجتماعية ؛ او بادارة حانوت .

في خارج المدرسة : تكون الدروس والاعمال العرضية بالقيام بزيارات

وجولات ، الى المزارع والمصانع والاسواق ، والى المواقع التاريخية ، والى بعض المدن المجاورة .

ومما يجب أن لا يغرب عن البال أن البعض من هذه الزيارات والجولات يجري بقصد تطبيق بعض الاقسام المعينة من منهج الدراسة ، ولا سيما بقصد تعليم بعض المباحث المتعلقة بدروس الاشياء والجغرافية ؛ ومن الطبيعي أن مثل هذه الزيارات والجولات ، يجب ان يعتبر جزءاً من الدروس المقننة ، ويجب أن يتم وفق مقتضيات تلك الدروس .

غير أن البعض من الجولات والزيارات التي نشير اليها ، لا تستهدف تعليم شيء معين من المنهاج ، بل ترمي الى تعليم امور متنوعة ، بصورة عرضية .

٦ — يسمى التعليم العرضي — احياناً — بالتعليم اللامنهجي . غير ان هذه التسمية ، لا يجوز ان توهم المعلم بأن هذه الدروس والاعمال العرضية تستغني عن المنهاج ، وتجري دون منهاج .

في الحقيقة ، ان كل ذلك يستلزم رسم خطة ووضع منهاج ، وإذا سميت احياناً باسم « اللامنهجية » ، انما يقصد من ذلك الاشارة الى عدم دخولها في « المنهاج العام » .

لذلك ربما كان الاوفق الاستمرار على تسميتها باسم العرضية ، عوضاً عن تسميتها باسم اللامنهجية ، دفعاً لكل التباس .

الخلاصة: ١ — ان مناهج الدراسة توضع وتقرر بقصد تعيين وتثبيت الامور التالية : غايات المدرسة والدروس ، انواع الدروس ، والساعات المخصصة لكل منها ، في كل صف من الصفوف ، مفردات المواضيع ، الطرق التي يجب ان تتبع في تعليم تلك المواضيع ، والعادات التي يجب ان تكسب خلال مدة الدراسة .

٢ — تتألف مناهج الدراسة من ثلاثة اقسام وعناصر اساسية : جدول توزيع ساعات التدريس ، تعليمات وارشادات متعلقة بالطرق والغايات ، مفردات متعلقة بتفاصيل المواد او المواضيع .

٣ ، ٤ ـــ ان تقسيم الدراسة على الفروع المختلفة ، يجب ان لا ينسي الروابط الموجودة بينها ـــ ان المناهج المقررة في جميع البلاد تمزج بعض الدروس ـــ كالتاريخ والجغرافية ، والحساب والهندسة ـــ في الصفوف الصغيرة ـــ والمناهج المقررة في بعض البلاد لا تقسم الدروس على اساس « العلوم وفروع العلوم » ، بل ترتبها على اساس « المواضيع الطبيعية » التي تختلط فيها حصص العلوم المختلفة ـــ فلا تخصص ساعات معينة لتعليم التاريخ او الهندسة ، مثلا ، بل انها تجمع مباحث العلوم المختلفة حول « مشاريع » او « وشائج » او « مراكز توليع » ـــ وذلك في الصفوف الصغيرة وحدها ، او في جميع الصفوف ـــ

٦ ـــ ان مناهج الدراسة لا يمكن ان تشتمل على جميع المواد التي يجب تدريسها ـــ لان التعليم يجب ان يستفيد من الفرص والظروف الطارئة في كثير من الاحوال ـــ ولذلك يجب تخصيص بعض الاوقات والدروس للاعمال العرضية .

فهرست المواضيع

الصفحة	
٥	المقدمة التدريس واصوله
٢٣	القسم الاول - الاصول العامة
٢٤	**الفصل الاول ــ القواعد الاساسية**
٢٤	١ - المبادىء العامة
٣٣	٢ - القواعد العامة
٥٢	**الفصل الثاني ــ الطرق الاساسية**
٥٣	١ - الاستقراء والاستنتاج
٥٨	٢ - التحليل والتركيب
٦٣	٣ - التقرير « الالقاء » والتكشيف
٧٩	٤ - امتزاج الطرق والصور
٨٥	**الفصل الثالث ــ صفحات الدرس**
٨٥	١ - المقدمة
٨٧	٢ - المادة
٨٨	٣ - الالقاء
٨٩	٤ - الاستجواب
٩٥	٥ - وسائل الايضاح وتوليد الحدس
٩٩	٦ - استعمال الكتب

صفحة

١٠١ ٧ ـ تلخيص الدرس
١٠٦ ٨ ـ الواجبات التحريرية
١١٣ الفصل الرابع ـ التعليم المشترك
١١٣ ١ ـ مشاكل التعليم الجمعي
١١٧ ٢ ـ نظام الصفوف
١٢٤ ٣ ـ التعليم الاستفرادي
١٢٨ ٤ ـ القواعد العملية
١٣٥ الفصل الخامس ـ تحضير الدروس
١٤٤ الفصل السادس ـ الامتحانات
١٥٨ الفصل السابع ـ مساعدات الدروس
١٥٩ ١ ـ الاشغال اليدوية
١٦٠ ٢ ـ الالعاب التعليمية
١٦٣ ٣ ـ الجولات المدرسية
١٦٨ الفصل الثامن ـ التعلم بدون معلم
١٦٨ ١ ـ خارج المدرسة
١٧١ ٢ ـ في المدرسة
١٧٥ الخاتمة ـ مناهج التدريس

انتهى طبع هذا الكتاب على مطابع

دار الكشاف
للنشر والطباعة والتوزيع
بيروت - لبنان

في ٢٤ ذي الحجة سنة ١٣٦٧
و ٢٦ تشرين الاول سنة ١٩٤٨

ابو خلدون
ساطع الحصري

دروس
في
أصول التدريس

الجزء الثاني

أصول تدريس العربية

— طبعة موسعة —

دار الكشاف
للنشر والطباعة والتوزيع
بيروت - لبنان

١٩٤٨

اللغـة

(أهميتها في الحياة العقلية والاجتماعية)

١ – اللغة من أهم خصائص الانسان .

أ) : فقد عرف المناطقة الانسان – من قـديم الزمان – بقولهم : « حيوان ناطق » . وقد جاءت الابحاث العلمية مؤيدة لهذا القول وهـذا التعريف ، وأظهرت ان اللغة من أهم الخصائص التي تميز الانسان عن سائر الحيوان .

ب) : وقد عرف بعضهم الانسان بقولهم « حيوان عـاقل » . غير ان الابحاث العلمية لم تؤيد هذا القول وهذا التعريف تمام التأييد ؛ لانها برهنت على ان الحيوانات ليست محرومة من العقل حرماناً مطلقاً ، فان في حركات البعض منها ما يدل دلالة صريحة ، على اتصافها بشيء غير قليل من العقل والذكاء . مع هذا ، من الأمور التي لا مجال للجدال فيها ، ان مظاهر العقل التي تشاهد في الحيوانات تختلف عن مظاهر العقل الانساني اختلافاً كبيراً ؛ لأن العقل الحيواني لا يستطيع ان يتباعد عن نطاق المحسوسات ، بل يبقى على الدوام مقيداً بقيود المشخصات ؛ في حين ان العقـل الانساني لا يبقى مقيداً بمثل هذه القيود ، بل يتغلغل في ميادين التعميم والتجريد ، فيتوصـل الى مجموعة كبيرة من المفهومات الكلية والمجردة . فنستطيع ان نقول : إن

العقل الانساني يمتاز عن العقل الحيواني بهذه المفهومات .

ومن الحقائق الثابتة ان اللغة تلعب دوراً هاماً في تكوين المفهومات ، وتقوية قابليات التجريد والتعميم ، عند الانسان .

لا ينكر ان الذهن البشري يستطيع ان يكوّن بعض المعاني الكلية والمجردة ، دون مساعدة اللغة ؛ غير أنه لا يستطيع أن يقطع شوطاً مهماً في طريق التعميم والتجريد ، إذا لم يستمد قوة من اللغة ؛ لأن المعاني الكلية والمجردة التي قد تتكون في الذهن لا تلبث ان تنحل وتزول ، إذا لم « تتجسد » بواسطة « كلمات » ترمز اليها ، فتكسبها نوعاً من « الكيان » الثابت المستقر .

يتضح من ذلك : ان الكلمات التي هي قوام اللغة ، تلعب دوراً هاماً في تكوين المفاهيم والمعاني الكلية والمجردة بوجه خاص ، وفي نشوء العقل وتقدمه بوجه عام .

وعلى هذا نستطيع أن نقول : إن العقل والنطق أمران متلازمان ؛ فان التفكير بمثابة النطق سراً ، والنطق بمثابة التفكير جهراً .

ج) : وقد عرف بعض المفكرين الانسان بقولهم « حيوان اجتماعي » . ان الابحاث العلمية لم تؤيد هذا القول وهذا التعريف تمام التأييد ؛ لان الحياة الاجتماعية موجودة عند بعض الحيوانات أيضاً .

غير أنه ، مما لا شك فيه ، ان الحياة الاجتماعية التي يتصف بها الانسان تختلف عن الحياة الاجتماعية التي تشاهد عند سائر الحيوانات ، لأنها تستند على « اللغة » وتستمد قوة منها ؛ فاللغة تكون واسطة لتبادل الآراء والعواطف بين أفراد المجتمع ، كما انها تساعد على نقل آراء الراشدين ومكتسباتهم إلى الناشئين ؛ فتلعب بذلك دوراً هاماً في تقوية الروابط الاجتماعية ، وتوسيع نطاق الحياة الاجتماعية ، وانكشاف مظاهرها المختلفة .

د) : هذا ، ومن المعلوم ان الأمم تمتاز بعضها عن بعض بلغات خاصة ، وهذه اللغات الخاصة تلعب دوراً خطيراً في تكوين الأمم وحفظ كيانها .. لأن اللغة التي ينشأ عليها الطفل تكيف تفكيره بكيفيات خاصة ، كما انها تؤثر في عواطفه أيضاً تأثيراً عميقاً . فان اللغة التي يسمعها الطفل من أمه – وممن يحيطون به – منذ صغره ، لغة الخطابات والأغاني والتنويهات التي تهز مشاعره منذ بدء حياته الواعية ... هذه اللغة الخاصة تؤثر في تكوينه النفسي والعاطفي تأثيراً كبيراً . ولذلك نجد ان وحدة اللغة توجد نوعاً من الوحدة في الشعور وتربط الافراد بسلسلة طويلة وقوية من الروابط الفكرية والعاطفية . فنستطيع أن نقول : انها تكوّن أقوى الروابط التي تربط الافراد بالجماعات .

وبما ان اللغات تختلف من قوم الى قوم ، نجد ان مجموع الافراد الذين ينشأون على لغة واحدة يتقاربون ، ويتماثلون ، ويتعاطفون أكثر من غيرهم ؛ فيؤلفون لذلك امة متميزة عن الامم الاخرى .

ونستطيع ان نقول – لهذا السبب – إن الامم تتميز بعضها من بعض – في الدرجة الاولى – بلغاتها ؛ وان حياة الامم تقوم – قبل كل شيء وأكثر من كل شيء – على لغاتها .

يظهر من التفصيلات الآنفة الذكر ان اللغة من أهم العوامل التي تؤثر في حياة الانسان العقلية والاجتماعية والقومية ، فيجب أن تعتبر من أهم الخصائص التي تميز الانسان من الحيوان بوجه عام ، كما تميز الأمة الواحدة من الأمم الأخرى بوجه خاص .

٢ – الكتابة ، تعبر عن المعاني والكلمات ، بواسطة رسوم ورموز بصرية ، وتلعب دوراً هاماً في تقدم البشر وتكاملهم .

فاذا كانت اللغة « الحد الفاصل » بين الانسان والحيوان ، فان الكتابة

يجب ان تعتبر الحد الفاصل بين « الحضارات التاريخيـــة » ، و « المجتمعات القبتاريخية » لأنها تكسب الافكار والكلمات « هيئة مادية » تضمن استقرارها في الاذهان ، وتساعد على انتقالها من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيـل ، دون أن يتعرقل هذا الانتقال من جراء بعد المسافات واختلاف الأزمنة .

فنستطيع أن نقول : إن الكتابة ، هي الواسطة الأساسية في تكوين الجماعات الكبيرة ، والحضارات الراقية .

من المعلوم ان الكتابات المعروفـــة والمستعملة الآن تكونت بنتيجة سلسلة طويلة من التطورات :

فقد بدأ الانسان « الكتابة » على طريقـة رسم الأشياء نفسها ، للدلالة عليها وعلى أسمائها ؛ كما انه اخـذ يرسم بعض الأشياء ، في أوضاع خاصة ، للدلالة على أوصافها المختلفة وأفعالها المتنوعة . فكانت الكتابة في بدء نشوئها نوعاً من « الرسم والتصوير » ، وكانت كل صورة فيها تدل على كلمة خاصة ومعنى مستقل .

غير ان الانسان توسع وتقدم في الكتابة بصورة تدريجية ؛ وقد اختصر الصور شيئاً فشيئاً ، وجعلها رمزية أكثر منهـــا حقيقية ؛ ثم صار يستعمل رسوم بعض الأشياء ، كرمز للفظها وحده ؛ فأخذ يرمز الى بعض الكلمات بواسطة تركيب الرسوم العديدة ، نظراً لمشابهات الفاظها .

فأصبحت الكتابة هجائية ، كل صورة فيها تدل على مقطع من مقاطع الكلمات ، أي « هجاء » من اهجئتها .

ومن البديهي ان هذه الخطة أدت الى تقليل عدد الرموز التي تحتاج اليها الكتابة تقليلاً كبيراً ، فمكنت الانسان من كتابة كلمات وعبارات كثيرة بعدد محدود من الصور والرموز .

غير ان تطورات الكتابة لم تقف عند هذا الحد أيضاً : فان الانسان

خطى خطوات أخرى في سبيل التحليل والاختصار ، الى ان أخذ يخصص كل رمز من الرموز الكتابية الى صوت من الاصوات التي تؤلف الالفاظ ، عوضاً عن تخصيصها الى مقطع من المقاطع التي تؤلف الكلمات . فاصبحت الكتابة « صوتية » فصار في مقدور الانسان أن يعبر عن جميع الافكار والكلمات ، بعدد قليل جداً من الرموز ...

ان شرف ابتكار هذه الخطة الهامة في الكتابة ، يعود الى الشعب الفينيقي الذي ينتسب الى الجنس العربي ؛ فان اول من اختصر الرموز الكتابية وخصصها لكل صوت من الاصوات المعلومة هم الفينيقيون [١] ؛ واقدم الكتابات الابجدية ، هي الكتابة الفينيقية . ان جميع الكتابات الابجدية المعلومة الآن — من غربية وشرقية — قد تفرعت من الحروف الابجدية السالفة الذكر : لان الحروف الفينيقية ولدت الحروف العبرانية والآرامية والعربية الحالية من جهة ، والحروف اليونانية واللاتينية من جهة اخرى .

ولا حاجة للبيان ان الكتابة اصبحت من اهم وسائل الحياة العقلية والاجتماعية ؛ كما ان اهميتها هذه زادت زيادة هائلة بعد اختراع الطباعة وانتشار الكتب والصحف انتشارها المعلوم .

لأن القراءة والكتابة من اهم الوسائل التي تمكن الفرد من الاتصال ببني نوعه وبني قومه — الغائبين والسالفين — ، والاستفادة من آراء وتجارب وعواطف جميع المفكرين ، من جميع الشعوب وجميع الاجيال .

٣ — ان التفصيلات التي ذكرناها آنفاً عن أهمية اللغة والكتابة في

(١) يذهب بعض الباحثين الى ان سكان شبه جزيرة سيناء كانوا قد سبقوا الفينيقيين في هذا المضمار .

غير انه يجب ان لا يغرب عن البال ان هؤلاء ايضاً كانوا ينتمون الى الجنس العربي .

الحياة العقلية والاجتماعية والقومية تكفي لاظهار وتبيين أهمية « تعليم اللغة » تكلماً وقراءة وكتابة ...

ولا نغالي اذا قلنا ان ذلك اصبح من اهم اهـــداف المدارس وأول اغراض التعليم .

من المعلوم ان الطفل يتعلم اللغة — عادة — منذ صغره ، خلال نشأته البيتيـــة ، عن طريق محاكاة ما يسمعه من الكلام ، ممن يحيطون به ، ويعاشرونه على الدوام .

غير ان « اللغة » التي يتعلمها الطفل في البيت ، والناشىء في المحيط ، تبقى محدودة النطاق بطبيعة الحال ، فيترتب على المدرسة ان توسع وتتمم ذلك عن طريق « تعليم قصدي خاص » .

واما الكتابة ، فلا يتعلمها الطفـــل — عادة — في بيته ؛ فيترتب على المدرسة ان تأخذ على عاتقها ، مهمة تعليم القراءة والكتابة من اولهـــا الى آخرها .

٤ — ان طرق تعليم اللغات تختلف قبل كل شيء باختلاف علاقتها بحياة المتعلمين السابقة :

فان لكل شخص « لغة بيتية » ، ينشأ عليها ، ويتعلم الشيء الكثـير منها ، قبل ان يصل اسنان الحياة المدرسية . واما سائر اللغات ، فتكون بالنسبة اليه — عادة — « أجنبيـــة » . ومن البديهي ان الطرق التي يجب اتباعها في « تعليم اللغة البيتية » تختلف اختلافاً كلياً عن الطرق التي يجب اتباعها في تعليم لغة من « اللغات الاجنبية » .

ان الطرق المشروحة في هذا الكتاب ، تنحصر في اصول تعليم اللغة العربية لأبناء « المتكلمين بها والناشئين عليها » . واما طرق تعليم العربية ، لمن لم ينشأ عليها ، فسنكتفي بالاشارة اليها اشارة مختصرة في خاتمة الكتاب .

تعليم

اللغة العربية

١ – ان الغاية الاصلية من تدريس اللغة العربية ، هي تمرين التلاميذ وتدريبهم على القراءة والكتابة والتخاطب ، بسهولة وفصاحة وبلاغة ، وذلك لكي :

(أ) – يفهموا ما يمر على اسماعهم من الكلام او تقع عليه انظارهم من الكتابات .

(ب) – ويتمكنوا من التعبير عما يمر في اذهانهم ويجول في خواطرهم من الافكار والمعاني ، عن طريق الكلام من جهة والكتابة من جهة اخرى .

٢ – ان الفوائد المادية والعملية التي تحصل من هذا التعليم كبيرة جداً : فما من شيء يفيد الانسان في شؤون حياته المتنوعة ، بقدر ماتفيده معرفة القراءة والكتابة وملكة الكلام الجيد البليغ . وما من مهنة او صناعة لا تستفيد منها ، ولا من امرىء يستغني عنها .

ولكن فوائد اللغة لا تنحصر بمنافعها المادية والعملية ، بل للغة فوائد تربيوية جمة : ان الكلام والكتابة يقتضيان ترتيب الافكار والمعاني وتوضيحها ، كما ان فهم الكتابة والكلام يتوقف على تحليل الافكار

والمعاني وتدقيقها . فتكون دروس اللغة ، من هذه الوجهة ، بمثابة تمارين فكرية ، تفيد التربية العقلية فائدة كبيرة .

وعدا ذلك نرى ان الكتابات لاتنقل الينا افكار كاتبيها فقط ، بل تبلغنا عواطفهم وشعورهم ايضاً ؛ فتكون الآثار الادبية ، بهذا الاعتبار ، من اهم العوامل في تربية العواطف ، على اختلاف انواعها .

٣ – ان معرفة اللغة – من حيث الاساس – ما هي الا معرفة الكلمات ومعانيها ، مع الاحاطة بقواعد استعمالها واشتقاقها وتركيبها .

ان الكلمات والقواعد ، ليست مقصودة بالذات ، بل هي واسطة للتكلم والتفاهم . فالغرض من تعليمها لايجوز أن يكون « التعليم المجرد » بل يجب أن يكون « الاستعمال والتطبيق » .

٤ – ان اللغة القومية ، لم تكن من الامور التي يجهلها التلاميذ جهلا تاماً . بل هي من الامور المألوفة والمستعملة لديهم ، ولو بصورة محدودة . فعلى المعلم أن يستند في تعليم هذه اللغة على المخاطبات الاعتيادية ، ويبني دروسه على ما هو « معلوم ومستعمل » من قبل الطلاب . ثم يوسعها ويصححها ويكملها شيئاً فشيئاً .

ان اختلاف اللغة العامية الدارجة عن اللغة الأدبية الفصحى ، يُكوّن أهم المشاكل التي يجابهها المعلمون في تعليم اللغة العربية وقواعدها الأساسية . فيترتب عليهم أن يبذلوا كل ما في وسعهم للتغلب على هذه المشكلة بصورة تدريجية .

٥ – تقسم دروس اللغة – عادة – الى فروع عديدة ، مثل القراءة والكتابة والاستظهار والمحادثة والانشاء ، وقواعد الصرف والنحو والاملاء .

غير ان جميع هذه الفروع المختلفة مرتبط بعضها ببعض ارتباطاً محكماً ، فيجب ان يساعد بعضها بعضاً مساعدة متقابلة .

فدروس القراءة مثلاً تزود اذهان التلاميذ بكثير من الكلمات والمعاني، كما انها تعينهم على معرفة رسم الحروف واساليب البيان ، وتنبههم الى بعض قواعد اللغة . ودروس القواعد تساعد على القراءة والاملاء ، كما انها تفيد المحادثة والانشاء .

فيجب على المعلمين أن يعملوا على الدوام لتسيير هذه الفروع المختلفة بصورة مترابطة ومتآزرة ومتوازية .

القراءة

١ ـ ان الغاية الاصلية من دروس القراءة : هي تمرين التلاميذ على قراءة ما يقع تحت انظارهم من الكتابات المخطوطة أو المطبوعة ، بلا تردد ولا تباطؤ ، مع فهم معناها والانفعال من مؤداها .

٢ ـ ان القراءة من أهم الدروس التي تفيد التلاميذ في المدرسة ، لانها تفسح أمامهم وأمام المعلمين مجال الاستفادة من الكتب والكتابات في جميع الدروس .

غير ان فائدة القراءة هذه لا تنحصر بالمدرسة وحدها ، بل تتعداها الى الحياة الاجتماعية كلها . إذ بواسطتها يمكن لكل شخص أن يوسع معارفه في كل حين ، ويطلع على أي شيء يحتاج اليه بمطالعة الكتب والجرائد والرسائل .

لذلك يمكن أن يقال : إن القراءة « مفتاح التعلم والتعليم »

وقد قال بعض العلماء : ان ملكة القراءة بمثابة « حاسة مكتسبة » تنضم الى الحواس الاصلية ، وتزيد في مقدرة اطلاع الانسان . فكما ان الانسان يطلع على كثير من الاشياء بواسطة حواسه مباشرة ، فانه يستطيع ان يطلع على كثير من الامور بواسطة القراءة بصورة غير مباشرة .

هذا ومن المعلوم ان دروس القراءة تفيد التلاميذ بواسطة مواضيعها

أيضاً : فانها - عند ما تكون منتخبة انتخاباً جيداً - تعلمهم - بصورة عرضية - كلمات شتى ، وتكسبهم معلومات متنوعة ، وتثير في نفوسهم عواطف مختلفة . وبهذه الصورة توسع معلوماتهم اللغوية ، وتكمل معارفهم التاريخية والجغرافية والعلمية ، وتقوي ميولهم الاخلاقية والبديعية والوطنية .

٣ - ان الحروف والحركات (الأشكال) التي تتألف منها الكتابات ليست سوى رموز واشارات وضعت للدلالة على الأصوات .

فتعليم القراءة يرجع - من حيث الاساس - الى ايجاد رابطة ذهنية بين هذه الاصوات وبين اشاراتها ؛ حتى ان المتعلم ، إذا ما رأى الاشارات تذكر الاصوات الخاصة بها ، كما انه إذا سمع الاصوات أو تصورها تذكر الاشارات التي ترمز اليها وتدل عليها .

فالقراءة - من هذه الوجهة - ليست الا « انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الانظار ، الى الاصوات والالفاظ التي تدل عليها وترمز اليها » اما الكتابة فما هي إلا « رسم الحروف الدالة على الاصوات ، بحسب ترتيب مرورها بالاذهان » .

عند ما يتقدم التلميذ في القراءة تقدماً جيداً ، يتم « الانتقال من الحروف الى الاصوات » بسرعة وسهولة : فلا ينشغل الذهن كثيراً باشكال الحروف والكتابات ، فيمكنه ان يفهم المعنى وهلة ، بل وينفعل منه حالا ؛ فيقرأ التلميذ حينئذ وكأنه يتكلم مباشرة . كما ان كل من يسمعه يفهم ما يقرأه وينفعل من مؤداه أيضاً .

ولكن الامر لا يمكن ان يكون كذلك في الابتداء : فان الروابط الذهنية بين الحروف والاصوات لا تتكون الا شيئاً فشيئاً ، ولا تتقوى وتتعمق الا تدريجاً .

فحينما يكون التلميذ مبتدئاً في القراءة يضطر الى التوقف والانتباه في

كل مقطع من المقاطع : وقد يصل الحروف ويلفظها احياناً بصورة مغلوطة ، وقد يدرك غلطه هذا بعدما يرى الحروف المتعاقبة ، فيضطر الى العودة على المقاطع السابقة ويكررها . فلذلك ، لا يمكنه ان يقرأ الا بصورة متقطعة ، وببطء وتردد ، فاذا كانت العبارة طويلة ، فقد ينسى اولها عندما يصل الى آخرها ، فلا ينتقل الى معناها الا بعد قراءتها مرة ثانية او ثالثة .

ولكن عندما تزداد الممارسات ، وتتكرر الارتباطات ، تقل الحاجة الى التقطيع ، وتزول ضرورة التكرير ، وتزداد سرعة القراءة ، فلا يحتاج التلميذ عندئذ الى جهد كبير في سبيل الانتقال من الحروف الى الاصوات . فيمكنه ان يفهم ما يقرؤه في الوهلة الاولى ، كما انه لا يصعب على سامعيه ايضاً ان يفهموا ما يقرأه عليهم ، فتصبح قراءته « سريعة » و « مفهومة » في وقت واحد .

وعندما تتوالى التمارين وتزداد السرعة ، يأخذ الصوت — خلال القراءة — أداء يوافق الشعور والهيجان الذي يتولد منها بطبيعة الحال ، فضلاً عن الافكار والمعاني التي تستفاد منها . فتصبح القراءة « بليغة » و « مؤثرة » فضلاً عن كونها « سريعة » و « مفهومة » .

٤ — يتبين من ذلك ان في تعلم القراءة ثلاث مراحل ، هي : القراءة المتقطعة ، والقراءة السريعة ، والقراءة البليغة .

والانتقال من المرحلة الاولى الى الثانية لا يكون الا بكثرة التمارين مع فهم المعاني ، كما ان الانتقال من الثانية الى الثالثة لا يكون إلا بالممارسة في قراءة فقرات رفيقة ومهيجة .

ان المرحلة الاولى هي مرحلة تعلم مبادىء القراءة — اي الالفباء — بوجه خاص ، واما المرحلة الثانية والثالثة فهما مرحلتا تعلم القراءة بمعناها العام .

٥ – هذا ، ومما يجب الانتباه اليه ان القراءة تكون – في جميع أدوارها – على نوعين : جهرية وصامتة .

ففي القراءة الجهرية ، يلفظ القارىء الأهجئة والكلمات والعبارات التي يقرأها لفظاً جهرياً ، ويخرج اصواتها فعلاً .

واما القراءة الصامتة ، فلا يلفظ القارىء شيئاً منها ، بل يكتفي بتصور الفاظها وفهم معانيها ، دون ان يخرج اصواتها اخراجاً فعلياً .

إن القراءة الجهرية ، تتم بتحريك أعضاء التصويت – الحنجرة واللسان والشفتان – فيدخل في خلالها بين أفاعيل « رؤية الاشكال » و « الانتقال الى مدلولاتها الذهنية » سلسلة معضلة « من الحركات العضلية » المقتضية لاخراج الاصوات التي ترمز اليها الكتابات .

واما « القراءة الصامتة » فلا تحتاج الى شيء من تلك الحركات العضلية .

ومن المعلوم ان بعض الناس لم يتعودوا القراءة الصامتة . ولذلك نراهم يقرأون « بصوت خافت » ، عندما يضطرون الى القراءة بدون جهر ، فلا يفهم الحاضرون ما يقرأ على هذا الوجه ، غير انهم يسمعون غمغمة تصدر من القارىء ، ويشاهدون على شفتيه سلسلة حركات واضحة كل الوضوح .

إن القراءة الصامتة الحقيقية ، تحذف جميع الحركات العضلية ، ولا تترك مجالا للغمغمات المذكورة ، وتضمن انتقال الذهن من « الكتابات » الى « مدلولاتها » مباشرة ، دون أن يكون حاجة الى « تصويت شيء منها بالفعل » ، سواء أكان بصوت عال أو صوت خافت .

مبادىء القراءة

الالفباء

ان الالفباء ، أساس القراءة ، والقراءة مفتاح التعليم ، ولا سيما في المدارس الابتدائية .

واما الطرق المختلفة التي سلكت او لا تزال مسلوكة في تعليم الالفباء فيمكن ارجاعها الى بضعة نماذج اساسية :

أ) : ان تعليم الالفباء ، يكون اما بالسير « من الحروف الى الكلمات » وأما بالسير « من الكلمات الى الحروف » ؛ فالطريقة تكون في الحالة الاولى « تركيبية » وفي الحالة الثانية « تحليلية » .

ب) : وتعليم الحروف ، يكون إما بذكر اسمائها وإما باظهار اصواتها ؛ فالطريقة تكون في الحالة الاولى « هجائية » وفي الحالة الثانية « صوتية » .

ج) : وعلى كل الاحوال ، فالتعليم يكون اما قراءة ثم كتابة ، واما كتابة ثم قراءة ، واما كتابة وقراءة في وقت واحد .

ان احسن طرق التعليم في المدارس الابتدائية هي : تعليم الالفباء على « الطريقة الصوتية » « تحليلاً وتركيباً » « قراءة وكتابة » في الوقت عينه .

١
القواعد الاساسية

١ - ان تعلم الحروف والاستفادة منها ، يتوقف قبل كل شيء على معرفة الاصوات . ولكن الاصوات ليست معلومة لدى الاطفال الا بتركيباتها : فانهم يسمعون الكلمات ويلفظونها ؛ ولكنهم لا ينتبهون الى الاصوات التي تتركب منها تلك الكلمات . فالصوت الذي يرمز اليه بحرف الـ « باء » - مثلا - لا يطرق الآذان ولا يخرج من اللسان بصورة منفردة ، بل يكون مركباً مع غيره من الاصوات بشكل « الفاظ وكلمات » كما في الكلمات الآتية : باب ، إبرة ، بدر ، سبيل ، سنبلة ، تدبير ...

فالاصوات بالنسبة للمركبات اللفظية ، بمثابة العناصر بالنسبة للاجسام الطبيعية : فكما اننا لا نرى العناصر في الطبيعة بصورة منفردة ، بل نراها على الاكثر ممتزجة او مختلطاً بعضها ببعض ، كذلك لا نسمع - عادة - الاصوات منفردة ، بل نسمعها متوالية ومتصلا بعضها ببعض .

ولما كان « الابتداء من المعلوم والسير منه الى المجهول » من اهم القواعد في التعليم ، وجب - في « تعليم الالفباء » - الابتداء بالكلمات المعلومة والانتقال منها الى الاصوات التي تؤلف تلك الكلمات ، بطريقة تحليلها وتدقيقها .

إذاً ، ان اول قاعدة يجب مراعاتها في تعليم الالفباء هي :

« قبل تعليم الحروف للاطفال ، يجب تنبيههم الى الكلمات ، وتمرينهم على تمييز الاصوات التي تتألف منها الكلمات . »

ومثل المعلم الذي لا يراعي هذه القاعدة ، ويباشر بادىء بدء تعليم

الحروف ، كمثل الرجل الذي يحاول ان يعلم اسماء الادوات الموجودة في ماكنة من الماكنات المعقدة ، لمن لم يرها الا من خارجها ، فلم يطلع على شيء من اجزائها .

٢ ـ ان لكل حرف ولكل حركة (اي شكل) اسماً ، وهذا الاسم يحتوي على اصوات غير الصوت المرموز اليه بذلك الحرف والحركة ؛ فحرف الـ « ج » مثلاً يسمى بالـ « جيم » . ففي هذا الاسم يوجد زيادة على صوت الـ « ج » نفسه صوتان آخران ، هما اللذان يقابلان حرفي « ي » و « م » . وكذلك حرف الـ « غ » يسمى « غين » وفي هذا الاسم يوجد زيادة على صوت الـ « غ » نفسه ثلاثة اصوات أخرى ، هي : الصوت الذي يرمز اليه بالفتحة ، والصوتان اللذان يكتبان بحرفي « ي » و « ن » .

لذلك اذا علمنا الحروف باسمائها نكون قد عرّضنا اذهان المتعلمين الى مشاكل لا مبرر لها ؛ لانه يصعب جداً على اذهان المتعلمين الانتقال من اسماء تلك الحروف الى الكلمات التي تتألف منها ، فمتى علمنا الحروف باسمائها نضطر ان نقول ـ حينما نريد ان نتهجى كلمة « جاموس » ـ مثلاً ـ « جيم الف = جا » ، « ميم واو = مو » ، « مو سين = موس » « جا ـ موس » . ومن الامور البديهية ان الاختلاف بين لفظة « جيم الف » ولفظة « جا » كبير جداً ، كما انه كبير بين لفظة « ميم واو » ولفظة « مو » ، وبين لفظة « موسين » و « موس » . فلا يمكن للطفل ان يعرف ـ عقلاً ـ ان مجموع حرفي « جيم الف » يجب ان يلفظ « جا » ، ولا ان يدرك ان مجموع حرفي « ميم واو » يجب ان يلفظ « مو » .

ولذلك لا يبقى امام عقل التلميذ سبيل الى تعلم القراءة سوى حفظ كل هجاء ومقطع على حدة . ولا شك في ان هذا يكون حملاً ثقيلاً عليه ، بقدر ما يكون عقيماً في حد ذاته .

لذلك، يجب التوقي من ذكر اسماء الحروف، والاكتفاء بتعريف اصواتها فقط.

اما اسماء الحروف، فلا تعلم الا بعد ان يتعلم التلميذ جميع الحروف، ويتمرن على القراءة تمرناً جيداً.

٣ – ان الحروف الصوائت، يمكن ان تلفظ بصورة مستقلة؛ ويتم هذا التلفظ بصورة اعتيادية، ولا يحتاج الى عناء وتمرين.

غير ان الصوامت المنفجرة – مثل ق، ج، ط – لا يمكن ان تلفظ بصورة مستقلة البتة، بل يتوقف لفظها على اقترانها بصوت آخر على كل حال.

اما الصوامت المستمرة – مثل ث، س، ز – فيمكن ان تلفظ مستقلة؛ ولكن لفظها بهذه الصورة، يحتاج الى شيء من العناء والتمرين.

اما الصوامت الرنانة والمهتزة – مثل م، ن، ر – فهي في حكم المستمرة – من الوجهة التي نحن بصددها.

يتكون الصوت – أساساً – من اهتزاز الهواء وتموجه عند خروجه من الحنجرة والفم، ويتنوع بتنوع هذا الاهتزاز والتموج. فالحروف التي ترمز الى الاصوات المختلفة تنقسم الى قسمين اساسيين، نظراً الى كيفية حدوث هذه الاصوات:

فالقسم الاول منها يسمى بالحروف «المصوتة او الصائتة Voyelles».

والثاني منها يسمى بالحروف «غير المصوتة او الصامتة Consonnes».

(ان الصوائت في العربية هي الحركات (الاشكال) وحروف المد؛ واما الصوامت فهي سائر الحروف).

حينما تلفظ «الصوائت» تبقى جميع مخارج الهواء مفتوحة، فيخرج الهواء منها بلا عائق. ان التأمل في كيفية تلفظنا حرفي a و o في اللغة الفرنسية او الالف الممدودة والضمة في اللغة العربية يظهر هذه الحالة بوضوح وجلاء.

ولكن عند تلفظ «الصوامت» ينسد احد المخارج انسداداً تاماً او ناقصاً

ويعيق او يمنع خروج الهواء من الفم والحلق . (هذا الانسداد يكون : اما بانطباق احدى الشفتين على الاخرى كما في « ب ، م » ؛ واما بانطباق الشفة على رؤوس الاسنان كما في « ف ، و » ؛ واما بانطباق اللسان على الاسنان كما في « س ، ط » ؛ او بانطباقه على سقف الحنك كما في « ر ، ج » ؛ واما بانسحاب اللسان الى الحلق كما في « خ ، غ ») . وكل ذلك يكون اما عند انتهاء خروج الهواء مع حدوث صوت . واما قبل ابتداء هـذا الخروج والحدوث . فالتأمل في كيفية تلفظنا ببضع كلمات – مثل : آس ، آب ، دود ، ريش – يظهر هذين الشقين للعيان .

ولذلك ، فانه من السهل ان نلفظ الصوائت بصورة منفردة – من غير ان نضيف اليها صوتاً آخر – ، ولكنـه من الصعب ان نلفظ الصوامت بهذه الصورة .

مع هذا ، فان هذه الصعوبة ليست بدرجة متساوية في جميع الصوامت ؛ فان بعضها يحدث من انسداد المخارج انسداداً تاماً وكلياً ، كالحروف الآتية : ا ، ب ، ت ، ج ، د ، ض ، ط ، ع ، ق ، ك ، ل ، ي (الصامتة) . فالاصوات التي يرمز اليها بهذه الحروف تتولد عنـد حبس الهواء في الفم او الحلق حبساً تاماً او اطلاقه منها دفعة واحـدة ، فلا يمكن ان تمد بحال من الاحوال ، بل تكون آنية وفورية على كل حـال . لذلك يستحيل اصدار هذه الاصوات مستقلة ، بل لا بد من اصدارها عقب صوت آخر او قبله – مهما كان هذا الصوت خفيفاً وقصيراً – .

ولكن بعض (الصوامت) تحدث من انسداد المخارج انسداداً ناقصاً وجزئياً ، كالحروف الآتية : ث ، ح ، خ ، ذ ، ز ، س ، ش ، ص ، ظ ، غ ، ف ، و (الصامتة) . فالاصوات التي يرمز اليهـا بهذه الحروف ، تتولد عند خروج الهواء من الفم والحلق تحت ضغط من مخرج متضيق ، وتستمر

الى ان ينفتح المخرج تماماً او ينسد كاملا . فمتى أردنا ان نصدر صوتاً من هذا القبيل مستقلاً عن غيره من الاصوات تمكنا من ذلك : فلنطبق – مثلاً – الشفة السفلى على رؤوس الاسنان العليا ثم نزفر الهواء ، فنرى حينئذ أن الصوت الذي يحدث من زفيرنا هو صوت الفاء ليس إلا ، وانه يستمر بقدر استمرار الزفير مع بقاء الفم على الهيئة المبسوطة .

ان علماء الصوتيات (Phonétique) يسمون النوع الاول من الصوامت بـ (المنفجرة Cons. Explosives) والنوع الثاني منها (المستمرة Cons. Continues) .

ولكن هناك بعض صوامت ، لا يمكن إدخالها في أحد هذين النوعين . وهي : م ، ن ، ر .

فعند لفظ حرفي « م » و « ن » ينسد الفم تماماً ثم ينفتح فوراً – كما في الصوامت المنفجرة – ومع ذلك يبقى طريق الانف مفتوحاً ؛ فالهواء يمكن أن يخرج من هذا الطريق . ومتى استمر خروجه – والفم على حالته المولدة لصوت الميم أو صوت النون – استمر حدوث الصوت ، كما في الصوامت المستمرة . والاصوات التي هي من هذا القبيل تسمى بالصوامت « الرنانة Résonnante » أو « الخيشومية » .

فأحسن الطرق لتعليم أصوات هذه الحروف المختلفة ، هي إظهارها ضمن الالفاظ والكلمات :

أولا : بايراد الحروف في أواخر الكلمات ، ولفظها بمد مبالغ فيه ، كما يفعل المنادي : – فانو . . . س – مو . . . س – فلا . . . ح .

ثانياً : إيراد الحروف في رؤوس الكلمات ، ولفظها بتشديد وتلكن – كما يفعل التمتام والفأفاء : س – ساق ، ف ف فار . .

عند تعليم الحروف على هذه الطريقة ، يجري التهجي، والقراءة بصورة

سهلة وطبيعية : فعندما يرى الولد حرفاً ، يهيء فاه على إصدار الصوت المرموز اليه بهذه الحروف ، ويبتدىء بتلفظه بتلكن وتشديد ، ثم يفتح فاه حسب الصائت الذي يعقب الحرف ، أو الحركة التي ترافقه . فمتى تمرن على القراءة بهذه الصورة لم يعد يحتاج إلى التلكن والتشديد ، ولا إلى المد والتطويل ، بل يتمكن من إصدار كل مقطع من المقاطع — ويتمكن من لفظه — دفعة واحدة .

٤ — ان الطريقة القديمة كانت تقضي بتعليم الحروف كلها في بادىء الامر ثم الابتداء بالاهجئة التي تتألف من هذه الحروف ، وفي الاخير الشروع بالكلمات التي تتألف من تلك الحروف وهذه الاهجئة .

غير أن هذه الطريقة تؤدي الى اضاعة أوقات الاطفال بلا جدوى :

لانهم يتعلمون الحروف — بادىء الامر — من غير رابطة ، فلا يتمكنون من حفظها الا بصعوبة عظيمة . وعندما يشتغلون بحفظ بضعة حروف جديدة ، ينسون ما كانوا قد تعلموه قبلاً ، ولا يتوصلون الى حفظ صور الحروف حفظاً جيداً الا بعد أن يباشروا تركيبها وتأليف أهجئة وكلمات منها . ويكونون من هذه الوجهة ، قد أضاعوا أوقاتهم وصرفوا قواهم الى ذلك الحين ، بلا فائدة تذكر .

فعلى المعلم أن يبادر الى تعليم الكلمات من بادىء الامر ، — دون أن ينتظر تعليم جميع الحروف — ، عليه أن يعلم كل حرف ضمن كلمة مناسبة ويضيف الحرف الجديد الى الحروف التي كان علمها قبلاً ، ويؤلف منها كلمات مختلفة وعبارات متنوعة .

عندما يسير المعلم على هذه الطريقة ، يكون قد ربط الحرف الجديد بالحروف السابقة وركبه معها ، وقد كرر تلك الحروف وذكر الاطفال بها وهي مرتبطة بعضها ببعض . فكلما تقدمت الدروس ، استقرت الحروف

ورسخت في اذهان التلاميذ من جراء هذا التكرار الذي يقـــع بصورة متوالية وتحت اشكال مختلفة .

ومما يجب ان لايغرب عن البـــال ، ان تعليم الحروف والاصوات بصورة مجردة ومنفردة لا يلذ للاطفـال ولا يشوقهم قطعاً . فهم لايسرون بدروس الالفباء ، ولا يشتاقون اليها ، الا عند ما يتوصلون الى قراءة كلمات وعبارات مفيدة ، يفهمون معانيها . لذلك عند ما تسير الدروس على طريقة « تعليم الحروف ثم الأهجئة ثم الكلمات » تكون مملة ومزعجـة في بادىء الأمر ، مع ان التلاميذ يحتاجون في بداية دراستهم الى التشويق والتنشيط اكثر مما يحتاجون اليه بعد ذلك . واما عند السير على طريقة « تعليم الحروف والأهجئة والكلمات والعبارات معـاً » فتكون الدروس جذابة وخلابة من اول امرها ، لان الاطفال يتعلمون قراءة بضع كلمات في دروسهم الاولى ، ثم يتوصلون الى قراءة عـــدة كلمات اخرى وبعض العبارات البسيطة في كل درس من دروسهم التالية . وبهذه الصورة يقتطفون ثمرات سعيهم بسرعة ، فيتلذذون من دروس القراءة منذ بدايتها .

فيمكننا ان نقول ان طريقـة « تعليم الحروف باجمعها ، ثم الشروع بتأليف الأهجئة والكلمات منها » هي اشبه شيء بـ « ملء الفم بكل الطعام اولا ، ثم الشروع بمضغه وابتلاعه تباعاً » .

فكما ان الهضم والتغذي على هذه الصورة يكون صعباً وغير معقول ، كذلك تعليم الالفباء على الطريقة المذكورة يكون صعباً جداً كما يكون بعيداً عن العقل والمنطق بعداً كبيراً . وكما ان الاطعمة لا تولد اللذة في اللسان الا بعد مضغها ، كذلك الحروف ، لا تولد اللذة والشغف في النفوس الا بعد تركيبها وتأليف الكلمات والعبارات منها .

٥ – كانت العادة الجارية في تعليم الحروف ، اتباع الترتيب المعروف :

ا ، ب ، ت ، ث ، ج ، ... الخ .

ولكن يجب الا يغرب عن البال ان هـذا الترتيب ما هو الا ترتيب عندي واصطلاحي ، وضع في القرن الاول من الهجرة بالنظر الى مشابهة أشكال الحروف وتقاربها ليس إلا . كما انه ليس الوحيد في بابه ، اذ ان هناك ترتيباً آخر – متعارفاً في بلاد المغرب – لا يشبه هذا الترتيب الا الى حرف الزاي ، ويختلف عنه اختلافاً كلياً بعد هذا الحرف : ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش ه و لا ي .

واذا كان من المفيد بل من الضروري اتبـــاع الترتيب المعروف في المعاجم اللغوية – لانه هو المتفق والمصطلح عليه فيها – فلا يوجد ثمة داع الى التقيد بهـذا الترتيب في تعليم الالفباء . بل بعكس ذلك هناك عدة اسباب ، تدعو الى ترك هذا الترتيب ، واختيـار ترتيب خاص ، لاجل تعليم الحروف :

اولا : ان العقل يقضي بتقديم الحروف السهلة عـــلى الصعبة وبتعليم الحروف المنفصلة قبل المتصلة . مـــع ان الترتيب المعروف يقدم بعض الحروف الصعبة والمتحولة – مثل ج ، خ – على الحروف المنفصلة – مثل ر ، د ، و – كما انه يقدمها عـلى كثير من الحروف التي هي اسهل منها بكثير – مثل ط ، ل –

ثانياً : ان مبدأ « تعلـــيم الحروف مع الكلمات » يقضي بالابتداء من الحروف التي هي اكثر استعمالا من غيرها ، مع ان بعض الحروف التي هي من هذا القبيل – مثل و ، ي ، ه ، ك – تقع في اواخر الترتيب المعروف ؛ فليس في الامكان تأليف كثير من الكلمات قبل معرفة هذه الحروف .

لذلك لا يجوز التقيد بالترتيب المصطلح عليه والمعروف ، بل يجب تعليم الحروف حسب ترتيب خاص يقرر نظراً الى سهولة صورها من جهة ، والى

كثرة استعمالها من جهة اخرى .

أما الترتيب المتعارف ، فيعلم بعد اكمال الالفباء – أي بعد تعليم جميع الحروف ، وذلك تمهيداً للاستفادة من المعاجم ، ليس إلا .

٦ – ان رؤية الصورة كاملة ومهيأة من قبل ، لا تؤثر في الدماغ بقدر ما تؤثر رؤية الصورة عند تولدها وارتسامها أمام الاعين . فالتلميذ ينتبه الى صورة الحروف ويحفظها ، عندما يرى المعلم يرسمها امامه ، اكثر مما لو رأى الصورة مرسومة – قبل عرضها لنظره – .

لذلك : يجب كتابة الحروف والكلمات على اللوح امام التلاميذ ، وتمرينهم على قراءة هذه الكتابات ، قبل مطالبتهم بقراءة ما هو مطبوع في الكتب .

فعلى المعلم ان يكتب على السبورة كل ما يريد أن يعلمه في كل درس من دروسه ، ويقرىء التلاميذ كل ما كتبه بهذه الصورة . ولا يطلب قراءة الصفحة من الكتاب ، الا بعد ان يكون قد كتب كل كلماتها وعباراتها امام أعين التلاميذ .

٧ – من الامور المثبتة بصورة تجريبية ، ان « الحافظة العضلية والحركية » من أهم المساعدات على التعليم : فكتابة الحروف والكلمات مما يسهل حفظ صورها تسهيلا كبيراً . لان الاضطرار الى الكتابة يستوجب زيادة الانتباه الى الصورة ، والزيادة في الانتباه تسهل بقاء الصورة في الذهن . وعلاوة على ذلك ، فان عضلات اليد « تعمل » عند الكتابة وتولد بعض الانطباعات العضلية والحركية في الدماغ ، وهذه الانطباعات – بانضمامها الى انطباعات العين والاذن – أي الانطباعات البصرية والسمعية – تقوي حفظ الصور وتعمل على تثبيتها .

وعدا كل ذلك ، فان الكتابة لذيذة اكثر من القراءة ، فمتى توصل التلميذ اليها يشعر بمقدرة شخصية وبمسرة نفسية أعظم بكثير مما يشعر عند

القراءة وحدها . فاعطاء التلاميذ وسائل هذا الشعور - اعتباراً من الدروس الاولى - مما يبعث فيهم النشاط والاشتياق الى التعلم ويزيد ارتباطهم بالدرس والمدرسة ، ويمكنهم من التقدم السريع .

فلذلك ، يجب تعليم القراءة والكتابة معاً ، وبتعبير آخر يجب الاعتناء في تمرين التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات مع تعلم قراءتها .

٨ - ان الحروف نوع من الخطوط ، والكتابة نوع من الرسم . لذلك ، كلما زادت معرفة التلاميذ بالخطوط ومقدرتهم على رسمها - قبل شروعهم بتعلم الحروف - سهل عليهم تمييز صور الحروف وكتابتها - عند شروعهم بتعلم الالفباء .

كما انه من الواجب اجراء تمرينات تحضيرية على الاصوات قبل الابتداء بتعليم الحروف ، كذلك من الضروري اجراء تمرينات تمهيدية على الرسم بوجه عام ، ورسم الخطوط بوجه خاص ، قبل الابتداء بتعليم الكتابة .

فيجب تعويد التلاميذ استعمال القلم والطباشير ، وخط الخطوط والاشكال على السبورة والورق ، وتمرينهم على رسم خطوط شاقولية وأفقية ، طويلة وقصيرة ، مستقيمة ومنحنية ؛ وذلك بتصوير بعض الأشياء الطبيعية المناسبة ، ورسم بعض الزخارف الهندسية البسيطة .

ان بعض الألعاب أيضاً تساعد على ذلك مساعدة كبيرة :

فاللعب بالعيدان الصغيرة ، والأزرار والبقول المتنوعة - عن طريق صفها باشكال مختلفة ، بغية تكوين صور عديدة - ، يهيء أنظار الاطفال وأصابعهم لادراك صور الحروف ورسمها ، عند بدء تعلم القراءة والكتابة .

٢
المشاكل الخاصة بالحروف العربية

١ - ان غاية الكمال في الالفباء ، هي أن يكون فيها صوت خاص

لكل حرف ، وحرف مستقل لكل صوت ، فلا يشترك حرفان في صوت واحد ، كما انه لا يلتبس صوتان في حرف واحد .

فمتى كانت الالفباء على هذا المنوال ، لم يكن ثمة مشكلة في تعليمها وتعلمها . لأن الارتباطات التي يجب أن تتكون في الذهن بين الاصوات والحروف تكون بسيطة وغير مشتبكة ، ومتى حصلت هذه الارتباطات لم يحدث أي التباس في الذهن عند القراءة والكتابة .

ولكن الالفباآت بصورة عامة بعيدة عن هذا الكمال ، ومشوبة ببعض النواقص . ففي القسم الاعظم منها ، نرى بعض الحروف تدل على أصوات مختلفة في بعض الاحوال ، كما ان بعض الاصوات تكتب بحروف عديدة في بعض الاحيان ؛ وهذا مما يستوجب الاشكال والالتباس ، ويتطلب اعتناء خاصاً لتذليل هذه العقبات .

ولذلك توجد في الكتابة المستعملة في كل لغة من اللغات نواقص ومشاكل خاصة بها . فتعليم الالفباء في كل لغة من اللغات ، يتطلب من المعلمين ان يبتدعوا ويتبعوا بعض الطرق الخصوصية المناسبة لتلك اللغة وكتابتها .

٢ – ان النواقص والمشاكل في الحروف العربية اكثر واكبر منها في الحروف اللاتينية . وتجتمع هذه المشاكل في ثلاث نقط أساسية :

اولاً : صور الحروف متعددة ومتنوعة . فكل حرف يصور بصور عديدة ، تختلف احداها عن الاخرى ، نظراً لكونها منفصلة او متصلة بما قبلها وما بعدها .

ثانياً : الصوائت ناقصة فلا يوجد حروف الا للصوائت الممدودة . واما بقية الصوائت ، فيرمز اليها بالحركات (أي الاشكال) ، وهذه لا تكتب في صلب الكلمات بين الاحرف ، بل تكتب خارجة عن الاسطر الخاصة

بالحروف ؛ وزيادة على ذلك ، فان هذه الحركات والاشكال ايضاً تحذف في الكتابة العادية .

ثالثاً : بعض الحروف تكون احياناً من الصوائت واحياناً من الصوامت ، فلذلك تظهر بمظاهر يختلف بعضها عن بعض ، حسب الاحوال والظروف .

فعلينا ان ننظر في هذه المشاكل والنواقص الخاصة بالحروف العربية ، ونتحرى الطرق الموافقة لحل هذه المشاكل وتلافي تلك النواقص باحسن الاساليب .

٣ - ان أهم المشاكل التي تعتري التعليم في البداءة ، هي المشكلة المتولدة من تعدد صور الحروف .

ويمكننا أن نقول إن الالفباء العربية تظهر في الوهلة الاولى كأنها مؤلفة من نحو تسعين صورة مستقلة ، يشترك الاثنان منها أحياناً ، والثلاثة تارة ، والاربعة طوراً في صوت واحد . فيصعب جداً على أذهان التلاميذ حفظ هذه الصور المتنوعة وتمييز أصواتها المختلفة .

وأما الاصول المتبعة الى الآن في تعليم هذه الصور المختلفة ، فترجع الى طريقتين أساسيتين :

أولا : تعليم كل حرف من الحروف بصوره المختلفة رأساً .

ثانياً : تعليم جميع الحروف بصورها المنفصلة ، ثم الشروع بتعليم صورها المتصلة .

ففي الطريقة الاولى : حينما يباشر المعلم تدريس حرف ، يعلم التلاميذ الصور المختلفة لذلك الحرف ، ويسمي هذه الصور نظراً الى موقع الحرف . فيقول : جيم أولية ، وسطية ، نهائية ...

في هذه الطريقة تبقى المشكلة كما هي ، من دون أدنى تغيير وتخفيف :

فجميع الصور لكل حرف من الحروف تظهر أمام التلاميذ مرة واحدة ، وكصور مستقلة . ولا حاجة الى القول ان الاطفال لا يستطيعون أن يحفظوا هذه الصور الا بمشقة عظيمة .

وأما في الطريقة الثانية : فينقسم التدريس الى دورتين مختلفتين . ففي الدورة الاولى ، يعلم المعلم الحروف بصورها المنفصلة فقط ، ويكتب جميع الكلمات والعبارات بحروف منفصلة ، على منوال (غَ نَ مْ) و (ب ا عَ ا ل جَ مَ ل) — وفي الدورة الثانية ، يشرع في تعليم الصور المتصلة أيضاً ، فيعود الى جميع الكلمات والعبارات السابقة ، ويكتبها بصورها الصحيحة ، على منوال (غنم) و (باع الجمل) .

ان المعلم الذي يسلك هذه الطريقة ، يكون قد أجل المشكلة وخفف الحمل عن أذهان التلاميذ في الدورة الاولى ، ولكنه لا يستطيع أن يزيل شيئاً من المشاكل المذكورة ؛ لانه يعود الى جميعها في الدورة الثانية من تعليمه ، كما انه يكون قد زاد عليها مشكلة أخرى : لانه — عند وصوله الى هذه الدورة — يطلب من التلاميذ أن يغيروا ما كانوا تعودوا عليه ، وينسوا ما كانوا تعلموه . فيضطر الى بذل الجهود لازالة الارتباطات الذهنية التي كان قد أحدثها هو في أذهانهم ، والاستعاضة عنها بارتباطات جديدة مخالفة للقديمة . وهذا مخالف كل المخالفة لمبادىء التربية ونواميس النفس . لذلك ، يجب علينا أن نتحرى طريقة تخفف هذه المشكلة بصورة حقيقية .

اذا أمعنا النظر في صور الحروف ، رأينا ان الصور المتصلة مشتقة من الصور المنفصلة . وهذا الاشتقاق جلي واضح في أكثر الاحوال ، وغامض في بعضها . فاذا اهتممنا باظهار الاشتقاق في تعليمنا ، نكون قد قللنا على التلاميذ عدد الصور التي يجب أن يحفظوها ، وسهلنا عليهم حفظ هذه

الصور تسهيلاً حقيقياً .

فالطريقة المثلى اذاً هي : تعليم الحروف بصورها المختلفة ، مع ملاحظة اشتقاق هذه الصور بعضها من بعض .

٤ – فلننظر في صور الحروف نظرة تدقيقية ، ولنقايس بين الصور المختلفة مقايسة تفصيلية :

أ) : ان بعض الحروف لا تتصل الا بما قبلها ، ولا تتغير بصورة جوهرية عند اتصالها ، كالحروف الآتية : ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و . وهي لا تتصل بالحروف التي تأتي بعدها قطعاً ، ولا تتغير الا تغيراً بسيطاً عند اتصالها بما قبلها : ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و . فالفرق بين هاتين الصورتين عبارة عن خط صغير يتقدم الحرف لكي يصله بالحرف الذي قبله .

ب) : ان بعض الحروف تتصل بما بعدها كما تتصل بما قبلها ، ولكنها لا تتغير تغيراً جوهرياً عند اتصالها مثل حرفي ط ، وظ . فانهما عند اتصالهما بما بعدهما يبقيان كما هما ، وعند اتصالهما بما قبلهما لا يختلفان الا بخط « واصل » صغير يدخل عليهما ، من دون ان يغير شيئاً من شكلهما : ط ، ظ .

ج) : وهناك حروف اخرى (ب ، ت ، ث ، ل ، ن) لا تتغير عند اتصالها بما قبلها الا بالتصاق الخط الواصل (ب ، ت ، ث ، ل ، ن) ولكنها تضيع نصفها الاخير أي ذيلها – عند اتصالها بما بعدها (ب ، ت ، ث ، ل ، ن) فالاتصال في هذه الحروف يغير الشكل تغيراً بسيطاً ، اذ ان القسم الاول من الحرف – وهو القسم الاساسي – يبقى كما هو تماماً ، من غير تحول ولا تغيير .

د) : ولدينا حروف أخرى (س ، ش ، ص ، ض ، م) تشبه الحروف المتقدمة من وجهة اتصالاتها فانها لا تتغير عند اتصالها بما قبلها الا بزيادة

خط واصل ، ولكنها تتغير عند اتصالها بما بعدها بحذف اذيالها (ـ ، ـ ، ـ ، ـ ، ـ) فتغير هـذه الحروف يكون أشد من التغير الذي يحصل في الحروف المتقدمة ، لان اذيال هـذه الحروف أهم من اذيال تلك الحروف . فبقاؤها او زوالها يؤثر في منظر هذه الحروف تأثيراً أشد مما يحدث في منظر تلك الحروف . ومع هذا ، فالقسم الاول الاساسي من الحروف يبقى كما هو في كل الاحوال .

هـ) : وهناك حرفان آخران (ف ، ق) لا يتغيران تغيراً جوهرياً عند اتصالهما بما بعدهما ، بل ينحصر تغيرهما هذا في اضافة ذيلها (ـ ، ـ) ولكنهما يتغيران اكثر من ذلك عند اتصالهما بما قبلهما ، إذ يتغير مبدؤهما ويصبح مستديراً (ـ ، ـ) .

و) : وهناك حرفان آخران ، يتغيران اكثر من كل الحروف السابق ذكرها : (ع ، غ) فعند الاتصال بما بعدهما يزول ذيلاهما (ـ ، ـ) وعند الاتصال بما قبلها يستدير مبدؤهما (ـ ، ـ) وهذه الاستدارة وذلك الزوال يغير منظر الحرف تغييراً كلياً .

ز) : ويوجد ثلاثة حروف أخرى (ج ، ح ، خ) يمكن ان يقال عنها انها متوسطة بين الحروف المذكورة في فقرة (و) وبين المذكورة في فقرة (د) والفقرات المتقدمة عليها ، من حيث تغير صورها عند اتصالها ، فتغيرها عند اتصالها بما بعدها يشبه تغير الحروف التي ذكرناها في الفقرة الاخيرة : (ـ ، ـ ، ـ) ولكن تغيرها عند اتصالها بما قبلها يشبه تغير الحروف التي ذكرناها في فقرة (د) والفقرات التي قبلها ، لانها تصبح كما يأتي (ـ ، ـ ، ـ) .

ح) : اما الحروف الباقية فعلاقة صورها المختلفة بعضها ببعض أبعد من كل ذلك ؛ فبعض هـذه الصور تكاد تكون مستقلة عن الاخرى : (ك ، ـ) و (ي ، ـ) و (ه ، ـ ، ـ) . فاذا كانت العلاقة والمشابهة واضحة

بين « ك » وبين « ك » وبين « ي » وبين « ي » — وحتى بين « ه » وبين « ه » — فهي غير جلية بين « ك » و « ك » ومفقودة بين « ي » وبين « ي » وبين « ه » و « ه ».

٥ — ان هذا التحليل يسهل علينا ايجاد الطريقة الملائمة لتعليم صور الحروف تسهيلا عظيما :

ان الحروف التي ذكرناها في فقرتي « أ » و « ب » لا تحتاج الى التفكير في تعليم صورها المختلفة : لان « الخط الواصل » الذي يدخل على هذه الحروف عند اتصالها بما قبلها ، كأنه امتداد الحرف الذي يتقدمها ويتصل بها ، وهذا الامتداد والاتصال يحصل بطبيعة الحال ، عند الكتابة . لذلك يمكننا ان ننظر الى هذه الحروف كأنها ذات شكل واحد في جميع الاحوال والمواضع .

فاما الحروف التي ذكرناها في فقرة « ج » فتحتاج الى بعض التأمل والاعتناء : فان اشكالها المتصلة بما بعدها تختلف عن أصلها بوجود الذيل أو عدم وجوده ؛ فيجب الاعتناء في تبيين كيفية حذفه ، وفي اظهار التغير الذي يطرأ على الحروف من جراء هذا الحذف ؛ وذلك يحصل بسهولة ، عند التوسل بالوسائل الآتية :

أولا : كتابة الحرف على السبورة كاملاً ، ومسح ذيله مؤخراً وتدريجاً ، عند وصله بحرف آخر .

ثانياً : استعمال الحروف المتحركة المطبوعة على المقوى ، وأخذ الحرف الذي يراد تعليم صورته المتصلة ، ووضعه بجانب الحرف الذي سيوصل به . ثم تركيب الحرف الثاني على الاول — شيئاً فشيئاً — ، حتى يستتر ذيل الاول تحت مبدأ الثاني — تدريجاً .

ثالثاً : استعمال الحروف المقصوصة من الورق السميك ، ووضع الحرف

التالي على ذيل الاول ، ثم قطع هذا الذيل ورفعه .

بهذه الطريقة ، يصبح الاشتقاق محسوساً وملموساً ، ويرى الطفل – من دون تعب ذهني – « الشكل » الاساسي الذي يبقى في كل الاحوال ، والذيل الزائد الذي يثبت أحياناً ويحذف احياناً . فيتمكن المعلم من تعليم كل حرف من هذه الحروف باشكاله المختلفة ، دون ان يحمل ذهن التلميذ وحافظته عناء زائداً .

ان هذه الوسائل كافية لتعليم الحروف التي ذكرناها في فقرة « د » ايضاً . لان التغير الذي يطرأ على تلك الحروف عند اتصالها بما بعدها ، ينحصر أيضاً بحذف نصفها الاخير .

اما الحروف المذكورة في فقرتي « هـ » و « ز » فتحتاج إلى زيادة اعتناء ، لاجل اظهار التغير الذي يحدث في رأسها عند اتصالها بما قبلها . ان هذا التغير عبارة عن استدارة ، فليس من الصعب توليد هذه الاستدارة باستعمال الحروف المقصوصة ، او برسم الحروف على السبورة .

ان القواعد والوسائل التي سردناها آنفاً ، تسهل تعليم الحروف المذكورة في فقرة « ز » ايضاً .

واما الحروف المذكورة في فقرة « ح » فيمكن الاستفادة من القواعد الآنفة في تعليم قسم من صورها – مثلاً في اظهار المشابهة بين « ك » و « ك » ، وبين « ي » و « ي » وبين « هـ » و « ه » – . ولكنه لا يمكن الاستفادة من هذه القواعد في تعليم بقية صورها – مثل « ك – ك ، ي – ي ، ه – هـ – ه » فلا سبيل لتعليم هذه الصور الا باعتبار كل منها مستقلة عن الاخرى .

٦ – ان الحركة (الشكل) في القلم العربي ما هي إلا حرف في الحقيقة ،

لانها تدل على صوت خاص ، غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع الحركة والشكل فوقه أو تحته . فالفتحة مثلا تدل على صائت يقابل الحرف e من الحروف الافرنجية ، والضمة تدل على صائت يقابل الحرف u من تلك الحروف .

لذلك يجب على المعلم ان ينظر الى الحركات (اي الاشكال) كحروف ، ويعلمها ويستعملها كما يعلم ويستعمل الحروف . فعليه أن يعلم كلا منها على حدة باصواتها ، ويركبها مع الحروف التي كان علمها قبلا . ان كلا من الفتحتين والضمتين والكسرتين ايضاً ، يجب ان يعتبر كحروف مركبة ، وتعلم باصواتها — مثل الحروف — : فان الاولى تلفظ « أَن » والثانية « أُن » والثالثة « إن » .

أما السكون فلا يدل على صوت ، وانما هو اشارة تدل على ان ليس هناك صائت ما يصوت بعد الحرف . فمتى علمنا الحروف باصواتها الساكنة — كما ذكرناه آنفاً — فلا تبقى حاجة ما لاستعمال اشارة السكون في تعليم الالفباء .

٧ — ان حرف الواو يكون احياناً صائتاً — كما في كلمات نور ، سوق ، جوع — ، وأحياناً صامتاً — كما في كلمات ورد ، وادي ، وطواط — ، فهو يقابل حرفين على الأقل من الحروف الافرنجية بهذا الاعتبار .

وذلك مما يقضي على المعلم بالاعتناء الخاص في تعليم هـذا الحرف : فمن البديهي انه إذا فاجأ المعلم التلاميذ بقوله « هذا الحرف يلفظ أحياناً كذا واحياناً كذا » وأعطاهم كلمات تحتوي على الواو تارة صامتاً وتارة صائتاً ، يكون قـد وضع التلاميذ أمام مشكلة عظيمة ، وعرض اذهانهم للارتباك والالتباس مرة واحدة . فعليه ان يعلم الحرف المذكور — في بادىء الامر — بأحد صوتيه فقط ، ولا يعطيهم من الكلمات التي تكتب بالواو ، إلا ما

كان واوها على هـذا الصوت . وأما الصوت الثاني ، فلا يتعرض له إلا بعد تقدم التلاميذ تقدماً كافياً في تمييز الاصوات وتركيبها .

فاحسن طريقة نراها نحن هي : تعـليم الواو في بادىء الامر كصائت - يعني كحرف مد - ، وعلى الاستمرار على استعماله بهذا الصوت مـدة من الزمن . لان الصوت الثاني ، يمكن ان يشتق من هذا الصوت بسهولة ، متى تمرن التلاميـذ على تركيب الاصوات والحروف تمرناً كافياً : فعنـدما نلفظ الواو صائتة - مثل الواو التي في وسط كلمة « نور » ، على نمط ou بالافرنسية و oo بالانكليزية - ، اذا حركنا فمنـا بالفتحة « وَ » أو بصوت الالف المدودة « وا » نرى حينئـذ ان صوت الواو ينقلب بطبيعة الحال الى صامت : وا oua وَ ouè . وكذلك ، اذا لفظنا الواو الصائت قصيراً عقب تصوتنا بالالف الممدودة او بالفتحة ، نرى ان صوت الواو يصبح صامتاً : « آ . . و » و « أ . . و » .

ومما يجب الانتباه اليه ، ان اشتراك هذين الصوتين بحرف واحد ، ما هو الا نتيجة قرب مخرجهما من حيث الاساس . وهذا القرب هو الذي يجعل صوت الواو صامتاً عند اقترانه بصائت آخر - يعني عند التحاقـه بصائت او عند تصدره على صائت - ؛ فان المقارنة بين الكلمات الآتية ، تظهر هـذه الحقيقة الى العيان : نور - أنوار ، سوق - اسواق ، روح - أرواح .

ولذلك نستطيع ان نقول : ان اعتبار حرف الواو صائتاً - واشتقاق الواو الصامت منه - ، يكون مطابقاً للحقيقـة والواقع ، بقدر ما هو مسهل للتعليم والتفهيم .

٨ - ان حرف الياء ، يشبه الواو من هـذه الوجهة : فهو ايضاً يكون احياناً صائتاً - كما في كلمات : فيل ، سرير ، غدير - ، واحياناً

صامتاً . . كما في كلمات : يد ، يراع ، بيان . . —

يجب على المعلم — لاجل تخفيف الصعوبة والالتباس اللذين ينتجان من هذه الحالة — ان يعلم الياء كصائت بادىء الامر ، ولا يذكر من الكلمات ذوات الياء الا ما كان الياء فيها صائتاً — ، وان ينبه التلاميذ — بعد تمرينهم على تركيب الاصوات — الى الصامت الذي يحدث من اقتران هذا الصائت بصائت آخر ، وكل ذلك كما شرحناه في حرف الواو .

٩ — ان حرف الهاء يكون صامتاً في رأس الكلمة ووسطها ولكنه يكون تارة صامتاً وتارة صائتاً في آخرها .

ولما كانت الهاء التي تكتب في رأس الكلمة والتي تكتب في وسطها تختلفان اختلافاً كبيراً عن التي تكتب في آخرها ، فلا يستوجبان الالتباس . ففي امكان المعلم ان يعلم كل واحدة من هاتين الصورتين للهاء (هـ ، ﻫ) كصامت ، وذلك على الطريقة التي يتبعها في تعليم سائر الصوامت .

فالصعوبة اذاً تنحصر بالهاء التي تكتب في آخر الكلمة : والمقايسة بين كلمة « زاره » وكلمة « سياره » وبين كلمة « سفيه » وكلمة « سفينه » تبرز هذه الصعوبة الى العيان .

فنحن نرى ان نعلم الهاء صامتة في بادىء الامر ، لان هذا هو الاصل والغالب في الهاء — بعكس ما رأيناه في الياء والواو —

فحرف الهاء في آخر الكلمة ، يلفظ صامتاً في اكثر الاحوال ، — حينما يأتي بعد حرف مد او كسر او ضمة — ، ولا يكون صائتاً الا في بعض الاحيان — حينما يأتي بعد فتحة ويكون مجرداً من حركة — وفي هذه الحالة الاخيرة يمكننا ان نلفظ الهاء كصامت خفيف ، ونرى حينئذ انا كلما لفظناها خفيفة بعد الفتحة ، تضيع وتختلط بها ، كانها غير ملفوظة وغير موجودة ؛ مثل : سياره ، طياره ، دراجه . .

اما حرف الهاء الذي يحمل نقطتين - ة ، ة - فيلفظ - من حيث الاساس - مثل التاء ، فيجب ان يعلم كحرف خاص وبصوته الخاص . فلا يحصل ثمة التباس من جراء ذلك في القراءة . وانما يحدث التباس عند الكتابة فقط . ولذلك كانت المشكلة المتولدة من هذا الالتباس « مشكلة املاء » لا « مشكلة قراءة » .

٣ - تعليم الاصوات والحروف

تبين من التفصيلات الآنفة الذكر انه يجب على المعلم ان يجري بعض تمرينات صوتية - لاجل تعويد التلاميذ على تمييز الاصوات ومعرفتها - ، ثم يشرع في تعليم اصوات الحروف واشكالها .

ان التمرينات الصوتية تكون ، اولا بتحليل الكلمات الى مقاطعها ، ثانياً بتحليل المقاطع الى اصواتها .

١ - تحليل الكلمات الى مقاطعها : - يتحادث المعلم مع التلاميذ في أسماء الاشياء المحيطة بهم ، وينتخب منها بضع كلمات سهلة التحليل ، مثل : سبورة ، شباك ، باب ، مفتاح . . ثم يلفظ كلا منها بتأن ، ويطلب من التلاميذ أيضاً أن يلفظوها على هـذا المنوال ، وينبههم الى حركات الفم ووقفاته خلال هذا التلفظ : ويستلفت أنظارهم الى أن كلمة « باب » مثلا تخرج من الفم دفعة واحدة ، ومهما بالغنا في التأني ، لا يمكننا أن نتوقف خلال لفظها . وأما كلمة « شباك » فتخرج من الفم في دفعتين ، وإذا تلفظناها بتأن يمكننا أن نقف بينهما ونفرق الكلمة الى قطعتين . فأما كلمة « سبورة » فتخرج من الفم في ثلاث دفعات ، وإذا لفظناها بتأن يمكننا أن نقف بين هـذه الدفعات ، ونفرق الكلمة الى ثلاث قطعات : « سب . . بو . . ره » .

فعلى المعلم أن يلفظ هذه الكلمات على هـــذا المنوال ، ويطلب من التلاميذ أيضاً أن يلفظوها على هذا النمط – في البداية منفرداً ثم مجتمعاً –

ويجب أن تتكرر هذه التمارين في كثير من أنواع الكلمات : فيتحادث المعلم مـع التلاميذ في أسمائهم وأعضاء بدنهم وملابسهم ومآكلهم ، ثم في الحيوانات المأنوسة والنباتات المألوفة ، والمدن المعروفة ... ويمرنهم على تمييز مقاطع الكلمات التي تمر خلال هذه المحادثات .

عندما يتحقق المعلم من تقدم التلاميذ في هذه التمارين ، يقدم على بعض تمرينات على طريقة معكوسة : فيطلب من التلاميذ أن يذكروا كلمة ذات مقطع واحد ، أو مقطعين أو ثلاثة مقاطـع ، من أسماء الحيوانات ، أو من أسماء الادوات المدرسية ، أو من أسماء التلاميذ ، أو من أسمـــاء الفواكه والاطعمة وأسماء الازهار والاشجار .

ان تحليل الكلمات الى مقاطع لفظية – على هذا المنوال – يجب أن يبدأ قبل الشروع في تعليم الحروف . كما انه يجب أن يستمر بعد ذلـك أيضاً ، في خلال الدروس المختلفة ، الى حين إكمال الالفباء .

٢ – العاب تحليل الكلمات : – ان تمارين تحليل الكلمات ، تتحول بسهولة إلى « العاب ذهنية » .

يلفظ المعلم الهجاء الاول – المقطع الاول – من كلمة يتصورها ، ويطلب من التلاميذ أن يجدوا هجاء آخر ، يحصل من التحاقه بالأول معنى تام : فاذا قال المعلم « مف .... » مثلاً ، قال أحد التلاميذ « ... تاح » حيث تتكون كلمة « مفتاح » ؛ واذا قال المعلم « شب » مثلاً قال احد التلاميذ « ..باك » حيث تتكون من اللفظتين كلمة « شباك » ... واذا لفظ المعلم « سَـ... » قال احد التلاميذ « ... رير » (سرير) ، وقال آخر « ... لام » (سلام) ، وآخر « ... ماء » (سماء) ... وهلم جرا .

ومن الممكن تحديد ساحة « التحري الذهني » في بادىء الامر ، لتسهيل اللعب على التلاميذ : مثلا يبدأ المعلم قائلا : « الآن فكروا في اسماء بعضكم البعض .. أنا سألفظ المقطع الاول من احد الاسماء ، فعليكم ان تلفظوا المقطع الثاني الذي يكمل الاسم .. »

ـ جا ...	ـ ... بر
ـ نو ...	ـ ... ري
ـ ها ...	ـ ... دي
ـ خا ...	ـ ... لد

ولا شك في ان هذه التمارين والالعاب تحمل التلاميذ على « تحري الكلمات » من جهة ، و « التفكير في مقاطعها » من جهة اخرى .. وتهيء أذهانهم الى فهم عناصر القراءة من جهة ، وعناصر الكتابة من جهة أخرى .

هذا ، ومن الممكن جعل هذا اللعب جذاباً ومسراً اكثر من ذلك ايضاً : يصطف التلاميذ كحلقة مستديرة ؛ ثم يفتتح احدهم اللعب ، ويلفظ أول مقطع من كلمة ينتخبها ، وعلى الثاني ان يكمل الكلمة بلفظ مقطع ملائم للاول ، ثم يبدأ بلفظ المقطع الاول من كلمة اخرى ، وعلى الثالث ان يكمل هذه الكلمة ثم يلفظ اول مقطع من كلمة ثالثة .. وهلم جرا ..

ان مثل هذه الالعاب تبعث في انفس التلاميذ نشاطاً عظيما ، وتحملهم على التسابق في تمييز مقاطع الكلمات ، وفي الانتقال من المقاطع الى الكلمات ، ومن الكلمات الى المقاطع ، وتقوي فيهم قابلية الملاحظة والانتباه الى الاصوات والكلمات .

٣ ـ تحليل المقاطع الى الاصوات : بعد تمرين التلاميذ على تحليل الكلمات الى المقاطع ، يجب الشروع في تمرينهم على تحليل المقاطع الى الاصوات .

إن تحليل المقاطع الى الاصوات ، يرجـــع - من حيث الاساس - الى تفريق الصوامت من الصوائت التي تلتصق بها .

وهذا التفريق يتم : بمد الصوائت وتشديد الصوامت ، وبتعبـــير آخر بتلفظ الصوائت بمد مبالغ فيه - كما يفعله المنادون والمؤذنون - ، وتلفظ الصوامت بتشديد جبري - كما يفعله اللكناء والتمتامون - .

فلنأخذ بضعة الفاظ مركبة من صائت يتقدم صامتاً - مثل آن ، آل ، آس ، - ؛ ونلفظها على هـذا المنوال : آ.. ن ، آ.. ل ، آ.. س ، فنرى حينئـذ ان الصوتين اللذين يتركب منهما كل واحـــد من هذه الالفاظ ، يتباعدان ويفترق احدهما عن الآخر ، ويصبح كل واحـــد منهما مسموعاً ومحسوساً على حـدة .

فلنأخذ أيضاً بضعة الفاظ مركبة من صامت يتقـــدم صائتاً - مثل « زا.. رو.. في » - ونلفظ كلا منها بتلكن في صوته الاول ومـــد في صوته الثـاني ، على المنـوال الآتي : زززا... رررو... زززي ... فنرى حينئذ ايضاً أن صوتيها يتميز بعضهما عن بعض ويصبح الواحد منهما مفترقاً عن الآخر .

يجب على المعلم أن ينتخب - في بادىء الأمر - كلمات بسيطة ذات مقطع واحد - مثل : سوق ، ريش ، فول ، بوق ، باب ، وهلم جرا - ويجري التمارين التحليلية عليها ، ويقارن في تمريناته هذه بين الكلمات المشتركة في بعض الاصوات - مثل : سوق وبوق ، شام وشال ، فار وفاس ... - فان هذه المقارنة تظهر الاصوات بوضوح وجلاء .

ثم ينتخب بضع كلمات ذات مقطعين ، على أن يكون أحـد مقطعيها من الكلمات التي سبق له تحليلها ، ويقارن هذه الكلمات بتلك - مثل : باب ، رباب ، ذباب - موز ، تموز - موس ، ناموس ، جاموس -

وفي الاخير ينتقل الى كلمات مختلفة - مثل : سرير ، فرس ، صباح ، شقيق ، آوى ... - ويحلل كل مقطع من مقاطعها إلى الاصوات التي تؤلفها .

فان هذه التمارين تعود التلاميذ تحليل الكلمات وتمييز الاصوات بصورة عامة ، وتمكن المعلم من الشروع في تعليم كل صوت من أصوات الحروف بصورة خاصة .

ومما يجب الانتباه اليه ، ان هذه التمارين لا تلذ للتلاميذ مثل التمارين السابقة - يعني مثل تحليل الكلمات إلى المقاطع - بل تكون مملة ومزعجة ، متى بقيت وحدها . فلا يجوز إذاً للمعلم أن يتوسع فيها قبل الشروع في تعليم الحروف والكلمات ، بل عليه الا يبتدىء بهذه التمارين الا عندما يصمم على تعليم الحروف والكلمات .

٤ - ان مهمة المعلم في تعليم الحروف ، تنقسم الى قسمين اساسيين . تعليم اصوات الحروف ، وتعليم صور الحروف .

ان أعظم الاهتمام يجب ان يوجه إلى تعليم اصوات الحروف ، لان الصور مرئية ومحسوسة بحد ذاتها ، فلا يحتاج الذهن الى عناء زائد في تعلمها . ولكن الاصوات ليست مرئية ولا محسوسة بفردها ، فيحتاج الذهن الى اهتمام خاص في تعلمها .

لذلك ، بعد تعويد التلاميذ تمييز المقاطع والاصوات بصورة عامة ، يجب الشروع في تعليم كل صوت من اصوات الحروف بصورة خاصة . وهذا ، عندما يقصد تعليم الحرف الذي يرمز إلى ذاك الصوت .

ان أحسن طريقة لاظهار صوت من الاصوات وتعليمه ، هي ايراده ضمن كلمة موافقة ، وتحليل تلك الكلمة الى الاصوات التي تتركب منها .

والكلمة التي تنتخب لاظهار صوت وتعليمه ، يجب ان تكون بسيطة وسهلة من وجهتي اللفظ والمعنى ، بحيث يكون لفظها بسيطاً وسهل التحليل ،

ومدلولها واضحاً وسهل الادراك .

وعلاوة على ذلك ، ينبغي ان يكون معنى الكلمة قابلاً للاراءة والتصوير . لان الدخول في الموضوع بمحادثة تجري على شيء موجود أو صورة مرئية مما يجعل الدرس حيـاً وجذاباً ، ولا سيما - وجود رسم يصور « مدلول الكلمة » بجانب كتابة تدل على « لفظها » ممـا يسهل الحفظ والتذكر تسهيلاً عظيماً .

وأما من جهة موقع الحرف والصوت من الكلمة ، فلا شك في ان انتخاب الكلمات التي تبتدىء بالصوت أو تنتهي به أوفق لتعليم الصوت من استعمال الكلمات التي تحتوي عليه .

ونحن نفضل اختيار الكلمات التي تنتهي بالصوت والحرف المراد تعليمه على التي تبتدىء به ، ونوصي خاصة بالكلمات التي تنتهي بذلك الصوت بعد حرف مد ، وهذا بناء على الملاحظتين الآتيتين :

اولا : اذا كان الصامت في اول الكلمة فاظهاره مستقلاً يتوقف على لفظه بتلكن وتشديد ، ولكنه ، اذا كان في آخر الكلمة ولا سيما بعـد حرف مد ، فاظهاره مستقلا يحصل بلفظ آخر الكلمة مع مد مبالغ فيه .

ولا شك بان مـد الصوائت أسهل على اللسان وأوفق للطبيعـة من التلكن بالصوامت .

ثانياً : ان الحروف المتصلة في اللغـة العربية ، لا تظهر كاملة الصورة الا في آخر الكلمة ، وذلك عندما تأتي بعـد الالف الممدودة أو الواو الممدودة أو بعد غيرها من الحروف المنفصلة . واما عند تصدرها الكلمة ، فتكون ناقصة الصورة ، وملتصقة بحرف آخر على كل حال : فلا شك في ان تعليم الحرف بصورته الكاملة والمستقلة - في بادىء الامر - ، اوفق من تعليمه بصورته الناقصة والملتصقة .

فعلى المعلم عندما يتحرى الكلمات الموافقة لتعليم صوت من الاصوات ، ان يختار ـ في بادىء الامر ـ الكلمات التي تنتهي بذلك الصوت بعد حرف مد .

٥ ـ من البديهي ، ان القاعدة الآنفة ، لا يمكن تطبيقها في بداية الدروس : إذ يستحيل تعليم حرف في آخر الكلمة أو ضمنها ، قبل ان يسبق تعليم بضعة حروف ـ يمكن ان تتقدم عليه او تنضم اليه لتؤلف تلك الكلمة ـ ؛ فمن الضروري اذاً الابتداء « بكلمة » ، والاجتهاد لتفريق جميع اصواتها وتعليم جميع حروفها مرة واحدة .

يتبين من التفصيلات الآنفة ، ان المشكلات الاساسية تتكاثف في الدروس الاولية ؛ وكلما تقدمت الدروس والتمارين ، ـ وازدادت الحروف والاصوات التي تم تعليمها ـ يتوسع مجال الانتخاب امام المعلم ، ويسهل عليه ايجاد واختيار الكلمات الموافقة لتعليم الحروف والاصوات الجديدة .

فالاهتمام ، كل الاهتمام ، يجب ان يوجه الى الدروس الاولية .

ما هي الكلمات التي يجب ان تختار وتستعمل في الدروس الاولية ، لتحليل الاصوات وتعليم الحروف ؟

لا شك في ان هذه الكلمات يجب ان تكون قبل كل شيء ، جامعة للاوصاف التي ذكرناها آنفاً (صفحة ٤٢) أي : يجب ان يكون مدلولها مألوفاً وممكن التصوير ، ولفظها بسيطاً وسهل التحليل . وزيادة على ذلك يجب ان يكون لفظها وحيد المقطع ، وحروفها واصواتها قابلة لتركيب كلمات بسيطة ومألوفة مثلها ، عند زيادة حرف آخر عليها .

فالكلمات التي هي من هذا القبيل ، ليست بكثيرة : زير ، زيز ، دود ، دار ، باب ، آس ، زور ..

بعد ان يختار المعلم بضع كلمات من هذا القبيل ، ويحلل اصواتها ويعلم

حروفها ، لا يصعب عليه ان يختار في كل درس كلمات جديدة ، لا تزيد لفظة كل منها على الحروف التي علمها قبلا ، الا بزيادة الحرف الذي يروم تعليمه من جديد .

٤ — نموذج من خطط تعليم الحروف

لنفرض أن المعلم سيعلم حرف التاء :

١ — احضار الدرس : — على المعلم أن يهيئ نفسه وذهنه للدرس قبل الشروع فيه :

أ) — عليه أن يتذكر الحروف والحركات التي سبق تعليمها ، لكي يعرف الكلمات التي يمكنه أن يكتبها ، عند شروعه بتعليم التاء .

ب) — وعليه أيضاً أن يفكر في الكلمات الموافقة لتعليم صوت التاء ، سواء أكانت من الكلمات التي يمكن كتابتها بتركيب التاء مع الحروف التي سبق تعليمها ، أم من التي لا يمكن كتابتها بتلك الحروف .

ج) — عليه ان يهيء بعض الاشياء او الصور المتعلقة بتلك الكلمات .

د) — وعليه ايضاً ، ان يلاحظ ان التاء تلحق الفعل الماضي عند التأنيث والتكلم والخطاب ، وتدخل على المضارع عند التأنيث والخطاب . ولذلك كان في إمكانه ، بل من واجبه ، ان يعود الى الافعال الماضيه والمضارعة التي سبق له تعليم قراءتها وكتابتها ، فيكتبها ويقرؤها بصيغ جديدة .

ه) — من الممكن ان يكون في البلدة التي فيها المدرسة ، أعلام معروفة وكلمات دارجة وشائعة ، وموافقة لتعليم حرف التاء وصوته . فعلى المعلم ان يفكر بهذه الكلمات ، ويستفيد منها ايضاً .

٢ — الشروع في الدرس : — لنفرض ان الكلمة المختارة لتعليم التاء

لاول مرة هي كلمة بنات .

يستحضر المعلم لوحة تصور عدة بنات ، ويتحادث مع التلاميذ فيما يرونه على هذه اللوحة ، ويحملهم بهذه المحادثة على ذكر كلمة « بنات » ولفظها .

واذا لم يتمكن من استحضار لوحة كهذه ، يستلفت أنظار التلاميذ إلى الصورة التي في الكتاب ، ويتحادث معهم عليهـا ، حتى يتوصل الى الكلمة نفسها .

ثم يطلب من التلاميذ ان يفرقوا الكلمة الى مقاطعها « بَ . . نات » ثم يلفظوا المقطع الثاني بعد مبالغ فيه : « ب . . نا . . ت » فيظهرون الصوت الاخير بوضوح وجلاء . ثم ينبههم الى ان هذا الصوت هو غير الاصوات التي تعلموا كتابتها . ويخبرهم انه سيعلمهم كتابة هذا الصوت .

فيعود الى كلمة « بنات » ويكتب اول مقطع منهـا ، ويطلب من التلاميذ قراءته ، ثم يكتب المقطع الثاني – ما عدا الحرف الاخير – ويطلب ايضاً قراءته ، وفي الاخير يعيد قراءة المقطعين المكتوبين : « بنا » ثم يسأل « ماذا ينقص هذه الكتابة ، لاجل ان تلفظ بنات ؟ » وبعد اخذ الجواب ، يضيف التاء اليها فيقرأ الكلمة بتمامها ، ويطلب قراءتها من بضعة تلاميذ ، واحداً واحداً ، ثم من جميعهم مشتركا .

ثم يشرع في كتابة كلمة اخرى بجانب هذه ، وكلما كتب مقطعاً منهـا ، يقف عليه ويطلب من التلاميذ قراءته : « أديبات » . ثم يعيد قراءة الكلمتين معاً : بنات اديبات . . .

ويهتم المعلم اثناء الكتابة بان يفصل قليلاً بين كل حرفين ، ويقف قليلاً على آخر كل مقطع ، ولا يكتب ما يليه الا بعد تقرئة هـذا المقطع . وعند اعادة الكلمة أو العبارة كلها ، يشير الى كل مقطع على حدة – بخط يرسمه تحت المقطع في بادىء الامر ، ثم باشارة يوجههـا الى كل من هـذه

الخطوط باليد أو بعصا ، عند التكرار –

٣ – تدقيق الصوت والحرف : – بعد ما يكتب المعلم حرف التاء بهذه الصورة – ضمن كلمتين – ، ينبه التلاميذ الى صوت الحرف وصورته مع شيء من التعمق :

فيسألهم اولا هل هذا الحرف يشبه شيئاً من الاشياء التي يعرفونها ، أو حرفاً من الحروف التي تعلموها . وبعدما يتلقى الجواب عن هذا السؤال يكتب الباء والتاء الواحد بجانب الآخر – ويقارن بينهما ، ويظهر الى العيان فرقهما ومشابهتهما .

ثم ينتقل الى الصوت ، ويطلب منهم ان يذكروا كلمات تنتهي به ، ثم كلمات تبتدىء به ، وفي الاخير كلمات تحتوي عليه .

٤ – كتابة الكلمات والعبارات : – ان بين الكلمات التي سبق ذكرها في خلال هذا الدرس عند تدقيق الصوت ، ما يمكن للمعلم كتابته – بالنظر الى الحروف المعلومة لدى التلاميذ – وما لا يمكن كتابته – بالنظر الى عدم علمهم بالبعض من حروفها – .

فعلى المعلم ان يعود الى بعض الكلمات التي يمكنه كتابتها ، ويكتبها ويستكتبها : فاحياناً يكتب الكلمة ويطلب من التلاميذ قراءتها ، واحياناً يذكر الكلمة ويطلب منهم كتابتها ؛ وعلى كلا التقديرين ، يدخل الكلمة في عبارة – تارة بصورة شفهية ، وتارة بصورة تحريرية – .

وبعد ذلك ، يكتب عبارات مختلفة ، مثل « امي نادت أبي – الفيران فرت » ، وكلما كتب مقطعاً منها يطلب من التلاميذ قراءته مع ما قبله .

٥ – تحريك التاء : – بعد كتابة عدة كلمات منتهية بالتاء الساكنة والمنفردة ، على هذا المنوال ، يشرع المعلم في تحريك التاء : فيعود الى كلمة « بنات » – مثلاً – ويضع فتحة فوق التاء ، ويطلب قراءتها . ثم يكرر

نفس العمل والتمرين ، مع الضمة والكسرة والضمتين .

ثم يأخذ كلمة « قرأنا » ويبدل مقطعها الاخير بالتاء المفتوحة ، ثم المضمومة ، ثم المكسورة . وفي كل من هذه الاحوال ، ينبه التلاميذ الى معاني هذه الكلمات ومجال استعمالها ، بمحادثات مناسبة لها .

وبعد ذلك يكتب عبارات متنوعة ، مثل : اين بات زياد ؟ - من مات اليوم ؟ - زرت ابي - يا أمي ، أما قرأت ؟ ... وهلم جرا .

٦ - التاء النهائية المتصلة : - بعد هذه التمرينات يتطرق المعلم الى الكلمات المنتهية بالتاء المتصلة ، ويأخذ - مثلا - كلمة « رأينا » ويكتبها على السبورة ، ويضيف اليها كلمة أخرى ، لكي تتألف منها عبارة تامة المعنى : رأينا البنات . ثم يعتاض عن « نا » من كلمة « رأينا » بـ « ت » ، ولكنه لا يجري هذا التعويض إلا بعد محاورة في معنى الكلمتين ؛ فيسأل التلاميذ « متى نقول رأينا البنات ؟ - لو كان أحد منكم رأى البنات وحده ، ماذا كان يقول لنا ؟ » .

ثم يكتب المعلم كلمات مختلفة منتهية بالتاء المتصلة ، ويؤلف منها عبارات مختلفة ، على المنوال الذي سبق تفصيله .

٧ - مراجعة الكتاب : - بعد هذه التمرينات التي تجري كلها على السبورة ، يفتح المعلم كتاب الالفباء ، ويطلب من التلاميذ قراءة ما هو مسطور فيه .

وعند الانتهاء من القراءة ، يطلب منهم ان ينسخوا الكلمات والعبارات التي في الكتاب - وذلك في الصف او في الدار .

٨ - اما التاء الاولية والتاء الوسطية فمن الضروري تعليمها في درس آخر .

واما الطريقة التي يجب اتباعها في تعليم ذلك ، فهي الطريقة التي

شرحناها آنفاً من حيث الاساس . غير انه خلال هذا التعليم يجب الاعتناء بوجه خاص في تبيين اشتقاق كل واحد من هذين الشكلين ، من الشكل الاصلي ، حسبما شرحناه في القواعد الاساسية ، مع تذكير ما سبق تعليمه في حرف الباء من جهة ، وبتكرار تطبيق تلك الوسائل على حرف التاء من جهة اخرى .

٥ ـ طريقة الجمل

١ ـ ان البعض من علماء التربية يقولون بوجوب البدء من « الجمل » والسير على « الطريقة التحليلية » في تعليم الالفباء .

يبدأ التعليم في هذه الطريقة « من جمل وعبارات تامة » تعرض على انظار الاطفال بهيئاتها الكاملة ، دون ان تكوّن بتركيب الحروف والكلمات ، ودون ان تحلل الى كلمات او مقاطع او حروف . وينتظر من التلاميذ ان يحفظوا صور تلك الجمل والعبارات « على وجه الاجمال » كما يحفظوا صور الاشياء والرسوم ـ واذا تعلموا « عبارات كثيرة » على هذا المنوال ، يستطيعون ان يميزوا الكلمات المشتركة بينها ، وينتقلوا بذلك الى « الكلمات » التي تؤلف تلك العبارات . مثلا اذا حفظوا أشكال هذه العبارات الثلاث ـ (افتح الشباك) ، (افتح الباب) ، (افتح الخزانة) ، وعرفوا معانيها ، يستطيعون ان ينتبهوا الى كلمة « افتح » المشتركة بينها « لفظاً » و « كتابة » ، ويتوصلوا بذلك الى استخراج شكل هذه « الكلمة » من العبارات المذكورة . وكذلك اذا تعلموا عبارات (اغلق الباب) ، (اغلق الشباك) و (اغلق الخزانة) ، يستطيعون ان يستخرجوا منها كلمة (اغلق) المشتركة بينها ؛ كما يستطيعون ان يستخرجوا كلمة « الشباك » المشتركة بين (افتح الشباك) و (اغلق

الشباك) .

وبعدما يتعلم الاطفال كلمات كثيرة بهذه الصورة - اي بصورة بصرية واجمالية - ، يستطيعون ان ينتبهوا الى المقاطع المشتركة بين البعض من هذه الكلمات ، ويتوصلوا بذلك الى تجريد وتمييز هذه المقاطع من غيرها . مثلا اذا قارنوا كلمة (جاموس) بكلمة (موس) من جهة ، وكلمة (جابر) من جهة اخرى ، يستطيعون ان يميزوا القسم الذي يدل على (جا) من جهة وعلى (موس) من جهة اخرى .

ومتى ما تعلم الاطفال « المقاطع » على هذا المنوال ، يستطيعون ان ينتبهوا الى العناصر المشتركة بينها ، وينتقلوا بذلك من « المقاطع المركبة » الى « الحروف البسيطة » .

٢ - ان الطريقة التي لخصناها آنفاً ، تعرف بين المربين باسماء متنوعة : فالبعض منهم يسمونها (الطريقة التحليلية) - لان التعليم فيها يسير سيراً تحليلياً ، من المركب الى البسيط فالابسط - اي من الجملة الى الكلمة فالمقطع فالحرف .

والبعض يسمونها (طريقة الجمل) - لانها تبتدىء بتعليم الجمل والعبارات التامة .

والبعض يسمونها (الطريقة الاجمالية) - لانها تعرض الكلمات والعبارات « بهيئاتها المجموعة » وتطلب حفظ صورها « على وجه الاجمال » .

والبعض يسمونها (الطريقة البصرية) - لانها تستمد قوتها من الحافظة البصرية ، وتعتمد على الشكل « البصري » اكثر من كل شيء .

كما ان البعض يرى تسميتها باسم (الطريقة الطبيعية) - لانها تسير على الطريقة التي يتعلم بها الاطفال « التكلم » في احضان امهاتهم .

ولا بد لنا من أن نلاحظ ان هذا الاختلاف في التسمية ، يترافق مع شيء من الاختلاف في وجهات النظر ، وفي الاساليب الفرعية : فان بعض المربين يتمسكون بالبعض من هذه الميزات اكثر من غيرها ، ويعتبرونها « الاساس الاصلي » الذي يجب ان تبنى عليه طريقة التعليم ، و « المبدأ الاساسي » الذي يجب ان يبقى نصب الاعين على الدوام .

مثلاً ، ان البعض من المربين يعتبرون قضية « التعليم الاجمالي والبصري » بمثابة « اس الاساس » ؛ ولهذا السبب يقولون بوجوب التجنب من جميع انواع التمارين الصوتية ، وقد يحظرون جميع انواع التمارين التحليلية ، فيعلمون مئات من الكلمات والعبارات « تعليما اجمالياً وبصرياً » قبل ان يقدموا على مقارنتها وتحليلها ، حتى ان البعض منهم يتركون امر « المقارنة والتحليل » الى « حكم الطبيعة » و « ميول الاطفال » تماماً ، ولا يجعلونه موضوع تمارين تعليمية ابداً .

ولا حاجة للبيان ، ان هذا الاسلوب في التعليم يستحق اسم « الطريقة الاجمالية والبصرية » اكثر من اسم « الطريقة التحليلية » .

٣ – ان فكرة اتباع هذه الطريقة في « تعليم الالفباء » ليست حديثة العهد . بل ان منابعها ترجع الى القرن الثامن عشر للميلاد . ففي النصف الاخير من القرن المذكور ظهر لها دعاة عديدون في مقدمتهم « رادونوبليا » Radonvilliers في فرنسة و « كه ديك » Gedike في المانية .

وقد نشر (نيقولا آدم) سنة ١٧٨٧ كتاباً – عنوانه « الطريقة المثلى لتعليم اللغة » – بحث فيه عن هذه الطريقة ، وبررها بالملاحظات التالية :

« عندما تريدون ان تعرفوا شيئاً الى الطفل ، هل تفكرون قط في إراءته اقسام ذلك الشيء بصورة منفردة بعضها عن بعض ؟ وعندما تريدون

أن تعرفوه « الثوب » مثلاً ، هل تعرضون عليه أكمامه اولاً ، ثم جيوبه وازراره وزخارفه ، الى آخر ما هنالك من اقسام ؟ كلا ، ولا شك ... بل انكم ترونه « الثوب » بهيئته المجموعة ، وتقولون له « هذا ثوب » . ان الاطفال يتعلمون التكلم ايضاً على هذا المنوال . فلماذا لا تتبع الطريقة نفسها ، لتعليم القراءة ايضاً ؟ .. »

وأما اليوم ، فلهذه الطريقة ، انصار ، كما لها معارضون . والبعض من الانصار يستعملونها باعتدال ويمزجونها - قليلاً او كثيراً - بالطرق الاخرى ، كما ان البعض من المعارضين يعارضون افراطها فقط ، في حين ان البعض منهم يعارضونها من حيث الاساس .

فيجدر بنا والحالة هذه ، ان نستعرض أولا اهم الآراء والبراهين التي يدلي بها الطرفان في البلاد المختلفة .

٤ - فما يقول انصار هذه الطريقة :

أ) : ان الاطفال يدركون الاشياء « ادراكاً اجمالياً » قبل ان يتعرفوها تعرفاً تفصيلياً . فانهم يميزون الاشخاص والاشياء بعضها عن بعض ، باعتبار اشكالها العامة وصورها الكلية ، « تمييزاً اجمالياً ومجموعياً » قبل ان ينتبهوا الى ميزاتها الخاصة ، وقبل ان يحللوا تلك الاشكال الى اقسامها وعناصرها المختلفة .

فاذا ما عرفناهم « الكتابات » - في تعليم القراءة - دون أن نحللها الى عناصرها ، نكون قد ماشينا قابلياتهم النفسية ، واستفدنا من ملكة « الادراك الاجمالي » التي تتولد فيهم ، قبل نمو قابليات التحليل والتركيب .

ب) : ان القراءة لهي « عملية بصرية » في الدرجة الاولى . والقراءة البصرية تتم بصورة أسرع وأسهل من القراءة الشفهية بوجه عام . كما ان القابليات البصرية تنمو عند الاطفال قبل القابليات السمعية .

فيظهر من ذلك ايضاً ، ان الاستناد على الباصرة اكثر من السامعة في تعليم القراءة ، يكون أوفق لمطاليب علم النفس .

ج) : ان الاطفال يتعلمون « التكلم » بتقليد « الكلام » الذي يسمعونه من الناس - ، الذين يحيطون بهم - ، على وجه الاجمال ، لا بتقليد كل صوت من اصواتهم على حدة . فيجب أن يتعلموا القراءة ايضاً على طريقة مماثلة .

د) : عندما يتعلم الاطفال « الكلمات » مباشرة ، لا يبقى ثمة حاجة لاعطائهم دروس املاء خاصة . لانهم يتعلمون القراءة والاملاء معاً ، وبصورة متوازية تماماً .

ه) : عندما نبدأ تعليم القراءة من « العبارات » يكون في استطاعتنا أن نربط دروس القراءة بسائر الدروس ربطاً تاماً ، وان نختار جميع عبارات القراءة والكتابة بما يناسب المحور الذي تدور تدريساتنا حوله ، ويلائم ميول الاطفال الحاكمة وعلاقاتهم السائدة خلال تلك التدريسات . لان في هذه الطريقة ، تتساوى جميع العبارات ، فيصبح من الممكن تقديم أية عبارة كانت على غيرها ، حسبما تقتضيه ميول الاطفال ومطاليب المباحث وحدها .

٥ - واما ما يقوله معارضو هذه الطريقة ، فيتلخص ، من حيث الأساس فيما يلي :

أ) : ان التمسك بمبدأ « القراءة البصرية » على هذا المنوال يكون بمثابة ارجاع الكتابة الى الحالة « الهيروغليفية » ، ويجعلها - على الاقل - شبيهة « بالكتابة الصينية » .

ومن المعلوم ان رسوم كتاباتنا الحالية تمتاز بكونها « صوتية » ؛ فكل شكل من اشكالها يقابل « صوتاً » واحداً ، ولا يقابل « هجاء » كما في الصينية ، أو كلمة كما في « الهيروغليفية » .

واذا ما علمنا الاطفال أشكال العبارات والكلمات بهيئاتها المجموعة ، نكون قد اعتبرنا كل واحد منها – خلال هـذا التعليم – بمثابة اشارة هيروغليفية ، دون أن ننبههم الى العناصر التي تتألف منها .

واذا ما تمسكنا بهذا المبدأ ، وحاولنا تعليم الاطفال مئات من العبارات والكلمات – دون أن نهتم بتحليلها او تركيبها – نكون قـد حملنا حافظتهم حملا ثقيلا لا مبرر له ، ولا فائدة حقيقية من ورائه .

ب) : ان جميع الاطفال ليسوا « بصريين » بل لا شك في ان بينهم من كانت سامعته أقوى من باصرته . فليس من المعقول أن نترك السامعة جانباً ، وأن نوجه جميع مجهوداتنا نحو استغلال الباصرة وحدها ، في تعليم مبادىء القراءة .

ولو سلمنا بان الباصرة في حد ذاتها تنمو قبل السامعة ، لا نستطيع ان ننكر ان في السن التي يبدأ فيها الطفل ان يتعلم القراءة ، تكون قواه السمعية أيضاً قـد نمت نمواً كبيراً ؛ كما تكونت فيه قدرة التحليل والتركيب ايضاً .

والخطط العلمية في التربية ، تقضي علينا بالاستفادة من جميع القابليات النفسية ، ولا تجيز لنا ان نحصر جهودنا بواحدة منها .

ج) : ان الغـاية من تعليم « مبادىء القراءة » ليست تعليم كلمات وعبارات محدودة ومعينة ، بل هي تكوين المقـدرة اللازمة لقراءة أية كتابة كانت بوجه عام .

ان الاصرار على « التعليم الاجمالي » – المجرد عن التحليل والتركيب – مما يعيق تكون هذه المقدرة ؛ لانه يعود الطفل على « القراءة التقريبية » ، ولا يحمله على ملاحظة الفروق الجزئيـة ، فيترك ابهاماً كبيراً في مجموعة اطلاعاته المتعلقة بالكتابة والقراءة .

د) : من المسلم ان الطفل يتعلم « التكلم » عن طريق سمـــاع « الكلام » غير انه مما يجدر بالملاحظة في هـــذا الباب ، ان الطفل ينشأ مغموراً بمحيط « يتكلم » فيه النـاس بصورة مستمرة ؛ واذا تعلم الكلام بهذه الصورة ، — بتأثير هـــذا المحيط الجارف والغامر ، من جراء عمله المستمر — لا ينتظر منه أن يتعلم القراءة ايضاً على نفس المنوال .

٦ — اذا لاحظنا براهين الانصار والمعارضين ، ووازناهـــا موازنة دقيقة ، واذا تتبعنا النتائج الفعليـة التي حصل عليها الباحثون من تطبيق هذه الطرق المتنوعة في البلاد المختلفة . . امكننا ان نتوصل الى الاحكام التاليـــة :

أ) : ان الطريقة « البصرية والاجمالية » هي أوفق الطرق لتعليم البلهاء والشاذين ؛ وربما كانت الطريقة الوحيدة التي تضمن النجاح في تعليم هؤلاء . لأن ضعفهم العقـلي يمنعهم من التحليل والتركيب ، ويحول دون تعلمهم « القراءة » بمعناها التام . فتعليم هؤلاء البلهاء والشاذين ، لا يجوز ان يستهدف امر « جعلهم قادرين على قراءة اي كتابة كانت » بل يجب ان يكتفي بهدف أوضع وأبسط من ذلك ، وهو تعليمهم بعض الـكلمات والعبارات التي يحتاجون اليها في حياتهم المادية ، والتي يستفيدون منها في المهن المحدودة التي يستطيعون ان يزاولوها . . فان علمناهم بضـع عشرات من العبارات المفيدة — التي تدلهم على معرفـــة اسماء بعض الحوانيت ، ومحتويات بعض العلب الموضوعة على الرفوف مثـلاً — دون ان نستهدف تعليمهم « القراءة » بكل معنى الكلمة ، نكن قد وصلنا الى نتيجة « مهمة » في تعليم هؤلاء . لا شك في انهم سيتعلمون تلك العبارات والكلـــمات ، كرموز صورية وإشارات هيروغليفيـة ؛ غير ان ذلـك لا يكون محذوراً بالنسبة الى حالتهم ، بل يكون مفيداً لهم على كل حال .

ب) : إن الاطفال الصغار الذين لم يتجاوزوا السنة الرابعة والخامسة من اعمارهم ، لا يستطيعون ان يتعلموا القراءة ؛ ولكنهم يستطيعون مع ذلك ان يميزوا بعض الكلمات والعبارات ، ويعرفوا معانيها « معرفة اجمالية » ، ويقرأوها قراءة اجمالية .

لا شك في ان محاولة تعليم القراءة لمثل هؤلاء الصغار ، تكون محاولة غير معقولة . ومع هذا لا بأس بتعليمهم عدداً محدوداً من الاسماء والعبارات — مثل اسمائهم واسماء عائلاتهم ، واسماء شوارعهم . . . — ولا حاجة للبيان ان هذا التعليم لا يمكن ان يكون الا « بصرياً واجمالياً » .

ويمكن ان يضاف الى ذلك بعض العناوين والاعلانات العامة ، مثل : صيدلية ، بقالة ، مستشفى ، محفر — التدخين ممنوع — الطريق مسدود .... الخ ...

ج) : واما قضية تعليم القراءة في المدارس الابتدائية — في سن التعليم النظامي — فيظهر لنا ان النتائج في امرها تختلف اختلافاً كبيراً باختلاف اللغة والكتابة ، وتتأثر من ميزاتها الخاصة تأثراً شديداً .

٧ — اذا قارنا اللغات التي تستعمل الحروف اللاتينية ، نجد انها تنقسم — من حيث رسم الكتابة والاملاء — الى ثلاثة انواع اصلية :

أ) : فكتابة البعض منها صوتية ومنطقية تماماً ؛ اذ ان كل حرف فيها يدل على صوت معين ، ولا يوجد في املائها حروف تكتب دون أن تلفظ او تلفظ دون ان تكتب .

إن الكتابة التركية الجديدة ، والكتابات الاسبانية والايطالية هي من هذا القبيل . اما التركية ، فلأنها وضعت حديثاً ، فلم يكن وراءها ماض يسبب الاختلاف بين اللفظ والكتابة . وأما الاسبانية والايطالية ، فلأن رسم الاملاء فيها تطور بتطور اللغة ، فظل محافظاً على الارتباط بين

الرسوم والالفاظ .

ب) : اما النوع الثاني من تلك اللغات ، فان الكتابة فيه صوتية ومنطقية من حيث الاساس ، غير انها لا تخلو من بعض الشذوذ في بعض التفرعات . ففي البعض من كلماتها حروف تكتب دون ان تلفظ كما في البعض من كلماتها حروف تلفظ في بعض الحالات خلاف ما تلفظ في الحالات الاخرى ومع ذلك فان شذوذها هذا لم يصل الى مدى بعيد ، فلم يخرج عن نطاق بعض القواعد — من حيث الاساس .

ان الكتابة الالمانية والفرنسية ، تعتبر من هذه الفصيلة . لان رسم الاملاء فيها لم يتطور تطوراً تاماً مع تطور اللغة ، فحصل فيها شيء من التباعد بين الرسم واللفظ .

ج) : وأما النوع الثالث فالكتابة فيه تباعدت عن النظام الصوتي والمنطقي تباعداً كبيراً ، فاصبح الاختلاف بين الرسوم والالفاظ في تلك الكتابة كبير جداً .

ان الانكليزية من هذا القبيل : ففيها كلمات كثيرة تحتوي على حروف تكتب ولا تقرأ ، أو تقرأ بصور مختلفة باختلاف الكلمات . لأن « اللفظ » فيها تطور تطوراً سريعاً — من جراء نزعة الحذف والاختصار — في حين ان رسم الاملاء ظل محافظاً على هيئته القديمة ، فتباعد بذلك « الرسم » من « اللفظ » تباعداً عظيما ، حتى ان بعض العلماء ، قالوا « إن الكتابة الانكليزية خرجت تقريباً عن نطاق الكتابات الصوتية » بل أصبحت كتابة « شبه هيروغليفية » .

إذا لاحظنا هذه الفروق الجوهرية الموجودة بين « رسم الاملاء » في هذه اللغات المختلفة ، نجد من البديهي : ان « الطريقة البصرية والاجمالية » لا تستطيع ان تعطي نتائج متماثلة في جميع هذه اللغات .

لأن المحاذير والمحسنات التي ذكرناها آنفاً ، تكتسب خطورة خاصة في البعض منها ، وتفقد أهميتها في البعض الآخر . ولا نخطىء إذا قلنا : إن الكتابة كلما تباعدت عن النظـــام الصوتي المنطقي – وكلما زادت شبهاً بالشكل الهيروغليفي – تصبح اكثر ملاءمة للاستفادة من الطريقة المبحوث عنها . لأن محسنات الطريقة تزداد في هذه الحالة ، في حين ان محاذيرهـــا تخف بالنسبة اليها . ولهذا السبب نرى ان « الطريقة البصرية الاجمالية » تعطي أحسن نتائجها في البلاد الانكلوسكسونية ، ونجد أقوى انصارهـا بين مربي تلك البلاد .

إذ ما الفائدة من تعليم القاعدة ، إذا كثرت شواذها ووصلت إلى درجة تكاد تتغلب عليها ؟ ما الفائدة من تعليم الاصوات ، إذا كانت الحاجة تدعو الى تعليم املاء معظم الكلمات على حدة ، بصورة مخالفة لمقتضيات أصوات الحروف الخاصة ؟ أليس من الاوفق – والحالة هـــذه – أن نعلم الكلمات – باشكالها الدارجة – مباشرة ، دون أن نتعب في تحليلهـــا ، ودون ان نضيع اوقاتنا في تمارين صوتية حولها ؟

هذه هي الملاحظات الخاصة ، التي أدت الى زيادة أنصار هـذه الطريقة في انكلـــترا واميركا ؛ يقول المعارضون « ان هذه بمثابة الرجوع الى الهيروغليفية » ؟ لا بأس بذلك أبداً ؛ فان الكتابة نفسها قد أخذت اتجاهـاً يكاد يكون هيروغليفياً ، فاذا ما اتجه « تعليم القراءة » فيها اتجاهـــاً شبيهاً بالهيروغليفية ، يكون قد سار في اتجاه موافق لاتجاه الكتابة نفسها تماماً ..

كل ذلك ، بعكس ما يحدث في النوع الاول من الكتابات ، وبعكس ما يمكن أن يقال فيها ؛ فاذا كانت الكتابة صوتية ومنطقية ، لمـــاذا نحرم الاطفـــال من اعانة المنطق والصوت في القراءة والكتابة ؟ وإذا كان التركيب والتحليل فيها سهلاً ، لماذا نتمسك بحبل « الاجمـــال » دون ان

نستفيد من قوى التحليل والتركيب أيضاً ؟

ولا شك في أن محاذير الطريقة (البصرية) تزداد خطورة في مثل هذه الكتابات ، كما ان محسناتها تفقد قسماً كبيراً من أهميتها في تلك اللغات.

ولهذا السبب نرى ان الطريقة المذكورة لم تجد انصاراً اقوياء بين منتسبي تلك اللغات ، واذا وجدت بعض الانصار ، لا تجدهم قط ممن يغالون فيها ويدعون وجوب العمل بها على وجه الانحصار . فانهم قد يقولون بوجوب البدء من بعض الجمل والكلمات ، غير انهم لا يتأخرون عن تحليل هذه الجمل والكلمات للتوصل الى عناصرها ، وعن تركيب هذه العناصر لتكوين مركبات جديدة منها .

٨ - بعد ان اطلعنا بهذه الصورة على أهم الآراء التي تحوم حول « الطريقة البصرية والاجمالية » . وعلى أهم النتائج التي تحصل من تطبيقها في الاحوال المختلفة والبلاد المختلفة ، يسهل علينا ان نبحث عن درجة صلاحها بالنسبة الى الكتابة العربية :

ان مقارنة بسيطة بين الكتابة العربية ، وبين نماذج الكتابات اللاتينية الثلاثة التي ذكرناها آنفاً ، تظهر لنا بكل وضوح انها تختلف عن جميعها اختلافاً جوهريا .

فانها لا تكتب كما تلفظ تماماً ، فتختلف بهذا الاعتبار عن النوع الاول اختلافاً كلياً .

غير انها لا تشبه النوع الاخير ايضاً : لان « اختلاف اللفظ عن الكتابة » في العربية لا يتأتى من كتابة بعض حروف غير ملفوظة ، او من لفظ الحرف الواحد بصور مختلفة في الكلمات المختلفة ... بل يتأتى عن عدم ادخال « الصوائت » العادية في متن الكلمة ومن حذفها بتاتاً في الكتابات الدارجة . ويمكننا أن نقول : ان الكتابة العربية من

الكتابات « المختصرة » ؛ ولا نخطىء اذا ادخلناها في زمرة « الكتابات الاختزالية » – المعروفة باسم « الاستنوغرافية » .

ان العربية والانكليزية تظهران بمظهرين متعاكسين في هذا الباب : فالاختزال في الانكليزية سار نحو « الاختزال في اللفظ » دون ان يرافقه تطور في الكتابة ؛ واما التطور في العربية فكان من نوع « الاختزال في الكتابة » دون ان يرافق هذا الاختزال اختصار في اللفظ .

فالحروف في الانكليزية تقابل اصواتاً مختلفة ، فتلفظ في اشكال متنوعة ؛ غير ان « مجموعة الحروف » التي تؤلف الكلمات لا تلفظ الا بشكل واحد .

في حين ان العربية – بعكس ذلك – كل حرف من الحروف يقابل صوتاً واحداً ، فلا يلفظ الا بصوت معين ؛ غير ان « مجموعة الحروف » التي تؤلف الكلمات ، تلفظ بصور مختلفة .

واذا لاحظنا كتابة (علم) مثلا ، نجد ان كل حرف من الحروف الثلاثة التي تؤلف هذه « الصورة الكتابية » تلفظ تماماً ، وتقابل صوتاً معلوماً واحداً ، غير ان « مجموع هذه الحروف الثلاثة » لا تقابل كلمة واحدة ، بل تقابل كلمات عديدة ، تختلف بعضها عن بعض – في اللفظ وفي المعنى – اختلافاً كبيراً . واذا اردنا ان نثبت هذه الكلمات بالحروف اللاتينية ، نحصل على سلسلة طويلة : ilm , alem , âlimé , allèmé , oullimè , allèmu , alémé , alémi , ilmu ... etc .

ان هذا الفرق الجوهري وحده يكفي للبرهنة على ان طريقة « التعليم الاجمالي والبصري » التي تصلح للغة الانكليزية لا تصلح للغة العربية .

لان في الكتابة الانكليزية تكون مدلولات « العناصر البصرية » متحولة واما « مدلولات المجموعات البصرية » فتبقى ثابتة ؛ ولذلك هذه

« المجموعات » يمكن ان تعتبر كـ « وحدات اصلية » في التعليم ، في حين ان الامر في الكتابة العربية ، بعكس ذلك تماماً : فان مدلولات « العناصر البصرية » في هـذه الكتابة تبقى ثابتة ، واما « مـدلولات المجموعات البصرية » فتكون متحولة . ولذلك هذه « المجموعات » لا تصلح ان تعتبر بمثابة « وحدات اصلية » .

واذا سلمنا بقول القائلين بان القراءة « هي عمليـة بصرية في الدرجة الاولى » بالنسبة الى « الخطوط اللاتينية » لا يسوغ لنا ان نقول ذلك بالنسبة الى الخط العربي ابداً .

بل يمكننا ان نقول : ان الكتابة العربيـة ، كتابة دينامية dynamique – حراكية – لأن « كل مجموعـة بصرية » فيها تكون مستعدة لأخذ (اشكال لفظية) مختلفة . ولهذا السبب انها تحتاج الى « عمل الذهن » و « عمل الحافظة السمعية » لاختيار الشكل الملائم من بين جميع هذه الاشكال الممكنة ..

قد يخطر على بالنا أن نقول ، مقابل ذلك : « لكن الحركات تكمل هـذا النقص في الكتابة العربية – ولا بد لنا من أن نفرض على أنظار – الأطفـال – في بادىء الأمر – جميع الكتابات مقترنة بجميع الحركات اللازمة » غير اننا يجب ان نلاحظ في الوقت نفسه ان (الكلمة المشكولة) تكون (صورة معضلة) جداً ، بسبب وضع الحركات والأشكال فوق الحروف وتحتهـا – وتوزيع الاشارات بهذه الصورة على ثلاثة أسطر عوضاً عن سطر واحد – فتكديس كمية كبيرة من هذه (الصور المعضلة) في ذهن الطفل – ، دون أن يستعان بالمقـارنة والتحليلات والتركيبات – يكون حملا ثقيلا جداً على حافظته . كما يجب ان نلاحظ من جهة أخرى ، ان القراءة يجب ان تستهدف « الوصول الى قراءة الكتابات العـارية عن

الحركات والأشكال » .

ولا حاجة للبيان ان القراءة التي تستند على الباصرة وحدها ، تعيق الوصول الى الهدف المذكور .

ولذلك نستطيع ان نقول بكل تأكيد : ان محاذير (الطريقة البصرية) التي ذكرناها آنفاً ، تكتسب في الكتابة العربية خطورة عظيمة جداً .

٩ – ومما يجدر بالانتباه ، ان الخط العربي لا يساعد على (مقارنات بصرية سهلة ومثمرة) مثل الخطوط اللاتينية ؛ وذلك للاسباب التالية :

اولا : – ان الحروف في الخطوط اللاتينية تكون سلسلة متصلة ، لا تنقطع الا بانتهاء الكلمة . فيستطيع الطفل لذلك ، ان يميز حدود الكلمات بنظرة واحدة ؛ وبتعبير آخر ، انه يستطيع ان يحلل الجمل الى الكلمات باعانة الباصرة وحدها .

في حين ان الخط العربي يحتوي على بعض الحروف المنفصلة ، التي لا تتصل بما بعدها أبداً . ولذلك كثيراً ما نجد ان سلسلة الحروف تنقطع ضمن الكلمة الواحدة . فالكلمة الواحدة قد تتشطر الى شطرين منفصلين ، كما في (تفاح) والى ثلاثة أشطر ، كما في (تفاحات) ؛ حتى انها قد تنقسم الى اربعة أقسام منفصلة ، كما في « ازهار » . ولهذا تنقطع الجمل من مواقع كثيرة ، زيادة على الحدود الفاصلة بين الكلمات ، كما في « أعطاني أبي أربع تفاحات » . فلا يبقى مجال – والحالة هذه – الى تحليل الجمل الى كلماتها بواسطة الباصرة وحدها .

ثانياً : – ان الحروف في الخطوط اللاتينية تبقى على صورة واحدة في جميع الكلمات ؛ ولذلك يسهل تحليل الكلمات الى مقاطعها ، عن طريق « مقارنة » بعض الكلمات « مقارنة بصرية » ، في حين ان معظم الحروف

في الخط العربي تأخذ صوراً مختلفة حسب موقعها من الكلمة ؛ ولذلك يصعب تحليل الكلمات الى مقاطعها ، عن طريق مقارنتها « مقارنة بصرية » .

مثلاً ان اختلاف شكل الهاء في « ازهار » و « انهار » لا يترك مجالا لاستخراج مقطع (هار) من هاتين الكلمتين ، بمقارنة بصرية . ومن المعلوم ان هذه الحالة ، لم تكن من الامور النادرة بل هي من الامور الغالبة في الخط العربي بوجه عام .

ويمكننا ان نذكر مثالاً أوضح من ذلك ايضاً : ان كلمات (عن) و (عنك) و (عنكبوت) لو كتبت بالحروف اللاتينية ، لألفت سلسلة مساعدة الى تجريد المقاطع عن طريق (المقارنة البصرية) بسهولة كبيرة . غير انها عندما تكتب بالحروف العربية تصبح غير مساعدة لذلك ، بسبب تحول اشكال النون والكاف في هذه الكلمات :

عَن	An
عَنكَ	An ké
عَنكَبوت	An ké bout

ولهذه الأسباب نحن لا نتردد في القول : بان العلماء الغربيين مهما اختلفوا في الأحكام التي يصدرونها حول « الطريقة البصرية والاجمالية » بالنسبة الى الحروف اللاتينية ، فان نظرنا نحن يجب أن يختلف عن كل ذلك ، بالنظر الى « خصائص » الحروف العربية والكتابة العربية .

فنحن لا نستحسن تأسيس القراءة – في المدارس الابتدائية – على أساس « الطريقة البصرية والاجمالية » ؛ بل نستحسن مزج الطرق والأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محسناتها ، دون ترك التعليم تحت تأثير محاذيرها .

يجب أن تبدأ دروس القراءة من « كلمات » معروضة على الأنظار ، غير

انها يجب أن لا تتأخر كثيراً عن تحليل الكلمات المذكورة إلى عناصرها ، كما يجب أن تسرع في تركيب الجمل منها ، — وذلك كتابة ، عندما يوجد مجال لكتابتها ؛ ومحادثة ، عندما لا يوجد مجال لكتابتها ، نظراً الى أنواع الحروف التي يكون قد سبق تعليمها —

وخلاصة القول : ان الجمل يجب أن تشغل موقعاً مهماً في تعليم القراءة ، غير أنها يجب أن لا تكون « المبدأ الأصلي » و « المنبع الدائم » فيها ...

٦ - ألعاب القراءة

ان البعض من قارين تعليم الالفباء ، يمكن أن يفرغ في هيئة « ألعاب » تسلي التلاميذ ، وتزيد شغفهم بالدرس ، وتسهل عليهم التقدم في القراءة ...

كنا ذكرنا آنفاً بعض الألعاب التي تقوم على أساس تحليل الكلمات الملفوظة ؛ ونضيف الى ذلك هنا بعض الألعاب التي تقوم على أساس قراءة الكلمات المكتوبة :

١ — يهيىء المعلم كمية من العلب الصغيرة . ويضع في كل واحدة منها ١٠ أو ١٥ صورة ملصوقة على قطع مستطيلة من المقوى ؛ كما يضع فيها أسماء تلك الصور ، مكتوبة على قطع من المقوى ، (على أن يكون طولها مساوياً لطول قطع الصور ، وعرضها أقل من ذلك) .

عندما يوزع المعلم هذه العلب على التلاميذ ، يفتح كل واحد منهم العلبة التي بين يديه ؛ فيصف أولا قطع الصور كما يشاء ؛ ثم يأخذ القطع المكتوبة واحدة فواحدة ، ويقرأها بنفسه ، ثم يضعها تحت الصورة العائدة لها .

ان هذه الطريقة أحدثت لأول مرة في المعاهد الخاصة بتعليم البلهاء والمتأخرين من الأطفال وذلك لتلافي الضعف المشهود في « قابلية التجريد » لدى هؤلاء ، وللاستفادة من قوة الحافظة البصرية عندهم .

واما نحن فقد اقتطفنا من هذه الطريقة ثمرات يانعة ، عندما طبقناها على التلاميذ الصغار في المدارس الاعتيادية : فقد وجدناها تؤدي الى اقتصاد عظيم في الوقت ، وتمكن المعلم من ان يجعل التلاميذ يقرأون وحدهم عند اللزوم ..

فبعد اكمال الدرس المشترك العام ، يوزع المعلم العلب على التلاميذ ثم يطوف بين المقاعد ، ويصحح الغلطات ؛ ثم يأمر بمبادلة العلب . وبهذه الصورة يكون قد حمل جميع التلاميذ على قراءة كلمات كثيرة في مدة وجيزة . اذ لا يصعب عليه ان يتأكد من حسن قراءة التلاميذ في نظرة واحدة ، وأن يفهم مواضع الخطأ في هذه القراءة التي يقوم بها كل تلميذ على حدة .

وعلاوة على ذلك ، يستطيع المعلم ان يشتغل مع بعض التلاميذ المتأخرين على السبورة ، بينما يترك سائر التلاميذ ينكبون على قراءة الكلمات ووضعها تحت الصور .

وزيادة اشتغال المعلم بهذه الصورة – مع المتأخرين – من غير ان يدع المتقدمين بدون شغل ولا درس – مما يساعد على تقدم اولئك ، بينما هو لا يلحق ضرراً بهؤلاء .

ان كتاب (مساعد القراءة الخلدونية) قد وضع بقصد تسهيل هذا العمل على المعلمين :

يتألف المساعد من حيث الاساس من ثمانين لوحة مصورة ، قسمت كل واحدة على ستة مستطيلات كبيرة ، وستة مستطيلات صغيرة ، فقد رسم في كل واحد من المستطيلات الكبيرة صورة شيء من الاشياء ، كما كتب في المستطيل الصغير الذي يقع تحته اسم ذلك الشيء .

وقد طبعت هذه الصور والكتابات على جهة واحدة من ورق ثخين .

لذلك يستطيع المعلم او التلميذ ان يقص المستطيلات التي تحتويها ، ليفصل بعضها عن بعض ؛ كما يستطيع ان يلصقها على قطع من المقوى ، لكي يجعلها أسهل استعمالا بين الانامل ، وأقل تعرضاً للتمزق .

يجب على المعلم ان يستحضر كمية من العلب الفارغة علاوة على العلب المعـــدة لحفظ جميع الصور والكلمات على الترتيب – بقصد توزيعها على التلاميذ ، بعد ملئها بالصور والكتابات الملائمة للدرس . ومن الاوفق ان يكون البعض منها متعلقاً بالدرس الجديد ، والبعض منها مما سبق استعماله في الدروس السابقة ، لضمان التكرار والرسوخ .

وبما ان جميع الصور والكلمات تصبح منفصلة بعضها عن بعض بعـــد قصها ، يغدو في استطاعة المعلم ان يرتبها باشكال مختلفـة ، كما يكون في استطاعته ان يغير هذا الترتيب مرات عديدة ، وبصور متنوعة .

مثلا ، من الموافق ان يجمع – من حين الى حين – اسماء الحيوانات التي سبق تعليمها في علبة واحـــدة ، او في عدة علب ؛ كما يجمع اسماء النباتات واسماء الاشياء التي سبق تعليمها في علب خاصة .

ومن المفيد ان يستأنف تصنيف هـــذه الاسماء والصور ايضاً باشكال مختلفة ، كأن يجمع الصور والكلمات المتعلقة بالازهار في علبة ، والعائدة الى اعضاء البدن في علبة اخرى ، والمتعلقة بلوازم المائدة في علبة غيرها ...

ومن البديهي ان العودة الى نفس الكلمات عدة مرات ، بهذه الاشكال المختلفة ، وبين هذه المجموعات المتنوعة ، مما يساعد على ترسيخ صورها في اذهان التلاميذ مساعدة كبيرة .

ان القراءة التي يتمرن عليها الأطفـــال خلال استعمال هذه الصور والكلمات ، تكون قراءة « صامتة » و « بصرية » بطبيعة الحال . ومن

البديهي ان مزج هـذا النوع من القراءة مع القراءة الاعتيادية والجهرية ، منذ الدروس الاولى ، يساعد على تنظيم ملكة القراءة مساعدة مؤثرة .

٢ - ان الصور والاسماء المذكورة في الفقرة السابقة ، يمكن ان يستفاد منها في ترتيب (طمبولات قراءة) تساعد على تقوية ملكة القراءة عند الاطفال :

لنستحضر كميـــة من المستطيلات ، ابعادها ١٠ × ١٥ سم . ولنقسم كل واحد منها الى ثلاثة اقسام عرضاً واربعة اقسام طولا ، لكي ينقسم سطح كل منها الى اثنى عشر مستطيلا صغيراً . ولنكتب - او لنلصق - على كل واحد من هذه المستطيلات الصغيرة ، كلمة من الكلمات المتنوعة .

ولنستحضر من جهة اخرى ، نسخاً ثانية من جميع هـــذه الكلمات ، على وجه الانفراد ، ونضعها في كيس خاص .

نكون بذلك قد حصلنا على طمبولة قراءة ، لا تختلف عن الطمبولات الاعتيادية ، الا باستعاضة الارقام بالكلمات .

ولا شك في ان اللعب بهذا النوع من الطمبولات يحمل الاطفال على قراءة الكلمات التي امامهم بولع كبير واهتمام شديد .

٣ - ومن الممكن ايجاد « دومينويات » ايضاً ، لتقوية ملكة القراءة عند الاطفال ، عن طريق اللعب :

قطع من المقوى ، مستطيلة الشكل . تقسم كل واحدة منها الى مربعين ، ويرسم او يلصق على الربع الايمن صورة شيء من الاشياء المألوفة ، ويكتب على الربع الايسر اسم شيء من تلك الاشياء . فاذا وضع احـد الاطفال احدى هذه القطع ، على الثاني ان يضع بجانب القطعة المذكورة قطعة اخرى تحمل الكتابة التي تناسب الصورة ، او الصورة التي توافق الكتـــابة .. وهلم جرا .

٤ – ومن السهل تهيئة وسائط اخرى تساعد على تقوية ملكة القراءة عند الاطفال ، عن طريق الحركة واللعب :

يستحضر المعلم مجموعة من الاوراق المستطيلة ؛ ويكتب على كل واحدة منها « امراً » من الاوامر التي لا يصعب تنفيذها حالا ، كالعبارات التالية :

افتح الشباك .
قلد صوت الديك .
أرنا كتابك .
صافح يد من يجلس خلفك .
اكتب اسمك على السبورة ... وهلم جرا .

ان كتاب « مساعد القراءة الجـــدونية » يحتوي على ثلاث لوحات ، طبع عليها ثمانية وعشرون امراً من هذا القبيل ... يسهل على المعلم ان يستعمل الاوامر المذكورة مباشرة ، كما لا يصعب عليه ان يهيء امثالها ، حسب سير الدروس .

توضع هذه الاوامر داخل مغلفات صغيرة ، وتوزع على التلاميذ . ويطلب الى كل واحد منهم ان يفتح المغلف ويخرج الورقـــة منه ، ويقرأ الامر المسطور فيها ، ثم يقوم بالحركة او الحركات التي يتطلبها الأمر المذكور .

ان اللعب بمثل هذه الاوراق ، مما يزيد في نشاط الاطفال ويحملهم على الانتباه الى الكتابات باهتمام كبير ، ويعودهم على قراءة الكتابات المذكورة قراءة صامتة .

٥ – ومن الممكن تنويع هذه الألعاب وجعلهـــا أكثر جاذبية من ذلك أيضاً :

يهيء المعلم مجموعتين من البطاقات ؛ ويكتب عـــلى بطاقات المجموعة الاولى أسئلة متنوعة ، ويكتب على بطاقات المجموعة الثانية أجوبة ملائمة

لكل واحدة من هذه الأسئلة .

فيكتب مثلا على بطاقة « بأي شيء نكتب على السبورة ؟ » ويكتب على نظيرتها « نكتب على السبورة بالطباشير » . كما يكتب على بطاقة « ماذا ندرس الآن ؟ » ويكتب على نظيرتها « ندرس الآن القراءة » . ويكتب على بطاقة « كم عدد أصابع اليد ؟ » ويكتب على نظيرتها « أصابع اليد خمسة » . وهلم جرا ...

ثم يوزع بطاقات الأسئلة على جماعة من الطلاب ، وبطاقات الأجوبة على جماعة أخرى . ويطلب اليهم أن يقرأوا البطاقات التي أمامهم قراءة صامتة ، ثم يشرعوا في قراءتها جهاراً ، الواحد بعد الآخر . وعندما يقرأ أحدهم بطاقة السؤال ، على من يملك بطاقة الجواب الملائم لذلك ، أن يقرأها رداً عليه .. وهكذا يستمر اللعب والتمرين ، الى أن ينتهي الجميع من قراءة الأسئلة والاجوبة التي أمامهم ، اولاً قراءة صامتة ثم قراءة جهرية .

الخلاصة : ان الالفباء أساس القراءة والقراءة مفتاح التعليم ، ولا سيما في المدارس الابتدائية . ان تعليم الالفباء يجب أن يكون على الطريقة الصوتية تحليلا وتركيباً ، قراءة وكتابة في الوقت نفسه .

١ — القواعد الاساسية : ١ — قبل تعليم الحروف للاطفال يجب تنبيههم الى الاصوات . وذلك بتمرينهم على تمييز الاصوات التي تؤلف الكلمات .

٢ — يجب تعليم الحروف بأصواتها بدون ذكر أسمائها . لا تعلم هذه الاسماء الا بعد أن يتعلم التلميذ جميع الحروف ويتمرن على القراءة تمرناً جيداً .

٣ — ان الحروف الصوائت تمكن أن تلفظ بصورة مستقلة واعتيادية أما الحروف الصوامت فلا يمكن ان تلفظ بهذه الصورة . فأحسن الطرق لتعليم اصوات هذه الحروف المختلفة هي اظهارها ضمن الالفاظ والكلمات .

٤ — على المعلم ان يبادر الى تعليم الكلمات من بادىء الامر ، بدون أن ينتظر تعليم جميع الحروف . فكلما علم حرفاً جديداً اضافه الى الحروف التي كان علمها قبلا

والف منها كلمات مختلفة وعبارات متنوعة .

٥ ـ يجب عدم مراعاة الترتيب المصطلح عليه والمعروف ، بل تعليم الحروف حسب ترتيب خاص ، نظراً الى سهولة صورها من جهة وكثرة استعمالها من جهة اخرى . اما الترتيب المعروف ، فيعلم بعد اكمال الالفباء .

٦ ـ يجب كتابة الحروف والكلمات على السبورة امام التلاميذ وتمرينهم على قراءة هذه الكتابات قبل مطالبتهم بقراءة ما هو مطبوع في الكتب .

٧ ـ يجب تعليم القراءة والكتابة معاً ، وبتعبير آخر ، يجب الاعتناء بتمرين التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات مع تعلم قراءتها .

٨ ـ يجب إجراء تمرينات تمهيدية على الخطوط قبل الابتداء بتعليم الكتابة . فيجب تمرين التلاميذ على استعمال القلم والطباشير وخط الخطوط والاشكال على السبورة والورق .

٢ ـ المشاكل الخاصة بالحروف العربية :

١ ـ ان غاية الكمال في الالفباء هي ان يكون فيها صوت خاص لكل حرف وحرف مستقل لكل صوت ، فلا يشترك حرفان في صوت واحد ، كما انه لا يلتبس صوتان في حرف واحد ـ ولكن الالفباءات في كل اللغات بعيدة عن هذا الكمال ومشوبة ببعض النواقص ـ ففي الحروف المستعملة في كل لغة نجد نواقص ومشاكل خاصة بها .

٢ ـ ان النواقص والمشاكل في الحروف العربية اكثر واكبر منها في اللاتينية . وتجتمع هذه المشاكل في ثلاث نقط اساسية . اولا : صور الحروف متعددة ومتنوعة . ثانياً : الصوائت ناقصة . ثالثاً : بعض الحروف تكون احياناً من الصوائت واحياناً من الصوامت .

٣ ـ ان أهم المشاكل التي تعتري التعليم في البداية هي المشكلة المتولدة من تعدد صور الحروف ـ الطريقة المثلى لتخفيف وطأة هذه المشكلة هي ، تعليم الحروف بصورها المختلفة مع الانتباه الى اشتقاق هذه الصور ، وتعليمها مشتقاً بعضها من بعض .

٤ و ٥ ـ ان بعض الحروف (مثل : ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و ، ط ، ظ) لا تتغير بصورة جوهرية عند اتصالها بما قبلها أو بما بعدها . بل ينحصر تغيرها هذا في دخول خط واصل صغير عليها ـ ان هذا الخط الواصل كأنه امتداد الحرف الذي يتقدمها ويتصل بها ، وهذا الامتداد والاتصال يحصل بطبيعة الحال عند الكتابة ـ ولكن بعض الحروف (مثل : ب ، ت ، ث ، ل ، ن ـ س ، ش

س ، ض ، م) تتغير أكثر من ذلك عند اتصالها بما بعدها : ومع ذلك فان هذا التغير ينحصر في إضاعة نصفها الاخير أي ذيلها . فيجب الاعتناء في تبيين كيفية ضياع هذا الذيل وفي اظهار التغير الذي يطرأ على الحروف من جراء هذا الضياع ـ وبعض الحروف (مثل : ف ، ق ـ ع ، غ ـ ج ، ح ، خ) تتغير أكثر من ذلك ، عند الاتصال ، فتارة تضيع ذيولها وتارة تستدير رؤوسها ـ اما الحروف الباقية ، فعلاقة صورها المختلفة بعضها ببعض أبعد من كل ذلك ، فبعض هذه الصور تكاد تكون مستقلة عن الاخرى .

٦ ـ يجب على المعلم ان ينظر الى الحركات كحروف ، ويعلمها ويستعملها كما يعلم ويستعمل الحروف .

٧ و ٨ ـ يجب تعليم الواو والياء في البداية كحرف مد ، ثم تنبيه التلاميذ الى الصامت الذي يحدث من اقتران كل منهما بصائت آخر .

٩ ـ ينبغي تعليم الهاء صامتة في بادىء الامر ـ اما الهاء التي تأتي في آخر الكلمة حاملة نقطتين فيجب ان تعلم كحرف خاص وبصوتها الخاص .

٣ ـ تعليم الاصوات والحروف :

١ ـ ان التمرينات الصوتية تكون اولا بتحليل الكلمات الى مقاطعها ، ثانياً بتحليل المقاطع الى اصواتها .

٢ ـ ان تحليل الكلمات الى مقاطعها ، يحصل بتلفظها بتأن ، وتنبيه التلاميذ الى حركات الفم ووقفاته خلال هذا التلفظ .

٣ ـ ان تحليل المقاطع الى الاصوات ، يرجع من حيث الاساس الى تفريق الصوامت من الصوائت التي تلتصق بها ، وهذا التفريق يصير بمد الصوائت وتشديد الصوامت .

٤ ـ ان احسن طريقة لاظهار صوت من الاصوات وتعليمه ، هي ايراده ضمن كلمة موافقة وتحليل تلك الكلمة الى الاصوات التي تركبها .

٥ ـ ان المشكلات الاصلية تتكاثف في الدروس الاولى . وكلما تقدمت الدروس والتمارين ، وزادت الحروف والاصوات المعلومة ، توسع امام المعلم مجال الانتخاب ، وسهل عليه ايجاد وانتخاب الكلمات الموافقة لتعليم الحروف الجديدة . فالاهتمام ، كل الاهتمام ، يجب ان يوجه الى الدروس الاولى بوجه خاص .

٤ ـ نموذج من خطط تعليم الحروف:

١ ـ احضار الدرس :

(أ) تذكر الحروف التي سبق

تعليمها ـ (ب) التفكير في الكلمات الموافقة لتعليم الحرف الجديد ، والصوت الذي يرمز اليه ـ (ج) تهيئة الاشياء والصور المتعلقة بتلك الكلمات ـ (د) ملاحظة مبلغ استعمال الحرف الجديد ، في التصريف ـ (هـ) البحث عن الاسماء والاعلام المعروفة التي تحتوي على الحرف الجديد .

٥ ـ طريقة الجمل : ١ ـ يقترح البعض من علماء التربية ، البدء من الجمل ، في تعليم الالفباء .

٢ ـ تعرف هذه الطريقة بأسماء مختلفة : طريقة الجمل ، الطريقة الاجمالية ، الطريقة البصرية ، الطريقة الطبيعية .

٣ ـ ان فكرة اتباع مثل هذه الطريقة في تعليم الالفباء ، ليست حديثة العهد تماماً ؛ بل ان منابعها ترجع الى القرن الثامن عشر للميلاد .

٤ ـ حجج انصار الطريقة : (أ) ان الاطفال يدركون الاشياء ، ادراكاً اجمالياً ، قبل ان يستطيعوا ان يطلعوا على تفاصيلها ـ (ب) ان القراءة ، لهي عملية بصرية في الدرجة الاولى ـ (ج) ان الاطفال يتعلمون التكلم بتقليد الكلام الذي يسمعونه ، تقليداً اجمالياً ؛ فيجب ان يتعلموا القراءة ايضاً على نفس المنوال ـ (د) ان تعلم الكلمات بهذه الصورة ، لا يترك لزوماً الى تعلم رسم الاملاء على حدة ـ (هـ) ان البدء من الجمل ، يجعل من السهل ربط جميع الدروس بعضها ببعض ، كما يساعد على جعل جميع مواد القراءة ملذة وممتعة .

٥ ـ واما حجج المعارضين ، فهي : (أ) التمسك بالطريقة البصرية ، يكون بمثابة النظر الى الكتابات نظرة هيروغليفية ـ (ب) ان جميع الاطفال ليسوا بصريين ـ (ج) ان الغاية من تعليم الالفباء ، ليست تعليم قراءة عدد محدود معين من الكلمات والعبارات ، بل هي تكوين القدرة اللازمة لقراءة اية كتابة كانت ، بوجه عام ـ (د) يتعلم الطفل التكلم من محيطه ، لان التكلم من الامور التي تتكرر في محيط الطفل على الدوام ، وبدون استثناء ، في حين ان الكتابة ليست كذلك .

٦ ـ ان البلهاء لا يمكن ان يتعلموا القراءة الا على طريقة الجمل ـ والاطفال الصغار الذين لم يتجاوزوا بعد السنة الرابعة والخامسة من اعمارهم ، لا يستطيعون ان يتعلموا القراءة ، بمعناها التام ؛ مع هذا يستطيعون ان يتعلموا بعض الكلمات المهمة ، تعلماً اجمالياً .

٧ ـ ان اللغات التي تكتب بالحروف اللاتينية تنقسم ، من حيث رسم الكتابة

والامـــلاء الى ثلاثة اقسام اصلية : فان الكتابة تكون في البعض منهـــا : صوتية ومنطقية تماماً ؛ وفي البعض الآخر ، صوتية ومنطقية من حيث الاساس ، ومع هذا مشوبة ببعض الشذوذ في بعض التفرعات ؛ واما في البعض الآخر ، فتكون بعيدة عن النظام الصوتي والمنطقي . ـ وكلـــا تباعدت الكتابة عن النظام الصوتي والمنطقي ، أصبحت اكثر ملاءمة للاستفادة من طريقة الجمل .

٨ ـ ان الحروف العربية ، تختلف عن الانواع المذكورة آنفاً ، من حيث رسم الاملاء ، اختلافاً كلياً ـ انها ، تحتاج الى عمل الذهن وعمل الحافظة السمعية ، اكثر من جميع اللغات ـ الكتابة العربية ، معاكسة للكتابة الانكليزية ، معاكسة تامة ، بهذا الاعتبار .

٩ ـ ان الكتابة العربيـــة لا تساعد على مقارنات بصرية سهـــلة ومثمرة ، مثل الحروف اللاتينية ؛ فلا مجـــال فيها الى تحليل الجمـــل الى الكلمات ، بواسطة الباصرة وحدها ، بسبب اتصال بعض الحروف وانفصال بعضها ضمن الكلمة الواحـــدة ـ كما انه لا مجال فيها الى تحليل الكلمات الى المقاطع ، بواسطة المقارنات البصرية .

٦ ـ **الألعاب التعليمية:** يستطيع المعـــلم ان يفرغ البعض من تمارين القراءة الى هيئة العاب ، تسلي الاطفـــال وتزيد شغفهم بتعلم القراءة :

١ ـ ان تمارين تحليل الكلمات الى مقاطعها ، يمكن ان تتخذ موضوعاً الى لعبـــة مسلية ، عن طريق ذكر المقطع الاول من كلمتة ، وطلب اتمامها .

٢ ـ تستحضر مجموعة من صور الاشياء المرسومة او الملصوقة على قطـــع مستطيلة من المقوى ؛ ومجموعة من الاسماء المكتوبة على قطع مستطيلة اقل عرضاً من الاولى . وتوزع على التلاميذ ، لكي يصفوا الصور كما يشاؤون ؛ ثم يقرأوا الكتابات واحدة فواحدة ، ويضعوها تحت الصور التي تدل عليها .

٣ ـ تستحضر « طنبولات قراءة » ، عن طريق الاستعاضـــة عن الارقـــام بكلمات متفرقة .

٤ ـ تستحضر كمية من الاوامر المكتوبة على الاوراق ؛ وتوزع على التلاميـــذ ؛ ويطلب من كل واحد منهم ، ان يقرأ « الورقة » التي بين يديه ، ويقوم بالحركة او الحركات المسطورة فيها .

القراءة

السريعة والبليغـــة

ان القراءة تبتدىء عادة خلال تعليم الحروف . وتقتصر في بادىء الامر – بطبيعة الحال – على كلمات وعبارات وفقرات مؤلفة من الحروف التي سبق تعليمها . ولكنها تتوسع كلما زاد عدد الحروف التي سبق البحث عنها ، حتى تصبح في الاخير غير محدودة بحد ما ، وذلك عند اكمال الحروف باجمعهـــا .

تتطور عندئذ مهمة المعلم في تعليم القراءة ، فترمي الى التمرين على القراءة بسرعة وحسن اداء .

في الواقع ، ان « التمرين على السرعة » يبدأ – عادة – خلال تعلم الحروف ، غير انه لا يستطيع أن يقطع شوطاً كبيراً في هذا المضمار ، لأن كل درس من دروس الالفباء يضع الطفل أمام « رموز » جديدة ، وتراكيب لا عهد له بها ؛ ومن الطبيعي ان الذهن لا يجد مجالاً واسعاً لاكتساب السرعة بين هذه الاشكال الجديدة .

ولكن عندما ينتهي التلميذ من الالفباء – ويتعلم الحروف باجمعهـــا ، فيصبح ملماً بعناصر القراءة بكاملها – تتجه تمارين القراءة ، نحو « اكتساب السرعة » ، بسرعة متزايدة .

١ ـ السرعة في القراءة

١ ـ ان السرعة في القراءة من الامور التي تفيد الانسان في حياته العلمية والعقلية فائدة كبيرة . لانها تختصر الوقت اللازم (للتعلم عن طريق القراءة) ، وتوسع مجال الاستفادة من الكتب والصحف والرسائل توسيعاً كبيراً .

فقد أثبتت التجارب ان الانسان يستطيع أن يتقدم في (سرعة القراءة) تقدماً كبيراً ؛ فيصل الى درجة من التمرين بحيث يقرأ معها نحو ٥٠٠ كلمة في الدقيقة الواحدة ، ولا يعجز عن قراءة الـ ٧٠٠ في الدقيقة في بعض الاحوال .

واذا قارنا بين شخص لا يستطيع أن يقرأ أكثر من ١٥٠ كلمة في الدقيقة وبين آخر يستطيع أن يقرأ ثلاثة او أربعة أمثال ذلك ، فهمنا بكل وضوح : ان الثاني يجد مجالا أوسع بكثير من مجال الاول للاستفادة من قراءة الكتب والصحف ، في نفس المدة ، وبنفس الجهد .

ولذلك ، يجب على المعلم أن يسعى سعياً حثيثاً وراء تعويد الطلاب على (السرعة في القراءة) .

ومن المعلوم ، ان ذلك لا يتم الا بالتمرين والتكرار .

٢ ـ ومما يجب الانتباه اليه في هذا المضمار ، ان القصد من التمرين على (السرعة في القراءة) ، هو ضمان السرعة في (القراءة حقيقة) ، لا للسرعة في (القراءة ظاهراً) .

ان اكبر الاخطار التي تحدق بتعليم القراءة ، هو (الحفظ الببغائي) : لان التلميذ قد يحفظ سلسلة الكلمات والعبارات المسطورة في كتاب القراءة ، عن طريق السماع والتكرار ، دون ان يربطها بالصور الحطية التي

تدل عليها . فيستطيع ان يعيدها امام المعلم بصورة مرضية ، وبسرعة كبيرة ، دون ان « يقرأها » من الكتاب « قراءة حقيقية » . وعندما يطلب اليه ان يقرأ ، قد يصرف جهداً نسبياً لقراءة الكلمة الاولى ، او لقراءة القسم الاول منها ؛ غير انه حالما يتوصل الى قراءة ذلك ، لا يرى لزوماً للانتباه الى ما بعدها ، بل يأخذ في اتمام « السلسلة » عن ظهر قلب ، كأنه يعيد « محفوظة » أتقن حفظها وبرع في تسميعها . حتى انه اذا غلط في الكلمة الاولى ، يقرأ ما بعدها — وفق ما تقتضيه السلسلة التي حفظها ، ويلفظ بهذه الصورة من الكلمات والعبارات ما لا علاقة له بالسطور التي يتظاهر في قراءتها .

فاذا لم ينتبه المعلم الى هذه النزعة ، ولم يسع الى محاربتها منذ البدء ، قد تتحول « دروس القراءة » الى هيأة « دروس المحفوظات » ؛ فقد يختم الطفل « كتاب القراءة » دون ان يتعلم من القراءة شيئاً مذكوراً .

ان هذه أسوأ « المزالق » التي تفسد دروس القراءة ، وتنحدر بها الى هاوية « الببغائية » ، وتحول دون تعلم القراءة تعلماً حقيقياً .

ان خطر الببغائية في تعلم القراءة ، يزداد ويشتد بنسبة كثرة طلاب الصف من جهة ، وبنسبة عدم اهتمام المعلم ونقص يقظته من جهة اخرى .

إذ ان المعلم عندما يطلب الى احد الطلاب ان « يقرأ » ، يطلب — عادة — من بقية الطلاب ان يتتبعوا هذه القراءة . في حين ان ذلك يشكل عليهم ، لضعف قوة انتباههم ؛ فمعظمهم لا يتبع الاسطر الا قليلا ، وقد لا يتبعها أبداً . ومع هذا ، انهم لا يفتأون يسمعون ما « يقرأ » بطبيعة الحال ؛ وسمعهم هذا ، مهما كان مجرداً عن الانتباه ، لا يخلو من التأثير على أدمغتهم ، بسبب التكرر والتوالي . فالتلميذ في الصف قد يسمع العبارة الواحدة او السلسلة الواحدة ، عشرات المرات ؛ وقد يحفظها

تماماً ، قبل ان يضطر الى قراءتها . فاذا جاء دوره في القراءة ، قد يكررها جيداً ، دون ان يلاحظ الكتاب أبداً ؛ فاذا كان المعلم ممن اعتادوا العمل بصورة ميكانيكية – دون ملاحظة الحالات النفسية – يسر من سرعة قراءة الطالب ، ويظهر سروره هذا ببعض الكلمات التقديرية ؛ ويكون بهذه الصورة قد شجع الطالب – من حيث لا يدري – على الحفظ عوضاً عن القراءة . فالداء يتأصل ويتفشى – على هذا المنوال – شيئاً فشيئاً .

ويجب علينا ان نعترف بان هذا الداء متفش في مدارسنا ، بمقياس واسع . فيمكننا ان نقول لذلك : ان اهم الواجبات التي تترتب على المعلمين في دروس القراءة ، هو تخليصها من هذا المزلق ؛ وذلك لا يتم الا بالانتباه المستمر لتمييز « القراءة الظاهرية » عن « القراءة الحقيقية » ، ولحمل الطلاب على قراءة الكلمات دون مراعاة ترتيبها في الكتاب ، من حين الى حين .

ان كتابة الكلمات والعبارات على السبورة ، قبل مراجعة الكتاب ، لا سيما تكوينها امام اعين الطلاب بصورة تدريجية ، من اهم الوسائل التي تحول دون تفشي الببغائية .

ان السرعة التي يترتب على المعلم تمرين الطلاب عليها ، هي السرعة في القراءة الحقيقية ، البعيدة عن الببغائية ، والمقرونة بالملاحظة والفهم ..

٣ – لقد اثبتت التجارب العلمية ، ان الانسان يقرأ ، عادة بسرعة اكبر من المدة الضرورية « لرؤية الكتابات » المعروضة على انظاره رؤية تامة . لانه لا يقرأ بعينيه فحسب ، بل يقرأ – في حقيقة الحال – بكل ما لديه من قوى فكرية : فعندما يشاهد جزءاً من الكلمة ، يستدل على الجزء الباقي منها من سياق المعنى ، فلا يرى ضرورة لاشغال نظره بها ؛ كما انه عندما يقرأ بعض الكلمات من العبارة ، يستدل على الكلمات الباقية – عن طريق ترابط المعاني وتداعيها – ، فيستغني عن اشغال نظره بها اشغالاً

حقيقياً ، ويكتفي برؤية وملاحظة الشكل العـــام ، دون ان يهتم بتمييز اجزائها وتفاصيلها .

ونستطيع ان نقول لذلك : ان الذهن يسير – خـــلال القراءة – فوق الكتابات ، بسرعة اكبر من سرعة سير النظر ، ويحمل العين على القفز من فوق بعض المقاطع والكلمات ...

اننـــا نشاهد كل يوم اموراً ، لا يمكن ان تفسر الا على ضوء هذه الحقيقة :

ان الانسان كثيراً ما لا ينتبه الى نقص بعض الحروف في الكتابة ، حتى انه لا يشعر أحياناً بنقص بعض الكلمات ايضاً .

ويقرأ الانسان ، الكلمات والعبارات المكتوبة باللغات التي يعرفهـــا ، بسرعة اكبر مما يقرأ الكلمات والعبارات المكتوبة باللغات التي يجهلها ، ولو كانت مكتوبة بالحروف التي قد تمرن على قراءتها تمرناً تاماً .

كما يقرأ الانسان الكلمات التي تؤلف العبارات والفقرات بسرعـــة ، اكبر من سرعة قرائه للكلمات المنفرقة .

ويقرأ الكلمات بوجه عام ، بسرعة اكبر من قراءة الحروف المنفرقـة ، واكبر من سرعة قراءة الارقام ...

كل ذلك ، يدل دلالة قطعية على ان (فهم المعنى) و (ملاحظة الروابط المعنوية) مما يلعب دوراً هاماً في سرعة القراءة .

٤ – ان القراءة الصامتة تكون اسرع ، بوجه عام ، من القراءة الجهرية. لأن القراءة الجهرية ، تتطلب تحريك عضلات الحنجرة والفم واللسان للفظ الكلمات ، بعد رؤية الكتابات والانتقال الى مدلولاتهـا ، ولا شك في ان ذلك يتطلب جهداً خاصاً ، ووقتاً زائداً . في حين ان القراءة الصامتـة تستغني عن اللفظ الفعلي ، وتكتفي بالانتقال الذهني ، وتختصر بذلك (الزمان)

الذي تستغرقه القراءة اختصاراً كبيراً .

هذا ، ومما تجب ملاحظته ، ان العين تسبق اللسان بوجه عام ، خلال القراءة الجهرية ؛ وتنتظره – عادة – في منتهى العبارة .

٥ – لقد ظهر من الابحاث والتجارب الدقيقة التي قام بها علماء الفسلجة والسكلجة ، ان سرعة القراءة ، تتأثر الى حد كبير من حركات العين .

لقد شرع العلماء في درس حركات العين خلال القراءة ، في الربع الاخير من القرن التاسع عشر ؛ وتوسعوا في هذا الدرس ، توسعاً كبيراً في السنوات العشرين الاخيرة . ولقد استحدثوا وسائط عديدة ، لتتبع حركات العين ، وتمكنوا من تثبيت تلك الحركات بواسطة آلات فوتوغرافية دقيقة ، صنعت خصيصاً لهذا الغرض ؛ وتوصلوا من الابحاث والتجارب العديدة والمتنوعة التي قاموا بها ، الى نتائج هامة جداً ، من وجهتي النظريات العلمية والتطبيقات العملية :

من المعلوم ان العين لا تشاهد شيئاً من الاشياء بوضوح ، إلا عندما يقع شبحها على البؤرة تماماً . ولذلك ، عندما ينظر الانسان الى شيء من الاشياء يوجه عينيه الى ذلك الشيء ، بصورة تضمن تكوّن الشبح في البؤرة . وعندما ينظر الى شيء متحرك ، يتبع حركات ذلك الشيء ، بتحريك العينين ، وبتوجيه الرأس عند الاقتضاء ، بصورة تضمن عدم خروج الشبح من البؤرة . وعندما ينظر الى شيء طويل ، – لا يمكن مشاهدة مجموعه دفعة واحدة – ، يجيل النظر على طول ذلك الشيء ، بصورة تضمن مرور أشباح أقسامه المختلفة من البؤرة .

كذلك يفعل الانسان خلال القراءة : انه يجيل النظر ويحرك العين على طول السطر من اليمين الى اليسار في الكتابات العربية ومن اليسار الى اليمين في الكتابات الافرنجية ؛ ثم يعود به الى الجهة المعاكسة لينتقل الى

السطر التالي . . . وهكذا دواليك .

ان هـذه الامور من الحقائق البسيطة التي يدركهـا كل من يعرف فسلجة الباصرة ، ويلاحظ حركات العين خلال القراءة ملاحظة عامة .

٦ – غير ان الأبحاث العلمية الخاصة التي ذكرناها آنفاً أظهرت بعض الحقائق الهامة التي كانت ظلت خارجة عن نطاق المشاهـدات والملاحظات الاعتيادية ، ان أهم هذه الحقائق تتلخص فيما يلي :

(أ) – ان حركة العين خلال القراءة ، لا تكون حركة متواصلة ، بل تكون حركة متقطعة ، تتألف من سلسلة قفزات ووقفات متتالية .

وبتعبير آخر : لا تقوم العين بحركة مستمرة لملاحظة سلسلة الحروف المرسومة أمامها ، بل تتوقف برهة من الزمن على نقطة من السطر ، ثم تقفز منها الى نقطة ثانية ، وبعد وقفة ثانية فيهـا تقفز قفزة اخرى الى نقطة ثالثة ، . . وهكذا الى ان تنتهي مـن السطر ، وتنتقل الى السطر التالي .

(ب) – ان الوقفات تكون اطول من القفزات بوجه عام ؛ فان المدة التي تستغرقها القفزات تتراوح بين $\frac{1}{13}$ وبين $\frac{1}{24}$ حسب الاشخاص ، وأما المدة التي تستغرقها الوقفات فتتراوح بين $\frac{12}{13}$ و $\frac{23}{24}$.

(ج) – ان رؤية الكتابة وتمييزهـا ، لا تتم إلا أثناء الوقفات . أما ما يمكن تمييزه وقراءته خلال الوقفـة الواحدة ، فيكون أكثر من حرف واحد بوجه عام ، ويبلغ عدة كلمات في اكثر الاحيان .

(د) – ان حركات العين وقفزاتهـا لا تسير في اتجاه واحد – من أول السطر الى آخره – عـلى الدوام ، بل تكون رجعية في بعض الاحيان : فالعين قـد تقفز الى الوراء – في السطر نفسه – قليلاً او كثـيراً ، وتقف في نقطة كانت مرت عليها في قفزتهـا أو قفزاتهـا

السابقة .

٧ – ان عدد الحروف والكلمات التي يقرأها الانسان خلال « وقفة العين » يعرف باسم « مدى الادراك والتمييز » . ان هـذا المدى يكون قصيراً عند المبتدئين ، غير انه يتوسع شيئاً فشيئاً ، كلما زادت التمارين . ولهذا السبب ، فان عدد الوقفات الضرورية لقراءة السطر الواحد ، يكون كبيراً عند المبتدئين ، غير انه يتناقص شيئاً فشيئاً ، بتوالي التمارين . فقد ظهر مثلاً ، ان عدد الوقفات في السطر الواحد كان بمعدل ٢١ عند تلميذ أكمل الصف الاول الابتدائي ، في حين انه كان بمعدل ٣٫٥ عنـــد طالب يدرس في الجامعة ؛ وبتعبير آخر : ان عدد الوقفات في السطر الواحد ، عند الاول كان ستة امثال عدد وقفات الثاني . هذا ، رقم بليغ ، يدل على مبلغ التقدم الذي يحصل في سرعة القراءة من جراء التمرين والاعتياد .

وزيادة على ذلك ، يجب أن يلاحظ ان المدة التي تستغرقها كل وقفة من الوقفات ايضاً تنقص من جراء التمرين والتقدم في القراءة .

ويظهر من ذلك : ان التمرن على القراءة والتقدم فيها ، يقللان عدد الوقفات الضرورية من جهة ، كما يقللان مدة هذه الوقفات من جهة اخرى ويزيدان في « سرعة القراءة » زيادة كبيرة ، من كلتا الوجهتين .

واما الحركات الرجعية ، فانها ايضاً تكون كثيرة عند المبتدئين ، لانها تنشأ من التردد الذي يحصل في ربط الحروف والمقاطع بعضها ببعض ، ومن الضرورة التي يشعر بها القارىء من حين الى حين الى اعادة النظر فيما سبق قراءته . غير ان هذه الحركات الرجعية ايضاً تقل شيئاً فشيئاً ، كلما زادت التمارين ، الى ان تزول تماماً .

وقد ظهر مثلاً ان عدد الحركات الرجعية في السطر الواحد ، عنـــد الطالب الذي اكمل الصف الاول من الدراسة الابتدائية كان يزيد على ثلث

مجموع الحركات . في حين ان الطالب الذي وصل الجامعة ، كان يقرأ دون « حركة رجعية » . ولا حاجة للبيان ، ان الحركات الرجعية ، تستغرق وقتاً كبيراً ، فقلة مثل هذه الحركات تؤدي الى سرعة القراءة بطبيعة الحال .

يظهر من التفصيلات التي ذكرناها آنفاً ، ان سرعة القراءة تتبع اعتياد العين في الامور التالية :

١ قلة عدد قفزات العين ، وتوسع مدى التمييز في كل وقفة ، وقصر مدة الوقفة ، وندرة الحركات الرجعية .

ولقد ثبت من الابحاث والتجارب المختلفة ان هذه العادات تتكون عادة خلال السنين الاربع الاولى من الدراسة الابتدائية .

كما تبين ان الانسان ، عندما يحصل على عادات جيدة في القراءة ، يقرأ على وتيرة واحدة : فانه بعد قراءة الاسطر الاولى ، يحصل على سرعة مقننة : فيقرأ الاسطر والصحائف الباقية بسرعة متساوية تقريباً ، مع عدد متساو من القفزات والوقفات ، في الاحوال الاعتيادية .

فعلى المعلم ان يسعى دوماً لتكوين مثل هذه العادات الحسنة في القراءة .

ان تقطع القراءة ، من جراء مداخلة المعلم او من جراء غموض العبارات ... وزيادة الكلمات التي تستوجب الشرح والتفسير في قطع القراءة ، وزيادة اشتغال المعلم في تحليل العبارات وتفسير الكلمات خلال قراءة الطلاب ، مما يعيق تكون العادات الحسنة التي ذكرناها آنفاً .

فعلى المعلم ان يعتني اعتناء لا مزيد عليه في حسن انتخاب قطع القراءة ، وان يهيء اذهان الطلاب الى قراءة القطعة بالمحادثات اللازمة عن الكلمات والعبارات ، والا يضطر الطالب الى تقطيع القراءة بدون مبرر .

ولا حاجة للبيان ، ان كل ذلك يتم على احسن شكل ، خاصة ، خلال القراءة الصامتة .

٢ ـ الفهم في القراءة

ـ التفسير والايضاح ـ

١ ـ بما ان الغاية من القراءة ، ليست القراءة نفسها ، بل هي فهم معنى ما يقرأ ومعرفة فحواه ، وجب على المعلم ان يعتني كل الاعتناء بتفهيم كل ما يقرأ ، ولا يسمح للتلاميذ ان يقرأوا شيئاً بدون ان يهتموا بفهم معناه ومرماه .

هذا ومما يجب ألا يغرب عن البال ، ان فهم المعنى يسهل القراءة تسهيلا عظيما : فاذا نظرنا في الحالة الراهنة نظرة دقيقة ، وجدنا ان الانسان لا يقرأ بواسطة عينيه فحسب ، بل يستفيد في القراءة من وساطة عقله ومحاكماته ايضاً . لان المعنى الذي يحصل من الكلمات التي تقرأ ، يهيء الذهن الى تلقي الكلمات التي ستليها ، ويسهل عليه العمل اللازم لقراءتها .

فالقراءة الاعتيادية ، اي قراءة الكتابات غير المشكولة ، لا تتم الا بهذه الصورة : فان كل كلمة غير مشكولة تحتمل القراءة بصور عديدة ، والعامل الذي يحمل الذهن على قراءة الكلمة على احدى هذه الصور دون غيرها ، ما هو إلا المعنى والقرينة الذهنية .

تبين من ذلك ان « الفهم » من شروط القراءة الجيدة ، بقدر ما هو من ضروريات الاستفادة منها .

٢ ـ ان فهم القراءة يتوقف قبل كل شيء على معرفة معاني الكلمات على انفرادها . فيجب على المعلم ان يعتني بايضاح الكلمات وتفسيرها .

ولكن معرفة معاني الكلمات وحدها ، لا تضمن فهم العبارات : فاذا كانت العبارات معقدة او مركبة ومعضلة ، يتعسر على التلاميذ فهم معناها ، وان كانت مؤلفة من كلمات كلها معلومة المعنى . فيجب على المعلم الاعتناء

بتفهيم العبارات وتفسيرها ايضاً .

ومع ذلك فان مهمة المعلم لا تنتهي بهـذا التفسير ايضاً : لان الفقرة تتألف من عبارات كثيرة ؛ فمن الممكن ألا يحيط التلميذ معرفة بالعلائق التي بين جميع تلك العبارات ، على رغم فهمه كلاً منها على حدة . فيجب على المعلم ان ينبه اذهان التلاميذ الى المعنى العـام الذي يفهم من مجموع العبارات ، اي من مجموع الفقرة والقطعة .

يتبين من ذلك ، ان للايضاح والتفسير ثلاث درجات : ايضاح الكلمات ، ايضاح العبارات ، ايضاح المعنى العام .

٣ – ان معاني الكلمات ، يمكن أن تفسر وتفهم باساليب مختلفة :

أ) – الاراءة : تفهيم المعنى باراءة الشيء نفسه او صورته ، مثل تعريف الزرافة باراءة صورتها ، والساعد بالاشارة اليـه ، وتفهيم الازرق باراءة شيء ازرق اللون .

ب) – ذكر المرادفات : تفهيم الكلمة بذكر احد مرادفاتهـا المستعملة والمألوفة ، مثل تفسير الاياب بالرجوع ، والوفرة بالكثرة ، والغضنفر بالاسد .

ج) – ذكر الاضداد : تفهيم الكلمة باضدادها المعروفة ، مثل قولنـا « – الوفرة = ضد القلة ، الصادق = الذي لا يكذب ، الصحة = السلامـة من المرض ... » .

د) – التعريف : تحديد معنى الشيء باوصافه وخواصه ، مثل قولنـا ، الهضبة = الارض المرتفعـة والمستوية ، المهر = الفرس الصغير ، البريد = واسطة نقل الرسائل ... » .

هـ) – التفصيل والتشبيه : تفهيم المعنى بتفصيله اي بذكر تفرعاته ومتعلقاته . مثل قولنا في تفهيم المرساة : حديدة بشكل كذا ، تكون مربوطة بالسفن بحبل طويل ؛ فعندما يريد الربان ان يقف في محل ، يلقيها الى قعر الماء ،

ويمنع بواسطتها حركة السفينة من جراء التيارات والتموجات » .

و) – بيان الاشتقاق : تفهيم الكلمة ببيان مصادرها او مشتقاتها . مثل : المثلث = الشكل الذي له ثلاثة اوضاع ، المرصد = محل الرصد ، المحراث = آلة الحرث ، الاشتباك = صيرورة الشيء مثل الشبكة ... »

٤ – لا يمكن ترجيح احد هذه الاساليب على الآخر بصورة مطلقة ؛ فعلى المعلم ان يختار ما يراه اقرب الى مدارك التلاميذ ، حسب اعمارهم ومعارفهم اللغوية من جهة ، وحسب نوع الكلمة ومأنوسية متعلقاتها من جهة أخرى . مثلا : ان لبعض الكلمات اضداداً معروفة ومشهورة اكثر من المرادفات ، في حين ان لاخرى مرادفات مستعملة ومأنوسة اكثر من الاضداد ؛ فمن الاحرى تفهيم الاولى باضدادها ، والثانية بمرادفاتها .

كما ان معاني بعض الكلمات سهلة الاراءة فعلا ؛ في حين ان معاني الاخرى صعبة الاراءة ، او مستحيلة الاراءة ، ومحتاجة الى تفصيل على طريق القياس والتشبيه . فمن الاجدر التفهيم بالاراءة في الشق الاول ، ولكن من الضروري التفهيم بالتفصيل في الشق الثاني .

ولا شك في ان فهم التعريف والاحاطة بالاشتقاق يحتاجان الى دقة في الذهن ، وقدرة على التعميم والتصنيف ، فلا يوافقان عقلية التلاميذ الصغار . ولذلك يمكننا ان نقول : ان التفهيم بالاراءة والتفصيل والتشبيه وبذكر المرادفات والاضداد يوافق حالة الصغار والمبتدئين بوجه خاص ؛ واما التفهيم بالتعريف والاشتقاق ، فلا يوافق إلا الكبار والمتقدمين .

ومما يجب الانتباه اليه ، ان التفهيم الجيد لا يمكن الا بالجمع بين هذه الاساليب : لان المفهوم الذى يتولد في الذهن عند التفهيم باحد هذه الاساليب وحده ، يكون – في أغلب الاحيان – ناقصاً ومبهماً ؛ ولكن عندما يجتمع في الذهن تأثيرات عدة ووسائل من هذه الوسائل المتنوعة ، فلا شك في أن

« المعنى » يتحدّد ويكمل ويصبح صريحاً وجلياً جلاء تاماً .

فعلى المعلم ألا يكتفي بتفسير الكلمة باحد هذه الاساليب وحده ، بل عليه أن يهتم بايضاحها بعدة اساليب في آن واحد .

٥ - ان فهم العبارة يتوقف على تحليلها ، وتعيين فاعلها ومفعولها ، او مبتدئها وخبرها وتقدير مرجع ضمائرها ، ولا سيما تجريدها عن الجمل المعترضة التي تدخل بين أجزائها (فان لم يكن ذلك بمصطلحاتها الصرفية والنحوية ، فبمعانيها) .

إن هذا التحليل والتمييز يكون سهلا في العبارات البسيطة والاعتيادية ، ولكنه يصبح صعباً في بعض العبارات ، ولا سيما في العبارات الطويلة المتعاضلة والمتداخلة ، وفي الاشعار والمنظومات .

فتمييز الفاعل - مثلا - يحتاج الى انتباه وتدقيق ، عندما يكون بعيداً عن الفعل ، او يكون ضميراً - بارزاً او مستتراً - ، أو عندما يكون في العبارة مفاعيل بدون حرف جر . فعلى المعلم في مثل هذه الاحوال ، ان يحمل التلاميذ على التأمل في الفاعل وتمييزه عن سائر عناصر العبارة .

مثلا ، إذا قرأ التلميذ عبارة كهذه : « دخل علينا اليوم ، ونحن في الصف ، رجل ذو لحية بيضاء ، واخذ يكلم المعلم ... » لا يفهم التلميذ معناها تماماً ، الا بعد ان ينتبه الى هذين السؤالين ، ويجيب عنهما جواباً صواباً : من دخل ؟ ومن اخذ يكلم ؟

وكذلك ، اذا قرأ التلميذ عبارة كهذه : « علم احمد ابنه وابن عمه ، الحساب والهندسة » ربما لا يفهم معناها وهلة ، لانه لا يقدر ان يميز فوراً الفاعل والمفعول ، من بين هذه الاسماء - التي تتوالى بدون ان تتصل بحرف جر - . فلا بد له من ان يتأمل في الاسئلة الآتية ، لكي يفهم

المعنى فهماً تاماً : من علم ؟ ماذا علم ؟ لمن علم ؟

واذا رأى التلميذ بعد هذه العبارات ، عبارات مثل « وأهدى اليهما كتاباً مصوراً ، وطلب منهما ان يقرآه ثم يحفظاه » لا بد له من ان يتأمل في كل من الافعال التي يقرأها ، ويفكر في فاعل كل منها : « من اهدى ؟ من طلب ؟ من يقرأ ؟ من يحفظ ؟ » كما لا بد له من ان يتأمل في كل من الضمائر التي يراها ، ويفكر في مراجعهـــا : « ما المقصود من – هما – في قولنا اهدى اليهما وطلب منهما ؟ ما المقصود من – ه – في قولنا يقرآه ويحفظاه ؟ »

فعلى المعلم ان يتأمل في كل الاحوال التي يمكن ان تكون سبباً في صعوبة فهم العبارة ، وينبه اذهان التلاميذ اليها ، بحملهم على تحليل العبارة وتغيير ترتيبهـا ، وتحويرها الى شكل اقرب وأوفق الى الترتيب المألوف والمعروف . وذلك باسئلة موافقة للعبارة نفسها من جهة ، ولمقدرة التلاميذ من جهة اخرى .

٦ – ومما لا يحتاج للتفصيل ، ان امر تفسير العبارات ، يكتسب أهمية خاصة في الاشعار والقصائد : لان ضرورة الوزن والقافيـــة تبيح للشاعر والناظم سبك العبارات بقوالب مخالفة للترتيب الاعتيادي ، وذلك مما يورث الفهم صعوبة ، ربما تكون عظيمة .

فعلى المعلم ان يهتم بتفسير العبارات المنظومة اكثر مما يهتم بتفسير المنثورة ، وان يطلب من التلاميذ تحوير تلك العبارات على النمط المعتاد في النثر .

٧ – اما ايضاح المعنى العام وخلاصة الموضوع ، فهو امر فكري بحت ، ليس بلغوي او صرفي كما في ايضاح العبارات والكلمات .

فعلى المعلم ان يقسم القطعة الى فقرات عديدة ، حسب ما يقتضيه المعنى ، ويعتني باظهار المعنى الذي يستفاد من مجموع العبارات التي تؤلف كل فقرة

على حدة ، وفي الاخير ينبه التلاميذ الى مجموع المعنى الذي تؤديه هـذه الفقرات ، ويتوصل بذلك الى المعنى العام .

ومن الامور التي لا تحتاج الى البيان ، ان القطعة اذا كانت تشتمل على استعارات او كنايات ، فيجب تنبيه الاذهان اليها بكمال الاعتناء ، للتوصل الى تفهم معنى القطعة الحقيقي تفهما تاماً .

كما انه ، اذا كان في موضوع القطعة بعض مواد تحتاج الى تذكير أو شرح أو تفصيل – مثل الاعـلام أو الابحاث التي تتعلق بالتاريخ أو الجغرافية أو الفنون – فعلى المعلم أن يعتني بتوضيح هذه المواد ايضاً .

٨ – ومما هو جدير بالانتباه خاصة ، انه يجب على المعلم أن يقتصر في التفسير على القدر الضروري ، وذلك بألا يجعل درس القراءة كدرس لغوي أو تمرين صرفي أو بحث علمي .

فاذا لم يعتن المعلم بهذه المسألة الدقيقة الاعتناء اللازم ، لم يبق أمامه وقت كاف لتمرين التلاميذ على جودة القراءة وسرعتها . كما انـه يعرض اذهان التلاميذ الى التشتت – من جراء وقوفه على كل كلمة وكل عبارة وكل مادة ، ومحاولته تفسيرها تفسيراً تاماً ومفصلا . فلا شك في ان التفصيلات المتفرقة والاستطرادات المتكررة ، تخفي « وحدة الموضوع » وتضيعه ، وتصعب على اذهان التلاميذ الاحاطة بالمعنى العام .

فيمكننا أن نقول ، أن التوفيق والتوازن بـين (ضرورة التفسير والتفهيم) وبين (حاجة التوحيد والتموين) لمن أدق أعمـال المعلم في دروس القراءة وأهمها .

فعلى المعلم ان يعمل لتقليل ضرورة التفسير وتحديدها . وذلك يحصل بالاعتناء بالأمرين الآتيين :

اولاً – حسن انتخاب كتاب القراءة وجودة ترتيبه . فان حسن

ترتيب الكتاب مما يؤدي الى الاعتدال والاقتصاد في عدد الكلمات والعبارات التي تحتاج الى تفسير وايضاح في كل درس وكل قطعة . وذلك بسبب تدرجه في المباحث تدرجاً معقولا ، من حيث الكلمات والعبارات والمواضيع .

كما ان رعاية التنقيط والترقيم في الكتاب ، (وهو استعمال العلامات التي تدل على الانتهاء او الوقف التام والوقف الجزئي أو الايضاح أو الاستفهام) ، مما يزيل كثيراً من الاشكال والابهام ؛ ويسهل فهم العبارات ، ويقلل من اضطرار المعلم الى التفسير لاجل تفريق الجمل المعترضة وتعيين الفاعل والمفعول وغيرهما . .

ثانياً — حسن ترتيب خطة الدروس وحسن انتخاب مواضيعها . فان الدروس التي تتقدم على القراءة ، يمكن ان تساعد على فهم مواضيعها مساعدة كبيرة ، اذا كانت مرتبة ترتيباً معقولا .

فباستطاعة المعلم — بل من واجبه — ان يعمل لتهيئة اذهان التلاميذ الى فهم موضوع القراءة بلا صعوبة ، في غير دروس القراءة ، اذا كان الموضوع مما يتوقف فهمه على معرفة بعض المقدمات . مثلا ، اذا كان الموضوع يتعلق ببعض الفنون او الجغرافية ، فيجدر بالمعلم ان يهتم باحضار المقدمات اللازمة لفهمها في دروس الجغرافية او الاشياء ، او المحادثة ، حتى لايضطر الى ايضاح طويل في دروس القراءة وخلال القراءة .

ان هذه القاعدة ، تظهر للعيان المنافع التي تتولد من ربط الدروس المختلفة بعضها ببعض ، وتؤيد الملاحظات التي تقضي على المعلم بوضع خطة عامة ومشتركة بين الدروس المختلفة .

٣ — الاداء والتأثير

١ — ان الانسان يلفظ احياناً الكلمة الواحدة بصور مختلفة ، وحسب

ما يقتضيه المقام ؛ فان لكل مقام اداءاً خاصاً .

مثلاً ، اذا قلنا « ذهب حليم » و « أين حليم ؟ » و « يا حليم ! » نلفظ كلمة حليم في كل عبارة من هذه العبارات الثلاث ، باداء خاص . ففي الاولى باداء الحكاية ، وفي الثانية باداء الاستفهام ، وفي الثالثة باداء النداء . ومن المعلوم ان كل اداء من هذه الاداءآت يختلف عن الآخر .

وزيادة على ذلك ، فالاداء لا يبقى بسيطاً ساذجاً في كل الاحيان . بل كثيراً ما يصبح معضلاً ومشتبكا : فعندما نقول « أين حليم ؟ » نقول ذلك باداء الاستفهام ؛ ولكن للاستفهام ايضاً انواع عديدة من الاداء : يمكننا ان نسأل بقصد الاستفهام بصورة اعتيادية ، او بعد الانتظار والضجر ، او مع التحزن والتلهف . ولا شك في ان الكلمة تلفظ في كل حال من هذه الاحوال باداء خاص ؛ فاداء « الاستفهام مع الضجر » يكون غير « اداء الاستفهام مع التلهف » ، بطبيعة الحال .

وكذلك عندما نقول « ذهب حليم » ، نقول ذلك باداء الحكاية ؛ ولكن هذه الحكاية يمكن ان تكون جواباً عن سؤال ، كما انها يمكن ان تكون مرافقة لفرح وسرور أو لحزن وتلهف ، او لتعجب واستغراب . وبتعبير اوضح : يمكننا ان نقول ذلك ، بدون ان يكون في انفسنا شيء من الانفعال والتأثر من جراء الواقعة ؛ او نقول ذلك وفي انفسنا شيء من الاستغراب والتعجب — حيث فاجأنا ما لم نكن ننتظره — ؛ او شيء من السرور والانشراح — حيث كنا نتوقع ذلك ونتمناه — ؛ او شيء من الاسف والتلهف — حيث كنا نخشاه — . فمن الطبيعي ان يتطور صوتنا باطوار مختلفة ، ويؤدي اداء خاصاً في كل من هذه الاحوال .

ومما يجدر بالانتباه ان الهيجان او الانفعال لا يقتصر تأثيره على اداء الكلمات فقط ، بل يؤثر في سرعة تعاقبها ايضاً : مثلاً ، تتعاقب الكلمات

بدون توقف وبسرعة عنـــد الضجر والاستعجال ، وبعكس ذلك ، ببطء وتأن عند الاسف والحزن .

ولذلك نرى الكلام ، يعبر عن افكار المتكلم بالفاظه – من جهة – ، ويدل على شعوره باداته – من جهة اخرى .

٢ – ان القراءة يجب ان تكون مثل الكلام ، بطور طبيعي وأداء بليغ ، وموافق كل الموافقة لما يقتضيه الشعور الذي يتولد منهـا ، بحيث يتأثر منها كل من يسمعها ، ويظن نفسه كأنه يسمعها من قائلها مباشرة .

ولأجل الوصول الى هذه الغاية – أي لاجـل تعليم القراءة باداء مؤثر بهذه الصورة – ، يجب على المعلم ان يقرأ امام التلاميذ ، باداء طبيعي ومؤثر ، ليكون قدوة لهم . ثم يطلب ممن هو احسنهم اداء في القراءة ، ان يقرأ على المنوال نفسه ، ليشجع البقية على محاكاته واقتفاء اثره . وفي الاخير يمرن سائر التلاميذ على القراءة باداء ، مع تنبيههم الى الشعور والهيجـــان الذي يستدل عليه مما يقرأونه ، وتذكيرهم بكيفية التلفظ والاداء عنـد الكلام تحت تأثير شعور وهيجان كهذه ، بصورة معتادة ومألوفة .

لايجوز للمعلم ان يطلب من التلميذ خفض صوته او رفعه ، والاستعجال في التلفظ والتباطؤ فيه ، بصورة ميكانيكية . اذ بهذه الصورة لايمكن للتلميذ ان يكتسب ملكة الاداء في القراءة ، وإن « تعلم قراءة بعض القطع باداء مصطنع وتقليدي » . بل يجب على المعلم ان ينبه اذهان التلاميذ الى ما يشعر به الانسان من العاطفة والهيجان ، عندما يكون في احوال مماثلة لما جاء في القراءة ، والى ما يفعله او يقوله عادة عنـــدما يتولد في نفسه شعور مثل ذلك الشعور وهيجان مثل ذلك الهيجان . فيطلب منهم ان يقرأوا بالشعور نفسه ، متمثلا في باطنهم وكلامهم ذلك الاداء وتلك الاحوال .

٣ – ان الاهتمام بالاداء ، يجب ان يبتدىء مـع البدء بالقراءة ؛

ولكن التمرين على القراءة البليغة والمؤثرة لا يتم الا بواسطة الآثار الادبية البليغة والمؤثرة ، كما انه لا يمكن الا بعد تعليم القراءة السريعة .

فان التلميذ إن لم يكن بعد قادراً على القراءة السريعة ، بل كان مضطراً الى الانتباه والتأمل في اشكال الحروف وروابطها وفي معاني الكلمات ومراميها ، فلا يمكنه ان يتأثر ويتحسس من معاني الموضوع ، فلا يتوصل للقراءة بأداء بليغ ومؤثر .

ان التمثيل يساعد على تحسين الاداء مساعدة كبيرة . لان التلميذ – بعد ان يحفظ الدور الذي سيمثله ، ويفهم مقتضيات ذلك الدور تمام الفهم – يستطيع ان يرخي العنان لانفعالاته النفسانية ، وأن يتكلم بامر مؤثر بليغ ، تمشياً مع تطلبات المقام .

ولهذا السبب ، نستطيع ان نقول : ان التمرن على « التمثيل الطبيعي » يجب ان يعتبر من الوسائل المساعدة على تنمية قوة الاداء في دروس القراءة .

٤ – نموذج من خطط القراءة البليغة

١ – لنفرض ان المعلم يرمي الى تعليم قراءة منظومة « ملك الغربان وندور الخادم » (شوقيات ص ١٦٦) ويود وضع الخطة اللازمة لهذا التعليم .

(أ) – تحليل القطعة : – فعلى المعلم ان يقرأ المنظومة ويعين فقراتها الاساسية بكمال الاتقان والاهتمام .

ان في المنظومة ثلاثة اقسام اصلية . فانها تبتدىء بمقدمة قصيرة :

كان للغربان – في العصر – مليك ، وله في النخلة الكبرى أريك .
فيه كرسي ، وخدر ، ومهود لصغار الملك ، اصحاب العهود .

ثم تليها حكاية ما جرى من المحاورة بين الخادم والملك ، تبتدىء بما قاله ندور الخادم :

جـاءه يومـاً نـدورُ الخـادمُ وهو ، في الباب ، الامين الحازم .
قال : يا فرع الملوك الصالحـين ! أنت ما زلت تحب الناصحـين :
سوسة كانت عـلى القصر تدور ، جازت القصر ، ودبت في الجذور .
فابعث الغربان في اهـلاكها ، قبـل ان تهلـك في اشراكها .

وتنتهي بما اجابه ملك الغربان :

ضحك السلطان من هـذا المقال ، ثم أدنى خادم الخـير ، وقال :
أنا رب الشوكة الصافي الجنـاح ، أنا ذو المنقـار خـلاب الرياح !
أنا لا أنظر في هـذي الامور ، أنا لا أبصر تحـتي ، يا نـدور !

ثم يلي هذا القسم ، حكاية ما جرى بعد سنين ، تبتدىء بوصف الواقعة .

ثم لمـا كان عام بعـد عـام ، قام بين الريـح والنخل خصام ،
واذا النخـلة أقوى جذعهـا ، فبـدا للريـح سهـلاً قلعهـا
فهوت للارض ، كالتل الكبـير ، وهوى الديوان ، وانقض السرير .

ثم ، تصور هياج الملك :

قدها السلطـان ذا الخطب المهول ، ودعا خادمـه التـالي يقـول :
يا ندور الخـير ، أسعف بالصياح ! ما ترى ، ما فعلت فينا الرياح ؟ !

وفي الاخير ، مقابلة الخادم :

قال : يا مولاي لا تسأل ندور ، « أنا لا أنظر في هذي الامور » .

(ب) — تفسير الكلمات : — بعد ذلك ، ينظر المعلم في الكلمات التي تحتاج الى تفسير ، ويتأمل في اوفق الوسائل لتفهيم كل منها .

من الطبيعي ، ان هـذه الكلمات ، تتبع درجة الصف الذي يقرأ المنظومة ؛ فلا يمكننا ان نثبتها هنا برمتها . ومع ذلك ، نستطيع أن نقول ان الكلمات الآتية تحتاج الى تفسير وتفهيم ، على كل حال : أربك ، خدر ، أصحاب العهود ، اشراك ، أقوى ، بدا ، هوى ، دها ، ديوان .

(ج) – تفسير العبارات : – يفكر المعلم ، في العبارات التي تحتاج الى تفسير وايضاح . وبديهي ان هذه العبارات ايضاً تتبع درجة التلاميذ . مثلاً ان البيتين اللذين يؤلفان المقدمة ، يفهمان بكمال السهولة من قبل التلاميذ الذين هم في السنة الثالثة من دراستهم . ولكنهما يحتاجان الى شيء من التفسير للتلاميذ الذين هم دون ذلك : « ماذا كان ؟ – مليكاً . لمن كان مليكاً ؟ – للغربان » . – « له » يعني لمن ؟ – « فيه » ، يعني في أي شيء ؟ ...

ومع ذلك ، فان هناك بعض عبارات ، تحتاج الى تفسير على كل حال : فعبارة « قام بين الربح والنخل خصام » تحتاج الى تفسير معنوي ، وعبارتا « دها السلطان ذا الخطب المهول » و « ما ترى ، ما فعلت فينا الرياح ؟ ! » تحتاجان الى تفسير لغوي . وأما عبارة « اذا النخلة اقوى جذعها » فتحتاج الى تفسير السبب وتذكير السوسة .

(د) – الاداء : – بعد ذلك ينظر المعلم في الاداء الذي يجب ان يتطور به الصوت ، عند قراءة المنظومة .

لا شك في ان اداء المقدمة يجب ان يكون أداء اعتيادياً ، ولكن الكلمات يجب ان تتسنم وتبرز عند تعداد ما في الاريك .

أما ما قاله ندور الخادم ، فيجب ان يقرأ بأداء الخشوع والتعظيم ، شأن كلام الخدام في حضرة الملوك . واما ما اجاب به الملك ، فيجب أن يقرأ باداء الكبرياء والجبروت ، والبيت الثاني منه بأداء الاستخفاف وعدم المبالاة .

وعند ما يأتي دور الواقعة ، يجب ان تقرأ الابيات بأداء تمثيل الوقائع : فيقرأ البيتان الاولان بأداء اعتيادي – مع تسنيم كلمة خصام – والبيت الاخير ممثلاً الواقعة ومسنماً « التل الكبير » ، مع التوقف في كل من « هوى الديوان » و « انقض السرير » . واما صياح الملك ، فيجب ان يقرأ بارتباك

واستعجال ، وتحمس يمازجه يأس .

وفي الاخير ، جواب الخادم : فيقرأ بأداء التذكير والتلميح ، مع محافظة الاحترام والتعظيم .

(هـ) – المعنى العام : – على المعلم ان يفكر في العظة والنتيجة ، التي يجب ان تستخرج من هذه القصة : « الكبرياء وعدم المبالاة يورثان اضراراً كبيرة – الشيء الذي يبدو حقيراً في الوهلة الاولى ، ربما ينمو بتوالي الايام ، ويؤدي الى نتائج وخيمة وخطيرة » .

٢ – كان الموضوع – في المثال الذي سردناه آنفاً – مما لا يحتاج فهمه الى مقدمات وتوضيحات . ولكن الامر لا يكون كذلك في كل المواضيع ، فكثيراً ما يكون الموضوع – بعكس ذلك ، محتاجاً الى مقدمات وتفصيلات . فلنذكر لذلك مثالاً :

قال حذيفة العدوي : انطلقت يوم اليرموك أطلب ابن عم لي في القتلى ، ومعي شيء من الماء ، وانا اقول : ان كان به رمق سقيته . . .

فاذا أنا به بين القتلى ! فقلت له : أسقيك ؟ فأشار الي : ان نعم .

فاذا برجل يقول : آه ! . . . فأشار الي ابن عمي : ان انطلق اليه واسقه .

فاذا هو هشام بن العاص ! فقلت : أسقيك ؟ فأشار الي : ان نعم .

فسمع آخر يقول : آه . . فأشار الي : ان انطلق اليه .

فجئته ، فاذا هو قد مات ! فرجعت الى هشام ، فاذا هو قد مات ! فرجعت الى ابن عمي : فاذا هو قد مات !

ان هذه القطعة من أحسن الامثلة لاقصى درجات المروءة والايثار ، فبديهي انها تؤثر في النفوس تأثيراً شديداً ، عندما تقرأ مع حسن الاداء .

ولكن هذا التأثير ، لا يبلغ الدرجة اللازمة ، الا عندما يعرف التلاميذ حقيقة « يوم اليرموك » ، لان « الايثار في شرب الماء ، أي تفضيل الغير

على النفس فيه » لا يظهر بمظهر التضحية والتفـــاني ، الا عندما يتصور القارىء أهوال الحرب ، ويتخيل شدة الحر ، ويقدر مبلغ العطش الذي يحـــدق بالنفوس في حروب كهذه . فلذلك ، كان من المتحتم على المعلم — قبل قراءة هذه القطعة — ان يأتي بمقدمة يشرح فيها حرب اليرموك ، ويصور شدة اهوالها ، ويبين خطورة نتائجها .

٥ ـ القراءة الصامتة

١ — ان القراءة الصامتة تلعب دوراً هاماً في حياة الانسان . لانها اكثر موافقة لمقتضيات الحياة الاجتماعية الاعتيادية . وأما القراءة الجهرية ، فلا يلجأ اليها — عادة — الا عندما يقصـد إسماع الغير وإفادته مباشرة .

ومن المعـــلوم أن ذلك من الامور الشاذة بالنسبة الى الاحوال التي تتطلب من الانسان أن « يقرأ بنفسه ولنفسه ... » ، دون أن يجهر بما يقرأ ، ودون أن يشوّش أسماع وأذهان الآخرين .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، إن القراءة الصامتة تكون أسرع من القراءة الجهرية ، وتساعد على تنظيم وتكوين « عادات القراءة الجيدة » اكثر من القراءة الجهرية ، كما شرحنا ذلك آنفاً .

ولذلك ، يجب على المدرسة أن تعتني بتمرين التـلاميذ على « القراءة الصامتة » ، وأن تعمل لتشويقهم على هذا النمط من القراءة ، في الصف وفي الدار . . .

اننا كنا ذكرنا ، خلال بحثنا عن طرق تعليم الألفبـــاء ، بعض الوسائل التي تمرن على « القراءة الصامتة » (ص : ٦٥-٦٨) .

ولا نرانا في حاجة الى القول ، ان مجال « القراءة الصامتة » يتوسع توسعاً كبيراً ، بعـد الانتهاء من الألفباء ، ولا سيما بعد التقدم في تمارين

القراءة السريعة ..

فتمارين القراءة الصامتة ، يجب أن تشغل مكاناً هاماً في أعمال المدرسة ، بعد السنة الثالثة ، وفي الصفوف المتقدمة ، بوجه عام .

٢ – ان القراءة الصامتة ، تضع المعلم أمام مشكلة أساسية : وهي حمل الطالب على « القراءة بنفسه » حقيقة ، ومعرفة ما إذا قد قرأ فعلاً ، وفهم ما قرأه تماماً .

لاننا عندما نطلب من التلاميذ أن يقرأوا بانفسهم ، دون أن يرفعوا أصواتهم ويحركوا شفاههم ، نكون قد كلفناهم أمراً لايصعب عليهم أن يتملصوا من أعبائه : لانهم يستطيعون أن يوجهوا أنظارهم الى الكتاب ، ويقلبوا صحائفه ، دون أن يتتبعوا كتاباته ، ويجهدوا أنفسهم لقراءة ماهو مسطور فيه ، ويتعبوا أذهانهم بفهم معناه .. كما انه لا يصعب عليهم ، أن يقرأوا بقفزات كبيرة ، ويكتفوا بقراءة بعض الفقرات ، من محلات متفرقة . . . وكل ذلك ، مع « التظاهر بالقراءة » . .

ولذلك ، يترتب على المعلم ان يضع هذه الاحتمالات نصب عينيه ، ويتخذ التدابير الفعالة لمنع التلاميذ عن ذلك ، على الدوام .

ان التدابير اللازمة لذلك ، تنقسم الى قسمين أساسيين :

أ) – انتخاب كتب ومواضيع جذابة في حد ذاتها ؛

ب) – امتحان التلاميذ ، من حين الى حين ، عما قرأوه قراءة صامتة من جهة ، ومن القابلية التي اكتسبوها في القراءة الصامتة بوجه عام ، من وجهتي السرعة والفهم من جهة اخرى .

٣ – ان الجاذبية والامتاع ، من الامور الهامة التي يجب ان تستهدف في جميع الكتب ، بدون استثناء . غير أن اهمية ذلك تزداد بوجه خاص في الكتب التي تتخذ واسطة للتمرين على « القراءة الصامتة » ، لأن القراءة

على هذا النمط تحتاج الى دافع باطني أقوى مما تحتاج اليه القراءة الجهرية : إذ من البديهي ان القراءة الجهرية قد تتم بتأثير « طلب خارجي » وحده ؛ غير ان القراءة الصامتة ، لا تتم على هذا الوجه ، فتحتاج الى « دافع باطني » على كل حال .

ولا حاجة للبيان ، ان جاذبية الموضوع من اهم الوسائل لتوليد « الدافع الباطني » الذي يحمل ويشوق على القراءة الصامتة .

٤ – اما امتحان التلاميذ في القراءة الصامتة ، فيجري على انماط عديدة ، ووسائل متنوعة :

اولا – يطلب من التلاميذ أن يتحدثوا عما قرأوه ، كتابة أو شفهياً .

ثانيا – يطلب اليهم أن يجيبوا على اسئلة متنوعة ، وضعت لمعرفة مبلغ انتباههم الى ما قرأوه ودرجة فهمهم لمضامينه .

ثالثاً – يوزع على التلاميذ كتابات خاصة ، وضعت خصيصاً لغرض الامتحان : تتطلب منهم كتابة بعض الكلمات ، أو التأشير على بعض الكلمات أو الصور ، خلال قراءتهم الصامتة .

ان هذه الاوراق الامتحانية ، يمكن ان ترتب على أحد الانماط التالية :

أ) : تحذف بعض الكلمات من العبارات والفقرات ، وتترك محلاتها فارغة ؛ ويطلب من التلاميذ قراءة الفقرات كلها قراءة صامتة ، واملاء الفراغات ، بكلمات ملائمة خلال هذه القراءة .

من الطبيعي ان « مجبورية الكتابة والاتمام » يحمل التلميذ على القراءة فعلا ، كما ان درجة النجاح في اتمام الكلمات الناقصة ، تدل على مبلغ فهم التلميذ لما قرأه « قراءة صامتة » .

ب) : تكون الكتابات على هيئة اسئلة كتب بجانبها كلمتي « لا »

و « نعم » . يطلب من التلاميذ أن يقرأوها واحدة فواحدة ، ويخطوا خطاً تحت احدى هاتين الكلمتين حسب ما يقتضيه المعنى .

ومما يجب الانتباه اليه خاصة ان مواضيع الكتابات المبحوث عنها في الفقرتين السالفتين ، يجب ان تكون بسيطة ، لكي لا تصبح بمثابة « امتحان ذكاء » او « امتحان معلومات » ، بل تكون بمثابة « امتحان قراءة » ، تستهدف معرفة ما تم قراءته وفهمه ، ليس الا .

ج) : تكون الكتابات متعلقة ببعض الرسوم البسيطة ، تتطلب من القارىء ملاحظتها ورسم بعض اشارات على بعض اقسامها . ولا حاجة للبيان ، ان نجاح التلميذ في وضع الاشارات في المحلات اللازمة من الرسم ، يتوقف على فهمه لكل ما جاء في الكتابة .

من الطبيعي ، ان هذه الكتابات والرسوم ايضاً يجب ان تستهدف « امتحان القراءة » دون ان تصبح بمثابة امتحان الذكاء .

٥ - هذا ، ويجب ان لا يغرب عن بال المعلم ، ان « القراءة الصامتة » يجب ان تكون صامتة بكل معنى الكلمة ، فيجب ان يمنع خلالها - « تحريك الشفاه » مهما كان خفيفاً ، « واخراج الصوت » مهما كان خافتاً .

٦ - كتب القراءة

١ - ان اول ما يجب توجيه العناية اليه في تعليم القراءة ، هو انتخاب كتاب جيد موافق للغرض .

لان الكتاب اساس القراءة ومدارها ، فحسن ترتيبه وانتخابه من أهم ما يتوقف عليه النجاح في دروس القراءة .

فان الكتاب في سائر الدروس ، ما هو الا مساعد ومذكر ، يضع بين أيدي التلاميذ خلاصة ما يدرسه المعلم ، ويفسح أمامهم امكان مراجعته

بعد الدرس وفي الدار ؛ فهو ليس بضروري لتلك الدروس ، ومن الممكن أن يدرس المعلم بدون كتاب ، أو يدرس جيداً بالرغم عن نواقص الكتاب .

ولكن الامر ليس كذلك في القراءة : فانها تستند على الكتاب ، ولا تتقدم الا بواسطته . فالكتاب فيها ليس « المساعد المفيد » فقط ، بل هو « الآلة الضرورية » .

فيجب على المعلم ان يعتني اعتناء زائداً بحسن انتخاب هذه الآلة الضرورية .

٢ - ان كتب القراءة ، يجب ان تستجمع الشروط الآتية :

أ) : يجب ان تكون ذات حروف واضحة ، وعارية عن الاغلاط المطبعية ، لكي لا تشوش اذهان التلاميذ من جراء تلك الاغلاط والنواقص .

ب) : وان تكون مصورة ، لكي تستجلب انظار التلاميذ ، وتسهل عليهم فهم المواضيع ، وتقوي تأثيرها في الأذهان .

ج) : وان تكون متنوعة المباحث ، فلا تقتصر على الاخلاقيات أو التاريخيات أو الحكايات ؛ بل تحتوي على مواضيع تتعلق بجميع المباحث على اختلاف انواعها - من شعر ، وحكاية ووصف ، فتارة عن الحياة المدرسية أو العائلية أو الاجتماعية ، وتارة عن التاريخ والتراجم ، والسياحات والاختراعات ، حتى يتعود التلاميذ قراءة كلمات وعبارات متنوعة ، ويستلذوا بهذا التنوع ويستفيدوا من تلك المواضيع .

د) : ويجب ان تكون مرتبة وفقاً لسنة التدريج :

فالكتاب الذي يخصص لكل صف من الصفوف يجب ان يكون أرقى من الذي خصص لما قبله ، وموافقاً لعقلية تلاميذ ذلك الصف ومقدرتهم . كما ان المباحث التي يحتوي عليها كل كتاب من الكتب ، ينبغي ان

تكون متدرجة ، فيتقدم الاسهل على السهل ، وتترتب الفقرات حسب سهولتها .

٣ – ان السهولة والصعوبة في القراءة ، تتعين بالنظر الى امور عديدة :
منها طول القطعة وقصرها ، وسهولة معناها وصعوبته ؛
ومنها طول العبارات التي تؤلف تلك القطعة وقصرهـــا ، وبساطة تركيبها أو تعقيده .

ومنها سهولة الكلمات التي تؤلف تلك العبارات وصعوبتها ، من وجهي الرسم والمعنى ؛

ومنها كبر الحروف وصغرها ، وكثرة الشكل والحركات وعدمها .

ولا حاجة للتفصيل في ان الكتاب الذي يلي الالفباء ، يجب ان يكون مرتباً من فقرات سهلة وقصيرة ، وعبارات بسيطة واضحة ، وكلمات سهلة ومأنوسة ، بحيث لايكون في كل درس إلا بضـــع كلمات جديدة ؛ كما انه يجب أن يكون مشكولاً بالشكل التام ، بحيث لا يبقى مجال للخطأ والالتباس عند القراءة .

واما الكتب الخاصة بالصفوف المنتهية ، فبعكس ذلك ، يجب ان تحتوي على فقرات أدبية في أساليب متنوعة – مع مراعاة مقدرة التلاميذ العقلية – ، كما انها يجب ان تكون مجردة عن الشكل ، إلا في مواضع الالتباس ، اي لايكون فيها من الحركات إلا ما هي ضرورية لدفـــع الالتباس عن بعض الكلمات التي يصح ان تقرأ على صور مختلفة .

٤ – هذا ومن الأوفق ألا يكتفي بكتاب واحد للصف الواحد ، بل يستعمل في كل صف عدة كتب ، بقصد زيادة التنويع ، وعدم الاملال .

ومن الضروري ان يكون في الصف مجموعـــة من الكتب الممتعة والموافقة لمدارك التلاميذ ، بغية توزيعها عليهم ، وحملهم على « المطالعة

الحرة » في الصف ، أو في الدار .

ويجب أن لايغرب عن بال المعلم ، بان الغاية من دروس القراءة ، ليست حمل التلاميذ على قراءة كتاب واحد ، و « ختم » الكتاب المذكور فحسب ؛ بل هي تمكينهم من قراءة الكتب والصحف والرسائل بوجه عام .

ولذلك ، نستطيع أن نقول : ان توليد « شغف المطالعة » في نفوس التلاميذ ، يجب أن يكون من أهم الأهداف التي يستهدفها معلمو القراءة بوجه خاص ، ومعلمو المدارس بوجه عام .

ولا نرانا بحاجة الى القول : بان هذا الشغف لايمكن ان يتولد ، مالم يزود التلاميذ بكتب جذابة وممتعة بمواضيعها ، لكي يقرأوها بشوق حقيقي ودافع باطني .

الخلاصة . ان القراءة تبتدىء عادة خلال تعليم الحروف ـ وعند اكمال الحروف باجمعها ترمي الى التمرين على القراءة بسرعة وحسن اداء .

١ ـ السرعة في القراءة : ١ ـ ان السرعة في القراءة تفيد الانسان في حياته العملية والعقلية ، فائدة كبيرة ـ لانها تختصر الوقت اللازم للتعلم عن طريق القراءة ، وتوسع مجال الاستفادة من الكتب والصحف والرسائل .

٢ ـ ان اكبر الاخطار التي تحدق بتعليم القراءة هو الحفظ الببغائي ، الذي قد يؤدي الى القراءة ظاهراً ، دون ان يمرن على القراءة حقيقة ـ ان السرعة المطلوبة ، هي السرعة في القراءة الحقيقية ، البعيدة عن الببغائية والمقرونة بالملاحظة والفهم .

٣ ـ الانسان لا يقرأ بعينيه فحسب ، بل يقرأ بكل ما لديه من قوى فكرية . ولذلك يسير الذهن خلال القراءة ، بسرعة اكبر من سرعة سير النظر .

٤ ـ القراءة الصامتة تكون اسرع من القراءة الجهرية .

٥ ـ ان سرعة القراءة تتأثر من حركات العين ، الى حد كبير .

٦ ـ ان حركة العين خلال القراءة تكون متقطعة ؛ انها تتألف من سلسلة قفزات ووقفات ـ ان مدد القفزات تكون أقل بكثير من مدد الوقفات ـ ان القراءة تتم أثناء الوقفات وحدها ـ ان مدى التمييز والقراءة خلال الوقفة الواحدة

يستوعب اكثر من حرف واحد ، ويشمل عدة كلمات في كثير من الاحيان ـ ان حركات العين وقفزاتها تكون رجعية في بعض الاحيان .

٧ ـ ان عدد الوقفات في السطر الواحد يكون كبيراً عند المبتدئين ، غير انه يقل تدريجاً بتأثير التمارين ـ ان المدة التي تستغرقها الوقفة الواحدة ايضاً تكون طويلة في بادىء الامر ، ثم تقل شيئاً فشيئاً ـ تكون حركات العين رجعية في بعض الاحيان ، وذلك من جراء التردد في ربط الحروف والمقاطع ، والشعور بضرورة العودة الى الكلمات التي كان تم المرور عليها ـ .

ان سرعة القراءة تتوقف على الامور التالية : قلة عدد وقفات العين ، قصر مدة الوقفة ، اتساع مدى التمييز في الوقفة الواحدة ، قلة الحركات الرجعية .

ان اعتيادات القراءة الجيدة ، تكتسب عادة خلال السنوات الاربع الاولى من المدرسة الابتدائية .

٢ ـ التفسير والايضاح :

١ ـ ان الفهم من شروط القراءة الجيدة بقدر ما هو من ضروريات الاستفادة منها .

٢ ـ ان للايضاح والتفسير ثلاث درجات هي : ايضاح الكلمات ، وايضاح العبارات ، وايضاح المعنى التام .

٣ ـ ان معاني الكلمات يمكن ان تفسر وتفهم باساليب عديدة هي : الاراءة ، ذكر المرادفات او الاضداد ، التفصيل والتشبيه ، التعريف ، الاشتقاق .

٤ ـ لا يمكن ترجيح احد هذه الاساليب على الآخر بصورة مطلقة : فعلى المعلم ان يختار ما يراه اقرب الى مدارك التلاميذ حسب اعمارهم وحسب نوع الكلمة ومأنوسية متعلقاتها ـ ان التفهيم بالاراءة والتفصيل والتشبيه وبذكر المرادفات والاضداد يوافق حالة الصغار والمبتدئين خاصة ـ واما التفهيم بالتعريف والاشتقاق فلا يوافق الا الكبار والمتقدمين ـ على المعلم الا يكتفي بتفسير الكلمة باحد هذه الاساليب ، بل عليه ان يهتم بايضاحها بعدة اساليب في آن واحد .

٥ ـ على المعلم ان يتأمل في كل الاحوال التي يمكن ان تكون سبباً في صعوبة فهم العبارة ، وينبه اذهان التلاميذ اليها ، يحملهم على تحليل العبارة وتحويرها الى شكل اقرب وأوفق الى الترتيب المأنوس والمعروف .

٦ ـ ان تفسير العبارات يكتسب أهمية خاصة في الاشعار والمنظومات ، لان ضرورة الوزن والقافية تبيح للشاعر سبك العبارات بقوالب مخالفة للترتيب الاعتيادي .

٧ ـ ايضاح المعنى العام ، امر فكري بحت ـ اذا كانت القطعة تشتمل على مجازات أو كنايات ، فيجب تنبيه الاذهان اليها .

٨ ـ يجب على المعلم ان يقتصر على القدر الضروري من ذلك ، والا يجعل درس القراءة درساً لغوياً او تمريناً صرفياً او بحثاً علمياً ـ على المعلم ان يعمل لتقليل الحاجة الى التفسير وتحديدها . وذلك بالاعتناء بحسن انتخاب كتاب القراءة وجودة ترتيبه من جهة ، وحسن ترتيب خطة الدروس وحسن انتخاب مواضيعها من جهة اخرى .

٣ ـ الاداء والتأثير : ١ ـ ان الشعور او الهيجان يؤثر في اداء الكلمات عند تلفظها وسرعة تعاقبها ـ فالكلام يعبر عن أفكار المتكلم بالفاظه وعن شعوره بادائه .

٢ ـ ان القراءة يجب ان تكون مثل الكلام ، بطور طبيعي واداء بليغ وموافق كل الموافقة لما يقتضيه الشعور الذي يتولد منها ، بحيث يتأثر منها كل من يسمعها ، ويظن نفسه كأنه يسمعها من قائلها مباشرة .

٣ ـ ان الاهتمام بالاداء يجب ان يبتدىء مع البدء ، ولكن التمرين على القراءة البليغة والمؤثرة لا يمكن الا بواسطة الاثار الادبية ، كما انه لا يمكن الا بعد تعلم القراءة السريعة .

٤ ـ القراءة الصامتة : ١ ـ ان القراءة الصامتة أكثر موافقة لمقتضيات الحياة الاجتماعية الاعتيادية ؛ واما القراءة الجهرية فلا يلجأ اليها عادة الا عندما يقصد إسماع الغير وإفادته مباشرة . ـ القراءة الصامتة يجب ان تشغل مكاناً هاماً في أعمال المدرسة بعد السنة الثالثة ، وفي الصفوف المتقدمة .

٢ ـ ان القراءة الصامتة تضع المعلم أمام مشكلة أساسية : وهي حمل الطالب على القراءة بنفسه حقيقة ، ومعرفة ما إذا كان قد قرأ فعلا وفهم ما قرأه تماماً ـ ان التدابير التي يجب اتخاذها لاقتحام هذه المشكلة تنقسم الى قسمين : (أ) انتخاب كتب ومواضيع جذابة في حد ذاتها ؛ (ب) امتحان التلاميذ من حين الى حين ، بما قرأوه بوجه خاص ، ومن القابلية التي اكتسبوها في القراءة الصامتة بوجه عام .

٣ ـ ان القراءة الصامتة تحتاج الى دافع باطني ، اكثر مما تحتاج اليه القراءة الجهرية ـ ان جاذبية المواضيع من أهم الوسائل لتوليد الدافع الباطني الذي يشوق الى القراءة الصامتة .

٤ ـ الامتحان في القراءة الصامتة يجري على انماط عديدة : يطلب الى التلاميذ

ان يتحدثوا عما قرأوه – يطلب اليهم ان يجيبوا على أسئلة وضعت لمعرفة مبلغ انتباههم الى ما قرأوه – يوزع عليهم كتابات خاصة وضعت خصيصاً لغرض الامتحان : تتطلب منهم كتابة بعض الكلمات او التأشير على بعض الكلمات او الصور خلال القراءة الصامتة .

٥ – القراءة الصامتة يجب ان تكون صامتة تماماً ، يمنع خلالهـا تحريك الشفاه واخراج الصوت ، ولو بصورة خفيفة وخافتة .

٥ – كتب القراءة : ١ – ان القراءة تستند على الكتاب ، ولا تتقدم الا بواسطته . فيجب ان يعنى اعتناء خاصاً في حسن انتخاب كتب القراءة .

٢ – يجب ان تكون كتب القراءة : عارية عن الاغلاط المطبعية ، ذات حروف واضحة ؛ كما تكون متنوعة المباحث ، ومرتبة وفقاً لسنة التدريج .

٣ – ان السهولة والصعوبة في القراءة تتعين بالنسبة الى الامور التاليـة : طول القطعة وقصرها ، وسهولة معناهـا وصعوبته – طول العبارات وقصرهـا ، وبساطة تركيبها – سهولة الكلمات وصعوبتها ، من وجهتي الرسم والمعنى ؛ كبر الحروف وصغرها ، وكثرة الشكل والحركات وعدمها .

٤ – يجب ان تستعمل في كل صف عدة كتب للقراءة – ان توليد شغف المطالعة في نفوس التلاميذ يجب ان يكون من أهم الاهداف التي يستهدفهـا المعلمون بوجه عام ، ومعلمو القراءة بوجه خاص .

الاستظهار

١ – ان الاستظهار هو حفظ بعض القطع الادبية بنصها ، وتسميعها عن ظهر القلب بحروفها . فان الفوائد التي تحصل من هذا الدرس ، متنوعة ومتعددة :

(آ) – يتمرن التلاميذ في درس الاستظهار على « الحفظ والتذكر » تمرناً جيداً .

لا يطلب من التلاميذ في سائر الدروس ان يحفظوا العبارات بنصها ؛ بل بالعكس ، يحظر ذلك عليهم . ويطلب منهم ان يؤدوا المعاني بعبارات من عندهم ، غير عبارات الدرس والكتاب ، لكي يتبين درجة فهمهم . فدروس الاستظهار في اللغة – مع دروس تحفيظ بعض السور القرآنية في الديانة – هي الدروس الوحيدة التي تتطلب من التلاميذ الحفظ التام ، بالنص والفص .

(ب) – يتعلم التلاميذ بعض الكلمات ضمن تراكيب بديعة ورائعة ، ويألفون الاساليب الشعرية والادبية البليغة .

وذلك مما يوسع معارفهم اللغوية ، ويقوي في نفوسهم ملكة الفصاحة .

(ج) – يستفيد التلاميذ من معاني المحفوظات ، وينفعلون منها انفعالا شديداً في بعض الاحيان .

ما من وسيلة تؤثر في النفوس ، وتثير فيها العواطف والشوائق ، بقدر تأثير القطع الادبية والشعرية وإثارتها . فتحفيظ آثار كهذه مما يساعد التربية الاخلاقية بصورة عامة ، والتربية الوطنية بصورة خاصة ، مساعدة كبيرة .

(د) – يتمرن التلاميذ ، عند الاستظهار ، على « الالقاء » باداء مؤثر وبليغ .

لان التلميذ عندما يتـــلو عن ظهر القلب لا يضطر الى اشغال نظره وذهنه بتمييز الاشكال ولا بتفهم المعاني ، فيتمكن من الاسترسال في إظهار الشعور والاداء استرسالا تاماً .

فلذلـك ، نرى ان تقارن « القراءة البليغـــة » تبتدىء أولا بدروس الاستظهار ، وتستفيد منها كل الاستفادة . فيمكننا ان نقول ، بهذا الاعتبار : ان الاستظهار متمم للقراءة ومكمل لها .

٢ – ان الحفظ يسهل بالتكرار . فالتكرار في القراءة والتلفظ والسماع من اهم وسائط الحفظ والتحفيظ .

كذلك ، يسهل الحفظ بعد فهم المعنى ، ولا سيما عنـد التولع بالموضوع ؛ فالتفهيم والتوليع ، من أهم وسائل التحفيظ .

واما التذكر ، فيحصل بتداعي المعاني والـكلمات . فكل كلمة تستدعي وتستذكر الكلمة التي تليها . فعندما ينسى التلميذ كلمة ويتوقف عندهـــا خلال الاستظهار والتسميع ، يكون تذكيره الكلمة التي نسيها ، كافياً – على الاكثر – لتذكيره ما بعدها .

ولذلك كثيراً ما نرى التلاميذ ، في مثل هذه الاحوال ينتظرون ان تذكر لهم الكلمـة لكي يستمروا على الاستظهار . واذا يئسوا من ذلك ، يرجعون الى ما قبلها من الكلمات . ولربما يرجعون الى رأس العبـارات – ويعيدونها من جديد . وبهذه الصورة ، كثيراً ما ينجحون في تذكر الكلمة التي كانوا قد توقفوا عندها .

ولهذا كان حفظ النظم أسهل بكثير من حفظ النثر ، ولا سيما النـــثر الخالي من السجع . لانه لا وسيـــلة للتذكر في الآثار النثرية الا تداعي الالفاظ والمعـــاني ؛ ولكن في الآثار المنظومة تنضم الى هـــذه الوسائل

الاعتيادية وسيلة اخرى ، وهي داعية الوزن والقافية : فيمكن أن يتذكر التلميذ الكلمة التي نسيها – في النظم – ليس بسبب الترابط الذي حصل في ذهنه بين تلك الكلمة والتي قبلها فقط ، بل بسبب الاتجاه والاستعداد الذي يحصل في ذهنه من سياق الوزن والقافية ايضاً ..

ولا نقصد هنا من قولنا « سياق الوزن » معرفة الوزن باسمه وبحره . بل نقصد « الشعور بالوزن » الذي يحصل بصورة مبهمة ، من غير تقطيع وتسمية .

٣ – ان اول ما يجب توجيه العناية اليه في الاستظهار ، هو حسن انتخاب القطعة . فمن الضروري ان يشمل النظر عند الانتخاب وجوهاً عديدة . هي : الالفاظ ، المعاني ، الاسلوب ، الموضوع .

وبديهي ان القطعة يجب ان تكون قبل كل شيء موافقة لمقدرة التلاميذ من كل هذه الوجوه . فلا تكون تافهة وبسيطة بالنسبة الى اذواقهم ، ولا عالية بالنسبة الى مداركهم . بل يجب ان تكون مما لا يعسر عليهم فهم معانيها ، ومما يمكنهم الاعجاب بها والالتذاذ بمحاسنها .

كما انها يجب ان تكون خلواً من الركاكة والعامية ، وان تكون فصيحة وسلسة .

وأما مواضيعها ، فيجب ان تكون تهذيبية اكثر منها تعليمية .

ومع ذلك ، يجب الا يغرب عن البال ان القصائد الحكمية لا تجدي نفعاً كبيراً . ولا سيما في الصفوف الاولية : وان كان من المفيد ان نزود اذهان التلاميذ بابيات حكمية منفردة . ولكنه ليس من المعقول ان نعلمهم قصائد طويلة مملوءة بحكم مفككة لا رابطة بين الواحدة والاخرى (راجع بحث الاخلاق من هذه الدروس) .

ان معظم القطع التي تستظهر يجب ان تكون منظومة ، ما عدا القطع

الخطابية . واما القطع النثرية ، فيجب ان يعنى النظر في اسلوبها وتركيبها ، ولا تحفظ بنصها .

وذلك لان تحفيظ قطع منثورة من الرسائل والمقامات ، مما يتعب الذهن ولا يأتي بفائدة حقيقية . بل ربما يضر بقريحة الانشاء (راجع بحث الانشاء) .

٤ – بعد انتخاب القطعة ، يجب على المعلم ان يتلوها على مسامع التلاميذ ، ويفسرها ويفهمها ، وبعد ذلك يعمل لتحفيظها .

فاذا كان التلاميذ مبتدئين في الدراسة ولم يتعلموا القراءة بعد ، فعلى المعلم ان يعلمها ويحفظها شفهياً .

وعلى كل حال ، يجب ان ينظر الى كل موضوع من مواضيع الاستظهار – في بادىء الامر – كموضوع محادثة او قراءة ، فيسلك فيه الطرائق التي تراعى فيها .

الخلاصة : ١ – الاستظهار حفظ بعض القطع الادبية بنصها ، وتسميعها عن ظهر القلب بحروفها – ان فوائد الاستظهار كثيرة : ان التلاميذ يتمرنون – خلال الاستظهار على الحفظ والتذكر ؛ ويتعلمون بعض الكلمات ضمن تراكيب بديعة ورائعة ، ويألفون الاساليب الادبية البليغة ؛ ويستفيدون من معاني المحفوظات ، وينفعلون منها ؛ ويتمرنون على الالقاء البليغ والمؤثر .

٢ – ان حفظ النظم أسهل من حفظ النثر ؛ وذلك لان سياق الوزن والقافية ، يساعد على الحفظ والتذكر مساعدة كبيرة .

٣ – ان اول ما يجب توجيه العناية اليه في الاستظهار ، هو حسن انتخاب القطعة ، من وجوه الالفاظ ، والمعاني ، والاسلوب ، والموضوع – يجب ان تكون القطع ، موافقة لمقدرة التلاميذ من جهة ، ومحركة لاذواقهم من جهة اخرى – كما يجب ان تكون خلواً من الركاكة والعامية ، ومثالا جيداً للفصاحة والسلاسة .

٤ – بعد انتخاب القطعة ، يجب على المعلم ان يتلوها على مسامع التلاميذ ، ويفسرها ويفهمها ، قبل ان يقدم على تحفيظها – يجب ان ينظر الى كل موضوع من مواضيع الاستظهار ، في بادىء الامر ، كموضوع قراءة او محادثة ، فيسلك الطرائق التي تراعى فيها ، قبل الاقدام على طلب حفظها .

المحادثة والانشاء

١ – ان الغرض من دروس المحادثة والانشاء، هو تمرين الطلاب على « التعبير » عن افكارهم وعواطفهم بسهولة ووضوح وطلاقة وسلاسة ؛ وذلك ، مشافهة في المحادثة ، وكتابة في الانشاء . ولهذا السبب تعرف هذه الدروس بـ « دروس التعبير » أيضاً .

ان بين المحادثة والانشاء ، روابط وعلائق قوية : فالمحادثة بمثابة انشاء شفهي ، والانشاء بمثابة حديث تحريري . ولما كان من الطبيعي ان تختلط التمارين الشفهية مع التحريرية ، وجب ان يتمشى الانشاء مترابطاً مع المحادثة . فلا بد من تسجيل بعض الكلمات والعبارات التي تذكر في خلال المحادثة ، كما انه لا مندوحة من تحضير خطة الانشاء بمحادثة مطولة او مختصرة .

فالمحادثة – بطبيعتها – تتقدم الانشاء وتستحضره ، وهي مع ذلك تتصل به وتشتبك معه . فتكون التمارين في السنتين الاوليين شفهية اكثر منها تحريرية ، وفي السنتين الاخيرتين تحريرية اكثر منها شفهية ، واما في السنتين المتوسطتين فتحريرية وشفهية على التساوي .

فيمكننا ان ننظر الى تمارين المحادثة والانشاء في المدارس الابتدائية كسلسلة متواصلة ، حلقاتها الاولى مؤلفة من محادثات صرفة ، وحلقاتها الاخيرة من انشاء بحت ، واما حلقاتها المتوسطة ، فمركبة من كليهما .

٢ ـ ان فوائد هذه الدروس تقابل فوائد القراءة : لان القراءة تمكن الانسان من معرفة افكار غيره ، والمحادثة والانشاء تمرنانه على تبليغ افكاره الى غيره . ولذلك يمكننا ان نقول ان هذين الدرسين مع ـ القراءة ـ اكثر اهمية من سائر دروس اللغة . واما دروس الصرف والنحو ، والاملاء فلست الا وسائل ترمي الى خدمة هذه الدروس ، وبتعبير آخر : الى تمكين المرء من افادة مرامه والاستفادة من مرام غيره .

٣ ـ ان للمحادثة والانشاء فائدة تربيوية كبيرة ، عدا هذه الفوائد العملية : فعندما يقصد التلميذ التحدث والتحرير ، يضطر الى ملاحظة الاشياء والامور التي ستكون موضوعاً لحديثه او لانشائه ملاحظة دقيقة وهذا الاضطرار يحمله على معاينة الاشياء المحيطة به معاينة دقيقة ، وعلى تحليل الافكار التي في خاطره تحليلاً كافياً . اذ كثيراً ما يبقى الذهن غير مكترث لاوصاف الاشياء المحيطة به ، وغير ملتفت الى تفرعات الحوادث التي تتجلى امامه . ولكنه عندما يقصد البحث عنها او الكتابة فيها ، يضطر الى الانتباه اليها ، والنظر في دقائقها .

ولا سيما الانشاء ، فانه يضطر الطالب الى توضيح افكاره ، وتنظيمها وتنسيقها . وذلك لان كثيراً ما تبقى الأفكار في الذهن مبهمة وغامضة ، وقلما يشعر الانسان بابهامها وغموضها في الاحوال الاعتيادية . ولكنه عندما يقدم على تبليغ هذه الأفكار الى غيره ـ ولا سيما عندما يحاول ان يكتبها ـ يشعر حالا بهذا الغموض والابهام ، فيضطر الى الانتباه اليها ، وتوضيحها وتنسيقها .

٤ ـ هذا ، وكثير من مواضيع الانشاء تحمل الطالب على التخيل والابتكار . ولا يضاهي الانشاء اي درس من الدروس الابتدائية في هذا المضمار : فانه يحمل الطالب على الافتكار الشخصي الحر ، اكثر من جميع

الدروس ، ويفتح امامه مجالا واسعاً للابداع والابتكار في كثير من الاحوال ، فيزيد افكاره استقلالا وشخصية .

١ - المحادثة

١ - ان المحادثات تتخلل جميع الدروس او تعقبها . ولا يخلو درس من الدروس الابتدائية من محادثة طويلة او قصيرة ، بين الطالب والمعلم ، في خلال الدرس او بعد ختامه . ولا سيما عندما يتبع المعلم طريقة التكشيف وخطة الفعالية ، فتكون حينئذ حصة المحادثات كبيرة جداً في جميع الدروس .

ولكنه ، على كل حال ، يجب ان يكون هناك درس خاص للمحادثة ، يقصد منه « المحادثة لاجل المحادثة والتمرين » لا « المحادثة لاجل التفهيم والتعليم »

ان هذا الدرس يجب ان يعتبر اس الاساس لدروس اللغة ، بل للدراسة الابتدائية كلها : فيجب ان يبتدىء مع دروس الالفباء ، بل قبلها . إذ انه لا مجال لتعليم القراءة للصغار في حدائق الاطفال ، ولكن هناك مجالا واسعاً لتمرينهم على المحادثة حتى في احضان الامهات .

فالاطفال في بيوتهم ومجتمعاتهم يتحادثون دائماً مع امهاتهم واقاربهم ومع الاطفال الذين يخالطونهم ، فيتعلمون « اللغة » شيئاً فشيئاً بواسطة هذه المحادثات . فدروس المحادثة في المدارس يجب ان تكون بمثابة استمرار لهذه المحادثات البيتية ، بصورة منظمة وتربيوية .

٢ - ان لتمارين المحادثة انواعاً مختلفة كل الاختلاف ، ودرجات متفاوتة كل التفاوت ، من حيث الاشكال والبساطة ، والصعوبة والسهولة .

فلنذكر أهم انواعها :

أ) : تأليف عبارة مفردة ، تعبر عن شيء مشهود ومحسوس ؛ مثل بيان وصف من اوصافه ، أو فعل من الافعال التي تصدر منه أو تطرأ عليه .

ب) : سرد عبارات متسلسلة ، تتعلق بشيء مشهود ومحسوس ، مثل بيان أوصافه المختلفة وحالاته المتنوعة ، وفوائده المهمة .

ج) : اجمال ما جاء في كتاب القراءة واعادته بعبارات جديدة ، بعد قراءة كل فقرة على حدة ، او بعد اكمال مجموع القطعة مرة واحدة .

د) : حكاية قصة قصيرة أو طويلة ، بعد سماعها من المعلم فوراً ، أو في درس آخر .

هـ) : حكاية قصة ، تفسيراً لصورة واحدة ، أو مجموعة صور متسلسلة ، بمساعدة المعلم او بدون مساعدته .

و) : حكاية ما جرى على الطالب نفسه او ما جرى امامه من الوقائع .

ز) : ايراد خطبة أو القاء محاضرة .

ح) : تمثيل قصة أو رواية .

٣ - وغني عن التفصيل ان كل نوع من هذه الانواع ، يختلف كثيراً عن الأنواع الاخرى ، من حيث الاعمال الذهنية التي يتطلبها ؛ كما انه من البديهي ان كل نوع من هذه الانواع ، يشمل تمارين متنوعة جداً ، تتفاوت سهولة النجاح بها ، تفاوتاً كبيراً .

فمثلاً ، ان القصص يمكن ان تكون قصيرة وبسيطة ، أو طويلة ومعضلة فيكون بعضها موافقاً لمدارك الاطفال الصغار - حتى الذين لم يتجاوزوا بعد السنة الثالثة والرابعة من أعمارهم - ؛ وبعضها لا يوافق إلا مدارك الكبار ، الذين قد تمرنوا قبلاً على الافتكار المتسلسل والحديث المتواصل .

فعلى المعلم ان ينتبه للاعمال الذهنية والمعلومات اللغوية التي تتوقف عليها المحادثة في كل موضوع من المواضيع ، وان يبتدىء بابسط التمارين وأسهلها ، وان يتدرج فيها مع الطلاب شيئاً فشيئاً من السهلة الى الصعبة .

٤ - ان جودة الحديث تتوقف على ثلاثة امور :

أ) : حضور الافكار والمعاني التي ستكون موضوعاً للحديث ؛ وحسن ترتيبها في الذهن .

ب) : معرفة الكلمات التي تدل على تلك المعاني ؛ وسهولة خطورها في البال .

ج) : معرفة أساليب الكلام ، لترتيب العبارات من تلك الكلمات حسبما تقتضيه المعاني ؛ وطلاقة اللسان في لفظ واداء تلك العبارات .

فعندما نريد ان نحمل الطالب على التحدث عن موضوع معين ، علينا :

أ) : ان نولد في ذهنه الافكار والمعاني اللازمة لذلك الموضوع .

ب) : وان نعلمه الكلمات الموافقة له ، ونذكره بها .

ج) : وان نمرنه على تأليف عبارات من تلك الكلمات وفقاً لتلك المعاني .

٥ – يظهر من ذلك ، ان اول ما يجب الاعتناء به في دروس المحادثة هو انتخاب المواضيع وترتيبها .

يجب على المعلم ان يستند في هذه الدروس على مشاهدات التلاميذ واختباراتهم ؛ فينتخب المواضيع من الاشياء المحيطة بهم ، والامور المألوفة لديهم ، لكي تكون قريبة من مداركهم ، فلا تتطلب منهم جهداً كبيراً ولا من المعلم ايضاحاً طويلاً . وعلى كل حال ، يجب أن يجتنب المعلم المواضيع الغريبة عن اذهان التلاميذ والبعيدة عن مداركهم ، والتي لا تعنيهم في حياتهم الاعتيادية .

٦ – ان ابسط التمارين واسهلها ، هي التي تدور حول اشياء مشهودة ومحسوسة .

فلذلك ، ترتبط هذه الدروس مع دروس الاشياء ارتباطاً شديداً ، في مبادىء الامر : فدروس الاشياء تحتاج الى تعليم كلمات كثيرة ، كما ان دروس

المحادثات تستلزم معاينة اشياء عديدة . ففي دروس الاشياء لا بد من الاشتغال بالاسماء والكلمات التي تدل على خواص الاشياء واقسامها ، كما انه لا مندوحة من معاينة الاشياء التي ستكون موضوعاً للحديث في دروس المحادثة .

في الواقع ، ان كلا من هذين الدرسين يرمي الى غرض خاص : فدروس الاشياء ترمي الى معاينة الاشياء ومعرفة احوالها اكثر من التكلم عليها ، في حين ان دروس المحادثة ترمي – بعكس ذلك – الى التكلم على الاشياء اكثر من تدقيقها ومعرفة خواصها . فالكلمات في دروس الاشياء لم تكن مقصودة بالذات ، بل تستعمل كواسطة لاجل تثبيت المشاهدات وتدقيق التحليلات ، كما ان الاشياء في دروس المحادثات لم تكن مقصودة بالذات بل تستعمل كواسطة لتسهيل الكلام وتوليد الافكار .

مع هذا كله ، لا تظهر آثار هذا الفرق ظهوراً فعلياً وتاماً . إلا بعد التقدم في التمارين ، وعند التعمق والتوسع فيها ؛ فدروس الاشياء والمحادثة تتقارب وتتشابك في مبادىء الدراسة ، حيث لا يكون فيها مجال للتعمق والتوسع ، لا في معاينة الاشياء ولا في التكلم عليها .

فالخطة المثلى اذاً ، هي ان يبتدىء هذان الدرسان مرتبطين وممتزجين ، ثم يفترقا ويتباعدا شيئاً فشيئاً ، وذلك كلما حصل امكان للتوسع في المحادثات والتعمق في المعاينات .

ولذلك ، قد وضعت مناهج الدراسة الابتدائية في بعض البلاد درساً مزيجاً من دروس الاشياء والمحادثات ، يعتبرونه أهم الدروس في السنة الاولى من الدراسة الابتدائية ، ويسمونه « دروس الأشياء والكلمات » ...

فيجب على المعلم ، أن يضع نصب عينيه هذه العلاقة والقرابة ، فيربط دروس المحادثة بدروس الاشياء في بداءة الدراسة ، ويستعين في المحادثات بالاشياء والصور بصورة مستمرة .

٧ – ان الكلمات هي مادة اللغة وآلة المحادثة ، فالاعتناء بتعليمها يجب أن يكون من أهم المرامي في دروس اللغة بصورة عامة ، وفي دروس المحادثة بصورة خاصة :

من المعلوم ان الاطفال يتعلمون الكلمات عادة على طريق السماع . ومن البديهي ان ما يمكنهم ان يتعلموه بهذه الصورة يكون محدوداً جداً ، لانه يقتصر – بطبيعة الحال – على ما تقتضيه الحياة المنزلية الخاصة والبيئة الاجتماعية الضيقة ، التي يعيش الاطفال فيها .

هذا ، ومما يجب الانتباه اليه هو أن الاطفال يشرعون في استعمال الكلمات التي يسمعونها ، قبل ان يحيطوا علماً بمعانيها احاطة كافية . حتى انهم يلفظون الكلمات في بدء نشأتهم بدون أن يعرفوا شيئاً عن مدلولها ، وبدون ان يفكروا فيها . وكثيراً ما يستعملونها بمعان تقريبية ، تختلف عن معانيها الاصلية ، فتكون تارة أوسع من تلك المعاني ، وتارة أضيق منها .

وعدا ذلك ، فان ما يتعلمه الطفل على طريق السماع يكون عادة بعيداً عن أساليب الفصاحة ، ومشوباً بالاساليب العامية ؛ إذ أن عامة الناس – ولا سيما النساء منهم – يستعملون عدداً كبيراً من الكلمات الاعجمية والعامية ، حتى انهم يلفظون الكلمات العربية نفسها – على الاكثر – بصورة محرفة ومشوهة ؛ فالاطفال الذين يقلدونهم قسراً ينشأون – بطبيعة الحال – على اللهجة العامية .

فعلى المدرسة ، أن تسعى لازالة جميع هذه النقائص : بان توسع عدد الكلمات التي يعرفها ويستعملها الاطفال ؛ وان تثبت وتوضح معاني كل من تلك الكلمات وتصلح لفظها ، وأن تزيل الكلمات الاعجمية والعامية ، وتأتي بما يقابلها من العربية الفصحى .

ان جميع الدروس الابتدائية ، تخدم هذه الغاية ، قليلاً أو كثيراً :

ففي جميع الدروس يتعلم التلاميذ كلمات ومصطلحات جديدة ، كما انهم ينتبهون الى معاني كلمات وعبارات عديدة . وفي امكان المعلم أن يمرنهم على الاساليب الفصيحة ، بوسائل متنوعة .

وغني عن البيان ان دروس اللغة أجدر من غيرها بتمارين كهذه ، ولا سيما دروس المحادثة ، فانها خير واسطة لها .

٨ – يظهر من ذلك ان تعليم الكلمات يجب أن يعتبر من أهم المرامي ، وأفيد الاعمال ، في دروس المحادثة ؛ فعلى المعلم ان يعلم التلاميذ في كل درس من هذه الدروس عدة كلمات منتخبة انتخاباً منطقياً ، ويسعى لاصلاح نطقهم اصلاحاً تدريجياً ومستمراً .

أ) : ويجب أن لا يغرب عن بال المعلم ، ان الكلمة المفردة لا يمكن ان تحفظ بسهولة كافية ، كما انها لا يمكن ان تفهم بوضوح تام ؛ فيجب تعليم الكلمات دائماً ضمن عبارات كاملة ، مع امثلة متعددة وتمارين متنوعة .

ب) : من المعلوم ان المعلمين القدماء ، كانوا يحاولون تعليم الكلمات بدون تمارين ومحادثات : فانهم كانوا يعرضون على الطلاب في كل درس ، سلسلة من الكلمات مع تعاريف جافة ومجردة ، ويطلبون منهم حفظها دون أن يكلفوهم ولو بمثال واحد . وكان بعضهم يستعين في هذا الباب بمنظومات مرتبة خصيصاً لهذا الغرض وعلى هذا النمط .

ولا حاجة لتفصيل سقم هذه الطريقة وعقمها ، فانها لا تؤدي الى معرفة مفيدة .

ج) : إن بين كثير من الكلمات علاقات قوية : فان كل كلمة تتقارب مع عدة كلمات ، من حيث المادة والمعنى ؛ ويمكننا أن نشبه الصلة بين الكلمات بالقرابة بين الاشخاص ، فنعتبر الكلمات المتقاربة كأنها من اسرة واحدة .

ان معرفة هذه القرابة تسهل حفظ تلك الكلمات وتذكر معانيها ، وتهيىء أذهان التلاميذ لتفهم قواعد الصرف والاشتقاق .

فعلى المعلم أن يلفت أنظار التلاميذ الى القرابة بين الكلمات ، ويعلمهم اسرها ، شيئاً فشيئاً .

مثلاً ، ان الكلمات الآتية تعد من أسرة واحدة : كتاب ، كتابة ، كتب ، كاتب ، مكتوب ، مكتب ، مكتبة ، كتبي ، استكتاب ، مكاتبة . فعلى المعلم ان يستفيد من هذه القرابة ، وكلما ذكر واحدة منها ، يلفت انظار التلاميذ الى القرابة الموجودة بينها وبين ما سبق تعليمه أو ما يمكن تذكيره منها .

ج) : ومما يجب الانتباه اليه خاصة ، ان الكلمات ومعانيها لا ترسخ في الذهن الا بتكرير استعمالها ، كما ان حسن لفظها لا يتقرر في اللسان الا بكثرة التمرين عليها .

لذلك ، يجب على المعلم ان يطلب – في كل محادثة – من عدة تلاميذ ان يكرروا العبارة فرادى ، ثم من جميع التلاميذ ان يلفظوها مجتمعين . مثلاً اذا توصل المعلم الى مثل عبارة : « العندليب يغرد » لا يكتفي بتلفيظها من تلميذ واحد ، بل يخاطب تلميذاً آخر وآخر ، ثم جميع التلاميذ ، بقوله « قل أنت ... قل أنت ... قولوا جميعاً بصوت واحد : العندليب يغرد ... قولوا مرة أخرى ... قل أنت ... وأنت ... » وبهذه الصورة يكون قد حمل جميع التلاميذ على لفظ العبارة مرة أو مرتين ، في مدة وجيزة .

هذا ، وعلى المعلم أن يعود مراراً – في الدروس التالية – الى الكلمات التي كان قد علمها قبلاً ، ويدخلها من حين الى آخر في محادثات جديدة ، لكي يضمن استقرارها كل الضمان .

د) : ان للكلمات والمعاني المختلفة التي تتعلق بشيء واحـــد ، ترتيباً منطقياً ، يجب ملاحظته واتباعه . فالكلمات التي تدل على الاشياء نفسهـــا أقرب الى الادراك من التي تدل على الاوصاف والافعال . فعلى المعلم ان لا يذكر الكلمات كيفما اتفق ، بـــل عليه ان يتوصل اليها شيئاً فشيئاً ، ضمن ترتيب منطقي .

هـ) : غني عن البيان ، ان تسجيل الكلمات الجديدة ، وكتابة العبارات الاساسية ، مما يساعد على ترسيخ المعلومات المكتسبة وتقريرها في الاذهان مساعدة كبيرة .

فعلى المعلم ان يكتب على السبورة الكلمات المهمة والعبارات الاساسية التي تمر خلال المحادثات ، ويطلب من التلاميذ ان ينقلوها في كراساتهم .

ان هذا العمل ، عدا فائدته في تثبيت نتائج المحادثات ، يخـدم دروس الانشاء والاملاء ايضاً ، إذ انه يكون بمثابة تمرين استحضاري لهما .

٩ – لنضرب بعض الامثلة ، على كيفية تطبيق القواعد الآنفة الذكر :

أ) : لنفرض ان المعلم يود ان يتحادث مع التلاميذ عن اشياء موجودة في الصف ، مثل السبورة والتباشير والمساحة والمحبرة .

يشير المعلم الى السبورة ويسأل التلاميذ « ما هذه » ، ويحملهم عـلى لفظ عبارة « هذه سبورة » . ثم يسألهم « ما لون السبورة ؟ » فاذا أجابه احدهم بكلمة مفردة قائلا « أسود » فقط ، لا يكتفي المعلم بهذا الجواب ، بل يسألهم « لون اي شيء أسود ؟ لون الورق أسود ، ام لون الحـــائط اسود ؟ ... » الى ان يحملهم على جعل الجواب عبارة تامة ، مثـــل لون السبورة اسود » او « لونها اسود » .

وبعد ذلك يسأل : « ماذا نعمل بالسبورة ؟ » ، لكي يتوصل الى عبـارة مثل « نكتب على السبورة » ؛ ثم يسأل « بماذا نكتب عـــلى السبورة ؟ »

فيتوصل الى عبارة أتم معنى من ذلك : « نكتب على السبورة بالتباشير » .

ثم يأخذ التباشير بيده ، ويحادث التلاميذ عنه ، ويحملهم على لفظ العبارات التالية : « هذا تباشير – لون التباشير أبيض – نكتب بالتباشير على السبورة » .

ثم يكتب شيئاً على السبورة ، ويسأل التلاميذ « ماذا عملت انا الآن ؟ » ويحاورهم في هذا الباب ، الى ان يحملهم على الاجابة بعبارة مفصلة وكاملة : « كتبت على السبورة بالتباشير » .

ثم ينادي احد التلاميذ ، ويقول له « خذ التباشير بيدك » ، « اكتب اسمك على السبورة » ؛ وبعد ذلك يسأله « ماذا عملت الآن ؟ » لكي يحمله على جواب مثل « اخذت التباشير بيدي » ، و « كتبت اسمي على السبورة » . ثم يخاطب تلميذاً آخر ، ويسأله « ماذا قلت لفلان » ، « ماذا عمل فلان ؟ » لكي يتوصل الى جواب مثل « قلت لفلان : خذ التباشير بيدك : ، واكتب اسمك على السبورة » – و « أخذ فلان التباشير بيده ، وكتب اسمه على السبورة » .

بعد هذه المحاورات ، يقول المعلم : « أريد الآن ان نمسح هذه الكتابات من السبورة ... بماذا نمسحها ؟ » وبهذه الصورة ينتقل الى كلمة « المساحة » ، ويحمل التلاميذ على لفظ العبارات الآتية شيئاً فشيئاً : « نمسح السبورة بالمساحة – هذه مساحة – اخذت المساحة بيدي – مسحت السبورة بالمساحة – أخذ المساحة بيده – مسح السبورة بالمساحة ... »

وكلما توصل المعلم الى عبارة كاملة يطلب من عدة تلاميذ لفظها فرادى ، ثم يطلب من جميع التلاميذ تكرارها مجتمعين بصوت واحد .

وفي الاخير ، يكتب على السبورة جميع العبارات الاساسية ، ويطلب من الطلاب استنساخها في كراساتهم : لون السبورة اسود – لون التباشير

ابيض – نكتب على السبورة بالتباشير – نمسح السبورة بالمساحة – كتب رشيد اسمه على السبورة – مسح خليل السبورة بالمساحة ...

يعود المعلم الى هذه الكلمات مراراً في دروس اخرى ، ويدخلها في عبارات جديدة ، مثل السبورة من خشب – السبورة معلقة على الحائط – المساحة مربوطة بالخيط ... » وهلم جرا .

ب) : لنفرض ان المعلم يود ان يتحادث مع التلاميذ عن اشياء لا توجد عادة في الصف ، ومع هذا لا يصعب نقلها اليه ، مثل الازهار .

يهتم المعلم قبل الدرس باستحضار الوسائط اللازمة لهذه المحادثة ؛ فيأتي بازهار متنوعة ، بعضها متفتحة وبعضها جنبذ ، بعضها على غصن وبعضها بدون اوراق ، بعضها طري وبعضها ذابل ... كما انه يستحضر خيطاً لربط الازهار ، ومزهرة لوضعها .

فيأخذ وردة بيده ، ويتحاور مع التلاميذ عنها ، ويحملهم شيئاً فشيئاً على لفظ العبارات الآتية « هذه وردة – لونها احمر – لها رائحة طيبة – شم الوردة – شممت الوردة ... »

ثم يأخذ بيده وردتين الواحدة مفتحة والاخرى غير مفتحة ، ويقارن بينهما : « هذه وردة مفتحة – هذه جنبذة ، لم تفتح بعد .. »

وبعد ذلك يأخذ وردة طرية ووردة ذابلة ، ويقارن بينهما : « هذه وردة طرية ، هذه وردة ذابلة » .

ثم ينتقل الى زهرة اخرى ، زهرة القرنفل مثلاً ، ويحمل التلاميذ على التحدث عنها ، بالطريقة نفسها : « هذا قرنفل – لونه ابيض – له رائحة طيبة – هذا قرنفل مفتح وهذه جنبذة – هذا قرنفل طري ، وهذا ذابل » .

ثم ينتقل الى زهرة ثالثة ؛ الى النرجس مثلا ، ويحمل التلاميذ على تأليف عبارات مماثلة عنها .

وبعد ذلك يعلمهم الاسم العام : الورد زهر ، القرنفل زهر ، النرجس زهر – الورد والقرنفل والنرجس ، كلها من الازهار ...

ثم يربط الازهار بخيوط على شكل باقات : « هذه باقة ورد ، هذه باقة قرنفل ، هذه باقة ازهار .. »

ثم ينتقل الى المزهرة : « نضع الازهار في المزهرة – هذه مزهرة – وضعت الازهار بالمزهرة – » .

يتبع المعلم في تكرار هذه العبارات – وكتابة الاساسية منها ، والعودة في دروس اخرى اليها – عين القواعد التي ذكرناها في المثال السابق .

ج) : لنفرض ان المعلم اراد ان يجعل موضوع المحادثة قصة صغيرة ، واختار قصة « المتنازعين والحكم بينهما » .

ان لهذه القصة المشهورة أنواعاً واشكالا عديدة ، منها : ولدان يتخاصمان على جوزة التقطاها في الطريق ، والحكم يكسر الجوزة ويعطي كلا من المتنازعين نصف القشر ، ويأكل هو اللب كله .

ومنها : هرتان تتخاصمان على قطعة جبن ، وتتحاكمان عند قرد ، والقرد يأكلها كلها شيئاً فشيئاً ، بحجة تقسيمها بالعدل وبالميزان .

ومنها : اخوان يتخاصمان على تقسيم كعكة ، وولد ثالث يحكم ما بينهما ، ويأكل كل الكعكة ، بحجة تقسيمها ايضاً ...

يفكر المعلم في هذه الاشكال المختلفة ، وينتخب الاوفق منها بالنسبة الى بيئة المدرسة وعوائد التلاميذ : فلا يجعل الجوزة مثلاً موضوعاً للنزاع في بيئة لا توجد فيها اشجار جوز ، ولا الكعكة في بيئة يجهلها اهلها عادة . بل يفرغ الحكاية في قالب تصبح فيه طبيعية بالنسبة الى مدارك التلاميذ . ثم يقصها بعبارات واضحة وسلسة ، مع تفصيلات جذابة وبأداء طبيعي ، لكي تتمثل وتتجسم وقائع القصة ، كأنها تجري امام اعين التلاميذ .

بعد ذلك ، يطلب من احد التلاميذ اعادة الحكاية وتكرارها كما قصها هو ، ثم من ثان ، ثم من ثالث .. وهلم جرا .

ولما كانت هذه القصة مما يسهل تمثيلها في الصف ، ينتخب المعلم ثلاثة تلاميذ ، ويطلب من اثنين منهما ان يكونا المتخاصمين ، ومن الثالث ان يكون الحكم ؛ ويحملهم على العمل والكلام والحوار ، مفترضاً ان الواقعة جرت فعلاً فيما بينهم .

واذا كان لدى المعلم لوحة مصورة تصور هذه القصة ، يستند عليها في حكايته ، واذا كانت اللوحة المصورة مؤلفة من عدة اقسام — كل قسم منها يصور صفحة من صفحات الحكاية — يستر المعلم الصورة بورقة كبيرة ، مطوية حسب أقسام الصورة فيفتح أولا الجزء الذي يستر القسم الاول ؛ وبعد تدقيق هذا القسم والمحادثة عليه ، يفتح القسم الثاني ايضاً ، وينبه التلاميذ إلى الفرق بين هذين القسمين ، ويحملهم على استنتاج الواقعة التي حدثت بين الصفحة الاولى والثانية ؛ ثم يقص عليهم تلك الواقعة بكلام وجيز ؛ وبعد ذلك يفتح الثالث ... وهلم جرا .

١٠ — ان تعليم اللغة الفصحى ، لمن أهم الغايات التي يجب أن يرمي اليها معلم المحادثات ، كما أنه من اكبر المشاكل التي يجب ان يذللها لنجاح هذه الدروس .

فان اللغة الدارجة تختلف عن الفصحى اختلافاً كبيراً ، من وجهة مادة الكلمات نفسها أو من هيئة لفظها . ولا شك في انه يحدث في دروس المحادثة تضارب صريح بين ضرورة « حمل التلاميذ على التكلم بسهولة » وبين غاية « تعويدهم على التكلم بفصاحة » . فعلى المعلم ان يجمع بين الحزم والتأني ، وبين التدرج والاستمرار في هذا الباب : عليه ان يفكر دائماً في اصلاح الغلطات ومحاربة العامية ، ومع هذا لا يعارضها كلها مرة واحدة ، ولا

يحاول اصلاحها في اول مجابهة .

ان مثل التلميذ بالنسبة الى اللغة الفصحى في المدرسة ، كمثل الطفل بالنسبة الى اللغة الدارجة في البيت : ومن المعلوم ان الطفل لا يمكن ان يلفظ الكلمات التي يستعملها في بادىء الامر الا مشوهة ومحرفة . فاذا حاول الآباء والامهات ان يصححوا كل لفظة يلفظها الطفل حالما يلفظها ، يكونون قد حاولوا المحال ، وزيادة على ذلك ربما كسروا جرأته على الكلام ، وقد حاولوا بذلك دون تقدمه في التكلم . ومع ذلك ، اذا أقدموا على مخاطبة الطفل بنفس الكلمات المشوهة والمحرفة – كما يفعل بعض الآباء والامهات ، بقصد التفكه والتسلي – يكونون قد قووا فيه هذه التشويهات ، وسببوا بذلك تأخره في طريق التقدم والاصلاح ...

إذن ، عليهم أن يخاطبوا الطفل في كل الاحيان بلهجة صحيحة غير مشوهة ، ويجتهدوا في تصحيح لفظه شيئاً فشيئاً ، مقدمين اصلاح الاهم على المهم والسهل على الصعب .

ان العقل والاختبار يسوقان الامهات والآباء نحو النسج على هذا المنوال في تربية الاطفال .

فعلى المعلم ان يضع هذا المثال نصب عينيه في دروس المحادثات : وعليه ان يعلم علم اليقين ، بانه اذا أقدم على قطع حديث التلميذ في كل موطن من مواطن الخطأ ، وحاول أن يصلح كل الغلطات التي تصدر منه حالما يسمعها ، يكون قد كسر جرأته وقلل رغبته ، وحرمه من أثمار المحادثة وفوائدها . غير انه اذا أهمل تصحيح الغلطات بتاتاً ، ولا سيما اذا أهمل الفصاحة في حديثه هو ، يكون حينئذ قد سبب رسوخ العامية في المحادثات ، وضاعف صعوبة اصلاحها فيما بعد .

فعلى المعلم ان يكلم التلاميذ بفصاحة في كل الاحيان ، ومع ذلك لا

يقدم على تصحيح غلطات التلاميذ الا تدريجاً ، مقدماً الأهم على المهم والأسهل على السهل .

ولذلك ، يجب عليه ان يفكر ملياً في المسألة الآتية : ما هو الأهم ، وما هو الأسهل في أمر الفصاحة ؟

من المعلوم ان الغلط العامي ، يكون : اما في مواد الكلمات نفسها ، واما في هيئة لفظها ، واما في اعرابها ، واما في كيفية تأليف العبارات منها . فيجب على المعلم ان يلاحظ كل نوع من هذه الانواع على حدة :

اولا : الكلمات – ان بين الكلمات الاعجمية التي تستعمل عند العامة ، ما هو دخيل على اللغة حديث فيها – مثل « خوش » الفارسية ، « وبيكباشي » التركية ، و « الريل » الانكليزية ، « والاسكول » الافرنسية – وما هو معرب ومستعمل منذ قرون عديدة – مثل السرداب والبنك –

لا شك في ان اصلاح الكلمات العامية التي هي من القسم الاول تعد من واجبات الدراسة الابتدائية ، ولكن تعليم الكلمات الفصيحة المقابلة للكلمات التي هي من القسم الثاني ، ليست من الضروريات التي تدخل في هذه الدراسة .

ثانياً : الهيئات والحركات – ان بين الغلطات العامية في حركات الكلمات ، ما هو خطأ محض – مثل غيرة ، بكسر الغين عوضاً عن فتحها – ، وما هو جائز – وان كان مرجوحاً وغير مستحسن – مثل : صندوق ، بفتح الصاد عوضاً عن ضمها ...

لا حاجة للبيان ان الاشتغال بتصحيح الغلط في الحركات ، يجب ان لا يتجاوز النوع الاول ، في دروس المحادثات الابتدائية .

ثالثاً : الاعراب والبناء – ان بين غلطات الاعراب والبناء ، ما هو في الدرجة الاولى من الاهمية ، حيث يتحول المعنى المقصود تبعاً لذلك – مثل

حركات الضمائر المتصلة بالافعال - ؛ وما هو في الدرجة التالية من الاهمية ، إذ يجوز اهماله عند الوقف بدون تغير ما في المعنى - مثل حركة المضاف اليه والفاعل والمفعول - ؛ وما هو في الدرجة الاخيرة من الاهمية ، أو عار عن الاهمية ، إذ ربما كان محكوماً عليه بالزوال - مثل اعراب الاعلام ، وخاصة المركبة منها - .

ومن الطبيعي انه يجب على المعلم ان يعتني في أمر الاعراب والبناء اللذين هما من النوع الاول قبل كل شيء ؛ ويؤخر النوع الثاني الى ان ينتهز الفرص المناسبة لتعليمها شيئاً فشيئاً ؛ أما الاعراب الذي من النوع الثالث فعليه ان يهمله بتاتاً في دروس المحادثات .

مثلاً ، من المتحتم على المعلم ان يحمل التلاميذ على اللفظ الصحيح والتام في « رأيتُ ، كتبتَ ، قرأتِ » حالما يستعملون هذه الكلمات ؛ ولكنه ليس من اللازم ان يمرنهم على اعراب « محمد » في « كتاب محمد » أو « جاء محمد » ، بل عليه ان يقبل من التلاميذ لفظ مثل هذه الاعلام على وجه السكون .

رابعاً : اللفظ - ان اللفظ العامي يختلف عن اللفظ الفصيح ، تارة بتباعد قليل عن المخرج الاصلي والصوت الصحيح - مثل لفظ الذال زاياً والقاف كافاً فارسية - وتارة بتباعد كبير عن هذا الصوت وذلك المخرج ، حيث يتحول الحرف الى حرف آخر - مثل ابدال القاف بالهمزة والكاف بالجيم الفارسية - .

ان هذه الاغلاط تختلف بين قطر وآخر ، كما انها تختلف في بعض الأقطار بين مدينة وأخرى . وحيث انها تكون عادة متفشية في كثير من الكلمات ، فتصحيحها يتوقف على اجتهاد مستمر ، واعتناء كامل . فعلى المعلم ان يفكر في أشد الغلطات وأهمها بالنسبة الى المحيط الذي هو فيه ، ويعتني

في تصحيحها وازالتها بحزم وثبات .

خامساً : العبارات – ان الغلطات العامية في تأليف العبارات ، تنشأ : إما من جراء استعمال الادوات في غير محلها – مثل « بارح من المدينة » عوضاً عن « بارح المدينة » . ، وأما من جراء تشبيك الكلمات ونحتها – كما في « ما عليش » و « ايشلون » و « بلاش » – ، وأما من جراء خطأ في تركيب الكلمات وترتيبها – كما في « هذا من ؟ » – .

ان لهذا القسم من الغلطات انواعاً ودرجات متفاوتة جداً ، من وجهتي الاهمية اللغوية وسهولة التصحيح .

فعلى المعلم ان يقدم اصلاح السهل والمهم ، ويؤخر تصحيح الصعب وغير المهم .

١١ – من المفيد جداً ان يكون في أيدي التلاميذ كتاب للمحادثات : يجب ان يتألف هذا الكتاب – من حيث الاساس – من الواح تحتوي صور الاشياء التي ستكون موضوعاً للمحادثات ، منسقة حسب علاقات الاشياء وتتابع الوقائع ، وفقاً لسنة التدرج في التعليم . تكون الاسماء والكلمات مكتوبة على الصور او تحتها ، وتكون في الصفحات المقابلة لهذه الالواح والصور سلسلة عبارات تتعلق بتلك الاشياء والكلمات ؛ ويكون البعض من هذه العبارات تاماً وبعضها ناقصاً ، ليكون التام منها نموذجاً أمام التلاميذ ، يستفيدون منه في اتمام العبارات الناقصة .

وعدا ذلك كله ، يكون في الكتاب ، سلسلة تمارين ترمي الى اظهار القرابة بين الالفاظ وتبيين اشتقاقها ، واصلاح الكلمات العامية ، وتعليم فصيحها .

وغني عن البيان ، ان وجود كتاب كهذا ، لا يغني المعلم عن استعمال الصور والاشياء ، كما انه لا يغني التلاميذ عن كتابة العبارات والكلمات في دفاترهم ؛ ومع ذلك ، فانه يسهل التعليم تسهيلاً كبيراً ، اذ انه يضع بين ايدي

التلاميذ خير واسطة لتثبيت الكلمات ، والتمرن عليها بعد الدرس وخارج المدرسة .

١٢ – ان التفصيلات التي ذكرناها آنفاً نظهر للعيان ، ما لدروس المحادثة من الفوائد العظيمة : فالمحادثات – عدا الفوائد التي سبق ذكرها – تفيد الدراسة الابتدائية فائدة كبيرة ، لكونها بمثابة مقدمة واستعداد لدروس الانشاء والقواعد والاملاء والاشياء .

٢ – الانشاء

١ – بما ان الانشاء بمثابة حديث كتابي والمحادثة بمثابة انشاء شفهي ، فالقواعد والاساسات التي ذكرناها آنفاً في دروس المحادثة ، تشمل – بطبيعة الحال – دروس الانشاء ايضاً .

ومع هذا ، هناك بعض فروق مهمة بين الانشاء والمحادثة – بالرغم من جميع العلاقات والمشابهات – فيجب ، ملاحظتها في التدريس :

✓ اولا : في المحادثة ، لا مجال للتفكر الا قليلاً . فالتلميذ يضطر في دروس المحادثة – بطبيعة الحال – الى الكلام فوراً ، او بعد برهة من الزمن ، عقب السؤال ، او بعد نظرة قصيرة على الاشياء والصور .

واما في الانشاء ، فمجال التفكير واسع وطويل : فلا شيء يجبر الطالب على الكتابة فوراً او بعد برهة يسيرة من الزمن ، ولا شيء يمنعه من التفكير فيما سيكتبه ملياً .

✓ ثانياً : في المحادثة ، لا يسع التلميذ ان يصحح كلامه إلا فوراً . إذ ان الكلام سيال ، فلا يمكن للمتكلم ان يعيد النظر فيه إلا عقب لفظه .

اما في الانشاء فمجال التصحيح واسع : اذ ان الكلام يصبح فيه ثابتاً ومرئياً ، فيتمكن التلميذ من اعادة النظر فيما كتبه مرة ثانية وثالثة ، ومن

تبديله وتصحيحه كما يشاء ومتى شاء .

ثالثاً : في المحادثة ، يطلع المعلم على ما يقوله الطالب حالا وشيئاً فشيئاً ، فيمكنه ان يتدخل في الحديث قبل اكماله ، او بعد اكماله فقرة قصيرة منه ، حالما يرى لزوماً للتدخل .

واما في الانشاء ، فلا يطلع المعلم – عادة – على ما يكتبه الطالب إلا بعد اكمال الكتابة . فلا يمكنه ان يتدخل في الانشاء إلا قبل المباشرة فيه ، – وذلك بارشاد الطالب الى الخطة التي يجب ان يتبعها ، وبتعليمه الكلمات التي يحتاج الى استعمالها – ، او بعد الانتهاء منه – وذلك بانتقاد ما كتبه الطالب ، وتصحيح خطيئاته – .

ان هذه الفروق مهمة من الوجهة العملية . فانها تجعل دروس الانشاء مختلفة اختلافاً كلياً عن دروس المحادثة ، ولا سيما في الصفوف المتقدمة .

يظهر من ذلك ان الانشاء يقتضي جهداً شخصياً وذاتياً ، وعملاً مستقلاً ومستمراً . هذا ما يجعل الانشاء من أهم التمارين وأفيدها من وجهة التربية ، ومن اصعب الدروس واعضلها من وجهة التعليم .

٢ – ان اهم الاساسات التي يجب ملاحظتها لتذليل هذه الصعوبة تتضح من التفاصيل التالية :

ان الانشاء يتوقف على معرفة الكلمات اللازمة لكتابة الموضوع والاساليب الموافقة له ؛ كما ان معرفة هذه وتلك تتوقف على معرفة المعاني اللازمة للموضوع ، وتنسيق الافكار المتعلقة به . فيمكننا ان نقول : ان الكلمات والكلام يجب ان تأتي قبل الكتابة والانشاء ، كما ان المعاني والافكار يجب ان تهيأ قبل الكلمات والكلام .

فمن العبث ان نطلب من التلاميذ انشاء جيداً ، اذا لم نمرنهم على الكلام السهل والمنظم ؛ كما انه من العبث ان نطلب منهم الكلام المنظم ،

اذا لم نحملهم على التفكير المرتب .

فيجب علينا ان نعتقد اعتقاداً جازماً ، ان المحادثة مقدمة ضرورية للانشاء ، وانه لا يتأتى النجاح في الانشاء الحقيقي - اي الانشاء التحريري - اذا لم يعتن الاعتناء اللازم بالانشاء التمهيدي - اي الانشاء الشفوي - .

فقبل ان نبتدىء في دروس الانشاء ، علينا ان نمرن التلاميذ على كتابة الاحاديث الشفهية ، كما انه علينا - حتى بعد الشروع في الانشاء الحقيقي - ان نهيىء اذهان التلاميذ للانشاء في كل موضوع من المواضيع بمحادثة شفهية حول ذلك الموضوع .

ويمكننا ان نقول : إن اهم الاسباب التي تؤدي الى ضعف الانشاء في المدارس ، هو عدم الاهتمام في المحادثات ، ولا سيما عدم الاعتناء في جعل المحادثات ممهدة للانشاء .

٣ - ان التمارين التمهيدية للانشاء ترمي ، اولا الى انشاء عبارات مفردة ، وثانياً الى ربط هذه العبارات بعضها ببعض .

ولهذه التمارين انواع عديدة ، تتخلل دروس المحادثة وبعض دروس القراءة : -

أ) : عندما يصل الحديث - في دروس المحادثة - الى عبارة تامة ، يستكتب المعلم تلك العبارة كما هي .

ان هذه الكتابات التي تثبت الاحاديث المفردة ، تكون اول بذور لدروس الانشاء التحريري .

ب) : يعطي المعلم التلاميذ عبارات مكتوبة ناقصة ، ويطلب منهم اكمالها بضم الكلمات المناسبة لها .

ان نقص هذه العبارات ينشأ ، تارة من حذف المبتدأ أو الخبر ، وتارة

من حذف الفاعل ، وتارة من حذف الفعل ، واخرى من حـــذف المفعول وهلم جرا . فعندما يحاول التلميذ اكمال هذا النقص ، يضطر إلى الانتباه الى بنية العبارة ، وإلى التفكير في الفاعل الذي يوافقها ، او الفعل الذي يناسبها وهكذا

... يرعى الغنم النجار ... الخشب الغسالة تغسل ...

وغني عن البيان ، ان صعوبة هذه التمارين ، يجب ان لا تتجاوز مرامي الانشاء ومدارك التلاميذ : فالكلمات المحذوفة من العبارات يجب ألا تجعل المقصود غامضاً ، لكيلا تصبح التمارين ألغازاً ، فتتطلب من أذهان التلاميذ جهداً عظيماً بلا فائدة ولا جدوى .

ج) : يعطي المعلم التلاميذ كلمات متفرقـــة ، ويطلب منهم ان ينشئوا عبارة تامة ، عن كل منها .

هذا التمرين ، يحمل التلاميذ على الافتكار في معـــاني الكلمات وفيما يوافقها من فعل أو فاعـــل ، أو وصف أو مفعول ، ويمكنهم من انشاء عبارات تامة ، بحرية كاملة .

بعد التقدم في هذه التمارين عـــلى هذا المنوال ، يخطو المعـــلم خطوة اخرى ، ويطلب من التلاميذ ان ينشئوا ثلاث عبارات تامة ، من الكلمات التي يعطيها .

وبديهي ان هذا التمرين يحمل التلاميذ على التعمق في المعاني والتفنن في العبارات ، وينمي فيهم قابلية الانشاء والابداع .

ولكن ذلك لا يحصل الا إذا اعتنى المعلم في الامر اعتناء كافيـــاً ، وأرشد التلاميذ إرشاداً مؤثراً : اذ ان التلاميذ لا يكلفون – عادة – اذهانهم جهداً حقيقياً ، ويلفظون او يكتبون عبارات مـــتماثلة من كل الكلمات . فعلى المعلم ان يتلافى هذا النقص ، ويمرن التلاميذ على تنويع العبـــارات

شكلاً ومعنى ، وان يرشدهم الى ذلك بكل الوسائل الممكنة .

د) : يعطي المعلم التلاميذ عبارتين مترابطتين من حيث المعنى ، ويطلب منهم ان يضعوا الرابطة اللازمة بينهما : البرتقال حلو ... الرمان حامض (لكن) - البرتقال حلو ، الرمان ... حلو (ايضاً) - البرتقال اصفر .. الرمان احمر (و) - السائح جاء صباحاً .. ذهب بعد ساعة (ثم) .

ان هذا التمرين يعلم التلاميذ الاساليب المختلفة المستعملة في ربط العبارات بعضها ببعض ، ويتدرج بهم الى انشاء عبارات متسلسلة وفقرات كاملة .

٤ - عندما ينتهي المعلم من التمارين التمهيدية ، ويشرع في تعليم الانشاء - بمعناه المعروف - ، يجب عليه ان يعتني اعتناء لا مزيد عليه ، في حسن انتخاب المواضيع وترتيبها .

ان لمواضيع الانشاء انواعاً عديدة ، منها الحكاية ، والوصف والمقايسة والمراسلة والتلخيص ، والتوسيع ... ولكل من هذه الانواع ميزات ومشكلات خاصة ؛ فالحكاية مثلا أسهل من الوصف من حيث الاساس : لان ترتيب الانشاء في الحكاية يتعين بتسلسل الوقائع نفسها ، فلا يحتاج الى تفكير خاص ؛ واما الوصف ، فيحتاج الى انتباه ومقارنة واصطفاء وترتيب : انتباه الى الاوصاف المختلفة ، ومقارنة بين هذه الاوصاف ، واصطفاء الاهم والكاشف منها ، وترتيبها حسب اهميتها ...

مع هذا يجب ان لا يغرب عن البال ، انه يوجد في كل نوع من هذه الانواع ، مواضيع كثيرة يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من حيث السهولة والاعضال ؛ فبعض الحكايات مثلا تكون أعضل وأصعب من كثير من الوصفيات والمراسلات .

٥ - ان القاعدة الاساسية في انتخاب مواضيع الانشاء ، هي : ان يكون الموضوع الذي يعطى للتلاميذ ، متناسباً مع مقدرتهم العقلية والعلمية

واللغوية ، وملائماً لرغباتهم وميولهم الطبيعية .

فيجب ان يكون الموضوع من الامور التي تقع تحت حواسهم واختباراتهم ولا تتباعد عن مداركهم وعواطفهم ، لكي يستطيعوا ان يجدوا جميع العناصر الفكرية والعلمية اللازمة للانشاء في معلوماتهم السابقة ومشاهداتهم اللاحقة ، ولكي يشعروا برغبة حقيقية نحو انشاء ذلك الموضوع .

ولذلك لا يرجى خير من موضوع مثل « محبة الأب للاولاد » ، لانه لا يمكن للتلميذ الابتدائي ان يشعر بهذه المحبة ، حتى يتمكن من وصفها وتفصيلها ، ولا من موضوع مثل « وسائل رقي البلاد » ، إذ ليس في استطاعة التلميذ ان يحيط بهذه الوسائل حتى يتمكن من انشاء مقال في هذه المسألة المهمة .

على كل حال ، يجب الاحتراس من كل المواضيع التي لا يستطيع الطالب ان يعلم عناصرها تماماً ، ولا يتخيلها فعلا ، او يشعر بها حقيقة .

وهناك عدة قواعد تالية ـ عدا هذه القاعدة الاساسية ـ تجب مراعاتها في انتخاب المواضيع :

أ) : يجب ترتيب المواضيع التي تعطى خلال السنة ترتيباً منطقياً ، حيث لا يتقدم موضوع صعب على موضوع سهل ، وحيث يكون كل موضوع ممهداً للمواضيع التالية ، وسلماً للتدرج فيها .

ب) : يجب ان يعطى في بعض الدروس المتعاقبة عدة مواضيع متقاربة ومتماثلة ، حتى اذا ما انتقد المعلم ما كتبه الطلاب في الموضوع الاول وارشدهم الى كيفية الانشاء الجيد فيه ، يستفيدون فعلا من ذاك الانتقاء وهذا الارشاد في انشاء الموضوع الثاني والثالث .. وهلم جرا .

ج) : يجب أن تكون المواضيع معينة ومحددة ، لا مجردة وعمومية ، حتى يتمكن الطالب من التخيل والتفكر فيها بصورة مشخصة .

فاذا أراد المعلم أن يتخذ « المدرسة » موضوعاً للانشاء ، لا يطلب

من التلاميذ أن يكتبوا عن « المدارس » بصورة عامة ، بل عن « مدرسة معينة » بصورة خاصة ، – عن المدرسة التي يدرسون فيها مثلاً ، أو عن المدرسة التي كانوا درسوا فيها قبلاً – ؛ وكذلك إذا أراد أن يتخذ « الرجل العليل » موضوعاً للانشاء ، لا يطلب منهم أن يكتبوا عن رجل عليل غير معين أو وهمي ، بل عن « الرجل العليل » الذي يعرفونه ، ويرونه حول المدرسة أو في محلتها .

د) : يجب أن يستفاد من جميع الفرص والحوادث التي تسترعي انتباه الطلاب وملاحظتهم وتثير في نفوسهم ميلاً الى تثبيت خواطرهم .

فالاشياء التي تشاهد ، والوقائع التي تحدث في الصف أو في المدرسة أو حول المدرسة ، ولا سيما خلال الجولات والحفلات المدرسية .. يجب أن تعتبر بمثابة « مواضيع طبيعية » للانشاء .

ه) : يجب أن يستفاد أحياناً من الالواح المصورة والرسوم ايضاً ؛ بان تتخذ الصورة موضوعاً للانشاء ، ويطلب من التلاميذ أن يصفوا ما يرونه فيها ، ويكتبوا ما يستدلون عليه منها .

يستعمل في المدارس لهذا الغرض – عادة – صوراً كبيرة ، تعلق على جدار الصف ، ليراها ويفسرها جميع التلاميذ في وقت واحد . ومع ذلك لا بأس باستعمال الصور الصغيرة أيضاً ، بشرط أن تكون متعددة ، ليعطى كل طالب واحدة منها .

فمن الممكن أن يستفاد في هذا الباب من الكتب المصورة ، ولا سيما من البطاقات البريدية .

ولا حاجة لبيان انه ليس من الضروري في كل الاحيان أن يعطى جميع التلاميذ صوراً من جنس واحد ، إذ أن دروس الانشاء تكون أحياناً – بطبيعتها – بشكل يكاد يكون انفرادياً وشخصياً .

ز) : يجب أن يترك – أحياناً – أمر انتخاب المواضيع للطلاب أنفسهم ، قسما أو كلا . ليختاروا الموضوع الذي يعنون به هم أنفسهم ، بحرية نسبية أو تامة . فيقال لهم مثلاً « كل منكم يكتب : أشد خوف يذكره في حياته » ؛ أو يكتب « ... ما يذكره عن ولد صغير من أقاربه » . أو « ... عن حيوان أحبه أو خافه أو استغربه » ... أو « كل منكم يكتب حكاية يختارها هو » أو « يكتب في الموضوع الذي يحبه » ...

ان هذه الخطة تفسح مجالا واسعاً للكتابة الشخصية والذاتية ، فتفيد التلاميذ افادة كبرى ، ولكنها لا يمكن أن تسلك قبل تقدم التلاميذ في الانشاء تقدماً كافياً ؛ إذ أن مجال الانتقاد والاصلاح أمام المعلم يكون ضيقاً جداً – في مواضيع كهذه – . كما ان مجال الارشاد يكاد يكون مفقوداً فيها .

٦ – بعد انتخاب الموضوع وعرضه على التلاميذ ، لا بد من تحضير أذهانهم للكتابة بمحاورة شفهية ، قصيرة أو طويلة .

لان الانشاء يقتضي : (أ) استحضار الافكار والمعاني وترتيبها – (ب) ايجاد الالفاظ والجمل التي يعبر بها عن هذه الافكار والمعاني – (ج) ترتيب هذه الالفاظ والعبارات بطرز يؤدي الى حسن تفهم تلك الافكار للغير ، بسهولة ووضوح .

ولا يتمكن التلاميذ أن ينجحوا وحدهم في جميع هذه الامور بدون مساعدة المعلم وارشاده ، ولا سيما في أول سني دراستهم الانشاء .

فعلى المعلم ان يولد في أذهان التلاميذ الافكار اللازمة للموضوع ، وينبههم الى الاقسام المهمة والجوهرية منها ، ويحملهم على التفكير في أحسن الأساليب لترتيب هذه الاقسام والمعاني ، ويوصلهم بهذه الصورة الى وضع

خطة للموضوع ، ينسجون على منوالها ويوسعونها .

ان هذا التحضير الشفهي ، يكون مفصلاً وتاماً في المواضيع الاولى ومبادىء الدروس : بان يتحاور المعلم مع الطلاب في الموضوع ضمن ترتيب منطقي وخطة موضوعة من قبل ، كما في دروس المحادثة ؛ ويحملهم على الانشاء شفهياً . ثم يقسم السبورة الى قسمين ، ويكتب في القسم الصغير والايسر منها - شيئاً فشيئاً - الاسئلة الاساسية والنقاط الجوهرية ، التي تستوجب التدقيق وتولد الحديث ، وفي القسم الكبير والايمن منها ، أحسن الاجوبة التي تصدر من الطلاب خلال هذه المحادثات . وبهذه الصورة ، يتكون امام الطلاب ، خطة الانشاء من جهة وتوسيعها التام من جهة اخرى ، وكلاهما يكون قد وضع باشتراك التلاميذ باجمعهم .

ثم يطلب المعلم من التلاميذ ، ان يستنسخوا ما كتب على السبورة ، وينقلوا في كراساتهم بهذه الصورة الخطة والتوسيع معاً .

وفي الدرس التالي ينتخب موضوعاً يقارب سابقه ، ويتحاور مع التلاميذ في ذاك الموضوع على النمط المذكور آنفاً ، حتى يتوصل الى كتابة الخطة من جهة وتوسيعها من جهة اخرى ، وذلك باشتراك جميع التلاميذ ايضاً .

ولكنه لا يسوغ للمعلم ان يستمر في درس الانشاء زمناً طويلا على هذا المنوال : اذ ان هذه الطريقة ترشد التلاميذ ارشاداً كاملاً ، فلا تبقي امامهم مجالا للجهد الشخصي المتواصل ، الضروري للانشاء الحر والمستقل .

ولذلك يجب على المعلم ان يغير خطته شيئاً فشيئاً في الدروس المتعاقبة : بان لا يتوسع في المحاورات ، ولا يرمي فيها إلا الى النقاط الاساسية في الموضوع ، لوضع خطة مختصرة للانشاء ؛ ثم يطلب من التلاميذ ان ينشئوا ، وفقاً للخطة الموضوعة بالمذاكرة معهم .

وكلما تقدمت الدروس يختصر المعلم الاحضار الشفهي تدريجاً ، ليتسع

القسم المتروك لجهود التلاميذ النفسية شيئاً فشيئاً ؛ حتى إذا ما قارب المعلم الصفوف الاخيرة من الدراسة الابتدائية ، يقتصر على عرض الموضوع مع شرح وجيز ، ويترك امر وضع الخطة ايضاً للتلاميذ أنفسهم .

وعلى كل حال ، يجب على المعلم ان يعود التلاميذ « الافتكار قبل الكتابة » ، ويمرنهم على وضع خطة الانشاء قبل الشروع به ؛ وعليه ان يعلم علم اليقين انه لا فائدة من وضع خطة معينة من قبله مباشرة ، بل من الضروري ان تعين الخطة في الصف باشتراك التلاميذ – على طريق المحاورة والمناقشة – ، وان يمرنهم على وضعها من تلقاء انفسهم بعمل ذاتي واستقلالي .

٧ – بعد ما يعطي المعلم الموضوع للتلاميذ ويحاورهم في الخطة الموافقة له ، يتركهم وشأنهم ، يوسعون الموضوع ، مستقلين في العمل ، – تارة في الصف خلال ساعة الدرس ، وتارة في الدور بعد انتهاء ساعات الدروس .

وبعد ذلك يجمع الواجبات ويشرع في تصحيحها – .

ان عملية التصحيح ، هي أدق الاعمال وأشقها في تعليم الانشاء ، كما انها أفيد العمليات وأهمها .

ان اول ما يجب ملاحظته في هذا الباب ، هو تعيين الغاية من التصحيح ، بصورة قطعية وصريحة : بديهي ان الغاية يجب ان تكون « اصلاح المنشىء » لا « تصحيح المنشأ » ؛ فليس على المعلم ان يقوم باصلاح ما كتبه الطالب لكي يحصل على انشاء جيد في هذا الموضوع المعين ، بل عليه أن يسعى وراء اصلاح الطالب نفسه ، لكي يصبح قادراً على الانشاء في المواضيع المماثلة ، بل في كل المواضيع . فوظيفة المعلم في هذا الباب تختلف اختلافاً كلياً عن وظيفة المصحح في الدواوين .

اذا لم ينتبه المعلم الى هذا الاساس الجوهري ، يكلف نفسه تعباً كبيراً

في تصحيح الكتابات تصحيحاً تاماً ، ولا يفيد الطلاب – مقابل هـذا التعب – فائدة حقيقية .

فعلى معلم الانشاء ، ان يضع نصب عينيه بصورة مستمرة ، هذه الغاية الاساسية : « التصحيح للتعليم ، لا التصحيح للتصحيح » .

وعـدا ذلك ، يجب على المعلم ان يلاحظ في التصحيح الأساسين الآتيين ايضاً :

أولاً : – لا يجوز محاولة اصلاح جميع الغلطات وازالة جميع النواقص مرة واحدة ، كما انه لا يسوغ استهداف اسلوب راق من أول الدروس ، بل يجب اتباع سنة التدريج في هذا الباب .

على المعلم ان لا ينسى ان المنشآت التي أمامه ، هي منشآت تلاميـذ وأطفال ، وانهم محتاجون الى تشويق وتشجيع في طريق الانشاء .

ثانياً : – لا يجوز الغلو في التصحيح ، بصورة تمنع الطلاب من ابراز شخصيتهم في الانشاء ، بل يجب تشجيع الكتابات الشخصية كل التشجيع ، والاحتراس من محاولة اجبار التـلاميذ على الافتكار والكتابة مثلنا ، وباسلوب مثل اسلوبنا .

ان درس الانشاء لا يصل أقصى غاياته ، الا عندما ينمي في التـلاميذ ملكة الانشاء الشخصي ، ويكسبهم اسلوباً ذاتيـاً ، موافقاً لعواطفهم الحقيقية وميولهم الطبيعية .

٨ – ان اصول التصحيح في الانشاء ، يجب ان ترتكز على الاسس التالية :

يجب على المعلم ان ينتقـد الكتابات انتقاداً معقولاً ، ويظهر نواقصها لغة ومعنى ، ويفكر في الاسباب المولدة للنقص ، ويسعى وراء ازالتها ، لوقاية الطالب من الوقوع في مثلها مرة اخرى .

بديهي ان الانتقاد يجب الا يقتصر على وجهة واحـــدة ، بل يشمل وجهات متعددة :

اولاً – وجهة الخطة والترتيب :

هل الخطة المتبعة جيدة ؟ – هل المعاني معقولة وواضحة ؟ – وهل هي مرتبة ترتيباً معقولاً ؟ – هل من نقص في النقاط المهمة وذهول عن بعضها ؟ – هل هناك حشويات زائدة ؟

ثانياً – وجهة القواعد والتركيب :

هل في الكتابة اغلاط صرفية ونحوية ؟ – هل العبارات مركبة وفقاً لقواعد الفصاحة ؟ – هل بينها عبارات ركيكة ، او مغلوطة ، او معقدة ؟ – هل هناك تكرار غير مستحسن ؟ ..

ثالثاً – وجهة الكلمات والمفردات :

هل الكلمات مستعملة في محلها ؟ – ألا يوجد كلمات أوفق منها لافادة المعنى بصورة أوضح وأحسن ؟ – هل بينها كلمات عامية ودخيـــلة يجب استبدالها بغيرها من الفصحى ؟

رابعاً – وجهة التأثير والابلاغ :

هل الكتابة تعبر عن خواطر الكاتب تعبيراً جيداً ؟ – وهـــل تؤثر التأثير المطلوب في نفوس القارئين أو السامعين ؟ – هل يمكن زيادة هـــذا التأثير بتبديل بعض اقسامها أو تغيير ترتيبها ؟

وعدا ذلك كله ، يجب على المعلم ان يلاحظ أخطاء الاملاء ، ولا يهمل امر الانتظام والنظافة ايضاً .

٩ – وغني عن البيان ان تثبيت جميع الانتقادات تفصيـلا وكتابة ، يستغرق وقتاً طويلا ، كما انه لا يضمن تفهم الطلاب تفهما تاماً ، ولا يوقظ انباههم ايقاظاً كافياً .

واما سرد جميع هـــذه الانتقادات شفهياً في الصف ، فيستغرق ايضاً زمناً طويلا ، وزيادة على ذلك يولد الملل في الصف ، اذ ان معظم الانتقادات لا يهم إلا قسما من الطلاب .

فالخطة المثلى في هذا الباب هي الجمع بين الطريقتين : ان بين الاغلاط مـــا لا يحتاج تصحيحه الى شرح وتعليل ، وما يمكن تصحيحه من قبل التلميذ نفسه بمجرد الاشارة والتنبيه ، كما ان بينها ما لا يمكن تصحيحه بمجرد الاشارة والتنبيه ، وما يتوقف تصحيحه على شرح وتفصيل . فيجب الاكتفاء بالاشارة الى الاغلاط التي هي من القسم الاول ، وحصر الشرح والانتقاد في الاغلاط التي هي من القسم الثاني .

لذلك ، يقرأ المعلم منشآت التلاميذ خارج الصف ، بتدقيق وامعان ، ويؤشر على الاغلاط التي سيترك تصحيحها للتلاميذ انفسهم باشارات صغيرة مناسبة ، كان قد قررها وعلمها جميع التلاميذ ؛ مثلا يؤشر على العبارات الركيكة بخط مستن ـــــــــ ، وعلى الكلمات المكررة بخطين متوازيين = ، وعلى غلطات الاملاء بخط يبتدىء بميم مـ.. وهلم جرا . اما الاغلاط التي يرى لزوماً لشرحها شفهياً ، فيدخلها بين قوسين مع التأشير عليها بخط طويل ، ويسجلها في الوقت نفسه ، على ورقة خاصة مع اسم التلميذ . واذا استحسن عبارة او فكرة في احد المنشآت ، يدخلهـا ايضاً بين قوسين مع الاشارة عليها بخط يبتدىء بحرف الجيم جـ ، ويسجلها في الورقة الخاصة .

وبعد ذلك يسجل المعلم على هذه الورقة الملاحظات الاساسية التي يرى لسردها ، واسماء التلاميذ الذين اجادوا في الانشاء إجادة تستحق التقدير نسبة الى امثالهم .

ان هذه الورقة تكون في يد المعلم أساساً للانتقاد والتصحيح الشفهي بعد اعادة المنشآت الى اصحابها .

يبتدىء المعلم فى الانتقاد والتصحيح ، بنظرة عامة على الخطط المتبعة ويذكر أحسنها ، ويبين ما يجب لاكمالها ؛ كما انه يبين النواقص المهمة في الخطط الباقية . ثم يأخذ القسم الاول من الخطة ، ويطلب قراءة الفقرات المكتوبة فيها من قبل المجيدين ، ويتناقش مع جميع التلاميذ في هذا القسم ، ويوضح التعديلات التي يجب ادخالها فيه ، ويستخلص من هذه المناقشات فقرة جيدة ، ويستكتبها على السبورة . كما انه يتناقش في النواقص الاساسية التي رآها في بقية المنشآت عن هذا القسم .

بعد ذلك ينتقل الى القسم الثاني من الخطة . ثم القسم الثالث منها . وهكذا الى ان يكملها . ويكون بهذه الصورة ، قد استكتب نموذجاً أنشىء باشتراك التلاميذ أنفسهم من جهة ، وابان مواطن الغلط والاجادة فيما كان أنشأه التلاميذ من جهة أخرى .

وبعد إكمال هذه الانتقادات والمناقشات ، يطلب المعلم من التلاميذ ان يستنسخوا النموذج الذي أنشىء على السبورة من جهة ، وأن يصلحوا منشآتهم الاصلية وفقاً للمناقشات التي جرت حولها من جهة أخرى .

(طبيعي ، ان هذا النوع من الانتقاد والتصحيح ينحصر في المواضيع المشتركة التي يطلب كتابتها من قبل جميع الطلاب ، ولا يشمل المواضيع التي تكون خاصة بكل طالب أو بقسم من الطلاب على حدة)

١٠ ـ ان أهم الواجبات التي تترتب على معلمي الانشاء ، هو إيقاظ « رغبة الابلاغ » وإثارة « شغف الكتابة » في نفوس التلاميذ .

فعليه أن ينتهز جميع الفرص التي تساعده على تحقيق هذه الغاية ، وأن يتوسل بكل الوسائل الممكنة لتوليد « رغبة الكتابة وشوق الابلاغ » في نفوس تلاميذه .

يجب عليه أن يبذل جهده المستطاع لجعل تمارين الانشاء مرتبطة بحياة

التلاميذ ، ومتوشجة باعمال المدرسة ، لكي يكتب كل تلميذ ، « بدافع باطني » ، وكأنه يقصد التأثير على مخاطب معين ، لكي يضع في كتاباته كل ما في نفسه من حرارة وهاجسة ، ويطبعها بطابع نفسيته الخاصة .

لا خير فيما يكتبه التلميذ ، دون دافع باطني ، لمجرد قصد النزول عند ارادة المعلم ؛ ولا فائدة فيما يكتبه تقليداً لنماذج معينة ، أو وفقاً لخطط مفصلة ، مهما تكن تلك النماذج راقية ، وهذه الخطط جيدة .

ان أفضل تمارين الانشاء وأنجعها ، هي التي تكون على طراز رسائل أو تقارير .

غير ان النجاح في كتابة مثل هـذه الرسائل والتقارير يتوقف على تصور المخاطب تصوراً واضحاً ، والتفكير في التأثير عليه تأثيراً فعلياً .

يجب أن يكتب التلميذ ما يكتبه ، كأنه يرسل رسالة لشخص غائب ، أو يقدم تقريراً لشخص حاضر ، بقصد ابلاغها بعض الامور التي فكر وشعر بها ، أو حدثت له ، أو اطلع عليها .

ولا يصعب على المعلم أن يستفيد من الفرص السانحة لحمل التلاميذ على الكتابة على هـذا المنوال ؛ كما يسهل عليه أن « يثير » بعض الفرص التي تضمن هذه الغاية .

مثلاً ، يقوم المعلم بتجوال قصير حول حارة المدرسة ، بصحبة قسم الطلاب ، ويطلب اليهم أن يكتبوا تقريراً عن مشاهداتهم ، وملاحظاتهم ، ليطلعوا عليها سائر رفاقهم ، بعد عودتهم الى المدرسة .

ثم يرسل بعضهم الى تجوال منفرد ، ليعودوا منه بتقرير ممتع ، يلتذ من سماعه رفاقهم الباقون .

ثم يأخذ في ارسالهم في ايام مختلفة الى اماكن متنوعة ـ كدائرة البريد ، ومحطة القطار ، وموقف السيارات ، والمستوصف البلدي ، والحديقة

العامة ، والطاحونة الفلانية ، او المخزن الفلاني ... – فتصبح هذه الاماكن بهذه الصورة في أوقات مختلفة ، « مراكز تفرج » تعطي للتلاميذ عدة مواضيع مشوقة للكتابة والانشاء .

وعلى كل حال ، لا يصعب على المعلم ان يجد كل يوم وسيلة مناسبة لحمل التلاميذ على « الانشاء الحي » ، وفقاً للمبادىء التي ذكرناها آنفاً .

الخلاصة : ١ – ان الغرض من دروس المحادثة والانشاء ، هو تمرين الطلاب على التعبير عن افكارهم وعواطفهم بسهولة ووضوح وسلاسة – المحادثة بمثابة انشاء شفهي ، والانشاء بمثابة حديث تحريري – يجب ان يتمشى الانشاء مترابطاً مع المحادثة .

٢ – ان فوائد هذه الدروس تعادل فوائد القراءة : لان القراءة تمكن الانسان من معرفة افكار غيره ، والمحادثة والانشاء تمرنانه على تبليغ افكاره الى غيره .

٣ – ان دروس المحادثة والانشاء ، تحمل التلميذ على معاينة الاشياء المحيطة به معاينة دقيقة ، وعلى تحليل الافكار التي تجول في خاطره تحليلا كافياً ؛ ولا سيما الانشاء ، فانه يضطر الطالب الى توضيح افكاره وتنظيمها وتنسيقها .

٤ – ان الانشاء يحمل الطالب على الافتكار الشخصي الحر اكثر من جميع الدروس ، ويفسح امامه مجالا واسعاً للابتداع في كثير من الاحوال .

١ – المحادثة : ١ – ان دروس المحادثة يجب ان تعتبر اس الاساس لدروس اللغة ، بل للدراسة الابتدائية كلها – فيجب ان تبتدىء مع دروس الالفباء ، بل قبلها .

٢ – ان لتمارين المحادثة انواعاً مختلفة : (أ) تأليف عبارة مفردة تعبر عن شيء مشهود ومحسوس . (ب) سرد عبارات متسلسلة تتعلق بشيء مشهود ومحسوس . (ج) اجمال ما جاء في كتاب القراءة واعادته بعبارات جديدة . (د) حكاية قصة بعد سماعها من المعلم . (هـ) حكاية قصة تفسيراً لصورة او مجموعة تصاوير متسلسلة . (و) حكاية ما جرى على الطالب نفسه او ما جرى امامه من الوقائع . (ز) ايراد خطبة او القاء محاضرة . (ح) تمثيل قصة او رواية .

٣ – على المعلم ان يبتدىء بأبسط التمارين وأسهلها . وان يتدرج مع الطلاب شيئاً فشيئاً من السهلة الى الصعبة .

٤ ـ ان جودة الحديث تتوقف على ثلاثة امور : حضور الافكار والمعاني التي ستكون موضوعاً للحديث وحسن ترتيبها في الذهن ، معرفة الكلمات التي تدل على تلك المعاني وسهولة خطورها في البال ، معرفة اساليب الكلام لترتيب العبارات من الكلمات ، وطلاقة اللسان في لفظ واداء تلك العبارات .

٥ ـ يجب على المعلم ان ينتخب مواضيع المحادثة من الاشياء المحيطة بهم والامور المألوفة لديهم .

٦ ـ ان أبسط التمارين وأسهلها ، هي التي تدور حول أشياء مشهودة ومحسوسة . يجب على المعلم ان يربط دروس المحادثة بدروس الاشياء في بداءة الدراسة ويستعين في المحادثات بالاشياء والصور بصورة مستمرة .

٧ ـ ان الكلمات هي مادة اللغة وآلة المحادثة ، فالاعتناء بتعليمها يجب ان يكون من اهم المرامي في دروس اللغة بصورة عامة ، وفي دروس المحادثة بصورة خاصة .

٨ ـ على المعلم ان يعلم في كل درس من دروس المحادثة عدة كلمات منتخبة انتخاباً منطقياً ، ويسعى لاصلاح نطقهم اصلاحاً تدريجياً ـ يجب تعليم الكلمات دائماً ضمن عبارات كاملة مع امثلة متعددة وتمارين متنوعة ـ يجب إلفات أنظار التلاميذ الى القرابة بين الكلمات والاستفادة من هذه القرابة في امر تعليمها وتفهيمها . يجب على المعلم ان يطلب في كل محادثة من عدة طلاب ان يكرروا العبارات فرادى ، ثم من جميع التلاميذ ان يلفظوها مجتمعين . وعليه ان يعود كراراً الى الكلمات التي كان قد علمها قبلا ، ويدخلها من حين الى حين في محادثات جديدة .

٩ ـ ان الكلمات التي تدل على الاشياء نفسها اقرب الى الادراك من التي تدل على الاوصاف والافعال . على المعلم ان يكتب على السبورة الكلمات المهمة والعبارات الاساسية التي تمر خلال المحادثات ، ويطلب من التلاميذ ان ينقلوها في كراساتهم .

١٠ ـ ان تعليم اللغة الفصحى لمن أهم الغايات التي يجب ان يرمي اليها معلم المحادثات ، كما انها من اكبر المشاكل التي يجب ان يذللها لنجاح هذه الدروس . على المعلم ان يفكر دائماً في اصلاح الغلط ومحاربة العامية ، ومع هذا لا يعارضها كلها مرة واحدة ، ولا يحاول اصلاحها في اول مجابهة . عليه ان يكلم التلاميذ بفصاحة في كل الاحيان ، ومع ذلك لا يقدم على تصحيح غلط التلاميذ الا تدريجاً ، مقدماً الاهم على المهم والاسهل على السهل . ان الغلط العامي يكون اما في مواد الكلمات نفسها وأما في هيئة لفظها وأما في اعرابها وأما في كيفية تأليف العبارات منها . على المعلم أن يلاحظ كل نوع من هذه الانواع على حدة ، ويفكر في درجة أهميتها اللغوية وسهولتها

التعليمية ، ويقدم اصلاح الاهم والاسهل على ما هو أقل أهمية وأكبر صعوبة .

١١ ـ من المفيد جداً ان يكون في أيدي التلميذ كتاب للمحادثات ، مؤلف من حيث الاساس من ألواح تصور الاشياء التي ستكون موضوعاً للمحادثات ، يكتب عليها او مقابلها كلمات وعبارات تتعلق بتلك الاشياء .

١٢ ـ المحادثات بمثابة مقدمة واستعداد لدروس الانشاء والقواعد والاملاء والاشياء .

٢ ـ الانشاء : ١ ـ القواعد والاساسات المتعلقة بدروس المحادثة ، تشمل دروس الانشاء ايضاً . مع هذا ، هناك بعض فروق مهمة بين الانشاء والمحادثة ـ اولا : في المحادثة لا مجال للتفكر الا قليلا ، أما في الانشاء فمجال التفكر واسع وطويل ـ ثانياً في المحادثة لا يسع التلميذ ان يصحح كلامه الا فوراً ، أما في الانشاء فيمكنه ان يصحح كتابته كما يشاء ومتى شاء . ثالثاً : في المحادثة يمكن للمعلم ان يتدخل في الحديث قبل اكماله ، عندما يرى لزوماً للتدخل فيه . أما في الانشاء فلا يمكنه ان يتدخل الا قبل المباشرة فيه او بعد الانتهاء منه ، وذلك بارشاد الطالب الى الخطة التي يجب ان يحتذيها او بانتقاد ما كتبه وتصحيح خطيئاته ـ فالانشاء من أهم التمارين وأفيدها من وجهة التربية ، ومن أصعب الدروس وأعقدها من وجهة التعليم .

٢ ـ الكلمات والكلام يجب ان تأتي قبل الكتابة والانشاء ، كما ان المعاني والافكار يجب ان تهيأ قبل الكلمات والكلام ـ المحادثة مقدمة ضرورية للانشاء .

٣ ـ ان التمارين التمهيدية للانشاء ترمي اولا الى انشاء عبارات مفردة وثانياً الى ربط هذه العبارات بعضها ببعض ـ لهذه التمارين انواع عديدة : (أ) ـ يستكتب المعلم العبارات التامة التي تنشأ شفهياً في دروس المحادثة . (ب) ـ يعطي التلاميذ عبارات ناقصة ويطلب منهم اكمالها ، بعلاوة الكلمات اللازمة لها . (ج) ـ يعطي التلاميذ كلمات متفرقة ويطلب منهم ان ينشئوا عبارة تامة عن كل منها ، ثم ثلاثة عبارات او أربعاً من كل منها . (د) ـ يعطى عبارتين مترابطتين من حيث المعنى ، ويطلب من التلاميذ ان يضعوا الرابطة اللازمة بينهما .

٤ ـ لمواضيع الانشاء أنواع عديدة ، كالحكاية والوصف والمقايسة والمراسلة والتلخيص والتوسيع . ولكل من هذه الانواع ميزات ومشكلات خاصة .

٥ ـ يجب ان يكون الموضوع الذي يعطى للتلاميذ ، متناسباً مع مقدرتهم العقلية والعلمية واللغوية ، يجب الاحتراس من المواضيع التي لا يمكن للطالب ان يعلم عناصرها علماً تاماً ولا يتخيلها فعلا ، أو يشعر بها حقيقة . (أ) يجب ترتيب المواضيع التي

تعطى خلال السنة ترتيباً منطقياً بحيث لا يتقدم الصعب على السهل ، وحيث يكون كل موضوع ممهد للمواضيع التالية : ـ (ب) ـ يجب ان يعطى في بعض الدروس المتعاقبة عدة مواضيع متقاربة ومتماثلة . (ج) ـ يجب ان تكون المواضيع معينة ومحدودة لا مجردة وعمومية . (د) ـ يجب ان يستفاد من جميع الفرص والحوادث التي تثير في نفوس التلاميذ ميلا الى تثبيت خواطرهم . (هـ) ـ يجب ان يستفاد في الانشاء من الالواح المصورة والرسوم ايضاً . (ز) ـ يجب ان يترك احياناً أمر انتخاب المواضيع للطلاب .

٦ ـ ان التحضير الشفهي يكون مفصلا وتاماً في المواضيع الاولى ومبادىء الدروس ، ولكنه يختصر شيئاً فشيئاً كلما تقدمت الدروس ـ يجب تعويد التلاميذ على الافتكار قبل الكتابة ، وتمرينهم على وضع خطة للانشاء قبل الشروع به .

٧ ـ يجب ان تكون الغاية من التصحيح اصلاح المنشىء لا تصحيح المنشأ ـ لا يجوز محاولة اصلاح جميع الغلطات مرة واحدة ، ولا استهداف اسلوب راق من اول الدروس ـ لا يجوز الغلو في التصحيح بصورة تمنع الطلاب من ابراز شخصيتهم في الانشاء ـ ان درس الانشاء لا يصل اقصى غاياته الا عندما ينمي في الطلاب ملكة الانشاء الشخصي ، ويكسبهم اسلوباً ذاتياً موافقاً لعواطفهم الحقيقية وميولهم الطبيعية .

٨ ـ يجب على المعلم ان ينتقد الكتابات انتقاداً لغوياً ومعنوياً ، وان يفكر في الاسباب المولدة للنقص ، ويسعى وراء ازالتها لوقاية الطالب من الوقوع في مثلها مرة اخرى ـ الانتقاد يجب ان لا يقتصر على وجهة واحدة ، بل يشمل وجهات متعددة : اولا وجهة الخطة والترتيب ، ثانياً وجهة القواعد والتركيب ، ثالثاً وجهة الكلمات والمفردات ، رابعاً وجهة التأثير والابلاغ .

٩ ـ يجب الاكتفاء بالاشارة الى الاغلاط التي يمكن تصحيحها من قبل التلميذ نفسه بمجرد التنبيه ، وحصر الشرح والانتقاد في الاغلاط التي لا يمكن ان تصحح بهذه الصورة . يجب اشراك التلاميذ في انتقاد المنشآت وتصحيحها وفي انشاء نموذج موافق للموضوع .

١٠ ـ ان أهم الواجبات التي تترتب على معلمي الانشاء ، هو ايقاظ « رغبة الابلاغ » واثارة « شغف الكتابة والتعبير » في نفوس التلاميذ . فعليه ان ينتهز جميع الفرص التي تساعده على تحقيق هذه الغاية ـ ويجب عليه أن يبذل الجهد المستطاع لجعل تمارين الانشاء مرتبطة بحياة التلاميذ ، لكي يكتب كل واحد منهم « بدافع باطني » وكأنه يقصد التأثير على مخاطب معين ، لكي يطبع كتاباته بطابع نفسيته الخاصة .

القواعـد والاملاء

ان قواعد اللغـة تتألف – من حيث الأساس – من الصرف والنحو . لكن قواعد رسم الحروف (الاملاء) ، يمكن أن تقرب من تلك القواعد وتربط بها ، لأن لها علاقة قوية بالصرف .

١ — قواعد اللغة

١ – ان الغاية من تعليم قواعد اللغة – من صرفيـــة ونحوية – هي تمكين التلميذ من القراءة الجيدة ، والكتابة الصحيحة ، والمحادثة الفصيحة .

فتعليم الصرف والنحو في المدارس الابتدائيـة ، لا يجوز ان يرمي إلى « مقاصد علمية » ، بل يجب أن يستهدف « فوائد عملية » .

من المعـلوم ان علمي الصرف والنحو يحتويان كثيراً من المســائل والمباحث النظرية الدقيقة ، بعضها علمي وبعضها فلسفي ، بعضها مثبت ومتفق عليه ، وبعضها فرضي وخلافي . فجميع هذه المباحث يجب ان تبقى خارجاً عن نطاق الدراسة الابتدائية .

ومما يجدر بالملاحظة في هذا الباب : ان كثيراً من القواعـــد والمسائل التي دوّنها علماء العربية تحت اسم الصرف والنحو تعتبر – لدى عـــلماء الغرب – موضوعاً لعلوم متعددة ومختلفة – مثل الصرف ، والنحو ، وعلم الاشتقاق ، ومبحث الصوتيات ، وفلسفة اللغة .. ولا شك في انه لا يمكن

تفهيم هـذه المباحث للاطفال – نظراً الى مداركهم المعلومة – ؛ كما انه لا حاجة لمحاولة تفهيمها – نظراً الى الغاية المسرودة آنفاً .

٢ – ان اللغة – بصورة عامة – تنمو وتتطور مرتبطة بحياة الشعب الذي ينطق بها . اما القواعد ، فانها تستخرج من اللغة نفسها : يستخرجها العلماء والمدققون – على طريق الاستقراء . فاللغـــة اذن ، ليست وليدة القواعد ، بل هي والدتها .

وكما ان قواعد اللغة قد دونت – بهذه الصورة – على طريقة الاستقراء لا على طريقـــة الاستنتاج ، فتعليمها ايضاً يجب ان يكون على الطريقة الاستقرائية لا على الطريقة الاستنتاجية .

ومما يجب الانتباه اليه خاصة ، ان هـذه القواعد تتعلق بلغة لا يجهلها التلاميذ ؛ لانها لغتهم الاصليـة ، يتكلمون بها ، ويقرأونها ويكتبونها كل يوم ، في المدرسة وفي البيت ، صباحاً ومساءً ، ليلاً ونهاراً – ؛ فقواعدها مستعملة عندهم – من حيث لا يشعرون – في كلامهم ، ومطبقة في جميع الكتب التي بين ايديهم ؛ ففي امكان المعلم ان يحمل التلاميذ على استخراج القواعد من هـــذه الاستعمالات في المحادثات والكتابات والقراءات . ولما كان اختيار الطرق الفعـالة على قدر الامكان ، من اهم الاسس العامة في التعليم ، فتدريس قواعد اللغـة ، يجب ان يكون على طريقة التكشيف لا طريقة الالقاء .

لا ينكر ان هنالك مشكلة كبيرة ، تعترض المعلم عندما يريد تطبيق هذه الطريقة في تعليم قواعد اللغة العربية . تلك المشكلة ، ناتجة عن تباعد اللغة الدارجـــة من الفصحى ؛ من المعلوم ان اللغة الدارجة تهمل معظم القواعـد الصرفية والنحوية وتخالفها ، وهـــذا مما يعسر معه التكشيف والاستقراء في تعليم هذه القواعد .

ومع هذا كله ، فان هذه المشكلة لم تكن من المشاكل التي لا يمكن تذليلها وتلافيها : واذا كان التلميذ يتكلم عادة بلغة مغلوطة ، ولكنه يقرأ – في كتبه – فقرات مكتوبة وفقاً للقواعد الفصيحة ، كما انه يحفظ بعض القطع الادبية المكتوبة وفقاً لتلك القواعد . فالقواعد المخالفة للاستعمال الدارج ، لا يعسر استخراجها من استعمال الكتب والآثار الادبية .

هذا ، والتلاميذ يتمرنون في دروس المحادثة على التكلم بطرز يقارب الفصاحة ؛ واما دروس القواعد المستقلة ، فانها لا تبتدىء إلا بعد تقدم التلاميذ في القراءة والمحادثة مدة سنتين على الاقل ؛ فالتلاميذ يكونون قد تمرنوا في هذه المدة الطويلة – بطبيعة الحال – على الكلام الصحيح ، وفقاً لقواعد اللغة ، وإن كان هذا التمرن حصل بدون معرفة تلك القواعد بصورة صريحة . فلا جرم انه يسهل حينئذ استخراج القواعد من الكلام الفصيح الذي تمرن عليه التلاميذ في دروسهم المختلفة .

وعلى كل حال ، يجب تعليم قواعد اللغة بالفات أنظار التلاميذ الى أمثلة منتخبة من التكلم الدارج ، او من دروس المحادثة الفصيحة أو القراءة أو المحفوظات ، وحملهم على التأمل في تلك الامثلة ، واكتشاف ما يمكن اكتشافه منها وفقاً للاصول الاستقرائية التكشيفية .

« فالالفاظ والعبارات قبل الصرف والنحو ، والامثلة والشواهد قبل القواعد والتعريفات » ، هذه هي الخطة المثلى في تعليم قواعد اللغة .

٣ – ان الصرف والنحو يحتويان على تعريفات عديدة . ومن القواعد المعلومة انه يجب على المعلم ان لا يفاجىء التلاميذ بسرد التعريفات ، وان يؤخر تعليمها الى ان تتهيأ افكار التلاميذ للاحاطة بها احاطة تامة .

ان هذه القاعدة العامة تكتسب اهمية خاصة في تعليم الصرف والنحو . إذ ان الصرفيين والنحويين قد وضعوا تعريفات مختلفة من وجوه عديدة ،

بعضها دقيق وغامض ، لا يمكن فهمه والاحاطة به الا بجهد ذهني وتجريد عميق ، مما لا يقدر عليه الاطفال بصورة من الصور .

مثلاً ، نرى في بعض الكتب الخاصة بالمدارس الابتدائية تعريفات من هذا القبيل :

« التوكيد ، تابع يذكر تقريراً لمتبوعه برفع احتمال التجوز أو السهو .

« البدل ، تابع يمهد له بذكر اسم قبله غير مقصود لذاته » .

كل من يعلم شيئاً عن عقلية الاطفال ، يسلم بان لا مجال لتفهيم التلاميذ هذه التعريفات بهذه الصورة .

وكذلك الفعل معرف في احد الكتب المتداولة في معظم مدارس البلاد العربية الابتدائية ، على الوجه الآتي :

« الفعل ما يدل على معنى مستقل بالفهم والزمن جزء منه » .

لا شك ان هذا التعريف مجرد جداً ، فلا يلائم مدارك الاطفال . وزد على ذلك ، انه غير جامع ولا مانع : إذ ان هنالك كثيراً من الكلمات التي لها « معنى مستقل بالفهم والزمن جزء منه » كما جاء في هذا التعريف ، مع انها لم تعتبر من الافعال ، باتفاق جميع علماء اللغة . مثل قديم ، سريع ، ماض آت ، متأخر ، مستمر .. وهلم جرا .

فيجب علينا ان لا نعتمد على هذا التعريف ، وان نرجح عليه التعريف الذي يستند على مفهوم الحدث : « الفعل ما يدل على حدث مقترن بزمن » . ومع ذلك علينا ان نرتبه بشكل يكون أقل تجريداً واكثر محسوسية منه : « الفعل يدل على حدوث شيء ، في الحال الحاضر او الماضي او المستقبل » .

وكذلك ، هناك بعض تعريفات مبنية على الاعراب لا على المعنى ، مثل تعريف الفعل اللازم على الصورة الآتية : « الفعل اللازم ، ما لا ينصب المفعول به ، والفعل المتعدي ما ينصب المفعول به » .

ولا حاجة لتفصيل ان هذا التعريف بمثابة تعريف الشيء بما هو أغمض منه ، وبما يحتاج الى تعريف اكثر منه . إذ ليس من الممكن ان يعرف التلميذ ما اذا كان للفعل « مفعول به » أم لا ، إلا بعد ان يعرف معناه ؛ كما انه لا يمكن ان يعرف ما اذا كان يجب نصب المفعول به ، الا بعد ان يعرف هذا المعنى ، زيادة على معرفته بقواعد عديدة اخرى ؛ وزد على ذلك ان هذا التعريف يوهم الطلاب بانه « من الممكن ان يكون للفعل اللازم ايضاً مفعول به مثل ما للفعل المتعدي ، ولكن هذا المفعول به لا ينصب خلافاً لما يقع في الفعل المتعدي » ، وذلك مخالف للحقيقة كل المخالفة .

فلا يجوز للمعلم ان يقبل أمثال هـذا التعريف ، وان يحاول تفهيمه الطلاب . فالعقل السليم يقضي بتعريف الفعل اللازم بالنسبة الى معناه ، لا بالنسبة الى اعراب الكلمات التي تليه ؛ كما انه يقضي بافراغ التعريف المذكور آنفاً بقالب قاعدة : فلا يجوز ان يقال « الفعل اللازم ما لا ينصب المفعول به » او « الفعل المتعدي ما ينصب المفعول به » بل يجب ان يقال « ان المفعول به يلفظ منصوباً » و « ان الافعال اللازمة لا يكون لها مفعول به » .

فعلى المعلم أن يتأمل في التعريفات الموضوعة والمتداولة ، اولا من وجهة موافقتها للحقيقة ، وثانياً من وجهة ملاءمتها لمدارك الاطفال ؛ وان يختار من بينها التعريفات المضبوطة والواضحة ، ويترك التعريفات المغلوطة والغامضة . ويجب عليه ان يكتفي في بادىء الامر بتعريفات حسية ، ولو كانت تقريبية على ان يكملها شيئاً فشيئاً كلما تقدمت الدروس .

٤ – لقد اهتم اللغويون في البحث عن علامات الكلمات ، وفي تعريف تلك العلامات وتفصيلها . فاعتادت الكتب المدرسية ايضاً ، ذكر هذه العلامات وتعدادها : « علامة الماضي ان يقبل تاء الفاعل او تاء التأنيث

الساكنة » ، « علامة المضارع ان يصح وقوعه بعد لم ، وان يبتدىء بحرف من حروف أنيت » ، « علامة الامر ان يقبل نون التوكيد » .

لذلك نرى معظم المعلمين يهتمون في تعليم هـذه العلامات واستجواب الطلاب فيها ؛ وكثيراً ما يسألون – عند ما يجاوبهم احـد التلاميذ عن فعل بانه ماض او مضارع – : « كيف عرفت ذلك ؟ هـل يقبل تاء الفاعل ؟ هل يصح وقوعه بعد لم ؟ . هل يبتدىء باحد حروف أنيت ؟ . » وهلم جرا .

من المعلوم ان علامة الشيء – منطقياً – يجب ان تكون أوضح وأظهر من الشيء نفسه ؛ فتعليم علامة ما ، لا يكون مفيداً ، الا اذا كان فهمها وتمييزها من غيرهـا أسهل بكثير من فهم الشي نفسه وتمييزه من غيره .

اما العلامات المذكورة آنفاً ، فلم تكن من هذا القبيل :

إذ من البديهيات ان تمييز فعل الامر بحسب معناه أسهل بكثير من معرفة ما اذا كان يقبل نون التوكيد أو لا ؛ بل أسهل من معرفة نون التوكيد نفسها – اذا كانت متصلة بالكلمة ولاحقة بها حقيقة – . وكذلك تمييز الفعل الماضي بالنظر الى معناه ، أسهل بكثير من معرفة ما اذا كان يقبل تاء الفاعل او تاء التأنيث الساكنة .

واما اذا فرضنا ان التلميذ لا يعرف معنى الكلمة ، ولا يدرك مشابهتها لفظاً بالافعـال التي عرفها قبلا ، فلا يعقل ان نأمل منه – حينئذ – ان يعرف ما اذا كانت تقبل تاء التأنيث اولا ، ولا ان نطلب منه معرفة ما اذا كانت التاء التي في آخرهـا هي تاء تأنيث ، او التاء التي في أولها تاء مضارعة .

وذلك لان هنـالك كثيراً من الكلمات التي تبتدىء بالتاء او تنتهي

بها ، وليست مضارعاً ولا ماضياً ولا فعلا . فكلمات تابوت ، حانوت ، بنات ، نبات ... هي من هـذا القبيل . اما القول بان التاء في هذه الكلمات هي من المادة الاصلية ، فانها لا تبطل الملاحظات الآنفة ؛ إذ ان معرفة المادة الاصلية وتمييزها من مزيداتها ، اصعب بكثير من معرفة الافعال ومن تمييز بعضها عن بعض . وزد على ذلك ، ان كثيراً من الكلمات تبتدىء بتاء مزيدة على المادة الاصلية ، وهي ليست فعلا مضارعاً ، مثل : تورط ، تبارك ، تكرر .. وهلم جرا .

فالخطة المثلى في هـذا الباب ، إذن ، هي : حذف بحث العلامات ، وتعليم ما يجب تعليمه منها بقالب قاعدة ، لا بصورة علامة . فيجب على المعلم ان يعلم هذه المسائل ، لا كعلامات تتميز بها الافعال المضارعة والماضية والامرية ، بل كقواعد تبين ما يصح في كل من تلك الافعال . فعوضاً عن أن يقول مثلا « علامة المضارع هي أن يقبل دخول لم عليه » ، يقول « النفي بـ لم لا يكون الا في الافعال المضارعة ؛ فيقال لم يأت و لم تأت ، ولكنه لا يقال لم أتى ، أو لم أتت » .

وكذلك ، عوضاً عن أن يقول ، « علامة الامر أن يقبل نون التوكيد » ، يجب أن يقول : « حينما نريد توكيد الامر ، نزيد على آخر الصيغة نوناً »

٥ - ان القواعد الصرفية والنحوية ، يمكن تعليمها وتلقينها في قوالب متنوعة ، يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً ، من وجهة التعميم والتخصيص ، وباعتبار درجة التحليل والتجريد . اذا انه من الممكن افراغ تلك القواعد في قوالب جزئية وخاصة - تكاد تكون حسية وعملية - ، أو في قوالب كلية وعامة - تصل بها الى أقصى ما يمكن من التجريد والتعميم -

مثلاً عندما يريد المعلم تعليم كيفية صوغ الافعال المضارعة ، يمكنه ان يختار أحد الاساليب الآتية :

أ) : يعلم أولا صيغة المضارع لاحد الافعال المتداولة . مثل كتب يكتب ، ويبين كيفية تصريف هذه الصيغة : يكتب ، تكتب ، أكتب ، نكتب ... الخ . ثم يقول في دروس أخرى « ان أفعال : ملك ، نظر ، نصر .. تصرف مثل كتب » ويحمل التلاميذ على تصريف كل واحد من هذه الافعال ، على طريق القياس الحدسي .

وبعد ذلك ينتقل إلى فعل على وزن آخر ، ويتبع نفس الطريقة في تعليم كيفية تصريفه ، وتصريف الافعال الاخرى التي على وزنه .

ويستمر على هذا المنوال الى أن تكمل الاوزان .

وبهذه الصورة يكون قد لقن التلاميذ عدة قواعد عملية وحسية ، كل واحدة منها خاصة بوزن من الاوزان المعلومة .

ب) : لا يكتفي المعلم بقواعد كهذه حسية ، بل يسعى الى تحليلها وتثبيتها بصورة صريحة :

فيبحث عن كيفية التصريف في الوزن الاول – على طريق القياس التحليلي – ، فيتوصل الى القاعدة الآتية : « يصاغ المضارع من الماضي بان يزاد في أوله ياء مفتوحة في الغائب ، وتاء مفتوحة في المخاطب ، وهمزة مفتوحة في المتكلم .. ويسكن الحرف الاول منه ، ويحرك ثانيه بالضمة .. » .

بعد ذلك ، يبحث عن كيفية التصريف في كل من الاوزان الباقية – على المنوال نفسه – إلى أن يتوصل الى القاعدة المتعلقة بذلك الوزن .

وبهذه الصورة يتوصل المعلم الى قواعد عديدة ، كل منها خاصة بوزن من الاوزان ، ولكنها كلها تحليلية وصريحة .

ج) : لا يكتفي المعلم بقواعد متفرقة كهذه ، بل يسعى إلى جمعها وتوحيدها ، ضمن قواعد كلية ، أقل عدداً وأكثر شمولا منها :

يمعن النظر في كيفية التصريف في الافعال الثلاثية من أوزان مختلفة ؛ وبما أن الحروف التي تزاد في أول الفعل الماضي لا تتحول من وزن الى آخر ، يتوصل الى قاعدة تشمل جميع الاوزان الثلاثية : « يزاد في أوله أحد أحرف المضارعة مفتوحاً ، ثم يسكن أوله ويحرك ثانيه بضمة أو فتحة أو كسرة » .

وبعد ذلك يتحرى ويبين القواعد الكلية المتعلقة بالافعال الرباعية فالخماسية والسداسية ، ثم الافعال المعتلة على نفس المنوال ..

اي اسلوب من هذه الاساليب ، يجب ان يرجح في تعليم قواعد اللغة ؟

غني عن البيان ، ان دروس اللغة يجب ان توصل التلاميذ الى قواعد تحليلية وصريحة ، جامعة وعامة ، لكنها يجب ان تبتدىء بقواعد عملية وحسية ، وتسير شيئاً فشيئاً من تلك القواعد الى ما هو أشد تحليلا واكثر تعميما منها .

إذ ان الاطفال يتعلمون اللغة ويتمرنون على قواعدها - عادة - بصورة عملية وحدسية ، ولا يتمكنون من فهم القواعد العامة والاحاطة بها إلا بصورة تدريجية .

٦ - ان بحث اوزان الافعال واشتقاقها ، لمن أهم المباحث في اللغة العربية ، من الوجهة العملية . فيجب على المعلم ان يعتني كل الاعتناء في تفهيم هذه المباحث تفهيما جيداً .

لقد اصطلح علماء اللغة ، على تسمية الحرف الاول من الفعل بـ « فاء الفعل » ، والحرف الثاني منه بـ « عين الفعل » ، والحرف الثالث منه بـ « لام الفعل » . فاعتاد المعلمون بناء التصريف والاشتقاق على هذه

التسميات . ان هذه الطريقة لا توافق مدارك التلاميذ في مبادىء الدراسة إذ انها تشوش الامر في اذهانهم بدون فائدة ولا جدوى . فلا شك في ان تسمية هذه الحروف بالاول والثـــاني والثالث رأساً ، أوفق وأقرب الى عقلية الاطفال . فيجب على المعلم ان يعتني خاصة في جعل الابحاث محسوسة وملموسة على قدر الامكان . ويسهل عليه ذلك اذا استعمل اشارات خطية ، للدلالة على الحروف الاصلية . مثلا اذا قرر المعلم الاشارة بدائرة صغيرة الى كل حرف من الحروف الاصلية ، يمكنه ان يوضح بعض التصريفات عـلى الصورة الآتية :

فَعَلَ	يَفْعَلُ	تَفاعَلَ	مَفْعولٌ
◦◦◦	◦◦◦	◦◦◦	◦◦◦◦
قَطَعَ	يَقْطَعُ	تَقاطَعَ	مَقْطوعٌ

ان هذه العملية البسيطة ، تظهر الحروف الاصلية ، وتميزها عن المزيدة ، وتوضح في نفس الوقت كيفية تحول الحركات خـلال التصريفات ، بصورة محسوسة ومادية .

٧ – ان دروس القراءة والمحادثة تساعد على تعليم قواعد اللغة ، بصورة عرضية ، مساعدة كبيرة : فانها تلقن بعض القواعد بصورة عملية وحدسية ، كما انها تساعد على استخراج بعض القواعد بصورة تحليلية وصريحة .

مثلا ، عندما يحمل المعلم التلاميذ – في دروس المحـــادثة – على ترتيب عبارات مثل « هذه وردة ، لونها أحمر – هـــذا قرنفل ، لونه ابيض » يكون قد حملهم في نفس الوقت على تمييز المذكر من المؤنث ، ولقنهم وجوب مطابقـة اسماء الاشارة والضمائر مع الاسماء ، من حيث التذكير والتأنيث ؛ لا شك في ان كل ذلك يكون في بادىء الامر بصورة ضمنية ، ولكنـه

عندما تتعدد التمارين التي من هذا القبيل ، يسهل على المعلم ان يوجه انظار التلاميذ الى هذه الامور والقواعد بصورة صريحة .

كذلك ، عندما ينبه المعلم – في دروس القراءة – انظار التلاميذ الى معاني العبارات . باسئلة مثل « من قطع ؟ ماذا قطع ؟ لماذا قطع ؟ متى قطع ؟ ... » يكون قد حملهم على التمييز بين الفاعل والمفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول لاجله ، بدون ان يتعرض للاصطلاحات والتعريفات المتعلقة بها .

وكذلك ، عندما يتحاور المعلم مع التلاميذ مثلا في « الكتابة » – خلال دروس المحادثة – ، يكون قد حملهم ضمناً على تصريف هذا الفعل : فاذا أمر احد التلاميذ بكتابة شيء على السبورة ، وسأل تلميذاً آخر بعد ختام الكتابة « ماذا فعل فلان ؟ » يكون قد حمله على بيان الفعل الماضي ؛ واذا سأله قبل ختام الكتابة « ماذا يفعل فلان ؟ » يكون قد حمله على بيان الفعل المضارع ؛ واذا كتب هو وسأل تلميذاً « ماذا فعلت انا ؟ » يكون قد حمل التلميذ على بيان صيغة المخاطب من الفعل الماضي ... وهلم جرا .

لا يصعب على المعلم ، ان يتعمق ويتوسع في هذا الباب ، وان يثبت – من حين الى آخر – نتائج هذه المحاورات ببعض القواعد والتعريفات .

على كل حال ، ان تعليم الصرف والنحو يكون على هذا المنوال في السنتين الاوليين من الدراسة الابتدائية ، اذ لا مجال لتعليم قواعد اللغة بصورة مستقلة خلال هاتين السنتين ؛ فمن الضروري الاعتناء بتعليم مبادىء القواعد بصورة عملية وعرضية في دروس المحادثة والقراءة . وذلك بلفت انظار التلاميذ الى معاني الالفاظ والعبارات ، والى اختلاف المعاني حسب اختلاف التصريفات .

٨ – لما كانت الغاية الاصلية من تعليم قواعد اللغة « العمل والتطبيق ، لا التعليم المجرد » ، كان من الواجب على المعلم ان يعتني في تطبيق القواعد بعد تفهيمها وتعليمها ، لكي ترسخ في الاذهان من جهة ، وتصبح فعالة ومؤثرة من جهة أخرى ؛ حتى يعتاد الطالب اتباع تلك القواعد في أحاديثه وكتاباته ، ويستفيد منها في فهم الآثار الادبية التي تقع تحت أنظاره .

إذن ، يمكننا أن نقول ان تعليم قواعد اللغة ، يجب أن يجري في ثلاث صفحات ؛ الاولى : تدفيق الامثلة ؛ الثانية : استخراج القواعد من تلك الامثلة ؛ الثالثة : تطبيق القواعد المستخرجة على أمثلة أخرى ، متعددة ومتنوعة .

ان هذه التطبيقات ، يجب أن لا تقتصر على القواعد التي علمت حديثاً ، بل يجب أن تشمل جميع القواعد التي علمت قبلا . فيجب أن يعطي المعلم من حين الى آخر – عدا التمارين الخاصة بقاعدة معينة – عدة تمارين عامة تكرر جميع القواعد التي سبق تعليمها .

ان هذه التمارين تكون في الصف ، أو في الدور ، بصورة شفهية أو تحريرية ، في الدروس الخاصة بالقواعد رأساً ، أو في سائر دروس اللغة عرضاً .

تنبيه : – يجدر بالقارىء أن يراجع الامثلة المسرودة في الجزء الاول من هذا الكتاب ، عن قواعد اللغة ، خلال أبحاث الطرق العامة :

مثال من القواعد في بحث طريقة الاستقراء والاستنتاج ، عن جمع المذكر السالم (ص ٥٤) – مثال في بحث التقرير والتكشيف ، عن التثنية (ص ٦٤) – مثالان في بحث التلخيص ، عن الافعال الصحيحة والمعتلة ، وأنواع الافعال (ص ١٠٤ – ١٠٥) .

٢ — الامـــلاء

١ — ان الغرض من تعليم الاملاء ، هو تمكين التلاميذ من كتابة الكلمات والعبارات باشكالها المقررة المعروفة .

ان تعليم هذه الاشكال ، يحصل بعمليات وتمارين مختلفة :

اولا : الفات انظار التلاميذ الى الاشكال المكتوبة او المطبوعـــة ، على السبورة او في الكتب .

ثانياً — حملهم على استنساخ الكلمات والعبارات ، من الكتاب الذي بين ايديهم او من السبورة التي امامهم .

ثالثاً : استكتابهم الكلمات والعبارات ، التي كانوا قد قرأوهـــا واستنسخوها قبلا .

رابعاً : استكتابهم الكلمات والعبارات ، رأساً وعن ظهر قلب ، بدون سبق قراءة أو استنساخ .

لا شك في أن العملية الاولى ، ممهدة للثلاث الباقية ؛ إذ أنها عبارة عن الانتباه الى الاشكال المرئيـة ، وهـــذا الانتباه ضروري للاستنساخ فوراً ، وللتذكر مؤخراً .

أما العملية الثانية فانها اسهل من الثالثة وممهدة لها ، كما ان الثالثة أسهل من الرابعة وممهدة لها ؛ لأن الثانية ما هي إلا تقليد « اشكال مرئية » فلا تحتاج الا الى انتباه حسي ؛ اما الثالثة فهي تقليد اشكال سبقت رؤيتها او رسمها ، فتتوقف على تذكر الاشكال ؛ واما الرابعـة ، فلا تستند الى انتباه حالي ولا تذكر قريب ، فلذلك تحتاج الى اعمال الذهن على طريق الملاحظة والقياس .

ولذلك ، يجب على المعلم ان يقدم كل نوع من انواع هـــذه التمارين

والعمليات على التي بعدها .

٢ – ان تعليم الاملاء من حيث الاصل ، بمثابة « تحفيظ أشكال » فلذلك يجب على المعلم ان يلاحظ « قوانين الحفظ والتحفيظ » بصورة عامة ، لكي يعرف القواعد التي يجب اتباعها في تعليم الاملاء بصورة خاصة .

من المعلوم ان قوة حفظ الانسان تختلف باختلاف الاحساسات ؛ فان حفظ الاصوات مثلاً ، لا يكون مثل حفظ الاشكال ولا مثل حفظ الحركات .

فكل كلمة تولد احساسات مختلفة ، وتحفظ بتلك الاحساسات ، وتذكر باحساسات مماثلة لها :

عندما نسمع كلمة ، نحفظها بالاحساس الصوتي ، الذي يتولد منه السماع ، وعندما نراها مكتوبة ، نحفظها بالاحساس البصري ، الذي يولده منظر الكتابة ؛ وعندما نلفظها ، نحفظها بالاحساس « العضلي – اللفظي » الذي يرافق صدور الاصوات من افواهنا .

وعند ما نكتبها ، نحفظها بالاحساس « العضلي – الكتابي » الذي يتولد خلال الكتابة .

فيمكننا أن نقول ، ان للكلمات في اذهاننا أربعة أنواع من الذكريات : ذكرى سمعية ، ذكرى بصرية ، ذكرى لفظية ، ذكرى كتابية .

فاذا لفظنا كلمة ، وطلبنا من التلاميذ حفظها ، فقد اعتمدنا في تحفيظها على الاحساسات السمعية فحسب ؛ أما إذا حملناهم على لفظها بعد سماعها ، فنكون قد زدنا على الاحساسات السمعية احساسات عضلية لفظية ، واشركنا الحافظة اللفظية بالحافظة السمعية في أمر التحفيظ ؛ وإذا كتبنا الكلمة على السبورة ، نكون قد زدنا على الاحساسات المشروحة آنفاً حساسات بصرية ، وقد حصلنا بذلك على مساعدة الحافظة البصرية ايضاً

في هذا الباب ؛ وإذا حملنا التلاميذ على استنساخ ما كتبناه ، نكون قد زدنا على كل ما سبق ، احساسات « عضلية – كتابية » ، وجمعنا بين العوامل الاربعة في تحفيظ الكلمة المبحوث عنها .

لا حاجة للايضاح ان تعليم الاملاء ، هو بمثابة « تحفيظ بالاحساسات العضلية الكتابية » ، في الدرجة الاولى .

٣ – ومما يجب الانتباه اليه خاصة ، ان تأثير الحافظة الكتابية في هذا الباب ، اهم من تأثير الحافظة البصرية : اذ ان الاحساسات البصرية المتعلقة باشكال الكلمات ، يمكن ان تكون مبهمة ومشوشة فضعيفة ، بسبب اختلاطها مع احساسات بصرية اخرى ؛ واما الاحساسات العضلية التي تتولد من كتابة الكلمات فعلًا ، فتكون حتما مستقلة وشديدة .

ان لهذه الحقيقة ، اهمية خاصة في تعليم الاملاء : لانها تبرهن لنا بصورة قطعية ، على انه يجب ان نستند في الدرجة الاولى على الحافظة الكتابية في تعليم الاملاء ، وان نحترس من توليد ذكريات عضلية مغلوطة في تمارين الاملاء .

ان طريقة الاملاء المعروفة ، تخالف هذا الاساس كل المخالفة ، اذ كثيراً ما يملي المعلم على التلاميذ سلسلة كلمات صعبة ، لم تتقرر اشكالها الصحيحة في اذهانهم بعد . هذا ما يضطر التلاميذ الى كتابة الكلمات كيفما اتفق ، وكثيراً ما يحملهم على كتابتها باشكال مغلوطة . ومن الطبيعي انه اذا كتبت الكلمة بصورة مغلوطة ، حفظت تلك الصورة عضلياً وكتابياً ؛ وبما ان الحفظ بالكتابة يكون اقوى من الحفظ بالعيان وبالسمع ، فتأثير هذه الكتابة المغلوطة في ذهن الطالب ، يكون اقوى من تأثير انتقاد المعلم وتصحيحه الشفهي او التحريري . فيكون المعلم ، بخطته هذه ، قد اوجد من حيث لا يقصد ، مشكلة كان في غنى عنها .

ان هذه الملاحظات ، تدلنا على بضع قواعد عملية ، في تعليم الاملاء :

اولا : - يجب على المعلم ان يستند في تعليم الاملاء على الاستنساخ قبل كل شيء ؛ لان الاستنساخ اضمن الوسائل لتوليد الذكرى العضلية الكتابية ، الموافقة للرسم الصحيح .

ثانياً : - لا يجوز للمعلم ان يملي على الطلاب عبارة ما ، قبل ان يكون قد كتب عناصرها امامهم وحملهم على استنساخها في كراساتهم ، او قد علمهم اشكالها الصحيحة في دروسه السابقة ، وذلك حذراً من حملهم على كتابتها باشكال مغلوطة .

ثالثاً : - يجب على المعلم ان يطالب التلاميذ بكتابة الاشكال الصحيحة للكلمات التي اخطأوا فيها ، مرات عديدة ، وذلك لكي يستعين بتكرر الاحساسات العضلية الجديدة ، في مقابلة الغلط العضلي الحاصل في الكتابة الاولى .

٤ - من المعلوم ان بعض الكلمات ترسم بصورة لفظها ، وبعضها خلافاً لذلك . ومن البديهي انه يجب الابتداء بتعليم اشكال الكلمات التي تكتب كما تلفظ تماماً ، - والتزام التدرج في الكلمات التي تكتب على خلاف لفظها .

ومن المعلوم ايضاً ، ان البعض من هذه الاشكال تابع لقواعد ثابتة ، معظمها مرتبط بالقواعد الصرفية . فيجب على المعلم ان يعتني في تعليم هذه القواعد ، وفي ربطها بقواعد الصرف ايضاً ، بصورة عملية وتدريجية .

٥ - ان بعض المعلمين يؤلفون أماليهم من كلمات متفرقة ، وكثيراً ما يجمعون فيها عدداً كبيراً من الكلمات الصعبة والشاذة .

ولا حاجة الى إثبات ان هذه الاماليّ تكون مملة ومتعبة ، فاستفادة

التلاميذ منها تكون صعبة ومحدودة .

فالاجدر بالمعلم أن يجعل الاملاء دائماً بشكل فقرات مترابطة المعنى ، وأن يعتني بحسن انتخابها من الآثار الادبية الجيدة - ما أمكن - لتكون جذابة ومفيدة من وجهتي المعنى والاسلوب .

ويجب على المعلم ان يشرح موضوع الاملاء بمحادثة مناسبة ، قبل استكتابه أو استنساخه ، وان يكتب الكلمات الصعبة على السبورة خلال هذه المحادثة ، كل ذلك لكي يوقظ في التلاميذ الانتباه والملاحظة نحو القطعة التي ستملى عليهم .

٦ - اما املاء القطعة المنتخبة على التلاميذ ، فيجب ان يكون بوضوح تام ، وصوت ممتلىء جهوري ، يكفل اسماع جميع تلاميذ الصف بدون إتعاب ولا إبهام . من الطبيعي ، انه اذا لم يعتن المعلم بلفظ الكلمات على الوجه الصحيح وبوضوح كامل ، يسوق التلاميذ الى الخطأ في كتابتها ، واذا تلاها بصوت خافت ، يسبب عدة استيضاحات ، فيضطر الى اعادة الكلمات وتكرارها عدة مرات ، ويشوش بذلك اذهان الطلاب ، كما انه اذا تلاها بصوت مرتفع ، ربما أتعب اسماع التلاميذ ، وأسأمهم بلا جدوى .

أما سرعة التلاوة ، فيجب ان تكون متناسبة مع المدة اللازمة للكتابة بملاحظة وانتباه ، حتى يتمكن التلاميذ من اتمام العبارة التي أمليت عليهم ، قبل ان يسمعوا ما بعدها . من الطبيعي انه اذا حاول المعلم ان يملي القطعة بسرعة أكبر من ذلك ، يضطر التلاميذ الى الكتابة بدون ملاحظة ولا انتباه ، وربما تتشوش أذهانهم تشوشاً كبيراً ، من جراء التصادم الذي يحدث عندئذ بين الكلمات التي تشغل أذهانهم وتحرك اصابعهم والكلمات التي تطرق آذانهم ، في خلال هذه الحركة وذلك الانشغال .

هذا ويجب على المعلم ان يعيد تلاوة القطعة مرة ثانية بعد اكمال

املائها – بصورة أسرع من التلاوة الاولى – ، لكي يفسح أمام التلاميذ مجالا كافياً لاكمال الكلمات التي ذهلوا عنها ، ولتصحيح الكلمات التي أخطأوا فيها .

٧ – مهما اعتنى المعلم في اتباع القواعد الآنفة الذكر ، لا يتمكن من منع التلاميذ عن الخطأ منعاً باتاً ؛ حتى عندما يطلب منهم ان يستنسخوا قطعة من السبورة او من الكتب ، كثيراً ما يراهم مخطئين في رسم بعض الكلمات ، لعدم انتباههم الى اشكالها انتباهاً تاماً مع كونها أمام اعينهم .

فيجب على المعلم ، على كل حال ، ان يعتني بتصحيح الامالي ، بعد كتابتها من قبل التلاميذ .

ان هذا التصحيح يجري على طرق وأساليب عديدة :

(أ) – يقرأ المعلم نفسه – بعد الدرس – ما كتبه كل تلميذ على حدة ، ويصحح جميع الغلطات التي يراها ، ثم يعيدها الى اصحابها ؛ ومع ذلك يتحاور معهم عنها ، ويلفت أنظارهم الى الخطيئات المهمة منها ، ويكتب على السبورة صحيحها ، او يذكر القواعد المتعلقة بها .

(ب) – يترك المعلم جميع الأمالي أمام اصحابها ؛ ويستكتب القطعة على السبورة أو يكتبها هو عليها ، ويطلب من التلاميذ ان يصححوا كتاباتهم نظراً الى ما يكتب بهذه الصورة .

ليس من الصعب ، تقليل الوقت اللازم لهذه العملية – عند الاقتضاء – ، وذلك باجراء الاستكتاب على السبورة ، حين املاء القطعة على التلاميذ . فيعكس المعلم وضع السبورة ، حيث يوجه ظهرها الى التلاميذ ؛ ويطلب من أحدهم ان يذهب وراء السبورة ، ويكتب عليها كل ما يملى على الصف . وعند اكمال الاملاء ، يصحح المعلم الكتابة على السبورة ، ثم يعيدها الى وضعها الاصلي ، ويطلب من التلاميذ تصحيح كتاباتهم ، وفقاً لما يرونه

على السبورة .

(ج) – يترك المعلم الاملاي أمام اصحابها ، كما يعمل في الاسلوب الآنف الذكر ، ولكنه يعيد القاء القطعة على مسامعهم ، على ان يقف في النقاط المهمة والصعبة ، ويحاور التلاميذ في رسمها وتهجئتها . مثلاً ، اذا وصل الى كلمة « الشمس » ولفظها « أشمس » يسألهم « كيف كتبتموها ؟... كيف يجب ان نكتبها ؟ » ثم يلفظها كما تكتب – باظهار اللام ، وفقاً لرسمها – ؛ وكذلك اذا وصل الى كلمة منتهية بتاء ، يناقش التلاميذ في كيفية كتابة هذه التاء ؛ واذا وصل الى كلمة فيها ضاد ، يسألهم فيما اذا كان هذا الحرف ضاداً أو ظاء ؛ واذا صادف كلمة فيها شيء من الاشكال يحمل التلاميذ على ذكر جميع حروفها باسمائها ... وهلم جرا .

وفي الوقت نفسه ، يطلب من التلاميذ ان يصححوا أماليهم ، كلما يطلعون على اغلاطها ، خلال هذه الايضاحات والمناقشات .

(د) – يأمر المعلم بمبادلة الاملاي بين التلاميذ ؛ ثم يطلب الى كل واحد منهم ان يصحح الكتابة التي انتقلت اليه ؛ وذلك إما بمقابلتها بالكتاب الذي استنسخت منه ، وإما نظراً الى الكتابة التي على السبورة – كما في الفقرة الثانية – ، وإما وفقاً للايضاحات التي يعطيها المعلم خلال المحادثة – كما في الفقرة الثالثة –

٨ – ان تصحيح الاملاي يكون : من قبل المعلم مباشرة ، في الطريقة الاولى ؛ ومن قبل التلميذ الذي كتبها ، في الطريقتين الثانية والثالثة ؛ ومن قبل رفاق الكاتب ، في الطريقة الرابعة .

ان لكل من هذه الطرق ، حسنات ومساوىء في تعليم الاملاء : اذ لا شك في ان الطريقة الاولى أضمن للتصحيح التام ، وأمنع من الخطأ والذهول ؛ ولكنها تكلف المعلم تعباً ميكانيكياً ، ولا تنبه التلاميذ تنبيهاً كافياً .

اما الطريقتان الثالثة والرابعة ، فتولدان في التلاميذ انتباهاً شديداً ، وتحملانهم على تحري الاغلاط التي وقعوا فيها واصلاحها من تلقاء انفسهم ، ولا حاجة لبيان أن في ذلك فائدة كبرى ، من وجهة تربية الاخلاق وتقوية السجايا . مع ذلك فان هاتين الطريقتين لا تضمنان التصحيح التام ، وذلك إما من جراء عدم انتباه الطالب الى كل ما يجب تصحيحه بالرغم من ايضاحات المعلم ، واما من جراء رغبة الطالب في ستر نواقصه . وفي الشق الاول محاذير تعليمية ، وفي الثاني محاذير تربيوية . فيجب على المعلم ان يتوسل ببعض التدابير لتلافي هذه المحاذير : وذلك بان يراقب التصحيح مراقبة كافية ، لا تدع مجالا للاهمال والتهاون ، ولا لمحاولة ستر الغلط .

فيجمع المعلم الاملاي من الطلاب ، بعد تصحيحها من قبل كاتبيها كما مر ، وينظر في جميعها ، لكي يتحقق حسن جريان التصحيح بانتباه وصدق ، ويصححها مرة ثانية اذا رأى لزوماً لذلك . بعد ما يستمر المعلم على هذا المنوال في خلال دروس عديدة ، ويكسب التلاميذ الاعتياد اللازم في هذا الباب ، يأخذ في تقليل المراقبة وتحديدها ، وينظر في نصف الاملاي مثلاً ، ثم في ثلثها ، ثم في ربعها ، ثم في ثلاثه او اربعة منها فقط ، كل ذلك بصورة متناسبة مع تقدم التلاميذ في اتقان التصحيح . مع هذا ، على المعلم ان يعود من حين الى حين الى المراقبة التامة ، وينظر في جميع الاملاي ، لكي يحمل التلاميذ على الانتباه والصدق بصورة مستمرة .

اما الطريقة الرابعة ، ففيها محاذير كبيرة : اذ انها تولد تشوشاً في اذهان التلاميذ ، من جراء رؤيتهم املاي ورسوم مختلفة ، قبل ان ترسخ في اذهانهم الرسوم الصحيحة . فتكون الطريقة مضرة بالتعليم ، الا اذا كانت مبنية على الاستنساخ ، حيث لا يبقى مجال للتشوش ، لوجود الاصل الصحيح امام الاعين . لكن هذه الطريقة لا تخلو من محاذير اخرى ، حتى في هذه الحالة ،

لانها تولد تارة في نفوس التلاميذ ميلا لاظهار نواقص رفقائهم ، ولا سيما عندما يكون بينهم شيء من التنافس والتباغض ، وتارة تولد ميلا لستر خطيئاتهم – عندما يكون بينهم شيء من المودة والصداقة – ، وتسبب تارة التباغض بينهم وتارة التساهل المبني على المنفعة المتقابلة ، صراحة او ضمناً .

على كل حال يجب على المعلم ان يرجح الطريقتين الثانية والثالثة ، مع القيام بالمراقبة الكافية وفقاً للطريقة الاولى .

اما الطريقة الرابعة ، فيجب ألا تستعمل إلا اذا كان المعلم مضطراً الى جمع صفين مختلفين . فيمكنه حينئذ ان يعهد بالتصحيح الى التلاميذ المتقدمين على شرط ان يراقبهم مراقبة كافيـــة ، ولا يهمل ايضاح الخطيئات للمملى عليهم ايضاحاً وافياً .

هذا ، ويجب على المعلم ، بعد اكمال التصحيح واعادة الاملاء الى اصحابها ، ان يطلب منهم كتابتها مرة ثانية على صورها المصححة .

الخلاصة . ان قواعد اللغة تتألف من حيث الاساس – من الصرف والنحو – لكن قواعد الاملاء ذات علاقة قوية بقواعد الصرف .

١ – قواعد اللغة ١ – ان الغاية من تعليم قواعد اللغة هي تمكين التلميذ من القراءة الجيدة ، والكتابة الصحيحـــة ، والمحـادثة الفصيحة – ان تعليم الصرف والنحو في المدارس الابتدائية ، يستهدف فوائد عملية ، ولا يرمي الى مقاصد علمية .

٢ – ان اللغة تنمو وتتطور مرتبطة بحياة الشعب الذي ينطق بها – وأما القواعد فتستخرج من اللغة نفسها – اللغة ليست وليدة القواعد ، بل هي والدتهـــا – تعليم القواعد يجب ان يكون بالفات أنظار التلاميذ الى أمثـــلة منتخبة من التكلم الدارج ، او من دروس المحادثة الفصيحة ، او من كتب القراءة ، او من قطع المحفوظات – الالفاظ والعبارات قبل الصرف والنحو ، الامثلة والشواهد قبل القواعد والتعريفات .

٣ – على المعلم ان يتأمل في التعريفات الموضوعـة والمتداولة ، اولا من وجهـة موفقتها للحقيقة وثانياً من وجهة ملائمتها لمدارك الاطفـــال ؛ وان يختار من بينهـــا

التعريفات المضبوطة الواضحة ـ يجب ان يكتفي في بادىء الامر بتعريفات حسية ، ولو كانت تقريبية ، على ان يكملها شيئاً فشيئاً ، كلما تقدمت الدروس .

٤ ـ يجب اهمال ابحاث العلامات ، وتعليم ما يجب تعليمه منها بقالب قاعدة ، لا على صورة عادية .

٥ ـ ان دروس اللغة يجب ان توصل التلاميذ الى قواعد تحليلية وصريحة ، عامة وجامعة . لكنها يجب ان تبتدىء بقواعد عملية حسية ، وتسير شيئاً فشيئاً ، من تلك القواعد الى ما هو اشد تحليلا واكثر تعميماً منها .

٦ ـ ان بحث اوزان الافعال وتصريفها لمن أهم المباحث في اللغة العربية ، من الوجهة العملية .

٧ ـ ان دروس القراءة والمحادثة تساعد على تعليم قواعد اللغة بصورة عرضية ، مساعدة كبيرة : تلقن بعض القواعد بصورة عملية وحدسية ، كما تساعد على استخراج بعض القواعد بصورة تحليلية وصريحة ـ لا مجال الى تعليم قواعد اللغة ، بصورة مستقلة خلال السنتين الاوليين من الدراسة الابتدائية .

٨ ـ تعليم القواعد ، يجب ان يتم في ثلاث صفحات متتاليات : اولا : تدقيق بعض الامثلة ؛ ثانياً : استخراج القواعد من تلك الامثلة ؛ ثالثاً : تطبيق القواعد المستخرجة على أمثلة اخرى متعددة ومتنوعة ..

٢ ـ الاملاء ١ ـ الغرض من تعليم الاملاء ، هو تمكين التلاميذ من كتابة الكلمات والعبارات باشكالها المقررة المعروفة ـ وذلك يتم بتمارين متنوعة : (أ) القاء الانظار الى الاشكال المكتوبة او المطبوعة . (ب) استنساخ الكلمات والعبارات من الكتاب او السبورة (ج) استكتاب الكلمات والعبارات التي كانوا قرأوها واستنسخوها قبلا . (د) استكتاب الكلمات والعبارات رأساً ، دون سبق قراءة واستنساخ .

٢ ـ ان تعلم الاملاء بمثابة تحفيظ الاشكال ، بالاحساسات البصرية ، ولا سيما بالاحساسات العضلية الكتابية .

٣ ـ ان تأثير الحافظة العضلية الكتابية ، أشد من تأثير الحافظة البصرية وحدها ـ فيجب الاحتراس من توليد ذكريات عضلية مغلوطة في تمارين الاملاء ـ الاستنساخ اضمن الوسائط لتوليد الذكريات العضلية الكتابية المواظبة للرسم الصحيح ـ لا يجوز للمعلم ان يملي على الطلاب عبارة ما ، قبل ان يكون قد كتب عناصرها امامهم وحملهم على استنساخها في كراساتهم ، أو قد علمهم أشكالها الصحيحة في دروسه السابقة ـ .

٤ ـ يجب الابتداء من تعليم املاء الكلمات التي تكتب كما تلفظ تماماً ، والتزام التدرج في تعليم الكلمات التي تكتب على خلاف الفاظها .

٥ ـ يجب ان تكون الاملاء دائماً بشكل فقرات مترابطة المعنى ؛ ويحسن انتخابها من الكتابات الادبية الجيدة ـ يجب على المعلم ان يشرح موضوع الاملاء بمحادثة مناسبة ، قبل استكتابه واستنساخه ، وان يكتب الكلمات الصعبة على السبورة خلال هذه المحادثة .

٦ ـ ان املاء القطعة المنتخبة ، يجب ان يكون بوضوح تام ، وصوت جهوري ، يكفل اسماع جميع تلاميذ الصف بدون اتعاب ولا ابهام .

٧ ـ ان تصحيح الاملاء ، يكون على عدة أساليب : (أ) يقرأ المعلم ما كتبه كل تلميذ على حدة ، ويصحح جميع الغلطات التي يراها ، ثم يعيدها الى اصحابها (ب) يترك الاملاء تحت ايدي أصحابها ؛ ويستكتب القطعة على السبورة او يكتبها هو عليها ، ويطلب من التلاميذ ان يصححوا كتاباتهم نظراً الى ما يكتب بهذه الصورة (ج) يترك الاملاء تحت أيدي أصحابها ، ويعيد القاء القطعة على مسامعهم ، على ان يقف في النقاط المهمة والصعبة ، ويحاور التلاميذ في رسمها وتهجئتها وفي الوقت نفسه يطلب اليهم ان يصححوا أماليهم ، كلما يطلعون على اغلاطها ، خلال هذه الايضاحات والمناقشات . (د) يأمر بمبادلة الاملاء ، ثم يطلب من كل واحد منهم ان يصحح الكتابة التي انتقلت اليه .

٨ ـ ان تصحيح الاملاء يكون من قبل المعلم مباشرة في الطريقة الاولى ، ومن قبل التلميذ التي كتبها في الطريقتين الثانية والثالثة ، ومن قبل رفاق الكاتب في الطريقة الثالثة ـ يجب على المعلم ان يرجح الطريقتين الثانية والثالثة ، مع القيام بالمراقبة الكافية وفقاً للطريقة الاولى .

الخـط

١ ـ ان الغاية من دروس الخط في المدارس الابتدائية ، هي : جعل التلاميذ قادرين على الكتابة بخط واضح ، وبسرعة كافية ، لكي يستطيعوا أن يكتبوا ما يسمعونه أو ما يفكرون به ، بسهولة ومن غير ابطاء وتردد ، بصورة لا يصعب معها على الغير أن يقرأوا تلك الكتابة بدون تعب .

وغني عن البيان ، ان لهذه الدروس فوائد عملية كبيرة جداً . لان الكتابة من أهم الامور التي يحتاج اليها الانسان في حياته فهي من أهم متممات القراءة ، وأخطر واجبات الدراسة الابتدائية .

٢ ـ ان الخط العربي يمتاز من سائر الخطوط المعلومة بنزعاته وقابلياته البديعية والتزيينية . في الواقع ان جميع الخطوط لدى جميع الامم ترمي في بعض الاحيان الى غايات تزيينية . غير ان ذلك يتم ـ عادة ـ في تلك الخطوط عن طريق اضافة بعض التزيينات والزخارف الى الكتابة الاصلية . واما الخط العربي ، فيختلف عن ذلك اختلافاً جوهرياً من هذه الوجهة : فانه لا يتزخرف بانضمام الاشكال التزيينية فحسب ، بل ينقلب هو نفسه ـ في كثير من الاحوال ـ الى زخارف وأشكال تزيينية . ولهذا السبب ، نجد أن الخطوط والكتابات العربية تدخل في الريازات والعمارات الاسلامية كعناصر تزيينية زخرفية ، مثل الصور والتماثيل والمنحوتات في الريازات

الغربيـة .

فنستطيع ان نقول لذلك : ان الخـط العربي أصبح فنـــاً من الفنون الجميلة ؛ وقد ولّد بعض الانواع الخاصة التي تستهدف التزيين والزخرفة قبل كل شيء وأكثر من كل شيء .

ولا حاجة الى القول : ان هذه الاهداف والانواع التزيينية ، يجب أن تبقى خارج نطاق دروس الخط في المدارس الابتدائية .

فلا يجوز للمعلمين أن يحاولوا جعل الاطفال خطاطين فنانين . بل عليهم أن يعلموهم الكتابة الجيدة الواضحة ، ليستفيدوا منها في حياتهم العمليـــة ، لقضاء حاجاتهم اليومية .

٣ - ان تعليم الخط يبتدىء مع تعليم الالفباء ، ويسير جنباً الى جنب مع تعليم القراءة ، كما شرحنا ذلك آنفاً .

فلا يجوز أن يكون في بادىء الامر دروس خاصـــة بالقراءة واخرى بالخط ، بل يجب ان يتعلم الاطفال الالفباء قراءة وكتابة في وقت واحد .

وأما دروس الخط المستقلة ، فلا تبدأ الا بعـــد الانتهاء من الالفباء ، والتمكن من القراءة السريعة نوعاً ما . ومن الطبيعي ان يكون الاطفـال قد تعلموا - الى ذلك الحين - اشكال جميع الحروف وقد تمرنوا عـــلى كتابتها أيضاً .

٤ - لتعليم الخط هدفين أساسيين : جودة الخط وسرعة الكتابة .

وتكون جودة الخط ، بوضوح الحروف وتناسبها ، واستقامـة الخطوط ، وموازاة الخطوط الاساسية في الحروف المتتالية من ناحية والسطور المتعاقبة من ناحية اخرى .

فان لكل حرف شكل خاص ؛ ولعناصر هـذا الشكـل نسب معينة من حيث الطول والثخن ، والارتفاع والانحناء . فيجب أن يظهر هـذا

الشكل الخاص واضحاً كل الوضوح ، مع محافظة التناسب بين أقسامه وعناصره المختلفه .

وفي جميع الحروف بعض الخطوط والاقسام المستقيمة أو المنحنية ، والشاقولية أو المائلة .. وهذه الاقسام يجب ان تكون متوازية لنظائرها في الحروف المتتالية .

والسطر الذي يتألف من مجموعة الكلمات ، يجب أن يكون مستقيماً وأفقياً في حد ذاته ، وموازياً للسطور التي سبقته .

على المعلم ان يسعى لتمرين التلاميذ على كل ذلك سعياً حثيثاً .

٥ - ان شكل الخط الذي يكتبه الانسان يتبع الاعتيادات العضلية التي اكتسبها خلال التعليم .

ونحن عندما نكتب شيئاً ، نحرك أصابعنا - تبعاً لاعتياداتنا العضلية السابقة ، وتحقيقاً لبعض الصور الحركية التي تقابل بعض الصور البصرية والمعاني الذهنية .

فتعليم الخط الجيد لا يحصل إلا بتوليد الاعتيادات العضلية الموافقة لذلك ، وتكوين الصور والذكريات الحركية اللازمة له .

وغني عن البيان ، ان ذلك لا يتم إلا بالتمرين والتكرار .

٦ - يتم تعليم الخط في مرحلتين أساسيتين :

(أ) - مرحلة تعليم الكتابة .

(ب) - مرحلة تحسين الكتابة .

تسير المرحلة الاولى مع تعليم القراءة ، وتبدأ المرحلة الثانية ، بعد الانتهاء من ذلك .

ومع هذا قد يسبق المرحلة الاولى بعض التمارين التمهيدية ، وقد يرافقها بعض التمارين المساعدة .

ان هذه التمارين الممهدة والمساعدة لتعليم الكتابة ، تكتسب خطورة خاصة ، فتصبح ضرورية ، في رياض الاطفال .

١ - التمارين الممهدة والمساعدة

ان كثيراً من تمارين الرسم والاشغال اليدوية ، تمهد السبل الى تعليم الكتابة ، وتساعد على تقدم هذا التعليم مساعدة كبيرة .

١ ـ التمارين الخطية ـ ان الحروف - كالاشكال والخطوط - يمكن ان ترسم وتكتب على السبورة أو على الورق ، أو تنشأ من الازرار والعيدان والورق والرمل والطين والخيوط .

فالتمارين الخطية ، ترمي الى تعويد التلاميذ على تمييز الخطوط والاشكال وانشائها ورسمها بصورة عامة ، وعلى تمييز صور الحروف وانشائها وكتابتها بصورة خاصة .

هذه التمرينات ، هي من جملة الاشغال المسماة بالاشغال الفروبلية Occupations Froebeliennes نسبة الى فروبل Froebel المربي الالماني الشهير الذي احرز قصب السبق في تأسيس رياض الاطفال . فان هذا القسم من الاشغال الفروبلية يرمي - من حيث الاساس - الى انشاء خطوط وتأليف أشكال مخطوطة ، ويحمل الاطفال على الانتباه الى الخطوط والاشكال المختلفة ، ويكسبهم معرفة في تمييزها ومهارة في انشائها . وهو - مع ذلك - يمكن ان يعد في الوقت ذاته من التمارين الخطية التي تسهل سبل الخط والكتابة .

ان هذه التمارين يجب ان تبتدىء قبل دروس الالفباء . بل قبل الدراسة الابتدائية ، في رياض الاطفال واحضان الامهات .

وعلى المعلم - في المدارس الابتدائية - ان يهتم بهذه التمارين طول مدة

تعليمه الالفباء ، في الدروس الخاصة بالقراءة من جهـــة ، والخاصة بالرسم والاشغال اليدوية من جهة اخرى .

الاشكال الاساسية للحروف العربية :

إذا أمعنا النظر في اشكال الحروف العربية ، وجدنا فيها بعض خطوط تتكرر في كثير من الحروف ، فيمكن ان نعتبرها خطوطـــاً اساسية للحروف العربية . وهذه الخطوط الاساسية هي سبعة : ١ – (ا) ، ٢ – (ه) ، ٣ – (ب) ، ٤ – (ن) ، ٥ – (ص) ، ٦ – (ح) ، ٧ – (ر) .

فالشكل الاول هو حرف الالف نفسه . وان القسم الاول من اللام (ل) والقسم الاخير من الميم (م) والقسم المتوسط من الطاء والظاء (ط ، ظ) ليس سوى خط شاقولي مثله .

واما الشكل الثاني ، فهو حرف الهاء . وهناك اربعة حروف ، رؤوسها مستديرة مثله : ف ، ق ، و ، م .

والشكل الثالث يولد ثلاثة حروف – بزيادة نقطة او نقطتين او ثلاث نقط (ب ، ت ، ث) . ويولد حرفاً آخر بزيادة رأس مستـــدير – مثل الشكل الثاني (ف) .

اما الشكل الرابع ، فيؤلف حرف النون (ن) والقسم الاخـــير من ستة حروف : ص ، ض ، س ، ش ، ق ، ل .

والشكل الخامس هو القسم الاساسي من اربعة حروف : ص ، ض ، ط ، ظ .

أما الشكل السادس ، فيظهر في خمسة حروف : ع ، غ ، ج ، ح ، خ .

والشكل السابع ، اساس ثلاثة حروف : ر ، ز ، و .

واذا اضفنا الى هذه الاشكال السبعة ، شكل (د) الذي يؤلف حرفي – د ، ذ – ؛ وشكـل (ـ) الذي هو القسم الاساسي لحرفي – س ،

ش - ؛ وشكل (ي) و (ك) و (ک) و (لا) التي لا يظهر كل منها الا في حرف واحد - نكون قد أتممنا جدول اشكال الحروف العربية .

فعلى المعلم ان يعتني اثناء التمارين الخطية ، بتعويد التلاميذ على رسم - وانشاء - خطوط وأشياء ، تشبه هذه الاشكال او تحتوي عليها .

فان الشكل الاول يشبه العود ، كما ان الثاني يشبه الحلقة ، والثالث يشبه القصعة ؛ واما الرابع فما هو الا حلقة ناقصة - مفتوحة من أعلاها - وهو يشبه الكأس ، والشكل الخامس شبيه باللوزة ؛ واما السادس فليس سوى حلقة ناقصة مفتوحة من جانبها ، وهو يشبه الهلال او قوس المنجل ؛ والشكل السابع ، عبارة عن ربع الحلقة .

ويمكننا ان نقول : ان العين ما هي الا هلال صغير فوق هلال كبير ، والطاء عبارة عن لوزة عليها عود ، والصاد لوزة مع كأس ، واللام تشبه نتالة السمك كل الشبه ، والياء تشبه نوعاً ما البطة على الماء ..

٢ ـ الرسم ـ ان تمارين الرسم التي تهيء التلاميذ للكتابة ، ترمي الى غرضين : ترويض ايدي التلاميذ وتعويدهم على استعمال القلم والتباشير وخط الخطوط - بصورة عامة ، وتمرينهم على رسم اشياء مختلفة ، ولا سيما الاشياء الشبيهة بأشكال الحروف - بصورة خاصة .

فلذلك ، يجب تعويد التلاميذ على رسم خطوط مستقيمة او منحنية ، متعامدة او متوازية او متقاطعة ، قصيرة او طويلة - من جهة ، وعلى تصوير بعض الاشياء المؤلفة من خطوط مستقيمة ومنحنية بسيطة - من جهة اخرى .

الاشياء التي يستفاد من رسمها بصورة خاصة ، هي : عود ، دبوس ، عصا ، سوط ، مشط ، سلم ، شوكة ، منشار ، حلقة ، خاتم ، زر ،

طـــابة ، قمر ، هـــلال ، شمس ، منجل ، كاس ، صحن ، زورق ، مركب ، سلة ، سمكة ، بطة ، لوزة ، بيضة ... وهلم جرا

كل هذه التمارين ، يجب ان تجري بالتباشير وبالقلم .

٣ ـ صف العيدان ـ يعطى الأطفال عيداناً طويلة وقصيرة ومتوسطة فيلعب الطفل بها ويتمرن على صفها بصور مختلفة : فيصفها افقية ، شاقولية ، متعامدة ، متوازية ، متقاطعة ... ويؤلف منها اشكالا هندسية ـ مثل : مثلث ، مربع ، مستطيل ، معين ، منحرف ، مسدس .. الخ ، وصور اشياء طبيعية ـ مثل : دريزون ، سلم ، سلة ، كرسي ، خوان ، مركب ، دار ، ازهار ، اشجار ، حيوان ، انسان .. وهلم جرا .

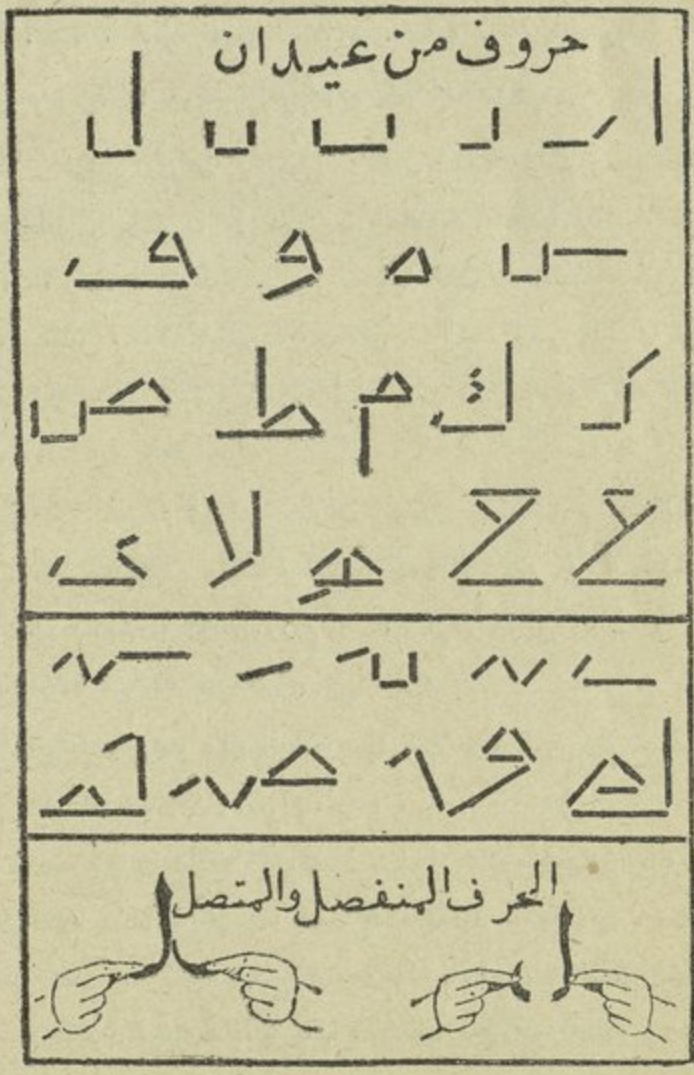
يجب على المعلم ـ في البداية ـ ان يعرض بعض النماذج على التلاميـــذ ويطلب منهم محاكاتها . وذلك ، امـــا برسم الاشكال على السبورة ، واما بانشائها على المنضدة ، واما بتوزع اشكال مرسومة على الورق ، أو بارادة اشكال مؤلفة من عيدان ملصوقة على المقوى .

ولكن عليه ـ بعد ذلك ـ ان يترك لهم حرية العمل ويفسح لهم مجال التفنن والابداع ، بدون رؤية أي نموذج .

ان هذه التمارين يمكن ان يستفاد منها في تعليم الحروف : فانه ليس من الصعب انشاء اشكال الحروف بصف العيدان (لوحة ٤ ـ ا ـ) .

فعلى المعلم ان يهيء النماذج اللازمة لهذه الاشغال ، بالصاق العيدان على قطع من المقوى ، أو خياطتها عليها ، باشكال الحروف المختلفة .

اما العيدان التي تستعمل في هذه التمارين ، فيمكن ان تكون شبيهة بعيدان الكبريت ، كما يمكن ان تكون من قصب الشعير والحنطة ومـــا أشبه ذلك .



-١-

٤ ــ **صف الازرار** ــ ان الازرار أيضاً يمكن أن تستعمل في العاب وتمارين من هذا القبيل : فالطفل يصف الازرار ويولد منها خطوطاً واشكالا متنوعة ، تارة يقلد الاشكال التي يراها امامه ، وتارة يبدع اشكالا من تلقاء نفسه .

من المستحسن استحضار بعض النماذج لهذه الاشغال ، بتثبيت الازرار على قطع من المقوى الرقيق أو من الورق السميك ، وذلك بخياطة الازرار عليها .

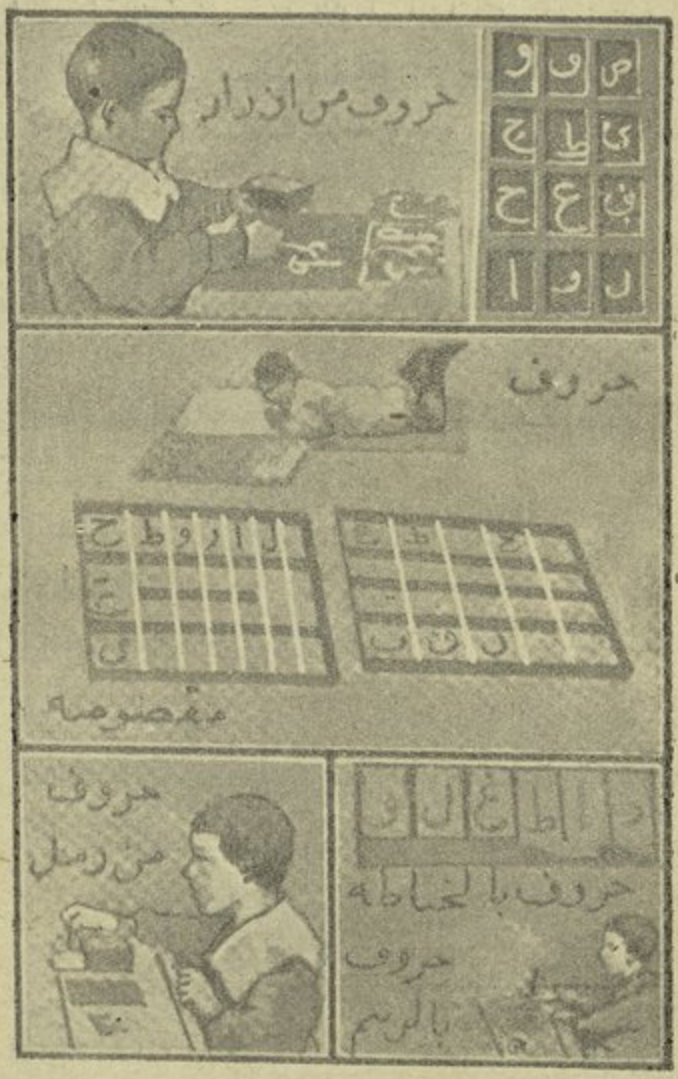
فمتى رأى الطفل امامه شكلاً متألفاً من ازرار ، لا يصعب عليه ان يصف الازرار محاكاة لذلك الشكل .

ومن الممكن تعويض الازرار ببعض الحبوب والبقول ، مثل الفاصولية والفول والحمص .

(انظروا بعض اشكال الحروف المؤلفة من الازرار ، في لوحة ــ ب . صفحة ١٧٨)

٥ ــ **صب الرمل** ــ ان الرمل اوفق الوسائط للعب الاطفال ، والحوض الرملي ــ الذي ينشأ في الحدائق ــ من أحسن الوسائط لجذب التلاميذ الى العمل . ويمكن ان يستفاد من الرمل حتى في الغرف والصفوف : يوضع الرمل في علبة أو صحن ؛ فيصبه الولد على ورقة ، ويؤلف منه اشكالا مختلفة ، ويتفنن في اللعب والاشتغال به .

يعطى الاطفال قوالب خشبية ــ محفورة باشكال مختلفة ــ لتمكينهم من صنع اشكال منتظمة من الرمل ــ فيضع الطفل الخشبة على ورقة ويصب الرمل في حفرتها ، ثم يرفع الخشبة ، فيرى الرمل باقياً على الورقة ، بشكل الحفرة التي في الخشبة . وتلك الحفرة يمكن ان تكون بشكل هندسي أو


حروف من ازرار
حروف
مقصوصة
حروف
من رمل
حروف بالخياطة
حروف
بالرسم

- ب -

نجمي ، أو بشكل حيوان أو نبات .

فمتى حفرنا حروفاً في قطع خشبية ، نكون قد جهزنا الاولاد بواسطة اشغال يلعبون بها ، ويألفون اشكال الحروف المحفورة فيها في وقت واحد .

٦ ـ الشريط ـ ان الورق الشريطي ايضاً يستعمل في اشغال يدوية مختلفة . فالاطفال يطوونه بصور مختلفة ويؤلفون منه اشكالا متنوعة . فمتى تعودوا وتمرنوا على صنع الاشكال البسيطة من الشريط ، يمكنهم ان يقلدوا اشكال الحروف أيضاً ، ويصنعوها من الورق .

(انظر لوحة ـ ج ص ١٨٠ ، ولوحة ـ د ـ ص ١٨٢)

٧ ـ الطين ـ ان الطين من أسهل وسائط الاشتغال وافيدهـا ، فيمكن الحصول عليـه بسهولة في كل محل ، ويمكن الاستفادة منه بلا صعوبة في كل المدارس .

فكما ان الشاب يستلذ بالاشتغال به ويستعمله لاحضار نماذج النحت ـ في مدارس الفنون الجميلة ـ كذلك الطفل الصغير يستلذ باللعب به ويصنع منه اشكالا مسطحة وأشياء مجسمة ـ في حدائق الاطفال ـ .

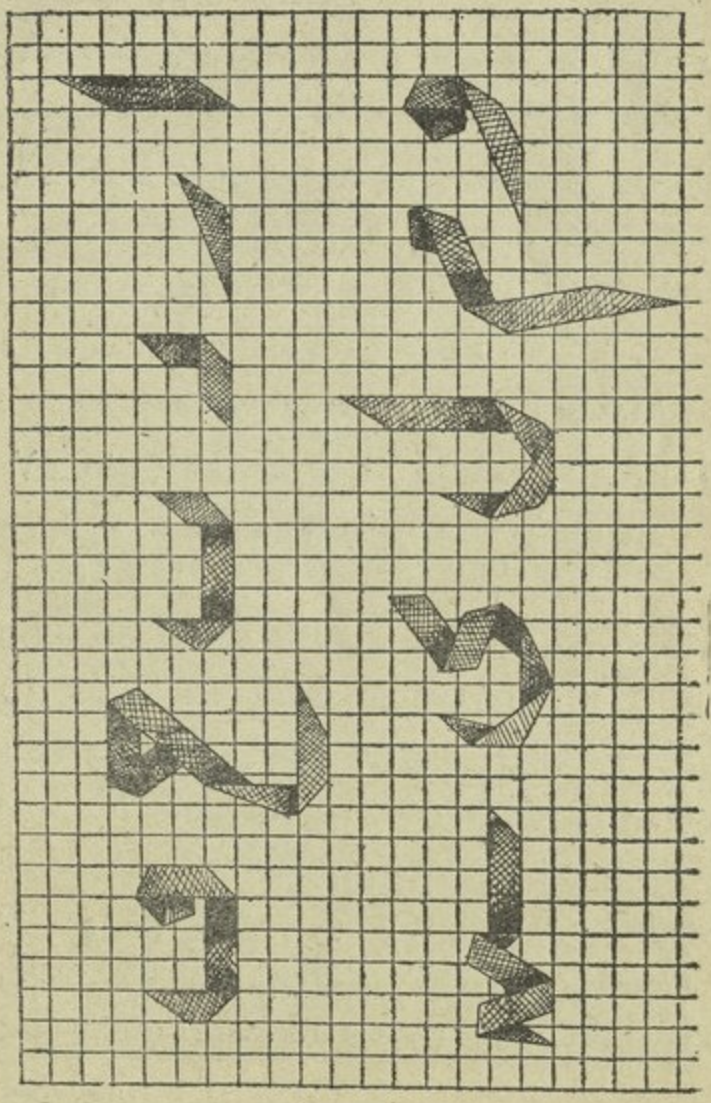
ان طرق الاشتغال بالطين متعددة . فأحد هذه الطرق ، هو عجن الطين وتدويره تحت اليد وجعله فتيلة ، ثم ثني هذه الفتيلة ولبها على اشكال مختلفة.

فمتى صنع الطفل فتيلة من طين ، يمكنه أن يحاكي بها اشكال الحروف أيضاً.

ولما كانت هذه الفتيلة سهلة التحويل والتحوير من شكل الى آخر ، يسهل على المعلم ان يستفيد منها في تعليم اشتقاق اشكال الحروف بعضها من بعض أيضاً .

٢ ـ تعليم الخط والكتابة

١ ـ ان لكتابة كل حرف من الحروف العربية ، نسب وقواعـد



- ج -

معينة ، من حيث أبعاد عناصره المختلفة من ناحية ، ومن حيث كيفية اتصاله بالحروف الاخرى من ناحية ثانية .

على المعلم ان يشرح هذه القواعد بصورة شفهية ، ويظهرها بصورة عملية ؛ ولكنه يجب ان يعرف جيداً – في الوقت نفسه – بان هذا الشرح ، ما هو الا عملية تمهيدية ارشادية ، لا تفي بالغرض المنشود بوجه من الوجوه . فان التعليم الحقيقي لا يتم الا بحمل الطلاب على العمل ، محاكاة لما يكتبه المعلم على السبورة ، او تقليداً للامثلة التي يضعها أمامهم او بين ايديهم .

٢ – جرت العادة ، ان يستفاد في تعليم الخط من كراسات وضعت خصيصاً لهذا الغرض : يطبع في رأس كل صفحة من صفحات هذه الكراسات كتابة جيدة الخط ليكتب الطلاب تحتها تقليداً لها .

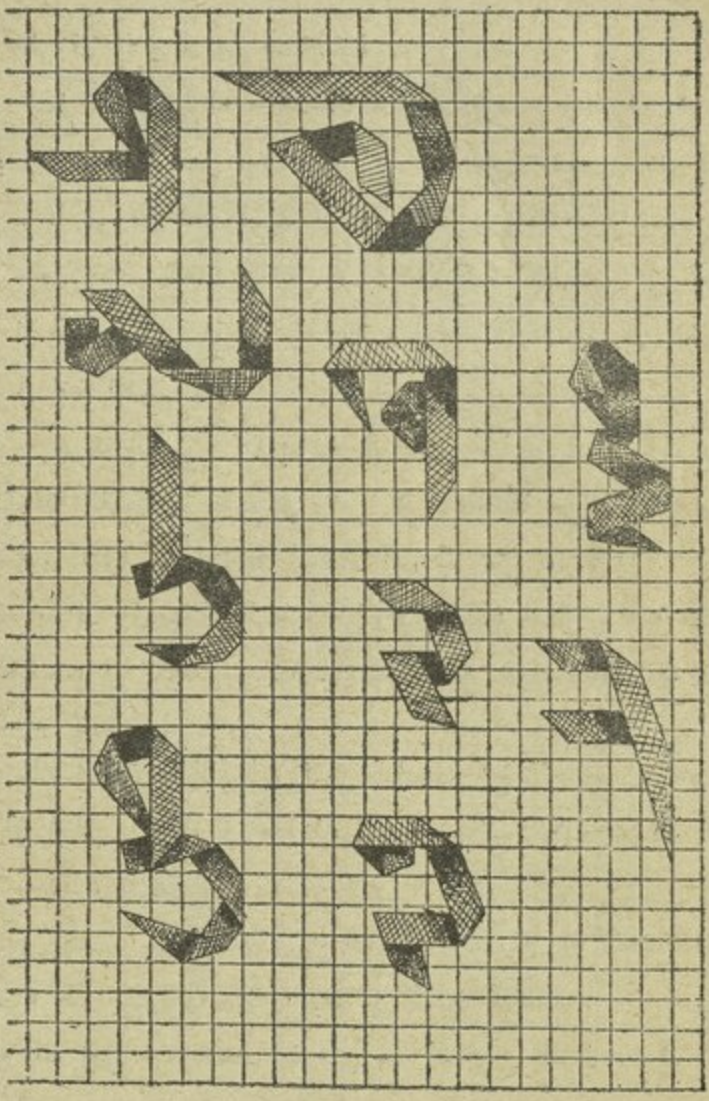
وقد يضاف الى هذا السطر المطبوع ، بضعة أسطر مثله ، مطبوعة بحبر خفيف ، او مؤلفة من نقط متقطعة ، لكي يحرك الطفل قلمه فوقها ، في كتاباته الاولى .

لا شك في ان ذلك يساعد التعلم مساعدة كبيرة . غير انه يجب على المعلم ان يجتنب المغالاة في هذا المضمار . ويعوّد الطلاب محاكاة النماذج بالنظر وحده ، بدون توجيه عضلي كبير .

٣ – يطلب بعض المعلمين من الطلاب ان يكرروا الكتابة عشرات المرات ، ظناً منهم ان ذلك يساعد على تحسين الكتابة .

غير انه يجب ان يلاحظ ان مثل هذا التكرار المفرط ، يولد الملل ، ويبعد العمل عن سبل التمارين المثمرة .

فان نظرة واحدة الى دفاتر الطلاب الذين يضطرون الى هذا التكرار الممل ، تظهر هذه الحقيقة الى العيان : فان الكتابة – بعد بضعة أسطر –



ـ د ـ

تأخذ في الرداءة شيئاً فشيئاً ، الى ان تصبح بشعة ومشوشة .

وغني عن البيان ، ان ذلك يضر التعليم ، عوضاً عن افادته فائدة حقيقية .

ومما يزيد في ضرر هذه الخطة : ان الطالب يكتب السطرين الاولين تقليداً للنموذج المطبوع في اعلى الصفحة . غير انه كلما واصل الكتابة ، تباعد عن النموذج المذكور ، وصار يتأثر مما كتبه هو ، اكثر مما يتأثر من النموذج الذي يعلو الصحيفة .

في الواقع ، ان المعلم يستطيع ان يتجنب هذا المحذور الاخير ، بجعل « نماذج الكتابة » متحركة ومستقلة عن الكراسة التي يكتب فيها التلميذ ويضمن بذلك بقاء النموذج قريباً من انظار الكاتب ، فوق السطر الذي يكتب فيه .

غير أن ذلك لا يزيل جميع المحاذير التي ذكرناها آنفاً . لان فقدان التشوق وسريان الملل في النفس يلعب دوراً هاماً في هذا المضمار .

ولذلك يجب على المعلم ان يقتصد في طلب التكرار ، وألا يخصص الدرس الكامل الى الخط وحده .

٤ – على المعلم ان يهتم بامر النظام والنظافة في الكتابة ، وان يلاحظ الاوضاع التي يأخذها الطلاب خلال الكتابة ، وان يرشدهم الى احسن الاوضاع ، من حيث حفظ الصحة من ناحية واجادة الكتابة من ناحية اخرى .

ذيـــل

تعليم العربية

لغير المتكلمين بها والناشئين عليها

١ – ان الطرق والقواعد التي ذكرناها في هـــذا الكتاب ، تعود الى « تعليم العربية » في المدارس الابتدائية ، للاطفال الذين نشأوا عليهـــا ، ودرجوا على التكلم بها في بيوتهم ، قبل مجيئهم الى المدرسة ؛ فلا يمكن تطبيقها عيناً ، لتعليم الأطفال الذين لم ينشأوا عليها في بيوتهم ؛ لأن العربية ، بالنسبة الى هؤلاء ، تكون « لغة أجنبية » ؛ فطرق تعليمها ، يجب أن تستلهم وتستنبط من طرق تعليم اللغات الأجنبية .

لا يسعنا أن نشرح في هذا المقام ، الاسس التي يبنى عليها تعليم اللغات الأجنبية ؛ ولذلك سنكتفي بالاشارة الى الأبرز والأهم من تلك الاسس :

ان اصول تعليم اللغات الاجنبية – بوجه عام – تتعين بالنظر الى الأجوبة التي تعطى الى المسألتين التاليتين :

من أين يجب أن نبدأ ، وعلى أي شيء يجب أن نستند ، في تعلـــيم اللغات الاجنبية ؟

والى أية درجة يجب أن نلجأ الى الترجمة في هذا التعليم ؟

٢ – ان الاجوبة التي يمكن أن تعطى الى السؤال الأول تفتح أمام معلمي اللغة ، ثلاثة طرق أصلية :

(آ) – البدء من القواعد ، وجعل قواعد اللغة أساساً لتعليم سائر فروعها .

(ب) – البدء من القراءة ، وجعلها أساساً لتعليم اللغة .

(ج) – البدء من المحادثة ، وجعلها أساساً لتعليم اللغة .

ان الطريقة الاولى كانت الطريقة الدارجة في القرون الماضية ، غير انها تركت مؤخراً لبداهة سقامتها .

والطريقة الثانية . أعقبت الطريقة الاولى ، وظلت المسيطرة الوحيدة على تعليم اللغات الاجنبية ، الى أواخر القرن الماضي .

واما الطريقة الثالثة ، فقد استحدثت بعد ذلك ، ونازعت ولا تزال تنازع الطريقة الثانية ، في أمر السيطرة على تعليم اللغات .

لم يبق بين المعلمين وعلماء التربية من يدافع عن الطريقة الاولى ، فالنزاع ظل منحصراً بين أنصار الطريقة الثانية وأنصار الطريقة الثالثة وحدهما . مع هذا نستطيع أن نقول : ان هذا النزاع أيضاً قد انتهى ، بالنسبة الى ساحة التعليم الابتدائي ، بصورة قطعية ، فاذا كان هناك من يدعي بوجوب السير على الطريقة الثانية – في التعليم الثانوي ، وبالنسبة الى الشبان والراشدين – ، فانه لم يبق من لم يسلم بان الطريقة الثالثة ، هي أوفق الطرق ، لتعليم الأطفال الذين لم يتجاوزوا أعمار الدراسة الابتدائية .

٣ – ان الاجوبة التي يمكن أن تعطى الى السؤال الثاني ، تفتح أمام معلمي اللغة طريقتين أساسيتين .

(آ) – تعليم اللغة الاجنبية مع الاستعانة باللغة البيتية ، على أساس الاستفادة من الترجمة والمقارنة ، في تفهيم معاني الكلمات ، وتفسير مضامين

العبارات ، وشرح القواعد .

(ب) – تعليم اللغة الاجنبية باللغة نفسها مباشرة ، دون توسيط اللغة البيتية في التفهيم والتفسير .

لا حاجة للايضاح ان الطريقة الثانية ، تقرّب التعليم من طريقة « التعلم الطبيعي » الذي يتم دون وساطة معلم ، من جراء المعاشرة وحدها : من المعلوم ان الطفل اذا اختلط بالاجانب ، وعاشر أطفالا يتكلمون لغة اجنبية فانه يتعلم لغتهم بسرعة ، عن طريق محاكاتهم مباشرة ، في استعمال الكلمات ، وتكوين العبارات ، ومراعاة القواعد ، .. دون أن يحتاج الى مساعدة من يترجم له تلك الكلمات والعبارات ويشرح له تلك القواعد باللغة التي يعرفها .

لا يصعب على المعلمين أن ينسجوا على هذا المنوال ، في تعليم اللغات الأجنبية :

مثلاً إذا أراد المعلم ان يعلم كلمتي « قلم » و « كتاب » ، لا يذكر الكلمات التي تقابلها في لغة الطلاب ، بل يشير الى قلم وكتاب مباشرة : فيأخذ قلماً باحدى يديه وكتاباً بيده الاخرى ، ويعرضها على انظار الطلاب بالتناوب ، قائلاً « هذا قلم ... هذا كتاب ... هذا قلم ... » ، ويحملهم على تكرار لفظ هذه الكلمات والعبارات ..

واذا أراد أن يعلم كلمتي أبيض وأحمر – مثلاً – ، لا يحاول تفهيمهم معانيها بذكر الكلمات التي تقابلها في لغة الطلاب . بل يأخذ ورقتين ، متساويتي القطع والشكل ، على أن يكون لون احداهما أبيض ولون الاخرى أحمر ، ويعرضها على أنظار الطلاب ، قائلاً : « هذا ورق ابيض ، هذا ورق أحمر ... هذا أبيض ، هذا أحمر ... » ، ويحملهم على محاكاته في لفظ هذه الكلمات والعبارات ...

وهكذا يفعل في تعليم سائر الكلمات : يشير الى الاشياء اللازمة ،

ويستعين بالمقارنات الحسية التي تساعد على اظهار اوصاف الاشياء ... على أن يلجأ الى استعمال الصور عندما يتعسر عليه عرض الاشياء نفسها ..

غير ان اللغة التي يتم تعلمها على هذه الطريقة وحدها تكون « لغة تكلم » ، لا تتباعد كثيراً عن نطاق المحسوسات ، فلا تخلو من نقص وغموض بطبيعة الحال . اما تعلم اللغة الاجنبية تعلماً تاماً ، يضمن الاستفادة من خزائن كتبها الادبية استفادة حقيقية ، فلا يتم الا باللجوء الى الترجمة أيضاً .

مع هذا ، لا حاجة الى البيان ان الملاحظة الاخيرة ليست واردة بالنسبة الى الاطفال الذين لم يتجاوزوا سن الدراسة الابتدائية .

فتعليم هؤلاء يجب ان يتم على الطريقة الثانية ، على كل حال .

٤ - يفهم من التفاصيل الآنفة الذكر ، ان طرق تعليم اللغات الأجنبية تنقسم الى قسمين اساسيين .

(آ) الطريقة المباشرة ، التي ترمي الى تعلم اللغة الاجنبية ، مبتدئاً من محادثات تجري بتلك اللغة نفسها ، دون توسط اللغة البيتية في امرها .

(ب) الطريقة غير المباشرة ، التي ترمي الى تعليم اللغة الاجنبية واسطة اللغة البيتية ، مبتدئاً من القراءة ، ومستعيناً بالترجمة والمقارنة .

ان تعليم اللغات الاجنبية يجب ان يبدأ على الطريقة الاولى ، ويستمر على الطريقة نفسها ، في سني الطفولة باجمعها . واما الطريقة الثانية ، فيجب ان لا يلجأ اليها الا بعد التقدم في تعلم اللغة تقدماً كافياً ...

٥ - ان تعليم العربية لغير المتكلمين بها ، في المدارس الابتدائية ، يجب ان يجري وفقاً للطريقة المباشرة .

ان المحادثات التي ترمي الى تعليم اللغات الاجنبية ، يجب ان تسير وفق منهج معقول وشامل ، يضمن تعليم الكلمات والعبارات والاحاديث التي يحتاج اليها المتعلم ، بصورة تدريجية ، على اساس تقديم الأهم على المهم .

لقد بحث علماء الغرب الذين عنوا بقضايا تعليم اللغات عناية فائقة ، عن مبلغ استعمال الكلمات المختلفة ، في المحادثات الدارجة ، وفي الجرائد اليومية ، وفي المؤلفات الادبية المتنوعة . وقد استحدثوا تعبير « معامل الاستعمال » للدلالة على مبلغ استعمال الكلمة بالنسبة الى امثالها ؛ ووضعوا قوائم مفصلة تحتوي على الكلمات التي يجب تعليمها قبل غيرها .

كما رسموا ألواحاً مصورة ، تسهل تعليم اللغات الاجنبيـــة ، عن طريق المحادثة ، وفقاً للمبادىء المذكورة آنفاً .

فعلى المعلمين الذين يتولون تعليم العربية للاطفال الذين لم ينشأوا عليها ، ان يستفيدوا من تلك القوائم والالواح ، ويسعوا لتطبيقها على اللغة العربية ، على قدر الامكان .

لاحقة

مقررات المؤتمر الثقافي العربي الاول

في

تدريس اللغة العربية

ان المؤتمر الثقافي العربي الاول – الذي انعقد في صيف سنة ١٩٤٧ في بيت مري بلبنان – بدعوة من الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، نظر في مناهج وطرائق تدريس التاريخ والجغرافيا واللغة العربية ، وفي وسائل التربية الوطنية ، واتخذ مقررات هامة لتوجيه هذه التربية ، وتنظيم هذه الدروس . ونحن ننقل فيما يلي أهم المقررات المتعلقة باللغة العربية ، ليطلع عليها المعلمون بنصوصها الاصلية :

١ — مبادىء عامة

١ – يرى المؤتمر ان قواعد اللغة العربية ، من نحو وصرف وإملاء ، تحتاج الى تيسير وتبسيط ، يقربانها من مدارك الطلاب ، على ألا يمس ذلك بحال من الاحوال جوهر اللغة .

٢ – ويرى ان القصد من تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الاهداف التالية :

(أ) – ان تجعل الطلاب قادرين على القراءة الصحيحة في سهولة ويسر ، وان يفهموا ما اشتملت عليه الكتب من افكار ومعان .

(ب) – تمكين الطلاب من التعبير عما يجول في نفوسهم ويقع تحت حواسهم بعبارة صحيحة مع الدقة وطلاقة اللسان وقوة البيان .

(ج) – أن تكون دراسة العربية وسيلة للثقافة ، وتوسع المدارك وتنمية الذوق السليم ، وتزويد الطلاب بكثير من المعلومات القيمة . لا أن تكون محض دراسة لالفاظ وتراكيب ومقررات ، عمادها الزينة والزخرف الشكلي ، وهي في الحقيقة فارغة لا روح فيها ولا حياة .

(د) – وان يتصل الطلاب اتصالا وثيقاً بالحياة الادبية والعلمية المحيطة بهم ، وان يساروا النهوض الادبي الحديث ، لا ان يكونوا بمعزل عما حولهم ، فتكون المدرسة في ناحية ، والحياة الادبية الواقعية في ناحية اخرى .

(هـ) – وان تكون المدرسة مثيرة روح الشوق الى القراءة والاستزادة من الثقافة والوقوف على ما جاء به الكتاب والمفكرون في العصور المختلفة .

٣ – ويرى المؤتمر انه لا بد من تدريس قدر من قواعد اللغة (صرفها ونحوها) في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، لتحقيق الاهداف السابقة ، على أن يراعى في تدريسه التبسيط والتيسير ، وان توجه العناية الى تقويم اللسان على أساس المحاكاة والتدريب والتكرار .

٤ – ويرى المؤتمر قدراً ملائماً من قواعد النحو والصرف والاملاء لكل من مرحلتي التعليم الابتدائية والثانوية ليكون حداً مشتركاً في جميع البلاد العربية . واتفق على وضع منهج مفصل موزع على الصفوف توزيعاً روعي فيه العناية الى تجويد النطق وحسن الاداء منذ مرحلة رياض الاطفال الى نهاية مرحلة التعليم الثانوي رغبة في أن تتقارب لهجة الناطقين بالعربية في مختلف أقطارها ، وان تكون أدنى الى النطق الصحيح .

٢ — وسائل تجويد النطق

١ – يبدأ في مرحلة رياض الاطفال بتعويد الصغار أن يلفظوا الحروف

من مخارجها الصحيحة ، برد كلمة « كثير » الى مثل ، « كثير » ، والفعل « آل » الى « قال » ، وكلمة « الزي » الى « الذي » ، و « نحجى » الى « نحكى » ، وهلم جرا ، وذلك عن طريق المحاكاة والتمرين مع ملاحظة التدرج الطبيعي . ويستمر ذلك في مراحل التعليم . ومما يدخل في هذا الباب تربية ملاحظة التلاميذ - بالمحاكاة أو بالتلقين - على التفريق بين أل الشمسية وأل القمرية .

٢ - وفي مرحلة التعليم الابتدائي تتسع دائرة التمرين حتى تشمل جميع حروف الهجاء ، فيعود التلاميذ اخراج كل حرف من مخرجه الصحيح ، مع مراعاة الترقيق والتفخيم ونقاء الحركات ، فلا تشاب حركة بأخرى ، ولا يبال بما إمالة توجب اللبس .

٣ - يستمر تدريب التلاميذ في بقية مرحلة التعليم الابتدائي على الوجه المتقدم ، مع العناية فوق ذلك بتعليمهم مجموعات الحروف وفق مخارجها الصوتية ، ورد كل حرف من كل مجموعة الى مخرجه ، مع ترويض الالسنة على صفات حروف الاستعلاء ، وحروف الاشتغال والتفخيم والترقيق والحروف اللغوية ، ليكون ذلك سبيلا الى تحديد أصوات ونبرات الحروف في الكلمة ، وتحديد أصوات ونبرات الكلمة في العبارة ، فتتقارب بذلك اللهجات ، ويبين الكلام على اختلاف مواطن المتكلمين .

٤ - يعنى بما تقدم في تدريس القرآن الكريم ، كما يعنى به في دروس المطالعة والاناشيد والمحفوظات والمحادثة .

٥ - فاذا بلغ التلميذ هذه المرحلة وصحت حروفه ، واستقامت لهجته وأبانت ، أخذ بالتمرين على حسن الأداء في الحديث والقراءة ، بتلوين الصوت وفق المعنى ومقتضى الحال ، ليكون تعبيره بالصوت معيناً للتعبير اللغوي على إبلاغ المعنى .

٣ — الاملاء

الغرض من الكتابة ان تكون صورة واضحة لما ننطق به ، وأداة صالحة للابانة والاستفادة عن طريق الرموز . ويتحقق ذلك اذا تم التطابق بين الكتابة والنطق بطريقة مطردة خالية من الخلاف .

دروس الاملاء يجب ان يكون الاملاء درساً تعليمياً لا اختبارياً . وان يكون الهجاء متصلاً بفروع اللغة وبالاعمال التحريرية في المواد الاخرى . ويراعى ان تكون موضوعات الهجاء والقطع التي تستخدم في التدريب عليه مما يشوق الاطفال ويتصل بحياتهم وما يحتاجون الى استعماله من الكلمات في الحديث الشفهي .

وينبغي اجتناب هذا النوع الصناعي الذي تملأ فيه القطعة بهمزات او كلمات للتدريب على قاعدة هجائية خاصة . بل يراعى في القطعة الحرص على المعنى وانسجام النص قبل كل شيء .

وقد ناقشت اللجنة منهاج الاملاء على هذا الاساس ، ووافقت على اتباع ما يأتي في رسم الكلمات :

اولا : — كل ما ينطق به يرسم في الاملاء ، وكل ما لا ينطق به لا يرسم ، الا الادغام والتنوين ، وإلا همزات الوصل مع حذف أل المسبوقة باللام واثبات أل الشمسية .

ثانياً — الهمزة :

(أ) — في أول الكلمة — ترسم على ألف مطلقاً ودائماً ، وتعتبر الهمزة في أول الكلمة إذا سبقت بأل او بكلمة على حرف واحد .

(ب) — الهمزة المتوسطة — اذا كانت متحركة صورت بصورة حركتها واذا كانت ساكنة صورت بحركة ما قبلها .

(ج) — الهمزة المتطرفة — تكتب على صورة مناسبة لحركة ما قبلها ،

فان كان الحرف السابق لها ساكناً كتبت مفردة .

ثالثاً – فصل الكلمات ووصلها :

الأصل والقياس في كلمتين اجتمعتا ان تكتب كل منهما منفصلة عن الاخرى ، فيراعى هذا الأصل في الخط ، إلا فيما يأتي :

(أ) – اذا كانت الكلمة الاولى أل .

(ب) – اذا كانت كلتا الكلمتين او احداها على حرف واحد ، او كانت الثانية ضميراً .

رابعاً : – الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف تصور ألفاً ثالثة أو غير ثالثة .

خامساً : – يرسم التنوين الفاً في حالة النصب ، الا في تاء التأنيث المربوطة . ونون اذن في جميع احوالها ترسم نوناً ، وكذلك نون التوكيد الخفيفة .

٤ – القواعد النحوية

توجيهات : – ١ – يجب ان يكون تعليم القواعد النحوية في عبارات وموضوعات حيوية تهم التلاميذ وتشوقهم ، لا في أمثلة صناعية تؤلف لهذا الغرض . وذلك بان يعرض المعلم على انظار تلاميذه قطعة في موضوع ملائم ، ويناقشهم فيها مناقشة اجمالية ، يتفهمون بها المعنى ، كما يعمل في درس المطالعة ، ثم يقتطع من هذا الموضوع العبارة التي يقصد تدريب التلاميذ عليها ، ويعالجها معهم علاجاً اساسه المعنى . فاذا ادركوا أركانها ووظيفة كل كلمة فيها انتقل بهم الى بيان الخصائص الاعرابية . ثم ينمي هذه الجملة تدريجاً ، بما يزيد عليها من مكملات .

٢ – لا يتعرض للاشارة الى الاعراب التقديري ولا للاعراب المحلي من

المقررات والجمل . وغاية ما يعرف التلاميذ من هذا الباب : ان من الكلمات ما يتغير آخره ، وان منها ما لا يتغير آخره ولا يتعرض كذلك لذكر ان العلامات الفرعية نائبة عن العلامات الأصلية .

٣ - ويسكت أيضاً عن تقدير الضمائر في الافعال ، كما سكت النحاة عن تقديرها في الاسماء المشتقة . ولا تقدر المتعلقات المحذوفة للظرف او الجار والمجرور.

... يقتصر في الاعراب على وظيفة الكلمة من الجملة ، وحكمها الاعرابي ، من غير تأويل ...

نهج دروس النحو

في السنة الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي

نبيه : الغرض من المنهج الآتي طبع التلاميذ على الأساليب الصحيحة وتدريبهم على طرق استعمالها تدريباً عملياً ، أساسه المحاكاة والتكرار ، من غير ان يعطى من ذلك تعريف أو قواعد أو مصطلحات .

ويعنى المدرس بتوضيح مدلول الكلمات الآتية بالامثلة فقط ، من غير ان تخصص لها دروس خاصة ، أو تعرف تعريفاً اصطلاحياً .

١ - (أ) - عرض جمل مكونة من جزئين ، مع تنويع هذه الجمل ، بحيث تبدأ باسم تارة ، وبفعل تارة أخرى .

(ب) - تدريب التلاميذ على الاتيان بمثل هذه الجمل .

٢ - (أ) - عرض جمل بها مكملات ، بالمفعول والظرف والوصف ، والاضافة والجار والمجرور .

(ب) - تدريب التلاميذ على تتمة الجملة بالمكملات السابقة .

٣ - (أ) - عرض جمل تشتمل على حالات : الإفراد ، والتثنية ، والجمع والتذكير والتأنيث .

(ب) - تدريب التلاميذ على الاتيان بمثل هذه الجمل .

٤ - التدريب على الاستفهام ، والنفي بالادوات الشائعة وعلى النهي والامر .

المصطلحات ، هي : اسم ، فعل ، حرف ، جملة فعلية ، جملة اسمية .

السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي

١ - بيان ان كل جملة تتكون من ركنين أساسيين ، تارة الفعل والفاعل ، وتارة المبتدأ والخبر .

٢ - تتمة الجملة بالمكملات الآتية مع بيان أغراضها :

(أ) ـــ المفعول به ـــ السبب ـــ الزمان ـــ المكان ـــ الحال .

(ب) ـــ الوصف ـــ التوكيد ـــ العطف بالواو والفاء وثم ـــ الاضافة ـــ المجرور بحرف الجر .

٣ ـــ توجيه التلاميذ إلى أحوال التطابق في الافراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث ، وذلك فيما يأتي :

(أ) ـــ في ركني الجملة ـــ (ب) في الصفة والموصوف ـــ (ج) في الحال ـــ (د) في التوكيد .

٤ - تقسيم الفعل الى ماض ومضارع وأمر .

٥ - التدريب على استعمال أسماء الاشارة والاسماء الموصولة والضمائر ، وعلى أحوال التطابق فيها .

كل ذلك من غير تعرض للقواعد أو للعلامات .

الاصطلاحات التي تستخدم هي : مبتدأ ، خبر ، تكملة لبيان المفعول أو الزمان أو المكان .. الخ .

السنة الاخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي

١ - الاعراب والبناء .

٢ - إعراب المبتدأ والخبر والفعل والفاعل بالعلامات الاصلية .

٣ - الاعراب بالعلامات الفرعية في المثنى والجمع بنوعيه والاسماء الخمسة والافعال الخمسة .

٤ - نائب الفاعل مع تدريب التلاميذ على ضبط الفعل معه من غير تعرض لقاعدة .

٥ - اعراب المكملات السابقة في السنة السابقة بالعلامات الاصلية والفرعية .

٦ - الادوات الآتية ، وبيان معانيها وأثرها الاعرابي :

من النواسخ : كان - صار - ليس - ما زال - ان - أن - كأن - لكن .

نواصب المضارع : أن - لن - لام التعليل .

جوازم المضارع : لم - لا الناهية .

حروف الجر : من - الى - عن - على - في - الباء - الكاف - اللام .

٧ - تدريب التلاميذ على اساليب الشرط بالادوات الآتية مع بيان أثرها الاعرابي : إن ، من .

٨ - يستمر تدريب التلاميذ في خلال الدروس السابقة على إسناد الافعال الصحيحة الى الضمائر واستعمال أسماء الاشارة والاسماء الموصولة من غير تعرض لقواعد .

٩ - أساليب التمييز والاستثناء والنداء والتعجب .

المصطلحات هي : نائب فاعل - مرفوع - منصوب - مجرور - مجزوم - التمييز - المستثنى - المنادى .

(ملاحظة المؤلف : نحن نعتقد ان المؤتمر قصر تقصيراً كبيراً في عدم الاهتمام بالقواعد الصرفية وبمفردات اللغة ونعتقد ان هذه الناحية من اللغة العربية تحتاج الى عناية خاصة وتجديد أساسي في طرق التدريس) .

٥ ـ التثقيف الادبي

(أ) ـ الغاية من التثقيف الادبي ـ (في مرحلة التعليم الابتدائي) ـ هي : تنشئة الطالب على الاخلاق السامية والروح الوطنية والشعور العربي ، مع تربية ذوقه الفني ، وتنمية ملكة التعبير فيه ، وتزويده بطائفة من المعلومات تزيد في ثقافته العامة .

وتحقيقاً لهذا يقترح المؤتمر ما يلي :

١ ـ ان تكون المواد التي تقدم له ذات صلة وثيقة بتلك الأهداف .

٢ ـ ان تشتمل على طائفة من الأناشيد والمحفوظات والقصص وقطع المطالعة ، التي تمتاز بسهولة التعبير وصحته وجماله .

٣ ـ ان يراعى في اختيارها مقدرة الطالب الذهنية وبيئته وتربيته .

٤ ـ ان تشتمل بوجه خاص على موضوعات تتصل بالفضائل العربية والتراث العربي .

(ب) ـ ولكي تنمي ملكة التعبير عند طفل المرحلة الابتدائية يجب ان تهيء له الفرص للتعبير عن تجاربه ومشاهداته بالكلام وبالكتابة . ويراعى في ذلك ان تكون الحرية اساساً للتعبير ، وألا يتقيد بحصة أو حصص معينة يقتصر عليها . فالتعبير باوسع معانيه يتحقق في كل درس وفي كل وقت ، اذا اخذناه بهذا المعنى بعدنا به عن جو الشكلية الضيق ومزجناه بالحياة . ويحسن ان يتخذ المعلم اللغة العربية السهلة وسيلة في تعليمه ، وان يشجع التلاميذ على التعبير بها ، وان يتدرج بهم في ذلك الى ان يستطيعوا في نهاية المرحلة التعبير السليم .

وتستخدم التربية الحديثة وسائل كثيرة لتشجيع التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي ، تنبغي الافادة منها .

مثل قص الاخبار في الفصل ، أو كتابتها لمجلة المدرسة ، ومثل مناقشة

ما في كتب المطالعـــة من صور ، وتكميل القصص القصيرة الناقصة ، وسرد القصص المسموعـة أو المقروءة وتمثيلهـا ، ومثل تحويل القصص الى حوار تمثيلي ، وكتابة الرسائل ووصف الوقائع التاريخية وغير ذلك .

(ج) الهدف الذي ترمي اليه دراسة الـــقدر المشترك هو إثارة شعور المشاركة بـين سكان الاقطار العربيـة في الحضارة والتاريخ ، وفي منزلتهم من النشاط الدولي الحديث .

وهذا القدر ينبغي ان يكون في المرحلة الابتدائية يسيراً ملائماً لمدارك التلاميذ ، وممهداً لقدر أرقى منه في المرحلة الثانوية .

ويمكن توفير هذا القدر في المرحلة الابتدائية عن طريق :

١ – الاناشيد : فنختار منها مجموعة تكون موضوعاتهـا مناسبة لفكرة التعاون العربي والمشاركة في الشعور توقع توقيعـاً موسيقياً ، ويحفظهـــا بتوقيعها تلاميذ جميع الاقطار العربية .

٢ – المحفوظات : فيختار قطع سهلة ، يلاحظ فيها ان تكون مما يشيد بالاخلاق العربية من نجدة وبطولة وما اليها وأن يكون بعضها لادباء من الاقطار العربية المختلفة ، مـع تعريف بسيط بهم ، وهذه يحفظها جميع التلاميذ .

٣ – القصص : فيختار منها عدد يحقق الفكرة السابقـة ، من تصوير الكرم والاباء ، وعزة النفس وغيرها ، مما يبعث في نفوس التلاميـــذ الاعجاب بتاريخ العرب وأبطالهم قدامى ومحدثين .

٤ – المطالعة : فتتناول بعض كتبها في كل قطر موضوعات تعين على تقوية الروابط العربية ، كوصف بعض المشاهد والآثار القائمـة في مختلف الاقطار العربية ، وكالحديث عن فضائل العرب وفتوحهم ودولهم وثقافتهم وفنونهم .

ويلاحظ ان يدرس هذا في مرحلة التعليم الابتـــدائي ، مؤيداً بالصور والرسوم ، أو مصاحباً للموسيقى ، أو قائماً على التمثيل والحوار ، ممـــا هو مقرر في أساليب التربية .

فهرست المواضيع

الصفحة	
٣	اللغة (أهميتها في الحياة العقلية والاجتماعية)
٩	تعليم اللغة العربية
١٢	القراءة
١٦	مبادئ القراءة : الانتباه
١٧	١ – القواعد الاساسية
٢٦	٢ – مشاكل الحروف العربية
٣٧	٣ – تعليم الاصوات والحروف
٤٤	٤ – نموذج من خطط تعليم الحروف
٤٨	٥ – طريقة الجمل
٦٣	٦ – العاب القراءة
٧٣	القراءة السريعة والبليغة
٧٤	١ – السرعة في القراءة
٨٢	٢ – التفسير والايضاح
٨٨	٣ – الأداء والتأثير
٩١	٤ – نموذج من خطط القراءة
٩٥	٥ – القراءة الصامتة
٩٨	٦ – كتب القراءة
١٠٥	الاستظهار

الصفحة

١٠٩ **المادة والانشاء**

١١١ المحادثة

١٢٧ الانشاء

١٤٦ **القواعد والاملاء**

١٤٦ القواعد

١٥٨ الاملاء

١٦٩ الخط

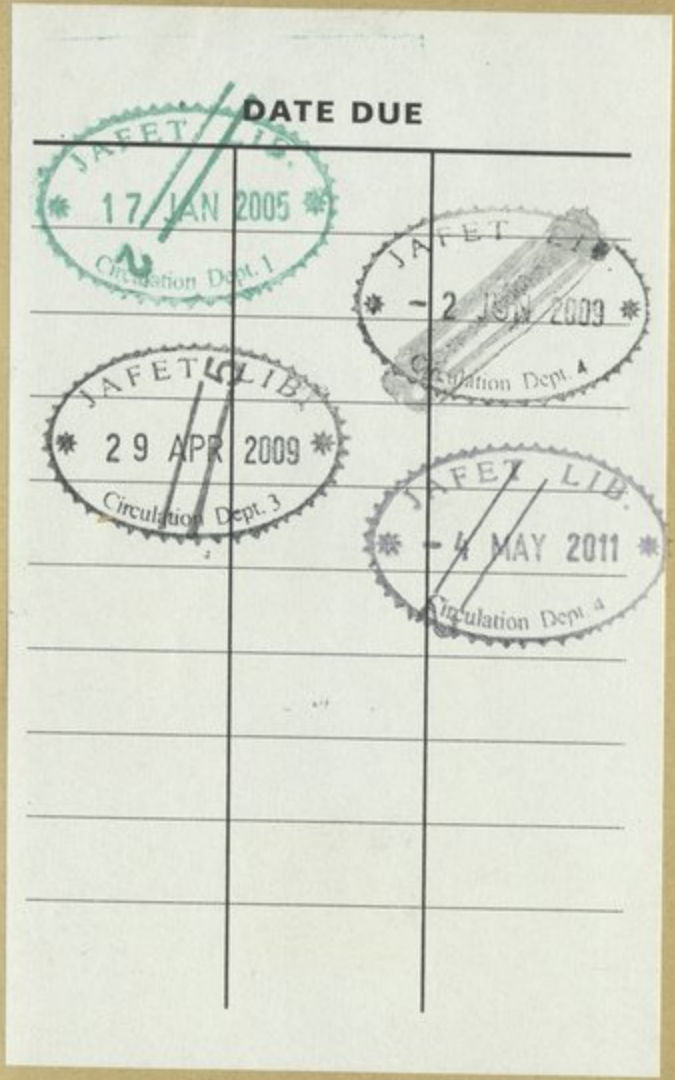
١٨٤ ذيل تعليم العربية لغير الناطقين بها

١٨٩ **لاحقة** (مقررات المؤتمر الثقافي العربي الاول)

انتهى طبع هذا الكتاب على مطابع

دار الكشاف
للنشر والطباعة والتوزيع
بيروت - لبنان

في ١ ربيع الاول سنة ١٣٦٨
و ٣١ كانون الاول سنة ١٩٤٨


DATE DUE
JAFET LIB.
17 JAN 2005
Circulation Dept. 1
JAFET LIB.
2 JUN 2009
Circulation Dept. 4
JAFET LIB.
29 APR 2009
Circulation Dept. 3
JAFET LIB.
4 MAY 2011
Circulation Dept. 4

A.U.B. library

[redacted] الحصري، ساطع
دروس في اصول التدريس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01022968

American University of Beirut

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT
UT VITAM HABEANT ABUNDANTIUS
1866

[redacted]
General Library