A.U.B. LIBRARY

370.1
K51ul
V.1

فهـــرس

صفحة

٣ مقدمة الطبعة الاولى

٥ » » الثانية

٦ التربية :

اختلاف الناس في مدلولها . أهمية التربية وضرورتها . معنى التربية وعواملها . أقسام التربية . التربية والتعليم . أقوال بعض المفكرين والمربين في التربية . تعريف التربية .

٢١ أغراض التربية :

أهمية الغرض فى التربية . كسب الرزق . التثقيف والتهذيب . العلم . الاخلاق . التربية . التربية والفرد والمجتمع . الغرض الفردى . الغرض الاجتماعى . التوفيق بين هذين الغرضين .

٣٦ المدرسة والبيت :

أثر البيت في التربية . المدرسة . علاقة المدرسة بالبيت .

٤٢ الطفل وعلم دراسة الطفل :

العناية بتفهم الاطفال ودرسهم . معني الطفولة . أطوار الترقى ومراحله . دور الطفولة . السنوات الثلاث الاولى . من السنة الرابعة إلى السادسة من السنة السادسة الى الثامنة . من الثامنة الى الثانية عشرة . من الثانية عشرة الى الرابعة عشرة (المراهقة) . دور الشباب

28860

صفحة

٦٨ المدرس :
عمل المدرس . الصفات التى يجب أن يكون عليها . الصفات الخلقية . الصفات العقلية . الصفات الجثمانية وما اليها .

٨٥ المناهج — بعض القواعد الاساسية التي يجب ان تبنى عليها

٩٠ المادة :
شروطها من حيث صحتها الخ

٩٢ طرق التدريس :
أهمية الطريقة فى التدريس . القواعد الاساسية العامة في التدريس . التدرج من المحسوس الى المعقول . من الجزئيات الى الكليات . من الامثال الى القواعد . من المعلوم الى المجهول . من البسيط الى المعقد . من المعلومات المضطربة الى المعلومات الواضحة . من المعلوم بالخبرة الى المعلوم عقلا .

١٠١ الاستقراء والاستنباط (القياس) :

١٠٨ الاسئلة . طريقة الحوار . اغراض الاسئلة . الاسئلة الاختبارية . الاسئلة التربيبية . مميزات الاسئلة الجيدة . الاخطاء الشائعة في الاسئلة تساؤل التلاميذ

١٢٢ الاجوبة :
اهمية الاجوبة وعلاقتها بالاسئلة . اخطاء التلاميذ . صفات الاجوبة الجيدة

١٢٩ الايضاح :
معني الايضاح . وسائله . الايضاح بالعبارة . الايضاح بالاشياء نفسها الايضاح بالصور والرسوم . السينما . خلاصة وسائل الايضاح

١٣٨ السبورة :
اهميتها في التدريس . العناية بها . الملخص السبورى .

صفحة

١٤٢ القصص

١٤٦ الوصف

١٤٨ التفسير

١٥١ خطوات هربارت :

التمهيد . الغرض منه . أهميته . العقبات في سبيله . العرض . الربط الاستنتاج . التطبيق . التلخيص . نقد خطوات هربارت . مواد الدروس التى تستعمل فيها

١٦٦ اعداد الدروس :

ضرورة العناية به . اهميته . كتابة مذكرات الدروس . نظمها

١٧٧ النقد :

فائدته . اهميته . الاخطاء فيه . الموضوعات التى يجب ان نهتم بها في النقد .

١٨٥ اللغات الحديثة :

اهميتها وفائدتها . طريقة تعليم اللغات . التهجي او مبادىء القراءة والكتابة . تعليم مبادىء القراءة والكتابة . طرق تعليمها . الطرق التركيبية . طريقة الف باء ، الطريقة الصوتية . الطريقة الصوتية المطلقة . الطرق التحليلية التركيبيه . تعليم الحروف الهجائية

٢٠٦ المطالعة :

المطالعة الجيدة . المطالعة الخافتة . المطالعة جماعة . طريقة السير في دروس المطالعة

صفحة

٢١٦ الخط :
اهميته . صفات الخط الجيد . جلسة التلاميذ اثناء الكتابة . طريقة امساك الاقلام . طرق التدريس . الحروف الكبيرة . الخط الكبير . ادوات التعليم . الكراسات . طريقة السير في درس الخط

٢٣٠ رسم الكلمات . ما يجب ان يراعى فيه

٢٣٣ الاملاء :
فوائده . اعداده . طريقة الاملاء . تصحيحه . معاملة الاغلاط .

٢٣٩ قواعد اللغة :
اضرارها وفوائدها ، صعوبة تدريسها ، طريقة السير في درس القواعد

٢٤٨ الانشاء :
ماهيته . اقسامه . الانشاء الشفهى . ضرورة النظام فيه . الانشاء التحريرى . الصعوبات التي تعترض التلاميذ . طريقة التدريس . تصحيح الكراسات

٢٦١ المحفوظات :
كراهية التلاميذ اياها . فائدتها . اختيار القطع . طريقة التدريس . طريقة الاستظهار

٢٦٧ الترجمة :
الترجمة واللغة . الترجمة في المدارس الابتدائية . طرق الاستفادة من دروس الترجمة . طريقة التدريس

اصول التربية وفن التدريس

المطبعة العربية بمصر
بشارع المزين - بالموسكي

بسم الله الرحمن الرحيم

القائل لنبيه : (وانك لعلى خلق عظيم)

أما بعد : فان مابهذه الأمة من صدى الى العلم قد ظهر في تزاحم شبابها على ورود مناهله . فما من معهد علمي يفتح إلا رأيت عليه من الاقبال مايجعل كل محب لهذا البلد مغتبطاً بما وصل اليه من درجة الرقي ، على ان هذا الاغتباط ليس خالصاً من شوائب الأسى : فدرجة الرقي التى وصلنا اليها ليست إلا الدرجة الأولى في معارج الارتقاء الاجتماعي ، وإنا وإن كنا قد وصلنا اليها بعد آلام نفسية وأزمات اجتماعية طويلة فلاريب في أنا سنلقى صنوفاً أخرى من تلك الآلام والأزمات التى تنشأ عادة في أدوار الانتقال الاجتماعية ، فترتفع طبقة وتنحط أخرى عما كانت عليه ، كما أن كثيراً من الطبقات الأخرى ستلقى من الاضطراب والفوضى مايجعل البصير بأسرار « تطور » الامم ونشئاتها يضطرب كذلك ، ويأمل لها الهداية الى سبيل الرشاد ، ويرجو

ممن لهم على هذه الأمة زعامة عقلية أو سياسية أن يوفقوا الى اختيار أقصر الطرق التى تؤدي الى دور الاستقرار والرضى . ولاشك في أن للمعلمين الواقفين على أسرار مهنتهم ضلعا كبيرة في إعداد الجيل الحاضر ومابعده للحياة الجديدة التى تقدرها لها سنن الرقى . والمعلمون في هذا القطر أبصر من غيرهم بأخطارها ومزالقها . وهذا كتاب وضعه واحد منهم لارشاد من سيكونون زملاءه في المستقبل الى جزء مما تقتضيه مهنتهم فعساهم به ينفعون تلاميذهم ويمكنونهم من أن يتمتعوا بطفولتهم ويستفيدوا منها حتى يشبوا رجالا أنفع لأمتهم وأخلص لها . والمؤلف يعلم حق العلم مافي هذا الكتاب من نقص أو قصور عن مثله الأعلى . ولكنه مع ذلك رضى نشره لانه وليد الحاجة والحاجة ماسة الى مثله . فان سدت به كان خيراً .

هذا وانه ليشكر للجنة التأليف والترجمة والنشر قيامها بطبع هذا الكتاب ونشره ويرجو لها دوام التوفيق والرقى

القاهرة في ١٥ ديسمبر سنة ١٩٢٣ أمين مرسى قنديل

مقدمة الطبعة الثانية

لقد راعيناعند وضع هذا الكتاب أن يشمل من أصول العلم مانري ضرورة إلمام كل مدرس به ليسترشد به في مهنته ، أو على الأقل ليوضح له الأسس الصحيحة التي قام عليها فن التدريس . ولقدبنيناه على الآراء المتفق عليها في التربية الحديثة ولم يفتنا ، مع ذلك ، أن نشير إلى كثير من التطورات الحادثة الآن في هذا التعليم والتي سيكون لها في المستقبل أثر كبير فيه

لقد نفدت الطبعة الأولى في وقت لم يكن المؤلف يحسب لنفادها فيه حساباً ، ولذلك لم يستطع أن يقوم باحداث تغيير كبير فيها . على أنها كما هي الآن قد تناولتها يد التحوير والتغيير في كثير من موضوعاتها فزادت في موضع وأوجزت في آخر . ولعل هذا التغيير والتحوير يجعلان الكتاب أسهل عبارة وأكثر فائدة من الطبعة السالفة .

وان المؤلف لينتهز هذه الفرصة ليكرر الشكر للجنة التأليف المباركة ولكل من أسدى اليه يداً بنقده كتابه هذا . كما انه يشكر كذلك كل من أحسن الظن به وبجهوده من أصدقائه وأساتذته ؟

القاهرة في أغسطس سنة ١٩٢٥ أ . م . ف

التربيـــــة

١ — اختلاف الناس فى مدلولها

لبث الناس دهوراً طويلة يفكرون في أمور التربية ويتناقشون في شئونها وأغراضها المختلفة ، كما يفكرون ويتناقشون في أهم أمورهم الحيوية فقدماء المصريين ، والصينيون ، والهنود ، والاغريق لهم فيها آراء ونظم تختلف باختلاف نظمهم الدينية والاجتماعية وآرائهم في الحياة . ولقد ظل اختلاف هؤلاء ومن أخذ عنهم الحضارة والعمران ، وغيرهم من الامم الحديثة يفكرون كذلك في أمور التربية ، وبخاصه إبان نهضاتهم المختلفة عندما تتغير وجهة نظرهم الى الحياة، وماذلك إلا لأن التربية أهم وسيلة لرقى الافراد والجماعات .

ولكن على الرغم من كثرة ما كتب في التربية ، وعلى الرغم من اهتمام الأفراد والأمم بها ذلك الاهتمام الكبير، لايزال المربون والمفكرون مختلفين فيها اختلافاً غير قليل . وسيظلون مختلفين كذلك حقباً طويلة حتى تأخذ التربية مكانها اللائق بها بين العلوم الاخرى

ولاختلاف الناس في التربية أسباب كثيرة : — فالموضوع واسع شامل ، وجهاته متعددة ، ومباحثه متشعبة ، كل ينظر اليه من وجهة خاصة ويغضي عن سائر الوجوه . والتربية تتصل بالحياة اتصالا تاماً

فاختلف الناس في فهمها لانهم يختلفون في نظرهم الى الحياة . ذلك الى أن الاديان المختلفة ، والنظم الاجتماعية ، والآمال القومية لها تأثير كبير في تكون فكرة ما عن التربية وعن غاياتها التي ترمي اليها . هذا وان التربية لاتعنى فئة خاصة من الناس دون أخرى بل هي تمس كل إنسان له أطفال يعنى بشأنهم . فكل إنسان منا مرب الى حد محدود . فلهذه الاسباب كثر المتكلمون في علم التربية . فكل من ظن انه فهم شيئا عنها سارع الى الكتابة فيها والى دعوة الناس الى الأخذ برأيه ونبذ ماسواه . فاختلطت الآراء وتضاربت وغم الأمر على الجميع .

ولقد مضى على هذا الاختلاف زمن غير يسير . ولكن الغموض الذي كان يغشى التربية ويجعل موضوعاتها مجالا لكل كاتب درس شئونها أم لم يدرسها أخذ ينقشع عنها تدريجا وأضحى الطريق الى كثير من مسائلها واضحا للمشتغل بها العامل على تفهمها . ويرجع الفضل في ذلك الى تقدم العلوم المختلفة التي لها مساس بالانسان مباشرة مثل علوم النفس ، ووظائف الاعضاء ، وعلم الحياة والاجتماع ، وعلم الانسان نفسه . وبخاصة نظرية النشوء والارتقاء التي أحدثت تطوراً كبيراً في هذه العلوم وغيرت اتجاه نظرها . وكلها ساعدت على توضيح بعض النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل والجسم في ترقيهما ونموهما . فأخذت التربية تسير في طريق علمي وترتكز على مبادىء علمية تجريبية بدلا من تلك الآراء « الفكرية » المحضة المتضاربة .

٢٠ — أهمية التربية وضرورتها

ليست التربيـة بالشيء الحديث ، بل هي قديمة كقدم الحيوان والانسان . فالعناية بالطفل غريزة فيهما وكل كائن حي يسعى لتخليد جنسه ومنعه من الانقراض بتعليم صغاره طرق المعيشة والنجاح فى بيئته : فالطائر يعلم ابنه الطيران والسباع تدرب صغارها على القنص والصيد ، كل في دائرة غرائزه الثابتة الموروثة المحدودة . وهذه الغرائز المحـدودة تجعل واجب « الآباء » يسيراً سـهلا فالصغار لاتحتاج إلا الى وقت قصـير ودربة قليلة حتى تتم قدرتها على البحث عن رزقها والدفاع عن نفسها

أما الانسان نفسه فيختلف عن سائر الحيوان فى ان غرائزه على كثرتهـا ليست محدودة ذلك التحديد القاسى الذى في الحيوان بل هى عامة لاخاصة . وذلك لان بيئته ليست ثابتـة محدودة ، ولأن حاجاته متعددة متنوعة ، فأصبحت غرائزه مرنة يمكن توجيهها وتعديلها حسبما فيه خير الفرد والجنس ولهذا كان لابد له من عناية طويلة وتدريب كبير والانسان يمتـاز على الحيوان أيضاً بأن قدرته على التعلم كبيرة ، بل هو وحده القادر على التعلم فهو (١) قادر على الاستفادة من خبرته الشخصية (٢) وانه يدخر هـذه الخبرة ويورثها أبناءه وأحفاده بشكل معرفة مسطرة في الكتب والنقوش فيستفيدون منها تجارب أسلافهم وخبرتهم ولا يضطرون الى أن يبدأوا من حيث بدأ آباؤهم . وبذلك تيسر للجنس البشرى أن يتقدم ويترقى رقيا مستمراً

ولقد ساعد الانسان على التربى والترقى طول مدة الطفولة أي المدة التى يكون فيها صغيراً لا حول له ولا قوة معتمداً على أبويه في كل حاجاته . فهم الذين يقومون بالدفاع عن نفسه وبالبحث عن رزقه . ولذا أصبح لديه وقت طويل يتعلم فيه من خبرته وخبرة آبائه الشيء الكثير، ويتدرب على الطرق التي بها يتمكن من أن يعيش في بيئته عيشة ناجحة وبقدر ما يبذله آباؤه من الجهد في تربيته يكون تقدمه وتقدم المجتمع نفسه . والحق أن التربية ليست في الواقع إلا هذه الجهود التى تبذلها المجتمعات لحفظ الجنس وتقدمه .

ومعلوم أنه كلما تقدم الانسان واستبحر في العمران اشتد التنافس بين أفراده ، وأصبحت الحياة بينهم مغالبة وصراعاً . فلكي يتمكن الفرد من أن يعيش وسط هذا الجلاد وبين تلك المغالبة لابد له من أن يزوّده أبواه أوغيرهما لمثل هذه الحياة بسلاح ماض . وليس ذلك السلاح سوى التربية الصحيحة فهى ضرورية اذاً ولامفر منها . وهي وإن كانت لازمة في كل العصور الماضية فهى في عصرنا هذا وما بعده ألزم وأوجب فقديما كانت حاجات الانسان ومطالبه « بسيطة » ميسرة ، فى حين أنها اليوم كثيرة ، معقدة ، وانها لتزداد يوماً بعد يوم

إن كانت التربيـة ضرورية هكذا للفرد فهى كذلك لازمة للأمة . فكما أن التنافس قائم بين الأفراد فهو قائم أيضا بين الأمم بعضها وبعض . فكل أمة تود أن تبزّ غيرها في ميادين العلم والحرب والسياسة ولا يعلو

لأمة شأن وينبه لها ذكر إلا بالتربية الصحيحة تغرس في نفوس النشء وهم لا يزالون فى طفولتهم ، ولكن على الرغم من هذا فان الأحوال الفكرية في كثير من البلدان الراقية تبشر بعصر جديد تقوم فيه روح التعاون والاشتراك فيما ينفع الأسرة والأمة الانسانية جمعاء مقام الخصام والمنافسة . ولقد أخذت هذه الروح نفسها تبدو في بعض مدارس أوربا وأمريكا تبعا لذلك . لأنه اتضح أن أثر التعاون في التقدم لا يقل عن أثر المنافسة ، بل يزيد عليها خلوه من الضغائن والأحقاد التى تضر ولا تفيد

٣ — معنى التربية وعواملها

من الخطأ أن نعرّف التربية بعبارة موجزة نكتفي بها ، فان اتساع مدلول « التربية » اتساعاً لا يدانيه فيها لفظ آخر جعل تعريفها وتحديد معناها ليس بالشيء اليسير . فالتربية هي الحياة بكل مناحيها . وهي تشمل جميع العوامل المختلفة والقوى المتعددة التي أثرت فى الانسان ورفعته عن مستوى الحيوان وصيرته إنسانا . فكل مؤثر يؤثر فى المرء ويجعله أصلح من قبل للمعيشة في بيئته — طبيعية كانت أو اجتماعية أو دينية — فانه يعد عاملا من عوامل تربيته . فعوامل التربية نوعان : عوامل عامة غير مقصودة ، وعوامل خاصة مقصودة فالابوان اللذان ولدا الطفل والبيت الذي نشأ فيه وحظ اهله من الثروة أو الفقر ، وسكناه فى مدينة عظيمة أو قرية حقيرة ، والاخوان الذين يرافقهم ، والاصدقاء الذين

يصطفيهم والكتب التى يطالعها ، والاسفار التي يقوم بها ، والالعاب التى يلعبها ، والملاهى التى يتسلى بها ، والحرفة التى يحترفها . وروح العصر الذى يعيش فيه ، ونوع الحكومة الخاضع لها — كل هذه عوامل لها أثر فى ترقية المرء وتكوين خلقه وميوله ، وتحديد وجهة نظره في الحياة فهى عوامل في تربيته ، تؤثر فيه أثراً مستمراً فتشكل أخلاقه وعقله من يوم يحل هذا العالم إلى يوم يغادره

ولكن هذه العوامل كلها ليست خاضعة لأمرنا ومراقبتنا فنستطيع أن نغير فيها ونبدل ، ونزيد أثر عامل منها ونقلل أثر الآخر . انما تأثيرها يتم بالمصادفة من غير قصد أو غرض معلوم . ولا يسير بطريقة منتظمة متسعة مستمرة . وهى تارة تنفع وتارة تضر . وكثيراً ما يكون ضررها أكثر من نفعها فقد تنتج فيلسوفا حكيما أو لصا سفاحا على حد سواء .

ولسنا نستطيع أن نترك أبناءنا لرحمة هذه العوامل المتغيرة إن أصلحت واحداً أفسدت آلافا . بل لابد لنا من مراقبتها مراقبة تزيد من أثرها النافع وتقلل من أضرارها بقدر المستطاع . ولهذا اعتاد المربون ألا يعدوا هذه العوامل ضمن التربية بمعناها الخاص المصطلح عليه مع الاعتراف بما لهذه العوامل البيئية العامة من الأثر الكبير في تكوين النشء واكسابه التجارب المختلفة .

أما العوامل الخاصة فهي التى قصد بها التأثير في النشء تأثيراً منتظما . وتنحصر محالها فى البيت والمدرسة وفي أية هيئة أخرى غرضها التربية والارشاد . فاذا ذكرت التربية فانما يفهم منها عادة معناها الخاص . على ان العوامل العامة لاتزال تعمل عملها في البيت ، وفي المدرسة ، وفي الشارع أيضا . فالتربية إذن هى التأثير في نفوس الاطفال بجميع المؤثرات المختلفة التى يختارها قصداً الراشدون من المجتمع حتى تكون أعمال الاطفال في المستقبل أكمل وأنفذ وحياتهم أسعد وأرقى ، وبذلك يكون كل جيل خيراً مما سبقه فيطرد الرقي ويستمر .

والانسان لايكون سعيداً متمتعا بحياته ، ولاتكون أعمال متقنة ولاسلوكه حسنا ملائما للبيئة التي سيعيش فيها ، إلا اذا كان صحيح الجسم مرهف العقل ، متين الخلق يميل الى الخير وينفر من الشر بعادته وطبعه

وذلك لايتم إلا (١) بالعمل على إيقاظ القوى المختلفة الكامنة في النفس وترقيتها تدريجا الى أقصى حد نستطيع أن نبلغها إياه (٢) وبتعديل مافى الاطفال من صفات موروثة ، وإكسابهم صفات وعادات تجعلهم صالحين للمعيشة في بيئة راقية . (٣) وذلك بتدريبهم على الاخلاق الحسنة التى يتطلبها المجتمع والتى تقربهم من المثل العليا و « الكمال »

فهي عملية ترقية ، وتعديل ، وتدريب .

***

وهى ثلاثة أقسام : تربية عقلية ، وتربية جسمانية ، وتربية خلقية .

(ا) فالتربية العقلية هي ترقية قوى العقل المختلفة وتدريبه تدريباً منتظما على التفكير الصحيح حتى يستطيع أن يحسن ادراك مايحيط به من المؤثرات المختلفة والظواهر المتعددة ويكون خياله قوياً منظما وذاكرته واعية واستدلاله وحكمه سديدين ، ووجدانه وعواطفه سامية مهذبة . وذلك بوسائل عدة أهمها توصيل المعلومات والحقائق النافعة المناسبة لسن التلميذ بطريقة تحمله على التفكير فيها . والتربية لاتكون مثمرة اذا لم تحض المتعلم وتحثه على أن يبذل مايستطيع من الجهد في التفكير فيما يعرض له حتى يدركه تمام الادراك وكلما زاد ذلك الجهد من ناحية المتعلم كان الترقى أسرع وأثره أدوم . فمثل العقل كمثل الجسم كلما زدته تمريناً ترقى ، وقوي، ومرن ، وأدى عمله على أحسن حال. وهنا يجب أن نحترس من أن نظن أن صب المعلومات المختلفة فى العقل ، أو أن مجرد عناية التلميذ باستظهار مايدرسه له المعلم فيه الكفاية لترقية عقله وأخلاقه . انما الفائدة تكون في عملية هضم التلميذ لهذه المعلومات ، «وتمثيلها» وجعلها جزءاً لاينفصل منه . فيجب أن يقوم التلميذ نفسه بعمليتى « الهضم » و « التمثيل » . أما المدرس فيختار له الغذاء النقلى الصالح له ويبذل مافي جهده حتى يحببه في ذلك الغذاء ويستميله اليه .

كان المدرسون قديما يعتقدون انه مادام العقل يرقى بالتدريب والتمرين على الاستدلال والتذكر والتخيل وغيرها فأي طائفة من المعلومات إذن

تصلح أن تكون وسيلة إلى ذلك ، ولم يكترثوا لنوع المادة التي يدرسونها وقيمتها نفعت التلميذ في حياته أم لم تنفعه . كاللغة اللاتينية ، أواليونانية ، أو علوم الكلام . أما اليوم فقد تجلى فساد هذه النظرية . فالتربية اعداد للحياة ، ولذا وجب على المدرس أن يختار من العلوم ما ينفع المتعلم ، ويعده للحياة ، ليغذى بها عقله ويرقيه

(ب) والتربية الجثمانية هي العمل على تنمية الجسم نمواً متزناً . وتقويته ، حتى يستطيع أن ينهض بالأعمال المتنوعة التي تطلب منه ، وليقاوم الأمراض المتعددة ، ذلك إلى أن الصحة في نفسها غاية لا يستهان بها ، فسلامة الجسم وصحته ضروريتان للعمل عقلياً كان أو يدوياً . ولا شك في أن العقل السليم في الجسم السليم على الرغم مما قد نراه من الشذوذ عن هذه القاعدة

وليست التربية الجثمانيه مقصورة على العناية بالرياضة البدنية والألعاب المختلفة فحسب بل تجب العناية بكل ما يؤدى إلى صحة البدن كما يجب الاحتياط من كل شيء من شأنه الاضرار بها ، من موقع المدرسة ، ونظام بنائها ، وتهوية حجراته ، ومن مكاتب التلاميذ ، وجلساتهم ومن إرهاقهم بالعمل المدرسى وغير ذلك .

ان مصر تكثر بها أمراض عدة تصيب السواد الأعظم من بنيها ولقد ثبت أن بعض هذه الأمراض (١) يقلل من قدرة الصغار على تحمل

---

(١) مثل الالكلستوما والبلهارسيا

المجهود الذى يتطلبه الدرس ويؤثر في مقدرتهم العقليـة تأثيراً غير قليل فواجب المدرسـة (معلميها وأطبائها) – الاحتفاظ بتلاميذها من أن تصيبهم هذه الأمراض ، أو على الأقل العمل على تخفيفها والاحتياط من نشرها بين الأصحاء .

(ج) التربية الخلقية : هى تعـديل الغرائز والميول الضارة — « لأنها غير اجتماعية »[٢] برفعها إلى مستوى عال أو بتوجيهها وجهات أخرى صالحـة تمكن المرء من أن يعيش بين ظهراني المجتمع من غير أن يضر بأحد أو يضاره أحد بل هو يعمل على ترقيته وتحسين حاله بأن يضحي بشيء من حريته أو ماله أو وقته . فالتربية الخلقية هى تربية أدبية من حيث تعويد المرء جميل الصفات وكريمها كالصدق والايثار والاخلاص وحب العمل والشجاعة فى الحق والاعتماد على النفس وما إلى ذلك ، وهي كذلك تربية اجتماعيـة وطنية لأن الفرد لا يعيش منعزلا عن بنى قومه وجنسه . فللمجتمع حقوق على الفرد وللفرد واجبات . وتأدية الحق ، والقيام بالواجب وان كان مريراً في بعض الأحيان ، يرجعان إلى سمو أخلاق المرء أو ضعتها

وليست التربية الخلقية أن نجعل التلاميذ تستظهر فائدة هذه الصفات ومضرة تلك ، بل يجب أن يؤخذوا بها أخذاً ويدربوا عليها تدريباً فتغرس فيهم الصفات الطيبة عملياً في كل فرصة تسنح في الفصل أو الملعب ، أو في

---

(٢) أى أنها ضارة بالمجتمع

أوقات الفراغ، فكل درس يجب أن يكون في الواقع درس أخلاق بمعنى أن «الأخلاق» يجب أن تغشى الفصل والمدرسة في كل لحظة فيدرس المدرس وهو في جو أخلاقي . فالحقائق التي يلقيها المدرس ، ومعاملته للتلاميذ ، والنظام الذي يأخذهم به ، وشخصيته هو ، والقدوة الصالحة ، وروح المدرسة نفسها كلها ذات أثر كبير في تعديل سلوك الاطفال وتكوين أخلاقهم . فتكوين الأخلاق هو الغرض الاسمى الذى يجب أن يضعه المدرس نصب عينيه في كل درس يلقيه .

إن أقسام التربية الثلاثة هذه ليست منفصله بعضها عن بعض، لأن التربية العقلية الصحيحة هى أيضاً تربية خلقية ، فليست الأخلاق إلا مظهراً من مظاهر العقل ، وتأثير حالة الجسم في العقل لا يستطيع أن ينكرها أحد ، كما أن التربية الجسمية هى كذلك تربية عقلية وخلقية في الوقت نفسه ، فهذه الاقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ، والطفل الذي نعلمه ليس مقسما إلى عقل وجسم وخلق ، انما هو كائن حي — هو وحدة قائمة بذاتها .

ولكن على الرغم من هذا الارتباط بين هذه الاقسام الثلاثة فان قصر العناية على واحد منها يضعف الاثنين الآخرين . فتربية الجسم وحده تنتج حيواناً لا انساناً ، كما أن تربية الخلق تعود الناس الزهادة في الحياة والتقشف فيها . فيحرمون أنفسهم كثيراً من طيب الحياة . وترقية العقل وحده تضعف الجسم فلا يكون آلة نافعة يقوم بما يتطلبه العقل .

فلابد إذن من ترقية هذه الاقسام الثلاثة للكائن الحي ترقية متزنة تمكنه من أن يحيا في المجتمع عاملا سعيداً ويعين سواه على أن يكون سعيداً مثله

٤ — التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداهما على ما تدل عليه الأخرى بل هما مختلفان تمام الاختلاف من بعض الوجوه ، ومرتبطان تمام الارتباط من وجوه أخرى. فالتعليم داخل في التربية، أو هو وسيلة من وسائلها .

والتربية هي إيقاظ قوى المرء المختلفة الكامنة في نفسه ، وترقيتها تدريجاً حتى تبلغ أقصى ما يمكن أن تصل اليه . وهي لاترقى إلا بالعمل فالتربية تحوطها بالمؤثرات المختلفة التى تستدعي منها ذلك العمل . وقد تقدم ان العقل لايرقى إلا بالتفكير ، كما ان الجسم لايقوى إلا بالحركة والعمل ، والاخلاق الطيبة لاتكتسب إلا بمزاولتها والمرانة عليها . فالتربية لاتكون مثمرة إلا بعمل المتعلم نفسه — بمصادمته للحقائق المختلفة ومصارعته لها جاهداً في التغلب عليها وإدراك معمياتها والاستفادة منها كلما أخطأ فيحس بقوته تزداد وترقى من جراء كل خبرة يحصل عليها فيعدل سلوكه مسترشداً بخبرته . فكل تربية صحيحة هى تربية النفس بالنفس .

أوقات الفراغ، فكل درس يجب أن يكون في الواقع درس أخلاق بمعنى أن «الأخلاق» يجب أن تغشى الفصل والمدرسة في كل لحظة فيدرس المدرس وهو في جو أخلاقى . فالحقائق التى يلقيها المدرس ، ومعاملته للتلاميذ ، والنظام الذي يأخذهم به ، وشخصيته هو ، والقدوة الصالحة ، وروح المدرسة نفسها كلها ذات أثر كبير في تعديل سلوك الاطفال وتكوين أخلاقهم . فتكوين الأخلاق هو الغرض الاسمى الذى يجب أن يضعه المدرس نصب عينيه في كل درس يلقيه .

إن أقسام التربية الثلاثة هذه ليست منفصله بعضها عن بعض، لأن التربية العقلية الصحيحة هى أيضاً تربية خلقية ، فليست الأخلاق إلا مظهراً من مظاهر العقل ، وتأثير حالة الجسم في العقل لا يستطيع أن ينكرها أحد ، كما أن التربية الجسمية هى كذلك تربية عقلية وخلقية في الوقت نفسه ، فهذه الاقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ، والطفل الذي نعلمه ليس مقسما إلى عقل وجسم وخلق ، انما هو كائن حي — هو وحدة قائمة بذاتها .

ولكن على الرغم من هذا الارتباط بين هذه الاقسام الثلاثة فان قصر العناية على واحد منها يضعف الاثنين الآخرين . فتربية الجسم وحده تنتج حيواناً لا انساناً ، كما أن تربية الخلق تعود الناس الزهادة في الحياة والتقشف فيها . فيحرمون أنفسهم كثيراً من طيب الحياة . وترقية العقل وحده تضعف الجسم فلا يكون آلة نافعة يقوم بما يتطلبه العقل .

فلابد إذن من ترقية هذه الاقسام الثلاثة للكائن الحي ترقية متزنة تمكنه من أن يحيا في المجتمع عاملا سعيداً ويعين سواه على أن يكون سعيداً مثله

٤ — التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداهما على ما تدل عليه الأخرى بل هما مختلفان تمام الاختلاف من بعض الوجوه ، ومرتبطان تمام الارتباط من وجوه أخرى. فالتعليم داخل في التربية، أو هو وسيلة من وسائلها .

والتربية هي إيقاظ قوى المرء المختلفة الكامنة في نفسه ، وترقيتها تدريجاً حتى تبلغ أقصى ما يمكن أن تصل اليه . وهي لاترقى إلا بالعمل فالتربية تحوطها بالمؤثرات المختلفة التى تستدعي منها ذلك العمل . وقد تقدم ان العقل لايرقى إلا بالتفكير ، كما ان الجسم لايقوى إلا بالحركة والعمل ، والاخلاق الطيبة لاتكتسب إلا بمزاولتها والمرانة عليها . فالتربية لاتكون مثمرة إلا بعمل المتعلم نفسه — بمصادمته للحقائق المختلفة ومصارعته لها جاهداً في التغلب عليها وإدراك معمياتها والاستفادة منها كلما أخطأ فيحس بقوته تزداد وترقى من جراء كل خبرة يحصل عليها فيعدل سلوكه مسترشداً بخبرته . فكل تربية صحيحة هى تربية النفس بالنفس .

أما التعليم فهو إيصال المعلومات المختلفة الى الذهن. وبذلك تتسع مادته وتزداد. ولكن العقل لا يرقى بذلك ولا يصبح بهذه المادة خيراً منه قبلها لانه لا يعمل. ففي حين ان التربية تحمل التلميذ على العمل وتهتم به جسما وعقلا وخلقاً، لا يهتم التعليم إلا بتزويده بمعلومات قد تكون نافعة أو غير نافعة. فالتلميذ في التربية هو الذي يعمل ويفكر فتارة يخطيء وتارة يصيب وهو في خطائه يستفيد أكثر من صوابه. اما في التعليم فالتلميذ يتقبل مايلقيه اليه المدرس من المعلومات ليس إلا فالذى يعمل ويجتهد هو المدرس نفسه لا المتعلم. فموقفه في التعليم سلبي في حين أن موقفه في التربية إيجابي. ولكن التعليم على هذا الشكل هو التعليم الفاسد الذى لا قيمة له. انما التعليم الصحيح هو الذى يثير في نفس المتعلم الشوق الى الاستزادة من العلم وفي الوقت نفسه يحضه على التفكير فيما يزوده به من المعلومات النافعة له في حياته. فينمو العقل ويترقى في وقت واحد. فالتعليم الصحيح إذن وسيلة من وسائل التربية العقلية.

ومع هذا فان التعليم قد لا يرمى إلى غرض سام. أما التربية فلا تكون تربية إلا إذا كان لها غرض سام ترمى اليه، وهو أخلاق اجتماعي. هذا وان التعليم لا يهتم إلا بتعريف الانسان شيئاً خاصاً كاعداده لمهنة أو حرفة، أما التربية فهي تعده للحياة نفسها قبل أن تعده لمهنة يكسب منها رزقه. فهي توقظ فيه الصفات التى تمكنه من أن يعيش في المجتمع متمتعاً بحياة طيبة مؤدياً بنجاح كل ما يتطلبه منه الحق والواجب والوطن

مما تقدم يتضح لنا أن وسائل التربية اثنتان هما (١) التعليم (٢) والتدريب .

٤ — أقوال بعض المفكرين والمربين فى التربية

(أ) قال أفلاطون : التربية اعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما

(ب) وقال ارطاطاليس: التربية إعداد العقل للتعليم كما تعد الارض للبذار

(ج) وقال كَنْت : التربية ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فى الفرد

(د) وقال ستوارت مل : تشمل التربية كل ما يفعله المرء لنفسه أو يفعله غيره له بقصد تقريبه من درجة الكمال التى يمكن أن تبلغها طبيعته

(هـ) وقال هربرت سبنسر : التربية هى إعداد لحياة كاملة

(و) وقال بستلتزي : التربية إعداد بنى الانسان للقيام بواجباتهم المختلفة فى الحياة

كل هذه الأقوال السابقة لاتحد التربية تحديداً واضحاً فهي غامضة مبهمة على الرغم من مقام أصحابها في الفلسفة والتربية فبعضها ناقص مبتور وبعضها خلط بين التربية وأغراضها . ولعلها انتشرت بين الناس كتعاريف، لهذا الغموض نفسه ولكن العلم يستلزم تعاريف أدق وأوضح

تعريف التربية

مما تقدم في معنى التربية نرى انها هي :

(١) تأثير مؤثرات خاصة .

(٢) هذه المؤثرات يختارها قصداً وبعد تفكير الراشدون من المجتمع .

(٣) هؤلاء الراشدون منظمون على هيئات: أسرة ومدرسة وحكومة.

(٤) هذه المؤثرات تساعد الطفل وتستثيره الى أن يترقى بالتدريج جسما وعقلا وأخلاقاً حتى يصل الى أقصى حد ممكن حسب استعداده وطبيعته

(٥) بهذا يسعد المرء ويكون كل عمل يأتيه أكمل وأدق مما لو ترك من غير تربية بمعناها الخاص

فتعريف التربية يجب أن يكون :

التربية هى التأثير بجميع المؤثرات المختلفة التي يختارها قصداً أولو الامر في مجتمع ما ليعينوا بها الطفل على أن يترقى جسما وعقلا وأخلاقاً حتى يصل تدريجاً الى أقصى ما نستطيع الوصول اليه من الكمال ليسعد في حياته ويكون كل عمل يأتيه أدق وأكمل مما لو ترك من غير تربية

ويزيد هذا وضوحاً وثباتاً مايقوله أساتذة التربية فى هذا العصر في تعريف التربية . فالتعاريف التى يذكرها أساطين التربية مثل العلامة رابين الالمانى ، والفرنسى كمايره ، والانجليز ولتن وآدمز وفندلي

وغيرهم وغيرهم لايخرج عن هذا المعنى فقد قال باجلي [١] : — التربية هي العملية التي بها يكسب الفرد تجارب تجعل أعماله في المستقبل أدق وأكمل. وقال فندلي [٢] : ان الجزء الراشد من المجتمع منظما على شكل أسرة أو حكومة أو أية هيئة من الهيئات الأخرى يرغب في إسعاد الجيل الناشىء ويسعى لذلك بأن يستخدم استخداماً مقصوداً طرقاً ومؤثرات معلومة. فالتأثير بهذه الطرق وتلك المؤثرات هو التربية.

ويقول رنمنت [٣] : تشمل التربية جميع المؤثرات الخاصة التى يتخذها الراشدون من كبار المجتمع للتأثير في صغاره بوساطة الأسرة أو الحكومة أو الكنيسة

اغراض التربية

إن المؤثرات المختلفة التى نختارها كوسائل لترقية عقول الاطفال وتدريبهم قد لاتكون ذات علاقة كبيرة بغرض سام نرمي اليه في التربية : فالتربية تتبع قوانين وقواعد يسير عليها العقل والجسم في نموهما وترقيهما فباستعمال هذه القواعد وتلك القوانين التى تكاد تكون ثابتة نسبياً على الرغم من أنا لم نصل الى الآن الى ادراكها كلها أو أكثرها ادراكا صحيحاً يمكننا أن نخرج لصوصا بارعين ، أو رجالا عاملين ذوى عقول راجحة وأخلاق سامية .

---

(١) هو وليم تشندلر باجلي أستاذ التربية في جامعة اليتوير بالولايات المتحدة . وله تآليف عدة فى موضوعات التربية المختلفة

(٢) أستاذ التربية فى جامعة منشستر (٣) استاذ التربية في جامعة لندن

على أن التربية لا بد أن يكون لها غرض أو جملة أغراض ظاهرة أو ضمنية تسعى لتحقيقها . وعلى هذا الغرض يتوقف اتجاه عملية التربية كلها كما يتوقف عليه حسن فهمنا لها ، ونجاحنا فيها . فيجب أن يكون لنا غرض نرمي اليه في كل جهد نبذله ، وفي كل درس ندرسه حتى نوجه النشء نحو ذلك الغرض . وانا لا نبالغ مهما غالينا في ضرورة هذا الغرض وامتلاء نفس المدرس به . فالغرض الذى نجعله نصب أعيننا هو الذى سيتحكم في كل جهودنا وفي الوسائل والطرق التى نستعملها .

تعد التربية الانسان للحياة . والحياة مختلفة المناحي متعددة الوجهات . ولذا اختلفت أغراض الناس في التربية . فكان لكل عصر من عصور التاريخ ولكل أمة من الأمم غرض تمليه عليها أحوالها المختلفة . جغرافية كانت أو اجتماعية أو سياسية أو دينية . فقد يكون الغرض إعداد الناس لكسب الرزق ، أو « تهذيبهم » أو تعليمهم العلم لنفسه أو العمل على إبراز شخصيتهم ، أو إعدادهم ليكونوا أفراداً ذوي أخلاق صحيحة متينة ، أو ليكونوا قادرين على أن يؤدوا باتقان كل مايطلب منهم ، أو اخضاعهم لحاجة المجتمع اخضاعاً تاماً .

على اننا يجب أن نذكر ان أكثر هذه الاغراض مرتبطة بعضها ببعض فكل غرض منها يستلزم قسطاً مما تقتضيه الاغراض الأخرى . ولكن واحداً منها او أكثر يمكن تغليبه على سائرها فيصبح هو الظاهر البارز فيها وتتضاءل معه الاغراض الاخرى حتى لايكون لها أثر واضح ،

١ — كسب الرزق

لو سألنا أكثر الآباء عن غرضهم من إرسال أبنائهم الى المدارس المختلفة لكان جوابهم — بعد أن تزول عنهم الدهشة من هذا السؤال — ليعرفوا مابه يستطيعون كسب عيشهم وتحسين حالهم . فهذا غرض واضح محدود . ولكنه لايمتاز عن غيره من الاغراض بأكثر من وضوحه وتحديده . وليس فينا من ضرورة معرفة المرء طريقة — مهنة كانت أو حرفة — لكسب عيشه . وهذه الضرورة تكون ماسة حسب مكانة الآباء في الهيئة الاجتماعية . وحسب حالهم من الثروة والفقر . ولكن التربية اذا جعلت كسب المال غرضها الوحيد جرت على الفرد والامة شروراً كبيرة . فان من اقتصرت مدته الدراسية على تعلم وسائل لكسب رزقه فحسب يضيق أفقه العقلي فلا يرى في هذه الحياة الا ميداناً لكسب دريهمات يرفه بها حاله . والمرء الذي جعل هذا غرضه من تعليم أبنائه لا يرى فائدة ما في تعلم الجغرافية أو التاريخ أو الهندسة والازدياد من تعلم علم كالحساب ، انما هو يرى الفائدة كلها في فنون وصناعات مربحة كالكتابة على الآلة الكاتبة ، وإمساك الدفاتر ، والاختزال وكالصناعات المختلفة .

ولكن المال ليس كل شيء في هذه الحياة . وليس هو وحده السبيل إلى السعادة والنجاح فيها . فقد يكون لدى الانسان منه الشيء الكثير

ويعجز عن طرق الاستفادة منه والتمتع به جهلا منه بتلك وبمعنى التمتع .

على أن الانسان إذا تربى تربية عامة لا ترمي إلى غرض خاص كهذا ثم اشتغل بعد ذلك بكسب رزقه استطاع أن يكسب أكثر مما لو كان قد جعل الكسب وحده غرضاً معيناً له . هذا وان مستوى معيشته يكون أرقى كما تكون حياته أملأ وأرغد، وذلك لاتساع عقله ، ولسمو نظراته ، الى الحياة . حتى لو كان ما يكسبه أقل من سواه فانه يستطيع أن يحسن القيام عليه فيستفيد منه ويفيد من حوله أكثر من غيره

وليس يغيب عنا أن هناك خطراً كامناً وراء جعل المال هو الغرض من التربية . فان الفتى قد يشب على أن كل شيء يؤدي إلى كسب المال يكون مبرراً كافياً حتى لو خالف في ذلك نواميس الأخلاق فلا يقيم للحق والفضيلة وزناً إذا وقفا حائلا بينه وبين اكتساب المال بطرق غير شريفة . فخطر هذا على المجتمع انه يساعد على انحلاله بتقويض دعائمه الخلقية فالامة لا تبقى الا ببقاء أخلاق أفرادها

٢ — التثقيف والتهذيب

اصطلح الناس في كثير من البلدان على عد المهذب المثقف من حذق علوماً وفنوناً خاصة ليست وسيلة لكسب رزقه ولا حبا في معرفتها وانما للتمتع بها في أوقات فراغه . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية الاغريقية فحضارة الاغريق كانت مؤسسة على الرق ، وبذا أصبح لدى

« الأحرار » وقت فسيح للفنون والآداب المختلفة . وفي القرون الوسطى وعصور النهضات كان المهذب عند الغربيين من عرف فلسفة أرسطاطاليس وآداب الاغريق واللاتين ، ومن مهر في ركوب الخيل واشتهر بنصرة الضعيف ونجدته ، وكان عندنا في مصر ما يشبه ذلك من دراسة علوم الكلام وحفظ المقاطيع الشعرية ورواية الأخبار . وكانت كذلك فيما يختص بتعليم بنات بعض الطبقات . فالفتاة المتعلمة كانت في عرف كثير من الناس من عرفت العزف على البيانة والكلام بلغة أجنبية والتشدق بأسماء أكابر الروائيين وكانت المدارس لا تهتم بأكثر من هذه الأمور . أما ترقية العقل واشغال الابرة وتدبير المنزل والعناية بالصحة وتربية الأبناء فكانت أموراً ليست بذات بال . والواقع أن الامور الكمالية في التربية كانت أسبق في التاريخ من الامور الضرورية . فاذا كان هذا هو ما رآه مجتمع ما مثلا أعلى واصطلح الناس على تربية أبنائهم حسب هذا المثل قل اهتمام الناس بالاعمال المثمرة وقل تقديرهم لقيمة الاخلاق وتغلب حب المظاهر واستجلاب الملق من الجمهور على حب الحق والفائدة ووقف البلد عن الترقي والتقدم وأصبح غده كأمسه .

٣ — العلم

قد يقول كثيرون ان الغرض من الذهاب الى المدرسة هو تلقي العلم ومعرفة ما كان الناس عليه قديما وماهم عليه الآن . وهذا الغرض

نبيل في نفسه ولا يمكن أن نستغنى عنه في التربية بأى حال من الاحوال فان العلم ميراث للجنس البشري وثمرة خبراته ولا يمكننا أن نفرط في ذلك الميراث الذى هو مصدر مدنيتنا الحاضرة وعماد اطراد تقدمها في المستقبل . فمعرفتنا له احتفاظ به . ولكن الاقتصار على معرفة « العلم » ونقله من الكتب الى الرؤوس ليس بذى فائدة كبيرة ، وهو أشبه ما يكون باقتصار البخيل على ادخار المال وخزنه مكتفياً بالحصول عليه من غير أن يستفيد منه . وهذا الغرض واضح كل الوضوح في مدارسنا وفى كثير من مدارس غيرنا من الامم . حتى أنا لنرى الناس تقيس نجاح المدرسة بمقدار ما يحصله تلاميذها من المعلومات كما أن المدرس أصبح يرى خطأ أن واجبه محصور في ملء عقول تلاميذه بالمعلومات ، وان نجاحهم يكون بمقدار ما يحصلون عليه من الدرجات في الامتحان . والامتحانات الحاضرة لا تقيس الا مقدار ما حصل عليه التلميذ من العلم ، بغض النظر عن ذكائه وقوة ارادته ، ومتانة أخلاقه . فكأن كثيراً من الامم ترى مثلها الأعلى الترقى العقلى وحده . هذا خطأ جسيم . فان العلم كثيراً ما يساء استعماله فيصبح خطراً كبيراً وشراً مستطيراً . فالديناميت قد كشفه العلم ويستعمله الآن الفوضوى لقتل أخيه الانسان ولنسف المبانى النافعة . والكيميا وغيرها يستعملها اللص في السرقة والقتل وفي اخفاء معالم الجرائم التي يرتكبها كما ان غيره يستعملها في الصناعة والطب لتحسين حال الجنس البشرى . ولقد رأينا كيف كان تقدم العلم في الحرب العظمى

وسيلة الى اختراع أدوات التدمير والقتـــل الذريع ، كما كان السبب في تخفيف ويلات المنكوبين المصابين في تلك الحرب الرجوف. فالعلم وحده لايكفي أن يكون غرضاً . وذلك على الرغم من أنا لاغنى لنا عنه وعن فوائده الكثيرة فلابد للبحث من جعله وسيلة نفع خالص بقدر الامكان

٤ — الاخلاق

ان العلم وحده لايغنى : فمعرفة الانسان بعلم الأولين والمعاصرين من غير أن يستفيد منها ويفيد بها عبث كبير وجهـد ضائع . والافادة والاستفادة ليستا مقصورتين على الامور المادية المحضة ، بل يجب ألا يكون لمثل هذه الامور محل في المراحل الاولى من تربية الطفل وإلا كان من ورائها ضرر كبير بمستقبلهم ومستقبل البلد نفسه إذ تعم فيه بذلك روح مادية مميتة .

فاذا كان العلم وحده لايغني . و « والتهذيب » المصطلح عليه يشل حركة التقدم ، والحرف والمهن وحدها تضيق الافق العقلي وتحرم المرء من الترقي وتجعـله آلة لـكسب المال ، واذا كانت الترقية وحدها تنتج سفاكا كما تنتج فيلسوفاً فأية قبلة اذن نتوجه اليها غير التربية وأي غرض من تلك الاغراض الكثيرة يجب أن نجعله نصب أعيننا ؟

ان غرض التربية الأعلى يجب أن يكون الاخلاق . فـكل تربية

ليس الغرض النهائي منها هو ترقية الخلق وتقويته ليست جديرة أن

تسمى بهذا الاسم ولكن هذا الغرض النهائي ليس هو الغرض المباشر في كل درس من الدروس التى نلقيها علي التلاميذ

ان الاخلاق كلمة تقال وتسمع فى كل حين . واختلاف الناس في في مدلولها ليس أقل من اختلافهم في سائر المعاني المجردة . ولكن على الرغم من هذا فان معناها مفهوم واضح ومحدود في كل عصر من العصور الكبرى . والاخلاق هى مجموع ماتواضع عليه الناس من الصفات الطيبة التى وجدوا بالخبرة والفكر أنها خير ضمين لسلامة كيان المجتمع وحفظه كما أنها تكفل نجاح الفرد وراحة ضميره .

كثيراً مايكون الانسان عالما كبيراً أو مثريا كثير المال والحشم ولكن الناس لاتقيم له وزنا لما به من النقائص الخلقية الكثيرة ،

فلايستهويهم العلم ولايسترعيهم المال الى الاعجاب به واظهار الاحترام له ، في حين انك قد ترى رجلا رقيق الحال حاصلا على قليل من العلم أصبح موضع الاعجاب والاجلال ، وماذلك الالمتانة في خلقه ، وجمال في نفسه ، ورشاقة في أفعاله ، فالعلم أو المال أو المهارة في فن ما ان كانت مقرونة الى فساد فى الخلق وضعف في النفس لاتكسب صاحبها راحة بال ، ولاتجعل الناس تقدره قدره فى علمه أو مهارته فى فنه . أما من سمت أخلاقه وعلت نفسه ، وكان مع ذلك ماهراً أو متعلما فهذا لاشك من تروقنا أخباره . وينفعنا علمه ، وتؤثر فى نفوسنا أعماله ، فهذا هو الصنف من الناس الذين بهم تأخذ الامم شكلاً خاصاً ، وتمتاز

بروح خاصة تعرف بها بين الأمم المتحضرة الأخرى . فالأخلاق إذن هي التي يجب أن تتخذها لنا قبلة نتوجه اليها عند تربية النشء . وليس معنى ذلك أن الدروس كلها يجب أن تكون في موضوع الأخلاق . إنا إذن نقع فى خطأ أكبر مما أردنا أن نخلص التربية منه ، وصرنا لا نخرج إلا أناساً يتكلمون في الأخلاق ولا يعملون بها ، ونحوّل الأخلاق إلى علم من علوم الكلام المجردة التي لا تفيد .

إنا لا نزال نشعر بأن هذا الموضوع يفتقر إلى شيء من الاسهاب :

لا يولد الانسان وهو متحل بالأخلاق الحسنة التى نعهدها ، وهو لا يحصل عليها ولا يدركها إلا بعد تدريب طويل قد يكون شاقاً ومؤلماً هـذا ما يقوله هربارت ، وما يقوله كذلك كثيرون ممن أخصوا في علم الاخلاق ودراسته ، ولم ينقض هذا الرأي التقدمُ السريع فى العلوم الآلية والطبيعية فالأخلاق نتيجة تدريب النفس ورياضتها على الصفات الطيبة والعادات الحسنة . وإذا جعلنا الأخلاق غرضنا النهائى الذي نرمى اليه فلا بد لنا إذن من أن نروض الأطفال ونؤدبهم أدباً نفسياً إلى أن تصبح الأخلاق فيهم عادة لازمة لا تفارقهم ، فيؤدون كل أعمالهم حسب المعيار الخلقي المتفق عليه من غير تفكير أو تدبير . وليس هذا إلا لحماية المجتمع والفرد وتقدمهما .

فقيمة الأخـلاق وأهميتها تزداد كلما كانت عـلاقتها بالمجتمع ألصق

وروابطها به أكثر، ولذا فان المجتمع يستلزم من كل فرد من أفراده ثلاثه أمور على الأقل :

١ — الاّ يكون عالة عليه ، فيجب أن يكون كل فرد قادراً على كسب عيشه بطريق نافعة منتجة شريفة .

٢ — ألاّ يتعرض لمجهودات غيره ولا يتدخل فيها تدخلا يقلل من قيمة إنتاجها، فحرية المرء محدودة بحرية سواه من الافراد، فيضطر من أجل ذلك إلى تضحية كثير مما قد يلذه ويسره إذا كان في سروره إضرار بمصالح سواه .

٣ — أن يكون قوة عاملة في ترقية المجتمع وتقدمه فيجب أن يكف نفسه عن كل عمل يكون مدعاة لتأخر البلد أو وقوفه عن الرقى . فهو مطلوب منه أن يضحي بكثير من راحته في سبيل السعي وراء مصلحة البلد وترقيته

التربية والفرد والمجتمع

يمكننا أن ننظر إلى أغرض التربية السابقة الذكر من وجهة أخرى اجتماعية ونجمعها كلها في غرضين اثنين :

١ — غرض فردى

٢ — وغرض اجتماعى

ولكل من هذين الغرضين أنصار كثيرون تؤيد كل فئة منهم رأيها بكل ما أوتيت من قوة الحجة . فتارة كانت تتغلب آراء فئة منهم وتارة تتغلب آراء الفئة الأخرى حسب ظروف العصر وحال البلاد الاجتماعية

الغرض الفردى

يعتقد أنصار هذا الغرض أن الفرد هو المقصود بالتربية ، فلا بد أن نقصر همنا على تربيته هو حتى يستفيد من عقله وجسمه أكبر فائدة يستطيع أن يحصل عليها ، فتكون بذلك حياته أفضل وأمتع مما لو ترك من غير تربية أو تعليم . فالتربية عندهم ليست الا وسيلة لترقية نفس الناشىء وإعداده لحياة الرجال فى المستقبل . وهم في هـذا الاعداد لاينظرون إلا إلى مصلحة هذا الفرد نفسه غاضين النظر عن مصلحة المجتمع الذي هو أحد أفراده . ورأيهم في ذلك أن المجتمع لم يوجد إلا لرعاية مصالح الأفراد

وقد نشأت المجتمعات البشرية الأولى على هذا الرأي بطبيعة الظروف التى كانت تحيط بها . فكانت الآباء تربى أبناءها بتدريبهم على القنص والصيد أو القتال والرعي . ثم بعد أن خطت هذه المجتمعات نحو الحضارة أصبح الرجل يعلم ابناءه حرفته التى بها يكسب عيشه والأم تعلم بناتها القيام بشئون الرجل والبيت . أما في العصور الحديثة فان أصحاب هذا الرأي يقولون بضرورة تعليم المرء كل ما يكون وسيلة إلى نفعه وسعادته وعندهم أن الامور الآتية ضرورية لذلك

١ — ترقية قواه العقلية

٢ — تقوية ارادته وهمته

٣ — تعليمه طريقاً لكسب العيش

ويزداد الاهتمام بكل واحد من هذه الأمور أو يقل حسب درجة الآباء من الثروة والمال ، وحسب رقيهم الاجتماعي والأدبي فأبناء الفقير ملحوظ في تعليمهم أن معرفة حرفة أو صنعة ألزم لهم من ترقية عقولهم أو تقوية همتهم في حين أن أبناء الطبقة الراقية في هذا المجتمع نفسه لا يرون لتعليم ذلك ضرورة ما . بل ربما كان غرضهم من تربية أولادهم هو تعلم العلم لنفسه أو « تهذيبهم » حسب المعنى المصطلح عليه في زمانهم

وفي الجملة ان التربيـة الفردية تعمل على اظهار القوى الكامنة في الفرد وترقيتها إلى أقصى حد تستطيع الوصول اليه . وهي في هذه العملية لا تنظر الى مصلحة المجتمع وانما الى مصلحة الفرد نفسه

الغرض الاجتماعي

أما أنصار الغرض الثاني فتربية الأفراد عندهم ليست الا وسيلة لاصلاح حال المجتمع وتدريب نفر من الناس على القيام بأعباء حكومته وإدارة شئونه الكثيرة المختلفة . فالفرد في نظرهم لا شيء والمجتمع هو كل شيء والفرد يفنى في المجتمع . وقد ظهرت هذه الفكرة بأجلى مظاهرها في اسبرطة قديما ، فان الاسرة لم يكن لها وجود ما . وكانت الحكومة تأخذ الاطفال تحت رعايتها من يوم يولدون فتعرض الضعاف منهم لتقلبات الجو حتى يموتوا ، ثم تختار من يمكن أن يكونوا أشداء في المستقبل فتبقيهم تحت اشرافها إلى السنة السابعة فتجعلهم جماعات جماعات وتربيهم جميعاً على

الشجاعة والاقدام وحب التضحية لمصلحة أسبرطة وحدها، فصيرتهم بذلك جنوداً بسلاً ليس الا ، الحرب مهنتهم ومثلهم الأعلى . أما الأخلاق والتهذيب النفسى الصحيح فكانت لديهم أموراً ثانوية ليست بذات بال ولكن اسبرطة لم تستطع البقاء طويلا في جوار دولة يونانية أخرى كانت تخالفها كل المخالفة في المباديء التي سارت عليها في التربية، فأثينا كانت ترمى في التربية الى غرضين :

١ — إلى مساعدة كل امرىء على إبراز شخصيته من غير نظر إلى مطالب المجتمع ومصالحه

٢ — وإلى إعداده لحياة جميلة سعيدة . أى ان التربية فيها كانت فردية لا اجتماعية محضة

وفى العصور الحديثة رأينا المانيا تحاول أن تسير على منهج يقرب مما سارت عليه اسبرطة قديماً ، مع ملاحظة الفروق الكثيرة التى يقتضيها اختلاف العصور والآراء . فكان شعارها دائماً « المانيا فوق الجميع » .

ولم تكن الحال معنا في مصر ببعيدة عن ذلك أيضاً . ولكن من وجهة أخرى . فكان التعليم عندنا مقصوراً على تخريج أناس يقومون بأعباء بعض المناصب الكثيرة في الحكومة يكونون كالآلات تعمل فيها ولا نزال الى اليوم نحس أثر تلك السياسة في مظاهر الضعف البادية في حياتنا الاقتصادية والأخلاقية

التوفيق بين هاتين الوجهتين فى التربية

إن التقدم الذى وصلنا اليه الآن في العلوم المختلفة يساعدنا مساعدة كبيرة في تفهم ما يجب أن نختاره غرضاً لنا من هذين الرأيين ، والحقيقة أنهما مرتبطان بعضهما ببعض . فالانسان مدنى بالطبع . والاجتماع غريزة من غرائزه . فهو لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن المجتمع ، وإن فعل فقد تجرد عن الصفات التي جعلته « إنساناً » ورفعته عن مستوى الحيوان . فالعلاقات التى بين الفرد والمجتمع لا يمكن أن تنفصم إلا إذا عاد الانسان إلى حيوانيته الأولى . وللمجتمع أثر كبير في ترقية الفرد ، كما أن رقى المجتمع ناشىء من رقى أفراده ، ومن الروح السائدة بينهم. فخير طريق نتبعه في التربية يكون بتربية الانسان تربية فردية اجتماعية معاً ، أى بترقية كل شىء فيه إلى الدرجة المستطاعة من غير أن ننسى أنه يعيش في مجتمع عليه له واجبات وحقوق . فيجب أن نوفق بين ما يقتضيه رقي كل منهما ، وليس هذا بالشيء العسير . فهو يكون بتوقيف الفرد على العلاقات المختلفة التى بينه وبين العالم الذى يعيش فيه الآن طفلا وغداً رجلا ، وبملاحظة أن المجتمع يجب أن يكون له في حياة الفرد أثر واضح كأن يحوطه بالمؤثرات المختلفة من مدارس ونظم اجتماعية وسياسية وتهذيبية تساعد على تربيته ورقيه فلكي نصل إلى هـذا الغرض لابد من أن نلاحظ في التربيـة الأمور الآتية :

١ — ترقية عقل الطفل ليستطيع أن يدرك كل ما يطلب منه في حياته وليستطيع أن يقدر القيمة الذاتية لكل ما يحيط به ويستفيد منه

٢ — ترقية جسمه ليستطيع أن يقوم بكل ما يطلبه منه ذلك العقل ، ولما له من الاثر الواضح فيه .

٣ — ترقية أخلاقه ليستطيع أن يوفق بين ما يتطلبه منه المجتمع وما يتطلبه هو لنفسه من الحياة الطيبة

٤ — تعليمه حرفة أو مهنة يكسب منها عيشه حتى لا يكون عالة على المجتمع

٥ — تعليمه خير الطرق للاستفادة من فراغه حتى تكون حياته أمتع له وأرغد

٦ — تعليمه واجباته التي عليه أن يؤديها للمجتمع ، وتعريفه كذلك حقوقه التي يجب أن يستوفيها

فأنت ترى أنا لو لاحظنا كل هذه الأمور في تربية الأطفال لوصلنا بهم إلى غاية حميدة : ترقيتهم بواسطة المجتمع وترقية المجتمع بهم ونكون قد أخذنا في الوقت نفسه بما يجب الأخذ به من الأغراض السابقة مع تغليب الغرض الخلقي عليها جميعاً .

من كل ما تقدم في هذا الفصل نرى أن الغرض الاسمى الذى يجب أن نسعى لادراكه هو « الأخلاق » مع توسع كبير في معناها ، أو بعبارة أدق هو تربية النشء تربية فردية اجتماعية تعدهم لحياة حافلة تتفق مع الأخلاق اتفاقا تاماً .

المدرسة والبيت

لا تنتهي تربية الانسان بانتهاء أيامه المدرسية ودخوله في غمرات هذا العالم لكسب عيشه والقيام بما يتطلبه منه المجتمع من الواجبات الكثيرة المتعددة . بل إن الانسان ليظل يتأثر بعوامل التربيـة المختلفة ويستمر في التعلم والتربى ما دامت أخلاقه وعقله قابلة للتغيير والتعديل . نعم إن هذه القابلية تقل كلما تقدم المرء في العمر فتكون على أشدها في طفولته ثم تقل بالتدريج ، ولكن ليس فينا من يستطيع أن يقول صدقاً متى تزول هذه القابلية ويصبح العلم مستحيلا .

بعد أن يغادر الفتى مدرسته ويدخل في دور كسب عيشة تؤثر فيه ظروف المهنة التي يختارها تأثيراً كبيراً وتطبعه بطابع خاص يجد أنه من العسير عليه ان يتخلص منه اذا حاول ذلك ، وكذلك تؤثر فيه الاحوال والنظم السياسية التي تسير عليها البلاد التى ينتسب اليها ، والمدينة التى يعيش فيها ، والحكومة الخاضع لها . ولكن هذه المؤثرات لا تبدأ عملها إلا بعد أن يكون الفتى قد تأثر بعوامل اخرى كثيرة أشد منها فعلا وأقوى أثراً . وهذه تنحصر اكثرها في البيت ثم في المدرسة وهما البيئتان المنظمتان تنظيما خاصاً بقصد تربية الاطفال وترقيتهم

١ - أثر البيت في التربية

البيت هو الواسطة الكبرى في تربية الطفل وتهذيبه قبل أن يذهب الى المدرسة ويظل أثره فعالا بعد ذهابه اليها - ففيه يتعلم الطفل التكلم وفهم الخطاب ، فيقلد أبويه واخوته في لهجاتهم وينقل عنهم ما يسمع من الألفاظ والعبارات فيلوكها ويرددها وتتسرب اليه من وراء ذلك الآراء والأفكار المنتشرة بين أفراد البيت فيتخذ وجهة نظرهم في الحياة فيما بعد ويصطبغ بصبغتهم ويدرك كثيراً من العلاقات الاجتماعية ، فيتعلم ضرورة الطاعة لمن لهم عليه سلطان ، ويعطف على من هم أصغر منه وأضعف حينما يرى عطف من هم أكبر منه عليه ، وفي البيت يتعلم الطفل كثيراً من المباديء الخلقية ، ويتعلم الصدق في القول ، والشجاعة فيه ، والنظافة ، والنظام ، وضرورة مراعاته في جميع الأعمال ، والتأدب في القول والعقل ورعاية ما لغيره من الحقوق

فالبيت هو بيئة الطفل الاجتماعية الوحيدة . ويظل متأثراً بمؤثراته حتى بعد ذهابه إلى المدرسة بل ان أثره ليبقى مع المرء طول حياته . وحقاً لم يبالغ بستالتزي عندما قال ان الأم هي مصدر كل تربية صحيحة يتشكل بها الطفل ، فهي أول معلم له يحبه ويطيعه . والبيت أول مدرسة أخلاقية ينشأ فيها ويتأدب بآدابها . فلا يتسنى للمدرسة مهما كانت مهارة مدرسيها وقدرتهم وتحمسهم لأعمالهم أن تقوم مقام الوالدين من حيث

الصبر والفهم ، والعطف ، والمحبة ، والقدرة على التأثير في النفس ، والفرح عند التقدم والحزن عند الاخفاق .

فالبيت بيئة طبيعية وهيئة منتظمة قائمة على المحبة والتعاون في حين أن المدرسة مهما حسنت فهي بيئة غير طبيعية . وللوالدين الفرصة الأولى في تقويم أود أولادهم وتوجيههم . ففي الخمس السنوات الأولى يتعلم الطفل أشياء كثيرة وتنطبع في نفسه صور وآثار شتى مما يراه في البيت ويسمعه من والديه واخوته وخدمه . وهذه الصور وتلك الآثار التي ستتحكم في أخلاقه وأعماله لن تفارقه فيما بعد.

فمن هذا يتضح ما للبيت من الاثر الكبير في التربية ، فواجب محتم على الآباء أن يعنوا بالجو الخلقي الذي يسود البيت ويغلب عليه ، ولا شك في أن أكبر خدمة يقدمها الفرد لأمته هي العناية بالبيت وحسن القيام بتربية الأبناء فيه .

هذا إذا كان البيت منظماً والأبوان يُعنيان بأولادهما العناية الكافية والا فان الآية تنعكس ويصبح البيت مباءة إفساد وتسوىء أخلاق فيتعلم الطفل الاهمال ، والكسل ، والبذاءة ، والأثرة ، والكذب والخداع والجبن . ولن تستطيع مدرسة مابعد ذلك أن تقوم أخلاقاً برضت ونمت في مثل هذه البيئة السيئة

٢ — المدرسة

ان الأبوين مهما عنيا بتربية الولد وتعليمه فانهما لا يجدان لديهما من الوقت ولا في نفسيهما من الكفاية ما يمكنهما من القيام بهذا الامر على الوجه الكامل فالمدرسة قد جعلت همها التعليم والتربية . فهما عملها، ومن أجلهما وجدت . وأهم ذلك العمل هو توقيف التلاميذ على مظاهر الحياة التى تحيط بهم حتى يتمتعوا ويعملوا بها في سنى دراستهم ويقدروها قدرها ، فتكون خطوة نحو التمتع بحياة الرجال وتحمل أعبائها عندما يتبوءون مراكزهم في هذا العالم . وهي وان كانت لا تستطيع ان تحل محل البيت تماماً في تربية النفس وتهذيبها فهى الواسطة الوحيدة للتعليم . وهى الحلقة بين البيت والعالم . فهي البيئة الخاصة التى فيها يُعد المرء للحياة . ولذلك يجب أن يكون بينها وبين نظم المعيشة والآمال والمثل العليا التي تسود المجتمع علاقة متينة ولكنها تمتاز عنه بخلوها مما فيه من الاغراض الوضيعة والمؤثرات المنحطة

وكما أنها الحلقة بين البيت والعالم ، فهى كذلك الوسيط بين البيت والحكومة ، فان للحكومات الرشيدة أغراضاً كثيرة ومثلاً عليا تتطلب غرس الصفات الموصلة اليها في نفوس الصغار حتى يشربوها صغاراً ويشبوا عليها كباراً . وقد أبان أحد كبار المفكرين الانجليز [1] حديثا ان المدارس

---

(١) هو بنيامين كيد مؤلف كتاب (النشوء الاجتماعي) وكتاب (علم القوة)

إذا وجهت همتها إلى غرض خاص وبذلت جهدها في إنماء الصفات الموصلة اليه بلغت هذا الغرض في زمن قصير كما حدث في اليابان وفي المانيا

هذا وإن للمدرسة نفوذاً خاصاً وروحا تعم كل المشتغلين فيها وتؤثر فيهم تأثيراً كبيراً وحسب قوة هذه الروح وضعفها يكون أثر المدرسة في أخلاق التلاميذ وسلوكهم . فالحياة المدرسية وما فيها من نظام ومناقشة ودراسة وألعاب رياضية وعلاقات اجتماعية تجعل لها قيمة خاصة في التربية والتهذيب حسب هذا النفوذ وتلك الروح ويرى ذلك جليا في كثير من مدارس انجلترا المؤسسة من زمن بعيد

٣ — عمرفة المدرسة بالبيت

اذا أريد أن يكون عمل المدرسة ناجعاً وأثرها دائما في تقويم الخلق والتعليم فيحسن أن توثق العلاقة التى بينها وبين البيت . ويجدر بالأب أن يهتم بأعمال المدرسة التى فيها أبناؤه ، وأن يساعدها على القيام بمهمتها فيعرفها بشذوذ أبنائه الخلقي ان كان بهم شيء من ذلك أو ينبهها الى تقصيرهم في التعلم . وكذلك يجب على الوالدين ألا يقفوا في طريق الطفل وترقيه عقلا وخلقا ، فعليهم ألا يهملوا العناية بالبيت ونظامه ، وألا ينقدوا المدرس والمدرسة بالحق أو بالباطل أمام أبنائهم ، فذلك يترك أثراً غير حميد في نفس الطفل ويمنعه احترام المدرسة ونظمها . كما أنه يجب عليهم كذلك العناية بصحة أبنائهم

فالطفل يقضي في المدرسة وقتا قصيراً اذا قورن بالوقت الذي يقضيه في البيت . ولذا تكون عند الاب فرص كثيرة لمراقبة أبنائه ومعرفة أخلاقهم وتقويمها أكثر مما عند المدرسة ، في حين ان هذه عندها الفرص الكافية لتعليمه . فالأب مثلا يستطيع تعويد ابنه المواظبة على العمل ، والمثابرة فيه بعدم السماح له بالانقطاع عن المدرسة مهما كانت الاسباب الداعية الى ذلك، اللهم إلا المرض فهذا لا حيلة له فيه. وكذلك يستطيع أن يراقبه في قيامه بواجباته المنزلية التي تكلفه بها المدرسة ، وغير ذلك كثير .

أما المدرسة فيجب أن تبذل هي كذلك جهداً في جعل الآباء مهتمين بالمدرسة وأعمالها ، فتدعوهم الى حفلات خاصة بهم يحدث فيها التعارف بين المدرسين وآباء التلاميذ ، أو الى حفلاتها العامة حتى يرى الآباء أعمال أبنائهم وعناية المدرسة باخلاقهم وصحتهم . كما يجب عليها أيضاً أن تكتب اليهم معرفة إياهم أحوال أبنائهم وتقدمهم الشهري أو تأخرهم .

الطفـــــل

وعـــلم دراسة الاطفـــال

١ - العناية بتفهم الاطفال ودراستهم

كان الناس فى الازمنة الماضية يعتقدون أن الطفل «مختصر» رجل، فيه جميع الصفات والقوى التى لدى الرجل وإنما مصغرة، وكانوا يعاملونه حسب هذا الاعتقاد، فيتطلبون منه أن يقوم بأعمال الكبار، أى انهم كانوا يلاحظون أن يكون مقدارها متناسباً مع جسمه الصغير وقوته الضئيلة. أما زمن الطفولة نفسه فلم يكن في نظرهم إلا وسيلة لدور آخر أهم منه وأفضل، فكلما أسرع الطفل في مغادرة هذا الدور كان خيراً له وأنفع - ولذلك كانت تكلف الاطفال السير على طرق تفكير الكبار وتقليد أعمالهم وتتبع آمالهم كما كانت تدرس اليهم الامور و «المسائل» التى ستصادفهم في المستقبل عند مايكبر الواحد منهم ويصير رجلا. ولكن هذه الاشياء لاتروق الطفل ولاتشوقه لانه لايملك من بعد النظر وقوة الادراك مايمكنه من الاهتمام بأمور لاتدخل في دائرة حياته الحالية. وانه لمحال أن نستطيع جعل الطفل يفكر تفكير الرجال ويعنى بأمورهم كما هو محال علينا أن نستطيع اكراهه على أن يصبح رجلا قبل أن يبلغ سن الرجال.

فمن اليوم الذى كتب فيه روسو [١] كتابه (أميل) . أخذت الابحاث تكثر في تفهم هذا المخلوق الغريب ودرس طبائعه . فكتب (بستالتزي) و (فربيل) وغيرا رأى الناس في الاطفال وفي طرق تعليمهم وتربيتهم . فنشأ من ذلك ابحاث كثيرة نجم عنها علم جديد هو علم (دراسة الاطفال) بعد ان تقدمت علوم أخرى كثيرة لها علاقة كبيرة ومباشرة بالانسان نفسه ، مثل علوم الحياة ، ووظائف الأعضاء وعلم النفس ، وعلم الانسان ، ومذهب النشوء والارتقاء . فكل هذه العلوم والنظريات قد بينت للناس ان الطفل ليس مختصر رجل ، بل هو مخلوق آخر يكاد يكون مستقلا عنه الاستقلال كله . فهو يخالف الرجل الراشد كل المخالفة في نمو جسمه وفي تناسب أعضائه ، وفي طرق تفكيره ، وفي شعوره ، وارادته ، وميوله وطرق التعبير عن حاجاته المختلفة اللازمة له

ان الطفل لا يرى هذا العالم بالعين التى يراه بها الرجال ، بل هو لديه عالم آخر لا يدرك الرجال حقيقته إلا إذا وضعوا أنفسهم موضع الطفل فتذكروا طفولتهم فى الماضي ، ودرسوا طباعه اليوم. وعالم الطفل يتغير في كل دور من أدوار نموه العقلى والجثمانى ، فالعين التي ينظر بها الطفل الى هذا العالم في سنته الثامنة غير العين التى ينظر بها اليه في سنته الثامنة عشرة .

---

(١) كاتب فرنسى كبير عاش في القرن الثامن عشر كان لكتاباته الاجتماعيه أثر كبير في الثورة الفرنسية

فيجب أن نتذكر هذه الحقيقة ولا ننساها وهى ان الطفل ليس رجلا . وانه يختلف فى كل طور من أطوار نموه اختلافاً كبيراً ، فيجب أن يعامل في كل طور معاملة تتفق مع درجة رقيه العقلي والخلقي والجثمانى . أما الطفولة فهي دور خاص قائم بذاته، وأهميته في نفسه، لا لأنه طريق آخر ، فيجب أن يحيا الطفل حياة الأطفال لا حياة الرجال .

ان أكثر التقدم في الحضارة والعمران في عصرنا الحاضر ليس ملحوظاً فيه سوى حاجات الراشدين البالغين من أفراد المجتمع . وقد أصبحت الأطفال في كثير من البلدان لا تجد لها مكاناً تلعب فيه وتمرح فنظم البناء وهندسة المدن والطرقات يكاد ينسى القائمون بها أنه يوجد في العالم أطفال ، حتى المدارس فانك تكاد لا تجد في بعضها ملاعب لها. كل ذلك لأن الانسان قد استهتر في حب الربح فلم يترك مكاناً للأولاد تجد فيه غرائز اللعب والسرور مجالا فسيحا

ان للأطفال حقوقاً يجب أن يوفوها ! ولقد بدت روح جديدة في الأيام الاخيرة في كثير من المجتمعات الراقية تعترف بحقوق الأطفال وبقيمة دور الطفولة ، فتغيرت برامج الدراسة ، ولم يعد التدريس للأطفال على نمط التدريس للكبار وقوانينه ، وذلك لوضوح الاختلاف الكبير بين عقلية الرجل وعقلية الطفل ومطالبهما فأصبحنا الآن نهتم بغرائزه ، وطباعه ، وميوله ، وحاجاته ، وطرق نمو جسمه وعقله ، وكيفية تذكره للأشياء والمعارف وتفكره فيها وادراكه لها .

على انه يجب ان لا نقصر كل اهتمامنا على طبائعه وغرائزه ، بل لا بد لنا من أن نجعل هذه الطبائع والغرائز صالحة لعصرنا الحاضر ، موافقة لنظامنا الاجتماعي الآخذ فى الترقى والنمو السريعين . فيجدر بنا أن نذكر دائما أن الوسط الذى نعيش فيه الآن يخالف الأوساط الطبيعية السالفة التى كان يعيش فيها أجدادنا الأولون الذين أخذ الاطفال عنهم أكثر غرائزهم وأميالهم . فالواجب علينا في التربية أن نجعل نصب أعيننا شيئين متلازمين هما :

١ — ترقية الطفل من كل الوجوه مسترشدين فى ذلك بأطوار نموه وترقيه

٢ — ان هذا الطفل سيعيش في المستقبل في وسط اجتماعي راق فلابد من أن يهيأ للمعيشة فيه .

٢ — معنى الطفولة وأهميتها

الطفولة هى المدة التى يقضيها أبناء الانسان والحيوان وهم معتمدون كل الاعتماد على والديهم في مطعمهم ومشربهم والدفاع عن حياتهم .

ومن هذا يولد الطفل لا حول له ولا قوة ، لا يستطيع إطعام نفسه أو التحرك من مكانه مدة ليست بالقصيرة ويظل جسمه غير تام النمو سنوات طويلة لاتقل عن الخمسة والعشرين ، والانسان أطول الحيوانات طفولة كما انه أرقاها جميعا مرتبة وادراكاً . واستنتج[1] الباحثون : انه كلما

---

(١) اول من ذكر ذلك بطريقة علمية هو «جون فيسك» في كتيبه « معنى الطفولة »

ارتقى جنس الحيوان طالت مدة اعتماد صغاره على كباره . وقد لوحظ أن طول مدة الطفولة يصحبه رقى في الادراك ، فالانسان أرقى جميع المخلوقات من حيث نشوء أجسامها وعقولها ، وصغاره أطولها (١) طفولة ، وهو أكثرها ذكاء وأقواها ادراكا .

ليست العلاقة التى بين الذكاء وطول عهد الطفولة عرضية فالطفولة مجال فسيح للرقى العقلى . وذلك لأن أجسام الصغار وعقولها في ذلك العهد تكون مرنة يمكنها التعلم والتدرب في كنف آبائها على ما به تكون صالحة للمعيشة في بيئتها وهى شديدة الحاجة إلى هذا التمرن لأن غرائزها وميولها ليست محدودة ثابتة لا تتغير كغرائز الحيوانات الأخرى . فلا غرو في أن يولد الانسان وهو أطولها طفولة مزوداً بميل كبير وقابلية عظيمة للتغير فيستطيع جعل نفسه صالحا للمعيشة في بيئته وفي ذلك نفع عظيم للجنس البشرى ، اذ أنه يستطيع أن يصبح قادراً على تغيير عاداته وميوله كما تقتضيه بيئته التي يعيش فيها وكما تقتضيه أيضا سنة التقدم والعمران . ولو لا هذا لوقف الانسان عن الرقى واستوى في ذلك مع الحيوانات الاخرى

وهذه القابلية العظيمة التي في الانسان تكون على أشدها في أوائل العمر ، ولا تكمل مميزات الانسان الراشد ويتم نموه إلا بعد خمس وعشرين سنة . وعهد الطفولة يكون في المجتمع المتحضر الراقي أطول منه في المجتمع

---

(١) بالاضافة الى عمره

القريب من البداوة والطبيعة ، فكلما ارتقى الانسان في العمران واتسعت حضارته ، زاد عهد طفولة أبنائه طولا وأصبح أمامهم المجال كبيراً والوقت فسيحا للتدرب والتعلم . فدور الطفولة هو دور المرونة والتعلم

من ذلك يتضح لنا أهمية هذا الدور . فيحسن أن نطيل عهد هذه المرونة في كل فرد ، حتى يتمكن من أن يتغير ويتعلم ، حسب ما تقتضيه بيئته التى هى فى تغير دائم كذلك . أى أنا بدلا من أن نأخذ الأطفال ونضطرهم إلى العمل لاكتساب عيشهم ندعهم يتعلمون في المدارس إلى أقصى حد تسمح به الظروف الاقتصادية للأبوين وللمجتمع . فان الشخص الذي يبدأ في كسب عيشه قبل تمام نموه ربما وقف عن النمو فيخسر خسارة كبيرة ، فهل يستطيع المجتمع أن يدع ذلك النمو يقف تلقاء عدة سنوات يعملها الفرد في عمل ، كثيراً ما يكون قليل القيمة والقدر ؟

ان كثيراً من الصفات الاجتماعية في الانسان قد نشأ من طول اعتماد الصغير على أبويه فالمرأة كانت مجبرة على البقاء مع أبنائها المعتمدين عليها الاعتماد كله ، فأصبح الرجل حامياً لهم يسعى لكسب عيشهم فتكونت الاسرة من طول هذه المعاشرة الاجبارية . ثم من الأسرة نشأت القبيلة ، ثم الحكومات فيما بعد

وكذلك الحال في الفضائل النفسية كالمحبة ، والعطف على الضعيف ، ونصرته ، والتعاون ، والتضحية ، والشجاعة والاخلاص في الذود عن الحرمات فانها كلها نشأت في الأسرة بضرورة الحاجة اليها ، ثم

تحولت إلى حد كبير فى العصر الحديث، إلى محبة الأوطان والاستماتة فى الدفاع عنها

٣ — أطوار الترقى ومراحله

ان حياة المرء وحدة كاملة لاتتجزأ ولايمكن تقسيمها الى أقسام أو أدوار محدودة بحدود اصطناعية أو طبيعية . فلانستطيع أن نقول ان الطفل صار شاباً في يوم كذا . او رجلا في يوم كذا . او ان الطفولة تبدأ من يوم الميلاد الى اليوم الخامس والستين بعد الثلثمائة من السنة الثانية عشرة مثلا .

ولكن مع هذا كله فان الغرائز والميول ، والقوى المختلفة جثمانية كانت او عقلية او خلقية ، أو اجتماعية لاتولد كلها مع الانسان وتتقدم في نشوئها بدرجة واحدة معه على مدى الحياة . انما هي تظهر في أوقات مختلفة تكون فيها واضحة كل الوضوح . فعلى حسب ظهور هذه القوى نستطيع ان نقسم حياة الفرد الى ادوار مختلفة كل دور يمتاز بصفات خاصة تغلب عليه . وهذه الصفات تتغير تدريجاً ويبدو غيرها او تبلغ هي قوة كبيرة في دور آخر يتميز بهـا . وهكذا نقول ان لنمو الانسان العقلي والجثماني ادواراً شتى ، يختلف كل منها عن سابقه اختلافاً غير قليل . فكل دور له مميزاته الكثيرة الخاصة به .

ولقد اختلف الناس بعض الاختلاف في تقسيم حياة الانسان الى ادوارها ، كما انهم اختلفوا في تسمية كل دور . على أن هذا الاختلاف

ليس بكبير الأهمية ولايمس جوهر الادوار ومميزاتها . على ان منهم من يبالغ ويعد دور الطفولة يبدأ من الميلاد الى الخامسة والعشرين – أى الى السن التى يتكامل فيها نمو جميع أعضائه . ومنهم من يعد غاية هذا الدور بدء الفتى في كسب عيشه . فالطفولة عندهم هي المدة التي يكون فيها الفتى معتمداً على أبويه من الوجهة الاقتصادية ، ولكنها كثيرة الاختلاف لاختلاف الطبقات الاجتماعية فى الانسان . ومنهم من يقسم الحياة الى ادوار حسب جهة واحدة من النمو : العقلى او الجثمانى اوالاجتماعى . على انا قد اخترنا التقسيم الآتى وهو اقرب الى الصواب من غيره لانه يشمل تطورات الحياة في جملتها .

١ – دور الطفولة : من الميلاد الى السنة الثانية عشرة .
٢ – دور المراهقة : من السنة الثانية عشرة الى الرابعة عشرة
٣ – دور الشباب : من السنة الرابعة عشرة الى الخامسة والعشرين
٤ – دور الرجولة : من السنة الخامسة والعشرين الى الستين
٥ – دور الشيخوخة : من الستين الى الممات

﴿ دور الطفولة ﴾

ينقسم هذا الدور الى أدوار أخرى :

ا – : السنوات الثلاث الاولى .
ب – : من السنة الرابعة الى أول السادسة .
ج – : من السنة السادسة الى أول الثامنة
د – من السنة الثامنة الى الثانية عشرة .

١ — السنوات الثلاث الاولى

تكون اعضاء الطفل عند الميلاد غير مستكملة نموها ، وتكون النسبة بين بعضها وبعض غير ماهى عليه عند الكبير فنسبة حجم رأسه وطول يديه لاتتفق مع سائر جسمه . فلو فرضنا ان انسانا حافظ على النسب التى تكون بين بعض اعضائه وبعض عند الميلاد ، لكان أعجوبة يضحك منها الناس ويسخرون .

وكذلك تكون حواس الطفل غير تامة . فالسمع يكاديكون معدوما ويبقى الطفل أصم نحو ثلاثة اسابيع . والبصر كذلك يحس الضوء والظلام ليس إلا . ولايستطيع الطفل ان يرى ما امامه . اما اللمس فيكون قويا ، ولاسيما في اليدين والفم . واما الشم فيكون ضعيفا . ولا يكون الطفل قادراً إلا على بعض حركات منعكسة غريزية كالمص ، والبلع ، والصراخ ، وتحريك الاصابع والجفون ، وذلك لان اعصابه وعضلاته لاتكون في هذه السن تحت سلطانه . ثم يأخذ في النمو والترقى تدريجا ، فتظهر فيه الحواس كاملة ، ويصبح قادراً على تحريك يديه ورجليه حركات ارادية غير منتظمة ثم يستطيع استبقاء رأسه وجذعه معتدلين . ثم تزداد ارادته فيتمكن من تحريك يديه ورجليه حركات كبيرة منتظمة . ولكن الحركات الصغيرة التى تستلزم بعض الاعمال الدقيقة ، لاتكون في مقدور الطفل إلا بعد تعلم شاق . وكذلك الحال في الحبو والمشى فانه لايتعلمهما

إلا بعد عناء كبير وبذلك تتسع دائرة تجاربه . وبعد تعلمهما تتسع دنياه اتساعا كبيراً لانه يستطيع الانتقال من مكان الى آخر ويزداد فيه حب الاستقصاء عن الاشياء التي حوله ، فيسأل عن كل شيء ويتناول كل شيء ليفككه وليرى ماهو . وفي السنة الثالثة تصبح المؤثرات الخارجية ، من الحوادث والاشياء ، ذات قيمة عند الطفل لانه يأخذ من هذه السنة في تذكر ماحوله وتنطبع في نفسه صور الناس والاشياء ، وقليل من الناس من يستطيع أن يذكر شيئاً قبل السنة الثالثة ، ويكون كذلك قد تعلم نطق كثير من الالفاظ والعبارات فيستطيع ان يقرن المسمى باسمه ، والشيء بوظيفته او فائدته

ب — من السنة الثالثة الى السادسة

تزداد في هذا الدور قدرة الطفل على تحريك جسمه وأعضائه حركات كبيرة متزنة حسب إرادته وفيه يكون أقدر على ضبط هذه الحركات منه في الدور الاول الذي قبله ، فتصبح منتظمة متناسبة بعدأن كانت مضطربة غير متلائمة ، ثم تزداد قدرته على القيام بحركات أصغر منها ، فيقدر أن يزرر ملابسه أو يربط حذاءه مثلا . ولكن الحركات الصغيرة جداً التي يستلزمها الرسم والكتابة فانها تكون شاقة عليه متعبة له .

والطفل في هذا الدور يكون كثير الحركة لايستطيع السكون ، فهو يجرى وراء كل شيء ، واذا عمل شيئاً فيعمله بكل جسمه . فالحركة أظهر

شيء فيه وفيها تتجلى حال الطفل العقلية ، كما تبدو فيها حال عواطفه المختلفة ولذا يسمى هذا الدور بدور اللعب . ومثل الانسان في هذا الدور مثل صغار جميع الحيوان فكلها تلعب وتبدي حركات تضحك منها وتسخر . والاطفال لا تقصد بلعبها غرضاً ما ، فهي انما تلعب لأجل اللعب فهو غريزة من غرائزها ، وظاهرة من ظواهر نموها الطبيعي تبدو من تلقاء نفسها ليس إلا

للعب فائدة كبرى . فهو المسرح الذي تتجلى عليه غرائز الجنس البشري الماضية ، وبه يقوى كثير من عضلات الطفل وأعضائه ، وتزداد فيه القوى التي ستكون ذات شأن كبير لديه في المستقبل . فهو أقوى عامل فى ترقية الطفل وتقدمه لانه تدريب له على « أعمال » الحياة في المستقبل وعلى « ملاهيها » أيضاً . ولاتساع العالم أمام الطفل وقدرته على الحركة والشغل يزداد ميله للوقوف على كنه ماحوله فيكثر من الاسئلة عن هذا وذاك كما كان يكثر منها في الدور السابق .

وأهم مايبدو في الطفل في هذا الدور من الصفات العقلية هو الخيال والميل الى التقليد والمحاكاة وكلاهما يظهر في لعبه .

فالخيال يتسع في هذه السنوات الثلاث اتساعاً كبيراً حتى يبلغ أقصاه في آخر السنة السادسة عادة . ثم يأخذ أثره يتناقص في لعب الطفل حتى عهد المراهقة ويظهر أثره في كل أعمال الطفل وميوله . فهو يرى كل شيء حسب مايصوره له خياله فيصبح الكرسي في نظره قطاراً متحركا

يملأ الجو بدخانه ويصم الآذان بصفيره . وتصبح المساند والعصى خيلا مسومة وأفراساً مطهمة تسمع صهيلها من بعيد . وليس يصعب عليه أن يبنى قصوراً من الرمل وقناطر من الورق ، ويقود الجند المظفرة . ويقبض على اللصوص المهرة ، كما انه يسبح على البسط ، ويكتب على الابواب ، وينقش الحيطان بنقش يعجز عنه أكبر فنان !!

وقوة الخيال تدفعه الى الشغف بالقصص والاساطير الغريبة ذات المواقف المدهشة . فهو يصغى إليها بكل جوارحه فرحاً بها أو خائفاً منها . وكثيراً مايقص عليك غريب القصص من ولائد خياله فيقول انه رأى فلاناً يعمل كذا وسمعه يقول كذا والواقع انه لم يره ولم يسمع منه شيئاً . فيظن الناس به الكذب وهو منه بريء . لان مايقوله الطفل فى هذه السن ليس إلا أخيلة توهمها ثم اعتقدها ، فهي لديه حقائق ثابتة شاهدها بعينه أو سمعها بأذنيه .

أما من جهة التقليد . فالأطفال تحاول أن تحاكى فى لعبها كل مايقع عليه نظرها مما يستملحه خيالها القوى . فهي كالمرايا تعكس كل مايقع عليها . فترى الطفل يقلد الحيوانات المختلفة في صياحها ، فيصيح كالديك ، أو يعوى كالكلب أو يموء كالقط ، أو يصهل كالفرس ، كما انه يقلد صفير القطار وصوت خروج البخار من مدخنته ، وليس له فى كل هذا غرض ما إلا التقليد نفسه . ولكنه بعد قليل يقلد جده في مشيته وإكلته ، وأباه في صوته وحركته وفي لبسه للنظارة التى على عينيه . كما يقلد ضيفاً

رآه ، أو خادمة أو غيرها — وكل هذا بقصد اضحاك من حوله . فهى محاكاة مقصودة بعض القصد .

أما من الوجهة الخلقية فانه يكون قد عرف معنى الطاعة والاحترام لوالديه واستطاع أن يضبط نفسه هوناً ما . فعواطفه وأهواؤه لاتكون جامحة كل الجموح ولكنه مع ذلك يكون كثير الاثرة يحب أن يتملك كل مايقع في يديه، صريحاً في عباراته غير مراء فيها ولامداهن .

إذا نظرنا للطفل من جهة تربيته وتعليمه، نرى ان هذه السنوات هي التي يكون فيها الطفل عادة فى روضة الاطفال أو في المدارس التى على نسقها ، إذ هي خير ملعب له يتسع للعبه ومراحه وميوله ورغباته فاللعب هو الطريقة الطبيعية التى بها يعبر عن كامن شخصيته . والتربية الحقة تعمل على إيقاظ تلك الشخصية وتمهد لها السبيل الى الظهور بمظهرها الصحيح والطفل في لعبه (كالرجل) يحس السرور واللذة . فاذا كان تعليمه عن طريق اللعب كان ذلك التعليم ساراً لذيذاً ، فيسهل على الطفل التأثر به والاستفادة منه .

وأساس التربية في هذه السن هو « الحرية » فيترك الطفل يلعب ويمرح حسب ما يمليه عليه خياله وغرائزه ، والمدرس (أو المدرسة) يرشده ويعينه على ذلك اللعب بما يرقيه ويجعل لعبه مرقياً له حقيقة ، كما أنه يراقبه مراقبة تحفظه من الأذى وتعود العادات غير المستحسنة

فيحسن ألا نحاول تعليمه مايستدعي حركات دقيقة كالرسم والكتابة وغيرهما . ولا نجبره على البقاء طويلا على شكل واحد . كأن نطيل مدة الدرس له أكثر من ٢٥ دقيقة أو نحول دونه ودون لعبه ولهوه . ويجب ان يكون التعليم في هذه المدة عن طريق اللعب أو عن طريق الايدي . فيجب أن تكون أكثر دروسه أشغالا يدوية أو قصصا وحكايات تتجلى فيها الروح التي كانت سائدة بين الأجداد في الأجيال الغابرة أى قبل أن تصل بهم الحضارة إلى أمد بعيد . وفى الجملة يجب ألا يقع أي تغير على الطفل في حركاته الجثمانية فذلك ضار كل الضرر بنمو جسمه كما هو ضار بترقيه العقلى. لأن الحركة الجثمانية ضرورية في هذه السن للرقى العقلى بل هي أهم عامل فيه. ويجب أن تراعى قوة التقليد والمحاكاة في الطفل فيحسن ان نبعد من بيئة الطفل كل مالا نود منه أن يحاكيه، وأن نحوطه بما يحسن أن يقلده اليوم وينشأ عليه غداً كالنظافة والمجاملة مثلا.

ج — من السنة السادسة الى الثامنة

هاتان السنتان هما سنتا تطور وانتقال

فالجسم ينمو فيهما نمواً سريعاً وتكون قوة الطفل الكامنة موجهة إلى تكوين أنسجة جديدة في جسمه ، فلا تكون لديه قوة لمقاومة التعب السريع وما يعتريه من الامراض المختلفة ، فتكثر وفيات الاطفال في هذا

الدور إن لم تكن العناية بهم كبيرة، وفيه تزداد قدرة الطفل على القيام بالحركات الدقيقة هذا من الجهة الطبيعية

أما من الجهة العقلية فالتغير في هذا الدور كثير وأهميته كبيرة فيزداد الطفل قدرة على الانتباه يوماً بعد يوم ويصبح قادراً على أن يحصر فكره فيما هو بصدده، بعد أن كان أقل شيء يجذب التفاته ويشتته، فيسهل عليه وقتئذ تعلم القراءة والكتابة، وتكون قوة الخيال عنده لا تزال واسعة، ولكنها تكون قد قلت عنها فى الدور الاول وضاقت قليلا، فيصبح الطفل قادراً على التمييز بين القصص بعضها وبعض وإدراك ما يجوز تصديقه وما هو خيال محض. وتكون ذاكرته قوية واعية ولربما كانت على أشد قوتها، فكل ما يتذكره الصبي في هذا الدور لا يبرح ذهنه فيما بعد، لكن طرق تفكيره لا تزال بواسطة الذوات لا بواسطة المعاني، وبواسطة المسميات لا بأسمائها.

وأما من الوجهة الخلقية فالطفل يكون محكوما بضعف قدرته على كف نفسه عما توحيه اليه من الاعمال والاقوال التي قد لا تتفق مع ما رآه الناس موافقاً لهم في حياتهم الاجتماعية من العادات والأخلاق. ولذلك يجب أن يشتد معه ذووه والقائمون بتربيته في إشعاره السرور عند إتيانه بعمل طيب والألم عند ما يفعل مالا نحمده، أى يحسن أن نجازيه بكل ما يفعل إن خيراً فخير وإن شراً فشر، لكى يعتاد العادات الاجتماعية والخلقية الطيبة. هذا إلى أنه يجب أن نلاحظ أن إدراك الطفل للاخلاق

فى هذه السن يكون بتقليد من لهم عليه سلطان كأبيه ومدرسيه ، أومن يعجب بهم من أبطال القصص والتاريخ التى تذكر له في البيت أو في المدرسة. فالقدوة الحسنة والرفاق الصالحون يكون لهم في نفسه أثر كبير

إن أهم ما يجب ملاحظته إذاً عند تربية الأطفال في هاتين السنتين هو :

أن يكون التدريس لهم عن طريق الاشياء المحسوسة . وأن نجتهد في ربط هذه المسميات بأسمائها حتى ينتقل التلميذ الى التفكير في المعاني والالفاظ . فعند تدريس الجغرافيا والتاريخ والعلوم والاشياء وغيرها يحسن أن نستعمل من وسائل الايضاح الشيء الكثير : كالخرائط والاشكال والصور وغيرها حتى تنطبع الفكرة أو الصورة في ذهن التلميذ

وبما أن الخيال لا يزال غالباً على طرق تفكير الأطفال فيجب أن يكون التدريس لهم مشوقاً لذيذاً ، فالقصص ، والأعمال اليدوية ، والالعاب وتراجم بعض أبطال التاريخ ، ومعيشة الأطفال فى البلاد المختلفة يجب أن تشغل محلا كبيراً في المدارس

أما الحقائق الخالصة فانها لا تسترعى الاطفال ولا تثير اهتمامهم ، وفي الجملة يحسن أن يكون أكثر التدريس في هاتين السنتين على نظام رياضة الاطفال .

أما التفكير المنطقي الجاف فلا محل له في هذه السن

وخير وسيلة لمساعدة التلميذ على التذكر هي التكرار والاعادة ، على شرط أن لا يفرط في ذلك حتى يصبح متعباً له ضاراً بصحته مقللا من اهتمامه وعنايته

ويحسن بالآباء والمربين الا يظهروا أمام الاولاد في هذه السن الا على خير ما يحبون ان يقلدهم فيه أبناؤهم وتلاميذهم من حيث السلوك والمظهر الخارجي ، كما أنه يجب الا يفوهوا أمامهم بآراء وافكار وانتقادات لايدركونها وانما يتأثرون بها من حيث احترامهم واحتقارهم لمن تقال فيهم تلك الآراء والانتقادات .

د — من السنة الثامنة الى السنة الثانية عشرة

اذا كان الدور السابق دور انتقال فهذا الدور هو دور تكوين واستقرار فنمو الجسم والعقل يكون بطيئاً جداً بالاضافة إلى الدور الذى قبله فيكون لدى الصبي من الطاقة مايزيد على حاجته من النمو ويتضح ذلك من النشاط والحركة التى تبدو في الصبيان ، ومن قدرتهم على الصبر ومقاومتهم للامراض المختلفة ولكنهم مع ذلك يملون بسرعة ويتعبون[1] فيحسن ألا نكثر من تكليفهم أعمالا كثيرة تسبب التعب السريع والمشقة . ويتم نمو المخ في أوائل هذا الدور من حيث الوزن والحجم ، ولكنه يأخذ في الرقي فتتصل مراكز الحس والحركة بعضها ببعض ، ويسهل تدريب الجسم

---

(١) زيجرت (٢) جس (٣) ستانلي هول

ولا سيما البدن على الاعمال التي تكسبها مهارة ولباقة ، ولذا يكون هذا الوقت صالحاً لغرس العادات الطيبة في الصبى : كالآداب الاجتماعية من حيث النظافة والملبس ، وآدب اللياقة[٢] والنظام في العمل ، وتعليمهم الأمور التي لا تحتاج الى مهارة ودقة — كالضرب على الآلات الموسيقية والرسم[٣] والعوم ، وركوب الدراجات . والرشاقة في الاعمال وفي السير على اخراج العلوم من مخارجها الصحيحة ، ولا سيما اللغة الأجنبية ان كنا ندرسها لهم وتمرين ألسنتهم

وأما من الجهة العقلية فان هذا الدور يشبه سابقه من كل وجه بل هو مكمل له فيستمر تقدم الصبى العقلي على النمط السابق ، فقدرته على حصر انتباهه وفكره تكون أشد منها في دور الانتقال وتكون المدركات واضحة في عقله ويجد سهولة كبيرة في ربط الاشياء بأسمائها ، والالفاظ بمعانيها وان قدرة التلميذ على تذكر الحوادث والالفاظ والمقطوعات أشد ما تكون في هذا الدور فالاستظهار يسهل عليه . ولكنه استظهار للاشياء والالفاظ على ما هي عليه بلا تفكير فيها ولا تفهم لملابساتها المختلفة

أما من الوجهة الخلقية فان الصبي لا يزال غير قادر على فهم علاقة واجباته الادبية بمصالح المجتمع . فليس لنا إلا أن نشتد معه في هذا الدور أيضاً في حمله على العناية بتلك الواجبات ، والعمل بها . لانه يستطيع أن يعقل فائدة هذا الاجبار فلا يدرك معنى قولنا : «يجب عليك أن تفعل كذا وتكف عن كذا» وذلك لانه في هذه المرحلة يكون ميالا الى

(٢) جمس (٣) ستانلي هول

الاستقلال بالعمل والفكر في كل شيء فلا يميل الى عشرة من هم أكبر منه سناً مخافة أن تتقيد حريته بل يميل الى مخالطة أترابه حتى يكون مطلق العنان في تصرفه

فعلى المدرس إذاً أن يعنى بكثرة الايضاح في هذا الدور . ولكن يجب أن يقلل منه عن الدور السابق ، لان الصبي قد حصل على قدرة ربط الاشياء بألفاظها ، وعرف كيف يميز بين الصورة وبين ما تمثله من الحقيقة ويستطيع أن يفهم المعانى سريعا . ذلك الى أنه يستطيع أيضا أن يفهم الخرائط المختلفة ويقف على معانيها من ألوانها ومصطلحاتها .

وعلى المدرس أن يراعي كذلك طلب الدقة من الاولاد في أعمالهم عقلية كانت أو عملية . فالكتابة والرسم والاشغال اليدوية يجب أن يقوم الصبي بها على أحسن ما يستطيع ، ودروس الجغرافيا الطبيعية يجب أن يكون أكثرها متعلقاً بشرح الطرق التي منها تنشأ الظواهر الكبيرة الارضية كتكوين الجبال والانهار والاودية وما شابهها .

أما من حيث قوة الذكر والحفظ فانها تكون آلية في هذا الدور ويحسن بالمدرس أن يراعى ذلك ويحتاط من أن يحمل التلميذ على الاستمرار فيها بل يجب أن يطلب منه فهم ما استظهره ويناقشه فيه ويربطه بالمعلومات السابقة التي حصل عليها .

هـ — من السنة الثانية عشرة الى السنة الرابعة عشرة

هاتان السنتان ليستا إلا تمهيداً لدور خطر وهو (دور البلوغ) ولذا يمكن تسميتهما بدور المراهقة ، وفيهما يسرع نمو الجسم ويأخذ العقل في الاتساع وتقوى العواطف وتشتد، وتأخذ الأخلاق والظواهر الاجتماعية شكلا خاصاً في عين الطفل ، ولكن كل ذلك ليس إلا تمهيداً للدور المقبل ولذا يحسن بنا أن نبحث هاتين السنتين عند بحثنا دور الشباب .

الشباب

اصطلح كثير من الناس على عد الشباب بين الرابعة عشرة والخامسة والعشرين . وينقسم الى مدتين . « الاولى » : من الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة وكثيراً ما يضاف اليها مدة المراهقة . « والثانية » : من الثامنة عشرة الى الخامسة والعشرين .

لهذا الدور أهمية كبرى ، لما له من الأثر الدائم في الحياة المقبلة : فيجب أن يعنى الآباء والمدرسون والمربون العناية كلها ، بمراقبة الاولاد والبنات في هذا الدور الخطر ، إذ فيه تحدث تغيرات كثيرة يجب أن تراقب أشد المراقبة ولهذا يعد كثير من الباحثين هذه المدة أهم [1] مدة

« ١ » سندبفرد

في حياة الانسان . فيكون نمو الجسم من بعد الرابعة عشرة سريعاً ثم تأخذ السرعة في النقص تدريجاً حتى غاية السنة السابعة عشرة . ولقد شوهد أن أجسام بعض الفتية طالت نحو ربع متر تقريباً في سنة واحدة وكثيراً ما يكون نمو العظام فى دور المراهقة أسرع من العضلات فيبدو الفتى ضئيلا نحيلا مضطرباً من كل ما يأتيه من الاعمال . وهذا النمو في الجسم يستلزم مهارة أخرى على تحريك أعضائه وحكم عضلاته غير التى حصل عليها الفتى في الدور السابق . فيكون مثله مثل صانع اعتاد العمل بآلات قصيرة ثم اضطر الى العمل بآلات طويلة فتراه عديم الرشاقة في أعماله مضطرباً غير متناسب الحركات فيها . ولذا يحسن ألا نكلفه القيام بأعمال يصبح الجسم بها ذا شكل خاص وتصبح هى عادة ثانية للفتى فيما بعد كالعمل في المصانع وفي البريد. هذا الى أنه يحسن بنا أن ننتظر منه أن تضعف مهارته في الاعمال لا أن تتقدم وتزداد ، فيجب ألا نلومه على ذلك

أما الجسم فانه لا يكون معرضاً للامراض التى كان عرضة لها في الدور السابق . ولكن هناك أمراضاً أخرى يجب الاحتراس منهـا . فالتغيرات القائمة في جسم الفتى قد تحدث خموداً في القوى العامة، عقلية أو جثمانية . فيكون البال كاسفاً والجسم غير مياك للحركة والنشاط . فيحسن ألا نضطره الى الافراط في الالعاب الرياضـية وغيرها . فيجب أن تنظم حياته تنظيماً تاماً . واذا بدت هذه العلائم خطرة قوية

في شخص ما كان الابتعاد عن المدرسة في تلك المدة خيراً له من أن يضعف الجسم والعقل معاً ضعفاً لا خلاص منه

أما من الوجهة العقلية فالتغيرات التى تطرأ على الاولاد والبنات لا تقل أهمية عن التغيرات الجثمانية ويعتقد كثيرون أن ميول الاولاد وعقولها تأخذ في هذا الوقت اتجاهاً محدوداً تسير فيه. فهى اما تتبع طريق الخير والسداد واما الشر والفساد. وذلك لانه في هذا الدور تنبعث الغرائز الاجتماعية قوية كالخوف والمحبة والغيرة والمنافسة والغضب والشفقة والشعور بالواجب، والتعاون. ويتسع الخيال ويقوى، وينطلق بصاحبه هائما في ميادين شتى من الآمال والاحلام. ويكون الفتي في هذا الدور قليل الصبر على القيود [1] الأدبية والنظم الاجتماعية وسريعاً ما يسأم الاعمال التى تسير على وتيرة واحدة، ويصبح غير راض عن أعماله السابقة ساخطاً عليها فالألعاب التى كانت تسترعيه فى الدور السابق، والآمال التى كانت تشغل فكره تصبح موضعاً للاحتقار والازدراء، ويشعر بانه لم يعد صغيراً بل هو الآن رجل يدخن مثل الرجال ويغضب كغضبهم ويتحمس للشريف من أعمالهم

وتأخذ محبة الاستقصاء والمعرفة شكلا جديداً فيه فيسعى لان يعرف نظم حياة غيره ومعيشتهم ويشتد ميله الى القراءة والمطالعة اشتداداً

---

(١) لقد لوحظ كثرة هروب التلاميذ من مدارسها فى هذه السن ويعتقد ستانلي هول ان الميل الى الهروب يكون وقتئذ أشد منه في أى وقت آخر ففي انكلترا يهرب كثير من الاولاد الى البحرية.

كبيراً، فكثيراً ما رأينا فتياناً تقضي بياض النهار وهزيعاً من الليل فى قراءة أمثال سير عنترة والظاهر بيبرس والف ليلة وليلة، وغيرها، وفي هذا الدور أيضا يشتد بالفتى الميل الى التعبير عما يجيش في نفسه المضطربة من العواطف والآمال، ويتخذ لذلك التعبير وسائل عدة كقرض الشعر والاشتغال بالأدب أو الموسيقى أو التصوير، وتتغير نظرته الى «الطبيعة» فيرى فيها قوى ونظماً لم يكن ليدركها من قبل، فيبدو له العالم تارة أسود قاتماً لا يستحق « الاعتبار» وتارة بهجاً لذيذاً يدعوه الى انتهاب اللذات حيثما وجدها، فأحياناً يكون كاسف البال ساخطاً متشائماً من كل شيء، وأحياناً يكون راضياً متفائلا خيراً فيميل إما الى الدين والتقوى والى الابحاث الدينية. أو الى المرح والسرور حسبما يحوطه من الظروف هذا كله ناشيء من اضطراب عواطفه وميله الى اتباع أهوائه. ولكن التفكير الجدي لا يكون غريباً عنه فانه عندما يرى هذا العالم متسعاً أمامه ينفسح أفقه العقلى، فبدلا من أن يكون تفكيره مقصوراً على الذوات والمحسوسات يميل الى التفكير في المثل العالية والمعانى المجردة، ومن هذا كان اهتمامه بالابحاث الاجتماعية والدينية.

أما من الجهة الخلقية فان الميول والبواعث تكون قد تغيرت وارتقت عنها في الادوار السابقة. فشعور الفتى بانه أصبح « رجلا » يجعله غير قادر على الصبر على الطريق التى كانت تتبع معه في الارشاد وبث العادات الطيبة فيه. فالعنف مثلا لا يجدي شيئاً في تقويم خلقه. بل يجب

أن يكون ارشاده بالاقناع والحجة وتبيين واجباته نحو المجتمع الذي يعيش فيه .

في هذه الفترة الخطرة من الشباب يكون التلاميذ عادة في الاقسام الثانوية . فيجب أن يكون تعليمهم عاما موافقا لظواهر نفسياتهم فالادب والتاريخ والجغرافية واللغات يجب أن تشغل جزءاً كبيراً من مناهج دراستهم ، كما يجب الالتفات الى حياتهم الاجتماعية في المدرسة ، فيحسن أن توسع لهم دائرة حريتهم ، ولكن يجب ان تراعى أن تكون كل أوقاتهم مشغولة بما يفيدهم ويرقيهم . وان توجه عواطفهم وعقولهم الجائشة الى المجرى الذي يجب ان تسير فيه . فيجدر الاهتمام بالالعاب الرياضية والاشغال اليدوية حتى يجد ما بهم من النشاط والاضطراب منفذاً صالحاً غير ضار ، ويجب كذلك أن تراعى صحة أبدانهم فلا يرهقون بالأعمال الكثيرة التي تضربهم فتضعف من قدرتهم على مقاومة الامراض التي يكونون كثيري التعرض لها كالاضطرابات العصبية وغيرها .

* * *

تلك هي أدوار نمو الطفل وترقيه موجزة كل الايجاز . ويحسن أن نذكر دائماً أن مميزاتها كلها لا تنطبق كل الانطباق على كل طفل في الوجود ، فان هناك أطفالا كثيرة تشذ عنها فتبدو فيها قوى وغرائز قبل الأوان أو بعده . فمن بينهم النجيب الذكي والفدم الغبي ، وكل منهما

يجب أن يعامل معاملة خاصة به . لا سيما الأغبياء فلهم في بعض البلدان مدارس خاصة بهم يعاملون فيها كما تعامل المرضى . كذلك يجب أن نلاحظ أن هناك فرقاً بين ترقي البنت والصبي فبعد السنة العاشرة يكون نمو الفتاة ورقيها سابقاً للصبي بسنة على الأقل

أما الصفات والمميزات التي ذكرناها فى أدوار الرقي فهي التى تبدو عادةً في كل طفل ، وهي نتيجة دراسة طويلة لعدد كبير من الاطفال قام بها كثير من العلماء والاخصائيين والمدرسين في البلاد المختلفة وبذلوا فيها مجهوداً كبيراً ووقتاً ثميناً . على انه يجب علينا ألا ننسي ان علم دراسة الاطفال لا يزال في مهده وان كثيراً من الحقائق التى تتعلق بالبيئة والنمو أيضاً لا تزال فى حاجة الى البحث والتمحيص . ولكن بالرغم من كل هذا فأنك لتستبين مما وصلنا اليه الفوائد الكثيرة التى يجنيها المدرس من وراء معرفته بها وبالعلم الذى يبحث فيها — دراسة الأطفال . فان علاقة هذا العلم الجديد بالتربية والتعليم وثيقة ، فهو أساس لها . ومعرفة المدرس به ضرورية . فانا لا نستطيع ان نفهم الشاب فهما تاماً إلا اذا فهمنا الادوار التى مر فيها قبلا . وبمعرفة هذا العلم يستطيع المدرس أن يجعل الموضوعات التي يختارها ، والطرق التي يدرسها بها موافقة لحاجات الاطفال وغرائزها في مختلف أدوار نموها العقلى والجثمانى ، فيضع بذلك كل شيء في موضعه ، ولا يتطلب من الأطفال في دور ما ادراك ما لا يستطيعون فهمه وإدراكه إلا في دور آخر . ولا يكلفهم القيام بأعمال قد تكون ضارة بهم في مستقبل

حياتهم كعدم مراعاة حالاتهم الجثمانية والعلاقة التى بينها وبين العقل ، فكثير من الأطفال قد وقف نموهم الفكري وحرموا التمتع بطفولتهم وسدت السبل في وجه ترقيهم وجعلهم أفراداً نافعين لأمتهم — من جراء جهل المربين بميول الاطفال وغرائزهم وأدوار نشوئهم العقلي ، وبالاخطاء الكثيرة التى يرتكبونها من غير قصد . فمعرفة أدوار رقى الأطفال ونموها تجعل التربية ناجعة مثمرة والتعليم مفيداً صالحاً مبنياً على أساس طبيعي متين . ويكون نمو الطفل بذلك سائراً سيراً حسناً لا يعوقه شيء بل يجد من الظروف التى يحاط بها فى المدرسة عوناً له على التقدم واظهار كل قواه الكامنة التى قد تكون ذات فائدة كبيرة له وللمجتمع الذي يعيش فيه .

المدرس

فى الحياة القريبة من البداوة والطبيعة يجد الاطفال والصبيان الوسائل اللازمة لتربيتهم مهيأة لهم . فنظم المعيشة في الأسرة أو القبيلة ، أو البيئة الطبيعية نفسها ، كفيلة بتعليم الصغار كل ما يجدر بهم معرفته فيعرفونه وينشأون عليه من غير حاجة ماسة الى معلم يرشدهم ، فكان الطفل العربى يتعلم رعى الابل وركوب الخيل ورمى السهام كما يتعلم أخوه الفلاح الحرث والبذر بالتقليد والممارسة فى الحقل ، كما نراه الى اليوم ، ولكن لما تقدمت المجتمعات وأصبحت الحياة معقدة كثرت حاجات الانسان وتعددت ولم يعد الفرد في طاقته أن يقوم بكل ما يريد ويحتاج . فتوزعت الاعمال وانفرد كل بطائفة منها وتوافر عليها لا تقانها فصار التعليم مهنة وأصبح المعلم ضروريا لازما ، وأخذت مكانته في هذه المجتمعات تسمو وقيمته تزداد حتى صار له في بعضها مقام رفيع

ان شخصا هذه قيمته ، وذلك عمله المطلوب منه ، لا بد للمجتمع أن يهتم بأمر اختياره واعداده للقيام بهذا العمل العظيم الذى تتوقف عليه سعادة الامة فيجب ألا يترك أمره للمصادفات ، إذ ليس كل امرىء يصلح مدرسا لأن المدرس اذا أريد أن يكون قوة عاملة مؤثرة في إعداد الجيل المقبل وجب ان تتوافر فيه صفات عدة معلومة تمكنه من القيام بعمله ، فهو الذي يعد الجيل المقبل للحياة الطيبة العاملة ، وبيده

مستقبل الامة والعالم يصوغه على أى شكل يريد فان أطفال اليوم رجال الغد ونساؤه . وذلك لانه سيعهد اليه بأمر تربية عدد غير قليل من الاطفال ، ويطلب منه الرقابة على نموهم ، وترقيتهم وتوجيه ميولهم إلى أغراض سامية ، ومثل عالية . وهؤلاء الاطفال يتفاوتون مزاجا وعقلا وجثمانا ، ويتباينون في ميولهم الى الفهم والادراك فلا يكاد يوجد شخصان اثنان منهم متفقين تمام الاتفاق . والمدرس هو هاديهم وقدوتهم جميعا فينبغي أن يكون : (١) على خلق حسن (٢) عارفا بطبائعهم قادراً على فهمهم وحكمهم (٣) عارفا بالشيء الذي سيعلمهم اياه (٤) قادراً على التدريس لهم .

نعم قد يولد المدرس مدرسا كما يولد الشاعر شاعراً فتهب الطبيعة زيداً من الناس كل الصفات التى يستلزمها حكم الاولاد وتهذيبهم ، إلا أن هذا قليل نادر لا نستطيع الاعتماد عليه ، فلا مفر لنا من تدريب كل من يرى نفسه صالحا للتعليم تدريبا يؤهله للقيام بعمله على الوجه الاكمل

عمل المدرس

يظن كثير من الناس أن عمل المدرس ينحصر في توصيل المعلومات المختلفة الى أذهان التلاميذ ، وأنه ليزداد في نظرهم قيمة كلما زاد مقدار ما يعرفه التلاميذ ، فكأن عمله مقصور على حشو أدمغة التلاميذ بمعلومات تافهة كانت أو قيمة وهذا خطأ كبير . فان ذلك أدنى أعماله وأقلها

قدراً . وانما عمله أسمى من ذلك واشق . فعليه تنظيم « البيئة » المدرسية التى يتعلم فيها التلاميذ على شكل يدفعهم الى التفكير والعمل ، ثم إلى الاستفادة من تفكيرهم وعملهم هذا . فهو يقوم بمراقبة تربيتهم عقلا وذوقاً وجسما وأخلاقاً ، ويتخذ التعليم والتدريب وسيلتين مؤديتين الى ذلك . فهو اثناء تدريسه موضوعاً ما يجعل أكبر همه تحريض التلاميذ على التفكير المرتب المنتج لا على مجرد استظهار المعلومات ، فهو مربّ أولا ومعلم ثانياً . فالذي يجعله نصب عينيه اثناء التدريس ليس مقدار المعلومات وانما ايقاظ القوى الكامنة في نفوس التلاميذ واعدادهم لحياة طيبة عاملة في مجتمع آخذ في الرقى المطرد . فهو يدرس غرائزهم ويتعرف ميولهم ، ويعنى بصحة جسومهم ، ويبذل جهده في تهذيب أذواقهم ويعمل على تكوين أخلاقهم تكوينا صحيحا يجعلهم يحيون حياة طيبة عاملة

وفي الجملة ينحصر عمل المدرس في :

١ — تنظيم البيئة المدرسية تنظيما يتسنى لكل تلميذ معه أن يكون في خير الاحوال التي تساعده على اكتساب الخبرات المختلفة التى تنفعه في حياته

٢ — تأديب التلاميذ حتى يروض أخلاقهم ويعودهم حكم أنفسهم بانفسهم

٣ — تعليم التلاميذ لا لمجرد ملء رؤسهم بالمعلومات وانما بطريقة تكفل ترقية كل مايمكن ترقيته فيهم جسما وعقلا واخلاقا وذوقا

٤ — تهذيب أذواقهم وتربية العواطف السامية فيهم

الصفات التي ينبغي أن يكون المدرس عليها

يتطلب كتاب التربية وعلماؤها من المدرس الناشيء أن يكون ذا خلق عال، وعقل مدرب مرن، وخبرة واسعة، وجسم معتدل، وعلم غزير، ويسهبون في ذلك اسهاباً حتى انك لتتوهم انهم يطلبون من المدرس أن يكون ملكاً لا أنسانا. فالمدرس يؤثر بشخصيته ومثاله أكثر من تأثيره بما يلقيه من الدروس. فشخصيته هي القوة المحركة التي تدفع التلاميذ الى احتذائه وتوحي اليهم ان اعملوا وفكروا واسعوا وراء الحق والقوة والجمال. وضعفها يكون سبباً كبيراً في فساد التلاميذ وتضييع أوقاتهم وانك لتستبين ذلك من خبرتك، فقد كنت تلميذاً وكان لك معلمون. فمنهم من أحببت واحتذيت وأطعت فكان لك منبع سرور وفائدة تذكرهما له بالشكر. ومنهم من كاد يجعلك تمقت العلم وطلبه وتتمنى الوقت الذي تنتهي فيه أوقاتك المدرسية بالرغم من نشاطه وعلمه. فلا بد من أن تكون ثمت صفات حببت اليك تلقي العلم على أحدهما وكرهته اليك على الآخر.

١ — الصفات الخلقية

(ا) محبة الاطفال والعطف عليهم.

ينبغي أن يكون المدرس محباً للاطفال، شفيقاً كثير العطف عليهم

قادراً على مشاركتهم في شعورهم وميولهم . فيستطيع بذلك أن يفهمهم ويجتذب محبتهم وطاعتهم فيسهل عليه التدريس لهم . أما من يرى نفسه غير قادر على محبة الاطفال وغير ميال الى التدريس لهم فانه يصبح عبئاً ثقيلا على نفسه وعلى التلاميذ

(ب) الحزم والكياسة

يصادف المدرس في كل يوم من أيامه أثناء القيام بعمله صعوبات جمة وعقبات عدة ومواقف كثيرة تحتاج الى حسن بصر بالامور وتصريفها للتغلب عليها من غير أن يصدم الاطفال ويقسو عليهم فيبدو لهم غليظاً كزاً ينفرون منه ويرهبون مرآه وبذلك لا يستطيعون الاستفادة منه بل يعتادون الاستخفاف به وبالعلم الذى يدرسه ويكرهونهما معاً، فبالحزم يمكن المدرس أن يتغلب على كل ما يقابله من تلك الصعوبات المختلفة من غير عنف ومن غير ضعف فلا يبدو لهم قاسيا متشدداً ولا ضعيفاً ليناً كثير التساهل . بل يضع كلا من الشدة واللين في موضعه

ويتصل بالحزم صفات أخرى لا غنى للمدرس عنها كالصبر والبشاشة والأدب في المعاملة ، ولا شك في انه كما يكون المدرس يكون «الفصل» . فالتلاميذ يقلدونه في كثير من صفاته وأعماله

(ج) ضبط النفس وكظم الغيظ .

كثيراً ما يحدث في الفصل من التلاميذ ما لا يرتضيه المدرس ولا

تقره قوانين التربية و نظم المدرسة فيغضب المدرس ويصخب ويمتنع عن التدريس ، ويظهر أمامهم بمظهر لا يرتضيه سواه له ، فيضيع بذلك وقتا كثيراً على نفسه وعلى التلاميذ، ذلك إلى ان الاطفال سرعان ما تعرف حدة طبعه فيتخذونها وسيلة للمزاح معه ومضايقته وتضييع وقت الدرس إذا كانوا لم يعدوا له المطلوب منهم ، فينبغي للمدرس أن يكون حليما واسع الصدر قادراً على كبح جماح نفسه اذا استفزه الغضب وهذا شيء سهل يمكنه أن يأخذ نفسه به ويروضها عليه تدريجا

(د) متانة الخلق وقوته

يدخل في ذلك الثبات والعزم وسرعة البت في الامور، وكلها صفات لازمة للمدرس، فان الشخص الضعيف النفس الكثير التردد لا يستطيع أن يسير على خطة واحدة يختطها لنفسه، فكيف ان كانت لغيره؟ والمدرس في حاجة قصوى الى المسير على ماوضعه من الخطط التي اعتزم ان يسير عليها . هذا وإن متانة الخلق تمكن المدرس من حكم تلاميذه بطريقة واحدة مطردة وتجعلهم يرون فيه رجلا يحب ويخشى معاً ، فلا يستهويهم امر الى الخروج من طاعته . واثرها كبير في نفوس التلاميذ فانهم على صغرهم يحتقرون كل من كانت نفسه ضعيفة يلين لهم حيث ينتظرون منه التشدد في الامر

(٥) الجد والاستقامة

ان شعور المدرس بالتبعة الكبيرة الملقاة على عاتقه تجعله يعرف لنفسه حقها فيبوئها مكانتها اللائقة بها فيجب أن يحترم نفسه الاحترام كله ولا يُرى الا على ما يحسن بمثله أن يكون، فهو قدوة سواه في استقامة الخلق

ولسنا نكون مغالين في الأمر لو اعتقدنا مع من يعتقد انه ليس ثمت مكان غير المدرسة يستطيع فيه المرء أن يرقى حال المجتمع بصفاء خلقه وجمال حياته، وسمو آماله، وعالي أذواقه فانه يؤثر في أشخاص قابلة للتأثر والتغير. ويجب أن يكون جاداً في أعماله غير هازل فيها. ولكن ذلك لا يمنعه من أن يكون فكها طيب النفس وأن يمزح أحياناً مع تلاميذه اذا استدعى المقام المزح فذلك شيء لا يكره، بل من الناس من جعله شرطاً لازماً لنجاح المدرس في مهنته. ولكن يجب الا يجعل المزح دأباً له وعادة يعرف بها ولا يتمادى فيه تمادياً يجرىء التلاميذ عليه، فتزول بذلك هيبته كما يزول من نفوسهم احترامه، فيصبح درسه مزاحا كله وعندئذ لا يستطيع ضبط فصله ولا التدريس له

٢ — الصفات العقلية

(١) معرفة ما تستلزمه مهنته تمام المعرفة

ومهنة التدريس تستلزم من المدرس (١) أن يعرف المادة التي يدرسها تمام المعرفة (٢) ان يعرف التلاميذ الذين يعلمهم فيدرس أخلاقهم وغرائزهم (٣) ان يعرف كيف يدرس لهم.

يجب أن يكون ملما تمام الالمام بالمادة التى يدرسها للتلاميذ وغيرها من المواد التى لها علاقة مباشرة بها فان ذلك أدعى لان يكون متمكنا منها ، قادراً على أن يختار من موضوعاتها ما هو أكثر قيمة وأجل فائدة من سواه فيحسن تفهيمه للتلاميذ ، ولا شك في ان المدرس الملم بمواده يكون واثقا من نفسه ، قادراً على أن يجتذب انتباه التلاميذ اليه ، وان يبث فيهم روح التحمس للعلم ، ويحببه اليهم ، كما انهم يكونون كذلك واثقين منه محترمين له . وهذا لا يتسنى له الا اذا كان عارفا أكثر مما هو مطلوب منه أن يدرسه.

ان معرفة المدرس بمادة دروسه لا تكون ذات فائدة كبيرة الا إذا كان عارفا بطبائع من سيدرس لهم . فيجب أن يكون على علم بغرائز الاطفال وأدوار نموهم وطرق تفكيرهم . وهذا يستلزم معرفته بعلم دراسة الاطفال وعلم النفس ، والمنطق ، وصحة الجسم . فان كل هذه العلوم ضرورية له تساعده مساعدة كبيرة في فهم تلاميذه وتمكنه من القيام بمهنته خير قيام. ولكن فهم التلاميذ يجب ألا يكون مقصوراً على فهمهم في الجملة . بل يجب أن يحاول المدرس أن يعرف تلاميذه فرداً فرداً . لان كل واحد منهم وان كان به صفات كثيرة تماثل الجميع الا أنه يخالفهم في أمور كثيرة أيضا . وكلما كانت معرفة المدرس بطبائع أفراد فصله كثيرة سهل عليه حكمهم وتعليمهم فيزداد نفوذه وقدرته على تربيتهم تربية صحيحة .

كذلك يجب ان يعرف شيئا كثيرا من علم التربية وطرق التدريس المختلفة التى تزيده قدرة على التدريس فيتمكن من حمل التلاميذ على التفكير فيما يدرسه لهم

(ب) الميل الى الاطلاع والاستزادة من العلم

يخطيء المدرس خطأ كبيراً اذا اقتصر على ما تعلمه في المدرسة ولم يحاول أن يزيد عليه فيرقى نفسه اثناء ترقيته لتلاميذه وتعليمهم. فكثرة المطالعة والبحث لازمة له حتى يكون في مستوى عصره العلمي، واقفا على ما يجد من الآراء والنظم في التربية والعلوم المختلفة، لا سيما تلك التى يقوم بتدريسها. ولو أهمل ذلك لانقطعت الصلة بينه وبين تلاميذه وصار تعليمه جافا لا روح فيه ولا لذة للتلاميذ منه. ولا شك فى أن يوما سيأتى عليه يجد فيه نفسه غير قادر على التعليم اذا وقف هو عن التعلم فيحس بذلك تلاميذه ويبغض هو مهنته ويصبح لديه وسيلة لكسب رزقه ليس الا، وفي ذلك ضرر كبير على التلاميذ وعلى المجتمع نفسه

ليست الاستزادة من العلم بمقصورة على قراءة الكتب المختلفة فان هناك وسائل شتى كثيرة كالاشتراك فى الحركات الفكرية والاجتماعية لا سيما في بلد ناهض كمصر. وهناك السياحة للاطلاع على نظم التعليم والمعيشة فى البلدان الاخرى. ولقد تنبهت الى ذلك بعض الامم كانجلترا وأمريكا وكندا واليابان فوضعت نظما تمكنها من أن تستبدل ببعض

مدرسيها غيرهم من بلاد أخرى لمدة من الزمان ثم تستردهم بعد أن يكونوا قد افادوا واستفادوا

ج — القدرة على التدريس

ان معرفة التلاميذ ما سيدرس لهم من العلم لا تكفي فى أن تجعل المدرس ناجحا ماهراً . بل لا بد له من القدرة على حسن التدريس . وهذه القدرة لا يمكن أن تتربى في المدرس بالتدريب والخبرة الا اذا كان في نفسه ما يساعد على نموها وازديادها من النشاط في العمل وسرعة الملاحظة . ولا تحتاج هاتان الصفتان الى تعليق طويل . فالمدرس النشيط يبث في نفوس تلاميذه روح النشاط ويقطع بهم في وقت قصير مراحل طويلة في التعليم والتدريب .

ولا شك في ان المدرس لا يكون نشيطاً في عمله الا اذا كان مخلصا فيه ميالا اليه . فمن لم يجد في نفسه الميل الى التدريس واشتغل به فقد أخطأ سهمه الغرض وجرّ على نفسه وعلى تلاميذه شقاء كان في استطاعته ان يتخلص منه

أما سرعه الملاحظة فتكاد تكون من ألزم ما يتصف به المدرس القادر فهى خير معوان له على حفظ النظام فى فصله وتأديب تلاميذه

كذلك يجب أن يكون المدرس :

(د) قادراً على تشويق التلاميذ الى درسه وبث الاهتمام به فيهم

(هـ) وقادراً أيضا على الوصف والمحادثة والتعبير حتى يكون تدريسه واضحا مهذبا دائم الاثر

٣ — الصفات الجثمانية

ان الصفات الجثمانية التى ينبغى أن تكون في المدرس تتلخص في سلامة جسمه من كل ما يستلفت نظر التلاميذ ويعوقهم عن الفهم منه . فيجب أن يكون المدرس

(ا) خاليا من العاهات ومن كل تشويه خلقي يمنعه من تأدية عمله كما يجب

(ب) ذا صحة جيدة حتى لا يضطر إلى الانقطاع عن عمله مرات متعددة

(جـ) ويجب كذلك أن يكون بصره وسمعه حادين مدربين على سرعة الملاحظة ، فانه بواسطة هاتين الحاستين يستطيع ان يحفظ النظام في فصله من غير مجهود كبير، فنظرة واحدة الى تلميذ غير منتبه قد تكون خيراً له من توبيخ قارص . في حين أن ثقيل السمع أو ضعيف البصر لا يستطيع ان يقوم بالتدريس على وجه مرض ويخلق للتلاميذ الفرص الدائمه التى فيها يتلهون عن الدروس بايجاد مايضايق المدرس ويتعبه فيشقى بهم ويشقون به

كذلك يجب أن يكون صوت المدرس معتدلا، لا بالابح ولا بالاجش ولسانه سهلاً لا لكنة فيه ولا تعقيد

* * *

يلحق بالصفات الجثمانية مظهر المدرس من حيث ملبوسه و نظافته فيجب ان يعنى بهما عناية لا تخرج به عن حد الاعتدال المعقول، فلا يحسن به أن يكون كثير التأنق في ملبسه أو شديد الاهمال له ، اذ ان كلا الامرين يلفت نظر التلميذ عن عمله ويبث فيه روح الاهمال وعدم الاكتراث بمظهره الخارجي من حيث النظافة والذوق والانتظام

المنـــــاهج

بعض القواعد الاساسية التى يجب أن تبنى عليها

مادة التربية هى مختلف العلوم والفنون المنظمة والعادات الطيبة والمثل العالية التى ندرسها للتلاميذ ونبثها فيهم . ويطلق لفظ « المنهج » عادة على مجموع موضوعات العلوم والفنون وأجزائها التي تختار للتدريس بنظام في نوع ما من أنواع المدارس .

والمناهج يجب أن تنشأ فى البلد وتنمو فيه متطورة حسب تقدم هذا البلد في الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية . ولكن ليس تقدم جميع البلدان مستمراً من غير انقطاع ، فقد يعتور بعضها من الظروف السياسية والاجتماعية ما يقف نموها وترقيها ويقضى على حضارتها ردحاً من الزمن قد يطول وقد يقصر ، فعندما تستفيق من غشيتها يكون غيرها قد فاتها بأشواط بعيدة في ميدان الحضارة فتضطر الى أن تقتبس من ثمار تقدم غيرها أقباساً كبيرة من العلم توافق هواها ومزاجها من غير أن تنتظر حتى تنشأ في أرضها هي حضارة جديدة ، وتتقدم فيها تلك العلوم الحديثة وتزهو ، وسواء أنشأت هذه المناهج فى البلد أم لم تنشأ فيه ، فان العلوم التى تختار للتدريس يجب أن تكون موافقة لجميع حاجات هذا البلد المختلفة وللعصر الذى هو فيه وبما ان حاجات الامم تتغير من عصر الى آخر صارت مناهج الدراسة تتغير تبعا لذلك .

وهى تختلف اختلافاً كبيراً باختلاف الامم وبيئاتها الطبيعية وأحوالها السياسية ومثلها العالية . فالمناهج اذن يجب ألا تصب في قالب من حديد بل يجب أن تكون مرنة تتغير حسب الظروف والاوقات.

ان مادة التعليم هى الغذاء العقلى والروحي والجثمانى الذى عليه تربى الاجيال المقبلة ، ومن أجل ذلك كانت العناية باختيار المناهج كبيرة ، حتى انه لا يكاد يوجد في موضوعات علم التربية كلها موضوع اختلفت فيه الآراء وتشعبت مثل موضوع المناهج، وستظل دائماً مختلفة لان المناهج (١) يجب أن تكون متغيرة دائماً بتغير الظروف والاحوال ، لا ثابتة جامدة على الرغم من ذلك التغير . (٢) وهي مظهر من مظاهر غرض التربية الذى جعلته الامة قبلة لها توجه اليه كل مجهوداتها في تربية أبنائها ولا عجب فى ذلك فان مستقبل البلد يتوقف على حسن اختيار الغذاء المناسب له كما يتوقف على طرق تقديم هذا الغذاء ، فلكي نتمكن من حسن الاختيار يجب أن نفحص العلوم كلها لنعلم «قيمة» كل علم ندرسه من حيث فائدته للتلاميذ ومساعدتنا على الوصول الى الغرض الذي وضعناه نصب أعيننا

ولقد كان سبنسر الانكليزى أول من بحث في قيمة العلوم التهذيبية وحض الناس على البحث بها في كتاب « التربية » وكذلك اهتم به جماعة من الالمان مثل هربارت وتسيلر وستوي وراين وغيرهم ، وكانت نتيجة أبحاثهم نقض المناهج القديمة كلها وفتح أبواب المدارس لجميع فروع العلم

الحديثة التى تجعل الفتى محيطاً بما في بيئته ، وتؤهله للحياة الطيبة العاملة التى نرجوها له .

اعتاد الناس تقسيم « المواد » الدراسية الى قسمين :

(١) قسم يقصد منه تقوية « ملكات » العقل المختلفة ويطلق على المواد التى يشملها أحياناً مواد « تأديبية »

(٢) وقسم آخر يدرس من أجل المعلومات المفيدة التى يشملها فحسب ويطلق عليها اسم مواد « تعليمية » . وكانوا يفصلون كل قسم عن الآخر فصلا تاماً فنشأ من جراء ذلك ضرر كبير . فانا اذا قصرنا نفسنا على العلوم التى يقال انها تقوي مختلف « الملكات » وقعنا في أخطاء كثيرة مثل الاعتقاد « بنظرية الملكات » العتيقة . فكان علماء النفس فى العصر الماضي يظنون ان العقل مقسم الى ملكات للذكر ، والتفكير ، والخيال ، والملاحظة ، فاتبعهم المربون واختاروا لكل ملكة علوماً وموضوعات تقويها وتهذبها . فحفظ الجداول المختلفة في الرياضة والجغرافية والتاريخ تقوى الذاكرة ودروس الاشياء تقوي الملاحظة والمسائل الرياضية تقوى ملكة التفكير . وهكذا فتصبح هذه الملكات قوية فى كل شيء آخر فلديهم أن « الملكة » قوة عامة . فاذا قويتها بأى علم من العلوم الصالحة لذلك أمكنها ان تقوم بوظيفتها في أي ظرف من الظروف التى تستدعى استعمالها فاذا أكثرنا من تعليم الحساب مثلا واعطينا التلاميذ مسائل مختلفة يفكرون فيها ويحلونها قويت فيهم ملكة التفكير وأصبحوا

قادرين على التفكير في أى شأن من شئون الحياة تفكيراً منتظماً سريعاً منتجاً . واذا أزعجنا التلاميذ وضايقناهم وأكثرنا من تعليم قواعد اللغة أصبحت عقولهم حادة سريعة ، لأن « النحو منطق المدارس الابتدائية » يدرب عقول الأطفال على التفكير الصحيح كما يدرب علم المنطق عقول الكبار . وكذلك إذا اهتممنا بتدريس الأشياء ، أو علم النبات . فانهما يدربان ملكة الملاحظة ويقويانها فيصبح الطفل سريع الملاحظة في كل شيء في النبات أو فى غيره من العلوم أو المشاكل المختلفة التي تصادفه كل يوم في مستقبله ، ولذلك فان استظهار الجداول والقصائد والتواريخ يقوى الذاكرة فتستطيع فيما بعد أن تستظهر أى شيء بالسهولة والسرعة نفسها . وهذا هو الخطأ بعينه . لأن تقوية الذاكرة مثلا بحفظ الجداول الرياضية لا ينتج عنه تقوية الذاكرة في أى موضوع آخر . ولا تقوية المفكرة بالحساب يجعلها تستطيع التفكير بنفس السهولة في أمور الحياة ومسائلها فالرياضى الماهر قد يكون أغبى الناس في الامور السياسية والاقتصادية والنباتي قد يكون أقل الناس ملاحظة لما يدور حوله من الحوادث التى لا تدخل فى دائرة عمله .

ان العقل البشري وحدة كاملة ، كل أعماله متصل بعضها ببعض اتصالا معقداً . فلا بد من ترقية العقل وتدريبه بأجمعه ، وفي جملته . ومن الخطأ قصر جهودنا على بعض شطوره وملكاته المتعددة أو محاولتنا أن نقوى هذه الشطور واحداً واحداً بمواد قد لا تنفع التلميذ في حياته

أقل نفع . وهو لا يترقى بارهاق « ملكاته » على أى مشحذ كان ، وانما بتمثيله لما يحصل عليه من المعلومات النافعة وجعلها جزءاً منه لا ينفصل عنه ، وبما يحصل عليه من الخيرات التى تجعله يعتبر بها ويغير اعماله تبعاً لها في المستقبل

هذا وان هذه النظرية تؤدي الى أخطاء كبيرة في التربية والتعليم فالمدرس الذي يعتقد صحتها يرتكب الغلطات الآتية :

١ — فهو ينسى أن المواد التى يدرسها ليست الا وسيلة لا غاية فى نفسها

٢ — ويظن أن قدرة الطفل على سرد بعض المعلومات دليل على فهمه لها

٣ — ويهتم بحشو عقل التلميذ بالمعلومات فيمنعه بذلك من التفكير فيما يتلقاه فلا يترقى عقله ولا يتدرب

٤ — ويعتنى بالتفصيلات الدقيقة والمعلومات التافهة التي لا يمكن أن يكون لها أثر ما في أخلاق المرء أو في حياته العملية فيما بعد

٥ — ومن هذا يجوز له أن يعلم أى شيء مهما قلت قيمته مادام انه يقوي الذاكرة أو غيرها من الملكات

من كل هذا ترى ان الغرض من التربية على هذه النظرية الخرقاء هو تقوية العقل وحده من غير نظر الى أى «اعتبار» آخر وهو غرض ناقص كما علمنا .

أما اذا قصرنا جهودنا على المواد التعليمية فانا نقع أيضاً في الاغلاط الكثيرة الآتية التى لا تقل عن سابقتها خطراً ان لم ترد عليها .

١ — يصبح العلم مجرد معلومات تحشى بها الذاكرة حشوا
٢ — يبالغ الناس في مقدار ما يستطيع التلميذ فهمه «وتمثيله»
٣ — يقل الاكتراث بطرق تذكر المعلومات وتفهمها
٤ — تقدر قيمة التعليم بمقدار ما يعرفه التلميذ

وبذلك لا تكون ثمت « تربية » وانما تعليم جاف كما كانت الحال في القرون الوسطى وكما هي الآن في بعض معاهد التعليم في مصر ويصبح الغرض من التربية هو العلم لنفسه وهو كذلك غرض عرفت مواضع الضعف فيه

فهذا التقسيم اذن خطأ لانه لا يؤدى بنا الى الغرض الذي ترمى اليه التربية بل يميل بنا بعيداً عنه . والواقع انه لا ينبغي تقسيم العلوم الى هذين القسمين وفصلها بعضها عن بعض ، وانما يجب مراعاة قيمة كل علم من حيث هو يسد حاجة من حاجة الفرد أو المجتمع ويكون في الوقت نفسه ذا أثر في تهذيب المرء وتثقيفه واسعاده .

ما الذى يجب ملاحظته عند اختيار المناهج

يجب ان نلاحظ عند اختيار المناهج عدة أمور بعضها يتعلق بالطفل نفسه ، وبعضها متعلق بالمجتمع ، والآخر بالوالدين والعرف

١ — أما ما يتعلق بالطفل نفسه :

(ا) فالطفل مخلوق نام آخذ في الترقى النفسى والجثمانى ، ولذلك أدوار يختلف كل منها عن الآخر فيجب أن يكون الغذاء العقلي مناسباً

لكل دور من هذه الادوار . فتختلف المادة كما تختلف طرق تدريسها حسب سن الطفل ودرجة رقيه العقلى

(ب) ان هذا الترقى ليس بذي وجهة واحدة ، فالطفل يهتم بامور كثيرة شتى فكأن عقله ينظر الى هذا العالم من نواح عدة ، فكي ننهض بهذا العقل ونرقيه الى ما يقرب من وجه الكمال النسبي علينا ان نراعى كل هذه النواحى المختلفة ، وان نذكر أن اهمال بعضها قد يكون من ورائه تضييق الافق العقلى وتقصير وجهة النظر . فالطفل الذى قصر تعليمه على الرياضيات مثلا وحرم النظرات العامة الى هذا العالم وتطوراته في الاجتماع والاقتصاد والسياسة « وذلك بحرمانه من دروس التاريخ والجغرافيا » لا يستطيع ان يقدر الظواهر والحركات الاجتماعية ويعطف عليها ، فيصبح في خطر أن يرى العالم والعقل البشري يسيران في طريق رسمت لهما بالمسطرة والبركار . فيجب ان يؤخذ التلاميذ بالمواد العامة التى تبين العلاقات الكبيرة المختلفة بين المرء وبيئته ، كالتاريخ والجغرافيا ومبادىء العلوم الطبيعية والصحة واللغات وآدابها . هذا وإن هناك مواد كثيرة تجعل حياة المرء طيبة سعيدة حافلة فيجب ألا يحرم منها الاطفال في صغرهم . وهذه تنحصر في الحصول على أنواع مختلفة من المهارة فنية كانت أو غير فنية كالرسم والغناء والموسيقى والاشغال اليدوية المختلفة فان لهذه آثاراً طيبة تهذيبية في تربية الذوق وتنظيم الحياة وزيادة السعادة فيها . وقد يستفيد منها المجتمع فائدة كبيرة في تربية حاسة الجمال والذوق .

(ج) ان العلوم والفنون والاعمال التى يمكن الاستفادة منها في تهذيب الطفل وترقيته كثيرة يكاد يخطئها العد . فيجب أن نختار منها كل ذى قيمة في حياة الطفل في الحال وفي المستقبل حسب المجتمع الذى يعيش فيه . فعند اختيار اللغة الاجنبية مثلا يحسن اختيار أكثرها اتصالا بحياة الطفل العلمية والادبية وبحياة المجتمع وعلاقته بالبلدان المختلفة من الوجهة الاقتصادية . وفي مدارس الأرياف يجب أن تكون الاشغال اليدوية غيرها فى مدارس المدن . ففى الاولى يجب أن نكثر من فن الحدائق والنجارة « الريفية » والزراعة العامة في حين انا في الثانية يجب أن نزيد أوقات تعليمه الصناعات المختلفة لفائدتها العقلية الكبيرة .

(د) ان المدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس قصيرة مهما طالت بالاضافة الى اتساع العلوم وتعددها . فهذا يساعدنا على أن نزيد التدقيق في اختيار العلوم ذات الفائدة . حتى نستفيد منها أكبر فائدة في الوقت الذي يستطيع التلميذ أن يقضيه في البيئة المدرسية

(هـ) كذلك يجب ألا ننسى ان أكثر الأولاد سيأتى عليهم يوم يضطرون فيه الى كسب قوتهم فلا مندوحة لنا من تمهيد الطريق لهم الى ذلك . وليس يفهم من هذا انا نعلمهم المواد والفنون التي تؤهلهم لكسب عيشهم مباشرة أثناء تربيتهم العامة . كلا . فهذه لها مدارس خاصة أو هى تعلم فيها بعد بالممارسة والمزاولة كما هو الواقع . انما يجب أن يلفتوا اليها

ويدربوا على مبادئها حتى اذا خرجوا أمكنهم بدربة غير طويلة أن ينجحوا في المهنة التي يختارونها نجاحاً غير قليل .

٢ — أما من حيث المجتمع فيجب أن نلاحظ ان هناك عاملين دائمين :

(ا) فالمجتمع اذا أراد أن يظل حياً مماشيا للمجتمعات الاخرى في الرقي المستمر يجب عليه أن يأخذ بكل جديد مستحدث اذا وضحت صحته

(ب) ومع ذلك فكل مجتمع فيه عوامل كثيرة تضطره الى الاحتفاظ بالقديم المتوارث والسير على خطط الآباء والاجداد

فهذان العاملان : عامل المحافظة على السنن القديمة ، وعامل التقدم السريع ، يجعلان رقي المجتمعات في مأمن من أخطار التقلب والفوضى والتطور السريع الضار كما أنهما يجعلانها تحتفظ بكل قديم صحيح . فتتقدم بخطوات ثابتة منتظمة . ويكون ذلك التقدم عندئذ مبنياً على أساس وطيد .

هذا يجعل المناهج لا تنقلب في كل يوم رأساً على عقب حسب مايجد من الافكار الحديثه المتغيرة بل يجب أن تحوي من القديم ما لا يجعلنا ننسى الماضي ، وأن تحوى من الحديث مايجعلنا نسير والامم الاخرى جنباً الى جنب لا نتأخر عنهم ولا يتقدمون عنا

(ج) ليس المجتمع بطبقة واحدة كله بل هو يكون من عدة طبقات مختلفة فيجب أن يكون منهاج كل طبقة موافقاً لها ولحاجاتها مع افساح الطريق للنابهين والقادرين من أبناء طبقة ما ليرقوا في طبقتهم أو منها الى طبقة أعلى . حتى لا تكون ثمة فروق اصطناعية كبيرة بين أفراد الطبقات المختلفة

٣ — أما من حيث حال الوالدين فان الحال الاقتصادية لكثير منهم لا تمكنهم من استبقاء أولادهم مدة طويلة في المدارس بل هم يجتزئون بقدر من التعليم يظنونه كافياً ثم يخرجون أبناءهم من المدارس لمساعدتهم في الاعمال المختلفة تجارية كانت أو صناعية . فيجب أن يكون لهؤلاء منهاج خاص ومدارس خاصة حتى يتمكنوا من أن يستفيدوا أقصى ما يمكن من الفائدة في الوقت القصير الذي يقضونه في مدارسهم .

يتضح لنا مما تقدم أن مناهج التعليم في المدارس الابتدائية والاولية وكذلك في الاولية الراقية والثانوية يجب أن تكون علومها عامة متنوعة لا «اختصاص» فيها ، تساعد على ترقية التلاميذ وتنميتهم من كل الوجوه وتقربهم من إدراك الغرض السامى الذي نرمي اليه في التربية . على ان التلاميذ لا بد لها من كسب قوتها في المستقبل كما انه لا بد لا كثرهم من الانقطاع لعلم أو عدة علوم يتوفر عليها لاتقانها . فيجب أن يكون في آخر القسم الثانوى شيء من التمهيد الى الاخصاء ، كما يجب أن يكون التعليم العالى أو الفني خاصاً يمكن التلاميذ من الانقطاع لبعض العلوم واتقان ما يكون وسيلة لكسب عيشهم . ومع ذلك فلا بد أن يكون في هذا أيضاً قليل من العلوم العامة الحيوية حتى يظل الشاب مرتبطاً بأحوال بلده وأحوال العالم أجمع .

بهذه الطريقة يخرج التلاميذ وكل منهم قد تهذب ، وتربى ، وتعلم وعرف وسيلة شريفة لكسب عيشه تمكنه من ألا يكون عالة على المجتمع .

هذا كله من حيث اختيار المواد ، ولكنا كثيراً مانحسن الاختيار ويسيء المدرسون التنفيذ ، فتصبح المناهج حبراً على ورق تروق من يقرؤها وتؤلم العارف بطرق تنفيذها ، وبقلة ماتحويه من فائدة . فحسن تنفيذ المناهج موكول الى النظم التي تتبع في المدارس والى الطرق التي يتبعها المدرسون ، والى الروح المنتشرة بينهم . فمهما كان المنهج صالحاً ففائدته تتوقف على الطريقة التي يتبعها المدرسون في تنفيذه . ولاشك في أن المنهج الصالح يفسد في يد المدرس العاجز .

﴿ مادة الدرس ﴾

ليست المناهج عادة من اختيار المدرسين أنفسهم . بل يختارها لهم سواهم من القائمين بتنظيم التعليم وادارته مراعين في ذلك حاجة التلميذ وعقله والبلد وسنة الرقي. ولكن المدرس حريته مطلقة ـ أو هي يجب أن تكون كذلك — عند تنفيذ هذه المناهج ، فهو حر في اختيار أجزاء المادة وترتيبها وكذلك في اختيار الطريقة التي يتبعها مادامت منطبقة على قواعد العلم والفن ، وموافقة كل الموافقة لقوانين ترقي الطفل وأطوار نموه

فعند اختيار المادة يجب على المدرس أن يراعي الامور الآتية :

١ — يجب أن تكون المادة صحيحة من كل وجه من الوجوه لغة وعلماً . فالمادة الخطأ بالغة الضرر بالمدرس والتلميذ معاً ، ويصعب على كل منهما أن يتخلص من هذه الاضرار فيما بعد رغم ماينفق في ذلك من الجهد والوقت .

٢ — يجب أن تكون موافقة لسن التلميذ ودرجة رقيه العقلى التي وصل اليها حتى يمكنه أن يسوغها ويستفيد منها . فلاتطلب منه ان يفكر في المعاني المجردة مثلا في حين انه لا يستطيع أن يفكر الا في المحسوسات. وتناسى هذه « البديهية » يحمل كثيراً من المدرسين على حشر معلومات في أدمغة التلاميذ الصغار قبل أن تصل عقولهم الى الدرجة التي بها يستطيعون فهمها فيضطرون إلى معرفة الفاظ لا يدركون معانيها ، وبذا يكون أكثر كلامهم وتعبيرهم القاء الفاظ مرصوفة من غير أن يقصدوا ما تدل عليه من المعانى وترمز اليه من الآراء . فتكون أقوالهم « مجرد كلام » لا يقصدون به شيئا .

٣ — يجب أن تكون ذات علاقة بمعلومات التلاميذ وخبرتهم السابقة حتى يستطيعوا فهمها والاستفادة منها .

٤ — كذلك يجب أن تكون مشوقة للتلاميذ باعثة على عنايتهم بها مثيرة فيهم حب الاستزادة منها

٥ — أن تكون مختارة اختياراً يتفق مع الاخلاق الصحيحة التي ينبغي تنميتها وتنشىء الطفل عليها . فقطع الاملاء والترجمة والمطالعة والكتب التى في أيدى التلاميذ يجب أن تكون خالية مما لا يتفق والاخلاق الطيبة .

٦ — أن تكون أجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقياً . فيكون كل جزء نتيجة لما قبله وسبباً لما بعده

٧ — أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها . فلأن تكون مادة الدرس قليلة والتلاميذ يفهمونها جيداً خير من أن تكون غزيرة والتلاميذ لم يفهموا شيئاً منها فيضيع بذلك وقتهم ووقت المدرس معا

٨ — كما انها يجب أن يكون القصد منها افادة التلاميذ وتربيتهم فعلا لا مجرد التدريس لهم أو اعجازهم وتباهي المدرس بعلمه وقدرته أمامهم

طرق التدريس

الطريقة في التدريس هى النظام الذى يسير عليه المدرس في القاء دروسه ليوصل المعلومات الى أذهان التلاميذ بشكل يقربنا من الاغراض التى نرمى اليها في التربية ، وطرق التدريس كطرق القيام بأي عمل آخر ، ليست من مبتكرات الناس ومخترعاتهم ، وانما هى نتيجة اختبار طويل وصلنا اليها بعد تعسف كبير وأخطاء كثيرة ، وملاحظات دقيقة

فقائدة الطريقة المثلى في التدريس أنها توصلنا إلى مقصدنا من أقصر سبيل ، مع الاقتصاد في المجهود ، فلا تجهد التلميذ ولا تحدث له الملل العقلى ، وبها نحصل على أفضل النتائج وأدومها آثاراً

وأساس الطرق الصالحة هو علوم النفس والمنطق ووظائف الأعضاء وغير ذلك من العلوم التى تمس الانسان مباشرة وعليها يرتكز علم التربية . فكل طريقة صالحة يجب أن تسير على النظام الذى به يفكر التلاميذ ويفهمون ، وبما أن تفكير التلاميذ وفهمهم يختلف باختلاف السن ودرجة الرقى العقلى فكذلك تختلف الطريقة أيضا . فليست هناك طريقة واحدة ثابتة لا تتغير نستطيع أن نقول إنها هى الطريقة المثلى التى يجب أن يتبعها المدرس ولا يحيد عنها . بل هناك طرق شتى تختلف

١ — حسب سن التلاميذ ودرجة رقيهم العقلى

٢ — وحسب المادة التى يراد تدريسها . بل

٣ — وحسب الدرس نفسه أيضاً . فالمعلم يدرس الحساب بطريقة تخالف تدريسه للجغرافيا أو اللغة . وتدريسه « للاشياء » غير تدريسه للترجمة كما أن تدريسه للسنة الاولى غيره للسنة الرابعة والتدريس للتلاميذ فى روضة الاطفال يخالف تمام المخالفة التدريس للتلاميذ فى المدارس الثانوية والعالية .

٤ — هذا إلى أن كل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التى يرتضيها سواه ، وذلك حسب خبرته وكفايته وشخصيته واطلاعه على ما يجد في العلوم المختلفة التى تتأثر بها التربية وحسب غرضه الذى يرمى اليه ، ومعرفته بالفصل الذى سيدرس فيه

على انه مهما اختلفت الطرق فان وراءها قوانين وقواعد تكاد تكون ثابتة لانها هي التى اتبعها العقل البشري في أطوار نشوئه ورقيه المختلفة حتي وصل إلى الدرجة التى بلغها في هذا العصر ، وهى التي يسير عليها كل فرد الآن فى ادراكه لما يقع تحت حواسه ، وفي تفكيره العقلى فطريقة التدريس يجب أن تكون متماشية مع عقل التلميذ ومعينة لذلك العقل على الترقى والنمو وبذلك يصبح التحصيل لذيذاً ممتعاً ينفي السأم عن التلاميذ ويجعلهم يتطلبون من العلم المزيد في أيام دراستهم وبعدها .

(١) فيجب أن نعرف أن أساس كل تعلم هو المجهود الفردى الذى يبذله التلميذ في الفهم والادراك واستنباط الحقائق المختلفة وربطها بعضها ببعض ، فبدلا من أن يعتمد على المعلم في كل شيء يجب أن يكون اعتماده على نفسه . فالمعلم الماهر هو الذى يستدرج التلاميذ إلى بذل أقصى ما يمكنهم من الجهد فى الوصول إلى معرفة ما يريدهم أن يعرفوه معتمدين

في ذلك على أنفسهم . أما وظيفته فارشادهم الى النهج الذى يجب أن يسلكوه حتى لا يتعسفوا أو يضلوا ، فهو بذلك يشركهم في الدرس اشراكا فعليا ويجعلهم هم الذين يعملون ويفكرون فيشبون وعقولهم مدربة مهذبة معتمدين على أنفسهم معتادين التغلب على مايقابلهم من الصعوبات المختلفة . فمن الخطأ الكبير أن يقول المدرس كل شيء ولا يدع مجالا للتفكير والعمل

(٢) ان هذا المجهود والنشاط العقلى يجب أن يقوم به المتعلم بقدر الامكان من تلقاء نفسه راضياً مختاراً شاعراً بشيء من السرور والقوة كلما ازداد علماً وقدرة . فيجب على المدرس أن يشجع التلاميذ على أن يثبتوا أمام كل عقبة تصادفهم في أعمالهم ما استطاعوا ويجتهد في تحبيب الدرس والتحصيل اليهم وذلك لا يتم له الا بمراعاة ميولهم ودرس عقلياتهم المختلفة وبجعل الدروس مناسبة تمام المناسبة لمقدرتهم العقلية ومهارتهم اليدوية وهو مع ذلك كله يذكر لهم بأى حال من الاحوال ما يستطيعون ادراكه بأنفسهم وبجهدهم الشخصى ، فكل ما يصل اليه التلاميذ بأنفسهم يكون أفضل وأبقى أثراً مما يعلمونه من المدرس مباشرة

(٣) يجب أن يجد التلاميذ مايشغلهم طول الوقت الذي يتلقون الدرس فيه . فالصغار كثيرو الحركة ميالون الى اللعب والعمل بايديهم ، فيجب على المدرس الا يقصر التعليم على الكتب والاشياء النظرية وحدها بل لابد من دروس عملية يدوية يستعمل فيها التلاميذ أكثر مايستطيعون

من حواسهم ، فالاعمال اليدوية والرحلات المدرسية والاستكشافية أنفع للتلاميذ وأفيد بكثير من مائة درس نظرى ، فهى توسع خبرتهم وتزيد معلوماتهم النظرية ثباتاً وفهماً . فيجب أن تكون الدروس ذات رابطة كبيرة بخبرة التلاميذ الحالية خارج المدرسة وداخلها

(٤) يجب أن يفكر المدرس في كل خطوة من خطوات الدرس قبل أن يلقيه وان يتأكد من ان مادتها صحيحة موافقة لسن التلاميذ وعقولهم

(٥) يجب أن تكون أجزاء الدرس مرتبة ترتيباً منطقياً معقولا وألا يترك المدرس جزأ من الدرس وينتقل الى غيره الا بعد أن يتأكد من أنه فهم تمام الفهم

(٦) يجب ألا يهمل المدرس التكرار والاعادة في كثير من فقط الدرس التى تحتاج الى ذلك ولا يكتفي بان التلاميذ قد فهمت الدرس ، بل عليه ان يكثر من الاسئلة الاختبارية في آخر كل جزء من أجزاء الدرس وفي آخره ، ملخصاً لكل جزء وللدرس كله في النهاية . فالتكرار والاعادة أساس تثبيت المعلومات المختلفة في الذهن ففي اهمالهما ضرر غير قليل

وفي الجملة يجب أن يذكر المدرس أن واجبه الاول هو ترقية العقل وتثقيفه بواسطة التعليم الصحيح . وان التعليم نفسه ليس في الحقيقة الا وسيلة لغاية - هي التربية -

القواعد الاساسية العامة في التدريس

وهي قواعد دلت التجربة والعلم انه لا بد من مراعاتها في التدريس لانها تتمشى مع الطرق التي بها يدرك الانسان ما حوله ويعرفه ، كما انها مبنية على نشوء العقل نفسه في المراحل الكثيرة التي اجتازها . وهي كغيرها من القواعد المصوغة في قوالب موجزة يجب أن يستعمل الانسان حزمه وذوقه في اتباعها والسير عليها .

فيجب أن يسير المدرس في درسه متدرجا :

١ — من المحسوس إلى المعقول

لا يمكن للاطفال في أدوار نموهم الاولى أن يدركوا معنى ما الا اذا كان مدلوله مجسما أمامهم يرونه بعيونهم ويلمسونه بأيديهم ، ففهمهم وتفكيرهم في كل الادوار لا يكونان إلا بطريق الاشياء المجسمة التي يدركونها بحواسهم المختلفة فهم يستطيعون أن يدركوا مدلول أمثال القلم والكتاب والكرسي لانها أشياء محسة واقعة تحت نظرهم . كذلك من السهل عليهم ان يفهموا أن ثلاثة أقلام وأربعة أقلام تكون سبعة أقلام . ولكنهم لا يستطيعون فهم المعاني المجردة كالفضائل المختلفة مثلا . ولكن الطريق الى تفهيمهم مثل هذه المعاني يجب أن يكون بالبدء بالاشياء الحسية ثم بعد أمثال كثيرة نستطيع أن ننتقل بهم الى الأمور المعقولة التي تدرك بالفكر وحده. وهذا يبين لنا ضرورة الايضاح وضرب الامثال الكثيرة

المختلفة في الدروس . كذلك يبين لنا انه من العبث ان نحاول تفهيم الاطفال الصغار حقائق لم يبلغوا السن التي يمكنهم ادراكها فيها

فالتعليم في مبدئه يجب أن يكون كله عن طريق الحواس . وهذا هو أساس الطرق الحديثة في تعليم الأطفال في رياض الاطفال مثلا وفي دور الأطفال الجديدة التي أنشأتها مدام منتسورى المربية الايطالية . وفى كليهما يهتم المدرس أو المدرسة بتربية حواس الاطفال . فان تربية الحواس هى تربية عقلية في الوقت نفسه .

ولكن يجب أن يذكر المدرس أننا نبدأ بالمحسوسات لكى ننتقل منها إلى المعقولات ، فهي ليست إلا سلماً اليها . فيجب أن نحذر من أن نبقي التلميذ في مستواها أمداً طويلا ، بل علينا أن ننتقل به منها متى استطاع التلاميذ أن يفهموا المعانى المجردة والا فانا نستبقيهم في هذا الدور طويلا ونوقف نموهم العقلى .

٢ — من الجزئيات الى الكليات

تتمشى هذه القاعدة مع الطريقة التى بها توصل الانسان الى معرفة الحقائق العامة والقوانين والتعاريف، وذلك بفحص الأشياء والكائنات الفردية ومعرفة ما بينها من وجوه التشابه والتضاد، ثم اطلاق حكم يصدق عليها كلها أو أكثرها ويميزها عن سواها . فالطفل الصغير عندما يرى « قطاً » أبيض مثلا يستقر في ذهنه ان لفظ القط لا يطلق الا على

ذلك الحيوان بعينه الذى رآه ولمسه ، ولكن بعد أن يرى عدة قطط مختلفة في ألوانها وحجومها يقارنها بعضها ببعض وينتزع منها الصفات المشتركة بينها ويدرك أن « القط » يطلق على أى حيوان منها ، فكأنه انتقل من اطلاق القط على حيوان معين الى اطلاقه على الجنس كله

٣ — من الأمثال الى القواعد والتعاريف ، ومن الخاص الى العام

تشبه هذه القاعدة الاساسية القاعدة السابقة من وجوه عدة . فاذا أردت أن أدرس درساً في الطبيعة أو قواعد اللغة أو غيرهما يجب ألا أبدأ التلاميذ بذكر القاعدة أو التعريف ثم أشرحه لهم . وانما يجب أن أفحص معهم أمثلة كثيرة مختلفة وأستنتج منها ما فيها من أوجه التشابه والتضاد ثم أدع التلاميذ يستخلصون القاعدة أو التعريف بأنفسهم . فاذا أردت أن تدرس للتلاميذ درساً فى الفعل فابحث معهم ألفاظاً كثيرة تدل على وقوع حدث فى زمن ما ، ثم انتقل بهم الى معنى الفعل وتعريفه . والمهم في هذه الطريقة وأمثالها هو توضيح وجوه الاختلاف ووجوه التشابه توضيحاً تاماً حتى يتمكن التلميذ من ادراكها واستخلاص القاعدة منها .

٤ — من المعلوم الى المجهول :

ان العقل لا يدرك المعلومات الجديدة الا بطريق المعلومات القديمة المعروفة عنده التى تماثلها أو التى لها علاقة بها . ولدى التلاميذ عادة من المعلومات العامة ما يساعدهم على تفهم أي درس جديد مناسب لعقولهم .

فعلى المدرس أن يتعرف ما في عقل التلاميذ من المعلومات المناسبة لدرسه الجديد ويجعلها سلماً يرتقى به اليه. فمعرفة التلاميذ بالقط تستخدم لدرس عن الأسد أو النمر مثلا ، ومعرفتهم بحال الاحياء القديمة في القاهرة تساعدهم على فهم حال المجتمع المصرى في القرون الوسطى . ويجب أن نذكر دائما ان الدرس لا يكون مشوقاً ومفيداً إلا إذا كان فيه عناصر تعرفها التلاميذ وأخرى جديدة يجهلونها ، ويجب ان تكون المعلومات القديمة مقدمة للمعلومات الجديدة

٥ — من البسيط إلى المعقد :

يراد بلفظ البسيط هنا كل ما هو واضح بارز يدركه الطفل دفعة واحدة في مجموعه . وما هو بسيط في عين الطفل ليس بسيطاً في الواقع وما هو مركب معقد في نظر العالم به يكون بسيطاً ساذجاً في نظر المبتديء في تعلمه . ولذلك يبدأ المدرس بالأجزاء الأساسية التى يراها الطفل « بسيطة » فيوضحها توضيحاً جلياً ثم يزيد على الصورة البسيطة التى تكونت في ذهن التلميذ ما يريد أن يزيده من التفاصيل والدقائق حتى تأخذ شكلها الحقيقى أو ما يقرب منه . ففى التاريخ مثلا يجب أن يبدأ المدرس مع الاطفال بالاساطير أو القصص التاريخية وببعض الحوادث البارزة الكبيرة ثم يزيد فى ذكر علاقات هذه الحوادث بعضها ببعض حتى تتكون من الجميع صورة حقيقية

٦ — من المعلومات المضطربة الغامضة الى المعلومات الواضحة المحدودة:

يدخل التلميذ المدرسة ولديه كثير من المعلومات العامة عما يحيط به من الاشياء التى صادفته في بيئته وطريقه ورقعته . وهذه كلها سطحية مهوشة مضطربة لا يربطها بعضها ببعض أية رابطة ما واضحة للطفل . فعلى المدرس أن يحصل على هذه المعلومات من التلاميذ بواسطة الاسئلة ثم يحللها الى أجزائها ويوضح لهم كل جزء ويزيد عليه ما يراه ضرورياً ثم يعود فيجمع شتات هذه الاجزاء ويكون منها وحدة كاملة ، ويردها للتلاميذ منظمة مرتبطاً بعضها ببعض . ولذا يقال عن هذه الطريقة وأمثالها انها تسير من التحليل الى التركيب وهى من خير ما يمكن أن يتبعه مدرس في كثير من دروسه كالجغرافية، والحقوق المدنية،ومشاهد الطبيعة والأشياء، ومبادىء « العلوم »

٧ — من المعلوم بالخبرة والمشاهدة الى المعلوم عقلا .

عند ما تدخل التلاميذ المدارس لاول مرة يكون لديها معلومات غير قليلة حصلوا عليها بالتجارب وبما يقع تحت حسهم من الحوادث فهذه المعلومات يجب أن يتخذ المحدود منها أساسا لكل درس يمسها . فالاطفال مثلا تعرف ان زجاجة المصباح تنكسر اذا أصابها رذاذ من الماء وان كوب الماء ينكسر كذلك اذا ملىء فجأة بشراب ساخن جداً. فهذه المعلومات وأشباهها يجب ان تتخذ أساساً لدروس كثيرة في مبادىء الطبيعة وفي دروس الاشياء.

الاستقراء والاستنباط (القياس)

ان نظرة عجلى الى القواعد السابقة الذكر توضح لنا ان هناك طريقتين رئيسيتين يمكن المدرس ان يتبعهما عند شرحه درساً ما . فهو إما يبدأ بالمفردات، او الامثلة المختلفة أو الحقائق الخاصة أو الجزئيات فيفحصها مع التلاميذ ويجعلهم يستنتجون منها بعد ذلك قانوناً عاماً ، او تعريفا ، أو حقيقة شاملة . وإما يبدأ بذكر القاعدة أو القانون ثم يبرهن على صحته للتلاميذ ويوضحه لهم بتطبيقه على كثير من الأمثلة والأفراد التي يشملها ، أو هو يستنتج منه حقائق أخرى خاصة فالطريقة الأولى تسمى استقرائية والثانية استنباطية

الاستقراء

هو طريقة من طرق التفكير والتدريس للوصول الى حقائق عامة نجهلها نحن أو يجهلها تلاميذنا، بها نبدأ بفحص المفردات والأمثلة وغيرها لنعرف أوجه اختلافها أو مشابهتها بعضها لبعض ثم نحكم عليها حكما شاملا يصبح قانوناً أو قاعدة . وهذه طريقة طبيعية يسير عليها العقل في الاستنتاج والحكم ، ويسير عليها كل باحث يسعى للوصول الى حقائق جديدة ، ويتبعها قصداً المخترعون والكاشفون ليستبينوا العلاقات التي بين الأشياء بعضها وبعض ويحصلوا على تلك الحقائق العامة ،

والقوانين الطبيعية المختلفة التى تسرى على آلاف الاشياء والحوادث والظواهر المختلفة المتعددة .

وبما أن هذه هى الطريقة الطبيعية التي يسير عليها العقل في تكوين أحكامه العامة فلا غرو إذا ألحف المربون في حض المدرسين على استعمالها في مواضعها وذلك على الرغم من بطئها . ففائدتها كبيرة في التربية وتكوين الاخلاق ، فهي تعود النشء التفكير الطويل المنتظم المؤدي إلى نتيجة ذات قيمة وتعودهم كذلك الدقة في هذا التفكير والأمانة فيه، وبها ينشأون معتمدين على أنفسهم لا يثقون بكل ما يلقى اليهم من الآراء والأفكار فلا يصدقونها إلا بعد التأكد من صحتها وبذا تنشأ فيهم روح النقد الصحيح .

على انه يجب أن نلاحظ أن قيمة القوانين والحقائق العامة التى نصل اليها تختلف حسب عدد المفردات الخاصة التى نفحصها . فاذا قنعنا بمثلين أو ثلاثة ثم أسرعنا إلى استنتاج التعريف أو القاعدة منها عودنا التلاميذ التسرع في الحكم على الأشياء والناس ، في حين أنا نريد أن نعودهم التريث فيه حتى يتأكدوا من صحة مقدماتهم، فالتسرع في الحكم وفي إطلاقه على وجه العموم مستندين في ذلك على مثل واحد أو اثنين جريمة كبيرة ضد الحق والعقل وهى منبع كثير من الأخطاء والأغاليط الضارة التى منى بها هذا العالم . فيجب إذن أن نكثر من الامثلة ما استطعنا وندقق فى فحصها حتى تبدو أوجه التشابه والتضاد بارزة لهم.

وإذا كان الوقت لا يتسع للا كثار من الامثلة وجب علينا أن ننبه التلاميذ بمثل قولنا انا لو بحثنا الأمثال التى من هذا النوع لكانت كلها أو أكثرها كما رأيتم .

ويمكن استعمال الاستقراء في كثير من دروس الجغرافية الطبيعية والعلوم والحساب وقواعد اللغات . ففي الجغرافية مثلا يمكن بحث عدة أنهار مختلفة لمعرفة العلاقات التى بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها ، فبعد فحص الانهار في ايطاليا واسكندناوه وروسيا نستطيع أن نصل إلى الحقيقة العامة وهي أن الانهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة وبطيئة وصالحة للملاحة وفي الطبيعة مثلا يمكنك أن تسير في درس في تمدد الأجسام بالحرارة بالطريقة الآتية : احضر كرات مختلفة من الحديد والنحاس والرصاص وحلقة يمكن أن تمر منها هذه الكرات . سخن هذه الكرات ثم حاول تمريرها من الحلقة فلا تمر فاستنتج أنها لا بد أن تكون قد كبرت بعد تسخينها ثم ارشد التلاميذ أن تستنتج أن الأجسام الصلبة تتمدد بالحرارة . ضع سائلا في زجاجة إلى حد تلاحظه فيها التلاميذ . سخن الزجاجة فيرتفع الماء عن الحد . استنتج أن الماء تمدد بالحرارة . كرر ذلك باستعمال الكحول والعسل الاسود وغيرهما من السوائل . واستنتج أن السوائل كلها تتمدد كذلك بالحرارة . خذ مثانة واملأها هواء . سخن المثانة فيزداد انتفاخها . كرر هذه التجربة بغازات أخرى واستنتج أن الغازات تتمدد بالحرارة

استنتج من كل ذلك ان المادة (صلبة أو سائلة غازية) تتمدد بالحرارة

وفي الحساب ضع التلاميذ في موقف تستنتج فيه مثلا أن قيمة الكسر الاعتيادى لا تتغير إذا ضرب حداه في عدد واحد . وذلك بعد ذكر أمثلة كثيرة وتوضيح أن القيمة بعد الضرب لم تتغير عنها قبله .

وفي النحو استنتج من التلاميذ مثلا ان النعت يتبع المنعوت في العربية والعكس في الانكليزية وذلك بعد فحص امثلة كثيرة معهم. وهكذا : فتح محمد الباب . دخل علي . أشرقت الشمس . فاض النيل . ونحوها وبين أن كلمات محمد ، وعلي ، الشمس ، النيل مرفوعة . وبين كذلك أنها فواعل للأفعال : فتح ، ودخل ، وأشرق ، وفاض . ثم بين انا لو بحثنا كثيراً عن الفاعل لوجدناه مرفوعاً . بعد هذا ترى التلميذ يستنتج وحده مباشرة أن الفاعل مرفوع

الاستنباط

أما الاستنباط (وقد يسمى بالطريقة القياسية) ، فعلى النقيض من ذلك تماماً . وعلى طريقته نذكر القاعدة أو الحقيقة العامة أولا ، ثم نوضحها ونبرهن عليها أو نستنتج منها حقائق أخرى خاصة . فالتلاميذ تقبل ذلك من المعلم قضية مسلماً بصحتها تظل في أذهانهم غامضة إلى أن يوضحها لهم المدرس بالأمثلة الكثيرة المختلفة .

وهذه الطريقة لا بد منها ، لأنها كالأولى طريقة طبيعية في التفكير أيضاً ولكنها ليست الطريقة الطبيعية التي يسير عليها العقل في

الوصول إلى المدركات العامة التى تصدق على كثير من الاشياء والحوادث. وهى في التدريس تختلف عن الطريقة الاستقرائية اختلافاً كبيراً من حيث اشغال التلاميذ وتفكيرهم، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم، ونقد آراء غيرهم قبل الاعتقاد بصحتها، ولان بها يصدق التلاميذ قول مدرسهم لأول وهلة ثم يزدادون تصديقاً له بعد الشرح والايضاح، فيكون موقفهم سلبياً طول الدرس يتقبلون كل ما يقال، في حين أن موقفهم في الاستقراء يكون ايجابيا فيشتركون مع المدرس في الدرس ويسعون معه إلى الحصول على الحقائق « الجديدة » لنفع العلم والبلاد. كذلك يجعل الاستنباط التلاميذ معتمدين على الحفظ والاستظهار أكثر من اعتمادهم على الفهم والتفكير

على أن التدريس بطريقة الاستنباط (القياس) يمتاز بالسرعة، فتتعلم التلاميذ كثيراً من الحقائق العامة في وقت قصير، ولو اتبعنا الاستقراء فى كل شىء لما وصلوا إلا إلى معرفة حقائق قليلة لا تكفى. ولهذا فالاستنباط طريقة التعليم في حين ان الاستقراء طريقة التربية. والمعلم الحازم من يستعمل كلا من الطريقتين في موضعها فيكثر من الاستقراء لتربية الخلق والعقل ويكثر كذلك من الاستنباط ليمد العقل بالمادة التى يفكر فيها ويستنتج منها ويستعملها في الحياة اليومية.

يمكن استعمال طريقة الاستنباط (القياس) في جميع المواد. ولكن استعمالها يكون ظاهراً في بعضها دون الآخر، فيكون في الهندسة والجغرافيا

لا سيما السياسية منها وفي التاريخ مثلا ، ففي العلوم بدلا من أن يسير المدرس بالتلاميذ من «اكتشاف» أن الحديد والماء والهواء تتمدد بالحرارة ثم ينتقل منها الى ان جميع المواد تتمدد بالحرارة ، يبدأ هو بالقانون مباشرة فيذكر القاعدة ، ثم يوضح ذلك ويبرهن على أن النحاس مثلا مادة ولذلك فهو يتمدد كغيره بالحرارة .

وفى الجغرافية يبدأ بأن الأرض كروية ثم يذكر لهم ما يبرهن على انها كذلك .

وفي الهندسة ، يذكر القضية أو النظرية ثم يشرحها ويبرهن عليها . وفي اللغة يبدأ كذلك بالقاعدة فيذكر مثلا أن النعت يتبع المنعوت في العربية وان الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ويضرب لذلك الامثال الكثيرة . وكذلك في الحساب يذكر القاعدة ثم يشرحها وهكذا ...

هذا ، وان الاستنباط (القياس) مكمل للاستقراء في أكثر الاحوال إن لم يكن في جميعها . فبعد أن يشرح المدرس الدرس بطريقة الاستقراء يعود فيطبق عليه بطريقة الاستنباط ، فبعد أن يفهم التلاميذ مثلا أن الانهار النابعة من جبال قريبة من مصابها تكون سريعة غير صالحة للملاحة يعود ويطبق هذه الحقيقة على أنهار أخرى غير التي ذكرها ويستنتج انها لا بد أن تكون قصيرة غير صالحة للملاحة أيضاً

ويتضح لك الفرق العام بين الطريقتين من حيث هما طريقتا التفكير من المقابلة الآتية :

طريقة الاستقراء	طريقة الاستنباط « القياس»
١) طريقة تبدأ من الخاص الى العام ومن الامثال الى القواعد ومن الافراد الى الانواع وهكذا	١) تبدأ من العام الى الخاص ومن القواعد الى الامثال ومن الانواع الى الافراد وهكذا
٢) يكون فيها العقل كأنه يتحرك حركة صاعدة من أسفل الى أعلى	٢) يكون كأنه يتحرك حركة نازلة من أعلى الى أسفل
٣) تؤدي الى تعاريف ومبـاديء وحقائق عامة	٣) تؤدي الى زيادة فهم هذه الحقائق العامة وتوضيحها
٤) تؤدي الى حقائق عامة جديدة	٤) لا توصلنا الى حقائق عامة جديدة
٥) طريقة الكشف	٥) طريقة التحقيق والتوضيح

وفي تطبيق ماتقدم على التربية والتدريس يتضح لك الفرق بينهما من المقابلة الآتية:

طريقة الاستقراء	طريقة الاستنباط « القياس»
١» هي طريقة التربية	١» هي طريقة التعليم
٢» طريقة بطيئة لان التلميذ فيها يكشف الحقائق وغيرها بنفسه	٢» طريقة سريعة لان التلميذ يستخدم فيها معلومات وصلنا اليها من قديم
٣» طريقة طبيعية	٣» طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير في الوصول الى المدركات العامة
٤» يكون موقف التلاميذ فيها ايجابيا	٤» يكون موقفهم فيها سلبيا
٥» يتمكن فيها التلاميذ من فهم الحقائق الصعبة وغيرها لانهم بها يصلون اليهـا شيئاً فشيئاً	٥» قد لا يتمكنون من فهم كثير من الحقائق الصعبة عليهم فهما جيدا
٦» تربي في التلاميذ روح النقد	٦» لا تربي فيهم روح النقد
٧» تعودهم الصبر والمثابرة والاعـتماد على انفسهم	٧» تعودهم التسرع والاعـتماد على غيرهم

الاسئلة

أهمية الاسئلة في القائها ووضعها

قال أفلاطون في « جمهوريته »[١] في أهم فصل منها :

انك ستعمل على أن يحصلوا[٢] على تربية تمكنهم من الحصول على أكبر قسط من المهارة في طريقة القاء الأسئلة والاجابة عليها

وقال أحد أساتذة التربية « إن الاسئلة فن من الفنون الجميلة التي في مهنة التعليم » وذلك لانها تستلزم ذوقاً سليماً ومهارة عظيمة كما تستلزم خبرة طويلة بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم وتحصيلهم . فمن رزق من المعلمين القدرة على حسن وضع الاسئلة ومعرفة مواقعها فقد أعطى شيئاً لا يستهان به . بل ان هذه المقدرة لتعد أثمن ما يتصف به المدرس الماهر بعد قدرته على ضبط التلاميذ وحكمهم، فالاسئلة وسيلة كبيرة من وسائل التعليم الصحيح . لأن ذلك يكاد ينحصر في ايقاظ العقل وتنبيهه الى العمل، والاسئلة الجيدة تفعل ذلك وأكثر منه ، وبها يتمكن المدرس من تنبيه التلاميذ الى الدرس الذي يلقيه فيحصر فكرهم فيه . وهي الوسيلة الوحيدة التي بها يجعل تلاميذه مشتركين معه اشتراكا فعلياً في تفهم الدرس

---

(١) الجمهورية كتاب وضعه أفلاطون (٤٢٨ — ٣٤٧ ق.م). وقد بحث فيه في التربية وهو أهم كتاب قديم بحث في هذا العلم . وقد عرف قيمة الاسئلة من استاذه سقراط فقد تلمذ له نحو ثماني سنين . ولربما أخذ عنه طرق المحاورة التي اتخذها في كتابه هذا

(٢) فاعل تحصلوا ، يعود على الحكام المقصودين في هذه العبارة

فرنة ارتفاع الصوت في السؤال توقظ فكر المسئول، وتنبهه الى ضرورة الاجابة . ذلك إلى ان السؤال ينبه العقل بتوجيهه الى شيء محدود يطلب عمله، ويتحداه إلى إظهار قوته ان كان السؤال محكماً ، حتى الاسئلة التافهة قد تكفي أحياناً للفت نظر التلميذ الغافل وتنبيهه الى الدرس . وبذلك يقتصد المدرس جزءاً كبيراً من جهده ، كما يقتصد التلاميذ من وقتهم الثمين. فهي طريقة وسطى بين طريقة التلقين والمحاضرة التي بها يبقى التلميذ طول وقته مصغياً اصغاءاً سلبياً ، لا يعمل فكره ولا ينقد مايسمع، وبين طريقة التنقيب التي تلقى عبء الدرس كله على التلميذ دون أن يجد له هاديا . ولذا يجب استعمالها في جميع سنى الدراسة الابتدائية والثانوية . وأحياناً يُستحسن استعمالها في المدارس العالية كذلك .

ان الاسئلة الجيدة تسهل على المدرس حفظ النظام فى الفصل ، فان التلاميذ جميعهم يرون أنفسهم مشغولين بالدرس عن اللهو والمشاجرة . فالقدرة على اجادة الاسئلة واحكامها هى قدرة على التعليم الصحيح

فان كان للاسئلة ذلك الشأن العظيم في التعليم وجب على المدرس الناشيء أن يبذل جهداً كبيراً حتى تتكون فيه القدرة على القاء الاسئلة الجيدة، فهي شرط أساسى من شروط نجاحه في مهنته . وخير طريقة الى ذلك هي أن يفكر فى كل سؤال قبل أن يلقيه على التلاميذ، وأن يعد صيغته قبل الدرس، ويعرف على وجه التقريب الأحوال التى تقتضيه . ولذلك يجب أن يعد الخطة التي سيسير عليها في أسئلته اعداداً تاماً ، كما يجب أن يُعدّ

جواب كل سؤال يسأله ويعرفه تمام المعرفة، والا فلا معنى لالقاء المدرس على التلاميذ أسئلة لا يعرف جوابها ولا الغرض الذي يرمى اليه من ورائها. كل هذا لا شك يستلزم جهداً كبيراً قد يشق على نفوس كثير من المبتدئين في هذه المهنة. ولكنه جهد مثمر. ان كان يتعبك اليوم فهو يريحك في الغد

أغراض الأسئلة :

اذا سأل الواحد منا غيره عن شيء ما في الحياة اليومية فذلك لانه يريد معرفة شيء يجهله، أما المدرس فانه يسأل تلاميذه لأغراض أخرى وهذه الأغراض كثيرة مختلفة :

وأهم الأغراض التي يرمى اليها المعلم فى الاسئلة يمكن حصرها فيما يأتى :

١ — كي يعرف مقدار ما وصل اليه التلاميذ من العلم فى فرع ما قبل أن يسير بهم في درس آخر، وبذلك يوقظ فى نفوسهم توقع الدرس الجديد وترقبه، ويتسنى له ربطه بمعلومات التلاميذ السابقة

٢ — كي يعرف مقدار فهم التلاميذ لما يلقى عليهم، فان وجد فهمهم غير مرض له لم ينتقل بهم إلى جزء آخر من الدرس بل يحاول معرفة ما استغلق عليهم فهمه فيوضحه

٣ — كي يمتحن التلاميذ ويختبرهم

٤ — ليثبت بعض الحقائق فى عقول التلاميذ حتي يتمكنوا منها كل التمكن، كبعض القوانين الرياضية، والحقائق العامة الضرورية فى التاريخ، والجغرافيا

والهندسة، واللغة وغيرها، فيسألهم أسئلة متنوعة فى نقطة واحدة حتى تتضح لهم تمام الوضوح وتثبت في ذاكرتهم ثبوتاً تاماً لكثرة ما ربطت به من المناسبات المختلفة وبنقط الدرس الاخرى . فكأن الاسئلة طريقة من طرق التكرار والمراجعة . ويحسن هنا أن نشير الى ضرورة ذلك التكرار وتلك الاعادة وننبه عليهما ، فان أكثر المدرسين يهملهما اهمالاً كان من جرائه ان التلاميذ أصبحت لا أساس لديها تبنى عليه ما يحصلونه من معلومات جديدة ، ويخرجون من المدارس ومحصولهم العلمي نزر يسير فضلاعما به من الاضطراب

٥ — كى يحصر فكرهم وانتباههم في الدرس .

٦ — كى يرقى عقولهم. لانه بواسطة الاسئلة المناسبة يجعل عقولهم نشطة يقظة لكثرة احتكاكها بعقله هو . وهو عقل أكبر وأسمى ، أويجب أن يكون كذلك، فتضطر التلاميذ الى المقابلة والموازنة والتصور والاستنتاج والحكم .

٧ — كى يظهر للتلاميذ خطأهم وفساد رأيهم فيما قد يظنون أنهم يعلمونه حق العلم . وبذلك يضطرهم الى اعادة التفكير في معلوماتهم وتغيير ما يجب تغييره منها ، ثم تنظيمها تنظيماً آخر تكون به أوضح في نفوسهم وأوافق للواقع ، وبذلك أيضاً يتولد فيهم شوق الى الازدياد من العلم ، ويزول منهم شيء مما بهم من الغرور . وهو عادة كثير فيهم

ولكن مهما تعددت الاغراض واختلفت فان أسئلة المدرس يمكن أن نحصرها كلها في نوعين اثنين

(١) أسئلة اختبارية

(٢) أسئلة تربيبية

الأسئلة الاختبارية .

يقصد بهذه الاسئلة ما يفهم من اسمها - اختبار التلاميذ لمعرفة ما وصلوا اليه من المعلومات . فيستعملها المدرس

(١) في مبدأ الدرس : أي عند التمهيد ، كي يعلم مقدار ماعند التلاميذ من المعلومات ويتأكد من الأساس الذى ينبنى عليه درسه الجديد ليوقظ في نفوسهم الشوق والترقب لما يلقى عليهم . ولاثارة هذا الموقف النفسى موقف الترقب والشوق - فائدة كبيرة في تسهيل فهم الدروس ووعيها

ويجب في تلك الاسئلة أن تكون :

(ا) قليلة

(ب) موجزة الصورة .

(ج) سهلة حتى لا تثبط همة التلاميذ عند مبدأ الدرس

(د) من معلومات التلاميذ السابقة ويجب ألا تستلزم منهم فكراً طويلا ولا عميقاً

(ه) تثير في نفوسهم الشوق والتطلع الى الدرس الجديد

(٢) في نهاية عرض المادة الجديدة : وفي آخر كل جزء من الاجزاء التى قسمها اليها المدرس . ولا بأس من تسمية هذه الاسئلة بالتلخيصية .

.....

(١) انظر صحفة ١١٥

ويجب أن تكون :

(ا) في المعلومات التي ذكرت فى الدرس

(ب) في النقط الهامة الكبرى التي فى الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية

(ج) أن تلقى بسرعة ونشاط

(د) يحسن أن تتطلب الاسئلة التى في نهاية الدرس شيئاً من التفكير ، وتقتضى استعمال جزء كبير من المعلومات التي ذكرت في الدرس، فهى أشبه ما تكون بمسائل تطبيقية على ماسبق ذكره للتلاميذ. فمن السهل أن يسأل المدرس اسئلة تقدم الجواب عليها في الدرس - ولكنه ليس من السهل عليه (الا بعد تمرين) أن يجعل أسئلته تستلزم من التلاميذ تفكيراً صحيحاً وتعبيراً محكما . وتتطلب منه تطبيق ماعلمه في الدرس على أمور جديدة . مع ان هذا النوع من الاسئلة هو الذي يستثير عقل التلميذ ويوقظه ويضطره الى التفكير ومراجعة نفسه

(ه) يجب أن يكون بعض هذه الاسئلة واسعاً تشمل الاجابة عليه جزءاً كبيراً من الدرس، وذلك لكى يكون عند التلاميذ مجال فيه يعتادون التعبير المنتظم عما عرفوه في الدرس من الافكار والحقائق. وبهذا أيضاً يستطيع المدرس أن يتأكد من أن لديهم فكرة عامة صحيحة عن الدرس

(٣) عند الاعادة والمراجعة

ان كثيراً من المعلومات الضرورية لا تثبت في ذهن التلاميذ الا بالتكرار وكثرة المراجعة. فالاقتصار على ذكرها وشرحها لا يكون من ورائه فائدة كبيرة بل يجب معرفتها تمام المعرفة حتى تكون أساساً لغيرها كما ذكرنا

آنفاً . فالطريقة التي تجعل معرفتها سهلة ثابتة تكون بالاسئلة المتكررة المتتابعة لما تستلزمه من تكرار الاجابة، ويجب هنا أيضا لفت نظر المدرس إلى عدم اهمال هذا الأمر وإلى وجوب إفراد وقت خاص له في درسه . حتى أن كثيراً من المدرسين يرى ضرورة « تخصيص » ساعة أحيانا لمراجعة الدروس بهذه الطريقة

الاسئلة التربيبية :

لا يقصد بهذا النوع من الاسئلة اختبار التلاميذ ، وانما تعليمهم وتربيتهم ، وتدريب عقولهم على التفكير المنتظم الصحيح . ولقد قال أحد كبار الكتاب في التربية : ليس التعليم الا المهارة في سؤال التلاميذ كي يضطر العقل الى أن يرى وينظم ويعمل . فالاسئلة التربيبيه وسيلة نافعة لترقية العقل وتقويته وكثيراً ما تكون الوسيلة الوحيدة لذلك ، لان بها يستبقى المدرس عقل التلاميذ نشطا ، وانتباههم واصغاءهم تامين ، ثم بها كذلك، يستطيع أن يسير بالتلاميذ في الطريق الذي يريده حتى يصل بهم الى الغاية التي يسعى لادراكها من تحصيل أو تذكر ، أو وصول الى قاعدة أو ناموس عام . فيشجعهم بذلك على الملاحظة وعلى موازنة الاشياء بعضها ببعض أو موازنتها أو مقابلتها بغيرها، ثم على التذكر والتخيل. فاذا استمر المدرس مع التلاميذ على هذا المنوال مدة طويلة بانتظام تعودوا أن تكون أحكامهم على الناس والاشياء سديدة، وهكذا نكون

عاملين على ترقية عقلهم وتدريب ارادتهم . وكان الفيلسوف الاغريقي سقراط[١] يستعمل هذه الطريقة دون غيرها مع تلاميذه الكثيرين حتى انها لتسمى أحيانًا بالطريقة السقراطية ، على أن هذا الفيلسوف كان يستعملها مع الافراد الكبار البالغين لا مع طائفة من الاطفال الناشئين . وكان همه أن يكوّن في نفوسهم فكرة صحيحة عن الموضوع الذي يحاورهم فيه ، أو اخجالهم باظهار ما هم عليه من الجهل رغم ما بهم من ادعاء وغرور . فهي لديه وسيلة للتعليم والتأديب. ولقد أخذ أفلاطون عنه هذه الطريقة — طريقة الأسئلة والحوار — حتى انه اتبعها في كثير من كتبه ودروسه .

ان علامة الاسئلة التربيبية الصالحة أن توقظ ذهن التلميذ وتحمله على بذل جهد عقلي في محاولته الاجابة عنها . وكلما ازداد ذلك المجهود ازدادت قيمة السؤال . وليس معنى هذا أن نسأل التلميذ عن أشياء معقدة أو فوق قدرته يعسر عليه الاجابة عنها ، فان ذلك خطأ كبير يشعر التلميذ بأن المدرس لم ينصفه في سؤاله .

ان مواضع هذه الأسئلة هو لا شك عند عرض الدرس الجديد ، وعند المقارنة بين مادته وبين المعلومات الأخرى التي لها علاقة كبيرة به .

---

(١) سقراط هو حكيم اغريقي (٤٦٩ — ٣٩٩ ق.م) ولد في أثينا واشتهر بحكمته وبشجاعته الادبية وبطريقته في التعليم . فانه لم يكن يلقي دروسا أو محاضرات وانما كان يناقش كل من يصغي اليه ويحاورهم فيسألهم عدة اسئلة بعضها تهكمي وبعضها يبين لهم أوجه الخطأ وفي اجابتهم يوضح لهم الطريق الى الصواب وكان أكثر اهتمامه بتربية الخلق وتقويته . فأثرت طريقته في التربية فيما بعد وأخذ المربون طريقة التحاور عنه واهتموا بالعلوم التي تساعد على تقوية الخلق وتهذيبه

فعند السير بأفكار التلاميذ سيراً استقرائياً للوصول الى قاعدة عامة أو ناموس شامل في دروس الطبيعة أو الجغرافيا أو الحساب ، أو عند توضيح نظرية هندسية ، أو تحليل حادثة تاريخية — يكون للاسئلة الجيدة شأن كبير في ترقية العقل وتثقيفه . ولكن يجب أن تحترس الاحتراس كله من أن تستهويك كثرة الاسئلة فتحاول أن تستنتج كل شيء من التلاميذ . ان من الحقائق ما لا يمكن استنتاجه منهم ، فذكره خير من محاولة الاستنتاج غير المجدي بأية طريقة كانت ، والا فان وقتا ثميناً يضيع سدى على التلاميذ والمدرس . ذلك الى ان المدرس كثيراً ما يقف نفسه بذلك موقفاً مضطرباً يؤلمه ويؤلم تلاميذه معاً .

مميزات الاسئلة الجيدة

تمتاز الأسئلة الجيدة بالصفات الآتية :

١ — يجب أن تكون واضحة جلية حتى يدرك التلميذ من غير تريث المقصود من السؤال . وهذا وحده يستلزم أن يكون المدرس قد أعد السؤال وفكر فيه قبل القائه والا فانه كثيراً ما يكون غامضا فيربك عقل التلاميذ ويحيرهم .

٢ — وأن تكون عن أشياء محدودة بارزة . فاذا أردت أن تسأل التلاميذ عن حيوان مخصوص فلا تسأله عما رأى في حديقة الحيوانات فانه يسرد لك أنواعا كثيرة مما رأى من الحيوان والنبات وغيره من الاشياء التى ليست مفيدة لك

في درسك، بأى حال من الاحوال . وإذا أردت أن تسأله عن المد والجزر مثلا فلا تسأله عما يراه في البحار ، فذاك سؤال لا حد له

٣ — يجب أن يكون السؤال موجز الصيغة خالياً من الجمل المعترضة التفسيرية لبعض أجزاء السؤال . فان السؤال ان كان طويلا أنسى التلميذ آخره — أو له ، ذلك الى أنه قد يعطيه فرصة يتمكن فيها فكره وانتباهه من التشتت

٤ — أن تكون دائماً في الموضوع الذي أنت بصدده ولاسيما اذا كان الموضوع يحتاج الى عدة أسئلة متتالية آخذ بعضها برقاب بعض حتى تؤدي الى حقيقة معلومة تريد أن تأخذ بيد التلميذ حتى يصل اليها . وهنا يجب أن تكون الاسئلة المتتالية منطقية ينشأ السؤال الثانى من طبيعة جواب التلميذ على السؤال الاول . ثم يجب ألا يسهى عن وضع سؤال يشمل الموضوع كله أو أكثره عند الانتهاء منها حتى يكون الموضوع كله وحدة كاملة فى ذهن التلميذ (انظر رقم ٢ في الاسئلة الاختبارية)

٥ — ألا يكون الجواب عليها واضحاً جلياً .

٦ — ألا تحمل التلميذ على الحدس والتخمين فان ذلك من باب العبث لا من باب التفكير .

٧ — ألا يكون الجواب عليها بلا أو نعم أو أية كلمة واحدة أخرى ، إذ ليس أسهل على التلميذ من أن يحدس فى مثل هذا السؤال ، فان لم يكن الجواب « نعم » . كان «لا» . على ان المدرس قد يجد أحياناً ضرورة لمثل هذا السؤال فيحسن عندئذ ان أجاب التلميذ بنعم أو لا أن يسأله عن سبب ذلك ويضطره الى الاجابة الوافية

٨ ــ يجب أن توزع الأسئلة على جميع التلاميذ ولا تقصر على بعضهم دون البعض الآخر .

٩ ــ يجب ألا يسير المدرس في الاسئلة على ترتيب خاص فى توزيع الاسئلة على التلاميذ . فان ذلك لا يحضهم على الانتباه والتفكير ، بل ينتظر كل دوره فيأخذ في الاستعداد للاجابة على سؤاله ثم يصرف باقى الوقت سدى غير منتبه الى ما يلقيه المدرس من الاسئلة الاخرى على اخوانه التلاميذ

١٠ ــ يجب أن توجه الاسئلة الى الفصل كله لا الى تلميذ خاص . ثم بعد أن يرفع التلاميذ أيديهم للاجابة انتخب منهم من تشاء

١١ ــ يجب ألا يكون الجواب عليها مفهوماً من السؤال نفسه .

١٢ ــ يجب ألا تكون بتراء الصيغة كالاسئلة الآتية : طول نهر النيل هو ــ ؟ الذى بنى الاهرام الاكبر هو ــ ؟ فمثل هذه الاسئلة لا قيمة له. ولكن هذا لا يمنعنا من أن نستعملها أحياناً تشجيعاً لتلميذ ضعيف أو استلفاتاً لآخر غافل عن الدرس

١٣ ــ يجب أن تلقى بنشاط وثبات في أكثر الاحوال ولا سيما في أسئلة المراجعة والاسئلة التمهيدية . اما في الاسئلة التربيبية فيحسن أن يمهل التلاميذ لحظة أو اثنتين بعد السؤال حتى لا تأخذ سائلا على غرة منه فتفقده الدهشة شيئاً من قدرته على التفكير

١٤ ــ وكذلك يجب ألا تكون عقب الاخبار بما هو الجواب عنها . كأن تذكر ان الذى بنى الهرم الاكبر هو خوفو ثم تسأل عقب ذلك مباشرة عن الذي بنى هذا الهرم

١٥ ــ وألا تتكرر ، إلا إذا كان ثمة داع قوى يدعو المدرس الى ذلك لان تكرار السؤال هو مساعدة للتلاميذ على عدم الانتباه والاصغاء

١٦ — يجب أن يلقي المدرس السؤال على التلاميذ مظهراً ثقته بقدرتهم على الاجابة . وترقبه لها ، ودهشته اذا لم يستطيعوها ، وهو في كل ذلك مظهر العطف عليهم ويشعرهم انه لا يريد بها الا مصلحتهم لا إعجازهم أو تحقيرهم فيشجعهم على التفكير ويستنهض همتهم الى بذل الجهد فيه . أما إذا كان السائل مظهراً قلة الاكتراث لاجابة التلاميذ محتقراً لها فقد تفتر عزيمتهم وتثبط ما بهم من همة ويزول شوقهم الى التعلم

الاخطاء الشائعة فى الاسئلة

تنشأ أكثر الاخطاء في الأسئلة من محاولة المدرس أن يجعل طريقته محكمة احكاماً يخرجها عن الحد المعقول ، فلافتناعه بأهمية الاسئلة فى التربية وضرورة العناية بها

١ — يضيع جزءاً كبيراً من الوقت في سؤال التلاميذ عن أمور تافهة أو واضحة كل الوضوح . فلا تجد التلاميذ داعياً للتفكير والانتباه، فيملون الدرس لانهم يرون أنهم لا يزدادون بمثل هذه الأسئلة علماً بأشياء جديدة أو تثبتاً من أشياء قديمة وسريعاً ما يجدون لهم مجالا للتحدث بعضهم مع بعض ولعدم الاصغاء الى المدرس فيضيع كلا الوقت والجهد سدى .

٢ — أو هو يحاول أن يستنتج من التلاميذ ما لا يستطيعون الوصول اليه بما لديهم من المعلومات المحدودة ، فيكثر لهم من الاسئلة الصعبة التي فوق ادراكهم فيضيع وقته بمحاولة استنتاج ما يجب أن يخبرهم

بها إخباراً . وحجته في ذلك ترقية عقولهم ودفعهم الى التفكير . ولكن التفكير يجب أن يكون بما لدى التلاميذ من المعلومات ، والا فانه يكون أدعى لياسهم وتثبيط هممهم .

٣ — ومن عدم تأكد المدرس مما يريد الوصول اليه بالاسئلة .

فتكون المعلومات في ذهنه هو مختلطة مضطربة لانه لم ينظمها قبلا ، فعند القائه السؤال يتردد فيه تردداً كبيراً ، فينقصه مرة ويزيد فيه أخرى ، أو يغير موضوعه ، فيلتبس الامر على التلاميذ ولا يعرفون عما يجيبون . لأن مثل هذه الاسئلة لا تحصر جهدهم الفكري في مجرى واحد ، بل تشتته ، لانها قليلة الارتباط بعضها ببعض ، فيشعر التلاميذ أن المدرس غير سائر بهم في طريق قويم فيتعسفون هم كما يتعسف هو .

٤ — ومن عدم العناية باعداد الدرس حق اعداده قبل التدريس .

فلا يكون قد فكر كثيراً في حسن سبك الأسئلة التي يريد القاءها ولا في نقط موضوعاتها ، ولا في ترتيب القائها . فتكون أسئلته تافهة مضطربة لا نظام فيها ولا غرض له منها ، اللهم الا اضاعة الوقت على التلاميذ وعلى نفسه

فلكي يكون المدرس ناجحاً في أسئلته يجب عليه :

---

١ ـ أن يفكر فيها ويعدها إعداداً تاما قبل البدء بالدرس

٢ ـ أن يحدد مادة الدرس الذي ينوي القاءه ويتعرف أجزاءه الهامة ويضع فيها عدداً غير قليل من الاسئلة

٣ ـ أن يظهر ثقته بتلاميذه ويشجعهم على التفكير والاجابة . وهذا يستلزم منه صبراً وبشاشة حتى لا يثبط من همة التلاميذ وينفرهم منه

٤ ـ أن يكون ملماً بالجواب عليها تمام الالمام

٥ ـ ان ينقد نفسه بنفسه متلمسا عيوبه لاصلاحها

٦ ـ أن يكون لديه قدرة على حسن التعبير ودقته وعلى معرفة النقط الهامة في الدرس فيميز بينها وبين سواها

٧ — أن يكون سريع الخاطر، سديد الحكم

٨ ـ أن يكون عارفا بمادة الدرس كله حتى يستطيع أن يحاله إلى عناصره

تساؤل التلاميذ

يحسن أن يسمح المدرس أحياناً للتلاميذ أن يسأل بعضهم بعضا عند نهاية الدرس . ولهذه الطريقة فوائد كثيرة وان كانت لاتخلو من المعايب، فلا شك في أنها تغيير نافع في طرق التدريس ينفي عن التلاميذ السأم ويزيدهم يقظة وانتباهاً الى الدرس كى يتذكر كل منهم « نقطاً » يسأل غيره عنها اذا جاء دور التساؤل . والتلاميذ عادة تسأل أقرانها فيما تظنه هي صعبا . فتتضح بذلك للمدرس الاجزاء الصعبة في نظر التلاميذ. هذا وان كثيراً من التلاميذ الذين عادتهم السكوت قد يجدون جرأة في أنفسهم تمكنهم من الاجابة على أسئلة أقرانهم أكثر من اجابتهم عن أسئلة المدرس نفسه . وأهم من هذا كله انها قد تعودهم التعبير الصحيح عما في نفوسهم

أما ما أخذ على هذه الطريقة من المعايب فهى انها قد تكون مضيعة للوقت، لان التلاميذ لا يحسنون السؤال أو أنهم يسألون عن التافه أو الغامض أو غير المحدود ولكن ذلك لا يقلل من قيمة هذه الطريقة . فهذا العيب يسهل على المدرس القادر علاجه في لحظات قليلة.

الاجوبة

ان علاقة أجوبة التلاميذ بأسئلة المدرس جلية لا تحتاج الى ايضاح فهي مكملة لها ونتيجة منها . فاذا كانت أسئلة المدرس جيدة ، وطريقة تدريسه صالحة متماشية مع عقل التلاميذ ومقدرتهم كانت الاجوبة واضحة صحيحة كذلك . هذا وان محاولة التلاميذ التعبير الصحيح عما يعرفونه من المعلومات في درسهم تزيد هذه المعلومات وضوحاً وتجعلها أبقى أثراً في أذهانهم، بل هي تصبح جزءاً من أنفسهم . فاجابة التلاميذ لا تقل أهمية عن أسئلة المدرس لهم، لانها تقتضي منهم تيقظ العقل ، والتفكير، وحسن التعبير ، وحصر الانتباه وهذه كلها أمور ترقي عقلهم وتقويه .

ان عناية المدرس باختيار اسئلته وصيغتها والقائها لا تفيد التلاميذ فائدة كبيرة اذا كان المدرس لا يعنى بأجوبتهم العناية الكافية

فللطريقة التي يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ أهمية كبيرة. فان هذه الأجوبة إما أن تكون صحيحة من كل وجوهها ، وإما أن تكون خطأ من وجوه كثيرة فيرفضها . وليست هذه ولا تلك تحتاج الى مهارة كبيرة وخبرة طويلة من المدرس. أما الاجوبة التي يختلط فيها الخطأ والصواب ، فهي التي تحتاج في تناولها الى حذق وتجربة، وفيها تظهر مهارة المدرس وحسن تصرفه. وكثيراً ما يرى المدرس الخبير نفسه مضطراً الى التفكير في أجوبة التلاميذ حتى يرى مصادر الخطأ ويعرف طريقة تفكيرهم في الاجابة عنها .

وهذا ما يجب أن يعمله كل مدرس . فأجوبة التلاميذ مهما تفهت وكثر ما فيها من الخطأ فانها جديرة بشيء من تفكير المدرس فيها وعنايته بها . فهي «رد فعل» عقل التلاميذ على السؤال الموجه اليهم ، وخطأهم فيها يدل المدرس على سبب اساءة فهم التلاميذ للسؤال .

ويجدر بالمدرس أن لا يظهر التبرم والحنق على التلاميذ لانهم يخطئون في الاجابة على اسئلته. بل يجب عليه أن يتقبلها وهو رحب الصدر، هادىء البال ، ثم إن وجد في إجابتهم خطأ لم يرفضها كلها بل عليه ان يجتهد في تعرف أسبابه ، فيسأل المخطىء أسئلة يتوصل بها الى معرفة أسباب ذلك الخطأ . على انه يجب ألا تكون الاسئلة الموجهة لمثل هـذا التلميذ المخطىء كثيرة فيضيع بذلك جزء كبير من الوقت على الآخرين. ففي مثل هذه الظروف على المدرس أن يستعمل ما أوتى من الحزم وحسن التصرف

كذلك يجب أن يكون مشجعاً للتلاميذ موحياً اليهم الثقة بأنفسهم فلا يشعرهم بأنه يحتقرها ولا يقيم لها وزناً ما فيثبط همتهم

أسباب أخطاء التلاميذ

تنشأ الاخطاء عادة من :

١ — جهل التلاميذ بالموضوع . وهذا الجهل قد يكون سببه عدم انتباه التلاميذ ، أو أن المدرس لم يوضح درسه تمام التوضيح لهم .

٢ — سوء الفهم . وذلك ينشأ من عدة أسباب أكثرها من جانب المدرس فلابد من انه يكون قد أساء وضع السؤال

٣ — الحدس والتخمين . وهذا كثير بين تلاميذنا فليس أسرع من الواحد منهم الى الاجابة على الرغم من تأكده عدم معرفة الجواب الصحيح . فلا هو يحاول التفكير لعله يصل الى شيء ولا هو يقر بعدم المعرفة . بل يذكر اجابة قد يكون بينها وبين السؤال ما بين الحقيقة والكذب ، فيجيب من باب الحدس والظن لعله يصيب شاكلة الصواب ، وإما يذكر أشياء بعيدة عن الموضوع هربا من السؤال ومداراة لجهله به . وهنا يحسن بالمدرس أن يكون شديداً مع أمثال هؤلاء حتى لا يعتادوا الكذب والرياء والمكابرة وكلها رذائل متفشية في كثير من أوساطنا

٤ — الاهمال : فالتلميذ قد يكون عارفاً الجواب حق معرفته ولكنه لا يكلف نفسه مؤونة التعبير عنه بالدقة المرغوبة كسلا منه أو اهمالا . فمثل هذا يجب ألا يترك ونفسه بل يجب أن يضطره المدرس الى الاجابة الجيدة .

صفات الاجوبة الجيدة :

١ — يجب أن يكون الجواب صحيحاً من كل وجوهه : فان كان به شيء من الخطأ في المادة أو الصيغة ، فعلى المدرس ألا يرفضه دفعة

واحدة ويزجر قائله ، بل يجب أن يسير بالتلميذ حتى يرى موضع الخطأ بنفسه ، ويحسن أن يكون ذلك بمساعدة غيره من التلاميذ اخوانه . وجلي أن خطأ التلاميذ في أجوبتهم عن الاسئلة الاختبارية يكون منشؤه انهم لم يفهموا الموضوع تمام الفهم، أو هم فهموه ولم يستقر في أذهانهم، فيجب أن يلاحظ المدرس ذلك فيفهمه للتلاميذ مرة أخرى. أما خطأهم فى أجوبتهم عن الأسئلة التربيبية فمنشؤه ضعف التلاميذ في التفكير ، وفي القدرة على الحكم على الاشياء، وذلك لان هذه الاسئلة تستلزم من التلاميذ ربط الاسباب بمسبباتها واستنتاج كثير من الحقائق العامة مما يذكره لهم المدرس من الحقائق الخاصة ومن الامثال التي يضربها . ومهما يكن، فيجب على المدرس ان يتأكد كل التأكد من صحة سؤاله قبل أن يلقيه حتى لا يترك للتلاميذ مجالا كبيراً للخطأ يكون هو السبب فيه

٢ — أن يكون وافياً

فيجب أن تكون الاجابة شاملة لكل ما يقتضيه السؤال . فان كان بها نقص لفت المدرس اليه نظر التلميذ ثم يدعوه أو سواه إلى معرفة مواضع النقص ثم الي تكميل الاجابة. وكذلك يجب الا تكون أكثر مما يستلزمه السؤال، فكل ماخرج عن حد السؤال وجب حذفه ، وذلك بان يكلف التلميذ أن يذكر السؤال ثم يرشده المدرس الى المطلوب منه .

٣ – أن تظهر فيه دلائل التفكير : ولذا يحسن بالمدرس أن يسمح للتلاميذ عند الاجابة بالوقت الكافي ليفكروا فيه ويعبروا عما في أنفسهم تعبيراً صحيحاً . ويجب ألا يرضى منهم إلا باحسن جواب يستطيعونه ، وأن يشجعهم على بذل جهد كبير فى دقة الابانة عن أغراضهم حتى يعتادوا التفكير الدقيق والتعبير الجلى . ويحسن أن يمدح من التلاميذ من يحاول بذل ذلك الجهد سواء أكان جوابهم صحيحا أم شابته بعض الاغلاط . أمامن يتسرع ويجيب بما لا علاقة له بموضوع السؤال هر بامنه، أومن يكون جوابه ليس الا من قبيل الحدس أو ناشئاً عن قلة الاكتراث فيجب أن يرفض جوابه وألا يترك من غير تأنيب رادع، بعد أن يظهر له مصدر أخطائه ويبين له أسبابها

ولهذا يحسن بالمدرس ألا يشجع التلاميذ على الاقتصار في أجوبتهم على صيغة الكتاب وعبارته ، بل يجب أن يعبروا عن المعانى المطلوبة بعبارة من عندهم هم أنفسهم ، إذ هذا يحملهم على « تمثيل » مادة العلم ثم التعبير عنها بصيغ وعبارات هي نتاج نفسيتهم وملك لهم لا عارية من سواهم ، ويجب أن يعنى بذلك العناية الكبرى حتى نتخلص من ذلك التعلم السطحى العقيم الذى هو آفة التعليم الحاضر.

٤ – يجب أن تكون الاجابة بعبارات صحيحة لغة، ومادة، مرتبة ترتيبا معقولا ، دالة على الغرض منها. وليس يستنتج من هذا ان كل كل جواب مهما كان تافهاً يجب أن يكون في جملة تامة الاجزاء . فان

ذلك ليس بطبيعى ، لأن هناك أموراً كثيرة لا تقتضى الاجابة عليها الا « عبارة » لا جملة كاملة طويلة . وقد نشأت هذه الفكرة في أول أمرها بين الباحثين في التربية في المانيا ، ثم انتقلت منهم الى انجلترا ووصلت الينا نحن عن طريق الكتب الانجليزية . على أن الألمان أنفسهم قد أقلعوا عنها الآن وأصبحت موضع استهزائهم . ومع هذا فان الاجابة بجمل كاملة لها مواضعها . لاسيما مع الصغار في تدريس اللغة الانجليزية مثلا . فانها تساعدهم على تعود الدقة في التعبير ، وتثبت المعلومات في أذهانهم . وتبين ان كانوا حقيقة فاهمين لما يقولون .

٥ — وهناك أمور أخرى يجب أن يراعيها المدرس . فيجب ألا يسمح لغير التلميذ المسئول بالاجابة ، فذلك أدعى لحفظ النظام في الفصل

٦ — وأن تكون الاجابة بصوت واضح جلى يسمعه كل التلاميذ في الفصل

٧ — يحسن ألا يعتاد المدرس أن يكرر هو الاجابة الصحيحة بعد إجابة التلاميذ . فخطر ذلك أنه يعودهم عدم بذل أى مجهود للعناية بأجوبتهم وإتقانها لعلمهم أن المدرس سيذكر الاجابة بعدهم فيتم الناقص ، ويصحح الخطأ . فيجب إذن أن تكون أجوبة التلاميذ أنفسهم كاملة دقيقة بقدر ما تسمح به مادتهم وعقولهم ويجب أن يصححوا خطأها ويكملوا نقصها بارشاد المدرس ان كان بها نقص أو خطأ

وفي الجملة يجب ان تتوافر في الاجوبة الجيدة ثلاثة أمور : التفكير ، والدقة ، والكفاية

أنماط الافراط في الاسئلة

قد تستهوى الأسئلة كثيراً من المدرسين فيمضون فيها كل المضى من غير أن يعرفوا لهم حداً يقفون بها عنده ، على أن مثل الأسئلة كمثل كل شيء صالح مفيد يجب أن يكون له حد. وقد سبقت الاشارة الى ذلك وإلى أن المدرس يستحيل عليه أن يستنتج من التلاميذ كل شيء ، فهناك أمور كثيرة لا مفر له من ذكرها سرداً ، فيجد نفسه مضطراً الى أن يتكلم هو والتلاميذ تصغى ، ولا يحسن به في مثل هذه الاحوال أن يمطرهم وابلا من الأسئلة فيقطع عليهم اهتمامهم ولذتهم. فعند سرد بعض الحوادث التاريخية أو وصف المناظر الجغرافية ، أو ذكر قصة ممتعة خلابة ، فليس ثمت معنى لقطع صلات الدرس بأسئلة تافهة لا يستدعيها المقام ، لان ذلك يؤلم نفوس التلاميذ ويحرمهم بعض سعادتهم وفائدتهم من الدرس ، بل كثيراً ما تكون أمثال هذه الاسئلة مفسدة للنظام في الفصل اذا لم يعرف من سألت كيف يجيب . فيحسن ان تكون الاسئلة قليلة عند القصص ، والوصف وأحياناً عند الايضاح

الايضاح

الايضاح في التربية هو جعل الشيء المعروف للتلاميذ معرفة غامضة مبهمة – واضحاً جلياً. ويكون ذلك بربط الاشياء المعهودة للتلاميذ بالاشياء الجديدة التي هي موضوع الدرس حتى تصبح هذه ظاهرة جلية.

(فكأنا عند الايضاح نستخدم المعلوم والبسيط، والمحدود الواضح عند التلاميذ لنفهمهم به المجهول والمعقد، والمبهم في نظرهم. نسير على قواعد التدريس الاساسية التي تقول بالسير بالتلاميذ من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المعقد، ومن المعلومات المبهمة الى الجلية المحدودة)

والايضاح يكون بواحدة أو أكثر من الوسائل الآتية :–

١ – العبارة

٢ – الاشياء نفسها التي نتكلم عنها

٣ – نماذج لهذه الاشياء

٤ – الرسوم والصور والاشكال وما اليها

١ – الايضاح بالعبارة

كثيراً مايسيء التلاميذ فهم المدرس بطبيعة العلاقة التي بينهما، فانّ مايكون واضحاً سهلا في نظر المدرس قد يكون غامضاً على التلاميذ بعيداً عن متناول ادراكهم ومستوى عقلهم فاللغة نفسها التي استعملها المعلم في

التعبير حتى عن الحقائق البسيطة المعروفة قد تستوقف المبتدىء وتحيره فيستغلق عليه فهم المراد . وعندئذ يكون للايضاح شأن كبير في تبيين ما كان غامضاً . فلا بد اذن من كثرة الايضاح والتمثيل والشرح ، بطرق مختلفة حتى تتجلى للتلميذ الحقائق التي يريد المدرس افهامه اياها .

ان كل مسألة حسابية، وكل تطبيق نحوي ليست الا أمثالا تضرب لا قاعدة عامة . كذلك اذا أردت ان تبين فى الجغرافية ان البلاد الجبلية معاقل للحرية . ضربت أمثالا بالحبشة ، وسويسره واليونان

وانك لتحس بذلك نفسك عند درسك لادب اللغة العربية مثلا . فان أمثالا كثيرة تعرض عليك من الشعر لتبين لك حاله في عصر من العصور، فان كان اختيار مثل هذه « الامثال » جيداً تكونت في نفسك فكرة جلية واضحة عن حال الشعر في العصر الذى تدرسه وبدونها يبقى كلام الكتاب أو المدرس غامضاً غير واضح .

والتوضيح بالعبارة يكون :

(ا) بضرب الامثال الكثيرة المتنوعة في قواعد اللغات والرياضة والجغرافية وغيرها .

(ب) بالتشبيه والقياس — كتوضيح نسبة الارض الى الشمس بتشبيهها بالحمصة وتشبيه الشمس بكرة القدم، أو بتشبيه استكهلم بالبندقة . أو سولنجن بشفيلد . على انه يجب أن نحترس عند مثل هذا التشبيه من أن يكون كلا البلدين مجهولا للتلميذ . اذ لا بد في هذا ان يكون

المشبه به معروفاً معرفة تامة والا كان الايضاح مجرد أقوال لا أثر لها. ولا فائدة منها. والتشبيه نفسه لايراد به إلا زيادة الايضاح كما تقول « طويل كالنخلة ، أو ضخم كالجبل »

(ج) بالوصف [١] — فان وصفك الشيء بدقة حتى يصبح قائماً في ذهن التلاميذ من خير ما يعينهم على استجلاء الغامض

(د) بالقصص [٢] والحوادث — فهي تزيد الموضوع وضوحاً . فعند شرحك الغابات الاستوائية مثلا تستطيع أن تستعين على ذلك بالوصف الجيد وبذكر بعض ما حدث للكاشفين والرواد من الحوادث المختلفة وما عانوه من المشقات في اجتيازها . وانك لتستطيع أن تنفث في تدريس التاريخ روحاً جديدة وتكسو هيكله العظمي لحماً وتجرى فيهما دماً نابضاً اذا أدخلت فيه كثيراً من القصص الحقيقية ومن الوصف الجيد ، وذكرت أمثالا مما قال الناس وكتبوا عن نفسهم وطرق معيشتهم في العصر الذي تدرسه

٢ — الايضاح بالاشياء نفسها — :

لا شك في انه اذا كان يمكنك ان تحضر الى الفصل الاشياء التى تتكلم عنها كان ذلك أفضل وأفيد ، فان الحواس المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى إدراك الشيء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عنه وبذلك تثبت في الذهن بسرعة ، في حين ان الايضاح بالعبارة يستلزم تكراراً كثيراً قد لاينتج مع هذا كله الا صورة مبهمة مهوشة ، فاذا أسعف بالشيء نفسه بعد ذلك ازداد الموضوع جلاء وحياة .

(١) انظر باب الوصف (٢) انظر باب القصص

٣ — الايضاح بالنماذج

ولكن كثيراً ما يكون إحضار الشيء نفسه الى المدرسة مستحيلا، فيمكننا أن نستبدل به نماذج له . وفائدة هذه النماذج انها ذات ثلاثة أبعاد طول وعرض وسمك ، فهي تبين الشيء الذى تمثله بياناً يكاد يقرب من الحقيقة ، لان النماذج الجيدة ليست الا صورة مصغرة تبين أهم معالم الشيء الذى تمثله . فبالنماذج تستطيع أن تبين أشكال الاودية والصخور وما يطرأ عليها من تعرية وتآكل . كما تستطيع أن تبين شكل منازل اليابان ، وبيوت الاسكيمو ، ومنازل البندقية ، ومراكب الفينيقين ، والقناطر الكبيرة الحديثة، وأنواع الطيارات المختلفة وهكذا . ولكن يجب أن يلاحظ المدرس ان النماذج التي يأتى بها انما هى لتوضيح درسه ، فهى وسيلة ليس الا ، فيجب أن تكون بسيطة واضحة لا تستلزم هى شرحاً أو إيضاحاً حتى لا يُشغل المدرس والتلاميذ بها عن موضوع الدرس ، ويجب كذلك أن يراعى الا تكون كثيرة التفاصيل والتعقيد . فليس من المستحسن أن تكون صورة مصغرة متقنة تبين كل شيء في الاصل الذى تمثله . فقد يكون النموذج خطأ في كثير من تفاصيله ولكنه مع ذلك ذا فائدة كبيرة لانه يبين معالم الشيء الكبرى أتم تبيين فتتضح للتلاميذ وتكوّن عندهم فكرة صالحة عن الدرس المقصود بالذات . فقبل أن نعدنموذجاً يجب أن نسائل نفسنا عن غرضنا منه، وهل يمكن الاستغناء عنه أم لا .

على انه قد يقصد المدرس أحياناً أن يكون النموذج موضوع الدرس نفسه فيستغرق فيه الوقت كله. هذا شيء آخر. ومع ذلك فان هذا النوع من الدروس يجب أن يكون قليلا ، حتى لايكون المدرس تحت رحمة النماذج التي يصادفها . فان من المدرسين من يختار الدرس لوجود نماذج له عنده

٤ - الايضاح بالصور والرسوم

يكون ذلك بالصور المختلفة والاشكال والخرائط والرسم على السبورة أو غيرها كعرض صور عظام الرجال من فاتحين ومخترعين وصور الحيوانات والنباتات المختلفة وغيرها وكالاشكال الجغرافية ورسوم الآلات والمصانع وما اليها

وهذه الصور والرسوم يجب أن نلاحظ فيها ما يأتي حتى تكون وافية بالغرض منها :

(ا) يجب أن تكون كبيرة واضحة حتى يراها كل التلاميذ ويستفيدوا منها

(ب) يجب أن تكون كذلك صحيحة بقدر الامكان

(ج) ليس فيها كثير من التفاصيل والدقائق التي تجعلها غير واضحة

(د) يجب ان تكون ناطقة دالة على ما تريده منها . فلا تحتاج هي ايضاحاً وتستلزم شرحاً

(هـ) يجب ألا تكون كثيرة العـدد ، والا فان الدرس يكون اشـبه بمعرض صغير فيهتم التلاميذ بالصور لا بالدرس ، فيجب ألا نستعمل وسيلة من وسائل الايضاح الا اذا كنت واثقا من ان التلاميذ في حاجة اليها ، وان الدرس نفسه يستلزمها حقيقة لتوضيح نقطة غامضة مبهمة او لزيادة ثبوتها في الذهن . وخير لك ان تسائل نفسك عند استعمال الايضاح عن النقطة او الموضوع الذى تريد ان توضحه وتعرفه بالضبط .

(و) يجب أن توضع في المكان المناسب حتى يراها الجميع من دون مشقة.

(ز) وأهم من هذا كله يجب عدم اظهارها الا عند الحاجة « النفسية » اليها ، وذلك عنـد شعور المدرس بان الدرس لا يزال غامضا في أذهان التلاميذ وان الصورة أوغيرها تساعده كل المساعدة على إجلاء هذا الغموض ، فعندئذ يكون لها الاثر المطلوب . وهذا الشرط وما قبله ينطبقان فى الواقع على وسائل الايضاح كافة من صور وغيرها .

ان خير الصور والرسوم هى التى يقوم بها المدرس نفسه على السبورة أو غيرها أمام التلاميذ أثناء الدرس ، فيستطيعون رؤية الشكل أو الخريطة تتكون أمامهم خطوة فخطوة ، ويكون انتباههم مقصوراً على النقطة التى يشرحها المدرس فتصبح بذلك واضحة لهم . ثم كلما تقدم الدرس خطوة زاد المدرس فى الشكل ما يوضح تلك الخطوة ، وهكذا حتى يتم الشكل فيراه التلاميذ وحدة كاملة تعينهم على تمـام الفهم ، فتزداد بذلك المعلومات ثباتاً في أذهانهم . ولاحظ أن التلاميذ الصغار لا يستطيعون فهم الخرائط الجغرافية

التى تعرضها عليهم، فان ذلك يستلزم خيالا وخبرة بالرسم لم يحصلوا عليها بعد . فالاشكال السريعة التى ترسم على السبورة أو الاشكال التخطيطية المكبرة المرسومة على الورق أوقع في نفوس التلاميذ وأكثر توضيحاً للدرس . ويجب أن تذكر أن ما هو غير متقن في نظرك قد يكون كافياً لتوضيح الغامض للتلاميذ الصغار .

ومع ذلك فان صوراً صغيرة كالتى في ظهر البطاقات البريدية (كرت بوستال) لها فائدتها كذلك بان توزع على التلاميذ ليروها ويستوضحوا بها ما يريد المدرس ايضاحه

ولعل خير طريقة في الايضاح بالصور هي استعمال : «الصور المتحركة» والفانوس السحرى و«الستريسكوب» ولا سيما الصور المتحركة فانها قد أدخلت حديثاً في كثير من المدارس في أوروبا وأمريكا ، وفى مصر أيضاً ووضع لها كثير من « الشرائط » في العلوم المختلفة كالجغرافية ، والنبات ، والحيوان ، والتاريخ ، وعلم الصحة ، والاشياء وغيرها ، فكانت من خير ما يبين الغامض ، ويثبت الواضح فى نفوس التلاميذ ويسبغ عليه روحاً جديدة تجعله يكاد يكون حياً ، فيرون أمامهم الحوادث التاريخية واقعة مشاهدة ، والمناظر قائمة كما هي في الطبيعة من جبل شاهق ، وسيل دافق وسباع في عُرنها ، وزواحف في جحارها . كلّ تحيط به بيئته الطبيعية التي نشأ فيها ونمي ، وتصبح العلاقة التي بين الكائن وبين

نظم معيشته وطرق صيده وغير ذلك واضحة جلية . وهى تبين لهم كذلك الطرق المختلفة في الصناعة والزراعة ممثلة أمام أعينهم أتم تمثيل . ولا شك في أن « السينما » هي خير « من » يقص عليك حكاية أو يسرد حادثة أو يصف منظراً فيحدث فى نفسك الاثر الذى لا ينسى .

لكثرة ما لهـذه الصور المتحركة من الفوائد فى التهذيب النفسى وفي التعليم سيعم استعمالها في المستقبل القريب وتصبح آلتها قطعة لازمة من أثاث أية مدرسة منظمة في البلاد الآخذة بأسباب الرقي .

والخلاصة — يجب ألا يكون ثمت إيضاح الا حيث تكون صعوبة في فهم الدرس أو غموض في الشرح يشعر به التلاميذ، وتحس أنت به كذلك. ان وسائل الايضاح لا قيمة لها في نفسها وانما قيمتها في المعاني التى تثيرها في نفس التلاميذ وفي تعيين الغامض عليهم . ويجب أن تستعمل الاشياء نفسها أو نماذج لها ان لم توجد تلك ، مع الاحتراس من الاكثار منها ، حتى لا تقلل بذلك من الظروف التى تساعد على اتساع خيال التلاميذ. وان استطعت ان تأخذ التلاميذ الى رحلات مدرسية لزيارة بعض الاماكن والمتاحف التى تزيد معلوماتهم ثباتاً وايضاحا فافعل ، فهذا يكسبهم خبرات قيمة ويعرفهم موضوع الدرس عن كثب ويتلقونه من الطبيعة نفسها فلا ينسونه فيما بعد .وان المدارس لتحسن الاحسان كله وتقوم بقسط كبير من تربية تلاميذها تربية صحيحة اذا عنيت عناية

صحيحة بتنظيم هذه الرحلات المدرسية وجعلها مفيدة حقا لاوسيلة للتلهى واللعب العقيم

أما الصور والاشكال فارسمها أنت ما استطعت، ولتكن كبيرة واضحة. أما عند الايضاح بالعبارة فراع الاكثار من ضرب الامثال المختلفة شكلا وموضوعاً، واحذر من أن تقتصر على شكل واحد من الامثلة فتستظهره التلاميذ، أو تسير أنت على منواله ويقتصرون هم أيضاً على هذا النوع وحده من الامثلة في كل حين. فيجب اذن التفكير في الامثلة والعناية بحسن اختيارها وتنوعها عند إعداد الدرس وتحضيره.

السبورة

أصبحت السبورة الا ن خير معين للمعلم على التعليم الصحيح . فعليها يستطيع أن يوضح أكثر ماغمض على التلاميذ واستعصى عليهم فهمه ، لا سيما اذا كان المعلم يراعى رسم الأشياء وتصويرها بنفسه في أثناء القاء الدرس .هذا وان المدرس في حاجة متكررة الى اثبات الكثير من الالفاظ والحقائق على السبورة حتى يراها التلاميذ فتشترك في الفهم حاستان بدلا من حاسة واحدة، وتنطبع صورة كبيرتها في أذهانهم فيكون ذلك أدعى الى سرعة تذكرها .

هذا وان السبورة كثيراً ماتكون مرآة صادقة تنعكس عليها أعمال المدرس من ترتيب ودقة وطريقة ، وتتجلى عليها مهارته وما يبذله من المجهود. فبالعناية بها يمتاز مدرس عن آخر . فالمدرس السريع المندفع في أعماله تراه لا يكتب على السبورة الا أحياناً ، وان فعل كان ذلك بغير نظام أو ترتيب ما ،فترى « الكلام » مكتوبا طبقات بعضها فوق بعض في حين ان المدرس البطىء أو من لم يحسن اعداد درسه يستغرق في الكتابة عليها وقتاً طويلا، ليجد بذلك مجالا للتفكير غير مكترث لما يفقده التلاميذ بذلك من وقتهم الثمين. فلتكن قطعة الطباشير دائما حاضرة لديك . ولتكن أنت على استعداد لاستعمالها .

ان الكتابة والرسم على السبورة ليسا من الاشياء الهينة على المدرس المبتدىء ، فيحسن بكل مدرس أن يعود نفسه عليهما : فقبل ان تبدأ الدرس لاحظ أن السبورة نظيفة ، ثم عند الكتابة اقبض قلم الطباشير سهلا ثابتاً ، ولا تك قريباً جداً من السبورة عند الكتابة عليها ، ولا تول ظهرك التلاميذ طويلا فتحجب عنهم ما كتبت وتهيء لهم فرصاً يخلون فيها بالنظام . ثم لا تخاطب الفصل وانت تكتب على السبورة ، واعتد الكتابة بخط واضح جلي يستطيع أن يقرأه آخر تلميذ في الفصل من غير أن تستغرق في ذلك زمناً طويلا . ولتكن كتابتك مرتبة منتظمة خالية من التعقيدات ، تسير مع الدرس أولاً فأول حتى لا تضطر الى أن تكتب في رأس السبورة ما يجب كتابته في آخرها ، وذلك لانك قد ملأت كل فراغ في السبورة . ولم يبق الا ما تركته في أعلاها . ويحسن أن تقسم السبورة الى قسمين غير متساويين فاكتب فى القسم الأيمن وهو أكبر القسمين وارسم أو وضح أو أجر العمليات الحسابية في القسم الايسر وحده . واذا رأيت ان الدرس يستلزم ايضاحاً كبيراً بالرسم أو غيره فأعدد سبورة أخرى اضافية وضعها حيث يراها كل تلميذ في الفصل من غير اجهاد لنظره أو اضطرار الى التنقل من مكانه . ولا تنس ان التلاميذ في أعمالهم الكتابية تتأثر بنظامك ونظافتك في الكتابة على السبورة ، كما تتأثر بها حالتهم النفسية من حيث اضطراب الفكر وتهوشه

ان العناية بنظافة الكتابة والرسم وحسن ترتيبهما على السبورة لا يقصد بها شدة المبالغة في تلك العناية ، فتضيع وقتاً طويلا في التأنق في الرسم والخط . فليس من الضروري أن يكون كل ما ترسمه على السبورة متقناً كاملا ، اذ المقصود ايضاح الغامض لا اظهار مقدرة على الرسم والخط الجميل . بل كثيراً ما تكون شدة عناية المدرس بشكل مازاد في اتقانه على السبورة وسيلة تشغل التلاميذ عن الانتباه الى الدرس بالتأمل في الشكل معجبين مستحسنين بهيأة قد تؤدي الى فساد النظام في الفصل . فاذا اقتضت الحال رسم شكل متقن فلترسمه على قطعة من الورق حتى تستطيع ان تحتفظ بها وتستعملها في درس آخر . اما اذا كان المدرس لا ينتظر استعمال الشكل مرة أخرى فليرسم الشكل المطلوب على سبورة اضافية في وقت فراغه ثم يخفى عن عيون التلاميذ بخريطة أو غيرها حتى يأتى الوقت المناسب في الدرس لاظهاره لهم .

ويجب ان نحترس من كتابة الاشياء الخطأ على السبورة وتركها برهة طويلة أمام التلاميذ لئلا تنطبع في أذهانهم صورة ذلك الخطأ فتجعلهم على الاقل في ريب من الصواب .

الملخص السبورى

يجب أن تعمل لكل درس ملخصا تكتبه على السبورة . وهذا لايستحسن فيه أن يكون طويلا شاملا حتى يملأها كلها ويشغل التلاميذ

عن الاصغاء اليك ، والاهتمام بما تقول من وصف وشرح ، كذلك لا يستحسن فيه أن يكون مجرد الفاظ لاتدل على المجرى الذى سار فيه الدرس بل يجب أن يكون مرشداً للتلاميذ عند المراجعة والتلخيص في آخر الوقت ويجب أن يكتب في اثناء الشرح لا في آخره . فاذا فرغت من نقطة فأثبت مايدل عليها على السبورة . وكذلك كل قاعدة أو حقيقة جديدة تذكرها ، في المكان المناسب لها . وهذا يقتضى مراعاة حسن الترتيب فيما يكتب حتى يسهل ادراك الدرس ومجراه بنظرة واحدة . ويحسن ان يكون كل مايكتب في الملخص مستنتجا من التلاميذ لا من قول المدرس مباشرة . وعند نهاية الدرس يجب ان تلفت نظر التلاميذ الى هذا الملخص وتسألهم فيه حتى يخرجوا وقد حصلوا على معلومات ثابتة جلية ، ويحسن بالمدرس أن يحترس من أن يجعل التلاميذ تظن أن كل مايريده منهم في ذلك الدرس هو حفظ الملخص واستظهاره ، فيهملوا الانتباه الى مافي درسه من الوصف الحي المقصود به تصوير موضوع الدرس تصويراً قائما في نفوسهم ، والى غير ذلك من التفاصيل اللازمة لتمام الفهم . فالملخص ليس الا هيكلا عظمياً لا حياة فيه ولا قيمة له الا اذا امتلأت نفوس التلاميذ من الدرس فيكون بمثابة مذكر لهم ، فقيمته ليست في نفسه وانما هي فيما يستدعيه من المعانى .

القصص

ان قص الحكايات فن جميل . وربما كان من أقدم الفنون الجميله في العالم وأ لصقها بالتربية في الازمنة السابقة ، فانه كان وسيلة مفيدة عند القدماء لتعليم الابناء وتهذيبهم ، فكانوا يعلمونهم التاريخ والآداب ويبثون بطريق القصص في نفوسهم محبة الاوطان والشجاعة وحب الايثار . فكانت الاولاد في زمن الاغريق تسارع الى استظهار اليـاذة هوميروس(١) الشاعر وأوديسيته . ولقد أفرد أفلاطون في جمهوريته موضعا خاصا للبحث في آداب القصص . وانك لترى « الشـاعر » اليوم في بعض مشارب القهوة في مصر يقص أعمال عنترة وغيره والناس كلهم منصتون له أتم إنصات

ولقد اهتم الاوربيون والامريكيون لهذا الفن كل الاهتمام ووضعوا فيه كتباً كثيرة تبحث في فائدته وشروط اجادته وغيرها ، ولكنا في مصر أهملناه استصغاراً لشأنه على الرغم مما له من الاثر الحسن في التربية والتعليم لا سيما تربية الصغار في روضات الاطفال وفي بعض الفرق الابتدائية ،

---

(١) « هوميرس » أو هو هومر - شاعر أغريقى كبير اشتهر بقصيدتيه الطويلتين الالياذة والاوديسية اللتين صارا فيما بعد أساس الادب الاغريقى كله . وكان كل امرىء متكلم ببلاد الاغريق عارفا بهما تمام المعرفة لانه استظهرهما في صغره . وقد ترجمت الاولى الى العربية شعراً . على أن من المؤرخين اليوم من ينفى وجود شاعر بهذا الاسم لانا لا نعرف شيئاً عنه ، وتتنازع سبع مدن يونانية شرف انتسابه اليها . ويقال انه ولد حوالى سنة ٨٥٠ قبل الميلاد في بلدة أسيوية

فالقصص وسيلة كبيرة الى تسليتهم وجعلهم مسرورين فرحين متشوقين الى المدرسة والتعلم . وهي قالب يصاغ فيه كثير من حقائق الجغرافية والتاريخ والحساب أو غيرها فتستقر في أذهان التلاميذ وتفيدهم من غير أن يملوا الدرس ويسأموه .

على أن الفائدة منه ليست مقصورة على الاطفال وحدهم فهي تبدو كذلك عند سرد كثير من حوادث التاريخ ومواقعه وتصويرها للكبار تصويراً « حيا »

فعند ذكر قصة أو سرد واقعة يجب أن تلاحظ الامور الاتية :—

١ — اتبع الترتيب الطبيعي ، فاذكر القصة أو الحادثة حسب حدوثها فى الزمان ، مراعياً ذكر الاسباب أولا ثم نتائجها

٢ — يجب أن تختار القصة موافقة لدرجة رقى الاطفال العقلى ومستوى خبرتهم . فلا تحقرن قصة لتفاهتها أو لانها لا مغزى لها ، فما هو تافه صغير في نظرك قد يكون هاماً جليلا فى نظر الاطفال .

٣ — اعتن بتحضير القصة واعدادها حتى لا تنسى نقطة ثم تذكرها فتعود اليها وتحدث بذلك أثراً غير حميد في نفوس المستمعين اليك

٤ — لا تذكر من التفصيلات الا ما لا غنى لك عنه لزيادة التأثير والايضاح والا فانك تعقد الحكاية وتفقدها أثرها ووضوحها .

٥ — لا بد من سمط ينظم القصة كلها حتى تكون أجزاؤها آخذاً بعضها برقاب بعض ، بدلا من أن تكون حوادثها متفرقة لا رابطة ظاهرة فيها تربط بعضها ببعض

٦ — راع حال الجمهور الذى تقص عليه القصة . فأحياناً ترى انه لا بد لك ان تزيد وتبالغ فى قصتك وأحياناً تنقص منها أو توجز فيها

٧ — يجب أن تكون أنت نفسك مشبعاً بروح القصة ممتلئاً منها حتى تستطيع أن تقصها كأنها قطعة من نفسك ، فتنطلق بذلك الى نفوس سامعيك وتترك فيهم الاثر المطلوب . فيجب ان تكون القصة ملكاً لك حتى تهبها الى غيرك ، وربما كان هذا أهم شرط للنجاح في هذا الفن.

٨ — تحاش الاسئلة غير الضرورية في اثناء اصغاء التلاميذ اليك .

٩ — لا تقسم الحكاية الى أقسام متعددة تذكر واحداً وتستبقى الباقى ، الا اذا كان ذلك ضرورياً لا مفر منه لزيادة التشويق وطول القصة

١٠ — يحسن أن يكون التلاميذ على بينة من الوسط الذى وقعت فيه الحوادث التي تذكرها فان لم يكونوا فاشرح لهم ذلك فى القصة نفسها انما يجب ان تحذر من أن تترك القصة وتحصر اهتمامك في الشرح

١١ — يجب أن تكون المناظر التى تصورها للتلاميذ ، والحيل أو الفكرة التى بنيت عليها الحكاية بسيطة لا تعقد فيها ولا تركيب .

١٢ — كذلك يجب أن تكون الطريقة واللهجة اللتان تتبعهما موافقتين لموضوع القصة ، فيظهر في صوتك الاسف والحزن والفرح والاستهزاء والكبرياء والخوف والاطمئنان

ان هذه الامور كلها تعينك على النجاح في سرد قصتك فتجذب اليك السامعين وتؤثر فيهم التأثير الذي تبغيه . ولا يعزب عن الفكر أن جميع الاطفال مشغوفة بالحكايات والقصص ، فان كانت القصة جيدة موافقة لهم لم يملوها

وطلبوا منك المزيد . والاطفال تحب من الحكايات مايرد فيها أجزاء مسجوعة موزونة ! وما تتكرر فيها عبارات خاصة تستلفت أسماعهم بتناسقها وتكرارها ، وماكانت أسماء أبطالها غريبة لاتطلق عادة على مثل هذه المسميات . ولقد عرفت العامة عندنا هذا فكثرت أمثال تلك في القصص « الاحاديث » التى اعتادت جداتنا أن تلقيها على الاطفال ، مثل حكايات الغيلان ومشايخ المناسر ، وملوك الهند وغيرها . وان لك في كتاب الف ليلة وليله كنزاً فيه كثير من القصص الممتعة ، عرف الاوربيون لها قدرها ، فاختر أنت منها ماتشاء مما تجده موافقا لاغراضك مثل قصة علاء الدين والسندباد البحري وغيرها

الوصف

الوصف هو التصوير بالعبارة تصويراً حياً ناطقاً

يرى المدرس نفسه في كثير من الأحوال غير قادر أن يجعل تلاميذه تكون فكرة واضحة عن الشيء الذى يريد تفهيمهم اياه عن طريق حواسهم ، فيضطر الى أن يصف لهم هذه الأشياء والحوادث وصفاً قوياً تنتج منه صورة حية قائمة في نفوسهم يكاد الواحد منهم يراها أو يلمسها . وحاجة المدرس في مصر الى الوصف أشد من حاجة سواه اليها ، لاسيما في دروس الجغرافية مثلا . فمصر بلد زراعى سهل تتشابه أكثر أجزائه بعضها ببعض ومناخه خال من التغيرات الجوية الكبيرة ، فيستحيل أن يكون للتلاميذ خبرة حقيقية بالأحوال الجغرافية المختلفة الا عن طريق الوصف . فهم محرومون من رؤية الجبال الشاهقة والتلاجات الزاحفة والأنهار المتفرعة والغابات الكثيفة . ومع ذلك فان الوصف الجيد المقرون بوسائل الايضاح المختلفة قد يتغلب على كثير من هذه العقبات . وهذا لا يتسنى لمدرس أن يصل اليه إلا إذا كانت الصورة قائمة في ذهنه هو . وكذلك لا بد من أن يكون عارفاً تمام المعرفة بما في عقول تلاميذه — سواء أكان ذلك من الآراء والأفكار أو من العبارات والألفاظ — حتى لا يستعمل فى وصفه الا ما يستطيعون ادراكه وفهمه بسهولة من غير أن يقف شيء في سبيل تكوّن الصورة في نفوسهم

ويستلزم الوصف أن يكون المدرس ملما بموضوعه ، حتى يجد من التفاصيل والمناظر المناسبة ما يكسو الصورة لحما ودما . على أن سعة العلم قد لا تنتج الصورة المطلوبة واضحة الا اذا احترسنا كل الاحتراس من حشد التفاصيل التى لا لزوم لها خشية ان تتعقد الصورة وتضطرب . فلا تذكر من التفصيلات الا الضروري ، ولا بد من استعمال الحزم والفكر في حسن الاختيار من ذكر وحذف وتفصيل وايجاز . فالتلاميذ يسهل عليهم أن يتذكروا من التفاصيل ما كان له علاقة بنقطة جوهرية في الموضوع ، في حين أنهم سريعا ما ينسون كل تفصيل أو فكرة ليست مرتبطة ارتباطا كبيراً بموضوع الدرس .

فلكي يكون المدرس قادراً على الوصف مجيداً فيه ، يجب أن يكون حسن الالقاء غير متسرع فيه ، طلق اللسان فصيحه ، ممتلئا من موضوعه مادة وروحا ، لا يحيد عن الموضوع . وبغير هذه الصفات يكون الوصف عقيماً قليل الفائدة لا يكاد يحدث أثراً في نفوس السامعين

التفسير

التفسير هو تبيين معنى لفظ أو عبارة أو حادثة أو ظاهرة أو غيرها حتي تصبح مُدْرَكة مفهومة . وليس التفسير مرادفا للايضاح . اذ الاول هو الابانة عن شيء غير مفهوم مطلقاً في حين ان الثانى هو الابانة عن شيء يكاد يكون مفهوماً ، ولكننا نوضحه بوسائل عدة لزيادة الجلاء وتمام الفهم . على ان التفسير قد يستلزم الايضاح في ظروف كثيرة . ويكون عادة بوضع الشيء أو الحادثة أو غيرهما ضمن مبدأ عام أو قانون شامل معروف لدينا ومتصل بخبرتنا . أو انا نفسر أمراً بذكر السبب أو الاسباب التى انتجته ، أو بتحليل « الكل » الى أجزائه ومقوماته . أو بضم بعضها الى بعض حتى تصير «كلا» قائما بذاته. ولنضرب لك مثلا برجل عهدته صحيح الجسم قويه ثم رأيته مصفر الوجه ممتقعه، فتفسر علة هذا بالمرض. أى انك تدخل هذا الامر ضمن مبدأ عام وهو ان المرض قد يحدث الاصفرار فالتفسير كما ترى متصل بالملاحظة اتصالا كبيراً

ولقد يكون لدي المرء جميع المعلومات الكافية لتفسير ما يحاول ادراكه وفهمه ، ولكنه مع ذلك يرى نفسه عاجزاً عن ذلك كل العجز ، والسبب في ذلك انه لا يرى العلاقة التى تربط ذلك الامر بمبدأ أو ناموس عام . فان وضحت له تلك العلاقة توصل بها الى المعرفة والفهم .

والاطفال تفسر الاشياء حسب ما لديها من الحقائق العامة القليلة،

وهذه «الحقائق» أو «الاصناف» أو «الاقسام» تكون بطبيعة الحال ساذجة بسيطة كونها الطفل نفسه حسب ما يقع في خبرته من الاشياء والحوادث. فانه يقسم الناس مثلا الى «أخيار» و «أشرار»، والاشياء الى ما يجوز له اللعب به وما لا يجوز له ذلك. فان سألته أمراً فسره لك بوضعه ضمن قسم من هذه الاقسام. فان سألت ابن سنتين لماذا ضربك والدك؟ - أجاب لانى كنت ألعب بالسكين مثلا. وان سألته لماذا لا تحب فلاناً؟ أجاب لانه ليس بطيب. وهكذا. ولكن كلما كبر الطفل وجد ان هذه الاقسام لا تفي بتفسير كل شيء يراه أو يحس به، فهو لا يستطيع ان يجيب على كثير من الاسئلة التى تحيره: لماذا تمطر السماء؟ لم يقع الكتاب اذا تركته في الهواء؟ لماذا ينكسر الكوب اذا وقع على الارض؟ - ولكن بعد ان يحار الطفل فيها يضطره الحال الى ايجاد أقسام جديدة تنطوى تحتها هذه المسائل، فيسهل عليه عندئذ تفسيرها وتفهم معناها.

ان ايجاد هذه الاقسام أمر طبيعي في العقل، ومن واجب المدرس مساعدة الطفل على تكوينها وان يحيطه بالظروف التى تثير في نفسه الحيرة وتستدعيه الى السؤال عن الاشياء كى تفسر له. وعندئذ يقع التفسير موقعاً حسناً في نفسه.

يجب علينا قبل أن نقوم بتفسير شيء ما أن نتأكد من «الاقسام» التي في ذهن التلاميذ حتى نتمكن من وضع المفسر ضمن واحد منها، والا

فان المدرس يتعب نفسه في التفسير والبيان من غير أن يدرك التلميذ لذلك التفسير معنى ما .

ولقد يختلف التفسير عينه اختلافاً كبيراً باختلاف التلاميذ سناً وخبرة . فتفسيرك الشيء في السنة الاولى الابتدائية غير تفسيرك الشيء نفسه لتلميذ آخر في السنة الاولى الثانوية . فانظر الاجوبة الآتية عن سؤال سبب وقوع الكتاب اذا ترك في الهواء . (١) يقع الكتاب لانه ثقيل (٢) يقع الكتاب لانك فتحت يدك (٣) لان جميع الاشياء تقع ان لم تمنعها من ذلك . (٤) حسب قانون الجاذبية . (٥) لان جميع الاجسام تجذب بعضها بعضا مباشرة بقوة مناسبة لكتلتها ، وعكساً حسب مربعي المسافة بينها .

فكل جواب من هذه الاجوبة يرضى بعض التلاميذ دون البعض . فلا بد اذن من أن يكون تفسير الشيء موافقاً لما في عقل السائل من « الاقسام العامة » حتى يرضيه ويزيل ما به من الحيرة والارتباك

خطوات هربارت

فريدريخ هربارت[١] هو أحد كبار الفلاسفة الالمانيين في القرن التاسع عشر الذين كان لكتاباتهم في التربية أثر خالد. ويعده كثيرون أول من وضع علم التربية على أسس علمية قوامها علما النفس والاخلاق. ولقد ارتأى أن يكون لكل درس خطوات أربع[٢] حتى يكون مماشياً للطريقة التي يتبعها العقل في الادراك. ولقد زاد أتباعه من بعده خطوة أخرى أو اثنتين فصارت الخطوات خمساً (أو ستاً على قول) وهذه هي:

١ — التمهيد
(أ ذكر الغرض الخاص من الدرس)
٢ — العرض
٣ — الربط (أو المقارنة)
٤ — الاستنتاج (او التعميم)
٥ — التطبيق

١ — الخطوة الاولى — التمهيد

يقصد بالتمهيد اعداد ذهن التلاميذ لتقبل الدرس الجديد. ويكون ذلك بالقاء عدة أسئلة يتمكن بها المدرس من معرفة ما في عقل التلاميذ

---

(١) (١٧٧٦ - ١٨٤١)

(٢) الخطوات الاربع التي ذكرها هربارت هي الوضوح والربط، والنظام، والطريقة. ولكن لغرابة هذه الاسماء استبدل بها أتباعه أسماء أخرى. ولقد قسم أحدهم وهو تسيلر الخطوة الاولى الى قسمين وهي (١و٢) وزاد العلامة راين خطوة أخرى هي الغرض تذكر بعد التمهيد. ولقد اخترنا نحن ان نعدها نقطة ثانوية تذكر بعد التمهيد

من المعلومات المناسبة لموضوع الدرس الذي سيلقى عليهم، فيتخذها المدرس أساساً يبني عليه . وهذه المعلومات قديمة معروفة للتلاميذ حصلوا عليها من قبل من خبرتهم وتجاربهم الشخصية، ومن الكتب والمحادثة أو من أى طريق آخر سواء أكان للمدرس يد في ذلك أم لا . وبذا يعرف نقطة التماس بين عقل التلميذ وبين الدرس الجديد فان الشيء الجديد المجهول لا يمكن أن يفهم تمام الفهم الا بواسطة القديم المعلوم وهي عادة غامضة غير محدودة عند التلاميذ فاثارتها في نفوسهم تشعرهم بالنقص ، وتوجد فيهم ميلا الى استجلائها والزيادة عليها ، كما توجد فيهم الترقب لما سيلقى عليهم والشوق اليه فتنحصر أفكارهم وانتباههم في موضوع الدرس وبذا يسهل عليهم فهمه « وتمثيل » مادته .

فالغرض من التمهيد اذن هو :

ا ــ ان نذكر التلاميذ بمعلوماتهم التى لها علاقة بالدرس

ب ــ معرفة نقطة التماس الممكنة بين عقل التلاميذ وبين المدرس الجديد

ج ــ اشعارهم حاجتهم لى معلومات أرقى في الموضوع نفسه

د ــ اثارة الشوق والترقب فى نفوسهم

هـ ــ حصر فكرهم في الدرس

و ــ ربط الدرس الجديد بالمعلومات السابقة

وليس الغرض منه ان يستنتج المدرس اسم الدرس بأسئله ملتوية تافهة . ذلك غلط شائع ليس من التربية في شيء . فهو مضيعة للوقت ،

ومشجع للتلاميذ على الحدس والتخمين ، وكثيراً ما يوجد فيهم روح التذمر والاستياء من المدرس والدرس ، لما قد يشعرون به من الاستخفاف بهم . فاحترس اذن من أن يأخذ التمهيد الذى تمهد به لدرسك هذا الشكل الضار المعيب

انما التمهيد هو عملية تحليل لما في عقولهم من المعلومات ، ثم ترتيبها من جديد ترتيباً يوافق الدرس الجديد حتى تكون المعلومات التى لها علاقة به حاضرة في الذهن فيسهل ربطه بها . فكل معلومات جديدة لا تفهم ولا تثبت في الذهن الا ان وجدت لها فيه نظيراً تنضم اليه وترتبط به .

ففى هذه الخطوة اذن لا يكون فيما يقوله المدرس معلومات جديدة . وانما هو تنظيم معلومات التلاميذ القديمة تنظيما خاصاً بدرسه الجديد

ويجب أن يحترس المدرس من أن يستغرق في التمهيد وقتاً طويلا لا يتناسب مع الدرس . بل يجب أن يكون قصيراً محدوداً .

أما ذكر الغرض الخاص من الدرس فهو لزيادة تشويق التلاميذ وترقبهم لما سيلقى عليهم ، وقصر انتباههم على الامور الجديدة التي يراد منهم فهمها . وله فائدة أخرى . فهو يذكر المدرس نفسه ألا يحيد عن الموضوع . ويعرّف التلاميذ ما ينتظر منهم أن يعرفوه من هذا الدرس فينتبهون اليه .

فهو في الحقيقة تكملة طبيعية للتمهيد . ويجب أن يذكر الغرض بايجاز وعلى شكل مشوق يسترعى انتباه التلاميذ ويجب أن يكون واضحاً محدوداً . يبين للتلاميذ بالضبط ما سيدرس لهم . فلا تقل مثلا انا اليوم سندرس الفصل الثانى من الكتاب .

يقف في سبيل النجاح في التمهيد عقبات وظروف كثيرة قد تجعله صعباً

(١) فمن العسير على المدرس أن يدرس لغير فصله الذى يعرفه تمام المعرفة ، لان التمهيد يتطلب معرفة ما في عقول التلاميذ. على ان المدرس ذا الخبرة الطويلة لا يعجزه التغلب على هذه العقبة

(٢) كثرة عدد التلاميذ المجموعين في فصل واحد .

(٣) يصعب على المدرس الناشيء أن يميز بين ما هو جديد من المعلومات وبين « القديم » منها . فان ما هو قديم لدى بعض التلاميذ جديد على غيرهم

(٤) تدعو الامتحانات وطول المنهاج وقصر الوقت كثيرين من المدرسين الى اهمال هذه الخطوة . وخطر ذلك على التلاميذ الصغار كبير

٢ — الخطوة الثانية — العرض

بعد أن يفرغ المدرس من تحليل ما في عقول التلاميذ ومن ذكر الغرض الخاص الذي يقصره هو وتلاميذه على فهم الدرس وتفهيمه —

يأخذ في عرض الأمثلة والحقائق الخاصة الفردية وغيرها مما يريد أن يستنتج منها ما يؤدى الى القواعد أو الحقائق العامة أو التعاريف فيما بعد . فهذه الخطوة اذن مقصورة على بحث المقدمات المؤدية الى الاستنتاج أو التعميم . وتلك «المقدمات» هى المادة الجديدة التي تعرض على التلاميذ فيجب أن تكون صحيحة مناسبة لعقولهم . كما يجب أن تكون مقسمة الى أجزاء مرتبة ترتيباً منطقياً ، كل جزء سبب لما بعده ونتيجة لما قبله أو ان الثانى يكون مما يستدعيه الجزء الاول . ويجب عدم الانتقال من جزء الى آخر الا بعد تفهيمه أو تلخيصه أو استقراره في الذهن . ويحسن أن يقوم بالتلخيص التلاميذ أنفسهم في آخر كل جزء من الاجزاء ويجب ألا يقاطعوا فيه كثيراً ، بل يترك لهم الزمن الكافي للتعبير عما فهموه

ألق كل جزء حسب الطريقة التى تراها صالحة ملاحظاً ما عرفت من نظام الأسئلة وجودتها ، والقصص والايضاح والتفسير وموضع كل منها . ثم بعد ذلك اطلب تلخيصه وأثبت الخلاصة على السبورة والمدرس القادر هو من يجعل همه ترقية عقل التلاميذ ويزيد قدرتهم على تقبل العلم ويبث في نفوسهم الميل اليه ، وليس من يوصل الى أذهانهم أكبر مقدار من المعلومات في أقصر وقت . لذلك يجب ان نقلل من الاخبار ما استطعنا ونكثر من الاستنتاج استقراء واستنباطاً

من ذلك نرى أن العقبات التى تقوم في سبيل نجاح العرض هي :

ا ـ اكثار المدرس من الذكر والاخبار ، فيذكر الامثلة هو فى حين انه يجب الحصول عليها من التلاميذ انفسهم

ب — الاسراع . وعندئذ تكون الامثلة والمقدمات التى منها سيشرع الحكم أو القاعدة قليلة العدد غير متنوعة

ج — عدم تقسيم الموضوع الى اجزائه المناسبة

د — اهمال التلخيص بعد كل جزء . وهذا الاهمال لا مبرر له . فانه على التلخيص يتوقف جزء كبير من نجاح الدرس

٣ — الخطوة الثالثة — الربط

يراد بذلك ربط المعلومات التى ذكرت في العرض بعضها ببعض ، أو بمعلومات التلاميذ السابقة وذلك الربط يكون

ا بمقارنة المعلومات المتشابهة بعضها ببعض

ب بمقابلة المعلومات المتباينة بعضها ببعض

ج بمقارنة المعلومات المتشابهة بالمتباينة

فبذلك تزداد المعلومات المعروضة وضوحاً . وتظهر جلية العلاقات التي بينها ضدية كانت أو غير ضدية، فيسهل على التلميذ بعد ذلك أن يرى كل صنف على حدته وأن ينتزع منها قاعدة أو فكرة تشملها كلها أو كل صنف منها . ولهذا يجب أن يلاحظ المدرس تنظيم أمثاله وحقائقه

على السبورة حتى يساعد التلميذ على سرعة رؤية العلاقة التى بينها ، كما يساعده على تنظيم فكره . أما السبورة المهوشة القذرة فهى عائق كبير يعوق التلاميذ ويعودهم هم والمدرس سوء الترتيب وعدم النظام في الفكر والعمل .

ليس من الضرورى أن يكون الربط دائما خطوة قائمة بنفسها تأتى بعد العرض . بل الواقع ان كثيرين من التلاميذ النجباء يقارنون مايعرض عليهم من المعلومات ويقابلون بعضه ببعض أو بمعلوماتهم السابقة - فكأن هذه الخطوة تتم أثناء العرض نفسه . وتلك عملية طبيعية يقوم بها العقل ما دام منتبهاً الى ما هو بصدده . فكل فكرة تخطر بالعقل تستدعى شبيهها أو ضدها . وواجب المدرس اذن هو لفت التلاميذ الى هذه المعلومات حتى يكون الطريق ممهداً الى الخطوة الرابعة

٤ — الخطوة الرابعة — الاستنتاج أو التعميم

ان مقارنة الاشياء والحقائق الخاصة وغيرها ومقابلتها بعضها ببعض تؤدى بطبيعتها الى ادراك أن هناك شيئاً عاماً تشترك فيه كلها أو بعضها ، فيميل العقل الى أن ينتزع منها حكماً عاماً يشملها - وذلك الحكم يكون على شكل تعريف ، أو قانون ، أو قاعدة ، أو حقيقة عامة . فأنت ترى اذن ان الخطوات الثلاث السابقة لم تكن الا الطريق الذى نسلكه لنصل بالتلاميذ الى ذلك الحكم ، وهو غايتنا من الدرس .

ان هذه القواعد والتعاريف وغيرها يجب أن تستنتجها التلاميذ استنتاجاً . فان كانت الخطوات السابقة قد تمت بعناية واخلاص لم يجد التلاميذ أية صعوبة فى الوصول الى ما يراد استنتاجه . وانما صعوبتهم تكون في دقة التعبير وصوغ الحكم فى صيغة علمية دقيقة — فان ذلك فوق طاقتهم . ولكن مع هذا يجب ألا يسارع المدرس فيذكر هو القاعدة أوسواها بحجة ضيق الوقت، أو انها فوق ادراكهم، بل يحسن أن يتريث معهم ويساعدهم على وضع صيغة « بسيطة » تفي بالغرض ، ثم يزيدها هو احكاماً شيئاً فشيئاً بمساعدتهم أيضا وبواسطة الاسئلة والمناقشة . ثم يكتبها على السبورة واضحة موجزة . وأن يترك للتلاميذ الوقت الكافي لتذكر الصيغة الاخيرة حتى يتمكنوا من فهمها ووعيها وحُسن استعمالها فيما بعد. بل يجب أن يساعدهم على استظهارها اذا كان يري أنه لا مفر من ذلك

٥ — الخطوة الخامسة — التطبيق

لقد أوصلتنا الخطوة الرابعة الى قوانين وقواعد عامة ، فازدادت بذلك معلوماتنا . ولكن العلم وحده لا يكفي ، فلا بد من العمل به ، فيجب ان يختم الدرس « بتطبيق » على القواعد والقوانين التى استنتجها التلاميذ ، حتى تزداد وضوحاً وثباتا في أذهانهم ، كاعطاء المسائل في الحساب وغيره ، وكتابة الموضوعات الانشائية ، والتمرينات النحوية ، وغيرها . ولا شك في ان التلميذ اذا فهم القاعدة تمام الفهم استطاع أن

يجيد « التطبيق » عليها ، وان كان في عقله شيء غامض اتضح له ، كذلك يجب أن يسأل المدرس التلاميذ عدة أسئلة مختلفة تكون كمسائل تطبيقية تمكنهم من استعمال ما عرفوه فيزدادون بذلك منه تثبتا ويقيناً .

ففي التطبيق اذن نسير من الكل الى الجزء فنكون اتبعنا طريقة الاستنباط ، في حين أنا في العرض والربط والاستنتاج سرنا سيراً استقرائياً

التلخيص

قد يحل « التلخيص » محل التطبيق في كثير من المواد كالتاريخ والجغرافية وغيرهما . فبعد الانتهاء من الدرس يجب على المدرس أن يلخصه تلخيصاً موضحا ، لزيادة التمكن من مادته ، وذلك بالقاء عدة أسئلة متتالية على الفصل تشمل أجزاء من الدرس ، ثم بعد ذلك يدعو تلميذاً أو أكثر الى تلخيص الدرس كله أو أكثره ، أو يطلب من التلاميذ الاجابة كتابة على عدة أسئلة تشمل جزءاً من الدرس فيضطرون عندئذ الى التفكير أولا ثم الى تنظيم أفكارهم لكتابتها ثانياً وبذلك يتعودون التعبير المتناسق ، ويبقى الدرس فى أذهانهم وحدة متماسكة الاطراف . وعلى كل يجب أن يكتب موجز هذا التلخيص على السبورة بعناية ونظام .

* * *

ليست خطوات هربارت بنظام ثابت ينطبق على كل درس نلقيه ، كما يحاول أتباع ذلك الفيلسوف والمتحمسون له أن يثبتوه . فانا لو حاولنا ذلك لصار التدريس في كثير من المواد جافاً متكلفا ، لا حرية فيه ولا

فكر . فهى لا تنطبق انطباقا تاماً إلا على نوع واحد من الدورس — وذلك النوع هو الذى فيه نفحص الحقائق الجزئية والامثال وغيرها لنستخلص منها قاعدة عامة — أي حيث يكون التفكير استقرائيا ، كما هو في كثير من دروس الجغرافية الطبيعية، والطبيعة، والحساب، وقواعد اللغة وهنا يجب استعمال هذه الطريقة لانها هي التى تساير العقل في فهمه لما يلقى عليه في هذه الموضوعات وغيرها وتنطبق كذلك بعض الانطباق على العلوم التى يراد منها زيادة مادة التلاميذ وتوسيع عقولهم ، على ان علماً كالتاريخ مثلا لا يتسنى فيه استنتاج قواعد ومبادىء عامة في درس أو درسين ، بل هذا يستلزم دروساً كثيرة مختلفة تستغرق دراسة طويلة لا تكفيها سنو الدراسة الابتدائية كلها .

أما المواد التى يراد من تدريسها تكوين عادات مختلفة ومهارة فنية وكسب الذوق وترقية الوجدان ، كالرسم والموسيقى، والخط ، والاشغال اليدوية . والمواد التى يراد منها التثقيف وتغذية الروح كآداب اللغات — فلا تنطبق عليها خطوات هربارت ، وذلك لان العقل فيها يسير بنظام غير الذي يتبعه في الدروس الاخرى . وطريقة التدريس فيها يجب أن تتمشى مع طرق العقل في فهمها واحسان العمل بها

وليس لهذه الدروس طريقة خاصة محدودة كالتى أوجدها هربارت وأتباعه . وذلك لانها لم تبحث بحثا تاما إلى الآن مع أن طائفة كبيرة

من الانجليز والامريكيين حاولوا ايجاد نظم خاصة تسير عليها ، غير ان هذه النظم لم تنتشر الى الآن انتشاراً كبيراً .

ومع كل هذا فان جميع الدروس التي تلقى يمكن تقسيمها الى ثلاثة أنواع

١ — مواد غايتها الاولى حصول التلاميذ على معلومات جديدة

٢ — مواد غايتها الاولى حصول التلاميذ على مهارة تصبح لهم عادة

٣ — مواد غايتها الاولى تربية الوجدان وتهذيب الذوق

فالنوع الاول تنطبق عليه خطوات هربارت مع بعض تغيير فيها يناسب العلوم المختلفة كأن يقوم التلخيص مقام التطبيق عند ختام بعض الدروس كالتاريخ والجغرافية السياسية وغيرهما وكاهمال بعض الخطوات كالاستنتاج مثلا من حيث هو الخطوة الاخيرة المقصودة .

أما النوع الثاني فيجب أن نلاحظ فيه ما يأتى : —

يتوقف الحصول على مهارة ما فى أى فن من الفنون على : —

١ — النموذج المعروض على التلاميذ

٢ — ثم على تحليل المدرس لهذا النموذج

٣ — ثم على تقليد التلاميذ له ، متبعين أفضل طريقة لذلك وأقصرها

٤ — ثم على المرانة والتدريب حتى تعتاد اليد والعين تقليد ذلك النموذج تقليداً كاملا أو يقرب من الكمال

ولا شك في ان هذه الدروس تستلزم تمهيداً وعرضا كذلك غير أنهما يكونان فيها بغير المعنى والمدلول الذى استعملناهما فيه في طريقة هربارت

ومع ذلك فمهما اختلفت الدروس وتنوعت فان كل درس منها يجب أن يكون فيه ثلاث خطوات واضحة جليـة ، محـدودة ، هي أوله ، ووسطه ، وخاتمته

١ ـ فأوله هو التمهيد لاستخراج معلومات التلاميذ السابقة التى لها علاقة بالدرس الجديد ، ولتشويقهم اليه

٢ ـ ووسطه هو الدرس الجديد وذلك ماتريد افادة التلاميذ اياه من معلومات جديدة ، أو مراجعة لأخرى قديمة ومذاكرة لها ، أو تدريب للحصول على مهارة ما ، أو ترقية لوجدانهم وذوقهم . وكل ذلك بقصد ترقية عقولهم وتهذيب نفوسهم

٣ ـ والخاتمة تكون لزيادة توضيح المادة وتحديدها . ويكون ذلك اما بتطبيق القواعد وغيرها على أمثلة أخرى . أو بتلخيص ماقيل فيها من الحقائق تلخيصا يساعد على التذكر والتثبت ويدرب على حسن التعبير .

وكل درس يجب أن يكون متناسب الاجزاء متناسقها ، فالتمهيد يجب أن يكون دائما قصيراً لا يشغل جزءاً كبيراً من الدرس ، أما العرض ففيه المادة الجديدة التى تريد تفهيمها للتلاميذ وتدرب عقولهم بها ، فهو الذي يجب أن يستغرق الجزء الاكبر من الوقت المخصص ، وأما الجزء الباقى فيشغله التلخيص أو التطبيق . ويجب أن يكون أكثر من الوقت الذى استغرقته في التمهيد ، فان كان الوقت خمسين دقيقة ، فاشغل الخمس الدقائق

الاولى في التمهيد ، واجعل للعرض (والربط والاستنتاج) خمسا وثلاثين دقيقة والعشر الدقائق الباقية للتلخيص والتطبيق .

ملاحظة طرق التدريس

توجد طريقتان رئيسيتان في التدريس:

١ — فالمدرس إما يلقى الدرس كله بنفسه على شكل خطابة أو محاضرة لا يتخللها الا قليل جداً من الاسئلة ، فهو الذى يتكلم والتلاميذ تصغى لتعى ما يقول وتفهمه . وهذه هى الطريقة التلقينية (أو الاخبارية)

٢ — واما هو يشرك التلاميذ معه اشراكا فعليا فى الوصول الى الحقائق وتفهمها . فالطريقة الأولى طريقة عقيمة لا يحسن الاعتماد عليها وحدها فى تربية الاطفال وتثقيفهم لانها لا تساعدهم على التفكير والعمل بأنفسهم ، ولكنها تصلح مع الكبار في المدارس العالية والجامعات لانهم أقدر على الانتباه الارادى وحصر الفكر من غيرهم . كما انهم أبعد منهم نظراً . وأعرف بما ينفعهم في مستقبلهم ومع ذلك فان المدرس لا يستغنى عن الاخبار والتلقين في كثير من الاحيان فالامور التي لا يمكن استنتاجها يجب أن يخبر التلاميذ بها ، ولا يحاول تضييع الوقت في الوصول الى المستحيل . ولكنه مع ذلك يجب ان يقلل من الاخبار ما استطاع ، وأن يحمل التلاميذ على ان يفكروا ويعملوا بانفسهم ما استطاع أيضا .

أما من حيث الطريقة الثانية فان درجة اشتراك التلاميذ في الدرس تختلف اختلافا كبيراً :

(ا) فتارة يقع عبء الدرس كله عليهم ، فلا يذكر المدرس لهم شيئاً وانما يرشدهم الى موضوع الدرس ويكلفهم البحث عن الحقائق والتنقيب عنها ثم الحصول عليها بأنفسهم، وتلك هي الطريقة التنقيبية، وهي آخذة الآن في الانتشار في أوربا وأمريكا ولا سيما في الثانية منهما، وتتخذ هذه الطريقة اشكالا عدة ونظماً مختلفة لا يتسع المجال لبحثها هنا

(ب) واما هو يذكر لهم ما لا يمكنهم الحصول عليه ويستدرجهم الى استنتاج الحقائق من مقدماتها وهذه هى الطريقة الاستنتاجية. فان كان الاستنتاج يسير من الجزء الى الكل فهو استقراء . وان كان من الكل الى الجزء فهو استنباط (أو قياس كما يقال في علم المنطق)

ولا شك في ان الطرق التنقيبية والاستنتاجية ترقى عقل التلاميذ وتربى أخلاقهم من وجوه عدة، وهي التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينه في كثير من دروسه ان لم يكن فيها كلها وهى التى سنعنى بها هنا

واما يبحث معهم الموضوع بادئاً بجزئياته التي يتركب منها فيشرحها جزءاً جزءاً ، ثم يضمها فيما بعد بعضها الى بعض حتى يصل الى الشيء العام فذلك هو التركيب . واما هو يبدأ بالشيء العام نفسه فيفككه ويحله الى أجزائه التى يتركب منها ويبحث هذه الاجزاء جزءاً جزءاً. وذلك هو التحليل.

والمدرس قد يتبع في القائه الدرس تلقيناً اما طريقة التحليل ، واما طريقة التركيب ، فتكون طريقته العامة تلقينيـة تحليلية ، أو تلقينيـة تركيبية. واما يتبع الاستقراء والاستنباط في التلقين أيضا فتكون طريقته تلقينية استنباطية . أو تلقينية استقرائية

وفي الطرق الاستنتاجية السابقة يستطيع المـدرس أن يستعمل طريقة الحوار (أو الطريقة التحاورية) وفيها يسأل التلاميذ أسئلة تدريجية يتوصل بها الى استنتاج ما يريد استنتاجه منهم فيحملهم بذلك على الانتباه والتفكير فعمادها بالطبع هو الأسئلة والأجوبة .

إعداد الدروس

اذا عزم الانسان على القيام بعمل ما وجب عليه أن يتدبر ذلك العمل ويتبصر فيه من كل نواحيه قبل أن يقدم عليه ، فيُعد له كل ما يستلزمه من مادة وعتاد، ويختط لنفسه الخطة التى يراها كفيلة بتوصيله الى غايته من غير إسراف في الوقت والجهد حتى يكون واثقا من النجاح في عمله ، آمناً من أن ينتكث عليه الامر بعد إحكامه.

وكذلك الحال في التدريس . فيجب على المعلم أن يُعد درسه ويفكر فيه قبل القائه ، مهما كان مقدار علمه ، ومهما بلغت ثقته بنفسه ، فانه لا يضمن أن يهتدى مصادفة الى خير الطرق لتدريس درس ما حتى ولو كان سهلا عليه معروفا له . فان الظروف التى تحيط بالتلاميذ في تغير وتبدل ، والمدرس في حاجة دائمة الى مراعاة هذه الظروف المتغيرة حتى يكون تعليمه صحيحا مثمراً .

ان المدرس في مدرسته لا يعطى كل درس من دروسه منفصلا قائماً بذاته بل كل واحد منها هو حلقة في سلسلة متصلة أوجدت لغرض خاص يرمى اليه واضع المنهاج . فلا بد للمدرس اذن من أن يفكر أولا في مجموع الدروس التى سيلقيها وفي الغرض المطلوب منها . وعلى نظرته في المقرر كله وتكوين رأى فيه يتوقف اختياره لمادة درسه ، فيهتم بطائفة خاصة من الحقائق ويفضلها على غيرها ، كما يتوقف اختياره للطريقة التي يسلكها

أكثر من غيرها ، تنقيبية أو تلقينية ، تحليلية أو تركيبية ، استقرائية أو استنباطية . ويجب أن يتخذ رأيه الذى كونه نبراسا يستضىء به في كل درس يلقيه من دروس «المقرر» هذا حتى تكون الدروس والمادة متناسبة فلا يسرع في جزء منها ولا يبطىء في آخر ، ويسير فيها كلها سيراً هادئا منتظما من أول السنة المكتبية الى آخرهـا . فلا «الامتحان» يعجله عن اتباع الطريقة الصحيحة المرقية لعقول التلاميذ ، ولا عن العناية بتهذيب أخلاقهم وبصحة أجسامهم

ولكن ليس هذا لكل شيء

فكل درس من الدروس له صعوباته التى يجب أن يفكر المدرس فيها ويعطيها حظها من العناية . فيجب ان ينظر الى كل درس من دروسه كأنها مشكلة جديدة يراد حلها .

فعند تحضير الدرس يجب أن يفكر طويلا في :

١ ـ المادة التى يريد تدريسها

٢ ـ الطريقة التى يدرسها بها

فمادة الدرس يجب أن تكون مختارة أحسن اختيار . قد أعدها المدرس اعداداً تاما ، واستحضرها في ذهنه صحيحة مرتبة منظمة ، ويجب أن يكون عارفا بالضبط مقدار ما سيلقيه على التلاميذ منها ، وما سيقوم من الصعوبات في سبيل فهمها فهماً صحيحا . كما أنه يجب أن يكون

عارفا كذلك بما سبق للتلاميذ معرفته من المعلومات التي في موضوعها حتى يبنى عليها ويربطها بدرسه الجديد .

بعد أن يستحضر المدرس مادته، يجب أن يفكر في خير الطرق التى بها يفهمها التلاميذ ويرقى عقولهم فعليه ان يذكر دائماً ان غرضه الاول هو ترقية عقول التلاميذ وتكوين اخلاقهم لا حشو أدمغتهم بالمعلومات فالطريقة يجب أن تكون في نظره أهم من المادة

وعلى كل فانه يجب عليه عند إعداد الدرس أن يفكر في الامور الآتية:

١ — الفصل الذي سيدرس له . وذلك لكي يتمكن من اختيار المادة المناسبة لدرجة رقى التلاميذ العقلى والطريقة التي تناسب القاء هذه المادة لهذا الفصل .

٢ — معلومات التلاميذ السابقة فيجب أن يعرف الحد الذي وصل اليه التلاميذ في العلم ومقدار ما أتقنوا فهمه منه حتى يسهل عليه تدريس درسه الجديد ويسهل على التلاميذ فهمه منه . فان الانسان لا يستطيع أن يحسن ادراك شيء جديد الا اذا كان فى عقله ما يشبهه من المعلومات السابقة . فالمدرس لا بد له من معرفة هذه المعلومات حتى يستطيع تفسير(١) الدرس الجديد بها

٣ — الزمن المخصص للدرس . فالمدرس مضطر بطبيعة الحال الى مراعاة الوقت الذي لديه حتي يجعل مادة الدرس مناسبة لا أزيد ولا أقل . ان كثيراً من المدرسين الناشئين لا يستطيعون تقدير المادة الكافية لزمن الدرس . وعادة

(١) انظر فصل التفسير في صفحة ١٤٨

انهم يحاولون تدريس الشيء الكثير في وقت قصير . وفى هذا ضرر كبير ، فيحسن أن يعودوا أنفسهم العناية « بنوع » المادة وطريقة تدريسها أكثر من عنايتهم بمقدارها . ويجب ان نلاحظ ان قوة الاطفال على حصر انتباههم ضعيفة وانها لتضعف ويتشتت الفكر كلما طال الدرس وانا لنحسن كل الاحسان لو جعلنا الحصة[1] فى المدارس الابتدائية لا تزيد على ٤٥ دقيقة في الفرقتين الثالثة والرابعة ، ويجب ألا تزيد على نصف ساعة في الفرقتين الاولى والثانية

وبما ان هذا ليس سهلا ممكنا كل الامكان فيجب ألا يسير المدرس على نمط واحد طول الحصة فيتعب التلاميذ ويملهم . بل يجب أن ينوع عمله ويثير شوق التلاميذ الى ذلك العمل حتى يقل تعبهم ففى التغيير راحة لهم وداع الى إثارة شوقهم وانتباههم .

٤ — الغرض من الدرس : سل نفسك عن الغرض العام الذى من اجله ستدرس هـذا الدرس حتى تجعله نصب عينيك ، ويكون كل ما تقوله مؤديا اليه. كما انه يجب عليك أيضاً أن تعرف الدرس الذى تقدمه والدرس الذي سيتلوه اذ الدرس المنفصل عن سواه ليس بذى قيمة كبيرة .

ولكل درس غرضان : عام وخاص. فالغرض العام هو الذي كونته لنفسك عند ما نظرت في المقرر كله وتدبرته فهو ما ترمى اليه فى النهاية من تدريس العلم

---

(٢) وجد العلماء الامر يكيون ان طول الدرس يجب أن يختلف حسب سن التلاميذ. ودلتهم التجارب التي قاموا بها انه :

يجب ألا يزيد «الدرس» على	١٥	دقيقة للتلاميذ	الذين سنهم من	٥ — ٧	سنوات
« « « «	٢٠	« « « «	« « « «	٧ — ١٠	«
« « « «	٢٥	« « « «	« « « «	١٠ — ١٢	«
« « « «	٣٠	« « « «	« « « «	١٢ — ١٦	«

نفسه ، فلا تصل التلاميذ اليه الا بعد زمن طويل ودروس كثيرة . أما الغرض الخاص فهو ما ترمي اليه أنت مباشرة من درس بعينه ، فهو مادة الدرس نفسها ، وليس الا خطوة واحدة نحو الغرض العام

فالغرض العام من دروس المطالعة مثلاهو تدريب التلاميذ على سرعة تحويل الافكار المبينة بالرموز الكتابية الى أفكار مبينة بالنطق والتعبير . أو هو تدريبهم على النطق الصحيح مع فهم ما يقرؤون وتقديره قدره . فتلك غاية لا تصل اليها الا بعد تدريب طويل . أما الغرض الخاص فيكون تدريب التلاميذ على اجادة نطق حروف الحلق مثلا في العربية او تعويدهم تنوع الصوت من ارتفاع وانخفاض حسب معنى القطعة التى يطالعونها وحسب علامات الوقف

٥ — وسائل الايضاح — : عند تفكيرك في الطريقة يجب أن تفكر كذلك فى تذليل الصعوبات التي تتوقع ان تلاقيها التلاميذ في الدرس . وذلك باستعمال وسائل الايضاح المختلفة من صور ورسوم وغيرها . فأعدد كل هذا وادرسه قبل البدء في الدرس دراسة حتى تكون عارفاً بالضبط وقت استعمال هذه الوسائل وكيفيتها ، فلا تضطرب في درسك ولا تسمح للتلاميذ ان يغيروا مجراه حسب هواهم .

كتابة مذكرات الدروس

ليست كتابة المذكرات الوافية الجيدة بالامر السهل يستطيعه المدرس الناشيء ،فانها لتشق في كثير من الاحوال على ذوي الخبرة في التدريس والمرانة عليه . فهى فن كغيره من الفنون الكثيرة يستلزم النجاح فيها تدرباً ، ومرانة ، وفكراً وبعد نظر ، وقدرة على التنظيم والترتيب والعناية بالتفصيلات .

فيجب على المدرس أن يكتب مذكراته بنفسه ويعني بها العناية التامة حتى يتدرب عليها ويعتادها ، فمن الخطأ أن يعتمد على غيره في كتابتها ، أو ينقلها عن سواه نقلا بلا تصرف أو فكر .

لا توجد طريقة واحدة ثابتة لكتابة المذكرات ، فهي تختلف باختلاف العلوم وفروعها، وحسب الطريقة التي يتبعها المدرس في التدريس، كما تختلف كذلك حسب خبرته وتجاربه. على ان المدرس مهما كثرت خبرته لا يستغني عن كتابة مذكرات درسه .فالمدرس المبتدىء يجب أن يكتب مذكراته بتفصيل كاف ويدونها منسقة مرتبة حسب سير الدرس غير تارك شيئاً للمصادفة ، لان ذلك يستلزم منه تفكيراً دقيقا في كل نقطة من نقط الدرس فيساعده ذلك على أن يتقدم في المهنة تقدما سريعا ويوفر عليه وعلى التلاميذ وقتا كبيراً ، لانه سيكون على علم تام بما سيدرسه وبطريقة تدريسه وذلك أدعى لنجاحه في مهنته.

ان الشرط الاول في نجاح طريقة التدريس هى أن يسير المدرس في درسه حسب عقل التلاميذ في الترقى، فلا يتكلم فيما لا يستطيعون فهمه، ولا يضيع وقته فيما فهموه وعرفوه من قبل تمام المعرفة. كذلك يجب أن تكون الخطوات التى يتبعها متمشية مع سير عقل التلاميذ المنتبهين اليه . ولهذا فان المدرس القدير ، فضلا عن كونه قد اعتنى باعداد درسه، وفكر كل التفكير في الطرق التى يجب ان يتبعها في التدريس، لا يقيد نفسه كل التقييد بمذكراته فلا يحيد عنها قيد أنملة . ان القصد هو التدريس حسب سير عقل التلاميذ الطبيعى لا حسب الطريقة لانها طريقة ، ولانك قد كتبتها في مذكراتك . فكثيراً ما تطرأ في أثناء الدرس طوارىء لم يكن المدرس قد أعد لها عدتها أو حسب لها حساباً من قبل في مذكراته . فربما كانت معلومات التلاميذ أو قوتهم أكثر مما ظنه ، أو أقل منه. ولربما أوجد له أحد التلاميذ النجباء (أو الاغبياء) صعوبة لم تكن تخطر له على بال . فالمدرس الحازم المتدرب كثيراً ما يترك المذكرات ويضطر الى ان يستطرد الى نقط أخرى لم يكن قصد تدريسها فى هذا الدرس . وهذا كله يتوقف على حسن تصرف المدرس وحزمه : فالمذكرات لم تكتب لتكون قيوداً من فولاذ يتقيد بها المدرس كل التقييد

واليك بعض النظم المتبعة في كتابة المذكرات التفصيلية: -

مذكرة اعداد درس

في

الفصل ..... الوقت المخصص .....

الغرض { (١) العام ..... المدرس .....
(٢) الخاص

وسائل الايضاح ..... التاريخ .....

الخطوات	المـــادة	الطريقـــة
١ ـ التمهيد	موضوع التمهيد	بين بالتفصيل كيف تسير فيه .
٢ ـ العرض	اكتب المادة مقسمة أجزاء واضحة . بين كل جزء بعنوان تكتبه بخط كبير واضح	بين طريقة سيرك في كل جزء من هذه الاجزاء ارسم الاشكال وغيرها التي تستعملها وسائل للتوضيح، كلا في محله المناسب .
٣ ـ الربط	مقارنة ماذكرته في العرض بعضه ببعض . ربط العرض بما يشابهه من معلومات التلاميذ السابقة وخبرتهم	بين طريقة ذلك
٤ ـ الاستنتاج	اذكر القاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة	بين كتابة كيف تستنتج هذه من التلاميذ .
٥ ـ التطبيق	مسائل أو أمثلة أو غيرها تطبق عليها ماوصلت اليه في الاستنتاج	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك

﴿ الملخص السبوري ﴾

اكتب هنا ما يجب أن يكون على السبورة عند انتهاء الدرس تلخيصا لما قيل فيه مراعيا النظام الذي ستتبعه في ذلك

ولكن هذا النظام قد لا يتوافر في دروس كثيرة كالتي يكون فيها عدة استنتاجات تستخرج من ملاحظات وتجارب كثيرة مثل دروس الاشياء ومشاهد الطبيعة ، والجغرافية الطبيعية، ومبادىء العلوم وغيرها. ولهذا فمثل هذه الدروس تكتب على نظام كالآتي : —

ملاحظات وتداريب	نتائج هذه الملاحظات والتداريب	الاستنتاج
اكتب هنا ما تعمله من تداريب وصيغ الاسئلة وغيرها التي تؤدي الى ملاحظة نتيجتها	اكتب هنا النتائج	اكتب هنا الاستنتاجات العامة بخط واضح كبير

(الملخص السبوري)

وقد يكتفى في مثل الدروس السابقة بقسمين اثنين : قسم للملاحظات والاستنتاجات ، وآخر للطريقة

الملاحظات والاستنتاجات (المادة)	الطريقة
اكتب هنا الملاحظات وما تستنتج منها مقسمة أقساما واضحة	اكتب هنا طريقة التوصل الى هذه الاستنتاجات

على أن كثيرين لا يكترثون حتى لعمل قسمين منفردين للمادة والطريقة فيحررون أنفسهم من كل هذه القيود ويكتبون مذكراتهم على نظام يخلطون فيه المادة والطريقة. فيكتبون الحقيقة أو القاعدة بخط واضح ثم يثبتون تحتها طريقة تدريسها أو بالعكس، يكتبون الامثلة والحقائق ثم الاستنتاجات التى تؤخذ منها مبينين الطريقة التي يتبعونها. وطبعاً يراعى في كل هذا خطوات هربارت بعضها أو كلها أن امكن، أو خطوات سير الدرس نفسه، سواء ذكرت هذه أم لم تذكر.

فمن هذا ترى ان نظام كتابة المذكرات يختلف اختلافاً كبيراً. فأحياناً تكون المادة كثيرة والطريقة موجزة كل الايجاز، كما هو في التدريس للفصول العالية. وأحيانا تكون المادة قصيرة والطريقة مطولة، كما هو فى التدريس للفصول الصغيرة، كما انه يختلف في الدروس التى غايتها كسب المعرفة عنه في الدروس التى غايتها كسب مهارة كالرسم والخط والاملاء وغيرها.

ولكن مهما اختلف شكل كتابة المذكرات فلا بد من أن يلاحظ فيها ما يأتى:

١ — ذكر الدرس والفصل والغرض ووسائل الايضاح والوقت المخصص والتاريخ — فى رأس المذكرات

٢ — ذكر الملخص السبوري فى آخرها

٣ — رسم الاشكال والرسوم وغيرها التي تستعمل كوسائل للايضاح

٤ — ذكر الحقائق وغيرها مرتبة ترتيبا منطقيا . كل حقيقة تحت عنوان خاص واضح

٥ — اذا اخترت نظام الماده فى قسم والطريقة في قسم آخر فلا تخلط بينهما ، فتكتب في المادة ما يجب أن يكتب في الطريقة أو العكس

٦ — وضح الطريقة تماما . فلا تقل استنتج ذلك من التلاميذ من غير أن تبين طريقة الاستنتاج التى تتبعها

٧ — لا تنس انها مذكرات ، فلا تحشد فيها كل ما تبغى ان تقوله، فهي ليست مقالة طويلة ولا فصلا من كتاب.

النقـــــد

درس النقد هو ذلك الدرس الذى يكلف بالقائه طالب من طلبة المعلمين بحضرة اخوانه واساتذته ، لينقدوه ويبينوا معايبه ومحاسنه . وفي ذلك فوائد كثيرة .

١ — فلا يخفى ان الطالب الذى يكلف باعداد درس من دروس النقد يبذل أقصى ما لديه من جهد حتى يجعل درسه متقنا ، سواء أكان ذلك فى اعداد الدرس وفى كتابة المذكرة أو فى الالقاء والشرح ، ملاحظاً فى كل أعماله جميع قوانين التربية وطرق التدريس التى حصل عليها . فهو عالم بأن كل ما يقوله ويعمله سيكون موضوع نقد .

٢ — يرى الناقدون نتيجة ذلك المجهود ، فيلاحظون النقط والمواضع التى أجاد فيها أو أخطأ ، فيدركون الاحوال التي تستدعي نجاح المدرس والاحوال التي تؤدى الى اخفاقه في درسه . فيتبعون هذا ويتجنبون ذلك ، كما انهم يتبعون سير الدرس وتدرجه ، ويدركون الصلات التي تربط أجزاءه بعضها ببعض كما انهم يحسون أثره في نفوس التلاميذ .

٣ — يرى الناقدون كذلك الطرق والقواعد التى تعلموها « نظرياً » تنفذ أمامهم عمليا ، فتثبت فى أذهانهم بعد ان تزداد وضوحاً وجلاء .

٤ — ان نقد الطلبة لاخيهم يضطرهم الى الملاحظة ، والانتباه ، والتفكير والى تذكر معلوماتهم السابقة في التربية فتترقى فيهم هذه « القوى » وتزداد

٥ — تنشأ عند النقد روح منافسة طيبة فى التدريس ، ربما أدت الى كشف طرق أصلح ، أو الى فهم الطرق القديمة من وجوه أخرى غير التى اعتيد فهمها منها قبلا

فمن الخطأ عند النقد

١ — ذكر مواضع الخطأ في المادة أو فى الطريقة من غير محاولة منك لتعرف أسبابها ، ومن غير ذكر للصواب

٢ — ذكر مواضع الاجادة واغفال أسبابها

٣ — محاولة انتقاد الدرس كله من وجوهه المختلفة انتقاداً سطحيا في وقت قصير . مع عدم توجيه النظر الى نقط خاصة وايفائها حقها من كل نواحيها

٤ — العناية بالتفاصيل الصغيرة عناية أكثر من الواجب واهمال تقدير أثره في نفوس التلاميذ

٥ — الانتقال من نقطة الى اخرى بلا نظام أو ترتيب، فيكون النقد مهوشا

٦ — التحامل على المدرس والتشهير باخطائه . هذا شيء لا مجال له في المواقف العلمية ، ولا معنى له ما دام القصد التعلم والاصلاح

ان كل درس من الدروس به محاسن ومساوىء نسبية تختلف حسب قدرة المدرس ، فليس النقد اذن مقصوراً على إظهار مساوىء الدرس والتشهير بها ، بل يتضمن ذكر المحاسن أيضاً تشجيعاً لصاحبها وللأخذ بها . فعند ذكر الخطأ يجب ذكر ما تراه صواباً له . فان ذكر الاخطاء من غير تبيين طرق اصلاحها ليس بذي فائدة كبيرة . فالغرض من النقد هو تبيين الخطأ لاصلاحه وذكر الصواب للأخذ به، فيحسن أن نبين أسباب الصواب كما بينا أسباب الخطأ . ولا بد من أن يكون رائدنا في النقد الاخلاص والاصلاح ليس غير . ولا يحسن في بادىء الامر توجيه النظر كله الى الأغلاط التافهة اليسيرة ، بل إلى صلب الموضوع نفسه . على أن

هناك نقطا كثيرة قد تظهر للمبتدىء تافهة وهي في الواقع هامة ذات أثر كبير في نجاح المدرس

فعند نقدك درساً من دروس اخوانك لاحظ ما يبذله المدرس من الجهد لجعل درسه قريباً من الكمال ، ولاحظ أثره في التلاميذ من حيث استدعائهم الى التفكير والعمل والانتباه، ثم لاحظ النقط التى ظهر لك أنه قصر فيها أو أخطأ ، أو أسهب أو أوجز ، وفكر فيما كان يجب عليه أن يعمل وفيما تفعله أنت لو كنت مكانه

وجه نظرك الى ما يأتى من حيث هى مواضع للنقد

١ — المذكرات : — لاحظ مقدار ما بذله المدرس من العناية في أعدادها . هل ذكر في رأسها الفصل ، والغرض ووسائل الايضاح ومعلومات التلاميذ السابقة ؛ هل أخطأ وذكر في المادة ما يجب أن يذكر في الطريقة أو بالعكس ؟ هل كتبت على نسق معقول ، و أجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقيا ، أم هى مهوشة مضطربة؟ هل وضح فيها حقيقة طرق الاستنتاج وكيفية تغلبة على الصعوبات المتوقعة ؟ وفي الجملة، هل بيّن فيها الطريقة التى سيسلكها في درسه ؟ الخ

٢ — التمهيد هل كان قصيراً مناسباً للدرس، أم أطال المدرس فيه فأخرج التمهيد عن معناه ؟ هل ربط المدرس به المعلومات الجديدة ؟ هل كان من معلومات التلاميذ السابقة ؟ هل أثار به الشوق في نفوسهم؟ هل ذكر المدرس الغرض بعده ؟.... الخ

٣ — المادة: — أصحيحة هي، مناسبة لعقول التلاميذ وللزمن المخصص لها، أم كثيرة هي، أو طويلة؟ ما الذي كان يجب أن يزاد عليها أو ينقص منها؟ هل هي مقسمة الى اجزاء طبعية منطقية؟ هل روعي توزيع هذه الاجزاء على الزمن؟ هل أتم المدرس كل جزء قبل أن ينتقل الى غيره. هل هي مفيدة للتلاميذ — شائقة — جديدة؟ هل الامثلة كثيرة، متنوعة، مناسبة لخبرة التلاميذ وعقولهم. ومؤدية الى النتيجة المطلوبة؟

٤ — القاء الدرس

ا — الطريقة: — هل اتبع المدرس مذكراته أم حاد عنها؟ لماذا حاد عنها هل كان يمكنه أن يتوقع الظروف التي جعلته يحيد عنها ويستعد لها من قبل؟ هل كانت الطريقة مناسبة للمادة. أستنتاجية هي أم تلقينية — استقرائية أم استنباطية — تحليلية أم تركيبية؟ هل قال المدرس ما كان يمكنه أن يستنتجه من التلاميذ؟ هل حاول استنتاج مالا يمكن استنتاجه منهم؟ هل كان يبذل جهده في حمل التلاميذ على التفكير والاشتراك معه في الدرس؟ وما مقدار الاشتراك؟ هل أكثر العمل كان ملقى على عاتق التلاميذ أنفسهم أم كان المدرس يقوم بقسط كبير منه؟ هل روعيت قواعد التدريس العامة؟ هل وفّى المدرس كل جزء حقه قبل أن ينتقل منه الى غيره؟ هل ربط الاجزاء بعضها ببعض؟ هل كانت الطريقة شائقة؟ هل أجاد التلخيص آخر الدرس، وبعد كل جزء؟ كيف كانت طريقته في التطبيق والتلخيص؟

ب- وسائل الايضاح : - هل كانت معينة على الايضاح فعلا ؟ أواضحة هي - « بسيطه » - كبيرة - معتنى بها ؟ كيف استعملها المدرس ؟ هل أظهرها في الوقت المناسب؟ هل كان الرسم واضحاً؟ هل كانت كثيرة جداً ؟..... الخ . كيف كانت أمثلته التي ضربها؟ كثيرة، كافية، أم قليلة ؟ هل أخذت الامثال من التلاميذ ، أم ذكرها المدرس من عنده ؟ هل كانت متنوعة ، أم كلها من نوع واحد؟

ج - السبورة - كيف كان نظام الكتابة عليها ؟ هل كانت نظيفة مرتبة منسقة ؟ هل أحسن كتابة الملخص السبورى ؟ هل أحسن الرسم ؟ هل كان سريعاً فيه ؟ كيف كان استعمال السبورات الاضافية ؟ . لاحظ كذلك عنايته بالخط عليها والسرعة فيه

د - الاسئلة - هل توافرت فيها الشروط التي يجب مراعاتها ؟ هل كانت اختبارية - أم تعليمية في الجملة ؟ أكانت مرتبة مرتبطة بعضها ببعض، أم مهوشة تلقى جزافاً ؟ كيف كانت أسئلته في التمهيد ،وفى العرض وعند المراجعة ؟

هـ - الاجوبة - كيف كان تناول المدرس لاجوبة التلاميذ؟ هل أرشدهم الى طرق أصلاح أغلاطهم بأنفسهم؟ هل كان مشجعاً لهم فيها - أم كان مثبطاً لهمتهم ؟

٥ - المدرس - :

كيف كان سلوكه مع التلاميذ ؟ أكان ميالا لافادتهم ؟ كيف كان موقفه ، لغته ، لهجته ، نشاطه ، هندامه ، صوته ، سرعته في التفهيم والاستنتاج ، قدرته على الوصف والقصص والتفسير ، على حفظ النظام ؟ هل كان شاملا كل التلاميذ بنظره ؟ ما الذى أبداه من الحزم في كيفية التغلب على الصعوبات التي صادفته ؟

٦ - الفصل - :

لاحظ دخول التلاميذ الحجرة وخروجهم منها . هل كان التلاميذ مصغين ؟ يبذلون جهدهم في التفكر والتفهم . كيف كانت جلستهم ، حركاتهم ، نشاطهم مراعاتهم لآداب الفصل . . ؟

٧ - قيمة الدرس :-

ما رأيك في الدرس وقيمته ؟ أنجح المدرس فيه أم فشل ؟ هل كانت مساوئه أكثر من محاسنه ؟ هل استفادت منه التلاميذ حقيقة ؟ هل كانت تفكر وتعمل المدة كلها ؟ هل كانت منتبهة الى المدرس مشتاقة الى ما يقوله المدرس

الطريقة الخاصة

أو

طرق تدريس المواد

اللغات الحديثة(١)

لقد أدى التقدم السريع في طرق «المواصلات» الى توثيق الروابط الادبية والاقتصادية بين الامم بعضها وبعض حتى كادت تصبح الامم المتحضرة كلها كأعضاء جسم واحد تتأثر كلها بتأثر أحد هذه الاعضاء. فكان من جراء هذا الارتباط ضرورة وجود وسيلة للتفاهم بين هذه الاعضاء بعضها وبعض، وان هذه الضرورة لتختلف شدة وضعفاً باختلاف الاحوال. ولبعض الامم الناهضة كبلادنا مركز خاص تتبوؤه بين سواها، فموقعها الجغرافي، واعتدال مناخها شتاء، وآثار حضارتها القديمة، ونهضتها الاقتصادية العلمية تجذب اليها كثيرين من مختلفي الاجناس والشعوب، وهذا يضطرها الى أن تكون على اتصال تام بكل تقدم يحدث في ميادين العلم والادب، أو الاقتصاد، أو السياسة حتى تستطيع أن تلحق بمن تقدمها من الامم في سبيل الحضارة الحديثة وتكون على اتصال بما يجد فيها من الآراء والمخترعات. وذلك لا يكون الا بتعلم وسائل التفاهم بين أفرادها وبين أفراد الامم الاخرى. وتنحصر كل هذه الوسائل في تعلم لغات الامم الكبرى. لان اللغة العربية ليست معروفة للاوربيين، وبذا أصبح واجباً علينا أن نتعلم نحن لغاتهم لنستفيد من خبرتهم الطويلة في الحضارة الحديثة

---

(١) ان الابحاث التي سنطرقها في هذا الباب تنطبق على أكثر اللغات الحديثة ولكننا سنقتصر في أكثر أمثالنا على واحدة وهي الانجليزية

١ ـ فاللغة مفتاح ما عند هذه الامم من خزائن الادب وذخائره . فان كثيراً من آيات الادب الغربي تستحيل ترجمتها الى العربية من غير تبديل في روحها وتقليل من روعتها، وهذا يفقدها ما امتازت به من جمال، وتستبدل حلتها التي أسبغتها عليها بيئة الكاتب وروحه وشخصيته بحلة أخرى لا تعادلها مهما أحكم سبكها وأتقن .

٢ ـ وهي وسيلة لمعرفة ما حدث من التقدم في العلوم والصناعات المختلفة الذي تنشر آثاره كل يوم في المجلات العلمية وغيرها . وهذه وان كانت ترجمتها سهلة هينة من غير أى تقليل لفائدتها ، الا انها (أي الترجمة) ليست ميسرة في كل آن لاسباب كثيرة . وان ترجم منها شيء فلا يمكن ترجمة كل ما يجد منها وقت ظهوره

٣ ـ واللغة وسيلة للتخاطب والتكاتب في التجارة والسياسة . ومن أحق بتعلم اللغات المختلفة من أمة ناهضة متطلعة الى الرقى السريع !

٤ ـ ثم أليست اللغات وسيلة لايجاد حسن تفاهم دولى ، فتفهم كل دولة مميزات الدولة الاخري ، ومزاجها من معرفة آدابها ، وتاريخها ، وطرق معيشتها، ووجهة نظرها في الاجتماع والسياسة، وبذلك تقل تلك المنافسة وتقل الاحقاد ويحل محلهما التعاون على خير الانسانية جمعاء.

٥ ـ ولا يعزب عنا ما للغات من أثر في تهذيب النفس وتدريب العقل . ففي مقارنة لغة بأخرى وترجمة بعض منها مجال للتفكير والتدرب على تقدير الكتاب حق قدرهم ، واظهار ما في اللغات من جمال وتنسيق .

ذلك الى أن الترجمة ذاتها فن لا يستهان به ولهذا كانت اللغات الميتة - اللاتينية والاغريقية وغيرهما تدرس بعناية كبيرة لما لها من الاثر الكبير في تهذيب العقل أكثر مما لها من القيمة الذاتية في نفسها أو في الحياة الحاضرة

تعليم اللغات

لقد حمل أنصار التعليم الحديث حملة شديدة على الطرق العتيقة المتبعة في تعليم اللغات . فانتقدها بحق كثيرون نقداً شديداً(١) وبينوا ما فيها من أغلاط ومساوىء وأظهروا عدم موافقتها للمنطق وعلم النفس وللاختبار نفسه ، فهي مضرة بالتلاميذ مضيعة لوقتهم الثمين ، ومع ذلك فانا لا نزال نراها الى اليوم تعلم بطرق بعيدة عن الصواب ، فانها تعلم كأنها « علم » وهي ليست به . او كلغة ميتة انقرض المتكلمون بها فلم نعد نسمعها من أحد من بنيها ، سواء في ذلك اللغه العربية نفسها وغيرها من اللغات

أن الطريقة الطبيعية المثلى لتعلم لغة ما وتعليمها يجب أن تكون نفس الطريقة التي يسير عليها العقل عند تعلم اللغة « الاصلية » التي يتخاطب بها المرء عادةً مع غيره في معاملاته ومحادثاته اليومية . فمن الخطأ الجسيم أن تعلم اللغة الحية كأنها لغة قديمة ميتة غير مستعملة ، بل يجب أن تدرس بالطريقة الطبيعية .

---

(١) مثل الاستاذ فيتر (*Vietor*) في كتابيه *Der Sprachunterricht* — ومثل الاستاذ شتيلر في كتابه *Elemente der Phonetik, mussumkehren. Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts.* وكذلك مثل *Gouin, Widgery, Laurie* وغيرهم ولا يزال النقد مستمرا الى اليوم

فالطفل يجب أن يتكلم اللغة التى نريد تعليمه اياها قبل ان نحاول تعليمه قراءتها وكتابتها ، ثم بعد ذلك نعلمه النحو والمصطلحات وغيرها. فانك لا تعلم فن الطهي لمن تكاد تقتله المسغبة . فلا يحسن أن يبدأ المتعلم اللغة بدرس قواعد النحو والصرف والاعراب والتحليل وغيرها ، مع اهمال اللغة نفسها ، من حيث هى وسيلة للكلام والتخاطب . فهذا فوق عقل الطفل وخبرته . لانه لا يستطيع ادراكه تمام الادرك ، ولا هو به يتقدم خطوة كبيرة في اللغة التى يدرسها . ذلك الى انه يناقض القواعد الاساسية في التعليم ، وهي التدرج من المعلوم الى المجهول فالوقت الذي يصرف في ذلك وقت مضيع سدى . ألا ترى الشاب يغادر المدارس المصرية وهو لا يستطيع أن يحسن التعبير عما في نفسه كتابة أو نطقا باللغة الانجليزية فضلا عن اللغة العربية الفصحى نفسها - على الرغم من كثرة ماعرف من القواعد ، وطول ما قضاه من الوقت فى التحصيل ! فلا بد من أن هناك عيباً كبيراً في الطريقة المتبعة فى التعليم

ان خير الطرق وأقربها الى الكمال والمثل الاعلى هي التى تمكن الطفل (١) من « تمثيل » مادة اللغة في أقصر وقت وبأقل مجهود ، (٢) حتى يستطيع أن يتكلم بها كلاما صحيحا عبارة ونطقا ، (٣) وأن يكتب بها كذلك ، وأن يفهم ما يسمع ويقرأ ، (٤) ويهتم بها وبحياة أهليها ومسائلهم وآدابهم اهتماما حياً لا يفارقه فيما بعد .

أى أنا أثناء تعليم اللغة يجب أن نرمى الى الاغراض الآتية :

١ ـ أن تتكلم التلاميذ اللغة بطلاقة مع صحة عبارة ونطق، و يكتبوها كذلك

٢ ـ أن يستطيعوا قراءة خيرة آدابها و يقدروه حق قدره

٣ ـ أن يعرفوا شيئا عن الحياة الاجتماعية لاهل هذه اللغة وعن طبيعة البلاد التى يعيشون فيها .

وللوصول الى ذلك يجب أن نضع نصب أعيننا الامور الآتية ؟

١ ـ يجب أن نبدأ بتعليم اللغات شفهيا : ـ

ان تعلم اللغة مسئلة تتعلق بالشفاه واللسان والآذان، وللمحاكاة فيها أثر كبير ـ وليست مسئلة كتابة ونظر . فيجب أن تعلم بالاستعمال والممارسة، أى بواسطة الاشياء نفسها والاعمال، لا بواسطة «الكتاب» واستظهار «جداول» الكلمات. فالطريقة الاولى هي طريقة لغة حية مستعمله، أما الثانية فطريقة تعليم لغة قديمة ميتة باد أهلوها فبالطريقة الاولى نوجد في نفس الطفل رغبة في استعمال اللغة ، ونحببها اليه لاننا نضعه في موضع يضطره الى استعمالها ، فيتعلمها كما تعلم لغته الاصلية من قبل . ولقد دلت كل الابحاث والتجارب التى عملت حديثاً في تدريس اللغات على صحة ذلك وضرورته . ومع ذلك فهذا ليس بالشيء الجديد . فكانت هذه الطريقة متبعة قديما ثم أتى عليها حين طويل قبرت فيه حتى نشرها ثانية أحد الباحثين الفرنسيين جوان (*Gouin*) ولذلك فهي قد تسمي باسمه أحياناً

٢ ـ يجب أن يقرن الاسم بالمسمى مباشرة من غير ان يحول بين الاثنين حائل من اللغة الاصلية .

أى انه يجب ألا تذكر معنى الاسم باللغة العربية في أثناء تدريسك له باللغة بالانجليزية أو الفرنسية أو غيرهما من اللغات متى كان ذلك ممكنا[١] ، وذلك حتى لا يحتاج التلاميذ أثناء الكلام أو الكتابة باللغة التي تدرسها لهم أن يفكروا باللغة العربية أولا ، ثم منها يترجمون أفكارهم ويعبرون عنها باللغة الانجليزية مثلا . وهذه الطريقة تسمى عادة بالطريقة المباشرة [٢] وسميت كذلك لاننا فيها نستعمل اللغة الاجنبية مباشرةً بلا وساطة اللغة الاصلية . على أن كثيرين من الاخصائيين أسموها أسماء أخرى [٣]

فهذه الطريقة هي التي يجب استعمالها في مدارسنا . وقد نص على ذلك منهاج الدراسة الابتدائية . فيجب ألا تستعمل لفظة عربية مادمت تستطيع أن تفهم التلاميذ المعنى المراد بواسطة وسائل الايضاح المختلفة كالاشياء نفسها أو نماذجها أو صورها وكالقيام بعمل ما والتعبير عنه

«١» انظر الانشاء الشفهى

«٢» La Methode dire cte

عرف المسيو فرمري أحد كبار مفتشى المدارس في فرنسا هذه الطريقة فقال في احدى المجلات الفرنسية :

La Methode directe est, par définition, celle d,après laquelleon enseigne une langue directementc'est àdire, sans l'intermediaire de la langue maternelle.

(٣) مثل الطريقة الطبيعية ، والشفهية ، والحديثة ، والاصلاحية ، وطريقة جوان وطريقة برلتز (*Berlits*) وغيرها .

٣ - يجب أن تكون العبارات لا الالفاظ هي المحور الذى عليه يدور الدرس . فيجب أن تعلم كل كلمة جديدة حسب سياقها حتى يعتاد التلاميذ استعمال كل كلمة في موضعها ومعناها . وحتى لا يغلطوا تلك الغلطات القريبة التي هى من قبيل الترجمة الحرفية، فيعبروا عن «سن القوانين» مثلا بقولهم *To grind laws* ولا عن «رقة الحاشية» في وصف أسلوب بقولهم *Delicacy of the Caurt* وأشباه ذلك كثيرة. وهذان المثلان مأخوذان من ترجمة بعض التلاميذ في السنة الرابعة الثانوية ! ! !

٤ - يجب أن تعلم قواعد اللغة بالطريقة الاستقرائية :

وهذا لا يتسنى الا بعد أن يكون التلاميذ قد عرفوا اللغة بعض المعرفة . فتمهيداً لتعليم القواعد بهذه الطريقة يجب أن يتلقاها التلاميذ في أول الامر بطريق التقليد وحده، وكلما تقدموا يلفت المدرس نظرهم الى بعض القواعد الضرورية وهكذا ، ولهذا يجب ألا يكون لكتاب القواعد مكان كبير في المرحلة الاولى من التعليم بل يجب أن يكون استعماله كمرجع للتلاميذ ليس ألا ، يرجعون اليه اذا شكوا في كلمة أو أخطأوا فيها

٥ - يجب ألا نبدأ بتعليم التلاميذ لغة أجنبية الا بعد أن يتمكنوا من معرفة لغة بلادهم بعض التمكن .

فلا يحسن بأى حال من الاحوال البدء بلغة جديدة قبل العاشرة وهذه السن متفق عليها أكثر علماء التربية وقد روعى ذلك بعض المراعاة في برامجنا المصرية الجديدة ، فبدلا من أن كانت اللغة الاجنبية تدرس من السنة الاولى الابتدائية أصبحت الآن تدرس من أول السنة الثانية، وبالطريقة المباشرة . والواقع ان الابتداء باللغة الاجنبية قبل العاشرة يجعل اللغة الاصلية تضطرب في نفس التلميذ فيخلط بين الاثنتين خلطاً معيباً : وهذا واضح جلى في التعبير باللغة العربية في هذا العصر فان اساليبها قد جارت عليها أساليب اللغات الاجنبية كالانجليزية والفرنسية والايطالية وغيرها .

المرحـــــلة الاولى

المنهج

﴿ أو مبادىء القراءة والكتابة ﴾

لا ريب في أن القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التى تدرس في المدارس وأكثرها قيمة ، سواء أنظرنا اليهما (١) من وجهة نفعية (٢) أم تربيبية (٣) أم من وجهة السرور والاستجمام .

١ — فالقراءة هي السبيل الى معرفة ما دونه الاولون والمعاصرون في كتبهم وصحفهم من علم جم ، وأدب رائع وحكمة بالغة ، وفكاهة ممتعة . وهى كذلك الوسيلة التي بها يتمكن الجيل الحاضر من توريث حضارته واكتشافاته ومخترعاته الى الجيل الذى بعده فيستمر العالم في التقدم

والعمران ويتصل الماضي بالحاضر، والحاضر بالمستقبل . وانها لتفتح امام المرء عالما آخر جديداً أوسع من بيئته ، فتزيد معلوماته على مايراه ويسمع به مما لا يقع تحت حسه مباشرة . وهى من أجل هذا تعد كحاسة أخرى زيادة على الحواس المعتادة

٢ — وأثرها في تدريب العقل وتقويته ليس بقليل، فانها تساعد على ترقية الخيال، وتقوية الذاكرة وزيادة قدرة المرء على الانتباه وحصر الفكر

٣ — وهى منبع سرور لا يغيض ، فكثير منا يحرم لذة كبيرة لو منع قراءة كتبه وصحفه ومجلاته . وربما كان الميل الى القراءة وحب الاستفادة من الكتب والناس خير ما يجتنيه المرء من الفوائد في مدرسته بعد تكوّن أخلاقه فيها

ومع هذا يجب ألا نغفل عن أن القراءة والكتابة سواء أكانا في اللغة الاصلية أم الاجنبية ليستا الا وسيلة لتعليم الحكمة وترقية العقل ، وتهذيب النفس ، واصلاح الحال ، ولذا تسمى الكتابة والقراءة والحساب معهما بالمواد الوسيلية ، لانها وسيلة الى غيرها ، أما هما في نفسيهما فلا قيمة لهما البتة ، بل انهما قد يؤديان الى زيادة البؤس والتفنن في الاجرام ، اذا استعملتا في الشر والاذى . فهما وسيلة الى الشر كما هما وسيلة الى الخير .

تعليم مبادىء القراءة والكتابة

ليست الحروف الا رموزاً وعلامات وضعت للدلالة على الاصوات المختلفة ، ومن هذه الاصوات تتألف الالفاظ التى بها يعبر الانسان عن حاجاته وعما يجول في نفسه من الآراء والافكار . وليست القراءة الا

القدرة على تحويل هذه الرموز والعلامات الى ما تمثله من الاصوات، كما أن الكتابة ليست الا القدرة على تصوير الالفاظ المختلفة ، أو المعانى الخاطرة فى العقل بتلك الرموز والعلامات المصطلح عليها .

فالتهجى « أو تعليم الاطفال مبادىء القراءة والكتابة » ينحصر في:

١ – ايجاد رابطة قوية فى الذهن بين الاصوات وعلاماتها الكتابية حتى يستطيع المتعلم أن يعرف نطق الكلمة عقب رؤية صورتها مباشرة

٢ – ايجاد رابطة بين الكلمات والعبارات وبين معناها الدالة عليه حتى إذا رأى المتعلم الكلمة مصورة أو سمع لفظها أو تذكرها عرف معناها مباشرة

ولا يتسنى للأطفال الوصول الى هذه الدرجة الا بعد تدريب طويل . ولكن اذا كانت الطريقة المتبعة في التعليم صالحة جيدة ، كان التقدم سريعاً وثابتاً والدرس شائقاً ، والا فالعكس .

طرق تعليم مبادىء القراءة والكتابة

تختلف أكثر اللغات الاوربية عن العربية في أنها ليست صوتية، أى أن كتابتها تخالف نطقها. ففي العربية ٢٨ صوتاً تمثلها ٢٨ حرفاً كذلك ، وليست الكتابة فيها تخالف النطق ، فكما تنطق تكتب[١]. في حين ان الانجليزية فيها ٢٢ حرفاً فقط[٢] تحدث على الاقل ٤٣ صوتا . فالحرف الواحد قد

---

(١) هذا في الجملة ، وبالاضافة الى كثير غيرها من اللغات ، والا فهى ايضا لا تخلو من الصعوبات والمشاكل الكثيرة

(٢) من غير أن نعد الحروف x, q, j, c لان غيرها يقوم مقامها

يستعمل للدلاله على أصوات متعددة [١] والصوت الواحد قد يبين بطرق مختلفة [٢] فهناك نحو ١٣٠٠ كلمة لاتتفق كتابتهـا مع نطقها . فكثير من الكلمات فيها حروف صامتة — كل هذه العقبات الآلية قد جعلت تعليم اللغة الانجليزية غير يسير على المبتدىء حتى ولو كان انجليزيا . وليست اللغة الفرنسية بأسعد حظاً من الانجليزية ففيها حروف كثيرة ومقاطع لا تنطق بالمرة

تنحصر طرق تعليم القراءة والكتابة في أية في لغة ثلاثة مجاميع

١ — الطرق التركيبية

٢ — الطرق التحليلية

٣ — الطرق التحليلية التركيبية

فالطرق التركيبية هى التى فيها نبدأ بتعليم الاطفال الحروف الهجائية ثم منها نركب الكلمات فالجمل . أما في الطرق التحليليه فانا نسير بالعكس ، فنبدأ بتعليم الاطفال الكلمات المألوفة لديهم ثم نحللها فيما بعد الى مقاطعها وعنـاصرها . أما الطريقة الثالثـة فتجمع بين محاسن الطرق التحليلية والطرق التركيبية معاً

---

(١) مثل a في all, any, father, late, call وفي غيرها

(٢) مثل نطق ال a فى fate فان هذا الصوت يبين بطرق عدة فى Feign, lady وغيرها break. gaol, they, vein weigh, campaign,

(الطرق التركيبية)

أهم هذه الطرق هى :

١ ــ طريقة «الف باء»
٢ ــ الطريقة الصوتية
٣ ــ الطريقة الصوتية المطلقة

١ ــ طريقة ألف باء

حسب هذه الطريقة نعلم الاطفال أولاً أسماء الحروف الهجائية على الترتيب المعروف . ثم ننتقل بهم بعد ذلك الى المقاطع فالكلمات . وهى طريقة عقيمة ليس لاتباعها مبرر ما. وليس لها الآن انصار يدافعون عنها الا العدد القليل، ومع هذا فانها لا تزال مستعملة في كثير من مدارسنا في تعليم العربية والانجليزية وغيرهما، ولذا يصرف التلاميذ في معرفة المبادىء وقتاً طويلا وهم في حاجة كبيرة الى انفاقه فيما هو أفيد وأكبر قيمة . فكأن الذين يدرسون بها في معزل عن هذا العالم !

ان العيب الاساسى في هذه الطريقة هو انها تعكس النظام الطبيعى، فالطفل في كلامه يستعمل الكلمات لا الحروف ، وانه يدرك الاشياء في جملتها أولا ، ثم بعد ذلك يعود فيحللها الى أجزائها المختلفة. ولقد ظهرت اللغات وانتشرت، قبل أن يصل الانسان الى معرفة الحروف الهجائية بزمن طويل. هذا وان معرفة اسم الحرف شيء ومعرفة صوته شيء آخر

ففي كثير من الاحيان لا تكون هناك علاقة ما بين اسم الحرف وبين صوته ، مثل بين اسم الحرف ال «h» ونطقه ، فالفرق كبير بين Tee, aitch, ee, وبين نطق «the» وكذلك الحال فى اللغة العربية نفسها، ولكنها في ذلك أكثر حظاً من سواها

ويتضح عقم هذه الطريقة وفسادها من تفنيد مايدعيه لها أنصارها القليلون من الفوائد فهم يقولون انها :

(ا) تعلم القراءة ورسم الكلمات معاً

وهذا ليس من التربية ولا من العقل في شيء ، فهو محاولة تدريس شيئين في وقت واحد . فرسم الكلمات يزيد التدريس صعوبة ونحن نود فصل الصعوبات بعضها عن بعض أولا ثم التغلب عليها فرادى ، هذا وانا نتعلم الرسم من القراءة ، لا القراءة من الرسم

(ب) تبدأ من البسيط الى المركب

نعم ولكن ليس الواقع كذلك ، فان البسيط للتلاميذ هو الكلمة نفسها لا حروفها التى تتكون منها

(ج) تدريجية

ولكنها تستغرق زمنا طويلا . وكثير من مقاطعها وكلماتها لا معنى له

(د) سهلة يستطيع أقل المدرسين خبرة السير عليها

ولكنها ميكانيكية مسئمة ، يخشى منها أن تكره التلاميذ المطالعة بدلا من أن تحببها اليهم ، وفي ذلك ضرر كبير عليهم

(٥) انها مستعملة من زمن قديم

ولكن ليس هذا بدليل على فائدتها أو على صحتها . فهي خطأ شائع استمر طويلا

٢ — الطريقة الصوتية (١)

في هذه الطريقة لا نبدأ بأسماء الحروف كما فعلنا في طريقة «ألف باء» ولكن بما تدل عليه الحروف من الاصوات، فبدلا من أن تقول ألف باء تاء الخ تقول أ ـ با ـ تا وهكذا ، وبذلك نستطيع التغلب على كثير من الصعوبات التي تعترضنا في طريقة الف باء . ولكن بما أن الحرف الواحد قد يرمز به الى أصوات مختلفة فقد اخترعت لاكثر اللغات الاوربية علامات مميزة تشبه الشكل فى اللغة العربية لتقيد نطق الحرف مثل *âlso* و *fâle* و *çity* وتكتب الحروف الصامتة بشكل يخالف الحروف الاخري أو يوضع أعلى السطر مثل ^{K}now و $^{P}sa^{l}m$ و $Dou^{b}t$ ومن مميزات هذه الطريقة الصوتية أن بها :

١ — يستطيع المدرس القادر أن يثير الشوق فى نفوس التلاميذ ويحبب تعلم القراءة اليهم

٢ — يستطيع التلاميذ بها أن يتعودوا حسن اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ويتدربوا على النطق الصحيح البليغ. وأنت تعلم صعوبة ذلك فى اللغتين العربية والانجليزية

---

(١) The phonic method

٣ ــ يتمكن التلاميذ من تطبيق ما تعلموه على كلمات أخرى جديدة فيقرؤونها صحيحة بلا خطأ

٤ ــ يكون تقدمهم سريعا اذا أحسن المدرس استعمالها

ومع ان هذه الطريقة خير من سابقتها الا ان مساوئها كثيرة كذلك لانها:

١ ــ لا تصلح فى اللغة الانجليزية فى الكلمات التى تنطق كل حروفها . أما الكلمات التي مثل Colonel و quay فلا يمكن تعليمها بهذه الطريقة كما لا يمكن استعمالها فى الفرنسية للسبب نفسه

٢ ــ وانها تستلزم مجهوداً كبيراً من التلاميذ

٣ ــ العلامات الكثيرة تزيد الصعوبات التى أمام التلاميذ صعوبات جديدة

٤ - تضطر المدرس الى اجهاد صوته من غير فائدة كبيرة تعود على التلاميذ من وراء ذلك التعب

٥ ــ تستلزم أن يكون المدرس ملما بها تمام الالمام متحمسا لها .

٦ ــ ان الاضطرار الى نطق المقاطع وأصوات الحروف الساكنة ببطء وتكرار كثير، قد يجعل التلاميذ لكنة . فكثرة تكرار أصوات حروف مثل ct, d,b, تحدث التلعثم واللجلجة في اللسان . ولكن ذلك لا ينطبق طبعا على جميع الافراد الذين يتعلمون بهذه الطريقة

٣ - الطريقة الصوتية المطلقة[1]

هذه الطريقة تشبه الطريقة الصوتية من حيث انها تبدأ مثلها بتعليم أصوات الحروف لا بتعليم أسمائها . ولكن العلامات التي وضعت فوق

(١) The phonetic method

بعض الحروف في الطريقة الصوتية لم تكن كافية، فلذلك وضعت علامات جديدة وحروف أخرى لجميع الاصوات المختلفة في اللغة الانجليزية فبلغت هذه الحروف الجديدة نحو خمسة وستين حرفا

ولا ريب في أن هذه الطريقة أتم من السابقة وأوفى من حيث نطق الكلمات ولكن كثرة ما فيها من العلامات جعلتها كأنها لغة أخرى فيضطر التلميذ الى تعلم نوعين من الحروف وشكلين لكل كلمة ، فتزداد بذلك صعوباته حتى انه لكثيراً ما يخلط بين الاثنين، ومع ذلك فانه بعد تعلمه بهذه الطريقة لا يستعمل فى حياته الحروف المشكولة ولا الاخرى الجديدة . ذلك الى أنها تستلزم كتباً خاصة تطبع بالحروف الصوتية ، ثم بعد تأدية غرضها تهمل ويستعمل غيرها مطبوعا بالحروف المعتادة ، وفي ذلك من ضياع الوقت والمال شيء غير قليل

الطرق التحليلية

تشترك الطرق التركيبية السابقة في عيب أساسى واحد، فهى تبدأ بعناصر الكلمة بدلا من الكلمة نفسها ، أى أنها تبدأ من شيء مجهول للطفل الى شيء معلوم له

وهذا قلب « لابسط » قواعد التربية . ذلك الى انها لا تجعل التلاميذ تهتم بمعني الكلمة، بل يقتصرون على نطقها ، الا نادراً

أما الطرق التحليلية فانها على العكس من ذلك تماماً ، لانها تبدأ بالكلمة أو الجملة نفسها، ولا تهتم بالعناصر من حروف وأصوات إلا من حيث هى أجزاء الكلمة ليس الا ، لا أشياء قائمة بذاتها تستحق الدرس والعناية . وتلك هي الطريقة الطبيعية . فاتباعها يكون اتباعا للطريقة التى سار عليها الطفل نفسه عند تعلم لغته الاصلية . فهو يتعلم نطق الكلمات المختلفة مباشرة بلا حاجة الى التفكير في تحليلها الى أجزائها وعناصرها الا بعد زمن طويل.

ولقد دلت الابحاث والتجارب الاخيرة على ان هذه هي الطريقة التى يجب أن تتبع ، ولذا أيدها أكثر علماء النفس ان لم يكونوا كلهم . فالوحدة فيها هى اللفظ لا الحرف ولا جزء منه، وبها تنطبع صورة الكلمة في أذهان التلاميذ وتربط في الوقت نفسه بمعناها ونطقها .

وأهم الطرق التحليلية اثنتان :

١ ــ طريقة انظر وقل
٢ – طريقة المقاطع

١ – طريقة انظر وقل

ان اسم هذه الطريقة يدل عليها. ففيها يبدأ المدرس باختيار جمل أو كلمات مما يقع في خبرة التلاميذ ويكتبها واضحة على السبورة ثم يلفتهم الى شكل كل كلمة منها ، ثم ينطقها هو ببطء ويجعل التلاميذ تقلده . ثم

يخبرهم بمعنى الالفاظ حتى يرتبط شكل الكلمة ومعناها ونطقها بعضها ببعض في ذهن التلاميذ، وبذلك أيضاً تكون هذه الطريقة أفضل مايمكن السير عليه لانها :

١ - طبيعية . فيتعلم بها الطفل القراءة كما تعلم الكلام والقراءة قبلا بلغته الاصلية

٢ - هي التى سيتبعها كل انسان فيما بعد لانا عند ما نقرأ، ننظر الى كل كلمة أو عبارة دفعة واحدة - ولا نهتم بعناصرها المكونة لها

٣ - موافقة لقواعد التربية ، لانها تبدأ من المعلوم الى المجهول

٤ - مشوقة للتلاميذ - لانهم بها يرون فائدة ما يتعلمون .

٥ - هي وحدها التي بها يمكن تعليم كثير من الكلمات الشاذة في رسمها ونطقها

٦ - تفصل صعوبة رسم الكلمات عن صعوبة القراءة

٧ - سريعة

على ان هذه الطريقة أيضاً لا تسلم من الانتقاد . وأهم ماوجه اليها : (١) انها تستلزم أن يتعلم التلاميذ كل كلمة على حدتها على طريقة اللغة الصينية وهذا ارهاق لهم (٢) ذلك الى ان التلاميذ تخلط بين كثير من الالفاظ مثل *leg* و *beg* و *form* و *from* وهكذا . (٣) وانها لقد تعود التلاميذ الحدس والتخمين

على ان كل هذه العيوب يمكن للمدرس أن يتغلب عليها من غير كبير عناء أو مشقة

٢ - طريقة المقاطع

تشبه هذه الطريقة الطريقة السابقة من كل الوجوه فى البداية . ولكنها تختلف عنها في تقطيع الكلمات الطويله الى مقاطعها ، وتلفت التلاميذ الى كل مقطع قبل نطق الكلمة كلها، وبذلك تساعدهم على معرفة رسم الكلمات أيضاً .

الطرق التحليلية التركيبية

ان كل طريقة من الطرق السابقة فيها كثير من المثالب . ولذا يندر أن يتبع مدرس طريقة منها اتباعاً مطلقاً الا في الدروس الاولى ، ثم يختار بعد ذلك طريقة خاصة تجمع بين كثير من محاسن كل طريقة وتتخلص من أكثر ما يمكن من مثالبها . ولذا سميت هذه الطرق بالتحليلية التركيبية (١)

١ — ابدأ بطريقة « انظر وقل » لانها هى الطريقة الطبيعية

٢ — اختر أكثر الكلمات من مقطع واحد مثل *it at, an*

٣ — زد على هذا المقطع حرفا ساكنا حتى تكون كلمة جديدة مثل : *bit, hit, rat, fat, rat. fan* وهكذا — ودرس كل ذلك « بالطريقة الصوتية » كى يعتاد التلاميذ الافصاح في النطق ، ويسهل عليهم تعلم رسم الكلمات وهجائها

٤ — درس الكلمات الشاذة (رسما ونطقا) بطريقة « انظر وقل »

« ١ » أو بالطرق الجامعة

﴿ تعليم الحروف الهجائية ﴾

يبدأ المدرس عادة بتدريس الحروف الهجائية اذا اتبع طرقا تركيبية ، أما في الطرق التحليلية فان تعلم الحروف يتم عرضا ومن غير قصد . ولكن مهما كانت الطريقة التي اخترنا فلا مفر لنا من تعليم الاولاد حروف الهجاء . وينحصر تعليمنا في ربط اسم الحرف، ونطقه ، وشكله . بعضها ببعض . وفي ذلك يجب ان نلاحظ ما يأتي:

١ — من الخطأ محاولة تعليم جميع الحروف الهجائية مرة واحدة ، فان ذلك مسئم للتلاميذ ويكرههم الدرس والتعلم

٢ — علم الاطفال عدداً من الحروف ، ثم منها ركب كلمات وجملا . فيروا عندئذ فائدة في تعلمهم الحروف ويتشوقوا الى المزيد منها

٣ — لا فائدة تعود على التلاميذ من اتباع ترتيب الحروف المصطلح عليه

٤ — اجعل دروسك شائقة بقدر الامكان ، فاستعمل ما استطعت الطباشير الملون ، والسبورة ، وقطع الورق المقوى والصور وغير ذلك من وسائل الايضاح، مقارنا الحروف بعضها ببعض وبالاشياء التي يعرفها التلاميذ

يحسن أن تبدأ بالحروف الكبيرة ، فهي أسهل في الكتابة ، مع ان الحروف الصغيرة أكثر استعمالا . رتب هذه الحروف بطريقة تسهل فهمها وتصورها كالطريقة الآتية :

١ — حروف مركبة من مستقيمات رأسية وأفقية

I, L, F, E, T, H,

٢ — حروف مركبة من مستقيمات راسية وأفقية ومائلة

A, V, W, N, M, K, X, Y, Z.

٣ حروف مركبة من خطوط منحنية

C, G, O, Q, S,

٤ — مستقيمات ومنحنيات

J, U, O, D, B, R,

ثم بعد معرفة الحروف الكبيرة معرفة جيدة اتبع مثل هذه الطريقة في تعليم الحروف الصغيرة مبتدئاً بما هو قريب جداً من الحروف الكبيرة حسب ما فيها من التشابه في الشكل ، اوحسب مخارجها ان كنت اتبعت الطريقة الصوتية :

١ — حروف متحركة ..... *a, e, i, o, u.*

٢ — حروف شفوية ..... *w, m, v, f, b, p.*

٣ — حروف تخرج من سقف الحلق ..... j ch, sh, y, r, l.

٤ — حروف تخرج من الاسنان وطرف اللسان th, t, d, n.

٥ — حروف حلقيه ..... q, g, h, c, k, x

٦ — حروف سينية ..... s, c, z

الخلاصة :

ابدأ بتعليم الاطفال اللغة نفسها بالطريقة المباشرة . وبعد أن يحصلوا منها على طائفة صالحة ابتدىء في تعليمهم القراءة والكتابة ، جاعلا الوحدة في التعليم ، الجمل والعبارات لا الالفاظ. فاختر جملا قصيرة مما يقع في خبرة الاطفال ، ودرس كل لفظة بطريقة « انظر وقل» رابطاً شكل الكلمة بنطقها . خذ الالفاظ القصيرة ذات المقطع الواحد مثل at, an وكون منها الفاظاً أخرى مثل man, fat وعلم ذلك بالطريقة الصوتية، وان كانت الكلمة طويلة فبالطريقة المقطعية. أكثر من نطق الالفاظ حتى يقلدك التلاميذ تماماً . واكتب كل كلمة على السبورة بخط واضح،

وكررها حتى تثبت في أذهانهم . وأخيراً علم التلاميذ أصوات الحروف الهجائية بالطرق الصوتية . ثم بعد ذلك أسماءها « بطريقة الف باء» أثناء تعليمهم نطق الألفاظ بادئاً بالحروف الكبيرة لسهولتها . وان شئت فابدأ بالحروف الصغيرة، انما لا تدرس الاثنين معا في وقت واحد فيختلط الامر على التلاميذ

﴿ المرحـــــلة الثانية ﴾

﴿ المطالعة ﴾

ليست المطالعة في نفسها الا وسيلة لسواها مما يرقى الانسان ويهذبه ويجعله على اتصال أكمل مع الناس - من تقدم منهم ومن تأخر، القريبين منه والبعيدين . ولو لا ذلك لكان اهمالها خيراً من تحمل العناء والمشقة في تعلمها اذا كان هو يجعلها أداة شر لا وسيلة الى الخير . ومع هـذا فان للمطالعة فوائد ثلاثة — للمنفعة ، والتربية ، والسرور . وهي فن من من الفنون لا يحتاج اتقانه الا الى مهارة بعد تدريب . ويكاد الحصول على تلك المهارة ينحصر في :

١ - ربط الاصوات بعلاماتها المصطلح عليها
٢ - ربط الاصوات والعلامات بمعناها
٣ - حسن اخراج الالفاظ من مخارجها الصحيحة مع الابانة في نطق كل حرف وكل كلمة
٤ - سرعة ادراك الكلمات والعبارات ومعناها حتى تكون المطالعة سريعة مفهمة
٥ - تنويع الصوت وتنغيمه حتى يدرك السامع المعنى المقصود تماما

فما ذكر في (١) و(٢) هما أساس القراءة، وتحصل الاطفال عليهما بعد تدريب ومشقة. ففي البداية يسيرون ببطء، فيترددون ويتلكؤون في النطق مدة غير قصيرة حتى يعتادوا حسن اخراج الالفاظ من مخارجها الصحيحة. ولقد سمينا هذه المرحلة بالتهجي أو بتعليم مبادىء القراءة والكتابة، فاذا ما قطعها التلاميذ تهيؤوا للمرحلة الثانية وهي القراءة السريعة المفهمة وهذه تستلزم التدرب على الحصول على (٣) و(٤) و(٥)

﴿ المطالعة الجيـــدة ﴾

ان الغرض من درس المطالعة هو تعويد التلاميذ فهم ما يقرؤون من الكتب وغيرها فهما صحيحا سريعا من غير كد أو مشقة، ثم جودة النطق وحسن الالقاء حتى يسهل على السامع أيضاً فهم الآراء والمعاني التي يراد توصيلها اليه، فيجب اذن أن تتوافر في ذلك الشروط الآتية:

١ - سرعة ادراك معاني العبارات والجمل

٢ - اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

٣ - نطق الكلمات والعبارات القائمة بنفسها دفعة واحدة وفصلها عن غيرها حسب ما يقتضيه المعنى من غير تردد فيها أو تكرارها. ولا شك في أن علامات الوقف خير ما يعين على ذلك

٤ - تنويع الصوت بين رفع وخفض، وشدة ولين، حتى يدرك القارىء المعنى المقصود من غير كد أو ابطاء. وهذا لا يتسنى الا اذا كان القارىء فاهما ما يقرأ تمام الفهم وممتلئا بروح الكاتب وعواطفه حتى يتمكن من تصوير عباراته بصوته فيكون كانه يترجم بلسانه عن شعور الكاتب

٥ ـ الاعتدال في الصوت : حتى لا يكون جهورياً مزعجا أو خافتا غير مسموع

٦ ـ الاعتدال فى السرعة فيجب ألا تكون القراءة بطيئة فيملها السامع ، ولا سريعة فلا يتمكن من احسان فهمها

الأخطاء الشائعة فى المطالعة

تنحصر أكثر الاخطاء فى المطالعة في عدم الاهتمام باخراج الاصوات من مخارجها الصحيحة . فيترتب على ذلك عدم الابانة والفصاحة في النطق . فيجب العناية في اللغة العربية بمراعاة القلب والادغام ، والترقيق والتفخيم والوصل والقطع وهكذا . وفي الانجليزية يجب تدريب التلاميذ على اجادة نطق ما يأتى :

ا ـ نطق الحروف الآتية : b,p, ch, sh, g, j,v.

ب ـ نطق th فى مثل thing, the

جـ ـ حرف R فكثير من التلاميذ يحاول ادغامة تقليداً للانجليز وهذا عيب هم أنفسهم يعملون على الخلاص منه

د ـ التفخيم والترقيق في مثل boat, bought, low, law

هـ ـ توالى أصوات متقاربة في جملة أو عبارة واحدة مثل :

Abox of mixed biscuits

ومثل Six thick sticks وهكذا

و ـ الحروف الساكنة النهائية من كلمة قبل حروف متحركة ابتدائية من كلمة أخرى تليها مثل A single egg

ز ـ الحروف الساكنة النهائية في كلمة تليها أخرى تبتدىء بحروف ساكنة مثلها مثل The cab broke down

وكذلك يجب الاحتراس من :

١ ــ المطالعة كلمة = كلمة = بدلا من عبارة عبارة فتلك آفة تجويد المطالعة في مدارسنا
٢ ــ حذف بعض الحروف من الكلمات أثناء المطالعة
٣ ــ تغيير موضع بعض الحروف فى بعض الكلمات
٤ ــ حذف بعض الكلمات أو زيادة أخرى أو استبدال كلمة بغيرها
٥ ــ رفع الصوت لغير ضرورة ، وتنويعه على غير ما يجب. وهذه عادة قبيحة منتشرة بين التلاميذ . ان المرء يجب أن يقرأ بلا تكلف. اقرأ كانك تتكلم. فلتكن هذه قاعدة مرعية
٦ ــ وضع النبرات فى غير موضعها في كلمات مثل innocent, character وغيرها development, interest,

والطريقة الوحيدة التي توصلنا الى ذلك هى عدم التساهل مع التلميذ المخطىء فاذا رأى التلاميذ انك لا تتساهل معهم فى أغلاطهم اتبعوا الصواب . كما انه يجب عليك أن تأخذ نفسك انت بذلك ، فمرن نفسك على النطق الصحيح حتى تكون قدوة حسنة يقتدى بك تلاميذك

المطالعة الخافتة

قلما يرفع المرء صوته عند القراءة اذا كان يقرأ لنفسه وليس ليسمع سواه . ومما أن أكثر قراءة المرء تكون «في سره» ولفائدته هو وجب على المدرس أن يعطى التلاميذ القادرين على القراءة والفهم أوقاتاً كافية للتدرب على هذه المطالعة لما في ذلك من الفوائد الكثيرة ، فبها يعتادون الدقة في تفهم ما يقرؤون ويطالعون، ويتولد فيهم ميل الى المطالعة والاستفادة من

الكتب فكلف التلاميذ قراءة قطعة من كتاب تصفه لهم، وحدد لهم الزمن الذي يمكنهم أن يستغرقوه في قراءتها، ثم سلهم بعد ذلك عن معنى ما قرأوا . ولهذه الطريقة فوائد كثيرة :

١ — فهي تغرس في نفوس التلاميذ الميل الى المطالعة وتحببها اليهم . ولو لم يكن لها غير هذه الفائدة لكفى . لان حب المطالعة والقدرة على الاستفادة من الكتب وغيرها خير ما يحصل عليه التلميذ من أيامه المدرسية

٢ — تعودهم الاعتماد على النفس في تفهم ما يطالعون

٣ — التلذذ بالمطالعة . ذلك لانهم لا يحسون بتضييق وتحديد كما في المطالعة الجهرية

٤ — يقطع بها التلميذ أشواطا أطول مما لو كان يطالع جهراً أمام اخوانه وأساتذته لا سيما اذا كان الموضوع شائقا

هذا كله في الفصل . ولكن لتحقيق الفوائد السابقة يجب أن تكلف التلاميذ أن يقرؤوا في منازلهم فصولا من الكتب التي في أيديهم أو التي يستعيرونها من مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل ان كان به . ثم سلهم فيما بعد عما قرؤوا . ويجب ان يراعي المدرس في اختيار الكتب ما فيه فائدة للتلاميذ ولذة لهم ، على شريطة أن يكون في مستوى عقلهم ودائرة خبرتهم . وفي الفصول الراقية كالسنتين الرابعة والخامسة يحسن أن تؤخذ التلاميذ الى المكتبة المدرسية في أوقات مخصوصة ويرشدون الى الكتب والمجلات التي يستطيعون قراءتها والاستفادة منها .

﴿ المطالعة جماعة ﴾

يقصد بذلك أن يشترك التلاميذ كلهم أو بعضهم في القراءة جهراً في آن واحد. وهذه الطريقة مستعملة في كثير من المدارس الفرنسية والانجليزية مع التلاميذ الصغار، ومع الكبار في تعلمهم لغة أجنبية عنهم. وهذه الطريقة :

١ — تصلح في الفصول الكثيرة التلاميذ فيتمكنون جميعا من المطالعة في وقت قصير

٢ — تمكن التلاميذ الذين يتهيبون المطالعة الفردية ، من المطالعة مستترين باخوانهم الذين هم أجرأ منهم عليها

٣ — توحد نوع المطالعة وتنظمها حسب رغبة المدرس من حيث السرعة ورفع الصوت وخفضه

٤ — يسهل بها اصلاح الغلطات التي يشترك فيها كثيرون من تلاميذ الفصل الواحد.

أما مضارها فكثيرة كذلك :

١ — فهي تحدث من الجلبة والضوضاء شيئا كبيراً فتكون بذلك مفسدة للنظام

٢ — تعود التلاميذ الاهمال ولا سيما الضعاف منهم فيها، فقد لا يطالعون اعتمادا منهم على انهم لا يظهرون. فهي لا تشجع الفرد على أن يبذل جهده لتحسين نطقه

٣ — قد يتخذها التلاميذ وسيلة للهزل، ومجالا للتخلص من قيود النظام

٤ — لا تمكن المدرس من معرفة أخطاء التلاميذ

ولكن بالرغم من كل هذه المثالب فهذه طريقة تصلح مع التلاميذ الصغار المبتدئين، أما مع الكبار فلا . ويجب ان يلاحظ المدرس النظام أثناء قراءة التلاميذ جماعة، وأن كل تلميذ يقرأ بصوت مسموع، لا بمجرد تحريك شفتيه فحسب .

﴿ طريقة السير فى درس المطالعة ﴾

تختلف الطريقة التى يتبعها المدرس في تسيير دروس المطالعة حسب قوة التلاميذ في القراءة، فهي في الفرقة الثانية غيرها في الفرقة الخامسة ولكن مهما اختلفت الطرق فيجب ملاحظة ما يأتى :

١ — أن المقصود من هذا الدرس هو تدريب التلاميذ على المطالعة ، فيجب أن تكون هذه أظهر شيء فيه . فهو ليس بدرس في المحادثة أو رسم الكلمات ، ولا هو بتمرين على الترجمة أو قواعد اللغة . ولكن فى الوقت نفسه يجب أن نذكر أن المطالعة جزء من تعليم اللغة نفسها فيجب أن يستفيد التلاميذ مادة مما يقرؤون لذلك يجب ألاَّ يفصل درس المطالعة عن اللغة فصلا تاماً

٢ — ولكن المرء لا يستطيع أن يطالع بطلاقة وحسن أداء إلا اذا كان فاهماً ما يقرأ . فيجب على المدرس أن يزيل أولا العقبات الآلية التى قد تعوق التلاميذ عن الفهم ، كالكلمات الصعبة والعبارات الغريبة الاصطلاحية ونطق الكلمات الجديدة عليهم . وذلك بتفسيرها وتوضيحها ، وتدريبهم عليها . غير أنه يجب أن نلاحظ أن هذا التفسير يجب أن يكون مقصوراً على

ما يكفي لتمكين التلاميذ من الفهم ، فيحسن الا نضيع فيه وقتاً كبيراً فيخرج الدرس عما قصد منه .

٣ — يجب أن يكون التفسير والشرح بعد أن يقرأ المدرس نفسه شيئاً من الدرس كنموذج للتلاميذ . أو بعد قراءتهم هم الدرس قراءة خافتة (في الفصول العالية) . وذلك لان سياق الكلام يعين على فهم القطعة وتوضيح الغامض منها . وعلى كل يجب أن يكون الشرح قبل أن يبدأ التلاميذ في المطالعة الجهرية وهذا لكي يتمكنوا من حسن الالقاء والاداء

٤ — يجب أن يعنى المدرس عناية كبيرة بتصحيح أخطاء التلاميذ فى المطالعة من حيث النطق والالقاء والفهم، ولا يكتفي بذكر الغلطات وتبينها لهم ، فالدرس درس تعليم مطالعة وتدريب عليها لا درس إحصاء غلطات ويحسن أن يكون ذلك التصحيح بعد أن ينتهي التلميذ القارىء من مطالعة ما عُيّن له ، فان مقاطعته بتصحيح أخطائه ، ولا سيما ان كانت كثيرة ، تشعره اليأس وتعوقه عن التدرب على الطلاقة في المطالعة . فيجب أن تنتظر حتى ينتهي ، ثم بين له غلطاته من غير انتهار أو زجر ، فكلنا يتعلم من أخطائه أكثر مما يتعلم من صوابه . ويحسن أن تشرك التلاميذ الآخرين فى تبيين الغلطات حتى يكونوا منتبهين الى التلميذ المطالع ، ولكن لاتجعل ذلك قاعدة ثابتة لا تحيد عنها فتحصر التلاميذُ كل همهم في إحصاء الغلطات على التلميذ الذى يطالع جهراً . وهنا يجب أن نلفت النظر الى غلطة شائعة : فقد اعتاد المدرسون أن ينظروا فى كتبهم متتبعين قراءة التلميذ الذي كلف بالمطالعة ، وبذلك تفوتهم أشياء كثيرة من حيث إفصاح التلميذ فى النطق وغير ذلك، فانهم قد يشغلهم النظر الى الكتاب عن متابعة مطالعة التلاميذ وحصر الفكر فيها

٥ — يجب أن يسمع التلاميذ نماذج كثيرة جيدة من المدرس ليحتذوها ، ولذلك يجب أن يقرأ المدرس « القطعة » قراءة جيدة مراعياً فيها الوقف والفصل والتشديد والتخفيف ورفع الصوت وخفضه وغير ذلك. ويحسن في بعض الاحيان أن يختار المدرس تلميذاً ممن يجيدون القراءة ويكلفه بقراءة نموذج لاخوانه ، فيثير ذلك فيهم حب المنافسة الصالحة . ولهذه النماذج فائدة كبيرة وأثر دائم . فالتلاميذ تقلد المدرس وتحاكى لفظه وعبارته تقليداً لا شعورياً ولذلك يجب أن تكون عناية المدرس بهذه النماذج كبيرة حتى لا يتسرب الخطأ الى التلاميذ

٦ — يجب أن يبدأ المدرس بما يشوق التلاميذ الى المطالعة : أما بمناقشة في موضوعه ، أو بذكر ملخص له ، أو بالتكلم في الصورة أو الشكل أن كانت ثمت صورة أو شكل فى الكتاب الذى في أيديهم

٧ — قبل البدء في القراءة يجب لفت التلاميذ الى الجلسة الصحية ومراعاتها طول الدرس . فيجب أن يجلس التلاميذ معتدلى القامة غير متكئين على المكاتب ، والكتاب بعيد عن نظرهم . ولقد يرى كثير من المدرسين أن يبدأ الدرس بتداريب على التنفس الصحى العميق

٨ — يجب أن يختم الدرس ببعض أسئلة شاملة فى الموضوع تكون كمراجعة عامة له

من كل ما تقدم نرى أن السير في درس المطالعة يكون عادة كالآتى:

١ ـ تمهيد قصير في موضوع الدرس ليثير التشوق في نفوس التلاميذ .

٢ ـ نموذج يقرؤه المدرس ليحتذيه التلاميذ .

أو مطالعة بصوت خافت حتى يعتاد التلاميذ القراءة بأنفسهم مع اجادة فهم ما يقرؤون . وهذا لا يكون الا في الفصول العالية . ويحسن أن تكلف التلاميذ أحيانا تحضير الدرس في البيت اقتصاداً في الوقت ، وتعويداً لهم أن يعتمدوا على أنفسهم

٣ — تفسير الكلمات والعبارات الجديدة وتوضيح نطق الصعب منها

٤ ـ قد يجد المدرس كثيراً ضرورة لقراءة النموذج مرة أخرى بعد تفسيره الكلمات الصعبة

٥ ـ تدريب التلاميذ على المطالعة الجهرية فرادى

٦ تصحيح المدرس للاخطاء بمساعدة التلاميذ

٧ ـ أسئلة ختامية في الدرس .

الخـــط

لا يزال الخط العربى في مصر وغيرها من البلدان « الشرقية » يعد فناً من الفنون الجميلة ينقطع لاجادته كثيرون . ولكنا مع ذلك لا نعنى به اليوم كعناية السلف على الرغم من تقدمه وزيادة التحسن فيه . فقديماً كانت المواصلات عسيرة ، والعلم مقصوراً على فئة خاصة ، والكتابة لا يتقنها الا نفر أقلاء يستخدمهم أولو السلطان والقوة في مراسلاتهم وأعمالهم الكتابية العامة والخاصة. أما اليوم فانتشار العلم والمطابع ، وازدياد التعليم ، والعلوم الكثيرة التى أدخلت في المدارس شغلت الناس بحق عن الاهتمام بالخط والتوفر على تجويده . ذلك الى أن الوقت الذي كان فيه يجد المرء له عملا يرتزق منه لانه حسن الخط فحسب قد انقضى أو كاد. ولا شك في ان اختراع الآلات الكاتبة كان له تأثير كبير في ذلك .

ولكن ذلك كله لا ينقص من قيمة الخط الجيد ، بل ان العصر الحاضر ليتطلب من كل امرىء أن يكون حسن الخط، سريعه مع عدم الانقطاع له والاخصاء فيه، فهو وسيلة لاغاية .

ففائدة الخط النفعية واضحة لا تحتاج الى تبيين . أما فائدته التربيبية فتنحصر في أن تعليم تجويد الخط يساعد الاطفال على تعود المثابرة والملاحظة ومراعاة التفاصيل والدقة في الكتابة. فهو يدرب العين واليد ، وفي ذلك من الفائدة مالا يخفى .

صفات الخط الجيد

يمتاز الخط الجيد في أية لغة بصفات ثلاث : — (١) الوضوح (٢) السرعة في كتابته (٣) الجمال

١ — فوضوح الخط وسهولة قراءته أهم ما يجب أن يتصف به . فتوازي أجزاء الحروف واستدارتها في الخط الانجليزي ، ومراعاة النسبة بين الحروف بعضها وبعض وبين أجزاء كل حرف ، ثم مراعاة النسبة أيضا في المسافات التى بين كل حرف وآخر ولاسيما بين كل كلمة وأخرى ، وعدم وجود ما ليس ضرورياً لشكل الحرف من الحلى — كلها تزيد فى وضوحه وسهولة قراءته . وكذلك مقدار الميل في الخط الانجليزي . فالاحرف الكثيرة الميل صعبة في القراءة والكتابة أيضاً على الرغم مما يقال من أنها تكون أسرع فى الكتابة . ويميل الانجليز الآن الى الكتابة الرأسية أو إلى الاقتراب منها . فالكتابة القليلة الميل «صحية» لان الجسم فيها يكون معتدلا ومواجهاً للورقة والكتفين فى استواء واحد ، والنظر ليس منحرفاً . ذلك إلى أنها سهلة التعليم والتعلم . ويمكن كتابتها بسرعة وقراءتها كذلك. أما الكتابة الرأسية ففيها كل هذه الفوائد ولكنها أقل جمالا وكثيراً ما تميل أحياناً الى اليسار . ولهذا تفضل الكتابة المائلة عن « العمودي » بنحو عشر درجات

٢ — ان السرعة فى الكتابة قد اقتضتها الظروف الحاضرة ، ولذا قضى على استعمال الحروف ذات الحلى الكثيرة ، واختيرت الاساليب التى فيها يمكن أن يكتب الحرف الواحد ، وكذلك الكلمة الواحدة ، من غير أن يضطر

المرء إلى رفع يده . هذا وإن أسرع الكتابة هى ما استعمل فيها الساعد [١] لا اليد والاصابع وحدها . والتعود على السرعة يحسن أن يكون في جميع الاعمال التحريرية سواء أكان الدرس درس خط أم غيره من الدروس، على أنه لا يحسن بنا أن نضحى بوضوح الكتابة وجمالها حباً في السرعة فيها

٣ — ليس الجمال في الخط بكثرة الحلى والتعقيد وانما بتناسب الاجزاء المختلفة من حيث الحجم والسمك والرفع ، وتساوى المسافات ، وتوازى الاجزاء وانتظامها وغير ذلك .

جلسة التلاميذ اثناء الكتابة

الجلسة الصحية هى ما تحدث أقل تعب ممكن ولا ينجم عنها تشويه شكل الجسم الطبعي أو ضعف في البصر . ولقد كانت الجلسة في الكتابة موضوع أبحاث وتجارب كثيرة ولا تزال كذلك . ولقد أبانت التجارب التي عملت ضرورة عناية المدرس بالتلاميذ مخافة ان يصابوا بتقوس في العمود الفقري، أو يضعف بصرهم أو يسرع اليهم الكلال اثناء الكتابة ، ولهذا وحده يجب ان يعني بجلسة التلاميذ اثناء الكتابة عناية كبيرة، كذلك للجلسة وطرق امساك الاقلام، وموضع الكراسة، واليد، أثر كبير في تحسين الخط وسرعته. وكلها مسائل لا تزال قيد البحث والاختبار ومع ذلك فيجب مراعاة الامور الآتية :

---

[١] وجد ذلك ماكألستر Macallister من تجاربه التي كان يقوم بها في معمل المباحث النفسية في جامعة يال بالولايات المتحدة

١ – يجب أن يجلس التلميذ منتصب القامة، مرفوع الرأس غير منحن على مكتبه . ويجب ألا يلتصق بحافة المكتب ، وأن تكون قدماه ثابتتين منطبقتين على الارض أو على قطعة الخشب المخصصة لهما . وأن يكون الكتفان في استواء واحد ، وموازيين لحافة المكتب تقريبا . فيجب أن يهتم المدرس بمراعاة ذلك ولا يسمح بأي انحراف عنه بأية حال من الاحوال . كذلك يجب أن يكون الساعد الايسر ملقى على المكتب باطمئنان . ويجب أن يكون الساعد الايمن قائما بالعبء الاكبر من الكتابة . ولذلك يجب أن يكون كله على المكتب حاملا اليد فى حركتها من أول السطر الى آخره ، ومتحركا هو نفسه على محور هو المرفق ، أو مرتكزاً على طرف العضلة التي في آخر الساعد عند المرفق . وفي استعمال الساعد بهذه الطريقة اقتصاد نحو ١٥ ٪ من الوقت لان الكتابة به تكون أسرع مما لو اقتصر على اليد والاصابع . هذا وان اليد والاصابع يجب ألا تهمل، فان حركتها تساعد على استدارة الحروف فتكون الكتابة واضحة

أما موضع الكراسة أو الورقة واليد نفسها ، فان الرأى الشائع هو أن تكون الكراسة موازية لحافة المكتب ، وطرف القلم الاعلى مشيراً الى الكتف ، وبطن الرسغ مواجهاً للورقة وسطح المكتب. ولكن من التجارب الاخيرة[1] يستنتج أن الورقة يجب أن تكون مائلة الى اليسار والساعد متحركا حول المرفق، واليد

---

(١) قام بها فريمن وذكرها في كتابه (١٩١٤) The Teaching of Handwriting وفي مقال له في (١٩١٦) Elementary School Teacher وانظر كذلك ما كتبه في الموضوع في المجلد الرابع عشر السنوى من National Society for the Study of Education

مائلة قليلا على جانبها الايمن من ناحية الرسغ حتى تتحرك بسهولة على الخنصر. أما علاقة الورقة بالساعد فتكون بحيث اذا انتصف السطر أحدث زاوية قائمة تقريبا مع الساعد . ويجب أن يرى التلميذ سن القلم الذى يكتب به

طريقة إمساك القلم :

لطريقة إمساك الاقلام أهمية كبيرة فى شكل الخط وسرعته وتعب الكاتب وملله . فينبغي أن يدرب التلاميذ على خير طريقة لامساك الاقلام وأن يعني المدرسون بملاحظتهم في ذلك أثناء الكتابة حتى لا يعتادوا طريقة خطأ ضارة

١ — يجب أن يقبض التلميذ القلم بسهولة ولين ، وألا يكون ذلك من الجلفة[1]

٢ — يجب أن تكون الوسطى والسبابة على جانب من القلم والابهام على الجانب الآخر . أما الخنصر والبنصر فيلمسان سطح الورقة لمساً خفيفاً ويكون البنصر كمحور يدعم اليد

٣ — ألا يمس الرسغ سطح الورقة بأية حال من الاحوال

٤ — ألا تكون الاصابع منثنية كثيراً أو مستقيمة كثيراً . بل يجب أن تكون قليلة الانثناء مدرجته من الخنصر الى السبابة .

الخط الجيد

للوصول الى تعويد التلاميذ اجادة الخط يجب ملاحظة ما يأتى :

١ — اتباع « قاعدة » واحدة فى كل فصل من فصول المدرسة ، في درس الخط وفي الكتابة كلها على العموم

(١) ما بين طرف القلم وسنه . أي يجب أن يكون بين مقبض القلم وسنه نحو ٢ ونصف أو ٣ سنتمترات

٢ — يحسن أن يقتصر على تعليم التلاميذ شكلا واحداً لكل حرف

٣ — أن يكون التلاميذ منتبهين تمام الانتباه الى تحسين خطهم. ولذا يجب أن يكون النظام مستتبا والدرس شائقاً.

٤ — يجب مراعاة جلسة التلاميذ وطرق امساك الاقلام مراعاة دائمة

٥ — كثرة التمرين في أوقات منظمة .

٦ — يجب ان تكون دروس الخط قصيرة حتى لاتمل التلاميذ فيكتبون خطاً رديئاً . ولقد دل البحث كما دلت الخبرة على ان عدة دروس قصيرة خير من درس واحد طويل.

٧ — يجب ان يكون المدرس نفسه حسن الخط مهتما بتدريسه وتجويده، فالتلاميذ ستقلده فيما يكتب وتحاكيه فيه

طرق تدريس الخط

ان الخط مادة من مواد كسب المهارة وتحسين الذوق . فهو كغيره من الفنون يجب أن يعلم بالمرانة والتدريب على قواعد وأسس منظمة :

يدرس الخط بثلاث طرق — تحليلية ، وتركيبية ، وتحليلية تركيبية . فبالطريقة التحليلية نبدأ بتعليم الاطفال العناصر [1] التى تتكون

---

١) هذه العناصر هي (مع أسمائها الانجليزية) : ١ ـ الخط المستقيم The right Line
٢ ـ القوس The Curve
٣ ـ الوهاق Loop
٤ ـ الوصلة link
٥ ـ الشص Hook
٦ ـ الهلال Crotchet
٧ ـ «الشرطة» Bar

منها الحروف ، ثم من هذه تركب الحروف ، ثم تقسم هذه بعد ذلك الى مجموعات حسب العناصر الكثيرة فيها [١] وبعد تعلم كل مجموعة، تكوّن منها كلمات يتمرن التلاميذ على كتابتها .

ولقد وضعت لهذه الحروف « خانات » متساوية على شكل معينات صغيرة يستعين بها التلاميذ على جعل حروفهم متناسبة الاجزاء متوازيتها ، ومتساوية في ارتفاعها وانخفاضها

وأول من أوجد هذه الطريقة مدرس سويسري اسمه ملهاوزر [٢] في أواسط القرن التاسع عشر . وهي ذات فوائد كثيرة : فهي تدريجية تبدأ من السهل الي الصعب ، ومن «البسيط» الى المركب ، وتتغلب على الصعوبات المختلفة واحدة واحدة . ذلك الى أنها كاملة متقنة روعى فيها جميع الدقائق والتفاصيل الممكنة . وهي كذلك محدودة ، بمستقيمات مختلفة تجعل كل تلميذ يعرف ماذا يكتب وكيف يكتبه . على أنها بالرغم من هذه القواعد قد أهملت الآن وذلك لدقتها الكبيرة ، وكثرة مراعاتها للتفاصيل ولما بها من «الخانات» الكثيرة التي تحير التلاميذ وتربكهم . ولانها تساعد التلاميذ أكثر مما يجب فلا تترك لهم مجالا لتقوية الملاحظة فيهم .

أما الطريقة التحليلية فتبدأ بالكلمات . ولذلك أعدت لها كراسات خاصة كتبت فيها الكلمات والجمل بخط رفيع (أو بمداد أحمر) يسير عليها

---

(١) يمكن تقسيم الحروف على قواعد أخرى غير هذه مثل اتجاه حركة اليد

(٢) Mulhaiiser وقد وضعت طريقته وانتشرت حوالى منتصف القرن الماضي في أوربا

التلاميذ بأقلامهم حتي تتمرن أيديهم على الحروف. وهى تنسب عادة الى الفيلسوف جون لوك Locke [1] أحد فلاسفة القرن السابع عشر. على ان هذه قد أهملت أيضاً ولا يتبعها أحد الآن برمتها. ولم نذكر هاتين الطريقتين هنا الا من باب العلم بهما واظهار اهتمام الناس بتدريس الخط ولاتباع بعض أجزائهما النافعة

أما الطرق التحليلية التركيبية فهي المنتشرة الآن في أكثر المدارس وتضم أجزاء من الطريقتين السابقتين كما يدل عليها اسمها، فتتكون الدروس الاولى من تعليم بعض العناصر، وقد تكون بعضها مرسومة بخط رفيع يسير عليه التلميذ. ثم تعلم الحروف مجموعة حسب تكوينها أو حسب حركة اليد فيها. وكثيراً ما ترسم خطوط ارشادية توضح مقدار الميل وارتفاع الحروف حتي لا يضل التلميذ بين السطور

وتتجلى هذه الطريقة في كراسات Vere Foster المعروفة والتي اختارتها الحكومة الانجليزية نفسها. وتمتاز « القاعدة » التي بنيت عليها بما يأتى: —

١ ـ يعد الحرف جزءاً من كلمة لا مستقلا بذاته
٢ ـ يبدأ كل حرف من السطر بجرة خفيفة
٣ ـ توصل الجرة التي في آخر الحرف الى السطر الذى فوقه
٤ ـ الميل في الجرات الصاعدة (١) أكثر منه في الجرات النازلة (٢)

---

(١) في كتابه Thonghts Concerning Education، أما في فرنسا فهذه الطريقة قد أدخلها Taupier، ومع ذلك فهى قديمة من عهد الرومانى المربي Quintilian

(٢) Upstrokes
(٣) Dounstrokes

٥ - بين كل حرف وآخر مسافة أكبر مما بين أجزاء الحرف الواحد.
٦ - جعلت الاوهاق العليا والسفلى قصيرة اقتصاداً في الوقت والمجهود
٧ - كل كلمة وكل حرف يكتب دفعة واحدة من غير رفع القلم

فمن هذا ترى انها جمعت الشروط الثلاثة كلها : الجمال والوضوح والسرعة .

الحرف الكبيرة (١)

تسهل كتابة الحروف الكبيرة على التلاميذ بعد أن يكونوا قد تعلموا الحروف الصغيرة ، فان عيونهم تكون قد تعودت تقدير الشكل الصحيح ، وأيديهم تدربت على الكتابة ومرنت عليها . فيجب أن تختار أولا « القاعدة » الواضحة السريعة الجميلة التي تتفق مع القاعدة التى اخترتها في كتابة الحروف الصغيرة ، ثم قسم هذه الحروف الى مجموعات ثم ابدأ بأسهلها على التلاميذ ودربهم تدريبا حتى يتقنوا كل مجموعة اتقانا كافيا.

الخط الكبير (١)

يحسن ان نبدأ بتعليم الخط الكبير ، وذلك لان العضلات الصغيرة لأيدي الاطفال لا تكون خاضعة لارادتهم لانها لاتكون قد أرتبطت بالاعصاب الصغيرة المحركة لها ، ويحسن ان تقسم الى مجموعات كما يأتى :

(١) Majuscules — Capitals
(٢) Large hand

١— i, u, n m	١— i u w t.
٢— t l h h	٢— n, m, x, v.
٣— o a d g o e	او ٣— a, o, c, e.
٤— ' y g	٤— r, s,
٥— v w b t	٥— d, l, b, h, k.
٦— o k f x z	٦— h, g, q, y, f.

ثم قسم الحروف الكبيرة الى مجموعات أخرى متقاربة الشكل مثل

١— U. V. W.	N. M.
٢— J. P. J.	٦— C. O. E.
٣— T. B. R.	X. S
٤— L. D. Q.	٧— J G Y Z
٥— K. H. A.	

﴿ أدوات التعليم ﴾

لكي يكون خط التلاميذ حسنا وجلستهم صحية يجب العناية باختيار الادوات من مكاتب وسبورات وأقلام ومداد ونشاف وورق وكراسات فان كانت المكاتب تضايق التلاميذ في جلستهم لم يستطيعوا أخذ حريتهم وراحتهم فيها ، والسبورات اللامعة ، والاقلام القصيرة ، والمداد

اللزج ، والنشاف القذر ، والورق غير الجيد كلها تجعل من العبث على المدرس أن ينتظر من التلاميذ خطاً جيداً واهتماما بالدرس

الكراسات — الكراسات التى يتعلم فيها التلاميذ الخط قسمان : ذات النماذج ، والبيضاء ، وللاقتصار على نوع واحد منها فوائد ومضار عدة فللكراسات ذات النماذج الفوائد الآتية :

١) ان النموذج الذى تقلده التلاميذ يكون عادة متقنا تمام الاتقان
٢) تكون النماذج مدرجة من حيث الصعوبة في كتابتها .
٣) تجعل أسلوب الكتابة واحداً في كل المدرسة
٤) تساعد التلاميذ على سرعة التقدم لما بها من التقسيم « والخانات » والكتابة الارشادية التي تسير عليها التلاميذ بالمداد
٥) مناسبة للفصول التي يكون فيها عدد التلاميذ كبيراً
٦) توفر بذلك وقتا كبيراً على التلاميذ

أما مضارها فكثيرة كذلك :

١) تكون التلاميذ في خطر تقليد كتابتهم هم أنفسهم لا النماذج . وذلك انهم بعد كتابة السطر الاول لا يلتفتون الا الى كتابتهم لانها أقرب الى نظرهم. على ان هذا الخطر يمكن درؤه بتكليف التلاميذ كتابة السطر الاخير أولا . ولكن ذلك غير طبعى فليس منا من يكتب كما يفعل الصينيون مبتدئين من أسفل الصفحة الى أعلاها
٢) تستلزم مراقبة كبيرة من المدرس
٣) ان التلاميذ تكون في يأس من تقليد النماذج المطبوعة المتقنة

وللكراسات البيضاء الخالية من النماذج الفوائد الآتية :

١) يكتب المدرس النموذج على السبورة فيرى التلاميذ حركة يده أثناء الكتابة

٢) يمكن المدرس أن يختار النماذج حسب مقدرة تلاميذه
٣) يمكن شرح المواضع الصعبة وتمرين التلاميذ عليها حتى يتقنوها
٤) يرى التلاميذ أمامهم نموذجا يستطيعون ان يقلدوه

ولقد أخذ على هذه الطريقة ما يأتى :-

١) قد تكون النماذج سيئة قبيحة . وللنماذج والمثل شأن كبير في تدريس الخط
٢) ربما لا يهتم المدرس بتنظيم عمله وجعله مدرجا حسب تقدم التلاميذ
٣) تكون الكتابة كبيرة جداً على السبورة فيضطر التلاميذ الى تصغيرها ، وفى ذلك صعوبة عليهم
٤) قد لا يلتفت التلاميذ الى النموذج الذي على السبورة

فخير طريقة اذن هي الجمع بين السبورة والكراسات البيضاء والكراسات ذات النماذج . ومهما يكن الامر فلا يمكن الاستغناء عن السبورة بأية حال من الاحوال ، فيجب أن تستعمل دائما فى الشرح واظهار عيوب كتابة التلاميذ

طريقة السير في الدرس

ان الكتابة فن آلى ، فللحصول على المهارة فيها يجب أن تتوفر في تعليمها شروط .

١) مثال جيد يحتذى
٢) الانتباه الى هذا المثال وملاحظة تفاصيله
٣) التقليد
٤) النقد الصحيح
٥) التدريب

فيجب ان تكون هذه كلها ظاهرة في دروس الخط ولذلك تكون خطوات الدرس كما يأتى :

١ — التمـــهيد

أعدّ كل شيء تحتاج اليه من الادوات، وضعه فى المحل المناسب له. ثم رتب التلاميذ حتى يكون كل منهم جالساً في المكتب الملائم لجسمه (اذا لم يكونوا مرتبين كذلك من قبل) . أوضح لهم طريقة الجلوس، وكيفية امساك الاقلام . ويحسن أن يستعمل الاولاد القلم الرصاص في الدروس الاولى بدلا من المداد حتى لا تتسخ أيديهم والاوراق التى يكتبون عليها

٢ — الشرح والنموذج

ابدأ الشرح على السبورة . فاكتب النموذج أمامهم لافتاً ايام الى حركة يدك ثم وضح لهم كل كلمة أو حرف على حدته حسبما تراه لازماً، مبيناً حجم الكتابة المطلوبة، ومقدار ميلها، وكيفية وصل كل حرف بآخر.

٣ — التقليد :

نبه التلاميذ الى اتخاذ جلسة الكتابة. ثم اطلب منهم كتابة كلمة (أو سطر) مقلدين النموذج الذي أمامهم ومتبعين ما قلته في الشرح . مرّ بين التلاميذ مرشداً كلا الى أخطائه ، والى الطريق الصواب في الكتابة

٤ — التصحيح والارشاد :

مر بين التلاميذ وصحح لكل منهم أخطاءه مرشداً أياه الى الصواب، ومشجعاً له على التقدم والعناية ، وإذا رأيت غلطة فاشية بينهم فارشدهم جميعاً بشرح الخطأ على السبورة

٥ — التدريب : —

اطلب منهم تكرير تلك الكلمة (أو السطر) كتابة في كراساتهم ، ومر أنت بينهم كذلك . ولاحظ أخطاءهم . فان رأيت الاخطاء نفسها لاتزال فاشية فيهم فاشرح أسبابها ثانية وبين صوابها على السبورة . فلابد أن الشرح الاول لم يكن كافيا، أو أن التلاميذ لم يفهموك تمام الفهم ويحسن أثناء تصحيحك أغلاط أحدهم ألا تقاطعه في كتابته بل دعه حتى يتم كلمته ثم نبهه الى غلطه

٦ — الختام :

اشمل الدرس كله بنظرة عجلى قبيل نهايته لتعرف مجهود كل تلميذ منهم ، ثم اطلب تنشيف الكراسات واقفالها .

رسم الكلمات

ان تعلم رسم الكلمات في اللغة الانجليزية ليس بالشيء الهين . فان صعوبات (١) كثيرة تقوم دونه ، لان بين نطق الكلمات ورسمها بوناً شاسعاً يجعل كتابة كثير من الكلمات مخالفة تمام المخالفة لنطقها . ولذلك كان تعلمها يستلزم وقتاً ومجهوداً أولى بهما أن يصرفا فيما هو أهم من ذلك وأنفع . ولهذا حاول كثير من الباحثين الانجليز اصلاح هذا الرسم العقيم وجعله موافقاً للنطق بقدر الامكان، ولكنهم لم يوفقوا الى الآن في مجهودهم. فلبثت « الكتابة » كما هي . ومابرح الناس مضطرين الى اتباع ما اصطلح عليه فيها رغم عدم موافقته للعقل والذوق . وكذلك أصبح المدرسون لا يجدون مناصاً من تعليمه ، الا ان الوقت الطويل الذى كان يبذل في ذلك قد اختصر اختصاراً كبيراً .

أما نحن فلسنا بحاجة كبيرة الى أن نخص رسم الكلمات الانجليزية بدرس خاص . ففي درس الاملاء متسع كاف له . هذا ، وانا نتعلم رسم الكلمات أثناء تعلمنا للكلمة ومعناها ، فنحفظ الكلمة مع هجائها ، ونهتم بذلك الهجاء فى دروس المطالعة، والانشاء والاملاء ، والترجمة وغيرها . ولاشك في أنه كلما كان رسم الكلمات متصلا بالانشاء والمطالعة وغيرها كان أنجع وأفيد .

---

(١) انظر تدريس المطالعة

ان الابحاث الكثيرة في تدريس الهجاء التي قام بها الاخصائيون في أمريكا وانجلترا تبين لنا ضرورة ملاحظة ما يأتي والعناية به في التدريس:

١ ـ ان تعلم رسم الكلمات يتوقف على حاسة الابصار أولاً، ثم على الكتابة فالسمع. فيجب اذن أن تدرب العين على ملاحظة صورة الكلمة ملاحظة دقيقة، حتى تنطبع صورتها في الذاكرة. ثم يجب أن تدرب اليد على كتابتها، والاذن على نطقها. وانك لتدرك حقيقة ذلك عندما تشك في كتابة كلمة ما، فانك تكتبها كما تظن ثم ان وجدت شكلها يوافق الشكل الذي اعتادت العين رؤيته حكمت بصحتها والا فبخطائها. ويتضح ذلك أيضاً من ان أغلاط المرء في الرسم تقلّ كلما كثرت قراءته واطلاعه وذلك لكثرة رؤيته الالفاظ وتدرب عينه على رؤيتها صحيحة

٢ ـ ان قدرة المرء على تذكر مثل هذه الصور تكون على أشدها من الصغر حتى قبيل المراهقة، ثم تأخذ في الضعف. فيجب أن يهتم بتعليم الرسم في القسم الابتدائي، والا فانه يصبح شاقا عسيراً فيما بعد، حتى انه ليقال باستحالة تعلم الرسم الصحيح واتقانه في الكبر

٣ ـ يحسن أن تكون الكلمات التي تعطى للتلاميذ مقرونة بمعناها وبسياقها، كلما أمكن ذلك، لان هذا أدعى الى تذكرها، واما ارهاق الاطفال بتعليمهم هجاء كلمات لا يعرفون معناها، ولا ينتظر منهم استعمالها فيما بعد فليس بذي فائدة ما في التدريس، وهو وقت ضائع سدى

٤ - ان مجرد تكرير الكلمات وعناصرها باللسان لحفظ رسمها اسراف كبير في الوقت والجهد. على ان من الناس من يجد أن هذا التكرار خير ما يساعده على التذكر، لان بعض الناس يتذكر المرئيات أسرع من تذكره المسموعات، وبعضهم بالعكس يسهل عليه تذكر المسموعات دون المرئيات.

٥ - ان أكثر التجارب التي عملت تدل على أن خير طريقة في تعليم الرسم هي كتابة الكلمات عدة مرات لان التلميذ في ذلك يكون مضطراً الى إنعام النظر في الكلمة وتحليلها، وتحريك يده وأصابعه في كتابتها، وكل ذلك يعين العقل على تذكرها

٦ - يجب الاحتراس من كتابة كلمات خطأ على السبورة حتى لا تختلط صورة الخطأ في ذهن التلاميذ بالصواب فتكون الصورة التي في اذهانهم قلقة مضطربة. أما اذا اضطر المدرس الى كتابة الاخطاء احياناً فيجب الا يبقيها على السبورة طويلا، بل يمحوها عقب الانتهاء من الوصول الى الغرض الذى قصد اليه.

مما تقدم يجب أن تكون أكثر دروس رسم الكلمات تحريرية. اما الدروس الشفوية فهي وان كانت لا تخلو من فائدة أيضاً، ولا سيما لبعض التلاميذ فهي ليست بذات قيمة كبيرة، ويجب الا تكون إلا في «المراجعة» والاختبار. ومع ذلك فان هذه يجب أن تكون تحريرية كذلك بقدر الامكان

الامـــلاء

تنقسم دروس الاملاء الى قسمين : الاملاء المعهود[١] وغير المعهود[٢] فالمعهود هو ما طلب من التلاميذ اعداد مادته وتذكر رسم كلماته ، قبل الدرس. وغير المعهود هو ما كانت مادته غير معلومة للتلاميذ من قبل. وهو قليل الغناء تكاد تنحصر فائدته في اختبار قدرة التلاميذ على « الرسم » في الامتحانات والاختبارات مثلا ، فليس ثمت ما يدعو الى الاكثار منه. في حين ان الاملاء المعهود هو الذى يجب أن يكون « القاعدة » اذ القصد منه لا اختبارهم فحسب بل تعليم التلاميذ وافادتهم .

فوائد الاملاء

(١) يزيد الاملاء قدرة التلاميذ على الانتباه ويدربهم على « النظافة » والدقة ، كما يدرب العين واليد على رؤية الرسم الصحيح وكتابته .

(٢) و به يثبت رسم كلمات التى حفظت من قبل، وذلك لان التلاميذ في درس الاملاء يكتبون الكلمات من الذاكرة

(٣) وبه أيضا يختبر المدرس مقدار تقدم كل تلميذ من تلاميذه في رسم الكلمات التي سبق حفظها

(٤) هذا وان موضوعات الاملاء اذا أحسن اختيارها تعين التلاميذ على الانشاء الجيد وتوسع دائرة معلوماتهم اللغوية ، وترقى وجدانهم

---

(١) Seen أو Prepared

(٢) Unseen

فلكي نحصل على أكثر مايمكن من هذه الفوائد يجب مراعاة الخطوات الآتية في درس الاملاء

ان درس الاملاء على بساطته يتطلب من المدرس يقظة ونظاما وحسن اعداد للدرس وعناية به قبل القائه، واثناء الالقاء كذلك فيجب الا يستهين به المدرس ويعده شيئا ميكانيكياً يسهل عليه القيام به . بل انه ليتطلب من المدرس مهارة وتيقظاً واعداداً كما يتطلبه أى درس سواه

١ — اعداد التلاميذ للاملاء

اختر القطعة موافقة لادراك التلاميذ، وللزمن المخصص لها . وادرسها درسا جيداً وقسمها أقساماً صغيرة، لتلقى كل قسم منها دفعة واحدة على التلاميذ واطلب منهم اعدادها في البيت أو تحضير كل « الفصل » الذي هى فيه ، ان كانت القطعة من كتاب فى أيديهم . أما اذا لم تكن في كتبهم فاشترك أنت معهم فى «تحضيرها» في الفصل. ولذلك طرق عدة :—

(١) اكتب القطعة كلها على السبورة الاضافية قبل دخول التلاميذ بخط واضح ، ثم ناقشهم في معانيها وعباراتها واشرح لهم الغامض عليهم منها. وهذا ضرورى، فحسن فهم القطعة يساعد التلاميذ على كتابتها صحيحة عند الاملاء . فلا يقعون في أغلاط تافهة مثل عدم التمييز بين Their و There مثلا، وغيرهما من الالفاظ، وانما يجب مع هذا الاحتراس من اضاعة وقت طويل في ذلك فهو درس املاء لا درس انشاء شفهى . فاقتصر على المعنى

اللازم لفهم القطعة وحده. ثم الفتهم الى رسم كلماتها وسلهم فيها، واذا احتاج الامر اكتب بعض الكلمات على السبورة الاصلية بخط كبير، ثم أدر السبورة الاضافية أو غطها بخريطة.

(٢) أو اقرأ القطعة للتلاميذ بوضوح وجلاء بدلاً من أن تكتبها على السبورة، ثم ناقشهم في معناها وعباراتها مناقشة موجزة قصيرة، ثم اكتب الكلمات الصعبة وحدها على السبورة بانتظام، وسلهم عن تهجيتها حتى تتأكد من معرفتهم إياها عدة مرات

على أن أفضل من ذلك كله تكليف التلاميذ نسخ القطعة نسخاً من أولها الى آخرها، ويحسن أن تتبع هذه الطريقة مع التلاميذ المبتدئين. وعلى كل فانه يحسن أن تغير الطريقة من آن لآخر

٢ - الاملاء

قف في مكان تستطيع فيه أن ترى جميع التلاميذ ويروك هم كذلك، من غير أن يضطروا الى تغيير جلستهم للالتفات اليك. وذلك المكان هو أمام الصف الاول على يمين التلاميذ. واقرأ القطعة كلها بتأن ووضوح ليتمكن التلاميذ من تذكر القطعة ومعرفة مجمل معناها. ارشد التلاميذ الى ان يكونوا ناظرين اليك متى فرغوا من كتابة ما أمليته، وألا يبدأوا في الكتابة الا بعد أن تملي عليهم العبارة. ثم الفتهم الى اتخاذ

الجلسة الصحية أثناء الكتابة ولاحظهم في ذلك ملاحظة تامة . ثم أملهم عبارة عبارة . ولا تقل كل عبارة الا مرة واحدة ليس إلا ، حتى تستبقى التلاميذ منتبهين اليك .

٣ - تصحيح الاملاء

لذلك طرق عدة : (١) فاما أن تجمع الكراسات كلها وتصححها أنت بنفسك خارج الفصل حتى تعرف قدرة كل تلميذ في الهجاء ومقدار تقدمه فيه ، وتكون واثقا من دقة التصحيح وصحته ، على أن ذلك لا يتسنى لكثير من المدرسين لكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد ، وضيق الوقت وكثرة العمل

(٢) وأما ان يصحح التلاميذ كراسات بعضهم البعض . وتلك هي الطريقة المنتشرة في أكثر المدارس ، لان بواسطتها تصحح كل الكراسات في وقت وجيز . على أن بها كثيراً من المعايب :

(١) فالتلاميذ قد لا تعنى بالدقة والتصحيح
(٢) قد لا تراعي النظام « والنظافة » فيه
(٣) قد يتفق بعض التلاميذ مع بعض على ترك عدد من الاخطاء
(٤) أنهم يرون غلطات بعضهم البعض فيتأثرون بها في حين انهم يجب ألا يروا أخطاء غيرهم

فدرءاً لهذه العيوب يجب مراعاة النظام عند تبادل الكراسات . وعدم اتباع طريقة واحدة ثابتة فيه . وأن يصحح المدرس نفسه كراسة

أو اثنتين يختارهما . وان يعنى دائماً بالدقة في مراجعة تصحيح التلاميذ جميعا . أى انه يجب عليه أن يراجع بنفسه كراسات التلاميذ بعد تصحيحها حتى يتأكد من صحتها

(٣) والطريقة الثالثة في التصحيح هي أن يسمح لكل تلميذ بتصحيح كراسته بيده . ولا ريب في أن هذه الطريقة هي خير ما يتبع

(١) فهى تعود التلاميذ الامانة في التصحيح وتشعرهم ثقة المدرس بهم وفي ذلك تقويم لاخلاقهم .

(٢) وكل تلميذ لايرى الا أغلاطه هو ليس الا .

(٣) يعنى كل منهم بنظافة الكراسة وعدم تشويهها، فهى كراسته وهو مسئول عنها

على انه يجب مع ذلك أن يكون المدرس يقظاً حتى يأخذ عليهم كل طريق للغش فيجب أن تكون جميع اقلام المداد في «الادراج» . ويجب مع ذلك أن يجمع في آخر الاملاء كل الكراسات ليفحصها هو بنفسه وألا يلين لاي تلميذ حاول الغش . بل يتخذ ذلك فرصة لتأديبه وتعريفه مقدار جرمه

ولقد أخذ على هذه الطريقة ان التلاميذ قد يتركون سهواً لا قصداً بعض الاخطاء لاعتيادهم صورة ذلك الغلط من قبل .

بعد أن تختار طريقة التصحيح، ولتكن الثالثة، أدر السبورة الاضافية، أو اطلب من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم التى فيها الاملاء ، او تهج أنت الكلمات التى تنتظر أن يخطىء فيها التلاميذ — ثم ليكن التصحيح بالقلم الاحمر مع العناية بالنظام فيه

٤ — معامل الاغلاط

بعد أن يفرغ التلاميذ من التصحيح اجمع الكراسات بنظام وأعد أنت تصحيحها خارج الفصل، اقتصادا في وقت التلاميذ وأما اذا كان في الوقت متسع، وكان عدد التلاميذ صغيراً فأعد عليها في الفصل مع مراعاة إشغال التلاميذ بعمل يتعلق بالاملاء .ثم بعد ارجاع الكراسات إلى أصحابها، مر عليهم ملاحظاً أغلاطهم وخطهم مشجعاً هذا ومؤنباً ذاك . ثم كلف كل تلميذ أن يكتب تصحيح أغلاطه عدة مرات في كراسته ولتكن ثلاثا عادة ويجب أن ترى هذا «التكرار» أيضاً ، فان كثيراً من التلاميذ يخطئون فيه اهمالاً منهم أو عن غير قصد، كما ان من التلاميذ من يؤدى هذا التكرار بغير نظام وعناية بالخط ويحسن ان يدون المدرس في كراسته الخاصة الالفاظ التي تغلط فيها تلاميذه عادة ويجمع منها مجموعة ليملى عليهم بعضاً منها في أوقات أخرى ليثبتها في أذهانهم

قواعد اللغة

كان الشائع بين الناس أن تعلم قواعد اللغة يعصم المتكلم بتلك اللغة أو الكاتب بها من الزلل . فأكثرت المدارس والمعاهد من تعليمها وعنوا بها العناية الكبرى حتى كاد أن يكون تعليم اللغة مقصوراً على تعليم قواعدها . ولكن ذلك لم يغن التلاميذ شيئاً فانهم ما فتئوا يغلطون ويلحنون رغم تثبتهم من قواعد اللغة ، واستظهار الشيء الكثير منها بل أن أغلاطهم لتزيد أحيانا على أغلاط من لم يدرسها كدرسهم لها أو أقل منه بكثير . فكم من تلميذ استظهر ما بين دفتي كتاب القواعد وعجز عن كتابة جملتين صحيحتين ! فالواقع أن تعلم القواعد النحوية لا يقي من الخطأ ، لانا لا نضع القواعد نصب أعيننا عند الكتابة أو الكلام ، وانما نحن نذكر القواعد بعد ارتكاب الغلط ليس الا ، وقد صدق الشاعر الالماني هاينه (١) حين قال « لو كان الرومان مضطرين الى تعلم قواعد اللغة اللاتينية لما وجدوا لديهم من الوقت مامكنهم من فتح العالم » فمن العبث اذن انفاق الوقت الطويل في تعلم قواعد النحو والصرف والاعراب واهمال تعلم متن اللغة نفسها من حيث هي وسيلة للتفاهم ولقراءة الكتب المكتوبة بها .

---

(١) Heine شاعر الماني كبير

ان تعليم أية لغة ما يجب أن يكون بالطريقة المباشرة[١] أو أية طريقة أخرى شبيهة بها مؤسسة على علم النفس وهذا يقتضى أن يكون تعلمها كتعلم اللغة الاصلية عن طريق المحادثة والخبرة . فقواعد اللغة ليست الا ميزاناً نزن به التراكيب والعبارات لنتعرف ما بها من خطأ وصواب. ومن المعقول انه يجب علينا أن نهتم بما نريد أن نزنه قبل اهتمامنا باستحضار الميزان ،وإعداده، فيجب ألا تدرس القواعد اذن الا بعد ان يحصل التلاميذ على قسط صالح من اللغة نفسها . فالقواعد النحوية ليست قوانين سنت لكى تسير اللغة عليها . وانما هى انتزعت من اللغة واستنتجت منها .

ان قواعد اللغة يمكن عدها فناً من أو علماً . فهي فن من حيث انها تعين على التكلم والكتابة باللغة الصحيحة . ولكن هذا ينطبق على الانشاء أكثر من انطباقه على القواعد ، ولذلك يجب أن يكون تعليم قواعد اللغة ثانوياً بالاضافة الى تعليم الانشاء . أما من حيث هى علم ، فهى العلم الذى يبحث في الالفاظ مفردة ومركبة . وهو علم قائم بنفسه لا يستطيع الاطفال الصغار ادراكه تماما لانه يبحث في معان مجردة . ولهذا يجب تعليم قواعد اللغة من حيث هى فن حتى تأتى بالثمرة المقصودة ، فتعليم قواعد اللغة فوائده كثيرة لا يستهان بها . وليس يفهم مما تقدم ان النحو وقواعد اللغة يجب أن تهمل فلا تدرس بالمرة ، كذلك يجب الا يظن ظان ان الطريقة المباشرة تقتضى اهمال القواعد وعدم العنايه بها، أو انه يكتفى

---

(٢) أنظر صفحه ١٩٠

فيها بأن تعلم عرضاً من غير نظام أو ترتيب سابق. فهذا خطأ لان قواعد اللغة لا يستغنى عنها . وانما يجب ألا يكون لها المحل الاول في تعليم اللغة فيصرف أكثر الوقت في استيعابها ومعرفة مطردها وشاذها، كما انها يجب أن تدرس بعد أن يعرف التلاميذ شيئاً من اللغة نفسها حتى يستطيعوا أن يفهموا القاعدة ويستنبطوها هم أنفسهم من الامثلة الكثيرة التي تعرض عليهم مما هو معروف له

١ — فهي معيار نحكم به على ما في الكتابة من خطأ أو صواب . وتعود التلاميذ التدقيق في تركيب الكلام

٢ — تدرب عقل التلاميذ على التفكير المتواصل المنتظم لانهم أثناء تعلمها يفكرون في الالفاظ والمعاني المجردة لا في أشياء محسوسة . فهي أول خطوة في الانتقال من الامور المحسوسة الى المعانى المجردة فهى من هذه الوجهة وسيلة كبيرة من وسائل التربية ، وهذه هي أكبر فائدة فيها . فهى أشبه ماتكون بالهندسة والمنطق في المدارس الثانوية والعالية . ولهذا فان طريقة تدريسها يكون لها الشأن الاول في جعلها ذات فائدة للتلاميذ .

٣ — تعين على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها فى الاذهان

٤ — تجعل تقليد المرء للصحيح من اللغة التى يسمعها و يقرأها مبنياً على أساس مفهوم

٥ — تزيد معرفة التلاميذ بالالفاظ — فدروس الاشتقاق وفقه اللغة مثلا تساعدهم فيما بعد على العناية بوضع كل كلمة في موضعها المناسب

صعوبة تدريس قواعد اللغة

ان الصعوبات فى تدريسها كثيرة حتي أن من الناس من يعدها أصعب علم يدرس في المدارس الابتدائية وهى ولا شك كذلك ، للاسباب الآتية :

١ — فهى تبحث فى الالفاظ مجردة من مسمياتها . أى في المعانى دون الذوات ، في حين ان التلاميذ الصغار قد قرن في أذهانهم الاسم بمسماه ولذلك فانهم يجدون صعوبة كبيرة في فصله عنه . وادراك الفروق الدقيقة بين المعاني من أشق الامور عليهم بل انه قد يشق على الكبار أنفسهم في كثير من الاحيان

٢ — لهذا يخلط التلاميذ بين بعضها وبعض و بين الاسم والمسمى . فاذا سأل مدرس عن « القلم » من أي نوع من أنواع الكلام هو مشيراً الى القلم نفسه قيل له انه اسم في حين ان الاسم هو اللفظ لا الشيء نفسه، كذلك يخلط التلاميذ بين كلمتي Sex و Gender و بين Femal و Feminine و بين Male و Masculine مثلا

٣ — ان محصول الاطفال من الالفاظ قليل . وموضوع القواعد هو الالفاظ كما تقدم

٤ — ان درس القواعد يستلزم قدرة كبيرة على حصر الفكر والانتباه وليس لدى الاطفال من هذه القدرة الا اليسير فانتباههم لا يزال أكثره سلبيا .

فمن أجل هذا كله يجب ألا نبدأ بتعليم القواعد والتلاميذ في سن لا تسمح لهم بالاستفادة منها فائدة كبيرة ، فيحسن أن يبدأ تعليمها بطريقة منظمة من السنة الرابعة الابتدائية أي بعد أن يكون التلاميذ قد حصلوا على

قسط غير صغير من اللغة ، ومرنوا بعض المرانة على الانشاء ، كلاماً وكتابة . ومع هذا كله ، فالذى يجب أن يعنى به هو قواعد تركيب الالفاظ نفسها إلى جمل وعبارات صحيحة، ووظيفتها في تلك الجمل والعبارات .

طريقة التدريس

ان الطريقة القديمة المتبعة في تدريس القواعد عقيمة لا فائدة منها حتى أن بعض المدارس فى بلاد الانجليز نفسها قد الغت تدريسها مطلقاً . ولكن هذا غلو في الامر . ففي الدروس الاولى من اللغة يجب ألا يكون ثمة دروس خاصة بالقواعد ، بل هذه تعلم عرضاً وتستنتج استنتاجا من سياق الدروس . ففي السنة الثانية يلفت المدرس اثناء التدريس نظر التلاميذ الى صيغة المفرد والجمع والماضى والمضارع والامر والنفى والاستفهام وهكذا وكذلك في السنة الثالثة إنما يجب أن تأخذ الدروس شكلا أكثر انتظاما عنه في السنة الاولى .

فانه لواجب حتم على المدرس أن يجعل له نظاماً خاصا في اهتمامه بتدريس قواعد اللغة ، وعند تدريس الانشاء وغيره . أما بعد ان يحصل التلاميذ على قسط وافر من اللغة ، فليس ما يمنع من أن تدرس قواعد اللغة اليهم وليكن ذلك في السنتين الرابعة والخامسة

١ — فيجب أن يكون ذلك بالاستقراء . أي يجب الاحتراس من ذكر القاعدة أولا ثم التمثيل لها دلالة على صحتها ثانيا

٢ ــ يجب أن يستنتج التلاميذ بأنفسهم القواعد من أمثال كثيرة يعرضها عليهم المدرس أو يحصل عليها منهم هم أيضاً. وهذه الامثال يجب أن تكون كثيرة ومما يقع في خبرة التلاميذ ويستطيعون فهمه .

٣ ــ يجب ألا تساعد التلاميذ على ذلك الاستنتاج أكثر مما يجب

فيجب اذن أن يسير المدرس في درس قواعد اللغة على النظام الآتى :

١ ــ استخرج أمثلة كثيرة من التلاميذ مناسبة لموضوع الدرس . أو أذكر أنت الامثلة التى لا يمكن استنتاجها منهم

٢ ــ اكتب الامثلة المناسبة على السبورة بنظام خاص يجعل أوجه التشابه أو التضاد بينها واضحة . فضع كل أمثلة من نوع واحد بعضها تحت بعض مثلا . ثم قارن بعضها ببعض حتي يتمكن التلاميذ من الانتباه الى ما فيها من تشابه أو تضاد . رتب هذه الامثلة ترتيباً يظهر الفرق بينها ويوضح القاعدة التي تريد تدريسها

٣ ــ أرشد التلاميذ الى استنتاج القاعدة أو التعريف بانفسهم وذلك بعدة أسئلة مرتبة . ولتعلم انه ليس من الضروري أن يكون التعريف في أول الامر كاملا متقناً بل يحسن أن يكون بلغة التلاميذ أنفسهم ، ثم بعد ذلك أتمه أنت بمساعدتهم أيضا

٤ ــ أكثر من التطبيق على القاعدة التى وصلت اليها حتى تكون واضحة ثابتة في أذهان التلاميذ . ويحسن أن يستظهروا القاعدة حتى يسهل عليهم الرجوع اليها وقت الحاجة . ولكن الاستظهار وحده لا قيمة له فى نفسه

من هذا نرى ان القواعد يجب أن تدرس بطريقة الاستقراء . والتطبيق عليها يكون بطريقة الاستنباط . وان الاكثار من الامثلة المختلفة الموجودة في خبرة التلاميذ ضرورى لابد منه لاستنتاج القاعدة ، كما ان التطبيق الكثير لابد منه كذلك للتثبت منها

الانشاء

الانشاء هو التعبير الصحيح باللفظ عما في النفس . وهذا يكون اما باللسان واما بالقلم . ومن ثم كان الانشاء قسمين :

- (١) الانشاء الشفهى
- (٢) الانشاء التحريري

والغرض من تعليم الانشاء تعويد التلاميذ حسن التعبير عما يجول في نفوسهم وما يقع تحت حواسهم بعبارة صحيحة فصيحة ، بليغة مطردة ، مرتبة ترتيباً منطقيا ، سواء أكان ذلك باللغة الاصلية أم باللغة الاجنبية . وفي ذلك فوائد كثيرة : فهو يربى في التلاميذ قوة البيان ، فتكون آراؤهم واضحة رائعة ، وبذلك يصلون الى الابانة عن أغراضهم من غير أن يخشوا من المخاطب لبساً أو خلطاً وفى ذلك اقتصاد كبير للوقت ، وأمان مما قد يقع من سوء التفاهم . هذا ، والانشاء فن جميل يربى في التلاميذ حسن الذوق ، وحاسة الجمال بتعويدهم حسن اختيار الالفاظ

والعبارات وصوغها في أسلوب يسترعى ولا ينفر . كما انه يعلمهم ضرورة العناية بوضع كل لفظ في موضعه .

ولكن الانشاء ليس بفن سهل على الاطفال . فهو صعب عليهم في لغتهم الاصلية ، وهو لا ريب في اللغة الاجنبية أصعب . وذلك لما يعترضهم من العقبات والصعوبات . فهو يستلزم :

١ — معلومات عامة كثيرة وآراء في الموضوعات والحوادث المختلفة . كما أنه يستلزم قدرة على التفكير المتصل والابتكار

٢ — طائفة غير قليلة من الالفاظ الحسنة المنتقاة

٣ — معرفة دقيقة بمعانى الالفاظ والعبارات التى يستعملونها

٤ — قدرة علي ترتيب الافكار ترتيبا منطقيا معقولا

٥ — قدرة على حسن اختيار الالفاظ

والاطفال لا تملك من هذا كله الا النذر اليسير . فمعلوماتهم العامة ضئيلة ، أولا يكاد يوجد لديهم منها شيء يذكر ، لان المدرسة لا تزودهم منها بشيء مذكور . أما البيت فلا يحسن بنا أن نعتمد عليه من هذه الوجهة في شيء . وكذلك حالهم من حيث الالفاظ ، والقدرة على حسن الترتيب والتنسيق . فهم يتلقون الالفاظ ويستعملونها من غير ادراك تام لمدلولاتها . فكثيراً ما يضعون اللفظ في غير موضعه . هذا وان الميل الى التفكير باللغة العربية العامية والتعبير بأسلوب عربي (أو بالاحرى عامي) عند الكتابة باللغة الاجنبية شديد في الاطفال ان كانوا لم يعلموا اللغة بالطريقة المباشرة الصحيحة .

ولكن المدرس لا يصعب عليه أن يتغلب على هذه العقبات رغم كثرتها وشدتها أحيانا، وذلك بان يكون له « نظام » خاص فى التمرينات والموضوعات الانشائيـة يسير عليـه بدقة من أول السنة المكتبية الى آخرها، وبذلك تكون الدروس مرتبة ترتيباً تدريجياً بحيث يصير كل درس شاملا لما قبله ومعيناً على ادراك ما بعده . ويكون التدريس من غير عجلة واندفاع : اذ لا شيء أضر بتعلم اللغة من التسرع في تحصيل مادتها .

﴿ الانشاء الشفهي ﴾

(المحادثة)

يجب أن يبدأ تعليم الانشاء من يوم يستطيع التلميذ تأليف جملة صحيحة للتعبير عن غرض من أغراضه « البسيطة » . واذا كنا سنتبع الطريقة المباشرة أو ما يماثلها من الطرق ، وذلك مايجب أن يكون ، فتعليم الانشاء يبدأ من أول درس من دروس اللغة . فليس للانشاء الشفهي معنى الا تعويد التلاميذ التعبير الصحيح باللغة المراد تعليمهم اياها . فيجب ان يكون تعليم الانشاء شفهيا في البداية ، ويستمر كذلك مدة حتى يتعلم التلاميذ مبادىء قراءة تلك اللغة وكتابتها . وهذه هى الطريقة التي يجب اتباعها والسير عليها . وهى التى اختارتها وزارة المعارف في مناهجها الحديثة [١] . ومهما يكن فتعليم الانشاء يجب أن يسبق [٢] تعليم قواعد اللغة بمدة غير قليلة وذلك لان :

(١) اقرأ مقدمة منهاج اللغة الانجليزية في المدارس الابتدائية (٢) انظر قواعد اللغة

١ — هذا النظام طبيعي . فقد نشأت اللغة وانتشرت قبل ان يفكر الناس في عمل قواعد ضابطة لها

٢ — قواعد اللغة تبحث في الالفاظ وتركيبها ، فيجب أن يعرف التلاميذ طائفة من الالفاظ والتراكيب المختلفة حتى يستطيعوا استنتاج القواعد منها

٣ — هذا النظام ينطبق تمام الانطباق على قواعد التدريس العامة. فالطفل فيه يبدأ من المعلوم (١) الى المجهول(٢) ، ومن الخاص(٣) الى العام

يتكون كل درس من الدروس الاولى (١) من عرض شيء معلوم أو عدة أشياء على التلاميذ (٢) ثم تسمية ذلك الشيء (٣) ثم ربط المسمى باسمه (٤) ثم ذكر بعض صفاته والكلام فيه . فيأخذ المدرس في يده كتابا مثلا ويعلم التلاميذ اسمه مشيراً اليه ، ثم جملة بسيطة عادية عنه ، ثم يزيد في صفاته شيئاً فشيئاً كأن يذكر لونه وحجمه وهكذا ، ثم يتناول شيئاً آخر ويسميه ، ثم يسأل عنه بنفس الصيغة الاولى ، ثم يغير في تلك الصيغة قليلا من غير أن يخرج عن المعنى الاول مضيفاً بعض كلمات جديدة . وهو في كل هذا يكرر السؤال ، فيضطر التلاميذ الى تكرير الجواب عدة مرات في جمل صحيحة كاملة مع العناية بجودة النطق ووضوحه .

فليأخذ المدرس مثلا كتاباً بيده . ثم يقول : ان الانجليز يسمون هذا Book . ثم يسأل what is this? فيفهم التلاميذ قصده ، ولكنهم لا

---

(١) الجمل والعبارات

(٢ و٣) القواعد

يستطيعون الاجابة فيرشدهم اليها بقوله This is a book . ويكرر هذا السؤال مرات والتلاميذ تكرر الاجابة حتى يحسنوا نطق العبارة وفهمها ثم يزيد لفظاً آخر وليكن Small ويرشد التلاميذ الى معنى هذه الكلمة ثم يضيف غيرها ويسميها ولتكن Big ويسأل التلاميذ السؤال الاتى وبيده كتاب كبير مشيراً اليه :

No sir, This is a big book — Is this a Small Book ?

ثم يعطى الكتاب لاحد التلاميذ ويجعله يسأل آخر عنه what is this? وهكذا . . .

هذا في جهة الاشياء [1] . أما من جهة الاعمال [2] فيأخذ المدرس الكتاب من يده ويفتحه قائلا اثناء فتحه : I open the Book . ثم يقفله قائلا: I close the book . ثم يسأل تلميذاً What do I open ? — ثم يسأل آخر what do I close? . ثم يعطى الكتاب لتلميذ آخر ليفتحه ويسأل آخر عما يفعل حيث يقول He opens the book وهكذا . . .

ويجب أن يكون المدرس عارفاً بالضبط الالفاظ الجديدة التي يريد تدريسها ، فلا يدع الامر للمصادفة ، فيذكر أية كلمة تخطر بباله أثناء التدريس كما يفعل كثيرون ، ويحسن أن يدون كل كلمة أو عبارة جديدة يستعملها في دروسه الاولى ليرجع الى مذاكرتها مع التلاميذ في الاحوال الكثيرة التى تقتضيها

(١و٢) انظر صفحة ١٨٧

بعد أن يتقدم التلاميذ في الكلام بهذه اللغة ، وبعد تعلمهم مبادىء قراءتها (وكتابتها) يصوغ المدرس أسئلة على شكل آخر تستلزم الاجابة عليها جملا أطول من التى اعتادها التلاميذ ، أو عدة جمل قصيرة متصلة بعضها ببعض . ويجب أن تكتب على السبورة كل لفظة أو عبارة جديدة على التلاميذ حتى تنطبع صورتها في أذهانهم . وترتبط بمعناها ونطقها

اذا اتبعت مثل هذه الطريقة وسير عليها بنظام وعناية فان التلاميذ يتقدمون بسرعة في فهم ما يقال لهم والاجابة عنه ، لانهم يكونون مضطرين الى الاصغاء التام الى السؤال ليلاحظوا تركيبه وما فيه من الالفاظ الجديدة عليهم حتى يجدوا لديهم مادة يستطيعون بها الاجابة عليه . وليس أفيد في تعلم اللغة وتعليمها من حسن الاصغاء ودقة الانتباه حتى يتسنى للتلاميذ التفكير فيما هم بصدده ولاشك فى أن التفكير هو أساس الحصول على المهارة اللازم في مثل هذه المواد ، وهذا يتوقف على قدرة المدرس على تشويق تلاميذه الى الدرس وحفظ النظام بينهم .

***

لا يفهم من دروس الانشاء الشفهي أو (المحادثة) ان الغرض منها هو « مجرد » اعطاء التلاميذ فرصة للكلام بلغة أجنبية . فيبدأ المدرس درسه وليس لديه أية فكرة مضبوطة عما سيدرسه ولا عن الطريقة التى سيتبعها . بل يجب أن يكون لديه نظام خاص شامل لكل هذه الدروس كما انه يجب أن يكون عارفا بالضبط ما يرمى اليه فى كل درس معين

منها . فيجعل غرضه الخاص مثلا تعليم طائفة من أسماء الاشياء ، مع استعمال ضمائر التكلم . ثم في درس آخر استعمال ضمائر الغيبة ، وفي غيره ضمائر الجمع أو أسماء الاشارة مثلا

ويجب أن تكون الموضوعات التي تختارها مما يعرفه التلاميذ معرفة تامة ويقع تحت حواسهم في كل يوم حتى تكون دروس اللغة حية شائقة ذات علاقة تامة بحياة التلاميذ اليومية الحاليـة أو المستقبلة . فمن الخطأ الكبير اختيار موضوعات بعيدة عن دائرة تفكيرهم المحدود ، وخبرتهم الضيقة ، فتلك لافائدة فيها . بل انها لتنفث فيهم الغرور من غير أن تفيدهم لغة يستعملونها في أحاديثهم أو كتابتهم أو مهنتهم .

أما في أثناء الدرس نفسه فيجب مراعاة ما يأتي:

١ — يجب أن يكون كل جواب في جملة صحيحة تامة بقدر الامكان من غير أن يكون فى ذلك تكلف ظاهر يشعر به التلاميذ

٢ — ألا تترك جملة خطأ من غير تصحيح لها ومن غـير تفهيم سبب ذلك التصحيح

٣ — أن يعنى بنطق الالفاظ على الوجه الصحيح

٤ — أن تسأل عدة تلاميذ نفس السؤال حتي تتعدد الاجابة فتثبت صيغتها في أذهانهم.

٥ — أن يكرر السؤال نفسه بصيغ مختلفة. وأن تكون الاجابة حسب صيغة السؤال بقدر الامكان

٦ — أن تكون الاشياء والاعمال «بسيطة» مما يقع في خبرة التلاميذ فلا تستلزم شرحا وتفسيراً . فالدرس درس لغة لاغيره.

٧ — مراعاة صيغ التأدب في السؤال والجواب. فلا تنس أن تكلف التلاميذ استعمال أمثال العبارات الاتية: will you ?, Please !, Thank you وغيرها No, sir !, Yes, sir !,

٨ — لهذا يجب أن يستعمل المدرس نفسه هذه العبارات في مواضعها. كما يجب أن تكون عباراته هو صحيحة لا يأخذ عليه التلاميذ ما يطلب منهم أن يتجنبوه

٩ — وقبل كل هذا يجب أن يذكر المدرس ان هذا الدرس يقصد به وضع التلاميذ في ظروف تحملهم على التكلم بلغة صحيحة. فيجب ان تترك لهم الفرصة للتكلم، فلا يحتكر المدرس الوقت كله حبا في الاسراع. فهذا يضيع على التلاميذ الفائدة المرجوة لهم من دروس اللغة — بل يجب أن يشجع التلاميذ على التكلم باللغة الاجنبية بقدر ما يستطيعون في الدرس وخارج الدرس

١٠ — اذا اضطررت الى استعمال كلمة عربية لتعريف التلاميذ معنى يعسر عليهم فهمه بدونها فاستعمل العربية لهذا الغرض فحسب. ولكن يجب ألا يكون استعمال اللغة الاصلية الا فى الاحوال التي يعسر تفهيمهم بغيرها. ثم بعد ذلك يجب أن يستعمل اللفظ الاجنبي، ولا يستعمل نظيره العربي بأى حال من الاحوال

الانشاء التحريرى

ان الانتقال من الانشاء الشفهى الى التحريرى يجب أن يكون طبيعياً غير محسوس للتلاميذ، فتكون الدروس الشفهية مقدمة للدروس التحريرية وأساساً لها تبنى عليه أكثرها. فموضوعاتها يجب ألا تختلف عنها اختلافاً كبيراً. فالعقبات[1] التى في سبيلهم لا تزال قائمة، ويجب

---

(١) أنظر صفحة ٢٤٦

أن تذلل لهم بقدر الامكان . فضعفهم في المادة ، وفي القدرة على التفكير ، يستلزمان أن تكون الموضوعات من التي في خبرتهم ، والتي لا تقتضى منهم تفكيراً ليس في طاقتهم وذلك كي يجدوا لديهم من المادة ما يمكنهم من الكتابة فيها . أما عدم قدرتهم على تنسيق الافكار وترتيبها فتقتضى من المدرس أن يختار الموضوعات التي لا مفر للتلاميذ في كتابتها من مراعاة ترتيب محدود معروف تستلزمه طبيعة الموضوع ، كسرد الحوادث والقصص ، ووصف عمليات مختلفة كعملية كتابة خطاب ، أو بناء بيت ، ومثل عمل القهوة أو الشاى أو غيرهما ، والحياة المدرسية ووصف الالعاب المختلفة . ويجب أن تترك الموضوعات العامة أو المقالات التى تقتضى أن تكون لدى التلميذ القدرة على الابتكار والتفكير . وبذلك يكون ترتيب الموضوعات حسب صعوبتها كما يأتى :

١ — ما يقع تحت حواس التلاميذ من الاشياء والحوادث المرتبطة بحياتهم اليومية — الكلام في الصور المختلفة

٢ — ما يبحث فيه كتاب المطالعة من الموضوعات

٣ — القصص .

٤ — كتابة الرسائل في الامور التي يهتم بها التلاميذ في حياتهم المدرسية أو في العابهم

٥ — وصف الاشياء المحسوسة المعروفة لهم

٦ — الكتابة في بعض موضوعات العلوم المختلفة كالجغرافية والتاريخ مما عرفه التلاميذ من الدروس التي تلقوها في هذه العلوم من قبل

٧ — وأخيراً المقالات التي تستلزم شيئاً من التفكير .

طريقة التدريس

١ - اختر الموضوع المناسب للتلاميذ. ويجب أن يكون عن شيء شائق لهم متصل بحياتهم اليومية أو المدرسية أو بحياة الاطفال أندادهم في البلدان الاخرى ، لا سيما البلد الذى تدرس لغته اليهم

واجعل للتلميذ غرضاً من كتابته لموضوعه هذا . كأن تطلب منه أن يصف آثار مصر لشاب انجليزى أو فرنسى لم يزر القطر المصرى . أو يكتب خطاباً لصديق له يدعوه لمرافقته في زيارة لحديقة الحيوانات — وهكذا . وبعض علماء التربية[1] يرى أن يكتب التلاميذ خطابات بعضهم الى بعض كموضوعات انشائية ، فمثل هذه الطريقة أوقع في نفوس التلاميذ. لانهم يكتبون في أمور لصيقة بهم تهمهم هم . ويكون لهم غرض واضح من تلك الكتابة . انما يحسن الاحتراس من الاكثار من ذلك حتى لا يكون التكلف باديا للتلاميذ .

بعد اختيار الموضوع ، وليكن «قصة» مثلا ، سر فيه بمثل النظام الآتى: —

١ — قص على التلاميذ القصة مرة أو اثنتين حتى تفهمها التلاميذ تماما . ولأن تقص الحكاية خير من أن تقرأها من كتاب في يدك لان ذلك يفقدها روعتها وتأثيرها في نفوس الصغار

---

(١) مثل الاستاذ السير آدمس استاذ التربية في جامعة لندن سابقاً

٢ — سل التلاميذ عدة أسئلة، على شريطة أن تكون مرتبة حسب نظام القصة . أكتب جواب كل سؤال على السبورة، واطلب من التلاميذ نقده وتصحيحه ، وهكذا حتى تنتهي من القصة وتكتبها على السبورة .

ولا تنس أن تكتب على السبورة (وفي جانب خاص منها) الكلمات والعبارات التى تأتى عرضا أثناء التصحيح والتي هى غريبة عن التلاميذ .

٣ — أدر السبورة بعد ذلك واطلب من عدة تلاميذ أن يقص عليك كل منهم الحكاية أو جزءاً منها . واذا أخطأ ادع آخر الى تصحيح أخطائه . وهكذا الى أن تفرغ من القصة

٤ — اطلب الآن من التلاميذ كتابة القصة في كراستهم . ويحسن أن يقتصر التلاميذ على نسخ القصة من السبورة فى الدروس الاولى . ثم بعد أن يتمرنوا قليلا يطلب منهم بدل ذلك كتابتها من الذاكرة .

أما اذا كان الموضوع وصفا لشيء معروف للتلاميذ كحيوان مثلا فيجب مساعدتهم من حيث المادة ، والالفاظ اللازمة ، وترتيب أجزاء الموضوع . ثم كلما مرن التلاميذ على الكتابة واتسعت دائرة معلوماتهم قلت مساعدة المدرس لهم فى مبدأ الدرس وتركوا معتمدين على أنفسهم ليكون لديهم المجال للتمرن على الكتابة المتصله .

قد تبدو هذه الطريقة طويلة شاقة ، فانها حقيقة تستغرق عدة دروس في الموضوع الواحد . ولكن ليس المقصود من الانشاء حشو أدمغة التلاميذ بعدة كلمات وعبارات وانما المقصود هو تربيتهم وترقيتهم . كما ان

المطلوب من المدرس ليس مقدار مايعلمه ، وعدد مايدرسه من الموضوعات الانشائية وانما نوعه وقيمته .

تصحيح الكراسات

ان الغرض الذى يرمى اليه المدرس من تصحيح الكراسات هو ارشاد كل تلميذ الى أخطائه حتى يتجنبها . ولهذا ينفق جزءاً كبيراً من وقته في تصحيح أعمال تلاميذه التحريرية بالعناية الكافية التى ترضى ذمته ، ولكن على الرغم من تلك العناية فانا لانزال نرى أخطاء الامس هى هى أخطاء اليوم . فان التلاميذ قلما تعنى بالنظر فى كراساتها بعد تسلمها حتى تعرف ما أخطأت فيه وما أصابت . وانما هم يفتحونها ليروا الدرجة التي أعطيت لهم ليس الا . فان أعجبتهم تبسموا وتلفتوا يمنة ويسرة ، ويكاد الواحد منهم يدعو كل زملائه الى رؤية هذه الدرجة «السحرية» . أما ان كانت قليلة تقطبت الجباه ووجمت النفوس ، وليس من النادر أن يهب أحدهم فجأة طالبا رفع ذلك « الحيف » الذى أصابه على يد مدرسه ، ثم بعد قليل تهدأ العاصفة . وفي المرة الآتية يخطىء التلاميذ نفس الاخطاء لانهم لم يعنوا بتصحيح المدرس وارشاداته .

فكأن التصحيح بهذه الطريقة جهد ضائع مرتين ، مرة من ناحية المدرس ، ومرة من ناحية التلميذ نفسه . فما خير طريقة نتلافى بها ذلك ؟

ان الوقت الكبير الذى يبذله المدرس سدى في تصحيح كراسات تلاميذه جعل كثيراً من المدرسين يفكرون في أنجع الطرق لافادة التلاميذ وتوفير وقت المدرس . فمنهم من يعتقد ألا فائدة البتة من تصحيح المدرس موضوعات تلاميذه . وانما الفائدة قد حصلت من كتابة التلاميذ ، ومن المجهود الذى يبذلونه في هذه الكتابة . ومن كان يعتقد هذا كان من عادته أن يطلب من التلاميذ ، بعد مضي نحو أربعة أسابيع أو خمسة ، أن يعيدوا نظرهم على ما كتبوا من الموضوعات الاول فالاول تحت اشراف المدرس فكانت تبدو لهم أخطاؤهم واضحة ويتأثرون بها مندهشين من انهم قد ارتكبوا مثل هذه الغلطات الشنيعة وفى ذلك فائدة كبيرة لهم فهي تشعرهم بمقدار التقدم الذي أحرزوه

على ان الاغلاط التي اعتاد التلاميذ ارتكابها لا تزول بعد تصحيحها دفعة واحدة . فقد عملت عدة تجارب اتضح منها ان التلميذ قد يحتاج الى أن ينبه الى الغلطة الواحدة من غلطاته مرات متعددة حتى يصل الى درجة يتعادل فيها أثر الخطأ وأثر الصواب ، ثم بعدها يزيد أثر الصواب تدريجياً حتى يتغلب على أثر الخطأ .

وقد وجد أيضاً أن التلميذ ينتظر أن يجد من مدرسه عناية بعمله الذي بذل فيه مجهوداً قد يكون كبيراً . فترك موضوعاته من غير تصحيح لها يترك في نفسه أثراً غير حميد . ولكن التلميذ (كما تقدم) لا يستفيد كثيراً من القاء عبء التصحيح كله على المدرس فيجب أن تكون ثمت طريقة أو

طرق بها يضطر التلميذ الى مراجعة ما كتب ومعرفة أخطائه ، فالمجهود الذى يبذله في ذلك يكون لا شك ذا فائدة كبيرة في تقليل الاغلاط وتهذيب النفس .

ان الامر الاساسى في تصحيح الكراسات هو أن يعرف التلميذ موضع الغلط ويشعر به، وكيف يصححه هو بنفسه أو بمساعدة المدرس له. فكل طريقة تؤدي الى ذلك تكون صحيحة .

(١) فالمدرس اما يصحح كل كراسة في الفصل أمام صاحبها بمساعدة التلاميذ الآخرين، فيقرأ صاحب الكراسة موضوعه والمدرس والتلاميذ تنتقده وهذا يكون عقب الكتابة مباشرة . ولكن الوقت لا يتسع لذلك في غالب الاحوال، لاسيما ان كانت الفصول كبيرة . أما ان كانت الفصول صغيرة والموضوع لا ينتظر أن يكون فيه خلاف كبير في الآراء والتعبير، فان هذه الطريقة سهل اتباعها. فتلميذ يقرأ موضوعه جملة جملة، والتلاميذ الآخرون يدعون الى نقد جمله وتصحيحها . ثم من كانت جملته شبيهة بها صححها ، ومن لم تكن جملته كذلك استأذن في ذكرها ، وطلب نقدها من المدرس . فتنقد وتصحح . وبهذا كل تلميذ يصحح كراسته عقب الكتابة فيتأثر بالتصحيح وبذلك تقل أغلاطه ، كما أنه يعتاد النقد ، فتتقوى فيه القدرة على الحكم الصحيح

(٢) واما يصحح هو كل كراسة بيده . ثم بعد رد الكراسات الى التلاميذ يطلب من كل منهم قراءة موضوعه ثانية ليعرف غلطاته، ثم يسأل المدرس عن أسباب هذا التصحيح ، فيرشده اليه ، بعد ذلك يطرس موضوعه أو يكتفى بتطريس الجمل التى كانت مغلوطة ليس الا

(٣) يضع المدرس علامات مخصوصة تحت كل غلطة أو في «الهامش» رمزاً الى نوع الغلط ، فان كانت في رسم الكلمات كتب S أي (Spelling) مثلا وان كانت في التركيب كتب علامة مثل Con رمزا الى كلمة «Construction» وان كانت في قواعد اللغة كتب Gr أي «Grammar». وهكذا وقد طبعت في امريكا عدة كراسات للانشاء فيها هذه المعلومات المصطلح عليها تسهيلا للمدرس والتلميذ معا . ثم بعد تسلم التلميذ كراسته يبحث هو عن الغلطات ويصححها بنفسه ثم يعرضها على المدرس ليقرها . ثم يطرسها في كراسته وبذلك يكون أكثر العمل واقعا على التلميذ نفسه وبذلك تكون فائدته أكبر وادوم اثراً . وهذه الطريقة متبعة في اكثر المدارس المنتظمة مع بعض تعديل فيها حسب خبرة المدرس وآرائه الشخصية . فمنهم من يطلب من التلاميذ كتابة الموضوع في اوراق خاصة يصححها المدرس بوضع تلك العلامات الخاصة تحت كل غلطة يراها . ثم تعاد الاوراق الى التلاميذ بعد معرفتهم غلطاتهم وأسباب التصحيح فيقرؤونها بامعان ثم يكتبون الموضوع فى الكراسة الخاصة، ثم تعرض هذه على المدرس ثانية. فما تحمله

المدرس من العناء من رؤية الموضوع مرتين تعود فائدته على التلاميذ . فتقلل غلطاتهم وبذلك يقل تصحيح المدرس للاغلاط فيما بعد .

ومهما كانت الطريقة التي اختار المدرس أن يسير عليها يحسن به أن يعنى بجمع الاغلاط التي يشترك فيها تلاميذ كثيرون في كل موضوع ويعرض كل مرة طائفة منها على التلاميذ طالبا تصحيحها. وبعد أن تصحح تكلف التلاميذ بكتابة الجمل المغلوطة وصوابها في كراساتهم ، وكذلك اسباب الصواب ان كان ذلك ضرورياً . ثم تسأل فيها التلاميذ في أوقات مختلفة من السنة المكتبية ليحذروا الوقوع فيها وليكونوا دائما متذكرين لصوابها

انما يجب أن يذكر المدرس الايكثر من ذكر طائفة كبيرة من الغلطات دفعة واحدة في الدرس الواحد ، فليس في ذلك فائدة ما بل يجب الاكتفاء بالقليل في كل مرة ويعنى به عناية كبيرة حتى يكون أدعى للثبوت فى ذهن التلاميذ

المحفوظات

لم يغرق في المبالغة من يرى أن المحفوظات هي أشد مايمقته التلاميذ من مواد دراستهم ، «فحصتها» بغيضة اليهم ، ثقيلة على نفوسهم ، لاسيما إن كان سيطلب منهم فيها « تسميع » ماكلفوا استظهاره قبلا . على انها من جهة أخرى ، قد تكون محببة اليهم : ففيها يجدون منفسحاً من الوقت للكسل العقلي ، ومهرباً من النظام المدرسي القاسر ، إذ فيها ينالون بطبيعة الدرس جزءاً غير قليل من حرية قلما « يسمح » لهم بها في اوقات أخرى ، وذلك لان المدرس في مثل هذه الحصة يكون عادة مشغولا بالافراد اكثر منه بمجموع الفصل ، فبينما هو يستمع لتلميذ يلقي ماحفظ ، اذا بكثير من التلاميذ يرون مشغولين بالتحادث واللعب غير منتبهين الى من يلقي أو من يستمع ولاشك في ان لذلك أسباباً كثيرة يرجع أغلبها الى المدرس نفسه :

١ — فقد تكون طريقة التدريس خطأ

٢ — واختيار القطعة سيئاً لا يلائم حال التلاميذ ، ودرجة رقيهم العقلي ، والبيئة التي يعيشون فيها

٣ — وقد يكون النظام في الفصل سيئاً كذلك

فلاغرو بعد هذا أن يصبح درس المحفوظات قليل الجدوى لا ثمرة له على الرغم مما لهذا الدرس من الفوائد الكبيرة التي لا يسع امرءاً انكارها فهي :

١ – تعين على تقوية الذاكرة والخيال ، فان المحفوظات هى المادة الوحيدة التي فيها يكلف المدرس تلاميذه الاستظهار قصداً . أما في المواد الاخرى فانه يمنع التلاميذ من حفظها كلها أو جزءاً منها عن ظهر قلب حتي لاينصرفوا عن تفهمها وحسن ادراكها «وتمثيلها»، ذلك الى ان الاستظهار المجرد نفسه مضيعة للوقت الثمين الذي يجب أن ينفق فيما هو أنفع وأثمن . على أنه يجب أن يلاحظ أن تقوية الذاكرة لاتكون إلا قبل سن الشباب، وأن التجارب التي عملت في أمر تقوية الذاكرة في الرجولة دلت على انه من الصعب ان لم يكن من المستحيل تقويتها بعد أن يقطع المرء مرحلتى الطفولة والشباب

٢ – تدرب حاسة السمع على التفريق الدقيق بين كثير من الاصوات والنغمات والوحدات الموسيقية ماتا لف منها وما اختلف

٣ – تحض التلاميذ على حسن الالقاء والاداء والعناية باخراج الحروف من مخارجها الصحيحة . فالتلاميذ أثناء دروس المطالعة يكونون مشتغلين بفهم مايقرؤنه أكثر منهم باظهار أثر ذلك فيهم أثناء القراءة في لهجتهم وأصواتهم . أما فى المحفوظات فان الفهم والتأثر قدتما من قبل فيكون التلميذ عندئذ منصرفا الى تحسين الالقاء وتجويده .

٤ – أنها تهذب الذوق وتقوي الميل الى الآداب . وذلك باشباع التلاميذ من بعض القصائد والكتابات ذات القيمة الادبية العالية فتكون ذخراً لديهم لا ينفد . وهذا الذخر تزداد قيمته وأثره كلما تقدم الانسان في السن والرأي . فهي اذن وسيلة من وسائل ترقية حاسة الجمال في النفس وتعويد المرء أن يقدر كل شيء قدره

٥ – أثر المحفوظات في الوجدان والذوق ليس بخاف على أحد فالنفس شديدة التأثر والانفعال بالاشعار الحماسية والاناشيد الوطنية، فتندفع الى ماتحض هذه عليه ، كما يندفع الجندي بالموسيقى فى سوح القتال

٦ – توسع العقل، بأن تزيد فيما لدى التلاميذ من العبارات المتخيرة والالفاظ الانيقة وتعودهم تقدير الكاتب أو الشاعر حق قدره

٧ — لكثير من القصائد والكتابات الحكيمة أثر كبير في الخلق وتربيته لما بها من حكم عالية ، ونصائح غالية، هي خلاصة تجارب طويلة أو فكر أصيل

٨ — تحسن انشاء التلاميذ وترقي أسلوبهم الكتابي

ولكن لا يمكن الحصول على هذه الفوائد كلها إلا إذا أحسن اختيار القطعة وأجيد تدريسها وذلك كي تؤثر فى نفوس التلاميذ وتستثير عواطفهم

اختيار المحفوظات :

ليس اختيار قطع المحفوظات بالشيء السهل. إذ ليس كل قطعة شعرية أو نثرية يصح ان تستظهر ويحتفظ بها . فيجب أن يفكر المدرس طويلا فيما يختاره ليحفظه التلاميذ. فان هناك أموراً كثيرة يجب أن تراعى من حيث الموضوع ، واللفظ، والاسلوب، والجمال ، وقدرة التلاميذ وسنهم

١ — فيحسن ان تكون القطعة المختارة كاملة غير مبتورة

٢ — ويجب ان تكون مما يسترعى افئدة التلاميذ ويملأهم عاطفة ويهذب وجدانهم ، وان يكون فيها من جمال التعبير ودقته . وجلال الفكر ورقة الشعور ما يجعلها جديرة ان تدخر فى الذاكرة ، حتي اذا شب التلاميذ وجدوا لديهم من الأدب الرائع دراً غوالى يلجاون اليها ويتحرزون بها في كثير من ظروف المعيشة والحياة الفكرية ، ولا شك في ان القطع المحفوظة تزداد قيمة كلما ازدادت قدرة المرء علي التفكير واتسعت دائرة خبرته فتصبح عنده ذخراً لا يعدله ذخر.

٣ — لهذا يجب ان تكون القطعة المختارة اعلي من مستوي التلاميذ بقليل حتي اذا كبروا لا يضطر احد منهم الى اهمالها وتناسيها كما يتناسون الاعيب الطفوله

٤ — يحسن ان يكون غالب القطع المختارة شعراً . فالشعر اوقع في النفس

واسهل في الحفظ لما فيه من القافية والوزن ، ذلك الى ان النفس اميل الى الاحتفاظ بالشعر دون النثر اما النثر فيجب الا يهمل دفعة واحدة، بل يحسن ان يختار منه قطع صغيرة منوّعة من غرر الكلام ودرره، وتكلف التلاميذ استظهارها بعد درسها وتفهم معناها وتقدير اسلوبها.

لا يفهم من هذا أن كل ما يحفظه التلاميذ يجب أن يكون فوق متناولهم ، لا تدركه عقولهم ، ولا تنبسط له نفوسهم. وحجة من هذا رأيهم في ذلك أنه من الطراز الاول في الفصاحة وجمال التعبير والفكر. ان كل لغة فيها قطع كثيرة امتازت بجمال المعنى ودقة الشعور على «بساطة» ما فيها من المعاني والافكار. فمن هذه يجب أن تكون أكثر المختارات للمدارس الابتدائية سواء أكان ذلك في اللغة العربية نفسها أم في الاجنبية التي تدرس لهم. فلنحترس عند اختيار قطع الاستظهار من الوقوع في هذا الخطأ. فنختار القطعة كأننا نختارها لانفسنا نحن لا للتلاميذ الصغار

٥ — فيجب أن تكون القطع ملائمة للتلاميذ وطرق حياتهم حتى يشغفوا بها، ويتاثروا منها، فيميلوا الى حفظها ولكن يجب أن نحترس مع ذلك من القطع ذات المعنى التافه والاسلوب المتعاظل ، أو ذات الحكم الفلسفيه التي لا يكاد عقل التلميذ يستسيغها أو يفقه لها معنى

طريقة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس مبنية على الطرق التي يتبعها العقل في الحفظ والتذكر ، ولذلك قوانين عدة [1] ليس هذا موضع بحثها. على انه يجب ملاحظة ما يأتي :

١) ان استظهار شيء عرف معناه تمام المعرفة أسهل من استظهار ما لم يعرف معناه مطلقا .

---

(١) أنظر مبادىء علم النفس

٢) ما يسترعى ويعجب ويثير فيك عاطفة ما، أسهل مما تمر به من غير أن تتأثر به سواء ما تجده حقيراً تافها أو عاليا عنك بعيداً عن فكرك

٣) الشعر، والنثر المسجوع ، وكل ذى فواصل متزنة أسهل في الاستظهار من الكلام المرسل

٤) يختلف الناس بعضهم عن بعض في طريقة التذكر فمنهم من يسهل عليه الاستظهار من طريق السمع، وآخرون من طريق النظر، وغيرهما باللمس والحركة.

٥) يتذكر المرء بواسطة ما يسمى بقوانين تداعى المعاني : فالاشياء المتجانسة أو المتضادة ، أو المتقاربة يسهل تذكرها اذا استظهرت فى وقت واحد . وذلك لان تذكر معنى من المعاني او لفظ من الالفاظ يذكر بالمعني او اللفظ الذى له علاقة متينة به وكان معه في دائرة انتباه واحدة اثناء الاستظهار.

٦) ولا ننسي ان التكرار عامل كبير في الاستظهار والتذكر

٧) ان ما يتأثر به الوجدان والشعور من النظم والنثر تعيه الذاكرة بسرعة كبيرة

فمن هذا كله يجب على المدرس اذن :

١) ان يفهم التلاميذ القطعة المراد استظهارها تمام الفهم، حتى تمتلىء بها نفوسهم

٢) وان يحببها اليهم بوسائل التشويق وباشعار نفوسهم ما فيها من جمال او جلال او قوة الحق واليقين . ولكن التلاميذ كلهم لا يستوون في التأثر بقطعة واحدة . فما يلمس نفس الواحد منهم ويحركها قد لا يكون له اي تأثير ما في نفس تلميذ آخر . فليس من التربية اذن في شيء ان يكلف هذا الآخر باستظهار ما وجده غثاً تافهاً أو على الاقل لم تتحرك له نفسه . انها لطريقة عقيمة ، تلك التى بها يجبر كل تلميذ على ان يستظهر ما لا يحب. وليس لهذه الطريقة من مزية الا «النظام» وضرر النظام في مثل هذه الامور اكثر من نفعه . فلم لا يحفظ كل امرىء ما يروقه ويعجبه حتى تتهذب نفسه ويرق شعوره ويتكون لديه

ذوق في الادب وراى فيه . فيجب ان نشجع التلاميذ على حفظ مايتأثرون به ويهتزون له .

٣) عند القراءة الاولى يجب ان يجتهد المدرس في اثارة اعجاب التلاميذ واشغافهم بما يقرا

٤) يجب ان يحترس من الاكثار من تحليل القطعة واعرابها ونثرها وهكذا مخافة ان يضيع مافيها من جلال او جمال بين التحليل، والنحو، والصرف

طريقة الاستظهار

أما من جهة التلاميذ أنفسهم ، وطريقة الحفظ ، فان القاعدة التى يتبعونها عادة هى تقسيم القطعة الى أجزاء صغيرة ثم تكرير كل جزء مراراً كثيرة حتى يحفظ ، ثم الجزء الذى يليه وهكذا حتى يتم استظهارها كلها جزءاً جزءاً

ولكن التجارب التى عملت فى ذلك تدل على ان فى ذلك اسرافاً كبيراً في المجهود والوقت . والواقع ان خير طريقة للحفظ هى قراءة القطعة كلها مرات متعددة حتى تثبت . ويحسن أن تكون هذه المرات فى أوقات متعددة كأن تقرأ مثلا اربع مرات في يوم ثم اربعة اخرى في يوم آخر وهكذا . فهذه الطريقة هى المثلى بالرغم مما يظهر من انها طويلة وتستغرق وقتاً اكثر من الطريقة الاولى .

فمن واجب المدرس أن يفهم التلاميذ طرق الحفظ والفهم ويعينهم عليها ، ويأخذهم بها اذا امكن . فكما ان هناك طرقاً للتعليم فتوجد كذلك طرق كثيرة للتعلم وواجب المدرس أن يعنى بهذه كما يعنى بتلك

الترجمة

ربما كان تدريس الترجمة في مصر اكثر منه في اى بلد آخر من البلدان التى ترى ضرورة تعليم أبنائها اللغات الاجنبية، وهى هنا كانت تدرس في المدارس الابتدائيـة كأنها فن قائم بنفسه، في حين انها في البلدان الاخرى تدرس كأنها جزء من دروس اللغة . على أنا اليوم قد اخترنا طريقهم فأصبحت الترجمة الآن تعدّ جزءاً من اللغة

ولكن للمرء أن يتساءل عن فائدة تدريس الترجمة في المدارس الابتدائية . انه قلما يعثر بفائدة واحدة تعود على تلاميذ هذه المدارس من جراء درسها . بل لاشك في انه يجد لذلك مضار كثيرة .

اذا استبنّا ضرورة تعليم اللغات بطريقة من الطرق العلمية الحديثة المباشرة واعتزمنا السير عليها فمن الخطل في الرأي والخطأ في التربية أن تدرس الترجمة في الاقسام الابتدائية، بل ان كثيرين من الباحثين يرون من الخطأ ايضاً تدريسها في المدارس الثانوية

فالغرض من الطرق المباشرة تعويد التلاميـذ التفكير باللغة التى يتعلمونها حتى تتربى فيهم ملكة التعبير بهذه اللغة كما يعبر اهلوها بها. فاذا أكثرنا من الترجمة أحدثنا اضطراباً في عقول التلاميذ وخلطنا طريقي التعبير في اللغتين بعضهما ببعض . وفي لغة كاللغة العربية وأخرى اوروبية يكون الاضطراب أشد، لان بين اللغتين تبايناً كبيراً . والتلاميذ في الاقسام

الابتدائية لاتحسن التعبير باللغة العربية نفسها. وبالطبع مادامت لم تعرف من اللغة الاجنبية الا النزر اليسير فليس من أصالة الرأى أن يكلف هؤلاء بالنقل من لغة الى اخرى ولاسيما من العربية الى الانجليزية . وقد ظهر بالاختبار ان التلاميذ ترتكب من الاغلاط النحوية واللغوية مالا يتأتى للواحد منهم أن يغلط فيه عند الانشاء مثلا ، وانه ليدهش كل الدهش عند مايرى انه يخطىء تلك الاخطاء ، التى هي تافهة حتى في نظره هو. ولاشك ان السبب في ذلك انما هو ضعف التلاميذ في اللغتين وقصرهم اهتمامهم اثناء الترجمة على مجرد نقل معانى الالفاظ من لغة الى اخرى حسبما هي معروفة لديهم، خطأ كانت أو صواباً ،فينشأ عن هذا اضطراب كبير في التفكير تكون من ورائه زيادة ضعف التلاميذ في اللغات لاتقدمهم فيها، كما ينشأ عنه أيضاً تطرق الفساد الى اللغة الاصلية نفسها كما هو واقع الآن فى اللغة العربية فان أساليب الكتابة في هذا العصر قد تأثرت بالاساليب الاوروبية تأثراً ضاراً بادياً لكل ملم باللغات وآدابها.

ولكن على الرغم من هذا كله فان الظروف[1] الحاضرة تجعل الغاء الترجمة دفعة واحدة ليس من المستحسن، لان فيها مع الرغم مما قيل آنفا فوائد يجب أن نحرص عليها الآن بعض الحرص. فتلاميذنا لم يعودوا إنعام النظر في تراكيب اللغة العربية وفي حدود معانى ألفاظها ليستعملوا كل لفظ وكل عبارة فيما يراد منها بالضبط . ولذا نشأ الكثيرون منهم

---

(١) نظم التعليم وغيرها

وتعبيرهم مضطرب ، وتفكيرهم كذلك ، فيكتب الواحد منهم عبارات كثيرة وهو غير قاصد معناها ، كما يقرأ مايقرأ وليس في استطاعته أن يقدر الكاتب قدره من حيث الفكر أو جمال التعبير عنه ، والدقة فيه . فلا غرو أن تتهم العربية بعدهذا بالقصور وعدم الاتساع للعلوم الحديثة . انما القصور في غيرها

فدروس الترجمة اذا أحسن تدريسها تعين على تعويد انعام النظر ، وتدقيق الفكر ، والبحث عن العبارات اللائقة . فهي كما قال فيتر [١] فن جميل . ولكن ذلك الفن لايمكن أن يتعلمه الصغار فى المدارس

فللاستفادة من دروس الترجمة يجب مراعاة مايأتي :

(١) أن تكون الترجمة جزءاً من اللغة الاجنبية ، لافنا قائماً بنفسه .

(٢) أن يكول الاهتمام بالترجمة من اللغة الاجنبية الى العربية كبيراً . لا العكس كما هو مطلوب خطأ

(٣) يجب أن لا نبدأ بتعليم الترجمة (٢) الا بعد أن يتمكن التلاميذ من اللغة الاجنبية بعض التمكن

(٤) أن تكون القطعة المختارة للترجمة مما يمكن للتلاميذ فهمه والتفكير فيه .

(٥) يجب ألا تكون الترجمة نقل الفاظ وعبارات فحسب، وانما تعبير دقيق عن معنى في لغة بتعبير آخر دقيق بلغة أخرى . ويجب أن يكون ذلك التعبير موافقا لسنن هذه اللغة وروحها ومصطلحاتها. فالترجمة يجب أن

«1» « Das übersetzen in Fremde Sprachen ist ein kunts welch die Schule nichts angeht . »

(٢) انظر صفحة ١٩١

تكون ترجمة خبرة ، أي التعبير عن خبرة غيرك أوفكره بغير اللغة التي عبر هو بها عن نفسه

(٦) يحسن ألا تقول للتلاميذ « ترجموا الى العربية » وانما عبروا عن ذلك بالعربية . هذه نقطة صغيرة ولكن أثرها النفسي غير قليل .

(٧) يجب عدم الاكثار من دروس الترجمة مخافة أن نحصل على مضارها وتضيع منا فوائدها

(٨) يجب أن نكثر من دروس الترجمة الشفهية

طريقة التدريس

مما تقدم نرى ان دروس الترجمة يجب أن تسير على طريقة شبيهة بالطريقة الآتية :

١ــ اختر القطعة مناسبة لقوة التلاميذ اللغوية وفي دائرة خبرتهم حتي يسهل فهمها من غير عناء كبير

٢ــ كلف التلاميذ قراءة هذه القطعة وتفهم معناها تماما

٣ ــ سلهم عن معنى ما قرؤوه وناقشهم فيه

٤ ــ يجب أن تكون اللغة التي تستعملها في الشرح والمناقشة هي لغة القطعة المترجمة .

٥ ــ أطلب من بعض التلاميذ أن يعبروا عن معنى هذه القطعة باللغة المراد الترجمة اليها من غير أن ينظر في القطعة الاصليـة . بذلك يكون التلاميذ قد أحسنوا فهم القطعة وعرفوا شيئا مما بها من دقة المبني

٦ ــ بعد ذلك عد ثانية الى القطعة واطلب من التلاميذ ترجمة الجملة الاولى ، وناقشهم فيها ، وفي طرق التعبير عنها كاتبا كل جديد عنهم على السبورة

بطريقة منتظمة، ومشجعا كل من أتى بعبارة أنيقة مناسبة للاصل ، ثم سر هكذا في كل جملة حتى تنتهي القطعة . و لا يهولنك طول ما تستغرق من الزمن في ذلك فالبطء هنا خير من الاسراع . بل إن الفائدة في ذلك البطء نفسه

٧ – كلف التلاميذ بعد ذلك بكتابة القطعة في كراساتهم ثم صححها بالطريقة(١) التي تراها مناسبة من غير ان تضيع على التلاميذ وقتا كبيراً

بمثل هذه الطريقة يحصل التلاميذ على الفائدة المرجوة من دروس الترجمة . أما الاقتصار على اعطاء القطعة ثم تفسير كلماتها الصعبة ومعانيها وتكليف التلاميذ ترجمتها فيما بعد ثم تصحيح الكراسات وردها الى التلاميذ بدون لفت نظرهم الى ماأخطأوا فيه ولا الى صواب ذلك الخطأ فليس من ورائه إلا الضرر لا الفائدة .

تم الجزء الاول

---

(١) أنظر تصحيح الكراسات في الانشاء

الدليل

حسب الحروف الهجائية

أثينا — أغراضها في التربية

أجوبة — أجوبة التلاميذ وعلاقتها باسئلة المدرس — ١٢٢ ، تناول المدرس لاجوبة التلاميذ — ١٢٢ و١٢٣ و١٨١ ، أسباب أخطاء التلاميذ في الاجابة — ١٢٣ ، صفات الاجوبة الجيدة — ١٢٤

الاخلاق — غرض التربية الاسمى — ٢٧

تربية الاخلاق — ٢٧

آدمز — (Sir John Adams) استاذ التربية في جامعة لندن سابقا — ٢٢

ارسطاطاليس — (٣٨٤ — ٣٢٢ ق) — ١٩

أسئلة — الاسئلة ، شأنها العظيم في التربية — ١٠٨ ، أغراضها ١١٠ الاسئلة الاختبارية — ١١٢ ، مواضع هذه الاسئلة — شروطها — ١١٢ . الاسئلة التربيبية . أهميتها ومواضعها — ١١٤ ، مميزات الاسئلة الجيدة — ١١٦ ، الاخطاء الشائعة فيها — ١١٩ ، اسئلة التلاميذ بعضهم بعضا — ١٢١ ضرر الافراط في الاسئلة — ١٢٨

اسبرطه — ٣٣

استقراء — الاستقراء . ماهيته . أهميته في التدريس ، المواد التي يستعمل فيها — ١٠٣

استنباط — وهو ما يعرف فى المنطق بالقياس . موازنة بينه وبين الاستقراء ١٠٤ ، الطريقة القياسية أو الاستنباطية — ١٠٧ ، المواد التي يستعمل فيها — ١٠٦

استنتاج — الطرق الاستنتاجية — ١٦٤ — ١٦٥ ، خطوة من خطوات هربارت — ١٥٧

اشغال — الاشغال اليدوية — ٥٥ و٥٧ و٦٠

أغراض — أغراض التربية — ٢١

افلاطون — (٤٢٩ — ٣٤٨) — ١٩ و١٠٨

أمثال — التدرج من الامثال الى القواعد ٩٨ و ١٠٨

املاء — ٢٣٣ فوائده ، الاملاء المعهود وغير المعهود ، ٢٣٣ ، اعداد التلاميذ له — ٣٣٤ ، الاملاء — ٢٣٥ ، تصحيح الاخطاء فيه — ٢٣٦ ، معاملة الاغلاط — ٢٣٧

انشاء — ماهيته ٢٤٥ — العقبات فى سبيل تعليمه ٢٤٦، الانشاء الشفهي ٢٤٧
ما يجب مراعاته في الانشاء ٢٥١
الانشاء التحريرى ٢٥٤، تصحيح الكراسات ٢٥٦
اميل — كتاب لروسو — ٤٣
ايضاح — ١٢٩ — الايضاح بالعبارة — ١٢٩
بالاشياء نفسها — ١٣١
وبالنماذج — ١٣٢، بالصور والرسوم . بالسينما — ١٣٣
والستريسكوب — ١٣٣

(ب)

باجلي — (Bagley) — ٢١
بستالوزي — ١٩، ٤٣
بيئه — انظر العوامل الخاصة والعامة في التربية ١١ و١٢

(ت)

تربية — تعريفها — ٢ اختلاف الناس في مدلولها — ٦، أسباب هذا الاختلاف — ٧، اهميتها وضرورتها للفرد والامة ٨ و٩ . معناها وعواملها — ١٠ أقسامها — ١٢ . التربية العقلية ١٣ . التربية الجثمانية — ١٤ . التربية الخلقية — ١٥ . التربية الاجتماعية والوطنية — ١٥ . أغراضها — ٢١ . اقوال بعض المفكرين والمربين فيها — ١٩ أثر المدرسة والبيت فيها — ٣٦
ترجمة — تدريس الترجمة
الترجمة والطريقة المباشرة
ما يجب مراعاته للاستفادة من دروس الترجمة . طريقة تدريسها
تساؤل التلاميذ — ١٢١
تصحيح — تصحيح أخطاء التلاميذ فى المطالعة — ٢١٣، فى الخط ٣١٩، في الانشاء ٢٥٦ ، في الهجاء والاملاء ٢٣٦ — في الترجمة ٢٦٨
تطبيق — ١٥١ — ١٧٣
تعليم — التعليم والتربية — ١٧
تعلم — القدرة على التعلم — ٨
تفسير — التفسير — ١٤٨، تفسير الكلمات وغيرها في دروس المطالعة — ٢١٣ و ٢١٥
تقليد — ٣٥ و٥٧ و٢٢٧ و١٤١
تكرار — ٥٨ و ٥٩
تمهيد — التمهيد، الخطوة الاولى من خطوات هربارت ١٩ — الغرض منه — شروطه — ١٥٣ و١٧٣ و ١٧٩ و ٢٢٨

(ج)

جد — الجد والاستقامة — ٧٣
جثمانية — التربية الجثمانية — ١٤
المميزات الجثمانية لمراحل الترقى
انظر دراسة الاطفال — ٤٢
جزئيات — التدرج من الجزئيات الى
الكليات — ٩٧
جغرافية — ٥٧
جلسة — الجلسة الصحية — شروطها
٢١٨
جماعة — المطالعة جماعة ٢١١
جمال — في الخط ٢١٧

(ح)

حدس — الحدس والتخمين في الاجابة
١١٧ و١٢٤
حروف — ١٩٣ . تعليم الحروف
الهجائية ٢٠٤ — حروف
متحركة . شفوية . حلقية الخ
٢٠٥، الحروف الكبيرة : ٢٢٤
حركة — الحركة واللعب ٥١
حرية — ٥٤
حزم — الحزم والكياسة ٧٢
حياة — علم الحياة — ٧ . التربية
والحياة ٢٢ و٢٤

(خ)

خافتة — القراءة الخافتة — ٢٠٩
خبرة — ٨
خرائط — ٥٧
خطوات — هربارت — ١٥١ . نقدها — ١٥١
خط — ٢١٦ . صفات الخط الجيد ٢١٧
جلسة التلاميذ في درس الخط —
٢١٧ . طرق تدريس الخط —
٢٢١ . الخط الكبير — ٢٢٤ .
ادوات تعليم الخط ٢٢٥ —
طريقة السير في درس الخط ٢٢٥
الخط — الخط المستقيم ٢٢١
خلاصة — طرق التدريس — ١٦٣
خلق — متانة الخلق وقوته — ٧٣ .
التربية الخلقية ١٥
خيال — ٥٢ و٥٣ و٥٦ و٥٧

(د)

دراسة الاطفال — علم دراسة الاطفال —
٤٢ وما بعدها
درس — اعداد الدروس ١٦٦
درس كسب المهارة ١٦١
دروس كسب المعلومات ١٦١
درس كسب الذوق ١٦١

(ر)

راين — ٢٠
ربط — ١٥١ و ١٥٦ و ١٧٣
رسم — ٥٥ و ٦٠
رسم الكلمات — ٢٣٠ . يتوقف على حاسة الابصار — مايجب مراعاته في تدريسه وتعلمه ٢٣١
روسو — ٤٣
روضة الاطفال — ٥٤
ريمنت — ٢١

(س)

سبنسر — (هربرت) ١٩
سبوره — أهميتها الخ ١٣٨ . الملخص السبورى ١٤٠
ستوارت مل — ١٩
ستريسكوب — ١٣٥
سرعة — في الكتابة ٢١٧
سقراط — ١١٥
سينما — ١٣٥

(ش)

شباب — دور الشباب ٦١ . أهميته . ما يعتور المرء من التغيرات المختلفة فيه
شرح — ٢٢٨
شرطة — ٢٢١
شص — ٢٢١

(ص)

صور — ٥٧ ، وسيلة من وسائل الايضاح ١٣٣ — شروطها ١٣٣ و ٣٤
صور متحركة ١٣٥
صوت أصوات الحروف — ١٩٤ ، الطريقة الصوتية في تعليم القراءة ١٩٨ ، الطريقة الصوتية المطلقة في تعليم القراءة ١٩٩
صعوبة — في تدريس قواعد اللغة ٢٤٢ ، في تدريس الانشاء

(ط)

طرق التدريس — ضرورتها وأهميتها — ٩٢ ، اختلافها — ٩٣ ، قواعد عامة فيها ٩٣ و ٩٥ ، القواعد الاساسية العامة — ٩٦ ، طريقة الاستقراء ١٠١ ، طريقة الاستنباط (القياس) — ١٠٤ ، طريقة الحوار (انظر أسئلة) — ١١٥ ، الطريقة السقراطية (انظر الاسئلة) .

الطريقة التقليدية — (الاخبارية) — ١٦٣
الاستنتاجية ١٦٤ و ١٦٥
التحليلية ١٦٤ و ٢٢٢
التركيبية ١٦٤ و ١٩٦
التحليلية التركيبية ٢٠٣ و ٢٢٣
الطريقة المباشرة — في تعليم اللغات — ١٩٠
طريقة الف باء — ١٩٦
الطريقة الصوتية — ١٩٦ و ١٩٨
الطريقة الصوتية المطلقة ١٩٦ و ١٩٩
طريقة انظر وقل — ٢٠١
طريقة المقاطع — ٢٠١ و ٢٠٣
طفل — الطفل وعلم دراسة الاطفال — ٤٢
طفولة — دور الطفولة ٤٥ و ٤٦ و ٤٧ و ٥٩
الخ ، طولها عند الانسان ٨ ،
الطفولة والذكاء — ٤٦ ، الطفولة
ونشوء الفضائل النفسية — ٤٧ ،
الطفولة ونشوء الصفات
الاجتماعية — ٤٧
طور — أطوار الترقي ومراحله — ٤٨
السنوات الثلاث الاولى — ٥٠
من الرابعة الى السادسة — ٥١
من السادسة الى الثامنة — ٥٥
من الثامنة الى الثانية عشرة — ٥٨
من الثانية عشرة الى الرابعة
عشرة — ١٦

(ع)

عرض — العرض ١٥٤
علم — العلم كغرض من اغراض التربية ٢٥
علم الحياة ٧ و ٢٤٠
« وظائف الاعضاء — ٧
« الاجتماع — ٧
« الانسان — ٧
عوامل — عوامل التربيه — العوامل
الخاصه — العوامل العامه ١١ و ١٢

(غ)

غرائز — غرائز الحيوان والانسان — ٨
غرض — أغراض التربيه — ٢١
الغرض الاجتماعي — ٣٢
الغرض الفردي — ٣١
الغرض الخاص — ١٦٩
الغرض العام — ١٦٩ و ١٧٠
الغرض من التمهيد ١٥٢

(ف)

فرد — الفرد والمجتمع ٣٠
ما ينتظره المجتمع من الفرد — ٣٠
الغرض الفردي — ٣١
فرمرى — ١٩٠
فريبل — ٤٣

فندلى — ٢٠
فيتر — ١٩٠

(ق)

قدرة — القدرة على التدريس — ٧٧
القراءة والكتابة — ١٩٢ و ١٩٣ و ١٩٤
قصص — ٥٣ و ٥٧ و ١٣١ و ١٤٢
الشروط التى يجب مراعاتها فيها ١٤٣
قواعد — القواعد الاساسية العامة في التدريس — ٩٦ ، قواعد اللغة — ٢٩٣ ، القواعد واللغه — ٢٤١
فائدة تعليم القواعد — ٢٤١
صعوبة تدريسها — ٢٤٢

(ك)

كتابة — كتابة المذكرات — ١٧١ ، تعليم الكتابة ١٩٤
كسب — كسب الرزق ٢٣
كمبايره — مؤلف فرنسي ٢٠
كراسات — الخط — ٢٢٦ ، كراسات الخط ذات النماذج ٢٢٧
كراسات الخط البيضاء ٢٢٦
كنت — ١٩

(ل)

لعب — اللعب — فائدته ٥٢ و ٥٥
لغة — اللغات الحديثة ١٨٥
ضرورة تعلمها في مصر — فائدتها أهميتها — ١٨٦
تعلم اللغات ١٨٧ ، خير طريقة لتعليمها ١٨٨
القواعد العامة فى تعليم اللغات ٨١٩

(م)

مادة الدرس — الشروط التي يجب توافرها فيها — ٩٠ و ٦٧ واعدادها ١٦٧ و ١٦٨ و ١٨٠
مبادىء القراءة والكتابة ١٩٢
تعليم هذه المبادىء ١٩٣
محبة الاطفال والعطف عليهم ٧١
محسوس — من المحسوس إلى المعقول ٩٦
مجتمع — الفرد والمجتمع ٣٠
التربية الاجتماعية ١٥ و ٣٣
مدرسة — المدرس والبيت ٣٦ و ٤٠ و ٤١
أثر المدرسة في التربية الخلقية ٧١
٣٩ ، عمل المدرسة — ٣٩
مدرس — المدرس — ٦٨ عمله — ٦٩
الصفات التى ينبغي أن يكون عليها — ٧١ ، الصفات الخلقية — الصفات الجثمانية — ٧٨
الصفات العقلية — ٧٤

مذكرات - مذكرات الدروس - أهميتها
وطرق كتابتها - ١٧١ و١٧٩
مراجعة - ١١٣
مراهقة - ٦١
مربون - أقوال بعضهم في التربية ١٩٠
مطالعة - ٢٠٦ ، المطالعة الجيدة - ٢٠٧
الاخطاء الشائعة في المطالعة -
٢٠٨ ، المطالعة الخاطئة - ٢٠٩ ،
المطالعة جماعة - ٢١١ ، طريقة
السير في درس المطالعة ٢١٤
مفكرون - أقوال بعضهم في التربية - ١٩
ملخص - الملخص السبوري ١٤٠ و١٧٤
و١٧٥
ملكات - نظرية الملكات - ٨٢
ملهاوزر - طريقته في الخط
مناهج - المناهج - ٨١
مواد الدراسة - أقسامها - ٨٢
مواد كسب المهارة ١٦١
مواد تربية الذوق والوجدان
١٦١ ، مواد كسب المعلومات ١٦١

« ن »

نظرية - النشوء والارتقاء - ٧
نظرية - الملكات ٨٢
نقد — نقد الدروس - ١٧٧
فائدة النقد - ١٧٧
الاخطاء في النقد - ١٧٨
مواضعه - ١٧٩
نموذج - في وسائل الايضاح - ٢٢٧
في المطالعة ٢١٥ ، في الخط ٢٢٧

(هـ)

هاينه — الشاعر الالماني — ٢٢١
هربرت - (هربرت سبنسر) ١٩ و٨١
هربارت - خطوات هربارت . نقد هذه
الخطوات — ١٥٩
هلال — ٢٢١

(و)

وسائل الايضاح — ٥٧ و١٨١
وصف — ١٣١ و١٤٦
وصلة — ٢٢١
وضوح — الوضوح في الخط - ٢١٧
والتن — ٢٠
ودجرى — ١٧٨
وهق — ٢٢١

(تم الكتاب)

DATE DUE

JAFET LIB.
02 FEB 2006
Circulation Dept 2

JAFET LIB.
19 MAY 2009
Circulation

قنديل ،امين مرسى
اصول التربية وفن التدريس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021337

370.1
K51uA
V.1