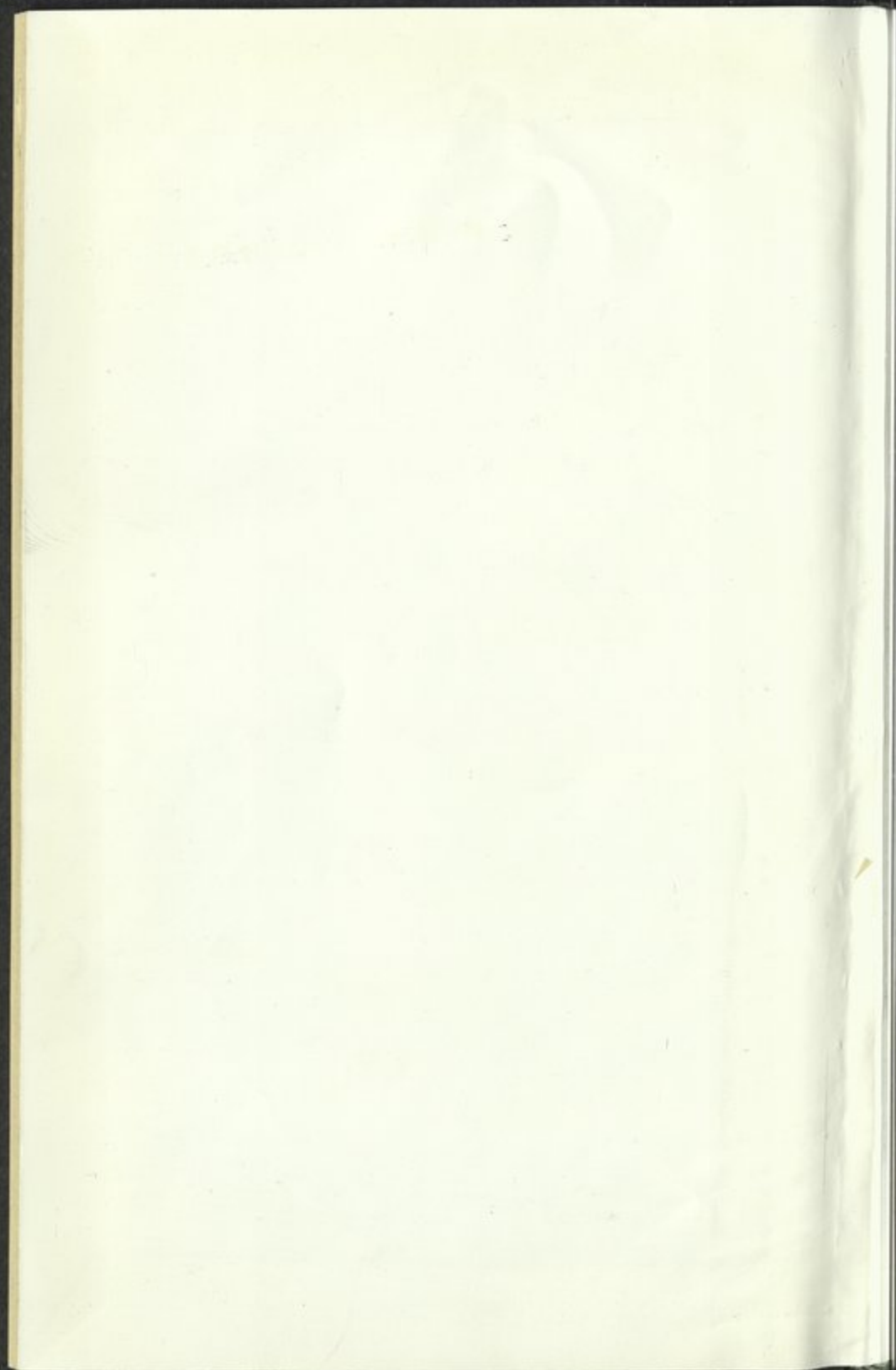
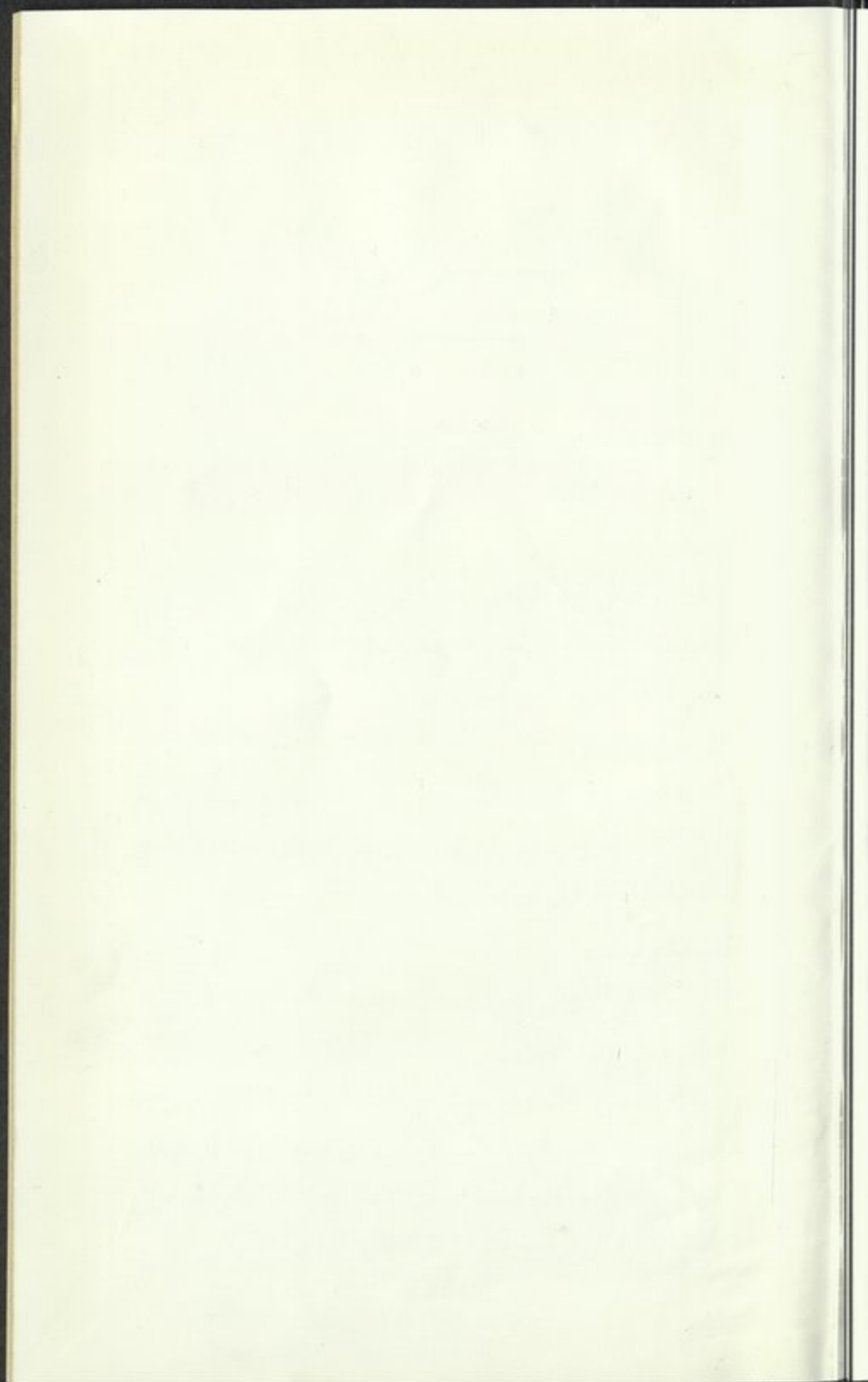


37
K5
V.

A. U. B. LIBRARY







فهرس

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 في التربية . كسب الرزق . التثقيف والتهديب . العلم . الاخلاق . التربية . التربية والفرد والمجتمع . الغرض الفردي . الغرض الاجتماعي . التوفيق بين هذين الغرضين .
٣٦	المدرسة والبيت :
	أثر البيت في التربية . المدرسة . علاقة المدرسة بالبيت .
٤٢	الطفل وعلم دراسة الطفل :
	العناية بفهم الاطفال ودرسهم . معنى الطفولة . أطوار الترقى ومراحلها . دور الطفولة . السنوات الثلاث الاولى . من السنة الرابعة إلى السادسة من السنة السادسة إلى الثامنة . من الثامنة إلى الثانية عشرة . من الثانية عشرة إلى الرابعة عشرة (المراهقة) . دور الشباب

- ٦٨ — المدرس :
- عمل المدرس . الصفات التي يجب أن يكون عليها . الصفات الخلقية .
الصفات العقلية . الصفات الجمالية وما إليها .
- ٨٥ — المناهج — بعض القواعد الأساسية التي يجب أن تبنى عليها
- ٩٠ — المادة :
- شروطها من حيث صحتها الخ
- ٩٢ — طرق التدريس :
- أهمية الطريقة في التدريس . القواعد الأساسية العامة في التدريس .
التدرج من المحسوس إلى المعقول . من الجزئيات إلى الكلّيات . من الأمثال
إلى القواعد . من المعلوم إلى المجهول . من البسيط إلى المعقد . من المعلومات
المضطربة إلى المعلومات الواضحة . من المعلوم بالخبرة إلى المعلوم عقلا .
- ١٠١ — الاستقراء والاستنباط (القياس) :
- ١٠٨ — الأسئلة . طريقة الحوار . أغراض الأسئلة . الأسئلة الاختبارية .
الأسئلة التربوية . مميزات الأسئلة الجيدة . الأخطاء الشائعة في الأسئلة
تساؤل التلاميذ
- ١٢٢ — الأجوبة :
- أهمية الأجوبة وعلاقتها بالأسئلة . أخطاء التلاميذ . صفات الأجوبة الجيدة
- ١٢٩ — الإيضاح :
- معنى الإيضاح . وسائله . الإيضاح بالعبارة . الإيضاح بالأشياء نفسها
الإيضاح بالصور والرسوم . السينما . خلاصة وسائل الإيضاح
- ١٣٨ — السبورة :
- أهميتها في التدريس . العناية بها . الملخص السبوري .

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 التي تستعمل فيها

١٦٦ اعداد الدروس :

ضرورة العناية به . أهميته . كتابة مذكرات الدروس . نظمها

١٧٧ النقد :

فأئدته . أهميته . الاخطاء فيه . الموضوعات التي يجب ان نهتم بها
في النقد .

١٨٥ اللغات الحديثة :

أهميتها وفأئدتها . طريقة تعليم اللغات . التهجى او مبادئ القراءة
والكتابة . تعليم مبادئ القراءة والكتابة . طرق تعليمها . الطرق
التركيبية . طريقة الف باء ، الطريقة الصوتية . الطريقة الصوتية المطلقة .
الطرق التحليلية التركيبية . تعليم الحروف الهجائية

٢٠٦ المطالعة :

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

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 الشفهي . ضرورة النظام فيه . الانشاء

التحريري . الصعوبات التي تعترض التلاميذ . طريقة التدريس .

تصحيح الكراسات

٢٦١ المحفوظات :

كراهية التلاميذ اياها . فائدها . اختيار القطم . طريقة التدريس .

طريقة الاستظهار

٢٦٧ الترجمة :

الترجمة واللغة . الترجمة في المدارس الابتدائية . طرق الاستفادة

من دروس الترجمة . طريقة التدريس

❦ اصول التربية و فن التدريس ❦

المطبعة العربية بمصر
بشارع المزين - بالوسكي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

القائل لنبيه : (وانك لعلی خلق عظیم)

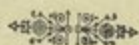
أما بعد : فان ما بهذه الأمة من صدى الى العلم قد ظهر في تراحم شبابها على ورود مناهله . فما من معهد علمي يفتح إلا رأيت عليه من الاقبال ما يجعل كل محب لهذا البلد مقتبطاً بما وصل اليه من درجة الرقي ، على ان هذا الاغتراب ليس خالصاً من شوائب الأسى : فدرجة الرقي التي وصلنا اليها ليست إلا الدرجة الأولى في معارج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

ومن لهم على هذه الأمة زعامة عقلية أو سياسية أن يوقفوا الى اختيار أقصر الطرق التي تؤدي الى دور الاستقرار والرضى . ولا شك في أن للمعلمين الواقفين على أسرار مهنتهم ضلعا كبيرة في إعداد الجيل الحاضر ومابعده للحياة الجديدة التي 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 فمساهم به ينفعون تلاميذهم ويمكنونهم من أن يتمتعوا بطفولتهم ويستفيدوا منها حتى يشبوا رجالا أرفع 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 خيرا .

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

أمين مرسى فنربل

القاهرة في ١٥ ديسمبر سنة ١٩٢٣



مقدمة الطبعة الثانية

لقد راعيناعند وضع هذا الكتاب أن يشمل من أصول العلم مايزي
ضرورة للمام كل مدرس به ليسترشد به في مهنته ، أو على الأقل ليوضح
له الأسس الصحيحة التي قام عليها فن التدريس . ولقدبذينا 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 نفذت 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 ليذهن هذه الفرصة ليكررالشكر للجنة التأليف المباركة
ولكل من أسدى اليه يداً بنقده كتابه هذا . كما انه يشكر كذلك كل من
أحسن الظن به وبجهوده من أصدقائه وأساتذته

التربية

١ - اهتمام الناس في 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 ، والاعريق لهم فيها آراء ونظم تختلف باختلاف نظمهم الدينية والاجتماعية وآرائهم في الحياة . ولقد ظل اختلاف هؤلاء ومن أخذ عنهم الحضارة والعمران ، وغيرهم من الأمم الحديثة يفكرون كذلك في أمور التربية ، وبخاصة إبان نهضاتهم المختلفة عندما تتغير وجهة نظرهم الى الحياة ، وما ذلك 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 ، لا يزال المربون والمفكرون مختلفين فيها اختلافاً غير قليل . وسيظلون مختلفين كذلك حقبة طويلة حتى تأخذ التربية مكانها اللائق بها بين العلوم الأخرى

ولاختلاف الناس في التربية أسباب كثيرة : - فال موضوع واسع شامل ، وجهاته متعددة ، ومباحثه متشعبة ، كل ينظر اليه من وجهة خاصة ويفضي عن سائر الوجوه . والتربية تتصل بالحياة اتصالاً 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 ترمى اليها . هذا وان التربية
لا تعنى 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 شيئاً عنها سارع الى
الكتابة فيها والى دعوة الناس الى الأخذ برأيه ونبذ ما سواه . 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 شأنها
أم لم يدرسها أخذ ينقشع عنها تدريجاً وأضحى الطريق الى كثير من
مسائلها واضحاً للمشتغل بها العامل على تفهمها . ورجع الفضل في ذلك الى
تقدم العلوم المختلفة التي لها مساس بالإنسان مباشرة مثل علوم النفس ،
وظائف الاعضاء ، وعلم الحياة والاجتماع ، وعلم الإنسان 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 رقيهما ونموهما . فأخذت التربية
تسير في طريق علمي وترتكز على مبادئ علمية تجريبية بدلا من تلك
الآراء « الفكرية » المحضة المتضاربة .

٢٠ — أهمية التربية وضرورتها

ليست التربية بالشيء الحديث ، بل هي قديمة كقدم الحيوان
والانسان . فالعناية بالطفل غريزة فيهما وكل كائن حي يسمى لتخليد جنسه
ومنعه من الانقراض بتعليم صغاره طرق المعيشة والنجاح في بيئته : فالطائر
يعلم ابنه الطيران والسباع تدرب صغارها على القنص والصيد ، كل في
دائرة غرائزه الثابتة الموروثة المحدودة . وهذه الغرائز المحدودة تجعل
واجب « الآباء » يسيراً سهلاً فالصغار لا تحتاج إلا الى وقت قصير
ودربة قليلة حتى تتم قدرتها على البحث عن رزقها والدفاع عن نفسها
أما الانسان نفسه فيختلف عن سائر الحيوان في ان غرائزه على
كثرتها ليست محدودة ذلك التحديد القاسي الذي في الحيوان بل هي
عامة لخاصة . وذلك لان بيئته ليست ثابتة محدودة ، ولأن حاجاته
متعددة متنوعة ، فأصبحت غرائزه مرنة يمكن توجيهها وتعديلها حسبما
فيه خير الفرد والجنس ولهذا كان لا بد له من عناية طويلة وتدريب كبير
والانسان يمتاز 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 هذه 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
البشري أن يتقدم ويترقى رقياً مستمراً

ولقد ساعد الانسان على التربي والترقي طول مدة الطفولة أي المدة التي 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 التي تبذلها المجتمعات لحفظ الجنس وتقدمه .

ومعلوم أنه كلما تقدم الانسان واستبحر في العمران اشتد التنافس بين أفرادهِ ، وأصبحت الحياة بينهم مغالبة وصراعاً . فلكي يتمكن الفرد من أن يعيش وسط هذا الجلاد وبين تلك المغالبة لا بد له من أن يزوده أبواه أو غيرهما لمثل هذه الحياة بسلاح ماض . وليس ذلك السلاح سوى التربية الصحيحة فهي ضرورة إذاً ولا مفر منها . وهي وإن كانت لازمة في كل العصور الماضية فهي في عصرنا هذا وما بعده ألزم وأوجب فقدما كانت حاجات الانسان ومطالبه « بسيطة » ميسرة ، في حين أنها اليوم كثيرة ، معقدة ، وانها تزداد يوماً بعد يوم

إن كانت التربية ضرورية هكذا للفرد فهي كذلك لازمة للأمة . فكما أن التنافس قائم بين الأفراد فهو قائم أيضاً بين الأمم بعضها وبعض . فكل أمة تود أن تبرز غيرها في ميادين العلم والحرب والسياسة ولا يعلو

لأمة شأن وينبه لها ذكر إلا بالتربية الصحيحة تفرس في نفوس النشء وهم لا يزالون في طفولتهم ، ولكن على الرغم من هذا فإن 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 تبعاً لذلك . لأنه اتضح أن أثر التعاون في التقدم لا يقل عن أثر المنافسة ، بل يزيد عليها خلوه من الضغائن والأحقاد التي تضر ولا تفيد

٣ - معنى التربية وعواملها

من الخطأ أن نعرف التربية بعبارة موجزة نكتفي بها ، فإن اتساع مدلول « التربية » اتساعاً لا يداينه فيها لفظ آخر جعل تعريفها وتحديد معناها ليس بأشياء اليسير . فالتربية هي الحياة بكل مناحيها . وهي تشمل جميع العوامل المختلفة والقوى المتعددة التي أثرت في الإنسان ورفعته عن مستوى الحيوان وصيرته إنساناً . فكل مؤثر يؤثر في المرء ويجعله أصح من قبل للعيشة في بيئته — طبيعية كانت أو اجتماعية أو دينية — فإنه يعد عاملاً من عوامل تربيته . فعوامل التربية نوعان : عوامل عامة غير مقصودة ، وعوامل خاصة مقصودة فالأبوان اللذان ولدا الطفل والبيت الذي نشأ فيه وحظ أهله من الثروة أو الفقر ، وسكنه في مدينة عظيمة أو قرية حقيرة ، والاعوان الذين يرافقهم ، والاصدقاء الذين

يصطفيهم والكتب التي يطالعها ، والاسفار التي يقوم بها ، والالعب التي يلعبها ، والملاهي التي يتسلى بها ، والحرفة التي يحترفها . وروح العصر الذي يعيش فيه ، ونوع الحكومة الخاضع لها — كل هذه عوامل لها أثر في ترقية المرء وتكوين خلقه وميوله ، وتحديد وجهة نظره في الحياة فهي 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 . إنما تأثيرها يتم بالمصادفة من غير قصد أو غرض معلوم . ولا يسير بطريقة منتظمة متسعة مستمرة . وهي تارة تنفع وتارة تضر . وكثيراً ما يكون ضررها أكثر من نفعها . فقد تنتج فيلسوفاً حكماً أو لصاً سفاحاً على حد سواء .

ولسنا نستطيع أن نترك أبناءنا لرحمة هذه العوامل المتغيرة إن أصلحت واحداً أفسدت آلافاً . 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 وإكسابه التجارب المختلفة .

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

والانسان لا يكون سعيداً متمتعاً بحياته ، ولا تكون أعماله متقنة ولا سلوكه حسناً ملائماً للبيئة التي سيعيش فيها ، إلا اذا كان صحيح الجسم مرهف العقل ، متين الخلق يميل الى الخير وينفر من الشر بعادته وطبعه وذلك لا يتم إلا (١) بالعمل على إيقاظ القوى المختلفة الكامنة في النفس وترقيتها تدريجاً الى أقصى حد نستطيع أن نبلغها إياه (٢) وبتعديل ما في الاطفال من صفات موروثه ، وإكسابهم صفات وعادات تجعلهم صالحين للمعيشة في بيئة راقية . (٣) وذلك بتدريبهم على الاخلاق الحسنة التي يتطلبها المجتمع والتي تقربهم من المثل العليا و « الكمال » فهي عملية ترقية ، وتعديل ، وتدريب .

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

(١) فالتربية العقلية هي ترقية قوى العقل المختلفة وتدريبه تدريجياً

منتظماً على التفكير الصحيح حتى يستطيع أن يحسن ادراك ما يحيط به من المؤثرات المختلفة والظواهر المتعددة ويكون خياله قوياً منتظماً وذا كرتة واعية واستدلاله وحكمه سيديدين ، ووجدانه وعواطفه سامية مهذبة . وذلك بوسائل عدة أهمها توصيل المعلومات والحقائق النافعة المناسبة لسن التلميذ بطريقة تحمله على التفكير فيها . والتربية لا تكون مثمرة اذا لم تحض المتعلم وتحثه على أن يبذل ما يستطيع من الجهد في التفكير فيما يعرض له حتى يدركه تمام الادراك وكلما زاد ذلك الجهد من ناحية المتعلم كان الترقى أسرع وأثره أدام . فمثل العقل كمثل الجسم كلما زده تمريناً ترقى ، وقوي ، ومرن ، وأدى عمله على أحسن حال . وهنا يجب أن نحترس من أن نظن أن صب المعلومات المختلفة في العقل ، أو أن مجرد عناية التلميذ باستظهار ما يدرسه له المعلم فيه الكفاية لترقية عقله وأخلاقه . انما الفائدة تكون في عملية هضم التلميذ لهذه المعلومات ، « وتمثيلها » وجعلها جزءاً لا ينفصل منه . فيجب أن يقوم التلميذ نفسه بعملية « الهضم » و « التمثيل » . أما المدرس فيختار له الغذاء النقلي الصالح له ويبذل ما في جهده حتى يجبهه في ذلك الغذاء ويستميله اليه .

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

تصلح أن تكون وسيلة إلى ذلك ، ولم يكتثروا النوع المادية التي يدرسونها وقيمتها نفعت التلميذ في حياته أم لم تنفعه ، كاللغة اللاتينية ، أو اليونانية ، أو علوم الكلام . أما اليوم فقد تجلى فساد هذه النظرية . فالترية اعداد للحياة ، ولذا وجب على المدرس أن يختار من العلوم ما ينفع المتعلم ، ويعده للحياة ، لينغذى بها عقله ويرقيه

(ب) والترية الجنائية هي العمل على تنمية الجسم نمواً متزاناً . وتقويته ، حتى يستطيع أن ينهض بالأعمال المتنوعة التي تطالب 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 الترية الجنائية مقصورة على العناية بالرياضة البدنية والألعاب المختلفة فحسب بل تجب العناية بكل ما يؤدي 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 إرهابهم بالعمل المدرسي وغير ذلك .

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

(١) مثل الاسكيبو ، والبهاوسيا

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

(ج) التربية الخلقية : هى تعديل الغرائز والميول الضارة - « لأنها غير اجتماعية »^(٢) برفعها إلى مستوى عال أو بتوجيهها وجهات أخرى صالحة 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 ، وهى كذلك تربية اجتماعية وطنية لأن الفرد لا يعيش منعزلاً عن بقى قومه وجنسه . فله مجتمع حقوق على الفرد ولل فرد واجبات . وتأدية الحق ، والقيام بالواجب وان كان مريراً فى بعض الأحيان ، يرجعان إلى سمو أخلاق المرء أو ضعفها

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

(٢) أى أنها ضارة بالمجتمع

أوقات الفراغ، فكل درس يجب أن يكون في الواقع درس أخلاق بمعنى أن «الأخلاق» يجب أن تغشي الفصل والمدرسة في كل لحظة فيدرس المدرس وهو في جو أخلاقى . فالحقائق التى يلقىها المدرس ، ومعاملته للتلاميذ ، والنظام الذي يأخذهم به ، وشخصيته هو ، والقصدوة 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 منفصلة بعضها عن بعض، لأن التربية العقلية الصحيحة هى أيضاً تربية خلقية ، فليست الأخلاق إلا مظهر آمن 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 مقسماً 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 .

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

٤ - التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداها 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 لا ترقى إلا بالعمل فالتربية تحوطها بالمؤثرات المختلفة التي تستدعي منها ذلك العمل . وقد تقدم ان العقل لا يرقى إلا بالتفكير ، كما ان الجسم لا يقوى إلا بالحركة والعمل ، والاخلاق الطيبة لا تكتسب إلا بمزاولةها والمرانة عليها . فالتربية لا تكون مثمرة إلا بعمل المتعلم نفسه — بمصادمته للحقائق المختلفة ومصارعته لها جاهداً في التغلب عليها وإدراك معيبتها والاستفادة منها كلما أخطأ فيحس بقوته تزداد وترقى من جراء كل خبرة يحصل عليها فيعدل سلوكه مسترشداً بخبرته . فكل تربية صحيحة هي تربية النفس بالنفس .

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

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

ولكن على الرغم من هذا الارتباط بين هذه الأقسام الثلاثة فإن قصر العناية على واحد منها يضعف الاثنين الآخرين . فتربية الجسم وحده تنتج حيواناً لا إنساناً ، 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 .

فلا بد إذن من ترقية هذه الأقسام الثلاثة للكائن الحي ترقية متزنة ممكنة من أن يحيا في المجتمع عاملاً سعيداً ويعين سواه على أن يكون سعيداً مثله

٤ - التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداها على ما تدل عليه الأخرى بل هما مختلفتان 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 إليه . وهي لا ترقى إلا بالعمل فالتربية تحوطها بالموثرات المختلفة التي تستدعي منها ذلك العمل . وقد تقدم أن العقل لا يرقى إلا بالتفكير ، كما أن الجسم لا يقوى إلا بالحركة والعمل ، والأخلاق الطيبة لا تكتسب إلا بمزاولة المراتبة عليها . فالتربية لا تكون مشمرة 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 هي تربية النفس بالنفس .

أما التعليم فهو إيصال المعلومات المختلفة الى الذهن . وبذلك تتسع مادته وتزداد . ولسكن العقل لا يرقى بذلك ولا يصبح بهذه المادة خيراً منه قبلها لانه لا يعمل . ففي حين ان التربية تحمل التلميذ على العمل وتهتم به جسماً وعقلاً وخلقاً ، لا يهتم التعليم إلا بتزويده بمعلومات قد تكون نافعة أو غير نافعة . فالتلميذ في التربية هو الذي يعمل ويفكر فتارة يخطئ وتارة يصيب وهو في خطائه يستفيد أكثر من صوابه . اما في التعليم فالتلميذ يتقبل ما يلقيه 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 الى 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 تعدده للحياة نفسها قبل أن تعدده 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 في التربية

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

(ب) وقال أرسطو ليس : التربية إعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار

(ج) وقال كُنت : التربية ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيةها في الفرد

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

(هـ) وقال هربرت سبنسر : التربية هي إعداد حياة كاملة

(و) وقال بستل تري : التربية إعداد بنى الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة في 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 منظّمون على هيئات : أسرة ومدرسة وحكومة .
- (٤) هذه المؤثرات تساعد الطفل وتستثيره الى أن يترقى بالتدريج جسماً وعقلاً وأخلاقاً حتى يصل الى أقصى حد ممكن حسب استعداداته 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 هي التأثير بجميع المؤثرات المختلفة التي يختارها قصداً أو لول الامر في مجتمع ما ليعينوا بها الطفل على أن يترقى جسماً وعقلاً وأخلاقاً حتى يصل تدريجاً الى أقصى ما تستطيع الوصول اليه من الكمال ليسعد في حياته ويكون كل عمل يأتيه أدق وأكمل مما لو ترك من غير تربية ويزيد هذا وضوحاً وثباتاً ما يقوله أساتذة التربية في هذا العصر في تعريف التربية . فالتعاريف التي يذكرها أساطين التربية مثل العلامة رابين الالماني ، والفرنسي كميابه ، والانجليز ولتن وآدمز وفندي

وغيرهم وغيرهم لا يخرج 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 منظماً على شكل أسرة أو حكومة أو أية هيئة من الهيئات الأخرى يرغب في إسعاد الجيل الناشئ . ويسعى لذلك بأن يستخدم استخداماً مقصوداً طرقاً ومؤثرات معلومة . فالتأثير بهذه الطرق وتلك المؤثرات هو التربية .

ويقول رينمنت^(٣) : تشمل التربية جميع المؤثرات الخاصة التي يتخذها الراشدون من كبار المجتمع للتأثير في صغاره بوساطة الأسرة أو الحكومة أو الكنيسة

أغراض التربية

إن المؤثرات المختلفة التي نختارها كوسائل ترقية عقول الأطفال وتدريبهم قد لا تكون ذات علاقة كبيرة بفرض سام نرمي إليه في التربية : فالتربية تتبع قوانين وقواعد يسير عليها العقل والجسم في نموهما وترقيهما فباستعمال هذه القواعد وتلك القوانين التي تكاد تكون ثابتة نسبياً على الرغم من أننا لم نصل إلى الآن إلى إدراكها كلها أو أكثرها إدراكاً صحيحاً يمكننا أن نخرج لصوصاً بارعين ، أو رجالاً عاملين ذوى عقول راجحة وأخلاق سامية .

(١) هو وليم تشندلر باجلي أستاذ التربية في جامعة اليتوير بالولايات المتحدة . وله تأليف عدة في موضوعات التربية المختلفة
(٢) أستاذ التربية في جامعة منشستر
(٣) أستاذ 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 إليه في كل جهد نبذله ، وفي كل درس ندرسه حتى نوجه النشء نحو ذلك الغرض . وانا لا نبالغ مهما غالينا في ضرورة هذا الغرض وامتناء نفس المدرس به . فالغرض الذي نجعله نصب أعيننا هو الذي سيتحكم في كل جهودنا وفي الوسائل والطرق التي 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 إراز شخصيتهم ، أو إعدادهم ليكونوا أفراداً ذوي أخلاق صحيحة متينة ، أو ليكونوا قادرين على أن يؤدوا باتقان كل ما يطلب 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 أو أكثر يمكن تغليبها على سائرهما فيصبح هو الظاهر البارز فيها وتتضام معه الاغراض الأخرى حتى لا يكون 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 مآبه يستطيعون كسب عيشهم وتحسين حالهم . فهذا غرض واضح محدود . ولكنه لا يمتاز عن غيره من الأغراض بأكثر من وضوحه وتحديد . 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 درهماً 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 الحساب ، انما هو يرى الفائدة كلها في فنون وصناعات مربحة كالكتابة على الآلة الكاتبة ، وإمساك الدفاتر ، والاختزال والصناعات المختلفة .

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

ويعجز عن طرق الاستفادة منه والتمتع به جهلاً منه بتلك وبمعنى التمتع .
على أن الانسان إذا تربى تربية عامة لا ترمى إلى غرض خاص كهذا
ثم اشتغل بعد ذلك بكسب رزقه استطاع أن يكسب أكثر مما لو كان قد
جمل الكسب وحده غرضاً معيناً له . هذا وإن مستوى معيشته يكون أرقى
كما تكون حياته أملاً وأرغد، وذلك لاتساع عقله ، ولسمو نظراته ، إلى
الحياة . حتى لو كان ما يكسبه أقل من سواه فإنه 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 . فإن الفنى 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 وقفنا حائلاً بينه وبين اكتساب المال بطرق
غير شريفة . فخطر هذا على المجتمع أنه يساعد على انحلاله بتقويض دعائمه
الخلقية فالامة لا تبقى الا ببقاء أخلاق أفرادها

٢ — التثقيف والتدريب

اصطلح الناس في كثير من البلدان على عد المذهب المثقف من
حذق علوماً وفنوناً خاصة ليست وسيلة لكسب رزقه ولا حبا في معرفتها
وإنما 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 النهضة كان المذهب عند الغربيين من عرف فلسفة أرسطو طاليس وآداب الإغريق واللاتين ، ومن مهر في ركوب الخيل واشتهر بنصرة الضعيف ونجدة ، 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 والتشديق بأسماء أكابر الروائيين وكانت المدارس لا تهتم بأكثر من هذه الأمور . أما ترقية العقل واشغال الابدان وتدريب المنزل والعناية بالصحة وتربية الأبناء فكانت أمورا ليست بذات بال . والواقع أن الامور الكمالية في التربية كانت أسبق في التاريخ من الامور الضرورية . فاذا كان هذا هو مارآه مجتمع ما مثلاً أعلى واصطلاح 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 الترقى والتقدم وأصبح غده كألمسه .

٣ — العلم

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

نبيل في نفسه ولا يمكن أن نستغنى عنه في التربية بأي حال من الأحوال
فإن العلم ميراث للجنس البشري وثمره خيراته ولا يمكننا أن نفرط في
ذلك الميراث الذي 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 ، وإن
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 ، ومتانته أخلاقه . فكان كثيراً من
الامم ترى مثلها الأعلى الترقى العقلى وحده . هذا خطأ جسيم . فإن العلم
كثيراً ما يساء استعماله فيصبح خطراً كبيراً وشرّاً مستطيراً . فالديناميت قد
كشفه العلم ويستعمله الآن القوضوى لقتل أخيه الانسان ولنسف المباني
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 والقتل الذريع ، كما كان السبب في تخفيف ويلات المنكوبين المصابين في تلك الحرب الرجوف . فالعلم وحده لا يكفي أن يكون غرضاً . وذلك على الرغم من أنا لاغنى لنا عنه وعن فوائده الكثيرة فلا بد للبحث من جعله وسيلة تقع خالص بقدر الامكان

٤ - الاضمار

ان العلم وحده لا يفي : فعرفة الانسان بعلم الأولين والمعاصرين من غير أن يستفيد منها ويفيدها عبث كبير وجهد 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 لا يفي . و « والتهذيب » المصطلح عليه يشل حركة التقدم ، والحرف والمهن وحدها تضيق الافق العقلي وتحرم المرء من الترقى وتجعله آلة لكسب المال ، واذا كانت الترقية وحدها تنتج سفاكا كما تنتج فيلسوفاً فأية قبلة اذن تتوجه اليها غير التربية وأي غرض من تلك الاغراض الكثيرة يجب أن نجعله نصب أعيننا ؟

ان غرض التربية الأعلى يجب أن يكون الاخلاق . فكل تربية ليس الغرض النهائي منها هو ترقية الخلق وتقويته ليست جديدة أن

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

ان الاخلاق كلمة تقال وتسمع في كل حين . واختلاف الناس 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 هي مجموع ما تواضع عليه الناس من الصفات الطيبة التي وجدوا بالخبرة والفكر أنها خير ضمين لسلامة كيان المجتمع وحفظه كما أنها تكفل نجاح الفرد وراحة ضميره .

كثيراً ما يكون الانسان عالماً كبيراً أو مثرياً كثير المال والحشم ولكن الناس لا تقيم له وزناً لما به من النقائص الخلقية الكثيرة ،

فلا يستهوبهم العلم ولا يسترعيهم المال الى الاعجاب به واظهار الاحترام له ، في حين انك قد ترى رجلاً رقيق الحال حاصل على قليل من العلم أصبح موضع الاعجاب والاحلال ، وما ذلك الا لمتانة في خلقه ، وجمال في نفسه ، ورشاقة في أفعاله ، فالعلم أو المال أو المهارة في فن ما ان كانت مقرونة الى فساد في الخلق وضعف في النفس لا تكسب صاحبها راحة بال ، ولا تجعل الناس تقدره قدره في علمه أو مهارته في فنه . أما من سمت أخلاقه وعلت نفسه ، وكان مع ذلك ماهراً أو متعلماً فهذا لاشك من تروقنا أخباره . وينفعنا علمه ، وتؤثر في 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 نتخذها لنا قبلة نتوجه إليها عند تربية النشء . وليس معنى ذلك أن الدروس كلها يجب أن تكون في موضوع الأخلاق . إنا إذن نقع في 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 التي نعهد لها ، وهو لا يحصل عليها ولا يدرّكها إلا بعد تدريب طويل قد يكون شاقاً ومؤلماً هذا ما يقوله هربارت ، وما يقوله كذلك كثيرون ممن أخصوا في علم الأخلاق ودراسته ، ولم ينقض هذا الرأي التقدم السريع في العلوم الآلية والطبيعية فالأخلاق نتيجة تدريب النفس ورياضتها على الصفات الطيبة والعادات الحسنة . وإذا جعلنا الأخلاق غرضنا النهائي الذي نرمي إليه فلا بد لنا إذن من أن نروض الأطفال ونؤدّبهم أدباً نفسياً إلى أن تصبح الأخلاق فيهم عادة لازمة لا تفارقهم ، فيؤدون كل أعمالهم حسب المعيار الخلقى المتفق عليه من غير تفكير أو تديبر . وليس هذا إلا لحماية المجتمع والفرد وتقدمهما .

فقيمة الأخلاق وأهميتها تزداد كلما كانت علاقتها بالمجتمع ألتصق

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

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

٢ — ألا يتعرض لمجبودات 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 الرقي . فهو مطلوب منه أن يضحي بكثير من راحته في سبيل السعي وراء مصلحة البلد وترقيته

التربية والفرد والمجتمع

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

١ — غرض فردي

٢ — وغرض اجتماعي

ولسكل 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 الناشئ وإعداده لحياة الرجال في المستقبل. وهم في هذا الاعداد لا ينظرون إلا إلى مصلحة هذا الفرد نفسه غاوين النظر عن مصلحة المجتمع الذي هو أحد أفرادهم. ورأيهم في ذلك أن المجتمع لم يوجد إلا لرعاية مصالح الأفراد

وقد نشأت المجتمعات البشرية الأولى على هذا الرأي بطبيعة الظروف التي كانت تحيط بها. فكانت الآباء تربي أبناءها بتدريبهم على القنص والصيد أو القتال والرعي. ثم بعد أن خطت هذه المجتمعات نحو الحضارة أصبح الرجل يعلم ابنه حرفته التي بها يكسب عيشه والأُم تعلم بناتها القيام بشئون الرجل والبيت. أما في العصور الحديثة فإن 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 أزم لهم من رقية 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 التربية الفردية تعمل على اظهار القوى الكامنة في الفرد وترقيتها إلى أقصى حد تستطيع الوصول اليه . وهى في هذه العملية لا تنظر الى مصلحة المجتمع وانما الى مصلحة الفرد نفسه X

الفرض الاجتماعي

أما أنصار الفرض الثانى فترية الأفراد عندهم ليست الا وسيلة لاصلاح حال المجتمع وتدريب نقر من الناس على القيام بأعباء حكومته وإدارة شئونه الكثيرة المختلفة . فالفرد في نظرهم لاشىء والمجتمع هو كل شىء 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 طويلاً في جوار دولة يونانية أخرى كانت تخالفها كل المخالفة في المبادئ التي سارت عليها في الترية، فأثينا كانت ترمى في الترية الى غرضين :

١ - إلى مساعدة كل امرئ، على إبراز شخصيته من غير نظر إلى مطالب المجتمع ومصالحه

٢ - وإلى إعداد حياة جميلة سعيدة . أى ان الترية فيها كانت فردية لا اجتماعية محضة

وفي العصور الحديثة رأينا المانيا تحاول أن تسير على منهج يقرب مما سارت عليه اسبرطة قديماً، مع ملاحظة الفروق الكثيرة التي يقتضيها اختلاف العصور والآراء . فكان شعارها دائماً « المانيا فوق الجميع » . ولم تكن الحال معنا في مصر يبعيدة عن ذلك أيضاً . ولكن من وجهة أخرى . فكان التعليم عندنا مقصوراً على تخريج أناس يقومون بأعباء بعض المناصب الكثيرة في الحكومة يكونون كآلات تعمل فيها ولا تزال الى اليوم نحس أثر تلك السياسة في مظاهر الضعف البادية في حياتنا الاقتصادية والأخلاقية

التوفيق بين هاتين الوجهتين في التربية

إن التقدم الذي وصلنا إليه الآن في العلوم المختلفة يساعدنا مساعدة كبيرة في تفهم ما يجب أن نختاره غرضاً لنا من هذين الرأيين ، والحقيقة أنهما مرتبطان بعضهما ببعض . فالإنسان مدني بالطبع . والاجتماع غريزة من غرائزه . فهو لا يستطيع أن يعيش منعزلاً عن المجتمع ، وإن فعل فقد تجرد عن الصفات التي جعلته « إنساناً » ورفعته عن مستوى الحيوان . فالعلاقات التي بين الفرد والمجتمع لا يمكن أن تنفهم إلا إذا عاد الإنسان إلى حيوانيته الأولى . وللمجتمع أثر كبير في ترقية الفرد ، كما أن رقي المجتمع ناشئ من رقي أفراده ، ومن الروح السائدة بينهم . تغير طريق تنبعه في التربية يكون بتربية الإنسان تربية فردية اجتماعية معاً ، أي بتربية كل شيء 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 التي بينه وبين العالم الذي يعيش فيه الآن طفلاً وغداً رجلاً ، 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 ورفقيه فلنصل إلى هذا الغرض لابد من أن نلاحظ في التربية 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 أننا لو لاحظنا كل هذه الأمور في تربية الأطفال لوصلنا
بهم إلى غاية حميدة : تربيتهم بواسطة المجتمع وتربية المجتمع بهم ونكون قد
أخذنا في الوقت نفسه بما يجب الأخذ به من الأغراض السابقة مع
تغليب الغرض الخلق عليها جميعاً .

من كل ما تقدم في هذا الفصل نرى أن الغرض الاسمي الذي 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 اتفاقاً تاماً .

المدرسة والبيت

لا تنتهي تربية الانسان بانتهاء أيامه المدرسية ودخوله في غمرات هذا العالم لكسب عيشه وللقيام بما يتطلبه منه المجتمع من الواجبات الكثيرة المتعددة . بل إن الانسان ليظل يتأثر بعوامل التربية المختلفة ويستمر في التعلم والتربي 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 مستحيلاً .

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 التي ينتسب اليها ، والمدينة التي يعيش فيها ، والحكومة الخاضع لها . ولكن هذه المؤثرات لا تبدأ عملها إلا بعد أن يكون الفتى قد تأثر بعوامل اخرى كثيرة أشد منها فعلاً وأقوى أثراً . وهذه تنحصر اكثرها في البيت ثم في المدرسة وهما البيئتان المنظمتان تنظيماً خاصاً بقصد تربية الاطفال وترقيتهم

١ - أثر البيت في التربية

البيت هو الوسطة الكبرى في تربية الطفل وتهذيبه قبل أن يذهب الى المدرسة ويظل أثره فعالاً بعد ذهابه اليها - فقيه يتعلم الطفل التكلم وفهم الخطاب ، فيقلد أبويه وإخوته في لهجاتهم وينقل عنهم ما يسمع من الألفاظ والعبارات فيلوكلها ويرردها 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 المبادئ 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 الى المدرسة بل ان أثره ليبقى مع المرء طول حياته . وحقاً لم يبالغ بستانلزي 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 . ولوالدين 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 وإخوته وخدمته . وهذه الصور وتلك الآثار التي ستتحكم في أخلاقه وأعماله لن تفارقه فيما بعد .

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

هذا إذا كان البيت منظماً والأبوان يعنيان بأولادهما العناية الكافية والا فان الآفة تنعكس ويصبح البيت مباءة لإفساد وتسوية أخلاق فيتعلم الطفل الإهمال ، والكسل ، والبذاءة ، والأثرة ، والكذب والخداع والجبن . ولن تستطيع مدرسة ما بعد ذلك أن تقوم أخلاقاً برضت ونمت في مثل هذه البيئة السيئة

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 التي تحيط بهم حتى يتتبعوا 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 فهي الوسطة الوحيدة للتعليم . وهي الحلقة بين البيت والعالم . فهي البيئة الخاصة التي 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 ، فهي كذلك الوسيط بين البيت والحكومة ، فان للحكومات الرشيدة أغراضاً كثيرة ومثلاً علياً تتطلب غرس الصفات الموصلة اليها في نفوس الصغار حتى يشربوها صغاراً ويشبوا عليها كباراً . وقد أبان أحد كبار المفكرين الانجليز ^(١) حديثاً ان المدارس

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

إذا وجهت همتها إلى غرض خاص وبذلت جهدها في إتمام الصفات الموصلة إليه بلغت هذا الغرض في زمن قصير كما حدث في اليابان وفي ألمانيا هذا وإن للمدرسة نفوذاً خاصاً وروحاً 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 والتهديب حسب هذا النفوذ وتلك الروح ويرى ذلك جلياً في كثير من مدارس إنجلترا المؤسسة من زمن بعيد

٣ - عمدة المدرسة بالبيت

إذا أريد أن يكون عمل المدرسة ناجحاً وأثرها دائماً في تقويم الخلق والتعليم فيحسن أن توثق العلاقة التي بينها وبين البيت . ويجدر بالأب أن يهتم بأعمال المدرسة التي فيها أبنائه ، وأن يساعدها على القيام بمهمتها فيعرفها بشدود أبنائه الخلق ان كان بهم شيء من ذلك أو يذهبها إلى تقصيرهم في التعلم . وكذلك يجب على الوالدين ألا يقفوا في طريق الطفل وترقيه عقلاً وخلقاً ، فعليهم ألا يهملوا العناية بالبيت ونظامه ، وألا ينقدوا المدرس والمدرسة بالحق أو بالباطل أمام أبنائهم ، فذلك يترك أثراً غير حميد في نفس الطفل ويمنع احترام المدرسة ونظمها . كما أنه يجب عليهم كذلك العناية بصحة أبنائهم

فالطفل يقضى في المدرسة وقتاً قصيراً إذا 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 مثلاً يستطيع تعويد ابنه المواظبة على العمل ، والمشاركة 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 يتحدث فيها التعارف بين المدرسين وآباء التلاميذ ، أو الى حفلاتها العامة حتى يرى الآباء أعمال أبنائهم وعناية المدرسة بأخلاقهم وصحتهم . كما يجب عليها أيضاً أن تكتب اليهم معرفة إياهم أحوال أبنائهم وتقديمهم الشهري أو تأخرهم .

الطفل

وعلم دراسة الاطفال

١ - العناية بنفوسهم الاطفال ودرستهم

كان الناس في الازمنة الماضية يعتقدون أن الطفل «مختصر» رجل، فيه جميع الصفات والقوى التي لدى الرجل وإتمام صغرة، وكانوا يعاملونه حسب هذا الاعتقاد، فيتطلبون منه أن يقوم بأعمال الكبار، أي أنهم 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 » التي ستصادفهم في المستقبل عند ما يكبر الواحد منهم ويصير رجلاً . ولكن هذه الاشياء لاتروق الطفل ولا تشوقه لانه لا يملك من بعد النظر وقوة الادراك ما يمكنه من الاهتمام بأمر لا تدخل في دائرة حياته الحالية . وانه لحال أن نستطيع جعل الطفل يفكر تفكير الرجال ويعنى بأمورهم كما هو محال علينا أن نستطيع اكرامه على أن يصبح رجلاً 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
(بستاليزي) و(فريبل) 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 حقيقة إلا إذا وضعوا أنفسهم موضع
الطفل فتذكروا طفولتهم فى الماضى ، ودرسوا طباعه اليوم . وعالم الطفل
يتغير في كل دور من أدوار نموه العقلى والجسمانى ، فالعين التى 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 الاجتماعية أثر كبير في

الثورة الفرنسية

فيجب أن نتذكر هذه الحقيقة ولا ننساها وهي ان الطفل ليس رجلاً . وانه يختلف في كل طور من أطوار نموه اختلافاً كبيراً ، فيجب أن يعامل في كل طور معاملة تتفق مع درجة رقيه العقلي والخلقي والجنائي . 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 ومهندسة المدن والطرق 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 مجالاً فسيحاً

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 تذكرة للأشياء والمعارف وتذكره فيها واحداً كـ 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 في الترقى والنمو السريعين . فيجدر بنا أن نذكر دائماً أن الوسط الذي نعيش فيه الآن يخالف الأوساط الطبيعية السالفة التي كان يعيش فيها أجدادنا الأولون الذين أخذ الاطفال عنهم أكثر غرائزهم وأميلهم . فالواجب علينا في التربية أن نجعل نصب أعيننا شيئين متلازمين هما :

- ١ — ترقية الطفل من كل الوجوه مسترشدين في ذلك بأطوار نموه وترقيه
- ٢ — ان هذا الطفل سيعيش في المستقبل في وسط اجتماعي راق فلا بد من أن يهيأ للمعيشة فيه .

٢ — معنى الطفولة وأهميتها

الطفولة هي المدة التي 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 لا تقل عن الخمسة والعشرين ، والانسان أطول الحيوانات طفولة كما انه أرقاها جميعاً مرتبة وادراكاً . واستنتج "الباحثون : انه كلما

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

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

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

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

(١) بلاضافة إلى عمره

القريب من البداوة والطبيعة ، فكما ارتقى الانسان في العمران واتسعت حضارته ، زاد عهد طفولة أبنائه طولاً وأصبح أمامهم المجال كبيراً والوقت فسيحاً 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 التي هي في تغير دائم كذلك . اى أنا بدلا من أن نأخذ الأطفال ونضطرهم إلى العمل لا اكتساب عيشهم ندعهم يتعلمون في المدارس إلى أقصى حد تسمح به الظروف الاقتصادية للأبوين والمجتمع . 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 الاسرة نشأت القبيلة ، ثم الحكومات فيما بعد

وكذلك الحال في الفضائل النفسية كالحمية ، والعطف على الضعيف ، ونصرتة ، والتعاون ، والتضحية ، والشجاعة والاخلاص في الذود عن الحرمات فانها كلها نشأت في الاسرة بضرورة الحاجة اليها ، ثم

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

٣ — أطوار الترقى ومرامد

ان حياة المرء وحدة كاملة لا تنجز ولا يمكن تقسيمها الى أقسام أو أدوار محدودة بمحدود اصطناعية أو طبيعية . فلانستطيع أن نقول ان الطفل صار شاباً في يوم كذا . او رجلاً في يوم كذا . او ان الطفولة تبدأ من يوم الميلاد الى اليوم الخامس والستين بعد الثلاثمائة من السنة الثانية عشرة مثلاً . ولكن مع هذا كله فان الغرائز والميول ، والقوى المختلفة جثمانية كانت او عقلية او خلقية ، أو اجتماعية لا تولد 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 بها . وهكذا نقول ان لنمو الانسان العقلي والاجتماعي ادواراً آتت ، 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 ولا يمس جوهر الأدوار ومميزاتها . على أن منهم من يبالغ ويعد دور الطفولة يبدأ من الميلاد إلى الخامسة والعشرين — أى إلى السن التى يتكامل فيها نمو جميع أعضائه . ومنهم من يعد غاية هذا الدور بدء الفتى في كسب عيشه . فالطفولة عندهم هي المدة التى يكون فيها الفتى معتمداً على أبويه من الوجهة الاقتصادية ، ولكنها كثيرة الاختلاف لاختلاف الطبقات الاجتماعية فى الإنسان . ومنهم من يقسم الحياة إلى أدوار حسب جهة واحدة من النمو : العقلى أو الجسمانى أو الاجتماعى . على أننا قد اخترنا التقسيم الآتى وهو أقرب إلى الصواب من غيره لأنه يشمل تطورات الحياة فى مجملها .

- ١ — دور الطفولة : من الميلاد إلى السنة الثانية عشرة .
- ٢ — دور المراهقة : من السنة الثانية عشرة إلى الرابعة عشرة .
- ٣ — دور الشباب : من السنة الرابعة عشرة إلى الخامسة والعشرين .
- ٤ — دور الرجولة : من السنة الخامسة والعشرين إلى الستين .
- ٥ — دور الشيخوخة : من الستين إلى المات .

﴿ دور الط — فولة ﴾

ينقسم هذا الدور إلى أدوار أخرى :

- أ — : السنوات الثلاث الأولى .
- ب — : من السنة الرابعة إلى أول السادسة .
- ج — : من السنة السادسة إلى أول الثامنة .
- د — : من السنة الثامنة إلى الثانية عشرة .

١ - السنوات الثلاث الأولى

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

وكذلك تكون حواس الطفل غير تامة . فالسمع يكاد يكون معدوما ويبقى الطفل أصم نحو ثلاثة اسابيع . والبصر كذلك يحس الضوء والظلام ليس إلا . ولا يستطيع الطفل ان يرى ما امامه . اما اللمس فيكون قويا ، ولا سيما في اليدين والقدم . واما الشم فيكون ضعيفا . ولا يكون الطفل قادراً إلا على بعض حركات منعكسة غريزية كالص ، والبلع ، والصراخ ، وتحريك الاصابع والجلفون ، وذلك لان اعصابه وعضلاته لا تكون في هذه السن تحت سلطانه . ثم يأخذ في النمو والترقي تدريجاً ، 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 التي تستلزم بعض الاعمال الدقيقة ، لا تكون في مقدور الطفل إلا بعد تعلم شاق . وكذلك الحال في الحبو والمشي فانه لا يتعلمهما

إلا بعد عناء كبير وبذلك تتسع دائرة تجاربه . وبعد تعلمها تتسع دنياه
اتساعاً كبيراً لأنه يستطيع الانتقال من مكان إلى آخر ويزداد فيه حب
الاستقصاء عن الأشياء التي حوله ، فيسأل عن كل شيء ويتناول كل شيء
ليفككه ويرى ماهو . وفي السنة الثالثة تصبح المؤثرات الخارجية ، من
الحوادث والأشياء ، ذات قيمة عند الطفل لأنه يأخذ من هذه السنة في
تذكر ماحوله وتنطبع في نفسه صور الناس والأشياء ، وقليل من الناس
من يستطيع أن يذكر شيئاً قبل السنة الثالثة ، ويكون كذلك قد تعلم نطق
كثير من اللفاظ والعبارات فيستطيع أن يقرن المسمى باسمه ، والشيء
بوظيفته أو فائدته

ب — من السنة الثالثة إلى 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 الأول الذي قبله ، فتصبح منتظمة متناسبة بعد أن
كانت مضطربة غير متلائمة ، ثم تزداد قدرته على القيام بحركات أصغر منها ،
فيقدر أن يزرر ملابسه أو يربط حذاءه مثلاً ، ولكن الحركات الصغيرة
جداً التي يستلزمها الرسم والكتابة فإنها تكون شاقة عليه متعبة له .
والطفل في هذا الدور يكون كثير الحركة لا يستطيع السكون ، فهو
يجرى وراء كل شيء ، وإذا 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 فكلاهما 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 في ترقية الطفل وتقدمه لانه تدريب له على « أعمال » الحياة في المستقبل وعلى « ملامهيا » أيضاً . ولاتساع العالم أمام الطفل وقدرته على الحركة والشغل يزداد ميله للوقوف على كنه ماحوله فيكثر من الاسئلة عن هذا وذلك كما كان يكثر منها في الدور السابق .

وأهم ما يبدو 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 ما يصوره له خياله فيصبح الكرسي في نظره قطاراً متحركاً

يملاً الجو بدخانهِ ويصم الآذان بصفيرهِ . وتصبح المساند والمعصى خيلاً مسرومة 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 أنه 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 يصفى لايها بكل جوارحه فرحاً بها أو خائفاً منها . وكثيراً ما يقص 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 ما يقوله الطفل في هذه السن ليس إلا أخيلة توهمها تم اعتقدها ، فهي لديه حقائق ثابتة شاهدها بعينه أو سمعها بأذنيه .

أما من جهة التقليد . فالأطفال تحاول أن تحاكي في لعبها كل ما يقع عليه نظرهما مما يستلحه خيالهما القوى . فهي كالمرآة تعكس كل ما يقع 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 في كل هذا غرض ما إلا التقليد نفسه . ولكنه بعد قليل يقلد جده في مشيته وإكلته ، وأباه في صوته وحر كته وفي لبسه للنظارة التي على عينيه . كما يقلد ضيفاً

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

أما من الوجهة الخلقية فانه يكون قد عرف معنى الطاعة والاحترام
لوالديه واستطاع أن يضبط نفسه هوأما . فعواطفه وأهواؤه لا تكون
جامعة كل الجوارح ولكنه مع ذلك يكون كثير الاثرة يحب أن يملك كل
مايقع في يديه، صريحاً في عباراته غير مرء فيها ولا مداهن .

إذا نظرنا للطفل من جهة تربيته وتعليمه، نرى ان هذه السنوات هي
التي يكون فيها الطفل عادة في روضة الاطفال أو في المدارس التي على
نسقتها، إذ هي خير ملعب له يتسع للعبه ومراحه وميوله ورغباته فاللعب
هو الطريقة الطبيعية التي بها يعبر عن كامن شخصيته . والتربية الحققة تعمل
على إيقاف 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 لذيداً، فيسهل على الطفل التأثر به
والاستفادة منه .

وأساس التربية في هذه السن هو « الحرية » فيترك الطفل يلعب
ويمرح حسب ما يميله 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 ما يستدعى 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 أن يكون التعليم في هذه المدة عن طريق اللعب أو عن طريق الأيدي . فيجب أن تكون أكثر دروسه أشغالا يدوية أو قصصا وحكايات تتجلى فيها الروح التي كانت سائدة بين الأجداد في الأجيال الغابرة أي قبل أن تصل بهم الحضارة إلى أمد بعيد . وفي الجملة يجب ألا يقع أي تغير على الطفل في حركاته الجثمانية فذلك ضار كل الضرر بنمو جسمه كما هو ضار بترقيه العقلي . لأن الحركة الجثمانية ضرورية في هذه السن للرق العقلي بل هي أهم عامل فيه . ويجب أن تراعى قوة التقليد والمحاكاة في الطفل فيحسن أن نبعث من بيئة الطفل كل ما لا نود منه أن يحاكيه ، وأن نمحوطه بما يحسن أن يقلده اليوم وينشأ عليه غدا كالنظافة والمجاملة مثلا .

ج — من السنة السادسة إلى العاشرة

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 الأمراض 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 يحدّد فكره فيما هو بصده، بعد أن كان أقل شيء يجذب التفاتته ويشتته، فيسهل عليه وقتئذ تعلم القراءة والكتابة، وتكون قوة الخيال عنده لا تزال واسعة، ولكنها تكون قد قلت عنها في الدور الأول وضاعت قليلاً، 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 محكوماً بضعف قدرته على كف نفسه عما توحى إليه من الأعمال والأقوال 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، أي يحسن أن يجازيه بكل ما يفعل إن خيراً فخير وإن شراً فشر، لكي يعتاد العادات الاجتماعية والخلقية الطيبة. هذا إلى أنه يجب أن نلاحظ أن إدراك الطفل للأخلاق

في هذه السن يكون بتقليد من لهم عليه سلطان كآييه ومدرسيه ، أو من يعجب بهم من أبطال القصص والتاريخ التي 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 الأشياء المحسوسة . وأن نجتهد في ربط هذه المسميات بأسمائها حتى ينتقل التلميذ الى التفكير في المعاني والالفاظ . فعند تدريس الجغرافيا والتاريخ والعلوم والأشياء وغيرها يحسن أن نستعمل من وسائل الإيضاح الشيء الكثير : كالخرائط والأشكال 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 ، والألعاب وتراجهم بعض أبطال التاريخ ، ومعيشة الأطفال في البلاد المختلفة يجب أن تشغل محلاً كبيراً في المدارس

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

أما التفكير المنطقي الخاف 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 مقللاً
من اهتمامه وعنايته

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

د — منه 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 الى الدور الذى قبله فيكون
لدى الصبي من الطاقة ما يزيد على حاجته من النمو ويتضح ذلك من النشاط
والحركة التى تبدو فى الصبيان ، ومن قدرتهم على الصبر ومقاومتهم
للأمراض المختلفة ولكنهم مع ذلك يملون بسرعة ويتعبون^(١) فيحسن ألا
نكثر من تكليفهم أعمالاً كثيرة تسبب التعب السريع والمشقة . ويتم نمو
المنخ 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) ستاني هول

ولا سيما البدن على الاعمال التي تكسبها مهارة ولباقة ، ولذا يكون هذا الوقت صالحاً لفرس العادات الطيبة في الصبي : كالأداب الاجتماعية من حيث النظافة والملبس ، وآداب اللياقة^(٢) والنظام في العمل ، وتعليمهم الأمور التي لا تحتاج الى مهارة ودقة - كالضرب على الآلات الموسيقية والرسم^(٣) والعموم ، وركوب الدراجات . والرشاقة في الاعمال وفي السير على اخراج العلوم من مخارجها الصحيحة ، ولا سيما اللغة الأجنبية ان كنا ندرسها لهم ونمرين ألسنتهم

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

أما من الوجهة الخلقية فان الصبي لا يزال غير قادر على فهم علاقة واجباته الادبية بمصالح المجتمع . فليس لنا إلا أن نشدد 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 ميالاً الى

(٢) جس (٣) ستاني هول

الاستقلال بالعمل والفكر في كل شيء فلا يميل الى عشرة من هم أكبر منه سنًا مخافة أن تنقيد 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 بالفاظها ، وعرف كيف يميز بين الصورة وبين ما تمثله من الحقيقة ويستطيع أن يفهم المعاني سريعاً . ذلك الى أنه يستطيع أيضاً أن يفهم الخرائط المختلفة ويقف على معانيها من ألوانها ومصطلحاتها .

وعلى المدرس أن يراعى 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 والودية وما شابهها .

أما من حيث قوة الذكر والحفظ فلها 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 الثامنة 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 شكلاً 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 . « الثانية » : من الثامنة عشرة الى الخامسة والعشرين .

لهذا الدور أهمية كبرى ، لئلا 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 أم^(١) مدة

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 في دور المراهقة أسرع من العضلات فيبدو
الفتى ضئيلاً نحيلاً مضطرباً من كل ما يأتيه من الاعمال . وهذا النمو في
الجسم يستلزم مهارة أخرى على تحريك أعضائه وحكم عضلاته غير التي
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 هي عادة ثانية للفتى فيما
بعد كما عمل 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 للأمراض التي كان عرضة لها في
الدور السابق . ولكن هناك أمراضاً أخرى يجب الاحتراس منها .
فالتغيرات القائمة في جسم الفتى قد تحدث نموذاً في القوى العامة ، عقلية
أو جسمانية . فيكون البال كاسفاً والجسم غير مياك للحركة والنشاط .
فيحسن ألا نضطره الى الافراط في الالعاب الرياضية وغيرها .
فيجب أن تنظم حياته تنظيمًا تاماً . واذا بدت هذه العلامات 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 التي تطرأ على الاولاد والبنات لا تقل أهمية عن التغيرات الجثمانية ويعتقد كثيرون أن ميول الاولاد وعقولها تأخذ في هذا الوقت اتجاهاً محدوداً تسير فيه. فهي إما تتبع طريق الخير والسداد وإما الشر والفساد. وذلك لأنه في هذا الدور تنبعث الغرائز الاجتماعية قوية كالخوف والمحبة والغيرة والمنافسة والغضب والشفقة والشعور بالواجب، والتعاون. ويتسع الخيال ويقوى، وينطلق بصاحبه هائماً في ميادين شتى من الآمال والاحلام. ويكون الفتى في هذا الدور قليل الصبر على القيود^(١) الأدبية والنظم الاجتماعية وسريعاً ما يسأم الاعمال التي تسير على وتيرة واحدة، ويصبح غير راض عن أعماله السابقة ساخطاً عليها فالألعاب التي كانت تسترعيه في الدور السابق، والآمال التي كانت تشغل فكره تصبح موضعاً للاحتقار والازدراء، ويشمر بانه لم يعد صغيراً بل هو الآن رجل يدخن مثل الرجال ويغضب كغضبهم ويتحمس للشرىف من أعمالهم

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

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

كبيراً، فكثيراً ما رأينا فتياً تقضي بياض النهار وهزيعاً من الليل في قراءة أمثال سير عنتره والظاهر بيبرس والف ليلة وليلة، وغيرها، وفي هذا الدور أيضاً 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 نظراته الى «الطبيعة» فبري فيها قوى ونظاماً لم يكن ليدركها من قبل، فيبدوله العالم تارة أسود قائماً لا يستحق «الاعتبار» وتارة بهجاً لذيذاً يدعو الى انتهاب اللذات حينما وجدها، فأحياناً يكون كاسف البال ساخطاً متشائماً من كل شيء، وأحياناً يكون راضياً متفائلاً خيراً فيميل إما الى الدين والتقوى وإلى 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، فبدلاً من أن يكون تفكيره مقصوراً على الذوات والمحسوسات يميل الى التفكير في المثل العالية والمعاني 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 «رجلاً» يجعله غير قادر على الصبر على الطريق التي كانت تتبع معه في الارشاد وبث العادات الطيبة فيه. فالعنف مثلاً لا يجدي شيئاً في تقويم خلقه. بل يجب

أن يكون ارشاده بالافناع 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 جزءا كبيرا 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 منفذا صالحا غير ضار ، ويجب كذلك أن تراعى صحة أبدانهم فلا يرهقون بالأعمال الكثيرة التي تضر بهم فتضعف من قدرتهم على مقاومة الامراض التي يكونون كثيري التعرض لها كالاضطرابات العصبية وغيرها .

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

يجب أن يعامل معامل خاصة به . لا سيما الأغنياء فلهم في بعض البلدان مدارس خاصة بهم يعاملون فيها كما تعامل المرضى . كذلك يجب أن نلاحظ أن هناك فرقاً بين ترقى البنات والصبي فبعد السنة العاشرة يكون نمو الفتاة ورقياً سابقاً للصبي بسنة على الأقل

أما الصفات والمميزات التي ذكرناها في أدوار الرقي فهي التي تبدو عادةً في كل طفل ، وهي نتيجة دراسة طويلة لعدد كبير من الأطفال قام بها كثير من العلماء والاختصاصيين والمدرسين في البلاد المختلفة وبذلوا فيها مجهوداً كبيراً ووقتاً ثميناً . على أنه يجب علينا ألا ننسى أن علم دراسة الأطفال لا يزال في مهده وأن كثيراً من الحقائق التي تتعلق بالبيئة والنمو أيضاً لا تزال في حاجة إلى البحث والتحقيق . ولكن بالرغم من كل هذا فأنتك لتستبين مما وصلنا إليه الفوائد الكثيرة التي يجنيها المدرس من وراء معرفته بها وبالعلم الذي يبحث فيها — دراسة الأطفال . فإن علاقة هذا العلم الجديد بالتربية والتعليم وثيقة ، فهو أساس لها . ومعرفة المدرس به ضرورية . فإنا لا نستطيع أن نفهم الشاب فهماً تاماً إلا إذا فهمنا الأدوار التي مر فيها قبلاً . وبمعرفة هذا العلم يستطيع المدرس أن يجعل الموضوعات التي يختارها ، والطرق التي يدرسها بها موافقة لحاجات الأطفال وقرائنهم في مختلف أدوار نموها العقلي والجسماني ، فيضع بذلك كل شيء في موضعه ، ولا يتطلب من الأطفال في دور ما أدراك ما لا يستطيعون فهمه وإدراكه إلا في دور آخر . ولا يكافئهم القيام بأعمال قد تكون ضارة بهم في مستقبل

حياتهم كعدم مراعاة حالاتهم الجثمانية والعلاقة التي بينها وبين العقل ،
فكثير من الأطفال قد وقف نموهم الفكري وحرموالتمتع بطفولتهم
وسدت السبل في وجه ترقّهم وجعلهم أفراداً نافعين لا متهم — من
جاء جهل المربين بميول الاطفال وغرائزهم وأدوار نشوئهم العقلي ،
وبالاخطاء الكثيرة التي 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 التي يحاط بها في المدرسة عوناً له
على التقدم واطهار كل قواء الكائنة التي قد تكون ذات فائدة كبيرة
له وللمجتمع الذي يعيش فيه .

المدرس

في الحياة القريبة من البداوة والطبيعة يجد الاطفال والصبيان الوسائل اللازمة لتربيتهم مهياً لهم . فنظم الميشة 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 العربي يتعلم رعى الابل وركوب الخيل ورعى السهام كما يتعلم أخوه الفلاح الحرث والبذر بالتقليد والممارسة في 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 تقاها 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 الذي تتوقف عليه سعادة الامة فيجب ألا يترك أمره للمصادفات ، إذ ليس كل امرئ 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 ، ويده

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 وجسمانا ، ويتباينون في ميولهم الى الفهم والادراك فلا يكاد يوجد شخصان اثنان منهم متفقين تمام الاتفاق . والمدرس هو هاديتهم وقودتهم جميعا فينبغي أن يكون : (١) على خلق حسن (٢) عارفا بطبائعهم قادراً على فهمهم وحكمهم (٣) عارفا بالشئ الذي سيعملهم اياه (٤) قادراً على التدريس لهم .

نعم قد يولد المدرس مدرسا كما يولد الشاعر شاعراً فتهب الطبيعة زيدا من الناس كل الصفات التي يستلزمها حكم الاولاد وتهذيبهم ، إلا أن هذا قليل نادر لا نستطيع الاعتماد عليه ، فلا مفر لنا من تدريب كل من يرى نفسه صالحا للتعليم تدريباً 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 ، فكان عمله مقصور على حشو أدمغة التلاميذ بمعلومات تافهة كانت أو قيمة وهذا خطأ كبير . فان ذلك أدنى أعماله وأقلها

قدراً . وإنما عمله أسمى من ذلك واشق . فعليه تنظيم « البيئة » المدرسية التي يتعلم فيها التلاميذ على شكل يدفعهم الى التفكير والعمل ، ثم الى الاستفادة من تفكيرهم وعملهم هذا . فهو يقوم بمراقبة تربيتهم عقلاً وذوقاً وجسماً 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 أولاً ومعلم ثانياً . فالذي يجعله نصب عينيه اثناء التدريس ليس مقدار المعلومات وإنما ايقاظ القوى الكامنة في نفوس التلاميذ واعدادهم حياة طيبة عاملة في مجتمع آخذ في الرق المطرد . فهو يدرس غرائزهم ويتعرف ميولهم ، ويعنى بصحة جسومهم ، ويبدل جهده في تهذيب أذواقهم ويعمل على تكوين أخلاقهم تكويناً صحيحاً يجعلهم يحيون حياة طيبة عاملة

وفي الجملة ينحصر عمل المدرس في :

- ١ — تنظيم البيئة المدرسية تنظيمياً يقضى لكل تلميذ معه أن يكون في خير الاحوال التي تساعد على اكتساب الخيرات المختلفة التي تنفعه في حياته
- ٢ — تأديب التلاميذ حتى يروض أخلاقهم ويعودهم حكم أنفسهم بانفسهم
- ٣ — تعليم التلاميذ لا مجرد ملء رؤوسهم بالمعلومات وإنما بطريقة تكفل ترقية كل ما يمكن تربيته فيهم جسماً وعقلاً وأخلاقاً وذوقاً
- ٤ — تهذيب أذواقهم وتربية العواطف السامية فيهم

الصفات التي ينبغي أن يكون المدرس عليها

يتطلب كتاب التربية وعلمائها من المدرس الناشئ أن يكون ذا خلق عال، وعقل مدرب مرن، وخبرة واسعة، وجسم معتدل، وعلم غزير، ويسهبون في ذلك اسهاباً حتى أنك لتتوهم أنهم يطلبون من المدرس أن يكون ملجأ لا أنساناً. فالمدرس يؤثر بشخصيته ومثاله أكثر من تأثيره بما يلقى من الدروس. فشخصيته هي القوة المحركة التي تدفع التلاميذ إلى احتذائه وتوحي إليهم أن يعملوا وفكروا واسمعوا 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 تذكره له بالشكر. ومنهم من كاد يجعلك تمتد العلم وطلبه وتتمنى الوقت الذي تنتهي فيه أوقاتك المدرسية بالرغم من نشاطه وعلمه. فلا بد من أن تكون تمت صفات حبيت إليك تلقى العلم على أحدهما وكرهته إليك على الآخر.

١ - الصفات الخلقية

(١) محبة الاطفال والعطف عليهم.

ينبغي أن يكون المدرس محباً للاطفال، شقيقاً كثير العطف عليهم

قادرًا 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 عبثًا
ثقيلاً 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 وتصرفها
للتغلب عليها من غير أن يصدم الاطفال ويقسو عليهم فيبدو لهم غليظًا
كزأ ينفرون منه ويرهبون مرآه وبذلك لا يستطيعون الاستفادة منه بل
يعتادون الاستخفاف به وبالعالم الذي يدرسه ويكرهونها معاً ، فبالحزم
يمكن المدرس أن يتغلب على كل ما يقابله من تلك الصعوبات المختلفة من
غير عنف ومن غير ضعف فلا يبدو لهم قاسياً متشددًا ولا ضعيفًا لينًا
كثير التساهل . بل يضع كلاً 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 ونظم المدرسة فيغضب المدرس ويصخب ويمتنع عن التدريس ، ويظهر أمامهم بمظهر لا يرتضيه سواه له ، فيضيع بذلك وقتا كثيرا 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 حلما واسع الصدر قادراً على كبح جماح نفسه اذا استفزه الغضب وهذا شيء سهل يمكنه أن يأخذ نفسه به ويروضها عليه تدريجاً

(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 يخططها لنفسه، فكيف ان كانت لغيره؟ والمدرس في حاجة قصوى الى المسير على ما وضعه 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 . واثراها كبير في نفوس التلاميذ فانهم على صغرهم يحترقون كل من كانت نفسه ضعيفة يلين لهم حيث ينتظرون منه التشدد في الامر

(٥) الجد والاستقامة

ان شعور المدرس بالتبعية الكبيرة الملقاة على عاتقه تجعله يعرف لنفسه حقها فيبوءها مكاتها اللائقة بها فيجب أن يحترم نفسه الاحترام كله ولا يرى 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 تمت مكان غير المدرسة يستطيع فيه المرء أن يرقى حال المجتمع بصفاء خلقه وجمال حياته، وسمو آماله، وعالي أدواقه فانه يؤثر في أشخاص قابلة للتأثر والتغير. ويجب أن يكون جاداً في أعماله غير هازل فيها. ولكن ذلك لا يمنع 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 تهادياً يجرىء التلاميذ عليه، فنزول بذلك هيئته كما يزول من نفوسهم احترامه، فيصبح درسه مزاحاً 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 ملماً تمام الالم باللمدة التي يدرسها للتلاميذ وغيرها من المواد التي لها علاقة مباشرة بها فان ذلك ألعى لان يكون متمكناً 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 واثقاً من نفسه ، قادراً على أن يجتذب انتباه التلاميذ اليه ، وان يثبت فيهم روح التحمس للعلم ، ويحببه اليهم ، كما انهم يكونون كذلك واثقين منه محترمين له . وهذا لا يتسنى له الا اذا كان عارفاً أكثر مما هو مطلوب منه أن يدرسه .

ان معرفة المدرس بمادة دروسه لا تكون ذات فائدة كبيرة الا اذا كان عارفاً 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 تساعد مساعده 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 أيضاً . وكلما كانت معرفة المدرس بطبائع أفراد فصله كثيرة سهّل عليه حكمهم وتعليمهم فيزداد تفوقه وقدرته على تربيتهم تربية صحيحة .

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

(ب) الميل الى الاطلاع والاستزادة من العلم

يخطيء المدرس خطأ كبيرا اذا اقتصر على ما تعلمه في المدرسة ولم يحاول أن يزيد عليه فيرقى نفسه اثناء تربيته 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 التي يقوم بتدريسها . ولو أهمل ذلك لانقطعت الصلة بينه وبين تلاميذه وصار تعليمه جافا لا روح فيه ولا لذة للتلاميذ منه . ولا شك في أن يوما سيأتي 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 بمقصودة على قراءة الكتب المختلفة فان هناك وسائل شتى كثيرة كالاشتراك في الحركات الفكرية والاجتماعية لا سيما في بلدنا هض ك مصر . وهناك السياحة للاطلاع على نظم التعليم والمعيشة في البلدان الاخرى . ولقد تنبعت الى ذلك بعض الامم ك انجلترا 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 في أن تجعل المدرس ناجحاً 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 يث في نفوس تلاميذه روح النشاط ويقطع بهم في وقت قصير مراحل طويلة في التعليم والتدريب .

ولاشك في ان المدرس لا يكون نشيطاً في عمله الا اذا كان مخلصاً فيه ميالاً 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 فهي خير معوان له على حفظ النظام في فصله وتأديب تلاميذه كذلك يجب أن يكون المدرس :

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

(هـ) وقادراً أيضاً على الوصف والمحادثة والتعبير حتى يكون تدريسه واضحاً مهذباً دائماً الاثر

٣ - الصفات الجثمانية

ان الصفات الجثمانية التي ينبغي أن تكون في المدرس تتلخص في سلامة جسمه من كل ما يستلقت نظر التلاميذ ويعوقهم عن الفهم منه .
فيجب أن يكون المدرس

(أ) خالياً 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

(ج) 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 منته قد تكون خيراً له من توبيخ قارص . في حين أن ثقل السمع أو ضعف البصر لا يستطيع ان يقوم بالتدريس على وجه مرض ويخاق للتلاميذ الفرص الدائمة التي فيها يتلهون عن الدروس بايجاد ما يضايق المدرس ويتعبه فيشقى بهم ويشقون به

كذلك يجب أن يكون صوت المدرس معتدلاً، لا بالابح ولا بالاجش
ولسانه سهلاً لا لكنته فيه ولا تعقيد

يلحق بالصفات الجثمانية مظهر المدرس من حيث ملبوسه ونظافته
فيجب ان يعنى بهما عناية لا تخرج به عن حد الاعتدال المعقول، فلا يحسن
به أن يكون كثير التأني في ملبسه أو شديد الإهمال له ، اذ ان كلا
الامر ين يلفت نظر التلميذ عن عمله ويبت فيه روح الإهمال وعدم
الاكترات بمظهره الخارجى من حيث النظافة والذوق والانتظام

المناهج

بعض القواعد الأساسية التي يجب أن تبنى عليها

مادة التربية هي مختلف العلوم والفنون المنظمة والعادات الطيبة والمثل العالية التي 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 في البلد وتنمو فيه متطورة حسب تقدم هذا البلد في الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية . ولكن ليس تقدم جميع البلدان مستمراً من غير انقطاع ، فقد يعثور بعضها من الظروف السياسية والاجتماعية ما يقف نموها وترقيتها ويقضى على حضارتها ردحاً من الزمن قد يطول وقد يقصر ، فعندما تستفيق من غشيتها يكون غيرها قد فاتتها 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 في البلد أم لم تنشأ فيه ، فإن العلوم التي تختار للتدريس يجب أن تكون موافقة لجميع حاجات هذا البلد المختلفة وللعصر الذي هو فيه وبما ان حاجات الامم تتغير من عصر الى آخر صارت مناهج الدراسة تتغير تبعاً لذلك .

وهي 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 والاقوات . ان مادة التعليم هي الغذاء العقلي والروحي والجسماني الذي عليه تربي 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 ، لاثباته جامدة على الرغم من ذلك التغير . (٢) وهي مظهر من مظاهر غرض التربية الذي جعلته الامة قبلة لها توجه اليه كل مجهوداتها في تربية أبنائها ولا عجب في ذلك فان مستقبل البلد يتوقف على حسن اختيار الغذاء المناسب له كما يتوقف على طرق تقديم هذا الغذاء ، فلكي تتمكن من حسن الاختيار يجب أن تفحص العلوم كلها لنعلم «قيمة» كل علم ندرسه من حيث فائدته للتلاميذ ومساعدتنا على الوصول الى الغرض الذي وضعناه نصب أعيننا

ولقد كان سبنسر الانكليزي 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 وفتح أبواب المدارس لجميع فروع العلم

الحديثة التي تجعل الفتي محيطاً بما في بيئته ، وتؤهله للحياة الطيبة العاملة التي نرجوها له .

اعتاد الناس تقسيم « المواد » الدراسية الى قسمين :

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

(٢) وقسم آخر يدرس من أجل المعلومات المفيدة التي يشملها فحسب ويطلق عليها اسم مواد «تعليمية» . وكانوا يفصلون كل قسم عن الآخر فصلاً تاماً فنشأ من جراء ذلك ضرر كبير . فانا اذا قصرنا نفسنا على العلوم التي يقال انها تقوي مختلف « الملكات » وقعنا في أخطاء كثيرة مثل الاعتقاد « بنظرية الملكات » العتيقة . فكان علماء النفس في العصر الماضي يظنون ان العقل مقسم الى ملكات للذكر ، والتفكير ، والخيال ، والملاحظة ، فاتبعهم المربون واختاروا لكل ملكة علومها وموضوعات تقويتها وتهذيبها . فحفظ الجداول المختلفة في الرياضه والجغرافية والتاريخ تقوى الذاكرة ودروس الاشياء تقوي الملاحظة والمسائل الرياضية تقوى ملكة التفكير . وهكذا فتصبح هذه الملكات قوية في كل شيء آخر فلدبهم أن « الملكة » قوة عامة . فاذا قويتها بأى علم من العلوم الصالحة لذلك أمكنها ان تقوم بوظيفتها في أى ظرف من الظروف التي تستدعى استعمالها فاذا أكثرنا من تعليم الحساب مثلاً 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 . وإذا أزعجنا التلاميذ وضايقناهم وأكثرنا من تعاليم قواعد اللغة أصبحت عقولهم حادة سريعة ، لأن « النحو منطق المدارس الابتدائية » يدرّب عقول الأطفال على التفكير الصحيح كما يدرّب علم المنطق عقول الكبار . وكذلك إذا اهتممنا بتدريس الأشياء ، أو علم النبات . فانهما يدرّبان ملكة الملاحظة ويقويانها فيصبح الطفل سريع الملاحظة في كل شىء في النبات أو في غيره من العلوم أو المشاكل المختلفة التي تصادفه كل يوم في مستقبله ، ولذلك فإن استظهار الجداول والقصائد والتواريخ يقوى الذاكرة فتستطيع فيما بعد أن تستظهر أى شىء بالسهولة والسرعة نفسها . وهذا هو الخطأ بعينه . لأن تقوية الذاكرة مثلاً 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 أغبي الناس في الامور السياسية والاقتصادية والنباتى قد يكون أقل الناس ملاحظة لما يدور حوله من الحوادث التي لا تدخل في دائرة عمله .

ان العقل البشري وحدة كاملة ، كل أعماله متصل بعضها ببعض اتصالاً 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 ، وإنما 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 يذسى أن المواد التى يدرسها ليست الا وسيلة لا غاية فى نفسها
- ٢ — ويظن أن قدرة الطفل على شرد 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 التى لا يمكن أن يكون لها أثر ما فى أخلاق المرء أو فى حياته العملية فيما بعد
- ٥ — ومن هذا يجوز له أن يعلم أى شىء مما 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 تمت « 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 يؤدي بنا الى الغرض الذي ترمى اليه التربية بل يميل بنا بعيداً عنه . والواقع انه لا ينبغي تقسيم العلوم الى هذين القسمين وفصلهما بعضهما 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 الذي يجب ملاحظة 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 :

(١) فالطفل مخلوق نام آخذ في الترقى النفسى والجسمانى ، 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 العقلي

(ب) ان هذا الترقى ليس بذى 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 السكمال النسبي علينا ان نراعى كل هذه النواحي المختلفة ، وان نذكر أن اهمال بعضها قد يكون من ورائه تضيق الافق العقلي وتقصير وجهة النظر . فالطفل الذى قصر تعليمه على الرياضيات مثلاً وحرّم النظرات العامة الى هذا العالم وتطوراته في الاجتماع والاقتصاد والسياسة « وذلك بحرماته 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 ومبادئ العلوم الطبيعية والصحة واللغات وآدابها . هذا وإن هنالك 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 التي يمكن الاستفادة منها في تهذيب الطفل وترقيته كثيرة يكاد يخطئها العد . فيجب أن نختار منها كل ذي قيمة في حياة الطفل في الحال وفي المستقبل حسب المجتمع الذي يعيش فيه . فعند اختيار اللغة الاجنبية مثلاً يحسن اختيار أكثرها اتصالاً بحياة الطفل العلمية والادبية وبحياة المجتمع وعلاقته بالبلدان المختلفة من الوجهة الاقتصادية . وفي مدارس الأرياف يجب أن تكون الاشغال اليدوية غيرها في 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 وتعددتها . 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 هي 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 دأبنا :
(١) فالمجتمع اذا أراد أن يظل حياً مماشياً للمجتمعات الاخرى في الرقي المستمر يجب عليه أن يأخذ بكل جديد مستحدث اذا وضعت صحته (ب) ومع ذلك فكل مجتمع فيه عوامل كثيرة تضطره الى الاحتفاظ بالقديم المتوارث والسير على خطى 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 وطيء . هذا يجعل المناهج لا تتقلب في كل يوم رأساً على عقب حسب ما يجد من الافكار الحديثة المتغيرة بل يجب أن تحوي من القديم ما لا يجعلنا ننسى الماضي ، وأن تحوي من الحديث ما يجعلنا نسير والامم الاخرى جنباً الى جنب لا تتأخر 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 للنابغين 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 فإن الحال الاقتصادية لكثير منهم لا تمكنهم من استبقاء أولادهم مدة طويلة في المدارس بل هم يجتزون بقدر من التعليم يظنونه كافياً ثم يخرجون أبناءهم من المدارس لمساعدتهم في الأعمال المختلفة تجارية كانت أو صناعية . فيجب أن يكون لهؤلاء مناهج 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 رُمى اليه في التربية . على أن التلاميذ لا بد لها من كسب قوتها في المستقبل كما أنه لا بد لاكثرهم من الانقطاع لعلم أو عدة علوم يتوفر عليها لا تقاها . فيجب أن يكون في آخر القسم الثانوى شىء من التمهيد الى الاختصاص ، 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 ، ولكننا كثيراً ما نحسن الاختيار
ويسمى « المدرسون التنفيذ » ، فتصبح المناهج حبراً على ورق تروق من
يقرأها 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 . فهما كان المنهج صالحاً
فقائده تتوقف على الطريقة التي يتبعها المدرسون في تنفيذه . ولا شك 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 وإدارته مراعين في ذلك حاجة التلميذ
وعقله والبلد وسنة الرقي . ولكن المدرس حريته مطلقة - 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 ترقى الطفل وأطوار نموه
فعند اختيار المادة يجب على المدرس أن يراعي الأمور الآتية :

- ١ - يجب أن تكون المادة صحيحة من كل وجه من الوجوه لغة وعلماً .
- فاللادة الخطأ باللغة الضرر بالمدرس والتلميذ معاً ، ويصعب على كل منهما أن
يتخلص من هذه الاضرار فيما بعد رغم ما ينفق في ذلك من الجهد والوقت .

٢ — يجب أن تكون موافقة لسن التلميذ ودرجة رقيه العقلي التي وصل اليها حتى يمكنه أن يسوغها ويستفيد منها . فلا تطلب منه ان يفكر في المعاني المجردة مثلاً في حين انه لا يستطيع أن يفكر الا في المحسوسات . وتناسى هذه « البدئية » 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 المعاني وترمز اليه من الآراء . فتكون أقوالهم « مجرد كلام » لا يقصدون به شيئاً .

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 وتنشئ الطفل عليها . فقطع الاملاء والترجمة والمطالعة والكتيب التي في أيدي 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 . فلا أن 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 فعلاً لا مجرد التدريس لهم أو اعجازهم وتباهي المدرس بعلمه وقدرته أمامهم
(١٢ - ٢)

طرق التدريس

الطريقة في التدريس هي النظام الذي يسير عليه المدرس في القاء دروسه ليوصل المعلومات الى أذهان التلاميذ بشكل يقربنا من الاغراض التي نرمي اليها في التربية ، وطرق التدريس كطرق القيام بأي عمل آخر ، ليست من مبتكرات الناس ومخترعاتهم ، وانما هي 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 تبجد التلميذ ولا تحدث له الملل العقلي ، وبها نحصل على أفضل النتائج وأدومها آثاراً

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

١ - حسب سن التلاميذ ودرجة رقيهم العقلي

٢ - وحسب المادة التي 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 في روضة الاطفال يخالف تمام المخالفة التدريس للتلاميذ في المدارس الثانوية والعالية .

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

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

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

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

(٢) ان هذا المجهود والنشاط العقلي يجب أن يقوم به المتعلم بقدر الامكان من تلقاء نفسه راضياً مختاراً شاعراً بشيء من السرور والقوة كلما ازداد علماً وقدره . فيجب على المدرس أن يشجع التلاميذ على أن يثبتوا أمام كل عقبة تصادفهم في أعمالهم ما استطاعوا ويجتهد في تحييب 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 يذكّر لهم بأي حال من الاحوال ما يستطيعون ادراكه بأنفسهم وبجهدهم الشخصي ، فكل ما يصل اليه التلاميذ بأنفسهم يكون أفضل وأبقى أثراً مما يعلمونه من المدرس مباشرة

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

من حواسهم ، فالاعمال اليدوية والرحلات المدرسية والاستكشافية أنفع للتلاميذ وأفيد بكثير من مائة درس نظري ، فهي 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 معقولاً وألا يترك المدرس جزءاً 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 التي 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 وللدروس كله في النهاية . فالتكرار والاعادة أساس تثبيت المعلومات المختلفة في الذهن فقي اهمالها ضرر غير قليل

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

القواعد الأساسية 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 بالبدا بالاشياء الحسية ثم بعد أمثال كثيرة نستطيع أن ننقل 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 مثلاً وفي دور الأطفال الجديدة التي أنشأتها مدام منتسوري المربية الايطالية . وفي كليهما يهتم المدرس أو المدرسة بتربية حواس الاطفال . فان تربية الحواس هي تربية عقلية في الوقت نفسه .

ولكن يجب أن يذكر المدرس أننا نبدأ بالمحسوسات لكي نتنقل منها إلى المعقولات ، فهي ليست إلا سلماً إليها . فيجب أن نحذر من أن نبقى التلميذ في مستواها أمداً طويلاً ، بل علينا أن نتنقل به منها متى استطاع التلاميذ أن يفهموا المعاني المجردة والا فانا نستبقهم في هذا الدور طويلاً ونوقف نموهم العقلي .

٢ — من الجزئيات إلى الكليات

تتمشى هذه القاعدة مع الطريقة التي 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 مثلاً يستقر في ذهنه ان لفظ القط لا يطلق الا على

ذلك الحيوان بعينه الذي 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 أي حيوان منها ، فكأنه انتقل من إطلاق القط على حيوان معين الى إطلاقه 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 . وإنما يجب أن أخص 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 في الفعل فابحث معهم ألفاظاً كثيرة تدل على وقوع حدث في 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 التي تماثلها أو التي 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 سائلاً يرتقى به اليه . فمعرفة التلاميذ بالقط تستخدم لدرس عن الأسد أو النمر مثلاً ، ومعرفة بحال الاحياء القديمة في القاهرة تساعد على فهم حال المجتمع المصرى في القرون الوسطى . ويجب أن نذكر دائماً ان المدرس 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 المبتدئ في تعلمه . ولذلك يبدأ المدرس بالأجزاء الأساسية التي يراها الطفل « بسيطة » فيوضحها توضيحاً جلياً ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن التلميذ ما يريد أن يزيده من التفاصيل والدقائق حتى تأخذ شكلها الحقيقى أو ما يقرب منه . ففى التاريخ مثلاً يجب أن يبدأ المدرس مع الاطفال بالاساطير أو القصص التاريخية وبعضها 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 التي صادفته في نيته 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 يحملها 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 وهي من خير ما يمكن أن يتبعه مدرس في كثير من دروسه كالجغرافية ، والحقوق المدنية ، ومشاهد الطبيعة والأشياء ، ومبادئ « العلوم »

٧ — من المعلوم بالخبرة والملاحظة الى المعلوم عقلاً .

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

الاستقراء والاستنباط (الفباس)

ان نظرة عجيلى 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 تعريفاً ، أو حقيقة شاملة . وإما يبدأ بذكر القاعدة أو القانون ثم يبرهن على صحته للتلاميذ ويوضحه لهم بتطبيقه على كثير من الأمثلة والأفراد التى 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 نجهلها تلاميذنا ، بها نبدأ بفحص المفردات والأمثلة وغيرها لنعرف أوجه اختلافها أو مشابهتها بعضها لبعض ثم نحكم عليها حكماً شاملاً يصبح قانوناً أو قاعدة . وهذه طريقة طبيعية يسير عليها العقل فى الاستنتاج والحكم ، ويسير عليها كل باحث يسعى للوصول الى حقائق جديدة ، ويتبعها قصداً المخترعون والكاشفون ليستبينوا العلاقات التى بين الأشياء بعضها وبعض ويحصلوا على تلك الحقائق العامة ،

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

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

على انه يجب أن نلاحظ أن قيمة القوانين والحقائق العامة التي نصل إليها تختلف حسب عدد المفردات الخاصة التي نفحصها . فإذا 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 وهي منبع كثير من الأخطاء والأغاليط الضارة التي مني بها هذا العالم . فيجب إذن أن نكثر من الامثلة ما استطعنا وندقق في فحصها حتى تبدو أوجه التشابه والتضاد بارزة لهم .

ولذا كان الوقت لا يتسع للاكثر من الامثلة وجب علينا أن ننسب التلاميذ بمثل قولنا اننا لو بحثنا الأمثال التي من هذا النوع لكنت كلها أو أكثرها كما رأيتم .

ويمكن استعمال الاستقراء في كثير من دروس الجغرافية الطبيعية والعلوم والحساب وقواعد اللغات . ففي الجغرافية مثلاً يمكن بحث عدة أنهار مختلفة لمعرفة العلاقات التي بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها ، فبعد فحص الأنهار في إيطاليا واسكندناوه وروسيا نستطيع أن نصل إلى الحقيقة العامة وهي أن الأنهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة وبطيئة وصالحة للملاحة وفي الطبيعة مثلاً 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 سائلاً في زجاجة إلى حد تلاحظه فيها التلاميذ . سخن الزجاجة فيرفع الماء عن الحد . استنتج أن الماء تمدد بالحرارة . كرر ذلك باستعمال الكحول والعسل الأسود 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 مثلاً أن
قيمة الكسر الاعتيادي لا تتغير إذا ضرب حده في عدد واحد. وذلك
بعد ذكر أمثلة كثيرة وتوضيح أن القيمة بعد الضرب لم تتغير عنها قبله .
وفي النحو استنتج من التلاميذ مثلاً ان النعت يتبع المنعوت في العربية
والعكس في الانكليزية وذلك بعد فحص امثلة كثيرة معهم. وهكذا : فتح
محمد الباب . دخل على . أشرق الشمس . فاض النيل . ونحوها وبين أن
كلمات محمد ، وعلي مـ الشمس مـ النيل مرفوعة . وبين كذلك أنها
فواعل للأفعال : فتح ، ودخل ، وأشرق ، وفاض . ثم بين اننا لو بحثنا
كثيراً عن الفاعل لوجدناه مرفوعاً . بعد هذا ترى التلاميذ 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 أولاً ، 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 المدرجات العامة التي تصدق على كثير من الأشياء والحوادث .
وهي في التدريس تختلف عن الطريقة الاستقرائية اختلافاً كبيراً من حيث اشغال التلاميذ وتمكيرهم ، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم ، ونقد آراء غيرهم قبل الاعتقاد بصحتها ، ولأن بها يصدق التلاميذ قول مدرسيهم لأول وهلة ثم يزادون تصديقاً له بعد الشرح والايضاح ، فيكون موقفهم سلبياً طول الدرس يتقبلون كل ما يقال ، في حين أن موقفهم في الاستقراء يكون إيجابياً 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 في كل شيء لما وصلوا إلا إلى معرفة حقائق قليلة لا تكفى . ولهذا فالاستنباط طريقة التعليم في حين أن الاستقراء طريقة التربية . والمعلم الخازم من يستعمل كلا من الطريقتين في موضعها فيكثر من الاستقراء لتربية الخلق والعقل ويكثر كذلك من الاستنباط لتمد العقل بالمادة التي 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 مثلاً ، ففي العلوم بدلاً 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 مثلاً مادة ولذلك فهو يتمدد كغيره بالحرارة .

وفي الجغرافية يبدأ بأن الأرض كروية ثم يذكر لهم ما يبرهن على أنها كذلك .

وفي الهندسة ، يذكر القضية أو النظرية ثم يشرحها ويبرهن عليها . وفي اللغة يبدأ كذلك بالقاعدة فيذكر مثلاً أن النعت يتبع المنعوت في العربية وان الفاعل مرفوع والمنعول 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 مثلاً أن الانهار النابعة من جبال قريبة من مصابها تكون سريعة غير صالحة للملاحة يعود ويطبق هذه الحقيقة على أنهار أخرى غير التي ذكرها ويستنتج أنها لا بد أن تكون قصيرة غير صالحة للملاحة أيضاً ويتضح لك الفرق العام بين الطريقتين من حيث هما طريقتا التفكير من المقابلة الآتية :

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

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

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

الاسئلة

أهمية الاسئلة في الفأئرها 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 الاسئلة 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 ونحصيلهم . 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 اشتراكاً 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 استاذة سقراط فقد تعلم
 له نحو ثمانين سنة . ولربما أخذ عنه طرق المحاوراة التي اتخذها في كتابه هذا
 (٢) فاعل تحصلوا ، يعود على الحسكام 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 يطالب عمله، ويتجده الى 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 بهابقي التلميذ طول وقته مصغياً اصغاءاً سلبياً ، لا يعمل فكره ولا ينقد ما يسمع ، وبين طريقة التنقيب التي تلقى عبء الدرس كله على التلميذ دون أن يجد له هادياً . ولذا يجب استعمالها في جميع سنى الدراسة الابتدائية والثانوية . وأحياناً يُستحسن استعمالها في المدارس العالية كذلك .

ان الاسئلة الجيدة تسهل على المدرس حفظ النظام في الفصل ، فان التلاميذ جميعهم يرون أنفسهم مشغولين بالدرس عن اللهو والمشاجرة . فالقدرة على اجادة الاسئلة واحكامها هي قدرة على التعليم الصحيح فان كان للاسئلة ذلك الشأن العظيم في التعليم وجب على المدرس الناشئ 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 في كل سؤال قبل أن يلقيه على التلاميذ ، وأن يعد صيغته قبل الدرس ، ويعرف على وجه التقريب الأحوال التي تقتضيه . ولذلك يجب أن يعد الخطة التي سيسير عليها في أسئلته اعداداً تاماً ، كما يجب أن يعد

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

أغراض الدرس :

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

وأهم الأغراض التي يرى اليها المعلم في الاسئلة يمكن حصرها فيما يأتي :

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

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

٣ — كي يمتحن التلاميذ ويختبرهم

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

والهندسة، واللغة وغيرها، فيسألهم أسئلة متنوعة في نقطة واحدة حتى تتضح لهم تمام الوضوح وتثبت في ذاكرتهم ثبوتاً تاماً للكثرة ما ربطت به من المناسبات المختلفة وبنقط الدرس الأخرى . فكأن الأسئلة طريقة من طرق التكرار والمراجعة . ويحسن هنا أن نشير إلى ضرورة ذلك التكرار وتلك الإعادة وننبه عليها ، فإن أكثر المدرسين يهملها إهمالاً كان من جرأته أن التلاميذ أصبحت لا أساس لديها تبني عليه ما يحصلونه من معلومات جديدة ، ويخرجون من المدارس ومحصولهم العلمي نزر يسير فضلا عما به من الاضطراب

٥ - كي يحصر فكرهم وانتباههم في الدرس .

٦ - كي يرقى عقولهم . لانه بواسطة الأسئلة المناسبة يجعل عقولهم نشطة بقبضة لكثرة احتكاكها بعقله هو . وهو عقل أكبر وأسمى ، أو يجب أن يكون كذلك ، فتضطر التلاميذ إلى المقابلة والموازنة والتصور والاستنتاج والحكم .

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

ولكن مهما تعددت الأغراض واختلفت فإن أسئلة المدرس يمكن أن نحصرها كلها في نوعين اثنين

(١) أسئلة اختبارية

(٢) أسئلة تربية

الاسئلة 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 ما عند التلاميذ من المعلومات ويتأكد من الأساس الذي يبنى عليه درسه الجديد ليوقف في نفوسهم الشوق والترقب لما يلقي عليهم . ولا تارة هذا الموقف النفسى موقف الترقب والشوق - فائدة كبيرة في تسهيل فهم الدروس ووعيتها ويجب في تلك الاسئلة أن تكون :

(١) قليلة

(ب) موجزة الصورة .

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

(د) من معلومات التلاميذ السابقة ويجب ألا تستلزم منهم

فكراً طويلاً ولا عميقاً

(هـ) تثير في نفوسهم الشوق والتطلع الى الدرس الجديد

(٢) في نهاية عرض المادة الجديدة : وفي آخر كل جزء من الاجزاء

التي قسمها اليها المدرس . ولا بأس من تسمية هذه الاسئلة بالتلخيصية .

ويجب أن تكون :

- (١) في المعلومات التي ذكرت في الدرس
 - (ب) في النقط الهامة الكبرى التي في الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية
 - (ج) أن تلقى بسرعة ونشاط
 - (د) يحسن أن تتطلب الاسئلة التي في نهاية الدرس شيئاً من التفكير ، وتقتضى استعمال جزء كبير من المعلومات التي ذكرت في الدرس ، فهي أشبه ما تكون بمسائل تطبيقية على ما سبق 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 محكماً . وتطلب منه تطبيق ما علمه في الدرس على أمور جديدة . مع ان هذا النوع من الاسئلة هو الذي يستثير عقل التلميذ ويوقظه ويضطره الى التفكير ومراجعة نفسه
 - (هـ) يجب أن يكون بعض هذه الاسئلة واسعة تشمل الاجابة عليه جزءاً كبيراً من الدرس ، وذلك لكي 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 . فالاعتصار على ذكرها وشرحها لا يكون من ورائه فائدة كبيرة بل يجب معرفتها تمام المعرفة حتى تكون أساساً لغيرها كما ذكرنا

آتفاً . فالطريقة التي تجعل معرفتها سهلة ثابتة تكون بالاسئلة المتكررة المتابعة لما استلزمه من تكرار الاجابة ، ويجب هنا أيضاً لفت نظر المدرس إلى عدم اهمال هذا الأمر وإلى وجوب إفراد وقت خاص له في درسه . حتى أن كثيراً من المدرسين يري ضرورة « تخصيص » ساعة أحياناً لمراجعة الدروس بهذه الطريقة

الاسئلة التريبيهية :

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 التريبيهية وسيلة نافعة لترقية العقل وتقويته وكثيراً ما تكون الوسيلة الوحيدة لذلك ، لان بها يستبقى المدرس عقل التلاميذ نشطاً ، وانتباههم واصفاءهم تأمين ، 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 عقلم وتدريب ارادتهم . وكان الفيلسوف الاغريقي سقراط^(١) يستعمل هذه الطريقة دون غيرها مع تلاميذه الكثيرين حتى انها لتسمى أحيانا بالطريقة السقراطية ، على أن هذا الفيلسوف كان يستعملها مع الافراد الكبار البالغين لا مع طائفة من الاطفال الناشئين . وكان همه أن يكون 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 واضع هذه الاسئلة هو لاشك عند عرض الدرس الجديد ، وعند المقارنة بين مادته وبين المعلومات الأخرى التي لها علاقة كبيرة به .

(١) سقراط هو حكم 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 يصفي 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 التجاور عنه واهتموا بالعلوم التي تساعد على تقوية الخلق وتهذيبه

فُعند 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 للأسئلة الجيدة شأن كبير في ترقية العقل وتثقيفه . ولكن يجب أن تحترس الاحتراس كله من أن تستهويهك 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 وقتاً ثميناً يضع سدي على التلاميذ والمدرس . ذلك الى ان المدرس كثيراً ما يقف نفسه بذلك موقفاً مضطرباً يؤلمه ويؤلم تلاميذه معاً .

مميزات الاسئلة الجيدة

تمتاز الاسئلة 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 غامضاً 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 التي ليست مقيدة لك

في درسك، بأى حال من الاحوال . وإذا أردت أن تسأله عن المد والجزر مثلاً 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 طويلاً أنسى التلميذ آخره — أوله ، ذلك الى أنه قد يعطيه فرصة يتمكن فيها فكره وانقباهه من التشتت

٤ — أن تكون دائماً في الموضوع الذي أنت بصددده ولا سيما اذا كان الموضوع يحتاج الى عدة أسئلة متتالية أخذ 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 الخدس 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 — يجب أن توزع الأسئلة على جميع التلاميذ ولا تقصر على بعضهم دون البعض الآخر .

٩ — يجب ألا يسير المدرس في الأسئلة على ترتيب خاص في توزيع الأسئلة على التلاميذ . فإن ذلك لا يحضهم على الانتباه والتفكير ، بل ينتظر كل دوره فيأخذ في الاستعداد للإجابة على سؤاله ثم يصرف باقي الوقت سدى غير منقبه الى ما يلقى به المدرس من الأسئلة الأخرى على أخواه التلاميذ

١٠ — يجب أن توجه الأسئلة الى الفصل كله لا الى تلميذ خاص . ثم بعد أن يرفع التلاميذ أيديهم للإجابة اتمخب منهم من تشاء

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

١٢ — يجب ألا تكون براء الصيغة كالسئلة الآتية : طول نهر النيل هو — ؟ الذي بنى الاهرام الاكبر هو — ؟ فتل هذه الاسئلة لا قيمة له . ولكن هذا لا يمنعنا من أن نستعملها أحياناً تشجيعاً لتلميذ ضعيف أو استلفاناً لآخر غافل عن الدرس

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

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

١٥ — وألا تسكرر ، 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 وبشعرهم انه لا يريد بها الا مصالحتهم 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 تفر عزيمتهم ونشط ما بهم من همه ويزول شوقهم الى التعلم

الاصغاء السائغة في الدرس

تنشأ أكثر الاخطاء في الأسئلة من محاولة المدرس أن يجعل طريقته محكمة احكاماً يخرجها عن الحد المعقول ، فلاقتناعه بأهمية الاسئلة في 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 مجالاً 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 ادعى لياسهم وتثييط همهم .

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 الاسئلة 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 - أن يفكر فيها ويعددها إعداداً تاماً قبل البدء بالدرس
- ٢ - أن يحدد مادة الدرس الذي ينوي القاءه ويتعرف أجزائه الهامة ويضع فيها عدداً غير قليل من الاسئلة
- ٣ - أن يظهر ثقته بتلاميذه ويشجعهم على التفكير والاجابة . وهذا يستلزم منه صبراً وبشاشة حتى لا يثبط من همة التلاميذ وينفرهم منه

- ٤ - أن يكون ملماً بالجواب عليها تمام الامام
- ٥ - أن ينقد نفسه بنفسه متلمساً عيوبه لاصلاحها
- ٦ - أن يكون لديه قدرة على حسن التعبير ودقته وعلى معرفة النقط الهامة في الدرس فيميز بينها وبين سواها
- ٧ - أن يكون سريع الخاطر، شديد الحكم
- ٨ - أن يكون عارفاً بمادة الدرس كله حتى يستطيع أن يحاله إلى عناصره

تساؤل التلاميذ

يحسن أن يسمح المدرس أحياناً للتلاميذ أن يسأل بعضهم بعضاً عند نهاية الدرس . ولهذه الطريقة فوائد كثيرة وإن كانت لا تخلو من المعاييب، فلا شك في أنها تغيير نافع في طرق التدريس ينفي عن التلاميذ السأم ويزيدهم يقظة وانتباهاً إلى الدرس كي يتذكر كل منهم « نقطاً » يسأل غيره عنها إذا جاء دور التساؤل . والتلاميذ عادة تسأل أقرانها فيما تظنه هي صعباً . فتتضح بذلك للمدرس الاجزاء الصعبة في نظر التلاميذ. هذا وإن كثيراً من التلاميذ الذين عادتهم السكوت قد يجدون جرأة في أنفسهم تمسكهم من الاجابة على أسئلة أقرانهم أكثر من اجابتهم عن أسئلة المدرس نفسه . وأهم من هذا كله أنها قد تعودهم التعبير الصحيح عما في نفوسهم أما ما أخذ على هذه الطريقة من المعاييب فهي أنها قد تكون مضیعة للوقت، لأن 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 جليلة لا تحتاج الى ايضاح فهي مكتملة 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 تقتضى منهم تيقظ العقل ، والتفكير ، وحسن التعبير ، وحصر الانتباه وهذه كلها أمور ترقى عقلهم وتقويه .

ان عناية المدرس باختيار اسئلته وصيغتها والقائنها 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 وجوها ، 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 ونجربة ، 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 يعمل به كل مدرس . فأجوبة التلاميذ مهما تفهت وكثر ما فيها من الخطأ فإنها 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 والحقن على التلاميذ لأنهم يخطئون في الاجابة على اسئلته . بل يجب عليه أن يتقبلها وهو رحب الصدر ، هادى البال ، ثم إن وجد في اجاباتهم خطأ لم يرفضها كلها بل عليه ان يجتهد في تعرف أسبابه ، فيسأل المخطئ أسئلة يتوصل بها الى معرفة أسباب ذلك الخطأ . على انه يجب ألا تكون الاسئلة الموجهة لمثل هذا التلميذ المخطئ كثيرة فيضيع بذلك جزء كبير من الوقت على الآخرين . فقمي مثل هذه الظروف على المدرس أن يستعمل ما أوتي من الحزم وحسن التصرف كذلك يجب أن يكون مشجعاً للتلاميذ موحياً اليهم الثقة بأنفسهم فلا يشعرهم بأنه يحتقرها ولا يقيم لها وزناً ما فيثبط همهم

أسباب أخطاء التلاميذ

تنشأ الأخطاء عادة من :

١ - جهل التلاميذ بالموضوع . وهذا الجهل قد يكون سببه عدم

انتباه التلاميذ ، أو أن المدرس لم يوضح درسه تمام التوضيح لهم .

(٢ - ١٦)

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

٣ — الحُـدس والتخمين . وهذا كثير بين تلاميذنا فليس أسرع من الواحد منهم الى الاجابة على الرغم من تأكده عـدم معرفة الجواب الصحيح . فلا هو يحاول التفكير لعله يصل الى شيء ولا هو يقر بعدم المعرفة . بل يذكّر اجابة قد يكون بينها وبين السؤال ما بين الحقيقة والكذب ، فيجيب من باب الحُـدس والظن لعله يصيب شكلة الصواب ، وإما يذكّر أشياء بعيدة عن الموضوع هرباً من السؤال ومدارة 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 — الإهمال : فالتلميذ قد يكون عارفاً الجواب حق معرفته ولكنه لا يكلف نفسه مؤونة التعبير عنه بالدقة المرغوبة كسلا منه أو إهمالا . 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 التلميذ في أجوبتهم عن الاسئلة الاختبارية يكون منشؤه أنهم لم يفهموا الموضوع تمام الفهم ، أو هم فهموه ولم يستقر في أذهانهم ، فيجب أن يلاحظ المدرس ذلك فيفهمه للتلاميذ مرة أخرى . أما خطأهم في أجوبتهم عن الأسئلة الرئيسية فنشؤه ضعف التلاميذ في التفكير ، وفي القدرة على الحكم على الأشياء ، وذلك لأن 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 مجالاً كبيراً للخطأ يكون هو السبب فيه

٢ - أن يكون وافيًا

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 ما خرج 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 الإجابة بالوقت الكافي ليفكروا فيه ويعبروا عما في أنفسهم تعبيراً صحيحاً . ويجب ألا يرضى منهم إلا بأحسن جواب يستطيعونه ، وأن يشجعهم على بذل جهد كبير في دقة الإجابة عن أغراضهم حتى يعتادوا التفكير الدقيق والتعبير الجلي . ويحسن أن يمدح من التلاميذ من يحاول بذل ذلك الجهد سواء أكان جوابهم صحيحاً أم شائبته بمض الاغلاط . أمّا من يتسرع ويجب بما لا علاقة له بموضوع السؤال هر بأمّنه ، أو من 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 المعاني المطلوبة بعبارة من عندهم هم أنفسهم ، إذ هذا يحملهم على « تمثيل » مادة العلم ثم التعبير عنها بصيغ وعبارات هي نتاج نفسيّتهم وملك لهم لا عارية من سواهم ، ويجب أن يعنى بذلك العناية الكبرى حتى نتخلص من ذلك التعلم السطحي العقيم الذي هو آفة التعليم الحاضر .

٤ - يجب أن تكون الإجابة بعبارات صحيحة لغة ، ومادة ، مرتبة ترتيباً معقولاً ، 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 بطبعي ، 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 إنجلترا ووصلت الينا نحن عن طريق الكتب الانجليزية . على أن الألمان أنفسهم قد أقلعوا عنها الآن وأصبحت موضع استهزاءهم . ومع هذا فان الاجابة بجمل كاملة لها مواضعها . لاسيما مع الصغار في تدريس اللغة الانجليزية مثلاً . فانها تساعد 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 جلي يسمعه كل التلاميذ في الفصل

٧ — يحسن ألا يعتاد المدرس أن يكرر هو الاجابة الصحيحة بعد اجابة التلميذ . فخطر ذلك أنه يعودهم بعدم بذل أى مجهود للعناية بأجوبتهم وإتقانها لعلهم أن المدرس سيدكر 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 بإرشاد المدرس ان كان بها نقص أو خطأ

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

أنظار الافراط في الاسئلة

قد تستهوى الاسئلة كثيراً من المدرسين فيمضون فيها كل المضي
من غير أن يعرفوا لهم حداً يقفون بها عنده ، على أن مثل الاسئلة كمثل
كل شيء صالح مفيد يجب أن يكون له حد. وقد سبقت الاشارة الى ذلك
والى 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 تصنى ، ولا يحسن به في مثل هذه الاحوال أن يعطرم
وابلا من الاسئلة فيقطع عليهم اهتمامهم ولذتهم. فعند سرد بعض الحوادث
التاريخية أو وصف المناظر الجغرافية ، أو ذكر قصة ممتعة خلافة ، فليس
نمت 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 يجب . فيحسن ان تكون الاسئلة قليلة عند
القصص ، والوصف وأحياناً عند الايضاح

الايضاح

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

(فكأننا عند الايضاح نستخدم المعلوم والبسيط، والمحدود الواضح عند التلاميذ لفهمهم 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 المبهمه 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 ما يسيء التلاميذ فهم المدرس بطبيعة العلاقة التي بينهما ، فإن ما يكون واضحاً سهلاً في نظر المدرس قد يكون غامضاً على التلاميذ بعيداً عن متناول ادراكهم ومستوى عقلهم فاللغة نفسها التي استعمالها المعلم في

التعبير حتى عن الحقائق البسيطة المعروفة قد تستوقف المبتدىء ونحوه
 فيستغرق عليه فهم المراد . وعندئذ يكون للايضاح شأن كبير في تبين
 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 في الجغرافية ان البلاد الجبلية
 معاقل للحرية . ضربت أمثالا بالحبشة ، وسويسره واليونان
 وانك لتحس بذلك نفسك عند درسك لادب اللغة العربية مثلاً .
 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 الذي تدرسه وبدونها يبقى
 كلام الكتاب أو المدرس غامضاً غير واضح .

والتوضيح بالعبرة يكون :

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

(ب) بالتشبيه والقياس — كتوضيح نسبة الارض الى الشمس بتشبيهها
 بالحصى وتشبيه الشمس بكرة القدم ، أو بتشبيه استكهم بالبندقية .
 أو سوانجن بشفيلد . على انه يجب أن نحترم عند مثل هذا التشبيه
 من أن يكون كلا البلدين مجهولاً 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 لا يراد به إلا زيادة الايضاح كما تقول « طويل كالنخلة ، أو ضخيم 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 مثلاً 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 لحمًا ونجوى فيهما دماً نابضاً اذا أدخلت فيه كثيراً من القصص الحقيقية ومن الوصف الجيد ، وذكرت أمثالا بمقال الباس وكتبوا عن أنفسهم وطرق معيشتهم في العصر الذي تدرسه

٢ - الایضاح بالاشياء نفسها — :

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

(١) انظر باب الوصف (٢) انظر باب القصص

٣- الابطاح بالتمازج

ولسكن كثيراً ما يكون إحضار الشيء نفسه الى المدرسة مستحيلاً، فيمكننا أن نستبدل به نماذج له . وفائدة هذه النماذج انها ذات ثلاثة أبعاد طول وعرض وسمك ، فهي تبين الشيء الذي تمثله ببياناً يكاد يقرب من الحقيقة ، لان النماذج الجيدة ليست الا صورة مصغرة تبين أهم معالم الشيء الذي تمثله . فبالنماذج تستطيع أن تبين أشكال الاودية والصخور وما يطرأ عليها من تعرية وتأكل . كما تستطيع أن تبين شكل منازل اليابان ، وبيوت الاسكيمو ، ومنازل البندقية ، ومراكب الفينيقيين ، والقناطر الكبيرة الحديثة، وأنواع الطيارات المختلفة وهكذا . ولكن يجب أن يلاحظ المدرس ان النماذج التي يأتي بها التلميذ لتوضيح درسه ، فهي وسيلة ليس الا ، فيجب أن تكون بسيطة واضحة لا تستلزم هي شرحاً أو إيضاحاً حتى لا يشغل 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 الذي تمثله . فقد يكون النموذج خطأ في كثير من تفاصيله ولكنه مع ذلك ذا فائدة كبيرة لانه يبين معالم الشيء الكبرى أتم تبين فتتضح للتلاميذ وتكون عندهم فكرة صالحة عن الدرس المقصود بالذات . فقبل أن نعد نموذجاً يجب أن نسأل 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 فإن هذا النوع من الدروس يجب أن يكون قليلاً ، حتى لا يكون المدرس تحت رحمة النماذج التي يصادفها . فإن من المدرسين من يختار الدرس لوجود نماذج له عنده

٤ - البضائع بالصور والرسوم

يكون ذلك بالصور المختلفة والأشكال والأخرايط والرسم على السبورة أو غيرها كعرض صور عظام الرجال من فاتحين ومخترعين وصور الحيوانات والنباتات المختلفة وغيرها وكالأشكال الجغرافية ورسوم الآلات والمصانع وما إليها

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

- (أ) 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 نحتاج هي ايضاحاً وتستلزم شرحاً

(هـ) يجب ألا تكون كثيرة العدد ، والا فان الدرس يكون أشبه بمعرض صغير فيهنم التلاميذ بالصور لا بالدرس ، فيجب أن يستعمل وسيلة من وسائل الايضاح الا اذا كنت واثقا من ان التلاميذ في حاجة اليها ، وان الدرس نفسه يستلزمها حقيقة لتوضيح نقطة غامضة مبهمه او لزيادة ثبوتها في الذهن . وخير لك ان تسائل نفسك عند استعمال الايضاح عن النقطة او الموضوع الذي 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 عند شعور المدرس بان الدرس لا يزال غامضا في أذهان التلاميذ وان الصورة أو غيرها تساعد على إجلاء هذا الغموض ، فعندئذ يكون لها الاثر المطلوب . وهذا الشرط وما قبله ينطبقان في الواقع على وسائل الايضاح كافة من صور وغيرها .

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

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

ومع ذلك فإن 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 بالصورة هي استعمال : « الصور المتحركة » والفانوس السحري و « الستريسكوب » ولا سيما الصور المتحركة فانها قد أدخلت حديثاً في كثير من المدارس في أوروبا وأمريكا ، وفي 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 في 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 . كلٌ تحيط به بيئته الطبيعية التي نشأ فيها ونمي ، وتصبح العلاقة التي بين السكان وبين

نظم معيشته وطرق تصيده 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 منظرًا يحدث في نفسك الاثر الذي لا ينسى .

لكثرة ما لهذه الصور المتحركة من الفوائد في التهذيب النفسى وفي التعليم سيمع 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 وإنما 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 وايضاحاً فافعل ، فهذا يكسبهم خبرات قيمة ويعرفهم موضوع الدرس عن كسب 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 حقاً لا وسيلة
للتلهي واللعب العقيم

أما الصور والاشكال فارسمها أنت ما استطعت، ولتكن كبيرة
واضحة. أما عند الايضاح بالعبارة فراع الاكثار من ضرب الامثال
المختلفة شكلاً 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 الآن خير معين للمعلم على التعليم الصحيح . ف عليها يستطيع أن يوضح أكثر ما غمض على التلاميذ واستعصى عليهم فهمه ، لا سيما إذا كان المعلم يراعى رسم الأشياء وتصويرها بنفسه في أثناء اللقاء الدرس . هذا وإن المدرس في حاجة متكررة إلى إثبات الكثير من الالفاظ والحقائق على السبورة حتى يراها التلاميذ فتشترك في الفهم حاستان بدلاً من حاسة واحدة ، وتنطبع صورة كبيرتها في أذهانهم فيكون ذلك أدعى إلى سرعة تذكرها .

هذا وإن السبورة كثيراً ما تكون 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 إلا أحياناً ، وإن فعل كان ذلك بغير نظام أو ترتيب ما ، فترى « الكلام » مكتوباً طبقات بعضها فوق بعض في حين أن المدرس البطيء أو من لم يحسن اعداد درسه يستغرق في الكتابة عليها وقتاً طويلاً ، ليجد بذلك مجالاً للتفكير غير مكترث لما يفقده التلاميذ بذلك من وقتهم الثمين . فلتكن قطعة الطباشير دائماً حاضرة لديك . ولتكن أنت على استعداد لاستعمالها .

ان الكتابة والرسم على السبورة ليسا من الاشياء الهينة على المدرس
المبتدئ ، فيحسن بكل مدرس أن يعود نفسه عليهما : فقبل ان تبدأ
الدرس لاحظ أن السبورة نظيفة ، ثم عند الكتابة اقبض قلم الطباشير
سهلاً ثابتاً ، ولا تك قريباً جداً من السبورة عند الكتابة عليها ، ولا تول
ظهرك التلاميذ طويلاً فتحجب عنهم ما كتبت وتبني 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 طويلاً . 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 في القسم الأيمن
وهو أكبر القسمين وارسم أو وضع أو أجز العمليات الحسابية في
القسم الأيسر 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 اضطراب 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 ترتيبها على السبورة لا يقصد بها شدة المبالغة في تلك العناية ، فتضيع وقتاً طويلاً في التأق في الرسم والخط . فليس من الضروري أن يكون كل ما ترسمه على السبورة متقناً كاملاً ، 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 فراغهم يخفى عن عيون التلاميذ بخريطة أو غيرها حتى يأتي الوقت المناسب في الدرس لاثاره 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 السبوري

يجب أن تعمل لكل درس ملخصاً تكتبه على السبورة . وهذا لا يستحسن فيه أن يكون طويلاً شاملاً حتى يملأها كلها ويشغل التلاميذ

عن الاصغاء اليك ، والاهتمام بما تقول من وصف وشرح ، كذلك لا يستحسن فيه أن يكون مجرد الفاظ لا تدل على المجرى الذي 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 ما يدل 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 ومجراؤه بنظرة واحدة . ويحسن ان يكون كل ما يكتب في الملخص مستنتجا من التلاميذ لا من قول المدرس مباشرة . وعند نهاية الدرس يجب ان تلفت نظر التلاميذ الى هذا الملخص وتسلّم فيه حتى يخرجوا وقد حصلوا على معلومات ثابتة جلية ، ويحسن بالمدرس أن يحترس من أن يجعل التلاميذ تظن أن كل ما يريد منهن في ذلك الدرس هو حفظ الملخص واستظهاره ، فيهملوا الانتباه الى ما في درسه من الوصف الحى المقصود به تصوير موضوع الدرس تصويراً قائماً في نفوسهم ، والى غير ذلك من التفاصيل اللازمة لتمام الفهم . فالملخص ليس الا هيكل عظمياً لاهياة فيه ولا قيمة له الا اذا امتلأت نفوس التلاميذ من الدرس فيكون بمثابة مذكر لهم ، فقيمته ليست في نفسه وانما هي فيما يستدعيه من المعاني .

القـصص

ان قص الحكايات فن جميل . وربما كان من أقدم الفنون الجميلة في العالم وأصلها بالتربية في الأزمنة السابقة ، فإنه كان وسيلة مفيدة عند القدماء لتعليم الابناء وتهذيبهم ، فكانوا يعلمونهم التاريخ والآداب ويدشون بطريق القصص في نفوسهم محبة الاوطان والشجاعة وحب الايثار . فكانت الاولاد في زمن الاغريق تسارع الى استظهار الـيـاذة هو مـيـروس^(١) الشاعر وأوديسيته . ولقد أفرد أفلاطون في جمهوريته موضعا خاصا للبحث في آداب القصص . وانك لترى « الشاعر » اليوم في بعض مشارب القهوة في مصر يقص أعمال عنتره وغيره والناس كلهم منصتون له أتم إنصات

ولقد اهتم الاوريون والامريكيون لهذا الفن كل الاهتمام ووضعا فيه كتباً كثيرة تبحث في فائده وشروط اجادته وغيرها ، ولكن في مصر أهملناه استصغارا لشأنه على الرغم مما له من الاثر الحسن في التربية والتعليم لا سيما تربية الصغار في روضات الاطفال وفي بعض الفرق الابتدائية ،

(١) « هو مـيـرس » أو هو هومر - شاعر أغريقي كبير اشتهر بقصيدته الطويلتين الـيـاذة والاوديسية اللتين صارا فيما بعد أساس الادب الاغريقي كله . وكان كل امرئ متكلم ببلاد الاغريق عارفا بهما تمام المعرفة لانه استظهرهما في صغره . وقد ترجمت الاولى الى العربية شعراً . على أن من المؤرخين اليوم من ينفي وجود شاعر بهذا الاسم لانا لانعرف شيئاً عنه ، وتتنازع سبع مدن يونانية شرف انتسابه اليها . ويقال انه ولد حوالي سنة ٨٥٠ قبل الميلاد في بلدة أسبوقه

فالقصاص وسيلة كبيرة الى تسليتهم وجعلهم مسرورين فرحين متشوقين الى المدرسة والتعلم . وهي قالب يصاغ فيه كثير من حقائق الجغرافية والتاريخ والحساب ^{والرياضيات} وغيرها 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 « حياً »

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

١ — اتبع الترتيب الطبيعي ، فاذا ذكر القصة أو الحادثة حسب حدوثها في الزمان ، مراعيًا ذكر الاسباب أولاً ثم نتائجها

٢ — يجب أن تختار القصة موافقة للدرجة رقي الاطفال العقلي ومستوى خبرتهم . فلا تحقرن قصة لتفاهتها أو لأنها لا مغزى لها ، فما هو تافه صغير في نظرك قد يكون هاماً جليلاً في نظر الاطفال .

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

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

٥ — لا بد من سمط ينظم القصة كلها حتى تكون أجزاءها 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 ممثلاً منها حتى تستطيع أن تقصها كأنها قطعة من نفسك ، فتنتقل بذلك الى نفوس سامعيك وتترك فيهم الاثر المطلوب . فيجب ان تكون القصة مأسكاً لك حتى تهيمها الى غيرك، وربما كان هذا أهم شرط للنجاح فى هذا الفن .
- ٨ — نحاش الاسئلة غير الضرورية فى اثناء اصفاء التلاميذ اليك .
- ٩ — لا تقسم الحكاية الى أقسام متعددة تذكر واحداً وتستبقى الباقي ، 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 التى تذكرها فان لم يكونوا فاشرح لهم ذلك فى القصة نفسها انما يجب ان تحذر من أن تترك القصة وتحصر اهتمامك فى 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 والاهجة اللتان تتبعهما موافقتين لموضوع القصة ، فيظهر فى صوتك الاسف والحزن والفرح والاستهزاء والكبرياء والخوف والاطمئنان
- ان هذه الامور كلها تعينك على النجاح فى سرد قصتك فتجذب اليك السامعين وتؤثر فيهم التأثير الذى 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 ما يرد فيها أجزاء
مسيجوعة موزونة ! وما تتكرر فيها عبارات خاصة تستلفت أسماعهم
بتناسقها وتكرارها ، وما كانت أسماء أبطالها غريبة لا تطلق عادة على مثل
هذه المسميات . ولقد عرفت العامة عندنا هذا فكثرت أمثال تلك في
القصص « الاحاديث » التي اعتادت جداتنا أن تلقينها على الاطفال ،
مثل حكايات الغيلان ومشايخ المناسر ، وملوك الهند وغيرها . وان لك
في كتاب الف ليلة وليلة كنزاً فيه كثير من القصص الممتعة ، عرف
الاوربيون لها قدرها ، فاختر أنت منها ما تشاء مما تجده موافقاً لأغراضك
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 الذي يريد تفهيمهم إياه 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 إليها ، لاسيما في دروس الجغرافية مثلاً . فمصر بلد زراعي سهل تتشابه أكثر أجزائه بعضها ببعض ومناخه خان من التغيرات الجوية الكبيرة ، فيستحيل أن يكون للتلاميذ خبرة حقيقية بالأحوال الجغرافية المختلفة الا عن طريق الوصف . فهم محرومون من رؤية الجبال الشاهقة والتلالجات الزاحفة والانهار المتفرعة والغابات الكثيفة . ومع ذلك فإن الوصف الجيد المقرون بوسائل الايضاح المختلفة قد يتغلب على كثير من هذه العقبات . وهذا لا 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 في وصفه إلا ما يستطيعون ادراكه وفهمه بسهولة من غير أن يقف شيء في سبيل تكون الصورة في نفوسهم

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

فلكي يكون المدرس قادراً على الوصف مجيداً فيه ، يجب أن يكون حسن اللقاء غير متسرع فيه ، طلق اللسان فصيحاً ، ممتلئاً من موضوعه مادة وروحاً ، لا يحيد عن الموضوع . وبغير هذه الصفات يكون الوصف عتيماً قليل الفائدة لا يكاد يحدث أثراً في نفوس السامعين

التفسير

التفسير هو تبين معنى لفظ أو عبارة أو حادثة أو ظاهرة أو غيرها حتي تصبح مذكورة مفهومة . وليس التفسير مرادفاً للإيضاح . اذ الاول هو الابانة عن شيء غير مفهوم مطلقاً في حين ان الثاني 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 غيرها ضمن مبدأ عام أو قانون شامل معروف لدينا ومتصل بخبرتنا . أو انا نفسراً أمراً بذكر السبب أو الاسباب التي انتجته ، أو بتحليل « الكل » الى أجزائه ومقوماته . أو بضم بعضها الى بعض حتى يصير « كلا » قائماً بذاته . ولنضرب لك مثلاً برجل عهده صحیح الجسم قويه ثم رأيت مصفر الوجه ممتعه ، فتفسر علة هذا بالمرض . أى انك تدخل هذا الامر ضمن مبدأ عام وهو ان المرض قد يحدث الاصفرار فالتفسير كما ترى متصل بالملاحظة اتصالاً كبيراً

ولقد يكون لدى 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 التي 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 مثلاً الى «أخيار» و «أشرار»، والاشياء الى ما يجوز له اللعب به وما لا يجوز له ذلك. فان سأله أمراً فسر لك بوضعه ضمن قسم من هذه الاقسام. فان سألت ابن سنتين لماذا ضربك والدك؟ أجاب لانى كنت ألعب بالسكين مثلاً. وان سأله 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 كي تفسر له. وعندئذ يقع التفسير موقعاً حسناً في نفسه.

يجب علينا قبل أن نقوم بتفسير شيء ما أن نتأكد من «الاقسام» التى 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 بعضاً 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 هر بارت

فريدريخ هر بارت^(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 مماسياً للطريقة التي يتبعها العقل في الإدراك . ولقد زاد أتباعه من بعده خطوة أخرى أو اثنتين فصارت الخطوات خمساً (أو ستاً على قول) وهذه هي :

١ - التمهيد

(١ ذكر الغرض الخاص من الدرس)

٢ - العرض

٣ - الربط (أو المقارنة)

٤ - الاستنتاج (أو التعميم)

٥ - التطبيق

١ - الخطوة الأولى - 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 الأربع التي ذكرها هر بارت هي الوضوح والربط ، والنظام ، والطريقة . ولكن لغزابة هذه الاسماء استبدل بها أتباعه أسماء أخرى . ولقد قسم أحدهم وهو تسيلر الخطوة الأولى الى قسمين وهي (٢١) وزاد العلامة راين خطوة أخرى . هي الغرض تذكر بدلاً التمهيد . ولقد اخترنا نحن أن نعبها نقطة ثانوية نذكر 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 والمحاضرة أو من أى طريق آخر سواء أكان للمدرس يد في ذلك أم لا . وبذا يعرف نقطة التماس بين عقل التلميذ وبين الدرس الجديد فإن الشيء الجديد المجهول لا يمكن أن يفهم تمام الفهم إلا 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 فتتخصص أفكارهم وانتباههم في موضوع الدرس وبذا يسهل عليهم فهمه « وتمثيل » مادته .

فالغرض من التمهيد اذن هو :

- ١ — ان نذكر التلاميذ بمعلوماتهم التي لها علاقة بالدرس
 - ب — معرفة نقطة التماس الممكنة بين عقل التلاميذ وبين المدرس الجديد
 - ج — اشعارهم حاجتهم الى معلومات أرفى في الموضوع نفسه
 - د — اثارة الشوق والترقب في نفوسهم
 - هـ — حصر أفكارهم في الدرس
 - و — ربط الدرس الجديد بالمعلومات السابقة
- وليس الغرض منه ان يستنتج المدرس اسم الدرس بأسئلة ملتبسة تافهة . ذلك غلط شائع ليس من التربية في شيء . فهو مضية للوقت ،

ومشجع للتلاميذ على الخدس والتخمين ، وكثيراً ما يوجد فيهم روح التذمر والاستياء من المدرس والدرس ، لما قد يشعرون به من الاستخفاف بهم . فاحترس اذن من أن يأخذ التمهيد الذي تمهده به لدرسك بهذا الشكل الضار المعيب

انما التمهيد هو عملية تحليل لما في عقولهم من المعلومات ، ثم ترتيبها من جديد ترتيباً يوافق الدرس الجديد حتى تكون المعلومات التي 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 .

فتى هذه الخطوة اذن لا يكون فيما يقوله المدرس معلومات جديدة . وانما هو تنظيم معلومات التلاميذ القديمة تنظيماً خاصاً بدرسه الجديد ويجب أن يحترس المدرس من أن يستغرق في التمهيد وقتاً طويلاً 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 . ويعرف التلاميذ ما ينتظر منهم أن يعرفوه من هذا الدرس فينتبهون اليه .

فهو في الحقيقة تكلمة طبيعية للتمهيد . ويجب أن يذكر الغرض
بإيجاز وعلى شكل مشوق يسترعى انتباه التلاميذ ويجب أن يكون
واضحاً محدوداً . يبين للتلاميذ بالضبط ما سيدرس لهم . فلا تقل مثلاً أنا
اليوم سندرس الفصل الثاني من الكتاب .

يقف في سبيل النجاح في التمهيد عقبات وظروف كثيرة قد تجعله صعباً
(١) فمن العسير على المدرس أن يدرس لغير فصله الذي يعرفه تمام
المعرفة ، لأن التمهيد يتطلب معرفة ما في عقول التلاميذ . على أن
المدرس ذا الخبرة الطويلة لا يعجزه التغلب على هذه العقبة

(٢) كثرة عدد التلاميذ المجموعين في فصل واحد .

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

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

٢ — الخطوة الثانية — الغرض

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

يأخذ في عرض الأمثلة والحقائق الخاصة الفردية وغيرها مما يريد أن يستنتج منها ما يؤدي الى القواعد أو الحقائق العامة أو التعاريف فيما بعد . فمذه الخطوة اذن مقصورة على بحث المقدمات المؤدية الى الاستنتاج أو التعميم . وتلك «المقدمات» هي 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 الثاني يكون مما يستدعيه الجزء الاول . ويجب عدم الانتقال من جزء الى آخر الا بعد تفهيمه أو تلخيصه أو استقراره في الذهن . وبحسن أن يقوم بالتلخيص التلاميذ أنفسهم في آخر كل جزء من الاجزاء ويجب ألا يقطعوا فيه كثيراً ، بل يترك لهم الزمن الكافي للتعبير عما فهموه

ألق كل جزء حسب الطريقة التي 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 ويثبت 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 استقرار واستنباطاً

- من ذلك نرى أن العقبات التي تقوم في سبيل نجاح العرض هي :
- أ - كثرة المدرس من الذكر والاخبار ، فيذكر الامثلة هو في حين انه يجب الحصول عليها من التلاميذ انفسهم
 - ب - الاسراع . وعندئذ تكون الامثلة والمقدمات التي منها يبشرع الحكم أو القاعدة قليلة العدد غير متنوعة
 - ج - عدم تقسيم الموضوع الى اجزائه المناسبة
 - د - افعال التلخيص بعد كل جزء . وهذا الاهمال لا مبرر له . فانه على التلخيص يتوقف جزء كبير من نجاح الدرس

٣ - الخطوة الثالثة - الربط

- براد بذلك ربط المعلومات التي ذكرت في العرض ببعضها ببعض ، أو بمعلومات التلاميذ السابقة وذلك الربط يكون
- أ - بمقارنة المعلومات المتشابهة ببعضها ببعض
 - ب - بمقابلة المعلومات المتباينة ببعضها ببعض
 - ج - بمقارنة المعلومات المتشابهة بالمتباينة
- فبذلك تزداد المعلومات المعروضة وضوحاً . وتظهر جليلة 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 التي بينها ، كما يساعده على تنظيم فكره . أما السبورة المهوشة القدرة فهي عائق كبير يعوق التلاميذ ويعودهم هم والمدرس سوء الترتيب وعدم النظام في الفكر والعمل .

ليس من الضروري أن يكون الربط دائماً خطوة قائمة بنفسها تأتي بعد العرض . بل الواقع أن كثيرين من التلاميذ النجباء بقانون ما يعرض عليهم من المعلومات ويقابلون بعضه ببعض أو بعلوماتهم السابقة - فكانت هذه الخطوة تتم أثناء العرض نفسه . وتلك عملية طبيعية يقوم بها العقل ما دام منتبهاً إلى ما هو بصدده . فكل فكرة تخاطر بالعقل تستدعي شبيهها أو ضدها : وواجب المدرس إذن هو لفت التلاميذ إلى هذه المعلومات حتى يكون الطريق ممهداً إلى الخطوة الرابعة

٤ - الخطوة الرابعة - الاستنتاج أو التعميم

إن مقارنة الأشياء والحقائق الخاصة وغيرها ومقابلتها ببعضها بعض تؤدي بطبيعتها إلى إدراك أن هناك شيئاً عاماً تشارك فيه كلها أو بعضها ، فيميل العقل إلى أن ينتزع منها حكماً عاماً يشملها - وذلك الحكم يكون على شكل تعريف ، أو قانون ، أو قاعدة ، أو حقيقة عامة . فإنت ترى إذن أن الخطوات الثلاث السابقة لم تكن إلا الطريق الذي نساكه لنصل بالتلاميذ إلى ذلك الحكم ، وهو غايتنا من الدرس .

ان هذه القواعد والتعاريف وغيرها يجب أن تستنتجها التلاميذ استنتاجاً . فان كانت الخطوات السابقة قد تمت بعناية وإخلاص لم يجد التلاميذ أية صعوبة في الوصول الى ما يراد استنتاجه . وإنما صعبون بهم تكون في دقة التعبير وصوغ الحكم في صيغة علمية دقيقة — فان ذلك فوق طاقتهم . ولكن مع هذا يجب ألا يسارع المدرس في ذلك هو القاعدة أوسواها بحجة ضيق الوقت ، أو أنها فوق ادراكهم ، بل يحسن أن يترث معهم ويساعدهم على وضع صيغة « بسيطة » تفي بالغرض ، ثم يزيدها هو احكاماً شيئاً فشيئاً بمساعدتهم أيضاً وبواسطة الاسئلة والمناقشة . ثم يكتبها على السبورة واضحة موجزة . وأن يترك للتلاميذ الوقت الكافي لتذكر الصيغة الأخيرة حتى يتمكنوا من فهمها ووعيتها وحسن استعمالها فيما بعد . بل يجب أن يساعدهم على استظهارها اذا كان يرى 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 التي استنتجها التلاميذ ، حتى تزداد وضوحاً وثباتاً في أذهانهم ، كاعطاء المسائل في الحساب وغيره ، وكتابة الموضوعات الانشائية ، والتمارين النحوية ، وغيرها . ولا شك في ان التلميذ اذا فهم القاعدة تمام الفهم استطاع أن

يحيد « 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 ثبثاً و يقيناً .
ففي التطبيق اذن نسير من الكل الى الجزء فنكون اتبعنا طريقة الاستنباط ، في حين أنا في العرض والربط والاستنتاج سرناسير استقرائياً

التلخيص

قد يحل « التلخيص » محل التطبيق في كثير من المواد كالتاريخ والجغرافية وغيرهما . فبعد الانتهاء من الدرس يجب على المدرس أن يلخصه تلخيصاً موضعياً ، 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 أولاً ثم الى تنظيم أفكارهم لكتابتهما ثانياً وبذلك يتعودون التعبير المتناسق ، ويبقى الدرس في أذهانهم وحدة متماسكة الاطراف . وعلى كل يجب أن يكتب موجز هذا التلخيص على السبورة بعناية ونظام .

ليست خطوات هر بارت 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 متكافئاً ، لا حرية فيه ولا

فكر . فهني لا تنطبق انطباقاً تاماً إلا على نوع واحد من الدروس — وذلك النوع هو الذي فيه تفحص الحقائق الجزئية والامثال وغيرها لنستخلص منها قاعدة عامة — أي حيث يكون التفكير استقرائياً ، كما هو في كثير من دروس الجغرافية الطبيعية ، والطبيعة ، والحساب ، وقواعد اللغة وهنا يجب استعمال هذه الطريقة لأنها هي التي تسير العقل في فهمه لما يلقي عليه في هذه الموضوعات وغيرها وتنطبق كذلك بعض الانطباق على العلوم التي يراد منها زيادة مادة التلاميذ وتوسيع عقولهم ، على ان علماء كالتاريخ مثلاً لا يتسنى فيه استنتاج قواعد ومبادئ عامة في درس أو درسين ، بل هذا يستلزم دروساً كثيرة مختلفة تستغرق دراسة طويلة لا تكفيها سنو الدراسة الابتدائية كلها .

أما المواد التي يراد من تدريسها تكوين عادات مختلفة ومهارة فنية وكسب الذوق وترقية الوجدان ، كالرسم والموسيقى ، والخط ، والاشغال اليدوية . والمواد التي 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 تتمشي مع طرق العقل في فهمها واحسان العمل بها

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

من الانجليز والامريكيين حاولوا إيجاد 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 هر بارت مع بعض تغيير فيها يناسب العلوم المختلفة كأن يقوم التلخيص مقام التطبيق عند ختام بعض الدروس كالتاريخ والجغرافية السياسية وغيرهما وكاهمال بعض الخطوات كالاستنتاج مثلاً من حيث هو الخطوة الاخيرة المقصودة .

أما النوع الثاني فيجب أن نلاحظ فيه ما يأتي : —

يتوقف الحصول على مهارة ما في 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 الممارسة والتدريب حتى تعتاد اليد والعين تقليد ذلك النموذج تقليداً كاملاً أو يقرب من الكمال

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

ومع ذلك فهما اختلفت الدروس وتنوعت فإن كل درس منها يجب أن يكون فيه ثلاث خطوات واضحة جلية ، محدودة ، هي أوله ، ووسطه ، وخاتمته

١ - فأوله هو التمهيد لاستخراج معلومات التلاميذ السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد ، ولتشويقهم اليه

٢ - ووسطه هو الدرس الجديد وذلك ما تريد 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 - والخاتمة تكون لزيادة توضيح المادة وتحديد ها . ويكون ذلك اما بتطبيق القواعد وغيرها على أمثلة أخرى . أو بتلخيص ما قيل فيها من الحقائق تلخيصا يساعد على التذكر والتثبيت ويدرب على حسن التعبير .

وكل درس يجب أن يكون متناسب الاجزاء متناسقا ، فالتمهيد يجب أن يكون دائما قصيرا لا يشغل جزءا كبيرا من الدرس ، أما العرض ففيه المادة الجديدة التي تريد تفهيمها للتلاميذ وتدريب عقولهم بها ، فهو الذي يجب أن يستغرق الجزء الاكبر من الوقت المخصص ، وأما الجزء الباقي فيشغله التلخيص أو التطبيق . ويجب أن يكون أكثر من الوقت الذي استغرقته في التمهيد ، فإن كان الوقت خمسين دقيقة ، فاشغل الخمس الدقائق

الأولى في التمهيد ، واجعل للعرض (والربط والاستنتاج) خمساً وثلاثين دقيقة والعشر الدقائق الباقية للتأخير والتطبيق .

ملاحظة طرق التدريس

توجد طريقتان رئيسيتان في التدريس :

١ - فالمدرس إما يلقي الدرس كله بنفسه على شكل خطابة أو محاضرة لا يتخللها الا قليل جداً من الاسئلة ، فهو الذى يتكلم والتلاميذ تصغى لتعنى ما يقول وتفهمه . وهذه هى الطريقة التلقينية (أو الاخبارية) ٢ - واما هو يشرك التلاميذ معه اشراكاً فعلياً فى الوصول الى الحقائق وتفهمها . فالطريقة الأولى طريقة عقيمة لا يحسن الاعتماد عليها وحدها فى تربية الاطفال وتثقيفهم لانها لا تساعد على التفكير والعمل بأنفسهم ، ولكنها تصلح مع الكبار فى المدارس العالية والجامعات لانهم أقدر على الانتباه الارادى وحصر الفكر من غيرهم . كما انهم أبعد منهم نظراً . وأعرف بما ينفعهم فى مستقبلهم ومع ذلك فان المدرس لا يستغنى عن الاخبار والتلقين فى كثير من الاحيان فالامور التى لا يمكن استنتاجها يجب أن يخبر التلاميذ بها ، ولا يحاول تضييع الوقت فى الوصول الى المستحيل . ولكنه مع ذلك يجب ان يقلل من الاخبار ما استطاع ، وأن يحمل التلاميذ على ان يفكروا ويعلموا بأنفسهم ما استطاع أيضاً .

أما من حيث الطريقة الثانية فإن درجة اشتراك التلاميذ في الدرس
تختلف اختلافاً كبيراً :

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

(ب) وأما هو يترك لهم ما لا يمكنهم الحصول عليه ويستدرجهم الى
استنتاج الحقائق من مقدماتها وهذه هي الطريقة الاستنتاجية . فإن كان
الاستنتاج يسير من الجزء الى الكل فهو استقراء . وإن كان من الكل الى
الجزء فهو استنباط (أو قياس كما يقال في علم المنطق)

ولا شك في ان الطرق التنقيبية والاستنتاجية ترقى عقل التلاميذ
وتربي أخلاقهم من وجوه عدة ، وهي التي يجب أن يضعها المدرس نصب
عينه في كثير من دروسه ان لم يكن فيها كلها وهي التي سنغني بها هنا
وأما يبحث معهم الموضوع بادئاً بمجزياته التي يتركب منها فيشرحها جزءاً
جزءاً ، ثم يضمها فيما بعد بعضها الى بعض حتى يصل الى الشيء العام فذلك
هو التركيب . وأما هو يبدأ بالشيء العام نفسه فيفككه ويحلله الى أجزائه
التي 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 تلقينية تحليلية ، أو تلقينية تركيبية. واما يتبع الاستقراء والاستنباط في التلقين أيضاً فتكون طريقته تلقينية استنباطية . أو تلقينية استقرائية

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

إعداد الدروس

إذا عزم الإنسان على القيام بعمل ما وجب عليه أن يتدبر ذلك العمل ويتبصر فيه من كل نواحيه قبل أن يقدم عليه ، فيُعده له كل ما يستلزمه من مادة وعتاد، ويختط لنفسه الخطة التي يراها كفيلة بتوصيله إلى غايته من غير إسراف في الوقت والجهد حتى يكون واثقاً من النجاح في عمله ، آمناً من أن ينتكث عليه الأمر بعد إحكامه.

وكذلك الحال في التدريس . فيجب على المعلم أن يعد درسه ويفكر فيه قبل القائه ، مهما كان مقدار علمه ، ومهما بلغت ثقته بنفسه ، فإنه لا يضمن أن يهتدى مصادفة إلى خير الطرق لتدريس درس ما حتى ولو كان سهلاً عليه معروفاً له . فإن الظروف التي تحيط بالتلاميذ في تغير وتبدل ، والمدرس في حاجة دائمة إلى مراعاة هذه الظروف المتغيرة حتى يكون تعليمه صحيحاً مثمراً .

إن المدرس في مدرسته لا يعطى كل درس من دروسه منفصلاً قائماً بذاته بل كل واحد منها هو حلقة في سلسلة متصلة أوجدت لغرض خاص يرمى إليه واضع المنهاج . فلا بد للمدرس إذن من أن يفكر أولاً في مجموع الدروس التي سيلقيها وفي الغرض المطلوب منها . وعلى نظراته 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 ، تنقيية أو تلقينية ، تحليلية أو تركيبية ، استقرائية أو استنباطية . ويجب أن يتخذ رأيه الذي كونه نبراسا يستضيء به في كل درس يلقيه من دروس «المقرر» هذا حتى تكون الدروس والمادة متناسبة فلا يسرع في جزء منها ولا يبطئ في آخر ، ويسير فيها كلها سيراً هادئاً منتظماً من أول السنة المكتبية الى آخرها . فلا «الامتحان» يعجله عن اتباع الطريقة الصحيحة المرقية لعقول التلاميذ ، ولا عن العناية بتهديب أخلاقهم وبصحة أجسامهم

ولكن ليس هذا لكل شيء

فكل درس من الدروس له صعوباته التي 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 طويلاً في :

١ - المادة التي يريد تدريسها

٢ - الطريقة التي يدرسها بها

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

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

بعد أن يستحضر المدرس مادته، يجب أن يفكر في خير الطرق التي بها يفهمها التلاميذ ويرقى عقولهم فعليه ان يذكر دائماً أن 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 للدرجة رقي التلاميذ العقلي 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 في 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

أنهم يحاولون تدريس الشيء الكثير في وقت قصير . وفي هذا ضرر كبير ، فيحسن أن يعودوا أنفسهم العناية « بنوع » المادة وطريقة تدريسها أكثر من عنايتهم بمقدارها . ويجب أن نلاحظ أن قوة الأطفال على حصر انتباههم ضعيفة وأنها لتضعف ويتشتت الفكر كلما طال الدرس وأنا لنحسن كل الاحسان لو جعلنا الحصص^(١) في المدارس الابتدائية لا تزيد على ٤٥ دقيقة في الفترتين الثالثة والرابعة ، ويجب ألا تزيد على نصف ساعة في الفترتين الاولى والثانية

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

٤ - الغرض من الدرس : سل نفسك عن الغرض العام الذي من أجله ستدرس هذا الدرس حتى تجعله نصب عينيك ، ويكون كل ما تقوله مؤدياً إليه . كما انه يجب عليك أيضاً أن تعرف الدرس الذي تقدمه والدرس الذي سيتلوه اذ الدرس المنفصل عن سواء ليس بذى قيمة كبيرة .

ولكل درس غرضان : عام وخاص . فالغرض العام هو الذي كونه لنفسك
عندما نظرت في المقرر كله وتدبرته فهو ما ترمي اليه في النهاية من تدريس العلم

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

يجب ألا يزيد «الدرس» على ١٥ دقيقة للتلاميذ الذين تسهم من ٥ — ٧ سنوات

»	»	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»	»

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 مثلاً هو تدريب التلاميذ على سرعة تحويل الافكار المبدئية بالرموز الكتابية الى افكار مبدئية 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 مثلاً في العربية أو تعويدهم تنوع الصوت من ارتفاع وانخفاض حسب معنى القطعة التي يطالعونها وحسب علامات الوقف

٥ - وسائل الايضاح - : عند تفكيرك في الطريقة يجب أن تفكر كذلك في تدليل الصعوبات التي تتوقع ان تلاقىها 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 وكيفية استخدامها ، فلا تضطرب في درسك ولا تسمح للتلاميذ ان يغيروا مجراه حسب هواهم .

كتابة مذكرات الدروس

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

فيجب على المدرس أن يكتب مذكراته بنفسه ويعنيها العناية التامة حتى يتدرب عليها ويعتادها ، فن الخطأ أن يعتمد على غيره في كتابتها ، أو ينقلها عن سواه نقلاً 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 يستغنى 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 دقيقاً في كل نقطة من نقط الدرس فيساعده ذلك على أن يتقدم في المهنة تقدماً سريعاً ويوفر عليه وعلى التلاميذ وقتاً كبيراً ، لانه سيكون على علم تام بما سيدرسه وبطريقة تدريسه وذلك ادعى لنجاحه في مهنته .

ان الشرط الاول في نجاح طريقة التدريس هي 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 التي يتبعها متمشية مع سير عقل التلاميذ المنتهين اليه. ولهذا فان المدرس القدير، فضلا عن كونه قد اعتنى باعداد درسه، وفكر كل التفكير في الطرق التي يجب ان يتبعها في التدريس، لا يقيد نفسه كل التقييد بمذكراته فلا يحيد عنها قيد أملة. ان القصد هو التدريس حسب سير عقل التلاميذ الطبيعي لا حسب الطريقة لانها طريقة، ولانك قد كتبتها في مذكراتك. فكثيراً ما تطرأ في أثناء الدرس طوارئ لم يكن المدرس قد أعد لها عدتها أو حسب لها حساباً من قبل في مذكراته. وربما كانت معلومات التلاميذ أو قوتهم أكثر مما ظنه، أو أقل منه. وربما أوجد له أحد التلاميذ النجباء (أو الانبياء) صعوبة لم تكن تخطر له على بال. فالمدرس الحازم المدرب كثير ما يترك المذكرات ويضطر الى ان يستطرد الى نقط أخرى لم يكن قصد تدريسها في هذا الدرس. وهذا كله يتوقف على حسن تصرف المدرس وحزمه: فالمذكرات لم تكتب لتكون قيوداً من فولاذ تقيدها المدرس كل التقييد

واليك بعض النظم المتبعة في كتابة المذكرات التفصيلية: -

مذكرة اعداد درس

في

الفصل	الوقت المخصص
الغرض (١) العام	المدرس
الغرض (٢) الخاص	التاريخ
وسائل الايضاح	

المادة	الطريقة	الخطوات
موضوع التمهيد	بين بالتفصيل كيف تسير فيه .	١ - التمهيد
اكتب المادة مقسمة أجزاء واضحة . بين كل جزء بعنوان تكتبه بخط كبير واضح	بين طريقة سيرك في كل جزء من هذه الاجزاء	٢ - العرض
مقارنة ما ذكرته في العرض ببعضه	ارسم الاشكال وغيرها التي تستعملها وسائل للتوضيح ، كلاً في محله المناسب .	٣ - الربط
بعض ربط العرض بما يشابهه من معلومات التلاميذ السابقة وخبرتهم	بين طريقة ذلك	٤ - الاستنتاج
اذكر القاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة	بين كتابة كيف تستنتج هذه من التلاميذ .	٥ - التطبيق
مسائل أو أمثلة أو غيرها تطبق عليها ما وصلت 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 مراعيًا النظام الذي ستبنيه في ذلك

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

ملاحظات وتداريب	نتائج هذه الملاحظات والتداريب	الاستنتاج
اكتب هنا ما تعلمه من تداريب وصيغ الاسئلة وغيرها التى 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 استنتج منها مقسمة أقساما واضحة	اكتب هنا طريقة التوصل الى هذه الاستنتاجات

على أن كثيرين لا يكتثرون 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 التي تؤخذ منها مبادئ 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 الایجاز ، كما هو في التدريس للفصول العالية . وأحياناً تكون المادة قصيرة والطريقة مطولة ، كما هو في التدريس للفصول الصغيرة ، كما انه يختلف في الدروس التي غايتها كسب المعرفة عنه في الدروس التي غايتها كسب مهارة كالرسم والخط والاملاء وغيرها .

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

- ١ - ذكر الدرس والفصل والغرض ووسائل الايضاح والوقت المخصص والتاريخ - في رأس المذكرات
- ٢ - ذكر الملخص السبوري في آخرها
- ٣ - رسم الاشكال والرسوم وغيرها التي تستعمل كوسائل الايضاح

٤ - ذكر الحقائق وغيرها مرتبة ترتيبا منطقيا . كل حقيقة تحت

عنوان خاص واضح

٥ - اذا اخترت نظام المادة في قسم والطريقة في قسم آخر فلا نخلط 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 التي تتبعها

٧ - لا تنس أنها مذكرات ، فلا تحشد فيها كل ما تبغى أن تقوله ، فهي

ليست مقالة طويلة ولا فصلا من كتاب.

النقد

درس النقد هو ذلك الدرس الذي يكلف بالقائه طالب من طلبة المعلمين بحضرة اخوانه واساتذته ، لينقدوه ويدينوا معاييه ومحاسنه . وفي ذلك فوائد كثيرة .

١ — فلا يخفى ان الطالب الذي يكلف باعداد درس من دروس النقد يبذل أقصى ما لديه من جهد حتى يجعل درسه متقناً ، سواء أ كان ذلك في اعداد الدرس وفي كتابة المذكرة أو في الالتقاء والشرح ، ملاحظاً في كل أعماله جميع قوانين التربية وطرق التدريس التي حصل عليها . فهو عالم بأن كل ما يقوله ويعمله سيكون موضوع نقد .

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

٣ — يرى الناقدون كذلك الطرق والقواعد التي تعلموها « نظرياً » تنفذ أمامهم عملياً ، فتثبت في أذهانهم بعد ان تزداد وضوحاً وجلالاً .

٤ — ان نقد الطلبة لآخيم يضطرهم الى الملاحظة ، والانتباه ، والتفكير والى تذ كر معلوماتهم السابقة في التربية فتتفرق فيهم هذه « القوى » وتزداد

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

فمن الخطأ عند النقد

١ — ذكر مواضع الخطأ في المادة أو في 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 سطحياً في وقت

قصير . مع عدم توجيه النظر الى نقط خاصة وايقائها حقها من كل نواحيها

٤ — العناية بالتفاصيل الصغيرة عناية أكثر من الواجب وإهمال تقدير أثره

في نفوس التلاميذ

٥ — الانتقال من نقطة الى أخرى بلا نظام أو ترتيب ، فيكون النقد موهوشاً

٦ — التحامل على المدرس والتشهير باخطائه . هذا شيء لا مجال له في

المواقف العالمية ، ولا معنى له ما دام القصد التعلم والاصلاح

ان كل درس من الدروس به محاسن ومساوئ ، نسبة تختلف حسب

قدرة المدرس ، فليس النقد اذن مقصوداً على إظهار مساوئ الدرس

والتشهير بها ، بل يتضمن ذكر المحاسن أيضاً تشجيعاً لصاحبها وللاخذ

بها . فعند ذكر الخطأ يجب ذكر ما تراهم صواباً له . فان ذكر الاخطاء من

غير تبين طرق اصلاحها ليس بذى فائدة كبيرة . فالغرض من النقد هو

تبين 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 بادئ الامر توجيه النظر

كله الى الاغلاط التافهة اليسيرة ، بل الى صلب الموضوع نفسه . على أن

هناك نقطة كثيرة قد تظهر للمبتدي تافهة وهي في الواقع هامة ذات أثر كبير في نجاح المدرس

فعند تقدمك درسا من دروس اخوانك لاحظ ما يبذله المدرس من الجهد لجعل درسه قريبا من الكمال ، ولاحظ أثره في التلاميذ من حيث استعدادهم الى التفكير والعمل والانتباه ، ثم لاحظ النقاط التي 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 يأتي من حيث هي مواضع للنقد

١ — المذكرات : - لاحظ مقدار ما يبذله المدرس من العناية في إعدادها .

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 أجزأوها مرتبة ترتيبا منطقيا ، أم هي مهوشة مضطربة ؟ هل وضع فيها حقيقة طرق الاستنتاج وكيفية تغلبة على الصعوبات المتوقعة ؟ وفي الجملة ، هل بين فيها الطريقة التي سيسلكها في درسه ؟ الخ

٢ — التمهيد هل كان قصيرا مناسبا 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 : - أصححها هي ، مناسبة لعقول التلاميذ والزم من المخصص لها ، أم كثيرة هي ، أو طويلة ؟ ما الذي كان يجب أن يزداد عليها أو ينقص منها ؟ هل هي مقسمة الى اجزاء طبيعية 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

١ - 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 للعادة . 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 وفي 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 ؟ أو واضحة

هي - « بسيطة » - 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 السبوري ؟ هل أحسن الرسم ؟
هل كان سريعاً فيه ؟ كيف كان استعمال السبورات الإضافية ؟ .
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 ، وفي
العرض وعند المراجعة ؟

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

٥ - المدرس - :

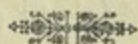
كيف كان سلوكه مع التلاميذ ؟ أكان ميالا لافادتهم ؟ كيف كان موقفه ، لغته ، لهجته ، نشاطه ، هندامه ، صوته ، سرعته في التفهيم والاستنتاج ، قدرته على الوصف والقصص والتفسير ، على حفظ النظام ؟ هل كان شاملا كل التلاميذ بنظره ؟ ما الذي أبداه من الخزم في كيفية التغلب على الصعوبات التي صادفته ؟

٦ - الفصل - :

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

٧ - قيمة الدرس :-

ما رأيك في الدرس وقيمه ؟ 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

11. 6512

h

11. 6512

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 وضعف باختلاف الاحوال . ولبعض الامم الناهضة كبلادنا مركز خاص تتبوؤه بين سواها ، فوقعها 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 واسكننا منقصر في أكثر أمثالنا على واحدة وهي الانجليزية

١ - فاللغة مفتاح ما عند هذه الامم من خزائن الادب و ذخايره .
فان كثيراً من آيات الادب الغربى تستحيل ترجمتها الى العربية من غير
تبديل في روحها وتقليل من روعتها ، وهذا يفقدها ما امتازت به من جمال ،
وتستبدل حلتها التى أسبغت عليها بيئة الكاتب وروح و شخصيته بحلة أخرى
لا تعادلها مهما أحكم سبكها وأتقن .

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

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

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

٥ - 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 والاعريقية 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 ومساوئ وأظهروا عدم موافقتها للعنطق وعلم النفس
وللاختبار نفسه ، فهي مضرّة بالتلاميذ مضیعة 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 اللغة 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
عادة 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 كتابه *Der Sprachunterricht* — ومثل الاستاذ شقيلر في كتابه *Elemente der Phonetik, mussumkehren. Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts.*

وكذلك مثل *Souin, Widgery, Laurie* وغيرهم ولا يزال النقد مستمر الى اليوم

فالطفل يجب أن يتكلم اللغة التي نريد تعليمه إياها قبل أن 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 إهمال اللغة نفسها، من حيث هي وسيلة للكلام والتخاطب. فهذا فوق عقل الطفل وخبرته. لأنه لا يستطيع إدراكه تمام الإدراك، ولا هو به يتقدم خطوة كبيرة في اللغة التي يدرسها. ذلك إلى أنه يناقض القواعد الأساسية في التعليم، وهي التدرج من المعلوم إلى 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 نطقاً باللغة الإنجليزية فضلاً عن اللغة العربية الفصحى نفسها. على الرغم من كثرة ما عرف من القواعد، وطول ما قضاه من الوقت في التحصيل، فلا بد من أن هنالك عيباً كبيراً في الطريقة المتبعة في التعليم

أن خير الطرق وأقربها إلى الكمال والمثل الأعلى هي التي تمكن الطفل (١) من « تمثيل » مادة اللغة في أقصر وقت وبأقل مجهود، (٢) حتى يستطيع أن يتكلم بها كلاماً صحيحاً عبارة ونطقاً، (٣) وأن يكتب بها كذلك، وأن يفهم ما يسمع ويقرأ، (٤) ويهتم بها وبحياة أهليها ومسائلهم وأدبهم اهتماماً حياً لا يفارقه فيما بعد.

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

- ١ - أن تتكلم التلاميذ اللغة بطلاقة مع صحة عبارة ونطق، ويكتبوها كذلك
- ٢ - أن يستطيعوا قراءة خيرة آدابها و يقدره حق قدره
- ٣ - أن يعرفوا شيئاً عن الحياة الاجتماعية لاهل هذه اللغة وعن طبيعة البلاد التي يعيشون فيها .

وللوصول الى ذلك يجب أن نضع نصب أعيننا الامور الآتية ؟

- ١ - يجب أن نبدأ بتعليم اللغات شفهيًا : -

ان تعلم اللغة مشكلة تتعلق بالشفاه واللسان والآذان، ولمحاكاة فيها أثر كبير - وليست مشكلة 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 بادأهوها فبالطريقة الاولى نوجد في نفس الطفل رغبة في استعمال اللغة ، ونحبها اليه لاننا نضعه في موضع يضطره الى استعمالها، فيتعلمها كما تعلم لغته الاصلية من قبل . ولقد دلت كل الابحاث والتجارب التي عملت حديثاً في تدريس اللغات على صحة ذلك وضرورته . ومع ذلك فهذا ليس بالشئ الجديد . فكانت هذه الطريقة متبعة قديماً ثم أتى عليها حين طويل قبرت فيه حتى نشرها ثانياً أحد الباحثين الفرنسيين جوان (Gouin) ولذلك فهي قد تسمى باسمه أحياناً

٢ - يجب أن يقرن الاسم بالمسمى مباشرة من غير أن يحول بين الاثنين حائل من اللغة الأصلية .

أى انه يجب ألا تذكر معنى الاسم باللغة العربية في أثناء تدريسك له باللغة بالانجليزية أو الفرنسية أو غيرهما من اللغات متى كان ذلك ممكناً^(١) ، وذلك حتى لا يحتاج التلاميذ أثناء الكلام أو الكتابة باللغة التي تدرسها لهم أن يفكروا باللغة العربية أولاً ، ثم منها يترجون أفكارهم ويعبرون عنها باللغة الانجليزية مثلاً . وهذه الطريقة تسمى عادة بالطريقة المباشرة^(٢) وسميت كذلك لانها لا تنافى مع استعمال اللغة الأجنبية مباشرة بلا وساطة اللغة الأصلية . 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 أو كالقيام بعمل ما والتعبير عنه

« ١ » انظر الانشاء الشفهي

« ٢ » La Methode directe

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 laquelle on enseigne une langue directement c'est à dire, sans l'intermédiaire de la langue maternelle.

(٣) مثل الطريقة الطبيعية ، والشفهية ، والخطية ، والاصلاحية ، وطريقة جوان وطريقة

برلitz (Berlitz) وغيرها .

٣ - يجب أن تكون العبارات لا الالتفاظ هي المحور الذي 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 هي من قبيل الترجمة الحرفية ، فيعبروا عن «سن القوانين» مثلاً بقولهم *To grind laws* ولا عن «رقعة الحاشية» في وصف أسلوب بقولهم *Delicacy of the Court* وأشباه ذلك كثيرة . وهذا المثلان مأخوذان من ترجمة بعض التلاميذ في السنة الرابعة الثانوية !!!

٤ - يجب أن تعلم قواعد اللغة بالطريقة الاستقرائية :

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

٥ - يجب ألا نبدأ بتعليم التلاميذ لغة أجنبية إلا 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 روى ذلك بعض المراجعة في برامجنا المصرية الجديدة ، فبدلاً من أن كانت اللغة الأجنبية تدرس من السنة الأولى الابتدائية أصبحت الآن تدرس من أول السنة الثانية، وبالطريقة المباشرة . والواقع ان الابتداء باللغة الأجنبية قبل العاشرة يجعل اللغة الأصلية تضطرب في نفس التلميذ فيخلط بين الاثنتين خلطاً مريباً : وهذا واضح جلي في التعبير باللغة العربية في هذا العصر فان أساليبها قد جارت عليها أساليب اللغات الأجنبية كالانجليزية والفرنسية والإيطالية وغيرها .

المرحلة الأولى

الشمسي

(أو مبادئ القراءة والكتابة)

لا ريب في أن القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التي تدرس في المدارس وأكثرها قيمة ، - سواء أنظرنا إليها (١) من وجهة تقنية (٢) أم تربوية (٣) أم من وجهة السرور والاستجمام .

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

والعمران ويتصل الماضي بالحاضر، والحاضر بالمستقبل . وانما لتفتح امام المرء عالماً آخر جديداً أوسع من بيئته ، فتزيد معلوماته على ما يراه 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 يفيض ، 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 تكون أخلاقه فيها

ومع هذا يجب ألا تغفل 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 الواسلية ، لانها وسيلة الى غيرها ، أماهما 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 مبادئ القراءة والكتابة ✽

ليست الحروف الا رموزاً وعلامات وضعت للدلالة على الاصوات المختلفة ، ومن هذه الاصوات تتألف الالفاظ التى بها يعبر الانسان عن حاجاته وعما يحول 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 المعاني الخاطرة في العقل بتلك الرموز والعلامات المصطلح عليها.

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

١- ايجاد رابطة قوية في 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 شائعاً، والا فالعكس.

طرق تعليم مبادئ القراءة والكتابة

تختلف أكثر اللغات الاوربية عن العربية في أنها ليست صوتية، أي 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 صوتاً. فالحرف الواحد قد

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

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

يستعمل للدلالة على أصوات متعددة ^(١) والصوت الواحد قد يبين بطرق مختلفة ^(٢) فهناك نحو ١٣٠٠ كلمة لا تتفق كتابتها 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 فقيمها حروف كثيرة ومقاطع لا تنطق بالمرّة

تتخصر طرق تعليم القراءة والكتابة في أية لغة ثلاثة مجاميع

١ - الطرق التركيبية

٢ - الطرق التحليلية

٣ - الطرق التحليلية التركيبية

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

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

(٢) مثل نطق ال a في fate فان هذا الصوت يبين بطرق عدة في Feign, lady

وغيرها break, gaol, they, vein weigh, campaign,

(الطرق التركيبية)

أهم هذه الطرق هي :

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

١ - طريقة ألف باء

حسب هذه الطريقة نعلم الاطفال أولاً أسماء الحروف الهجائية على الترتيب المعروف . ثم ننتقل بهم بعد ذلك الى المقاطع والكلمات . 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 المبادئ وقتاً طويلاً وهم في حاجة كبيرة الى اتقافه فيما هو أفيد وأكبر قيمة . فكان 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 أولاً ، ثم بعد ذلك يعود فيحللها الى اجزائها المختلفة . ولقد ظهرت اللغات وانتشرت ، قبل أن يصل الانسان الى معرفة الحروف الهجائية بزمان 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 في اللغة العربية نفسها، ولكنها في ذلك أكثر حظاً من سواها

ويتضح عقم هذه الطريقة وفسادها من تفنيد ما يدعيه 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 أولاً 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 التي تتكون منها

(ج) تدريجية

ولكنها تستغرق زمناً طويلاً . 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) أنها 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، فبدلاً من أن تقول ألف
باء تاء الخ تقول أ - با - تا وهكذا ، وبذلك نستطيع التغلب على كثير من
الصعوبات التي تعترضنا في طريقة الف باء . ولكن بما أن الحرف الواحد
قد يرمز به إلى أصوات مختلفة فقد اخترعت لأكثر اللغات الأوروبية علامات
مميزة تشبه الشكل في اللغة العربية لتقيد نطق الحرف مثل *älsö* و *fälsö*
و *city* وتكتب الحروف الصامتة بشكل يخالف الحروف الأخرى أو
يوضع أعلى السطر مثل *Know* و *Psalm* و *Doubt* ومن مميزات هذه
الطريقة الصوتية أن بها :

١ - يستطيع المدرس القادر أن يثير الشوق في نفوس التلاميذ ويحبب تعلم
القراءة اليهم

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

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

٤ - يكون تقدمهم سريعاً إذا أحسن المدرس استعمالها

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

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

٢ - وانها تستلزم مجهوداً كبيراً من التلاميذ

٣ - العلامات الكثيرة تزيد الصعوبات التي أمام التلاميذ صعوبات جديدة

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

٥ - تستلزم أن يكون المدرس ملماً بها تمام الالمام متحمساً لها .

٦ - ان الاضطرار الى نطق المقاطع وأصوات الحروف الساكنة يبطئ وتكرار
كثير، قد يجعل التلاميذ اكنناً . فكثرة تكرار أصوات حروف مثل ct, d, b
تحدث التاعنم والجلجلة في اللسان . ولكن ذلك لا ينطبق طبعاً على جميع
الافراد الذين يتعلمون بهذه الطريقة

٣ - الطريقة الصوتية المطلقة^(١)

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

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 حرفاً

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 وشكاكين لكل كلمة ، فترداد بذلك صعوباته حتى انه لكثيراً ما يخلط بين الاثنين، ومع ذلك فانه بعد تعلمه بهذه الطريقة لا يستعمل في حياته الحروف المشكولة ولا الاخرى الجديدة . ذلك الى أنها تستلزم كتباً خاصة تطبع بالحروف الصوتية ، ثم بعد تأدية غرضها تهمل ويستعمل غيرها مطبوعاً بالحروف المعتادة ، وفي ذلك من ضياع الوقت والمال شيء غير قليل

✽ الطرق التحليلية ✽

تشارك الطرق التركيبية السابقة في عيب أساسي واحد، فهي تبدأ بعناصر الكلمة بدلاً من الكلمة نفسها ، أي أنها تبدأ من شيء مجهول للطفل الى شيء معلوم له

وهذا قلب « لا بسط » قواعد التربية . ذلك الى انها لا تجعل التلاميذ تهتم بمعنى 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 هي أجزاء الكلمة ليس الا ، لا أشياء قائمة بذاتها تستحق الدرس والعناية . وتلك هي الطريقة الطبيعية . فاتباعها يكون اتباعاً للطريقة التي 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 التي يجب أن تتبع ، ولذا أيدها أكثر علماء النفس ان لم يكونوا كلهم . فالوحدة فيها هي اللفظ لا الحرف ولا جزء منه، وبها تنطبع صورة الكلمة في أذهان التلاميذ وتربط في الوقت نفسه بمعناها ونطقها .

وأهم الطرق التحليلية اثنتان :

١ - 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 يلقطهم الى شكل كل كلمة منها ، ثم ينطقها هو ببطء ويجعل التلاميذ يقلده . ثم

يُخبرهم بمعنى الالفاظ حتى يرتبط شكل الكلمة ومعناها ونطقها بعضها ببعض في ذهن التلاميذ، وبذلك أيضاً تكون هذه الطريقة أفضل ما يمكن السير عليه لأنها :

- ١ - طبيعية . فيتعلم بها الطفل القراءة كما تعلم الكلام والقراءة قبلاً باغته الاصلية
- ٢ - هي التي 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 ، لأنها تبدأ من المعلوم الى المجهول
- ٤ - مشوقة للتلاميذ - لأنهم 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 حدها 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 الحذر 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 في البداية . ولكنها تختلف عنها في تقطيع الكلمات الطويلة الى مقاطعها ، وتلفت التلاميذ الى كل مقطع قبل نطق الكلمة كلها ، وبذلك تساعد على معرفة رسم الكلمات أيضاً .

٥- 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 » لأنها هي الطريقة الطبيعية

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

٣ - زد على هذا المقطع حرفاً ساكناً حتى تكون كلمة جديدة مثل : *bit, hit, rat, fat, rat. fan* وهكذا - ودرس كل ذلك « بالطريقة الصوتية »

٤ - درس الكلمات الشاذة (رسماً ونطقاً) بطريقة « انظر وقل »

(تعليم الحروف الهجائية)

يبدأ المدرس عادة بتدريس الحروف الهجائية اذا اتبع طرقا تركيكية ،
أما في الطرق التحليلية فإن 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 تدليم جميع الحروف الهجائية مرة واحدة ، فان ذلك
مستحيل للتلاميذ ويكرههم المدرس والتعلم
- ٢ — علم الاطفال عدداً من الحروف ، ثم منها ركب كلمات وجمل . 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 شائعة بقدر الامكان ، فاستعمل ما استطعت الطباشير
الملون ، والسبورة ، وقطع الورق المقوى والصور وغير ذلك من وسائل
الايضاح ، مقارنا الحروف بعضها ببعض وبالايشاء التي يعرفها التلاميذ
يحسن أن تبدأ بالحروف الكبيرة ، فهي أسهل في الكتابة ، مع
ان الحروف الصغيرة أكثر استعمالاً . رتب هذه الحروف بطريقة تسهل
فهمها وتصورها كالطريقة الآتية :

١ — حروف مركبة من مستقيمت رأسية وأفقية

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

٢ — حروف مركبة من مستقيمت رأسية وأفقية ومائلة

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

C, G, O, Q, S,

٣ حروف مركبة من خطوط منحنية

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

٤ — مستقيمت ومنحنيات

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 ، او حسب 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 حلقية q, g, h, c, k, x.
- ٦ — حروف سينية s, c, z.

الخلاصة :

ابداً بتعليم الاطفال اللغة نفسها بالطريقة المباشرة . وبعد ان يحصلوا منها على طائفة صالحة ابتدئ في تعليمهم القراءة والكتابة ، جاعلاً الوحدة في التعليم ، الجمل والعبارات لا الالفاظ . فاختر جملاً 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 أسماها « بطريقة الف باء » أثناء تعليمهم نطق الألفاظ بادئاً بالحروف الكبيرة لسهولة تعلمها . وان شئت فابدأ بالحروف الصغيرة ، إنما لا تدرس الاثنين معاً في وقت واحد فيختلط الأمر على التلاميذ

﴿ المرحلة الثانية ﴾

﴿ المطالعة ﴾

ليست المطالعة في نفسها إلا وسيلة لسواها مما يرقى الإنسان ويهذبه ويجعله على اتصال أكمل مع الناس . من تقدم منهم ومن تأخر ، القريين منه والبعيدين . ولو لا ذلك لكان أهمها خيراً من تحمل العناء والمشقة في تعلمها إذا كان هو يجعلها أداة شر لا وسيلة إلى الخير . ومع هذا فإن للمطالعة فوائد ثلاثة — فتنفعة ، والترفية ، والسرور . وهي فن من الفنون لا يحتاج إتقانه إلا إلى مهارة بعد تدريب . ويكاد الحصول على تلك المهارة ينحصر في :

- ١ - ربط الأصوات بعلاماتها المصطلح عليها
- ٢ - ربط الأصوات والعلامات بمعناها
- ٣ - حسن اخراج الألفاظ من مخارجها الصحيحة مع الإبانة في نطق كل حرف وكل كلمة
- ٤ - سرعة ادراك الكلمات والعبارات ومعناها حتى تكون المطالعة سريعة مفهومة
- ٥ - تنويع الصوت وتنظيمه حتى يدرك السامع المعنى المقصود تماماً

فما ذكر في (١) و (٢) هما أساس القراءة، ونحصل الاطفال عليهما بعد تدريب ومشقة. ففى البداية يسرون ببطء، فيترددون ويتلكؤون فى النطق مدة غير قصيرة حتى يعتادوا حسن اخراج الالفاظ من مخارجها الصحيحة . ولقد سمينا هذه المرحلة بالتهجي أو بتعليم مبادئ القراءة والكتابة، فاذا ما قطعها التلاميذ تهيؤوا للمرحلة الثانية وهى القراءة السريعة المفهومة وهذه تستلزم التدريب على الحصول على (٣) و (٤) و (٥)

﴿ المطالعة الجيدة ﴾

ان الغرض من درس المطالعة هو تعويد التلاميذ فهم ما يقرؤون من الكتب وغيرها فهمًا صحيحًا سريعًا من غير كد أو مشقة ، ثم جودة النطق وحسن الالتقاء حتى يسهل على السامع أيضًا فهم الآراء والمعاني التى يراد توصيلها اليه ، فيجب اذن أن تتوافر فى 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 تكرار لها . ولا شك فى أن علامات الوقف خير ما يعين على ذلك
- ٤ - تنوع 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 وممثلًا بروح الكاتب وعواطفه حتى يتمكن من تصوير عباراته بصوته فيكون كأنه يترجم بلسانه عن شعور الكاتب

٥ - الاعتدال في الصوت : حتى لا يكون جمهورياً مزعجاً أو خافئاً غير

مسموع

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

الخطأ الشائع في المطالعة

تنحصر أكثر الأخطاء في 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 يأتي :

b, p, ch, sh, g, j, v.

١ - نطق الحروف الآتية :

thing, the

ب - نطق th في مثل

ج - حرف R فكثير من التلاميذ يحاول ادغامه تقليداً للانجليز وهذا عيب

هم أنفسهم يعملون على الخلاص منه

boat, bought, low, law

د - التفخيم والترقيق في مثل

ه - توالى أصوات متقاربة في جملة أو عبارة واحدة مثل :

A box of mixed biscuits

Six thick sticks وهكذا

ومثل

و - الحروف الساكنة النهائية من كلمة قبل حروف متحركة ابتدائية من

A single egg

كلمة أخرى تليها مثل

ز - الحروف الساكنة النهائية في كلمة تليها أخرى بتبديء بحروف ساكنة

The cab broke down

مثلها مثل

وكذلك يجب الاحتراس من :

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

والطريقة الوحيدة التي توصلنا الى ذلك هي عدم التساهل مع التلميذ المخطيء فاذا رأى التلاميذ انك لا تتساهل معهم في أغلاطهم اتبعوا الصواب . كما انه يجب عليك أن تأخذ نفسك انت بذلك ، فمن 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 . وبما أن أكثر قراءة المرء تكون «في سره» ولفائده هو وجب على المدرس أن يعطى التلاميذ القادرين على القراءة والفهم أوقاتاً كافية للتدرب على هذه المطالعة لما في ذلك من الفوائد الكثيرة ، فيها 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 سلمهم بعد ذلك عن معنى ما قرأوا .
ولهذه الطريقة فوائد كثيرة :

١ — فهي تفرس في نفوس التلاميذ الميل الى المطالعة وتحببها اليهم . ولو لم يكن لها غير هذه الفائدة لكفى . لان حب المطالعة والقسرة على الاستفادة من الكتب وغيرها خير مما 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 أشواطاً أطول مما لو كان يطالع جهرأ 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 فصولاً من الكتب التي في أيديهم أو التي يستعيرونها من مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل ان كان به . ثم سلمهم فيما بعد عما قرؤوا . ويجب ان يراعي المدرس في اختيار الكتب ما فيه فائدة للتلاميذ ولذلة 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 جماعية ﴾

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 جميعاً من المطالعة في وقت قصير

٢ - تمكن التلاميذ الذين يتهيبون المطالعة الفردية ، من المطالعة مستقرين ياخوانهم الذين هم أجراً 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 شيئاً كبيراً فتكون بذلك مفسدة للنظام

٢ - تعود التلاميذ الالهمال ولا سيما الضعاف منهم فيها، فقد لا يطاقون اعتماداً منهم على اهمهم لا يظهرون. فهي لا تشجع الفرد على أن يبذل جهده لتحسين نطقه

٣ - قد يتخذها التلاميذ وسيلة للهزل، ومجالاً 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 شففيه فحسب .

﴿ طريقة السير في درس المطالعة ﴾

تختلف الطريقة التي 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 يأتي :

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

٢ - ولكن المرء لا يستطيع أن يطالع بطلاقة وحسن أداء إلا اذا كان فاهماً ما يقرأ . فيجب على المدرس أن يزيل أولاً العقبات الآلية التي 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 مقصوداً 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 خافته (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 في 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 عُيِّن له ، فان مقاطعته بتصحيح أخطائه ، ولا سيما ان كانت
كثيرة ، تشعره اليأس وتوقعه عن التدريب على الطلاقة في المطالعة . فيجب
أن تنتظر حتى ينتهي ، ثم بين له غلطاته من غير انتهاز أو زجر ، فكلنا
يتعلم من أخطائه أكثر مما يتعلم من صوابه . ويحسن أن تشرك التلاميذ
الآخرين في تبين الغلطات حتى يكونوا منتبهين الى التلميذ المطالع ،
ولكن لا تجعل ذلك قاعدة ثابتة لا تحيد عنها فتحصر التلميذ كل همهم في
إحصاء الغلطات على التلميذ الذى يطالع جهراً . وهنا يجب أن نلفت النظر
الى غلطة شائعة : فقد اعتاد المدرسون أن ينظروا في كتبهم متبعين قراءة
التلميذ الذي كلف بالمطالعة ، وبذلك تفوتهم أشياء كثيرة من حيث
إفصاح التلميذ في النطق وغير ذلك ، فاتهم قد يشغلهم النظر الى الكتاب عن
مقابلة مطالعة التلاميذ وحصر الفكر فيها .

٥ - يجب أن يسمع التلاميذ نماذج كثيرة جيدة من المدرس ليعتدوها ،
ولذلك يجب أن يقرأ المدرس « القطعة » قراءة جيدة مراعيًا فيها الوقف
والفصل والتشديد والتخفيف ورفع الصوت وخفضه وغير ذلك . ويحسن
في بعض الأحيان أن يختار المدرس تلميذاً ممن يجيدون القراءة وبكافه
بقراءة نموذج لآخوانه ، فيشير ذلك فيهم حب المنافسة الصالحة . ولهذه
النماذج فائدة كبيرة وأثر دائم . فالتلاميذ تقلد المدرس وتحاكي 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 تمت صورة أو شكل في الكتاب الذي 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 بتدريبات على التنفس الصحى العميق

٨ - يجب أن ينتهى الدرس ببعض أسئلة شاملة فى الموضوع تكون
كمراجعة عامة له

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

١ - تمهيد قصير في موضوع الدرس ليثير التشوق في نفوس

التلاميذ .

٢ - 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 ،
وتعويدها لهم أن يعتمدوا على أنفسهم

٣ - تفسير الكلمات والعبارات الجديدة وتوضيح نطق الصعب منها

٤ - قد يجد المدرس كثيراً ضرورة لقراءة النموذج مرة أخرى بعد

تفسيره الكلمات الصعبة

٥ - تدريب التلاميذ على المطالعة الجهرية فرادى

٦ تصحيح المدرس للأخطاء بمساعدة التلاميذ

٧ - أسئلة ختامية في الدرس .



الخط

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

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

فقائدة الخط النفعية واضحة لا تحتاج الى تبين . أما فائده التربيبية فتتجلى في أن تعليم تجويد الخط يساعد الاطفال على تعود الثابرة والملاحظة ومراعاة التفاصيل والدقة في الكتابة . فهو يدرب العين واليد ، وفي ذلك من الفائدة ما لا 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 ينتصف به . فتوازي أجزاء الحروف واستدارتها في الخط الانجليزي ، ومراعاة النسبة بين الحروف بعضها وبعض وبين أجزاء كل حرف ، ثم مراعاة النسبة أيضاً في المسافات التي بين كل حرف وآخر ولا سيما بين كل كلمة وأخرى ، وعدم وجود ما ليس ضرورياً لشكل الحرف من الحلى — كلها تزيد في وضوحه وسهولة قراءته . وكذلك مقدار الميل في الخط الانجليزي . فالأحرف الكثيرة الميل صعبة في القراءة والكتابة أيضاً على الرغم مما يقال من أنها تكون أسرع في الكتابة . ويميل الانجليز الآن الى الكتابة الرأسية أو إلى الاقتراب منها . فالكتابة القليلة الميل «صحية» لان الجسم فيها يكون معتدلاً ومواجهاً للورقة والكتفين في 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 في الكتابة قد اقتضتها الظروف الحاضرة ، ولذا قضى على استعمال الحروف ذات الحلى الكثيرة ، واختيرت الاساليب التي فيها يمكن أن يكتب الحرف الواحد ، وكذلك الكلمة الواحدة ، من غير أن يضطر

المراء إلى رفع يده . هذا وإن أسرع الكتابة هي ما استعمل فيها الساعد ^(١)
لا اليد والاصابع وحدها . والتعود على السرعة يحسن أن يكون في جميع
الاعمال التحريرية سواء أكان الدرس درسا خط أم غيره من الدروس ، على أنه
لا يحسن بنا أن نضحي بوضوح الكتابة وجاهاها حبا في السرعة فيها

٣ — ليس الجمال في الخط بكثرة الحلى والتعقيد وإنما بتناسب الاجزاء المختلفة
من حيث الحجم والسمك والرفع ، وتساوى المسافات ، وتوازي
الاجزاء وانتظامها وغير ذلك .

جلسة التلاميذ أثناء الكتابة

الجلسة الصحية هي ما تحدث أقل تعب ممكن ولا ينجم عنها
تشويه شكل الجسم الطبيعي 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 أن يصابوا
بتقوس في العمود الفقري ، أو يضعف بصرهم أو يسرع اليهم الكلال أثناء
الكتابة ، ولهذا وحده يجب أن يعني بجلسة التلاميذ أثناء الكتابة عناية
كبيرة ، كذلك للجلسة وطرق امساك الاقلام ، وموضع الكرسي ، واليد ، أثر
كبير في تحسين الخط وسرعته . وكلها مسائل لا تزال قيد البحث والاختبار
ومع ذلك فيجب مراعاة الامور الآتية :

وجدد ذلك ماك ألستر 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 منحني على مكتبه . ويجب ألا يلتصق بحافة المكتب ، وأن تكون قدماء ثابتتين منطقتين على الأرض 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 الأحوال . كذلك يجب أن يكون الساعد الأيسر ملقى على المكتب باطمئنان . ويجب أن يكون الساعد الأيمن قائما بالعبء الأكبر من الكتابة . ولذلك يجب أن يكون كله على المكتب حاملا اليد في حركتها من أول السطر إلى آخره ، ومتحركا هو نفسه على محور هو المرفق ، أو مرتكزا على طرف العضلة التي في آخر الساعد عند المرفق . وفي استعمال الساعد بهذه الطريقة اقتصاد نحو ١٥ ٪ من الوقت لأن الكتابة به تكون أسرع مما لو اقتصر على اليد والأصابع . هذا وإن اليد والأصابع يجب ألا تهمل ، فإن حركتها تساعد على استدارة الحروف فتكون الكتابة واضحة

أما موضع الكرسي أو الورقة واليد نفسها ، فإن الرأي الشائع هو أن تكون الكرسي موازية لحافة المكتب ، وطرف القلم الأعلى مشيراً إلى الكتف ، وبعطان الرسغ مواجهة للورقة وسطح المكتب . ولكن من التجارب الأخيرة^(١) يستنتج أن الورقة يجب أن تكون مائلة إلى اليسار والساعد متحركا حول المرفق ، واليد

(١) قام بها غريمن وذكروا 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 السنوي 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 الذي يكتب به

طريقة إمساك القلم :

لطريقة إمساك الاقلام أهمية كبيرة في شكل الخط وسرعته وتعب الكاتب وملمه. فينبغي أن يدرّب التلاميذ على خير طريقة لامساك الاقلام وأن يعنى 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^(١)
- 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 مدرجة من الخنصر الى السبابة .

الخط الجيد

للوصول الى تعويد التلاميذ اجادة الخط يجب ملاحظة ما يأتي :

- ١ - اتباع « قاعدة » واحدة في 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 سنتيمترات

- ٢ — يحسن أن يقتصر على تعليم التلاميذ شكلاً واحداً لكل حرف
- ٣ — أن يكون التلاميذ منبهين تمام الانتباه الى تحسين خطهم. ولذا يجب أن يكون النظام مستقياً والدرس شائعاً.
- ٤ — يجب مراعاة جلسة التلاميذ وطرق إمساك الاقلام مراعاة دائمة
- ٥ — كثرة التمرين في أوقات منظمة .
- ٦ — يجب ان تكون دروس الخط قصيرة حتى لا تمل التلاميذ فيكتبون خطأ رديئاً. ولقد دل البحث كما دلت الخبرة على ان عدة دروس قصيرة خير من درس واحد طويل.
- ٧ — يجب أن يكون المدرس نفسه حسن الخط مهما بتدريسه ونجويده ، فالتلاميذ مستقلده 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^(١) التي تتكون

The right Line	(١) هذه العناصر هي (مع أسمائها الانجليزية) : ١ — الخط المستقيم
The Curve	٢ — القوس
Loop	٣ — الوهاني
link	٤ — الوصلة
Hook	٥ — الشع
Crochet	٦ — الهلال
Bar	٧ — «الشرطة»

منها الحروف ، ثم من هذه تركيب الحروف ، ثم تقسم هذه بعد ذلك الى مجموعات حسب العناصر الكثيرة فيها ^(١) وبعد تعلم كل مجموعة ، تكون 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 الى 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 ، بمستقيمت 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 . ولأنها تساعد التلاميذ أكثر مما يجب فلا تترك لهم مجالاً لتقوية الملاحظة فيهم .

أما الطريقة التحليلية فتبدأ بالكلمات . ولذلك أعدت لها كراسات خاصة كتبت فيها الكلمات والجل بخط رفيع (أو بمداد أحمر) يسير عليها

(١) يمكن تقسيم الحروف على قواعد أخرى غير هذه مثل اتجاه حركة اليد
(٢) MuThaliser وقد وضعت طريقته وانتشرت حوالى منتصف القرن الماضي في أوروبا

التلاميذ بأقلامهم حتي تمرن أيديهم على الحروف. وهي تنسب عادة الى الفيلسوف جون لوك *Locke* ^(١) 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 واطهار اهتمام الناس بتدريس الخط ولا اتباع 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 بمجموعة 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 يأتي: —

- ١ - يعد الحرف جزءاً من كلمة لا مستقلاً بذاته
- ٢ - يبدأ كل حرف من السطر بحركة خفيفة
- ٣ - توصل الحرة التي في آخر الحرف الى السطر الذي فوقه
- ٤ - الميل في الجرات الصاعدة (١) أكثر منه في الجرات النازلة (٢)

(١) في كتابه *Thoughts Concerning Education*، أما في فرنسا فهذه الطريقة قد أدخلها *Laupier*، ومع ذلك فهي قديمة من عهد الروماني المربي *Quintilian*

Upstrokes (٢)
Dounstrokes (٣)

- 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 ، فإن عيونهم تكون قد تعودت تقدير الشكل الصحيح ، وأيديهم تدربت على الكتابة ومرنت عليها . فيجب أن تختار أولاً « القاء - دة » الواضحة السريعة الجميلة التي تتفق مع القاعدة التي اخترتها في كتابة الحروف الصغيرة ، ثم قسم هذه الحروف الى مجموعات ثم ابدأ بأسهلها على التلاميذ ودرهم تدريسيا حتى يتقنوا كل مجموعة إتقاناً كافياً .

الخط الكبير^(١)

يحسن ان نبدأ بتعليم الخط الكبير ، وذلك لان العضلات الصغيرة لأيدي الاطفال لا تكون خاضعة لارادتهم لانها لا تكون قد ارتبطت بالاعصاب الصغيرة المحركة لها ، ويحسن ان تقسم الى مجموعات كما يأتي :

Majuscules — Capitals (١)
Large hand (٢)

<i>i u w l.</i> —١	<i>i, u, n m</i> —١
<i>n, m, o, v.</i> —٢	<i>t l h h</i> —٢
<i>a, o, c, e.</i> —٣	<i>o a d g o e</i> —٣
<i>r, s,</i> —٤	<i>e y j</i> —٤
<i>d, b, b, h, h.</i> —٥	<i>v w b i</i> —٥
<i>h, g, g, y, f.</i> —٦	<i>o k f o g</i> —٦

ثم قسم الحروف الكبيرة الى مجموعات أخرى متقاربة الشكل مثل

<i>N, M,</i>	<i>U, V, W,</i> —١
<i>C, O, E.</i> —٦	<i>I, P, J.</i> —٢
<i>X, S</i>	<i>T, B, R,</i> —٣
<i>F, G, Y, H</i> —٧	<i>L, D, Q.</i> —٤
	<i>K, H, A.</i> —٥

﴿ أدوات التعليم ﴾

لكي يكون خط التلاميذ حسنا وجلساتهم صحيحة يجب العناية باختيار الادوات من مكاتب وسبورات وأقلام ومداد ونشاف وورق وكراسات فان كانت المكاتب تضيق التلاميذ في جلساتهم لم يستطيعوا أخذ حريتهم وراحتهم فيها، والسبورات اللامعة، والأقلام القصيرة، والمداد

اللزج ، والذشاف القذر ، والورق غير الجيد كلها تجعل من العبث على المدرس أن ينتظر من التلاميذ خطأ جيداً واهتماماً بالدرس

الكراسات - الكراسات التي يتعلم فيها التلاميذ الخط قسمان : ذات النماذج ، والبيضاء ، وللاقتصار على نوع واحد منها فوائد ومضار عدة فللكراسات ذات النماذج الفوائد الآتية :

- ١ (ان النموذج الذي تقلده التلاميذ يكون عادة متقناً 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 وقتاً 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 أولاً . 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 بأس 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 وتدريب التلاميذ عليها حتى يتقنوها
 - ٤ (يرى التلاميذ أمامهم نموذجاً يستطيعون أن يقلدوه
- ولقد أخذ على هذه الطريقة ما يأتي :-

- ١ (قد تكون النماذج سيئة قبيحة . وللنماذج والمثل شأن كبير في تدريس الخط
 - ٢ (ربما لا يهتم المدرس بتنظيم عمله وجعله مدرجاً حسب تقدم التلاميذ
 - ٣ (تكون الكتابة كبيرة جداً على السبورة فيضطر التلاميذ إلى تصغيرها ، وفي ذلك صعوبة عليهم
 - ٤ (قد لا يلتفت التلاميذ إلى 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 دائماً في الشرح واظهار عيوب كتابة التلاميذ

طريقة السير في الدرس

ان الكتابة فن آلى ، فلاحصول 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 يأتي :

١ - التمهيد

أعد كل شيء تحتاج اليه من الادوات، وضعه في 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 التي يكتبون عليها

٢ - الشرح والنموذج

ابدأ الشرح على السبورة . فاكتب النموذج أمامهم . لافتاً ايّام الى حركة يدك ثم وضع لهم كل كلمة أو حرف على حدة حسبما تراه لازماً ، مبيّناً حجم الكتابة المطلوبة ، ومقدار ميلها ، وكيفية وصل كل حرف بالآخر .

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 كلاً الى أخطائه ، وإلى الطريق الصواب في الكتابة

٤ - التصحيح والارشاد :

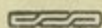
مربين التلاميذ وصحح لكل منهم أخطاءه مرشداً آياه الى الصواب ،
ومشجعاً له على التقدم والعناية ، وإذ رأيت غلطة فاشية بينهم فارشدهم
جميعاً بشرح الخطأ على السبورة

٥ - التدريب :

اطلب منهم تكرير تلك الكلمة (أو السطر) كتابة في كراساتهم ،
ومر أنت بينهم كذلك . ولاحظ أخطاءهم . فان رأيت الاخطاء نفسها
لا تزال فاشية فيهم فاشرح أسبابها ثانية وبين صوابها على السبورة .
فلا بد أن الشرح الاول لم يكن كافياً ، 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 عجيلى قبيل نهايته لتعرف مجهود كل تلميذ
منهم ، ثم اطلب تنشيف الكراسات واقفلها .



رسم الكلمات

ان تعلم رسم الكلمات في اللغة الانجليزية ليس بالشيء الهين . فان صعوبات (١) كثيرة تقوم دونه ، لان بين نطق الكلمات ورسمها بونا 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 الانجيز اصلاح هذا الرسم العقيم وجعله موافقاً للنطق بقدر الامكان ، ولكنهم لم يوفقوا الى الآن في مجهودهم . فلبثت « الكتابة » كما هي . وما برح الناس مضطرين الى اتباع ما اصطلاح عليه فيها رغم عدم موافقته للعقل والذوق . وكذلك أصبح المدرسون لا يجدون مناصاً من تعليمه ، الا أن الوقت الطويل الذي 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 تتعلم رسم الكلمات أثناء تعلمنا للكلمة ومعناها ، فنحفظ الكلمة مع هجائها ، ونهتم بذلك الهجاء في دروس المطالعة ، والانشاء والاملاء ، والترجمة وغيرها . ولا شك في أنه كلما كان رسم الكلمات متصلاً 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 - 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 تقل كلما كثرت قراءته واطلاعه وذلك لكثرة رؤيته الالفاظ وتدريب عينه على رؤيتها صحيحة

٢ - 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 شاقاً عسيراً فيما بعد ، حتى انه ليقال باستحالة تعلم الرسم الصحيح واتقانه في الكبر

٣ - 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 بذى 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 المراثيات أسرع من تذكره المسموعات ، وبعضهم بالعكس يسهل عليه تذكر المسموعات دون المراثيات .

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 إتمام 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 يقيمها على السبورة طويلاً ، بل يمحوها عقب الانتهاء من الوصول الى الغرض الذي 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 ألا تكون إلا في «المراجعة» والاختبار . ومع ذلك فان هذه يجب أن تكون تحريرية كذلك بقدر الامكان

الاملاء

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 مثلاً، فليس ثمت ما يدعو الى الاكثار منه. في حين ان الاملاء المعهود هو الذي يجب أن يكون « القاعدة » اذ القصد منه لاختبارهم فحسب بل تعليم التلاميذ وافادتهم.

قوائم الاملاء

- (١) يزيد الاملاء قدرة التلاميذ على الانتباه ويديربهم على « النظافة » والدقة ، كما يدرّب العين واليد على رؤية الرسم الصحيح وكتابته .
- (٢) وبه يثبت رسم كلمات التي حفظت من قبل، وذلك لان التلاميذ في درس الاملاء يكتبون الكلمات من الذاكرة
- (٣) وبه أيضاً 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

Prepared أو Seen (١)

Unseen (٢)

فلكي نحصل على أكثر ما يمكن 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 اللقاء كذلك فيجب الاستهين به المدرس ويعد شيئا ميكانيكياً يسهل عليه القيام به . بل انه يتطلب من المدرس مهارة وتيقظاً واعداداً كما يتطلبه أى درس سواء

١ - اعداد التلاميذ للاملاء

اختر القطعة موافقة لادراك التلاميذ ، وللزمن المخصص لها . وادرسها درساً جيداً وقسمها أقساماً صغيرة، لتلقى كل قسم منها دفعة واحدة على التلاميذ واطلب منهم اعدادها في البيت أو تحضير كل « الفصل » الذي هي فيه ، ان كانت القطعة من كتاب في أيديهم . أما اذا لم تكن في كتبهم فاشترك أنت معهم في « تحضيرها » في الفصل . ولذلك طرق عدة : —
(١) اكتب القطعة كلها على السبورة الاضافية قبل دخول التلاميذ بخط واضح ، ثم ناقشهم في معانيها وعباراتها وشرح لهم الغامض عليهم منها . وهذا ضروري ، فحسن فهم القطعة يساعد التلاميذ على كتابتها صحيحة عند الاملاء . فلا يقعون في أغلاط نافهة مثل عدم التمييز بين Their و There مثلاً ، وغيرهما من الالفاظ ، وانما يجب مع هذا الاحتراس من اضاءة وقت طويل في ذلك فهو درس املاء لادرس انشاء شفهي . فاقصر على المعنى

اللازم لفهم القطعة وحده. ثم الفهم 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 فهمتها 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 - الامور

قف في مكان تستطيع فيه أن ترى جميع التلاميذ وبرؤكهم كذلك، من غير أن يضطروا الى تغيير جلستهم للاتفات 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 تملى عليهم العبارة. ثم الفهم الى اتخاذ

(٣٠ - م)

الجلسة الصحية أثناء الكتابة ولا حظهم في ذلك ملاحظة تامة . ثم أملمهم عبارة عبارة . ولا تقل كل عبارة الا مرة واحدة ليس إلا ، حتى تستبقى التلاميذ منتهين اليك .

٣ - تصحيح الاملاء

لذلك طرق عدة : (١) فاما أن تجمع الكراسات كلها وتصحيحها أنت بنفسك خارج الفصل حتى تعرف قدرة كل تلميذ في الهجاء ومقدار تقدمه فيه ، وتكون واقفا 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 كثيرا من المعايير :

(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 الأخطاء

(٤) أهم يرون غلطات بعضهم البعض فيتأثرون بها في حين أنهم يجب

ألا يروا أخطاء غيرهم

فدراء لهذه العيوب يجب مراعاة النظام عند تبادل الكراسات . وعدم اتباع طريقة واحدة ثابتة فيه . وأن يصحح المدرس نفسه كراسة

أو اثنتين يختارهما . وإن يعنى دائماً بالدقة في مراجعة تصحيح التلاميذ جميعاً . 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) فهي تعود التلاميذ الأمانة في التصحيح وتشعرهم ثقة المدرس بهم وفي ذلك تقويم لآخلاقهم .

(٢) وكل تلميذ لا يرى إلا أغلاطه هو ليس إلا .

(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 الإضافية، أو اطلب من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم التي فيها الاملاء، أو تهج أنت الكلمات التي تنتظر أن يخطئ فيها التلاميذ — ثم ليكن التصحيح بالقلم الأحمر مع العناية بالنظام فيه

بعد أن يفرغ التلاميذ من التصحيح اجمع الكراسات بنظام وأعد أنت تصحيحها خارج الفصل، اقتصدا في وقت التلاميذ وأما إذا 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 أغلطهم وخطهم مشجعاً هذا ومؤنباً ذاك. ثم كلف كل تلميذ أن يكتب تصحيح أغلطه عدة مرات في كراسته ولتكن ثلاثاً عادة ويجب أن ترى هذا «التكرار» أيضاً، فإن كثيراً من التلاميذ يخطئون فيه إهمالاً منهم أو عن غير قصد، كما أن من التلاميذ من يؤدي هذا التكرار بغير نظام وعناية بالخط ويحسن أن يدون المدرس في كراسته الخاصة الالفاظ التي تغلط فيها تلاميذه عادة ويجمع منها مجموعة ليملي 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 . فأكثر 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 تزيد أحياناً 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 ما يمكنهم من فتح العالم » فمن العبث اذن اتفاق الوقت الطويل في تعلم قواعد النحو والصرف والاعراب واهمال تعلم متن اللغة نفسها من حيث هي وسيلة للتعلم ولقراءة الكتب المكتوبة بها .

(١) Heine شاعر الماني كبير

ان تعاليم 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 الأصلية عن طريق المحادثة والخبرة . فقواعد اللغة ليست الاميزاناً نزن به التراكيب والعبارات لتتعرف 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 لكي تسير اللغة عليها . وانما هي 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 هي علم ، فهي العلم الذى يبحث في الالفاظ مفردة ومركبة . وهو علم قائم بنفسه لا يستطيع الاطفال الصغار ادراكه تماماً لانه يبحث في معان مجردة . ولهذا يجب تعليم قواعد اللغة من حيث هي فن حتى تأتى بالثمرة المقصودة ، فتعاليم قواعد اللغة فوائده كثيرة لا يستهان بها . وايس يفهم مما تقدم ان النحو وقواعد اللغة يجب أن تهمل فلا تدرس بالمرّة ، كذلك يجب الا يظن طان ان الطريقة المباشرة تقتضى اهمال القواعد وعدم العناية بها ، أو انه يكتفى

فيها بأن تعلم عرضاً من غير نظام أو ترتيب سابق. فهذا خطأ لأن قواعد اللغة لا يستغنى عنها. وإنما يجب ألا يكون لها المحل الاول في تعليم اللغة فيصرف أكثر الوقت في استيعابها ومعرفة مطردها وشاذها، كما أنها 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 المعاني المجردة فهي من هذه الوجهة وسيلة كبيرة من وسائل التربية، وهذه هي أكبر فائدة فيها. فهي أشبه ما تكون 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 في الازهان

٤ — تجعل تقليد المرء للصحيح من اللغة التي يسمعها وقرأها مبنياً على أساس مفهوم

٥ — تزيد معرفة التلاميذ بالالفاظ — فدروس الاشتقاق وفقه اللغة مثلاً تساعدهم فيما بعد على العناية بوضع كل كلمة في موضعها المناسب

صعوبة تدريس قواعد اللغة

ان الصعوبات في تدريسها كثيرة حتي أن من الناس من يعدها أصعب علم يدرس في المدارس الابتدائية وهي ولا شك كذلك،
للاسباب الآتية :

١ - فهي تبحث في الالفاظ مجردة من مسمياتها . أى في المعاني 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 وبين 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 S. x و Gender وبين Female و F. minine وبين Male
و Masculine مثلاً

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 سلبياً .

فن 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 ، ومرتوا بعض المرات على الانشاء ، كلاماً وكتابة .
ومع هذا كله ، فالذي 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 في بلاد الانجليز نفسها قد الفت تدريسها مطلقاً .
ولكن هذا غلو في الامر . ففي الدروس الاولى من اللغة يجب ألا يكون
ثمة دروس خاصة بالقواعد ، بل هذه تعلم عرضاً وتستفتح استنتاجاً من
سياق الدروس . ففي السنة الثانية يلتفت المدرس اثناء التدريس نظر التلاميذ
الى صيغة المفرد والجمع والماضي والمضارع والامر والنهي والاستفهام وهكذا
وكذلك في السنة الثالثة إنما يجب أن تأخذ الدروس شكلاً أكثر انتظاماً
عنه في السنة الاولى .

فانه لو اوجب حتم على المدرس أن يجعل له نظاماً خاصاً 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 أولاً ثم التمثيل لها دلالة على صحتها ثانياً

٢ — 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 — يجب ألا تساعد التلاميذ على ذلك الاستنتاج أكثر مما يجب

فيجب إذن أن يسير المدرس في درس قواعد اللغة على النظام الآتي :

١ — استخرج أمثلة كثيرة من التلاميذ مناسبة لموضوع الدرس . أو
أذكر أنت الأمثلة التي لا يمكن استنتاجها منهم

٢ — اكتب الأمثلة المناسبة على السبورة بنظام خاص يجعل أوجه التشابه أو التضاد بينها واضحة . فضع كل أمثلة من نوع واحد بعضها تحت بعض مثلاً . ثم قارن بعضها ببعض حتى يتمكن التلاميذ من الانتباه الى ما فيها من تشابه أو تضاد . رتب هذه الأمثلة ترتيباً يظهر الفرق بينها ويوضح القاعدة التي تريد تدريسها

٣ — أرشد التلاميذ الى استنتاج القاعدة أو التعريف بأنفسهم وذلك بعدة أسئلة مرتبة . وتعلم انه ليس من الضروري أن يكون التعريف في أول الامر كاملاً متقناً بل يحسن أن يكون بلغة التلاميذ أنفسهم ، ثم بعد ذلك آتية أنت بمساعدتهم أيضاً

٤ — أكثر من التطبيق على القاعدة التي وصلت اليها حتى تكون واضحة ثابتة في أذهان التلاميذ . ويحسن أن يستظهِروا القاعدة حتى يسهل عليهم الرجوع اليها وقت الحاجة . ولكن الاستظهار وحده لا قيمة له في 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 ضروري لا بد منه لاستنتاج القاعدة ،
كما ان التطبيق الكثير لا بد منه كذلك للثبوت منها

الانشاء

الانشاء هو التعبير الصحيح باللفظ عما في النفس . وهذا يكون
اما باللسان واما بالقلم . ومن ثم كان الانشاء قسمين :

- (١) الانشاء الشفهي

- (٢) الانشاء التحريري

والغرض من تعليم الانشاء تعويد التلاميذ حسن التعبير عما يجول
في نفوسهم وما يقع تحت حواسهم بعبارة صحيحة فصيحة ، بليغة
مطرودة ، مرتبة ترتيباً منطقياً ، سواء أكان ذلك باللغة الاصلية أم باللغة
الاجنبية . وفي ذلك فوائد كثيرة : فهو يربي في التلاميذ قوة البيان ،
فتكون آراؤهم واضحة رائعة ، وبذلك يصلون الى الابانة عن أغراضهم
من غير أن يخشوا من المخاطب لبساً أو خلطاً وفي ذلك اقتصاد كبير
للوقت ، وأمان مما قد يقع من سوء التفاهم . هذا ، والانشاء فن جميل يربي
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 بغير سهل على الاطفال . فهو صعب عليهم في لغتهم الاصالية ، 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 بمعاني الالفاظ والعبارات التي يستعملونها
- ٤ - قدرة على 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 . فكثيرا ما يضعون اللفظ في غير موضعه . هذا وان الميل الى التفكير باللغة العربية العامية والتعبير بأسلوب عربي (أو بالآخرى 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 وشدها أحياناً، وذلك بأن يكون له « نظام » خاص في التمرينات والموضوعات الانشائية يسير عليه بدقة من أول السنة المكتبية الى آخرها، وبذلك تكون الدروس مرتبة ترتيباً تدريجياً بحيث يصير كل درس شاملاً 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 ما يجب 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 شفهي في البداية ، ويستمر كذلك مدة حتى يتعلم التلاميذ مبادئ وقراءة تلك اللغة وكتابتها . وهذه هي الطريقة التي يجب اتباعها والسير عليها . وهي التي 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 كتاباً مثلاً ويعلم التلاميذ اسمه مشيراً إليه ، 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 قليلاً 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 جل صحيحة كاملة مع العناية بجودة النطق ووضوحه .

فليأخذ المدرس مثلاً كتاباً بيده . ثم يقول : ان الانجليز يسمون هذا Book . ثم يسأل what is this? فيفهم التلاميذ قصده ، ولكنهم لا

يستطيعون الاجابة فيرشد هم 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 ويسميا وتكن Big ويسأل التلاميذ السؤال الاتي وييده 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 ^(١) . أما من جهة الاعمال ^(٢) فيأخذ المدرس الكتاب من يده ويفتحه قائلاً اثناء فتحه : I open the Book . ثم يقفله قائلاً : 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 ماذا كرتها مع التلاميذ في الاحوال الكثيرة التي تقتضيها

بعد أن يتقدم التلاميذ في الكلام بهذه اللغة ، وبعد تعلمهم مبادئ قراءتها (وكتابتها) يصوغ المدرس أسئلة على شكل آخر تستلزم الاجابة عليها جملاً أطول من التي 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

إذا اتبعت مثل هذه الطريقة وسير عليها بنظام وعناية فإن 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 ولا شك في 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 التي سيتبعها . بل يجب أن يكون لديه نظام خاص شامل لكل هذه الدروس كما انه يجب أن يكون عارفا بالضبط ما يرمى اليه في كل درس معين

منها . فيجعل غرضه الخالص مثلاً تعليم طائفة من أسماء الأشياء ، مع استعمال ضمائر التكلم . ثم في درس آخر استعمال ضمائر الغيبة ، وفي غيره ضمائر الجمع أو أسماء الإشارة مثلاً

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 الحالية أو المستقبلية . فمن الخطأ السكبر اختيار موضوعات بعيدة عن دائرة تفكيرهم المحدود ، وخبرتهم الضيقة ، فتلك لا فائدة فيها . بل إنها لتنفث فيهم الغرور من غير أن تفيدهم لغة يستعملونها في أحاديثهم أو كتاباتهم 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 في ذلك تكلف ظاهر يشعر به التلاميذ
- ٢ - ألا تترك جملة خطأ من غير تصحيح لها ومن غير تفهيم سبب ذلك التصحيح
- ٣ - أن يعنى بنطق الالفاظ على الوجه الصحيح
- ٤ - أن تسأل عدة تلاميذ نفس السؤال حتي تعدد الاجابة فتثبت صيغتها في أذهانهم .
- ٥ - أن يكرر السؤال نفسه بصيغ مختلفة . وأن تكون الاجابة حسب صيغة السؤال بقدر الامكان
- ٦ - أن تكون الأشياء والاعمال « بسيطة » مما يقع في خبرة التلاميذ فلا تستلزم شرحاً وتفسيراً . فالدرس درس لغة لا غيره .

٧ — مراعاة صيغ التأديب في السؤال والجواب. فلا تنس أن تكلف التلاميذ استعمال أمثال العبارات الاتية: will you ?, Please !, Thank you !, No, sir !, Yes, sir !, وغيرها

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 أن هذا الدرس يقصد به وضع التلاميذ في ظروف تجعلهم على التكلم بلغة صحيحة. فيجب أن ترك لهم الفرصة للتكلم ، فلا يحتكر المدرس الوقت كله حيا 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 اضطرت الى استعمال كلمة عربية لتعريف التلاميذ معنى يعسر عليهم فهمه بدونها فاستعمل العربية لهذا الغرض فحسب . ولكن يجب ألا يكون استعمال اللغة الاصلية الا في الاحوال التي يعسر تفهيمهم بغيرها . ثم بعد ذلك يجب أن يستعمل اللفظ الاجنبي ، ولا يستعمل نظيره العربي بأي حال من الاحوال

❦ الانشاء التحريري ❦

ان الانتقال من الانشاء الشفهي الى التحريري 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^(١) التي في سبيلهم لا تزال قائمة ، ويجب

أن تدلل لهم بقدر الامكان . فضعفهم في المادة ، وفي القدرة على التفكير ، يستلزم 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 ، كسررد الحوادث والقصص ، ووصف عمليات مختلفة كعملية كتابة خطاب ، أو بناء بيت ، ومثل عمل القهوة أو الشاي أو غيرهما ، والحياة المدرسية ووصف الالعاب المختلفة . ويجب أن تترك الموضوعات العامة أو المقالات التي 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 العايم
- 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 الذي 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 يدعو له لمرافقته في زيارة لحديقة الحيوانات — وهكذا . وبعض علماء التربية^(١) يرى أن يكتب التلاميذ خطابات بعضهم الى بعض كموضوعات انشائية ، فمثل هذه الطريقة أوقع في نفوس التلاميذ . لانهم يكتبون في أمور لصيقة بهم تهتمهم . ويكون لهم غرض واضح من تلك الكتابة . انما يحسن الاحتراس من الاكثار من ذلك حتى لا يكون التكلف بادياً للتلاميذ .

بعد اختيار الموضوع ، وليكن « قصة » مثلاً ، سرفيه بمثل النظام الآتى : —

١ - قص على التلاميذ القصة مرة أو اثنتين حتى تفهمها التلاميذ تماماً . 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 حتي تنتهي من القصة وتكتبها على السبورة . ولا تنس أن تكتب على السبورة (وفي جانب خاص منها) الكلمات والعبارات التي تأتي عرضاً أثناء التصحيح والتي هي غريبة عن التلاميذ .
٣ - أدر السبورة بعد ذلك واطلب من عدة تلاميذ أن يقص عليك كل منهم الحكاية أو جزءاً منها . وإذا 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 في الدروس الاولى . ثم بعد أن يتمرنوا قليلاً يطلب منهم بدل ذلك كتابتها من الذاكرة .
أما اذا كان الموضوع وصفاً لشيء معروف للتلاميذ كحيوان مثلاً فيجب مساعدتهم من حيث المادة ، والالفاظ اللازمة ، وترتيب أجزاء الموضوع . ثم كلما مرّن التلاميذ على الكتابة واتسعت دائرة معلوماتهم قلت مساعدة المدرس لهم في مبدأ الدرس وتركوا معتمدين على أنفسهم ليكون لديهم المجال للتمرّن على الكتابة المتصلة .

قد تبدو هذه الطريقة طويلة شاقة ، فإنها حقيقة تستغرق عدة دروس في الموضوع الواحد . ولكن ليس المقصود من الانشاء حشو أدمغة التلاميذ بعدة كلمات وعبارات وإنما المقصود هو تربيتهم وترقيتهم . كما ان

المطلوب من المدرس ليس مقدار ما يعلمه ، وعدد ما يدرسه 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 لا نزال نرى أخطاء الامس هى أخطاء اليوم . فان التلاميذ قلما تعنى بالنظر فى كراساتهما بعد تسلمها حتى تعرف ما أخطأت فيه وما أصابت . وانما هم يفتحونها ليروا الدرجة التى أعطيت لهم ليس الا . فان أعجبتهم تبسموا وتلقوا بمنة ويسرة ، ويكاد الواحد منهم يدعو كل زملائه الى رؤية هذه الدرجة « السحرية » . أما ان كانت قليلة تقطبت الجباه ووجعت 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 يخطئ التلميذ نفس الاخطاء لانهم لم يعنوا بتصحيح المدرس وارشاداته .

فكان 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 أجمع الطرق لافادة التلاميذ وتوفير وقت المدرس . فمنهم من يعتقد ألافائدة 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 أخطاءهم واضحة ويتأثرون بها مندهشين من انهم قد ارتكبوا مثل هذه الغلطات الشنيعة وفى ذلك فائدة كبيرة لهم فهي تشعرهم بمقدار التقدم الذى 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 ، فالجهود
الذى يبذلها 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
تنقده 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 ،
فإن هذه الطريقة سهل اتباعها . فتلميذ يقرأ موضوعه جملة جملة ، والتلاميذ
الآخرون يدعون الى نقد جملة وتصحيحها . ثم من كانت جملة شبيهة
بها صححها ، ومن لم تكن جملة كذلك استأذن في ذكرها ، وطلب
نقدها من المدرس . فنقد وتصحيح . وبهذا كل تلميذ يصحح كراسته
عقب الكتابة فيتأثر بالتصحيح وبذلك تقل اغلاطه ، كما أنه يعتاد النقد ،
فتتقوى فيه القدرة على الحكم الصحيح

(٢) وأما 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 التي كانت مغلوطة ليس الا

(٣) يضع المدرس علامات مخصوصة تحت كل غلطة أو في «الهامش» رمزا 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 تسهila 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 فائده أكبر واحدم اثرأ . 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 في الكراسة الخاصة، ثم تعرض هذه على المدرس ثانية . فما تحمله

(٢ - ٣٣)

المدرس من العناية من رؤية الموضوع مرتين تعود فائدته على التلاميذ .
فتقل 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 طالباً 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 المكتتية ليحذروا الوقوع فيها وليكونوا دائماً
متذكرين لصوابها

انما يجب أن يذكر المدرس الاكثر 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 ادعى
لثبوت في ذهن التلاميذ

المحفوظات

لم يفرق في المبالغة من يرى أن المحفوظات هي أشد ما يمتقته التلاميذ من مواد دراستهم ، « فخصتها » بغيضة اليهم ، ثقيلة على نفوسهم ، لاسيما إن كان سيطلب منهم فيها « تسميع » ما كلفوا استظهاره قبلا . على أنها من جهة أخرى ، قد تكون محببة اليهم : فقيها 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 مشغولاً بالافراد اكثر منه بمجموع الفصل ، فيينا هو يستمع لتلميذ يلقي ما حفظه ، اذا بكثير من التلاميذ يرون مشغولين بالتحادث واللعب غير منتبهين الى من يلقي أو من يستمع ولا شك 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
- فلا غرو بعد هذا أن يصبح درس المحفوظات قليل الجدوى لانتمهله على الرغم مما لهذا الدرس من الفوائد الكبيرة التي لا يسع امرءاً انكارها فهي :

١ - تعين على تقوية الذاكرة والخيال ، فان المحفوظات هي المادة الوحيدة التي فيها يكلف المدرس تلاميذه الاستظهار قصداً . أما في المواد الأخرى فانه يمنع التلاميذ من حفظها كلها أو جزءاً منها عن ظهر قلب حتي لا ينصرفوا عن تفهمها وحسن ادراكها « وتمثيلها » ، ذلك الى ان الاستظهار المجرد نفسه مضية للوقت الثمين الذي يجب أن ينفق فيما هو أمتع وأثمر . على أنه يجب أن يلاحظ أن تقوية الذاكرة لا تكون 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 والنفثات والوحدات الموسيقية ما تا لف منها وما اختلف

٣ - تحض التلاميذ على حسن الالتقاء والاداء والعناية باخراج الحروف من مخارجها الصحيحة . فالتلاميذ أثناء دروس المطالعة يكونون مشتغلين بفهم ما يقرؤنه أكثر منهم باظهار أثر ذلك فيهم أثناء القراءة في لهجتهم وأصواتهم . أما في المحفوظات فان الفهم والتأثر قدما من قبل فيكون التلميذ عندئذ منصرفاً الى تحسين الالتقاء وتجويده .

٤ - أنها تهذب الذوق وتقوي الميل الى الآداب . وذلك باشباع التلاميذ من بعض القصائد والكتابات ذات القيمة الأدبية 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 - أثرا المحفوظات في الوجدان والذوق ليس بخاف على أحد فالنفس شديدة التأثر والاتفعال بالاشعار الحماسية والانشيد الوطنية ، فتندفع الى ما تحض هذه عليه ، كما يندفع الجندي بالموسيقى في 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
لها من حكم عالية ، ونصائح غالية ، هي خلاصة تجارب طويلة أو فكري 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 في نفوس التلاميذ وتستثير
عواطفهم

أهمية المحفوظات :

ليس اختيار قطع المحفوظات بالشيء السهل . إذ ليس كل قطعة شعرية
أو نثرية يصح ان تستظهر ويحفظ بها . فيجب أن يفكر المدرس طويلاً
فيما يختاره ليحفظه التلاميذ . فإن هناك أموراً كثيرة يجب أن تراعى من
حيث الموضوع ، واللفظ ، والأسلوب ، والجمال ، وقدرة التلاميذ وسنهم

- ١ - فيحسن ان تكون القطعة المختارة كاملة غير مبتورة
- ٢ - ويجب ان تكون مما يسترعى افئدة التلاميذ ويملائهم عاطفة ويهذب
وجدانهم ، وان يكون فيها من جمال التعبير ودقته . وجلال الفكر ورقة الشعور
ما يجعلها جديرة ان تدخر في الذاكرة ، حتى اذا شب التلاميذ وجدوا لديهم من
الادب الرائع درراً غوايى يلجأون اليها ويتحرزون بها في كثير من ظروف
المعيشة والحياة الفكرية ، ولا شك في ان القطع المحفوظة تزداد قيمة كلما ازدادت
قدرة المرء على التفكير واتسعت دائرة خبرته فتصبح عنده ذخراً لا يعدله زخر .
- ٣ - لهذا يجب ان تكون القطعة المختارة اعلى من مستوي التلاميذ بقليل
حتى اذا كبروا لا يضطروا احد منهم الى اهمالها وتناسيها كما يتناسون الاعيب الطفولة
- 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 الاليهمل دفعة واحدة، بل يحسن ان يختار منه قطع صغيرة متنوعة من غرر الكلام ودرره، وتكلف التلاميذ استظهارها بعد درسها وتفهيم معناها وتقدير اسلوبها .

لا يفهم من هذا أن كل ما يحفظه التلاميذ يجب أن يكون فوق متناولهم ، لا تدرك عقولهم ، ولا تنبسط له نفوسهم . وحجة من هذا دأبهم في ذلك أنه من الطراز الاول في الفصاحة وجمال التعبير والفكر . ان كل لغة فيها قطع كثيرة امتازت بحيال 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 . فلنختار 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، ويثأروا منها، فيميلوا الى حفظها ولكن يجب أن نختار مع ذلك من القطع ذات المعنى النافه والاسلوب المتعاظم ، أو ذات الحكم الفلسفيه التي لا يكاد عقل التلميذ يستسيغها أو يفقه لها معنى

طريقة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس مبنية على الطارق التي يتبعها العقل في الحفظ والتذكر ، ولذلك قوانين عدة ^(١) 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 مبادئ علم النفس

(٢) ما يسترعى ويعجب ويشير فيك عاطفة ما، أسهل مما تمر به من غير أن تتأثر به سواء ما تجده حقيراً نافهاً أو عالياً عنك بعيداً عن فكرك
(٣) الشعر، والنثر المسجوع ، وكل ذى فواصل مترنة 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 تدعى المعاني : فالاشياء المتجانسة أو المتضادة ، أو المتقاربة يسهل تذكرها اذا استظهرت في وقت واحد . وذلك لان تذكر معنى من المعاني أو لفظ من الالفاظ يذكر بالمعنى أو اللفظ الذى له علاقة متينة به وكان معه في دائرة انتباه واحدة اثناء الاستظهار .

(٦) ولا ننسى ان التكرار عامل كبير في الاستظهار والتذكر
(٧) ان ما يتأثر به الوجدان والشعور من النظم والنثر تعيه الذاكرة بسرعة كبيرة
فن هذا كله يجب على المدرس اذن :

(١) ان يفهم التلاميذ القطعة المراد استظهارها تمام الفهم، حتى تمتليء 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 اى تأثير ما في نفس تلميذ آخر . فليس من التربية اذن في شئ ان يكلف هذا الآخر باستظهار ما وجده غثاً نافعاً أو على الاقل لم تتحرك له نفسه . انها لطريقة عقيمة ، تلك التى بها يحبر 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 امرئ ما يروقه ويعجبه حتى تهذب نفسه ويرق شعوره ويتكون لديه

ذوق في الادب ورأى 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 يقرأ

٤) يجب ان يحترس من الاكثار من تحليل القطعة واعرابها ونثرها وهكذا مخافة ان يضيع ما فيها من جلال او جمال بين التحليل، والنحو، والصرف

طريقة الاستظهار

أما من جهة التلاميذ أنفسهم ، وطريقة الحفظ ، فان القاعدة التي يتبعونها عادة هي تقسيم القطعة الى أجزاء صغيرة ثم تكرير كل جزء مراراً كثيرة حتى يحفظ ، ثم الجزء الذي يليه وهكذا حتى يتم استظهارها كلها جزءاً جزءاً

ولكن التجارب التي عملت في ذلك تدل على ان في ذلك اسرافاً كبيراً في المجهود والوقت . والواقع ان خير طريقة للحفظ هي قراءة القطعة كلها مرات متعددة حتى تثبت . ويحسن أن تكون هذه المرات في أوقات متعددة كأن تقرأ مثلاً اربع مرات في يوم ثم اربعة اخرى في يوم آخر وهكذا . فهذه الطريقة هي 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 أكثر منه في أي بلد آخر من البلدان التي ترى ضرورة تعليم أبنائها اللغات الأجنبية، وهي هنا كانت تدرس في المدارس الابتدائية كأنها فن قائم بنفسه، في حين أنها في البلدان الأخرى 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. إنه قلما يعثر بفائدة واحدة تعود على تلاميذ هذه المدارس من جراء درسها. بل لاشك في أنه يجد لذلك مضار كثيرة.

إذا استبنّا ضرورة تعليم اللغات بطريقة من الطرق العلمية الحديثة المباشرة واعتزمنا السير عليها فمن الخطأ في الرأي والخطأ في التربية أن تدرس الترجمة في الأقسام الابتدائية، بل إن كثيرين من الباحثين يرون من الخطأ أيضاً تدريسها في المدارس الثانوية

فالغرض من الطرق المباشرة تعويد التلاميذ التفكير باللغة التي يتعلمونها حتى تتربى فيهم ملكة التعبير بهذه اللغة كما يعبر أهلها بها. فإذا أكثرنا من الترجمة أحدثنا اضطراباً في عقول التلاميذ وخططنا طريقنا في التعبير في اللغتين بعضهما ببعض. وفي لغة كاللغة العربية وأخرى أوروبية يكون الاضطراب أشد، لأن بين اللغتين تبايناً كبيراً. والتلاميذ في الأقسام

الابتدائية لا تحسن التعبير باللغة العربية نفسها. وبالطبع مادامت لم تعرف من اللغة الأجنبية الا النزر اليسير فليس من أصالة الرأي أن يكلف هؤلاء بالنقل من لغة الى اخرى ولا سيما من العربية الى الانجليزية . وقد ظهر بالاختبار ان التلاميذ ترتكب من الاغلاط النحوية واللغوية مالا يتأتى للواحد منهم أن يغلط فيه عند الانشاء مثلاً ، وانه ليدعش كل الدهش عند ما يرى انه يخطئ تلك الأخطاء ، التي هي تافهة حتى في نظره هو . ولا شك 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 لا تقدمهم فيها ، كما ينشأ عنه أيضاً تطرق الفساد الى اللغة الأصلية نفسها كما هو واقع الآن في اللغة العربية فان أساليب الكتابة في هذا العصر قد تأثرت بالاساليب الأوروبية تأثراً ضاراً بادياً لكل ملم باللغات وآدابها . ولكن على الرغم من هذا كله فان الظروف^(١) الحاضرة تجعل الغاء الترجمة دفعة واحدة ليس من المستحسن ، لان فيها مع الرغم مما قيل آنفا فوائد يجب أن نحصر عليها الآن بعض الحرص . فتلاميذنا لم يعودوا لانعام النظر في تراكيب اللغة العربية وفي حدود معانى ألفاظها ليستعملوا كل لفظ وكل عبارة فيما يراد منها بالضبط . ولذا نشأ الكثيرون منهم

وتعبيرهم مضطرب ، وتفكيرهم كذلك ، فيكتب الواحد منهم عبارات كثيرة وهو غير قاصد معناها ، كما يقرأ ما يقرأ وليس في استطاعته أن يقدر الكاتب قدره من حيث الفكر أو جمال التعبير عنه ، والدقة فيه . فلا غرو أن تنهم العربية بعد هذا 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 لا يمكن أن يتعلمه الصغار في المدارس
فللاستفادة من دروس الترجمة يجب مراعاة ما يأتي :

- (١) أن تكون الترجمة جزءاً من اللغة الاجنبية ، لا فنا قائماً بنفسه .
- (٢) أن يكون 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 خسب ، وانما تعبير دقيق عن معنى في لغة بتعبير آخر دقيق بلغة أخرى . ويجب أن يكون ذلك التعبير موافقاً لسنن هذه اللغة وروحها ومصطلحاتها . فالترجمة يجب أن

« 1 » « Das übersetzen in Fremde Sprachen ist ein kunts
welch die Schule nichts angeht . »

تكون ترجمة خبرة ، أي التعبير عن خبرة غيرك أو فكره بغير اللغة التي
عبر هو بها عن نفسه

(٦) يحسن ألا تقول للتلاميذ « ترجموا الى العربية » وإنما عبروا عن ذلك
بالعربية . هذه نقطة صغيرة ولكن أثرها النفسي غير قليل .

(٧) يجب عدم الاكثار من دروس الترجمة مخافة أن نحصل على مضارها
وتضيق منا فوائدها

(٨) يجب أن نكثر من دروس الترجمة الشفهية

طريقة التمرين

مما تقدم نرى ان دروس الترجمة يجب أن تسير على طريقة شبيهة
بالطريقة الآتية :

١ — اختر القطعة مناسبة لقوة التلاميذ اللغوية وفي دائرة خبرتهم حتى يسهل
فهمها من غير عناء كبير

٢ — كلف التلاميذ قراءة هذه القطعة وتفهم معناها تماماً

٣ — سلّمهم عن معنى ما قرؤوه وناقشهم فيه

٤ — يجب أن تكون اللغة التي تستعملها في الشرح والمناقشة هي لغة القطعة
المتجمة .

٥ — أطلب من بعض التلاميذ أن يعبروا عن معنى هذه القطعة باللغة المراد
الترجمة اليها من غير أن ينظر في القطعة الاصلية . بذلك يكون التلاميذ قد
أجسّنوا فهم القطعة وعرفوا شيئاً مما بها من دقة المبني

٦ — بعد ذلك عد ثانية الى القطعة واطلب من التلاميذ ترجمة الجملة
الاولى ، وناقشهم فيها ، وفي طرق التعبير عنها كاتباً كل جديد عنهم على السبورة

بطريقة منتظمة، ومشجعا كل من أنى بعبارة أنيقة مناسبة للاصل، ثم سرهكذا في كل جملة حتى تنتهي القطعة. ولا يهولك 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 كبيرا

بمثل هذه الطريقة يحصل التلاميذ على الفائدة المرجوة من دروس الترجمة. أما الاختصار على اعطاء القطعة ثم تفسير كلماتها الصعبة ومعانيها وتكليف التلاميذ ترجمتها فيما بعد ثم تصحيح الكراسات وردها الى التلاميذ بدون لفت نظرهم الى ما أخطأوا فيه ولا الى صواب ذلك الخطأ فليس من ورائه إلا الضرر لا الفائدة.

تم الجزء الاول

الدليل

حسب الحروف الهجائية

- | | |
|---|---|
| <p>أسوطه — ٣٣</p> <p>استقراء — الاستقراء . ماهيته . أهميته</p> <p>في التدريس ، المواد التي يستعمل فيها — ١٠٣</p> <p>استنباط — وهو ما يعرف في المنطق بالقياس . موازنة بينه وبين الاستقراء — ١٠٤ ، الطريقة القياسية أو الاستنباطية — ١٠٧ ، المواد التي يستعمل فيها — ١٠٦</p> <p>استنتاج — الطرق الاستنتاجية — ١٦٤</p> <p>١٦٥ ، خطوة من خطوات هربارت — ١٥٧</p> <p>اشغال — الاشغال اليدوية — ٥٥٥ و ٥٧ و ٦٠</p> <p>أغراض — أغراض التربية — ٢١</p> <p>افلاطون — (٤٢٩ - ٣٤٨) — ١٠٨ و ١٠٩</p> <p>أمثال — التدرج من الامثال الى القواعد — ٩٨ و ١٠٨</p> <p>املاء — ٢٣٣ فوائده ، الاملاء المعمود وغير المعمود ، ٢٣٣ ، اعداد التلاميذ له — ٣٣٤ ، الاملاء — ٢٣٥ ، تصحيح الاخطاء فيه — ٢٣٦ ، معاملة الاغلاط — ٢٣٧</p> | <p>أئنا — أغراضها في التربية</p> <p>أجوبة — أجوبة التلاميذ وعلاقتها باسئلة المدرس — ١٢٢ ، تناول المدرس لأجوبة التلاميذ — ١٢٢ و ١٢٣ و ١٨١ ، أسباب أخطاء التلاميذ في الاجابة — ١٢٣ ، صفات الاجوبة الجيدة — ١٢٤</p> <p>الاخلاق — غرض التربية الاسمى — ٢٧</p> <p>تربية الاخلاق — ٢٧</p> <p>آدمز — (Sir John Adams) استاذ التربية في جامعة لندن سابقا — ٢٢</p> <p>ارسطاطاليس — (٣٨٤ - ٣٢٢ ق) — ١٩</p> <p>أسئلة — الاسئلة ، شأنها العظيم في التربية — ١٠٨ ، أغراضها — ١١٠</p> <p>الاسئلة الاختبارية — ١١٢ ، مواضع هذه الاسئلة — شروطها — ١١٢ . الاسئلة التربوية . أهميتها ومواضعها — ١١٤ ، مميزات الاسئلة الجيدة — ١١٦ ، الاخطاء الشائعة فيها — ١١٩ ، اسئلة التلاميذ بعضهم بعضا — ١٢١</p> <p>ضرر الافراط في الاسئلة — ١٢٨</p> |
|---|---|

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 في
المطالعة - ٢١٣ ، في 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 و ٥٧ و ٢٢٧ و ١٤١

تكرار - ٥٨ و ٥٩

تمهيد - التمهيد ، الخطوة الاولى من خطوات

هربرت ١٩ - الغرض منه -

شروطه - ١٥٣ و ١٧٣ و ١٧٩

٢٢٨ و

انشاء - ماهيته ٢٤٥ - العقبات في سبيل

تعليمه ٢٤٦ ، الانشاء الشفهي ٢٤٧

ما يجب مراعاته في الانشاء ٢٥١

الانشاء التحريري 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

بستلنزي - ١٩ ، ٤٣

بيئه - انظر العوامل الخاصة والعامة

في العربية ١١ و ١٢

(ت)

تربية - تعريفها - ٢ اختلاف الناس

في مدلولها - ٦ ، أسباب هذا

الاختلاف - ٧ ، اهميتها

وضرورتها للفرد والامة

٨ و ٩ . معناها وعواملها - ١٠

أقسامها - ١٢ . التربية العقلية

١٣ . التربية الجماعية - ١٤ .

(ج)

- جد — الجد والاستقامة — ٧٣
 جثمانية — التربية الجثمانية — ١٤
 المميزات الجثمانية لمراحل الترقى
 انظر دراسة الاطفال — ٤٢
 جزئيات — التدرج من الجزئيات الى
 الكلّيات — ٩٧
 جغرافية — ٥٧
 جلسة — الجلسة الصباحية — شروطها
 ٢١٨
 جماعة — المطالعة جماعة ٢١١
 جمال — في الخط ٢١٧

(ح)

- حدس — الحدس والتخمين في الاجابة
 ١١٧ و ١٢٤
 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 و ٢٤

(خ)

- خافقة — القراءة الخافقة — ٢٠٩
 خبرة — ٨
 خرائط — ٥٧
 خطوات — هربارت — ١٥١ . قدها — 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 ٢٥
 الخط — الخط المستقيم ٢٢١
 خلاصة — طرق التدريس — ١٦٣
 خلق — متانة الخلق وقوته — ٧٣ .
 التربية الخلقية ١٥
 خيال — ٥٢ و ٥٣ و ٥٦ و ٥٧

(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)

رايين - ٢٠

ربط - ١٥١ و ١٥٦ و ١٧٣

رسم - ٦٠ و ٥٥

رسم الكلمات - ٢٣٠ . يتوقف على حاسة الابصار - مايجب مراعاته في

تدريسه وتعلمه ٢٣١

روسو - ٤٣

روضة الاطفال - ٥٤

ريغت - ٢١

(س)

سبنسر - (هربرت) ١٩

سبوره - أهميتها الخ ١٣٨ . الملخص

السيورى 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)

(م - ٣٥)

(ع)

- عرض — العرض ١٥٤
علم — العلم كغرض من أغراض التربية ٢٥
علم الحياة ٧ و ٢٤٠
« وظائف الاعضاء — ٧
« الاجتماع — ٧
« الانسان — ٧
عوامل — عوامل التربية — العوامل
الخاصة — العوامل العامة ١١ و ١٢

(غ)

- غرائز — غرائز الحيوان والانسان — ٨
غرض — أغراض التربية — 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

الطريقة التقليدية — (الاخبارية) — ١٦٣

الاستنتاجية ١٦٤ و ١٦٥

التحليلية ١٦٤ و ٢٢٢

التركيبية ١٦٤ و ١٩٦

التحليلية التركيبية ٢٢٣ و ٢٠٣

الطريقة المباشرة — في تعليم اللغات — ١٩٠

طريقة ألف 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 الترقى 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

ضرورة تعلمها في مصر - فائدتها

أهميتها - ١٨٦

تعلم اللغات ١٨٧ ، خير طريقة

لتعليمها ١٨٨

القواعد العامة في تعليم اللغات ٨١٩

(م)

مادة الدرس - الشروط التي يجب

توافرها فيها - ٦٧ و ٩٠ و أعدادها

١٦٧ و ١٦٨ و ١٨٠

مبادئ القراءة والكتابة ١٩٢

تعليم هذه المبادئ 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 التي ينبغي أن يكون

عليها - ٧١ ، الصفات الخلقية -

الصفات الجمانية - ٧٨

الصفات العقلية - ٧٤

قنذلي - ٢٠

خير - ١٩٠

(ق)

قدرة - القدرة على التدريس - ٧٧

القراءة والكتابة - ١٩٢ و ١٩٣ و ١٩٤

قصص - ٥٣ و ٥٧ و ١٣١ و ١٤٢

الشروط التي يجب مراعاتها فيها ١٤٣

قواعد - القواعد الأساسية العامة في

التدريس - ٩٦ ، قواعد اللغة -

٢٩٣ ، القواعد واللغة - ٢٤١

فائدة تعليم القواعد - ٢٤١

صعوبة تدريسها - ٢٤٢

(ك)

كتابة - كتابة المذكرات - ١٧١ ،

تعليم الكتابة ١٩٤

كسب - كسب الرزق ٢٣

كعبيره - مؤلف فرنسي ٢٠

كراسات - الخط - ٢٢٦ ، كراسات

الخط ذات النماذج ٢٢٧

كراسات الخط البيضاء ٢٢٦

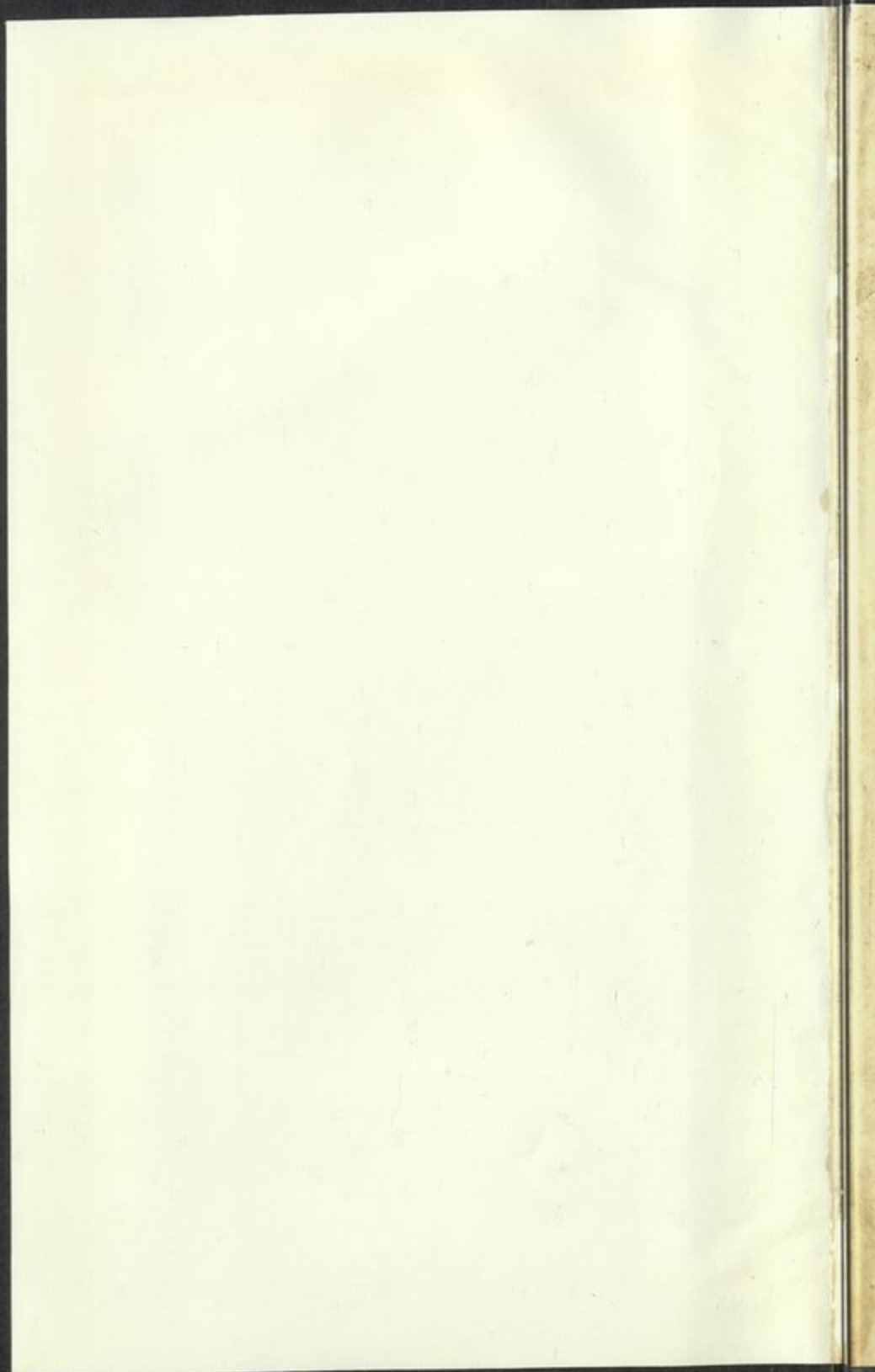
كنت - ١٩

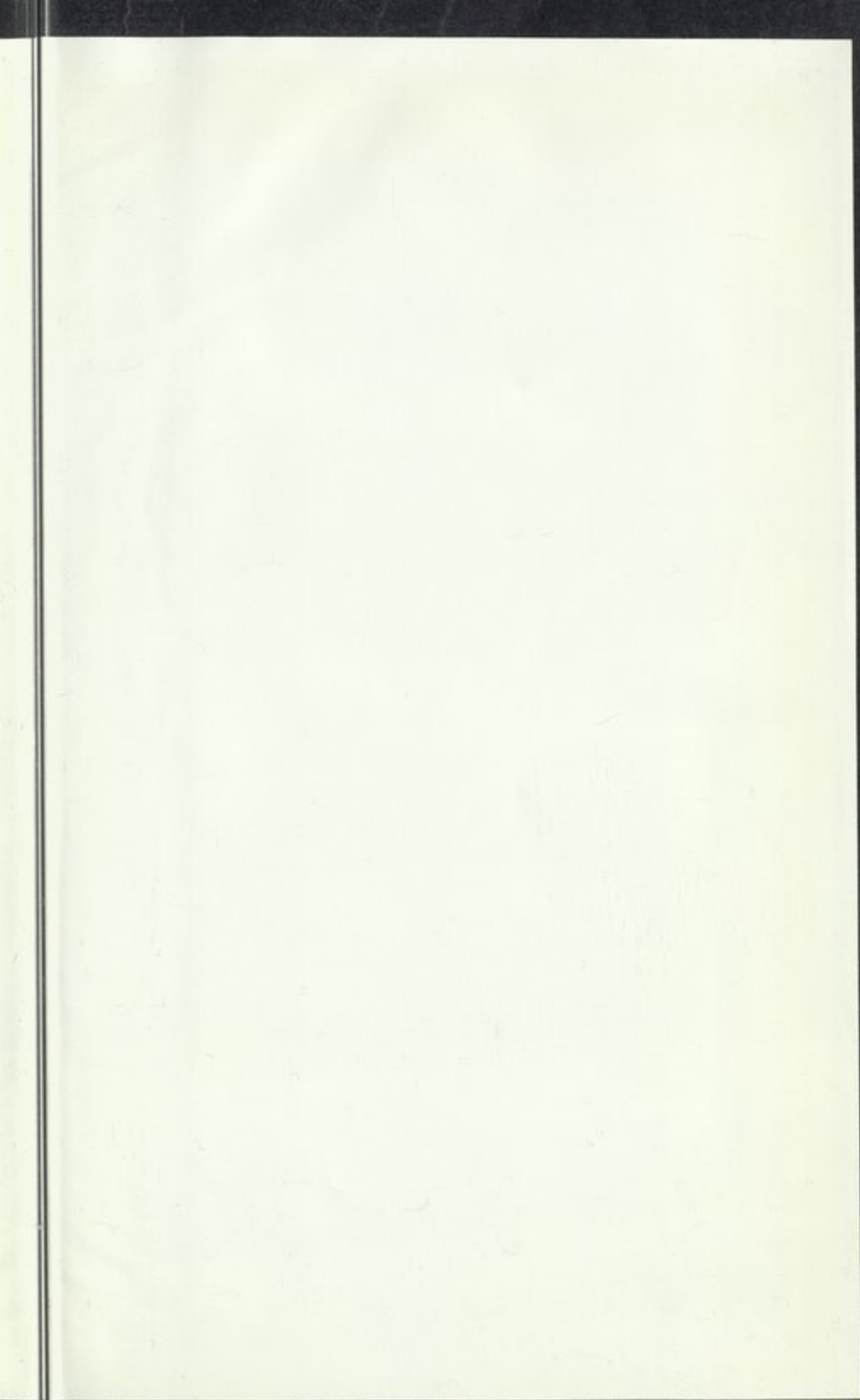
(ل)

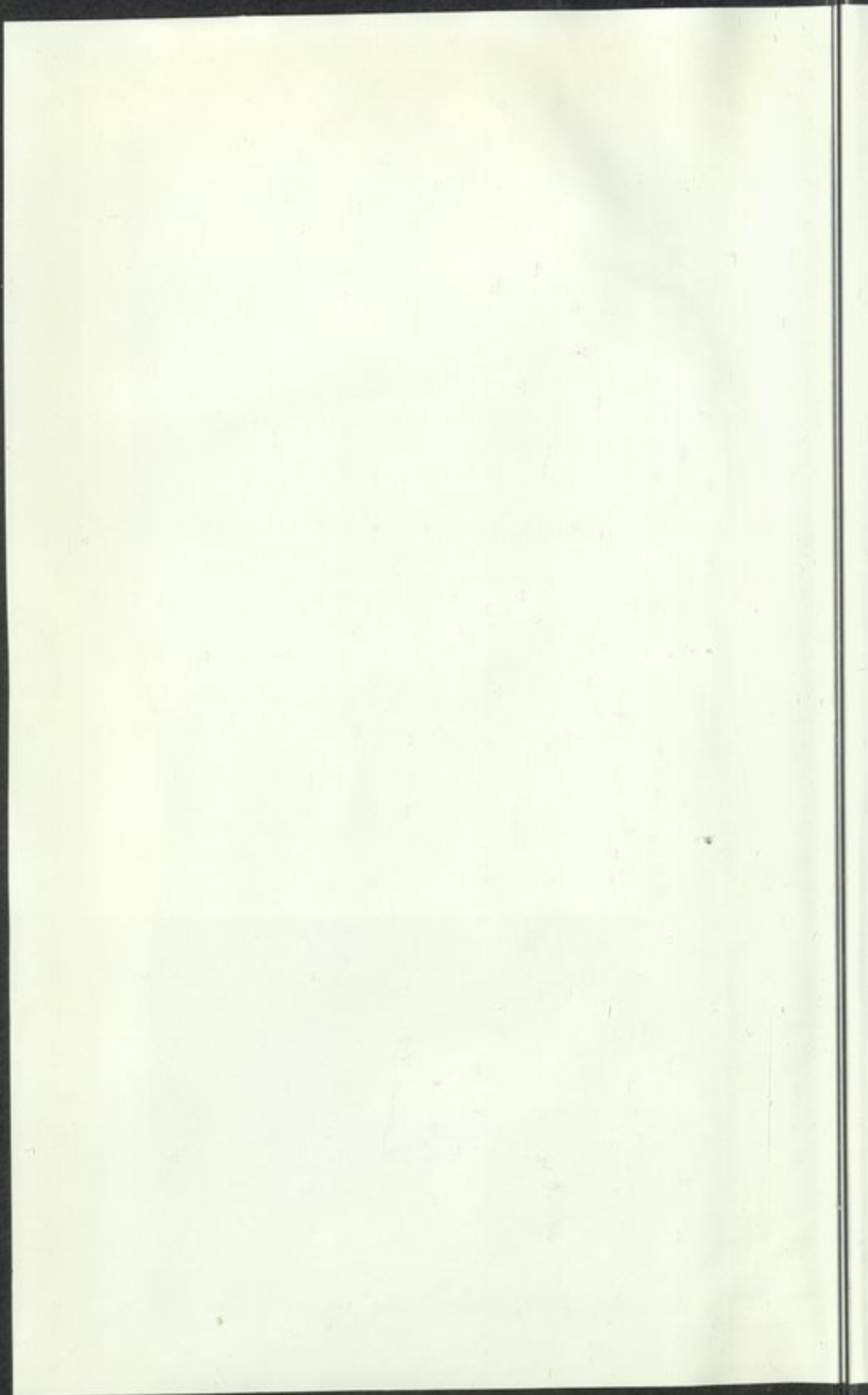
لعب - اللعب - فائده ٥٢ و ٥٥

لغة - اللغات الحديثة ١٨٥

- مذكرات - مذكرات الدروس - أهميتها
وطرق كتابتها - ١٧١ و ١٧٩
- مراجعة - ١١٣
- مراجعة - ٦١
- مربون - أقوال بعضهم في التربية - ١٩٠
- مطالعة - ٢٠٦ ، المطالعة الجيدة - ٢٠٧
- الخطأ الشائعة في المطالعة -
- ٢٠٨ ، المطالعة الخاطئة - ٢٠٩ ، طريقة
- المطالعة جماعة - ٢١١ ، طريقة
- السيرة في درس المطالعة ٢١٤
- مفكرون - أقوال بعضهم في التربية - ١٩
- ملخص - الملخص السبوري ١٤٠ و ١٧٤
- و ١٧٥
- ملكات - نظرية الملكات - ٨٢
- ملهاوزن - 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
- الخطأ في النقد - ١٧٨
- مواضعه - ١٧٩
- نموذج - في وسائل الإيضاح - ٢٢٧
- في المطالعة ٢١٥ ، في الخط ٢٢٧
- (ه)
- هاينه - الشاعر الألماني - ٢٢١
- هربرت - (هربرت سبنسر) ١٩ و ٨١
- هربارت - خطوات هربرت . نقده هذه
- الخطوات - ١٥٩
- هلال - ٢٢١
- (و)
- وسائل الإيضاح - ٥٧ و ١٨١
- وصف - ١٣١ و ١٤٦
- وصلة - ٢٢١
- وضوح - الوضوح في الخط - ٢٢٧
- واتن - ٢٠
- ودجري - ١٧٨
- وهق - ٢٢١
- (تم الكتاب)







DATE DUE



قنديل، أمين مرسى
اصول التربية وفن التدريس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021337

370.1
K51uA
v.1

