

مقالات في التربية والتعليم

بارودي

~~370-4~~

بارودی ، واصف .

مقالات فی التریبة والتعلیم .

~~370-4~~

~~B29maA~~

199 NOV 05

- 7 Jun 08

- 7 MAY 1974

~~370-4~~

JAFET LIB.

- 7 JUN 1978

20 MAR 1986

JAFET LIB.

JUN 1992

هذه المأخوذ من مجلة الأستاذ السامري والصدقة المندرجة
أدكتور السيد رستم استاذ آن رستم
الجامعة اللبنانية في زواياها بفتحها وخلفها
١٩٤١

370.956
B295mA

مقالات

في

التربية والتعليم

« ان درجة اعتناء الامة ببنائها »
« هي مرآة حقيقتها »

تأليف

وأضيف بارودي

مقتش معارف في الجمهورية اللبنانية

48199

١٣٥٢ هـ - ١٩٣٣ م

مطبوع في الكتشاف بيروت

Gift. Cat. Feb. 1935

الى

تلك الروح الطيبة ، التي عطف علي و كنت اكبر هما ،

الى روح والدي

اقدم مقالاتي هذه

واصف بارودي

لا رقي لامة البرقي معاهد التربية والتعليم في
بلادها ؛ ولا ترقى تلك المعاهد الا بمطاوعتها لما يقتضيه
العصر ، وتتطلبه الاحوال الطارئة ، من تبديل وتكيف
وتطور . فان نكتب ، فانما نكتب محاولين البحث عما
يقتضيه عصرنا ، وتتطلبه الاحوال الطارئة عندنا ، من
مبادئ واصول يجب ان تكون في صميم الطرق التي
تسير عليها المدرسة ؛ ولا ندعى الكمال فيما نكتب ، وانما
هي محاولات يغذيها الاخلاص في المبدأ ، والغيرة على
هذه الامة المتحفزة للوثوب ، والتي لا تستطيع الوصول
الى غرضها الا بالتربية الصالحة ، التي تنهض بالامم وترفعها
الى المستوى اللائق .

فهدفنا واحد لم يتبدل ، وهو نشر المبادئ الحديثة
لفن التربية والتعليم بصورة عامة ، والتفكير في ايجاد
وسائل جديدة لتدريس لغتنا المحبوبة بصورة خاصة . ان
اصبنا الهدف ، فتملك نعمة نشكر الله عليها ؛ والا فلسنا
اول من حاول فإخطأ .

واصف بارودي

المدرسة الابتدائية

إذا كان شرف الشيء بغايته ، وأهميته بفوائده ، وعظمته بقوته ،
فالمدرسة الابتدائية شريفة ومهمة وعظيمة ، بكل معاني الشرف
والأهمية والعظمة .

كان زمن اهتمت فيه المدرسة باملاء أدمغة التلاميذ بالمعلومات
المختلفة كما يلاء الاناء ؛ تلك معلومات ، تبقى منفصلة عن النفس
البشرية ، كانفصال محتويات الاناء عنه ، وكل منهما قابل للتفريغ .
حالة ! لو قدر لها البقاء ، أوصلت الانسانية لدور جديد من الجهل :
هو الجهل ذو الشهادات . لكن علماء التربية ، الذين شخّصوا هذا
المرض الذي كاد يستولي على الانسانية ، وهو أشد خطراً من الجهل
البسيط ^(١) ، فكروا بلزوم جعل المدرسة فنية ، تطبق نظريات علمية
لعلم جليل ، كونه بعد الاستمداد من علوم عديدة : هي علوم الغريزة
والصحة والنفس والمنطق والأخلاق . . . ، وسموه علم التربية .

إن هذا العلم الحديث ، قد وجّه المدرسة لغاية سامية ، ترمي الى
اصلاح المجتمع البشري ، الذي لا يتم الا بتربية الفرد تربية فنية صحيحة ،

(١) اعني بذلك الجهل الذي لا يحصل صاحبه على شهادة . نحن في عصر
يمكننا فيه وضع هذا الاصطلاح : جهل ذو شهادة ، وهو جهل من يحصل
على شهادة - وهذا جهل مركب - وجهل بدون شهادة ، وهذا جهل بسيط .

فبعد ان كانت غايتها تعليمية ، اصبحت تربوية ؛ وبعد أن كانت ترى تلميذها إناء يملأ ، اخذت تعتبره أتوناً يحمى ، بأصول وطرق فنية مختلفة ، - تلين بها ملكاته - ، فتستطيع المدرسة عندئذ اعطاء هذه الملكات ، الشكل الذي ترى أن هذا المجتمع ، والتلميذ احد افراده ، محتاج اليه . تهتم المدرسة بتنمية جميع القوى الجسمية والعقلية والخلقية ، بغية ايصالها لابعاد حد يقدره استعداد التلميذ . اما تلك المعلومات التي كان يحشى بها دماغ التلميذ ، فانها اصبحت الآن واسطة تربوية ؛ واسطة تربوية ضرورية ، لا غاية تبني لاجلها المدارس . لا تهتم المدرسة الحديثة الا للمعلومات التي يمكنها أن تتحد بنفس التلميذ ، لتعطي ملكاتها شكلاً جديداً ، له نتيجه العملية ، مطلب كل أمة تعشق الرقي ، وتسعى وراء التقدم . لا يفهم من هذا ان المدرسة غير مهتمة بالعلم ؛ بل إن الغاية التربوية ، والتعليم من اعظم وسائلها الفنية ، تحيي في التلميذ ذوق الدرس العلمي الصحيح والبحث المستقل ، وتشعل في نفسه كل استعداد للابتكار ، وتزوده بالمعلومات التي لا يجوز له أن يجهلها .

إن لهذه الغاية ، التي نالت بها المدرسة شرفاً عظيماً ، فوائد جمّة لا تحصى : منها ما يعود للفرد ، ومنها ما يعود للمجموع . اما الفرد فانه سينال بواسطتها استقلاله الذاتي ، فيصبح قادراً على مكافحة مصاعب الحياة ، وعلى الاستفادة منها . سيتقرب من السعادة بقدر فوز مدرسته بالدنو من هذه الغاية . سيكون عاملاً قوياً - له عاداته الحافظة لكيانه الجسماني - بفضل التربية الجسمية ؛ مفكراً - تمت

ملكاته غوراً منتظماً مع مراعاة النمو الخاص بملكاته الحاكمة - بفضل التربية الفكرية ؛ ذا ارادة متينة - تجعله حاكماً على اهوائه بخضوعها لحكم العقل المستنير - بفضل التربية الخلقية ؛ سيتمتع بجمال الطبيعة - مهتماً بحفظه ، لا يشوه ظواهره ولا يخرب معالمه ، بل يسعى لمحاكاته وتحسينه - بفضل التربية الذوقية ؛ سيجب العمل ويحترم كل عامل - لانه اعتقد ان العمل شريف لا حقارة فيه - بفضل التربية الخاصة او المسلكية . صفات يسعد بها الفرد ، ويتمتع بالمجموع امتزاجاً حقيقياً ، هو اساس الوحدة الحقة : الوحدة التي تنتج السعي المتواصل والعمل الجدي ، لا بباعث المزاحمة والحسد ؛ بل في سبيل النهضة والمصلحة العامة ، التي بها يحقق كل فرد امانه .

نعم ، يكون هذا ، متى كانت التربية المدرسية فناً ، يده العلم ويبتكره الفكر . عندئذ تزول الفروق بين الطبقات . ان هذه الطبقات ، على ما اعتقد ، نتيجة الخطا في التربية فقط . اذا دققنا نفسية محتقري الصانع ، نجدهم يحتقرون الصانع لا لصنعتهم ، بل لانهم يجدون امامهم من انحطت تربيتهم الفكرية ، فلا يكاد يفهم ؛ وسقطت تربيتهم الاخلاقية ، فتراهم متردداً حكمت عليه اهواؤه . رجل ناقص احتقر لنقصه لا لصنعتهم ؛ وان احتقرت الصنعة ، فذلك من اجله . فالمدرسة الابتدائية تسعى لتربية هذه الطبقات تربية صحيحة تزول بها تلك الفروق . يلاحظ الكثيرون -- بلا شك -- تلك الحالة النفسية ، التي تستولي على بعض الذين يحصلون على ثروة او وجاهة او وظيفة ، بدون ان يكونوا مؤهلين بتربيتهم ، لذلك : فانهم يدهشون

دهشة ، من نتائجها الكبر والتعلق ؛ الكبر على الاضعف والتعلق
للأقوى . وفي هذا فساد اجتماعي ضج له بنو الانسان ، وغرس في
القلوب عواطف شريرة تنز انسانية مما اصابها من ويلاتها . اما ابن
المدرسة الحديثة فلا يُدهش اذا نال ؛ لانه يحترم نفسه ، فلا يتملق ؛
ويعتقد ان ما يصيبه من خير ، انما هو بفضل التضامن الاجتماعي ، فلا
يتكبر على من أحسن اليه .

إن امثال هذه الفوائد الفردية والاجتماعية ، تجعل للمدرسة تلك
الاهمية ، وتكشف لنا سر عظمتها . القوة سر العظمة ! فهل للمدرسة
الابتدائية قوة ؟ . . . ان المدقق في تواريخ الامم ، يجد ان نهضتها
كانت يوم اعتنائها بامر التربية الملائمة لزمناها وبينتها . أذكر كلمة قالها
احد اساتذة التاريخ ، بعد ان تكلم عن سقوط روما : « من المستغرب
أن روما سقطت بين أيدي البربر الجاهل ! في وقت كانت آهلة بالعلماء
والفلاسفة » ، على أنه لا غرابة في ذلك : فان تربية هؤلاء البربر
الجاهل كانت ، ولا شك ، أرقى من تربية اولئك الرومان العلماء .
التربية الصحيحة هي قوة الامم . قال لينتر : « أعطني تربية صالحة ،
أغير وجهه اوروباً في اقل من قرن . » وقيل بحق الطرق التربوية
الصحيحة : « ان شعوباً تصطنع في تربيتها هذه الطرق ، خليفة بان
تكون انسانية أرقى من انسانيتنا . »

اننا في عصر ، لا استطاع فيه الحصول على التربية الصحيحة الملائمة ،
الا بواسطة المدرسة الابتدائية الحديثة ، التي تعرف كيف تشترك مع
الاسرة والمحيط ، لتصل الى غايتها السامية . ذلك لان عصرنا هذا

عصر علم وعمل : فلا تكون التربية صحيحة ، الا اذا كان العلم اساسها ؛ وهذا يفرض ما قلته سابقاً : المعلومات واسطة تربوية ضرورية ؛ ثم ان العمل الذي انهمكت فيه الافراد والجماعات ، ترك الاسرة قاصرة عن تربية ابنائها تربية صحيحة ملائمة . نعم يجب على الاسرة مشاركة المدرسة في تربية ابنائها ، ولكنها لا يمكنها الاستئثار بذلك .

هذه هي المدرسة الابتدائية الشريفة بغايتها والمهمة بفوائدها والعظيمة بقوتها — تريد ان تصلح المجتمع ، وتنهض بالامم ؛ سلاحها العلم ، وعلمها الفن ؛ تأخذ البنين والبنات ، تمنح المجتمع رجاله ونساءه . غير أنها تقصر عن ادراك هذه الغاية ، التي تكثفها صعوبات جمة ، اذا لم تجد من الامة عطفاً وتعزيزاً . ! ان المعلم ، وبه كيان المدرسة ، شبيه بالماء ؛ هل يتصاعد عن الماء بخار ، يتكاثف في طبقات الجو ، ليمطر الناس الخير والبركة ، اذا لم تفعل الحرارة فعلها فيه ؟ . هكذا المعلم : فانه لا يتصاعد عن دماغه بخار تلك الوسائل المبتكرة ، والطرق المبتدعة لتكاثف في أدمغة تلاميذه ، فتمطر الامة السعادة والرخاء ، الا اذا فعل التنشيط ، بالتعزيز المادي والادبي ، فيه فعله . لذلك اطالب الامة ، وهي الراغبة في النهوض والتقدم ، أن تهتم برفع شأن المدرسة الابتدائية ، اسوة بسواها من الامم الناهضة ، لتقتطف ثمار التربية الصحيحة بالعمل المنتج .

طالبت الامة ، ولم اطالب الحكومة ، لأنني اعتقد ان روح الامة تتجلى في حكومتها .

كلمة حول اساليب التدريس وطرقه ووسائله^(١)

اذا عين انسان لنفسه هدفاً يرغب في الوصول اليه ، نراه يفكر اولاً في الطريق التي يجب عليه سلوكها ، ثم في الوسائط الثقيلة الموافقة لهده واحماله وطريقه . هكذا المعلم ؛ يجب عليه ، وقد عين لنفسه اسماً هدف ، ان يفكر اولاً في الطريق - وهذا هو الاسلوب - ، ثم في الوسائط الموافقة للمعلومات التي يرغب في ايصالها ، وللقوى المكونة لتلك النفس التي يسعى لتربيتها ، وللطريق التي عينها لنفسه - وهذه هي الوسائل .

الاساليب

« الاسلوب هو اقصر طريق يؤدي الى كشف حقيقة خفية ، او الى اصال الحقائق المعلومة الى الغير »^(١) ، ان اتباع اسلوب معين في

(١) عبر بعض من كتب في علم التربية عن الاسلوب بطريقة ، وبعضهم باصول . واعتقد ان طريقة تقابل قولهم *Système* واصول يقابل *Principes* . لذلك كنت كتبت لرئاسة المجمع العلمي العربي في دمشق مفضلاً كلمة اسلوب بمقابل *Méthode* ووسيلة بمقابل *Procédé* فأجبت بالموافقة .

• Paul Bonnelot (٢)

التدريس ضروري ومتفق عليه . لكنهم اختلفوا بضرورة الاهتمام بالاساليب التي كونتها تجارب الاجيال الماضية ، بعد الدرس والتدقيق : فبعضهم افراط وعلق عليها كل الاهمية ؛ ونرى هؤلاء قد توسعوا بهذا البحث توسعاً كلياً ، واكثروا من التقسيمات والتفريعات لدرجة يُحشى معها على متبع طريقته من العجز عن العمل . وبعضهم فراط وادعى عدم لزوم هذا البحث ، لان فن التدريس هبة طبيعية . اما المعتدلون - وهم الاكثرية العاملة - فقد رأوا وجوب الاهتمام بها ، لا كما يرى المفرطون ، بل باعتدال وحذر .

اما ما يقوله المفرطون ، وهو ان فن التدريس هبة طبيعية ، فسلم به ، ولا اعتراض عليه . لكن ، هل يكون هذا دليلاً على عدم ضرورة الاهتمام بالاساليب الموضوعة ؟ . . . انه هبة ككل فن ؛ فهل يسلم هؤلاء بعدم اضطرار الشاعر المطبوع للاهتمام بما قيل قبله من الشعر ، وبما وضعته علماء اللغة من القواعد ؟ . . . لا اظنهم يسلمون بذلك ، بل يعتقدون - ولا شك - ان استطراد الرقي يقضي بالاحتفاظ بما اورثتنا اياه الاجيال الغابرة ، لنبني عليه ؛ والا تبقى الحضارة رهينة التردد والحيرة والتعيث ^(١) .

مهما تعددت اساليب التدريس ، فانها ترجع في الاصل الى اسلوبين رئيسيين هما : الاستقراء والاستدلال . يكون الاستقراء اذا بدى بالجزئيات او الافراد او الحقائق الخاصة ؛ ويكون الاستدلال اذا

(١) عيث : طلب شيئاً باليد من غير ان يبصره .

بُدىء بالكليات او القوانين العامة او الحقائق الشاملة . فالطريق في الحقيقة واحد ، يصعده المعلم مستقرياً ، وينزله مستدلاً ؛ ولكل من هذين الاساوبين فوائده الجمة عند حسن الاستعمال ، واضرارها العديدة عند اساءته . للمعلم وحده حق اختيار أحد الاساوبين ، لانه عرف ، بعد الدرس ، نفسية تلاميذه ودرجة عقليتهم ومقدار تحصيلهم . فعليه وحده تعيين مبدأ السير ، وتنظيم الافكار الثانوية التي تصل بين المبدأ والمنتهى .

نجد عند التدقيق ان هذا الطريق الذي يسير فيه المعلم للتدريس ، هو عين الطريق الذي يسير فيه العالم للبحث عن الحقائق الخفية ؛ فما الفرق بين اساليب التدريس واساليب البحث اذن . . . ؟ لا فرق الا بالشكل ؛ فلاساليب التدريس اشكال خاصة تظهر بها عند لقاء الدروس : فاما ان يلقي المعلم درسه والتلاميذ ناظرون اليه ، سامعون لما يقول ، واما ان يلقي عليهم اسئلة تكون وسيلة للكشف عن الحقيقة التي كان يود تلقينها ، واما ان يمزج بين هذا وذاك ؛ فالاول تلقيني ، والثاني استجوابي او كشفي ، والثالث مركب . فاساليب التدريس اذن هي : الاساوب الاستقرائي بالشكل التلقيني او الاستجوابي او المركب ، والاساوب الاستدلالي بهذه الاشكال ايضاً ؛ ولكل من هذه الاساليب استعمال خاص لا تخفى على المعلم اللبيب . توسع علماء التربية وأوجدوا اسلوباً سموه : الاساوب الفعال ؛ وليس هذا في الحقيقة ثالث الاساوبين ، بل هو احدهما او الآخر باشكلهما المختلفة ، مستخدمين لغاية واحدة هي : تحريك التلاميذ

للعمل ، وتحريضهم على الابتكار ، لذلك نراه يعتمد على الوسائل الفعالة التي تجعل التلميذ عاملاً يفكر ، لاحقاً يردد ؛ ويهتم بتنمية قابليات التلميذ ، وتبويده على الملاحظة والتدقيق ، ليكون في المستقبل رجلاً حازماً يعمل لترقية الهيئة الاجتماعية ، التي هو أحد أفرادها ، بحكمة ودربة .

لذلك نرى ان ندعو هذا الاسلوب طريقة ، ونسميه الطريقة الفعالة ؛ اذ الطريقة ، في عرفنا ، هي مجموع المبادئ والاساليب والوسائل التي يعتمد عليها المعلم في تدريسه ، أو المؤلف في تأليفه : وهذه الطريقة التي سميت اسلوباً على التوسع ، ان هي الا مجموع المبادئ التي يذهب اليها المعلم ، فيستوحي منها الاساليب والوسائل التي سيستخدمها في تدريسه ليستفز ملكات التلاميذ وقواهم للاشتراك معه في العمل ، فيصبح الصف حياً ، يعمل كتلة واحدة بانتظام وهدوء وتفكير ، بادارة واحدة ، هي ادارة المعلم الحكيم . وهكذا نطلق كلمة طريقة على الطريقة المباشرة والطريقة الصوتية في القراءة ، وطريقة فروبل وبستالوزي الخ . . .

فيكون للتدريس طرق واساليب ووسائل ؛ والطرق والوسائل متعددة لا يتناولها الحصر ، بخلاف الاساليب التي حصرت باسلوبين ، يظهر كل منهما باشكال ثلاثة كما تقدم .

الوسائل

لا يبقى على المعلم بعد ان يرتب الافكار المكونة لاسلوبه ، الا اعداد الوسائل الفعالة التي ينتقل بها من فكر لآخر ، حتى يوصل

المعلومات المقصودة لذهن تلاميذه بسرعة وسهولة وأمان . فلا مندوحة للمعلم ، مهما بلغ اقتداره العلمي ، ومهما سما ذهنه وقويت ارادته ، عن استخدام الوسائل اثناء سيره ، والا ابطأ او انقطع .

اما هذه الوسائل ، فانها عديدة لا يتناولها الحصر الذي تناول الاساليب ، لانها تختلف باختلاف المعلم والبيئة والمدرسة والمواد التدريسية ؛ فلكل معلم وسائله الخاصة ، التي هي نتيجة ابتكاره ، او ثمره درسه الدقيق لوسائل غيره . لم يطمع علم التربية بتعيينها كما عين الاساليب ، لان قوة ابداع المعلمين تبتكر في كل آونة وسائل جديدة ، بها يتقدم فن التربية نحو الكمال الذي به سعادة البشرية . غير ان هذا كله ، لا يمنع من وجود وسائل ، اتفق جميع المعلمين على استعمالها في تدريسهم ، معبرين عنها بالوسائل العامة . فهذه هي التي يهتم علم التربية بالبحث عنها ، تاركاً الوسائل الخاصة للتبعات الشخصية . اما الوسائل العامة ، فمنها ما هو مادي : كاللوح الاسود ، والكتاب ، والمصورات . . . الخ ؛ ومنها ما هو معنوي كالحدس ، والدرس الشفهي ، والاستجواب . . . الخ . اما الآن فسنكتفي بالبحث الموجز عن الوسائل المعنوية المار ذكرها ، ملمعين عن بعض الوسائل الباقية .

الحدس

الحدس اطوع عمل به تطلع النفس على حقيقة ما من الحقائق الاولية مباشرة ، وبسهولة . وهو ، كما يعرفه بستاويزي : « ادراك مباشر وتجريبي ، سواء كان في عالم الحس ، او في عالم الشعور الداخلي » .

ان للوسائل الحدسية اهمية عظمى في المدارس الابتدائية ؛ لذلك صرحت التعليمات المرافقة للمناهج الفرنسية : ان التدريس الابتدائي حسي وعلمي . ونصت كتب التربية على ان للحدس انواعاً ثلاثة : الحسي والذهني والخلقي .

الحدس الحسي . - لنضع امام ولد في اوائل سني ادراكه برتقالة وتفاحة وقطعة من النحاس ، ولندعه يتعرف الى هذه الاشياء الثلاثة بجواسه الخمس ، مراقبين حركاته وسكناته : نلاحظ عندئذ انه يكتسب بنفسه اطلاعات عديدة عائدة لالوانها وشكلها ورائحتها وطعمها ولمسها وثقلها وصوتها ، يعجز عن التعبير عن اكثرها ، وربما عنها جميعاً . فهذا الاطلاع المباشر بواسطة الحواس الخمس ، هو الحدس الحسي ؛ وهو من اعظم الوسائل منفعة في دور الحضانة والصفوف الاولى للمدارس الابتدائية . ان هذه الاطلاعات الحدسية مهمة جداً ، لانها توضع الاساس للمعرفة العلمية ، ولكنها سطحية ومبهمة وناقصة ؛ ولا يكون تمامها ووضوحها الا بدروس الاشياء التي قيل عنها : « انها تحول الاطلاعات الحدسية المبهمة الى ادراك صريح » . فعلينا بالاشياء قبل الكلمات ، ولندعها تلقى على التلميذ ما يمكن من الاطلاعات مباشرة ، ولنهتم بعدئذ باعطاء دروس الاشياء الموافقة لهذه الاطلاعات ، وبواسطة هذه الاشياء ايضاً .

لا بد لنا ، قبل الانتقال الى بيان الحدس الذهني ، من بيان الفرق بين الحدس الحسي ، والتدريس بالمشاهدة ، والتدريس العياني . فالثاني يختص بالاطلاعات البصرية فقط ، اما بواسطة الاشياء ذاتها ، او

صورها ، او الصور المتحركة ، او خلافا . واما الثالث فانه يلزم باحضار الاشياء نفسها التي يتكلم عنها المعلم ، واجزاء ذات التجارب التي يقتضيها الدرس ؛ فهو يرافق التدريس في كل ادواره : ابتدائياً وثانويّاً وعالياً ؛ بينما لا يكون الاول الا في اوائل سني التدريس الابتدائي فقط . ثم ان الاول يتطلب مراقبة التلاميذ للاشياء ، التي يجب ان تؤثر بذاتها على نفسياتهم ، قبل البدء بالدرس ؛ واما الثاني والثالث فانها يجعلان هذه المراقبة مرافقة للدرس . والخلاصة ان الثاني اقل شمولاً من الاول ، وشمول الثالث اوسع .

الحدس الذهني . - نترجع الى مثالنا الاول ، ولننظر ، كيف ينتقل هذا الولد من عالم الحس الى عالم الذهن ، بواسطة هذه الاشياء الموجودة امامه . نجد انه يفهم بنفسه مباشرة ان القطعة التي اكلمها من البرتقالة او التفاحة ، ليطلع على طعمها ، هي اصغر من البرتقالة او التفاحة التي اقتطعت منها ؛ وان البرتقالة ، مثلاً ، هي اكبر من التفاحة . . . الخ . لا يمكن الحصول على هذه الاطلاعات وامثالها - كقولنا ان الاثنين اكثر من الواحد مثلاً - بواسطة الحواس الخمس ، بل هي اطلاع داخلي ، يحصل بواسطة الذهن فقط ؛ فموضوع المعرفة فينا ، لا في الخارج ، كما في الاطلاع الحسي . لذلك عرف أحد علماء التربية الحدس الذهني بقوله : « هو نظر الروح المباشر للحقائق الاولى وللصول الاساسية الموجودة في اعماق نفوسنا » . فهو حكم بالعزيزة .

فبفضل هذه القوة يمكننا تطبيق الطريقة الفعالة ، بايجاد حركة

جميلة في الصف ، تبعث في التلاميذ الحياة ، وتنشطهم للعمل المفرح .
 اننا باعتمادنا على التلاميذ بكشف كثير من الحقائق الاولى ، نشركهم
 معنا في العمل ، ونخطو بهم خطوة كبرى نحو الاستقلال الذاتي واحترام
 النفس ، فيجدون لذة في الدرس تبعدهم عن الضجر والملل . نعم ، ان
 فوائد الاعتماد على هذه القوة عظيمة جداً وجد مهمة ؛ ولكن اخطاراً
 جسيمة تتولد منها ، اذا لم يكن المعلم حكيماً . ان التلميذ يثب بها
 الى الحقائق وثباً ، فلا يعبأ بالبراهين ، يطلب الوصول الى النتائج ، غير
 مكترث بالمقدمات ؛ وكثيراً ما يُنتج هذا اغلاطاً كبيرة وضللاً
 خطيراً . فعلى المعلم ان يكون بصيراً فطناً ، لا يفوته الحد الذي يجب
 ان يقف عنده اثناء استفادته من هذه القوة ؛ والا فانه يمنح الانسانية
 اذهاناً مشوشة ، تعتمد على قوتها الحدسية اعتماداً زائداً ، يستحيل
 معها كل مباحثة علمية ؛ وهذه حال الكثيرين ممن يدعون الذكاء
 والمعرفة ، ويعجزون عن الاتيان بالادلة والبراهين الكافية .

فترانا بهذه المسألة ، كشأننا بغيرها ، معتدلين : لا نرى رأي من
 لا يود الاعتماد على هذه القوة ، اذ بذلك قتل لقوة عظيمة من قوى
 النفس البشرية ، وترك لاعظم وسيلة يتوسل بها المعلم لاجياء صفه ؛
 ولا نتبع غيرهم من المفرطين ، بسبب تلك الاضرار الجسيمة التي
 لا يمكن انكارها . لذلك نقول بلزوم الاستفادة منها مع الاعتناء بتربيتها ،
 بتعويد التلاميذ اساليب البحث العلمي ، وبتلقينهم دائماً هذه الحكمة :
 ان رؤية الحقيقة هو غير تحقيقها . عندئذ يثب التلميذ الى الحقائق ،
 ولكنه لا يتحققها الا بالدليل والبرهان ؛ ويعتقد ما قاله شاربه :

لا ثبوت علمي الا لما يمكن تحقيقه .

الحدس الخلقى . — كما ان للنفس وثبات نحو الحقيقة ، فان لها
ايضاً وثبات نحو الخير والجمال ؛ وهذا ما يعبر عنه بالحدس الخلقى .
وهو ، حسب تعريف بويسون : « المعرفة الطوعية لتلك المبادئ
الخلقية ، وتلك الحقائق اليقينية التي لا يمكن الاستدلال عليها ، وهي
موجودة في اعماق النفس البشرية كاصول مدبرة لسيرتنا . » فهي اذن
اطلاع داخلي مباشر كالحدس الذهني ؛ غير ان هذا اطلاع علمي اصله
العقل ، وذاك اطلاع خلقى اصله العواطف ؛ الاول يوحىه الدماغ ،
والثاني يوغز به القلب ؛ الاول تكهن ، والثاني استنارة . لنثق بالطبيعة
البشرية ، وبغرائز الطفل الجيدة ، وليكن تدريسنا الخلقى مستنداً
على تلك الطبيعة وهذه الغرائز ، ومستمداً من تلك المبادئ والحقائق .
لذلك اوجب علينا علم التربية ان يكون التدريس الخلقى بشكل
محادثات عائلية ، ليتمكن المعلم من ابراز تلك المبادئ الجوهرية
الكامنة في نفس التلميذ ، بغية اخضاعها بالنتيجة للعقل وتثبيتها
في الضمير .

ان اخضاع تلك المبادئ للعقل غاية عظيمة ، يجب ان يسعى اليها
المعلم ؛ اذ مهما عظمت ثقتنا بغرائز الولد ، يجب علينا ان لا ننسى انه
معرض للتضليل بسبب ميوله الخاصة التي تقوى مع تقدمه بالسن ،
وبسبب بيئته . كثيرة هي الاسباب المضللة ؛ فلذلك كان علينا ان
لا ندع التلميذ يعتمد على غرائزه ، بل ان ننير ضميره بواسطة علم
الاخلاق ، متبعين اوضح اسلوب وأسلم وسيلة .

والخلاصة ان الحدس بانواعه الثلاثة مبدأ العلم، وليس علماً بنفسه؛ فالحدس الحدسي، مبدأ للعلوم المادية؛ والذهني مبدأ للحقائق المعنوية؛ والخلقي مبدأ لادراك الخير والجلال. فلاستفادة منه محصورة اذن في الصفوف الاولى، وبعدها يتدرج التلميذ نحو العلم الحقيقي.

الدرس الشفهي

لايمكن المعلم من استخدام الوسائل الحديثة استخداماً حقيقياً منتجاً، الا اذا كان تدريسه شفهيّاً، وهذه وسيلة فعالة للتربية والتعليم. ان هذه الوسيلة هي حركة مباركة، يقصد منها مقاومة التدريس بالكتب: تلك الطريقة التي يكتفي بها المعلم بتلاوة عبارة الكتاب وتوضيحها جملةً جملةً، اذا كان غيوراً، او بتعيين القطعة التي يجب على ذلك التلميذ المسكين حفظها عن ظهر قلبه، بلا فهم ولا تفكير؛ وعلى كل فالمعلم متقيد بعبارات الكتاب الذي بين يديه، لدرجة تكاد تشعر بان الغاية هي تدريس الكتاب، لا العلم الذي لاجله يجلس التلميذ امامه. تلك الطريقة هي سبب هذا الجمود الذي نشاهد في كثير من الذين درسوا على امثال هؤلاء المعلمين، وهذا الخمول الذي اوقفنا عن التقدم في كل امر حيوي. انها قد تعود التلميذ فهم أفكار الغير، ولكن بدون ان يجسر على التفكير بنفسه؛ وتمنح المجتمع علماء (اذا صح ان نلقبهم بذلك) نظريين، جامدين، يتشدقون؛ لا رجال عمل يخلصون فيصلحون؛ وهذا مرض اجتماعي، يعالج بالتدريس الشفهي الفني.

فالتدريس الشفهي يقضي على المعلم ان يكون واسع الاطلاع،

كثير المعرفة ليتمكن من اختيار المواد الموافقة لتلاميذه بعد مراعاة سنهم ، ودرجة معرفتهم ، وحالتهم الجسدية والعقلية واخلقية .
يلقنهم هذه المواد بنفسه ، قاطعاً النظر عن الكتاب الذي معهم ، مستخدماً احسن الوسائل وانجع الاساليب . عباراته سهلة بسيطة ، وافكاره صريحة واضحة ؛ لا يرغب باظهار الفضل بل بتلقين الحقيقة .
يرحم ضعف هذه الادمغة الصغيرة فلا يحشوها بالاصطلاحات العلمية ، ولا بالالفاظ الضخمة التي قد يقوى التلميذ على ترديدها ، ولكن بلا فهم ولا تفكير . ان هذه الوسيلة التي هي فن قائم بذاته ، تقضي بالقناعة : اذ لا يقاس نجاح المعلم بكمية المواد التي استطاع تدريسها ، بل بالكيفية التي تصل بها الى ذهن التلميذ ، وبالتأثير الذي تحدثه في نفسه . فلنحسن انتخاب المواد ، واتمكن بتقدير احتياج التلميذ واحتماله ؛ فلا ننقصه عن احتياجه فيجوع ويهزل ، ولا نزيده فيصاب بعسر الهضم . ان هذا يتطلب من المعلم حكمة ، لا يحق له الاشتغال بهذه المهنة الشريفة الا اذا اتصف بها .

• هما نوهنا بشأن التدريس الشفهي ، فاننا لا نندفع لدرجة نوافق بها من اراد اخراج الكتب من المدارس الابتدائية اخراجاً باتاً ؛ - فيما عدا درس القراءة طبعاً - لان ذلك تطرف شديد أوحته أجيال اظلمتها طريقة التدريس بالكتب . ان الكتاب وسيلة ، يكفيها من الاهمية انها تثبت المعلومات في ذهن التلميذ ، وتساعد على المراجعة والعمل الذهني ؛ تعودده المطالعة فيصبح قادراً بعد انتهاء سني المدرسة على مداومة الدرس والتحصيل ؛ وهذه غاية عظيمة من غايات التربية .

فالكتاب ضروري للتلميذ ومتمم للدرس الشفهي ؛ فليستعمله التلاميذ ، وليقلل المعلمون استعماله في الصف ما أمكن . يحسن المعلم صنعاً اذا قرأ الدرس في الكتاب ، بعد القائه شفياً ، عند اعتقاده بعدم قدرة التلميذ على تفهم عبارات الكتاب مباشرة ؛ والا فليترك التلميذ يتفهم الدرس من الكتاب بنفسه ، وليدعه ايضاً يحل كثيراً من التمارين الكتابية بنفسه كوظيفة ؛ لان هذا وذاك يعود التلميذ بذل الجهد في سبيل الحصول على غايته ، وهذا اساس التربية الاستقلالية . واما التمارين الشفهية فليدعها المعلم بالدرس الشفهي بواسطة الاستجواب .

الاستجواب

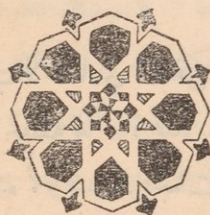
هو تلك الوسيلة التي قال عنها أحد علماء التربية انها : « فن من الفنون الجميلة » . بها تدب الحياة في الصف ، وبها ينشط التلاميذ للعمل بفرح وسرور . لاشيء يلد للتلميذ كمشاركته للمعلم اثناء التدريس . فهو بواسطة الاستجواب يعاون المعلم في كشف كثير من الحقائق ، ويساعده في عمله التربوي . ان الاستجواب الفني ، كما قال احدهم ، يعود التلاميذ الكلام ، والفكر والحياة . وهو على نوعين : اختباري وذهني .

يقصد من الاستجواب الاختباري التحقق من فهم التلميذ للمعلومات التي تلقنها ، ومن درجة حفظه لها . وهذا يكون قبل القاء الدرس الجديد ، واثناءه ، وبعده ، وعند المراجعات ؛ ومن أهم فوائده : ربط المواد والدروس بعضها ببعض ، ربطاً منطقياً يسهل به على التلميذ

التصور والتفكير والحفظ ؛ وبه نحصل ايضاً على ملخص سبوري ذي نتائج مشمرة .

اما الاستجواب الذهني او الكشفى فهو الذي يستنهض به المعلم همه تلميذه للكشف عن الحقيقة بواسطة قوة الخدس ، التي نجشنا عنها قبلاً ، او بواسطة المعلومات السابقة ، او الافكار الكامنة . وقد دعي هذا ايضاً الاستجواب السقراطي ، نسبة الى ذلك الفيلسوف العظيم القائل : « ان الارواح حبل بالحقائق ، وعلى فن التربية يتوقف أمر توليدها » .

والخلاصة من كل ماتقدم ، ان كل اسلوب او وسيلة من اساليب التدريس ووسائله فن قائم بذاته يقتضي براعة وحكمة . فلا تكفي المعرفة مهما كانت كاملة ، بل لا بد من استعداد في المعلم يوئله لاذابة تلك الاساليب والوسائل في نفسه ، بحيث تترج بها امتزاجاً يجعله يطبقها كبتكر مبدع - وكثيراً ما يبتكر حقيقة - لا كقلد اعمى ، او كمارس جامد . وليعتقد المعلم بتقصيره ما دامت وسائله لا تعود التلميذ على الابداع والفهم والحفظ .



كلمة حول تكيف المناهج (١)

جرت العادة ان تضع الحكومة منهاجاً ، تبين فيه الحد الاعلى للمواد التي تود تدريسها في عموم مدارسها ، رغبة منها بتوحيد التعليم ، الذي ينتج توحيد الفكرة ومقاربة العواطف . غير ان هذا المنهاج الذي تضعه الحكومة لجميع مدارسها ، لا يوافق في الحقيقة ولا مدرسة على حدتها ؛ هو محتاج للتكيف ، الذي هو من الاعمال المطاوعة من المعلم ، وهو عمل جميل ومهم ؛ جميل ، لانه يمنح المعلم الحرية التامة ليظهر ابتكاراته ؛ ومهم ، لانه يفهمه ان المنهاج موضوع لتلاميذ لم يخلقوا لاجله .

إن الغاية التربوية التي وجهت لها المدرسة ، منحت المعلم حرية تامة ، وخصته وحده بامر تنويع درسه بحسب احتياجات تلاميذه ، وتوفيقه على الحياة المحلية . قال علماء التربية : « التعليم هو الاختيار » . فالمعلم الكيس اللبق ، هو الذي ينتخب المواد الضرورية ، بعد ان يدرس المنهاج والمدرسة التي هو فيها درساً عميقاً ، معلقاً أهمية عظيمة على مدة الدوام المدرسي ، ودرجة عقلية التلاميذ ، واحتياجات المحيط .

(١) عربت بتصريف عن مقالة لي باللغة الافرنسية .

وهذه مسائل ، يتعلق على كيفية درسها صحة تكييف المناهج ، وكثيراً ما يقضي هذا الدرس بجذف بعض المواد ، وزيادة التوسع في بعض منها ، وقد يلجىء للاختصار في بعض آخر ؛ حتى انه قد يتناول طريقة وضع المنهاج نفسها .

إن لوضع المنهاج طريقتين : الطريقة المركزية ، والطريقة التدريجية والمتغيرة . اما الاولى فهي الطريقة التي كانت عليها المناهج قبل التغيير الذي حصل في فرنسا سنة ١٩٢٣ ، وهي ترينا ، في اكثر المواضيع ، عين المواد في الدورات المختلفة ، طالبة اعادتها وزيادة توسيعها . اما الثانية ، وهي الطريقة الحديثة ، فانها ترغب بتغيير المواد ؛ واذا وجد بعضها في دورتين ، فلسعة شمولها . فتكون الغاية ليست باعادتها ، بل بتدريس القسم الذي اهمل في الدورة السابقة ، لانه كان فوق اقتدار التلاميذ . ليس الغرض الآن تفضيل احدى الطريقتين ، وانما بيان صعوبة ، بل استحالة تطبيق المنهاج على الطريقة الثانية ، متى كانت المدرسة ذات معلم واحد . فهو مضطر عند عمل التكييف لتحويل المنهاج من الطريقة المتغيرة الى الطريقة المركزية .

يحق للمعلم كل هذا التصرف ، بل هو واجب عليه ؛ ولا يطالب الا بالمحافظة على روح المنهاج فقط . قال جريارد : « ليس غرض التعليم الابتدائي ، في جميع المواضيع التي يشملها ، ان يحيط التلميذ علماً بكل ما تمكن معرفته ، بل أن يعلمه جيداً ، في كل منها ، مالا يجوز له جهله » . هذه حقيقة توضح لنا روح المنهاج باصرين : الاول عدم تجاوز حدوده لانه تربوي يقاوم حشو ادمغة التلاميذ ، ويهتم بالنتائج

العملية . (واذا اعتقد المعلم لزوم ضم شيء ، فلا يجوز له أن يقدم قبل مراجعة الواضع مدلياً بحججه الراهنة) ؛ الثاني عدم اهمال ما تجب معرفته للحصول على التربية العملية الصحيحة . وهذا لا يمكن الا بعد درس المسائل المبينة سابقاً درساً دقيقاً .

العمل شاق ! ولكن ما الحيلة ، ونجاح التعليم منوط بالمعلم ، وليس على المناهج الا تعيين الطرق ؟ لا يرمي المنهاج لتقييد المعلم ، ولا لابطال ملكة ابتكاره ؛ انما هو مرشد امين ، يبين له الحد الاعلى للمعلومات التي يجب عليه السعي للدنو منها بقدر الامكان . كيف يمكن تقييد المعلم ، وقد أوجب عليه علم التربية احترام شخصية التلميذ ، بملاحظة طبائعه الخاصة لاجل ايداله الى الكمال الذي يقدره له استعداد الفطري ؟ قال جورج لوفافر : « ليست التربية عملاً هندسياً ، وانما هي عمل حيوي » . وقيل ايضاً : « المدرسة تهيء للحياة » .

هيا بنا نراقب اولاد القرى ! . . . نجد هناك ، ولا شك ، اذهاناً وقادة نقادة ؛ لكن ، هل نجد فيها استعداداً لتمثيل الدروس ، كالذي نراه في ابناء المدن ؟ كلا ، فان قابلية التلقي غير متساوية ، فليس من المعقول اذن ان نجبرهم على متابعة المنهاج بشكل واحد ؛ أمن المعقول أن يدرس في مدارس البنات جميع مواد العلوم الطبيعية والرياضية التي تدرس في مدارس البنين ؟ الا يكون زيادة الاهتمام بتدبير المنزل اولى ؟ ثم هل نحن مضطرون لتوسيع التدريس الزراعي في مدارس المدن كما في مدارس القرى ؟ أليس توسيع التدريس الصناعي والتجاري

في تلك اعظم فائدة؟ هل يجب على ابن بيروت ، مثلاً ، ان يتعمق في الدروس العائدة للجنائن كابن طرابلس وصيدا ؟ كلا ، ان امثال هذه الفروق كثيرة يدركها المعلم البصير ، ويجعلها دعائم لبناء عمله .

لا شيء يسهل على المعلم عمل التكييف مثل التوزيع الشهري لمواد المنهاج ، عندئذ يتمكن من النظر نظرة اجمالية في اول السنة ، ونظرة تفصيلية في اول كل شهر ، يدفعه ذلك ايضاً للمداومة على ملاحظة احوال تلاميذه وبيئتهم ، ويجنبه الاسراع والبطء في تدريسه . هذا عمل ، علقت عليه الحكومة اهمية عظمى ؛ ولذلك نراها تطالب المعلم بالتقارير الشهرية ، وتدعوه لبيان ملاحظته الشخصية . فعلى المعلم الاعتناء التام بامر هذه التقارير ، لتتمكن الادارة المركزية من ابداء رأيها ، ومن توفيق الامتحانات الرسمية على تدريسه واختياره ، حفظاً لحقوق التلاميذ .

ولا بد لي قبل انهاء البحث من تذكير حضرات المعلمين ، بان منهاجنا ، الذي وضع على الطريقة التدريجية ، هو للتربية اكثر مما هو للتعليم ؛ وأن ليست الغاية القصوى للمدارس الابتدائية كثرة مواد التدريس ، بل جودته .

اعداد الدروس^(١)

يقول احد علماء التربية : « ان الرأس الحسن التكوين خير من الرأس المملآن . » هذه حقيقة يعترف بها كل من ادرك الاضرار الناجمة عن حشو الادمغة بالمعلومات الكثيرة ، بدون ان تؤثر في تربية القوى والملكات التي هي مظاهر للنفس الانسانية . لذلك اهتم المربون بامر تلك القوى والملكات اهتماماً شديداً ، جعلهم يعتبرون العلوم التي تدرس في المدارس وسائل يستعملها المعلم لاعطاء هذه النفس شكلاً حسناً جديراً بكل اعجاب . وحسن تكوين الدماغ يكون بتربية التلميذ تربية صالحة ، تجعله رجلاً يحكم نفسه ويقدر على العمل باخلاص ودربة لنفسه وللامة التي هو احد افرادها . فهل يجوز لمعلم ، هذه غايته ، ان يترك تدريسه للصدفة والاتفاق ؟ كلا ، بل لا بد له ، اذا كان حازماً ، من اعداد الاعمال التي يود القيام بها في الصف . ان اعداد الدروس ضروري باتفاق علماء التربية ؛ وقد ادرك الضرورة اليه اعظم الاساتذة الممارسين للتعليم .

لا مناص للمعلم ، مهما بلغ اقتداره ، وسمت مداركه واتسعت

(١) تعريب مقال لي باللغة الافرنسية .

معارفه ، من التفكير في امر المواد التي يود تلقينها ، وفي حالة النفوس التي ستتلقاها ، قبل أن يدخل الصف ، والا يصبح اسير التردد والتعيث . يرغب المربي بتنشيط تلاميذه ودفعهم للعمل الذاتي الجدي ليصل الى بغيته التربوية ؛ أفيكون هذا ببداهة التدريس ؟ كلا ، لا تنتج البداهة الا السامة والجبل في الصف . لنفكر قليلا في حالة تلاميذ ، يدخل اليهم المعلم وهو جاهل المادة التي سيلقيها ، والكمية التي يمكن ان تتحملها هذه الادمغة اللطيفة ، والطريقة التي توفق بين المواد السابقة واللاحقة ، والاساليب والوسائل التي يجب ان يعتمد عليها ليوصل هذه المعاومات الى تلك الازهان بامان وانتاج ؛ الخ . . . هل نجد هؤلاء المساكين عاملين بنشاط ، محافظين على النظام بغيرة وسكون ؟ كلا ، بل نجدهم مشتتي الفكر ، عابثين بكل نظام ، ولا حرج عليهم ، لان الذنب كل الذنب هو على ذلك المعلم الذي أهمل اعظم وسيلة تربوية ، الا وهي اعداد الدروس !

قد ينجح المعلم القاسي بتنظيم الصف وحمل التلاميذ على الاخلاص للسكون ؛ لكن هذه الطريقة تقود التلاميذ للهواجس والاهام ، لا للانتباه الحقيقي الذي لا يكون الا بالوسائل العلمية الفنية . ان خوف الجراء والمنافسة السيئة قد تنشط التلاميذ ، ولكن العمل يكون عندئذ للحفاظ فقط ؛ والنتيجة ، ان التلاميذ قد يتعلمون اشياء كثيرة ولكنهم يظلون اطفالا . . . ان المعلم الكيس ، الواقف على اصول التربية الصحيحة ، يجد نفسه مضطراً لاعداد غير مباشر يهيئ به المعلومات الكافية ليعد دروسه مباشرة عند الاقتضاء .

الاعداد الغير المباشر

الاعداد الغير المباشر هو الدرس العام المتواصل الذي يقوم به المعلم ليتوسع ويتعمق بالعلوم ، ليفهم نفسية تلامذته ومحيطهم ، بغية تقوية الصفات اللازمة له لممارسة مهنته . فداومة التحصيل ، والدرس المتواصل لمحيط التلاميذ ، والتفكير في نفسياتهم تؤلف الاعداد الغير المباشر للدرس .

يدأوم المعلم تحصيله بالتوسع بدرس العلوم والادبيات ، وبطاعة المجالات العلمية التربوية . يدرس المعلم الكتب الموسعة ، لا يتمكن من اعطاء التفصيلات الزائدة اثناء الدرس ، بل بالعكس ، يتمكن من الايجاز والتسهيل ، موفقاً تدريسه على المحيط الذي هو فيه ؛ وبالاختصار يتمكن من الانتخاب والترتيب والتسهيل .

اما معرفة المحيط ، فهي التي تمكنه من فهم نفسيات اولئك الاشخاص الصغيرة المطاوب منه حسن تشكيلا . هل يفهم المعلم نفسية تلاميذه اذا كان جاهلا العادات والطبائع والميول الكامنة في نفوس أسرهم ومواطنيهم ، والحكمة عليهم ؟ . . . كلا ! فلنجتهد اذن بدرس المحيط اذا اردنا ان نعتمد في تدريسنا على قوة الحدس في التلاميذ ؛ وعلينا ان نوجه الدرس لاذهانهم وقلوبهم ، ما دامت بغيتنا الاصلاح .

الاعداد المباشر

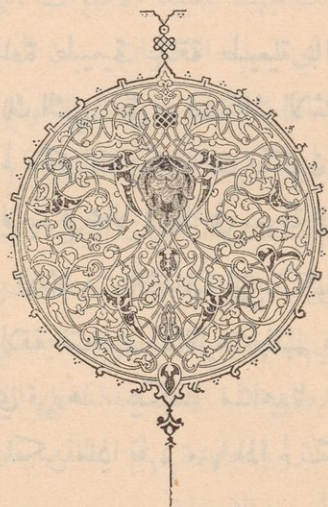
هو الدرس الخاص اليومي الذي يقوم به المعلم قبل اعطاء الفرض وتوضيح الدرس . ويكون هذا طبعاً قبل الدرس ، سواء كان مساء

اليوم السابق بعد الانصراف ، او صباحاً قبل مجيء التلاميذ . قال شاريه : « ان التدريس الذي لاجله تأتي التلاميذ الى المدرسة مخصص لتغذية ارواحهم ؛ وكما ان فائدة الغذاء المادي تكون متناسبة مع حسن انتخابه وطبخه ، فمكذا هو التناسب في الغذاء المعنوي ؛ ثم ان هذا الانتخاب وهذا الطبخ يجب ان يكونا ، بالضرورة ، قبل موعد الطعام ، اي قبل الدرس . »

اذا تعلق الاعداد بالفروض الكتابية ، - سواء في المدرسة ام في البيت - وجب ان يكون الانتخاب تدريجياً ، متناسباً مع الدروس السابقة وقوة التلاميذ . اذا حسنُ انتخاب الفرض ، يبذل التلميذ جهداً ويظهر ابتكاراً ؛ اما اذا اشتبهت الفروض بالانغاز فان اتعبه تذهب سدى . جاء في احد كتب التربية : « لا يعطي المعلم الحاذق فرضاً قبل ان يوجه لنفسه هذه الاسئلة : هل هذه التمارين متناسبة مع احتياجات تلاميذي في المستقبل ؟ هل يوجد شيء آخر تدعو اليه الضرورة لابدأ به قبل هذه التمارين ؟ هل عند تلاميذي الكفاءة اللازمة لهذا الموضوع ؟ اليس زائد الصعوبة فيثبط همهم ؟ اليس زائد السهولة فيصبح تافهاً سمجاً وبدون فائدة ؟ هل علم التلاميذ قبلا كل ما يجب عليهم معرفته ليتمكنوا من حسن عمله ؟ واذا كان الموضوع مناسباً ، هل جاء الوقت المناسب لعمله ؟ الخ . . . »

اذا تعلق الاعداد بالدروس ، ننتخب اولاً مبحث الدرس بعد النظر في مباحث الدروس السابقة واللاحقة ، ليكون الموضوع متصلاً بما سبق ، وجاذباً لما سيأتي . ثم نطالع ، - بلا استنكاف ، - كتب

التلاميذ ، لانها اساس التدريس ؛ وزاجع الكتب الموسعة لانها
تحيطننا بالموضوع . بعد هذا ، نفكر في الترتيب الذي يجب اتباعه ؛ فاننا
نضطر احياناً للسير من المعام الى المجهول ، وتارة من البسيط الى
المركب ، وطوراً من السهل الى الصعب ، حسب نوع الدرس وحالة
الصف . ولا بد من اعداد الاسئلة التي تكون وقت اعطاء الدرس
وقبله وبعده ، ومن اعداد اجوبة على اعتراضات يحتمل وقوعها . وفي
النهاية تسجل نتائج نتائج هذا الاعداد على دفتر خاص وباختصار .
هكذا يصبح التدريس سهلاً ، واضحاً وتربوياً ، يمنح به المعلم امته
رؤوساً حسنة التكوين .



اللغة

(ترجمة مقال افرنسي لحضرة الموسيو كيمليسي المستشار في)

(وزارة المعارف اللبنانية نشرته مجلة التعليم في عددها)

(الصادر في شهر كانون الاول سنة ١٩٢٧)



اللغة هي مجموع اشارات ، طبيعية او اتفاقية ، مخصصة للتعبير عن
الفكر .

ان لكل اشارة طبيعية علاقة طبيعية بالشيء الذي تعبر عنه ،
بحيث انه يعرف ذلك الشيء متى عرفت تلك الاشارة . فمكذات تكون
الدموع علامة الالم ، كما انه يمكنها ان تكون علامة للفرح ، بدلالة
مظهر الهيئة الذي لا يدع مجالاً للخطأ في معرفة السبب الحقيقي .

ذلك بعكس الاشارات الاتفاقية التي تكون كل اشارة منها
مرتبطة بالشيء بعلاقة انتخبت بالاختيار ؛ ففهم هذه الاشارات يقتضي
معرفة الاتفاق الذي قررها . يمكننا مشاهدة الاشارات التي يتبادها
الجنود ، مثلاً ، ولكن ماذا نفهم منها اذا لم نكن عالمين بما اتفقوا
عليه بينهم ؟

اما لغة الكلمات فانها تشبه النوعين معاً . فليس علينا لمعرفة اصلها

الا ان نتأمل فيما يحدث عند الولد الصغير . تفوته الكلمات اللازمة للتعبير عن عواطفه وافكاره ، فيستعاض عنها بحركات الوجه واليدين والجسم . على انه كثيراً ما يلجأ الفتيان انفسهم الى الاشارات لينبأوا فكرهم زيادة في الدقة والسعة . ونحن ، الان نتتبع بانتباه حركات سياء محدثنا لنتمكن ، لحد ما ، من تأويل العواطف التي تحركه ؟ ثم ، هل اللغة بنظر الصم البكم سوى اشارات طبيعية واتفاقية تدرك بسرعة ؟

غير انه لا يلبث الطفل طويلاً حتى يضم الى لغة الاشارات التي هي انفعالية محضاً ، اللغة الصوتية التي تكون في مبدئها اصواتاً غير مقطعية ، ثم تصير مقطعية ومرفقة مما يدل على حركات النفس . ثم يفرغ الطفل بعد ذلك جهده لتقليد الاصوات التي يسمعها ، فيكون الالفاظ المماثلة لها ، اي اسماء الاصوات . ان العدد الذي تحويه جميع اللغات من هذه الالفاظ ، وخصوصاً لغات الاقوام المتوحشة ، يظهر لنا ان تكوين اللغات لم يكن مخالفاً لهذه الطريقة .

على انه متى تم تكوين الكلمات الاول ، يشرع الطفل بتعميمها على اشياء اخر بفعل تداعي الافكار . وقد مثل دارون ، العالم الطبيعي الانكليزي الشهير ، لذلك بقوله : يسمي الولد البط كواك (اسم صوت) ، ويطلق هذا اللفظ بعدئذ على الغدير الذي يستقر فيه ، بفعل تداعي الافكار بالمجاورة ، ثم يطلقه بفعل تداعي الافكار بالمماثلة على جميع الطيور والاحواض .

لا يكتفي الولد بالايحاء ، بل هو يقلد ، ويقلد بصورة خاصة

الاشخاص الذين يعيش بينهم . انه يردد ، بعد التشويه والاختصار ، الكلمات التي يسمعونها ، فيؤلف بذلك لغة خاصة به ، لا يقدر لها البقاء الا في السنوات الاولى ، اذ يضطر الولد اخيراً لاقتخاذ لغة ابناء محيطه لغة له ، حرصاً على التفاهم معهم . ولا بد ان يكون هذا هو الذي حصل في تاريخ الانسانية : تتغلب بعض اللغات على غيرها اما لتفوقها عليها ، واما لانه كان للذين يتكلمون بها فضل التقدم والتفوق على الآخرين .

وهكذا يتم تطور الكلمات حسب نوااميس عضوية ونفسية واجتماعية ؛ اما درسها فانه يؤلف علم فقه اللغة . وهنا لا يجوز لنا ان ننسى فعل الارادة البشرية التي تتداخل اثناء هذا التطور لايجاد الكلمات التي تدعو اليها الاحتياجات الجديدة ، كالكلمات التي اوجدها العلماء .

نصل مما تقدم الى نتيجتين : (١) استمرار الولد على قرن الشيء الى الكلمة التي تدل عليه ؛ (٢) اعطاء الولد لغته شكل لغة الذين يحيطون به . ومن هاتين النتيجتين يمكننا ان نستخرج اصولاً لتعليم اللغات ، منها : (١) لزوم الدوام على المقارنة بين الكلمة والشيء بدون أن نلجأ الى طريقة الترجمة . (٢) وجوب مخاطبة الولد بلغة صحيحة يسهل عليه فهمها مباشرة .

اما كيفية تثبيت الكلمات في ذهن الولد فتكون كما يأتي : نريه شيئاً ، قنديلاً مثلاً ، ونلفظ في ذات الوقت كلمة قنديل . يستقر عندئذ في

ذهنه ، بحكم تداعي الافكار ، ذلك الشيء الذي نريه اياه مقروناً الى الصوت الذي يسمعه . يجرب بنفسه بعدئذ ، تلفظ الصوت الذي سمعه ، ويصل الى ذلك بمساعدة مربيه ، ثم متى مضى الوقت الكافي الذي يتمرن به على القراءة والكتابة ، يتعلم قراءة كلمة قنديل وكتابتها . واذا ذاك تتشخص له هذه الكلمة باشكل اربع هي :

١ - شكل الصورة السمعية ، وهي الصوت كما يُسمع لفظه ؛

٢ - شكل الصورة التي تدل على حركة المقاطع ، وهي حركات الشفاء واللسان والفم اثناء لفظ الكلمة ؛

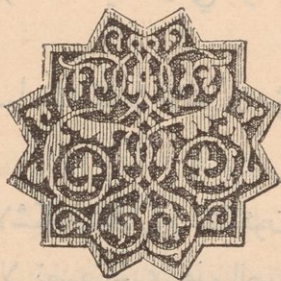
٣ - شكل الصورة البصرية ، وهي الكلمة كما يراها التلميذ مكتوبة ؛

٤ - شكل الصورة الخطية ، وهي حركات اليد اثناء كتابة الكلمة ؛

وبديهي عدم حصول الشكلىن الاخيرين متى كان الولد جاهلاً للكتابة والقراءة .

فمن مجموع هذه الاشكال الاربع تتكون كلمة قنديل ؛ وما تصور كلمة قنديل ، الا تصور احدى هذه الصور ، او بعضها ، او جميعها . على انه لا بد ان تسيطر احدى تلك الصور على الطفل حسبما يكون من النوع السمعي ام البصري او من النوع الحافظ للحركات ؛ لكننا يجب علينا حين نعلم الولد التكلم أن نلجأ الى الصور الاربع التي يمكن للكلمة ان تتخذها ، بحيث نغذي جميع انواع الحافظة ، لانه ليس لنا حافظة واحدة ، بل عدة حوافظ .

والخلاصة انه يجب علينا حينما نعلم الولد أن نزيه الشيء ، ونسميه
 له ، وان ندعه يسميه ، ثم نبدأ بتوسيط الكتابة والقراءة متى أصبح
 قادراً عليهما . ندعه يقرأ الكلمة التي لفظها ، وندعه يكتبها ،
 وحين الحاجة ندعه يوسم الشيء ، توصلنا لتقوية الصور البصرية
 والخطية والرسمية .



اللغة والتربية

اللغة - أداة التفاهم وواسطة التعارف وعنوان الرقي والعظمة - هي النجع وسيلة لتربية النشء بتنمية ملكاته . هي أس التدريس ، لانها المسيطرة على كل فروعه .

نظرة الى تاريخ البشرية ، والى تطورها من الهمجية الى المدنية ، فنتبين تأثير اللغة وعملها التربوي . ان بين اللغة وبين الانسان علاقة عظيمة : هو أوجدها ، وهي كانت سبب غو نفسيته المفكرة الشاعرة المريدة ؛ هي التي هذبت اخلاقه التي أصبح بها انساناً بعد أن كان وحشاً ضارياً . ما الفكر لولا اللغة ؟ . . . هل يكون سوى صور مشوشة وهواجس مضللة ؟ . . . والانسان نفسه ، هل كان بامكانه عندئذ الخروج عن دائرة التوحش ، التي لا تزال تحوي بقية انواع الحيوان ؟ . . . لا شك بانه كان للغة - ولا يزال - اعظم تأثير - ان لم نقل التأثير كله - في تطور المجتمع الانساني ، هذا التطور البديع الذي لم نشاهده في أي نوع من الحيوان ؛ ولذلك عُرِف الانسان بانه حيوان ناطق : لان في النطق جميع خصائصه ، ولا نغالي اذا قلنا : ان في النطق كيانه . لتصور قليلا الانسان بلا نطق وبدون لغة

معبرة عنه ، وانحكم بما للغة من الاهمية في تطوير الانسان وتربية ملكاته

اذا قلنا اللغة ، فلا نقصد منها تلك الالفاظ ، وتلك القواعد التي تعلمنا كيفية ربطها - لئتم لنا بذلك التعبير عن افكارنا وعواطفنا - فقط ، بل ان هنالك اساليب لطيفة وافكاراً سامية وعواطف رقيقة تحويها تلك النفائس التي تركها لنا الاولون ، ويُحرر مثلها المعاصرون ، من امثال وحكم تتناقلها الالسن ، وموئلات عظيمة حوت نتائج تفكير تلك الشخصيات البارزة ، بل تلك العصور الماضية باجمعها . فاللغة هي هذا كله : هي لفظ وتركيب من حيث المبدأ ، وادب يتغلغل لاعماق النفس فيهدبها ويرفع من شأنها في النتيجة . وما اللفظ والتركيب في الحقيقة الا وسائل ، يتوصل بها الانسان لدرس آداب اللغة حقيقة . والآداب هي ما دونت ، وتدون الامم من عواطف وافكار ، وعلوم واختبار . هي مشخصة الاجيال في كل امة . فحرصاً عليها ، تضع الامم القواعد لحفظ بناء اللغة من الانهيار ، فتضيق بذلك تلك المشخصة التي تربط المرء بسلافه . وحرص الانسان على لغته غريزي ، ما دام للولد عاطفة تعلق بابيه واهله .

فليجعل المعلم المربي من هذه الفكرة اصلاً لطريقة تدريسه ؛ فلا يغفل عن ان الغاية من حفظ الفاظ اللغة وقواعدها ، هي القدرة على فهم ما يُقال او يُكتب لنا ، وعلى التعبير ، عما نريد بيانه من عاطفة وفكر ، قولاً او كتابة . فالاعتناء بمبادئ اللغة ، من نحو وصرف وبلاغة وفقه لغة . . . ضروري ؛ وهو يستدعي الاهتمام والدقة لسبيين :

اولها تعليمي ، والثاني تربوي . اما الاول فلان التقصير بذلك يجعل الانسان عاجزاً عن فهم افكار الغير وعن تفهيم افكاره : فجهل بعض معاني كلمة من الكلمات ، او سر تركيب من التراكيب يودي في كثير من الاوقات لسوء تفهم بحث برمته ؛ حتى انه قد يفهم منه عكس المراد . واما الثاني ، فلما لتعليم القراءة والخط والمفردات والقواعد . . . من التأثير على تنمية ملكات التلميذ ؛ فهي من الوسائل التربوية الفعالة . غير ان ذلك كله لا يكون سبباً لتخصيص معظم اوقات التلميذ في تفهمها والتوسع بها توسعاً نظرياً لا حاجة اليه في ميدان العمل ؛ بل يجب علينا ان نكتفي بما هو ضروري ، ولتكن طريقتنا في تعليم هذه المبادئ مباشرة ، عملية ، تربوية .

اما آداب اللغة التي قلنا عنها انها اللغة في الحقيقة ، فانها الغاية من درس تلك المبادئ ؛ فلاهتمام بشأنها اذن امر لا بد منه ، خوف ضياع اوقات صرفت على المبادئ ؛ ولما تفيد ايضاً من علوم وفنون مختلفة ؛ هذا عدا عن تأثيرها العظيم في الثقافة الفردية والقومية والانسانية . اذا كانت المبادئ ووسائل تنمية ملكات النفس ، فالآداب هي الغذاء المقوي الذي يمنحها القدرة على التحليق في جو الافكار السامية التي تدرج الانسان نحو الكمال ، مطلب المدنية الساعية لتوطيد السلام ، باراحة الضمير واحترام حقوق الغير . وعدا كل ماتقدم ، فان لدرس الآداب نتائج عملية ايضاً ؛ لان النفس المتغذية بتلك الآداب تغذية حقيقية - لا المحشوة بها حشوا - هي نفس عظيمة ، طامحة لعمل الخير ، وموثدة لكل مبدأ يرمي لاراحة النوع

البشري ، تأييداً فعلياً ، تضحى له اعز شيء لديها . ترغب في الاعمال
الجدية المنتجة ، ثم تجعل لنفسها من هذا الاحترام قوة تدفع بها
المجتمع نحو احترام الحق ، وعمل الخير ، وتوثيق عرى المحبة والاخاء
بين جميع بني الانسان .

والخلاصة فان للغة - مبادئها وآدابها -- تأثيراً عظيماً في تربية
الافراد والامم : لذلك وجب زيادة الاهتمام بشأنها في المدارس ، مع
ملاحظة ان اللغة بآدابها ، وان هذه ، هي الغاية العملية من درس تلك
المبادئ . وهذا يصدق على اللغة بصفتيها القومية والاجنبية



اللغة العربية

« ما أصعب هذه اللغة ! . . . » كلمة ترددها الالسن الكثيرة من ابناء اللغة العربية ومن غيرهم . ولو انصف هؤلاء لقالوا : ما اعقم الوسائل والاساليب المستعملة لتعليم هذه اللغة ! . . . نعم ، هذا ما يحق لهم ان يقولوا ! لان اللغة العربية هي كبقية اللغات ؛ فيها صعوبات ، ولكننا نجد ما يائلها في غيرها ، وان اختلف النوع .

يخطئ من يعتقد ان اللغة العربية صعوبات خاصة ، تخلصت من امثالها بقية اللغات ، الا اذا اعتقد ان واضعها هو من غير هذا النوع البشري ، واضع بقية اللغات . والحقيقة الملموسة هي ان واضع اللغة العربية هم العرب الذين هم منه ، بل ومن ارقى شعوبه ذكاء وخيالاً وذوقاً ؛ فلا يعقل اذن ان يكون وضعهم اللغة مخالفاً للنواميس التي خضعت لها بقية الشعوب الراقية حين وضعت لغاتها ، وسارت بها في سبيل التقدم والرقى ، حسباً تقتضيه النواميس والتطور والنشوء والارتقاء ؛ ولكن الانحطاط في الامم يؤثر في لغاتها ، وهي صورة حياتها ؛ وطريقة التعليم والتلقين هي التي تلبسها من السهولة لباساً جميلاً يجتذب اليها القلوب ، او يكسوها من الصعوبة ما ينفر ويبعد . فاذا

اردنا الدفاع عن لغة العرب ، فانما ندافع عنها حين كانت وحين تكون
صورة حياة النهضة والرقى ؛ وهذه هي اللغة التي تجب ان نتخذ ، ولا
خلود الا بالتطور .

... هذا من جهة ؟ واذا بحثنا المسألة من جهة أخرى ، نجد ان
اللغة هي كلمات تدل على اشياء ، او تعبر عن حدث ، او تعمل للربط ؛
ثم هي تركيب هذه الكلمات على اشكال واطواع مختلفة تتفق مع
الحس او الفكر الذي تعبر عنه . فالكلمات العربية فصيحة لطيفة ،
اذ لا اعتبار لتلك الكلمات الغريبة الوحشية التي يجب ان تخرج من
عالم الاستعمال ، اجابة للتطور ايضاً ؛ والا فانها قد كانت ذات روعة
ولطف وعذوبة في تلك العصور التي اوجدتها ؛ اذ ليست الغرابة
والوحشة والقل الا اموراً نسبية تتحكم فيها اذواق العصور بحسب
التطورات الطارئة ؛ وان وجود هذه الكلمات الغريبة الوحشية ، في نظرنا
الآن ، هي دليل ساطع على أن لغتنا من اللغات الجديرة بالخلود ، لانها
تخضع لنا مومني التطور والتكيف حسب البيئة والزمن .

وما عجزها عن ايضاح بعض المعاني ، في الوقت الحاضر ، الا من
تقصير ابنائها ، نحن . على ان هذا ليس هو العلة التي يجوز ان ينفر
منها بسببها ، كما يريد البعض ، لان امر تداركه بسيط جداً ، يكفيه
قليل من اهتمام ابنائها مجريهم مع التطور ومقتضيات الزمن . اما
التركيب فهذا يتعلق بكيفية التفكير . فلا يكون الذنب ذنب
اللغة اذا كانت تراكيب البعض معقدة او سخيفة ؛ بل ان هذا ذنب
المتكلم او الكاتب لانه هو الذي يفكر على هذا الطراز . فتشوش

الفكر هو من المفكر نفسه ، لا من اللغة التي عبرت عنه . ولو فرضنا وجود امثال هذه التراكيب في لغة ما ، فالفكر يصلحها . هذا ، واللغة العربية معروفة بسهولة التركيب وانسجامه ، وببلاغة الاسلوب وسلاسته .

يشكو الجميع من صعوبة كتب النحو والصرف والبلاغة ، ويلصقون ذلك باللغة ؛ فاللغة براء من تلك التهمة ، لان وضعها سابق لوضع تلك الكتب . نعم انها تحتوي على القواعد التي بها تصاغ الكلمات ويتم التركيب ؛ ولكن هذه القواعد بسيطة بذاتها ليس فيها من الصعوبات الاجتدار ما نجد في بقية قواعد لغات العالم ، بل وهي اقل ؛ فليست الصعوبة في التمييز بين الاسم والفعل والحرف ، مثلاً ، بل هي في قولنا : ان الاسم هو ما دل على معنى بنفسه وليس الزمن جزءاً منه ، والفعل هو ما دل على معنى بنفسه والزمن جزء منه ، والحرف هو ما دل على معنى في غيره الى آخر ما هنالك من التعاريف المعقدة التي لا يستطيع التلميذ فهمها مطلقاً . هذا عدا عن التناقض الذي نلاحظه فيها ، حين نجد فكرة الزمن موجودة ، مثلاً ، بكلمة كاتب ، وهي اسم : لانها ان كانت اسم فاعل كقولنا : هو كاتب هذا التحرير ، نشعر ان كتابة التحرير كانت قبل زمن التكميل ؛ وان كانت صفة مشبهة كقولنا : فلان كاتب ، نجد فكرة الدوام متغلغلة بين أحرفها .

حاول بعض النحاة التخلص من هذا التعقيد والتناقض فليجأوا الى الشروح والخواشي : الوسائل الرديئة التي زادت تلك العاوم تعقداً

وصعوبة . . . لسنا الآن في مقام نقد هذه التأليف ، وإنما اردنا ان نبرأ تلك اللغة المحبوبة اليها مما تتهم به من الصعوبة بذاتها . اردنا ان لا نأخذها مجريرة غيرها ! فهذه الصعوبة التي نشكو منها ، هي في الحقيقة من طريقة التأليف ، وليست صفة خاصة باللغة .

انا لا ادعي ان تعلم العربية سهل جداً ولا صعوبة فيه ؛ بل اقول ان هذه الصعوبة ليست اعظم من تلك التي يجدها متعلمو اللغات الاخرى . واذا أقيمت تبعة صعوبة اللغة على عائق الموفلين ، فلا اريد بذلك تبرئة المعلم الذي يمكنه ، اذا اتبع الاساليب الطبيعية الفنية ، تدارك هذا الامر باختياره الدقيق ، وترتيبه الحكيم وايضاحه المبين .

« التعليم هو الاختيار » هذه قضية مسلم بها عند جميع علماء التربية ؛ فيجب علينا أن لا نغفل دماغ التلميذ بكل ما نراه في كتب اللغة من الفاظ وقواعد ، بل علينا أن نختار له ما هو ضروري للاستعمال ، وموافق لدرجة عقله ؛ ولا نستطاع بيان كيفية هذا الاختيار ، لانها نتيجة ذوق المعلم ومقدار تحصيله . فلا يتمكن من الاختيار الصحيح من قلت معرفته ، وضعف ذوقه ؛ ورحم الله من قال :

انت العليم بما طالعت من كتب وإنما الذوق شيء ليس في الكتب
على ان الاختيار وحده غير كاف ، اذا لم ترتب المواد المختارة ترتيباً منطقياً متسلسلاً ، يساعد التلميذ على الفهم ، ويشغل ذهنه الذي يتمثل هذه المعارف ، فتصبح عنصراً فعالاً لتسميته وتقويته . وتماثل النتيجة المثمرة هي في الايضاح ، الذي تتبين به تلك المعارف ، فيساعد الذهن على هضمها وتثبيتها .

فهذه الكلمات الثلاثة : اختيار ، ترتيب ، ايضاح ، هي اصول
 اساسية للتربية والتعليم . بها تتكون الطريقة الصحيحة ، فيسهل
 تلقي العلوم التي منها علوم اللغة . فليفكر المعلم المربي بهذه الاصول
 الثلاثة ، وليذكر دائماً ان الغاية من تعلم اللغة ، هي حصول القدرة على
 فهم افكار الغير ، التي يعبر عنها بلسانه وبقلمه ، وعلى التعبير عن
 افكارنا قولاً وكتابة . اذا فطن المعلم للبقي لذلك كله ، وبني اساليبه
 على هذا الاساس المتين ، استطاع ابطال هذا الحكم الجائر :
 « ما اصعب هذه اللغة ! » ، وابدله بحكم آخر عادل ، هو : ما سهل
 هذه اللغة ، وما اجملها !



نبذة عن البرنامج، تعلق بتدريس اللغة العربية

القراءة المفصلة

(ترجمة مقال افرنسي للمسيو كليسي المستشار في وزارة)

(المعارف العامة اللبنانية)

(نشر في مجلة التعليم التي تصدرها المفوضية العليا في)

(عدد شهر تشرين الاول سنة ١٩٢٦)

فسحت المدارس الابتدائية مجالاً واسعاً لتدريس اللغة العربية ؛ غير ان الجهود الفطنة لم تبذل بعد ، على ما يظهر ، لتعريف سعة هذه اللغة وجمالها وشعرها والوف بالوان التي تزينها ولا للاغراء بها . لاختلاف في ان القراءة هي التي يمكنها ان تساعد ، اكثر من جميع مواد التدريس في المدارس الابتدائية ، على تعريف اللغة الادبية ، العربية الفصحى ، العربية التي تقرب من لغة القرآن . لكن هذا التمرين لم يدرك غالباً كما يجب ؛ وذلك لسببين : النقص في اعداد الاساتذة للقيام بواجب مهنتهم اولاً ، ثم قصور الكتب المستعملة عن تكوين الذوق الادبي وعن ايجاد الرغبة في القراءة . تحوي هذه الكتب ، وبافراط زائد ، كثيراً من النصوص التي ترمي لاغراض اخلاقية ؛ ولا شيء ادعى لسامة الاطفال من هذه النصوص ، لما فيها من المعاني

المجردة الجامدة . على انه يجب علينا أن لا نغالي في رغبتنا في تربية اخلاق الطفل ؛ ولنتأكد ان درس الاخلاق لا ينجع ، ولا يحمل الاولاد على سلوك طريق الخير التي يدعو اليه ، الا اذا وافى نفس الطفل في الوقت المناسب ، وهو محاط بعاطفتي الاحترام والوقار اللتين يستوليان على الداخل الى معبد . فيجب ان لا يقرأ التلاميذ الا النصوص الادبية ذات الاسلوب البليغ والتراكيب المنسجمة والكلمات الفصيحة . لنحذف من كتب القراءة تلك النصوص العلمية ، مها كانت سهلة بسيطة ، لان درس القراءة لا يكون لاكتساب المعلومات ، ولا هو متمم لغيره من الدروس ، بل هو درس قائم بذاته ، له غاية واحدة ، هي الثقافة اللغوية .

فلنبذل المهمة اولا في انتقاء الكتب ، ولنضع بين ايدي التلاميذ كتباً جيدة لا تحوي الا النصوص المقتبسة عن اعظم الكتاب القدماء والحديثين ، مرجحين القصص والحكايات والافصاف ، اي المواضيع التي هي اقرب منا لتلك الازهار التي هي في طريق التكوين . لكن الحصول على اداة جيدة غير كاف ؛ فلا بد من معرفة طرق استعمالها . جرت العادة ان تقرأ النصوص على ترتيب الكتاب وبدون انتقاء ؛ مع ان التنويع هو امر لا بد منه . اذا قرأ التلاميذ في الدرس الاول قصة ، مثلاً ، فليقرأوا في الدرس الثاني وصفاً ، وفي الدرس الثالث حكاية . وهناك طريقة رديئة ، هي : يُقرأ المعلم التلاميذ الواحد تلو الآخر بحسب ترتيبهم ، وهم جالسون ، ولا يقاطعهم الا قليلاً ، حين يشعر بالحاجة الى اصلاح اغلاط التلفظ والاصوات ،

إذا حصلت . هو يكتفي بذلك ؛ وإذا طلب منه القاء بعض أسئلة تتعلق بالنص المقروء ، فهناك سؤاله الذي لا يتغير ولا يتبدل : ماذا فهمتم مما قرأتموه ؟ ايتوا بالخلاصة . وإذا ألح عليه زيادة بالطلب ، ابتداء بالاعراب ، وهذا ينبوع لا ينضب . اما ما يتعلق بتوضيح الكلمات والعبارات ، وباجبار التلاميذ على بيان هندسة النص ، اي تركيبه وكيفية انشائه ، فهذه مسائل لا يتناولها البحث ابداً ، مع ان الدرس لا يكون مفيداً الا بها .

هاكم الآن ، على سبيل الارشاد ، مثلاً لكيفية ادارة درس في القراءة المفسرة :

يشير الاستاذ اولاً ببضع كلمات الى الافكار الاولى المكونة للنص ، ليقاظ انتباه التلاميذ ، ثم يقرأ هو ، باذلاً وسعه في الاتقان ، بحيث تصبح قراءته ملائمة للافكار والعواطف التي يبينها المؤلف . ان القراءة الجيدة هي دائماً احسن الشروح ، لانها توصل الى روح التلاميذ نفحة تأسرهم وتنقلهم الى المحيط الذي يراد ان يجولوا فيه مدة دوام الدرس .

يجيء بعدئذ دور التلاميذ : فيجب تعيينهم بدون ترتيب معلوم ، ليجبروا على التتبع ، ويفضل هنا ان يقرأ التلميذ المقصر بعد رفيق له يحسن القراءة ، ليكون هذا قدوة له . يجب ان يقرأ التلميذ فقرة كاملة المعنى وطويلة ، اثلاً يصبح النص كثير الاجزاء ؛ ومثي قرأت الفقرة يبدأ التوضيح الذي يجب ان يشترك فيه جميع التلاميذ ؛ وعلى المعلم عندئذ ان يحسن ادارة الاسئلة بأسلوب يشغل به كل الاذهان .

يبدأ التوضيح ببيان معاني الكلمات ، ومنها يتوصل لفهم الافكار .
ولا يكون توضيح الكلمة بايراد مرادف لها او بتعريف تقريبي ،
بل تحلل لعناصرها المركبة لها ، ويبين كيفية تكوينها ، ثم يفهم
معناها حسب هذا التكوين . ولا مانع هنا من استعمال اللوح
الاسود لاطلاع التلاميذ على كيفية تكوين الكلمات وكيفية تسرب
الحياة اليها ^(١) .

متى تم ايضاح القطعة ، يسهل استخلاص الفكرة الاصلية التي
يجب ان يبادر لكتابتها على اللوح الاسود . يجوز ايراد بعض اسئلة
نحوية او صرفية اثناء الايضاح ، ولكن يجب ان يكون ذلك
بالقدر الذي يسمح بزيادة تفهم النص . ولا يذهبن عن البال ان ابراز
خصائص انشاء المؤلف ومحاسنه تكون اثناء الايضاح ايضاً ، كلما
احتمل النص ذلك .

ينتج من كتابة الفكرة الاصلية على اللوح الاسود ، كلما انتهى
ايضاح فقرة من النص ، اننا نجد في نهاية القراءة الخطة التي اتبعها
الكاتب بارزة امامنا . عندئذ ندعو انتباه التلاميذ لملاحظة طريقة
الانشاء التي اتبعها الكاتب ، مبينين لهم كيفية سياق الكلام ، وعلينا
ان نحملهم على الانتقاد كلما سنحت الفرصة ، اذ يجب ان لا نعودهم
على الاعجاب بكل شيء ، خوف تكوين اذهان مستعبدة .

(١) ونرى ان استعمال اللوح الاسود لتفهم معاني الكلمات واجب ، وهو
اكبر مساعد للمعلم في عمله .

ان القراءة التي تجري على هذا النمط تعود التلاميذ الانشاء ،
وتجبرهم على التدقيق بتفهم معنى الكلمات ، وتحملهم ، رويداً رويداً ،
وبدون أن يشعروا ، على أن يبحثوا ، حين يكتبون ، عن الكلمات
الخاصة ، وعلى أن يكونوا مدققين وموجزين .

هذا ولا يبرحن عن بالنأ انه يجب أن يقرأ التلاميذ ؛ فلنحذر من
الوقوع بافراط الايضاح ؛ ولنحفظ لكل من القراءة والايضاح الوقت
الذي يستحقه ، لانهما متماسكان ؛ فلا يمكننا ان نطالب التلميذ
بقراءة بليغة جيدة ، الا اذا كان النص مفهوماً جيداً .

ثم ان اعظم وسيلة نستطيع بها المحافظة على ثمره التعاليم المقتبسة
من القراءة المفسرة ، هي الفروض التطبيقية ، التي تعود التلاميذ استعمال
اساليب الكتابة والانشاء التي نبهناهم اليها اثناء الدرس ؛ غير أنه
يجب ان لا تكون نصوص الفروض بعيدة عن البيئة التي يعيش فيها
الاولاد ، او عن تلك التي يعرفونها .

ولا بد لنا من الاماع هنا الى انه يجب ان تكون دروس القراءة
المفسرة والفروض التطبيقية العائدة اليها مهياةً مجدد وتدقيق ؛ وان
اعداد الدروس الخطي مفروض في كل مرة ، ولا نتائج حسنة بغير
ذلك . (انتهى) .

ملاحظة المترجم . - ان حرصنا على استثمار فوائد هذا المقال
الماتع يدعوننا الى اردافه بدرس تطبيقي عملي على القصة التالية :

الراعي والجرة

١ قيل انه كان لاحد الاغنياء راع يرعى غناني احدى البراري ؛

وكان قد عين له معاشاً فيه شيء من السمن . فكان الراعي يقي السمن ويذخره في جرة له كانت معلقة في كوخه .

٢ فيينا هو ذات يوم جالس في كوخه عند غروب الشمس ، وهو متكئ على عصاه ، اخذ يفكر بما يعمله في ما اجتمع عنده من السمن ؛ فقال في نفسه : اني سأذهب به غداً الى السوق واييعة واشتري بشمه نعجة حاملا ، فتضع لي نعجة اخرى ؛ ثم تكبر وتلد لي مع امها نعاً اخر . وهكذا الى ان يصير عندي قطيع كبير . فارد ما عندي من الغنم الى صاحبه ، واتخذ لي اجيراً يرعى غنمي ، وابتني لي قصراً عظيماً . فازينه بالمفروشات الحسنة والاولاني المرصعة والمنقوشات البهجة . ومتى بلغ رشد ولدي ، احضر له معلماً اديباً حكيماً يعلمه الادب والحكمة ، وأمره بطاعتي واحترامي ، فان امتثل والا ضربته بهذه العصا .

٣ ورفع يده بعصاه ، فاصابت الجرة فكسرتها ، فسقط السمن على رأسه وذقنه وثيابه متبدداً في كل جهة . فجزن لذلك حزناً عظيماً ، قائلاً : لعل هذا جزاء من يصغي الى تخيلاتة .

(كايلة ودمنة : ابن المقفع)

١ - يشير المعلم شفهاً ببضع كلمات الى الافكار الاولى المكونة للنص ، وهذا ما ندعوه المدخل .
المدخل - ان الكاتب يقص علينا حكاية راع استسلم لتخيلاتة ، فاضاع ما ملكت يده .

٢ - يقرأ المعلم النص بكامله ، حسب ما هو مبين في المقال .

٣٠ - يُقرأ النص من قبل التلاميذ فقرة فقرة ، ويصير ايضاح كل فقرة على حدة بطريق المحادثة .
 دع التلميذ يقرأ الفقرة بكاملها ، اولاً ، ثم اشرع بادارة محادثة حولها ، موضحاً معاني الكلمات المجهولة لدى التلاميذ . واستخرج بعد ذلك الفكرة الاصلية التي اوضحتها تلك الفقرة .

القطعة الاولى

- عند من كان يستخدم الراعي ؟
 راع . - اسم فاعل من رعى (يبين وجه اشتقاقه واعرابه) .
 رعى : يقال رعت الماشية الكلاً ، اذا سرحت فيه واكلته ؛ ورعى الراعي الماشية ، اذا سرحها في الكلاً وراقبها . والمقصود هنا الثاني .
 - اين كان يرعى غنمه ؟
 البراري . - جمع مفردة برية ؛ وهي الارض الواسعة التي فيها نبات ، والا تسمى صحراء . (يحسن تنبيه التلاميذ الى جميع الكلمات المشتقة من مادة بر) .
 - هل كان معاش الراعي سمناً فقط ؟ ما القصد من قوله فيه شيء من السمن ؟ ماذا كان يذخر ؟
 يذخر . -- مضارع ماضية اذخر ؛ وهذا مزيد مجزده ذخر ، وكلاهما بمعنى واحد هو : خبأ شيئاً من مدخوله لوقت الحاجة او لجمع الثروة . (يحسن هنا بيان معنى الذخيرة وبقية المشتقات ، ثم بيان الفرق بين اذخر واقتصد ووفر) .
 - اين كان يضع ذخيرته ؟

- الكوخ . - كل بيت بلا كوة .
- بين علاقة جملي بيبقي السمن ويذخرة بكان .
- الفكرة . - حكاية اذخار الراعي للسمن .

القطعة الثانية

- كيف كان الراعي جالساً في كوخه ، ومتى ؟ باي شيء أخذ يفكر ؟ .

يفكر . - مضارع ، ماضيه فكر ؛ ومعناه تأمل في ما يلوح له في نفسه ؛ واخذ يفكر ، اي ابتداءً بذلك . (يحسن البحث عن الكلمات المشتقة من مادة الفكر) .

- ما معنى قال في نفسه ؟ الى اين ذهبت به تصوراته اولاً ؟ كيف تسنى له ان يتصور نفسه مالكاً لقطيع كبير ؟ ماذا تخيل ان يصنع حينما يملك هذا القطيع ؟ باي شيء رأى ان يزين قصره العظيم ؟ ...

يضع . - مضارع ماضيه وضع . يقال وضع فلان الشيء ، اي تركه واثبتته في مكان ؛ ووضعت المرأة حملها ، اي ولدته . (ينبه التلاميذ لكيفية اشتقاق المضارع من المثال)

المرصعة . - اسم مفعول من رصع ، وهو مزيد ، ثلاثيه رصع . يقال رصع بالشيء ، أي لصق به ؛ ورصع الشيء ، اي قارب اجزائه بعضها من بعض ونسجها (فكأنه الصقها) ؛ ورصع الذهب بالجواهر ، اي انزلها فيه . فالاولاني المرصعة ، هي تلك التي انزل فيها جواهر مثلاً ،

على كيفية صارت تظهر بها الجواهر ملصقة بالالوانى تمام الالتصاق .

— ماذا تصور ان يصنع لابنه متى بلغ رشده ؟

بلغ رشده . — بلغ الشيء ، اي وصل اليه ؛ وبلغ الغلام ، اي وصل لسن الادراك . والرشد هو الاستقامة على طريق الهدى والحق ؛ وضده الغي . فيكون القصد انه متى وصل الى السن التي يمكنه فيها ان يدرك الخير من الشر ، بحيث يصبح قادراً على السير في طريق الهدى والحق .

— ماذا نوى ان يعمل بابنه اذا لم يمثل او امره ؟

امثل . — مزيد ، مجردة مثل ، يقال مثل بين يدي فلان ، اي قام منتصباً بين يديه باحترام ؛ ولا يقال ذلك الا اذا كان المشول بين يدي من هو محترم مطاع . وامثل فلان امر الامير : اذا اطاعه ونفذ امره .

الفكرة . — بيان كيفية استسلام الراعي لتخلياته .

القطعة الثالثة

— كيف انكسرت الجرة ؟ ماذا جرى بالسمن ؟

متبدداً . — اسم فاعل من تبدد ؛ وهذا مزيد مجردة بد . يقال بدّ رجله ، اي فرج بينهما ؛ وبدد الشيء ، اي فرقه ؛ فتبدد معناها اذن تفرق ؛ ومتبدداً ، متفرقاً . (تعرب) .

— ماذا بدا من الراعي حين انكسرت الجرة ؟ هل ادرك خطاه ؟

يصغى . — مضارع اصغى ؛ وهذا مزيد مجردة صغى . يقال صغى

لى فلان ، اى مال اليه ؛ واصغى الى فلان ، اى مال اليه يستمع الى حديثه .

تخييلات . - جمع مفردة تخيل ؛ وهو مصدر تخيل ؛ وهذا مزيد مجردة خال ، بمعنى ظن و وهم . وتخيل ان الامر كذا ، اى توهم ذلك ؛ فالتخيل اذن ، هو ما يتوهمه المرء ويظن انه حقيقة .
الفكرة . - كيفية اضاعة ذلك الراعى لما ملكت يداه ، وأثر ذلك فى نفسه .

التفسير

ان اذخار ذلك الراعى لقسم من معاشه يدل على حسن التدبير . غير ان تلك اللحظة التى استسلم فيها لتخيلاته الجميلة الخداعة ، واهتمامه بالمستقبل الذى اراده لنفسه ، قاطعاً النظر عما هو عليه فى الوقت الحاضر ، هو الذى افسد عليه تدبيره . حسن ان يكون للمرء امل بمستقبل جميل مجيد ، وان يجعل ذلك هدفاً له ؛ ولكن عليه ان لا يشغله ذلك عن احواله الحاضرة ، والا اضاع الحاضر والمستقبل معاً . لو لم يستسلم الراعى لتخيلاته ، لبقى ذاكراً وجود الجرة فوق رأسه ، ولم يجراً على رفع عصاه ! ...

فروض تطبيقية

- ١ . - اذكر الكلمات المشتقة من المصادر الآتية : فكر ، زين ، امر ، بناء .
- ٢ . - اعرّب الكلمات والجمال الآتية : راع - يععى غنماً فى

احدى البراري - وهو متكئ على عصاه - اخرى - مع -
متبديداً - حزناً - يصغي الى تأملاته .

٣ . - قص علينا قصة واقعية او مبتكرة ، تبين فيها كيف
تتلاشى الخطط التي يولدها الخيال ، بدون ان يكون خاضعاً لمراقبة
العقل .

تنبيه . - ليس من الضروري ان يتم هذا الايضاح في درس
واحد ببل المقصد ان يصل التلاميذ الى درجة يفهمون بها هذه القطعة
جيداً . وان اختيار الكلمات والتأوين عائد في الحقيقة لرأي المعلم ، الذي
يستوحي ذلك من مقدرة تلاميذه وحالة المحيط الذي هو فيه . وانما
أوردنا ما مر على سبيل المثال .



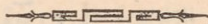
تقرير عمه استحداث اللغة العربية

التي اجريت لنيل الشهادتين اللبنانيتين، الابتدائية الاعدادية
والتكميلية، رفع لجانب وزارة المعارف العامة
والفنون الجميلة في ١٠ حزيران سنة ١٩٣٠

سيدي الوزير

لي الشرف ان اعرض لمعاليتكم ان الامتحانات الخطية والشفوية
التي اجريت لنيل الشهادتين الابتدائيتين الاعدادية والتكميلية ،
في مراكز بيروت وصيدا وطرابلس ، قد تمت بكل دقة ونظام .
ان طريقة سير تلك الامتحانات ونتائجها مبينة بالمحاضر التي
حررت عقب انتهاء كل منها . تقتصر تلك المحاضر ، كما هو معلوم ،
على ذكر طريقة سير تلك الامتحانات ، وبيان العلامات التي استحقها
كل من المرشحين ، وتعداد اسماء الناجحين منهم ، من دون ان تتعرض
لاسباب خيبة من لم ينل الوسطي المطاوب . ولما كنت اعتقد انه
يجب ان يكون للامتحانات الرسمية نتيجتان اساسيتان : الوقوف على
حالة التربية والتعليم في البلاد اولا ، والتماس الطرق اللازمة لتلافي
ما عساه يظهر من الاخطاء ، ثانياً ، اهتممت اثناءها بالتدقيق عن ما

فعل الشقيف بادمغة اولئك التلاميذ ، منقياً عن الطرق التي اتبعت
لذلك ، لاجد الطريقة الواجب اتباعها ، لتلافي كثير من الاخطاء التي
انتجت خيبة ذلك القسم العظيم من المرشحين .
ان الامتحانات التي وكل الي بصورة خاصة أمر الاشراف عليها ،
هي تلك التي تتعلق باللغة العربية . لذلك سيكون بحثي هنا خاصاً
بها ، متناولاً مواضيع ثلاثة هي : النتائج ، الملاحظات ، الاصلاح :



• • • • •
• • • • •
• • • • •
• • • • •



٢ - الملاحظات

يمكن تقسيم الملاحظات الى قسمين : الاول يتعلق بالمواد نفسها ،
والثاني بالطرق المستعملة لتعليم اللغة العربية .

١ - القسم الاول من الملاحظات

قد كان للغة العربية ، في كل من الفحصين المبينين اعلاه ، مادتان
اساسيتان ، تتفرع عنهما سائر المواد ، وهما : الانشاء في الامتحانات
الخطية والقراءة المفسرة في الامتحانات الشفهية . ان واضع المنهاج قد

اراد بذلك ، ولا ريب ، ان يفهم من بيده امر تعليم النشء ، ان الغاية من تعليم اللغة ، هي اىصال التلميذ الى درجة يتمكن بها من فهم افكار الغير فهماً صحيحاً ، ومن تفهم افكاره بصورة واضحة بيّنة . بل كأني به قد اراد اكثر من ذلك : اراد ان يصل التلميذ ، بواسطة المدرسة ، الى الاحساس اللطيف والملاحظة الدقيقة والتفكير الصحيح ، ثم الى التعبير عن ذلك ببرونة وفصاحة وبلاغة ؛ اراد تنمية الفكر باللغة وتنمية اللغة بالفكر ، بغية التخلص من الطرق القديمة الآلية التي ما كانت تنتج الاحفظه لكثير من القواعد والالفاظ . لذلك تراه قد اعتبر سائر مواد اللغة وسائل لتلك الغاية العملية النبيلة .

فهل اظهرت لنا النتائج اهتمام المتعاطين امر تربية من تعلق الامة عليهم كل آمالها بتلك الخطة المثلى ، التي رمز اليهم بها واضع ذلك المنهاج ؟ ... نترك الجواب للملاحظات الآتية :

ملاحظات تتعلق بالانشاء

منها ما يتعلق بالمعنى ، وهي :

١ - ظهر جلياً لكل من اعضاء اللجنة المصححة خروج اكثر المرشحين عن الموضوع المطاوب ؛ فكانوا ، اجمالاً ، مردين لعبارات اخترنتها الحافظة ، لها - على ما يعتقدون - طنة ورنه ، تكفي لايصالهم للعلامات العالية .

٢ - يهتم كثير من التلاميذ بتنسيق الالفاظ ، اكثر من ترتيب الافكار ؛ فلم يكن لتلك الالفاظ المنمقة تأثيرها ، اذ جمال العقد الثمين بنظامه .

٣ - لاحظ حضرة المستشار ان مرشحي الشهادة التكميلية يستشهدون باقوال الكتبة الافرنسيين فقط ، فقال : ارى انه يجب على من يقدم امتحاناً بالانشاء العربي ، لمثل هذه الشهادة ، ان يستشهد باقوال ادياء و علماء العرب ، ليبرهن على ثقافة عربية . وهذه لعمري ملاحظة ثينة عملية ، يجب على كل استاذ ان يضعهما نصب عينيه .

٤ - اذا لمس الطالب الموضوع ، فانه يدخل فيه كلاماً لا علاقة له بالمطلوب ؛ لذلك كثر الحشو وتفرقت الافكار ، فلا متابعة ولا انسجام .

٥ - كثيرون هم الذين كانوا يرددون كلمات الموضوع وعباراته ، مع ضم كلمات اخرى ، لم ترده الا ابهاماً وتشويشاً ؛ وهذا يدل على انه يصعب على ابنائنا فهم المواضيع الملقاة عليهم .

ومنها ما يتعلق بالمبنى ، وهي :

١ - لا دقة باستعمال الالفاظ والاساليب .

٢ - يكثر استعمال الكلمات الحوشية والاساليب المبتذلة .

٣ - غلطات الاملاء كثيرة شائعة ، لما في الاملاء العربي من السهولة ؛ فهو املاء صوتي اجمالاً . على انه لو انحصرت تلك الغلطات بتلك الصعوبات المعلومة ، كالهزمة وغيرها ، لتكلفنا اظهار قبول العذر ولو مؤقتاً .

٤ - كثرة الغلطات الصرفية والنحوية ، تدل على عدم استعمالهم لما يقرأون ويحفظون من القواعد .

٥ - يمكنني القول بان مرونة الاسلوب وبلاغة التركيب

- ٦ - تصعب قراءة خطوطهم في الغالب ، وقد تستحيل احياناً .
هذا مع وفرة الاغلاط الخطية ، خصوصاً فيما يتعلق بتنقيط الحروف .
٧ - قليلون هم التلاميذ الذين يستعملون التنقيط في اواخر الجمل ،
وبين اجزائها . والمستعملون له ، يخطئون كثيراً .

ملاحظات تتعلق بالقراءة المفسرة

منها ما يتعلق بالقراءة نفسها ، وهي :

- ١ - لا يلفظ التلاميذ الحروف من مخارجها جيداً ، فلا يحسنون
الاداء .

- ٢ - يقرأ التلاميذ الكلمات والجمل بدون ان يؤلفوا الاصوات
بايقاع تظهر معه اللهجة الخاصة باللغة العربية .

- ٣ - لا يحسنون الوقوف ، فتراهم يقفون عند المضاف والموصوف ،
مثلاً ؛ وليس لوقفهم النبرة الخاصة التي يستلزمها مقتضى الحال في القراءة
السريعة البليغة ، المطلوبة لنيل هاتين الشهادتين .

- ٤ - رغم ان الكتاب الذي كان يقرأ فيه مرشحو الشهادة
الابتدائية الاعدادية مضبوط بالحركات ، فان غلطاتهم كانت كثيرة
وقطيعة ؛ وهذا يدل على عدم تعودهم القراءة الصحيحة ، ولو آلياً .

- ٥ - ان الكتاب الذي قرأ فيه طلاب الشهادة التكميلية ، لم
يكن مضبوطاً بالحركات ؛ ولكن الغلطات الفاحشة التي كانوا
يقترفونها ، لا تدل على انهم قادرون على حسن التصرف عملياً بالقواعد
التي تلقونها .

ومنها ما يتعلق بالتفسير ، وهي :

١ . - لا يملك المرشحون المقدار الكافي من المفردات اللغوية اللازمة لمن اراد ان يقرأ قراءة سريعة بليغة .

٢ . - ان تفهمهم للمفردات والعبارات التي يعرفونها بسيط وسطحي وغير عملي .

٣ . - صعب ، بل استحال ، على التلاميذ ايضاح المعنى العام ، والاتيان بملخصة الموضوع ، وهذا يدل على عدم تعودهم هذا التمرين الفكري الضروري ، من الوجهتين التربوية والتعليمية .

٤ . - كان حرص المرشحين على ان يسألوا بالقواعد شديداً جداً ، وقد برهن الواقع انهم لا يحسنون استعمالها . فالذي اجاب على الاسئلة المتعلقة بها ، لم يكن الا حافظاً لها ، بصورة جافة وغير منتجة .

ب . - القسم الثاني من الملاحظات

اذا ضمنا الى الملاحظات السابقة ما استفدناه من الدورات التفتيشية ، امكننا ان نبدي الملاحظات الآتية عن الطرق المستعملة في تدريس اللغة العربية :

١ . - لا ينظر للمبدأ التربوي المقصود في تعليم اللغة ، بل يكتفى بحشو الدماغ وتقوية الذاكرة .

٢ . - تعتبر بعض الوسائل - كالنحو والصرف مثلاً - غاية ، فاهمة مصروفة لها ، وهي مركز دائرة تدريس اللغة .

٣ . - ان تدريس هذه الوسائل يجري بطرق مملة ، تكاد تكون عقيمة من الوجهة العملية .

٤ . - يعتقد كثير من الاساتذة انه لا يمكن تمرين التلاميذ على الانشاء والقراءة المفسرة الا في الصفوف العالية ؛ وهذا ما لا يقبل به الفن الحديث .

٥ . - يحاول البعض تطبيق الاسلوب الاستقرائي بالشكل التكشيفي في تدريس القواعد ، ولكنهم يتسرعون ولا يحسنون وسائل فن الاستجواب .

٦ . ان الطريقة المستعملة لتمرين الاحداث المبتدئين على القراءة ، هي طريقة قديمة عقيمة ، او حديثة مشوهة ؛ ولا يمكن الوصول مع هاتين الطريقتين الى ما يتطلبه العصر الحاضر من سرعة وتفكير وعمل .
٧ . - لا تجد للمعلم وسائله الخاصة التي ابتكرها او اصطبغ بها ، حسباً تقتضيه قواعد الفن الحديث .

٨ . - تتبع وسيلة الحفظ البيغائي الجاف ، حتى في التدريب على الانشاء ، في كثير من المدارس .

٩ . - ان الاعتقاد السائد في ان الصعوبات الخاصة باللغة العربية تمنع من اتقانها ، هو ضربة من اعظم الضربات التي اصبحت بها هذه اللغة ، لانه انتج يأساً فتهاوناً ، لا سبيل معهما الى الابتكار والتقدم .

الاصلاح

في ما مر من الملاحظات بيان ضمني لطريقتنا الاصلاحية . غير ان هذا لا يمنعنا عن ان نبسط هنا رأينا بالاصلاح الذي ننشده ، وينشده معنا كل من يغار على هذه الامة الطماحة للبرقي ، معتقداً ان لا وصول الى الغاية المطلوبة ، الا بماشاة التطور ، وتعزيز اللغة ، مظهر الفكر

والقوة .

ان للاصلاح الذي ننشده وجهتين : عامة وخاصة :

فبوجهته العامة ، يتعلق الاصلاح باحوال المدرسة عموماً ، من حيث البناء والاثاث ، وبجالة المعلم . لا نبغي الان التوسع في هذه الوجهة من الاصلاح ، لاعتقادنا ان الوزارة الجليلة تعد العدة لها ، واملنا بالحصول على نتيجة مرضية عظيم . ومع ذلك فاننا نجد الضرورة تدعونا للمطالبة بالراح ، ، وبالراح شديد ، باعادة دار المعلمين ، التي هي قلب المعارف النابض في الحقيقة . لاأمل لنا باصلاح حقيقي مادامنا لا نكون المعلم تكويناً خاصاً يتناسب مع مهنته الشريفة الدقيقة ، وحالة الامة الراهنة . لا يرتاب أحد في ان الهيئة التعليمية هي روح المدرسة ، وان تحسين حالة المعلم هي من اعظم دواعي النهضة الحقة . فلنبذل الجهد في سبيل تنشيطه ، مادة ومعنى ، والامة عندئذ هي الراجحة . وانني على اعتقاد تام بان الامة لا تفكر بامر معلمها ، كما يجب ، الا اذا كان حائزاً لجميع الصفات اللازمة لمهنته الشريفة ، وهذا لا يكون الا بواسطة التربية الخاصة التي توصله اليها الثقافة في دور المعلمين .

الوجهة الخاصة

ان الاصلاح الذي يتعلق باللغة مباشرة ، وهذا ما عنياء بالوجهة الخاصة ، يقضي بالاهتمام بايجاد الوسائل المادية اللازمة ، وبالاغتناء التام بادخال الطرق الفنية الحديثة .

ان الوسائل المادية اللازمة لاصلاح طرق تدريس اللغة العربية

هي ، - عدا الوسائل العامة الضرورية لعموم الدروس - ، : اولا -
الكلمات والاحرف المنفصلة البارزة او المجسمة لتدريس الانقباء ؛
ثانياً - لوحات للقراءة (للقسم التجهيزي) ؛ ثالثاً - لوحات للمحادثة
(للتجهيزي والاعدادي) ؛ رابعاً - كتب القراءة المتسلسلة (لجميع
الاقسام) ؛ خامساً - كتب القواعد (للوسط والعالي والتكميلي) .
اقول بلزوم ايجاد هذه الوسائل ، وان كان يظهر لاول وهلة انها
موجودة ، لاعتقادي ان الموجود منها ، الى اليوم ، لا يفي بالغرض المطلوب ،
من الوجهتين البداغوجية والعملية . ان ايجاد هذه الوسائل ، على
الشكل الذي تقتضيه قواعد الفن الحديث ، يحتاج لدرس عميق وعمل
جدي ، لا اعتقد انها باستطاعة الفرد . لذلك اقترح تأليف لجنة لدرس
هذه المسألة الهامة ، درساً عميقاً ، يشرع على اثره بوضع هذه الوسائل
على الشكل الفني المطلوب ^(١) . واني مستعد لتقديم تقرير آخر ابين
فيه رأيي باللجنة وبكيفية تشكيلها ، اذا ارادت الوزارة الجليلة ان
تنظر لاقتراحي هذا بعين الاعتبار .

الطرق

ان الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية هي طرق طويلة ومملة
وعقيمة . فلا عجب اذا نفر من تعلمها وتعليمها القسم الكبير من

(١) فكر بعض الاساتذة في نقص هذه الوسائل ، وعملوا على تأليف لجان
لتداركه ؛ وقد تألفت الى اليوم لجنتان ، ظهر عمل الاولى ، وهو القراءة
المصورة ، وقریباً يظهر عمل الثانية .

ابنائها ومن الاجانب . تعقيد في التأليف ، ابهام في الايضاح ، اضاءة وقت بما لا يفيد الا الجدل والهزر ، تعلق بالفروع بل شغف ، وترك للغاية التي عليها مدار العمل .

ما اضيع تلك الجهود التي تبذل لحزن حافظة ذلك الطفل المسكين بتلك المعلومات الكثيرة ، غير العملية غالباً ، وبصورة ميكانيكية ، تجعلها حملاً ثقيلاً ينوء به دماغ ذلك الطفل المسكين ، مع انها يجب ان تكون له نعم الغذاء ! . . . واحسرتاه على تلك الساعات التي يقضيها التلميذ ليحفظ تلك الصفحات من النحو والصرف والاستظهار بدون ان يفهمها كما يحق له ! . . . لعمرى ، لو صرف الولد تلك الساعات في احد المصانع ، او في البرية يستنشق الهواء النقي ، لكان ذلك افيد له ، وافضل لامته ! . . . والله ، والله ، لولا الذكاء الفطري الشديد في بعض الافراد النوابغ ، لما وجد عندنا منذ قرون ، بتأثير تلك الطريقة ، كاتب ولا شاعر يكون مظهرًا للعبقريّة العربيّة ! ولكن فضل ذكاء النوابغ على الامم عظيم ! ان نجاح فرد او افراد لا يدل على حسن الطريقة مطلقاً ، فلا دليل على ذلك الا بنجاح المجموع ، كل بحسب استعداد الفطري .

فاصلاح هذه الطرق يكون اولاً بالقضاء على العقيدة السائدة ، القائلة بلزوم بذل معظم الهمة لتدريس النحو اب العلوم ، والصرف امها ، وباستبدالها بعقيدة اخرى ، تقضي بان تكون القراءة والمحادثة والكتابة مبدأ للتدريس ، والقوة على الفهم السريع الصحيح ، والتفهيم الواضح البليغ ، غاية .

يخطئ . جداً من يعتقد ان لا احتياج لدرس المحادثة في تعليم اللغة القومية ، محتجاً بان التلميذ يستعملها في جميع اعماله . لا اقول بخطأ نظراً للفرق بين لغة التكلم واللغة الفصحى فقط ، بل اقول بذلك لاعتقادي بان المحادثة هي انشاء شفهي ، يعود الملاحظة ، ويمرن على ترتيب الافكار ، ويمون التلميذ بكثير من المفردات والعبارات اللطيفة السلسلة العملية ، ويهيئه للكتابة ، التي يجب ان يبدأ بها في الصفوف الصغيرة . هذا ، عدا انها تعود الولد التكلم بالفصحى ، فتحفظ لها مرونتها .

لا اريد الان التوسع في بيان كيفية اصلاح الطرق ، وهذا الامر يعود للتفتيش الفني المنظم ؛ انما بينت وجوب تغيير العقيدة ، لما لها على الطرق من تأثير عظيم . فاكتمفي الان بقولي : انه يجب ان تخضع الطرق المستعملة لتعليم اللغة العربية القومية للمبدأ الفني القائل بوجوب جعل التدريس عملياً يعد للحياة ؛ واقدم لحضرة الوزير فائق الاحترام والتعظيم ، سيدي .

بيروت في ١٠ حزيران سنة ١٩٣٠

ألم تكن الفصحى لغة القاطب ؟

نشرت مجلة التعليم العام الفرنسية ، التي تصدر في باريس ، في ثلاثة من اعدادها - العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ ، والعدد ١٣ ، الاول والثاني ، لسنة ١٩٣١ - مقالا متسلسلا عن اللغة العربية ، لحضرة الاستاذ العلامة ويليام مرسى ، العضو في المجمع العلمي الفرنسي العام .

الاستاذ مرسى مستشرق فرنسي يهتم ، على ما يظهر من كتاباته ، باللغات السامية ، وخصوصاً باللغة العربية منها . ادار مدرستي تلمسان والجزائر ، ثم عاد الى بلاده وعلم اللغة العربية في مدرسة اللغات الشرقية اولا ، ثم في كلية فرنسا ؛ وهو الآن يدير الدروس في المدرسة العملية للدروس العالية في باريس . لذلك كان بحشه مستقيضاً عن حالة اللغة العربية في بلاد تونس والجزائر ومراكش ، حيث قضى شطراً من حياته ؛ فكان مقاله جزيل الفوائد ، يدل على اختبار طويل ، وتدقيق وتحقيق واطلاع .

نحن لا نبغي الان بيان جميع ما ورد في ذلك المقال الماتع ، وانما نورد منه مآل بعض ما له علاقة باللغة العربية ، بصورة عامة ، لنؤيد بعض ما ذهبنا اليه في محاضراتنا عن اللغة العربية ، ولنناقشه في القسم الآخر .

تكلم حضرته عن اللغة العربية ، وجعل كلا من مباحثه قسمين :
قسم تكلم فيه عن العربية المكتوبة ، وقصد بها اللغة الفصحى ، وقسم
تكلم فيه عن العربية المحكاة ، وقصد بها اللغة العامية .

الفرق عظيم بين العربيتين ! فلا يقدر من يتعلم احدهما على فهم
الآخرى ؛ وهذه حقيقة لا نستطيع انكارها . لكن ، ليست هذه
حالة جميع اللغات ، قديماً وحديثاً ؟ الا يوجد للعامية في جميع البلدان
الراقية لهجة ، بل لهجات ، هي ، على الغالب ، اكثر بعداً عن الفصحى
فيها ، من عاميتنا عن الفصحى عندنا ؟ . . .

لا يتعرض الاستاذ لهذه القضية بسلب او ايجاب ؛ ولكنه يرى
ان العربية الفصحى هي لغة غير محكية مطلقاً ، فيقول : « هذه
العربية الخالدة ، حسبما يقول الذين يتخذونها اداة للثقافة ، اصبحت »
« بنقيصة ، اصببت بها جميع اللغات العلمية ، اذ خسرت تماسها مع لغة »
« التخاطب ، اي مع الحياة ، ففقدت المرونة . . . هذا مع انه من »
« السهل جداً تعلم اصولها ؛ فقواعدها الصرفية ، التي تظهر معقدة »
« لاول نظرة ، هي قياسية ومضبوطة بشكل عجيب ، لا يكاد »
« يصدق ؛ حتى ان صاحب الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها باشهر »
« قليلة ، وبجهد معتدل . ان الفعل العربي هو لعبة اطفال اذا قيس »
« بالفعل اليوناني او بالفعل الفرنسي ؛ فليس هناك صعوبة بالاشتقاق ؛ . . »
« اما النحو ، فهو بسيط لا تعقيد فيه مطلقاً . . . ومع ذلك ، »
« فالعربية هي لغة صعبة . . . »^(١) .

(١) مجلة التعليم العام (الفرنسية) العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ صفحة ٢٠٢

العربية هي لغة صعبة ، رغم ما في قواعدها الاصلية من السهولة والانتظام . فإين يجد الاستاذ تلك الصعوبة ؟

هو يجدها اولاً في فقدان اللغة الفصحى المرونة ، لخسارائها التماس مع الحياة ، لانها غير محكية . وهو يذهب الى اكثر من ذلك ، فيشك في ان اللغة الفصحى كانت لغة التخاطب يوماً ، فيقول : « يحتمل ان لا تكون العربية المكتوبة ، كما هي بين ايدينا ، قد حكيت ابدأ ولا في مكان ^(١) » .

نحن على اتفاق تام مع حضرة الاستاذ في ان اللغة الفصحى تكاد تفقد مرونتها لانها غير محكية ؛ ولكننا لا نشك مطلقاً في انها حكيت في العصور الماضية - عصور نشأتها ، وعصور النهضة التي جعلت من تلك اللغة اداة للثقافة العالية ، والحضارة العربية . - خضعت هذه اللغة لنواميس التطور والتكيف ، حتى اصبحت قادرة على نقل الحضارة العربية بعالمها وعواطفها وشعورها ، وعلى تكوين حضارة جديدة خاصة بها ، وسمت بئسمها ، فسميت الحضارة العربية ؛ فهل يعقل انها استطاعت ذلك من دون ان تكون اداة للتخاطب ، والاستاذ نفسه يقول بان اللغة التي تخسر التماس مع الحياة ، فلا تكون لغة التخاطب ، تفقد مرونتها ؟ . وهل في استطاعة لغة ، لا مرونة فيها ، ان تقوم بما قامت به اللغة العربية الفصحى في عصور النهضة ؟ هذا عدا ان النقل يؤيد ادعائنا . فالنبي صلى الله عليه وسلم

(١) مجلة التعليم العام الفرنسية العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ ص ٤٠١ .

يقول : « انا اعربكم ، اي افصحكم عربية ؛ انا قرشي واسترضعت في بني سعد . وجاء ان ابا بكر رضي الله تعالى عنه ، لما قال له صلى الله عليه وسلم : ما رأيت افصح منك يا رسول الله ، فقال له : « ما يمنعني وانا من قريش ، وارضعت في بني سعد ! » (السيرة الحلبية الجزء الاول صفحة ٩٩) وجاء ايضاً : انا اعرب العرب ، ولدتني قريش ونشأت في بني سعد بن بكر ، فانى يأتيني اللحن ؟ (الطبراني عن ابي سعد) . فهل يتلقن الطفل مع الرضاع والنشأة غير لغة التخاطب ؟ .

وقد ورد في كتب الادب كعيون الاخبار والبيان والتبيين والعقد الفريد وغيرها ، ذكر للحن الذي فشى في زمنهم . فلو كانت الفصحى غير محكية ، لكان ذلك اللحن امراً طبيعياً لا يستدعي ذلك الاهتمام والنقد . بل كنا قرأنا لهم ، وهم العلماء المدققون المحققون ، على ما يشهد لهم التاريخ ، وصفاً واضحاً لتلك الحالة ، التي يزعمها البعض ، حالة كون العربية الفصحى اداة للكتابة فقط ؛ ولم يكونوا ليرحلوا الى البادية والامصار ، يستمعون لاحاديث الرجال والنساء والصبيان ، والخاصة والعامة ، ليأخذوا عنهم اللغة . بل ما كانوا ليستشهدوا بقول ذلك الاعرابي الذي دخل السوق ، فسمعهم يلحنون ، فقال : سبحان الله ! يلحنون ويربحون ، ونحن لا نلحن ولا نربح ! ^(١) »

(١) عيون الاخبار جزء ٢ ص ١٥٩

ولما حدثنا صاحب الاغاني عن بشار حين قيل له : « ليس لاحد من شعراء العرب شعر الا وقد قال فيه شيئاً استنكرته العرب من الفاظهم ، وشك فيه ، وانه ليس في شعرك ما يشك فيه ، قال : ومن اين يأتيني الخطأ ، وولدت ها هنا ، ونشأت في حجور ثمانين شيخاً من فصحاء بني عقيل ، ما فيهم احد يعرف كلمة من الخطأ ؟ وان دخلت الى نسائهم ، ففساؤهم افصح منهم ، وايفعت فابديت الى ان ادركت ، فمن اين يأتيني الخطأ ؟ »^(١)

ولما استغرب الجاحظ قول ذلك النبطي الذي قيل له : « لم ابتعت هذه الاتان ؟ قال : « اركبها وتكلم لي »^(٢) . استغربه الجاحظ وعده لكمة ، وهو تغيير حركة ، ففتح اللام المكسور فقط ، صدرت من نبطي ليس بعربي . بل ما كان يقول الجاحظ ايضاً : « قالوا واول لحن سمع بالبادية » هذه عصاتي « واول لحن سمع بالعراق » حي على الفلاح^(٣) . وانت ترى ان الالحن الذي يدون في كتاب البيان والتبيين هو تغيير حرف ثم حركة . وهل كان الجاحظ ، وهو الجاحظ شيخ الادباء ، يذكر لنا هذه القصة ، فيقول : ارتفع الى زياد رجل واخوه في ميراث فقال : « ان ابونا مات وان اخينا وثب على مال ابانا فأكله . فقال زياد : الذي اضعت من لسانك اضر عليك مما

(١) الاغاني طبعة دار الكتب المصرية جزء ٣ ص ١٤٩ - ١٥٠

(٢) البيان والتبيين جزء ١ ص ٤٢

(٣) البيان والتبيين جزء ٢ ص ١١٤

اضعت من مالك» ^(١) . بل هل كان يقول : « وكل شيء للعرب
فإنما هو بديهة وارتجال ، وكأنه الهام ، وليست هناك معاناة ولا مكابدة
ولا اجالة فكرة ولا استعانة . » الى ان يقول : « فما هو الا ان يصرف
وهمه الى جملة المذهب ، والى العمود الذي اليه يقصد ، فتأتيه المعاني
ارسالا ، وتنبأل عليه الالفاظ انشبالا ، ثم لا يقيده على نفسه ، ولا
يدرسه احداً من ولده ؛ وكانوا اميين لا يكتبون ، ومطبوعين لا
يتكلفون ؛ وكان الكلام الجيد عندهم اظهر واكثر ، وهم عليه اقدر
واقهر ، وكل واحد من نفسه انطق ، ومكانه في البيان ارفع ؛
وخطابوهم اوجز ، والكلام عليهم اسهل ، وهو عليهم ايسر من ان
يفتقروا الى تحفظ او يحتاجوا الى تدراس . . . الخ ^(٢) .

لو كانت العربية الفصحى لغة كتابة فقط ، لما روي عن « الحجاج
انه كان يخاف على لسانه من الزلق ، فقال لابن يعمر : اتسمعي
ألحن ؟ قال : الا ربما سبقك لسانك ببعضه في آن وآن قال :
فاذا كان ذلك فعرفني » ^(٣) . ولما ورد في كتاب العقد الفريد قول
صاحبه : « كان عمر بن عبد العزيز جالسا عند الوليد بن عبد الملك ،
وكان الوليد لحانا ، فقال : يا غلام ادع لي صالح . فقال الغلام :
يا صالحا ! فقال الوليد : انقص الفا . فقال عمر : وانت ، يا امير المؤمنين ،

(١) البيان والتبيين جزء ٢ ص ١١٥

(٢) البيان والتبيين جزء ٣ ص ١٣

(٣) العقد الفريد ص ٢٩٢

زد الفأ » . ولما ورد في معجم البلدان لياقوت الحموي قوله :
 « عكوتان - اسم جبلين منيعين مشرفين على زبيد باليمن . . .
 وجبلا عكاد فوق مدينة الزرائب ، واهلها (اي الزرائب) باقون على
 اللغة العربية ، من الجاهلية الى اليوم ؛ لم تتغير لغتهم بحكم انهم لم
 يختلطوا بغيرهم من الحاضرة في مناكحة ، وهم اهل قرار لا يظعنون
 عنه ، ولا يخرجون منه . ^(١) »

بل لما قال ابن خلدون ، وهو المؤرخ الفيلسوف ، في مقدمة : ^(٢)
 « فالتكلم من العرب ، حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة ، يسمع
 كلام اهل جيله واساليبهم في مخاطباتهم ، وكيفية تعبيرهم عن
 مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيتلقنها اولاً
 ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها . » الى ان يقول : ثم انه لما فسدت
 الملكة ، بمخالطتهم الاعاجم ، وسبب فسادها ان الناس من الجيل
 صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات اخرى غير الكيفيات التي
 كانت للعرب ، فيعبر بها عن مقصوده ، لكثرة المخاطين للعرب من
 غيرهم ، ويسمع كيفيات العرب ايضاً ، فاختلط عليه الامر واخذ من
 هذه وهذه ^(٣) . » ويقول « وما زالت هذه البلاغة والبيان ديدن العرب
 ومذهبهم لهذا العهد ؛ ولا تلتفتن في ذلك الى خرفشة النحاة اهل صنعة

(١) معجم البلدان مجلد ٦ ص ٢٠٥

(٢) المقدمة ص ٥٥٤ (المطبعة الادبية سنة ١٩٠٠)

(٣) مقدمة صفحة ٥٥٥

الاعراب ، القاصرة مداركهم عن التحقيق ، حيث يزعمون ان البلاغة لهذا العهد ذهبت ، وان اللسان العرب فسد اعتباراً بما وقع اواخر الكلام من فساد الاعراب الذي يتدارسون قوانينه ؛ وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم ، والقاهها القصور في افئدتهم ، والا فنحن نجد اليوم الكثير من الفاظ العرب ، لم ترل في موضوعاتها الاولى ، والتعبير عن المقاصد والتعاون فيه ، بتفاوت الالبانة ، موجودة في كلامهم لهذا العهد ؛ واساليب اللسان وفنونه من النظم والنثر موجودة في مخاطباتهم ؛ وفهم الخطيب المصقع ، في محافلهم ومجامعهم ، والشاعر المفلق ، على اساليب لغتهم ، والذوق الصحيح والطبع السليم شاهدان بذلك ^(١) .

هذا ، وقد ورد في كتاب ضحى الاسلام للاستاذ الكبير احمد امين بحث مستفيض عن الثقافة العربية - من ص ٢٨٩ - ٣١٣ - يويد فيه هذا المذهب ، فليرجع اليه من يريد الزيادة ، ففيه الكفاية على ما نعتقد .

فيتين معنا ، من جميع ما تقدم ، ان الفصحى كانت لغة التخاطب في الجاهلية والاسلام ، حتى عصر ابن خلدون ، الذي عاش في العصر الثامن للهجرة . ونحن لا نعتقد انها كانت وحدها لغة التخاطب ، بل نرى انه كان بجانبها ، في اغلب العصور ، لغة عامية ، كما هي الحال في جميع البلاد الراقية اليوم . فوجود العامية بجانب الفصحى أمر

طبيعي اعترفنا به في المحاضرات ^(١) ؛ وانما القضية التي ندافع عنها ، هي ان الفصحى لم تكن لغة كتابة فقط ، بل كانت في عصور النشأة والنهضة لغة تخاطب ايضاً . لذلك لا نجد مجالا للشك في انها قد حكيت ، وكانت لغة التخاطب في عصر من العصور ، وفي قطر من الاقطار . ولو كانت كذلك لما كانت لها تلك المرونة التي جعلتها جميلة بنظر ذلك المستشرق ^(٢) الذي كتب لاحد اصدقائه في بيروت ^(٣) معللاً صعوبة اللغة العربية بقوله : اما اصول الصعوبة فاستطيع ان اميز بشأنها مصدرين رئيسيين : اولهما حسنهما العظيم ورونقهما المنقطع النظير ؛ الحق ان الاشياء الجميلة ثمينة وعسيرة المنال ، وما الجهود الشاقة التي يتقبلها طلاب العرب عن رضى في تعلمهم لغتهم سوى الثمن الذي يدفعونه لجالها ولشرف ميراثهم الادبي ؛ وثانيها قدمها وقدرتها على الثبات النسبي .

نعم ان للعربية جمالا خاصاً ، ورونقاً منقطع النظير ، لان العرب الذين تعشقوا الجمال كما تعشقه سائر الامم ، لم تتمثله بالدمى والتماثيل والرسوم ، وانما تتمثله بالكلمات والتعابير ؛ فكانت اللغة مظهراً لعبادتهم للجمال ، كما كانت التماثيل مظهراً له عند الامم اليونانية .

(١) محاضرات في (التربية والتعليم صفحة ٨ ، اللغة الفصحى واللهجات العامية

(٢) هو المستشرق جرجيس سرطون من جامعة هارفرد .

(٣) هو الاستاذ عبدالله مشنوق مدير كلية المقاصد الاسلامية في بيروت .

ولكن ذلك لا يستدعي ان تكون اصعب اللغات ؛ فان الجمال الجذاب يخفف الصعوبات ، ويستلزم الترتيب والنظام ، والانسجام والاتساق ؛ وهي صفات ، من نتائجها السهولة . ان الصعوبات الخاصة التي يجدها الان من يتعلم اللغة العربية ، هي لفقدائها شيئاً من مرونتها ، كما قال الاستاذ مرسى ، ولفساد طريقة تعليمها .

تكاد العربية الفصحى تفقد مرونتها ؛ واذا فقدتها تماماً تصبح لغة ميتة كاللغات العلمية القديمة - اليونانية واللاتينية - ، وهذه نتيجة لا مفر منها ، اذا لم تتدارك الامة العربية الامر ! . . . وكيف يكون تدارك ذلك الخطر ؟ ا يكون باتخاذ اللهجة العامية اداة للكتابة ؟ نعود لمقال الاستاذ مرسى ، فنجده يقول : « يذهب البعض ، وهذا رأي شائع ، ان هذه اللغة المحكية (العربية العامة) هي سهلة ، بخلاف اللغة المكتوبة (العربية الفصحى) ؛ وانه باستطاعة الاوروي ان يتعلم العامية بجهد قليل ووقت قصير ؛ وهذا بنظري رأي باطل ، لا اعتقد ان مستعرباً واحداً يسلم به . . . الخ » ^(١) . ويقول في موضع آخر : ^(٢) « ان التعبير الثام عن الفكر المجرد ، هو من مزايا اللغات الادبية . . . ولما كانت العربية المحكية غير مكتوبة ، فانها قاصرة عن التعبير تماماً عن الامور الذهنية . . . الخ . »

فليس من رأي الاستاذ اذن ان تصبح العامية لغة الكتابة ، لانها

(١) مجلة التعليم (عام الفرنسية العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ صفحة ٢٠٦ - ٢٠٧

(٢) مجلة التعليم (عام الفرنسية العدد ٢ لسنة ١٩٣٢ ص ١٢٣ .

ليست اسهل من الفصحى ، وليست قادرة على التعبير تماماً عن الفكر المجرد والامور الذهنية ؛ وهو لم يصف لذلك الداء دواء ، لان بحثه كان وصفيّاً فقط . اما نحن ، فنرى ان العلاج هو في جعل اللغة الفصحى لغة التخاطب بين الطبقات المتعلمة ، فتعود لها مرونتها ، التي جعلتها لغة الحضارة في عصور طويلة ؛ وبذلك تتخلص اللغة من الصعوبة الاولى ، التي بينها حضرة الاستاذ ، وهو على حق في ذلك ^(١) .

فاللغة التي تجمد ولا تتطور ، هي لغة صعبة جداً ، ولا شك ، اذ تنقصها الحياة . ويسرنا ان نذكر هنا ان التطور قد بدأ مع النهضة الحديثة ، وان الاهتمام بالمحادثات اللغوية ، قد بدأ بشكل جدي في كثير من المدارس . وهذا يبشر بمستقبل مجيد للغة ولا بناؤها .

اما الصعوبة الثانية ، الخاصة باللغة العربية ، فان الاستاذ مرسى يجدها فيما يذهب اليه ، « من ان اللغة العربية هي لهجة سامية وضعت للتعبير عن الحكم والامثال القصيرة ، بجمل متراصة ؛ وانها حملت فوق طاقتها ، حين اريد منها ان تكون لغة منطقية ، تعبر عن الفكر ، الذي يجب ان يتنوع ، بكلام ذي جمل وعبارات ... الخ ... » ^(٢) والجواب عن هذا ، موجود ضمناً في جوابنا عن الصعوبة الاولى . فلو كانت العربية موضوعة للتعبير عن الحكم والامثال القصيرة فقط ، لما اتسعت للحضارتين ، القديمة والعربية ،

(١) راجع المقدمة والمحاضرتين الاولى والثانية ، في كتابنا محاضرات في التربية والتعليم .

(٢) مجلة التعليم العام (فرنسية العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ ص ٤٠٣)

بكل ما فيها من شعر وعلوم، وافكار وعواطف ؛ وهل يجوز ان يقال هذا في لغة يعترف لها الجميع بالسعة والقوة . قال بروكلمن الالماني في كتابه « مختصر في اللغات السامية »^(١) :

« ان آخر هجرة للشعوب السامية ، هي تلك التي جاءت بالعرب الى بلاد الثقافة ، وجعلت لهجتهم وارثة لجميع اللغات السامية » . ويقول في مكان آخر .^(٢) « ان لغة الشعر العربي تمتاز بوفرة الاشكال الغراماطيقية وفرة عظيمة ؛ وتدل بدقة تعبيرها عن العلاقات النحوية ، على انها بلغت في التوسع درجة هي اعلى من درجات جميع اللغات السامية . » فهل كانت اللغات السامية ، كلها ، لغات حكم وامثال قصيرة ؟ وهل اللغة العربية عبارة عن جمل مترافعة لا دقة في العلاقات بين جملها ؟ لو كان ذلك ، لما كان للغة العربية ذلك الجمال ، وتلك الروعة ؛ ولما وسعت تلك الحضارة .

فاللغة ، العربية ليست لغة امثال وحكم فقط ، بل هي لغة الحياة بكل مظاهرها ، سواء كانت عاطفية او فكرية او حسية ؛ وليست جملا مترافعة ، بل هي اتساق وانسجام ، ودقة في التعبير عن العلاقات في التركيب ، كان منها ذلك الجمال الرائع الذي يتغنى به كل من تذرقها ؛ وليس ادل على ذلك من التراث العظيم الذي تركته الاجيال الغابرة ، والذي يقف امامه كل من ادرك حقيقته وقفة الاعجاب

(١) عن الترجمة الفرنسية للاستاذ رسي ، صاحب المقال ، وللاستاذ كوهن ص ٣٧

(٢) عن الترجمة الفرنسية للاستاذ رسي ، صاحب المقال ، وللاستاذ كوهن ص ٣٧

والاكبار . انما الانحطاط في الامم يؤثر في اللغة ، وهي مظهر حياتها ، فيظهرها بظهر الضعيف الذي يفقد ثقة الناس بقوته . لذلك لانرى ما يراه حضرة الاستاذ من ان صعوبة اللغة اصلية فيها ، بل نعتقد ان امثال هذه الاراء ، انما هي نتيجة طرق تعليمها ؛ هي نتيجة تلك الطرق العقيمة التي تكاد تقضي عليها . فالاصلاح الحقيقي ، هو في اصلاح تلك الطرق ؛ وهذا من واجبات رجال التعليم والتربية في الامة .

وهناك صعوبة ثالثة ، ذكرها حضرة الاستاذ : « هي وفرة المترادفات ، حتى انه يوجد ممثلاً كلمة تعني الحية ؛ وكثرة المعاني المشتركة للكلمة الواحدة ، ككلمة عجوز التي لها ٦٣ معنى مختلفاً ^(١) » .

كنا نوافق الاستاذ على ان هذا الترادف الوافر والاشتراك الكبير من الصعوبات الاساسية في اللغة ، لو ان جميع تلك المعاني والكلمات مستعملة . والحقيقة في ذلك ان علماء اللغة دونوا جميع الكلمات التي سمعوا بها من مختلف القبائل العربية ، وجعلوا كثيراً من الصفات والمجازات ، كالابتلائع من الحيات ، اسماء ؛ لذلك كان المستعمل بالنسبة للمدون قليلاً جداً ؛ حتى ان ابا بكر الزبيدي جمع عدد الفاظ اللغة العربية ، فوجدها ٦٦٩٩٤٠٠ لفظة ، المستعمل منها ٥٦٢٠ لفظة فقط ؛ واحصى صاحب تاج العروس عدد الالفاظ الثلاثية في اللغة ، فوجدها ١٩٦٥٠ لفظة ، المستعمل منها ٤٢٦٩ لفظة فقط . هذا عدا ان الالفاظ المترادفة المستعملة لا تدل على مسمى واحد في الحقيقة ، وانما يدل كل منها

(٣) مجلة التعليم العام الفرنسية ، (العدد ١٢ لسنة ١٩٣٠ ، ص ٤٠٣)

على نوع من الجنس ، او افراد من النوع : فالجنس هو ما يصاد من الحيات ، والافعى هي التي لا تنفع معها رقية ولا ترياق ، وهي رقشاء . دقيقة العنق عريضة الرأس ؛ والافعوان هو الذكر من الافاعي ؛ والابتد القصير الذنب ؛ والارقم هو الذي فيه بياض وسواد
وقس على ذلك غيره . فيتبين ان هذا النوع من الترادف هو دليل على سعة اللغة وعلى قوة الملاحظة في اهلها ؛ وهو ايضا برهان ساطع على ان روح تلك الامة هي روح علمية . الا ترى كيف ان علماء الامم الراقية تضع كلمة لكل نوع من انواع الاجناس ، مهما كان الفارق زهيداً ؟ فوفرة الكلمات التي هي من هذا النوع ، لا تستدعي الصعوبة ، بل هي من الوسائل التي بها يستطيع الانسان التعبير عن افكاره بصراحة ووضوح . هو تسهيل للافصاح عما في الضمير ، ودليل على صفاء الذهن ، ودقة الملاحظة وقوة المفكرة ، وسمو العواطف .

واننى ارى ، فوق ذلك ، ان في وجود الكلمات الغير المستعملة دليلاً واضحاً على ان اللغة العربية ، هي لغة الحياة والخالود ، لانها تتطور وتتكيف ؛ ولولا التطور لما اهمل فيها هذا العدد العظيم من الكلمات .

فاو اكتفى معلموا اللغة بتلقين الكلمات المستعملة فقط ، مع بيان كيفية استعمالها بوضوح ودقة ، لما شكى احد من وفرة الكلمات . لذلك نعود ، فنقول ما رددناه مراراً : ان الطريقة المستعملة في تعليم اللغة العربية ، هي التي تظهرها بهذا المظهر المخيف .

وما قيل عن وفرة الكلمات، يقال أيضاً عن وفرة المعاني المشتركة؛ فانها ليست كلها مستعملة، بل قد خضعت هي أيضاً لنواميس التطور، ولم يبق منها الا بمقدار ما هو موجود في سائر اللغات الراقية . فلا تجد بين البلغاء من يعبر بالعجز عن الابه، ولا المسافر، ولا التحكم، ولا الجوع الخ؛ بل ينتقد من يحاول ذلك اشد الانتقاد، ولا يفهم كلامه .

والخلاصة، فاننا نكتفي بما تقدم، ونشكر للاستاذ العلامة بحبه الدقيق، وزانا على اتفاق تام معه فيما يتعلق بفقد اللغة مرونتها، متى خسرت تماسها مع الحياة، ولم تكن اداة للتخاطب؛ ونرى رأيه في عدم قدرة اللغة العامية على التعبير تماماً عن الافكار المجردة، وان اللغة الفصحى، اللغة الادبية، هي وحدها القادرة على ذلك . ونرى، فوق ذلك، ان الطريقة المتبعة في تعليم اللغة العربية هي التي توحى تلك العقيدة بانها صعبة اصلاً، وان صعوبتها تفوق صعوبة جميع اللغات؛ واصلاح الطريقة يكون اولاً بالعمل على جعلها لغة التخاطب بين الطبقات المنورة المتعلمة؛ ثم بايجاد تأليف لغوية صالحة، تتفق مع ما يقتضيه العصر الحاضر من تطور وايضاح؛ وبتشقيف المعلمين تثقيفاً خاصاً يقدرّون معه على تطبيق النظريات الحديثة لعلم التربية في تعليم اللغة العربية .

اننا بحاجة قصوى الى مجمع علمي لغوي، يدرس اعضاؤه اللغة العربية على النحو الذي يدرسها فيه المستشرقون الافاضل، امثال الاستاذ مرسى، فيضع لنا قاموساً جديداً ينفخ في اللغة الحياة، ويبعثها

بعد طول الهجوع .

اننا بحاجة قصوى للجرأة في اعضاء المجمع العلمي اللغوي ، حتى
يستطيعوا اصدار حكمهم الاخير على ما يجب ان يهمل ، وعلى
ما يجب ادخاله ، من كلمات وتعابير ، يتم بها التطور ، الذي لا تعيش
اللغة الا به .

هذا هو السعي الذي نأمله من علماء الامة ، اذا كانوا يريدون
للقيمهم ولامتهم الحياة والخلود .



دور الحضانة والمدنية



ان فكره تأسيس دور الحضانة ، او مدارس الام - حسب اصطلاح الفرنسيين - او جنائن الاطفال - حسب اصطلاح فروبل - حديثة ، اوجدها التمدن الحديث . هي وليدة القرن التاسع عشر ، لانها لم تبدأ بأخذ الشكل الذي نعرفها به الآن الا في اواخره تقريباً ، بعد جهاد طويل وعمل متواصل ، تطورت بهما الملاجي *salles d'asile* وليدة مدينة القرن الثامن عشر . اذا بحثنا عن الفكرة التي سيطرت على ارادة اولئك المصلحين الذين رغبوا في تأسيس هذه الدور ، نجد انها فكرة الديمقراطية الحقة ، والحرص على هناء الانسانية وسعادتها ، بابقاء هذه المدنية دائمة الصعود في سلم الرقي ، محفوظة من الامراض الاجتماعية المخربة ، مدمرة المدنيات السابقة .

نعم ، لا تقوم المدنية ، ولا تصعد سلم الرقي باطراد منتظم ، الا بوجود الرجال العظام - ابطال المدنيات - : العظام بعلومهم ، العظام بشجاعتهم ، العظام باعمالهم الى آخر ما هنالك من انواع العظمة واشكال البطولة ؛ ولكن بقاء تلك المدنية - واقصد بالبقاء التطور

والرقي ، اذ لا بقاء بدونها ، والوقوف تأخر والنحط ، - لا يكون
الا بالديموقراطية الحققة ، نتيجة التربية الصحيحة والتثقيف الفني .
لذلك نجد الامم الراقية قد فكرت ، بعد ان نالت قسطاً عظيماً من
المدنية بواسطة ابطالها العظماء ، في امر تربية النشء منذ نعومة اظفاره ،
لتصير كل امة مكونة من الرجال ، فيصبح ابطالها رجالاً في
الرجال .

اهتمت تلك الامم قبلاً بامر المدارس الابتدائية ، مجبرة على
التحصيل ، واطاعة علومها خاصة لفن التربية والتعليم . ثم ارشدها العلم
بعد ذلك لعدم كفاية الاعتناء بامر النشء منذ سنته السابعة - سن
الدارسة في المدارس الابتدائية - ، بل بين لها ان هناك ملكات
وقوى في الانسان ، لها نتائجها المدهشة اذا تعهدت قبل هذه السن ؛
فبدأت تعد له الملاجىء لتتعده قبل سن الدارسة ؛ ثم تحولت
الملاجىء الى دور للحضانة ، وقد اصبحت اليوم تأخذ الطفل من حضن
امه منذ سنته الثانية . (اما عندنا فان دور الحضانة القليلة العدد
لاتأخذ الطفل الا وهو في السنة الرابعة الآن ؛ والامل عظيم
بمستقبلها) .

تطورت هذه الدور مع المدنية ، حتى اصبحت الآن ولها مناهج
خاصة ، تطبق باساليب خاصة ووسائل موافقة لظاهرة اولئك الاطفال ،
مستقبل الامم ، وامل الانسانية . اصبحت هذه الدور منفصلة بدارتها
تمام الانفصال عن بقية المدارس ؛ لها نظمها ولها قوانينها ؛ ولها شكل

خاص من الحياة ، يغذيه العلم بلبانه ، ويمده الفن بلباقته وجماله . اما تلك المناهج والاساليب والوسائل ، وهذه الانظمة والقوانين ، وهذا الشكل الحيوي البديع ، فانها كلها مأخوذة من فطرة الطفل وقلب الام وادمغة العلماء والعالمات . هنا وجدت الفلسفة الايجابية العلمية مجالا واسعا للعمل ، فبدأت تعمل ، وسيكون لعملها نتائج جزيلة الخير ، عجيبة الفائدة .

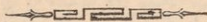
تطورت هذه الدور ، ولا تزال تتطور ما دامت المدنية في رقي متواصل ، وما دامت الانسانية طالبة له طامحة للسعادة ، حتى تصل للكمال ، مطلب المدنية في كل مظهر من مظاهرها . وانني اعتقد ان الاعتناء بشأنها وبشأن المدارس الابتدائية سيتزايد ما دام البقاء مقدرًا لهذه المدنية ؛ ولاشيء ادل على تقرب هذه من السقوط من اهمال تربية الاطفال ، رجال المستقبل ونسائه . اما المربيات والمربون - روح تلك الدور وهذه المدارس - فقد صار لهم شأن غير شأنهم الاول ، بعد ان اصبح لهم علوم خاصة ، وثقافة خاصة ، لا تقل اتساعاً واهمية عن ثقافة سائر ارباب المهن الحرة ، اصحاب الاختصاص .

ففكرة الديموقراطية ، والرغبة في سعادة الانسانية وحفظ كيان المدنية الحاضرة ، هما عنصران الفكرة الرئيسية التي اوجدت دور الحضانة ، والزمت الاعتناء بشأنها وبشأن المدارس الابتدائية ، اعتناء يمنح الامم اناساً قادرين على تحملها ، وعلى تطويرها ، ليتسنى لهم الصعود بها الى ما قدر لها من الرفعة والعظمة والاتساع . فعلياً اذن ،

نحن ابناء هذا الوطن ، المتحفزين للسير مع الامة الراقية ، ان نوّدي
لهذه المعاهد ما يجب لها من الهمة والاعتناء . علينا ان نشق بالعلم الذي
انتجته قرائح رجال الغرب ، ونجد في توفيق قواعد على بيئتنا ،
لنتيسر لنا تطبيقها في معاهدنا العلمية . ان هذا يوفر علينا اوقاتاً
طويلة ، والاماً شديدة ، اثناء السير ؛ ويجعل الحصول على النتائج
المطروبة أوكد واثبت .



الولد في بلاد النور



« ان درجة اعتناء الامة

بابنائها ، هي مرآة حقيقتها . »

انني اشعر ، بعد ان اسعدني الحظ بزيارة مدينة باريس وبعض امهات المدن الافرنسية - حيث تتجلى المدنية باجلى واجمل مظهر - ، ان الواجب الوطني يدعوني للكتابة ، علي اتمكن من وصف تلك الحضارة الزاهرة وصفاً يبعث في ابناء قومي التواقين للتقدم والرقى رغبة في اعتناق مبادئها السامية ، وهمة لتقليد ابنائها الذين ما وصلوا الى ما هم عليه من عظمة ورقى ، الا بالاخلاق الفاضلة المرتكزة على مبادئ صحيحة ، وعقائد اجتماعية راسخة .

ان بيان تلك المبادئ ، والبحث عن تلك العقائد ، التي انبعثت عنها تلك الاخلاق ، هي التي يجب ان نهتم بها قبل كل شيء ، لنفهم حقيقة تلك الامة الحية ، التي كانت ولا تزال منار المدنية اللامع ، الذي يستهدي به كل من ضل سواء السبيل .

فكرت كثيراً بالطريق الذي يجب علي ان اسلكه لاصل الى غايتي ، التي هي بيان حقيقة الحضارة الفرنسة ، حسب ما شاهدت ، قاطعاً النظر عن كل ما قرأت او سمعت ؛ فلم اجد طريقاً اخصر ولا اوضح

من البحث عن المعاهد التي تهتم بامر النشء ، الذي هو المستقبل ،
متذكراً قول ذلك الفيلسوف القائل : « من اراد تفهم مدنية امة من
الامم ، فعليه بزيارة مدارسها ، حيث يجد الماضي والحاضر والمستقبل . »
هذا مع اعتقادي ان درجة اعتناء الامة ببنائها ، هي مرآة حقيقتها .

المدارس هي في الحقيقة تلك المعاهد التي تهتم بامر الولد ، ثمة
الماضي وموضوع اعتناء الحاضر والمتصرف بالمستقبل والمهيء لما بعده .
ولما كان هناك معاهدة عديدة ، غير المدرسة ، تهتم بامر فلذات الاكباد ،
فستكون الجاني متناولة كل الوسائل المعتمد عليها في بلاد النور ، -
حيث الاعمال تتغذى بلبان العلم الايجابي العملي ، وتتقوى بتمارين الفن
المنتج - لتربية النشء . تربية صحيحة ، تهيئه لاستلام مقدرات هذه
الحضارة العظيمة التي يجب عليه ان يحفظها ، وان يعمل على اقام بنائها
الشامخ ، ناشراً لواءها في جميع الاقطار .

هذا واني اكتفي الآن بهذه الكلمة التمهيدية مرجئاً البدء
بالبحث الى المقالات الآتية ، واعلن شكري القلبي لاولئك
الافاضل الذين مهدوا لي سبيل الوصول الى غايتي من البحث
والتنقيب . انا لا انسى ما حميت ذلك العطف الانساني الذي قوبلت
به اينما حللت ، وتلك المساعدات التي كان يحريها لي من بيدهم الامر ،
مما يدل على طيب عنصر تلك الامة العظيمة ، وشرف مبادئها
الانسانية .

لا غرابة في ذلك ، فانك تجد هناك اثر تلك المبادئ العالية
متجلية باخلاق من تحتاج لمساعدته او تجتمع اليه : صراحة منبعثة عن

الحرية الصحيحة الحققة ، تجعل العلاقة صادقة ترتكز على الاخلاص والعقل « فلا ضرر ولا ضرار . »

هناك يدهش المرء المطلع على مبادئ الاديان الحقيقية ، اذ يرى تلك المبادئ السامية مطبقة تطبيقاً صحيحاً ، لا تكون معه سبب التفريق الى طوائف وشيع تتباغض وتتناحر باسم تلك الحقيقة ، التي ما كانت الا لتأليف القلوب وتخليص البشر من الشر .

نعم هناك تجد الدين مطبقاً ، وان كنت لا تسمع احداً يتشدد بذكر الآيات واقوال الانبياء فقط ، لانك في بلاد العمل ، لا في بلاد القول ! ...

هناك احب القلب الطبيعة ، فعاش معها على وفاق ؛ واستنزل الوحي من سماء الفكر ، ليعمل في هذا الكون البديع عملاً يسعد بني البشر ؛ فكانت هذه الحضارة العظيمة الجميلة ، بمبادئها وبآثارها . فحيا الله تلك الحضارة الانسانية ، وحيها الله رجالها العاملين ، ووفقنا الى اتباع اثرهم وتقليد هم تقليداً صحيحاً عاقلاً ، ينتج اصطبغنا بتلك الاخلاق الفردية والاجتماعية ، التي بها يتم لنا الوصول الى ما نصبو اليه من تقدم ونجاح ؛ فنعود بامتنا المستيقظة ، الى ما كانت عليه من رقي وعظمة ، حين اتصف اجدادنا بتلك الاخلاق الفاضلة والسجايا النبيلة ، باعثة النهضة ومحقة الآمال .

الولد في بلاد النور .

— ٢ —

نظرة عامة .

المبدأ الاصلي للحضارة الفرنسية وعلاقته بالمدرسة
الحديثة . — المبدأ الاصلي وغايته .

لا بد لنا قبل البحث عن المؤسسات التي تهتم بامر الولد ، وعن
الاعمال التي تقوم بها تلك الامة لحفظ مستقبل حضارتها الزاهرة ، من
بيان المبدأ الاصلي الذي ظهر لنا انه محور كل حركة وعمل : ان
الحضارة الفرنسية ، وهي نواة المدنية الغربية ، هي حضارة علمية
اقتصادية ، غرضها العمل المنتج و اصلاح المجتمع . هذا هو ، على
ما نعتقد ، اهم وصف يميزها ، واعظم مبدأ ترتكز عليه .

اذا قلنا انها علمية ، لا نقصد بذلك ان المرء يكون هناك بين
قوم يقتلون الوقت بالاقاويل وانشاد الاشعار واظهار الفضل بذكر
ما تخزنه الحافظة من النظريات العلمية ؛ بل نعني انه يشاهد نتائج
العلم العملي الصحيح ، الذي يستمد قواعده من الملاحظة والتجربة ،
يتمتع بها افراد تلك الهيئة الاجتماعية العاملة مجد وهدوء .

قد عشق هناك الناس العمل ، حتى أصبحوا لا يكتثون لاي فلسفة
لا يكون لها وجهة عملية ، تعود لفائدة الفرد والمجتمع معاً ، فائدة مادية
او معنوية .

نعم ، ان الجرائم المرضية الاجتماعية لم تستأصل كلها بعد ؛ لكن
العلم يكتشف ويخترع بصورة دائمة تلك العلاجات التي بوسعها قتل
تلك الجرائم ، وانقاذ اولئك المرضى . ولا بد للعلم يوماً من الاهتداء
لتلك الوسائل الفعالة ، المبيدة لجرائم الفساد ، اذا قدر لهذه الحضارة ،
- ونرجو ان يقدر - بقاء طويل ورجال عاملون .

ان نور العلم الصحيح يكشف لهم ، رويداً رويداً ، حقائق هذا
الكون ؛ فتراهم جادين وراء الوصول الى كشف الحقائق كلها ؛
ويظهر لهم العلم حقيقة نفوسهم ، منفردين مجتمعين ، فتراهم دائبين
على تربيتها تربية عملية تتفق مع احتياجات الفرد والمجتمع . لا تلحظ
فيهم مرضاً اجتماعياً ، الا ويوضحون لك اسبابه ، ذاكرين الوسائل الفعالة
المختلفة التي تتخذ لمكافحة ؛ وان فقدوها ، فانك تراهم في سبيل
ايجادها عاملين .

ليس العجب بما يعلمون من شيمهم ؛ وان افتخر احدهم فانما
يفتخر بما يعمل . لذلك كان العلم عندهم عملياً ايجابياً ؛ حتى ان
الفلسفة ، وهي التي تذهب بالانسان الى حيث تذله عن هذا الكون ،
وتبعده عن اعماله ، قد خضعت باعظم فروعها - كعلمي النفس
والاخلاق - لذلك المبدأ الرئيسي العظيم ، المنتج للرفاه والسعادة .
اما قولنا انها اقتصادية ، فلان ابناءها يحرضون الحرس الشديد

على الانتاج ؛ فتراهم يسعون السعي الحثيث للحصول على اعظم نتيجة ممكنة من القوى الطبيعية ، باذلين ما في وسعهم بدون نجل ولا اسراف .
لذلك تراهم يدأبون على الدرس والبحث منقبين عن تلك القوى المختلفة الموجودة في الجهاد والنبات والحيوان والانسان ، ليتوصلوا الى ايجاد الوسائل التي تمكنهم من الحصول على خيراتها الجزيلة الفائدة .
كثرت عندهم الاعمال فعظمت قيمة الوقت الوقت ثمين جداً ، وحرصهم عليه اعظم من حرصهم على اموالهم . فلا عجب اذن من وضعهم الوقت تحت تصرف العقل والحساب . الوقت موزع في بلاد النور توزيعاً معقولاً : فلكل عمل وقته ، ولكل وقت عمله ؛ والاعمال متنوعة : فمنها ما يكون للربح المادي او الادبي ، كالاعمال الزراعية والصناعية والتجارية والعلمية ؛ ومنها ما يكون لاستعادة القوى والنشاط ، كالحالات الترفيهية والالعاب واللهو ؛ وكلها مرتبة ترتيباً بديعاً ، مستمداً من المبادئ العلمية الحديثة ، على شكل يظهر ان علاقة الاقتصاد بالعالم متينة ثابتة .

اما الغاية من ذلك فهو المتاع والسعادة ، مادياً وادبياً . وجد الانسان في هذه الدنيا الحاوية لجميع انواع المتاع والآلام ، ولجميع انواع المتاع والملاذات ، المادية والادبية ؛ فعليه اغتنام فرصة وجوده هذا ، لينال من متاعها وملاذها ما توصله اليه قوته واقتداره من غير اضرار ، ليخفف من آلامها ، وايجعل من متاعها لذته وسروره . هذا هو المبدأ الذي يتلقون به هذه الدنيا الجميلة ؛ فكأنني بهم يؤيدون بصورة عملية الحديث الشريف القائل : « ان هذه الدنيا حلوة خضرة ،

فمن تلقاها بطيب نفس بورك له فيها ، ومن تلقاها باشراف نفس ،
كان كالذي يأكل ولا يشبع . » (او ما بعناه) . ولا يتلقاها بطيب
نفس ، الا ذلك الرجل الذي يسعى ويجد لينال منها ما يمكنه من
التمتع بها تمتعاً صحيحاً لا ينافي العقل والادب ، لا ذلك الذي يسعى
ويجد لتوسيع الثروة وخزن الاموال فقط ، او للتهتك والظلم .
لا مندوحة لنا من الاماع هنا بان الحصول على هذا المتاع ، وهذه
السعادة ، لا يكون الا بصلاح المجتمع وتبادل المنفعة بين افراده .
هذا عدا مبادئ ادبية واجتماعية كثيرة يجب ان يتحلى بها كل فرد
وكل مجتمع يود الوصول الى هذه الغاية . نرجو ان نوفق لبيان ذلك
في المباحث الآتية ، اذ ان غرضنا الآن هو بيان المبدأ الاصلي ، على
ما ظهر لنا بعد المشاهدة والملاحظة ، بصورة اجمالية ، نأمل ان تزداد
توسعاً ووضوحاً ، كلما توسعنا بالبحث عن المعاهد التي تعني بالولد
وتهتم به .

ان نواة تلك المعاهد هي المدرسة الحديثة ؛ لذلك سنبدأ بالبحث عن
علاقتها بالمبدأ الاصلي الذي سنجد اثره في كل مظهر من مظاهر المدنية ،
لنبحث بعد ذلك عن حقيقتها واقسامها وتشكيل كل منها حسب
القواعد العلمية .

علاقة المبدأ الاصلي بالمدرسة الحديثة

تبين لنا مما تقدم ان المبدأ الاصلي الذي تتركز عليه الحضارة
الفرنسية هو العلم العملي التجاري والاقتصاد الفني المنتج ؛ وان العلاقة
بين العلم والاقتصاد هي قوية لدرجة جعلتنا نعتبرهما مبدأً واحداً لا

مبدأين . العلم العملي يستمد قواعده ، كما هو معلوم ، من الملاحظة والتجربة ، وهذا يجعله خاضعاً ، كلما اتسعت دوائر هذين العاملين ، للتطور الذي له في سير الحضارة اثر محسوس اوجد فكرة تهية النشء واعداده اعداداً خاصاً ، كانت لاجله المدرسة الحديثة التي تعد ، كما يقول علماء التربية ، للحياة .

المدرسة الحديثة هي وليدة الحاجة لرجال يتمكنون من مماشة التطور ورفع شأن الحضارة . لذلك جعلت غايتها التربية لتعد النشء للحياة . فهي الان تهتم بالقوى الموجودة في الولد، سواء أكانت جسدية ام نفسية ام خلقية ، مستعملة كل الوسائل الفعالة لتنميتها وتقويتها . لا تسعى المدرسة اليوم لحشو دماغ التلميذ بمختلف المعلومات ، بل هي تعنى ، بواسطة هذه المعلومات وغيرها ، بجعله رجلاً قوياً يشعر ويفكر ويعمل بحرية ومرونة وسرعة ، ليصبح رجل الشعور اللطيف الصادق ، والفكر الصحيح المولد ، والعمل البديع المتقن . اصبحت المعلومات غذاء ينمي ويقوي ، لا حملاً ثقيلاً ينوء به الفكر ، فيعجز عن مماشة التطور والتقدم والرقى ، كما جرى لابناء الحضارات السابقة التي ازدهرت دهرأ ثم غلبها الجمود الخمول .

اعتمدت المدرسة الحديثة العلم ، والحضارة علمية ، فاستمدت منه مبادئها العظيمة وطرقها المختلفة واساليبها الواضحة ووسائلها الفنية الناجعة . يدهش المرء مما يشاهد هناك ، من الجهود التي يبذلها العلماء والمعلمون في سبيل المدرسة : درس دائم ، وتقريب متواصل في صفوف المدرسة وفي المختبرات السكلجية (النفسية) ، وفي

مستشفيات الاولاد ، وفي مختلف المعاهد ، لابداع اختبارات teste بها يحاولون الوصول الى معرفة ما كمن في النفس من قوى وملكات ومعرفة ، ولابتكار وسائل بها يطورون طرق التربية ويكيفونها حسب الاحتياجات الاجتماعية والفردية .

ولما كانت الحضارة اقتصادية ، غرضها العمل المنتج ، فان المدرسة الحديثة هناك تعود التلاميذ العمل في سبيل الحصول على اعظم انتاج ممكن باقل ما يستطاع من جهود ونفقات .

كنت يوماً في مطبخ احدى مدارس البنات في باريس ، وكان هناك عدد منهم يعملن في طهي الطعام وترتيب المائدة ، فظهرت للمديرة اعجابي مما شاهدته من ترتيب واتقان ، فشكرتني ، وقالت : ان معلمة الطبخ التي تراها هنا قد تخرجت في المدرسة الخاصة التي تعد لنا معلمات لتدبير المنزل ، وليست غايتنا تعويد البنات على الاعمال المنزلية فقط ، بل تدريبهم على الاقتصاد ايضاً . . .

فنحن نعود البنات هنا على طهي الاطعمة ، لا ليكون منهن طاهيات ماهرات فقط ، بل ليتعلمن كيفية الحصول على اوفر كمية غذائية ، في طعام لذيذ ، باقل ما يستطاع من النفقات . . .

وان انس فلن انسى في حياتي تلك الاوقات الثمينة التي كنت اقضيها مع الدكتور سيمون ، ذلك الرجل الكبير بعلمه باخلاقه ، لا تدرب على يديه في الاختبارات الفنية teste لقياس المعرفة والذكاء . كنت يوماً اعمل معه في احد الصفوف المخصصة للاولاد المتأخرين ، فاخذ يبين لي الفوائد العظيمة التي تنتظر من هذه الاختبارات ؛

وانني لأذكر دائماً كلمته هذه : « يقاس نجاح التربية بمقدار ما يستفيد المجتمع من افراده مادياً وادبياً . » فتكون التربية اذن ، حسب رأي الدكتور ، للانتاج فيما يفيد المجتمع مادياً وادبياً ، وهذا متفق مع ما يقوله علماء التربية .

ففيما تقدم من امثلة عديدة يرى القارىء ان المدرسة الحديثة تستوحي مبادئها من ذلك المبدأ الاصلي العظيم ، وعناصره العلم والاقتصاد والعمل ؛ وان فائدة المجتمع هي غرض تلك المؤسسة العظيمة ، وهي تسعى لتقوم بواجبها نحو المجتمع ؛ فهل تسعى الامة لتقوم بواجبها نحو المدرسة ، او بالاحرى نحو الولد ؟ . . .



الولد في بلاد النور .

— ٣ —

اهتمام الامة بالولد

ان اعظم ظاهرة اجتماعية تستوقف انتباه الباحث عن مميزات هذه الحضارة ، هي الاشتراك بالعمل . تتجلى هذه الظاهرة ، - التي هي وليدة المبدأ الاصلي ، - بالشركات ، للاعمال الاقتصادية ، وبالجمعيات ، للاعمال الخيرية ، وبالأحزاب ، للاعمال السياسية . يكاد يشعر المرء ان الشخصيات الفردية ذائبة في المجتمع ؛ وان برز فرد فباسم شركة او حزب او جمعية . يعمل الكل للكل ، فتهناً بذلك الافراد ، حتى الولد ؛ فان اهتمام المجتمع بشأنه يكون قبل ولادته وفي اثنائها وبعدها ، حتى وقبل الحمل .

هناك الجمعيات المتعددة المتنوعة ، والشركات المختلفة التي تسعى لتسهيل الزواج وتأسيس العائلة وتأمين رفايتها لغايات اخلاقية اجتماعية عديدة ، اهمها اكثار النسل الصحيح ، وتسهيل امر الاعتناء به . فهي تعمل بالارشاد والنصح وبالتضحية المادية ، راغبة في تحسين حال الافراد واصلاحها ، ليصطلح بذلك المجتمع الذي عليه كل المعول .

نذكر منها شركات دار العامل ، وجمعيات انصار العائلات الربلة^(١) ، وجمعيات تمريض العائلات البائسة ، وجمعيات مقاومة المسكرات ومقاومة السل وغير ذلك من الجمعيات العديدة التي تدل على وجود روح التضامن الفعلي الناتج عن شعور حي ، وفكر صحيح ، وارادة حازمة .

ان هذا التضامن المقرون بروح التضحية، يدل على ان هذه الامة ارادت ان تحيا ، فكانت لها الحياة ؛ كانت لها الحياه ، لانها فهمت معنى التضحية للصالح العام ، وفهمت كيف تكون تلك التضحية ؛ كانت لها الحياة ، لانها فهمت ان لا حياة لامة لا يهتم بنوها الموسرون بالفقراء ، وبنوها العلماء بالجهلاء ؛ كانت لها الحياة ، لانها فهمت ان سر بقائها وخلودها هو في الطفل ، فوهبته كل عناية واهتمام ؛ كانت لها الحياة ، لانها فهمت ان كل ما فهمته لا يفيدها ان هي لم تعمل ؛ لذلك عملت ، وعملت باخلاص !

ليمنحني القارئ هنيئة يعيرني فيها انتباهه لاسرد له احدي مشاهداتي في مدينة روان - Rouen - :

اجازت لي وزارة المعارف الفرنسية رخصة زيارة مدارسها ذات الدرجات المختلفة ، في باريس وغيرها من المدن الفرنسية ، - سواء اكنت منفرداً او مع احد المفتشين الذين تفضلت بتعيينهم - لادرس احوال تلك المعاهد وكيفية تنظيماتها الفنية . قمت بعملتي هذا

(١) - العائلة الربلة : العائلة الكثيرة العدد .

شاكراً لها تلك المنحة ، ولاولئك المفتشين الافاضل غيرتهم وحسن
ارشادهم ، حتى جاء دور زيارتي لمدينة روان ، تلك المدينة التاريخية
العظيمة التي دعاها احدهم (روان المعجبة) ، لاثارها العظيمة التي استحقت
بها لقب (المدينة المتحف) .

في تلك المدينة الجميلة ، التي هي اعظم مرفأ على نهر السين ، بعد
باريس ، مدارس عديدة ومهمة ، قمت بزيارة اهمها ؛ ولما جاء دور
زيارة مدارس الضواحي كنت برفقة احدى مفتشات المدارس هناك ؛
هي سيدة فاضلة تناهز الخمسين ، قوية البنية ، رزينة حازمة ، تميل
الى المباحث الاجتماعية ، وتتفانى في سبيل الاعمال الخيرية . لذلك كنا
نتحدث اثناء السير عن الاحوال الاجتماعية والاخلاقية ، مستعرضين
تلك الامراض الهائلة التي تفتك في جسم المجتمع البشري ، وما
يتخذ لمكافحةها من الوسائل بواسطة الجمعيات المختلفة . بينما نحن
نتجاذب اطراف الحديث ، اذ بها اوقفت السيارة وقالت :
ساريك الآن ياسيدي ما لم اذكره لك من الوسائل التي نستعملها
لمقاومة تلك الجرائم القتالة ، فاتبعني ان اردت .

تبعتها ، وما هي الا خطوات معدودة حتى وقفنا امام دار من
دور حي عظيم ؛ ولما كان باب الدار مفتوحاً ، استأذنت ودخلت
مشيرة الي باتباعها ؛ فاذا نحن بين خمس سيدات ، بينهن اربع بلباس
التمريض . وبعد ان تم التعارف الذي علمت منه ان الاوانس
الاربع هن (الممرضات الزائرات) *Infirmières visiteuses* - ،
وان الخامسة هي (معينة العائلة) *auxiliaire familiale* - ،

جلسنا حول طاولة موجودة في صحن الدار .

عندئذ طلبت المفتشة من الأنسة ، التي قدمت إلي باسم معينة العائلة ، ان تبين لي مهمتها ومهمة الاوانس رفيقاتها ، فقالت : ان هذه الدور التي يتكون منها هذا الحي المدعوي التريانون - Trianon هي لشركة تدعى شركة دار العامل . - Le foyer ouvrier - ؛ وهنا سردت لي من تاريخ هذه الشركة واعمالها واعمال الجمعيات المتضامنة معها ما لا يتسع المجال لذكره الآن ، بل اكتفي بايراد الخلاصة الآتية :

« ان هذه الشركة تبني الدور العديدة لاسكان العمال ، اصحاب »
« العائلات الربلة ، بقيمة زهيدة جداً بالنسبة لما يثاقلها . فهي تؤجر الدار »
« الحاوية لاربعة غرف مع جنينة ب ٦٦٠ فرنكاً ، والحاوية لخمس غرف »
« مع جنينة ب ٧٢٠ فرنكاً ، في السنة ، تتقاضاها من المستأجرين »
« مشاهرة ؛ ولها غير هذا الحي حيان آخران حالهما كحال هذا الحي »
« انزاهر باعمال البر والاحسان . »

« ما كانت الشركة لتستطيع ذلك لولا تضحيه افرادها الراغبين في »
« مساعدة العامل المعيل بايوائه في بيت صحي جميل يتمتع بنور الشمس ، »
« بدلاً من كوخه الحقير الوسخ ، وبتخفيض الاجرة ؛ ولولا مساعدة »
« الحكومة والبلدية بتقديم الارض وقسم من رأس المال كهبة . ان »
« هذه الشركة تشتترط لقبول المستأجرين شروطاً ، اهمها كثرة الاولاد »
« وشدة الفاقة . »

قد كان من حسن حظ هذه الشركة ، ومن اعظم اسباب

« سعادة تلك العائلات البائسة وجود جمعيات خيرية ، احداها ،
 « جمعية المستوصفات المجانية لمعاينة ومداواة المرضى الفقراء ، ولوزن
 « الاطفال واعطاء النصائح اللازمة لامهاتهم . والثانية ، جمعية
 « الممرضات الزائرات ؛ وهي تهم بتعيين ممرضات عديدة ، تدعوهن
 « الممرضات الزائرات ، يذهبن للبيوت الفقيرة حيث تكثر الاولاد ،
 « لتمريرهن مجاناً ولاعطاء النصائح الصحية اللازمة ؛ ومن ممرضاتها
 هؤلاء الاربع اللواتي هن « بيننا . »

« والثالثة جمعية نصير العائلات الربلة - aux familles

« nombreuses L'aide ؛ -- ولهذه اعمال عديدة هي :

« اولاً . - تعيين سيدات تدعوهن السيدات الزائرات -
 Les Dames Visiteuses - ، « اللواتي يتولجن امر تفقد
 العائلات البائسة ، للبحث عن احوالها وتقدير نوع ومقدار الاعانة
 « اللازمة لها . وكثيراً ما تقوم هذه السيدة بالاعمال المطاوعة من معينة
 « العائلة ، التي سيأتي البحث عنها ، اذا اقتضت الحال . »

« ثانياً - تعيين سيدات ، تدعوهن معينات العائلات ، يتخصصن
 « لخدمة العائلات الفقيرة التي اعلمت عنها السيدة الزائرة ، فيقمن
 بعمل ام العائلة اثناء نفاسها او مرضها ، بالاعتناء بامر المنزل
 والاولاد ؛ تساعد هذه السيدة معينة الام في حال صحتها وتعلمها ما
 تجهل من امور تدبير المنزل وتربية الولد . وعدا ذلك فقد ترتب
 عليهن واجب عظيم ، هو ارشاد كل فرد من افراد العائلة باعطاء
 دروس اخلاقية ونصائح حكيمية عند الحاجة . - (ومنهن هذه

« السيدة التي تتكلم بفصاحة وحماس) . - وجدير بالذكر هنا تلك
 « المدارس التي اسست لتخصيص السيدات الزائرات ومعينات العائلات
 « بمهنتهن كما نخصص الممرضة والمعلمة ، يضيق المقال عن ذكر
 موادها الآن . »

« ثالثاً . - تخصيص مبالغ تمنح لمساعدة العائلات المحتاجة
 « ولتنشيط اكثار النسل . »

« رابعاً . - توزيع الملابس على تلك العائلات . »
 « خامساً مساعدة العائلات الربلة بالاجور ، حتى ولو كانت في
 « دور شركة دار العامل . »

« ومما عمله في هذا الباب دفع ٤٨ فرنكاً في كل سنة عن العامل
 « الذي هو اب لاربعة اولاد ودفع ١٠٨ فرنكات في كل سنة عن العامل
 « = = = = = خمسة = = = ١٨٠
 « = = = = = ستة = = = ٢٦٤
 « = = = = = لسبعة = = = ٣٦٠
 « = = = = = لثمانية = = = »

« وهكذا يتزايد التخصيص كلما زاد عدد الاولاد .
 « سادساً . - الاعتناء بتعليم الخياطة والطهي وادارة المنزل
 « للبنات . وذلك علاوة على اوقات المدرسة . »
 « سابعاً . - تأمين ملاحظة اجتهاد التلاميذ على دورسهم
 « واعتنائهم بوظائفهم كل مساء . »
 « ثامناً . - تأمين مرافقة الامهات للمستوصف المجاني المخصص

« لوزن الاطفال ولاعطاء النصائح اللازمة . »

« تاسعاً . - إيجاد اسباب التسلية للاولاد في اوقات العطل

« المدرسية . »

« هذه اعمال هذه الجمعة ، جمعية نصير العائلة الربلة ، التي
« تضامنت بالعمل مع شركة العامل ، فكانت سعادة كثير من
« العائلات . تركت الشركة امر ايجار البيوت للجمعية التي تهتم
« بانتخاب العائلات بواسطة سيداتها الزائرات ، فاصبحت مديرة لهذا
« العمل العظيم المتفق مع مبادئها الشريفة . سعت مع جمعية الممرضات
« واستحصلت على العدد اللازم لكل حي ، وجعت معيّناتها
« وسيداتها الزائرات في بناء واحد ، ليعملن متضامات متفاهات
« لخدمة الانسانية . استعانت الجمعية على عملها بالنساء فقط ، تفهم
« الجميع ان البيت للمرأة والمرأة له ، فتحيا بذلك القوانين الحافظة
« للعائلة . هذه اعمال هذه الشركة وتلك الجمعيات التي تمكنت
« بتضامنها من احياء ٣١٢٠ نفساً بينها ٢٢٢٠ ولداً ؛ - وهو العدد
« الذي تحويه تلك الدور في الاحياء الثلاثة في سنة ١٩٢٩ - وستحيي
« اكثر من ذلك بقوة الضمير الحي الطاهر والارادة الحازمة . ما
« وصلت السيدة مجديتها الى هذا الحد حتى قامت قائلة : والآن
« ارجوكم يا سيدتي ياسيدي ان تصطحباني بضع خطوات . »

لم نسر خمسين متراً الا ونحن في دار من تلك الدور ، امام سيدة
ترضع طفلها وحولها ثلاثة اولاد صغار ، فهمت من اسئلة المعينة واجوبة
الاطفال ان لهم اخاً واختين في الجينة . اجابة لطلب المعينة ،

بدأت الام تطلعننا على حياتها العائلية قائلة : انني كنت امرأة عاملة
اعمل باحدى المصانع حين تزوجت بهنري الذي كانت حياتي معه مدة
عشر سنوات ، قبل دخولنا هذه الجنة ، امر من العلقم ، لمداومته على
السكر واهماله امر عائلته . بقيت تلك المدة عاملة اصرف ما اقبضه
من الدراهم على نفسي وعلى اولادي ، لان زوجي كان يصرف اعظم
مدخوله في الخانات . اخيراً سمع الله صواقي اذ قيض لنا هذا الملاك
الطاهر - وأشارت الى المعينة - فتوسطت لدى الجمعية التي اجرتنا
هذه الدار بشمن زهيد جداً ، وتمكننا بواسطتها ايضاً من الحصول على
مساعدة نصير العائلات الربلة بقسم من الاجرة عدا عن تنزيل الشركة
لم تقف خيراتها عند هذا الحد بل انها فرشت لنا دارنا بالاثاث الذي
تراه ، وهي توزع على اولادي ، كل سنة كثيراً من الالبسة ؛ وعدا
ذلك كله فان هذه الانسة الشريفة ، ذات الوجدان الطاهر ، ما زالت
توالي نصائحها على هنري حتى اقلع عن السكر . عندئذ تمكنت من
العمل في المصانع لاهتم بتدبير منزلي وبتربية اولادي . ان هذه
الازهار والرياحين وتلك الخضر التي تراها في الجنة هي زرع هنري
الذي صار يحب البيت ويهتم بتجميله ، كما اهتم انا بنظافته وترتيبه ،
هكذا اصبحنا في سعادة بعد ان كنا في شقاء . ها اننا نسكن بيتاً
جميلاً نظيفاً بعد ان كنا مدفونين بالكوخ القبيح ! قالت ذلك
واغرورت عيناها بالدمع وهتفت قائلة : كيف اشكر يا ملاكي
الحارس ؟ ! ...

عدنا على اثر ذلك ، بعد ان برهنت لنا تلك السيدة المعينة

بالمشاهدة ان في هذا العمل احياء للعائلات ، وانا اقول في نفسي : هنا سر العظمة وكل القوة ! ...

شكرت لتلك السيدة الفاضلة ، معينة العائلة ، حسن بيانها ، واثنت على عظمتها - ما دامت العظمة بالاعمال - وخرجنا بعد وداع ملائكة الرحمة ، والمفتشة معجبة باعمال امها وفخورة ببنت جنسها ، وانا مدهوش مما رأيت اكثر من دهشتي مما سمعت ؛ فقلت : حقاً انني في بلاد العمل والاخلاص .

هكذا تعطف الامة على الولد الذي تريده لها ، فلا عجب اذا تفانى في سبيلها ذلك الولد متى صار رجلاً .

هكذا تتضامن الاجيال ، كما تتضامن الافراد ، فتصبح الامة متوحدة في تاريخها ، كما هي متوحدة في حاضرها .

فلنقلد الغرب في امثال هذه الاعمال التي رفعت شأنه ، وكانت سبب قوته وعظمته وسعادته .

فلنقلد الغرب في امثال هذه العواطف الشريفة التي وحدث فيه الامم .

بل فلنقلد انفسنا حين كانت النهضة فينا مرتكزة على امثال هذه العواطف وتلك الاعمال .

فلنقلد تقليداً يثيره العقل وتدعو اليه الحاجة او لنترك ما في تلك المدنية من مفاسد ، اذ يكفيننا ما عندنا ، فانما نحن بحاجة للاحلاق التي كانت سبب النهضة ، لا تلك التي يتخوفون هم منها على مدنياتهم وفي هذا كفاية والسلام .

اعلان حقوق الولد المسمى الاعلان جنيف

تبناه مجلس الاتحاد بين الامم لاغاثة
الاولاد العام في جلسته المؤرخة في ٢٣
شباط سنة ١٩٣٢ ؛ وصوت عليه نهائياً
من قبل اللجنة التنفيذية في جلستها
المؤرخة في ١٧ مايس سنة ١٩٣٣ ؛
وصدقته جميعة الامم في ١٩ ايلول
سنة ١٩٣٤ .

بهذا الاعلان لحقوق الولد ، المدعو اعلان جنيف ، يعترف رجال
ونساء جميع الامم انه يجب على الانسانية ان تعطى الولد احسن ما عندها ،
ويثبتون واجباتهم بقطع النظر عن كل اعتبار للجنس والقومية
واللعقيدة :

اولا - يجب ان تهيأ للولد جميع الوسائل اللازمة لتنمية نموه مادياً
وروحياً وبصورة طبيعية .

ثانياً - يجب ان يطعم الجائع ؛ يجب ان يعتنى بالولد المريض ؛ يجب
ان ينشط الولد المتأخر ؛ يجب ان يعاد الولد الضائع الى اهله ؛ يجب
ان يواوى الولد اليتيم واللقيط ، وان يساعد .

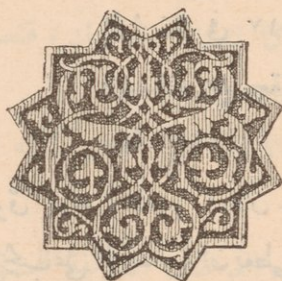
ثالثاً - في حالة الشدة يجب ان يغاث الولد اولاً .

رابعاً - يجب ان يهيأ الولد ليعيش من كده، وان يحصى من كل تعد

وظلم .

خامساً - يجب ان يربى الولد تربية تجعله يشعر بان الواجب

يقضي عليه باستعمال احسن مزاياه في خدمة اخوانه .



370.956
B295mA