



340.956
B295muA
v.1

محاضرات

في

التبني والتخليص

امثل طريقة لتعليم اللغة هي الطريقة المباشرة ،
لأنها تجعل اللغة سليقة في الولد .

تأليف

وأصفى بادي

مفتش معارف في الجمهورية اللبنانية

77/25

الطبعة الثانية

cat. mar. 1951

كلمة الناشر

في اواخر ايلول الماضي نشرت مكتبة الكشف
« محاضرات في التربية والتعليم » للاستاذ واصف بك
اليارودي احد مفتشي وزارة المعارف اللبنانية، واقد نقدت
الطبعة الاولى باسرع ما تنفذ به طبعة في هذه البلاد؛ مما
يدل على قيمة هذه المحاضرات واقبال رجال التعليم على
هذا النوع من الابحاث . من اجل ذلك عازمت المكتبة
على اعادة طبع « المحاضرات » وزفها الى القراء، ورجال
التعليم خاصة، كي تكون الفائدة اعم، فتصل المحاضرات
في طبعتها الثانية الى الايدي التي لم تصل اليها في الطبعة
الاولى . وثقة المكتبة انها تقوم نحو القراء بخدمة،
ونحو البلاد ببعض الواجب عليها

مصطفى فتح الله

٥ كانون الاول ١٩٣٢

الى

استاذي ، ومربي روحي ، سيدي العم :

السبح محمد ابراهيم الحسيني

اقدم كلماتي هذه ،

- وهي ثمرة من ثمار تثقيفه ، واثار من آثار دروسه -

اعترافاً بما له علي من الفضل والمنة .

واصف بارودي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الكتاب

اضع بين يدي القاري الكريم المحاضرات التي كنت لقيتها باسم
وزارة المعارف العامة اللبنانية الجليلة ، اثناء العطلة الكبرى لسنة ١٩٣١ ،
في مراكز اربعة ، هي : بيروت وطرابلس وصيدا وزحلة . اردفت
كل محاضرة بملخص لننتيجة المناقشات التي جرت حولها ؛ وارجو ان
اصدر قريباً كتاباً آخر ، عنوانه : مقالات في التربية والتعليم ، يتضمن
مقالات عدة - منها ما نشر ومنها ما لم ينشر بعد - لها علاقة ببعض
اصطلاحات ومبادئ ذكرت في المحاضرات ، عساها تريد في ايضاحها ،
فتتم بذلك الفائدة المتوخاة منها .

سترى ، ايها القاري الكريم ، ان الهدف الذي جعلته نصب
عيني ، هو نشر المبادئ الحديثة لفن التربية والتعليم بصورة عامة ،
والتفكير في ايجاد وسائل جديدة لتدريس لغتنا بصورة خاصة .
وقصدي ، من ذلك كله ، تسهيل تدريس هذه اللغة المحبوبة ، وتخليصها
مما يتهمها به الكثيرون من الصعوبة والتعقيد والقصور .

ما اصعب اللغة العربية ! انها لغة صعبة جداً ! هي اصعب اللغات . .
هذه كلمات ترددها الالسن كثيراً ، فتجرح من محبي هذه اللغة القلوب .
يجد الطالب صعوبات في تعلم اللغة العربية ، ولا شك ؛ لكن ، اين
هي تلك الصعوبات ؟ افي كلماتها الفصيحة العذبة ، ولا شأن لنا مع
الكلمات الغريبة الغير المستعملة ؟ ام في اساليبها الدقيقة اللطيفة ، والتعقيد

يكون من ارتباك التفكير؟ ام في قواعدها ، وقد قال عنها احد العلماء الافرنسيين ^(١) : انها لعبة الاطفال ، وانه يمكن تحصيلها بسهولة ؟ اذا نظرنا القضية صعوبة اللغة العربية بعين الانصاف والاخلاص ، ودرسناها بتجرد وامعان ، نجد ان هذه الصعوبة ، التي عمت منها الشكوى ، ليت في ذلك كله ، وانما هي نتيجة للطرق المتبعة في تدريسها . ان لكل لغة في العالم صعوباتها ؛ وليست صعوبات اللغة العربية باكثر من تلك التي تكتنف بقية اللغات . لكنها الطريقة ، هي التي تسهل فتقرب ، وتصعب فتقصي ؛ وان امثل طريقة لتعليم اللغة ، هي الطريقة المباشرة ، لانها تجعل اللغة سليقة في الولد . الطريقة المباشرة تمنح اللغة حياة ، لانها تجعلها لغة التكلم ؛ وعندئذ تحتفظ هذه برونتها ، فتزدهي وفقاً لنواميس التدرج والتطور .

يجب ان نتدرج بتعويد اولادنا التكلم بالفصحى ، او بما يقرب منها على الاقل ، اذا كنا نود لهذه اللغة الرقي والخلود ؛ ويزدهي اللغة وخالودها ، تتجلى عظمة الامم وتخلد . يجب ان نتدرج بتعويد تلاميذنا التكلم بالفصحى ، اذا كنا نريدها مرنة سهلة . يجب ان نعمل لتعويد تلاميذنا التكلم بالفصحى ، فنقضي على اعظم سبب من اسباب جمودها وصعوبتها .

(١) هو الموسيو (W . Marçais) مارسي . قال ذلك في مبحث له عن اللغة العربية ، نشره في مجلة التعليم العام التي تصدر في باريس ، تحت اشراف وزارة المعارف الافرنسية ، العدد : ١٢ ، لسنة ١٩٣٠ . وله آراء تتعلق باللغة العربية ، سنناقشه فيها في كتابنا : مقالات في التربية والتعليم ، الذي سيصدر قريباً .

لنكن عمليين في تدريسنا ، ولنعلم اللغة في المدارس للاستعمال -
 للتكلم وللكتابة وللفهم - لا للجدل وحشو الحافظة بما لا يفيد عملياً .
 لنكن عمليين ، ولنترك التوسع بالنظريات العلمية ، وبالمفردات الغريبة
 الغير المستعملة ، للمدارس العالية ولمن يود التخصص بها من العلماء .
 لنكن عمليين ، ولنلقن التلميذ من المعلومات ما يحتمله ذهنه وسنه فقط .

لنا لغة جميلة ، غنية ، دقيقة ، بلفظها وكلماتها واساليبها . رافقت
 الاجيال ، واكتسبت منها مرونة خاصة ، نكاد نحرمها منها ، لجمود
 قسم منا ، ولاهمال قسم آخر . ألما آن الوقت الذي يجب ان نساعد فيه
 لغتنا على التطور حسب العصر الحاضر ، وهي قابلة لذلك بمرونتها ، بدون
 ان نمس منها الجوهر ، الذي هو الصلة المقدسة بيننا وبين اسلافنا الاقدمين ؟
 نعم حان الوقت ، وبدأت الطلائع ، وليس علينا الا ان نعمل في
 مدارسنا بتدرج وثبات ، وجد واعتدال ونشاط .

هذا ، ولا بد لي هنا من اعادة ما رددته مراراً في المحاضرات ،
 من انني لا ادعى الكمال فيما بينته ؛ بل لا بد لاكمال هذه المبادي من
 ان يتضامن رجال التعليم والتربية عندنا ، ويدعموا النظر والممارسة
 والتطبيق ، حتى تتجلى تلك الصعوبات لكل من يمارس مهنة التعليم
 الشريفة ، فيهتم بتطبيق الوسائل الفنية الملائمة ، ويفكر بايجاد وسائل
 اخرى ، قد تكون ابعد اثرأ ، واعظم فائدة .

هذا ما ادعو اليه اخواني المعلمين ، وهم الذين عليهم الاعتماد
 والمعول في تحقيق هذا النهضة المباركة .

واصف بارودي

فهرس

صفحة

المحاضرة الاولى : اللغة والمحادثة .	١
٠١ اهمية اللغة وطريقة تدريسها .	٤
٠٢ اهمية المحادثة في تدريس اللغة .	٦
٠٣ اللغة الفصحى واللغة العامية .	٨
٠٤ كيفية التمرين على المحادثة .	١٨
نتيجة المناقشات على المحاضرة الاولى .	٢٠
ذيل للمحاضرة الاولى .	٢٣
المحاضرة الثانية : تدريس قواعد اللغة .	٢٩
٠١ اهمية القواعد وطريقة تدريسها .	٢٩
٠٢ عاوم قواعد اللغة وفنونها .	٣٢
٠٣ كيفية تدريس القواعد حسب الاقسام .	٣٣
نتيجة المناقشات على المحاضرة الثانية .	٥٢

المحاضرة الثالثة : كيفية التدريس في مدرسة	٥٦
ذات معلم واحد .	
٠١ المعلم والقرية .	٥٨
٠٢ تنظيم المدرسة ذات المعلم الواحد .	٦٠
٠٣ تنظيم العمل في المدرسة ذات المعلم الواحد .	٦٤
نتيجة المناقشة حول المحاضرة الثالثة .	٧٣

المحاضرة الاولى

اللغة والمحادثة

المقدمة

ايها السادة ،

جميل هو هذا الاجتماع الذي يضم عدداً كبيراً من اسرة واحدة ؛
واجمل شيء فيه ، انه لغاية هي اشرف الغايات ، الا وهي النظر
في كيفية تربية الولد ، رجل المستقبل .

يهتم العالم المتمدن اليوم اهتماماً عظيماً بامر الطفل في مهده ، والولد
في مدرسته . ولا نغالي اذا قلنا : ان هذا الاهتمام قد اصبح من اظهر
مظاهر المدنية الحاضرة . ولنا بالحركة القائمة ، في جميع البلاد الراقية ،
لدرس نفسية الطفل ، ومعرفة غرائزه وبواعثه ، وميوله واحساسه ،
ودرجة تفكيره وقوة نزوعه ، اعظم دليل على هذا الاهتمام . ولا غرابة
ولا عجب ، لان الطفل هو الوريث ؛ واهتمام الانسان بوريثه ، وبالاخص
اذا كان ذا ثروة ، امر طبيعي ، يزداد ظهوره وتكامل وسائله مع
ازدياد قيمة الارث ، ورتقي ثقافة المورث وتهذيبه . وهكذا ، فان
هذا لدرس لنفسية الطفل ، الذي اشتدت حركته في السنوات الاخيرة ،
قد قلب شكل المدرسة ، وغير طرقها واساليبها ووسائلها ؛ بل ذهب
الى اكثر من ذلك ، اذ جعل للمدرسة غاية جديدة ، هي الاعداد
للحياة ، بالتربية الصالحة ، معتبراً التعليم وسيلة لذلك ؛ وسماها ، لهذا
الغرض ، المدرسة العصرية : اي المدرسة التي تستوحي طرقها واساليبها

ووسائلها وباقي اصولها من العصر الذي تعيش فيه ، لتجعل من الولد رجلاً يليق بالعصر المقبل ، رجلاً فعالاً ، قادراً على الاحتفاظ بالارث ، وعلى استثماره وتنميته .

هذه هي الغاية التي عينها العلم الحديث للمدرسة العصرية ، التي اراد منها ان تتحمل وحدها القسم الاعظم من تبعة تربية الولد . وهي لعمري غاية نبيلة وعظيمة ، تطالب من المعلم عملاً متواصلاً وجهوداً مطرداً . العمل شاق ! . . . ولكن ، ليس المعلم هو الذي يحمل نفسه هذه التبعة ، حين يرغب بان توليه الامة ثقتها ، وتعتمد عليه بامر تربية فلذات اكبادها ، ثمرة الماضي وامل الحاضر ورجال المستقبل ؟ الثقة تستوجب الاخلاص وتستحق التضحية . لذلك كان على المعلم ان يكون مخلصاً في عمله ، مستعداً للتضحية في سبيل مسلكه ، ليبرهن على انه اهل للثقة به ، والا كان خائناً . ان العمل شاق ، والتبعة عظيمة ! لكن المعلم الكيس الحاذق الحازم ، يجد في تطبيق الوسائل الفنية والاساليب العلمية ما يسهل عليه مهمته ، فيتوصل لنتائج حسنة تريح ضميره وتثلج صدره . وهذا وحده هو الذي يجعله اهلاً للاحترام الذي تقتضيه مهنته الشريفة .

تطلب المدرسة العصرية من المعلم ان يربي الولد تربية عملية ، تتفق مع احتياجات الفرد والمجتمع ، ومقتضيات العصر والمحيط . قال احدهم : ليست التربية عملاً هندسياً ، بل هي عمل حيوي ، واتفق علماء التربية على ان التعليم هو الاختيار . هذه اصول عظيمة الشأن ، فيها يكمن سر التربية بالتعليم . لكن تحقيقها لا يكون الا بامر من : الاول سعة الاطلاع ، والثاني التجربة والاختبار ؛ اذ قد ثبت انه

لا يقدر على اعطاء المعلومات البسيطة العملية ، ولا يقوى على التربية الصالحة ، الا المعلم الكثير الاطلاع ، الواسع الاختبار . ولا يجوز للمعلم ، مهما كان اقتداره ، ان يكتفي بطلعاته وتجاربه الشخصية فقط ؛ بل لا بد له من الاطلاع على تجارب الآخرين من ابناء مسلكه ، وعلى نتائج بحث من يهمهم امر الولد ؛ وهذا يكون بالمطالعة ولا شك . لكن هناك طرق ثلاث ، لها تأثير عظيم باثبات الافكار وتنميتها ، هي : تلقي الحقائق بالاستماع ، والتعبير عنها باللقاء ، وتبادل الافكار بالمناقشة ؛ وقد قيل : بتصادم الافكار تظهر بارقة الحقيقة .

هذا ما حدا بالوزارة الجليلة أن تقيم هذه المحاضرات ، التي برهنتم بحضوركم الاشتراك بها على انكم اهل للتضحية في سبيل المسلك ، وهذا هو عنوان الاخلاص . فشكراً لكم ، ومرحى لتلاميذ يتولى امر تربيتهم معلمون نشيطون ، يسعون وراء الحقيقة ويوعنون في تطبيق الوسائل الحديثة . واننا نلجؤ بكم للبلاد خيراً عما ، ومستقبلاً زاهراً .

قد علمتم ، ايها السادة ، اننا سنقيم ثلاث محاضرات ، في ثلاثة ايام ، يجوز ان تتبع بيوم او بيومين للمحادثات التربوية ، اذا وجد بينكم من يرغب في ذلك . سنجعل وقت كل محاضرة ثلاثة اقسام : قسم لالقاء المحاضرة ، وقسم لالقاء درس تطبيقي من قبل ثلاثة معلمين لكل محاضرة ، - على ان يصير اللقاء الدروس التطبيقية لمحاضرة ما ، في اليوم الذي يليه ، اذا وجد بينكم من يرغب في القيام بهذا اللقاء بل اختياره ؛ - وقسم للمناقشة ؛ وهذه المناقشة تكون حول المحاضرة والدروس الملقاة ، اذا تمت ، والاستفسار عن فكرة مبهمة ، او لانتقاد بعض ما القى من الافكار الفنية انتقاداً عملياً مجرداً ، او لبيان وسيلة

يعتقد المناقش انها اصلح من المبينة في المحاضرة او الدرس الملقى ،
او مساوية لها . وغني عن البيان اننا لا نرغب ، اثناء المناقشات ،
في الخروج عن هذه الوجهات الثلاث ، لئلا تضع الفائدة ونفشل بالعمل .
اما مواضيع المحاضرات ، فهي : اللغة والمعاداة ، كيفية تدريس
القواعد في المدارس الابتدائية ، كيفية التدريس في مدرسة ذات معلم واحد .
فلنشرع اذن بموضوعنا الاول ، وهو :

اللغة والمحادة

١ = اهمية اللغة وطريقة تدريسها .^(١)

اللغة هي اعظم مميز للانسان عن بقية انواع الحيوان ؛ ولذلك

(١) لا بد هنا من ايضاح ما نعني بهذه الكلمات الاربع : اصل ، طريقة ،
اسلوب ، وسيلة .

فالاصل او المبدأ هو القواعد الاولى ، كما لو قلنا : التعليم هو الاختيار ،
ويقابله بالفرنسية كلمة Principe

والاسلوب هو الطريق الذي يوءدي الى كشف حقيقة ما ، او الى ايصالها
الى الغير ، كالاسلوب الاستقرائي ، ويقابله بالفرنسية كلمة Méthode

والوسيلة هي الوساطة التي يستعملها المعلم في اثناء سيره حسب اسلوب ما ،
كالوسائل الحديثة ؛ ويقابلها بالفرنسية كلمة Procédé

والطريقة هي مجموع الاصول والاساليب والوسائل التي يعتمد عليها المعلم
في تدريسه ، كالطريقة المباشرة ، وكطريقة فرويل مثلاً ، وقد يقابلها كلمة Système

واننا نرى من الاصلح من حيث الدقة في التعبير ان نقيّد هذه الاصطلاحات ،
وان تساهل علماء التربية الغريبة باستعمال كلمة Méthode عوضاً عن كلمة

Système في الغالب ، ورغم انتقاد بعضهم .

عرف الانسان بانه حيوان ناطق . هو اوجد اللغة بحكم استعدادها لها ، وهي كانت بدورها سبباً عظيماً من اسباب نمو نفسه المفكرة والشاعرة والمريدة . ما الفكر لولا اللغة ؟ . . هل يكون سوى صور مشوهة ، وهو اجس مضللة ؟ والانسان نفسه ، هل كان بإمكانه ، لولا اللغة ، ان يخرج عن دائرة التوحش التي لا تزال تحوي بقية انواع الحيوان ؟ فلا شك انه قد كان للغة ، ولا يزال ، اعظم تأثير في تطور النوع البشري هذا التطور البديع الذي لم نشاهده في اي نوع من انواع الحيوان .

ونرى لذلك سببين اصليين ، يهمننا ان نذكرهما لما لهما من العلاقة باصول تدريس اللغة : الاول ، هو ان اللغة تعطي الفكرة كياناً ، او ان شئت ، فقل جسماً مستقلاً ، يمكن معه متابعة التفكير والدرس والملاحظة بشكل منظم ؛ وهذا الجسيم هو الكلمة . والا فان الفكرة بذاتها متحركة شرود . والثاني هو ان اللغة اداة للتفاهم ، وبذلك تكون مظهراً عظيماً من مظاهر المدنيات المختلفة ؛ حتى اننا نجد ان عظمة المدنية وجمالها متناسبان مع رقي اللغة ، من حيث الدقة في التعبير والبلاغة في الاسلوب . فهي اذن عنوان لرقى الامم وعظمتها . وهذان السببان ؛ - استعمال اللغة اداة للتفاهم ، وتثبيتها للفكرة باعطائها جسماً خاصاً ، هو الكلمة - مبدآن عظيمان يجب ان نستوحي منها طريقتنا في تدريس اللغة ، ما دام فن التربية الحديث يطالبنا دائماً بان نجعل طريقتنا عملية ؛ وبديهي انها لا تكون عملية الا اذا استندت الى الواقع .

ان مبدأ كون اللغة اداة للتفاهم ، يحدد لنا الغاية من تدريسها .

التفاهم فهم وتفهم . فالغاية من تدريس اللغة اذن ، هي ان نوصل التلامذة لدرجة تمكنهم من فهم ما يقال او يكتب ، ومن التعبير عما يريدون بيانه من عاطفة او احساس او فكر ، قولاً وكتابة . واما مبدأ تثبيت الفكرة وتجسيماها بكلمة ، فانه يرشدنا لان يكون تدريسنا مستنداً على قوتي الملاحظة والحدس في الطفل . فلا نبدأ بالكلمة مطلقاً ، بل نضع الشيء او نولد الفكرة اولاً ، ثم نقول الكلمة . وهنا سر الطريقة المباشرة ، الطريقة المتبعة اليوم لتعليم اللغات الحية ، والتي يجب ان نعتمد عليها في تدريس لغتنا القومية . فهي طريقة عملية ؛ لانها تنظر للغاية وتتخذها مبدأ لها ؛ وحدسية ، لانها تعتمد على وسائل الحدس . وقد قيل : يجب ان يكون التدريس في المدارس الابتدائية حدسياً وعملياً . فهي الطريقة التي تجعل الصلة متينة بين الفكرة والكلمات ، والافكار والعبارات ؛ فلا تلتجئ الى واسطة اجنبية ، بل تعتمد على الاسابغ الاستقرائي بشكليته الاستجوابي والتلقيني ، وعلى وسائله الفعالة .

٢ - اهمية الحادثة في تدريس اللغة

فهمنا مما تقدم ان الغاية العملية من تدريس اللغة هي ايصال التلاميذ لدرجة يتمكنون بها من فهم ما يقال ويكتب ، ومن تفهم ما ينجح نفوسهم من الخواطر ، قولاً وكتابة ، بسرعة ووضوح وسهولة . فنحن اذن امام امرين : القول والكتابة . فبأيهما يجب ان نبدأ ؟ وايهما يجب ان يكون محوراً لتدريس اللغة ؟

قلنا ان الطريقة المتبعة اليوم لتدريس اللغات الحية ، اجنبية او

قومية ، هي الطريقة المباشرة . ومصدر هذه الطريقة هو طريقة الام والطريقة الطبيعية . فاذا نظرنا لطريقة الام ، وضمننا الى ذلك ما نعلمه عن الطريقة التي اتبعها الانسان في ادواره التاريخية لايجاد اللغة واكملها ، رأينا ان البدء بالقول ، على طريقة المحادثة ، وجعله محوراً لتدريس اللغات ، هو الذي يتفق مع هاتين الطريقتين ، اللتين اشتقت منهما طريقتنا المباشرة مبادئها الاولى . فالبدء بالمحادثة في تدريس اللغات الحية هو طبيعي ومتفق عليه عند علماء التربية .

لكن ، هل يفهم من ذلك انه يجب ان يتعلم الولد اللغة جميعاً عن طريق القول اولا ، ثم نعود فنعلمه القراءة والكتابة ؟ ايس هذا هو المقصود . بل المقصود ان نبدأ بتمرين اذن الولد وجمازه الصوتي ، بتعريده سماع الكلمات والجمل وترديدها ، وان تزوده بالكلمات والعبارات الكافية التي تساعد على تتبع درسي القراءة والكتابة بشوق وشغف . وبذلك يصبح التدريس عملياً ومفيداً ، ويتسنى للمعلم تطبيق الطريقة الفعالة ، قرينة الطريقة المباشرة ، التي تحرك التلامذة وتعودهم على الملاحظة والابتكار .

فعلى المعلم اذن ان يبدأ تدريس اللغة بالمحادثة فقط . ومتى وصلت التلاميذ لدرجة يقتنع معها المعلم انهم قد تأهلوا للبدء بالالقاء والكتابة ، يباشر بهما ، مع المداومة على تخصيص وقت للمحادثة ، التي يجب ان تبقى محوراً لتدريس اللغة ، ووسيلة لتدريس بقية المواد ، مدة الدراسة الابتدائية . واما تعيين مدة هذا التمرين الاولى ، فهو عائد في الحقيقة لفطنة المعلم وتقديره ؛ لان صاحب الدار ادري بما فيها . على اننا نرى على سبيل الارشاد ، ان يحدد من شهر الى شهرين ، للمحادثة باللغة

القومية ، ومن ثلاثة اشهر الى اربعة للمحادثة باللغة الاجنبية .
وغني عن البيان انه من الاسباب التي تسهل تدريس اللغة الاجنبية ،
وتجعله اكثر انتاجاً ، اعتماد محادثة هذه الاخيرة على محادثة اللغة
القومية ، من حيث الطريقة والمواد التي صارت المحادثة حولها فقط .
اما الترجمة فلا يجوز استعمالها ، لانها تتناقض مع مبادئ الطريقة
المباشرة . واعتماد محادثة اللغة الاجنبية على محادثة اللغة القومية هو
من اعظم فوائد تسليم الصف الى معلم واحد .

٣ - اللغة الفصحى واللهجات العامية .

رب قائل يقول : اننا نسلم بهذا المبدأ ، ونود من كل قلبنا ان
نجعل المحادثة في بدء تدريس اللغة محوراً لتدريس موادها ؛ ولكن ،
اتكون هذه المحادثة باللغة الفصحى ، ام باللهجة العامية ؟ هنا صخرة
عظيمة يصطدم بها المعلم ويقف حائراً ، لا يدري ماذا يفعل . يستعمل
اللهجة العامية ، والكتب التي سيقراها التلاميذ مكتوبة باللغة
الفصحى ؟ ام يستعمل اللغة الفصحى ، ولا احد يتكلم بها ؟
ان لكل لغة شكلين : الفصحى والعامي ، او لغة الكتابة ولغة
التكلم . ولا اعلم ان لغة تخلصت من ذلك . انما الاختلاف بين اللغات
واقع في عدد الذين يتكلمون الفصحى ، لغة الكتابة . ووجود
هذين الشكلين امر طبيعي في كل لغة ؛ وهو ينتج عن سببين : الاول
اختلاف الطبقات في الامة الواحدة (واقصد بذلك الطبقات من حيث
المجتمع والمهنة) ، والثاني قصور طبقة العامة عن استعمال الفصحى
الغنية بمفرداتها والدقيقة باساليبها .

فاختلاف الطبقات يستوجب وجود مفردات وتعايير خاصة لكل منها ، لتعبر بها عن ادواتها وشعورها وافكارها الخاصة ؛ وان وجود طبقة ما من هذه الطبقات بدون تدريب على اللغة الفصحى واساليبها ، يستدعي حصول لهجة خاصة واساوب خاص ، هما تشويه لهجة اللغة الفصحى واساوبها ؛ وعلى ذلك تكثر اللهجات العامية في القرى والمدن . فانت ترى ان كل لهجة عامية هي في الحقيقة اللغة الفصحى المشوهة . وهنا أمر يجب ان لا ننساء ، هو مسألة تعدد اللهجات العامية . فاللغة الفصحى واحدة ، والعامية ذات اشكال متعددة ؛ وبتعبير آخر : ان لكل لغة فصحى لهجات عامية متعددة .

وأما قصور طبقة العامة عن استعمال الفصحى فناتج عن الجهل وضيق دائرتي الشعور والتفكير عندها ؛ وعلاقة اللغة بالشعور والفكر أمر مسلم به . ودليلي على ذلك ، ما أذكر انني طالعت في بعض المجالات ، من اذه بعد أن انتشر التعليم في القرى الافرنسية ، اصبح عدد كبير من الفلاحين يميل للغة الافرنسية الفصحى ويفضلها على العامية .

فينتج معنا مما تقدم أن اللغة الفصحى هي اللغة العلمية الفنية ، وهي التي تقوى على مماشاء التربية الحقة ؛ اذ بها يتمكن التلاميذ من ادراك الشعور والافكار التي يرغب المعلم بتوسيع دائرتها وتنميتها فيهم ، وبتعويدهم على التعبير عنها ، متى امتزجت بها نفوسهم . اما اللغة العامية ، ذات الاشكال الكثيرة ، فانها تبقيهم ضمن نطاق ضيق من الشعور والتفكير ، لا يمكنهم ان يتجاوزوه بها ، الا اذا أصبحت هي بدورها لغة فصحى ، مع الزمن ومواصلة الاصلاح لها .

وهذا ما يريده البعض من الناطقين بالضاد وغيرهم ، كبعض
الفرنسيين الذين يسعون لان تصبح الـ Patois ، وهي لغة عامية عندهم ،
مستعملة في الدراسة ، للتكلم والكتابة ، كاللغة الفرنسية الفصحى
نفسها . غير ان هذا السعي لم يقابل في فرنسا الا بالرفض ، وبتكرار
التأكيدات بالبلابات الوزارية بلزوم استعمال اللغة الفصحى وحدها ،
لانها لغة واحدة ، بينما العامية لهجات عديدة ، ولانها لغة مفكري
الامة وطبقتها المنورة .

وهذا حق على ما نعتقد . اذ انه لا يمكن لامة ان تحفظ كيائها
في الحاضر ، وعلاقتها مع اسلافها في الماضي ، الا اذا كانت لها لغة
خاصة وواحدة ، بها تتفاهم مع ابناء جيلها ، وتتفهم اجدادها ابناء
الاجيال الماضية . فما احوجنا الى هذا التفاهم ، ونحن اليوم امة في حالة
تجديد التكوين !

على اننا لو سلمنا وقبلنا نحن رفع مستوى اللهجات العامية حتى
تصبح لغة فصحى ؟ فكيف هو الزمن اللازم لهذا التطور ؟ وما هي
الجهود التي يجب بذلها في ذلك السبيل ؟ لا ريب انه يجب علينا ان نتتظر
زمناً طويلاً ، وان نبذل جهداً كبيراً ، ويكفيها زمن اقصر ، وجهد
اقل ، لنصل الى درجة تصبح بها اللغة الفصحى لغة الطبقة المتعلمة ، كما
في باقي بلاد العالم . على انه ، هل من مصلحة ذلك الانتظار ، ونحن
مضطرون للسير بسرعة نحو الهدف ، والعصر عصر طيارات وسيارات ؟
ومع كل ذلك ، فاي لهجة من اللهجات العامية المختلفة يجب ان تتحول
الى فصحى ؟ واذا تحولت احداها ، او وجدنا لهجة وسطاً ، فمن الذي
يكفل لنا عدم بقاء بقية اللهجات ؟ بل من الذي يكفل اننا عدم

حدوث لهجات عامية جديدة أخرى للفصحى الجديدة ؟ وما الفائدة عندئذ من الرجوع ، بعد اضطبار وتعب ، الى الحالة نفسها التي ننفر منها الآن ؟ نحن في عصر اقتصاد وعمل ، لا يتحمل تكوين لغات جديدة . يقولون ان اللغة الفصحى عاجزة عن اداء كثير من المعاني والافكار العصرية ، وانها صعبة جداً . وهنا نقول لهم : كلا ، ايها الاخوان ، فليست اللغة هي العاجزة ، بل العاجز هم ابناؤها نحن ، لاننا لا ندرسها كما يجب ، ولا نسمح لها بالتطور حسب العصر ؛ وليست هي الصعبة جداً ؛ بل ان الطرائق والوسائل التي تستعمل لتدريسها هي التي تظهرها بهذا المظهر المخيف . هي طرائق لو استعملت في تعليم اي لغة من لغات العالم ، لما كان منها الا ذات الشكوى . والصعوبة ، ايها السادة ، موجودة في جميع لغات العالم ، ولكن باشكال مختلفة .

فلاوفق لنا والاصح ، اذا كنا نريد السير في ميدان المدنية بخطوات ثابتة ، ان ندرس لغتنا كما يجب ، وان نصلح طرق دراستها ، ونبذل الجهد كله لتصبح اللغة الفصحى ، او ما يقرب منها ، لغة التكلم عند الطبقة الراقية المتعلمة . وهذا ممكن ، اذا اعتنقت الهيئة التعليمية في البلاد هذا المذهب ، وسعت لتحقيقه بهمة وغيرة ونشاط . اقول انه ممكن ، لانه قد جرى ما يقرب منه في فرنسا وايطاليا . (ففي سنة ١٧٨٩ لم يكن يتكلم الا فرنسية الفصحى في فرنسا ، حسب ملاحظة الـ Abbé Grégoire ، الا ثلاثة ملايين ، من بين ٢٥ مليوناً من السكان ؛ وكان عدد الذين يكتبونها اقل من ذلك . وفي سنة ١٧٦٠ لم تكن اللغة الايطالية منتشرة الا قليلاً خارج مركز شبه الجزيرة ، حتى ان الضباط انفسهم كانوا لا يتكلمون بها . اما الآن

فان هاتين اللغتين قد انتشرتتا بين الشعبين انتشاراً هائلاً يكاد يقضي على اللهجات العامية ، وكان ذلك بفضل المدرسة » (- ننقل ذلك عن مقال موضوعه (La question des Patois) مسألة اللهجات العامية ، للمسيو البردوزا . وقد نشر في مجلة ال - Revue de l'Enseigne - ments Français hors de France عدد ٥٧ ص ٦) . ومن المشاهد عندنا ايضاً ان لغة الطبقة المتعلمة هي اقرب للفصحى من لهجة غيرها من الطبقات . فلغة التكلم في بيروت مثلاً ، هي الآن ، حسب مايرويه لنا الكثيرون ، ارقى واقرب للفصحى مما كانت عليه قبل سنين ، بفضل انتشار الثقافة العلمية فيها ، وبعمل المدرسة .

٤ - كيفية التمرين على المحادثة .

ترون ايها السادة ، ان الواجب المسلكي يقضي علينا بتعويد التلاميذ التكلم باللغة الفصحى ، لنتمكن من ايصالهم الى ثقافة تليق بهذا العصر . ولا نصل لهذه الغاية الا بتارين المحادثة اللغوية ، التي تكون للمحادثة فقط ، اي لتدريس اللغة .

فيجب ان يتضمن استعمال وقت المدرسة حصصاً للمحادثة اللغوية ، لانه لا يجوز ان تستعمل المحادثات التي تكون اثناء الدروس ، كالحساب والتاريخ ، لهذا الغرض ، لما ينتج عن ذلك من اجهاد التلميذ بتوزيع انتباهه الى شيئين : مادة الدرس ، وملاحظة صحة التعبير . وان الفوائد اللغوية التي نتظرها اثناء المحادثات الدراسية ، هي ملاحظة اغلاط التلاميذ لنتمكن من اصلاحها اثناء المحادثة اللغوية ، ومراقبة كيفية تأثير دروس المحادثة على لغة التلميذ ، لناخذ علماً بما يجب ان

نكرر ونعيد ، وتعلمهم الكلمات جديدة تقتضيها مادة الدرس ؛ وهذا لا يمنعنا من ان ننبه التلاميذ الى بعض الغلطات التي صار اصلاحها في تمارين المحادثة اللغوية مراراً . لكن ليسكن ذلك نادراً وبدون ان يشوش الولد .

ان تمارين المحادثات اللغوية وجهتين : وجهة المبني ووجهة الافكار . فباعتبار الاولى يجب علينا ان نهتم : بالتلفظ وبمعاني الكلمات وبالتركيب .

اولا بالتلفظ : وهذا مهم جداً ، يخصص له فصول خاصة في كتب اصول تعليم اللغات ؛ اذ بحسن التلفظ يتم جمال اللغة اللفظي ، وبدونه يتشوه مظهرها وكثيراً ما يسوء فهمها . فعلى المعلم ان يعتني اعتناء خاصاً بحسن تلفظ الحروف من خارجها اثناء تلفظ كلمة ما ، وان يراعي النبرة والتوقيع عند التركيب ؛ سالكاً بذلك كالمسلك التدريج والاستمرار .

ثانياً بمعاني الكلمات : ويلزم لهذا دقة وكثير اعتناء . ان الامتحانات التي تجزي كل سنة تبرهن لنا ان الدقة في فهم الكلمات تكاد تكون مفقودة عند الكثير من الطلاب . فعلى المعلم ان يتعد عن التفهيم التقريبي للكلمات ^(١) ، لاجئاً الى وسائل الطريقة المباشرة ، وهي : الاشياء المحسوسة او صورها للكلمات التي تدل على محسوس ^(٢) ، واجزاء الافعال او تمثيلها من قبل المعلم ، او من قبل تلميذ او اكثر ،

(١) كقوله مثلاً : النمر حيوان كبير يشبه الهر ، وان الابرّة آلة

للخياطة .

(٢) كالابرّة وصورة النمر .

حسب الحالة ، للكلمات التي تدل على فعل ^(١) .

اما المعاني المجردة ، فلا يجوز ان يستعمل كلماتها التلميذ الا بعد ان يقوى على تصورهما وادراكها عن طريق المعاني المحسوسة اولاً ، ثم عن طريق توليد المعنى المجرد في نفسه ^(٢) . ولا يكون ذلك الا بنتيجة تربية مكثي التجريد والتعميم في الولد . وهناك وسائل اخر عديدة لا يسعها الوقت الآن ، فنرجئها لوقت آخر .

ثالثاً ، بالتركيب ؛ وسيأتي بيانه غداً في محاضرة كيفية تدريس القواعد .

واما باعتبار الوجهة الثانية ، اي وجهة الافكار ، فانه يجب علينا ان نهتم بتنمية قوتي الملاحظة والتفكير في الطفل ، ليصير قادراً على توليد الفكر وايجاده اولاً ، ثم على ترتيب الافكار على حسب مقتضى

(١) فيقول المعلم : ارسم عصفورا على اللوح ، مثلاً ، اثناء قيامه بهذا العمل . او يطلب من احد التلاميذ ان يذهب الى اللوح الاسود ، وان يغير عن كل فعل يقوم به : اقوم ، اخرج من الطاولة ، امشي نحو اللوح ، اقف امامه ، آخذ المسححة ، امسح اللوح ، اتناول الطباشيرة ، امسكها بيدي اليمنى ، اكتب بها على اللوح ... الخ .

(٢) فلا يتعلم التلميذ كلمة سواد مثلاً ، الا بعد ان يكون قد رأى كثيراً من الاشياء السوداء . ومعلوم ان درجة السواد في الاشياء تختلف شدة وضعفاً ؛ فالتلميذ يدرك ذلك بقوة الحدس ويندفع للتعبير عنه ، - بصورة تلقائية او بعمل المعلم وتأثير استجوابه ، حسب قوة ذهن التلميذ - ، بقوله : القلم اسود أكثر من الكتاب مثلاً . عندئذ وقد تولد معنى التفضيل في ذهنه يتمكن المعلم من ان يقول له : سواد القلم اشد أو أكثر من سواد الكتاب ؛ ثم ، ان القلم أكثر أو أشد سواداً من الكتاب ... الخ . وهكذا في بقية الكلمات المجردة ، كالبياض والاجتهاد والكسل والكرم والبخل الخ .

الحال . ويمكن تعويده ذلك منذ الصفوف الاول ، عن طريق الاستقراء بالاستجواب اثناء المحادثة . فنحن عندما نجري محادثة حول الطاولة مثلاً ، نسأل التلميذ : ما هذه ؟ فيقول هذه طاولة . من صنعها ؟ - صنعها النجار . من اي شيء صنعها ؟ - من الخشب الخ . فقله اخيراً : « هذه طاولة صنعها النجار من الخشب » ، هو مبدأ تعويده على ترتيب افكاره بصورة عملية . وهكذا يتدرج هذا التمرين الذي يحق لنا ان ندعوه انشاء شفهياً ، من الصف التجهيزي الاول حتى يتلاقى اخيراً والانشاء التحريري في الصف الوسط .

ومما هو جدير بالذكر تبديل العامة لحركات الكلمات الفصيحة ، كقولهم : وصلنا وطاولة ؛ وتسكينهم اوائلها ، كقولهم : كتاب ، معلم ؛ وحذفهم بعض الحروف ، كقولهم : هالكتاب وعالبت ؛ وتحريفهم بعض الكلمات بزجها ونحتها ، كقولهم : بدي وشو ؛ وزيادة حرف او اكثر مع حذف غيره ، كقولهم : عمبكتب ، بتشرب وهونيك . وبالاجمال فان الكلمات المستعملة في اللهجات العامية هي عربية محرفة ، وقليلة هي الكلمات الاجنبية . وهذا مما يسهل علينا عمل الاصلاح . (لانه يوجد في بعض اللغات كثير من اللهجات العامية التي تكون عائدة للغة اقدم من اللغة الفصحى الموجودة ، ومع تلك يكون العمل اصعب ولا شك) .

فليكن الاصلاح بصورة تدريجية وبدون اسراع ؛ ولنتذكر دائماً هذا الاصل التربوي : لا ترغب المدرسة ان تعلم كثيراً ؛ بل ان تعلم جيداً . وارى ان يبدأ العمل الاصلاحى بالابسط والاسهل ، وان يكون قياس ذلك التخفيف على اللفظ . نبداً باصلاح تلفظ المفردات ،

وارجح افعال الامر؛ فنجد ان قف اخف من (اوقف) وأكتب اخف من عمبكتب . وان هذه (العجب) استعملتها العامة للدلالة على الحال، فنحن نقاومها اذن باستعمال السين الاستقبال ، ليدرك التلميذ ، بصورة مباشرة ، ان صيغة المضارع تدل على الحال بدون ان تحتاج الى اداة اخرى . وتكون الفائدة عظيمة اذا أظهر المعلم استجساده للكلمات والتعابير الفصيحة من وقت لآخر بدون اغراط ؛ كان يقول ان قف اجمل من اوقف ، وقم اجمل من قوم ، واكتب اجمل من عمبكتب ، وماذا تريد اجمل من شوبدك، مثلاً ، ليجب اللغة الفصحى الى التلاميذ عن طريق الاستهواء .

ولا بد للمعلم ، الذي يريد ان يتوصل لنتيجة حسنة ، من ان يعد درسه قبل وقت الصف اعداداً فنياً ، يستند فيه على ذهنية التلاميذ ، ويلاحظ لهجاتهم الخاصة والكلمات التي يعرفونها ، معيناً مقدار الكلمات والتعابير التي يريد اصلاحها ، ومقدار تلك التي يرغب في توضيحها ؛ وليكن مقدار الاخيرة قليلاً جداً بالنسبة الى الاولى في التمارين الاولى؛ اذ يجب ان يحرص همه قبل كل شيء باصلاح الغلط . اما التسكين الذي يستعمله العامة في اواخر الكلمات في الكلام ، كقولهم : على طاولة المعلم كتاب ، فارى عدم التعرض له في البدء ، ما دام لا يؤثر في فهم المعنى ؛ ونترك ذلك للوقت الذي يصبح فيه التلاميذ قادرين على استعمال القواعد ، وهذا سيوضح غداً .

ونرى ان لا يستعمل المعلم اللغة الفصحى في محادثاته مع التلاميذ في بادئ الامر ، بل عليه ان يتنزل لهم ويستعمل لغة وسطى ، باستعمال التسكين في اواخر الكلمات مثلاً ، لئلا يظن التلاميذ انهم

يتعلمون لغة غير لغتهم القومية ؛ وننصح له ان يستعمل الجمل الصغيرة دائماً ؛ وهكذا يتدرج بنفسه وبهم الى ان يألفوا منه سماع الكلام الفصيح . عندئذ يستعمل اللغة الفصحى بصورة دائمة ، ولكن بدون تعقيد ولا استعمال لغريب اللفاظ ؛ والمعالم ان الولد يتعود سماع اللغة قبل ان يتعود استعمالها ، وسماعها بصورة متوالية يؤثر في نفسه ولسانه .

اما الوسائل التي يجب ان يستعملها المعلم لدروس المحادثة في الصفوف المختلفة ، فعديدة لا يتناولها الحصر ؛ لانها تختلف باختلاف المعلم والمحيط والمدرسة . فلكل معلم وسائله الخاصة التي هي نتيجة ابتكاره ، او ثمرة درسه الدقيق لوسائل غيره . لم يطمع علم التربية بتعيين الوسائل كما عين الاساليب ، لان قوة ابداع المعلمين تبتكر من يوم لآخر وسائل جديدة ، بها تتطور طرائق التعليم . غير ان هذا لا يمنع من وجود وسائل اتفق جميع المعلمين على استعمالها في تدريسهم ؛ نذكر منها على سبيل التذكير والارشاد : الاشياء ، والصور ، واللوحات ، والحكايات ، ودرسي القراءة والاملاء ، ووصف مشهد حقيقي او مبتكر من قبل التلميذ ، وقراءة قطعة من قبل المعلم ، ومن كتاب غير كتاب القراءة ، ثم ادارة محادثة حولها . . . الخ . فعلى المعلم ان يختار او يبتكر الوسائل الملائمة لصفه ، والمتفقة مع الاسلوب الاستقرائي بشكله المركب ، اذ ان هذا هو اسلوب الطريقة المباشرة ؛ ولا قيمة لوسيلة لا ترجع لاسلوب من الاساليب ولا تتفق مع اصول الفن .

وقبل الختام نرى ان نذكر الوصايا الآتية كخلاصة للمحاضرة :

- ١ - على المعلم ان يحسن اختيار مواد التدريس ووسائله .
- ٢ - لا يمكن احسان الاختيار الا اذا اعد المعلم دروسه قبل وقت الدرس .
- ٣ - لا يكون الاعداد ذا نتيجة مشمرة الا اذا اتفق مع احتياجات التلميذ ومقتضيات العصر والمحيط .
- ٤ - لا يكون الاعداد كذلك الا اذا كان المعلم دارساً لنفسية تلاميذه ، عالماً باستعداداتهم وواقعاً على احوال المحيطة . قال الاقدمون : من لم يعرف اهل زمانه فليس بقيقه . ونحن نقول : من لم يعرف اهل زمانه فليس بمعلم .
- ٥ - ليس التلميذ انا ، يجب ان يلا ، بل هو اتون يجب ان يحصى ، ونفس يجب ان تنمو وتتربى .
- ٦ - على المعلم ان يذهب بالتلاميذ من السهل الى الصعب ، او من البسيط الى المركب ، او من المعلوم الى المجهول ، حسب الحالة .
- ٧ - ليكن تعليم اللغة الفصحى عن طريق المتحاذثة مذهباً للمعلم الذي يجب عليه ان يجنبها الى تلاميذه .
- ٨ - لا يجوز للمعلم ان يجيب اللغة الفصحى الى تلاميذه عن طريق الخطب التي يهزأ بها التلميذ ، بل عن طريق الاستهواء ، باظهاره السرور والاستحسان عندما يحسن التلميذ لفظ كلمة ، او يجيد التعبير عن فكر . وليكن ذلك بدون افراط ولا تفريط .
- ٩ - ليكن مبدأ المعلم في تعزيز اللغة الفصحى في المدرسة التدريج والاستمرار ، بحيث يكاد التلميذ لا يشعر بهذا التطور الذي تحدثه بلغته .

١٠ - اياك ان تنال اللغة العامية بدم او قدح امام التلاميذ ، او ان تتنحى امام الاهلين ؛ لان ذلك قد يحدث تأثيراً سيئاً في نفس التلميذ واهله ، فينفرون منك ومن اللغة الفصحى .

١١ - تذكر دائماً ان غرضنا الآن تعزيز اللغة الفصحى بايجاد طبقة تتكلم بها او بما يقرب منها ، لا القضاء على اللغة العامية ، اذ لا يمكن ذلك الا متى اصبحت الثقافة الراقية صفة لجميع اهل البلاد .

١٢ - لا بأس من ان يكون للتلميذ في الوقت الحاضر لهجتان للتكلم ، اللهجة الفصحى في المدرسة واللهجة العامية في البيت .
هذا ، واننا نلجؤ من الهيئة التعليمية الكريمة ان ترمق ما ذكرناه بعين الاعتبار ، وان تعقد النية على تعزيز اللغة الفصحى ، باستعمال الوسائل الفنية الناجعة ، وبلاستمساك بمجلي الصبر والثبات . فعليكم ، ايها السادة ، وانتم المتولجون امر اصلاح النش ، كل الاعتماد في امر اصلاح اللغة ، والسلام عليكم .

نتيجة الملاحظات

على المحاضرة الاولى

س - استعمال اللغة القومية اثناء تعليم اللغة الاجنبية . (بيروت ، طرابلس ، صيدا) .

ج - ان الطريقة المباشرة تقضي بعدم استعمال الترجمة ، ليتمكن الطالب من التفكير مباشرة باللغة التي يتعلمها . غير ان ذلك لا يمنع من استعمال اللغة القومية في مواقف ثلاثة : الاول قبل الدرس ، ويكون لذكر خواص اللغة الاجنبية ولبیان كثير من المخالفات الموجودة بينها وبين لغة التلاميذ القومية ؛ كأن ينبه المعلم التلاميذ الى الاختلاف باعتبار الجنس - مؤنثاً او مذكراً - في بعض الاسماء التي تعتبر في لغته مذكرة ، وفي اللغة الاجنبية مؤنثة ، او بالعكس ، ككلمة قمر التي يقابلها كلمة Une lune بالافرنسية ، وككلمة الشمس ، التي يقابلها Le soleil بالافرنسية ايضاً وكان يلفت نظرهم الى الاختلاف الواقع في ترتيب الاعداد بين العقود ؛ فاننا نقول : واحد وعشرون ، بينما يقول الافرنسي Vingt et un ، اي عشرون وواحد ، مثلاً . . . الخ . يجب ان لا يتجاوز هذا التنبيه خمس دقائق ؛ وبديهي ان المعلم لا يضطر لذلك في كل درس .

والثاني بعد الدرس ؛ وذلك باجراء محادثة صغيرة - لا تتجاوز

مدتها خمس دقائق - باللغة القومية حول الموضوع الذي اجريت المحادثة حوله باللغة الاجنبية ، ليتثبت المعلم من فهم التلميذ لما مر . ويكون هذا تمريناً اختبارياً في الحقيقة ، كثيراً ما يلجأ اليه المعلم مع الصغار ، وقليلاً وبعض الاحيان مع الكبار .

والثالث اثناء الدرس ؛ وهذا يكون نادراً جداً وعند وجود الضرورة القصوى ؛ كأن يقف المعلم في احدى المدارس ، التي ليس لديها الوسائل الكافية للايضاح ، عند كلمة Vache اثناء القراءة الافرنسية ، وليس لديه صورة تمثلها ، ولا باستطاعته رسمها بسرعة او اراءتها بذاتها للتلاميذ ؛ وهو يعلم ان تلاميذه قد رأوا قبلاً هذا الحيوان ، وانهم يعرفون ان اسمه باللغة العربية بقرة مثلاً ؛ فاننا نرى انه يمكنه ان يقول لهم عندئذ :

La vache c'est ce que vous appelez en arabe البقرة

او

Vache c'est بقرة

ثم لا يعود بعد ذلك لذكر الكلمة العربية الا مرات قليلة ، واذا قضت الضرورة القصوى بذلك ، لايجاد الرابطة القوية بين الكلمة ومعناها . وتختلف الحالة حسب قوة ذهن التلاميذ ونشاط المعلم وقدرته وطريقته .

ونعتقد ان ذلك لا يكون مخالفاً للطريقة المباشرة ، لان هذه الكلمة العربية تصبح من وسائل الايضاح ، وان كانت من الوسائل التي يجب ان لا نلجأ اليها الا عند الضرورة القصوى . والفرق عظيم بين استعمال بعض كلمات اللغة القومية كوسيلة للايضاح في بعض الظروف

الاضطرارية ، وبين طريقة الترجمة التي لا نقول بها ولا نقبلها مطلقاً .
س - الموسيقى واللغة الفصحى (بيروت) .

ج - ان معلم الموسيقى اعظم مساعد لمعلم اللغة ؛ فاذا وقعت غلطات او كانت قصور من قبل التلاميذ عن فهم الاناشيد ، فعليه باعلام معلم اللغة ، ليتعاونوا على الاصلاح . ويازم ملاحظة ترقى التلاميذ التدريجي في انتقاء الاناشيد ؛ فالبدء بالاناشيد المؤلفة بلغة عامية قريبة من الفصحى على قدر الامكان مع الصغار المبتدئين لا اعتراض عليه ، بل اتسامح به ، اذا لم يكن بين الاناشيد الفصحى اناشيد يمكن للتلميذ الصغير ان يفهمها بسهولة ؛ وذلك بالنظر لغاية الموسيقى ، وهي تناسق الانغام ، ولانه يجب ان لا ينشد التلاميذ الا ما يفهمون . هذا عدا انه لا يمكننا القضاء على العامية في البدء ولا على اناشيدهما التي هي من آدابها . ورتقي الاناشيد من حيث اللغة ، يسير مع رقي لغة التلميذ نفسها ، كما في المحادثات الدراسية . وهذا السير طبيعي ومتفق مع قواعد علم التربية الصحيحة ، التي لا تكلف الولد بما لا يطيق ، على ما نرى .

فيل

سررنا جداً ، اثناء الدورات التفتيشية التي قمنا بها بعد القاء هذه المحاضرات ، من اهتمام الكثيرين من الهيئة التعليمية بدروس المحادثات اللغوية . واننا نترجو من ذلك لغة نهضة مباركة ، يكون لها اثرها الطيب في البلاد ، اذا تضامنت جميع افراد الهيئة التعليمية ، - الرسميين والخصوصيين - ، في سبيل العمل على النهوض باللغة ، باتباع الطرق الصحيحة ، واستعمال الوسائل العملية الفعالة ، التي نرى ان المحادثة اللغوية في مقدمتها . ولنا كل الثقة بانهم سيميدلون الجهد جميعاً في العمل بمجد ونشاط وثبات ، في سبيل اصلاح لغة التكلم ، وجعلها قريبة من اللغة الفصحى بين الطبقات المتعلمة . نحن واثقون من ذلك ، لاننا نعلم انه ليس بين افراد الهيئة التعليمية الا كل وطني صميم ، يغار على لغته ويخلص في سبيل اصلاحها والنهوض بها لمستوى اللغات الحية الراقية .

هذا ، وان ما لا حظنا من الارتباك في بعض المعلمين اثناء درس المحادثة اللغوية ، الذي كاد يكون في صفوفهم درساً من دروس الاخلاق او الاشياء او التاريخ ، يدفعني لابتداء الملاحظات الآتية :

١ - ان الغاية من دروس المحادثة هو اصلاح لغة التكلم ، فهو موضوعها ، مبدئياً ، الكلمات والاساليب التي يستعملها التلميذ في محادثاته

العادية مع اهله ورفاقه ؛ وليست من الدروس التي يقصد بها اعطاء
معاومات جديدة . ان اعتمدت المحادثة على قوة الملاحظة في التلميذ ،
فذلك لكي تمرنه على التعبير بصحة وسهولة عن ما يوصله اليه حذسه ؛
وهذه هي الغاية الحقيقية من دروس الاشياء في الصفوف التجهيزية ،
كما المعنا اليه في المحاضرة .

٢ - يجب ان يكون موضوع المحادثة مستمداً من حياة التلميذ
نفسه ، - في المدرسة والبيت والمجتمع - ، ومستنداً على لغة التلميذ
نفسه ، وعلى افكاره التي اكتسبها من محيطه ومن الدروس .

٣ - يجب ان يكون موضوع المحادثة « مادياً » وحسياً في المبدأ ،
وخصوصاً مع الصغار . فلا يتخذ موضوعاً للمحادثة الا ما تناوله
حواس التلميذ من الاشياء ، وما يقوم به من الافعال .

٤ - تكون المحادثة اولاً حول الاشياء نفسها : الصف ، المدرسة ،
البيت ، السوق ، القرية او المدينة ، وما تحوي من اشياء محسوسة ،
وما يتم فيها من الاعمال المشاهدة ؛ ثم تكون حول الصور واللوحات
التي تستعمل لاراء الاشياء والاعمال التي لا تقع تحت حواس التلميذ
في محيطه ، او لاعادة المحادثة حول مشاهد رأى التلميذ حقيقتها قبلاً ،
واجرى حولها محادثة اولية ؛ كالصف مثلاً ، فان المحادثة الاولى عنه
تكون عن الصف الذي يكون فيه التلاميذ ؛ ثم يعود المعلم حين يبدأ
باستعمال الصور واللوحات ، ويجرى محادثة حول لوحة تمثل صفاً .
وهكذا فان الصور واللوحات تصبح وسيلة لتثبيت مامر من الكلمات
والاساليب ، وتوسيعه ، ولجعل الاشياء والافعال ، التي لا تناولها
حواسهم في محيطهم ، قريبة منهم بصورها التي يؤخذ منها ما تدعو

الحاجة اليه فقط .

٥ - يتعلق درس المحادثة مبدئياً بشيئين : الاول الكلمات والجمل التي يستعملها التلميذ محرفة ومشوهة من حيث التلفظ والاستعمال ؛ والثاني الكلمات والجمل التي لا يعرفها التلميذ . فالمعلم الخاذق يصرف اهتمامه اولاً لاصلاح المحرف منها ، ولا يهتم من الكلمات والجمل الجديدة الا ما تقضي به الضرورة لاتمام المحادثة ؛ حتى انه اذا تمكن من ادارة المحادثات الاول من دون ان يدخل كلمات جديدة ، كان ذلك اولي . وهذا يختلف باختلاف المحيط وذهنية التلاميذ .

٦ - لا بد للمعلم من ان يعد دروس المحادثة ؛ ويكون اعداده غير المباشر باحصاء الكلمات والجمل المحرفة والمشوهة التي يستعملها تلاميذه - وهذه تختلف باختلاف المحيط - ، وتبتدوينها على دفتر خاص ، حيث يخص لكل من انواع الكلمة والجملة صفحات على حدة ، كالكلمات الآتية مثلاً :

ألم (قلم) ، وراة (ورقة) ، كتاب ، طاولة ، دواية ، رحالية ... الخ .

هادا ، هيدي ، منوهون ، شحو ، خو ... الخ .

هلق ، بكره ، اولت مبارح ، اوام ، عامهلك ، شوي شوي ... الخ .

ياريت ، بري ، بدي ، ليش ، فينك ، منين ، مين ... الخ .

عملكب ، اطلعت ، ما بيسمع ، اشتلق ، ما بسايل ، شو بدك ... الخ .

ويصبح هذا الدفتر مأخذاً له كلما اراد اعداد درس مباشر .
يحسن بالمعلم ايضاً ان يهيئ سلسلة من المواضيع لكل شهر ،
حتى يكون عمله متصل الحلقات ، ومتفقاً مع احتياج التلميذ . وحين
يعد دروسه مباشرة يأخذ الموضوع الاول ، ثم الثاني ، وهكذا . .
وهذا لا يعني مطلقاً انه لا يجوز للمعلم تعديل ترتيبه ، او تبديل بعض
المواضيع ، اذا قضت المصلحة بذلك ؛ بل قد توحى له التجارب اثناء
الدرس ببعض تعديلات ، لا بد من الالتجاء اليها .

ولا بد للمعلم الحازم ، وقد اعد المواد الاولية ، في بدء السنة او
في العطلة الصيفية ، - وهي الكلمات والجمل والمواضيع التي يتعلق
بها العمل - لا بد له من ان يعد كل درس اعداداً مباشراً قبل وقت
الدرس ؛ ويكون ذلك بانتخاب الموضوع اولاً ، ثم بانتقاء الكلمات
والجمل التي يجب اصلاحها ، والكلمات والجمل التي يجب تلقينها ،
اذا دعت الضرورة لذلك . فلنفرض انه انتخب للصف التجهيزي الثاني
الموضوع الآتي : كتابة الوظيفة في الصف .

يفكر المعلم اولاً بالكلمات اللازمة لهذه المحادثة : دفتر ، قلم
رصاص ، مسطّره ، لوح اسود ، طلاسة ، الممحاة ، يد (اليمنى
واليسرى) ، اصبع ، مبراة ، ورق ، مسطّر ، احمر ، ازرق ، اصفر ،
طويل ، قصير ، اطول ، اقصر ، فتح الدفتر ، اغلاقه ، بري القلم ،
كسره ، اخذ القلم عن المنضدة ، مسكه ، وضعه بين الاصابع ،
الكتابة ، محوها . . . الخ . (نذكر مصدر الافعال ، والمقصد تصريفها
طابقاً للطريقة التي يبينها في محاضرة قواعد اللغة .)

ثم يجعل هذه الكلمات في فئات ثلاث (او اكثر حسب رأي

المعلم) : الاولى للكلمات التي كان قد تقرر التلاميذ على استعمالها وحسن تلفظها في المحادثات السابقة ؛ والثانية الكلمات التي يعرفها التلاميذ ولكنهم يلفظونها بحرفة او يسيئون استعمالها ؛ والثالثة للكلمات الجديدة . ونفرض انها هكذا :

فئة اولى

دفتر ، مسطرة ، لوح اسود ، ورق . . . الخ .

فئة ثانية

يد ، قلم رصاص ، اغلق . . . الخ .

فئة ثالثة

مبرة ، طلاسة ، ممحاة ، مسطر ، المنضدة . . . الخ .

يلقي المعلم بعد ذلك نظرة على الاسماء والافعال التي سيجري تمريناً صرفياً حولها : بري القلم (المبرة) ، كسره (انكسر ، المكسور) ، محي الكتابة (الممحاة) ، يد (الايدي) اصبع (الاصابع) . . . الخ . ويهيئ الاسئلة : من يعطي الوظيفة ؟ من يكتبها ؟ اين يكتبها ؟ على اي شيء يكتبها ؟ . . . باي شيء تمشحون اللوح ؟ . . . كم يدا لك ؟ لهذين الولدين ؟ متى ينكسر القلم ؟ ما هذا الشيء المكتوب ، او المكسور ؟ . . . من الكاتب ، او الكاسر ؟ . . . الخ . . .

بعد اتمام هذا الاعداد ، الذي يختلف باختلاف مكان المدرسة والدارين السابقة وعقلية التلاميذ واهلية المعلم واستعداده ، يعود هذا فينظر فيما اذا كان يكفي درس واحد للمحادثة حول هذا الموضوع . فان وجد أنه يكفي ، أقره ؛ والا قسمه لقسمين او اكثر ، حسب الحالة ، بحيث يكفي بقسم واحد منها في كل درس ؛ ولتكن اقسامه

مستقلة بعضها عن بعض ومتداخلة . وتقدير ذلك عائد للمعلم وحده ، اذ مهما بولغ في اتقان المثال ، فانه يظل بعيداً عن الكمال بعده عن الواقع الذي يجده المعلم في صفه فيتأثر به .

٧ - لا ارى انه يجوز اجراء المحادثات حول حكاية او قصة او درس من دروس القراءة ، الا بعد ان يخطو التلميذ خطوات كافية في المحادثات المادية والحسية والصورية ، وهكذا تتبدل وسائل المحادثة وترقى برقي الطلاب وقوة تفكيرهم ، وبتقدمهم في استعمال اللغة الصحيحة .

هذا ما رأينا بيانه الآن ، آمنين ان نعود لهذا البحث كلما رأينا الضرورة تدعو لذلك . ولا تدعونا لذلك الا اذا تضاعفت هممة الهيئة التعليمية على السير في هذا الطريق ، لان هذا السير هو الذي يكشف الصعوبات التي تدعو الحاجة لتذليلها . ولنا الامل الوطيد بمشاركة الهيئة التعليمية لنا في السعي لتذليل كل صعوبة ، بحسن تطبيق الوسائل الحديثة ، وبابتكار ما ياتلها او يفضلها ، اذ لا حياة لمشروعنا هذا في الحقيقة الا بحسن تطبيق الوسائل الفنية ، وبما تبتكره نخبة المعلمين من الوسائل الفنية الفعالة ، وحيث يكون الفكر الصافي الصحيح ، والاخلاص الحقيقي ، يكون الابتكار .

المحاضرة الثانية

تدريس قواعد اللغة .

يتناول بحثنا اليوم عن تدريس قواعد اللغة مسائل ثلاثاً هي :

(١) أهمية القواعد وطريقة تدريسها ؛ (٢) علوم قواعد اللغة وفنونها ؛ (٣) كيفية تدريس هذه القواعد حسب الأقسام .

١ - أهمية القواعد وطريقة تدريسها .

نعلم ان لكل لغة فصحي قواعدها التي تحفظها من الفساد . وما كان هذا الاتفاق العام في العالم الا نتيجة طبيعية لحرص الانسان على دوام اتصاله بأسلافه ، ولرغبته في حفظ لغته ، التي امتزجت بنفسه ، من الاضمحلال والفناء . والمعروف ان اهتمام كل امة من الامم بامر ضبط لغتها يكون في ابان نهضتها وثورة الفكر عندها . تشعر عندئذ بلزوم وجود مشخص يثبت ما يمكنه فوائدها من الآمال ، وما يتغذى به خيالها من الاحلام ، وما تنزع اليه من اعمال واصلاح ، لتجعل من ذلك كله ارثاً عظيماً يتوارثه ابناؤها ، فتدوم النهضة المباركة التي هي قائمة بها ، والتي لا تربو ولا تتكامل الا بروقي الثقافة والتهديب .

تشعر بذلك ، فلا تجد امامها الا اللغة ، تلك التي ربطتها بأسلافها ، وغذتها بما انتجته عقول اولئك الاموات الاحياء من حكم وافكار ،

وشعور واختبار . نعم لا تجد امامها الا اللغة ، ذلك الرسول الامين ،
والمرابي المخلص الصادق .

لكن ، كيف يمكن لذلك الرسول الامين ان يؤدي امانته ،
ولهذا المرابي المخلص الصادق ان يقوم بواجبه ، اذا ترك بين ايدي العامة
تتلاعب به وتشوه من مظاهره وتعبث بكيانه ؟ انه ولا شك يعجز
عندئذ ، فتزول الصلة ، ويضعف التفاهم ، وينحط ادراك الافراد ، لانقطاع
السلسلة ؛ ولا يصفو الشعور ولا يتكامل التفكير ، ولا تتم الثقافة ، الا
بالمداومة والاستمرار وطول الزمن . لو تركت اللغة لهوى العامة
وتقلبها ، لما استقرت على حال ؛ وهذا ما تؤيده لغة التكلم ، فانها في
تطور مستمر . وما هذا الا لان العامة تتأثر بكل موثر ، وتذهب
وراء كل جديد يتفق مع ميولها ورغباتها ، بدون تفكير ولا اعمال
روية ؛ وبديهي انه ليس لكل جديد حق الاتباع . ولا عبرة لما
نشاهد من تصلبها في الامتناع عن اتباع ما يقتضيه العصر من تطور
وتجديد حقيقيين ، فما ذلك الا لان مفهوم هذا التطور ، وحقيقة هذا
التجدد ، يفوقان قوة ادراكها ، او يخالفان هوى في نفسها .

وهكذا ، فان الضرورة الاجتماعية ، التي انبعثت عن الرغبة بدوام
النهضة وكمالها ، واطراد الرقي وقامه ، قد قضت بايجاد هذه الاحكام
اللغوية ، لحفظ اللغة . فالاعتناء بها اذن امر واجب ، ارادته الطبيعة ،
وطوعاً لذلك طابعتنا به الاجداد ؛ ولا يتمرد على الطبيعة الا كل من
يقدر له السقوط والانحطاط . ان امر اصلاح هذه القواعد ، والنظر
في مصطلحاتها وترتيبها وفقاً لمقتضيات العصر ، واجابة للتطور في الفكر
والشعور ، مسألة ثانية ، نوافق عليها كل الموافقة ؛ ولنا بها رأي خاص

نرجئه لوقت آخر . اما الآن فاننا سنقف بحثنا كله على الوضع الحاضر في - اوم اللغة ، لا نحاول ادنى تغيير في مصطلحاتها الاساسية خوفاً من التشويش . وسنحصر عملنا في تطبيق الطريقة التي نراها انسب الطرق في تدريسها ، فقط ؛ وهذه الطريقة هي الطريقة المباشرة .

ترون اننا اعدنا هذا ذكر الطريقة المباشرة . فهل لهذه الطريقة علاقة بتدريس القواعد ؟ نعم ، والعلاقة ظاهرة ، ما دام الفن يوجب علينا اليوم ان نعلم القواعد باللغة . ولا يكون تدريس القواعد باللغة ، الا اذا اخذت عنها مباشرة . اننا بعملنا هذا نقلد السلف الذي لم يدون قواعد اللغة الا بعد ملاحظة اللغة نفسها ، وبعد النظر فيما تحويه من مفردات وتراكيب ؛ وهذا امر طبيعي ، وطريقتنا المباشرة ، كما تعلمون ، تستمد اصولها من الطبيعة . فاما وضع اللغة سابقا لوضع القواعد ، فالطبيعة نفسها تقضي علينا ان نستنتج القواعد من اللغة نفسها عن طريق الاسابغ الاستقرائي بشكليها الاستجوابي والتلقيني ؛ وهذا ينتهي بنا الى اعادة وضع القواعد بالمشاركة مع التلاميذ ، ولكن بعناء اقل ، ووضوح اتم ، بفضل عمل اولئك الافاضل المتقدمين .

وهنا فرق مهم بين وضعنا لتلك القواعد ووضع السلف لها : ذلك ان هؤلاء قد فكروا بوضعها تامة ؛ وهكذا ، فقد كان همهم ان يقيدوا كل شاردة وواردة ، حتى لا يفوتهم مفرد ولا تركيب . اما نحن ، فاننا نلاحظ حين نضع قواعدنا قوة عقلية تلاميذنا ودرجة لغتهم ؛ فلا نضع من القواعد الا ما يتفق مع هذه اللغة وتلك العقلية . اننا نضع من القواعد في كل قسم ، ما يحتاج اليه تلاميذ ذلك القسم ،

لا تزيد ولا ننقص . كانت غاية واضعى قواعد اللغة اللغة من حيث العموم ؛ اما نحن فان غايتنا في اعادة وضعها لا تكون الا درجة خاصة من درجات اللغة ، تختلف باختلاف القسم الذي ينتمي اليه التلاميذ . فلغة التلاميذ ستكون اذن محور عملنا ؛ وهذا يظهر لنا العلاقة القوية المتينة بين المحادثة وتدریس القواعد .

٢ - علوم قواعد اللغة وفنونها .

ان لقواعد اللغة علوماً عديدة ، ولكل من هذه وجهته الفنية . لذلك كانت القواعد علماً وفناً في وقت واحد . فهي علم حين تحاول تعريف العامل والمعمول والعمل ، وتصنيف المرفوع والمنصوب والمجرور ، وحين تبحث عن اعلال قام وادغام مد وعن حقيقة المجاز والكناية ، مثلاً ؛ وهذه هي القواعد النظرية الموجودة في الكتب . وهي فن حين يتمرن التلميذ على فهم الكلام والجملة ، وتمييز اجزاء كل منها ، وما يعرض لها من التغيير في الافراد والتركيب ، بصورة عملية ، تكتفي بالضروري الذي يتمكن معه المرء من الفهم والتفهم ، على حسب استعداده ، بصحة ودقة ووضوح وسهولة ؛ وهذه هي القواعد العملية ، التي نصل اليها عن طريق الملاحظة والتمرين .

وعاوم اللغة كثيرة نحصرها في خمسة انواع ، حسب موضوع كل منها ، وهي :

النوع الاول يتعلق بالاصوات ، من حيث لفظ الحروف من مخارجها - الحلق واللسان والشفيتين - مع مراعاة صفاتها من جهر ورخو وهمس وصفير ، وغير ذلك ؛ وقواعده موجودة في كتب التجويد .

من الخطأ الاعتقاد بان هذه القواعد وضعت لتلاوة القرآن الكريم فقط،
فان المعلم يجد فيها قواعد كثيرة تفيد في عمله .

والثاني يبحث عن الكلمات من حيث صيغها واشتقاقها وتصريفها ،
ونجد قواعد في كتب علم الصرف .

والثالث يبحث عن التركيب من حيث موافقته للترتيب الفكري ،
وما ينتج عنه من تغيير او اخر كثير من الكلمات ؛ وقواعده مدونة
في كتب النحو .

والرابع يتعلق بكيفية رسم الحروف وكتابة الكلمات ؛ وقواعده
في كتب الخط والاملاء .

والخامس يتعلق بالاسلوب من حيث تنويعه على حسب مقتضى
الحال ، وتنميته ؛ وهذا ما ندرسه في كتب البلاغة .

ونحن لا يهمنا في المدرسة الابتدائية من كل هذه العلوم ، اثناء
تدريسها ، الا الوجهة الفنية العملية ؛ لانه لا يجوز لنا ، حسب الطريقة
المباشرة والاصول التربوية ، ان نلقن هذه القواعد كعلوم مطلقاً .
فالمعلم هو الذي يطالع كتب تلك العلوم ويتوسع فيها ليتمكن من
التدريس الفني العملي البسيط .

٣ - كيفية تدريس القواعد حسب الاقسام .

والان بعد ان ظهرت لنا اهمية القواعد وطريقة تدريسها ، وبعد
ان استعرضنا بايجاز العلوم المختلفة التي تتضمنها ، وجب علينا ان نوزع
موادها على الاقسام المختلفة في المدرسة ، على قدر الامكان ، وان

نبن كيفية تدريس هذه المواد في كل من الاقسام . تعلمون ان اقسام المدرسة الابتدائية خمسة : التجهيزي والاعدادي والوسط والعالي والتكميلي . ولما كان الوقت لا يتسع لنا لبيان كيفية التدريس في كل منها ، فانا سنكتفي الآن بالاقسام الثلاثة الاول :

١ - التجهيزي

ان تدريس القواعد في هذا القسم حدسي ، يستند الى المحادثة فقط ؛ اذ بها نتعرف الى لغة التلاميذ التي قدنا بها نحتاجه من الجمل والكلمات . وهو ، في هذا القسم وغيره ، شبيه بتدريس دروس الاشياء ، الذي يجعل من الملاحظة والحدس والاستجواب اعظم وسائله الفعالة . واذا كان موضوع دروس الاشياء ، الاشياء ذاتها ، فان موضوع قواعد اللغة الجمل والكلمات التي يستعملها التلاميذ . وكل من المدرسين عياني يشغل الحواس ثم الدماغ .

ولا يستغربن احد منكم ، ايها السادة ، قولنا تدريس قواعد اللغة في هذا القسم ، فان العبارة ضخمة ، ولكن المقصود منها بسيط جداً ، نبينه فيما يلي حسب ترتيبنا لعوم القواعد فيما تقدم :

اولاً ، علم الاصوات : يتمرن تلاميذ هذا القسم بصورة عملية مجتة على لفظ الحروف من مخارجها مع اعتبار صفاتها ، كلفظ الصاد من طرف اللسان والشين من وسطه والقاف من اقصاه ، مع اعتبار ان الاولى من حروف الصفي والثانية من حروف التقشي والاخيرة من حروف القلقلة ، مثلاً . فلا يهملن المعلم الغيور الاهتمام بتحسين لفظ التلاميذ ، لئلا ينشأ التلاميذ على اللفظ القبيح ، فيذهب بذلك جمال اللغة .

يجد المعلم في درسي القراءة والاستظهار مساعدة عظيمة على هذا التمرين ، ولكن المحادثة هي التي يجب ان تكون الاساس لهذا الاصلاح . يلاحظ المعلم الخطأ في تلفظ تلاميذه اثناء المحادثة ، فيبدأ باصلاح الاسهل وبصورة تدريجية . فلا يهتم باصلاح الحروف جميعها او عدة منها دفعة واحدة ، بل يعتني باصلاحها حرفاً حرفاً ، وبدون ان يشعر التلميذ . فاذا وجد ان التلاميذ ، او بعضهم ، يلفظون الطاء كالتاء ، مثلاً ، فعليه باصلاح هذا الخطأ حين يقولون : هذه طاقة ، والقلم على الطاولة ، واللوحة معلقة على الحائط ؛ وليحصر عمله بالطاء ، قاطعاً النظر عن القاف مثلاً ، اذ سيكون اصلاح هذا في وقت آخر . وعليه ان يبدأ هو بلفظ هذه الكلمات وغيرها ، اذا وردت اثناء المحادثة ، مراراً امام التلاميذ ليوثر على اذنه . وبذلك يسهل درس القراءة الذي يصبح على اتفاق مع لغة التلميذ .

ثانياً ، علم الصرف : يجب ان يتمرن التلاميذ اثناء المحادثة على التصريف البسيط العملي للافعال التي يستعملها التلاميذ ، سواء أكانت صحيحة ككتب ، او معتلة كقام ، او مهموزة كسأل ، او مضعفة كمد ، أو مجردة ككسر او مزيدة كاسرع ؛ اذ المهم ان يتمرن التلاميذ على تصريف الافعال التي يستعملونها في محادثاتهم ، وحسب الاحتياج الذي تولده كل محادثة ؛ فلا يلزمه تصريف الفعل دفعة واحدة على جميع الامثلة ، لبيان كيفية ذلك للتلاميذ ؛ فلنبدأ بالاسهل على التلميذ وبدون ان نستعمل الطريقة الآلية .

فاننا حين نطلب من احد التلاميذ ان ينظر الصورة مثلاً ، نسأله : ماذا تعمل ؟ - انظر الصورة . (اننا نفرض ان هذا التمرين يجري

بعد ان تخلص التلميذ من استعمال (العيب) ، وان اعادها وقال عيبنظر ، فيجب اصلاحها حالا . ففسأل رفاقه : ماذا يعمل فريد مثلاً ؟ فيرفع التلامذة ايديهم ، (لانه لا يجوز لهم ان يجاوبوا جميعاً الا اذا طلب منهم المعلم ذلك) ، فيشير المعلم الى احدهم ، فيقول : ينظر الصورة ، ثم الى اخر . . . ثم يسألهم عندئذ جميعاً ، فيجاوبون بلا ضجة ولا صراخ ، بل بنظام وهدوء : ينظر الصورة . فيسأل احدهم : هل تنظر الصورة انت يا فؤاد مثلاً ؟ - كلا ، لانظر الصورة . - ماذا تفعل ؟ - انظر المعلم ، او لا افعل شيء . (وتذكرون اننا نتساهل بتسكين الواو اخر في هذا القسم) . هل تنظرون الصورة كالكم ؟ احدهم ثم جميعهم : كلا لانظر الصورة كانا . عندئذ يطلب منهم ان ينظروا الصورة ، ويسألهم : هل تنظرون الصورة ؟ - نعم ننظر الصورة . فيطلب منهم ان ينظروا المعلم ، ويسألهم : ماذا تفعلون ؟ - ننظر المعلم . - ماذا نظرتُم قبلاً ؟ - نظرنا الصورة . - هل نظرت الصورة يا فريد ؟ نعم نظرتُ الصورة . . . وهكذا يتمرن التلميذ على تصريف الافعال بالمحادثة بشغف ورغبة .

ولا بد للتلميذ في هذا القسم من ان يتمرن ايضاً على بعض اعمال الاشتقاق ، كاشتقاق اسم الفاعل والمفعول والآلة مثلاً ، وعلى تشنية الاسماء والضمائر وجمعها .

لنفرض اننا نجري محادثة في الصف الثاني من القسم التجهيزي ، حيث يتمكن التلاميذ من الكتابة والقراءة البسيطتين ، ولنطلب من احدهم المدعو فؤاداً مثلاً ، ان يكتب اسم احد رفاقه بدر على اللوح الاسود ، (نبتعد في هذا القسم من استعمال كلمة السبورة وغيرها

من الكلمات التي لا يأنفها التلاميذ كالكمثرى مثلاً) ثم نسأل : من كتب اسم بدر على اللوح ؟ - كتب فؤاد اسم بدر على اللوح . فنقول : اذن فؤاد هو كاتب اسم بدر على اللوح . (هنا يظهر الشكل التلقيني للاسابو الاستقرارى) نسألهم بعد ذلك : من هو كاتب اسم بدر على اللوح ؟ - فؤاد كاتب اسم بدر على اللوح . المعلم : اذن اسم بدر مكتوب على اللوح . ما هو المكتوب على اللوح ؟ اسم بدر مكتوب على اللوح الخ . . . اذ على المعلم ان ينوع ويكرر حسب الاحتياج . . . ولا يصعب على المعلم ان يستنتج من محادثة اخرى ، يذكر فيها القلم مثلاً ، كيف ان تلميذاً كسر القلم ، فانكسر القلم وان القلم ينكسر اذا وقع على الارض . وان يخبرهم ان هذا التلميذ هو كاسر القلم ، كما ان احد رفاقهم كان قبلاً كاتب اسم بدر ، وان التلم امكسور ، كما ان اسم بدر كان مكتوباً على اللوح . وفي مناسبات اخرى يحادثهم عن القلم والقلمين والاقلام مثلاً ، وعن الممكنة التي يستعملها الخادم والمبرد الذي يستعمله النجار . . . الخ . . . وهكذا نتوصل ، عن طريق الحدس والملاحظة والعمل وتشابه صيغ الالفاظ ، لايجاد فكرة بسيطة عن تصريف الافعال واشتقاقها واشتقاق بعض الكلمات منها . وهذه احدى الوسائل المهمة التي تساعدنا على تفهيم معاني الكلمات وتوسيع دائرتها في لغة التلميذ .

ثالثاً ، علم النحو : رأيت ان الجملة كانت محور التارين الصرفية والصوتية ؛ وما ذلك الا لان وضع التلاميذ امام كلمات مفردة غير جائز مطلقاً ؛ فلا بد من استعمال الكلمات التي يتعلق بها التمرين في الكلام . لذلك وجب ان نبدأ باعطاء التلميذ فكرة عملية عن الجملة

واجزائها ، وهذا بسيط جداً ، نتوصل اليه بواسطة لغة التلميذ واثناء محادثته . نطلب من احد التلاميذ ان يضع كتابه على الطاولة مثلاً ، ثم نقول : من وضع كتابه على الطاولة ؟ - عزيز وضع كتابه على الطاولة . - ماذا فعل عزيز ؟ - وضع عزيز كتابه على الطاولة . ماذا وضع عزيز ؟ ... - على اي شيء وضع كتابه ؟ ... الخ . ولزج التمارين الصرفية بالنحوية ، مع الرغبة باعطاء فكر عن الجملة الاسمية ، يمكننا ان نسأل التلاميذ اثناء محادثة تتاول المتقدمة وتعاد بها ذات الجملة او غيرها ، مثلاً : من هو واضع الكتاب على الطاولة ؟ عزيز واضع الكتاب على الطاولة . هل هذا ، ويشير المعلم لاحد التلاميذ ، واضع الكتاب على الطاولة ؟ - كلا ليس هذا واضع الكتاب على الطاولة ، بل عزيز واضع الكتاب على الطاولة . يضع المعلم دفترًا على الارض ويقول : ماهو الشيء الموضوع على الارض ؟ الدفتر موضوع على الارض . وهكذا تتسلسل التمارين وتتداخل ، خصوصاً اذا كنا نلاحظ في الوقت نفسه اصلاح لفظ حرف من الحروف ، ونراقب كيفية تلفظ الحروف التي صار اصلاحها . فالتمارين اللغوية واحدة ، مهما تعددت انواعها . لذلك وجب اجراؤها متداخلة على قدر الامكان ، وهذا ممكن في هذا القسم ولازم .

اما مسألة الاعراب والبناء وتغيير او اخر كثير من الكلمات ، فلا يجوز التعرض لها مطلقاً في هذا القسم . فليسكن التلميذ الاواخر ، ولنسكنها معه .

رابعاً : على المعلم ان يهتم كثيراً بكيفية رسم الحروف والكلمات . ان الامتحانات الخطية تظهر لنا ، من وقت لآخر ، اغلاطاً فاحشة

يقتزفها الطالبون ؛ فكثيراً ما نجد التلميذ يهمل سن الصاد والضاد ويضعه للطاء والظاء ، وكثيراً ما يهمل النقط ، او يضع نقطة للطاء واثنين للنون ، ولا يميز بين رسم الغين والفاء مثلاً . فليلاحظ المعلم كتابة تلاميذه ، وليعودهم الرسم الصحيح للحروف والكلمات ، بكتابتها امامهم على اللوح الاسود ، وعلى الواحهم ودفاترهم ، متى بدأوا باستعمالها ، مرات عديدة وفي اوقات مختلفة ؛ وعليه باصلاح اغلاطهم بصورة متوالية . ولا نرى لزوماً لحسن الخط في هذا القسم ، ولا في الذي يليه ؛ لاننا نريد ان يصل التلميذ في هذين القسمين للكتابة الصحيحة الواضحة التي تمكن قراءتها بسهولة وكفى . اما درس الاملاء فلا يكون في هذا القسم الا بتمرين التلاميذ على كتابة بعض الكلمات او الجمل البسيطة بالاستنساخ ولدى سماعها .

خامساً : لابد للمعلم من ان يرن تلاميذه على بعض القواعد البسيطة المتعلقة بالاساوب . ولعل قائل يقول : أعلم البلاغة تريد منا ايضاً حقاً ان العبارة عظيمة ، ومفهومها فوق ادراك تلاميذ المدرسة الابتدائية . لكن ما نريده منهم بسيط جداً ، يستعمله الطفل كل يوم . ان لكل علم مبادي . بسيطة جداً ، هي لعبة الاطفال ؛ والا لما تمكننا من المطالبة بالتعليم مطلقاً في المدرسة الابتدائية . ونعتقد ان عدم انتباه المعلمين لتلقين هذه الامور البسيطة في تعليم اللغة عموماً ، وعدم اخذ التلميذ بها منذ الصغر ، هو الذي يضعف اقتداره على استعمال لغته كما يلزم . فنحن لانطالب المعلم الا بما هو عملي وبسيط ، اي بتنويع الاساوب باختلاف مقتضى الحال اثناء المحادثة ، وبتعويدهم ذلك . كأن ينجز احدهم بقوله : كتب اخي الوظيفة ؛ ويأمر قائلًا : ضع الكتاب

على الطاولة ؛ وينهى احد رفاقه ويقول : لا تكسر القلم ؟ ويترجى فيقول : لعل اخي يأتي . الخ . . . من تمنّ وتعجب واستفهام . وهذا التنويع طبيعي لا يجد فيه المعلم كبير عناء ؛ فان التلميذ يستعمله في محادثاته العادية . الا تراء يقول ، عطيني ؛ ياريت هذا لثلي ؛ وبكتب الوظيفة ؟ بركي اخي بيحيي الخ . . . فلا يهل المعلم ضخامة الاصطلاحات ، لانه لا يطلب منه البحث عنها بحثاً علمياً ؛ وغاية ما في الامر ، أننا نطلب منه ان تكون محادثته متنوعة ، وان يوجد مناسبات مختلفة تدخل في كل منها بعض هذه الانواع ، لتكون محادثاته حية ، وليتمكن من اصلاح الاغلاط في قول التلاميذ : ياريت ، وبركي مثلاً ، ومن تعويدهم استعمال الكلمات الفصيحة .

هذه هي التمارين التي نرى ان يؤخذ بها التلميذ منذ القسم التجهيزي ، لاصلاح لغته وتنميتها ، ولتهيئته لان يشترك هو نفسه في وضع القواعد الضرورية في المستقبل . هذا عدا رغبتنا في أن تصير اللغة الفصحى سليقة عنده .

ونرى انه لا يجوز استعمال القراءة ، في هذا القسم ، للتمارين اللغوية مطلقاً ، حرصاً على تخصيص وقتها للتمرّن على القراءة فقط ، والتلميذ في مبدأ تمرّنه عليها ؛ ونفضل ان يكون تفهيم معاني الجمل والكلمات الواردة في الكتاب اثناء المحادثة ، وقبل درس القراءة . اما الوقت الذي يخص لهذه التمارين اللغوية فنرى ان يكون وقت المحادثة نفسها ، سواء كان في اولها ، او وسطها او آخرها ، حسب رأى المعلم ؛ ولكن يجب ان لا تشغل اكثر من ثلث الوقت ، اي عشر دقائق من ثلاثين ؛ وان اقتضى الحال احياناً فنصفه . ولنتذكر دائماً ، ان الفن

لا يطلب منا ان نعلم كثيراً ، ولكن ان نعلم جيداً ، وبصورة فعالة وعملية .
وليحذر المعلم استعمال الاصطلاحات ، فلا يقل : هذا فاعل او اسم
فاعل او ضمير الخ مطلقاً في هذا القسم .

ب - القسم الابتدائي الاعدادي

ليس تدريس قواعد اللغة في هذا القسم الا تنمة للتارين العلمية
الحديثة التي بدأنا بها في القسم التجيزي . تتوسع تلك التارين
بتوسع لغة التلميذ بواسطة المحادثة ، وترداد وضوحا واتقاناً ،
يتم بهما اعداد التلميذ لمشاركتنا في وضع القواعد الاولى للغة
الابتدائية . نبدأ به بوضع تلك القواعد اثناء السنة الثانية ، لنتمها في
القسم الوسط . لا يمكن تحديد مقدار القواعد التي يمكن وضعها في
هذا القسم ، لان هذا عائد لحالة المدرسة ومن فيها وما يحيط بها . وعلى
كل فانه لا يهنا كثيراً المقدار الذي يتم وضعه في هذا القسم من
القواعد ، مادام النقص يعوض في القسم الذي يليه .

ومع ذلك فان ماتقدم لاي يعني اننا لا نريد شيئاً في مواد هذا القسم ؛
فهو يفيد ان طريقة التدريس تبقى واحدة ، ولكن بصورة اوضح واتم
وارقى ، بالنظر لرقى لغة التلاميذ انفسهم ؛ اما المواد ، فلا بد من ان
نزيد عليها ما يأتي :

الضائر وتصريفها مع الاسماء ، اسماء الاشارة والموصول والاعداد ،
المتعدي واللازم ، المجهول والمعاوم ، تحريك اواخر الكلمات .

يمكن تطبيق الطريقة التي اتبعناها في القسم السابق للتمرين على
جميع هذه المواد ؛ غير اننا نجد انفسنا في هذا القسم تجاء مسألتين

جديدين ومهمتين ، هما : تحريك اواخر الكلمات ، والبدء بوضع القواعد . فلا مندوحة لنا اذن عن تخصيص كل منهما ببحث خاص .

١ - تحريك اواخر الكلمات : يصير تمرين التلاميذ على تحريك اواخر الكلمات القابلة للتغيير بصورة تدريجية وعملية ؛ فنبدأ بجر الاسم بحروف الجر الاكثر استعمالا ، والتي ترد اثناء المحادثات اللغوية ، ثم بالاضافة . فنعود التلميذ ان يقول اثناء المحادثة : جئت من البيت الى المدرسة ، والكتاب على طاولة المعلم ، وطاولة المعلم امام التلاميذ ، وقلم التلميذ في جيبه الخ . . . وبعد ان يتمرن التلميذ جيداً على ذلك ، ويلزمه شهران على الاقل ، نبدأ بتمرينه على رفع الاسماء .

هنا يظهر لنا الاثر الحسن الذي تتركه التمارين الاولى التي قمنا بها بالتجهيزي حول الجملة واجزائها . لنفرض انه قد مررنا اثناء المحادثة هذه الجملة : يلعب الولد في الساحة . نسأل التلاميذ : من يلعب ؟ - يلعب الولد . المعلم : نقول يلعب الولد ، لانه هو الذي يلعب . وهكذا نمرنهم ، مدة من الزمن ، على ان يرفعوا من يلعب ، ومن يكتب ، ومن ذهب ، ومشى ، الخ . . . بعدئذ نعود بهم للجملة الاسمية ؛ ولنفرض ان احد التلاميذ قال اثناء المحادثة : فؤاد ولد مذهب . فنسأل : من هو ولد مذهب ؟ - فؤاد ولد مذهب - نقول فؤاد ولد مذهب ، لان فؤاد هو الولد المذهب . وهكذا نمرنهم على ان يرفعوا من هو ولد مذهب ، ومن هو جالس على المقعد ، وذهب الى البيت ، الخ . . . فيتمرن التلميذ على رفع المحكوم عليه في الجملتين ، الاسمية والفعالية . وعلينا ان لا نتأخر اثناء اجراء هذه التمارين عن تعريف التلميذ بالاسم والفعل والحرف ، وان نمرنه على تمييز كل من

هو لا، عن الآخر؛ ثم نعرفه بعد ذلك بالمحكوم عليه الذي قد تمرن على رفعه. بعد ان يتمرن على ذلك، ننتقل به لرفع المحكوم به اذا كان اسماً او فعلاً مضارعاً. وبعدها، نوزع اليه، بصورة حدسية وعملية، في ان ينصب باقي الاسماء، ثم الفعل الذي يسبقه ناصب؛ وان يجزم الفعل الذي قبله جازم. ولا يذكر طبعاً من النواصب والجوازم الا ما يستعمله التلميذ منها.

ننتظر بعدئذ الفرص المناسبة التي تأتي عفواً، بانتباه التلميذ من نفسه، او التي نوجدها بايقاظ انتباهه، ليصطدم فيها ببعض ما يخالف ما مر؛ كان التلميذ مجتهد، وكتبت مثلاً؛ فنلقنه شيئاً عن ان وما يمكن استعماله من قبل التلاميذ من اخواتها، وعن المبني الذي لا يتغير آخره، والذي لا يأخذ الحركة اللازمة لاتصاله بالياء، او لانتهائه بحرف العلة؛ ونمتنع هنا عن ذكر التقدير.

وبديهي انه يجب ان يكون تدريس هذه القواعد متسلسلاً وتدرجياً، فلا نفهمه ان الضمير مبني، اذا كنا لم نعرفه بالضمير بعد، مثلاً. واذا حدث ان سأل التلميذ عن قاعدة لم تتم مبادئها بعد، نفهمه، بلين ومرونة، بانه عليه ان ينتظر وقتاً آخر.

وهكذا، فاننا لا نصل الى نهاية السنة الثانية من هذا القسم، الا ويصبح اعراب الكلمات وبنائها مألوفين لديه تقريباً؛ ولا ننكر انه يلزم هذا العمل صبر وطول زمن؛ لكن النتيجة التي يصل اليها المعلم، هي من الذ الثمار.

٢ - وضع القواعد : ان وضع القواعد امر بسيط، متى احسن المعلم استعمال التمارين المتقدمة. فان من يتمرن على رفع المحكوم عليه

في الجملة الاسمية والفعلية مثلاً، يتوصل بطبيعة الحال للقول : بان المحكوم عليه مرفوع ؛ ثم يستدرك بعد مدة فيقول : الا اذا كانت قبله ان مثلاً ، فانها تنصبه . وهكذا نجعل التلميذ يدون على دفتر خاص كل قاعدة يشاركنا باستنتاجها ، مع اعطائها رقماً خاصاً ، هو رقمها بحسب التدوين ؛ فلا ينظر اذن في امر الترتيب حسب الموضوع في هذا القسم . فقد يكون الرقم ٩ ، مثلاً ، رقم قاعدة المجرور بن والى ، والذي يايه رقم قاعدة صيغة اسم الفاعل من الثلاثي مثلاً . فوضعها في البدء تاريخي ، يكون في الوقت الذي تنضج فيه في ذهن التلميذ ؛ ولذلك نجد من المفيد ان يقيد المعلم عنده تاريخ وضع كل قاعدة ، ليقابل بين تلاميذه في مختلف السنين . اما ترتيبها حسب الموضوع فيكون في النهاية وفي القسم الوسط . قد يتوهم بعضهم ، ان هذا الوضع على ترتيب زمن النضج هو شكل من اشكال الفوضى المشوشة ؛ اما نحن فاننا نرى ان هذا الترتيب هو عين النظام لانه يتفق مع الطبيعة ومع مبدأ اخذ التلاميذ من الاسهل الى الاصعب ، حسب عقليتهم واستعدادهم . ومع ذلك فان الترتيب الموضوعي ، وهو الترتيب العلمي ، سيأتي بعد في الوسط ؛ فلا يكون الاول الاتميداً للثاني في الحقيقة ، ومسهلاً له . هذا ، وانه لا يلزمنا ان نضع القاعدة تامة في بادئ الامر . بل نقول ان الاسم يحرك اذا كان قبله من والى ؛ ثم بعد مضي عدة ايام على ذلك نضم اليهما في ، ثم على . . . الخ . . . لذلك كان علينا ان نترك اثناء التدوين سطرًا او سطرين لكل قاعدة ، حتى نتمكن مع الزمن من ضم ما يتممها او يقيدها . وهكذا فاننا نقسم الصعوبات ، ونسير بالتلميذ سيراً وتيداً ، متصلاً وطبيعياً .

اما القواعد التي يمكن وضعها في هذا القسم والقسم الذي يليه ، فهي القواعد الصرفية والنحوية والاملائية ، والضرورية العملية منها فقط . واما القواعد الباقية التي تلقن في هذين القسمين وفي الوسط ، كقواعد الصوت والبلاغة فانها تبقى على شكلها الشفهي العملي ؛ وتدوينها لا يكون الا في الاقسام العالية والتكميلية . فيكون التمرين عليها في كل هذه الاقسام اعداداً لتدوينها في تلك ، كما كان التمرين على القواعد النحوية في القسمين الاولين مهيداً لوضعها في القسم الاخير . لذلك وجب ان تكون قواعد الصوت والبلاغة في الاقسام الابتدائية الثلاثة عملية فقط ، وقد يدون منها في الوسط القواعد البسيطة جداً ، اذا رأى المعلم ذلك ممكناً ومفيداً ، وساعد عليه ذكاء التلميذ .

ج - القسم الوسط

تجهز التلميذ في القسم التجهيزي بالكلمات والتراكيب ، وامتلئك عن طريق الحدس والملاحظة ، وبواسطة المحادثة ، أفكار عديدة عن الفعل والاسم والجملة واجزائها ، واشتقاق بعض الكلمات وتصريفها ؛ ثم جاء للقسم الاعدادي ، فاتم في سنته الاولى اعداد نفسه للبدء بوضع قواعد لغته الاولى ؛ وباشر الوضع في اثناء السنة الثانية ، بعد ان تلقن كلمات ثبت بها فكرياته التي احدثتها فيه تمارين القسم التجهيزي ؛ وها هو الآن في القسم الوسط ، حيث يجب ان يتم وضع قواعده الاولى . طريقتنا في هذا القسم لا تتغير ؛ ولكنها تتدرج بالرقى بالنظر لعلاقتها بمعاملات اكثر اتساعاً واشد دقة . هنا يمكننا ان نستخدم وسائل اربع للتطبيق ؛ وهي : القراءة والاملاء والوظائف التحريرية

والاعراب . واستعمال بعض هذه الوسائل في الاعدادي عائد للمعلم وحالة صفه .

اما المواد، فترى ان يزداد عليها ما يأتي، مع العمل على تتميم ما مر :
النكرات والمعارف، التصغير والنسبة، الكلام والجملة، (ونقصد
بالكلام ما تألف من جملة او اكثر، وكان تام الفائدة ؛ فقولنا : اراد
الولد ان يدرس ، فلم يجد كتابه ، كلام يحوي ثلاث جمل) ، المعربات
والمبنيات ، الحروف المستعملة، اعطاء فكر بسيط عن ان المشتق يعمل
عمل الفعل ، اعطاء فكر بسيط عن التشبيه والمعنى المجازي والحقيقي .
واهم ما يهمننا البحث عنه في هذا القسم هو اتمام الوضع للقواعد
الاولية ، والاعراب .

١ - اتمام وضع القواعد : ندوم على وضع القواعد حسب الخطة
المبينة في القسم الاعدادي . غير انه يجب علينا هنا جمعها حسب
الموضوع وترتيبها ؛ ولا يكون ذلك الا بعد ان نضع مع التلاميذ
العدد اللازم من القواعد لكل موضوع . فبعد ان يتعرف التلاميذ
بالفاعل ويحكم انه مرفوع ، وكذا بنائب الفاعل والمبتدأ والخبر
وغيرها من المرفوعات مثلاً ، وبعد ان يضع لكل منها قاعدته ، يجمعها
ويقول : المرفوعات ستة هي . . . وتدون عندئذ هذه القواعد الجامعة
المرتبة في دفتر آخر ، ويصبح بذلك الدفتر الاول مأخذاً له ؛ وهكذا
في بقية القواعد . فترون ان تدوين القواعد بهذا الشكل بعد ان يشترك
التلاميذ بوضعها ، هي اعظم وسيلة لرسوخها في ذهن التلميذ عن فهم ،
وبالعمل . ولا تنقضي السنة الثانية من الوسط الا والتلميذ مالك
للقته ، فاهم لقواعدها الاصلية .

وبديهي اننا لانهتم مطلقاً بالقواعد التي تفوق قوة ادراك التلاميذ، او التي لا لزوم لها في اللغة التي يتكلمها ويكتب بها هؤلاء ؛ وزبتعد جداً عن قواعد الادغام والاعلال والاشتغال وغيرها من المسائل النظرية او القليلة الاستعمال ، والتي قد لا نرى مانعاً من البحث عنها في الاقسام العالية .

٢ - الاعراب : الاعراب وسيلة جيدة لتثبيت القواعد وتطبيقها ، اذا كان على غير الشكل الذي يستعمل به الآن . فان الاعراب التام الذي نستعمله الي و ذو نسق واحد ، لا يأتي بالفائدة المطاوعة . اننا نعرف اشخاصاً كثيرين يعربون جيداً ، اذا طلب منهم اعراب جملة تشبه جملة اخرى اعربوها في المدرسة . ولكنك متى خرجت بهم عن ذلك ، وطلبت منهم اعراب بعض كلمات تمر في درس القراءة ، وقفوا مبهورين . والنتيجة هي ذاتها ، اذا سألت احدهم مثلاً عن الضمة الموجودة في آخر كلمة بديع ، في قولنا : بديع في البيت ، مثلاً ؛ لانه يريد ان يقول : بديع مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه ضمة ظاهرة في آخره ؛ فهو عاجز عن ان يقول لك ان هذه الضمة علامة للرفع . اما اعراب الجمل في الكلام وعلاقتها بعضها مع بعض ، فان تلميذنا لا يعرف شيئاً منها .

ليكن تمرين الاعراب عملياً يتعلق بما يشوق التلميذ ويلفت نظره ويبعث فعاليته . واحسن وسيلة لذلك هو استعمال قطعة من درس القراءة ، او قطعة اعدت للاملاء ؛ فنسأل التلميذ عن بعض جملها وكلماتها ، بعد ان نستوثق من فهمه لها ولو بصورة اجمالية ؛ ويكون هذا التمرين شفهيّاً وتحريريّاً . فاذا اردنا ان نعرب التلاميذ هذه

القطعة مثلاً : (اصاب قط المبرد في دكان حداد | فاقبل | يلحسه بلسانه
والدم | يسيل منه | وهو | يبلعه | ويظنه من المبرد | الى ان فني لسانه
فات | ٠) ، نسأل قبل كل شيء عن الجمل المكونة لهذا الكلام . بعد
ان يميزها التلاميذ ، نسألهم عن علاقة كل منها مع الجملة الاصلية التي هي
الاولى هنا . فيقولون ان الثانية مسببة عن الاولى ، ولذلك كانت العلاقة
هي علاقة المسبب بالسبب ؛ وان لا علاقة للثالثة مع الاولى الا بعلاقتها
مع الثانية ، الخ . . . ولا بد من ان يكون انتخاب القطعة متناسباً
مع قدرة التلاميذ على تمييز الجمل ، وعلى بيان علاقاتها بعضها ببعض . فلا
نسألهم عن العلاقات الموجودة كل الجمل ، والجملة الاصلية ، الا
اذا كان بإمكانهم ذلك ؛ والا فاننا نكتفي بالتي نعتقد انهم يقدر
على معرفة علاقاتها او غيرها من الجمل ، وبالتي نعتقد انه بإمكاننا
ايصالهم لمعرفة علاقاتها من دون ان نشوشهم .

بعد ان يتم هذا التمرين ، يسأل المعلم عن اسم اقبل ، وعن سبب
رفع الدم ، وعن محل الماء في يظنه من الاعراب ، وعن مجرور الى ،
الخ . . . ثم يسأل عن المبرد واشتقاقه ، وعن تصريف يسيل . . . مثلاً
هذا اذا كان الاعراب شفهياً . واما اذا كان تحريراً ، فاننا نطلب
من التلاميذ ان يجهوا بين الجمل خطوطاً عمودية تفرق بينها ، مع وضع
خط افقى تحت كل جملة كبرى : فاقبل | يلحسه بلسانه | والدم | يسيل منه ؛
واذا كانت روابط الجمل ظاهرة ، فانه يمكن وضعها بين قوسين :
(ف) اقبل | يلحسه بلسانه . (الى ان) | فني لسانه | (ف) مات .
ثم نطلب من التلاميذ ان يذكروا الجملة التي تتعلق بها جملة فني لسانه

مثلاً ، وان يبينوا نوع العلاقة . . . الخ .

هذا اذا اردنا اعراب الجمل ؛ واما اذا اردنا اعراب الكلمات فانه
يمكننا ان نطلب من التلاميذ ان يضعوا تحت كل فاعل ظاهر سهماً
موجهاً نحو فعله ، مع ذكر علامة الرفع فوق السهم ، او وضع (م)
اذا كان مبنيّاً او (ق) اذا كان اعرابه تقديريّاً : اصاب قط ،
→ م → ق

اخذت ، كتب موسى . واذا كان الفاعل مستتراً فانه يمكن
→ م → ق

٢
وضع السهم هكذا : والدم يسيل ٢ منه ، اذا كان ما يعود اليه
ضمير الفاعل قريباً ؛ ويكتفى بوضعه هكذا : اصاب قط المبرد في
قط (م)

دكان حداد ، فاقبل يلحس ٢ به بلسانه ، مع ذكر الاسم الذي يعود
اليه ضمير الفاعل فوق السهم ، اذا كان بعيداً . فكأن الطالب يقول :
فاعل يلحس ضمير مستتر يعود لقط ، وهو مبني . غير ان استعمال
الاشارات والرموز يدعوه للتفكير اكثر من تكرار العبارة الاخيرة
النمطية بصورة آلية . وبحسب هذه الوسيلة الرمزية للاعراب يضع التلميذ
خطاً تحت المجرور بالحرف وخطين تحت المجرور بالاضافة ، مع ذكر علامة
الجر تحت الخطوط : في دكان حداد ، منه ، في مأوى العجزة ؛ وفي
ق م

ترين آخر يضع التلميذ خطاً تحت المفاعيل ، وخطين تحت بقية المنصوبات

مثلاً ، مع ذكر علامة النصب فوق الخطوط : اصاب قط المبرد ،

يبلعه ، اشترت ثلاثين كتاباً .

٢

فعلى المعلم الحاذق الكيس ان يحسن التصرف بامثال هذه الاشارات والرموز للتارين الاعرابية ، وان ينوعها ؛ وله ان يبتكر من الوسائل والرموز والاشارات ما يراه ملائماً لطريقته ، اذ لم نذكر ما ذكرنا الا على طريق الارشاد والتمثيل ؛ وعليه ان لا يهمل الطريقة القديمة المتبعة ، اي الاعراب التام الصريح ، اهمالاً كلياً ؛ بل يعود اليها كلما تأكد فهم التلاميذ فهمها حقيقياً للعلاقة الموجودة بين الجمل والكلمات ، بحيث يصبح الاعراب التام الصريح نتيجة الاعراب الرمزي الجزئي وللتارين المتنوعة ، ومتفقاً مع التعليم الفني الصحيح ، بعيداً عن التعليم الآلي ، والحفظ البيغائي النمطي . بذلك يصل المعلم لغرضه بسهولة ووثوق ، ويقوم بواجبه بدقة وحكمة ، اذ يصبح تمرين الاعراب عملياً ، متنوعاً ، مشوقاً وباعثاً على التفكير . وهذا ما توخيناه بطلب تنويع التارين الاعرابية قبل الاعراب التام .

اما كتب القواعد واستعمالها في المدرسة ، فترى ان يكون للمطالعة وفي القسم الوسط . نعتقد ان استعمالها للمطالعة في هذا القسم ضروري لسببين : الاول ليستوثق التلاميذ بما اشتركوا في وضعه من القواعد ، لانهم يرونها مطابقة لما جاء في كتبها ؛ والثاني ليعتادوا تفهم الاحكام من الكتب ، فيتمكنون من ان يأخذوا منها القواعد التي يجهاونها ، اذا احتاجوا اليها بعد خروجهم من المدرسة . وهذا يدعو المعلم لان

ينتقي من تلك الكتب اقربها لطريقتنا ، واكثرها اعتماداً على الاسلوب الاستقرائي .

يكون استعمال هذه الكتب بارشاد التلاميذ ، كلما تم وضع قاعدة ، الى مظهرها في الكتاب الذي بين ايديهم ؛ وعندئذ يتلو المعلم البحث امامهم ، او يدع احدهم يقوم بالتلاوة ، او يطلب منهم مطالعتها في الصف او في البيت ، حسب اختلاف الحالة وقوة التلاميذ على الفهم بالمطالعة . من المفيد ايضاً استعمال تمارين هذه الكتب كلما سمح الوقت بذلك ، وكما يمكن دفع التلميذ للعمل بها في البيت ؛ وللتلميذ عندئذ ان يسأل المعلم عما يشكل عليه فهمه في الكتاب ؛ وبذلك يصبح الكتاب وسيلة جيدة ، بدون ان يستعبدنا بترتيبه وعباراته .

هذا ما رأيناه في كيفية تطبيق الطريقة المباشرة على تدريس القواعد اللغوية ، ولا ندعي الكمال ؛ بل نرجو ان يتدرج مشروعا هذا الى الكمال المطاوب ، بفضل اجتهاد وغيره الهيئة التعليمية الكريمة التي عليها ، وحدها ، المعول والاعتماد .

نتيجة المناقشات

على المحاضرة الثانية

س - التجويد واللغة (طرابلس) .

اراد بعض المعلمين ان يصر على اعتقاد ان التجويد قد وضع لتلاوة القرآن الكريم فقط . فنتج عن المناقشة التي اشترك بها بعض المتخصصين بعلم القرآن ، وكان على اتفاق معنا فيما رأيناه في المحاضرة ، ان التجويد قد وضع للمحافظة على اداء اللغة حسبا تقتضيه لهجتها ، بدليل ان قواعد ، كانت مرعية في الجاهلية ، وان السكاني لم يفصل علم التجويد في كتابه عن بقية علوم اللغة . وعدا ذلك فاني مورد هنا قولين آخرين : الاول للانباري في كتابه سعود المطالع ، الجزء الاول ص ٦٦ ، حيث يقول : « قيل وموضوعه (اي التجويد) الكلمات القرآنية ، يعني حروفها ، وفيه نظر كما فيه ، لانه يبحث فيه عن احوال الحروف اينما وقعت ، ولذا عدوه من الحروف العربية » اه . ومعاوم ان كلمة قيل ترد للضعف في الرواية والرأي في اصطلاح علماء العرب .

والثاني لطاش كبرى زاده في كتابه مفتاح السعادة ، الجزء الاول ص ٨٨ ، حيث يقول : « (التجويد) هو معرفة تصحيح مخارج الحروف كيفية وكمية ، وصفاتها العارضة لها بحسب ما يقتضيه طباع

العرب ، وانما قلنا طباع العرب لشرفها وشدة اهتمامنا بضبط علومهم .
فموضوعه بسائط الحروف العربية بحسب مخارجها وصفاتها . ومبادئه ،
بعضها بديهي وبعضها استقرائي . وغرضه تحصيل مائة ايراد تلك
الحروف في المخارج على ما هي في لسان العرب . وغايته الاولى
الاحتراز عن الخطأ في تلفظ كلام العرب بحسب مخارج حروفه وغايته
الاخيرة القدرة على قراءة القرآن الكريم كما انزل بحسب مخارج
حروفها وصفاتها . « اه .

فيتين مما تقدم ان التجويد قد وضع للمحافظة على اللغة كبقية
علومها . ولكن زيادة الاعتناء به وبقية العلوم العربية في صدر
الاسلام ، كانت ولا شك للمحافظة على القرآن الكريم ، الذي كان
الباعث الاكبر لكل حركة فكرية او عملية في ذلك الزمن . على
اننا لو سلمنا بان التجويد قد وضع لتلاوة القرآن الكريم فقط ، فهل
يستنتج من ذلك انه لا يجوز لنا تطبيق قواعده على اللغة نفسها ، والقرآن
الكريم قد انزل باللغة العربية ؟ ان اهمال تطبيق قواعده على اللغة نفسها
قد يؤدي لفساد اللهجة الفصحى ، كما يحصل عند من يتكلم باللغة
بدون الاعتناء بتجويدها . فيجب تطبيقها على اللغة نفسها اثناء المحادثة
والقراءة بدقة واهتمام .

س - اتخاذ القرآن الكريم وسيلة لتعليم القراءة . (طرابلس ،

زحله) .

ج - لا نوافق عليه لسببين : الاول اخلاقي ، يعود لمبدأ احترامه ؛
لان وضع القرآن الكريم بين ايدي اولاد صغار لا يحسنون القراءة
ولا يفقهون قدسيته ، لا يتفق مع ما يجب له من الاحترام والتعظيم ؛ اذ

كثيراً ما شاهدناهم يزقونه ويلقونه بين الاوساخ ، وكثيراً ما يقعدون عليه . . . !؟ والثاني فني ، يعود لمبدأ جعل درس القراءة تحت متناول فهم التلاميذ ؛ اذ لا يجوز اتخاذ ابلغ كتاب ، وبلاغة القرآن الكريم بلغت حد الاعجاز ، وسيلة لتعليم القراءة ؛ لان ذلك يؤدي للتعليم البغاعي والآلي الذي يحاربه الفن لكثرة اضراره . هذا عدا سوء تأثير هذه الطريقة على ذهن التلميذ وفكره ونشاطه . وعدا تعدد التلاميذ القراءة بلا فهم .

واننا لم نجد اثناء الدورات التفتيشية معارضة هامة لهذا المبدأ من قبل الاهلين ، الا ما كان من اولئك الذين يرتقون من تعليمه للصغار في المدارس القرآنية . فعلى المعلم استعمال الحكمة باقناع اهل قريته ؛ وليضرب على الوتر الحساس ، ببيان مخالفة تلك الطريقة العقيمة لما يجب من الاحترام لذلك الكتاب المقدس .

واما مسألة التجويد ، التي يتخذها الكثيرون ممن يؤيدون تلك الطريقة حجة لهم ، فقد بينا اننا نغرن التلاميذ على تطبيق قواعدها على اللغة نفسها اثناء المحادثة والقراءة ، بحيث لا يبقى للقسم الوسط ، الذي فيه يمكن الولد ان يبدأ بتلاوة القرآن الكريم ، الا تعويد التلميذ ترتيله الخاص به ، وعندئذ يتمكن التلميذ من ترتيله ترتيلاً صحيحاً ، بسهولة وشغف ، مقرونين بالاحترام اللائق به .

س - تعريب الكلمات الاجنبية (طرابلس) .

ج - نرى ان تعريب الكلمات الاجنبية الدالة على معنى جديد لم تفكر به العرب (من المخترعات والمصطلحات العلمية والفنية) واستعمالها بذاتها مع تقريبها مع الصيغ العربية ، الذي لا نزاه جد ضروري دائماً ،

منطقي ومعقول واكثر فائدة . فنقول تلفون وتلغراف وفونوغراف ، لان هذه الكلمات وامثالها اصبحت عالمية ؛ ولانها في الحقيقة هي التي تدل على هذا المعنى الجديد الذي وضعت له . وفي استعمال كلمات خلافاً كهااتف وبرق وحكي ، تكلف وخروج بها عن معناها الحقيقي . فما يضرنا اذا فهم الاجنبي مرادنا حين نقول تلفون وفونوغراف مثلاً ؟ لا نرى في ذلك تأثيراً على كيان اللغة . ان الاقدمين فعلوا ذلك وقالوا : جغرافيا وايساعوجي وفلسفة ؛ ولم تستكف امة من الامم الراقية من استعمال كلمات اجنبية عن لغتها .

هذا عدا ان ايجاد كلمات عربية بجثة لتلك المسميات ، يدعو لزيادة الفوارق بين الفصحى والعامية . الا ترى اننا نستعمل سيارة ، والعامية لا تزال تقول اوتوموبيل ؟

س - الاجابة بجمل تامة اثناء المحادثات (يديوت ، طراباس) .
ج - انها ضرورية في البدء ، ليعود التلميذ انشاء الجمل واستعمال الكلمات ؛ ومتى تحسنت محادثته ونفى ادراكه ، يجب ان تصبح المحادثة متفقة مع الاستعمال والواقع ، فتتدرج الى الاكتفاء بالاجوبة الموجزة ، والايجاز ضرب من ضروب البلاغة ، ما دام ذلك لا يئيل بالمعنى . فاذا سئل تلميذ مثلاً : من جاء متأخراً من رفاقك هذا الصباح ؟ واجاب : فلان ؛ يكتفي منه بذلك ؛ واما اذا سئل : ماذا تفعل ؟ واجاب : الوظيفة ، فيكون ذلك ايجازاً محلاً ، لانه يجب ان يقول : اكتب الوظيفة او اقرأها . . . الخ ؛ وتميز ذلك عائد في الحقيقة لفطنة المعلم ودرايته وتجاربه .

المحاضرة الثالثة

كيفية التدريس في مدرسة ذات معلم واحد .

المقدمة

ان اختلاف الاحكام باختلاف الاحوال ، من حيث المكان والزمن ، قضية مسلم بها ، وقانون طبيعي لا يتمرد عليه الا من يريد لنفسه واغيره الجمود والخمود ، فالخمول فالانحطاط . ولا يأبى التطور مع اختلاف الاحوال الزمنية والمكانية ، الا من قدر له الفشل والخسران . لذلك ترون ان علم التربية قد وضع بشكل مرن ، يتمكن المعلم الخاذق بواسطته من تكييف مدرسته على حسب المحيط الذي هو فيه ، مع مراعاة عصره ونفسية تلاميذه . وُعد هذا الاصل الذي نتجت عنه مرونة الفن ، والذي يدعى بالاصل التكييفي ، من اعظم اصول علم التربية ، التي يجب على كل معلم ان يراعيها في كل اعماله ، والا عاد القهقري بنفسه ومدرسته وامته .

ينطى المعلم الذي يعتقد انه ملازم الزاماً قطعياً باتباع طرق معينة في ادارة مدرسته وتدريسه . فليس هو ملازماً في الحقيقة الا بالمحافظة على روح المبادئ الاصلية التي تقود المدرسة نحو الكمال ، لتقوم بها القي على عاتقها من واجبات واعمال . اما الطرق التي يجب ان يسلكها ،

فله وحده يعود امر اختيارها او ابتكارها ، حسب ما يكتشفه من احوال خاصة ، واحتياجات مكانية او زمنية ؛ ولا يكون مسئولا الا اذا اهمل الاصول الاساسية التي يركز عليها فن التربية ، ولم ينتبه لروحها التي بها تحيا .

ترون ان العلم قد منح المعلم حرية تامة في امر ادارة تدريسه ؛ لكن المسؤولية التي القاها على عاتقه تتعادل معها . فليفكر المعلم بعظم هذه المسؤولية ، وليبرهن على انه اهل لتلك الحرية ؛ وليذكر دائماً انه لم ينل تلك الحرية ، التي يجب ان تكون عزيزة لديه ، الا ليعمل على تكييف تدريسه حسب احوال مدرسته . فعمل التكييف الذي يستلزم اقتداراً ومرونة وحسن تصرف ، هو عمل اساسي في كل مدرسة ؛ ولكن مدرسة القرية ، المدرسة ذات المعلم الواحد ، هي احوج المدارس اليه ، لما يحيط بها من صعوبات خاصة (لا يجدها معلم المدرسة الكبيرة ^(١)) . لذلك احببنا ان نلقي هذه المحاضرة ، علنا نرشد ذلك المعلم لما يسهل عليه عمله ، ليقوم بواجباته المسلكية بعزم ونشاط ، وليصل لغايته بسهولة ووثوق .

(١) يجب علينا ان لا نخل هنا ذكر ما يتمتع به معلم القرية من الامتيازات التي حرم منها معلم المدرسة الكبيرة : منها استقلاله بعمله المدرسي ، وتعهدته لتلاميذه مدة دراستهم ، وهذا مما يسهل عليه عمله التربوي ؛ بله اللذه الخاصة التي يجدها في نجاح تلاميذه ، لان ذلك يكون نتيجة عمله فقط ، فلا ينازعه احد حق الافتخار بما يصيب تلاميذه من النجاح في الصف والفحص والمجتمع .

سيكون بحثنا في هذه المحاضرة حول نقاط ثلاث هي :

(١) المعلم والقرية ؛ (٢) تنظيم المدرسة ذات المعلم الواحد ؛ (٣) تنظيم العمل في تلك المدرسة .

١ - المعلم والقرية

قل ان نجتمع بعلم من معلمي القرى ، الا ويشكو سوء حظه ، ويطلب منا السعي لنقله للمدينة ولو ارادت الوزارة ان تجيب هؤلاء طلبة ، لاضطرت لغلاق الكثير من تلك المدارس ؛ وهذا مما يوجب الاسى ! لان حب القرية هو ازل ما يشترط على معلمها ، ليقوم بمهمته الدقيقة بغيرة ونشاط . فكيف بنا نحن الآن ، ومعلمو القرى عندنا ينفرون من عيشتها الساذجة الهادئة ، ويرغبون بحياة المدن المتحركة الخلابة ؟ ... لا يمكننا ان نأمل نجاحاً لمدارس القرى ، ولا ان نتنظر ثمرات طيبة منها ، ما دامت هذه هي نفسية المعلم ، الذي هو روح المدرسة . فايفكر المعلم قليلا في هذا الامر ، وليتنبه للاضرار الجسيمة التي تلحق بالامة من نفوره هذا .

حب القرية ، هو اول اصل من اصول التدريس فيها ؛ وهذا طبيعي . اذ كيف يمكن لامرئ ان يتقن عملاً لا يكون منبعثاً عن حب ورغبة ؟ فعلى معلم القرية ، قبل كل شيء ، ان يحبها اليه ، وان يوطن نفسه على قبول العيشة فيها ؛ وقد قيل : العلم بالتعلم والحلم بالحلم . على اننا اذا طلبنا منه حب القرى ، نكون قد رغبنا بفائدة الناشئة وبراحته في آن واحد . اذن ، هل يجوز له ، وقد اوصله للقرية سوء الحظ ونكد الطالع ، على ما يعتقد ، ان يساعد الايام على نفسه ،

فيجعل من نفوره من القرية سبباً من اسباب شقائه ؟ ان اعظم وسيلة للسعادة هي تكييف الانسان نفسه حسب المحيط الذي يلجأ للعيش فيه . فما على المعلم الذي يرغب بالقيام بواجباته بنشاط وسرور الا ان يعمل بالحكمة المشهورة : اذا لم يكن ما تريد ، فأرد ما يكون . والا ، فيكون قد حكم على نفسه بالشقاء ، وعلى امته بالتأخر ، وهذا ما يأباه كل ذي عقل مفكر ، ونفس شاعرة ، وضمير حي . ان لهذا النفور اسباباً عديدة ، اذا حللناها وجدناها تعود لاحد سببين : الاول اتخاذ التعليم مهنة الارتفاق فقط ، لا عن ميل وجدارة ، والثاني قلة الاختبار .

فعلى النافرين للسبب الاول - ونرجو ان لا يكون بينكم احد من هؤلاء - ان يعلموا انه لا يجوز ان تتخذ مهنة التعليم للارتفاق فقط ، واتخاذها لذلك ، خيانة للامة وغش لابنائها رجال المستقبل . فليس هؤلاء ، اذا وجدوا وكان عندهم ضمير ، الا ان ينسحبوا ويتركوا المجال لغيرهم ممن لهم الميل الطبيعي والجدارة الكافية . وخير للبلاد ان تظل بلا مدارس ، من ان يتولى امر التربية فيها اناس لا يهمهم الا قبض الرواتب .

اما النافرون لقلة الاختبار ، فانهم يتعللون بعلم ، منها ما لا يقبل ، كعدم امتزاجهم بالفلاح ، ومنها ما يلفت النظر ويدعو للاهتمام ، كصعوبة التدريس في مدرسة تحوي تلاميذ مختلفين سناً وتحصيلاً .

اما الفلاح المسكين ، فان الامتزاج به ممكن وسهل ، اذا اراد المعلم ذلك ، وتنازل عن كبريائه . تعلمون ، ايها السادة ، ان الاصلاح هو روح مهنتنا ، وان هذه لم تتطلب التضحية والاخلاص الا

للإصلاح . ولا يمكن الإصلاح الا اذا كان المصلح قادراً على التكيف حسب الاحوال ، وعلى الامتزاج بكل الطبقات . الامر الذي يدعو المعلم في القرية لمعرفة نفسية الفلاح ، ليجد الطريقة التي يتقرب بها اليه ، ولاتقان دراسة ما يتعلق بالزراعة العملية ، ليتمكن من المحادثة معه ، وليظهر امامه مظهر المصلح الذي يفيد حتى في عمل الفلاحة . ان للنصائح الصحية والاخلاقية والزراعية ، التي يتمكن المعلم من اسدائها الى الفلاح ، تأثيراً عظيماً على مكانته وحسن امتزاجه بالاهلين ؛ فيألف بذلك العيش بينهم ، ويصبح له عندهم من النفوذ ما يساعده على الوصول لكثير مما يحتاج اليه في المدرسة .

ليذكر المعلم ان لسلوكه الشخصي تأثيراً عظيماً على مكانته في القرية . فليبتعد عن كل ما يجرح عواطف الاهلين ، وليكن هناك للجميع . اما اختلاطه بهم فيجب ان يكون ضمن دائرة محدودة ، يحتفظ معها بمكانته ، وبما يجب له عليهم من الاحترام .

هذا فيما يتعلق بامر علاقة المعلم بالفلاح . اما صعوبة التدريس ، فانها تزول متى اتبع المعلم الطرق الحديثة التي سنينها في المبحثين الآتين : تنظيم المدرسة وتنظيم الاعمال فيها .

٢ - تنظيم المدرسة ذات المعلم الواحد

ان اول ما يجب على المعلم ، في القرية وغيرها ، هو الاهتمام بتنظيم مدرسته تنظيمياً فنياً ، حتى يتمكن من السير بتلاميذه نحو الغاية المثلى التي جعلتها المدرسة هدفاً لها ؛ والمقصود بهذا التنظيم توزيع التلاميذ على الاقسام المختلفة حسب معرفتهم ودرجة ذهنيهم . لا يمكن العمل

داخل المدرسة بانتظام ووثوق ، الا اذا قام المعلم بهذا التوزيع بصورة فنية ، تطابق روح المنهاج الذي بين يديه . المنهاج هو مرشده الامين ، ودليله الصادق . فعليه بدرسه درساً دقيقاً يتعرف به باقسامه المختلفة ، ويطلع على ما يميز كلا منها عن غيره . عندئذ يتمكن المعلم من اختبار تلاميذه ، فيجعل المبتدئين منهم في القسم التجهيزي ؛ ومن هم حائزون على معرفة ودرجة ذهنية تتفق مع الدرجة المطاوعة في هذا الاخير ، او تفوقها ، يكونون القسم الاعدادي ، وهكذا فيما يليه من الاقسام . هذا هو العمل التنظيمي الذي يطالب به كل معلم منفرد ، وكل هيئة تعليمية في مدرسة ذات معلمين فاكثر . واذا جاز للمعلم في المدارس الكبيرة ان يكتفي بهذا التنظيم ، الذي يجري باشراف المدير ، لبدأ بالتدريس ، فان هذا لا يجوز في المدرسة ذات المعلم الواحد . ان المعلم في مثل هذه المدرسة يجد نفسه امام قسمين او اكثر ، يتفرع كل منهما الى ستين او شعبتين ، فيحار ويرتبك ؛ ويزداد ارتباكاً بصورة خاصة ، اذا كان من المعلمين الذين يرغبون بكثرة التشعب . اننا نعلم من هؤلاء من يجعل السنة الاولى من القسم التجهيزي اربع شعب ؛ وهكذا ، فاننا كنا نصادف اثناء الدورات التفتيشية مدارس ذات سبع شعب ، وثمان ، وتسع ، مع ان درجتها في الحقيقة لا تتجاوز القسم التجهيزي . وهذا وحده كاف لايجاد الصعوبات الكثيرة ، والارتباك العظيم اثناء التدريس .

فاول واجب على امثال هؤلاء المعلمين ، هو تخفيف الشعب . وقد اختلف علماء التربية في امر هذا التنظيم الثانوي المختص بدارس القرى : فمنهم من يرى التقسيم الثلاثي ، اي جعل المدرسة ثلاث فئات ، ومنهم

من ينتصر للتقسيم الثنائي، وهو جعلها فئتين فقط، مهما تعددت اقسامها .
وحجة هؤلاء الاخيرين انه لا يمكن للمعلم ان يتولى التدريس بنفسه في
الفئات الثلاث ، او فئتين معاً ؛ فيلزم من ذلك ان تنصرف تلاميذ فئتين
من الفئات الثلاث ، وهم الاكثرية طبعاً ، لعمل ذاتي، ككتابة فرض
او عمل رسم . فتبقى هكذا اكثرية المدرسة منعزلة عن المعلم مدة
طويلة ، هي ضعفنا المدة التي يصرفها في فئة ما ؛ الامر الذي يضعف تأثير
المعلم ، ويزيد في ارتباكهم . هذا عدا ان الواقع يؤيد ان فئة الصغار هي
فئة مهمة في التقسيم الثلاثي ؛ وهذا الاهمال يكون حرج عثرة في سبيل
تقدم المدرسة وانتظامها .

مهما يكن من امر اختلاف هؤلاء العلماء ، الذي لم نورد شيئاً
منه الا لتوضيح فكرة التقسيم ، فان الواقع في مدارسنا نحن ، يقضي
بقبول مبدأ التقسيم الثنائي حتماً . اذ ليس لدينا في القرى مدرسة ذات
معلم واحد وفيها ثلاثة او اربعة اقسام حقيقية ، كما هي الحال في البلاد
الافرنسية مثلاً . فاننا شاهدنا هناك مدارس ذات معلم واحد فقط ،
يتقدم قسم من تلاميذها للشهادة الابتدائية في كل سنة ؛ وروي لنا
ان هناك مدارس اخرى ، من هذا النوع ، يتهيا تلاميذها للشهادة
التكميلية ^(١) . في امثال هذه المدارس ، تكون الاقسام كلها

(١) استغرب كثير من المعلمين قولنا هذا . لذلك رأينا ان نورد
ما ذكره الموسيو كرتيان ، المقتبس المجمع في الدوسفر ، في مقدمة له لاحد
كتب التربية ، وترجمته :

M. Chrétien, Insp. d'Académie des Deux-Sevres .
« حتى اننا قد صادفنا ، اثناء قيامنا بعملنا ، ان بعض المعلمين الذين

موجودة حتماً ، من التجهيزي ، بل ومن الاحداث ، الى التكميلي ؛ فلا غرابة اذا احتدم الجدل بين علماء التربية هناك على كيفية هذا التنظيم .

اما عندنا فان هذه المدارس لا تتعدى القسم الاعدادي ، واكثرها تجهيزي في الحقيقة . ولا يتتظر ان يصير في بعضها قسم للوسط قبل سنتين على الاقل ؛ وعندئذ يكون لكل حادث حديث .

وعليه ، فاننا نرى ان يأخذ المعلم المنفرد في مدارسنا ببدء التقسيم الشئاني ؛ وذلك بان يجعل تلاميذه فئتين مختلفان حسب المدرسة . فافرضنا ان المدرسة تحوي ٥٠ تلميذاً ، ٣٠ منهم في التجهيزي و ٢٠ في الاعدادي ، فليس عليه الا ان يجعل التجهيزي فئة اولى ، والاعدادي فئة ثانية . واما اذا كان تلاميذ القسم التجهيزي ٤٠ مثلاً ، فانه يتحتم عليه عندئذ تكوين الفئة الثانية من القسم الاعدادي ومن بعض المتقدمين من القسم التجهيزي ، حتى يصبح العدد في الفئتين متقارباً ومتعادلاً .

فهذا التقسيم الى فئتين يرمى في الدرجة الاولى الى جعل المدرسة قسمين متعادلين ، قسم للمبتدئين ومن يقرب منهم ، وقسم للاقوياء ومن يقرب منهم . وعلى المعلم ان يكيف المنهاج حسب قوة كل فئة ؛ وسيلين ذلك في مبحث تنظيم العمل في المدرسة .

يعملون في مدرسة ذات معلم واحد ، وفيها جميع الاقسام ، كانوا يجدون وسيلة لتنظيم قسم عال ، وفي ذات الغرفة دائماً ، يتبعاً فيه التلاميذ ، بنجاح ، لتقديم الشهادة التكميلية ، وفحص الدخول لدار المعلمين . فلتحي هذه التضحية وتلك الغيرة وذلك الاقتدار الففي الخارق للعادة . »

لا بد لنا من القول بان هذا التنظيم ، المستند الى التقسيم الثنائي ، لا يمنع من احداث شعب موقفة . لكن هذه الشعب تكون لمواد محصورة ولمدة محدودة ؛ ونرى ان لا يعتمد في مدارسنا الى احداث هذه الشعب ، شعبتين في كل فئة فقط ، الا لمادتين ، هما : القراءة والحساب ، وعلى قدر الضرورة ؛ ويكون ذلك في الاشهر الاول من السنة المدرسية فقط ، اذ يجب ان تتلاشى الشعب تدريجياً ، وان لا يبقى الا الفئتان .

اما مبدأ جعل المدرسة فئة واحدة ، فهذا لا نقول به الا اذا كانت المدرسة مكونة من قسم واحد ، تلاميذ متقاربة بالعمر ؛ واما اذا كان التفاوت بالعمر كبيراً ، فلا بد من احداث الفئتين ، وان كان القسم واحداً ، لما يؤمل من سرعة حركة الكبار عندئذ ، فيتكون منهم قسم اعدادي في اقرب وقت ممكن .

والخلاصة ، هي ان التنظيم الاول العام يرمي الى توزيع التلاميذ حسب الاقسام الموجودة في المنهاج ؛ والتنظيم الثاني الخاص يرمي الى جمع هذه الاقسام في فئتين ، ليسهل عمل المعلم ؛ وان هذا التقسيم الى فئتين لا يمنع من احداث شعب موقفة ، لا تتجاوز الاثنتين في كل فئة . فلنشرع اذن في بيان كيفية تنظيم العمل في امثال هذه المدرسة .

٣ - تنظيم العمل في المدرسة ذات المعلم الواحد

ان هذا البحث يتناول مواضيع اربعة هي : (ا) تكييف المنهاج ؛ (ب) مدة العمل ؟ (ج) تتابع العمل ؛ (د) استعمال الوقت .

١ - تكيف المنهاج : اننا اذا نظرنا الى كيفية وضع المناهج الحديثة ، نجد انها مجملة ؛ وكثيراً ما شكوا المعلمون هذا الاجمال . على انهم لو فكروا في الامر ، لوجدوا ان هذا المصلحتهم . لان المناهج لم تكن مجملة الا ليصبح المجال واسعاً امام المعلم للتأويل والاختيار والتكيف . فتأويل المنهاج وتفصيله من واجبات المعلم ، لانه هو الذي سيعمل لتكيف مدرسته حسب المحيط الذي هي فيه . لذلك ترون الوزارة تطالب المعلم بارسال بيان عن توزيعه لمواد الدروس كل سنة ؛ وما كانت تتطلبه بهذا البيان كل سنة ، لو اعتقدت انه مجبر على التقيد بالمنهاج حرفياً . بل هي بطلبها هذا تعترف له بحقه بتكيف المنهاج على حسب مدرسته ، وتحفظ لنفسها بحق النظر في التوزيع المعمول به ، لترى فيما اذا كان منطبقاً على روح المنهاج . اذ مهما بلغت الحرية التي يجب ان يتمتع بها المعلم ، فانه لا يجوز لها ان تقضي على تلك الروح .

اما عمل التكيف ، فانه يتناول توزيع الساعات اولاً ، لان هذا هو الاساس . فلا بد من تفصيل اجماله ، ثم من النظر في عدد الساعات المخصصة بكل مادة . اننا قد وضعنا ملحقاً لهذه المحاضرة فصلنا به المواد ، مع اجراء تعديلات بسيطة لاقس روح المنهاج مطلقاً . لم نفكر ، حين قمنا بهذا العمل ، بتقييد المعلم بتوزيعنا مطلقاً ؛ بل اردنا ان نسهل عليه العمل بوضع هذا النموذج ، لينسج على منواله . فانكم تجدون مثلاً : اننا جعلنا الوقت المخصص بدروس الاشياء في التجهيزي ، للمحادثة ؛ واننا قد اضعنا نصف ساعة للخط في القسم

الوسط ، بانقاص نصف ساعة من التمارين الرياضية ؛ واكتفينا بنصف ساعة لكل من درسي التاريخ والجغرافيا ، لنتمكن من ضم ساعة الي المحادثة في القسم الاعدادي ؛ وذلك اهتماماً منا بامر المحادثة ، ولاعتقادنا بانه يكفي كلا من هذين الموضوعين درس واحد ، اذا اتخذ المعلم من مواضيع هذه الدروس مواضيع للمحادثة في بعض الاحيان . فعلى المعلم ان يسترشد بعملنا هذا من دون ان يتقيد به . فاذا وجد لزوماً لابقاء دروس الرياضة ساعتين ، ولعدم تخصيص نصف ساعة بالخط ، لاعتقاده ان الوظائف تكفي لتحسين خط تلاميذه ، فله ان يعمل ذلك . لكن لا يجوز له ، مثلاً ، ان يلغي مادة من المواد ، او ان ينزل ساعاتها لدرجة لا يمكن معها الوصول الى المقصود ، كما اذا حاول ان يجعل دروس القراءة في الاعدادي ساعة مثلاً . العمل دقيق ، فلا يجوز للمعلم ان يتسرع به بدون اعمال روية وتفكير .

اما تكييف المواد ، فيكون بزيادة التوسع في بعضها ، والاختصار في بعض آخر : كالتوسع بالمواد العائدة للزراعة في مدارس القرى ، واختصارها في مدارس المدن التجارية او الصناعية ؛ ومنها الاهتمام بنوع خاص من الزراعة ، كالاهتمام بزراعة الليمون بـدينتي طرابلس وصيدا ، وبكيفية الاعتناء بالازهار في مدارس البنات مثلاً ؛ ويكون بتقديم بعض المواد وتأخير غيرها على حسب الفصول او حالة التدريس في المدرسة . قد يجد المعلم ان تقديم بحث الصناعات المستعملة في المنطقة المحلية على بقية مواد دروس الاشياء ، في القسم التجهيزي ، اكثر فائدة للمحادثة ؛ وان تقسيم مبحث الانبئة في المنطقة المحلية على الفصول الاربعة اولى ؛ وعدا ذلك فلا بد من تفصيل ما اجمل فيها من المواد ،

كتفصيل بحث افراد الحيوانات التي ستكون موضوع دروسه ، حين يرغب بتدريس الحيوانات الموجودة في المنطقة المحلية مثلاً . وهكذا يتمكن المعلم الحاذق من تكييف منهاجه على مدرسته بصورة معقولة ، عملية ومتفقة مع اصول فنه . واعتقد انكم ادركتم الان كيف يجب ان يكون توزيع المواد الذي يجب ان يرسل للوزارة في بدء كل سنة ، حتى يصبح حرياً بالمطالعة .

ب - مدة العمل : ان تعيين مدة كل عمل في المدرسة ، يتعلق بالمدة التي يقدر بها التلاميذ على حصر انتباههم في موضوع واحد . وقد اظهرت التجارب التي قام بها بعض علماء التربية ، ان هذه المدة تختلف باختلاف السن ، وعلى الوجه الآتي :

العمر	اعظم حد لحصر الانتباه	دقيقة	دقيقة
٦ سنوات	=	١٠ - ١٥	١٥
٧	=	٢٠	٢٠
٨	=	٢٥	٢٠
١٠	=	٣٠	٢٠
١٢	=	٣٥	٢٥
١٣ - ١٦	=	—	٣٠

فالمدة التي يقدر بها تلاميذ المدرسة الابتدائية على حصر انتباههم تقدر اذن بـ ١٥ - ٣٥ دقيقة . هذا اذا كان الانتباه موجهاً الى درس يلقيه المعلم ؛ واما اذا كان موجهاً الى عمل ذاتي يقوم به التلميذ وحده ، كالاستنساخ والاشغال اليدوية ، فقد اظهرت التجارب انه بقدرة الصغار تمديد مدة انتباههم الى ٢٠ الى ٣٠ دقيقة ، حسب

نوع العمل وتأثير طريقة المعلم .

لذلك ، ولما ينتج من الفوائد العملية ، من حيث الانتظام والترتيب ، اذا كانت مدة العمل في المدرسة ذات المعلم الواحد متوحدة في جميع الاقسام ، ارتأى اولئك العلماء ان تكون مدة العمل فيها متوحدة لا تتجاوز الـ ٣٠ دقيقة ؛ وهذا ما قرره الوزارة منذ ستين كما تعلمون . اما في المدارس الكبيرة فيمكن ادخال التعديل الذي تقتضيه المصلحة ، حسب من في المدرسة .

ج - تتابع العمل : وعبر عنه بعض علماء التربية بايقاع العمل ؛ فكأنني بهم قد ارادوا التلميح الى انه يجب ان يكون تتابع العمل في المدرسة متسقاً كاتساق الانعام الموسيقية ، حتى يُحدث تأثيره الجميل على نفس المعلم والتلاميذ . يجب على المعلم ان يهتم بالتتابع اهتماماً فعلياً ، لتأثيره العظيم في انتظام حركة الصف ، بايقاظ روح العمل وتنويعه وتسهيله ؛ وللوصول الى ايجاد ايقاع متسق للعمل ، يجب الاهتمام بامرين : الاول ، العمل مع المعلم وعمل التلاميذ الذاتي ؛ والثاني ، ترتيب المواد وتوزيعها على ساعات النهار حسب الصعوبة والسهولة .

١ - العمل مع المعلم وعمل التلميذ الذاتي : على المعلم ان يقسم اعمال المدرسة الى قسمين : اعمال يقوم بها بنفسه مع التلاميذ ، وهذه هي الدروس ، واعمال يقوم بها التلاميذ تحت اشرافه ، وهذه هي الفروض الكتابية والاشغال والرسم . فيجب ان تتساوى عدد الحصص في هذين القسمين ، حتى يتمكن المعلم من الانتقال بين الفئتين بسهولة ونظام ؛ وهكذا يكون تلاميذ الفئة الاول مشغولين بعمل ذاتي ،

بينما يكون المعلم مشغولاً باعطاء درس في الفئة الثانية ، وبالعكس وقد وضعنا ملحقاً لهذه المحاضرة ، هو الملحق الثاني ، بينما فيه كيفية هذا التقسيم بصورة تمكن المعلم من الاسترشاد به لعمل تقسيمه .
فتجدون ، لدى مطالعة هذا الملحق ، اننا حصرنا الدروس المشتركة بين الفئتين في مادتين فقط ، الغناء ، والتبارين الرياضية ؛ وهذا اقل ما يمكن . اذ لا يجوز ان يكون المعلم اثناء التبارين الرياضية خارج الصف مع احدى الفئتين ، بينما تكون الثانية في الصف ؛ كما انه لا يمكن لفئة من الفئتين ان تعمل عملاً ذاتياً ، حين يقوم المعلم بدرس الغناء في الثانية ، لما ينتج من ذلك من التشويش .

١. علامة الطرح التي تجدونها في حقل عمل المعلم في الفئتين ، امام بعض المواد ، فانها تعني اننا نمتص عدداً من الدروس لنضمه الى العمل الذاتي ، للحصول على تساوي الحصص المطاوب . فـ ٥ - ١ امام مادة الحادثة ، تعني ان عدد دروس الحادثة يكون في مدرسة القرية اربعة فقط ، وان الحصة التي انقصت ، قد ضمت الى حقل العمل الذاتي .

وترون اننا قد جعلنا في حقل العمل الذاتي عدداً من دروس القراءة ، ثلاثة للقراءة العربية وثلاثة للقراءة الفرنسية ، لتكون عملاً ذاتياً بشكل مطالعة التلاميذ لدروسهم السابقة بنفسهم ، او باشراف العريف ؛ وامر تفصيل احدى الخطتين يعود للمعلم وحالة مدرسته .

٢ - ترتيب المواد وتوزيعها على ساعات النهار حسب الصعوبة والسهولة : تعلمون ان الصعوبة ليست متساوية بين جميع المواد ؛ وان هناك مواد صعبة على التلاميذ ، كالحساب والقواعد ، ومواد سهلة كالخط والرسم ، ومواد هي بين بين ، كالتاريخ والاخلاق .

فعلى المعلم ان ينتبه لذلك اثناء وضعه لاستعمال الوقت ؛ فلا يجعل المواد الصعبة في آخر حصة في الصباح ، أو في آخر حصة في المساء ، مثلاً . فلتكن المواد الصعبة في الدرس الثاني والثالث والرابع صباحاً ، والاول والثاني بعد الظهر ؛ والسهلة في الدرسين الاخيرين صباحاً وفي الدرس الاخير مساءً ؛ والبقية تكون في الحصة الباقية . هذا ما يجب مراعاته مبدئياً ؛ فليطبقه المعلم على قدر الامكان . واذا اضطر لمخالفته في بعض الاحيان ، فلا نقول له الا ان الضرورات تبيح المحظورات . فعليه بالعمل ضمن دائرة الامكان ، وليبرهن على اضطراره .

د - استعمال الوقت : اما وقد تكلمنا عن تكييف المنهاج ومدة العمل وكيفية تتابعه ، فلم يبق امامنا الا عمل استعمال الوقت ، الذي عليه يركز انتظام العمل في الصف . وترون ان عمله اصبح سهلاً ، بعد ان تبينت في المباحث الماضية الاصول التي يعتمد عليها . وضعنا ملحقاً ثالثاً ، هو انموذج لاستعمال الوقت في مدرسة ذات معلم واحد ، وقسمين : تجهيزي واعدادي ، معتبرين كلا من هذين القسمين فئة على حدة ؛ فترجو ان يساعد المعلم على وضع الاستعمال الموافق لمدرسته .

وانما لم نذكر في هذا الانموذج الشعب المتعلقة بدرسي القراءة والحساب في كل من الفئتين ، لاننا نعتقد عدم الحاجة لذكرها ؛ فهي خاصة بادتین فقط ، وموقته . على انه يمكن للمعلم النشط ان يقوم بعملها من دون ان يجعل لهذا الشعب تأثيراً على سير الدروس وانتظام العمل ؛ وذلك ان يبدأ الدرس مع الشعبة الاولى الضعيفة ؛ وعندئذ

يجب ان تشترك الشعبة الثانية في هذا العمل ولو سماعاً ، اذ تكون كراجعة بالنسبة اليها ؛ ويجوز ان تشترك فعلاً في اصلاح اغلاط الاولى ؛ وهذا مما يزيد في تثبيت ما مر بها من المعلومات ؛ ومتى انتهى هذا العمل الذي تكون مدته من ٨ - ١٢ دقيقة ، يطلب من الشعبة الاولى ان تطالع بنفسها الدرس المعطى ، او تقوم باستنساخه ، او يوكل امرها الى عريف ، اذا كان العمل في الفئة الاولى ، حسب ما يراه المعلم مناسباً ، ويتم بعدها الدرس مع الشعبة الثانية ثم بعد ان تخطو الشعبة الاولى خطوات كافية ، والمقصود ان تصل لدرجة يمكنها معها الاستماع لقراءة الشعبة الثانية وقمارينها - لا ان تصل لدرجتها - يبدأ باسراكها في العمل مع الشعبة الثانية ولو سماعاً ؛ وهكذا تزول الشعب في وقت تختلف مدته حسب اقتدار المعلم وحسن تصرفه ؛ ولا عبرة لما يبقى بين الشعبين من الفرق المحسوس ، لانه لا بد من وجود اقوياء وضعفاء ووسط في كل صف او فئة . على ان الغاية الوحيدة من تنظيم الصفوف ، هي تكوينها من تلاميذ يمكنهم ان يتابعوا الدروس فيها ، كل على حسبه ؛ ولا بد من التساهل في مدرسة ذات معلم واحد . لا يُفنى عليكم ان لهذا الاشراك في السماع بين الشعبين فوائد عظيمة : منها تثبيت المعلومات عند الكبار ، وتنشيط الصغار ؛ هذا عدا ان توزيع وقت الدرس بين الشعبين على حسب ما ذكرنا موافق لمبدأ مدة الدرس حسب حصر الانتباه الذي مر بنا ، اذ يصبح في كل شعبة من شعب الفئة الاولى بين ١٠ و ٢٠ دقيقة . اما في الفئة الثانية فان تشعب القراءة لا يكون الا لمدة قصيرة ، وقد لا يحتاج اليه ؛ وتشعب الحساب لا يضطر اليه في كل دروسه .

والخلاصة اننا قد راعينا بوضع استعمال الوقت مبدأ تنظيم المدرسة،
وجميع الاصول التي مرت بنا في مباحث تكييف المنهاج ، ومدة العمل ،
وتتابعه ، بالنظر لاعمال المعلم ولاعمال التلاميذ ، ولترتيب المواد ؛
فاصبح بذلك نتيجة عملية لكل ما تقدم ، وصورة جليلة لكيفية العمل
في مدرسة ذات معلم واحد .

هذا ، واننا لارجو ان نكون قد توفقنا لبيان الطريقة التي نعتقد
انها تسهل على معلم القرية مهمته ، وتجعله مغتبطاً بعمله ؛ وان يكون
مسروراً بالحرية التي يمنحه اياها الفن ، مستعداً للبرهان على انه اهل لها .
لا بد لنا هنا ، وقد انتهينا من القاء المحاضرات الثلاث ، من ان
نلفت نظركم لامر رددناه مراراً : وهو اننا لم ندع بان الوسائل التي
ذكرناها ، هي وحدها المفيدة التي ينتظر قطف اثمارها ؛ ولم نزعم اننا
تمكنا من بيان كل الصعوبات التي تعترض التدريس . لذلك نكون
جد مغتربين ، اذا وافانا المعلمون ، من وقت لآخر ، بكل ما يجد
عندهم من الصعوبات التي تعترضهم اثناء تطبيق الوسائل التي تقدمت ،
وبكل ما يفكرون به من الوسائل التي يبتكرونها او يستفيدونها من
المطالعة ؛ وبذلك يبرهنون على حسن نيتهم ، ورغبتهم بالعمل المنتج ، وقوة
عزيمتهم . وسلفاً لهم منا ومن المدرسة والناشئة والامة خالص الشكر .

نتيجة المناقشة

حول المحاضرة الثالثة

س - دوام التلاميذ ومدوامتهم في القرى . (بيروت ، صيدا ، زحلة) .

ج - كثيراً ما يشكو المعلمون من مسألة دوام التلاميذ ومدوامتهم؛ ونرى مبدئياً ان ذلك يعود لشخصية المعلم . ظهر بالتجربة ان شكنا بعض المعلمين ذلك في قرية ما ، ثم تغيرت الحالة وتحسنت عند ما ابدل بغيره ، ممن هم اكثر حزمأ ، واوسع تجربة ، واشد غيرة . على ان ذلك لا يمنع من حصول غياب شرعي اضطراري ، من قبل بعض التلاميذ في بعض المواسم ، لاحتياج آبائهم الفقراء اليهم في عملهم ؛ فعلى المعلم ، في مثل هذه الحالة الاضطرارية ان يسعى لتلافي الاضرار الناجمة عن هذا الغياب ما امكن ؛ فيقدر تلك الاوقات في بدء السنة المدرسية ، ثم يجعل ، اثناء توزيعه لمواد المنهاج ، المواد المهمة في كل فن في الايام التي يداوم فيها جميع التلاميذ ، ويترك المواد الباقية لبقية الايام . ومع ذلك فانه يجتهد ، متى عاد اولئك ، للتعويض عليهم بواسطة رفاقهم ، او بالمراجعات التي يجريها . ويوجد بين المعلمين النشيطين الغيورين من يضحي لاجل هؤلاء بوقت خاص ، بعد الدروس اليومية مساء ، او قبلها صباحاً ، او في ايام التعطيل .

توزيع الساعات لمواقف الشؤنة
التجهيزي والاعدادي والوسط

توزيع الساعات المفصل

الوسط	الاعدادي	التجهيزي	المادة
ساعات	ساعات	ساعات	
1 1/2	1 1/2	1	اللغة العربية :
1 1/2	1	1 1/2	التعليم الديني
1 1/2	—	—	الدروس الاخلاقية
2	2 1/2	4	الدروس المدنية
1 1/2	1 1/2	1	قراءة
1 1/2	1	1 1/2	استظهار
1	1 1/2	—	خط
1	1 1/2	—	قواعد لغوية
1 1/2	2	2 1/2	انشاء
—	1 1/2	—	املاء
1	1 1/2	—	محادثة (1)
1	1 1/2	—	دروس اشياء
1	1 1/2	—	تاريخ
2	2 1/2	2 1/2	جغرافيا
3	3 1/2	4	حساب
1	—	—	اللغة الافرنسية :
1 1/2	1 1/2	1 1/2	قراءة
1 1/2	1 1/2	1 1/2	قصص تاريخ
1	1 1/2	1 1/2	استظهار
1	1 1/2	1 1/2	خط
1	1 1/2	1 1/2	قواعد لغوية
1	1 1/2	1 1/2	املاء
1 1/2	2	2 1/2	تركيب جمل
1	1	1	محادثة
2 1/2	—	—	حساب
1	1	2 1/2	دروس اشياء
1 1/2	1 1/2	1 1/2	رسم
1	1 1/2	1 1/2	غناء
1	1 1/2	2 1/2	اشغال يدوية
1 1/2	2	2	تمارين رياضية
30	30	30	

١ - ملاحظة . ان الوقت الذي خصص هنا للمحادثة في التجهيزي ، هو الوقت الذي يُخصصه التوزيع الرسمي لدروس الاشياء ، واننا لم نمنس روح المنهاج بهذا العمل ، لان دروس الاشياء في هذا القسم هي محادثة في الحقيقة . فعلى المعلم اذن ان يسترشد بالمواد الموضوعة لدروس الاشياء لاجراء محادثاته ؛ وبديهي ان هذا لا يعني التقيد بها فقط .

توزيع الساعات لمدفسم السادة

التجهيزي والاعدادي والوسط

توزيع الساعات الرسمي

الوسط	الاعدادي	التجهيزي	المادة
ساعات	ساعات	ساعات	
$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	1	اللغة العربية :
1	1	$\frac{1}{2}$	التعليم الديني
$\frac{2}{2}$	3	0	الدروس الاخلاقية والمدنية
—	1	$\frac{1}{2}$	قراءة واستظهار
4	$\frac{2}{2}$	—	خط
—	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{2}$	تاريخين في الانشاء والقواعد والاملاء
1	1	—	دروس اشياء ودروس صحية وزراعية
1	1	—	تاريخ
2	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{2}$	جغرافيا
			حساب
			اللغة الافرنسية :
4	0	6	قراءة واستظهار وخط
1	—	—	قصص تاريخية
0	0	$\frac{2}{2}$	قواعد لغوية وتاريخين حسابية
$\frac{2}{2}$	—	—	دروس اشياء
$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	3	رسم وغناء
1	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{2}$	اشغال يدوية
2	2	2	تاريخين رياضية
30	30	30	

توزيع الساعات المفصل للقسمين : التجهيزي والاعدادي

في مدرسة ذات معلم واحد

القسم الاعدادي او الفئة الثانية

عمل التلاميذ الذاتي

العمل مع المعلم

عدد الوظائف	المادة	عدد الدروس	المادة
انصاف ساعة		انصاف ساعة	
٢	اللغة العربية	١ - ٢	اللغة العربية :
٣	خط	١ - ٥	اخلاق
٤	انشاء	١	قراءة
٣	فروض كتابية	٢ - ٤	استظهار
١٢	حساب	١ - ٣	محادثة
		٣ - ٥	دروس اشياء
		١	حساب
		١	قواعد لغوية
		١	املاء
		١	تاريخ
		١٦ = ٨ - ٢٤	جغرافيا

اللغة الافرنسية

اللغة الافرنسية :

٢	خط	٢ - ٧	قراءة
٣	تركيب جمل	١	استظهار
٤	فروض كتابية	١	قواعد لغوية
١	حساب	١ - ٢	املاء
١٠	رسم	٢ - ٤	محادثة
٢	اشغال يدوية	١ - ٢	حساب
٣		١١ = ٦ - ١٧	
٥			

الدروس المشتركة :

٢٧ = ٥ + ١٠ + ١٢	المجموع	١	غناء
	فاذا ضم التعليم الديني	٢ - ٤	تاريخ رياضية
	لان له معلماً خاصاً ، او لانه مشترك ، عدا درساً واحداً .	٣ = ٢ - ٥	
٣			
٣٠		٣٠ = ٣ + ١١ + ١٦	المجموع

توزيع الساعات المفصل للتقسيم : التجريبي والاعدادي

في مدرسة ذات معلم واحد

القسم التجهيزي او الفئة الاولى

عمل التلاميذ الذاتي وعمل العريف

عدد الوظائف	المادة	عدد الدروس	المادة
انصاف ساعة		انصاف ساعة	
٣	اللغة العربية :	٣	اللغة العربية :
٣	فروض كتابية	٣-٨	دروس اخلاقية
٣	خط	٢	قراءة
٣	مطالعة او قراءة مع	١-٥	استظهار
٣	العريف	٣-٥	محادثة
١٢	حساب	١٦=٧-٢٣	حساب

٣	اللغة الافرنسية	٣-٨	اللغة الافرنسية :
٣	فروض كتابية	١	قراءة
٣	خط	١-٥	استظهار
٣	مطالعة او قراءة مع العريف	١-٢	محادثة
١	حساب	١١=٥-١٦	حساب

٣	رسم	١	الدروس المشتركة :
٢-٥	اشغال يدوية	٢-٤	غناء
٦=٢-٨		٣=٢-٥	تأريخ رياضية

٢٨=٦+١٠+١٢	المجموع	٣٠=٣+١١+١٦	المجموع
فاذا ضم التعليم الديني			
لان له معلماً خاصاً او لانه			
مشارك			
٢			
٣٠			

قد ضمت الى حقل العمل الذاتي .

ع = عربي
ف = افونسي
ف = فرض
د = درس
ع = عريف
ف = الفنة الاولى
ف = الثانية
ت = تجهيزي
اء = اعدادي

استعمال الوقت لمدرسة زان صلم واهم

وقسمين : تجهيزي واعدادي

الاولقات	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	الخميس	السبت
٨ - ٩	١ ف	١ ف	١ ف	١ ف	١ ف
	٢ ف	٢ ف	٢ ف	٢ ف	٢ ف
	٣ ف	٣ ف	٣ ف	٣ ف	٣ ف
	٤ ف	٤ ف	٤ ف	٤ ف	٤ ف
٨ - ٩	اخلاق (ع)	تعليم ديني (ع)	فرض (ع)	اخلاق (ع)	تعليم ديني (ع)
	حساب (ف)	حساب (د)	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (د)
	حساب (د)	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (د)
	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (ف)	حساب (د)

استراحة ١٠ دقائق

١٠ - ١١	قراءة (ع)	النشاء (ع)	فرض (ع)	حساب (د)	حساب (ف)	قراءة (ع)	قواعد (ع)
	اشغال (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	اشغال (ع)	فرض (ع)	رسم (ع)	النشاء (ع)
	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)
	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)	يدوية (ع)

استراحة ٢٠ دقيقة

١١ - ١٢	محاضرة (ع)	فرض (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	محاضرة (ع)	رسم (ع)	قراءة (ع)
	خط (ع)	تاريخ (ع)	محاضرة (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)

استراحة الغذاء : ساعة وخمسون دقيقة

١٢ - ١٣	محاضرة (ع)	فرض (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	رسم (ع)	قراءة (ع)
	خط (ع)	تاريخ (ع)	محاضرة (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)

استراحة ١٠ دقائق

١٣ - ١٤	محاضرة (ع)	فرض (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	قراءة (ع)	رسم (ع)	قراءة (ع)
	خط (ع)	تاريخ (ع)	محاضرة (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)
	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)	خط (ع)

١٦ - ١٧

بارودي، واصل
محاضرات في التربية والتعليم
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01022177

American University of Beirut



General Library

370.956

B295muA

v.1