AMERICAN UNIV. IN CAIRO LIBRARY
3 8534 01141 7841

03622234

المكتبة المركزية
الإدارة العامة للشئون الثقافية
٤٨/٧/١

جامعة الدول العربية

الأمانة العامة - الإدارة الثقافية

المؤتمر الثقافي العربي

الأول

المنعقد في لبنان صيف سنة ١٩٤٧

L
107
M8
1947
pt.1

al-Mu'tamar al-Thaqafi al-'Arabi

السفر الأول

في الأعمال التمهيدية للمؤتمر

القاهرة
مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر
١٩٤٨

B12967178
14613498

OCLC
12282647 8

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الأعمال التمهيدية

للمؤتمر الثقافى العربى الأول

يضم هذا السفر فيما يضم مجموعة النشرات التى صدرت قبل انعقاد المؤتمر ووزعت على أعضائه جميعاً ، فكانت تمهيداً لإعداده وعماداً لأبحاثه ، ولئن كانت نتائج أعمال هذا المؤتمر أنضج مما تضمنته هذه النشرات وأتم وأصلح . فالنشرات أصول أولية لها قيمتها ، وقد تفسر نواحى من قرارات المؤتمر واتجاهاته تفسيراً يزيدها وضوحاً وجلاء . ولا غنى للباحث عن الرجوع إليها حيناً بعد حين ليرى فيها تطور الدراسة وتشعب الرأى وتَقَدُّمَ البحث فيما يهمه من موضوعات دار النقاش حولها ثم استقر الرأى فيها ، كما يرى فيها سجلا تاريخيا للمراحل التى سبقت المؤتمر من بدء التفكير فيه حتى انعقاده .

بعد أن تقرر عقد المؤتمر الثقافى العربى الأول ، وحددت مادة بحثه ، أُلِّفَتْ لجنة تحضيرية وضعت تقارير مبدئية حول تلك المادة ، وشفعتها بأسئلة مفصلة طلبت إلى وزارات المعارف فى البلاد العربية عرضها على لجان من المختصين تؤلف لإبداء رأيها فيها ، ثم أرسلت هذه الأسئلة للأفراد الممتازين فى الأقطار العربية للإجابة عنها بعد بحثها . وتلقت الإدارة الثقافية مجموعة من الإجابات القيمة لايسعنا إلا شكر أصحابها على ما بذلوا من جهد فى البحث والتفكير والإجابة . ثم طبعت هذه التقارير والأسئلة مع مقدمة تمهيدية فى النشرة الأولى الواردة فى هذه المجموعة ، وعنونت هذه النشرة كما يلى : —

« المؤتمر الثقافى العربى الأول — غايته ووسائل إعداده — التقارير الأولى للجنة التحضيرية وأسئلتها » .

ثم جمعت هذه الإجابات وصنفت ونسقت على حسب الموضوعات بمعرفة لجان ومقررين ، ووضعت لها خلاصات تعرض ما فيها من آراء قيمة وتظهر اتجاهاتها المختلفة . وهذه الملاحظات طبعت فى نشرتين : إحداهما تورد خلاصة الأبحاث والاتجاهات فى اللغة العربية . ومن حسن الحظ أن وزارة المعارف المصرية كانت قد ألفت لجنة تدرس مناهج اللغة العربية وتبحث فى وسائل إصلاحها وتيسير قواعدها ، وقد وضعت بعد دراسة طويلة تقريراً وافياً فى هذا الموضوع ، فرأينا من الخير أن نلحقه بهذه الإجات كوجهة نظر تضىء بعض الجوانب وتعد ردًّا من الردود على كثير من الأسئلة . وتتضمن النشرة الأخرى الإجابات فى المواد الاجتماعية (التربية الوطنية — التاريخ — الجغرافية) .

وكانت هذه المواد التحضيرية عوناً لأعضاء المؤتمر عند اجتماعهم على التفكير والبحث والتعديل ، حتى وصلوا بمجهودهم القيم إلى القرارات التى سيراها القارئ فى السفر التالى ، الذى يعدّ الآن للنشر .

ونرجو أن يكون فى هذا العمل تمهيد لوضع مناهج هذه المواد على أسس صحيحة فى التربية والتعليم ، تنهض بالنشء العربى ، وتصل به من أقصر طريق وأحسنه إلى المثل المنشود .

فهـــرس

غاية المؤتمر الثقافى ووسائل إعداده ١
التقارير الأولى للجنة التحضيرية وأسئلتها ١
تقرير لجنة اللغة العربية : ٣
أسئلة اللجنة ٩
تقرير لجنة التاريخ العربى ١١
أسئلة اللجنة ١٢
تقرير لجنة التربية الوطنية ١٣
أسئلة اللجنة ١٤
تقرير لجنة الجغرافية ١٥
أسئلة اللجنة ٢١
ملخص التقارير المقدمة فى اللغة العربية ٢٣
الموضوع الأول : الأدب ومنهجه ... الخ ٢٣
الموضوع الثانى : بث الفكرة العربية بطريق كتب المطالعة ودراسة الأدب ٣٤
الموضوع الثالث : قواعد النحو والصرف ومنهجهما وتيسيرهما وطرق تدريسهما ٣٨
الموضوع الرابع : البلاغة ومنهجها المثالى وتيسيرها وطرق تدريسها ٤٨
الموضوع الخامس : تيسير قواعد الإملاء ٥٢
الموضوع السادس : كيف تعالج صعوبات وجود اللغة العامية بجانب الفصحى ٥٤
الموضوع السابع : تيسير القراءة والكتابة ٥٦
الموضوع الثامن : طرق الجمع بين تعليم اللغة بالقواعد وتعليمها بتعويد اللسان والقلم ٥٨
الموضوع التاسع : الوسائل الفعالة لإتقان مخارج الحروف ٥٩
الموضوع العاشر : تكوين معلم اللغة العربية ٦٢
الموضوع الحادى عشر : نقد الكتاب فى المدرسة العربية ٦٣
ملخص التقارير الخاصة بالجغرافية ٧٢
تقرير اللجنة التحضيرية فى شأن الإجابات ٧٤
أولا : الأسس والمبادئ العامة للقدر المشترك ٧٥
رأى اللجنة التحضيرية فى دورها التمهيدى ٧٥
رأى معهد التربية العالى للمعلمين ٧٦
رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق ٧٨
رأى وزارة المعارف السورية ٧٩
رأى الأستاذ جاسم الخلف ٨٠

ثانيا : المنهج المثالى للجغرافية ٨٠
رأى اللجنة التحضيرية ٨٠
رأى معهد التربية ٨٣
رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق ٨٥
رأى وزارة المعارف السورية ٨٦
رأى الأستاذ جاسم الخلف ٨٧
رأى الأستاذ حسن جوهر ٨٧
ثالثا : الأساليب المقترحة لضمان تحصيل الجغرافية ٨٨
١ — الكتب المدرسية ٨٨
رأى اللجنة التحضيرية ٨٨
رأى معهد التربية ٨٨
رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق ٩٠
رأى الأستاذ سيد نصر ٩٠
٢ — وسائل الإيضاح ٩٢
رأى اللجنة التحضيرية ٩٢
رأى معهد التربية ٩٣
رأى وزارة المعارف السورية ٩٣
رأى الأستاذ جاسم الخلف ٩٤
رأى الأستاذ سيد نصر ٩٤
٣ — الرحلات المدرسية ٩٥
رأى وزارة المعارف السورية ٩٥
رابعا : إعداد مدرس الجغرافية ٩٥
رأى اللجنة التحضيرية ٩٥
رأى معهد التربية وجامعة فاروق ووزارة المعارف السورية ٩٦
ملخص التقارير الخاصة بالتربية الوطنية ٩٧
تقرير معهد التربية للمعلمين فى القاهرة ٩٧
تقرير لجنة التربية بوزارة المعارف السورية ١٠١
تقرير منطقة غرب الدلتا التعليمية بمصر ١١٠
تقرير المدرسة النموذجية بحدائق القبة بمصر ١١١
تقرير السيد أحمد عبد الباقى المفتش بوزارة المعارف العراقية ١١٢
تقرير السيد محمد نجيب باقى (حلب) ١١٣
خلاصة تقرير لم يشأ صاحبه ذكر اسمه ١١٤
ملخص التقارير الخاصة بالتاريخ ١١٦
فى مرحلة الدراسة الابتدائية ١١٨
فى مرحلة الدراسة الثانوية ١٢٠

منتخب التقارير ١٢٩

ا — فى اللغة العربية ١٣٠
تدريس الأدب العربى — للأستاذ عبد الحميد حسن ١٣٠
تدريس الأدب فى المدارس الابتدائية والثانوية — للأستاذ أنيس الخورى المقدسى ١٣٩
تيسير النقد والبلاغة فى التعليم الثانوى — للأستاذ محمد خلف الله احمد ١٤٣
كيف نعالج صعوبات وجود اللغة العامية بجانب الفصحى (من تقرير أرسلت به المدرسة النموذجية بالقبة) ١٥٠
النطق العربى — للدكتور ابراهيم أنيس ١٦٥
تيسير قواعد الإملاء والنحو والصرف والبلاغة — للأستاذ على الجارم بك ١٧٤
تيسير قواعد الإملاء والنحو والصرف والبلاغة — لحضرة السيد منير بك القاضى ١٧٩
منهج عملى فى قواعد اللغة العربية — للأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم ١٨١
تعليم اللغة العربية بالقواعد وتعليمها بتعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح — لحضرة الدكتور اسحق موسى الحسينى ١٩١
كيف يحقق بث الفكرة العربية بطريق كتب المطالعة — للأستاذ محمد احمد المرشدى ١٩٣
تكوين معلم اللغة العربية — للدكتور عبد العزيز عبد المجيد ١٩٦

ب — فى التاريخ ٢٠٠
تقرير معهد التربية فى القاهرة ٢٠٠
أسس الثقافة العربية المشتركة فى التاريخ — للأستاذ عزة النص — دمشق ٢١٨
دراسة التاريخ فى البلاد العربية — للأستاذ مجيد خدورى — بغداد ٢٢٩
موضوعات للبحث فى مادة التاريخ — للدكتور أحمد فكرى — بجامعة فاروق الأول ٢٣١
دراسة التاريخ فى المدارس الثانوية — للأستاذ عبد العزيز الدروى ٢٣٧
مشروع منهج مقترح للتاريخ بالمدارس الثانوية ٢٤٣
مشروع منهج لإعداد معلم التاريخ ٢٤٥
مشروع انشاء معهد لدراسة العلاقات بين البلاد العربية ٢٤٧
(المشروعات الثلاثة للأساتذة : شفيق غربال بك والدكتور أحمد عزت عبد الكريم والدكتور حسن عثمان) ... ...

حـ — فى الجغرافية ٢٤٨
إعداد مدرس الجغرافية — للدكتور محمد عوض بك محمد ٢٤٨
وسائل الإيضاح فى تدريس الجغرافية — للأستاذ يوسف مجلى ٢٥٥
الرحلات العلمية — للدكتور محمد عوض بك محمد ٢٦٢
تقرير فى الجغرافية — للأستاذ جاسم الخلف ٢٦٨

ء — فى التربية الوطنية ٢٧٠
تقرير معهد التربية للمعلمين ٢٧٠
وسائل تخريج المعلمين — للدكتور جميل صليبا ٢٨٣
التربية الوطنية — للأستاذ واصف بك البارودى ٢٩٣

غاية

المؤتمر الثقافى العربى الأول

ووسائل إعداده

(التقارير الأولى للجنة التحضيرية وأسئلتها)

تمهيد :

إن أول أمر تحسن البداية به لإيجاد مستوى ثقافى رفيع موحد بين البلاد العربية ولتوحيد اتجاهات تلك الثقافة هو العناية بمواد الثقافة العربية ، وأسلوب تعليمها ، فهى الأصل والمشرع ، وعليها يرتكز التعليم القومى ؛ ومنها يستمد روحه ، وإذا هى استوفت حقها من تلك العناية كانت سببا لوحدة العواطف القومية ولتقارب الاتجاهات العقلية بين البلاد العربية .

لذلك رؤى أن يكون من أعمال أول لجنة ثقافية تنعقد بعد إقرار مجلس الجامعة العربية للمعاهدة الثقافية ، معالجة أمر الثقافة العربية ، وقد قررت تلك اللجنة بجلستها المنعقدة فى ٤ ربيع الثانى ١٣٦٥ الموافق ٧ مارس ١٩٤٦ عقد أول مؤتمر ثقافى ، وقررت أن تكون مهمة هذا المؤتمر البحث فى أمرين هما :

الأول — وضع حد أدنى مشترك لمواد الثقافة العربية يعلم لطلاب البلاد العربية فى مراحل التعليم الابتدائية والثانوية .

الثانى — تحسين طرق تدريس اللغة العربية .

وقصد بالموضوع الأول النظر فى وضع أسس مشتركة فى مواد الثقافة العربية تبلغ بالطالب العربى إلى ما يقوى ملكاته ومعرفته ويبعث فى روحه الشعور بالقومية العربية .

وقصد بالموضوع الثانى البحث فى أساليب التعليم للغة العربية ومعالجة نقصها والسمو بها إلى ما يحقق الغرض منها . والمرجو أن ينتهى المؤتمر إلى إيجاد طرق جديدة فى تدريس اللغة العربية تخفف من صعوبتها وتقربها من نفوس الطلبة وتقوى ملكاتهم فيها .

ووجد أن أصلح الطرق لبحث هذين الأمرين والانتهاء فيهما إلى نتائج حاسمة تعرض على مجلس الجامعة ليوصى بها الدول العربية — هو عقد مؤتمر عام يتناولهما بالبحث . على أن هذا

المؤتمر لا يأتى بالثمرة المطلوبة إلا بعد أن تهيأ وسائله وتنظم أبحاثه .

ولذلك قرر أن تكون مراحل العمل فيه على الوجه الآتى :

١ — تؤلف لجنة تحضيرية فى مصر للمؤتمر تضع تقارير تمهيدية فيما تراه صالحا لأن يكون أسسا مبدئية للبحث ، وتضيف إلى ذلك أسئلة تستوضح فيها رأى البلاد العربية وتدور حول الموضوعات التى يحسن أن تتخذ فيها قرارات .

٢ — ترسل هـذه التقارير والأسئلة إلى الحكومات العربية فتحيلها على شعب محلية تؤلفها ؛ فتعنى هذه الشعب المحلية ببحث هذه التقارير والأسئلة وتوزعها على الإخصائيين والهيئات العلمية والأدبية التى تهتم بأمرها ؛ وتنشرها أو خلاصات عنها فى الجرائد ليبحث من آنس فى نفسه القدرة فيما يختار منها .

ومتى تلقت الشعبة المحلية بحوث الإخصائيين والهيئات والأفراد تختار منها ما تراه صالحا ، وترسل عنه بيانا إجماليا إلى اللجنة التحضيرية فى مصر فى ميعاد غايته آخر أكتوبر سنة ١٩٤٦ . ثم تدرس البحوث وتضع عنها تقارير تفصيلية تورد فيها رأيها وتستكمل بالبحث ماينقصها . وترسل ذلك إلى اللجنـة التحضيرية فى مصر فى ميعاد غايته آخر ديسمبر سنة ١٩٤٦ ويستحسن أن ترسل هذه البحوث والتقارير التفصيلية مع مندوب للشعبة المحلية .

٣ — تنظر اللجنة التحضيرية والمندوبون الموفدون من الشعب المحلية فى البحوث والتقارير الواردة من البلاد العربية فتنظمها وتستخرج منها خلاصات تظهر فيهـا اتجاهاتها المختلفة ، وتبين رأيها فى صورة مشروع قرارات تعرضها على المؤتمر فيما ترى البحث قد استوفى فيه . أما ما ترى أنه لم يستوف البحث أو يصعب أخذ رأى حاسم فيه فتحيله على المؤتمر ليتداول فيه بالتفصيل .

٤ — تؤلف لجنة خاصة لسكرتيرية المؤتمر — عند انعقاده — من ممثل لكل مادة فى اللجنة التحضيرية الرئيسية ومن مندوبى الدول العربية فى هذه اللجنة ويضم إليهم عدد ممن تختاره الحكومة التى يعقد المؤتمر فى بلادها .

٥ — تختار السكرتيرية ما يصح أن يعرض على المؤتمر من البحوث الهامة التى وردتها إلى جانب التقارير التى أعدتها اللجنة التحضيرية .

وقد قررت الهيئة الدائمة للجنة الثقافية لجامعة الدول العربية فى جلستها المنعقدة فى ٢٠ أبريل سنة ١٩٤٦ تأليف اللجنة التحضيرية على الوجه الآتى :

الرئيس — الدكتور عبد الرزاق السنهورى باشا .

الأعضاء — أحمد أمين بك ، الدكتور عبد الوهاب عزام بك ، الأستاذ ابراهيم مصطفى ، الأستاذ زكى المهندس بك ، الأستاذ حسن بن على ابراهيم ، الأستاذ أسعد محفل ، مصطفى عامر بك ، الدكتور محمد عوض محمد بك ، الدكتور عباس عمار ، الدكتور مصطفى زيادة ، عبد الحميد العبادى بك ، إسماعيل القبانى بك ، الأستاذ محمد ناصر ، الأستاذ أمين مرسى قنديل .

السكرتير — الأستاذ يوسف العش .

واجتمعت هذه اللجنة التحضيرية فتفرعت عنها اللجان الآتية :

لجنة اللغة العربية : أحمد أمين بك ، الدكتور عبد الوهاب عزام بك ، الأستاذ ابراهيم مصطفى ، الأستاذ حسن بن على ابراهيم ، الأستاذ أسعد محفل ، الأستاذ زكى المهندس بك ، إسماعيل القبانى بك .

لجنة جغرافيا البلاد العربية : مصطفى عامر بك ، الدكتور محمد عوض محمد بك ، الدكتور عباس عمار ، الأستاذ أمين مرسى قنديل .

لجنة التاريخ العربى والتربية الوطنية : الدكتور عبد الوهاب عزام بك ، الدكتور مصطفى زيادة ، عبد الحميد العبادى بك ، الأستاذ أمين مرسى قنديل ، الأستاذ محمد ناصر ، الأستاذ حليم أبو عز الدين .

فقامت اللجان الفرعية بتحضير التقارير والأسئلة ، ثم وضعت صيغتها الأولى وعرضتها على اللجنة التحضيرية العامة فأقرتها .

وهذه هى تلك التقارير والأسئلة تدرج فيما يلى لتعرض على الشعب المحلية .

والأمانة العامة لجامعة الدول العربية سعيدة بأن تتقدم إلى الأمة العربية داعية إلى التشاور والتعاضد فى هذا السبيل لإثارة نهضة تعليمية ثقافية عربية تكون دعامة الوحدة الروحية والعقلية بين العرب .

تقرير لجنة اللغة العربية

إن الهدف الذى يجب أن نرمى إليه فى تعليم اللغة العربية وآدابها هو :

١ — أن نجعل الطلاب قادرين على القراءة الصحيحة فى سهولة ويسر وأن يفهموا ما اشتملت عليه الكتب من أفكار ومعان .

٢ — وتمكينهم من التعبير عما يجول فى نفوسهم ويقع تحت حواسهم بعبارة عربية صحيحة مع الدقة وطلاقة اللسان وقوة البيان .

٣ — وأن تكون دراسة العربية وسيلة صحيحة للثقافة وتوسيع المدارك وتنمية الذوق السليم وتزويد الطالب بكثير من المعلومات القيمة لا أن تكون محض دراسة لألفاظ وتراكيب ومفردات عمادها الزينة والزخرف الشكلى وهى فى الحقيقة فارغة لا روح فيها ولا حياة .

٤ — وأن يتصل الطلاب اتصالا وثيقا بالحياة الأدبية والعلمية المحيطة بهم وأن يسايروا النهوض الأدبى الحديث لا أن يكونوا بمعزل عما حولهم فتكون المدرسة فى ناحية والحياة الأدبية الواقعية فى ناحية أخرى .

٥ — وأن تكون المدرسة مثيرة روح الشوق إلى القراءة والاستزادة من الثقافة والوقوف على ما جاء به الكتاب والمفكرون فى العصور المختلفة .

ويكاد أولو النظر يجمعون على أن التعليم فى المدارس لم يحقق هذه الغايات وأن الطالب يخرج من المدارس الثانوية بل العالية معوج اللسان مضطرب القلم ، لا تنزع نفسه إلى القراءة ولا إلى الاستزادة من المعارف والآداب ، هذا إلى خمود فى التفكير وضعف فى الملكات الإنشائية والأدبية وضيق فى النظر ونزول فى المستوى الثقافى ، ثم نرى الجمهرة العظمى ممن تثقفوا ثقافة أجنبية قد فتنوا بها وأقبلوا على قراءة كتبها وانصرفوا عن الكتب العربية والآداب العربية ونظروا إليها فى شىء من الاحتقار أو عدم الاكتراث ، مع أن اللغة العربية وآدابها — على علو قيمتها وجمالها — هى اللغة القومية والآداب القومية ، وهى التى يجب أن تكون فى المنزلة الأولى ، وأن تكون الغذاء الأساسى للشعب ، فهى التى تتصل بتاريخنا وتتجاوب مع مشاعرنا ، وتعبر عن أمانينا وآلامنا .

* * *

هذا النقص الذى نشعر به يرجع إلى عيوب لا بد من الوقوف عليها وتشخيصها والتفكير الجدى فى علاجها ، وهذا الأمر متروك لأعضاء المؤتمر يبحثونه ويبدون ما يعن لهم فيه من آراء ، ولكن لعل من الخير أن نثير بعض المسائل على وجه الاستئناس .

وربما كان فى الإمكان أن نرجع هذه العيوب إلى أصول هى :

(١) المناهج . (٢) أساليب التعليم . (٣) الكتب . (٤) طبيعة اللغة . (٥) المعلم .

وسنذكر كلمة فى كل منها .

المناهج :

قد يلاحظ أن مناهج قواعد النحو والصرف والبلاغة أكثر مما يحتاج إليه الطلبة

ولا تلائم استعدادهم ولا تنهض بلغتهم وأنه لو اكتفى من القواعد بما هم فى أشد الحاجة إليه مع كثرة المران عليه كان أولى ، وأن كثيراً من أبواب النحو تتكرر دراسته فى السنوات المختلفة ، وأن كثيراً مما يدرس فى التعليم الثانوى قد سبقت دراسته فى التعليم الابتدائى ، فهل من المصلحة ذلك ؟

هذا إلى أن دروس البلاغة كثير منها عقيم لا يحقق الغرض من البلاغة وهو حسن تذوق الأدب والقدرة على التعبير البليغ ، أفليس من الممكن وضع منهج آخر أساسه كثرة عرض النماذج الأدبية ومواضع الحسن فيها ونقدها ثم بيان عناصر الأدب البليغ وتقسيمه إلى أقسام . كوصف وقصص ومقالة الخ وبيان شروط الجودة فى كل منها واستعراض أمثلة لها ! هذا موضع بحث .

ثم قد يؤخذ على دراسة الأدب العناية بتاريخه فى العصور المختلفة أكثر من العناية بالأدب نفسه ، ثم البدء بتاريخ الأدب قبل أن يحصل الطالب على محصول واف من الأدب يصح أن يؤرخ ، ولعل من الأمثلة الواضحة على ذلك أن يكون من أول الدروس التى يأخذها طالب السنة الأولى الثانوية فى مصر شرح تأثير البيئة فى الأدب وهو لم يعرف أدبا ولا بيئة أفليس من الحسن أن تؤخر دراسة التاريخ حتى يقف الطالب على قسط وافر من الأدب يكون دعامة فيما بعد للتاريخ . ثم المحفوظات تختار ويغلب عليها أن يتجه فى اختيارها إلى جودة التشبيه والاستعارة وضروب البديع ولا ينظر فيها إلى شىء آخر وراء ذلك ، مع أن الواجب أن يعنى فى اختيارها بجودة معانيها بجانب جودة أسلوبها وأن يكون — على الأقل — جانب كبير منها من أدب القوة كالذى يبعث الشجاعة والاعتزاز بالنفس والقومية ونحو ذلك لا أن يكون كله أدب ضعف كالغزل والخمر والمديح ، وأن يكون الاختيار مراعى فيه أيضاً عقلية الطلبة وميولهم واهتمامهم وثقافتهم فى سنيهم المختلفة المتدرجة .

أساليب التعليم :

لا تزال أساليب تعليم اللغة العربية محتاجة إلى كثير من الإصلاح مهما كان البرنامج صالحا فإنه إذا اتبعت فيه أساليب عقيمة كان أسوأ من برنامج ضعيف حسنت أساليبه .

فقواعد النحو والصرف والبلاغة تعلم مجردة من غير عرض أمثلة كثيرة ودون مرانة طويلة مما يجعل القواعد فى جانب والحياة اللغوية العملية فى جانب ، ولذلك يشيع الخطأ النحوى فى كتابة الطلبة لموضوعات الإنشاء وفى قراءتهم فى كتب المطالعة مع أنهم لو سئلوا عن

القواعد لأجابوا عنها إجابة صحيحة ، وكذلك فى البلاغة قلما يستفيدون من قواعدها عندما يحررون أو يتذوقون .

بل إن هـذه الأساليب لم تربط بين اللغة العربية والمواد الأخرى فنرى الطالب قد يوجه شيئاً من العناية بالقواعد والأسلوب إذا كتب فى موضوعات الإنشاء فإذا هو كتب فى التاريخ أو الجغرافيا امتلأت كتابته باللحن الفاحش كأن اللغة العربية مقصورة على دروسها . ولعل هذا ناشئ أيضاً من عدم تضامن مدرسى المواد الأخرى كالجغرافيا والتاريخ مع مدرسى اللغة العربية وعدم شعور جميعهم بالغيرة على اللغة القومية .

كذلك يلاحظ فى أساليب تعليم الإنشاء الضعف التام فموضوعاته فى المدارس الثانوية لا تستمد عناصرها — كما ينبغى — من مسائل الاقتصاد والاجتماع والأخلاق والثقافة العامة ، بل هى موضوعات لا مادة لها إلا الثروة اللغوية ولا فكرة فيها إلا الخيال منها حتى كأن الغرض المقصود ، هو تعويد الطالب العبارات الجوفاء والاستعارات الباردة والخيال البعيد مع أن الإنشاء والبيان يجب أن يكون أهم غرض له هو القدرة على التعبير عن المعانى تعبيراً صادقا صحيحا جميلا فلا بد من العناية أولا بالثروة فى الأفكار وبخاصة فيما يتصل بالحياة الاجتماعية المحيطة بالطالب ، كما يجب أن يقوم الموضوع بما فيه من أفكار قيمة ومعان صحيحة ، وبالتعبير عنها وأدائها فى أسلوب واضح جميل .

وفى موضوع أساليب التعليم هنا يحسن أن تدرس دراسة وافية هل من الخير للطالب فى التعليم الابتدائى والثانوى أن تجعل المراد منفصلة فى دراستها فللنحو درس وللمطالعة درس وللأدب درس وللبلاغة درس أو أن نمزجها بعضها ببعض ، ففى المطالعة نرعى القواعد ، وفى الأدب نرعى البلاغة وهكذا وإلى أى حد يكون ذلك ؟

ثم هل من الخير أن نعلم القواعد مستقلة ، فدرس للفاعل ودرس للمبتدأ والخبر ودرس فى الفصل والوصل أو نعلم ذلك فى المناسبات ؟ كل هذا يحتاج إلى درس عميق ومفاضلة بين وجهات النظر المختلفة .

وضعف أساليب التعليم هو الذى صرف الطالب عن الاستزادة من الثقافة العربية بالمطالعات الخارجية ، فجعل محصوله ضئيلا جداً إذا قيس بالطالب فى المدارس الأوربية ، فهو إذا خرج عن مواد دروسه لا يعرف شيئاً ، فلا بد من أن تصلح أساليب التعليم حتى يشعر الطالب بأنه يجب أن يغذى عقله دائما كما يغذى جسمه وأن يحبب إليه الأدب العربى قديمه وحديثه ليحسن تذوقه والاستفادة منه .

وقد يتصل بالمكتبة المدرسية فإنها وسيلة من خير وسائل التعليم الصحيح . والعناية بها قليلة فهى — أولا — فى كثير من المدارس ليست غنية الغنى الكافى — وثانيا — لا يتجه المدرس والمعلم إلى تمرين الطلبة على الاستفادة منها وتشويقهم إلى الاستزادة من المعارف بها .

الكتب :

يلاحظ على الكتب العربية سواء فى القواعد أو المطالعة أو الأدب أنها كتب عليها صيغة ارتجالية ، لم تدرس قبل وضعها نفسية الطلبة ومقدار تدرجهم العقلى واللغوى والذوقى ، وهذا موضوع يحتاج إلى صبر فى الدرس ترصد نتائجه ، ثم توضع الكتب على وفقها وهو ما لم يحدث إلى الآن .

كذلك لم تدرس أساليب التشويق سواء فى طريق العرض أو فى اختيار الموضوعات ، فكثير مما فيها لا يتصل ببيئة الطالب ولا بعقليته فيتجرعها تجرعا وكان فى الإمكان ربطها ببيئته بأساليب مختلفة حتى تكون مشوقة .

طبيعة اللغة :

اللغة العربية لغة معربة تتغير أواخر كلماتها تبعاً لتغير العوامل لا كالإنجليزية والفرنسية الساكنة الأواخر وهذا مما يجعل اللغة العربية صعبة التعلم — ثم فى بعض أبوابها صعوبة نشأت من عدم جريانها على المنطق المألوف كباب العدد وأنه يذكر مع المؤنث ويؤنث مع المذكر وكصيغ جموع التكسير فهى مع كثرتها يصعب ضبطها ثم معجمها واسع سعة كبيرة بسبب أنها كانت فى الأصل لغة لقبائل مختلفة وكل قبيلة كانت تستعمل بعض كلمات تنفرد بها ثم اجتهد الجامعون فى جمعها كلها فضخمت وكثرت مترادفاتها — كل هذا وأمثاله أوجد فى اللغة العربية صعوبات يجب التفكير فى ابتداع أساليب تسهيلها ، ولسنا نريد تغيير جوهرها فنرفع المنصوب وننصب المرفوع ونقلب الأوضاع ولكن نريد أن نفكر طويلا فى أساليب التسهيل .

وقد بذلت فى ذلك بعض المجهودات ولكن لم نصل إلى نتائج حاسمة ؛ مثال ذلك ما قامت به لجنة مصرية من محاولة تيسير قواعد النحو وعرضت على مجمع فؤاد الأول فأقرّ كثيرا منها مثل تسهيل الإعراب وعدم الإطالة فيه والاستغناء عن المرفوعات كلها بالمسند والمسند إليه ، والاكتفاء فى المنصوبات بأنها تكملة من غير دخول فى تفاصيل المفعولات الخ .

فهذا مثل من أمثلة ما يصح أن يتجه إليه فى تيسير النحو . كذلك يواجه المتعلم صعوبة فى الإملاء من شكل كتابة الهمزة والألف الثلاثية التى تكتب ألفا والتى تكتب ياء .

وقد بذلت محاولات كثيرة فى تسهيل الإملاء أيضا ، فمنذ أكثر من ثلاثين سنة قرر نادى دارالعلوم كتابة الألف الأخيرة ألفا مطلقا سواء كانت يائية الأصل أم واوية ، ولكن لم ينفذ ذلك ، وهكذا من الأمثلة التى تثير التفكير فى وجوه الإصلاح ووضع خططه .

ثم إن هناك موضوعا آخر يتصل بهذا وهو علاقة اللغة العربية الفصحى باللغة العامية ؛ فالطفل ينشأ فى بيت لا يتكلم فيه إلا اللهجة العامية ؛ والطالب فى المدرسة قد لا يسمع اللغة العربية إلا فى بعض دروسها ، وهو يتكلم فى الشارع وفى المجتمعات بهذه اللهجة العامية وهى تزاحم اللغة الفصحى مزاحمة قوية ، إذ لا يخفى أن اللهجة العامية هى التى تستعمل فى الحياة الواقعية وتتصل بالمشاعر والإحساسات فيكون لها من ذلك كله حياة لا تتمتع بها اللغة الفصحى ما دامت تقتصر على بعض الدروس .

فهذه المشكلة يجب أن توضع موضع البحث وتقترح الحلول لمعالجتها .

المعلم :

وأما أمر المعلم فهو أهم أمر ؛ فلو ساء البرنامج وساءت الكتب وصح المعلم لكان ذلك خيرا ألف مرة من معلم سيء وبرنامج صالح وكتب جيدة .

وأول عناية يجب أن يتجه إليها العالم العربى هى تكوين معلم اللغة العربية الصالح لأنه معلم اللغة القومية وعليه الاعتماد الأول فى تكوين عقلية الطالب وثقافته ومشاعره وذوقه ؛ فإذا هو قصر فى ذلك لم تستطع اللغات الأجنبية ولا المواد الأخرى أن تعوض هذا النقص .

يجب أن تكون له ثقافة عميقة واسعة فى مادته ، ويجب إلى جانب ذلك أن تكون له ثقافة واسعة بمواد الدراسة الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة بل والطبيعة والكيمياء فهى أمور مكملة للمعلم من حيث هو إنسان . ويجب أن تكون له معرفة بالدنيا التى حوله وشؤونها الاجتماعية ، وبهذا كله يستطيع أن ينال احترام الطالب وأن يتقبل ما يعلمه بقبول وإجلال .

فهل حقق العالم العربى هذه الغايات فى تكوين المعلم ؟ وهل أعده إعداداً صالحا ليكون تعليمه صالحا ؟ هذه مسألة جديرة بالتفكير وإيضاح العيوب فى صراحة ووصف الدواء لمعالجتها .

ثم إننا جرينا إلى الآن على أن نحصر جهودنا لترقية اللغة العربية على الدرس فى الفصل مع أن هناك وسائل أخرى خارج الفصل تساعد على تحقيق هذا الغرض مثل :

(ا) استخدام الإذاعة المحلية لكل قطر فى محاضرات ثقافية يقوم بها كبار المفكرين تشرح مسائل فى الأدب العربى والثقافة العامة ويعهد الدرس فى المدرسة إلى مختص ليناقش الطلبة فى موضوع المحاضرة بعد إذاعتها .

(ب) وإنشاء كل مدرسة مجلة تعنى فيما تعنى به بناحية اللغة العربية ويشرف عليها الممتازون من الطلبة بمعاونة بعض الأساتذة ويتمرن فيها على التحرير أكبر عدد ممكن

(حـ) وتكوين أسرة فى المدرسة تسمى أسرة اللغة العربية تقيم مناظرات ومحاضرات أسبوعية يحضرها ناظر المدرسة وبعض المدرسين ويثيرون فيها موضوعات شائقة تمس الحياة الاجتماعية والخلقية والأدبية مما يقوى مداركهم ويرقى أسلوبهم .

(ء) واستغلال مكتبة المدرسة بتخصيص حصة تقضى بها يعرف فيها الطلبة بأهم الكتب وصفاتها وموضوعاتها، ثم تشجع الطلبة على الاستعارات الخارجية لكتب المكتبة ويكلف الطلبة قراءة بعض الكتب ونقدها وإلقاء بعض محاضرات عنها .

فى ضوء هذا كله نثير بعض أسئلة ليبحثها الباحثون ويتخذ بشأنها قرار المؤتمر القادم .

أسئلة لجنة اللغة العربية

الموضوع الأول القدر المشترك :

١ — كيف نستفيد من القدر المشترك فى المواد الآتية لتكوين القومية العربية مثل :

(ا) تعيين موضوعات فى كتب المطالعة تعرف الطالب بشئون سائر البلاد العربية وتثير فى نفسه فكرة القومية العربية وما هى هذه الموضوعات ؟

(ب) اشتراك مدارس البلاد العربية فى حفظ أناشيد ومحفوظات أخرى معينة وعرض قصص عربية فى كل مرحلة وكيف يحدد ذلك ؟

(حـ) اشتراك المدارس الثانوية فى دراسة بعض الشعراء والكتاب الذين لهم أثر خاص فى تقوية الخلق والروح العربية — وتحديد ذلك .

٢ — هل يحدد قدر مشترك فى كل مرحلة فى الدراسات اللغوية (النحو والصرف والإملاء والبلاغة) أو تترك مناهجها يتصرف فيها كل قطر بما يراه باعتبارها وسائل لا غايات وإذ رؤى تحديد قدر مشترك فما هو ؟

٣ — النظر فى مناهج اللغة العربية الحالية فى البلاد العربية ونقدها من ناحية ما أثير من المسائل السابقة .

٤ — هل يعين حد أدنى لعدد الدروس الأسبوعية التى تخصص للغة العربية فى مراحل الدراسة المختلفة .

الموضوع الثانى (وسائل اصلاح تعليم اللغة العربية) :

١ — ما الأهداف التى نرمى إليها من تعليم اللغة العربية فى كل مرحلة من مراحل التعليم ؟ وما العوائق الأساسية التى تعوق عن إدراك هذه الأهداف ؟

٢ — الصعوبات الخاصة الناشئة من وجود اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى وتزاحمهما فى الاستعمال وتكوين العقلية وكيف تعالج ؟

٣ — الصعوبات الخاصة التى نعانيها فى تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وكيف نعالجها ؟

٤ — هل العناية بالقواعد اللغوية (قواعد الإملاء والنحو والصرف والبلاغة) هى الوسيلة الصحيحة للوصول إلى تحقيق الأهداف المقصودة من تعليم اللغة العربية أو أن الوسيلة الصحيحة هى تعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح بكثرة الممارسة ؟

وإذا كان لابد من تعليم قدر من القواعد ففى أى مرحلة وما القدر الذى يعلم وهل تعلم قواعد كل فرع منها مستقلة وفى دروس خاصة أو تعلم بالمناسبات فى ثنايا دروس المطالعة والإنشاء والأدب ؟ .

٥ — هل هناك حاجة إلى تيسير القواعد ؟

(ا) فيما يتعلق بالإملاء (الرسم) .

(ب) فيما يتعلق بالنحو والصرف .

(ج) فيما يتعلق بالبلاغة .

وما وجوه التيسير التى تقترح ؟ .

٦ — ما الأغراض التى ننشدها من دراسة الأدب وفى أى مرحلة نبدأ . وهل يدرس تاريخ الأدب فى المرحلة الثانوية من مبدئها أو فى منتهاها وهل يدرس تاريخ الأدب مستقلا أو فى ثنايا دراسة النصوص الأدبية بالتعريف بأصحابها وعصرها وبيئتها الخ ... وهل يراعى فى اختيار النصوص الأدبية ترتيب العصور أو الأبواب أو التدرج من حيث السهولة والصعوبة والقرب من عقلية الطالب ؟ .

٧ — ما الوسائل الفعالة فى تعليم الطالب اتقان مخارج الحروف وصحة النطق بها ؟

٨ — أيهما يجب أن نوليه أكبر عنايتنا فى تدريس الإنشاء والأدب والمحفوظات والنصوص الأدبية فى مراحل التعليم المختلفة : الأسلوب أم الأفكار ؟ ما هى الأسس التى تراعى فى اختيار الموضوعات بحيث تتمشى مع بيئة المتعلم وخبرته وأفقه .

٩ — الميل إلى القراءة خارج المدرسة .

ضرورته — أسباب ضعفه — وسائل تنميته .

١٠ — العلاقة بين دراسة اللغة العربية ودراسة المواد الأخرى (كالتاريخ والجغرافيا) وكيف يستفاد من دراسة تلك المواد لتقوية الملكة اللغوية ؟

١١ — كيف تستغل الوسائل الحديثة فى ترقية اللغة العربية كالإذاعة والتمثيل والمناظرات والمجلات والصحف ؟

١٢ — تكوين معلم اللغة العربية باعتباره أساساً لكل إصلاح .

١٣ — ما رأى الشعب المحلية فى الكتب المدرسية المقررة ؟

تقرير لجنة التاريخ العربى

يرى علماء هذا التاريخ فى هذا العصر أن تدريس التاريخ ينبغى أن يقوم على اعتبار التاريخ تصويراً لسلسلة من التجارب الإنسانية لا تقتصر نتائجها على البلد الذى تقع فيه ، بل تتجاوب بها البلاد القريبة والبعيدة ، وأنه أداة لتكوين المواطن الصالح . وعلى هذا تجب العناية فى تدريس التاريخ بمعرفة التاريخ القومى الخاص والتاريخ العام معا .

وتدريس التاريخ العربى فى معظمه حتى الآن قائم على أنه مرحلة مستقلة اختص بها جزء معين من الأرض ! ومجموعة خاصة من الشعوب ، كما أنه مقسم تقسيما يراعى فيه أسر معينة كالأمويين والعباسيين على حين يمكن المؤرخ أن يقول إنه لم يحدث فى الدولة العربية حدث خطير فاصل بقيام الأمويين أو قيام العباسيين مثلا ، بل إن الحدث الفصل فى التاريخ العربى الأول هو الانتقال من دور النبوة إلى دور الخلافة ، ثم انتقال السلطان من العرب إلى الأعاجم .

ثم إن تدريس التاريخ العربى فى المدارس الابتدائية يتبع الترتيب الزمنى ويعنى بالأحداث السياسية ، وتعاقب الخلفاء والملوك والدول المختلفة على حين يبدو أن العناية بأبطال التاريخ العربى وعظمائه من ملوك وقادة ومصلحين أجدى على المتعلم فى المرحلة الابتدائية وأنفع فى تعريفه بتراثه وماضيه . ذلك أن سن المتعلم الناشئ واستعداده العقلى والفائدة المرجوة من التاريخ فى هذه المرحلة — كل ذلك لا يتطلب الترتيب الزمنى البحت ، ولا سرد الحوادث سردا .

أما مرحلة الدراسة الثانوية فينبغى أن تكون العناية فى أثنائها متجهة إلى تنمية الذوق والحاسة التاريخيين عند الطالب بحيث يستطيع أن يدرك أن التاريخ تطور وارتباط وثيق بين

الحوادث ، سواء فى ذلك تاريخ البلد الواحد أو تاريخ مجموعة من البلاد كالتاريخ العربى أو التاريخ الأوربى .

ومن الواجب كذلك فى هذه المرحلة أن يعرف الطالب ما بين التاريخ العربى وتاريخ الأمم المجاورة أو التاريخ الغربى مثلا من اتصال وتبادل فى النظم والأوضاع العامة .

وصفوة القول إن الحد الأدنى الذى يجب توافره للمواطن العربى من التاريخ فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى هو تعريف المتعلم ماضى بلده على أنه بيئة لها مقوماتها المهمة ، ثم على أنه جزء من بيئة أوسع ، وهى العالم العربى الذى كان له آثار بينة فى تنمية الحضارة الإنسانية والمدنية العامة ، ثم على أنه جزء من العالم الإنسانى بأجمعه .

وترى اللجنة فى ضوء هذه الملاحظات أن توجه الأسئلة الآتية إلى الشعب المحلية لتتفضل بإبداء الرأى .

أسئلة لجنة التاريخ العربى

١ — فى مرحلة التعليم الابتدائى ، هل يدرس تاريخ القطر العربى الذى يعيش فيه التلميذ فقط أو يدرس تاريخ الأمة العربية كلها من غير تمييز قطر خاص أو يجعل تاريخ القطر الخاص محوراً لدراسة التاريخ العربى العام ؟ .

٢ — ما الذى ترون أن يدرسه التلميذ من التاريخ العربى فى مرحلة الدراسة الابتدائية وفى أى الصفوف (الفرق) يدرس ذلك التاريخ وما المنهج الذى تقترحونه وما عدد الدروس التى تخصص له فى كل صف (فرقة) ؟ .

٣ — ما ذا ترون فى أن يكون تدريس التاريخ العربى فى مرحلة الدراسة الابتدائية قائماً على سير أبطال العرب وعظمائهم وتاريخ المدن ونحو ذلك ؟ .

٤ — هل ترون فى درس التاريخ العربى سواء أكان خاصاً بقطر واحد أم عاماً أن يبدأ بالعصر الحديث أو القديم ؟ .

٥ — فى مرحلة الدراسة الثانوية هل ترون أن يكون محور دراسة التاريخ العربى الملوك والعظماء والأحداث التاريخية أم النواحى الاجتماعية الوصفية وما مقدار العناية بكل منها ؟

٦ — يدرس تاريخ العرب على حساب الدول المتتابعة والعصور فهل ترون أن هذا خير طريقة تتبع أم ترون أن هناك طريقة أصلح وما هى ؟ .

٧ — كيف يدرس تاريخ الأمم العربية بعد سقوط بغداد . هل يدرس على أساس تاريخ كل قطر أو على أساس تاريخ الدول التى قامت ؟ .

٨ — ما رأيكم فى درس تاريخ الحضارة العربية هل يدرس على حدة أم مدمجاً فى التاريخ العربى العام ؟ .

٩ — ما المنهج الذى تضعونه على أساس الطريقة التى اخترتموها وكيف تقسمونه على الصفوف وما عدد الساعات فى كل صف (فرقة) ؟ .

١٠ — ما هى الوسيلة أو الوسائل التى تستحسنونها للاستفادة من دراسة التاريخ العربى فى تقوية الروح العربية الحق ؟ .

١١ — يرى بعض المفكرين أن يدرس تاريخ الأمم على طريقة لا تثير العداوة بين الناس فكيف يراعى هذا فى تدريس التاريخ العربى وكيف يعنى حين دراسته ببيان ما فيه من تسامح وأخوة عالمية ؟ .

تقرير

حول التربية الوطنية وإعداد المواطن العربى

لم تكن التربية « الوطنية والأخلاق » أو « الواجبات الأخلاقية والوطنية » كما تسمى فى العراق ، تدرس مادة مستقلة فى معاهد التعليم العام إلا من زمن قريب ، وإن كانت المدارس فى كثير من البلاد الأوربية وفى أمريكا قد عنيت بتدريسها ضمن المواد الأخرى ولا سيما مادتى التاريخ والجغرافيا .

ولكن لما تزايدت مشكلات الحياة الاجتماعية والاقتصادية وتعقدت نظم الحكم وبخاصة فى البلاد التى يقوم الحكم فيها على أساس ديمقراطى ، ظهرت ضرورة إلمام كل فرد من أفراد المجتمع بنظم الحكم القائم فى بلاده وبما فيه من مشكلات اجتماعية واقتصادية حتى يستطيع أن يبدى رأيه على أساس صحيح معقول وحتى يشترك فيها اشتراكا فعلياً فيتعاون مع بنى وطنه ومع بنى جنسه على خير الوطن وخير الإنسانية .

عندئذ ظهرت مشكلة إعداد المواطن الصالح عن طريق المدرسة وخارجها ، فهل يكتفى فى ذلك ببث روح الوطنية العنيفة فى نفوس النشء وتدريبهم على تمجيد نظم بلادهم وتقاليدها حتى يتحمسوا لأوطانهم كل التحمس دون مراعاة جدية لمصلحة الآخرين ؟ لقد أتى وقت كان ذلك متبعاً فى بعض البلاد .

وهل آن الوقت لأن يعد المواطن ليكون مواطناً صالحاً لأمتـه ، ثم يكون مواطناً عالمياً ينظر إلى العالم كله كوطن له ؟ هذا وإن من البلاد ما يتصل اتصالا وثيقاً من حيث اللغة والثقافة يجعل من مجموعة هذه البلاد وحدة مترابطة الثقافة والمصالح ، فمواطن بلد من هـذه البلاد يشعر أنه مواطن فيها كلها يهمه أمر كل قطر منها كما يهمه أمر القطر الذى يعيش فيه فكان هناك ثلاثة اتجاهات يجب مراعاتها :

(ا) اهتمام المرء بالوطن الخاص — « الوطن المحلى »

(ب) اهتمامه بمجموعة خاصة من الأقطار — « الوطن الإقليمى »

(ج) اهتمامه بالعالم كله — « الوطن العالمى »

والمقصود هنا هو تكوين المواطن المحلى ، فالمواطن العربى .

تتجه التربية الحديثة الآن إلى أن تحفظ على كل فرد فرديته وشخصيته واستقلاله فى الرأى ولـكنها فى الوقت نفسه لا تنسى أن الفرد يعيش فى مجتمع يتعاون مع أفراده على خير المجموع فهى توجهه الآن إلى العناية بكل ما يهم المجتمع كما توجهه إلى الاستمساك بفرديتـه واستقلاله فى الوقت نفسه حتى إنها لتعتبر إعداد المواطن هدفاً من أهدافها التى ترمى إليها . وهاهى ذى بعض الأسئلة التى تود اللجنة أن تبحث فيها الشعب المحلية .

أسئلة حول التربية الوطنية

١ — ما الأساليب التى يجب أن نراعيها فى إعـداد المواطن العربى المستنير كى يكون مواطناً صالحا فى « مجموعة البلاد العربية » كما هو مواطن صالح فى قطره الذى ينتمى إليه ؟

٢ — ما الصفات الأساسية الهامة التى ترون وجوب توافرها فى المواطن العربى حتى تعمل المدارس على غرسها وتعهدها ؟ .

٣ — هل يجعل تدريس التربية الوطنية مادة مستقلة أو تدرس كجزء ملحق بمـادة أخرى . كالتاريخ مثلا ؛ أو يكتفى بالإشارة إلى عناصرها ضمن المواد الأخرى ؟ .

٤ — هل تقصر مادة التربيـة الوطنية على تدريس نظم الحـكم المختلفة فقط أم تشمل موضوعات اجتماعية شتى كالأخلاق والخدمة الاجتماعيـة والاقتصاد والنظم الدولية وشيئاً من القانون العام .

٥ — هل ترون أن يكون تدريس هـذه الموضوعات فى كل من الابتدائى والثانوى أم فى الثانوى وحده ، وهل ترون أن تدرس فى فرقة واحدة أم توزع على فرق عدة ؟ .

٦ — هل ثمة موضوعات أخرى ترون إضافتها على موضوعات الدراسة لتقوية الشعور العام بالوطن العربى وما هى ؟ .

٧ — فى أى الفرق فى المدارس الابتدائية والثانوية يحسن أن تدرس مادة التربية الوطنية وما عدد الساعات التى تقترحونها لكل فرقة .

٨ — كيف تستغل المواد الدراسية الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والأدب وغيرها فى تكوين المواطن العربى الصالح ؟ .

٩ — ما الوسائل التى ترون ضرورة اتخاذها فى الحياة المدرسية (كالجماعات المدرسية والكشافة والرحلات وغيرها) لتدريب المواطن العربى تدريباً عملياً ؟ .

١٠ — ما الوسائل والطرق التى يجب أن تتخذ فى مدارس المعلمين ومعاهدهم حتى يتخرجوا قادرين على أن يجعلوا من تلاميذهم مواطنين صالحين ؟ .

١١ — ما التعديلات التى ترون إدخالها على خطط التعليم ومناهجه عامة ومنهج التربية الوطنية خاصة لضمان تكوين المواطن الصالح خير تكوين ؟ .

١٢ — ما أهم الطرق والوسائل التى تقترحونها لتدريب الكبار الذين غادروا معاهد العلم على أن يكونوا مواطنين صالحين ؟ .

تقرير لجنة الجغرافية

هذا تقرير مقسم إلى أربعة أقسام :

الأول : الأسس العامة التى تراها اللجنة صالحة لمناقشة الموضوع مناقشة تفصيلية بواسطة الشعب المحلية .

الثانى : اقتراحات مبدئية خاصة بتطبيق هذه المبادئ فى مراحل التعليم الابتدائى والثانوى أو ما يعادلها .

الثالث : اقتراحات مبدئية بالأساليب التى تراها اللجنة ضرورية لحسن تدريس جغرافية الأقطار العربية .

الرابع : أسئلة ترى اللجنة توجيهها إلى الشعب المحلية لتبدى رأيها فيها إلى جانب إبداء وجهة نظرها فى الأسس والمبادئ التى اتجه إليها تفكير اللجنة .

وترى اللجنة أن من المفيد جداً توجيه الأسئلة المشار إليها إلى الشعب المحلية مرفقة بالأجزاء الأخرى من التقرير ، نظراً لما فى المبادىء والأسس التى تقترحها من توجيه يساعد على أن تصل الدراسة إلى الهدف الذى تهدف اللجنة إليه .

كذلك ترى اللجنة أن طبيعة المواد الجغرافية لا تسمح بتعيين حد أدنى (بالمعنى الحرفى الضيق) لما ينبغى أن يعلم منها ، إذ أن موضوعات الجغرافية متداخلة ومتشابكة بحيث لا يمكن الاستغناء بأجزاء منها عن الأجزاء الأخرى وإنما يكون الاختلاف فى مدى ما يعطى من المعلومات ومبلغ ما يعلم التلاميذ من تفاصيل .

أولا — الأسس والمبادئ العامة

ترى اللجنة أن تبدأ بوضع الأسس التالية التى ستبنى عليها اقتراحاتها فى الموضوع الذى أحيل إليها .

١ — تعمل الجغرافيا الآن على إبراز العلاقات الوثيقة بين أجزاء العالم المختلفة ، وتؤكد وحدة العالم وارتباط مصالح أممه وشعوبه ، وتوضح فروعها المختلفة حاجة العالم إلى التعاون ليستفيد الفائدة الكبرى من موارده المتسعة فيزول بهذا كثير من العقبات التى تقف فى سبيل تحقيق السلام العالمى . ولهذا ينزع الجغرافيون الآن نحو (العالمية) فى الأساليب التى يتبعونها فى دراستهم وكتاباتهم ، ويخففون ما استطاعوا من حدة النظر المحلية الضيقة التى لم يعد هنالك ما يبررها بعد أن سهلت المواصلات وضعفت أهمية الحدود الفاصلة بين الأمم والشعوب .

وعلى أساس هذا لا ينبغى أن يصرفنا الاهتمام بدراسة جغرافية الأقطار العربية عن هذه الحقيقة فتقل عنايتنا بدراسة جهات العالم الأخرى ، ولاسيما تلك الجهات التى تربط العالم العربى بها روابط خاصة ، بحكم الجوار من جهة وبحكم الاتصالات الاقتصادية والثقافية من جهة أخرى ... فإذا كان الوقت المخصص لدروس الجغرافيا فى مدارسنا لا يكفى للتوفيق بين الناحيتين ، وكان هنالك اتفاق على ألا يكون التوسع فى دراسة ناحية على حساب الناحية الأخرى فلا بد من إعادة النظر فى الساعات المخصصة لهذه المادة ، ولا مناص من العمل على زيادتها فى بعض مراحل التعليم .

٢ — على أن هذه النزعة التى ينزعها الجغرافيون نحو (العالمية) ليس معناها إهمال شأن الدراسة الجغرافية المحلية أو مساواة مثل هذه الدراسة فى الأهمية بدراسة الأقاليم الأخرى . إذ من البديهى أن توجه عناية خاصة لجغرافية (الوطن) الخاص ، على أساس أن الوطنية الصحيحة تتطلب معرفة تامة بالظروف الطبيعية والبشرية التى توجه المجتمع وتتحكم فى تقدمه وتعين لون اتصالاته وعلاقاته ... ولهذا كان هناك اتفاق تام على ضرورة توجيه اهتمام خاص

بجغرافية (الوطن) بالتوسع فى دراسة مقومات البيئة وموارد الثروة وحالة الانتاج و ... و ... و ... الخ ، توسعا تختلف درجته باختلاف المستوى العقلى الذى وصل التلاميذ إليه .

ومهما أعطى التلاميذ من معلومات متفرقة عن جغرافية بلادهم فى سنى كل مرحلة من مراحل التعليم ، فاللجنة ترى ضرورة تخصيص السنة الأخيرة من التعليم الابتدائى — أو ما يعادله — ، والسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوى — أو ما يعادله — لدراسة جغرافية (الوطن) الخاص ، دراسة مفصلة ، بعد أن يكون التلميذ قد ألم بالجغرافية العامة لجهات العالم الأخرى وبعد أن يكون قد وصل إلى درجة من النضج العقلى تمكنه من فهم الحقائق الجغرافية واستيعابها ، على أن تخصص فترة كافية فى هاتين السنتين لدراسة العلاقات القائمة بين (الوطن) الخاص والأقاليم الأخرى ، وعلى أن يكون لدراسة علاقة (الوطن) الخاص بمختلف الأقطار العربية مركز ملحوظ .

٣ — وستحتم علينا الروابط المختلفة الخاصة التى تربط بين مختلف الأقطار العربية ، كما سيحتم علينا قيام الجامعة العربية بأهدافها الثقافية والاقتصادية والسياسية ، أن ننظر إلى العالم العربى نظرة خاصة ، وأن ندرسه كوحدة لها مقوماتها ، وأن نعطى التلاميذ قدرا كافيا من الحقائق الجغرافية التى تساعد على فهم تاريخ هذه الأقطار وأحوالها الاقتصادية والعمرانية فهما صحيحا .

ولهذا رأت اللجنة ألا يكتفى بدراسة هذه الأقطار على أنها وحدات منفصلة ضمن الأقاليم الجغرافية أو ضمن القارات المختلفة التى تقع فيها ، بل يجب أن تخصص لها مدة كافية فى الفرقة (الصف) السابقة للسنة الأخيرة فى كل من مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى أو ما يعادلها ، يدرس التلاميذ فيها وحدة متصلة لها طابعها ومميزاتها ويوجهون إليها عناية تتناسب والروابط التاريخية والثقافية التى جمعت بينها منذ عهود طويلة .

٤ — على أن استعراض مناهج الدراسة فى مختلف البلاد العربية لم يكشف عن نقص واضح فى الحد الأدنى من جغرافية البلاد العربية التى يفترض واضعو المناهج أن التلاميذ يستوعبونها فى سنى دراستهم المختلفة وإنما مرجع ضعف التلاميذ وقصور معلوماتهم إلى الطريقة التى تعلم بها مادة الجغرافيا ، وإلى الوسائل والمراجع التى يستعين بها المعلمون والتلاميذ . .

ولهذا ترى اللجنة أن مجرد تعيين المادة التى يجب أن تعطى التلاميذ لن يحقق مطلقا الفائدة المرجوة ما لم يكن هنالك ما يضمن استيعاب التلاميذ فعلا لهذه المادة التى تحددها

المناهج ، ولذلك فلا مناص — عند تقرير الحد الأدنى لما يجب أن يدرسه التلاميذ من جغرافية الأقطار العربية — من أن يكون هنالك تفكير جدى فى الوسائل التى تساعد التلاميذ على على تفهم هذه المادة واستيعابها ، والتى تثير فيهم ميلا إلى أن يعملوا على الاستزادة منها بمجهودهم الخاص .

ثانيا — اقتراحات خاصة بتطبيق المبادئ السابقة فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى وما يعادلهما

وعلى ضوء هـذه المبادئ والأسس العامة ، ودراسة مناهج الجغرافية فى شتى البلاد العربية ، تضع اللجنة الاقتراحات الآتية أمام الشعب المحلية لمناقشتها وإبداء الرأى فيها :

١ — فى مرحلة التعليم الابتدائى أو ما يعادله :

(ا) يراعى عنـد دراسة البيئة المحلية فى السنوات الأولى أن توسع بحيث تتدرج إلى دراسة البيئة العامة للبلاد العربية المختلفة على أن يكون ذلك على شكل سياحات فى مختلف هذه البلاد تستخدم فيها الصور المشوقة ، ويستعان فيها ما أمكن بالأفلام .

(ب) فى دراسة حياة الشعوب فى الفرق التالية ، يجب أن تؤخذ شعوب الأقطار العربية على أنها وحدة ، تدرس معا بشىء كثير من التفصيل والعناية ، وبطريقة تؤكد الروابط القومية التى تجمع بينها وتبرز التشابه فى أسلوب حياتها ، وستفيد هنا أيضاً الصور والأفلام والمتاحف الجغرافية والاثنوجرافية التى تتمثل فيها حياة هذه الشعوب .

(ج) تخصص السنة الأخيرة — كما سبقت الإشارة — لدراسة جغرافية (الوطن) الخاص دراسة وافية ، على أن تختم هذه الدراسة بشرح مناسب للعلاقات المختلفة التى تربط هذا الوطن بالدول العربية الأخرى وبيان ما يمكن أن يبذل من الجهود لتقوية هذه العلاقات لخير البلاد العربية جميعا .

٢ — فى مراحل التعليم الثانوى أو ما يعادله :

(ا) تدرس الدول العربية فى موضعها من الأقاليم الطبيعية دراسة عامة ليتسنى للتلاميذ أن يدركوا العلاقات الجغرافية التى تربط بين كل دولة منها وبين الأقسام الأخرى التى تقع فى نفس الإقليم الطبيعى ، وأن يتفهموا حقيقة العوامل الطبيعية التى تؤثر

فى مظاهر النشاط البشرى فى كل وحدة طبيعية من وحدات العالم .

(ب) يدرس العالم العربى كله وحدة بشىء كثير من التفصيل فى الفرقة السابقة لانتهاء مرحلة الثقافة العامة أو ما يعادلها ، بأن تخصص دروس كافية من دروس الجغرافية لكى يدرس فيها تلاميذ هذه الفرقة (الصف) نواحى الجغرافية الطبيعية والبشرية لكل قطر من الأقطار العربية مع العناية التامة بإبراز الأسس المشتركة التى تقوم عليها وحدة هذه الدول ، ومع إظهار ما يمكن أن تؤدى إليه هذه الوحدة من نتائج طيبة فى التقدم العمرانى والاقتصادى لجميع هذه الأقطار .

(ج) تخصص الفرقة الأخيرة فى مرحلة الثقافة العامة أو ما يعادلها لدراسة جغرافية (الوطن) دراسة مفصلة مع إعطاء قسط واف من العناية لدراسة العلاقات التى تربط بين هذا الوطن وبين سائر الأقطار العربية الأخرى ، ومع ملاحظة أن التلاميذ يصلون فى هذه المرحلة من التعليم الثانوى إلى درجة من النضج العقلى تمكنهم من فهم الحقائق التى تقوم عليها هذه العلاقات فهما صحيحا .

ثالثاً — اقتراحات خاصة بأساليب الدراسة ووسائلها

أما الوسائل التى لابد من توافرها لضمان حسن سير تدريس الحد الذى يتفق عليه من المعلومات الجغرافية ، فتكتفى اللجنة بأن تضع التوصيات التالية أمام الشعب المحلية المختلفة لتناقشها وتبدى الرأى فيها :

١ — إعداد مؤلفات وافية عن نواحى جغرافية الأقطار العربية تكون بمثابة مراجع لأساتذة الجغرافية يستعينون بها فى التدريس وفى تأليف الكتب الجغرافية المدرسية .

٢ — تعديل الكتب المدرسية المقررة بحيث تحقق المبادئ والأهداف المختلفة التى سبقت الإشارة اليها .

٣ — إعداد مصورات جغرافية للأقطار العربية المختلفة يختلف مستواها باختلاف مراحل التعليم .

٤ — إعداد خرائط وافية للأقطار العربية على غرار مجموعة خرائط Philips wall maps يستعين بها المعلمون فى شرح المظاهر الجغرافية لكل قطر من الأقطار .

٥ — البدء بتحضير سلسلة من الأفلام الجغرافية التى تعرض المظاهر الطبيعية والبشرية لكل قطر من الأقطار العربية عرضا وافياً .

٦ — إعداد مجموعات من الصور التى توضح المناظر الطبيعية وحياة الشعوب ومظاهر النشاط فى كل قطر من الأقطار العربية على أن يستعان بتلك الصور فى عمل (ألواح Slides) يمكن الاستعانة بها عند تعذر وجود آلات السينما فى بعض المدارس .

٧ — تزويد مكتبات المدارس بمجموعة وافية من المؤلفات التى كتبت عن البلاد العربية ، يضم إليها أولا بأول جميع التقارير والاحصائيات التى تصدرها الدول العربية المختلفة .

٨ — البدء بعمل نواة لمتحف جغرافى للشعوب العربية فى عاصمة كل قطر من أقطار الوحدة ، على أن تساهم كل دولة عربية فى إعداده مساهمة تكفل تحقيق الغرض التعليمى والثقافى من مثل هذه المتاحف .

٩ — تنظيم رحلات فى البلاد العربية لمدرسى الجغرافية ليروا بأعينهم ما يعلمونه لتلاميذهم من حقائق ، وبهذا يستطيعون أن يبعثوا الحياة فى دروسهم وأن يستثيروا شغف التلاميذ .

وسيحتاج الأمر إلى عقد مؤتمرات لهؤلاء المدرسين ، يختار لها فى كل دورة قطر من الأقطار العربية ، وبهذا تسنح الفرصة للمدرسين لتبادل الأفكار من جهة ، وزيارة الأقطار التى تعقد فيها المؤتمرات من ناحية أخرى .

١٠ — تنظيم دراسة صيفية مختلفة لمدرسى الجغرافية ، فى إحدى المصايف العربية ، على أن تخصص مثل هذه الدراسات للمسائل الجغرافية المتصلة بالبلاد العربية .

١١ — توجيه البحث الجغرافى فى مراحل التعليم العالى والجامعى توجيهاً يكفل استيفاء نواحى النقص فى جغرافية البلاد العربية المختلفة ، وتنسيق الجهود بين جغرافيي هذه البلاد ، إذ أن هذا هو الطريق السوى لإعداد المادة الصحيحة التى يمكن أن يعتمد عليها التأليف الجغرافى لمراحل التعليم المختلفة .

١٢ — العناية بجغرافية البلاد العربية عناية خاصة فى الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين ، بأن يجعل منها إقليم خاص يدرس إجباريا لطلبة قسمى الجغرافية والتاريخ ، إذ لا أمل فى أن يعلم التلاميذ الحد الأدنى من المعلومات الجغرافية تعليما صحيحاً ما لم يستوثق من تمكن المدرسين فى المادة التى يوكل إليهم أمر تدريسها .

١٣ — الإكثار من الرحلات المدرسية إلى البلاد العربية ، مع وضع سياسة تكفل الاستفادة الحقيقية منها ، ومع ضمان استفادة أكبر عدد ممكن من التلاميذ من مثل هذه الرحلات بغض النظر عن قدرتهم المالية .

رابعا — أسئلة موجهة إلى الشعب المحلية

هذه هى المبادئ والاقتراحات العامة التى تضعها اللجنة أمام الشعب المحلية لمناقشتها وإبداء الرأى فيها ، ويهم اللجنة فوق هذا أن تستوضح الشعب المحلية فى النقط التالية بوجه خاص .

١ — إلى أى حد تتفق الشعب المحلية مع اللجنة التحضيرية فيما ذهبت إليه من ضرورة إبراز فكرة (العالمية) فى الدراسة الجغرافية : وإلى أى حد ترى أن هذه النزعة غير متعارضة مع ضرورة العناية الكبيرة التى يجب أن توجه إلى جغرافية البلاد العربية ، بصفتها دولا تربط بينها روابط الثقافة والجوار ؟ .

٢ — ما أهم التعديلات التى تقترح الشعب المحلية إدخالها على مناهج الجغرافية الحالية فى مراحل الدراسة المختلفة ، لكى تتاح الفرصة لإعطاء التلاميذ صورة واضحة عن جغرافية الأقطار العربية تطبيقا للأسس التى أشير إليها ؟ .

٣ — ما الساعات التى ترى الشعب ضرورة تخصيصها لدروس الجغرافية فى السنين المختلفة ، ليستطيع المعلمون إيفاء الموضوعات المقررة حقها من الشرح والتفصيل ؟ .

٤ — ما المراجع العامة التى تنصح الشعب المحلية بالاستفادة منها فى جغرافية الأقطار التى تمثلها سواء كانت هذه المراجع كتبا أو تقارير أو إحصائيات ؟

٥ — ما رأى الشعب المحلية فى الكتب الجغرافية المدرسية التى فى متناول التلاميذ الآن ، من حيث أسلوب معالجتها لجغرافية البلاد العربية ، والمادة التى تتضمنها ، وما التعديلات التى ترى الشعب ضرورة إدخالها عليها لتلافى ما فيها من نقص ؟

٦ — ما الخرائط والمصورات والأفلام التى تنصح الشعب بالاستفادة منها فى تدريس جغرافية البلاد التى تمثلها ، وما أوجه النقص التى تلاحظها على هذه الوسائل من حيث توضيحها للحقائق الجغرافية المختلفة ؟

٧ — ما السياسة الحالية الخاصة بالرحلات الجغرافية لمعلمى المدارس وتلاميذها ، وما أهم الاقتراحات التى تراها الشعب المحلية كفيلة بتنشيط هذه الناحية وتوسيع دائرتها بحيث لا تقتصر هذه الرحلات على أرض الوطن بل تتعداها إلى أكبر عدد ممكن من البلاد العربية ؟

٨ — إلى أى حد يستوفى المدرسون مادتهم عن جغرافية البلاد العربية فى معاهد المعلمين

التى تعدهم لتدريس هذه المادة ، وماذا تقترح الشعب المحلية علاجا لما قد يكون هنالك من نقص فى هذا الإعداد ؟

٩ — هل هنالك صعوبات محلية خاصة ترى الشعب المحلية أنها تعوق تنفيذ الاقتراحات التى تضمنها هذا التقرير وما الوسائل التى تقترحها للتغلب على هذه الصعوبات .

ملاحظة عامة :

للشعب المحلية أن تضيف إلى هذه التقارير والأسئلة ما تراه مكملا لها أو مفسرا لما قد تراه غير مستوف فيها .

وهناك سؤال عام يحسن التنبيه إليه فى كل مادة من مواد الثقافة وهو :

هل يوضع منهج واحد لجميع البلاد العربية فى كل مرحلة من مراحل التعليم أو يكون هناك قدر مشترك وقدر ينفرد به كل قطر عربى . وعلى أى أساس يكون ذلك ؟

ملخص التقارير المقدمة

فى « اللغة العربيـــة »

الموضوع الأول

الأدب : منهجه المثالى فى المرحلتين الابتدائية والثانوية . طرق تدريس الأدب ، فى أى مرحلة يبدأ ، هل يدرس تاريخ الأدب مستقلا أو فى ثنايا النصوص الأدبية ... هل ترتب النصوص الأدبية المختارة حسب العصور أو حسب الموضوعات ... الخ .

يرى الأستاذ شفيق جبرى أنه لكى يوضع منهج مثالى لا بد من تكوين لجنة من قبل جامعة الدول العربية لتدرس مناهج وزارات المعارف العربية وبعض الأمم الغربية . ونقتبس من هذه المناهج منهاجا عاما لمواد اللغة العربية والأدب فى مراحل التعليم .

وهو يرى فيما يتصل بصعوبات تدريس الأدب العربى أن الأصل فى هـذه الصعوبات هو المنهج . وأنه إذا وضع المنهج وضعاً محكما مثالياً سهل تدريس المادة . ويؤكد حضرته ضرورة تدريس تاريخ الأدب مع النصوص الأدبية ، لأن تاريخ الأدب الذى يدرس مجرداً من النصوص تاريخ ناقص ، كالتاريخ الطبيعى يدرس مجرداً من النماذج الحيوانية والنباتية . والطالب الذى يسمع أستاذه يفصل له عصراً من العصور الأدبية انتشرت فيه الروح الفلسفية أو العلمية يصبح فهمه لهذا العصر أتم وأكمل إذا سمع شيئاً من النصوص التى تمثل هذه الروح .

ويرى — فيما يتصـل بالنصوص الأدبية — أن اختيارها ينبغى أن يرتب على حسب عصور الانقلابات الفـكرية بصرف النظر عن السهولة أو الصعوبة ، لأن الترتيب على حسب العصور أقرب إلى الطبيعة ، وهو يحمل فـكرة التطور فى الأفـكار والألفاظ ويمكن من المقارنة السليمة بين إنتاج عصر وعصر . وواضح أنه يرى دراسـة الأدب وتاريخه بحسب الاطراد الزمنى .

ويقترح الدكتور « محمد مهدى البصير » فى منهج الأدب ألا يكتفى فى المرحلة الابتدائية بدروس المطالعة والمحفوظات ، بل يضاف إليهما قراءة المعلم للتلاميذ مختارات أدبية ، وقصصاً ممتعة ، ونوادر طريفة ، ونكتاً لاذعة بلغة سهلة . أما فى المرحلة الثانوية ففى المرحلة الأولى

وتشمل : **السنتين الأولى والثانية** تدرس نصوص أدبية تختار من الأدب المعاصر ، ولا يصح أن تتجاوز هذا الجيل إلى غيره ، وتدرس ترجمة كل أديب مع ما يدرس من أدبه ويقترح كذلك مراعاة ثلاثة أمور :

١ — زيادة شخصيات أدبية جديدة على ما درسه التلاميذ فى المدرسة الابتدائية .

٢ — دراسة ترجمة كل أديب مع ما يدرس من أدبه .

٣ — دراسة عروض كل قطعة شعرية يدرسها التلاميذ ، ويذكر عروض كل قطعة معها فى الكتاب المقرر .

وفى المرحلة الثانية — وتشمل **بقية السنوات بالمدرسة الثانوية** — يدرس تاريخ الأدب ؛ فندرس فى السنة الثالثة عصر النهضة الأخيرة فى جميع الأمم العربية . وفى السنة الرابعة العصور العباسية مجملة مع إلمامة وافية بأدب الأندلس ، وفى السنة الخامسة ندرس العصر الجاهلى وعصر صدر الإسلام ودولة بنى أمية .

ويرى الدكتور « بديع شريف » أن يبدأ بدراسة الأدب وتاريخه دراسة منظمة فى السنة الثالثة الثانوية ، فيدرس فيها عصر النهضة الأخيرة فى جميع البلاد العربية ، وفى السنة الرابعة العصور العباسية مع إلمامة بأدب الأندلس ، وفى السنة الخامسة يدرس العصر الجاهلى وعصر صدر الإسلام وبنى أمية . ويرى أن يهمل أدباء الشعوبية كبشار وأبى نواس ، أو يدرسوا دراسة مجملة .

ويرى الدكتور عبد العزيز عبد المجيد أن الأدب — وهو الفكرة الجميلة فى الأسلوب الجميل — تبدأ دراسته من رياض الأطفال وتستمر فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى . فنى مرحلة الرياض تعتبر الأناشيد والأغانى أدبا ، وكذلك المسرحيات والقصص التى تناسب عقلية الأطفال لفظا ومعنى . وتساءل أمن الممكن تعليم كل ما يحتاج إليه الأطفال فى مرحلة الرياض بالعربية الفصيحة ، وإذا لم يتيسر ذلك فهل يباح التأليف بالعامية ؟

واقترح لمرحلة التعليم الابتدائى منهجاً يتكون من :

أولا : الأناشيد والأغانى والمسرحيات الشعرية .

ثانياً : المسرحية النثرية والقصة النثرية مقروءة كانت أو مسموعة .

ثالثاً : قطع سهلة من الأدب الخالد ، أدب المقالة والرسالة والوصف ولا يدرس شىء من تاريخ الأدب فى المدرسة الابتدائية ، وإنما يتعرض لشىء عن الأديب وظروف القطعة

المدروسة — وذلك عند الضرورة — فى السنتين الثالثة والرابعة . وهو يرى أن كل مايدرس فى حصص المطالعة والمحفوظات والقرآن الكريم أدب .

ويقترح الأستاذ المنهج الآتى للأدب وتاريخه فى المدرسة الثانوية .

١ — تعتبر مادة المطالعة والمحفوظات والمسرحيات والنصوص والقصة أدبا يدرس لما فيه من جمال ومتعة . وعلى هذا لا يقيد اختياره بعصر من العصور . وإنما يكون الاختيار على أساس الجودة والمناسبة أثناء السنوات الثلاث الأولى من غير تقيد بعصر من العصور أو أى ترتيب زمانى أو مكانى .

٢ — يدرس الأدب دراسة نقد مبنية على تبين أوجه الجمال وعرض الصور الفنية . ويستعين المدرس على ذلك بعلوم البلاغة استعانة عارضة بالمناسبة . وبهذه الطريقة تدرس البلاغة جزءاً من الأدب دراسة عارضة غايتها تذوق الجمال الفنى ولا تدرس منفردة .

٣ — يدرس فى هذه السنوات الثلاث تاريخ القطع الأدبية التى يعالجها التلاميذ ؛ فتدرس المناسبة التى قيلت فيها والأديب الذى قالها ، وشىء عن العصر الذى عاش فيه الأديب ، دراسة تتناسب مع ما تسمح به القطعة المدروسة . وتشمل هذه الدراسة كل أنواع الأدب فى حصص المطالعة ، والمحفوظات ، والمسرحيات ، والقرآن . وبذلك تنصب الدراسة على الأدب باعتباره المقصود بالذات ، وتأتى دراسة اللغة والبلاغة وتاريخ الأدب عوامل مساعدة على فهم الأدب وتذوقه .

٤ — لما كانت فكرة تتابع العصور الأدبية ، وتطور الأدب ، والمجاورة المكانية لمواطن الأدب لا تتضح بهذه الدراسة السابقة وضوحا كافيا وجب أن تراجع دراسة الأدب وتاريخه بطريقة زمنية منظمة فى السنتين الرابعة والخامسة الثانويتين ، فيبدأ بالعصر الجاهلى وتسير الدراسة إلى العصر الحاضر وفى هذه الحال تكون دراسة التلاميذ الأدبية التى سبقت فى السنوات الثلاث الأولى ممهدة لهذه الدراسة المنظمة الشاملة دراسة الأدب وتاريخه .

ويرى الأستاذ عبد الحميد حسن فى المنهج المثالى للأدب أن دراسة الأدب يجب ألا تقتصر على المدارس الثانوية ، لأن مجالها فى المدرسة الابتدائية — بل قبل الابتدائية — فسيح ، ويرى أن يكون موضوع الأدب فى المدرسة الابتدائية الأغانى والقصة بأنواعها ، على أن يراعى فى اختيار الموضوعات موافقتها للتلاميذ من حيث المعنى والأسلوب . وهنا

يلاحظ أن الإنتاج الأدبى الموافق للأطفال فى هـذه المرحلة لم ينل عناية كافية من الأدباء ، وأنه من الضرورى عناية المشرفين على الثقافة برصد المال الكافى لهذا الإنتاج .

وفى مرحلة التعليم الثانوى يرى أن دراسة تاريخ الأدب بهذه الطريقة السائدة الآن — وهى الطريقة المشتملة على الأحكام العامة والأسباب والعلل — مما تعجز معه قدرة التلاميذ العقلية ، وإنما تجب دراسة طائفة من نصوص الأدب باعتبارها الأساس لدراسة تاريخ الأدب الذى يجىء تابعا لها ، وبالقدر الذى يلقى شعاعا على النصوص . فيذكر المدرس مثلا كلمة مجملة عن صاحب النص ، والظروف التى قيل فيها النص . ويكتفى من الناحية التاريخية بما هو ضرورى لتذوق النص وشرحه .

وفى اختيار النصوص الأدبية يجب عدم التقيد بعصر من العصور ، بل يجعل أساس الاختيار أن يكون النص شائقاً ملائماً فى معانيه ولغته لعقول التلاميذ ، مرتبطاً بما يألفونه وأن تكون مجموعة النصوص فى كل فرقة ، وفى الفرق المختلفة ، متدرجة من حيث سهولتها وصعوبتها ، ويصح اختيار قطع أدبية فى موضوع واحد لأدباء مختلفين وفى عصور مختلفة .

ويرى أن هناك نوعاً من الدراسة النافعة المتصلة بالأدب ، وهى أعظم شأناً من تاريخ الأدب وقضاياه العامة ، هى النقد الأدبى وأصوله الفنية . وينبغى أن ينال هذا النوع من الدراسة عناية فى المعاهد العالية .

ويشير الأستاذ سليم الجندى — فيما يتصل بمنهج الأدب المثالى — إلى وجوب الاهتمام بالأدب العربى القديم وإلى أن المؤلفين قد أجملوا الكلام عن العصور الأدبية إجمالا مخلا ، وأنهم جعلوا كلا من العصر الجاهلى ، والإسلامى ، والعباسى ، والأعجمى ، والحديث ، عصراً واحداً على شدة التفاوت بين أول كل عصر ووسطه وآخره . ولم يتعرضوا لذكر الفروق بين البيئات والأصقاع المختلفة . واقتصروا على ذكر شىء مجمل من حياة الأمة العربية وأدبها فى الحجاز والعراق والشام ومصر ، وأغفلوا ما عداه كاليمن وحضرموت وعمان وهو يقترح .

١ — أن يدرس الأدب وتاريخه دراسة عصور مرتبة ترتيباً زمنياً فيبدأ من العصر الجاهلى إلى العصر الحاضر ، مجاراة لسنة النشوء .

٢ — أن يدرس تاريخ الأدب مستقلا عن الأدب ، لأن دراسته على هذا الوجه تجعل كثيراً من مسائله بمثابة قواعد كلية ، وتدرس النصوص الأدبية المرتبطة بتاريخ هذا الأدب باعتبارها شواهد وأمثلة موضحة له .

٣ — لا يوافق على دراسة الأدب فى ثنايا النصوص .

٤ — أن تدرس النصوص الموضحة لتاريخ الأدب على حسب العصور . وترتب النصوص الخاصة بالعصر الواحد على حسب الموضوعات ، لأن ذلك يسهل على الطالب الموازنة بين كل نص وآخر ، فيسهل ارتباط هذه النصوص بعضها ببعض .

٥ — أن نقسم تاريخ الأدب العربى إل خمسة عشر عصراً على الأقل ، وأن يتعرض الدارس لكل بيئة وكل صقع على حدة ، حتى لاتتداخل العصور والبيئات . غير أن هذا التقسيم يحتاج إلى زمن ومجهود ، والكتب المؤلفة فى هذا الفن لا تروى غليلا ، والمدرس لا يستطيع وحده أن يقوم بكل هذا . ولذلك يقترح أن تختار لجنة خاصة تضع خطة تبين بها كيف يجب أن تكون دراسة هذا الفن . وتختار طائفة من أدباء كل عصر من العصور المتقدمة . ثم تعهد إلى جماعة الأدباء المعاصرين الكتابة فى موضوع من الموضوعات الأدبية أو فى أديب من الأدباء المتقدمين ، وشرح النصوص الأدبية التى تختار .

ويرى الأستاذ روكس بن زائد العزيزى أن منهج الأدب المثالى يجب أن يوضع بحيث يبدأ به فى الصف السادس من المرحلة الابتدائية (يقابل السنة الثالثة ؟ فى المدرسة الابتدائية المصرية).

واشترط أن يسبق هذا المنهج دراسة تاريخ العرب فى الصف الثانى والثالث والرابع والخامس . ويسير منهج الأدب وتاريخه كالآتى :

١ — فى الصف السادس الابتدائى تعرض نماذج أدبية معها صور ملونة متقنة ، ويعرض تاريخ حياة الأديب ومؤلفاته فى سطور أثناء دراسة النماذج .

٢ — فى الصف السابع الابتدائى يدرس الطالب تاريخ الأدب العربى دراسة منظمة ابتداء من العصر الجاهلى ، على شرط أن يكون حظ الآثار الأدبية والنصوص الجاهلية الوصف وذكر خلاصتها ومميزاتها ليس غير ، أما أدب بقية العصور فيكتفى بذكر نماذجه التى درست فى الصف السادس كبراهين على ما نذكره للطالب من مميزات الأعصر والأدباء ، وهكذا نعرض لصورة موجزة سريعة للحياة الأدبية والاجتماعية لبقية العصور ، بذكر النماذج التى عرفها التلميذ فى الصف السادس . ومن الخير أن تكون محفوظات التلميذ من هذه النماذج .

٣ — فى الصف الأول الثانوى يدرس العصر الجاهلى والمخضرم والأموى بتعمق ، مع ذكر نماذج أدبية جديدة يفهمها التلميذ وتكون منها محفوظاته .

٤ — فى الصف الثانى الثانوى يدرس التلميذ العصر العباسى وما يشمل من أدب الأندلس ومصر ، بالصورة التى درس فيها الأدب وتاريخه فى الصف الأول .

٥ — فى الصف الثالث الثانوى يدرس عصر الدول التركية وعصر النهضة الحديثة . ويعنى عناية خاصة بالقصة والخطبة والمقالة والمحاضرة .

٦ — فى الصف الرابع يعود الطالب إلى دراسة العصور الأدبية دراسة شاملة . ويدرس مع ذلك خلاصة لفن النقد ونشأته وتطوره عند العرب .

وواضح أن حضرته يرى أن يدرس تاريخ الأدب مستقلا عن الأدب « لأن تدريس تاريخ الأدب فى ثنايا النصوص مضلل للطالب » وإنما يدرس تاريخ الأدب فى ثنايا النصوص بالصف السادس الابتدائى تمهيداً لدراسة تاريخ الأدب دراسة منظمة . وهو يعتقد بعد التجربة أن التلاميذ يقبلون على تاريخ الأدب إذا ما درس مستقلا ولم يمتزج بالنصوص ، كما يقبلون على النصوص إذا ما درست مستقلة عن التاريخ الأدبى .

أما دراسة النصوص فالرأى عنده أن ترتب النصوص بحسب موضوعاتها وبحسب الأعصر أيضاً . ففى الصفوف العليا (فى المدرسة الثانوية) يبدأ بنصوص الموضوع الواحد — كالغزل مثلا — من العصر الجاهلى فالمخضرم فالأموى . حتى العصر الحديث . وبذلك تفهم التطورات الموضوعية والشكلية التى أصابت الفن . أما فى الصفوف الابتدائية فيبدأ بنصوص الموضوع من العصر الحديث ويرجع إلى الوراء عكساً فى العصور الأخرى .

ويرى الأستاذ على بك الجارم — عند وضع منهج الأدب المثالى — أن يعدل عن دراسة تاريخ الأدب كالمتبع الآن بالمدرسة الثانوية ، ويدرس مكانه الأدب الصرف . ولا يذكر من التاريخ إلا لمحات شائقة فى غضون دراسة الأدب .

ويكون أساس دراسة النصوص فى المدارس الأدب الحديث من شعر ونثر . ويعرض الأدب القديم بالمناسبات وعند الفرص المناسبة . وتدرس البلاغة فى غضون دراسة الأدب .

ولحضرة السيد منير بك القاضى رأى فى منهج الأدب ودراسته فهو يقترح اتباع الطريقتين طريقة تدريس تاريخ الأدب مستقلا عن دراسة النصوص ، وطريقة تدريس النصوص مع التعريف بأصحابها وعصورها فتتبع الطريقة الأولى فى القسم الأدبى من المدارس الإعدادية وما فى درجتها من المدارس الثانوية . وتتبع الطريقة الثانية فى المدارس العليا . والعلة فى ذلك أن الطالب إذا ما حفظ أو وقف على جملة من النصوص الأدبية ، وتعرف أصحابها وعصورها يكون قد جمع جملة صالحة من النصوص تتزايد على مر الأيام فى الدراسة الإعدادية ، وعرف

زمرة من رجال الأدب على مختلف عصورهم . وقارن بين ألوان أدبهم . وبذلك تتكون عنده ملكة أدبية لا بأس بها . فإذا انتقل إلى الدراسة العالية وأخذ بالطريقة الثانية وجد أسلوباً آخر جديداً يحفزه إلى تنسيق ما علم ، والاستزادة من الأدب ، وربط المعلومات بعضها ببعض بحسب العصور والأشخاص .

واقترح قسم اللغة العربية بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة ، والمدرسة النموذجية التابعة له بحدائق القبة المنهج الآتى فى الأدب :

(ا) فى التعليم الابتدائى :

١ — أناشيد ومحفوظات سهلة قصيرة تناسب قدرتهم على النطق والفهم .

٢ — مطالعات فى كتب مختلفة تتناول النواحى التى يميلون إليها كالقصص والحوادث البارزة التى تمثل الشجاعة والعطف والمروءة . . . الخ

(ب) فى التعليم الثانوى :

فى السنتين الأولى والثانية عرض قطع أدبية عامة مختلفة تكون فى السنة الأولى للعصر الحديث أميل ، وفى السنة الثانية للعصور السابقة أميل .

وفى السنة الثالثة يختار العصر الجاهلى والإسلامى ، وفى السنة الرابعة يختار العصر العباسى وما تلاه إلى العصر الحاضر . على أن تكون دراسة تاريخ الأدب فى هاتين الفرقتين فى ظلال النصوص الأدبية من غير إسراف فى تاريخ الأدب .

وفى السنة الخامسة يدرس الأدب المعاصر دراسة واسعة ، ويعطى التلاميذ فكرة واضحة عن أدب المقالة والقصة المسرحية .

ويقترح الأستاذ محمد خلف الله أن يكون منهج الأدب العربى على ثلاث مراحل : **الأولى** هى دراسة نصوص الأدب الحديث فى السنتين الأولى والثانية الثانويتين (ويدخل فى ذلك إنتاج الأقطار العربية المختلفة ، ونواح من أدبها الشعبى) **والثانية** دراسة نصوص من الأدب العربى الكلاسيكى فى العصر الإسلامى الأول والعصر العباسى . وذلك فى السنتين الثالثة والرابعة . **والثالثة** دراسة خاصة لشاعر أو كاتب (ويفضل أن يكون من العصر الحديث) وذلك فى السنة الخامسة .

وسر ذلك أن التلاميذ فى المرحلة الأولى يتصلون بالأدب المعاصر ويتعرفون إلى فنونه ،

ويجربون فى فهمه أذواقهم وملكاتهم النقدية . وفى المرحلة الثانية يستمرون بهذه الروح فى تفهم تراثهم القديم ويتصلون اتصالا طبيعيا بطرائق الأقدمين فى الفهم والنقد ، ويلمون إلماماً عرضياً بطائفة من التصورات البيانية القديمة . وفى المرحلة الثالثة يحاولون شيئاً من الدراسة الأدبية النقدية المتنبهة لبعض الأسس النظرية الفنية فى الطبيعة الإنسانية » .

وعلى أساس هـذه الخطة سوف لا يكون فى الجدول الدراسى فى أى سنة من السنوات بالمدرسة الثانوية حصة للبلاغة ، وإنما تكون الدراسة كلها أدباً . وعلى هامشه شىء من التاريخ ، وتجىء عملية الفهم والتذوق والتحليل والنقد جزءا أصيلا من هذه الدراسة .

ويرى الدكتور اسحاق موسى الحسينى أن الغرض من تدريس تاريخ الأدب هو أن يتذوق الطالب الأدب العربى ويعرف مواطن القوة والجمال فيه ، وأن يلم بتطور الأدب باعتباره كائنا حيا ، ويربط النتائج بالمقدمات .

وأن قيمة النص الأدبى ليست تاريخية ولكنها أدبية . فالغرض من اختياره إظهار الطلاب على ما فيه من نواح بارزة كقوة العاطفة أو روعة الخيال ، أو جمال اللغة ، أو الموسيقى الشعرية . وليس القصد من معرفة البيئة والظروف التى دعت إلى القول سوى الإعانة على فهم النص وتذوقه . من أجل هـذا يرى أن فصل تاريخ الأدب عن النص لا يحقق الأهداف المقصودة من تدريس الأدب . وأن اعتماد تاريخ الأدب على النصوص يدعو إلى أن يتوافر عنـد الطلاب ذوق أدبى يتفهمون به النصوص حتى يستخلصوا النتائج الأدبية والتاريخية . وهذا لا يتم إلا فى الصفوف الثانوية العليا . ولا يمكن تأجيل دراسة تاريخ الأدب إلى هـذه المرحلة . وهو لهذا يقترح النهج الآتى للأدب وتاريخه :

يدرس الأدب وتاريخه فى مرحلتين ثانويتين ، مرحلة دنيا ، ومرحلة عليا .

ففى المرحلة الأولى يصاغ تاريخ الأدب بأسلوب قصصى جذاب ، يشتمل على النقاط الآتية :

١ — النقاط التاريخية الرئيسية من تاريخ العرب التى تعين على فهم الحياة الأدبية . لأن فهم الأدب العربى لا يكون صحيحا إلا بعد فهم التاريخ العربى والبيئة العربية بوجه عام .

٢ — النقاط الأدبية الرئيسية الممهدة لفهم الأدب وعناصره بوجه عام .

٣ — العناصر الأدبية البارزة مع أمثلة قصيرة سهلة ملائمة لأسنان الطلبة ، على أن يفصل العصر الحديث ، وتوجز العصور القديمة .

وفى المرحلة الثانوية العليا يدرس تاريخ الأدب بأسلوب دقيق خال من الحشو ، والعبارات الغامضة ، والأحكام العامة ويعتمد إلى حد كبير على النصوص الأدبية نفسها . ويرشد الطلاب إلى دواوين الشعر وأمهات كتب الأدب للتوسع فى نقط من النقاط . ويسير المنهج من القديم إلى الحديث حسب تطور العصور لا حسب الموضوعات ويفصل القول فى الأدب الحديث وأدب العصر العباسى ، ويوجز فى العصر الجاهلى وعصور الانحطاط . ويرى حضرته أن ترتب النصوص الأدبية بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب ، لكيلا تحول صعوبة القطعة دون تذوق ما فيها من جمال . وعلاوة على الدراسة الأدبية العامة فى المرحلة الثانوية العليا يجب أن يدرس الطلبة أنواعا من الأدب المجزأ دراسة مفصلة ؛ كأن يدرسوا شاعرا واحدا ، أو كاتبا واحدا ، أو شعر شاعر ، أو كتاباً من كتب الأدب ، أو قصيدة من القصائد التى تركت دويا وهكذا . وهـذا يقتضى أن ترتب النصوص الأدبية ترتيباً آخر غير الذى أشار إليـه فترتب حينا بحسب الموضوع ، وحينا بحسب الشاعر ، وحينا تؤخذ قصيدة وتحقق وتشرح كما فى الدراسات الأدبية باللغات الأوربية .

وينقد الأستاذ أنيس الخورى المقدسى مناهج الأدب وتاريخه كما هى الآن فى المدارس الثانوية والابتدائية وما فيها من حشو أدمغة الطلاب بقوائم لا طائل تحتها من أسماء الشعراء والمترسلين فى شتى العصور ولا سيما القديم منها . وهو يرى أن هذا المنهج لا يحقق الغاية من دراسة اللغة وتذوق أدبها ، بل هو يقتل فى الطالب الذوق الفنى وينفره من الأدب . ويشير إلى أن مناهج الأدب فى البلاد الغربية وضعت لتربى فى الطالب روح الفن ، وسلامة الذوق ، وحب الجمال . وهو يقترح تغيير مناهج الأدب على الأسس الآتية .

١ — الابتداء بدراسة الأدب فى قطع سهلة يستسيغها الطلاب .

٢ — الابتداء من الحديث والرجوع إلى القديم .

٣ — دراسة الأدب بحسب المواضيع .

٤ — عدم إرهاق الطلاب بوفرة الكمية المطلوبة .

٥ — عرض التاريخ الأدبى عرضا منطقيا مبنيا على العلم لا التقليد .

فإذا ما أتم الطالب الدراسة الثانوية أصبح مستعدا للتخصص فى المعاهد العليا . وإذا اختار الأدب للتخصص وجد أمامه المجال واسعا للتعمق والتوسع ، والنقد والتحليل ، واللغة وتاريخ الأدب وغير ذلك مما ليس فى المدارس الثانوية .

ويرى الأستاذ بطرس البستانى أنه من الصعب تحقيق المنهاج الواحد فى مختلف الأقطار العربية لتباين مستوى الثقافة ، ولاختلاف البيئة والعقلية والنزعة . وهو يعتقد أن فكرة المنهاج الواحد صعبة التحقيق ، وضررها أكثر من نفعها . ولكن من الممكن أن تتفق المناهج على بعض أمور مشتركة كتدريس النصوص قبل تاريخ الأدب ، وإيثار أدب القوة على أدب الضعف ، ولكن من الصعب الاتفاق على نصوص واحدة وأسلوب تعليمى واحد .

ومنهج الأدب المثالى عند كلية التربية والتعليم بطرابلس الشام ينقسم إلى قسمين ، القسم الابتدائى وفيه يقتصر على نصوص أدبية مختارة تناسب مدارك التلاميذ للحفظ والمطالعة لتساعد على تنمية الذوق الأدبى ، والقسم الثانوى ، وينقسم إلى مرحلتين ؛ المرحلة الأولى وتشمل السنوات الثلاث الأولى وفيها تدرس نصوص أدبية مختارة من النثر والشعر مع التوسع فى التحليل والمناقشة والتعريف الموجز بصاحب القطعة والمرحلة الثانية يدرس فيها الأدب وتاريخه وبعض الأدباء المختارين على سبيل المثال . ويحسن أن يختار أدباء وشعراء يمثلون الفكرة العربية فى جميع الأقطار وهؤلاء يدرسون فى جميع بلاد العرب ويضاف إليهم فى كل قطر أدباؤه .

ويرى الأستاذ بطرس البستانى أن يبدأ بدراسة النصوص قبل دراسة تاريخ الأدب فيتسنى للطالب أن يطالع ويحفظ ويحلل طائفة مختارة من آثار الأدباء ، ويتذوق جمالها ، حتى يرهف حسه ، وتنشط ملكة النقد عنده . ويبدأ بدراسة النصوص السهلة المأخوذة من عصر الانبعاث (النهضة) لأنه أقرب إلى التلاميذ من العصر القديم ، ولأن لغة أدبائه أسهل — على كل حال — من لغة المتقدمين . ثم تدرس النصوص بحسب العصور ، ويراعى ترتيبها فى الصعوبة ويتاح للطلاب أن يتفهموا روح كل عصر فى نصوصه قبل أن يبدءوا بدراسة التاريخ الأدبى ويفضل فى اختيار النصوص أدب القوة الذى يشمل الشجاعة ، والوطنية ، والإصلاح الاجتماعى ولا سيما القصة والمسرحية والمقالات الصحفية . ويستحسن ألا يعنى كثيراً بتدريس نصوص المدح والهجاء ، والغزل الحسى إلا ما كان مقروناً بالبطولة . ويترك تدريس تاريخ الأدب إلى السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى ، بعد أن يكون الطالب قد وقف على النصوص الأدبية .

هذا وترى اللجنة الوزارية المصرية المؤلفة لبحث وسائل ترقية اللغة العربية أنه يجب ألا يدرس تاريخ الأدب فى المرحلة الأولى من التعليم الثانوى (١ ، ٢ ، ٣) وأن يكتفى فيها بدراسة النصوص وأن تكون أساس دراسة الأدب فى المرحلة الثانية (٤ ، ٥) هى النصوص الأدبية ، وأن يجىء تاريخ الأدب فى ثناياها ، على أن يقتصر من هذه الناحية التاريخية

على النقاط الهامة ذات الأثر الواضح فى الأدب ، وعلى ألا يتعرض لها إلا بعد أن يغمر التلاميذ بالأدب .

وترى اللجنة أن يكون أساس اختيار النصوص فى المرحلة الأولى من التعليم الثانوى (السنوات ١ ، ٢ ، ٣) هو سهولتها وقربها من أذهان التلاميذ دون التقيد بعصر معين .

ولما كان الأدب الحديث هو أقرب الآداب إلى نفوس التلاميذ وأذهانهم فى هذه المرحلة فقد رأت اللجنة أن يكون أغلب ما يدرس لهم من النصوص منتخباً من هذا الأدب .

أما فى المرحلة الثانية (سنة ٤ ، ٥) فيكون أساس الدراسة نصوصاً أدبية ترتب على حسب العصور ترتيباً زمنياً ، على أن يراعى فى اختيارها ملاءمتها للتلاميذ .

وعلى هذا الأساس وضعت اللجنة المنهج الآتى فى الأدب للمرحلة الثانوية .

١ — فى السنتين الأولى والثانية الثانويتين تكون أساس الدراسة نصوصاً أدبية أغلبها من الأدب الحديث ومما يلائمه ويتصل به من الأدب القديم .

٢ — فى السنة الثالثة :

(ا) تختار نصوص من مختلف العصور على أساس السهولة وقربها من أذهان التلاميذ ، واتصالها بحياتهم بقدر الإمكان .

(ب) يختار شاعر أو كاتب من رجال النهضة الحديثة وتدرس ترجمته .

٣ — فى السنة الرابعة :

(ا) تختار النصوص من العصرين الجاهلى والإسلامى على نفس الأسس التى اختيرت عليها نصوص السنة الثالثة وتدرس فى ظلالها الموضوعات البارزة فى تاريخ الأدب فى العصرين ، بحيث يكون العماد فى التدريس هو النصوص .

(ب) يختار شاعر وخطيب من رجال هذين العصرين وتدرس ترجمتهما .

٤ — فى السنة الخامسة :

(ا) تختار نصوص من العصر العباسى ، والعصر الفاطمى والأيوبى تدرس على أساسها النهضات البارزة الفكرية والأدبية فى هذه العصور .

(ب) يدرس شاعر وكاتب من هذه العصور .

وترى هذه اللجنة أن يكون هناك لجنة فنية دائمة فى وزارة المعارف يوكل إليها اختيار هذه النصوص فى كل عام وتحديد موضوعات تاريخ الأدب التى تدرس فى ثنايا هذه النصوص حتى لا تتحجر هذه المختارات .

الموضوع الثانى

بث الفكرة العربية بطريق كتب المطالعة ودراسة الأدب

يرى السيد منير القاضى أن تحقيق ذلك يكون :

(ا) بأن تؤلف قصص بأسلوب ممتع وعبارات سهلة صحيحة تنشر فى سائر الأوساط فى موضوعات أمجاد العرب ، ونهضة العرب بعد الإسلام ، وأخلاقهم السامية لا سيما فى معاملة غيرهم من الأمم .

(ب) وأن تنطوى كتب المطالعة بالمدارس على سير المشهورين من رجال العرب قديمهم وحديثهم ، وحوادث عدلهم ، وما خدموا به البشر من علم ودين . وذكر أنه مما يساعد على بث الفكرة العربية :

(ا) رسم الآثار العربية المشرفة على بطاقات البريد والمعايدة وأغلفة المجلات وغيرها .

(ب) استخدام الراديو فى إذاعة القصص التاريخية العربية المشرفة التى تتضمن الشجاعة وتبعث على العزة فى النفوس .

(ح) اختيار ووضع روايات تمثيلية يشيع فيها تمجيد العرب وإظهار فضائلهم .

ويرى الأستاذ محمد أحمد المرشدى أن تشتمل كتب المطالعة على موضوعات تصور ماتشترك فيه الشعوب العربية من عواطف نحو ماضيها المجيد ، وما تشترك فيه من آلام وآمال فى حاضرها ، وعلى مايدعوها إلى التعارف وتبادل الرحلات ، وكل مايحفزها إلى التعاون والنهوض.

وأشار إلى أن أنواع هذه الموضوعات تتمثل فيما يأتى :

١ — الشخصيات العربية — القديمة والحديثة — البارزة فى ميادين الشجاعة والسياسة ، والعلم والأدب مع الإشادة بمجهود المرأة العربية فى هذه الميادين .

٢ — موضوعات تشيد بالخلق العربى وخصوصاً : الإباء ، وحب الحرية والذود عن الحمى والتضحية بالنفس فى سبيل ذلك .

٣ — مواقف العرب المجيدة فى حروبهم مع الأجانب (غير العرب) كموقف سيف الدولة من الروم ، وصلاح الدين من الصليبيين ، وقواد العرب من الأسبان .

٤ — الروابط والعلاقات الطيبة بين الشعوب العربية فى الماضى والحاضر ، والإشادة بأثر الجامعة العربية فى العلاقات الحديثة ، وبيان ما جناه العرب من ثمار التعاون .

٥ — قصص أو رحلات — واقعية أو متخيلة — إلى الأقطار العربية توضح مناظرها

الطبيعية ، ومعالمها وآثارها ، ومصايفها ومشاتيها ، وأحوالها الاجتماعية ومظاهر الرقى فيها .

٦ — موضوعات عن نشاط الأمم العربية فى العصور الحاضرة فى جميع ميادين الحياة .

٧ — موضوعات عن المؤتمرات والمهرجانات السياسية والعلمية والأدبية التى تقام فى عواصم الأقطار العربية ، وعن وصف حفلات أعياد الميلاد والجلوس لملوك العالم العربى ورؤسائه .

٨ — موضوعات عن إرتحال أو هجرة بعض الأسر والأفراد من موطن عربى إلى آخر عربى توضح ما لقوه فى وطنهم الجديد من معاونة ومودة وألفة حتى شعروا كأنهم لم يتغربوا عن وطنهم .

وذكر أن المهم أن تعالج مثل هذه الموضوعات بدقة بحيث تهدف إلى تحقيق الأغراض من الفكرة العربية ، فقد تعالج هذه الموضوعات وإذا بها تسىء إلى الفكرة العربية أكثر مما تحسن إليها ، وتدعو إلى التعصب الإقليمى بدلا من أن تدعو إلى التعاون .

واقترح على الجامعة العربية أن تعمل على الإكثار من مثل هذه الكتب وكذلك المجلات التى تعنى بأخبار العروبة بتشجيعها والإعلان عنها ، وتقرير كل ما يناسب منها فى مكتبات المدارس بجميع الأقطار العربية فلا يقتصر على ما يصرف منها رسمياً للتلاميذ .

وأشار تقرير المدرسة النموذجية إلى الموضوعات التى تفيد فى تحقيق بث الفكرة العربية ، وهى لا تخرج عن الموضوعات السابقة ولكنه تساءل :

١ — هل الأجدى أن تؤلف كتب المطالعة موحدة لجميع الأقطار العربية ، أو الأجدى أن توضع لهذه الكتب حدود ورءوس موضوعات عامة ويترك كل قطر حراً فى تأليف الكتب لطلابه داخل النطاق المحدد لهذه الكتب ؟

٢ — فى حالة ما إذا قرر لكل طالب أكثر من كتاب هل يكون أحدها إجبارياً يقرؤه الطلبة فى جميع الأقطار ، ويترك الخيار للأقطار فى سائر الكتب ؟

وترك أصحاب التقرير للمؤتمر البت فى الإجابة عن هذا التساؤل . ولكن رجوا المؤتمر إذا لم يأخذ بمبدأ الكتاب الموحد أن يعمل على تبادل الكتب بين الأقطار العربية .

ويرى قسم اللغة العربية بمعهد التربية الوسائل السابقة نفسها لبث الروح العربية والفكرة العربية بين المتعلمين ، وزاد عليها إشعار الطلبة فى دروس الأدب بأن الأدباء والكتاب والمؤلفين كانوا يعدون البلاد العربية كلها وطناً لهم ، يتجولون فيه كما يشاءون ، وينتقلون ويرحلون للتعلم والاطلاع والتلمذة والتأليف . فالتراث العربى مشترك بين جميع الأقطار العربية

وسكانها المسلمين منهم والمسيحيين واليهود على السواء . وثمة شاهد ملحوظ على ذلك فى أدباء المهجر الذين ما زالوا يشعرون ، على اختلاف أديانهم وبعد أوطانهم — بأنهم أولاد وطن واحد هو البلاد العربية .

ويرى الأستاذ ركس بن زائد العزيزى أن استغلال الأدب فى بث الروح العربية يكون بإيراد قصص البطولة والوفاء وأخلاق العرب الكريمة ، وبإيراد سير عظماء المفكرين العرب كابن الهيثم ، وابن رشد وغيرهما ممن شهد لهم الغربيون بالعظمة . وأنه لبث الروح العربية عن طريق الأدب لا بد من التغلب على ثلاث صعوبات :

أولا — صعوبة حقيقية هى أن الطالب العربى الحديث لا يفهم البيئة التى نشأ فيها الأدب العربى القديم . ولحل هذه المشكلة لا بد من عرض مناظر فى السينما تمثل حياة البادية ، وحياة بنى أمية وبنى العباس ، وإلقاء محاضرات على الطلاب موضوعها بيئة الأدب العربى . فإذا فهم أبناؤنا أدبنا أحبونا ، وإذا أحبونا افتخروا بنا . وإذا افتخروا بنا تيقظت فيهم الروح العربية .

ثانياً — صعوبة شكلية هى صعوبة الكتب . فالكتب المؤلفة فى الأدب وتاريخه لا تناسب الطالب لصعوبتها . لذلك يجب وضع كتب أخرى أكثر مناسبة لعقلية الطالب .

ثالثاً — صعوبة مفتعلة هى شعور الطالب بأن اللغة العربية لا تفيده شيئاً فى دراسته العالية ، لأنها خالية من المصطلحات العلمية ، ولأنها ليست لغة التدريس فى الجامعة ؛ اللهم إلا فى مصر وسوريا .

ويقترح الكاتب وضع كتب للمطالعة الإضافية تطبع فى شكل مجلات دورية توزع على المدارس وتضم خير ما أنتجه أدباء العروبة ، لتحل محل المجلات التى تنشر الأدب الرخيص . وكذلك يقترح أن توضع كتب فى وصف كل قطر عربى وتكون مصورة جيدة الطبع وفى هذه الكتب يمجد المؤلف القومية العربية بلا تعرض للأديان .

ويتساءل الأستاذ شفيق جبرى عن المراد بالفكرة العربية ، أهى الفكرة الوطنية أم الفكرة القومية أم الفكرة العلمية . فإذا كان المراد الفكرة الوطنية فإن بعض أدباء الغرب يعرفها بأنها الحنو على الأرض التى ولد فيها الإنسان وتقديسها . والسبيل إلى ذلك أن توضع كتب مطالعة تشتمل على محاسن الوطن مما يعنى به الكتاب والشعراء فى القديم والحديث . والأدباء أقدر على توليد هذه الفكرة فى طبقات الأمة .

وزاد الأستاذ عبد الحميد حسن على ما تقدم أن نختار من أدب العروبة ما يصور العواطف المشتركة بين الأمم العربية ، وأن نهتم بالأدب التاريخى فتجمع الروائع من القطع الأدبية

المتصلة بالمواقف البارزة من تاريخ العرب فى كتاب يذاع بالأقطار العربية ، وأن تكون فرق عربية تمثيلية تعنى بحياة العرب وتاريخهم وتمثيلها فى كل قطر عربى بطريق التزاور ، وأن تشجع المؤتمرات الأدبية العربية التى تعقد بالتبادل فى العواصم العربية المختلفة .

وعالج الدكتور محمد كامل حسين موضوع تدريس الأدب العربى باعتباره وسيلة لصقل النفس وتهذيبها ، وتأديبها ، وبث الحمية ، وتوجيه الرأى العام ، وذكر أن الشعر القديم يفيض حماسة فى ألفاظه ، وصور معانيه ، فهو أصلح الوسائل لخلق جيل قوى جرىء ؛ فالشعر الأموى مثلا شعر حماسة — بالرغم مما يقال من أنه شعر استجداء أحيانا — ملىء بالجرأة والنخوة والرحمة . وهو النوع الذى نحتاج إليه فى تربية شبابنا . وهو التراث المشترك بين الأمم العربية ، فالعناية به من أنجع الوسائل لإحياء روح العربية .

والإقبال على اللغة وآدابها معناه الاعتزاز بالقومية . وليست الوطنية إلا حب الوطن والتعلق بالتراث القومى . فمقومات الوطنية الأصلية هى اللغة والدين والعادات وعلى هذا فالنهوض باللغة وآدابها من صميم الوسائل التى تنشر الروح العربية . ويرى حضرته أن ثمة صعوبات فى سبيل تذوق الأدب العربى الذى هو تراثنا القومى المشترك . وهذه الصعوبات يجب تذليلها وهى :

١ — صعوبة الجهل بالألفاظ والتراكيب العربية ، ووسيلة تذليلها حفظ الشعر والنصوص ، والجيل الجديد يهون من شأن الحفظ .

٢ — طغيان الأدب الأوربى على الأدب العربى . ونتيجة ذلك ما نراه من انحلال فى المثل التى يعيش عليها الشباب . وعلى هذا فواجب الحكومات مقاومة الأدب الأوربى الفاسد ، والتشجيع على وضع القصص والمسرحيات التى تصور حياة الشعراء وأفذاذ الرجال فى التاريخ العربى ، وتشجع على وضع القصص البسيطة عن هذه الشخصيات فى طبعات جذابة مصورة للأطفال . وتنشىء متاحف الشمع التاريخية لتصوير هذه الحياة ، وتصنع الأفلام لعرضها على الطلبة ، وتوجه عناية خاصة للغناء والروايات الغنائية .

٣ — جفاف البحوث الأدبية ؛ إذ لا رابطة بينها وبين الحياة كما فى الكتب المدرسية ، وكما فى البحوث المحشوة بالمصطلحات الأوربية .

٤ — سوء نشر الشعر القديم مما يسقط معه الناشر بعض العبارات ويحرف بعضها ، أو يشرحه شرحا غير صحيح . وواجب الحكومات العربية بعث التراث القديم بجمع ما تفرق

من المخطوطات فى مكتبات العالم والمكتبات الخاصة والإشراف على نشرها نشرا جيدا صحيحا .

وترى كلية التربية والتعليم فى طرابلس الشام أن الجامعة العربية ينبغى أن تتحرى الكتب المتداولة بين أيدى الطلاب فى الأقطار العربية ، وتختار منها الموافق ، والكفيل بتحقيق الفكرة العربية ، فإذا لم تكن كافية أصبح من الواجب وضع كتب جديدة تعنى بهذا الغرض ، تتحدث عن أجزاء الوطن المشترك ومآثر العرب وعلمائهم ، ورجالاتهم وأبطالهم ، على أن تتولى الجامعة ذلك .

ويرى الأب يوحنا خليفة أن التعسف بإقحام فكرة الروح العربية فى التعليم وكتب المطالعة بنقل الأساتذة والتلاميذ من حقل التربيه والتعليم والتهذيب إلى حقول السياسة المجدبة والجدل الفارغ . وهذا بعيد جداً عن الهدف المنشود . ومن ناحية أخرى يرى ألا يذكر فى كتب المطالعة عن الروح العربية إلا ما كان مشتركا من المعتقدات الصحيحة والفضائل الحقة والعوائد المستقيمة . وأما الفكرة العربية والوحدة ، وما أشبه ذلك — فلا يجب أن يؤتى على ذكرها لا علانية ولا ضمنا حتى ولا تلميحا .

الموضوع الثالث

قواعد النحو والصرف ، منهجها المثالى فى المرحلتين
الابتدائية والثانوية ، تيسيرها وطرق تدريسها

— ١ —

يقترح معهد التربية للمعلمين بالقاهرة منهجا للقواعد أساسه التدريب العملى . ويشير فى توضيح الفكرة من هذا المنهج إلى أن التجارب قد أثبتت أن العلاقة بين معرفة القواعد والاستعمال اللغوى الصحيح ضئيلة جداً . وإذاً فاستظهار القواعد لا يجدى كثيراً فى تقويم اللسان والقلم ، بل يجب أن يكون التدريب العملى على هذه القواعد وسيلة إلى ذلك تضاف إلى الوسائل الأساسية الأخرى التى تكسب التلاميذ المهارة اللغوية كالقراءة والحديث وغيرهما . وأشار إلى أن التدريب العملى يجب أن يكون أساسه التكرار حتى يتكون لدى التلميذ النطق الصحيح وهذا المنهج المقترح مقسم إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول : للسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية :

ويتلخص فى التدريب العملى على ما يأتى بدون أية إشارة إلى قاعدة .

ا — الجملة الفعلية البسيطة المكونة من فعل وفاعل : ثم يزاد المفعول به .

ب — الجمله الاسمية البسيطة المكونة من مبتدأ وخبر .

حـ — التكملة بالظرف المنصوب ، وبالجار والمجرور ، وبالإضافة ، وبالنعت .

القسم الثانى : للسنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية :

ويبدأ بالجملة الفعلية ومكملاتها ، ويقسمها إلى نحو ثلاثين وحدة جزئية . فحين يدرب التلميذ مثلا على الجملة الفعلية المكونة من فعل وفاعل لا يتركها حتى يستوفى أهم ما يتعلق بالفاعل من : إفراده ، وتثنيته ، وجمعه ، وتذكيره ، وتأنيثه ، ونعته ، وتوكيده والعطف عليه ، وتمييزه ، وبيان هيئته . . الخ فإذا انتقل إلى المفعول به سار فيه على نحو ما سار فى الفاعل . وذلك تحقيقاً لفكرة التكرار التى أشار إليها المنهج .

ثم ينتقل المنهج إلى الجملة الاسمية ومكملاتها ، ويسير فيها على النحو السابق .

القسم الثالث : للسنتين الأولى والثانية من المدارس الثانوية .

ويتكون من أربعة أجزاء :

ا — الجملة الفعلية ومكملاتها ، مع زيادة ما لم يدرس فى المرحلة الابتدائية .

ب — الجملة الاسمية ومكملاتها ، مع زيادة ما لم يدرس فى المرحلة الابتدائية .

حـ — التدريب على استعمال أساليب : الشرط ، والقسم ، والاستثناء والإغراء ، والتحذير ، والاختصاص ، والنداء ، والتعجب ، والمدح ، والذم .

ء — تمرين التلاميذ تمرينات عملية على الكشف فى المعاجم ويدرس فى أثناء التمرن أو بمناسبة الأبواب الآتية دراسة عملية :

المجرد والمزيد من الأفعال ، الجامد والمتصرف ، المصادر والمشتقات بدون تعرض لعملها .

والأساس فى اختيار أبواب المنهج أن يختار من أبواب النحو ما له فائدة عملية فى ضبط اللسان والقلم ، ويترك ما عداها .

— ٢ —

ويقترح السيد منير القاضى فى منهج النحو والصرف أن تجرد قواعد النحو من

الموضوعات التى ليس لها مساس مباشر بتغيير أواخر الكلمات فى التركيب ، وأن يقتصر على ما له مساس مباشر منها بهذا التغيير .

ويمكن تيسير الصرف بتجريده مما لا صلة له مباشرة بالمفردات ، وأن يقتصر على ما هو ضرورى منها لصحة استعمال المفرد ، وخصوصاً ما يتعلق منها بجموع التكسير والنسب والتصغير التى تسرف قواعدها فيما لا تمس الحاجة إليه من الناحية العملية .

وعنده أن الوسيلة إلى التيسير هى أن تؤلف لجنة فرعية ، فى إدارة الثقافة بالجامعة العربية ، من كبار الأساتذة المربين ويعهد إليهم وضع الكتب اللازمة على هذا الأساس .

— ٣ —

ولحضرة الأستاذ شفيق جبرى رأى فى مسألة تيسير قواعد النحو والصرف (والإملاء أيضاً) يتلخص فى أننا نبالغ فى وصف هذه الصعوبات النحوية والصرفية مع أن لغتنا منذ زمن القرآن إلى اليوم أخرجت الكتاب والشعراء والخطباء والعلماء والفلاسفة ، وتكلم بها ملايين من الخلق ، ووسعت الأدب والعلم والفلسفة والفنون . ولم يشك أحد فى الماضى من صعوبات اللغة ، ولم تكن فى ذلك الماضى مدارس كالتى نراها اليوم أو أساليب للتدريس . فلماذا انتشرت اللغة إذن هذا الانتشار العظيم ؟ الواقع أنه لو لم يستول الترك على بعض بلاد العرب لما تأخرت العربية . ولذلك يرى حضرته أن أفضل طريق لتيسير الصعوبات النحوية والصرفية هو انتخاب أساتذة ماهرين لتدريسها ، ومفتشين ماهرين لمراقبتهم .

— ٤ —

ويرى الأستاذ على الجارم أن يعتمد فى قواعد النحو — بالمدارس الابتدائية . على حفظ التلاميذ لصور الأساليب الصحيحة . ومن الممكن الاستغناء عن دراسة كثير من مسائل النحو ، ويكتفى إلى جانب الأساليب بدراسة قواعد سهلة — بلا تعاريف — لما يتأثر بعامل الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم ؛ أى يكتفى بقدر ما فى الأجرومية لابن آجروم . ويبدأ بذلك فى السنة الرابعة . ويمهد لهذا القدر فى السنة الثالثة بأمثلة وعبارات تعرض على التلاميذ ، ويوجهون فيها إلى المنصوب والمرفوع . . . الخ ليس غير . ويطالبون بأمثلة مختلفة .

وفى المدارس الثانوية تعاد دراسة هذا المقدار مع عرض كثير من الأساليب كالقسم والشرط والاستغاثة والاختصاص والإغراء الخ .

أما الصرف فلا يدرس فى المدارس الابتدائية والثانوية . ويكتفى فيه بعرض الصور .

وتبين طريقة صياغة بعض الصيغ القياسية كاسم الفاعل واسم المفعول وأسماء الزمان والمكان والنسب والتصغير فى أثناء المطالعة .

— ٥ —

ويرى الأستاذ إسحاق موسى الحسينى أن الإسراف الحالى فى الاعتماد على القواعد أدى إلى كره الطلاب قواعد اللغة ، وإلى الإخفاق فى الاستفادة منها . ولكن ليس من المعقول أن تهمل القواعد كلية لا سيما فى حالة لغتنا العربية المعتمدة على الإعراب إلى حد كبير . وهو لا يشارك المتشائمين فى أن قواعد اللغة فى غاية التعقيد ، وإنما مرد هذا الرأى إلى أمرين : أولهما سيطرة العامية على لساننا لغلبة الأميين فى جميع الأقطار العربية ، وثانيهما ضعف أساليب التعليم .

وهو يرى أن يعاد النظر فى كتب القواعد فتسلخ منها القواعد التى لا طائل تحتها ، ويقدم فيها ما يحتاج إليه الطالب فى أغراضه المحدودة فى الدور الأول (المرحله الابتدائية) ثم توسع المادة لتلائم الأغراض فى الدور الثانى (المرحله الثانوية) . ثم تؤلف الكتب لحاجة الباحثين .

ويجب أن تعالج الكتب بأسلوب جديد ، وتربط القواعد فى هذه الكتب بالنصوص ولا سيما النثرية منها ويرى أن من الطرق المجدية فى تيسير النحو نشر أبحاث مفصلة لمعالجة أبواب بعينها من القواعد مثل كيف يدرس المبتدأ والخبر ، وكيف تدرس المفاعيل .

— ٦ —

ويرى الأستاذ يعقوب عبد النبى أن تختصر أبواب النحو الكثيرة المتفرعة ، ويدمج بعضها ببعض وتقسم هذه الأبواب إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

١ — **الجملة وأركانها** : وهو يرى أنها تتكون من ركنين فى جميع الأحوال هما المبتدأ والخبر وليس معنى المبتدأ الصدارة فى اللفظ بل معناه أشمل من ذلك وهو الصدارة فى المعنى ويستوى فى ذلك أن يكون المبتدأ متقدماً فى اللفظ أو متأخواً مخبراً عنه . وبذلك يستغنى عن بابى الفاعل ونائبه .

٢ — **المكملات** : وهى نوعان : مكملات للفعل ، وهى المفاعيل المعروفة والجار والمجرور ، ومكملات للاسم وهى الحال ، والتمييز والمستثنى .

٣ — **الأساليب** : مثل التعجب ، والمدح والذم ، والتحذير والإغراء ، والاستغاثة . ويرى حضرته عدم التبويب لبابى كان وأخواتها وظن وأخواتها ؛ فالمرفوع فى باب كان هو المسند إليه والمنصوب حال . والمنصوب الأول فى باب ظن مفعول به والمنصوب الثانى حال .

ويرى من وسائل التيسير أن نسكت عن حركة المبنى ومحله وأحوال بنائه .

وذكر حضرته أن لا فائدة من أن يعرف التلاميذ القواعد من غير أن يحققوها فى الخارج وذلك بوسيلتين :

الأولى : أن تترك كتب المطالعة من غير ضبط ابتداء من السنة الرابعة الابتدائية ، لأن ترك الضبط يجعل الذهن فى حركة دائمة من الانتباه لاستحضار القوانين النحوية .

والثانية : أن يكلف التلاميذ ضبط أواخر الكلمات فى جميع ما يكتبون .

ولكى يتمكن المدرس من استخدام هاتين الوسيلتين فى نطاق أوسع يقترح حضرته الإسراع فى تدريس المنهج كله فى مدة لا تزيد عن شهرين من بدء العام الدراسى ، ويخصص باقى الزمن للتطبيق العام الشامل . واقترح أيضاً أن يخصص النصف الثانى من كتاب القواعد بوضع قصص أو موضوعات قصيرة تترك من غير ضبط لكى يتمرن التلاميذ على استخراج الشواهد النحوية منها ، ثم على ضبط هذه القطع بعد نقلها فى الكراسات .

— ٧ —

وتقترح المدرسة النموذجية بالقبة منهجاً مثالياً لقواعد النحو والصرف ، وطريقة تدريسها شبيهة بالمنهج الذى اقترحه معهد التربية بالقاهرة .

ومنهج القواعد المثالى — كما تقترحه كلية التربية والتعليم بطرابلس — ينقسم إلى قسمين : القسم الابتدائى والقسم الثانوى . فالابتدائى يشمل الحروف ، أعمالها ومعانى الشهير منها والأفعال المعرب والمبنى منها ، والأسماء المعرب والمبنى منها ، والتذكير والتأنيث ، والتثنية والجمع ، والممنوعات من الصرف ، والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات بصورة مختصرة مع العناية بالتطبيقات . والثانوى يشمل سائر الأبحاث المتقدمة بصورة موسعة ، وإضافة أبواب جديدة مثل النسب والتصغير مع التمارين الشفهية والكتابية ، يضاف إلى هذا الفصاحة والبلاغة وعلوم المعانى والبيان والبديع باختصار .

ويرى الأب يوحنا خليفة أنه يجب ألا يترك اختيار أو وضع هذا المنهج المثالى للأفراد ،

بل يحسن أن تؤلف له لجنة من ذوى الرأى فى التربية ، وممن يهدفون إلى التربية الشخصية البشرية تربية إنسانية كاملة بعيدة عن الهوى والضغط .

ويرى الأستاذ الخورى المقدسى — فى المنهج المثالى للقواعد — ألا يبدأ به قبل السنة السادسة الابتدائية (بالمدارس المصرية) . وتدرس فى هذه السنة مبادئ القواعد من غير كتاب . وفى السنة التاليـة تدرس له قواعد أكثر ، ويعلم الصرف منفصلا عن النحو ، ويستخدم التلميذ كتاباً فى هذين العلمين ، وهو يرى عدم صلاحية كتب القواعد جميعهـا المستعملة الآن فى البلاد العربية . ويقترح تأليف غيرها مما يساير الأصول السيكلوجية . ثم يتدرج منهج القواعد بعد ذلك فى السنوات التالية . ومن الضرورى فى رأيه أن يستمر المتعلم فى متابعة التحليل الصرفى والإعرابى حتى بعد الانتهاء من درسى الصرف والنحو » .

ويرى الأستاذ وسيم النكدى وجوب إلغـاء دراسة القواعد من القسم الابتدائى . والاستعاضة عنها بدروس المحادثة والقراءة ، وحفظ المنتخبات الشعرية والنثرية والتعويد على الخطابة فى الصفين الأخيرين ، ويجب أن يوضع لـكل صف من الصفين الأخيرين عشر قواعد فقط داخل إطار فى وسط الصفحة مع اختصار القاعدة وتبسيطها . أما فى القسم الابتدائى فتدرس القواعد بالطريقة الاستنباطية بعد اختصارها وتهذيبها بحيث لا يوضع منها إلا ما كثر تداوله من التراكيب ودق معناه على التلاميذ . وبحيث يحقق ارتباطاً قوياً بين النحو وعلم المعانى . أما ما يصعب فهمه ، ويقل تداوله فوضع قواعده داخل إطارات فى كتب القراءة عند المناسبات . ويترك من القواعد ما يسهل على التلاميذ إدراك معناه . وعلى هذا تنتهى دراسة القواعد فى السنة الأولى بواقع درسين فى الأسبوع .

— ٨ —

وترى اللجنة الوزارية أن يحذف من مسائل النحو فى مرحلة التعليم العام كل ما لا يفيد فى تقويم اللسان والقـلم ، وأن يجعل المعنى أساساً لدراسة النحو بأن يبدأ المعلم بالجملة يناقش التلاميذ فيها مناقشة أساسها المعنى . فإذا أدركوا أركانها ووظيفة كل كلمة فيها انتقل بهم إلى بيان الخصائص الإعرابية ، ثم تنمى هذه الجملة تدريجاً بما يزاد عليها من مكملات أو يدخل عليها من أدوات .

وغير أركان الجملة ومكملاتها يدرس على أنه أساليب يفهم معناها واستعمالها ويقاس عليها بالتدريب الـكثير دون حاجة إلى تكليف التلاميذ عناء إعرابها .

— ٩ —

ورأت اللجنة كذلك أن من وسائل التيسير ألا نتعرض للإعراب التقديرى والإعراب المحلى فى المفردات والجمل ، وأن يسكت عن تقدير الضمائر المستترة .

وفيما يلى مناهج النحو التى اقترحتها اللجنة لمرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى :

فى المرحلة الابتدائية :

السنة الثانية

الغرض من المنهج الآتى طبع التلاميذ على الأساليب الصحيحة وتدريبهم على استعمالها تدريباً عملياً أساسه المحاكاة والتكرار من غير أن تعطى فى ذلك تعاريف أو قواعد أو مصطلحات :

١ — عرض جمل مكونة من جزءين مع تنويع هذه الجمل بحيث تبدأ تارة بفعل ، وتارة باسم — ثم تدريب التلاميذ على الإتيان بمثل هذه الجمل .

٢ — عرض جمل بها مكملات : بالمفعول ، والظرف ، والوصف والإضافة والجار والمجرور — ثم تدريب التلاميذ على الإتيان بمثل هذه الجمل .

٣ — عرض جمل تشتمل على حالات الإفراد والتثنيه والجمع والتذكير والتأنيث — ثم تدريب التلاميذ على الإتيان بمثل هذه الجمل .

٤ — التدريب على الاستفهام والنفى بالأدوات الشائعة ، وعلى الأمر والنهى .

السنة الثالثة

١ — بيان أن كل جملة تتكون من ركنين أساسيين تارة الفعل والفاعل ، وتارة المبتدأ والخبر .

٢ — تنمية الجملة بالمكملات الآتية مع بيان أغراضها :

(ا) المفعول به . السبب . الزمان . المكان . الحال .

(ب) الوصف . التوكيد . العطف . الإضافة . المجرور بحرف الجر .

٣ — توجيه التلاميذ إلى أحوال التطابق فى الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث وذلك فيما يأتى :

فى ركنى الجملة . فى الصفة والموصوف . فى الحال . فى التوكيد .

٤ — تقسيم الفعل إلى ماض ومضارع وأمر .

٥ — التدريب على استعمال أسماء الإشارة والأسماء الموصولة ، والضمائر ، وعلى أحوال التطابق فيها .

وتدرس جميع هذه الأبواب السابقة من غير تعرض للقواعد أو لعلامات الإعراب .

السنة الرابعة

(ا) تدريس الأبواب السابقة فى منهج السنة الثالثة ، مع إعطاء الأحكام الإعرابية بالعلامات الأصلية وبالعلات الفرعية فى المثنى ، والجمع بنوعيه ، والأسماء الخمسة ، والأفعال الخمسة .

(ب) ويزاد على الأبواب السابقة ما يأتى .

١ — الأدوات الآتية مع بيان معانيها وأثرها الإعرابى :

من النواسخ : كان — صار — ليس — مازال — إنّ — أنّ — كأنّ — لكنّ .

نواصب المضارع : أن — لن — لام التعليل .

جوازم المضارع : لم . لا الناهية — لام الأمر .

حروف الجر : من — إلى — فى — عن — على — الباء — الكاف — اللام .

٢ — أساليب الشرط بإن ومن .

٣ — التدريب العملى على إسناد الأفعال الصحيحة إلى الضمائر واستعمال أسماء الإشارة والأسماء الموصولة من غير تعرض لقواعد .

فى المرحلة الثانوية :

السنة الأولى

١ — يمرن التلاميذ على ما درس فى المرحلة الابتدائية عن الجملة وأركانها ويزاد على ذلك .

(ا) تأنيث الفعل مع الفاعل ونائبه .

(ب) إفراد الفعل مع الفاعل ونائب الفاعل الظاهرين فى حالتى التثنية والجمع .

(ح) أنواع الخبر (مفرد — ظرف — جار ومجرور — جملة) .

(ء) تقديم الخبر على المبتدأ .

٢ — التمرين على ما سبق درسه من باب كان وأخواتها ، مع تكملة أدوات هذا الباب وبيان أنواع الخبر فيه ، وتقدم خبرها على اسمها .

٣ — التمرين على ما درس من باب إن وأخواتها مع تكملة هذا الباب — وبيان أنواع الخبر فيه ، وتقدمه على إسمها ، ومواضع كسر همزة إن وفتحها .

٤ — باب ظن : تدرس منه الأفعال الآتية مع بيان معانيها ، وأنواع المفعول الثانى فيها : ظن — حسب — خال — رأى — وجد .

٥ — تمرين على ما سبق درسه مع زيادة ما يأتى :

(ا) الحال . أنواعه (مفرد — ظرف — جار ومجرور — جملة) .

(ب) التمييز : أمثلة مختلفة لأنواعه وحكمه الإعرابى .

(ح) العدد : أحكام تذكيره وتأنيثه — تمييزه .

(ء) أساليب الاستثناء بإلا وغير وعدا وحكم المستثنى .

(هـ) المنادى المفرد والمضاف .

٦ — تمرينات على ما سبق درسه من التوابع مع زيادة ما يأتى :

(ا) تكمله أدوات العطف بما يأتى : بل . لا . لكن .

(ب) النعت حين يكون ظرفا وجاراً ومجروراً وجملة .

(ح) استعمال كلا وكلتا وجميع .

(ء) البدل المطابق .

٧ — إعراب الممنوع من الصرف .

السنة الثانية

١ — تمرينات على إسناد الأفعال الصحيحة والمعتلة والمضعفة إلى الضمائر بأمثلة تحاكى من غير تعرض لشرح قواعد .

٢ — إعراب المضارع .

(ا) تمرينات على ما سبق من نواصبه مع زيادة ما يأتى : حتى . كى . لام الجحود . فاء السببية .

(ب) أدوات الشرط التى يجزم بعدها المضارع وبيان معانيها .

(حـ) أدوات الشرط غير العاملة : لو — لولا . إذا ، جوابها .

(ء) اقتران جواب الشرط بالفاء .

٣ — التدريب على استعمال الأساليب الآتية :

(ا) القسم والتوكيد .

(ب) الإغراء والتحذير .

(حـ) الاستغاثة .

(ء) الاختصاص .

(ه) الاستفهام وأشهر أدواته .

(ق) كم ، استفهامية وخبرية .

٤ — التدريب على تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها بدون إعطاء قواعد .

السنة الثالثة

التصريف :

ويراد به لفت الطالب إلى وسائل تنمية اللغة بتفريع المادة اللغوية الواحدة لتأدية المعانى المختلفة . ويلاحظ هنا أن يمرن الطالب تمريناً عملياً على الرجوع إلى المعاجم اللغوية وكيفية استعمالها .

١ — المجرد والمزيد وصيغهما فى أمثلة .

٢ — المصدر : صور من مصدر الثلاثى . صيغ من مصدر غير الثلاثى بأمثلة تحاكى استعمال المصدر .

٣ — اسم الفاعل : صوغه . استعماله . أمثلة من صيغ المبالغة .

٤ — اسم المفعول : صوغه . استعماله .

٥ — أمثلة من الصفة المشبهة وصور من استعمالها .

٦ — صوغ اسمى الزمان والمكان .

٧ — اسم التفضيل واستعماله .

٨ — أساليب التعجب والمدح والذم (نعم . بئس . حبذا) .

٩ — أمثلة للنسب والتصغير من غير إعطاء قواعد .

الموضوع الرابع

البلاغة ، منهجها المثالى ، تيسيرها ، وطرق تدريسها

— ١ —

يرى السيد منير القاضى لتيسير البلاغة أن يقتصر على القواعد التى ترشد إلى مطابقة الكلام لمقتضى الحال بتعابير مبسطة واضحة ، وأن يكثر فى تدريسها من عرض النماذج النثرية والنظمية ، وأن تتجنب فلسفة البلاغة الجافة التى تشوه جمال البلاغة . فالبلاغة لا تتأتى بكثرة الجدل والفلسفة ، ولكن بعرض النماذج وبالمران حتى يربى عند المتعلم الذوق ، وكذلك بمعرفة القواعد الجوهرية للوصول إلى المطابقة لمقتضى الحال . ووسيلة ذلك وضع كتب على هذا الأسلوب تدرس فى المدارس ، وتنشر للراغبين فى الأدب .

— ٢ —

ويرى الأستاذ على الجارم أن علم المعانى يجب أن يوضع فى صورة حديثة وأن يوجه الطالب إلى تذوق ألوان الجمال المعنوى فى غضون دروس الأدب ويقتصر فى علم البيان على دراسة التشبيه ، وتنطوى تحته الاستعارة بأنواعها . ولا يعطى دروساً مستقلة بل يدرس فى أثناء دراسة النصوص .

— ٣ —

ويرى الأستاذ محمد خلف الله أن نتحرر من أغلال البلاغة الشكلية ، وأن نعود بالنقد الأدبى إلى وظيفته الأساسية ، وهى تذوق الأدب وفهم نصوصه ، وإدراك صوره ومعانيه . والطريق الطبيعى إلى ذلك هو العكوف على النصوص نفسها وملاحظة ما تثيره فى الذهن من آثار وفهم المراد بها ، وتعرف هيكلها وأسلوبها ، وطرائق التأثير الذوقى فيها ، ومناقشة أفكارها ، ونعرف الصلة بينها وبين شخصيات أصحابها .

ويكون هذا النقد العملى جزءاً أصيلا فى دروس الأدب فى جميع سنى الدراسة . وتتنوع نواحى هذا النقد بتنوع منهج الأدب فى مراحل الدراسة الثانوية . ففى المرحلة الأولى يتصل التلاميذ بالأدب المعاصر ، ويتعرفون إلى فنونه ويجربون أذواقهم وملكاتهم النقدية فى فهمه وفى المرحلة الثانية يستمرون بهذه الروح فى فهم تراثهم القديم ، ويتصلون اتصالا طبيعياً

بطرائق الأقدمين فى الفهم والنقد . ويلمون إلماماً عرضياً بطائفة من التصورات البيانية القديمة . وفى المرحلة الثالثة يحاولون شيئاً من الدراسة الأدبية النقدية المنتجة لبعض الأسس النظرية الفنية فى الطبيعة الإنسانية .

وعلى هذا الأساس سوف لا يكون فى الجدول الدراسى — فى أى سنة من السنوات — حصة للبلاغة . وإنما تكون الدراسة كلها أدباً ، وتجىء عملية الفهم والتذوق والتحليل والنقد جزءاً أصيلا من هذه الدراسة .

— ٤ —

ويرى الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ألا تدرس علوم البلاغة منفردة كقواعد جافة كما هى الحال الآن ، ولكن تدرس أثناء دراسة أدب اللغة باعتبارها وسائل لتفهم الأدب ونقده ومعرفة الصور الفنية فيه . وبذلك تكون دراستها عارضة أثناء دراسة الأدب وتصبح وسائل لتذوق الجمال الأدبى .

— ٥ —

ويرى الأستاذ شفيق جبرى — فى موضوع منهج البلاغة — ما يراه فى مناهج الإملاء والنحو والصرف ، من أننا نبالغ فى الصعوبات وأن اللغة العربية أنتجت الشعراء والكتاب والمؤلفين والفلاسفة ، وأن المشكلة مشكلة المدرس الصالح . فمتى وجد المدرس الصالح والمفتش الصالح سهل الأمر .

ويقترح الأستاذ وسيم النكدى دراسة البلاغة فى السنتين الأولى والثانية الثانويتين ، بطريقة استنباطية بعد تهذيبها واختصارها . ويجب أن يعنى عناية خاصة بالتطبيق على قواعدها فى كل ما يقرأ ويحفظ ويكتب .

— ٦ —

وترى اللجنة الوزارية أنه يجب أن نتحرر من أغلال البلاغة الشكلية النظرية البعيدة عن جوهر الذوق ، وأن نعود بالنقد إلى وظيفته الأساسية وهى تذوق الأدب وفهم نصوصه ، وإدراك صوره ومعانيه . والطريق الطبيعى إلى ذلك هو العكوف على النصوص نفسها ، وملاحظة ما تثيره فى الذهن من آثار ، وفهم المراد بها ، وتعرف هيكلها وأسلوبها ، وطرائق التأثير الذوقى فيها ، ومناقشة أفكارها وتعرف الصلة بينها وبين شخصيات أصحابها .

ويكون هذا النقد العملى جزءاً أصيلا فى درس الأدب فى جميع سنى الدراسة ، وتتنوع

نواحيه حسب تنوع منهج الأدب فى السنوات الخمس (وقد مرّ منهج الأدب الذى اقترحته اللجنة) .

فى المرحلة الأولى (سنة ١ ، ٢) يتصل التلاميذ بالأدب المعاصر ، ويتعرفون إلى فنونه ، ويجربون فى فهمه أذواقهم وملكاتهم النقدية . وفى المرحلة الثانية (سنة ٣) يستمرون بهذه الروح فى تفهم تراثهم القديم ، ويتصلون اتصالا طبيعياً بطرائق الأقدمين فى الفهم والنقد ، ويلمون إلماماً عرضياً بطائفة من التصورات البيانية القديمة . وفى المرحلة الثالثة (سنة ٤ ، ٥) يحاولون شيئاً من الدراسة الأدبية النقدية المنتمية لبعض الأسس النظرية الفنية .

وعلى أساس هذه الخطة سوف لا يكون فى الجدول الدراسى فى أى سنة من السنوات حصة للبلاغة ، وإنما تكون الدراسة كلها أدباً وتجىء عمليات الفهم والتحليل والنقد جزءاً أصيلا من هذه الدراسة .

وفيما يأتى مناهج البلاغة التى اقترحتها اللجنة على أساس الخطة السابقة :

منهج السنتين الأولى والثانية :

يراعى ما يأتى فى عرض القطع المختارة من النصوص الأدبية :

(١) إجادة فهمها (٢) إجادة قراءتها (٣) التعبير عما فهمه التلاميذ منها (٤) الأجزاء الرئيسية فى القطعة وبيان مافيها من معان وصور (٥) الصورة العامة للقطعة (٦) لفت الطالب إلى ما فى القطعة من جمال التعبير أوجمال المعنى من غير تعليل أو اصطلاح (٧) عرض المدرس لمعنى ما وتكليف الطلبة التعبير عنه بأساليب من عندهم ثم مقارنة هذه التعبيرات بعضها ببعض ومقارنتها بنص قديم تعرض لهذا المعنى .

منهج السنة الثالثة :

تدرس النصوص فى هذه الفرقة على النمط الذى درست عليه فى السنتين الأولى والثانية ويزاد ما يأتى :

١ — مناقشة مافى القطعة من أفكار .

٢ — لفت نظر الطالب إلى بعض ما فى القطعة من جمال : من تصوير خيالى بديع ، أو ملاءمة اللفظ للمعنى من حيث القوة والدقة والوضوح ، وإلى ما فى بعض ألفاظ القطعة وجملها ومعانيها من تجانس وتوازن وتقابل ورنين من غير دراسة مصطلحات

ويراعى فى دراسة ترجمة الشاعر أو الكاتب ما يأتى .

(١) خصائصه الأدبية مستمدة من النصوص (٢) طريقته فى بناء قصيدته أو مقاله (٣) بعض الصور التعبيرية الكثيرة الورود فى إنشائه (٤) الأغراض التى يجيد القول فيها (٥) الصفات الواضحة فى أسلوبه (٦) دلالة النصوص على بيئته وشخصيته .

منهج السنة الرابعة :

يسير كالسنة الثالثة مع العناية بتوجيه التلاميذ إلى ما يأتى :

١ — الكلمة : بم تفضل كلمة كلمة فى الموضوع الواحد — دقة استعمالها — جمالها — ملاءمتها لموضوعها .

٢ — الجملة : اختلاف تأليفها (بين إنشاء وخبر ، وجد وتهكم ، وتقديم وتأخير) وبيان أثر ذلك فى تصوير المعنى .

٣ — تصوير المعنى بطرق مختلفة من تشبيه واستعارة وكناية وبيان ما فيها من جمال مع الاقتصار على توضيح هذه المصطلحات من غير تعرض للتفصيلات .

منهج السنة الخامسة :

أولا — الأسلوب :

ا — معناه — اختلاف الأساليب باختلاف الكتاب والشعراء — نماذج من أساليب مختلفة لبعض الأدباء قدامى ومحدثين .

ب — عرض نماذج من الأدب مختلفة الأساليب يصور بعضها ما تتصف به من إيجاز أو إطناب مع بيان ما يؤديه كل منهما من أغراض .

ح — الأسلوب الأدبى والأسلوب العلمى .

ثانياً — النثر :

ا — لغته — موضوعاته — أوصاف النثر الجيد .

ب — المقالة : معناها — شروط جودتها — نماذج منها .

ح — القصص : معناه — أنواعه شروط جودته — نماذج منه .

ء — الخطابة : معناها — شروط جودتها — نماذج منها .

ه — تراجم الأشخاص : شروط جودتها — نماذج منها .

ثالثاً — الشعر :

ا — لغته — خياله — موضوعاته — أوصاف الشعر الجيد .

ب — أهم أنواعه : الشعر العاطفى — القصصى — الحماسى — الاجتماعى .

الموضوع الخامس

تيسير قواعد الإملاء

— ١ —

يرى الأستاذ على الجارم أن الرأى النهائى فى كيفية رسم الحروف يجب أن يوكل إلى مجمع فؤاد الأول فيدرسه بحذافيره ليصدر فيه قراراً حاسماً . ويرى فيما يتعلق بطريقة تعليم قواعد الرسم ألا يكلف الطفل فى المدارس الابتدائية عنت دراسة هذه القواعد وأن يستعين المدرس بحاسة البصر ، فلا يملى على الطفل إلا ما قرأه فى كتب المطالعة .

— ٢ —

ويرى الدكتور عبد العزيز عبد المجيد أن الوسائل التى يمكن أن يلجأ إليها للتخلص من الصعوبات الإملائية مع الاحتفاظ بخصائص الخط العربى والرسم العام هى :

١ — تهذيب الحروف العربية تهذيباً شاملا ، فنتخلص من النقط ونجعل الحرف يتميز برسمه الجديد من غير نقط كلما أمكن ذلك .

٢ — وضع رمز مستقل للهمزة باعتبارها حرفاً صحيحاً أصيلا ، وكتابة هذا الرمز كما يكتب أى حرف من الحروف من غير تأثر بما قبله وما بعده من الحركات . وكذلك وضع رموز للواو والياء الصحيحتين حتى نميز بينهما وبين حروف المد .

٣ — أن تكتب الرموز الحرفية التى تقوم مقام الشكل (الضمة والفتحة والكسرة) فى صميم الكلمة .

٤ — أن تكتب الحروف العربية بحيث يكون رسمها فى الأول والوسط والآخر واحداً .

٥ — أن يكون الرسم الإملائى صوتياً فتكتب الكلمة كما تسمع من غير زيادة أو نقص .

— ٣ —

وكذلك يقترح حضرة السيد منير القاضى أن نكتب الكلمة كما تلفظ حرفاً حرفاً ، ونغض النظر عن قواعد الإملاء التى تلاحظ لاعتبارات لا داعى لها . والوسيلة لتعليم هذه

الخطة هى أن يبدأ بها فى الكتب المدرسية والصحف والمجلات فى جميع البلاد العربية .

— ٤ —

وبحثت اللجنة الوزارية فى وسائل تيسير قواعد الإملاء ؛ وانتهى رأيها إلى وضع القواعد الآتية :

أولا — كل ما ينطق به يرسم فى الإملاء ويستثنى من ذلك لفظ الجلالة (الله) فيكتب من غير ألف .

ثانياً — كل ما لا ينطق به لا يرسم إلا همزات الوصل . مع حذف همزة (ال) المسبوقة باللام وإثبات (ال)الشمسية .

ثالثاً — الهمزة وهى :

ا — فى أول الكلمة ترسم على ألف مطلقاً ودائماً ، وتعتبر الهمزة فى أول الكلمة إذا سبقت بأل أو بكلمة على حرف واحد .

ب — الهمزة المتوسطة : إذا كانت متحركة صورت بصورة حركتها وإذا كانت ساكنة صورت بحركة ما قبلها .

حـ — الهمزة المتطرفة : تكتب على صورة مناسبة لحركة ما قبلها ، وإن كان الحرف الذى قبلها ساكناً كتبت مفردة .

رابعاً — فصل الكلمات . ووصلها :

الأصل والقياس فى كلتين اجتمعتا أن تكتب كل منهما منفصلة عن الأخرى فيراعى هذا الأصل فى الخط (طال ما — بين ما — فى ما كان) إلا فيما يأتى :

ا — إذا كانت الكلمة الأولى (أل) مثل الكتاب .

ب — إذا كانت كلتا الكلمتين أو إحداهما على حرف واحد أو كانت الثانية ضميراً (لم ؟ بمقتضام ؟ بك — سمعتكم) .

خامساً — الألف اللينة فى الأسماء والأفعال والحروف تصور ألفاً مطلقاً ثالثة أو غير ثالثة .

سادساً — يرسم التنوين فى حالة النصب ألفاً : (كتاباً — شتاءاً) إلا فى تاه التأنيث المربوطة .

ونون إذن فى جميع أحوالها ترسم نونا ، وكذا نون التوكيد الخفيفة .

الموضوع السادس

كيف نعالج صعوبات وجود اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى

— ١ —

يرى حضرة الدكتور بديع شريف أن أهم الوسائل لمعالجة هذه الصعوبات هى :

أولا — تكوين أم مثقفة تتكلم اللغة الفصحى ، وتقف من أولادها فى المنزل موقف المدرس فى المدرسة من حيث استعمال اللغة السليمة .

ثانياً — إيجاد المدرس المخلص الذى يلقى دروسه بكلام عربى مبين .

— ٢ —

ويرى حضرته أن وجود اللغة العامية فى البيئات العامة لن يمنع من إتقان الطفل للغة الفصيحة إذا ما توافرت هاتان الوسيلتان ؛ فالأطفال فى المنطقة الألمانية بسويسرا يتكلمون كالأهالى — ضرباً من اللغة العامية يختلف عن لغتهم الفصيحة ، ولكنهم إلى جانب هذا يجيدون الحديث باللغة الفصيحة ، وإذا قرءوا مكتوباً قرءوه قراءة صحيحة . وذكر أن ثقافة الأم ومساعدة المدرس المخلص من أهم العوامل التى جعلت الطفل السويسرى يتقن اللغة الفصيحة مع وجود لغة عامية هى لغة الحياة الواقعية المحيطة به .

— ٣ —

ويرى حضرة الأستاذ شفيق جبرى أن الفرق بين العامية والعربية منذ ثلاثين سنة أكبر من الفرق بينهما اليوم ، ويعتقد أن اللغتين آخذتان فى التقارب بفضل انتشار المدارس والصحف والكتب والإذاعة وغيرها . وعلى ذلك فإذا ظل التعليم ينتشر فى الأمم العربية فإن اللغة العامية ستصبح قريبة جداً من الفصحى والمسألة مسألة زمن وانتشار تعليم ، فلنساعد الزمن إذن بنشر المدارس وتحسين أساليب التعليم .

ويتفق حضرات الأستاذ عبد الحميد حسن والدكتور عبد العزيز عبد المجيد وهيئة المدرسة النموذجية على أن صعوبات وجود العامية يجب أن تعالج فى بيئات ثلاث : المنزل ، والمدرسة ، والبيئة العامة .

وأساس العلاج فى المنزل : هو العناية بتثقيف البنت ، فتكوين الأم المثقفة يؤدى حتما إلى رقى لغة الأسرة ، فترقى تبعاً لذلك لغة الطفل .

وتعالج فى المدرسة :

ا — بالتدرج فى تعويد التلاميذ التحدث باللغة العربية من العامية التى ألفوها إلى اللغة الصحيحة المبسطة .

ب — وضع كتب متدرجة لمطالعات التلاميذ فى المراحل الأولى من التعليم يستخدم فيها العبارات والكلمات التى تجرى فى لغة التخاطب بعد صقلها صقلا يعود بها إلى أصلها العربى ، ولا ينبو عما ألفه التلاميذ .

حـ — أن يلتزم المدرسون جميعاً — كلما كان الالتزام ممكناً — استعمال اللغة الصحيحة فى التحدث إلى تلاميذهم فى أثناء الدروس وخارجها .

وتعالج فى البيئة العامة .

ا — بمكافحة الأمية ، فالأمية أقوى عامل فى شيوع العامية ونموها .

ب — وأن تهيئ الحكومة لسواد الشعب فرص الاستماع إلى اللغة الصحيحة ، وذلك بنشر وسائل اللغة المسموعة : من : خطب ، وإذاعات ، ومحاضرات ، ومسرحيات وأفلام ناطقة على أن يكون كل ذلك بلغة صحيحة مبسطة .

حـ — إنشاء مكتبات عامة لذوى الثقافة المحدودة من سواد الشعب تضم كتباً ومجلات فى ألوان مختلفة على أن تكون لغتها صحيحة مبسطة تستمد ألفاظها وأساليبها من الكلام الصحيح الشائع على الألسنة . والعمل على تشجيع مثل هذه الكتب والمجلات .

ء — وجوب وضع كلمات عربية أو معربة لجميع المسميات الحديثة على أن يتم ذلك فى سرعة فائقة ، وعلى أن تتخذ الوسائل العملية فى نشر ذلك .

ويرى الدكتور عبد العزيز فوق هذا أن أهم الصعوبات القائمة فى سبيل شيوع الفصحى هى مسألة الإعراب ، ويقترح أن نتساهل وننطق بأواخر كل الكلمات ساكناً ، وأن نلتزم فى حالات الإعراب بالحروف حالة واحدة ، وأن نصرف كل الأسماء ، ونزيل قيود الإعراب والبناء . وهو يرى أن هذا اقتراح جرىء يحتاج للدرس والقرار الحاسم الذى يصدر من ممثلين لجميع الدول العربية . وإذا ما صدر قرار كهذا أمكننا أن نسمو بسرعة بالعامية إلى مستوى الفصيحة .

ويقترح الأستاذ أنيس الخورى القدسى لمعالجة الصعوبة الناشئة من اختلاف العامية عن الفصحى أن تكون لغة التعليم فى كل السنوات باللغة الصحيحة أى لغة الكتابة العادية المألوفة فى الصحف اليومية من غير تشدق أو إغراب ولا سيما مع الصغار . ولا شك أن المطالعة الجيدة والحفظ الجيد يساعدان التلميذ على أن يألف الألفاظ والأساليب الصحيحة ويستعملها .

وترى كلية التربية والتعليم بطرابلس أن الواجب التخلص من الألفاظ والتراكيب التى تركها الاستعمار والاختلاط بالأجانب . وأن أهم الوسائل لذلك هى أن يرتفع المعلم عن مستوى اللغة العامية إلى اللغة العربية السهلة المفهومة فى مذكراته ، وأن يطلب إلى التلاميذ محاكاته فى ذلك ، كما يجب إصلاح لغة السينما والمسرح والصحف والأغانى الشعبية . وبذلك ترتقى اللغة العامية وتقترب من الفصيحة . فتتوحد لغات البلاد العربية .

ورأى الأب يوحنا خليفة فى هذا الموضوع أن العلاج الناجع هو مكافحة الأمية والجهل بجميع الطرق والوسائل ، ولا سيما بتيسير القواعد ، وكتابة اللغة وطباعتها ، حتى تتيسر قراءتها على الخاص والعام . أما ما عدا ذلك من المقترحات فلا يتعدى حدود التسلية والجدل العقيم .

ويتفق الأستاذ وسيم النكدى مع الدكتور عبد العزيز عبد المجيد وغيره فى أساليب معالجة وجود العامية إلى جانب الفصحى من حيث استخدام الإذاعة والتمثيل بلغة صحيحة ، وأن تكون لغة المدرسين داخل المدرسة وفى جميع المواد هى العربية الفصيحة المفهومة . ثم يقترح أيضاً أن يكون المجمع اللغوى مؤسسة للدول العربية جميعها حتى ينظم نشاطه اللغوى ، وأن يكون هناك اتصال بمصالح الجمارك وجميع مصالح الدول العربية لتنقية اللغة من أسماء الواردات الخارجية والمخترعات الأجنبية ووضع أسماء عربية لها فى مدة لا تتجتاوز أشهراً ، وإلزام التجار والمخترعين بوضع الأسماء الجديدة عليها وكذلك يتبع المجمع قلم صغير فى كل دولة يشرف على صيغ الإعلانات والنشرات بحيث لا ينشر شىء فى الصحف والمجلات إلا بتوقيع هذا القلم .

الموضوع السابع

تيسير القراءة والكتابة

يقترح الدكتور داود الجلبى استعمال الحروف اللاتينية بدلا من الحروف العربية ، وقد سبق أن قدم حضرته مذكرة بذلك إلى مجمع فؤاد الأول للغة العربية فى سنة ١٩٤٥ .

هذا ويقترح الأستاذ وسيم النكدى لتيسير القراءة والكتابة على المبتدئين ما يأتى . ويرى أنه خير وسيلة :

١ — اختيار الحروف المنفصلة التى اختارتها إحدى شركات الآلة الكاتبة فى أمريكا ، والتى اقترحها أحد رجال العرب .

٢ — اختيار الكلمات والتراكيب قليلة الحروف سهلة المخارج ، سهلة المعانى ، المناسبة للبيئة

التى يعيش فيها التلميذ ، على أن تكون متدرجة من البيت إلى المدرسة ، وتستعمل فى كتب المطالعة والمحادثة .

٣ — أن تكون الكتب فى السنتين الأوليين مشكولة شكلا تاماً ثم يلغى الشكل بعد ذلك بالتدريج . وأن تكون موضحة بالصور وعلامات التنصيص .

٤ — أن تكون الموضوعات مما يقوى شخصية النشء .

٥ — أن تكون مكتوبة بأسلوب القصة حتى تشبع رغباتهم .

٦ — إسناد التدريس فى الرياضة والسنتين الأولى والثانية الابتدائيتين إلى معلمات .

هذا رأى الأستاذ وسيم على حين ترى كلية التربية والتعليم بطرابلس أن طريقة الكتابة والقراءة المعمول بها فى البلاد العربية هى أسهل الطرق التى عرفت حتى الآن ، وأن ما بذله بعض المجتهدين لإيجاد طرق أسهل إنما هو مجهود غير مرض بالنسبة للغة العربية ، بل من نتائجه إبعاد الجيل الحاضر عن التراث الأدبى الكبير ، وقطع الصلة بيننا وبين الماضى . أما تيسير الكتابة والقراءة للمبتدئين فيكون بتأليف الكتب المشوقة الرخيصة الثمن . وهذا أمر لم يتحقق حتى اليوم .

ويرى الأب يوحنا لتيسير كتابة وقراءة اللغة العربية ما يأتى :

١ — عدم التعرض لأصول اللغة الجوهرية .

٢ — تعديل بعض القواعد والأصول التى لها مساس بطريق الكتابة .

٣ — المحافظة على شكل الحرف العربى مع بعض التعديلات الطفيفة .

٤ — تفكيك الحروف بعضها عن بعض ورصها صفاً واحداً كما فى الحروف اللاتينية .

٥ — توضع الحركات بجانب الحروف فى صف واحد ، مع تعديل طفيف فى شكل الحركات .

٦ — كل حرف لا تتبعه حركة يكون ساكناً .

٧ — لا لزوم للتمسك بالشدّة — بل تكتب الحروف كما تلفظ .

٨ — فصل الهمزة عن حروف العلة — وكتابتها مع حركتها مستقلة كما تلفظ .

ويأتى حضرة الأب بنماذج لما يجب أن تكون عليه الحروف العربية . وهى نماذج يصلح كل حرف منها للكتابة فى أول الكلمة ، ووسطها وآخرها بشكل واحد .

على أن هناك لجنة فنية قائمة الآن ، شكّلها مجمع فؤاد الأول للغة العربية ، تبحث هذا الموضوع ولما تنته من عملها بعد .

الموضوع الثامن

« طرق الجمع بين تعليم اللغة العربية بالقواعد وتعليمها بتعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح » ، وكيف يحقق ذلك

اتفقت جميع إجابات حضرات الذين كتبوا فى هـذا الموضوع على وجوب الجمع بين الأسلوبين أسلوب التعليم بالقواعد ، وأسلوب التعليم بتعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح ، لأن مجرد معرفة القواعد لا يعلّم التعبير الصحيح ، والاقتصار على أسلوب التعويد لا يؤمن معه الخطأ ولا سيما فى حالة اللغة العربية المعتمدة على الإعراب إلى حد كبير .

أما تحقيق ذلك الجمع فيكون بالوسائل الآتية :

١ — تشجيع التلاميذ على القراءة الكثيرة المتنوعة ، والقاء المناظرات والمحاضرات والخطب

٢ — جعل التمثيل وسيلة أساسية من وسائل تعلم اللغة .

٣ — الاقتصار فى المرحلة الأولى من التعليم الابتدائى على طبع الأطفال على الأساليب اللغوية طبعا أساسه التكرار والمحاكاة من غير إعطاء قواعد وليكن ذلك فى صورة ألعاب يوضع لكل لعبة أساس من الحوار ، الغرض منه طبع أسلوب لغوى معين .

٤ — تدرس القواعد النحوية فى المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائى بالمناسبات فإذا ما أخطأ التلاميذ فى كراساتهم جمع المدرس الأخطاء المشتركة فى قاعدة واحدة ، وشرح لهم القاعدة فى درس خاص ثم يتبع ذلك بتدريبات كثيرة . فإذا رأى بعد هذا أن بعض التلاميذ لا يزال يخطئ فيها عالج ذلك معه علاجا فرديا .

ويرى الأستاذ اسحق موسى الحسينى أنه يتحقق بالوسائل الآتية :

١ — أن يعنى المعلمون بصحة اللغة فى جميع الدروس لا فى دروس العربية وحدها .

٢ — أن يستمر علماء اللغة فى تصويب أخطاء الكتّاب والمؤلفين كما فعل الحريرى واليازجى

٣ — أن يستمر نشر الكتب الأدبية القديمة المعينة على نشر اللغة الجميلة .

٤ — أن يعنى بضبط أكثر النصوص .

٥ — أن يعاد النظر فى كتب القواعد : فتسلخ منها القواعد التى لا طائل تحتها ولا يقدم فيها إلا ما يحتاج إليه الطالب ، وأن تصاغ هذه الكتب بأسلوب جديد تربط فيه القواعد بنصوص اللغة .

ويرى الأستاذ يعقوب عبد النبى أن ذلك يتحقق بربط القواعد التى درسها التلاميذ بصناعة اللغة نفسها قولا وكتابة . وذلك بمطالبتهم بضبط أواخر الكلمات فى جميع ما يقرءون

وفى جميع ما يكتبون . وهو لهذا يرى أن تترك كتب المطالعة من غير ضبط ابتداء من السنة الرابعة الابتدائية ، لأن ترك الضبط يجعل الذهن فى حركة دائمة من الانتباه لاستحضار القوانين النحوية ، وبكثرة التدريب على ذلك تصبح صحة الضبط عادة .

وترى المدرسة النموذجية أن تحقيق الجمع بين الطريقتين يكون بالوسائل الآتية :

١ — تشجيع التلاميذ على القراءة الكثيرة المتنوعة وإلقاء المناظرات والمحاضرات والخطب .

٢ — جعل التمثيل وسيلة أساسية من وسائل تعليم اللغة .

٣ — تدريس القواعد فى المرحلة الابتدائية بالمناسبات ، فإذا ما أخطأ التلاميذ فى كراساتهم جمع المدرس الأخطاء المشتركة فى قاعدة واحدة وشرح لهم القاعدة فى درس خاص . ثم يتبع ذلك بتدريبات كثيرة .

الموضوع التاسع

الوسائل الفعالة فى تعليم الطالب إتقان مخارج الحروف وصحة النطق بها

يلاحظ الأستاذ شفيق جبرى أن عدم إتقان مخارج الحروف هذا صار عيبا شائعا فى كل المدارس ماعدا المدارس الدينية . والسبب فى ذلك هو إهمال أكثر المدارس لأصول التجويد وإذاً فتجب العناية بهذه الأصول وتعيين المدرسين الصالحين لهذا الفن .

وتلخص المدرسة النموذجية الوسائل الفعالة لتعليم الطالب إتقان مخارج الحروف وصحة النطق فيما يأتى :

١ — العناية العظيمة بالأناشيد والأغانى والتمثيل والمناظرات واتخاذها وسائل أساسية فى تعليم اللغة

٢ — تحفيظ مقدار من القرآن الكريم وتجويده .

٣ — العناية بإخراج الحروف من مخارجها فى المطالعة فردية وجمعية .

٤ — استخدام الاسطوانات التى تملأ لهذا الغرض فى موضوعات مختلفة .

٥ — استعمال المرآة أثناء النطق ليعرف التلميذ منها عيوبه .

٦ — تكوين المعلم تكوينا عمليا خاصا من صغره .

٧ — معالجة العادات الصوتية بكل الطرق .

وتساءل التقرير عما يأتى :

١ — من أى سن نعوّد التلميذ النطق الصحيح ؟ هل نبدأ به فى سن مبكرة أو فى سن متأخرة ؟ وهلا يمكن إجراء بحث دقيق لتحديد هذه السن التى تبدأ فيها العناية العملية بإخراج الحروف من مخارجها وصحة النطق حتى لا نتقدم فى البدء أو نتأخر ؟ لأننا إذا

تقدمنا وقفنا أمام الانطلاق فى التعبير وإذا تأخرنا عطلنا النطق الصحيح .

ب — ألا يمكن إجراء بحوث علمية دقيقة ذات تجارب ونتائج فى إخراج الحروف من مخارجها؟ وترك التقرير الإجابة عن هذه الأسئلة للمؤتمر .

ويرى الدكتور إبراهيم أنيس أن إصلاح نطق الأصوات العربية لا يكون إلا بالقياس إلى مستوى متفق عليه هو ما يمكن تسميته بالنطق النموذجى . وهو يتساءل : وأين هذا النطق النموذجى ؟ أهو ما انحدر إلينا من طرق الأداء فى القراءة القرآنية عن طريق التلقى والمشافهة ؟ قد يكون هذا ولكنا — معاشر العرب — لا تتفق كل الاتفاق فى نطق اللغة الأدبية الفصيحة ولا فى قراءة القرآن . فقد نشأ فى كل بيئة لهجات لها خصائص صوتية مميزة . وترتب على ذلك أن صارت لكل بيئة عادات صوتية خاصة أثرت فى نطق تراثنا الأدبى القديم .

وعلى هذا فالسؤال هو : كيف يمكن توحيد نطق اللغة الفصحى بين أبناء العربية ، أو على الأقل تقريب نطقهم بها ؟

وقبل الإجابة عن هذا السؤال تعرض حضرته للهجات الحديثة ، تاريخها وكيف نشأت وتطورت . ثم ذكر أننا فى حاجة إلى التقريب بين هذه اللهجات حتى ينطق أهلوها جميعا لغة واحدة هى الفصيحة . ولما كانت اللغة من أقوى العوامل فى توثيق الصلات بين الشعوب ، وكانت الناحية الصوتية منها ذات شأن عظيم فى هذا التوثيق — لا سيما ونحن مقبلون على عصر فيه الدراسة اللغوية دراسة سمعية أكثر منها بصرية — وجب أن نعمل على توحيد النطق بين أبناء العروبة .

وشرح حضرته عناصر الاختلاف الصوتى بين لهجات الكلام فأرجعها إلى أسبابها المختلفة . ثم اقترح وسائل لتوحيد النطق أو تقريبه بين متكلمى العربيه وجعله أقرب ما يمكن إلى القراءة النموذجية . ويتلخص اقتراحه فيما يأتى :

أن نتخير طبقة من المتقدمين لمدارس المعلمين يكون لهم إدراك للفروق الصوتية إدراكا علمياً ، ونكونهم تكويناً علمياً بعد دراسة مستفيضة . ومن هذه الطبقة نكوّن من يسمى بالمدرس الخاص الذى يصلح للتدريس فى بيئة معينة من البيئات العربية ، والذى يكون قد درس عاداتها الصوتية دراسة علمية صحيحة . ويكون مع هذا على علم تام بخصائص النطق النموذجى ، حتى يحاول التوفيق بين الصفات الصوتية التى مصدرها فهمه الكلام فى بيئته وتلك الصفات الصوتية التى تتم المواضعة عليها فى النطق النموذجى للغة الفصحى . فمتى عرف كل هذا سهل عليه تخير النماذج الخاصة التى يدرب عليها الصغار تدريباً سمعياً . وحين نصطلح

على النطق النموذجى يسجل تسجيلا صوتياً ، ويدرس دراسة علمية مفصلة لهذا النوع من المعلمين فى معاهدهم . فإذا انتهوا من هذا وزعوا على البيئات العربية ليكونوا معلمين يتلقى التلاميذ الصغار عنهم النطق النموذجى .

وهناك وسائل أخرى لاتقتصر على البيئة المدرسية تلك هى الأفلام والإذاعة والمسرحيات فإءا عنينا بنطق المذيعين والممثلين نشروا النطق النموذجى بين الناس ، وحاكاهم الناس فيه .

ويتلخص رأى اللجنة الوزارية فى الوسائل الفعالة فى تعليم الطالب إتقان مخارج الحرف وصحة النطق فيما يأتى :

١ — معلم مجود . يحسن النطق أمام التلاميذ ، والطفل — من طبيعته — حسن التقليد طيّع المخارج .

٢ — وجوب أخذ الأطفال بتلاوة شىء من القرآن الكريم وحفظه وتجويده ، وكذلك يجب اتخاذ الأناشيد والتمثيليات القصيرة وسائل أصيلة فى تعليم اللغة وتعويد الأطفال صحة النطق .

٣ — بعض عيوب النطق عند الأطفال يرجع إلى أمراض نفسية كالخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس ، فعلى المعلم أن يشجع أمثال هؤلاء الأطفال ، ويحملهم على محاكاته ومحاكاة إخوانهم فى المحادثة والقراءة ، وأن يتجنب السخرية بهم ، والاستهزاء بنطقهم والتشهير بأخطائهم ، لأن كل هذا يزيدهم خوفاً واضطراباً ويولد لديهم الحبسة والعىّ .

٤ — ومن عيوب النطق ما يرجع إلى أعضاء الصوت وبخاصة اللسان ، كاللثغة والرتة والتمتمة واللكنة وعلاج هذه العيوب يحتاج إلى مهارة فنية ومجهود فردى يبذل مع التلميذ المريض بأحد هذه العيوب . فعلى المعلم أن يبين للتلميذ خطأه فى إخراج الحروف من مخارجها ، ويريه كيف يستخدم لسانه وأسنانه وشفتيه لإخراج الحروف على الصورة التى يجب أن يكون عليها ، وأن يستعين فى ذلك بصور الفم ، والأصوات الصحيحة المسجلة وأن يكثر من تمرين التلميذ على النطق بكلمات كثيرة مشتملة على الحروف التى لا يحسن إخراجها .

٥ — يتعرف المدرس الحروف والكلمات التى يشق على تلاميذه النطق بها ويكلفهم أداءها كلمة كلمة بصوت واضح ، فينطق بها ويحاكيه الأطفال واحداً واحداً ، ثم يحاكونه جماعة جماعة .

الموضـــوع العاشر

تكوين معلم اللغة العربية

أشار حضرة الأستاذ شفيق جبرى فى تقريره عن اللغة العربية إلى تكوين المعلم فقال : « إن المعلم هو أصل كل شيء فيجب أن يكون مفتوناً بصناعة التعليم . فإذا لم يكن له ميل إليها فلا خير فيه . وكذلك يجب أن يكون المفتش المشرف عليه مفتوناً باللغة حتى يشرف ويراقب مراقبة صحيحة منتجة » . ولم يذكر حضرته كيف يمكن أن نكوّن هذا النوع من المدرس .

وكتب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد تقريراً عن تكوين معلم اللغة العربية ذكر فيه أن التعليم فى جميع مراحله مهنة يجب أن يعد لها المعلم إعداد مادة وإعداد طريقة . ثم أشار إلى أن البلاد العربية لم تستعمل بعد المقاييس العلمية التى يمكن بمقتضاها توجيه الطلاب فى سن معينة إلى الدراسة التى تناسبهم ومن بينها الإعداد لمهنة التدريس من حيث المادة أولا ثم الطريقة .

وتحدث عن تاريخ إعداد معلم اللغة العربية فى مصر ، والمراحل التى مر بها إلى الآن . وبعد أن عرض لكيفية الإعداد بالصورة الراهنة قرر أنه إعداد لا يتفق مع أصول التربية وعلم النفس ، وإنما هو نتيجة المصادفة والتقاليد . واقترح أن يكون إعداد المعلم كالآتى :

١ — يجب أن يكون إعداد مدرسى اللغة العربية جزءاً من الإصلاح الشامل لكل مراحل التعليم واتجاهاته وأنواعه ؛ الدينى ، والمدنى الثقافى والفنى . فلا يكتفى بالإصلاح عن طريق الترقيع بل يبدأ به من الأساس . وعلى هذا يجب توحيد المرحلة الأولى من التعليم بجعلها شعبية تضم جميع أبناء البلاد ، وامتداد سن الإلزام فيها إلى الرابعة عشرة

٢ — يجب أن يكون توجيه التلميذ إلى الدراسات التى تناسبه مبنياً على أسس من علم النفس فيوجه ذوو القدرات الأدبية واللغوية فى سن الخامسة عشرة أو ما بعدها إلى شعبة الدراسات اللغوية الأدبية التى تهيئهم فى المستقبل للتخصص فى مادة اللغة العربية وفروعها ، وإلى مزاولة مهنة ذات طابع لغوى كالصحافة أو الترجمة ، أو التأليف ، أو تدريس اللغة . وعلى هذا يجب أن يكون بالمدرسة الثانوية شعبة يوجه إليها الطلبة هى شعبة اللغة والأدب .

٣ — بعد إتمام التعليم الثانوى يدخل طلبة شعبة اللغة والأدب كلية دار العلوم — أو ما يقابلها

من كليات التخصص فى مادة اللغة — ليتخصصوا فى اللغة العربية وفروعها ، وما يتصل بها من الدراسات الدينية الضرورية . وهذه هى مرحلة التخصص فى المادة .

٤ — بعد إتمام الدراسة فى الكلية يختار الصالحون للتدريس اختياراً علمياً على أسس سيكلوجية ليلتحقوا بمعهد التربية حيث يعدون الأعداد المهنى لمزاولة التدريس مع غيرهم من الطلبة الذين تخصصوا فى مواد أخرى .

٥ — هذا ما يتعلق بالمدرس المتخصص ، أما مدرس الفصل الذى يقوم بالتدريس فى المرحلة الأولى من التعليم فيمكن إعداده فى مدارس المعلمين الابتدائية أو الأولية على أنه مدرس فصل مع توجيه من لهم ميول لغوية أدبية إلى العناية باللغة وفروعها ، بإعطائهم محاضرات خاصة فى المادة والطريقة .

ثم أشار الدكتور بعد عرض هذا الاقتراح إلى أن مصر ربما لم تتهيأ بعد للأخذ به ؛ وأن تنفيذ هذا الاقتراح ربما يثير بعض المشكلات التى يصعب حلها . وهو لذلك يقترح حلا ثانياً وسطا بين الحالة الراهنة والحل المقترح وذلك :

أن تنشأ تجهيزية لكلية دار العلوم يدخلها حملة الشهادة الابتدائية ومن فى مستواهم . ويكون حفظ نصف القرآن شرطا أساسياً فى القبول ، على أن يتم حفظ النصف الثانى فى أثناء سنوات التجهيزية . ويكون منهج الدراسة بها كمنهج الدراسة فى المدارس الثانوية العادية غير أنه يكتفى بلغة أجنبية واحدة يستمر تعلمها فى مرحلة التخصص . ويعنى عناية خاصة — فى المدرسة التجهيزية — بالمواد العربية والدينية ذات الصلة باللغة .

ويترك حضرته وضع المناهج المفصلة للجان التى تكوّن عادة عند ما يقر المبدأ المقترح .

الموضوع الحادى عشر

نقد الكتاب فى المدرسة العربية ووجوه إصلاحه

قدم الدكتور عبد العزيز عبد المجيد فى هذا الموضوع تقريراً نلخصه فيما يأتى :

بدأ حضرته تقريره بمقدمة شرح فيها طرق الحصول على المعارف فحصرها فى طريقين :— طريق الخبرة المباشرة وطريق الرواية . ثم ذكر أن نمو الطفل العقلى والاجتماعى يسايره نمو فيما يحتاج إليه من معارف يحصلها عن طريق الخبرة أو عن طريق الكتاب . وإذن

فلا بد أن يكون الكتاب ملائما فى محتوياته لطور نمو الطفل الذى سيقرؤه . وذكر أن هناك مقاييس بها نستطيع الحكم على هذه الملاءمة .

وقبل أن يوضح هذه المقاييس قسم الكتب تقسيما عاماً إلى قسمين أساسيين :

قسم يشمل الموضوعات الخيالية كالقصص الخيالية ، والأشعار والمسرحيات . وقسم يشمل المعارف الواقعية كالعلوم والمواد الاجتماعية وغيرها وجعل لكل قسم مقاييسه الخاصة.

فكتب القسم الأول تقاس مناسبتها بما يأتى : —

ا — من حيث صدق الخيال وكذبه :

١ — إلى أى حد يمكن أن يطابق سلوك شخصيات القصة وحوادثها ما يجرى فى الحياة الواقعية ، أيمكن حدوث هذا الخيال أم أنه وهم صرف ومبالغة غير مألوفة ؟

٢ — إذا كانت القصة تحتوى على عناصر سحرية أوخارقة للعادة فامقدار هذه العناصر ؟

ب — من حيث اللغة :

١ — هل اللغة فصيحة صحيحة ؟

٢ — أتناسب التلميذ الذى كتبت له ويستطيع فهمها ؟

٣ — هل الصعوبة فى اللفظ ، أو فى التركيب ، أو فى استعمال المجاز ؟

حـ — من حيث الفكرة :

١ — أفى القصة أو المسرحية شىء مخيف مزعج للتلميذ ؟

٢ — هل أفكار الكتاب وحوادثه تلائم مرحلة نمو التلميذ الذى سيقرؤه ؟

٣ — ما القيمة التربوية . الاجتماعية أو الخلقية أو العملية التى لهذا الكتاب ؟

أما كتب القسم الثانى فتقاس مناسبتها بما يأتى : —

من حيث المعلومات :

١ — هل المعلومات صحيحة ودقيقة ؟

٢ — هل المعلومات التى به تنطبق على البيئة التى يعيش فيها التلميذ ، فقد يتناول الكتاب أشياء غير معروفة فى بيئته ويذكرها كأنها مألوفة له ، وقد تكون المعلومات التى به صحيحة فى بيئه أخرى ، وغير صحيحة فى بيئته ؟

٣ — أيستطيع التلميذ فهم المعلومات التى فى الكتاب لأنها تناسب عقليته ، أو لها صلة بحياته ، أو سبقت لديه معلومات عنها ؟

ب — من حيث اللغة :

وهنا ذكر المقاييس التى ذكرها فى القسم الأول .

حـ — من حيث طريقة العرض :

هل تتخير طريقة العرض جذابة للتلميذ الذى سيقرأ هذا الكتاب (فقد تعرض المعلومات بطريق السرد المجرد ، أو بطريق القصص ، أو بطريق الحوار .. الخ) ثم ذكر أن الغرض الذى يهم المربين من هذه المقاييس هو أن يشعر التلميذ باللذة والسرور حين قراءة الكتاب ، ولو كان يقرؤه للتحصيل ، ولا يجد فى صعوبته من حيث المادة أو اللغة ما يصرفه عنه .

وفى ضوء هذه المقاييس نظر الأستاذ إلى الكتب التى يتداولها التلاميذ فى المدارس المصرية من مرحلة الرياض إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوى ، فوجد التلميذ المصرى محروما الكتاب المناسب له . إذ أن معظم هذه الكتب غير صالح ، على اختلاف المواد التى تعرضت لها .

فلاحظ على كتب مرحلة الرياض :

أولا — صعوبة اللغة ، وأرجع سبب ذلك إلى طبيعة اللغة العربية ، والفرق الكبير بين العربية الصحيحة المبسطة ولغة الطفل العامية .

ثانياً — عدم اختيار الموضوعات التى تشوق الطفل وتناسب مرحلة نموه ، وأرجع هذا إلى تقصير المؤلفين .

ولاحظ على كتب المطالعة العربية المقررة فى المدرسة الابتدائية مايأتى :—

أولا — أن كثيراً من من موضوعاتها أقحم إقحاماً قصد به إمداد التلاميذ بمجموعات من المعارف فى نواحى الحياة للمعرفة والتثقيف الخلقى والاجتماعى ، وبعض هذه الموضوعات متكلف تافه لا يجذب التلاميذ إليه . وعنده أن آداب السلوك والأخلاق أشياء يتعلمها التلميذ من الحياة الواقعية أو عرضاً فى ثنايا القصص ، ولا يصح أن توضع بهذه الصورة المتكلفة . واستشهد لهذه الملاحظة بذكر أمثلة لتلك الموضوعات من الكتب المقررة .

والعلاج الذى يراه هو أن يوضع للتلاميذ كثير من الكتب التى يعالج كل منها موضوعا بأكمله ، كحياة نحلة ومغامرة فراشة ... الخ من القصص التى تلذ لهم قراءتها . وأن تكون

إلى جانب هـذه الـكتب مراجع ودوائر معارف تناسبهم ، وكتب سهلة فى المواد المختلفة كالتاريخ والجغرافية والصحة .. الخ حتى يجدوا أنواع المعارف العامة فى هذه الـكتب ، بدلا من أن تساق إليهم عمدا فى كتب المطالعة .

ثانياً — أن أغلب ما فى هذه الـكتب صعب اللغة على التلاميذ من حيث اللفظ والتركيب والأسلوب . وعزز الأستاذ ملاحظته بذكر أمثلة كثيرة لما قال انتزعها من موضوعات هذه الـكتب .

ثالثا — الصور التى بهذه الـكتب خالية من الجمال ، لأنها خالية من الألوان ، والأطفال فى هذه السن مغرمون بالألوان . وهى أيضا غير طبيعية ، إذ ترى صورة طفل يلعب وقد ظهر زيه أنيقا لا يتناسب مع موقف اللعب ، وكذلك لا ينطبق بعض الصور على الفكرة التى فى القطعة .

رابعا — المعجم الذى بآخر الـكتاب لا يؤدى الغرض منه ، لأنه يترك كثيرا من الـكلمات الصعبة على متوسط التلاميذ ، ويفسر بعض الـكلمات بما هو أصعب منها ، وذلك مثـل : « سبحان الله » فقد فسرها بكلمة : « تنزيها لله » .

وذكر الأستاذ أن ما قيل عن هذه الـكتب من حيث الموضوع واللغة يصدق على بعض القصص المقررة للمطالعة العربية ، وضرب أمثلة لذلك ، ومنها قصص من الأدب العربى قدمت إلى التلاميذ بأسلوب عال جداً ، ثم قال : وإذا كان من المستحسن أن يقرأ تلميذ المدرسة الابتدائية شيئاً من صميم القصص العربية فلا أقل من أن يبسط الأسلوب حتى يناسب مستواه ، كما يفعل الأوربيون حين يلجأون إلى تبسيط عيون آدابهم تبسيطا يتيح لصغار المتعلمين تذوق ما فيها .

ثم انتقل إلى كتب المطالعة فى المرحلة الثـانوية فوجد فيها مآخذ شبيهة بتلك التى أشار إليها فى كتب المدرسة الابتدائية ، ونقد منها موضوعاً على سبيل المثال .

ولم يقتصر الأستاذ على نقد كتب المطـالعة بل شمل كتب التاريخ والجغرافية ومبادئ العلوم ، فالرأى عنـده أن كل ما يقرؤه التلميذ يجب أن يناسبه . وضرب الأمثلة لما لاحظه بمقتطفات من هذه الـكتب تولاها بالنقد ، فبين أنها صعبة الأسلوب ، تعرض الأفـكار فى صورة جافة ، وتسرد الحقائق سرداً من غير ما تشويق أو تنويع فى الأسلوب .

ثم انتقل الأستاذ بعد هذا إلى موضوع « المـكتبة فى المدرسة المصرية » فذكر أن المـكتبات فى مدارسنا أشبه بالمخازن التى تحفظ فيها الـكتب ، وعد خمسة عشر عيباً من العيوب الشائعة فى نظام هذه المـكتبات نلخص أهمها فيما يلى : —

١ — أن مكتبة المدرسة يعين لها أمين من بين المدرسين ، ويعطى ساعات المكتبة على سبيل التخفيف فى الجدول ، وهى ساعات محدودة يفتح أثناءها المكتبة للإعارة وكل همه أن يخفف من مضايقة المستعيرين له . وهو لا يهتم بفتحها إلا بعد انتظام الدراسة بأكثر من شهر ويقفلها قبل انتهاء الدراسة بنحو شهر . ثم إن الإشراف على المكتبات فن يحتاج إلى خبرة ، ومعظم المدرسين لا يعرفون شيئاً من هذا الفن .

٢ — أن نظام تغذية المكتبات بالكتب غير مستقر ، وأن اختيار الكتب لها غير مبنى على أساس عملى فنى ، وجعل هذه الكتب — ولا سيما كتب التلاميذ — ضمن « العهد المستديمة » يعطل استعمالها بسخاء حرصاً على صيانتها .

٣ — أن طريقة الفهرسة والتبويب ، ووضع الكتب فى خزائن محكمة الإقفال ، وعدم توافر المكان المناسب والمقاعد المناسبة ، كل هذه أشياء لا تسهل استعمال المكتبة .

ثم أشار إلى أن مكتبة الفصل مهملة ، لم تنظم بعد تنظيما عمليا فى المدارس المصرية ، وهى فى حاجة إلى عناية ووضع سياسة ثابتة لها . وهنا اقترح حضرته — على الجامعة العربية — زيادة على ما تقدم ، إنشاء إدارة مركزية لمكتبة الطفل العربى وظيفتها مراجعة كل كتاب يصدر للأطفال باللغة العربية ونقده ، وتوجيه بعض الملاحظات للمؤلفين ، ودراسة الكتاب من حيث صلاحيته لفرقة بعينها بالمدارس العربية ، وإمداد المدارس العربية بقوائم الكتب الجديدة التى تناسب الأطفال وبملاحظاتها عليها ، ولاحظ فقر مكتبة الطفل العربية ، وبخاصة فى النواحى الآتية :

١ — نصيب الشعر فيما كتب للطفل قليل جداً ؛ وما كتب منه يصعب عليه فهمه منفرداً .

٢ — تقصير المؤلفين — ومعظمهم يقيمون فى القاهرة — عن وصف البيئات العربية الأخرى والبيئة الريفية التى يعيش فيها معظم القراء . فالمؤلفون يتخذون حوادث قصصهم فى القاهرة أو القطر المصرى ، وبذلك يشعر التلميذ غير القاهرى أو غير المصرى بأن هذه القصص أجنبية عنه .

٣ — قلة ما ظهر من الكتب التى تعالج الآداب (التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية) بأسلوب سهل .

٤ — فقر المكتبة العربية فى المعاجم الحديثة المناسبة للتلميذ فى المرحلة الابتدائية — بل فى

المرحلة الثانوية . وكذلك فقرها فى المراجع السهلة ، ودوائر المعارف المبسطة ، وفى المجلات المناسبة لمراحل نمو التلميذ .

وختم الأستاذ تقريره بأن أى إصلاح يقترح للكتاب العربى فى مصر والمكتبة فى المدرسة المصرية يمكن أن يستفاد منه أيضاً فى بقية الأمم العربية .

ويرى حضرة الأستاذ أنيس الخورى المقدسى أن كتب المطالعة لا تزال من الوجهة التربوية بعيدة عن ذهن الطالب الصغير . ذلك لأن المؤلفين والمعلمين لا يزالون يعتقدون أن تعليم اللغة قائم على حشو عقل الطالب بألفاظ غريبة عن البيئة . وهنا الخطأ السيكلوجى الذى يجعل سلاسل القراءة عندنا دون سلاسل القراءة عند الإفرنج . ويقترح تأليف لجنة لوضع كتب للقراءة توافق ذهنية الطلاب فى السنوات الأولية

***

هذا وقد بحثت اللجنة الوزارية كتب المطالعة بالمدارس المصرية ، ولاحظت عليها :

أولا — فى مرحلة الرياض والمدارس الأولية

أن الكتابين المستعملين فى رياض الأطفال بمصر يصلحان أساساً لتعليم القراءة والكتابة ، ولكنهما فى حاجة إلى أن يكون بجانبهما ما يأتى :

١ — ألواح جدارية تتضمن قصصاً وموضوعات مما يشوق الأطفال وينبع من بيئاتهم ؛ وتكتب بخط واضح جيد ، وتوضح بالصور .

٢ — صور قصصية تعرض على الأطفال بين الفينة والفينة فى ألواح جدارية كبيرة يدور حولها حديثهم .

٣ — كتيبات صغيرة يتناول كل منها قصة أو حديثاً مما يقع فى دائرة الطفولة ، وتستخدم هذه الكتيبات للقراءة على سبيل المراوحة فى حجرات الدراسة أو فى المنازل .

أما كتاب المطالعة الأولية (المستعمل فى المدارس الأولية) فقد أخذت اللجنة عليه :

١ — أن طريقته صناعية مقيدة بقيود لا تتطلبها طريقة التعليم ، ولكن فرضها المؤلفون على أنفسهم ، فالكتاب يعرض الحروف الهجائية جميعها فى حالة الفتح ، ثم فى حالة الكسر ، ثم فى حالة الضم ، ثم فى حالة السكون . وهذا إجراء طويل يسبب كثيرا من الملل والسآمة فى نفس التلميذ — ثم إن بعض المفردات التى عرض لها الكتاب فى مرحلة عرض الكلمات بعيد عن معجم التلميذ وغريب عنه .

٢ — ينتقل الكتاب انتقالا مفاجئا إلى موضوعات للمطالعة من غير أن يتدرج فى بناء الجملة .

٣ — والكتاب متواضع فى التصوير الإيضاحى .

وتقترح اللجنة لتذليل الصعوبات التى تعترض الطفل حين يبدأ تعلم اللغة ما يأتى :

١ — تخير ماهو سهل قريب المتناول من اللغة العربية لاستخدامه فى أساليب الخطاب .

٢ — البدء بإصلاح الكلمات العربية التى تجرى بها الألسن محرفة ، وليكن الإصلاح متدرجا وفى رفق .

٣ — إصلاح الأسلوب العام فى تكوين الجملة .

٤ — أن تكون كتب المطالعة قريبة فى لغتها مما يألف الأطفال فى الألفاظ والعبارات ، بحيث تتدرج فى تهذيب اللغة العامية وتصفيها من الهفوات والتحريف وتقرب ما بينها وبين العربية الصحيحة .

ثانيا — فى المرحلة الابتدائية

وفحصت اللجنة كتب المطالعة المقررة فى المرحلة الابتدائية ، فلاحظت أنها فى جملتها لاتلائم التلاميذ من حيث موضوعاتها ، ولغتها ، وطريقة عرضها ، وإخراجها الطباعى . وكذلك من حيث الكم ، إذ لا يصرف للتلميذ فى كل فرقة إلا كتاب واحد يطالع فيه طول العام .

وتقترح اللجنة فى هذا الموضوع ما يأتى :

أولا — أن يعتمد فى اختيار موضوعات المطالعة على نتائج الأبحاث النفسية الحديثة عن ميول التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة ، فتكون الموضوعات فى السنتين الأولى والثانية متنوعة بين قصص خرافى ، وقصص فكاهى ، وقصص رمزى على ألسنة الحيوان والطير ، وقصص واقعى مستمد من الحياة ، ووصف لألعاب الأطفال ونشاطهم ، وأن يكون فى أكثر هذه الموضوعات ما يمتع خيال الأطفال ، ويثير عواطفهم وينمى تفكيرهم — وأن تشتمل كتب المطالعة فى السنتين الثالثة والرابعة فوق ذلك على موضوعات البطولة والمغامرات ، ورحلات الاستكشاف ، ووصف عادات الناس والشعوب المختلفة وأساليب معيشتهم ، ومعلومات عن الحيوان والنبات ، والمدن والآثار المشهورة . وقصص من الأدب العربى القديم على أن تنقل إلى التلاميذ باللغة التى تناسبهم ، وتعرض عرضاً جديداً .

وأن تعرض هذه الموضوعات على التلاميذ فى قالب جذاب يشوقهم ويحملهم على متابعة

القراءة فى اهتمام ، بأن تعرض فى قالب قصصى ، أو حوار تمثيلى ، أو ما شابه ذلك من أساليب العرض الجذاب .

وكذلك يجب أن تكون لغة هذه الكتب مناسبة لثروة التلاميذ اللغوية ، وأن تزاد الألفاظ الجديدة عليهم بقدر وبنظام تدريجى . وأن يتدرج كذلك فى تأليف الجملة ، فيبدأ بها فى أبسط صورها حتى لا يقصر عنها بصر الطفل ، وتضيق بها نفسه ، ثم تطول الجملة بالتدريج كلما تقدم الطفل فى القراءة .

ثانياً — يصرف لكل فرقة كتاب من النوع المدرسى المألوف الذى يشتمل على موضوعات متنوعة متدرجة ، وإلى جانب ذلك يصرف لهم عدد من الكتب الصغيرة ذات الوحدة يشتمل كل منها على قصة أو موضوع مناسب على أن يختبروا فى بعضها تحريريا فى الفترات المختلفة .

ثالثاً — تنشأ لكل فصل مكتبة خاصة به للقراءة الحرة ، تتألف من كتب مختلفة بقدر عدد تلاميذ الفصل ، توزع عليهم ليقرءوها فى منازلهم ، ثم يتبادلونها بعد فراغ كل منهم من قراءة كتابه .

رابعاً — يجب أن يعنى بالإخراج الطباعى لهذه الكتب ، فتطبع طبعاً جيداً ، وتوضح بالصور المتقنة ، وتلون الصور تلويناً جميلا .

خامساً — يجب أن يتدرج فى حجم الحروف التى تطبع بها هذه الكتب ، فتطبع كتب المرحلة الأولى (سنة ١ ، ٢) بحرف أكبر من الحرف الحالى وأقل من الحرف الذى ألفوه فى مرحلة الرياض ، وتطبع كتب المرحلة الثانية (سنة ٣ ، ٤) بحرف أقل حجما مما طبعت به كتب المرحلة الأولى .

سادساً — لا يلتزم فى الضبط بالشكل إلا ضبط أواخر الكلمات المعربة ، أما ما عدا ذلك فلا يضبط منه إلا ما هو مظنة الخطأ ، مع التدرج فى نقص الشكل كلما تقدم التلاميذ من فرقة إلى فرقة ، وذلك لأن التزام ضبط جميع الحروف فى الكلمة يعوق سرعة التلاميذ فى القراءة ، وكثير من هذه الحروف لا يحتمل من التلاميذ الخطأ فيه .

ثالثا — فى المرحلة الثانوية :

واقترحت اللجنة فى كتب المطالعة للمرحلة الثانوية أن تكون كما يأتى :

١ — كتاب أو أكثر له موضوع واحد لكل فرقة دراسية ، يدرسه التلاميذ ، ويؤدون فيه امتحاناً .

٢ — كتاب يشتمل على موضوعات متنوعة من الأدب ، والتاريخ ، والاجتماع ، والسير ، والرحلات ، وموضوعات علمية فى أسلوب أدبى . يقرأ فى الفصل بإشراف المدرس .

٣ — مكتبة فصل للقراءة الحرة .

وقررت اللجنة أن القراءة يجب أن تشمل الأنواع الآتية :

١ — قراءة سرية تعقبها مناقشة للتثبت من فهم التلميذ لما قرأ .

٢ — قراءة جهرية يقصد منها إلى تقويم الألسنة ، وحسن الأداء وملاءمته للمعنى .

٣ — قراءة سمعية ، وهى أن يستمع التلاميذ إلى ما يقرؤه عليهم المعلم أو أحد زملائهم من التلاميذ دون أن ينظروا فى الكتاب ، وذلك لتعويدهم التقاط المسموع وسرعة فهمه

٤ — قراءة خارجية يقصد منها تحبيب القراءة إلى الطالب مستقلا .

٥ — قراءة حرة فى حجرة المكتبة أو فى مكتبة الفصل ، ليقرأ التلاميذ ما شاءوا من كتب لمجرد الاستمتاع بالقراءة .

المواد الاجتماعية

ملخص التقارير الخاصة بالجغرافية

تمهيد :

يشمل هذا الملخص عرضا لأهم ما ورد المؤتمر من ردود فى مادة الجغرافية ، وقد قسم هذا العرض إلى جملة موضوعات يمكن اتخاذها أساسا لتوجيه دراسة اللجنة عند انعقاد المؤتمر ، وقد أجملنا تحت كل منها النقط التى أثارها البحّاث المختلفون .

لكن إلى جانب هذا الملخص الشامل لأهم الردود رأت اللجنة أن تكلف بعض الجغرافيين كتابة بحوث قصيرة فى موضوعات تخيرتها لهم ، وقد راعت أن تدور هذه البحوث حول أهم ما يجب أن يتعرض له الباحثون فى مادة الجغرافية من حيث أهميتها فى تكوين المواطن العربى ، وفى تحديد هذا القدر المشترك من الجغرافية الذى ينبغى أن يعلمه أبناء الأمم العربية جميعا ، وهذه البحوث هى :

١ — بحث فى إعداد مدرس الجغرافية : المواد التى ينبغى أن يلم بها هذا المعلم بوجه عام ، والدراسات الخاصة بشئون البلاد العربية بوجه خاص — للدكتور محمد عوض محمد بك ، الأستاذ بجامعة فؤاد الأول .

٢ — بحث فى الرحلات العلمية والسياسة الواجب اتباعها نحوها لتمام الاستفادة منها — للدكتور محمد عوض محمد بك ، الأستاذ بجامعة فؤاد الأول .

٣ — بحث فى وسائل الإيضاح التى يجب أن تتوافر لتدريس جغرافية البلاد العربية على أحسن وجه . — للأستاذ يوسف مجلى — المفتش العام للجغرافية والتاريخ بوزارة المعارف المصرية ، والذى كان أستاذاً للجغرافية بدار المعلمين العالية ببغداد .

وترى اللجنة أن تكون هذه البحوث موضوع نظر فى جلسات لجنة الجغرافية فيعتبر ما كتب فيها بمثابة فتح لباب المناقشة فى الموضوع عند ما يأتى دوره فى المناقشة ولا يقيد اللجنة بحال من الأحوال . وإذا كان من الصعب أن نحدد منهاجا لسير الأعمال فى لجنة الجغرافية بالمؤتمر ، فإنا نوصى بما يأتى :

(أولا) جلسة لمناقشة فكرة القومية والعالمية من وجهة نظر الجغرافى ، وتحديد فكرة المواطن العربى على هذا الأساس .

(ثانياً) جلسة لتحديد القدر المشترك فى جغرافية البلاد العربية الذى يجب أن يعلمه تلاميذ المدارس العربية جميعاً ، وعلاقة هذا بما يجب أن يعلمه أبناء كل قطر من جغرافية الأقطار الأخرى .

(ثالثاً) جلسة لدراسة منهج الجغرافية لمدارس البلاد العربية دراسة تفصيلية تنتهى إلى اقتراح منهج واضح على ضوء الاقتراحات المختلفة .

(رابعاً) جلسة لدراسة إعداد معلم الجغرافية إعداداً يجعله قادراً على تحقيق الغرض من دراسة الجغرافية من الناحية العامة ، ومن ناحية إعداد المواطن العربى بوجه خاص .

(خامساً) جلسة لدراسة وسائل الإيضاح ، وما يمكن أن يعمل لتيسير استفادة البلاد العربية منها ، والجهود المشتركة التى يمكن أن تبذلها الدول العربية لعمل وسائل إيضاح خاصة بها مثل الأفلام والمصوّرات .

(سادساً) جلسة لبحث تنظيم الدراسات الجغرافية الخاصة بالبلاد العربية .

(سابعاً) جلسة لوضع سياسة للرحلات الجغرافية ولمؤتمرات مدرسى الجغرافية بالبلاد العربية ، وتنظيم دراسات فى العطلات ، مع بحث جميع الوسائل التى تحقق تعاون هؤلاء المدرسين وتعارفهم .

(ثامناً) جلسة لتنظيم التعاون فى التأليف الجغرافى ، وتكوين المكتبة الجغرافية العربية وتسهيل الحصول على المعلومات التى يحتاج إليها الأستاذ والباحث فى جغرافية البلاد العربية .

على أن فى إمكان لجنة الجغرافية بالمؤتمر أن تدمج أو تفصل فى مادة الجلسات المقترحة على حسب ما يتسع لها الوقت فى مدة انعقاد المؤتمر .

تقرير اللجنة التحضيرية للجغرافية

فى شأن الإجابات التى تلقتها عما وجهته من أسئلة فى تقريرها التمهيدى

الذى ضمن التقرير العام للمؤتمر الثقافى الأول

تلقت اللجنة ردوداً من الهيئات الآتية :

١ — كلية الآداب (قسم الجغرافية) بجامعة فاروق الأول بالإسكندرية (تقرير عام) .

٢ — معهد التربية العالى للمعلمين (تقرير عام) .

٣ — وزارة المعارف العراقية (تقرير عام) .

٤ — وزارة المعارف السورية (تقرير عام) .

٥ — الأستاذ حسن محمد جوهر ، مراقب منطقة قنا التعليمية (تقرير خاص بمناهج دراسة الجغرافية) .

٦ — الأستاذ جاسم محمد الخلف ، مدرس الجغرافية فى دار المعلمين العليا بالعراق (تقرير عام) .

٧ — الأستاذ محمد سيد نصر بكلية التجارة بجامعة فؤاد الأول .

ولا يسع اللجنة إلا أن تنوه بشكرها وتقديرها للذين اشتركوا فى إعداد هذه التقارير وإلا أن تنوه بالجهود القيمة التى بذلوها عونا على إنجاح أعمال المؤتمر وتوجيه بحوثه توجيهاً نافعاً .

وترى اللجنة أن تعد تقريرها النهائى هذا على ضوء ما جاء فى تقريرها التمهيدى الأول ، وما جاء فى ردود حضرات البحاث المحترمين من آراء وتوجيهات ، ويمكن أن نجمع كل هذه الآراء حول موضوعات نراها أهم ما يجب أن يتعرض له المؤتمر فى مادة الجغرافية من بحوث .

(أولا) الأسس والمبادئ العامة التى يحدد على أساسها القدر الذى لا بد أن يحصله المواطن العربى من جغرافية البلاد العربية ، وموضع هذا بالنسبة إلى جغرافية العالم كله ، ومبلغ التعارض بين هذا وبين الفكرة الدولية التى يتجه اليها العالم الآن

رأى اللجنة التحضيرية فى دورها التمهيدى

ترى اللجنة أن تبدأ بوضع الأسس التالية التى ستبنى عليها اقتراحاتها فى الموضوع الذى أحيل إليها :

تعمل الجغرافية الآن على إبراز العلاقات الوثيقة بين أجزاء العالم المختلفة ، وتؤكد وحدة العالم وارتباط مصالح أممه وشعوبه ، وتوضح فروعها المختلفة حاجة العالم إلى التعاون ليستفيد الفائدة الكبرى من موارده المتسعة ، فيزول بهذا كثير من العقبات التى تقف فى سبيل تحقيق السلام العالمى . ولهذا ينزع الجغرافيون الآن نحو (العالمية) فى الأساليب التى يتبعونها فى دراستهم وكتاباتهم ، ويخففون ما استطاعوا من حدة النظرة المحلية الضيقة التى لم يعد هنالك ما يبررها بعد أن سهلت المواصلات ، وضعفت أهمية الحدود الفاصلة بين الأمم والشعوب .

وعلى أساس هذا لا ينبغى أن يصرفنا الاهتمام بدراسة جغرافية الأقطار العربية عن هذه الحقيقة ، فتقل عنايتنا بدراسة جهات العالم الأخرى ، ولا سيما تلك الجهات التى تربط العالم العربى بها روابط خاصة ، بحكم الجوار من جهة ، وبحكم الاتصالات الاقتصادية والثقافية من جهة أخرى ... فإذا كان الوقت المخصص لدروس الجغرافية فى مدارسنا لا يكفى للتوفيق بين الناحيتين ، وكان هنالك اتفاق على ألا يكون التوسع فى دراسة ناحية على حساب الناحية الأخرى ، فلا بد من إعادة النظر فى الساعات المخصصة لهذه المادة ، ولا مناص من العمل على زيادتها فى بعض مراحل التعليم .

على أن هذه النزعة التى ينزعها الجغرافيون نحو (العالمية) ليس معناها إهمال شأن الدراسة الجغرافية المحلية أو مساواة مثل هذه الدراسة فى الأهمية بدراسة الأقاليم الأخرى

إذ من البدهى أن توجه عناية خاصة لجغرافية (الوطن) الخاص ، على أساس أن الوطنية الصحيحة تتطلب معرفة تامة بالأحوال الطبيعية والبشرية التى توجه المجتمع ، وتتحكم فى تقدمه ، وتعين اتصالاته وعلاقاته . . . ولهذا كان هناك اتفاق تام على ضرورة توجيه اهتمام خاص بجغرافية (الوطن) بالتوسع فى دراسة مقومات البيئة ، وموارد الثروة ، وحالة الإنتاج و . . . و . . . الخ توسعا تختلف درجته باختلاف المستوى العقلى الذى وصل التلاميذ إليه .

رأى معهد التربية العالى للمعلمين

توضح لنا الأغراض والأهداف التى نتوخاها من دراسة الجغرافية ضرورة الاهتمام بدراسة العالم كوحدة ، وعدم قصر الدراسة على بعض الأقطار دون البعض الآخر ، ولكن هذا لا يمنع من أن نتوسع فى دراسة الوطن القومى وبعض الأقطار التى تربطنا بها وشائج طبيعية واقتصادية واثنوجرافية قوية ، كالأقطار العربية . فالوحدة العربية لها بلا شك مقوماتها الجغرافية . ولكن ينبغى لنا أن نحذر المغالاة فى تقدير هذه العوامل ، فيدفعنا حماسنا للفكرة إلى انتحال الأسباب التى نسوغ بها اهتمامنا لدراسة هذه الأقطار بتفصيل وتوسع قد يطغى على اهتمامنا بدراسة العالم ومشاكله أو يضعفه . ولذا نرى أن الاهتمام بهذه الدراسة إنما يكون بزيادة عدد حصص الجغرافية حصة واحدة فقط فى إحدى فرق التعليم الثانوى ، وتخصص هذه الحصة لدراسة الأقطار العربية دراسة مفصلة ، وتكون الغاية من هذه الدراسة ليست مجرد الإلمام بجغرافية البلاد كوحدات متصلة ، بل إبراز ما بينها من قرابة ، ودراسة مشاكلها الاقتصادية والاجتماعية كوحدة جغرافية . أما عدا ذلك فتظل مناهج الجغرافية كما هى تقريباً فى مصر مع زيادة العناية بدراسة شعوب جامعة الأمم العربية فى مرحلة التعليم الابتدائى . والواقع أننا فى تدريس هذا القدر على الوجه الأكمل يمكننا أن نحقق فكرة إيجاد مواطن عربى صالح يعرف بلاده حق المعرفة ، ويعرف ما بينها وبين أمم العالم من روابط بعضها اقتصادى ، وبعضها الآخر بشرى اجتماعى .

على أن الاهتمام بدراسة الأقطار العربية لا يعد بدعة ، فقد جرت الأمم الأوربية على أن توجه اهتماماً خاصاً فى مناهج الجغرافية للأقطار التى تربطها بها روابط جغرافية وثيقة . ولنضرب مثلا لذلك انجلترا فنجد بين الكتب المدرسية كتباً اختصت بمعالجة جغرافية الشعوب التى تضمها جامعة الأمم البريطانية ، فهى تدرس فى مرحلة التعليم الثانوى فى بعض المدارس كوحدة .

موضع هذا القدر من الجغرافية بالنسبة لجغرافية العالم

من المبادئ المقررة ، والتى تستند إلى أسس تربوية وسيكلوجية ، أن الطالب فى مرحلة التعليم الابتدائى له ينبغى أن يبدأ دراسة الجغرافية بدراسة بيئته المحلية ومنها ينتقل إلى البيئات الأخرى التى فى بلاده ، والتى يسمع عنها كثيراً ، والتى يحتمل أن يكون قد زارها . ففى مصر يدرس الطفل الذى يعيش فى القرية البيئة الزراعية التى حوله ، ثم يدرس بعض البيئات المصرية الأخرى ، كالبيئة الصناعية التى تتمثل فى بعض الثغور ، والجهات الواقعة على ساحل البحر ، ثم البيئة الصحراوية التى تتمثل فى الواحات ، وفى الجهات الشمالية من إقليم الصحراء الغربية . وبعد هذا ينتقل إلى دراسة البيئات الأخرى التى تقع فى الأقطار المجاورة ، ويبدأ بأقربها إلى بلاده ، وهنا يوجه اهتمام خاص إلى دراسة الشعوب العربية ، وبيان ما بينها من روابط ، وتدرس كمجموعة واحدة من الأمم ويهتم ببيان علاقات بعضها ببعض ، والعوامل التى تقوم عليها الوحدة ، وتكون هذه الدراسة قائمة على الوصف ، فيعتمد فيها إلى حد كبير على تقريب الصور إلى الأذهان بكل الوسائل ، كالسينما والرحلات والمتاحف .

هذا فى منهج التعليم الابتدائى ، أما فى منهج التعليم الثانوى ، فنقترح تدريس جغرافية الأقطار العربية دراسة مفصلة بعد أن ينتهى الطالب من دراسة العالم كله أى بعد الانتهاء من دراسة القارات دراسة إقليمية ، وتكون هذه الدراسة فى السنة الثالثة ، وذلك لأن الطالب يكون قد ألم بفكرة عن العالم تساعده على فهم جغرافية تلك البلاد ، كما يكون قد وصل إلى درجة من النضج العقلى تجعله أقدر على إدراك العلاقات بين تلك الأقطار ، ودراسة مشاكلها الاقتصادية والاجتماعية دراسة عالية على ضوء ما عرفه من مشاكل الشعوب والأمم التى درسها . أما السنة الرابعة فتخصص لدراسة الوطن الخاص ، ويقصد به فى مصر « دولة وادى النيل » ، أى مصر والسودان مع التمهيد لهما بدراسة حوض النيل كله دراسة عامة .

مبلغ التعارض بين هذا وبين فكرة الدولية التى يتجه إليها العالم

ليس هناك أدنى تعارض بين فكرة العالمية ، وبين الاهتمام بدراسة جغرافية البلاد العربية بشىء من التفصيل — فالفكرة الدولية التى ينادى بها اليوم كثير من قادة العالم ومحبى السلام ، إنما تقوم على طريقة معالجة الموضوعات الجغرافية بحيث تهدف إلى تخفيف حدة النزعات القومية المتطرفة التى تميل إلى تمجيد العنصرية والإشادة بالجنس ، وتفضيل أمة على غيرها ، وذلك بأن نوجه المناهج نحو الخير العام ، وأن نبعد فى دراستنا عن النعرة العنصرية والاعتزاز بالجنس

الذى ننتمى إليه ، وألا نحقر الشعوب الأخرى المتخلفة فى مضمار الحضارة والتى لا تزال فى حالة بداوة. وأن نؤكد وحدة العالم ، وأن ندعو إلى الإخاء بين بنى البشر ، ونبين لأطفالنا أننا إذا كنا متفوقين فى بعض نواحى النشاط الاقتصادى ، فإن الأمم المختلفة لها أيضاً نشاطها الخاص وأنها تساهم مثلنا فى رخاء العالم . فكثير من غلات الجهات الحارة التى تشتد إليها حاجة العالم المتمدن مثل المطاط والشاى والزيوت النباتية والقطن والسكر والتوابل ، إنما يقوم بزراعتها أقوام فى مرتبة أدنى فى سلم الحضارة ، فلا ينبغى أن ننظر إليهم نظرة تنم عن احتقار لشأنهم ، فهم يقومون بدور لا يقل عن الدور الذى تقوم به الأقوام الأكثر تقدماً .

والواقع أن القومية الصحيحة المستنيرة لا تعارض فكرة العالمية ، إذ ليس معناها تحقير الشعوب الأخرى والنظر إليها بعين الشك والحقد والكراهية ، وإنما هى معرفة المواطن لواجبه نحو وطنه ونحو الجماعة التى يعيش بينها ، وكذلك نحو العالم ، والمواطن الصالح هو الذى تتملكه روح الإيثار لا الأثرة .

رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق الأول

فيما يختص بفكرة العالمية واستخدام مادة الجغرافية فى إشاعتها بين الطلاب فى مدارس الشرق العربى ، ترى اللجنة أن علم الجغرافية كغيره من العلوم ينبغى فى دراسته وتدريسه أن يهدف الباحث والمعلم إلى أن يحتفظ له بكيانه الخاص ، وأن ينظر إليه من حيث إنه علم يقصد بتدريسه زيادة معرفة التلميذ بالبيئة العامة وبيئته الخاصة ، بصرف النظر عن تسخير تلك المعرفة لخدمة فكرة معينة كفكرة العالمية أو غيرها .

ومع ذلك فإن لمادة الجغرافية ودراستها وتدريسها فى مدارس الشرق العربى ومعاهده جوانب ثلاثة ينبغى أن يلتفت إليها وهى :

(ا) العالمية وتربية المواطن العالمى .

(ب) الشرق العربى وتربية المواطن العربى .

(ج) الوطن القومى وتربية المواطن فيه .

وترى اللجنة أن يجمع فى برنامج تدريس الجغرافية بين هذه الجوانب الثلاثة بحيث لا يطغى أحدها على الآخرين بحال .

رأى وزارة المعارف السورية

ترى لجنة التربية والتعليم فى الوزارة أن المنهاج السورى الجديد بنى على أساس التوسع فى دراسة الأقطار العربية ، مع العناية بجغرافية البلاد الأخرى . وقد نص فى توجيهاته العامة للمدارس الثانوية على ما يلى :

« حينما ينتهى الطالب من الدراسة المتوسطة ، يجب أن يكون قد حصل على معلومات إجمالية عن جميع القارات والأقاليم ، كما يكون قد حصل على معلومات أوسع من تلك أولا عن جغرافية سورية وسائر البلاد العربية . وثانيـة عن جغرافية البلاد والأقاليم التى تعتبر ذات أهمية خاصة من وجهة مجاورتها للبلاد العربية ، أو شدة علاقتها الاقتصادية والسياسية بالبلاد العربية أو شدة تأثيرها فى الحياة العالمية » .

وجاء فى التوجيهات العامة لمنهاج الجغرافية فى المدارس الابتدائية ما يلى :

« إن الغرض من تعليم الجغرافية فى المدارس الابتدائية هو :

(أولا) تعريف التلاميذ بالبلاد السورية وسائر البلاد العربية .

(ثانياً) إعطاؤهم فكرة إجمالية عن سائر ممالك الدنيا بنسبة علاقتها بسورية وسائر البلاد العربية من جهة ، وبنسبة منزلتها من الحضارة العالمية من جهة أخرى » .

وترى اللجنة ألا يؤدى النزوع نحو (العالمية) إلى إهمال دراسة (الوطن الخاص) . بل من الضرورى الاهتمام قبل كل شىء بمعرفة مقومات (الوطن الخاص) وأن يخصص لذلك السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوى والسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائى . أما دراسة البلاد العربية كمجموعة فيخصص لها السنة التى قبل الأخيرة فى التعليم الابتدائى والثانوى .

وتعتقد اللجنة أن تدريس (الوطن العربى) كوحدة لها كيانها الجنسى ومميزاتها الطبيعية والاقتصادية خير لتحقيق فكرة الأمة العربية الواحدة من دراسة (الوطن الخاص) منفصلا . وهذا لا يعنى أن تكون معلومات التلاميـذ فى مختلف الأقطار العربية واحدة عن كل قطر عربى ، بل يتوسع — داخل إطار الوطن العربى — فى دراسة القطر الذى ينتمى التلميذ إليه . وهذا ما حرص عليه المنهاج السورى الجديد .

رأى الأستاذ جاسم الخلف

لا بد للطالب العربى من دراسة جغرافية البلاد العربية دراسة مفصلة ليعرف طبيعة هذه البلاد وتأثيرها فى السكان ، فى طريقة كسب معيشتهم وأحوالهم الاجتماعية ، ومدى التقارب فى ذلك بين أجزاء الوطن العربى . ومن الضرورى — كما أرى — أن تدرس مصادر الثروة الطبيعية فى كل جزء مهم من أجزاء الوطن العربى سواء كانت الثروة كامنة أو مستغلة لمعرفة إمكانيات التعاون الاقتصادى بين أجزاء الوطن العربى .

ولا غنى للطالب العربى عن دراسة جغرافية العالم بصورة موجزة من حيث التضاريس والمناخ وتأثيرهما فى النباتات والحيوانات ، ومدى تأثير كل ذلك فى حياة الناس . وكذلك دراسة التوزيع العام للثروة (المعدنية والحيوانية والنباتية . . الخ) فى أنحاء العالم .

وإن فهم الطالب لتوزيع الثروة الطبيعية ، كما هو واقع ، يجعله يفهم جيداً مدى اعتماد أقطار العالم (ومن ضمنها البلاد العربية) بعضها على بعض لسد حاجاتها المختلفة وضرورة حسن التفاهم بينها لخير الجميع .

إن دراسة جغرافية البلاد العربية دراسة تفصيلية والتأكيد لها لا يتعارض مع الفكرة الدولية التى ينزع إليها العالم فى الوقت الحاضر ، ودراسة جغرافية العالم — على ما أرى — ضرورية جداً لكل فرد فى العالم إذا أريد منها حسن التفاهم والقضاء على المنازعات والحروب .

أما دراسة الجغرافية المحلية فضرورية جداً ، لكن ذلك لا يمنع من دراسة جغرافية العالم — كما قدمنا دراسة موجزة — وهذا ما يسير عليه معظم الأقطار المتمدنة فى العالم .

(ثانياً) المنهج المثالى لمادة الجغرافية على ضوء الأسس والمبادئ العامة

رأى اللجنة التحضيرية فى تقريرها التمهيدى

مهما أعطى التلاميذ من معلومات متفرقة عن جغرافية بلادهم فى سنى كل مرحلة من مراحل التعليم ، فاللجنة ترى ضرورة تخصيص السنة الأخيرة من التعليم الابتدائى — أو ما يعادله — والسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوى — أو ما يعادله — لدراسة جغرافية الوطن الخاص دراسة مفصلة بعد أن يكون التلميذ قد ألم فى الجغرافية العامة بجهات العالم الأخرى ، وبعد أن

يكون قد وصل إلى درجة من النضج العقلى تمكنه من فهم الحقائق واستيعابها ، على أن تخصص فترة كافية فى هاتين السنتين لدراسة العلاقات القائمة بين الوطن الخاص والأقاليم الأخرى ، وعلى أن يكون لدراسة علم الوطن — بمختلف الأقطار العربية — مركز ملحوظ :

وستحتم علينا الروابط المختلفة الخاصة التى تربط بين الأقطار العربية ، كما سيحتم علينا قيام الجامعة العربية بأهدافها الثقافية والاقتصادية والسياسية ، أن ننظر إلى العالم العربى نظرة خاصة ، وأن ندرسه كوحدة لها مقوماتها ، وأن نعطى التلاميذ قدراً كافياً من الحقائق الجغرافية التى تساعد على فهم تاريخ هذه الأقطار وأحوالها الاقتصادية والعمرانية فهماً صحيحاً .

ولهذا رأت اللجنة ألا يكتفى بدراسة هذه الأقطار على أنها وحدات منفصلة ضمن الأقاليم الجغرافية أو ضمن القارات المختلفة التى تقع فيها ، بل يجب أن تخصص مدة كافية فى الفرقة (الصف) السابقة للسنة الأخيرة فى كل من مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى أو مايعادلها ، يدرس التلاميذ فيها تلك الأقطار باعتبارها وحدة متصلة بها لها طابعها ومميزاتها ، ويوجهون إليها عناية تتناسب والروابط التاريخية والثقافية التى جمعت بينها منذ عهد طويل .

على أن تصفح مناهج الدراسة فى مختلف البلاد العربية لم يكشف عن نقص واضح فى الحد الأدنى من جغرافية البلاد العربية التى يفترض واضعو المناهج أن التلاميذ يستوعبونها فى سنى دراستهم ، وإنما مرجع ضعف التلاميذ وقصور معلوماتهم إلى الطريقة التى تعلم بها مادة الجغرافية ، وإلى الوسائل والمراجع التى يستعين بها المعلمون والتلاميذ .

ولهذا ترى اللجنة أن مجرد تعيين المادة التى يجب أن تعطى للتلميذ لا يحقق مطلقاً الفائدة المرجوة ما لم يكن هنالك ما يضمن استيعاب التلاميذ فعلا لهذه المادة التى تحددها المناهج ، ولذلك فلا مناص — عند تقرير الحد الأدنى لما يجب أن يدرسه التلاميذ من جغرافية الأقطار العربية — من أن يكون هنالك تفكير جدى فى الوسائل التى تساعد التلاميذ على تفهم هذه المادة واستيعابها ، والتى تثير فيهم ميلا إلى أن يعملوا على الاستزادة منها بمجهودهم الخاص .

وعلى ضوء هذه المبادئ والأسس العامة ودراسة مناهج الجغرافية فى شتى البلاد العربية تضع اللجنة الاقتراحات الآتية أمام الشعب المحلية لمناقشتها وإبداء الرأى فيها :

١ — فى مراحل التعليم الابتدائى أو ما يعادله :

(ا) يراعى عند دراسة البيئة المحلية فى السنوات الأولى أن توسع بحيث تتدرج إلى دراسة البيئة العامة للبلاد العربية المختلفة ، على أن يكون ذلك على شكل سياحات فى مختلف هذه البلاد تستخدم فيها الصور المشوقة ، ويستعان فيها ما أمكن بالأفلام .

(ب) فى دراسة حياة الشعوب فى الفرق التالية ، يجب أن تؤخذ شعوب الأقطار العربية على أنها وحدة تدرس بشىء كثير من التفصيل والعناية ، وبطريقة تؤكد الروابط القومية التى تجمع بينها ، وتبرز التشابه فى أسلوب حياتها ، وستفيد هنا أيضاً الصور والأفلام والمتاحف الجغرافية والاثنوجرافية التى تتمثل فيها حياة هذه الشعوب .

(حـ) تخصص السنة الأخيرة — كما سبقت الإشارة — لدراسة جغرافية (الوطن) الخاص دراسة وافية ، على أن تختم هذه الدراسة بشرح مناسب للعلاقات المختلفة التى تربط هذا الوطن بالدول العربية ، وبيان ما يمكن أن يبذل من الجهود لتقوية هذه العلاقات لخير البلاد العربية جميعاً .

٢ — فى مراحل التعليم الثانوى أو ما يعادله :

(ا) تدرس الدول العربية فى موضعها من الأقاليم الطبيعية دراسة عامة ليتسنى للتلاميذ أن يدركوا العلاقات الجغرافية التى تربط بين كل دولة منها وبين الأقسام الأخرى التى تقع فى الإقليم الطبيعى نفسه ، وأن يتفهموا حقيقة العوامل الطبيعية التى تؤثر فى مظاهر النشاط البشرى فى كل وحدة طبيعية من وحدات العالم .

(ب) يدرس العالم العربى باعتباره وحدة بشىء كثير من التفصيل فى الفرقة السابقة لانتهاء مرحلة الثقافة العامة أو ما يعادلها ، كأن تخصص دروس كافية من دروس الجغرافية ، كى يدرس فيها تلاميذ هذه الفرقة (الصف) نواحى الجغرافية الطبيعية والبشرية لكل قطر من الأقطار العربية مع العناية التامة بإبراز الأسس المشتركة التى تقوم عليها وحدة هذه الدول وما لها من نتائج طيبة فى التقدم العمرانى والاقتصادى لجميع هذه الأقطار .

رأى معهد التربية العالى للمعلمين :

نرى العمل بالمنهاج الموضوع للمدارس المصرية بمرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى ، فهو بلا شك من خير المناهج الموضوعة بعناية على أسس تربوية وسيكلوجية سليمة . وإذا كان هناك عيب أو نقص ، فإنما يرجع إلى طريقة تنفيذه لا إلى المنهج فى ذاته ، على أننا نقترح تعديلا يسيراً ، وهو زيادة الاهتمام بجغرافية البلاد العربية فى صلب ذلك المنهاج كما نقترح إجراء تعديل يسير أيضا فى موضوع تدريس الجغرافية الفلكية ومبادئ الجغرافية الطبيعية .

وفيما يلى إجابتنا عن سؤال « الأمانة العامة » فى مبلغ اتفاق المنهج المقترح مع المنهج المقرر فعلا ، ثم بيان الأسباب التى تحملنا على عدم إحداث تغيير جوهرى فى المنهاج المقرر :

١ — مبلغ اتفاق المنهج المقترح مع المناهج المقررة فعلا :

المنهج المقترح على ضوء الأسس والمبادئ العامة السالفة الذكر لا يختلف كثيراً عن المنهج الموضوع للمدارس المصرية ، إلا فى المسائل الآتية :

(ا) زيادة الاهتمام بدراسة شعوب الأقطار العربية فى مرحلة التعليم الابتدائى ، فعند دراسة هذه الشعوب فى منهج السنة الثالثة نقترح دراستها كوحدة وبشىء من التفصيل ، وبطريقة تبرز الروابط القومية التى تجمع بينها ، وتبين أوجه التشابه فى أسلوب حياتها .

(ب) أما فى مرحلة التعليم الثانوى ، فيظل المنهج كما هو ، ما عدا منهج السنة الأولى فنقترح أن تدرس فيه مبادئ الجغرافية الفلكية والطبيعية ضمناً مع موضوعات الجغرافية الأقليمية ، وأن تبسط إلى أقصى حد مستطاع ، وحبذا لو اقتصرت الجغرافية الفلكية على بعض المشاهدات والنواحى العملية .

(ح) كذلك نرى أن يضاف إلى منهج السنة الثالثة موضوع جغرافية البلاد العربية ، ويشمل منهج جغرافية تلك البلاد نبذة عن الروابط الطبيعية والبشرية بين الأقطار العربية والعوامل الجغرافية التى تعزز تلك الوحدة ، ثم دراسة الموقع والتضاريس والمناخ والنبات والأقاليم الطبيعية الرئيسية بشىء من التفصيل والحالة الاقتصادية من زراعية ورعوية وصناعية وتجارية ، وكذلك ثروتها المعدنية وبخاصة البترول ثم طرق المواصلات والمدن والحالة الاجتماعية وبعض مشاكلها

الاقتصادية والاجتماعية ، مع محاولة معالجة هذه المشاكل . وأخيراً ما يرجى للبلاد من مستقبل فى ظل الوحدة العربية .

(ء) وعند دراسة آسية فى منهج السنة الثانية تدرس البلاد العربية كوحدة لا كأقطار منفصلة ، ويهتم بإبراز العوامل الجغرافية التى جعلت منها وحدة جغرافية لها مقوماتها .

٢ — الأسباب التى تدعونا إلى عدم اقتراح تغيير كبير فى المناهج المقررة الآن :

(ا) فى مرحلة التعليم الابتدائى :

لا تدرس الجغرافية فى السنة الأولى الابتدائية الآن . ولا شك أن ذلك يرجع إلى أن واضعى المنهج قد راعوا أن التلميذ فى هذه الفرقة ترهقه المعلومات الجغرافية المنظمة فضلا عن أن دروس مبادئ العلوم تشتمل على بعض الحيوان والنباتات التى فى بيئته والتى تناسب دراستها هذه المرحلة من سنه . أما فى السنة الثانية فنبدأ بإعطائه فكرة مبسطة عن بيئته وعن البيئات الأخرى التى ببلاده والتى كثيراً ما يكون قد سمع عنها ، وذلك اتباعاً للقاعدة التربوية المعروفة ، وهى أن يبدأ التعليم من المعلوم إلى المجهول . فمن الأمور المقررة فى علم النفس أن المرء لا يدرك الأشياء إلا بما لديه من خبرة سابقة . أما دراسة الشعوب فى السنة الثالثة فتتمشى مع أهداف الجغرافية ، وهى بيان ما للطبيعة والبيئة من أثر فى حياة الناس ، ثم إلمام التلميذ بشىء عن شعوب العالم إلماماً يناسب مستواه العقلى فى تلك المرحلة من التعليم . وأما دراسة الوطن الخاص فى السنة الرابعة فلأن هذه الفرقة هى المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائى ، والتى قد يترك الطفل التعليم بعدها ، ومن ثم وجب أن يكمل معلوماته الجغرافية بعض الإكمال بشىء مفصل نوعاً ما عن جغرافية بلاده وأحوالها الاقتصادية وبعض مشاكلها .

(ب) فى مرحلة التعليم الثانوى :

يظل المنهج فى هذه المرحلة كما هو ما عدا إدخال تعديل يسير فى معالجة موضوع الجغرافية الفلكية والطبيعية « المناخية والنباتية » فى فرقة السنة الأولى ، وذلك بأن تدرس عرضاً واستقراراً عند دراسة الأقاليم الطبيعية لإفريقية كما سبق أن ذكرنا . أما حذفها كلها فرأى لا نميل إلى الأخذ به ، لأن هذه الجغرافية هى الأساس الذى تبنى عليه الدراسة الجغرافية فيما بعد . على أنه ينبغى أن يراعى تبسيطها إلى أقصى حد مستطاع ، وأن يتم تدريسها بالطابع العملى ، وأن يبنى الجزء الفلكى على المشاهدة والتجربة كلما أمكن ذلك .

ويدعونا إلى اقتراح إبقاء دراسة القارات بالنظام الموضوع فى التعليم الثانوى الأخذ

بالمبدأ التربوى السيكلوجى المعروف · وهو أن يكون التدريس من البسيط إلى المركب أو المعقد ، ولا شك أن إفريقية أسهل القارات الكبرى من حيث دراستها ، ولشدة أوجه التشابه بين نصفيها الشمالى والجنوبى ، وتماثل المظاهر المناخية ، والحياة النباتية والبشرية أيضاً إلى حد كبير . ولأن تدريسها يتمشى مع فكرة البدء بدراسة أقرب الأقطار إلى الوطن ، ومصر تقع فى هذه القارة .

وفى السنة الثانية تدرس آسية واستراليا وأمريكة الجنوبية ، ودراسة قارتى استراليا وأمريكة الجنوبية سهلة وتناسب المستوى العقلى لطلاب هذه الفرقة . أما آسية ففيها بعض التعقيد ، ولكن يحسن دراستها هنا لأنها أسهل نوعاً من دراسة القارتين الباقيتين ، وهما أوربة وأمريكة الشمالية ، وذلك لأن هاتين القارتين فيهما كثير من المشاكل والدراسات التى تستدعى معالجتها فهماً ونضجاً أشد ، ولذلك نرى أن تظل دراستهما فى فرقة السنة الثالثة . وإذا فرضنا أن العام الدراسى ثمانية أشهر فتخصص خمسة الأشهر الأولى لدراستهما وتخصص ثلاثة الأشهر الباقية من العام لدراسة « جغرافية البلاد العربية » دراسة مفصلة .

وفى السنة الرابعة نرى أن تظل دراسة الوطن الخاص ، وهو فى مصر كما ذكرنا « دولة وادى النيل » ، وذلك لتلك الأسباب التى سبق أن أشرنا اليها ، وهى أن هذه الفرقة هى نهاية مرحلة التعليم الثانوى ، فيجب أن يلم الطالب قبل تركه هذا التعليم بجغرافية بلاده وبأحوالها الاقتصادية ومشاكلها الاجتماعية ، ولأنه يكون فى هذه الفرقة قد وصل إلى بعض درجات من النضج العقلى تساعده على فهم الحقائق المتعلقة بوطنه . كما أنه يكون قد ألم فى دراسته للقارات بحالة الأمم والشعوب الأخرى ، وفى ضوء هذه المعلومات والخبرة يستطيع أن يفهم مشاكل وطنه ، وأن يفكر فى حلها .

رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق

فيما يختص بتوحيد برامج الجغرافية فى البلاد العربية ، ترى اللجنة أن دراسة جغرافية هذه البلاد يجب أن تمثل قسما مشتركا فى المناهج ، يعنى به عناية خاصة فى مختلف الأقطار العربية ، ومع ذلك فلا بد أن يحتفظ كل قطر من هذه الأقطار بحرية وضع برامجه الخاصة فى تدريس هذه المادة فى غير مايمس العالم العربى ، فلكل من هذه الأقطار ظروفه الخاصة وتوجيهاته المعينة فى الصلات العالمية واهتمامه الخاص ببعض الأقاليم التى قد لا يهتم لها بقية الأقطار العربية . فاهتمام مصر بأواسط إفريقية مثلا لابد من أن يفوق اهتمام سورية أو العراق

بها ، واهتمام العراق بدراسة جغرافية إيران أو بقية كردستان لا بد أن يفوق اهتمام مصر أو اليمن . ومع التسليم بضرورة العناية بدراسة جغرافية العالم العربى ، فإنه لا داعى لتخصص سنة دراسية كاملة فى مرحلة التعليم الثانوى ، كما ورد فى تقرير اللجنة التحضيرية ، بل يكتفى بدراسة جغرافية هذه الأقطار ، كل فى الموضع المحدد له فى المناهج الحالية مع شىء من التوسع ، فمثلا يخصص للعالم العربى الأسيوى جانب هام من دراسة القارة الأسيوية ، ويعنى بالعالم العربى فى دراسة القارة الإفريقية .

وترى اللجنة أنه نظراً إلى طبيعة هذه المادة واتصالها الوثيق جداً بعدد كبير من العلوم والمواد الأخرى التى يتعلمها التلميذ فى مختلف الفرق ، وإلى أن علاقة تدريس الجغرافية بتدريس غيرها من العلوم تبدو واضحة فى المرحلة الثانوية من التعليم عند ما تعتمد الدراسة فى الجغرافية على التعليل والربط بدلا من مجرد الوصف — فإن اللجنة ترى ضرورة ربط منهج الجغرفية فى هذه المرحلة من التعليم بمناهج بعض العلوم الأخرى ، وبصفة خاصة العلوم الطبيعية .

رأى وزارة المعارف السورية

١ — فى مرحلة التعليم الابتدائى ، ترى اللجنة أن يتوسع عند دراسة البيئة المحلية بحيث يتدرج إلى دراسة البيئة العامة للبلاد العربية ، على أن يكون ذلك على شكل سياحات تستخدم فيها الصور والأفلام .

إن المنهاج السورى ، فى السنوات الأولى من التعليم الابتدائى ، قد وضع وفقاً لطريقة (الدوائر المركزية) فهو ينص فى توجيهاته العامة على مايأتى :

« يجب أن تبدأ الأبحاث والملاحظات من المدينة أو القرية التى تقوم فيها المدرسة وتنتقل منها بعد ذلك أولا إلى ضواحى المدينة ، ثم إلى المدن والقرى المجاورة لها ، ثم إلى مركز المحافظة فعاصمة الدولة ، ثم تشمل القطر السورى بأجمعه ، وبعد ذلك تنتقل الأبحاث إلى سائر البلاد العربية ، ولا تتناول سائر البلاد والممالك إلا بعد ذلك » .

وجاء فى مفردات منهاج الجغرافية للسنة الثالثة الابتدائية ، بعد دراسة سورية ، فكرة بسيطة عن العالم العربى عن طريق الرحلات التصورية .

لكن المنهاج السورى للمرحلة الابتدائية لا يفصل أبداً سورية عن البلاد العربية ، فهى تدرس دائما معاً ، وذلك مرتين خلال الدراسة الابتدائية فى الصف الثالث وفى الصف الأخير .

٢ — فى مرحلة التعليم الثانوى ، ترى اللجنة : (ا) أن تدرس الدول العربية فى موضعها

من الأقاليم الطبيعية دراسة عامة (ب) ثم يدرس العالم العربى معا فى السنة التى قبل النهائية : (ج) ويخصص الصف الأخير لدراسة الوطن الخاص .

إن الملاحظة (ا) قد روعيت فى المنهاج السورى للمدارس الثانوية ، فهو يختم دراسة البلاد العربية دون توسع فى موضعها من القارات ، وهو يتفق مع الملاحظة (ب) إذ يجعل دراسة البلاد العربية مجموعة فى سنة واحدة ، وهى السنة الأخيرة للدراسة المتوسطة ، أما فى السنة الأخيرة للدراسة الثانوية (السنة السادسة) فتعاد دراسة البلاد العربية جملة واحدة أيضا مع أشهر الدول العظمى فى العالم .

وهكذا فإن المنهاج السورى يحرص ، عن قصد ، على عدم تفريق الوطن الخاص عن الوطن العربى . ويكون الطالب السورى ، فى مرحلتى التعليم الثانوى والابتدائى ، قد درس البلاد العربية خمس مرات .

رأى الأستاذ جاسم الخلف

يرى أن المنهج المثالى هو ما تتبعه المدارس العراقية ، ويشير إلى الرجوع إلى تفاصيل هذه المناهج للاستئناس بها عند وضع المنهج المثالى للمدارس العربية كلها .

رأى الأستاذ حسن جوهر

يذهل كثير من خاصة الناس عن الحقيقة الثابتة ، ألا وهى أن الجغرافية مادة صعبة المرام . ومصدر صعوبتها اشتمالها على حقائق علمية صعبة تند عن أفهام صغار التلاميذ لصعوبتها أولا ، ولأن كثيراً من الذين يتولون شرحها لهم لم يأخذوا منها إلا بظاهرها — ولهذا رأينا تأجيل مقياس الرسم وقراءة الخرائط وعملها ، مما كان مقررا فى الفرقة الثانية الابتدائية ، إلى الفرقة الأولى الثانوية ؛ وكذلك رأينا تأجيل دراسة الجغرافية الفلكية (شكل الأرض ، دوراتها ، والليل والنهار ، وأسباب طولها وقصرها فى الأماكن المختلفة ، والفصول الأربعة ، وخطوط الطول والعرض ، وأوجه القمر) إلى الفرقة الرابعة الثانوية بعد أن كانت تدرس فى الفرقة الأولى الثانوية .

كذلك رأينا تبسيط دراسة القارات الخمس تبسيطا يذهب بكثير من التفصيلات التى لا طائل تحتها ، ولا يحتاج اليها الطلاب فى مستقبل أيامهم ، كدراسة جبال القارات وأنهارها ، وتعديد رءوسها وخلجانها . ولقد تمكنا بهذا التبسيط من تخصيص الفرقة الثالثة

الثانوية لدراسة البلاد العربية دراسة تفصيلية ، ودراسة بعض الأقطار جاراتنا ، والتى تربطنا بها صلات وأواصر مختلفة (تاريخية واقتصادية) دراسة إجمالية .

ولقد خصصنا الفرقة الرابعة لدراسة الوطن ، أى أن الطلبة المصريين يدرسون وادى النيل ، كما يدرس العراقيون بلاد العراق وحوض الرافدين الخ ...

ولقد تركنا منهاج الفرقة الخامسة ، كما هو ، لأن موضوعاته عامة يستوى فى دراستها المصرى والعراقى والهندى والبريطانى .

(ثالثا) الأساليب المقترحة لضمان تحصيل الطلاب لمادة الجغرافية ، والوسائل التى تساعد على هذا

١ — الكتب المدرسية والعامة

رأى اللجنة التحضيرية فى تقريرها التمهيدى

(أولا) إعداد مؤلفات وافية عن نواحى جغرافية الأقطار العربية تكون بمثابة مراجع لأساتذة الجغرافية ، يستعينون بها فى التدريس ، وفى تأليف الكتب الجغرافية المدرسية .

(ثانياً) تعديل الكتب المدرسية المقررة ، بحيث تحقق المبادئ والأهداف المختلفة التى سبقت الإشارة اليها .

رأى معهد التربية العالى للمعلمين

١ — الكتب المدرسية : نرى أن الكتب الحالية المقررة (فى مصر) لا بأس بها بوجه عام ، ولا سيما كتب الجغرافية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوى . فالكتب الجديدة التى قررت ووزعت على التلاميذ فى العام الدراسى الراهن أصلح بكثير من الكتب القديمة ، وهى بلا شك أوفى بالغاية . « هذه الكتب هى التى أقرتها وزارة المعارف على أساس مسابقة لأفضل الكتب المدرسية ، وقد فحصتها لجان خاصة فى الوزارة ، كما أقرتها لجان أخرى من أساتذة جامعة فؤاد الأول » . وقد وجه بعض المؤلفين عناية خاصة للأقطار العربية من تلقاء أنفسهم ولكنهم لم يسهبوا فى الكتابة عن تلك الأقطار لتقيدهم بالمناهج الموضوعة من جهة ، ولأنه لم ينص على توجيه اهتمام خاص بتلك الأقطار من جهة أخرى . ولذا يحسن إدخال تعديل يسير

فى كتاب السنة الثالثة الثانوية ، حتى يتفق هذا التعديل مع التعديل الذى رأينا إدخاله على المناهج ؛ كما ينبغى وضع كتاب فى « جغرافية البلاد العربية » تقوم بوضعه لجنة من أقطاب هذه المادة فى مصر ، أو يعلن عن مسابقة لوضعه ، كذلك يحسن وضع كتب فى جغرافية كل قطر على حدة بحيث تكون بمثابة مراجع واسعة يستعين بها الأساتذة والمدرسون فى تدريس هذه الموضوعات .

كذلك يحسن إدخال تعديل فى كتاب السنة الثالثة الابتدائية « الشعوب والبيئات » تعديلا يحقق وجهة النظر التى أشرنا اليها

ونحن لاننصح مطلقاً بتوحيد الكتب المدرسية فى جميع الأقطار العربية فى المناهج المتماثلة التى تعالج الشعوب الأخرى والقارات ، بل نذهب إلى أكثر من ذلك ، فنرى أنه يجب أن تتنوع الكتب المدرسية فى الفرقة الواحدة فى القطر الواحد ، فلا يجوز أن يدرس الطلبة فى كتاب موحد تفرضه وزارة المعارف فرضاً فى جميع أنحاء البلاد ، ولا ترضى بغيره بديلا ، لأن هذا العمل من شأنه تثبيط همة المؤلفين ، ويقضى على التنافس من تجديد وابتكار فى أساليب معالجة الموضوعات الجغرافية وتزويدها بالخرائط والأشكال . على أنه لاينبغى أن تطلق الحرية للمدارس لاختيار الكتب دون رابط ، وإنما يجب أن تؤلف لجان خاصة تقرر ماهو صالح من تلك الكتب بما يطابق المنهج الموضوع ، ويتمشى مع روحه ، وتضعه فى قائمة الكتب التى يصح استعمالها ، وتحذر استعمال غيرها فى التدريس .

٢ — الكتب العامة : المكتبة الجغرافية فى مصر فقيرة جداً ، وهى أشد جدبا فى الأقطار العربية ، وبخاصة فى الكتب العامة ؛ ولا يكاد يصدر من الكتب الجغرافية غير المدرسية إلا النزر اليسير ، وهذا نقص يجدر بنا تداركه . ونرى علاجا لهذا تأليف لجنة تقوم بوضع خطة ترمى إلى تشجيع التأليف الحر فى النواحى الجغرافية المختلفة ، وحبذا لو احتضنت الجامعة المصرية « جامعة فؤاد الأول » هذا المشروع وذلك بالإشراف على إصدار سلسلة من الكتب الجغرافية العامة غير المقيدة بالمناهج المدرسية على أن تشمل أيضاً دراسة الأقاليم والبيئات المصرية والعربية التى لم تدرس بعد ، والتى لا تزال معلوماتنا الجغرافية عنها قاصرة .

كذلك نرى أن تقوم الجمعية الجغرافية الملكية بنصيبها فى ذلك العمل الجليل ، ولاشك أن هذا جزء هام من رسالتها ، وحبذا لو أصدرت مجلة جغرافية شهرية على نمط المجلات الجغرافية التى تصدر فى أمريكا وانجلترا ، بدلا من نشرتها السنوية ، وبذلك نشجع الدراسات

الجغرافية ، ونعمل فى الوقت نفسه على نشر الثقافة الجغرافية الصحيحة فى مختلف أنحاء الشرق العربى .

رأى قسم الجغرافية بجامعة فاروق

من المستحسن إدخال بعض التعديلات على الكتب الدراسية الحالية ، بحيث يكون للبلاد العربية نصيب من الدراسة أكبر من النصيب الذى لها الآن .

رأى وزارة المعارف السورية

إن الكتب المدرسية التى هى فى متناول التلاميذ العرب فى مختلف أقطارهم ، يعوزها الضبط والوضوح ، وينقصها الإتقان فى الطبع والرسوم والمصورات ، ولا سبيل إلى تحسينها إلا بتضافر المدرسين العرب واشتراكهم فى التأليف ، على أن تتعهد الجامعة العربية بطبعها طبعاً متقناً أنيقاً جذاباً ، ، كما هو الحال فى كتب الجغرافية الأوربية والأمريكية .

رأى الأستاذ جاسم الخلف

إن الكتب المدرسية التى بين أيدى الطلاب لا تفى بحاجتهم ، وليست ملائمة تمام الملاءمة ، فأرى من الضرورى تغييرها . كما أنه يجب أن تكون هناك كتب فى المكتبة للمطالعة الخارجية ، علاوة على الكتب المدرسية ، يقرؤها الطلاب . وأرى من الضرورى أن تكون كتب المرحلة الابتدائية مكتوبة بحروف كبيرة مشكولة ، وبأسلوب شائق أقرب ما يكون إلى القصة ، وموضحة بالصور الملونة والأشكال والخرائط .

رأى الأستاذ سيد نصر

ا — فى التعليم الابتدائى :

١ — فى المرحلة الأولى : وتشمل فرقة السنة الثانية . يدرس التلميذ البيئة المحلية وفكرة عامة عن القارات والمحيطات . والكتاب المقرر هو الجزء الأول من مبادئ الجغرافية ، تأليف محمد عوض إبراهيم بك ، ومصطفى عامر بك ، والدكتور محمد عبد المنعم الشرقاوى . ويعالج هذا الكتاب الموضوعات المذكورة من الناحية المصرية البحتة ، وهذا حسن جداً لتلاميذ

فى هذه السن . وأقترح أن يكون لكل قطر من الأقطار العربية كتاب خاص به ، يتدرج فى تدريس الجغرافية ، كما يفعل هذا الكتاب .

٢ — فى المرحلة الثانية : وتشمل فرقة السنة الثالثة ويدرس التلاميذ الشعوب والبيئات . والكتاب المقرر هو الجزء الثانى من مبادئ الجغرافية للمؤلفين أنفسهم ، ويعالج الكتاب حياة الإنسان فى بعض الجهات الهامة ، كالسودانيين فى إفريقية والعرب والأتراك والإيرانيين والهنود واليابانيين فى آسية ، واليونانيين والإنجليز فى أوربة . ويلاحظ أن ما كتب عن العرب فى الجزيرة وفى فلسطين والعراق والشام ، فيه الكفاية نوعاً لتلاميذ هذه الفرقة ، وإن كان الأسلوب علمياً جافا إلى حد ما .

وكذلك يوجد فى الكتاب قسم خاص بمطالعات فى الجغرافية ، فيه حياة المغاربة والأحباش والصينيين والإيطاليين الخ .

وأرى أن يرتب هذا القسم (حياة الإنسان فى بعض الجهات الهامة) بذكر الحياة فى القطر نفسه . ثم الحياة فى جيرانه ، ثم فى الأقطار الأخرى المرتبطة به ارتباطاً قوياً ثم فى الأقطار البعيدة . كما أنه يجب أن تعطى الأقطار العربية والأقطار المجاورة عناية أكثر مما جاء فى الكتاب ، وذلك بالابتعاد عن السرد ، والاعتماد على الأسلوب الوصفى . وحبذا لو اتبع فى ذلك الأسلوب القصصى ، مثال ذلك رسالة من عراقى إلى مصرى ، أو من يمنى إلى لبنانى ، أو قصة لمخاطر جاب هذه البلاد ، أو وصف لحاج قام من المغرب الأقصى إلى الحجاز ، وعند عودته عرج على الأماكن المقدسة فى فلسطين وسورية الخ .

٣ — المرحلة الثالثة : وتشمل فرقة السنة الرابعة ، ويدرس فيها التلاميذ مصر وجيرانها ، ومن ضمن جيرانها الأقطار العربية . وأرى أن ما كتب فى هذا الموضوع كاف جداً .

ب — فى التعليم الثانوى :

السنة الأولى : تدرس التلاميذ فى هذه السنة قواعد الجغرافية الفلكية والطبيعية ، يتلوها تطبيق إقليمى على قارة إفريقية . وهذا مناسب كل المناسبة . ولاضير إذا اختلفت الناحية التطبيقية بحيث تتغير بالنسبة إلى الوطن المحلى والقارة التى هو فيها . فمثلا يدرس الطالب العراقى قارة آسية من الناحية الأقليمية بدل إفريقية وهكذا .

أما الكتاب المقرر فهو « أصول الجغرافية العامة » لمحمد سيد نصر ، ومحمد عبد الرحمن الزمك . ويمتاز هذا الكتاب بتدرج معلوماته وتمارينه وتوضيحاته المختلفة وأسلوبه الجميل الرصين .

السنة الثانية : وفيها يدرس التلاميذ جغرافية آسية واستراليا وأمريكة الجنوبية . والكتب المقررة هى « جغرافية آسية واستراليا » تأليف حسن جوهر وآخرين . و« أمريكة الجنوبية » تأليف محمد مرسى أبو الليل وتوفيق سابق . وأرى أن يتوسع فى هذين الكتابين فى الفصول التى تعالج الاتصالات الاقتصادية والثقافية والسياسية بين الأقطار العربية وبين دول هذه القارات .

السنة الثالثة : وفيها تدرس قارتا أوربة وأمريكة الشمالية . والكتابان المقرران هما « جغرافية أوربة ، وجغرافية أمريكة الشمالية » للمؤلفين الأخيرين . وملاحظتى عليهما هى ملاحظتى على الكتابين السابقين .

السنة الرابعة : ويدرس التلامذ فيها الوطن المحلى بشىء من التفصيل ، وهذا أمر مطلوب ولكن أرى ضرورة التوسع فى العلاقات التجارية والثقافية الخ بين كل وطن محلى ، والأوطان الأخرى التى يضمها الوطن الإقليمى . والكتاب المقرر « جغرافية حوض النيل » لعبد الفتاح على ابراهيم ، ويوسف مجلى . وأرى أن يكون لكل وطن محلى من أوطان الأقطار العربية مثل هذا الكتاب الخاص بجغرافيته .

٢ — وسائل الإيضاح من أطالس وخرائط وأفلام

رأى اللجنة التحضيرية

١ — إعداد مصورات جغرافية للأقطار العربية المختلفة ، يختلف مستواها باختلاف مراحل التعليم .

٢ — إعداد خرائط وافية للأقطار العربية يستعين بها المعلمون فى شرح المظاهر الجغرافية لكل قطر من الأقطار .

٣ — البدء بتحضير سلسلة من الأفلام الجغرافية التى تعرض المظاهر الطبيعية والبشرية لكل قطر من الأقطار العربية عرضاً وافياً .

٤ — إعداد مجموعات من الصور التى توضح المناظر الطبيعية ، وحياة الشعوب ، ومظاهر النشاط فى كل قطر من الأقطار العربية ، على أن يستعان بتلك الصور فى عمل ألواح يمكن الاستعانة بها عند تعذر وجود آلات السينما فى بعض المدارس .

٥ — تزويد مكتبات المدارس بمجموعة وافية من المؤلفات التى كتبت عن البلاد العربية يضم إليها أولا بأول جميع التقارير والإحصائيات التى تصدرها الدول العربية المختلفة .

رأى معهد التربية العالى للمعلمين

لسنا فى حاجة إلى بيان أهمية وسائل الإيضاح فى تدريس الجغرافية ، فهى تيسر مهمة المدرس ، وتجعل المادة فى متناول فهم التلاميذ ، وتتألف هذه الوسائل من الخرائط والأطالس والنماذج البارزة ، والأفلام السينمائية ، والغلات ، والأشكال البيانية .

أما الخرائط فنرى وضع مجموعة وافية منها لكل قطر عربى على حدة ، ومجموعة أخرى للأقطار العربية معاً ، على أن تتناول النواحى الجغرافية المختلفة ، وتشتمل على دراسات طوبوغرافية وجيولوجية ومناخية واقتصادية وبشرية ، وحبذا لو كانت فى حجم « خرائط فيلبس » حتى يسهل تداولها ، كما توضع خرائط مفصلة لكل إقليم طبيعى تشمل النواحى السالفة الذكر ، ويمكن أن ترسم هذه الخرائط بمقياس أصغر ، ويؤلف منها أطلس للأقطار العربية يسرى استعماله .

أما الأفلام فيحسن إعداد سلسلة منها فى كل قطر عربى ، ويزود كل قطر بمجموعة كاملة من أفلام الأقطار العربية الأخرى .

كذلك تعد مجموعات من الألواح المصورة التى توضح حياة الشعوب العربية وبيئاتها ، ومظاهر نشاطهم الاقتصادى والاجتماعى ، وأن تعمل كذلك ألواح زجاجية صغيرة تستخدم فى الفانوس السحرى فى المدارس التى لا توجد بها آلات سينما .

ونرى أيضاً الأخذ بفكرة إنشاء متحف اثنوجرافى للشعوب العربية فى عاصمة كل قطر من الأقطار العربية ، ويزود بالغلات والنماذج واللوحات والصور . وحبذا لو كان صورة مصغرة لمتحف فؤاد الأول الزراعى . على أن تساهم جميع الدول العربية فيه .

رأى وزارة المعارف السورية

ليس فى سورية أفلام جغرافية ، وإنما لها مصورات جيولوجية وطبوغرافية بمختلف المقاييس ، كانت وضعتها السلطات الفرنسية . أما المصورات العربية السائرة فليست تفى بالغاية وأحسنها (مصورات طربية) وللسيد طربية نفسه أطلس جديد ، حسن الطبع ، مفيد ولا سيما فى تعرف البلدان العربية .

رأى الأستاذ جاسم الخلف

إن وسائل الإيضاح فى مدارسنا ، إما قليلة جداً لا تفى بالحاجة ، وإما غير موجودة . وأرى أنه من الضرورى تزويد جميع المدارس بالخرائط والأطالس والكرات الأرضية ، والنماذج والصور التخطيطية . ومن المفيد جداً توافر جهاز لعرض الأفلام السينمائية الجغرافية وإذا تعذر وجود هذا الجهاز ، فلا بأس من وجود فانوس سحرى تعرض فيه الصور الجغرافية على الأقل .

رأى الأستاذ سيد نصر

أما من حيث الخرائط والمصورات والأفلام إلى غير ذلك من وسائل الايضاح ، فلى بعض اقتراحات أجملها فيما يلى :

١ — لابد لكل مدرسة من مجموعة من الصور الفوتوغرافية الخاصة بأشهر المعالم الجغرافية لكل قطر من الأقطار العربية (ويصنع فى التعليم الابتدائى « صندوق الدنيا » تشاهد فيه التلاميذ الصغار هذه المعالم) .

٢ — لابد لكل مدرسة من مجموعة من طوابع البريد الخاصة بكل قطر . وكذلك صور لأعلام هذه الأقطار (للتعليم الابتدائى بصفة خاصة) .

٣ — تؤخذ أفلام خاصة بكل قطر ، وتعرض على التلاميذ على طريقة أحاديث الأسفار التى نشاهدها فى دور السينما . وتتبادل الدول هذه الأفلام أو تحتفظ بمجموعات منها .

٤ — يكلف التلاميذ عمل رسوم وخرائط مكبرة ومجسمة للأقطار العربية ، وتكون مبسطة ، ومن صنع أيديهم .

٥ — (ا) تكلف مصلحة المساحة عمل مصور خاص (أطلس) للأقاليم العربية ، كما كانت تفعل سابقاً لأقطار الإمبراطورية العثمانية .

(ب) تكلف مصلحة المساحة عمل أطلس شامل للعالم يهتم فيه أولا بالوطن المحلى (مصر والسودان بالنسبة إلى مصر مثلا) ثم بالوطن الأقليمى (الأقطار العربية الإسلامية) ثم بباقى العالم . هذا وقد كان لى شرف الاشتراك فى أطلس عربى منذ عشر سنوات ونيف ، كانت تقوم بعمله الوزارة ومصلحة المساحة . ولا أدرى ماذا أراد الله به مصيراً .

(ج) تزود كل مدرسة بمجموعات جيدة من خرائط الحائط المختلفة والأجهزة الجغرافية المناسبة (وتكون الصبغة المحلية لها ذات شأن خاص) .

هذا ، وليست وسائل الإيضاح الحالية بذات قيمة كبيرة لقدمها أو بلاها أو قصورها . ولا يفوتنى أن أنوه بفضل الأطلس الحديث ، الطبعة الثامنة لمحمد حمدان ، ولبيب العسال ، كمرجع أو مصور توضيحى ، أرى ضرورة تعميمه فى الأقطار العربية ، حتى تصدر المساحة الأطلس المقترح ، ذلك لأنه مصور قيم بلا شك .

٣ — الرحلات المدرسية

رأى وزارة المعارف السورية

ليس لوزارة المعارف السورية سياسة مقررة للرحلات الجغرافية . وهذا نقص كبير يجب تلافيه ، والرحلات التى يقوم بها الطلاب مع أساتذتهم بين حين وآخر إنما تتم بتشبث الطلاب أنفسهم .

ولا يمكن أن تنجح الرحلات فى البلاد العربية ما لم تعد لها الوسائل المادية ، وما لم تنظم تنظيما مشتركا بين الحكومات العربية ، فليس فى سورية مثلا أماكن لاستيعاب التلاميذ الوافدين من البلاد العربية عند ما تكون المدارس السورية غير معطلة ، وكذلك الأمر فى سائر الأقطار العربية . ولا بد من إشراك أسر التلاميذ فى أمر الرحلات حتى يتسنى تبادل الطلاب بين الأسر فى مختلف الأقطار .

(رابعاً) إعداد مدرس الجغرافية إعداداً يجعله صالحاً لتعليم مادة الجغرافية على الأسس التى سبقت الإشارة اليها

رأى اللجنة التحضيرية

ترى اللجنة أنه من الضرورى لإعداد مدرس الجغرافية إعداداً يجعله قادراً على تحقيق الغاية من تعليم الجغرافية ، والاستفادة منها فى تكوين المواطن العربى ، أن يلاحظ ما يأتى :

١ — تنظيم رحلات فى البلاد العربية لمدرسى الجغرافية ليروا بأعينهم ما يعلمونه لتلاميذهم من حقائق ، وبهذا يستطيعون أن يبعثوا الحياة فى دروسهم ، وأن يستثيروا شغف التلاميذ .

وسيحتاج الأمر إلى عقد مؤتمرات لهؤلاء المدرسين ، يختار لها فى كل دور قطر من الأقطار العربية ، وبهذا تسنح الفرصة للمدرسين لتبادل الأفكار من جهة ، وزيارة الأقطار التى تعقد فيها المؤتمرات من ناحية أخرى .

٢ — تنظيم دراسات صيفية مختلفة لمدرسى الجغرافية ، فى أحد المصايف العربية ، على أن تخصص مثل هذه الدراسات للمسائل الجغرافية المتصلة بالبلاد العربية .

٣ — توجيه البحث الجغرافى فى مراحل التعليم العالى والجامعى توجيهاً يكفل استيفاء نواحى النقص فى جغرافية البلاد العربية المختلفة ، وتنسيق الجهود بين جغرافيي هذه البلاد ، إذ أن هذا هو الطريق السوى لإعداد المادة الصحيحة التى يمكن أن يعتمد عليها التأليف الجغرافى لمراحل التعليم المختلفة .

٤ — العناية بجغرافية البلاد العربية عناية خاصة فى الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين ، بأن يجعل منها إقليم خاص يدرس إجباريا لطلبة قسمى الجغرافية والتاريخ ، إذ لا أمل فى أن يعلم التلاميذ الحد الأدنى من المعلومات الجغرافية تعليما صحيحاً ما لم يستوثق من تمكن المدرسين فى المادة التى يوكل إليهم أمر تدريسها .

رأى معهد التربية للمعلمين وجامعة فاروق ووزارة المعارف السورية

يتفق رأى معهد التربية للمعلمين وجامعة فاروق مع رأى اللجنة التحضيرية ، ولكن وزارة المعارف السورية ترى أن دور المعلمين السورية تفى بالحاجة من حيث تعليم المعلمين جغرافية سورية . أما دراسة البلاد العربية الأخرى فلا تزال غير وافية ، وخاصة البلاد التى ليس عنها مصادر وافية ، كاليمن أو المملكة العربية السعودية مثلا .

ملخص

التقارير الخاصة بالتربية الوطنية

وردت التقارير التالية إلى الإدارة الثقافية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية خاصة بالتربية الوطنية :

١ — تقرير عن تحسين وسائل تعليم التربية الوطنية ، وضعه معهد التربية للمعلمين بالمنيرة (القاهرة) .

٢ — تقرير عن الوسائل والطرق التى يجب أن تتخذ فى مدارس المعلمين ومعاهدهم حتى يخرجوا قادرين على أن يجعلوا من تلاميذهم مواطنين صالحين، وضعته لجنة التربية والتعليم بوزارة المعارف السورية (دمشق) ويليه اقتراح بالمنهج المثالى لمادة التربية الوطنية فى مرحلة التعليم الابتدائى للجنة عينها .

٣ — تقرير عن التربية الوطنية ، وضعه المراقب العام لمنطقة غرب الدلتا التعليمية .

٤ — تقرير المدرسة النموذجية بحدائق القبة (مصر) حول التربية الوطنية .

٥ — تقرير عن الموضوعات التى ينبغى أن تشملها مادة التربية الوطنية ، وضعه السيد أحمد عبد الباقى المفتش بوزارة المعارف العراقية (بغداد) .

٦ — وسائل تدريب الكبار الذين غادروا معاهد العلم على أن يكونوا مواطنين صالحين، وضعه السيد محمد نجيب باقى (حلب) .

٧ — تقرير بدون عنوان حول التربية الوطنية ، لم يذكر فيه اسم كاتبه .

وفيما يلى ملخص لهذه التقارير :

١ — تحسين الوسائل فى تعليم التربية الوطنية

خلاصة تقرير معهد التربية للمعلمين

(ا) الفرصة من التربية الوطنية :

يرى واضعو التقرير أن على المدرسة ، إلى جانب وظائفها الأخرى ، واجب إحاطة التلميذ بما يجعله يشعر شعوراً طبيعياً بالمحيط الاجتماعى الذي يعيش فيه لكى ينمو شعوره بوجوب التضامن والتعاون مع الآخرين ، حتى يتطبع بطبائع بيئته التى هو فيها .

أما نوع المحيط الاجتماعى أو « المجتمع الذى يجب أن يعد التلميذ لكى يعيش فيه ويتعاون مع أعضائه » فلايحدده واضعو التقرير قبل عرض وجهتى النظر المؤيدة إحداهما للقومية والمؤيدة أخراهما للعالمية . ويرى واضعو التقرير أن المجتمعات البشرية تطورت فى سيرها من مجتمعات صغيرة لاتتعدى القبيلة ، إلى مجتمعات كبيرة معقدة تتمثل فى الدولة الحديثة . وهناك من الشواهد فى رأيهم « ماينبىء بأن العالم متجه نحو إنسانية واحدة » وهذا حادث بحكم تطور العالم ، إذا سلمنا بأنه متطور — ولا يشك واضعو التقرير فى ذلك . ويصلون من ذلك إلى أنه « إذا كانت هذه هى الغاية التى يسير إليها العالم — أى الوحدة العالمية — كان من الواجب على المربين اليوم ، أن يساعدوا على الوصول إليها ، ويساهموا فى تحقيقها ، وذلك بأن يجعلوا إعداد الفرد يقوم على أساس التوافق مع المجتمع الأكبر ، وهو الإنسانية . على أننا لا يجب أن نفهم أن ذلك يتعارض مع اعتزاز المواطن منا بالقومية ، وتقوية الروح الوطنية فيه ، بل على العكس ، فإننا أمم لا تزال متخلفة فى ميدان القوة ، ويجب أن نبدأ بأنفسنا أولاً فنقويها ، لكى نستطيع أن نقف على قدم ثابتة . . . ولذلك فإن رأينا فى التربية الوطنية ، أنها ليست مجرد إنماء العاطفة الوطنية بشكل يثير غرائز المقاتلة فى نفوس أبناء الوطن نحو أبناء الأوطان الأخرى ، وإذكاء روح العنصرية فى نفوس الصغار . . . بل إن الوطنية التى نرضاها لأبنائنا ، هى تلك الوطنية الصادرة عن عاطفة نبيلة ، هى حب الوطن الذى لا يتعارض ومبادىء الإنسانية العامة والذى يتجلى فى أعمال الإنسان العادية . . . » .

ويشير واضعو التقرير إلى أنه إذا كان هذا هو ما ينبغى أن يكون إليه هدف التربية الوطنية ، فإنها ينبغى أن تهدف قبل ذلك إلى الوحدة العربية التى هى « خطوة نحو هذا المجتمع الذى يطمح بنو الإنسان فى الوصول إليه » .

(ب) وسائل تحقيق هذا الغرض :

يرى واضعو التقرير أن « المدارس المصرية بنظامها الحالى لم تسمح بإدخال هذه التربية إلا من ناحيتها الثقافية فقط ، أى بإدخال التعليم المدنى واعتباره ضمن مواد الدراسة » . وكذلك يرون أن مؤلفى الكتاب المقرر « لم يراعوا أن يتفق بأى حال مع آراء علماء النفس ورجال التربية الحديثة » .

أما المواد المقررة فلا تتعدى ، بحسب رأيهم ، دراسة نظام الحكومة وعملها . ويرون أن هذا « لا يكفى لأن يجعل من التلميذ مواطناً حقاً ، إذ يجب ألا ننظر إلى الوطنية كشىء

سياسى يتصل بالحكومة أكثر مما يتصل بالمجتمع عامة » . ويضيف واضعو التقرير أن المنهج مع قصوره من ناحية المادة فاشل أيضاً من ناحية الطريقة » التى لا تتعدى الاستظهار فى الأغلب . وفى رأى أصحاب التقرير أن « المواطن الفاضل ليس ذلك الذى يحفظ كتاب التربية الوطنية ، وإنما هو الذى يستطيع أن يشترك فى الحياة الاجتماعية للأمة . . . » .

(ج) الوسائل المقترحة للتربية الوطنية :

(١) « تربية التلميذ تربية اجتماعية ، وذلك بتدريبه على الحياة الاجتماعية فى الفصل ، وفى خارج الفصل » على طريقة التعاون مع رفاقه فى الحياة المدرسية ، وفى الجمعيات والألعاب ، الخ .

(٢) البدء بهذا التدريب فى الصغر .

(٣) لما كانت الوطنية « صفة تدخل فى جميع تصرفات الإنسان فى حياته اليومية . . . فليست هناك حاجة لتخصيص علم منفصل لها . . . » .

(د) التربية الوطنية فى المدارس الابتدائية :

يقسم واضعو التقرير برنامج التربية الوطنية فى المدارس الابتدائية إلى ناحيتين : ناحية تدريبية وناحية ثقافية .

أما الناحية التدريبية فتتم بوساطة « تدريب الطفل فى المدرسة على القيام بخدمة المجتمع ، وذلك بالمحافظة على نظام الفصل ونظافته ، وبمعاونة غيره فى أثناء اللعب ، وبوساطة الأناشيد الوطنية فى الصباح ، ورفع العلم ، وأداء التحية له . وللقصص والصور أثر كبير فى تكوين الأخلاق وغرس الفضائل .

أما الناحية الثقافية فتتم بالدراسة « بطريقة واضحة لأعمال بعض الأشخاص الذين يؤدون خدمات عامة للمجتمع ، يعرفهم الأطفال ويستطيعون الاتصال بهم . . . مثل رجال الشرطة ورجال المطافئ الخ . . . » ويستطيع الأطفال فى السنة النهائية فى المدرسة الابتدائية أن يدرسوا شيئاً عن الحكومة المحلية على اعتبار أنها هى التى تهتم بتنظيم الشوارع وإنارتها ليلا وبإنشاء الحدائق والمتنزهات . . . أما الحكومة العامة ، فلا يصح أن نتعرض لها بتوسع ، لأنها بعيدة عن إدراك التلاميذ فى هذه الفترة » .

ويرى واضعو التقرير أننا لا نستطيع إغفال « أثر بعض الطرق الحديثة فى تدريب

الأطفال على الصفات الوطنية الصحيحة . . . وإنا لنضع على رأس هـذه الطرق طريقة المشروع . . . » .

(هـ) التربية الوطنية فى المدارس الثانوية :

(١) النامية التدريبية : ويتم تحقيقها بإنشاء الجمعيات المختلفة ، إذ فيها « مجال كبير للتدرب على الحياة الاجتماعية ، بما فيها من تعاون ونظام وتنمية الصفات الوطنية المختلفة » وكذلك يمكن تنمية الصفات الوطنية فى التلميذ فى ساحة اللعب . ويستشهد واضعو التقرير بقول الفيلسوف والمربى الأمريكى المشهور : جون ديوى John Dewy إذ يقول : « لايتسنى للمدرسة أن تعد طلبتها للحياة الاجتماعية إلا إذا كان النظام فيها يمثل هذه الحياة . والطريقة الوحيدة التى تعد الطالب للحياة الاجتماعية ، هى الاشتغال بأعمال اجتماعية ، وبغير هـذه الأعمال نكون كمن يعلم الطفل السباحة بإتيانه حركات فوق اليابسة بعيداً عن نهر أو بحيرة أو بحر » . وبعد أن انتقد أصحاب التقرير نظام المدارس الثانوية المصرية الذى لا يوجد مثل هذه الفرص دعوا إلى ضرورة « أن يقابل التلميذ أثناء حياته المدرسية مواقف تشبه مواقف الحياة الحقيقية يتصرف فيها بنفسه ، وهـذا لا يتأتى إلا إذا كان للمدرسة نظام يشترك التلاميذ فى وضعه وتنفيـذه ، كما يشترك المواطن فى وضع قوانين بلاده » . ويرون أن يكون للتلاميذ فى المدرسة الثانوية مجلس يمثلهم ، وأن يشترك هذا المجلس « اشتراكا فعلياً فى حفظ النظام ، والإشراف على النشاط المدرسى ، وألا يفرض على التلاميـذ فرضاً ، بل يهيأ الجو المدرسى بحيث يدفع التلاميذ إلى مطالبة المدرسة بإنشائه » .

(٢) النامية الثقافية : يقرر واضعو التقرير أن « من المبـادئ المقررة ألا تجعل مادة مستقلة للتربية الوطنية » وأن أنسب مادة يمكن أن تندمج فيها التربية الوطنية هى مادة التاريخ ، على أن يستغل مدرسو المواد المختلفة المجال لبث الروح الوطنية فى تلاميذهم فى أثناء قيامهم بتدريس تلك المواد . ويرى واضعو التقرير أن نهـاية المرحلة الدراسية الثانوية هى خير مرحلة لدراسة نظام الحـكومة الحالى كنتيجة للحوادث الماضية وتطور النظم القديمة .

(و) وسائل تدريب الكبار الذين تركوا معاهد العلم ليكونوا مواطنين صالحين :

يرى واضعو التقرير أن العناية بالتربية الوطنية ينبغى أن تستمر بعد التخرج فى المدارس النظامية ، وأن خير الوسائل لتحقيق ذلك هى تنمية الحكم الديمقراطى ، وذلك بالقضاء على المركزية فى الإدارة ، ومنح المجالس المحلية سلطات واسعة ، وبتشجيع الجمعيات التعاونية ، وتأسيس النقابات ، وبإلقاء المحاضرات والمناظرات ، وتنظيم الدعايات . . . الخ

(ز) وسائل اعداد المعلم ليكون قادرا على اخراج مواطنين صالحين :

يرى واضعو التقرير أن ذلك يتم بما يأتى :

(١) إعطاء طلاب معاهد المعلمين سلطات أوسع من السلطات التى تمنح لطلاب المدارس الثانوية .

(٢) إعطائهم بحوثاً شاملة فى السياسة والاجتماع تحت عنوان « الخدمة الاجتماعية خارج المدرسة وداخلها » .

(٣) الإكثار من عقد المحاضرات والمناظرات .

(٤) القيام برحلات إلى البلاد العربية الأخرى .

ويختم واضعو التقرير تقريرهم بكلمة خطيرة حرية بالتسجيل ، ننقلها بنصها : — « وعلى ذلك فإن كل تربية وكل إعداد يذهب سدى إذا لم يكن فى النظام القائم بالفعل ما يستحق من الفرد أن يضحى من أجله أو أن يتفانى فى المحافظة عليه ، ولا يمكن أن نطالب الفرد بأن يعطف على دولته ما لم تكن هى أسبق بالعطف عليه » .

٢ — الوسائل والطرق التى يجب أن تتخذ فى مدارس المعلمين ومعاهدهم حتى يخرجوا قادرين على أن يجعلوا من التلاميذ مواطنين صالحين

خلاصة تقرير لجنة التربية والتعليم بوزارة المعارف السورية

ترى اللجنة أنه بالنظر إلى وظائف معاهد المعلمين ، تنبغى العناية أولا بانتقاء المدرسين فيها ، وانتقاء الطلاب .

وتنحصر وسائل إعداد الطلاب بعد انتخابهم ، بحسب رأى اللجنة ، فى ثلاثة أمور : (١) الإعداد العلمى (٢) الإعداد الاجتماعى (٣) الإعداد العملى .

الإعداد العلمي : ترى اللجنة ضرورة اشتمال المناهج « فى مدارس المعلمين على جميع المواد العلمية التى تتمم ثقافة المعلم ، وتنمى فى الوقت نفسه ملكاته الفكرية » . وتنبغى مراعاة تحقيق هذه المواد لغرضين أساسيين : أولهما ثقافى ، وثانيهما مسلكى .

« أما الغرض الثقافى فيوصل إليه إنتاج الطريقة الفعالة Méthode active التى توقظ الفكر من نومه ، وتنمى ملكات العقل ، وتحبب العمل الشخصى إلى الطالب حتى يتعود الكشف عن الحقائق بنفسه . . .

« وأما الغرض المسلكى ، فيوصل إليه إعداد التلاميذ إعداداً تربوياً ، ونفسياً معاً . . . ويتم الإعداد التربوى بدراسة علم التربية العام ، وتاريخ التربية ، وأصول التدريس ، وعلم التربية التجريبى ، وعلم إدارة الصفوف والتشريع المدرسى ، وعلم رعاية الطفل . ويشترط فى هذه الدراسة أن تكون نظرية وعملية معاً . ويتم الإعداد النفسى بدراسة علم النفس العام ، وعلم النفس التجريبى ، وعلم نفس الطفل ، وعلم النفس التربوى ، والمنطق ، ومبادئ العلوم » .

ولكى نعد طلاب مدارس المعلمين ليصبحوا قادرين على تربية مواطنين صالحين ، لا بد من أن نصلح إعدادهم العلمى . « وهذا الإصلاح يقتضى أن تدرس المواد العلمية من وجهة نظر خاصة ، تمكن الطلاب من تعليمها فى المستقبل ، كما توجههم إلى الاستفادة منها فى التربية الوطنية » .

الإعداد الاجتماعى : ترى اللجنة « أن غاية الإعداد الاجتماعى فى مدارس المعلمين هى إنماء شخصية الطالب ، وتهذيب أخلاقه ، وإذكاء شعوره بالروابط الاجتماعية ، والمثل العليا الإنسانية ، وإذا علمت أن من أهداف المدارس إنماء الوعى القومى ، وتقوية الشعور بالتعاون والمسئولية ، أدركنا ما للإعداد الاجتماعى فى مدارس المعلمين من عميق الأثر فى توجيه التعليم العام ، والمثل الأعلى للمواطن العربى كما نتصوره اليوم يقتضى أن يكون المواطن صحيح الجسم جيد التفكير ، ملماً بما يحتاج إليه من العلوم فى الحياة العملية ، حسن الخلق قوى الإرادة ، متجملا بآداب اللطف والمعاشرة ، مدركا حقوقه وواجباته ، محباً لوطنه وقوميته ، رائده الأمانة والإخلاص فى العمل ، وغايته الإنشاء والبناء ، راغبا فى الاستقلال الفردى والسياسى ، شاعراً بضرورة التعاون الاجتماعى .

ويجب أيضاً أن تكون الغاية من التربية الوطنية فى بلادنا ، أن يحب الفرد الوطن العربى العام ، كما يحب وطنه الخاص ، وأن يدرك المثل العربية العليا ، كما يفهم المثل الإنسانية العامة

وأن يتعلم القيام بواجبه السياسى فى دائرته الخاصة ، سواء أكانت فردية ، أم مدنية » .

وهناك وسيلتان لتحقيق ذلك : الأولى تدريس بعض المواد التى تعد الطالب لفهم المشاكل الاجتماعية ، وتولد فيه الحس الاجتماعى ، ويتحقق ذلك بتدريس علم الاجتماع والمعلومات الحقوقية والمدنية . والثانية تنظيم العمل التربوى فى مدارس المعلمين على وجه يحقق النشاط المدرسى من جميع نواحيه ، ويستند ذلك إلى مبدإ النظام الحر ، والحكم الذاتى (Self government) بتشكيل اللجان والجمعيات والفرق الرياضية . وترى اللجنة ضرورة تبادل خريجى مدارس المعلمين بين الدول العربية وعقد المؤتمرات التربوية لتحقيق ذلك أيضاً .

الإعداد العملى : ويقصد به تدريب طلاب دور المعلمين على تدريس مختلف المواد فى مختلف الفصول (الصفوف) بعد دراسة وتخطيط تامين وبإشراف تام من قبل أساتذتهم ومفتشى المدارس.

وترى اللجنة أن التربية الديمقراطية والأهداف القومية العربية تستلزمان أن يكون الفصل (الصف) « جمهورية صغيرة يتعاون أفرادها فى سبيل الخير العام » وهو ليس كذلك الآن إذ أنه ، أى الفصل ، « مثال مصغر من أمثلة الحكم المطلق » . وترى اللجنة أن « ينمى المواطن فى نفسه صفتين مختلفتين فى الظاهر ، ولكنهما متفقتان فى الحقيقة ، وهما الشخصية الفردية ، والشعور الاجتماعى . وكل صفة من هاتين الصفتين ضرورية فى عصرنا الحديث لكل مواطن عربى .. » .

وترى اللجنة أخيراً أن يدرك المعلمون رسالتهم ، ويؤمنوا بها ، ويسعوا لتحقيقها و« أن يؤمنوا بالمثل الأعلى الإنسانى ، كما يؤمنوا بمبدإ الحرية الفردية ، وضرورة التعاون الاجتماعى »

* * *

وقد ألحق بالتقرير ثلاثة ملاحق . يبين أولها توزيع الدروس الأسبوعية فى دار المعلمين . ويبين ثانيها المنهج المثالى لمادة التربية الوطنية فى مرحلة التعليم الابتدائى . ويبين ثالثها المنهج المثالى للتربية الوطنية فى مرحلة التعليم الثانوى .

ونظراً لاحتمال مناقشتها فى اجتماعات لجنة التربية الوطنية ، نوردها فيما يلى :

الملحق الأول

توزيع الدروس الأسبوعية فى مدارس المعلمين

مدة الدراسة ثلاث سنوات تلى الدراسة المتوسطة بحيث يصبح مجموع سنى الدراسة (١٢) سنة

(٥ ابتدائية ٤ متوسطة ٣ تعليم)

المـــواد	الصف الأول	الصف الثانى	الصف الثالث
اللغة العربية وآدابها	٤	٣	٢
اللغة الأجنبية	٤	٣	—
التاريخ والجغرافية	٤	٤	٣
الرياضيات	٤	٤	١
الفيزياء والكيمياء	٣	٣	٢
التاريخ الطبيعى وحفظ الصحة	٣	٢	٣
الزراعة النظرية	—	١	١
	٢٢	٢٠	١٢
علم النفس والتربية	٣	٣	٤
علم الاجتماع	—	—	٣
المنطق ومبادئ العلوم	—	٢	—
الأخلاق والمعلومات الحقوقية والمدنية ...	٢	—	—
أصول التدريس والتمارين العملية	—	٢	٨
	٥	٧	١٥
الرسم	٢	٢	١
الأشغال اليدوية	٢	١	١
الرياضة البدنية	٢	١	١
الموسيقى	١	١	—
الأعمال الزراعية	—	٢	٤
	٧	٧	٧
المجموع العام ...	٣٤	٣٤	٣٤

الملحق الثانى

المنهج المثالى لمادة التربية الوطنية

فى مرحلة التعليم الابتدائى

١ — نظرة عامة إلى الحياة المدنية : الإنسان مدنى بالطبع ، كل فرد جزء من جماعة ، الجماعات الصغيرة ، والجماعات الكبيرة .

٢ — البلديات : وظائفها ، تخطيط الطرق ، تنظيفها ، تنويرها ، تنظيمها ، مراقبة الباعة ، المراقبة الصحية فى الأماكن العامة ، فى الحوانيت والفنادق ، مأمورو البلديات ، المجالس البلدية ، كيفية انتخاب أعضائها ، رئيس البلدية ، الأنظمة البلدية وأوامرها ، نفقات البلدية ورسومها .

٣ — خدمات الحكومة : المدارس ، المستوصفات ، المستشفيات ، مخافر الشرطة والدرك ، البريد والمسرة والإذاعة ، المكتبات العامة ، المحاكم ، الثكنات العسكرية ، الطرق ، الجسور ، الجداول ، السدود .

٤ — نفقات الحكومة : رواتب الموظفين ، أجور المستخدمين ، رواتب الأرامل والمتقاعدين ، مصاريف الإنشاء والصيانة والإسعاف .

٥ — موارد الحكومة : الضرائب والرسوم ، واردات بعض المرافق .

٦ — المحاكم : أنواعها ودرجاتها ، كيفية مراجعتها ، فكرة مختصرة عن أصول المحاكم وطرق التنفيذ ، وأنواع العقوبات .

٧ — التقسيمات الإدارية : العشيرة ، القرية ، الناحية ، القضاء ، المحافظة ، العاصمة ، رؤساء الموظفين فى كل منها ، مجالس المحافظات ، وظائفها وكيفية تكوينها .

٨ — الحكومة المركزية : فكرة موجزة عن الوزارات ووظائفها .

٩ — حفظ الأمن الداخلى : الجيش والخدمة العسكرية ، تنظيم الحياة الاقتصادية ، العناية بالصحة العامة ، نشر الثقافة والتعليم .

١٠ — مجلس الأمة : مجلس النواب ، أصول انتخاب النواب ، وظائف المجلس ، سن القوانين ، تقرير ميزانية الدولة ، مراقبة أعمال الحكومة ، فكرة مختصرة عن القانون الأساسى والمجلس التأسيسى الذى سنه .

١١ — الأجانب فى سورية : ممثلو الدول الأجنبية وقناصلهم وتبعتهم .

١٢ — السوريون فى البلاد الأجنبية : المفوضيات والقنصليات السورية .

١٣ — فكرة مختصرة عن أشكال الحكومات : الحكومات المطلقة ، الحكومات الملكية والجمهورية .

١٤ — واجبات المواطن : إطاعة القوانين والأنظمة ، دفع الضرائب ، واجب الدفاع الوطنى ، الواجب الانتخابى .

١٥ — حقوق المواطن : الحريات ، أنواعها وحدودها (حرية العمل ، حرية الفكر والاعتقاد ، حرية الاجتماع ، حرية التملك وحرية المسكن) ، المساواة أمام القانون .

* * *

إن هذا المنهج متفق فى خطوطه العامة مع المناهج المقررة فعلا فى سورية ، ولا يختلف عنها إلا فى النقاط الآتية ، ونية الوزارة منصرفة إلى الأخذ به .

١ — المسائل التى ذكرت فى هذا المنهج المثالى ، ولم ترد فى المناهج المقررة :

(ا) تخطيط الطرق .

(ب) مخافر الدرك .

(ح) الإذاعة .

(ى) المكتبات العامة .

(هـ) حفظ الأمن الداخلى ، تنظيم الحياة الاقتصادية ، العناية بالصحة العامة ، نشر الثقافة والتعليم .

(و) واجبات المواطن : إطاعة القوانين والأنظمة ، دفع الضرائب ، واجب الدفاع الوطنى ، الواجب الانتخابى .

(ز) حقوق المواطن : الحريات ، أنواعها وحدودها (حرية العمل ، حرية الفكر والاعتقاد ، حرية الاجتماع ، حرية التملك وحرية المسكن) ، المساواة أمام القانون .

٢ — المسائل التى وردت فى المناهج المقررة فعلا ، وحذفت من هذا المنهج المثالى :

(ا) حذف من بحث البلديات ما يلى :

« ضرورة اتباع هذه الأنظمة والأوامر . العقوبات التى تترتب على مخالفتها » .

إن هذه العبارة وردت بعد عبارة (الأنظمة البلدية وأوامرها) ولا يمكن البحث فى الأنظمة البلدية وأوامرها دون الإشارة إلى ضرورة اتباعها ، وإلى العقوبات المترتبة على

مخالفتها ، هذا فضلا عن أن هذا البحث يتصل بواجبات المواطن .

(ب) حذفت كلمة « الشعبة » من التقسيمات الإدارية ، لأن هـذا الوضع لا ينطبق على التنظيمات الإدارية الحاضرة فى سورية .

الملحق الثالث

المنهج المثالى للتربية الوطنية

فى مرحلة التعليم الثانوى

١ — نظرة عامة إلى الحياة الاجتماعية : الفرد والجماعة ، أنواع الجماعات ، الحياة البدوية والحياة الحضرية ، الحضارة الزراعية ، والحضارة الصناعية .

٢ — الأسرة : أشكالها المختلفة فى الماضى والحاضر ، الزواج وأثره الخلقى والاجتماعى ، العلاقات المتبادلة بين الزوجين ، حقوق المرأة ، حقوق الوالدين والأولاد وواجباتهم ، تطور هذه الحقوق ، المهام التى تقوم بها الأسرة من الناحية الاقتصادية والتهذيبية والتعليمية .

٣ — الأمة : العناصر التى تتكون منها الأمة ، العناصر الأصلية ، جامعة اللغة ، وجامعة التاريخ ، تأثير الروابط الدينية والمنافع الاقتصادية فى حياة الأمم ، وحدة الأخـلاق ووحدة الأمانى ، وحدة الأمة العربية ، الوطن والوطنية والقومية ، العوامل التى تقوى الأمم وتؤدى إلى تقدمها ، العوامل التى تضعف الأمم وتؤدى إلى تأخرها .

٤ — الدولة والحـكومة : معنى الدولة ، نظرة عامة إلى نشوء الدولة وتطورها ، أنواع الدولة (الديمقراطية والأرستوقراطية ، الجمهورية والملـكية ، الملـكية الدستورية والملـكية المطلقة ، الديكتاتورية) ، مهام الدولة وواجباتها ؛ حماية أرواح الأفراد وأموالهم وحرياتهم ، إحقاق الحق وإقامة العدل ، حماية البلاد من العدوان الأجنبى ، تنظيم العلاقات الخارجيـة ، صيانة الثروة العامة والعمل على تنميتها ، تنظيم الأعمال والمرافق العامة ، نشر التعليم وترقية العلوم والفنون ، العناية بالشئون الصحية ورفع مستوى المعيشة ، تنظيم المدن وتوسيع وسائل النقل وخطوط المواصلات .

معنى الحكومة : سلطة الحكومة ، وسائل تحديدها وتنظيمها ، الدستور ، البرلمان ، القضاء ، الرأى العام .

نظرة عامة إلى السلطات الثلاث : التشريعية ، التنفيذية ، القضائية .

٥ — الدولة السورية : الدستور السورى ، نظرة عامة إلى تاريخ وضعه وإلى أهم أحكامه ، رئيس الجمهورية ، المهام التى يقوم بها ، كيفية انتخابه ومدة رياسته .

المجلس النيابى : كيفية تشكيله ، كيفية انتخاب النواب ، المهام التى يقوم بها المجلس النيابى ، القوانين وكيفية وضعها .

الميزانية : الغرض منها ، وكيفية تنظيمها ، وتصديقها ، ومراقبة صرفها .

الحكومة المركزية : الوزراء ومجلس الوزراء ، كيفية تأليف الوزارة ، أنواع الوزارات ، أعمالها المختلفة وسلطاتها ، أهم الدوائر الرئيسية فى كل منها .

التشكيلات الإدارية : الأمن العام والشرطة والدرك ، المحافظات ومجالسها ، الأقضية ، النواحى ، القرى ، الموظفون القائمون بشئون كل منها ، اختصاصهم ومسئوليتهم ، التشكيلات البلدية ، وظائف البلديات ، رؤساؤها ، مجالسها ، مأموروها .

التشكيلات العدلية : أنواع المحاكم ودرجاتها وكيفية تأليف كل منها ، واختصاصها ، أنواع الدعاوى والقضايا : الصلحية ، المدنية ، الجزائية ، التجارية ، الشرعية . أنواع العقوبات ، إقامة الدعوى ، سير المحاكمة ، تنفيذ الأحكام .

الضرائب : فكرة عامة عن أنواعها ، الضريبة المباشرة وغير المباشرة ، محسنات ومحاذير كل منها ، الضرائب على نسبة ثابتة أو نسبة متباعدة ، الضرائب المقررة فى سورية ، ونسبة كل منها ، كيفية فرضها وكيفية جبايتها . رسوم البلدية ، أنواعها المقررة فى سورية ، فائدة هذه الضرائب ، كيفية فرضها ومحل صرفها ، رسوم الجمارك ، والغرض منها .

الدفاع الوطنى : « خطر الجيش وأثره فى حياة الأمم ، تطور وسائل الحرب والدفاع فى العصر الحاضر ، تشكيلات الجيش ، ضرورة اشتراك جميع أفراد الأمة فى التمرين على الخدمة العسكرية ، الدفاع السلبى ، فائدته وأثره فى اتقاء أضرار الغارات الجوية ، واجب جميع أفراد الأمة فى هذا النوع من الدفاع .

٦ — الواجبات الوطنية : الخضوع للقانون ، والمساعدة على تنفيذه ، الإخلاص للمصلحة العامة ، التضحية فى سبيلها ، واجب التعلم ، واجب دفع الضرائب ، واجب الخدمة العسكرية ، ممارسة حق الانتخاب ، واجب مراعاة النظام وأداء الشهادة لإظهار الحق ، والمحافظة على

الأموال والأملاك العامة ، وتجنب كل مايخل بالنظافة العامة وراحة المواطنين .

٧ — العلاقات بين الأمم : ما بينها من تعاون ، ما بينهـا من نزاع وتزاحم ، الحرب والسلام ، المعاهدات ، العلائق الديبلوماسية ، المنظمات الدولية ، حقوق الإنسان ، كيف يمكن التوفيق بين محبة الوطن ومحبة المجتمع الإنسانى .

* * *

إن هـذا المنهج المثالى لا يختلف فى خطوطه العامة عن المنهج المقرر فعلا فى سورية ، إلا فى بعض المسائل الجزئية ، وهى :

١ — المسائل التى أوردناها فى هذا المنهج ، ولم يرد لها ذكر فى المناهج المقررة :

(ا) الزواج ، وأثره الخلقى والاجتماعى .

(ب) وحدة الأمة العربية .

(ج) مراقبة صرف الميزانية .

(د) أنواع العقوبات .

(هـ) رسوم الجمارك .

(و) واجب التعلم .

(ز) ممارسة حق الانتخاب .

(ح) حقوق الإنسان ، كيف يمكن التوفيق بين محبـة الوطن ومحبـة المجتمع الإنسانى .

٢ — المسائل التى ورد ذكرها فى المناهج المقررة تحت عنوان الأخلاق والتربية المدنية ، وحذفناها من هذا المنهج :

(ا) منهج الأخلاق ، ويشتمل على مبادئ الأخلاق ، ومفاهيم الخير والشر ، والأحكام الخلقية والأحكام القانونية ، والحقوق والواجبات ، وتطور مفهوم الواجب ونشوء الضمير . وقد فصلناه عن منهج التربية الوطنية ووضعنا له منهجاً خاصاً يدرس مع التربية الوطنية فى صف واحد .

(ب) فكرة إجمالية عن الضرائب المحلية المعتادة فى أكثر البلاد الغربية والشرقية .

(ح) الأحكام التى تترتب على روابط الدم والنسب .

٣ — خلاصة تقرير منطقة غرب الدلتا التعليمية بمصر

يعالج هذا التقرير الموضوع على شكل إجابات عن الأسئلة التى وضعتها اللجنة التحضيرية للمؤتمر الثقافى . وترى اللجنة التى وضعته ، أن أساليب إعداد المواطن العربى تتم « بالعناية بدراسة تاريخ الأمم العربية والمركز الدولى لكل منها ، وما بين الأمم العربية من علاقات طبيعية واجتماعية وسياسية ، والمشاكل العربية ، والعمل على غرس الصفات الآتية فى المواطن العربى : الاعتزاز بالعروبة وتمجيد الأخوة العربية ، والثقة بالنفس ، وإيثار الصالح العام للوطن العربى الأكبر ، والعناية بالتهذيب الدينى ...

أما الموضوعات التى ينبغى أن تشملها مادة التربية الوطنية بصورة عامة فهى :

« النظام الاجتماعى ، ونظم الحكم فى كل من الأمم العربية ، العادات والأخلاق من وجهة النظر الإسلامية العربية »

ويتم تدريب المواطن العربى خارج الدرس ، بحسب رأى اللجنة ، بالوسائل التالية :

(١) تشجيع الرحلات بين الأقطار العربية (٢) إقامة الحفلات المشبعة بالروح العربية (٣) نظم نشيد قومى عربى عام (٤) المحاضرات الخاصة بالثقافة العربية وفضلها على العالم (٥) تسهيل سبل المواصلات بين الأقطار العربية .

ويتم تدريب الكبار بالانتفاع بالصحافة والمحاضرات العامة والإذاعة والمسرح والأفلام السينمائية ، ونشر مؤلفات صغيرة تباع بأرخص الأثمان فى حجم سلسلة « اقرأ » . وتعاون الهيئات العلمية على طبع ونشر المحفوظات والمؤلفات العربية القيمة ، وإقامة المعارض ، وتبادل البعثات العلمية والاقتصادية ، وتشجيع الرحلات والهجرة .

وينبغى أن تشمل برامج دور المعلمين « دراسة وافية للتاريخ العربى ، وجغرافية الأقطار العربية وآدابها وعلومها وفنونها ، وما بينها من علاقات مختلفة مع تبادل الزيارات والرحلات الرياضية والعلمية بين طلبة هذه المعاهد ... » .

وترى اللجنة أن تدرس التربية الوطنية مادة مستقلة . أما فى المدارس الابتدائية فترى اللجنة أن يكتفى بدراسة موضوعات أخلاقية عن طريق القصص والتمثيل والأناشيد ودروس المطالعة .

وتقترح اللجنة للمدارس الثانوية منهجاً يدرس القسم الأول منه فى السنة الثالثة الثانوية ، وتخصص له حصة واحدة فى الأسبوع ، ويدرس القسم الثانى منه فى السنة الرابعة الثانوية ،

وتخصص له حصة واحدة فى الأسبوع أيضاً . ويشمل منهاج السنة الثالثة — على أن يكون خاصاً بكل قطر — ما يلى : « الأمة والعناصر التى تتكون منها ، معنى الدولة والحكومة ، أنواع الحكومات ، النظام الحكومى فى القطر واختصاص كل من السلطات الثلاث ، الإدارة المحلية ، حقوق المواطن وواجباته . ويشمل منهاج السنة الرابعة — على أن يكون عاماً — دراسة ما يلى : الأمم العربية ، الروابط الأساسية التى تجمع بينها من حيث الجنس واللغة والدين والعلاقات الروحية ، نظم الحكم فى كل منها بصفة عامة ، المركز الدولى لكل منها ، المشاكل السياسية والأهداف القومية لكل منها ، فكرة الوحدة العربية ونشأتها وتطورها ، الغرض منها وأهدافها ، ودراسة بعض الموضوعات والمبادئ الأخلاقية التى تغذى روح الوحدة العربية ، مثل : الاتحاد ، التعاون ... الخ .

٤ — تقرير المدرسة النموذجية بحدائق القبة بمصر

هدف التربية الوطنية ، بحسب رأى واضعى التقرير ، إعداد المواطن ليكون مواطناً صالحاً فى مجموعة البلاد العربية . ويتحقق ذلك بإشعار المواطن بأنه توجد بين الشعوب العربية قومية مشتركة ووحدة فى التاريخ والمصالح والتقاليد والثقافة .

أما الموضوعات التى ينبغى أن تشملها التربية الوطنية ، فهى ما يلى :

(١) المقومات الهامة والعناصر المختلفة التى تكون القومية المشتركة وتدرس دراسة عملية عن طريق زيارة الأقطار العربية (٢) دراسة نظام الأسرة وتطوره دراسة اجتماعية . (٣) دراسة مشكلات المجتمع فى كل من الدول العربية مع بيان أوجه الإصلاح الممكنة . (٤) دراسة نظم الحكم فى كل دولة من دول الجامعة (٥) دراسة النظم الإسلامية . (٦) دراسة نظام جامعة الدول العربية وأسسه .

وأما الوسائل العملية لتدريب المواطن العربى خارج الدرس ، فتتلخص فى ممارسة الحياة الديمقراطية ، وفى القيام بالسفرات ، وفى تأليف نشيد وطنى لدول الجامعة العربية .

ويكون تدريس مادة التربية الوطنية فى مرحلة الدراسة الابتدائية عن طريق تدريس أبطال العرب وعظماء الشرق العربى وإنشاء نشيد الجامعة ، ويكون تدريسها فى مرحلة الدراسة الثانوية ضمن مادة الجغرافية فى السنة الرابعة الثانوية ، حيث يكون توكيد دراسة القومية العربية المشتركة ، كما يدرس القسم الآخر فى السنتين الثانية والرابعة الثانويتين .

٥ — الموضوعات التى ينبغى أن تشملها مادة التربية الوطنية

خلاصة تقرير السيد أحمد عبد الباقى المفتش بوزارة المعارف العراقية

يرى صاحب التقرير ضرورة تعيين الهدف الذى نرمى إليه من تدريس مادة التربية الوطنية قبل البحث فى تعيين الموضوعات التى ينبغى تدريسها ، وهو يرى أن يكون هدف هذه المادة « تربية الناشئة لأن يكونوا مواطنين صالحين » . والمواطن العربى الصالح فى رأيه هو « ذلك الفرد الذى يدرك أهميته فى مجتمعه ، ويعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات ، ويلم بنظام الحكم القائم فى بلاده وما فيها من مشاكل مختلفة بحيث يستطيع أن يبدى رأيه فيها ويشترك فى توجيه حلولها ويتعاون مع أبناء أمته للسير بوطنه نحو التقدم والتكامل ، ويتجلى فيه الاستعداد للمساهمة فى الأعمال الإصلاحية بكل إخلاص ورغبة ، كما يجب أن يكون مشبعا بحب الحرية والروح الوطنية التحريرية مؤمناً بالتطور الاجتماعى ذا نزعة عقلية فى تفكيره » .

وعلى ذلك فهو يرى أن تكون موضوعات التربية الوطنية شاملة لدراسة مشاكل الأمة العربية المختلفة بصراحة ، وأن تتاح للطالب « فرصة الممارسة العملية لبعض مظاهر الحياة العامة ومعالجة الحلول العلمية الواقعية لها » واستناداً إلى ذلك يقترح موضوعات معينة للتربية الوطنية على أن تكون مختلفة باختلاف الأقطار العربية ونظم الحكم القائمة فيه ، ويحدد السنتين الثانية والثالثة الثانويتين لدراستها على أن يكون مقرر السنة الثانية متصلا بالدراسة المحلية ، أى يجب أن تبدأ مع الطالب فى السنة الثانية بدراسة الأمور المحيطة به والقريبة منه ، ويترك لطالب السنة الثالثة الموضوعات النظرية البعيدة عنه مثل نظام الحكم القائم فى بلد الطالب ، سلطات الدولة فى بلده ، تحليل الدستور ، إلى غير ذلك . وتؤخذ هذه الموضوعات بشكلها النظرى العلمى ، ويضاف إليها بقية الموضوعات مع مقارنتها بما فى الأقطار العربية الأخرى .

ويرى أن مرحلة الدراسة الابتدائية لا تتسع لمعالجة مثل هذه الموضوعات بشكل مستقل ، والأولى أن تدرس ضمن الدروس الاجتماعية الأخرى كالتاريخ والجغرافية .

ولصاحب التقرير ملحوظتان فى تدريس التربية الوطنية : الأولى أن الطريقة السائدة فى تدريسها إنشائية بحتة لا تجدى نفعا ، وهو يرى أن « تولد فى نفوس ناشئتنا رغبة أو عاطفة تدفعهم إلى تطبيق ما يأخذونه فى الصف (الفصل) فى حياتهم العملية وإلى محاسبة أنفسهم على أساس ما يتلقونه » . والثانية أنه يجب أن يوجه تدريس هذه المادة وجهة عملية تقوم على المشاهدة

والتجربة العملية لما نريد أن نوجه ناشئتنا إليه ، ويذكر أيضا أنه علينا أن نفسح لهم المجال لتأسيس الجمعيات المدرسية لكى نتيح لهم الفرصة لممارسة العمل المستمر والتعاون وتحمل المسئولية ... الخ .

وفيما يلى الموضوعات الرئيسية التى يقترحها لمادة التربية الوطنية :

١ — الطالب والمدرسة .
٢ — العائلة والحياة البيتية .
٣ — المجتمع .
٤ — الدولة وعناصرها الأساسية .
٥ — الدولة (المحلية بالنسبة إلى كل قطر عربى) .
٦ — سلطات الدولة (المحلية بالنسبة إلى كل قطر عربى) .
٧ — السلطة التشريعية .
٨ — السلطة التنفيذية .
٩ — السلطة القضائية .
١٠ — التنظيم الإدارى .
١١ — البلديات .
١٢ — الصحة العامة والضمان الاجتماعى .
١٣ — علاقة المواطن بالدولة .
١٤ — حقوق المواطن .
١٥ — واجبات المواطن .

ملحوظة : يرى صاحب التقرير أن تختلف تفاصيل هذه الموضوعات الرئيسية بحيث تلائم كل قطر عربى بالنظر إلى أحواله المحلية وإمكانياته الخاصة .

٦ — وسائل تدريب الكبار الذين غادروا معاهد العلم على أن يكونوا مواطنين صالحين

خلاصة تقرير السيد محمد نجيب باقى (حلب)

بعد أن يعدد « السيد محمد نجيب باقى » أمراضنا الاجتماعية من اعوجاج خلق ، وفقر ، وجهل ، ومرض . يرى أن « الأخذ بالتعاليم الدينية وتطبيق ما شرعته الكتب السماوية أضمن

وأقرب تناولا ، وأسهل تطبيقاً » لعلاج هذه الأمراض . ويستشهد على ذلك بتركيا التى عادت إلى الاهتمام بالتربية الدينية بعد أن منعتها منذ ثورتها بعد الحرب العالمية الأولى ، وبانكلترا التى تهتم بالتربية الدينية فى مدارسها . وخلاصة ما يذهب اليه السيد نجيب باقى هو : « أن أساس الإصلاح يجب أن يبدأ بتقوية الروح المعنوية للأمة ، وذلك ببث الروح الدينية فى النشء وتربيته تربية دينية صالحة ، تؤهله لتفهم معنى الحياة ، والعمل الجدى النافع » .

وفى ضوء ذلك يقترح حضرته الوسائل التالية لتدريب الكبار على :

(١) تقوية الروح الوطنية (٢) التمسك بالمبادئ الدينية (٣) تنظيم الحياة الاقتصادية على أسس علمية صحيحة (٤) القضاء على التبلبل الثقافى والتربوى .

ويرى حضرته أن على الحكومة أن تقوم بذلك .

أما الشعب فعليه أن يقوم بالوسائل التالية : (١) إنشاء الأحزاب على أساس وطنى قومى (٢) إقامة الشعائر الدينية واحترامها (٣) إقامة حياة اقتصادية على أسس علمية (٥) فتح النوادى . وعلى الحكومة والشعب متضافرين القيام بإنشاء لجان شعبية حكومية تحت إشراف وزارة الشئون الاجتماعية للاهتمام بالشئون الأخلاقية والصحية والعلمية والاقتصادية .

٧ — حول التربية الوطنية

خلاصة تقرير لم يشأ صاحبه ذكر اسمه

يرى صاحب التقرير أن تكون مادة التربية الوطنية مستقلة ، وألا تدمج فى مادة التاريخ ، أو تجعل على هامش المواد الأخرى ، كالجغرافية وسواها . وذكر حضرته عدة أسباب لذلك من أهمها ما يلى : (١) الصعوبة فى تكوين منهج للمعلومات المدنية (التربية الوطنية) يوازى الدروس التاريخية (٢) صعوبة الربط بين التربية الوطنية والتاريخ (٣) الاضطراب المحتمل حدوثه من هذا الربط (٤) اعتبار التربية الوطنية مادة ثانوية (٥) اختلاف المدرسين فيما بينهم فى تدريس التربية الوطنية .

أما أهم الأسباب التى تبرر استقلال مادة التربية الوطنية فهى : (١) سهولة وضع منهاج معين لها (٢) تعيين مدرسين يختصون بها (٣) تأليف كتب خاصة بها (٤) إمكان مراقبة تدريسها (٥) التدرج فى تدريس المادة من السهل إلى الصعب (٦) التخلص من بعض القضايا التى لا يمكن أن يحلها التاريخ لاختلاف المذاهب والعناصر .

ويرى واضع التقرير أن جعل التربية الوطنية مادة مستقلة لا يرفع العبء عن بقية المدرسين أو بقية المواد .

وينتقل بعد ذلك إلى أن التربية الوطنية ترتكز على عناصر ثلاثة : فكر ، وعاطفة ، وعمل .

« فمن الناحية الفكرية نجهز أبناءنا بالمعلومات الصحيحة فيما يتعلق بوطنهم وأداة الحكم فيه . . . » .

« ومن الناحية العاطفية نبعث فيهم الوعى القومى ، ونبث فيهم حب وطنهم والغيرة عليه . . . » .

« والناحية العملية تقتضى أيضاً أن نغرس فى نفوسهم روح خدمة الوطن والتضحية بصورة مصغرة . . . » .

ويرى حضرته أنه لا يمكن أن يكون المجتمع « ديمقراطياً فى المسائل القومية الهامة مالم تكن المجتمعات الصغيرة نفسها ديمقراطية فى صلتها . . . » .

ثم يعرض حضرته ما ينبغى أن تقوم به كل من مواد التاريخ والجغرافية والاستظهار والموسيقى والرسم والدروس الأخلاقية فى إعداد المواطن الذى نريده .

ملخص التقارير الخاصة بالتاريخ

وردت التقارير الآتية إلى الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية :

تقرير وزارة المعارف السورية .

تقرير حضرة الدكتور عبد العزيز الدورى ، دار المعلمين العالية : بغداد .

تقرير حضرة الأستاذ مجيد خدورى ، « « « «

تقرير معهد التربية للمعلمين بالقاهرة .

تقرير كلية التربية والتعليم : طرابلس — لبنان .

تقرير قسم التاريخ بجامعة فاروق الأول بالإسكندرية .

تقرير جمعية المعلمين بالقاهرة .

تقرير حضرة الأستاذ ناجى معروف ، دار المعلمين العالية : بغداد .

تقرير المدرسة النموذجية الثانوية بالقبة — مصر .

تقارير المناطق التعليمية فى الإسكندرية وطنطا وشبين الكوم والزقازيق وأسيوط .

تقرير حضرة الأستاذ وسيم النكدى مدير الكلية الداودية بعبيه بلبنان .

تقرير حضرة الأستاذ حنا نمر أستاذ التاريخ بمدرسة الثلاثة الأقمار : بيروت .

تقرير حضرة الأستاذ فرج صابر الحملاوى المفتش العام بوزارة المعارف المصرية .

تقرير حضرة الأستاذ محمد جمال الدين المدرس الأول بالمدرسة التوفيقية بالقاهرة .

تقرير حضرة الأستاذ وديع الضبع المدرس الأول بمدرسة فاروق الأول بالقاهرة .

مقترحات وضعها سعادة شفيق غربال بك والدكتور أحمد عزت عبد الكريم والدكتور حسن عثمان ، فى :

(ا) منهج لدراسة التاريخ بالمدارس الثانوية فى البلاد العربية .

(ب) منهج لإعداد معلم التاريخ فى الجامعات ومعاهد المعلمين .

(ح) مشروع إنشاء معهد لدراسة العلاقات بين البلاد العربية .

وإن اللجنة لتقدم أجزل شكرها لحضرات من اشتركوا فى إعداد هذه التقارير ، وتقدر لحضراتهم جهودهم القيمة فى سبيل إنجاح فكرة المؤتمر الثقافى . وقد أفادت اللجنة من الآراء والتوجيهات التى تضمنتها هذه البحوث .

نظرة إيضاحية عامة

إن التاريخ لخليق بأن يكون عاملا له أثره فى توجيه النشء نحو المثل الأعلى الذى يحقق معنى السلام والاستقرار والوحدة . وتستطيع أمم الجامعة العربية أن تستفيد من التاريخ بما يتفق ونصيبها الكبير العريق فى بناء المدنية الإنسانية من أقدم العصور ، ويهيىء لها مساهمة جديدة فى رفاهية العالم أجمع . والحق أن البلاد العربية — التى يقطنها جميع السكان المتكلمين بالعربية — لتكوّن وحدة حضارية ثقافية ، وتصل بينها وشائج قوية عريقة من النسب واللغة والدين . وهذا يبرر ألا يتجزأ تاريخ الشرق الأدنى تجزئة من شأنها إضعاف فكرة الأمة العربية الواحدة ، التى ننشد إبرازها فى أذهان تلاميذ العالم العربى ، بل يجب أن يكون التاريخ أداة لتقوية الروح العربية . وإلى جانب هذه الروابط الوثيقة التى تدعم الوحدة العربية ، يجب ألا نغفل العاطفة القومية ، فهى عامل طبيعى تتعذر مغالبته ، وهى — إذا أحسن القيام عليها وتوجيهها واستغلالها — قوة تهذيبية كبرى تجمع الشمل ، وتوحد الأهداف ، وتحمل على التضحية فى سبيل المصلحة العامة . ولا شك فى أن لكل قطر عربى مميزات أثرت فى مختلف نواحى النشاط فيه ، ولا بد من أن يعنى أبناؤه بهذه الخصائص والمميزات ، فهذه العناية ضرورية لترقية كل قطر عربى على حدة ، حتى تكون كل الأقطار العربية أجزاء نامية عاملة فى الكيان العام الذى يشمل الأمة العربية جمعاء . وتحقيقاً لهذه الفكرة ، يجب أن يعطى لكل قطر فى كل فترة أهميته الخاصة به آنئذ ، ضمن الإطار العام لتاريخ الأمة العربية ، لأن ذلك يساعد على الانسجام فى تدريس التاريخ فى مختلف البلاد العربية ، ويؤكد الشعور بالوحدة التاريخية والمصلحة المشتركة .

وقد تكون تغذية الشعور القومى فى الأمم العربية نافعة فى تحقيق الأغراض الآتية :

١ — استعادة هذه الأمم ثقتها بنفسها ، حتى يشعر كل عربى بأنه يستطيع أن يعمل ، وهذا يهيئ طريق النجاح والنبوغ لذوى الاستعداد فيهم ، ويمهد السبيل لأن يساهم الشرق من جديد مساهمة جدية فى بناء العالم الحاضر .

٢ — القضاء على النزعات الطائفية والقبلية .

٣ — تقوية الروح العامة وجعلها وسيلة لتطهير الأداة الحكومية ، وإيجاد رأى عام له من النضج السياسى ما يقاوم به الظلم فى غير نزوع إلى الشغب أو ميل إلى التمرد ، وما يحافظ به كل فرد على حقوقه ، ويحسن به أداء واجباته .

٤ — أن توضح للناشئ العربى سياسة الدول الاستعمارية ، ويكشف له عن مبررات الاستعمار فى نظرها ، مثل الجهل والتقاليد الرجعية والهمجية ، واستبداد الهيئة الحاكمة بسواد الشعب ، وقصور الشعب عن استثمار موارده الطبيعية وغير ذلك . كما يكشف له عن أساليب الاستعمار ، كبذر الشقاق ، واستعداء طائفة على غيرها ، وحرمان الأهالى من الاستزادة من العلم ، أو الحيلولة بينهم وبين العلم الذى يقوى فيهم الشخصية ، والتمسك بالقوة والكرامة .

ويمكن أن تقوم مناهج التاريخ فى البلاد العربية على الأسس التالية :

١ — القدر المشترك بين الأمم العربية من التاريخ العربى قبل الإسلام وبعده .

٢ — ما تنفرد به كل أمة عربية من حيث علاقاتها التاريخية بالأمم الأخرى ، مما يخشى أن يؤدى إغفال دراستها إلى استبهام تاريخها القومى ، سواء فى ذلك تاريخها قبل الإسلام وبعده .

٣ — ويحسن أن نضيف إلى هذا وذاك قدراً مشتركا من التاريخ الأوربى يهم أهل كل قطر عربى أن يقفوا عليه بوصفهم أبناء أمم لها علاقات بالأمم الأخرى واتصال كبير بالحركة الإنسانية العامة . فلا غنى لهم عن شىء من تاريخ الأمم القديمة ، وشىء من تطور الأمم فى مختلف العصور إجمالا . ونظرة إلى بعض الحركات الكبرى فى التاريخ ، والتيارات الأساسية فى تاريخ أوربة الحديث ، مما يعد من معالم المدنية العربية ، مثل النهضة الأوربية ، والإصلاح الدينى ، ثم الثورة الإنجليزية ، والثورة الفرنسية ، والانقلاب الصناعى ، والحركات القومية والاستعمارية ، وقيام القوة البحرية وهكذا .

٤ — وفى آخر مراحل التعليم العام ، يجب ألا نغفل الحركات الحديثة المعاصرة فى تطور التفكير الإنسانى ، وهى التى شكلت العالم بوضعه الحالى .

فى مرحلة الدراسة الابتدائية

ينبغى ألا يكون التاريخ فى المرحلة الابتدائية مادة للحفظ واستظهار الحقائق والوقائع التاريخية . بل يجب أن يقتصر على ما يلذ سماعه من مآثر العظماء وسير النابهين ، وقصص الأبطال ، وغرائب الرحلات . والقصد من ذلك تربية الناشئين على تقديس الأمجاد القومية والعربية ، وإنماء خيالهم ، وإذكاء عواطفهم ، وتهيئة أذهانهم للدراسات التاريخية المنظمة .

ويكاد الإجماع ينعقد على أن يكون محور دراسة التاريخ فى المرحلة الابتدائية منصباً على

تاريخ القطر الذى يعيش فيه التلميذ ، مع العناية بدراسة الصلات بين هذا القطر والبلاد العربية المجاورة قبل الإسلام وبعده .

ويتم هذا الغرض بدراسة القصص المشوقة ، وتراجم أبطال التاريخ القومى ، وتراجم أبطال العرب ممن تجاوز أثرهم حدود بلادهم .

وتمكن الإشارة فى ثنايا قصص الأبطال إلى الحياة الاجتماعية فى مختلف العصور مع الموازنة بين الحياة الماضية والحياة الحاضرة التى تقع تحت حس التلميذ ، والعناية بالحياة المعيشية لطبقات الشعب .

وليس من المرغوب فيه الاهتمام بتاريخ المدن تفصيلا فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وإنما يشار اليها أو تدرس فى ثنايا القصص أو الموضوعات ، فيشار إلى مكة والمدينة ومركزهما فى العالم الإسلامى فى السيرة النبوية ، وإلى بغداد فى سيرة أبى جعفر المنصور ، وإلى القاهرة فى ترجمة جوهر الصقلى والمعز لدين الله الفاطمى .

وتعتمد دراسة التاريخ فى هذه المرحلة على زيارة الآثار والمعالم ، وتمثيل صور الماضى وتوضيحها بشتى وسائل الإيضاح ، وتوجيه النظر إلى العناصر الباقية فى حياتنا الحاضرة من الأجيال الماضية .

وكان الرأى الأرجح فى التقارير ألا يراعى الترتيب الزمنى فى دراسة التاريخ فى المرحلة الابتدائية ، فقد يختار بطل يمثل عصراً ، أو يثار الاهتمام على أثر زيارة أحد الآثار القديمة بوصف هذا العصر ومظاهر الحياة فيه ، مع تجنب تفاصيل الحوادث والسنين ، على أن تتدرج الدراسة تباعا إلى التطور الواقعى للحوادث ، والتسلسل الطبيعى الزمنى ، والترتيب المنطق ، بعد أن تكون أذهان التلاميذ قد تهيأت لذلك .

منهج الدراسة الابتدائية

لم يتعرض كثير من أصحاب التقارير لوضع منهج مفصل لمرحلة الدراسة الابتدائية فى التاريخ ، أو خطة ذات ساعات محدودة فى كل فرقة . وقد يكون مرد ذلك إلى اختلاف عدد الفرق (الصفوف) واختلاف عدد الدروس الأسبوعية من بلد إلى بلد ، بالإضافة إلى ما سبق توكيد الاتجاه إليه من جعل المنهج الابتدائى قومياً قبل كل شىء .

وقد استقر الرأى على أن التلميذ فى مستهل الدراسة الابتدائية محدود الملكات لا يحسن القراءة والكتابة . ولهذا يجب أن تؤجل دراسة التاريخ إلى سن التاسعة (السنة الثانية) ،

حيث نعطى التلميذ قصصاً وصفية من التاريخ المحلى القديم تعتمد على الآثار والصور ، مع مراعاة ألا يلفت نظره إلى ما يسمى مادة التاريخ فى الجدول .

أما فى السنة الثالثة ، فيجوز أن تبدأ الدراسة التاريخية فى أبسط صورها ، وعلى أساس قصصى أيضاً . فتختار بعض الشخصيات العظيمة من الذين تبرز دراسة حياتهم الناحية العربية العامة ، مع بعض الشخصيات القومية أو المحلية . والحق أن البيئة العربية ملأى بالقصص والأبطال والعظماء الذين يمتد أثرهم وترتبط أعمالهم وجهودهم بمعظم البلاد العربية إن لم يكن بها كلها . والتاريخ العربى العام تاريخ مشترك بين جميع الأقطار العربية .

أما فى الفرقة النهائية من التعليم الابتدائى فقد اتفقت معظم التقارير على أن يدرس التاريخ المحلى الحديث بأسلوب يلائم مدارك التلاميذ فى هذه السن .

وإنه لما يقوى الروح العربى الحق فى نفوس الناشئة فى هذه السن أن يوضع تحت نظر الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى فى مختلف البلاد العربية كتب « المطالعات التاريخية » تعرض فيها قصص عربية عامة ، وتراجم نخبة من أبطال العرب فى العصر الحديث فى أسلوب قصصى مصور جذاب ، يعطى التلميذ فكرة عن يقظة العرب الحديثة وجهادهم لاستعادة مجدهم السابق ، بل إن انتشار مثل هذه « المطالعات » فى البلاد العربية مفيد فى غير محيط التلاميذ أيضاً .

فى مرحلة التعليم الثانوى

فى الإجابة عن السؤال الآتى :

أيدرس تاريخ الملوك والعظماء والأحداث التاريخية ؟ أم تدرس النواحى الاجتماعية الوصفية ؟ ومامقدار العناية بكل منها ؟

استخلصت الآراء الآتية :

يضم التاريخ مجموعات كبيرة من الحقائق والوقائع ، مقرونة بتواريخ معينة وأشخاص معينين ، لا سبيل إلى إنكار أثرهم فى مجرى الحوادث أو مجرى المدنية فى الفن أو السياسة أو الحكم ، وغيرها . والأفضل أن تعرض التجارب والاتجاهات العامة ، ثم يبين أثر هذه الشخصيات الفذة خلال هذا العرض . ويجب أن يقتصر فى الأسماء والتواريخ على القدر الضرورى لتصوير الحقائق وتثبيتها فى الأذهان . فليس التاريخ مجرد سرد للسنوات ، وإثبات

للملوك والقواد والأمراء . ولا يجوز أن يقتصر على دراسة سير الطبقات الحاكمة دون الملايين من الناس الذين سخرهم هؤلاء الملوك فى بناء مجدهم . بل إن تعرف أحوال الشعوب وأساليب حياتها ، وتقصى مظاهر تطورها ونضجها يجعلنا نقف على حقائق التاريخ ، كما يقر فى أذهان التلاميذ ما يسمى بالروح العامة .

فالأمة هى الوحدة أو الكائن الاجتماعى الذى نتحدث عنه . وفى هذا الاتجاه تقليل من النزعة الفردية ، وتقوية لروح الجماعة ، وإظهار للكيان الاجتماعى .

ولا يكفى أن يكون التاريخ وصفياً ، بل لا بد من التعليل والتحليل وذكر شىء من الأسباب والنتائج ، لأن هذا أدعى إلى الانسجام فى البحث التاريخى ، كما أنه يربى ملكة النقد والتتبع وحب الاطلاع عند الطالب .

وثمة ظاهرة شائعة فى تدريس التاريخ ، وهى الميل إلى اعتبار الحروب والفتوحات بمثابة المحور الأساسى فى التاريخ ، وهذه مبالغة يجب التخفيف منها ، ويجب ألا نعنى بهذه الحروب أو الفتوحات إلا بقدر أثرها فى نشوء الأمة أو تطور الحضارة أو انتشار الثقافة .

* * *

وفى الإجابة عن السؤال الآتى :

يدرس تاريخ العرب على حسب الدول المتتابعة والعصور ، أهذه خير طريقة تتبع ؟ أم أن هناك طريقة أصلح ؟ وما هى ؟

قال التقرير السورى فى هذا الصدد :

« إن تقسيم التاريخ العربى إلى الأدوار المعروفة هو تقسيم يستند إلى حوادث جسيمة مميزة ، فيمكن الاحتفاظ به مع الإشارة دائماً إلى خصائص كل دور ودولة فى السياسة الداخلية والخارجية . وفى الشئون الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، مع اصطفاء للحوادث الهامة ، واختيار للخطوط الرئيسية العامة التى تدل على التطور المطرد المستمر » .

واقترح تقرير العراق أن يدرس تاريخ العرب على أنه تاريخ أمة متصل من أوله إلى آخره لا على أساس أنه تاريخ الأمويين أو تاريخ العباسيين ، لأن الدراسة على أساس العوائل (الأسرات) تخلق الأحقاد وتولد جواً من التنافر الإقليمى أو الطائفى ، هذا بالإضافة إلى أن دراسة التاريخ على أساس العوائل يفقده وحدته وينسى الطالب أن هذا تاريخ أمة فى سيره .

ولكن لابد من تقسيم تاريخ الأمة إلى فترات ، ويمكن جعل أساس التقسيم تطور هذا التاريخ من نواحيه المختلفة على أساس سياسى ، بالشكل التالى مثلا :

١ — دور الوعى الأول : ويتناول تطور العصر الجاهلى حتى ظهور الإسلام .

٢ — اليقظة العربية — دور توحيد العرب السياسى والدينى ، ويتناول دور الرسالة وعصر أبى بكر حتى نهاية الردة .

٣ — دور الفتوحات حتى أواسط خلافة عثمان .

٤ — دور الفتنة الأولى : من بوادر الثورة على عثمان حتى مجىء مروان الأول .

٥ دور الفتوح الأخيرة وتوطد الدولة ، حتى مجىء عمر بن عبد العزيز .

٦ — دور المشاكل الداخلية : الصراع بين الأحزاب ، والصراع بين العرب والموالى والدعوات السرية ؛ وينتهى بسقوط الأمويين .

٧ — دور نفوذ الفرس أو التعاون مع الفرس ؛ وينتهى بانتهاء حكم المأمون .

٨ — دور النفوذ التركى ، ويمتد حتى مجىء البويهيين .

٩ — الدور البويهى .

١٠ — الدور السلجوقى .

١١ — الفترة الأخيرة حتى سقوط بغداد .

وفى كل فترة يشار إلى ما يحصل فى البلاد الأخرى ، ويعتبر مركز الإمبراطورية الإسلامية فى كل الحالات محور الحديث . فمثلا دور النفوذ التركى هو دور الإمارات فى الشرق والغرب . والدور البويهى هو دور الدول المستقلة ، وخاصة الدولة الفاطمية فى مصر .

ويمكن أن يكون التقسيم على أساس آخر شعبى كما يلى :

١ — الدور العربى القبلى (قبل الإسلام) .

٢ — الدور العربى الإسلامى الهادئ ، حتى الفتنة فى زمن عثمان .

٣ — دور الصراع بين القبلية والإسلام ، حتى مجىء مروان .

٤ — الدور العربى والصراع بين العربية والأعجمية ، حتى نهاية الأمويين .

٥ — الدور العربى والفارسى ، حتى نهاية المأمون .

٦ — الدور العربى التركى ، حتى مجىء البويهيين .

٧ — دور النفوذ الفارسى (البويهيين)

٨ — الدور التركى (السلاجقة) .

٩ — دور الانتعاش الأخير .

ومن المنهج المقترح للدراسة الثانوية للتاريخ يتبين أن مصر تساير العراق مع اختلاف يسير فى التفاصيل أو الأسماء .

ويجمل أن يكون البت فى هذا الموضوع من اختصاص المؤتمر ولجانه .

* * *

وفى الإجابة عن هذا السؤال وهو :

كيف يدرس تاريخ الأمة العربية بعد سقوط بغداد ؟ أيدرس على أساس تاريخ كل قطر ؟ أم على أساس تاريخ الدول التى قامت ؟

اتجه الرأى فى أحد التقارير إلى ما يأتى :

« إن سقوط بغداد على يد التتار قد أدى إلى تمزيق المظهر الخارجى الباقى من شمل الدولة الإسلامية . وقامت على أنقاض ذلك دويلات عدة ، وإن لم يكن بعضها جديداً فى البناء العربى لوجوده فيه من زمن بعيد ، قبل تدميره على يد المغول . على أنه يحسن أن تكون دراسة التاريخ العربى لما بعد هذه السنة على أساس تاريخ كل قطر ؛ إذ يصعب الربط القوى بين تاريخ العراق وتاريخ دولة المماليك فى مصر مثلا إبان هذه الحقبة إلا فى شىء كبير من التعمل والعسر . والواقع أن دراسة تاريخ هذه الفترة ليست دراسة للأمة العربية بقدر ما هى دراسة للجماعة الإسلامية ، ففيها عناصر فارسية وتركية وغيرها » .

ولكن التقرير السورى عبر عن الرأى الغالب فى معظم التقارير ، إذ يقول :

« من الميسور والمفيد معاً أن يستمر تدريس تاريخ الأمة العربية بشكل موحد . فبعد انتهاء دور طوائف الملوك تبحث حالة كل من البلاد العربية إبان الحكم العثمانى ، ثم تدخل الأجانب فى شئون البلاد العربية وتاريخ الاستعمار الأجنبى والحركات الاستقلالية فى هذه الأقطار . وبعد دراسة اليقظة العربية الحديثة فى جميع نواحى الوطن العربى قبل الحرب العالمية الأولى وبعدها ، ينتهى تاريخ الأمة العربية بميثاق جامعة الدول العربية وتشكيلاتها ونظمها ونشاطها ورسالتها » .

* * *

وفى الإجابة عن هذا السؤال ، وهو :

أيدرس تاريخ الحضارة العربية على حدة ؟ أم يدرس مدمجا فى التاريخ العربى العام ؟

اختلفت وجهات النظر ، فالتقرير العراقى يقول :

« من الضرورى أن يدرس تاريخ الحضارة مع التاريخ السياسى ، ويكون التأكيد فى تاريخ الحضارة حتى يظهر التاريخ ، وكأنه تطور لتاريخ الحضارة ، مع ملاحظة أن فترات التجزئة فى تاريخ الحضارة أقل منها فى التاريخ السياسى ؛ لأن سير الحضارة والمجتمع أبطأ من التطورات السياسية . ويمكن أن يكون التقسيم كما يلى :

١ — الدور العربى القبلى .

٢ — الدعوة الإسلامية ، وأثر الإسلام فى العرب .

٣ — فترة الاتصال بالأعاجم والتطور الحضارى الأول ، وتشمل أكثر التاريخ الأموى ، وفيها نتحدث عن الصراع بين النظرة القبلية والنظرة الإسلامية ، وبدء نفوذ الأعاجم ، ونشوء العلوم ، وبدء الاقتباس والنقل ، ومثول حضارتين عربية وأعجمية فى آن واحد .

٤ — دور الاتصال القوى بالأعاجم . وهو دور نقل وترجمة واقتباس فكرى واجتماعى على نطاق واسع ، ويمتد حتى القرن الثالث .

٥ — دور الإنتاج المستقل والبناء ، ويمتد حتى القرن السابع الهجرى . ويبدأ البحث بالتاريخ السياسى ، وبعد الانتهاء من فترات سياسية توازى فترة حضارية نتكلم عن الحضارة . وبذلك توضع المراحل السياسية بموازاة المراحل الثقافية » .

ويقول بعض حضرات الأساتذة إنه ينبغى ألا يفصل « تاريخ الحضارة العربية » عن « التاريخ العربى العام » وذلك لأن هذا القسم الأخير ليس سوى الهيكل الخارجى لبناء جوهره الأصلى هو والحضارة التى اتسم بها . والفصل بين الموضوعين يؤدى إلى اعتبار التاريخ العربى العام شيئاً يختلف تمام الاختلاف عن الحضارة العربية ، ويؤدى بالمدرسين إلى الاهتمام بدراسة التاريخ على اعتبار أنه تاريخ أسرات ، وليس تاريخ حركات سياسية وفكرية واجتماعية وعمرانية ، كما يؤدى هذا الفصل إلى إيجاد فارق ذهنى بين الجانبين عند التلميذ ، مع أن الواقع أن كلا منهما متمم للآخر » .

وهناك من يقول بغير هذا الرأى :

يدمج « تاريخ الحضارة » فى التاريخ العام إذا اقتصرت الدراسة على حكم واحد أو على عصر من العصور ، أو دولة من الدول . أما فى مرحلة التعليم الثانوى والدراسة تشمل التاريخ العربى كله ، فمن الأفضل دراسة تاريخ الحضارة العربية على حدة . حقاً إن تاريخ هذه الحضارة يتصل فى كثير من الأحيان بتاريخ العظماء والأبطال أو بتاريخ الأسرات أو الدول ، ولكنه فى أحيان كثيرة أخرى لا يقف عند هذه التواريخ ، بل يمتد إلى تواريخ سابقة أو لاحقة .

وتاريخ الحضارة العربية هو الناحية الوحيدة من نواحى التاريخ التى ترتبط حلقاتها الزمانية والمكانية ارتباطاً يصل بين الأقطار العربية كلها ، وبين الدول العربية جميعاً . فليس ما يدعو إلى إدماجه فى التاريخ العام إدماجا يترتب عليه قطع هذه الحلقات الزمانية والمكانية مادام من الممكن الإبقاء على صلاته ، ومادام فى دراستها على حدة وسيلة لإعادة سلسلة التاريخ العربى بعد تفككها أمام الطالب عند دراسته لتاريخ الدول أو الأسرات .

واتخذ التقرير السورى موقفاً وسطاً :

« من المفيد أن يدرس تاريخ الحضارة العربية مفرقاً ومجمعا ، ففى الحالة الأولى يعرف التلميذ ما يستحدث فى كل دولة وفى عهد كل أسرة أو ملك من نظم وأوضاع . وفى الحالة الثانية يدرك التلميذ مجرى التطور العام للحضارة العربية ، ويقف على أدوار ازدهارها وفتورها ، ويطلع على أبرز عناصرها ومميزاتها . وقد بنى المنهج السورى على هذا الأساس ، فهو فى السنين الأولى من التعليم الثانوى يجعل تاريخ الحضارة العربية ملازماً لتاريخ العرب العام . أما فى الحلقة الثانوية العليا فيدرس تاريخ الحضارة موسعاً ومنفصلا » .

والمعروف أن الاتجاه الحديث فى دراسة التاريخ يرمى إلى عدم المبالغة فى الاهتمام بدراسة التاريخ السياسى ، وما ينطوى تحته من حروب وتوسع إقليمى ، وسير الملوك والقادة والحكام . وإنما يكاد الاهتمام ينحصر فى الوقت الحاضر فى دراسة الشعوب ، وتفهم الموجات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التى سيطرت عليها ووجهتها ، وطبعت هذا العصر أو ذاك بطابع خاص يميزه عن غيره . ومن ثم يجدر أن تكون العناية بتدريس الحضارة أعظم ، وهذا يستلزم أن تدرس منفصلة عن التاريخ السياسى وبخاصة فى الصفوف العليا .

ونحن الآن فى عصر العلوم ، وللعرب فى تاريخ « العلوم » نصيب كبير واضح ، ولكنه لا يلقى عناية فى الشُّعب العلمية فى المدارس الثانوية ، أو الكليات والمعاهد العالية العلمية . وقد يكون هذا راجعاً إلى أنه « تاريخ » ، والتاريخ مقصور على الشُّعب الأدبية ، ولكن من

الخير أن يعرف الطلبة فضل العرب فى ميدان « العلوم » فى شىء من الإسهاب والعناية . والرجاء كبير فى دراسة هذا الاقتراح وإدراجه فى القرارات أو التوصيات التى يصدرها المؤتمر .

* * *

وفى الإجابة عن السؤال التالى :

ما هى وسائل الاستفادة من التاريخ العربى لتقوية الروح العربى الحق ؟

رئى اتباع ما يلى :

١ — بيان أثر أمم الشرق الأدنى وفضلها فى بناء صرح المدنية القديمة ، ومقدار تأثر اليونان والرومان بحضارات الشرق القديم ، فى الشام ، وفلسطين ، ومصر ، وغيرها .

٢ — تتبع الصلات السلالية ، والتجارية ، والثقافية ، بين أمم الشرق الأدنى ، تلك الصلات التى وجدت قبل الإسلام ، ثم جاء الإسلام فدعمها وزاد من أواصرها .

٣ — توكيد الحقيقة القائلة بأن عظمة الدولة العربية قامت فى الغالب على الروح العربى الحق ، وأن فترات الاضمحلال الذى انتابها نبتت على الأكثر من تزعزع هذه الروح . ولهذا يجب — إلى جانب تمجيد الأحداث العظيمة والمواقف الحاسمة ونواحى البطولة فى العصور العربية الزاهرة — دراسة الأسباب والنتائج فى تفصيل يتضح منه أثر الحياة الشعبية والروح العربية فى ارتقاء الأمة أو الأمم العربية أو هبوطها .

٤ — يحسن أن يعنى بقدر من التاريخ الأوربى فى المرحلة الثانوية ليساعد الناشئ على فهم مركز الدول العربية بين دول الغرب ، ومشاكل المدنية الحديثة التى تتصل بالشرق الأدنى . وليست هذه الدراسة ضرورية لتقوية الروح العربية فحسب ، بل هى أساسية لتفهم التاريخ العربى على حقيقته .

٥ — تأسيس الجمعيات التاريخية فى البلاد العربية لتبادل الآراء والكشوف والبحوث .

٦ — توجيه النظر إلى أن الحروب والخلافات التى قامت بين الدول العربية فى مختلف العصور ، لم تكن للغزو والاستعمار والعدوان ، بل كانت فى الواقع محاولات للتوحيد الطبيعى بين دول ترتبط بروابط متعددة .

٧ — تخصيص ساعة فى كل أسبوع أو أسبوعين فى الفرق النهائية بالمدارس الثانوية ،

لبحث المشاكل العامة فى البلاد العربية بصفة خاصة ، وعلاقة ذلك بالعالم بصفة عامة . ويمكن أن يكون ذلك فى دروس المكتبة .

٨ — رحلات الأساتذة والطلبة بين الأمم العربية .

٩ — التعاون الثقافى بين المشتغلين بالعلوم التاريخية ، وطرق تدريسها فى البلاد العربية .

١٠ — توجيه العناية إلى الحفائر الأثرية ، وإنشاء المتاحف المحلية والإقليمية .

١١ — الاستعانة بالفنون الجميلة لتوضيح التاريخ العربى ، مثل الروايات التمثيلية والقصص التاريخية واللوحات الفنية والأفلام .

١٢ — عقد مؤتمرات للدراسات التاريخية بين وقت وآخر فى عواصم البلاد العربية .

١٣ — العناية بالتقاليد المحلية والأزياء الخاصة والأغانى الشعبية ، مع تهذيبها بما يتفق والمدنية الحديثة والروح العربى .

١٤ — العمل على تخليد ذكرى عظماء الشرق العربى وأحداثه التاريخية بطرق مختلفة منها : إقامة أضرحة للعظماء الذين تعترف لهم الأوطان العربية بالجميل ، وإطلاق أسمائهم على الشوارع والميادين ، وإقامة التماثيل ، وتسمية كراسى الأستاذية فى الجامعات بأسماء النابغين منهم فى مجال البحث العلمى . إلى غير ذلك من الوسائل التى تبرز المثل العليا التى ينبغى أن يتجه نحوها شباب العرب فيعتزون بميراثهم الاجتماعى ، ويشعرون نحو هؤلاء العظماء بالجميل ، فيعملون على المحافظة على هذا التراث ، بل الاستزادة منه .

* * *

وفى الموضوع الآتى وهو :

يرى بعض المفكرين أن يدرس تاريخ الأمم على طريقة لاتثير العداوة بين الناس ، فكيف يراعى هذا فى تدريس التاريخ العربى ؟ وكيف يعنى حين دراسته ببيان ما فيه من تسامح وأخوة عالمية ؟

تشير التقارير إلى أنه قد زاد الشعور ، وبخاصة بعد الحرب العالمية الأخيرة ، بالحاجة إلى تنمية العلاقات الإنسانية ، وتدعيم أسس التعاون بين الأمم بمختلف الوسائل ، بغية إقامة وسائل قوية للدفاع عن السلام . واتجه التفكير إلى أن « التربية والتعليم » من الأدوات الفذة المنتجة فى هذا المضمار ، وآمن المفكرون بأن التربية تستطيع إحداث تبديل شامل فى

المجتمع ، ويمكن عن طريقها ، أن تنقل تجارب الماضى وآمال المستقبل إلى الجيل الجديد . وقد تكون العلوم الاجتماعية ، وبخاصة التاريخ ، ألصق نواحى التربية والتعليم بالموضوع الذى نحن بصدده .

ولا يراد فى هذا السبيل أن نبدل التاريخ أو نغير حقائقه أو نشوهها . فالتاريخ صورة لما جرى ، ولكن فى يد المؤرخين والمدرسين على السواء أن يمهدوا للحوادث بملابساتها ، وأن يشيروا إلى تطور الأحوال ، وأن يتجنبوا تمجيد الحروب ، والإسهاب فى وصف المعارك ، والإشادة بذكر القواد العسكريين ، وأن يؤكدوا الصلات الوثيقة التى ربطت الأقطار بعضها ببعض ، ويبينوا فوائد التبادل والتعاون .

والتاريخ العربى زاخر بالجوانب المشرقة من التسامح والأخوة . فعهود الخلفاء والقواد ، وشروط تسليم المدن والمعاهدات والوثائق السياسية المختلفة ، تشهد بفضل العرب فى هذا السبيل .

منتخب التقارير

(ا) فى اللغة العربية .

(ب) فى التاريخ .

(ح) فى الجغرافية .

(د) فى التربية الوطنية .

[نثبت فيما يلى منتخبات من التقارير
الواردة من البلاد العربيـة المختلفة فى
الموضـوعات التى طرحت على المؤتمر]

١ – فى اللغة العربية

١ – تدريس الأدب العربى

للأستاذ عبد الحميد حسن

وكيل كلية دار العلوم

١ — فى أى مرحلة يبدأ تدريس الأدب العربى ؟

٢ — أيدرس تاريخ الأدب مستقلا ، أم يدرس فى ثنايا دراسة النصوص الأدبية بالتعريف بأصحابها وعصرها ؟

٣ — فى اختيار النصوص الأدبية أترتب حسب العصور والموضوعات أم يتدرج فيها من حيث السهولة والصعوبة دون تقيد بعصر ؟

٤ — كيف تستغل دراسة الأدب إلى حد ما فى بث الروح العربية ؟

إن إبداء الرأى فى هذه الموضوعات يتطلب الإشارة إلى حقيقة الأدب وغايته ورسالته وأنواعه وصلته بالنواحى التاريخية .

فالأدب هو هذا الذخر الإنشائى الذى جادت به قرائح الأفذاذ من أعلام البيان وعبروا به عن خلجات النفس وما يجيش به الوجدان وما تترنم به العاطفة وما يسبح فيه الخيال وما توحى به مظاهر الكون وأحوال المجتمع مما فى تصويره غذاء للعقل وإمتاع للنفس .

ولهذا الذخر الأدبى اتجاهات متعددة وأنواع شتى :

١ — فمنه الأدب الوجدانى الترنمى الذى يتغنى فيه الأديب بما يجول فى صدره من آمال وآلام ونزعات ومقاصد يترك لنفسه العنان فى التعبير عنها ، فتناجى وتهيم وتسبح فى ميدان العاطفة .

٢ — ومنه الأدب التصويرى الذى يصور مظاهر الطبيعة ويرسم حياة المجتمع ويستوحى الإبداع من صميم الحياة الطبيعية والاجتماعية .

٣ — ومنه الأدب الخيالى فى القصة وفى أدب الرحلات والبطولة والمخاطر .

٤ — ومنه الأدب الفردى والشعبى والسياسى والاجتماعى الذى يجول فيه الأديب فى ميادين متشعبة من الحياة .

ومنه غير ذلك مما تنطوى عليه حياة الفرد وحياة الجماعة من ألوان واتجاهات .

وترجع هذه الاتجاهات إلى منابع ، أهمها :

(ا) الفرد وما تنطوى عليه نفسه .

(ب) البيئة الطبيعية ومظاهرها وإيحاءاتها .

(ح) البيئة الاجتماعيـة وما فيها من صور وأعمال ، وما لها من تاريخ غابر وحاضر فى شتى النواحى .

وميدان الأدب فسيح ، فهو يتغلغل فى الحياة ويساير أحـداث الزمن ، وله شعب كثيرة تتضمن طرائف وروائع .

ولقد كان للباحثين من المتقدمين فى بعض العصور العربيـة اهتمام بجمع الذخر الأدبى وتبويبه وترتيبه على أوضاع مختلفة . ولا يزال هذا من المنابع الخصبة النافعة . ولا نقول إن كل ما جمعه هؤلاء العلماء من طرائف الأدب موافق لعقولنا قريب من أذواقنا وميول تلاميذنا فى عصرنا الحديث ، ولـكنا نقول إنه يتضمن قدراً صالحـاً يثير شوقنا ويقرب من عقولنا وقلوبنا ، ويمكن استغلاله فى الدراسة .

وهناك قدر آخر من هـذا الذخر الأدبى قد يبدو فى أول الأمر بعيداً عن أذهان الجيل الحاضر وعقول أبنائه ، ولـكنا إذا أحسنّا التمهيد له وحطناه بالظروف التى تقربه إلى العقول ، تجلت روعته وظهرت جدّته وتعلقت به القلوب فـكان غذاء أدبياً نافعاً شائقاً .

ولسنا نريد بهذا أن نقول إن الأدب العربى قد استوعب كل ما يتعطش أبناء عصرنا إلى دراسته والاطلاع عليه ، فهناك طرائف لم يطرقها أدباء العصور الماضية أو لم يتوسعوا فيها ، مثـل فن القصة وفن المقالة ، فلهذين الفنين شأن فى الأدب . ولـكنا لا نريد أن نبخس الأدب العربى القديم والمتوسط حقه . ففيه طرائف لم تنل منا العناية الواجبة لإظهارها وتجلية محاسنها ، وقد أهملناها وقصرنا الاختيار الأدبى على نصوص من الشعر والرسائل والخطب. ثم ضيقنا الميدان فى هـذا الاختيار فجعلنا الغرض منه فى أكثر الأحوال التمثيل القاصر لأساليب التعبير وما فيها من محسنات واستعارات . وأصبحنا بهذا لا ننظر للأدب إلا من خلال الجمال السطحى للألفاظ ، والطلاء الظاهرى بأنواع البديع ، والبحث عن أمثلة لفنون البلاغة فى دائرة ضيقة .

وفوق هذا تتجه العناية فى دراسة حياة الأدباء إلى دراستهم فرادى بطريقة سردية ينظر فيها إلى كل أديب كأنه وحدة مستقلة قائمة بذاتها . وإن الأجدى أن نجمع الأدباء والعلماء والشعراء والكتاب وأضرابهم فى حلبة واحدة حول محور واحد تبدو فيه حياتهم وحدة تاريخية وحيوية متماسكة متصلة بعصرهم مستمدة قوتها من قوته واتصال عناصره الثقافية والاجتماعية والفكرية بعضها ببعض . وذلك كأن نتحدث عن عصر الرشيد أو المأمون أو عبد الرحمن الناصر أو سيف الدولة أو صلاح الدين أو غيرهم ، وما كان فى كل عصر من عصور هؤلاء الأعلام من ألوان ثقافية وطرائف أدبية ومجالس علمية ومحاورات ومناظرات تشحذ العقل وتنمى المواهب .

أو كأن تدرس الطرائف القصصية فى تاريخ العرب وأيامهم ووقائعهم وما يتخلل ذلك من بطولة كقصة عنترة وقصة مهلهل ، ونحو ذلك مما صاغ بعض المؤلفين مثله وكان مبعث شوق واهتمام .

وبعبارة أخرى نقصد إلى طرائف التاريخ فندرس ما حولها من أدب ، أى ندرس أدب التاريخ (لا تاريخ الأدب) ونعرض ما فى ثناياه من روائع الفكر والقول ، فإن هذا هو الذى يكسب النصوص الأدبية القوة ويزيدها حيوية ويضفى عليها من البهجة ما تزداد به وضوحاً ، فتكون كالأزهار المنسقة المتجانسة فى منبتها الخصب وجوها العبق الذكى .

فالنصوص التى ترتبط هذا الارتباط بالأحداث التاريخية والاجتماعية تكون نابعة من الحياة وثيقة الصلة بها ، وهذا مما يزيدها قوة ويجعل أثرها فى النفس عظيما .

* * *

والدراسة الأدبية التى تحقق الغاية هى التى تتجه إلى ما يأتى :

١ — أسلوب القطعة وما فيها من جمال فنى .

٢ — وما تتضمن من المعانى .

٣ — ومقدار ما تثير من عاطفة وخيال .

أى أننا نزن النصوص الأدبية بأصول أربعة وهى : المعنى والأسلوب والعاطفة والخيال ، لنرى مكانتها وقوتها . وهذا هو التحليل الأدبى الذى يتجه إلى صميم النصوص ويكشف عن قيمتها الفنية . وفى ضوء هذه الأصول تكون دراسة الأدب ونقده .

ويحتاج تذوق النص أيضاً إلى تعرف الجو المحيط به وبقائله ، كمعرفة البواعث على قوله

وصفات قائله ومكانته الاجتماعية وميوله النفسية وثقافته العقلية . على أن يكون التعرض لكل ذلك بالقدر الضرورى ، وحسبنا منه ما يساعد على فهم القطعة .

***

هذه هى الأهداف التى ينبغى أن نتجه إليها فى دراسة الأدب .

وقديماً اتجه الأدباء والعلماء إلى دراسة الشعر والأخبار والطرائف الأدبية وكانوا يحصون ذلك على النهج الذى رسموه وذاع فى تلك العصور متبعين ما كانوا قد وصلوا إليه من قواعد النقد الأدبى ، ولم يكن لتاريخ الأدب على الطريقة التى نسير عليها الآن شأن فى دراساتهم ، ولم يتجهوا فى بحثهم إلى الإفاضة فى النواحى التاريخية للأدب وتقسيمه إلى عصور ، بل جروا على طريقة أدبية نجد صورة منها فى بعض الكتب ، مثل كتاب الكامل للمبرد والعقد الفريد لابن عبد ربه والأغانى لأبى الفرج الأصبهانى .

ثم جاء الباحثون فى العصر الحديث فأعاروا الناحية التاريخية عناية مقتبسين النظام الذى وضع أساسه بعض المستشرقين فى تاريخ الأدب العربى ، وأخصهم المستشرق الألمانى (بروكلمان) ، وأفاضوا فى دراسة عصور الأدب وسلكوا فى تدريسه للتلاميذ بالمدارس الثانوية هذا المسلك ، وأسرفوا فغمروهم بدراسة النواحى التاريخية فى شتى أوضاعها ، وسطروا لهم مناهج تحوى من تاريخ الأدب مقداراً كبيراً لا طاقة لهم بإساغته ، وساقوا إليهم النتائج الكثيرة قبل أن يلموا بالمقدمات ، وانعكست الحال فأصبح تاريخ الأدب هو المقصود وصار الأدب ونماذجه ونصوصه خادمه وتابعه .

ولسنا ننكر أن لتاريخ الأدب فائدة وأنه يستحق أن يتوفر على دراسته فريق من الدارسين لتعرف دقائقه كغيره من أنواع الدراسات التاريخية لنواحى الحياة الإنسانية ، ولكن الذى نلحظه هو :

١ — أن هذه الدراسة التاريخية قد طغت على دراسة الأدب وسارت وحدها سيراً مستقلا قصد إليه كثير من الدارسين الناشئين قبل أن يكون لهم إلمام بالنصوص الأدبية فى شتى ألوانها .

٢ — أن تاريخ الأدب ليس مقصوداً لذاته ، بل الغرض منه هو خدمة الأدب والاستعانة به على تذوقه وتعرف قيمته ، وهذا يستدعى أن تجىء دراسته تابعة للأدب وبالقدر الذى يلقى شعاعاً يستضىء به الدارس للنصوص حتى تتجلى له قيمتها .

٣ — ومعنى هذا أن دراسة تاريخ الأدب بهذه الطريقة المفصلة المشتملة على الأحكام

العامة والأسباب المستفيضة المتشعبة ، ليس لها محل فى مراحل التعليم العام ، بل إن محلها هو المعاهد العالية التى يعنى فيها الدارسون بتعرف حالة الأدب فى أدواره المختلفة بعد أن يكونوا قد جالوا فى الأدب جولات واسعة وألموا بشتى ألوانه ونماذجه ، واستطاعوا أن يروا النتائج على أساسها الواضح .

* * *

ومن هذا نرى أن الطريقة الطبيعية فى الدراسات الأدبية هى أن نبدأ بدراسة الأدب ونجعل له الحظ الأوفر من الجهد والاهتمام ، وأن نلاحظ أن تاريخ الأدب لا يستغنى عن دراسة الأدب ، وأن دراسة تاريخ الأدب دراسة منعزلة عن الأدب إنما هى لغو وخلط . أما الأدب فليس فى حاجة إلى دراسة واسعة شاملة على النهج الذى نسطره فى تاريخ الأدب ، بل يكفى لتذوق النص أن نلم بما يرتبط بشرحه ، وكثيراً ما يكون هذا الشرح مستغنياً عن النواحى التاريخية للعصر وللأديب أو عن التوسع فيها على الأقل .

حقاً إن تفهم أخيلة الأديب ومنابعها وما فى القطعة من المعانى يتطلب أحياناً معرفة الحالة الثقافية والاجتماعية للعصر وللأديب وبيئته ، ولكن عدم الإلمام بهذا لا يحول دون تذوق أمثال هذه القطع .

على أن هناك طريقة أخرى فى الدراسة التاريخية للأدب إن لم تكن أجدى فهى جديرة بأن نتمم بها دراسة تاريخ الأدب على طريقة العصور ، وهى دراسة كل فن من فنون الأدب دراسة متصلة متماسكة فى جميع العصور إلى العصر الحاضر .

* * *

عود إلى معالجة الأسئلة المعروضة

فى أى مرحلة تبدأ دراسة الأدب ؟

إن الأدب بالمعنى الذى وضحناه لا تقتصر دراسته على المدارس الثانوية ، فإن المجال فسيح لدراسة طرائف أدبية فى المرحلة الابتدائية بل قبل ذلك ، فمن طرائف الأدب القصة بأنواعها : الخرافية والاجتماعية والوجدانية ، وأغانى الطفولة والقصص التى على ألسنة الحيوانات إلى غير ذلك . والمدارس الابتدائية على اختلاف تلاميذها فى أعمارهم تتسع لكثير من هذه الألوان من الأدب ، وغاية ما ينبغى أن يراعى هو أن تكون الموضوعات التى تختار من هذه الأنواع موافقة للتلاميذ فى معناها وأسلوبها وألفاظها .

وإن الذى يلحظ هو أن هـذه المرحلة من حياة الأطفال لم تنل فى الأدب العربى عناية كافية من الأدباء والمؤلفين ، فالأطفال لا يجدون ما يروى تعطشهم للقراءة الشائقـة . وإنا لنأمل أن ينشط فريق من الأدباء لتقديم الغـذاء الأدبى الصالح لهذه المرحلة ، فالبذور التى تغرس فيها تجىء بخير الثمار ، والاهتمام بتغذية عقول التلاميذ بالأدب الملائم لأعمارهم وعقولهم سيكون عوناً على حب الأدب وعلى كثير من التهذيب والتثقيف .

وقد يكون الأدباء الذين لديهم الاستعداد فى هذه الناحية فى حاجة إلى التشجيع الذى يحفز هممهم وبه يطمئنون على نتيجـة جهودهم ومحمود سعيهم ، ولهذا نرى أن ينال هـذا الموضوع اهتمام المشرفين على الثقافة ، وذلك برصد المـال الـكافى لهذا الإنتاج حتى يكثر وتغنى به المـكتبة العربية ونجد فيها من ألوان أدب الطفولة ما نجده موفوراً فى اللغات الأخرى .

على أن المراحل التاليـة لمرحلة الطفولة ليس تلاميذها بأوفر حظـاً ، فهم أيضاً فى حاجة إلى ألوان جديدة من الأدب الملائم فى القصة والمقالة وغير ذلك .

فإذا ظفرنا بالنصوص والموضوعات الملائمة للتلاميذ القريبة من أفهامهم وتجاربهم وجوهم العقلى والوجدانى أصبحت دراسة الأدب ، فى بعض مظاهره ، ميسورة فى جميع مراحل التعليم .

هل يدرس تاريخ الأدب مستقلا ... الخ ؟

قد اتضح مما أجملنا أن تاريخ الأدب قد نشأ فى العصور الحديثة ، وأن الغاية التى نقصد إليهـا من دراسة الأدب تتحقق دون حاجة إلى دراسة مستفيضة لتاريخ الأدب وعصوره ، وأن الإسراف فى دراسة تاريخ الأدب فى بعض مراحل التعليم قد فوتت علينا كثيراً من الغايات .

وعلى هذا لا نرى داعياً لدراسة تاريخ الأدب فى مراحل التعليم العام ، بل نجعل الأساس فى الدراسة الأدبية فيهـا دراسة طائفة من الأدب فى شتى ألوانه دون الاقتصار على الشعر والخطب والرسائل . وحسبنا من الناحية التاريخية كلمة مجملة عن قائل القطعة وعن الظروف التى قيلت فيها ، ثم نتجه إلى الشرح الشامل والتحليل الفنى على قدر أفهام التلاميذ كى يروا ما فى القطعة من قوة وروعة وجمال .

فإذا درس التلاميذ طائفة من الأدب على هـذا النمط فى السنوات المتعاقبة استطعنا فى السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوى أن نوجه أنظارهم إلى ما هناك من فروق وخصائص فيما درسوا لمختلف الأدباء فى العصور المتعاقبة .

وبذلك تكون الدراسة متجهة إلى الأدب لتذوقه والاستفادة منه ، ثم لتعرف خصائصه واتجاهاته ، من غير أن نكد الأذهان على غير جدوى فى دراسة هـذا القدر الحافل المفصل من تاريخ الأدب .

أما تاريخ الأدب فى صورته العلمية فمحل دراسته المعاهد العالية كما أشرنا . على أن هناك فرعاً من الدراسة النافعة المتصلة بالأدب أعظم شأناً من تاريخ الأدب وقضاياه العامة ، وهو النقد الأدبى وقواعده وأصوله الفنية ، فهذا الفرع من الدراسة له قيمة كبيرة فى معايير الأدب والحكم عليه بالميزان الصحيح ، وله فوق هذا شأن فى التوجيه إلى أقوم الطرق فى الإنتاج الأدبى ، فينبغى أن ينال عناية فى المعاهد الخاصة بالدراسات العالية .

اختيار النصوص

يراعى فى اختيار النصوص أن تكون ذخراً نافعاً من النواحى اللغوية والبيانية ، وأن يشعر الدارسون بأن ما تتضمن من الصور والمعانى له صلة بلون من ألوان الحياة والفكر الذى يسيغونه ، أو بناحية من نواحى التاريخ الشائق ، أو بأنواع العواطف التى يشعرون بأنها تتغلغل فى نفوسهم . ومعنى هـذا أن القطع التى تختار يكون لها سند من الحياة العامة أو الخاصة ترتكز عليه ويكسبها طرافة .

وإنا لنجد فى الأدب العربى كثيراً من النصوص التى لها صلة بالقصص الطريف وبأنواع البطولة وبنواح تاريخية تجتذب الميل وتثير الاهتمام . ونجد هذا النوع الذى يسير إلى جانب الحياة وأحداثها ومظاهرها فيجليها ويكسبها البهجة والإمتاع ويفيض عليها القوة والخلود .

فلنجعل هذا النوع من الأدب ، أدب التاريخ وأدب الحياة وأدب العاطفة ، مجالا للاختيار .

ولا نتقيد فى الاختيار بعصر من العصور ، بل نجعل الأساس أن يكون النص شائقاً ملائماً للعقول فى ألفاظه ومعانيه وأسلوبه مرتبطاً بما يألف التلاميذ ، وأن تكون مجموعة النصوص فى كل فرقة وفى الفرق المختلفة متدرجة من حيث سهولتها وصعوبتها .

ومن الطريف أيضا فى بعض الفرق أن نتخير قطعا فى موضوع واحد لأدباء مختلفين وفى عصور مختلفة ، على أن يكون هذا الموضوع شائقاً متصلا بحوادث أو عواطف أو أخيلة يعهدها التلاميذ . وهذه الطريقة هى نوع من تجميع الموضوعات حول محور واحد ، ولعلها نوع يشبه طريقة المشروع المعروفة فى التربية الحديثة ، وكل هذا مما يزيد النصوص ارتباطا فى الذهن طبقا لما هو معلوم فى قواعد التربية والتعليم .

والمنهج الذى نختاره لتلاميذ المدارس الثانوية يراعى فيه إجمالا ما يأتى :

١ — يكون الأدب أساساً للدراسة لا تاريخ الأدب .

٢ — تختار النصوص على أساس موافقتها للتلاميذ طبقاً لما أوضحنا .

٣ — لا نتقيد فى الاختيار بعصر من العصور بل نجعل الأساس سهولة القطعة وملاءمتها .

٤ — لا نقتصر فى الاختيار على الشعر والخطب والرسائل ، بل نضيف إلى ذلك بعض الطرائف فى المحاورات والمناظرات وبعض المقالات فى شتى النواحى ، وبعض الكتب الأدبية والاجتماعية على مثال ما يجرى الآن فى امتحان المسابقة لتلاميذ السنة التوجيهية فى اللغة العربية بمصر .

٥ — لا نستكثر من القطع المحشوة بالصناعة اللفظية ، بل نجعل الاختيار على أساس الفائدة التى تجنى ، ونعير النواحى المعنوية والخيالية والعاطفية اهتماما .

٦ — لا نقصد إلى شرح القضايا المتصلة بالأدب قصداً مباشراً ، بل نترك هذه القضايا والأحكام حتى يغزر محصول التلاميذ ويستطيعوا أن يروا بأنفسهم وبطريقة واضحة خصائص الأدب والظواهر التى تجلت فيه . وبذلك يكون الأساس هو الأدب وتجىء هذه الأحكام تبعاً . ولا يكون الأدب خادما لتاريخ الأدب ، بل بالعكس يكون تاريخ الأدب هو الذى يخدم الأدب عندما تدعو الحال .

وبذلك نتخلص من هذه الظاهرة التى غمرت المدارس فى مرحلة التعليم العام وهى الإسراف فى دراسة تاريخ الأدب لتلاميذ لم يحصلوا من الأدب والنصوص على القدر الكافى ، ونعود إلى الطريقة التى سار عليها المتقدمون قبل أن يظهر تاريخ الأدب ، وهى الاهتمام بالأدب نفسه والارتشاف من موارده واستعراض طرائفه وغرره .

٧ — وإذا لم يكن بد من تمثيل خصائص الأدب وما اعتوره من هبوط أو انحراف أو تحول أو اتجاه إلى ناحية خاصة ، فليكن هذا بقدر ، وليكن فى المراحل الملائمة التى يساعد فيها نمو الطلاب ومعلوماتهم على التذوق الشامل .

وأعتقد أن التلاميذ فى مرحلة التعليم العام بجميع درجاتها ليسوا فى حاجة إلى الدرس المستفيض لعصور الأدب ولا إلى التوسع فى الدراسة التاريخية للشعر والنثر والثقافة وغير ذلك فى كل عصر منها بالطريقة التى نسير عليها الآن فى مناهجنا ، فإن كل هذا لا تتطلبه الغاية التى نسعى إليها وهى تنمية المقدرة البيانية وتذوق جيد القول ومعرفة روائع البيان . وغاية ما يمكن أن نقدمه لهم فى هذا الصدد هو نتف صغيرة وإشارات عابرة إلى مجمل الخصائص

فى النواحى الأدبية والثقافية ، لا على أساس دراسة العصور الأدبية بل على أساس الصبغة التى كانت لكل فن من فنون الأدب والألوان التى تلون بها كل منها .

كيف نستغل دراسة الأدب فى بث الروح العربية ؟

للأدب صلة بالعاطفة وله كذلك من أحداث التاريخ أساس صالح ، ونستطيع أن نلجأ إلى هاتين الناحيتين ، ونتخذ من الأدب عوناً لهما . ولهذا وسائل كثيرة ، منها :

١ — أن نتخذ من أدب العروبة ما يصور العواطف المشتركة بين الشعوب العربية ويظهر ما ينبض به قلبها وما تتعلق به آمالها وما تترنم به من مجدها الماضى ونشاطها الحاضر ومستقبلها المرتقب .

٢ — الاهتمام بالأدب التاريخى ، وذلك بأن نجمع الروائع من القطع الأدبية المتصلة بالمواقف البارزة من تاريخ العرب فى كتاب يذاع فى الأقطار العربية ليتخذ منه المعلمون مرجعاً للدرس والاختيار ، وبذلك يترنم أبناء العروبة فى جميع الأنحاء بتاريخهم وبروائع أدبه .

٣ — الاهتمام بالقصص وبالروايات التمثيلية المتصلة بحياة العرب وتاريخهم فى مختلف العصور ، وتكوين فرقة عربية تطوف بالأقطار العربية لعرض هذه المسرحيات ، أو تكوين فرقة قومية فى كل قطر من هذه الأقطار ، على أن تتبادل هذه الفرق التزاور فى الشعوب العربية .

٤ — إخراج كتب أدبية عن الأقطار العربية فى العصر الحاضر توضح مناظرها ومعالمها ومجتمعاتها ، وإذاعة هذه الكتب بين الشعوب العربية ليطلع عليها الناشئون وغيرهم .

٥ — تبادل الشعراء والكتاب القول فى طرائف الشعوب العربية والبلاد العربية ، وذلك بأن يكتب أدباء كل قطر عربى فيما يحفز نفوسهم ويسترعى قلوبهم من مظاهر الأقطار العربية الأخرى ومجاليها وطرائفها فى شتى المناسبات بعد تبادل التزاور بطريقة منظمة .

٦ — تشجيع المؤتمرات الأدبية العربية على أن تعقد بالتبادل فى العواصم العربية المختلفة .

٢ - تدريس الأدب

فى المدارس الابتدائية والثانوية

للأستاذ أنيس الخورى المقدسى

طغت على المدارس العصرية فكرة تدريس التاريخ الأدبى طغياناً قد لا يتناسب والغاية الرئيسية من دراسة اللغة وتذوّق أدبها وتهيئة الطالب لإتقان التعبير بها ، وإنه لمن المؤسف أن نرى المدارس الثانوية بل والابتدائية أحياناً منصرفة إلى حشو أدمغة الطلاب بقوائم لا طائل تحتها من أسماء الشعراء والمترسلين فى شتى العصور ولا سيما القديم منها . مع نتف جهمة من أقوالهم وأخبارهم ، حتى لقد يحسب الطالب الناشىء أن ذلك هو الأدب ، وأن درس هذه القوائم والاطلاع على هذه الأخبار هما غاية الثقافة ونهاية الأدب . وطالما شاهدنا الطلاب المساكين مكبين عليها يحاولون استظهارها استعدادا ليوم الامتحان . وهم بذلك أشبه بالببغاء تلقن بعض الألفاظ وتعلم بعض الألحان .

وحاشا أن نكون ممن يعترضون على توسيع أفق الدراسة الابتدائية أو الثانوية وتثقيف عقول النشء بدراسة الأدب القديم ، ولكننا نعترض على هذا النظام المتبع اليوم فى أكثر المناهج العربية ، والذى يحتم على الطالب أن يصرف همه إلى ما لا يزيد كثيراً عن إرهاق الدماغ بألفاظ وأقوال لا تمت إلى بيئته بشىء ، بل قد تقتل فيه الذوق الفنى وتنفره من هذا الذى يقدم إليه كروائع أدبية .

خذ مثلا النصوص المنتخبة وفقا لمنهاج البكالوريا فى لبنان . فالجزء الأول منها مؤلف من قصائد جاهلية وأموية وبعض نثر صدر الإسلام . والذى يتأمل تلك المنتخبات وما تحوى من غث وسمين وما يسودها من وعورة وحوشية لا يستغرب أن يرى النشء متبرما بها كارها لها . وهو إنما يدرسها إتماما لواجب لا مندوحة عنه ، وحرصا على اجتياز امتحان هو كل ما يطلب منه .

ولا نكرر ما قد يجده العالم والمتخصص من فائدة فى درس المعلقات والمجمهرات والمذهبات والمشوبات والنقائض وما إلى ذلك . ولكن ما يصدق على العالم والمتخصص لا يصدق على طالب الأدب فى المدرسة الثانوية ، وعبثا نحاول إفادته بحفظ أقوال غريبة بعيدة عن ذوقه

وحياته . ليت شعرى ما الصور الأدبية التى نعرضها له حين نروضه على أوصاف النياق والثيران والبوادى والخيام والأظعان ؟ أو حين نطالبه فى مناهجنا بمثل قول الشاعر :

ومهمه طامس تخشى غوائله قطعته بكلوء العين مسهار
أخت الفلاة إذا شدت معاقدها زلت قوى النسع عن كبداء مسغار

أو قول الآخر :

إذا اغبر آفاق السماء وكشفت كسور بيوت الحى حمراء حرجف
وجاء قريع الشول قبل إفالها يزف وراحت خلفه وهى زفف
نعجل للضيفان فى المحل بالقرى قدورا بمعبوط تمد وتغرف

وكثير من مثل هذا الكلام تجده فى مناهجنا المختلفة بل وأوعر منه ، وهو قد يفيد الباحث فى اللغة أو التاريخ ، ولكنه لا يفيد الطالب الناشئ .

ويعلم الله أننا لا نقصد التنقص أو مجرد النقد ، فالذين وضعوا هذه المناهج هم من ذوى العلم والاعتبار والرغبات الطيبة . ولكننا نود أن نبين أن دراسة الأدب كما هى الآن فى أكثر المناهج المدرسية مبرمة وعقيمة ، بل هى من أفضل الوسائل لتنفير الطلاب منها ، إذ يرون فرقا كبيراً بينها وبين المناهج الغربية الثانوية التى وضعت لتربى فى الطالب روح الفن وسلامة الذوق وحب الجمال .

الواقع أن المنهاج الأدبى الثانوى فى أكثر البلدان العربية كان ولا يزال يرمى إلى غايتين : إحداهما لغوية والثانية تاريخية . أما الوجهة الفنية فضئيلة فيه . وهذا ما يفسر لنا حرص أولى الأمر على مطالبة الطالب وهو غض الإهاب بحياة الأقدمين وأوصاف منازلهم وركائبهم والاهتمام بخصوماتهم ومدائحهم وأهاجيهم ، والتوفر على تفسير الحوشى والميت من ألفاظهم . ولماذا نرهق الطالب الثانوى بكل هذا ؟ هنا وجه الاختلاف بين دراسة الأدب كما هى فى مناهجنا الآن ودراسته كما يجب أن تكون .

إن الأدب فن جميل يجب أن يبدأ فى المدرسة لا كعلم أو تاريخ بل كأداة تربوية لتنشئة الذوق وتقوية ملكة التعبير ، فيعلم فى السنتين الابتدائيتين الأخيرتين وما يليهما من الثانوية بشكل قطع أدبية قصيرة توافق أذواق الطلبة وقواهم العقلية ، ويصير التدرج فيها على الطريقة التعليمية الجديدة ، أعنى من الحديث إلى القديم ومن المألوف إلى غير المألوف ، حتى إذا تقدموا فى هذا الميدان وضع فى أيديهم كتاب موجز فى تاريخ الأدب مع أمثلة مختارة تساعدهم على فهم

التطور الأدبى فى التاريخ . ويتبع ذلك مختارات وافية لا حسب العصور التاريخية بل حسب الأبواب الأدبية تجمع أفضل ما استساغه الناس شعراً ونثراً فى كل موضوع . ويقرب من ذلك كتاب نصوص الأدب المبنى على المنهاج السورى للصف السادس الإعدادى وأقرب منه وأوفى بحاجة الصفوف الثانوية العاليـة كتاب المختارات السائرة الموضوع للصف العلمى الأول فى جامعة بيروت الأميركية ، فهو يتناول الشعر فى موضوعاته الرئيسية — المدائح — المراثى — الغزل — الوصف — الفخر وشكوى الزمان — الخوالج الوطنية — الشعر القصصى — الشعر التأملى — . ويدرس كل موضوع عارضاً أشهر وأسير ما عرفه التاريخ له . ثم يتناول الأساليب النثرية الرئيسية — الخطابة — الترسل — القصة — التصنيف . ويعرض كلا منهـا عرضاً تاريخياً مع أمثلة وافية . ويقدم لـكل ذلك فصولا فى الأدب وكيف نتذوقه ، فلا يصل الطالب إلى نهاية الدراسة الثانوية حتى يكون قد اطلع اطلاعا وافيا على تاريخ الأدب وعلى أشهر ما حفظته الأجيال لأكابر الشعراء والـكتبة ، ويكون قد تهذب ذوقه لدرسه الجيد المستساغ المشهود له الخالد مع الزمان .

ومتى أتم الطالب هذه الدراسة الأدبية ونال الشهادة الثانوية أصبح مستعداً للتخصص فى المعاهد العليا . فإذا كان ممن يختارون الأدب وجد المجال أمامه واسعاً للتعمق والتوسع فى الأدب القديم وغير القديم ، وفى النقد والتحليل ، واللغة والتاريخ ، وما إلى ذلك مما يقتضى من الاستقصاء والاستقراء والتنقيب ما ليس يطلب فى المدارس الثانوية . فإن مهمة هذه المدارس من الوجهة الأدبية أن تخرج شباناً يحسـنون اللغة والتعبير الجيد بها وقد تزودوا باطلاع عام على تاريخ أدبها وتذوقوا الجمـال فى الروائع السائرة من أقوال شعرائها وكتابها . أما التعمق اللغوى والتوسع التاريخى والفقه البلاغى فيترك للمعاهد العليا ولأهل التخصص فيه .

* * *

هنا نصل إلى سؤال طالما ردده الـكثيرون ، وهو : كيف نستغل دراسة الأدب لبث الروح العربية فى النشء الجديد ؟ وهذا موضوع هام . ولـكننا نخطىء جداً إذا حسبنا أن الدعاية الأدبية القومية تقوم على غير أساس التشويق والترغيب . إن علينا أن نحبب اللغة إلى الطلاب بتسهيل تناولها وصرف العناية إلى الضرورى من قواعدها ، ونحبب إليهم الأدب بتدريسهم الجميل منه الذى يحيا مع كل جيل وفى كل زمان لا الأدب الخاص الذى يراد به درس اللغة أو التاريخ — الأدب الجميل الذى ينبه العاطفة ويوسع أفق التصور ويهز أوتار النفس ويرفعنا عن العادى فى الحياة .

وإننا لنجد مثل هـذا الأدب فى العهود السالفة كما نجده فى عصرنا الحاضر ، فلنهتم به ولنحاول إبرازه وتعديل برامجنا لينتفع به طلابنا . وبذلك فقط نبث فيهم روح المحبة لقوميتهم العربية ، وبذلك فقط نحول دون نفورهم من لغتهم وانصرافهم إلى الموارد الإفرنجية .

والخلاصة : أننا نقترح على أولى الأمر البحث فيما يلى :

١ — إعادة النظر فى كتب القواعد ، وتأليف لجنـة لوضع ما يوافق عقلية الطلاب ودرجات نموهم .

٢ — تأليف لجنة لوضع كتب للمطالعة تتمشى مع الأصول التربوية والوطنية .

٣ — تغيير برامج التعليم الأدبى على الأسس التالية :

(١) الابتداء بدراسة الأدب فى قطع جميلة يستسيغها الطلاب .

(٢) الابتداء من الحديث والرجوع إلى القديم .

(٣) دراسة الأدب بحسب الموضوعات .

(٤) عدم إرهاق الطلاب بوفرة الـكمية المطلوبة .

(٥) عرض التاريخ الأدبى عرضاً منطقياً مبنياً على العلم لا التقليد .

٣ – تيسير النقد والبلاغة

فى مرحلة التعليم الثانوى

للأستاذ محمد خلف الله أحمد

أستاذ الأدب العربى المساعد بجامعة فاروق

---

١ – الاتجاه إلى نقد الفن – فى أى شكل من أشكاله – اتجاه طبيعى، قائم على ما أودع فى النفس الإنسانية من تذوق للجمال واستحسان له، ومن رغبة فى المعرفة وتطلع إلى إدراك علل الأشياء وأسرارها.

والذين تناولوا هذا الموضوع من العلماء الحديثين متفقون على أن العنصر الذى يجىء أولا فى عملية النقد هو عنصر التذوق، أى فهم العمل الفنى والتأثر بما فيه من ضروب المؤثرات المختلفة. أما التطلع إلى إدراك العلل والأسرار فهو مرحلة تالية تستلزم عمليات عقلية أكثر تعقيداً، وتتوقف إلى حد كبير على ما حصل الشخص – أو الأمة – من ثقافة، وتزودا من معرفة.

ومن المتفق عليه أن عصور الجمود والتقليد الأدبى تجلب معها تحولا فى منهج نقد الأدب، إذ تكثر العناية بالنواحى الشكلية، وتنصرف الجهود إلى المناقشات النظرية البعيدة عن جوهر الذوق الفنى.

٢ – والمتتبع للتطور الأدبى للأمة العربية يرى مصداق هذه الملاحظات: فقد كانت العرب فى المراحل الأولى من تاريخها الأدبى المعروف تظهر استحسانها لإنتاج شعرائها فى طريقة عملية، فتهتز لسماعهم، وتحفظ آثارهم، وتعلى مكانتهم، ويهنئ بعضها بعضاً بنبوغهم. ولم يحفظ لنا التاريخ من الأحكام النقدية لتلك العصور غير بضع روايات ليس فيها من التعليل أو الموازنة إلا القليل؛ كالذى روى أن عمر بن الخطاب قال: أنشدونى لأشعر شعرائكم، قيل: ومن هو؟ قال زهير، قيل: وبم صار كذلك؟ قال: كان لا يعاظل بين القول، ولا يتتبع حوشى الكلام، ولا يمدح الرجل إلا بما هو فيه.

فلما تطورت الحياة الفكرية والفنية، وتنوعت البيئات الأدبية فى القرنين الإسلاميين

الأول والثانى تطور معها التفكير العربى النقدى ؛ فخاض الناس فى الموازنة بين الشعراء ، وفى خصائص أساليبهم ، ومواقع شعرهم من النفوس ، وأخذوا يتحدثون عن المدارس والطبقات ، ويختلفون فى أمر القديم والجديد ، فلم يجئ القرن الثالث حتى أخذوا يؤلفون فى الموضوع ، ويتلمسون لنواحى الخلاف بين الشعراء أسساً عامة يرجعونها إليها ؛ فظهرت مؤلفات « ابن سلام » و « ابن قتيبة » و « المبرد » وغيرهم . وزادت الحياة الثقافية عند المسلمين تطوراً وتعقيداً باتصالها بثقافات أجنبية (هندية وفارسية ويونانية) لها أذواقها وأمزجتها وآراؤها البيانية ، وظهر أثر ذلك فى المناهج النقدية عند مؤلفى العربية فى القرنين الثالث والرابع ، من أمثال الجاحظ وقدامة وابن المعتز . . .

وحاول « عبد القاهر الجرجانى » فى القرن الخامس أن يرجع الاعتبارات النقدية المختلفة إلى أسس عامة فى نظم الكلام وفى تأثيره فى النفوس ، وأن يجعل من هذه الأسس قواعد وأصولا لهداية الذوق العربى .

فلما جاءت عصور التقليد ، وفقد الأصالة الأدبية ، أهمل الباحثون فى قضايا النقد جوهر الذوق ومنافذ التأثير الأدبى فى النفوس ؛ وراحوا يدرسون الأشكال البلاغية ، ويناقشونها مناقشة نظرية فلسفية ، ويفرعون لها ما شاءت قرائحهم أن يفرعوا من أنواع وتفاصيل ، ويضعون لها ما استطاعوا من ضوابط وتعريفات . وبذلك ازدهرت البلاغة فى اصطلاحاتها وشروحها وحواشيها المعروفة لنا ، والتى ورثناها ضمن ما ورثنا من تراث الأجيال السابقة .

٣ — فلما شيدت نهضتنا الحديثة واشتد ساعدها ، واتصلت بتيارات النقد الحديث من جهة ، وبمصادر النقد العربى الكلاسيكى من جهة أخرى ، بدأنا ندرك أن درس هذه البلاغة لتلاميذنا أمر ليس تحته كبير طائل ، وأن مطالبة هؤلاء التلاميذ بتحصيل المعلومات والتخريجات البلاغية (من معان وبيان وبديع) إرهاق لا مبرر له ، وأن هذه المعلومات لا تعين على تنمية الذوق ، أو توسيع الفهم الأدبى ، ولكنها على العكس قد تصرف عن تتبع النواحى الأصيلة فى الأدب .

وقد خطونا خطوات فى سبيل تيسير هذه البلاغة والتقريب بين تصوراتها وبين طبيعة الفن الأدبى . وجاءت لجنة تيسير النحو والبلاغة — التى ألفتها وزارة المعارف المصرية منذ أكثر من عشر سنوات — فذكرت فى تقريرها ما يأتى :

« وأما البلاغة فأمرها أيسر من ذلك (أى من النحو) ، فقد استطاع العرب أن يستغنوا عنها ويعيشوا بدونها عصراً طويلا من أزهى عصور الحياة الأدبية وأروعها . وقد

عدلت عنها الأمم الحديثة فى تعليم لغاتها وآدابها عدولا تاما ، فلم يصبها من ذلك شرما . ومع ذلك لم نعدل عنها ولم نطلب إلغاءها ، وإنما رددناها إلى أصلها ، وجعلناها فصلا من فصول الأدب ووسيلة من وسائله ، وألغينا منها ما لا صلة بينه وبين الحياة الأدبية ؛ وأضفنا إليها أبواباً بحث عنها القدماء من النقاد فى إجمال ويبحث عنها المحدثون فى كثير من التفصيل ، وقد أهملت فى البلاغة الرسمية العربية إهمالا تاماً . . . » انتهى .

وعلى ذلك الأساس وضعت تلك اللجنة منهجاً جديداً ، أهم أركانه الكلام فى البلاغة ومعناها ، وفى الأساليب واختلافها ، وفى خصائص الفنون الأدبية ، وفى الشعر والنثر والفرق بينهما ، والكلمات والجمل والفقرات وأحوالها ، ثم الكلام فى التشبيه والاستعارة والكناية والمحسنات البديعية .

٤ — هذه الخطوة التى خطتها لجنة التيسير المصرية كانت فى الاتجاه الصحيح . ولكن المرحلة التى نحن فيها الآن تقتضينا أن نصل بهذه الخطة إلى غاياتها ، فنرجع بالنقد إلى وظيفته الأساسية التى هى فهم الأدب وتذوق ما فيه من جمال ، ومعرفة ما فيه من خصائص ، وإدراك ما يحتويه من معان ، وما يمثله من ألوان فى حياة الأفراد والجماعات .

ومما لا شك فيه أن الطريق الطبعى إلى هذه النواحى هو النصوص الأدبية نفسها ، يعكف عليها التلاميذ ويقرءونها ويتفهمونها ويتذوقون جمالها ، ويدركون صورها ومعانيها ، ويخضعون أنفسهم لتأثيرها ، ويسلطون عليها ملكاتهم النقدية الحرة ، دون تقيد بقواعد آلية معطلة للذوق والإحساس .

ويكون عمل المعلم فى هذا هو التوجيه من طريق الاشتراك مع التلاميذ فى تفهم النصوص ، ومطالبتهم بتسجيل انطباعاتهم الذهنية بعد قراءتها ، وبتحليلها أو تلخيصها أو نثرها . . . الخ ، ويمكن المدرس من طريق المناقشات والأسئلة الشفوية والتحريرية أن يلفت أذهان التلاميذ إلى النواحى الأصيلة فى تذوق النص الأدبى ونقده . ويمكن إجمال هذه النواحى فيما يلى :

(ا) الفهم ، ويدخل فيه إدراك المراد إجمالا ، ومعرفة قصد المنشئ ، وفى أى المعانى استعمل تراكيبه . . . الخ

(ب) تعرف هيكل القطعة وأسلوبها ونوع قاموسها ، وطريقة بناء تراكيبها ، وما يتجلى فيها من صور التأثير الذوقى والبراعة الفنية .

(حـ) مناقشة ما فى القطعة من الأفكار .

(ى) تعرف الصلة بين هذا الإنتاج وشخصية صاحبه ، ثم بينه وبين بيئته .

(هـ) الموازنة ـ إن أمكنت ـ بين هذه القطعة وغيرها مما يشترك وإياها فى بعض الخصائص أو النواحى .

هذه النواحى يمكن أن تكون مثاراً لكثير من أنواع المناقشات والأسئلة الموجهة التى نمثل لها بالنماذج التالية :

١ — اشرح الفكرة الرئيسية لهذه القصيدة ـ أو القطعة ـ فى عبارة من عندك .

٢ — ما رأيك فى الفكرة التى احتوتها ؟

٣ — وضح معنى هذا الجزء أو ذاك .

٤ — ما الذى يعجبك فى هذا الجزء أو ذاك ؟

٥ — ما رأيك فى الصور التعبيرية فى هذا المقطع ؟

٦ — ما هى الآثار التى خلفتها أو بعثتها هذه القصيدة فى ذهنك ؟

٧ — ما ذا كانت الظروف التى نظم فيها هذا الشاعر قصيدته ؟

٨ — ما ذا كانت الحالة النفسية للشاعر وقت نظم قصيدته ؟

٩ — بأى الوسائل حاول المنشئ أن يقنعنا بوجهة نظره ؟

١٠ — ما هى الوسائل التى استعملها فى إبراز الغرض الذى أنشأ فيه ؟

١١ — ما مقدار الوضوح الذى تجده فى صور هذا المنشىء ؟

١٢ — ما هى الأغراض التى يجيد هذا الأديب القول فيها ؟

١٣ — ما طريقة هذا الشاعر فى بناء قصيدته ؟ أو هذا الكاتب فى بناء قصته ؟

١٤ — ما هى العناصر التعبيرية التى يكثر وجودها فى إنشاء هذا المنشئ ؟

١٥ — ما طريقة هذا المنشىء فى تناول موضوعه ؟

١٦ — أى هاتين القطعتين أصدق ؟ أو أيتهما أجمل ؟ أو أيتهما تؤثر فى نفسك أكثر ؟

١٧ — بين الخصائص الفنية لكل من القطعتين .

١٨ — بين ما تراه من المناسبة بين موضوع هذه القطعة وعباراتها .

١٩ — بين ما تراه من المناسبة بين أسلوب هذا الشاعر وشخصية صاحبه .

٢٠ — ما الذى تلاحظه على صور هذه القطعة وموسيقاها وكلماتها ؟

٢١ — ما رأيك فى طريقة هذا المنشئ فى اختيار كلماته وبناء جمله ؟

٢٢ — اذكر حجة ترد بها على وجهة النظر التى تضمنتها هذه القطعة .

٢٣ — هل هذا النص يتجه فى تأثيره إلى الذهن أو إلى الوجدان ؟

٢٤ — ما هى الأساليب التى استعملها الخطيب هنا فى التأثير فى جمهوره ؟

٢٥ — ماذا تلاحظ على هذه المقالة من حيث ترتيب عناصرها ، ووضوح فكرتها ؟

٢٦ — صور بطل هذه القصة كما تتخيله من قراءتها ؟

٢٧ — ما هى العواطف الإنسانية أو الشئون الاجتماعية التى تصورها هذه القصة ؟

٢٨ — هل تهدف هذه القصة إلى نوع من التعليم أو الإصلاح الاجتماعى ؟

٢٩ — هل لهذه القصة أساس من التاريخ ؟

٣٠ — ما رأيك فى الحوار فى هذه القصة ؟

٣١ — ما الذى يعجبك فى حبكة هذه القصة ؟

٣٢ — أى شخصيات هذه المسرحية أقرب إلى نفسك ؟

٣٣ — هل تستطيع أن تقترح ختاماً آخر لهذه القصة ؟

هذه أمثلة — يمكن استنباط الكثير من أمثالها — لجوانب من الفهم والتذوق والحكم (وبعبارة أخرى : من النقد العملى) يمكن أن يوجه إليها المدرس أذهان تلاميذه ، ويهيئ لهم الفرص للتعبير عما يحسّون فى شأنها .

٥ — هذا النقد العملى ينبغى أن يكون جزءا أصيلا فى درس الأدب فى جميع سنى الدراسة الثانوية ، وينبغى أن تتنوع نواحيه حسب تنوع منهج الأدب فى السنوات الخمس . ولى رأى فى هذا المنهج اقترحتُه ، خلاصته أن يكون محور الدراسة الأدبية فى السنتين الأولى والثانية نصوصا من الأدب الحديث ، تختار ممثلة لفنون الأدب المعاصر ، ولنواحى الإنتاج فى الأقطار العربية ، وتوضع هذه المجموعة بين أيدى التلاميذ للقراءة والدرس ، ويذيل كل منها بأسئلة مشتقة من طبيعته ومن أبرز خصائصه ، على نسق ما سبق بيانه من نماذج الأسئلة . وفى رأيى أنه يحسن كذلك أن تشمل هذه النصوص نماذج من الأدب الشعبى التى تمثل ألوانا من الحياة لا يمثلها الأدب الفصيح على الوجه الأكمل .

هذا الأدب الحديث — بطبيعة اتصاله بالشئون المعاصرة ، وما فيه من عناصر الحركة والحياة ، وما فيه من تمثيل الفرد والجماعة ، ثم بطبيعة تنوع فنونه من قصص ومسرحيات وملاحم وتراجم تاريخية وخطابة سياسية وقضائية ومقالة منوعة المنازع . . إلى غير ذلك ، هذا الأدب — لهذه الأسباب — قريب إلى نفوس التلاميذ ، يثير عندهم من العنايات والأحاسيس والصور الذهنية والوجدانات المختلفة ما يدفعهم إلى التعبير والنقد والموازنة والحكم .

أما السنتان الثالثة والرابعة فأرى أن تعتبرا مرحلة ثانية تخصص لدراسة نصوص الأدب الكلاسيكى ورجاله فى العصر الإسلامى الأول وفى العصر العباسى . وشأننا هنا مع نصوص هذا الأدب كشأننا مع سابقتها : فهم وتذوق ومناقشة وحكم ، وتأريخ للظواهر البارزة فى حياة الفكر العربى على هامش دراسة النصوص . ويضاف إلى ذلك تهيئة الفرص للتلميذ لمعرفة شىء عن الذوق العربى فى تلك العصور وعن طريقته فى نقد أدبه ، وعن النواحى التى كان يهتم بها حين يقوم بهذا النقد . وقد حفلت الكتب القديمة بثروة طريفة من هذا النوع : فقراءة باب من الكامل أو الأمالى وترجمة شاعر أو شاعرين فى الأغانى تصل التلميذ فى يسر بذوق العصور القديمة .

بهذه الطريقة نجمع بين تنمية الذوق الحديث وإرضاء نواحيه الفنية طوال سنوات الدراسة ، وبين اتصال التلاميذ بالثقافة العربية القديمة وطريقتها فى الفهم والنقد . وإذاً فسيحدث بطبيعة الحال — ومن غير تكلف — فى سياق دراستنا لأدب هاتين السنتين — أن يتعرف التلاميذ إلى خصائص الفنون العربية كما فهمها القدماء ، وأن يتصلوا — فى طريقة طبعية — ببعض الحدود البيانية العربية من فصاحة وبلاغة وتشبيه واستعارة وكناية وتمثيل وإيجاز وإطناب ومحسنات بديعية . وسيكون من عمل المدرس أن يجرد هذه التصورات من ملابساتها البلاغية الشكلية ، وأن يردها إلى أساسها النفسىّ الذوقى ، باعتبارها أدوات تأثير فى الذهن والوجدان ، وباعتبارها مظهراً للخلق والمهارة الفنية عند منشىء الأدب .

وعندما يصل التلاميذ إلى السنة الخامسة — وهى البرزخ بين التعليم الثانوى والتعليم الجامعى — يكونون قد تهيأوا بخبرتهم فى دراسة النصوص وتحليلها ، وبنمو تفكيرهم النظرى — إلى نوع من الدرس الأدبى أرقى مما سبق ، وذلك بأن يقضوا العام فى دراسة شاعر وكاتب مثلا — وأفضّل أن يكونا من العصر الحديث — دراسة تجمع بين الذوق والمعرفة معاً ، وتضم إلى النقد العملى مناقشة بعض النواحى النقدية النظرية ، على أن تجىء مناقشة هذه النواحى طبيعية عند دراستنا للشاعر والكاتب اللذين نقترحهما لهذه المرحلة . فهذه الدراسة الأدبية ستقتضينا أن نتناقش فى الشعر والنثر وطبيعة كل منهما وخصائصه وأنواعه ، ثم فى الأسلوب وعناصره ، وصلته بشخصية صاحبه ، وفى نوع الفن الكتابى الذى سنختار صاحبه للدراسة ، وطريقة الكاتب فيه ، وتعبيره وصوره ، وأهم مميزاته . وقد نجد أذهان التلاميذ مهيئة لدراسة شىء من الصلة بين الأدب والحياة ، وشىء من التفاعل بين أدبنا والآداب الأخرى .

وقد كان مما جربته ووجدته مفيداً فى مثل هـذه الدراسة الخاصة مع طلبة السنة الأولى فى الجامعة — وهم حديثو عهد بالسنة الخامسة الثانوية — أن أضع أمامهم فى دراستنا لأى شاعر حديث نقطا تلفتهم إلى النواحى الرئيسية عند قراءتهم إحدى قصائده وتحليلها ، وهذه النقط تختلف بالضرورة حسب شخصية الشاعر ونوع إنتاجه وأهدافه الفنية والاجتماعية ، ولـكنها تتمثل على العموم فيما يلى :

(١) تصور موضوع القصيدة إجمالا .

(٢) تصور هيكلها وما فيه من اتصال وتماسك .

(٣) تسجيل الآثار التى تركتها القصيدة فى الذهن .

(٤) إبراز المقاطع التى تمتاز بما فيها من تصوير فنى .

(٥) إبراز بعض الصور الفنية القصيرة .

(٦) موسيقى القصيدة وما فيها من انسجام صوتى ، ثم ما فيها من تناسب بين الموضوع والعبارة .

(٧) موازنة بعض صور القصيدة بصور من قصيدة أخرى — حديثة أو قديمة .

(٨) ما فى القصيدة من مقومات شعر الشاعر ومن دلائل شخصيته .

(٩) الحـكم الأخير عليها من الوجهة الفنية .

٦ — على أساس هذه الخطة سوف لايكون فى الجدول الدراسى فى أى سنة من السنوات حصة للبلاغة ، وإنما تـكون الدراسة كلها أدبا على هامشه شىء من التاريخ ، وتجىء عملية الفهم والتذوق والتحليل والنقد جزءا أصيلا من هـذه الدراسة ، ويوجه المدرسون إلى ألا يطالبوا التلاميذ بأى نوع من أنواع التعريفات النظرية للنواحى النقدية التى يعرضون لها ، وإلى أن يعودوا تلاميذهم أن يشتقوا صفات الأدب الجيـد من تتبع روائع الآثار الأدبية ، وإلى أن ينموا فى نفوسهم روح الصدق فى التعبير والاستقلال فى الحـكم .

وتعجبنى فى هذا المقام نصيحة قدمها أحـد جامعى النصوص الأدبية لتلميذ المدارس الثانوية الإنجليزية يقول فيها : « لا تكن آليا . اجعل ملاحظاتك تنبع من القطعة نفسها لا من ضوابط محفوظة . كن صادقاً ، لا تكتب إلا ما تفكر أو تحس . لا تتأثر بما تظن غيرك يعتقده . كن محدداً واضحاً فيما تكتب . ثق بتفكيرك وتعبيرك . ولتكن لذتك فى أن تحلل انطباعاتك الذهنية ، وتصور أفـكارك وآراءك ، وتقارنها بآراء الآخرين . إنك إن فعلت فسيكون جزاؤك تطور عقل نقدى ، وقدرة على الحـكم المستقل » .

٤ – كيف نعالج صعوبات وجود اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى ؟

من تقرير أرسلت به المدرسة النموذجية بالقبة

— ١ —

إن من يتصدى لعلاج هذه المشكلة ، عليه قبل أن يصف العلاج أن « يشخص » الداء ، ليستطيع أن يعالج الموضوع عن بينة .

فالمشكلة تبدو على الوجوه الآتية : —

١ — أن اللغة العامية تختلف باختلاف الأقطار العربية ؛ إذ أن لكل قطر لهجاته العامية ، فمصر لها لهجاتها ، والشام له لهجاته ، والعراق له لهجاته ، والجزيرة لها لهجاتها ، وسائر الأقطار لها لهجاتها ؛ ولسنا فى صدد اللغة العامية المصرية وحدها ، بل نحن أمام محيط خضم من اللهجات المختلفة ، ومما يجعل المشكلة متعددة النواحى أن القطر الواحد له عدة لهجات كما هو الحال فى مصر ، فسكان القاهرة لهم لهجتهم العامية ، وسكان الوجه البحرى لهم عدة لهجات ، وسكان الوجه القبلى لهم عدة لهجات ، وهكذا سائر الأقطار . فلو كانت اللغة العامية موحدة فى جميع الأقطار ، كما هو الحال فى اللغة الفصحى ، لهان الأمر ، ولسهل القضاء على اللغة العامية ، ولكن ما دام أمرها كما وصفنا ، فإنه يعتبر من غير شك من أشد ألوان الفوضى المنتشرة فى البلاد العربية ، تهون بجانبه فوضى الأزياء فى هذه البلاد ، وسيحتاج إلى تضافر الجهود لتذليل الصعاب ، وإن لم يعالج علاجا حاسما فسيقف أمام كل مجهود يبذل لبث الفكرة العربية . واللغة الصحيحة هى اللغة الوحيدة التى توحد بين الأفكار والآراء ، والتى يتفاهم بها المتعلمون فى كل مكان .

أما كيف ولدت هذه اللهجات العامية ، فى جميع الأقطار ، فمرجعه إلى عوامل كثيرة ، منها ما هو راجع الى الحياة الاجتماعية ، أو إلى الحياة الطبعية ، أو إلى البيئة ، أو إلى عوامل الفتوح . ومنها ما هو راجع إلى التحريف الذى دخل على اللغة الفصيحة نفسها . وكل ذلك يحتاج بيانه إلى أبحاث كثيرة ، وسنشير إلى علاجه عند التحدث فى وسائل العلاج .

٢ — انتشار الأمية فى جميع الأقطار العربية انتشارا جعل سند اللغة العامية قويا ، لأن الأميين ، وهم الكثرة الغالبة ، لا يتحدثون إلا بها ، فكيف نطالب شعوبا بالتكلم باللغة الصحيحة ، وجل أفرادها لا يستطيعون التكلم بها ، فنحن إذا جاهدنا فى هذا السبيل فسيكون جهادنا طويلا ، ولن نلقى عصا التسيار إلا إذا زالت الأمية ولم يبق لها أثر فى البلاد ، فهى إحدى المشكلات التى تحتاج إلى عناية فائقة .

٣ — الأمم العربية فى مجموعها ، نراها طوائف شتى ، والعلاج يجب أن يتغلغل فى جميع هذه الطوائف ليشمل الجسم كله ، أما إصلاح جزء من الجسم وترك أجزاء فهو علاج ناقص ، ونرى هذه الطوائف على الصور الآتية : —

(ا) طائفة الزراع والصناع وجميع العمال الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة .

(ب) طائفة الطبقات الشعبية المختلفة التى تعلمت مبادئ القراءة والكتابة ، ولكنها لم تتثقف ثقافة تمكنها من التحدث باللغة الصحيحة .

(ح) طائفة المتعلمين الذين أخذوا من التعليم بنصيب ، وافر ولكنهم لا يحاولون أن يرقوا بلغتهم إلى اللغة الصحيحة .

(ء) النساء ، وهن نصف الأمم ، لغتهن لها أكبر الأثر فى فساد اللغة أو فى إصلاحها ، لأن الأم هى المدرسة الأولى للطفل .

(هـ) ونجد طلبة المدارس يعيشون فى مراحل مختلفة : مرحلة رياض الأطفال ، ومرحلة التعليم الابتدائى ، ومرحلة التعليم الثانوى ، ومرحلة التعليم الجامعى .

٤ — اللغة العامية تقف فى طريق تكوين العقلية السليمة ، لأنها معطلة للتفكير ، ومسببة لسوء التعبير وخطأ الفهم ، وذلك حتما ينتج الركود العقلى .

— ٢ —

المشكلة ، كما يبدو عسيرة ، وليس من المعقول أن يتغير وجه اللغة فى جميع الأقطار ، بين عشية وضحاها ، بمجرد إصدار قوانين ، أو سنّ تشريعات ، أو تأليف كتب ، أو عمل دعاية مهما بلغت قوتها ، فنرى العرب جميعا هجروا اللغة العامية إلى اللغة الصحيحة . . . ولكن المعقول هو اصطناع الروية والتدرج ، وتهيئة الوسائل لفترة من الزمن ، نسميها فترة انتقال وتحول ، تعمل الشعوب فيها جاهدة مخلصة لتجتاز هذه الفترة بنجاح . . . هذا إذا كنا نريد أن نكون عربا حقا .

وإليكم بعض وسائل العلاج : —

أولا : إن اللغات العامية فيها كثير من الكلمات والتراكيب الفصيحة ، وفيها كثير من الكلمات التى دخلها التحريف ، بوسائله المختلفة ، وأصلها فصيح ، وهذان النوعان من الكلام كنز مدفون قبرته اللغة العامية ، ولا يلتفت إليه الناس حتى كثير من المتعلمين منهم . فيجب إخراج هذا الكنز ليحيا حياة عاملة ، وسيحتاج إلى لجان تؤلف له فى كل قطر ، لتتحرى كل لجنة صحة ما فى لهجات بلادها من هذا الكلام ، ثم يجمع عمل هذه اللجان ويؤلف بينه ليكون معجما يهدى المتكلمين إلى الصحيح فى لهجاتهم العامية . وعلى الجامعة العربية أن تعمل على نشر هذا المعجم ، أو هذه المعاجم ، فى جميع الأقطار بين المتعلمين ليعم تداول محتوياتها ، وأن تعمل كذلك على تهيئة السبل لانتشارها وتقريرها فى الأذهان ؛ وخير هذه السبل : الصحف والمجلات والمؤتمرات وغيرها ، فلا تولد هذه المعاجم ميتة ، بل يجب أن تحيا حياة قوية حتى يصير استعمال موادها مألوفا .

وهذه خطوة طيبة للتقريب بين اللغتين ، وللتيسير على الناشئين فى دور التعليم ، بل على الكبار أيضا .

وهناك خطوة أخرى تشبه السابقة ، وهى أن اللغات العامية فيها دخيل ليس عربيا ، بل هو أجنبى جاء إلى العامية من قديم الزمن ، أيام الفتوح الإسلامية الأولى ، فإن اللغة العربية الفصحى كانت مقصورة بادئ الأمر على سكان الجزيرة العربية ، ولكن بعد الفتوحات الإسلامية فى مصر والشام والعراق وغيرها ، تكلم أهل هذه البلاد المفتوحة اللغة العربية بالتعلم لا بالسليقة ، لظروف دينية واجتماعية وسياسية ، ولم تصر لغتهم الجديدة كلها عربية سليمة ، فقد دخلتها ألفاظ عن لغاتهم الأصلية ، وأصبحت مختلطة بكلمات غريبة عن اللغة العربية ، فنجد مصر مثلا قد أدخلت إلى العربية ألفاظا من اللغة المصرية القديمة ، وألفاظا أخرى من لغات الحكام السابقين كالرومان واليونان . ولا تزال فى لغاتنا العامية إلى الآن بعض هذه الكلمات ، وكذلك الحال فى الأقطار التى كمصر . فهذه الكلمات يجب أن تؤلف لجان علمية لحصرها ، وعمل معاجم لها ، واتخاذ إجراء حاسم بشأنها ، وقد قام بعض العلماء بمثل هذا العمل ، ولكنه مجهود فردى لا يؤدى الغرض المقصود ؛ إذ أن ذلك يحتاج إلى الاستقصاء الطويل فى جميع البلاد العربية وحصر هذا الدخيل حصرا تاما . . . ثم إن هذا الدخيل إما أن يقرب ويعرب ، وإما أن يحذف جملة ، أو يبقى بعضه ويحذف بعضه على حسب ما يراه الباحثون أخيرا .

ثانيا : إن محاولاتنا يجب أن تقوم على أساس صحيح ، والأساس الذى نبنى عليه الآن ، واه ، ضعيف ، لأن الذين يقرءون ويكتبون فى مجموع هذه الأمم وبخاصة مصر ، لا تتجاوز نسبتهم ٢٠٪ وهذه القلّة هى التى سنحاول إصلاح لغتها ، ولكن الداء سيبقى دفينا متأصّلا تنتقل عدواه فى كل وقت ، وهو شبح الأمية المخيف . فهؤلاء الأميون ، وهم الكثرة الساحقة ، لا نستطيع أن نجعلهم بمنأى عن المتعلمين لا يخاطبونهم ؛ لأنهم آباؤهم وأمهاتهم ، وأخواتهم وأقرباؤهم وأهل عشائرهم وأبناء وطنهم ، فالاختلاط أمر محتوم ، والحديث معهم سيكون كذلك حتما باللغة العامية ، فما يصلحه التعليم سيفسده الاختلاط ؛ فى الطريق والمنزل والمصنع والحقل والمتجر ، لأن لغة هؤلاء الناس هى لغة الحياة العامة ...

فالطريق إذن واضح ، ويجب أن نسير فيه بخطى واسعة ، ويجب أن نسير فيه قبل أن نسير فى أى طريق ، وهو إزالة الأمية عن البلاد فى أقرب وقت مستطاع ، لتزول الفوارق ، وليستطيع الناس جميعا أن يتفاهموا بلغة واحدة ؛ إن لم تكن اللغة الصحيحة ، فلتكن اللغة القريبة من الصحيحة ، ولنمكّن للمتعلمين فى اللغة ، فإذا ما تكلموا باللغة الصحيحة فى كل مكان فهمهم الناس .. والأميون الذين نطالب بزوال الأمية عنهم عاجلا ، لا نتطلب منهم أن يتكلموا باللغة الصحيحة ، بل ما نرجوه من وراء تعليمهم هو استطاعتهم تفهم كلام أبنائهم وأقاربهم من المتعلمين إذا ما تكلموا معهم باللغة الصحيحة ، واستطاعتهم كذلك التحدث بلغة عامية مرقّاة ، تكون أقرب إلى الصحيحة منها إلى العامية الخالصة .

ثالثا : ما دامت الأمية هى الغالبة فى البلاد بين الرجال والنساء ، وما دامت الطبقات الشعبية التى تعلمت مبادئ القراءة والكتابة فقط عددها كبير ، فهؤلاء جميعا تعوزهم ثقافة عامة ، ترقى من لغتهم ، بحيث تشمل جميع البلاد ، مدنها وقراها ، وأن تتخذ صفة الدوام والاستقرار حتى ينشأ جيل جديد متعلم مثقف ...

وقد أنشئت فى مصر الجامعة الشعبية وليدة الحاجة إلى التثقيف والإصلاح ، فصادفت هوى فى النفوس ونجحت نجاحا منقطع النظير ؛ لتفهم الناس لرسالتها وشعورهم بالحاجة إليها . فنود مخلصين أن تظل الجامعة الشعبية ، أو الجامعات الشعبية ، بظلالها جميع الطبقات الشعبية وأن يعمم نظامها فى البلاد العربية جميعها ، وأن توجه العناية بصفة خاصة إلى الثقافة الشعبية التى ترقى بالتفكير واللغة ، ما دمنا فى صدد إصلاح لغة الشعب .

ومما يجدر بنا التنويه به فى هذا الصدد الوسائل الآتية :—

١ — تنشأ لعامة الشعب صحف ومجلات خاصة يراعى فى كتابتها اللغة السهلة .

٢ — ويكون لعامة الشعب كتب قصصية جدّية وفكاهية تكتب كذلك باللغة السهلة .

٣ — وتؤلف له تمثيليات خاصة به ، تختار موضوعاتها مما يجرى فى الحياة .

٤ — وتؤلف له أناشيد فى جميع المناسبات ويراعى فيها السهولة ، ويكون له كذلك الأغانى الملحنة . ولا يشترط أن تكون كلها باللغة الفصحى ، إذ لا مانع من أن يكون بعض هذه الأغانى والأناشيد ، أو كثير منها ، باللغة العامية المرقاة ، ما دمنا فى فترة انتقال . والذى تجب مراعاته هو عدم تشجيع الأغانى الشعبية المبتذلة التى تضعف النخوة ، وتفسد الذوق ، وهى مع الأسف منتشرة فى عصرنا الحاضر ، نسمعها فى المذياع وفى المسارح وفى الطريق وفى كل مكان ، فمثل هذه الأغانى لا يتفق مع ما نرمى إليه من الثقافة الشعبية .

٥ — يجدر بالمتعلمين أن يتحدثوا إلى الشعب ، وأن يكثروا التحدث إليه ؛ عن طريق المحاضرات فى النوادى وغيرها ، أو عن طريق المحاضرات فى المذياع ، على أن تكون هذه المحاضرات معدة لعامة الشعب ، وأن تكون بلغة سهلة جذابة ، وأن تكون موضوعاتها تمس صميم مشكلاتهم .

وبمناسبة ذكر الإذاعة فإنه من المفيد كثيرا أن نوفر لهم أجهزة المذياع ، لأن الريف محروم من الراديو تقريبا ؛ فإذا جعل من وسائل الثقافة فى القرى إيجاد مذياع أو أكثر فى كل قرية ينتفع بها الفقراء ، كان ذلك مجديا ؛ لأن المذياع ، من غير شك ، مدرسة شعبية نافعة ، إذا عنيت محطة الإذاعة بهذه الناحية .

٦ — ويكون لعامة الشعب دور للسينما ناطقة باللغة العربية السهلة ، أو آلات للسينما متنقلة من جهة إلى أخرى ؛ وهذا يقتضى أن تعدّ لها أشرطة خاصة ، تتناسب مع بيئتهم وحالتهم الاجتماعية ، وأن تكون موضوعاتها وحوارها باللغة الفصيحة السهلة التى لا يصعب فهمها ، وأن تمس الموضوعات صميم مشكلاتهم اليومية والحيوية .

٧ — ويكون لعامة الشعب مكتبات خاصة صالحة ، تختار كتبها ، أو تؤلف خصيصاً للشعب ، فى كل لون ثقافى يصلح للشعب ، على أن تكون الكتب سهلة ، يفهمها من لم يصب من التعليم إلا حظاً قليلا ، ويستعان على تأليفها بالكلام الصحيح الذى يجرى على الألسن .

٨ يحسن العمل على إحياء الدروس الليلية الشبيهة بما كان يتبع قديما فى المساجد ، وهى تصلح كثيراً فى القرى ، حيث لا نوادى فيها ، ولا قاعات للمحاضرات ، ولا مدارس ، إلا قليلا . . . ويعد معالى وزير الأوقاف الحالى مشروعا لإنشاء مكتبات للمساجد ، وهو مشروع سيكون له أثر عظيم .

رابعا : كيف نعالج صعوبة اللغة العامية عند التلاميذ فى جميع مراحل تعليمهم ؟

إنهم فى المنزل ، وفى الشارع ؛ وفى النادى ، وفى المدرسة : يتخاطبون باللغة العامية ، ولا يظهر أثر اللغة الفصيحة إلا فى بعض الدروس فى المدرسة ؛ فالمجتمع حرب عوان على اللغة الفصحى ، ولهذا نرى المشكلة معقدة ، تحتاج إلى الأناة والصبر وحسن الحيلة ، للتوفيق بين اللغتين المتنازعتين ، وليحل بينهما الوئام ، لتسير اللغتان جنبا إلى جنب فى طريق واحد ، وكلما مر الزمن اشتدت الألفة بينهما ووصلنا فى آخر الشوط إلى الامتزاج . وقد يقتضى الأمر من القائمين بالوفاق بين اللغتين فى محيط التعليم أن يسيرو على المنهاج الآتى : —

١ — فى مرحلة رياض الأطفال :

يلتحق الأطفال بالرياض وقد بلغوا الخامسة من أعمارهم ، فينتقلون من جو كان الحديث فيه يجرى باللغة العامية إلى جو آخر لن تكون اللغة العامية مطلقة الحرية فيه ، إذ سيحد من سلطانها لغة جديدة لم تعهد من قبل ، لغة التعليم ، وهذه اللغة الجديدة إما أن تكون زائرة خفيفة الظل تحتال ما أمكنتها الحيلة إلى الاستقرار حتى تصبح « صاحبة البيت » ، وإما أن تدخل البيت فى جفاء وخشونة فتقابل بالنفور ، ولا تذكر إلا بالسخط . . . وحظها فى الحالين موكل بيد الأوصياء عليها ، فإن رزقها الله أوصياء أكفاء واسعى الحيلة كتب لها الظفر ، وإن كانت الأخرى خاب المسعى وساءت العاقبة ، وإلى هؤلاء المدرسين أنقل فقرات من مذكرة لحضرة الدكتور عبد العزيز القوصى بك وكيل معهد التربية للمعلمين عن القدر اللازم من اللغتين العامية والفصحى فى تدريس مبادئ القراءة والكتابة ، مرفوعة إلى لجنة بحث وسائل ترقية اللغة العربية ، قال حضرته :

« الغرض من التعليم فى المرحلة الأولى هو تمرين الطفل تدريجياً على تعليم الكتابة والقراءة ، ويلزم لهذا أن تكون الصعوبات الماثلة أمامه أقل ما يمكن ، حتى يستمتع بالنجاح القريب فى الربط بين صور الكلمات المكتوبة وصورها المنطوقة ومدلولاتها ؛ فكلما قلت هذه الصعوبات كان نجاحه قريباً ، وازدادت ثقته بنفسه ، مما يجعله مقبلا على بذل جهد أكبر فى تعلم القراءة والكتابة . »

«لهذا يجب أن يكون هناك أكبر ما يمكن من التطابق بين المدلول والمنطوق والمكتوب ، فلا حرج إذن من أن يسمع الطفل كلمة (بابا) ويطالعها بنفس الصورة ، وهى الكلمة التى يرتبط مدلولها ومعناها فى نفسه ، لأنها هى التى يستعملها فى حياته اليومية » .

« والغرض الأول هو الربط بين كلمة (بابا) التى يعرفها ويسمعها ويحبها ويستعملها ،

وبين الصورة المكتوبة وهى جديدة عليه . وفى جدة التعرف عليها مكتوبة ، ثم تعلم كتابتها ، ما يكفيه لبذل الجهد ، ومحاولة تذليل صعوبتها ... »

« فإذا وثق الطفل بنفسه فى هذا أمكن إدخال مفردات وتراكيب جديدة صحيحة لغة وإعرابا ، ولن يكون الوقت متأخرا ، بل على العكس ننقل التلميذ بذلك بتدريج وبرفق من مرحلة إلى مرحلة أعلى منها »

« ولا نقصد بهذا إهمال الإعراب ، أو إهمال ترقية المحصول اللغوى ، وإنما نقصد التمهيد لها ، مبتدئين بما لدى الطفل من محصول يستعمله ويتداوله ، ويقضى به كل حاجاته ، ويحيا به حياته الطبيعية ، ومنتقلين به من ميدانه إلى ميدان الفصحى المعربة ، أو على الأقل العربية الصحيحة . على أن المحاولة المبدئية التى قمنا بها لنتحسس وسائل تكوين معجم الأطفال دلتنا على أن كثيراً من الألفاظ التى يتداولها الأطفال عربية صحيحة أو قريبة من العربية ، فلا نشعر بأى حرج من أن يقول الطفل (القط) يضم القاف بدل (القط) بكسرها ، ولا حرج من استعمال (بابا) بدلا من أبى ، و (مراية) بدلا من مرآة ، و (جزمة) بدلا من حذاء و (لمبة) بدلا من مصباح و (حبر) بدلا من مداد »

« ولا نرى حرجا كذلك فى أن يكون أمثال هذه الألفاظ داخلة فى تراكيب بسيطة ، هى مادة لوحات المطالعة وكتبها فى المراحل الأولى ، ولا نرى حرجا كذلك فى أن يستعمل التسكين بدلا من الضبط فى كل هذا »

« وبذلك كله نمحو ما بين الألفاظ المنطوقة والمكتوبة من فوارق فى نفس الوقت الذى نحاول فيه أن يربط الطفل بين شكل كلمة أو جملة وصوتها ، وهذه العملية الأخيرة عملية شاقة فى ذاتها ، ولكنا لا نقدرها لأننا نسيناها ، وسبب نسياننا لها أنها كانت عملية مؤلمة وكل ما هو مؤلم ينحدر من تلقاء نفسه دون أن نشعر إلى خبايا العقل الباطن ، ويظل يعمل فينا بصرف أغلبنا عن اللغة الفصحى قراءة وكتابة وكلاما »

« ويمكن التجاوز عن شىء من هذا إذا عملنا على قضاء السنة الأولى كلها فى المحادثة والقصص والأناشيد دون أى التجاء إلى تعليم القراءة والكتابة ، ومع الاكتفاء بتزويد محصول الطفل اللغوى بالألفاظ والتراكيب ومع تشويقه إلى قراءة القصص التى تقصها معلمته أحيانا عليه من كتاب فى يدها ... الخ »

٢ — فى مرحلة التعليم الابتدائى :

إن التقريب بين الفصحى والعامية فى هذه المرحلة لا يزال شاقا ، وقد قطعت المدرسة

النموذجية بحدائق القبة شوطا بعيد الأثر فى هذا الطريق ، وإجماله ما يأتى : —

(ا) فى منهج اللغة العربية بهذه المدرسة حصة خاصة بالمحادثة الحرة تسمى « حصة الأخبار » يتحدث فيها التلاميذ عن مشاهداتهم الخاصة ؛ فى المدرسة وفى البيت وفى الطريق ، وعن كل ما يقع تحت حسهم مما ترك أثرا فى نفوسهم ، فيتحدثون فى الحصة بلغة مطلقة ليس لها ضوابط ، فالتلميذ يتكلم باللغة التى يستطيع التعبير بها عما يجول فى خاطره ، وهى فى السنتين الأوليين تكون غالبا اللغة العامية ، ولكن التلاميذ فى هاتين السنتين لا يصبرون طويلا على التحدث باللغة العامية ، بل لقد رأيناهم يضيقون ذرعا باللغة العامية ، ويحاولون من تلقاء أنفسهم التحدث باللغة الصحيحة ، أو بالعامية المرقاة ؛ وذلك لأن المدرسين يتحدثون إليهم باللغة الصحيحة السهلة ، فى معظم حصص اللغة ، فإذا قصوا عليهم قصة صاغوها فى لغة سليمة بسيطة ، وإذا حكوا لهم خبرا من الأخبار نقلوه إليهم بلغة صحيحة جذابة ، وإذا رأوا فى مشروعاتهم أو مطالعاتهم ما يستدعى التمثيل ، استعانوا على ذلك بلغة مفهومة سليمة ، فيؤلفون لهم المسرحيات التى تمثل فى الدروس وفى المناسبات ؛ هذا إلى الأناشيد التى تؤلف خصيصا لهم ، بلغة واضحة ، فى الموضوعات التى تمس صميم حياتهم المدرسية ؛ من المشروعات والرحلات وما إليها . . . فهذه النواحى تنطبع فى نفوس الأطفال ، لأنها محببة إليهم ، فيقبلونها برغبة ؛ فإذا سمعوا خبرا بلغة سهلة أعجبتهم حاكوا هذه اللغة ، وإذا سمعوا قصة بهذه اللغة التى أحبوها وطلب إليهم أن يقصوا قصة من عندهم اندفعوا إلى محاكاة الطريقة الكلامية التى ألفوها ... وهكذا نرى الأطفال بعد مرور وقت فى المدرسة ليس بالطويل ، يضجرون من هذه اللغة العامية التى يسمعونها فى حصص الأخبار ، ويحاولون الخروج عن دائرتها ، وقد يصيبهم التوفيق فى محاولاتهم ، وقد لا يصيبهم ، والمدرس أمام هذه الظاهرة لا يتدخل فيما هو خارج من نفوسهم ، موافق لهواهم ، فلا يصلح لهم خطأ يجعلهم يجبنون عن الاندفاع فى التعبير ، ولا يضع العراقيل أمام رغبتهم ؛ والتلاميذ فى كل هذه المحاولات ينتقلون من خطوة إلى خطوة ، والمدرس يحاول جهده أن يكون مثلا صالحا لهم ليحتذوه ، والمدرس يرمى من وراء ذلك أن يأخذ بأيديهم ، بطريق غير مباشر ، إلى الهدف الذى يقصده ... فلا تنتهى السنة الثانية الابتدائية حتى يكون التلاميذ قد استطاعوا التعبير عن مشاعرهم ومشاهداتهم بلغة وسط ، فلا هى عامية تماما ، ولا هى صحيحة كل الصحة ، بل نسميها عامية راقية ، والممتازون منهم يخطون خطوة واسعة تقربهم من اللغة الصحيحة السهلة .

وقد أجريت فى العام الماضى تجربة فى أحد فصول السنة الأولى فنجحت ، وهذه التجربة هى أننا منحناهم الحرية المطلقة فى الكلام وفى الكتابة ، فيتحدثون باللغة العامية ، ويكتبون فى كراساتهم وفى ألواحهم باللغة العامية ، ولا نصحح لهم حرفا ولا كلمة مما يكتبون ، لنعرف مدى استفادتهم من هذه الحرية . وأوجدنا لهم كل جو يساعدهم على التعبير المطلق من كل قيد ، فكانت تعد لهم مشروعات للتعبير ، ورحلات للتعبير ، ولكننا كنا من ناحية أخرى نغذى لغتهم فى حصص أخرى خاصة بالقصص والقراءة والأناشيد على غرار ما يتبع فى جميع الفصول ، وتتبعنا هذه التجربة ، فرأينا التلاميذ بادئ الأمر يتحدثون قليلا إذا عبروا عن مشاهداتهم ، ويكتبون قليلا فى كراساتهم إذا أرادوا وصف هذه المشاهدات ، فكأنما كانت ألسنتهم وأقلامهم مربوطة ، ولكن بعد مضىّ وقت قصير اتسع أفق تعبيرهم ، فاستفادوا من الحرية التى منحوا إياها ، وصاروا إذا تحدثوا رأيناهم يتحدثون بطلاقة ، وإذا كتبوا يكتبون كذلك بطلاقة ، فما أتى آخر العام حتى شاهدناهم يكتبون من تلقاء أنفسهم فى أى موضوع يقع تحت حسهم ، كتابة طويلة تملأ صفحة (فولسكاب) كاملة أو تزيد .. ورأينا لغتهم ترقت ، فقد كانت فى أول العام عامية خالصة ، وفى آخر العام صارت عامية راقية أو (نصف فصيحة) ، وقلت أخطاء الهجاء ، وخلت تقريبا من الالتواء فى التعبير .

أما الفرقتان الثالثة والرابعة الابتدائيتان ، فإن تعبير تلاميذهما فى حصة الأخبار ، وفى غيرها من الحصص ، يكون حراً أيضاً إلى حدّ ما ، فهذه الحرية مكفولة دائما إلا إذا حدث فى التعبير ما لا يليق حدوثه من أمثال هؤلاء الطلبة ، كنصب المجرور ورفع المفعول ، ونصب الفاعل ، وما إلى ذلك مما مرن التلاميذ عليه كثيراً فى التعبير ، ويراعى أن هؤلاء التلاميذ يعدون لمرحلة التعليم الثانوى ، وسيدرسون فيه أدبا ، وأساس دراسة الأدب الفهم والتذوق ؛ وضبط أواخر الكلمات هو فرع المعنى كما يقول النحاة . . . والتلاميذ الذين استفادوا من هذه الطريقة فى المدرسة سلمت لغتهم إلى درجة محمودة .

(ب) ليس أقوى على إصلاح التعبير ، حديثا وكتابة ، من القراءة المحببة إلى النفوس ، فهى إذا عنى بها كانت حربا شعواء ضد العامية ، ولهذا تعنى المدرسة النموذجية بها أشد عناية ، فلا تقتصر على مكتبات المدرسة العامة ، بل أعدت لكل فصل من الفصول مكتبة خاصة به اختيرت كتبها من أصلح ما هو موجود الآن للأطفال ، والمكتبات العربية لا تزال فقيرة ، ولكننا نستغل الصالح منها إلى أقصى حدود الاستغلال ، ونعمل بكل السبل على تشويقهم إلى القراءة . وليس عجيباً أن نرى بعض التلاميذ فى السنة الرابعة قد طالعوا هذا العام ما يربو

على الخمسين قصة وكتيباً ، ولخصوها من تلقاء أنفسهم وجمعوا هـذه الملخصات بعضها إلى بعض على شكل كتب ، والذى يطلع عليها يجد أسلوبهم فيها سليما إلى حد يدعو إلى الارتياح ، والعامى فيها قليلا ، بل هو نادر فى بعض الموضوعات الممتازة .

وفى إحدى السنوات أراد تلاميذ السنة الثانية الابتدائية أن يؤلفوا من تفكيرهم وتعبيرهم كتاب قصص باللغة الصحيحة . رغب التلاميذ فى ذلك ، واقترحوه ، فأجيبت رغبتهم ، وأخذوا فى تأليف القصص متأثرين بما سمعوه فى حصص القصص ، وبما طالعوه فى قصص المكتبة العامة ، وفى مكتبة الفصل ، وبما طالعوه فى المجلات التى كانت تزودهم المدرسة بها ، وبما شاهدوه فى التمثيل والسينما . . . كتبوا قصصهم بلغتهم ، ولم يعدل فى أسلوبهم شىء ، إنما صححت الأخطاء اللغوية فقط ، وتم لهم تأليف الكتاب ، فى أكثر من مائة قصة ، تعطى صورة صادقة لتفكير الأطفال وتعبيرهم وميولهم ، وللمجال الذى يستطيع التلاميذ أن يسيروا فيه للتوفيق بين العامية والفصيحة . . .

(ح) ويساعد التلاميذ فى هذه المدرسة على التغلب على صعوبات العامية بجانب الفصحى إصدارهم لمجلاتهم المدرسية ، فهم يكتبونها بأنفسهم إرضاء لرغباتهم ، ويتغلبون على مايصادفهم من صعاب فى هذا السبيل ، لأن موضوعاتهم التى يكتبونها للنشر فى الصحيفة هى قطعة من تفكيرهم ، وصورة لتعبيرهم ، ويجتهدون فى إجادتها لتظهر فى ثوب يرضيهم ، فإذا لم يحاولوا الإجادة لا تنشر فى المجلة ، وهذا مجال للتنافس الطيب يرضى اللغة ويرقى بها .

٣ — فى مرحلة التعليم الثانوى :

المجال فى هذه المرحلة واسع للتقريب بين اللغتين ، لأن الطلبة يكونون قد قويت مداركهم ، واتسعت معارفهم فى اللغة ، فيسهل عليهم ، بالقدوة الصالحة ، أن يسيروا فى طريق التقريب بين اللغتين بقدم ثابتة ، غير متعثرين فى سيرهم ، ومما يساعدهم على النهوض بلغتهم اتباع مايأتى : —

(ا) القراءة الدائمة والتشجيع عليها بشتى الطرق وإعداد المكتبات لها ، فى الفصول وفى غير الفصول .

(ب) إعداد مجلات لهم يكتبون فيها ، ومجلات أخرى يكتبها الكبار لهم .

(ح) العناية بالمحاضرات والمناظرات التى يشتركون فيها ، والتى يستمعون إليها عن طريق المدرسة وعن طريق الإذاعة .

(ء) التمثيل فى هذه المرحلة وفى المرحلة السابقة (الابتدائية) من أهم وسائل التقريب

بين اللغتين ، فيجدر أن يعطى من الاهتمام قدراً عظيما .

(هـ) من الميادين الواسعة التى ترقى لغة التلاميـذ فى جميع مراحل التعليم ، وتقربها إلى الفصحى ، الإكثار من المحادثات الحرة باللغة الصحيحة ، وبخاصة فى المدارس الثانوية ، لأن اللغة الصحيحة هم أقدر عليها من تلاميذ المدارس الابتدائية ، والكتابة فى الموضوعات التى تتصل بخبرة التلاميذ الحسية ، والتى يعبرون فيها عن حاجاتهم النفسية .

(و) استغلال النشاط الذى ينبع من مشروعات التعليم فى ترقية اللغة ، ونقصد به النشاط الذى يتطلب من التلاميذ مهارات خاصة ، كالطباعة ، فالمطابع تطبع كلمات فصيحة لا أثر للعامية فيها ، فإذا مرن الطلاب على الطباعة تعلموا كثيرا من اللغة الفصيحة ، وإذا كانت الحروف مشكولة تدربوا تدريبا آليا على ضبط الكلمات ضبطا صحيحا ، هذا فضلا عن تدريبهم على الهجاء بجمع حروف كلمة ، لأن الكلمة لا يتيسر جمع حروفها إلا إذا عرف هجاؤها .

وقريب من الطباعة مشروع الكتابة على الآلة الكاتبة ، فالكتابة عليها تدريب عملى على الهجاء ، وترقية للغة الكاتب عليها ، ومثلهما الاختزال أيضاً ، ولا تخفى فوائده .

والطباعة ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والاختزال ، لا تؤدى الغرض بمجرد تعلمها ، بل بالإكثار من استعمالها . وعلى المدرسة أن تزود الطلاب بالمادة التى يكتبونها ، وعلى الأصح تهيئ لهم الجو الذى يتطلب الكتابة ، فالخطابات التى ترسل للآباء ، والنشرات والتدريبات اللغوية ، والتطبيقات التى يحلها التلاميـذ فى جميع المواد ، وما إلى ذلك ، كل أولئك مواد لا ينفد معينها ، وخصوصاً إذا كانت المطابع فى المدارس كبيرة يمكن طبع مجلات المدرسة عليها ، فهذه المجلات مادة حية للطباعة ، أو للكتابة على الآلة الكاتبة . . . والمحاضرات والمناظرات التى تلقى فى المدرسة ، أو تسمع من المذياع ، مادة صالحة للاختزال .

(ز) فى الفرق المتأخرة من هذه المرحلة يمكن استغلال الترجمة إلى أقصى حد فى ترقية أسلوب الطلبة ، وفى دقة التحرى لصحة الكلمات والعبارات والتراكيب العربية التى تؤدى الغرض فى الترجمة ، وإذا كان المعلم متمكناً من اللغتين فإنه سيرتقى بتلاميـذه إلى المستوى الأرقى ، ولن يسمح فى الترجمة إلى اللغة العربية باستعمال ما هو عامى أو ما هو مشكوك فى عاميته .

(ح) مما يساعد على التفرغ لتذليل هذه الصعوبات الاقتصار فى تعليم اللغات الأجنبية فى هذه المرحلة على لغة أجنبية واحدة ، لأن تعلم لغتين يقلل من غير شك من جهود الطلاب

فى تعلم اللغة القومية ، وهـذه المرحلة فى تعليم اللغة القومية لها خطرها ، لأن الشكوى عامة من ضعف الطلبة فى اللغة العربية فى القسم الثانوى ، وليسأل أساتذة الجامعة عن حال الطلبة الذين يفدون إليهم من المدارس الثانوية ، فعندهم الجواب الشافى . فلا مناص إذن من إلغاء إحدى اللغتين الأوربيتين من هذه المرحلة جميعها ، والاقتصار على لغة واحدة . وهذا له نظائر فى البلاد الأجنبية ، فالطالب هناك فى هذه المرحلة لا يتعلم فى الغالب إلا لغة واحدة مع لغته ، مع أن لغتهم القومية لا تقاس مصاعب تعليمها إلى مصاعب تعليم لغتنا .

ويتصل بهذه الناحية العمل على إلغاء اللغة الأوربية من مرحلة التعليم الابتدائى ، لأن الطفل العربى ومعلميه يلاقون العنت الشديد فى تعليم اللغة القومية الصحيحة ، وهى عندنا تعتبر إلى حد ما لغة أجنبية بالنسبة إلى الأطفال ، وهى من أشق اللغات . وإنه لمن العنت وتضييع الجهود سدى أن يعلم الطفل فى مرحلة التعليم الابتدائى لغة أجنبية أخرى ، وهو يسير متعثرا فى تعليم لغته القومية ، فلا يتعلم هذه ولا يتعلم تلك .

وقد يقال إن زيادة حصص اللغة القومية تسهل مأمورية تعلمها ، وهو زعم لا يتفق مع المنطق ؛ لأن الحصص التى ستزاد إلى نصيب اللغة العربية ستنقص من حصص المواد التى تدرس باللغة القومية ، وسيبقى الحمل الآخر يستنفد الجهد الأكبر من التلاميذ ، وهو حمل تعلم اللغة الأجنبية . فالأمر الحاسم الذى لا يحتمل الجدل هو إلغاء اللغة الأجنبية من هذه المرحلة .

(ط) متى أزيلت العراقيل فى المدارس أمام اللغة الفصحى ، سارت بالفكر الصحيح سيراً لا عوج فيه ، فصححت الفهم ، وحملت الطلبة على دقة التفكير ، وتكونت أخيرا العقلية السليمة . وكلما خطونا خطوة نحو اللغة الصحيحة ، فقد خطونا خطوات نحو تنمية الفكر ودقة التعبير ووضوحه ، وترتيبه ترتيبا منطقياً .

خامساً : وسائل عامة :—

١ — نتجه إلى المدرسين ، ولا نقصد مدرسى اللغة العربية وحدهم ، بل جميع المدرسين راجين أن يوجهوا اهتمامهم إلى النهوض باللغة العامية لتقارب اللغة الفصيحة ؛ وذلك بأن يتحدثوا مع تلاميذهم باللغة الصحيحة السهلة ، سواء أكان ذلك فى الدرس أم خارجه ؛ فى الفناء والرحلات ، والألعاب الرياضية وغيرها . وقد يتوهم بعض المدرسين أن الأطفال لا يفهمون هذه اللغة السهلة ، ولكن التجارب فى كثير من المدارس أثبتت أن الأطفال يفهمون هذه اللغة إذا عمد المدرسون إليها ، وليجرب منهم من يشاء ، وإذا كان التقصير

ناشئا عن عدم مقدرة فإن هذا يعتبر نقصاً فى إعداد المدرس ، فليعالج هذا النقص . على أننا لا نرى هذا الأمر عسيرا على معلم أخذ من الثقافة بنصيب يؤهله للتدريس . ثم إن على المدرسين جميعا أن يرغبوا الطلبة فى محاكاتهم لهم ، بالتحدث باللغة السليمة ، وليكن ذلك تدريجيا ، فلا نتطلب إليهم بادئ الأمر التحدث بلغة صحيحة ، بل نأخذ بيدهم فى الطريق متوخين اليسر إلى أن تحل عقدة ألسنتهم . والمدرس ذو الشخصية القوية سيترك فى نفوس تلاميذه أثرا قويا ، وسيراهم يقلدونه من تلقاء أنفسهم ، فلا يمضى وقت طويل حتى يراهم قد انتقلوا إلى حال طيبة .

وإن الإجماع على هذه الظاهرة من المدرسين ، سيشعر التلاميذ بأنه أمر مرغوب فيه ، فتسود هـذه الظاهرة بينهم أيضا ، ولهذا لا يجوز لمدرس أن يخرج عن هذا الإجماع ، وإلا شكك التلاميذ فى قيمة هذه الظاهرة ، وهدم ما بناه الآخرون .

٢ — يجدر بالمتعلمين جميعا ، من الرجال والنساء ، من جميع الأقطار أن يشاركوا المعلمين فى تحمل هذه المسئولية ، وذلك بالتعاون الصادق . والذى يرجى من القادرين منهم أن يتحدثوا فى بيوتهم ، وفى النوادى ، وفى الشوارع ، وفى الدكاكين ، وغيرها ، باللغة الصحيحة قدر المستطاع . فإن لم يكن حديثهم باللغة السليمة فليكن باللغة العامية المرقاة ، على أن فى إمكان كثير منهم التزام اللغة الصحيحة فى جميع الأحوال .

وسيكون الأمر فى مبدئه غير مألوف ، وقد يكون عسيرا على من لم يتعودوه ، ولـكنه إذا اتبع فسيصير بعد وقت قصير سهلا بالمرانة ، مألوفا ، لأن الناس لن يعادوا أمرا صار مجمعا عليه فى جميع الأقطار ، وهو فى الوقت نفسه يتصل اتصالا وثيقا بقوميتهم . والوعى القومى قد استيقظ والحمد لله فى هذه الفترة من الزمن .

وإذا تحقق هذا الهدف فى المجتمع ، فإنه من غير شك سيساعد المدارس كل المساعدة على تقصير أمد الشوط .

٣ — إصدار القوانين ، أو تنفيذ القوانين الخاصة باحتلال اللغة الفصحى جميع المرافق فى كل البلاد العربية ، فلا يسمح للشركات والبنوك وغيرهما بالتخاطب بغير اللغة العربية الفصحى ، وإذا كان لا مفر من ترجمة للرسائل ، فلا تكون الترجمة هى الأصل ، بل يكون أصلها هو اللغة القومية ، والترجمة تكون على الهامش .

٤ — العمل على تشجيع التمثيل فى السينما والمسارح الوطنية ، إذا كان باللغة الصحيحة ، وكذلك الأمر فى الأغانى والمجلات والـكتب التى تصدر إلى الآن باللغة العامية ، فإن هذه

يجب تشجيعها على أن تعدل مسلكها فتجعل لغتها صحيحة ، وأن تبتعد عن كل ما من شأنه أن يفسد الذوق ويفسد اللغة ، وهذا يحتاج إلى رقابة شديدة .

وشبيه بهذا الإعلانات التى تملأ الصحف ، وجدران البيوت فى الشوارع ، فيجب أن تكون لغتها هى الفصحى .

٥ — من الأكرم للمحاكم الأهلية والشرعية أن تحرص على اللغة الصحيحة ، لأننا نرى فى كثير منها تهاوناً غير لائق ، فعلى القاضى أن يسأل ويناقش ويحاور باللغة الفصحى ، أو باللغة الصحيحة ، ولا عذر له إذا فر من هذا الواجب . والكاتب الذى يسجل مايدور فى الجلسة ، عليه أن يدون الأقوال باللغة الفصحى . والنائب ، والمحامى ، عليهما أن يترافعا باللغة الصحيحة ، ولا يكتبان مذكراتهما إلا بها . . .

وكنا نود ألا نشير إلى هذه الحال ، بل كنا نود ألا يكون فى المحاكم غير مانحب ، وبخاصة ومن نتحدث عنهم جماعة وصلوا إلى أقصى درجة فى التعليم ، واللغة هى سلاحهم الذى يصولون به ويجولون . . . ولكن اللغة العامية ، مع الأسف الشديد ، تملأ أروقة المحاكم بين المتقاضين ، وبعض المحامين والقضاة . . .

٦ — يجب أن تعمل الجامعة على تعريب جميع المسميات الحديثة تعريباً سهلا خفيفاً يسهل رواجه ، لأن أدوات الطب والهندسة والصناعة وغيرها لاتزال أسماؤها أجنبية ، ونحن فى عصر السرعة الذى تكثر فيه هذه الأدوات وتملأ الأسواق والكليات بالجديد كل يوم ، وتتراكم بشكل معطل للتعبير بين المتعلمين . وقد سار المجمع اللغوى شوطاً بعيداً ، ولكنه مع مجهوده الضخم ، لا يزال إنتاجه محتاجاً إلى الذيوع ، لأنه لايعرف عنه شىء ، ولا نرى له أثراً بين المتعلمين ، بله العامة ، فيجب أن نساير عصرنا فى سرعته ، وأن يكون المجمع كالآلة السريعة ، فيستقبل الأسماء الجديدة فيعربها أولا فأولا حتى لاتتراكم هذه الأسماء وتكثر ، كما أنه فى حاجة إلى آلة أخرى سريعة تنجز المتأخر المتراكم بفعل الزمن .

والمرجو أن تضمن المسميات التى توضع بطريق النحت والاشتقاق والتعريب ، وما إلى ذلك ، ذيوعها وسرعة استعمالها ، بكل طرق الذيوع والانتشار ... وهذه مسألة تحتاج إلى عناية الجامعة العربية ، لأن ما يعاب على لغتنا هو جمودها وعدم مسايرتها للزمن ، فالقافلة تسير ، وهى واقفة لا تتحرك ، وهذه المسئولية فى عنق العلماء ، وللشعب العذر كل العذر فى استعماله هذه الكلمات بلغة أصحابها ، وكلما مر الزمن عليها استفحل خطبها ، وازدادت مشكلتها عنفاً مع مشكلة اللغة العامية . . .

والجمهور الآن قد اشتدت حساسيته ، وصار يتلقف المسميات الصالحة بكل غبطة ، ومن الأمثلة على ذلك ما نسمعه بين الرياضين فى مبارياتهم الرياضية من المسميات الخفيفة الظل ، مثل كلمات : مباراة ، وحكم ، وظهير أيمن ، وظهير أيسر ، وحارس المرمى . . . الخ بعد أن كنا نسمع مسمياتها الأجنبية . . .

٧ — تحدثنا فيما مر عن لغة المدرسة ، ولغة المنزل والشارع والسوق ، وقلنا إن هدفنا الأسمى هو أن نصل فى النهاية إلى لغة موحدة صحيحة ، نتحدث بها ، ونكتب بها فى الصحف ، ونؤلف بها الكتب ، ولكن الوسيلة قد يختلف فيها الناس ، فبعضهم يرى أن نعمد بادى الأمر إلى التحدث باللغة السليمة فى المدرسة الأولى ، وفى سائر مراحلها ، وفى البيت وغيره ، وقد يرى هؤلاء أيضاً أن نلتزم الإعراب فى جميع المراحل ، وفى جميع البيئات لأول وهلة .

ويرى بعض الناس أن تبدأ لغة المنزل والأسواق ، والمدرسة الأولى ، باللغة العامية المرقاة أو اللغة الصحيحة القريبة من العامية ، وأن يترك الإعراب أول الأمر ، لأنه معطل للتعبير ، وهؤلاء يذهبون إلى مذهب التدرج والتيسير .

ونحن نذهب إلى الرأى الأخير ، ونترك الفصل فيه للمؤتمر ليقرر فيه ما يشاء .

٥ – النطق العربى

الدكتور ابراهيم أنيس
الأستاذ المساعد بكلية دار العلوم

مقدمة :

أسائل نفسى عن معنى إصلاح النطق بالأصوات اللغوية فى اللغة العربية فلا أكاد أجد جوابا شافيا ، وذلك لأن صحة النطق أو خطأه لا يكون إلا بالقياس إلى مستوى متفق عليه ، وهو الذى يمكن أن يسمى بالنطق النموذجى . ولعل قائلا يقول إن لنا من اللغة الفصيحة وما ورثناه من تراث أدبى جليل وما انحدر إلينا من طرق الأداء فى القراءة القرآنية عن طريق التلقى والمشافهة خير دليل على ما نعنيه بالنطق الصحيح .

ومع ما يحمل مثل هذا القول فى ثناياه من حقائق أحب أن أوجه الأنظار إلى أننا فى نطق هذا التراث الأدبى وتلك اللغة الفصيحة بل وفى القراءة القرآنية لا نتفق كل الاتفاق من الناحية الصوتية. فقد نشأ فى كل بيئة من البيئات العربية لهجات كلام لها خصائصها ومميزاتها من الناحية الصوتية . وقد أصبحت لنا تلك اللهجات الكلامية لغة سليقة ، وكونت فى كل بيئة عادات صوتية خاصة كان لها أثرها الواضح حتى فى نطق ذلك التراث الأدبى القديم . فالواجب إذن أن يقال كيف السبيل إلى توحيد النطق أو على الأقل التقريب بين نطق أبناء الأمم العربية حين يلجأون إلى ما نسميه باللغة الفصحى ، أو فى قراءتهم للقرآن الكريم ؟

ذلك هو ما سأحاول علاجه فى هذا المقال علاجا سريعا لعله يسترعى الانتباه إلى ما نحن بصدده من شأن خطير .

اللهجات الحديثة وأثرها :

نزحت اللغة العربية من شبه الجزيرة مع الفتوح الإسلامية ، واستقرت فى بيئات معمورة جديدة كانت آهلة بسكان يتكلمون لغات متباينة ، بعضها قريب الشبه بلغة الفاتحين ، والأخرى لا تكاد تمت إليها بصلة — وبدأ الصراع اللغوى يتخذ صورا مختلفة فى تلك البيئات المغزوة ، فهو هزيل حينا ، وعنيف حينا آخر ، حتى تم الفتح واستقرت المملكة العربية . وكان أن انتظمت اللغة العربية تلك النواحى التى تأثرت بالثقافة العربية الإسلامية ، والتى تعرف الآن بالأمم العربية الشقيقة .

وقد نزحت اللغة العربية إلى تلك البيئات المتعددة فى صورتين — إحداهما موحدة منسجمة ، وتلك هى لغة الآثار الأدبية والقرآن الكريم ، تلك اللغة النموذجية التى نمت وازدهرت قبل الإسلام فى بيئة مكة وما حولها ، والأخرى تشتمل على تلك الصفات الكلامية التى امتازت بها لهجات القبائل المتباينة إبان الفتوح الإسلامية .

وقد ظلت اللغة الأدبية موحدة فى البيئات العربية الجديدة زمنا طويلا لم يصبها إلا القليل من التغيير حين استقلت هذه البيئات بعضها عن بعض — ولكنها كانت دائما مفهومة وفى متناول المثقفين من الناس الذين كانوا ولا يزالون القلة فى تلك الشعوب . كما ظلت الآثار الأدبية القديمة نماذج تحتذى ويعتز بها ، وتقوم على دراستها والعناية بها تلك القلة من الناس فى جميع عصورنا التاريخية .

وبرغم ذلك الاستقلال السياسى الذى أصاب الأمم العربية فى عصور الانحلال ، ظل الاتصال الثقافى وثيقا ، يكتب المصرى للعراقى كما يكتب الشامى للمغربى ، فيقرأ بعضهم لبعض ويعجب بعضهم بمؤلفات بعض ، لأن أداة الكتابة كانت واحدة أو تكاد تكون واحدة ، ومحور الثقافة متحد بين الجميع ، إذ يجمعهم دين واحد وتقاليد متحدة إلى حد كبير .

وكان المصرى يرحل إلى بيئة بغداد ليقرأ القرآن على قارئ مشهور ، أو ينزح المغربى أو الشامى إلى الديار المصرية ليقرئ بعض الناس ما تيسر من كتاب الله — هذا إلى أن تدوين تلك المؤلفات فى كل نواحى الثقافة قد حدّ من تطور تلك اللغة وتغيرها ، وجعل منها أداة مشتركة بين الشعوب العربية — وقد سلمت من طفرات التطور والتغير لأن الآثار الأدبية التى سجلت بها فى العصور الأولى للإسلام قد ظلت بمثابة الحراس عليها ، إذ اتخذتها كل العصور مثلها العليا يهدف إلى احتذائها كل متعلم .

أما لغة الكلام وأحاديث الناس فى شئونهم العامة وأداة التخاطب بينهم فى التافه من القول ، فقد اتخذت صورة خاصة فى كل بيئة من البيئات العربية . فالناس فى أغانيهم وفى أسواقهم وبين المرء وأهله وفى الحديث إلى أطفالهم وأجيالهم الناشئة قد اصطنعوا لهجات متباينة ، منها انحدرت تلك اللهجات العربية الحديثة التى نشاهدها الآن فى الأمم العربية ، والتى نلقبها حينا بالعامية وأخرى بالدارجة ، دون أن نحفل بها أو بدراسة خصائصها ، بل تركناها تنمو فى أفواه الكثرة من الناس وتتطور مع الزمان تطورا مستقلا فى كل بيئة من البيئات العربية ، حتى أصبحت لغة سليقة يتحدث بها المرء دون شعور بخصائصها .

وليس مما نهدف إليه هنا البحث عن كيف نشأت لهجات الكلام فى البيئات العربية وكيف تباينت هذا التباين الذى يباعد بين أبناء ثقافة وتقاليد متحدة الأصول ، بل يكفى أن نشير إلى أن الغزاة من العرب ومن تبعوهم فى الهجرات الكثيرة قد جاءوا بلهجات عربية قديمة اختلفت بعض الاختلاف .

وتلك اللهجات المختلفة هى التى صرعت لغات الكلام فى البيئات الجديدة وحلت محلها بعد قرن أو قرنين من الزمان ، ولكن لا فى صورتها الأصلية ، بل فى صورة جديدة من بعض النواحى ، نتيجة صراعها مع تلك اللغات المغزوة التى لم تسلم قيادها إلى اللغة الغازية إلا بعد أن تركت بها بعض الآثار وصبغتها بصبغة خاصة — وقد اختلف الصراع اللغوى شدة وضعفا فى البيئات المفتوحة ، وحيث كان الصراع هزيلا ضعيفا شهدنا اللغة العربية أو لهجات الكلام فيها تخرج من مثل هذا الصراع سالمة لم يمسها ضر ، وهو ما حدث فى الجهات القريبة من شبه الجزيرة .

أما فيما بعد من الجهات فقد كان الصراع عنيفا ، خرجت منه اللغة الغازية مشوهة لا تكاد تتبين فيها كثيرا من صفاتها الأصلية . هذا إلى أن الصراع كان بين العربية ولغات متباينة مما جعل الأثر المتروك فى اللغة الغازية متبايناً أيضا .

فإذا أضيف إلى هذا أن الأمم العربية قد استقل بعضها عن بعض بعد سقوط الدولة العباسية ، وأن لهجات الكلام فيها قد أهملت وتركت وشأنها تنمو فى الأفواه وتورّث إلى الأجيال الناشئة فى صور جديدة دون حدّ من هذا التطور المستقل ، أدركنا السرّ فيما نشاهده الآن من فروق لغوية بين لهجات الكلام فى البيئات العربية .

تلك هى الحقيقة الواقعة التى لا نستطيع أن نفر منها بل يجب أن نواجهها فى شجاعة ، وأن نفكر فى كيف نقرب بين هذه اللهجات حتى ينطق أهلوها جميعاً لغة واحدة هى اللغة الفصيحة — وإنه لمن المؤلم حقاً أننا قد وجهنا كل العناية إلى ذلك القدر المشترك بيننا من اللغة الفصيحة دون أن ندرك أثر لهجات الكلام التى أصبحت لنا لغة سليقة ، وكونت فى كل بيئة عربية عادات لغوية مختلفة ، ذات خصائص متميزة .

وليس أدل على هذا من أن نسمع رجلا يقرأ القرآن الكريم قراءة ترتيل وهو وراء حجاب أو على موجات الأثير ، فندرك أنه عراقى أو شامى أو مغربى ، أو على الأقل يدرك السامع المصرى أن القارئ غير مصرى .

واللغة من أقوى الدعائم على التوثيق بين الأفراد والشعوب إن لم تكن أقواها . وأوضح العناصر اللغوية التى توحّد بين البيئات تلك التى تتعلق بالناحية الصوتية منها ، لا سيما ونحن مقبلون على عصر فيه الدراسة اللغوية دراسة سمعية أكثر منها دراسة بصرية . فيجب ألا تنفر آذاننا من نطق بعضنا البعض ، لأن فى مثل هذا تفرقة بين أبناء أمم نعمل على توحيدها أو التقريب بينها .

وليس أبعث على نفور العربى من أخيه العربى من أن يسمعه ينطق الكلام نطقاً يخالف نطقه . فإذا تم لنا التقريب بين نواحى النطق فى الأمم العربية — فقد تم لنا كل شىء . . .

عناصر اختلاف النطق :

وتكاد تنحصر نواحى الاختلاف الصوتى بين لهجات الكلام فى الأمور الآتية : —

١ — اختلاف فى نطق بعض الأصوات الساكنة consonants كالكاف التى هى فى النطق الصحيح صوت شديد ونسمعها فى بعض اللهجات الحديثة صوتاً أميل إلى الرخاوة (تشْ) Affricative كما هو الحال فى بعض لهجات فلسطين وسورية .

وكالقاف التى نسمعها الآن فى أفواه المجيدين للقراءات صوتاً مهموساً برغم أن القدماء من علماء مخارج الحروف قد وصفوها لنا على أنها مجهورة كتلك التى نسمعها من بعض قبائل السودان أى صوتاً يشبه (الغين) ؛ وكالطاء التى ينطق بها فى معظم اللهجات الحديثة صوتا مهموساً ، ومع هذا فقد رواها القدماء بين الأصوات المجهورة ؛ وكالضاد التى نقرأ وصفها فى كتب القدماء ثم لا نجد لها فى الأفواه ذكرا إلا فى نطق بعض العراقيين لها ؛ وكالجيم التى اختلفت بين اللهجات الحديثة ، فطوراً شديدة كما فى النطق المصرى ، وأخرى أميل إلى الرخاوة كما هو النطق الفصيح المروى فى كتب القدماء ، وثالثة شديدة الرخاوة كتلك الجيم التى كثر تعطيشها كما فى نطق المغاربة وبعض السوريين ؛ وكالأصوات اللثوية (الذال والثاء والظاء) التى يميل حتى المتعلمون منا إلى النطق بها زاياً وسيناً وضاداً مجهورة على الترتيب .

وبرغم أن القدماء قد وصفوا لنا الأصوات الساكنة وصفاً دقيقا من ناحية المخرج والصفة على الرغم من تواتر القراءة القرآنية عن طريق التلقى والمشافهة جيلا بعد جيل ، فقد تطورت بعض الأصوات فى قراءتنا وأصبح بعضها مهموساً بعد أن كان مجهوراً ، كما أصبح بعضها شديداً بعد أن كان رخواً ، واختلف هذا التطور بين بيئة وأخرى من البيئات العربية حتى أصبح

الطفل العراقى الآن يخلط فى إملائه بين الضاد والظاء كما يخلط الطفل فى بعض قبائل السودان بين القاف والغين . ولابد لهذا من التوحيد بين نطقنا لهذه الأصوات ، وذلك بأن ننطقها نطقاً نموذجياً ، يخضع له الجميع وتورثه الأبناء فى مدارسنا ، نطقا نشترك فيه حين نعمد إلى اللغة الفصحى — والأمر فى هذا هين سهل لا يجد المتعلم بعد المرانة الكافية مشقة أو عنتاً فى تعوّد هذا النطق الذى نجمع عليه .

فإذا لوحظت الفروق الضئيلة التى أشرت إليها سابقاً ، وأمكن اتخاذ نطق نموذجى يوحد بيننا فى هذه الفروق ، فإننا لانلبث أن نشهد وحدة تامة بين الأمم الشقيقة فيما يتعلق بالأصوات الساكنة « Consonants ».

٢ — اختلاف فى نطق بعض أصوات اللين vowels تلك الأصوات التى سماها بعض القدماء بالحركات حين تكون أصوات اللين قصيرة ، وسموها حين تكون طويلة بحروف المدّ ونحن فى الاصطلاح العلمى الحديث نجمع بين هذه وتلك فنسميها جميعاً أصوات اللين ، لأن الفرق بين الفتحة وألف المد ليس إلا فرقا فى الكمية ، وكذلك الحال بين الكسرة وياء المد أو الضمة وواو المد . وينظر إليها المحدثون من علماء الأصوات نظرة واحدة ، لأنها جميعاً تكوّن مجموعة من الأصوات اللغوية وثيقة الاتصال بعضها ببعض . وليس يعنينا هنا شرح الصفة العامة التى تجمع بين كل أصوات اللين ، تلك الصفة التى تفرق بينها وبين الأصوات الساكنة ، بقدر مايعنينا الإشارة إلى مايفرق بين صوت وآخر من أصوات اللين نفسها .

لقد وضع المحدثون مقاييس عامة بها يمكن أن يقاس كل صوت من أصوات اللين فى اللغات المختلفة . وقد اتضح لهم بعد بحوث مضنية وتجارب كثيرة أن كل أصوات اللين تكوّن مجموعة متصلة الحلقات ، ولا يفرق بين كل منها إلا وضع اللسان . فهى كالعقد المنظوم ، وواسطة هذا العقد هو ذلك الصوت الذى اصطلحنا على تسميته بالفتحة قصيرة كانت أم طويلة ، لأن وضع اللسان مع الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة (أى ألف المد) واحد غير مختلف .

وقد بدأ المحدثون من علماء الأصوات بواسطة العقد ، وحدّدوا وضع اللسان معها ، فوجدوا أنه حين يستقر اللسان فى قاع الفم فحينئذ نسمع تلك الفتحة التى يسميها القراء بالفتحة المفخمة ، فإذا بدأ أول اللسان فى الصعود نحو الحنك الأعلى كون فى صعوده مراحل متعددة : أولاها الفتحة المرققة ، وثانيتها الفتحة الممالة إلى أن ينتهى أول اللسان إلى موضع الكسرة المرققة وهو أقصى مايمكن أن يصل إليه اللسان فى صعوده ، فإذا كان أقصى اللسان هو الجزء الذى يبدأ فى الصعود نحو الحنك شهدنا مراحل أخرى لأصوات اللين تبدأ فى لغتنا بالفتحة الممالة

إلى الضمة وتنتهى بالضمة المرققة . فنحن إذن نرى أصوات اللين تكوّن عقداً متصل الحلقات، واسطة هذا العقد هى الفتحة ، وفى أحد طرفيه الكسرة المرققة ، وفى الطرف الآخر الضمة المرققة . ويتضمن هذا العقد خرزات عدة عند كل منها نجد صوت لين خاصا .

تلك هى باختصار نظرة المحدثين فيما يتعلق بأصوات اللين ، التى تلعب دوراً هاماً فى التفرقه بين نطق الشعوب لكثرة دورانها وشيوعها فى كل لغة .

ولم يورثنا القدماء عن تلك الأصوات وخصائصها فى اللغة العربية إلا القليل من إشارات عابرة نلحظها فى بعض كتبهم ، مثل تلك التى نراها فى كتاب (سر صناعة الإعراب) لابن جنى ، أو فى كتب القراءات من تفخيم وترقيق حين تعرضوا لأحكام الراء واللام .

وبرغم توارث القراءات القرآنية جيلا بعد جيل عن طريق التلقى والتلقين فقد أهمل أمر أصوات اللين العربية ، ولم يعن بها القراء عناية كافية ، بل تركت وشأنها تتخذ فى الأفواه أشكالا كثيرة حتى صارت إلى مانشهده الآن من فروق خطيرة بين الأمم العربية الشقيقة . وكأن القدماء قد ظنوا ، لخلوّ الرسم العربى من هذه الأصوات فى غالب الأحيان ، أنها ليست عنصراً من عناصر اللغة . فى حين أنها لكثرة شيوعها فى الكلام والنطق أوضح وأبرز فى تكوين الفروق بين اللهجات .

تلك هى المشكلة الخطيرة التى يجب أن نعنى بها للتقريب بين النطق فى البيئات العربية .

ويكفى للدلالة على هذا أن نسوق النسب التقريبية لشيوع أصوات اللين والأصوات الساكنة فى الصفحة الواحدة من صفحات القرآن الكريم .

فالصفحة الواحدة تشتمل على حوالى ٢٦٠ من أصوات اللين موزعة كالآتى : —

الفتحة — ١٥٠ — الكسرة — ٦٠ — الضمة — ٥٠

فى حين أن الأصوات الساكنة موزعة كما يأتى :

الهمزة	الباء	التاء	الثاء	الجيم	الحاء	الخاء	الدال	الذال	الراء
٢٤	١٤	١٧	٢	٥	٤	٣	٧	٦	١٣

الزاى	السين	الشين	الصاد	الضاد	الطاء	الظاء	العين
٢	٧	٢	٣	٢	٢	١	١٢

الغين	الفاء	القاف	الكاف	اللام	الميم	النون	الهاء	الواو	الياء
٢	١٣	٨	١٤	٤٢	٤١	٣٧	١٩	١٧	١٥

ومن هذا ترى أن معظم الأصوات الساكنة التى اختلفت فى نطقها الأمم الشقيقة بعض الاختلاف قليلة الشيوع . فإذا سمع مصرى أخا من العراق يقرأ على سمعه صفحة من القرآن الكريم سمع نطقه الخاص للضاد مرتين ، فى حين أنه لو اختلف بينهما النطق بالفتحة اختلافا مهما كان ضئيلا فسيتكرر على سمعه حوالى ١٥٠ مرة فى صفحة واحدة .

لهذا كله أكرر القول بأن الانسجام بيننا فى أصوات اللين أولى بالعناية من الأصوات الساكنة.

تلك هى المشكلة الخطيرة التى يجب أن نواجهها وأن نعمل على حلها . وذلك بأن نتخذ مقاييس خاصة لأصوات اللين نمرن عليها ونتعودها ولا نحيد عنها مهما صادفنا فى هذا من عنت وعسر .

٣ — اختلافنا فى موضع النبر من الكلمة Stress هو المظهر الصوتى الثالث الذى يفرق بين النطق فى الأمم العربية — بل ويفرق أيضا بين لهجات الكلام فى الإقليم الواحد حتى فى نطقهم للقرآن الكريم . فاستمع مثلا إلى قاهرى أو من أبناء الوجه البحرى يقرأ قوله تعالى (فتحرير رقبة مؤمنة) أو قوله (ويل لكل همزة لمزة) فستراه يضغط فى الكلمات (رقبة مؤمنة ، همزة ، لمزة) على مقطع خاص فى كل منها يخالف ما يصنعه الرجل من أهل الصعيد حين يقرأ هاتين الآيتين . فالقاهرى يضع النبر فى قراءته للكلمات السابقة على المقاطع الآتية على الترتيب : رَ — مِ — هُ — لُ فى حين أن الصعيدى يضغط على المقاطع الآتية من تلك الكلمات : قَ — مُؤْ — مَ — مَ ذلك هو مثل واضح يبين ما نعنى باختلاف موضع النبر بين نطق أبناء الأمم الشقيقة . وقد خضع النبر إلى قواعد خاصة اختلفت بين أمة وأخرى من الأمم العربية . وليس هنا مجال تفصيل تلك القواعد ، وإنما الذى نرمى إليه بهذه الإشارة هو أن نلفت الأنظار إلى ظاهرة من ظواهر النطق التى تفرق بين شعوب العرب . فمن الواجب دراسة مواضع النبر فى لهجات الكلام واتخاذ نموذج من بينها نهدف إليه جميعا حتى يتم التقريب بين النطق فى الأمم العربية .

(٤) المظهر الصوتى الرابع الذى يجب أن نعمل على دراسته فى لهجات الكلام هو ما يمكن تسميته بالنغمة الموسيقية Intonation ولست أريد هنا الوقوف طويلا عند هذا المظهر ، لأن البحث فيه من الأمور الفنية الجافة التى تحتاج إلى إسهاب ليس هنا مجاله . ويكفى أن أشير إلى أن الموسيقى الماهر لو شاء كتابة نوتة لنطق الناس فى الأمم العربية لوجد بعض الاختلاف الذى تسمعه الآذان وتدركه ، ولكن الناس لا تدرى سره فى غالب الأحيان . فدراسة النغمة الموسيقية للكلام فى كل أمة من الأمم العربية ومحاولة التقريب بينهما فى هذا الشأن أمر هام يجب أن نفطن إليه .

وسائل توحيد النطق :

بقى بعد هذا أن أعرض عرضا سريعا لبعض الوسائل التى أرجو أن تمكننا من التغلب على تلك الحوائل الصوتية التى تفصل بيننا وتجعل نطقنا متباينا .

ليس من المعقول طبعا أن نطمع فى جعل كل فرد من المتعلمين يدرك تلك الفروق الصوتية إدراكا علميا ، بل إن هذا يكاد يكون مستحيلا . وإنما الذى يمكن أن نهدف إليه هو أن نتخير طبقة منهم تدرك تلك الفروق ذلك الإدراك العلمى بعد دراسة مستفيضة لها فى معاهد المعلمين . فلنعمل إذن على تكوين ما أسميه بالمدرس الخاص أى الذى يصلح للتدريس فى بيئة معينة من البيئات العربية يكون قد درس دراسة علمية صحيحة عاداتها الصوتية ، تلك العادات التى كونتها لهجة الكلام فيها ، وأصبح الناس هناك يتميزون بها عن غيرهم ، ثم يكون مع هذا على علم تام بخصائص النطق النموذجى الذى نهدف إليه ، والذى نرجو أن يعم كل البيئات العربية — ليحاول التوفيق بين صفات صوتية مصدرها لهجة الكلام فى بيئته ، وتلك الصفات الصوتية التى ستتم المواضعة عليها فى النطق النموذجى للغة الفصحى . فمتى عرف كل هذا سهل عليه تخير النماذج الخاصة التى يدرب عليها تلاميذه الصغار تدريبا سمعيا دون حاجة إلى الالتجاء إلى إصلاح فنى أو شرع علمى .

ويجب أن يختار هذا النوع من المدرسين اختيارا خاصا من بين أولئك الذين لهم آذان موسيقية مرهفة وممن وهبوا القدرة على تقليد الأصوات . وحين نصطلح على النطق النموذجى الذى نرتضيه جميعا يسجل هذا النطق تسجيلا صوتيا ويدرّس دراسة علمية مفصلة لهذا النوع من المعلمين فى معاهدهم . فإذا انتهوا من هذا وزعوا على البيئات العربية ليكونوا رسل الوحدة الثقافية بين هذه الشعوب ، عنهم يتلقى التلاميذ الصغار ذلك النطق النموذجى بطريق المحاكاة والتلقين . ومن حسن الحظ أن الصغار من النشء أقدر على التقليد والمحاكاة .

وهناك وسائل أخرى ربما تكون أعم نفعا لأنها تكفل لنا تكرار هذا النطق النموذجى على آذان الناس فى كل وقت وكل مكان ، لا تقتصر على البيئة المدرسية بل يتأثر بها الخاص والعام أينما كانوا ، وتلك هى الإذاعة وأفلام السينما والروايات المسرحية . فإذا نشأنا المذيعين والممثلين تنشئة خاصة راعينا فيها العناية بنطقهم وجعلنا منهم أداة نافعة لنشر ذلك النطق النموذجى بين الناس يسمعونهم فيحاولون تقليدهم ، استطعنا بهذا أن نقطع شوطا بعيدا

فيما نهدف إليه من تقريب النطق بين أبناء الأمم الشقيقة .

ولا مناص من جعل أداة القول فى كل هـذا تلك اللغة الفصيحة التى نقرؤها فى تراثنا الأدبى القديم ، وفى صحفنا ومجلاتنا الحديثة ، ففيها قدر مشترك كبير بين جميع الأمم العربية .

هذا هو الهدف الذى أدعو إليه ، وهو نبيل فى غايته ، عسير فى تحقيقه، يحتاج إلى توافر الجهود . ثم هو لا يؤتى ثماره دفعة واحدة ، بل يتحقق على أطوار ، ولا يتم كماله إلا بعد جيل أو جيلين من أبنائنا الناشئين .

٦ - تيسير قواعد الاملاء والنحو والصرف والبلاغة ووسائل ذلك

للأستاذ على الجارم بك

يصطدم طلاب العربية بالمدارس بعقبات صعاب ، تبغّض إليهم العربية وتطفئ من نار حماستهم لتلقى العلم والكشف عن حقائقه ، وتضعف فيهم تلك الغريزة الفطرية التى تدفعهم إلى حب الاطلاع والبحث عن المجهول ، وتمكن منهم ضربا من اليأس ممضّا يصوّر لهم العربية شبحا مخيفا ، أو بحرا مائجا لا يستطاع اجتيازه ، أو لغزا مغلقا لا يهتدى إلى حل طلاسمه . ويعجبون إذ يسمعون من أساتذتهم أن العربية سمحة ذلول لينة القياد ، وأنها روضة دانية القطوف جنية الثمرات ، وأنها تزخر بصنوف الجمال الرائع ، والفن الرفيع ، من تصوير بارع ، وخيال دقيق ، وكلمات مَرِنة لينة مُرِنّة ، وتعبير رشيق يجتذب النفس ويستثير الوجدان . يسمعون هذا وأمثال هذا فيبهتون ولا يصدقون . ولعلهم يحدثون أنفسهم بأن فى الأمر دعاية للعربية ، وتعصبا لأهلها ، واعتزازا بالقومية ، ومنافحة عن العروبة . وإلا فلماذا كلما كتب الطالب أسطرا أصلح له المدرس رسم أكثر الكلمات ففت فى عضده وأيأسه من بلوغ الصواب ؟ ولماذا كلما جلس إلى درس النحو سمع شروطا وقيودا لكل قاعدة تربك فى ذهنه وتفوّت عليه فهم القاعدة ؟ وإذا استمع إلى درس فى الصرف دُهم يصور لتراكيب الصفة المشبهة لا قبل له بها ؟ وإذا طلب إليه أن يقرأ سطورا فى درس المطالعة توالى عليه التعقيب والإصلاح من المدرس كما تتناثر السهام على طائر محصور مفزّع ؟ وإذا قيل له هذا درس بلاغة ، فاستبشر خيرا وهنأ نفسه بأنه سيمتعها بروائع البيان وطرائف لغة العرب ، صدم بتعريفات منطقية ، وفروق فلسفية بين سلب العموم وعموم السلب ، وبين قصر الصفة على الموصوف ، وقصر الموصوف على الصفة ، وبين أنواع الجامع فى باب الفصل ، وبين قرينة المكنية ، وما للسكاكى فيها من رأى ، وما للجمهور فيها من مذهب ؟ يسمع كل هذا فيتلفت عله يرى أثرا للبلاغة أو لظلها أو لطيفها ، فلا يجد من ذلك شيئا ، فيطوى كتبه على مضض كما يطوى نفسه على ألم ، ويقوم وهو أجهل خلق الله بالبلاغة ، وأحقد خلق الله صدرا عليها .

لهذا ولكثير من مثل هذا كره الطلاب العربية ، وأرغموا على تعلمها إرغاما ، فأخذوها كما يؤخذ الدواء المر الذى لا يثق به المريض ولا يرجو منه شفاء .

هذه هى الحال كما يعرفها الممارسون الذين ظلوا يشرفون على تعلم العربية ردحاً طويلا ، وهذه هى الحال التى حاول المصلحون أن يخففوا من آثارها بقدر ما يستطيعون . وكان من عاقبة تلك الحال أن ظهر ضعف الطلبة فى العربية مخيفا ، وبدا عجزهم عن الوصول إلى شىء منها ظاهراً . والمدارس تفرغ وتمتلىء ، والأمة تتلقى فى كل عام شبانا قليلى الحظ من الثقافة العربية يتندرون بما لاقوا منها فى المدارس من معضلات وأحاجى ، ولا تتفتح نفوسهم إلى فتح كتاب فى الأدب أو فى الشعر أو فيما خلفه لنا الأولون من نتاج عقولهم الوضاءة . إنهم محجوبون عن كنوز العربية ، محجوبون عن فهم العقلية العربية ، محجوبون عن تعرف أسباب النهضة العربية . فإذا شئنا أن نعلى للعربية صرحا ، وأن نجدد لها عهدا ، وأن نحيى لأمجادها ذكراً ، فلا بد من النهوض بالشبان أولا ، ولابد من تذليل جدد العربية لهم ، وتحبيبها إلى نفوسهم ، والأخذ بأيديهم رويدا رويدا حتى يبصروا ذلك الجمال الفاتن ، وحتى يتذوقوا ذلك الشراب السائغ المختوم .

بدىء منذ فجر النهضة بمصر والأقطار الشقيقة بتدريس علوم العربية للتلاميذ على نمط غير صحيح وأسلوب غير موفق . إن المعلمين وواضعى النظم لم يدرسوا طبائع الأطفال قبل أن يدرسوا لهم ، ولم يبصروا فى أنفسهم ويلقوا بنظرة إلى ماضيهم وإلى ما لاقوا فى تعلم العربية من عنت قبل أن يرهقوا عقول الأطفال ببضاعتهم . إن علوم العربية تناولها فى العصور الوسطى كثير من حذاق العلماء المتأثرين بالمنطق والفلسفة ، وكانوا أعاجم فى الكثرة الغالبة فحللوا كل أصل من أصولها تحليلا فلسفيا دقيقا ، وفصلوا الشروط تفصيلا لا يند عنه إلا الشاذ القليل ، ووضعوا التعاريف جامعة مانعة إذا نقصت منها كلمة انتقض التعريف من أساسه ، وكانوا يعمدون إلى المعاظلة والتعقيد ، ويتباهون بالتعمق والتبعيد ، وقد غمروا بفلسفتهم كل علم حتى علوم البلاغة التى هى أبعد ما تكون عن الفلسفة والتزمت ، فأذبلوا زهرها ، وأبطلوا سحرها ، وتركوها بين أكداس من المعضلات وأكوام من المشكلات .

وجاء المعلمون فى فجر النهضة فأرادوا أن ينقذوا التلاميذ من هذا الطوفان الجارف ، ومن هذا التيه الملتوى ، فلخصوا علوم العربية لهم فى كتب ، ولكنهم ضنوا فى هذه الكتب أن أن يهملوا تعريفاً أو ينقصوا شرطاً واحداً مما دونه الأولون من شروط ، فجاءت هذه الكتب مضغوطة غامضة ممسوخة ، لأنها على صغر حجمها جمعت ما فى كتب الأولين من

قيود . وألزم التلاميذ المساكين فهمها ، فناءوا بحملها ، وأبغضوا العربية وكتبها ، وآثروا الجهل على محاولة مالا يستطيعون . ثم قامت بعد ذلك محاولات لتذليل اللغة العربية ، فابتدعت طرق للتدريس ، وغيرت مناهج ، وألفت كتب على شيء من أسس علم النفس ، ولكن الجدوى كانت قليلة ، وخطوات التقدم كانت ثقيلة متباطئة .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعباً شائكا مادام المعلمون لا يعمدون فى تدريس العربية إلى تربية الملكات ، ولا يهتدون إلى أن اللغات إنما هى محاكاة وتقليد ، قبل أن تكون قواعد وشروطا ، وما داموا يغفلون عن الحقيقة الواضحة وهى أن قرض الشعر لا يتوقف على تعلم علم العروض ، وأن الكاتب المكين إنما يكتب صحيحاً ويبدع فى اختيار الأساليب لأن حافظته وعت صورا صحيحة فصيحة من رائع الكلام ، ولو سألته عن شروط توكيد المضارع وجوبا لهز كتفيه استخفافا وما استطاع أن يذكر لك شرطاً منهما . ولو علم المعلمون أن ساميا البارودى الشاعر الذى ملأ الدنيا وشغل الناس لم يدرس نحوا ولا صرفا ولا بلاغة ، وإنما تعلم اللغة من اللغة ، وتعلم الشعر من الشعر ، لكفكفوا من غلوائهم وتشددهم فى تمجيد القواعد ، ولانصرفوا إلى الطريق الطبيعى الموصل إلى الغاية .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعبا شائكا مادامت العربية تدرس بعيدة عن غرائز الطفل وطبائعه وميوله ، ومادام علم النفس مهملا طريدا من دروس العربية ، ومادام الطفل لايجتذب إلى قواعد اللغة وأدبها بوسائل التشويق ، ومادام لا يجد رغبة ولا دافعا يحفزه إلى دراسة العربية ،ومادامت العربية لا تتصل بالحياة ولا تنبثق من صميمها .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعبا شائكا ما دام المعلم نفسه غير متأثر بجمال العربية ، غير متذوق لأسرارها مفطور على حبها ، فإن فاقد الشيء لايعطيه ، ولابد أن يعكس نفسه الجافية الميتة على نفوس تلاميذه .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعبا شائكا ما دامت كتب الدراسة شيئا وما يقرؤه التلميذ خارج المدرسة شيئاً آخر ، وما دام الأدب والشعر واللغة فى المدرسة شيئا وما يراه التلميذ فى المجلات والكتب والجرائد شيئا آخر . إن كتب المطالعة فى المدارس كتب صناعية متكلفة قديمة الموضوعات لا يكاد ينبض فيها عرق من الحياة ، يقرؤها التلميذ متثاقلا متعثرا . لأن طهاة الأساتذة طبخوا طعاما لا يسيغه ، وأن الشعر الذى يلزم الطالب قراءته منذ عهود الجاهلية إلى اليوم شعر أثرى لا يستقيم له ذوقه ولا يمت إلى حياته بصلة ، والشعر الحديث نفسه الذى يختار له يتعمد فيه أن يكون من النوع الذى لايشوق الطالب المرح ، وأن كتب

الأدب أصبحت كتب تاريخ عميق ودراسة فلسفية يفهمها الطالب فيضطر إلى حفظها .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعبا شائكا ما دامت المناهج ينظر فيها إلى العلم لا إلى الطفل ، وما دام كل مختص — وهو يغار على علمه — إذا طلب إليه وضع منهج رأى كل شيء ضروريا فوضع فى المنهج كل شيء .

وسيبقى تعليم العربية هكذا صعبا شائكا ما دام المعلمون وواضعو المناهج لا يميزون بين تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات ، ولا يقتصرون فى مناهج العربية للتلاميذ على أوليات علومها السهلة السائغة مع التقليل من القواعد والشروط والقيود . ومع عرض ألوان من الأدب الجميل الجذاب الممتزج بحياتهم . أما دراسة القواعد بشروطها وتعاريفها والتعمق فيها والأدب بعصوره وتاريخه وفلسفته ، فيترك كل ذلك لمن يريدون التخصص فى العربية بكلية الآداب أو غيرها .

ولنتحدث الآن عما نراه من تيسير لعلوم العربية بالمدارس .

١ — الإملاء :

إن الرسم العربى يتابع الصوت فى جهرته وأكثر أحواله . وهذه ميزة للعربية تمتاز بها عن كثير من اللغات . غير أنه وجدت مصاعب فى الرسم جاءت من مخالفة صوت بعض الكلمات لكتابتها ، من ذلك كتابة نحو مشى ويُدعى ومصطفى بالياء دون الألف ، ومن ذلك كتابة هذا بدون ألف بعد الهاء ، وكتابة لم يقوموا بألف بعد الواو ، ولا نريد أن نطيل فى هذا ولا أن نعدد الأمثلة ، لأن كل ذلك مدون فى مكانه . وسبب هذا الخلاف بين صوت الكلمة وكتابتها بقيّات من الكلمات حوفظ فيها على رسم المصحف الإمام ، ثم تحذلق بعض الصرفيين فى أن يراعى أصل الألف المقصورة فى الكلمة الثلاثية ، فإن كان واواً كتبت ألفاً ، وإن كان ياء كتبت ياء ، ثم نظرهم فى الهمزة إلى ما تؤول إليه بعد التسهيل .

ويعانى الطفل صعوبة فى الكتابة لأنه لا يستطيع التوفيق بين صوت الكلمة وكتابتها ، وهو كيفما بلغت به السن لا يعرف أن الألف فى (السنا) بمعنى الضوء أصلها واو ، وكثير من الكبار يجهلون هذا .

ورأيى ألا يكلف الطفل فى المدارس الابتدائية عنت دراسة قواعد الرسم لأنها ثقيلة متشابكة ، وأن يستعين المدرس فى هذه المادة بحافظة البصر ، فلا يملى عليه إلا ما قرأه فى كتب المطالعة ، ويجب أن تعرض مسألة رسم الحروف بحذافيرها على مجمع فؤاد الأول للغة العربية ، ليمحو مصاعب الكتابة ويصدر فيها قراراً حاسماً .

٢ — النحو :

يجب أن يعتمد فى قواعد النحو على حفظ التلاميذ لصور الأساليب صحيحة، ولو أننا قلبنا مسائل النحو لرأينا كثيراً منها يمكن الاستغناء عن دراسته وعن تعاريفه .

وأرى أن يكتفى فى المدارس الابتدائيـة إلى جانب الأساليب بدراسة قواعد سهلة بلا تعاريف لما يتأثر بالعـامل برفع أو نصب أو جر أو جزم ، وبتعبير آخر يكتفى بقـدر ما فى الآجرومية لابن آجروم ، ويبدأ بذلك فى السنة الرابعة ، ويمهد لهذا القدر القليل بالسنة الثالثة فى صورة أمثلة وعبارات تعرض على التلاميذ ويوجهون فيها إلى المنصوب والمرفوع والمجرور والمجزوم ليس غيره ، ويطالبون بأمثلة مماثلة .

وفى المدارس الثانوية تعاد دراسة هـذا المقدار مع عرض كثير من الأساليب كالقسم وأنواع الشرط والاستثناء والاختصاص والإغراء والتحذير ، ونحو ذلك .

٣ — الصرف :

لا يدرس الصرف بالمدارس الابتدائية والثانوية ، ويكتفى فيه بعرض الصور وتبيين طريقة صياغة بعض الصيغ القياسية ، كاسم الفاعل واسم المفعول وأسماء الزمان والنسب والتصغير ، فى أثناء دروس المطالعة .

٤ — البلاغة :

يجب أن يوضع علم المعانى فى صورة حديثة ، وأن يوجه الطلبة إلى تذوق ألوان الجمـال المعنوى فى غضون دروس الشعر والأدب ، ويقتصر فى علم البيان على دراسة التشبيه ، وتنطوى تحته الاستعارة بأنواعها ، ولا يعطى علماً مستقلا ، بل يدرس فى أثناء دراسة النصوص .

٥ — يعدل عن دراسة تاريخ الأدب ويدرس مكانها الأدب الصرف ، ولا يذكر من التاريخ إلا لمحات شائقة فى غضون دراسة الأدب .

٦ — يكون أساس دراسـة النصوص فى المدارس الأدبُ الحديث من شعر ونثر ، ويعرض الأدب القديم بالمناسبات وعندما تحتم الفرصة .

٧ — توضع كتب المطالعة تشبه فى لغتها وموضوعاتها ما يلتذ التلاميذ بقراءته خارج المدرسة.

٨ — تؤلف جماعة لوضع كتب شائقة للتلاميذ تحفظ بمكتبة المدرسة ، ويضاف إليهـا ما ألف من كتب تصلح لقراءتهم ، ويشجع التلاميذ على القراءة الخارجية .

٧ – تيسير قواعد الاملاء والنحو والصرف والبلاغة

لحضرة السيد منير بك القاضى

١ – الاملاء :

أرى أن تكتب الكلمة كما تلفظ وأن يرسم الحرف كما يلفظ بدون نظر إلى اعتبارات أخرى ، وألاّ يلتفت إلى كثير من قواعد الإملاء التى تلاحظ اعتبارات لا قيمة لها فى قضية الرسم ، وأن تشكل الكلمات فى المواضع التى يحتمل أن يشتبه الأمر فيها على القارئ ، ولا أرى أكثر من هذا مما يؤدى إلى الخروج عن الرسم العربى أو إلى إحداث إملاء عامى إزاء إملاء فنى ، فنزيد فى الطين بلة منضمة إلى اللغة العامية .

والوسيلة لتعميم هذه الخطة هى أن يبدأ بها فى الكتب المدرسية وفى الصحف والمجلات فى سائر البلاد العربية .

٢ – النحو :

وأما النحو فالطريقة فى تيسيره أن يجرد من القواعد والأبحاث التى لا مساس لها بأمر تغيير أواخر الكلمات فى التركيب ، فإن كثيراً من قواعد النحو وأبحاثه المألوف تدريسها . لا صلة لها بالنحو إلاّ صلة ضعيفة لا يدعو تعلم النحو إلى دراستها . وأن يقتصر من القواعد التى لها مساس مباشر بتغيير أواخر الكلمات على الضرورى للغاية المطلوبة من النحو ، وألا يتوسع فيها كثيراً لأمر كمالى .

وكذلك الأمر فى الصرف فالطريقة المثلى فى تيسيره أن يجرد مما لا صلة مباشرة له بالمفردات من القواعد الصرفية ، وأن يقتصر على ماهو ضرورى منها لصحة استعمال المفرد ، وبخاصة ما يتعلق منها بجموع التكسير والنسب والتصغير ، فإن الأبحاث والقواعد الطويلة العريضة المقررة فى كتب الصرف فى ذلك لما يتعسر ضبطها ، مع أن أكثرها لا تمس الحاجة إلى تطبيقه إلا نادراً ، فيستحسن الاقتصار على القواعد الأساسية السهلة التناول التى تدعو حاجة الاستعمال الكثير إليها . والوسيلة لذلك هى أن تؤلف لجنة فرعية فى لجنة الثقافة فى الجامعة من كبار الأساتذة المرنين يعهد إليها بوضع الكتب فى ذلك على هذا الأساس .

٣ — البلاغة :

أما البلاغة فالطريقة فى تيسيرها أن يقتصر فى أمرها على القواعد التى ترشد إلى مطابقة الكلام لمقتضى الحال بتعابير مبسطة واضحة ، وأن يكثر فى تدريسها من عرض النماذج النثرية والنظمية ، وأن يتجنب فى تدريسها طريقة المتكلمين الذين يكثرون فى أبحاثهم وتآليفهم البلاغية من الفلسفة أو التفلسف ، فتضيع البلاغة ويبعد شبحها عن طالبها ، ويبقى مشغول الذهن فى تلك الأبحاث الجافة ، فإن البلاغة لا تتأتى من تلك الطرق الملتوية بل تأتى بتربية الذوق بعرض النماذج والمرانة ومعرفة القواعد الجوهرية للوصول إلى المطابقة لمقتضى الحال . والوسيلة لذلك وضع كتب على هـذا الأسلوب تدرس فى المدارس وتنشر للراغبين فى الأدب .

٨ - منهج عملى فى قواعد اللغة العربية

للمدارس الابتدائية والثانوية

الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

فكرة المنهج :

ليست قواعد النحو والصرف غاية تقصد لذاتها فى مرحلتى التعليم العام حتى نفرد لها حصصا شكلية نهتم فيها باستخلاص القوانين واستظهارها . ولكنها ، إذا أحسن التدريب العملى عليها ، تساعد على تقويم اللسان والقلم أثناء التعبير بنوعيه . وهذا التدريب العملى — مهما ارتقى — لا يعدو أن يكون وسيلة مكملة تضاف إلى الأساليب الأساسية التى تكسب التلاميذ المهارة اللغوية كالقراءة والحديث وغيرهما .

وقد قام كثير من العلماء بأبحاث وتجارب لإظهار ما تحدثه دراسة القراءة من أثر فى استعمال اللغة الصحيحة . وأثبتوا — بناء على النتائج التى وصلوا إليها — أن العلاقة بين معرفة القواعد وبين الاستعمال اللغوى الصحيح ضئيلة جدا . فالطفل إذا نما فى بيئة صحيحة اللغة صارت لغته صحيحة دون أن يدرك أن اللغة التى يستعملها تتفق مع القواعد والقوانين المقررة . ولعلنا نجد فى تاريخ كل لغة براهين تؤيد هذا .

وأثبتت تجارب العلماء أيضا أن الطريقة التى تتبع فى التدريب العملى أفضل من كثرته بغير نظام أو طريقة : فالتكرار فى المرانة العملية لا يكسب صحة النطق إذا حدث بدون قيد أو شرط ، لأن المهارة اللغوية ليست وحدة مستقلة ، ولكنها تتركب من وحدات كثيرة خاصة ؛ ولا يمكن الحصول على الاستعمال اللغوى الصحيح بالتدريب العام المبهم ، بل يمكن بالتدريب المعين والتمرين على وحدات صغيرة محدودة ، كالفاعل ، والمفعول به ، والمبتدأ والخبر ، واستعمال الأفعال والصفات . . . الخ ، وكل وحدة من هذه الوحدات تنقسم إلى وحدات صغيرة . . وهكذا .

إن معرفة التلميذ القاعدة التى تنص على أن الفاعل يأتى مرفوعا دائما قلما تغنى فى القراءة والتعبير بنوعيه ، وقلما تفيد إفادة التدريب على النطق بالفاعل مرفوعا فى جمل مفيدة شائقة . على أن التدريب لا يؤتى ثمرته المرجوة إلا إذا تكرر حتى تتكون عادة النطق بالفاعل مرفوعا .

وليس تكوين العادات اللغوية الصحيحة بالأمر الهين كما قد يظن ، لأن الأخطاء التى يقترفها التلميذ هى نتيجة ما كسبه من عادات فى أيامه السالفة : فالطفل يأتى إلى المدرسة بعد أن يكون قد أسس بعض المبادئ الأولية فى اللغة ؛ وكثيرا ما يكون قد امتص هذه المبادئ من بيئة تشيع فيها اللغة السقيمة ، فيتحتم علينا العمل على إزالة العادات الخاطئة وإحلال العادات الصحيحة محلها . وهذا أمر يقتضى من المدرس الاهتمام بالتدريب والدقة فيه ، والحرص على تكوين العادات ، بدلا من اهتمامه باستظهار القواعد والقوانين .

وكلما كان التدريب العملى قائما على الميول الفطرية ، دائرا حول مصادر يهتم بها التلاميذ ، كان شوقهم إليه أشد ، وولوعهم به أعظم ، كما أنه كلما كان عرضيا (على هامش القراءة والتعبير مثلا) كان على قلوب النشء أخف .

والتلميذ محتاج إلى أن يدرب على النطق الصحيح تدريبا عمليا يراعى فيه ما سبقت الإشارة إليه . والوحدات التى يدور حولها التدريب تختلف من فرقة إلى أخرى — وقد تختلف فى الفرقة الواحدة — بناء على اختلاف الكفايات والأعمار ، كما تختلف بناء على ما يحتاج إليه التلميذ للتعبير الصحيح عما يجول فى ذهنه فى كل طور من أطوار نموه .

ولا خلاف فى أن الجملة بنوعيها هى الأساس الذى لا محيد عنه إذا أردنا أن ندرب التلاميذ فى أية فرقة على النطق الصحيح . غير أننا نبدأ بتدريب الصغار على صحة النطق بالجملة فى أبسط مظاهرها (كالجملة عندما تتكون من الفعل والفاعل أو من المبتدأ والخبر) . وبعد اكتسابهم هذه المهارة الجزئية الأساسية ينتقلون إلى مهارة جزئية أخرى . . . وهكذا ؛ أى أننا نضيف إلى الجملة ما يحتاج الطفل إلى التعبير عنه من مكملات المسند أو المسند إليه إضافة تدريجية كلما شب ونما .

أما ما يتعلق بوحدات التدريب من القوانين والتعاريف والاصطلاحات فقد يكون من اليسير على التلاميذ أن يفطنوا إليها فطنة عابرة فى الوقت المناسب بملاحظتهم التى يقودها المعلم ويوجهها معتمدا فى ذلك على ما تكون عندهم من ذوق ومهارة لغوية متعددة النواحى . وقد يكون من الخير أن يؤجل ذلك إلى السنة الوسطى من مرحلتى التعليم العام ، وهى السنة الأولى من المدرسة الثانوية .

ولعل التلاميذ فى مرحلتى التعليم العام يكونون فى غنى عن كثير من الأبواب المقررة فى المناهج الحالية لعدم الحاجة إلى بعضها من جهة ، ولإمكان ضم بعضها إلى بعض من جهة أخرى .

وإذا لاحظنا أن التلاميذ — كأفراد — ينتقلون من طور إلى طور فى أناة وريث ، وأن الفروق الفردية بينهم متنوعة متشعبة ، وأن الحدود الزمنية بين أية فرقة وبين ما قبلها وما بعدها لا وجود لها ، كان من الخير أن توضع المناهج على أساس من المرونة والتدرج ، وأن تتنوع الأساليب التى تصطنع فى تنفيذها تبعا لتنوع الفروق والميول والكفايات .

وعلى ضوء ما سبق أقترح هذا المنهج العملى للتدريب على وحدات النحو والصرف تدريبا أساسه التعبير والملاحظة والعمل . وهو مقسم إلى ثلاثة أقسام : —

١ — القسم الأول للسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية .

٢ — القسم الثانى للسنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية .

٣ — القسم الثالث للسنتين الأولى والثانية من المدارس الثانوية .

***

القسم الأول للسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية

يستخدم الاستفهام بمن ، ما ، ماذا ، هل ، كم ، متى ، أين — والجواب بالتعيين والإثبات أحيانا وبالنفى بليس ، لا ، ما — أحيانا أخرى فى التدريب العملى على النطق الصحيح فى الوحدات الآتية بدون أية إشارة إلى قاعدة أو اصطلاح : —

١ — الجملة الفعلية المكونة من الفعل والفاعل فى حالتى الإثبات والنفى :

(ا) الماضى والمضارع الصحيحان مع الفاعل المفرد .

(ب) الماضى والمضارع المعتلان مع الفاعل المفرد .

(ح) الماضى الصحيح والمعتل مع الفاعل عندما يكون ضميرا « تاء المتكلم — تاء المخاطب — نا » .

٢ — الجملة الفعلية المكونة من الفعل والفاعل والمفعول به فى حالتى الإثبات والنفى : —

(ا) الماضى والمضارع الصحيحان والمعتلان مع الفاعل والمفعول به فى حالة الإفراد .

(ب) الماضى والمضارع الصحيحان والمعتلان مع الفاعل والمفعول به عندما يكون ضميرا : « كاف المخاطب ، ياء المتكلم ، هاء الغائب ، نا » .

٣ — الجملة الاسمية المكونة من المبتدإ والخبر المفرد : —

(ا) المبتدأ المفرد وخبره فى حالتى التذكير والتأنيث .

(ب) المبتدأ المثنى وخبره فى حالتى التذكير والتأنيث .

(حـ) الجملة الاسمية عندما يكون مبتدؤها أحد الضمائر الآتية :

« أنا ، نحن ، أنت ، أنتم ، هو ، هم . »

(ى) إدخال « كان وليس » على الجملة الاسمية فى حالة الإفراد .

٤ — الإشارة إلى الفاعل أو المفعول به أو المبتدإ فى حالتى الإفراد والجمع :

« هذا ، هذه ، هؤلاء » .

٥ — تكملة الجملة بالظرف المنصوب :

صباحا ، ظهرا ، عصراً ، ليلا ، نهارا ، صيفا ، ... الخ

تحت ، فوق ، أمام ، وراء ، بين ، ... الخ

٦ — تكملة الجملة بالجار والمجرور :

« من ، إلى ، فى ، على ، الباء ، اللام . »

٧ — الجملة الفعلية الطلبية :

(ا) أمر الواحد ونهيه .

(ب) أمر الاثنين ونهيهما .

(حـ) أمر جماعة الذكور ونهيها .

٨ — تكملة الجملة بالإضافة :

(ا) إضافة الفاعل والمفعول به والمبتدأ فى حالة الإفراد .

(ب) إضافة الظرف .

٩ — تكملة الجملة بالنعت :

(ا) نعت الفاعل المفرد فى حالتى التذكير والتأنيث .

(ب) نعت المفعول به المفرد فى حالتى التذكير والتأنيث .

(حـ) نعت المبتدإ المفرد فى حالتى التذكير والتأنيث .

وربما كان اللعب وما يتجلى فيه من ميول أصلح الميادين التى يثار فيها التدريب العملى على الوحدات السابقة . فالأطفال بفطرتهم نزاعون إلى اللعب ، لا يكادون يغادرون لونا منه حتى يستقبلوا لونا آخر بلا تعب أو ملل . وهم فى أثناء اللعب يتخيلون ويتوهمون ويتملكون ويبنون

ويهدمون ويستطلعون . . . ؛ فإذا اتخذنا من هذه الميول وغيرها دوافع إلى العمل المدرسى بشكل عام وإلى التدريب على النطق الصحيح بنوع خاص فأكبر الظن أن النجاح مضمون .

والأساليب الآتيـة — التى يعتمد أكثرها على اللعب — يمكن أن تتبع فى التدريب على وحدات المنهج السابق تدريبا يتكرر حتى تتكون عادات النطق الصحيح : —

أولا : ألعاب توضع للتدريب على الوحدات ، منها على سبيل المثال :

(١) لعبة التعيين :

« ويستخدم فيها الاستفهام بمن والجواب بالتعيين للتدريب على استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به وبعض الضمائر . »

وتجرى هذه اللعبة على النحو الآتى :

« يغمى أحد التلاميذ . يقف الآخرون حوله . يكلف أحدهم أن يلمس أذن المغمى أو أنفه الخ بإصبعه . يسأل التلاميذُ — واحداً بعد آخر — التلميذَ المغمى : من لمس أذنك ؟ أو : من لمس أنفك ؟ ... الخ . فيجيب المغمى بالتعيين قائلا : لمس أذنى . . . (محمدٌ مثلا ...) ، فإن أصاب حل محله التلميـذ الذى لمسه وغمى ؛ وإن أخطأ استمر مغمى ، وسأله تلميذ آخر وهكذا حتى يصيب أو يخطئ أربع مرات ، فيخرج من اللعبة ، ويحل محله آخر .

ولا تقتصر اللعبة على اللمس ، بل يتغير الفعل متى مرن التلاميذ على استعماله مرانة كافية ، ويحل محله فعل آخر غيره ، وتتغير الأسئلة الموجهة إلى المغمى تبعا لتغير الفعل .

ويستعين المغمى على التعيين بأن تتاح له الفرصة ليتحسس بيديه ملابس اللامس ووجهه ويديه ... الخ .

(٢) لعبة « أنا وأنت » :

ويستخدم فيها الاستفهام بماذا ، والجواب بالتعيين ، للتدريب على استعمال الأفعال وبعض الضمائر والمفعول به .

وتدور على النحو الآتى :

يقف التلاميذ صفين متقابلين . عند ابتـداء اللعبة يسأل التلميذُ الأول من أحد الصفين التلميذ الذى يقابله قائلا :

(أنا اشتريتُ كرةً « مثلا » وأنتَ ماذا اشتريتَ ؟) فيجيب المخاطَبُ المسئولُ قائلا :

(أنا اشتريتُ قصةً « مثلا ») ويوجه الكلام إلى المجاور لسائله من الصف المقابل قائلا : (وأنتَ ماذا اشتريتَ ؟) فيجيب هذا ثم يسأل غيره على النحو السابق . والمخطىء أو البطىء يخرج من اللعبة .

وتكرر هذه اللعبة فى الحصة الواحدة عدة مرات ، وفى كل مرة يغير الفعل .

وقد يقف التلاميذ فى دائرة بدلا من الوقوف فى صفين متقابلين ، وفى هذه الحالة يتحدث التلميذ الأول إلى من يجاوره من اليمين « مثلا » بقوله : « أنا اشتريت ... » ثم يوجه إليه السؤال : « وأنتَ ماذا اشتريت ؟ » فيجيبه المسئول ، ثم يلتفت إلى من يجاوره من اليمين ، ويوجه إليه السؤال .. وهكذا .

ثانيا : تدريبات شفهية جمعية بالبطاقات :

وتجرى على النظام الآتى :

(ا) تكتب أسئلة بكل أداة من أدوات الاستفهام على بطاقات بقدر عدد نصف الفصل — على أن يكون فى كل بطاقة سؤال واحد — وتكتب إجابات هذه الأسئلة على بطاقات أخرى بقدر عدد النصف الآخر . توزع البطاقات على التلاميذ . يقف حاملو الأسئلة صفا يقابله حاملو الإجابات . يبدأ التلميذ الأول من حاملى الأسئلة بقراءة بطاقته جهرا . ويقوم التلميذ الذى يحمل بطاقة الإجابة بقراءتها من تلقاء نفسه بصوت واضح . »

والذى لا يعرف الإجابة أو يسهو عن قراءتها ، تؤخذ بطاقته وتقرأ ، ويخرج من الصف .

(ب) بعد المرانة على النحو السابق قد يجرى التدريب بطريقة عكسية : فيقرأ التلميذ الأول من حاملى الإجابات الإجابة التى فى بطاقته . ويكون على التلميذ الذى يحمل سؤالها أن يتلوه فى الحال . فإن سها خرج من الصف ، وأخذت بطاقته وتليت . ثم يقرأ الثانى من حاملى الإجابات مافى بطاقته ، فيتلى سؤالها . . . وهكذا .

ثالثا : مساءلات شفهية بأدوات الاستفهام عقب سرد القصص ، وعقب المطالعات وغيرها

رابعا : تدريبات فردية تحريرية بالبطاقات .

(ا) تكتب فى البطاقة أسئلة يجيب عنها التلميذ فى كراسته .

(ب) تكتب فى البطاقة إجابات يكتب التلميذ أسئلتها فى كراسته .

القسم الثانى للسنتين الثالثة والرابعة من القسم الابتدائى

أولا : الجملة الفعلية ومكملاتها :

١ — الماضى والمضارع المثبتان والمنفيان مع الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه

٢ — المضارع المجزوم بلم ولا مع الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه .

٣ — المضارع المنصوب بأن ولن وكى ولام التعليل مع الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه.

٤ — ضمائر الرفع المتصلة عندما تقع فاعلا مع الماضى والمضارع والأمر .

٥ — العطف على الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه .

٦ — الإشارة إلى « « « « « .

٧ — نعت الفاعل « « « « « . (النعت المفرد)

٨ — إضافة الفاعل المفرد وجمع التكسير وجمع المؤنث فى السنة الثالثة ، يضاف إليها جمع المذكر والمثنى فى السنة الرابعة .

٩ — تأكيد الفاعل فى الجملة الفعلية بالنفس والعين وكلا وكلتا وكل وجميع .

١٠ — تمييز الفاعل فى الجملة الفعلية

١١ — بيان هيئة الفاعل فى الجملة الفعلية (الحال المفردة)

١٢ — المفعول به المفرد والمثنى والجمع بأنواعه على النظام المتبع فى الفاعل ١ ، ٢ ، ٣ .

١٣ — ضمائر النصب المتصلة عندما تقع مفعولا به .

١٤ — الإشارة إلى المفعول به فى الجملة الفعلية .

١٥ — نعت المفعول به المفرد والمثنى والجمع بأنواعه . (النعت المفرد)

١٦ — العطف على المفعول به

١٧ — إضافة المفعول به المفرد وجمع المؤنث وجمع التكسير فى السنة الثالثة ، ويضاف إليها المثنى وجمع المذكر السالم فى السنة الرابعة .

١٨ — تأكيد المفعول به بالنفس والعين وكلا وكلتا وكل وجميع .

١٩ — تمييز المفعول به فى الجملة .

٢٠ — بيان هيئة المفعول به (الحال المفردة)

٢١ — تأكيد الفعل فى الجملة الفعلية بالمفعول المطلق .

٢٢ — بيان سبب الفعل فى الجملة الفعلية بالمفعول لأجله .

٢٣ — بيان زمن الفعل ومكانه فى الجملة بالظرف .

٢٤ — الماضى والمضارع مع نائب الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه .

٢٥ — ضمائر الرفع المتصلة عند ما تقع نائب فاعل .

٢٦ — الإشارة إلى نائب الفاعل المفرد والمثنى والجمع بأنواعه .

٢٧ — نعت نائب الفـــاعل المفرد والمثنى والجمع .

٢٨ — العطف على نائب الفاعل « « «

٢٩ — إضافة نائب الفاعل المفرد وجمع التكسير وجمع المؤنث فى السنة الثالثة ، ويضاف إليها إضافة نائب الفاعل المثنى وجمع المذكر السالم فى السنة الرابعة .

٣٠ — تأكيد نائب الفاعل بالنفس والعين وكلا وكلتا وكل وجميع .

٣١ — تمييز نائب الفاعل .

ثانيا : الجملة الاسمية ومكملاتها :

١ — المبتدأ والخبر المفرد فى حالات التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع بأنواعه

٢ — ضمائر الرفع المنفصلة عندما تقع مبتدأ

٣ — الإشارة إلى المبتدإ واسم الإشارة عند ما يكون مبتدأ .

٤ — نعت المبتدإ فى حالاته المختلفة .

٥ — العطف على المبتدإ .

٦ — إضافة المبتدإ المفرد وخبره فى السنة الثالثة ، والمثنى وجمع المذكر السالم فى السغة الرابعة .

٧ — تأكيد المبتدإ بالنفس والعين وكلا وكلتا وكل وجميع .

٨ — تمييز المبتدإ .

٩ — إدخال كان ، صار ، ليس ، على الجملة الاسمية فى الحالات السابقه . يضاف إليها فى السنة الرابعة إدخال مازال .

١٠ — إدخال إن ، كأن ، ليت ، على الجملة الاسمية فى الحالات السابقة .

والأسلوب الذى يتبع هنا وفى القسم الثالث الآتى هو التدريب العملى أيضاً (وقد تستخدم فيه التساؤل والبطاقات) . ويسير على الطريقة العلمية التى تتلخص فى استعراض

الجزئيات لدراستها وملاحظة ما بينها من علاقات لنصل من وراء ذلك إلى قوانين بسيطة عامة تؤلف بينها . ثم نختبر صحة هـذه القوانين بتطبيقها على جزئيات كثيرة أخرى تطبيقاً عمليا واسع النطاق ، بعضه شفهى وبعضه تحريرى — أى أننا نسير على الاستقراء والقياس معا .

وموضوعات المطالعة وأحاديث التلاميذ يمكن أن نشتق منها الجزئيات التى نريد التدريب عليها مع الإضافة إليها والتغيير فيها عند الحاجة .

ولا يتقيد التدريب والدراسة بحصة خاصة ، بل يأتيان كلما جدت المناسبة الماسة فى حصص المطالعة والتعبير وغيرها .

والجملة بنوعيها هى المحور الذى يرتكز عليه المنهج وتدور حوله الدراسة ، يضاف إليها بالتدريج ما يوضح التعبير ويبرزه من تكملات .

* * *

القسم الثالث للسنتين الأولى والثانية من المدارس الثانوية

أولا : الجملة الفعلية ومكملاتها :

١ — تدريب عملى شفهى وتحريرى على ما درس بالقسم الثانى من المنهج .

٢ — الاسم الموصول عندما يكون فاعلا أو نائب فاعل أو مفعولا به ، مع لفت الأنظار إلى جملة الصلة .

٣ — نعت الفاعل ونائبه والمفعول به بالجملة الفعلية والجملة الاسمية .

٤ — بيان هيئة الفاعل ونائبه والمفعول به بالجملة الفعلية والجملة الاسمية .

٥ — تفسير الفاعل ونائبه والمفعول به (البدل المطابق) .

ثانيا : الجملة الاسمية ومكملاتها :

١ — تدريب عملى شفهى وتحريرى على ما درس بالقسم الثانى من المنهج .

٢ — الاسم الموصول عندما يكون مبتدأ .

٣ — الإخبار بالجملة وشبهها عن المبتدإ .

٤ — تفسير المبتدإ فى الجملة الاسمية (البدل المطابق) .

٥ — التوقيت فى الجملة الاسمية (كان ، أصبح ، أضحى ، ظل ، أمسى ، بات) .

٦ — الاستمرار وبيان المدة فى الجملة الاسمية (ما زال ، ما برح ، ما دام) .

٧ — إدخال أن ، لعل ، لـكنّ ، لا — على الجملة الاسمية .

ثالثا : العدد فى الجملة بنوعيها :

تمييزه — تذكيره وتأنيثه — تعريفه .

رابعا : التقديم والتأخير فى الجملة بنوعيها .

خامسا : الذكر والحذف فى الجملة بنوعيها .

سادسا : التدريب على استعمال الأساليب الآتية :

الشرط وجوابه (أدوات الشرط غير العاملة والعاملة) — التمنى والترجى — القسم — الاستثناء — الإغراء والتحذير — الاختصاص (ويلحق به استعمال لا سيما ، خصوصا ، خاصة ، بخاصة) — النداء — الاستغاثة — المدح والذم (نعم وبئس) — التعجب .

سابعا : يمرن التلاميذ مرانة عمليـة على طرق الـكشف فى المعاجم فى السنتين الأولى والثانية ، ويدرسون أثناء المرانة أو بمناسبتها الأبواب الآتية دراسة عملية :

المجرد والمزيد من الأفعال — الجامد والمتصرف — المتعدى واللازم — المصادر والمشتقات بدون تعرض لعملها .

٩ - تعليم اللغة العربية بالقواعد

وتعليمها بتعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح

لحضرة الدكتور اسحق موسى الحسينى

يعتمد الآن فى تعليم اللغة العربية على القواعد أكثر من أى موضوع آخر . وهذا الإسراف فى الاعتماد على القواعد أدى إلى كره الطلاب قواعد اللغة من جهة وإلى إخفاقهم فى الاستفادة من نتائج هذا التعلم من جهة أخرى .

وليس من المعقول أن تهمل القواعد كليّةً ، لا سيّما فى حالة اللغة العربية المعتمدة على الإعراب إلى حدّ كبير .

ولست أشارك المتشائمين فى الرأى القائل إن اللغة العربية أصعب من أن تستوعب أو إن كتابتها معجزة أو إن قواعدها فى غاية التعقيد . فردّ هذا الرأى أمران : الأول : وجود لغة عاميّة مسيطرة على ألسنتنا بسبب كثرة الأميّين بل غلبتهم على السكان فى جميع الأقطار العربية . والثانى : ضعف أساليب التعليم .

ونحن الآن فى حال من التقدم لا ينكر . وكتاب العربية وعلماؤها وأدباؤها كثيرون ، والمدارس العالية والكليات هى صاحبة الفضل الأول فى هذا التقدم الذى ظفرنا به .

وأوجز رأيى فى هذا الموضوع فى النقاط التالية : —

١ — أن يعنى بصحة اللغة لا فى دروس العربية وحدها بل فى جميع الدروس .

٢ — أن يستمر علماء اللغة فى تصويب الكتاب والمؤلفين كما فعل الحريرى واليازجى .

٣ — أن يستمر نشر الكتب الأدبية القديمة المعينة على نشر اللغة الجميلة .

٤ — أن يعنى بضبط أكثر النصوص بالشكل ، لا سيّما النصوص الأدبية شعراً ونثراً .

٥ — أن يعاد النظر فى كتب القواعد : —

(ا) تسلخ منها القواعد التى لا طائل تحتها ، وخاصة طريقة الإعراب الشائعة فى المدارس

(ب) يُقدم فيها ما يحتاج إليه الطالب فى أغراضه المحدودة فى الدور الأول ، ثم توسّع المادة لتلائم اتساع الأغراض فى الدور الثانى ، ثم تؤلف الكتب المفصلة لحاجة الباحثين .

(حـ) تصاغ هذه الكتب بأسلوب جديد .

(د) تربط القواعد بالنصوص وخاصة النثرية ، ويدخل فى هذا الاعتبار الأساليب الحديثة وبذلك يجمع بين الطريقتين ، طريقة تدريس القواعد ، وطريقة تعويد اللسان والقلم التعبير الصحيح .

وليس هنا مجال البحث فى كيفية تيسير القواعد . ولكنى أود أن أشير إلى نقطة واحدة وهى أن الذين يعالجون تيسير القواعد ينظرون إليها باعتبارها وحدة ويضعون مبادئ عامة ، ويبدو أن الطريق المجدى هو نشر أبحاث مفصلة لمعالجة أجزاء القواعد : — كيف ندرس المبتدأ والخبر ؟ كيف ندرس المفاعيل ؟ كيف ندرس تصريف الأفعال مع الضمائر ؟ الخ .

وأظن أن وضع كتب فى القواعد تجمع بين المادة الموجزة التى لا يستغنى عنها الطالب والأسلوب العلمى الحديث هو نصف الطريق فى هذه المشكلة . والنصف الآخر هو أن يكون جميع المعلمين فى جميع الموضوعات معلمى لغة أيضاً ، أقصد أن يُعنى باللغة عناية خاصة .

هذه ناحية واحدة من نواحى المشكلة . أما الناحية الثانية فهى أن يزداد عدد المتعلمين حتى يصبح كل عربى قارئا وكاتباً . وعندئذ ستبدو هذه المشكلة أيسر مما تبدو لأول وهلة .

١٠ - كيف يحقق بث الفكرة العربية

بطريق كتب المطالعة ؟

الأستاذ محمد أحمد الرشدى

المفتش بوزارة المعارف

أرى قبل إبداء الرأى فى هذا الموضوع أن أحدد الأغراض التى نهدف إليها من بث الفكرة العربية ، حتى ترمى الكتب إلى هذه الأهداف رميا صائباً .

وفيما أعتقد أننا نهدف من ذلك إلى أغراض أساسية ، أولها : إيقاظ الشعور بماض مشترك مجيد له أثر ثقافى عظيم . وثانيها : العمل على التعاون بين شعوب الأمم العربية فى السراء والضراء . وثالثها : العمل على النهوض بهذه الشعوب فى جميع ميادين الحياة .

وكتب المطالعة من خير الوسائل فى ذلك ؛ فعن طريقها نبث فى نفوس الأطفال والفتيان ما نريد من مبادئ وعقائد لينشئوا عليها شبابا ، وتتمكن منهم رجالا . وإلى هذه الوسيلة تلجأ الأمم الأوربية لتنشر بين طبقات شعبها مبادئ معينة ، ولقد كانت كتب المطالعة فى عهد ألمانيا النازية موضع عناية كبيرة ورقابة شديدة .

والكلام فى تحقيق كتب المطالعة لبث الفكرة العربية يتضمن أمرين :

الأول : نوع الموضوعات التى يجب أن تشتمل عليها الكتب لتحقق هذه الغاية .

والثانى : الطريقة التى تعالج بها هذه الموضوعات .

فأما نوع هذه الموضوعات فيتمثل فيما يأتى :

١ — الشخصيات العربية — القديمة والحديثة — البارزة فى ميادين الشجاعة ، والسياسة ، والعلم والأدب . مع الإشادة بمجهود المرأة العربية فى هذه الميادين .

٢ — موضوعات تشيد بالخلق العربى ، وخصوصاً فى نواحى الإباء ، وحب الحرية ، والذود عن الحمى ، والتضحية بالنفس والنفيس فى سبيل ذلك .

٣ — مواقف العرب المجيدة فى حروبهم مع الأجانب (غير العرب) كموقف سيف الدولة من الروم ، وصلاح الدين من الصليبيين ، وقواد العرب من الأسبان .

٤ — الروابط والعلاقات الطيبة بين الشعوب العربية تاريخية أو حاضرة ، والإشادة بأثر الجامعة العربية فى العلاقات الحديثة ، وبيان ما جناه العرب من ثمار الوحدة .

ومن أمثلة هذه الصلات : صلة خمارويه بالخليفة المعتضد ، وقصة زواج قطر الندى ، وصلة محمد الإخشيد بالخليفة الراضى ، حيث قدم الأول للثانى أعظم المعونة فى أيام محنته ، وتزاور ملوك العرب كزيارة الملك ابن السعود لمصر ، وزيارة الملك فاروق لجزيرة العرب .

٥ — قصص أو رحلات — واقعية أو متخيلة — إلى الأقطار العربية توضح مناظرها الطبيعية ، ومعالمها وآثارها ، ومصايفها ومشاتيها ، وأحوالها الاجتماعية ، ومظاهر الرقى فيها .

٦ — موضوعات عن نشاط الأمم العربية فى العصر الحاضر فى جميع ميادين الحياة .

٧ — موضوعات عن المؤتمرات والمهرجانات السياسية والعلمية والأدبية التى تقام فى عواصم الأقطار العربية ، وعن وصف حفلات أعياد الميلاد والجلوس لملوك العالم العربى ورؤسائه .

٨ — موضوعات عن هجرة الأسر والأفراد من موطن عربى إلى آخر عربى ، وما لقوه فى موطنهم الجديد من تعاون ومودة ، وشعورهم بأنهم لم يتغربوا عن أوطانهم .

وبالإجمال يجب أن تشتمل كتب المطالعة على موضوعات تصور ما تشترك فيه الشعوب العربية من عواطف نحو ماضيها المجيد ، وما تشترك فيه من آلام وآمال فى حاضرها ، وعلى ما يدعوها إلى التعارف وتبادل الرحلات ، وكل ما يحفزها إلى التعاون والنهوض .

وأما الطريقة التى تعالج بها هذه الموضوعات فتتلخص فيما يأتى :—

١ — أن يكون تأليف هذه الكتب على أساس تربوى نفسى ، بحيث تكون مناسبة للتلاميذ فى مادتها ولغتها وطريقة عرضها لنضمن إقبالهم عليها .

٢ — أن تعالج هذه الموضوعات بدقة بحيث تهدف مادتها إلى تحقيق الأغراض من الفكرة العربية ، فقد تعالج هذه الموضوعات وإذا بها تسىء إلى الفكرة العربية أكثر مما تحسن إليها ، وتدعو إلى التعصب الإقليمى بدلا من أن تدعو إلى التعاون . ونحن نستطيع أن نكتب عن قواد العرب وشجاعتهم كخالد بن الوليد وعمرو بن العاص مثلا ، فنثير فى بعض الشعوب العربية عاطفة البغض نحوهم لما أزالوا من حريتهم ، ولما سفكوا من دماء أجدادهم ، ونستطيع أن نكتب فى هذا الموضوع نفسه فنثير عاطفة الإعجاب بهم لما حققوه من العدل والمساواة ، ولما أظهروه من كرم وتسامح . . . الخ .

والأطفال المصريون لم يصفقوا لموسى إذ تغلب على فرعون فى مجلس السحرة ، وإذ شق البحر بعصاه فنجا وأغرق فرعون إلا للطريقة التى عالج بها القرآن والقصص الدينى ذلك

الموضوع ، ولو أنا عالجناه من ناحية قومية لنظروا إلى موسى وقومه كما نظر الألمان إلى اليهود .

هـذا ، ونحن فى الواقع فى حاجة إلى الكثير من هذه الكتب وما شابهها من مطبوعات ، ولذلك أقترح على الجامعة العربية أن تعمل على الإكثار من إنتاج هذه الكتب بتشجيعها والإعلان عنها ، وتقرير كل ما يناسب منهـا فى مكتبات المدارس بجميع الأقطار العربية ، بحيث لا يقتصر على ما يصرف منها رسمياً للتلاميذ ، وأن تعمل أيضاً على تشجيع المجلات التى تعنى بأخبار العروبة كمجلة « العالم العربى » التى ظهرت حديثاً ليكثر مثل هـذا النوع ، وذلك باشتراك كل قطر فى عدد كبير من هذه المجلات وتقريره فى مكتبات المدارس كذلك . ذلك إلى تبادل الكتب والمجلات الأخرى بين الأقطار العربية .

١١ - تكوين معلم اللغة العربية

للدكتور عبد العزيز عبد المجيد

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

التعليم مهنة من المهن التى يجب الإعداد لها إعداد مادة وإعداد فن وطريقة . وقد انتهى العهد الذى كان الفرد يستطيع فيه أن يحترف هذه المهنة ابتغاء الكسب أو الثواب أو هما معا من غير إعداد أو رقابة من الدولة .

وسواء أكان المعلم معلما فى المرحلة الأولى أو الثانوية أو النهائية ، فلا بد له كما قلنا من إعداد فى المادة وإعداد فى الطريقة .

وقد ثبت من الدراسات السيكلوجية الحديثة ، ولا سيما علم النفس المهنى ، أن هناك مقاييس يمكن بمقتضاها توجيه الأفراد فى دراساتهم بتوجيه الطلاب فى سن معينة (حوالى الرابعة عشرة) إلى الدراسة التى تناسبهم وفقا لنتائج الاختبارات التى تجرى عليهم .

ونحن هنا فى مصر لم نستخدم بعد هذه المقاييس ، والواقع هو أن الطالب يستطيع بعد نهاية السنة الرابعة وقبل بدء الخامسة الثانوية أن يختار الشعبة التى يريد التخصص فيها فى السنة النهائية سواء أكانت شعبة العلوم أم الرياضة أم الآداب (الجغرافية والتاريخ الخ .) وهذا الاختيار لا يضبطه ضابط علمى وإنما لنتائج الامتحانات المدرسية ورغبة الطالب أو الأسرة وتوافر المكان والفرص المادية المغرية أثر فى هذا الاختيار .

وربما لا يجد أسلوب التوجيه العلمى فى كل هذه العوامل ما يبرر اختيار الطالب للشعبة التى اختارها ، بل يكشف عن استعداده لشعبة غيرها .

وتاريخ إعداد مدرسى اللغة العربية يرجع إلى الوقت الذى كان فيه الأزهر هو المعهد الوحيد الذى يخرج المدرسين على اختلاف طبقاتهم وأنواعهم . فكان يخرج مدرس اللغة والدين والمنطق والفلسفة والرياضة وعلم الفلك والتاريخ الخ .

ولما انفصل التعليم المدنى عن التعليم الدينى بقى مدرس اللغة العربية يعد فى الأزهر بحكم الصلة الوثيقة بين المواد الدينية واللغة العربية ؛ إذ أن اللغة العربية هى لغة القرآن والحديث

وبها يمكن تفهم كل العلوم الثقافية ذات الصبغة الدينية . ومن باب أولى يستطيع مدرس اللغة العربية فهم المواد الأخرى الحديثة ، وإن لم يكن لها من الاعتبار مايجعلها موضع اهتمامه .

ولما شعر أولو الأمر بحاجة مدرس اللغة العربية فى مدارس الدولة إلى الثقافة المدنية بجانب الثقافه الدينية أنشئوا دار العلوم تستمد طلبتها من أبناء الأزهر ذوى الثقافة الدينية وتكونهم تكوينا جديداً يجمع بين الثقافتين . وهذه هى الخطوة الأولى فى سبيل إصلاح مدرس اللغة العربية وتثقيفه بالمواد الحديثة .

وظلت دار العلوم تستمد طلبتها من الأزهر محافظة بذلك على التقليد التاريخى الذى لم يسمح لغير الأزهريين بالإعداد لتدريس اللغة ، اللهم إلا فترة من الزمن دامت نحو ثمانى عشرة سنة أنشئت فيها تجهيزية دار العلوم التى دخلها غير الأزهريين ممن توافرت فيهم شروط خاصة . ثم ألغيت تجهيزية دار العلوم بعد حرب طويلة وجهت ضدها ، وأعيدت الأمور إلى ما كانت عليه ، اللهم إلا بعض التعديل فى مدة الدراسة وموادها وموضوعاتها .

نعم طرأ على دار العلوم هذا التغير بإنشاء التجهيزية وبالعودة إلى النظام القديم نظام أخذ طلبتها من الأزهر ، ولكن شيئا واحدا ظل قائما ، هو أن ابن دار العلوم كانت له مدرسته الخاصة ومناهجه الخاصة ، فلم يسر فى مراحل تعلمه كما سار غيره من مدرسى المواد الأخرى ، أعنى من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية إلى العالية أو الجامعية ، بل ظل ينتمى إلى طائفة خاصة متميزة . وكانت ثقافته منعزلة إلى حد ما عن ثقافة بقية المدرسين .

ثم أنشأ الأزهر سنة ١٩٣٠ كلية اللغة العربية ، كما أنشأت كلية الآداب بجامعة فؤاد وجامعة فاروق قسم اللغة العربية ، وكلاهما يكوّن الطلاب فى مادة اللغة العربية ، ويخول لهم بعد التخرج وبعد الإعداد المهنى مزاولة التدريس .

وضمت دار العلوم أخيرا إلى جامعة فؤاد الأول وظل قسم اللغة العربية قائما فى كلية الآداب بالجامعتين وظلت كلية اللغة العربية تقوم بوظيفتها ، ولم يؤثر حتى الآن ضم دار العلوم للجامعة فى نظام القبول بها إذ أن طلبتها ما زالوا من حملة الشهادة الثانوية بالأزهر .

والآن يصح لنا أن نتساءل بعد أن عرضنا صورة لتكوين مدرس اللغة العربية فى مصر : ألهذا الوضع الحالى أسس من التربية وعلم النفس ؟ أم هو نتيجة المصادفة التاريخية والتقاليد وله أسباب سياسية وطائفية ؟

الواقع أن إعداد مدرس اللغة العربية بالوضع الحالى لا يتفق مع أصول التربية وعلم النفس ، وهأنذا أعرض الاقتراح الآتى لتكوين معلم هذه اللغة مدعما وجهة نظرى بالحجج العلمية .

١ — يجب أن يكون إعداد مدرس اللغة العربية جزءاً من الإصلاح الشامل لكل مراحل التعليم واتجاهاته وأنواعه ؛ الدينى والمدنى ، الثقافى والفنى . فلا يُكتفى بإصلاح منهج هذا المدرس أو مرحلة إعداده بطريق الترقيع ، بل يُبدأ به من الأساس . وعلى هذا يجب توحيد المرحلة الأولى من التعليم بجعلها شعبية تضم كافة أبناء البلاد وامتداد سن الإلزام فيها إلى الرابعة عشرة .

٢ — يجب أن يكون توجيه التلميذ إلى الدراسات التى تناسبه مبنيا على أسس من علم النفس . ولما كانت القدرات الخاصة متنوعة فمنها الأدبية اللغوية ومنها الرياضية ومنها الميكانيكية ومنها الفنية الخ ... كان من الواجب أن يوجه ذوو القدرات الأدبية اللغوية فى سن الخامسة عشرة أو ما بعدها إلى شعبة الدراسة اللغوية الأدبية التى تهيئهم فى المستقبل للتخصص فى مادة اللغة العربية وفروعها ، وإلى مزاولة مهنة ذات طابع لغوى ، كالصحافة أو الترجمة أو التأليف أو تدريس اللغة . وعلى هذا يجب أن يكون بالمدرسة الثانوية شعبة يوجه إليها الطلبة هى شعبة اللغة والآداب . ويكون لها منهج يشمل إلى — دراسة اللغة وفروعها — دراسة القرآن الكريم والمواد الدينية واللغات الأجنبية ، كمواد ضرورية فى المرحلة الثانوية .

ومعنى هذا أن المدرسة الثانوية النظرية ستضم أبناء الأمة ممن يريدون التخصص فى مواد مختلفة بعد إتمام المرحلة الثانوية ، ومن بينها اللغة العربية ، لا أن يكون لمدرس اللغة العربية مرحلة تعليم ثانوية خاصة كما هى الحال الآن .

٣ — بعد إتمام التعليم الثانوى يدخل تلاميذ شعبة اللغة والأدب كلية دار العلوم — أو غيرها من الكليات التى تخصص فى المادة — ليتخصصوا فى مادة اللغة العربية وفروعها وما يتصل بها من الدراسات الدينية . وهذه هى المرحلة النهائية لتخصص المادة .

٤ — بعد إتمام الدراسة فى الكلية يختار الصالحون لمهنة التدريس اختياراً علمياً على أسس سيكلوجية ليلتحقوا بمعهد التربية حيث يعدون الإعداد الفنى لمزاولة مهنة التدريس مع غيرهم من الطلبة الذين تخصصوا فى مواد أخرى . أما أولئك الذين لا تؤهلهم استعداداتهم للتدريس فيتخذون اتجاهات أخرى فى الحياة تتناسب وإعدادهم اللغوى والأدبى .

هذا هو الحل الذى أقترحه معتمداً فى عرضه على أسس من التربية وعلم النفس ، وهادفاً إلى حل مشكلة قائمة هى مشكلة تعدد المعاهد التى تخرج مدرس اللغة العربية ومشكلة تنازع الاختصاص بين عدد من الهيئات . والله يعلم أن تنازعهم هذا أساسه المصلحة الخاصة .

غير أنه يظهر لى أن مصر لم تتهيأ بعد لهذا الحل ، وأن اتخاذه سيثير مشكلات مصلحية

تعرقل تنفيذه . لذلك أقترح حلا ثانيا وسطا بين الحالة الراهنة والحل المقترح . وهذا الحل هو :

أن تنشأ تجهيزية لكلية دار العلوم على غرار التجهيزية القديمة يدخلها حملة الشهادة الابتدائية ، أو من فى مستواهم ممن يؤدون امتحاناً يعادل امتحان إتمام الدراسة الابتدائية ، ويكون حفظ نصف القرآن شرطاً أساسياً فى من يلتحق بهذه التجهيزية ؛ على أن يتم حفظ النصف الثانى أثناء سنوات التجهيزية . ويكون منهج الدراسة فيها كمنهج الدراسة فى المدارس الثانوية النظرية ، اللهم إلا اللغات الأجنبية فيكتفى بواحدةٍ منها وبقدر مخفف ، على أن يستمر تعلّمها فى مرحلة التخصص — ويعنى عناية خاصة بالمواد العربية والدينية كما كانت الحال فى تجهيزية دار العلوم التى ألغيت .

بهذا تصبح ثقافة من يتقدم لدار العلوم معادلة لثقافة من أتموا الدراسة بالمدارس الثانوية ، وتمتاز بالإكثار من الثقافة العربية والدينية ، ولا يهمل نصيب اللغات الأجنبية فى تثقيفه . وبهذا أيضاً لا نثير المشكلات التى أشرت إليها من قبل .

هذا هو رأيى فى تكوين معلم اللغة العربية . وهو رأى موجز فى الاقتراحين السابقين لم أقصد به وضع مناهج مفصّلة . وإنما أترك هذا للجان التى تؤلف عادة عندما يقر المبدأ .

ب — فى التاريخ

١ — تقرير معهد التربية فى القاهرة

المذكرة الإيضاحية

ينبغى أن نحدد الغرض أو الأغراض المقصودة من إدراج مادة التاريخ فى منهج التعليم الابتدائى والثانوى وذلك من الناحية التربوية البحتة أولا ، ثم من ناحية الأهداف التى تسعى إليها جامعة الأمم العربية ثانياً .

١ — لقد تعددت الأغراض التى ظن المربون أن مادة التاريخ كفيلة بتحقيقها — منها أنها تعين الناشئ على فهم الحاضر أو أنها ترهف من حاسته الخلقية أو تقوى من عاطفته الوطنية أو أنها تزيد من ثقافته وخبرته . وهناك الذين يستغلون هذه المادة فى برامج التعليم لبث الدعايات المختلفة من سياسية ووطنية ودينية وغيرها ، وهذا يستدعى بطبيعة الحال تأويل الحوادث التاريخية تأويلا يتفق واتجاه هذه الدعايات مما حمل Hegel أن يقول : (إن الشىء الوحيد الذى يمكن أن يستخلصه الإنسان من التاريخ هو أنه مامن أحد يستطيع أن يستخلص منه شيئاً) . وقريب من هذا قول هنرى فورد : (إن التاريخ كله تدليس وهراء) .

وحتى إذا فرضنا أن المربين أصابوا نجاحاً ، وأوجدوا ما يسمى بالروح التاريخية فى تلامذتهم ، فهذا يخلق فيهم عاطفة بغيضة تضعف من رجولتهم أو نزعة أثرية تصرفهم عن مواجهة ما يصادفهم من مشاكل الحياة الواقعة . وذهب « نيتشه » إلى أن العقلية التاريخية إذا غلبت على جماعة ما ، حالت بينها وبين التطور والتقدم . فالفرنسيون فى عام ١٧٨٩ لو أنهم عالجوا مشكلة إفلاس الحكومة المالى على ضوء السوابق التاريخية لما كان هناك ١٤ ولية ولا مبادئ حقوق الإنسان . وخرج من هذا إلى أن الإنسان فى حياته له عقليتان — عقلية تاريخية تتقيد بالماضى وتتأمل فى أحداثه وتعتبر بعبره ، وعقلية غير تاريخية هى التى يعتمد عليها فى تقرير مسلكه إذا دهمته المشاكل وأحدقت به الأزمات .

البون إذن شاسع بين المؤمنين بفائدة مادة التاريخ والجاحدين لقيمتها . ولا يستطيع القائم بتدريسها أن يؤديها على الوجه الأكمل ما لم يكن مؤمناً بقيمتها فى قرارة نفسه . وليس الشك فى قيمة التاريخ هو العامل الوحيد فيما أصاب تعليمه من فشل وخذلان . ويمكن أن نلخص هذه العوامل فى أمرين : المادة والطريقة . وقبل أن نمضى فى بيان الأخطاء سنقتصر على غرض واحد من الأغراض التى نرمى إليها من دراسة التاريخ — وهو : أنه يزيد من وعى الناشىء ببيئته الاجتماعية وتجارب الأجيال الماضية بالقدر الذى يساعده على فهم حاضره وإعداده لمستقبله .

وإذا فهمنا من الغرض السالف أننا نسعى لتزويد الناشىء بالمعلومات المختلفة عن حياة الأقدمين ؛ فالعبارة قاصرة . إذ أن التلبية اللفظية البحتة لموقف لفظى ليست هى الغرض من تدريس التاريخ للتلاميذ ، لأنها تجعل من المعلومات التاريخية أشياء تقتنى لا عملا يعمل .

وأين مجال العمل فى التاريخ ؟ هذا يتضح من المادة والطريقة .

(ا) المادة : المادة التاريخية غزيرة وافرة وهى لا تهم سوى المتخصصين فى الدراسات التاريخية أو تهم المولعين بها لمتعة ذهنية أو لقضاء وقت فراغهم . وهذه المادة تتألف من الوقائع والحقائق ، والأولى لا تتغير ، وأما الثانية فيرى كل جيل أن من حقه أن يؤولها تأويلا يتفق وفلسفته فى الحياة ، ولهذا ذهب الفيلسوف الإيطالى كروتشى إلى أن التاريخ هو الفلسفة . وهذه المادة التاريخية لغزارتها ووفرتها لا نستطيع أن ندرسها كاملة للتلاميذ . فعلينا إذن أن ننتقى منها مايتفق والغرض الذى رسمناه ، مع الاحتفاظ بحقنا فى تفسير الوقائع التاريخية تفسيراً جديداً يتفق وطريقتنا فى الحياة ويتلاءم وفهمنا الجديد للكون .

هذا الانتقاء إذا لم نحسنه قد يؤدى إلى إغفال وقائع مهمة تمسخ الصورة التى نرسمها عن حياة الأقدمين ، كما قد نتعرض من جراء إغفال هذه الوقائع الهامة عند تأويل الحقائق إلى أن نقرأ فى صور الماضى نزعاتنا وميولنا ؛ وهذا ضرب آخر من المسخ والتشويه . ومما يزيد فى الحيرة تضارب الأمم المتمدنة فى فهم معنى التاريخ ، فالمدرسة الألمانية مثلا ترى فيه غير مايراه الإنجليز ، ومدرسة هؤلاء تخالف ما يراه الروسيون ، وإذا كان هذا الفهم مستمدا من نفسية هذه الأمم أو من خصائصها السلالية وظروفها التاريخية فإنا لا ندعو أمم الشرق الأدنى إلى أن تنتحل مذهبا من هذه المذاهب دون غيره ، وإنما نرجو وهى فى بدء تعاونها أن تكون لها فهما خاصاً للتاريخ يتفق ونصيبها العريق من بناء المدنية الإنسانية ويهيئها لمساهمة جديدة فى رفاهية الجنس البشرى .

ماهى القواعد التى سنتبعها لانتقاء ما نريد تدريسه للتلاميذ من الوقائع التاريخيـة ؟ إذا اعتبرنا التاريخ خطة دبرتها العناية الإلـهية للإنسان على سطح الأرض لا ترتبط برباط ولا قانون ، ضاق بنا مجال اختيار هذه الوقائع . أما إذا اعتبرنا التاريخ عملية تطورية — ولاندرى هل كان هذا التطور ارتقاء أو هبوطاً — اتسع أمامنا مجال العمل . وجعلنا من النظم القائمة محور ارتكازنا ؛ نشرح أصولها ناكصين إلى الوراء ، ثم نبين إمكان ترقيتها فى المستقبل .

(ب) الطريقة — هذا الأساس فى ربط الماضى بالحاضر مما يجعل التاريخ حياً فى ذهن الناشئ وهـذا ينقلنا إلى الطريقة . فقد تعددت طرق تدريس التاريخ كما تعددت أغراضه . وذلك بالنسبة لصعوبة هذه المادة إذا قيست بالمواد الأخرى ، لأن على التلميذ أن يتصور أحداثا بينه وبينهـا أزمنة وأحقاب وقد صدرت عن قوم بادوا ؛ وأنى له أن يدرك نوازعهم وهو لم يبلغ سن الرشد بعد ؟

وليس هنا مجال القول فى طرق تعليم التاريخ أو تفضيل إحداها على غيرها ؛ ولـكنا نؤثر أقربها إلى سيكلوجية الطفل والحدث ، وأنفعها فى تـكوين المواطن الصالح .

منهج التاريخ بالنسبة للأهداف التى تنشدها جامعة الدول العربية

مهما عظم الفرق بين المربى والداعى — إذ الأول يعمل على خلق الشخصية بأن يترك الناشئ حرا بعد تزويده بالمعلومات ، والثانى يحمل النـاس على دعايته من أقصر طريق ولا يهمه أن يتفطنوا لأسبابها — ومهما كبر ذلك الفرق فالمربون دعاة إلى حد ما . ونحن لا نقترح على المدرسين فى الأمم العربيـة أن يتخذوا من مادة التاريخ وسيلة لإثارة النعرة القومية أو الوطنية المحلية وإغفال الناحية الإنسانية . وقد عبر ماسينيون عن مخاوفه من أن النعرة العنصرية أو القومية التى انتقلت بوادرها إلى العالم الإسلامى قد يصحبها فى المستقبل تلك الأعراض التى تكاد تودى بالمدنية الغربية اليوم . وإن فى تطور الحركة القومية فى أوربة منذ القرن الماضى ما يبرر مخاوف هـذا المستشرق الفاضل ، فقد انتقلت من نزعات استقلالية ودستورية إلى قومية اقتصادية ، ثم إلى رغبة فى الاستعمار ، ولـكنا نظن بل نأمل أن الحركات القومية فى بلاد العالم الإسلامى مهما اشتدت فهى لن تصل إلى تلك النعرة ، إذ هى لا أساس لها فى مدنيات الشرق الأدنى ولا فى الثقافة الإسلامية .

وسوف لا نمسخ الوقائع التاريخية أو نتعسف فى تأويل الحقائق الماضية إذا مانهجنا فى تدريس التاريخ نهجاً قومياً . ولا نظن أننا نجد أعمال أسلافنا فنبرر ما كان منها خطأ صريحا

أو نفهم أن من الوطنية كراهية الأمم الأخرى ، إلى غير ذلك من مساوئ المغالاة فى العاطفة القومية والوطنية .

إن الأمم المتمدينة جعلت من العاطفة القومية قوة تهذيبية كبرى تجمع شمل أبنائها وتوحد أهدافهم وتحملهم على التضحية فى سبيل المصلحة العامة ، وهى ظاهرة نفسية كبرى تعد من مميزات المدنية الحديثة ، وقد انتقل أثرها إلى الأمم الإسلامية والشرقية ، ولا نرى غضاضة من أن تنتفع بهذه القوة جامعة الأمم العربية فتعمد إلى الوسائل التى ترهف من العاطفة القومية ، ومنها دراسة التاريخ .

ومن المعتقد أن الأمم العربية تنشد من تغذية الشعور القومى :

(ا) استعادة الثقة بنفسها ، فيشعر كل عربى بأنه يستطيع أن يعمل ، وهذا يهيىء طريق النبوغ لذوى الاستعداد منهم .

(ب) القضاء على النزعات الطائفية والقبلية التى تجعل نظم بعض الأمم العربية أشبه بنظم العصور الوسطى . وهذا يدعونا إلى أن ننظر إلى تاريخنا نظرة فحص ونقد وعدل .

(ح) تقوية الروح العامة وجعلها أداة تطهر الإدارة الحكومية من الرشوة والمحاباة والفساد .

(د) إيجاد رأى عام بلغ سن الرشد السياسى ، وهذا النضج السياسى يتمثل فيما يلى : —

١ — أن يحسن الفرد مباشرة حقوقه السياسية .

٢ — أن يقاوم الظلم فى غير نزوع إلى الشغب أو ميل إلى التمرد .

(هـ) أن نوضح للناشىء العربى سياسة الدول الاستعمارية ونكشف له عن مبررات الاستعمار فى نظرها كالجهل والتقاليد الهمجية واستغلال الهيئة الحاكمة لسواد الشعب وقصور الشعب عن استثمار موارده الطبيعية ... إلى غير ذلك ، وأساليب الاستعمار كبذر الشقاق واستعداء طائفة على غيرها وحرمان أهالى المستعمرات من الاستزادة من العلم أو الحيلولة بينهم وبين العلم الذى يقوى فيهم الشخصية والتمسك بالعزة والكرامة ، أو أن يصنعوا معهم كما يصنع الأسبان والفرنسيون فى مراكش — إذ يجعلون المراكشيين سجناء ثقافتهم الإسلامية الخاصة بالعصور الوسطى فلا يتيحون لهم الفرص ليتسلحوا بالأفكار الحديثة وبالعلم الحديث .

ويمكن أن نقسم النزعة القومية فى مناهج التاريخ فى البلاد العربية إلى قسمين : —

١ — نزعة قومية محلية لكل قطر عربى — الغرض منها أن يعنى أبناء كل أمة عربية بخصائص قطرهم عناية خاصة ، وهذه نراها ضرورية لترقية كل قطر عربى على حدة . ولا يخشى

من هذه النزعة المحلية على وحدة الشعور القومى عند الأمم العربية جمعاء . ولسنا بمبالغين فى هذا ، فإن السلالات البريطانية التى استوطنت استراليا أو زيلنده الجديدة أو كندا كونت أمماً جديدة — فهناك القومية الكندية والاسترالية والنيوزيلندية . غير أن هذا الشعور القومى الجديد لم يوهن الأواصر القومية التى تربط هذه الأمم الجديدة بانجلترا .

٢ — نزعة قومية عربية عامة — يقويها أن الأمم العربية تربطها وحدة حضارية وثقافية وتصل بينها وشائج النسب واللغة والدين . بل ترجع هذه الصلات إلى ما قبل الإسلام بعصور سحيقة .

هذه النزعة القومية سوف لا تحملنا على أن نلغى من برامج التاريخ عندنا ما يمت بصلة للتاريخ العربى ، فتاريخ الإغريق والرومان يتصل بتاريخ بعض الأمم العربية كسورية ولبنان وفلسطين ومصر ، وإذا كان لا يتصل كثيراً بتاريخ اليمن أو العراق فقد كان أثر الإغريق والروم فى حياة الإنسانية عظيما ولا غنى لنا عن الإلمام بتاريخ أمم لها مثل هذا الأثر فى حياة البشر . ونتبين من هذا أن الظروف الجغرافية والتاريخية والاقتصادية لكل قطر عربى تختلف قليلا أو كثيراً عن الأقطار الأخرى ، ولذلك يحسن أن نتقيد فى مناهج التاريخ فى البلاد العربية بقاعدتين :

١ — القدر المشترك بين الأمم العربية من التاريخ العربى سواء قبل الإسلام أو بعده .

٢ — ما تنفرد به كل أمة عربية من حيث علاقاتها التاريخية بالأمم الأعجمية ، ويخشى أن يؤدى إغفال دراستها إلى استبهام تاريخها القومى .

ويحسن أن نضيف إلى ذلك قدراً مشتركا آخر من التاريخ الأوربى يهم أهل كل قطر عربى أن يقفوا عليه بوصفهم أبناء أمم لها علاقات بالأمم الأخرى واتصال كبير بالحركة الإنسانية العامة — فلا غنى لهم عن شىء من تاريخ الأمم القديمة وشىء آخر من تطور الأمم فى مختلف العصور إجمالا . ثم نظرة خاصة إلى بعض الحركات الأممية الكبرى كالحروب الصليبية والتيارات الأساسية فى تاريخ أوربة الحديث التى تعد من معالم المدنية الغربية ، كحركة النهضة الأوربية فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، وهى على جانب كبير من الأهمية للشرقيين ، ومجمل الإصلاح الدينى لمعرفة المذاهب الدينية المسيحية وجماعات المبشرين ، ومجمل الثورة الإنجليزية والفرنسية والانقلاب الصناعى والحركات القومية والاستعمار وقيام القوة البحرية فى التاريخ .

ولسنا نستطيع فى آخر مراحل التعليم العام أن نغفل الحركات الحديثة فى تطور التفكير الإنسانى ، وهو الذى أحدث اليوم موقف العالم الجديد .

الاقتراحات الخاصة بمادة التاريخ فى برامج التعليم بالدول العربية

١ — فى مرحلة التعليم الابتدائى هل يدرس تاريخ قطر الطالب فقط وتاريخ الأمة العربية كلها ، أو يجعل تاريخ القطر محوراً لدراسة التاريخ العربى ، أو تدرس سير أبطال العرب وعظمائهم فقط ، أو يدرس تاريخ المدن ونحو ذلك ؟ .

(ا) يحسن أن يكون محور دراسة التاريخ فى مرحلة التعليم الابتدائى منصباً على تاريخ القطر الذى ينتمى إليه الطالب ، مع العناية بدراسة صلات هـذا القطر بالبلاد العربية المجاورة سواء أكان ذلك قبل الإسلام أم فى العصور الإسلامية .

(ب) وينبغى أن توجه العناية إلى تراجم أبطـال القطر الذين أثروا فى حياته وتطوره ، وتراجم أبطال الأقطار العربية المجاورة ممن تجاوز تأثيرهم حدود بلادهم .

(حـ) أن يكون أساس الدراسة التاريخية فى هذه المرحلة على هيئة قصص يوضع وضعاً يتفق تماما مع المراحل الخاصة بنمو التلاميذ من الناحية العقلية والسيكولوجية .

(د) العناية بتطور الحياة الاجتماعية فى كل قطر فى قصص الأبطال ، مع عقد الموازنات بين الحياة الماضية والحياة الحاضرة التى تجرى تحت حس التلاميذ ، على أن يتضمن القصص كافة التفصيلات المعيشية لطبقات الشعب المختلفة التى تجعل القصة حية فى أذهان التلاميذ .

(هـ) لا يحسن الاهتمام بتاريخ المدن فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وإنما يشار إليها أو تدرس مفصلة بعض التفصيل فى ثنايا قصص الأبطال . ولا يحول دون استغلال تاريخها لإفهام النشء مزايا الحياة الحديثة والوسائل التى تحقق للأمم الفوز فى مضمارها .

٢ — فى مرحلة الدراسة الثانوية ، هل يـكون محور الدراسة للتاريخ العربى الملوك والعظماء والأحداث التاريخية ، أو الدول المتتابعة ، أو النواحى الاجتماعية الوصفية ، وما مقدار العناية بكل من ذلك ؟ وهل يدرس تاريخ الحضارة على حدة أو مدمجاً فى التاريخ العام ؟

إنا لا ننـكر أثر الأفذاذ فى تغيير مجرى التاريخ ، فالمدنية ما هى إلا أثر لجهدهم وابتكارهم ، وهناك الأفذاذ فى الفـكر والفن والسياسة والحـكم . غير أن قصر التاريخ على دراسة سير الطبقات الحاكمة التى لا تقدم تفاصيلها التافهة ولا تؤخر فى تطور الحياة الاجتماعية والعمرانية لا يتفق مع النزعة الديمقراطية الحديثة ، كما أنه يعمد إلى إغفال الملايين من البشر التى قضت

حياتها على سطح الأرض كادحة صامتة لا يحس التاريخ بوجودها .

ولا يخفى أن تقصّى أحوال الشعوب يقرّ فى نفوس التلاميذ ما يسمى بالروح العامة التى لحظ الأجانب فقدانها فى البلاد العربية والإسلامية . كما يزودهم بمقاييس جديدة لتقدير الأعمال العامة ، تضعف من أثر القيم الطائفية والقبلية . ويحسن أن يدرس من الدول المتتابعة القدر الذى يتصل اتصالا وثيقاً بتطور الحياة الاجتماعية والعمرانية ، حتى لا يكون تاريخ هذه الدول « قائمة » بنظم استبدادية ثابتة لم تتغير ، تتكرر فيها حوادث الاغتيال وسفك الدماء وتعاد قصص الدسائس والمؤامرات ، مما جعل تاريخ الشرق الأدنى فى بعض عصوره ، إن لم يكن فى أغلبها ، تاريخاً راكداً آسناً ، تنقصه تلك القيمة التثقيفية الكبرى والتربية الوطنية الصحيحة التى يجنيها الطالب من التاريخ القديم للمدن الإغريقية أو تاريخ روما .

حقيقة أن الدعوة الإسلامية جعلت من يثرب (المدينة) بلداً ذا أثر فى تاريخ الجنس البشرى لا يقل عن أثر أثينا أو روما ، غير أن العرب لم يحتفظوا بتقاليدهم الديمقراطية التى درجوا عليها فى الجاهلية وفى العصور الأولى للإسلام ، حين نزحوا إلى البلاد المفتوحة ، بل اصطنعوا النظم الاستبدادية القديمة ، فخالفوا فى سيرتهم القبائل الجرمانية المتبربرة التى قضت على الدولة الرومانية القديمة ، والتى تمخضت تقاليدها القبلية عن النظام البرلمانى الحديث . ومع ذلك فإنا نستطيع أن ندرس تاريخ الشرق الأدنى من الوجهة الحضارية لو التمسنا النواحى الاجتماعية والعمرانية من ثنايا التاريخ العام ، من عهد المدنية المصرية والبابلية القديمة إلى العصر الحاضر .

وسائل الاستفادة من التاريخ العربى لتقوية الروح العربى الحق

(ا) بيان أثر أمم الشرق الأدنى فى بناء صرح المدنية القديمة التى كان لها فضل كبير على الإغريق والرومان ، ويتضح هذا من تاريخ الدولة البابلية والأشورية فى العراق والمعينية والسبئية فى اليمن والدول القديمة فى الشام وفلسطين ومصر .

(ب) جلت لنا الكشوف الأثرية فى مواضع مختلفة من بلاد الشرق الأدنى توثق الصلات السلالية والتجارية والثقافية بين هذه البلاد ، وذلك قبل ظهور الإسلام بقرون كثيرة ، وقد دعم الإسلام فيما بعد هذه الصلات ، وإن تأكيد هذا التطور التاريخى الأساسى فى برامج تعليم التاريخ فى البلاد العربية يساعد على تنشئة التلاميذ تنشئة عربية صحيحة ، وأن تشرب نفوسهم عاطفة قومية متزنة .

(ح) تأكيد التعاون الثقافى بين المشتغلين بالعلوم التاريخية وبطرق تدريسها فى البلاد العربية — كدراسة أحوال البلاد العربية ، وتصوير المخطوطات ، وترجمة المؤلفات الإفرنجية التى تعالج المسائل العربية والإسلامية ، والتعاون فى إعداد مدرسى التاريخ فى هذه البلاد ، الهامة وانتهاج الطرائق التربيبية والسيكلوجية فى تدريس التاريخ ، كما يحسن أن تتجه العناية إلى الحفائر الأثرية وإنشاء المتاحف المركزية والإقليمية إلى غير ذلك .

(ى) يحسن أن نعنى فى منهج التاريخ فى القسم الثانوى بقدر من التاريخ الأوربى ليساعد الناشىء على فهم مركز الدول العربية الحديثة بين الدول الغربية ومشاكل المدنية الحديثة التى تتصل بالشرق الأدنى كالاستعمار والقومية والتصنيع والتجارة الدولية وحركات العمال إلى غير ذلك . ومن موضوعات التاريخ الأوربى التى يمكن أن تفيد الطالب العربى : المدنية الإغريقية والرومانية ، نظم العصور الوسطى ، البابوية والحروب الصليبية ، النهضة والكشف الجغرافى ، ظهور القوة البحرية فى التاريخ ، الاستعمار فى الشرق والغرب ، الأساليب الاستعمارية خلال العصور الحديثة . مبررات الاستعمار عند المستعمرين ، أثر الاستعمار فى المستعمرين — حركات الشعوب فى العصور الحديثة .

(ه) رحلات الطلبة والمدرسين بين البلاد العربية .

(و) إنشاء معاهد عليا للتخصص فى التاريخ الإسلامى يكون من وظيفتها :

١ — تحقيق المخطوطات التى تعتبر من مصادر التاريخ الإسلامى ، ونشرها محققة ومشروحة ومعلقاً عليها .

٢ — تيسير مصادر التاريخ الإسلامى للمشتغلين به .

٣ — وضع مؤلفات فى التاريخ الإسلامى والعربى ، على أن يراعى فيها أن تكون أبحاثا عميقة مطولة تصبح مادة يستقى منها المدرسون فى البلاد العربية .

٤ — ترجمة المؤلفات القيمة التى وضعها المستشرقون ، مع تصحيحها والتعقيب عليها . مثل مؤلفات كاتيانى وفلهوزن وهيرجرونيه وغيرهم

٥ — عقد مؤتمرات للدراسات التاريخية تعقد من وقت لآخر فى عواصم البلاد العربية .

٦ — إنشاء مجلة للدراسات والأبحاث التاريخية يساهم فى تحريرها المشتغلون بالتاريخ فى الأقطار العربية المختلفة .

٧ — الاستعانه بالفنون المختلفة لتوضيح معالم التاريخ العربى والإسلامى ، وهذا الميدان لا نزال بكرا أمام الشرقيين ولم يعالجه إلا عدد قليل منهم ، وهذه الفنون تشمل ما يلى :

(ا) الروايات التمثيلية (ب) القصص التاريخية (ح) اللوحات الفنية والتماثيل

(د) الأفلام التاريخية (هـ) الروايات الغنائية (الأوبرا) .

٨ — العناية بالتقاليد المحلية والأزياء الخاصة والأغانى الشعبية : مع تهذيبها بما يتفق وقواعد اللياقة وما تقتضيه المدنية الحديثة .

٩ — العمل على تخليد ذكرى عظماء الشرق الأدنى وأحداثه التاريخية بطرق مختلفة منها:

(ا) إقامة أضرحة Panthéon للعظماء الذين تعترف لهم الأوطان العربية بالجميل .

(ب) إطلاق أسمائهم على الشوارع والميادين وإقامة الأبنية التذكارية والتماثيل ، وتسمية كراسى الأستاذية فى الجامعات بأسماء النابغين منهم فى مجال البحث العلمى ، إلى غير ذلك من الوسائل التى توضح للجيل الناشئ المثل العليا التى ينبغى أن يتجه نحوها فيعتز بميراثه الاجتماعى ويشعر نحو هؤلاء العظماء بالجميل ، إذ أورثوه ثمرات جهودهم ، وهكذا يتهيأ لذوى الاستعداد من الجيل الجديد أن يقتدوا بهم وأن يضيفوا شيئاً إلى تراثهم .

المناهج

المنهج الابتدائى :

سبق أن أشرنا إلى أن منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية يحسن أن يكون قومياً . وقصدنا فى ذلك أن أول بيئة اجتماعية يتصل بها الناشىء هى البيئة القومية .

وأما صورة ذلك المنهج فلسنا نعتقد أن هناك صورة مثالية واحدة يجب اقتراحها واطراح ما عداها . فالمقصود من دراسة التاريخ فى المدارس الابتدائية هو أن نبدأ بإشعار التلميذ أنه فرد من جماعة تعيش منذ القدم وتتشارك فى أقدار الحياة ، تربطها روابط أزلية متجددة — المقصود هو أن نفتح عينيه على البيئة الاجتماعية فى الوقت نفسه الذى نفتح فيه عينيه على البيئة الطبيعية لكى يفهم ما يحيط به ويعرف مكانه من الوجود ويطمئن فيه — المقصود هو إيجاد مبادئ الاتصال الفكرى والعاطفى بين الناشىء وبين الحياة الإنسانية لكى يدرك أنه جزء من مجموعة صغرى وهى شعبه وقومه حتى يستطيع فيما بعد أن يدرك أنه هو وقومه جزء من مجموعة أكبر وهى الإنسانية عامة . المقصود أن يدرك أنه يعيش فى جيله الحاضر الذى يرث تراثا عظيما من جهود الإنسانية السابقة ، وهى التى جربت الحياة قبله فى مختلف أوضاعها وظروفها وأحست قبله بما فى الحياة من مباهج ومآس ، وخلفت له من تجربتها آثارا هى أساس ما لنا من حضارة وثقافة وفلسفة وفكر ومثل عليا . فالمنهج الذى يقرر

للأطفال فى المرحلة الابتدائية يجب أن يكون محققاً لهذه المقاصد ، بحيث يصل إليها عن طريق التأثر لا عن طريق اللفظ الجامد الخالى من الحياة .

ولهذا كان من الواجب أن يكون الاعتماد فى هذه الدراسة على إثارة الاهتمام بما يشاهده التلميذ من آثار الأجيال الماضية وما تصور له الحياة فى تلك الأجيال تصويراً محسوساً كالتمثيل والسينما والأناشيد والشعر والأغانى . وتجسيد مناظر الماضى بالتصوير وما إليه من الفنون حتى يعرف التلميذ كيف كان من قبله من الأجيال يعيشون ، وكيف كانوا يفكرون ، وماذا كانوا يلبسون من الملابس ، وكيف كانت معاملاتهم وحروبهم وعقائدهم ، إلى غير ذلك مما يجعله يحس إحساس الرواد الذين يتحسسون طريقهم فى عالم مجهول يريدون استطلاع مافيه .

وهنا موضع لكى نوجه النظر إلى حقيقتين هامتين :

١ — أن التلميذ فى المدارس الابتدائية لا يدرك معنى الزمن ولا يمكن أن يفهم شيئاً من مسافات القرون والسنين . ولهذا كان من الضرورى تجنب إيراد تفاصيل الحوادث وترتيب تسلسلها الزمنى .

٢ — أن التلميذ أنانى لم يدرك بعد كثيراً من المعانى الاجتماعية . فتحليل حوادث التاريخ ، واستخلاص مافيها من عبر ، ومحاولة تقريب المعانى الوطنية والإنسانية فى تلك السن المبكرة ، لا تحمل إليه سوى أصداء الألفاظ .

ومن المستحسن جعل أساس الدراسة فى هذا الدور مجرد إدراك الصور والتأثر بها بغير تحليل ولا تعليل ، إلا إذا كان التحليل والتعليل استجابة لرغبة الناشئ نفسه فى استيضاح معنى أبهم عليه .

ولهذا نرى أن الاعتماد فى دراسة التاريخ فى هذا الدور يكون على الأصول الآتية :

١ — زيارة الآثار كلما أمكن ذلك .

٢ — توجيه النظر إلى العناصر الباقية فى حياتنا من الأجيال الماضية .

٣ — تمثيل صور الماضى وتجسيدها بشتى الوسائل .

٤ — جعل دراسة أشخاص التاريخ محوراً لوصف الحياة فى العصور الماضية . ولذلك ينبغى أن يتحاشى فى دراسة الشخصيات التاريخية ذكر التواريخ والحوادث ، ويكتفى فى دراستها بالوصف العام لحياتها وأثرها العام فى الحياة .

ويجب الحذر كل الحذر من الانخداع بما يحفظه التلاميذ من دروس التاريخ إذا كان ذلك مجرد إعادة لفظية لدروس لم تؤثر فى النفوس ولم تصور شيئاً للعقول .

ليس التاريخ فى هذه المرحلة مادة للحفظ : بل هو موضوع للفكر والعاطفة .

متى تبدأ دراسة التاريخ :

نرى أن يؤجل درس التاريخ إلى أن يبلغ التلميذ حوالى سن التاسعة ، أى إلى السنة الثانية الابتدائية ، فإن إدراكه لمعنى المجتمع لا يمكن أن يتحقق مبكراً .

وقد أجل واضع المنهج المصرى درس التاريخ إلى السنة الثالثة الابتدائية ، وأغلب الظن أن المقصود من ذلك إنما هو الانتظار ريثما يستطيع إتقان قراءة الكتب . وهذا كما سبق غير المقصود بدراسة التاريخ . فمن اليسير أن تبدأ مناهج التاريخ منذ السنة الثانية الابتدائية مع مراعاة الأصول التى سبق بيانها .

المنهج المقترح :

ويمكن على ذلك أن يبدأ منذ السنة الثانية الابتدائية بمزاج من وصف الحياة فى العصور الماضية ووصف الشخصيات التى كان لها أثر عظيم فى هذه العصور . وليس من المفيد ترتيب الموضوعات بحسب عصور التاريخ . فإن ذلك لا يحمل إلى الناشىء معنى واضحاً . وحسب الدراسة أن تحمله من العصر الذى هو فيه إلى عصور أخرى ليتأمل مناظرها ويدرك ما بينها وبينه من فروق ووجوه شبه وما كان فى الحياة دائماً من حركة ومن عمل يستمر تيارهما غير متقطع يحمل الإنسانية دائماً فى سبيلها .

وهنا خطتان يمكن أن يختار بينهما : —

الطريقة الأولى :

أن نبدأ بإيصال التلميذ بما هو ماثل فى حياته الحاضرة ، ونرد كل فرع من مقومات هذه الحياة إلى أصوله . وهذه هى دراسة التاريخ كما يقولون إلى الوراء . فللملابس تاريخ وللمنشآت الرى تاريخ وللمساكن والمبانى تاريخ وللكتابة تاريخ وللدين تاريخ وللأعياد تاريخ وللنظم الإدارية وما إليها تاريخ ولطرق الزراعة والصناعة وما إليها تاريخ ولآلات الحرب تاريخ وهكذا .

ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى كثير من الاطلاع والمهارة والتصرف من القائمين على التدريس . ولذلك نرى أنها صعبة التحقيق فى المدارس الابتدائية .

الطريقة الثانية :

هى جعل الاتصال بالحياة الاجتماعية على غير ترتيب منطق ، بل يعمد فيه إلى توجيه الاهتمام بموضوع يدخل منه إلى الحياة فى عصر من العصور ، بغير مراعاة ترتيب زمنى .

فهو فى أكثر سنى هـذه المرحلة يستطيع أن يتابع دراسة الحقائق التاريخية ويأخذ فى ترتيبها وتنظيمها .

وقد سبق القول أن منهج هذه المرحلة ينبغى ألا يقتصر على التاريخ القومى ، بل لا بد أن يتصل بتاريخ الأمم الأخرى التى كان لها اتصال بالتاريخ القومى ، كما أنه يجب أن يتمم بدراسات الحركات الفكرية والاتجاهات الاجتماعية التى تؤثر فى الحياه الحاضرة ولها دخل كبير فى توجيه الحوادث نحو المستقبل .

وليس من الجوهرى فى نظرنا أن تكون دراسة التاريخ فى المرحلة الثانوية على الترتيب الزمنى ، فتبدأ مثلا بالتاريخ القديم أو لا تبدأ به ، ومع ذلك فلا بأس عندنا بأن يكون المنهج مرتبا كما هو اليوم بادئا من القديم منتهيا بالحديث .

ويمكننا هنا أن نشير بأن المقصود من دراسة التاريخ فى مرحلة الثقافة العامة قبل التخصص الجامعى لا يزال هو ارتياد أحوال المجتمع البشرى فى قديمـه وحديثه . وأن يطل الطالب على هذه الناحية من الحياة بنظرة فاحصة يستطيع بها أن يدرك ويفهم أسرارها ويتحقق من أن أمورها تتصل به وهو متصل بها بوصفه فردا من أمة إنسانية عليه أن يتعظ بتجاربها .

فإذا ما انتهى الطالب من دراسته الابتدائية واتصل بدراسة التاريخ من مداخلها التى أشرنا إليها فيما تقدم كان عليـه أن يكمل معارفه عن الحوادث الماضية ليدرك علاقة الحوادث بما فى الإنسان من غرائز وميول وآراء ومثل عليا . فمرحلة التعليم الثانوى هى المرحلة التى يستجمع فيها الطالب الحقائق التى تنطوى تحت الصور التاريخية التى مرت به فى صباه .

وهنا خطر كبير يجب أن نشير اليه . فقد عرف عن درس التاريخ فى هـذه المرحلة أنه بين أن يكون مملا لايتعلق به تصور التلاميذ وبين أن يكون محبوبا شهيا إلى النفوس . وهذا الاختلاف يتوقف على طريقة المدرس فى عرض الحقائق التى يبسطها أمام تلاميذه . والمعول الأكبر الذى يهدم اهتمام التلاميذ بهذه الدراسة هو سرد الحوادث سردا لا روح فيه . فالتاريخ قصة إنسانية كبرى وللحوادث دوافعها وأسبابها ، وفيها أثر هذا القلب البشرى الذى يدفعها . فإذا هى خلت من تلك الروح صارت سلسلة من أخبار جامدة لا دلالة فيها . ولذلك كان على مدرس التاريخ فى هذه المرحلة أن يكون فنانا ، بمعنى أن يبدأ هو بإدراك أسرار التاريخ ويتشبع بروحه . ثم يبعث ما عنـده إلى تلاميذه حيا كاملا . والوسيلة الطبيعية لذلك هى أن ينغمر فى الحادثة التى يصفها وينغمر تلاميذه فيها حتى كأنه ينتقل بهم من عصره إلى عصرها .

متى تبدأ دراسة التاريخ :

نرى أن يؤجل درس التاريخ إلى أن يبلغ التلميذ حوالى سن التاسعة ، أى إلى السنة الثانية الابتدائية ، فإن إدراكه لمعنى المجتمع لا يمكن أن يتحقق مبكراً .

وقد أجل واضع المنهج المصرى درس التاريخ إلى السنة الثالثة الابتدائية ، وأغلب الظن أن المقصود من ذلك إنما هو الانتظار ريثما يستطيع إتقان قراءة الكتب . وهذا كما سبق غير المقصود بدراسة التاريخ . فمن اليسير أن تبدأ مناهج التاريخ منذ السنة الثانية الابتدائية مع مراعاة الأصول التى سبق بيانها .

المنهج المقترح :

ويمكن على ذلك أن يبدأ منذ السنة الثانية الابتدائية بمزاج من وصف الحياة فى العصور الماضية ووصف الشخصيات التى كان لها أثر عظيم فى هذه العصور . وليس من المفيد ترتيب الموضوعات بحسب عصور التاريخ . فإن ذلك لا يحمل إلى الناشىء معنى واضحاً . وحسب الدراسة أن تحمله من العصر الذى هو فيه إلى عصور أخرى ليتأمل مناظرها ويدرك ما بينها وبينه من فروق ووجوه شبه وما كان فى الحياة دائماً من حركة ومن عمل يستمر تيارهما غير متقطع يحمل الإنسانية دائماً فى سبيلها .

وهنا خطتان يمكن أن يختار بينهما : —

الطريقة الأولى :

أن نبدأ بإيصال التلميذ بما هو ماثل فى حياته الحاضرة ، ونرد كل فرع من مقومات هذه الحياة إلى أصوله . وهذه هى دراسة التاريخ كما يقولون إلى الوراء . فللملابس تاريخ وللمنشآت الرى تاريخ وللمساكن والمبانى تاريخ وللكتابة تاريخ وللدين تاريخ وللأعياد تاريخ وللنظم الإدارية وما إليها تاريخ ولطرق الزراعة والصناعة وما إليها تاريخ ولآلات الحرب تاريخ وهكذا .

ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى كثير من الاطلاع والمهارة والتصرف من القائمين على التدريس . ولذلك نرى أنها صعبة التحقيق فى المدارس الابتدائية .

الطريقة الثانية :

هى جعل الاتصال بالحياة الاجتماعية على غير ترتيب منطق ، بل يعمد فيه إلى توجيه الاهتمام بموضوع يدخل منه إلى الحياة فى عصر من العصور ، بغير مراعاة ترتيب زمنى .

فهو فى أكثر سنى هـذه المرحلة يستطيع أن يتابع دراسة الحقائق التاريخية ويأخذ فى ترتيبها وتنظيمها .

وقد سبق القول أن منهج هذه المرحلة ينبغى ألا يقتصر على التاريخ القومى ، بل لا بد أن يتصل بتاريخ الأمم الأخرى التى كان لها اتصال بالتاريخ القومى ، كما أنه يجب أن يتمم بدراسات الحركات الفكرية والاتجاهات الاجتماعية التى تؤثر فى الحياه الحاضرة ولها دخل كبير فى توجيه الحوادث نحو المستقبل .

وليس من الجوهرى فى نظرنا أن تكون دراسة التاريخ فى المرحلة الثانوية على الترتيب الزمنى ، فتبدأ مثلا بالتاريخ القديم أو لا تبدأ به ، ومع ذلك فلا بأس عندنا بأن يكون المنهج مرتبا كما هو اليوم بادئا من القديم منتهيا بالحديث .

ويمكننا هنا أن نشير بأن المقصود من دراسة التاريخ فى مرحلة الثقافة العامة قبل التخصص الجامعى لا يزال هو ارتياد أحوال المجتمع البشرى فى قديمـه وحديثه . وأن يطل الطالب على هذه الناحية من الحياة بنظرة فاحصة يستطيع بها أن يدرك ويفهم أسرارها ويتحقق من أن أمورها تتصل به وهو متصل بها بوصفه فردا من أمة إنسانية عليه أن يتعظ بتجاربها .

فإذا ما انتهى الطالب من دراسته الابتدائية واتصل بدراسة التاريخ من مداخلها التى أشرنا إليها فيما تقدم كان عليـه أن يكمل معارفه عن الحوادث الماضية ليدرك علاقة الحوادث بما فى الإنسان من غرائز وميول وآراء ومثل عليا . فمرحلة التعليم الثانوى هى المرحلة التى يستجمع فيها الطالب الحقائق التى تنطوى تحت الصور التاريخية التى مرت به فى صباه .

وهنا خطر كبير يجب أن نشير اليه . فقد عرف عن درس التاريخ فى هـذه المرحلة أنه بين أن يكون مملا لايتعلق به تصور التلاميذ وبين أن يكون محبوبا شهيا إلى النفوس . وهذا الاختلاف يتوقف على طريقة المدرس فى عرض الحقائق التى يبسطها أمام تلاميذه . والمعول الأكبر الذى يهدم اهتمام التلاميذ بهذه الدراسة هو سرد الحوادث سردا لا روح فيه . فالتاريخ قصة إنسانية كبرى وللحوادث دوافعها وأسبابها ، وفيها أثر هذا القلب البشرى الذى يدفعها . فإذا هى خلت من تلك الروح صارت سلسلة من أخبار جامدة لا دلالة فيها . ولذلك كان على مدرس التاريخ فى هذه المرحلة أن يكون فنانا ، بمعنى أن يبدأ هو بإدراك أسرار التاريخ ويتشبع بروحه . ثم يبعث ما عنـده إلى تلاميذه حيا كاملا . والوسيلة الطبيعية لذلك هى أن ينغمر فى الحادثة التى يصفها وينغمر تلاميذه فيها حتى كأنه ينتقل بهم من عصره إلى عصرها .

وفى المرحلة الثانوية يبدأ تنظيم الحوادث وبيان ترتيب النتائج على الأسباب — أى أن دراسة التاريخ فى المرحلة الثانوية ينبغى أن تأخذ تدريجاً فى عرض التاريخ كمادة تستخلص منها قوانين السلوك الإنسانى .

ونرى أن المنهج المصرى قائم على أساس طيب لأنه يبدأ بالتاريخ القديم متدرجا منه إلى التاريخ الحديث ، وهو يلم بطرف من التاريخ الأجنبى كلما كان له علاقة بالتاريخ القومى .

وهو فى نهاية المرحلة الثانوية (فى القسم الأدبى) يتناول العصر الحديث تناولا يصور اتجاه الحياة البشرية فى العالم كله كوحدة عامة . ولنا ملاحظة واحدة على ذلك المنهج وهو أنه يحصر درس تاريخ الأمة الإسلامية فى حيز محدود ، ولا يعالج فيه إلا ناحية واحدة ، وهى الفتوح والدول وسير الملوك .

والتاريخ الإسلامى هو أساس حضارتنا ، وفيه كل المشاكل التى تعترض حياتنا ، وأولى به أن يكون له مجال أوسع فى الدراسة عندنا .

ونقترح على سبيل التمثيل أن يكون المنهج على النحو الآتى :

السنة الأولى :

تاريخ مصر القديمة إلى آخر أيام البطالسة . وتكون موضوعاته :

كيف أنشئت الدولة المصرية — تدرج اتساع رقعتها — آثار مصر فى البلاد التى بسطت سلطانها عليها .

مميزات كل عهد من عهود ذلك التاريخ القديم بوجه عام — علاقة مصر القديمة بالأمم الأخرى ، مثل : فينيقيا ؛ بنى إسرائيل ؛ اليونان — العواصم المصرية وأهم آثارها (وترد هذه عفوا فى ثنايا عصورها) .

آثار مصر القديمة فى حياتنا :

نشأة مدنية الفرس وعلاقتها بمصر — نشأة مدنية اليونان وفتح الإسكندر — دولة البطالسة — وصف عاصمة ملكهم فى الإسكندرية والحياة فيها — نشأة روما واتصالها بتاريخ مصر — نشأة المسيحية وأثرها فى مصر .

السنة الثانية : (القسم العام)

نشأة الدولة العربية — الخلافة الإسلامية وما كان فيها من مشاكل — الحياة فى العصور الإسلامية الأولى فى المدينة ودمشق ثم بغداد — مميزات كل دولة من الدول الإسلامية — المشاكل التى كانت أمام أهل كل عصر من هذه العصور وكيف حلت هذه المشاكل .

أثر الاتجاهات السياسية والفكرية والأحوال الاجتماعية فى حالة الدول الإسلامية : من حيث نظم الحكم — علاقة الأفراد بالدولة — أثر ثقافات الشعوب المختلفة وأحوالها الفكرية والاجتماعية فى مآل الدول الإسلامية .

عوامل انحطاط الدولة العباسية .

الدول التى تفرعت من الدولة الإسلامية الكبرى .

(القسم الخاص)

فتح العرب لمصر — الدول الإسلامية بمصر — مظاهر الحياة فى كل دولة منها ، وآثار الحضارة فى كل منها .

الدولة الطولونية — الأخشيدية — الفواطم — الأيوبيون — سلاطين الأتراك — مميزات كل دولة منها وأثرها فى الحياة المصرية .

السنة الثالثة : (القسم العام)

دولة العرب فى الأندلس بوجه الإجمال ، وآثارهم فى الحضارة — وصف عام لدول أوربا فى القرون الوسطى .

نشأة الترك العثمانيين وفتح القسطنطينية والتوسع نحو الشرق والغرب .

حركة الإحياء الأوربى . حركة الكشف الجغرافى فى أسبانيا والبرتغال .

أثر ذلك فى مصر — موجز لنشأة الدول الأوربية .

(القسم الخاص)

التنافس بين مصر وتركيا .

بدء العصر التركى بمصر .

مميزات الحالة العلمية والسياسية والاقتصادية بوجه الإجمال .

مجمل حال مصر فى أثناء العصر التركى العثمانى .

السنة الرابعة :

مجمل حالة أوربا فى عصر الثورة الفرنسية .
الحملة الفرنسية على مصر — وآثارها .
نشأة تاريخ مصر الحديث فى عهد محمد على باشا .
تتبع تاريخ مصر إلى وقتنا هذا .

السنة الخامسة : (القسم الأدبى)

تاريخ الدول واتجاهاتها منذ القرن التاسع عشر إلى وقتنا هـذا — ويشمل هذا تاريخ الأمم العربية الحديثة .

التنافس الدولى — أهم أسـباب التنافس — عوامل التعاون — الآمال المعلقة على التعاون الإنسانى .

المبادئ الفـكرية التى تقوم عليها الحوادث فى العالم منذ الثورة الفرنسية إلى يومنا هذا .
أهم الاتجاهات الحديثة فى الأمم .
مكان الجامعة العربية من العالم — هيئة الأمم المتحدة .

كلمة عن الامتحان

يرتطم كل تفكير فى الإصلاح بالعقبة الـكئود الماثلة دائما أمام المدرس والتلميذ على السواء وهى عقبة الامتحان .

فـكل دراسة تؤول آخر الأمر إلى سؤال يحتاج إلى جواب لفظى . فإذا أمكن التلميذ أن يجد الألفاظ بوسيلة من الوسائل عد ناجحا .

ولـكن التاريخ من بين كل المواد لا يفيد شيئا إذا آل أمره إلى حفظ الدروس بلفظها بغير إدراك روحها ، فهدف دراسته هو القلب الإنسانى والفـكر الإنسانى . وفى التعليم الابتدائى درس تهذيبى لا ينبغى أن يعد من الدروس التى يقصد بها التمرين على مهارة معينة كالـكتابة أو اللغة أو الحساب .

هو درس تهذيبى أولا ، فإذا ذهبت قيمته التهذيبية لم يبق منه إلا قشور لا تغنى شيئا .

ولهذا نرى أن ينحى هذا الدرس إطلاقا عن الامتحانات فى المدارس الابتدائية ، على أن يكتفى بجعله أساسا لنشاط مدرسى يذيع روحا عاما من الاهتمام . ولا عبرة بقول من يعترض

على هذا الرأى بأن إغفاله من الامتحان يؤدى إلى إهمال التلاميذ إياه ، لأن التلاميذ إذا لم يهتموا به لذاته وما يجدون فيه من جاذبية كان العلم به والجهل به سواء .

على أنه إذا لم يكن من المتيسر اتخاذ هذه الخطوة الجريئة فليس أقل من أن يكون الامتحان فى التاريخ قائما على كشف مقدار تأثر التلميذ بدراسته . فتكون الأسئلة فيه عبارة عن وسائل لكشف ما مس قلبه .

ومن الممكن أن تكون الأسئلة عبارة عن موضوعات عامة تتاح فيها الفرصة للتلميذ لإظهار الصورة التى عنده من عصر عن العصور ، أو الأثر الذى خلفه ذلك العصر فى الحياة الحاضرة .

أما فى المرحلة الثانوية فمن الواجب تحاشى كل ما يشعر بأن المقصود من درس التاريخ هو استيعاب الحقائق ومعرفة السنين التى حدثت فيها . فإن فى الحوادث الكبرى فى التاريخ ما كان له أكبر الأثر فى توجيه الحياة الإنسانية ، ويمكن الممتحن أن يجد فرصا كثيرة فى مثل هذه الحوادث الكبرى ليطلع على مقدار إدراك التلاميذ لما درسوه . والامتحان هو الذى يحدد للمدرس طريقة تدريسه ويعين له المواضع التى يجدر به أن يجعلها موضع اهتمامه واهتمام تلاميذه . فإذا نحن وجهنا إلى الامتحان هذه الإشارة فإنا نرجو أن يكون هذا الموضوع محل الاعتبار عند البحث لأنه من الأسس التى يترتب عليها النجاح فى كل دراسة تاريخية .

٢ – أسس الثقافة العربية المشتركة فى التاريخ

بقلم الأستاذ عزة النص – بدمشق

توطئـــة

رأت اللجنة الثقافية للجامعة العربية أن يكون من أول أعمالها معالجة أمر الثقافة العربية والبحث فى أسسها ومقوماتها ، حتى إذا ما وفقت لتعيين مقدار أدنى مشترك للثقافة العربية التى يجب أن يزود بها الطلاب العرب فى مراحل التعليم الثانوى والابتدائى – وضعت بذلك الأسس المكينة لتوحيد العواطف القومية وتقريب الاتجاهات العقلية بين أبناء البلاد العربية .

ووجدت اللجنة أن خير السبل لتحقيق هذه الغاية دعوة مؤتمر عام يتناول هذه الأمور بالبحث ، ويمهد له بتأليف لجان تحضيرية فى مصر لتهيئة الأسس التى تصلح لأن يعتمد عليها فى المذاكرة والمناقشة . وقد وضعت اللجان التحضيرية المذكورة تقارير قيمة عن اللغة العربية والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ، وشفعت ذلك بأسئلة معينة تطلب إلى اللجان الثقافية القومية فى كل بلد عربى الإجابة عنها ، مستعينة بآراء الإخصائيين والهيئات العلمية والأدبية ، وأوصت بنشر تلك الأسئلة فى الصحف والمجلات ليجيب عنها كل من آنس فى نفسه القدرة على ذلك .

ولما كنت عضواً فى اللجنة الثقافية السورية ومفتشاً للتاريخ والجغرافية فى المدارس السورية ، فقد درست مقررات لجنتى التاريخ والجغرافية ، ووجدت أن المناهج الجديدة للدولة السورية – وقد اشتركت فى وضعها – قد توافر فيها الشىء الكثير مما أشارت إليه اللجان التحضيرية وأوصت به ، على أنها مع ذلك لا تزال بحاجة إلى بعض تعديل وتحوير .

وقد ذكرت فى البيان التالى ما تراءى لى من تعليقات على مقررات اللجنتين المذكورتين وأجبت من ثم عن الأسئلة التى وجهتاها .

فى التـــــاريخ

١ — ذكرت لجنة التاريخ العربى فى مستهل تقريرها ما يلى :

يرى علماء التاريخ فى هذا العصر أن تدريس التاريخ ينبغى أن يقوم على اعتبار التاريخ تصويراً لسلسلة من التجارب الإنسانية لا تقتصر نتائجها على البلد الذى تقع فيه ، بل تتجاوب بها البلاد القريبة والبعيدة ، وأنه أداة لتكوين المواطن الصالح . وعلى هـذا تجب العناية فى تدريس التاريخ بمعرفة التاريخ القومى الخاص والتاريخ العام .

إن البرنامج السورى الجديد قد راعى هذه الناحية كل المراعاة ، فجعل تدريس تاريخ الأمة العربية مقروناً بتدريس الحوادث الهامـة من تاريخ الدول العام . وقد جاء فى التوجيهات العامة لمنهاج التاريخ فى المدارس الثانوية ما يشير إلى ذلك ، فهو ينص مثلا على :

« . . . أن تدريس التاريخ فى المدارس الثانوية يستهدف من حيث الأساس إكساب الطلاب فكرة واضحة عن ماضى البشرية وعن نظام تطورها . . . »

« . . . أن تاريخ الأمة العربية يجب أن يشغل المكانة الأولى بين جميع مباحث التاريخ التى تدرس فى المدارس الثانوية ، كما أن تاريخ العصر الحاضر وماضى أهم الدول المعاصرة يجب أن يكون موضع عناية خاصة فى هذه الدراسات . . . » .

« . . . أن فهم أمة من الأمم ودولة من الدول فهماً جيداً وتصور أحوال عصر من العصور وحضارة من الحضارات تصوراً واضحاً مما لا يمكن أن يتم إلا عن طريق المقـارنة والقياس : مقارنة الماضى بالحاضر ، ومقارنة أمة بأمة ودولة بدولة وحضارة بحضارة . . . »

٢ — أشارت اللجنة إلى ضرورة ترتيب التاريخ العربى ترتيباً معقولا قائماً على أساس الأحداث الخطيرة الفاصلة ، لا على مجرد تغير الأسر الحاكمة أو تبدل الملوك ، فهى تقول :

(وتدريس التاريخ العربى فى معظمه حتى الآن قائم على أنه مرحلة مستقلة اختص بهـا جزء معين فى الأرض ، ومجموعة خاصة من الشعوب ، كما أنه مقسم تقسيما يراعى فيه أسر معينة كالأمويين والعباسيين ، على حين يمكن المؤرخ أن يقول إنه لم يحدث فى الدولة العربية حدث خطير فاصل بقيام الأمويين أو العباسيين مثـلا ، بل أن الحدث الفاصل فى التاريخ العربى الأول هو الانتقال من دور النبوة إلى دور الخلافة ، ثم انتقال السلطان من العرب إلى الأعاجم) .

وهى ملاحظة قيمة دون ريب ، وإنما يبدو لى أن تاريخ العرب والإسلام منقسم بطبيعته

إلى أدوار هامة متميز بعضها عن بعض وهو التقسيم الشائع المألوف . فما لا شك فيه أن الإسلام هو الحادث الجلل فى حياة العرب ، ولذلك يجب أن يفرق تاريخ العرب قبل الإسلام عن تاريخ العرب بعده ؛ ثم إن تاريخ العرب فى عصر الخلافة الراشدة يتميز بجلاء عن عصر النبى بحدوث الفتوحات الكبرى وتأسيس الأمبراطورية العربية وبظهور الأحزاب والاختلافات السياسية بين العرب أنفسهم ، والعصر الأموى جدير بالإفراد أيضاً لانتقال مركز الحكم إلى بلاد الشام وتأثر الخلفاء والأفراد والجماعات بالعادات والنظم البيزنطية ونشأة الملكية الوراثية وشيوع حياة الترف والنعيم ، عدا ما كان للأمويين من سياسة قومية عربية أدت إلى جهرة الصراع الذى كان مستمراً بين العرب والموالى . وكذلك الأمر فى العهد العباسى فهو عصر له خصائصه وصفاته سياسياً واجتماعياً وعقلياً ، من ازدهار حركة الترجمة والتأليف ، وفوز الأعاجم بالسلطان ، وظهور الفرق والبدع والمذاهب الجديدة ، وانقسام الأمبراطورية العربية وانفصال بعض أجزائها ، ومن غزوات الصليبيين وغارات التتر والمغول الخ ... وهكذا فإن التقسيم المعروف لتاريخ العرب ينطوى على حقائق جوهرية لا لبس فيها فتاريخ العرب القديم يصح أن يسمى (عصر النظام القبلى) وعصر النبوة هو دون شك عصر (يقظة العرب) ووحدة قلوبهم وسيوفهم ، بينما عهد الأمويين هو (عصر الملكية الوراثية وتوطيد الأمبراطورية العربية) وحكم العباسيين يمتاز (بتمازج الثقافات وسيطرة الأعاجم وتفكك الدولة) .

٣ — وجاء فى تقرير اللجنة أيضاً :

« ثم إن تدريس التاريخ العربى فى المدارس الابتدائية يتبع الترتيب الزمنى ، ويعنى بالأحداث السياسية وتعاقب الخلفاء والملوك والدول المختلفة ، على حين يبدو أن العناية بأبطال التاريخ العربى وعظمائه من ملوك وقادة ومصلحين أجدى على المتعلم فى المرحلة الابتدائية وأنفع فى تعريفه بتراثه وماضيه » .

إن المنهاج السورى للمدارس الابتدائية قد أخذ بهذه الملاحظة :

فهو أولا يضع التاريخ العربى فى المقام الأول ، وقد نصت توجيهاته العامة على ما يلى :

« أن الغرض الأصلى من تدريس التاريخ فى المدارس الابتدائية هو تعليم تاريخ الوطن العربى وماضى الأمة العربية ، والغاية القصوى من ذلك تقوية الشعور الوطنى والقومى فى نفوس الطلاب . . » .

وهو ثانياً ينص على العناية بتاريخ الأبطال والنابهين من العرب خاصة : فسير مشاهير

العرب القدامى والمحدثين يؤلف فى المنهاج السورى مادة صف كامل تقريبا هو الصف الثالث . وقد ذكر فى التوجيهات الخاصة بهذا الصف : « يقصر تدريس التاريخ فى هذا الصف على ما يلذ للتلاميذ سماعه فى هذه السن من مآثر العظماء وسير النابهين وقصص الأبطال ووصف المعارك وغرائب الرحلات الخ . والقصد من ذلك تربية التلاميذ على تقديس الأمجاد القومية وتحليتهم بالأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة ، وإنماء خيالهم وإذكاء عاطفتهم وتقوية إرادتهم وتهيئة أذهانهم للدراسة التاريخية المنظمة » .

أما تدريس التاريخ العربى فى الصفوف الأخيرة من المدارس الابتدائية على شكل قصص الأبطال والعظماء ، فيبدو لى أنه لا يكسب التلميذ فكرة التطور الزمنى ولا يهيئه لدراسة التاريخ المنظم فى المرحلة الثانوية ، وأعتقد أنه من الممكن فى هذه الصفوف المحافظة على تسلسل الأعصر والدول والاكتفاء ضمنها بذكر الدول ذات الشأن والشخصيات ذات الأثر ، والأحداث ذات الخطر ، وهذا ما جنح إليه المنهاج السورى . وأعتقد أيضا أنه من الضرورى عند ذكر الأبطال ومآثرهم الإشارة إلى جهود جمهرة الشعب وتضحياته وميزاته ، فقد ثبت أن الأفراد وحدهم مهما سمت مواهبهم وقويت عزائمهم لا يمكن أن يقدر لهم النجاح إذا لم يجدوا بيئة مواتية مطاوعة وأمة متهيئة مستعدة .

٤ — وتختم اللجنة تقريرها بما يلى :

« وصفوة القول : أن الحد الأدنى الذى يجب توافره للمواطن العربى من التاريخ فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى هو تعريف المتعلم ماضى بلده على أنه بيئة لها مقوماتها المهمة ، ثم على أنه جزء من بيئة أوسع وهى العالم العربى الذى كان له آثار بينة فى تنمية الحضارة الإنسانية والمدنية العامة ، ثم على أنه جزء من العالم الإنسانى بأجمعه » .

وأعتقد أن هذه الخلاصة تحتاج إلى بيان أوفى من ناحيتين :

(ا) هل يقتصر فى المدارس الابتدائية على التاريخ العربى فحسب ولا يدرس فيها أيضا بعض أبحاث ذات طابع خاص من تاريخ الدول العام ؟ .

(ب) هل يدرس تاريخ الأقوام القديمة التى ظهرت على مسرح الوطن العربى الحالى من غير العرب أو يكتفى بالأمة العربية وحدها ؟ .

إن المنهاج السورى قد نص صراحة على تخصيص المرحلة الابتدائية بتاريخ العرب العام دون تمييز بين قطر وآخر ، وأضاف فى الصف الأخير من المدارس الابتدائية بعض أبحاث عن

الدول الأجنبية المعاصرة لما لها من صلة بتاريخ الأمة العربية أو لما لتاريخها من أثر فى إذكاء العاطفة القومية وتنمية الإرادة والحماسة وبعث الرغبة فى التقليد والاقتباس والمحاكاة . لقد جاء فى التوجيهات الخاصة بدرس التاريخ فى الصف الخامس من المدارس الابتدائية السورية : « . . . ولما كانت بعض الشعوب غير العربية قد مرت خلال تاريخها بأدوار عصيبة من التأخر والانحطاط والتفكك ، ثم نهضت من كبوتها وجمعت شملها وأسست خلال القرن التاسع عشر دولا قوية متحدة ومستقلة — كان من الضرورى استعراض تاريخ نهضة هذه الشعوب أيضاً بشكل مختصر جداً » .

كما أن منهاج سير العظماء فى الصف الثالث يشمل قصة بعض عظماء العالم قديماً وحديثاً (مثل بطرس الأكبر — واشنطون — نابوليون) .

والمنهاج السورى لم يتعرض لذكر الشعوب القديمة غير العربية التى ظهرت على أرض الوطن العربى — كالمصريين والعبرانيين وغيرهم . . . وإنما اكتفى فى الصف الثالث الابتدائى بسير بعض الأنبياء والمرسلين (النبى موسى — السيد المسيح) كما تطلب معرفة قصص بعض أبطال الشعوب القديمة (كرعمسيس الثانى) .

الإجابة عن أسئلة لجنة التاريخ العربى

س — ١ — فى مرحلة التعليم الابتدائى . هل يدرس تاريخ القطر العربى الذى يعيش فيه التلميذ فقط ، أو يدرس تاريخ الأمة العربية كلها من غير تمييز قطر خاص ، أو يجعل تاريخ القطر الخاص محوراً لدراسة التاريخ العربى العام ؟ .

ج : إن التاريخ العربى العام هو تاريخ مشترك بين جميع الأقطار العربية فلا مبرر مطلقاً لتجزئته بجزئة محلية ، بل يكون من الأجدى على استقرار فكرة الأمة العربية الواحدة فى ذهن الأحداث أن يدرس تاريخ هذه الأمة موحداً دون تفريق أو تمييز . ولا سيما أن الدول التى تعاقبت على البلاد العربية تكاد تكون واحدة فى أكثر مراحل التاريخ .

* * *

س — ٢ — ما الذى ترون أن يدرسه التلميذ من التاريخ العربى فى مرحلة الدراسة الابتدائية ، وفى أى الصفوف يدرس ذلك التاريخ ، وما المنهج الذى تقترحونه ، وما عدد الدروس التى تخصص له فى كل صف ؟ .

ج : لما كانت سورية مركز الدعوة إلى الوحدة العربية وكانت قد أقدمت حديثا على تغيير مناهجها بعد تخلصها من سيطرة الأجنبى ، فإنها راعت فيها فكرة التاريخ العربى الموحد .

وأعتقد أن منهاج التاريخ فى المدارس الابتدائية السورية — مع بعض تعديل — يمكن أن يؤخذ كأساس لبرامج التاريخ فى العالم العربى . والخطوط الأساسية لهذا المنهج هى :

١ — فى السنة الأولى والسنة الثانية من المدارس الابتدائية : ليس فى هذين الصفين ساعات خاصة بالتاريخ ، لأن التلميذ فيهما لا يزال محدود الملكات ولا يكاد يعرف القراءة والكتابة . وإنما يستعان بالدروس المختلفة لتهيئة أذهان التلاميذ لفهم معنى الماضى وتصوره مع لفت أنظارهم إلى بعض الوقائع التاريخية الهامة ، فيجب أن يكتسب التلاميذ فى هذين الصفين — خلال الدروس وأثناء الجولات والملاحظات المتنوعة — فكرة حدسية عن تطور الأحوال بمرور الزمان .

٢ — فى السنة الثالثة : درسان فى الأسبوع : سير الأبطال والعظماء .

٣ — فى السنة الرابعة : درسان فى الأسبوع :

(ا) فكرة إجمالية عن مراحل تطور الإنسان وحضارته .

(ب) تاريخ العرب منذ أقدم عصورهم حتى سقوط الدولة الأموية .

٤ — فى السنة الخامسة : درسان فى الأسبوع : تاريخ العرب منذ العصر العباسى وازدهار الحضارة العربية ، ثم تسلط العناصر الأعجمية وتفكك الأمبراطورية العربية وتجزئتها ثم سيطرة الأتراك العثمانيين على العالم العربى وتأخر الحضارة العربية ، وتدخل الدول الأوربية فى شئون الشرق واستعمارها للبلاد العربية فى آسية وإفريقية ، ويقظة العرب الحديثة وجهادهم لاستعادة مجدهم السابق ، وإنشاء كيانهم القومى من جديد .

***

س — ٣ — ماذا ترون فى أن يكون تدريس التاريخ العربى فى مرحلة الدراسة الابتدائية قائماً على سير أبطال العرب وعظمائهم وتاريخ المدن ونحو ذلك ؟ .

ج : — سبق الجواب عن هذا السؤال . وتاريخ المدن قد قصره المنهاج السورى على الناحية الوصفية ، فقد جاء فى منهاج الصف الثالث . « وصف تصويرى لمظاهر الحياة فى بابل والشام واليمن والحجاز ودمشق وبغداد والقاهرة . . . » وتتم هذه الدراسة فى مباحث الجغرافية .

***

س — ٤ — هل ترون فى درس التاريخ العربى سواء أكان خاصاً بقطر واحد أم عاماً أن يبدأ بالعصر الحديث أو القديم ؟ .

ج — إن البداءة بالعصر الحديث ضرورية فى الصفوف الأولى من المدارس الابتدائية وخاصة فى سير الأبطال ، فالانتقال من القريب إلى البعيد يسهل فهم التاريخ على الأحداث ، وهم أقرب اتصالاً بالحوادث الأخيرة لما يسمعونه من شيوخ بلدتهم أو ما يقصه عليهم آباؤهم وأقاربهم ولما يشاهدونه فى بيئتهم من آثار باقية . أما فى الصفوف الأخيرة من المدارس الابتدائية فالأولى تتبع التسلسل الطبيعى للزمن والتطور الواقعى للحوادث بعد أن تهيأت أذهان التلاميذ لذلك .

* * *

س — ٥ — فى مرحلة الدراسة الثانوية ، هل ترون أن يكون محور دراسة التاريخ العربى الملوك والعظماء والأحداث التاريخية أو النواحى الاجتماعية ؟ وما مقدار العناية بكل منها ؟

ج : يجيب المنهاج السورى عن ذلك إجابة وافية ، فقد ورد فى توجيهاته العامة :

« إن معرفة التاريخ تعنى الإحاطة بمجموعة من الحقائق والوقائع : وتثبيت هذه الحقائق والوقائع يتطلب ذكر سلسلة من الأسماء والتواريخ ، فيجب على مدرس التاريخ أن ينتخب الوقائع والحقائق المذكورة من التى تكون أبرز صفات الدور وأهم عوامل التطور ، وعليه أن يكتفى من الأسماء والتواريخ بما هو ضرورى لتصور تلك الحقائق وتثبيتها فى الأذهان .

يميل الكثيرون إلى اعتبار الحروب والفتوحات بمثابة (المحور الأساسى) فى التاريخ وهو خطأ يجب تجنبه . إن الأحوال الاجتماعية والعمرانية والتطورات الثقافية والمدنية يجب أن تكون موضع عناية خاصة فى التدريسات ، وأما الحروب والفتوحات فالعناية بها يجب أن تكون متناسبة مع تأثيرها فى نشوء الأمة وتطور الحضارة وانتشار الثقافة » .

وعلى هذا فلا فائدة مطلقاً من سرد تواريخ الملوك فى كل أسرة والإحاطة بجميع الحوادث حقيرها وجليلها ، وحشو أدمغة الطلاب بأسماء وأرقام لاجدوى منها ؛ بل يجدر اختيار ما له نتائج ملموسة فى تطور التاريخ وما له أثر ظاهر فى تنمية مدارك الطلاب وتقويم سلوكهم .

* * *

س — ٦ — يدرس تاريخ العرب حسب الدول المتتابعة والعصور ، فهل ترون أن هذا خير طريقة تتبع أو ترون أن هناك طريقة أصلح ؟ وما هى ؟ .

ج : — سبق القول أن تقسيم التاريخ العربى إلى الأدوار المعروفة هو تقسيم يستند إلى حوادث جسيمة مميزة ، فيمكن الاحتفاظ به مع الإشارة دائما إلى خصائص كل دور ودولة فى

السياسية الداخلية والخارجية وفى الشؤون الثقافية والاجتماعية والاقتصادية . ومع اصطفاء للحوادث الهامة واختيار للخطوط الرئيسية العامة التى تدل على التطور المطرد المستمر .

* * *

س — ٧ — كيف يدرس تاريخ الأمم العربية بعد سقوط بغداد : هل يدرس على أساس تاريخ كل قطر أو على أساس تاريخ الدول التى قامت ؟ .

ج : — من الميسور والمفيد معاً أن يستمر تدريس تاريخ الأمة العربية بشكل موحد ، فبعد انتهاء دور طوائف الملوك تبحث حالة كل من البلاد العربية إبان الحكم العثمانى ثم تدخل الأجانب فى شئون البلدان العربية وتاريخ الاستعمار الأجنبى والحركات الاستقلالية فى هذه الأقطار ، وبعد دراسة اليقظة العربية الحديثة فى جميع نواحى الوطن العربى قبل الحرب العالمية الأولى وبعدها ، يُنهى تاريخ الأمة العربية بميثاق الجامعة العربية وتشكيلاتها ونظمها ونشاطها .

* * *

س — ٨ — ما رأيكم فى درس تاريخ الحضارة العربية ، هل يدرس على حدة أو مدمجاً فى التاريخ العربى العام ؟ .

ج : من المفيد أن يدرس تاريخ الحضارة العربية مفرقاً ومجملاً ، ففى الحالة الأولى يعرف التلميذ ما يستحدث فى كل دولة وفى كل عهد كل أسرة أو ملك من نظم وأوضاع ، وفى الحالة الثانية يدرك التلميذ مجرى التطور العام للحضارة العربية ، ويقف على أدوار ازدهارها وفتورها ، ويطلع على أبرز عناصرها ومميزاتها .

والمنهاج السورى بنى على هذا الأساس ، فهو فى السنين الأولى من المدارس الثانوية يجعل تاريخ الحضارة العربية ملازماً لتاريخ العرب العام ، أما فى الحلقة الثانوية العليا فيدرس تاريخ الحضارة موسعاً ومفصلا .

* * *

س — ٩ — ما المنهج الذى تضعونه على أساس الطريقة التى اخترتموها ؟ وكيف تقسمونه على الصفوف وما عدد الساعات فى كل صف ؟ .

ج : — إن المنهاج السورى مع بعض تعديل فى الساعات وفى توزيع مواد الحلقة العليا ، هو — على ما أعتقد — صالح لأن يؤخذ كأساس . فهو فى خطوطه الرئيسية — مع التعديل الذى أقترحه — يلخص فيما يلى :

السنة الأولى — ٣ دروس فى الأسبوع :

ملخص التاريخ القديم فى الشرق والغرب بشكل موجز جداً :

(مصر ، الكلدان ، الآشور ، الأقوام السامية وسكان الهلال الخصيب ، إيران القديمة ، العالم الإغريقى ، العالم الرومانى) .

السنة الثانية — درسان فى الأسبوع (فى المنهاج السورى ثلاثة) :

تاريخ العرب القديم وصدر الإسلام :

(الأمة العربية قبل الإسلام ، حالة العالم قبل الإسلام ، البرابرة ، البيزانطيون ، الساسانيون ، الإسلام ويقظة العرب ، الخلافة الراشدة وتأسيس الأمبراطورية العربية) .

السنة الثالثة — درسان فى الأسبوع (فى المنهاج السورى ثلاثة) : تاريخ الأمبراطورية العربية الإسلامية (الخلافة الأموية ، الخلافة العباسية ، نظرة عامة فى أدوار الضعف والانحطاط فى تاريخ الدولة العباسية ، الدويلات والإمارات الإسلامية الجديدة ، مقارنة بين حالة العرب فى ظل الخلافة الإسلامية وحالة أوربة فى ظل النظام الإقطاعى ، غزوات الصليبيين وغارات التتر والمغول ، الدول العربية فى أسبانيا) .

السنة الرابعة — ٣ دروس فى الأسبوع : (نظرة عامة فى الحضارة العربية وأثرها فى نهضة أوربة الحديثة — ملخص التاريخ العام فى العصور الحديثة والحاضرة ، حالة البلاد العربية إبان الحكم العثمانى — الاستعمار الأجنبى للبلاد العربية ، يقظة العرب الحديثة) .

الحلقة العليا — السنة الخامسة :

(ا) الفرع الأدبى : درسان فى الأسبوع : تاريخ الحضارة : (ملخص تاريخ الحضارات الشرقية القديمة ، حضارة العرب قبل الإسلام ، الحضارة والنظم الإدارية والاجتماعية والاقتصادية للأمة العربية بعد الإسلام) .

(ب) الفرع الأدبى والعلمى : درسان فى الأسبوع — تاريخ عام : (ملخص تاريخ الغرب والشرق فى العصور الحديثة حتى الثورة الفرنسية) .

السنة السادسة :

(ا) الفرع الأدبى : درسان فى الأسبوع — تاريخ الحضارة : (الحضارة العربية الإسلامية من الناحية الفكرية والفنية — الحضارة الغربية الحديثة) .

(ب) الفرع العلمى والأدبى : ثلاثة دروس فى الأسبوع : (تاريخ عام : تاريخ الدول العام وضمنه تاريخ العرب فى القرنين التاسع عشر والعشرين) .

وجدير بالذكر أن المنهاج السورى الجديد قد بُنى على أساس تقوية التاريخ — وخاصة التاريخ القومى — فى مرحلة التعليم الثانوى . ولذلك جعلت الساعات المخصصة له وافية تفوق ما خصص له فى مناهج الدول العربية الأخرى ، كما يتبين من الجدول الآتى ، والقصد من ذلك واضح فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ نهضة العرب وحاجتهم إلى ترسيخ الفكرة القومية وتثبيت مفهومها .

مجموع دروس التاريخ فى المدارس الثانوية

	أدب	علوم	رياضيات
سورية	٢٠	١٥	—
العراق	١٥	١٤	—
مصر	١٣	٨	٨

* * *

س — ١٠ — ما هى الوسيلة أو الوسائل التى تستحسنونها للاستفادة من دراسة التاريخ العربى فى تقوية القومية الحقة ؟

ج : يعنى مدرس التاريخ العربى بذكر الروابط الوثيقة التى ربطت العرب دائما فى مختلف مراحل التاريخ ، ويلح فى تبيان وحدتهم الجنسية والفكرية والأخلاقية ، ويبين أثر وحدة الكلمة والهدف والمثل الأعلى وروح التضحية والشعور بالأخوة ، وتفتح الذهن والإقبال على العلم والعزوف عن الجمود والتواكل — فى رفعة شأن العرب قديماً . ويقف طويلا عند ذكر أسباب انحطاط العرب من انقسام وجمود وإفساح المجال لتدخل الأجانب الخ ...

وقد جاء فى التوجيهات العامة للمنهج السورى ما يلى :

« إن دروس تاريخ الأمة العربية يجب أن تستهدف — قبل كل شىء — إظهار الدور العظيم الذى قام به أجدادنا العظام فى تقدم الحضارة وتطورها ، وتصوير الحضارات الكبيرة التى نشأت على مسرح وطننا الأكبر خلال الأدوار التاريخية المختلفة ، وذلك لاستثارة همم الجيل القادم للعمل فى سبيل النهوض بكل أمل واندفاع .

لا شك فى أن ماضى الأمة العربية لم يخل من شوائب ونواقص ، وتاريخها الطويل لم

يسلم من عوارض التقهقر والانحطاط . فلا يسوغ للمدرس أن يتناسى تلك الشوائب ويهمل تلك العوارض مكتفياً بذكر الأمجاد ، غير أنه يترتب عليه — عند ما يذكر تلك الشوائب ويشرح عصور الانحطاط — أن يبين للطلاب أن ذلك شأن جميع الأمم وجميع الحضارات فى بعض الأدوار من التاريخ ، وأن حياة أعظم الأمم المعروفة ، وتاريخ أرقى الحضارات المشهورة ، كانت مشوبة بأمثال تلك النواقص ، وأنها لم تسلم من أمثال ذلك التقهقر والانحطاط ... »

* * *

س — ١١ — يرى بعض المفكرين أن يدرس تاريخ الأمم على طريقة لا تثير العداوة بين الناس ، فكيف يراعى هذا فى تدريس التاريخ العربى ؟ وكيف يعنى حين دراسته ببيان مافيه من تسامح وأخوة عالمية ؟ .

ج : يجدر بمدرسى التاريخ أن يتعرضوا دائماً لمعاملة العرب السمحة لسكان البلاد المفتوحة ويتوسعوا فى ذلك مستعينين بالوثائق التاريخية المثبتة كعهود الخلفاء إلى القواد وشروط تسليم المدن الخ ... مع مقارنة ذلك بما فعلته الشعوب الأخرى فى غاراتها وفتوحاتها كالصليبيين مثلا .

والعرب اليوم أحوج ما يكونون لنبذ النعرات الطائفية ، فلا مبرر فى تدريس التاريخ العربى لإثارة الأحقاد التى وجدت يوماً ما بين الفرق والأحزاب العربية .

والعرب فى المرحلة الحالية من تاريخهم لا مندوحة لهم عن التبسط فى ذكر الاستعمار الأجنبى وتبيان مساوئه وفظائعه وآلامه ، وليست الغاية من ذلك إثارة البغضاء والعداوة ، بل على العكس يراد منها رفع البغضاء بإزالة أسبابها ... وما أسبابها سوى وجود الاستعمار نفسه .

٣ - دراسة التاريخ فى البلاد العربية

للأستاذ مجيد خدورى

الأستاذ بدار المعلمين العالية ببغداد

إن البلاد العربية — التى يقطنها جميع السكان المتكلمين باللغة العربية — تكون وحدة ثقافية عامة بحكم الإرث التاريخى المشترك . فتاريخ الأمة (أو الأمم) العربية رأيناه يبدأ من الجنوب ، من الجزيرة العربية ، ثم يتناول — بعد دراسة تلك الأسس العامة للحركة العربية — الأوضاع المحلية وإلى أى مدى قد تأثرت بطابع الحركة العربية العامة . هنالك إذن عاملان خطيران قد تفاعلا فى تكوين تاريخ كل قطر عربى بوضعه الحالى :

(العامل الأول) هو العامل التاريخى العام للعرب ، الذى يحمل طابع الثقافة العربية العامة .

(والعامل الثانى) هو عامل الطابع المحلى والأوضاع المحلية المتكونة من الوضع الجغرافى المحلى ، ومن تراث البقية الباقية من الإرث التاريخى السابق للحركة العربية العامة .

ثم جاء دور ، بعد ضعف الخلافة فى بغداد ، برز فيه أثر العامل المحلى فى الثقافة العربية بحكم تفاعل العاملين المذكورين ، وبحكم اتصال كل قطر بحضارة مجاورة (كأثر الهند وإيران فى العراق ، وأثر البيزنطيين فى سورية ، وأثر الفراعنة وروما فى مصر) ، ثم جاء دور الانحطاط حيث تغلب عامل عام جديد هو العامل الفارسى العثمانى الذى حاول خلع طابع عام على البلاد العربية ، فازداد انفكاك العرب وتأثرهم بالأوضاع المحلية الخاصة فى كل قطر .

فلما احتك العرب بالغرب ، جاءت موجة الحضارة الغربية الحديثة ، وبدأت نهضة جديدة فى البلاد العربية — أولا فى مصر ثم فى سورية ثم فى العراق — وفى كل قطر عربى نلحظ رد فعل متماثل : قبول الحضارة الغربية الصناعية بسرعة فائقة ، ومحاولة تجديد فى الثقافة العربية بما يلائمها من ثقافة الغرب ، واقتباس كامل للطريقة العلمية الحديثة . أما الدين فيكاد يبقى غير متأثر بالغرب ، وربما كانت حركة محمد عبده بداءة جيدة صالحة ، ولكنها وقفت عند حدها فى مصر ، ولم تتقدم خطوة أخرى بارزة لا فى مصر ولا فى غير مصر من البلاد العربية . وبقى الدين تقليديا .

فانا أرى إذن ، بناء على نظرتى الشاملة هذه لتاريخ العرب ، أن تطور البلاد العربية

السياسى والثقافى بدل على اتجاه حديث ينسجم مع اتجاه تاريخ العرب الغابر : وهو ازدياد فى التعاون والاشتراك فى الحركة التاريخية العربية مع اختلاف محلى ثانوى بالنسبة لظروف كل قطر لجغرافيته الخاصة أو اتصاله بدولة مجاورة . وما جامعة الدول العربيـة فى رأينا إلا خطوة تاريخية (Historical Pattern) من خطوات تطور البلاد العربية منذ الحرب العالمية الأولى التى أثمرت خلال الحرب العالمية الثانيـة . وهى خطوة تحتمل زيادة الارتباط فى تطور البلاد العربية فى الغد . ومهما يطرأ من ضعف أو فتور فى سير الجامعة بين آن و آخر ، فهى خطوة ستؤدى فى النهاية إلى تكوين اتحاد أوثق بين البلاد العربية المختلفة .

يستنتج من ذلك أن دراسة التاريخ العربى فى مختلف مراحل التعليم فى البلاد العربيـة يستحسن أن تـكون على الوجه التالى :

١ — فى المعاهد العالية (الـكليات) تكون دراسـة التاريخ دراسة عامة شاملة غير إقليمية وبطريقة علمية موضوعة انتقادية . ثم تتناول دراسـة مدى تغير الأسس العامة حين تتعارض والعوامل والمصالح المحلية .

٢ — فى مرحلة التعليم الثانوى تكون الدراسة عامة أيضاً للعالم العربى مع التوفيق بين التوجيه القومى والطريقة العلمية ، ويدرس عادة تاريخ العرب الذى يخص الإقليم بشىء من التفصيل أكثر من بقية الأقاليم . كدراسة الأمويين فى سورية بصورة أوسع فى المدارس السورية ، والعباسيين بصورة أوسع فى مدارس العراق .

٣ — فى مرحلة التعليم الابتدائى يجب أن تكون دراسة التاريخ مستهدفة إثارة الرغبة واللذة فى دراسة التاريخ العربى أكثر منها حفظ حقائق أو وقائع التاريخ العربى . وهـذا الغرض يتم بالاهتمام بالقصص التاريخية ، ولا سيما قصص أبطال التاريخ العربى . ويستحسن اختيار القصص التاريخية وأبطال العرب ذوى الصفات الملائمة لـكل قطر عربى ومن أبطال ذلك القطر .

٤ – موضوعات للبحث فى مادة التاريخ

الدكتور أحمد فكرى

بجامعة فاروق الأول

أولا : فى مرحلة التعليم الابتدائى هل يدرس تاريخ قطر الطالب فقط ، أو تاريخ الأمة العربية كلها ؟ أو يجعل تاريخ القطر محورا لدراسة التاريخ العربى ؟ أو تدرس سير أبطال العرب وعظمائهم فقط ؟ أو يدرس تاريخ المدن ونحو ذلك ؟

لكل قطر من الأقطار العربية تاريخ سابق لتاريخ العرب ، متصل به أو غير متصل ، ولا بد أن يلم التلميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى إلمامة سريعة مجملة بتاريخ القطر الذى يظله فى العصور السابقة لتاريخ الأمة العربية ، كما أنه لا بد أن يحيط بتاريخ الديانة التى ينتمى إليها ، سواء فى دروس التاريخ نفسه أو فى الدروس الدينية التى يلقنها .

يعطى التلميذ قسطا من هاتين الناحيتين كمقدمة لدراسة التاريخ . وليس ما يدعو بعد ذلك إلى قصر دراسته على تاريخ القطر . فمثل هذه الدراسة بتر لدراسة التاريخ . ولا يمكن بأى حال من الأحوال دراسة تاريخ قطر مثل سورية أو لبنان أو مصر فى العصور العربية دراسة مستقلة دون الإحاطة بقسط كبير من تاريخ الأمة العربية كلها ، بل بقسط أكبر كثيرا من تاريخ القطر نفسه .

وهنا يتبقى البحث فيما إذا كان الأصوب دراسة تاريخ الأمة العربية كلها ، أو جعل تاريخ القطر محورا لدراسة التاريخ العربى . وكلا الاتجاهين يقبلان الدفاع وتعضدهما الحجة .

غير أنه إذا أريد دراسة التاريخ من حيث هو علم ثابت ، فلا مفر من دراسة تاريخ الأمة العربية كلها ، إذ أن جعل تاريخ القطر محورا لهذه الدراسة يشوه النسب الزمانية والمكانية تشويها يؤثر فى اتجاه التلاميذ مستقبلا نحو دراسة التاريخ ، ويغير الحقائق التاريخية تغييرا لا يقره العلم والعلماء . أما إذا أريد أن تكون دراسة التاريخ عاملا من عوامل التربية الوطنية ودافعا من دوافع العزة القومية ، فقد يكون ذلك مبررا مقبولا لجعل دراسة القطر محورا لدراسة التاريخ العربى .

وعلى كل حال فيجب أن تقوم هذه الدراسة فى تلك المرحلة الابتدائية من التعليم على سرد

قصصى للتاريخ ، يكون أساسه سير أبطال العرب وعظمائهم ، بحيث يجاورها قصص تاريخية عن أسباب الحياة الاجتماعية والدينية ، وتاريخ الأمة العربية غنى بقصص تتصل بإنشاء المدن وبطريق الحياة فيها وبوسائل الاتصال بينها وبمظاهر الفن فيها ونحو ذلك .

* * *

ثانيا : فى مرحلة الدراسة الثانوية هل يكون محور دراسة التاريخ العربى الملوك والعظماء والأحداث التاريخية ؟ أو الدول المتتابعة ؟ أو النواحى الاجتماعية الوصفية ؟ وما مقدار العناية بكل ذلك ؟ وهل يدرس تاريخ الحضارة على حدة ؟ أو مدمجا فى التاريخ العام ؟ .

يتوقف الرد على هذه الأسئلة إلى حد كبير على معرفة السنة أو السنوات التى تخصص لهذه الدراسة من مرحلة التعليم الثانوى ، وعما إذا كانت هذه السنة قريبة من مرحلة التعليم الابتدائى ، أو هى أقرب من ذلك إلى مرحلة التعليم الجامعى . وسنعود إلى طرق الموضوع فيما بعد عند التحدث عن مناهج التعليم .

ولا بد للطالب على كل حال فى مرحلة التعليم الثانوى أن يتصور التاريخ على حقيقته وأن يعطى الدروس التاريخية على أساس علمى صحيح . وفى هذا لا يصح التخصيص ولا تجوز التفرقة بين تاريخ الملوك والعظماء وتاريخ الدول المتتابعة . وفى رأينا أنه يجب أن يوضع كل منها فى الإطار الذى حدده التاريخ نفسه . فتاريخ الملوك والعظماء والأحداث التاريخية يدخل فى نطاق تاريخ الدول المتتابعة ، فهى المحور الذى يتشعب منه أوائك ، ولا سبيل إلى دراسة شخصية عربية مهما عظمت دون وصلها بالدولة التى تولدت منها أو ساهمت فى تكوينها .

ويترتب على جعل تاريخ الدول المتتابعة محورا لدراسة التاريخ العربى أن تكون هذه الدراسة أوسع إدراكا لعناصر التاريخ كله . إذ أن دراسة تاريخ عظيم من العظماء قد تضخمت شخصيته بحيث تتضاءل بجوارها العوامل السياسية أو الاجتماعية أو الدينية التى خلقتها خلقا ، أو التى تضافرت على الأقل فى تشييدها . أما دراسة تاريخ الدول فإنها تجر حتما إلى دراسة تلك النواحى من التاريخ التى كثيرا ما أهمل شأنها .

ولهذا أيضا يصعب أن تكون دراسة النواحى الاجتماعية الوصفية محورا لدراسة التاريخ العربى . فقد تكون هذه النواحى بارزة فى أمة من الأمم وفى عصر من العصور ، ولكنها فى غير ذلك تتخذ نطاقا متفرعا أكثر منه متركزا ، وتتصل بتاريخ الدول اتصالا مغايرا من

النواحى التاريخية . والأمانة التاريخية تستدعى أن تعطى كل ناحية مقدار العناية التى يحددها النطاق التاريخى نفسه فى المراحل التى مرت بها الدول العربية نحو أهداف المدنية صعودا وهبوطا ، وفى الطريق التى استنبطت فيها أوائلها ومفارقها ومحاطها .

تاريخ الدول المتتابعة هو المحور الذى تتشعب منه دراسة نواحى التاريخ الأخرى ، ومنها تاريخ الحضارة . ودراسة هذه الناحية من التاريخ تقبل الإدماج والتخصيص .

تدمج دراسة تاريخ الحضارة فى التاريخ العام إذا اقتصرت الدراسة على حكم واحد ، أو على عصر من العصور ، أو على دولة من الدول . أما فى مرحلة التعليم الثانوى ، والدراسة تشمل التاريخ العربى كله ، فمن الأفضل فى رأينا دراسة تاريخ الحضارة العربية على حدة . صحيح أن تاريخ هذه الحضارة يتصل فى كثير من الأحيان بتاريخ العظماء والأبطال ، أو بتاريخ الدول المتتابعة ، ولكنه فى أحيان كثيرة أخرى لا يقف عند هذه التواريخ ، بل يمتد إلى تواريخ تبعتها أو يتصل بتواريخ سبقتها .

وتاريخ الحضارة العربية هو الناحية الوحيدة من نواحى التاريخ التى تربط حلقاتها الزمانية والمكانية ارتباطا يصل بين الأقطار العربية كلها وبين الدول العربية جميعاً ، فليس مايدعو إلى إدماجه فى التاريخ العام إدماجا يترتب عليه قطع هذه الحلقات الزمانية والمكانية مادام من الممكن الإبقاء على صلاتها ، وما دام فى دراستها على حدة وسيلة لإعادة سلسلة التاريخ العربى بعد تفككها أمام الطالب عند دراسته لتاريخ الدول المتتابعة .

* * *

ثالثا : وسائل الاستفادة من التاريخ العربى لتقوية الروح العربية الحق .

لا سبيل إلى الخروج عن الأسلوب العلمى فى دراسة التاريخ لتوجيهها نحو غاية قومية . غير أنه يمكن الوصول إلى هذه الغاية من دراسة التاريخ على حقيقته ، إذ لا شك أن عظمة الدول العربية قامت فى الغالب على الروح العربية الحق ، ولا شك أيضا أن فترات الاضمحلال التى انتابت هذه الدول نبتت على الأكثر من تزعزع هذه الروح . ولهذا وجبت دراسة التاريخ فى مراحله كلها ، سواء منها مفاخره ومخاذله . وألا يقتصر فى هذه الدراسة على ذكر الأحداث والحقائق . بل تفصل الأسباب والنتائج تفصيلا يوضع فيه أثر الحياة الشعبية والروح العربية الحق فى ارتقائها وهبوطها .

والوسيلة الثانية للاستفادة من التاريخ العربى لتقوية هذه الروح هى دراسة تاريخ الدول الغربية ، وخاصة الدول اللاتينية ، وإيضاح أسباب تفكك روحها وانهيارها ، ثم دراسة

تكون الروح القومية الجديدة فى كل من تلك الدول ، ونتائج ذلك فى تطورها ونهوضها . وليست هذه الدراسة ضرورية فحسب لتقوية الروح العربية ، بل هى أساسية لتفهم التاريخ العربى على حقيقته .

* * *

رابعا : المنهج المثالى المقترح لمادة التاريخ :

١ — مرحلة التعليم الابتدائى

٢ — مرحلة التعليم الثانوى

٣ — المناهج المقررة حالياً فى مصر

(ا) المنهج المقترح لمرحلة التعليم الابتدائى :

١ — العرب قبل الإسلام ، قصص عن طبيعة بلادهم وطرق حياتهم وديانتهم وصفاتهم ممثلة ببعض أبيات من الشعر .

٢ — السيرة النبوية ، وعصر الخلفاء ، قصص تحكى فضائل هذا العصر .

٣ — ذكر حلقات مجيدة من الفتوحات الإسلامية ومن مظاهر الحضارة العربية فى العصرين الأموى والعباسى وفى الأندلس ، تصاغ للتلميذ فى أسلوب قصصى .

٤ — قصص عن فتح مصر وعن الحياة العربية فيها ، أو عن الحياة العربية فى البلد العربى الذى يدرس فيه التلميذ .

(ب) المنهج المقترح لمرحلة التعليم الثانوى :

١ — استعراض للحياة السياسية والحضارية فى بلاد الدولتين الرومانية والفارسية أثناء القرنين الخامس والسادس الميلاديين .

٢ — وصف لطبيعة بلاد العرب ولأسباب الحياة الاجتماعية والحضارية فيها قبل الإسلام .

٣ — عرض تاريخى للسيرة النبوية وللحياة السياسية والدينية والحربية فى عصر الخلفاء .

٤ — قيام أسس الحضارة العربية .

٥ — تاريخ الدولة العربية فى العصر الأموى :

(١) السياسة والخلافة .

(٢) نظم الحكم .

(٣) تطور الحياة الاجتماعية .

(٤) الآداب والمعارف والفنون .

٦ — تاريخ الدولة العربية فى العصر العباسى الأول — العصر الذهبى :

(١) السياسة والخلافة .

(٢) نظم الحكم .

(٣) تطور الحياة الاجتماعية .

(٤) صلات البلاد العربية .

(٥) الآداب والعلوم والفنون .

٧ — تاريخ الدولة العربية فى الأندلس :

(١) السياسة والخلافة والحكم .

(٢) مظاهر الحياة الاجتماعية .

(٣) الآداب والعلوم والفنون.

(٤) علاقة الشرق بالغرب .

٨ — تاريخ مصر :

(١) عرض تاريخى للولاة والحكم .

(٢) الدولة الطولونية .

(٣) الدولة الأخشيدية .

(٤) الدولة الفاطمية .

(٥) تطور نظم الحكم إدارياً وسياسياً .

(٦) تطور الحياة الاجتماعية دينياً ولغوياً واقتصادياً .

(٧) الحياة الاقتصادية .

(٨) الآداب والمعارف والفنون .

٩ — الانحلال السياسى فى البلاد العربية .

١٠ — علاقات البلاد العربية بالبلاد الأوربية ، ومدى تأثر حضارة كل منهما بحضارة الأخرى

١١ — الحروب الصليبية :

(١) أسبابها .

(٢) حوادثها وتاريخ الدولة الأيوبية .

(٣) نتائجها .

١٢ — نظرة شاملة لحالة البلاد العربية أثناء الحروب الصليبية وبعد انتهائها .

١٣ — تاريخ مصر فى عصر المماليك :

(١) الحالة السياسية .

(٢) النظم الإدارية والحربية .

(٣) الحالة الاجتماعية والاقتصادية .

(٤) الآداب والمعارف والفنون .

(ح) المناهج المقررة حاليا فى مصر :

وضعت مناهج التاريخ المقررة حالياً فى مصر بحيث تشمل بعض نواحى الحضارة العربية فى العصور المختلفة . ولكن محور دراسة التاريخ فيها يرتكز على سير الخلفاء والأمراء والعظماء والأحداث التاريخية . وهى مع هذا موجزة مرنة بحيث تترك لأستاذ المادة سبيل استعراض تاريخ الحياة الحضارية فى العصور المختلفة .

٥ – دراسة التاريخ فى المدارس الثانوية

وملاحظات حول تقرير لجنة التاريخ العربى

الأستاذ عبد العزيز الدورى

الأستاذ بدار المعلمين العالية ببغداد

أولا : أرى أن يدرس تاريخ العرب على أنه تاريخ أمة متصل من أوله إلى آخره ، لا على أساس أنه تاريخ الأمويين أو تاريخ العباسيين ، لأن الدراسة على أساس العوائل « الأسرات » تخلق الأحقاد وتولد جواً من النفرة إقليمية أو طائفية ، هذا بالإضافة إلى أن دراسة التاريخ على أساس العوائل يفقده وحدته وينسى الطالب أن هذا تاريخ أمة فى سيره .

ولكن لا بد من تقسيم تاريخ الأمة إلى فترات ، ويمكن جعل أساس التقسيم تطور هذا التاريخ من نواحيه المختلفة على أساس سياسى ، بالشكل التالى مثلا :

١ – دور الوعى الأول – ويتناول تطور العصر الجاهلى حتى ظهور الإسلام .

٢ – اليقظة العربية – دور توحيد العرب السياسى والدينى ويتناول دور الرسالة وعصر أبى بكر حتى نهاية الردة .

٣ – دور الفتوحات حتى أواسط خلافة عثمان .

٤ – دور الفتنة الأولى – من بوادر الثورة على عثمان حتى مجىء مروان الأول .

٥ – دور الفتوح الأخير ، وتوطد الدولة – حتى مجىء عمر بن عبد العزيز .

٦ – دور المشاكل الداخلية – الصراع بين الأحزاب ، والصراع بين العرب والموالى ، والدعوات السرية – وينتهى بسقوط الأمويين .

٧ – دور نفوذ الفرس أو التعاون مع الفرس – وينتهى بانتهاء حكم المأمون .

٨ – دور النفوذ التركى ، ويمتد حتى مجىء البويهيين .

٩ – الدور البويهى .

١٠ – الدور السلجوقى .

١١ – الفترة الأخيرة حتى سقوط بغداد .

وفى كل فترة يشار إلى ما يحصل فى البلاد الأخرى ، ويعتبر مركز الأمبراطورية

الإسلامية فى كل الحالات محور الحديث ، فمثلا دور النفوذ التركى هو دور الإمارات فى الشرق والغرب : والدور البويهى هو دور الدول المستقلة ، وخاصة الدولة الفاطمية فى مصر.

ويمكن أن يكون التقسيم على أساس آخر شعبى كما يلى :

١ — الدور العربى القبلى (قبل الإسلام) .

٢ — الدور العربى الإسلامى الهادئ — حتى الفتنة فى زمن عثمان .

٣ — دور الصراع بين القبلية والإسلام حتى مجىء مروان .

٤ — الدور العربى والصراع بين العربية والأعجمية ، حتى نهاية الأمويين .

٥ — الدور العربى والفارسى (حتى نهاية المأمون) .

٦ — الدور العربى التركى (حتى مجىء البويهيين) .

٧ — دور النفوذ الفارسى (البويهيين) .

٨ — الدور التركى (السلاجقة).

٩ — دور الانتعاش الأخير .

* * *

ثانيا : ومن الضرورى أن يدرس تاريخ الحضارة مع التاريخ السياسى ، ويكون التأكيد على تاريخ الحضارة ، حتى يظهر التاريخ وكأنه تطور لتاريخ الحضارة . مع ملاحظة أن فترات التجزئة فى تاريخ الحضارة أقل منها فى التاريخ السياسى ، لأن سير الحضارة والمجتمع أبطأ من التطورات السياسية .

وأقترح أن يكون التقسيم كما يلى : —

١ — الدور العربى القبلى .

٢ — الدعوة الإسلامية وأثر الإسلام فى العرب .

٣ — فترة الاتصال بالأعاجم والتطور الحضارى الأول . وتشمل أكثر التاريخ الأموى وفيه نتحدث عن الصراع بين النظرة القبلية والنظرة الإسلامية ، وبدء تخلل نفوذ الأعاجم ونفوذ العلوم وبدء الاقتباس والنقل ، ومثول حضارتين عربية وأعجمية فى آن واحد .

٤ — دور الاتصال القوى بالأعاجم — وهو دور نقل وترجمة واقتباس فكرى واجتماعى على نطاق واسع ، ويمتد حتى القرن الثالث .

٥ — دور الإنتاج المستقل والبناء ويمتد حتى القرن السابع الهجرى . ويبدأ البحث

بالتاريخ السياسى ، وبعد الانتهاء من فترات سياسية توازى فترة حضارية نتكلم عن الحضارة ، وبذلك توضع المراحل السياسية بموازاة المراحل الثقافية .

* * *

ثالثا : ولا يكفى أن يكون التاريخ وصفياً ، بل من الضرورى إعطاء شىء من التحليل بذكر شىء عن المسببات والنتائج ، وهذا يساعد على الوحدة والانسجام فى البحث التاريخى ، كما أنه يربى ملكة النقد والتتبع وحب الاطلاع عند الطالب . ولا أستحسن التأكيد على الشخصيات ، بل الأفضل أن تعرض الاتجاهات العامة ، ثم يبيّن أثر الشخصيات خلال هذا العرض . فالأمة هى الوحدة أو الكائن الاجتماعى الذى نتحدث عنه ، وفى هذا ضرورة مهمة ، وهى التقليل من النزعة الفردية ، وتقوية روح الجماعة ، وإظهار الكيان الاجتماعى .

* * *

رابعا : ومن الضرورى أن يكتب هذا التاريخ بروح توجيهية دون إغراق . إذ يجب أن تكون المعلومات سالمة الأسس ، خالية من التهويلات ، قريبة من الروح العلمية . وأن يكون التوجيه بالدرجة الأولى فى اختيار مادة الكتاب لا فى الدعاية الفارغة . فإذا ما كتب التاريخ بهذا الشكل فهم الطالب تاريخ أمة وسر تقدمها وضعفها . ويجب أن يكون من أول غاياتنا خلق الشعور بالكرامة فى نفس الطالب ، وتقوية الروح العربية عنده .

* * *

خامسا : ومن الضرورى ألا يمر البحث بصورة مستعجلة على العقد الاجتماعية والسياسية فى تاريخنا ، تجنباً للقيل والقال ، بل تجب معالجة المشاكل وتوضيحها بروح مستنيرة ، لأن إهمال العقد هو سر كثير من الأدواء فى الأمة .

هذه ملاحظات عامة أدونها علّ فيها بعض الفائدة .

ملاحظات حول تقرير لجنة التاريخ العربى :

وقد لاحظت فى تقرير لجنة التاريخ بلبلة وغموضا لا يفهم منه أى اتجاه . فهى تريد من التاريخ « أداة لتكوين المواطن الصالح » ، وهذا التعبير غامض ونسبى يختلف مدلوله فى كل بلد ، ويختلف باختلاف قائله . كما أنها ترى وجوب « العناية فى تدريس التاريخ بمعرفة التاريخ القومى والتاريخ العام » وليس لذلك مفهوم معين ، خصوصاً إذا عرفنا أن تدريس النوعين هو السائد فى كل بلد ، ولكن الاختلاف هو فى التأكيد والتوجيه .

والذى أراه هو :

١ — أن يكون التاريخ أداة لتقوية الروح العربية لينشىء روح الثقة والشعور بالكرامة والقابلية . ولكن يجب ألا يكون ذلك عن طريق المبالغة أو التمويه ، بل بإظهار الصفحات اللامعة وبيان خدمة العرب للمدنية العامة ، وتوضيح نقاط الضعف بروح علمية .

٢ — أن يدرس التاريخ بشكل يساعد على فهم الأوضاع الحاضرة ، وليساعدنا على إدراك المفيد والضار مما عددنا ليكون عنصرا من عناصر بناء الكيان الاجتماعى .

٣ — وألا يدرس التاريخ على أساس الأسر كالأمويين والعباسيين ، بل يتبع تقسيم آخر ، يختلف بحسب الموضوع — ففى الناحية السياسية مثلا ننتقل من دور الرسالة إلى دور انفراد العرب بالسلطة ، إلى دور إدخال الأعاجم ، إلى دور سيادة الأعاجم — وفى الناحية الثقافية ، من دور المعلومات العربية المبعثرة ، إلى دور النقل والترجمة إلى دور الإنتاج المستقل وهكذا . كما أننا يجب أن نعنى بإزالة الكثير من الخلافات والعنعنات ، بتوضيح ظروف نشوئها ، ليزول التمويه المؤدى إلى التعصب والانقسام والنظرات العنيفة والضيقة .

ولا بد أن نعنى عناية خاصة بدراسة تاريخ الشرق الأدنى بكامله ، لفهم الحضارة العربية أو الإسلامية ، مع الإشارة إلى الأوضاع المعاصرة فى الغرب بإيجاز .

* * *

وللإجابة عن بعض الأسئلة المدرجة فى تقرير اللجنة أبين :

ج ١ — أرى أن يدرس تاريخ الأمة العربية كلها ، ويعطى لكل قطر فى كل فترة أهميته الخاصة به آنئذ ضمن الإطار العام . لأن ذلك يساعد على الانسجام فى تدريس التاريخ

فى مختلف البلاد العربية ، ويؤكد الشعور بالوحدة التاريخية والمصلحة المشتركة .

ولكن هذا لا يمكن تطبيقه دائما ، ولذا كان من المستحسن أن يعطى التاريخ العربى العام حتى ظهور الدول المستقلة كالطولونيين والفاطميين ؛ وعندئذ يحول الانتباه إلى التاريخ المحلى لكل قطر ، مع بيان ما يجرى فى البلاد العربية الأخرى — وهذا ينطبق بصورة خاصة على الفترة الحديثة — وبذلك نحفظ الانسجام والوحدة فى التنوع .

* * *

ج ٢ — أرى أن يبدأ بالطالب وهو فى صفه الرابع ، فيعطى قصصا قليلة عن أبطال التاريخ القديم المحلى ، ثم يعطى قصصاً أكثر عدداً عن أبطال التاريخ العربى ومصلحيه وعلمائه . ويتلو ذلك معلومات مبسطة بأسلوب قصصى (فى السنة الخامسة) عن تطور التاريخ العربى . ثم لمحة عن العصر العثمانى . ثم معلومات عن التاريخ المحلى فى العصر الحديث (فى السنة السادسة) .

* * *

ج ٤ — وأرى أن يبدأ الطالب بقليل عن العصر القديم ، ويركز الجهد على التاريخ العربى لأن بيئتنا ملأى بالقصص التى ترويها الأمهات عن السلف — فلا صعوبة فى الموضوع .

* * *

ج ٥ — أرى أن يكتب التاريخ فى مرحلة الدراسة الثانوية مع تأكيد خاص على نواحى الحضارة والاجتماع ، وأن تهمل التفاصيل السياسية والعسكرية لأنها مملة ومربكة .

* * *

ج ٦ — أرى أن يقسم تاريخ العرب من الناحية السياسية بالشكل التالى :

(ا) الدور السابق للإسلام .

(ب) دور الرسالة وتوحيد الجزيرة ، وينتهى فى السنة الثانية بخلافة أبى بكر .

(ح) دور السيادة العربية وينتهى بسقوط الأمويين .

(ء) دور اشتراك الأعاجم .

(ا) دور اشتراك الفرس حتى نهاية المأمون .

(ب) دور اشتراك الترك ونفوذهم حتى الفتح البويهى (٣٣٤ هـ) .

(هـ) دور الاستقلال فى بعض الأقطار (الفاطميون ، الأيوبيون) يقابله دور سيادة الأجانب (البويهيون ، السلاجقة) فى العراق .

(و) الفترة الأخيرة . فى سقوط بغداد (العراق) ، أو الفتح العثمانى (مصر) .

هذا مجرد اقتراح مستعجل للتنظيم ، ولكنه يستند إلى أساس التيارات السياسية الكبرى لا إلى أساس العوائل والسلالات ، لأن التيارات السياسية توضح جوهر التاريخ ، وتمنع روح التجزؤ والتعصب والنظرات العنيفة .

* * *

ج ٧ — بعد سقوط بغداد — الأفضل أن يكون التدريس على أساس الدول التى قامت مع بيان الصلة بالأقطار العربية الأخرى ، ومناقشة الأوضاع والتطورات الخاصة لنفهم الأوضاع الحاضرة ، ولا نفقد روح الوحدة .

* * *

ج ١٠ — خير وسيلة للاستفادة من تاريخ العرب فى تقوية الروح العربية هى :

(١) التأكيد فى إظهار الصفحات المجيدة فى الحضارة والثقافة ، والمبادئ الإنسانية التى جاءت بها هذه الحضارة . وتجنب المبالغة .

(٢) توضيح بعض العقد التاريخية التى أسىء فهمها ، فولدت روحاً طائفية أو انعزالية محلية ليعود جو التفاهم والانسجام .

(٣) كتابة التاريخ العربى بالطريقة الحديثة ، وذلك بتجنب التفاصيل العسكرية وعدم الإكثار من الأسماء والتواريخ مما يدعو إلى السأم . إن الكتابة بطريقة جذابة هى خير وسيلة لتحبيب هذا التاريخ ، وخاصة إن كتب بشكل يأخذ أوضاعنا الحاضرة بعين الاعتبار ويحاول توضيحها بربطها بالماضى .

* * *

ج ١١ — يمكن تحقيق هذه النقطة إن تجنب المؤرخ إثارة الروح العسكرية ، أو التأكيد على الدسائس ، أو محاولة إظهار المدنية العربية كأنها شىء لم يشترك فيه غير العرب وما قدمه غير العرب كان ضاراً . فالمهم أن يحاول الإنسان بيان ما استفاده العرب من الغير وما قدموه للغير ، وبيان أن المدنية العربية جزء من المدنية الإنسانية . وأن يكتب التاريخ بروح تسودها الدقة والنظرة العلمية ، ويكون التوجيه فى اختيار ما يكتب لا فى خلق ما لا يوجد أو الإفراط فى تفخيم ما وجد .

٦ – منهج مقترح للتاريخ بالمدارس الثانوية
فى البلاد العربية*

روعى فى وضع هذا المنهج الاعتبارات الآتية :

١ — أن الطالب بالمدارس الثانوية قد نضج تفكيره للدرجة التى تمكنه من دراسة التاريخ ، كمادة قائمة بنفسها ترتفع فوق مستوى القصص ، وحياة الأبطال ، والشخصيات التاريخية بالمدارس الابتدائية ، كما أنها — فى الوقت نفسه — تنأى عن التحقيق العلمى الدقيق الذى تختص به الدراسة الجامعية .

٢ — هذا المنهج يتضمن ناحيتين :

الناحية الأولى : العناية بتاريخ البلاد العربية منذ العصور القديمة حتى الوقت الحاضر ، وقد وزعت هـذه الدراسة على سنوات ثلاث : بالسنة الأولى يدرس الطالب التاريخ القديم للشرق الأدنى . وبالسنة الثانية يدرس تاريخ العرب فى العصور الوسطى . وبالسنة الثالثة يدرس تاريخ العرب الحديث . وهكذا يتخرج الطالب فى المدرسة الثانوية ، وقد تمثلت فى ذهنه فكرة واضحة عن التاريخ العربى فى مختلف العصور ، وتكونت فى نفسه — وهو لا زال فى صدر الشباب — عاطفة قومية مشتركة بين شباب الأقطار العربية .

الناحية الثانية : العناية بتاريخ كل قطر عربى على حدة . ذلك لأن دراسة تاريخ العرب عامة لا ينبغى أن تطغى على التاريخ القومى المحلى لكل أمة عربية .

٣ — على أن هـذا المنهج المقترح من المرونة بحيث يستطيع كل قطر عربى أن يطبقه بما يتلاءم ومقتضيات الدراسة ومستوى التعليم فيه .

٤ — على الرغم من أن الاهتمام فى هـذا المنهج المقترح منصب على دراسة تاريخ البلاد العربية فى عصورها القديمة ، والوسطى ، والحديثـة — فإنه لا ينبغى إغفال دراسة التاريخ الأوربى ، لما كان بين البلاد العربية وأوربة من اتصالات شتى فى ميادين السياسة ،

(*) وضع هذا المنهج حضرة صاحب العزة محمد شفيق غربال بك وكيل وزارة المعارف المصرية ، والدكتور أحمد عزت عبد الكريم الأستاذ المساعد بجامعة فؤاد الأول ، والمنتدب لتدريس التاريخ بالجامعة السورية ، والدكتور حسن عثمان الأستاذ المساعد للتاريخ بجامعة فاروق الأول .

والتجارة ، والحرب ، والثقافة الخ . ولهذا فإن الجزء الخاص بتاريخ العرب فى العصور الوسطى ينبغى أن يتضمن الإشارة إلى تاريخ الدول الأوربية المعاصرة ، وعلاقاتها بالدول العربية . كما ينبغى أن يعنى أيضاً فى هذا الجزء من المنهج بدراسة الحضارة العربية ، كمقوم أساسى من مقومات الحضارة العالمية .

أما التاريخ الأوربى الحديث والمعاصر ، كمادة قائمة بنفسها ، فيمكن تأجيل تدريسه إلى السنة النهائية بالتعليم الثانوى لطلاب الشعبة الأدبية ، بعد أن يكون الطالب قد فرغ من دراسة تاريخ البلاد العربية وتاريخ قطره الخاص .

المنهج المقترح :

السنة الأولى : « تاريخ قديم — يدرس الطالب تاريخ بلده الخاص فى العصر القديم مع العناية بدراسة تاريخ الحضارات القديمة المعاصرة فى الشرق الأدنى ، وما كان بين شعوب العالم القديم من علاقات » .

السنة الثانية : « تاريخ العرب فى العصور الوسطى — اليقظة العربية الأولى ، السيرة ، الوحدة الدينية والسياسية ، حركة الاتساع العربى ، الكفاح بين العرب والأعاجم ، تفكك الوحدة السياسية للدولة الإسلامية ، قيام الدويلات الإسلامية فى الشرق والغرب ، أزمة العالم الإسلامى ، المغول والصليبيون ، الفتح العثمانى » .

السنة الثالثة : « تاريخ العرب فى العصور الحديثة — أحوال العرب تحت الحكم العثمانى ، محاولات التخلص من حكم العثمانيين ، فخر الدين المعنى ، ظاهر العمر ، على بك الكبير ، محمد على ، الضغط الأوربى على البلاد العربية ، احتلال الجزائر ، تونس ، مصر ، طرابلس ، الانتداب الفرنسى والإنجليزى على بلاد الشرق الأدنى ، مجهودات العرب للتخلص من التدخل الأوربى ، العرب بين الحربين العالميتين الأخيرتين ، قيام الدول العربية بأوضاعها الحالية ، تأسيس جامعة الدول العربية ، المشكلات العربية الراهنة » .

السنة الرابعة : « تاريخ حديث قومى — تاريخ مصر الحديثة فى مصر ، وتاريخ سورية فى سورية الخ » .

السنة الخامسة : « تاريخ أوربة الحديث والمعاصر » .

٧ - مشروع منهج لاعداد معلم التاريخ فى الجامعات

ومعاهد المعلمين فى البلاد العربية*

---

١ - (عام) : « تاريخ الشرق الأدنى القديم » دراسة الحضارات القديمة .

(خاص) : تتجه العناية فى كل دولة عربية إلى دراسة تاريخها القديم .

٢ - (عام) : « التاريخ الإسلامى » أى دراسة التاريخ العربى قبل الإسلام ، ثم ظهور الإسلام ، والدول العربية ، حتى الفتح العثمانى .

ويحسن دراسة هذا المنهج فى سنتين أو ثلاث سنوات ، بحسب مقتضيات الدراسة فى كل دولة عربية .

(خاص) : يعنى كل قطر بدراسة تاريخه فى العصر الإسلامى منذ فتح العرب حتى الفتح العثمانى .

٣ - (عام) : « تاريخ العرب الحديث » تاريخ الشرق الأدنى الحديث ، منذ الفتح العثمانى حتى الوقت الحاضر .

(خاص) : يدرس كل قطر تاريخه الحديث فى هذه الفترة .

٤ - (عام) : « التاريخ الأوربى » يوزع على ثلاث مراحل تتمشى مع مراحل الدراسة السابقة :

المرحلة الأولى : تاريخ اليونان والرومان .

« الثانية : تاريخ أوربة فى العصور الوسطى .

« الثالثة : التاريخ الأوربى الحديث والمعاصر .

٥ - « منهج البحث التاريخى » : يدرس الطالب طريقة البحث التاريخى بما تتضمنه من

(*) وضع هذا المنهج حضرة صاحب العزة محمد شفيق غربال بك وكيل وزارة المعارف المصرية ، والدكتور أحمد عزت عبد الكريم الأستاذ المساعد بجامعة فؤاد الأول ، والمنتدب لتدريس التاريخ بالجامعة السورية ، والدكتور حسن عثمان الأستاذ المساعد للتاريخ بجامعة فاروق الأول .

جمع المصادر ، ونقد الأصول ، وإثبات الحقائق التاريخية .

* * *

أقسام الدراسة العالية للتحضير لدرجات الماجستير والدكتوراه :

يشجع الطلاب المتخرجون فى كليات الأداب ، والذين يقومون بتحضير رسائل لنيل درجات الماجستير والدكتوراه ، فى تاريخ الأمم العربية ، على الالتحاق بالجامعات والمعاهد فى مختلف الأقطار العربية تحقيقاً للفائدة العلمية .

* * *

تبادل الأساتذة والمحاضرين :

تتخذ التدابير اللازمة لتبادل الجامعات والمعاهد العالية بعض الأساتذة والمحاضرين ، تحقيقاً للفائدة العلمية ، وتوثيقاً للروابط الثقافية بين الدول العربية .

* * *

أما الإعداد المهنى لمعلم التاريخ ، فيتم فى معاهد المعلمين .

ويدرس الطالب فيها إلى جانب مواد التربية وعلم النفس مناهج خاصة فى طرق تدريس التاريخ ، وفى طريقة البحث التاريخى .

٨ - مشروع انشاء معهد

لدراسة العلاقات بين البلاد العربية *

لقد تطورت العلاقات الثقافية بين البلاد العربية بعد إنشاء جامعة الدول العربية تطورا يفتح الآفاق للتعاون بينها ، وأصبح من الملائم اتخاذ الأهبة لتنسيق هذه العلاقات وتدعيمها ، بالبحوث التاريخية والاستعانة بالاخصائيين لحل ما يعرض للبلاد العربية من مشكلات ، فى عصرنا هذا .

ونرى أن هذا لا يتحقق على وجه سليم إلا بإنشاء معهد لدراسة العلاقات بين البلاد العربية ، يكون مقره القاهرة ، ويلحق بجامعة فؤاد الأول ، على أن تكون له فروعه فى عواصم البلاد العربية الأخرى .

ويزود المعهد بنخبة من الإخصائيين المؤرخين من شتى البلاد العربية ، ويكون له مجلس إدارة خاص .

وتلحق بالمعهد مكتبة تضم الكتب والمؤلفات والدوريات التى تعنى ببحث المشاكل العربية وعلاقاتها بالدول الأخرى .

ويعنى بالأصول التاريخية ، وجمع ونشر الوثائق ، وتنظيم دور المحفوظات ، وتنسيق الاتصال بينها . وبنشر البحوث التى تتعلق بتاريخ البلاد العربية ، وتقديم الأسانيد العلمية التى تدعم وجهات النظر العربية ، فى مشاكل العصر ، وتنظيم العلاقات الثقافية ، كتبادل المؤلفات والأساتذة والطلاب ، وتنظيم الرحلات العلمية والأثرية فى أنحاء الشرق العربى .

---

(١) وضع هذا المنهج حضرة صاحب العزة محمد شفيق غربال بك وكيل وزارة المعارف المصرية ، والدكتور أحمد عزت عبد الكريم الأستاذ المساعد بجامعة فؤاد الأول ، والمنتدب لتدريس التاريخ بالجامعة السورية ، والدكتور حسن عثمان الأستاذ المساعد للتاريخ بجامعة فاروق الأول .

حـ - فى الجغرافية

١ - اعداد مدرس الجغرافية

المواد التى ينبغى لمعلم الجغرافية أن يلم بها ، بوجه عام ،
والدراسات الخاصة بشئون البلاد العربية ، بوجه خاص .

بقلم الدكتور محمد عوض بك محمد

إذا حسن إعداد مدرس الجغرافية ، أمكن أن يكون عاملا من أهم العوامل فى النهضة بأبناء أمته ، وبث روح الوطنية الصحيحة فى شبابها ، لأنه هو وحده الذى يستطيع أن يلقنهم العلم بطبيعة البلاد ، وبجهود سكانها فى الانتفاع بمرافقها ، وبمركزها الاقتصادى والسياسى والاجتماعى ، وبصلتها بجيرانها ، وبمشكلاتها المحلية والدولية ، والأهداف التى يجب أن تنشدها . وصفوة القول أن تعليم الجغرافية هو الدعامة العلمية التى تقوم عليها الوطنية السليمة ، ومعلم الجغرافية ركن من أعظم أركان نهضة الأمة وعامل قوى فى توجيه شبابها الوجهة الصحيحة .

ولئن كان مدرس الجغرافية هو معقد الأمل فى النهوض بهذا العبء الجليل النبيل ، فما أجدرنا أن نعنى بإعداده وتكوينه خير عناية ، وألا ندخر فى سبيل ذلك جهدا ولا مالا .

من الواجب بالطبع أن يكون مدرس الجغرافية ملما خير إلمام بالأساليب البيداجوجية الحديثة ، وبأساليب التربية ، وعقلية النشء ، وغير ذلك من الأمور التى يشترك فيها مع جميع المدرسين . مع إتقانه للوسائل الخاصة التى لابد من استخدامها فى تعليم المسائل الجغرافية نفسها ، مثل النماذج ، والصور والخرائط ، وطريقة عرض الموضوع وما إلى ذلك .

ولكنه يجب — إلى جانب هذا كله — أن يكون « جغرافيا » محيطا بعلمه إحاطة تامة شاملة ، فما ينبغى أن يوكل تدريس الجغرافية إلى معلم كان تحصيله لمادة الجغرافية ودراسته لها ، تحصيلا جزئيا ، لا يصل إلى مرتبة التخصص ، بل ولا يدنو منها . من الجائز أننا لا نتطلب منه — فى مرتبة التعليم الابتدائى والثانوى — أن يكون متخصصا فى فرع من فروع

الجغرافية ، منقطعا إلى دراسة جغرافية محدودة . ولكننا نطلب أن يكون إعداده الجغرافى إعدادا كاملا ، شاملا لجميع نواحى الجغرافية الطبيعية والبشرية . وأن يكون له مرانة على رسم الخرائط بإتقان وسرعة ، وعلى الاستعانة بالرسوم البيانية لإيضاح الظاهرات الجغرافية التى يعالج شرحها وتفهيمها لطلابه .

من المعلوم أن للجغرافية فرعين أساسيين : الجغرافية الطبيعية وتشمل دراسة الموقع والسطح والبيئة ، والمناخ ، والتربة ، والظاهرات النباتية والحيوانية والتقسيمات الإقليمية . والجغرافية البشرية ، وتشمل دراسة السلالات البشرية ، والحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والعلاقات السياسية . ومن الجائز أن تتسع لتشمل الجغرافية التاريخية أيضا ... ويلحق بهذا كله دراسة الخرائط وكيفية صنعها وأنواعها ، وأنواع الرسوم البيانية والإيضاحية التى لا غنى عنها فى دراسة جميع الظاهرات الجغرافية .

من المهم أن يكون لمدرس الجغرافية إلمام تام بهذه الفروع جميعا ، وأن يكون قد درسها دراسة واسعة ، من الناحيتين : العامية ، والإقليمية .

وقد يبدو لمعترض أن يتساءل : وما فائدة هذا التوسع فى البحث والدرس إذا كان ميدان المدرس لا يعدو المدارس الابتدائية ، أو الفصول (الصفوف) الأولى من المدارس الثانوية ؟

هذا سؤال نسمعه كثيراً فى البيئات التعليمية والتربوية ؛ ومن الغريب أننا نسمعه فقط فى هذه البيئات ، ولا نسمعه مثلا فى البيئات الطبية ، فلا يقال لنا إن طبيب الريف يكفيه العلم بقشور الطب ، بخلاف طبيب المدن ، بل نرى أن إعداد الطبيب يشمل دائما جميع نواحى الطب من غير استثناء .

وفوق ذلك لا بد لنا أن نتساءل : هل يراد بمعلم الجغرافية أن يظل دائما فى المدارس الابتدائية ، وألا ينفتح أمامه المجال للانتقال إلى المدارس الثانوية ، بل وإلى ما هو أعلى منها ، إذا أثبت جدارة وكفاية ؟ إن الذين يعملون فى كل ميدان من الميادين الفكرية يجب أن يكون باب التقدم والترقى مفتوحا أمامهم دائما . ومعلم الجغرافية ليس مستثنى من هذه القاعدة .

وكذلك لا بد لنا أن نذكر أن من الضرورى أن يكون فى كل مدرسة حجرة جغرافية خاصة ، تشتمل على نماذج ومعروضات وخرائط ورسوم ومصورات وأسفار خاصة ، ولا بد لحسن إعداد هذه الحجرة والسهر على رعايتها وتنظيمها ، من مجهود مستمر يبذله شخص يتقن هذا النوع من العمل ، وقد أعد إعدادا خاصا للنهوض به .

وهناك ناحية أخرى يجمل بنا أن نشير إليها : وهى أن معلم الجغرافية هو من الأشخاص القلائل الذين يستطيعون — إذا حسن إعدادهم — أن يعيشوا سعداء فى أى ركن من أركان البلد الذى ينتمون إليه ، فسواء كانت مدرسته فى قلب الوطن أو فى ناحية من نواحيه البعيدة ، فإن تلك الناحية لا تعدم أن تكون ميدانا للبحث الجغرافى الممتع ، ويمكنه أن يؤدى فيها ثلاث وظائف عظيمة الخطر :

الأولى : أنه يستطيع أن يشكل الدراسة بالشكل الذى يلائم الإقليم الذى تقع فيه مدرسته . إذ من المعلوم أن الدراسات الجغرافية تبدأ دائما من البيئة التى يعيش فيها الطفل .

الثانية : أنه يستطيع بمقدرته على البحث والتعمق فى الدراسة أن يزيد فى علمنا بجغرافية الإقليم الذى يشتغل فيه . بحيث إذا ضممنا جهوده إلى جهود زملائه فى مختلف أنحاء الدولة ، أمكن بذلك ترقية الدراسات الجغرافية للقطر كله . وارتقى بذلك علم الجغرافية نفسه بالنسبة إلى ذلك القطر .

الوظيفة الثالثة : وهى متفرعة من الثانية ، ولكنها على جانب عظيم من الخطر فى البلاد العربية بوجه خاص ، أن نمكن لهؤلاء المدرسين من أن يساهموا فى التأليف الجغرافى ، أى التأليف عن البلاد التى خبروها ، وعاشوا فيها . وبذلك نسد بالتدريج ذلك النقص الواضح فى التأليف الجغرافى عن البلاد العربية . فنحن لا نزال نعتمد فى كثير من دراساتنا الجغرافية للأقطار العربية ، على ما كتبه الأفرنج . وكثيراً ما تصل إلينا الأسماء العربية مشوهة محرفة بسبب ذلك ، حتى تسرب كثير من هذا التحريف إلى الكتب المدرسية فى بعض الأقطار العربية . وهذا قصور شنيع لا بد من تلافيه بأسرع ما يمكن . ولا سبيل إلى ذلك إلا بتجنيد الجغرافيين ، وتشجيعهم على بذل مجهود مشترك للنهوض بالتأليف فى جميع النواحى الجغرافية للبلاد العربية .

* * *

لا بد — إذن — من أن يكون مدرس الجغرافية « جغرافيا » قادراً على أن يدرس لنفسه ولطلابه ولأبناء وطنه ، ولأبناء البلاد العربية قاطبة ، جميع المسائل الجغرافية ، التى يأنس من نفسه الرغبة والمقدرة على معالجتها .

وأوفق السبل لتحقيق هذا الهدف ، هو أن يعد مدرس الجغرافية فى معهد عال خاص بالدراسات الجغرافية ، يدخله الطالب بعد إتمام الدراسة الثانوية . ويقضى فيه أربع سنوات أو خمسا يتلقى فيها الدروس والمحاضرات ، فى مختلف نواحى الجغرافية الطبيعية والبشرية ،

ويتمرن فيها على أساليب البحث العلمى . ويجد فى أثناء ذلك فرصة للدراسة العملية والرحلات العلمية . ومن الجائز — بل لعله من المستحب — أن يضيف إلى دراساته الجغرافية ، طائفة من الدراسات المتصلة بالجغرافية ، مثل مبادئ الجيولوجيا ، والتاريخ الحديث ، والاقتصاد السياسى ، ومبادئ الفلك .

ولا ينبغى أن يكون هذا المعهد العالى للدراسات الجغرافية ، معهداً منعزلاً قائماً بنفسه ، بل قسما من أقسام الجامعة أو إحدى كلياتها ، حتى لا يحرم الطالب فرصة الاستفادة من الدراسات الجامعية المتصلة بالعلم الذى يتخصص فيه .

وبعد أن يتم التكوين الجغرافى للطالب ، وينال إجازته كجغرافى ، يستطيع بعد ذلك أن يدرس وسائل التربية ، فى معهد خاص بالتربية ، حتى يستطيع أن يستكمل عدته لتدريس مادته .

لا بد إذن من أن يسبق الإعدادُ « الفنى » الإعدادَ « البيداجوجى » . والوسيلة التى سبق وصفها هى من غير شك أفضل الوسائل وأنجحها لبلوغ الغاية المنشودة ، ولكنْ هنالك ظروف قد تبعث بعض البلاد إلى اختصار الطريق ، وإلى إعداد المعلمين بسرعة ، تمشياً مع ازدياد عدد المدارس . وفى هذه الحالة نجد فى بعض البلاد معاهد تجمع بين الإعداد « الفنى » و « البيداجوجى » فى مرحلة واحدة . بحيث يتم إعداد المدرس فى نحو أربع سنين بدلا من ست سنين .

وهذه حالة يؤسف لها ، ولكنها قد لا يمكن اجتنابها . ومن الواجب التخفيف من خطرها بأن تقسم أمثال هذه المعاهد أقساماً يختص كل منها بدراسة مادة من المواد ، إلى جانب المادة المشتركة وهى التربية . ولا بد فى مثل هذه الحالة أن يخصص قسم للدراسات الجغرافية ، يتمكن فيه الطالب من الإلمام الحسن بهذه الدراسات ، بحيث يتمكن بعد ذلك من متابعة البحث فى مادة تخصصه ، والتوسع فى دراسته لها على مضى الزمن .

وأكثر هذه المعاهد لا يكون فيها قسم خاص للجغرافية ، بل قسم لما يسمونه « المواد الاجتماعية » ويقصدون بذلك مادتى الجغرافية والتاريخ . ولئن لم يكن بد من وجود مثل هذا القسم ، فإن المصلحة تقضى بأن يقسم إلى شعبتين : تغلب فى إحداها الدراسات الجغرافية ، وفى الأخرى الدراسات التاريخية . ولا بد أن تشمل تلك الدراسات القواعد الأساسية لجميع فروع الجغرافية الطبيعية والبشرية .

* * *

ننتقل الآن إلى النظر فى الدراسات الخاصة بالأقطار العربية ، ومكانها من إعداد مدرسى الجغرافية ، فمن البديهى أن دراسة جغرافية البلاد يجب أن تحتل مكاناً ممتازاً فى برنامج الدراسات الجغرافية ، وألا تنقص كثيراً عن الدراسات الخاصة بالبلد الذى ينتمى إليه الطالب . فوحدة الأقطار العربية حقيقة لا بد أن يلم بها تلميذ المدرسة إلماماً علمياً صحيحاً ، ولن يتيسر مثل هذا الإلمام إلا إذا أعددنا له المعلم الصالح ، بأن أتحنا له الفرصة لدراسة جغرافية البلاد العربية دراسة واسعة عميقة .

وبديهى أن البرنامج الجامعى ، الذى وصفناه من قبل ، أوسع مجالا لمثل هذه الدراسات من البرنامج المحدود فى أقسام التخصص بمعاهد التربية . ولكن لا بد أن يكون لدراسة الأقطار العربية مكانها الممتاز فى كلا الحالين .

ولا بد من التنبيه — ونحن فى هذه المرحلة من بحثنا — إلى أننا لا نريد أن نضحى بدراسة أى فرع من فروع الجغرافيا الأساسية ، أو ننقص من إلمام الطالب بجغرافية الأقطار غير العربية ، فإن الدراسات الجغرافية وحدة متماسكة ، إذا أهمل شطر منها كان البناء ضعيفاً متداعياً . وإنما غايتنا أن يكون لدراسة الأقطار العربية نصيب كبير فى إعداد معلم الجغرافية . والأمر الذى يجب تلافيه هو أن أكثر كتبنا المدرسية قد اعتمد فى تأليفها على مراجع أو كتب أفرنجية ، ليس للبلاد العربية فيها مكان بارز ، ومن الواجب أن نعد مدرسنا إعداداً يمكنه من تصحيح هذا الخطإ وتعويض هذا النقص .

وهنالك وسيلتان يمكن اتباعهما فى إعداد مدرس الجغرافية توخياً لبلوغ تلك الغاية :

الأولى : فى أثناء دراسة القواعد العامة للجغرافية الطبيعية والبشرية ، أى فى جميع مراحل الدراسة ، يجب الاستشهاد دائما بأمثلة من الأقطار العربية ، مقرونة بأمثلة من قارات وأقطار أخرى . فإذا كان الكلام عن المطر فى سان فرانسسكو ، فليقارن بالمطر فى بيروت ، وإلى جانب نهر الرون أو الرين ، يجىء وصف دجلة والفرات . حتى يلقن الطالب — وهو يدرس القواعد العامة — مقداراً حسناً من المعلومات الجغرافية الدقيقة الخاصة بالبلاد العربية .

الثانية : فى السنة النهائية — السابقة للتخرج — حين يكون فكر الطالب قد قارب النضج ، يخصص عدد من المحاضرات كل أسبوع لدراسة جغرافية الأقطار العربية دراسة عميقة . ومن الجائز فى المعاهد الجامعية أن يكلف الطلاب إعداد أبحاث أو محاضرات يتولون بأنفسهم إنشاءها وإلقاءها ، وذلك لكى يألفوا الاطلاع على المراجع الخاصة بالأقطار العربية ، ونقدها والانتفاع بما يمكن الانتفاع به منها . ومن المعروف أن المراجع الأفرنجية

الخاصة بالبلاد العربية ، لا تخلو من الغلط ، ولا بد للطالب أن يعتاد نقدها وتمحيصها ، إذ لا يمكن الاستغناء عنها .

وإذا لم يتيسر إعداد برنامج خاص بالأقطار العربية فى معاهد إعداد المعلمين . فإن أقل ما يجب عمله أن يراعى أثناء الدراسات الإقليمية ، أن يكون لكل قطر عربى النصيب الأوفر من الدرس والبحث .

والدراسات الإقليمية تجرى عادة حسب ترتيب القارات ، بحيث يتناولها المعلمون — أو المؤلفون — قارة قارة ، ثم مملكة مملكة ، وهلم جرا . وهى طريقة ليست مبرأة من العيب . وأكبر ما فيها من الإثم أنها تفصل ما بين الأقطار العربية ، مع أن وسائل الاتصال بين قارتين مثل إفريقية وآسية أدنى وأيسر من الاتصال بين شمالى إفريقية وجنوبها ، أوشرق آسيا وغربها . ولا بد أن تصحح هذه الحالة ، أثناء الدراسات الإعدادية لمدرسى الجغرافية .

يتبين مما تقدم أن هنالك ثلاث فرص لتزويد المدرس الناشئ بالثقافة الجغرافية الخاصة بالأقطار العربية . الأولى : بضرب أمثلة من الأقطار العربية فى سياقة دراسة القواعد العامة للجغرافية فى فروعها المختلفة . الثانية : بالتوسع فى دراسة الأقطار العربية أثناء دراسة قارتى آسية وأوربة . الثالثة : بعمل منهاج خاص ، يتناول دراسة الأقطار العربية بالتفصيل ، والأفضل أن يكون ذلك فى ختام دراسة الطالب وقبيل تخرجه من الجامعة أو المعهد العالى .

وإلى جانب ذلك لا بد من عناية خاصة بدراسة الخرائط الخاصة بالبلاد العربية ، وبتمرين الطلاب على رسمها بسرعة وإتقان . وأن يكون الاعتماد فى ذلك على خرائط كتبت أسماؤها باللغة العربية ، فإذا اضطر الأستاذ للاستعانة بخرائط أفرنجية ، وجب أن تكتب عليها الأسماء العربية ، وأن تعمل خرائط مماثلة لها أثناء العام الدراسى ، تكتب فيها البلدان والظاهرات الجغرافية باللغة العربية ، وتتبع فى ذلك الاصطلاحات التى كان يستخدمها الجغرافيون العرب .

وبالنظر إلى الوحدة التاريخية للبلاد العربية ، لابد أن يخصص جزء من نشاط الأستاذ وتلاميذه إلى رسم وشرح الدولة العربية فى العصرين الأموى والعباسى ، مع المحافظة على الأسماء القديمة ، إلى جانب الأسماء الحديثة ، إذا كان هنالك اختلاف فى التسمية بين القديم والحديث .

***

ولا يتسع المجال هنا لأن نورد تفاصيل منهاج دراسى كامل للأقطار العربية بالصورة التى وصفناها بإيجاز . ومن المستحب أن يعنى المؤتمر الثقافى بهذا الأمر ، وأن يخصص شخصا أو شخصين لرسم مثل هذا المنهاج وعرضه على الزملاء فى مختلف الأقطار العربية . وسنكتفى

هنا بأن نلحق بهذا البحث صورة منهاج مختصر لدراسة الأقطار العربية ، لعل فى ذلك بعض الفائدة.

وفى الختام لا بد من الإشارة إلى أمرين لامندوحة عن ذكرهما :

أولهما : أن فى البلاد العربية شعوبا لها لغات غير اللغة العربية ، مثل الأكراد أو البربر فى بلاد المغرب أو البجه فى السودان ، وهى شعوب قد أخذت من الثقافة العربية بنصيب ، لأنها اتخذت الإسلام دينا ، وشاركت فى بناء صرح الحضارة العربية ، ولذلك تجب العناية بها عناية خاصة أثناء الدراسة التفصيلية للأقطار العربية .

ثانيهما : أن من الواجب أن يلاحظ المدرس أن من أهم أغراض الدراسات الجغرافية إثارة حماسة الطلاب إلى وحدة الأقطار العربية ، وإلى مقاومة النعرة المحلية ، التى تؤذى تلك الوحدة . وليس من الإسراف فى شىء أن نقول إن الدراسات الجغرافية الصحيحة هى خير وسيلة لمقاومة مثل تلك النزعات الضارة .

هذا وقد أفردنا بحثا خاصا بالرحلات العلمية ، ومالها من شأن خطير فى تكوين المدرس واستكمال الثقافة الجغرافية ، وهذا البحث مرتبط ارتباطا شديداً بتكوين مدرس الجغرافية ، وبتزويده بالمعلومات الصحيحة عن الأقطار العربية ، التى يجب أن يكون لها المكان الأول فى تلك الرحلات .

ملحق :

منهاج مختصر لجغرافية البلاد العربية

(ا) الوحدات الرئيسية للأقطار العربية .

١ — الجزيرة العربية وأقسامها . ٢ — الهلال الخصيب .

٣ — مصر والسودان . ٤ — المغرب العربى .

(ب) دراسة للجغرافية الطبيعية العامة للأقطار العربية ، وتتناول السطح والمناخ والظاهرات النباتية والحيوانية

(ح) التطور الجنسى والثقافى للأقطار العربية

(ى) الدراسة التفصيلية لكل قطر من الأقطار العربية ، على الترتيب المذكور فى (ا) .

(ه) الدولة العربية فى العهد الأموى والعباسى الأول ، وحدودها وأقسامها السياسية .

٢ – وسائل الايضاح فى تدريس جغرافية البلاد العربية

الأستاذ يوسف مجلى

المفتش العام للجغرافية والتاريخ بالمدارس الثانوية المصرية
وأستاذ الجغرافية المنتدب بدار المعلمين العالية ببغداد

جاء فى تقرير اللجنة التحضيرية للمؤتمر الثقافى الأول لدول الجامعة العربية عن الأسس والمبادئ العامة التى تجب مراعاتها فى تعيين المادة الجغرافية وتدريسها ما يأتى : —

« على أن استعراض مناهج الدراسة فى مختلف البلاد العربية لم يكشف عن نقص واضح فى الحد الأدنى من جغرافية البلاد العربية التى يفرض واضعو المناهج أن التلاميذ يستوعبونها فى شتى دراستهم المختلفة ، وإنما يرجع ضعف التلاميذ وقصور معلوماتهم إلى الطريقة التى تعلم بها مادة الجغرافية ، وإلى الوسائل والمراجع التى يستعين بها المعلمون والتلاميذ» .

وأريد الآن أن أتناول الشق الثانى من هذه القضية ، أى نقص وسائل الإيضاح الموجودة بمدارسنا العربية جملة ، موردا بعض الاقتراحات التى يمكن الأخذ بها لدرء هذا النقص وعلاجه .

ويبدو لى أن العلة الأساسية فى هذا النقص هى أن الكثير من الهيئات المضطلعة بشئون التربية والتعليم فى البلاد العربية لم تدرك بعد أن الجغرافية مادة من المواد العلمية التى لا يمكن تفهيمها للتلاميذ وإثارة رغبتهم فى الاستزادة منها من غير وسائل إيضاح خاصة ، تقرب الحقائق إلى أذهانهم وتصور لهم مختلف البيئات التى يعيش فيها الإنسان ، ومدى ما أحرزه فى كل من تقدم اقتصادى واجتماعى .

ومع أن معاهد إعداد المعلمين فى البلاد العربية قد نجحت إلى حد كبير فى تخريج عدد من مدرسى الجغرافية المتشبعين بالفكرة العلمية الصحيحة ، فإن هؤلاء قد فشلوا فى تأدية رسالتهم على الوجه الأكمل بسبب النقص المعيب فى التجهيزات الجغرافية التى وضعت بين أيديهم وعدم تهيئة الوسائل والوسائط التى تمكنهم من تدريس هذه المادة بطريقة علمية صحيحة .

وأقل ما يطلبه مدرس الجغرافية الآن عدد من الخرائط الطبيعية والسياسية والمناخية والنباتية والاقتصادية لبيان التوزيعات المختلفة لشتى هذه الظاهرات ، ومجموعة من الصور توضح بطريقة بصرية تلك الظاهرات ، وعدد من الأفلام واللوحات الزجاجية تنقل إلى المعلمين والمتعلمين مظاهر الحياة فى ربوع الأرض المختلفة ، وإلى جانب هذه وتلك يجب أن يعد لنفسه أو تجهزه الهيئة التعليمية التى يعمل فيها بمتحف صغير يعرض فيه عينات ونماذج لمختلف

المحاصيل الزراعية والمعدنية التى لا تقع تحت حس التلاميذ ، أو تكون فى متناول إدراكهم وفهمهم . وهذا كله عدا الكرات الأرضية والأجهزة العملية المستعملة فى قياس الظاهرات المناخية أو توضيح الجغرافية الرياضية .

وقد أصبحت هذه التجهيزات كلها موفورة فى كل ما يتصل بتدريس جغرافية الأقطار الأوربية أو الأمريكية ، وتعد البيوت التجارية قوائم بها ترسلها لجميع الهيئات التعليمية ، ومدى الحصول عليها مرهون بالمخصصات المالية الموجودة لها فى ميزانية مدارسنا — أما فى كل ما له علاقة بجغرافية البلاد العربية فلا نزال فى القليل من وسائل الإيضاح التى لدينا عالة على الأجانب ، فإذا استثنينا خارطة $\frac{1}{2000000}$ وما تفرع عنها لا نجد خرائط تفصيلية طبيعية كانت أم سياسية لهذه البلاد ، إلا ما قامت به مصلحتا المساحة المصرية والعراقية لكلا القطرين ، أو ماطبعته الهيئات العسكرية الفرنسية والإنكليزية ، وهذه مما لا تتداوله الأيدى ، أو يستعمل فى الأغراض التعليمية . حقيقة أن أطلس مصر الذى أعدته مصلحة المساحة المصرية للمؤتمر الجغرافى سنة ١٩٢٨ م لا يزال مرجعاً من المراجع الجغرافية الهامة لهذه البلاد ، ولكنه للأسف لم يعم استعماله فضلا عن أنه أصبح الآن فى حاجة إلى التنقيح ليصبح متفقاً مع ما جد من معلومات وحقائق فى العشرين سنة الأخيرة . وقد فطنت الحكومة العراقية إلى حاجة مدارسها إلى مجموعة من الخرائط الموضحة لجغرافية الوطن ، فكلفت بيت « جورج فيلب وأولاده » بلندن إعداد ثمان من الخرائط التى توضح مختلف النواحى الجغرافية — طبيعية وإدارية ومناخية واقتصادية ومواصلات إلى غير ذلك — تكون ذات مقياس $\frac{1}{2000000}$ وتجمع كلها فى مجموعة واحدة على نمط أطلس الحائط الذى يعده هذا البيت لمختلف القارات ولبعض الوحدات التى تهم إنكلترا كالهند وكندا وجنوب إفريقية ، ولكن للأسف هذا العمل لم يتم بعد ، ولا شك أن هذه خطوة طيبة يجدر بباقى الحكومات العربية أن تحتذيها ، وإذا كانت الصعوبات المحلية تحول دون هذا البيت التجارى وتنفيذ هذه المهمة ، فإنه ليس عسيراً على مصلحتى المساحة المصرية والعراقية وما يماثلهما من هيئات فى كل من سورية ولبنان أن تقوم بهذا العمل تحت إشراف هيئة فنية تعينها الجامعة العربية ، على أن تعمل مجموعة أخرى لمختلف البلاد العربية باعتبارها وحدة جغرافية كاملة .

ويتصل بموضوع الخرائط التفصيلية للدراسات الجغرافية موضوع آخر لا يقل عنه خطراً ، ذلك أننا فى مدارسنا الابتدائية والمتوسطة والثانوية — لا نزال نستعمل الأطالس الإنكليزية أو الفرنسية . وطبيعى أن تبرز هذه ، الوطن الإنكليزى أو الفرنسى وكل مايتصل

به على حساب البلاد الأخرى ، ونظرة واحدة إلى أى من هذه الأطالس المدرسية مهما ارتفع ثمنه ترينا ضآلة ما يخص البلاد العربية ، فهى تجمعها كلها فى صفحة واحدة ، فتأتى الحقائق القليلة التى تظهرها مزدحمة مشوشة غير وافية بالغرض المطلوب فضلا عما يُشعِر به صانعوها من يتصفحها بقلة أهمية هذه البلاد ، إذا قورنت بالصفحات المتعددة التى خصصت لغيرها من الأقطار . وإذا تذكرنا إلى جانب ما تقدم أن هذه الأطالس تطبع بلغة غير عربية وفى كثير من الحالات تورد أسماء المدن والأعلام الجغرافية بمدلولها الأجنبى عرفنا مدى الضرر الذى يهدد كياننا الجغرافى والتحقير القومى الذى نستهدف له ، وقد حان الوقت الذى يجب أن تتكاتف فيه البلاد العربية ، فتخرج أطلساً خاصاً بها وبمدارسها يكون مرجعاً للعالم العربى نفرد فيه صفحة أو أكثر لكل قطر من هذه الأقطار على حسب أهميته على أن تشفع خرائطه الطبيعية التى يجب أن ترسم على مقياس كبير مجموعة أخرى من الخرائط ذات المقياس الصغير تبين النواحى المناخية والنباتية والاقتصادية وكثافة السكان ومواقع المدن الكبرى . أما أجزاء العالم الأخرى فيجب أن تحتل فيه بقدر ما تحتله من مناهج الدراسة ، ولا بأس من تكليف أحد البيوت الجغرافية الأجنبية بهذا العمل ، على أن ترشده فى ذلك هيئة من الفنيين تعينها الجامعة العربية لهذا الغرض ، ويكون على اتصال مباشر بالحكومات يستقى منها الحقائق والمعلومات اللازمة لإنجاز هذا المشروع الخطير .

وإنى إذ أتقدم لهذا المؤتمر باقتراحى ، لست غافلا عن المجهود العظيم الذى قام به بعض الأفراد فى مختلف الأقطار العربية ، فالأطلس الابتدائى فى مصر ونظيره فى العراق وأطلس طيرن فى سورية والأطلس العراقى لطه الهاشمى كلها سدت فراغا ، ولكنه للأسف فراغ واسع لا يمكن لفرد مهما بذل من مجهود أن يسده بمفرده ، ويجب أن يتعاون كثيرون ، وخاصة من جغرافىّ الجيل الحديث ، على ملئه وسده من جميع النواحى .

تعريب الخرائط :

على أن الأطلس مهما كان وافيا بالغرض لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يستغنى به المدرس عند عرضه للحقائق عن الخرائط الحائطية ، ويكاد يكون هناك إجماع بين مدرسى الجغرافية على صلاحية المجموعات التى يصدرها بيت « جورج فيلب » لكل قارة من القارات باسم مجموعة أطلس الحائط المقارن (Comparative Wall Atlas) ولكل قارة من القارات مجموعة مكونة من ثمانى خرائط ، واحدة طبيعية مبين عليها الخطوط الحديدية الرئيسية ، وأربع

مناخية وواحدة نباتية وأخرى تبين كثافة السكان . والأخيرة توضح الاستغلال الاقتصادى وخاصة التوزيعات الزراعية والمعدنيـة والمراكز الصناعية الكبرى . وكان الأستاذان محمد عوض بك ومحمد فهيم بك قد قاما بترجمة الخريطتين الطبيعية والسياسية من هذه المجموعة إلى اللغة العربية ، ولـكن الخرائط الباقية ظلت متداولة فى مدارسنا باللغة الإنكليزية ، وقد رأت الحـكومة العراقية منذ عام تقريبا أن تعمل على ترجمة المجموعة كلها فيما يخص القارات الست ومجموعة خرائط العالم . وكتبت « لبيت فيلب » بذلك وعينت لجنـة للإشراف على العمل ، ولـكن البيت المذكور رأى أن السوق العراقى وحده قد لا يكفى لمواجهة النفقات التى يتطلبها هذا العمل ، ولهـذا أحجم عنه حتى يستطلع رأى الحـكومات العربية ، وفى رأيى أنه مادامت العربية هى أداة التدريس ، فلا معنى إطلاقا لاستعمال خرائط مكتوبة بغيرها . ويجدر بهذا المؤتمر أن يتخذ قرارا عاجلا فى هذا الشأن .

الأفلام الجغرافية :

لست فى حاجة إلى الإسهاب فى أهمية الأفلام كوسيلة من وسائل الإيضاح التى يمكن أن يستعين بها مدرس الجغرافية عند عرض المظاهر الطبيعية وحيـاة الشعوب ودرجة نشاطهم فى كل قطر أو وحدة من الوحدات التى يدرسها ، أو بعبارة أوضح هى الوسيلة العلمية لإظهار التفاعل بين الإنسان وبيئته ، وهو القصد الأول من تدريس الجغرافية ، وذلك فضلا عما فيها من تسلية وتشويق ، وكلاهما ضرورى لإثارة انتباه الطالب وضمان حسن سير التعليم . وقد فطنت وزارة المعارف المصرية إلى أهمية السينما لا فى تدريس الجغرافية فحسب ، بل فى توضيح غيرها من المواد الدراسية ، فجهزت كل مدرسة من مدارسها الثانوية بآلة للسينما ، وخصصت قاعة لعرض الأفلام ، ولـكن هذه كانت ولا تزال من صنع الشركات الأجنبية وتوضح مناظر غير عربية وما هو ملحق بها من شرح وتوضيح مكتوب بلغة غير عربية . وما دامت جغرافية البلاد العربية أصبحت الآن قسما هامّـا من منهج الدراستين الابتدائية والثانوية فلا أقل من أن تكون لدينا مجموعة من الأفلام التى تعرض المظاهر الطبيعية والبشرية لـكل قطر من أقطارها ، وهذه إلى جانب فائدتها فى توضيح دروس الجغرافية لها قيمتها فى ربط هذه الأقطار بعضها ببعض برباط المعرفة المبنية على الحقيقة لا مجرد الوصف أو الخيـال . لقد أتاحت لى فرصة انتدابى لتدريس الجغرافية بدار المعلمين العالية ببغداد فى السنوات الخمس الأخيرة فرصة التنقل فى هذه البلاد وفى سورية ولبنان وفلسطين وشرق الأردن ، وقد رأيت خلال سفراتى الـكثيرة

فى هذه البلاد ثروة جغرافية طائلة يمكن الاستفادة منها فى توضيح كل حقيقة من الحقائق التى ندرسها ، وكنت أتألم عند ما أجد الكتب الدراسية بأيدى طلابنا من العرب تورد لهم الأمثلة من البلاد الأجنبية . وفى اعتقادى أن الطريقة الوحيدة لتعريف العرب بلادهم هى تحضير سلسلة من الأفلام الثقافية عن هذه الأقطار ، وأرى أن تضطلع بهذه المهمة الجامعة العربية مسترشدة بالإخصائيين فى شتى النواحى من جغرافية وجيولوجية واقتصادية واجتماعية ، وأن تطبع من هـذه الأفلام نسخا متعددة ترسل إلى المعاهد والهيئات التعليمية من مركز الجامعة أو من مراكز توزيع تنشأ فى عواصم هذه الأقطار ، على أن تتبادل هذه الأفلام بدورها مع الأفلام التى تعدها الهيئات التعليمية والثقافية فى مختلف البلدان ، وبذلك تساهم الأمم العربية فى تدعيم فكرة (العالمية) القائمة على تعاون الدول بعضها مع البعض الآخر فى تحقيق السلام العالمى .

إن هذه الناحية من ثقافتنا قد أهملت إهمالا مشينا ، ولا يمكن أن نتوارى فى هذا وراء تأخر صناعة السينما فى بلادنا ، لأن النجاح الكبير التى أحرزته هذه الصناعة فى سنى الحرب العالمية الثانية والفوزَ العظيم الذى ناله القائمون بها ، دليل على إقبال الجماهير على ارتيادها ، ولا أريد أن أنصب حكما على مانجم من تركيز نشاطها فى ناحية واحدة ، وهل أفادت أو أخرت فى هـذه الناحية ؟ ولكنى كنت ولا أزال أومن وأؤكد بأن هذا النشاط لو وزع فى نواح عدة لأفاد فائدة أكبر ، ولا يكفى أن يكون شقيقنا العراقى والسورى واللبنانى و ... عارفا ومرددا لآخر الأغانى والألحان والمونولوجات المصرية ، وإنما يهمنى أن يعرف فى الوقت نفسه بعض الشىء عن مظاهر الحضارة المصرية ومعالم البلاد المصرية والمجهودات الاقتصادية والاجتماعية التى تبذل فى مصر . كما يهمنى أيضا أن يعرف المصرى بعض الشىء إن لم يكن الشىء كله عن نواحى التقدم فى الأقطار العربية الشقيقة ، ففى لبنان ثروة من المناظر الطبيعية استغلها سكان البلاد على أحسن وجه وأصبحت موردا من أهم موارد ثروتهم بما أنشأوا فيها من مصايف تضارع أحسن مصايف العالم ، وبها الرياضة الشتوية والأحراج ومزارع الفاكهة إلى غير ذلك ، وفى العراق آبار النفط ومزارع النخيل التى تعد أشجارها بالملايين تركزت كلها فى منطقة شط العرب وقامت إلى جانبها صناعة تعبئة التمور ، وقد بلغت درجة عالية من التقدم ، وفى بلاد العرب السعودية الحرمان الشريفان اللذان يتطلع إلى رؤيتهما مئات الملايين من المسلمين ، ثم تلك الثروة الطائلة من النفط حتى أصبحت لا تفتح مجلة من المجلات الأمريكانية المصورة إلا وترى فيها مجموعة من الصور الدالة على التحول العظيم الذى

نجتازه منطقة الخليج الفارسى . كل هذا نحن عنه غافلون ، ولا يعرف عنه طلابنا شيئا . وإذا اتفق أن عرضت المدرسة عليهم فلما كان بعيدا كل البعد عن حياتهم وغير متصل باختباراتهم، فقد تجتمع المدرسة كلها لمشاهدة ساعى البريد الإنجليزى أو محطة « واترلو » أو بعثة جبال « هملايا » أو عمل بعض المبشرين فى مجاهل إفريقية .

والآن ما هى الطريقة العملية التى يمكن أن نلجأ إليها لنستعجل النفع من هذه الوسيلة من وسائل الإيضاح ؟ إن تأسيس الشركات أو الاتجاه إلى الحكومات طريق بطىء كل البطء لايؤدى إلى الغرض المطلوب . وفى اعتقادى أن أسرع الوسائل وأنجعها هو الالتجاء إلى شركات السينما القائمة الآن فى البلاد العربية ، فيطلب إليها فى مقابل أجر معين أن تقوم تحت إشراف جماعة من الفنيين تعينهم الجامعة العربيـة بالتقاط المناظر التى يقرونها من تاريخية وجغرافية واجتماعية واقتصادية ، وأن تعرض هذه المناظر لا فى معاهد التعليم فحسب بل فى دور السينما نفسها قبل العرض الرئيسى . لقد مجت نفوسنا رؤية « مِكى مَـوْس » والروايات الهزلية الفاترة ونريد أن نثقف جمهرة الرواد ، نريد أن نعرّف الأخ بأخيه والبلد الواحد بأجزاء وطنه . إن الكثير من العرب فى هذه البلاد وغيرها لم يروا البحر فى حياتهم ، ولا يزالون يتكلمون عن « بحر النيل » و « بحر النجف » وكثيرون أيضاً لايفقهون معنى الجبل ، وهناك ملايين من المسلمين يتوقون إلى القيام بجولة سينمائية داخل الجوامع والعتبات المقدسة .

ولا أظن شركات السينما العربية تضن على المجتمع العربى بهذه الخدمة الجليلة ، وإن هى ضنت فهل من العسير على الحكومات أن تفرض عليها هذه الضريبة الوطنية ؟

هذا إلى أن فى عمل هذه الأفلام فائدة أخرى ، ذلك أننا نستطيع أن نتبادلها مع الأفلام التى تنتجها الهيئات الثقافية فى مختلف الدول ، فيتم التعاون بين دول العالم وشعوبه ، ويتحقق الركن الأول من أركان السلام العالمى ، فضلا عما فيه من دعاية للأمم العربية يمكن أن نرد بها الدعاية المسممة التى ما فتئ المغرضون وذوو الأهواء يذيعونها عنا ويبعثونها حولنا .

وسائل الإيضاح الأخرى

وقد لا يتهيأ لكل مدرسة أن تستعين بالسينما فى توضيح الحقائق الجغرافية ، وإذا تهيأت فقد يكون فى استعمالها المتواصل مضيعة للوقت ، ولهذا أرى أن تعد مجموعات من الصور التى توضح المناظر الطبيعية وحياة الشعوب ومظاهر النشاط فى كل قطر من الأقطار العربية ، وليس من الضرورى أن تحول هذه إلى ألواح Slides فهناك آلة « الابداسكوب » التى تنقل

إلى الشاشة الصور العادية والأشكال والخرائط من الكتب نفسها ، وقد أصبحت هذه الآلة من مستلزمات كل مدرسة ، لا فى دروس الجغرافية وحدها بل فى غيرها من الدروس كعلم الأحياء والتاريخ عند عرض وتحليل المبانى الأثرية وغيرها .

ويهمنى قبل أن أختم هذا البحث أن أنبه إلى تغالى بعض حضرات أساتذة الجغرافية فى اقتناء الأجهزة الميكانيكية لتوضيح ظاهرات الفصول ودورة القمر والكسوف والخسوف والمجموعة الشمسية وغيرها من موضوعات الجغرافية الرياضية ، فقد رأيت من خبرتى الطويلة أن هذه على مافيها من كلفة كبيرة قليلة الفائدة سريعة العطب ، وفى كل مدرسة من المدارس التى أسرفت فى هذه الناحية عدد من تلك الأجهزة معطل الآن . أما الأجهزة التى تستعمل فى قياس درجات الحرارة والضغط والرطوبة والمطر فهذه عادة محفوظة فى مختبرات (معامل) الطبيعة (الفيزياء) ومن السهل استعارتها من مدرس هذه المادة كلما أريد توضيح نقطة من نقاط المنهج .

ولكن إلى جانب هذا يتحتم على مدرس الجغرافية فى كل من المدارس الابتدائية والثانوية أن يعمل منذ بدء تعينه فى مدرسته على إنشاء متحف يجمع فيه عينات من الصخور الرئيسية مبتدئا بصخور المنطقة التى بها المدرسة ويعرض فيها نماذج لأهم الغلات الزراعية بحالتها الطبيعية قبل تحضيرها وصورا لأهم الأشجار ، إلى غير ذلك مما يرد ذكره عند شرح الدروس الجغرافية ، فالكثيرون من المدرسين أنفسهم لا يميزون بين الشعير والشوفان أو بين البن والكاكاو ولا بين شجرة البتولا والزان ، وهذه كلها أسماء تردد عشرات المرات فى كل درس من الدروس . وليتذكر حضرات الأساتذة أن هذا المتحف هو أثر من آثار مجهوداتهم التعليمية فى المدرسة فلا يحق لهم أخذه معهم إذا انتقل أحدهم إلى غيرها من المدارس ، بل يجب أن يتركه لمن يحل محله يزيد فيه ويوسع كما يزيد هو ويوسع فيما خلفه له زميله فى المدرسة المنقول إليها .

وثمة مشكلة أخرى تعترض مدرس الجغرافية فى مدارسنا العربية ، وهى مشكلة الحصول على الإحصائيات المتصلة بأوجه النشاط الاقتصادى والعمرانى فى مختلف الأقطار ، وله فى ذلك بعض العذر لأن هذه الإحصائيات لا تذاع بطريقة منتظمة أو ينحصر تداولها فى دائرة ضيقة ، ونضطر فى غالب الأحيان إلى الحصول عليها بطريقة غير مباشرة معتمدين على ما تنشره الجرائد مصادفة أو على كتابات الأجانب ، وعلاجاً لهذه الحال أقترح أن تتصل الإدارة الثقافية للجامعة بالحكومات المختلفة وتطلب إليها موافاتها بكل ماتنشره فى هذه الناحية ، ثم تقوم هى من جانبها بتبويبها ونشرها فى ملحق خاص يصدر مرة أو مرتين فى كل سنة ويكون فى متناول الهيئات التعليمية ، وبذلك تهيأ السبيل إلى إيصال المعلومات الصحيحة إلى جمهرة المعلمين والمتعلمين .

٣ - الرحلات العلمية

والسياسة الواجب اتباعها نحوها لتمام الاستفادة منها

بقلم الدكتور محمد عوض بك محمد

لسنا بحاجة إلى أن ننص على ما للرحلات العلمية من شأن فى استكمال الثقافة الجغرافية ، فمن المسلم به أن الرحلات عنصر أساسى فى الدراسات الجغرافية . ويوشك ألا يكون بين جميع الدراسات علم يحتاج طلابه الآن إلى الرحلات العلمية ، بقدر حاجة طلاب الجغرافية . وبرغم هذا لا بد من سياسة تتبع نحو هذه الرحلات وخطة سليمة ترسم لها ، حتى تؤدى الفائدة المرجوة منها .

وكثير من الطلاب ، بل وبعض المدرسين أيضاً ، قد وقر فى نفوسهم أن أهم ما ترمى إليه الرحلات هو الترفيه عن النفس ، وطلب النزهة والتسلية . وما يصحب ذلك من الولائم والحفلات . وهذا الوهم الذى تسرب إلى النفوس ، وضيّع الفائدة من كثير من الرحلات المفيدة ، تجب محاربته واستئصاله من النفوس .

فإن الرحلات الجغرافية على وجه الخصوص ، تشتمل على كثير من المشقة ، بل لا تخلو من العناء والنصب ، حين تضطر الجماعة لأن تقطع مسافات غير قصيرة سيراً على الأقدام ، وهى تحمل معها أحياناً قوتها وشرابها ، وقد تنام تحت الخيام ، فى ظروف بعيدة كل البعد عن مظاهر الراحة والترف . بل إن من الشروط الأساسية لنجاح الرحلات الجغرافية ، اجتناب الولائم والحفلات التى كثيراً ما تستغرق وقتاً طويلا ، وتضيع فرص الاستفادة والدراسة .

والغرض الأساسى من الرحلة الجغرافية أن تمكن الطالب من دراسة الظاهرات الطبيعية والبشرية ، ومن هذه الناحية لا شك أن زيارة كل قطر من أقطار العالم لها فائدتها التى لا تنكر ، ولكن الرحلات الجغرافية التى تنظم فى البلاد العربية يجب أن تهدف قبل كل شىء إلى دراسة جغرافية الأقطار العربية ، والتعرف على أحوالها الطبيعية والبشرية ، فهى من أهم الوسائل لتوثيق الروابط بين تلك الأقطار ، وإتاحة الفرصة لأبناء كل قطر عربى لكى يدرسوا عن كثب مشاكل إخوانهم من أبناء الأقطار الأخرى .

ومن حسن الحظ أن البلاد العربية يتمثل فيها كثير من الظاهرات الجغرافية ، فى مختلف صورها وأشكالها ، بحيث يستطيع طالب الجغرافية أن يستفيد الفائدة الكبرى فى دراساته الجغرافية من الاطلاع على أحوال الأقطار العربية دون سواها . ولسنا نريد بهذا أن نحول بين طالب العلم وبين الأقطار غير العربية إذا أراد النزوح إليها ، ولكن الواجب يقضى بأن يكون أول هدف نرمى إليه معرفة الوطن العربى نفسه ، ومعرفة أحوال سكانه ، الذين تجمعنا بهم روابط الجوار والتاريخ والثقافة والجنس .

ونظراً لوفرة المؤلفات عن الأقطار غير العربية — وعلى الأخص الأوربية والأمريكية — نرى أن كثيراً من المثقفين من أبناء البلاد العربية ملمون بشئون البلاد الأوربية أكثر من إلمامهم بشئون بلاد المشرق والمغرب العربية ، وهذا سبب آخر يدفعنا لأن نوجه رحلاتنا العلمية شطر البلاد والأقطار العربية .

وفيما يلى بيان موجز للخطة التى ينبغى أن ترسم السياسة الواجب اتباعها فى تنظيم تلك الرحلات حتى تأتى بالفائدة المنشودة :

١ — مواعيد الرحلات :

الأفضل أن تنظم الرحلات فى المواعيد الأكثر ملاءمة لكل قطر من الأقطار العربية . ومع أن لجميع فصول السنة أهميتها من الناحية الجغرافية ، فليس بمستحسن أن يرهق الطلاب من أعضاء الرحلة بمعاناة الحر الشديد أو البرد القارس . اللهم إلا إذا كان للرحلة غرض علمى خاص يتطلب دراسة ظاهرة من الظاهرات لا تتوفر إلا فى شهر من الشهور .

والأفضل بوجه عام أن تكون الرحلات إلى العراق ونجد فى الربيع ، وإلى مصر والحجاز فى الشتاء ، وإلى اليمن والشام ولبنان وفلسطين وشرق الأردن وبلاد المغرب فى الصيف . مع تعديل يسير فى المواعيد يناسب الظاهرات الجغرافية الهامة لكل قطر من الأقطار .

٢ — قبل بدء الرحلة :

يجب قبل بدء الرحلة بأشهر أو أسابيع على الأقل أن ترسم لها الخطة اللازمة ، وأن يحدد لها برنامج تفصيلى بواسطة الجغرافيين من أبناء القطر الذى يُرحل إليه . ويرسل هذا البرنامج فى وقت مبكر إلى الهيئات العلمية فى مختلف الأقطار العربية . وعلى الجغرافيين فى كل قطر من الأقطار العربية أن يختاروا نخبة من الأساتذة والمدرسين والطلاب ، الذين يستطيعون

أن يستفيدوا الفائدة المرجوة من الرحلة . على ألا يزيد عددهم عن النصيب المحدد لكل قطر من الأقطار ، والأفضل ألا يزيد مجموع أعضاء الرحلة من جميع الأقطار على المائة ، لكيلا تكون الإجراءات المادية الخاصة بالانتقال والمبيت عائقا دون نجاح الرحلة .

ونظرا لأن الهدف العلمى الأول للرحلة هو دراسة شئون القطر الذى تقع فيه الرحلة ، فمن الواجب أن يتولى الجغرافيون فى كل قطر مشترك إلقاء عدد من المحاضرات على الطلاب قبل ابتداء الرحلة ببضعة أسابيع ، لكى يعدوا أعضاء الرحلة إعدادا فكريا ، وليمكنوهم بذلك من الانتفاع الكامل برحلتهم بدلا من إضاعة وقت طويل فى تحصيل المعلومات الأساسية عن القطر الذى يزورونه .

٣ — برنامج الرحلة :

جرت العادة ألا تستغرق الرحلة العلمية أكثر من أسبوع أو عشرة أيام ، وذلك توفيرا للجهد والوقت والمال . ولذلك يجب ألا ينظر إلى الرحلة الجغرافية ، على أنها سياحة من أولها إلى آخرها ، بحيث يقضى أعضاؤها أكثر الوقت فى القطار أو السيارات . بل يجب أن تشتمل الرحلة على برنامج مركز أشد التركيز ، وأن يكون عنصر الانتقال فيه قليلا بقدر الإمكان . ومن الواجب أن يشتمل البرنامج على محاضرات ، يلقى أكثرها فى المساء ، أو فى الصباح الباكر ، وعلى دراسات للظاهرات الطبيعية ، وللحياة الاقتصادية . وليس من الممكن فى فترة قصيرة أن يطلع جميع أعضاء الرحلة على جميع مظاهر الطبيعة والحياة البشرية . ولذلك لا بد من رسم خطة يقسم بمقتضاها أعضاء الرحلة إلى ثلاثة أقسام أو أربعة . يختص كل قسم بزيارة ودراسة جهة من الجهات أو ناحية من النواحى . ومن الواجب أن تمثل الأقطار العربية فى كل قسم من هذه الأقسام ، بحيث لا يكون أحدها مشتملا على العراقيين وحدهم ، أو على اللبنانيين وحدهم .

ولا بد فى مثل هذه الرحلة من قضاء يوم أو يومين فى عاصمة البلاد ، من أجل الاطلاع على المنشآت ذات الصلة الدقيقة بالدراسات الجغرافية .

وليس من الضرورى أن يشغل أعضاء الرحلة أنفسهم بالأبحاث الجغرافية العامة التى لا تتصل مباشرة بأحوال القطر الذى يزورونه . فإن لهذه الأبحاث فرصا أخرى فى الدراسات الصيفية التى تنظم لهذا الغرض ، والتى سنشير إليها فيما بعد .

٤ — بعد تمام الرحلة :

على الهيئة التى استضافت أعضاء الرحلة ونظمت برنامجها ، أن تبادر بعد كل رحلة ، بكتابة تقرير واف عنها ، ليكون بمثابة كتاب علمى تذكارى لها . ويجب عليها أن تتصل بجميع الأعضاء الذين اشتركوا فى الرحلة ، لكى تعرف منهم وجوه النقد أو الملاحظات التى يعن لهم إبداؤها ، وذلك للاستنارة بهذا النقد عند إعداد رحلة أخرى .

٥ — الرحلات الفردية :

من المعلوم أن كتب الرحلات من أهم المراجع الجغرافية ، ومن العناصر التى يستعين بها المؤلفون الجغرافيون . وعلى الأخص إذا كان الرحالة نفسه جغرافيا ، يسجل مشاهداته تسجيلا علميا ، ويختار منها ما له قيمة علمية .

والذين قاموا برحلات فى الأقطار العربية من أبنائها ، قليل جدا ، وأكثر كتب الرحلات التى بين أيدينا من تأليف الرحالين الأفرنج ، وفيها القيم والتافه . ولا شك أن أبناء البلاد العربية أجدر أن يطوفوا بأقطارهم ، وأن يسجلوا مشاهداتهم وملاحظاتهم ، وهم أقدر على تفهم مظاهر الحياة فيها .

من أجل ذلك يجمل بنا أن ننظر فى أمر الرحلات الفردية ، التى يقوم بها فرد وحده أو معه عدد صغير من الزملاء . فإن لرحلات الأفراد ميزة على رحلات الجماعات ، وذلك لأنهم عادة لديهم فسحة من الوقت ، يقضونها فى رحلتهم . وليس هنالك ترتيبات معقدة خاصة بالانتقال والإقامة والمبيت . ومن الواجب تأييد كل عالم أو باحث جغرافى يريد أن يقوم برحلة بمفرده أو مصطحبا غيره ، من أجل البحث العلمى . وبديهى أنا لانقصد هنا مجرد طلاب السياحة حبا فى السياحة ، أو أصحاب المصالح الخاصة . بل نريد أن ينال هذا التأييد من كان يبغى برحلته البحث العلمى دون سواه .

٦ — بعثات البحث العلمى :

لا تزال تنقصنا المعلومات الوافية عن كثير من الأقطار العربية . ولا يكفى لتحصيل هذه المعلومات القيام برحلة قصيرة الأمد ، على النحو الذى وصفناه من قبل . ولا بد للهيئات العلمية (الجامعات وغيرها) فى بعض الأقطار العربية أن تعد من آن لآن بعثة علمية تتألف

من عدد من الإخصائيين يزورون بقعة من البقاع ، ويقيمون فيها فترة من الزمن تبلغ زهاء الشهرين أو الثلاثة الأشهر ، لجمع المعلومات الجيولوجية والجغرافية والنباتية . ومن الممكن أن تتسع دائرة الاختصاص لكى تشمل نواحى أخرى مثل دراسة اللهجات والآثار وغير ذلك .

وسواء أكان غرض هذه البعثات واسعاً أم محدوداً بموضوع خاص . فإنها من غير شك لا غنى عنها فى هذه المرحلة الحاضرة التى تجتازها الأقطار العربية . ولا بد من بذل مجهود كبير لتشجيع كل مؤسسة علمية عربية تريد أن تجهز بعثة إلى قطر من الأقطار الشقيقة ، ومعاونتها فى القيام بمهمتها .

٧ — الدراسات الصيفية :

مما يدخل فى باب الرحلات ، ويمت إليه بسبب ، موضوع آخر ذو صلة وثيقة بكثير من نواحى النشاط الثقافى المشترك بين الأقطار العربية . ألا وهو تنظيم دراسات صيفية لمدة تتراوح بين ثلاثة وخمسة أسابيع لمادة الجغرافية . وليست الرحلات جزءاً أساسياً من الدراسات الصيفية ، ولكنها جزء متمم لها ، وإنما الغرض منها إتاحة الفرصة لمدرسى الجغرافية بوجه خاص لاستكمال العلم بالموضوعات الجغرافية المختلفة ، واستثارة نشاطهم باتصالهم بأقرانهم من مختلف الأقطار العربية ، ودراسة المشاكل التى تعرض لكل منهم ، واطلاع كل فريق على تجارب الفريق الآخر ، وهلم جرا .

وهذه الدراسات تعقد فى الصيف أثناء العطلة المدرسية ، فى مكان ملائم من حيث الهواء والمناظر الطبيعية ، حتى يكون هنالك ما يجذب المدرسين ، ويصرفهم عن الذهاب إلى مكان آخر لقضاء عطلة الصيف . ومن الجائز أن يشتمل البرنامج على عنصر رياضى يساعد على الراحة والاستجمام بعد المجهود الطويل فى أثناء العام الدراسى .

وليس من الضرورى أن يكون البرنامج مشتملا على دراسات خاصة بالأقطار العربية وحدها ؛ ولو أن هذه بطبيعة الحال ستحتل دائماً مكاناً هاماً من البرنامج . بل لا بد أن تكون هنالك دراسات أخرى ذات صفة عامة فى الجغرافية الطبيعية والبشرية . فكثير من مدرسى الجغرافية فى مختلف الأقطار — وليس هذا الأمر مقصوراً على الأقطار العربية وحدها — لم يكن تكوينهم الجغرافى كاملا من جميع الوجوه . وكثير منهم يحس هذا النقص ، ويود أن لو أتيحت له الفرصة لتلافيه والاستزادة من العلم .

والأفضل الاكتفاء أول الأمر بتنظيم مدرسة صيفية واحدة ، طلابها لا يزيدون على المائة ،

من مختلف الأقطار العربية ، ويشرف عليها أساتذة من مؤسسات علمية مختلفة أيضاً . فإذا نجحت التجربة ، وأصبح نظام الدراسات الصيفية أمراً مألوفا ، أمكن تنظيم مدرستين أو أكثر ، وربما أمكن على مضى الزمن وباستقرار هذا النظـام ، إنشاء مدرسة صيفية تستغرق الدراسة فيها صيفين متتاليين أو أكثر .

وهذا المشروع له صلة وثيقة بموضوع تـكوين مدرس الجغرافية ، الذى سبق النص عليه فى مكان آخر .

٤ – تقرير فى الجغرافية

للأستاذ جاسم الخلف

مدرس الجغرافية فى دار المعلمين العالية ببغداد

القسم الأول :

لا بد للطالب العربى من دراسة جغرافية البلاد العربية دراسة مفصلة ليعرف طبيعة هذه البلاد وتأثيرها فى السكان وفى طريقة كسب معيشتهم وأحوالهم الاجتماعية ، ومدى التقارب فى ذلك بين أجزاء الوطن العربى . ومن الضرورى – كما أرى – أن يدرس مصادر الثروة الطبيعية فى كل جزء مهم من أجزاء الوطن العربى ، سواء كانت الثروة كامنة أو مستغلة لمعرفة إمكانيات التعاون الاقتصادى بين أجزاء الوطن العربى .

ولا غنى للطالب العربى عن دراسة جغرافية العالم بصورة موجزة من حيث التضاريس والمناخ وتأثيرهما فى النباتات والحيوانات ومدى تأثير كل ذلك فى حياة الناس . وكذلك دراسة التوزيع العام للثروة (المعدنية والحيوانية والنباتية ... الخ) فى أنحاء العالم .

وإن فهم الطالب لتوزيع الثروة الطبيعية كما هو واقع يجعله يفهم جيدا مدى اعتماد أقطار العالم (ومن ضمنها البلاد العربية) بعضها على بعض لسد حاجاتها المختلفة وضرورة حسن التفاهم بينها لخير الجميع .

إن دراسة جغرافية البلاد العربية دراسة تفصيلية ، والتأكيد عليها ، لا يتعارض مع الفكرة الدولية التى ينزع إليها العالم فى الوقت الحاضر ، ودراسة جغرافية العالم – على ما أرى – ضرورية جدا لكل فرد فى العالم إذا أريد منها حسن التفاهم والقضاء على المنازعات والحروب .

أما دراسة الجغرافية المحلية فضرورية جدا ، ولكن ذلك لا يمنع دراسة جغرافية العالم – كما قدمنا – دراسة موجزة . وهذا ما تسير عليه معظم الأقطار المتمدنة فى العالم .

القسم الثانى :

أما المنهج المثالى الذى أقترحه للمراحل الابتدائية والثانوية (التى تشمل المرحلتين المتوسطة والإعدادية) فهو ما تسير عليه مدارسنا فى العراق .

القسم الثالث :

أما الأساليب التى تضمن حصول الطلاب على الحد الأدنى من المعلومات فتتلخص فيما يلى :

١ — الكتب المدرسية والعامة : إن الكتب المدرسية التى بين أيدى الطلاب لا تفى بحاجاتهم وليست ملائمة تمام الملاءمة ، فأرى من الضرورى تغييرها بأحسن منها ، كما أنه يجب أن تكون هناك كتب فى المكتبة للمطالعة الخارجية علاوة على الكتب المدرسية يقرؤها الطلاب . وأرى من الضرورى أن تكون كتب المرحلة الابتدائية مكتوبة بحروف كبيرة مشكولة وبأسلوب شائق أقرب ما يكون إلى القصة وموضحة بالصور الملونة والأشكال والخرائط

٢ — وسائل الإيضاح : إن وسائل الايضاح فى مدارسنا إما قليلة جدا لا تفى بالحاجة وإما غير موجودة ، وأرى أنه من الضرورى تزويد جميع المدارس بالخرائط والأطالس والكرات الأرضية والنماذج والصور التخطيطية ، ومن المفيد جدا توفر جهاز لعرض الأفلام السينمائية الجغرافية ، ولدى تعذر وجود هذا الجهاز فلا بأس من وجود فانوس سحرى تعرض فيه الصور الجغرافية على الأقل

٣ — الرحلات المدرسية : لا بد من تشجيع الرحلات المدرسية داخل القطر وخارجه ففى المرحلة الابتدائية تقصر الرحلات على المحلات القريبة التى يقفون فيها على بعض الأمور الجغرافية ، أما فى المرحلة الثانوية فيحسن أن تكون الرحلات إلى مسافات أبعد ، ولا بأس من زيارة بعض الأقطار العربية للتعرف على جغرافيتها على صورة أدق وأوضح .

٤ — المؤتمرات الدولية لمدرسى الجغرافية فى مختلف البلاد العربية : وهذه فكرة حسنة جداً يتشاور فيها المدرسون فى أحسن الطرق وأفضلها لتدريس الموضوعات الجغرافية وتذليل الصعوبات التى يلاقيها المدرسون ، على أن يحضر هذه الاجتماعات أساتذة مختصون فى التربية وعلم النفس للوصول إلى نتائج أفضل وأدق .

القسم الرابع :

إذا اطلع الطالب العربى على جغرافية وطنه الكبير فإنه يشعر برابطة تربطه ببقية إخوانه العرب لوجود شبه كبير فى طبيعة الأرض وطرق كسب العيش وعادات الأكل واللبس والسكنى وطرق تلقى العلم وما شاكل ذلك بين جميع الأقطار العربية ، ويمكن لمدرسى الجغرافية التأكيد على هذه الناحية فى تقوية الصلات وكذلك فى تقوية الروح العربية .

د - فى التربية الوطنية

١ - تحسين وسائل التعليم للتربية الوطنية

تقرير من معهد التربية للمعلمين فى القاهرة

ملاحظة عامة :

« تناول التقرير النقط الواردة فى بيان الجامعة ، إلا أنه لم يتقيد بها لا من »
« حيث الترتيب الذى وردت به ، ولا من حيث وجهة النظر الخاصة التى تشتم منها »

أولا : الغرض من التربية الوطنية :

لا يستطيع المربى أن يغفل العلاقات الاجتماعية الوثيقة بين أفراد الإنسان ، فالإنسان كائن مدنى اجتماعى بالرغم من الخصائص الفردية المميزة له . فهو يولد بين أحضان الهيئة الاجتماعية ، ولذلك كان عليه أن يتكيف معها كما يتكيف مع العالم الطبيعى . وهنا كان على المدرسة واجب لا يمكن أن تتخلى عنه . ذلك أنه إلى جانب تعليمها للتلميذ مهنة أو حرفة يستطيع بها أن يكسب عيشه حتى لا يظل عالة على غيره فى مستقبل حياته ، وإلى جانب ذلك لا بد أن تحيط التلميذ بما يجعله يشعر شعوراً طبيعياً بالوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه ، لكى ينمو فيه الشعور بوجوب التضامن والتعاون مع الآخرين ، ولكى يتطبع بالمحيط الذى يعيش فيه . إذ أن المجتمع المثالى هو ذلك الذى تتحقق فيه روابط الإخاء والتعاون والصلات الإنسانية بأكمل معانيها .

ولكن ما هو ذلك المجتمع الذى يجب أن يعد التلميذ لكى يعيش فيه ويتعاون مع أعضائه وما حدوده ؟ الواقع أننا يجب أن نقف هنا لحظة قبل أن نجيب عن السؤال الذى طالما كان موضوع تناظر بين أصحاب الآراء المختلفة وهو : القومية أو العالمية ؟ فلنرجع ببصرنا إلى الوراء أولا لنرى كيف تطور المجتمع منذ بداية التاريخ الإنسانى إلى اليوم . إن الإنسان البدائى كان يعيش أولا فى قبائل ، وكانت كل قبيلة فى نزاع دائم مع القبائل الأخرى ، ولما

تطورت حاجات الإنسان واتسعت وتنوعت أسباب معيشته واستقرت ، بدأ يكوّن وحدة أكبر هى المدينة التى كانت عبارة عن عدة قبائل اتحدت واستقرت فى مكان معين ، وبعد ذلك انضمت عدة مدن بعضها إلى بعض وكونت مايسمى الآن بالدولة .

هذا هو باختصار تاريخ تطور المجتمع الإنسانى .

ولما كانت التربية ولا تزال تصطبغ فى كل عصر وفى كل مكان بما لأهله من نزعات ومبادئ وبما لهم من مثل عليا يطمحون إلى أن يصل إليها مجتمعهم ، فإننا نجد أن إعداد الفرد فى كل مرحلة من تلك المراحل التى مر بها المجتمع الإنسانى كان ملائما لحاجات المجتمع فى ذلك الوقت ، فقد كان الفرد ينشأ أولا على حب القبيلة والعمل على الذود عنها ، ثم أصبح ينشأ على حب المدينة ، ثم أصبح فى العصر الحديث ينشأ على حب الدولة .

ولكن هل يقف المجتمع فى تطوره عند ذلك الحد ؟ أى هل تستمر الدولة هى الوحدة الكبرى فى المجتمع الإنسانى ؟ الواقع أن جميع الشواهد تنبىء بأن العالم متجه نحو إنسانية واحدة — ليس الوجود بالشىء الجامد الذى يقف ساكنا عند حد معين ، بل على العكس فإن من سننه التطور الدائم ، ففى التطور حياته وفى الركود موته ونهايته . فإذا كان العالم متطوراً فإن الاتجاه الذى لا نشك فى أنه يسير فيه فى هذا التطور هو الاتجاه نحو الوحدة الإنسانية ، الاتجاه نحو عالم واحد يتمتع فيه جميع الأفراد بحريتهم وينال فيه كل فرد حقه ، متعاوناً مع بقية إخوانه من بنى الإنسان ، لا فرق فى ذلك بين إفريقى أو أسيوى ، وبين مصرى أو إنجليزى ، بين مسلم أو مسيحى . وكل الشواهد تنبىء بذلك كما قلنا ، فقد كانت الحرب الأخيرة معولا كبيراً فى هدم النعرة العنصرية ، وأصبحت الفلسفة السائدة هى الفلسفة الإنسانية ، كما أن سرعة وسائل المواصلات وسهولتها وزيادة ذلك يوماً بعد يوم من العوامل الهامة التى تعجل بالوصول إلى هذه الغاية ، إذ أن اتصال الناس بعضهم ببعض والوقوف على طرائق حياتهم وأساليب معيشتهم مما يساعد على انتشار الأخوة والتفاهم بينهم .

وإذا كانت هذه هى الغاية التى يسير إليها العالم ، فمن الواجب على المربين اليوم أن يساعدوا على الوصول اليها ، ويساهموا فى تحقيقها ، وذلك بأن يجعلوا إعداد الفرد يقوم على أساس التوفيق مع المجتمع الأكبر وهو الإنسانية . على أننا لا يجب أن نفهم أن ذلك يتعارض مع اعتزاز المواطن منا بقوميته ، وتقوية الروح الوطنية فيه ، بل على العكس فإننا أمم لا تزال متخلفة فى ميدان القوة ، يجب أن نبدأ بأنفسنا أولا فنقويها ، لكى نستطيع أن نقف على قدم ثابتة ، وإن من عوامل القوة الاتحاد ، وعلى ذلك فالسبيل الأوحد أمامنا الآن نحن

الشعوب العربية هو الاندماج فى وحدة تضمنا ، وحدة تستطيع أن تساهم فى بناء العالم الجديد قوية فعالة ، وفى تحقيق الغاية الإنسانية السامية بصورة مجدية . ولذلك فان رأينا فى التربية الوطنية هى أنها ليست مجرد إنماء العاطفة الوطنية بشكل يثير غرائز المقاتلة فى نفوس أبناء الوطن نحو أبناء الأوطان الأخرى وإذكاء روح العنصرية فى نفوس الصغار على نحو ما كانت تفعل بعض الدول الأوربية قبل الحرب الأخيرة ، متجاهلة فى ذلك حقوق الأمم الأخرى ومتخطية مبادئ العدل والإنسانية ، بل إن الوطنية التى نرضاها لأبنائنا هى تلك الوطنية الصادرة عن عاطفة نبيلة ، هى حب الوطن الذى لا يتعارض مع مبادئ الإنسانية العامة والذى يتجلى فى أعمال الإنسان العادية زمن السلم قبل أن يتجلى فى زمن الحرب ، فيعمل الأفراد على رفع مستوى بلادهم فى أمن ودعة مدفوعين إلى ذلك لا بعواطفهم فحسب بل بعقولهم أيضا . وإذا كنا الآن فى حكم الدولة التى تكونت فى حدود قوميتها وأصبح لها كيان قائم بنفسه علينا أن نحافظ عليه ، فإن أمامنا أن نمتزج فى الهيئة العالمية التى نتنبأ بتكوينها . ولكن أمامنا هيئة أولى علينا أن نمتزج فيها وأن نكون أحد مقوماتها ، وهى هيئة تمت الينا بالكثير من الوشائج ، كالقرابة الجنسية واللغة والدين والعادات بل الآلام والآمال المشتركة أيضا ، وهى مجموعة الدول العربية فى هيئتها الحاضرة وما ينتظر لها من نمو يشمل شمال إفريقية والسودان والإمارات العربية على الخليج الفارسى ، بالإضافة إلى الدول السبع التى تكونها الآن . فما لا شك فيه أن هذا التكتل ، إذا نظرنا اليه على أنه من مقومات السلام لا من وسائل الاستعداد لعداوة مسلحة ، خطوة نحو هذا المجتمع الذى يطمح بنو الإنسان فى الوصول إليه .

ثانيا — وسائل تحقيق هذا الغرض :

(ا) الوسائل الموجودة بالفعل فى المدارس المصرية ونقدها :

وإذا كانت التربية الوطنية الصحيحة هى التدرب على الفضائل الخلقية التى تتعلق بالمجتمع الذى نعيش فيه وبالحكومة التى نخضع لها وبالأمة التى ننتسب إليها وبالإنسانية التى لا نستطيع أن نتخلص منها ، فلنر إلى أى أحد تحقق ذلك عن طريق البرامج المدرسية فى المدارس المصرية .

الواقع أن المدارس المصرية بنظامها الحالى لم تسمح بإدخال هذه التربية إلا من ناحيتها الثقافية فقط ، أى بإدخال التعليم المدنى واعتباره ضمن مواد الدراسة . وقد أطلق خطأ على هذا العلم الجديد لفظ التربية الوطنية ، وإنما هو فى الواقع التعليم المدنى فى أضيق حدوده . ويدرس لتلاميذ السنة الثالثة الثانوية .

والكتاب الذى بأيدى التلاميذ فى هذه المادة من وضع النابهين من رجال التربية وكتاب الأدب الذين قاموا فى الواقع بما عهد إليهم خير قيام ، فوضعوا كتابهم بما يتفق مع المنهج الذى وضعته الوزارة ، ولكن يلاحظ لسوء الحظ أن واضعى المنهج لم يراعوا أن يتفق بأى حال مع آراء علماء النفس ورجال التربية الحديثة .

ويتلخص المنهج فى دراسة الموضوعات الآتية : —

الأمة — الوطن — الوطنية .

الدولة — أنواعها — الحكومة — ومهمتها .

السلطات العامة — الملك رأس الدولة — السلطة التشريعية — السلطة التنفيذية — السلطة القضائية . ومهمة كل منها بإيجاز .

الدستور المصرى — مجلس النواب — مجلس الشيوخ .

كيفية إصدار المراسيم والقوانين .

التقسيم الإدارى — المحافظات — المديريات — مجالس المديريات — المجالس المحلية والبلدية .

وقد قال كلاباريد بحق عن قيمة هذه المادة فى تقريره عن التعليم فى مصر : « إن المدرسة الحالية تعطى التلاميذ دروساً فى الأخلاق والتربية المدنية ، ولكن ما الذى يجنيه الطفل من هذه الدروس ؟ إن أخوف ما أخافه أن يكون المطلوب منه استظهار الكتاب استعداداً للامتحان لا اتخاذ موقف أدبى اجتماعى صحيح إزاء أقرانه » .

فمادة التربية الوطنية فى المدارس المصرية لم تؤد الغرض المقصود منها لأن معرفة نظام الحكومة أو علمها لا يكفى لأن يجعل من التلميذ مواطناً حقاً إذ يجب ألا ننظر إلى الوطنية كشىء سياسى يتصل بالحكومة أكثر مما يتصل بالمجتمع عامة . كما أن معرفة نظام الحكومة ليس كل شىء فى الوطنية ، بل إن مثل هذه الموضوعات لا تمثل إلا جزءاً صغيراً من نواحى الحياة الوطنية ، وأن هذا الجزء لا يمكن فهمه إلا فى ضوء أشياء أخرى تتعلق بالحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية التى يظن البعض أنها بعيدة كل البعد عن أحوالنا السياسية ، فالحالة السياسية تتوقف على الحالة الصناعية والتجارية ومشاكل الحياة الاجتماعية وغير ذلك مما يجب أن يقوم التلميذ بدراسته كما سنبينه فيما بعد .

وإلى جانب قصور المنهج من ناحية المادة نجد أنه فاشل أيضاً من ناحية الطريقة إذ أن الطريقة المتبعة الآن فى تدريس التربية الوطنية وفى بقية العلوم الاجتماعية هى أن يلقى المعلم الدرس على التلميذ كما هو مكتوب فى كتبهم المدرسية ، وأن يستوعب التلاميذ هذه المعلومات

معتمدين فى ذلك على الذاكرة حتى يستطيعوا استظهارها وقت الامتحان . ويكفى أن يفرغ التلميذ من أداء امتحانه حتى تكون جميع هذه المعلومات أو معظمها قد تبخر من رأسه دون أن يكون لها أى أثر لا فى ثقافته ولا فى سلوكه فى المجتمع . وسنشير فيما بعد إلى الطريقة التى يمكن أن تتخذ فى تعليم مثل هذه المعلومات .

كذلك يجب أن نعلم أن الفضائل الوطنية لا تزدهر عن طريق المعرفة وحدها ، فالمعرفة قد تتوفر لدى أكثر الناس أنانية ، كما قد تتوفر الفضائل الاجتماعية عند من لا يعرف شيئاً عن الحكومة وكيفية سيرها . فتكوين العواطف لا يأتى عن طريق التلقين بل عن طريق الممارسة والتدريب . وعلى ذلك فإلى جانب الناحية الثقافية فى الأمور الوطنية لا بد أن تكون هناك ناحية تدريبية يقوم بها التلاميذ فى داخل حدود المدرسة وخارجها ويمارسون فيها الحياة الاجتماعية ممارسة فعلية . فتضع المدرسة مثلا عليا اجتماعية نصب عينيها وتعمل على تدريب التلاميذ على الوصول إليها بإشراكهم فى حياة اجتماعية مدرسية راقية — فالمواطن الفاضل ليس ذلك الذى يحفظ كتاب التربية الوطنية وإنما هو الذى يستطيع أن يشترك فى الحياة الاجتماعية للأمة وأن يقوم بواجباته على الوجه الأكمل ، وهو لا يستطيع ذلك إلا إذا كان قد تعوده فى مجتمع المدرسة الصغير — وتستطيع المدرسة أن تدرب التلاميذ تدريباً وطنياً صحيحاً بإدخال النظام الديمقراطى فى المدرسة وإعطاء التلاميذ نصيباً فى الحكم الذاتى ، كما تستطيع أن تغرس فى التلاميذ الصفات الوطنية عن طريق الألعاب والجمعيات المدرسية ... الخ

ب — الوسائل المقترحة للتربية الوطنية

هناك مبادئ أساسية يجب أن نراعيها إذا ما أردنا أن نربى أطفالنا تربية وطنية صحيحة ويمكن أن نلخصها فيما يلى : —

١ — أن المدرسة لا تكون قد أدت مهمتها كاملة إذا اقتصر العمل فيها على شرح المبادئ وتلقين العلوم ، وإنما يجب أن تضع نصب عينيها إلى جانب ذلك تربية التلميذ تربية اجتماعية وذلك بتدريبه على الحياة الاجتماعية فى الفصل وفى خارج الفصل فتربية التلميذ على الشعور بالواجب والعمل على تقوية إرادته وتوجيهها إلى العمل على خدمة الآخرين ، يكون بأن يعوّد التلميذ أداء واجباته فى الحياة المدرسية والتعاون مع إخوانه فى الجمعيات وفى الألعاب . فهذا النشاط الحقيقى هو أهم وأفضل عامل فى تربية التلاميذ تربية وطنية ، وإن كنا لا يجب أن نغفل الجانب الثقافى كمعرفة نظام الحكومة .. الخ

٢ — إن التدريب لا يجدى إلا إذا بدئ به من الصغر ، وعلى ذلك فإن التربية الوطنية يجب أن تبدأ من المراحل الأولى فى التعليم وتستمر حتى نهاية مراحله ، مع مراعاة ما يناسب كل مرحلة من الناحيتين التدريبية والثقافية .

٣ — إن الوطنية صفة تدخل فى جميع تصرفات الإنسان فى حياته اليومية ، وعلى ذلك فليست هناك حاجة لتخصيص علم منفصل لها ، إذ أن الصفات الوطنية تخسر الكثير من قيمتها إذا فصلت عن مواقف الحياة العادية واقتصرت على أمور معينة — وإنما يستطيع التلميذ إدراك هذه الصفة إذا كانت مرتبطة بمواقف توضحها ، وكلما زاد عدد هذه المواقف أمكن إدراك هذه الصفة على أنها مبدأ عام يمكن تطبيقه عمليا فى مواقف كثيرة .

فأما إذا كانت هناك معلومات خاصة يجب أن تعرف كنظام الحكومة مثلا فيكون ذلك ضمن دروس التاريخ والجغرافية ، علما بأن تعلمها يجب أن يكون أيضا بالاتصال فيها بالحياة الواقعية لا بنقلها من الكتب .

وإذا ما طبقنا هذه الحقائق فإننا نستطيع بعد ذلك أن نقترح أن البرامج الآتية هى أنسب البرامج لكل مرحلة من مراحل التعليم .

(١) التربية الوطنية فى المدارس الابتدائية :

يمكن أن تقسم برامج التربية الوطنية فى المدارس الابتدائية إلى ناحيتين : — الناحية التدريبية ، والناحية الثقافية .

١ — أما الناحية التدريبية فتنحصر فى تدريب الأطفال فى المدرسة على القيام بخدمة المجتمع بالمحافظة على نظام الفصل ونظافته وبمعاونة غيره فى أثناء اللعب ، ولذلك يجب أن نكثر من الألعاب الجمعية ككرة القدم والبسكت بول . وعن طريق اللعب نستطيع أن نغرس فى نفس الطفل كثيرا من الصفات الوطنية الصحيحة التى يظهر أثرها فى مستقبل حياته إذ تتكون لديه عادات بسيطة وأساسية تفيده فى تفكيره وفى عمله .

كذلك بوساطة الأناشيد نستطيع أن نقوى العاطفة الوطنية عند الأطفال ، فالمشاركة الوجدانية التى تحدث عند إنشاد الأطفال الأناشيد الوطنية فى الصباح قبل دخولهم الفصول أو فى حصص الأناشيد لها أثر قوى جدا فى نفوسهم . كذلك فإن فى رفع العلم كل صباح وأداء التحية له مما ينمى العاطفة نحو الوطن فى صورة هذا الرمز ، ويمكننا أن نخصص لرفعه كل أسبوع تلميذا من التلاميذ الذين أدوا فى خلال الأسبوع أكبر خدمة اجتماعية ، ونعلن

ذلك بين التلاميذ حتى يكون ذلك دافعا لهم إلى التسابق فى المعاونة الاجتماعية . كما أن للقصص والصور أثراً كبيراً فى تكوين الأخلاق وغرس الفضائل . وتبين دروس التاريخ للأطفال ما قام به الأفراد من خدمات للمجتمع فى زمن السلم والحرب ، وتضع أمامهم مثلا عليا قد تؤثر فى مستقبل حياتهم .

٢ — الناحية الثقافية : يمكن أن تكون التربية الوطنية ضمن المعلومات العامة عبارة عن دراسة بطريقة حية واضحة لأعمال بعض الأشخاص الذين يؤدون خدمات عامة للمجتمع يعرفهم الأطفال ويستطيعون الاتصال بهم ومراقبتهم أثناء تأدية عملهم ، مثل رجال البوليس ورجال المطافىء والكناس والقصاب ، فيعرف التلاميذ ما يقوم به هؤلاء من خدمات نحوهم ويدركون أن أعمال الرجال التى تظهر لهم لأول وهلة أنها لكسب العيش هى فى نفس الوقت لخدمة المجتمع ، وأن المجتمع مقسم إلى أفراد وجماعات يتعاون كل منهم مع الآخر ويختص كل منهم بعمل . فرجل البوليس مثلا يحمى الأفراد ويقبض على المجرمين ويخاطر فى ذلك بحياته . . . . . الخ .

ويستطيع الأطفال فى السنة النهائية من المدرسة الابتدائية أن يدرسوا شيئا عن الحكومة المحلية على اعتبار أنها هى التى تهتم بتنظيم الشوارع وإنارتها وبانشاء الحدائق والمتنزهات التى يتمتع الطفل باللعب فيها وبإمداد المدينة بالكهربا والمياه . وكل هذه أعمال محسوسة يستطيع التلميذ أن يرى آثارها فى المنزل وفى الشارع وفى المدرسة ، ويستطيع أن يدرك مقدار النفع الذى يعود عليه من وراء الحكومة المحلية - أما الحكومة العامة فلا يصح أن نتعرض لها بتوسع لأنها بعيدة عن إدراك التلاميذ فى هذه الفترة . وتكون هذه الدراسة عن طريق زيارة بعض المرافق العامة الموجودة بالمدينة على اعتبار أنها من أعمال الحكومة المحلية ثم إعطاء فكرة بسيطة عن هذه الحكومة وفكرة بسيطة عن الحكومة العامة هى مجرد تعريف التلميذ بأن هناك حكومة أعلى تخضع لها جميع الحكومات المحلية .

والواقع أن جميع مواد المنهج يمكننا أن نجعلها متصلة بنواح مختلفة من حياة الطفل وندخل فيها صفة الوطنية . فإذا ظهرت هذه الصفة فى مواقع متعددة وفى دروس مختلفة أدركها التلميذ كمبادئ عامة وليست كصفات خاصة بمواقف معينة ، فإذا تم ذلك أمكنهم تطبيق هذه المبادئ على جميع تصرفاتهم البسيطة فى الحياة المدرسية وخارج المدرسة .

كما أننا لا نستطيع أن نغفل أثر بعض الطرق الحديثة فى تدريب الأطفال على الصفات الوطنية الصحيحة كالتعاون والاعتماد على النفس والمثابرة وتكوين الروح الاجتماعية الصادقة

وإنا لنضع على رأس هذه الطرق طريقة المشروع ، فهى إلى جانب أنها تتمشى مع ميول الأطفال إلى أبعد حد فإنها من خير الطرق التى تدرب التلميذ على الحياة الاجتماعية الحقة ، كما أن المعلومات المدنية لا تجد خيرا من هذه الطريقة لكى يهضمها التلميذ تمام الهضم دون أن تنفصل عن بقية المواد التى سيتعلم منها التلميذ الشىء الكثير فى نفس المشروع .

(٢) التربية الوطنية فى المدارس الثانوية :

هنا أيضا نستطيع أن نقسم الموضوع إلى الناحية التدريبية والناحية الثقافية .

(ا) الناحية التدريبية : يدخل التلميذ المدرسة الثانوية وهو فى سن المراهقة أى فى وقت يبدأ فيه حياة جديدة تعتريه فيها تغيرات جسمية ونفسية مختلفة تؤذن بانتهاء عهد الطفولة وبداية عهد الرجولة . أى أن ميول التلميذ تتجه فى هذه الفترة من حياته فى اتجاهات أخرى غير تلك التى كانت تتجه اليها أيام كان فى المدرسة الابتدائية . ومن الواجب التعرف على هذه الميول الجديدة واستغلالها فى التربية الوطنية .

ومن أهم ما يميز هذه المرحلة بداية ظهور القدرات الخاصة ، كالقدرة الموسيقية والقدرة على الرسم والخطابة والتمثيل وغير ذلك . ولهذا كان من الواجب إنشاء الجمعيات المختلفة فى المدرسة الثانوية كجمعية التمثيل والموسيقى والرسم والجمعيات العلمية والأدبية . وفى هذه الجمعيات إلى جانب تنمية القدرات الخاصة شغل أوقات الفراغ بأشياء نافعة ، وإعلاء الدوافع الغريزية ، وهناك مجال كبير للتدريب على الحياة الاجتماعية بما فيها من تعاون ونظام وتنمية للصفات الوطنية المختلفة . على أن المسألة يجب أن تتعدى الحد الشكلى الذى نجده الآن فى المدارس المصرية فلا يكفى أن تكون بالمدرسة جمعيات يشترك فيها عدد قليل من التلاميذ ، بل يجب أن تتعدد الجمعيات وتتنوع حتى يجد كل تلميذا مجالا لأن يشترك فى جمعية أو أكثر ، كما يجب أن يترك للتلاميذ فى هذه الجمعيات حرية كافية مع التوجيه المعقول بالطبع حتى يشعر التلميذ بأن الجمعية هى جمعيته بالفعل فيخلص لها ويستفيد من وجوده فيها ، كما أن ذلك يعوده الحياة الديمقراطية التى نريد أن نعده لها وعلى تحمل المسئولية التى سيواجهها فى المستقبل . أما أن يتدخل المشرف على الجمعية فى كل صغيرة وكبيرة فيها ويفرض على التلاميذ ما يريده فرضا فذلك يذهب بالغرض المقصود منها .

كذلك هناك فرصة ثمينة لتنمية الصفات الوطنية فى التلميذ فى ساحة اللعب ، فالولاء والإخلاص والإيثار والتضحية والتعاون والمثابرة والعمل للصالح العام ، كل ذلك ينشأ ويستقر

فى التلميذ إذا ما درب عليه فى ساحة اللعب . ونقول إذا ما درب عليه لأن الغالب عندنا أيضا هو الاستهتار بقوانين اللعب والعبث بهـا إذا ما ترك التلميذ وشأنه . ولا يمكن أن تحدث الفائدة المرجوة إلا إذا كان هناك إشراف على طاعة هذه القوانين ، وكانت هناك صرامة فى تطبيق هذه القوانين ، مع لفت نظر التلميذ وإشعاره بما يمكن أن يحدث من فائدة إذا أطاعها .

ويقول جون ديوى : « لا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبتها للحياة الاجتماعية إلا إذا كان النظام فيها يمثل هذه الحياة . والطريقة الوحيدة التى تعد الطالب للحياة الاجتماعية هى الاشتغال بأعمال اجتماعية ، وبغير هذه الأعمال نكون كمن يعلم الطفل السباحة باتيان حركات فوق اليابسة بعيداً عن نهر أو بحيرة أو بحر » . وإذن فإن أفضل وسيلة لإعداد التلميذ لكى يكون مواطناً فى مجتمع ديمقراطى هو أن نجعل المدرسة مجتمعاً صغيراً تتمثل فيه هذه الديمقراطية ، أما إذا ظلت المدرسة أتوقراطية فى نظامها ليس على التلميذ فيهـا إلا طاعة الأوامر التى تصدر إليه من السلطة المدرسية فإن ذلك إلى جانب أنه لا يعده لكى يكون مواطناً خيراً فى مجتمع ديمقراطى ، فإنه يعارض ميل الطفل الشديد فى هذه المرحلة إلى الشعور بالاستقلال والحرية والاعتداد بالنفس والاستعداد لتحمل المسئولية . وإنا لنرى أن هذا هو أساس فساد النظام فى المدارس الثانوية المصرية الآن . فالواجب هو أن يقابل التلميذ أثناء حياته المدرسية مواقف تشبه مواقف الحياة الحقيقية يتصرف فيها بنفسه ، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان للمدرسة نظام يشترك التلاميذ فى وضعه وتنفيذه كما يشترك المواطن فى وضع قوانين بلاده . عند ذلك يشعر التلميذ بأن له حقوقاً فيصبح للواجب عنده معنى . إذ لا معنى لأداء الواجب عند أى فرد دون أن يكون فى مقابله حق أو جزاء . وليس المقصود بهذا أن يسيطر التلاميذ على النظام المدرسى سيطرة تامة ، فإن ذلك يؤدى إلى الفوضى ، إذ أن التلاميذ تنقصهم الخبرة وصحة الحكم ، بل يكفى أن يشترك الطلبة مع الناظر وإدارة المدرسة فى حل المشكلات المدرسية الخاصة بالنظام ونواحى النشاط المدرسى من فرق وجمعيات ونواد وغير ذلك .

ولقد اعتادت المدرسة المصرية أن تنظر إلى التلاميذ على اعتبار أنهم فى حاجة دائماً إلى حراسة شديدة ، فى حين أن التلاميذ فى المدارس الثانوية يستطيعون القيام بأشياء كثيرة بأنفسهم دون تدخل مباشر من المدرسة ، فإذا سمح لهم بذلك فسرعان ما تقوى شخصية الأفراد وتعظم ثقتهم بأنفسهم ويتجلى فى الفصل أو المدرسة رأى عام وروح اجتماعية لا تتوفر إلا فى مجتمع راق . وهذا هو ما ينبغى الوصول إليه .

ولقد غالى الأمريكان كثيراً فيما منحوه للتلاميذ من حكم ذاتى ، فهم يرون أن الطريقة

الفعالة لحفظ النظام هى إعطاء التلاميذ الحق فى أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم ، ولا تتدخل المدرسة إلا فى أحوال نادرة ، فيقوم التلاميذ بعقد مؤتمرات ومحاكم وإيجاد (بوليس) — وتقوم المؤتمرات بإصدار القوانين وتعاقب المجرمين — وقد نجح هذا النظام نجاحاً كبيراً ، إلا أن نجاحه يرجع إلى مهارة المشرفين عليه ، على أن الحالة فى المدارس فى الوقت الحاضر لا تسمح لنا بمجاراة مدارس أمريكا فى هذه الناحية ، فعلينا أن ننتفع فى الوقت الحاضر بإعطاء التلاميذ نصيباً من الحكم الذاتى لا يتطلب إحداث انقلاب مفاجئ فى نظام التعليم . ذلك بإيجاد مجلس للطلبة قد يختلف باختلاف المدارس وظروفها ، ولكن يراعى فيه بوجه عام أن يكون ممثلا لطلبة المدرسة خير تمثيل ، وأن يكون له دستور واضح وأن يشترك اشتراكا فعليا فى حفظ النظام والإشراف على النشاط المدرسى ، وألا يفرض على التلاميذ فرضا بل يهيأ الجو المدرسى بحيث يدفع التلاميذ إلى مطالبة المدرسة بإنشائه .

(ب) الناحية الثقافية : من المبادئ المقررة عدم جعل مادة مستقلة للتربية الوطنية . وإذا كان للطالب أن يعرف شيئاً عن النظام الحكومى العام فانه لا يجب إعطاؤه هذه المعرفة بشكل مستقل عن التطورات الماضية . لذلك كان أنسب مادة يمكن أن تندمج فيها التربية الوطنية هى مادة التاريخ ، على أننا قلما نجد فى الواقع علماً من العلوم الاجتماعية أو العلمية لا يجد فيه المدرس مجالا لأن يبث فى التلاميذ روحاً وطنية . فليس لمدرس العلوم مثلا أن يقتصر على مجرد ذكر أسماء العلماء أمثال نيوتن وبوبيل وباستير ، بل يجب أن يتكلم عن حياة هؤلاء الرجال وكيف ضحى بعضهم فى سبيل خدمة العلم والإنسانية بصحته وماله ، وكذلك يفعل مدرس كل مادة باذلا كل إمكانه لكى يكون المثل العليا الوطنية عند تلاميذه . وإن كان مدرس التاريخ هو الذى نستطيع أن نعتمد عليه أكثر من غيره فى هذا .

وليس التاريخ الذى نقصده مجرد سرد الحوادث الماضية وسير الملوك وأتباعهم ، وإنما هو التاريخ الذى يهتم أولا وقبل كل شىء بالحياة الاجتماعية فيبين لنا كيف تقدم المجتمع بوجه عام حتى وصل إلى حالته الراهنة ، وكيف تطورت الحضارة والنظم والحكومات ، وما هى العوامل الهامة من اجتماعية واقتصادية وغيرها ، تلك التى سيطرت وستسيطر على هذا التطور الدائم المستمر ، فليس هناك أى معنى لذكر حياة الأفراد وتمجيدهم وإهمال تاريخ المجموع الإنسانى بما فيه من نظم وتقاليد وطرق للمعيشة وللحياة الاقتصادية والثقافية .

فإذا ما وصل التلميذ إلى المرحلة التى يدرس فيها تاريخ العصر الحاضر — ونقدر لذلك نهاية

المرحلة الدراسية الثانوية ، كان هناك مجال لأن نعرفه نظام الحكومة الحالى كنتيجة للحوادث الماضية وتطور النظم القديمة . فنظام الحكومة الحاضر يجب أن يشرح كنهاية لمصر طويل كان يسوده الاستبداد والظلم ، فيستفيد التلميذ من المقارنة بين حالة الأمة فى الماضى وحالتها فى الوقت الحاضر ، ويدرك قيمة النظام الحالى وما يمنحه للفرد من حقوق لم يكن يتمتع بها أسلافه . كما أن فى دراسة التطور التاريخى لهذه النظم وبيان علاقة هذا التطور بالأحوال الاقتصادية وطرق المعيشة ، ما يقضى على ذلك الشعور بالثبات فيما يتعلق بالنظم الحكومية ، ذلك الشعور الذى يجعل التلميذ يعتقد أن أقل تغيير فى النظام هو عبارة عن ثورة وانقلاب ، وهذا يدعو إلى جمود النظم وجمود الأمة تبعا لذلك .

فالتاريخ يجب أن يهتم فى مراحل الدراسة كلها بالناحية الاجتماعية لكى يعطى صورة واضحة لحالة الناس فى العصور المختلفة وفى الأمم المختلفة ، ولكى يمكن التلميذ من تقدير قيمة الحياة الاجتماعية الحاضرة ويبين له القوى التى تدفع الناس إلى التضامن النافع وتطلعه على سبل الارتقاء والانحطاط وعواملها — وفى السنة النهائية فقط يتعرض المدرس لشرح نظم الحكومة وكيف تطورت من النظام الاستبدادى إلى حكم ديمقراطى ، وما يحويه هذا النظام من تفاصيل ، مبينا علاقة هذا التطور السياسى بجميع المسائل الاجتماعية والاقتصادية الأخرى ، إذ أن السياسة ليست مستقلة عن جميع هذه المظاهر . وفى هذا ما يمكنه من مناقشة جميع مشاكل المجتمع الحالى وكيفية معالجتها على ضوء ذلك التطور التاريخى .

وما دمنا قد وصلنا فى تدريسنا فى التاريخ إلى العصر الحاضر ، فمن الواجب علينا أن نعقد فصلا فى كتب التاريخ عن النهضة العربية الأخيرة فى البلاد العربية ، وهى النهضة التى ابتدأت قبل الحرب الكبرى الأولى واستمرت حتى الآن والتى شملت الحركة الفكرية فى لبنان وسورية فى أيام الحكم العثمانى وحركة الحسين بن على فى بلاد العرب والشام والثورة العراقية ومشكلة فلسطين وقيام الدول العربية المختلفة لنصرتها ، ثم ابتداء الشعور بأن وحدة فعلية هى التى تكفل لنا الوصول إلى الأمانى العربية ، وذلك لكى نفهم الأسس التى قامت عليها « جامعة الأمم العربية » والسياسة التى تتجه إليها .

ثالثا : وسائل تدريب الكبار الذين تركوا معاهد العلم ليكونوا مواطنين صالحين :

على أن سلسلة هذه التربية الوطنية يجب أن تستمر متصلة الحلقات ، فكما أننا قد دربنا التلميذ على الحكم الذاتى فى المدرسة فكذلك إذا ما خرج إلى الحياة العامة يجب أن يعود

ذلك لكى يستمر متحملا مسئولية بناء وطنه والمحافظة عليه ، فإذا ما شعر الفرد أنه هو الذى يبنى وطنه فإنه سيعتز به ويذود عنه بكل ما يملك . وعلى ذلك فإننا يجب أن ننمى الحكم الديمقراطى بكل ما نملك من قوة ، فنقضى على المركزية فى الإدارة ، ونجعل لمجالس القرى والمجالس المحلية والمجالس البلدية ومجالس المديريات سلطات واسعة فى القرية والمركز والمديرية ، فإن ذلك يدعو إلى تنافسها فى عمل الخير لمصلحة البلاد . ويجب أن تكون هذه المجالس ممثلة لأهل الجهة خير تمثيل .

كذلك يجب أن تشجع الحكومات على تنمية الروح التعاونية ، وذلك بمساعدة جمهور السكان على تأسيس الجمعيات التعاونية فى المدن والقرى ، ففى هذا ما يزيد الصلة بينهم زيادة على ما تعمل عليه من مساعدة الفقير منهم ، بل على تقدم الحياة وتذليل صعابها والأخذ بها فى سبيل الرقى السريع .

ويجب أن تعمل الحكومات أيضاً على تأسيس النقابات للفئات المختلفة ، مما يساعد على تقوية الروابط والصلات بينهم زيادة على حفظ مصالحهم والدفاع عن حقوقهم .

ومن الوسائل الفعالة نشر الثقافة الوطنية بإلقاء المحاضرات والمناظرات والدعايات وغير ذلك من وسائل تثقيف الجمهور .

رابعا : وسائل اعداد المعلم ليكون قادراً على تخريج مواطنين صالحين :

أما فيما يتعلق بإعداد المعلمين ليكونوا قادرين عل تخريج مواطنين صالحين ، فنرى أن هذا يتلخص فى المسائل الآتية : —

أولا : أن يعطى طلبة معاهد المعلمين سلطات واسعة تفوق السلطات الممنوحة لطلبة المعاهد الأخرى . ففى هذا إعداد لهم لتحمل المسئولية فى مدارسهم .

ثانياً : أن نعطيهم بحوثاً فى السياسة والاجتماع شاملة — تحت عنوان : الخدمة الاجتماعية خارج المدرسة وداخلها .

ثالثاً : الإكثار من عقد المحاضرات والمناظرات فى معاهد المعلمين ، على أن يقوم بها البارزون من رجال المجتمع ، ويكون هدف هذه المحاضرات والاجتماعات هو إذكاء الروح الوطنية وتنمية الشعور الاجتماعى .

رابعاً : القيام برحلات إلى البلاد العربية الأخرى للتعرف برجالها وأنظمتها ومبادئها

واتجاهاتها عن كثب مما يتيح لهم أن يلمسوا بأنفسهم مدى القرابة الموجودة بيننا وبينهم ، وهذا مما يجعل ما يقولونه فى دروسهم وفى اجتماعات مدارسهم صدى لما فى نفوسهم ، لا مجرد نقل عن غيرهم ، أو لما هو متداول فى الصحف وفى المجلات .

كلمة ختامية

على أن لنا كلمة أخيرة فى موضوع التربية الوطنية عامة — ذلك أنه إذا كان غرضنا هو إعداد مواطنين صالحين محبين لوطنهم ، فإن العاطفة لا تكون قوية إذا كانت صادرة من ناحية واحدة ، بل تكون كذلك إذا كانت متبادلة بين الطرفين اللذين تقوم بينهما . وعلى ذلك فإن كل تربية وكل إعداد يذهب سدى إذا لم يكن فى النظام القائم بالفعل ما يستحق من الفرد أن يضحى من أجله أو أن يتفانى فى المحافظة عليه ، ولا يمكن أن نطالب الفرد بأن يعطف على دولته ما لم تكن هى أسبق بالعطف عليه . ويتجلى عطف الدولة على الأفراد فى أن تعول العاجز منهم وتأسو المريض وتعلم الجاهل وتشغل العاطل وتعطف على الفقير . فالفرد يمتص موقفه إزاء الآخرين من موقف السلطة بالنسبة إليه . فإذا كانت الدولة متهاونة فى حقوق الأفراد متلاعبة بحرياتهم مفرطة فى كرامتهم لم تكن هناك أى فائدة من كل مجهود يبذل فى سبيل تربيتهم . أما إذا كانت السلطة حازمة ، والقيادة عادلة ، والعدالة الاجتماعية متوافرة فإن هذا هو الأساس الأول الذى نبنى عليه كل حجر بعد ذلك فى بناء الوطنية . وإنه لأساس متين .

٢ - الوسائل والطرق التى يجب أن تتخذ

فى مدارس المعلمين ومعاهدهم

حتى يخرجوا قادرين على أن يجعلوا من تلاميذهم مواطنين صالحين

الدكتور جميل صليبا

رئيس لجنة التربية والتعليم فى دمشق

لمدارس المعلمين صفتان أساسيتان : الأولى علمية ، والثانية علمية مهنية .

فطلاب مدارس المعلمين يدرسون جميع المواد العلمية التى يدرسها غيرهم من الطلاب ، ولكنهم يدرسونها من وجهة نظر معينة تمكنهم من تعليمها فى المستقبل لتلاميذهم . وهم يدرسون أيضاً بعض المواد المهنية كعلم التربية العام وأصول التدريس وعلم النفس التربوى وتاريخ التربية وغيرها .

ويخصصون وقتاً كافياً لملاحظة الأطفال والتمرن على إلقاء الدروس فى المدارس الابتدائية ، على أن مدارس المعلمين لا تحقق الغاية المرجوة منها إلا إذا أخذت ببعض الطرق والوسائل التى تكسب طلابها صفات جسمية وفكرية وخلقية تعينهم على النجاح فى مهام التربية والتعليم التى سيعهد إليهم فيها ، وتعدهم لتربية مواطنين صالحين يفهمون حقوقهم وواجباتهم ويحبون بلادهم .

وهذه الطرق والوسائل مقيدة فى مدارس المعلمين بأمرين : أحدهما المدرس الذى يطبقها ، والثانى الطالب الذى وضعت من أجله .

لذلك كان لا بد فى مدارس المعلمين من العناية أولا بانتقاء المدرسين عناية تامة ، فإن روح التعليم فى كل مدرسة تابعة بالدرجة الأولى للمدرسين القائمين على شؤونها ، ومتى صلح المدرسون وتفرغوا لعملهم التربوى تفرغا تاماً كان تأثيرهم فى نفوس تلاميذهم أبعد وأبلغ . ولذلك أيضاً وجب التقيد فى انتقاء الطلاب بشروط مختلفة ، فلا يقبل فى مدارس المعلمين إلا من كان قوى البنية تام الحواس واضح الصوت سالما من الأمراض والعاهات البدنية حسن الخلق صحيح التفكير محباً لمهنة التعليم . ومع أن الإحصاءات قد دلت على أن أكثر التلاميذ

لم يختاروا مهنة التعليم عن ميل إليها واستعداد فطرى لها ، فإن عناية لجان الانتقاء باختيار أصلح التلاميذ قد أدت فى الواقع إلى إصلاح مدارس المعلمين ونجاح تلاميذها فى مهنتهم . وكلما كانت قابليات التلاميذ الفكرية وخصائصهم الخلقية أوفق كان الأخذ بالطرق والوسائل اللازمة لإعدادهم المسلكى أسهل .

لنفرض الآن أننا انتقينا لمدارس المعلمين أصلح المدرسين ، وقبلنا فيها أحسن التلاميذ تفكيراً وخلقاً وجسما ، فما هى الطرق والوسائل الذى يجب الأخذ بها فى هذه المدارس لتخريج معلمين قادرين على أن يجعلوا من تلاميذهم مواطنين صالحين ؟

تنحصر هذه الوسائل عندنا فى ثلاثة أمور :

(١) الإعداد العلمى (٢) الإعداد الاجتماعى (٣) الإعداد العملى .

١ — الإعداد العلمى :

إن مهنة التعليم لا تطلب من المعلم أن يكون عالما بمبادئ التربية وأصول التدريس فحسب بل تشترط عليه أيضاً أن يكون محيطاً بالمواد العلمية التى يريد تدريسها . ومن الخطإ أن نعلم طلاب مدارس المعلمين كيف يعلمون من غير أن نعلمهم ما ذا يعلمون .

لذلك يجب أن تشمل المناهج فى مدارس المعلمين جميع المواد العلمية التى تتم ثقافة المعلم وتنمى فى الوقت نفسه ملكاته الفكرية . ولا يتسع لنا المجال هنا للبحث فى الطريقة التى يجب على أساتذة مدارس المعلمين أن يسلكوها فى تدريس كل مادة من المواد العلمية . فإن لكل علم من هذه العلوم طريقته الخاصة . إلا أن هناك ملاحظة عامة تطبق على جميع المواد العلمية وهى أن التعليم فى مدارس المعلمين يجب أن يحقق غرضين أساسيين :

الأول ثقافى ، والآخر مسلكى .

أما الغرض الثقافى فيوصل إليه بانتهاج الطريقة الفعالة Méthode active التى توقظ الفكر من نومه وتنمى ملكات العقل وتحبب العمل الشخصى إلى الطالب حتى يتعود الكشف عن الحقائق بنفسه ، والطريقة الفعالة هذه تصلح للعمل الفردى كما تصلح للعمل المشترك بين أفراد كل فرقة من فرق الصف ، وفى وسع الأساتذة أن يأخذوا بها من غير أن يؤدى ذلك إلى أى تعب أو تعقيد أو تأخير ، وهى تناسب الاستقراء والاستنتاج معا ، وتعتمد على الحدس الفكرى كما تعتمد على الحدس الحسى ، وتحبب الدرس إلى التلاميذ حتى لقد قيل إنها طلسم ينقذ التلاميذ من الملل ويعين المعلم على تقدير مواهبهم ويولد فيهم روح الانتقاد ويعودهم التأمل الشخصى والتفكير الحر والإبداع . فإذا خرجوا من مدارس المعلمين نقلوا إلى تلاميذهم هذه العادات

الفكرية وأبعدوهم عن التقليد الأعمى ، وأعدوهم لحياة اجتماعية ديمقراطية يتمتع كل فرد من أفرادها بحريته الشخصية ، أما التعليم التلقينى فينضب ينابيع الفكر ويقلب أفراد المجتمع إلى عبيد يخضعون لما يفرض عليهم من غير أن يفكروا فيه .

وأما الغرض المسلكى فيوصل إليه بإعداد التلاميذ إعدادا تربويا ونفسيا معا .

فالإعداد التربوى يتم بدراسة علم التربية العام وتاريخ التربية وأصول التدريس وعلم التربية التدريبى وعلم إدارة الصفوف والتشريع المدرسى وعلم رعاية الطفل ، ويشترط فى هذه الدراسة أن تكون نظرية وعملية معا ، فلا يقتصر فيها على استماع الدروس والمحاضرات بل يجب أيضا أن يقوم الطلاب أنفسهم بملاحظات تربوية وتجارب وأشغال عملية شخصية ، ولا نغالى إذا قلنا إن تربية المعلمين يجب أن تكون مماثلة لتربية أصحاب المهن الأخرى كالقانون والطب والهندسة فكما أن هناك قوانين « فيزيولوجية » عامة يأخذ بها الطبيب عند حل المشاكل التى تعترضه كذلك يشتمل علم التربية على مبادئ عامة للتعليم إذا أخذ بها المعلم استطاع أن يتغلب على جميع الصعوبات التى يصادفها . ولو أن مبادئ التعليم هذه وضعت فى صورة قواعد واضحة يتلقاها معلمو المستقبل لتم لنا الكثير مما يتطلبه إعداد المعلمين ، إلا أن التباين لا يزال عظيما بين الواقع وبين ما يجب أن يكون ، فقواعد حفظ الصحة على كثرتها لم تق الأفراد من الوقوع فى المرض ، كما أن قواعد التعليم على مرونتها لم تؤد بعد إلى إعداد معلمين حاذقين .

والإعداد النفسى يتم بدراسة علم النفس العام وعلم النفس التجريبى وعلم نفس الطفل وعلم النفس التربوى والمنطق ومبادىء العلوم .

والغرض الأول من هذا الإعداد النفسى هو دراسة حياة الطفل دراسة عميقة محيطة بنموه الجسدى ونموه الفكرى والخلقى . ولا تبلغ هذه الدراسات النفسية غايتها إلا إذا كانت مصحوبة بملاحظات وتمارين عملية فى مختبرات المدرسة وصفوف الأحداث ، ويجب لذلك أن يضع كل طالب فى مدارس المعلمين صورا نفسية لتلاميذ بعض الصفوف تبين صفاتهم الفكرية واستعداداتهم وتدل على شخصية التلميذ الفردية كما تمثل مجموع الصف . وعلى طلاب مدارس المعلمين أن يعتمدوا فى وضع هذه التقارير الفردية والعامة على ملاحظة ألعاب الأطفال ورسومهم وأشغالهم وسلوكهم ودرجاتهم فى الامتحانات والاختبارات .

إن هذا الإعداد النفسى والتربوى قد أصبح اليوم من الأوليات المسلم بها ، فعلم التربية والتعليم يجب أن يستند إلى علم الطفل ، كما يستند علم الزراعة إلى معرفة طبيعة الأرض والنبات

وكما لا يمكننا أن نتصور اليوم مدرسة زراعيـة لا تعنى بتدريس النبات ، فـكذلك لا يمكننا أن نتصور مدرسة للمعلمين خالية من العلوم النفسية والتربوية .

ولـكن هذه العلوم لا تفيد المعلم إلا إذا عرف كيف يوفق بين أحكامها العامة وبين الحالات الجزئية التى تعترضه . وما أكثر المعلمين الذين يتقنون هذه العلوم من الناحية النظرية ويعجزون فى الصف عن العمل بها . إن المعلم الذى يجيد هـذه العلوم ويعجز عن تطبيقها على الأحوال الفردية يشبه النحلة التى تجهد نفسهـا فى ملء خلية العسل المثقوبة . فهو يعلم وفقا لقواعد علم النفس والتربية التى قرأها فى الـكتب ، ولـكنه يطبقها فى صف خيالى من غير أن يشعر بالمشاكل التى تعترضه فى الواقع ، فـكأنه آلة مسجلة تكرر الأمور القديمة بصورة آلية من غير أن توفق بينها وبين الشروط الجديدة .

إن هذا التعليم الآلى لا يهيىء لنا مواطنين صالحين ، بل يصوغ عقول التلاميذ فى قوالب جامدة ، وخير طريقة لتربية الأحداث تربية صحيحة هى تكييف قواعد علم النفس والتربية بحسب حاجتهم . فإذا أردنا أن نجعل طلاب مدارس المعلمين قادرين على تربية مواطنين صالحين وجب علينا أولا أن نصلح إعدادهم العلمى . وهـذا الإصلاح يقتضى أن تدرس المواد العلمية فى مدارس المعلمين من وجهة نظر خاصة تمكن الطلاب من تعليمها فى المستقبل كما توجههم إلى الاستفادة منها فى التربية الوطنية ، ففى مسائل علم الحساب مثلا مجال واسع لذكر بعض المبادىء كفائدة التوفير وضرورة الضرائب وفى درس التاريخ والجغرافية أمثلة كثيرة لإحياء الوعى القومى وإعطاء فـكرة واضحة عن الدولة والأمة والوطن وفى قراءة النصوص الأدبية وسيلة أيضا للبحث فى الروابط الاجتماعية وواجبات المواطن وحقوقه . فإن تدريس التربيـة الوطنية فى المدارس الابتدائية لا يمكن أن يقتصر مباشرة على الساعات المحددة فى البرنامج ، بل إن المعلم يستطيع أن يجد فى كل مناسبة وفى كل درس منفذا للتربية والإرشاد ، والمربى الحق هو الذى يخلق هذه المناسبات ويستفيد منها .

٢ — الإعداد الاجتماعى :

إن غاية الإعداد الاجتماعى فى مدارس المعلمين هى إنماء شخصية الطالب وتهذيب أخلاقه وإذكاء شعوره بالروابط الاجتماعية والمثل العليا الإنسانية ، وإذا علمنا أن من أهداف المدرس إنماء الوعى القومى وتوليد الشعور بالتعاون والمسؤولية أدركنا ما للإعداد الاجتماعى فى مدارس المعلمين من عميق الأثر فى توجيه التعليم العـام . والمثل الأعلى للمواطن العربى كما نتصوره

اليوم يقتضى أن يكون المواطن صحيح الجسم جيد التفكير ملما بما يحتاج إليه من العلوم فى الحياة العملية حسن الخلق قوى الإرادة متجملا بأدب اللطف فى المعاشرة مدركا حقوقه وواجباته محبا لوطنه وقوميته ، رائده الأمانة والإخلاص فى العمل ، وغايته الإنشاء والبناء ، راغبا فى الاستقلال الفردى والسياسى ، شاعرا بضرورة التعاون الاجتماعى . ويجب أيضا أن تكون الغاية من التربية الوطنية فى بلادنا أن يحب الفرد الوطن العربى العام كما يحب وطنه الخاص ، وأن يدرك المثل العربية العليا كما يفهم المثل الإنسانية العامة ، وأن يتعلم القيام بواجبه السياسى فى دائرته الخاصة ، سواء أكانت قرية أم مدينة .

وهذه الأهداف العامة تقتضى أن يكون الفرد عضوا عاملا فى أسرته وعضوا عاملا فى المجتمع عن طريق المهنة التى يزاولها ، قادرا على الاستمتاع فى أوقات الفراغ بالموسيقى والفن والأدب والتمثيل وغير ذلك من الصلات الاجتماعية .

هناك وسيلتان لتحقيق هذا الإعداد الاجتماعى فى مدارس المعلمين . الأولى هى تدريس بعض المواد التى تعد الطالب لفهم المشاكل الاجتماعية وتولد فيه الحس الاجتماعى . والثانية هى تنظيم العمل التربوى فى مدارس المعلمين على وجه يحقق النشاط المدرسى من جميع نواحيه .

١ — أما الوسيلة الأولى فيمكن تحقيقها بتدريس علم الاجتماع والمعلومات الحقوقية والمدنية . وإن هذه تعد الطالب مباشرة لفهم النظم الاجتماعية وتعينه على إدراك تطور الحضارة ومعرفة العلاقات الدولية . ويمكن تحقيقها أيضا كما بينا سابقاً عن طريق بعض المواد الأخرى بصورة غير مباشرة كتدريس التاريخ العربى القديم والحديث ، وتدريس جغرافية البلاد العربية وعلم الصحة المدرسى والوقائى .

فبرنامج علم الاجتماع يجب أن يتضمن دراسة بعض المبادئ العامة فى تطور المجتمعات مع دراسة بعض الأوضاع الاجتماعية كالأسرة والمهنة والأمة والدولة والحياة الفكرية والروحية والحياة الاجتماعية الإنسانية . ويجب أن يتضمن أيضا دراسة عملية لبعض الأوضاع الاجتماعية المحلية ، بحيث يطلب من كل تلميذ فى مدارس المعلمين أن يقوم بدراسة اجتماعية عن قرية من القرى أو وضع من الأوضاع المعروفة كالمستشفيات والجوامع والمدارس والمحاكم والسجون وطرق المواصلات والجمعيات والنوادى والمعامل وحياة العمال ، وغير ذلك من المباحث التى تعوده ملاحظة الظواهر الاجتماعية المحيطة به ، وتمرنه على تحليلها ونقدها ، وتعينه على فهم تكونها وتطورها .

وبرنامج المعلومات المدنية يجب أن يعرف الطالب بقوانين البلاد ويطلعه على حقوق المواطن

وواجباته ويبين له أنظمة الحكم المختلفة ووظائف السلطات التشريعية والقضائية والتنفيذية فى النظام الديمقراطى وحدود الحريات وضوامنها الدستورية والقانونية والأخلاقية .

وبرنامج التعليم الصحى يجب أن يتضمن المقاييس الشخصية للنمو والتطور الجسمانى والتغذية والقيمة الغذائية للأطعمة ، مع بيان القواعد الصحية الجيدة فى التهوية والتدفئة والمسكن واللباس ، والمحافظة على الحياة ووقايتها من الأمراض ، والصحة الاجتماعية ، وصحة الفرد والصحة المدرسية .

٢ — وأما الوسيلة الثانية فى الإعداد الاجتماعى فتستند إلى مبدإ النظام الحر والحكم الذاتى Self government وإلى فكرة التوسع فى النشاط المدرسى واعتباره جزءا أساسيا فى تربية الخلق وتهيئة المراهق من حيث هو مواطن للقيام بالأعمال والواجبات التى يفرضها فى المجتمع . ونرى أن خير وسيلة لذلك هى :

أن تخلق فى مدارس المعلمين بيئة معنوية صالحة لإنماء حسن المسؤولية وتقوية الشعور بالواجب فى نفوس الطلاب ، وفى سبيل تحقيق ذلك يرشح الطلاب مندوبين عنهم لمعاونة الإدارة فى مختلف الأعمال ، مثل مراقبة نظام المدرسة ونظافتها وإدارة المكتبة ومراقبة المطعم وتنظيم الحياة الاجتماعية والرحلات العلمية ، ويدعى الطلاب إلى تأليف الفرق الرياضية والكشفية والموسيقية والجمعيات والأندية واللجان المدرسية ، فمن الجمعيات المدرسية جمعيات خدمة المدرسة والجمعيات العلمية والأدبية والتمثيلية والخطابية وجمعيات الحفلات والمناظرات والجمعيات التعاونية وجمعيات الخدمة الصحية ، ومن الأندية نادى الألعاب ونادى الموسيقى ونادى الرياضة ، ومن اللجان لجنة المطبوعات التى تعنى بإصدار جريدة أسبوعية أو مجلة شهرية أو نشرة مدرسية سنوية ، ولجنة الطلبة التى تشرف على تنظيم مجالس الطلبة وتدير الحياة الاجتماعية فى المدرسة وتشرف عليها ، ولجنة الرحلات العلمية التى تشرف على تنظيم الرحلات الأثرية والجغرافية والاجتماعية داخل البلاد وخارجها . ويجب على طلاب مدارس المعلمين فوق ذلك أن يشتركوا فى جميع الأعمال المتممة التى تدعوهم اليها المدرسة خلال العطلة الصيفية من مجتمعات كشفية وتمارين عسكرية وأشغال فى المعامل والحقول وأعمال إصلاح القرى ومكافحة الأمية وإلقاء المحاضرات الشعبية العامة وإقامة المعارض التربوية .

ومن وسائل الإعداد الاجتماعى التى يجب الأخذ بها تكليف طلاب مدارس المعلمين دراسة الحالة الاجتماعية لبعض تلاميذ المدرسة الابتدائية كالبحث عن أسرهم وموارد حياتهم وطراز معيشتهم ومشاكلهم الخاصة . إن هذه الطريقة تحبب إلى طلاب مدارس المعلمين البحث فى

أحوال تلاميذهم ، وتعينهم على تربيتهم ضمن الشروط الاجتماعية الواقعية .

ومن الوسائل التي يجب الأخذ بها أيضا تبادل خريجي مدارس المعلمين بين الدول العربية .

إن هذا التبادل يتم إعداد المعلم العربي ويهيئه لفهم المشاكل الخاصة بكل قطر من الأقطار العربية ، ويؤدي إلى توحيد العواطف والآمال المشتركة ، ويعين على خلق روح عربية عامة .

ومن الوسائل المتممة لإعداد المعلمين عقد مؤتمرات تربوية تدرس فيها المشاكل الاجتماعية والخلقية والمسلكية التي تعترض المعلمين . وإن الاشتراك في هذه المؤتمرات يطلع المعلم على المشاكل التي صادفها زملاؤه في مناطقهم ، ويولد في نفوس المعلمين روح التعاون والتفاهم ، ويقوي روابطهم ، ويحبب إليهم مهنتهم .

٣ — الإعداد العملي :

يجب أن يكون للإعداد العملي في مدارس المعلمين منزلة كبيرة . وهو يتم في المدارس الابتدائية أو المدارس التجريبية الملحقة بمدارس المعلمين .

إن طلاب مدارس المعلمين يتعلمون في هذه المدارس الملحقة كيف يطبقون أصول التدريس العامة والخاصة في مختلف المواد العلمية . فيبدءون أولا بملاحظة الأعمال في المدرسة الابتدائية وينظمون الألعاب والرحلات ويراقبون الأطفال في باحة المدرسة ، ويديرون جماعات الأطفال ، ثم يستمعون إلى بعض الدروس المثالية التي يلقيها معلمو المدرسة الابتدائية أو أساتذة التربية . إن هذه الدروس المثالية لا تأتي بالفائدة المرجوة منها إلا إذا أعد لها طلاب مدارس المعلمين قبل إلقائها وبعد الانتهاء منها ، إذ يعرض أستاذ التربية أو معلم الصف عليهم المبادئ النفسية والتربوية والمنطقية التي استند إليها في إلقاء الدرس ، ويبين لهم كيفية إعداده وغايته ونتائجه . وعلى الطلاب أن يحضروا بعض الدروس تحضيراً كتابياً مختصراً يعرضونه على أساتذتهم لنقده . وعليهم أيضاً أن يلقوا هم أنفسهم بعض الدروس أمام أساتذتهم ، وأن يسجلوا في دفاترهم ملاحظات الأساتذة عليها ونتائج المناقشة التي تدور حولها . وهذه الدروس التجريبية التي يلقيها طلاب مدارس المعلمين يجب أن تشمل جميع صفوف المدرسة الابتدائية وجميع المواد ، وهي تعود الطالب حسن استعمال الأدوات المدرسية ، وتمرنه على تطبيق مبادئ التربية والتعليم بنفسه ، ويجب أن يعهد أيضاً إلى طلاب مدارس المعلمين في إدارة صف من صفوف المدرسة الابتدائية تحت إشراف أستاذ التربية أو مفتش المعارف ، يعلمون فيه جميع المواد ويتمرنون على طرق التربية الحديثة كطريقة وكرولي وطريقة دالشون وطريقة فنيتكا وغيرها .

ينتج مما تقدم أن مدارس المعلمين لا تحقق الغاية المرجوة منها فى تنشئة المعلمين إلا إذا جمعت بين الإعداد العلمى والإعداد الاجتماعى والإعداد العملى .

فالإعداد العلمى يقتضى العناية بتدريس الآداب القومية والتاريخ العربى وتاريخ الحضارة وجغرافية البلاد العربية وعلم الاجتماع والمعلومات الحقوقية والمدنية وعلم التربية وعلم النفس وغيرها .

والإعداد الاجتماعى يقتضى خلق بيئة اجتماعية تولد فى نفوس الطلاب حسن المسئولية ومحبة الوطن والشعور بالروابط الاجتماعية .

والإعداد العملى يقتضى تدريب الطلاب على أصول التدريس كما يدرب المهندسون فى المعامل على أعمال البناء والصناعة .

وهذا كله يقتضى أن تكون روح التعليم فى مدارس المعلمين متجهة إلى تحقيق المثل الأعلى الذى نصبو إليه فى مجتمعنا الحديث .

وفى كل نظام تربوى أمران أساسيان لا بد من مراعاتهما : الغاية ، والواسطة . فغاية التربية فى التعليم العام هى إعداد مواطنين متصفين بجميع الصفات الفكرية والخلقية والجسمية التى يتطلبها مجتمعنا الحديث . وواسطة التربية هى مجموع الطرق التى تؤدى إلى نقل هذه الصفات إلى الطفل . فإذا أردنا أن نحقق المثل الأعلى الذى نتطلع إليه فى تربيتنا الحديثة وجب علينا أولا أن نحسن إعداد المعلمين الذين سنعهد إليهم فى تربية النشء ، وعلينا أن نحرر نفوسهم من الفتور والقلق والتوانى والتشاؤم . فإن إتقان وسائل التربية وطرق التعليم لا يؤدى إلى تنشئة المواطنين الصالحين إلا إذا كان المعلم نفسه مؤمناً برسالته ، ولا يستطيع المعلم أن يكون رسولا إلا إذا كان قبل كل شىء مواطناً صالحاً . لذلك يجب على طلاب مدارس المعلمين أن يدركوا خطر المهمة التى رشحوا نفوسهم لها ، وأن يحصروا جميع قواهم المادية والمعنوية فى حسن القيام بأعمالهم وواجباتهم المدرسية ، وأن يحاسبوا أنفسهم ويسعوا دائماً لترقية مداركهم وتنقية عواطفهم وتقوية إرادتهم ، وأن يتمسكوا بالأخلاق الفاضلة والأهداف القومية ويراعوا الآداب الاجتماعية ويبتعدوا عن التحزبات السياسية والنزعات الطائفية .

لقد دلت الحرب العالمية الثانية على أن العالم محتاج إلى إنماء الروح الديمقراطية فى نفوس جميع الأفراد ، وأن فكرة الحرب لا يمكن أن تزول من النفوس إلا إذا اقتربت أهداف التربية عند جميع الأمم بعضها من بعض . فالأمم العربية لا تستطيع المحافظة على استقلالها إلا إذا عنيت بإعداد معلمين يجمعون بين مبادئ التربية الديمقراطية والأهداف القومية العربية . إن الصف

لم يصبح بعد فى بلادنا جمهورية صغيرة يتعاون أفرادها فى سبيل الخير العام ، وإنما هو الآن مثال مصغر من أمثلة الحكم المطلق . إن الديمقراطية الحقيقية تدعو المواطن إلى أن ينمى فى نفسه صفتين مختلفتين فى الظاهر ، ولكنهما متفقتان فى الحقيقة ، وهما الشخصية الفردية والشعور الاجتماعى . وكل صفة من هاتين الصفتين ضرورية فى عصرنا الحديث لكل مواطن عربى .

فالصفة الأولى تحبب الاستقلال إليه وتحرره من التقليد والاتباع والعبودية الفكرية والاجتماعية والسياسية . والصفة الثانية تدفعه إلى التعاون والتفاهم الاجتماعى وتبادل المنفعة وتحبب إليه الحياة المشتركة والارتباط بالماضى والدفاع عن كيانه السياسى والتطلع إلى مستقبل يضمن له ولأبناء جنسه حياة أكمل من الحياة الحاضرة . فعلى طلاب مدارس المعلمين أن يضعوا هذه الحقيقة نصب أعينهم وهى أن صيانة استقلالنا وتقدم مجتمعنا الحديث يتوقفان إلى حد بعيد على درجة إيمانهم بالرسالة الملقاة على عاتقهم ، وهذه الرسالة تتطلب منهم أن يحبوا مهنتهم كما يحبون وطنهم ، وأن يحبوا تلاميذهم كما يحبون أسرتهم ، وأن يؤمنوا بالمثل الأعلى الإنسانى كما يؤمنون بمبدإ الحرية الفردية وضرورة التعاون الاجتماعى .

وجملة القول أنه يجب أن يرمى التعليم فى مدارس المعلمين إلى تحقيق الأغراض الآتية :

١ — إحاطة الطلاب بالمواد العلمية التى يجب عليهم تدريسها ، وحملهم على إكمال ثقافتهم العامة ، ومتابعة البحث كل أيام حياتهم .

٢ — معرفة المبادئ النفسية والحقائق التربوية التى يجب الاستناد إليها فى التعليم .

٣ — تدريب الطلاب على التدريس فى المدارس الابتدائية تحت إشراف الأساتذة .

٤ — تعويد الطلاب العمل الشخصى الحر ، وخلق بيئة معنوية صالحة لتقوية إرادتهم وتهذيب عواطفهم الوطنية والقومية ، وتوليد حسن المسئولية ، والشعور بالروابط الاجتماعية فى نفوسهم .

٥ — حسن استعمال أوقات الفراغ بالاستمتاع بالموسيقى والتصوير والرياضة والأدب والتمثيل .

وهذه الأغراض كلها مجتمعة فى قاعدة واحدة ، وهى أن نجاح المعلم فى تأدية رسالته متوقف على درجة إيمانه بالمثل الأعلى ، وعلى مقدار اتصافه بالصفات الجسمية والخلقية والفكرية التى يريد نقلها إلى تلاميذه . فلا يستطيع أن يعد المواطنين الصالحين إلا إذا كان هو نفسه قبل كل شىء مثالا صالحاً يقتدى به .

فإذا رأيت معلماً يذكر لتلاميذه فى دروس التاريخ بعض الأمثلة التى تصور البطولة القومية والإخلاص للوطن والتضحية فى سبيل الواجب وإنكار الذات ، أو رأيت معلماً يوقظ فى نفوس تلاميذه حب الإباء والشرف والشجاعة وبغض الكذب والخسة والجبن واحتقار الرذائل والمنافع المادية الضيقة ، أو رأيت معلماً يحبب إلى تلاميذه المجد والطموح ويسمو بهم إلى المثل العليا ويعودهم بذل الجهد فى تفهم الحقائق الجديدة ويوفر عليهم عناء الحفظ الآلى والتسرع فى الحكم والتقليد الأعمى ، فقل : إن هذا المعلم قد أدى رسالته .

لنعمل إذن فى مدارس المعلمين على صقل العقول الصحيحة وتهذيب القلوب الشريفة وإنماء القوى الجسمية ، فإن اجتماع هذه الصفات فى معلمى المستقبل كفيل بأن يضمن لنا قيامهم بخدمتهم القومية على وجه أتم وأوفى .

٣ – التربية الوطنية

الأستاذ واصف بك البارودى

مفتش التعليم الثانوى فى لبنان

س — هل يجعل تدريس التربية الوطنيـة مادة مستقلة ، أو تدرس جزءا ملحقا بمادة أخرى كالتاريخ ، أو يكتفى بالإشارة إلى عناصرها ضمن المواد الأخرى ؟

ويلاحظ أن يكون السؤال يعم المرحلتين الابتدائية والثانوية .

***

ج — هل يصح أن تكون التربية الوطنية تدريسا ؟ وهل تكفى مجموعة من الدروس مهما كان شأنها ومهما تعددت مواضيعها واختلفت أنواعها ، أن تكوّن المواطنين الصالحين ؟. وهل تصلح المرحلة الابتدائية لهذا التكون ، وإلى أى حد تساعد عليه المرحلة الثانوية ؟ . .

هذه هى الأسئلة التى تتبادر إلى الذهن ، نوعياً ، عند التدقيق فى سؤال اللجنة الثقافية الموقرة . ولا بد لنا قبل محاولة الإلمام بالبحث إلماما أوليا — إذ التوسع فيه يحتاج إلى أكثر من كتاب — من أن نقوم بمحاولة تمهيدية لتوضيح ما نفهمه من فكرة التربية الوطنية .

فهى ، فى نظرنا ، استخدام فنى مقصود ، لوسائل طبيعية وعلمية ، يقوم به المربون لمساعدة الناشئين على إبراز ما تنطوى عليه نفوسهم من استعدادات خاصة ، ولإعانتهم على تنميتها وتقويتها وتوجيهها وفقا لمقتضيات الحياة فى مجتمع معين ، بالنظر لما بين أفراده ، بعضهم مع بعض ، من علاقات ، ولما بينه وبين سائر المجتمعات البشرية من صلات .

فعمل التربية هنا يتجلى فى استثارة هـذه الاستعدادات لتبرز ، وفى إنارتها بالمعرفة الضرورية لتهتدى إلى سبيل الاتجاه الصحيح ، محتفظة باتزانها فى نموها الذاتى ، الذى تنبعث عنه قوى ملائمة تساعدها على التحقيق والعمل .

وهذه الاستعدادات كثيرة ، أذكر منها ، على سبيل المثال ، وليس على سبيل الحصر ، ما يأتى:

١ — استعداد الولد للبحث عن الحقيقة وحبها والارتياح اليها .

٢ — استعداده للشعور بحب البلاد التى ينشأ فيها وباحترام مجتمعها والأنظمة والتقاليد التى تتلاءم وحياة أبنائها .

٣ — استعداده للإحساس بجمال الحرية وروعة العدالة وسمو الانتظام والترتيب .

٤ — استعداده لتذوق ما فى بلاده من مصادر للجمال وللإعجاب بما فيها من إمكانيات وبما فى تاريخها من مآثر وما لرجالها الأمثال الأفذاذ من أعمال والتأثر بما أصابها من ويلات .

٥ — استعداده النزوعى لتحقيق ما يتصل بصميم نفسه من تفكير وشعور وإحساس .

فلا يمكن أن تكون هـذه الاستعدادات وغيرها من التى تتعلق بكثير من التفاصيل بمادة من مواد التدريس ، وإذا اعتبرنا الدروس والتمارين وسيلة لهـا ، فلا يجوز حصرها بمادة أو بمواد معينة ، وإن كانت الملابسات تجعل لبعض المواد ، كالأخلاق ، والشؤون الوطنية ، والتاريخ ، والجغرافية ، صلة أكبر ، وعلاقة أبرز وأقوى .

فالمواد الدراسـية كلها على اعتبارها من وسائل الاستثارة والإثارة والتوجيه والتقوية — وليست هى كل الوسائل — تساعد على هذه التربية ، ولـكن ذلك لا يمنع من التمييز بين أنواعها ، فهناك مواد تساهم فى هـذا العمل الحيوى مساهمة عامة من حيث المبدأ ، وأخرى تساهم ، مع اشتراكها فى التأثير العام ، مساهمة مباشرة خاصة ، إذ تصلح لتركيز التفكير الوطنى ، فتكون الانفعالات أكثر اتزانا ورصانة ، والإجراءات أشد قوة وأدوم استمراراً . فلا نرى الأمة ضحية حماس انفعالى موقت أو خيال شارد جامح تتقاذفه الأهوال والأغراض المنبثقة من عوامل داخلية تقذفها الأنانيات الشخصية المتألهة ، أو خارجية ترسلها السياسات الأجنبية المدمرة .

ولا بد من هذا التوجيه الوطنى الخاص فى تمارين التركيز المستنير الذى يعتمد فى تغذيته على مواد الأخـلاق والشؤون الوطنية والتاريخ والجغرافية مبدئيا ، وكذلك لابد من أن نبذل اهتماماً خاصا بإمكانيات النشاط المدرسى فى إشراك التلاميذ فى الصفوف العالية وفى الصفوف الثانوية فى تنظيم المدرسة والصف وفى إنشاء جمعيات مختلفة الاتجاه وفى تنظيم الألعاب مثلا . ويرى المربون فى تنظيم الفرق الـكشفية فى المدرسة ابتدائية أو ثانوية تأثيره العملى العظيم . لأن التربية الوطنية ليست تعليما فحسب ، وإنما هى تعليم وممارسة واتصاف .

ولعل ما نشكوه من ثرثرة المتعلمين ، أو أنصافهم ، وهم يرددون الـكلمات ، أو العبارات الـكبيرة ، دون أن تتحقق معانيها فى نفوسهم — نتيجة طبيعية للاتجاه التعليمى فى التربيـة الوطنية والاجتماعية ، وكثيرا ما يردد هؤلاء ما لا يفهمون أو ما يفهمونه مشوها ، وقد يفهمون ، ولـكن عدم الانصاف يجعلهم يتخذونها وسيلة لخداع المواطنين والسذج خاصة لبلوغ أهداف

شخصية ، ومن المؤسف أن الكثيرين يعتقدون ذلك من الذكاء والقدرة ، كأن سياسة الأمة هى خداعها .

لذلك وجبت العناية بوضع المناهج على الأسس التالية :

١ — أن تتلاءم المواد وما تنطوى عليه من فكرات مع نضج الولد ودرجة نموه جسمياً وذهنياً وخلقيا . فلا تستبق الفكرات الوقت المناسب لها ، إذ بذلك تفقد تأثيرها ، وقديما قال العرب : « من عجل بالشىء قبل أوانه ، عوقب بحرمانه » .

٢ — أن يراعى التدريج والانسجام بين الفكرات التى يرغب فى تلقينها واتخاذها وسائل تنوير وإيحاء ، فلا تلقى أى فكرة لم تسبقها فكراتها المهيئة . فلا نستعجل الأمور مأخوذين بجمال بعض الفكرات أو بعظمتها .

٣ — تحبيب النشء ببلاده وأمته وتقوية ارتباطه بها ليس الهدف الوحيد الذى ترمى إليه هذه التربية ، وإنما هناك ، وخاصة فى المدارس الثانوية ، هدف أسمى هو التعاون على ترقيتها وتحسينها . لذلك وجب أن ندخل فى مناهج هذا التوجيه مواد تتعلق بالمؤسسات التى تعتمد عليها الدول الراقية فى استكمال نهضتها واستمرارها ، كما يجب أن نعود لتاريخ الأمة العربية فى إبان نهضتها للاستنارة بمعرفة تلك الأخلاق والمؤسسات التى ساعدتها على تلك النهضة ، ويقابل ذلك طبعا ضرورة عرض مالدى الأمم الشرقية حاليا من اتجاهات ومؤسسات تهددها ، وما كان منها من أسباب تأخر العرب بصورة عامة ، وأى قطر عربى بصورة خاصة ، لتكون العبرة من الماضى صحيحة واضحة مؤثرة .

٤ — التربية الوطنية الصحيحة المستنيرة لا يتحملها النشء فى الصفوف الابتدائية ، ويرى الكثيرون من المربين أن ذلك يستحيل قبل السادسة عشرة للأولاد العاديين ، فكل ما نستطيع عمله فى الابتدائى والصفوف الأولى من الثانوى هو مساعدة الاستعدادات الخاصة على البروز نوعا ، وتهيئة النشء لتلقى تلك الفكرات الوطنية السامية ، ولعل هذا من أعظم الأسباب التى تدعو الأمم الراقية لتحديد سنى التحصيل الإجبارى إلى ما بعد السادسة عشرة ، ليصبح المواطن فيها حريا بالحياة الديمقراطية الصحيحة .

٥ — إذا جاز الاكتفاء بمواد الشئون الوطنية أولا ثم الأخلاق والتاريخ والجغرافية فى الابتدائى والصفوف الأولى الثانوية ، فلا بد من إيجاد مادة خاصة فى الصفوف التى تأتى بعد السادسة عشرة تدعى مادة الثقافة الوطنية ، تتجمع فيها تلك المواد المتعلقة بالمواطن ، حقوقه

وواجباته ، مع مقابلات ذلك عند مواطنى الأمم الراقية ، واختيار رجالات وسيدات من تاريخ البلاد وتاريخ الأمة العربية ، وتاريخ سائر الأمم ، تتجلى فيهم الصفات الواجبة فى المواطن الحقيق ، رجلا كان أوامرأة ، ليتفهم النشء حياة كل منهم وما تحمله فى سبيل بلاده وتقدمها ، وإن وضع هذا المنهاج يقتضى — ولا شك — دراسة علمية عميقة ومتسعة لتعيين حدوده وحسن الاختيار .

أكتفى بهذا البحث الموجز مؤكدا أن ما يعمله أى قطر من الأقطار العربية ، وما تحاول الجامعة العربية أن تقوم به من دراسات مشتركة لوضع المناهج الصحيحة — كل ذلك لا يكفى إذا لم تعمل على إيجاد المربين المواطنين المخلصين المستنيرين . وأردد قول أمير الشعراء :

يا أرض ! مذ فقد المعلم نفسه بين الشموس وبين شرقك حيلا

DATE DUE

L
107
M8
1947
pt.1

NOV '71

main
0 0 0 0 0 0 0 0 4 0 4 8
L 107 M8 1947/pt.1 c.1