

0261.03.0036

"Al-Usool Fi Taaleem al-Logha al-Arabeyyah", by Khalil Sakakini, 1952

Printed by the al-Itemad Press in Egypt in 1952, this teaching guide is for the Arabic Language by Khalil Sakakini titled "Al-Usool Fi Taaleem al-Logha al-Arabeyyah" (Basics in Teaching the Arabic Language) and is divided into two sections, the first is a guide in teaching the alphabet, while the second explains the method Sakakini took in his book "Al-Jadeed Fil-Qeraa al-Arabeyyah" (the New in Arabic Reading) to guide teachers in teaching the Arabic Language.

الأصول

في تعليم اللغة العربية

لواضعه

خالد السقايني

الطبعة الأولى ١٩٢٤

القاهرة ١٩٥٢

مطبعة الاعتماد بمصر

الأصول

في تعليم اللغة العربية / ١٩٢٥

69

لواضعه - ١٩٢٥

مؤيد السكاكيني

الطبعة الأولى ١٩٢٥

القاهرة ١٩٥٢

مطبعة الإشراف بصرى

القسم الأول

١

الدليل / ١٩٢٦

في تعليم الألفباء

١٩٢٦ / ١٩٢٦

لا يستغنى كتابي الجديد الأول ، في الألفباء العربية عن هذا الدليل . فأرجو من الأساتذة الكرام أن يعيروه جانب اهتمامهم .

الفصل الأول

في أساليب تعليم الألفباء

لتعليم الألفباء أساليب عديدة أهمها أسلوبان :
الأول : الأسلوب التركيبي : تؤخذ به الحروف مفردة على اختلاف أشكالها : بين كبيرة وصغيرة ، ابتدائية ومتوسطة وأخيرة ، متصلة ومنفصلة ، ثم تركيب منها كلمات .
وقد مر على هذا الأسلوب دور كانت تؤخذ فيه الحروف بأسمائها أولاً ، وبحسب ترتيبها المتبع في معاجم اللغة وفهارس الكتب ثانياً هكذا : ألف باء تاء جيم الخ .
ثم دخلت اللغة في دور ثان تؤخذ فيه الحروف بأصواتها لا بأسمائها أولاً ، وبحسب الحاجة إليها في بناء الكلمات ، لا بحسب ذلك الترتيب المعروف ثانياً ، فبعضهم ابتدأ بالذال والواو ليبنى منهما كلمة دود وهي أول كلمة في كتابه ، وبعضهم ابتدأ بالزاي والياء ليبنى منهما كلمة زيز وهي أول كلمة في كتابه .

إلى آخر القصة ، ثم نحلل كل جملة إلى كلماتها ، والكلمات إلى حروفها .
فنعرفهم بكل حرف إما باسمه وإما بصوته ، أي نسبر من القصة إلى الجملة فالكلمة فالحرف ، وبعد التحليل نركب من الحروف كلمات جديدة لجملاً جديدة ، قصة جديدة .
وقد اخترت لسكتاني الجديد الأول أسلوب الكلمة ولن أتبع أسلوب الجملة أو القصة إلا قليلاً على أن تؤخذ حروف الكلمة عند التحليل بأصواتها لا بأسمائها . فهو كلّي - تحليلي - تركيبّي - صوفي .

هذه نظرة في أساليب تعليم الألفباء عامة وأسلوب كتابي خاصة ومن أحب التفصيل فإني أحله على كتب الفن من أفرنجية وعربية وهي كثيرة ، ولعل أحسن الكتب العربية في هذا الموضوع هو كتاب ، دروس في أصول التدريس ، وكتاب ، طريقة تعليم الألفباء ، ، وكلاهما للاستاذ الكبير ساطع الحصري ، وكتاب ، دليل المبادئ الأساسية ، للاستاذ الكبير رفايل طرزي .
وهنا يجدر بي أن أذكر بالثناء على هذين الاستاذين الفاضلين فقد استفدت من بحوثهما وآرائهما كثيراً .

الثاني : الأسلوب التحليلي التركيبي وهو ثلاثة أنواع :
أسلوب الكلمة : نكتب على السبورة كلمة نقرأها للتلاميذ مرتين أو ثلاثاً . ثم نكلفهم أن يكرروها خمس مرات إلى أن يستظفروها . ثم نحلها إلى حروفها ، فنعرفهم بكل حرف ، إما باسمه وإما بصوته ، أي نسبر من الكلمة إلى الحرف ، وبعد التحليل نركب من الحروف التي عرفوها كلمات جديدة . ثم نركب من الكلمات جملاً فقصصاً .

أسلوب الجملة : نلقي على التلاميذ سؤالاً ، ثم نكتب الجواب على السبورة ، فنقرأه لهم ، ونكرره إلى أن يعرفوا كل كلمة بصورتها الجملة أولاً ، وبوضعها في الجملة ثانياً . ثم نحل كل كلمة إلى حروفها ، فنعرفهم بكل حرف إما باسمه ، وإما بصوته ، أي نسبر من الجملة إلى الكلمة فالحرف . وبعد التحليل نركب من الحروف التي عرفوها كلمات جديدة . ثم نركب من الكلمات جملاً فقصصاً جديدة .

وسأرى في آخر هذا الدليل نموذجاً لأسلوب الجملة للتجربة .
أسلوب القصة : أي نقص على التلاميذ قصة قصيرة ونكررها إلى أن يكاد التلاميذ يحفظونها غيباً . ثم نكتب الجملة الأولى على السبورة ، فنقرأها لهم ونكررها إلى أن يعرفوا الكلمة بصورتها الجملة أولاً وبوضعها من الجملة ثانياً ، ثم تأخذ الجملة الثانية فالثالثة

الفصل الثاني

في حروف الجديد الأول وكتباته

إذا عرفت أسلوب كتابي فلاغنى عن أن ألم هنا في اختصار بعض الأصول التي راعيتها في تنسيق حروفه واختيار كتابته .

الحروف

الحروف نقوش تدل على أصوات . لتأخذ النقوش :

(١) من النقش المنفصل إلى النقش المتصل :

من مشاكل النقوش العربية أن ستة منها وهي ا . و . د . ذ . ر . ز . تتصل بما قبلها وتنفصل عما بعدها ، وأما البقية فتتصل بما قبلها وبما بعدها ، ولذلك قد يمر زمان على التليذ مع هذا الاختلاف وهو يصل ماحقه أن يكون منفصلا ، أو يفصل ماحقه أن يكون متصلا .

ومنها أن النقوش عند اتصالها بما قبلها يختلف مكان الاتصال منها في بعضها عنه في البعض الآخر ، فالنقوش التي تكتب فوق الخط كالآلف تربط من أسفلها ، والتي تكتب تحت الخط كالجيم تربط من أعلاها ، والتي تكتب على الخط كالباء تربط من أولها والتي يكون قسم منها فوق الخط وقسم تحته كاللام تربط من وسطها ،

ولذلك قد يمر زمان على التليذ مع هذا الاختلاف وهو لا يعرف من أين يربط الحرف بما قبله .

ومنها أن النقوش عند اتصالها بما بعدها نجد أن نقشين منها وهما الطاء والظاء لا يختلف شكلهما في حالتى الاتصال والانفصال ، وأما البقية فلا بد من حذف أذيالها عند الاتصال ، ولذلك قد يمر زمان على التليذ وهو في حيرة أين حذف هذا الذيل أم يبقيه .

إذا كان الأمر كذلك ، فالكتابات المؤلفة من نقوش منفصلة مثل راس ، روس ، دار ، دور أهون تناولاً على التليذ من الكتابات المؤلفة من نقوش متصلة مثل زبر ، عبد ، ولذلك اخترت أن تكون الكلمات في الدروس الأولى من النوع المنفصل . ولم آت على النوع المتصل إلا بعد أن يكون التليذ قد تمرن قليلاً على الانتباه والتحليل .

(٢) من النقش الكبير إلى النقش الصغير :

ومن مشاكل النقوش العربية أن ثمانية منها وهي ا . و . د . ذ . ر . ز . ط . ظ . ليس لكل منها إلا شكل واحد لا يتغير سواء ابتدائية وقمت أم متوسطة أم أخيرة ، وسواء اتصلت كانت أم منفصلة ، فهي أسهل النقوش العربية ، وأما البقية فكثيرة الأشكال بين ابتدائية ومتوسطة وأخيرة ، وبين متصلة ومنفصلة ، ولكنها عند التحقيق ترجع إلى شكلين : كبير ، يستعمله في آخر الكلمة إذا نأى بأنها انتهت ، وصغير ، يستعمله في أول الكلمة أو في درجها ،

بل يكاد هذان الشكلان يكونان شكلاً واحداً ، لأن الصغير منهما مشتق من أول الكبير ، ولا يختلف الكبير عن الصغير إلا بذيله ، ولو كان ذيل واحد لكان الخطب ، ولكنه ذيل وثان وثالث ورابع .

فإن هناك نشأ بفرد بذيله وهو المهم .

وثلاث جماعات تشترك كل جماعة في ذيل يخالف ذيل الجماعتين

الاصغرين .

الأولى : ب ، ت ، ث ، ف .

الثانية : ج ، ح ، خ ، ع ، غ .

الثالثة : س ، ش ، ص ، ض ، ق ، ن ، ل ، ي .

ماعد الكاف والهاء فإن المشابهة بين الشكل الواحد والآخر من أشكالها مثل (ك) و (ل) ومثل (هـ) و (و) و (هـ) و (و) تكاد تكون مفقودة .

وأما الحمزة فلا يتغير شكلها ، وإنما الذي يتغير هو كرسها فقد تكتب تارة على الواو مثل لؤم وتارة على الآلف مثل سأل . وتارة على الياء المهملة مثل برى ، وتارة وحدها مثل جزء .

فأنت ترى أن الصعوبة واردة من جهتين :

الأولى : أن لهذه النقوش أذيالاً .

الثانية : أن هذه الأذيال مختلفة .

فبالت هذه النقوش كانت بترام ، فلا تختلف في آخر الكلمة عنها في أولها ، أو في درجها .

أو ياليت هذه الأذيال كانت واحدة ، فلا تختلف ذيل هذا النقش عن ذيل ذاك .

ولكن إذا لم نستطع أن نبر هذه الأذيال ، ونرجع التليذ منها ، وإذا لم نستطع أن نوحّد الأذيال من جهة ، وإذا لم يكن بد من أن نعلم حروفنا كما هي بكثرة أشكالها وأذيالها من جهة أخرى ، فلنعلم التليذ أولاً الشكل الكبير منفصلاً ، ثم نشق منه الصغير الابتدائي لأن الانتقال من الكل إلى الجزء أهون على التليذ من الانتقال من الجزء إلى الكل .

وبعد أن يآلف هو الشكلين في كلمات كثيرة ، ونأنس نحن منه أنه صار أقدر على الانتباه وتمييز الأشكال تنتقل به إلى الشكل الصغير المتوسط ، وهو نفس الشكل الصغير الابتدائي إلا أنه مربوط بما قبله ، فالشكل الكبير المتصل ، وهو نفس الشكل الكبير المنفصل إلا أنه مربوط بما قبله ، فإذا كان الحرف الذي تريد أن تعرفه به حرف السين مثلاً تدرجنا فيه على الترتيب الآتي :

س ، س ، س ، س .

ولا تخالف هذه القاعدة إلا مع الآلف والهاء والياء والهمزة .

أما الكاف والهاء فتأخذ كل شكل من أشكالها على حدة ،

كأنه شكل قائم بنفسه ، على أن نقدم الكاف الابتدائية في مثل كاس على الكاف الأخيرة في مثل ديك أو شباك ، لأن الأولى أشيع في الكلام من الثانية ، فلا غنى عن تقديمها عليها .

وعلى أن نقدم الهاء الابتدائية في مثل هاون ، على الهاء المتوسطة في مثل شهر ، لحاجتنا إلى الأولى قبل حاجتنا إلى الثانية ، ثم نقدم الهاء الأخيرة المنفصلة في شفاء على الهاء الأخيرة المتصلة في مثل وجهه تدرجا من السهل إلى الصعب تناولا وكتابة .

وأما الياء فأننا مضطرون أن نقدم الشكل المتوسط من أشكالها قبل موعد الأشكال المتوسطة من سائر الحروف ، لمكان الحاجة إليها من أول الأمر في بناء كلمات كثيرة ، على أن نتدرج بها منها في مثل زير ودين ، إليها في مثل قبل وعيد ، أى من حالة اتصالها بما بعدها إلى حالة اتصالها بما قبلها وبما بعدها ، فهي أسهل تناولا في الحالة الأولى منها في الحالة الثانية .

وأما الهمزة فتأخذها أولا وحدها في مثل ماء ، ثم على الألف فالواو فالياء المهمة ، وإذا كانت على ياء فأننا نقدم الهمزة في مثل شاطئ عليها في مثل قائل ، ونقدمها في مثل قائل عليها في مثل بشر ، تدرجا من السهل إلى الصعب .

(٣) من النقش المهمل إلى النقش المعجم :

ومن مشاكل النقوش العربية أن بعضها مهمل ، وهو

ما لا ينقط في رسمه كاللام ، ويقال له العاطل أيضا ، وبعضها معجم ، وهو ما ينقط في رسمه كالنون ويقال له الخالى أيضا .

والتنقوش المعجمة تنقيد إما بعدد النقط ، فالياء موحدة ، والتاء مثناة ، والثاء مثثة ، وأما بحركاتها فالتاء مثناة فوقية ، والياء مثناة تحتية .

ولا شك أن النقش المهمل أسهل تناولا وكتابة من النقش المعجم ، ولذلك اخترت أن يكون الدرسان الأول والثاني على الأقل من بعض النقوش المهمة .

(٤) من النقش السهل إلى النقش الصعب في الكتابة :

أن هذه النقوش على اختلاف أشكالها المذكورة ، منها السهل في الكتابة مثل الألف والواو والراء والذال والسين وغيرها . ومنها الصعب كالجيم وأخواتها والقاف ، واللام ألف ، وغيرها ، على اختلاف بينها في السهولة والصعوبة .

لذلك اخترت أن أبتدىء بالنقش السهل وأن أرجم الحرف الصعب إلى أن يتعمر التليذ قليلا على الكتابة .

(٥) من الحركات الطويلة وهي الألف والواو والياء إلى الحركات القصيرة وهي الفتحة والضمة والكسرة : لأن تمييز الأولى أهون على التليذ من تمييز الثانية ، على أن تقدم الألف على الواو ، ونقدم الواو على الياء ، لأن الألف أسهل من أخيهما في اللفظ

والكتابة ، وأشيع في الكلام ، أما الواو فتجىء في الدرجة الثانية ، وأما الياء فتجىء في الدرجة الثالثة .

ولا ننقل إلى الحركات القصيرة إلا بعد أن يكون التليذ قد تمرن على الحركات الطويلة ، فإذا أخذنا الفتحة جمعنا أولا بينها وبين الألف أو الواو أو الياء في كلمة واحدة في مثل غزال ، عروس ، سرير . ليقس التليذ الفتحة القصيرة على الألف والواو والياء الطويلات .

ثم نأق بكلمتين متشابهتين الأولى بالألف ، والثانية بالفتحة ، على أن تكونا من الحروف المنفصلة ، ومن مقطع واحد مثل دام ودم .

ثم بكلمتين متشابهتين أخريين ، على أن تكونا من الحروف المتصلة ومن مقطع واحد مثل سال وسل ، ثم بفتحيتين في كلمة واحدة ، أولا في كلمات من الحروف المنفصلة مثل ورق ، زرد ، ثم كلمات الحرف الواحد منها منفصل والآخران متصلان مثل ولد . أو الأولان متصلان والآخر منفصل مثل قدم .

ثم نجتمع بين الفتحة والألف في كلمة واحدة ، تارة نقدم الفتحة على الألف مثل رباب ، وتارة نقدم الألف على الفتحة مثل قالب ، ليتعمر التليذ على تمييز الفتحة القصيرة عن الألف

والواو والياء الطويلات على أوضاع مختلفة ، ونفعل مثل هذا مع الكسرة والضمة .

(٦) النقوش المتشابهة لا تتوالى :

النقوش المتشابهة ، وهي الياء والتاء والثاء في كل حال ، وإذا كانت متوسطة ، ألحقنا بها النون والياء .

الجيم والحاء والحاء	الطاء والظاء
الذال والذال	العين والغين
الراء والراء	الفاء والقاف
السين والسين	الكاف واللام
الصاد والصاد	

أن هذه النقوش المتشابهة إذا توالى بعضها وراء بعض ، اختلطت على المبتدئ الصغير ، وقد يمر عليه زمان طويل قبل أن يميز الواحد منها عن الآخر .

لذلك اخترت أن أفرق بينها بدرسين أو أكثر ليستقر النقش الواحد في مركزه من الدماغ ، فإذا جاء الآخر فلا يزعجه .

ثم جمعت بينهما في دروس متأخرة ، بين الحاء والحاء والجيم في الدرس الأربعين ، وبين العين والغين في الدرس الرابع والأربعين ، وبين الباء والتاء والثاء والنون والياء في الدرس الثالث والخمسين ، وبين السين والسين في الدرس الرابع والخمسين ، وبين اللام والكاف

في الدرس الخامس والخسين ، وبين الفاء والقاف في الدرس السادس والخسين ، ليعتبر التلميذ على قراءتها على اختلاف أشكالها ومواقفها ، ولا خوف من اختلاطها عليه حينئذ لأن كل نقش منها يكون قد استقر في مركزه .

لنأخذ الأصوات

(١) من الرخو إلى الشديد :

الأصوات منها شديدة وهي التي يمنع الصوت عن الامتداد بها ، ويصحبها قولك ، أجده قطيبت ، ومنها رخوة وهي التي لا يمنع امتداد الصوت بها وهي ما عداها .

ولأن الأصوات الرخوة أنسب لمد الصوت عند التحليل اخترت أن أجعل الدرس الأول منها .

(٢) من الصوت الكثير الشبوع إلى الصوت القليل الشبوع : بعض الأصوات كثيرة الشبوع كالألف والواو والياء والراء والسين وغيرها . وبعضها قليلة الشبوع كالظاء والذال والغين وغيرها ، على اختلاف بينها في كثرة الشبوع وقلته ، وقد اخترت أن أقدم الصوت الكثير الشبوع على قليله .

(٣) الأصوات المتشابهة لا تتوالى :

الأصوات المتشابهة هي :

الهاء والطاء	السين والصاد
الذال والظاد	الكاف والقاف
الذال والظاء	

مثل النقوش المتشابهة إذا توالى بعضها وراء بعض اختلطت على التلميذ المبتدئ ، وقد فصلت بين هذه كما فصلت بين تلك اجتناباً لهذا الاختلاط .

الكلمات

أما الكلمات فقد راعيت فيها ما يأتي :

(١) من الكلمات المألوفة من حروف منفصلة إلى الكلمات المألوفة من حروف متصلة ، وقد تقدم بيان ذلك .
(٢) من الكلمات ذات المقطع الواحد إلى الكلمات ذات المقطعين فأكثر .

(٣) أن تكون الكلمات صحيحة مضبوطة الشكل ، فليس من الحكمة في شيء أن نستعمل كلمات غير صحيحة بدعوى الضرورة ، فترسخ في ذهن التلميذ وتنطبق على لسانه ، ثم نكلفه بعد حين أن يهملها .

(٤) أن تكون مألوقة .

القراءة في دروس الانقياء هي غاية في نفسها أي أن التلميذ يتعلم القراءة لأجل القراءة لا واسطة لأغراض أخرى كالكتساب المعرفة وزيادة المفردات وغير ذلك من الأغراض التعليمية والتدريبية التي تترك لدروس القراءة في الصفوف التالية . يكفي في دروس الانقياء ما فيها من المشاكل والصعوبات الجملة التي تكاد تتجاوز قوى التلميذ الصغير واستعداده .

(٥) أن تكون الكلمات في رأس كل درس مما يعين أو يصور ولنا في ذلك غرضان :

الأول ، أن يقرأ التلميذ رأساً ، يرى الصورة فيقرأ الكلمة التي تحتها من تلقاء نفسه ، كما سترى بيان ذلك في ما يأتي .

الثاني ، أن يكون الانتقال من الشيء إلى الكلمة ، فإن ذلك يعود التلميذ من أول أمره أن يقرن بين الكلمة ومعناها ، وإلا فإذا لم توجه انتباهه إلا إلى هذه الرموز ، الحروف والحركات ، وما يتركب منها ، فإن ذلك يؤدي به في الغالب إلى اعتياد هذه القراءة الحرفية المنفصلة بين القراء ، فيقرأ ولا يفهم ما يقرأ ، وهذا النوع من القراءة يشل الأدمغة . ولذلك يجب على كل استاذ أن يعد لكل درس ما يحتاج إليه من وسائل الإيضاح ، أما الشيء نفسه ، وأما صورته .

الفصل الثالث

استدراكات

تحررت في كتابي الجديد الأول هذا أمرين :

الأول ، أن أتيه على أحدث الأساليب بما وسعه الجهد وأعان عليه الاختيار من انقار كما رأيت .

والثاني ، أن استدرك من الحروف والحركات وكل ما يتعلق بالقراءة والاملاء ما فات كثيرين من المؤلفين كما سترى .

(١) تسمى الحروف التي تتركب منها الكلمات حروف الهجاء أو حروف التهجي ، أو حروف المبنى ، أو حروف المعجم . ويسمى سيبويه والخليل بن أحمد حروف العربية . وإذا جازى أن أبدي رأيي ، قلت كان الأولى أن تسمى النقوش العربية .

(٢) يقول القاموس أن الحرف من كل شيء طرفه وحده وفي الجبل أعلاه المخدد ، فكيف جاءت كلمة حروف التي تتركب منها الكلمات من هذه المعاني ؟

يخطر لي أن كلمة حروف مشتقة من كلمة حفر ، وهذا الاشتقاق يسمى الاشتقاق الكبير ، وهو أن يكون بين الكلمتين تناسب في اللفظ دون الترتيب مثل جذب وجذب ، لأن الكتابة عندهم كانت

(ب) الحروف المركبة : وهي نوعان : أما أن تكون مركبة من حرف وحركة وهي :

لا ، أى لام الف وقد كتبوا اللام وألفا فالتين لأنهم استنبهوا أن تكتبيا قائمتين على هذه الصورة لها .

آ ، أى همزة الف في مثل ما كل وقد كتبوا الألف أفقية فوق الهمزة لأنهم استنبهوا أن تكتب قائمة لتلا تتوالى الألفان هكذا ما اكل وهي مسألة خطية .

(ج) الحروف المشتركة : وهي الواو والياء ، فقد تكونان حرفي مد مثل الواو في عود والياء في عيد ، وقد تكونان حرفي لين مثل الواو في ثوب والياء في بيت ، فإن الواو في ثوب غير الواو في عود والياء في بيت غير الياء في عيد . وتجدها الاشتراك في الحروف اللاتينية لحرف y في truly حرف مد وحرف y في yes حرف لين وحرف w قد يكون حرف لين في مثل كلمة was وحرف مد مثله في كلمة saw . وقد ميز العرب حرفي اللين في ثوب وبيت بوضع السكون عليهما ، فالجمع بين الواوين واليامين في درس واحد على اعتبار أن الواوين واليامين من نوع واحد خطأ . وتجدها الواو باعتبار أنها حرف لين في الدرس السابع عشر والياء باعتبار أنها حرف لين في الدرس الثالث والثلاثين .

(د) الحركات في اللغة العربية ثلاثة أنواع :

قصيرة ، وهي الضمة في مثل قم والفتحة في مثل تم والكسرة في مثل بع .

طويلة ، وهي الواو والألف والياء في مثل عود وعاد وعيد ومدودة ، وهي الواو والألف والياء الواقعات قبل همزة أو شدة مثل الواو في سوء وضود مجهول ضاد ، والألف في ماء ومادة ، والياء في برى ، وليس هناك ياء قبل شدة .

فإن الواو والألف والياء هؤلاء أطول من الواو والألف والياء أولئك وقد اختلف في طولها بين مثلين إلى ستة أمثال ، وقد اقتضت كتب الألفباء قديمها وحديثها على النوعين الأولين وأصلحت النوع الثالث ، وإن جعل الحركات الممدودة طويلة لمن عيوب القراءة مثل إشباع القصيرة ، أو اختلاس الطويلة .

وقد جاءت الحركات الممدودة في الكتاب في درسين . في الدرس التاسع والثلاثين حيث جاءت الواو والألف والياء قبل الهمزة ، وفي الدرس الثالث والستين حيث جاءت الألف قبل شدة .

(هـ) الضوابط ، وهي :

السكنة أو السكون وعلامته ٠ .

الوصل وعلامته ١ وهي صاد مصغرة مأخوذة من كلمة صل .

المد وعلامته ٢ وهي ميم ودال مصغرتين من كلمة مد .

التشدبند وعلامته ٣ وهي شين مصغرة مأخوذة من كلمة شد .

(٤) المدة نوعان : إما للمد مثلاً في ماء وسما ، وكان حقاً أن تكتب على الحركات الممدودة ، سواء ألقاً كانت أم وأوا أم ياء ، وسواء أقبل همزة وقعت أم قبل مدة حسب اصطلاح القرآن ، ولكنهم اقتصرُوا عليها مع الألف الواقعة قبل همزة لكثرة ورودها في الكلام ، وإهمالها في المواضع الأخرى . بل قد يهملوها مع الألف ، اعتياداً على فطنة القارىء .

وإما لغير المد مثلاً في ، مآكل ، فإن المدة هنا ليست مثلاً في ماء وسما ، وإنما هي ألف مثلاً في مكاتب ومدارس ، وكان حقها أن تكتب على هذه الصورة ، مآكل ، ولكنهم استنبهوا أن تتوالى ألفان في الكتابة في كلمة واحدة فكتبوا الثانية فوق الأولى التي هي كرسى للهمزة ، فاشتبهت المدة وهي ليست المد ، ولهذا يكون قولهم أن المدة مقطوعة من لفظة ، مد ، — لأنهم كانوا يكتبون فوق الألف الممدودة لفظة ، مد ، اشتعاراً بأنها ممدودة تميزاً لها عن الألف في مثل باب وراس ، ولفظة مد تشبه المدة — لا يصدق إلا على المدة التي تكتب فوق الألف الممدودة الواقعة قبل همزة مثل ماء ، لا على المدة التي تكتب فوق الهمزة التي تكتب على الألف مثل مآكل ، وتكون الألف الممدودة مع المدة فوقها مثل ماء حرفاً مستقلاً بسيطاً ، والهمزة مع المدة فوقها في مثل مآكل حرفاً مركباً من همزة وألف . وكان يجب أن يثبتوا هذا

الشكل بين الحروف ، ويسمونه همزة ألف كما أثبتوا شكل اللام مع الألف وسموه لام ألف .

وأنت إذا رجعت إلى كتب الألفباء قديمها وحديثها وجدت أن بعضها قد جمع بين المديتين في مكان واحد على اعتبار أنها من نوع واحد ، وهذا خطأ ، وأن الياء الآخر قد اكتفى بالواحدة وأهمل الأخرى ، وهذا نقص .

أما المدة التي ليست المد فتجدها في الدرس الحادي والستين ، وأما المدة التي هي المد فقد أثبتنا في الدرس التاسع والثلاثين في الطبعة الأولى للكتاب ، ثم أهملناها في الطبعات الأخرى ، اعتياداً على فطنة القارىء .

(٥) التثنية ، إذا وقع قبل همزة وصل كسر آخره ، على اعتبار أنه نون ما كنة ، فزيد الكريم تقرأ هكذا زيد بن الكريم . وهذا مما يستشكله القارىء الصغير ، فلا بد من تربيته عليه . وتجده ذلك في الدرس الثامن والستين .

(٦) الوقف أحكام لا تصح القراءة إلا براعاً . فيجب أن نعرف التلاميذ بها ، ونعزيم عليها ، وموضعها كتب الألفباء . وتجده ذلك في الدرس السبعين .

وهذه أحكام الوقف :

١ ، حذف التثنية الواقع بعد الضمة أو الكسرة وتسمين الحرف الأخير قبله .

فنقول في زارنا اليوم رجل عالم ، زارنا اليوم رجل عالم .
ونقول في كلب حتى خير من أسد ميت
كلب حتى خير من أسد ميت
ب . حذف الضمة والفتحة والكسرة من الحرف الأخير .
فنقول في جاء الرجل ، ورأيت الرجل ، ومررت بالرجل
جاء الرجل ، ورأيت الرجل ، ومررت بالرجل
ج . التنوين الواقع بعد فتحة في مالمس مخنوماً بناء التأنيث
يبدل ألفاً ، فنقول في ألقى علينا الأستاذ خطاباً جميلاً ،
خطاباً جميلاً .
د . تنوين الفتح الواقع على المفعلة يحذف ويبديل بألف
لفظاً لا خطياً .
فنقول في شربت ماءً شربت ماءً بعد المفعلة
ه . التاء المربوطة تبدل هاء ساكنة فنقول في ذهبت إلى
المدرسة ، ذهبت إلى المدرسة .
و . إذا دخلت لام الجر أو ال التعريف على الكلمات المبدوءة
بمفعلة قطع نحو أب ، أو مفعلة وصل نحو ابن ، فقلت الأب
أو للأب ، الابن أو للابن . فقد يستعصب التليذ الصغير قرامتها
وكتابتها ، فهو في حاجة إلى درس يثمن فيه على قراءة أمثال هذه
الكلمات وكتابتها ، وتجذ ذلك في الدرس الخامس والستين .

(٨) إذا دخلت ال على الكلمات المبدوءة بلام نحو لسان ،
قلبت اللسان ، فقد يستعصب التليذ الصغير قرامتها وكتابتها أيضاً ،
ولذلك خصصت لمثل هذه الكلمات الدرس السادس والستين .
(٩) مما قد يستعصب التليذ الصغير قرامته وكتابتها ما دخلت
اللام فيه على ال نحو للولد ، للرجل ، فهو في حاجة إلى الثمن على
قراءته وكتابتها ، وقد خصصت له الدرس السابع والستين .
(١٠) إذا دخلت الباء أو الكاف أو الفاء على كلمة اقترنت بها
كناية ، وإذا كانت الكلمة مقترنة بال التعريف اجتمعت ثلاث
كلمات في كلمة واحدة ، نحو بالقلم ، بالسيف ، كالنقش ، فالرجل .
ولا شك أن التليذ الصغير يستعصب قراءة مثل هذه الكلمات
وكتابتها . ولذلك خصصت لمثل ذلك الدرس التاسع والستين .
(١١) الألف تكتب على خمسة أشكال :
١ - عمالة مثلها في لا . وقد جاءت على هذه الصورة في
الدرس الثالث والعشرين .
٢ - قائمة مثل الألف في عصا . وقد جاءت في أماكن مختلفة
من الكتاب .
٣ - ياء مبدوءة مثل الألف في ربي . وقد جاءت في الدرس الأربعين .
٤ - أفقية مثل الألف في ما كل . وقد جاءت في الدرس
الحادي والستين .

هـ - ألفاً صغيرة فوق الحرف لا بعده مثل الألف في الله .
وقد جاءت في الدرس الحادي والسبعين .
وكلها تسمى الألف الهاوية أي ذات الهوام . أو الملساء أي
البينة . ولكن لا يزال الكثيرون حتى بعض المؤلفين يسمون
الألف في مثل في ألفاً مقصورة . وهذا خطأ . لأن الألف
المقصورة هي الألف على كل أشكالها الخمسة السابقة . وسميت
مقصورة لأنها أقصر في اللفظ من الألف الممدودة في مثل ماء .
وإن جاز في بعض المواضع مد الألف المقصورة وأختها الواو
والياء في غير مواضع المد ، كما تمد الألف في لا ، وإذا أردت
تأكيد النفي . وكما تمد المنادى صوته في أداة النداء ، يا ، إذا كان
المنادى بعيداً أو غير متنبه . وكما تمد الألف في لفظة واسع في
قولك ، الله واسع الرحمة ، والياء في لفظة كبير والواو في لفظة
غفور في قولك ، الله كبير غفور ، للتعظيم وللتأثير في السامعين في
مواقف الرعظ وغير ذلك . ولكن هذا المد لا يكون إلا إذا
اقتضاه الحال .

هكذا ، أن ، ولا يجوز لفظ الألف هذه إلا في الشعر عند
الضرورة لإقامة الوزن .
وهذه الألفاظ الشاذة في أملائها يجب أن يتعرف التليذ بها
كلها ، وأنت إذا رجعت إلى كتب الألفباء وجدت أن أكثر
المؤلفين قد أهملوها ، أو اكتفوا ببعضها ، وهي واردة في الدروس
الآتية : الحادي والسبعين والثاني والسبعين ، والثالث والسبعين ،
والرابع والسبعين .
ومما يجب أن يفهم إليه هنا أن هاء الضمير إذا وقعت بعد فتحة
أو ضمة أو كسرة نحو كتابه ، كتابه ، أشيعت الهام كأن
الضمة وار ، وكان الكسرة ياء ، وإذا وقعت بعد الألف نحو
إخاه ، أو بعد الواو الساكنة نحو أخوه ، أو بعد الياء الساكنة
نحو أخيه ، أو بعد الساكن نحو منته ، اختلست ، وقد يجوز في
الشعر لإقامة الوزن اختلاس المشبعة وأشباه المختلصة .
(١٣) قد يستعصب التليذ المبدئي قراءة الياء والواو المشددتين
في درج الكلمة أو آخرها ، كسبيد وتعود ، وصبي ، ومدعو ،
وكذلك الواو والياء المخففتين بعد ساكن ككتبتني وغفور ، فلا غنى
عن أن نثمنه على قراءة ذلك وأملائه على حدة ، وتجذ ذلك في
الدروس الآتية : السابع والخمسين ، والستين ، والثاني والستين .
(١٤) مما يجب أن يثمن التليذ على قراءته وأملائه ال التعريف

مع الحروف القمرية والحروف الشمسية . ونجد ذلك في الدرس الرابع والستين .

(١٥) وما يجب أن يتعرف به التلميذ من أول الأمر علامات الترقيم . أى علامات الاستفهام والتعجب والوقف وغير ذلك . وقد خصصت لها الدرس الخامس والسبعين .

الفصل الرابع

إعداد التلميذ للدرس

قبل الشروع في تعليم الألفباء لابد من ثلاثة أمور :

(١) تمرين الأذان .

(٢) تمرين آلات النطق .

(٣) تمرين التلاميذ على تحليل الكلمات إلى أصواتها .

تمرين الأذان

تمرن الأذان على الطرق الآتية :

(١) تسمية الحيوانات والطيور والأشياء بأصواتها ،

من يحكى صوت الهر ؟

من يحكى صوت الديك ؟

من يحكى صوت الحصان ؟

من يحكى صوت الكلب ؟

من يحكى صوت السيارة ؟

من يحكى صوت الأم تسكت طفلها ؟

وهنا تكلف الأستاذ الكريم أن يتخلى قليلاً عن وقاره ، وأن ينزل إلى مستوى تلاميذه الصغار ، فيبدأ هو بهذه الحكاية ، كأن يحكى صوت الهر ، أو صوت الديك ، ثم يقول للتلميذ صوت أى حيوان ، أو أى طير هذا ؟

إذا فعل ذلك أزال هذه النبوة التي يجدها التلاميذ الصغار لأول وهلة بينهم وبينه ، ولم يلبث أن يرى أنهم أقبلوا على حكاية أصوات الحيوانات والطيور والأشياء في فكاهة وسرور .

(٢) وزن الكلمات .

نما يساعد التلاميذ على تحليل الكلمات وقرائنها وكتابتها أن يتعرفوا قليلاً على وزنها :

من يعطى كلمة على وزن جميل ؟ كلمة على وزن عادل ؟ كلمة على وزن حسن ؟ الخ .

وهنا يجدر بالأستاذ أن يذكر كلمة أو كلمتين على وزن كل كلمة من هذه الكلمات قبل أن ينتظر الجواب من التلاميذ ، فإن ذلك يسول الأمر عليهم إذ تألف آذانهم الوزن .

(٣) تقطيع الكلمات .

كم مقطوعاً في كلمة راس ؟ في كلمة ميزان ؟ في كلمة جاموس ؟

إذا كانت الكلمة مقطوعة واحداً فليضرب الأستاذ وهو يلفظ الكلمة ، باحدى يديه على الأخرى ضربة واحدة . وإذا كانت مؤلفة من مقطعين فليضرب ضربتين . فإن ذلك يساعد على تقطيع الكلمات .

تمرين آلات النطق

تمرن آلات النطق على الطرق الآتية :

(١) التنفس :

تنفسوا تنفساً عميقاً زفيراً وشهيقاً مراراً .

ليتنفس الأستاذ أولاً .

(٢) الشفاه :

ضم شفتيك ، افتحهما بالعرض ، افتحهما بالطول .

(٣) اللسان :

أخرج لسانك إلى الأمام ، إلى الأعلى ، إلى الأسفل ،

إلى اليمين ، إلى اليسار ،

أرجعه إلى الوراء .

ألصق طرف لسانك بسقف حلقك .

أخرج طرف لسانك من بين أسنانك .

أدر طرف لسانك على كل أسنانك .

(٤) التزمزم . وهو أن يحرك الإنسان فمه للكلام ولا يتكلم . ليخرج الأستاذ ثلاثة أولاد ، وليسأل التلاميذ ما اسم الأول ؟ الثاني ؟ الثالث ؟

ثم ليقل لهم انظروا إلى فمي ، فإنى سأحركه باسم أحد هؤلاء التلاميذ من غير أن أخرج صوتاً .

بأى اسم حركته ؟

ثم ليسألهم واحداً بعد واحد أجيب من غير صوت .

ما اسمك ؟ كم حركه ؟

في أى صف أنت ؟ الخ

تحليل الكلمات إلى أصواتها

تحلل الكلمات إلى أصواتها على الطرق الآتية :

(١) (إسأل كل تلميذ ما اسمك ؟

أرجع إلى الأول واسأله ما اسمك ؟

هل بين أسماء التلاميذ اسم آخر مثل اسمك ؟

إذا لم يكن ، فهل تعرف أحداً من غير تلاميذ صفك اسمه

مثل اسمك ؟ إلى آخر الأسماء .

أى اسم من أسمائكم يبدأ بصوت ج .

كرد صوت الجيم - ج ج ج - ولا بأس في أول الأمر أن

توجه نظرك إلى التلميذ الذي يبدأ اسمه بهذا الصوت :
جبل ، جواد ، جورج ، إلى أن تأتي على اسماء كثيرة
من أسمائهم .

أعد العمل نفسه مرة ثانية وثالثة .

(٢) خذ الأشياء التي في غرفة الدرس ، واسأل التلاميذ عن
أسمائهم ثم حررهم .

أى شيء يستعمل للعود ، أول صوت في اسمه (ك) ؟ كرسى .

أى شيء نقرأ فيه . أول صوت في اسمه (ك) ؟ كتاب .

أى شيء نكتب عليه بالطباشير ، أول صوت في اسمه

(ل) ؟ لوح .

(٣) وسع مجال التحيز في أسماء الحيوانات والطيور والفواكه
مثال ذلك .

حيوان له أربع قوائم ، جسمه مغطى بالشعر ، له ذنب ،

أول صوت في اسمه (ح) ؟ فاهو ؟ حصان . حمار .

نغليه على النار ، نضع فيه سكرًا ،

نحركه بالمعلقة ، نشربه ،

أول صوت في اسمه (ش) ؟ فاهو ؟ شاي .

فاكهة يحبها الأولاد الصغار كثيرا ،

أول صوت في اسمها (ت) ؟ تفاح ؟ تفاح .

(٤) من يحزرننا منكم ؟

(٥) في الفارين السابقة ذكرت الصوت الأول من الكلمة ،
وطلبت من التلاميذ أن يعطوك الكلمة المطلوبة ، وأما الآن فاذكر
أنت الكلمة ، وأطلب منهم أن يعطوك هم الصوت الأول فيها .

ارجع إلى أسمائهم ، واسألهم : ما الصوت الأول في اسم جبل ،
سليم ، فريد الخ

ثم خذ الأشياء المدرسية ثم الحيوانات والطيور والفواكه الخ
اقتصر في أول الأمر على الأسماء التي تبتدىء بأصوات رخوة
أو صفيرية ، أو رنانة ، أى التي يسهل تكرارها وامتداد الصوت
بها . واترك ما عداها .

(٦) بعد هذا منهم على تمييز الأصوات الأخيرة في أسمائهم
وأسماء الحيوانات والطيور والفواكه والأشياء المدرسية . بعد أن
تلفظ الاسم مكررا الصوت الأخير فيه .

(٧) ثم حررهم ذاكر الصوت الأول والصوت الأخير من
كل اسم ، هكذا :

حيوان له أربع قوائم ، جسمه مغطى بالشعر ، له ذنب .

أول صوت في اسمه (ح) . وآخر صوت فيه (ر) . فاهو ؟ حمار .

فاكهة يحبها الأولاد الصغار كثيرا .

أول صوت في اسمها (ع) ، وآخر صوت فيه (ب) ، فاهي ؟ عنب

شيء نأكله كل يوم . نقسمه بالسكين .

أول صوت في اسمه (خ) ، وآخر صوت فيه (ز) ، فاهو ؟ خبز .

(٨) من يحزرننا منكم على الطريقة نفسها ؟

(٩) يأخذ الأستاذ كلمة رأس .

ما الصوت الأول فيها ؟

غيروا الصوت الأول بصوت (ف) ، بصوت (ن) ،

بصوت (د) فإذا يكون ؟

ثم ليأخذ كلمة فار .

غيروا الصوت الأخير بصوت (س) بصوت (ح) بصوت (ز)

فإذا يكون ؟

غيروا الأول بصوت (ج) والأخير بصوت (ع)

فإذا يكون ؟ جاع

احذفوا الصوت الأول من كلمة فار ، فإذا بقي ؟

احذفوا الصوت الأخير من كلمة رأس ، فإذا بقي ؟

(١٠) ثم خذ كلمات مختلفة ذات مقطع واحد بالألف أو واو

أو ياء مثل رأس ، قبل ، حوت ، ديك الخ واسألهم ما الصوت

الأول ، ما الصوت الأخير ؟

(١١) ثم خذ كلمات من مقطع واحد تنطق في الصوت الأول

وحركته ، وتختلف في الصوت الأخير ، مثل فار ، فاس ، نار ، ناس ،

سور ، سوس .

أعط كلمة فار للصف الأول ، وكلمة فاس للصف الثاني .
وقل لهم سألفظ إحدى هاتين الكلمتين ، فالصف الذى يسمع
كلمته يقف .

بالغ في مد الألف إلى أن يستقل الحرف الأخير بنفسه وهو
المعول عليه في التفريق بين الكلمتين ، ولا تلفظه حتى ترى أنهم
متأهبون لسماعه .

واقبل مثل ذلك في بقية الكلمات .

(١٢) خذ كلمات من مقطع واحد تختلف في الصوت الأول
ولكنها تنطق في الحركة والصوت الأخير مثل سوق ، بوق ، دار ،
نار ، ميل ، قبل .

واقسم التلاميذ إلى جماعات ، وأعط كل جماعة كلمة . ثم أسألهم
ما الصوت الأول في سوق ، ما الصوت الأخير ؟ إلى أن تأتي على
كل الكلمات .

بالغ في مد الألف والواو والياء وكرر الحرف الأول والأخير
استعدادا للانتباه .

ثم قل أى الكلمتين تنطقان في آخرهما .

لنتقف كل جماعة إلى جانب الجماعة التى يكون الحرف الأخير
من كلمة هذه الجماعة ، مثل الحرف الأخير من كلمة تلك .

(١٣) خذ كلمات ذات مقطع واحد تتفق في الاول والاخر ولكنها تختلف في الحركة مثل راح، روح، ريح، عاد، عود، عيد. استمع انتباه التلاميذ إلى شكل فك عند التلفظ بكل منها، ولا بأس أن تبلغ في فتحة فك طولاً مع الالف، وضحه مع الواو وفتحه عرضاً مع الياء.

ما الصوت الاول؟ ما الصوت الاخير؟

اقسم التلاميذ إلى ثلاث جماعات، واعط كل جماعة كلمة، ولأن الحرفين الاول والاخير من كل كلمة متشابهان، كان الاعتماد كله على الحركة، أي على الالف والواو والياء.

اللفظ الحرف الاول في استمرار ر ر ر إلى أن تثرى أنهم متأهبون لمراقبة حركة شفتيك، ثم انتقل إلى الالف أو الواو أو الياء بدون أن تقطع صوتك، وبالغ في تشكيل فك، ومد صوتك، إلى أن تستقل الحركة الالف أو الواو أو الياء بنفسها عن الحرف الذي قبلها، فإذا كان الصوت الفاقوقف أصحاب الالف، وإذا كان واو أو وقف أصحاب الواو، وإذا كان ياء وقف أصحاب الياء. (١٤) إذا عرف التلاميذ أصوات الالف والواو والياء مستقلة، فقل أي هذه الاصوات الثلاثة في الكلمات الآتية: باب، سور، عيد، سوق، قبل، راس، زبر، جار، عود، الخ. على غير ترتيب

- أي الالف قالوا أو قالوا - لئلا يعرف التلاميذ الحرف بدوره لا بصوته.

(١٥) في هذا التمرين السابق أعطيت التلاميذ الكلمة وطلبت منهم أن يعطوك أحد الاصوات الثلاثة - الالف أو الواو أو الياء - الذي فيه.

بعد أن تمرنهم على ذلك كثير أعكس موقفك منهم، أي ألفظ الصوت، الالف أو الواو أو الياء، وأطلب منهم - والكلمات السابقة لا تزال عالقة بأذهانهم - أن يعطوك كلمة فيها هذا الصوت أو ذلك.

من يعطيني كلمة فيها (١)، كلمة فيها (و)، كلمة فيها (ي)؟ (١٦) إذا تمرنوا على ذلك فانتقل بهم إلى تمرين آخر، وهو أن يعرفوا الصوت من شكل فك، لا من صوتك أي أن يعرفوه بعيونهم لا بأذانهم.

من شفتيك، أو افتح فك طولاً أو عرضاً من غير أن تخرج صوتاً، وأطلب منهم أن يعطوك الصوت الذي يدل عليه شكل فك.

(١٧) ثم خذ كلمات ذات مقطعين أو أكثر على أن تكون حركاتها طويلة مثل ميزان، فانوس، داري، كانون، مزيان، الخ.

ومرهم على تقطيع الكلمة إلى مقطعيها أو مقاطعها، ثم حلل كل مقطع إلى صوته أو أصواته.

أرجو من الأستاذ الكريم أن ينسج صدره هذه المقارن الطويلة التي قد تمتد من أسبوعين إلى أربعة أسابيع، وأن يبين بها كل العناية وله أن يتصرف فيها بالزيادة والنقصان، وبالأقلال والاكثار، إلى أن يرى أن التلاميذ صاروا قادرين على تمييز الاصوات وتحليل الكلمات إلى مقاطعها وأصواتها.

الفصل الخامس

الاصول التي بنى عليها أسلوب الكلمة في الجديد الاول

(١) من الصورة إلى الكلمة.

كيف يتعلم التلميذ القراءة؟

ليس لذلك إلا إحدى طريقتين:

إما أن نعلمه نحن إياها فياخذها عنا بالتقليد، كما يتعلم أشياء كثيرة بالتقليد.

نسعى هذا الحيوان كائناً فيسميه كلباً، ونسعى ذلك هراً فيسميه هراً، كذلك نقرأ الكلمة فيقرأها، ونلفظ الحرف فيلفظه، نقبل أن لنا.

وأما أن يتعلمها هو من تلقاء نفسه.

وطريقتنا في هذا الكتاب أن يتعلم التلميذ القراءة من تلقاء نفسه على قاعدة وانظر وقل. فقد جعلنا الكلمات في رأس كل درس بما يعين أو يصور، نريه الشيء نفسه، ونقول له: ما هذا؟ فيقول رأس مثلاً، فنكتب الكلمة على السبورة، فيعرف أن الكلمة التي كتبناها إنما هي جواب سؤالنا، أو نريه الصورة والكلمة التي تحتها، ونقول له: انظر وقل.

فإذا لم يقع على الكلمة المطلوبة - كأن يحسب صورة الرأس الواقعة في الدرس الاول مثلاً صورة وجه، أو صورة عنق، أو صورة ولد، أرشدناه إلى الصواب.

ثم نشير إلى ثلاثة رؤوس الأولاد، ونقول له:

ما هذه؟ ثم نكتب الجواب، أو ننقل إلى الصورة الثانية والكلمة التي تحتها، ونقول له: انظر وقل، فيقول روس.

فانت ترى أن الصور في هذا الكتاب ليست لتزيين الكتاب ولكنها أصل من أصول هذا الأسلوب يقصدها أن تساعد التلميذ على أن يعلم نفسه بنفسه.

(٢) التمييز بين أشكال الكلمات بصورها الجملة.

أن التمييز بين أشكال الكلمات بصورها الجملة هو الأساس في تعلم القراءة على هذا الأسلوب، وهي غير أولاً بقرينة الصورة،

أى يرى التليذ الصورة ، فيقرأ الكلمة التى تحتها ، كما رأيت فى
الفقرة السابقة ، وثانياً بلا قرينة ، هكذا :

نكتب الكلمتين اللتين عرفهما بقرينة الصورتين وهما رأس
روس على الصورة الآتية :

رأس	روس
روس	رأس
رأس	روس

ثم نطلب من التلاميذ أن يقرأوا هاتين الكلمتين مجتمعين ثم
وحدانا ، من اليمين إلى اليسار ، من اليسار إلى اليمين ، من الأعلى
إلى الأسفل ، من الأسفل إلى الأعلى ، إلى أن نتحقق أنهم يميزون
الكلمة الواحدة عن الأخرى بمجرد النظر إليها ، كما يميزون تليذاً
عن آخر بمجرد النظر إليهما .

كم هذه الكلمات ؟ تعالوا نعددها .

ما الكلمة الأولى ، ما الكلمة الثانية ؟

كم كلمة مثل الأولى ، كم كلمة مثل الثانية ؟

ثم نكتب الكلمتين على جانب السبورة ، ونكتب على الجانب
الأخر كلمات عديدة ندس بينها هاتين الكلمتين ، ونطلب من
التلاميذ أن يفنشوا عنهما ، على الصورة الآتية :

رأس	باب ، دار ، رأس ، عود ، سوق
روس	روس ، بير ، حوت ، رأس ، نار
	فيل ، روس ، ساق

ولا يجد الطفل صعوبة في تمييز أشكال الكلمات الواحد عن
الأخر بصورها الجملة أكثر مما يجد في تمييز الأشياء في الخارج
بعضها عن بعض ، مهما تشابهت ، وودق الفرق بينها .
ليس تمييز كلمة رأس عن كلمة روس بأصعب عليه من تمييز
الآبرة عن الدبوس من الأشياء الدقيقة . والجار عن الحصان من
الأشياء الجلية .

(٣) من الكلمة إلى الحرف .

لنأخذ كلمتي رأس روس السابقتين

كم حرفاً في الكلمة الأولى ، في الثانية ؟

دل على الأول ، على الثاني ، على الثالث .

لأنهم لا يعرفون كلمة حرف ، استعمل كلمة قطعة أو شقفة
أولاً ، ثم الكلمات الثلاث على سبيل الترادف ، دلى على القطعة
الأولى ، الشقفة الأولى ، الحرف الأول .

ثم اقتصر على كلمة حرف .

كم حرفاً مثل الحرف الأول ، مثل الثاني ، مثل الثالث ؟

أى حرف في الكلمة الأولى لا يوجد مثله في الكلمة الثانية ؟

أى حرف في الثانية لا يوجد مثله في الأولى ؟

ما الأحرف المتشابهة ؟ ما الأحرف المتخالفة ؟

بعد أن يحلل التلاميذ الكلمة إلى أجزائها أسألهم ما صوت
كل حرف .

دعهم يحاولوا أن يعرفوا صوت كل حرف من تلقاء أنفسهم .

فاذا رأيت أنهم يحتاجون إلى مساعدة ، فاللفظ كلمة رأس مكرراً

الراء ، ر ر ر رأس ، وأسألهم ما الصوت الأول ؟

ثم اللفظ الكلمة نفسها مكرراً السين ، راس راس راس ، وأسألهم

ما الصوت الأخير ؟

أى اسم من أسمائكم يبتدىء بصوت (ر) ؟

أى اسم من أسمائكم يبتدىء بصوت (س) ؟

إذا كان هناك من يبتدىء اسمه بأحد هذين الصوتين فقل له
هذا الحرف أو ذاك هو حرفك فاحتفظ به ولا تنسه .

من يعرف كلمة فيها صوت (ر) أو صوت (س) ؟

ثم اللفظ كلمة رأس مكرراً الحرف الأول ، ر ر ر ر ، ثم انتقل

إلى الألف من غير أن تقطع صوتك وبالع في مد صوتك إلى أن

تستقل الألف عن الحرف الذى قبلها ، وأطلب منهم أن يعطوك

الصوت الذى سمعوه ، وافعل مثل هذا في كلمة روس .

ثم قل لهم أى هذين الصوتين (ا) أو (و) في الكلمات الآتية :

باب ، توت ، فار ، نار ، سور ، عود ، راح ، نور ، جار .

إلى هنا عرف التلاميذ صوت (ر) أو صوت (ا) أو صوت

(و) أو (س) بقرينة الكلمة ، أى أن هذه الأصوات لا توجد

في الخارج فليس هناك شيء يقال له (ا) أو (و) أو (ر) أو (س) ،

ولأنها هي داخلية في تركيب الكلمة هذه أو تلك .

(٤) التمييز بين الحروف

تمييز الحروف أولاً بقرينة الكلمة كما رأيت في الفقرة السابقة ،

فاذا عرفوا كل حرف وميزوه عن غيره ، فانظر هل يعسرفونه

ويعيزونه بلا قرينة ؟

أكتب الحروف التى عرفوها في الكلمتين السابقتين مكررين

على غير ترتيب هكذا :

ر . س . ا . و . س . ا . ر . و . ا . ر . س . و . ا . و . س .

كم عدد هذه الحروف ؟ عدوها .

كم حرفاً مثل (ر) مثل (و) مثل (س) مثل (ا) ؟

(٥) التكرار

قد يخطئ التليذ في أول أمره بين الكلمة هذه وتلك ، وبين

الحرف هذا أو ذاك ، أو قد يكون بطيئاً في تمييز الكلمات والحروف

بعضها عن بعض ، ولكن بالقرين والتكرار المستمر لا يثبت أن يصبح أقدر على التمييز وأسرع فيه .

وقد بنى هذا الكتاب على التكرار المستمر . فالكلمات والحروف التي أخذوها في الدرس الأول تتكرر في الدروس التي تليه .

(٦) الأستاذ يكتب الكلمة والحرف أمام التلاميذ

إذا رسم الأستاذ الكلمات والحروف على السبورة أمام التلاميذ عرفوا كيف تكتب ، من أين تبتدىء ، وكيف يسار فيها ، وأين تنتهى .

فضلا عن أن ذلك ادعى إلى انتباههم إلى صورها ، وانطباعها في أذهانهم ، لأنهم يكونون قد رأوها في المرة الأولى مطبوعة بصورها الجملة ، ثم رأوها الآن تكتب مفصلة شيئا فشيئا من أولها إلى آخرها .

ولست ممن يرون أن تكتب الحروف بألوان مختلفة بدعى أن هذه الألوان المختلفة ادعى إلى زيادة انتباه التلاميذ ، لئلا يعتادوا أن يعرفوا الحروف بألوانها لا بأشكالها . ومن حسنات الألفباء العربية أن حروف الطباعة وحروف الكتابة شيء واحد (٧) التليذ يكتب الحرف والكلمة .

إذا رسم التلاميذ أنفسهم الكلمات والحروف بأيديهم أولا

في الهواء وثانياً على السبورة ، كان ذلك ادعى إلى انتباههم إلى صورها أولا وإلى رسوخها في أذهانهم ثانياً ، إذ تكون قد أضفتنا إلى ذاكرة العين ذاكرة اليد .

ولذلك يجب أن تكون القراءة مقرونة بالكتابة من أول الأمر ، فضلا عن أن الكتابة مطالبة لنفسها .

(٨) ربط النقش بالصوت بعلامة ولو وهمية

للحروف الهجائية تاريخ . فقد كانت كما وضعها الفيلينيون صورا ، وكانت كل صورة منها تدل على الصوت الأول في اسمها ، فإذا أرادوا أن يكتبوا كلمة حسسن مثلا رسموا ثلاث صور ، الحصان والسيف والتحلة . فالحصان حاء والسيف سين والتحلة نون .

ولا تزال الحروف العربية والسرانية تحمل أسماء صورها القديمة ، فاسم الباء فيها ، بايت ، ومعناها بيت ، لأن صورة هذا الحرف كانت تشبه البيت . واسم التاء فيها ، تاءو ، ومعناه هذه السمة التي تجعل على أخذ الإبل والخيول . لأن صورة هذا الحرف في الفينيقية ، وفي اللغات التي أخذت حروفها عنها كال يونانية والافرنجية ، هي على هيئة صليب . وقد وردت في العربية كلمة (تواء) بمعنى سيمتة في الفخذ أو العنق ، واسم الجيم في العربية (جيميل) وفي السرانية (جومل) ومعناها جمل ، لأن صورة

هذا الحرف في الخط الفينيق تشبه رأس الجمل مع عنقه . وهكذا سائر الحروف .

(راجع ترجمة كل حرف من الحروف الهجائية في بابه من محيط المحيط للبستاني) .

بل لا تزال النقوش العربية إلى اليوم تحمل أسماءها القديمة ، بعضها بلفظه الأصلي ، وبعضها بتغيير قليل . إلا العين ، والسين ، والبسطة ، والمدة والهمزة ، والوصلة ، والتنونين ، والحركات القصيرة : الضمة والفتحة والخفصة ، فإنها عربية .

إذا كانت الحروف الفينيقية تدل صورة كل حرف منها على الصوت الأول من اسمها ، فما معنى أن تأخذ اللغات الأخرى الحروف نفسها باسمائها الفينيقية ، لا بأسمائها في لغاتهم ؟

نفهم أن صورة بيت تدل على الصوت الأول في لفظة (بيت) الفينيقية ، ولفظة (بايت) العربية والسرانية . ولفظة (بيت) العربية . ولكن لا نفهم كيف تدل صورة البيت على صوت (ب) في اللغات الأخرى كال يونانية والافرنجية على حين أن اسم البيت منها يبتدىء بصوت آخر ، فاسم البيت في اليونانية يبتدىء بصوت (س) (Σπιθ) وفي اللاتينية يبتدىء بصوت (د) (Domus) وفي الافرنسية بصوت (م) (Maison) وفي الانكليزية بصوت (ه) (House) وفي غيرها بغيره .

إذا اتخذوا مبدأ أن تكون الحروف صورا فكان يجب أن يكون لكل حرف في كل لغة اسم تدل الصورة على الصوت الأول منه . لا أن تكون الصورة شيئا ، وأول صوت من اسمها شيئا آخر .

إذا أرادوا الوحدة في صور الحروف فما معنى الوحدة في الأسماء ، والأسماء تختلف ؟

كان سهلا على الفينيق أن يعرف أن صورة البيت تدل على صوت الباء . ولكن لم يكن سهلا على اليوناني أن يعرف أن صورة البيت تدل على صوت الباء ، لأن البيت اسما آخر في لغته . فكان مضطرا ، والحالة هذه ، أن يدرس الفينيقية ليعرف معاني أسماء حروفه ، كما يضطر اليوم من يدرس الطب أو العلوم الأخرى أن يدرس اليونانية ليفهم الألفاظ الفنية المستعارة منها . فكان اليونانية انتقمت لنفسها ولكن ليس من الفينيقين أنفسهم بل من حقدتهم اليوم .

ثم صارت الحروف الهجائية إلى دور تحولت فيه صورها نقوشا لا يدل النقش منها على شيء من الأشياء في الخارج .

في الدور الأول كانت الحروف مقرونة من تلقاء نفسها ، فكان الناس كلهم قراء ، يرون الصورة فيعرفون صوتها ، لأن كل صورة كانت تدل على الصوت الأول من اسمها .

وفي الدور الثاني عادت لا تقرأ من تلقاء نفسها ، لانه لم تبق هناك علاقة بين النقش وصوته .

لو عرضت الحروف العربية أو غيرها من الحروف على أي لما استطاع أن يفهم منها شيئاً ، لا النقوش لانها لا تدل على شيء من الخارج ، ولا أصواتها لانه ليست هناك علاقة بين النقش والصوت ، ولعل هذا سبب ما ذهب اليه القدماء من أن القراءة سر أو سحر لا يفهمه إلا السحرة والكهنة والأطباء . لذلك أصبحت هذه الحروف لا تؤخذ إلا بالدرس ، فانقسم الناس إلى أميين ومتعلمين .

فالصعوبة في درس الحروف الهجائية من جهتين :

الاولى ، أن النقوش لا تدل على شيء من الأشياء في الخارج . أنه لاهون على التليد أن يعرف الحرف بصورة راس نور ، أو راس جمل أو غير ذلك من أن يعرفه بنقش لا يدل على شيء . الثانية ، إن ليست هناك علاقة بين النقش وصوته .

تقول إن هذا الحرف جيم . ما الدليل على أنه جيم ؟ ولماذا لا يكون لاماً أو ميماً مثلاً ؟ ليست دلالة هذا النقش على الجيم ، وذلك على اللام ، وذلك على الميم ، إلا دلالة اعتباطية مجردة عن كل رابطة .

أنه لاهون على التليد أن يربط النقش إذا كان على صورة جمل بصوت الجيم ، وأن يربط النقش إذا كان على صورة بيت بصوت الباء ، من أن يربط صوت الجيم أو صوت الباء بنقش لا يدل على شيء .

ومثل هذه الدلالة الاعتباطية ما يقع بين الاستماع والاشخاص وبين الحوادث وتواريخها ، وبين الالفاظ ومعانيها .

إذا رأيت شخصاً ، فأى دليل عندك على أن اسمه يوسف لا إبراهيم ؟

إذا عرفت أن اكتشاف أميركا كان سنة ١٤٩٢ ، فأى دليل عندك أنه لم يقع في سنة ١٤٥٢ مثلاً ؟

إذا عرفت أن الكوكب الكبير الذي نراه في النهار يسمى في اللغة العربية شمساً فأى دليل عندك على أن اسمه كذا لا كذا ؟

كذلك إذا رأيت نقش الباء أو الفاء أو اللام مثلاً فأى دليل أن النقش الاول يدل على صوت (ب) وأن النقش الثاني يدل على صوت (ف) ، وأن النقش الثالث يدل على صوت (م) ؟ هذا هو الواقع ولست الآن بسبل تعليقه .

إذا كانت الحروف نقوشاً لا تدل على شيء من الأشياء وإذا كانت دلالة النقش على صوته دلالة اعتباطية كما قدمنا ، فإن تعلم الحروف الهجائية في كل لغة ليس أمراً سهلاً .

ولكن من تأمل الحروف العربية لا يعدم في كثير منها شيئاً من العلاقة بين النقش وصوته . فإذا استطاع الأستاذ أن يستدعي انتباه تلاميذه إلى هذه العلاقة بين بعض النقوش وأصواتها ، هون الأمر عليهم كثيراً . وهذا ما نحاول أن نشير اليه هنا .

من ذلك الألف والواو والياء فإن اشكالها من أدل الحروف على شكل الفم عند التلفظ بها .

كانت الألف خطاً عمودياً هكذا (ا) إشارة إلى أن تكون فتحة الفم عمودية عند التلفظ بها .

وكانت الواو على شكل دائرة هكذا (و) إشارة إلى أن يكون الفم مضموماً عند التلفظ بها .

وكانت الياء على شكل دائرة مستطيلة هكذا (ي) إشارة إلى أن يكون الفم مستطيلاً عموماً عند التلفظ بها ، وليس ذنب الواو من الأسفل ، ولا فتحة الياء من الأعلى إلا من السرعة في الكتابة .

ومن ذلك الباء فانها تصبه الفم المطبق . وهو يكاد يكون كذلك عند التلفظ بها ، إلا أنه ينفرج قليلاً جداً عند خروج الصوت ، ولعلم اختاروا أن تكون نقطة الباء من تحتها إشارة إلى حركة الشفة السفلى عند التلفظ بها .

ومن ذلك حرف السين فانه يشبه الاسنان لأن صوت السين هو الصوت الاول في كلمة سن .

ومن ذلك حرف العين ، فانه يشبه حاسة البصر ، ولاسيما إذا وقع طرفاً ، فأننا نزيد له نصف دائرة مستطيلة على شكل نصف دائرة الوجه لتكون قريبة على أننا نقصد به العين ، للدلالة على الصوت الاول من اسمها . وهو من الحروف التصويرية الواضحة في اللغة العربية .

ولا يتسع المقام لأن اتبع بقية الحروف فاكثرت بما تقدم . فإذا استطاع الأستاذ أن يستنبط شيئاً من الدلالة في الحروف الأخرى ، ولو وهمية ، كان ذلك أدعى إلى سرعة حفظ التلاميذ لهذه الحروف .

(راجع فصل الحروف الهجائية في كتابي مطالعات في اللغة والآداب) .

(٩) من الحرف إلى المقطع .

اكتب حرف (ر) في الجانب الواحد من السورة والالف والواو الواحدة فوق الأخرى في الجانب الآخر هكذا .

ا

ر

و

ثم خذ عصاً ، وضع طرفها على الزاوية واطلب من أحد التلاميذ أن يلفظها من غير أن يقطع صوته ، ر ز ر . ثم جر طرف

ولكن من تأمل الحروف العربية لا يعدم في كثير منها شيئاً من العلاقة بين النقش وصوته . فإذا استطاع الأستاذ أن يستدعي انتباه تلاميذه إلى هذه العلاقة بين بعض النقوش وأصواتها ، هون الأمر عليهم كثيراً . وهذا ما نحاول أن نشير إليه هنا .
من ذلك الألف والواو والياء فإن اشكالها من أدل الحروف على شكل الفم عند التلفظ بها .
كانت الألف خطاً عمودياً هكذا (ا) إشارة إلى أن تكون فتحة الفم عمودية عند التلفظ بها .
وكانت الواو على شكل دائرة هكذا (و) إشارة إلى أن يكون الفم مضموماً عند التلفظ بها .
وكانت الياء على شكل دائرة مستطيلة هكذا (ي) إشارة إلى أن يكون الفم مستطيلاً عرضاً عند التلفظ بها . وليس ذنب الواو من الأسفل ، ولا فتحة الياء من الأعلى إلا من السرعة في الكتابة . ومن ذلك الياء فإنها تشبه الفم المطبق ، وهو يكاد يكون كذلك عند التلفظ بها ، إلا أنه ينفرج قليلاً جداً عند خروج الصوت ، ولعلمهم اختاروا أن تكون نقطة الياء من تحتها إشارة إلى حركة الشفة السفلى عند التلفظ بها .
ومن ذلك حرف السين فإنه يشبه اليمين لأن صوت السين هو الصوت الأول في كلمة سن .

ومن ذلك حرف العين ، فإنه يشبه حاسة البصر ، ولا سيما إذا وقع طرفاً ، فأننا نزيد له نصف دائرة مستطيلة على شكل نصف دائرة الوجه لتكون قرينة على أننا نقصد به العين ، للدلالة على الصوت الأول من اسمها . وهو من الحروف التصويرية الواضحة في اللغة العربية .
ولا يتسع المقام لأن اتبع بقية الحروف فاكثري بما تقدم .
فإذا استطاع الأستاذ أن يستنبط شيئاً من الدلالة في الحروف الأخرى ، ولو وهمية ، كان ذلك أدعى إلى سرعة حفظ التلاميذ لهذه الحروف .
(راجع فصل الحروف الهجائية في كتابي مطالعات في اللغة والأدب) .
(٩) من الحرف إلى المقطع .

اكتب حرف (ر) في الجانب الواحد من السبورة والألف والواو الواحدة فوق الأخرى في الجانب الآخر هكذا .

ا
و
ثم خذ عصاً ، وضع طرفها على الزام وأطلب من أحد التلاميذ أن يلفظها من غير أن يقطع صوته ، ر ر ر . ثم جر طرف

العصا بتمهل والتلبيذ ما مضى في لفظ الزام ر ر ر ، إلى الألف أو الواو فيتألف من ذلك مقطعان (را) و (روا)
ثم اكتب هذين المقطعين على السبورة مكررين هكذا :

را	رو
رو	را
را	رو

كم را ؟ من يكتبها ؟

كم روا ؟ من يكتبها ؟

(١٠) القراءة رأساً بلا تهجية .

إذا تكلمنا فلا تنهى كلامنا . لا نقول را الف سين راس .
ولكننا نقول راس .

كذلك عند القراءة يجب أن نقيع الاسلوب نفسه ، أي نقرأ رأساً بلا تهجية .

بعد أن يعرف التلاميذ كلمتي راس وروس ، وحروفهما وصوت كل حرف فيهما كما تقدم بيانه ، اكتب حرف (ر) على جانب السبورة . والألف الواو الواحدة فوق الأخرى في الوسط وحرف السين في الجانب الآخر ، هكذا :

س

ثم خذ العصا ، وضع طرفها على الزام وأطلب من أحد التلاميذ أن يلفظها من غير أن يقطع صوته ، ر ر ر . ثم جر طرف العصا بتمهل والتلبيذ . مستمر في لفظ الزام ، ر ر ر ، إلى الألف أو الواو ثم جر العصا بتمهل إلى السين فتألف من ذلك أما كلمة راس ، وأما كلمة روس .

ولا بأس إذا فعلت ذلك أنت بنفسك في أول الأمر ليفهموا ماذا تريد .

(١١) من الكلمة إلى الجملة .

لأن كلمات التلاميذ التي يعرفون قراءتها وكتابتها في الدروس الأولى لا تنكفي لأن تتألف منها جملة ، اضطررنا أن نأخذ الصور بدلاً من الكلمات . فوضعت كلمة راس بجانب صورة ولد ، وكلمة روس بجانب صورة ثلاثة أولاد ، في الصفحة الثانية من الكتاب لتتألف من الكلمة والصورة جملتان تقرأ الأولى . هذا راس وولد ، ونقرأ الثانية . هذه روس أولاد .

وقد فعلنا مثل ذلك في الصفحة الخامسة حيث وضعنا صورة باب أمام كلمة داري ، وصورة أسد بعد كلمة راس . لتتألف من ذلك جملتان أخريان تقرأ الأولى . هذا باب داري ، ونقرأ الثانية . هذا راس أسد .

وفي الصفحة التاسعة ، حيث وضعنا صورة سبل أمام كلمة كوسا ،

لنتألف من ذلك جملة نقرأ ، هذا سل كوسا ،
وفي الصفحة السادسة عشرة حيث وضعنا صورة فيل بعد
كلمة ناب . لتألف من ذلك جملة نقرأ ، هذا ناب فيل ،
وفي الصفحة الثامنة عشرة حيث وضعنا صورة طفل بعد كلمة
ريق ، لتألف من ذلك جملة نقرأ ، هذا ريق طفل ،
وفي الصفحة الثالثة والعشرين حيث وضعنا صورة ديك بعد
كلمة لي . لتألف من ذلك جملة نقرأ ، لي ديك ،
ولكن بعد أن تكثر كلمات التلاميذ لا تبقى هناك حاجة
إلى استعمال الصورة بدلا من الكلمات .

(١٢) من الجلة إلى القصة
لم نأت إلى القصة إلا بعد أن توافرت لدينا الكلمات التي نستطيع
أن نؤلف منها قصة .

تجد هذه القصص القصيرة في الصفحات الآتية :
الثالثة والخسين ، والخامسة والخسين ، والستين ، والسادسة
والسبعين ، والواحدة والثمانين .

وللأساذ أن يؤلف قصصاً أخرى قصيرة على منوال هذه ،
على قدر ما تساعد كلمات الكتاب ، يكتبها على السبورة أولاً ،
ثم يكتبها التلاميذ على أوراق تلتصق في موضعها من الكتاب .

(١٣) القراءة لأجل الفهم
يجب أن يكون الغرض الأعلى من القراءة من أول أمرها الفهم .

وهذه هي الأصول التي يجب أن تراعى في تدريب التلاميذ على
فهم ما يقرأون .

وللأساذ أن يستعمل منها ما يحتمله الدرس الذي يعالجه كلها
أو بعضها .

لنحسب أن الدرس يتألف من الكلمات الآتية :
ثور . لوز . زيت . موز . عين . جوز . تيس . لولو . لوح .
شاي . بيت . زيتون . ميدان . كوكب . صاح . عادل . طابة .
رباب . داس . ساس . نقطة . ثناء . باب . ماء . جاموس . حاشقة .
كبير . كاتون . خفيف . يوم . دخان . عود . غراب . الثعب . حليب .
ولنحسب أن التلاميذ يستطيعون أن يقرأوها كلها فكيف ننقرأ ؟

(١) نقرأ الكلمة بحسب عددها على غير ترتيب
من يقرأ الكلمة الرابعة ، الثانية ، السابعة ، الأولى الخ
(٢) نقرأ بحسب حروفها .

من يقرأ الكلمة التي أولها (خ) ، (ب) ، (غ) ، التي آخرها
(س) ، (م) ، (ن) ؟

التي فيها صوت (ا) ، التي فيها صوت (و) ، التي كل حروفها
مهملة ، التي كل حروفها معجمة ؟

التي أولها معجم وبقي حروفها مهملة ، التي آخرها معجم
وبقي حروفها مهملة ؟

(٣) نقرأ بحسب وزنها
كم كلمة على وزن ثور ، على وزن زيت ، على وزن
جاموس ، على وزن غراب ؟

(٤) نقرأ بحسب مقاطعها
كم كلمة من مقطع واحد ؟ من مقطعين ؟
من يقرأ أول كلمة من مقطعين ؟ أول كلمة من مقطع واحد ؟

من يقرأ الكلمات ذات المقطعين ويترك غيرها الخ

(٥) نقرأ بحسب معناها
من يقرأ أسماء الحيوانات ، أسماء الفواكه ، أسماء الأولاد ،
أسماء البنات ، أدوات اللعب ، أسماء الطيور ، أسماء المشروبات ؟

من يقرأ الكلمة التي معناها رفع الولد صوته ، التي معناها وضع
الولد قدمه على الأرض ؟

من يقرأ الكلمة التي تدل على المكان الذي تتسابق فيه الخيل ،
على هذا الشيء الذي نراه في السماء في الليل يلدع ، على هذا الذي
نراه يتصاعد من المداخن ؟

من يقرأ الكلمة التي معناها مضاد لكلمة ثقل ، الكلمة صغير ؟

(٦) نقرأ بحسب تشبيها
إذا أردت من التلاميذ أن يقرأوا كلمة ثناء ، أو كلمة داس ،

فتثناء ، أو وضع قدمك على الأرض ، وقل للتلاميذ من يقرأ
الكلمة التي مثلتها ؟

إذا أردت منهم أن يقرأوا كلمة صاح ، فارفع صوتك كأنك
تنادي شخصاً بعيداً ، أو كأنك تتوجع ، وقل من يقرأ الكلمة

التي تدل على هذا العمل الذي عملته ؟
إذا أردت أن يقرأوا كلمة نقطة ، أو كلمة حلقة ، فارسم على

السبورة نقطة أو دائرة ، وقل من يقرأ الكلمة التي تدل على هذا
الشكل الذي رسمته ؟

(٧) نقرأ بالتفتيش عنها
من يدلني على كلمة كوكب ؟ من يدلني على كلمة زيتون ؟ الخ

(٨) نقرأ بالترتيب
من يقرأ السطر الأول ؟ من يقرأ نصف السطر الثاني من أوله ؟
من يقرأ الدرس كله ؟ الخ

الغرض من كل هذه القراءات تدريجهم على الفهم من جهة ،
ولإدهاش أذهانهم من جهة أخرى .

ثم يجب على الأستاذ في هذا الصف أن يدرب تلاميذه بعد
أن يتعلموا الكلمات على قراءة أسماء غرف الدرس ، وأسماء الشوارع ،
وأسماء الإدارات والمخازن ، والجرائد ، والمجلات ، مثل إدارة البريد ،
مستشفى العيون ، المجلس البلدي ، إدارة البوليس ، المتحف ، المكتبة ،

المطعم ، الفندق ، محطة سكة الحديد ، المطبعة ، المصور ، الفكاهة ، الرسالة ، السياسة ، البلاغ ، الجهاد ، المقتطف ، الهلال الخ الخ وعلى قراءة التنبيهات التي تعلق في الطرق ، وعلى الأبواب ، أو الجدران ، أو الأشياء ، مثل ممنوع الدخول ، تمهل ، لا تبصق ، احذر الدهان ، ممنوع المرور ، سريع العطب ، مقطوعات الخ الخ (١٤) بعض مشاكل القراءة

مع كل ما تقدم قد تعتزض الأستاذ بعض المشاكل . من ذلك أن التلاميذ في الصفوف الابتدائية يميلون إلى قراءة الكلمات بالحدس لا بالتحقيق ، وهذا الحدس قد يرتبط بمقطع من مقاطع الكلمة ، أو بحرف من حروفها .

مثال ذلك : وردت في بعض الدروس كلمة « فاض » ، ولما كان أول هذه الكلمة أي الفاء والألف هما ألفه التليذ في كلمات كثيرة مرت به مثل فار . فاس . فارغ . ولما كانت هذه الكلمة جديدة عليه ، وقع في حذسه أنها إحدى الكلمات المألوفة ، فقال فار ، فقلت لا ، فقال فاس ، فقلت لا ، فقال فارغ ، فقلت لا ، إلى أن استدعيت انتباهه إلى الضاد ، فقال فاض .

فأنت ترى أنه اعتمد في قراءة الكلمة على أولها ، مما جعل بعض الباحثين في هذا الموضوع أن يقول أن أول الكلمة ادعى إلى اهتمام القارئ الصغير وانتباهه ، لأنه أول ما يقع نظره عليه .

مثال آخر : وردت في درس آخر كلمة « قاع » ، فقرأها التليذ باع ، فقلت لا ، فقال ذراع ، فقلت لا ، إلى أن استدعيت انتباهه إلى القاف والالف فقال قاع .

فأنت ترى أنه اعتمد في قراءة هذه الكلمة على آخرها . وهذا ينقض القول أن أول الكلمة ادعى إلى الانتباه .

وتعليل ذلك أن حرف العين كان ادعى إلى انتباه التليذ من سائر الحروف في الكلمة ، لأنه أكبر حرف فيها ، والحروف الكبيرة أعلق بذهن التليذ الصغير من الحروف الصغيرة المتصلة بغيرها ، ولأنه أول ما عرفه في كلمة باع أو ذراع ، والتليذ الصغير قد يقرأ الكلمة بقرينة الحرف ، أو يقرأ الحرف بقرينة الكلمة .

مثال آخر وردت في بعض الدروس كلمة « ناظر » ، فقرأها التليذ « منظار » ، معتمداً لا على أولها ، ولا على آخرها ، ولكن على حرف في درجتها .

وتعليل ذلك أن حرف الظاء هذا غريب عليه لا يقع في لغته فلما تعرف به لأول مرة كان موضع اهتمامه ، والحروف الغريبة في شكلها أو لفظها أعلق بذهن التليذ الصغير من غيرها ، فإذا وقع هذا الحرف الغريب في شكله أو لفظه في كلمة كان هو أول ما يستدعي انتباهه من حروفها ، ثم لما كانت الكلمة الأولى التي عرف منها هذا الحرف ، كلمة منظار ، وكانت اسماً للشيء محسوس

مشفوع بصورته علفت بذهنه ، والكلمات المحسوسة المشفوعة بصورها اعلق بذهن التليذ الصغير من الكلمات المعنوية .

لذلك كله كان أول ما وقع في حذسه أن تكون كلمة ناظر هذه كلمة منظار تلك ، ولا سيما وحروف الكلمتين متشابهات .

وقد يرتبط الحدس بموضع الكلمة في السطر ، فقد طلبت من تليذ أن يقرأ الكلمة الرابعة من أحد السطور في درسه فلم يستطع أن يقرأها إلا بعد أن قرأ الكلمات التي قبلها .

وقد يعتمد التليذ الصغير على الحدس في املائته كما يعتمد عليه في قراءته .

مثال ذلك إلى طلبت من أحد التلاميذ أن يكتب كلمة على السبورة ، وقد أخذتها من كلمات درسه ، فكبتها كما يتصورها بصورتها الجملة لا كما يستلزمه هجاؤها ، إذ قدم حرفاً على حرف ووضع النقط في غير مواضعها .

وقد يميل التلاميذ إلى قراءة الكلمات كما ألفوها لا كما يستلزمه هجاؤها ، فقد قرأ أحدهم كلمة بمشقة وزان ينصر ، وكلمة بغسل وازن يخلص ، بتشديد الشين في الأولى ، وتشديد السين في الثانية لأنه لا يستعملها في لغته إلا بالتشديد ، وقد تغلبت لغته هذه على لغة المدرسة فيتعذر على الأستاذ اصلاحها .

لذلك كله أسباب عديدة .

منها أن عادة الأطفال المألوفة في كل شيء الحدس ، فلا يبتغي الأستاذهم ذرعاً ، ولكن إذا لم تستأصل هذه العادة فقد تلازمهم في كل الصفوف في كل درس .

ومنها أن بعض الأساتذة لا يراعون في التعليم الأصول الصحيحة ، أما لجهلهم ، وأما لنهاونهم ، وأما لا كتنظام الصف الواحد بعدد كبير من التلاميذ ، وقد يكونون مختلفين في القوى فيتعذر على الأستاذ أن يوجه عناية كافية إلى كل منهم .

أما علاج ذلك فمكا يأتي :

١ - اكتب على السبورة بعض كلمات ، وأطلب من التلاميذ أن يعدوها .

وهنا قد تجد بينهم من يعد الكلمتين كلمة واحدة ، ثم اطلب من هذا أن يقرأ الكلمة الثالثة ، ومن ذلك الكلمة الخامسة ، إلى أن تأتي على كل الكلمات على غير ترتيب ، والغرض من هذا التمرين تمويدهم الانتباه إلى كل كلمة على حدة .

٢ - خذ الكلمات كلمة كلمة ، وأطلب منهم واحداً بعد واحد أن يعدوا حروفها .

وهنا قد تجد من يعد الثاني قبل الأول ، أو من لا يعرف

أول الكلمة من آخرها ، أو من بعد الحروف ويحمل الحركات ،
كان الحركات غير داخلة في صلب الكلمة ،

ثم خذ كلمتين ، وأطلب من أحدهم أن يقابل حروف هذه
بحروف تلك .

ما الأول في الأول ؟ ما الأول في الثانية ؟

إلى آخر الحروف .

ما الحروف المتشابهة ؟ ما الحروف المتخالفة ؟

كم حرفاً تزيد الكلمة هذه عن تلك ؟

والغرض من هذا التمرين تعويد التلاميذ أن يوجهوا انتباههم
إلى كل حرف على حدة .

(١٥) التثيل .

كل كلمة يحلها التثيل ، أو يقرأها ، يجب أن يمثلها إذا كانت
تحتل التثيل ، أو يصورها إذا كانت تحتل التصوير وكان قد
تمرّن ولو قليلاً على التصوير ، أو يغنيها إذا كانت تحتل الغناء ،
أو يشير إلى الشيء الذي تدل عليه إذا كان في متناول اليد ، وهنا
يجب على الأستاذ أن يعد كل ما يحتاجه الدرس من وسائل
الايضاح ليعتاد من أول أمره أن يقرن بين اللفظ والمعنى من
جهة ، وليكون الدرس ساراً للذيد من جهة ثانية ، ولأن كل

كلمة يمثلها التثيل عملاً أو تصويراً أو غناء أو يشير إلى الشيء
الذي تدل عليه ، ترسخ في ذهنه وتصبح ملكاً له من جهة ثالثة .

من يمثل الكلمة الرابعة ، الكلمة الثالثة ؟

من يصور الكلمة الخامسة ، السابعة ؟

من يغني الكلمة الثانية ، السادسة ؟

من يشير إلى الشيء الذي تدل عليه . كلمة الأولى ، الثانية ؟
(١٦) القراءة والاملاء معاً .

كل كلمة يقرأها التثيل على الأصول السابقة يجب أن يكتبها .
والاملاء نوعان :

لفظي ، أي يلفظ الأستاذ الكلمة ، والتلاميذ يكتبونها .

معنوي ، أي يعطى الأستاذ معنى الكلمة دون لفظها ، والتلاميذ
يكتبون الكلمة التي تدل على ذلك المعنى .

أما إذا أراد الأستاذ أن يعل عليهم كلمة دخان مثلاً ، فعلى
الطريقة الأولى يلفظ الكلمة وهم يكتبونها ، وعلى الطريقة الثانية
يقول اكتبوا الكلمة التي تدل على هذا الشيء الذي يتصاعد
من المداخن .

والغرض من ذلك أن يتمرّن التثيل على أن يعل على نفسه ،
فقد وجد بالاختبار أن التثيل يستعمل الاملاء إذا كان الأستاذ
هو الذي يعل عليه الكلمات ، ويستعمله إذا كان هو الذي يعل
على نفسه .

(١٨) النسخ

بعد أن يعالج الأستاذ الدرس على الأصول السابقة ، ليطلب
من التلاميذ أن ينسخوه مرة أو مرتين ، فإنهم يتمرّنون بذلك
على القراءة والإملاء والخط معاً .

(١٩) معرفة الحروف بأسمائها وبحسب ترتيبها المعروف .

إذا أخذنا الحروف الهجائية بأصواتها لا بأسمائها ، وبحسب
الحاجة إليها لا بحسب ترتيبها المعروف ، كما رأيت ، فذلك ضرورة
اقتضاها فن التعليم ، ولكن هناك حاجات تضطرنا أن تأخذ
الحروف بأسمائها ، وبحسب ترتيبها المعروف .

منها استعمال المعاجم ، وكتب التفوق ، وكتب الإرشادات
التجارية ، والملفات . ولذلك بعد أن يتم التثيل كتابته الأول على
الأسلوب الكلمي الصوفي لا بد له أن يعرف الحروف بأسمائها
وبحسب ترتيبها المعروف ، وتجد ذلك في الدرس الأخير .



إذا أصابوا فأثّر عليهم ، وإذا أخطأ أحدهم فلا تبادر من
فوزك إلى تخطئه ، أو إرشاده إلى الصواب ، ولكن رُدّه إلى
الكتاب وقل له : أنظر إلى الكلمة الثالثة أو الرابعة ، واكتبها كما
جاءت في الكتاب ، ليتمرّن أن يصحح خطأه بنفسه .

ثم يجب على الأستاذ في هذا الصنف كتباً آتس منهم قدرة ، أن
يعرّهم على كتابة أسمائهم ، وأعلام المدن والقرى والأماكن المشهورة .

(١٧) التحويل

يجدر بالأستاذ إذا مرت به جملة تحتل التحويل من المذكور
إلى الموزن ، أو بالعكس ، أن يطلب من التلاميذ أن يحولوها
كتابة أو لفظاً ، مثال ذلك :

سرى فتى طيب . ثرياً فتاة زكية .

من يقرأ اسم الولد في الجملة الأولى ، اسم البنت في الجملة الثانية ؟
كيف سرى ؟ كيف ثرياً ؟

ثم يكتب على السبورة ما يأتي :

سرى فتى طيب . ثرياً

تكلم عن ثرياً كما تكلمت عن سرى ؟

ثم يكتب .

ثرياً فتاة زكية : سرى

تكلم عن سرى كما تكلمت عن ثرياً .

خاتمة

قد تسألني :

لماذا هذا التعب كله ؟ لماذا لا نعلم الألفباء كما تعلمها الآباء والأجداد ؟

الجواب يحتل كلاماً كثيراً أقصر منه على مبدئين لا يجوز لمن يشتغل بصناعة التعليم أن يجهلها .

الأول : ليس في صناعة التعليم القديم على قدمه (Status quo) الأساليب كما رأيت كثيرة ، وهي لا تزال تحت التجربة والتحسين ، فما كان منها أقرب إلى الطبع ، وأدعى إلى مرور التلميذ بمرسه وإرتيابه إليه ، وأعون على إرهاف ذهنه وسمعه وبصره وآلات تفكيره ، وعلى تدريبه من أول أمره على الفهم ، وأبعد عن التعسف والإسراف في الجهد والوقت ، كان أولى بالاختيار ، قديماً كان أم حديثاً ، إلى أن يظهر أسلوب آخر أحسن منه .

وما كان منها على خلاف ذلك ، كله أو بعضه ، كان نصيبه أن يطرح في سلة الأساليب المهملة ، أو أن يحفظ بين الآثار القديمة ، ولو تعاقبت الأجيال تلو الأجيال على استعماله .

الثاني : ليس في صناعة التعليم الغاية تبرير الوسيلة ، ولكن يجب أن تكون الغاية والوسيلة معبرتين لتجتمع بين الفائدةين : فائدة الغاية وفائدة الوسيلة . .

إذا أردت أن تعلم التلميذ الصغير القراءة ، فلا يجوز لك في حال أن تؤذي عقله أو نفسه أو جسمه في سبيل هذه الغاية ، كما لا يجوز لك إذا أردت أن تنوم طفلك أن تقص عليه حكاية مخيفة ، أو تنشقه غدراً ، بحجة أن الغاية ، وهي نومه ، إذا كانت مضمونة فلتسكن الوسيلة كذا وكذا .

إذا لم تكن الوسيلة جيدة فلا كانت الغاية ، إنه خير للإنسان أن لا يتعلم شيئاً إذا كنا نعرض عقله أو نفسه أو جسمه لأقل أذى في سبيل ذلك .

إذا كان الأسلوب لا ينطبق على العقل فقد يوصلنا إلى الغاية ، ولكن بعد أن يؤذي عقل التلميذ كثيراً أو قليلاً .

وإذا كان شافاً فقد يوصلنا إلى الغاية ، ولكن بعد أن يؤذي جسمه كثيراً أو قليلاً .

وإذا عاملنا التلميذ بالقسوة فقد نعلمه علوم الأولين والآخرين ، ولكن تولد في صدره كرها يندس في عقله الباطن إلى أن يجد له مخرجاً ، ولو في مستقبل حياته ، فيظهر بظواهر غريبة تعار في تعليلها ، فقد يتحول هذا السكر إلى تمرد عنيف على قوانين البشر وشرائعهم وآدابهم ، بل قد يتحول إلى نزعة قوية إلى الإحرام وحب الأذى ونحن لا ندري . لا تستغرب الأمر ، فإن معظم الناس من مستصغر الشرر .

بعد هذا الإجمال لا بأس أن نذكر هنا في اختصار بعض الأسباب في إجمال الأسلوب التركيبي القديم ، ذلك الأسلوب الذي درجت عليه الإنسانية جمعاء ، في مشارق الأرض ومغاربها ، وإن كان في ما بسطناها من الأصول التي بنينا عليها كتابنا الجديد الأول ما فيه الغناء .

لناخذ الأسلوب التركيبي في دوره الأول أي ذلك الدور الذي كانت تؤخذ فيه الحروف بأسمائها ، وبحسب ترتيبها المتبع في معاجم اللغة .

إذا ابتدأنا أن نعلم التلميذ الحروف بأسمائها التركيب منها كلمات ، عالجنا الفن أولاً ، لأننا نكون قد سرنا معه من المجهول إلى المعلوم ، إذ نبتدىء ليس بما يعرفه من الكلمات مثل راس ، روس ، دار ، دور ، باب الخ . ولكن بأسماء مجهولة للحروف لا معنى لها . وإذا ابتدأنا في تعليم التلميذ بما لا يفهمه ، عطلنا فهمه .

وعالجنا العقل ثانياً ، لأن الكلمات لا تتركب من أسماء الحروف ، ولكن من أصواتها ، فراء وألف وسين لا يتركب منها إلا راء وألف وسين ، ولا يمكن أن يتركب منها كلمة راس .

نعم قد يعرف التلميذ مع الوقت أن المقصود من الحروف أصواتها لا أسماءها ، ولكننا بذلك نكون قد جعلنا الأول ثانياً والثاني أولاً ، على حين أن العقل يقتضي أن يكون الترتيب معكوساً .

وإذا عالجنا العقل ألحقنا به أذى كثيراً أو قليلاً .

ثم إذا أخذنا الحروف بحسب ترتيبها المتبع في معاجم اللغة فقد تأخذ الصعب قبل السهل ، أو ما لا تحتاج إليه قبل ما تحتاج إليه ، أو المتشابهات بعضها وراء بعض فتختلط على التلميذ الصغير ، إلى غير ذلك مما تبسطنا في الكلام عنه في الفصول السابقة من الكتاب ، على حين أن الفن يقتضي أن تأخذ السهل قبل الصعب ، وما تحتاج إليه قبل ما لا تحتاج إليه ، وأن توزع الصعوبات فلا تتوالى بعضها وراء بعض ، لئلا نفاجئ التلميذ الصغير من أول أمره بما يرهقه .

لناخذ الأسلوب في دوره الثاني أي الدور الذي صارت الحروف تؤخذ فيه بأصواتها لا بأسمائها أولاً ، وبحسب الحاجة إليها لا بحسب ترتيبها المعروف ثانياً .

لا ننكر أن هذا الأسلوب أسهل من الأول ، ولكنه يخالف الفن أيضاً ، لأننا نسير فيه من المجهول إلى المعلوم ، لأن هذه الأصوات مجهولة لا تدل على شيء في الخارج .

ماذا يفهم التلميذ إذا قلت له سين بدلاً من سين و ر بدلاً من راء ؟ بل قد يكون أهون عليه أن يعرف الحروف بأسمائها من أن يعرفها بأصواتها .

نعم قد يعرف مع الوقت أن هذه الأصوات المجردة لا توجد في الخارج ولكنها تدخل في تركيب كلماته ، لحرف (س) الذي

لا يدل على شيء في الخارج يدخل في تركيب كلمات كثيرة مثل راس ، روس ، سور ، وغيرها . نعم قد يعرف ذلك ولكننا نقع في الغلطة نفسها إذ نجعل الأول ثانياً والثاني أولاً ، أي نعرفه بالأصوات مجردة ، ثم نعرفه بالكلمات التي تتكون من تلك الأصوات ، على حين أن العقل يقتضي أن يكون الترتيب معكوساً .

أي شيء في معالجة هذه الرموز المجهولة ، أي الحروف والحركات ، يستدعي اهتمام التلميذ ويستثير شوقه ؟ إن الدرس الذي لا يستدعي اهتمام التلميذ الصغير ، ولا يستثير شوقه ، ليس شيء أصعب عليه منه .

هذه الأسباب وغيرها أهمل الناس في هذا الزمن الأخير الأسلوب التركيبي ، وآثروا عليه الأسلوب التحليلي ، وإذا اختلفوا في أن يكون الأسلوب أسلوب كلمة ، أو أسلوب جملة ، أو أسلوب قصة ، وقد حاولنا في كتابنا الجديد الأول أن نجتمع بين الأنواع الثلاثة كل ما أتت ، وهذه تجربة جديدة نرجو أن نوفق أو يوفق غيرنا إلى تحسينها إن شاء الله .

أسلوب الجملة

للتجربة .

- (١) ألكار سوار من ذهب
- (٢) كثير الكرات قليل البارات
- (٣) الرأس كثير الازجاء
- (٤) قالوا للفراب : لماذا تسرق الصابون ؟
- قال : الاذي طبع
- (٥) مثل العدس لا يعرف له بطن من ظهر
- (٦) الانسان طير بلا جناح
- (٧) الف عدو خارج البيت ولا عدو داخله
- (٨) وفر غرسك الابيض ليومك الاسود
- (٩) العقل زينة
- (١٠) آذار الهدار ابو الزهازم والامطار

اخترت هذه الجمل لاسباب يقتضيها الأسلوب ، وهي ما يأتي : أولاً : لأنها شائعة تنص على السنة الخاصة والعامة في الاقاييم العربية كلها . الأقوال الشائعة في كل أمة أنواع : إما أمثال ، وإما حكم مأثورة ، وإما أغاني ، وإما آيات دينية . ولما كانت الأمثال أشيعها اخترت أن تكون جمل هذا الأسلوب منها .

ثانياً : لأن كل جملة منها وحدة (Unit) لا تنفك الكلمة الواحدة فيها عن اخواتها ، حتى كأن الجملة بأسرها كلمة واحدة ، وكأن الكلمة بأسرها حرف واحد ، فإذا ذكر أول المثل عرفت بقيته . ثالثاً : لأنها تشتمل على الحروف الهجائية والضماء بطولها . رابعاً : لأن كل حرف فيها يرد على أشكاله المختلفة ، ابتدائية ومتوسطة وأخيرة ، إلا بعض الحروف المتشابهة مثل الباء والياء والحاء والظاء ، فلم يحم منها على أشكاله المختلفة إلا حرف واحد ، فإذا عرف الطالب بكل أشكاله قاس غيره عليه . خذ السين مثلاً ، فقد جاءت كبيرة منفصلة في لفظة الرأس ، وابتدائية في لفظة سوار ومتوسطة في لفظة تسرق .

خامساً : لأنها قصيرة يسهل حفظها . سادساً : لأن بعض حروف كل مثل فيها يتكرر في غيره .

سابعاً : لأن بعض كلماتها تتكرر .

• • •

قبل الشروع في إدارة الدرس على هذا الأسلوب لا بد من استدعاء الانتباه إلى هذه المبادئ العامة . أولاً : اعداد التلميذ للدرس كما جاء في الفصل الرابع من هذا الدليل .

ثانياً : تؤخذ الكلمات بصورها الجملة . ثالثاً : يقتصر في التحليل في أول الأمر على الكلمات التي يسهل تحليلها ، وأما الكلمات الصعبة ، أو الكلمات الكثيرة الدوران ، مثل لكن ، لماذا ، لأن ، ومثل أن التعريف وحدها ، أو مقرونة باللام مثل لا ، أو بالكاف مثل كالم ، أو بالفاء مثل فإلا ، أو بالباء مثل بال ، ومثل حروف الجر مثل من ، عن ، على ، إلى ، ومثل حروف النفي مثل ما ، لا ، ليس ، لم ، فهذه وأمثاله يقتصر على أخذها بصورها الجملة في أول الأمر ، ويترك تحليلها إلى فرصة أخرى .

رابعاً : ليس من الضروري أن يسار في هذا الأسلوب من السهل إلى الصعب ، بل الأحرى أن نعالج الحروف أو المقاطع الصعبة من أول الأمر ، لأنها أولى بالعناية ، ولأنها لا بد أن تتكرر فيتمكن الطالب من تعلمها .

بعدهذا يعالج المثل الأول على الطريقة الآتية ويقاس غيره عليه:
(١) يحفظ المثل والكار سوار من ذهب ، غيباً .
(٢) يكتبه الأستاذ مشكولاً على السبورة .
(٣) كم كلمة على السبورة ؟ ما الكلمة الأولى ، الثانية ، الثالثة ،
الرابعة ؟

(٤) يكتب الأستاذ على السبورة كلمات عديدة مختلفة يدس
بينها كلمات هذا المثل على غير ترتيب . على الصورة الآتية .
رجل . كتاب . أنكار . ولد . سوار . قلم . دفتر . من .
خرج . لوح . ذهب . كرمي . الكار . صبي . سوار . إلى . عن .
من . بنت . ذهب .

ثم يقول الأستاذ من يداني على الكلمة التي يعرفها من هذه
الكلمات ؟

(٥) يرجع إلى المثل فيقول ما الكلمة الأولى ، الرابعة ، الثانية ،
الثالثة ، على غير ترتيب .

(٦) يغيّر ترتيب الكلمات في المثل على الصورة الآتية :
سوار من ذهب أنكار

ثم يقول من يقرأ ما كتبت ؟

(٧) تحلل الكلمة الأولى الكار إلى جزئها أل . كار .
تؤخذ الأولى . أل التعريف ، بصورتها الجملة .

القسم الثاني

مبادئ وأصول

في تعليم اللغة العربية

خلاصة مطالعات واختبارات غير قليلة

١٩٢٦

١٩٤

١٩

مبادئ

هذه بعض مبادئ وأصول في تعليم اللغة العربية
أرسلوا أن يكون فيها بعض الفائدة

١ - المدرسة بأسرها بدروسها وأسائذتها وحدة
لا تتجزأ بأزاء لغة التدريس :

إذا كانت اللغة العربية هي لغة التدريس ، فهي لا تنحصر
في مكان لا تتعداه من جدول الدروس ، حيث تؤخذ رأساً ،
ولكنها تدخل في كل درس ، حيث تؤخذ بالواسطة أيضاً .
ولا يستقل بها أستاذ دون آخر ، ولكن يشترك فيها جميع
الأساتذة .

فكل درس ، مهما كان موضوعه ، لا يمكن أن يجرى عن أن
يكون درساً في اللغة .

وكل أستاذ ، مهما كان موضوعه ، لا يمكن إلا أن يكون
أستاذاً للغة .

لذلك يجب أن يكون كل أستاذ مذهب اللغة ، عارفاً بأوضاعها
وأحكامها ، لا يستعمل فعلاً في محل فعل آخر ، أو حرف جر
في محل حرف آخر ، ولا يسكن المتحرك أو يحرك الساكن ،
ولا يضع حركة بنائية أو إعرابية في محل حركة أخرى ،

١٩٤

ولا ينو كما على اللغة العامية في حال ، فإن الطالب أسرع إلى تقليد لغة أستاذه منه إلى لغة كتابه ، لأن اللغة تؤخذ عن طريق السماع والاستعمال أكثر مما تؤخذ عن طريق آخر ، وإلا فكيف تصح ملكة الطلاب في اللغة إذا كان الأستاذ الواحد يحاول جده إصلاحها ، على حين أن غيره لا يبالي أن يقسدها ؟

وهنا أقول أنه يجدر بأستاذ الحساب أن يمرن طلابه على أحكام العدد ، ففيها تفاصيل كثيرة تحتاج إلى تمرن مستمر ، وعلى أحكام التمييز في المسكيات والمقيسات والمعدودات والكتابات ، ولا سيما كم الاستفهامية ، فإن أحكام العدد وأحكام التمييز الصق بأستاذ الحساب منها بأستاذ اللغة .

ويجدر به أيضاً أن يعود طلابه أن يلفظوا الكسور من النصف إلى العشر بكسر الأول من كلمة نصف وضمه في الباقي وتسكين الوسط في الجميع ، وإن جاز في بعضها أن تتحرك بالضم ، لأن التسكين أدل على شدة النفوس ، كما أن التحريك أدل على استرخائها ، فإذا جاز التسكين والتحريك في المقفلة الواحدة لغة ، فلنختار التسكين خاتماً .

٣ - درس اللغة وحدة لا تتجزأ :

لماذا نعلم اللغة ؟

نعلم اللغة لثلاثة أغراض .

الأول : تمرين الطلاب على الكلام ، حتى إذا تكلموا أحسنوا

أداء حروفهم وحركاتهم على وجه واضح صحيح ، وكانوا قادرين أن يعبروا عما في نفوسهم تعبيراً واضحاً صحيحاً من جهة ، وإذا تكلم غيرهم أحسنوا سماعه واستطاعوا فهمه من جهة أخرى .

الثاني : تمرين الطلاب على القراءة : الجهرية والصامتة . على القراءة الجهرية : حتى إذا قرأوا الآخرين كانوا قادرين أن يستمعوا انتباههم ، ويؤثروا فيهم .

وعلى القراءة الصامتة : حتى إذا قرأوا لأنفسهم كانوا قادرين أن يفهموا ما يقرأون ، ويتأثروا به .

الثالث : تمرين الطلاب على الكتابة ، حتى إذا كتبوا كانوا قادرين أن يعبروا عما في نفوسهم على الوجه الواضح الصحيح المطابق لمقتضى الحال .

هذه هي الأغراض التي نتوخاها من تعليم اللغة رأساً .

وكل درس من دروس اللغة ، من قراءة وكلام وإملاء وإنشاء وقواعد وأدب إلى آخر هذه السلسلة المألوفة ، يجب أن يقصد به تقريب مثال هذه الأغراض كلها أو بعضها من الطلاب ، ولكن لا يحسب الأستاذ أن كل درس من هذه الدروس مستقل بنفسه لا علاق له بغيره ، فيخصص لكل منها وقتاً لا يشترك فيه غيره ، تمرين الطلاب على الكلام مفيد جداً ، ولكن ذلك لا يعني أن يخصص له وقت في جدول الدروس لا يتمرن الطلاب عليه إلا

إذا لم يعرف الطالب معنى كلمة ، فليساعد أن يستخرج معناها من القرينة ، أو من القاموس ، بنفسه .

إذا أدخل الطالب بقاعدة من قواعد الصرف أو النحو ، فليساعد أن يستنبطها بنفسه .

إذا طلب منه كتابة شيء ، فليعرض عليه موضوعين أو ثلاثة ليختار منها واحداً بنفسه .

إذا كلفه استظهار قصيدة ، فليعرض عليه قصيدتين أو ثلاثاً ليختار منها واحدة بنفسه .

إذا كان الدرس إملاء ، فليفتش عن أغلظه ، ولصالحها ، بنفسه .

٤ - العناية بالذاكرة والفهم والانتباه والملاحظة :

مر التعليم على ثلاثة أدوار : في الدور الأول كان يعتمد على الذاكرة ، وفي الثاني على الفهم ، وفي الثالث على الانتباه والملاحظة . وحري بمدارس العصر أن تجمع بين الأدوار الثلاثة ، فتشتمل بالذاكرة والفهم والانتباه والملاحظة معاً ، لا أن تهمل شيئاً على حساب غيره ، وسيمر بك من الأصول ما يستفاد منه الجمع بين الأدوار الثلاثة هذه .

فيه ، لأن الكلام يجب أن يمرن الطلاب عليه في كل درس .

تمرين الطلاب على القراءة مفيد جداً ، ولكن ذلك لا يعني إذا عرضت نكتة صرفية أو نحوية أن تتزك ، أو أن لا يكون هناك شيء من الإملاء والكلام .

فأنت ترى أن دروس اللغة وحدة لا تتجزأ يساعد بعضها بعضاً في تقريب مثال تلك الأغراض ، التي أشرنا إليها ، من الطلاب .

إذا عرفنا ذلك فلا يجوز أن نوزع هذه الدروس على أستاذين أو ثلاثة أو أكثر لا يعرف الواحد ما يعمل الآخر ، ولا يساعد الواحد الآخر .

وإذا تولاهما أستاذ واحد فلا يجوز أن يُعنى بالموضوع الواحد ، ويعمل غيره ، بحجة أن له وقتاً خاصاً به .

٣ - الطالب يعلم نفسه بنفسه :

ليس الأستاذ إلا أداة صلة بين الطالب وبين الموضوع الذي يدرسه ، يعين الدرس الذي يجب أن يتعلمه ذلك الطالب ، ويده على الطريق التي يجب أن يتعلم بها ذلك الدرس وهنا ينتهي عمله ، وبعد ذلك يجب أن يعلم الطالب نفسه بنفسه .

إذا قرأ الطالب ، فأخطأ ، فعلى الأستاذ أن يساعده على الارتفاع إلى خطأه ، وإصلاحه ، بنفسه .

الأصول

١ - الألفباء :

لتعليم الألفباء أساليب عديدة تبسط في الكلام عليها في القسم الأول ، وسأقتصر هنا على بعض المشاكل التي قد تعترض الأستاذ في تعليمها .

يميل الطلاب في الصفوف التمهيدية إلى قراءة الكلمات بالحدس لا بالتحقيق ، وهذا الحدس قد يرتبط بقطع من مقاطع الكلمة أو بحرف من حروفها .

مثال ذلك أني كتبت كلمة ، فاض ، على اللوح ، وكلفت أحد الطلاب أن يقرأها ، ولما كان أول هذه الكلمة ، أي الفاء والألف ، مما ألفه في كلمات كثيرة مرت به مثل فار ، فاس ، فارغ ، ولما كانت هذه الكلمة جديدة عليه ، وقع في حذسه أنها إحدى الكلمات المألوفة فقال ، فار ، فقلت لا ، فقال ، فاس ، فقلت لا ، فقال ، فارغ ، إلى أن استدعيت انتباهه إلى الضاد ، فقال ، فاض .

فأنت ترى أنه اعتمد في قراءة الكلمة على أولها ، مما حل بعض الباحثين في هذا الموضوع أن يقول أن أول الكلمة ادعى إلى اهتمام القارئ الصغير وانتباهه ، لأنه أول ما يقع نظره عليه .

مثال آخر : أني كتبت كلمة ، قاع ، وكلفت آخر أن يقرأها فقال ، باع ، فقلت لا ، فقال ، ذراع ، فقلت لا ، إلى أن استدعيت انتباهه إلى القاف والألف ، فقال ، قاع .

فأنت ترى أنه اعتمد في قراءة هذه الكلمة على آخرها .

تعليل ذلك أن حرف العين كان ادعى إلى انتباهه من سائر الحروف في الكلمة لأنه أكبر حرف فيها . والحروف الكبيرة أعلق بذهن الطالب الصغير من الحروف الصغيرة المتصلة بغيرها ، ولأنه أول ما عرفه في كلمة باع أو ذراع . والطالب الصغير قد يقرأ الكلمة بقرينة الحرف ، أو يقرأ الحرف بقرينة الكلمة .

مثال آخر : أني كتبت كلمة ، ناظير ، وكلفت آخر أن يقرأها فقال ، منظار ، معتمداً لا على أولها ، ولا على آخرها ، ولكن على حرف في درجها .

تعليل ذلك أن حرف الظاء هذا غريب عليه لا يقع في لغته ، فلما تعرف به لأول مرة كان موضع اهتمامه ، والحروف الغريبة في شكلها أو لفظها أعلق بذهن الطالب الصغير من غيرها ، فإذا وقع هذا الحرف الغريب في شكله أو لفظه في كلمة كان هو أول ما يستدعي انتباهه من حروفها ، ثم لما كانت الكلمة الأولى التي عرف منها هذا الحرف كلمة منظار ، وكانت اسماً شئ محسوس مشغوع بصورته علق بذهنه ، والكلمات المحسوسة ولا سيما إذا

كانت متشوقة بصورها أعلق بذهن الطالب الصغير من الكلمات المعنوية . لذلك كله كان أول ما وقع في حذسه أن تكون كلمة ناظر هذه كلمة منظار تلك . ولا سيما وحروف الكلمتين متشابهات . وقد يرتبط الحدس بموضع الكلمة في السطر . فقد كلفت طالباً أن يقرأ الكلمة الرابعة من أحد السطور في درسه ، فلم يستطع أن يقرأها إلا بعد أن قرأ الكلمات التي قبلها . وقد يعتمد الطالب على الحدس في إملائه كما يعتمد عليه في قراءته .

مثال ذلك أني كلفت طالباً أن يكتب كلمة على اللوح ، وقد اخترتها من كلمات درسه ، فكنتها كما يتصورها بصورتها الجملة ، لا كما يستلزمه هجاؤها ، إذ قدم حرفاً على حرف ، ووضع النقط في غير مواضعها .

وقد يميل الطلاب إلى قراءة الكلمات كما ألفوها لا كما يستلزمه هجاؤها . فقد قرأ أحدهم كلمة يتششط وزان ينصر ، وكلمة يتشسيل وزان يجلس ، بتشديد الشين في الأولى ، وتشديد السين في الثانية ، لأنه لا يستعملهما في لغته إلا بالتشديد .

وقد تتقلب لغته هذه على لغة المدرسة بحيث يتعذر على الأستاذ إصلاحها .

لذلك كله أسباب عديدة :

منها أن عادة الأطفال المألوفة في كل شيء الحدس ، فلا يثق الأستاذ بهم ذراعاً ، ولكن إذا لم تستأصل هذه العادة فقد تلازمهم في كل الصفوف في كل درس .

ومنها أن بعض الأساتذة لا يجرون في تعليمهم على أصول صحيحة ، إما لجهلهم ، وإما لتهاونهم ، ولما لا اكتظاظ الصف الواحد بعدد كبير من الطلاب ، وقد يكونون مختلفين في القوى بحيث يتعذر على الأستاذ أن يوجه عناية كافية إلى كل منهم .

أما علاج ذلك فكما يأتي :

١ - أكتب على اللوح بضع كلمات ، وكلف الطلاب أن يعدوها .

وهنا تجد بينهم من يعد الكلمتين كلمة واحدة ، ثم كلف هذا أن يقرأ الكلمة الثالثة ، وذلك الكلمة الخامسة ، إلى أن تمر على كل الكلمات من غير ترتيب .

والغرض من هذا التمرين تمويدهم الانتباه إلى كل كلمة على حدة .

٢ - خذ الكلمات كلمة كلمة ، وكلف واحداً بعد واحد أن يعد حروفها ، وهنا قد تجد من يعد الثاني قبل الأول ، أو من لا يعرف أول الكلمة من آخرها ، أو من يعد الحروف ويهمل الحركات ، كأن الحركات ليست داخلية في تركيب الكلمة .

ثم خذ كلمتين ، وكلف أحد الطلاب أن يقابل حروف

الواحدة بحروف الأخرى : ماهو الأول في الأولى ؟ ماهو الأول في الثانية ؟ إلى آخر الحروف ، ماهي الحروف المشابهة ، ماهي الحروف المتخالفة ؟ كم حرفاً تزيد الكلمة الواحدة عن الأخرى ؟ والغرض من هذا التمرين تعويد الطلاب أن يوجهوا انتباههم إلى كل حرف على حدة .

٢ — القراءة :

لم يكن يوم الاساتذة قبل اليوم إلا أمران : الأول : تمرين الطلاب على تجويد الأداء ، أى إعطاء الحروف حقها من تفخيم أو ترفيق ، وإعطاء الحركات حقها من اختلاس أو اشباع أو مد ، ومراعاة أحكام الوقف ، إلى غير ذلك . الثاني : تفسير بعض الألفاظ . وقد يكون التفسير أغمض من الأصل .

وكانت العناية القصوى من تعلم القراءة قبل اليوم قراءة الكتب الدينية ، حتى لقد كانت كتب القراءة هي الكتب الدينية نفسها ، وقراءة بعض كتب الأدب القديم على الأقل .

وكانت القراءة على الغالب قراءة حرفية يوجه فيها الاهتمام إلى تجويد ما نقرأ لا إلى فهمه .

وأما اليوم فإن للقراءة أغراضاً كثيرة نلخصها في ما يأتي :

١ — توسيع معرفة الطلاب بالحياة عن طريق القراءة الكثيرة . إذا لم يدرّب الطلاب أن يدرسوا الحياة في أيام المدرسة حين تكون أذهانهم متفتحة فانهم قد لا يستطيعون أن يدرسوها بعد خروجهم من المدرسة حين تشغلهم الدنيا بشواغلها .

لذلك يجب أن يكون ما يقرأه الطالب أو يحفظه ما يزيد معرفته بالحياة . على هذا الاعتبار تختار الكتب أو قطع الأدب من شعر أو نثر ، لا على اعتبار أن لغتها قديمة أو حديثة ، أو أنها سهلة أو صعبة ، أو على شهرة كاتبها ، أو على أن لها حواشي ، وحواشي الحواشي .

٢ — إبلّاع الطلاب بالقراءة :

إن الذين تعلموا القراءة ، ولكنهم لا يقرأون شيئاً ، كثيرون . بل إن كثيرين من الطلاب يحسبون يوم خروجهم من المدرسة عيباً ، لخلاصهم فيه من الكتب .

لذلك أسباب عديدة :

منها أن أكثر كتب القراءة كانت ، ول سوء الحظ لا تزال إلى اليوم ، نمة سخيفة لا تلد للطلاب ولا تستدعي اهتمامهم .

ومنها ذلك الأسلوب العقيم الذي كان الأستاذ يعالجه به الدرس كلعبة كلمة بدلا من أن يعالجه بجملة ، أو بوحدات كبيرة منه ، مما يحول دون استمتاع الطلاب به أو استفادتهم منه .

ومن هنا أن الأستاذ نفسه قد يكون قليل الخبرة ، ضعيف البصيرة ، فلا يستطيع أن يكتشف جانب الفائدة ، أو يمكن اللذة ، في الدرس الذي يدرسه .

والكتب المملة السخيفة ، ومعالجة الدرس كلمة كلمة ، والأستاذ القليل الخبرة الضعيف البصيرة ، كل ذلك مما ينفر الطلاب من القراءة ويكرهها إليهم .

لا يطلع الطلاب بالقراءة إلا إذا وجدوا فيها لذة أو فائدة ، ودرروا أن يعرفوا قيمة تلك اللذة ، أو تلك الفائدة .

٣ — تمرين الطلاب على التمييز بين الجيد والردى في ما يقرأون ، لإبلاغهم بقراءة الجيد دون الردى .

خير لنا أن لا نقرأ شيئاً إذا كنا لا نقرأ إلا الكتب النافعة السخيفة .

وما يؤسف له أن أكثر الذين يقرأون لا يميزون بين الجيد والردى . بل قد يؤثر الردى على الجيد . يدلك على ذلك ما نجد من إقبال عامة القراء على ما تقتضيه المطابع كل يوم من صحف وروايات نافعة سخيفة .

أما كيف يتمرّن الطلاب على التمييز بين الجيد والردى ، فأحسن الطرق إليه ما يأتي :

أولاً : أن لا يقرأ ولا يحفظ ولا يسمع إلا الجيد إلى أن يألفه ، فإذا عرض له بعد ذلك الردى نفر منه .

ثانياً : أن يقابل الجيد بالردى فيقنيه لمواضع الإحسان في الجيد ، ومواضع الإساءة في الردى . فبأخذ الجيد ويترك الردى .

٤ — إغراء الطلاب بالمثل العليا في ما يقرأون .

تدعى المدارس أن أهم أغراضها بناء الأخلاق . ولكن كيف تبني الأخلاق ؟

لذلك وسائل عديدة

منها أن نغري الطلاب بما في الحكايات والسير التي يقرأونها من أغراض عالية .

إذا كان الدرس قصة الولد النظيف الذي يستحم بالماء البارد أن يثير إعجاب الطلاب به ، أن يكلفهم أن يقوموا بإجلال له ، أن يتمنى لو أن كل واحد منهم مثله ، أن يكلفهم أن يكتب كل واحد منهم ، أو يقص على رفاقه ، حادثة وقعت له كان فيها شجاعاً .

وإذا كان الدرس قصة الولد النظيف الذي يستحم بالماء البارد كل يوم مثلاً ، فليقل الأستاذ : من منكم استحم بالماء البارد اليوم ؟ من يعدنى أن يستحم غداً ؟ تعالوا تولّف فرقة منكم نسميها فرقة الاستحمام بالماء البارد .

إذا كان الأستاذ لا يهيمه في قراءة مثل هذه الحكايات التجويد الأداء ، وتفسير لفظة هنا ولفظة هناك ، وإذا كان لا يعالج الدرس إلا بروح فائز ، فإن ذلك يحول دون تأثر الطلاب بما يقرأون ،

وإذا تخلقوا بالأخلاق العالية كان تخلفهم بها مطلاة كاذبا .
٥ - تمرين الطلاب أن يكونوا قادرين ، إذا قرأوا جبراً ، أن يستوعوا انتباه السامعين ، ويؤدوا ما في القطعة التي يقرأونها من فائدة إليهم .

للقراءة الجهرية أغراض عديدة سنتكلم عنها في موضع آخر ، ولكن يجب على الأستاذ أن يضع هذا الغرض في مقدمة تلك الأغراض .

٦ - تمرين الطلاب أن يكونوا قادرين ، إذا قرأوا لأنفسهم قراءة صامتة ، أن يدركوا المعاني المهمة في القطعة التي يقرأونها إدراكاً حقيقياً دقيقاً سريعاً . فقد ظهر من تجارب عديدة أن أكثر القراء لا يفهمون ما يقرأون ، لأنهم لم يتعلموا كيف يفهمون ما يقرأون ، والواسطة لتدوينهم على فهم ما يقرأون أن تمرنهم في دروس كثيرة على فهم الجملة الواحدة ، وأن تمرنهم في دروس كثيرة على فهم الفقرة الواحدة ، وأن تمرنهم في دروس كثيرة على فهم القطعة كلها .

٧ - من أغراض القراءة تعريف الطلاب باللغة ، بألفاظها ، وتركيبها ، وأساليبها ، وأصطلحاتها ، وأمثالها ، وأقوالها المأثورة .

على قدر ما تعرف من اللغة تتوقف قدرتنا على الاستفادة من الكتب والاستمتاع بها .
وعلى قدر ما تعرف منها تتوقف قدرتنا على إحسان التكلم والكتابة .

ولا سبيل إلى ذلك إلا القراءة الكثيرة .
نعم ، قد يلتقط الواحد بعض ألفاظ اللغة بالسماع ، ولكن السماع لا يقنى في إتمام اللغة كثيراً .

ولا نستطيع أن نستفيد من معرفة اللغة إلا إذا كانت هذه المعرفة واسعة دقيقة .

إذا لم تكن واسعة فإن جانباً كبيراً من المعاني تغيب عنا معرفته .

كيف نستفيد من كتب العلم أو الأدب إذا كنا لا نعرف لغة العلم أو الأدب ؟

وإذا لم تكن دقيقة فلا يفهم الناس ما نريد ، ولا نفهم ما يريدون .

إذا كانت هذه هي أغراض القراءة فأجرها أن تكون أهم درس يتلقاه الطالب في المدرسة ، وأجر مدارس العصر أن تعنى بها كل العناية .

• • •

القراءة نوعان : جهرية وصامتة

القراءة الجهرية نوعان : قراءة درس ، وقراءة خطابة .

وقبل أن نتكلم عن الأصول التي يجب أن تتبع في هذه أو تلك ، لا بد أن نشير إلى الشروط التي لا يستفيد الطلاب من القراءة الجهرية إلا بها . وهذه أهمها :

١ - أن يكون الكتاب جيداً . أي أن تكون مواد مما يجد الطلاب فيه فائدة أو لذة . أو الأمرين معاً ، أولاً ، وأن لا يتجاوز طور الطلاب في موضوعها ولغتها ، ثانياً .

إذا كان في مادة من مواد ما لا ينطبق على هذين الشرطين ، فليجاوزها الأستاذ إلى غيرها ، أو فليستبدل الكتاب بآخر .

٢ - أن يتمرن الطلاب عليها كثيراً .
وهذه مشكلة قد يعسر حلها في الصفوف الابتدائية المكتظة بالطلاب .

في مثل هذه الصفوف يجدر بالأستاذ إما أن يقسم الدرس إلى قطع يصح الوقوف عند آخر كل قطعة منها ، فيقرأ كل طالب قطعة ، وبذلك يتمكن عدد من الطلاب من القراءة بدلاً من أن يستأثر الطالب الواحد بالدرس كله .

وإما أن يقسم الطلاب إلى جماعات يأخذ هو أضعفها ، ويكمل كل جماعة من الجماعات الأخرى إلى أحد الطلاب الأقوياء ، بعد

أن يستوفي أنه يجيد القراءة ، على أن يجعل لكل من هذه الجماعات نصيباً منه ولو مرة في الأسبوع ، وبذلك يتعود الطلاب أن يساعد بعضهم بعضاً .

٣ - أن يكون الأستاذ نفسه جيد القراءة ، جميل الصوت ، أتيقظ اللفظ ، حتى إذا قرأ لطلابه كانت قراءته مثلاً أعلى يتحدونه في قراءتهم .

وهنا لا يسعنا إلا أن نقول أن كثيرين من أساتذة القراءة لا تنطبق عليهم هذه الصفات .

لنرجع إلى موضوعنا .

فلما أن القراءة الجهرية نوعان : قراءة درس وقراءة خطابة .
أما قراءة الدرس فلا بد فيها من ثلاثة أمور :

الأول : أن تكون في يد كل طالب نسخة من الكتاب الواحد .
الثاني : أن تقرأ القطعة جبراً .

الثالث : أن تقرأ بالتتابع من أولها إلى آخرها ، جملة بعد جملة ، وفقرة بعد فقرة ، يقرأها طالب واحد . أو توزع بين طالين أو أكثر ، وبقية الطلاب ينظرون في كتبهم ينتبهون القاري منهم كلمة كلمة ولا يرفعون أصواتهم .

وقراءة الدرس هذه أصح ما تكون للصفوف الابتدائية .
لأن الأستاذ يستطيع أن يكتشف بها مواطن الضعف في طلابه

فيما لجأ ، ولأن الطلاب ، وهم يتبعون القارئ منهم كلمة كلمة ، يكونون قد قرأوا وسمعوا في وقت واحد ، فكأنهم قرأوا مرتين . وللصفوف العالية أيضاً إذا كان المقصود من القراءة درس قصيدة ، أو خطبة ، أو شعر منثور ، أو غير ذلك ، فإذا كانت في يد كل طالب نسخة من القطعة التي يراد درسها كان ذلك أعون على البحث والتحقيق .

أما الأصول التي يجب أن تتبع في قراءة الدرس هذه فهي كما يأتي :

١ - الاجمال :

يطلب الأستاذ من الطلاب أن يفتحوا صفحاته كذا من الكتاب ، وأن يقرأوا القطعة كلها من أولها إلى آخرها قراءة صامتة . وليحدد الوقت ليحماهم على السرعة في قراءتهم فلن يفهم مع السرعة أكثر منه مع البطء . على أن يكون الوقت على قدر ما يسع الضميمة لا الأقرباء منهم .

الغرض من هذه القراءة الصامتة السريعة أن يتعرف الطلاب بالقطعة إجمالاً . ويستعدوا لقراءتها . فإن القراءة رأساً من غير استعداد ، ولو إمرار نظر ، عمل شاق حتى على التكبار . فإذا قرأوا أبطأوا . وقد يحفظون فيضيع الوقت في إرشادهم إلى الصواب .

قد يجد الأستاذ بين الطلاب من يحرك شفتيه . وتحريك الشفتين هذا يعوق السرعة ، وأفضل واسطة لمنعه أن يكلف الطالب أن يضع أصبعه على شفتيه أثناء قراءته .

قد يقرأ الطالب قراءة صامتة ولا يفهم ما يقرأ ، مما يحل البعض أن لا يطمئنوا إلى قراءة الطلاب الصامتة كثيراً .

والواقع أن الفهم مع القراءة الصامتة أكثر منه مع القراءة الجهرية ، فإذا لم يفهم الطالب في تلك أسباب أخرى حرية بالاعتبار . منها أن الكتاب قد يكون فوق الطلاب ، لأن السلم التي ترقى فيها كتب القراءة من السهل إلى الصعب ، قد تكون المسافة بين درجة وأخرى منها واسعة جداً ، بحيث يكون انتقال الطلاب من كتاب إلى كتاب طرفة . إذا كان الأمر كذلك فليستبدل الكتاب بآخر .

ومنها عدم اهتمام الطلاب بما يقرأون ، وعلاجه أن يتزع الأستاذ من جوانب القطعة سؤالين أو ثلاثة يضعها أمامهم خلاصاً لهم على الاهتمام بما يقرأون ليجدوا جواب كل سؤال ، فإذا آنس بعد قليل أنهم أخذوا يهتمون بما يقرأون فليجعل الأستاذ بعد القراءة لا قبلها .

(٢) التفصيل :

يكتب الأستاذ على اللوح سؤالين أو ثلاثة غير تلك التي وضعها

أمامهم في القراءة الأولى ، ويكلف الطلاب أن يقرأوا القطعة مرة ثانية قراءة صامتة ، ولكن بتدبر ، ليجدوا الجواب .

وهذه الأسئلة تختلف باختلاف القطع التي يراد درسها ، وباختلاف الصفوف . ولكن هناك مبادئ عومية يجب أن تبنى الأسئلة عليها يحدد بالأستاذ أن يعبرها جانب اهتمامه . وهي كما يأتي :

(١) الفكر المهم في القطعة

قد تألف القطعة من بضع فقرات . فعلى الأستاذ أن يسأل كم فقرة في القطعة ؟ في فقرة كذا ثلاث أو أربع نقاط مهمة فتشوا عنها ، أو ما النقاط المهمة في فقرة كذا من غير أن يعين عددها .

ما العنوان الذي يصلح للأولى ، الثانية ؟

كان يضموا كلمة الشجاعة عنواناً للفقرة الأولى إذا كانت عن الولد الشجاع ، وكلمة الذكاء للفقرة الثانية إذا دلت على ذكائه .

أي الحالتين أدعى للإعجاب بالولد ، شجاعته أم ذكائه ؟

قد يكون في القطعة شخصان أو ثلاثة ، فعلى الأستاذ أن يسأل كم شخصاً في القصة ؟ من أهم شخص منهم ؟ ماذا يقول أو ماذا يفعل كل واحد ؟ ما أهم عمل من أعمالهم ، أو ما أهم قول من أقوالهم ، ما هو العنوان الذي يصلح للقطعة كلها ؟

(٢) الألفاظ

قد تكون في الدرس ألفاظ جديدة بقدر الأستاذ أن الطلاب لا يعرفون معانيها ، فعليه أن يقول في الدرس خمس كلمات جديدة فتشوا عنها ، أو ما الألفاظ الجديدة ؟ من غير أن يعين عددها .

قد يكون في القطعة ترادف مثل داب فلان على عمله واستمر عليه ، فإن الجملتين يعني واحد ، أو قد يكون فيها حشو مثل مشى فلان على قدميه ، فإن كلمتي « على قدميه » حشو لأن المشى لا يكون إلا على القدمين ، فإذا قلنا مشى فلان كان ذلك كافياً ، فعلى الأستاذ أن يقول في الدرس جملتان أو ثلاث وقع ترادف أو حشو فيها فتشوا عنها ، أو ما الجمل التي وقع فيها ترادف أو حشو ؟ من غير أن يعين عددها .

قد تكون في القطعة أغلط مطبعية ، فما تلك الأغلط ؟ أو في سطر كذا غلطة مطبعية فما هي ؟

قد تكون الألفاظ القريبة قد مر مثلها في درس قديم ، فعلى الأستاذ أن يطلب من الطلاب أن يراجعوا ذلك الدرس القديم وينظروا أي هذه الألفاظ مرت بهم فيه .

قد تقع في القصة تراكيب جديدة لم يألها الطلاب كورود جملة معترضة بين أجزاء الكلام نحو : زيد ، وإن كثر ماله ،

يجب ، ، فإن الأسلوب المألوف في كلام الطلاب أن يقولوا : زيد
يجل وإن كثر ماله .

أو كزيادة في الكلام كزيادة ما بعد لفظة نحو : من غير
ما سب ، أو بعد إذا ، نحو إذا ما جاء فلان ، ، وكزيادة الباء في
خير ليس نحو ، ليس زيد براجع .

أو كحذف بعض أجزاء الكلام نحو : ما أبطل فلان الاكلا ،
ونحو : مراييل تهيك الحر أي والبرد ، ونحو قول الشاعر :

احفظ وديعتك التي استودعتها

يوم الأعارب إن وصلت وإن لم

أي وإن لم تصل .

ونحو قول الشاعر :

أزف الترحل غير أن ركابنا لما نزل بركابنا وكان قد

أي وكان قد زالت .

أو حذف بعض أجزاء الكلمة الواحدة نحو لم يك أي لم يكن
وكالتريخ في المنادي نحو يا صاحب أي يا صاحب ، ونحو أفاطم
أي بافاطمة ، وفي التصغير نحو حميد وزهير تصغير أحمد وأزهر
وغير ذلك .

قد يرد في القطعة مثل لا يعرفون قصته نحو رجع فلان يخفي

حين ، أو وافق شن طبقة ، أو يدلك أو كتنا وفوك ففخ ، أو
تلبس إلى قصة مجهولها كقول الشاعر :

فوالله ما أدري أحلام نائم

ألمت بنا أم كان في الركب يوشع

فإنه أشار إلى قصة يشوع بن نون المشهورة في إبقائه الشمس ،
أو قول مأنور ، أو آية ، أو حديث ، أو علم جفرائي ، أو علم
تاريخي ، أو قاعدة من قواعد بعض العلوم ، أو غير ذلك .

فعل الأستاذ أن يسأل ما اجل التي لم تعرفوا معانيها ؟

الاهتمام بالألفاظ والجل يوسع معرفة الطلاب باللغة ،
ولكن الغرض الأول منه أن يتوصلوا من فهم الألفاظ والجل
إلى فهم الفكر المهم في القطعة ، فهو المحل الأول ، والألفاظ
والجل في المحل الثاني .

هذه أمثلة من الأسئلة التي يجدر بالأستاذ أن يضعها أمام
الطلاب قبل القراءة الثانية ليجدوا الجواب عنها ، والغرض من
مثل هذه الأسئلة أن يكون هناك غرض محدد للبحث عنه ،
لأنه قبل أن يكلف الطلاب القراءة يجب أن يعرفوا لماذا يقرأون
وهذا يستدعي أن يدرس الأستاذ القطعة ويستعد لتدريسها
الاستعداد كله قبل أن يدخل صفه .

وأما الطريقة المألوفة ، وهي أن يقرأ الطالب ما يقرأ ثم يسأله
الأستاذ ماذا قرأت ، فأقل الطرق فائدة .

(٣) النظر في الأجوبة :

ما هو جواب السؤال الأول ؟ ثم يطلب من أحدهم أن يقرأ
جوابه ، من كتب مثل هذا الجواب ؟ فإذا كتب الطلاب كلهم
الجواب نفسه انتقل إلى السؤال الثاني ، وإذا اختلفت الأجوبة
فليسأل ، لماذا اخترتم الجواب هذا ؟ لماذا اخترتم أنتم
الجواب ذلك ؟

فإذا شفع كل فريق جوابه برهانه فالفرصة ساحة لأن
يعزز الأستاذ أحد الآراء ، أو ينقضها كلها ، ثم يبدى رأياً آخر
يشفعه برهانه .

لا يقبل رأياً من أحد من غير أن يكون مشفوعاً برهانه ،
ولا يبدى رأياً إلا مشفوعاً برهانه .

يجب أن يعود الطلاب حرية الفكر فلا يقبلوا رأياً على عهدة
أحد ، إلا إذا كان مشفوعاً برهانه ، وليكن شعارهم دائماً
كلمة : لماذا ؟ .

بعد ذلك ليتنقل إلى الألفاظ . إن كانت هناك ألفاظ جديدة
كلهم أن يفقهوا عنها .

من الأساندة من يقاطع الطالب وهو في قراءته بأن يسأله
ما معنى كلمة كذا ؟

وهذا خطأ من جهتين :

(الأولى) أن مقاطعة الطلاب في قراءتهم تحول دون تأثرهم
بما يقرأون ، وهذا من جهة الأسباب التي تنفرهم من القراءة .
(والثانية) أن السؤال يجب أن يكون من جانب الطالب
لأستاذ لا من جانب الأستاذ للطالب .

ومنهم من يكتب ما يقتدر أنه من الألفاظ الجديدة التي
لا يعرف الطالب معانيها ، ويكتب تفسيرها إلى جانبها .

وهذا خطأ من جهتين أيضاً :

(الأولى) قد تكون الألفاظ مما يعرفون فتصرفهم عن غيرها
فما لا يعرفون ، فضلاً عن أنهم يعتادون أن يعتمدوا على الأستاذ
في التفتيش عن الألفاظ الجديدة .

(والثانية) أن أكثر الألفاظ تختلف معانيها باختلاف القرائن ،
فإذا اترعت اللفظة من قريتها كان ذلك أدعى إلى أن يسيئوا فهمها
واستعمالها ، بل كان أدعى إلى أن ينسوها ، لأن الألفاظ يصعب
تذكرها إذا لم ترتبط بشاهد .

لنرجع إلى ما نحن فيه :

بعد أن تنتهي توبة السؤال الأول على الوجه الذي تقدم بيانه

تأتي نوبة الألفاظ الجديدة التي يكون الأستاذ قد كلف الطلاب التفتيش عنها .
ما هذه الألفاظ ؟

قد يجد بين الطلاب من يعد غريباً ما ليس بغريب على طلاب صفه . مثل هذا الطالب يجب أن يكون موضع اهتمام الأستاذ . فإن تكرر منه ذلك فهو من المتخلفين في الصف ، وليبحث عن أسباب تخلفه .

قد يقول أحد الطلاب إن لفظة كذا لم أفهم معناها ، فلا يبادر الأستاذ من فوره إلى سؤال بقية الطلاب عن معناها ، أو أن يفسرها هو بنفسه . ولكن يجب أن يساعد الطالب نفسه على استخراج معناها من القرينة نفسها .

قد تكون القرينة في الجملة نفسها ، وقد تكون في الجملة التي قبلها . وقد تكون في الجملة التي بعدها ، وقد تكون موزعة على القطعة كلها من أولها إلى آخرها .

ليقل للطلاب اقرأ ما قبلها أو ما بعدها ، أو اقرأ القطعة كلها مرة ثانية ، وقل ما يمكن أن يكون معناها .

قد تحق القرينة على الطالب لا لأنها خفية ، ولكن لأنه لم يحسن قراءة الجملة التي هي فيها ، كأن يجعل التعجب استفهاماً كما وقع لابنة أبي الأسود الدؤلي في القصة المشهورة . أو الإثناء

خبراً ، أو أن يقطع حيث يجب أن يصل ، أو يصل حيث يجب أن يقطع ، فعلى الأستاذ أن يقرأها هو ثم يسأل الطالب ماذا فهم . وقد تكون القرينة خفية ، بحيث لا يستطيع الطالب الصغير أن يتبينها ، فعلى الأستاذ أن يضع تلك الكلمة في جملة من عنده تكون فيها القرينة أوضح ، فإن أدرك الطالب معناها كلفه أن يضعها هو في جملة أو جملتين من عنده .

إذا لم يكن ذلك كافياً لأن يفهم ذلك الطالب معنى تلك الكلمة فقل هذا الطالب يجب أن يكون موضع اهتمام الأستاذ أيضاً فهو في حاجة إلى إرشاد ذهني .

إذا درينا الطلاب على الانتباه إلى القرينة نضع في أيديهم مفتاحاً يعتمدون عليه في فهم ما يستغلون عليهم من الألفاظ حين لا تكون لديهم واسطة أخرى ، حتى في الصفوف العالية حيث يجب أن يدرّب الطلاب على استعمال القاموس ، لاغنى عن الاعتناء على القرينة ، لأن القاموس لا يكون في متناول أيديهم في كل ساعة ولأن تفسير القاموس لكثير من الكلمات قد يكون مبهماً أو فوق إدراك الطلاب ، ولأن الكلمة الواحدة تكون لها ظلال من المعاني لا تفهم إلا من سياق الكلام .

ولكن هناك كلمات لا تعين القرينة على فهمها ، إما لأنها واردة في غير موضعها ، وهذا ضعف من الكتاب لا يعلم منه كاتب ، وإما لأنها من الألفاظ الفنية . وهنا لا غنى للأستاذ أن يتولى

تفسيرها بنفسه ، وإما لأنها لا يدرك إلا بالحس ، كأن تكون اسم طير ، أو زهرة ، أو وحش ، أو حيوان ، أو غير ذلك ، فتفسر بالارادة ، وإذا تعذرت الارادة بالتشبيه والوصف ، على أن لا يعمل تمرين الطلاب أن يتخيلوا الشيء تخيلاً إذا لم تكن هناك وسائل تساعد أن يدركوه بالحس .

إذا بقيت الفاظ يقدر الأستاذ أنها قد تكون غريبة على الطلاب ولكنهم لم يسألوا عنها ، فليقل في دوره : لماذا لم تسألوا عن لفظة كذا ؟ أنتم فونها ؟ فإذا قالوا : نعم ، فليساعدهم ما معناها ؟ فإذا عجز فوه ، اتى عليهم ، وإلا فليساعدهم على استخراجها من القرينة ، إذا كانت مما تدل عليه القرينة ، وإلا فليعالجها كما يعالج الألفاظ التي تدل عليها القرينة .

وبعد أن تنتهي نوبة الألفاظ ينتقل إلى الجمل ، ويعالجها على الطريقة نفسها .

(٤) القراءة التوجيهية .
بعد أن يفهم الطلاب الفكر المهم في القطعة ، ويفهموا الفاظها وجملها ، يقرأ الأستاذ القطعة قراءة توجيهية والطلاب ينتظرون في كتبهم .

الغرض من هذه القراءة التوجيهية أن تساعد الطلاب ، ولا سيما في الصفوف الابتدائية ، على إحسان القراءة ، وأن تكون مثالا لهم يتحدوونه في قراءتهم ، على أن تكون على قدر الحاجة لا أكثر

ولا أقل ، أي يجب على الأستاذ أن يكون على حذر أن لا يعمل كل شيء من جهة ، وأن لا يكون عمله فضولاً من جهة أخرى .
(٥) قراءة الطلاب .

ينتظر من الطلاب بعد أن يفهموا الفكر المهم في القطعة ، ويفهموا الفاظها وجملها ، وبعد أن يسمعوها القراءة التوجيهية أن يستعملوا قراءة القطعة ، بل أن يحسنوها .

للقراءة الجيدة شروط أهمها ما يأتي :
(١) إحسان الأداء ، أي إعطاء الحروف حقها من تفخيم أو ترقيق ، وإعطاء الحركات حقها من اختلاس أو إشباع أو مد ، على غير تكلف أو تعسف .

وما يجب أن ينتبه له الأستاذ أن هام الضمير إذا وقعت في درج الكلام بعد ضمة نحو كتابه جديد ، أو بعد فتحة نحو قلت له خذ هذا ، أو بعد كسرة نحو مررت به صباحاً ، اشيعت حركتها بحيث تنقلب الضمة واواً والكسرة ياء ، لفظاً لا كتابة .

وإذا وقعت بعد ساكن نحو وردني منه كتاب ، أو بعد الواو نحو جاء أبوه صباحاً ، أو بعد الألف نحو رأيت أباه صباحاً ، أو بعد الياء نحو مررت بابيه صباحاً ، لحكم حركتها أن تكون مختلفة ولكن قد يجوز للشاعر أن يشيع الضمة أو الكسرة في هذه المواطن الأخيرة ، لأقامة الوزن ، وهذا كثير ، وقد يجوز له أن

يختلص الحركة المشبعة في المواطن الأولى. وهذا نادر، ومنه قول المتنبي
تعثرت به في الأقواء أسنبا

والبرء في الطرق، والأقلام في الكتب
فقد اختلص حركة الهاء في به، مع أنها مشبعة.

ومن ذلك لفظة أنا، فإن الوجه في قراءتها أن تختلص الفها
الآخيرة، وقد كان حقها أن تكتب بالفتحة في مكان الألف وقد
يجوز للشاعر أن يشيع الفها لإقامة الوزن، وهذا نادر.

(٢) مراعاة أحكام الوقف، أي أن يقف الطالب حيث
يقضى المعنى أن يقف، وأن يقضى في قراءته حيث يقضى المعنى
أن يقضى فيها، سواء أكانت هناك علامة للوقوف أم لم تكن،
فإن الاعتماد يجب أن يكون على المعنى لا على الوقف، فإذا وقف
في قراءته حيث يجب أن يقضى فيها، أو مضى في قراءته حيث يجب
أن يقف فيها، لم تعرف للكلام وجهة.

وفي الوقف تلحق الحركة القصيرة الآخيرة أي الضمة والفتحة
والكسرة، ويلحق التنوين، وتقلب التاء المربوطة هاء (راجع
أحكام الوقف في كتب النحو).

وهنا لا بد أن نكرر أن أستاذ اللغة يجب أن يكون جيد
القرأة، صحيح اللفظ واضح، عارفاً بأصول التجويد متممناً عليها.

وقد يقتضى الأمر أن يستعين بأستاذ التجويد على تدريب طلابه
على إحسان الأداء ومراعاة أحكام الوقف.

(٣) إحسان الإيقاع، ونعني به تكييف الطالب صوته على
ما يقتضيه المعنى في غير تصنع، فليس شيء أثقل على الروح من أن
يتصنع القارئ في إيقاعه.

والقصد من الإيقاع في القرأة استدعاء انتباه السامع، والتأثير
فيه، هذا إذا كان الكلام يحتمل الإيقاع، كأن تكون فيه انفعالات
قوية، من غضب أو أسف أو شوق، أو حزن، أو سرور، أو غير
ذلك، فإن الإيقاع من ارتفاع أو انخفاض، ومن شدة أو لين،
يريد هذه المعاني قوة ووضوحاً.

ولكن إذا كان الكلام حقائق مجردة مثل قولك والكلب حيوان
ناج كثير الرياضة كثير الوفاء، فلا يحتاج إلى شيء من الإيقاع.
فإذا أردنا أن نمرن الطلاب على إحسان الإيقاع فلنختار لهم
من الكلام ما يصلح له.

كان القراء قبل اليوم يتكلمون في كل أنواع الكلام نغمة
واحدة، لا تكاد تعلق أو تسفل.

وأما اليوم فيجب أن نستعمل في قراءتنا أسلوب الحديث، أي
أن نقرأ كما نتحدث، ولما كانت لغة الحديث غير اللغة المكتوبة
فقد لاحظ أن الطلاب إذا كلف أن يقرأ كما يتحدث الغي

الإعراب، وإذا كلف أن يراعى الإعراب خرج عن أسلوب
الحديث، كأن الإعراب وأسلوب الحديث لا يجتمعان.

فإذا أردنا أن نعلم الإيقاع فليس لنا إلا أن نعرض الحرف
كله أن تكون لغة الحديث هي اللغة المعربة نفسها.

وما يدخل في الإيقاع التثنية، وهو رفع الصوت بجملة في
الكلام، أو بكلمة في الجملة، أو بحرف في الكلمة، تقوية للمعنى
واستعداد للانتباه إليه.

إذا قرأنا هذه الجملة، الصبي النظيف يغسل جسمه من الرأس
إلى القدم كل يوم، فإن التثنية يجب أن تكون على اللفظ، وكل
يوم، لأن المقصود إغراء الطلاب أن يغسلوا أجسامهم كل يوم،
لا مرة في الأسبوع أو الأسبوعين.

وإذا قرأنا، جاء الأمير الأمير، فإن التثنية يجب أن تكون
على لفظة الأمير الثانية، لأنها إنما هي بها للتأكيد، والتأكيد في
التثنية أكثر منه في التكرار.

وإذا قرأنا، أن زيداً قادم، فيجب أن تكون التثنية على
النون لأنها إنما هي بها للتأكيد، ولا يكون تأكيد إلا إذا جملنا
التثنية على النون.

وإذا قرأنا، إن زيداً لقادم، فيجب أن تكون التثنية على
النون في إن وعلى اللام في لقادم لتفيد التأكيد الذي جلبنا له.

الإيقاع والتثنية من أهم شروط القرأة الجهرية، والقاري
لا يحسنهما إلا إذا فهم ما قرأ، وتأثر به، ولا يفهم وتأثر إلا إذا
قرأ القطعة كلها أو قسم كبير منها، ولكن إذا قرأ جملتين أو ثلاثاً
منها فلا يفهم، وإذا فهم فلا يتأثر، وخير له أن يقرأ مرة أو مرتين
في الأسبوع قطعة كاملة، أو قسم كبير منها، من أن يقرأ جملتين
أو ثلاثاً كل يوم.

هذه أهم شروط القرأة الجهرية، فإذا قرأ الطالب فأخل
بشروط من هذه الشروط فكيف يعالج هذا الإخلال؟

بعض الأساتذة يقطعون الطالب إذا أخطأ بالتثنية على خطأ
وممنهم من يصرون عليه إلى أن يصل إلى آخر الفقرة، ثم يسألون
رفاقه: ما هي الأخطاء التي ارتكبها؟ نتيجة ذلك أن يعود الطلاب
الانتباه.

وكلا الطريقتين خطأ، أما الأولى فإن المقاطعة تذهب بلذة
الطالب في قراءته، إذ تحول دون فهمه ما يقرأ، ودون تأثره به.
وأما الثانية فلا تعود الطلاب أن ينهتوا ولكن لخطأ غيرهم
لا إلى خطأهم، بدليل أن كل واحد منهم يخطئ في دوره.

والطريقة المثلى أن يساعد الأستاذ ذلك الطالب الذي قرأ
فأخطأ، على اكتشاف خطأه وإصلاحه بنفسه.
إذا كان الخطأ في الإيقاع فقد يكون سببه أن الطالب لم يفهم

ما قرأ ، ولم يتأثر به ، وعلاجه أن يساعده الأستاذ على فهم ما قرأ والتأثر به .

وقد يكون سببه أن الطالب لم يهتم بما قرأ ، وعلاجه أن يشوقه الأستاذ إلى الاهتمام به بأن يحدثه عنه قليلا ، أو أن يقرأ القطعة هو نفسه مرة ثانية قراءة نموذجية ، ولكن ليحذر أن يقلده الطالب تقليداً .

وإذا كان الخطأ في أحكام الوقف فعلى الأستاذ أن يقرأ الجملة مراعيًا أحكام الوقف ، ثم ليقلل الطالب ما الفرق بين قراءتي وقرأتك ؟ فإن ذلك يساعده على معرفة أحكام الوقف بنفسه .

وإذا كان الخطأ في اللفظ فعلى الأستاذ أن يساعده على اكتشاف خطأه ، وإصلاحه بنفسه ، بأن يكلفه أن يقرأ الفقرة التي وقع فيها الخطأ مرة ثانية . فإذا عاد إلى الخطأ فليضيق الدائرة بأن يطلب منه أن يقرأ السطر الأول أو الثاني ، فإذا لم ينتبه فليضيق الدائرة أكثر بأن يطلب منه أن يقرأ الجملة الأولى أو الثانية ، وإذا لم يقده ذلك فليعيّن موضع الخطأ بأن يكلفه أن يقرأ الكلمة الأولى أو الثانية ، فإذا اهتدى إلى موضع الخطأ فقد يصلحه نفسه وإلا فليظنر الأستاذ كيف يساعده على إصلاحه .

هذا إذا كانت الأغلط تشوش جمال القراءة ، وتؤثر في المعنى ، ولكن إذا كانت فلتات لسانية طفيفة - وأحسن القراءة قد يزل -

لسانه - كإبدال الضم بالفتح أو بالكسر أو بالعكس ، فلا حاجة إلى التنبيه عليها إلا إذا كان هناك خطر أن تستحكم من الطالب نفسه فعلى الأستاذ أن يعالجها .

وبعد إصلاح الخطأ يجب أن تعاد قراءة الفقرة أو الجملة التي وقع فيها ذلك الخطأ . وهذه أشيع الأغلط في القراءة .

(١) القراءة كلمة كلمة بدلا من جملة جملة .

لذلك أسباب :

منها وقوع كلمات كثيرة المقاطع في القطعة المعينة للقراءة ، وقد لا يمكن اجتناب هذا الخطأ لأول عهد الطلاب بالقراءة ، ولكن إذا لم يوقف فقد يصبح عادة تستحكم مع الأيام ، حتى على حين لا تكون في الدرس كانت كثيرة المقاطع .

وعلاج ذلك أن تكتب الكلمات الكثيرة المقاطع على لوح مقطعاً مقطعاً ، ثم يكلف الطالب أن يقرأها مقطعاً مقطعاً ، ثم مقطعين مقطعين ، ثم أن يقرأ المقاطع كلها متصلة معاً .

ومن أسباب ذلك أن الطلاب الأحداث لم يتعودوا التحقيق فإذا مرت بهم كلمة جديدة ، أو كثيرة المقاطع ، اضطرت عيونهم بحركات سريعة حول الكلمة ، وقد ترد من آخر الكلمة إلى أولها ، ومن أولها إلى آخرها مراراً .

وعلاج ذلك أن يقرأ الأستاذ القطعة قراءة نموذجية ، ويكلف الطالب أن ينتبهه كلمة كلمة ، ولتكن قراءته أسرع قليلا من سرعة ذلك الطالب ، فإن ذلك يضطره أن يحكم نظره فلا يتردد .

(٢) ترك أو زيادة كلمة ، أو تغيير كلمة بأخرى .

لذلك أسباب منها الذهول ، وهذا الذهول قد يكون إما لأن الأستاذ يبالغ في ذلك الطالب بأن يكلفه أن يقرأ ، فيأخذه الذهول ، وإما لأن الأستاذ قد أهمله ، فلا يكلفه القراءة إلا في القليل النادر .

وإما لأن الطالب حبي من فطرته فلا يكلف القراءة إلا أن ترك . وعلاج ذلك كله أن يقرأ ذلك الطالب كل يوم .

ومن أسباب ذلك تسرع الطالب ، وعلاجه أن يعود ذلك الطالب أن يتمهل .

ومن أسباب ذلك أن الكلمة قد تكون زائدة فيجذبها الطالب ، أو تكون ناقصة فيزدها أو قد تكون في غير موضعها فيغيرها بسليقته ، وهذا نية من الطالب حري بالثناء وإن كان في حاجة إلى التنبيه .

(٣) إساءة اللفظ ، كأن يفسح الحرف الرقيق ، أو يرقق الحرف المفخم ، أو أن تملأ الحركة غير حقها من اختلاس أو إشباع أو مد .

إذا نقض هذا النوع من الخطأ في الطلاب فهم في حاجة أن يدبروا على أصول التجويد ، ولو مرة في الأسبوع ، وليتول ذلك أما الأستاذ نفسه ، وأما أستاذ التجويد .

قد يكون بين الطلاب من يثغرون ببعض الحروف ، فليعلمهم الأستاذ على النطق الصحيح ، وإذا استعصى اللغ فليستشر الطبيب . (٤) الكلام .

بعد أن يقرأ الطالب الدرس - ويجب أن يقرأ أعداد كبير منهم كل مرة - على الأستاذ أن يأخذ بتمرينهم على أن يتكلموا ما قرأوا وأحسن طريقة لذلك أن يكون بين الأستاذ والطلاب حوار ، فانه يؤديهم إلى اعتياد تحليل ما يقرأون ، والانتباه إلى النقاط المهمة فيه ، ومن أهم شروط الحوار :

(١) أن يكون باللغة المهندبة .

(٢) أن لا يكون السؤال مهما تلا يشجع الطلاب على اعتياد الحسن .

(٣) أن لا يكون ضيقاً بحيث لا يعطى مجالاً لشخصية الطالب أن تظهر .

ليس شيء أقل المهام من سلسلة سؤالات قصيرة مختصرة لا يحتاج الجواب عنها إلى أعمال الفكر أو الذاكرة .

(٤) إذا كانت السؤالات كثيرة فيجب أن تكون متسلسلة يتصل بعضها ببعض لا أن يكون الواحد من واد والآخر من واد.
(٥) أن لا يوجه السؤال إلى طالب بعينه ، لئلا يصرف بقية الطلاب عن الانتباه إليه والاهتمام به ، ولكن يجب أن يلقى على الجميع ، لي شعروا أن لكل واحد منهم حقا في الاجابة عنه .

قد يعرف الجواب كثيرون فليختار الأستاذ أقوام ، ثم يسأل غيره ، إذا سأل الضعيف قبل غيره ، فقد لا يعرف الجواب فيخجل ، ولكن إذا سأل القوى أولا هيا للضعيف فرصة لأن يعرف الجواب ، فإذا سئل في دوره أجاب .

إذا تولى الصف شيء من الخول أو التعب ، فليكلف الأستاذ الطلاب القيام والعود ، وإذا ألقى سؤالا فليكلف من يعرف الجواب أن يرفع يده إلى الأعلى في مرعة ، وقد يحدس في هذه الحالة أن يكلف الطلاب أن يصفقوا لمن يحسن الجواب ، فلا يلبث الصف أن تدب فيه الحياة ، وأن يعاوده نشاطه ، على أن لا يسرف في ذلك .

وما يشاهد كثيرا في مدارس البنات أن البنت إذا سئلت سؤالا ، فتعثر في الجواب ، بادرت إلى رفع يدها إلى فمها كأنها تحاول أن تمنع أن يخرج الخطأ من فمها ، أو تردده إليه إذا خرج . قد تستحس هذه العادة فلا تتكلم البنت إلا ويدها إلى فمها ،

ولا علاج لذلك إلا تشجيع تلك البنت على أن تجيب ، وإرشادها إلى الصواب برفق إذا أخطأت .
إذا كانت القطعة ترمى إلى غرض عال ، فعلى الأستاذ في وقت الحوار أن يثير إعجاب الطلاب بذلك الغرض العالي ، وأن يبرهم بالزوع إليه .

(٧) الاستعمال

قد يجد الأستاذ أن القطعة تصلح لتحويلها من حال إلى حال ، من المذكر إلى المؤنث ، أو من المتكلم إلى المخاطب أو العائب أو من الحاضر إلى الماضي ، أو من حالة إلى عكسها ، أي من شجاع إلى جبان ، ومن نشيط إلى كسلان مثلا ، أو بالعكس في ذلك كله ، فيجب عليه أن يفتح الفرصة لتمرير طلابه على ما تحمله تلك القطعة من تحويل ، وبطريقة التقليد أولا أي أن الأستاذ يحول القطعة فيقلده طلابه ، وبطريق القياس ثانيا أي أن يحول الطلاب القطعة قياسا على قطعة مثلها حولوها سابقا .

فإن مثل هذا التمرين يساعد الطلاب على فهم القطعة التي يحولونها على قاعدة أن يعملوا فيفهموا من جهة ويعبرهم بتعاريف الكلام بحيث يستغنون عن دروس خصوصية في قواعد اللغة يتأتا . وإذا لم يستغنوا عنها كانت سهلة كل السهولة في حينها من جهة أخرى .

قد تكون القطعة تصلح للتمثيل الناطق ، كأن يكون فيها حوار بين شخصين أو أكثر ، فيجب على الأستاذ أن يفتح الفرصة فيكلف طلابه تمثيلها ، فليس شيء أعون من تأثر الطلاب بما يقرأ من أن يمثل .

من الأشخاص في القطعة ؟ من منكم يجب أن يكون مدير المرسح ؟ ليخرج المدير ، وينتخب من الطلاب من يمثل الزاوي ، الشخص الأول ، الشخص الثاني ؟ كيف تصور الشخص الأول ، الثاني ؟ اغمضوا عيونكم وتصوروا ، لينظم المدير مواقف تمثله .

بعد التمثيل يسأل الأستاذ الطلاب ، هل أعجبكم التمثيل ؟ بل قد تصلح القطعة للتمثيل الإيماني ، فيوزعها على اثنين أو ثلاثة من الطلاب ، فيقرأ أحدهم الجملة قراءة صامتة ، ثم يمثل بحركاته وإشاراته وعلامته وجهه من غير أن يتكلم ، ولا يمثل جملة لإسأل الأستاذ الطلاب ماذا فهموا ؟ وبعد أن ينتهي التمثيل يسألون عن الدور هذا أو الدور ذاك .

يميل الطلاب بفطرتهم إلى التمثيل ، فيجب على الأستاذ أن يستغل هذا الميل فيهم لإغرائهم بالقراءة وتدريبهم على الفهم ، فضلا عما يجدون فيه من سرور .

قد تعرض نكتة صرفية أو نغوية تدعو إليها الحاجة ، فإذا وجد الأستاذ أن في مقدور طلابه أن يفهموها ، فعليه أن يفتح

الفرصة لاستدعاء انتباههم إليها ، ومساعدتهم على استنباطها بأنفسهم ، فليس شيء أعاق يذهن الطالب من قاعدة صرفية أو نحوية تجيء في وقتها .

قد تكون في القطعة كلمات شاذة ، أو صعبة ، في إملأها ، فعلى الأستاذ أن يفتح الفرصة ليلقى على الطلاب جملة من هنا وجملة من هناك ، ثم يكلفهم أن يقابلوا ما كتبوه بما في الكتاب ، ليجدوا أغلاطهم ، وإذا وقعت أغلاط ، ويصاحبوها بأنفسهم .

قد تكون مرت بالطلاب قصة تشبهها أو تخالفها كثيرا أو قليلا ، فعلى الأستاذ أن يكلف طلابه أن يراجعوا القصة القديمة ، ويقابلوا الواحدة بالآخرى . أي القصتين أجمل ؟ في أي شيء تنفقان ، في أي شيء تختلفان ؟

فإن المقابلة بين قصتين تمرنهم على التفكير والتغير بين الحسن والاحسن ، أو بين الجيد والردى . فضلا عن أن المراجعة تساعد على التذكر .

قد تكون القصة مما وقع أو يقع مثله للأولاد في الصف ، فعلى الأستاذ أن يسأل من وقع له منك مثل هذا ؟ ليكتب كل واحد منك قصته ، أو يستعد أن يقصها على رفاقة .

قد تنتهي القصة حيث تحتمل الزيادة بما يصلح أن يكون تنمة لها ، مثل قصة التعلب الذي وقع في بئر ، فلم يستطع الخروج منها ،

فرت به عز، لحبيب اليها النزول اليه، فلما نزلت وثب إلى قريتها، ومنها إلى وجه الأرض، فنجبا.

هنا انتهت القصة، فعلى الأستاذ في مثل هذه القصة أن يكلف طلابه أن يفكروا في طريقة تنجز بها العز من البئر، كأن يقولوا: ثم من الراعي، وكان يفش عنها، فسمع صوتها فأخرجها.

(٨) فروض كتابية:

إذا كانت القطعة تحتل التحويل، أو المزيد، أو التلخيص، فليكلفهم أن يحولوها أو يكملوها أو يلخصوها في بيوتهم، أو في المدرسة في ساعات فراغهم، وهو الأولى.

القرأة الخطائية:

النوع الثاني من القرأة الجهرية هو القرأة الخطائية وهو أنواع: منها أن يكلف كل طالب أن يختار قطعة، ويستعد لقرائها على رفاقه، وهذه القطعة قد تكون قصاصة من جريدة، أو قصة، أو قصيدة، أو رسالة، أو نكتة، أو لغزاً، على أن لا يستوعب الوقت كله في قرأة النكات والألغاز على حساب قطع أخرى قد تكون أفيد.

إذا كان بين الأولاد من لا تصل يده إلى كتاب ليختار منه

قطعة تصلح للقرأة الخطائية، فعلى الأستاذ أن يعيره كتاباً من عنده أو من مكتبة المدرسة، يصلح لذلك.

يجب أن تكون القطع قصيرة، فإذا كانت للقطعة الواحدة طويلة فليوزعها اثنان أو ثلاثة، لينسج الوقت لعدد كبير من الطلاب ليقرأوا ما اختاروه.

ومنها يُعطى صفان كتابين مختلفين من الكتب التي تتضمن حكايات سهلة قصيرة، ويكلف كل صف أن يختار قصتين أو ثلاثاً من كتابه، ويستعد لقرائها قرأة خطائية.

فإذا كان موعد الخطائية اجتمع الصفان في غرفة واحدة، ولو اقتضى الأمر أن يزدحم الطلاب على المقاعد، أو أن يكون فريق وقوفاً، وفريق قعوداً، ويجب أن تكون في يد كل طالب من الصف الواحد نسخة من كتابه حتى إذا قرأ أحدهم قصته كانت الفرصة سانحة لرفاقه لأن يسمعوها ويقرأوها قرأة صامتة، في وقت واحد.

ثم يتناوب الفريقان الخطائية، فيمثل كل منهما تارة دور الخطباء وتارة دور السامعين.

وبعد الفراغ من الخطائية يسأل الأستاذ من يريد أن يأخذ الكتاب إلى بيته ليقرأ القطع نفسها أو ليختار منه قطعة ليستعد لقرائها في الاجتماع التالي؟

ومنها أن يختار الأستاذ قصة طويلة تحتل أن تقسم إلى وحدات كبيرة، ثم يوزعها على طلاب صفه، أو على جانب كبير منهم. قد يكون بين الطلاب من لا يهتم بهذا النوع من القرأة، أو من لا يجد في نفسه الجرأة الكافية على أن يقوم في رفاقه خطيباً، فهذا النوعان من الطلاب يحتاجان إلى تشجيع الأستاذ وعنايته. حين يقرأ أحد الطلاب قطعه على رفاقه الذين يمثلون جمهور السامعين، قد يميل الخطباء الآخرون إلى الانصراف إلى قطعهم يقرأونها استعداداً لدورهم، هنا يجب على الأستاذ أن يكلفهم أن يحسنوا الانتباه إلى القارئ، وأن يفهمهم أن هذا مما تقتضيه اللباقة، وأحسن واسطة لاستدعاء انتباه الجميع أن يضع الأستاذ أمامهم سؤالين أو ثلاثة.

كونوا على استعداد لأن تقولوا حين ينتهي القارئ من قرأته ما أتم فكر في القطعة؟

كونوا على استعداد لأن تقولوا حين تنتهي القراءات كلها أي قطعة أعجبكم أكثر من غيرها؟ إذا كانت هناك جملة، أو كلمة، لم تسمعوها فليسم الحق أن تقولوا لم نسمع.

إذا كانت هناك جملة، أو كلمة لم تفهموها فليسم الحق أن تقولوا لم نفهم.

إذا أعجبكم جملة فليسم الحق أن تقولوا: أعذ.

يتمرن الطالب في قرأة الدرس الجهرية على احسان القرأة، وقد يتمرن على تكيف صوته على ما يقتضيه المعنى، ولكنه لا يشعر أنه يقرأ لغيره، لأن كل طالب من رفاقه ينظر في كتابه، ويقرأ القطعة نفسها، وأما النوع الثاني أي القرأة الخطائية فالغرض منه أن يتمرن الطالب أن يقرأ لغيره.

والقرأة الخطائية لا تكون إلا مرة في الاسبوع أو الاسبوعين.

• • •

شروط القرأة الخطائية هي الشروط التي تقدم ذكرها. أي إحسان الأداء، ومراعاة أحكام الوقف، وإحسان الإيقاع، والتبر، وتضاف إليها شروط أخرى تقتضيها الخطائية، وهي هذه:

(١) أن يرفع الطالب رأسه، وينصب صدره، على غير تصنع، وأن يكون حسن الهندام.

(٢) أن يمسك الكتاب بيده اليسرى، لعله يحتاج إلى استعمال يده اليمنى للإشارة بها، تقوية البصيرة، أو استدعاء الانتباه، وأن لا يذنب الكتاب من وجهه، ولا يذنب النظر فيه، وأن لا يشير بأصبعه إلى الكلمات، بل يجب أن يكون قد استعد لقرأة قطعه بحيث يستطيع أن يتناول الجملة بل السطر بنظرة واحدة، ليتمكن من حين إلى آخر من النظر في وجوه السامعين، فليس شيء أدعى إلى إقبال السامعين على القارئ مثل أن ينظر في وجوههم، بل

قد يؤدي الخطيب من المعاني بنظراته ما لا يستطيع أن يؤديه بعبارة.

(٣) أن يُسمع الجميع، القريبين والبعيد، أن يسمعهم كل كلمة وكل حرف في كل كلمة، فلا يرفع صوته بكلمة، ويخفضه بأخرى أو يرفعه بحرف، ويخفضه بآخر، فيسمع الحاضرون بعض كلماته وحروفه، دون بعض، على أن لا يعلو بصوته إلى درجة الصراخ الحاد كأنه يخاطب طرثشاً، ولا يسفل به إلى درجة الهمس الخفي كأنه يخاطب نفسه.

(٤) أن يفهمهم الجميع.

بما يساعد على الافهام أن يحسن القاري أداء حروفه وحركاته على الوجه الواضح الصحيح، وأن يراعى أحكام الوقف، وأن يحسن الابقاع والبركا تقدم.

ولكن ذلك كله لا يكفي إذا كانت هناك كلمات أو جمل غير مألوفة، فإذا وقع شيء من هذا في القطعة التي يقرأها، وقدرة أنه قد يكون هناك من لا يفهمه، فعليه أن يبيع كل كلمة أو جملة غير مألوفة بأخرى تفسرها، على أن لا يتحول ذلك دون انسجام القراءة، فإذا مرت به مثل هذه الجملة، وكان في عرفهم أن يعملوا كذا، فليقرأها هكذا: «وكان في عرفهم أي عادتهم أن يعملوا كذا».

(٥) أن يسترعى انتباه الجميع، في كل ما تقدم من الشروط ما يسترعى الانتباه، وتزيد على ذلك أمرين:

الأول، أن يجعل لقطعته التي يريد أن يقرأها مقدمة وجيزة تشوق الطلاب إلى سماعها، كأن يقول لهم: عثرت على قطعة في موضوع كذا أعجبتني كثيراً، فاخترت أن أتلوها عليكم في اجتماعنا هذا، فعسى أن تنال رضاكم. والثاني أن يكون صوت القاري جميلاً سالماً من كل عيب، فإذا لم يكن كذلك تملل السامعون، وودوا لو يسكت.

وهنا مكان لأن نستدعي اهتمام المدرسة بعلاج أصوات طلابها وتهذيبها. عيوب الصوت كثيرة.

كالخشنة، والخشنة، والبسطة، وغير ذلك. مثل هذه العيوب يجب أن يستشار فيها الطبيب.

ومنها ما يكون عن عيوب في الخلق كالنصنع، أو بلاهة الطبع، أو صغر الهمة، إلى غير ذلك مما يظهر أثره قليلاً أو كثيراً في الصوت.

وقد تنبه المتن إلى دلالة الصوت على الخلق فقال: «كرم» تين في كلامك مائلاً وبين عثنتي الخيل في أصواتها.

قد يؤدي الخطيب من المعاني بنظراته ما لا يستطيع أن يؤديه بعبارة.

(٣) أن يُسمع الجميع، القريبين والبعيد، أن يسمعهم كل كلمة وكل حرف في كل كلمة، فلا يرفع صوته بكلمة، ويخفضه بأخرى أو يرفعه بحرف، ويخفضه بآخر، فيسمع الحاضرون بعض كلماته وحروفه، دون بعض، على أن لا يعلو بصوته إلى درجة الصراخ الحاد كأنه يخاطب طرثشاً، ولا يسفل به إلى درجة الهمس الخفي كأنه يخاطب نفسه.

(٤) أن يفهمهم الجميع.

بما يساعد على الافهام أن يحسن القاري أداء حروفه وحركاته على الوجه الواضح الصحيح، وأن يراعى أحكام الوقف، وأن يحسن الابقاع والبركا تقدم.

ولكن ذلك كله لا يكفي إذا كانت هناك كلمات أو جمل غير مألوفة، فإذا وقع شيء من هذا في القطعة التي يقرأها، وقدرة أنه قد يكون هناك من لا يفهمه، فعليه أن يبيع كل كلمة أو جملة غير مألوفة بأخرى تفسرها، على أن لا يتحول ذلك دون انسجام القراءة، فإذا مرت به مثل هذه الجملة، وكان في عرفهم أن يعملوا كذا، فليقرأها هكذا: «وكان في عرفهم أي عادتهم أن يعملوا كذا».

(٥) أن يسترعى انتباه الجميع، في كل ما تقدم من الشروط ما يسترعى الانتباه، وتزيد على ذلك أمرين:

الأول، أن يجعل لقطعته التي يريد أن يقرأها مقدمة وجيزة تشوق الطلاب إلى سماعها، كأن يقول لهم: عثرت على قطعة في موضوع كذا أعجبتني كثيراً، فاخترت أن أتلوها عليكم في اجتماعنا هذا، فعسى أن تنال رضاكم. والثاني أن يكون صوت القاري جميلاً سالماً من كل عيب، فإذا لم يكن كذلك تملل السامعون، وودوا لو يسكت.

وهنا مكان لأن نستدعي اهتمام المدرسة بعلاج أصوات طلابها وتهذيبها. عيوب الصوت كثيرة.

كالخشنة، والخشنة، والبسطة، وغير ذلك. مثل هذه العيوب يجب أن يستشار فيها الطبيب.

ومنها ما يكون عن عيوب في الخلق كالنصنع، أو بلاهة الطبع، أو صغر الهمة، إلى غير ذلك مما يظهر أثره قليلاً أو كثيراً في الصوت.

وقد تنبه المتن إلى دلالة الصوت على الخلق فقال: «كرم» تين في كلامك مائلاً وبين عثنتي الخيل في أصواتها.

وقال :

وجائزة "دعوى المحبة والهوى" وإن كان لا يخفى كلام المناق

وهنا يجب أن يعالج كل خلق بعلاجه .

وهنا ما تكون عن عادات قبيحة في الشخص الواحد ، أو في البلد الواحد . من ذلك أن تكون الأصوات رخوة عطوطة كأنها خارجة من أفواه أموات لا أحياء . ومن ذلك ما يعتاده البعض من أن لا يخرج الكلمات من فم إلا وهو عاص باضراسه ، كأن كلماته درر غوال ، يخشى إذا فتح فم أن تنهال ، أو يلوى شديقه بمنة ويسرة . أو يجبل لسانه في فم كأن لا سلطة له عليه ، إلى غير ذلك مما يشوه الصوت بل يشوه شكل الثم فيؤذي الأذن والعين معاً .

وهنا يجب على المدرسة أن تحارب هذه العادات جهدها لتخلص الأصوات بل لتخلص النفوس والأخلاق والعادات من كل شائبة .

ومسؤولية العناية بالأصوات ينوزعها جميع الأساتذة ولا سيما أستاذ الألعاب الرياضية فإنه جدير أن يحرص طلابه على أن يتقنوا بكل رئاتهم لا يهزم يسير منها .

وأستاذ الغناء - إذا كان هناك أستاذ للغناء - فإن الغناء يقوى الأصوات ويصقلها .

وأستاذ القراءة الجهرية ، فإنه جدير أن يتنبه لعيوب الصوت فيعالج منها ما يمكنه أن يعالجه .

ويشارك هؤلاء الأساتذة في هذه المسؤولية طبيب المدرسة فإنه جدير أن يفحص الأنف ، والحنجرة ، واللسان ، كما يفحص الجسم كله ، ظاهره وباطنه ، فيعالج ما يحتاج منه إلى علاج .

لا يجب أحد أن يخطب الصوت يسير ، فإن له دخلاً كبيراً في حفظ صاحبه في هذه الحياة ، في ارتياح الناس إليه ، أو نفورهم منه ، لأن صوت المرء يكون دليلاً على خلقه كما تقدم ، فقد تشعر من صوت محدثك أنه رخو النفس أو شديدها ، ضعيف الإرادة أو قويها ، خبيث النية أو سليها ، على الهمة أو قازرها ، كريم أو لئيم ، صادق أو كاذب ، شجاع أو جبان ، إلى غير ذلك من الصفات المستحبة أو المستكرهة .

وهناك كثير من الأعمال مما له صلة بالجمهور لا يحسنه إلا من كان صوته جيلاً سالماً من كل عيب .

ولعل أجمع الوسائل في إصلاح أصوات الطلاب ، واحسان استعمالها ، هو التقليد ، أي أن يكون الأستاذ جليل الصوت ، وأن يحسن استعماله ، فيقلده طلابه ، ويجدر به من وقت إلى آخر إذا سمع بأحد يحسن القراءة أن يدعو إلى المدرسة ، ليقرا أمام الطلاب فيقلدوه .

ومما يساعد أن يكون الصوت طبيعياً أن تكون وقفة القاري جيدة ، أي أن يقف على رجله الاثنتين ، وأن يرفع رأسه ، وينصب صدره على غير اجتهاد أو تصنع ، وقد تقدمت الإشارة إلى هذا .

ومن ذلك أن يقوم الطلاب قبل القراءة بحركات التنفس العميق لتنظيم أنفسهم ، كما يفعلون لو كان الدرس غناء فإن القراءة الجهرية ضرب من الغناء ، بل قد يقتضى أن يتنحش الطالب ، أو يخط ، أو يشرب كأساً من الماء قبل أن يقرأ ، أو في أثناء قراءته .

ولما كانت درجة الصوت مهمة جداً في القراءة فقد يحسن بالاستاذ أن يستعمل مفتاح الصوت الذي يستعمله المغنون والموسيقيون ليعين درجة الصوت بحسبه ، فلا ترتفع إلى أن تنفخ الأوداج ، وتنبوغ الوجوه دماً ، ولا تنخفض إلى درجة الهمس الخفي .

إذا عجزت كل هذه الوسائل عن إصلاح أصوات بعض الطلاب فتل هؤلاء لا يصلحون للقراءة الخطائية ، كما أن كثيرين من الطلاب لا يصلحون للغناء . وحسب الأستاذ أن يكتفى منهم أن يحسنوا السماع ، فإن القراءة الخطائية فن جميل يحتاج إلى تمرن طويل ، وقد لا يجيده إلا القليلون .

الخلاصة إننا نريد جيلاً جديداً قوياً كريم النفس على الهمة وفوق ذلك كله أن يكون أجش الصوت .

وقد طأني أن أذكر أن المدرسة تحسن كثيراً أن تشترك في جريدة محلية يومية يتمرن فيها الطلاب على القراءتين الصامتة والخطائية .

القراءة الصامتة

بعد أن يتمرن الطلاب على القراءة الجهرية في الصفوف الابتدائية ، وتوسع معرفتهم باللغة قليلاً ، بحسب الأصول التي بسطناها ، نقل القراءة الجهرية وتكثر القراءة الصامتة .

لا يفهم من ذلك أن لا تكون قراءة جهرية في القراءة الصامتة ، وأن لا تكون قراءة صامتة في القراءة الجهرية .

في كل قراءة جهرية لا بد أن يقرأ الطلاب القطعة المعينة قراءة صامتة سريعة أولاً ليتعرفوا بها إجمالاً ، ثم يقرأوها قراءة صامتة مرة ثانية ، ولكن بتدبر ، ليكتشفوا الفكر المهم والألفاظ والجل الجديدة ، التي كلفوا التفتيش عنها ، كما تقدم بيانه .

وفي كل قراءة صامتة لا بد أن تقرأ جبراً جملة أو فقر من القطعة المعينة ، إذا كان هناك ما يحتمل المناقشة ، وكانت تلك الجملة أو الفقرة موضع تلك المناقشة .

وإذا كان الأستاذ قد كلف الطلاب التفتيش عن أجمل قول في القطعة المعينة فلا بد أن يقرأ كل واحد منهم القول الذي اختاره

قراءة جهرية : ثم يتقابل ما اختاره البعض بما اختاره البعض الآخر وإذا كانت القطعة التي تدرس قصيدة ، أو قطعة من النثر فلا بد بعد درس القصيدة أو القطعة من أن نقرأ هذه أو تلك قراءة جهرية ليستلذ الطلاب بلفظها كما استلذوا بمعناها .

بل قد يقرأ الطلاب جانباً من القطعة المعينة جهرًا ، ثم يكفون أن يقرأوا الجانب الآخر منها قراءة صامتة ، ليكتشفوا الفكر المهم ، أو يفتقروا على تفاصيله فيه ، بأنفسهم .

بل لا يفهم من ذلك أن القراءة الصامتة تحل محل القراءات الجهرية ، فإن كلاهما حاجة من حاجات الناس ، لا تغني إحداهما عن الأخرى ، ويجب أن يتمرن الطلاب عليهما كتلميذ كثير قبل أن يخرجوا إلى الحياة .

نستعمل القراءة الصامتة إذا أردنا أن نقرأ لأنفسنا في ساعات فراغنا ، لنستفيد أو لنسلي ، أو للأمرين معاً .

ونستعمل القراءة الجهرية إذا أردنا أن نقرأ لغيرنا ، لنفديهم أو لنسليهم ، أو للأمرين معاً .

فهذه شيء ، وهذه شيء ، والفرق بينهما أن القراءة الصامتة أكثر استعمالاً في الحياة ، بل عليها المعمول في المدرسة في دروس كثيرة كالتاريخ ، والجغرافيا ، والطبيعة ، وغير ذلك .

وهناك فرق آخر وهو أن القراءة الجهرية فن جميل لا يجيده

إلا القليلون لأسباب ذكرناها في موضعها ، وأما القراءة الصامتة فيستطيعها كل قارئ ، إذا أغرى بالقراءة ، ودرّب أن يفهم ما يقرأ ، بل قد يقرأ كثيرون كتب العلم والأدب والسياسة والاجتماع ، ويفهمونها ، وهم لا يحسنون قراءة سطر بل جملة على الوجه الواضح الصحيح جهرًا .

ولكن يجب أن يفهم من ذلك أن المنتظر من الطلاب أن لا يجاوزوا الصفوف الابتدائية إلا وقد تمرنوا على القراءة الجهرية وإذا بقيت هناك حاجة إلى المزيد في الميزان عليها فليكن ذلك مرة في الأسبوع ، وإلا فإن الاختصار عليها يقلل من اهتمام الطلاب بفهم ما يقرأون ، بل قد يزهدهم في القراءة الصامتة المستقلة .

لنرجع إلى موضوعنا .

القراءة الصامتة نوعان : قراءة درس ، وقراءة مستقلة .

في قراءة الدرس الصامتة يجب أن تكون القطع التي يراى درسها من مستوى الطلاب في موضوعها وافتها ، وأن يتدرج فيها من القطع القصيرة السهلة في الصفوف الابتدائية ، إلى قطع أطول وأصعب ما فوقها ، إلى كتاب يرأسه في الصفوف العليا . وهذه القطع يختارها الأستاذ من مكتبة المدرسة التي يجب أن تكون حافلة بالكتب التي تصلح لذلك .

وإذا كان في الامكان أن تعطى نسخة من الكتاب الواحد لكل طالب فهو الأولى .

الغرض من قراءة الدرس الصامتة هذه تدريب الطلاب على السرعة في القراءة وفي الفهم .

قد يكون مع السرعة فهم ، وقد لا يكون . وقد يكون مع البطء فهم ، وقد لا يكون . ولكن الفهم مع السرعة أكثر منه مع البطء . فالمطلب الأعلى إذن أن نجتمع بين السرعة والفهم .

إذا اهتمنا بالسرعة فلا نهمل الفهم . وإذا اهتمنا بالفهم فلا نهمل السرعة . فإذا كان الطالب مريعاً في قراءته ، وكان فهمه قليلاً ، فهو في حاجة إلى التمرن على الفهم . وإذا كان بطيئاً في قراءته وكان فهمه جيداً ، فهو في حاجة إلى التمرن على السرعة .

كيف يمرن الطالب على الفهم ؟ وكيف يمرن على السرعة ؟ لتمرن الطالب على الفهم يجب أن يدرّب على فهم الكلمة ، فالجملة ، فالفقرة ، فالقطعة كلها . وقد وضعنا الجزء الرابع من الجديد لهذا الغرض .

وأما كيف يمرن على السرعة فهناك طرق عديدة . منها أن يعين الأستاذ وقتاً لكل قطعة يكلف طلابه قراءتها . على قدر ما تحتمله تلك القطعة كأن يكون خمس دقائق مثلاً . ثم يقول

لم أريد أن أعرف كم يستطيع الواحد منكم أن يقرأ ويفهم في خمس دقائق .

قد يجد بينهم من يتبع الكلمات بأسبوع كلمة كلمة . على حين يجب أن يدرب أن يتناول الجملة بل السطر بنظرة واحدة مريعة . وقد يجد بينهم من يحرك شفاهه كأنه ينتهي الكلمات تهجياً على حين يجب أن يدرب أن يتناول الكلمات بصورها الجملة ، بل أن يكسني أن يرى نصف الكلمة أو الحروف العليا منها .

هاتان العادتان يجب أن يتبع الطلاب عنهما لأنهما تعودان السرعة وعند انتهاء الوقت المعين يضع كل طالب علامة على آخر كلمة قرأها . ثم يكفون أن يعد كل منهم الصفحات أو السطور التي قرأها فإذا وجد الأستاذ أنهم لم يستطيعوا قراءتها كلها في خمس دقائق فليكلفهم أن يعيدوا قراءتها فانهم في الغالب يكونون أسرع في القراءة الثانية منهم في الأولى . ثم ليسألهم عما فهموا ولا بد أنه يجد أن إبطاءهم في القراءة أضعفهم فهماً .

ومنها أن يختار الأستاذ قطعة طويلة يتزعم من كل فقرة أو صفحة منها سؤالاً ثم يكلفهم أن يقرأوها بسرعة من أولها إلى آخرها . وأن يجيبوا جواب كل سؤال من غير أن يحدد وقتاً لقراءتها . ولكن ليقبل لهم : هذه ساعة في يدي لأرى كم يستوعب عليكم هذا من الوقت وليصبر عليهم إلى أن ينتهي واحد أو اثنان

من قراءتها. وحينئذ ليطلب من الجميع أن يسكوا عن القراءة وأن يعدوا الصفحات أو السطور التي قرأوها، ثم لينظر في أجوبتهم ولا بد أنه يجد النتيجة نفسها.

فإذا كان هناك ضعفاء في القراءة أو الفهم فهم في حاجة إلى عناية الأستاذ وتشجيعه.

ومنها أن يختار الأستاذ حكاية يقرأون جانباً منها قراءة جهرية، ثم يكلفهم أن يعضوا في قراءة الجانب الآخر ولكن قراءة صامتة، ليعرفوا بقية الحكاية على أن يحدد الوقت لهم ليعلمهم على السرعة. ومنها أن يعطى الأستاذ أحد الطلاب كتاباً، ويكلفه أن يقلب صفحاته ويقرأ عنوان كل فصل، ويقرأ من كل فصل سطرين أو ثلاثة ليختار منه قطعة صالحة للقراءة الجهرية أو ليعرف هل يستحق أن يقرأ أم لا.

وهذه طريقة شائعة بين القراء فلا يتناول أحد كتاباً الا تصفح شيئاً منه قبل أن يجمع على اقتنائه أو قراءته، وفائدة هذه الطريقة تنحصر في أنها تعنى القارئ عن إضاعة وقته في قراءة كتاب من أوله إلى آخره بعد قراءته أنه على سخييف. وحرى بالأستاذ أن يدرّب طلابه، ولا سيما في الصفوف العليا، على هذا النوع من القراءة السريعة. ولكن ليحذر أن تتملكهم هذه العادة فلا يقرأوا شيئاً الا تصفحاً.

ومع ذلك كله فإن سرعة كل طالب حدّاً لا يتعداه. فإذا حملناه على المزيد نقصنا من فهمه.

أما النوع الآخر من القراءة الصامتة، وهو القراءة المستقلة، فنحن به أن يعطى الأستاذ الطالب كتاباً يكلفه أن يقرأه كله، أو بعضه، ثم يضع تقريراً عنه.

ما الفكر المهم فيه؟ ما الألفاظ والتراكيب الجديدة التي مرت به؟ ما أجل قول من أقواله؟ ما النقاط التي استحسناها؟ ما النقاط التي لم نستحسنها؟ ما الأقوال التي يجب إذا أراد أن يقص خلاصته على غيره أن يرويها بنصها؟ هل اسم الكتاب ينطبق على ما جاء فيه؟ إذا لم ينطبق اسم الكتاب عليه فما الاسم الذي يختاره له؟ كم استوعبت قراءته من الوقت؟ إلى غير ذلك.

وبهذا القدر كفاية.

(٣) الشعر

لا يحسن الأستاذ أن يعلم الشعر إلا إذا استوفى الشروط الآتية:

(١) أن يعرف الشعر، أن يعرف أنواعه، وأوزانه، وأحكامه وضروراته، وأن يكون قد درس حياة كثيرين من

الشعراء، ووقف على جانب كبير من شعر كل واحد منهم. (٢) أن يحب الشعر، أن ينظمه أو، على الأقل، أن يكون كثير المحفوظ منه، والرواية له.

(٣) أن يحسن قراءة الشعر. فإن كثيراً من الشعر لا يظهر جلاله إلا إذا أحسستنا قراءته، وليس شيء أقبح من أن يعلم الأستاذ الشعر وهو لا يحسن قراءة بيت منه، أو إقامة وزنه. (٤) أن يعرف كيف يُغزى طلابه بقراءة الشعر.

إذا استوفى الأستاذ هذه الشروط، وأراد أن يدرس قطعة شعرية مع طلابه، فهناك ثلاث مراحل:

١ - الإجمال. إذا كانت الصفوف ابتدائية قرأ الأستاذ القطعة التي يراد درسها قراءة جهرية لأمرين:

لأن قراءته قد تكسب تلك القطعة جلالاً يُغزى الطلاب بالاهتمام بها.

ولأن قراءة الشعر أصعب على المبتدئين من قراءة النثر. وإذا كانت الصفوف عالية قرأها الطلاب أنفسهم قراءة صامتة سريعة، بعد أن يكون الأستاذ قد انتزع منها سؤالين أو ثلاثة، وكلفهم التفكير عن جواب كل سؤال استدعاء لانتباههم.

والغرض من أن يقرأها الأستاذ في الصفوف الابتدائية قراءة

جهرية، ومن أن يقرأها الطلاب في الصفوف العالية قراءة صامتة، أن يتعرف الطلاب بها إجمالاً.

٢ - التفصيل:

بعد الإجمال يعالج الأستاذ القطعة أجزاء، على أن يكون كل جزء منها وحدة مستقلة، وهذه الوحدة قد تكون بيتاً أو بيتين أو أكثر.

إذا كانت الصفوف ابتدائية فلا يتجاوز التفصيل الفكر المهم والألفاظ وأجل الجديدة في القطعة، لأن الإسراف في التفصيل قد يوهق الطلاب، ويجعل دون استدراكم بالقطعة نفسها، ولذلك يجب أن تكون القطع الشعرية التي يراد درسها في الصفوف الابتدائية قصيرة، سهلة، وترجم نفسها.

وأما في الصفوف العالية فلا بد أن يعرف الطلاب ثلاثة أشياء:

الأول: أن يعرفوا شيئاً عن حياة الشاعر، كيف نشأ، ماذا كان يعمل، ما الحوادث المهمة التي مرت به، وكان لها أثر في شاعريته.

الثاني: أن يعرفوا موضوع شعره، أغاني هو أم قصص، أم تمثيل، أم تهذيب، أم محتلط، فإن ذلك يساعد على فهم شعره.

الثالث: أن يعرفوا شيئاً عن صناعته الشعرية، هل ارتكبت

لألف

لألف

شيئا من الضرورات الشعرية ، من تقديم أو تأخير ، من إظهار أو تقدير ، أو غير ذلك ؟ هل يميل إلى استعمال الألفاظ والتراكيب المألوفة ، أم يميل إلى المجهول منها ؟ هل يميل إلى الترادف والحشو والارتجال ؟ هل يهتم باللفظ أكثر من المعنى ؟ أم بالمعنى أكثر من اللفظ ؟ أم بالمعنى واللفظ معا ؟ إلى غير ذلك .

وعما يفيدهم كثيرا أن يقابلوا قصيدة بقصيدة في موضوع واحد ، قد يرى شعراء كثيرون الشخص الواحد .

قد يصف شعراء كثيرون الشيء الواحد ، أسدا ، أو فرسا ، أو كلبا ، أو ناقة ، أو مائة ، أو غزالا ، أو زهرة ، أو فاكهة ، أو بستانا ، أو منظرأ طبيعيا مثل غروب الشمس أو شروقها ، أو غير ذلك .

قد يتعاور الشعراء المعنى الواحد يؤثره كل منهم في قالب . فليأخذ الأستاذ هذه القطع المختلفة في الموضوع الواحد ، وليقابل الواحد بالآخرى ، أي أوقع في النفس ، أي أسلس لفظا ، إلى غير ذلك .

وأم الأجزاء في كل قطعة مطالعها وغنامها ، وبيت القصيد فيها . وقد يكون كل من هذه الأجزاء بيتا أو بيتين أو أكثر .

لا يكتفى أن نحاول أن نجعل الطلاب يحبون الشعر ، ويعفون بقرائنه ، ولكن يجب أن ندرهم على التمييز بين جيده وورديه .

وأحسن طريق لذلك هي طريق المقابلة هذه ، ولا يجيد الأستاذ هذه المقابلة إلا إذا استوفى الشروط التي ذكرناها في أول هذا الفصل .

٣ - الاستعمال

بعد أن يتعرف الطلاب بالقطعة إجمالا وتفصيلا ينظر الأستاذ في ما تحتمله من ضروب الاستعمال ، وما يحتمله طلاب كل صنف منه . قد تحتمل التثنية ، فلتمثل ، أو التحويل من حال إلى حال فلتحول ، أو تحل نثرا فلتحول ، قد تستحق أن تحفظ غيبا ، فلتحفظ ، ولا تستحق ذلك إلا إذا كانت جميلة في لفظها ومعناها ، وكانت قد وقعت في نفوس الطلاب .

وقد يكتفى أحيانا ، ولا سيما في الصفوف الابتدائية ، أن يقرأها الأستاذ أو الطلاب جبرا .

إذا كانت غنائية ، وكان الأستاذ يحسن الغناء ، فليستعزفها لحنا يرن الطلاب عليه ، وإذا لم يكن يحسن الغناء فيكتفى أن يمشي الطلاب على وزنها .

والقطع الخجلة مثل النغبات الخجلة يرجع إليها الحين بعد الحين .

(٤) الإنشاء

الإنشاء فكر ولفظ .

إذا أردنا أن نمرن الطلاب عليه من أدنى الصفوف إلى أعلاها فهناك أربع مراحل :

- (١) أن نعطيهم الفكر واللفظ معا .
- (٢) أن نعطيهم لفظا ، ونكلفهم أن يجدوا له فكرا .
- (٣) أن نعطيهم فكرا ، ونكلفهم أن يجدوا له لفظا .
- (٤) أن نجعلهم على أن يفكروا ويكتبوا ، أي أن يكون الفكر واللفظ من عندهم .

الأولى والثالثة من هذه المراحل تمدان من أدنى الصفوف إلى أعلاها .

والثانية تقتصر على الصفوف الابتدائية .

والرابعة تقتصر على الصفوف العالية .

فأنت ترى أن هذه المراحل متداخلة ، فعلى الأستاذ أن ينتقل من مرحلة إلى مرحلة حسب حاجة طلابه .

أما المرحلة الأولى فيتدرج الطلاب فيها على الترتيب الآتي :

- (١) أن يكتبوا ما يقرأون ، أي بعد أن يقرأوا القطعة على الأصول التي بينهاها في ما تقدم ، يكلفون أن يكتبوا ما قرأوا من غير أن يرجعوا إلى الكتاب .

- (٢) أن يكتبوا ما يقرأون بشيء من التصريف ، أي يحولوا الكلام من حال إلى حال ، بطريق التقليد أولا أي أن يحولوا

الأستاذ فيقولوه ، وبطريق القياس ثانيا أي أن يحوله الطلاب قياسا على أمثاله في دروس سابقة .

- (٣) أن يكتبوا ما يذكرون ، أي أن يرجع الأستاذ إلى قصة قديمة ويكلف الطلاب أن يكتبوها من الذاكرة من غير أن يراجعوها في كتبها .

- (٤) أن يكتبوا ما يسمعون ، أي أن يقرأ الأستاذ لهم ، أو يقص عليهم حكاية ، على أن تكون من مستوى الكتاب الذي في أيديهم في موضوعها ولغتها ، وبعد الحوار فيها يكلفهم أن يكتبوها .

- (٥) أن يلخصوا ما يقرأون ، وفي التلخيص لابد من المحافظة على أمرين :

الأول : النقاط المهمة في القطعة ، فلا يذكر شيء ويُهمل شيء .
والثاني : تسلسل تلك النقاط فلا يُقَدِّمُ ما حقه التأخير ، ولا يؤخر ما حقه التقديم .

- (٦) أن يحولوا حكاية تحتمل التثنية إلى حكاية تمثيلية ، ثم توزع أدوار حكاية من أجاد منهم على بعض الطلاب ، ليستعدوا لتثليها في موعد القراءة الخطائية .

- (٧) أن يختار لهم الأستاذ قصيدة تحتمل أن تحل نثرا ، ويكلفهم أن يحولوها ، وكيف يكون ذلك ؟

قد يختلف الشعر عن النثر في سياق الكلام ، أي أن الشاعر

قد يضطر إلى التقديم والتأخير ، أو الإظهار والتقدير ، لإقامة الوزن ، فإذا أردنا أن نحول الشعر نثرًا غيرنا هذا السياق الذي دعت إليه الضرورة ، فقدما ما حقه التقديم ، وأخرنا ما حقه التأخير ، وأظهرنا حيث يجب الإظهار ، وقترنا حيث يجب التقدير ، وبعبارة أخرى أرجعنا الكلام إلى سياقه الطبيعي .

قد يختلف الشعر عن النثر في استعمال الغريب أو الحوشى من الكلام ، لإقامة الوزن أيضا ، فإذا أردنا أن نحول الشعر نثرًا أبدلنا تلك الألفاظ بغيرها .

فقد يختلف الشعر عن النثر ، أن الشعر تليح لاتصريح ، وإجمال لاتفصيل ، فإذا أردنا أن نحول الشعر نثرًا جعلنا في مكان التليح تصريحا وفي مكان الإجمال تفصيلا .

قد يرتكب الشاعر من الضرورات ما لا يجوز في النثر من قطع أو وصل ، أو مد أو قصر ، أو منع أو صرف ، أو غير ذلك ، فإذا أردنا أن نحول الشعر نثرًا تجنبنا تلك الضرورات .

قد لا يختلف الشعر عن النثر إلا بالوزن والقافية ، فإذا أردنا أن نحوله نثرًا أرسلنا الكلام إرسالًا غير مقيد بوزن أو قافية .

(٨) أن يختار لهم الأستاذ قطعًا من الأدب العالي فيقرأونها ، ويناقشوا فيها ، ثم يكتبوها ، على أن لا تكون تلك القطع من وراء طاقاتهم .

ويجدر بالأستاذ الحين بعد الحين أن يكتب هو شيئًا يكون مثالا بتحدوته في إنشائهم ، فإما من شيء يقرأ الطلاب بالإشياء مثل أن يعتقدوا أن أستاذهم منشي بليغ ، وأن يعجبوا بإنشائه . والإنشاء مثل سائر الفنون لا يصار فيه إلى الإجابة فلا يتكاثر إلا بعد التقليد ، على أن يكون التقليد عن بصيرة لاتقليدا أعمى .

ولا بد أن المقلد يهب في أول أمره ويركد ، ويقوم ويقعد ، ويحافظ الصحيح بالسقيم . ويمشي مكبا على وجهه ثم سوبا على صراط مستقيم ، كما قال صاحب المثل السائر .

وما من كاتب أو شاعر من كبار الكتاب والشعراء إلا كان لأول أمره مقلدا ، فهذا المتنبي فقد قيل إنه كان لأول عهده بصناعة الشعر يقلد أبا تمام ، ثم استقل بطريقته .

وكل كاتب أو شاعر لابد أن يكتب أو ينظم كثيرا قبل أن يجد الكتابة أو نظم الشعر .

(٩) إذا انتهى الطلاب في دروس اللغة إلى درس الأدب فعلى الأستاذ أن يكلفهم أن يدرس كل منهم كتابا ، أو شاعرا ، أو كتابا برأيه ، أو يقابل كتابا بكاتب ، أو شاعرا بشاعر ، أو كتابا بكتاب ، ويضع بما يصل إليه بعد البحث والاستقصاء رسالة أو أطروحة تكون موضع مناقشة .

(١٠) أن يدرسوا قطعًا من الأدب الغربي فيترجموها ، أو ينسجوا على منوالها .

أما المرحلة الثانية فيتدرج الطلاب فيها على الترتيب الآتي :

(١) أن يتزع الأستاذ بعض الألفاظ من دروس القراءة ، ويكلف الطلاب أن يكتبوا جملا عليها ، فإذا مر مثلا في كتاب قراءتهم مثل هذه الجملة ، أن الولد الصغير مولع بالاستحمام بالماء البارد ، فيكلفهم أن يكتب كل منهم جملة على كلمة مولع كأن يقول الواحد أنا مولع باللعب والآخر أنا مولع بالسباحة .

(٢) أن يتزع الأستاذ بعض جمل من دروس القراءة ويكلف الطلاب أن يؤدوا معانيها في جمل أخرى من عندهم فإذا مرت بهم هذه الجملة الخطب حينئذ مثلا كلفهم أن يقرعوا المعنى في جملة أخرى كأن يقول الواحد الأمر سهل ، والآخر المصيبة يسيرة .

أما المرحلة الثالثة فيتدرج الطلاب فيها على الترتيب الآتي :

(١) أن يكتبوا ما يشاهدون . يعمل الأستاذ عملا ويكلف الطلاب أن يكتبوا ما عمل . مثال ذلك أن يدخل الغرفة فيجيب الطلاب فيذهب إلى عمله ، فيأخذ كتابًا أو دفترًا فيقرأ ، أو يكتب إلى غير ذلك ، والطلاب ينتبهونه عملا وعملا ويكتبون ما يشاهدون ثم تختار أجمل جملة وأحسنها فتكتب على اللوح .

ومن هذا القبيل أن يكتبوا عن موكب في الشارع ، أو مباراة

في كرة القدم ، أو زيارة أحد المدرسة ، أو حادثة وقعت فيها ، أو غير ذلك .

وبعد أن يتمرن الطلاب قليلا على الكتابة يحسن بالأستاذ أن يتمرن خيالهم ، كأن يكلفهم أن يكتبوا عن مشهد من المشاهد في حاليين أو ثلاث .

إذا كان الموضوع منظر حصاد مثلا فليكتب بعضهم عنه كأصحاب الحقل ، وبعضهم كعمال فيه ، وبعضهم كعابري سبيل .

وإذا كان وصف مدينة أو قرية فليصفها بعضهم كما تكون في الصيف ، وبعضهم كما تكون في الشتاء .

(٢) أن يكملوا قصة سمعوا أوها . مثال ذلك ، ذهب ولد مع أبيه إلى الغابة ، أما الأب فقعد في ظل شجرة يستريح . وأما الولد فجعل يصيد الفراش ، ولم يلبث قليلا أن انفصل عن أبيه ، وتوغل في الغابة . هنا يقف الأستاذ ويكلف الطلاب أن يكملوا القصة .

(٣) أن يكتبوا قصة عن صورة يرضى عليهم الأستاذ .

(٤) أن يكتبوا قصة تدور حول بضعة ألفاظ ، كأن يكتب الأستاذ على اللوح هذه الألفاظ ، أب ، ابن ، كلب ، غابة ، نهر ، ثم يكلف الطلاب أن يكتبوا قصة توحيا لهذه الألفاظ .

(٥) أن يكتبوا قصة مماثلة لقصة قرأوها ، أو سمعوها ، كأن

يكتبوا قصه تامل قصة روتسون كروزو ، أو يكتبوا راحلة تامل إحدى رحلات السندباد البحري .

أما المرحلة الرابعة فيتدرج فيها الطلاب على الترتيب الآتي :
(١) أن يكتبوا ما يحتاجون إليه في الحياة . من ذلك كتابة الرسائل في مواضيع مختلفة من تهنئة ، أو تعزية ، أو شكر ، أو غير ذلك . وأحسن واسطة لقرن الطلاب على كتابة الرسائل أن تكون الكتاتيب بين الطالب في هذه المدرسة وآخر مدرسة أخرى ، في البلد الواحد ، أو في بلدن مختلفين ، قرية ومدينة ، أو مدينة جبلية وأخرى على شاطئ بحر أو ضفة نهر . على أن لا يعرف الطالب الواحد بلد الآخر ، لتكون فاتحة الكلام بينهما أن يصف كل منهما بلده للآخر .

ويكون التعارف بين الطالبين إما رأساً ، وإما بواسطة أستاذيهما وماجدنا لو تألف هيئة من الوالدين ، أو الأساتذة أو من الفريقين معاً لدرس هذه الفكرة وإخراجها إلى حيز العمل .
إذا وجد أحد الطلاب في إحدى رسائل رفيقه خبراً مهماً فإنه يستطيع أن يختار تلك الرسالة ليقرأها على رفاقه قراءة خطائية في اليوم المعين لهذا النوع من القراءة .
وهنا لابد أن يعرف الأستاذ طلابه بالاصطلاحات في كتابة الرسائل ، في عناوينها ، وابتدائها ، وخواتمها ، ولكن ليحذر

أن يعوهم أن يقولوا ما لا يمتنون ، وأن يقدم بالفاظ لا يعدونها . وما يحتاج إليه الطلاب أن يمتنوا على كتابة الصكوك والاسناد والوصول ، ولهذا نماذج خصوصية تكاد لا تتغير .

(٢) أن يدرسوا موضوعاً يكتبوا عنه ، على أن يكون الموضوع مما ينتظر منهم أن يعرفوه ، أو ما يجب أن يعرفوه ، ويقع في إمكانهم أن يصلوا إلى معرفته ، من جهة ، وأن يترك لكل منهم أن يختار الموضوع الذي يميل إليه ، ويقدر عليه ، من جهة أخرى ، لأنه لا ينتظر أن يميل الطلاب كلهم إلى موضوع واحد ، ولا أن يكونوا كلهم قادرين على الكتابة عنه .
وخير المواضيع ما كان جدالاً ، فيأخذ أحد الطلاب وجهاً ، ويأخذ غيره وجهاً آخر ، ويُسَمِّين " ثالث حكماً بينهما .
مثل أي هذين الشيتين أحوج ما تكون البلاد إليه ، أمة الشباب أم حكمة الشيوخ ؟
أي هذين الشيتين أحوج ما يكون للانسان إليه ، العلم أم المال ؟
وغير ذلك .

أو ما كان حديث اليوم ، كأن يكون أزمة مالية ، أو أزمة بطالة ، أو مرضاً أو فداً ، أو زلزلة ، أو اضطراب أمن ، أو نكبة وطنية ، أو غرق سفينة ، أو عيداً وطنياً ، أو غير ذلك . مما يتحدث عنه الناس ، وتتناوله الصحف المحلية ، أو الصحف الكبرى ، ليستطيع

الطالب إذا أراد أن يكتب عنه أن يسأل أستاذه أو غيره ، أو يجد من المصادر من صحف وغيرها ما يستقي منه بعض المعلومات عنه .
وإذا آتس الأستاذ من طلابه قدرة على التفكير والكتابة فليكلفهم أن يكتبوا رسائل منهم إلى شخص تاريخي .
قد يقرأون حادثة في التاريخ يشعرون منها أو أخرى بعجبون بها . فليكلفهم أن يكتبوا رسالة إلى صاحب الحادثة الفطيع يشددون فيها عليه التفكير ، أو رسالة إلى الآخر يثنون فيها على بطوانته .
وإذا رأوا أمهم تتدرج من سيء إلى أسوأ ، فليكلف كلا منهم أن يكتب رسالة إلى أمه يستنفض بها الهم .
وكل موضوع يدرسه ليكتبوا عنه ، في البيت أو في المدرسة ، لا بد فيه من ثلاث مراحل :

في المرحلة الأولى : يشهد الطلاب للعمل . يسألون غيرهم ، يستعملون القاموس ، يرجعون إلى دائرة المعارف ، أو كتاب آخر من الكتب التي قد تكون مظلة ذلك الموضوع .
وفي المرحلة الثانية : يضعون مسودة بما جمعوه من المعلومات وما خطر لهم من الأفكار ، ثم يفيضونها .
وفي المرحلة الثالثة : يراجعون ما كتبوه ، فقد يبدو لهم أن يجدوا كلمة هنا ، أو يغيروا كلمة هناك .
إذا اعتادوا ذلك كان عملهم أقرب إلى الاتقان . وأما أن

يكتبوا رأساً على قطعة ورق ، من غير استعداد ولا اهتمام ، فذلك هو العيب بعينه .

ما شروط الكتابة ؟

للكتابة شروط عديدة اقتصر منها على ما يأتي :
(١) أن يكون الكلام واضحاً .
(٢) أن يكون صحيحاً منطبقاً على أحكام اللغة وقوانينها .
(٣) أن يكون طبعياً ليس فيه شيء من التصنع أو التلاعب بالافاظ .

(٤) أن يتوخى فيه الإيجاز .

(٥) أن يكون حسن التسليق .

أما إصلاح الانشاء فيجب أن يكون أمام الطلاب . وأحسن طريق لذلك أن يأخذ الأستاذ كل طالب على حدة ، ولكن ذلك غير مستطاع ، ولا سيما إذا كان عدد الطلاب كبيراً ، إذن لا بد من الاقتصار على أهم الاغلاط الشائعة يضع بها الأستاذ قاتع بعد أن يتصفح ما كتبه كل منهم .

وفي معالجة هذه الاغلاط يجب أن يساعد الأستاذ الطالب على الاهتمام الى موضع الخطأ ، وإصلاحه بنفسه .
وهنا لابد لنا أن نقول إن بعض الأساتذة يسرفون في انتقاد طلابهم ، بل يتلذذون أن يجدوا أغلاطاً لهم . وإذا لم تكن هناك

أغلام خلقوها خلقاً ، على حين أن الأول بالأسناد أن يبقى على إحسان طلابه وأن يتغاضى عن كثير من إساءاتهم . فإذا مرت به جملة صحيحة واضحة لا أثر للتصنع فيها فليكتبها على اللوح ، وليقل للطلاب : انظروا ما أجمل هذه الجملة ، انظروا كيف رفع الفاعل ونصب المفعول ، انظروا كيف قدم ما حقه التقديم ، وآخر ما حقه التأخير ، انظروا كيف أحسن استعمال ألفاظه فكلمها مفهومة مأنوسة الخ . فان ذلك أدعى إلى إغراء الطلاب بالإنشاء وتربية ذوقهم فيه .

(٥) القواعد

لتعليم القواعد ثلاثة أساليب :

(١) الأسلوب الأدبى :

وهو الأسلوب الذى يجمع بين القواعد والشواهد . وهو نوعان :

من القاعدة إلى المثال . وهذا النوع على وشك أن يبطل استعماله .

ومن المثال إلى القاعدة . وهذا النوع كثير الشيوخ .

(٢) الأسلوب المغربى

وهو الأسلوب الذى يقتصر على القواعد دون الشواهد .

كأن القواعد غاية في نفسها ، وقد كان هذا الأسلوب كثير الشيوخ إلى زمن الأخير .

(٣) الأسلوب الخلدونى

وهو الأسلوب الذى يقتصر على الشواهد دون القواعد ، أى يسار فيه من المثال إلى الاستعمال ، فيقاس الكلام به على بعض ، لا على أحكام مجردة ، بحيث تصبح الملكة سليقة لا قاعدة . وقد تبسّطت في الكلام على هذه الأساليب الثلاثة في كتابي ، مطالعات في اللغة والأدب ، حيث دعوت إلى إنبات الأسلوب الخلدونى .

ويظهر أن هناك نزعة ، حتى في اللغات الغربية ، إلى هذا الأسلوب . ولكن أن يجمع الرأى عليه ، وعلى أن يكون هذا الاجتماع قريباً ، فنقوض دولة القواعد صاحبة الجلالة ، نقترح أسلوباً رابعاً فسّر فيه من المثال إلى القاعدة ، إلى الاستعمال ، على النموذج الآتى :

يكتب الأستاذ على اللوح هذه الجملة : قام الولد ، بضمة على الدال ثم يقرأها ثم يسأل الطلاب :

ماذا فعل الولد ؟ من فعل القيام ؟

ما علامة الولد ؟

ثم يكتب إلى جانبها جملة ثانية مثالة فرائدة .

ما علامة الفاعل في هذه الجمل ؟

ثم يكتب جملة مثلاً من غير أن يضع علامة للفاعل فيها ، ويكلف الطلاب أن يضعوا تلك العلامة . ثم يكتب أفعالاً لا فاعل لها هكذا :

ذهب
ركض
قعد
وقف
ويطلب من الطلاب أن يضعوا لها فاعلاً .

ثم يكتب أسماء لا فعل لها هكذا :

الطالب
الأستاذ
الاب
الأخ

ويطلب من الطلاب أن يضعوا لكل منها فعلاً . ثم يطلب من كل منهم أن يكتب خمس جمل مثل هذه الجمل تتألف من فعل وفاعل .

على مثل هذا النموذج يسير الأستاذ في درس كل قاعدة من قواعد اللغة ، على أن يراعى في استعمال هذا الأسلوب الأصول الآتية :

(١) لا إعلال ولا إدغام .

اختار الصرفيون القدماء ، وحدة القاعدة ، فإذا كان الكلام أنوعاً وضعوا قاعدة كلية لا تنطبق إلا على نوع واحد منها ، ثم لجأوا إلى الإعلال والإدغام ، ليدخلوا بقية الأنواع تحت حكم ذلك النوع ، على اعتقاد منهم أن ذلك أسهل على الطالب .

مثال ذلك أنهم قالوا ، إن الفعل الثلاثى يبنى على وزن فاعـلـ يتحرك العين وفتح الفاء واللام ، وهذه القاعدة تنطبق من الأفعال على ما كان مثل ذهب ، ولا تنطبق على الفعل الأجوف مثل قال أو الفعل المضاعف مثل ممد ، أو الفعل الناقص مثل رى .

فإذا عملوا ؟

قالوا إن قال أصلها قسول ، وإن ممد أصلها ممدد ، وإن رى أصلها رسمى . لتصح تلك القاعدة .

أما كيف تحولت هذه الأصول الموهومة إلى أشكالها المعروفة فهناك أعمال يقال لها الإعلال والإدغام .

مثال آخر ، أنهم قالوا إن الاسم على وزن فعيـلـ يجمع على فعائل ، كقبيلة وقبائل ، ولكن هذه القاعدة لا تنطبق على مثل قضبة لأنها تجمع على قضايا .

فإذا فعلوا ؟

قالوا إن قضايا أصلها قضاي ييامين بعد الألف على وزن فعائل ، فقلبت الياء الأولى همزة كياء صحائف ، ثم أبدلت كسرة

الهمزة بالفتحة للتخفيف، فقلبت الياء الثانية ألفا، فاجتمعت ألفان بينهما همزة، وهي شبيهة بهما، فقلبت ياء، وقيل قضايا وذلك بعد أربعة أعمال كما رأيت.

وهناك نوع آخر من الكلمات اضطروا لإرجاعها إلى صورها المعروفة إلى خمسة أعمال. وهي ما كانت لامها واوآ، أو همزة. كطبايا، وخطايا، جمع مطيبة وخطيئة. فقد قالوا إن أصل الأول منهما مطاير. وأصل الثانية خطاي. ثم أبدلت الواو في الأولى والهمزة في الثانية ياء. ثم جروا في بقية الأعمال على حكم قضايا.

وكل ذلك لتصل القاعدة الكلية. وهي أن فعلة تجمع على فعائل فكان في ذلك ضرران:

الأول أنهم صعبوا الأمر من حيث أرادوا تسهيله.

والثاني أنهم شلوا الادمعة من حيث أرادوا ترويضها.

إذا لم يكن بنة من تعليم القواعد، فلنجردها على الأقل من هذه الحرافات ولا سبيل إلى ذلك إلا تعدد القاعدة. أي أن تضع قاعدة لكل نوع من أنواع الكلمة فنقول مثلا: إن الفعل الصحيح يجر على وزن كذا، والأجوف على وزن كذا، والمضاعف على وزن كذا، والتانص على وزن كذا، وأن كل كلمة مثل قبيلة ورسالة تجمع على فعائل مثل قبائل ورسائل. وأن كل كلمة مثل قضية ومطيبة وخطيئة تجمع على وزن قضايا ومطايا وخطايا، من غير أن نقول إن الأصل

كذا، ثم صار بعد عملين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة كذا. (٢) الألفاظ الاصطلاحية.

عما تمتاز به اللغة العربية عن غيرها، أن الألفاظ الاصطلاحية في صرفها ونحوها مأخوذة منها، لا مستعارة من غيرها، إلا لفظة «نحو»، فقد قيل أنها أجنبية.

ومع ذلك فإن هناك اصطلاحات لا يفهمها الطالب، فهي تحتاج إلى تفسير.

مثال ذلك لفظة مضارع. لا يكفي أن يعرف الطالب أن المضارع كذا وكذا، ولكن يجب أن يعرف لماذا سميت هذه الصيغة بالمضارع؟

صاغ الفعل ثلاث: ماضٍ ومضارع وأمر. ولا يعرب منها إلا صيغة المضارع، وقد سميت كذلك لأنها تضارع الاسم في الأعراب أي تشابهه.

مثال آخر المفعول المطلق، لا يكفي أن يعرف الطالب أن المفعول المطلق هو كذا وكذا، ولكن يجب أن يعرف لماذا سمي مطلقاً؟

المفاعيل خمسة، وهي المفعول به، والمفعول له، والمفعول فيه، والمفعول معه، والمفعول المطلق.

المفاعيل الأربعة الأولى متباعدة كل منها بحرف، به، أو فيه،

أو له، أو معه، إلا الأخير فغير متباعد، ولذلك سمي مطلقاً. ومن ذلك لفظة المبتدأ والخبر، فإن النجاة لم يصنعوا اختياراً لأن المبتدأ قد يقع مبتدأ، وقد يقع متأخراً، فإذا صدقت لفظة مبتدأ على ما تقدم منه، فلا تصدق على ما تأخر.

ولأن الخبر قد يكون خبراً نحو الامتيازات الأجنبية ألغيت وقد يكون تعريفاً نحو الامتيازات الأجنبية هي حقوق اكتسبها الأجانب الخ، فإذا صدق على الأولى، فلا يصدق على الثانية.

فانت ترى أن اللفظين فقدنا معنيهما اللغويين، وأصبحتا من الألفاظ الاصطلاحية المحضة، فكأنهما أجنبيتان، فهما في حاجة إلى تفسير.

وقد يكون للشيء الواحد اصطلاحان، كما يسمى الفعل الثاني في قولك «أن تجتهد تنجح»، جواب الشرط وجزأه، فالأخرى بالاستناد أن يختار الاصطلاح الثاني، لأنه يستفاد منه ترتيب النجاح على الاجتهاد، وأما الاصطلاح الأول فبعد عن ما لو ف الطالب، لأن الجواب يقتضي أن يكون هناك سؤال لا شرط.

وهكذا في سائر الاصطلاحات ما لو أردنا أن ننسج اصطلاحاً اصطلاحاً لاستجنا إلى كتاب يرأسه.

(٣) أن تقتصر من القواعد على ما يقتضيه الاستعمال. إذا أخذنا باب المبتدأ والخبر مثلاً، فلا يهمنا أنهم لقدم فإن

وقد ينسكّران، أو أنهما قد يتقدمان وقد يتأخران، أو أن المبتدأ قد يستغنى عن الخبر وأن الخبر قد يستغنى عن المبتدأ، فإن ذلك يؤخذ بالبداية والتقليد.

ولما همنا أن نعرف ما المبتدأ، وما الخبر، وإنهما مرفوعان، وأن نعرف عمل التواضع فهما.

(٤) أن نأخذ القواعد حسب الحاجة إليها في الكلام أو القراءة أو الانشاء، وليس حسب ترتيبها في كتبها.

قد نحتاج إلى الفاعل قبل المبتدأ والخبر، أو إلى المبتدأ والخبر قبل الفاعل، قد نحتاج من الأحكام إلى السهل قبل الصعب، أو إلى الصعب قبل السهل، فلا يجوز أن نؤخر ما نحتاج إليه بحجة أنه لم نجيء نوبته في الكتاب.

(٥) أن يكون المثال صالحاً لأن يستفيد الطالب منه القاعدة المطلوبة من تلقاء نفسه.

إذا أردنا أن نعرف الطالب بحكم، لن، ومعناها مثلاً فلا بد أن نراعي في اختيار المثال أمرين:

الأول: أن تكون هناك قرينة على عملها.

والثاني: أن تكون هناك قرينة على معناها، مثل هذه الجملة «الاجتهاد ينجح في الحياة»، وأما التسللان فلن ينجح في الحياة، فورد ينجح في الجملة الأولى مرفوعة، وفي الثانية منصوبة قرينة

على أن نأسيه ، ونجاح المجتهد في الحياة قريبة على أن لن في
الجملة الثانية نافية ، وأنها لنفي المستقبل .

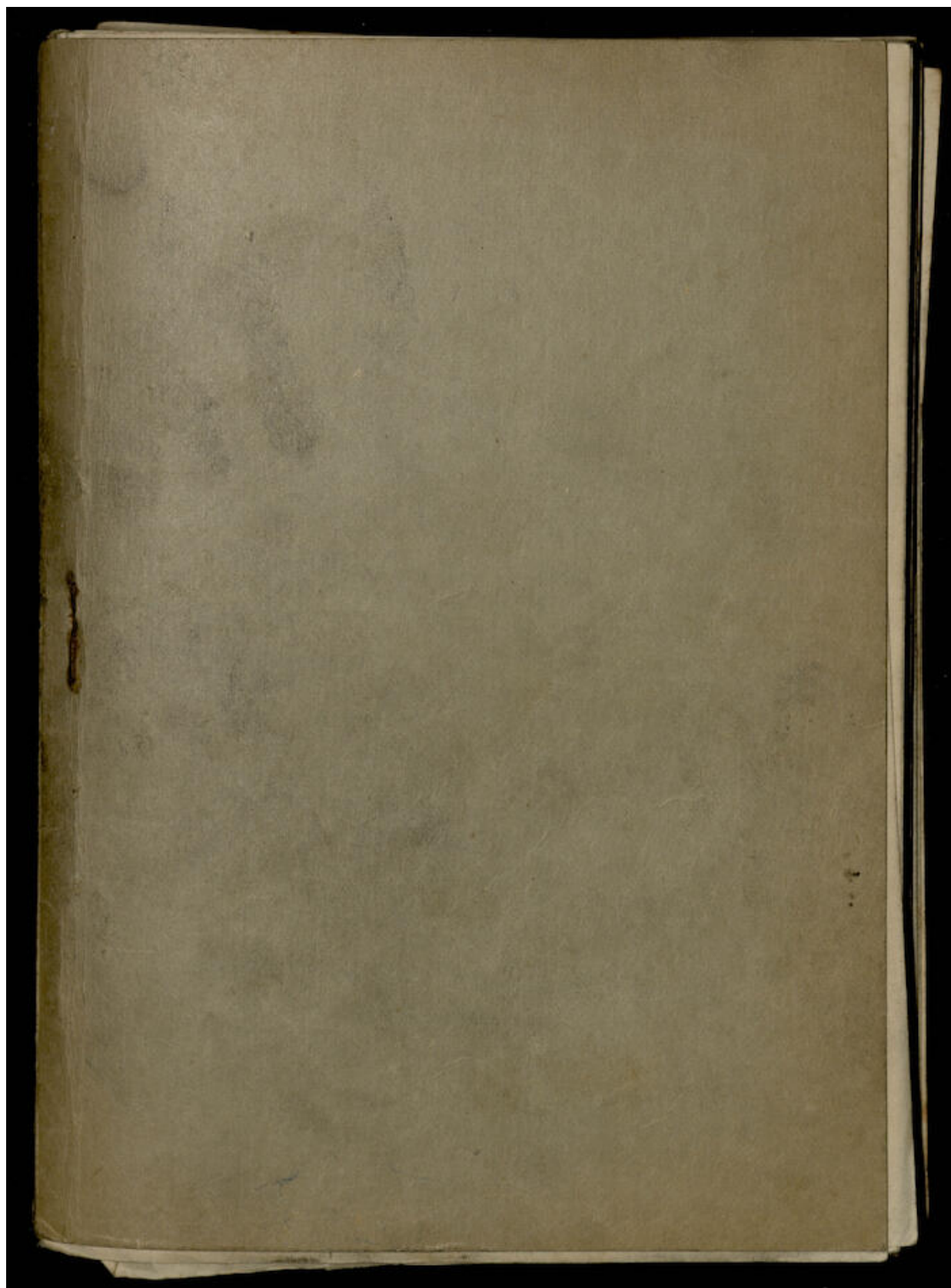
وأما إذا كان المثال مثل هذه الجملة ، لن ينال السكسلان جائزة .
فإن القرينة على أنها ناصية ؟ وأين القرينة على أنها لنفي المستقبل ،
لا لنفي الماضي ؟

(٦) أن لا تنو إلى الأحكام أو الأبواب المتشابهة لئلا تختلط
على الطالب .

إذا أخذنا اليوم الجوازيم ، فلا تأخذ غدا التواصب ، وإذا
أخذنا اليوم باب إن وأخواتها ، فلا تأخذ غدا باب كان وأخواتها .
بل يجب أن نفصل بينها بدروس أخرى إلى أن ينطبع حكم كل
منها على لسان الطالب .

(٧) بعد أن يكون الطالب قد استوفى أحكام كل باب شيئاً
بعد شيء ، قد يكون من المفيد أن ننظم أحكام كل باب على حدة ،
لتسهيل مراجعتها عند الاقتضاء .

(٨) إذا لم يكن بد من تعليم القواعد على هذا الأسلوب أو
غيره فلا يفت الأستاذ أنها وسيلة لا غاية ، وأن الغرض منها أن
تساعد الطالب على اكتساب ملكة اللغة في كلامه وقرائمه وإنشائه .
ولذلك لا فائدة من هذه القواعد إلا إذا كانت استعملاً .



الأصول

في تعليم اللغة العربية

لواضعه

خالد السطّار

الطبعة الأولى ١٩٢٤

القاهرة ١٩٥٢

مطبعة الاعتدال بمصر

الأصول

في تعليم اللغة العربية

69

لواضعه

عبد السلام

١٩٢٤

القاهرة ١٩٥٣

مطبعة الإحياء بمصر

- ٨١ -

مبادئ

هذه بين مبادئ وأصول في تعليم اللغة العربية
أرجو أن يكون فيها بعض الفائدة

١ - المدرسة بأسرها بدروسها وأساتذتها وحدة

لا تتجزأ بأزاء لغة التدريس :

إذا كانت اللغة العربية هي لغة التدريس ، فهي لا تنحصر
في مكان لا تتعداه من جدول الدروس ، حيث تؤخذ رأساً ،
ولكنها تدخل في كل درس ، حيث تؤخذ بالواسطة أيضاً .
ولا يستقل بها أستاذ دون آخر ، ولكن يشترك فيها جميع
الأساتذة .

فكل درس ، مهما كان موضوعه ، لا يمكن أن يجرّد عن أن
يكون درساً في اللغة .

وكل أستاذ ، مهما كان موضوعه ، لا يمكن إلا أن يكون
أستاذاً للغة .

لذلك يجب أن يكون كل أستاذ مهذب اللغة ، عارفاً بأوضاعها
وأحكامها ، لا يستعمل فملاً في محل فعل آخر ، أو حرف جر
في محل حرف جر آخر ، ولا يسكن المتحرك أو يحرك الساكن ،
ولا يضع حركة بنائية أو إعرابية في محل حركة أخرى ،

١٩٤

بجبل ، فإن الأسلوب المألوف في كلام الطلاب أن يقولوا : زيد
بجبل وإن كثرت ماله .

أو كزيادة في الكلام كزيادة ما بعد لفظة غير نحو : من غير
ما سبب ، أو بعد إذا ما جاء فلان ، وكزيادة الباء في
خير ليس نحو : ليس زيد براجع .
أو كحذف بعض أجزاء الكلام نحو : ما أنبأ فلان الاكلا ،
ونحو : مراييل تقيكم الحر أي والبرد ، ونحو قول الشاعر :

احفظ وديمتك التي استودعتها

يوم الأعراب إن وصلت وإن لم

أي وإن لم تصل .

ونحو قول الشاعر :

أزف الترحل غير أن ركابنا لما نزل بركابنا وكأن قد

أي وكأن قد زالت .

أو حذف بعض أجزاء الكلمة الواحدة نحو لم يكلم أي لم يكن
وكالترخيم في المبادئ نحو يا صاحب أي يا صاحب ، ونحو أفاطم
أي يا فاطمة ، وفي التصغير نحو حميد وزهير تصغير أحد وأزهر
وغير ذلك .

قد يرد في القطعة مثل لا يعرفون قصته نحو رجيع فلان يخفي

حين ، أو وافق شئ طبقة ، أو بذاك أو كذا وفوك نفع ، أو
تليح إلى قصة مجهولتها كقول الشاعر :

فوافقه ما أدرى أحلام نائم

ألمت بشئ أم كان في الركب يوشع

فإنه أشار إلى قصة يشوع بن نون المشهورة في إيقانه الشمس ،
أو قول ماثور ، أو آية ، أو حديث ، أو علم جنرافي ، أو علم
تاريخي ، أو قاعدة من قواعد بعض العلوم ، أو غير ذلك .

فعلى الأستاذ أن يسأل ما الجمل التي لم تعرفوا معانيها ؟

الاهتمام بالألفاظ والجمل يوسع معرفة الطلاب باللغة ،
ولكن الغرض الأول منه أن يتوصلوا من فهم الألفاظ والجمل
إلى فهم الفكر المهم في القطعة ، فهو الجمل الأول ، والألفاظ
والجمل في الجمل الثاني .

هذه أمثلة من الأسئلة التي يجدر بالاستاذ أن يضعها أمام
الطلاب قبل القراءة الثانية ليجدوا الجواب عنها ، والغرض من
مثل هذه الأسئلة أن يكون هناك غرض محدود للبحث عنه ،
لأنه قبل أن يكلف الطلاب القراءة يجب أن يعرفوا لماذا يقرأون
وهذا يستدعي أن يدرس الأستاذ القطعة ويستعد لتدريسها
الاستعداد كله قبل أن يدخل صفه .

قد يؤدي الخطيب من المعاني بنظراته ما لا يستطيع أن يؤديه
بعبارة .

(٣) أن يُسمع الجميع ، القريبين والبعيد ، أن يسمعون كل كلمة
وكل حرف في كل كلمة ، فلا يرفع صوته بكلمة ، ويخفضه بأخرى
أو يرفعه بحرف ، ويخفضه بآخر ، فيسمع الحاضرون بعض كلماته
وحروفه ، دون بعض ، على أن لا يعلو بصوته إلى درجة الصراخ
الحاد كأنه يخاطب مثيراً ، ولا يسفل به إلى درجة الهمس الخفي
كأنه يخاطب نفسه .

(٤) أن يُفهم الجميع .

كما يساعد على الفهم أن يحسن القاري أداء حروفه وحركاته
على الوجه الواضح الصحيح ، وأن يراعى أحكام الوقف ، وأن
يحسن الإيقاع والبركا تقدم .

ولكن ذلك كله لا يكفي إذا كانت هناك كلمات أو جمل غير
مألوفة ، فإذا وقع شيء من هذا في القطعة التي يقرأها ، وقدر أنه
قد يكون هناك من لا يفهمه ، فعليه أن يتبع كل كلمة أو جملة غير
مألوفة بأخرى تفسرها ، على أن لا يحول ذلك دون انسجام القراءة ،
فإذا مرت به مثل هذه الجملة ، وكان في عرفهم أن يعملوا كذا ،
فليقرأها هكذا : وكان في عرفهم أي عاداتهم أن يعملوا كذا .

(٥) أن يسترعى انتباه الجميع .

في كل ما تقدم من الشروط ما يسترعى الانتباه ، وتزيد على
ذلك أمرين :

الأول ، أن يجعل لقطعة التي يريد أن يقرأها مقدمة وجيزة
تدق الطلاب إلى معانيها ، كأن يقول لهم :

عزرت على قطعة في موضوع كذا اعجبني كثيراً ، فاخترت أن
أقرأها عليكم في اجتماعنا هذا ، فحسن أن تنال رضاكم .

والثاني أن يكون صوت القاري جميلاً سائماً من كل عيب ،
فإذا لم يكن كذلك تميل السامعون ، وودوا لو يسكت .

وهنا مكان لأن نستدعي اهتمام المدرسة بعلاج أصوات
طلابها وتهذيبها .

عيوب الصوت كثيرة .

كالخشنة ، والخمسة ، والبسطة ، وغير ذلك . مثل هذه
العيوب يجب أن يستشار فيها الطبيب .

ومنها ما يكون عن عيوب في الخلق كالنقص ، أو بلامه
لطمع ، أو صغر الهمة ، إلى غير ذلك مما يظهر أثره قليلاً أو كثيراً
في الصوت .

وقد تنبه المنهجي إلى دلالة الصوت على الخلق فقال .

كرمٌ بين في كلامك مائلاً وبين عيشن الخيل في أسرارها

وقال :

وجائزة دعوى المحبة والهوى وإن كان لا يخفى كلام المناق

وهنا يجب أن يعالج كل خلق بعلاجه .
ومنها ما تكون عن عادات قبيحة في الشخص الواحد ، أو في
البلد الواحد . من ذلك أن تكون الأصوات رخوة مطوطة كأنها
خارجة من أفواه أموات لا أحياء . ومن ذلك ما يعتاده البعض
من أن لا يخرج الكلمات من فم إلا وهو عاض باضراسه ، كأن
كلماته درر غوال ، يغشى إذا فتح فم أن تنال ، أو يلوى شذقيه
بمنة وبسرة . أو يحيل لسانه في فم كأن لا سلطة له عليه ، إلى غير
ذلك مما يشوه الصوت بل يشوه شكل الفم فيؤذي الأذن والعين معاً .
وهنا يجب على المدرسة أن تحارب هذه العادات جديداً لتخلص
الأصوات بل لتخلص النفوس والأخلاق والعادات من كل شائبة .
ومسؤولية العناية بالأصوات يتوزعها جميع الأساتذة ولا سيما
أستاذ الألعاب الرياضية فانه جدير أن يحرص طلابه على أن يتنفسوا
بكل رئتهم لا بجهد يسير منها .

وأستاذ الغناء - إذا كان هناك أستاذ للغناء - فإن الغناء يقوى
الأصوات ويعتقها .
وأستاذ القراءة الجهرية ، فانه جدير أن يتنبه لعيوب الصوت
فيعالج منها ما يمكنه أن يعالجه .

ويشارك هؤلاء الأساتذة في هذه المسؤولية طيب المدرسة
فانه جدير أن يفحص الأنف ، والحنجرة ، واللسان ، كما يفحص
الجسم كله ، ظاهره وباطنه ، فيعالج ما يحتاج منه إلى علاج .

لا يجب أحد أن يخطب الصوت يسير ، فان له دخلاً كبيراً
في حظ صاحبه في هذه الحياة ، في ارتياح الناس إليه ، أو نفورهم
منه ، لأن صوت المرء يكون دليلاً على خلقه كما تقدم ، فقد تشرع
من صوت محدثك أنه رخو النفس أو شديدها ، ضعيف الإرادة
أو قويها ، خبيث النية أو سليمها ، عالي الهمة أو قانرها ، كريم أو
لئيم ، صادق أو كاذب ، شجاع أو جبان ، إلى غير ذلك من الصفات
المتجذبة أو المستكرهة .

وهناك كثير من الأعمال مما له صلة بالجمهور لا يحسن إلا من
كان صوته جميلاً سالماً من كل عيب .

ولعل أنجع الوسائل في إصلاح أصوات الطلاب ، واحسان
استعمالها ، هو التقليد ، أي أن يكون الأستاذ جميل الصوت ، وأن
يحسن استعماله ، فيقلده طلابه ، ويجدر به من وقت إلى آخر إذا
جمع بأحد يحسن القراءة أن يدعو إلى المدرسة ، ليقرأ أمام
الطلاب فيقلدوه .

على أن نأصبة ، ونجاح المجتهد في الحياة قريبة على أن لن في
الجملة الثانية نافية ، وأنها لنفي المستقبل .

وأما إذا كان المثال مثل هذه الجملة ، لن يتألم الكسلاان جائزة ،
فإن القرينة على أنها ناصبة ؟ وأين القرينة على أنها لنفي المستقبل ،
لأنني الماضي ؟

(٦) أن لا تتوالى الأحكام أو الأبواب المتشابهة لئلا تختلط
على الطالب .

إذا أخذنا اليوم الجوازيم ، فلا نأخذ غدا التواصب ، وإذا
أخذنا اليوم باب إن وأخواتها ، فلا نأخذ غدا باب كان وأخواتها .
بل يجب أن نفصل بينها بدروس أخرى إلى أن ينطبع حكم كل
منها على لسان الطالب .

(٧) بعد أن يكون الطلاب قد استوفوا أحكام كل باب شيئاً
بعد شيء ، قد يكون من المفيد أن ننظم أحكام كل باب على حدة ،
لتسبل مراجعتها عند الاقتضاء .

(٨) إذا لم يكن بد من تعليم القواعد على هذا الأسلوب أو
غيره فلا يفت الأستاذ أنها وسيلة لا غاية ، وأن الغرض منها أن
تساعد الطالب على اكتساب ملكة اللغة في كلامه وقراءته وإنشائه ،
ولذلك لا فائدة من هذه القواعد إلا إذا كانت استعمالاً .

