

مكتبة الأطفال

بقلم الأستاذ سبر قطب

الطفل أبو الرجل . . .

هذه الجملة من أصدق الجمل التي تصور الحقائق الكبيرة في كلمات قليلة . فنحن نعلم اليوم — بما يشبه اليقين — أن سنوات الطفولة الأولى ذات أثر حاسم في مجرى حياة الفرد ، وتكوين عاداته وأخلاقه وسلوكه ، وتكييف شخصيته وتحديد اتجاهاته ، في سنوات شبابه ورجولته وكهولته وشيخوخته !

ولكن معرفتنا بهذه الحقيقة — في مصر — لم تنتج آثارها الكاملة بعد . فعنايتنا بالطفولة لا تزال شبه معدومة . ولا أعنى المنزل وحده . إنما أعنى المدرسة كذلك ، وأعنى معها البحوث والدراسات الخاصة بهذه المرحلة من حياة الأفراد . ولا تزيد الكتب التي صدرت باللغة العربية خاصة بدراسة حياة الطفل على عدد أصابع اليد الواحدة ، فإذا أضفنا إليها الكتب التي تعالج مرحلة الطفولة ضمن فصولها العامة لم يكدر يرتفع العدد إلى عشرة . . . وهي قلة ملحوظة تدل على مقدار عنايتنا بهذا الجانب الحيوى الهام .

ولا تزيد عنايتنا بالطفل في المدرسة شيئاً عن الدرجة التي يرمز إليها عدد الكتب المؤلفة عن حياة الأطفال ، بل ربما نقصت كثيراً . إن لم نقل إنها خارجة عن حساب المدرسة المصرية في هذه الأيام !

والواقع أن فكرة الغالبية الساحقة من المدرسين والمدرسات عن حياة الطفل قاصرة جداً ، وعنايتهم بفهمها ودراستها لا تسكاد تذكر . فإذا وجدت قلة نادرة من بينهم تقيم لهذه المسألة وزناً ، فإن النظام المدرسى الآلى لا يتيح لهم أن يعنوا بها عناية مجدية . وذلك إذا استثنينا المدارس النموذجية وبعض رياض الأطفال . وحتى

هذه المدارس النموذجية والرياض لا يعدو الأمر فيها مجرد مبادئ لهذه العناية ، ولا تزال في دور التجربة التي تعتمد على التقليد أكثر مما تعتمد على أسس مستقلة لدراسة الطفل المصرى في حياته وبيئته الخاصة .

والعناية بمكتبة الأطفال فرع من العناية بالأطفال ! فبعد هذه المقدمة نستطيع أن نتصور مقدار العناية بتلك المكتبة ، وبكل ما يقرؤه الأطفال في اللغة العربية . وقبل أن نمضى في الحديث يحسن أن نحدد ماذا نعنى بكلمة الطفل هنا في صدد الحديث عن مكتبته . إن السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل تكاد تكون خارجة هنا من الحساب . فهى دور الحضانة الأول ، والمعول فيه على المحاكاة ، وعلى التلقين الذاتى من الوالدة أو الخاضنة ، ومعهما الوالد وبيئة المنزل المحدودة على كل حال . وهى مرحلة لا تعنينا كثيراً فى صدد الحديث عن « مكتبة الأطفال » لأن الطفل لم يبلغ مرحلة القراءة بعد فى هذه السن . أما الفترة التالية مباشرة لسن الخامسة ، والتي تمتد إلى الثانية عشرة أو أكثر قليلاً فهى التى تعنينا .

وهذه الفترة التى تمتد سبعة أعوام أو ثمانية يمكن تقسيمها إلى مرحلتين أو ثلاث مراحل إذا أردنا الدقة فى التقسيم .

المرحلة الأولى — وهى مرحلة متميزة نوعاً — تمتد من الخامسة إلى الثامنة . والمرحلتان التاليتان — وهما متداخلتان — تستغرق إحداها السنتين التاليتين (التاسعة والعاشر) وتلحق بها المرحلة الأخيرة (من العاشرة إلى الثانية عشرة أو ما بعدها بقليل)

فما مدى عنايتنا بتوفير مادة القراءة للطفل فى هذه المراحل الثلاث ؟ إن معلوماتى عن « رياض الأطفال » قليلة نسبياً . أما معلوماتى عن المدارس الأولية والمدارس الابتدائية فوافية فيما أعتقد .

وعلى أية حال فالمكتبة المدرسية والكتب الدراسية في الجميع ناقصة نقصاً مخجلاً أما في المدارس الأولية والابتدائية خاصة ، فهي كتب مملة مؤذية ، ولعل أيسر أضرارها تبغيض الطفل في القراءة ، وغرس عادة الانصراف عنها في حسه وهو بعد طفل صغير .

ولقد قمت مرة باستفتاء للتلاميذ في أربعين مدرسة مختلفة بين الابتدائي والثانوي بنين وبنات ، في مدارس أميرية ومدارس حرة ، وفي جهات مختلفة من المملكة المصرية ، بعد أن أحطت الاستفتاء بكل ما يمكن أن يجعله صحيحاً خالياً من التأثيرات الخارجية .

وكان موضوع هذا الاستفتاء : أحب درس إلى التلاميذ . وأبغض درس إليهم فأما أحب درس ، فقد اختلفت عنه الإجابات . وأما أبغض درس فقد اتفقت الأغلبية في كل فصل في جميع المدارس .. على أنه هو درس « المطالعة » ! ولا شك عندي في أن كتب المطالعة الموضوعة بأيدي تلاميذ المدارس كفيلة بتكوين هذا الاجماع الرائع على كراهية درس المطالعة ، حيث لا يتدخل أى عامل آخر في هذا الإحساس ، لأن درس المطالعة بالذات لا يكلف التلاميذ جهداً كدرس الإنشاء مثلاً أو درس القواعد أو درس الحساب . فلم يبق إلا أن الكتاب بشكله وبمادته هو منبع هذه الكراهية التي تشترك فيها الغالبية من التلاميذ !

والسبب الأول في سقوط كتاب المطالعة في هذا الاستفتاء ، أن واضعيه لم يلقوا بالهم إلى التلاميذ إطلاقاً . إنهم ألقوا بالهم إلى الموضوع على أحسن تقدير . وإن كان يبدو في كثير من الأحيان ، أنهم لم يلقوا بالهم إلى شيء مآ ! إنما هي جمل وموضوعات متناثرة ضموها في كتاب !

وليس كتاب المطالعة وحده هو الذي يتسم بهذه السمة ، فكتاب المحفوظات كذلك ، ومثله كتاب المعلومات العامة وكتاب التاريخ وكتاب الجغرافيا وسائر الكتب المقررة الموضوعة بأيدي التلاميذ .

وقبل الكتب كانت البرامج . وهي جميعاً لا تحسب حساباً لطبيعة الطفل ، ولا يبدو أن واضعها فكروا في هذا الأمر أقل تفكيراً !
وفي المدرسة تعاون المناهج والكتب والمدرسون وطرق التدريس على مهمة واحدة : هي . . . « سرقة طفولة الأطفال » . فالجميع يحاولون إنضاج الطفل قبل الأوان ، ومخاطبته بطريقة الرجال ، وتوجيهه توجيه الرجال ... هذا إذا كان هناك قصد معين في هذا التوجيه !

والنتيجة أن يكره الطفل الكتاب ، وأن ترسخ في نفسه هذه الكراهية . فما يكاد يترك المدرسة حتى يلتقي بالكتب الكريهة بعيدة عنه ، ثم لا يحاول أن يعاود هذه العملية الكريهة . وتلك هي العلة الأولى لما نشكوه فيما بعد من الإعراض عن القراءة ، وتضييع أوقات الفراغ عند الرجال في الجلوس على المقاهي أو لعب القمار !

وندع المدرسة المصرية لننظر في المحيط الخارجي . فنرى العناية بالتأليف للأطفال أظهر وأكثر ، ونرى المحاولات لإنشاء « مكتبة الأطفال » تتعدد وتتوالى ولكن من الحق أن نقول : إن كل ما وصلنا إليه حتى اليوم هو وجود بعض كتب للأطفال لا « مكتبة الأطفال » على النحو الذي يعبر عنه هذا العنوان .
نعم وجدت كتب الأطفال قليل منها جيد ، والكثير به بعض النقص والخطأ . ولكن « مكتبة الأطفال » لم توجد بعد . لأن هذه المكتبة مشروع ضخم معقد ، يحتاج إلى دراسة طويلة ، وبرنامج خاص ، وتصميم معين . وعدد من المؤلفين يعملون وفق هذه الأسس عدداً متطاولاً من السنوات .

وقبل أن نشرح شيئاً من هذه الأسس يجب أن نجيب على هذا السؤال :

— ما غايتنا من تأليف « مكتبة الأطفال » ؟

ولكي نجيب عليه يحسن أن نستعرض نظريتين في التربية تحكمت كل منهما في خطط التعليم والتربية وبراغمهما فترة من الزمان .
ففي وقت من الأوقات لم يكن لطبيعة الطفل وميوله أية قيمة في نظر المدرسة .

وكان هناك قالب معين يجب أن يصب فيه كل طفل ، ليخرج مناسباً للبيئة التي يعيش فيها ، دون أن يقام وزن لاستعداداته وميوله الشخصية ، ونزعاته كفرد مستقل له كيان خاص — ولا تزال هذه النظرية هي المسيطرة على المدرسة المصرية في أشد صورها جموداً وآلية .

أما اليوم فتظلنا النظرية الأخرى القائمة على تقدم البحوث النفسية ووجود مدارس التحليل النفسى ، وهى شديدة العناية بالميل الفردية إلى حد كاد يتجاوز حد الاعتدال ، فلا يحسب للحياة الاجتماعية حساباً ، ولا يقيم لضرورات هذه الحياة وزناً ، ويكاد يحصر هدفه الأخير من التربية والتعليم فى تنمية مواهب الطفل الخاصة إلى أبعد الحدود .

وبين هذين الطرفين نستطيع أن نجد نحن طريقنا المأمون . فنجعل الهدف إعداد الطفل للحياة الاجتماعية مع مراعاة ميوله واستعداداته الخاصة . وبذلك نستغل ميوله فى تحقيق هدف أكبر من إرضاء هذه الميول ، وهو الوصول به إلى حالة معينة يواجه فيها الحياة العامة بأقل ما يمكن من كبت ميوله الفردية واستعداداته الخاصة .

وليس هذا الذى مر خروجاً عن موضوع « مكتبة الأطفال » ولا استطراداً إلى بحوث نظرية فى التربية . فمكتبة الطفل إن هى إلا أداة من أدوات التربية والتعليم . وهذه لا بد أن تخضع للغاية النهائية من هذه الأدوات .

هذه الغاية ذات أثر فى موضوعات مكتبة الأطفال وطرائقها . ففى وقت من الأوقات ، كان الغرض الخلقى هو الذى يسيطر على معظم ما يقدم للطفل من مقروءات . فكانت الحكيم والنصائح هى المادة الأولى للكتب . فلما خفت حدة الدفعة الوعظية المباشرة ، ظل « المغزى » هو الذى يسيطر على ما يقدم للطفل من حكايات وقصص ، وهو الذى يبرز فى نهاية القصة بصورة مستقلة . وكلفنا يذكر تلك الكتب التى كانت تحتم كل قصة بسطر مستقل عن « المغزى » !

وفي وقت من الأوقات — لعله لا يزال قائماً — كان الغرض اللغوى أو الأدبى هو الذى يسيطر على كتب الأطفال . وكان تزويد التلاميذ بطائفة ضخمة من الألفاظ والتراكيب هو العمل البارز فيما يقدم إليهم ليقرؤوه !

وبإلى هذه اللحظة لم تستقل « مكتبة الأطفال » عن هذين الغرضين اللذين لا يجوز أن يسيطرا على هذه المكتبة وحدها ، ولأن يكونا الهدف النهائى الأخير ولست أساير المغالين من أنصار المدرسة الحديثة فى التربية ، فأزعم أن هذين الغرضين خارجان عن أغراض « مكتبة الأطفال » الأساسية . كما لا أزعم أن « التسلية » وإثارة شوق الطفل ونشاطه ، هما وحدهما اللذان يجب أن يسيطرا على التأليف للأطفال . . .

وشئ من القصد والاعتدال ، يجعلنا نقرر أن مجموعة هذه الأغراض مضافاً إليها تزويد الطفل بطائفة من المعلومات الثقافية العامة هو هدف « مكتبة الأطفال » على العموم .

ونحدد هذا الكلام ونلخصه ، فنقول : إن الهدف الأخير من مكتبة الأطفال هو مزيج من :

١ — تنمية معجم الطفل اللفظى بتزويده بطائفة صالحة من الألفاظ والتراكيب والأساليب .

٢ — تهذيب ذوقه الفنى بالأساليب الأدبية المناسبة ، والصور والألوان المصاحبة .

٣ — إرهاب حسه الإنسانى والخلقى بجمال الأساليب والصور ، وبطبيعة

الموضوعات التى تختار ، وما تثيره فى النفس من انفعالات واستجابات .

٤ — تزويده بطائفة صالحة من المعلومات الثقافية فى كل اتجاه بما يناسب مستواه .

٥ — إثارة شوقه ونشاطه وإيقاظ ميوله واستعداداته ، وإدخال البهجة على حياته ، مع تحقق كل ما مرّ من الأغراض .

ولتحقيق هذه الأغراض كلها متمزجة ومبلورة فى ذلك المزيج ، يجب أن تدرس طريقة الطفل فى الإحساس والتصور ، ثم طريقته فى التعبير . حتى نقدم له الثقافة

والتهديب الذوق والخلقي والاجتماعي ، بالطريقة التي تشوقه ، وفي الأسلوب الذي يحبه ، وفي اللغة التي يفهمها في كل مرحلة من مراحل الطفولة الثلاث .

ونبدأ بالمرحلة الأولى .

والطفل في هذه المرحلة خيالي إلى أبعد الحدود ولكنه واقعي إلى أبعد الحدود أيضاً ! ولكي نترجم هذا الكلام إلى لغة « علم النفس » نقول : إن هذه المرحلة هي مرحلة الخيال الحسي .

فالمحسوسات وحدها هي أساس تصور الطفل في هذه المرحلة ، ولكن خياله يمتد لهذه المحسوسات كل الحركات الخيالية التي تخالف كل معقول ومنظور في كثير من الأحيان .

فهذه اللعبة الخشبية كأن حتى يتحرك ويأكل ويسمع ويحس . وهذه الشجرة تملك أن تقفز من مكانها وأن تفوص في الأرض أو تصعد إلى السماء . وكل شيء تدب فيه الحياة وينفعل ويستجيب على نحو من الأنحاء . ولكن هذا الخيال كله يعجز عن تصور حالة نفسية أو شعورية ليست حسية ، كل العجز . وكل المعنويات تقريباً خارجة من حسابه ، ولا مدلول لها في عالمه .

ومعجم الطفل اللفظي والتعبيري في هذه المرحلة ضيق . وهو يكاد يكون محصوراً في « أسماء » المحسوسات التي مرت به و « الأفعال » التي تعبر عن الوقائع المحسوسة في عالمه ، و « الحروف » التي تربط هذه الأفعال ب تلك الأسماء . وكثيراً ما يخطئ في استخدام هذه الحروف فيضع « على » موضع « في » كما يستخدم « في » بدل « الباء » أو العكس في كثير من الأحيان .

والأغراض الغائية لا وجود لها في عالم الطفل في هذه المرحلة . فالحركة في ذاتها هي التي تثير انتباهه . ففي قصة « القرد والطرايش » مثلاً ، لا يهمه أن سرعة بديهة بائع الطرايش هي التي هدته إلى حيلة رمي طربوشه على الأرض لتقلده القردة فوق الشجرة ، فترى بالطرايش التي سرقتها منه وهو نائم . ولكن الذي يهمه هو حركة

لبس القردة للطرايش ، وحركة قذفها لهذه الطرايش تقليداً للرجل . وهما حركتان تنيران في نفسه الفرح والنشاط بغض النظر عن « المغزى » الأخير أو المعلومات الداخلة في ثنايا القصة عن ميل القرد للحكاية . وتسلسل القصة إذن لا يهتم بمقدار ماتهمه كل حركة فيها على انفراد . والمواقف المثيرة وحدها هي التي تبقى في وعيه عند ما تطلب منه إعادتها عليك !

والزمن لا حساب له ولا مدلول عند الطفل في هذه المرحلة . وكل شيء ممكن أن يقع بدون حساب لعامل الزمن أيضاً . وقد يعرف كيف يعدّ ، فيعرف أن عشرة أيام أكثر من سبعة ، ولكن العلاقة بين الحوادث والزمن مفقودة بقائاً . فهو يستطيع أن يكبر حتى يصير كأبيه مثلاً في يوم ، أو عشر سنوات ، أو مئة سنة على السواء ! والقطعة التي ولدت اليوم في الحكاية يمكن أن تصيد العصفور غداً ، أو في هذه اللحظة بدون حساب لعامل الزمن في نموها وقدرتها على الاصطياد ؟

وهذه المعلومات تنير لنا طريق التأليف للطفل في هذه المرحلة . فالحكاية هي المفضلة عنده . ويجب أن تقوم هذه الحكاية على مجموعة مواقف مثيرة سريعة الحركة ، وأن تخلو من العناصر المعنوية التي لا تبرزها الحركة الحسية ، ولا ضرورة للتقيد فيها بعامل الزمن في تسلسل الحوادث .

ولكن لكي لا نهمل الأغراض الخلقية والذوقية والعقلية يجب ألا نضمها حركات شريرة ، ولا مناظر مخجلة ، ولا انفعالات مخيفة مؤذية للأعصاب .

ويحسن كذلك أن نراعى الحقائق العلمية بقدر الإمكان على شرط ألا يخل ذلك بجمال القصة وتشويقها . وإذا استطعنا أن نقيم الحوادث الخيالية المثيرة المشوقة على حقيقة طبائع الأشياء والحيوانات والناس الداخلة في بناء القصة ، كان ذلك أفضل . وإن لم يكن كله ضرورياً .

ولما كان الخيال الحسى هو أساس تصور الطفل حينئذ ، فإن الحكاية التي تمثلها الصورة تكون أنسب من الحكايات التي تمثلها الألفاظ . لأن التصور عن طريق الألفاظ وحدها مجهد للطفل من ناحية ، ولأن معجمه اللفظي في هذه المرحلة لا يسمح

باستخدام جميع الألفاظ والقراكيب التي تصور الحكاية من ناحية أخرى . وحينئذ تنوب الصورة المنظورة عن كثير من العبارات الملفوظة أو المكتوبة ، فيتم تصور الطفل للحوادث ، ويربط بين الصورة والعبارات فيساعد هذا في تنمية معجمه اللفظي لأن الألفاظ في هذه الحالة ترتبط بالصورة وتحفظ معها في مخيلته لا في ذاكرته فحسب . وهذه الألفاظ القليلة التي تستعمل للمساعدة فحسب ينبغي أن تخلو من ألفاظ « المعاني » على قدر الإمكان ، وأن تكثر فيها الألفاظ الدالة على المحسوسات والحركات الحسية . لأن تجارب الطفل النفسية والشعورية إلى هذا الوقت ضئيلة ومحدودة . واللفظ المعنوي رمز على تجربة نفسية سابقة فهو غير مفهوم عند الطفل ولا مدلول له في عالمه ، مهما بلغ المدرس من المهارة في تفهيمه معناه . فالعلم بالشئ فرع عن تصوره ، والطفل لا يتصور المعنويات في هذه السن ، فلا يفهم ما يدل عليها من الألفاظ ويبقى بعد ذلك أن نقول : إن الصور الملونة أشد إثارة للطفل من الصور السوداء على اختلاف في تأثير الألوان المتعددة ، ليس هنا مجال التفصيل فيه ^(١) .

والحركة العامة في الصور أهم في نظر الطفل من تفصيلاتها الدقيقة ، فيكفي أن تعطيه الصورة التأثير العام ، لأنه لا يقف طويلا . بل ربما لا يقف أصلا . عند الجزئيات .



فإذا وصلنا إلى المرحلة الثانية فنحن أمام صبي نما إدراكه (ولكنه لا يزال في دائرة المحسوسات) . ونما معجمه اللفظي (ولكن لا مدلول في نفسه للكثير من ألفاظ المعاني) . ونمت معلوماته إلى حد ما .

والقصة في هذه المرحلة أيضاً يجب أن تظل عماد المكتبة . ولكن يمكن أن تقسم

(١) دلت التجارب التي أجريت في أمريكا على أن ترتيب الألوان من حيث جاذبيتها في نظر الأطفال كما يلي : من سن ٢ ½ إلى ٥ الأحمر والأخضر والأزرق ثم الأصفر . ومن سن ٧ إلى ١٢ الأزرق والأحمر والأخضر ثم الأصفر . أما في الكبار فالأزرق في المقدمة ثم يليه الأخضر فالأحمر ثم الأصفر . وقد لوحظ بوجه عام أن جاذبية الأصفر ضئيلة جداً في حين أن أشد الألوان إثارة للطفل هي الأحمر والأزرق والأخضر وتكاد تكون هذه الألوان الثلاثة في مستوى واحد .

بين الصورة والألفاظ . فتكون الألفاظ هي الأصل والصورة هي المشكلة لهذا الأصل
ولسكن بنسبة كبيرة . كما يمكن أن يكون المعلومات الثقافية الدقيقة نصيب في
القصة ، فتلاحظ — بنسبة أكبر — الحقائق الواقعة في تأليف القصة إذا تناولت
مادة أو حيوانا . على أن يكون للتخيل الحسى نصيبه في القصص الخيالية كالأساطير
الخرافية . مع ملاحظة أن الطفل في هذه المرحلة قد نما وعيه فأصبح يفرق بين
المخلوقات الحية والمواد الجامدة ، وبات يعرف الحدود الحقيقية لمقدرة هذه المخلوقات
الحية . فيجب ألا نفقد ثقته بالإغراق في تصورات طفلية كالتي كان يحبها ويتخيلها
في المرحلة السابقة إلا إذا حدثناه بلغة الأساطير وفي جو الأساطير .

أما الأمر الذى يجب أن نحذره أشد الحذر فهو إثارة غرائزه الشريرة أو تصوير
الشر منتصراً في قصة من القصص ، أو رسم مواقف مخجلة أو وقعة . وإذا كنا لا نطبق
« المغزى » البارز المنصوص عليه ، فإننا في الوقت نفسه يجب أن ندس هذا المغزى في
ثنايا القصة وفي نتائج الحوادث . والطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يدرك هذا المغزى
وأن يتأثر به بدون أن ننص عليه

والملاحظة الأخيرة في هذه المرحلة ، هي أن نتوخى بقدر الامكان البعد عن ألفاظ
المعانى — إلا في دائرة ضيقة — فالخوف والغضب والألم ، وأمثالها قد تكون في المستوى
المفهوم في عالم الصبي حينئذ . ولكن المروءة ، والمجد ، والشرف ونظائرهما ، يصعب
تصورها في نفسه ، لأن مدلولاتها انفعالات معينة واستجابات خاصة لم يتعرض لها
الصبي ، واللفظ لا يخلق في النفس معنى جديداً ، إنما كل مهمته أن يستدعى فيها
معنى سابقاً قد استقر فيها .

أما المرحلة الثالثة فتعطينا من كثير من هذه القيود .

لقد نما تصور الصبي وإدراكه ، ومرت به بعض التجارب النفسانية المحدودة .
فأحب أشياء وكره أشياء . وتألّم ورضى . وانقم وتسامح ولقد استفاد كثيراً
من المعلومات الثقافية ، ووصل إلى مستوى الشهادة الابتدائية في الغالب . وبسبب

تلك التجارب وهذه المعلومات نما معجمه اللفظي ، وأصبح يستطيع أن يدرك كثيراً من مدلولات الألفاظ المعنوية .

وإذا كانت القصة لا تزال هي أحب ما يقرأ في هذه المرحلة ، فإن عرض المعلومات العامة في صورة مشوقة قد يساوى في لذته لذة القصة .

ثم إن القصة التاريخية هنا ، وقصص الأبطال التاريخيين والمعاصرين تجد لها مكاناً في مكتبة هذا الغلام .

وبهذا كله ينفس المجال أمامنا لتنمية هذه المكتبة ، وتزويدها بشتى الفنون والثقافات في الحدود المناسبة ، على شرط أن نلاحظ دائماً عامل التشويق .

وللصورة هنا مكانها . ولكنه المكان المحدود لمجرد التوضيح أو التزيين !
والمعنويات مكانها كذلك ، على ألا يخذعنا هذا القول فنغرق في وصف الانفعالات النفسية ، والخطرات الشعورية . فنحن لا نزال أمام طفل محصوله من التجارب النفسية ضئيل ، فيجب أن تظل الحادثة هي عماد القصة وأن تكون المعلومات الحسية هي مادتها الأصلية !

وتبقى كلمة أخيرة عن الأسلوب .

وقد ورد في هذا المقال مرات اصطلاح « معجم الطفل » . وفي اللغة العربية لا نزال في حاجة إلى جهد جبار لتحديد هذا المعجم .
لقد استطاع « ويست » في اللغة الإنجليزية أن يحدد هذا « المعجم » وذلك بعد بحث طويل عن الألفاظ التي يستخدمها الأطفال في جهات متعددة في أعمار مختلفة .
ومن مجموعة هذه الألفاظ استطاع أن يحدد معجمه المتدرج في كتبه المعروفة بحيث ينمو معجم الطفل عاماً بعد عام بنسبة معينة ، وبحيث يقتصر في كل سنة على عدد محدود من الألفاظ يستخدمها في كل ما يكتبه للطفل في هذه السنة .
وقد نحتاج نحن إلى مجهود أضخم من الذي بذله « ويست » في تجاربه .

إن الأطفال في مصر وفي جميع البلاد العربية لا يتفاهمون باللغة العربية بل يتحدثون بلغة أهلهم — وهي العامية — فمن الصعب إذن إن لم يكن من المستحيل أن نحصر مجموعة الألفاظ المناسبة للطفل في كل مرحلة بحيث نجعلها أساساً لمعجمه، ونضع على أساسها الطريقة المثلى لتنمية هذا المعجم .

ولكن هذا لا يدعو لليأس على كل حال . فأمامنا القواعد العامة لنمو النطق ، ونمو التصور والإدراك ، وعلى أساس هذه القواعد نستطيع أن نختار معجم الطفل . فنبدأ بالحواس وأسمائها وأفعال الحركات الحسية بأبسط صورة ، ثم نرتقي إلى ألفاظ الخيال الحسي ثم نرتقي إلى المعنويات الحسوسة ، ومنها إلى المعنويات النفسية ومنها إلى المعنويات التجريدية . ونلاحظ في ذلك كله أبسط الألفاظ وأكثرها قرباً من لغة الحديث ، ونبقى الأساليب الأدبية للمرحلة التالية بعد مراحل الطفولة الثلاث ، أي إلى « مكتبة الشباب » .

ولا داعي إلى التفاصيل الذي نلاحظه في كثير من الكتب المؤلفة للأطفال . والأطفال المساكين ينوءون بها وبما فيها من غريب الألفاظ والتراكيب والأساليب . ولنفق بأسرع ما يمكن تلك الجريمة التي ترتكبها كل يوم . جريمة : « سرقة طفولة الأطفال !

Résumé

SAYYED QOTB : La Bibliothèque enfantine.

L'auteur souligne la pénurie de livres illustrés pour enfants, écrits en langue arabe. Il montre à quelles conditions doivent répondre de pareils livres pour être réellement adaptés à la mentalité enfantine.