الباب الرابع

التعبير

منزلته بين فروع اللغة :

يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية ، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه . فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية ، وألوان المعرفة والثقافة ، وكل هذا أداة للتعبير ، والمحفوظات والنصوص — كذلك — منبع للثروة الأدبية ، وذلك يساعد على إجادة الأداء ، وجمال التعبير ، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ فى التعبير ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحاً ، فيُفهم التعبير الكتابى على صورته الصحيحة . . . . وهكذا .

والتعبير يستمد أهميته من عدة نواح ، أهمها :

١ — أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ، لأنه وسيلة الإفهام ، وهو أحد جانبى عملية التفاهم .

٢ — أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد .

٣ — أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً فى إخفاق الأطفال ، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعى والفكرى .

٤ — أن عدم الدقة فى التعبير يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة ، ومن صور هذا — مثلا — أن يكتب تلميذ الإعلان الآتى ويعلقه بالمدرسة :

« ضاع منى كتاب ، ومن يجده يرده إلىّ مشكوراً » . محمد .

فلا شك أن هذا إعلان قاصر ، تعوزه الدقة ، وهو بهذه الصيغة لا ينهض بتحقيق الغاية المرتبطة به ، والدقة تقتضى ذكر اسم الكتاب ، وذكر الأماكن التى يظن أنه فقد فيها ، وقد يكون من المناسب — أيضاً — ذكر اليوم الذى ضاع فيه ، ولا بد — كذلك — من أن يكون الإمضاء كاملا كاشفاً عن صاحبه اسما وفرقة .

وفى مواقف حيوية أخرى تظهر أهمية الدقة فى التعبير :

(ا) يقابلك شخص فى الطريق ، فيستوقفك ؛ ليسألك عن شىء يريده ، كعنوان شخص ، أو اسم شارع ، أو مسار إحدى وسائل النقل إلى مكان معين ، وقد ينطق هذا الشخص فى سؤاله بجمل كثيرة ، ويستهلك وقتا طويلا ، ومع ذلك لا تستطيع أن تفهم منه شيئاً ؛ لأن كلامه تعوزه الدقة والتحديد ، فتضطر إلى أن تتخلص من هذا الموقف بقولك : لا أعرف .

وإذا أبت عليك الشهامة والمروءة إلا أن ترفق بهذا الضال الحائر ، قلت له : ماذا تريد ؟ أو ماذا تقول ؟ كأنه لم يقل شيئاً ، أو كأن ماقاله ليس له حساب فى معرض الفهم والإفهام .

(ب) وتقف أمام شباك التذاكر فى إحدى دور الخيالة . فلا يكتفى منك العامل بأن تقول له : أريد تذكرة ، بل لا بد أن تحدد فى طلبك قيمة التذكرة التى تسمح بها ميزانيتك ، والمكان الذى تؤثر فيه أن يكون مقعدك ، وموعد الحفلة التى تريد مشاهدتها ؛ وإلا اضطررت العامل إلى أن يسألك . فتستهلكا معاً وقتاً أطول مما يجب .

(حـ) ومن الناس من تدخل دقة التعبير فى مقاييس كفاياتهم ، وعوامل نجاحهم : كالمعلمين ، والمحامين ، ووكلاء النيابة ، والمذيعين ، ومندوبى الصحافة ، وموظفى الاستعلامات ، ونحوهم .

الغرض من درس التعبير :

١ — تمكين التلاميذ من التعبير عما فى نفوسهم . أو عما يشاهدونه ، بعبارة سليمة صحيحة .

٢ — توسيع دائرة أفكارهم ؛ وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه فى حصة التعبير على نطاق واسع ، بحجة أن الأفكار إنما يكتسبها التلاميذ بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر ، والخبرات المتجددة فى المجالات الحيوية المختلفة ، وبغير ذلك من الوسائل .

ونحن — مع تسليمنا بهذه الحجة — نستطيع فى حصة التعبير الشفوى أن نزود التلميذ بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة . وعلى توليد المعانى

الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة ، كأن نعلمهم أن يذكروا الأسباب التى تؤيد ما يقررونه من أحكام ، وأن يذكروا النتائج التى تترتب على موقف معين ، وأن يضربوا أمثلة يوضحون بها أقوالهم ، وأن يلجئوا إلى عرض الموازنات الكاشفة الموضحة ، وأن يستعينوا فى تعبيرهم بما يصلح من معلوماتهم فى المواد المختلفة . . إلى غير ذلك من ضروب الافتنان والتصرف فى نواحى القول . وألوان التعبير .

٣ — تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب ، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية ، وسنوضح هذه الطريقة فى موضع آخر .

٤ — تعويدهم التفكير المنطقى ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها ببعض .

٥ — إعدادهم للمواقف الحيوية التى تتطلب فصاحة اللسان ، والقدرة على الارتجال .

أسس التعبير :

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ والحقائق ، التى ترتبط بتعبير التلاميذ ، وتؤثر فيه ، وتفهُّم هذه المبادئ ، والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين فى دروس التعبير ، من حيث اختيار الموضوعات الصالحة الملائمة ، واتباع الطرق المثلى فى التدريس ، وهذه الأسس أنواع ثلاثة :

أسس نفسية ، وأسس تربوية ، وأسس لغوية .

الأسس النفسية :

١ — ميل الأطفال إلى التعبير عما فى نفوسهم ، والتحدث مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم ، ويبدو هذا الميل فى حرص الطفل على أن يحدث أباه فيما شاهداه معاً فى دار الخيالة ، أو فى حفلة ، أو زيارة ، أو سفر ، أو نحو ذلك ، ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النفسى فى علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة فى درس التعبير ، ويتهيبون مواقفه .

٢ — ميل الأطفال إلى المحسات ، ونفورهم من المعنويات . ومراعاة هذا المبدأ تفيد فى تخير الموضوعات الملائمة للتلاميذ فى المراحل المختلفة ، وفى الاستعانة بالصور والنماذج فى أثناء الدرس .

٣ — ينشط التلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز ، وكانوا فى موقف يتوافر فيه التأثر والانفعال ، ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل فى كراسات الإنشاء ، ونجاح هذه الرسائل فى صناديق البريد ، فقد يكلف المدرس تلميذه أن يكتب رسالة إلى والده ، يطلب فيها نقوداً ؛ ليشترى بها ملابس للشتاء ، فيكتب التلميذ كلاماً غثا ركيكاً ، فإذا استبد به البرد ، وثقلت وطأته عليه ، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية ، أسرع فكتب إلى والده رسالة ؛ لهذا الغرض نفسه ، فيجىء كلامه معبراً مبيناً ، له حظ من الترابط والإحكام ، وتعليل ذلك ميسور ، فالتلميذ فى الحالة الأولى إنما يكتب إرضاء للمدرس ، وانقياداً له ، دون تأثر أو انفعال ، ولكنه فى الحالة الثانية يكتب بدافع يحفزه ، ولغرض يريد تحقيقه ، ومثل هذا يقال فى وصف رحلة ، يكتبه تلميذ تخيلا ؛ ليستوفى واجباته المدرسية ، ويكتبه هذا التلميذ عقب عودته من رحلة ، امتلأت بها نفسه .

٤ — فى أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدّة عمليات عقلية ، فيها كثير من العسر والتعقيد ، وهذه العمليات — على كثرتها — تئول إلى عمليتين ، هما : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، ويقصد بعملية التحليل رجوع التلميذ إلى ثروته اللغوية ، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات ؛ ليتخير من بينها الألفاظ التى يؤدى بها فكرته .

ويقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ ، هاتان العمليتان تتمان معاً ، وتمضيان فى سرعة ويسر عند الكبار ، ولكن بالنسبة للأطفال الصغار تتطلبان جهداً ووقتاً ؛ ولهذا يجب على المدرسين أن يأخذوا أطفالهم بالرفق والأناة ، وأن يتذكروا أن الطفل يعانى صعوبات كبيرة فى محاولته التعبير ؛ لقلة زاده اللغوى ، وفقره من المفردات التى تسعف فى هذا الموقف ، ولقلة خبرته بطرق نظم الكلام ، وتأليف الجمل على النظام السليم .

وكلما نما الطفل زاد محصوله اللغوى ، وزادت خبرته بتأليف الكلام ، فيستطيع أن يعبر فى سرعة وسهولة ، كما يستطيع أن يعبر تعبيرات مختلفة ، فى كثير منها جمال وبلاغة ؛ وذلك لاتساع ثروته اللغوية ، وتمرسه بكثير من الأساليب والأنماط المختلفة فى الأداء .

٥ — غلبة الخجل والهيب على بعض التلاميذ ، ومثل هؤلاء ينبغى تشجيعهم ، وأخذهم باللين والصبر ؛ ولا ينبغى أن ييئس المدرس من علاج هؤلاء ، بل يجب أن

يأخذ بأيديهم ، ويقضى على عوامل النقص فيهم .

٦ — المحاكاة والتقليد : يعتمد فى تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد ، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد ؛ ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم فى الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ .

ومما يؤسف له أن المدرسين يستهينون بهذا الواجب . فيستعملون اللغة العامية فى تدريسهم حتى فى دروس التعبير الشفوى .

الأسس التربوية :

١ — الحرية : فهى من مبادئ الأديان السماوية ، ومن مقومات الحياة « الديمقراطية » مادامت لا تتعارض مع النظام المطلوب ، أو مع حقوق الغير . ومن حق التلميذ أن يمنح نصيبه من الحرية فى درس التعبير :

(ا) فنترك له الحرية — أحياناً — فى اختيار الموضوع الذى يحب أن يتحدث أو يكتب فيه .

(ب) كما نترك له الحرية فى عرض الأفكار التى يريدها ، أو التى نلقنه إليها ؛ فيدركها ويحسها فى نفسه ، دون فرض أو تقييد .

(ح) ويكون حرًّا — كذلك — فى العبارات التى يؤدى بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات معينة ، يرقع بها كلامه .

٢ — ليس للتعبير زمن معين ، ولا حصة محددة ، بل هو نشاط لغوى مستمر ، يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة ، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة :

فمجاله فى حصة القراءة إجابة التلاميذ عما يوجه إليهم من أسئلة فيما قرءوه ، أو فى الصورة التى أمامهم فى الكتاب ، وكذلك تلخيص المقروء ونقده .

ومجاله فى درس النصوص شرح المعنى ، ونقد النص وتذوقه ، ومجاله فى درس الإملاء الإجابة عن أسئلة توجه إلى التلاميذ فى القطعة بعد أن يستمعوا إليها ، وفى درس القواعد فرصة للتدريب على التعبير ، فالقطعة التى تختار منها الأمثلة ، يجب مناقشة معناها أولا ، وهذا لون من ألوان التعبير ، وفى الأبيات الشعرية ، والأمثلة الأدبية التى تستخدم فى التطبيق مجال للتدريب على التعبير ، وذلك بشرح معناها ، وكذلك درس البلاغة ، وجميع المواقف التى يقفها مدرس اللغة من تلاميذه ، حتى درس الخط ، يمكن اتخاذ مادته

أساساً لمناقشات معنوية تطلق ألسنة التلاميذ بالتعبير .

٣ ــ الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء ؛ ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات ، ويصفونها بأنها مقفلة ، أو ضيقة ، أو مظلمة ، وإذن ينبغى أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ .

الأسس اللغوية :

١ ــ قلة المحصول اللغوى لدى التلاميذ ؛ وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع .

٢ ــ التعبير الشفوى أسبق من التعبير الكتابى .

٣ ــ مزاحمة اللغة العامية ، ويمكن الاستعانة بالأغانى الرفيعة والأناشيد والقصص فى تزويد التلميذ باللغة الفصيحة ، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع .

أنواع التعبير

التعبير نوعان : تعبير شفوى ، وتعبير كتابى .

فالتعبير الشفوى هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفوى ، والتعبير الكتابى هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريرى .

التعبير الشفوى :

تبدو أهميته فى أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية فى الميادين المختلفة ، ومن مشكلاته فى الميدان المدرسى مزاحمة اللغة العامية ، وغلبتها على ألسنة التلاميذ ، وللتعبير الشفوى صور كثيرة ، نعرض بعضها فيما يلى :

١ ــ التعبير الحر .

٢ ــ التعبير عن الصور التى يجمعها التلاميذ . أو يعرضها عليهم المعلم ، أو الصور التى بكتب القراءة .

٣ ــ التعبير الشفوى عقب القراءة ، بالمناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة .

٤ ــ استخدام القصص فى التعبير بالصور الآتية :

(ا) تكميل القصص الناقصة (ب) تطويل القصص القصيرة .

(حـ) سرد القصص المقروءة أو المسموعة (د) التعبير عن القصص المصورة .

٥ ــ حديث التلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها (حصص الألعاب ، والرسم ، والأشغال . والحفلات ، والرحلات ، والمباريات ، ونحو ذلك) .

٦ ــ مملكة الحيوان والنبات والطير .

٧ ــ الحياة : طبيعتها وأعمال الناس فيها ، وما يجدّ فيها من الأحداث (الحدائق ــ المزارع ــ الصحارى ــ مظاهر الفصول المختلفة ــ البيئات ــ الفلاح ــ ساعى البريد ــ الجندى) . . .

٨ ــ الموضوعات الخلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية .

٩ ــ الخطب والمناظرات .

التعبير الكتابى :

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية ، والحاجة إليه ماسة فى جميع المهن ، ومن صوره .

١ ــ كتابة الأخبار ، لاختيار أحسنها . وتقديمه إلى صحيفة الفصل ، أو مجلة المدرسة .

٢ ــ جمع الصور والتعبير الكتابى عنها ، وعرضها فى الفصل ، أو فى معرض المدرسة .

٣ ــ الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة .

٤ ــ تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة .

٥ ــ تكملة القصص الناقصة ، وتطويل القصص الموجزة .

٦ ــ تأليف قصص فى غرض معين ، أو فى أى غرض يختاره التلميذ .

٧ ــ تحويل القصة إلى حوار تمثيلى .

٨ ــ كتابة المذكرات واليوميات والتقارير .

٩ ــ كتابة الرسائل للاستئذان فى زيارة الأماكن المختلفة ، أو للدعوة إلى حفلة ،

أو لتأدية واجب اجتماعى فى مناسبات الشكر ، أو التهنئة ، أو التعزية ، أو نحو ذلك من الأغراض الحيوية .

١٠ ــ الكتابة فى الموضوعات الأخرى الحسية أو المعنوية ، التى أشرنا إليها فى صور التعبير الشفوى ، على أن يتخيرها المدرس مناسبة للتلاميذ ، فى النواحى الاجتماعية ، والقومية ، والاقتصادية ، والأدبية ونحوها .

١١ ــ إعداد الكلمات لإلقائها فى مناسبات مختلفة .

١٢ ــ نثر الأبيات الشعرية .

١٣ ــ كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات .

التعبير الوظيفى والتعبير الإبداعى

إذا عرضنا الصور السابقة للتعبير الشفوى ، والتعبير الكتابى ، وما يماثلها ، تبين لنا أن التعبير اللغوى ، إما أن يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض ؛ لتنظيم حياتهم ، وقضاء حاجاتهم ، ويسمى هذا النوع « التعبير الوظيفى » مثل المحادثة ، والمناقشة ، والأخبار ، وإلقاء التعليمات ، والإرشادات والإعلانات ، وكتابة الرسائل والتقارير ، والمذكرات والنشرات . . . ونحو ذلك .

وإما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة ، هى الأداء الأدبى ، ويطلق على هذا النوع « التعبير الإبداعى أو الإنشائى » مثل كتابة المقالات ، وتأليف القصص ، والتمثيليات ، والتراجم ، ونظم الشعر .

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان فى المجتمع الحديث ، فالأول يحقق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية ، والثانى يمكنه من أن يؤثر فى الحياة العامة بأفكاره وشخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغى تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير ، وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة ، التى تتطلب كل نوع منهما .

ومن وسائل هذا التدريب ، وهذا الإعداد ، ألا نقتصر فى موضوعات التعبير على النوع الإبداعى ، كما نرى الآن فى المدارس ، بل لا بد أن يكون للتعبير الوظيفى نصيب كاف من الموضوعات ، ومن فرص التدريب :

فى المدارس التجارية مثلا ، ينبغى أن يلاحظ المدرس أن تلاميذه — بعد تخرجهم — سيعملون ، أو سيعمل أكثرهم فى المصارف ، والشركات ، والمؤسسات ونحوها ، وستوكل إليهم أعمال كتابية وفنية ، تتطلب القدرة على كتابة المذكرات والتقارير والرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ، والإرشادات ، وعلى تلخيص التقارير المطولة ، وتبويبها ، والتعليق عليها ، ونحو ذلك ؛ وإذن يجب تدريب التلاميذ فى هذه المدارس على تلك الأنواع المختلفة من التعبير الوظيفى .

وفى المدارس النسوية ، تؤخذ الطالبات بألوان كثيرة من الفنون العملية النسوية ، كالتطريز والطهى ، والتدبير المنزلى والموسيقا ، والأشغال المختلفة .

وللتعبير اللغوى وظيفة فى تسجيل هذا النشاط وتقويمه ، وتقديم الاقتراحات الخاصة به ، وتلخيص ما كتب عنه ، أو بعبارة أخرى ، لاتستغنى طالبات هذه المدارس عن اتخاذ التعبير اللغوى الوظيفى أساساً فى التنظيم الحيوى لهذا اللون من النشاط ، الذى يمارسنه فى المدرسة .

ودور المعلمين والمعلمات تعد الطلاب والطالبات للتدريس بالمدارس الإبتدائية ؛ وأكثر هذه المدارس منبث فى القرى والبيئات المختلفة ، البعيدة عن المدن ، ومدرسو هذه المدارس مطالبون — بحكم عملهم وصلتهم بهذه البيئات — بأن يسهموا فى خدمة البيئة الاجتماعية ، وهذا يتطلب قدرتهم على كتابة التقارير ، وتقديم المقترحات ، وإعداد المذكرات ، وإدارة المناقشات فى الندوات المختلفة ، وصياغة الإرشادات وغير ذلك من فنون التعبير الوظيفى .

وكذلك يحتاج طلبة المدارس الزراعية والصناعية إلى التدريب على التعبير الوظيفى .

وقد لاحظنا — مع الأسف — أن كثيراً من مدرسى هذه المدارس التى ضربنا المثل بها ، لايرعون هذه الناحية ، فلا يدربون تلاميذهم على التعبير الوظيفى ، ويقصرون موضوعات التعبير على اللون الإبداعى التقليدى ، وقل أن تجد مدرساً ينقل من المدارس الإعدادية أو الثانوية إلى هذه المدارس ، ويفطن إلى أن مالديه من موضوعات التعبير ، فى كراسات الإعداد ، التى يحتفظ بها من سنوات مضت — أصبح أكثره لايصلح للتلاميذ أو التلميذات فى هذه المدرسة الجديدة ، التى نقل إليها ، وأن الحاجة تدعو إلى استخدام الموضوعات الوظيفية فى تدريب التلاميذ والتلميذات على التعبير .

مراحل التدريب على التعبير

أولا : فى المدارس الابتدائية

يمكن تقسيم المرحلة الابتدائية فى هذا التدريب ثلاث حلقات ، هى الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثانى ، والحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، والحلقة الثالثة ، وتشمل الصفين الخامس والسادس .

(ا) الحلقة الأولى :

يقتصر التدريب فى هذه المرحلة على التعبير الشفوى ؛ لأن التعبير الكتابى يستوجب نوعاً من المهارة الكتابية ، والطفل فى هذه المرحلة تعوزه هذه المهارة ، وينبغى استغلال ما فطر عليه الطفل .

١ — فهو يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده ، أو يتأثر به فى ألعابه ، ونواحى نشاطه ؛ ولهذا تختار موضوعات المحادثة من هذه النواحى : كاللعب والمشاهدات فى البيت والشارع والمدرسة ، والحفلات والزيارات والرحلات ، والهدايا والطيور ، والحيوانات وأدوات الطعام ، ووسائل الانتقال ، ونحو ذلك .

٢ — والطفل يميل إلى الصور ؛ ولهذا تستخدم الصور الملونة المعبرة مادة لتدريب الأطفال على الحديث ، وذلك بطريق الأسئلة .

٣ — ويميل الطفل — كذلك — إلى سماع القصص وسردها ؛ ولهذا كانت القصص القصيرة ، الواضحة المشوقة ، أداة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث ، والانطلاق فى التعبير .

٤ — والطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله ، وإلى إلقاء الأخبار ؛ ولهذا كان التعبير الحر من خير ما يلائم الأطفال ، فى التدريب على التعبير .

(ب) الحلقة الثانية :

يدرب الأطفال فى هذه الحلقة على التعبيرين : الشفوى والكتابى ، أما التعبير الشفوى فيسير على نمط الحلقة الأولى ، من حيث اختيار الموضوعات وألوان التعبير ، ولكن

بصورة أوسع ، وأسلوب أرقى ؛ وذلك لا تساع أفق الطفل ، ونمو أفكاره ، وتقدم ملاحظته ، وزيادة محصوله اللغوى .

وأما التعبير الكتابى فيدرب عليه الأطفال فى هذه الحلقة بطرق كثيرة ، مثل :

١ — استعمال كلمات فى جمل تامة ، ويحسن اختيار هذه الكلمات مما يعرفه الأطفال ، ويستعملونه فى حياتهم ، أو مما ورد فى الموضوعات التى قرءوها ، ويستطيع المدرس ، فى هذا اللون من التدريب أن يأخذ الأطفال بأنواع من السلوك الحميد ، بالإضافة إلى تدريبهم على التعبير الكتابى ، وذلك باختيار بعض الكلمات التى ترد فى معارض التوجيه الخلقى والسلوكى مثل كلمة : النظافة — الفقير — يحترم — البطل — يعتنى — يرتب — الصادق — جمهورية مصر العربية .

٢ — تكملة جملة ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من كلمات أمامه ، أو يأتى بها من عنده ، ويسير المدرس بالتدريج فى هذه الطريقة ، فيعرض على الطفل أولا جملة تنقص كلمة ، ثم يتدرج فى إطالة الجملة ، وحاجتها إلى كلمتين أو أكثر .

٣ — الإجابة عن أسئلة عامة منوعة ، أو عن أسئلة فى موضوع قرأه الأطفال .

٤ — ترتيب قصة تعرض أجزاؤها على الأطفال غير مرتبة .

٥ — التعبير عن الصور .

٦ — كتابة العبارة بعد تغيير بعض كلماتها بكلمات تقابلها ؛ لاستقامة المعنى ، مثل : « فى الشتاء يشتد البرد ، ويلبس الناس ملابس ثقيلة ، ويظهر من الفواكه البرتقال واليوسفى » .

ويطالب الطفل بأن يضع كلمة « الصيف » بدل كلمة « الشتاء » وأن يغير مايجب تغييره فى الجملة .

٧ — كتابة بعض الجمل عن عمل يقوم به الطفل ، أو عن شىء يشاهده .

٨ — تلخيص قصة قصيرة قرأها الطفل أو سمعها .

٩ — تكوين أسئلة لإجابات مختلفة .

الحلقة الثالثة :

يدرب التلاميذ فى هذه الحلقة على نوعى التعبير ، ففى التعبير الشفوى يدربون على الأنواع المختلفة المناسبة ، التى أشرنا إليها سابقاً ، على ألا يكون منها الموضوعات المعنوية :

لبعدها عن حياتهم .

وفى التعبير الكتابى تتبع الطرق الآتية وما يماثلها :

(ا) الإجابة عن عدة أسئلة فى موضوع قرءوه ، وينبغى أن يكون بعض هذه الأسئلة من النوع المباشر ، الذى لا يحتاج إلى جهد عقلى ، وبعضها يتطلب نوعاً من التفكير .

(ب) تلخيص قصة قرءوها أو سمعوها .

(حـ) ملء الأماكن الخالية من قصة أو موضوع بكلمات أو عبارات مناسبة ، مثل :

كان رجل أعمى . . . فى طريق ، فى ليلة . . . ، وكان فى يده مصباح مضىء ، فسأله أحد . . . وقال له : لماذا . . . مصباحاً مضيئاً وأنت لا تنتفع به ؟ فتألم . . . وقال : إننى أحمله . . . فلا يصطدم بى أحد ، وما أحسن أن يفكر . . . قبل . . . ينطق ؛ فعرف . . . أنه أخطأ فى حق . . . واعتذر له ، فقبل الأعمى . . .

(د) تكملة قصة ناقصة ، كأن يوضع أمامهم الجزء الأخير منها ، ويطالبوا بكتابة الجزء الأول مثل :

« وصفق الناس : إعجاباً بشجاعة الكشاف . ومدحوه لمروءته » أو يوضع أمامهم الجزء الأول من القصة ، ويطالبوا بكتابة الجزء الأخير ، مثل :

عزم جماعة من التلاميذ على أن يتنزهوا فى إحدى الحدائق يوم شم النسيم ، فاتفقوا على أن يتلاقوا فى مكان معلوم صبيحة هذا اليوم . . .

(هـ) كتابة بضعة أسطر فى موضوع ، كوصف بعض الأشياء ، أو بعض الأعمال ، أو بيان فوائدها ، أو التعبير عن نشاط التلاميذ ، أو غيرهم فى المجالات المختلفة .

(و) تأليف قصة مع الاستعانة ببعض المفردات والتراكيب مثل : عامل فقير — انقطع عن العمل — ذهب إلى طبيب — وصف له العلاج اللازم — عجز عن شراء الدواء — أرسل الطبيب إلى العامل — تحسنت صحته .

ثانيا : فى المدارس الإعدادية :

يدرب التلاميذ فى هذه المرحلة على التعبير الشفوى والتعبير الكتابى. فى التعبير الشفوى، يمكن توسيع دائرة الموضوعات ، بأن تشمل جميع الصور السابقة ، ما عدا الموضوعات

المعنوية ، أو البعيدة عن أفكار التلاميذ .

وفى التعبير الكتابى :

١ — يمكن تكليف التلاميذ أن يكتبوا فى موضوع سبق التحدث فيه شفويًّا ، كما يمكن مطالبتهم بالكتابة فى موضوع لم يسبق شرحه ، أو فى موضوع يتصل بما سبق شرحه .

٢ — وفى هذه المرحلة أيضاً يمكن تعدد الموضوعات ؛ ليختار منها التلميذ ما يميل إلى الكتابة فيه .

٣ — وينبغى أن يؤخذ التلاميذ بترتيب الأفكار ، وسلامة المنطق ، وصحة الأسلوب ،

٤ — ويحسن فى بعض الموضوعات أن يوجهوا إلى قراءة ما كتب عنها فى الصحف أو المجلات أو الكتب ؛ ليستعينوا به فى كتابتهم .

٥ — ويحسن — كذلك — ربط الموضوعات الكتابية ببعض مظاهر النشاط المدرسى ، وبخاصة النشاط اللغوى ، كصحيفة الفصل ، وما يلقى فى الإذاعة المدرسية ، ونحو ذلك .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية :

يستطيع التلاميذ فى هذه المرحلة أن يعالجوا الموضوعات النقدية والمعنوية ، كالاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية ، إلى غير ذلك ، كما يمكنهم التمرن على الخطابة والمناظرة ، وكتابة التقارير ؛ وفى هذه المرحلة يتورط بعض الطلاب فى أخطاء تعيب التعبير ، كالاستطرادات البعيدة ، والمقدمات الطويلة المملة ، والانحراف عن الموضوع ، والمبالغة فى المعانى ، إلى غير ذلك مما يشوه أفكارهم ؛ ولذا كانت حصة الإرشاد من أوجب الحصص لعلاج هذه الأخطاء .

وفى هذه المرحلة يجب التوسع فى ربط التعبير بألوان النشاط اللغوى ، التى تمارس خارج الفصول ، مثل الصحافة المدرسية ، والإذاعة والتمثيل ، ونشاط الجماعة الأدبية ؛ ففى جميع هذه الميادين تدريب مثمر شائق للتلاميذ ، على ألوان التعبير ، ويمتاز هذا التدريب بأن التلاميذ يقبلون عليه بشغف ورغبة ؛ لأنه يساير ميولهم ، ويحقق ما تصبو إليه نفوسهم فى هذه السن من تنمية ذاتيتهم ، وإعلان مواهبهم ؛ ولأن هذا التدريب يدفعهم إلى مواقف حيوية ، تمتلئ بها نفوسهم ، وتبرز فيها شخصيتهم ، ويحسون معها نوعاً من البهجة والاستبشار ؛ إذ وقفوا موقف الرجال ، وأتوا بالجليل من الأعمال .

طريقة تدريس التعبير الشفوى

سنكتفى هنا بشرح طريقة التدريس لثلاثة ألوان مختلفة هى : القصة ، والتعبير الحر ، والموضوعات ، وقبل هذا نرى من الواجب أن نقرر بعض المبادئ ، التى تجب مراعاتها فى درس التعبير الشفوى ، وذلك بالإضافة إلى ما أسلفنا من توجيهات منبثة فى موضوع « أسس التعبير » وفى موضوعات أخرى ، ومن هذه المبادئ :

١ — أن يلتزم المدرس الكلام باللغة العربية السليمة ، حتى مع صغار التلاميذ ، والمدرس الماهر المخلص لن تعجزه اللغة الفصيحة التى تلائم هؤلاء الصغار ؛ ولا شك أن إيثار الفصحى فى التدريس يهيئ للتلاميذ صوراً جيدة للمحاكاة ؛ فتسلم عبارتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويتخلّون — رويداً رويداً — عن كثير من صور العامية وتراكيبها .

٢ — ألا يقاطع التلميذ فى أثناء تعبيره ، وأن يكون نقده أو التعليق على كلامه ، بعد أن ينتهى من حديثه .

٣ — أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعجزون عن تناول الموضوع ارتجالا ، وعرضه أفكاراً مرتبة مترابطة ، ويعجزون — كذلك — عن استيفاء نواحيه الهامة ؛ ولهذا يجب أن يستخدم المدرس فى هذه المرحلة طريقة الأسئلة ، على أن يتحرى فى بعض أسئلته توجيه التلاميذ إلى الإجابات المطولة .

وينبغى — كذلك — ترتيب الأسئلة ، ومسايرتها لنواحى الموضوع ، بحيث تتكفل كل مجموعة من الأسئلة بتوضيح إحدى نواحى الموضوع وتدريب التلاميذ على التعبير عنها ؛ وبهذا نهيئ التلاميذ لتناول الموضوعات بالطريقة السديدة فى المراحل التالية .

القصة

تعتبر القصة من خير الوسائل لتدريب التلاميذ على التعبير ؛ لأنهم يميلون بفطرتهم إليها ، ولا يملون سماعها فى أى وقت ، على أننا نشترط فى القصة شروطاً تحقق الغاية منها ، ومن هذه الشروط :

١ — أن تكون مثيرة مشوقة ، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق وبخاصة للأطفال .

٢ ــ أن تكون طريفة جديدة ، يسمعها التلميذ لأول مرة .

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة واللغة ، فلا تثقلها الأفكار الفلسفية ، أو الأخيلة البعيدة ، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة .

٤ ــ أن تكون ذات مغزى خلقى أو فكرى أو اجتماعى أو نحو ذلك .

٥ ــ أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر ، على أنه ينبغى ألا يستغرق إلقاؤها على التلاميذ أكثر من خمس دقائق .

خطوات الدرس :

١ ــ التمهيد : ويكون بحديث قصير ، أو أسئلة تنتهى بمشكلة تتكفل القصة بحلها ، ويمكن الاكتفاء بأن يقول المدرس للتلاميذ : سأقص عليكم قصة .

٢ ــ إلقاء القصة ، مع التأنى والوضوح ، وتمثيل المعنى ، ومراعاة المواقف المختلفة ، وما تتطلبه من ألوان الأداء والتصوير والتمثيل ، والمدرسون يتفاوتون فى براعة هذا الإلقاء ، والناجح منهم من يأسر أسماع التلاميذ دون تكلف .

٣ ــ إلقاء طائفة من الأسئلة مرتبة على حسب مراحل القصة ، بحيث لو فات تلميذاً سماع القصة من المدرس ، يستطيع من تتبع هذه الأسئلة وإجاباتها أن يفهم القصة ، وتدريب التلاميذ على تنويع الإجابات ، وفى هذه المرحلة تظهر مهارة المدرس ولباقته ولطف احتياله .

ومن الطرق التى يلجأ إليها المدرس لتعليم التلاميذ كيف ينوعون الإجابات ، وكيف يعبرون عن المعنى الواحد بعبارات مختلفة ، أن يبدأ لهم بعض الجمل بكلمات يختارها هو ، ويكلف التلميذ إكمال الجملة ، أو يقدم لهم كلمة يدخلها التلميذ فى إجابته ، أو بغير ذلك من فنون التصرف فى التعبير .

٤ ــ اختيار عنوان للقصة : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يختار كل منهم عنواناً مناسباً ، ويناقشهم فى العناوين التى يقترحونها ويثبت بعضها على السبورة مرقمة ، ثم يأخذ رأيهم فيها ، عنواناً بعد آخر ، ويثبت أمام كل عنوان عدد الأصوات التى نالها ، ثم ينتخب العنوان الذى فاز بأصوات أكثر ، فيثبته على السبورة ، ويمحو ما عداه .

٥ ــ أسئلة التلاميذ بعضهم بعضاً : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يصوغوا أسئلة

فى القصة ، على أن يجيب بعضهم عن أسئلة بعض ، وللمدرس أن يشترك فى هذه الإجابة ، وهذه الخطوة مفيدة للتلاميذ ، ومبنية على أساس نفسى ، وأساس لغوى .

فمن الناحية النفسية ؛ أنها تبدد من ذهن التلاميذ ذلك الوهم الخاطئ ، الذى يسبق إلى خواطرهم ، حين يعتقدون أو يتوهمون أن مهمة التلميذ أن يكون مسئولا دائماً ، والمدرس هو السائل دائماً ، أو أن التلميذ مأمور منهى ، والمدرس آمرٌ ناه .

ومن الناحية اللغوية : فيها تدريب للتلاميذ على فن السؤال ، بجانب تدريبهم على الجواب ، فكما يطلب منا أن نعلم التلميذ كيف يجيب ، يطلب منا — كذلك — أن نعلمه كيف يسأل ، ولأن اللغة سؤال وجواب ، والمواقف الحيوية ، والاستعمالات اللغوية تستدعى أن يكون الإنسان مجيباً حيناً ، وسائلا حيناً آخر ، فإذا لم نمرن التلميذ على فن السؤال فقد حرمناه نصف اللغة ، على أن فى هذه الخطوة تمريناً شائقاً على حسن استخدام أدوات الاستفهام ، واستعمالها استعمالاً عمليا صحيحاً ، قد يغنى عن تدريسها دراسة عامدة ، فى حصة خاصة من حصص القواعد ؛ وبهذا نربط بين درس التعبير ودرس القواعد ربطاً محموداً .

٦ — التلخيص : فيطلب المدرس إلى التلاميذ تلخيص القصة ، بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة منها .

٧ — التمثيل : إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل فللمدرس أن يكلف بعض التلاميذ أداءها تمثيلا .

التعبير الحر :

هو من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على التعبير ، وقد لوحظ أنهم ينشطون له ، ويقبلون عليه ؛ لأنهم أحرار فى اختيار الموضوعات التى يتحدثون فيها ، ويعد هذا النوع من التعبير مقياساً لصلة التلميذ بالحياة ، ومدى اطلاعه الحر ، ومطالعاته فى الصحف والمجلات ، وما يختزنه فى ذهنه من أفكار وملاحظات عن مشاهداته الحيوية ، كما أن هذا اللون من التعبير يلائم التلاميذ فى جميع المراحل التعليمية . ويسلك المعلم فى درسه الخطوات التالية :

١ — التمهيد : ويكون بأن يشرح المدرس للتلاميذ المطلوب عمله فى هذا الدرس ،

ويساعدهم بأن يذكر لهم بعض الميادين التى يختارون منها الموضوعات ، كالرياضة ، والإذاعة ، والخيالة ، والرحلات ، والحفلات ، والزيارات ، والمشاهدات ، والحوادث اليومية ، ووسائل النقل ، وبعض المشكلات ، والأخبار الخاصة والعامة ، ونحو ذلك .

٢ — يستدعى المدرس تلميذاً لإلقاء حديثه ، ويحث زملاءه على أن يستمعوا إليه .

٣ — بعد أن ينتهى التلميذ من حديثه ، يوجه إليه زملاؤه أسئلة فيما سمعوا منه ، ويبدون مايريدون من أوجه الملاحظات والنقد ، وهو يرد على أسئلتهم ، ويناقش ملاحظاتهم ، وللمدرس أن يشترك مع التلاميذ فى الأسئلة والمناقشة ، ثم يستدعى تلميذاً آخراً . . وهكذا .

٤ — يشترك المدرس بإلقاء بعض الأخبار والطرائف ، ويوجه إليه التلاميذ مايبدو لهم من الأسئلة ، وهو يجيبهم ، وهكذا إلى أن تنتهى الحصة .

ويجب مراعاة مايأتى :

١ — تلوين الأحاديث . وذلك بإرشاد التلاميذ ، وتوجيههم إلى بعض النواحى الهامة الجديرة بالاختيار .

٢ — رفض القصص المحفوظة المعهودة للتلاميذ .

٣ — قصر التصحيح على الأخطاء الصارخة ، التى لا تليق بالتلميذ .

٤ — إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ فى الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة ، ومن الممكن فى حصة التعبير الحر أن تهيأ فرصة الكلام أو السؤال لكل تلميذ فى الفصل .

٥ — توسيع نطاق التعبير الحر ، بأن يشمل الأخبار ، والشكوى ، والطلب ، والاقتراحات ، والأسئلة ونحو ذلك .

أما الأخبار فهى ما يلقيها التلاميذ والمدرس مما يرونه فى حياتهم ، أو يقرءونه فى الصحف والمجلات .

وأما الشكوى فموضوعها ما يحدث أحياناً بين تلميذ وآخر من مشكلات ونزاع ، ومن الممكن أن يؤلف المدرس من تلاميذ الفصل محكمة مستكملة الهيئة ، لتفصل فى موضوع الشكوى بين طرفى الخصومة ؛ ففى هذا تدريب للتلاميذ على التعبير فى إطار محبوب ، وتمرين لهم على المناقشة والجدل ، وإقامة الأدلة والإقناع ، وفوق هذا يكسب التلاميذ خبرات جديدة بالمواقف القضائية .

وأما الطلب ، فإن بعض التلاميذ يتقدمون أحياناً إلى المدرس بطلبات تخصهم ، ومن الممكن تدريب هؤلاء التلاميذ على أن يتقدموا بهذه الطلبات فى حصة التعبير الشفوى الحر .

وكذلك الاقتراحات التى تتصل بأمور تتعلق بالتلاميذ جميعاً . كرغبتهم فى إنشاء مجلة للفصل ، أو فى تزويد مكتبة الفصل ببعض الكتب ، أو رغبتهم فى تلقى الدرس خارج الفصل فى الهواء الطلق ، أو فى حديقة المدرسة ، أو فى مكان مشمش، أو مكان ظليل .

وكذلك الأسئلة عن أمور تحير التلاميذ . . وهكذا .

هذا ، وليس التعبير الحر مقصوراً على التعبير الشفوى ، بل ينبغى أن يكون للتلميذ أحياناً الحرية فى اختيار الموضوع الذى يكتب فيه .

الموضوعات :

وهذا هو النوع السائد المألوف ، وقد كان هذا النوع هو الغالب ، أو الوحيد فى تدريس الإنشاء .

فى المدرسة الابتدائية ، يعتمد الدرس على أسئلة يوجهها المدرس إلى التلاميذ ، ويتلقى منهم الإجابة عنها ، ويتصرف فى هذه الإجابة تصرفاً يدفع التلاميذ إلى تنويع التعبير ، وإذا كان الموضوع حول صورة أو نموذج كان من الواجب مراعاة الترتيب فى الأسئلة ، بحيث تتناول نواحى الموضوع ناحية فناحية .

وفى المدارس الإعدادية والثانوية ، يسير المدرس على حسب الخطوات الآتية ، وله أن يتصرف فى هذه الخطوات إذا دعت الحاجة :

١ — إثارة نشاط التلاميذ بما يحفزهم على الكلام .

٢ — كتابة الموضوع على السبورة ، وتكليف تلميذ قراءته .

٣ — ترك فرصة للتلاميذ ؛ ليفكروا فى الموضوع .

٤ — إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ ، تتناول أطراف الموضوع ، وتلقى الإجابة عنها ، وذلك إذا كان الموضوع أو كان التلاميذ فى حاجة إلى هذه الجولة السريعة التى تكشف عن معالم الموضوع للتلاميذ .

٥ — تحدث التلاميذ فى الموضوع ، تلميذ بعد آخر ، وعقب انتهاء التلميذ الأول ،

يأتى دور المدرس ، فيناقش التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم ، ويطلب منهم أن يختاروا عنواناً لذلك الحديث .

وبعد تهذيب هذا العنوان وصقله ، يكتبه المدرس على السبورة كأنه أحد عناصر الموضوع ، ثم يقوم المدرس بتلخيص شيء مما قاله هذا التلميذ ، فيكون ذلك بمثابة عرض نموذج جيد بعد نموذج التلميذ ، كما يقوم بنقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة واللغة ؛ فكل ذلك يرسم الطريق السوى للتلاميذ الذين سيتحدثون بعد ذلك . ثم يكلف المدرس تلميذاً آخر أن يتحدث فى الفكرة السابقة نفسها ، ويتوقع أن يكون حديثه أكثر سداداً من حديث زميله السابق . ويمكن الاكتفاء بتلميذين فى كل فكرة ، ولا مانع أن يتحدث فيها تلميذ ثالث إذا كانت الفكرة خصبة واسعة .

ثم يتحدث تلميذ آخر فى فكرة جديدة . . . وهكذا ، وبهذه الطريقة يتوافر للتلاميذ الحرية فى اختيار الأفكار التى يعرضونها ، ولا يقيدهم المدرس بعناصر يقترحها عليهم ، أو يحددها لهم قبل حديثهم ، وقد يستحسن المدرس أن يستنبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ، ويسجلها على السبورة ، ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح ، ولكن فى هذا المسلك انتقاصاً من حرية التلاميذ .

ويجب مراعاة ما يأتى :

١ — أن يكون الموضوع مما يتصل بحياة التلاميذ ؛ ولذا يحسن انتهاز المناسبات العامة والخاصة ؛ لاختيار الموضوعات المتصلة بها .

٢ — يجب أن يكون موقف المدرس إيجابيا ، ولكى نفهم معنى الإيجابية نعرض الصور الآتية :

١ — بعض المدرسين يستأثرون بالكلام فى درس التعبير الشفوى ، ويحرمون التلاميذ حقهم فى الكلام ، ويظنون أن موقفهم الخطابى ، واسترسالهم فى الكلام بطلاقة وتدفق هو مظهر إجادتهم ونجاحهم ؛ ومن هؤلاء من يراعى فى حديثه الأناة والبطء ؛ ليتيح للتلاميذ فرصة الكتابة عنه ، فلا يجدوا بعد ذلك مشقة فى كتابة الموضوع ، بعد أن أملاه عليهم المدرس أو كاد .

٢ — وبعضهم لا يشترك مع التلاميذ ، ويلقى عليهم كل العبء ويقف منهم

موقفاً سلبيا ؛ فيشعر التلاميذ بأنهم يؤدون عملا تافهاً مبتوراً ، تكتنفه العيوب ، وسرعان ما تفتر حماسة التلاميذ ، ويسقط الدرس .

٣ — أما الطريقة السديدة فهى التى تجعل المدرس إيجابيًّا بصورة مقبولة ، وذلك بأن يتكلم حيث ينبغى أن يتكلم ، ويسكت حيث يجب أن يسكت ، وضابط ذلك كله أن يسكت المدرس مادام التلميذ متحدثاً ، فإذا سكت التلميذ ، وعجز عن متابعة الكلام ، تحدث المدرس على الوجه الذى يكفل للتلميذ أن يستأنف الحديث ويتابعه .

مظاهر الإيجابية :

١ — مساعدة التلاميذ بفتح أبواب الكلام لهم ، عن طريق الأسئلة ، لا عن طريق التلقين ، ومما ينبغى التنويه به أن للأسئلة أهمية كبيرة فى درس التعبير ، وقدرة المدرس عليها من خير ما يستعين به على إحياء الدرس وتنشيط التلاميذ وتوسيع أفكارهم ، وإقدارهم على الانطلاق فى التعبير ، وما أشبه اعتماد المدرس على الأسئلة ، باعتماد الجندى على الذخيرة ، وكما أن نفاد الذخيرة من يد الجندى يكون نذيراً له بالهزيمة والمصير السيئ المشئوم ، فكذلك المدرس إذا نضبت قريحته ، ولم تسعفه بأسئلة يدير بها المناقشة ، ويوجه بها التلاميذ إلى طريق فى الحديث قويم ، سقط درسه ، وتزعزعت مكانته بين التلاميذ .

والتطبيق العملى لهذا المظهر الإيجابى يكون بأن يستمع المدرس إلى التلميذ المتحدث ، وحين يسكت عجزاً عن متابعة الكلام يتصور المدرس الفكرة أو العبارة التى كان من الممكن أن يصل التلميذ بها كلامه ، ويوجه إليه سؤالا يرسم له الطريق لا ستئناف الكلام فى ضوء هذه الفكرة ، أو باستخدام هذه العبارة .

٢ — نقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة والأسلوب : أما الفكرة فيبين ما فيها من خطأ أو قصور ، وما كانت فى حاجة إليه من تعليل ، أو ذكر النتائج ، أو ضرب الأمثلة ، أو نحو ذلك مما يقوّم الفكرة ويوضحها .

وأما الأسلوب فيعلق المدرس على لغة التلميذ ، ويبين ما فى هذه اللغة من حرص على العبارة السليمة ، أو استهانة بها ؛ ففى ذلك توجيه للتلاميذ نحو التعبير العربى الفصيح .

٣ — شرح بعض الأفكار بلغة سهلة سليمة ، إذا عجز التلاميذ عن الشرح ، على ألا يبالغ المدرس ، ويحتكر الكلام ، ويبدو خطيباً فى الفصل ، وعلى ألا يكون آخر من

يتحدث فى الفكرة ، بل عليه — عقب انتهائه من الشرح — أن يطلب من أحد التلاميذ العودة إلى شرحها .

٤ — إمداد التلاميذ بالمفردات والتراكيب التى تعوزهم للتعبير عن المعانى ، وإثبات الجديد منها على السبورة ، ويشترط فى هذا الإمداد أن يكون على قدر الحاجة ، وعلى حسب المناسبات ، بحيث لا يبدو هذا الإمداد نابياً كالرقعة الجديدة فى الثوب الخلق .

رأى المربين فى هذا الإمداد :

١ — يرى بعض المربين أن يترك التلميذ لفكرته وعبارته ، وألا يُزَوّد بأى شىء ، وحجتهم فى ذلك أن إمداد التلاميذ بالأفكار يجعلهم يعبرون عما فى نفس المدرس، لا عما فى أنفسهم ، وإمدادهم بالعبارة يجعلهم أشبه بالملقنين المقلدين، الذين يرددون كلام غيرهم ، ويؤكد هذا الفريق رأيه بقوله : « دع التلميذ يتدفق وينطلق » .

ونحن نرى أن هذا الفريق مسرف فى حسن الظن بالتلاميذ ، كما نعتقد أن التلاميذ لا يفيدون كثيراً من أمثال هذه الدروس التى يختفى فيها صوت المعلم ، أو يكاد .

٢ — ويرى بعض المربين أن التلاميذ فقراء إلى الفكرة ، وفقراء إلى العبارة ؛ ولهذا يجب تزويدهم وإمدادهم ؛ حتى لا يقف نموهم الفكرى واللغوى ، وطريقة ذلك إمدادهم بعناصر الموضوع ، وبعض الجمل والعبارات ، التى يستعينون بها فى التعبير .

ونرى أن فى هذا الرأى طغياناً على حق التلميذ ، وانتقاصا من شخصيته وحريته .

٣ — ويقف بعض المربين موقفاً وسطاً ، فلا يضنون على التلاميذ بهذا الإمداد ، على أن يجعلوا ذلك بطريقة طبيعية ، وعلى قدر الحاجة ، وهذا هو أمثل الآراء ؛ إذا روعى ما يأتى :

(ا) ألا نقدم العبارة للتلاميذ على أن يستعملوها أى استعمال ، ويسوقوها أى مساق ، ويتكلفوا لها الفكرة ، ويتصيدوا من أجلها المعنى ؛ ففى هذا قلب للأوضاع ، وتقديم للعبارة على الفكرة ، مع أن الفكرة أسبق من العبارة .

(ب) أن يزود التلاميذ بالمفردات والتراكيب إذا لا حظ المدرس أن الفكرة ماثلة فى ذهن التلميذ ، ولكنه لا يملك الأداة التى تعبر عنها ، وفى مثل هذه الحالة يمد المدرس التلميذ باللفظ الملائم ، بأن يجعله فى سؤال ، تكون الإجابة عنه إنقاذاً للموقف ، ودفعاً للتلميذ فى سبيل الانطلاق .

(ح) أن يوجه التلاميذ إلى ما غاب عنهم من الأفكار ، وذلك بطريق الأسئلة الممهدة والقيادة الرشيدة ، بحيث لا يشعر التلميذ أن هذه الأفكار مقحمة أو دخيلة .

(د) وهناك الإمداد والتزود الطبيعى الذى يحصله التلاميذ عن طريق القراءة ، أو الاستماع إلى المدرس .

كتب الإنشاء :

عمد بعض المدرسين أفراداً وجماعات ، إلى وضع كتب فى الإنشاء ، يقصدون بها تذليل الصعاب أمام المعلم والتلاميذ .

تتضمن هذه الكتب طائفة من الموضوعات ، تنتظمها أبواب منوعة من فنون القول ، فهذا باب للوصف ، وهذا باب للرسائل . . . ونحو ذلك ، ولكل موضوع عناصر محددة مرتبة ، وتحتها طائفة من العبارات الجيدة المختارة ، وتنحصر مهمة المدرس فى عرض أحد هذه الموضوعات وعناصره ، وإملاء هذه العبارات على التلاميذ ، ثم تكليفهم إعداد الموضوع ؛ فتأتى موضوعاتهم متشابهة تقريباً ، وتكون كراساتهم أقرب إلى كراسات الإملاء منها إلى كراسات الإنشاء .

أما هذه الكتب نفسها :

١ — فكثير منها يجافى قواعد التربية ، وأكثرها لم ينظر فيه المؤلفون إلى قدرة التلاميذ ومستواهم وميولهم ، بل قصدوا إلى إظهار براعتهم بحشد الألفاظ الغريبة ، والتراكيب المترادفة ، التى لا تمتلئ بها نفوس التلاميذ .

٢ — أساءت هذه الكتب إلى الإنشاء ، كما أساءت إلى التلاميذ الناشئين ، وقد كانت — كذلك — جناية مقنعة على المدرسين ؛ لأنها حبستهم فى دنيا المؤلفين ، ومن الواجب أن يكونوا أحراراً ، يشتقون موضوعاتهم من البيئة ومن الأحداث التى تجدّ من وقت إلى آخر .

٣ — وقد عوّدت هذه الكتب كثيراً من المعلمين قلة التفكير ، والكسل العقلى ؛ فلم تبق للمعلم حاجة تدفعه إلى أن يكد ذهنه ، ويعمل خاطره فى اختيار موضوع ملائم ، وإعداده إعداداً خاصًّا مناسباً .

٤ — وكانت — كذلك — جناية على التلاميذ ؛ لأنها قضت على نشاطهم فى حصة

التعبير ، فأعرضوا عن الدرس ، وفترت حماستهم له ، وماذا يحملهم على الاحتفال به ، والإقبال عليه ، والمشاركة فيه ، ما دامت فى أيديهم هذه الكتب ، يأخذون منها ما يشاءون ، ويعتمدون عليها اعتماداً تاما فى إعداد الموضوعات ؟

على أننا لا نحول بين هؤلاء المدرسين وتأليف كتب ذات موضوعات متنوعة ، على أن تكون هذه الكتب للقراءة الحرة الخالصة ، ولا بأس بأن يتبع كل موضوع طائفة من الأسئلة تهدى إلى طرق الانتفاع بالمقروء ، ولا شك أن هذه القراءة ستحدث آثارها فى تزويد التلاميذ بالأفكار والعبارات ؛ ومن ثم تكون هذه الكتب من عوامل تقدم التلاميذ فى التعبير .

تصحيح الإنشاء الكتابى :

١ — يعانى المدرسون كثيراً من الجهد والمشقة فى إصلاح كراسات الإنشاء ، ومع هذا الجهد العنيف ، لا نجد له أثراً كبيراً فى علاج ضعف التلاميذ ، أو تخلصهم من الأخطاء بدليل تكرار الخطأ فى الموضوعات المتتالية .

وبعض المدرسين يزعمون أنهم — بكتابة صواب الأخطاء — قد أتموا مرحلة الإصلاح ، وليس عليهم بعد ذلك إلا أن يردّوا الكراسات إلى التلاميذ ؛ ليطلعوا على ما قدر لهم من درجات .

والبعض الآخر لا يقف عند هذا الحد ، بل يعود إلى العلاج الإيجابى ، فيناقش المخطئين ؛ حتى يهتدوا إلى سبب خطئهم فيتحاموه فى موضوعاتهم التالية .

٢ — من المبادئ الثابتة المقررة أنه « لا خير فى إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ، ولا فى صواب لا يكتبه التلميذ نفسه » .

وعلى هذا الأساس نفسه كان أجدى الطرق فى هذا الإصلاح إنما هو الطريق المباشر ، وهو ما يلاحظ فيه أن يفهم التلميذ خطأه ، ولا سبيل إلى هذا إلا بالإرشاد الفردى ، كأن يصحح المدرس كراسة التلميذ أمامه ، وفى هذا الوقت يشتغل التلاميذ بعمل آخر ، مثل القراءة الصامتة ، أو الإجابة عن أسئلة ، ولكن هذه الطريقة — على جدواها — لا يستطيع المدرس اتباعها طول العام الدراسى ؛ لكثرة عدد التلاميذ وعدد الموضوعات ، وضيق الوقت ، وطول المناهج فى الفروع الأخرى ، ويمكن التغلب على الصعوبة بتصحيح فقرة من كراسة كل تلميذ فى حصص الإرشاد .

٣ ــ يرى بعض المفتشين أن يكتفى بوضع خطوط تحت الكلمات التى بها خطأ ، ويوضع فى الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ ، على أن يقوم التلميذ نفسه بإصلاح الخطأ .

٤ ــ ينبغى التجاوز عن بعض القصور فى العبارات ، وبخاصة مع صغار التلاميذ لأن جودة الأساليب ، لا تتأتى إلا متأخرة ، وبكثرة التدريب .

٥ ــ يحسن أن يعنى المدرس فى أثناء التصحيح بتقييد ما يراه من الأخطاء الشائعة ، وعرضه على التلاميذ فى حصة خاصة بالإرشاد .

٦ ــ يحسن ألا يكتفى المدرس بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة ، بل ينبغى أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية ، تقف التلميذ على عيوبه ، أو يكون لها أثر فى تشجيعه .

نواحى الإصلاح فى الإنشاء التحريرى :

يوزع المدرسون عنايتهم فى إصلاح هذا الإنشاء على النواحى الآتية :

١ ــ الناحية الفكرية ، وتشمل النظر فى الأفكار التى تندرج تحت الموضوع ، من حيث صحتها ، وترتيبها ، والربط بينها .

٢ ــ الناحية اللغوية ، وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ فى المعانى التى وضعت لها .

٣ ــ الناحية الأدبية ، ونعنى بها أسلوب الأداء ، ومراعاة الذوق الأدبى ، وجمال التصوير ، وسوق الأدلة فى قوة ووضوح .

٤ ــ ناحية الرسم الإملائى ، وجودة الخط ، وحسن النظام .

بعض العيوب الظاهرة فى إنشاء التلاميذ :

١ ــ قلة الثروة الفكرية . وجمعها بين الصحيح والزائف .

٢ ــ إهمال الترتيب المنطقى والربط بين الأفكار .

٣ ــ عدم التشخيص فى موضوعات الوصف ، والالتجاء إلى الأوصاف العامة ؛ وسبب ذلك ضعف الملاحظة ، وقلة الثروة اللغوية .

٤ ــ عدم تقسيم الموضوعات إلى فقرات ، كل فقرة تؤدى فكرة معينة .

٥ ــ اضطراب الأسلوب والتواء عباراته ، حتى لا تؤدى معنى ، أو يصعب على

القارئ أن يفهم المراد ، ومن ذلك عدم مراعاة وحدة الزمن ، واستعمال ضمائر لا يعلم مرجعها، والخطأ فى استعمال الألفاظ ، والانتقال الفجائى من الخطاب إلى الغيبة، ومن الجمع إلى المفرد . . . وهكذا .

مشكلة تدريس الإنشاء

تمهيد :

مشكلة من المشكلات العصية التى تتضاءل بجانبها جميع المشكلات التى تصادفنا فى تدريس اللغة العربية ، ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن فى نفس كل منا شيئاً أو أشياء من تدريس الإنشاء .

وقد اعتدنا حيال كل موقف تعليمى يحتاج إلى دراسة وبحث وعلاج أن نسميه « مشكلة » وقياساً على هذا ، لنا أن نسمى تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات ؛ ففى كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد ، وعرض وتحرير ، وتصحيح وتصويب ، وإرشاد وتوجيه — فى هذا كله ، بل فى كل ناحية منه نشقى ونختصم ، ونقاسى ألوان العناء .

هذه المشكلة قديمة مزمنة ، أحسها مدرسو اللغة العربية منذ أنجعل الإنشاء درساً فى المدارس ، وتحدث عنها هؤلاء المدرسون ووارثوهم على تتابع الأجيال ، وتعاقب الزمن ، وما كان حديثهم إلا أنينا وشكوى ، ثم تخفت أصواتهم فى صبر وخنوع ، وتسليم بما كان ، ويأس مما يجب أن يكون .

على أن أصواتاً قوية جريئة ، كانت بين حين وحين ، تنبعث وسط هذا الألم الصامت ، وهذا التذمر المستسلم ، تنقد وتقترح ، وتلوح بالرأى الحازم الرشيد ، ولكنها — مع الأسف — كانت آراء فردية ، ما تكاد تشرق حتى يخبو ضوءها فى هذا الظلام الغامر المدلهم .

كانت هذه الآراء حرية أن تجد سبيلها إلى المناقشة والتطبيق والتنفيذ للخروج من هذه الضائقة ، التى كتب على مدرس اللغة العربية أن يتجرع مرارتها ، وأن يقاسى بلاءها مرهقاً مكدوداً ، ولكن هذه الآراء ذهبت بدداً فى الهواء، ولم تلق من القائمين على اللغة العربية حظا من العناية والدرس ، فى مؤتمر ، أو ندوة ، أو لجنة ، أو تجربة ، لعل هذا

البحث الجماعى يسفر عن حل حاسم يوجهه ولاة الأمر إلى المدارس ؛ فيستفيد منه التلاميذ ، ويستبشر به المدرسون .

وظلت هذه المشكلة تتنقل عبر السنين — فى ضخامتها وجسامتها — وعلى كثرة ما اعتور المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس من التغيير والتهذيب والتجديد ، لم تجرؤ توجيهات الإنشاء يوماً أن تعمد إلى أس المشكلة ، فتجتث أصولها ، وتحسم مواطن الداء فيها ، بل كانت هذه التوجيهات دائماً رفيقة لينة ، حذرة حيية ، أو عائمة مائعة ، تُريغ هذه المشكلة إراغة ، وتداورها مداورة ، ولكنها لا تقوى على التصدى لها ، والنيل منها .

أفلم يأن لهذه المشكلة أن يذل عنادها ، ويسلس قيادها ؟ بلى لقد حانت الفرصة — فيما نعتقد — فقد شملت ثورتنا المباركة جميع المرافق الحيوية ، التى عانت ويلات التخلف والجمود ، ونشطت الجهود فى شتى الميادين إلى التحرر من أثقال الماضى ، والانطلاق إلى آفاق رحبة جديدة ، فيها الحركة والبناء والتجديد .

وكان دور وزارة التربية والتعليم دوراً خطير الشأن نبيل الغاية ، فى خلق أجيال جديدة واعية ، تسوسها عقول مؤمنة متحررة .

فعمدت هذه الوزارة إلى تعديل الخطط ، وتطوير المناهج ، وتهذيب الكتب ، وعمدت إلى كثير من المشكلات التعليمية الآسنة ، فدرست أدواءها ، وهيأت لها الحلول الناجحة .

وعنيت — كذلك — بالطرائق التربوية الحديثة ، تهيئ لها فرص التجريب ، وميادين التطبيق ، وتأخذ بها فى إعداد المعلمين وتدريبهم وتوجيههم فى الميادين العملية ؛ ولهذا أصبح من حقنا ، بل من واجبنا نحن مدرسى اللغة العربية ألا نتخلف عن هذه النهضة ، وأن نساير هذه الوثبة ، وأن نتصدى — فى شجاعة وحرية — إلى ما يصادفنا فى تعليم اللغة القومية من مشكلات وعقبات ، فنلتمس لها أنواع الحلول ، قبل أن يستفحل خطرها ، وتصبح داء مزمناً عصيًّا على العلاج .

والمشكلة التى نحن بصددها الآن ، وهى مشكلة تدريس الإنشاء ، ليس حلها أمراً مستحيلا ، فلن ترهقنا من أمرنا عسراً ، ولن تكلفنا عملة صعبة ، ولن نستعين فى أمرها باستقدام الأجانب الخبراء .

وليس علينا إلا أن نعود إلى ما درجنا عليه فى تدريس الإنشاء من طرائق قديمة

متوارثة ، كساها طول العهد شيئاً من القداسة والوقار ، فتشبثنا بها ، وجمدنا عليها ، وحملنا على الولاء لها فى طاعة وإذعان .

لنعدْ إلى هذه الطرق نناقشها فى حرية وشجاعة ، وليكن من حقنا أن نطرح ما أثبتت التجارب عجزه وقصوره عن تحقيق الغاية ، ونأخذ بغيره فى صورة من صور التجربة والاختبار .

تعرّض الإنشاء لمشكلة لا تزال قائمة ، وتعرضت فروع أخرى كالقواعد والبلاغة والأدب لمشكلات أخرى ، ولكن هذه المشكلات الأخرى ظفرت بجهود متصلة مجدية ، خففت وطأتها إلى حد كبير ، وبقى الإنشاء ينوء بأثقاله ، مع أنه فى معرض التقدير والموازنة بينه وبين الفروع الأخرى ، يرجحها قيمة ، ويفوقها منزلة ؛ لأن الإنشاء هو الغاية الأولى لجميع الدراسات اللغوية ، أما الفروع الأخرى من قواعد وإملاء ونصوص وبلاغة فهى وسائل لتحقيق هذه الغاية .

والشهرة التى يكتسبها الممتازون بالسبق اللغوى ، لا تأتيهم عن طريق تفوقهم فى النحو أو الصرف أو الإلمام بالمفردات اللغوية ، أو المهارة فى إعراب الأساليب ، وإجراء الاستعارات ، وإنما اكتسبوها عن طريق تفوقهم فى الإنشاء كلاماً أو تحريراً .

بعد هذا التمهيد الطويل نواجه المشكلة .

أولا : جوانب المشكلة

تبدو مشكلة الإنشاء واضحة جلية فى ثلاثة جوانب هى :

١ — انصراف التلاميذ عن الإنشاء ، ونفورهم منه ، وزهدهم فيه .

٢ — الضعف الشائن ، والقصور الشديد فى إنشاء معظم التلاميذ .

٣ — إرهاق المدرسين ، وكثرة ما يلقون فى تدريس الإنشاء من ألوان العناء .

ولنتناول الآن هذه الجوانب :

(١) انصراف التلاميذ عن الإنشاء

لهذه الناحية من المشكلة مظاهر تتراءى فيها ، وعوامل تبعث عليها :

فمن هذه المظاهر :

١ — إحجام أكثر التلاميذ عن المشاركة فى درس الإنشاء الشفوى وتهيبهم هذا الموقف ، وقلة من يتقدم من التلاميذ للكلام عن رغبة وحماسة ، فإذا حمل أحدهم على الكلام ، قام بطيئاً متثاقلا ، تتنازعه الرهبة والخوف ، وفى النهاية يُلقى بسقط من الكلام ينتزعه انتزاعاً .

٢ — ومن هذه المظاهر أيضاً : هروب التلاميذ من الكتابة ، وتسويفهم المتكرر فى إنجاز المطلوب ، ووعودهم الكثيرة الكاذبة فى تسليم الكراسات .

٣ — ومن هذه المظاهر أيضاً كثرة ما يثار بين المدرسين وبعض التلاميذ من نزاع حول هذه الكراسات والموضوعات ، وعددها ومواعيدها .

٤ — ومن المظاهر البغيضة الشائنة ما يبدو من بعض المدرسين فى صورة الطلب الذليل لهذه الكراسات من التلاميذ ، حتى ليكاد يكون هذا الطلب استجداء أو شبيهاً بالاستجداء؛ وذلك ليتمكن المدرس من تسوية موقفه مع المدرس الأول ، أو مع المفتش.

وهناك مظاهر أخرى لهذه الناحية لا تخفى .

أما عوامل هذه الناحية :

فبعض العوامل مشتركة بين الإنشاء وغيره من الأعمال والواجبات المدرسية ، ومن ذلك كسل التلميذ ، وفقد الرغبة فى هذا العمل المدرسى الذى سيحرمه بعض حريته ، ويحبسه بعض الوقت فى تكليف ثقيل على النفس .

وبعض هذه العوامل خاصة بالإنشاء وهى التى تعنينا الآن ، وهذه العوامل يمكن ردها إلى ثلاثة أنواع هى :

١ — عوامل نفسية .
٢ — عوامل تربوية .
٣ — عوامل لغوية .

العوامل النفسية :

١ — من العوامل النفسية التى تصرف التلميذ عن الإنشاء أن الإنشاء الكلامى والتحريرى ما هو إلا عمل فنى ، وكل عمل معرض دائماً لأن يُقدّر ويُقوّم ، وتقويم

الأعمال الفنية ، إنما هو الحكم عليها بالجمال أو القبح ، لا بالصواب أو الخطأ ، والنفس البشرية — فى غالب الأحوال — تهيب المواقف التى يحكم عليها فيها بالجمال أو القبح أكثر من المواقف التى يكون الحكم فيها بالصواب أو الخطأ .

ولنضرب بعض الأمثلة لتوضيح هذه الفكرة :

(ا) إذا طلب إليك أن تقرأ آية قرآنية فلاشك أنك ستقرؤها دون تردد أو تهيب. ولكن إذا طلب إليك أن تقرأ هذه الآية القرآنية ، على أن تحاكى فى قراءتك أحد المقرئين مثل الشيخ مصطفى إسماعيل ، أو الشيخ الشعشاعى ، فإنك ستحجم عن القراءة تهيباً ، وتفسير ذلك أن قراءتك الآية قراءة عادية عمل يكون الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ، وهوحكم تحتمله النفس البشرية فى يسر وسهولة ، أما قراءتك الآية بصورة فنية خاصة ، فهى عمل يكون الحكم عليه إما بالجمال ، وإما بالقبح ، وليس هذا سهلاً على النفس .

(ب) وكذلك إذا طلب إليك أن ترسم مثلثاً متساوى الأضلاع فإنك ترسمه بسهولة ودون تردد ، فإذا طلب إليك أن ترسم بائع الصحف ، أوتمثال رمسيس ، أوأسرة تحت المظلة على رمال الشاطىء ، أبيت هذا الرسم ، وأحجمت عنه ، وتفسير ذلك مفهوم ، فالحكم على رسم المثلث حكم بالصواب أو الخطأ ، والحكم على الرسوم الأخرى حكم بالجمال أو القبح .

(حـ) وكذلك التلميذ ، تطلب إليه قراءة فقرة من موضوع ، أوبيت من قصيدة ، أو إعراب كلمة ، فيقبل على ماتدعوه إليه دون تهيب ؛ لأن غاية الحكم عليه فى كل هذه الأعمال ، إنما هو الصواب أو الخطأ .

ولكن حينما تدعوه ليتحدث فى موضوع ، أو فى عنصر من عناصر الموضوع ، أبطأ وتثاقل وأحس كأنه قادم على أمر خطير ، وودّ لو أعفيته من هذا العمل الذى سيجعله فى موقف يحكم عليه فيه بالجمال أو القبح .

هذا واضح فى الإنشاء الشفوى ، وكذلك الحال فى الإنشاء الكتابى ، فإذا كان أحد التلاميذ مشغولا بكتابة موضوع إنشائى ، ووقف بجانب تلميذ آخر يراقبه ، ويقرأ ما يكتبه ، رفع التلميذ الكاتب عن الورق رأسه وقلمه ، وتطلع إلى زميله ، وكأنه يقول له : « دعنى أكتب ؛ فلا أستطيع الكتابة ، وأنت تراقبنى » .

٢ ــ العامل الثانى من العوامل النفسية :

أن التعبير الأدبى عمل شاق ، هو فى مظهره عمل مفرد بسيط ولكنه فى الواقع معقد مركب ، ينطوى على عدة عمليات عقلية شاقة يقوم بها الذهن ، يمكن اختصارها وردها إلى عمليتين : هما عملية تحليل ، وعملية تركيب ، فالإنسان حين يريد التعبير عن معنى أشرق فى ذهنه ، يقوم بهاتين العمليتين الكبيرتين : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، والمراد بعملية التحليل أن يعود الإنسان إلى رصيده اللغوى ، وإلى ثروته من المفردات والألفاظ ، فيستعرضها ، ويبحث فيها عن الألفاظ ، أو الوحدات التى تسعفه فى هذا المقام ، والتى تمكنه من التعبير عن المعانى التى أشرقت فى ذهنه ، أو بعبارة أخرى، يبحث عن الثوب الحسى الذى يكسو به هذه المعانى التى كانت خواطر فى فؤاده .

وفى الوقت الذى يتهيأ له فيه حاجته من هذه الألفاظ يقوم بعملية التركيب ، فيؤلف من هذه المفردات أو من هذه الوحدات جملة ، أو عبارة ، أو أى بناء تعبيرى متكامل ، وهاتان العمليتان متداخلتان وضروريتان لتصوير الفكرة النفسية ، فإذا سئل الطفل يوما: أين والدك ؟ وكان جواب هذا السؤال مثلا أن أباه سافر إلى الإسكندرية ، فإن الطفل مضطر إلى أن يبحث فى قاموسه اللغوى عن فعل السفر ، وعن مكان السفر ، وعن الأدوات التى تكمل الجملة ، وتربط بين أجزائها مثل حروف الجر ونحو ذلك ، أى أن الطفل مضطر إلى أن يبحث فى قاموسه عن هذه المفردات ويستخرجها ويستحضرها : سافر ــ الإسكندرية ــ إلى ــ أبى . مثلا ، وهذا ما نسميه عملية التحليل ، وأن يؤلف من هذه المفردات جملة ، وهذه المفردات يمكن أن يتألف منها عدة جمل مثل « سافر أبى إلى الإسكندرية ، وأبى سافر إلى الإسكندرية ، وإلى الإسكندرية أبى سافر ، أو إلى الإسكندرية سافر أبى ، أو أبى إلى سافر الإسكندرية ، أو الإسكندرية سافر إلى أبى » والقيام بعملية التركيب على وجه صحيح مقبول يحتم على التلميذ أن يختار بعض الصور ، وينفى غير المقبول .

وطبيعى أن الطفل أو التلميذ الصغير ، تعوزه المفردات اللغوية ، وهو لفقره منها يعانى صعوبة وبطئاً فى عملية التحليل ، وكذلك فى عملية التركيب ؛ لأن رصيده من الصور الكلامية ومن القوالب التعبيرية قليل كذلك ؛ ولهذا تبدو جمله ركيكة مفككة ، وألفاظه غير دقيقة ، ويحتاج إلى وقت طويل للتعبير ، ومن الغريب أننا معشر المدرسين لا نغفر له هذا البطء ، ونضيق به ، ونصيح فى وجهه ، ونُريده على أن يتدفق وينطلق فى

الكلام ، ومن الخطأ أن نقيسه بالكبار الذين يسهل عليهم القيام بعملية التحليل والتركيب فى سرعة وانطلاق .

فإذا نما التلميذ ونما تبعاً لذلك رصيده اللغوى ، كانت لديه طوائف من الألفاظ المترادفة ، وكانت لديه كذلك أنماط متعددة من التعبير ، واستطاع أن يعبر عن المعنى الواحد بعدة صور من الجمل ، وهذه هى مراتب البلاغة .

نخرج من كل هذا بحقيقة مؤكدة هى أن التعبير عملية ليست هينة ولا يسيرة ، وإنما هى عملية أشبه بالنحت من الصخر ، والتعبير عن موضوع إنشائى عدة عمليات من هذا النحت ، وهذا هو السر فى انصراف التلاميذ عن الإنشاء وزهدهم فيه ، ولن نجد واجباً مدرسيًّا يرهق التلميذ ويثقله ، كتحضير موضوع إنشائى .

ولعل كثيراً منا يلاحظ أن أبناءه الصغار لا يلجئون إليه ، ولا يلحون عليه فى أن يساعدهم فى واجب مدرسى إلا فى إعداد موضوعات الإنشاء ، فإذا ما انتهى التلميذ من أداء هذا الواجب البغيض ، نفثها زفرة حارة ، كأنه تخلص من كابوس مطبق ثقيل .

٣ ــ العامل الثالث :

خاص بالإنشاء الشفوى ، وقد أشرنا إليه سابقاً وهو عامل الخجل والتهيب الذى يغلب على طبيعة كثير من التلاميذ ، وربما كان هذا راجعاً إلى عوامل تتصل بنشأة التلميذ وتربيته وأسرته وظروفه الاجتماعية والصحية ، كما سنتحدث عن ذلك فى موضع آخر .

٤ ــ العامل الرابع :

فقد الحماسة وجهل الغاية من هذا التعبير ، وطبيعى أن العمل الذى تخفى غايته لا يجد فى النفس حافزاً عليه ، ولا حماسة له .

العوامل التربوية :

ننتقل بعد ذلك إلى العوامل التربوية التى تصرف التلاميذ عن الإنشاء وتزهدهم فيه ، ونقصد بهذه العوامل التربوية كل ما يفهم من كلمة التربية من أساليب التربية المنزلية ، وطرائق التربية المدرسية .

ومن هذه العوامل المنزلية :

١ ــ نشأة بعض الأطفال على الانطواء ، وتهيب الحديث إلى الجماعة ، ولعل

الآباء مسئولون عن هذا النقص، فبعض الآباء يسيئون إلى أولادهم، بل يجنون عليهم حينما يحرمون عليهم أن يجلسوا فى مجالسهم ، أو أن يشتركوا فى الحديث معهم ، أو أن يسلموا على ضيوفهم ، ومثل هؤلاء الأطفال ينشئون ويشبون وفى نفوسهم عقد ورهبة من الحديث فى جماعات .

٢ — ومن العوامل المنزلية أيضاً الوضع الاجتماعى للأسرة . فبعض الأسر يعيش فى أفق ضيق ، قليل الحظ من عوامل الثقافة ، ومن مزايا الحياة الاجتماعية الراقية ، فينشأ أطفال هذه الأسرة وآفاقهم ضيقة ، وثقافتهم محدودة ؛ وهم لذلك يتهيبون التعبير وينصرفون عنه ؛ لأنهم يخشون أن يظهر قصورهم وتخلفهم ؛ لقلة زادهم من مادة التعبير .

ومن العوامل التربوية المدرسية :

سوء اختيار الموضوعات ، وذلك أن بعض المدرسين ، لا يعنون بهذه الناحية ؛ إذ يختارون الموضوعات المعنوية ، أو البعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم ، أو يتشبثون بالموضوعات التقليدية التى عاشت سنين طويلة تتنقل فى كراسات الإعداد سنة بعد أخرى ، فمثل هذه الموضوعات تنفر التلاميذ وتصرفهم عن المشاركة فيها ؛ لأنها أجنبية عن إحساسهم ، وليس لها صدى فى نفوسهم .

ومن العوامل المدرسية أيضاً عدم الاهتمام بخلق الفرص الحافزة على القول ، وشتان ما بين موقفين : موقف يجد التلميذ فيه حافزاً يدفعه إلى التعبير ويغريه به ؛ لتحقيق غاية نفسية ، وموقف جامد يحمل فيه التلميذ على الكلام حملا .

ومن أهم العوامل المدرسية سوء طرق التدريس ، بأن يستأثر المدرس بالكلام ، ولا يعطى التلاميذ حظا من المشاركة، كأنهم فى نظره ما يزالون أوعية ، يُصبّ فيها الكلام صبًّا ، وفى هذه الطريقة جناية على التلاميذ؛ إذ تجعلهم دائماً فى موقف القابلين لا فى موقف الفاعلين، والطريقة التربوية الناجحة هى التى تجعل مواقف الفاعلية للتلاميذ أكثر من مواقف القابلية .

ومن ظواهر الطرق السيئة فى التدريس ما يبدو على بعض المدرسين من سمات التذمر والامتعاض ، حين يتحدث التلميذ بكلام لا يعجبهم ؛ فنى ذلك تثبيط للمتكلم، وقضاء على حماسته ورغبته .

ومن هذه الظواهر أيضاً السلبية المحضة فى موقف المدرسين ؛ إذ يدعون التلاميذ

يخبطون فى الموضوع خبطاً دون تسديد أو توجيه أو تقويم ، فيشعر التلاميذ أنهم يأتون عملا تافهاً ، لا رونق له ، ولا جمال فيه ، وماذا يحملهم على المشاركة فى هذا العمل التافه السخيف ؟

ومن العوامل المدرسية كذلك عزل الإنشاء عن باقى فروع اللغة ، وهذا من الأخطاء الشائنة ، وسنتحدث فيما بعد عن الصلة بين هذه الفروع وما ينبغى القيام به ، وتوثيق الصلة بين الإنشاء وغيره .

وكذلك عزل الإنشاء عن الحياة المدرسية ، والحياة الخارجية ، وإيهام التلاميذ أن الإنشاء مادة تعليمية ليس لها أن تطل من نوافذ الفصول ، وتتصل بالعالم الخارجى ، بل تظل حبيسة تدور فى هذا الفلك المحدود .

ومن العوامل المدرسية كذلك إلزام التلاميذ جميعاً بالكتابة فى موضوع واحد ، يحدد لهم ، ويفرض عليهم .

وكذلك قلة تدريب التلاميذ على الكلام الشفوى المتصل فى أثناء الحصص ؛ ضنًّا بهذا الوقت أن ينفق فى غير المناهج المقررة .

العوامل اللغوية :

من العوامل التى تقضى على رغبة التلاميذ فى الكلام قلة محصولهم اللغوى وما أشبههم فى هذا الإعراض بالتاجر يدعى إلى الاشتراك فى معرض ، ولكن ليس له بضاعة .

ومن هذه العوامل أيضاً أن التعبير اللغوى له أنماط متعددة تختلف جمالا وجودة ، وليس من الهين أن يتخلص الإنسان من مواقف الحيرة والتردد فى اختيار بعض صور التعبير وإيثارها على غيرها ؛ ولهذا كان من الأسلم فى نظر التلميذ أن يتجنب هذه المواقف جميعاً .

ومن العوامل اللغوية كذلك ، أن التعبير فى موضوع إنشائى أو فى عنصر من عناصره يعد عملا ضخماً متكاملا مترابطاً ، لا يقبل التجزئة ، أما الواجبات الأخرى ، فإن جزءاً منها يعد شيئاً ، فمن يحل مسألة رياضية من ثلاث مسائل يعد أنه عمل شيئاً ، ومن حفظ بيتين من القطعة عمل شيئاً ، لكن من لم ينجز الموضوع كاملا لم يعمل شيئاً .

هذه بعض العوامل النفسية والتربوية واللغوية التى تصرف التلاميذ عن التعبير ، لا نسوقها لندافع عن التلاميذ ، أو لنلتمس لهم الأعذار ، ولكن لتكون أمامنا حين نعرض لوسائل العلاج .

(ب) الضعف والقصور فى إنشاء التلاميذ

ننتقل بعد هذا إلى الجانب الثانى من جوانب المشكلة وهو الضعف البين فى إنشاء التلاميذ ، وسنعرض لهذا الجانب أيضاً من ناحية مظاهره وناحية أسبابه .

أما مظاهره فقد أشرنا إلى بعضها سابقاً تحت عنوان : بعض العيوب الظاهرة فى إنشاء التلاميذ .

أسبابه :

ذكرنا بعض هذه الأسباب حين تحدثنا عن العوامل التربوية التى صرفت التلاميذ عن الإنشاء ، وقد أشرنا فى بعضها إلى ما يقع فيه المدرسون من أخطاء من حيث اختيار الموضوع ، وتهيئة الجوّ له ، وخلق الحافز عليه ، وإقدار التلاميذ على التعبير عنه ، والربط بين الإنشاء والفروع الأخرى ، والربط بين الإنشاء والحياة المدرسية ، والحياة العامة .

ونزيد هنا أسباباً أخرى لها أثر فى ضعف إنشاء التلاميذ نذكر منها :

قلة القراءة ، فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير ، وأن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة .

وعدم تنوع المادة المقروءة ؛ إذ لا يكفى لتقوية التلميذ فى الإنشاء أن يقرأ أية قراءة ، بل لا بد من تنويع المقروء ، وما أشبه التلميذ الذى يعكف على قراءة نوع واحد بمن يصبر نفسه على طعام واحد ، والتغذية الجيدة هى التى تنوع موادها وعناصرها وكذلك القراءة .

ومن أسباب ضعف التلاميذ كذلك ، قلة الكتابة ، وتلك فى نظرنا أقوى الأسباب فى ضعف التلاميذ ، ولعلنا لا نكون مبالغين إذ قلنا : إن أكثر التلاميذ يمر عليهم العام الدراسى ولم يكتبوا إلا بضعة موضوعات يحملون عليها حملا ، وقد لا يكون لهم فيها أو فى أكثرها جهد مذكور .

(حـ) إرهاق المدرسين

هذا هو الجانب الثالث من جوانب مشكلة الإنشاء ، ولعله أهم هذه الجوانب وأولاها بالبحث والدرس والعلاج ، وسنعرض لهذا الجانب من ناحية مظاهره ، ومن عدة نواح أخرى .

كلنا يعلم أن تصحيح الإنشاء أشق واجب فى أعمال المدرس ، بل أشق واجبات التعليم كلها ، فلو أن مدرساً أضيف إلى جدوله حصص بقدر ما لديه من كراسات على أن يعفى من هذا التكليف الشاق، لكان من المحتمل أن يقبل هذا راضياً مسروراً .

فهذا التصحيح بالصورة المعهودة بيننا، عمل يستنفد جهد المدرس، ويستهلك حيويته ونشاطه ، ويحطم أعصابه ، ويهد كيانه ، إنه عمل يكد الذهن ، ويقض المضجع ، ويسلب الوجوه بشاشتها ومرحها ، ويسلب العقول اتزانها وصفاءها ، ولكنه فى الوقت نفسه أهون الأعمال شأناً فى نظر التلاميذ ، وأقلها فائدة لهم ، وأضعفها أثراً فى تقويم المعوج من عباراتهم، وتصحيح الفاسد من أفكارهم وأخيلتهم ، حقًّا أن هذا العمل المرهق المضنى الشاق ، الذى يشغل جميع وقت المدرس ، وينغص عليه حياته ، ويجلب عليه الهم ، ويفتح له كل يوم باباً للنزاع بينه وبين التلميذ يوماً ، وبينه وبين المدرس الأول أو المفتش يوماً آخر — هذا العمل ، لا يعدو أن يكون فى نظر التلاميذ عملا آليًّا هيناً لا يعنيهم منه إلا ذلك الرقم الأحمر ، يتناولونه سراعاً بأطراف ألحاظهم ، ثم يطوون الكراسات طيا ، ويقذفون بها فى جوف أدراجهم .

فماذا فعلنا حيال الإنشاء ، وتصحيح الكراسات ؟ هل فكرنا فى خطة واضحة مثمرة تخفف من هذا العبء عن المدرس ، وتضمن فائدة جوهرية للتلاميذ ؟

وهل زاد عملنا فى الإنشاء وتصحيح كراساته على أن قدّمنا فى سبيله الضحايا ، وقربنا القرابين ؟ ومع هذا هل استفاد الإنشاء من عملنا هذا شيئاً يذكر ؟ وهل استطعنا أن نحل عقدة من ألسنة التلاميذ ؟ أو نطلق حبسة عن أقلامهم ، أو نعالج خطلا فى أحكامهم ، أو نصحح فاسداً فى أفكارهم ، أو انحرافاً فى خيالهم ، ولنا أن نسأل : ما النسبة المئوية للتلاميذ الذين استقام بيانهم بهذه الطريقة فى التصحيح ؟ وما النسبة المئوية لأخطاء التلاميذ التى اختفت من كتاباتهم فى الموضوعات التالية ؟ وما النسبة المئوية للتلاميذ الذين يقرءون هذا التصويب الذى تزخر به الكراسات وينتفعون به فى كتابتهم ؟

إننا نعتقد أنه ليس بيننا مدرس واحد يؤمن جادًّا بأن العناية بتصحيح الكراسات أيًّا كان مبلغ هذه العناية ، من شأنها أن تجعل أقلام التلاميذ ، أوضح بياناً ، وألسنتهم أفصح مقالا ؛ ذلك أن القدرة على الكتابة ، لا تتصل بالتصحيح إلا برباط واه ضعيف، وإن شئت فقل : إن تصحيح الكراسات لا يعدو أن يكون توجيهاً لهذه القدرة،

لا سبباً لها ، كما يعتقد كثير من المدرسين ، ولقد ضحينا بالأسباب الحقيقية لتكوين هذه القدرة فى التلاميذ ، وحسبك أن تنعم النظر فى الكراسات لترى أنه على الرغم من هذا الجهد الشاق المضنى الذى يبذله المدرس فى التصحيح ، يكاد يكون أول موضوع يبتدئ به الطالب أول السنة كآخر موضوع ينتهى إليه ، وأن مادة الطالب لا تزيد على بضع مئات من الألفاظ والعبارات العادية ، تتكرر فى كل مقال ، وتبدو فى كل موضوع .

أثر هذا الإرهاق :

لا شك أن لهذا الإرهاق الذى يحسه المدرسون تأثيراً فى عملهم وجهدهم ؛ فما كان لأى مدرس أن تواتيه القدرة على تحمل هذا الإرهاق أمداً طويلا ، بل ليس له — وهو بشر — إلا أن يلتمس السبيل لإراحته من هذا العناء ، وإعفائه من هذا الإرهاق ، أو التخفف منه بقدر الإمكان .

وفى سبيل هذه الغاية تورط بعض المدرسين فى أخطاء نذكر منها ما يلى :

١ — تحديد ما يكتبه التلميذ بعدد من الأسطر لا يزيد عليها ، وإلا فالويل له .

٢ — استئثار المدرس بالكلام فى درس الإنشاء الشفوى ، وتعمده البطء والأناة لعل بعض جمله وعباراته السليمة تعلق بذهن التلميذ فيسارع إلى تدوينها .

٣ — الإسراف الشديد فى إمداد التلاميذ بالمفردات والجمل ، وتزويدهم — عن سخاء — بالعبارات التى يرقعون بها موضوعاتهم ؛ فتبدو عديمة النسب ، مفقودة الصلة .

٤ — بعض الحيل المضحكة الماكرة التى يلجأ إليها بعض المدرسين ، ومن ذلك اختيار فرص الكتابة فى بعض المواسم والأعياد التى يغيب فيها كثير من التلاميذ .

وقد سلم ولاة الأمور بهذه الجهود المضنية ، التى يبذلها المدرسون فى تصحيح الإنشاء ، وآمنوا بأن هذا التصحيح ، يحتاج إلى طاقة بشرية فذة ، فحاولوا من جانبهم — مشكورين — أن يخففوا بعض الشىء عن هؤلاء الضحايا من المدرسين ، فماذا أشاروا ؟ وما الخطوات التى سلكوها فى هذا الشأن ؟

١ — أشاروا على المدرسين بأن يستعملوا الرموز ، يكتبونها فى الهوامش ، بدل أن يكتبوا صواب الأخطاء .

٢ — وأشاروا كذلك بأن يشرح الموضوع شفوياً قبل أن يكلف التلاميذ الكتابة

فيه ؛ حتى تسهل على التلاميذ الكتابة ، ويسهل على المدرسين التصحيح .

٣ — ثم تجرءوا وأشاروا بأن يكتب التلميذ موضوعاً كل أسبوعين ، بدل أن يكتب موضوعاً فى كل أسبوع .

٤ — ثم زادت جراءتهم ورحمتهم بالمدرسين ، فقالوا للمدرس : لك أن تصحح فى كل موضوع نصف الكراسات فقط بطريق التناوب .

تلك سلسلة من الإجراءات التى اتخذت لتهوين الأمر على المدرسين ، وتخفيف وطأة التصحيح ، ولكنها كلها حلول ناقصة مبتورة ، حلول زائفة ، حلول غير خالصة ولا مخلصة ، حلول على حساب التلميذ ، وليس فيها شىء من الراحة للمدرس ، ولا جانب من المصلحة العامة ، وهى كلها فى نظرنا أشبه بالسائل الملون ، يقدم فى زجاجة للمريض على أنه دواء ، وفيه الشفاء ، وما هو بدواء ، ولا بسبيل إلى الشفاء .

ثانياً : علاج هذه المشكلة

التماس العلاج لهذه المشكلة يضطرنا أن نعود إلى تلك العوامل المختلفة التى كانت سبباً فى قيامها ؛ لنقضى أولا على تلك العوامل ، ثم نقترح ما نؤثره من وجوه الرأى .

أولا : أما انصراف التلميذ عن الإنشاء وعوامله النفسية والتربوية واللغوية فيمكن معالجته بحسم تلك الأسباب .

فالعوامل النفسية من الهيب والخجل ومن توقى المواقف التى يكون فيها الحكم بالجمال أو القبح ، وصعوبة عمليتى التحليل والتركيب ، كل ذلك يعالج بالتشجيع ، وكثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية ، وتقديم المساعدات بصورة لينة رقيقة ، وتهيئة الجو المحبب الحافز على التعبير ، والإيمان بأن التلميذ مشغوف بالتعبير عما فى نفسه ؛ فقد عرفوا الإنسان بأنه حيوان ناطق ، فالنطق طبيعة أصيلة فيه ، وقد يصبر الإنسان عن الشراب والطعام يوماً ، ولكنه لا يستطيع الصبر عن الكلام ؛ لأن عملية التعبير عملية دائمة دائبة ، توشك أن تكون مثل عملية التنفس ، ولو كانت العوامل النفسية التى ذكرناها عصية على العلاج ما رأينا أمامنا خطباء ولا ممثلين ولا مغنين ، ولا غير هؤلاء ممن لا يتهيبون هذه المواقف الفنية التى نحكم عليهم فيها بالقبح أو الجمال .

والأسباب التربوية تعالج بالصورة الآتية :

(١) تختار موضوعات التعبير مما يتصل بحياة التلاميذ ، ومما يعيشون فيه ، ويتحمسون

له ، فلا تختار الموضوعات الجافة ولا المعنوية ولا الموضوعات التقليدية .

(ب) خلق الحافز على التعبير عن الموضوع ، والاجتهاد فى رسم غاية له ، وتحديد هدف مقصود منه ، فالتلميذ إذا أحس حاجة إلى التعبير ، وتولد فى نفسه حافز عليه ، انطلق فى تعبيره صادقاً ناجحاً ، وإذا فقد هذه الحماسة أخفق فى التعبير ، وقد ضربنا لذلك سابقاً بعض الأمثلة .

وأذكر وأنا طالب فى دار العلوم ١٩٢٦ أن أرادت كلية الآداب فى الجامعة المصرية — وقد مضى على إنشائها سنة واحدة ، وكان الرأى العام ، لم يفهم بعد فكرة إنشاء كلية الآداب ، وكان عدد الطلاب قليلا جداً ، وبخاصة قسم اللغة العربية — أرادت الكلية أن تزود قسم اللغة العربية فيها ، بطلبة من دار العلوم بأى صورة من الصور .

وفى يوم كتبت إحدى الجرائد الصباحية مقالا ، انتقدت فيه هذه الفكرة ، وعرّضت بطلبة دار العلوم ، وقالت : إن هذه الفكرة تشوه جو الجامعة ، وتضر بالانسجام بين الذرّات الجامعية ، فى هذا اليوم الذى نشر فيه هذا المقال ، دخل علينا فى الفصل أحد أساتذتنا[1] — رحمه الله — وقبل أن يستوى فى مجلسه التفت إلينا عابساً مغضباً وقال : أقرأتم ما كتبته جريدة (كذا) قلنا : نعم . قال : فماذا ترون ؟ قلنا بعد مشاورات ومناقشات : نرى أن تردّوا على الكاتب ، فقال : بئس الرأى ! نردّ نحن ؟ بل تردون أنتم ، الطعنة موجهة إليكم أنتم ، هم يحاربونكم بالأقلام ، وأنتم حملة الأقلام ، يحاربونكم بالكلام ، وأنتم أرباب الكلام ، فلتكتبوا أنتم الرد الذى يظهر حقكم ، ويغسل إهانتكم .

فظننا أن الأستاذ يقصد أن نختار من بيننا لجنة تضع الرد المطلوب ، ولكنه قطع علينا هذا الظن الخاطىء ، وصاح فينا : بل أريد أن يكتب كل منكم الليلة رداً ، وفى حصة الغد نستمع لما كتبتم ونختار أحسنه .

وعدنا إلى بيوتنا ، تدفعنا الحماسة للدفاع عن الكرامة ، وتغمرنا النشوة بأن صرنا فى نظر أساتذتنا أهلا للرد على الكتاب فى صفحات الجرائد ، وتحفزنا المنافسة التى انتظمتنا فى هذا العمل الجماعى الجديد .

وأذكر أننى سهرت تلك الليلة ، مندفعاً بتلك الحماسة ، مغموراً بتلك النشوة ،

---

(١) المرحوم الشيخ محمد عبد المطلب .

وكتبت لأول مرة فى حياتى مقالا صحفيًّا، وأعتقد أنه كان شيئاً ، وكذلك فعل إخوانى ، وفى الغد ظهر أن فينا أدباء ، استبشر بهم أستاذنا ، وأثنى عليهم .

بعد خلق الحافز ، نعالج طريقة التدريس ، فنتجنب أولا عيوبها الحالية التى أشرت إليها من الاستئثار بالكلام ؛ إلى السلبية المحضة ، إلى فرض العناصر والأفكار ، إلى الإسراف فى إمداد التلاميذ وتزويدهم ، ثم نتبع الطريقة السديدة فى التدريس وقد رسمناها سابقاً .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً مراعاة الربط بين الإنشاء والفروع اللغوية الأخرى كالقراءة والنصوص والنقد ؛ فكلنا يحس أن الروابط بين مطالعة التلاميذ ومحفوظاتهم من ناحية وإنشائهم من ناحية أخرى روابط مفككة منحلة ، فالمادة اللغوية التى ينهلها الطالب من كتب المطالعة والنصوص ، تظل راكدة آسنة ميتة ؛ لأنها بعيدة كل البعد عما يكتب فيه ، وقد تكون هذه المادة قيمة واسعة، ولكنها كالجوهرة المطروحة المجفوة فى جوف البحار ، لا يستفاد منها ، ولا ينتفع بها ، فإذا كتب الطالب نزل بأسلوبه إلى فهاهة العامة أو قريباً منها ، ومن ثم وجب أن نفكر فى خطة جديدة ، تقوم على توثيق الروابط ، وتأكيد الصلات بين دروس المطالعة والنصوص والإنشاء ، إذا أريد أن يستفيد الطلبة مما يقرءون ويستظهرون ، بحيث يتجلى أثره فى كتابتهم .

أذكر يوماً أن لام أحد المدرسين الأوائل مدرساً ؛ لأنه جعل موضوع القراءة موضوعا للإنشاء ؛ وفسر عمله بالكسل ؛ والرغبة فى الراحة.

وأذكر يوماً أنْ أخذ علىَّ بعض زملائى المدرسين أننى جعلت جزءاً من مقامة الحريرى موضوع إنشاء ، كان هذا الجزء من المقامة الإسكندرانية ، وكان مقرراً للدرس والحفظ فقلت للتلاميذ : اكتبوا قصة الحريرى بلغتكم أنتم مع التحرر من السجع ومن المحسنات ، فقال لى الزميل : كأنك لا تريد أن تتعب فى التصحيح ، وهكذا كان مقياس الطريقة الجيدة فى التدريس هو مدى تعب المدرس ولو لم يستفد التلميذ .

وليس هذا الارتباط المنشود مقصوراً على فروع اللغة ؛ فى استطاعة مدرس السنة الأولى الثانوية أن يستعين بمادة التربية الوطنية ، ودراسة المجتمع المصرى ، وفى موضوعاتهما مجال خصب للإنشاء ، وحسبك أن تعلم أن دراسة المجتمع المصرى تعنى بالأسرة والعمال والمؤسسات والجمعيات .

وكذلك من الممكن فى فصول القسم الأدبى الاستعانة بمادة التاريخ ، فلم لا يكون الخلاف بين على ومعاوية موضوعاً إنشائياً ؟

وكذلك نكبة البرامكة ، والخلاف بين الأمين والمأمون ، وانتصار صلاح الدين على الصليبيين ، وانتصار المصريين على التتار ، وموقف شجرة الدر فى أسر ملك فرنسا ، وغير ذلك من المواقف التاريخية .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً الربط بين درس الإنشاء ونواحى النشاط اللغوى الحر ومن ذلك : الجماعات الأدبية والتعاونية والدينية ، والتمثيليات فى الفصل ، أو على مسرح المدرسة ، والمناظرات فى الفصل أو فى الجماعة الأدبية ، والإذاعة المدرسية ، كالتعليق على الأنباء ، وإلقاء أحاديث الصباح ، وتحليل بعض الشخصيات ، وتأليف القصص وعرضها . . إلى غير ذلك من النواحى المتروكة للابتكار ، والصحافة : كصحيفة التلميذ ، أو صحيفة الفصل ، أو صحيفة المدرسة ، أو الصحف العامة ، وبطاقات القراءة فى المكتبة المسماة ثمرة القراءة ، وفيها يعرض ملخص للكتاب ، وأسلوبه والتعليق عليه ، ومن هذه الوسائل أيضاً الربط بين الإنشاء والحياة الخارجية ومن ذلك :

النقد المسرحى : كنقد الروايات المسرحية والسينمية ، وللتلاميذ مشاركة فى هذه الناحية ، وهم دائماً يتسارّون ويجهرون بهذا النقد ، فليكن هذا النقد عملا مشروعاً مرخصاً به فى كراسات الإنشاء .

ميادين الرياضة : كأخبار الأندية ، وأنباء المسابقات ، والمباريات ، وأشهر اللاعبين ، وأخبار الرياضة المحلية والعالمية بوجه عام .

الإذاعة : ونقصد الإذاعة العامة وبرامجها ونقدها والتعليق عليها ، وكذلك المذيعون والمتحدثون والمغنون والفنانون .

صور من الحياة الاجتماعية : وفى الصحف العامة نماذج تحتذى .

عالم التأليف : وما يجدّ فيه من طرائف المؤلفات فى السياسة والاجتماع والاقتصاد .

عالم الصحافة : الأحداث العامة — الخواطر النفسية .

ومن وجوه الإصلاح فى طريقة التدريس أيضاً أن نترك الحرية للتلاميذ فى اختيار بعض الموضوعات ، ليعبروا عنها شفوياً أو كتابياً .

ومن التجارب الناجحة التى شهدتها أن قامت إحدى المدارس الثانوية بدعوة

طلابها إلى أن يكتبوا للمدرسة بما يعانونه من مشكلات فى حياتهم المدرسية أوالمنزلية ، وما يضطرم فى صدورهم من هموم وآلام ، وما يطوف بأذهانهم من خواطر وآمال .

وقد اندفع الطلاب إلى الكتابة بعد أن وثقوا أن المدرسة أمينة على حفظ أسرارهم ، حريصة على تقديم المعونة لهم ، وبذل الجهود الخالصة فى تبديد أزماتهم النفسية ، وعلاج مشكلاتهم عن طريق الاتصال بأسرهم ، أو الا ستعانة بالمشرفين الاجتماعيين ، وأساتذة التربية الدينية وغيرهم .

وقد اطلعت على كثير من كتابات الطلاب ، فوجدت فيها دقة التصوير ، وصدق العاطفة ، وقوة التأثير ، ونصاعة المنطق ، وجمال العرض ، مع بعد عن اللغو والغلو .

ولكى تنظم المدرسة هذا النشاط التعبيرى الحر كلفت مدرسى اللغة العربية أن يتلقوا من طلابهم هذه المشكلات ، ويقرءوها ، ويعلقوا عليها تعليقاً يفيد الطلاب من الوجهة التعبيرية ، ويوجههم إلى السداد والصواب ، ثم يطلبوا إليهم أن يعيدوا هذه المشكلات مصوبة ملخصة ، وتقدم الخلاصات إلى ناظر المدرسة ، ليأخذ فى علاج ما يراه من المشكلات .

ومن التجارب الناجحة فى ميدان التعبير الحر تجربة الكراسة المتنقلة ، وطريقتها أن يعد المدرس لكل فصل من فصوله كراسة كبيرة يكتب فيها كل طالب موضوعاً يختاره بطريقة التناوب ، فيبدأ العمل بأن يقدم المدرس لأحد الطلاب هذه الكراسة ، ويطلب إليه أن يكتب أى موضوع ، ويحدد له وقتاً معيناً ، وليكن ثلاثة أيام مثلا ، ثم يطلع المدرس على ما كتبه الطالب ، ويعلق عليه ، وقد يتخذ من هذا الموضوع مادة للمناقشة أمام الطلاب فينتفعون جميعاً بما كتب زميلهم ، ثم يقدم المدرس هذه الكراسة لطالب ثان ثم ثالث وهكذا ، ولا شك أن هذه تجربة مفيدة ، وطريقة مبتكرة ؛ لأنها تساير ميول الطلاب ، وتشحذ عزيمتهم ، وهى كذلك تقوم على أسس نفسية تحفز على الكتابة : كالحرية والرغبة والمنافسة .

وتتجلى لنا فائدتها حينما نتصور الطالب وقد ألقيت إليه هذه الكراسة ؛ ليكتب فيها بضع صفحات فى موضوع يختاره ، إنه — ولا شك — سيعنى قبل الكتابة بأن يقرأ ما كتبه زملاؤه ، وفى هذا فائدة كبيرة له ، وسيحاول أن يوفر لمقاله مقومات الإجادة ، ويحشد له عناصر الإثارة ، كتحرى الابتكار والجدة فى الموضوع وفى الأفكار ، وتوخى الأساليب الشائقة والعبارات السليمة ، ومراعاة التنسيق والجمال فى الخط والترقيم والتنظيم ، وسينتفع حتما

بملاحظات المدرس على كتابة زملائه الذين سبقوه ، وسيكون فى اعتباره أن ما يكتبه سيطلع عليه زملاؤه ، وسيكون موضع نقدهم وتقويمهم ، وقد يدفعه الاستعداد لهذا المضمار إلى قراءات متصلة ، واطلاع واسع ، فيستشير الكتب والمجلات والصحف ، ويقطف من هذه ومن تلك ؛ ليقدم نموذجاً من الأدب الرفيع ، وليشترك فى هذا المعرض الفكرى الفنى بما يطمع أن يكون موضع الرضا والإعجاب والثناء .

ولم تكتف المدرسة فى هذه التجربة ورعايتها بالوقوف عند هذا النسق المرسوم للطلاب مع مدرسيهم ، بل إنها جعلت من الإذاعة المدرسية ، ومن صحيفة المدرسة لساناً ينوّه بأصحاب المقالات المبتكرة . والأبحاث الطريفة ، والكتابات الممتازة .

وهكذا وجدت فى تلك المدرسة احتفالا جادًّا بهذا اللون من النشاط اللغوى الذى لاتخفى فائدته للطلاب فى فترة الدراسة ، وفى حياتهم المستقبلة .

والأسباب اللغوية :

تعالج بالعمل على تنمية المحصول اللغوى والفكرى ، بكثرة القراءة وتنوعها ، أما تحير الطالب بين الأنماط المتعددة للتعبير فيعالج بأخذه بالبساطة والسهولة فى التعبير ، وتفهيمه أن الإنشاء الجيد ما غلب عليه الطبع ، دون تكلف وتأنق .

هذه وجوه العلاج لا نصراف التلاميذ عن التعبير .

فلننتقل بعد ذلك إلى معالجة الجانب الثانى من المشكلة ، وهو ضعف التلاميذ فى الإنشاء .

ضعف التلاميذ فى الإنشاء

فيما مضى كثير من ألوان هذا العلاج ونزيد عليها .

العناية بقراءة التلاميذ فى المكتبة العامة ، وفى مكتبة التلميذ وفى مكتبة الفصل . وكثرة الكتابة ؛ فالكتابة تطوّع الأساليب ، وتنمى الثروة الفكرية واللغوية ، ومثل من لا يقرأ ويحاول الكتابة الجيدة كمثل من يبتغى الحصول على صيد ، وهو قعيد فى البيت لم يخرج للصيد ، ولم يسع له ، ومثل من يقرأ ولا يكتب كمثل من يثير الصيد ويجرى وراءه يستمتع بمنظره ومراوغته ، ولكنه لا يقتنص منه شيئاً ، ومثل من يقرأ ويكتب كمثل من يثير الصيد ، ويحتال له ؛ حتى يظفر به .

وما أشبه القراءة بدون كتابة بمن يزور معارض الفنون يستمتع بمنظرها وتحفها ، ثم يعود وقد علق بذهنه شيء من جمالها .

وما أشبه القراءة مع الكتابة بزيادة هذه المعارض مع شراء شيء من نفائسها وتحفها للمتعة والاقتناء .

والإكثار من المواقف الكلامية التى تحل عقدة الألسنة ، وتشجع التلاميذ على هذه المواقف .

إرهاق المدرسين

نتنقل بعد هذا إلى علاج الجانب الثالث من مشكلة الإنشاء ، وهو إرهاق المدرسين ، ولعلنا متفقون على أن هذا الجانب أهم جوانب المشكلة ؛ لأنه الجانب الذى يمسنا مباشرة ، وهو الجانب الذى جعل من تدريس الإنشاء مشكلة ، فما السبيل إلى هذا العلاج ؟

يخيل إلينا أن كثيراً من المدرسين يائس من هذا العلاج ، ولعل بعضهم يزيد يأسه الآن ، ويحس شيئاً من المرارة وخيبة الأمل بعد أن يقرأ دعوتنا الصريحة المتكررة إلى إكثار التلاميذ من الكتابة ، وبعد أن نقرر أن ضعف التلاميذ فى الإنشاء راجع إلى أنهم لا يكتبون ، وكأننا به يهمس ويقول : ويح لنا ! التلاميذ لا يكتبون ، ونحن مع هذا مرهقون ، فكيف بنا إذا كتبوا ، وكانت كثرة الكتابة هى علاج ضعفهم فى الإنشاء ؟

ما السبيل إذن إلى إراحة المدرسين مع كثرة ما يكتبه التلاميذ ؟ كأنما يبدو حل المشكلة عصيًّا عسيراً ، أو أنه لا سبيل إلى الجمع بين فائدة التلاميذ وإراحة المدرسين .

هذا هو الموقف الآن من الناحية النظرية ، والناحية المنطقية ، وهذه هى صور الموقف :

(ا) كتابة قليلة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين ، وهذا هو جوهر المشكلة التى نشكوها .

(ب) كتابة قليلة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين ، وفى هذا إيثار للمدرس وتضحية بمصلحة التلميذ .

(حـ) كتابة كثيرة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين وفى هذا زيادة أعباء المدرس واستحالة لحل المشكلة .

(د) كتابة كثيرة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين وفى هذا جمع بين فائدتين : مصلحة التلميذ ، وإراحة المدرس .

وإذا كانت إراحة المدرس فى العرف القديم شرًّا وضرراً فلا بأس بهذا الشر ؛ لأنه أخف الشرين ، وأهون الضررين .

ومعنى هذا أننا إذا خيرنا بين ألا يكتب التلميذ إلا قليلا على أن يطلب من المدرس تصحيح ما يكتبه التلميذ ، وبين أن يكتب التلميذ كثيراً على أن يعفى المدرس من التصحيح بالصورة المألوفة المعهودة ، فإننا نعلنها صريحة جريئة فنقول : نختار أن يكتب التلميذ ولا يصحح المدرس .

إننا نفضل أن نقول للتلميذ : اكتب واكتب واكتب .

ونقول للمدرس : أما أنت أيها الزميل المسكين ، فدع عنك هذا العناء ، الذى طالما تحملته فى تصحيح الإنشاء ، إننا نعلن هذا الرأى ، لا لنزدهى بمخالفة المألوف ، ولا لنتملق رضا المدرسين ، فربما سخط علينا أكثرهم حين يعلمون أننا لا ندعوهم إلى ترك التصحيح جملة وتفصيلا ، ولكن نريد أن تكون حربهم دائماً فى الميدان .

كما أننا لا نقول ذلك مكتفين بأن نكون فى موقف الهدم ، ثم نتخلى عن تبعات البناء ، كلا ، لسنا فى شىء من هذا ، ولكن الأمر لا يخرج عن أننا نريد أن نغير فى التدريس نظاماً بنظام ، وأن نستبدل فى التصحيح أقلاماً بأقلام !

فهذا النظام الذى يقضى بأن يكتب التلميذ موضوعاً فى كل أسبوعين ننادى بتغييره، فيكتب التلميذ فى كل أسبوع موضوعاً ، بل موضوعين . بل يكتب فى كل يوم موضوعاً، وليكن الموضوع فقرة ، وليكن فكرة ، وليكن أى شىء .

وهذا النظام الذى يقضى بأن يكتب التلميذ دائماً موضوعات تفرض عليه ، ننادى بتغييره ، فنجعل التلميذ يكتب كما نريد نحن حيناً ، ويكتب كما يريد هو أحياناً .

وهذا النظام الذى يقضى بأن يفهم الإنشاء على أنه مادة تعليمية ، تعالج فى حصص معينة ، سنغيره إلى فهم آخر ، يقضى بأن يكون الإنشاء عملية دائبة ، يعالج داخل الفصل وخارجه ، وبميعاد وعلى غير ميعاد .

وهذا النظام الذى يقضى بألا يجلس المدرس إلى مكتبه لتصحيح كراسات الإنشاء إلا وقد أدنى من يمينه فنجان القهوة وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » سيتغير ،

وسنعفى المدرس وقت تصحيح الإنشاء من « فنجان القهوة » وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » ونجعل التصحيح أمراً هيناً يسيراً ، يعالجه المدرسون قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم .

وهذه الأقلام :

أما هذه الأقلام المسكينة ، التى كتب عليها أن تعيش فى عراك دائم مع الكراسات ، هذه الأقلام الحمراء التى طالما تحطمت على أديم المعركة رءوسها ، وتناثرت أشلاؤها ، وسالت دماؤها ، وهى فى كل مرة ترتد كسيرة خائبة ، لم تصب هدفاً ، ولم تحرز نصراً .

هذه الأقلام التى لا هم لها إلا أن تصول وتجول بين السطور ، فلا تدع كلمة نابية إلا هذبتها ، ولا عبارة ركيكة إلا أقامت أودها ، وأحكمت نسجها ، ولا فقرة مهلهلة إلا قوت روابطها ، وسوت حواشيها ، ولا فكرة خاطئة إلا سددت معانيها ، ووضحت مراميها .

هذه الأقلام التى جعلت دأبها أن تتعقب كل خطأ نحوى ، أو لغوى ، أو إملائى ، فتبذل فى تصحيحه دماءها ، أو تعمد إلى ألف متمايلة متهالكة ، فتقوّم معوجها ، أو لام مزهوة مدللة ، قد عطفت جيدها ، وصعرت خدها ، فترفع من قامتها ، وتردها إلى استقامتها ، أو عين جريئة محدقة ، فتسود بياضها ، وتطمس نورها ، أو نقطة نادّة شاردة فتردّها بعصا الراعى إلى حظيرتها ، أو ألفات حسرت عن رءوسها ، وتخلت عن همزاتها ، فتلبسها الأقلام تلك التيجان الثعبانية ؛ لتستكمل زينتها ، وتسترد بهجتها ، هذه الأقلام نريد لها أن تتخلى عن هذا العبث العابث .

هذا العناء المضنى الذى يتجشمه المدرسون ، نريد أن نريحهم منه ، هذه الأعباء الجسيمة نريد أن نلقيها عن كواهلنا : لتذهب إلى الجحيم ، ولنذهب نحن إلى العمل الجدى المثمر ، فى ثقة وبشاشة ونشاط .

وكأننا نسمع من يقولون : وماذا تريدون منا إذن ؟

أتعفوننا من التصحيح ، ومن شراء هذه الأقلام ؟

ونحن نقول : لن نعفيكم من التصحيح ، ولكن نريد أن تكون جولتنا فى كتابات التلاميذ كمن يرتاد — فى طيارة — منطقة صحراوية ؛ ليكشف معالمها ، ويتبين حزنها

وسهلها ، ووهدها ونجدها ، ولا يعنيه مطلقاً أن يعدّ حصاها ، وأن يزن رمالها .

ما أشبهنا ونحن نصحح الإنشاء بمن يعد الحصى ، ويزن الرمال ، وهيهات أن ينتهى ، وهيهات أن يكون لعمله ثمرة ، وهيهات أن يسلم من الجنون . .

نريد أن تكون هذه الأقلام فى أيدينا سماعة فى يد طبيب، لا سكيناً فى يد جزار، أينما يسر يقطع ، وينثر من حوله الدماء .

نريد أن تنطق هذه الأقلام بما تنطق به سماعة الطبيب ، من تشخيص الداء ، ووصف الدواء .

نريد أن تسفر كل نظرة فى كتابة التلاميذ عن طائفة من المآخذ العامة ، والأخطاء الشائعة ، فيعالج ذلك كله فى درس الإرشاد ، ولا بأس بأن يجرى القلم فى إحدى الفقرات من موضوع التلميذ .

أما ضيق الأفكار ، والتواء الأساليب ، وفساد التعبير ، وكثرة الأخطاء ، وغير ذلك من مظاهر الضعف والقصور فلن تجدى فى علاجه هذه الطريقة المعهودة فى التصحيح ، ولا يكون علاجه إلا بكثرة القراءة ، والتمرس بالأساليب .

وهذه صورة الإنشاء كما نتخيلها فى المدارس :

نتخيل كل تلميذ يدفع إلى القراءة ؛ فيعجبه شىء فيلخصه ، ويسمع شيئاً فيعلق عليه ، وينفعل بأى خاطر فيسجله، ويشهد فى الحياة صوراً اجتماعية أو خلقية أو نحوها فيترجم عن أثرها فى نفسه ، أو يلتفت إلى ميادين الرياضة أو الخيالة أو التمثيل أو الصحافة أو التأليف ، وإلى نواحى الحياة المدرسية ، فيرى فى هذه الميادين جميعها مجالا واسعاً لإنشائه .

هذا هو التلميذ كما نتخيله ، منساباً مندفعاً إلى الكتابة ، قد مهد له سبيلها ، وهون عليه أمرها .

ونتخيل المدرس يدفع تلاميذه إلى هذه النواحى، ويشجعهم على ارتيادها، ويثيرها بينهم منافسة بريئة شريفة ، ويرشدهم إلى ما يقرءون ، وإلى ما يعودون إليه من مراجع ، ويوجه نظرهم إلى كل جديد فى آفاق الحياة ؛ ليتحدثوا عنه ، ويعلقوا عليه ، ثم يتتبع ما يكتبون ، ويزودهم بالإرشاد والتوجيه .

نتخيل فى يد كل تلميذ عدة كراسات للتعبير ، يعرض فيها ألواناً مختلفة ، وفنوناً متنوعة ، فهذه كراسة للتلخيص ، وهذه كراسة للتعليق ، وهذه كراسة للقصص القصيرة ، وهذه كراسة للصور والتعليق عليها ، وهذه كراسة لكذا . . وهذه كراسة لكذا . . .

أما هذه الكراسة التقليدية التى طالما أرهقت الأعصاب ، وسهدت العيون ، وقرحت الجفون .

هذه الكراسة التقليدية ، ذات الوجه الشائه ، والظل الثقيل .

هذه الكراسة التقليدية التى طالما أثارت الشحناء ، وأوقدت نار العداوة والبغضاء .

هذه الكراسة التقليدية ، لقد آن لها أن تتبوأ مقعدها من أحد المتاحف الأثرية .

وإذا ترفقنا بها ؛ وفاء لماضيها معنا ، واحتفاظاً بأثرها فينا ، وشهادتها لنا ، فلنتخذ لها مكاناً فى متحف التعليم ؛ لتحكى قصة طويلة ، قصة كفاح دام ، ونضال عنيف ، ولكن فى غير حرب ، وفى غير ميدان .

وقد نسأل بعد هذا : وعلى أى أساس يقوّم المدرس تلاميذه ، ويقوّم المدرس الأول عمل المدرسين ، ويقوّم المفتش عمل هؤلاء جميعاً ؟

ونحن نقول : يقوّم المدرس عمل تلاميذه على أساس ما يقرءونه ويلخصونه ، وما ينفعلون به ويسجلونه ، وما يبدو من ابتكاراتهم فى فنون القول ، وما يتأثرون به من عالم التأليف والصحافة ، وما يبذلون من همة ونشاط وسبق فى ميدان الكتابة ، وما يرعون فى كل هذا من نظام وحماسة وارتقاء دائب إلى مستوى الأدب الرفيع .

ويقوّم المدرس الأول عمل المدرسين بتبين أثرهم فى تلاميذهم ، ومدى نجاحهم فى دفع هؤلاء التلاميذ ، وخلق المنافسة بينهم ، وفى غير ذلك من نواحى الابتكار .

ويقوّم المفتش عمل هؤلاء جميعاً على هذه الأسس ، وعلى أساس آخر هو الموازنة بين الجهود المختلفة التى يبذلها المدرسون فى المدارس ، وتقويم آثارها فى التلاميذ ، وتبين ما بها من صور التجديد والابتكار .

وعلى المفتش أن يتخذ من هذه الصور المبتكرة ، التى تعجبه فى المدارس التى يزورها مادة خصبة متجددة ، يعقد لها ندوة لمناقشتها والإشادة بأصحابها ، والحث على المزيد منها .

هذا رأى نعرضه ، ونكاد نسمع من يعترض عليه فيقول : إن مدرسى الإنشاء فى

جميع اللغات يصنعون ما نصنع نحن فى التدريس والتصحيح ، فكيف نتخلى عن هذا النظام السائد المجرب المألوف ؟

ونحن نقول : إن التلميذ لا يكتب فى موضوع الإنشاء باللغة الأجنبية إلا بضعة أسطر ، بل يكتب جملا تطول أو تقصر ، على عكس ما يكتب باللغة العربية ، ومع ذلك ما الغاية التى حققها تلاميذنا من تعلمهم اللغات الأجنبية ؟ أيستطيعون أن يتحدثوا بها فى طلاقة ؟ أو يكتبوا بها فيفصحوا عما يريدون بأسلوب سليم ؟ هذه شكوى الجامعات والشركات تتردد حولنا من ضعف طلابنا فى اللغات الأجنبية .

قلة قليلة منهم هم الذين يستطيعون أن يستخدموا اللغة الأجنبية فى حديثهم وكتابتهم ، وهم الذين تعلموا منذ الصغر فى مدارس أجنبية . وكان الكلام كله والدراسة كلها تقريباً بهذه اللغة الأجنبية .

ومع ذلك فقد جربنا طريقتنا ، ودرجنا عليها عشرات السنين ، ولا يستطيع واحد منا أن يدعى أننا أحرزنا بها النجاح المنشود ، وإذن ، فلا أقل من أن نغير الموقف ، ونبدل طريقة بطريقة ، ونسلك سبيلا غير هذه السبيل . وهذه سبيلنا ندعو إليها على بصيرة ، فلنجعلها موضع تجريب جديد فى جيل جديد ، ولنستحضر فى أذهاننا أن الإنشاء فن ، والفنون لا تتعلم ، ولا تكتسب المهارة فيها إلا بطول الممارسة لها ، ودوام التدريب عليها ، فالسباحة لا تتعلم إلا بالسباحة ، والرسم لا يجود إلا بالرسم ، والكتابة لا تتعلم إلا بالكتابة ، ولنقلها بعد ذلك جريئة صريحة للمدرسين : أيها الزملاء ؛ دعوا تلاميذكم يكتبوا ، ويكتبوا ويكتبوا ، ولا عليكم بعد ذلك إذا لم تجر أقلامكم فى كل ما يكتبون .