

المنهج التأسيسي لتعليم اللغة

العربية في المرحلة الابتدائي

الأستاذ الدكتور يوسف الصيداوي

دمشق - سوريا

أيها السيدات والسادة، السلام عليكم.

في البدء أشكر للسيد رئيس المجمع، الأستاذ الدكتور شاعر الفحام والأستاذ نائب الرئيس الدكتور إحسان النص، أن أتاح لي التحدث ما سميتُه: [المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى)] ولا بدّ من أن أذكر مع العرفان بالفضل، السيد وزير التربية، الدكتور محمود السيد، على ما منحني من وقته الثمين، وما أوصى به السادة (موجهن اللغة العربية في الوزارة)، من إمدادي بكل ما يغني البحث ويضيء سبيله، وكم أفادني ذلك !! ولا سيما مقابسةً الأستاذين الموجهين: غازي مفلح، وفايز مجدلاوي.

هذا، على أنني لا أرى العناصر الممهّدة للبحث تُستكمل، ما لم أذكر: زياراتٍ متعددةً متكررة، لمدارس ابتدائية جالستُ خلالها معلمين ومعلمات، تمرّس بعضهم بالتعليم الابتدائي أكثر من 20 سنة، وحضروا دوراتٍ عقدتها وزارة التربية، للتدريب على الطريقة الجُملة، وقد اطلعتُ من خلال ذلك، على حصيلة تجاربهم في تطبيع الطريقة المذكورة.

واسمحو لي أخيراً أيها السادة، أن أضيف إلى ما تقدّم، خبرةً شخصية في تعليم طلاب المراحل الثلاث، استمرّت محوّاً من ثلاثين سنة، منذ 1947 حتى (1975). فالهمّ يسرّ وأعن.

كان التعليم في بلدنا يجري في الصفّ الأول، قبل نحو نصف قرن، على طريقة التهجي، وتُسمّى اليوم: الطريقة الصوتية أو التركيبية وذلك أن يقرأ الطفل الحرف الأول من الكلمة، ثم يُتبعه حرفها الثاني ثم الثالث ثم الرابع، حتى يُتمّ تهجّي حروفها.

وأقلُّ ما في هذه الطريقة، أنّ الطفل كلما أراد أن يقرأ حرفاً من حروفها الصحاح، كرّره مرتين، ليتوصّل إلى إمكانية النطق به فيقول مثلاً: بب، جج ، شش ، صص ، رر وهكذا... فإذا أراد قراءة حرف علة، تعذر عليه تكراره فيتخلص من ذلك بأن يأتي بهمزة تسبق حرف العلة فيقول: [أا ، أو ، إي].

وهكذا يوالي الطفل تنقله بين طريقتين مختلفتين، فمرةً يكرر الحرف الصحيح، ومرةً يزيد همزةً تسبق حرف العلة فإذا أراد مثلاً قراءة كلمة: [بوران] وهي خمسة أحرف، تكلف أن يكرّر أحرفها الصحاح، وهي ثلاثة: [الباء والراء والنون]، وتكلف أيضاً زيادة همزة قبل كلّ من [الواو والألف]، ثم يتكلف لفظ ثلاث كلمات هي: [بور-بور - بورا].

وحصيلة ذلك حسابياً، أن يتكلف لفظ تسع كلمات، أحرفها ثلاثة وعشرون حرفاً، لكي يتوصل على لفظ كلمة حروفها خمسة فيقول: [يب أو بو - رر بور - بورا - نن بوران] وفي ذلك ما فيه من عناء عبثي، وممل نفسي، وجهد فيزيولوجي.

ومهما يدُر الأمر، فإنّ الاستضلال برأية الحقّ، يوجب الاعتراف بأنّ (الطريقة الصوتية)، (أي: طريقة التهجي)، قد عفا عليها الزمن.

ولقد رأى القائمون عندنا على شؤون التعليم، قبل أكثر من أربعين سنة، أن يُحلّوا الطريقة الجُميلة محلّ طريقة التهجيّ (الطريقة الصوتية)، فكان ذلك وحاولت الحصول على التقرير الذي قُدّم بين يدي هذه النقلة الواسعة الشاسعة، فلم أحلّ بطائل، إذ قيل لي: المسألة قديمة، وليس في محفوظات الديوان شيءٌ من ذلك !!

وهكذا وجدّتي مضطراً إلى مقدمة موجزة، أبين فيها ما للطريقة الجميلة وما عليها.

كان العالم النمسيّ (اهرنفلس . Ehrenfels) المتوفى سنة 1932، قال بأن الشكل شيءٌ غير مجموع أجزائه ولم ينتبه علماء النفس ابتداءً، إلى ما قال به ولكن جماعةً منهم انتبهوا لذلك من بعد، فغدا ما قال به، نظريةً عامّة، نشأت المدرسة العشتاليتية بناءً عليها.

ومما أيّد هذه النظرية، تجاربُ أجراها (وولف غانغ كولر – Kohler Wolfgang) في أثناء الحرب العلمية الأولى، كان يملأ بها فراغ أيامه، في جزر الكناري على القِرْدَة، وغيرها من الحيوانات وقد خلص من تجاربه هذه، إلى أنّ الحيوان يُدرك الشيء جملةً، قبل أن يدركه تفصيلاً.

وتلقّف علماء النفس هذه الملاحظات، فوسّعوها وطبّقوها على الإنسان، وكان العالم البلجيكي Decroly المتوفى عام 1932 يقول أيضاً بهذه الآراء ويفضّلها وينادي بتطبيقها في ميدان التربية غير أنّ الباحث الفرنسيّ Zazzo بيّن بالدليل أنّ ليس لهذا المذهب في ميدان التربية، فضلٌ يمتاز به من سواه من المدارس التربوية الأخرى.

هذا، على أنّ إنعام النظر، قد بيّن لنا أنّ هذه الطريقة، إنما توافق خصائص اللغة الفرنسية والإنجليزية إذ لا سبيل إلى تعليم القراءة والكتابة فيهما إلا بهذه الطريقة.

فأما اللغة الإنجليزية، فإنّ الإنجليز أنفسهم لا يُمارون، في أنّ مفردات لغتهم، لا توافق قراءتها كتابتها فالقراءة عندهم في واد، وكتابتها في واد، ويا جامعَ الشمّل!! ولقد اشتهر ذلك حتى ألف حوله برنارد شو مسرحية (pygmalion)، وقال في مقدّمها ما معناه: إنّ الإنجليز لا يقدرّون على تعليم أبناءهم كتابة لغتهم وقراءتها وتهجيتها، فإذا تهجوها فإنما يتهجون أبجديةً أجنبيةً قديمة، لا تُهجى ألفبائيتها كلّها، وغنما يهجي منها قسمٌ من أحرفها الصّاح فحسب¹ ودع عنك الإملاء فيها، فإنه أشق وأعتى من مسألة القراءة والكتابة.

وأما الفرنسية فما أمرها من الإنجليزية ببعيد ودونك بعض التباين بين قراءتها وكتابتها:

قمن ذلك، أنّ من أحرفها ما يُكتب في الكلمة ولا يُلفظ نحو: Ils parlent (أي: يتكلمون)، فإنّ حرف (s) يُكتب ولا يُلفظ وكذلك شأن أحرفها الثلاثة الأخيرة (ent) فإنها تكتب ولا تُلفظ ومن ذلك أيضاً، أنّ أربعة أحرف

¹ The English have no respect for their language ;and will not teach their chldre, -1 to speak it They can not spell it beucase they have nothing to spell it with ; but an old foreign Alghpbet of which only the consonant-and not all If them-have agreed speech value.

منها تُكتب (i lle) وتُلفظ (يُّ) بإشمام آخرها حرف (e)، نحو: (il trava)
 ille) لو اتسع الوقت لأوردنا من هذه الصنوف أفانين.

كل هذا يجعل القراءة الجمليّة، والإملاء الجمليّ، قدراً مقدوراً على اللغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة وأما لغتنا، فيفضل من الله، ليست كذلك فالحرف هو حينما جاء في الكلام: فالقاف قاف، والسين سين، والباء باء، والألف ألف، والواو واو، والياء ياء الخ... فلمَ نطرُحُ من ' من الله بها علينا، ونسعى إلى ما حرمت منه اللغات الأخرى، فنرهق به أبناءنا جيلاً بعد جيل؟
 أبلغ العجزُ بنا ألا نعرف كيف نعلّم ابننا لغة أبيه وأمه؟! !

ومن الطريف . وإن كانت طرافته مأساويّة . أننا في هذا البلد، بدأنا الأخذ بالطريقة الجميلة، بعد أن توصل zazzo منذ أكثر من نصف قرن، إلى إسقاط القول بفضلها على الطرائق الأخرى وينظر المرء إلى مرجّحات الأخذ بها في مناهجنا فيرى أعظمها، أنّ الكلّ يُدرك، قبل أنّ تُدرك أجزاءها وإذ كان الأمر كذلك، فواجبٌ إذا عند المتمسّكين بها، أن نعلّم أطفالنا العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة والكلمة قبل الحرف.

وبناءً على هذا، يُطلب إلى الطفل أن يقرأ في الصفحة /55/ على

سبيل المثال من كتاب القراءة في الصف الأول، العبارة التالية: [الباب هذا

باب الحديقة] يُطلب إليه أن يقرأها، وهو لا يعرف منها كلها إلا حرف الألف ويطلب إليه أن يقرأ في الصفحة /132/ على سبيل المثال أيضاً، العبارة التالية: [ريمُ يرسم الفراش! وتلوّ، ريس العُصفور]، وفيها خمسة أحرفٍ، لا عهدَ للطفل بها من قبل، ولا رآها في حياته، هي: [التاء والشين والعين والفاء والألف واللام].

والذي أردتُ إليه من هذين النموذجين، أن أبين أنّ ما يتعلّمه الطفل بالطريقة الجميلة . مهما يُقل في تأييده ومسوّغته . لا يبني على حروفٍ سبق أ، تعلّمها قبل، بل يبني على وضعِ عبارة تحت عينيه، ينظر إليها كتلةً واحدةً، ثم تتلوها كتلتٌ فكتلةً فكتلةً ومن توافرِ الكبل في ذاكرته، والاستعانة بالرسوم والصور، يتعلّم الطفل القراءة في الصف الأول وليست مسألة الاستظهار هذه شيئاً من عندنا نستخلصه، بل نصّ عليه مؤلفو الكتاب في دليل معلم الصف الأول، إذ قالوا/ص4 و5/ إنّ من أهداف البرنامج : 41[أن يكون التلميذ في نهاية العام قادراً علىقراءة نحو 300-400 كلمة] فلولا أن يكون التعليم بهذه الطريقة حفظاً واستظهاراً عن ظهر قلب، لما كان للعدّ والإحصاء معنى وإنّ هذه لحقيقةٌ تفقد بالضرورة إلى أن

الطريقة الجميلة، لا تُودّ الطفل بآلية يتمكن أن يُعملها كلما أراد أن يقرأ، بل تعلّمه المفردات طول العام كلمةً كلمة !! استظهاراً وحفظاً عن ظهر قلب، ومن هنا يكون الطبيعي والمنطقي، أن تُعدّ وتُحصى الكلمات التي يتعلّمها طول العام.

ويثور ها هنا سؤال: إذا كان التعليم استظهاراً . وهو كائن . فكيف يملك الطفل، ومتى يملك الطفل، آلية قراءة يتمكن بها أن يقرأ لغة أمّه وأبيه كلما أراد وفي كل موضوع يريد؟؟ ليس في كتاب المرحلة الأولى ما يبيّن ذلك !! أين هذه الآلية؟؟ وأين هذه الكيفية??

أيها السيدات والسادة: الصلاة عمود الدين، إن قُبلت قُبل ما سواها، وإن رُدت رُدَّ ما سواها، والتعليم في الصفّ الأول عمود التعليم، إن صحَّ صحَّ ما بعده وإنّ اعتلّ اعتلّ ما بعده ومنذ بدأت كتبنا تطبيق الطريقة الجميلة في الصفّ أول، بدأ اندثار أبناءنا نحو عشى القراءة وشلل الكتابة، وصحب اندثارهم شكوى الآباء والأمهات عجز أبنائهم، وما يتكبكبون إليه وكان لا بدّ من أن يشأ عن عجز الطفل إسحاسه بالهزيمة، وأن ينكفىء

معتقداً في نفسه القصورَ، نافرأً من لغته مبغضاً لها حتى إذا أعلِقَ باب الصفِّ على أولئك الأطفال الصغار، وخلا المعلمَ بهم، كان الشعورُ بالقلق والخوف، والكرهُ للمعلم، والإعراضُ نفسياً عما يقول، والانصرافُ عقلاً وحسناً، إلى جَرَسِ الفرصة متى يُفرع؟ !

فإذا كان بين هؤلاء الأطفال من عُنِيَ والداه باستكمال تعليمه في المنزل، أو استقداً له معلماً يعلمه ثم رآه زملاؤه، يقدّر على ما عجزوا هم عنه، ازداد الأمرُ سوءً وترسّخ في نفوسهم شعورٌ بالنقص؛ جاهلين أن قدرة زميلهم، إنما أتت من عناء والديه، وما يكابدانه كل يوم، ليسدّ ثغراتِ التعليم بالطريقة الجميلة.

فإذا انتهى العام الدراسي، ورَقِيَ الطفل . لا ارتقى . إلى الصفِّ الثاني ارتقى معه عجزه وقصوره وإخفاقه، وظلَّ هذا الثالوث يلزمه ما دام طالباً، حتى إذا خرج إلى الحياة العملية . كما يقال . وجد في نفسه حاجة شديدة إلى ما يدفع عنه تهمة هذا الثالوث المزري، فتسلّح بثالوث مقابل: هو ((العربية صعب، واللغة العربية تواكب العصر، والعامية هي الحل)).

هذا على أن البحث يظل ناقصاً، ما لم نلّم بالإملاء إمامةً ولو طفيفة وإنّ ذلك ليبين أن الطريقة الجمالية، ممكنٌ تطبيقها في القراءة فقط، وأما في الإملاء فاستحالتها مطلقةٌ لا استثناء فيها.

وبيان ذلك، أنّ الإملاء هو آخر المطاف كتابة والمرء حين يكتب، يكتب بالضرورة التي لا محيص عنها . حرفاً بعد حرف بعد حرف ففي كتابة ((شرب)) مثلاً، لا بدّ للكاتب بالضرورة، من أن يبدأ بكتابة الشين أولاً، ثم الراءِ ثانياً، ثم الباء ثالثاً، ويستحيل أن يكتب أحرف الكلمة الثلاثة مجتمعةً في آنٍ معاً !! وكتابتها حرفاً حرفاً، ضدّ ما تأمر به الطريقة الجمالية !! وحصيلة ذلك، أنّ هذه الطريقة تأمر فتطّاع في القراءة فحسب، وأما في الإملاء، فإنها تأمر فنُعصى.

ولسائل أن يقول: وكيف حلّ منهاجُ الصف الأول هذه العقدة المستعصية؟ والجواب: حلّها بأن ألغى الإملاء الذي يعرفه أبناء الأمة، وأحلّ محلّه نوعين مستحدثين هما: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور. فأما المنقول، فهو أن توضع عبارة على السبورة، تُقرأ، ثم يُطلب من الأطفال أن

ينسخوها ويستطيع المرء أن يقول مطمئناً: إنَّ إطلاق تسمية ((الإملاء)) على هذا الصنف من الكتابة، فيه ظلم كبير لمعاني المفردات وإما ((الإملاء المنظور))، فهو أن تُعرض عبارة على السبورة يراها الأطفال دقائق معدودة ثم تُزال من على السبورة، فيكتبونها استمداداً من ذاكرتهم حرفاً حرفاً فيطيع الطفل الطريقة الجمالية في الذهاب، إذ يقرأ العبارة قراءة جمالية، ويعصيها في الإياب، إذ يكتبها حرفاً بعد حرف بالضرورة.

قال لي أحدُ معلّمي الصفِّ الأول: لقد شكوتُ يوماً إلى أحدِ الأساتذة المشرفين عينا ، ما يصاب به الأطفال من العشى، إذ يُصرفون إلى الطريقة الجمالية أشدَّ الصرْفِ وأقساه، فقال لي: إنَّ هذه الطريقة التي تعترض عليها، لم تُقرَّر في لبلدنا إلاَّ بعدَ النظر في مناهج التعليم الابتدائيّ لدى اثنتي عشرة دولة !! منها فرنسا وإنجلترا والنرويج...

ونحن نقول: إنَّ لكلِّ لغة مقوماتها واحتياجاتها، وأسعدُ الأطفال، من عُرِفَت مقومات لغتهم، ووُصِفَت لها احتياجاتها.

وقعد، فإنَّ الطريقة التركيبية الصوتية، (أي طريقة التهجي) مضى زمانها فلم تُعدَّ صالحة.

والطريقة الجمليّة تكاد تكون في اللغات الأجنبيّة المتفرعة عن اللاتينية وغيرها، هي الحَلّ الوحيد، للتخلّص من التباين بين النطق والكتابة وقد رأيتُ ما يناسب العربية هو الاستفادة من الطريقتين (التركيبية والجمليّة)، وقد سميتُ ذلك الطريقة المقطعة)، لأنها مبنية على مقاطع، وسأبيّن ذلك تفصيلاً بعد قليل².

أيها السيدات والسادة، الحروف في العربية زمرتا:

الزمرة الأولى: هي الحروف الصحاح، كما يسميها ابن جني في سر الصناعة: (الباء والتاء والتاء والجيم والحاء) الخ...

والزمرة الثانية: حروف العلة هي ثلاثة: الألف والواو والياء، وأبعضها كما يقول سيبويه، وهي (الفتحة والضمة والكسرة) والحق أنّ تسميتها حروف علة، مصطلح نحويّ صرفيّ، منظور فيه إلى أثر هذه الأحرف في بناء الكلمة، وأما في تعليم الأطفال فأرى تسميتها: [حروف الانفجار] أصدف في التعبير عن عملها هاهنا ذلك أنّ المتدبر يلاحظ أن

- 1 - لا نعني هاهنا بـ [المقطع والمقطعية]، ما يعنيه علماء الصوتيات، وإنما نعني اقتران حرف صحيح بحرف علة، أو حركة هي بعض حرف العلة ولم نستعمل هذه التسمية، إلاّ لأنّ العين على فهم طريقتنا في تعليم الطفل فحسب، ولو وجدنا كلمة غير المقطعية، تعبّر عما نريد، لأخذنا بها تجنباً لاختلاط المصطلحات وعلى ذلك ليس استعمال المقطعية هاهنا مصطلحاً، بل وصف لطريقة تعليمية.

الحرف الصحيح، يظلّ ساكناً، حبيسَ مخرجه من الفم حتى يقترن بألف أو واو أو ياء أو أبعاضها، فينفجرَ خارجاً من محبسه، مؤلفاً مقطعاً من حرفين: حرفٍ صحيحٍ مقرونٍ بحرف انفجار، هو الألف: [يا] مثلاً، أو الواو [يو]، أو الياء: [بي] أو مقرونٍ بحركة بعضِ حرفِ الانفجار: [ي] مثلاً، أو [يُ] أو: [ي].

فإذا لم يقترن الحرف الصحيح، بحرف علةٍ أو بعضه (أي: بحرف انفجار بعضه)، ظلّ في موضعه من الفم، حبيساً لا يؤلف مع ما بعده مقطعاً، بل يأتي بين مقطعين، كأنه منصّة يُقَفَزُ منها إلى المقطع الذي يليه فهو ساكن، وقبله مقطّعٌ وبعده مقطّع.

خذ حرفَ الباء مثلاً، فإنه يظلّ حبيساً وراء الشفتين، حتى تقترن به ألفٌ فينفجرَ مكوّناً مقطعاً، فيقال: [يا]، أو واؤٌ فيقال: [يؤ]، أو ياءٌ فيقال: [يي] فإن يكن حرفُ علة، فبعضه، أي فتحةٌ أو ضمةٌ أو كسرة فيقال: [ي] أو [ي] أو [ي] الخ...

فإذا لم يقترن به حرفُ علةٍ أو بعضه، وليكن ذلك في كلمة: [خُبْرُنَا] مثلاً ظلّ ساكناً حبيساً، فالخاء مع الضمة مقطّع، والزاي مع الضمة مقطّع،

وأما الباء بينهما، فحرفٌ حبيس لا ينفجر، إذ ليس بعده حرفٌ علة، أو بعضه، ومن ثم لا يلف مقطعاً، بل يكون منصّةً يُقَفَزُ منها إلى مقطع الزاي المضمومة: [خُبْرُ] وقس على هذا المثال مفرداتِ العربية كلّها، تجدها يتعاروها الانفجار والاحتباس، ما بين مقطع، ومنصّةً يُقَفَزُ منها إلى مقطع. وعلى هذا، إذا عُلمَ الطفل حروف العلة (الانفجار): [الألف والواو والياء] وأبعاضها: [الفتحة والضمة والكسرة]، هان بعد ذلك على المعلم أن يعلمه قراءة مفرداتِ اللغة كلّها، وكتابتها وإملاءها فإذا أعطي الحرفَ الصحيح (الميم مثلاً)، لم يُعْطَه مستقلاً قائماً برأسه، بل يُعْطاه مقروناً بالألف، فيفتح فمه بهما: على أنهما معاً مقطع: (ما)، أو يُعْطاه مقروناً بالواو، فيضمّ فمه بهما: (مو) على أنهما معاً مقطع، أو يُعْطاه مقروناً بالياء، فيلفظه مع الياء مكسوراً: (مي)، على أنهما معاً مقطع، وقس على هذا اتصاله بأبعاض حروف العلة (أي: أبعاض حروف الانفجار)، من فتحة (مَ) أو ضمة (مُ) أو كسرة (مِ) وشأن سائر الحروف الصحاح كشأن الميم والياء، فلا نرى مسوّغاً للإصالة.

على هذا خُلِقَ الإنسان، وعلى هذا سُويّت تجاويفُ فيه وعضلاتُه وقد جاءت اللغة العربية، جاريةً على ما خلق الله، منطبقةً على ما سوى فإذا نادينا بلزوم الطريقة المقطعية في تعليم أطفالنا لغةً أمتهم فإنما ننادي بلزوم ما خلقهم الله عليه، وهياًهم له.

وعلى ذلك: لا يُعطي الطفلُ الحرفَ الصحيح، إلا مقروناً بالضرورة بحرفٍ علةً (حرف انفجار): أَلِفٍ أو واوٍ أو ياءٍ، [دا - را - ما... دو - رو - مو ... دي - ري - مي الخ]... أو ببعض حرفٍ علة: فتحةً أو ضمةً أو كسرة: [دَ - رَ - مَ... دُ - رُ - مُ... دِ - رِ - مِ الخ]...

أما عند الوقف، فيقف الطفل على ساكن، كما تقضي أصول القراءة في اللغة العربية، فيقول مثلاً: [بابُ دارُ] ويحسن هاهنا، على أنّ سكون الوقف (أي: سون الراء)، ليس سكوناً أصلياً، وإنما هو سكون عن حركة، فالقارئ إذا درَجَ وحدَدَ فلم يقف على الراء، وجب أن يحركها فيقول مثلاً: [بابُ دار زيد] فيكون حرفُ الراء مع الكسرة مقطعاً، لا حرفاً حبيساً.

ومن استكمال الحث أن نذكر، أنّ علماء الأمة على أنّ التتوين نونٌ ساكنةٌ وذلك منطبقٌ على منهجنا كلّ الانطباق، فإذا وَقَفَ الطفل على الدال

في نحو: [سافر سعيد] فسكون الدال في هذه الحال ليس أصلياً بل هو
سكونٌ عن حركة وإذا دَرَجَ حَدَرَ فقال: [سافر سعيد إلى بيروت]، فالنون
حرفٌ حبيس بمنزلة المنصة يُقْفَزُ منه إلى المقطع بعده، وهو الهمزة المنفجرة
ببعض حرف العلة: [إ].

وبعدُ فالحرف الصحيح، لا يُعلمه الطفل إلا مقترناً بحرفِ علة
(انفجار)، أو بعضه ولا يُعَلِّمُ الحرفَ الساكن إلا على أنه منصّة، يُقْفَزُ منها
إلى مقطع، أو أنه ساكنٌ عن حركة عند الوقف.

ولا يُعَدُّ تعليم المقطع مستكماً إلاّ بنسخه ثم إملائه فيواكب الإملاء
القراءةً خطوةً خطوةً، فإذا تعلّم الطفل مقطع [را] مثلاً، كتبه نسخاً وإملاءً،
وبفعل مثل ذلك بمقطع [حا] ، فإذا ذُوِنِيَ المقطعان، كتبهما معاً: [راحا] ،
نسخاً وإملاءً وهكذا وهكذا ... وذلك أنّ المقطع، لا يُرَسِّخه شيءٌ في ذهن
الطفل، كما يرَسِّخه أن يكتبه نسخاً، ثم إملاءً.

هذا مجملُ المنهج التأسيسيّ في تعليم الطفل في الصفّ الأول، كيف
يقرأ، وكيف يكتب.

وإذا كان لا بدّ من الدخول في مزيدٍ من التفاصيل، قلنا:

يُعطى الطفلُ منذُ الدرسِ الأولِ مقطعَ: [يا] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ الطفلِ آخراً، ثم يُداني مؤلّفُ الكتاب، المقطعَ الثاني من المقطعِ الأولِ تسلسلاً، ويستمرُّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مرشد أو مُعين ، أنّ تتابعَ المقاطعِ بغير فاصل، خَلقَ كلمةً ذاتَ معنىً هي [بابا] وقس على هذا كلّ مقطعٍ جديد.

وفي الدرسِ الثاني، يُعطى الطفلُ حرفَ الدالِ مثلاً مقروناً بالألف، فيقرأ: [دا] وبعد مسافةٍ مناسبة [دا] أخرى، ثم يُداني مؤلّفُ الكتاب، المقطعَ الثاني من المقطعِ الأولِ، ويستمرُّ في المداناة حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ، أنّ توالي المقاطعِ بغير فاصل، خَلقَ كلمةً ذاتَ معنىً هي [دادا].

ومن مزج مقاطعِ الدرسين وتقالبيهما، يقال مثلاً: [بت دَ باب] + [بابا،

دادا، با دَ باب] وبعدَ مداناة المقاطعِ [بادَ باب] + [بابا، دادا، بادَ باب].

ومتى استقرّ تعليم المقطع المؤلّف الكتاب، إلى تعليم الحرف الصحيح مع الواو أو الضمة، ثمّ مع الياء أو الكسرة.

وإذا كان لا بدّ من الدخول مرة أخرى في التفاصيل وقلنا:

يُعطى الطفلُ مقطعَ: [يو] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ [يو] آخر، ثم يُداني مؤلّفُ الكتاب، المقطع الثاني من المقطع الأول تسلسلاً، ويستمرّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان، فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مُعين ولا مرشد، أنّ تتابعَ المقاطعِ بغير فاصل، خلقَ كلمةً ذاتَ معنىّ هي [بوبو] (يرسمُ تحت المقطعين أو فوقهما، كأس ماء ملأى وطفلٌ يزحف نحو يشير بيده إليها، وتخرج من فمه مقاطع [بوبو، بوبو] تعبيراً عن طلبه الماء).

كما يمكن أن يُعطى بالطريقة نفسها، مقطع [دو]، ويكرّر، وبعد المداناة، يجد الطفل تحت عينيه: [دو دو] (يمكن رسمُ طفلٍ يزحف نحو المدفأة مادّاً يده نحوها، وأمه تولُّ له: دو دو، تحذّره أذى النار).

ومن الاستفادة من مقاطع الدرس، والمقاطع السابقة يمكن أن يُكوّن

مؤلف الكتاب: [با بُّ بابا]+[يا بُّ دادا] + [يا بُّ بابا، و بابُّ دادا] + [يابُّ

بابا بادُّ]، و با بُّ دادا بادُّ] + [يا بُّ بابا، و بابُّ دادا بادا].

وبعد المداناة: [يابُّ بابا]+ [يابُّ دادا]+ [يابُّ بابا، و بابُّ دادا] +

[يابُّ بابا بادُّ] ، و بابُّ دادا بادُّ]+ [يابُّ بابا، و بابُّ دادا] + [يابُّ بابا، بابُّ

دادا، بادا].

ثم يُعطى الطفل مقطع [بيي]، ويكون مؤلف الكتاب من هذا المقطع،

ومما سبق من مقاطع في الدروس السابقة، كلماتٍ جديدة، نحو: [يا

[بيي]+[دادا، با بي بادُّ]+[بابا، با بي بادُّ] + [يا بي و بابُّ دادا بادا].

وبعد المداناة: [بابيي]+ [دادا، بابي بادُّ] + [بابا، بابي بادُّ] [بابي و

بابُّ دادا بادا].

ويُعطى مقاطع: [ما مو مي، أو مَ مٌ مِ]، فيكوّن مؤلف الكتاب: [ما

ما ، دو ما داري] + [بابا، دو ما داري] ، وبعد المداناة: [ماما، دوما داري]

+ [بابا دوما داري].

ثم يُعطى مقاطع : [را رو ري أو رَ رُ ر]، ويستفيد مؤلفُ الكتاب مما يتوافر بين يديه من المقاطع الجديدة، ومن مقاطع الدروس السابقة، في تكوين ما يمكن تكويُّه من المفردات والجمل والعبارات وتقالبيها، نحو:

[يابا، دو ما دا ري] وبعد المداناة: [يابا، دوما داري].

[ما ما، رو دي دو رَ دو ما] وبعد المداناة: [ماما، رو دي دورَ دوما].

[يابا، دا ري وَ دا رث دادا وَ دا رُ ما ما، دو زُ] وبعد المداناة : [يابا، داري وَ دارُ دادا وَ دارُ ماما، دورُ].

[را دَ بابا دو ما] وبعد المداناة: [رادَ بابا دورَ دوما].

[يابا وَ دادا را دا دو ر دو ما] وبعد المداناة: [يابا وَ دادا رادا دورَ دوما].

[دو ري ، دو رُ بابا وَ ماما] وبعد المداناة: [دوري، دورُ بابا وَ ماما]

[يومُ دوما باد] وبعد المداناة : [يومُ دوما باد].

بعد ان عُلِّمَ الطفلُ قراءةَ بعض الأحرف الصحاح، مقرونةً بحروف الانفجار (حروف العلة الثلاثة) وأبعاضها من فتحة وضمّة وكسرة، يغدو

تعليمُ قراءةِ اللغة - مع شيءٍ من التجوُّز - في الكفِّ إذ كلُّ حرفٍ جديد،
 إمّا أن يمُدّه حرف انفجار، أو يقصِّر مَدّه حركةً هي بعض حرف الانفجار.

هذا، على أن يظلَّ الكتابُ والمعلِّم، مستمسكين أبدأً، بما ذكرناه آنفاً

من مبادئ، هي:

أنَّ الحرف الصحيح يأتي في العربية مقترناً بحرف انفجار (حرف

علّة)، أو بعضه.

ويأتي ساكناً بين مقطعين، فيكون بمنزلة منصّة، يُقفز منها إلى

المقطع الذي يليه أو ساكناً عن حركة عند الوقف.

أنَّ تعليم المقطع لا يُعد مستكماً إلاّ بنسخه ثم إملائه.

والذي لا شكَّ فيه، أنَّ الطفل ولا بدّ من أن يشعر بالقوّة إذ يرى في

نفسه القدرة على قراءة ما تحت بصره !! وبالمتعة إذ يكتشف أنّ جمع

مقطعين أو أكثر أنشاء معنى لم يكن يخطر في باله !! ولا بدّ من بعد ذلك

أن ينشط لتحقيق مزيدٍ من القدرة ومزيد من الاكتشاف !!

تبهيّات:

يحمل أبنائنا اليوم أربعة من عيوب القراءة، تصكّ السمك كلما أصغى

المرء إلى الإذاعات أو إلى كثير ممن يقرؤون أو يخطبون أو يتكلمون.

أولها: اعتدادهم الجيم حرفاً شمسياً لا تُلفظ اللام قبله فيقولن مثلاً

[سار جَجَيْش، وعلوتُ جَجَبَل، وججملُ سفينة الصحراء] وصوابُ لفظها:

[سارَ نَجَيْش، وعلوتُ لَجَبَل، ولجملُ سفينة الصحراء].

وذلك أنّ الجيم حرفٌ قمرِيّ، واجبٌ إظهارُ اللام قبله فإذا أعطي

الأطفال حرف الجيم، كان على المعلم في أثناء الدرس إرشادهم إلى صحيح

لفظه مع الألف واللام.

والعيب الثاني: إسقاطهم همزةً الوصل من اللفظ فيقولون: [ستقبلنا

الضيوف فتحم المقاتلون مواقع العدو]، بادئين بالساكن، مع أنّ العربيّ -

في الأصل - استعار همزة وصلٍ من الفراغ ليتجنّب البدء بالساكن !!

والصواب أن يقال: [استقبلنا الضيوف، إفتحم المقاتلون مواقع العدو]؛

فليُصلح كتابُ القراءة والمعلّم هذا الإخلال، فقد تفشّى.

والعيب الثالث: أنهم يلفظون همزة الوصل من الألف واللام، همزة قطع - في الحدر والدرج - فيقولون: [أقبل أَلصيف]، والثواب: [أقبل صُصَيْف].

والعيب الرابع: أنهم يجعلون همزة الوصل - بعد التتوين - همزة قطع فيقولون: [الحُرُّ مزعجُ أَلْيَوْمِ، في المساء مطربُ أَلْغناء]، والصواب كسر نون التتوين، وإسقاط همزة الوصل، فيقال: [الحُرُّ مزعجُ ن لِيَوْمِ في المساء مطربُ ن لْغناء]، ومثل ذلك: [رقيقُ ن لْقماش، خفيفُ ن لِجِمل، عسيرُ ن لِحساب].

ويمكن تدارك هذه العيوب كلها، بدرسٍ واحد يلي درسَ الألف واللام. إلى هنا ينتهي البحث في المنهج التأسيسي، لتعليم الأطفال القراءة والكتابة والإملاء في الصف الأول.

ملاحظات في التطبيق وصنع الدرس:

إنَّ الأخذ بالطريقة المقطعية التي نقترحها، لا يعني أطراح فوائد يمكن أن تُستفاد من الطريقة الجمالية أو غيرها مثال ذلك المحادثة الممهدة للدرس، والمُعينة على التعبير، فإنها لا تُعارض الطريقة المقطعية ومثل ذلك

ما يسمّونه الإملاء المنقول والإملاء المنظور، فإنهما لا يعارضان الإملاء المقطعيّ هذا، على أن يكون كلُّ ذلك في حيزٍ ما ينفع ويقيّد، لا على أنه هو الأصل، أو الطريق إلى تعليم القراءة والكتابة والإملاء.

وقد قال لي أستاذٌ مُربّبٌ، معلّقاً على هذا: إنّ من نتائج ما تقوله، ألاّ يكون بين درس القراءة وبين المحادثة والتعبير علاقة قلت: نعم، وما الذي في ذلك من الخلل؟ ولمّ إذا علّمنا الطفل كيف يقرأ الألف ص/48، لزمنا بالضرورة أن نحادثه بما يتعلّق بالحديقة، أو الحديقة ص/55؟؟

يلمس المرء ربطاً يكاد يكون دائماً، بين المسائل الوطنية ودرّوس القراءة، وليس ما يمنع من ذلك بل لعلّه هو الجيّد إذا كان مكتوباً بأسلوب بليغ، تُحكّمه تراكيبٌ شديدة الأسر، وتعابير فصيحة مشرقة وهو شرط يكاد يتعذر تحقيقه في أيامنا؛ لنجعل القراءة للقراءة، والوطنيات للمحادثة والتعبير، فذلك أجدى على الوطن وأبنائه.

ليس صحيحاً أنّ المقطّعات والقصائد، التي تناسب الطفل، هي تلك الخاليةٌ منا لفصاحة والبيان، كخطاب الشاعر للمدرسة الصفّ والعلم، أو القول على لسان الطفل: إنه يسرح بالمشط شعره، ويُقبّل مما قبل النوم !!

فإنّ هذا ونحوه، لا يُنتج في آخر المطاف، إلاّ عريّةً مغسولة، كما يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني، وكما دلت تجارب التعليم في بلدنا طول نحو أربعين سنة !! وقد يقال: إنّ الطفل لا يستطيع أكثر من هذا.

وفي الجواب نقول: بل هو يستطيع أكثر من هذا وما يُكلفه الأطفال اليوم في المدارس، من استظهار قصار السور، كسورة الفيل، وسورة الناس، وسورة قريش وسورة الكوثر، دليلٌ لا يُدحض على أن قدرة الطفل تتجاوز كثيراً ما يُظنّ به !! وبدل أن نُكلف الطفل استظهار (يا مدرستي يا مدرستي)، لنكلفه ما كنا نُكلف استظهاره قبل نحو خمسٍ وستين سنة، من مثل:

عصفورتان في الحجاز حلّتا على فنن

في خاملٍ من الرياض لا ند ولا حسن

بيننا هما تنتجيان سحرًا على الغصن

مرّ على أيكهما ريحٌ سرى من اليمّن

حيّى وقال دُرّتان في وعاءٍ ممتهنّ !!

لقد رأيتُ حولَ صنعاء وفي ظلّ عدنّ

خمائلاً كأنها بقية من ذي يزن
 الحبُّ فيها سُكَّرَ والماءُ شهدٌ ولبنٌ
 لم يرها الطير ولم يسمع بها إلاّ افتتن
 هيّا اركباني نأتها في ساعة من الزمن
 قالت له إحداهما، والطيرُ منهنّ الفطن
 يا ريحُ أنتَ ابن السبيل ما عرفتَ ما السكن
 هبْ جنّة الخلدِ اليمن، ر شيء يعدلُ الوطن !!

ولربما قدّرَ الطفلُ على ما لا يقدر عليه الكبير، ولا سيما الاستظهار
 عن ظهر قلب !! ولقد زرتُ يوماً الأستاذ أحمد راتب النفاخ رحمه الله، وكان
 ابنه عبد الله جالساً على بساط ولعبه بين يده، فطلب منه أن يُمعني شيئاً
 مما يحفظ من الشعر، فانطلق يقول وهو منصرفٌ إلى لعبه، كأنه يقول
 الشعر لنفسه، لا لمن يسمعه:

صَفَحْنَا عن بني دُهَلٍ وقلنا: القومُ إخوانُ

عسى الأيَّامُ أن يَرجِعنَ قوماً كالذي كانوا

فما صرَّحَ الشرُّ فأمسى وهو عُريانُ

ولم يبقَ سوى العُدوانِ دَنَاهُمْ كَمَا دَانُوا

مَسِينًا مَشِيَةً اللَّيْثِ غَدَا وَاللَّيْثُ غَضْبَانُ

بِضَرْبٍ فِيهِ تَوْهِينٌ وَتَخَضَعُ زَأْقِرَانُ

وِطْعِنٍ كَفَمِ الزَّقِّ غِذَ وَالزَّقُّ مَلَأْنُ

وَبَعْضُ الْجِلْمِ عِنْدَ الْجَهْلِ لِلذَّلَّةِ إِذْعَانُ

وَفِي الشَّرِّ نَجَاةٌ حِينَ لَا يُنْجِيكَ إِحْسَانُ

وقد يقال إنَّ في القصيدتين شيئاً من المفردات الغريبة، فنقول نعم،

ولكنه قليل، وكما نُحَسِّنُ إِلَى الطِّفْلِ إِذْ نُقْرِئُهُ وَنَحْفَظُهُ قِصَارَ السُّورِ، وَنُشْرِحُ

لَهُ مَعْنَى الْغَرِيبِ مِنْ أَلْفَاظِهَا، نَحْوُ : § طَيْرًا أَبَابِيلَ - كَعَصْفٍ مَأْكُولٍ -

وَمِنْ شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ - إِنَّ شَانِيكَ هُوَ الْأَبْتَرُ.. § ، فَإِنَّا نُحَسِّنُ إِلَيْهِ إِذْ

نُقْرِئُهُ وَنُشْرِحُ لَهُ مَعَانِي: [فَن تَنْتَجِيانِ - مِشِيَةً اللَّيْثِ - وَطْعِنٍ كَفَمِ الزَّقِّ -

وَضَرْبٍ فِيهِ تَوْهِينٌ...]

ولقد كان الأطفال من قبل، يستكملون استظهار القرآن كله من الدقة

على الدقة قبل ان يتجاوزوا السنة الخامسة من أعمارهم وإنما نقول هذا

لنبرهن على أنّ الطفلَ قار على استظهار هذا المستوى من الشعر فلمَ

نهبط به إلى مستوى: (يا مدرستي يا مدرستي) ؟ !!

إنّ لشوقي ما يصحّ أن يسمى (ديواناً للأطفال)، فيه لطيف الحكايا،

منظوماً بفسيح الكلام، فلنغترف منه ما نُقيم به السنة أبنائنا، ويكون لهم

ذخراً لغوياً وتركيبياً.

إنّ مصير أبنائنا العلميّ والثقافيّ، مربوطٌ في آخر المطاف بما

نعلمهم في الصفّ الأول، وإذ قد كان الأمر كذلك، فإن الواجب الوطني

والقومية يقتضينا - مع احترامنا البالغ للأساتذة الذين ألفوا الكتب من قبل -

أن نصنع لهم كتاباً يؤلّفه لهم جهابذة علم النفس والتربية واللغة، خالياً من

كلّ خطأ تربوي أو لغويّ أو مطبعيّ، مهما يَضُوّل أو يدقّ، ثانياً لا يتغيّر

ولا يتبدّل عاماً بعد عام بل لا يُغيّر منه حرفٌ واحدٌ ولا يُبدّل منه حرفٌ

واحد، ولا يُحذف حرفٌ واحد، ولا يُثبت حرفٌ واحد حتى تُكْتَبَ التقارير التي

تصف سبب التغيير، ويُحدّد ما يُطلَب تغييره منه حرف واحدٌ، ولا يُثبت

حرفٌ واحد، حتى تُكْتَبَ التقارير التي تصف سبب التغيير، ويُحدّد ما يُطلَب

تغييره، ويُعرَض ذلك على أولئك الجهابذة، فيدرسوه ثم يروا رأيهم في

ضرورته ولا يستتكرنَّ مستتكرٍ حتى يُنشر كلَّ ذلك في الصحف والمجلاّت،
ليطعّ عليه كلَّ مختصّ ويُبدي رأيه فيه وما ذلك بكثير - إذا قيس إلى ما
يُرجى منه وما يُخشى فليس التخطيط لمعركة حربية دفاعاً عن أرض
الوطن، بأخطرَ من صنع كتاب القراءة للصف الأول ولقد بيّن الانفراد
بتأليف الكتاب، بدون رقابة علمية صارمة، أنّ الذي لا تجيزه لغة الأمة قد
جاز اعتباطاً وارتجالاً وأنّ المصطلحات المستقرّة، قد خولفت، لتهاونٍ في
الضبط والإحكام والتدقيق.

فما لا تجيزه لغة العرب الوقوفُ على متحرّك وعلى الرغم من ذلك،
قال (دليل المعلم) لعام 1998: [ولا وقوف على ساكن في هذا الصف]
ص/75] ونحن نقول: ليس هذا موضع رأي واجتهاد؛ وذلك أنّ ضابط
القراءة في العربية، هو تجويد الكتاب العزيز؛ والوقوف على متحرّك فيه
ممنوع قولاً واحداً ولو جاز ذلك جداً فجاز - على سبيل المثال - أن يُقرأ:
{إنَّ الله سميعٌ بصيرٌ} بتتوين الراء عند الوقوف !! وغذ لم يجز الوقف على
متحرّك في القرآن، فقد امتنع في العربية بغير استثناء فاللفظ في لغتنا
محكومٌ بتجويد القرآن وصحيحٌ أنّ (دليل المعلم)، رجع عن هذا الارتجال

والاعتباط، في عام 1999، مكتفياً بحذف عبارة: [ولا وقوف على ساكن في هذا الصف] لكنه لم ينبّه المعلم على ذلك، بل تركه جائراً لا يهتدي إلى الصواب، فلا يدري أسقطت هذه العبارة سهواً؟ أم اكتفى الكتابُ بذكر (القاعدة !!) مرةً واحدة، مستغنياً عن تكرارها باعتبارها تحصيل حاصل؟ وقد كانت الشجاعة الأدبية، والإخلاص للعلم يوجبان على الكتاب، ويُلزِمانه أن يبيّن خطأ ما كان، وصواب ما صير إليه.

ولقد سألت: لِمَ لَمْ يُبيّن الخطأ والصواب للمعلم؟ فقيل في ما معناه:

لقد صُحِّح ذلك، فلم الوقوف عنده؟

ومن مخالفة المصطلحات المستقرّة، ما جاء في الصفحة 48/1، إذ

سمّى الكتابُ الألف اللينة [I] الألف الممدودة وإنما يقال: [اسمٌ ممدود]، إذا

انتهى بألفٍ بعدها همزة، في نحو: [حمراء - صحراء...]، ثم جرى النحاة

والصرفيون على تسمية الألف المتلوة بهمزة: [الألف الممدودة] وإطلاق اسم

الألف الممدودة على غير ما اصطَلح عليه علماء العربية، اعتباطاً وارتجالاً،

يؤولان إلى بلبلة وفوضى.

ودع عنك الخطأ والارتجال في مسألة الوقوف على الساكن، والبلبلة
والفوضى هنا، وقُل لي: من أين اكتسب الكتابُ هذه الولاية على اللغة، حتى
يجيز ممنوعاً ويُخالف مصطلحاً؟ إنما تكون الولاية لجهازة علم النفس
والتربية واللغة مجتمعين .

في الصفّ الأول تُصنع الأمة، وفي الصفّ الأول يُنسأ حماة الديار
وفي الصفّ الأول تُنظّم العقول وتُهَنَّدَس النفوس فيه الخوف والتقاعس، وفيه
الشجاعة والإقدام وفيه يُرسل الصدق إرسالاً، وفيه يُركَّب الكذب
تركيباً...وكلُّ الصيد في جوف الفرا.

وما كنتُ لولا خطرُ هذا الصفّ، لأُعني نفسي، فأقرأ ما قرأتُ، وأزور
من زُرت، وأسأل من سألت، وأصغي إلى من أصفيت، واكتب ما كتبت، ثم
لأفق من بعد ذلك كله أمامكم، ويدي على قلبي، خشيةً وأملاً وما كان
أغنائي عن هذا كله !! لولا إيمانٌ عميق عميق، بأن اقتراحي هذا - مهما
يمتدّ بي العمر - هو أخطر ما يمكن أن أنجزه في حياتي !! فما قراءة اللغة
عندي بشيء، ولا الكتابة فيها، ولا البحث ولا النقد ولا الأدب، ما كلُّ ذلك -

على علو قيمته - بشيء عندي، إذا قيس إلى وضع منهج للصف الأول،
يكون أساس تعليم أبناء الأمة إحسان لغتهم.

نظرات في كتاب القراءة المقرّر للصفّ الأول لعام 2000 ودليله

منها لغويّ وتربويّ ونفسيّ:

أولاً: مقدّمة الكتاب، ولنا عليها ملاحظات لا يجوز إغفالها ولا
تخطيها وإذ مقدمة الكتاب في العادة، هي الرسول المبين عمّا فيه، والمفصح
عن مضمونه، والكاشف عن خطّته وقد جاء في الصفحة المقابلة لهذه
المقدمة أن مؤلّفه أحد عشر مؤلّفاً، ومنسّقيه أربعة منسّقين فالمسؤولون عما
فيه إذاً خمسة عشر أستاذاً وقد كتّب في آخر المقدّمة، - حيث تُكتّب
التواقيع في العادة - [المؤلّفون] بفتح اللام !! ولا يهوّن من هذه السفطة، أن
يقال: غلطة مطبعية، فالغلط في الكتاب التعليمي غير جائز ولا وارد، قولاً
واحداً، سواءً أكان مطبوعاً أم لغوياً، أم تربوياً.

كُتِبَ حرفُ ((الواو)) في آخر السطر الأول، خلافاً لما استقرت عليه أدبيات الكتابة، في العالم العربية وتكرّر ذلك في السطر الثالث أيضاً فهل يريد المؤلفون (بكسر اللام) اعتدادَ ذلك قاعدة في الكتابة؟ إن كان هذا، وجب إعلانُه، وإلاّ وجب تصحيحه.

يخلو كتاب القراءة كلّهُ - بغير استثناء . من فاصلةٍ واحدة، أو فاصلة منقوطة واحدة، أو نقطة واحدة وإنّ ذا لعجيب، وإنه لتهاونٌ لا يُسفرّ، وإنه لَعَيبٌ تعليميّ واضح، وإنه لمستغنٍ عن كلّ نقاش.

قال المؤلفون (بكسر اللام): إنهم عملوا في تأليف الكتاب على [تمكين الطفل من استخدام اللغة استخداماً سليماً بعيداً عن أيّ مصطلح نحويّ أو صرفي، إنما من خلال المحاكاة والتطبيق].

وقولهم: [إنما من خلال]، معيبٌ من جهة الاستعمال اللغوي، وذلك أنّ [إنما]، تفيد معنى الحصر والقصر، وليس في عبارتهم حصرٌ ولا قصرٌ واستعمالها كما استُعملت في موضعها من العبارة، ليس وارداً، ولا لائقاً أن يكون في كتابٍ غايته أن يُعلِّم صحيح اللغة.

وأما عبارتهم التي وعدوا فيها أن يبتعدوا عن [أي مصطلح نحويّ أو صرفي] ففيها تمدّح في غير محلّه فمتى كانت كتب القراءة للصف الأول تشتمل على المصطلحات النحوية والصرفية، حتى يُتمدّح بالابتعاد عنها ؟ ! نعم، متى كان ذلك ؟ ! ومع هذا إنهم لم يفوا بما وعدوا بل (استخدموها) ونشروها في الكتاب كلّه بل جعلوا لها دروساً يُعلّمها أطفال الصف الأول ويُدربون عليها، ما امتدّ العام الدراسي. بل ألزم المعلمون - إلزاماً يسألهم الموجّهون عن تنفيذه - أن يفهموا الأطفال البحوث النحوية، التي موردها في الدول التالي:

الصفحة	الجزء	البحث
22	1	اسم الإشارة
31	1	الضمائر المنفصلة
40	1	حروف الجر
65	1	الفعل المضارع
153	1	تنوين الرفع
147	1	تنوين الجر

15	2	تنوين النصب
47	2	النداء
59	2	فعل الأمر
83	2	المبتدأ والخبر
91	2	الفاعل
99	2	المفعول به
107	2	المضاف إليه
116	2	الاسم المجرور
124	2	الصفة
132	2	العطف

ولقد يقال: إنّ هذه المصطلحات موجّهة إلى المعلم، بدليل عدم

استطاعة الطفل في هذه المرحلة أن يقرأ عبارات كهذه فنقول: لو صحّ أنها

موجّهة إلى المعلم، لكان محلّها (دليل المعلم) لا كتاب القراءة وأما عجزُ

الطفل عن قراءتها، فإنّه إنّ عجز عنها، عجز عن قراءة العناوين الأخرى،

في كل صفحة من صفحات الكتاب من أوله إلى آخره، نحو: [أدُلُّ على كذا، وأكتب كذا، وأحلّل كذا، وأجرّد كذا]؛ وإلا كان كلّ ما كتب للطفل من ها القبيل عبثاً وتضييعاً !!

ولقد قابست في هذا أحد الأساتذة المربّين، فاحتجّ بأنّ تعليم الطفل بحوث النحو في هذه المرحلة من العمر، يُكسبه المنطقه والتنظيم العقليّ وما أدري كيف يكتسبُ الطفلُ بالمضاف إليه أو فعل الأمر أو المبتدأ أو الخ.. منطقةً وتنظيماً عقلياً !! إنّ لكلّ مرحلةٍ من مراحل العمر علومها وليس القواعدُ النحوية من علوم طفلٍ في مرحلة سبعة الأعوام، لا تكاد أصابعه تجيد الإمساك بالقلم، ولا تكاد معارفه تصل به إلى أن الفاء غير اللام، واللام غير التاء، والتاء غير الصاد الخ... ومع احترامنا البالغ لمؤلفي ومنسّقي كتاب القراءة للصفّ الأول، إنّ تأليفه مهمةً لجنة من جهازة علم التربية وعلم النفس علم اللغة.

وقالوا عن اللغة العربية- بعد سطرين - : [التي هي وكما قال قائداً]،

ولا محلّ للواو في العبارة وبحذفها في العبارة وبحذفها يسلم التعبير .

يُلاحظ أن مقدّمة الكتاب، تصرف أعظم همّها إلى تعليل ما طرأ على الكتاب من تعديل، بناءً على تطوير الطريقة الجمالية، كما قيل.

ونرجو أن يُلاحظ قولُ المقدمة: [عدم إهمال تعلّم الحرف]، فإنه هروب على رؤوس الأصابع من التصريح بإخفاق الطريقة الجمالية وكان الأصل أن يقال: [العناية والاهتمام بتعليم الحروف]، ولكنّه لم يُقل، بل قيل: [عدم إهمال تعلّم الحرف] وبين هذا وذاك فرقٌ واضح، تجنّبنا تسميته باسمه.

ويلاحظ أيضاً قولُ المقدمة: [التركيز على تعلّمه (أي: تعلّم الحرف) من خلال الكلمة والجملة واللّتين هما بيئة تعلّم الحروف] فإنّ ما سُمّن [بيئة تعلم الحروف] تعبير مجازي، ليس له هاهنا معنى، بل ليس له ظلٌّ من معنى فمتى كان لتعليم الحروف بيئة؟ هذا انسلالٌ من إخفاق الطريقة الجمالية، تحت لافتته بدون كتابة!! ول شجعت المقدمة - وقد تكشّف عجزُ الطريقة الجمالية واحتاجت إلى رَفْوٍ وترقيع - لقاتلت: [تعلّم الحروف من خلال الطريقة الجمالية التي ثبتت عجزها، وقصورها]. ولكن هيهات أن تقول ذلك، لأنها لو قالت له لطلبت أن تحيل محلّ الطريقة الجمالية طريقةً جمالية

طريقةً غيرها ومن أين؟ !! نعم ، من أين؟ !! اللهم إلا أن تعود القهقري إلى الطريقة الصوتية (التركيبية): [يب أو بو، رر بور، أبورا نن بوران] وذلك بكلّ المقاييس، كاره، وإخفاق واستسلام.

ومن هاهنا في اعتقادنا، كان الإصرار الشديد، على اعتداد الطريقة الجمالية هن الأصل، واعتدادِ تعلُّم الحروف فرعاً عليها.

ثم انظر من بعد هذا كلّه، إلى التخبُّط في الأداء، فقد قالت المقدمة: [التركيز على تعلم الحرف من خلال الكلمة والجملة] فأما تعلُّم الحرف من خلال الكلمة فنعم، وأما تعلمه من خلال الجملة، فكيف؟؟ إن قيل: إنَّ الكلمة جزءٌ من الجملة ولا يحسن تعليم الكلمة إلاّ وهن في جملة قلنا: هذا صحيح، وهو مبدأ تربويّ عامّ مسلّمٌ به ولكن ليس محلّه هنا فنحن لسنا بصدد تعليم الكلمة في الجملة، وإنما نحن بصدد تعليم الحرف في الكلمة، وبين الأمرين فرقٌ لا يجوز إغفاله.

ولقد رجوتُ أن أطلع على التقرير المعلن، الذي كان سبباً في الأخذ بالطريقة الجمالية، فقبل لي بعد البحث عنه: لم يُعثر عليه، لقدّم العهد به وعند ذلك سألت: ما الأدلّة التي بيّنها إجراء التجارب والاختبارات والروايات

على صلاح الطريقة الجمالية؟ فليل لي: إنَّ التجريب على الطلاب مُتَجَنَّبٌ في سورية، لأسباب إنسانية وأخلاقية !! ومع أنني لم أعلّق على هذا ولو بحرفٍ واحد، فقد طاقت بذهني تجارب الأمم على الإنسان في العالم كلّه، وأيُّ بلاءٍ كان يحلّ بالإنسان لو أخذ العلمُ بهذا المنطق، فلم تُجرّ التجارب على دمه ودماغه وقلبه وعيونه الخ... لأسباب إنسانية وأخلاقية ؟ ! ثم أين المقولة الخالدة على الزمان: [التجربة طريقة المعرفة]؟! !

ولما كنت أسعى إلى جوابٍ ينير لي عتمةً في الطريق التربويّ، وجدتني مضطراً إلى أن أسأل سؤالاً إنسانياً ولا أخلاقياً، فقلت (متجنباً السؤال عن الإملاء): هل تبيّن أنّ حصيلة تعليم الأطفال القراءة بالطريقة الجمالية، أكثر مردوداً من الطريقة (التركيبية - الصوتية)؟ فليل لي: لا، بل الطريقة التركيبية كان مردودها أكثر، غير أنّ مناهجها لا تأخذ بها، بسبب ما يعرفونها من الآلية، وانقطاع التواصل بين ما يقرؤه الطفل وبين محيطه. وأقول: إنّ اتّصال الطفل بالمحيط، لا تحقّقه طريقة القراءة ومكيفتها، فإذا كانت الطريقة جميلةً اتّصل، أو صوتيةً انفصل، وإنما يحقّقه الموضوع الذي يحاور المعلمُ به واللباسُ هذا ثوبَ ذلك، لا يبدّل من حقيقتهما شيئاً.

ثانياً: يستعمل كتابُ القراءة - في ابتداء كلِّ صغيرة أو كبيرة من
مكوّنات الدرس - فعلاً مضارعاً مسنداً إلى ضمير المتكلم، فيُقال مثلاً
بلسان الطفل: [أُشيرُ إلى كذا وكذا، أو جرّدُ الحرف الفلاني، أو أربطُ كذا،
أو أرتبُ كذا]، الخ...ظنّا أنّ ذلك يجعلَ الطفلَ عنصراً فاعلاً لا منفِعلاً ولنا
على هذا الظنّ ملاحظات منها:

. أنّ الطفل في القسم الأعظم من السنة الدراسية، لا يقدر أن يُمارس
ما يُزعم أنه فعّاليّة وكيف يستطيع طفلاً لم تمضِ عليه في المدرسة أيام
قلائل أن يقرأ مثلاً: [أصلُ الصورة في الحقل الأول بالصورة التي تناسبها
في الحقل الثاني] ص/20/؟ أو: [أشيرُ إلى الأشياء الآتية في الصور لفظاً]
ص /22/؟ إنّ هذا ونحوه لا يستطيعه الطفل ولا في الخيال وكيف يقرأ هذا
الكلام ونحوه، وهو بعدُ لم يتعلّم القراءة؟! !

. أنّ الفعّاليّة لا تكون باستعمال فعل مضارع أو فعلٍ أمر وإنما تكون
في أن يقرأ الطفل أو يُرتّب أو يضل أو يُشير الخ...ذلك أنّ الفعّالية لا تكون
بالقول وإنما تكون بالفعل.

. أن فعل الأمر، فيه من تنبيه الطفل، ما ليس في الفعل المضارع
 وشتان بين أن يُقال للطفل: [اقرأ]، وبين أن يقول هو لنفسه: - غن كان
 يقول - [أنا أقرأ] .

. أن العبارة المضارعية، التي يُفْتَح بها كل تمرين نحو: [أشِير] مثلاً
 ليس الطفل هو الذي يقرؤها، لأنه - كما قلنا آنفاً - لم يتعلّم القراءة بعد،
 وإنما الذي يقرؤها هو المعلم/ !! فإذا صحّ هذا - وهو صحيح - فإنّ مما
 يجلب الضحك، بَلّة الإغراق فيه، أن يقول المعلم للأطفال: [اقرأ]، فيقرأ
 الأطفال ويسكت هو !!

ثالثاً: يُبنى الدرس في العادة، على صور يعتقد مؤلّفو الكتاب و أنها
 تعبّر عن مضمون الدرس، أو تؤدّي إليه ولكنّ إنعام النظر، يبيّن أنّ في
 تلك الصور من الغفلة ما يبلغ أحياناً حدّاً لا يُتصوّر أنه يكون من ذلك على
 سبيل المثال ما جاء في الصفحة/17/ من الجزء الأول فقد رُسمت هناك
 متاهة كالمتاهات التي يُقيّمها علماء النفس لاختبار (ذكاء الفأر في تتبّع
 رائحة الطعم، والمدة التي يُنفقها في الوصل إليه ولقد أغريت بأنّ أعدّ زوايا
 هذه المتاهة التي أعدت للطفل، فرأيتهَا تبلغ اثنتين وثمانين زاوية، تنتهي

على باب مدرسة وفي أعلى المتاهة عبارة تقول: [أشير إلى الطريق الأقرب إلى المدرسة] وقد رثيت لهذا الطفل الذي (يُشير) إلى ما لا يعرفه بل يستحيل أن يعرفه !! ثم خطر لي بعدُ، أنَّ المعلمَّ أحقَّ بالثناء !! إذ ليس هو بأقدر من تلميذه على الإشارة إلى الطريق الأقرب من خلال هذه المتاهة !!

بعد هذه المسائل، نورد جانباً مما يُؤخَذ على الكتاب، من أخطاءٍ مطبعية أو لغوية أو تربوية الخ...مسلسلةً وفق تتابع الدروس وأرقام الصفحات:

في 7/1، جاء مايلي: [أضع إشارة × تحت الأشياء الموجودة في غرفة النوم وإشارة 0 تحت الأشياء الموجودة في غرفة الجلوس] والأدقّ والأصوب أن يقال: الأشياء التي تكون في غرفة النوم، والأشياء التي تكون في غرفة الجلوس ولا يغيين عن الذهن أن السؤال عن الموجود سؤال جوابه بصريّ، وأما السؤال عما يكون في غرفة النوم فجوابه معرفي يرتبط بالعقل واكتساب الخبرة وأين هذا من ذلك!؟

وفي 15/1: ثمانى صور، فُصِلت الصورة العليا بخطٍّ لغير سبب واضح وذلك موضع تساؤل، لا يجد الطفل له جواباً.

وفي 23/1، درسٌ عنوانه: [في السوق]، وفيه ستّ صور، تمثل خمسٌ منها خمس حِرف، وأما السادسة، فعجزتُ أن أتبيّن ما تمثله، ومع أنّ هذا عيب في وسائل الإيضاح، فإنه ليس همّي الآن، وإنما الذي أقصد إليه: أنّ اسم المحلّ (بيان)، وعلى أنه اسمٌ عربيٌّ لفظاً ومعنى، فقد كُتِب بحرف لاتيني، هكذا: ((bayan)). وتلك طريقةٌ ممجوجة مرذولة، تدلّ على انخلاع متبّعها من أمّتهم وتمسّحهم بأمةٍ أخرى تُسَفّه فهاهنتهم، وتأبى انتماء المائعين إليها وكم كنا نتمنى لو تنبّه مؤلّفو الكتاب إلى هذا، فلم يجعلوا منه وسيلةً إيضاح لطفل عربيّ.

وفي 15/1، صورةٌ عنوانها: [أدوات كلّ حرفة]، فإذا كان للكلمة معنىً فمعنى العنوان هو: [هذه الأدوات العشرون هي أدوات كلّ حرفة من الحِرفِ إطلاقاً بغير فيد] وليس هذا مقصوداً هنا وقد كان سهلاً أن يقال في العنوان: [من أدوات الحِرف].

وفي 21/1: صورة ذات قسمين: علويّ وسفليّ، أما العلويّ فنُركِ هَمَلًا وبدون عنوان، وأما القسم السفليّ فعنوانه: [أشير على الأشياء الآتية في الصور لفظاً] وكلمة [لفظاً] ترتبط قولاً واحداً بكلمة [أشير]، أي: [أشير لفظاً] وليس يدري المرء كيف يمكن أن يشار إلى الأشياء لفظاً !!

وقد كُتِبَ في آخر سطر من الصفحة عبارة: [هذا التدريب موجّه إلى نمط أسماء الإشارة] وأول ما في هذه العبارة شكّل الهمزة بالشفتح: [الإشارة] على أنّ أخطاء التطبيع - وسنورد منها نماذج - متفشية في الكتاب تفشياً ظاهراً والأمر الثاني أن يكون التدريب موجّهاً (إلى نمط)، ثم أن يكون النمط اسم الإشارة !! فلا التدريب أصّ يوجّه، ولا هو إذا وُجّه يتوجّه إلى نمط، ولا إذا توجّه إلى نمط يكون نمط مفعول به أو فاعل أو نعت الخ... على هذا يسير الكتاب دوماً، ومنه - على سبيل المثال - في الصفحة 31/1: [هذا تدريبٌ على استعمال أسماء الإشارة (بكسر الهمزة)] أو [هذا تدريبٌ على استعمال الضمائر المنفصلة].

وفي 38/1: قُسمت الصفحة قسمين، عنوان الأعلى منهما: [في الحمام] - وفيه ستّ صور، ليس منها ولو صورة واحدة مما يكون [في

الحمام]، بل كلّها مما يكون بعد الاستحمام، كتسريح الشعر وتنشيف الجسم ونحو ذلك وعنوان القسم الأسفل: [النوم مبكراً] وفيه خمس صور لخمس إناث، لا يشاركن فيها ذكور، فما المقصود من [النوم مبكراً]؟ ومن هو المبكّر؟ وبتعبير نحوّي: من صاحب الحال؟ وما العامل في [مبكراً]؟ إن قيل: في الكلام حذف، فما المحذوف؟ وكيف تُرجع كلمة [مكراً] وهي مذكرة، إلى إحدى الإناث الخمس اللواتي في الصورة؟ ألم يدُر في ذهن المؤلف أن يجعل العنوان: [قبيل النوم]؟

وفي الصفحة 44/1 يقول الكتاب: [أصل بين الجملة والصورة] وقد ضبطت الرء بالفتح، من دون أحرف العبارة كلها، لغير سبب وهذا نموذج لضبط الكلمات بالحركات في الكتاب كلّه، إذ ليس لذلك قاعدة يُسار عليها، فترى الضبط والتشكيل يسيران بغير منطق، ولا قاعدة ولا سبب، ولا غاية بل أكثر من هذا، إذ ترى الكلمة نفسها، تُشكل هنا ويُهمل شكلها هناك.

ولو كان في هذه المزاجية خطّة، لهان الأمر شيئاً، ولكنها تسير على العمياء فتأتي الكلمة مثلاً في آخر الصفحة مشكولة، وفي أولها مهملة، وكان المنطقيّ هو العكس وأورد شيئاً من ذلك على سبيل المثال، إذ الوقوف

عند كل حالة من هذه الحالات مكررة، يدعو بغير شك إلى إملال لا يحتمله القارئ ولا المستمع ودونك من ذلك حالات و من هنا وهناك بدون تسلسل:

ففي الصفحة 104/1 جاء: [تجِب نور الرسم]، فقد شكَّلت الحاء بالكسر وكان أهم من ذلك، ضبطُ التاء بالضمِّ التاء بالضمِّ ومن المفارقات أ، هذه الجملة، تأتي في الصفحة المقابلة، وقد أهملت الحاء فلم تضبط بالكسر، على حين ظلت الفتحة على الميم وقد شكَّت إلى معلِّمة من ضبط الكلمة مرّة وإهمالها مرّة، وذكرت لي أنّ إحدى طالباتها سألتها: لِمَ شُدِّد حرف الضاء مرّةً من كلمة الطريق [الطريق]، وأهمل مرة: [الطريق]؟! وأقول: إنّ من يظنّ أنّ الطفل لا ينتبه على مثل هذه المسائل، فضلاً عما ه أدقّ منها وأصغر، مخطئ مخطئ !!

وجاء أيضاً: [رَسَمَت نور ياسميّة]، ولم تُشكّل كلمة [نور] بالضمِّ وهن ((فاعل))، ومحلّها من العبارة محلّ القطب من الرحي كما يقال.

وجاء أيضاً: [لَوْنَتها بالألوان]، وتشديد الواو من الكلمة الأولى، لا يعدل بوجه من الوجوه، ضبط النون بالفتح، وتسكين التاء، لأنّ في إهمالها اختباراتٍ أربعةً تبعاً لإسناد الفعل وجاء فيها أيضاً: [اشترت علبةً تلوين] وقد

شُكِلت التاء والراء، وأهملت همزة الوصل، مع أنّ ضبَطَها بالكسر هو الأَطر، وافتقارُ أبنائنا إلى تعلّيم تحريك همزة الوصل في ابتداء الكلام، يكاد يكون أخطر مشكلات اللفظ عندنا وقد شُكِلت الباء من لكمة [علبة]، مع أنّ ضبط العين بالضم، إلّا يكن أهمّ من ضبط هذه الباء، فليس أهون والذي قلناه آنفاً، عن ضبطِ هنا وإهمالِ هناك، تضع يدك عليه هاهنا، إذ تعرّت هذه الجملة في الصفحة 105/1 من كل أثر للشكل.

وليس هذا التقلقل في صفحة دون صفحة، بل هو منتشرٌ على غير هدى في الكتاب كلّه وعلى سبيل توجيه النظر غلى المسألة، نورد الجدول التالي:

في أسفل الصفحة 105/	في أعلى الصفحة 105/	في الصفحة /104
تحب نور الرسم	تحب نور الرسم	تحب نور الرسم
اشترت علبة تلوين	اشترت علبة تلوين	اشترت علبة تلوين
رسمت نور ياسمينة	رسمت نور ياسمينة	رسمت نور ياسمينة
لونتها بالألوان	لونتها بالألوان	لونتها بالألوان

سامية	رسامة+نور	نور رسامة صغيرة	نور رسامة صغيرة
	صغيرة		

فها هنا خمس عبارات، طرأ على ضبط أحرفها في صفتين، سعّ وعشرون تبايناً ولعمري إنّ طفلاً تمخضه هذه الزعازع، وترجّه هذه الزلازل، ويظنّ مطمئن الفؤاد، مؤمناً بصحة ما يقرؤه وما يُعلمه، لنو حظّ من التماسك العقليّ والنفسي عظيم.

وقد يقال: إنّ هذا معمودٌ عليه عمداً ، لأنّ الطفل بعد أن يرى الكلمات مضبوطةً، يستغني عن ضبطها مرة أخرى، فيكون ذلك منزلة تحفيظه لفظها تدرجاً وفي التعليق على هذا ونحوه نقول: إنّ علماء اللغة والمشتغلين بها، لا يملّون التوصية مرة بعد مرة، بالحرص على ضبط المفردات في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية في الأقلّ فكيف يوافق هذا ذاك؟ ! أضف إلى ذلك أنّ إهمال التشكيل يسير في الكتاب على غير هدى، فهل تعلين الطفل يكون على العمياء؟! لقد رصدتُ كلمة [أصيل] و فرأيتُ الكتاب يوردها مهملةً في أربع، صفحات هي [29/1+ 43 مرتين

+44] ثم بعد هذه المرات الأربع، يوردها في الصفحة 47/1 مشكولةً هكذا:
 [أصلُ] أو فهل تعليم القراءة، يكون بدءاً بالإهمال وانتهاءً بالتشكيل؟ وانظر
 على الصفحة 50/1، تجد الكتاب يستعمل فيها كلمة: [أسمي] وفي الثالثة
 يشكلها فيُشدّد الميم: [أسمي] !!

ودونك مثلاً أخيراً من التشكيل وإهماله على غير هدى، هو ضدّ ما
 ذكرناه آنفاً: ففي الصفحة 115/1 يقول الكتاب: الصابونُ ميسونُ المسرور
 وما أظنّ الطفل، مهما يبلغ من الطيش واللّهجة، يقرأ هذه الكلمات الثلاث
 ولا يلفت نظره أنّ الأولى منها والثانية مشكولتا لغير بالضم، وأنّ الثالثة
 مهملة غير مشكولة، لغير سبب ظاهر يستنتجه هو، أو يبيّنه معلّمه له
 فتأمل ما يُصيب نفس هذا الطفل الذي نمرّ عليه هذه الزعازع، في أثناء ما
 نبني عقله، ونوطّد أركان نفسه !!

هذا، على أنّ في الكتاب أخطاءً مطبعية ولغوية واصطلاحية، لا
 يليق بكتابٍ 120/1: [أدخل الصفّ بنظام] ومن اللغة قوله مثلاً: [أدلّ على
 حرف اللام] ومن المعلوم أنّ مادة: [دل]، لها من الوجهة اللغوية معنيان
 هما [تدل وأرشد] وليس التدلّ في كلام الطفل هاهنا مقصوداً، وليس الإرشاد

كذلك بالمقصود وذلك أن الطفل هنا لا يُرشد أحداً ولا يدلّه، وإنما يُعَلِّمُ أنه يشير على الحرف الجديد الذي تعلّمه في هذا الدرس أو ذلك وعلى ذلك يكون الصواب أن يقول: [أشير إلى حرف كذا]. نعم لو أن سائلاً لا يعرف حرفَ اللام ولا مكانه، قال للطفل: [أين حرف اللام، دُلّني عليه]، لصحّ أن يُرشد السائل فيقول: [أدلك على حرف اللام أو أدلّ على حرف اللام] ولكن ليس هاهنا سائلٌ مسترشد، ولذلك وجب التصحيح.

ومن الخطأ في المصطلح ما جاء في الصفحة 48/1، فقد سمّي الكتابُ الألف اللينة [أ] الألف الممدودة وإنما يقال: [اسمٌ ممدود]، إذا انتهى بألفٍ بعدها همزة في نحو: [حمراء . صحراء...]، ثم جرى النحاة والصرفيون على تسمية الألف المتلوة بهمزة: [الألف الممدودة] وإطلاق مصطلح الألف الممدودة على غير ما وُضع له، اعتباطاً وارتجالاً، يِـوُولان إلى بلبلة وفوضى.

وفي 154/1، تشيد يبدأ بـ[اسمي النحلة] ولا عيب في هذا، فوزنه سليمٌ معافى: [فَعَلنَ فَعَلنَ] ثم ينتقل إلى [أَعْمَلُ أَعْمَلُ] ثم: [أَصْنَعُ عَسلاً]: وهذا كلام منشور لا يمثله وزنٌ من أوزان الشعر لا التقليدي ولا الحديث إذ لا

وزنَ له أثلاً وليس مثلاً هذا في الأناشيد بالقليل، فهو يتكرر فيها، مما يدلّ على ضعفٍ في استشعار الوزن وفي 3/2، نشيدٌ بحرُه متدارك، كما خُيل للشاعر وصدر البيت الأول منه: [أنا عربيٌّ أهوى لغتي]، ومن المعروف أنّ التفاعيل تتألف من سببٍ ووتدٍ وفاصلة وليس في قول الشاعر [أنا عربي = أنْعَرَبِي] لا سبب ولا وتدٌ ولا فاصلة وحسبك أن فيه خمسةً أحرفٍ متحرّكةً متتابعةً وذلك ما لا تعبّر عنه تفعيلة من التفاعيل مزحوفةً أو غير مزحوفة وحتى لو حُققت ألفُ [أنا]، فقليل: [أنا عربي] فإنّ التفعيلة عند ذلك تصبح [مفاعلتن]، وهي مما يكون في البحر الوافر، وليس في النشيد ما يمتّ إلى الوافر فلنقل إذاً: إنه ليس شعراً فإن كانت له موسيقى فموسيقى سائبة، غير موزونة.

وفي 122/1: جاء في السطر الرابع من أسفل الصفحة: [نزلت] بكسر الزاي وذلك مما يقع فيه أنصاف المتعلمين وجاء في السطر الثالث منها: [ألفظ الحروف الآتية]، بإهمال ضبط الألف بالمدة.

وفي 127/1: عنوان يقول: [أسمي الصور الآتية] وهذه الصور ثلاث: مصباح . صفحة (صحن) . حلاق يحلف شعر صبي بين يديه . فأما

الأولى والثانية فُتَسَمَّيان، وقد سَمَّيناها وأما الثالثة فكيف تُسَمَّى؟ إن أسقط الصبِيَّ فسمَّيت: [الحلاق]، لم تكن التسمية صادقة، أو أسقط الحلاق فسمَّاهَا الناظر ما شاء من التسميات، لم تصدق تسميائه أيضاً ومن هنا أن ألحنا من قبلُ على أن ينع الكتاب لجنة من جهابذة علم النفس واللغة والتربية، فإن في صنعه صنْعَ أمة !!

وفي 128/1: يقول أحد العناوين: [يقول أحد العناوين: [أحلل وألفظ وتحت ثلاث كلمات، هي: [حاسوب - محمود بلح] وقد رُسمَ تحت كل كلمة منها، مربعات يوافق عددها عددَ أحرف الكلمة: فتحت [بلح] ثلاثة مربعات، وتحت [محمود] خمسة مربعات، وأ/ا تحت [حاسوب] فأربعة مربعات وتزى مثل ذلك في الصفحة 94/2: إذ طُلب من الطفل أن يحلّل كلمة ك [عظيمة]، ورُسم له تحتها أربعة مربعات !! هذا، على أنك تجد عكس ذلك في الصفحة 114/2، فقد جُعِلَ لكلمة [الأحد] وهن خمسة حروف، ستة مربعات... ونقترح أن يكون للكتاب مدقّقون، كماله مؤلّفون ومنسّقون.

وفي 130/1: تدريبٌ لغويٍّ على الشدّة ويبدأ الدرس بالعنوان منصوباً بالفتحة لغير سبب، هكذا: [الشدّة] وفي السطر الأول بعد العنوان: [أحضر جَدَي الجورَ !!] ويتلو هذا صنوفاً من الأخطاء عجيبة، ففي مَرَبَعٍ كُتِبَتْ دال هكذا [دَّ] ثم تبع ذلك ما صورته: [بَّ] ثم [دَّ] ثم [مَّ] !!

وفي 147/1: عنوان يقول: [أقرأ الجملتين الاتيتين]، والصواب [الآيتين]. وكتبت تحته: [أقف باعتزاز]، بتحقيق همزة الوصل، ولا بدّ من حذفها: [أقف باعتزاز]، وأنه خطأ متفشّ نسال الله أن يعين على التخلص منه.

وفي 152/1: شكّلت كلمة [البلاط] بكسر الباء هكذا: [البلاط]، والصواب [البلاط] وما أرى هذا طبيعياً، بل أراه خطأً لغوياً يقع فيه أنصاف المتعلّمين في العادة.

وفي 8/2: عنوان يقول: [أركّب من الحروف الآتية كلمات لها معنى وأقرأ] والصواب: [الآتية] باعتبارها نعتاً لكلمة [الحروف] المجرورة وأما كلمة [معنى] فالصواب تنوينها: [معنى]، باعتبارها اسماً مقصوراً، ويسمى تنوينها تنوين عوّض ووجود غلطتين من هذا الوزن الثقيل في عنوان، شيء

كثير وقد تكرر العنوان نفسه وفيه الأخطاء نفسها في الصفحة 13/2 واما في الصفحة 20/2 وغيرها من الصفحات كالصفحة 32/2 و 39/2 مثلاً، فقد ضُبِطَت كلمة [الآتية] بالكسر على الصواب وأما كلمة [معنى] فظَلَّت بغير تنوين مما يدلّ على الجهل بحقيقتها اللغوية.

وفي 10/2-11؛ إصرار شديد على الخطأ في كلمة [أغسله]، فقد جاءت خمس مرات هكذا: [أغسلها].

وفي 15/2: عنوان يقول: [ألفظ الأحرف الآتية]، وقد رُسمت الأحرف هكذا: [دا - رأ - نأ - ة - ة - ة] وفي هذا نقص مُخِلّ، إذ الصواب أن يقال: [ألفظ الأحرف الآتية منوَّنة]، وذلك أنّ التنوين حرف (نون ساكنة) فإذا قلنا للطفل: الفظ هذا الحرف أو ذاك، فالصواب أن يلفظه غير منوَّن.

ونقفز - خشية التكرار والإملال - إلى الصفحات التالية:

في 66/2: في السطر الأول: [رامزٌ يتناول فُطوره صباحاً] وقد ضُبِطت الفاء بالضمّ مرّةً في هذه الصفحة، وأربع مرات في الصفحة التالية 67/2 وهذا من أخطاء العامّة، يقولون لطام الصباح: [فُطور]؛ وإنما الفُطور جمع [فِطْر]، للنبات الذي ينعقد في الأرض كالكمأة وقد يقول قائل: إنّ في

اللغة: [فَطَرَ الصائم فُطُوراً] فنقول: الفُطور هاهنا مصدر، وأما ما يتناوله المرء من الطعام فيُفِطِر عليه، فهو: [الفَطور] يفتح الفاء، ليس غير ونعيد هنا ما قلناه مرات: لا بدّ من أن يجتمع على تأليف الكتاب جهابذة في علم النفس واللغة والتربية.

وفي 101/2: جاءت كلمة [السَّجَاد] في العنوان بفتح السين، وقد تَكَرَّر ذلك ولا بأس به غير أنّها ما لبثت أن وردت مضمومة السين خطأ: [السَّجَاد]، في الصفحة نفسها ثم في الصفحة 102/2 و لسبب غير معلوم، ولعله التطبيع.

وفي 104/2: قال الكتاب: [أنا أحبّ الفلّاح لأنه يُنتِج الخير له وللوطن] وليس هذا من مواضع استعمال الضمير في: [له]، وذلك أنّ كلمة [الفلّاح]، يُراد منها الجنس، ومن ثم يكون الضمير العائد عليها من: [له]، دالاً على الجنس أيضاً فإذا أظهرت الضمير قلت: [أنا أحبّ الفلّاح لأنه يُنتِج الخير للفلّاح وللوطن] وليس هذا مراداً في العبارة التي نحن بصددنا أي ليس المراد أن الفلاح يُنتِج الخير لكلّ فلّاح (عموماً) بل المراد: [أحبّ الفلّاح لأنه يُنتِج الخير لنفسه ولوطنها].

وفي 129/2: درس [الشهداء]، و جاء فيه: [قال الجميع: إننا نحبُّ

الشهداء ونُقَدِّسُهُم] وغنها لَعْبَارَةٌ تَضَعُ بَيْنَ يَدَيْكَ، كَيْفَ تُسْتَعْمَلُ الْكَلِمَةُ لِغَيْرِ

مَعْنَاهَا الَّذِي وُضِعَتْ لَهُ، وَهُوَ مَرَضٌ لَغَوِيٌّ يُضَيِّعُ طَاقَةَ الْكَمِّ وَيَذْهَبُ بِقَدْرَتِهَا

عَلَى التَّعْبِيرِ وَالْأَدَاءِ وَيَبَيِّنُ ذَلِكَ فِي الْعِبَارَةِ الَّتِي نَحْنُ بِصَدْدِهَا، أَنَّ الْأَمْرَ لَا

تُحِبُّ شَهْدَاءَهَا (إِذِ الْحَبِّ وَدَادَ !!)، وَلَا تُقَدِّسُهُمْ (إِذِ التَّقْدِيسِ تَنْزِيهِهِ عَمَّا لَا

يَلِيْقُ !!) وَإِنَّمَا تَحْتَرِمُهُمْ وَتُكْرِمُهُمْ وَتَنْحَنِي إِجْلَالاً لِفِدَائِهِمُ الْوَطْنَ بِالْدَمِّ وَالرُّوحِ

وَلَقَدْ كَانَ إِعْطَاءُ الْمَعْنَى حَقَّهُ مِنَ اللَّفْظِ يَقْضِي أَنْ يُقَالَ: [إِنَّمَا نَحْتَرِمُ شَهْدَاءَنَا

وَنُكْرِمُهُمْ]، وَأَمَّا مَا تَشَاءُ مِنَ الْكَلِمَاتِ الْمَعْبُورَةِ عَنْ إِعْلَاءِ ذِكْرِهِمْ، وَالْإِعْتِزَّازِ

بِبَطْوَلَتِهِمْ، وَالْإِنْحِنَاءِ أَمَامَ تَضَحِيَّتِهِمْ بِنَفْسِهِمْ فِي سَبِيلِ الْوَطَنِ، وَأَمَّا حُبُّهُمْ

وَتَقْدِيسُهُمْ، فَكَلَامٌ ثَمَلًا بِهِ الصَّفَحَاتُ، وَهُوَ فِي غَيْرِ مَوْضِعِهِ.

وفي 132/2: خُصِّصَتْ هَذِهِ الصَّفْحَةُ لِلتَّدْرِيبِ عَلَى اسْتِعْمَالِ أَسْمَاءِ

لِلْإِنَاثِ وَالذَّكَورِ، هِيَ: [وَدَادَ - رِيْمَ - فَاطِمَةَ - سَعَادَ - رِزَانَ - سَمِيرَةَ -

أَحْمَدَ - عَدْنَانَ - خَالِدَ - سَعِيدَ - مَرْوَانَ - أَكْرَمَ - إِبْرَاهِيمَ - يَوْسُفَ -

سَامِرَ - رَامِزَ - حَامِدًا] فَأَمَّا أَسْمَاءُ الْإِنَاثِ، فَمِنْ خِصَائِصِ لُغَتِنَا، أَنَّهَا (مَعَ

شَيْءٍ مِنَ التَّجَوُّزِ) مَمْنُوعَةٌ مِنَ الصَّرْفِ فِي كُلِّ حَالٍ، وَأَمَّا أَسْمَاءُ الذَّكَورِ،

فمنها ما ينصرف، وإنّ معرفة القواعد التي تحكم هذه المسائل، ليشكو مصاعبها الكثيرُ الكثير من الناس على اختلاف حظوظهم من التعلّم فإذا جعلنا الممنوع من الصرف من برنامج الصفّ الأول - جدلاً - فكيف يفرّق الطفل ابنُ سبعةِ الأعوام، بين مروان وخالد ويوسف وسعيد وأحمد؟ فيصر هذا ويمتنع من صرف ذاك؟ وليت شعري، ماذا يقول المعلم للطفل إذا قال: [شاهدتُ خالدًا وفاطمةً !!] وأخيراً، ما الذي أغزى مؤلّفِي الكتاب بهذا البحث فجعلوه من برنامج الصف الأول؟ !

وبعد، فليس كلّ موظف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازاً، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديباً أو مؤرخاً أو فيلسوفاً فليصنع كتاب الصفّ الأول جهابذة اللغة وعلو النفس والتربية وليس في ذلك إساءةٌ إلى أحد، بل فيه إحسانٌ إلى كل أحد وإنّ من حقّ أبناء أمتنا علينا، أن نضع بين أيديهم كتاباً، تطمئنّ به نفوسهم، وتقوم ألسنتهم، وتصحّ عقولهم.

وفي 133/2: عنوانٌ هو: [الصيف] وصورةٌ واحد فيها أربعة أطفال يودّعون مدرستهم، وقد رُفِعَ على المدرسة عَلْمٌ سورية، فدَلَّ ذلك على أنّ ما يُرى في الصورة هو وجه المدرسة وكلّ ذلك لا بأس به غير أن البأس في

أن المدرسة لا باب لها !! فمن أين خرج الأطفال مودّعين، ومن أين سيدخلونها في العام المقبل؟ !ولا يستخفّن مستخفّاً بمثل هذه الجرئيات ولا يطنّن ظانّاً أن هذا ونحوه مما يفوت الطفل فلا يلاحظه، فإنّ من مارس تعليم الأطفال أيّد ما مقول، ومن قرأ شيئاً من علم نفس الطفل عرف أثر ذلك في نفس الطفل.

وفي 136/2: وهي آخر صفحة في الكتاب، نشيدٌ عنوانه: [أنا للعلم والعمل]، وقد رُسمت همزة [أنا] - على الصواب - همزة قطع ولكنها في أول كلمة من النشيد ومطلعه: [أنا للوطن الغلي] أو أسقطت فجعلت همزة وصل.

وفي 138/2 عملٌ سُمن [معجم الكلمات] وعلى أنه يُعد حسنةً في الكتاب، فإنّ لنا عليه ملاحظات نوردّها فيما يلي:

أولاً: معلومٌ أنّ كلمة (المعجم) في كلّ اللغات، مصطلح يُطلق على مفردات اللغة مرتبةً وفق تسلسل ألقبائيّ معيّن ولا ينطبق هذا بوجهٍ على ما سَمّن اعتباطاً: [معجم الكلمات].

ثانياً: العنوان لا يوضح ما تحته، ولا يعبر عنه وذلك أنّ ما يشتمل عليه هذا (المعجم !!) هو الكلمات التي وردت في دروس الكتاب ودونك نموذجاً من ذلك: [14] يعمل، أجلهم، يعلمهم، يرثهم، قدم، الأزهار، يحبون، هو [8] ونرى المعبر عن مضمون هذا (المعجم !!) عنواناً يقول: [فهرس مفردات الكتاب وفق تسلسل الدروس].

ثالثاً: كلّ فقرة من فقرات هذه المفردات، لها رقّ في أولها ورقم في آخرها، ولم يبيّن صانع المعجم ما يراد من الرقمين فأوجب سكوته على القارئ أن يتقرّى المرادّ منهما ويستنتجه، فيعرف بع لأي أنّ الرقم في أول الفقرة يدلّ على تسلسل الدروس في الكتاب، وأنّ الرقم في آخر يدلّ على عدد المفردات في الدرس.

نظرات في دليل المعلم:

كُتِبَ على غلاف دلي المعلم، عنوانٌ فرعيّ يقول: [الأول الابتدائي] أو وقد جاءت همزة كلمة [الابتدائي] على الصواب، همزة وصل ولكنها كُتِبَت في الصفحة الأولى من الدليل همزة قطع هكذا: [الأول الابتدائي] وذلك بنفسه خلل، وفي موضعه من صدر الكتاب خللٌ آخر.

ويبيّن هذا الدليل في صفحته الأولى، طريقة تأليف الكتاب فيقول:
 [السير في التأليف في هذا الاتجاه، يتوافق مع منهجية التأليف في
 الرياضيات والعلوم القائمة على مدخل النظم والمجموعات].

ويثير هذا القول في النفس سؤالاً: لِمَ إذا كان موافقاً لمنهجية التأليف
 في الرياضيات والعلوم يكون صالحاً لتعليم القراءة؟ هذا كلام حشوه الدفاع
 عن النفس وتهدئة الثورة على الطريقة الجمالية، المسؤولة عما حاق بأبنائنا
 من أمية أو ما يدنو من الأمية.

ويقول في الصفحة نفسها: [مع التأكيد على الأمرين التاليين] وليس
 في اللغة [أحكّ على]، بل الذي فيها: [أكد الشيء] وكان المأمول في كتاب
 موجّه للمعلّم، أن يخلو من الأخطاء الشائعة.

وفي السطر العاشر من الصفحة نفسها يقول: [وضع خطّة زمنية
 تحدد ضرورة تعلم الحروف قبل شهر من نهاية العام] وهاهنا ظرف
 زمان [قبلاً]، والظرف لا بدّ من أن يكون له متعلّق، وإلاّ كان لغواً فأين
 متعلّقه؟ الذي نراه أن لا بدّ من أن يتعلّق قبل شهر من نهاية العام]، وإمّا
 بالمصدر: وإمّا بالمصدر: [تعلّم]، فيكون المعنى: [أنّ التعلّم يكون قبل شهر

من نهاية العام] ومن ينظر في خطة الكتاب، وإرشادات [دليل المعلم]،
ويُحكّم العقل في معنى العبارة ومراميها، يخلص إلى أنّ [دليل المعلم] لا
يريد أيّاً من هذه المعاني الثلاثة، - قولاً واحداً وغنماً يريد أن يقول:
[يُستكمل تعلّم الحروف قبل شهر من نهاية العام، وفق خطّة زمنية] هذا ما
كان يريده دليل المعلم، ولكن الضّعف اللغوي أعجزوا أن يقوله فقال سواه
ويتعبّر آخر: قال غير ما أراد !!

وفي الصفحة/5/ يبيّن الدليلُ فروعَ اللغة العربية ماهي فيجعلها فرعين
هما: المحادثة والعبير ثم يبدأ بتعريف كلّ منهما و فتبدأً بالبلبلُ ويبدأ
الاضطرابُ من قَبْلِ أن يقول حرفاً ولو واحداً وذلك أنه يجعل [المحادثة
والتعبير] معاً، فقرة عنوانها [أ]، ثم يجعل [التعبير] وحده، فقرة مستقلة
عنوانها: [ب] !!

وفي السطر الرابع من أسف الصفحة نفسها يقول عن [العبير]: إنه
يقدمُ للتلميذ [مفردات اللغة وتراكيبها مصنفة في إطار محور معين ينمي
رؤيته اللغوية] وهاهنا مسائل، أولها أن المحور لا يُتصوّر أن يكون له
إطار، وقد جعل له الدليل إطاراً، فكيف يتحقّق هذا حتى في الخيال؟ ثم

هاهنا حاجة إلى الدقة فهل المحور هو المعين أو الإطار؟ ثم كيف ينمي الإطار أو المحور . الذي يدور حول نفسه في العادة . هو الذي ينمي؟ ! أو المحور . الذي يدور حول نفسه في العادة . هو الذي ينمي؟ ! إن هذه الطرائق من الكلام لتضع بين يديك نموذجاً مَرَضِيّاً من التعبير، يُريك كيف تُستعمل الكلمة في غير موضعها ولغير ما هي له من المعاني أصلاً و إن من المؤسفات أن يوجّه المعلمون بلغةٍ وأسلوبٍ من هذا الطراز .

وفي السطر الأخير من الصفحة نفسها، والسطرين الأولين من

الصفحة التالية /6/ جاء ما يلي صورةً وخطأً.

[. ويتوقع من التلميذ في نهاية العام: أن يكون قادراً على ما يأتي:]

[. من خلال دروس التهيئة اللغوية والمحادثة الممهدة لدروس القراءة]

[. أن يسمي الأشياء التي تتناولها دروس التهيئة أو القراءة]

ولقد جهدتُ فلم أر رابطاً يربط بين هذه السطور وما أدري على من

تقع تبعة ذلك، أعلينا أم على الكتاب؟

في منتصف الصفحة/6/ عنوانٌ غامقٌ هو: [مفردات منهاج المحادثة

والتعبير] ومن المعلوم والمتعارف عليه اصطلاحاً، أن المفردات هي

الكلمات إذا لم يكن بينها صلة معنوية تتألف منها جملة أو عبارة غير أنها هنا خرجت عن ذلك فأطلقت على ((المواضيع)) والذي يدلّ على صحة ما نقوله، أنّ تحت العنوان عشر فقرات، ثمان منها مبدوءة بكلمة (موضوعات) مثال ذلك الفقرة السادسة، ونصّها: [موضوعات يتعرّف من خلالها الطفل بيئته الحديقة العامة . أقسام المدرسة . بعض المرافق العامة في المدينة (المخبز . الحانوت . المكتبة . بعض مظاهر الريف . والبادية . المدرسة . المدينة . الرحلات)].

وإنّ إخراج الكلمات عن معانيها المتعارفة، واستعمالها في ما جرى الإجماع عليه، إما أن يكون عن جهل أو عن جرأة في غير محلّها. ومن استعمال الكلمة في غير موضعها، قو الدليل في الصفحة /7/: [صداقة الحيوان والرفق بها] وذلك أنّ الإنسان والحيوان لا تقوم بينهما صداقة، بل تقوم محبة وكانت الدقة تقضي أن يقال: [محبة الحيوان والرفق بها].

وفي الصفحة /7/ نفسها يقول الدليل: [من أبرز شروط أهداف دروس التعبير والحادثة أن يحقق تصويب نطق العربية السليمة..] ولقد أوردت هذه

العبارة لأقول: إنّ [دليل المعلم] إنما يوضع ليكون نبراساً يُستضاء به، في جودة اللغة وسموّ الأسلوب، وصحة المعنى، وسلامة المنطق، وما أظنّ عبارة كهذه صالحة لمثل هذه الغابات ولولا خشية الإملال لتوقّفنا عند عيوب فيها شتّى، ولَبَيِّنَا خَلْوَهَا من الصفا الأربع على أنّ ذلك لن يمنعنا من أن نسأل: كيف يكون تحقيق تصويب النطق من أبرز شروط الغابات والأهداف؟! إن كتاباً يوضع لإرشاد المعلم، ينبغي أن يعلو على مصل هذا علوّ كبيراً ولذلك نقول: ليس كلّ موف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازاً، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديباً أو مؤرخاً أو فيلسوفاً فليصنع كتاب الصفّ الأول جهابذة اللغة وعلو النفس والتربية.

وفي السطر العاشر من الصفحة /8/ كلام، رأينا عرضه على القراء أحسن من وصفنا له، وهو: [أن يجردَ (أي: التلميذ) المفردات إلى حروفها بالاستناد إلى معرفة داخل بأشكال الحروف كامل الكلمات].

في الصفحات /8+9+10/ يستعمل دليل المعلم، كلمتي [موقف ومواقف] كلّمًا احتاج غلى معنىّ ولم تسعفه الذاكرة بالكلمة المعبرة عنه أو المناسبة له، ودونك من ذلك هذه الرشقات: [تمثل مواقف محسوسة . بين

اللغة والموقف المصور . موقف المحادثة !! . تكتيفاً للمواقف الشفهية !! .
 مواقف حسية مصورة . الموقف اللغوي !! إلى أن يرسخ الموقف اللغوي .
 أمام كل موقف . تبدّل فيها المواقف . نوع المواقف].

ويقول الدليل في السطر الأول من الصفحة /8/ وهو يعرف القراءة:
 [القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري يقوم على حل رموز الرسالة
 اللغوية].

وفي هذا النصّ استعمال ل [الرسالة اللغوية] بمعنى [النصّ اللغوي]
 على اختلاف ما بينهما وقد يقال: هذا استعمال مجاز غير، فلم تُنكره؟
 فنقول: إنّ المجاز غير وارد في مجال الحدّ والتعريف (définition) قال
 ابن يعيش في شرح المفصل 3/7: [والحدّ المطلوب به إثبات حقيقة الشيء
 لا يستعمل فيه مجاز ولا استعارة] فالرسالة إذاً رسالة، والنص نص ووضع
 هذه في موضع ذاك بحجة المجاز، إخلال بحقهما كليهما وجهلّ بالأصول .
 وفي الصفحة /9/، جاءت العبارة التالية: [تحلّل الجملة إلى مفرداتها
 ثم الحرف التلميذ المجرد من المفردات] ولقد جعلنا عبارة الدليل بين
 حاصرتين[...]. كي نُطمئن قراء مقالتنا هذه، إلى أنّ نصّ العبارة بينهما ليس

من عندنا وإنما هو نصٌّ حرفي قبسناه من الدليل، ومن شاء الاستيقان فَعَلَ في الصفحة/10/ من الدليل جاء: أن درس القراءة بهذه الطريقة(أي) : الطريقة الكلية . الجمليّة)، يمرّ بعشر مراحل، منها المرحلة التالية ، وهي: أنواع المواقف المصورة وقراءة الجمل المكتوبة وحدها] وأعترف بأنني عجزت عن إدراك المقصود من مرحلة اسمها: [نوع المواقف المصورة ...]، كما عجزتُ أيضاً أن أعين من هو صاحب الحال في كلمة [وحدها] أما الذي عرفته أحسن المعرفة، فأَنَّ [دليل المعلم] كان يجب وجوباً لا اختيار فيه، أن يتنزه عن الوقوع في خطأ شائع ممجوج ورد في العبارة التالية من الصفحة التي نحن عن الوقوع في خطأ شائع ممجوج ورد في العبارة التالية من الصفحة التي نحن بصدددها، وهي قوله: [يتدرّب التلميذ على كتابة بعض المفردات والتراكيب الوظيفية مثل كتابة اسمه وكنيته وعنوان الدرس...] فالكنية . بإجماع أئمة اللغة . هي العَلَمُ المصدر بـ[أب أو أم]، فيقال: [أبو فلان وأمّ فلان]، وإطلاق (كنية) على طفل لم يتجاوز السابعة من العمر، نكتة لا تُضحك !!

الصفحة /29/: من المنطقيّ الذي يكون الخروج عليه مضحكاً، أو قريباً من المضحك، أن يقول الكاتب أو المتكلم: [أولاً] أو ثم لا يأتي بـ[ثانياً] و[دليل الكتاب] يفعل ذلك بغير حرج ويكرّره، فقد جاء في هذه الصفحة تبين لهدف السلوكيّ وهو: [1 - ان يذكر التلميذ...]. ولم يأت الدليل بالرقم /2/ !! ثم انتقل بعد هذا على ما سمّاه: المناشط والوسائل والطرائق، فقال:

[1 - عرض الصور...] واكتفى بذلك و فلم يأت بالرقم /2/ !!

/30/ في الصفحة 19/1 من كتاب القراءة . لا كتاب دليل المعلم . ستّ صور ثلاثٌ منها إلى يمين الصفحة، وثلاثٌ على يسارها وعلى الأطفال أن يشيروا بأيديهم إلى صورة بعد صورة من الصور اليمنى، وما يناسبها من الصور اليسرى ويقول [دليل المعلم] بعد ذلك: [ويصوب المعلم وثم يشير التلاميذ بالقلم وهكذا بقية الصور] ويريد الدلي أن يقول: إذا أخطأ الطفل فأشار بيده إلى ما لا يناسب الصور فعلى المعلم أن يدلّه على الصواب ومن بعد ذلك يرسم الطفل خطأً بالقلم يصل ما بين الصورتين وقد عبّر الدليل عن رسم الخطّ، بقوله: [يشير بالقلم].

وهاهنا ملاحظات:

أولاً: بَنَرَ الدليلُ العبارةَ، فلم يذكر ما يجب أن يشير إليه الطفل وذلك هروباً على رؤوس الأصابع، من خطأ في استعمال الكلمة، كاد يُفترض لولا هذا البتر.

ثانياً: استعمل (الإشارة) مكان رسم الخطّ لا يكون إشارة.

ثالثاً: في قوله: [وتم يشير]، خطأ لا يُغبط دليل المعلم عليه فالواو وثم حرفا عطف، ولا يدخل أحدهما على الآخر.

وأما الشيء الثاني الذي أريد الإشارة عليه و فهو قولُ دليل المعلم، مخاطباً الأطفال ص/31: [ادكر بعض المحلّات التي رايتها؟] فإن العبارة أخرجت إشارة الاستفهام عما هي له، وجعلتها لغير ما تدلّ عليه أفها هنا استفهامٌ فتوضع له إشارة ((؟)) ثم غنّ جمع ((محل)) على ((محلّات))، خطأً شائعاً، صوابه ((محال)) وذلك أنّ [المحلّ] اسم مذكر وزنه [فعل]، وليس هذا مما يُجمع جمع مؤنث سالماً وإنما يُجمع جمعاً قياسياً على [مفاعل . محالّ]، ثم بعد الإدغام [محالّ] وقد يُعترف نحو هذا لكاتب مبتدئ، وأما أن يرد في كتابٍ يعلم اللغة العربية لأبناء الأمة، فشيء مأبىّ المجرد، والدليل الحسيّ الملموس . على أنّ الطريقة الجمالية، وتطبيقاتها في كتاب

القراءة للصف الأول وتوجيهاتها في دليل معلم هذا الصف، لم تُحسن إلى أبنائنا، ولا نريد أن نقول أساءت إليهم وقد زاد الأمر سوءاً إعطاء القوس غير باريها ولقد آن الأوان كي نأخذ بطرائق أخرى، تُجدي على أبنائنا ثبات علم، وطمأنينة نفس، وصحة منطق فاللهم أنير الطريق وسدّد الخطأ، وأعين على الخير.

كلمات حول تعليم أطفال الصف الثاني:

في الصفّ الأول . لا سواه . يكون تعليم اللغة قراءةً وكتابةً فإذا انتقل الطفل إلى الصفّ الثاني ثم الثالث...، فهناك التثبيت والطفل والأحكام، وقراءةً الفصيح البليغ السهل، من عيون الشعر والنثر واستظهار كل ما يستطيع الطفل استظهاره من ذلك فاللغة إرثٌ ينتقل من الأجداد إلى الآباء إلى الأبناء وكلّ محاولة للارتقاء بلغة أبنائنا من سبيل أخرى، عبثٌ وقبض الريح نعم هناك سبيل أخرى، أن يكون البيت فصيحاً والسوق فصيحة...ولكن من أين؟ إنّ هذه اليوم سبيل مغلقة ولا بدّ قبل ذلك من تقصي عشرين سنةً أو أكثر، تسلم فيها لغة الكتب، وترتقي نصوصها، وتسمو أساليبها، على اختلاف مضامينها ومواضيعها، رياضيات كانت أو قواعد أو

أدباً أو جغرافياً أو فيزياء أو كيمياء... وأن تسلّم وترتقي لغة الإعلان ولغة التفاضل ولغة الصحافة ولغة المجلة... وأنا زعيمٌ بعد ذلك أن تغدو العامية أثراً بعد عين كما يقال ولا ينكرنّ علينا مكرّ أن نأمل في ذلك، فلقد كان كتاب (الذرة للأستاذ جمال الفرا) قطعةً أدبية وكان من برنامج صف الشهادة الثانوية ومما أذكره ولا أنساه، أنه حين أراد أن يعبر عن أنّ العالم (روذرفورد) حسم مسألة نموذج الذرة، قال:

[قَطَعْتُ جَهِيْزَةً قَوْلَ كُلِّ خَطِيْبٍ].

وإنما قادني إلى هذا الحديث، أنني نظرت في كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي، فلم أر دروساً غايئها الالتقاء باللغة، بل رأيت دروساً لها غايات شتى لكن ليس منها الالتقاء باللغة فمنها درسٌ في تحية العلم، وآخر في الترحيب بالعودة إلى المدرسة، وثالثٌ في عيادة مريض، ورابعٌ في أرنب يخدع ذئباً، وخامسٌ في كيف يُعبر الشارع، وسادسٌ في الحركة التصحيحية، وسابعٌ في تجديد هواء الغرفة، وثامنٌ في يوم العطلة، وتاسعٌ وعاشرٌ... ويقرأ المرء كلّ ذلك فيراه مصوغاً صياغةً تفتقر في كثير من أنحاءها إلى سمو اللغة، وفي بعض المواضع إلى الصحة والسلامة، وفي

المواضيع الوطنية، تفتعل العبارات افتعالاً وفي كل درس . على التقريب .
 تُعوزها صحة المنطق كلّ ذلك في لغة عربية مغسولة كما يقول الإمام عبد
 القاهر الجرجاني.

والذي نراه أنّ تلك المواضيع ضرورية ومفيدة، بل لا بدّ منها، ولكن
 مكانها ليس دروس القراءة، بل مكانها دروس المحادثة، حيث لا يُكتفى
 بالكلمة العابرة، عن تجديد هواء الغرفة، أو الحركة التصحيحية، أو كيف
 يُعبر الشارع، بل يُتوسّع في هذه المواضيع . وغيرها . على قدر ما تستحقّ
 من التوسّع، وقدر ما ينبغي لها من البسط، كي تُغرس في عقل الطفل
 ونفسه وأما في دروس القراءة، فسموّ المسألة، لا يُعفي المؤلف من سموّ
 العبارة أستغفر الله، بل سموّها يستوجب سموّ العبارة إذ المسألة في آخر
 المطاف، ليست مركوزة في الموضوع ما هو؟ وإنما هي مركوزة في التعبير
 عنه كيف يكون !!

بعد هذا، يبقى من الحديث عن كتاب القراءة للصفّ الثاني، أن نوجّه
 النظر إلى مواضيع منه، لا ينبغي تخطّيها على أننا نجتري من ذلك بشيء
 من الجزء الأول فقط، تجنّباً للإطالة وخشية الإملال فمن ذلك: يسير

الكتاب على ضبط الألف واللام بالسكون على غير هدى فمره يُجعل السكون على الألف ومرة على اللام ففي الدرس الثاني من الكتاب /8/، ووضِع السكون في كلمة [المدرسة] على اللام هكذا [المدرسة]، ولكنه وضِع على الألف في كلمة: [الأمّة] ولعلّ من المستحسن توجيه النظر هنا إلى أنّ من أدبيات الكتابة في العالم العربي، إهمال تشكيل الألف واللام جميعاً

يتفشّى في جُزأي الكتاب قول المؤلف: أقرأ بشكل صحيح وألفظ بشكل صحيح الخ... مما يدلّ على غفلة عن استعمال كلمة [شكل] بمعناها الذي هو لها في اللغة فالقراءة لا يُتصوّر أن يكون لها شكلٌ لا صحيح ولا غير، والشيء نفسه يقال عن اللفظ، إذ لا يُتصوّر أن يكون للفظ شكل وكان الصواب أن يقال: [أقرأ قراءةً صحيحة، وألفظ صحيحاً].

في الصفحة /5/ درسٌ عنوانه: [يا مدرستي] وفيه للمدرسة، وأمامها أربعة أطفال يمدّون أيديهم نحو المدرسة ولا بأس بهذا، لكنّ منهم طفلة قدمُ اليمنى عموديّة على قدمها اليسرى مما ينفي عنها صفةً السليم، خلق الإنسانِ السليم، فلم هذا التشويه المجاني؟! !

وفي /8/ جاء: [استيقظا مبكرين] وذلك من التطبيع المتفشي في الكتاب، والصواب: [مبكرين].

وفي /9/ : إهمال لشكل الوصل، وليس هذا مقصوراً على صفحة دون صفحة، بل هو شاملٌ لهزات الوصل في الكتاب كله، وإنها لمسألة تستحق النظر، فضبط همزة الوصل وفي أول أفعال الأمر، مقترن بحركة عين المصارع، فإن كانت مكسورة أو مفتوحة نحو: [يجلس أو يفتح] مثلاً كانت همزة الوصل مكسورة: [اجلسوا . افتحوا] وإن كانت مضمومة نحو: [انصروا] وكانت همزة الوصل مضمومة: [انصروا] إن ذلك ليجعل تشكيل همزة الوصل من ضرورات صحة اللفظ أسماءً وأفعالاً ومن الغرائب أن كلمة [اذكر] . وقد تكررت مرتين . وكلمة: [انطلقوا]، لم تشكل همزة الوصل في أولهما، على حين ضبّطت في كلمة المدير بالفتح هكذا: [المدير]

كنا عرضنا لكلمة [الفطور] في كتاب الصفّ الأول، وقلنا إنها ضبّطت بضم الفاء، وأن الصواب الفتح: [الفطور] وقد تكرر هذا الخطأ في كتاب الصفّ الثاني.

كنا علقنا في مسائل كتاب الصفّ الأول، على استعمال صيغة المضارع . في العنوان . مسندةً إلى ضمير المتكلم، نحو: [أشيرُ وأحلُّ وألفظُ الخ...ظناً من المؤلف أنّ ذلك يجعل الطفل (فاعلاً) !! ونعود إلى المسألة هنا فنقول: لقد استمرّ هذا في كتاب الصفّ الثاني، ولكن يُلاحظ هنا الذي يؤتى به من الكلام تحت العنوان المضارعيّ، لا صلة له بالإسناد المذكور ففي الصفحة /9/ التي نحن بصدها ترى ما يلي : [أجيب]:

- 1 . ماذا فعل رامز؟ (ماض) 2 . ماذا أنشد الجميع ؟ (ماض) 3 . كيف انطلقوا؟ (ماض) 4 . أذكرْ شِعَارَ الأمة (أمر) الخ...
- وعلى ذلك نؤكد أنّ فعل الأمر وصيغ الاستفهام الخ ... فيهما من تنبيه الطفل ما ليس في الفعل المضارع، وشتان بين أن يقول الطفل لنفسه مثلاً: [أنا أقرأ]، وبين أن يقال له: [اقرأ].

إنّ التطبيق منتشر في الكتاب انتشاراً لا يُصدق، والوقوف عنده في كل صفحة أمر لا يُطاق ولذلك نتجاوزه إلى شؤون أخرى.

في الصفحة 1 /14/ العنوان: [في الباحة] والدرس حوارٌ يجري في الباحة بين تلميذين: [طارق وباسم]، وفيه ثلاثة أسئلة وأجوبتها الأول عن

المعلم الجديد ونشاطه، والثاني عن الصف الجديد، والثالث عن الكتب الجديدة ثم تُختم هذه الأسئلة وأجوبتها بالعبرة التالي و: [سمع المعلم وقال: أحسنتم يا أولادي ! فأنتم تلاميذ مُجِدِّون]

ولنا على هذا ملاحظات: الأولى، أنّ طارقاً يسأل باسماً: [هل قلّبت الكتب الجديدة؟] فيجيب باسم: [نعم ورايتها رائعة، ورايتها رائعة، وفيها صورٌ جميلة] وفي هذا الجواب إنطاقٌ للطفل بحكمٍ لا دليل عليه، فكيف صحّ عند المؤلف أنّ يقول الطفل: [إنها رائعة] وهو لم يقرأها بعد، ولا عَرَفَ ما فيها فإذا قيل: إنّ الصور دلّته على ذلك، قلنا إن الصور دلّت على نفسها إذ قال عنها المؤلف: [صورٌ جميلة] وذلك لا يدلّ بحال على أنّ الكتب رائعة وإرسال الكلام جزافاً عيبٌ خُلقيّ، لا يجوز أن يُجعلَ غذاءً عقلياً للطفل.

وأما عبارة [سمع المعلم الحديث وقال: أحسنتم يا أولادي! فأنتم تلاميذ مُجِدِّون قلنا عليها ما يلي:

. إن المعلم لم يكن مع طارق وباسم في أثناء حوارهما بل كان بعيداً عنهما، بدليل حديثهما عنه، ومعلوم أنّ الطفل لا يصف أستاذه إذا كان الأستاذُ في حيثُ يسمع وإنّ من الغفلة البالغة أن يقول المؤلف: [سمع

المعلم الحديث]؟ ثم هبّه . جدلاً . سمع حوارهما، فعلامَ يمدحهما بالإحسان فيقولُ لهما: [أحسنتم يا أولادي] وهم لم يُحسنوا؟ وهل شهادتهما بروعة الكتاب وجمال صورهِ إحسان؟ أو ظنُّ أحدهما بالأستاذ النشاطِ إحسان؟ !

. كيف يمدحهما بأنهما [مجدّون] وهو لا يعرف عنهما غير صورتَهما الخلفية؟ إنّ مدح الطفل بما ليس فيه، يعوّده انتظار المدح مجاناً بغير عمل ولا اجتهاد، ويقوده من ثمّ إلى التدلّل والتراخي.

في الصفحة 16/1 يقول الكاتب: اجتمع أفراد الأسرة بعد عودة الأبوين من العمل... وجلسوا [يتبادلون الأحاديث على اختلافها، وقصّرها على المسلّي منها، كلام مصطنع لا يعبر عن واقع معيش، ويلقي غطاءً على شؤون الحياة المختلفة، وكان الصواب أن يقال مثلاً: [وجلسوا يتبادلون الأحاديث].

وفي 31/1 في درس [عبور الشارع]، يقول المؤلف على لسان ريم: [وحين أتأكد من عدم وجود السيارات، أعبّر الشارع، وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام] وهاهنا مسائل، الأولى قوله: [أتأكد من]، وهذا من الأخطاء الشائعة، وذلك أنّ الإنسان لا يتأكد، وإنما الذي يتأكد هو الأشياء،

كالعهد والميثاق ونحوها؛ والمسألة الثانية، هي هبوط التعبير بدون ضرورة إلى عربية مغسولة في قوله: [عدم وجود]، وكان يمكن لتلميذ في المرحلة الثانوية أن يُحل محلّها: [خلّو الشارع من السيارات] والمسألة الثالثة: قول المؤلف: [وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام] وفيه أن ذلك يُبعد الطفل عن الحوادث، وهذا صحيح لا بأس به، وأما وصولها بسلام، فليس رهناً بحوادث وحدها، فقد تبتعد عنها ولا تصل بسلام وإطلاق الأحكام على العمياء مضرٌّ أعظم الضرر بطفل اليوم، ورجل المستقبل، وعالم المستقبل.

وفي 34/1 نشيدٌ عنوانه: [صباح الخير] وفي آخر بيت منه يقول

الطفل لأمّه:

فإنّ رضاك يسعدني ويسعدني رضا أبتني

وقول النشيد: [يسعدني رضا أبتني]، غير وارد في العربية والصواب: [يسعدني رضا أبي]، وذلك أنّ [أبتني] إنما تصحّ في النداء فقط، واستعمالها في غير النداء، غلط كان ينبغي أن يتنزه عنه الكتاب.

وفي 39/1 عنوان الدرس: [الخريف] وفيه تقول ريم لعامر: [انظر يا عامر: أواق الأشجار تصفرّ وتتساقط على الأرض، قال حامد: هذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ويلاحظ متأملُ العبارة، أن ليس بين قول ريم وقول خالد، صلةٌ أو رابط، فعلى حين كانت ريم تخاطب عامراً، وكان قارئ النصّ (الطفل) يتوقّع أن يجيبها عامر أو يعلّق على قولها أو يحاورها...إذا بالمؤلف يقول: [قال حامد: هذه الغيوم تتجمّع ...] فأَيُّ ضياع هذا الضياع الذي يحقّق بالطفل؟؟ وكيف لا ينظر إلى ما يقرأه نظر الأبله؟ هذا مع أنّ إصلاح العبارة لا يكلف المؤلّف أكثر من أن يُستغنى عن حامد ويحلّ عامر محله، وتزادَ واوُ بين العبارتين، فيصبح النصّ: [انظر يا عامر: أوراق الأشجار تصفرّ وتتساقط على الأرض، قال عامر: وهذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ثم إن ريم حين قالت: [انظر أوراق الأشجار تصفرّ ...] كأنها قالت: [انظر فما هي ذي أوراق الأشجار تصفرّ الآن] وليس هذا مراداً ولا مقصوداً، بل لا يمكن أن يكون مراداً ولا مقصوداً لأن الاصفرار يقتضي زمناً طويلاً حتى يتحقّق، ولا يصحّ أن يقال: [انظر إلى ورق الشجر إنه

يصفرّ] وكان الصواب أن يقال: [انظر يا عامر: إن اوراق الأشجار المصفرة، قد تساقطت على الأرض].

وفي 41/1 عنوان الدرس: [عَلَّمَ العَرَبَ] وفيه أنّ باسمة وجدتْ أعلام البلاد العربية أكثرَ كلِّ من عشرين علماً، فقالت لنفسها بدهشة واستغراب: [ألبس من الأجل أن نجمع كلَّ هذه الأعلام في علم واحدٍ لكلِّ العرب؟]

ولو سمع طفلاً هذا السؤال لأجاب: كلا بل عشرون علماً، لكلِّ علم لون، أجمل من علمٍ واحدٍ وذلك أنّ الذي يشغفه ويلفت نظره، هو كثرة الألوان، لا المعاني السياسية والوطنية والقومية فإذا كان المؤلف يريد بما قال أن يُحبِّب الوحدة العربية إلى قلب الطفل، فليسلك إلى غايته طريقاً منطقياً لا يجافي الحقيقة ثمّ أين محلّ [الدهشة والاستغراب] في أن ترى الطفلة عشرين علماً عربياً ومن أين لها تفكيرٌ سياسيّ يخطب في الناس داعياً إلى الوحدة، فيقول: إنني لأدهش وأستغرب إذ أرى عشرين علماً ويُعني عنها علمٌ واحد؛ أخيراً إذا كان لا بدّ مما قاله المؤلف، فليقلّ: [أليس من الأفضل]، لا [أليس من الأجمال] إذ ليس المقام مقامَ جمال.

إنّ بعض الأخطاء يهون، وبعضها يعظم، وبعضها لا يُغتفر ولا أريد أن أضيف ما سأعرض له، ولكنني أقول ابتداءً: إنّ ما سنقف عنده، لا يجوز أن يقع في كتاب مدرسيّ فقد جاء في 56/1: على لسان [يُصرى] [أقع في جنوبيّ سورّيّة] وتشديد الباء في هذا الاسم العزيز على القلب خطأً شائع وتسريه إلى كتب أبنائنا، لا يُغتفر بوجه من الوجوه أبداً وعلى مؤلّفي كتبنا المدرسية، استعمال هذا الاسم الحبيب اسماً وصفةً ليقّرق التلميذ بين استعماله في الحاليتين، فمرة يقال مثلاً [عاشت سورّيّة] ومرة أخرى يقال: [هذه أرض سورّيّة، والأرض السورّيّة عزيزة على القلوب].

هذا واجبٌ وطنيّ، ولا خيار للمؤلّف فيه.

وفي 51/1 جاء في درس [حلم علاء] أن المعلم سألته: [لماذا رسمت العلم فوق التلّ؟] فأجاب: [أريد أن يبقى علم بلادي عالياً مرفوعاً في السماء، وأن يعيش وطني حراً عزيزاً] وفي الجزء الأول من جواب التلميذ بُعدٌ عن منطق الأشياء وذلك أنّ بقاء الشيء يعني استمراره، ورسمُ الطفل علم بلاده فوق التلّ، لا علاقة له ببقائه عالياً وكان حقّ الصواب أن يقول: [أريد أن يكون علم بلادي عالياً]، لأنّ (الكون) يعني الوجود. ومع أنّ الفرق

بين معنى اللفظين كبير، فقد يهون إذا قيس إلى قوله في الجزء الثاني من الجواب: [وأن يعيش وطني حرّاً عزيزاً] وذلك أن لا صلة منطقية بين سؤال المعلم وجواب الطفل، فما العلاقة بين سؤال المعلم: [لماذا رسمت العَلَم فوق النلّ؟] وبين جواب الطفل: [أريد ... أن يعيش وطني حرّاً عزيزاً]؟ إنَّ إحكام منطق الطفل، لا يقلّ قيمةً عن أحكام قراءته وكتابته ولا يهون الخلل في ذلك . ولا يجوز أن يهونه أبداً . أن الكلام يدور حول مسائل وطنية أو قومية ومتى كان فقدان المنطق سبيلاً إلى حبّ الوطن والأمة؟ ! اللهم إنَّ حبنا لوطننا يوجب علينا أن نعلن: أن ذا المنطق المهزوز لا يحبّ إلاّ حباً مهزوزاً ومن الشكوك لا يُجنى العنب !!

وفي 61/1 في درس: [الهوايات]، جاء ما يلي: [عرض خالد مجموعة أوراق جميلة، جمعها من البساتين المجاورة، بعد أن نسّقها ورَتَّبها] ولقد كان المأمول أن ينسق المؤلف أيضاً ويرتّب، كما نسّق خالد ورتّب فيقول: [جمع خالد فيقول: [جمع خالد من البساتين المجاورة، مجموعة أوراق جميلة، وبعد أن نسّقها ورَتَّبها عرضها في المعرض] وذلك أن ظرف الزمان: [بعد] متعلّق بالضرورة ب[عرض] ، والطفل في الصفّ الثاني الابتدائيّ، لا

يكلّفُ البحثَ عن متعلّقٍ لظرف الزمان، يبتعد عنه مسافة ثماني كلمات ليستقيم له معنى العبارة فتلك مهمة يكلّفها طالبٌ في السنة الثانية من قسم اللغة العربية في الجامعة.

وفي 65/1 جاء في درس: أنّ حبّات المطر قالت للأرض: [الإنسان بحاجةٍ لخيراتك] وقد عدّى المؤلف مادّة [حوج] باللام، وإنما الصواب تعديتها بـ [إلى] ليس غير فليس في المعاجم، ولا في الشعر والنثر الذين يُستشهد بهما، إلاّ التعدية بـ [إلى].

وفي 85/1 في درس: [الوطن] ، سأل الطفل أباه عن بيوت عدد من المخلوقات، منها العصفور والسّمك والدجاجة، فكان يقول مثلاً : [هل للعصفور بيت؟] و [هل للسّمك بيت؟] وكلّ هذا لا بأس به لكنّ الذي به بأس، أنّ الأرنب من بين جميع المخلوقات التي ذكرها المؤلف، جاء السؤال عنه كما يلي: [هل للأرنب الذكيّ بيت؟] فإذا كان المؤلف يريد إطلاق صفة الذكاء على جنس الأرنب فهذا حكم من عنده، لا نظنّ كتب العلم توافقه عليه وإذا كان يريد أنّ الأرنب الذكيّ له بيت، على حين ليس للأرنب غير الذكية بيت، فهذا حكم مرفوضٌ من كلّ وجه وليس هاهنا مذهب ثالث يمكن

أن يكون مقصوداً إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وفي 89/1 عنوان الدرس: [التقويم] ولقد كان أعرضنا عن الأخطاء المطبعية، لتفشيها في الكتاب كلّه، خشية الإملال وأما في هذا الدرس فقد رأينا الخير في مخالفة ذلك، وتصحيح اسمي شهرين، لدورانهما على السنة الناس طلاباً وغير طلاب فقد جاء: [تشرين الأول . تشرين الثاني] بفتح التاء، والصواب الكسر: [تشرين الأول . تشرين الثاني].

وفي 91/1 عنوان الدرس: [الرياضة حياة] وفيه عن كرة القدم وقد قال المؤلف: [سدّدوا على المرمى بقوة] والذي في اللغة أنّ سدّد قد يتعدى بنفسه فيقال مثلاً: [سدّد الله السهم إلى الطائر أو الأرناب الخ...]، وأما قول المؤلف: [سدّدوا على المرمى] فخطأ تقع العامة فيه عادةً، ولا يقع فيه يُكَلّف تأليف كتاب يُعلّم أطفال أبناء الأمة لغتهم نعم، يقال في اللغة: [سدّد عليه القول] أي: نقضه، ولكن أين نقض القول من تسديد الكرة إلى المرمى؟! لقد قلنا ولن نملّ إعادة ما قلنا: إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وبعد، فالذي وقفنا عنده حتى الآن، من كتابي القراءة للصفّ الأول والثاني (الجزء الأول)، ودليل المعلم للصف الأول، أن هو إلا نماذج أردنا أن تشير وتدللّ، لا أن تجمع وتمنع ولولا أن يكون ذلك كذلك لمُلئت صفحات، يضيق بها صدر الكتاب والقارئ ولقد يكون مفيداً أن نلخص أخيراً هذه المحاضرة، فنقول:

بدأنا البحث بما كان متبعاً من الطرق التعليمية في بلدنا (طريقة التهجّي والطريقة الجمليّة) وبيننا ما لهما وما عليهما.

ثم بيّنا عيوب تأليف كتاب الصفّ الأول الابتدائي، ما كان منها تطبيعيّاً أو لغويّاً أو تربويّاً...

وكشفنا ما في كتاب دليل معلم الصفّ الأول من صنوف العيوب والمآخذ...

بعد هذا وضعنا الجزء الأول من كتاب الصفّ الثاني تحت المجهر، فألمنا بشيء مما فيه من التطبيع، والعيون والتربوية والبعد عن المنطق، ولم نعرّج على الجزء الثاني، ولا عرضنا لكتاب الصفّ الثالث، لأن بعض

الشيء قد يغني عن كله ثم لسبب آخر، هو أن كتابي هذين الصقّين هما صقلٌ وتثبيت لما اكتسبه الطفل من اللغة في الصفّ الأول.

أخيراً، لقد رأينا أن هذا العمل لا يتمّ، إلا بذكر نماذج من فصيح الكلام شعراً ونثراً يفهمها ويدرك معانيها طلاب الصفّ الأول والثاني والثالث (على حسب الحال) فأوردنا في ما يلي، نماذج من الشعر والنثر، لنقطع السبيل على زاعم يزعم أن الكلام الفصيح ذا البيان، أعلى من طاقة الأطفال على الفهم والاستيعاب.

فمن الشعر: قولُ أبي فراس يفتخر:

إِنَّا إِذَا اشْتَدَّ الزَّمَا نُنَّ وَنَابَ خَطْبُ وَاذِلْهَمَّ

أَلْفَيْتَ حَوْلَ بِيوتِنَا عُدَدَ الشَّجَاعَةِ وَالكَرَمِّ

لَلِقَا الْعِدَا بِيضُ السَّيُو فِ وَلِلنَّدَى حَمْرُ النِّعَمِّ

هَذَا وَهَذَا دَابُّنَا يُؤَدَى دَمٌّ وَيُرَاقُ دَمٌّ

وقول أبي تمام يمدح موسى بن عبد الملك الصالحيّ:

إِنْ يَكُنْ فِي الْأَرْضِ شَيْءٌ حَسَنٌ فَهُوَ فِي دُورِ بَنِي عَبْدِ الْمَلِكِ

لَا يَبَالُونَ إِذَا مَا أَنْعَمُوا مَا بَقِيَ مِنْ مَالِهِمْ أَوْ مَا هَلَكَ

عُتِلَّت أَسْنُهُمْ عَنِ قَوْلِ [لِلا] فَهِيَ لَا تَعْرِفُ إِلَّا : [هولك]

زَيْنُوا الْأَرْضَ كَمَا قَدْ زُيِّنَتْ بِنُجُومِ اللَّيْلِ آفَاقُ الْفَلَكِ

وَقَوْلُ حَمْدُونَةَ الْأَنْدَلُسِيَّةِ تَصِفُ رَوْضاً:

وَقَانَا لَفْحَةَ الرَّمْضَاءِ وَإِدِ سِقَاهُ مِضَاعَفُ الْعَيْثِ الْعَمِيمِ

نَزَلْنَا دَوْحَهُ فَحَنَّا عَلَيْنَا حُنُوَ الْمَرْضَعَاتِ عَلَى الْفَطِيمِ

وَأَرْشَفْنَا عَلَى ظَمًا زُلَالاً أَلَذَّ مِنَ الْمَدَامَةِ لِلنَّدِيمِ

يَصُدُّ الشَّمْسَ أَتَى وَاجْهَتَهَا فَيَحْجِبُهَا وَيَأْذَنُ لِلنَّسِيمِ

يُرْوَعُ حِصَاؤُ حَالِيَةِ الْعَذَارَى فَتَلْمَسُ جَانِبَ الْعَقْدِ النَّظِيمِ

وَمِنَ النَّثْرِ (مَعَ مِنَ الْحَذْفِ اخْتِصَاراً، وَيَسِيرٌ مِنَ التَّصَرُّفِ):

بَلَغَ الْحَجَّاجُ أَنَّ جَدْرَ بَنِّ مَالِكٍ، خَرَجَ عَلَيْهِ³ فِي الْيَمَامَةِ، فَطَلَبَهُ حَتَّى

ظَفَرَ بِهِ فَقَالَ لَهُ الْحَجَّاجُ: أَنْتَ جَدْرٌ؟ قَالَ: نَعَمْ، أَصْلَحَ اللَّهُ الْأَمِيرُ قَالَ: مَا

حَمَلَكَ عَلَى مَا صَنَعْتَ؟ قَالَ: جَرَاءَةُ الْجَنَانِ، وَكَلْبُ الزَّمَانِ، وَجَعُودَةُ السُّلْطَانِ

فَقَالَ الْحَجَّاجُ: وَمَا الَّذِي بَلَغَهُ مِنْ أَمْرِكَ فَيَجْرُؤُ جِنَانُكَ، وَيَكَلِّبُ زَمَانُكَ،

وَيَجْفُوكَ سُلْطَانُكَ؟ قَالَ جَدْرٌ: لَوْ بَلَانِي الْأَمِيرُ لَوَجَدَنِي فَوْقَ مَا يَظُنُّ فَقَالَ

³خرج فلان على الأمير: ثار وتمرد

الحجاج: إنا قاذفون بك في جائزتك وجيء بأسد ضار، فأدخل في جُبِّ وسُدِّ عليه الباب وجُوع ثلاثة أيام، وأتَى بجحدر وقد زُوِّد سيقاً قاطعاً وجلس الحجاج والناس ينظرون فلما نظر الأسد إلى جحدر، وثب إليه وثبة شديدة فتلقاه جحدر بالسيف فضرب هامته ففلقها وتخصبت ثيابه من دمه.

ولما رأى الحجاج ذلك قال: يا جحدر، غن أحببت المقام معنا فأقم، وإن أحببت الانصراف إلى بلادك فانصرف فقال: بل أختار صحبة الأمير فأقام عنده وكان من قحط الناس⁴ في زمن الأمير بشر بن مروان، فخرجوا فاستسقوا وبشّر معهم فرجعوا وقد مُطِّروا⁵ ووافق ذلك سيلاً جاء في الليل، فغرقت ناحية بارق⁶ ومساكن بني سُلَيْم فخرج بشر من الغد ينظر إلى أثر المطر حتى انتهى إلى بارق فإذا الماء في دار سراقَةَ البارقي⁷، وسراقَةُ قائم في الماء فقال: أصلح الله الأمير، إنك دعوت أمس ولم ترفع يديك فجاء ما ترى، ولو كنت رفعت يديك لجاء الطوقان فضحك بشر فأنشأ سراقَةُ يقول:

دعا الرحمن بشرٌ فاستجابا لدعوته، فأسقانا السحابا

⁴ قحط الناس: أصابهم القحط، وذلك إذا احتبس المطر فييس نباتهم.

⁵ مُطِّروا: أصاب المطر أرضهم.

⁶ بارق: موضع بالكوفة

⁷ شاعرٌ عراقي، توفّي سنة 79هـ/

وكان دعاءُ بشرٍ صوبَ غيْثٍ يعاس به ويحيي ما أصابا

أغرُّ بوجهه نُسْفَى ونُحْيَا ونستجلي بغرته الضبابا

أيها السيدات والسادة، إلى هنا تنتهي المحاضرة، وقد أحببت أن

أختمها بشيء كنت قلته في أثنائها: في الصفِّ الأول تُصنع الأمة، وفي

الصفِّ الأول يُنسأ حماةُ الديار، وفي الصفِّ الأول تُنظَّم العقول وتُهتدس

الصدق إرسالاً، وفيه يُركب الكذب تركيباً... وكلُّ الصيد في جوف الفرا.