

من قضايا تعليم اللغة العربية

رؤية جديدة

تأليف

الدكتور

نعمة رحيم العزاوي

مديرية مطبعة وزارة التربية رقم 3 بغداد

الجمهورية العراقية
وزارة التربية

من قضايا تعليم اللغة العربية
رؤية جديدة

تأليف

الدكتور

نعمة رحيم العزاوي

كلية التربية - جامعة بغداد

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

أصل هذا الكتاب محاضرات ألقيتها على طلاب الماجستير في كلية التربية - جامعة بغداد في العام الدراسي ١٩٨٥-١٩٨٦ ، ثم عدت إليه بشيء من التنقيح والاضافة ، لتكون مباحثه أرحب وفصوله وموضوعاته أغنى وأعمق

لقد درجنا في تعليم ابنائنا لغتهم القومية ، على أساليب تقليدية ، لتحقيق لهم القدر الضروري الذي يقيهم اللحن ، ويعينهم على الفهم ، بله أن يحبوا لغتهم ، ويعجبوا بها ، ويدوقوا أسرارها .

وقد غبرنا نفعل ذلك طوال هذا القرن ، على الرغم من أن العالم حولنا قد شهد تطوراً كبيراً في أساليب تعليم اللغات ، وأحرز تقدماً ملحوظاً في مناهج دراستها .

بل مضينا على أساليبنا التقليدية هذه ، غير آبهين لما في تراثنا من ومضات في التربية اللغوية ، من شأن من يستهدي بها أن تكون أساليبه في هذا الضرب من التربية أصح ، وسبله إليها اهدي وأقوم .

ولا نعني بالأساليب التقليدية ما يتصل منها بطرائق التعليم حسب ، وإنما نعني ما يتصل بالمادة اللغوية المدروسة ايضاً فهي كذلك تقليدية جامدة ، تعنى بالصنعة ، وتحفل بالقوالب ، وتقدم من العلم اللغوي ما لانفع فيه ، ولا غاية عملية وراءه .

ومن هنا فقد عرض هذا الكتاب جملة قضايا ، تتصل بتعليم اللغة العربية ، بعضها يتناول مفاهيم أساسية عامة لا بد من الاعتماد عليها ، لتجديد هذا التعليم ، وبعث الحياة فيه . وبعضها يتناول مفاهيم خاصة لا مندوحة عن الأخذ بها لتجديد تعليم مهارات اللغة

الاساسية ، ومنها القراءة والتعبير ، ومهاراتها الفرعية أو
المساعدة ، ومنها النحو والاملاء .

لم نشأ اذن ان نسلك في كتابنا هذا المنهج التقليدي الذي
سارت عليه الكتب المتداول في طرائق تعليم العربية ، وانما
اردنا ان ننحويه نحواً آخر ، فنعنى بمفاهيم تعليم اللغة بوجه عام ،
ثم نقف حيناً عند الطرائق المتبعة في تعليم مهاراتها الأساسية
والمساعدة ، فننقدها ، ونقترح بدلاً منها طرائق جديدة ، تحقق
لنا تعليمياً افضل ، وتصل بنا الى نتائج أكثر جدوى . ونقف
حيناً آخر عند جانب من المادة اللغوية المدروسة ، فنسلط الضوء
على مابه من صعوبة وتعقيد ، وبعد عن الاهداف المتوخاة من تعليم
اللغة ، ثم نقترح أن تصاغ تلك المادة صياغة أخرى ، أقرب الى
المتعلم ، وأكثر تحقيقاً لأهداف التربية اللغوية .

ولا بد من التنبيه على ضرورة ان يتخلى قارئ هذا الكتاب
عن مشاعر الألفة والاعتیاد ، ويركن الى منطق العقل حسب ،
ليتبين أن الجديد المقترح فيه ، هو أولى بالقبول ، وأحق بالاتباع ،
لنعيد الى دروس اللغة حيويتها ، وننفي عنها الجمود والرتابة ،
الذين أخفقت بسببهما هذه الدروس ، فلم تحقق لابنائنا أدنى
قدر من العلم بلفتهم ، بل حرمتهم اتقانها ، وحالت بينهم وبين
لمح أسرارها ، وذوق لطائفها ، ثم حبها والاعجاب بها .

وبعد فيطيب لي هنا أن أزجي الشكر خالصاً لوزارة التربية
الجليلة التي وافقت على نشر هذا الكتاب على نفقتها ، تشجيعاً
منها لكل جهد علمي مخلص ، والتماساً لكل جديد تربوي ،
شأنه ان ينهض بالعملية التربوية ، ويجعلها أقدر على تحقيق

الأغراض المتوخاة منها . كما يسرني ان اعرب عن شكري وتقديري
لمن أظهروا اعجابهم بهذا الكتاب ، وايدوا ما انطوى عليه من
نظرات وارااء إن بدت مخالفة للمعهود او المؤلف ، فان ميزتها
أنها تستشرف تعليم لفتنا العربية الكريمة تعليما افضل ،
والله ولي التوفيق .

بغداد في ٢٤/٤/١٩٨٦

الدكتور نعمة رحيم الغزاوي

القسم الأول

مفاهيم أساسية في تعليم اللغة

(١)

اكتساب اللغة في ضوء التراث وعلم اللغة الحديث

(٢)

أسس عامة لاصلاح تعليم اللغة

(٣)

الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة

(٤)

التعليم الوظيفي` للغة

(١)

اكتساب اللغة

في ضوء التراث وعلم اللغة الحديث

(١)

للغة علاقة وطيدة بالمجتمع الذي يتكلمها ، فهي مظهر من مظاهر نشاطه المختلفة ، بل هي ضرب من العادات التي ينفرد بها ، وتكون بمثابة الطابع الذي يميز أفرادها ، من غيرهم من أبناء المجتمع البشري .

ويقرر المحدثون « أن اللغة ملك من يتعلمها لا أثر فيها للوراثة أو الجنس »^(١) . ومعنى ذلك أن هناك فرقاً بين الاستعداد للتكلم والكلام نفسه . فالأول فطري لا يتخلف ، إذ من الطبيعي أن يتكلم الإنسان ، كما هو طبيعي أن يمشي وأن يتنفس ، ما لم يوجد طارئ قاهر يمنع تحقق هذه الأمور . أما الكلام فمهارة تعتمد على التعلم ، وملكة تكتسب بالدربة والمران المستمر . فالإنسان يكتسب لغة المجتمع الذي يعيش فيه ، سواء أكانت هذه اللغة لغة آبائه وأجداده أم لم تكن ، كما يكتسب العادات والمظاهر الاجتماعية الأخرى التي تبرز في ذلك المجتمع ، وتغلب على سلوك أفرادها . وبمرور الزمن تصبح اللغة عادة راسخة ، يمارسها الفرد دون وعي بأبنيتها وقوانينها ، ولا شك في أن أعلى درجات الاكتساب اللفوي هي الدرجة التي تصبح اللغة فيها أمراً عادياً ، لا تكاد تشعر به حين تستعمله .

(١) في اللغة ودراساتها (د . محمد عيد) : ٥ .

ولم يكن اللغويون القدامى يفصلون بين الوراثة واللغة ،
فقد وقر في نفوسهم ان اللغة شيء يورث ، ويجري في الدم ،
وأن غير العربي لا يستطيع أن يتقن العربية اتقان أهلها لها . وقد
حملتهم هذه النظرة على عدم الاعتراف للآعاجم بمعرفة العربية .
فهذا الفرزدق يهاجم عبدالله بن ابي إسحاق الحضرمي ، ويأبى
أن يسلم بأحكامه ، ويستكثّر أن يرميه باللحن والخطأ ، وما ذلك الا
لأن الحضرمي أعجمي ، لم يرث اللغة عن آباء أقحاح ، وإنما
اكتسبها بالتعلم والمران .

فاللغة في نظر الفرزدق وغيره من قدامى اللغويين لاتنال
بالتعلم ، وإنما هي شيء ، يورث . وبسبب هذه النظرة رفضوا
فكرة تخطئة الشعراء الجاهليين ومن تلاهم من شعراء الحقبة
الأولى من العصر الاسلامي والأموي لأن شبهة الخطأ لاترقي
الى أمثال هؤلاء الشعراء . وحين عثروا في شعرهم على عدد من
الاططاء راحوا يتأولونها ، ويلتمسون لها التخريج . ولو أنهم
فصلوا بين الوراثة واللغة ، وفطنوا الى أن اللغة تكتسب وأن
كل فرد معرض لأن يخطيء فيها ، مهما كان عصره وأياً كان
جنسه ، لاعترفوا بتلك الاخطاء ، وأراحوا أنفسهم من عناء
التخريج والتأويل .

ومما يؤيد ربطهم اللغة بالوراثة ، وذهابهم الى أن اللغة
لا تكتسب بالتعلم ما جاء في القاموس المحيط : « يتكلم بالسليقة
أي عن طبعه لاعن تعلم » ، وما نجده من رفض للاستشهاد بأقوال
الذين اختلفوا الى اللغويين ، وترددوا على حلقات الدرس .
فالاصمعي لا يثق بالكميت لأنه « تعلم النحو وليس بحجة » (٢)
ولانه « كان من اهل الكوفة فتعلم الفريب » (٣) .

(٢) الموشح في مأخذ العلماء (المرزباني) ط ١٣٤٣ هـ : ١٩٢ .

(٣) نفسه : ١٩١ .

وتطرف اللغويون الأوائل في انكار دور التعليم في اكتساب اللغة ، فحرصوا على ان يأخذوا اللغة عن الاعراب الأميين الذين يجهلون القراءة والكتابة . وقد عرف الأعراب أن العلماء يطلبون الأمية فيهم ، فأظهروا التجاهل بالقراءة والكتابة ، وأنكروا أن يكونوا قد أُلِّموا بشي مما كان يقال في حلقات العلماء .

قال الجاحظ : « سمعت ابن بشير وقال له ابو الفضل العنبري - أحد الأعراب - اني عثرت البارحة بكتاب وقد التقطته وهو عندي ، وقد ذكروا أن فيه شعراً ، فان أردته وهبته لك . قال ابن بشير : اريده ان كان مقيدا . قال والله ما أدري أمقيد هو ام مغلول . ولو عرف التقييد لم يلتفت الى روايته » (٤) . وقال ابن قتيبة : « قال عيسى بن عمر : قال لي ذو الرمة . ارفع هذا الحرف . فقلت له : أتكتب ؟ فقال بيده على فيه . أي اكتم علي فانه عندنا عيب » (٥) .

وروى الصولي « قرأ حماد الراوية على ذي الرمة شعراً ، قال : نراه قد ترك في الخط لاما . فقال له ذو الرمة : اكتب لاما ، فقال له حماد : وانك لتكتب . قال اكتم علي ، فانه كان يأتي باديتنا خطاط ، فعلمنا الحروف تخطيطا في الرمال في الليالي المقمرة ، فأستحسننها فثبتت في قلبي ، ولم تخطها يدي » (٦) . فالجاحظ يقول بصراحة : « لو عرف - اي الاعرابي - التقييد لم يلتفت الى روايته » وذو الرمة يتضرع الى عيسى بن عمر مرة

(٤) الرواية والاستشهاد باللغة (د . محمد عبد) ٢٨: ٥ وينظر مصدره .

(٥) الشعر والشعراء (ابن قتيبة) تح . أحمد شاكر ط ٢ : ١ / ٥٢٥ .

(٦) الرواية والاستشهاد باللغة : ٢٨ وينظر مصدره .

والى حماد الراوية مرة اخرى ، وينا شدهما أن يكتما معرفته
بالكتابة ، لأنه وجد الرواة لا يأخذون اللغة إلا عن الاميين .

يتضح مما سبق ان اللغويين الاقدمين نظروا الى اللغة على أنها
كانت سليقة للعرب في عصور الفصاحة والاستشهاد ، « فكمانما
ولدوا وهي تجري في عروقهم ، شأنها شأن سحنهم وطبائعهم » (٧) .
وكان من آثار هذه النظرة أنهم انزلقوا الى اخطاء في دراسة
اللغة ، ولعل ابرزها ثقتهم المطلقة بكل ما نطق به العرب الذين
عاشوا في العصور التي اسموها عصور الاحتجاج ، وهي عصور
تنتهي في منتصف القرن الثاني الهجري ، وان كان بعض هذا
المنطوق غير أهل للثقة به .

ومن هذه الاخطاء أنهم ارتابوا في أن يتقن الأعاجم اللغة
على نحو ما يتقنها العرب ، لأن الأعاجم ينالونها بالتعلم ، ويروضون
السنتهم على قوانينها بالدرس والتحصيل .

ولم يرتب اللغويون القدامى بلغة الأعاجم حسب ، وانما
ارتابوا بلغة العرب الذين ثبتت صلتهم بأهل العلم ، وكثر ترددهم
على حلقات الدرس .

غير أن هذه النظرة الساذجة لمسألة اكتساب اللغة لم
تستمر طويلا ، فسرعان ما ظهرت اراء أخرى يمكن تتبعها ،
وملاحظة ما طرأ عليها من تطور ، حتى اذا وصلنا الى ابن خلدون
وجدنا نظرتة لاكتساب اللغة انضج ما وعاه الفكر العربي في
هذا الشأن ، بل هي نظرة سبق بها هذا المفكر علماء اللغة المعاصرين .

(٧) في اللغة ودراساتها : ١٤ .

قالفارابي (ت ٣٣٩ هـ) يرى أن السماع المستمر للغة
يفضي الى ارتساخ سننها وقوانينها في النفس ، فيقول :
« يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السالف على الأحوال التي سمعها
من السالف ، وينشأ عليها ، ويتمودها إلى أن تتمكن فيه » (٨) .

ولم يخرج القاضي الجرجاني عن هذه النظرة حين ذهب الى
ان اللغة تكتسب بالسماع والرواية والحفظ فقال : « الا انني
ارى حاجة المحدث الى الرواية أمس ، وأجده الى كثرة الحفظ
أفقر . . . قد كانت العرب تروي وتحفظ ، ويعرف بعضها برواية
شعر بعض » (٩) .

واما ابن سينا (ت ٤٢٨) فقد صنف العلوم من حيث
طرائق اكتسابها ، فجعل اللغة « تلقيناً قائماً على المواظبة المفضية
الى حصول الملكة بالضرورة ، وثمره المواظبة أن تتحول باللغة من
الاستعمال بالقصد الى الممارسة المعقوية » (١٠) .

واذا كان هؤلاء اللغويون قد أدركوا ان اللغة ليست ملكة
فطرية ، يرثها العربي فيما يرث من قدرات وملكات ، فقد صرح
بعضهم بان العرب الاوائل لم يكونوا معصومين من الخطأ في
اللغة ، وان في كلامهم ما يثبت أنهم أخطأوا ، وخرجوا احياناً عن
المألوف من قواعد اللغة ، والمعهود من نظامها . وكان القاضي
الجرجاني قد أورد عدداً من الاخطاء التي تورط فيها الشعراء

(٨) ينظر مقال (نظرية العرب في اكتساب اللغة للدكتور عبدالسلام
المسدي في مجلة الافلام (مايس ١٩٧٩) : ٩ و ينظر مصدره .

(٩) الوساطة (الجرجاني) تح . محمد أبي الفضل ابراهيم ورفيقه ط ٢٠
: ١٥ ، ١٦ .

(١٠) مقال المسدي السابق : ٩ .

الجاهليون والاسلاميون ، ثم رد على اللغويين الذين تأولوا هذه
الاططاء ، والتمسوا لها التخريج^(١١) .

وجاء ابن خلدون (ت ٨٠٨ هـ) فوجدناه يفيض في الكلام
على اكتساب اللغة ، ويصف كيفيته وصفاً علمياً دقيقاً يلتقي في
جانب منه مع اللغويين الذين أوردنا أقوالهم ، ويتفق في
مجمله مع ما يقوله اللغويون المحدثون .

يبدأ ابن خلدون بالرد على اللغويين القدامى الذين ظنوا
ان العرب نطقوا لغتهم بالطبع ، وأنهم كانوا يولدون واللغة
الفصيحة في دمائهم ، شأنها شأن الملكات والقدرات الفطرية
كالتنفس والأكل والمشى وغيرها .

يقول ابن خلدون : « يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف
شأن الملكات ان الصواب للعرب في لغتهم اعراباً وبلاغة أمر
طبيعي ، ويقول كانت العرب تنطق بالطبع ، وليس كذلك وانما
هي ملكة لسانية تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي كأنها
جيلة وطبع^(١٢) .

ثم يمضي ابن خلدون فيصف المراحل التي يحصل خلالها-
اكتساب اللغة وهي على ما يبدو ثلاث مراحل تترج من الصفة
الى الحال الى الملكة ، « لان الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات
صفة ثم تتكرر فتكون حالا ، ومعنى الحال انها صفة غير راسخة
شي يزيد التكرار فتكون ملكة ، أي صفة راسخة »^(١٣) وفحوى
هذا الرأي أن اللغة تكتسب بالسماع ، أو من المعاشة المستمرة
للنطق في بيئة الفرد اللغوية .

وواضح ان ابن خلدون يلتقي في هذا الجانب من رأيه في
اكتساب اللغة مع الذين تقدموه من اللغويين العرب ، فقد ذهب
هؤلاء الى أن السماع المستمر ، أو المعاشة الدائمة للغة هي

(١١) الوساطة : ٤ وما بعدها .

(١٢) مقدمة ابن خلدون : ٥٦٢ .

السبيل الى اكتساب اللغة ورسوخ سننها وقوانينها في نفس الفرد .
ولا يغيب عن الذهن ان ابن خلدون كان أدق وصفاً وأعمق فهماً
لأطوار اكتساب اللغة من الذين سبقوه ، فقد أوضح ان تكرار
سماع اللغة يفضي الى ان تتحول الصفة الى حال ، ثم الى ملكة أي
عادة راسخة ، يمارسها أهلها على نحو عفوي تلقائي من غير جهد
أو معاناة .

ويعود ابن خلدون فيطبق هذا الفهم لاكتساب اللغة على
العرب في عصور الفصاحة فيقول « فالتكلم من العرب حين كانت
ملكة اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم
في مخاطباتهم ، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، فيلقنها كذلك ،
ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ، ومن كل متكلم ،
واستعماله يتكرر الى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون
كأحدهم » (١٤) .

فالعربي في العصور الأولى لم يولد واللغة تجري في عروقه
ولم يفطره الله على النطق الصحيح السليم ، كما وهم القدامى من
اللغويين ، وانما كان يكتسب اللغة ويتعلمها من بيئته على نحو
تلقائي ، بتكرار السماع لها ومداومة استعمالها .

غير أن العربي في عصر ابن خلدون — كما هو اليوم في هذا
العصر — لم يكن يملك ذلك المناخ اللغوي الصافي الذي ملكه
أسلافه ، ولم يتح له — كما أتاحت لهم — أن ينهل اللغة من مشرب
عذب ، لا تشوبه كدرة اللحن والخطأ ، فهو يسبح في جو لغوي
يسيطر عليه اللحن ، وتشيع فيه الاساليب المحرفة ، لذلك كان
من الواجب في رأي ابن خلدون « اصطناع هذا المناخ اللغوي

(١٣) نفسه : ٥٥٤ .

(١٤) نفسه : ٥٥٤ ، ٥٥٥ .

اصطناعاً ، واتخاذ الوسائل التي توصل الى اعادة هذه الملكة
اللسانية بقدر الامكان» (١٥) .

✓ يقول ابن خلدون : « ووجه التعليم لمن يبتغى هذه الملكة ،
ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه ، بحفظ كلامهم - أي العرب -
القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف
ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين
أيضاً في سائر فنونهم ، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من
المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ، ولقن العبارة عن المقاصد
منهم ، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب
عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب
ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال» (١٦) . ثم
يقول : « وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة القول
المصنوع نظماً ونثراً» (١٧) .

ان ابن خلدون رسم لاكتساب اللغة سبيلاً قويمه ، وما هذه
السبيل إلا حفظ كلام العرب ، ومداومة سماعه ، والارتواء التام
منه ، ثم محاكاته والنسج على منواله . فبالحفظ والسماع
المستمر ، والمحاكاة الدائمة ، تكتسب اللغة ، وتحصل القدرة
على البيان .

لقد اثبتت التجربة صحة ماذهب اليه ابن خلدون ، فاولئك
الذين عنوا في بداية تعليمهم بقراءة القرآن الكريم وحفظه ، أملك
لزام اللغة ، واقدر من غيرهم في مجال البيان . واذا بحثنا في

(١٥) في اللغة ودراستها : ٧ .

(١٦) مقدمة ابن خلدون : ٥٥٩ .

(١٧) نفسه .

حيوات كبار الأدباء وجدنا أن معظمهم قد قرأوا وحفظوا كثيراً من المنظوم والمنثور قبل أن يتصدوا للكتابة أو النظم .

(٢)

يتضح مما سبق أن ابن خلدون ومن سبقه من بعض اللغويين ، فطنوا الى أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، يكتسبها المرء من البيئة ، وينالها بمخالطة من يتكلمها . ووجدوا أن ذلك أجدى من تلقينها ، وأنفع من تلقينها عن معلم أو كتاب .

وحين لم تكن مخالطة الفصحاء في عصر ابن خلدون ممكنة ، لانقراضهم ، وشيوع اللحن في الحواضر والبادي ، دعا ابن خلدون الى الاستعاضة من المخالطة باحاطة المتعلم بمناخ لغوي سليم ، وبتحفيظه قدراً كبيراً من كلام العرب الفصيح .

ومعنى هذا أن ابن خلدون يتفق هو واللغويون المحدثون الذين يدعون الى تعليم اللغة تعليماً عفويّاً او اقتضائياً ، وعدم الاعتماد في تعليمها على الطريقة المقاصدة ، التي تقوم على التلقين وحده .

فالطريقة التلقائية هي الطريقة المثلى في تعليم اللغة ، وبمقتضى هذه الطريقة تناسب خصائص اللغة وقوالبها وأبنيتها الى ذهن المتعلم ، وترسخ في نفسه ، بطريقة غير مقصودة ، ثم يكون الاستمرار على ممارسة هذه الخصائص والأبنية والقوالب ، عاملاً مهماً في تمكن الفرد من اللغة ، بحيث تصبح عادة من عاداته ، وسلوكاً طبيعياً يصدر عنه من غير جهد أو مشقة .

والذي يبرهن على صحة هذه الطريقة أمران : الأول ان الطفل يتعلم بها لغة أبويه ، فلا يؤول في هذا التعلم الى كتاب مسطور ، ومعلم بعينه . والثاني أن العرب في عصورهم الأولى تعلموا بها لغتهم ، قاتقنوها أحسن إتقان . وحين فسدت البيئة اللغوية في الحواضر ، ونشأت الطريقة القاصدة في تعليم اللغة ، ووجدت طبقة المعلمين والمؤدبين ، لم يشأ كثير من العرب ان يتعلم ابناؤهم اللغة بالطريقة القاصدة ، أو يأخذوها عن المعلمين والمؤدبين ، وانما راحوا يرسلون أبناءهم الى البوادي ، ليعيشوا بين ظهراني أقوام فصحاء ، فتصح لغتهم ، وتطبع على الفصيح السنتهم .

نخلص من ذلك الى ان الطريقة التلقائية هي أجدى من الطريقة القاصدة في تعليم اللغة ، واكساب المتعلم خصائصها وقوانينها ، وقد أشرنا الى أن ابن خلدون رسم معظم ملامح هذه الطريقة ، وهي في رأينا تقوم على عناصر :

الأول ان نحيط الطالب بمناخ لغوي سليم ، وذلك بأن نسمعه الكلام الفصيح ، ونحمله على استعماله في مخاطباته ومحاوراته داخل الصف . فاذا طرق الفصيح سمع المتعلم ، وطال طرقه له ، وحملناه على استعماله ، تسربت الى ذهنه خصائص اللغة ، وترسخت في ذاكرته قوالبها وقوانينها على نحو عفوي ، واستطاع بعد ذلك ان يراعيها في كلامه وكتابته في عفوية واسترسال .

الثاني ان نكثر من ترويته النصوص البليغة ، شعراً كانت أو نثراً ، وألا نشفق عليه من كثرة المحفوظ ، فكلما كثر حفظه سلم لسانه ، واتسع مخزونه اللغوي .

الثالث ان نشكل الكتب المدرسية جميعها سواء اكتب لغة وادب كانت ام كتب علوم . واذا فعلنا ذلك فان عين

المتعلم لن تقع الا على كلام مشكول ، مما يؤدي الى طبع لسانه على
الفصيح ، وتسريب خصائص اللغة وقوالبها وقوانينها الى ذهنه
على نحو عفوي .

ان ضبط الكتابة العربية أمر ضروري ، وقد استشعره
العرب منذ عصر مبكر ، فابتدعوا في العصر الأموي علامات
الضبط ، توضع على الحرف نفيًا للحظا ، ورفعًا للبس . لقد
فعل العرب ذلك قبل ان تفسد سلائقهم ، وتهن ملكة الفصاحة
فيهم ، ثم غبروا بعنون بالضبط في سائر العصور ، ولا يكتبون كلمة
ما لم يحركوا أولها ووسطها وآخرها . بل لعلهم خشوا ان تذهب
علامات الضبط ، أو أن يستثقل النساخ نقلها ، فصاروا لا يكتبون
بتحريك الكلمة ، بل يمثلون لضبطها بكلمة أشهر منها وأسير ، أو
يذكرون أن الكلمة تلفظ بفتح أولها وضم ثانيها وهكذا .

فهل عددنا أنفسنا عرباً أقوى سلائق من العرب الخالص ،
وأقدر منهم على نطق ما يكتب غير مضبوط ؟

ان الكتابة العربية لا تكون صحيحة وكاملة مالم نراع
الضبط ، وان قراءة الكلام غير المضبوط تتعسر على كثير من
المتخصصين بله الطلاب والمثقفين . يزداد على ذلك أن الضبط
يساعد على تسريب قوانين اللغة ، كما سلف ، وان مداومة النظر
إلى الكلام المشكول من شأنه أن يقوي السليقة ويطبع اللسان على
الفصاحة .

— ومن هنا فان عناصر الطريقة التلقائية في اكتساب اللغة
ثلاثة : الاول أن نحيط المتعلم بمناخ لغوي سليم ، لا يطرق سمعه
فيه كلام محرف أو ملحون ، ولا يحاور معلمه وزملاءه فيه إلا بكلام
فصيح . الثاني ان نكثر من ترويته النصوص ، ونغزر محفوظه

من الشعر والنثر . الثالث ألا نضع أمامه إلا الكلام المشكول ، أو
المضبوط أدق ضبط .

ويذهب الاستاذ محمود تيمور إلى أن مثل هذا الجو بما فيه
من مسموع فصيح ومقروء مشكول وحفظ كثير للنصوص ، يكون
أجدي في اكتساب المتعلم اللغة من تلك البيئة البدوية التي كان
الخلفاء والأمراء يبعثون إليها بأبنائهم في فجر الاسلام وضحاها
لاكتساب العصمة من اللحن في الاعراب ، والسلامة من الخطأ في
تصريف الكلام (١٨) .

(١٨) مشكلات اللغة العربية : ٤٦ .

أسس عامة لاصلاح تعليم اللغة العربية

ان الغاية التي يرمي اليها تعليم أي لغة حية ، هي تحصيل المتعلم القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة ، بعبارات سليمة ، أي من تلك التي تنتمي الى ما تعارفه الناطقون بها ، أو ضاعاً ومقاييس .

وبعبارة أخرى فان الغاية القصوى من تعليم اللغة هي قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادراً على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية ، ولا سيما تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ، ثم على استعمالها من غير لحن أو عجمة أو لكنة .

واذا كان الهدف من تعليم اللغة هو حصول هذه القدرة عند المتعلم ، فان تعليم العربية في العراق وغيره من أقطار الوطن العربي لا يحقق هذا الهدف ولا يمكن الدارس من بلوغ هذه الغاية .

ومن هنا فقد مسّت الحاجة الى اصلاح هذا التعليم ، وتصحيح المسارات التي اتخذها لنفسه منذ أمد بعيد ، على الرغم من اخفاقها ، وبعدها عما جاء به الدرس اللغوي الحديث واسفرت عنه جهود المربين في تعليم اللغات الحية .

ولا بد لكل عملية اصلاح من أن تقوم على أسس ، أو تركز على تصور علمي دقيق ، يخلصها من أي اجتهاد خاطيء ، ويبتعد بها عن الأهواء والنزعات الشخصية .

وعندي أن هذا الاصلاح يقوم على أسس ثابتة هي :

١ - اصلاح المفاهيم العامة :

لكي نصلح تعليم اللغة العربية ، لا بد لنا من تصحيح المفاهيم التي يقوم عليها هذا التعليم ، وفي مقدمة هذه المفاهيم أن

نؤمن بأن اللغة ، أي لغة ، هي « وضع » و « استعمال » .
ونعني بـ « الوضع » الأنظمة والقوانين اللغوية التي نخضع لها
في الكلام ، منطوقاً كان أو مكتوباً . ونعني بـ « الاستعمال »
النشاط اللغوي الفردي ، أو الكلام الذي نعبر به عن مقاصدنا
وأغراضنا .

فإذا اقتصر تعليم اللغة على أحد هذين الجانبين ، لم يسفر
عن نتائج حسنة ، وظهر الخلل في المتعلم .

إن أكبر خطأ ترتكبه مدارسنا هو أنها تُعنى بالقواعد
والقوانين في ذاتها ، وتعزلها عن الاستعمال إذ لا تمنح الطالب
طوال اليوم المدرسي فرصة كافية ، يطبق فيها قوانين اللغة ، بل
قد تمضي الأيام والأسابيع ، دون أن يتعرض الطالب لموقف
يقتضيه استعمال اللغة السليمة ، أو الحديث بها . ومن هنا فإن
ما يتعلمه من نظم وقوانين لغوية يبقى مجمداً في ذهنه ، بل إن
النسيان سرعان ما يأتي على أكثر هذه النظم والقوانين .

ومن المفاهيم العامة في تعليم اللغات أن استعمال اللغة
يكون مشافهة قبل أن يكون كتابةً وتحريراً . وهذا يعني أن
الاهتمام يجب أن يصرف في المدارس إلى التعبير الشفهي ، لأنه
الأصل الذي عليه استعمال اللغة في الحياة . فنحن في حياتنا
لا نتعامل باللغة مكتوبة ، وإنما نتعامل بها منطوقة .

ومن هنا فإن الطالب العراقي يضطر بعد تخرجه إلى تحاشي
المواقف التي تقتضيه التعبير الشفهي ، ويميل إلى أن يكتب
ما يريد مخاطبة الناس به .

ومما له صلة بالتعبير الشفهي وضرورته ، ووجوب العناية
به ، أن التعبير بوجه عام نوعان : تعبير عفوي استرسائي ، وتعبير

ترتيلي او إجلالي . ونقصد بالاول التعبير الذي نعالج به شؤون الحياة المختلفة ، ولا يشترط فيه التأنق وتجويد الاسلوب ، وانما تكفي فيه السلامة اللفوية والوضوح . وقد يسمى هذا النوع من التعبير بالتعبير « الوظيفي » ، وسنعود اليه في فصل قادم .

أما التعبير الثاني فهو الذي نعالج به المواقف الفكرية ، ونحقق له مستوى رفيعا من الأناقة والتجويد . وقد يسمى هذا النوع من التعبير بالتعبير « الابداعي » ، وسنعود اليه أيضا .

وواضح أن مدارسنا تكاد تقصر عنايتها على التعبير الاجلالي ، وتكاد تهمل التدريب على التعبير الاسترسالي ، حتى لقد وقر في نفوس الطلاب أن التعبير هو نمط من الكلام نعالج به شؤوننا فكرية عميقة ، ونضمنه آراء وتأملات فلسفية ، ونوفر له من صنوف التزيين اللفظي ، والتحسين البلاغي ، ما لا يتأتى إلا من مبدع ، أو كاتب كبير .

فلا بد إذن لمن سيضع المنهج الاصلاحى أن يراعى المواقف التعبيرية الحقيقية التي تعرض للطالب في حياته ، ليؤخذ بمواجهتها ، ويدرب على ما تقتضيه من أنماط التعبير . وإذا أغفل المنهج هذه المواقف فانه سيقصر استعمال اللغة على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير . وهذا النوع من الاستعمال لا يطلب من كل فرد ، وانما يلتمس عند الموهوبين حسب ، وهم قلة في كل عصر وجيل .

واننا إذ نؤكد العناية بالتعبير الاسترسالي او الوظيفي ونلج على الدعوة اليه ، انما ننطلق من مسلمة لا يختلف فيها اثنان هي أن اللغة وضعت للتعبير والايصال ، قبل أن تراد بها الاثارة والتخييل . إذ أن هذا النمط من الأداء باللغة عرف بعد الاداء الاسترسالي بها ، بزمن لا نعرف مداه . وما زال الاداء الوظيفي

باللغة مطلباً مهماً ، يطمح اليه كل من يروم تعلمها . أما الأداء الجمالي باللغة فمطلب لامطمح لكثيرين اليه ، لأن دونه خسر القتاد . فما لنا اذن في مدارسنا نأخذ طلابنا بالأداء الجمالي باللغة ، ونغفل تعليمهم التعبير الوظيفي بها ؟ وما لمدارسنا تطمح الى أن يكون خريجوها قاطبة مقالين وقصاصين وخطباء من طراز الزيات وطه حسين والبشرى ونجيب محفوظ . إن طموحها هذا غير مشروع ، بل ليس له مسوغ من نواميس النفس البشرية . لابد اذن لاصلاح تعليم اللغة العربية ان يؤخذ بهذا المفهوم وينجعل أحد مرتكزات الاصلاح . ومما يعين على تطبيق هذا المفهوم أن ينهض واضعو المناهج بحصر أكبر قدر ممكن من مناسبات الحديث ، وأحوال الخطاب العادية الطبيعية ، لكي ندرب الطلاب على مواجهتها ، ونمدّهم بما يستجيب لهذه المناسبات من ألفاظ وعبارات وتراكيب . على أن نتحاشى اعطاءهم ما يفوق حاجتهم ، لأنه سيصير عبئاً عليهم ، يعوق تعلمهم ، ويعرقل نموهم اللغوي . وسنزيد هذه الناحية تفصيلاً عند الحديث عن (الكلام) و (الكتابة) .

٢ - العناية بالطالب :

وهذا هو الأساس الثاني الذي يقوم عليه اصلاح تعليم اللغة العربية . وننا اذ نقرر هذا الأساس انما ننطلق من حقيقة مهمة هي أن سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم ، لاعلى المادة اللغوية معزولة عنه .

ومعنى ذلك ان عملية اكتساب اللغة تقوم على الممارسة والرياضة المستمرة ، فكلما زادت رياضة الطالب على القوانين والأنظمة ، زاد نموه اللغوي ، وقويت ملكته ، ومن المربين من يعطي عملية التمرس ورياضة الطالب على استعمال اللغة ثلاثة أرباع الوقت المخصص لدرسها .

واذا تأملنا واقع تعليم العربية في مدارسنا في ضوء هذه الحقيقة ، وجدنا أن العناية بالقوانين لذاتها تكاد تستأثر بجهد المعلم ، وتنهب وقت الحصة كله ، حتى لكأن رياضة العقل هي الأساس في درس اللغة ، وليس لرياضة اللسان نصيب .

ومن أوجه العناية بالطالب احاطته ببيئة لغوية سليمة ، لا يسمع فيها لفظاً مخطوئاً ، ولا تركيباً ملحوناً ، ولا يخاطب معلمه وزملاءه في هذه البيئة إلا بلغة سليمة ، يتجنب فيها اللحن ، ويتحرى شروط الفصاحة .

ومن أوجه العناية به تحفيظه قدرأ كبيراً من القرآن الكريم والمأثور من شعر العرب ونثرهم ، حتى تترسخ في نفسه قوانين اللغة وانظمتها على نحو عفوي . ان أهم مأخذ على مسار تعليم العربية في مدارسنا هو قلة ما يحفظ الطالب من قرآن وشعر ونثر . وإذا علمنا أن مجموع ما يحفظ الطالب في مرحلة معينة هو مئة وخمسون بيتاً من الشعر وخمسون سطرأ من النثر ، أدركنا أن هذا القدر الضئيل من المحفوظ لا يصحح لغة ، ولا يبنّي ملكة . ومن بعيد قال ابن خلدون « وعلى قدر المحفوظ من كلام العرب تكون جودة القول » .

ومن أوجه العناية بالطالب شكل الكتب المقررة عليه شكلاً تاماً ، بحيث لا تقع عيناه الا على مشكول . ولأريب في أن النظر المتكرر في الكتب المشكولة يؤدي الى انسياب قوانين اللغة وانظمتها الى الذهن على نحو عفوي أيضاً .

واذا كانت اذن الصالب في الصف لا تستقبل الا الكلام المعرب ، وكانت عينه لا تقع الا على كلام مشكول ، لا يتطرق الخطأ اليه ، تضافرت هاتان الحاستان المهمتان على تسريب قوانين اللغة وأنظمتها الى ذهنه على نحو تلقائي .

٣ - العناية بالمادة اللغوية المدروسة :

وأما الأساس الثالث الذي تقوم عليه عملية اصلاح تعليم اللغة العربية ، فهو العناية بالمادة اللغوية التي نروم تقديمها للمتعلم .

ينبغي ان تتوافر في هذه المادة شروط كثيرة منها :

أ - ان تكون مما يحتاج اليه الانسان العربي المعاصر ، ومما يكثر دوراته على الألسنة ، ويتكرر مجيئه في كتابات الادباء والمثقفين والإعلاميين ، وأرباب العلوم المختلفة .

ان المادة اللغوية واسعة ومتشعبة ، وليس معقولا أن نفرضها جميعها على المتعلمين فرضاً ، من غير مراعاة لحاجاتهم ، ولا نظر الى طاقاتهم العقلية ، وأعمارهم الزمنية . وإذا علمنا أن العرب القدماء أنفسهم كانوا متفاوتين في معارفهم اللغوية ، وكان بعضهم يفضل بعضا في هذا الشأن ، وأن الخالفين منهم كانوا يستدركون على السالفين ، أدركنا أننا نشتط على أبنائنا حين نطلب منهم الخوض في تفصيلات ليست بذات قيمة عملية في تعليم اللغة .

فالزجاجي كان يقول عن العرب القدماء : « ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها »^(١) ويقول : « غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها هم في ذلك طبقات ، يتفاضلون بها ، اما اللغة الواضحة المستعملة فهم فيها شرع واحد »^(٢) .

فازاء كثرة العلم اللغوي لا بد من الانتقاء ، وتحري ما يحتاج اليه العربي المعاصر ، وترك ما سوى ذلك لمن يروم التخصص ، وينشد التبهر .

(١) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية (بحث مقدم الى ندوة مناهج تعليم اللغة العربية في الرياض ١٩٨٥) للدكتور عبدالرحمن الحاج صالح : ٨ وينظر مصدره .

(٢) نفسه .

ب - ان نفرق بين (النحو العملي) و (النحو العلمي) ، فبين النحويين بون بعيد ، ومسافة شاسعة • واذا كان النحو العلمي يليق بالمتخصص الذي يبحث عن الظاهرة وأسبابها ، والوجه الاستعمالي وعلته ، فان النحو العملي يليق بالمتعلم الذي يكفيه من النحو ظواهره العامة التي ان جهلها فسد نطقه ، واضطرب لسانه ، وأما العلل والتحزيجات فهي لاتعدو ان تكون عبئا ، يعرقل التعلم ، ويصد عنه • فضلا عن أن الجهل بها لا يضر اللسان ، ولا يقدر في صحة اللغة •

ج - ان تختار المادة النحوية من كتب الأوائل أمثال الخليل وتلاميذه ، الذين كانوا اصفى ذوقا ، واقل تفلسفا في معالجة ظواهر اللغة ، وقضايا النحو • اما كتب المتأخرين فقد صوحت فيها نضارة هذا العلم ، وخبا بريقه وغلب عليه المنطق والنظر الفلسفي العقيم •

د - ان نعنى في تعليم العربية بالبلاغة ، وبناحية مهمة منها على وجه خاص ، هي ما كان يُعرف ب (مراعاة مقتضى الحال) • ان الطالب حين يتحدث اليوم لا يبني حديثه على ماتقتضي دواعي الحال ، ولا على ما يستدعي المقام • وانما يكتفي بمراعاة قوانين اللغة من رفع ونصب وجرو جزم • أما المخاطبون وما ينبغي ان يقوم بينه وبينهم من جذب ومحبة ، وما يستتبع ذلك من تصرف في اللغة يتمثل في اختيار لفظ دون لفظ ، وتركيب دون سواء ، وأداء صوتي دون آخر ، فان ذلك لايعنى به منهج التعليم ، ولا يكثرث له المعلم •

ان اغفال هذا الجانب من علم البلاغة ، ونعنى به عدم تدريب المتعلم على مراعاة مقتضى الحال في كلامه وكتابته يجعل تعليم العربية ناقصا •

تلك هي أهم الأسس التي يجب ان يقوم عليها أي عمل
اصلاحي ، يتوخى تحقيق تعليم أفضل للفتنا القومية ، ومن غير
مراعاتها لن يجدي أي اصلاح يقتصر على الترميم ، أو يقف عند
تبديل هذا الكتاب أو ذاك ، وتغيير هذه الطريقة أو تلك ، وتدارك
نقص هنا ، وتقصير هناك ، وقديماً قيل :

إذا ما الجرح رمّ على فساد تبين فيه تقصير الطبيب

الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة

يتضح مما سبق أن التلقي المباشر للغة ، القائم على المشافهة ، هو أجدى الطرائق في تلقين اللغات ، وأقرب السبل واسلمها الى اكتساب اللغة الحية .

وقد أشرنا أيضا الى أن العرب في عصور الفصحاة الأولى ، كانوا يتلقون اللغة بالممارسة ، ولكن هذا التلقي لم يدم طويلا ، فما لبث أهل البادية أن تغيرت حالهم ومالبث القادمون منهم إلى الحاضرة أن لانت جلودهم ، وانتقضت ملكة الفصحاة لديهم .

« لما عزّت الممارسة اللغوية ، والتلقي المباشر عن مشافهة ، نزعوا الى الطريقة الثانية ، وهي المدارس ، وكسب اللغة بالتعلم ، وهي طريقة تحتاج الى القواعد والأصول والضوابط ، والأسس التي يُراض بها متعلم اللغة » (١) .

وظل تعليم اللغة العربية يعتمد على المدارس وحدها ، على الرغم من اخفاق هذه الطريقة ، وظهور الحاجة الى أن نعزّزها بالتلقي المشافه .

وعلى أي حال فإن ثمة شعوراً في أرجاء الوطن العربي بأهمية العناية باللغة القومية وتعليمها ، « ولذا هبّ كثير من الباحثين في اللغة العربية يتعرفون أجدى الوسائل في تعليمها ، وفي غرس الميل اليها في نفوس أبنائها ، ويتعرفون كذلك أسباب الاخفاق في

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية (د- فتحي على يونس وزميله): ١٦، ١٧.

تدريسها ، ويمالجون ذلك بالوسائل التي يرونها « (١) » .
وقد أسفرت البحوث والدراسات في هذا الشأن عن تغير التفكير
في تعليم اللغة ، فقد غدت لهذا التفكير فلسفة خاصة به « تقوم على
أن اللغة أداة اتصال » (٢) . بمعنى أن تعليم اللغة ينبغي أن يقوم
على أساس وظيفتها في الحياة ، وإذا علمنا أن اللغة منطوقة أو
مكتوبة ، ووظيفة أساسية هي تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات
الانسانية ، أدركنا أن مراعاة هذه الوظيفة في عملية تعليمها هي
السبيل القويمة ، التي لا مندوحة عن السير فيها .

ولهذا الاتصال ناحيتان : ناحية التعبير وناحية الاستقبال ،
والاتصال عادة يكون بين طرفين أحدهما المتكلم أو الكاتب ، والاخر
السامع أو القارئ . من هنا ينبغي أن تدرس اللغة ، ويتعلمها
التلميذ على أن لها وظيفة ذات ناحيتين ، لا يمكن الفصل بينهما
في حجرة الدراسة في أثناء التعلم ، وكل ما هنالك أن الحصة
الواحدة من حصص اللغة قد تغلب عليها إحدى الناحيتين :
التعبير أو الاستقبال .

والنتيجة العلمية لهذه القضية ، تحتم علينا العناية بالقراءة
والتعبير ، وتحتم عليتنا أيضا الانقصر درس القراءة على الاستقبال
أو التحصيل بل نشارك معه لإيصال أو التعبير ، وألا نُخلّي درس
التعبير من التحصيل والاستقبال

وإذا كان التعليم الوظيفي للغة يقتضينا أن نُنْعَى بها بوصفها
أداة اتصال بطرفيه الملحق اليهما ، فإنه يقتضينا كذلك ألا نقسمها
على فروع ، يُنْص عليها في جدول الدراسة ، ويخصص لكل فرع
أو أكثر حصة بعينها .

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٨ .

(٢) نفسه : ٩ .

وهذه الفروع هي القراءة والتعبير بنوعيه الشفهي والتحريري ، والنصوص والا ملاء والقواعد والأدب والبلاغة ، وقد يدخل الخط ضمن هذه الفروع .

« ان أساس هذا التقسيم غير سليم ، لأنه أساس غير ثابت ، ومن شروط التقسيم العلمي ثبوت أساسه ووجه الخطأ في تقسيم اللغة الى هذه الفروع أن الأساس فيه تارة مادة الدرس ، وتارة أخرى طريقة التدريس . فهو اذن تقسيم على أساسين مختلفين . مثال ذلك فروع القراءة والنصوص والاملاء ، فأساس تقسيمها الطريقة لا المادة ، لأن المادة قد تكون واحدة في جميع هذه الفروع ، فيطالب التلاميذ قطعة أدبية ، وقد يحفظونها ، وربما تملئ عليهم لتدريبتهم على الرسم الصحيح . فالموضوع واحد اذن ، ولكنه عولج بطرق مختلفة ، وعلى أساس طريقة العلاج سمي فرع اللغة مطالعة أو نصوصاً أو املاء » (١) .

وأما فروع النحو والأدب والبلاغة فانها عدت فروعاً مستقلة على أساس من مادتها لا على أساس من طريقة معالجتها . ومن هنا كان التقسيم التقليدي للغة على الفروع المختلفة المعروفة غير علمي ، لأنه ليس ذا أساس ثابت .

يتضح مما سبق أن « من اهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة ، والتي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة ، فليس هناك قواعد وحدها ولا أدب وحده ولا قراءة منفصلة ، وانما تتكامل هذه الفروع لتكون اللغة ، وتعلم كوحدة حتى تتضح وظائفها اتضاحاً كاملاً » (٢) .

ومن أوجه الحداثة في تعليم اللغات ألا يركز هذا التعليم على الخبرة والاجتهاد الشخصي ، وإن كنا لانفض من أهميتهما ،

(١) اساسيات تعليم اللغة العربية : ٣١ .

(٢) نفسه : ٣٧ .

ولكن ينبغي ان يقوم على العلم ونتائجه ، ولاسيما علم اللغة وعلم
الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي .

خلاصة ماسبق أن من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات
القومية التلقي المشافه والتكامل والوظيفية . وتعني الوظيفية
« أن للغة جانبين جانباً يشمل الحديث والكتابة ، وجانباً ادراكياً
او جانب استقبال يشمل الاستماع والقراءة . وتعليم اللغة على
اساس هذين الجانبين يجعلها تؤدي وظيفتها التي يفترض ان
تؤديها الا وهي تسهيل عملية الاتصال » (١) .

التعليم الوظيفي للغة

أن التعليم الصحيح لأي لغة - كما تقدم - هو التعليم الوظيفي ، ونعني به « تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة »^(١) . ولا يمكن تحقيق هذا الضرب من تعليم اللغة ، ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن واضع النهج أولاً ، وفي ذهن المعلم ثانياً .

ويختلف الدارسون في تحديد هذه الوظائف ، فمنهم من يرى أن هذه الوظائف تنطلق من وظيفة اللغة الأساسية وهي (الاتصال) والاتصال كما تقدم يكون بين طرفين : مرسل ومستقبل . والمرسل قد يكون متحدثاً وقد يكون كاتباً . والمستقبل قد يكون مستمعاً وقد يكون قارئاً . ومعنى ذلك أن عملية (الاتصال) تقتضي اتقان أربع مهارات هي : الاستماع والقراءة والكلام والكتابة .

ويمكن القول ان اثنتين من هذه المهارات تحققان الاستقبال اللغوي ، ونعني بهما الاستماع والقراءة ، وان اثنتين منهما تحققان الارسال اللغوي ، وهما الكلام والكتابة .

وهناك عنصر مشترك ، يتضمنه كلا الجانبين : الاستقبال والارسال ، ونعني به التفكير ، الذي يسمى في بعض الأحيان المهارة اللغوية الخامسة .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً (د . داود عبده) : ٩ .

ومن الدراسين من يرى أن الوظائف الأساسية للغة تتلخص في فهم التلميذ لها حين يسمعها منطوقة ، وفي فهمها حين يراها مكتوبة ، وفي التعبير بها عن أفكاره ، سواء أكان هذا التعبير منطوقاً أم مكتوباً .

فأنت حين تسأل عربياً يتعلم الانكليزية عن سبب تعلمه هذه اللغة يجيبك بقوله : لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ، ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ولكي أتكلمها واكتبها بطلاقة معبراً عن افكاري (١) .

وهذا الأمر ينطبق على اللغة العربية أيضاً ، إذ لا يمكن أن يثمر تعليم هذه اللغة ما لم يتجه المنهج والمعلم الى تحقيق الغايات الأربع السابقة : فهم المسموع وفهم المقروء ثم التعبير الدقيق السليم بكلام منطوق أو مكتوب .

فالوظائف الأساسية للغة تتجلى في استعمالها استعمالاً صحيحاً في المواقف الطبيعية : أي فهم الطلاب لها ان سمعوها ، وفهمهم لها إن رأوها مكتوبة ، والتعبير بها عن أفكارهم على نحو منطوق أو مكتوب .

ومعنى ذلك ان هذا التقسيم لوظائف اللغة يعنى بوظيفتين رئيسيتين هما الفهم والتعبير ، وواضح أن الفهم هو حصيلة الاستماع أو القراءة .

ان حصر مهارات اللغة في الفهم والتعبير ، يؤدي الى التفريط ب (ميكانيكية) القراءة فقد رأينا أصحاب هذا التقسيم لا يذكرون مهارة (القراءة) ، على أنها إحدى المهارات

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٩ .

اللفوية . ومنهم من يضع كلمة (الفهم) مكان كلمة (القراءة) في جدول دروس اللغة .

ومهما يكن فإن (الفهم) مهارة لغوية مهمة ، وانها الغاية الأساسية من مهارتي الاستماع والقراءة .

والذي يتأمل آراء الفريقين في وظائف اللغة الأساسية ، يجد أن هناك مهارات عديدة قد نظر إليها على أنها مهارات ثانوية ، أو مهارات مساعدة ، إن صح التعبير .

فقواعد اللغة وضوابط الرسم ، وقوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة ، يسعى المتعلم الى إتقانها لذاتها ، وانما لتصح مهاراته اللفوية الأساسية التي هي الاستماع والقراءة والكلام والكتابة ، أو لتصح المهارتان الأساسيتان ، ونعني بهما (الفهم) و (التعبير) .

وهذا يعني أن أي نشاط لفوي لايتعلق بمهارات اللغة الأساسية ، أو غايات تعلمها الأربع ، هو نشاط زائد قد يصرف الطلاب عن اللغة ، أو يسبب لهم كراحتها ، والنفور منها . ويستطيع معلم اللغة أن يختبر جهوده دائماً ، ويقف على مدى نجاحه ، بأن يسأل نفسه دائماً : أ يحقق هذا النشاط إحدى الوظائف الأساسية للغة ؟ وفي ضوء الإجابة عن هذا السؤال يعدل عن كثير من التفاصيل التي لا تحقق أي هدف ، ولا تعود على الطالب إلا بالعناء .

ولكي نوضح العناية بمهارتي (الفهم) و (التعبير) في درس النحو مثلاً ، أو بمعنى أدق لكي نجعل تعليم هذا الدرس تعليمياً وظيفياً تأخذ الاداة (لن) (١) ، ونوازن بين معلم يدرسها لغير غاية

(١) ينظر بشأن هذا المثال : نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ١١ وما بعدها .

وظيفية ، وآخر يدرسها لغاية وظيفية ، وعند ذلك سنجد أن الأول يهتم بـ (لن) أداة نصب ، مهمل معناها ووظيفتها في الجملة ، والثاني يهتم بها أداة لنفي المستقبل وان كان لا يهتمل أنها تنصب ، فيحقق بذلك العناية بوظيفة (الفهم) أي فهم الكلام الذي يشتمل على الأداة (لن) ، ووظيفة (التعبير) ، أي التعبير بـ (لن) تعبيراً سليماً من الناحية الاعرابية .

فالأول يهتم باعرابها ، واعراب الفعل المضارع بعدها ، والثاني يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه (لن) .

وواضح أن الطلاب الذين يتخرجون على أيدي أمثال المعلم الأول يصلون إلى الجامعة ، وهم يخطئون في تركيب جملة النفي في المستقبل ، فيقولون : (سوف لا فعل كذا) أو (سوف لن أفعل كذا) ، بدلاً من (لن أفعل كذا) . أما المعلم الثاني فيوضح للتلاميذ استعمال النفي في الحالات المختلفة ، ويدربهم على استخدام هذا الأسلوب ، فيصل بهم إلى التفريق بين (لا أفعل كذا) و (ما أفعل كذا)^(١) و (لن أفعل كذا) ، دون أن يغفل تعليمهم أن المضارع لا تتغير حركته الأخيرة (الضمة) عند نفيه بـ (لا) أو (ما) ، في حين تتغير فتصبح (فتحة) عند نفيه بـ (لن) .

ولكي نزيد هذا المثل إيضاحاً ، نقول أن المعلم الذي يدرس النحو لغیر غاية وظيفية ، فلا يعنى بمهارتي الفهم والتعبير السليم كليتهما ، نجده عندما ترد (لن) في جملة مثل (لن يشترك فؤاد في المباراة) ، يطلب من التلميذ اعراب الفعل المضارع بعد (لن) ويصر على سماع (الكليشييه) المعروفة التي يحفظها الطالب دون

(١) «لا» تنفي الزمن الحاضر والمستقبل ، و (ما) تنفي الزمن الحاضر أما (لن) فتختص بنفي المستقبل .

ان يعي منها شيئاً : فعل مضارع منصوب بـ (لن) وعلامة نصبه
الفتحة الظاهرة .

اما المعلم الذي يدرس النحو لفاية وظيفية فيعنى بالفهم
والتعبير ، فنجده يسأل تلاميذه :

هل تتحدث الجملة عن عدم اشتراك فؤاد في المباراة في
الماضي أو الحاضر او المستقبل ؟

● ما علامة ذلك في الجملة ؟

● كيف تكون العبارة لو كانت الجملة تتحدث عن عدم اشتراكه في
المباراة في الماضي ؟ كيف تكون اذا كانت تتحدث عن الحاضر؟

فاذا فرغ المعلم من هذه الأسئلة التي تؤكد فهم الاستعمال
اللفوي ، والتفريق بين الاساليب ، ينتقل الى ترسيخ الحالة
الاعرابية للافعال المضارعة التي تأتي بعد أدوات النفي المختلفة ،
فيكتب على السبوة العبارات الآتية :

● نـن يشترك . . .

● لا يشترك . . .

● ما يشترك . . .

● لم يشترك . . .

ثم يطلب من التلاميذ قراءتها مع وضع الحركة المناسبة على
آخر كل فعل .

ونلاحظ هنا ان تكليف التلاميذ نطق الافعال محركة بالحركات
التي تقتضيها الأدوات المذكورة التي تسبقها هو أفضل من ان يطلب
منهم اعراب هذه الافعال ، وايراد رواسم الأعراب المحفوظة
المملة ، ان لم نقل العقيمة او المبهمة .

ان الاهتمام في مثل هذا النشاط ينصب على صحة النطق ، أما
الاهتمام باعراب الأفعال المذكورة ، فيتجه الى ذكر المصطلحات مثل
منصوب ، مجزوم ، مرفوع ، معرب ، مبني ، ظاهر ، مستتر ،
مقدر ...

وواضح ان حفظ الطالب هذه المصطلحات ، وترديده اياها ،
لايعني أن نطقه أصبح سليماً ، ولا يدل على أن درس النحو قد
حقق وظيفته الاساسية في فهم التراكيب ، ومعرفة المواقف التي
تملي استعمالها ، ثم معرفة حركات مفرداتها .

ان التعليم غير الوظيفي لمادة (النحو) ينصب على الاعراب
والاهتمام ب (العوامل) ، ومعرفة المصطلحات ، وهذا النوع
من التعليم لا يهب للتلميذ القدرة على استعمال اللغة ،
وعلى ربط هذا الاستعمال بالمواقف الفكرية والحياتية التي
يرومون التعبير عنها . فكل موقف هو معنى او مجموعة معان ،
ولكل معنى تركيب ، او أسلوب لغوي يعرب عنه ، ويدل عليه .

لقد آن الأوان لأن نعيد النظر في مناهج تعليم اللغة العربية
على هذا الأساس ، اعني الأساس الوظيفي للغة ، وسنجد عند
ذلك أن الكتب المدرسية متخمة بتفصيلات ونشاطات لايجني
الطالب منها غير الكدح والعناء ، وسنجد أيضا أن هذه المناهج
لاتحقق للطالب القدرات اللغوية الطبيعية وانما تملأ ذهنه
بالنظر المجرد ، والمصطلحات المبهمة ، أو هي تتجه الى عقله
فتروضه على التفكير والتقدير والتأويل ، وتهمل لسانه ، فلا
تشغذه ، ولا تجريه بالاستعمال اللغوي الصحيح ، الذي يحتاج
اليه الفرد في نشاطه الفكري أو الحياتي .

القسم الثاني

المهارات اللغوية الأساسية

(١)

القراءة

(٢)

التعبير (الكلام والكتابة)

القراءة

ملاحظات عامة :

لقد شهد مفهوم القراءة تطوراً في العشرينيات من هذا القرن ، وقد أثر المفهوم الجديد للقراءة في طريقة تعليمها تأثيراً كبيراً .

فقد أتى على الناس حين من الدهر كانوا يعتقدون خلاله أن القراءة هي لفظ الكلمات المطبوعة أو المكتوبة ، واستحضار المعنى الذي يريده الكاتب . وقد أدى هذا الاعتقاد الى أن تفقد الأجيال التي تتعلم وفقاً له بعض المهارات القرائية اللازمة .

لقد وقر في اذهان كثير من المربين في أوائل هذا القرن أن القارئ الجيد هو الذي يقدر على نطق الكلمات والعبارات المكتوبة نطقاً سليماً ، وقد فات هؤلاء أن تعرف الكلمات ونطقها ، وإن كان مهارة قرائية جوهرية ، هو وسيلة لغاية أكثر مما هو غاية في ذاته .

أما المفهوم الجديد للقراءة فقد نظر الى عملية القراءة على أنها عمليتان متصلتان : الأولى عملية (ميكانيكية) ، تمثل الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب ، والثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى .

ومن الباحثين من ذهب الى ان عملية الفهم هي الهدف الاساس من القراءة ، او الباعث الأول لها ، فما لم تكن رغبة في الفهم لا تحصل عملية قراءة ، وما لم تقترن القراءة بالفهم لا تسمى قراءة وأما العملية (الميكانيكية) أو الأداء اللفظي، فقد تتم اذا كانت القراءة

جهرية ، وقد يستغني القارئ عن جانب الاداء اللفظي منها ، اذا كانت قراءته صامتة . وهي كذلك - اي العملية الادائية - لا ترقى في أهميتها الى اهمية العملية العقلية التي تتمخض عن فهم المقروء .

غير ان عملية الفهم عملية معقدة ، لا تقف عند معرفة فكرة الكاتب ، بل تجاوز ذلك الى النقد والتذوق والتفاعل .
ويبدو أن للتغيرات السياسية والاجتماعية التي أصابت بعض المجتمعات بعد الحرب العالمية الأولى أثرها في تطور مفهوم القراءة^(١) ، فقد اتجهت هذه المجتمعات الى الديمقراطية ، واتخذتها نظام حكم لها ، واسلوب حياة تعيش به ، فظهرت الحاجة الى المواطن القادر على الاسهام في حل مشكلات مجتمعه ، والاشتراك الفعّال في المؤسسات الديمقراطية التي نشأت ، ومن ثم أصبح الاختصار في مفهوم القراءة على النطق والفهم ليس كافياً ، لأنه يؤدي الى تربية مواطن يقدر الكلمة المكتوبة ، ولا يجرؤ على نقدها ، أو مناقشتها . ومن هنا ظهر تحول في مفهوم القراءة ، يركز على القراء الناقد ، التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده وابداء الرأي فيه . ومعنى ذلك أن عملية القراءة صارت تقوم على أركان أربعة هي تعرف المكتوب ونطقه ثم فهمه ونقده .
وقد أدى تغير مفهوم القراءة الى تغير طرائق تعليمها ، ففي مجال تعليم المبتدئين هجرت الطرائق الجزئية التي تقوم على المقطع او الكلمة ، لأن هذه الطرائق تُعنى بـ ميكانيكية القراءة ، او بالجانب الأدائي منها ، ولا تُعنى بعملية الفهم المفضي الى النقد .
وفي مجال تعليم القراءة في المراحل التي تعقب الصف الابتدائي الأول زادت العناية بالقراءة الصامتة ، بوصفها أعون

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٧٠ ، ١٧١ .

على الفهم ، وأكثر تحقيقاً له من القراءة الجهرية . كما ارتبط تعليم القراءة بوظيفتها في الحياة ، وصارت الطريقة التقليدية التي ما فتئت مدارسنا تسير عليها ، والتي يلخصها بعضهم بأنها طريق (قف ، اقرأ ، اجلس) ، موضع نقد الدارسين .

وانعكس هذا المفهوم أيضاً على تحديد القارئ الذي ينبغي أن تعمل المدرسة على تكوينه ، وغرس العادات القرائية الجيدة فيه ، فليس القارئ الجيد ذلك الذي يجيد العمليات الآلية العقلية والمعلية الضرورية للقراءة ولكنه هو الذي أشرب في قلبه حب القراءة ، لتحصيل المعارف ، ومواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها .

ان مفهوم القراءة الجديد اذن ، يولي ركن (الفهم) في عملية القراءة اهتماماً بالفاً ، ويجعله أهم ماتتجه اليه عناية المعلم ، حتى لقد عرف بعضهم القراءة بأنها « المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة »^(١) ، وذهب الى أن معظم مواقف الحياة التي يحتاج فيها المرء الى القراءة ، هي مواقف تقتضي فهم المادة اللغوية المكتوبة ، اي ترجمتها الى نفسه معاني وافكاراً ، وليس لفظها ، أو ترجمتها الى أصوات .

ومن أجل ذلك كانت القراءة الصامتة هي أكثر انواع القراءة استعمالاً في الحياة العملية .

وقبل أن نعرض لمهارات القراءة ، ونفصل القول في مهارة (الفهم) ، نود أن نقف عند مايكفل تحقيق ركن (الفهم) في عملية القراءة ، ونشير الى مايتبعة المعلم ليجعل هذه المهارة مدار اهتمام الطالب ، وموضع عنايته .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ١٥ .

يقترح بعض الدارسين ان يعنى معلم القراءة بما يأتى ، لتحقيق هذه الغاية :

١ - المقدمة :

يقول الدكتور داود عبده : « المعلم الجيد يقدم للقطعة التي يطلب من تلاميذه أن يقرأوها في الصف أو خارج الصف ، بمقدمة يثير فيها أسئلة ، أو يطرح مشكلة أو قضية تجعل التلاميذ متشوقين الى قراءة القطعة ، بحثاً عن اجابة لتلك الأسئلة أو حل لتلك المشكلة وهذا يعنى أنهم سيقراءون هذه القطعة طلباً للفهم ، وبحثاً عن المعنى والمقدمة التي تكون مجرد مدخل للقطعة ، أو وسيلة للوصول الى عنوانها لا تحقق هذا الغرض » (١) .

ولنأخذ القصة الآتية (٢) :

الحمار المغنى :

« هرب جمل وحمار من صاحبهما ، وسارا معاً حتى وصلا الى غابة بجوارها مرعى نظيف . وبعد أن أقاما أياماً في الغابة والمرعى ، قال الحمار للجمل : انني أشعر براحة وسرور ، وأريد أن أغني بصوتي الجميل ، فقال الجمل : لاتفعل فاني أخاف أن يسمعنا الانسان ، فيربطنا ويضربنا ويعذبنا عذاباً شديداً . فقال الحمار : لا بد أن أغني . »

نهق الحمار نهيقاً عالياً ، فسمعه جماعة من الناس ، فقبضت على الحمار والجمل . ورفض الحمار أن يمشي ، فوضع فوق الجمل ، ولما شعر الجمل بالتعب ، قال للحمار : لقد طربت من

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ١٨

(٢) ينظر بشأن هذا المثال : نفسه : ١٨ وما بعدها .

غنائك في الغابة ، وأريد أن أرقص ، فقال الحمار : لاتفعل يا صديقي . فان في ذلك هلاكي . فقال الجمل : قد زاد طريقي ، ورقص فسقط الحمار على الارض ومات » .

ينقسم المعلمون على فئات ثلاث في تقديم هذه القطعة :

(١) فئة تقول : درسنا اليوم الحمار المغني ، افتحوا الصفحة كذا .

(٢) فئة تثير اسئلة حول الحيوانات ، او الحيوانات المفيدة حتى اذا ورد الحمار على السنة التلاميذ ، عدت المهمة قد انتهت ، وانطلقت من هنا الى ذكر عنوان الدرس . وكلا التقديمين لا يحقق القراءة الفاهمة .

(٣) فئة تعد الدرس وتتهيا له ، وتفكر في مقدمة مثيرة ، باعثة على الشوق الى القطعة ، حافزة التلاميذ الى الاقبال على قراءتها من أجل فهمها ، أو بحثا عن مضمونها .

والتقديم الجيد لهذه القطعة أحد أنواع ثلاثة هي :

● يعرض المعلم الرسم الكبير الموجود في الكتاب (حمار يركب فوق ظهر جمل) ، ويشير الى غرابة المنظر ، ثم يقول للتلاميذ اذا رغبتم في معرفة السبب الذي جعل الحمار يركب الجمل ، فاقروا القطعة .

● يوجه المعلم الاسئلة الآتية : هل منكم من سمع أن الحمار يستطيع الغناء ؟ لماذا ؟ كيف اذن يكون الحمار مغنيا ؟ دعونا نقرأ القطعة لنعرف كيف يمكن أن يغني الحمار ، فيطرب له بعض السامعين .

● يناقش المعلم تلاميذه في الصفات المعروفة للحمار والجمل ، ثم يقول لهم : في كتابنا قصة غريبة عن حمار وجمل ،

انقرأوها وحاولوا أن تعرفوا أي هذين الحيوانين أكثر صبراً
وذكاء وبعد نظر .

تلك نماذج لمقدمة مناسبة ، ويستطيع المعلم أن يهتدي الى
أفضل مما ذكرنا ، شريطة أن يجعل حفز التلاميذ الى فهم المقروء هو
الغاية من التقديم ، وهو اذ يفعل ذلك ، انما يؤكد أهم هدف
 للقراءة ، ونعني به الفهم .

فالتقديم الناجح « هو ما يشعر التلميذ بمده بحاجة الى
قراءة الموضوع ، ليهتدي الى حل المشكلة التي أثرت ، أو يعرف
المزيد من التفصيل بعد الاجمال ، أو يصل الى الاجابة عن اسئلة
وجهها المدرس ، وتعتمد أن يتركها دون جواب » (١) .

لنأخذ مثلاً آخر (٢) :

الفار والأسد :

خلاصة هذه القصة « أن الفار مشى على وجه الأسد وهو
نائم ، فهب الأسد من نومه متزعجاً ثائراً ، وقبض على الفار ،
يريد أن يضرب به الأرض فيقتله ، ولكن الفار بكى ، وتوسل
اليه أن يعضو عنه ، ويطلق سراحه ، فاستجاب له الأسد ، وعفا عنه .
وفي يوم وقع الاسد في شبكة صياد ، وأخذ يضطرب فيها ،
ويبحث عن طريقة للخلاص منها ، ولكنه عجز ، فزأر زئيراً عالياً ،
فسمعه الفار ، وعرفه من صوته ، وادرك أنه في شدة ، فأقبل
عليه مسرعاً وطمأنه ، وأخذ يقرض الشبكة بأسنانه الحادة حتى
مزقها ، ونجى الأسد منها ، فشكره الأسد على معروفه ، فقال له
الفار : معروفيك أسبق ، وأنا لم أصنع شيئاً الا رد الجميل » (٣) .

(١) الوجه الفني (عبدالعليم ابراهيم) : ١١٩ .

(٣) ينظر بشأن هذا المثال : نفسه : ١١٩ ، ١٢٠ .

- يستطيع المعلم أن يقدم لهذا الموضوع بالأسئلة الآتية :
 ● من الحيوانات التي تعيش في المنازل حيوان يقرض الكتب ،
 ويتلف الملابس ، ويعبث في المطبخ ، فما هو ؟ الفأر .
 ● من الحيوانات المفترسة حيوان قوي يسمى ملك الوحوش ،
 فما هو ؟ الأسد .

« وهنا يخطيء بعض المعلمين ، فيظنون أنهم قد وصلوا الى ما
 يصلح في نظرهم عنواناً للدرس ، وهو (الفأر والأسد) ،
 فيقولون للتلاميذ :

درسنا اليوم قصة عن الفأر والأسد .

ولكن هذا التقديم لا يزال قاصراً ، لاغناء فيه ، ولا يمس
 جوهر القصة ومفزاها « ولا يدرّب على القراءة الفاهمة ، ولذا
 ينبغي أن بوجه الأسئلة الآتية :

● أيهما أقوى : الفأر ام الأسد ؟

الأسد .

● هل يمكن أن يعجز الأسد عن عمل ، ويقدر عليه الفأر ؟
 لا .

● ولكن حدث يوماً أن الأسد - هذا الحيوان القوي - عجز عن
 عمل ، واستطاع الفأر - هذا الحيوان الضعيف - أن يعمل .
 ● كيف ؟

● ستقرأون اليوم قصة تعرفون منها الإجابة عن هذا السؤال ،
 فأخرجوا كتب القراءة . وبعد هذا يتوقع المعلم من التلاميذ
 أن يسارعوا الى اخراج الكتب ، ويقبلوا على قراءة

الموضوع، ففئة إجابة التي تشفي نفوسهم، وتبدد حيرتهم^(١) .
ان هذا التقديم « لم يكتف فيه بما يصلح لأن يكون عنواناً
للدرس ولكن روعي فيه اثاره التلاميذ ، وخلق مشكلة تحتاج
الى حل ، وعرض صورة مجمله لجوهر الموضوع ، تبعث الأذهان
وراء تفاصيلها »^(٢) .

ب - الأسئلة :

ومن الوسائل التي تعين على تحقيق القراءة المقرونة بالفهم ،
الأسئلة الجيدة ، التي يوجهها المعلم بعد الانتهاء من قراءة القطعة .
« ولكي تكون الاسئلة ذات فائدة من هذه الناحية ، لابد من ان
تتطلب إجابة الصحيحة عنها الفهم الحق للنص المقروء ، لا مجرد
فهم سطحي وبالتالي تدرب التلاميذ على القراءة المصحوبة
بالاستيعاب الكامل . وكذلك يجب أن تتطلب فهم المعاني
الضمنية (او قراءة ما بين السطور) ، واستنتاج ما يرمي اليه
الكاتب ، وان لم يرد في النص بشكل صريح ، مما ينمي عند
التلاميذ القدرة على فهم المعاني البعيدة الاستنتاج »^(٣) .

وهذا يعني أن الاسئلة التي تدرب على القراءة الفاهمة ، هي
اسئلة مثيرة للتفكير ، باعثة على التفاعل مع المادة المقروءة ، ولما
كان هدف هذه الاسئلة التدريب وليس الاختبار ، فقد يكون من
المفيد مطالبة التلاميذ بالبحث عن أجوبتها في اثناء النص المقروء .
ولكي نعرف الفرق بين الأسئلة السطحية الشائعة ، والاسئلة
التي تثير التفكير ، وتقتضي الإجابة عنها فهماً عميقاً للنص ، نعود
الى قصة (الحمار المغني) ، لنجد أن المعلمين ي طرحون حولها ثلاثة
أنواع من الاسئلة^(٤) :

(١) الوجه الفني : ١٢٠ - (٢) نفسه : ١٢١ .

(٣) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٢١ .

(٤) ينظر بشأن هذه الاسئلة : نفسه : ٢٢ وما بعدها .

(١) أسئلة لاعلاقة لها بمحتوى النص ، ولا تحتاج الاجابة عنها الى قراءته فضلاً عن فهمه ، وهو نوع يجب تجنبه ، لأنه لا يدرّب على القراءة الفاهمة .

ومن هذا النوع من الاسئلة :

- أيهما أكبر الجمل أم الحمار ؟
- أيهما أطول عنق الجمل أم عنق الحمار ؟
- أيهما يؤكل لحمه ، الجمل أم الحمار ؟
- ماذا نستفيد من الجمل ؟
- ماذا نستفيد من الحمار ؟

(٢) أسئلة مباشرة يكفي للاجابة عنها فهم سطحي للنص ، وهو نوع يستحسن تجنبه أيضاً . ومن هذا النوع :

- كم حيواناً في القصة ؟
- الى أين هرب الجمل والحمار ؟
- لماذا قرر الحمار أن يغني ؟
- لماذا طلب الجمل من الحمار ألا يغني ؟
- من سمع نهيق الحمار ؟
- ماذا حدث للحمار عندما رقص الجمل ؟

(٣) أسئلة غير مباشرة تختبر الفهم الحق ، وتثير التفكير :

- كان الانسان في نظر الجمل مخيفاً ؟ لماذا ؟
- لماذا رفض الحمار أن يمشي ، ولماذا لم يفعل الجمل فعله ؟
- لماذا لم يرقص الجمل فور أن وضع الحمار فوق ظهره ؟
- هل طرب الجمل حقاً من نهيق الحمار ؟ ما الذي يدل على ذلك ؟
- هل كان الجمل والحمار يأكلان في الغاية ؟

- القبي القبض على الحمار والجمال بعد هربهما بوقت ليس قصيراً . ما العبارة التي تدل على ذلك ؟
- بقي الحمار فوق ظهر الجمال فترة قبل أن يسقط . ما العبارة التي تدل على ذلك ؟

ولابد من الإشارة هنا الى أمرين يتصلان بالأسئلة ، هما :
 الأول : ان « طرح السؤال الجيد في حد ذاته لا يؤدي بالضرورة الى التدرب على الفهم العميق ، والتفكير والاستنتاج ، وانما مناقشة الاجابات المختلفة ، واظهار ما فيها من نقص أو خطأ ، هو الذي يؤدي الى التدرب على الأمور السابقة . ذلك ان الاسئلة التي تثير التفكير ، وتتطلب الفهم العميق ، وقراءة ما بين السطور ، تنال اجابات مختلفة في كثير من الاحيان ، فقد يجيب أحد التلاميذ عن السؤال (هل طرب الجمال من نهيق الحمار ؟) بقوله : لا ، لأن صوت الحمار ليس جميلاً . وهي اجابة لم تستنتج من فهم القصة ، وانما اعتمد فيها على الرأي الشخصي ، واذا كان صوت الحمار ليس جميلاً من وجهة نظر الانسان ، فما أدرانا أنه أيضاً كذلك من وجهة نظر الابل ، بل ان ذوق الانسان نفسه يختلف من فرد الى فرد ، والجواب الصحيح يجب ان يستنتج من النص نفسه . والنص يشير الى أن الجمال لم يطرب حقاً ، حتى لو كان صوت الحمار جميلاً كما ادعى ، أولاً لأن استماع الجمال لغناء الحمار تم ضد ارادته ، وفي وقت لايسمح بالطرب بسبب خوفه على حياته ، وثانياً ، وهذا هو الدليل الأهم ، لأن الطرب لم يحدث وقت الغناء ، بل بعد ان انتهى بوقت طويل ، الا إذا كانت الابل تختزن الطرب ، كما تختزن الطعام ، ثم تجتره فيما بعد » (١) .

الثاني : أن الأسئلة والتدريبات اللغوية يجب ان تنوع

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٢٤ ، ٢٥ .

لشمل المهارات التي يراد تدريب الطالب عليها في درس القراءة، وهي تنقسم بوجه عام على ضربين : مهارات الفهم ينوعيه : فهم المباني وفهم المعاني ، ومهارات الأداء اللفظي - ان كانت القراءة جهرية - وسنفصل الحديث عن هذه المهارات في الفقرة الآتية .

مهارات القراءة :

أثرنا فيما سلف الى أن المفهوم الجديد للقراءة يتطلب أن نتظر اليها على أنها عملية تحتاج الى مهارتين اثنتين : احدهما الفهم ، والأخرى الاداء اللفظي - وان كل نشاط يجري في درس القراءة ، لابد أن يرمي الى إكساب الطالب هاتين المهارتين ، وتمكينه منهما .

غير أن كلا من هاتين المهارتين هي مهارة معقدة ، تنطوي على عدد كبير من المهارات أو القدرات ، تكون محصلتها النهائية فهم المقروء فهماً عميقاً ، مصحوباً بأداء لفظي اذا كانت القراءة جهرية ، أو غير مصحوب به اذا كانت القراءة صامتة وسنتناول فيما يأتي المهارات اللازمة لكل من الفهم والاداء اللفظي .

أولاً : الفهم :

لقد تطور النظر الى هذه المهارة ، وتغير المراد منها ، فلم تعد تعني فهم معاني المفردات ومعاني الجمل ، وادراك مجمل معنى المقروء ، والوقوف على مغزاه ، وانما تعدت مهارة الفهم هذه العمليات العقلية اليسيرة ، وصارت تعني جملة عمليات ، تؤدي الى فهم المقروء فهماً عميقاً ، ومعرفة جوانبه وأبعاده معرفة دقيقة . كما تؤدي إلى نقد هذا المقروء ، وبيان الرأي فيه ، وسوازته بنيره ، مما له صلة به من نصوص وأعمال .

فمهارة فهم المقروء اذن لا تكشف عن نفسها الا اذا استطاع القارئ ، أن ينقد النص ويتبنى موقفاً منه ، فادنى مستويات الفهم ماوقف فيه القارئ عند تحصيل المعاني القريبة ، وأعلى درجاته ما تحقق معه النفاذ إلى أغوار المقروء ، والوصول الى الظاهر والخفي من معانيه ، والتمكن من نقد المعاني والمباني نقداً يكشف عن تذوقها والرضا عنها ، أو يدل على استهجانها ، والنفور منها .

وعملية الفهم تنطوي على مستويين : الأول فهم المباني ، والثاني فهم المعاني .

١ - فهم المباني :

وينطوي هذا المستوى من الفهم على جانبين هما :

أ - فهم الكلمة :

لكي يفهم القارئ الكلمة لابد أن يحصل على جملة مهارات منها :

● التحليل التركيبي للكلمة :

ونعني به معرفة الاجزاء التي تتركب منها الكلمة فهي حيناً تتركب من أصول فقط ، وحيناً آخر تتألف من أصول وسوابق ، وحيناً ثالثاً تتركب من أصول ولواحق او أصول وسوابق ولواحق . ان تحليل الكلمة على هذا النحو يعد مهارة من مهارات فهم المباني ، وهي مهارة تفضي الى معرفة أدق لمعنى الكلمة . وتتجلى أهمية التحليل التركيبي للكلمة في أن معرفة جذورها تؤدي الى معرفة دور السوابق واللواحق في الاضافة للمعنى الأصلي ، الأمر الذي يثري مفردات القارئ ، ويقفه على المعنى الدقيق للمفردة .

فتحليل تركيب كلمة (أكرما) مثلاً على هذا النحو ، يوضح للطلاب دور كل مع السابق (الهمزة) و اللاحق (الألف) في تغيير معنى الاصل (كرم) الذي كانت عليه المفردة .
وتحليل تركيب كلمة (كسّر) يقود الى معرفة دور التضميف في اضافة معنى جديد على أصل الكلمة . ومثل ذلك يقال عن تحليل تركيب (اضطرم) ، فاذا كانت كلمة (ضرم) تعني (اشتعل) وإذا كانت الزيادة في الكلام في العربية تؤدي دائماً الى زيادة المعنى فان (اضطرم) تعني اشتعل بشدة^(١) .

● التحليل الصوتي :

وهو تحليل الكلمة الى أصواتها المؤلفة لها ، واعطاء كل حرف منها صوته الدقيق ، وتقسيم الكلمة الى مقاطع ، والتمييز بين الحروف الساكنة (الصامتة) والحروف اللينة أو (الصائتة)^(٢) .
وهذا وان كان أدخل في مهارات (ميكانيكية) ، القراءة ، فانه يؤدي الى معرفة المعنى . ومن أمثلة التحليل الصوتي الذي يؤدي الى فهم الكلمة ، معرفة أثر اختلاف ضبط الكلمة في معناها .
فكلمة (الحمل) بفتحتين تعني الخروف ، و (الحمل) بكسر الحاء تفيد المحمول ، و (الحمل) بفتحةا تفيد ما تحمله إلانات في بطونها .

وقد يؤدي التحليل الصوتي للكلمة الى تذوقها ، ومعرفة أثر صوت لغوي معين اشتملت عليه في تحسين جرسها ، أو اضافة معنى هامشي عليها .

● تمييز الفروق الدقيقة بين معاني المفردات :

وهذه أيضاً من المهارات اللازمة لفهم الكلمة ، فقول البصير في أحد موضوعات مطالعة الصف المتوسط الأول مخاطباً وطنه :

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٧١ .
(٢) نفسه .

أجرى ثراك دمي فان أنا خنته

فلينبذني إن ثوبت ثراكا

اشتمل على كلمتي (ثوى) و (ثرى) ، ولمعرفة هاتين الكلمتين معرفة دقيقة ، وتذوقهما ، ينبغي للمدرس أن يوازنهما بما يمكن أن يحل محلهما وهما كلمتا (أقام) و (تراب) والموازنة ستوضح أن (ثوى) أدق تعبيراً هنا من (أقام) لأنها تعني الإقامة الطويلة . وكذلك (الثرى) أدق هنا من (التراب) لأنها تعني التراب الندي ، ولاشك في أن الدفن يكون في باطن الأرض ، حيث التراب الندي ، أو الثرى .

وقول الشريف الرضي في نص من النصوص المقررة على الصف لإعدادي السادس متحدثاً عن أصحابه :

نبهتهم مثل عوالي الرماح إلى الوغى قبل نوم الصباح
اشتمل على (نبهتهم) ، ولكي يفهمها القارئ بدقة ، لابد أن يوازنها بما يمكن أن يحل محلها وهي كلمة (أيقظتهم) . وبمد هذه الموازنة سيتضح أن (نبهتهم) أدق تعبيراً عما يريد الشاعر من كلمة (أيقظتهم) ، ذلك لأنه قصد إلى أن بخبرنا أن أصحابه لم يكونوا رقاداً في تلك الليلة ، أو لم يكونوا يغطون في سبات عميق ، حتى يحتاجوا إلى إيقاظ .

● تمييز المفردة الطريفة مع المفردة المبتدلة :

وهذه مهارة أخرى مع مهارات فهم الكلمة ، فقول البصير في الموضوع القرائي المشار إليه أنفا مخاطباً وطنه .

أوجدت في نفسي عليك فانما هي كل ما عندي وبعض جذاكا
اشتمل على كلمة (جدى) ، ولا يفهم القارئ هذه الكلمة حق الفهم ، ما لم يوازنها بكلمة (الفضل) ، فهذه الموازنة توضح

أن كلمة (جدي) كلمة طريفة تليق بلفظ الشعر وأما كلمة (الفضل) فهي كلمة شائعة ، أو مبتذلة .

● تمييز الفروق بين معاني المفردات المشتقة من أصل واحد وهذه كذلك من المهارات اللازمة لفهم الكلمة ، فالكلمات المشتقة من أصل واحد تتفاوت معانيها وآية ذلك كلمة (نشيط) يقال لمن يكون نشاطه طارئاً ، وكلمة (نشيط) يقال لمن يلازمه النشاط . وكلمة (غَضِبَ) يقال لمن يكون قليل الغضب . وغضبان يقال لمن يشتد غضبه ، فكأن اللفظ جعل مضارعاً للفظ التثنية لان التثنية ضعف . وكلمة (كَدَرَ) بفتح الكاف وكسر الدال يقال للماء الذي طرأت عليه الكدرة ، وأما (أكدر) فتقال للماء الذي تلازمه هذه الصفة .

● معرفة أثر مكان الكلمة من السياق في معنى الجملة : وهذه مهارة ضرورية لفهم دور الكلمة في الجملة ، فقولنا (أخالد في الصف ؟) غير قولنا (أفي الصف خالد ؟) والدليل على أن الجملتين مختلفتان ، هو أنه لا يجوز أن نقول في الثانية (أفي الصف خالد أم محمود ؟) كما يجوز لنا ذلك في الجملة الأولى ، لأن المستفهم عنه فيها هو الذات ، وإنما يجب أن نقول في الجملة الثانية (أفي الصف خالد أم في المكتبة ؟) ، لأن المستفهم عنه فيها ، هو المكان .

● القدرة على استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة : ومن مهارات فهم الكلمة القدرة على استخدام السياق في تحديد معناها . ولذا يجب أن ندرّب الطالب على هذه المهارة فان اكتسبها حصل على أداة مهمة في تعرف معاني الكلمات .

ومن هنا فان شرح جميع مفردات الموضوع المقروء ، يحرم الطالب فرصة التدرب على مهارة استخدام السياق في تحديد معنى

الكلمة الجديدة • ومن وسائل التدريب على فهم الكلمة من السياق وضع الكلمة في جمل مختلفة ، ومطالبة التلميذ بتحديد معنى الكلمة في كل جملة نحو (قضى الحكم بفوز الفريق) و (قضت الثورة على الأمية) و (قضى محمد نهاره في القراءة) و (قضى عليه بأن يسافر) • ومن وسائل هذا التدريب تزويد الطالب قائمة من الجمل والفقرات القصيرة ، في كل منها كلمة جديدة ، ثم مطالبة التلميذ بتحديد المعنى المحتمل للكلمة الجديدة •

● القدرة على استخدام المعجم :

ومن مهارات فهم الكلمة القدرة على استخراج معناها من المعجم ، وكتابتها كتابة صحيحة ، وضبطها بالحركات • على أن للمعجم ثلاث وظائف يحسن بنا أن نشرحها للطالب في درس القراءة ، هي : تحديد رسم الكلمة وتحديد نطقها ، وتحديد معناها • وأما مهارات استعمال المعجم فهي تجريد الكلمة من حروفها الزوائد ورجع حروف الكلمة الى أصولها واعادة الحروف المحذوفة • ثم معرفة مكان الكلمة بحسب المعجم الذي يستخدمه الطالب •

● القدرة على استعمال الكلمة في جمل مختلفة :

وهذه مهارة ضرورية لفهم الكلمة ، ذلك أن الطالب لا يفهم الكلمة ، ولا تصير جزءاً حقيقياً من ثروته اللفوية ، ما لم يتمكن من استخدامها في نشاطات لفوية مختلفة •

ولاتفوتنا الإشارة هنا إلى أن مفردات موضوعات القراءة يجب أن تساق على نحو دقيق محسوب ، ولن يتسنى ذلك إلا اذا عرفنا بداية قاموس التلميذ معرفة دقيقة منضبطة ، ثم شرعنا في

الزيادة عليه صفاً بعد صف • معنى هذا أن علينا أن نبذل جهداً حقيقياً ومنظماً لتنمية مفردات التلميذ ، وتوسيعها •

ب - فهم التركيب :

ولكي يفهم القارئ التركيب لابد أن يكتسب جملة مهارات منها :

- أن يميز التركيب الواضح من التركيب الغامض •
- أن يفرق بين الصعوبة والغموض ، فالغموض مذموم ، والصعوبة ليست عيباً في التركيب •
- أن يميز التعبير الحقيقي من التعبير المحازي •
- أن يفهم إشارات الكاتب البلاغية •
- أن يميز التعبير المحدد من للتعبير الفضفاض •
- أن يميز التركيب الصادر عن العاطفة من التركيب الصادر عن الفكر أو العقل •
- أن يحدد أقرب الأبيات الى معنى معين عبر عنه شاعر آخر ، اذا كان النص المقروء شعراً •
- أن يرتب الأبيات بحسب جودتها •
- أن يعرف أوجه التلوين الموسيقي الذي استخدمه الشاعر •
- أن يميز التركيب المناسب الذي يجري به اللسان في يسر ، من التركيب الذي يتعثر به القارئ ، وأن يعرف سبب ذلك •

٢ - فهم المعاني :

ويحتاج هذا المستوى من الفهم إلى جملة مهارات منها (١) :

- الدقة في تحديد الهدف من الموضوع •

(١) الاستفتاء الذي اعده مركز البحوث التربوية في الكويت •

● الدقة في استخلاص الفكرة العامة التي ساقها النص
لخدمة الهدف .

● المهارة في تحديد المعاني الجزئية التي انتظمتها كل
فكرة ، وعلاقتها بالفكرة العامة .

● تحديد الجملة التي تعد مفتاح الفكرة .

● تحديد جوانب الوفاء والقصور فيما أورده النص مع
فكر ومعان .

● تحديد مواطن الخلل أو التناقض في النص فكراً أو تعبيراً .

● الدقة في الموازنة بين فكرتين تربطهما علاقة ما .

● تحديد مدى الترتيب والتواصل بين أجزاء الموضوع
وعناصره .

● المهارة في التمييز بين الحقيقة والرأي أو وجهة النظر .

● التمكن من التمييز بين الفكرة التقليدية والفكرة المبتكرة .

● القدرة على الاستنتاج السليم بعد تحليل المواقف وربط
بعضها ببعض .

● الدقة في الموازنة فكراً بين نصين تناولا موضوعاً واحداً .

● إصدار حكم على ما يتضمنه النص فكراً .

● الدقة في تحديد الفارق بين تعبيرين يؤديان معنى واحداً .

● تحديد جوانب التأثير في المقروء .

● القدرة على تقديم مسوغات لحكم يصدره أو رأي يخهّره

مما يقرأ .

● القدرة على تلخيص المقروء مع الحفاظ على الهدف

والحرص على دقة المعنى وإلاحاطة بالعناصر الأساسية .

- القدرة على إبراز أقوى الأدلة اقناعاً في المقروء .
- القدرة على العودة الى مصادر الموضوع لتحقيق رأي ،
- أو التثبت من حقيقة أو الاستزادة من البيان .

ثانياً - الأداء اللفظي :

وتنطوي هذه المهارة المعقدة على جملة مهارات هي :

١ - جودة النطق :

وهي مهارة معقدة أيضاً تنطوي على :

أ - مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، فمثلاً لا نقول (مطح) بدل (سطح) ولا نقول (أزدياء) بدل (أصدقاء) ولا نقول (مصيطر) بدل (مسيطر) . ويتصل بهذه المهارة إتقان قواعد (علم التجويد) ، التي يظهر أنها خاصة بالأداء القرآني حسب ، في حين أنها تراعى في نطق كل كلام فصيح .

ب - مهارة ضبط بنية الاسم أو الفعل ، فهو أمثله ضبط بنية الاسم قولنا (ثُكُنَّة) بضم الثاء واسكان الكاف و (فَطُور) بفتح الفاء و (سَحُور) بفتح السين ، و (رُصافي) بضم الراء وتشديد الياء و (فاكهة فِجّة) بكسر الفاء وهكذا . ومثله ضبط بنية الفعل قولنا (عَضِضْتُ التفاحة) بفتح العين وكسر الضاد و (شَمِمْتُ الوردة) بفتح الشين وكسر الميم الأولى ، (أَشَمَّهَا) بفتح الشين ، و (صَعِدَ) بكسر العين و (لَمَسَ) بفتح اللام والميم (يَلْمِسُ) بكسر الميم و (حَفَلَ الرجل بالأمر يحفل) اهتم به بفتح الفاء بالماضي وبكسرها بالمضارع ، ولكن نقول (حَفَلَ المجلسُ بالناس يحفل) امطلا ، نكسر الفاء بالماضي ونفتحها بالمضارع و (عَجَزَ بمعجز) نفتح الجيم بالماضي ، ونكسرها بالمضارع و (رَسَمَ يرسم) نفتح السين بالماضي ونضمها بالمضارع ، وهكذا .

ج - مهارة تمييز الحرف الشمسي مع الحرف القمري .
ء - مهارة تمييز (ياء) المتكلم في مثل (قلبي) و (دفترتي)
مع (ياء) النسب المشددة في مثل (الموصلتي) و (الوطني)
و (القومي) وهكذا .

هـ - مهارة تمييز همزات الوصل مع همزات القطع .

و - الضبط الإعرابي للكلمة .

٢ - السرعة في القراءة :

تكون السرعة في القراءة إحدى مهارات الاداء اللفظي ،
اذا كانت القراءة جهرية ، وهي كذلك مهارة ضرورية في القراءة
الصامتة . فما يمتاز به عالمنا المعاصر تضخم الثقافة وعشرات
الألوف من الكتب تقذف بها المطابع كل عام . الأمر الذي يقتضي
ان يكون القارئ سريعاً ، ويستدعي ان تحرص المدرسة على تربية
قراء يتصفون بالسرعة .

غير أن القراءة البطيئة ليست معيبة دائماً ، فقد يعتمد القارئ
أحياناً التمهّل في القراءة ، ليمنح نفسه فرصة التمتع بجمال
الوصف ، وقراءة ما وراء السطور ، فهو كالمسافر الذي يتوقف هنا
وهناك ليرى المنظر المثير ، ويتأمل المشهد الرائع .

ومن هنا « فالسرعة في القراءة ليست الهدف الأخير ، بل
الأخير هو الفهم . والقارئ الجيد هو القارئ المرن ، مثله في
ذلك مثل السيارة تماماً ، تسرع وتبطئ بحسب الحاجة » (١) .

(١) اساسيات تعليم اللغة العربية : ١٨٧ .

فالسُرعة اذن ليست اتساع مدى المقروء ، بقدر ما هي اتساع مدى المفهوم ، وهي لذلك تتوقف « على نضج القارئ العقلي » وعلى ثروته اللغوية وعلى مدى الصعوبة والسهولة في المادة ، وعلى بعدها او قربها من خبرته ، وعلى الفرض الذي يقرأ مع أجله ، (١) .

٣ - تمثيل المعاني :

وهذه مهارة أخرى من مهارات الأداء اللفظي ، ونعني بها أن يسبغ القارئ على كل معنى حلة صوتية تناسبه ، أو أداء صوتياً يبرزه ويليق به .

تلك هي المهارات التي يجب أن يتجه درس القراءة الى تحقيقها ، وأن يتضافر على ذلك كل من المنهج والكتاب وطريقة التدريس .

القراءة الجهرية :

سبق أن أوضحنا أن القراءة هي نشاط لسوي ، غايته فهم المادة المكتوبة .

ونذكر الآن أن القراءة الصامتة (التي تتم بالعينين دون تحريك الشفاه) هي القراءة الحقة ، التي يقصد اليها المرء لفهم مادة مكتوبة معينة . أما القراءة الجهرية فهي نشاط لغوي آخر ، نقصد اليه لكي ننقل الى غيرنا مضمون ما نقرأ .

« فحين يقرأ أحدنا خطبة في جمهور من الناس ، أو محاضرة في جماعة من المستمعين ، أو قصة لجماعة من التلاميذ ، أو رسالة

(١) نفسه : ١٨٨ .

لأب أمي" وردت اليه من ابنه ، فانه يقرأ لكي ينقل الى غيره
محتوى ما يقرأ ، لا لكي ينقل ذلك المحتوى الى نفسه « (١) » .

وهذا يعني « أن ليس هناك قراءة جهرية دون مستمعين ،
والمستمعون ليسوا بحاجة الى من يقرأ لهم ، اذا كانت المادة التي
يسمعونها موجودة بين أيديهم ، يتابعونها بأعينهم » (٢) .

وللقراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسة : شخصية ، ونفسية
وعلاجية (٣) .

فمن طريق القراءة الجهرية يستطيع المعلم أن يضع يده على
مواطن القوة والضعف لدى التلميذ القارئ ، ثم يعمل على
توجيهه ، واصلاح الأخطاء الشائعة في قراءته .

والقراءة الجهرية وسيلة مهمة ، لمعالجة ما يشعر به بعض
التلاميذ من خوف أو خجل أو تردد ، ذلك لأن القارئ المتلفظ ،
يخاطب زملاءه ، فيكسبه موقفه هذا شحنة قوية من الشجاعة ،
والثقة بالنفس .

ويتجلى الهدف الاجتماعي من القراءة الجهرية ، في أن
مواقف هذه القراءة تدرب التلميذ على مواجهة الجمهور ،
والتحدث اليهم ، فيكتسب بذلك عدة صفات مفيدة ، منها احترام
مشاعر الآخرين ، والتعاطف معهم ، والتأثير فيهم ، واقتناعهم
بصوته وبعجته . ولاشك في أن مواقف القراءة الجهرية في
المدرسة ، تعد التلاميذ لمواجهة المواقف العامة التي ستعرض لهم
في الحياة ، وتتقتضيهم مناقشة موضوع ، أو ابداء الرأي في
قضية ، أو تقديم تقرير .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٢٩ .

(٢) نفسه : ٣٠ .

(٣) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٩١ وما بعدها .

غير أن مدارسنا لا تعني هذه الاهداف الثلاثة الأساسية في تعليم القراءة الجهرية ، « اذ أن تعليم هذا النوع من القراءة يتم بصورة آلية ، لا روح فيها ، ولا باعث من ورائها ، فالطالب يقرأ دون هدف في ذهنه ، بل دون مبالاة وتحقق من الموقف الذي ينبغي أن يعبر عنه في القراءة » (١) .

ويذهب الدكتور داود عبده الى أن « تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية في المدارس العربية بشكل عام تشوبه بعض العيوب ، اولا أنها تدرس بطريقة غير وظيفية لعدم وضوح الغاية من القراءة الجهرية ، فالتلميذ يقرأ لمستمعين لا يرغبون في سماع ما يقرأ ، بل لمستمعين لا يهمهم سماع ما يقرأ لأن ماسيقوله أصبح معروفاً لديهم ، فقد قرأوه ، وسمعوه من المعلم ، وربما سمعوه عدة مرات من تلاميذ آخرين ، هذا عيب ، وعيب آخر في تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية أننا نصرف عليها من الوقت ما يفوق كثيراً الحاجة العملية اليها في الحياة ، وكثيراً ما يكون هذا على حساب نشاطات لغوية ذات فوائد عملية أهم . وهناك عيب ثالث وثيق الصلة بالعيبين السابقين ، هو أن هذه الطريقة في التدريب على القراءة الجهرية تسبب احراجاً للتلاميذ الضعاف ، ومللاً للتلاميذ الأقوياء . ومن عيوبها الخطيرة عيب رابع ، هو أنها تسهم اسهاماً ضاراً في عدم الاهتمام بالمعنى ، والانصراف بدلاً من ذلك الى الجانب اللفظي » (٢) .

ولكي نتلافى العيوب السابقة ، ونطور تعليم القراءة الجهرية في مدارسنا ، يرى بعض المربين أن يتم هذا التعليم « بأن يقرأ التلميذ جهراً ، بعد أن يكون قد وضع في ذهنه الهدف الذي يدفعه

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٩٢ .
(٢) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٣٠ ، ٣١ .

الى القراءة الجهرية ، كاجابة عن سؤال ، أو حل مشكلة
مثارة ، أو قراءة فقرة لبيان بعض الجمال التعبيري فيها .

وحين يبدأ التلميذ القراءة على جميع التلاميذ ان يفلقوا
كتبهم ، وينصتوا اليه ، لأن من أهم اهداف القراءة الجهرية
تدريب التلاميذ على حسن الاستماع ، وعلى الاصغاء الجيد ،
والاستعداد لمناقشة القارئ ، ذلك لأن التلميذ سوف يتعرض
خارج الصف لمواقف اجتماعية ، تتطلب منه أن ينصت فقط دون
قراءة ، ويناقش ، ولا يتم تدريب التلاميذ على ذلك إلا بأن يستمع
الى زميله القارئ ، وهو مفلق كتابه ، ومنصرف كلية الى ما
يقرأ هذا الرميل .

وهذا الاتجاه في تعليم القراءة الجهرية تدعّمه البحوث
العلمية التي أجريت على مدى العين ، وعلى السرعة في القراءة ،
فمن الحقائق المستخلصة من تلك البحوث ، أنه لا يوجد فردان
مستويان في هذه المهارة ، فمن العبث أن نطلب من تلميذ أن
يتابع زميله حين يقرأ قراءة جهرية ، لأن المتابع إما أن يكون
أسرع من القارئ ، أو أبطأ منه ، فاذا كان أسرع تسرب الملل الى
نفسه ، ولم يربط بين ما يسمعه وما يقرأه ، وان كان أبطأ فلن
يشعر بالدافع الى القراءة ومن الممكن أن يحدث لديه نوع من
الشك أو الخلط في نطق بعض الكلمات ^(١) .

ويرى الدكتور داود عبده ان مواقف التدريب على القراءة
الجهرية هي مواقف غير طبيعية ، وغير مرتبطة بوظيفة هذه
القراءة الأساسية ، أو بالغاية منها ، وهي نقل مضمون ما نقرأ
الى مستمعين خالي الأذهان منه . ولكي تطور تعليم هذا الضرب

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٩٣ ، ١٩٤ .

مع القراءة ونتلافى عيوبها السابقة ، علينا أن نخلق مواقف طبيعية للقراءة الجهرية ، وبهذا نوجهها توجيهاً وظيفياً . وقد قلنا ان الموقف الطبيعي أن يقرأ أحد الناس والآخرين يستمعون ، أي يصفون الى مايقوله ، متوخين الفهم غير متابعين بأبصارهم المادة المكتوبة التي تقرأ ، لسبب بسيط هو أن هذه المادة لا تكون موجودة بين أيديهم في المواقف الطبيعية ، والالما كان بهم حاجة الى الاستماع اليه « (١) » .

ومن هذه المواقف الطبيعية (٢) :

● يطلب المعلم من تلميذ أن يقرأ الفقرة التي تدل على فكرة معينة ، او الجملة التي تدور حول أمر معين ، (التلميذ يقرأ وزملاؤه يصفون اليه دون النظر الى كتبهم) . وبهذا يتدرب التلاميذ الذين يقرأون على القراءة الجهرية قراءة وظيفية ويتدرب بقية زملائهم على الاستماع .

● يطلب من تلميذ قراءة إجابته عن سؤال كلف هو وزملاؤه الاجابة عنه خطيا .

● يطلب المعلم من تلميذ قراءة تلخيص أعدده للنص ، او موضوع أعدده في التعبير .

● يطلب من تلميذ قراءة فقرة أعجبتة من النص او من كتاب خارجي .

● يطلب من تلميذ قراءة دور في تمثيلية أو أبيات مع قصيدة .
● يضع التلاميذ أسئلة حول فقرة أو قصة قصيرة ، ثم يطلب من بعضهم قراءة الاسئلة التي وضعوها .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٣١ .

(٢) ينظر بشأن هذه المواقف : نفسه : ٣٢ .

● توزع على التلاميذ بطاقات كتب على كل منها جملة (أو عدة جمل مترابطة) ويطلب من كل منهم قراءة ما في بطاقته .

● توزع على التلاميذ بطاقات كتب عليها جمل ، بعضها معقول وبعضها غير معقول ، يقرأ كل تلميذ ما في بطاقته ، ويحكم زملاؤه على معنوية ماقرأه .

● توزع على التلاميذ بطاقات بعضها يشتمل على أسئلة ، وبعضها يشتمل على اجابات لتلك الأسئلة ، يقرأ أحد اصحاب بطاقات الاسئلة سؤاله ، وينظر أصحاب الاجابات في بطاقاتهم ليرى من منهم لديه اجابة ذلك السؤال ، فيقرأه .

وفي كل هذه المواقف تدريب على القراءة الجهرية الوظيفية وعلى فهم المسموع ، والتعبير الشفهي أيضا .

التعبير (الكلام والكتابة)

درج واضعو المناهج مدة غير قصيرة على استعمال لفظ (الانشاء) بدلاً من (التعبير) ، وما زال بعض المربين يميلون الى استعمال اللفظ الأول ، ويؤثرونه على اللفظ الثاني .

واذا علمنا أن كلمة (الانشاء) تعني (الخلق) أو (الابداع) ، أدركنا أن في ايثارها على (التعبير) خروجاً عن الهدف من الدرس وتجاهلاً لحقيقة مهمة ، هي أن (الخلق) أو (الابداع) ليس مما يواتي كل فرد ، أو يتهيأ لأي انسان ، وانما هو أمر وراء التعلم ، لحاجته الى ما يسمى ب (الموهبة) أو (الاستعداد) .

إن الغرض من الدرس ، هو أن تعد إنساناً قادراً على أن يعبر عما يواجهه من مواقف الحياة ، تعبيراً واضح الفكرة ، صافي اللغة ، سليم الأداء ، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فيفهمه ، ويتبين مقاصده .

واذا كان هذا هو غرضنا من الدرس ، فان كلمة (التعبير) أدل عليه ، وألصق به . أما كلمة (الانشاء) فهي أولى لو كان الهدف من الدرس أن تعد إنساناً ينشئ الكلام الذي لم يسبق اليه قائله ، فيتلقاه عنه السامع أو القارئ فتسعد به نفسه وتأنس ، لأنه يحمل اليها شيئاً من الجمال الفني أيا كانت درجته » (١) .

(١) التدريس في اللغة العربية (د . محمد اسماعيل ظافر و يوسف الحمادي) : ٢٠٤

وينبغي في تعليم التعبير أن ندرك جملة حقائق ، تساعدنا على تطوير تدريس هذه المهارة اللغوية المهمة . وهذه الحقائق هي :

١ - التعبير الشفهي (الكلام) :

التعبير الشفهي " او الكلام هو إحدى مهارات اللغة الأربع ، ونعني بها الاستماع والقراءة والكلام والكتابة .

ومن الحقائق أن الناس يستخدمون (الكلام) أكثر من (الكتابة) أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون ، ومن ثم نستطيع القول : إن الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال . ومن الحقائق أيضا أن حياتنا الحديثة تفرض علينا الاهتمام بالتعبير الشفهي ، لما يشيع فيها من مؤسسات ديمقراطية كالنقابات والمجالس النيابية والمؤتمرات والندوات ، وغيرها .

وإذا كان الأمر كذلك فإن على مدارسنا أن تجعل من كل فرد قادراً على الحديث والمناقشة ، ليستطيع أن يؤدي دوره ، وأن يقوم نفسه وفكرة ، لمن يعيش بينهم ، ويتعاون معهم ، ويتصل بهم . فالاستعمال الطبيعي " للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة ، فإذا اكتفى منه بالجانب الكتابي " ، أو زاد نصيب الطالب من التدريب على هذا الجانب ، فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه الى أن يخاطب الناس بلغة مكتوبة مصطنعة ، وإذا عم ذلك فستطعن اللغة بأن توصف بكونها لغة أدبية لاتصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب ، وعن جميع الافكار والمعاني .

إن اللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء ، فلا بد أن تستجيب لكل ما يحتاج اليه المتعلم في التعبير عما يختلج في نفسه ، أو بدور في ذهنه ، فإذا تعسر عليه ذلك ، نظر الى اللغة على أنها غاية في ذاتها ، وليست وسيلة للاتصال .

وإن اقتصرنا في دروس التعبير على تعليم الأساليب التي نجدها في النصوص البليغة ، وعدم مراعاتنا حاجات التعبير الحقيقية التي تواجهنا في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية ، ان ذلك سيجعل اللغة مقصورة على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير .

٢ - النحو والبلاغة متلازمان في حال الخطاب الطبيعية :

ان عملية الخطاب أو الحديث لا تتم الا بأركان أربعة ، هي : مصدر الحديث وهو المحدث ، والمرسل اليه الحديث وهو المحدث ، والمحدث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث ، وحال الحديث ، وهي الحال التي يجري فيها الحديث ، ونعني بها كل ما يقترب بتلك الحال من أسباب ومسببات ومثيرات وغيرها مما يرتبط بمحتوى الحديث . فالعلاقة القائمة بين المحدث والمحدث لها احوالها الخاصة بها من احترام أو استئناس ، ومن محبة أو كراهية ، يكون له أثره في تخير المحدث للألفاظ افراداً وتركيباً وأداءً صوتياً^(١) . فالحديث اذن يتأثر بما بين المحدث والمحدث من علاقة ، وبما تمليه حال الحديث ، أو ظروف القول ومناسبته ، وهذا ما يسميه البلاغيون (مقتضى الحال) .

فاذا اقتصرنا في تعليم التعبير على الاهتمام بجانب السلامة اللغوية ، اي بجعل الطالب قادراً على تطبيق القواعد اللغوية وحدها ، دون مراعاة ما تستدعيه حال الحديث كان تعليمنا هذا ناقصاً .

(١) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية (بحث/ للدكتور عبدالرحمن صالح مقدم الى ندوة مناهج تعليم اللغة العربية في الرياض ١٩٨٥) : ١٢ .

ان مدارسنا تفضل حقيقة مهمة هي أن غاية تعليم اللغة هي إكساب المتعلم مهارة التصرف بالبنى النغوية على وفق ما تقتضيه حال الحديث (١) .

فالبلاغة اذن لا يقتصر استعمالها على التعبير الأدبي ، أوهي ليست تفننا كمالياً ، وانما هي ركن مهم في كل عملية اتصال لغوي مهما كان نوعه ، وأيا كانت غايته .

٣ - طبيعة عملية الكلام :

من الحقائق التي أثبتتها معظم الدراسات أن الحديث هو الخطوة الأولى لتعليم الأطفال القراءة والكتابة ، وأنه أمر أساس لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة (٢) .

ومن الحقائق أيضا « أن الطفل اذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلفية كافية في اللغة المتكلمة ، فان القراءة ستفقد أهميتها ودلالاتها وفائدتها بالنسبة له » (٣) . وقد ذهب بعض الباحثين الى أن من الخطأ « أن نجبر الأطفال الصغار على تعلم القراءة اذا لم يكونوا قد مارسوا أنشطة كافية من الكلام » (٤) .

ومن الأمور الثابتة أن الفقر في مفردات الكلام يعد من عوامل عدم القدرة على القراءة ، وأن من الخطأ أن نتوقع من الصغار تعلم القراءة قبل أن تنمو قدرتهم على التعبير الشفهي ، وفهم أفكار الآخرين المنطوقة أو المكتوبة (٥) .

(١) نفسه .

(٢) اساسيات تعليم اللغة العربية : ١٤٨ .

(٣) نفسه .

(٤) نفسه .

(٥) نفسه .

والتعبير الشفهي يقوم على جانبين : الأول يتعلق بالنمو
اللفوي ، أو هو جانب لفوي ، والثاني جانب صوتي .

وفيما يتعلق بالجانب الأول علينا أن نشير الى أن المستعمل
من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود ، ولذا من
الخطأ أن يعتقد بعض المعلمين أن كل ما يوجد في اللغة صالح
للتعلم ، لالشي إلا لأنه جزء من اللغة . فهؤلاء يذهبون الى أنه
كلما زاد علم المتعلم باللغة وأوضاعها مهما كانت ، فهو ثروة
لفوية له ، ولا بد ان تفيد . إن هذا غير صحيح ، بل ينفيه الواقع
الذي يعيشه المتكلمون ، فالتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته
اليومية الاعداداً محدوداً جداً من المفردات ، وقد أثبتت البحوث
العلمية أن الفرد العادي ، المتوسط الثقافة لا يستعمل أكثر من
(٢٥٠٠) كلمة في مخاطباته ، أما العالي الثقافة فبين أربعة أو
خمس آلاف فقط . وربما عرف هذا أو ذاك أكثر مما ذكرنا ،
إلا أن الذي يظهر في استعمالهما هو هذا القدر أو ذاك فقط .
وعلى هذا الأساس فان شحن ذاكرة المتعلم بهذه الكثرة الكاثرة من
المفردات ، عمل يتنافى وما هو حاصل في واقع الخطاب . وعلى
هذا الأساس أيضا ينبغي أن نكتفي بتعليم ما يحتاج اليه المتعلم
فعلا ، حتى يستجيب لما يتطلب الخطاب الحقيقي « (١) ومواقفه ،
الطبيعية ، لا المتوهمة او المصطنعة .

واذا نظرنا في واقع تنمية ثروة المتعلم اللغوية في مدارس
الوطن العربي ، وجدنا ظاهرتين (٢) :

الأولى غزارة المادة اللغوية ، وكثرة المفردات التي لا يحتاج
اليها المتعلم . وتتجلى هذه الغزارة في كثرة الألفاظ الدالة على

(١) بحث الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح المتقدم ذكره : ٦ ، ٧ ، ٨ .
(٢) نفسه .

المسمى نفسه في الكتاب الواحد ، وفي كثرة الالفاظ الغريبة التي لا يعرفها المعلم نفسه .

والثانية خصاصة لغوية فظيعة فيما يخص الالفاظ. التي ندل على بعض المسميات ، ولا سيما الحديثة منها كأكثر أسماء الملابس والادوات واجزائها والمرافق الحيوية وغيرها .

وقد أدت هاتان الظاهرتان الى أن تتبنى المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم مشروعاً أسمته (الرصيد اللغوي) ، عممته على جميع الدول العربية ، وقد حددته بما يأتي : «يهدف هذا المشروع الى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة و الجارية على قياس كلام العرب ، التي يحتاج اليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي ، حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم» (١) .

فالفرض من مشروع الرصيد اللغوي واضح ، وهو ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه التلميذ في كل مرحلة من مراحل تعليمه على ما يحتاج اليه ، وعلى ما يقدر على ادراكه في سن معينة من عمره ، وألا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه .

وهذا يستدعي خطوتين : الأولى ضبط رصيد التلميذ اللغوي وذلك بضبط كمية المفردات والتراكيب التي يتعلمها من كتب القراءة والنصوص وسائر الكتب العلمية والانسانية الأخرى . والثانية مراقبة الاستفادة مما يتعلمه من مفردات وتراكيب في تعبيره : كلامه وكتابته . فالتعبير بما يكتسبه من مفردات وتراكيب

(١) بحث الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح السابق : ٨ .

هو مقياس تعلمه الحقيقي لها ، وصيرورتها جزءاً من ثروته اللغوية .

لقد أن للأسلوب غير المنضبط في تنمية مفردات التلميذ أن يتوارى ، وأن يعمل محله الأسلوب المنضبط ، الذي يخضع لتدقيق كامل ، ومراقبة يقظة .

والذي يقرأ كتب المرحلة الابتدائية أو الثانوية يجد أنها تشتمل على مفردات ، سيقت من غير نظر الى ما يحتاج اليه التلميذ في هذه المرحلة أو تلك ، وما يقدر على فهمه وتعلمه . فمؤلفو هذه الكتب يسوقون ما يعن لهم من ألفاظ ، ويحررون ما يشاؤون من تراكيب ، غير مباليين بمستوى من يكتبون له ، أو حاجته الى هذا الطم من الألفاظ والتعابير .

والذي يتأمل دروس التعبير يجد أن المعلم لا يلقي بالاً لدى الاستفادة التلميذ مما تعلمه في دروس القراءة او النصوص من مفردات وعبارات ، ولعل سبب ذلك هو ايمانه بأن أكثر ما يتعلمه في هذه الدروس لا يمكن الاستفادة منه في تعبير حي ، أو موقف طبيعي من مواقف الخطاب . فلو أن ما يتعلمه التلميذ من مفردات مبرمج بدقة ، ومنظور فيه الى ما يحتاج اليه المتعلم فعلاً ، لانعكس ذلك بقدر أو بأخر في تعبيره ، شفهيّاً كان أو مكتوباً .

وأما الجانب الصوتي من الكلام او التعبير الشفهي ، فيجب أن يوليه المعلم جانباً من اهتمامه ، ذلك لأن الصوت عنصر مهم من عناصر الشخصية . فنحن عندما نصف شخصاً باللباقة ، أو ننتعه بالاتزان ، فإن حكمنا هذا يبني في جزء كبير منه على أساس من صوته ، وتعبيره الشفهي .

فصوت المتكلم ، ودرجة نبرته ، يساعدان الكلمات على التعبير عن مدلولاتها ، ويسهمان في نقل المعاني التي يرمي اليها المتحدث .

ومن هنا وجبت تنمية الجانب الصوتي في درس التعبير الشفهي ، وهذا يستدعي الاهتمام بما يأتي (١) :

● أن نعلم التلميذ التحكم في جلسته ووقفته وتنفسه ، فالوقوف أو الجلوس مع رفع الرأس والأكتاف والتنفس العميق ، يساعد على وضوح الصوت ، وإكسابه الجهارة .

● أن نوجه التلميذ الى تجنب الأنفية والخيشومية والصوت العالي الحاد .

● أن نعلمه الاسترخاء وعدم التوتر .

● أن نعلمه الاستفادة من قدرات غيره في الجانب الصوتي ، والمعلم خير قدوة في هذا الشأن .

٤ - الحديث والمناقشة :

اعتادت الكتب التقليدية في طرائق تدريس اللغة العربية ان تقسم التعبير على قسمين : التعبير الشفهي والتعبير التحريري ، في حين أن الاتجاه الحديث يميل الى تسمية التعبير الشفهي بـ (الكلام) أو (الحديث) أو (الاتصال الشفهي) ، وتسمية التعبير التحريري بـ (الكتابة) ويعالج ضمنها ثلاثة موضوعات هي الرسم والخط والتعبير التحريري . ولعل لهذه التسميات الجديدة سنداً من مهارات اللغة الأساسية وهي : الاستماع والقراءة والكلام والكتابة .

ومهما يكن فالمحيط « الذي يدور فيه الاتصال الشفهي في حياتنا اليومية لا يخرج عن صورتين ، أو نمطين ، فالاتصال الشفهي قد يتخذ شكل الحديث الى مستمعين ، وهذا نسميه (الحديث) ،

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٤٩ .

وقد يتخذ شكل الأخذ والعطاء ، اي الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر ، وهذا نسميه (المناقشة) • وقد تندرج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال ، كالخطابة واعطاء التعليمات وعرض التقارير والتعليق « (١) وغيرها •

ان المحادثة والمناقشة تعدان من المهارات الأساسية للمتعلم ، وإهمال هاتين مهارتين الضرورتين ، هو إهمال لجانب كبير من جوانب عملية التعلم ووسائلها • ومن هنا فان واجب المعلم أن يساعد تلاميذه على التحدث بوضوح وطلاقة ، وبطريقة ممتعة ومحبة ، ويمكنهم من الحديث المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة ، كما يجب أن يدفعهم ، ويتيح لهم الفرصة للأسئلة والمناقشة في مراحل التعلم كلها (٢) •

وها نحن أولاء نرى بعض الدول المتقدمة ، وقد أخذت تصمم مباني المدارس على نحو يساعد على ممارسة النشاط اللغوي ، كما أخذت تعمل في تعليم مهارات اللغة بنظام المجموعات ، فلا يزيد عدد تلاميذ كل مجموعة على عشرة ، وبهذا يتاح لكل تلميذ أن يمارس النشاط اللغوي المراد تعلمه على نحو كاف •

ومما تجدر الإشارة إليه ، أن القاعدة الذهبية في تعليم التعبير أن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا •

٥ - التعبير بين (الوظيفية) و (الإبداع) •

يذهب اللغويون المحدثون الى أن التعبير اللغوي يأتي في درجات ، يعلو بعضها بعضا ، فهناك (اللغة المفهمة) و (اللغة الصحيحة) و (اللغة البليغة) •

(١) أساسيات تعليم اللغة العربية : ١٥٣ •

(٢) أساسيات تعليم اللغة العربية (بتصرف قليل) : ١٥٥ •

ولا يتطلب من (اللغة المفهمة) أكثر من أن تكون مجرد أداة
للافهام في أدنى درجاته ، وواضح أن هذه الدرجة من التعبير
لا مكان لها في حياتنا اللغوية ، فنحن لانحرص في هذه الحياة على
الافهام فقط ، بل نتحرى معه شيئاً آخر هو الصحة . فالذي يقول
مثلاً (السلام عليكم) ، مستخدماً (السلام) بدل (السين) في كلمة
(السلام) يحقق الافهام من كلامه ، إلا أن تعبيره لا يوصف
بالصحة . ومثل هذا الأجانب الذين يرطنون بالعربية ، فعلى الرغم
من أن كلامهم حافل بالأخطاء ، إلا أنه قد يكون مفهماً .

ومن بعد (اللغة المفهمة) تجيء (اللغة الصحيحة) ، وهي
في درجة أعلى من سابقتها ، لأنها تحقق الافهام ، وتتسم بالتزام
قواعد اللغة وقوانينها . وهذه الدرجة من التعبير هي التي نطلبها
فيما نسميه بـ (التعبير الوظيفي) ، على ما سنفصله في هذه
الفقرة .

وهناك الى جانب هاتين الدرجتين من التعبير اللغوي (اللغة
البليغة) ، وهي درجة تعلو مجرد الصحة والافهام ، وهذا النمط
من التعبير لا يتأتى إلا للأدباء الموهوبين .

يتضح من ذلك أن التعبير الذي يتوافر فيه شرطاً الصحة
والافهام هو التعبير الذي نريد لكل طامسب أن يكون على حفظ
منه ، لأنه مهارة ضرورية تقتضيها الحياة العامة من جهة ، ويفرضه
الانتماء القومي من جهة أخرى .

أما (التعبير البليغ) وقد يسمى (الابداعي) فهو الذي
يتجاوز شرطي الصحة والافهام الى التأثير في القارئ ، وحمله
على التعاطف مع المنشئ ، ليعيش في تجربته ، ويحس بأحاسسه .

ويتخذ هذا الفرع من التعبير اشكالاً شتى ، فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة ، أو خطبة أو مسرحية ، وهذا الضرب من التعبير - كما تقدم - لا يتأتى لكل من يريده ، وإنما يتهياً لأفراد محدودين من المجتمع ، يكونون قد أوتوا الموهبة اللازمة ، والاستعداد الكافي ، كما يكونون قد صقلوا موهبتهم بالاطلاع الواسع على البليغ من الشعر والنثر ، وبالتدريب المستمر على الخلق والإبداع .

ان أهم ما يميز (التعبير البليغ) أو (التعبير الإبداعي) توافر عنصرين مهمين فيه ، هما (العاطفة) و (الأصالة) . فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي ، والباعث عليه ، فما لم تعتلج في نفس المنشئ عاطفة ما ، أو يتحرك في قلبه شعور معين ، لا يندفع للتعبير ، ولا ينشط للأفصاح والإبداع . كما أن توافر عنصر (العاطفة) في التعبير الإبداعي ، يؤدي الى استعمال اللغة الفنية التي تقوم على الخيال ، وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية . ان التعبير الإبداعي شعراً كان أو نثراً تستخدم فيه اللغة الأدبية أو اللغة البليغة ، التي لا تكون وظيفتها مجرد الافهام ، أو نقل المعاني الى الأذهان ، وإنما تتمدى الافهام الى التأثير ، وإحداث الاستجابة النفسية لدى السامع أو القارئ .

وأما (الأصالة) فنعني بها أن يكون التعبير متميزاً ، لم يسبق اليه قائله ، ويحمل طابع صاحبه ، أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات الآخرين .

فالتعبير الإبداعي اذن هو ضرب من النشاط اللغوي المتميز ، الذي لا يتهياً الا لفئة محدودة من الناس ، هم الذين نسميهم الادباء ،

ولا يزاوله هؤلاء إلا بعد أن يستكملوا شروطه ، وتتوافر عندهم أدواته وآلاته ، ومن الشطط أن نطلب من كل فرد أن يكون معبراً إبداعياً ، أو فناناً موهوباً .

وإذا كان التعبير الإبداعي لا يتهياً إلا لفئة محدودة من الناس هم الأدباء والشعراء ، فإن التعبير الوظيفي هو مهارة لغوية ، لا مناص لكل إنسان من إتقانها ، ليستطيع أن يتواصل مع مجتمعه ، ويؤدي دوره المنوط به في الحياة .

وقد أشرنا إلى أن هذا التعبير يتوافر فيه شرطان هما الصحة والافهام ، ويعبر به الفرد عن حاجاته ، والمواقف الطبيعية التي تواجهه في حياته .

إن التعبير الوظيفي ، غير الفني ، تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ، ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة ، ويحقق لنا الاتصال بالغير ، ذلك الاتصال الذي لامعدي عنه لأي إنسان . ومثل هذا التعبير - كما تقدم - لا تستخدم فيه اللغة الفنية التي تهز وتثير ، أو تقوم على الخيال ، وإنما يراد للغة أن تكون واضحة ، سليمة من الناحيتين اللغوية والنحوية ، وأن تكون جملها مترابطة ، ومرتبطة ترتيباً منطقياً دقيقاً .

فالوضوح والسلامة من الخطأ ، وتربط الفقر والاستغناء عن الحشو والاستطراد ، هو كل ما يطلب في لغة التعبير الوظيفي .

وهذا الضرب من المهارة اللغوية ضرورة لكل إنسان ، بل عار على الفرد إلا يملك لغة قومه ، حديثاً وكتابة ، فكل الأمم جرت على أن يكتب أفرادها أو يتحدثوا بلغة سليمة ، خالية من الخطأ ، تتربط فقرها ، وتتماسك عباراتها ، في بناء لغوي عام ، يؤدي الفرض المطلوب من ابلاغ الآخرين فكرة معينة ، أو تجربة خاصة .

نخلص من ذلك الى أن على معلمي التعبير أن يفرقوا بين ضريين من التعبير . قد أتينا على شرحهما فيما سبق ، وأن يدرّبوا تلاميذهم على التعبير غير الفني ، لشدة حاجتهم اليه في حياتهم العامة ، وعليهم كذلك أن يدركوا أن التعبير الابداعي لايتاح إلا لقلّة من تلاميذهم ، فاذا اكتشفوا هذه القلة ، كان عليهم أن يرعوها ، ويصقلوا مواهبها .

٦ - موضوعات التعبير (الكلام والكتابة) :

ان الحديث عن موضوعات التعبير يقتضي أن نفرق أولاً بين موضوعات التعبير الوظيفي ، وموضوعات التعبير الابداعي ، فلكل من هذين النمطين موضوعاته الخاصة به وآفاقه التي تلائم طبيعته ، وتنسجم مع غايته .

وأما موضوعات التعبير إلابداعي فهي مواقف ترتبط بالفكر والشعور معاً ، وتتسم بالفردية ، وتميل الى الإثارة . وهي لذلك تستدعي لغة فنية ، وتقتضي نمطاً من الأداء يحقق للمنشء أن يعبر عن فكرة وشعوره ، ويشير نظيرهما في نفوس الآخرين .

وللتفريق بين هذين النمطين من الموضوعات نسوق الموضوع الآتي :
« رأيت ' علم العراق شامخاً خفاقاً ، يعانق زرقة السماء فخفق معه القلب ، وطافت بنفسي قوافل الشهداء » . وهو موضوع أعطي طلبة الصف المتوسط الأول ، ليكتبوا فيه .

ان هذا الموضوع يمثل موقفاً شعورياً ، غلب على فرد من الناس ، وهو يرى علم العراق ، فقاده الى التأمل ، وحمله على استذكار الشهداء ، الذين لولا تضحياتهم ، لما ظل هذا العلم شامخاً سامقاً ، يحكي شموخ الوطن ، ويصور عزة أهله .

ولاشك في أن موقفاً كهذا ، بما ارتبط به من فكر وشعور ، ليس موقفاً حياتياً ، يعرض لكل فرد ، فكثير منا يرون العلم ، فلا يَطوف بنفوسهم وعقولهم ، شيء مما يفصح عنه هذا الموضوع . وهو إن ذلك موضوع لايجرؤ على الخوض فيه ، أو التعبير عنه ، إلا منشئ موهوب ، تكاملت له أدواته الفنية ، وأصبح قادراً على إفصاح بلغة أنيقة ، وعبارات مختارة ، عن فكر ينونه الشعور ، وعقل تمتزج به العاطفة .

ولكي يكون هذا الموضوع حياتياً ، يمكن أن يعرض لأي إنسان ، سنصوغه على النحو الآتي : اكتب في الموضوع الآتي : « استشهد أب لزميل لك في الصف ، فأنا بك زملاؤك لتقديم التعزية له ، فماذا تقول ؟ » .

إن هذا موقف حياتي ، يتكرر في حياة الناس ، ويقتضيهم أن يعبروا عنه تعبيراً لا تشترط فيه إثارة ، ولا يراد للغة أن تتسم بالأناقة والصقل والتجويد .

والذي يتأمل موضوعات التعبير في مدارسنا يجدها من نمط الموضوع الأول ، أي موضوعات تصلح للتعبير الإبداعي ، ولذا لا ينشط الطلاب للحديث عنها ، أو الكتابة فيها ، لأنها تحتاج إلى قدرة على التصور والتأمل يفتقرون إليها ، وتحتاج إلى نمط من الأداء اللغوي لا يملكه إلا نادر مبدع ، أو شاعر كبير .

وان إهمال موضوعات التعبير الوظيفي ، هو الخطأ الذي يسود تعلم التعبير في مدارسنا ، والذي نجم عنه أن الطلاب يتخرجون في الكليات ، وهم غير قادرين على التعبير عن شؤون حياتهم ، بل إن منهم من يلجأ إلى من يسمون بـ (كتاب العرائض) ، ليكتبوا عنهم طلباً رسمياً ، أو يشرحوا للمسؤولين شأناً من شؤونهم اليومية .

ومنهم من يستعين بزميل له ليحرر بدلاً منه ، مذكرة الى مدير عمله ، يعرض فيها قضية معينة ، ومنهم كذلك من يعرض الحرج اذا اراد أن يعبر عن رأيه في ندوة أو مناقشة ، وبعد الضيق اذا طلب منه التعبير عن موقف من مواقف الحياة التي تعرض لكل انسان ، وما ذلك الا لأن هؤلاء الناس قد وقر في نفوسهم أن التعبير موهبة ، وانهم محرومون منها .

صحيح أن التعبير موهبة اذا كان فناً أو إبداعياً ، ولكنه مهارة لغوية في مقدور الناس كلهم أن يتقنوها ، اذا كان وظيفياً لا يطلب فيه أكثر من أن يكون صافي اللغة ، واضح الفكرة .

ونود الآن أن نقف عند موضوعات التعبير الوظيفي ، التي اوضحنا أنها تتصل بالحياة ، وتمثل المواقف الطبيعية التي تعرض لنا ، وتقتضينا التعبير عنها .

ان اهم ما يجب أن يميز هذه الموضوعات ، زيادة على ماذكرنا من تمثيلها لمواقف الحياة أن تكون طبيعية حية ، يستشعر معها ضرورة الكلام أو الكتابة ، وألا تكون - مأمكن - مواقف مصطنعة ، الغرض منها التدريب فقط .

« فمن اليسير على التلميذ أن يكتب رسالة الى صديق له مريض ، أو بطاقة دعوة الى حفلة أعدت للآباء ، وأن يتحدث في إخراج عدد من صحيفة فصلية ، لأنه إذ ذاك يشعر أن اللغة وظيفة في حياته ، وأن للكلمة أثراً في شأن من شؤونها ، لأنها تعبر عن شيء عاش فيه أوله ارتباط به . فاذا أريد على أن يكتب رسالة فرضية ، أو بطاقة دعوة يتخيل مناسبتها ، أحس صعوبة ، لا يحسها مع المواقف الطبيعية » (١) .

(١) التدريس في اللغة العربية : ٢٠٨ .

ومما يميز موضوعات التعبير الوظيفي ، أن تختلف موضوعات الكلام - ما أمكن - عن موضوعات الكتابة .

ومن هنا وجب استقصاء مناسبات الكلام والكتابة ، او الظروف التي تعرض للفرد في حياته ، وتقتضيه أن يقف فيها متحدثاً أو كاتباً ، ثم توزع على مراحل الدراسة ، ليدرب الطالب في كل مرحلة على مواجهة ظروف معينة ، والتعبير عنها بالكلام أو الكتابة . فاذا أنهى دراسته ، وخرج إلى الحياة ، كان قد خبر أكثر ظروف القول ، وتمرس بمواجهتها ، فاذا عرض له شيء منها ، ودعي إلى التعبير عنه لم يستشعر الحرج ، ولم يتوار عن الموقف .

وهذا يقتضينا أن نضع للتعبير في كل صف منهجاً ، وأن نضع بجانب المنهج دليلاً يعين المعلم على تنفيذه ، فنخلص بذلك درس التعبير من العشوائية ، والاجتهاد .

ويقتضينا شيئاً آخر ، هو أن نجعل درس التعبير كلاماً كان أو كتابة ، في مستويين : الأول درس تدريبي ، والثاني درس اختباري ، على أن يسير المستويان جنباً إلى جنب في تنفيذ كل مفردة من مفردات المنهج .

ومعنى ذلك أن يعتمد المدرس في درس التعبير التدريبي إلى تدريب التلميذ على التعبير عن الموقف المطروح ، وأن يصل تلاميذه بإشرافه إلى نسج موضوع تعبري متكامل ، منطوق أو مكتوب ، فاذا جاء درس التعبير الاختباري ، طلب منهم الحديث عن ذلك الموقف ، أو الكتابة فيه ، ناسجين على منوال التعبير الذي توصلوا إليه في الدرس السابق .

وقد يؤخذ على هذا المسلك في تعليم التعبير ، أنه يلغى قابلية التلميذ ، ويخمد قدراته ، ويجعله أسير نمط معين من التعبير ، يصنعه هو وزملاؤه في الدرس التدريبي ، غير أننا لانرى ذلك مأخذاً ، فالقدرة على التعبير مهارة معقدة ، وليست هناك مهارة بهذا الوصف ، لايحتاج مكتسبها الى التدريب المنظم المقصود .

ولابد من الاشارة مرة أخرى الى أن موضوعات الكلام غير موضوعات الكتابة ، ولعل أبرز موضوعات الكتابة : الرسائل والبرقيات والمذكرات والاعلانات والدعوات والتهاني والتعازي والشكر والاستهداء والتقارير ووصف المشاهدات وكتابة التعليقات وتلخيص الفصول والكتب ومعالجة بعض المشكلات الاجتماعية والانسانية .

وأما موضوعات الكلام فكثيرة أيضاً ، لعل أبرزها الترحيب والتوديع والتقديم والتعقيب والمناقشة وادارة الجلسات والندوات والتحدث في المناسبات الوطنية والقومية والاجتماعية .

وقد سبقت الاشارة الى ضرورة ربط دروس القراءه والنصوص بدرس التعبير كلاماً كان أو كتابة ، وذلك لئلا تظل المادة اللغوية التي يتعلمها الطالب في تلك الدروس راکدة مخزونة ، لاتجد سبيلا الى تعبيره او كتابته . وليس هذا الربط بالعمل اليسير ، وانما يقتضيها خطة منظمة ، ومنهجاً محكماً .

إن صلة ما يحصل عليه الطالب في دروس الاستقبال بما يتكلم به أو يكتبه في دروس الايصال ، ضعيفة وواهية ، ولذا لا مفر من إحكام هذه الصلة ، اذا أردنا أن يستفيد الطلاب مما يقرؤون ويستظهرون ، وأن يتجلى أثره في كلامهم وكتاباتهم .

ونشير ايضا الى ضرورة ربط درس التعبير كلاما كان او كتابة بالدروس العلمية والانسانية ، فان من العبث أن نجعل التدريب على الكلام أو الكتابة مقصوراً على ماخصص لهما من حصص في جدول دروس اللغة العربية ، فكثير من موضوعات التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية تصلح للتدريب على التعبير، وكثير من موضوعات الدروس العلمية تصلح للتدريب على الكتابة العلمية الدقيقة .

٧ - مهارات التعبير الشفهي (الكلام أو الحديث)^(١) :

- يسمى درس التعبير الشفهي الى تنمية المهارات الآتية :
- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث .
 - التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع .
 - المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام .
 - صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين .
 - استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج .
 - القدرة على التماس أفضل الأدلة ، واختيار الأمثلة ، وانتقاء الشواهد لتأكيد رأي ، أو دعم وجهة نظر .
 - القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع .
 - تمكن المتعلم في انطلاق من مخاطبة جمهور من الناس في موضوع عايشه ، واهتم به .
 - القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم ، أو يهم مجتمعه .
 - المهارة في ابداء الملاحظات حول خبر منشور ، أو حديث مذاع .
-
- (١) ينظر بشأن هذه المهارات الاستفتاء الذي أعده مركز البحوث التربوية (الكويت) .

- تمكن المتعلم من ادارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه
 - اويهم مجتمعه في لباقة وحسن تصرف •
- القدرة على التعميق السليم على أي متحدث أو معلق •
- تحديد أهم جوانب الموضوع الذي يطرحه متحدث أو معلق
 - بأبعاده ومطالبه •
- القدرة على الالمام بنتائج الحوار ، وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محددة •
- القدرة على الاجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين •
- القدرة على الاستجابة لمشاعر السامعين •
- تحديد الخطأ الواضح في اثناء حديث غيره ، لفةً وتركيباً وعلاقةً لفظ بآخر •
- وغني عن البيان أن هذه المهارات لا تحقق في مرحلة تعليمية واحدة ، وانما نتدرج في تحقيقها ، مراعين في هذا التدرج عمر المتعلم ، ونموه العقلي واللفوي •

٨ - مهارات التعبير التحريري (الكتابة) (١) :

- يهدف درس التعبير التحريري (الكتابة) الى تنمية المهارات الآتية:
- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب ، موضعاً هدفه ، وأسلوب تحقيقه •
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ، ومراعاة ترتيبها وتكاملها •
- المهارة في صياغة مقدمة الموضوع ، وسبك أجزاءه ، وحسن خاتمته •
- المهارة في اخضاع منهج تمبيره لمطالب الموقف وغايته •

(١) الاستفتاء السابق •

- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة
تأثر بها .
- مراعاة المنطقية فيما يكتب تسلسلاً ، وتتاباً ، ودقة في التنظيم
والصنيف .
- القدرة على إيراد بعض عناصر الاقناع في التعبير تأييداً لرأي ،
ودعماً لوجهة نظر .
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ،
ووضعها في الموطن الملائم من التعبير .
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوفاء والوضوح ، والاطناب مع
الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة .
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكراً ولغة وأسلوباً .
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات
وطرق معالجتها .
- القدرة على الكتابة السليمة رسماً ، وتركيباً للجملة ، وبناء
للعبارات .
- الدقة في استخدام علامات الترقيم .
- تمكن المتعلم من الكتابة في موضوع يهمه مستعيناً ببعض
المراجع .
- تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة
اليومية ، يبسط فيها مراده ، ويدعمه بما يؤيده .
- تمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفاً شاملاً .
- قدرة المتعلم على كتابة تقرير عن زيارة أو رحلة أو عمل كلف
القيام به .
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية
والإنسانية .

● قدرة المتعلم على كتابة تعليق على ندوة حضرها ، أو محاضرة استمع إليها ، أو برنامج شاهده ، في وفاء ونظام .

● تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية بعرض أبعادها واستقصاء أسبابها ، وآثارها .

● تمكن المتعلم من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه ، أو استمع إليه ، مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه .

● القدرة على تلخيص موضوع ما ، مع الحرص على الهدف ، ودقة المعنى ، والاحاطة بالعناصر الأساسية .

ونعيد هنا ما ذكرناه في الفقرة السابقة ، من أن هذه المهارات لا تحقق في مرحلة معينة ، وإنما يتدرج المنهج في تحقيقها ، مراعيًا عمر المتعلم ، ونموه العقلي واللفوي .

القسم الثالث

من المهارات اللغوية المساعدة

(١)

النحو (قواعد اللغة العربية)

(٢)

الإملاء

النحو (قواعد اللغة العربية)

النحو وتقويم اللسان :
حين وضع النحو كان الهدف من وضعه عصمة اللسان من الخطأ في الكلام ، وظل الناس ينظرون الى هذا العلم على أنه العاصم من كل لحن ، فاذا رأوا أنه لم يحقق لهم هذه الغاية ، لم يلتمسوا طريقاً آخر يكون أهدي اليها ، وأعون على باوغها ، وانما جعلوا كل منهم من إصلاح اللغوي أن يهذبوا قواعد النحو ، وينسقوها ، ويحذفوا فضولها ، ليصلوا بذلك الى عصمة اللسان ، وهيئات هيئات « (١) » .

ومن هنا وجدنا القائمين على شؤون التربية اللغوية ، يحملون النشء مع قواعد النحو مالا يحتمل ، واذا سألتهم عن هدفهم من ذلك ، أجابوا بأنهم يتوخون تقويم الألسنة ، واجراءها بالصحيح الفصيح من الكلام .

والحقيقة التي غفل عنها المربون ، هي أن (السليقة) وحدها هي التي تقوم ألسنتنا ، وتصحح عبارتنا ، على قدر ما تلقى من العناية والرعاية ، وعلى قدر ما نتمهد لها به من التربية « (٢) » .

فكيف نربي السليقة اللغوية ؟ وأين نلتمسها ؟
« أنلتمسها في كتب النحو وقواعد العربية ، كما يفعل الناس جميعاً ، فيظن الواحد منهم أن من تجرع جرعات من الألفية أو

(١) اثر النحو في تقويم اللسان (مقال لطله الحاجري) الرسالة عدد ١٦١ ، هام ١٩٣٦ .
(٢) نفسه .

الدروس النحوية ، كان خليقاً أن تصح سليقته ، ولا يخطيء مع
بعدني كلمة من الكلام» (١) .

لو جاز ذلك لجاز للرجل الضعيف المتهالك أن يحفظ مجموعة
مع قوانين الرياضة البدنية ، ليصبح بسحر هذه القواعد قوياً
نشطاً ، ترف على وجهه سمات العافية ، ويتألق خداه بماء الشباب .
ولو جاز ذلك لصح لأي منا أن يقرأ قواعد النجارة ، ويستظهر
ما يقدر عليه من أصول هذه الحرفة ، ليصبح بفضلها قادراً على
صنع أجمل الأثاث .

وكما أن أحداً لا يقول بهذا ولا يتوهمه ، كذلك لا يمكن القول
إن قواعد النحو وحدها كفيلة بتصحيح الألسنة ، وعصمتها
من الخطأ .

وليس النحو قاصراً عن أن يمنح المتعلم صحة النطق ، وسلامة
التعبير ، بل هو قاصر كذلك عن أن يجدي على دارسه طلاقة
اللسان ، وعن أن يهب له ملكة البيان .

ومن بعيد أدرك ابن خلدون هذه الحقيقة ، ففرق بين (الملكة)
وما أسماه (قوانين الملكة) ، أي النحو وقواعد الاعراب ، فقال
عن هذه القواعد « إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها
خاصة ، فهي علم بكيفية لانفس كيفية » (٢) .

ثم شرح هذه الفكرة فضرب لذلك مثلاً بمن يجيد العلم
بصناعة النجارة ، ولا يمارسها فعلاً ، فإذا سألته عن تفصيل
الخشب ، قال لك : « ان تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك
بطرفه ، وأخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر ، وتتماقباه بينكما ،

(١) المقال السابق .

(٢) مقدمة ابن خلدون : ٥٦٠ .

واطرافه المحددة المضروسة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائبة الى ان ينتهي الى آخر الخشبة» (١) ثم يعقب ابن خلدون على ذلك قائلاً «وهو لو طوّل بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه» (٢) .

ويمضي ابن خلدون فيوضح الفرق بين العلم بقواعد صناعة ما ، والخبرة بها ، والممارسة الفعلية لها ، فيسوق مثلاً آخر مع واقع اللغة ، فيقول ان كثيراً ممن درسوا النحو ، وأوفوا فيه على الغاية ، لم تحصل لهم ملكة البيان ، ولم يكونوا يستطيعون التعبير عما في نفوسهم بعبارة واضحة وسليمة ، في حين ان كثيراً من الكتاب والشعراء ، قد حصلت لهم ملكة التعبير مع غير ان يتقنوا النحو ، أو يعرفوا دقائقه وتفصيلاته .

يقول ابن خلدون : « نجد كثيراً من جهابذة النحو ، والمهرة في صناعة العربية اذا سئل في كتابة سطر الى أخيه ، أو ذي مودته ، أو شكوى ظلامة ، أو قصد من قصوده ، اخطأ فيها عن الصواب ، أو أكثر من اللحن ، ولم يجد تأليف الكلام لذلك . . . وكذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة ، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن اعراب الفاعل من المفعول ولا المفعول من المجرور ، ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية » (٣) .

ان فكرة ابن خلدون هذه تتفق وما يقوله اللغويون المحدثون الذين يفرقون بين اللغة والكلام « فالكلام نشاط حي ، فيه جدة الاستعمال وحيويته ، واللغة نظم مجمدة في القواميس وكتب النحو والصرف » (٤) .

(١) ، (٢) نفسه : ٥٦٠ .

(٣) مقدمة ابن خلدون : ٥٦٠ .

(٤) في اللغة ودراساتها : ١٠ .

فالتكلم لا يستقي ملكة البيان ، والقدرة على التعبير مع كتب النحو ، ومعاجيم اللغة ، وانما يستقيها من الكلام الفصيح الذي يتمثل بالنصوص التي يسمعها ، ويتكرر سماعها لها ، ثم يقيس عليها كلامه ويحذو حذوها في تعبيره وصياغته .

ولكي تسهم كتب النحو - كما يرى ابن خلدون - في خلق ملكة التعبير ، وجب أن تعتمد على النصوص اللغوية ، وتفيض بالفصيح المؤثر من منظوم الكلام ومنشوره ، فاذا اقتضت على القوانين والأمثلة التقليدية لم يحصل المخالط لها على شيء من ملكة البيان ، وانما يحصل له ما سماه ابن خلدون بـ « علم اللسان » والفرق كبير بين « اللسان » و « علمه » و (الملكة) و « قوانينها » . وعلى ذلك فقد امتدح ابن خلدون سيبويه ، ورحب بكتابه ، لأنه « لم يقتصر على قوانين الاعراب فقط ، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد اشعارهم وعباراتهم ، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة ، فتجد العاكف عليه ، والمحصل له ، قد حصل على حظ من كلام العرب » (١) .

ومن اجل أن نوضح أكثر اهمية كتب الأدب في تقويم اللسان وتربية القدرة على التعبير ، نورد هنا ما ذكره بعض الباحثين من أنه « يعرف فريقين من الناس بأعيانهم معرفة صحيحة صادقة ، أما أحد هذين الفريقين فقد صرف عن النحو صرفاً ، حتى لا يكاد يعرب من قواعد النحاة حرفاً ، ولكن مزاجه الفني أقبل به على ينابيع الأدب العربي ، فاقبل على الكتب الادبية يقرأها ويتذوقها ، ويملا نفسه بما فيها من جمال ومتعة ، فصفت بذلك سيلقته وصحت ملكته ، حتى ليحس اللحن في الكلام ، كما يحس الموسيقي النشوز في الألحان ، واستقام لسانه حتى لا يكاد يلحن أو يخطيء » .

(١) مقدمة ابن خلدون : ٥٦٠ ، ٥٦١ .

وأما الفريق الآخر فقد قرأ من كتب النحو الاجرومية ،
والكافية وما بينهما ، وأحاط بقواعد النحاة ، ومادار حولها من خلاف
وجدل ، ثم كان الواحد من هذا الفريق مع هذا ، لا يكاد يصيب فيما
يقرأ أو يكتب ، الا بعد تكلف شديد ، فما أغنى عنه ما بذل من جهد
جهيد ، وعمر مديد ، في قراءة النحو ، وتفهم مشكلاته واستيضاح
غوامضه ، فماتت سليقته اللغوية ، لانه لم يمدّها بالغذاء الطبيعي
الحى ، الذي يمكن أن يتمثل فيها ، ويبعث فيها الحياة ، ولكنّه
ألحمها أحجاراً جامدة ، ان لم تقض عليها ، فلن تبعث فيها ،
شيئاً من معاني الحياة الصحيحة « (١) » .

وإذا كان الامر كذلك ، فليس عجيباً ما يروى لنا من أن رجلاً
جاء لابن خالوية ، فقال له : أريد ان تعلمني من النحو ما قيم به
لساني ، فقال له ابن خالويه : انا منذ خمسين سنة اتعلم النحو ،
فما تعلمت ما قيم به لساني .

فالامر في التربية اللغوية « هو أمر سليقة يجب ان تربي ،
وملكة يجب ان تكون ، ولن يكون ذلك بوساطة النحو ، فانه قواعد
ميتة ، بل بوساطة البيان والادب ، الذي هو مظهر اللفة ، ومجلى
حيويتها » (٢) . أما النحو فلا مطمح لنا في أن يجدي علينا ما أباه
على ابن خالويه ، وما زال يأباه على ناشئتنا .

وقد أشرت في موضع سابق من هذا الكتاب الى أن العرب في
عصور اللحن ، واضطراب الالسنّة ، لم يكونوا يعولون في تربية
السليقة اللغوية في أبنائهم على معلمي النحو وكتبه ، وانما كانوا
يرسلونهم الى البادية ليندمجوا في أهلها ويهيئوا لسلاتهم النمو
والقوة ، فتصبح المحكمة في نطقهم ، المصروفة لالسنّتهم .

(١) مقال طه الحاجري السابق .
(٢) نفسه .

ويقدّر أشرت كذلك الى أن ابن خلدون فطن الى هذه الحقيقة في التربية اللغوية ، ودعا الى الاكثار من تروية النشء فصيح الكلام ، واحاطتهم بمناخ لغوي سليم ، لان ذلك - في رأيه - اجدى عليهم ، وأنهض بسلائقهم ، من تعليمهم قواعد النحو .

وقد سلف أيضا أننا اذا رمنا شاهداً على ما كذب الادب ، وحفظ بليغ الشعر والنثر من أثر في غرس السليقة اللغوية في النفوس ، فإننا نجده في أدبائنا الكبار في هذا العصر ، فما أحد منهم الا بدأ حياته العلمية بحفظ القرآن ، واستظهار مئات القصائد والخطب والرسائل .

يتضح من ذلك أن النحو وحده ، لا يكفي لتصحيح اللسان ، وتقويم النطق ، وأنتك لا تجد امراً صحيح العبارة ، قويم اللفظ ، الا وهو يرد الفضل في ذلك الى ما قرأ من كلام العرب ، وما امد به سليقته من بليغ الشعر والنثر .

ولست بهذا أغض من النحو ، ولكنني أضعه في مكانه الطبيعي ، وألتمس به ما يستطيع تحقيقه من غاية ، وما غايته الا شرح أسرار التركيب ، وايضاح قوانين العربية ، وأعظم بها من غاية .

مشكلة النحو :

يتميز النحو العربي بجملة ظواهر عقدت دراسته ، وطبعته بالجفاف ، ونأت به عن أفهام المتعلمين . ولعل أبرز هذه الظواهر :

أ - أثر المنطق فيه :

لقد نضجت الدراسات النحوية في جو غلبت عليه علوم الفقه والمنطق والفلسفة ، فتأثر النحاة بهذا الجو وانعكست آثاره في تفكيرهم . ومن الامثلة على تأثر النحو بالمنطق ، ما عرف بالتقسيم

- الثلاثي للكلمة ، فالكلمة عند النحاة اما اسم واما فعل واما حرف ، وهذا التقسيم منطقي ، وضع على أساس أن الوجود يتألف من (ذات) وهو الاسم ومن (حدث) وهو في اللغة الفعل ، ومن (واسطة) ، وهو الحرف ، أو الأداة على حد تعبير الكوفيين . والحقيقة أن هذا التقسيم ليس عملياً بالنسبة للصبي المتعلم ، فاننا نجعل الالفاظ (كتاب) و (لطيف) و (هو) و (الذي) و (هذا) جميعاً في باب الأسماء ، وكان أحرى بنا ان نصنفها تصنيفاً آخر ، تراعى فيه حقيقتها ، وما يفهم منها ، فنجعلها أسماء وصفات وضائراً . ومعنى ذلك أن تقسيم الكلمة يجب أن ينظر فيه الى المعنى ، والى وظيفة الكلمة في الجملة (١) .

وهناك مثل آخر ميزان الفعل الثلاثي (فعل) الذي نعده ميزاناً لكل الافعال الثلاثية ، وماذلك الا لأن النحاة نظروا الى الكلمة على أنها (جوهر) أو أصل و (عرض) يلحق ذلك الأصل ، ويزاد عليه . وقد أدهم هذا النظر الى وضع قوانين الاعلال وإلبدال والادغام ليطرد لهم هذا الأصل الفلسفي . ومع هذا قالوا ان (مد) أصلها (مدد) وان (قال) أصلها (قول) و (باع) أصلها (بيع) و (قضى) أصلها (قضي) وهكذا .

في حين أن اللغة لا تحتل هذه النظرة المنطقية الصارمة ، وكان الأجدر بالنحاة أن يصفوا أحوال الفعل الثلاثي من الخارج . فيقولوا : لاحظنا أن الفعل الثلاثي على فئات : كتب ومدّ وقام وباع وغزا ورمى ، ولكل منها تصريف خاص .

سؤمة مثل ثالث على أثر المنطق في النحو العربي ، وهو قولهم ان الجملة حكم منطقي ، لا بد من توافر ركتين فيها هما (الفعل) و (الفاعل) أو (المبتدأ) و (الخبر) .

(١) سنعالج هذا في موضوع قادم .

وليس من شك في أن اللغة لا تحتل هذا المنطق ، فقد توجد فيها جمل يتوافر لها هذان الركنان ، وقد توجد فيها جمل ينقصها أحد الركنين ، أي هناك جمل فيها فعل ليس له فاعل ، أو يوجد فيها مبتدأ ليس له خبر ، أو خبر ليس له مبتدأ .

لقد فات النحاة أن الجملة العربية تتأثر بحالة المتكلم ، فإذا كان المتكلم هادئاً ، يصوغ جملته في هدوء وتمقل ، وفترلها الركنين اللذين تقوم عليهما الجملة ، وهما اسمان ، أو فعل واسم ، وإذا كان في حالة انفعال أو عاطفة ، ساق جملته ناقصة ، تقوم على ركن واحد ، أو تقوم على عنصر واحد ، من شأنه أن يأتي مكملًا للجملة في الحالة الاعتيادية .

— وحين واجه النحاة أمثال هذه الجمل الناقصة ، عمدوا إلى تأويلها ، وتقدير ما ينقصها من أحد الركنين . فإذا قال المتكلم (لعمري لأخذ من الوطن) أعربوا (لعمري) مبتدأ ، ثم قدروا له الخبر كلمة (قسمي) ، وإذا قال المتكلم للمقادم من الحج : (حج مبرور) ، أعربوا كلمة (حج) خبراً ، وقدروا له مبتدأ هو (حجك) . وإذا قال المتكلم في معرض تحذير شخص من سيارة توشك أن تصدمه : (السيارة) ، زعم النحاة أن (السيارة) مفعول به لفعل محذوف تقديره (احذر) ، ذلك لأنهم حريصون على أن يتوافر في الجملة ركنها الأساسيان ، وهما (الفعل والفاعل) ، و (المبتدأ والخبر) .

— إن التقدير والتأويل من علل النحو العربي ، ومن مشكلاته التي عقدت دراسته ووعُتِرَت سبيله ، وإن الذي الجأ النحاة إليهما هو ما قرروه من أصول منطقية ، افترضوا وجودها في اللغة .

من ذلك أنهم قرروا أن الحرف لا يعمل في الاسم أو الفعل إلا إذا اختصر بالدخول على أحدهما ، فان دخل على الاثنين فقد القدرة على العمل . وحين واجهتهم (حتى) و (الفاء) و (اللام) التي تنصب الأفعال المضارعة بعدها ، على الرغم من دخولها على الأسماء والأفعال ، نزعوا إلى التقدير وقالوا أن هذه الأحرف لا تنصب المضارع بنفسها ، وإنما تنصبها ب (أن) مضمرة بعدها ، وبذلك تهيأ لهم أن تظل هذه الأحرف مختصة بالأسماء ، لأن (أن) المضمرة بعدها حرف مصدري ، تؤول هي وما بعدها بمصدر ، والمصدر اسم .

ومن هذه الأصول الفلسفية التي بني عليها النحو العربي هو أن (الفاعل) يكون بعد الفعل ، لأنه بمنزلة (المعلول) والفعل بمنزلة (العلة) ولا يصح أن يوجد معلول قبل علة . وخضوعاً لهذا المنطق قرروا أن الفاعل ضمير مستتر في مثل (محمد جاء) .

ب - العامل :

وهذه ظاهرة أخرى من ظواهر النحو العربي ، أسهمت في تعقيده ، وتنفيذ الدارسين منه . فالكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجر إلا بفعل عامل يعمل فيها الرفع أو النصب أو الجر . وهذا العامل إما لفظي منطوق كالفعل ومشتقاته والاسم والحرف ، وأما معنوي كالابتداء والتجرد وغيرهما . فالمعلم الذي يعلم (يكتب) مثلاً يصح على أن يعرف التلميذ العامل الذي أدى إلى رفع هذا المضارع ، وهو التجرد من الناصب والجازم .

وقد التفت بعض المفكرين العرب منذ وقت مبكر إلى أن العامل قضية متمحلة ، لا وجود لها إلا في خيال مبتكريها من النحاة .

سأل يوماً عضد الدولة أحد نحاة عصره : لماذا ينصب المستثنى في نحو (قام القوم ' الا زيدا) ؟ قال : بتقدير فعل (استثنى) ، أي ان أصل الكلام (قام القوم استثنى زيدا) . فقال عضد الدولة : لم قدرت (استثنى) ؟ هلا قدرت (امتنع) ، فيكون أصل الكلام (قام القوم امتنع زيد) ، فلم يحر النحوي جواباً .

وكان ابن جنى يقول ان العامل هو الانسان ، وذهب ابن مضاء الى إلغاء العامل ، وكان يقول عن (ان) لا إرادة لها ولا طبع ، وانما ينصب المبتدأ بعدها لأن العرب الفصحاء قالوا : (إن زيدا رجل كريم) ، وعلينا أن نتعلم هذه الأساليب الفصيحة دون تعليل وتأويل وتقدير .

ج - التعليل :

ان التعليل سمة بارزة في الدرس النحوي ، ومعلم ظاهر من معالم منهجه . وفي بعض كتب النحو ما يقفنا على الأسباب التي تكمن وراء هذه الظاهرة ، فقد ذهب أحد النحاة الى ان التعليل واجب في النحو ، ذلك لأنه يكشف لنا عن حكمة الله في الصيغ واوضاع الكلام . وواضح أن هذا النحوي يرى ان اللغة بصيغها من وضع الله تعالى ، وان على النحاة ان يبحثوا عن حكمة الله فيها ، فكان التعليل . وقد ذهب آخر الى أن العرب أنفسهم قد عللوا منطقهم ، ولكن العلل قامت في عقولهم ، ولم يفوهوا بها ، فمن حق النحاة أن يأخذوا عنهم ما عللوا به ، ويبحثوا عن العلة فيما لم يعملوه . والحق أن العرب لم يعملوا نطقهم ، ولم تكن علل كلامهم قائمة في عقولهم ، ذلك لأنهم « لم يكونوا نحاة ولا فلاسفة ، وانما كانوا يتكلمون فقط » . وحين ظهر الدرس النحوي ، ووقف بعض الأعراب القدماء على ما كان يدور في حلقات هذا الدرس من آراء ومصطلحات ، أظهروا جهلهم بها ، وازورارهم عنها ، حتى أثر على بعض هؤلاء الأعراب أنه خاطب جمعا من دارسي النحو بقوله :

« أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا ما ليس من كلامنا » .
ولتفاوت العلل قرباً وبعداً صنفها الزجاجي الى ثلاثة

أضرب : علل تعليمية وعلل قياسية وعلل جدلية .
« فاما التعليمية فهي التي يتوصل بها الى تعليم كلام العرب ، فمن هذا النوع من العلل قولنا : ان زيداً قائم ، ان قيل بم نصبتم زيداً ؟ قيل ب (إن) ، لانها تنصب الاسم وترفع الخبر . . فهذا وما أشبهه من نوع التعليم وبه ضبط كلام العرب » .

فاما العلة القياسية فانه يقال لمن قال : ولم يجب أن تنصب (ان) الاسم ؟ فالجواب في ذلك ان يقال لأنها واخواتها ضارعت الفعل ، فالمفعول بها مشبه بالمفعول لفظاً والمرفوع بها مشبه بالفاعل لفظاً ، فهي تشبه من الافعال ما قدم مفعوله على فاعله نحو ضرب أخاه محمد وما أشبه ذلك .

وأما العلة الجدلية النظرية فكل ما يعتل به في باب (ان) بعد هذا ، مثل أن يقال : من أي جهة شابهت هذه الحروف الافعال ؟ وبأي الافعال شبهتموها ؟ أبا لأفعال الماضية ام المستقبلية ام الحادثة في الحال ؟ وحين شبهتموها بالأفعال لأي شيء عدلتم بها الى ما قدم مفعوله على فاعله ؟ وهلا شبهتموها بما قدم فاعله على مفعوله ؟ وكل شيء اعتل به المسؤول جواباً عن هذه المسائل فهو داخل في الجواب والنظر « (١) » .

ويلاحظ ان هذه العلل الثلاث هي ما يطلق عليه العلل الاوائل والثواني والثالث على الترتيب .

ولعل الامثلة الاتية تعطي القاريء فكرة عن تعليقات النحاة .

(١) الايضاح في علل النحو (الزجاجي) : ٦٤ ، ٦٥ .

ذهب البصريون مثلاً الى أن علة بناء (الان) أنها شابهت اسم الإشارة ، وذهب الكوفيون الى أن علة ذلك أن الالف واللام فيها دخلتا على فعل من قولهم (أن يئين) اي (حان يعين) ، وبقي الفعل على فتحته .

ومن التعليقات انهم رفعوا الفاعل للفرق بينه وبين المفعول به ، وذلك ان الفعل لا يكون له أكثر من فاعل واحد ، وقد تكون له مفعولات كثيرة ، فرفع الفاعل لقلته ونصب المفعول لكثرتة ، وذلك ليقل في كلامهم ما يستثقلونه (الضم) ويكثر ما يستخفونه (الفتح) ، نظراً لان الفتحة أخف الحركات . وعللوا نصب جمع المؤنث السالم بالكسرة بأنه فرع على جمع المذكر السالم ، ولما كان هذا الجمع ينصب بالياء اعطوا الاصل الحرف ، واعطوا الفرع الحركة التي هي من جنس الياء . على أن الدرس الحديث، وابن مضاع من قبل ، قد دعا الى الغاء هذه الظاهرة وذلك لان اللغة تنقل ولا تمنطق ، وتروى ولا تفسر بعمل عقلي .

→ اضطراب القواعد :

الاساس في القاعدة هو الاطراد والشمول الذي يمكن دراسها من تمثيلها والرجوع إليها في التطبيق والاستعمال . فإذا اضطربت القاعدة ، وكثرت صورها فقدت أخص صفاتها وهي الضبط الجامع وانتشر الامر .

والذي ينظر في النحو العربي يجد أن الاضطراب أو التناقض صفة تلازم الكثير من قواعده وضوابطه ، حتى ليندر أن تجد قاعدة من هذه القواعد تطرد وتعم ، أو تسلم من استثناء ينقضها ، ويلغي حكمها . وان هذا الاضطراب يصدق حتى على القواعد الأولية ، وما يجري مجراها من المسائل الابتدائية في النحو كرفع الفعل ونصب المفعول ، فقد ذهب النحاة الى أن الفاعل قد ينصب في حالة أسموها (أمنه اللبس) .

ويمكن تعليل ظاهرة اضطراب القواعد بما يأتي :

● جمع اللغة عن أزمنة مبتعدة وقبائل مختلفة :

لقد اتجه النحاة الى « الاستشهاد باللغة في مدى زمني طويل ، يمتد الى منتصف القرن الثاني في الحواضر وإلى آخر القرن الرابع في البوادي^(١) » كما أنهم دونوا كل ماسمعه عن القبائل الموثقة ، وعدوه حجة لاسبيل الى رفضه ، وان خالف السلوك اللغوي العام ، أو شذ عن المطرد المعهود من نظام العربية .

ان تطاول المدى الزمني ، وكثرة القبائل التي رويت عنها اللغة ، أديا الى اضطراب القواعد وتصادم الأقية . وكان المنهج اللغوي السليم يقتضيه أن يميزوا مادة لغوية تاريخية وصلت اليهم عن طريق النصوص القديمة والمرويات الماثورة ، من مادة لغوية حية تجري بها اللسان ، وتتداولها الجماعة اللغوية وينظروا الى المادة القديمة وما ينشأ عنها من قواعد على أنها نحو تأريخي ، لا يحتاج اليه المتكلم في نشاطه اللغوي الراهن ، ولا يستيعين به على تصحيح نطقه ودفع غائلة اللحن عنه .

لقد تجاوز في أبحاث النحاة ضربان متناقضان من المادة اللغوية : ضرب قديم لم يعد له ظل في الاستعمال ، وضرب جديد ينبض بالحياة ، وتفيض به الألسن ، فترتب على ذلك نحو مثقل بالاقيسة المتعارضة المتضاربة .

فاذا زدنا على ذلك أنهم لم يفصلوا اللغة المشتركة عن اللهجات المحلية التي مجالها الحياة الدارجة ، والمحادثات العادية وضرورات الحياة اليومية ، أدركنا أنهم وجدوا أنفسهم مرة أخرى أمام

(١) اصول النحو العربي (د . محمد عبيد) : ١١٢ .

اشتات مختلفة ، وخصائص لغوية متباينة ، فلم يسمهم ازاء غياب الانسجام في المادة اللغوية المدروسة ، الا أن تضطرب قواعدهم ، وتتناقض أحكامهم .

● عدم الفصل بين الشعر والنثر في تقعيد القواعد :

ان الناظر في كتب النحو يجد أن كثيراً من القواعد بني على أبيات أو بيت أو على شطر بيت . وقد كان المفروض أن ينظر النحاة الى أن للشعر لفته الخاصة به ، وان الشاعر لا يملك ما يمكنه النثر من حرية ، وسعة في مجال التعبير ، ولذا جاز له أن يستعمل من الصيغ والتراكيب ما لو ملك حرية ، لكان له منصرف عنها ، ومعيد الى غيرها .

وقد فطن ابن جني الى هذه الحقيقة فقال (ان الاضطراب يجعل الشاعر ينطق بما لم يرد به سماع) - وقال «والشعر موضع اضطراب وموقف اعتذار ، وكثيراً ما يحرف فيه الكلم عن أبيته ، وتحال فيه المثل عن أوضاع صيغها لأجله» (١) .

وبدلاً من أن يخرج النحاة من دائرة درسه تلك الشواهد الشعرية التي نددت عن واقع اللغة ، أو المعهود من نظامها ، وبدلاً من أن ينظروا اليها نظرة خاصة ، راحوا يخرجونها ، ويخلقون لقائلها المعاذير ، ويجعلونها أساساً لكثير من القواعد التي تنقض بعض ما قرروه .

فالذي يقرأ باب (أن) الناصبة مثلاً يجد أنها لا تنصب المضارع فقط ، بل تجزئه أيضاً ، وقد بنيت قاعدة الجزم على قول الشاعر :
أحاول ان تعلم بها فتردها
فتتركها ثقلاً علي كما هيا

(١) الخصائص (ابن جني) : ٣ / ١٨٨ .

وواضح أن الوزن هو سبب تسكين المضارع بعد (أن) في هذا البيت ، وأن المتكلم لا يرتكب هذا في حالة السعة والاختيار .
والذي يلم بيباب (لكن) يجد أن من قواعدها دخول اللام على خبرها، وقد بنيت هذه القاعدة على شطر بيت لا غير ، هو (ولكنني من حبها لمعيد) وقد قيل عن هذا الشطر أنه لا يعرف قائله ولا أوله ولم يذكر منه إلا هذا .

وقد فطن بعض النحاة القدامى إلى أن الشعر وحده لا يصح أن يكون أساساً لقاعدة نحوية ، ما لم يتأيد بالنثر الصحيح . قال الشاطبي : «أما الاعتماد على الشعر مجرداً عن نثر شهير يضاف إليه، أو يوافق لغة مستعملة يحمل ما في الشعر عليه فليس بمعتمد عند أهل التحقيق لأن الشعر محل الضرورات» (١) .

✓ وقد دعا بعض المربين إلى تخليص كتب النحو المدرسي من ظاهرة اضطراب القواعد ، واقترحوا أن يوضع المتعلم أمام قواعد ثابتة لا يشوبها استثناء ، ولا يلغى أحكامها تجويز .

ففي موضوع المستثنى ب (خلا) و (عدا) نذكر للدارس أنه يجوز فيه النصب والجر ، هذا أن لم تسبق (خلا) و (عدا) كلمة ما ، فإن سبقتها وجب نصب المستثنى بهما . ومن ذلك نعلم أن النصب مشترك في الأحوال كلها ، مع (ما) وبغيرها ، فلو قلنا أن الاستثناء ب (خلا) و (عدا) و (حاشا) له حكم واحد دائماً هو نصب المستثنى بها ، وقد تدخل (ما) على (عدا) و (خلا) فائناً بهذا نظرد القاعدة ، ونضبط الأمر ، ونمنع بلبلة عقول الصغار . أن من ألح الواجبات أن يعتمد القائمون على كتب النحو المدرسية ، فيلنوا منها التجويزات ، وتعدد الأوجه ، ولسنا في هذا نخرج عن كلام

(١) المواهب الفتحية في علوم اللغة العربية (حمزة فتح الله) : ١ / ٣٩ .

العرب ، ونخالف أحكام النحاة، وانما نختار (الجادة) وندع (الأزقة)
(الممرات) التي لا يضرب فيها الا من ضل سواء السبيل .
النحو العربي بين دعوتين :

لقد دذب الناس منذ مطلع هذا القرن ، على وصف النحو العربي
بالصعوبة، ورميه بالجفاف، وصاروا يعززون اليه ، ما يجدون من عجز
عن التعبير الصحيح ، عما في نفوسهم وعقولهم من احساس
وافكار .

واذ استقر في الأذهان أن النحو وعر غير ممهد ، وعسير غير
ميسور ، انبرى الدارسون الى تيسيره ، وتسابقوا الى تذليل
وعورته ، فكانوا في ذلك فريقين : الأول فريق مخلص ، عز عليه ان
يكون نحو العربية شاقاً عسيراً ، لا يستطيع القبض على ناصيته
إلا نفر ضئيل ، فذهب يلتمس أسباب الصعوبة ، ويستقصي
عوامل الجفاف ليزيلها ، ويعيد الى هذا الدرس حيويته ونضارته،
ويجعله في متناول أبناء اللفة ، فلا يصدون عنه ، ولا يجدون
عنتاً في تحصيله .

والثاني فريق حاقده ، وجد في صعوبة النحو ، وبرم الناس به،
سبيلاً الى النيل من اللغة ، وازهاق حقائقها ، ليتحقق له ما عجزت
القرون المتطاولة عن تحقيقه .

لقد وجد الفريق الثاني أن العربية ظلت محتفظة بسماتها
الأصيلة دهوراً طويلة ، فخالفت بذلك غيرها من لغات الأرض ،
التي باد أكثرها ، وأصاب التغير بعضها ، فانقطع ما بين ماضيها
وحاضرها ، فحاول هذا الفريق أن يمد الى العربية يد التغير
والتبديل ، متستراً في عمله هذا برداء التيسير والتحديث .

ومعنى ذلك أن النحو العربي تأرجح طوال هذا القرن بين
دعوتين مختلفتين ، دعوة الى تجديده ونفسي الشواثب عنه ،
وتخليصه مما لحق به من افكار وآراء غريبة ، ذهبت ببريقه ،
وسلبته ماءه ، ودعوة الى تغيير حقائقه ، وهدم خصائصه
وسماته واقامة نظام لغوي جديد على أنقاضه .

وسنورد هنا أمثلة من آراء بعض اصحاب الدعوتين ، ليتضح
لنا أن احدهما دعوة نقية الغرض ، بعثت عليها الغيرة على اللغة ،
والرغبة المخلصة في تيسيرها ، وان الأخرى دعوة خبيثة ، ساق
اليها الحقد على العربية ، والرغبة في هدمها ، وإقامة لغة أخرى
على أنقاضها .

لقد هدف الفريق الأول الى اعادة النظر في دراسة النحو ،
وتوخى إقامة هذه الدراسة على أسس لغوية ، لا أثر فيها
للفلسفة والمنطق ، لتتنقى هذه المادة من كثير مما علق بها من
شواثب ، وتكون مقبولة سائفة .

ولكي نوضح أن دعوة هذا الفريق لا تتجاوز حدود التفسير
لظواهر النحو واللغة ، نورد رأي ابراهيم مصطفى المشهور في
أن حركات الاعراب أعلام على معان خاصة ، ودوال على وظائف
الكلمات في الجملة . فالضمة علم (الاسناد) ، وينطوي تحت
باب الاسناد كل من المبتدأ والخبر والفاعل ونائب الفاعل .
والكسرة علم (الإضافة) بنوعيتها المعروفين . اضافة الحرف الى
ما بعده ، واطافة الكلمة الى ما بعدها . وأما الفتحة فهي الحركة
الخفيفة المستعجة عند العرب ، والتي يلجأون اليها ، اذا لم يقع
الاسم أحد الموقعين السابقين .

وحين جبهت ابراهيم مصطفى بعض الحالات التي يرفع فيها
الاسم ، دون أن يكون في موقع الاسناد ، كحالة (المنادى العلم) ،

راح يفسر الرفع في هذه الحالة تفسيراً جديداً ، يدل على نفاذ ذهن ، وتوقد خاطر ، فقال مافحواه ان حق المنادي العلم أن ينصب ، لأنه ليس مسنداً ولا مسنداً اليه فيرفع ، وليس مضافاً اليه ليجر ، ولكن العربية فرت من نصب المنادي العلم الى رفعه ، تفاديا للبس ، ذلك ان المنادي العلم اذا نصب التبس بالمندوب ، ويكون هذا اللبس اكثر احتمالا إذا مطل المتكلم الفتحة ، أو اشبعها ، حتى تقارب الألف (يامحمد .. يامحمدا) ، كما أن العربية فرت من كسر المنادي العلم ، لئلا يلتبس بالمصاف الى (ياء المتكلم) ، ولاسيما اذا أشبع الناطق الكسرة ، أو أطالها قليلا (يا محمد ... يامحمدي) . فلم تبق أمام اللغة إلا حالة الرفع ، ولذا رفع المنادي العلم ، وما هو قريب منه ، وأعني به النكرة المقصودة .

واذا علمنا ان المنادي منصوب في جميع حالاته ، عدا حالة العلم ، أدركنا ان نظرية ابراهيم مصطفى صائبة ، وأن الرجل بناها على فهم دقيق للغة ، وفقه واع لأساليبها .

ان الأخذ بهذا التفسير في فهم حركة المنادي ، لا ينقض أصلا مع اصول اللغة ، ولا يلغي حقيقة من حقائقها ، وانما هو نظر جديد ، توصل اليه لغوي معاصر ، وهب له الله حدة الذهن ، وحباه بحس مرهف ، كما أن قبول هذا الرأي يخلص باب النداء عن تفسير منطقي ، ساق إليه الايمان بنظرية العامل .

ثم ان رأي ابراهيم مصطفى في باب النداء وغيره من أبواب النحو التي عرض لها في كتاب (احياء النحو) : لا يعمدو أن يكون من قبيل الاراء التي ضمها تراثنا النحوي ، فشهدت للمقدامي بسعة النظر ، ونفاذ خاطر ، والقدرة على اقامة النظرية النحوية على أسس ثابتة ، وان كانت اراء ابراهيم مصطفى أقرب الى طبيعة

اللغة ، وأبعد عن الايفال في المنطق ، الذي أولع به القدماء .
وإذا كان النحاة القدماء قد هداهم تفكيرهم الى هذا التفسير
أو ذاك اظواهر اللغة ، ، فنحن في هذا العصر لانريد أن نلغي
عقولنا ، وان نقنع بترديد الموروث من الاراء ، من غير نقد لها ،
أو اضافة اليها ، فالنحو لم ينضج ولم يحترق ، كما يزعم بعض
الدارسين الكسلين ، وما زال فيه - لمن وهب لهم الله ملكة النظر -
مستتراد ومذهب .

لن يكون هذا العصر اذن بدعاً من العصور السابقة ، اذا ما
وقف امام ظاهرة لغوية ، وحاول ان ينفذ الى فهم جديد لها بل
أرى ان هذا العصر مطالب بأن يفيد من تطور الدرس اللغوي ،
ويغني التراث النحوي بالطريف الجديد من المذاهب والاراء ،
مادام ذلك لا يغير حقيقة من حقائق اللغة ، أو ينقض أصلاً
من أصولها .

— واما الفريق الثاني فلم يكن همه تجديد الدراسة النحوية ،
أو النفاذ الى فهم جديد لحقائق اللغة ، وانما رمى من دعوته
الى مسح هذه الحقائق ، وابتداع نظام لغوي جديد ، وكان
شافعه الى ذلك ما زعموه من صعوبة النظام اللغوي ، وعسر
القواعد الموروثة .

ولا يوضح ذلك نسوق الامثلة الآتية من أراء الفريق الثاني .
لقد دعا بعضهم الى الغاء الاعراب ، والاكتفاء بتسكين
أو اخر الكلمات ، محتجاً لرأيه هذا بأن اللغات السامية فقدت
ظاهرة الاعراب منذ وقت مبكر ، وان اللغات العامية المعاصرة قد
تخلصت منها كذلك .

ودعا آخر (١) الى أن نلزم صيغتي المثني وجمع المذكر السالم الياء دائما في حالات الرفع والنصب والجر . واجتج مذهبه هذا باللغات العامية التي تلزم هاتين الصيغتين الياء رفعاً ونصباً وجرأ، فلا تعرف هذه اللغات حالة (الالف) في المثني ، ولا حالة (الواو) في جمع المذكر السالم .

وذهب صاحب هذا الرأي الى ابعد من ذلك ، الى أن تقتصر في الاسماء الخمسة على حالة الرفع بالواو ، ونستغني عن حالتني النصب بالالف والجر بالياء ، لأن العاميات لاتعرفهما . كما دعا الى أن نستغني في الأفعال الخمسة عن النون ، ونستعملها في حالة واحدة هي الحالة التي يحذف فيها النون ، لأن بعض العاميات العربية المعاصرة ، كعاميتي سورية ومصر ، تستخدم هذه الصيغة من غير نون فيقال « يروحو » و « يمشو » و « ياكلو » وهكذا . (٢)

ان أصحاب هذه الاراء وأمثالها لا يريدون تيسير العربية كما يزعمون ، وانما يهدفون الى تغيير نظامها الأصل ، وروحها العام ، الذي حمته الأجيال ، ودافع عنه المخلصون في جميع العصور .

ثم ان تيسير العربية لايعني تغيير نظامها النحوي واللفظي والكتابي ، لأن الصعوبة لاتكمن في هذا النظام ، وانما تكمن في طريقة تناول القدماء له ، ومنهج بحثهم فيه ، والفرق بعيد بين تجديد منهج البحث في المادة ، وتغيير هذه المادة ، ومسخ جوهرها .

ومن هنا فان الباب مفتوح أمام كل من يريد تفسير الظواهر اللغوية والنحوية تفسيراً جديداً ، ينسجم وطبيعة اللغة ، ويفيد

(١) في سبيل تيسير العربية وتحديثها (د . فؤاد حنا ترزي) : ١١٤ .

(٢) في سبيل تيسير العربية وتحديثها : ١١٤ .

من التطور الحاصل في ميدان دراستها • ولكن الباب مغلق أمام كل من يريد تغيير هذه الظواهر ، أو يروم أدنى عبث بها •

مفهوم النحو في الكتب المدرسية :

يعرف ابن جني النحو قائلاً : « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من اعراب وغيره ، كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والاضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وان لم يكن منهم ، وان شذ بعضهم عنها رد به اليه ، وهو في الأصل مصدر شائع ، أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً ، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم » (١) •

ويبدو من هذا التعريف ، المفهوم الواسع للنحو ، « فهو لا يقتصر في نظر ابن جني على الاعراب ، وانما يتجاوزه الى التراكيب والصرف » (٢) •

الا أن مفهوم النحو عند القدماء بوجه عام ، كان يضيق أحياناً ليقصر على ضبط أواخر الكلمات ، ويتسع أحياناً ليشمل بنية الكلمة ، مما يطلق عليه الصرف •

وأما في العصر الحديث فقد طرأ على مفهوم النحو تغيير أوسع مما كان عليه في نظر النحاة القدماء ، إذ « لم يقتصر على ضبط أو آخر الكلام أو البنية الداخلية للكلمة ، وما يطرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة ، وانما جاوز هذا المفهوم الى التراكيب اللغوية ، وبنى الجمل الأساسية والفرعية والمعاني

(١) الخصائص : ١ / ٣٤ •

(٢) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية واساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) : ٤٠ •

والأصوات ، وان اي تغيير في أي جانب من هذه الجوانب يؤدي الى تغيير في بقية الجوانب « (١) .

ويرى ابراهيم أنيس أن اللغة ، أية لغة ، هي منظمة متعددة الجوانب ، وان كل جانب منها يؤثر في الآخر ويتأثر به ، اذ يقول : « تخضع كل لغة لنظام معين في ترتيب كلماتها ، ويلتزم هذا الترتيب في تكوين الجمل والمبارات ، فاذا اختلف هذا النظام في ناحية مع نواحيه لم يحقق الكلام الفرض منه ، وهو الافهام . ولا تمثل مفردات اللغة إلا ناحية جامدة هامة من تلك اللغة ، فاذا نظمت ورتبت ذلك الترتيب المعين ، سرت فيها الحياة ، وعبرت عن مكنون الفكر ، وما يدور في الأذهان » (٢) .

ومن هنا فقد أنكر بعض الباحثين المحدثين ان تضيق دائرة النحو ، وان تقتصر مباحثه على بيان حركات الاعراب ، اذ أن ذلك قد جفف هذا العلم ، وعصف بماله من حيوية ونضارة ، وأحاله قواعد صنعة ، وقوالب جامدة ، لا تجدي الطالب شيئاً في ذوق اللغة ولمح أسرارها . بل ان قصر النحو على بيان حركات اواخر الكلمات ، قد قضى بأن تظل كتب النحو المدرسية موصومة بأكثر من عيب .

فهي قد استبعدت ما يتعلق بالجانب الصوتي من قواعد اللغة ، فلم تشتمل على شيء مما يتعلق بالأصوات ، ومخارجها وصفاتها وتفاعلها وأثر هذا التفاعل في نطق الكلمة ، وما يطرأ على صوغها من تغيير .

وهي مصنفة بحسب الحركات الأخيرة ، فباب للمرفوعات وباب للمنصوبات وباب للمجرورات وباب للمجزومات « وجاء

(١) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٤١ .

(٢) من اسرار اللغة : ٢٧٢ .

في كل باب منها موضوعات لا يجمع بين النقاط التي تتألف منها
 الا الجانب الشكلي - جانب الحركة الأخيرة - ، فاداة التوكيد
 (ان) واداة الاستدراك (لكن) واداة التمني (ليت) ، ترد
 في موضوع واحد هو (ان واخواتها) ، بينما ترد أدوات النفي
 رغم اشتراكها في وظيفة لغوية واحدة ، في موضوعات مختلفة ، و
 (ليس) ترد مع (كان واخواتها) ، و (غير) ترد مع أدوات
 الاستثناء ، و (لم) مع أدوات الجزم ، و (لن) مع أدوات النصب^(١)
 وهي - اي الكتب المدرسية - لاهتمامها بالاعراب ،
 قد استبعدت الجانب المعنوي ، فلم تعره كبير اهتمام ، لم تعش
 بأن يعرف الدارس الفرق بين أداة وأداة ، وصيغة وصيغة ،
 وتركيب وتركيب فحرمته بذلك أن يتذوق لغته ، ويفقه أسرارها
 ولطائفها .

فهي تذكر له أدوات النفي (ما) و (لا) و (لم) و (لن) مثلا ،
 دون أن تبين معنى كل أداة ، وما تختلف به عن الأخرى ، ومن هنا
 فان الدارس لا يعرف متى يستعمل كلا من هذه الأدوات ، فيضع
 (ما) مكان (لا) أو يضع (لم) موضع (ما) أو يضع (لن)
 مكان (لا) ، وهكذا .

ولو عنيّت هذه الكتب بالجانب المعنوي في دراسة النحو ،
 لفرقت بين (ما ذهب زيد) و (لم يذهب زيد) ، ولأوضحت
 ان النفي في الثانية مؤكد ، وان النفي في الأولى يعوزه
 التوكيد . ولفرقت بين (ما يقرأ زيد) و (لا يقرأ زيد) ، فالنفي

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا : ٥١ ، ٥٢ .

★ ما أداة ينفي بها الزمن الحاضر و (لا) ينفي بها الزمن الحاضر
 والمستقبل ، و (لم) ينفي بها الزمن الماضي و (لن) ينفي بها
 الزمن المستقبل .

★ يقال أن الذي يقول (ذهب زيد) يقال له: (ما ذهب زيد)، والذي يقول
 (قد ذهب زيد) يقال له: (لم يذهب زيد) أي يؤكد النفي كما أكد
 الإثبات .

ب (ما) ينصب على الزمن الحاضر . والنفي ب (لا) يستغرق الزمن الحاضر والمستقبل . بمعنى أن النفي ب (لا) أمد زمني ، وأوسع شمولاً .

— ولو عُنيت كتب النحو المدرسية بالجانب المعنوي لفرقت بين صيغة وأخرى ، ولأوضحت أن (نشِيط) يقال لمن يكون نشاطه طارئاً ، و (نشِيط) يقال لمن يكون نشاطه ملازماً إياه ، وإن (ضائق) يقال للذي يكون ضيقه عارضاً ، و (ضيق) يقال للذي يكون ضيقه دائماً ، وإن (غضِب) غير (غضبان) لما في الثانية من دلالة على كثرة الغضب ، جاءتها من (الالف والنون) التي هي علامة التشنية . وإن (عمي) غير (تعامى) لما في الثانية من دلالة على اصطناع العمى ، أو التظاهر به ، و (صَغِر) غير (اصغَرَ) لما تعني الثانية بسبب زيادة التضعيف فيها من كثرة الاصفرار ، و (كسب) غير (اكتسب) لما تدل عليه الثانية من حصول الكسب بشيء من التآني والمعاناة وبذل الجهد .

صحيح ان كتب النحو المدرسي في الوطن العربي ، تذكر هذه الصيغ ، وتعلم الدارسين هذه الاوزان وغيرها ، مقرونة بتسمياتها الصرفية ، ولكنها قلما تعنى بدلالاتها ، أو تهتم بتدريب الدارسين على استعمال كل منها في المعنى المحدد له ، أو السياق الذي يقتضيه .

اذن ، لقد أصبح تضيق مفهوم النحو في الكتب المدرسية موضع نقد الباحثين ، فهذا داود عبده يدعو الى توسيع هذا المفهوم فيقول : « أما المفهوم الصحيح للقواعد فهو — كما يعرف كل من له صلة بعلم اللغة — أشمل بكثير من قوانين أو آخر

الكلمات ، قواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة ، القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة ، أو مجموعة الكلمات ، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة ، وما يسبقها أو يلحقها من لاصقات ، والقوانين النحوية المتصلة بتنظيم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها » (١) .

وما هو ذا باحث آخر يستبعد مصطلح النحو ، ويستبدل به بمصطلح محدد الدلالة ، هو مصطلح (قواعد اللغة العربية) ، ويعني به ما يشمل النحو والصرف وما تدل عليه كلمة Grammar ويقول : « مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة ، ومواقع الكلمات فيها ، ووظائفها من ناحية المعنى ، وما يرتبط بذلك من أوضاع اعرابية يسمى علم النحو Syntax

ومجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية فيها تسمى علم الصرف Morfology

واذن فليس النحو مجرد العلم بالاعراب والبناء في الكلام ، ولا مجرد ضبط اواخر الالفاظ فيه ، بل يمتد النحو أساساً الى المعاني والوظائف به ، وما يتبعها من تنظيم الكلمات في اطار الجملة ، والجمال في اطار العبارة .

كما أن الصرف ليس مجرد البحث عن صيغ الكلمات العربية ، بل له الآن مجاله في البحوث الصوتية الحديثة بأبعادها واعماقها المتشعبة ، وقد أعطى ذلك هذين العلمين خصبا لم يكن لهما في النظرة القديمة » (٢) .

وما هي ذي عائشة عبدالرحمن (بنت الشاطيء) تشير الى ان الفصل بين الاعراب والمعنى هو الذي ادى الى عقم تعليم

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٥٢ .

العربية ، فتقول : « وكان الخطأ الاول ان الاصل في الاعراب ان يضبط المعنى ويدل عليه ، لكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار ، فانت تتعلم في النحو مثلاً حكم الصنعة في نائب الفاعل ، أما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل ، وتأتي بما ينوب عنه ، فذلك ما لأشأن للنحو به ، وإنما مكانه في علم آخر هو علم المعاني » .

ويحفظ التلميذ قواعد الصنعة في المعارف والنكرات ، أما سر العربية في التعريف والتشكيك فلاشأن للمصنعة به .

وهذا العزل الشاذ بين الاعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ، ومعرفة منطقتها . وتمضي مدارسنا على شغل دروس العربية بهذه القوانين النحوية والصنعة البلاغية منفصلة تماماً عن ذوق العربية وأساليبها ، يتلقاها التلميذ تلقيناً ، ويحفظ منها ما يفرغه في ورقة الاجابة يوم الامتحان ، ثم ينتهي منها تماماً ، ويقطع كل ما بينه وبينها ، لم تكسبه معرفة العربية ، ولم تجد على أدواته اللغوية « (١) » .

وهذا تمام حسان يرى أن النحو العربي أحوج ما يكون الى ان يدعى لنفسه هذا القسم من أقسام البلاغة ، الذي يسمى (علم المعاني) ، حتى انه ليذهب الى « أن يكون علم المعاني قمة الدراسات النحوية أو فلسفتها ان صح التعبير » (٢) .

ويرى أيضاً أن الاخطاء التي فشت على ألسنة العرب بسبب اختلاطهم بالموالي ، والتي أدت الى نشوء النحو ، لم تكن مقصورة على ضبط أوأخر الكلمات ، حتى تضيق وظيفته في نظر القدماء ، وتنحصر في علم الاعراب ، وإنما شملت تلك الاخطاء جوانب

(١) لغتنا والحياة : ١٩٦ . (٢) اللغة العربية مبناها ومعناها : ١٨ .

النحو كافة من اصوات الى صيغ الى ضبط او اخر الكلمات الى المستوى الدلالي ، يقول « نشأت دراسة اللغة العربية الفصحى علاجاً لظاهرة كان يخشى منها على اللغة وعلى القرآن وهي التي سموها «ذئوع اللحن» وعلى الرغم من أن تسمية هذه الظاهرة المذكورة لاتشير الا الى الخطأ في ضبط او اخر الكلمات بعدم اعطائها العلامات الاعرابية الملائمة ، أشعر بميل شديد الى الزعم بأن الاخطاء اللغوية التي شاعت على السنة الموالي ، وأصابت عدواها السنة بعض العرب لم تكن مقصورة على هذا النوع من انواع الاخطاء ، فأكبر الظن ان هذا الذي سموه (لحن) كان يصدق على اخطاء صوتية كالذي يشير اليه مغزى تسمية اللغة العربية الفصيحة (لغة الضاد) كما كان يصدق على الخطأ الصرفي الذي يتمثل في تحريف بنية الصيغة أو في الالحاق أو الزيادة وعلى الخطأ النحوي الذي كان يتعدى مجال العلامة الاعرابية احياناً الى مجال الرتبة والمطابقة وغيرها . وعلى الخطأ المعجمي الذي يبدو في اختيار كلمة اجنبية دون كلمة عربية لها المعنى نفسه » (١) .

ويرى مجمع اللغة العربية في دمشق في أحد المقترحات التي قدمها الى ندوة تيسير تعليم اللغة العربية في الجزائر ، أن مفهوم النحو في الكتب المدرسية التي تعنى بتعليمه يجب ان يتسع ليشمل « العناية بالنطق العربي السليم وتجويده » ، ويأخذ على المؤلفين والمعلمين أنهم « لا يعنون بمبحث الاصوات في العربية لانظراً ولا عملاً ، ولا يكاد أحد منهم يتعرض له في كتابه أو دروسه ، بالرغم من أن بحث الاصوات جزء أساس من علم النحو » (٢)

(١) اللغة العربية مبناها ومعناها : ١١ ، ١٢ .

(٢) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٤٢ .

ويرى المجمع المذكور أن المعاني جانب من جوانب النحو في وثيقته التي قدمها الى ندوة الجزائر المنوه بها ، والتي جاء فيها « هناك ناحية لم يعن بها الباحثون المعاصرون العناية الكافية في رأينا ، ولم تشر التوصيات اليها الاعرضا ، وهي ان المعاني جزء من النحو ، فلا يقتصر الغرض من اتقان النحو على ضبط أواخر الكلام ، او تعداد صيغ الافعال المزيدة ومشتقاتها مثلا ، وانما ينبغي تنبيه الطالب الى أن تغيير الحركات الاعرابية والصيغ والأبنية يؤدي الى تغيير المعنى ، وعلى ذلك لا يصح فيما نحسب الاقتصار في تعليم الصرف على ايراد امثلة المصادر لغير الثلاثي ، بل من الضروري ان يعرف طلابنا اكثر اوزان غير الثلاثي ، ومعاني كل من الزيادات التي تطرأ على المجرى ، استفعل ، تفاعل ، انشغل ، افتعل ، تفعل . . . كما يحسن ان تذييل كتب النحو ببحوث ولو موجزة تصف ابواب اداء المعاني المختلفة ، ووسيلة ذلك ، فيكون هنالك باب لاساليب النفي والاستفهام وادواته في الجمل الاسمية والفعلية ، والفرق بين معاني هذه الادوت وباب آخر لادوات للتوكيد الداخلة على الافعال والأسماء وثالث لادوات الشرط الجازمة ، ولعل من الخير ان يجعل شطر كبير من مباحث (علم المعاني) جزءاً من النحو ، فلا يقرأ الطلاب - القصر في علم والحصر في علم آخر ، ولا يدرسون دواعي الحذف او التقويم والتأخير في علمين متمايزين ، ذلك حتى لا يحسبوا أن الغرض من دراسة النحو ينحصر في ضبط أواخر الكلام ، او في معرفة طرق الاشتقاق وصوغ الابنية ، دون الوقوف على تغيير المعاني المستفادة منها » (١) .

ومن هنا يتضح أن من أسباب اخفاق الدراسة النحوية في مراحل التعليم العام ، هو تضيق مفهوم النحو ، والنظر الى هذا

(١) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٤٣ ، ٤٤ .

العلم على أنه العلم الذي يبحث في حركات اواخر الكلمات ،
وان النظرة الجديدة له تدعو الى توسيع هذا المفهوم ، ليشمل
جوانب المنظمة اللفوية كلها ، وهي الصوت والصيغة والتركيب
والدلالة ، وعدم النظر الى جانب منها على أنه الغاية والهدف ،
من غير النظر الى بقية الجوانب واخذها بالحسبان .

النحو الوظيفي :

لقد طالت شكاة المربين من النحو المدرسي ، وكثير برمهم
به ، وعزوا اليه نفور الناشئ من لغته ، واعراضه عن تعلمها ،
ولذا دعا هؤلاء الى اعادة النظر فيه ، واستبعاد ما لا يرجى نفعه
من حقائقه وموضوعاته .

ولكن دعواتهم هذه لم تكن مدروسة ، ولم تكن تخضع لمعايير
محددة ، تختار في ضوءها مادة النحو . وكان قصاراهم اذا ذكروا
ما يجب ان يتعلمه الناشئ من النحو ، أن يصفوه ب (النحو
الوظيفي) أو (النحو التطبيقي) أو (النحو العملي) . ولكن
مفهوم هذا النحو الذي يدعون اليه غير واضح في اذهانهم ، فبعضهم
يرى أنه النحو المذهب المصفى ، أو النحو المختصر ، الذي يشبه
ذلك النحو الموجود في كتاب « التفاحة » لابن النحاس . وبعضهم
يرى أنه النحو الذي يحس الطالب بنفعه ، ويسهل عليه فهمه ،
وغيرهما يرى أنه النحو المعين على اصابة الضبط ، المؤدي الى
كشف المعنى وصحته . وغير هؤلاء يرى أنه النحو المطرد ، الذي
يسهل حفظه . وهناك من اكتفى بالدعوة الى صوغ مقياس يحدد
بموجبه ما ينبغي تعلمه من القواعد والضوابط .

فهذا علي جواد الطاهر يرى أن « تتألف لجنة تفار على اللغة ،
فتشطب بالقلم الأحمر على كل مادة في منهج القواعد لايحتاج

اليها الانسان لدى القراءة والكلام والكتابة ، فانها ستدهش لما ترى من مواد ميتة ، وستعذر الطلبة ان هم قصرُوا في فهمها ، أو كرهوا لغتهم من أجلها ، ثم تمزق الصفحات الكثيرة المأهولة بالموت من كتب القواعد ، ويبقى بعد ذلك اللباب ، وهو الغير المفيد الذي يحس الطالب بنفعه ، ويسهل عليه فهمه ، وتمكنه الاستفادة منه ، ذلك لأن الحاجة الى النحو محدودة جداً ، أما هذا التطويل والتعقيد فهما لغو ، وشغل قوم لا شغل لهم ، وهو عامل تعويق وتوهين واضاعة عمر « (١) » .

وهذا عباس حسن يقول : « وضع النحو للمعاونة على اصابة الضبط المؤدي الى كشف المعنى وصحته ، واقدار المتكلم على سلامة الحركات وما يتصل بها في سرعة ويسر وتخفيف . أما هذا ففيه تعويق ومشقة وتخليط ، فوق ما فيه من تشعب واضافة ، تعير العقل وتكد الذهن ، ولا تساعد على تفهم ولا اجادة ، ولاحسن مرانة » (٢) .

وهذا ابراهيم مذكور يقول : « ولكي تستكمل العربية أسباب انتشارها ، وتتوافر لها شرائط اللغة العالمية ، ينبغي ان نتخير من قواعد اللغة المطرد ، وما يسهل حفظه ، وأصبحنا نؤمن بأن النحو لغير المتخصص ليس علماً يقصد لذاته ، وانما هو وسيلة من وسائل تقويم اللسان والقلم » (٣) .

وهذا صبحي الصالح يرى : « ان أجل خدمة نؤديها للغة الضاد هي وضع كتب في القواعد واللغة يراعى فيها الوضوح

(١) نحو لغة عربية سليمة : ٤٩ ، ٥٠ .

(٢) اللغة والنحو بين العديم والحديث : ١١٠ ، ١١١ .

(٣) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٢٣ .

والتبسيط والتيسير ، وان خطوة عملية لا بد ان تسبق ذلك الصنيع ، وهي الاتفاق على صوغ المقاييس التي تحدد ما ينبغي الحفاظ عليه من القواعد والضوابط في الألفاظ والتراكيب» (١) .

وهذا باحث آخر ينكر ان يكون أساس تقدير ما يحتاج اليه المتعلم من النحو ما يستخدمه في حياته ، وما يستخدمه يمكن ان تحدده أخطاؤه ، فيقول : « ولاشك ان تحليل اخطاء الطلاب له جدواه في تحديد ما يحتاجون اليه ، ولكن لا يمكن الاطمئنان الى انها تستوعب كل حاجتهم ، أو تفي بها . ولاشك أيضا ان انتاجهم يكشف عما يستخدمون من اساليب تحتاج الى قواعد نحوية تضبطها وتنظم استخدامها ، ولكن المعروف أن انتاج الشخص لا يرقى الى مستوى ما يدرسه ، وبذلك لا يصح معياراً له بكل أبعاده واعماقه » (٢) .

ويقول : « ومن الرأي أن نحلل الاساليب النحوية في كتب المرحلة سواء منها كتب اللغة العربية او غيرها ، وليس ذلك بالشيء العسير ، وسوف يظهر مثلاً هل يتردد فيما يُقرر لهم حذف المبتدأ وجوباً ؟ وهل يتردد حذف الخبر وجوباً ؟ وهل يأتي الاسناد الى نون النسوة مع التوكيد ؟ وهل يُستخدم حقا الفاعل الذي أغنى عن الخبر ؟ فاذا صفيت القواعد التي تستخدم فيها أمكن ترتيبها تبعاً لشيوع هذا الاستخدام ، وتوزيعها على صفوف المرحلة تبعاً لذلك » (٣) .

ولكن الذي يقدح في هذا الرأي ، ما سبق أن ذكرناه من ان الكتب لا يراعى في مادتها اللغوية مستوى الطالب ، ولما تقتضيه المرحلة .

(١) النحو العربي نقد وبناء (د . ابراهيم السامرائي) : المقدمة ص ٦٠ .
(٢) التدريس في اللغة العربية : ٢٨٧ .
(٣) نفسه .

وهذا مجمع اللغة العربية في دمشق يقول في وثيقته التي قدمها الى ندوة تيسير اللغة العربية في الجزائر : إن « نعونا العربي وضع لزمان غير زماننا حين كان في وقت القوم سعة لتدارسه واتقانه ، فلم يكن يشغلهم مايشغلنا اليوم ، ولذلك حققوا ودققوا وعلقوا ، حتى توصلوا الى اقامة النحو بناء متماسكا قويا محكما ، ولكن السير في مساربه متعذر إلا على القلة القليلة من الناس ، ونحن لانحتاج الا الى شطر من قواعد ذلك النحو ، يأخذ بيدنا في قراءة النصوص قديميها وحديثها ، قراءة صحيحة تعين على فهم معناها . أما وراء ذلك من تحليل وتنظير وتعليل فلا يعصم من ذلك ، ولا يكاد يعنى به اليوم الا من جعل دراسة النحو غاية في ذاتها ، لا وسيلة لتقويم اللسان والقلم ، ولاداعي لتعليم الطلاب قواعد لا يكادون يحتاجون اليها في قراءة النصوص ، قديمها وحديثها ، أو تلقينهم ضوابط يهتدون اليها بالسليقة » (١) .

ومن مجموع هذه الاراء يتبين لنا أن المربين يحسون بازدياد منهج النحو المدرسي بمباحث لا ضرورة لها ، ولكنهم لم يضعوا الأسس التي يجب ان ينهض عليها هذا النحو . وهذا ما سأحاوله في هذا المقام .

ان النحو المدرسي الملائم هو ما يطلق عليه (النحو الوظيفي) ، ولكن هذا النحو المطلوب ، لما يكشف عن ماهيته ، ولما تحدد طبيعته ، وأكثر ما قيل عنه لا يحيط بجوانبه ، ولا يوضحه التوضيح الكافي .

ولكي نحدد (النحو الوظيفي) على وجه دقيق ، لابد لنا من الاجابة عن ثلاثة أسئلة .

(١) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٢٤ .

الأول : ما مفهوم النحو ؟
وقد أجبتنا عن هذا السؤال في فقرة سابقة ، ولا بأس بأن
نعيد الجواب ملخصاً هنا فنقول : ان النحو يعني القواعد المتعقبة
باصوات اللفظة ، وبصياغة مفرداتها ، وبطريقة نظم الكلام
وتأليفه ، وبدلالات المفردات والتراكيب .

الثاني : ما الأهداف التي نتوخاها من تعليم النحو ؟
هناك ثلاثة أهداف نرمي اليها من تعليم النحو ، هي :
(١) سلامة نطق الصوت ، وصحة ضبط الكلمة مفردة ومركبة
في كلام .

(٢) معرفة منهج العربية في تأليف الجمل ، وصوغ العبارات .
(٣) فهم وظيفة الكلمة في الجملة ، ومعرفة الفروق بين التراكيب .
الثالث : ما القواعد الوظيفية ؟ وما القواعد غير الوظيفية ؟

ان القواعد الوظيفية هي التي تعين على تحقيق الأهداف
الثلاثة المذكورة أنفاً ، وان اي قاعدة ، أو معرفة لغوية لا تحقق
شيئاً من هذه الأهداف هي قاعدة زائدة ، ومعرفة لغوية لا مسوغ
لتعلمها . ولكي نزيد الأمر وضوحاً نضرب بعض الأمثلة :

● من الضروري مثلاً أن يعرف المتعلم أن (لام) اداة التعريف
تنقلب (تاء) أو (دالا) أو (سيناً) أو (زائياً) في الكلمات
(التلميذ) و (الدرس) و (الزائر) و (السائح) ، وسواها
ما تبتدئ بحروف تسمى (الشمسية) .

● ومن الضروري أن يعرف المتعلم أن (همزة) أمر الثلاثي
والماضي الخماسي والسادسي ومصدر يهما هي (همزة)
وصل تسقط في النطق اذا وقعت الكلمات المشار اليها في درج

الكلام ، نحو (قلت له اسمع نصيحة المعلم) و (محمد استقبل ضيفه بالترحيب) و (إن الاحتفال كان مهيباً) وغير ذلك .

● ومن الضروري أن يعرف المتعلم بعض صور الإدغام ، لينطق العربية نطقاً قوياً سديداً . وغني عن البيان أن القواعد المشار إليها تتعلق بنطق الأصوات العربية نطقاً سليماً .

● ومن الضروري أن يعرف المتعلم تصريف الأفعال صحيحة ومعتلة مع الضمائر ، ولكن ليس من الضروري أن يعرف المتعلم ما يطرأ على هذه الأفعال من تغييرات صرفية . من الضروري أن ندرب الناشئ على أن الأفعال الماضية المختومة بـ (الف) مثل (سعى) و (رمى) و (دعا) تلفظ (سَعَوْا) و (رَمَوْا) و (دَعَوْا) بفتح ما قبل الواو في حالة الإخبار بها عن جماعة الذكور الغائبين . ولكن ليس من الضروري أن نقول له أن كلام هذه الأفعال مبني على ضم مقدر على الألف المحذوفة لالتقاء الساكنين . ومن الضروري أن ندرب المتعلم على أن الأفعال المختومة بـ (يا) مثل (رضي) و (خشي) تلفظ (رَضُوا) و (رَضُوا) بضم ما قبل الواو في حالة الإخبار بها عن جماعة الذكور الغائبين ، ولكن ليس من الضروري أن نقول له أن كلام هذه الفعلين مبني على ضم مقدر على الياء المحذوفة .

● ومن الضروري أن ندرب المتعلم على أسلوب الاستفهام بـ (الهمزة) و (هل) ، وأن يعرف أن (الهمزة) أوسع استعمالاً في العربية من قرينتها (هل) ، إذ يجوز أن نقول (أنجح زيد؟) و (أزيد نجح) ونقول (أنجح زيد أم رسب) ونقول (إن زيداً ناجح) ونقول (ألم ينجح زيد) ، ولكل من هذه الجمل دواعيه القولية ، ولكن لا يجوز أن نقول (هل نجح زيد أم رسب) أو نقول (هل إن زيداً ناجح) أو نقول (هل زيد نجح) أو نقول (هل لم ينجح زيد) ، فهذه كلها كما تقدم -

مما تستعمل فيه الهمزة .

● ومن الضروري أن يعرف الدارس أن (أين) يستفهم بها عن المكان ، و (متى) يستفهم بها عن الزمان ، و (كيف) ، يستفهم بها عن الحال ، وأن المسفهم عنه بعدها جميعاً يأتي مرفوعاً اذا كان اسماً مثل (أين الكتاب) و (متى اللقاء) و (كيف الحال) . ولكن ليس من الضروري أن نعرب كلاً من (أين) و (متى) وكيف خبراً مقدماً مبنياً على الفتح في محل رفع .

● ومن الضروري أن يعرف الدارس أن (كم) نوعان : الأول استفهامية يأتي بعدها المستفهم عنه مفرداً منصوباً مثل (كم صديقاً جاء ؟) و (كم ثوباً عندك ؟) ، والثاني خبرية يأتي بعدها الاسم مفرداً أو مجموعاً مكسوراً نحو (كم صديق لي) . ولكن ليس من الضروري أن يعرف الدارس أن (كم) مبتدأ في مثل (كم صديقاً جاء) ومفعول به في مثل (كم كتاباً قرأت ؟) ومفعول فيه في مثل (كم يوماً مكثت ؟) ومفعول مطلق ، مثل (كم قراءة قرأت ؟) ، لأن كل ذلك لا يفيد في صحة نطق ، ودقة فهم .

● ومن الضروري^(١) أن يعرف المتعلم أن العربية تجيز نوعين من التركيب لكل منهما دواعيه ، الأول (يقرأ محمد الدرس) والثاني (محمد يقرأ الدرس) ، وفي كل منهما يكون (محمد) هو الفاعل . ولكن ليس من الضروري أن نقول للدارس أن الفاعل في الجملة الثانية ليس (محمد) كما في الجملة الأولى ، وإنما هو ضمير مستتر تقديره (هو) .

● ومن الضروري^(٢) أن يعرف المتعلم أسلوب التعجب في

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٥٥ .

(٢) نفسه : ٥٥ وما بعدها .

مثل (ما أطول الرجل) و (ما أشجع الجندي) وان يستعمله استعمالاً صحيحاً ، وذلك بأن نقول له ان هذا الأسلوب يبدأ دائماً بـ (ما) متلوة بكلمة على وزن (أفعل) مشتقة من الصفة المراد التعجب منها كـ (أطول) من (طويل) و (أشجع) من (شجاع) ، تليها الكلمة المراد التعجب من صفتها ، وتكون الكلمتان بعد (ما) مفتوحتين دائماً . ولكن ليس من الضروري ان نعلم هذا الأسلوب بطريقة الألفاظ فنقول للدارس .

ما : اسم نكرة تامة بمعنى (شيء) مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ . أطول : فعل ماضٍ مبني على الفتح والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو) يعود الى (ما) .

الرجل : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة . والفعل والفاعل والمفعول به في محل رفع خبر (ما) ، والتقدير (شيء جعل الرجل طويلاً) .

ان الطلاب يتقبلون هذا كله في صمت ، وإن سبلاً من الأسئلة يجتاح نفوسهم ، فلا يجدون لها جواباً ، ولا يجد له معلمهم جواباً ايضاً . منها : ما النكرة التامة وما النكرة الناقصة ؟ وهل تأتي (ما) بمعنى (شيء) في غير هذا الأسلوب ، وهل يقال مثلاً (رأيت في الطريق ما) بمعنى (رأيت في الطريق شيئاً) ، وما الفرق بين (ساكن) و (مبني على السكون) وما الفرق بين (الرفع) و (الضم) ، واذا كانت (أطول) فعلاً ماضياً فما الفرق بينها وبين (أطال) ، وهل يصح ان يقال : ما أطال الرجل في التعجب واطول الله عمره في الدعاء ؟ وما الفرق بين (المستتر) و (المحذوف) ولماذا لا يقال (ضمير محذوف) ؟ ولماذا لا يقال (خبر مستتر) بدل (خبر محذوف) ؟

ان هؤلاء الطلاب يستظهرون كل ذلك ، من غير ان يفيدهم في المجال العملي ، ونعني به مجال فهم اسلوب التعجب عند سماعه وقراءته ، وفي مجال استعماله في التعبير .

● ومن الضروري^(١) أن يعرف المتعلم أسلوب النهي ب (لا) ، وهذا يدعونا الى تدريس هذه الاداة مستقلة عن بقية ادوات الجزم ، لأن حشرها مع هذه الادوات يجعلنا نركز على أثرها الاعرابي حسب .

ان ادوات الجزم (لم) و (لا) الناهية و (لام الأمر) لا يجمع بينها الا المنظر الشكلي ، هو سقوط حركة الفعل المضارع الذي يليها ، (جزم الفعل المضارع) ، أما وظائفها في التركيب اللغوي فمختلفة تماماً . ولذا يجب ان يدرّب التلميذ على استعمال كل من هذه الادوات كعنصر في التركيب اللغوي الذي ترد فيه ، وتقرر الى حد كبير معناه ، دون إهمال الحركات الأخيرة للكلمات في هذا التركيب .

من الامثلة الشائعة في تدريس هذه الأدوات ، ان يقال للدارس : أدخل احدى أدوات الجزم على كل فعل مضارع في الجمل الآتية :

أ - يهمل الطالب دروسه .

ب - يسخران من الناس .

ج - تعذبين الحيوانات .

ان تدريس أدوات الجزم على هذا النحو غير وظيفي ، لأنه يهتم بالاعراب فقط ، واما التعليم الوظيفي لها فيقتضي ان ندرّب الدارس على استعمال كل أداة على حدة ، ليدرك وظيفتها في التركيب اللغوي ، ويفهم الموقف الذي تستعمل فيه .
فلتعليم (لا) الناهية مثلاً ، نركز عليها دون بقية أدوات

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٥٨ .

الجزم ، فنقول للدارس : اذا رأيت أشخاصاً يقومون بأعمال
لا تعجبك كالتى في الجمل الآتية ، وأردت أن تنهاهم عما يفعلون
فماذا تقول لهم ؟

أ - ولد يهمل دروسه .

ب - اولاد يسخرون من الناس .

ج - بنت تعذب الحيوانات .

● ومن الضروري أن يعرف الدارس أن من أساليب توكيد
الجملة الاسمية هو استعمال (ان) و (انما) و (لام التوكيد) .
ولتعليم هذه الادوات تعليمياً وظيفياً يقتضي الا نعلمها
ضمن موضوع (ان واخواتها) ، حيث يهمل أسلوب التوكيد بهذه
الأدوات ، ويركز على اثرها الاعرابي فقط ، او على ان الامم
بعد (ان واخواتها) يسمى اسمها ويكون منصوباً ، وان الخبر
بعدها يسمى خبرها ويكون مرفوعاً . واما اذا اتصلت (ما) ب
(ان) فانها تكفها عن العمل ويكون الاسمان بعدها مرفوعين على
أنهما مبتدأ وخبر .

— اذا كان الهدف من تعليم (ان) و (انما) و (لام التوكيد)
هو الجانب الوظيفي ، فان المعلم يركز عليها دون بقية اخوات
(ان) ، فنقول للدارس .

محمد شهم

اذا أردت ان تؤكد شهامة محمد ، فان لك أن تختار أحد
أساليب ثلاثة بحسب حاجة سامعك الى التوكيد . فاذا كان
سامعك شاكاً في قولك (محمد شهم) قلت له (محمد شهم) او
(ان محمداً شهم) اي باستعمال مؤكد واحد ، واذا كان شاكاً اكثر
قلت له : (ان محمداً لشهم) اي باستعمال مؤكدين ، او
(انما محمد شهم) أي إنه لا يعرف صفة غير الشهامة ، والتوكيد
في الجملتين الاخيرتين أشد والتوكيد ب (انما) أبلغ انواع
التوكيد .

● ومن الضروري^(١) ان يتعلم الدارس أسلوب (التمني) بـ
(ليت) ، وهذا يدعونا الى ان نعلمها مستقلة عن (إن واخواتها) .
ان تعليم (ليت) وظيفياً يقتضي التركيز على أنها اداة
للمتني ، دون اهمال الحركات في الكلمات التي تليها . وفي هذا
الشان نقول للدارس :

أ - اذا أردت أن تتمنى أن يكون محمد طيباً فما ذا تقول ؟
(استعمل ليت) .

ب - اذا أردت ان يكون التلاميذ مجتهدين فماذا تقول ؟
او تقول للدارس (تمن ان يكون محمد طيباً) أو (تمن
أن يكون التلاميذ مجتهدين) .

تلك هي أمثلة للقواعد الوظيفية التي يجب ان يتعلمها
الدارس ، وقد أوضحنا أن طريقة عرضها في كتب النحو المدرسية
يشوبها الكثير مما هو ليس وظيفياً ، او ذا فائدة عملية في الكلام .
ونعني بالفائدة العملية صحة النطق ومعرفة منهج العربية في
تأليف الجملة وفهم مدلول كل مفردة او تركيب . ان تحقيق
القاعدة لهذه الاهداف الثلاثة أو بعضها ، هو الذي يجعلها
قاعدة وظيفية .

طرائق التدريس :

يذهب بعض الباحثين الى أن صعوبة النحو تكمن في
قصور طرائق تعليمه ، ولذا عكفوا على نقد هذه الطرائق ،
وانكبوا يتلمسون أنجعها وأجداها .

فهذه عائشة عبدالرحمن تقول : « وما نعرف لغة في الدنيا
تستغني عن قواعد نحوها وتصريفها وأدائها ، يتعلمها أبناء

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٦٠ .

اللغة في مدارسهم ، وتعلمها نحن الغرباء ، فلا نلحن عقد القواعد النحوية في الألسنة الأوربية . بل لماذا لانقول : انه مامن مادة علمية يدرسها ابناؤنا لاتفرض عليهم قواعد وضوابط ، ليست بحال ما اسهل ولا أيسر من القواعد الأساسية للغة العربية . والتلميذ في المدرسة الابتدائية يتعلم قواعد الحساب في الكسور الاعتيادية والعشرية ، وما أظنها أيسر من القواعد النحوية البسيطة للفاعل والمفعول . وقد تكون عملية حسابية في الارباح البسيطة والمركبة اعقد من ضوابط المبتدأ والخبر او الاضافة او الاستثناء ، ونجد مع هذا أن تلميذ المدرسة الابتدائية يحل مسائل الحساب المقررة عليه ، وقد يعييه بعد اتمام المرحلة النانوية ، أن يقرأ جملة من فعل وفاعل أو من مبتدأ وخبر قراءة صحيحة « (١) » .

— وتقول ث « ويبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها ، وانما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة واجراءات نلقنها وقوالب صماء ، نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من ان نتعلمها لسان أمة ولغة حياة . »

« وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول ، وانصرف همنا كله الى تسوية اجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها » (٢) .

ويرى الدكتور حسام الخطيب ان « أي لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والاتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها » (٣) ويشير الى

(١) لغتنا والحياة : ١٩٥ ، ١٩٦ . (٢) نفسه : ١٩٦ .

(٣) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٢٧ .

« ان لغتنا غير مخدومة تربوياً ، وطرائق تعليمها متخلفة وغير علمية . وان الانسان لا يحتاج الى احصاءات لكي يستنتج ان سوية تعليم اللغة العربية في انحدار مستمر ، وان الجامعات ودور المعلمين في جميع الاقطار العربية تفرز سنوياً اعداداً ضخمة ممن يفترض أنهم مختصون بتعليم اللغة العربية ، ومع ذلك تزداد نسبة الامية اللغوية عند هؤلاء سنة بعد سنة » (١) .

وقال الدكتور محمد كامل حسين : « وكنت أحسب أن ذلك - أي الضعف - مرجعه الى مافي قواعد اللغة من تعقيد ، وبعد عن أسلوب التفكير الحديث ، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج الى تعليل . . على أن مانشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن ان نرجعه الى هذه الصعوبات فهي قديمة ، أما الجهل باللغة الى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة ، وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية (٢) » .

ومهما يكن من أمر فان عقم طرائق تعليم النحو سبب من أسباب ضعف ناشئتنا بالعلم باللغة ، وليست كما يرى هؤلاء الباحثون السبب الوحيد . واذا استعرضنا طرائق تدريس النحو وجدناها :

١ - طريقة الأمثلة والشواهد :

وفي ظل هذه الطريقة تبرز طريقتنا رئيستان ، هما :

أ - الطريقة القياسية :

وتقوم « على أساس تعليم القاعدة ثم سوق بعض الأمثلة والشواهد التي تبينها وتوضحها ، وإيراد بعض الجمل التي

(١) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٢٧ ، ٢٨ . (٢) نفسه : ٢٨ .

يتدرب فيها الطلاب على تطبيقها ، ولقد ألف حفني ناصف
واخرون كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية على
هذا النهج « (١) وألف احمد ناجي القيسي كتابه (النحو إلعادى)
على وفق هذه الطريقة كذلك .

ولهذه الطريقة انصار وخصوم ، فالدكتور محمد كامل
حسن يرى « أنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها
ومرعتها في الاداء ، فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلاً فهمها جيداً
يستقيم لسانه اكثر كثيراً من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة
توضح له قبل ذكرها ، ولا سبيل الى حفظها حفظاً يعين على
تذكرها » (٢) كما يرى « ان هذه الطريقة تسائر الاصول الطبيعية
لتعليم القواعد لما فيها من تركيز على فهم القاعدة ، واختصار
لوقت الطالب وجهده » (٣) .

في حين يرى خصوم هذه الطريقة « أنها ضارة وغير مفيدة
لأنها تبث في التلميذ الميل الى الحفظ ، وتعوده المحاكاة
العمياء ، والاعتماد على غيره ، وتضعف فيه قوة الابتكار في
الاراء والافكار » (٤) كما يرى على الجارم أنها « ليست من الطرائق
الجيدة في إلهام التلاميذ ، لان مفاجأتهم بالحكم العام قد تكون
سبباً في صعوبته ، وذلك يدعو الى صعوبة التطبيق والخطأ
فيه » (٥) . ويرى آخر « أن تقديم القاعدة والتعرف على الامثلة
والتطبيقات يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل ، والسير
من الصعب الى السهل ، ينأ في قواعد التدريس كل المناقاة » (٦) .

(١) نفسه : ٢٨

(٢) ، (٣) نفسه : ٢٩ ، ٣٠ .

(٤) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٣٠ .

(٥) نفسه .

(٦) نفسه .

ب - الطريقة الاستقرائية :

وتقوم على « أساس ايراد بعض الأمثلة التي تمثل فيها القاعدة ولفت انظار الطلاب الى ملاحظة أوجه الشبه بينها . بحيث ينتهون الى استنباط القاعدة من الأمثلة ، ثم ذكر بعض التمارين لتدريبهم على تطبيقها ، وقد الف على الجارم ومصطفى امين كتاب النحو الواضح على غرار هذه الطريقة » (١) .

ولهذه الطريقة أنصار وخصوم أيضاً ، فأما أنصاره « فانهم يجدون في طريقتهم خير سبيل لتحقيق تدريس القواعد النحوية ، لانها تهيج في الطلبة قوة التفكير ، وتأخذ بأيديهم قليلاً قليلاً حتى يصلوا الى الحقيقة » (٢) . ويرون أنها « طريقة جادة في التربية لانها توصل الى الحكم العام تدريجياً . وذلك يجعل معناه واضحاً جلياً ، فيصير التطبيق عليه سهلاً » (٣) .

بيد أن خصوم هذه الطريقة « يأخذون عليها البطء في اصال المعلومات الى اذهان الطلبة ، والاكتفاء أحياناً بمثال أو مثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة » (٤) . كما أن بعضهم وهو الدكتور محمد كامل حسين يرى « أن استنباط القاعدة من امثلة معينة لاخير فيه ولا غناء ، وهي عملية ثبت انها مستعجلة وليس لها اصل علمي ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط لان التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها ، ولكن هذا لا ينطبق على اللغات » (٥) .

(١) نفسه : ٢٩ .

(٢) (٣) نفسه : ٣١ .

(٤) نفسه : ٣٢ .

(٥) نفسه : ٣٢ .

ويمكن أن نزيد على ذلك أن المنهج الاستقرائي قد يليق
بالباحث اللسانيّ وقد يليق بالباحث والمتعلم معاً في حقل علوم
الطبيعة ، ولكنه لا يليق دائماً باكتساب اللغة وتعلمها ، لأن
مكتسب اللغة يسمع أولاً حقائقها وقوانينها مطبقة في نصوص ،
ومراعاة في كلام فصيح ، ثم توصف له وصفاً ، وتبين له
تبييناً ، على أن يؤخذ بعد ذلك بالتطبيق عليها ، والتمرّن
على استعمالها .

٢ - طريقة النص الأدبي :

وتقوم على « الاتيان بنص متكامل ، يقرؤه الطلاب ،
ويناقشون معناه ، ثم يستخلصون منه بارشاد المدرس القاعدة
التي يشتمل عليها النص ، ثم تسير بعد ذلك في الخطوات نفسها
التي سارت بها الطريقة الاستقرائية » (١) .

والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة « أن القواعد
النحوية ظواهر لغوية ، وأن الوضع الطبيعي لدراستها إنما
يكون في ظل اللغة ، وأن عرض الأمثلة من خلال نص أدبي .
عرض لها في إطار كلي ، لا في شتات متفرق ، لاروابط بين
افكاره واتجاهاته » (٢) .

ولهذه الطريقة انصار وخصوم ، فانصارها ومنهم عبد الحميد
حسن يرون أنها « الطريقة الفضلى في تحقيق الاهداف المرسومة
للقواعد النحوية لانه يتم بطريقها مزج القواعد بالتراكيب
وبالتعبير الصحيح المؤدي الى رسوخ اللغة واساليبها رسوخاً

(١) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٢٩ .
(٢) التدريس في اللغة العربية : ٢٨٩ .

مقروناً بخصائصها الاعرابية» (١) . ويقول عبدالحميد حسن
« ولا يخالجننا الشك في ، أن تعليم القواعد على هذه الطريقة -
في ثنايا القراءة والنصوص - أجدى وانفع ، فقد ظللنا السنين
الطوال ندرسها درساً مستقلاً ونسلك الى ذلك الطرق السليمة
والسقيمة ، فلم يغب هذا كله في الوصول الى الغاية ، وما يزال
كثير من التلاميذ الذين استقامت سنتهم ، وسمت عباراتهم ،
ونمت مقدراتهم البيانية يخطئون في أسهل القواعد النحوية ،
على ما بذلوا من وقت وجهد في درسها واستذكارها » (٢) .

ويرى الدكتور محمد كامل حسين وهو من خصوم هذه الطريقة
أنها « تعمل على اضعاف الطلبة باللغة العربية ، وجهلهم بأبسط
قواعدها ، لان مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه ،
ثم يستخرج منه الامثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي
يراد تدريسها انما هو ضياع للوقت ، لان الموضوع لاعلاقة له
بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي » (٣) ويرى
« ان هذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع النص ، فتصرفه عن
قاعدة النحو المراد شرحها لان ذلك يقوم على اساس افتراض أن
المعنى أصل والنحو عرض » (٤) .

ومن خصوم هذه الطريقة عبدالعليم ابراهيم الذي يقول .
ان الكتب الجديدة حرصت على ان تقدم بين يدي كل باب
جديد قطعة مطولة على المدرس ان يعالجها مع التلاميذ قراءة وفهماً
ومناقشة قبل ان يتخذ منها امثلة لدراسة هذا الباب الجديد ، وقد
ادى الى ان تتحمل حصص النحو اعباء جديدة شغلت المدرس

(١ ، ٢) القواعد النحوية مادتها وطريقتها : ٦ .

(٣ ، ٤) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية : ٣٣ ، ٣٤ .

والتلاميذ عن الهدف الاصلي للدرس ، وهو فهم القاعدة الجديدة والتطبيق عليها تطبيقاً كافياً ، فالنحو لا يلقي من التدريب العملي ما يحقق الغاية منه ، وهيئات أن تنجح دراسة النحو دون تطبيق^(١) .

٣ - طريقة المشكلات :

ويمكن ان تطبق على النحو الآتي (٢) :

● بضع المعلم امام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنى حلها الا عن طريق القاعدة الجديدة ، كأن يجمع عن طريق القراءة او التمييز بعض الاخطاء التي نجمت عن عدم معرفة القاعدة ، ويناقشها مناقشة تظهر منها حيرتهم وحاجتهم الى مايساعدهم على الخروج من هذه الحيرة .

● يتناول هذه المشكلة معهم متيحاً لهم الفرصة في مواجهتها بأنفسهم ، وبجهدهم الذاتي ، ولتكن في ضبط كلمة (صحيفة) وردت في جمل ثلاث بحركات متعددة ، دون أن يعرفوا سبباً لهذا الاختلاف :

قرأت' الصحف إلا صحيفة

ما قرأت الا صحيفة

ما قرأت الصحف الا صحيفة

● يوجه الانظار الى اختلاف وظيفة الكلمة في كل جملة ، واختلاف التكوين في الجمل منتظراً منهم الحل ، فاذا ظهر عجزهم اخذ بأيديهم الى القاعدة ، والضبط الصحيح .

● يقوم مدى نجاحه في حل المشكلة عن طريق التطبيق على أمثلة واستعمالات متعددة متنوعة .

(١) النحو الوظيفي : ح .

(٢) التدريس في اللغة العربية : ٢٩٠ .

(٣) نفسه : ٢٩١ .

وإذا كان الدكتور محمود أحمد السيد قد توصل في رسالته للماجستير الموسومة بـ (دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية) الى أن الطريقة القياسية هي فضلى الطرائق (١) ، فان مربين آخرين يرون ان ليست هناك طريقة واحدة توصف بانها الفضلى . ولكن يمكن القول ان دراسة النحو تنجح اذا كانت الطريقة تتسم بما يأتي : (٢)

- مساعدة الطلاب على أن يدركوا وظيفة القاعدة ، وحاجتهم اليها ، وقيمتها في حياتهم .
- اطلاق طاقتهم النشاطية من خلال هذا الادراك .
- بذل الجهد الذاتي في تطبيقها على امثلة واستعمالان جديدة .

وإذا كانت هناك طريقة تحقق هذه النواحي ، وتحقق المنهج التكاملي في تعليم فروع العربية ، فهي طريقة المشكلات .

التدريب :

إن التدريب الجيد في درس النحو ، هو الذي يرتبط بأهداف تدريسه ، وإذا تذكرنا ان الغاية من درس النحو هي :

- سلامة نطق الصوت اللغوي ، وصحة ضبط الكلمة مفردة ومركبة في كلام .

- معرفة منهج العربية في تأليف الجملة ، وصوغ التركيب .
- فهم وظيفة الكلمة في الجملة ، ومعرفة الفروق بين التراكيب .

فان أحسن انماط التدريب اللغوي ، هو ما لبى هذه الأهداف ، أو حقق هذه الغايات الثلاث . ويمكن القول أن التدريب النحوي يتخذ الأنماط الآتية :

(١) التدريس في اللغة العربية : ٢٩١ .
(٢) نفسه .

● حمل المتعلم على وضع القاعدة النحوية موضع التطبيق ،
في تلام ينشئه ، أو التعبير عن فكرة مخصوصة تطرح عليه .
● حمل المتعلم على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة ،
وكلمة وكلمة ، وتركيب وتركيب ، وعدم قصر الاهتمام في
تدريبه على معرفة الاثار الاعرابية التي تتركها الكلمات أو
الأدوات في غيرها .

● حمل المتعلم على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو
النثرية التي تعرض عليه غفلا من الشكل أو الحركات . ان هذا
يمكنه من الافادة مما درس من قواعد في ضبط ما يقرأ أو يكتب .
وأنا أرى ان هذا النمط من التدريب يفضل الاعراب ، الذي هو
مرد لمصطلحات غامضة ، وترديد لعبارات جاهزة ، فقد أكثرها
مدلوله في ذهن الطالب .

أما التدريبات التقليدية من أمثال (استخرج) و (عين)
(مثل لما يأتي) و (اكمل ما يأتي) و (أعرب) فهي تدريبات
تقصر عن تحقيق الأغراض الملمح اليها . وسنورد الان بعض
التدريبات التقليدية ، وننقدها ، ثم نقترح صيغاً جديدة لها .

١ - أدخل (ان) أو احدى اخواتها على الجمل الآتية :

صديقنا طبيب

المعلم الجديد لطيف

التلاميذ مجتهدون

ان هذا التدريب لا يحقق التعليم الوظيفي لما يسمى بـ
(ان واخواتها) ، وانما الغرض الأساس منه ، هو تدريب الدارس
على معرفة الاثر الاعرابي الذي تتركه هذه الادوات فيما يليها
من اسماء .

ثم ان هناك عيباً آخر في هذا التدريب ، هو ان بعض (اخوات ان) لاتصلح للدخول على هذه الجمل . ف (ليت) و (لعل) لاتصلحان للدخول على هذه الجمل ، لأن التمني يعني تمنى وليس موجوداً ، وكذلك الترجي . فكيف يتمنى الانسان ان يكون صديقة طبيباً ، وهو طبيب فعلاً . أو يرجو ان يكون التلاميذ مجتهدين ، وهم كذلك . واذا كانت (ليت) و (لعل) لا يصلحان للدخول على هذه الجمل ، فان (كان) و (لكن) مثلهما في ذلك . فمع العبث ان ندخل (كان) أو (لكن) على أي جملة ، لعدم استقامة معناها بعد دخول هاتين الأدوات ، ومعناها قبل دخولهما . فالذي يقول (صديقنا طبيب) لا يستقيم له ان يقول بعد ذلك (كان صديقنا طبيب) أو (لكن صديقنا طبيب) .

ان التدريب الجيد على ما يسمى ب (ان واخوانها) ، هو ان ندرب على استعمال كل منها على حدة ، ليدرك التلميذ وظيفتها في التركيب ، ويفهم الموقف الطبيعي الذي تستعمل فيه .

فللتدريب على (ان) نقول للدارس : أكد ب (إن) الجمل الآتية واضبطها بالشكل : (صديقنا طبيب . المعلم الجديد لطيف . التلاميذ مجتهدون) وللتدريب على (ليت) نقول للدارس : ثمن ان يكون صديقك طبيباً ، وان يكون المعلم الجديد لطيفاً وهكذا . ونفعل مثل ذلك في التدريب على (كأن) ، اذ يقال للدارس :

- شبه المعلم بالاب في حنانه (استعمل كأن) .
- شبه النجوم بالمصابيح .
- شبه الجندي بالأسد .

٢ - بين نوع المفعول المطلق فيما يأتي :

- فهم الطالب الدرس فهما .
- فهم الطالب الدرس فهما حسناً .

للفرض :

فهم الطالب الدرس

أكد الجملة السابقة مرة ، وبين نوع الفهم فيها مرة أخرى ،
مستفيداً من قاعدة المفعول المطلق .

٣ - مات ما يأتي في جمل مفيدة :

● اسم أصبح جمع مذكر سالماً مضافاً .

● ملحقاً بجمع المذكر السالم منصوباً .

وواضح ان هذا التدريب أقرب الى الألفاظ منه الى إظهار
الطالب بأن اللغة وسيلة للتعبير عن معنى محدد يخالجه الذهن ،
ولوحور الى الصيغة الآتية لكان أفضل :

● معلو المدرسة مستعدون لمرافقة التلاميذ في سفرة علمية .
أضف الى صدر هذه الجملة ما يفيد ان استعداد المعلمين حدث
في الصباح .

● تقول (رأيت السنوات تمضي) فاذا اردت ان تجمع
(سنوات) ، جمعاً آخر فماذا تقول ؟ وماذا تسمي هذا الجمع ؟
الحل : أصبح معلمو المدرسة مستعدين لمرافقة التلاميذ في
سفرة علمية .

● رأيت السنين تمضي . (السنين) ملحق بجمع المذكر السالم .

- اخضرّ الزرع •
- تعامى الرجل •
- استمعت الى الخبر •
- استغفر المؤمن ربه •

ان تعرف المزيد ليس هدفاً أساساً ، ولكن معرفة فائدة الزيادة في الفعل ، وما تحدثه من معنى فيه لم يكن له عند التجرد ، هو هدف أهم • لذا لو كان التدريب على الوجه الآتي لكان أفضل :

● متى تقول (خضر الزرع) ؟ ومتى تقول (اخضرّ الزرع)
ولماذا ؟

● متى تقول (سمعت الخبر) ؟ ومتى تقول (استمعت الى
الخبر) ولماذا ؟

● متى تقول (عمي الرجل) ؟ ومتى تقول (تعامى الرجل)
ولماذا ؟

● تقول (غفر الوالد ذنب ابنه) • فاذا زدت على
الفعل (غفر) الهمزة والسين والتاء ، فماذا يكون معنى الفعل ؟
غير الجملة لتناسب معنى الفعل بعد الزيادة •

ان بيان معاني الأفعال المجردة والمزيدة هو التدريب الجيد ،
أما كشفها وتعريفها ، فلا يعدو أن يكون اهتماماً بالمعرفة العقلية
المجردة ، التي لا يشعر الدارس معها بفائدة •

هـ - فيما يأتي أسماء مشتقة بين نوع كل منها :
قارئ • سؤال • معوان • ظمان •

ان هذا التدريب لايحقق الهدف من دراسة الاسماء المشتقة ،
فليس مهما ان يعرف الدارس الاسم المشتق ، وان كانت هذه
مهارة لا تغفل ، ولكن المهم ان يعرف وظيفته في الجملة ، ويفهم
الموقف الذي يستعمل فيه • ولو حور هذا التدريب الى
الوجه الآتي لكان أفضل •

● نقول (محمد قارئ القرآن) و (محمد قراء القرآن) •
حدد الاسم المشتق في كل من الجملتين ، وبين معنى كل منهما •

● نقول (الطالب سائل عن نتيجة الامتحان) و (الطالب
سؤل عن نتيجة الامتحان) • مانوع الاسم المشتق في الجملتين ؟
وما الفرق في المعنى بينهما ؟

● نقول (الرجل ظامىء) و (الرجل ظمان) ، ما الفرق في
المعنى بين امجملتين ؟ ولماذا ؟

● (محمد معين صديقة) و (محمد معوان صديقه) متى
نقول كلام هاتين الجملتين ؟

٦- هات جملة مفيدة تحتوي على فعل مضارع مبني على الفتح •

أليس هذا التدريب لغزاً ؟ اليس هذا السؤال دليلاً على العناية
بتلقين القواعد المجردة من غير تدريب الدارس على تطبيقها في
التعبير عن موقف طبيعي من مواقف الحياة •

بدءاً يجب ان نعلم ان المضارع لا يبنى على الفتح الا اذا اتصل
بنون التوكيد الثقيلة او الخفيفة • ولكن يصلح كل مضارع لأن
تؤكد ؟ ان التوكيد لا يكون الا في المعاني التي تستدعي التوكيد ،
اما لأنها مما يشك فيها ، أو يندر تحقيقها •

فالفعل المضارع في جملة (يخدم المخلص وطنه) لا يحتاج الى
توكيد ، لأن معنى الجملة ليس مما يشك فيه ، او يندر وجوده
ولكن المضارع في مثل قولنا (يفوز خالد في السباق) قد يحتاج
الى توكيد ، وذلك اذا وجد من يشك في فوز خالد . وسنذكر
الجملة عند ذلك (ليفوز خالد) ، فاذا كان شك السامع ان
زدنا القسم فقلنا (والله ليفوز خالد) .

اذن للتوكيد ظروفه ودواعيه القولية ، واذا أردنا ان يفهم
الطالب هذا الاسلوب ، كان علينا ان نبصره بهذه الدوافع ، لا
أن نكتفي بتلقيه ان المضارع المؤكد بالنون مبني على الفتح .
وان أي مضارع قابل للتوكيد في أي معرض ورد ، وعن أي
معنى عبر .

٧ - أدخل احدى ادوات الجزم (لم) (لا) الناهية (لام) الأثر
على كل فعل مما يأتي واضبطه بالشكل :

- يشارك زيد في المعرض .
- يفحص الطبيب المريض .
- يكتب حامد رسالة الى أبيه .

ان هذا التدريب يكشف عن العناية بصحة النطق وحدها ،
وبتلخيص الاثر الاعرابي الذي تتركها الادوات العاملة في
الأفعال التي تليها . ثم ان ادوات الجزم المذكورة في التمرين
لا يكفي لتعلمها ان نعرف اثرها الاعرابي ، وانما يقتضيها
تعلمها ان نعرف استعمالها ، وان نفهم المعنى الذي تؤديه في
التركيب اللغوي ، ولذا يحسن أن تدرب الدارس على استعمال
كل منها بمعزل عن غيره ، لأن وظيفته تختلف عن وظيفة سواه ،
وان اشتركت جميعها في الجانب الشكلي ، او فيما تتركه مع
أثر ، وهو الجزم (قطع الحركة) في الافعال المضارعة التي تليها .

فللتدريب على (لم) نتبع اساليب عدة منها ما نقصد به تعريف الدارس أنها تنفي الزمن الماضي فنقول له :
● تقول : يشارك زيد في المرض .

فاذا اردت ان تنفي مشاركته في الزمن الماضي ، فماذا تقول ؟
ومنها ما نقصد به تعريف الدارس ان نفي الماضي بـ (لم) اكثر
توكيداً من نفيه بـ (ما) ، فنقول له :

● نقول (ماشارك زيد في المرض) ونقول (لم يشارك
زيد في المرض) . ما الفرق في المعنى بين الجملتين ؟
ومنها ما نقصد به تعريف الدارس ان (لم) تجزم المضارع بعدها
فنقول له :

● لم يشارك زيد في المرض .

اضبط بالشكل الفعل المضارع في الجملة السابقة وبين
السبب .

وللتدريب على (لا) الناهية - وقد مربنا شيء منه -
نقول للدارس :

● انه صديقك عن التأخر عن الدوام واضبط الجملة
بالشكل .

● انه أصدقائك عن شرب الماء الكدر ، واضبط الجملة
بالشكل .

● انه اختك عن القراءة في الضوء الخافت واضبط الجملة
بالشكل .

● انه زميليك عن مخالفة أمر والديهما ، واضبط الجملة
بالشكل .

وللتدريب على (لام الأمر) نقول للدارس :

• كتاب الأستاذ الجديد مفيد •

• رأيت الولدين •

• جاء الولدان •

ان هذا التدريب يكشف عن الاهتمام بالصنعة الاعرابية .
ونعني بها سرد مصطلحات غامضة مبهمه ، من امثال (فاعل مرفوع
علامة رفعه الالف) و (مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء) و
(صفة مرفوعة) وهكذا •

ان اتقان هذه الصنعة لايعني أن الدارس قد صح نطقه ،
وفهم معاني التراكيب ، ودلالات الكلمات في الجمل • ولذا
الخبر أن يحور التدريب الى ما يأتي •

● كتاب الاستاذ الجديد مفيد •

هل هناك فرق في المعنى اذا قرأنا كلمة (الجديد) بالكسر
في نهايتها بدلا من الضمة ؟

● جاء الولدان •

● رأيت الولدين •

لماذا وردت (الولدان) في الجملة الأولى بالالف ؟ ووردت
بالياء في الجملة الثانية ؟

ان الدارس يحس بوظيفة القواعد في الاستعمال اللغوي حين يناقش بالاسلوب الثاني ، ولكنه لا يحس بها واضحة وحيوية في الاسلوب الأول .

٩- وهناك أمر تجدر الإشارة اليه وهو ان تورد القاعدة في مثال طبيعي ، ينبض بالفكرة النحوية التي يراد تجسيدها . ففي التدريب على المفعول المطلق مثلاً نتجنب الامثلة المبتورة ، ونورد كل مثال في جوه الذي يجسد فكرته ، « فما أبعد الفرق بين ان يقال ابتداء (اجتهد التلميذ اجتهداً) وان يقال (اعجبته المسرحية الفكاهية فضحك ضحكاً) . وما أبعد الفرق بين ان يقال (ركع الصلي ركعات) وان يقال (كان المشهد الطبيعي ساحراً فلقط له لقطات) ومثل ذلك تلمحه في الفرق بين (اندفع السائق اندفاعاً متهوراً) و (قف ايها السائق لاتندفع اندفاعاً متهوراً) (١) .

في النحو المدرسي (نقد وتوجيه) :

لقد شغل النحو اذهان المربين منذ اقدم العصور ، وما زال يشغلها ، واكبر الظن أنه سيظل كذلك ، مادامت مادته معقدة ، وما دام النشء ينفرون منه ، ويزهدون فيه .

فالباحظ خاطب معلم العربية قائلاً : « أمأ النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤدي الى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ، وشعر ان انشده ، وشيء ان وصفه . وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق ، والتعبير البارع . وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ، ولا يضطر اليه في شيء » (١) .

(١) التدريس في اللغة العربية : ٢٨٨ .

والجاحظ هنا يشير الى أمرين خطيرين ، سبق أن وقفنا
عندهما فيما سلف ، وينبغي الالتفات اليهما في تعليم العربية :
الأول ان الناشئ لا يحتاج من النحو إلا الى ما يكفل له
السلامة من اللحن ، والثاني ان النحو وحده لا يعين على تقويم
اللسان ، ودفع الزيغ عنه ، مالم يؤازره حفظ النصوص ،
وتظايره رواية الكلام البليغ .

وقد ظلت وصية الجاحظ هذه ماثلة في اذهان المربين ،
وبقوا يستهدون بها في تعليم العربية في عصرنا هذا . ففي
القديم الفت للناشئة مختصرات ، تضمنت أوليات النحو
وقضاياه الرئيسية ، ومن هذه الكتب «التفاحة» لابي جعفر النحاس
المتوفى سنة ٣٣٩ هـ ، وهو لا يكاد يتجاوز ست عشرة صفحة ،
وكتاب « الاجرومية » لابن آجرم الصنهاجي المتوفى سنة ٧٧٣ هـ ،
وهو لا يكاد يتجاوز عشرين صفحة .

وأما في العصر الحديث فقد بدأ النحو يشغل المربين منذ
الثلث الثاني من هذا القرن ، ففي سنة ١٩٣٧ ألفت وزارة
المعارف المصرية لجنة من كبار أساتذة الجامعة والوزارة ، لوضع
مقترحات تكفل تيسير النحو ، وتخلصه مما يوغر سبيله ،
ويصعبه على طالبيه من الشدادة والميتدئين . وقد أتمت هذه
اللجنة عملها ، وقدمت بعض المقترحات ، ظلت موضع خلاف
المربين ، ومثار جدل المحافظين منهم بوجه خاص .

وتوالى العلماء والمربون بعد ذلك ، يمحسون النحو العربي
عامة والمدرسي خاصة ، فمنهم من أعمل فيه يد التشذيب
والتهذيب ، ومنهم من رام تجديده ، واعادة النظر فيما ورثنا من
تفسير ظواهره ، وتعليل قضاياها . وقد استنار الفريق المجدد بما

جاء مثبتاً في تضاعيف التراث النحوي من آراء ، لم تقم على
فلسفة معقدة ، أو تأملات تجريدية محضة ، وانما تستند الى
طبيعة اللفنة ، وهي طبيعة لا يمكن فلسفتها ، ولا استطاع
اخضاعها للنظر المنطقي . كما استضاء هذا الفريق بحقائق علم
اللفنة الحديث ، وبما في أنحاء اللغات الأخرى من مناهج
واتجاهات .

غير أن النحو المدرسي لم يفد من هذه الأعمال ، ولم يكتب
له أن يصحح مساره في ضوئها ، بل ظل يعرض النحو على علاقته ،
ويقدمه مشكلاً معضلاً ، فيستوي بالبرم به ، والنفور منه المعلم
والتلميذ .

قرأت مرة هذا الحوار الذي دار بين المربي العربي المشهور
الدكتور عبدالعزيز القوصي^١ وابنته الصغيرة . قال القوصي :
« سألتني بنتي مرة قائلة : (ذاكر) فعل ماض أم مضارع؟
قلت : انه ماض .

قالت : (اذا ذاكرت أخذت الجائزة) كيف تكون (ذاكر) فعلاً
ماضياً ، مع أن المذاكرة لم تحدث الى الآن ؟ ولا أنكر - والكلام
للقوصي - أنني استطعت أن اقنعها بمنطق النحو الذي أعرفه ،
ولكنني حين أرجع الى نفسي أجد أن هناك فرقاً كبيراً بين منطق
النحو ، وفيه تعسف وتكلف ، ومنطق الطفل وفيه سهولة
وصدق » (١) .

لقد فكرت في هذا الحوار ، ومضيت استقصي ما في
النحو المدرسي من قضايا ومصطلحات تجافي منطق الناشئ ،
وتسبب له الحيرة والا رتباك .

ولكن أدلل على مبلغ ما يعاني الناشئ من صعوبة التوفيق بين منطقة السهل ، الذي هو منطق اللغة نفسه ، ومنطق النحوي الذي بني على اعتبارات فلسفية ، وتأملات نظرية ، أسوق للقارئ الكريم عدداً من القضايا ، وأقترح إعادة النظر في طريقة تقديمها في النحو المدرسي .

● لعب الولد بالكرة و الولد لعب بالكرة :

نقول للناشئ ان (الولد) فاعل في الجملة الأولى ، فهو الذي فعل اللعب ، فيستجيت لنا عقله الفض ، ويفهم ما نقوله له ، ولكن حين نعود فنقول له : ان (الولد) نفسه في الجملة الثانية ليس فاعلاً ، وإنما هو (مبتدأ) نسبب له الحيرة والارتباك . وكثير منهم يعارض هذا القول ، ويظهر رفضه له .

والناشئ هنا على حق ، فوظيفة (الولد) في الجملة الثانية هي وظيفته نفسها في الجملة الأولى ، اذ فعل اللعب فيهما كليتهما . ولكن منطق النحو القائم على اعتبار فلسفي محض ، يرفض المنطق السهل ، ويحل محله منطقاً صعباً ، فيه تكلف وفلسفة .

ولعل من الطريف أن أقتبس هنا رأياً لمرب معاصر هو الأستاذ عبدالعليم ابراهيم ، يفصح فيه عما ينتاب المتعلم الصغير من قلق نفسي ، وحيرة كبيرة ، حين نريده على أن يفرق بين (قتل اللص التاجر) و (اللص قتل التاجر) فيقول : اننا في (قتل اللص التاجر) نخبر الطفل أن « اللص فاعل ، فهو قاتل مجرم ، واذن فاقبضوا عليه ، وخذوا على يديه ، وفي (اللص قتل التاجر) نخبر الطفل ان اللص مبتدأ ، وليس بفاعل ، واذن فهو بريء مظلوم ، فأطلقوا سراحه ، وابعثوا عنه

الفاعل الحقيقي تجدوه مختفيا ومختبثا ، ومستترا في زاوية
من زوايا الفعل ، هذا هو منطق النحاة ، فضعوا بجانبه منطق
التلميذ ، ومنطق العقل ، ثم انظروا الأمر بعد ذلك كيف
يكون » (٣) •

● كَتَبَ الولدُ الدرسَ وكتَبَ الدرسُ (بالبناء للمجهول):
نقول للطفل ان (الدرس) في الجملة الأولى مفعول به ، لأن
فعل الفاعل وهو (الكتابة) قد وقع عليه ، فيستجيب لنا عقله ،
ويقبل هذا التفسير • ولكننا نعود فنقول له إن (الدرس) نفسه
في الجملة الثانية ليس مفعولا به ، وانما هو نائب عن الفاعل ،
فتستبد به الحيرة ، ويستحوذ عليه القلق النفسي ، لأنه لا
يفهم معنى (النياية النحوية) هذه ، ولا يرى أن وظيفة كلمة
(الدرس) قد تغيرت في التركيب الثاني ، فقد وقع عليها في
الحالين فعل الفاعل وهو (الكتابة) • وهذا طه حسين يهاجم
مصطلحي (الفعل المبني للمجهول) و (نائب الفاعل) فيقول :
« اذا أردت أن تعلم النحو لهؤلاء التلاميذ المساكين ، فكيف تريد
هم على أن يفهموا على أن قولك (قرئ الكتاب) فعل مبني للمجهول
والكتاب نائب فاعل • لأن الفاعل حذف لغرض من الاغراض التي

● ادرك بعض النحاة القدماء أن تسمية (نائب الفاعل) غير
كاشفة عن وظيفة الكلمة ، وطبيعة موقعها من التركيب ، ولذا
سمى بعضهم الفعل في نحو (كتَبَ الدرسُ) بالفعل المبني
للمفعول • وقال بعض البلاغيين ان (الدرس) ونحوه في مثل هذا
التركيب هو مفعول به الا ان العناية به دون الفاعل سبب رفعه •

تذكر في علم المعاني ، وعلم النحو ، وأنيب عنه المفعول به ، فكيف
تريد التلميذ المصري أو الشامي أو العراقي الذي لم يتجاوز
سنة الثانية عشرة أن يفهم هذا الكلام ؟ ما هذا الفاعل الذي حذف
وما هذا المفعول به الذي أنيب عنه ؟ ما هذا المجهول الذي بنى
له الفعل ؟ « (٤) » .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد في مخالفة منطق الناشئ
السهل الواضح ، وفرض منطق النحو الصعب المتكلف عليه ، بل
نجاوزه ، فنخبر الصبي أن (كتب) في الجملة الأولى مفتوح
الآخر ، فيقبل هذا القول ، لأنه يساير منطق ، ويوافق منطق
اللغة أيضا ، ثم نخبره أن (الدرس) في الجملة نفسها منصوب ،
وليس مفتوحاً ، فيستولي عليه الاضطراب ، وتستبد به الحيرة ،
لأن الحركة التي على (الدرس) هي حركة الفعل (كتب) نفسها .
إن منطق النحاة هو الذي يفرق بين حركة الفعل الماضي (كتب)
وحركة (الدرس) ، فيجعل الأولى (فتحا) ويجعل الثانية (نصبا) .
● لم يكتب محمد الدرس :

نخبر الناشئ أن الفعل (يكتب) مجزوم ، فنخالف بذلك
منطقه الواضح ، ونكرهه على تسمية الأشياء بغير أسمائها
الظاهرة له ، ولو قلنا له أن الفعل المذكور (ساكن) ، لجارينا
منطقه ، ولم نصدمه بما يخالف حسه .

● أقسام الكلمة :

نقول للناشئ أن الكلمة ثلاثة أقسام : اسم وفعل وحرف ،
ثم نخبره أن الاسم مثل (محمد) و (فرس) و (شجرة) و

(كتاب) ، والفعل مثل (كتب) و (يكتب) وأن الحرف مثل (الواو) في (نجح زيدٌ وخالدٌ) • وحين نخبر المتعلم الصغير أن (الواو) في الجملة المذكورة أنفا هو (كلمة) ، وأنه مثل (محمد) و (فرس) و (شجرة) سواء بسواء ، يقبل ذلك منا على مضض ، لأنه يخالف منطقة ، ويناقض رأيه في ماهية الكلمة ، التي اسنقر في ذهنه أنها تتألف من عدة أحرف •

ان جعل الحرف المؤلف من هجاء واحد كلمة ، أمر يدق عن فهم الطفل ، ويناقض منطقته ، بل انه يظل ينكر ذلك ، ولا يدركه حتى حين يكبر ، ويتقدم في مراحل الدرس •

ولا يقف الأمر بنا عند هذا الحد ، بل نوغل في تعذيب الصغير ، وجلب الحيرة والقلق عليه ، فنقول له ان الاسم انواع ، إذ تندرج تحته كلمات كثيرة ، لاعلاقة لها بمفهوم (الاسمية) عنده •

فالاسم عند الناشئ ما كان له مسمى في المحيط الذي يعيش فيه ، كمحمد وخالد وقلم وشجرة وقطة ، وغير ذلك ، ولكننا حين نريده على أن يفهم أن (هو) و (الذي) و (هذا) هي أسماء ، نصنمه بمنطق لا يسيغه ، ونجبهه بموقف ذهني معقد • ولعل عقدة هذا الموقف تستمر معه ، فلا يكاد يجد لها حلا ، حتى آخر عهده بالدراسة •

● الولد نظيف ، إن الولد نظيف :

نخبر الناشئ ان (الولد) في الجملة الأولى (مبتدأ) ، ونقنعه بمنطق ذهني بحت أنه سمي كذلك لوقوعه في أول الجملة ، فيقبل ذلك منا ، ويستجيب له الى حد ما ، ولكننا نعود فنقول له ان (الولد) نفسه في الجملة الثانية (اسم إن) ، فنجبهه بموقف

ذهني معقد ، لايسيفه منطقته ، لأنه لامعني لأن يكون لـ (إن) اسم ،
كما يظل ينكر هذه التسمية ، ويلوكها غير مقتنع بها ، حتى حين
يكبر ، ويقطع أشواط الدراسة .

ولو قلنا له ان (الولد) في الجملة الثانية هو (مبتدأ) جاء
بعد (إن) فاستحق (الفتح) ، لكننا قريبين من منطقته ، ولجاربنا
حسه اللغوي . فوظيفة (الولد) في كلا التركيبين واحدة ، ولا
داعي لأن نغير تفسيرها ، فنسبب للمتعلم الصغير حيرة كبيرة ،
ونسלט عليه قلقاً نفسياً لايرحم . ولا داعي أيضاً لأن نكثر
المصطلحات ، ونشوع التسميات .

● كان الولد' نظيفاً :

نخبر الناشئ أن (كان) فعل ، فيكاد يستجيب لمنطقنا ،
ثم نخبره أن هذا الفعل (ناقص) ، وهو لذلك لا يحتاج الى
(فاعل) ، وانما يعرب الاسم المرفوع بعده اسماً له . ولاشك
في أن منطق النحو هذا ، يخالف منطقته ، ويغاير ما استقر عليه
ذهنه ، من أن لكل فعل فاعلاً ، فينكر أن نصف (كان) بأنها فعل،
ثم نحريها أن يكون لها فاعل ، لا لشيء إلا لأن منطق النحاة يشاء
ذلك ، ويسوق له الحجج والمسوغات .

ولو أنصفنا المتعلم الصغير ، لجنبناه الحيرة والقلق ، ولجعلنا
معارفه النحوية التي يتلقاها عنا ، يخدم بعضها بعضاً ، ويؤازر
بعضها بعضاً ، دون أن يعرض لهما ما يجعلها تتعارض ، أو ينقض
بعضها بعضاً . ولا يكون ذلك هنا إلا بأن نعرب (كان) فعلاً تاماً ،
المرفوع بعدها (فاعلاً) والمنصوب بها (حالاً) .

وغني عن البيان أن الكوفيين يرون هذا ، ويذهب مذهبهم
بعض النحاة المحدثين الذين عُنُوا بالتيشير ، وسعوا إليه -

● سافر محمد وخالد :

نخبر الناشئ بأن (محمد) فاعل ، لأنه فعل السفر ، فيقبل
ذلك منا لموافقته منطقته ، ثم نقول له إن (خالد) في الجملة نفسها
معطوف على (محمد) ، فلا يكاد يفهم (العطف) هذا ، ولا يهضمه ،
ولا يرى داعياً لالتماس تفسير آخر لكلمة (خالد) ، فخالد فاعل
مثل محمد ، إذا أن كليهما فعل السفر .

هكذا يفكر المتعلم الصغير ، وذلك هو منطقته ، أما منطق
النحو ففلسفي ، لا يمت إلى الحس القريب بأدنى صلة .
● يا أيها الولد' انهض مبكراً :

نخبر المتعلم بأن (يا) في الجملة السابقة حرف نداء ،
وأن (أي) منادى ، فنصدمه بمنطق غريب ، ونحمله على الارتباك ،
فالذي يسيغه أن (الولد) هو المنادى ، وأن (أيها) وسيلة إلى
ندائه بدلا من (يا) التي يؤتى بها لمد الصوت بها للفت المنادى ،
فاذا كان معرفاً بـ (ال) ذهبت فائدتها أو امتنع مد الصوت
بها ، لذا يستعاض منها بـ (أيها) . وبهذا التقديم للجملة ،
نتفادى مانقوله للصغير ، من أن (الولد) هنا (بدل) لأنه اسم
جامد ، اذ لو كان مشتقاً نحو قولنا (أيها الطالب انهض مبكراً) ،
لأعربناه (صفة) .

● أكتب'الدرس . نكتب'الدرس . أيها الولد' اكتب'الدرس :

نخبر الناشئ بأن فاعل كل من هذه الأفعال ضمير مستتر
وجوباً ، تقديره (أنا) في الأول ، و (نحن) في الثاني و (أنت)
في الثالث .

وواضح أن استتار الضمير فكرة عسيرة ، تخالف منطق
الطفل ، وتحتم عليه تأملا ذهيناً مرهقاً . فالصغير يلمح بمنطقه
الواضح أن كلا من هذه الأفعال لا يحتاج الى فاعل يذكر بعده ،
لأنه يتضمن الدلالة عليه ، وان طبيعة تركيبه تبنىء بالفعل
وفاعله معاً .

ولكن منطق النحو الفلسفي الماروف في هذه المسألة ، هو
الذي أوجب أن يكون لكل فعل فاعل ، وان كان مستغنياً عنه
بطبيعة صوغه ، وأوجب كذلك ألا يتقدم الفاعل على الفعل ،
إلا عند بعض الكوفيين .

وغني عن البيان أن فكرة الغاء الضمير المستتر فكرة قديمة ،
نادى بها ابن مضاء القرطبي ، ودعا اليها من المحدثين طه حسين
وغیره من المشتغلين بنقد النحو .

قال ابن مضاء : « ان دلالة الفعل على الفاعل لفظية ، ألا ترى
أنك تعرف من الياء التي في (يعلم) ان الفاعل غائب مذكر ، ومن
الالف التي في (أعلم) أنه متكلم ، ومن النون في (نعلم) أنه
متكلمون ، ومن التاء في (تعلم) أنه مخاطب أو غائبة . وتعرف
من لفظ (علم) أن الفاعل غائب مذكر ، وعلى هذا فلا ضمير ،
لان الفعل يدل بلفظه عليه ، كما يدل على الزمان ، فلا حاجة بنا
الى اضمار » (٥) . وكذلك فعل الأمر فان عناصره الصوتية
تشير الى أنه للمخاطب المفرد المذكر .

وقال طه حسين مخاطباً أعضاء مجمع اللغة العربية في مصر ،
في دورته الثلاثين المنعقدة عام ١٩٦٤ : « هناك أمنيستان
أتمناها مخلصاً ، الأولى أن يريحنا المجمع من الضمائر المستترة

التي لا معنى لها مطلقاً ، وأن يريح المتعلمين من الضمير المستتر
وتقديره (كذا) ، كل هذا كلام لامعنى له .

الثانية أن يعاد درس النحو بالقياس الى القرآن الكريم « (٦) » .
وقال ابراهيم السامرائي : « والوجه ان يكتفى بمادة الضمير
حيث برزت ولا فائدة في تقدير ضمير مستتر » (٧) .

● الفعل بين الاعراب والبناء :

نخبر المتعلم الصغير بأن المبني هو الذي يلزم حركة واحدة ،
لا تتغير ، مهما تغيرت وظيفته ، ومهما تقلب مكانه من التركيب ،
فيستجيب لنا عقله ، ويطمئن الى هذه المقولة .

ثم نقول له ان الفعل الماضي مبني ، ولكننا نعرض عليه صوراً
متعددة الشكل لهذا الفعل ، فهو يرد مفتوحاً وساكناً ومضموماً .
فكيف يستطيع الناشئ أن يفهم هذا التناقض ؟ ألا يكون هذا
الأمر بالقياس اليه شبيهاً بالأفاز ؟

ولتخفيف حيرة الطفل نقول له : ان الماضي مبني على الفتح
مرة ومبني على الضم مرة ومبني على السكون مرة ثالثة . ولكن حيرة
الطفل لا تخف بهذا التخريج ، فقد استقر في ذهنه أن البناء هو
لزوم حالة واحدة ، وأن المبني هو الذي لا يتغير آخره .

وكل هذا التناقض دعا بعض الدارسين المحدثين الى أن نعد
الماضي فعلاً معرباً ، مادام المظهر للاعراب هو تغير الشكل الأخير
للكلمة . فهو منصوب بالفتحة ان كان مفتوح الآخر ، ومرفوع
بالضمة ان كان مضموم الآخر ، ومجزوم بالسكون ان كان
ساكن الآخر (٨) .

ولست هنا بحيث أعرض أراء هذا الباحث في هذه القضية ،
أو أناقشه فيها ، وإنما سأقترح حلاً آخر ، نتجافى فيه عن وصف
الماضي بالبناء أو الأعراب ، ونكتفي فيه بوصف صيغة هذا الفعل ،
فنقول : ان للماضي صيغاً عديدة هي :

(١) صيغة ماضي المفرد الغائب وتكون مفتوحة : ذهب * درس *
(٢) صيغة ماضي المتكلم وهي تدل على الفاعل والفاعل : ذهبت *
درست *

(٣) صيغة ماضي المتكلمين وهي تدل على الفعل والفاعل : ذهبنا
درسنا *

(٤) صيغة ماضي الذكور الغائبين وهي تدل على الفعل والفاعل :
ذهبوا * درسوا *

(٥) صيغة ماضي الاناث الغائبات وهي تدل على الفعل والفاعل :
ذهبن * درسن *

وواضح أننا لم نعرض إلا لحركة صيغة ماضي المفرد الغائب ،
لان باقي الصيغ تنطق بسهولة ، من غير أن يتطرق الخطأ الى نطقها *
وكما نعرض ذهن الطفل للبليلة والاضطراب حين نقول له
ان الماضي مبني ، على الرغم من اختلاف الحركات على آخره ،
كذلك نعرضه لهما حين نخبره بأن فعل الأمر مبني (●) ، مع ما يلاحظ

● يذهب بعض الدارسين الى أن صيغة (افعل) ليست من
صيغ الفعل وأن النحاة في اللغات الأخرى لا ينظرون اليها على
أنها قسيمة لـ (فعل) و لـ (يفعل) الذي سماه النحاة الفلاسفة
(مضارعاً) ، وهي تسمية لا تنبئ بحقيقته *

من تغير حركة آخره ، واختلاف شكله الأخير . ولعل الأمر أعقد وأغرب مع هذا الفعل منه مع الفعل الماضي ، لانا نقول للناشيء انه في بعض حالاته مبني على حذف النون ، فنواجهه بأمر غيبي ، لا يجد له أثراً في الكلام الذي يلفظه .

ولعل هذا التناقض دعا الدكتور حسن عون الى أن نعد فعل الامر عربياً ، معتمداً في ذلك على رأي ظهر على استحياء في تراثنا النحوي ، ثم اختفى في ضجيج ما يسمى برأي الجمهور ، ومستندا الى حجج ذكرها في بحشه الذي أحلت إليه قبل قليل^(٩) .

غير أنني أقترح في عرض فعل الأمر العل الذي اقترحته في عرض الفعل الماضي ، فأدعو الى عدم وصف فعل الأمر باعراب أو بناء ، وإنما نكتفي بالاشارة الى الصيغ التي يرد عليها ، مع ربط هذه الصيغ بفلسفة العربية في صياغة مثل هذا الفعل .

نقول للناشيء : يأتي فعل الأمر على عدة صيغ هي :

(١) صيغة أمر المخاطب المفرد ، ويكون ساكناً ، لأن السكون قطع الحركة ، وهو قطع ينسجم وما يتطلب فعل الأمر « من حسم وصرامة وقطع ، ويرمز الى ذلك بالسكون ، اذ فيه يتوقف النفس ، وينقطع الصوت اللغوي ، فلا يمتد ولا يسترسل ، لتكون صلة اللفظ بالمدلول واضحة ، قوية الترابط »^(١٠) .

« ومن اجل ذلك يسكن الأمر ان كان صحيح الآخر ، وكذلك المضارع في حالة الطلب ، أمراً او نهياً او جواباً للأمر »^(١١) . وقد اختلف النحاة في تعليل تسكين المضارع في قول امرئ القيس : فاليوم أشرب غير مستحقب .

وذهبوا في تأويله مذاهب شتى ، ولكن ابراهيم مصطفى اشار الى ان السكون هنا يرجع الى ما كان في نفس الشاعر من فكرة الحسم والعزم والتصميم على أن يشرب في ذلك اليوم مع اصحابه (١٢) .

(٢) صيغة أمر المخاطبة المفردة ، وتكون مختومة بالياء مثل اكتبني ، ادرسي .

(٣) صيغة أمر المخاطبين الأثنين او المخاطبتين الاثنتين وتكون مختومة بالفاء : اكتبيا . ادرسا .

(٤) صيغة أمر جماعة المخاطبين الذكور وتكون مختومة بالواو : اكتبوا . ادرسوا .

(٥) صيغة أمر جماعة الاناث وتكون مختومة بالنون : اكتبن . ادرسن .

(٦) صيغة أمر المخاطب المفرد (اذا كان الفعل معتلا) بحذف حرف العلة ، وقطع الفعل عن الامتداد ، رمزاً لما يقتضي الأمر من الحزم والحسم والقطع .

ونخبر المتعلم كذلك أن هذه الصيغ لا تحتاج الى فاعل ، لأنها تدل على الفعل والفاعل بطبيعة صوغها .

وأما الفعل المضارع فهو معرب ، إلا في حالة اتصاله بنوني التوكيد الثقيلة أو الخفيفة أو اتصاله بنون النسوة .

ولاشك في أن عرضه على نحو يتفاوت بين الاعراب والبناء ، يسبب للطفل الحيرة ، ويناقض ما استقر في ذهنه من أن البناء يعني عدم تغير الشكل الأخير للكلمة .

ولذا يقترح بعض الدارسين ان نعرض المضارع على أنه معرب في جميع صورته واستعمالاته ، وأن ننظر الى النونات

الثلاث اللاتي يلحقن آخره على أنها عوامل ، كالنواصب والجوازم
تماماً . فنونا التوكيد تفتحانه ، ونون الاناث تسكنه (١٢) .

وأساس هذه الفكرة أن العوامل قد تتأخر عن المعمول ، ولا
يشترط فيها أن تتقدم دائماً .

بذلك نخلص موضوع الفعل من الاضطراب بين الاعراب
والبناء ، ونتدارك ما قد يسببه هذا الاضطراب من حيرة وقلق ،
يستبدان بالطفل ، ويستحوذان عليه ، ونجعل منطق النحو يساير
منطق الناشئ . فنحن حين نعرض الفعل على هذا النحو ، لانكلف
المتعلم الصغير أكثر من أن يصف ما يرى وما يسمع ، ونجنبه
التفكير المجرد ، او الفوص على ما وراء الظواهر المحسوسة .

● اسم (لا) النافية للجنس بين إعراب والبناء :

نخير الناشئ بأن اسم (لا) النافية للجنس مبني على ما ينصب
به ، اذا كان مفرداً (أي ليس مضافاً ولاشبيهاً بالمضاف) ، مثل
(لا بأس عليك) و (لاضدين مجتمعان) و (لامتحددين ضعفاء)
و (لاعاملات مقصرات) .

ولاشك في ان الناشئ سيقع في حيرة من هذا الاعراب اذ
أنه فهم أن الاسم المبني هو الذي يلزم صورة واحدة في جميع
التراكيب ، مثل الضمائر واسماء الاشارة واسماء الاستفهام ،
أما هذه الكلمات التي وقعت اسماء ل (لا النافية للجنس) : بأس ،
ضدين ، متحدين ، عاملات ، فلا تلزم صورة واحدة في جميع
التراكيب ، اذ من الممكن ان تتغير حركتها اذا جاءت في جمل
أخرى . وبذلك فان منطق الناشئ لايسبغ ان يجعلها مبنية .

وكما لا يستسيغ منطق الناشئ فكرة (البناء) الجديدة ،
التي تواجهه في موضوع (لا النافية للجنس) ، كذلك لا يستسيغ
فكرة (إفراد) في هذا الموضوع . لقد فهم أن المفرد هو ضد
التثنية والجمع ، فاذا وجد هنا أن المفرد هو ما ليس مضافاً ولا
شبيهاً بالمضاف وقع في شيء كبير من اللبس والحيرة .

وأذا رجعنا الى آراء النحاة القدماء مثل السيرافي والزجاج
والمبرد وابي بكر الزبيدي وجدناهم يعربون اسم لا ، المفرد
منصوباً بغير تنوين^(١٤) .

ان الاخذ بهذا الرأي يعطينا من أن نجعل اسم (لا)
النافية للجنس معرباً مرة ، ومبنياً مرة اخرى ، وتكون (لا) إحدى
اخوات (إن) كما أن الأخذ بهذا الرأي يعطينا من فكرة (إفراد)
المناقضة لما فهم الناشئ من حقائق ومعلومات .

● الاسم المنادى بين إعراب والبناء :

نخبر الناشئ أن الاسم المنادى اذا كان مفرداً علماً
(اي ليس مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف) أو نكرة مقصودة ، مبني
على ما يرفع به ، مثل : يامحمد' وياشاهدان ويامسأفرون . وكما
أن الناشئ لا يستسيغ فكرة بناء اسم (لا النافية للجنس) فانه
لا يستسيغ فكرة بناء هذه الأسماء ، لأنها لا تتفق وما عرفه عن
طبيعة الاسماء المبنية .

ونخبر الناشئ أيضاً ان المنادى غير المفرد العلم وغير النكرة
المقصودة ، ويقصدون به المضاف والشبيه بالمضاف .

ولاشك في أن تشعيب الموضوع على هذا النحو ، وجعله مرة
مبنياً ومرة معرباً ، أمر يربك الناشئ ، ويوقعه في الخلط
والاضطراب .

هناك رأي آخر أسهل وأيسر ، قد ذهب اليه كثير من النحاة السالمين . وهو اعراب المنادى العلم المفرد ، أو النكرة المقصودة مرفوعاً ، وجعل ضمة (محمد) و ألف (شاهدان) و واو (مسافرون) علامات اعراب ، واعتبار المنادى من غير هذين النوعين منصوباً^(١٥) .

● إعراب (أقائم زيد) : (ما مكتوب الدرس) :
في النحو المدرسي ما يسمى ب (المبتدأ المكثفي بمرفوعه عن الخبر) ، وهذا النوع من المبتدأ هو (اسم الفاعل) أو (اسم المفعول) اذا كانا معتمدين على نفي أو استفهام ، اذ يعرب المرفوع بعد اسم الفاعل فاعلاً مغنياً عن الخبر ، وبعد اسم المفعول نائباً عن الفاعل مغنياً عن الخبر أيضاً .

ان في هذا الاعراب ارباكاً لذهن الناشئ ، واخلاقاً بقاعدة المبتدأ والخبر ، اذ يصبح لدينا نوعان من المبتدأ : نوع متداول له خبر ، ونوع نادر له مرفوع يغني عن الخبر .

والوجه ان يقال في إعراب (أقائم زيد) هو أن (قائم) خبر مقدم و (زيد) مبتدأ مؤخر . وتعرب الجملة الثانية الاعراب نفسه .

ولعل الذي حمل النحاة على القول بالمبتدأ المكثفي بمرفوعه

عن الخبر ، هي أمثلة مصنوعة من مثل (أقائم الزيدان) ، ففي هذا لا يصح أن يقال ان (قائم) خبر مقدم و (الزيدان) مبتدأ مؤخر ، « وذلك لانخرام المطابقة بين طرفي الجملة من المسند والمسند اليه »^(١٦) .

ولكي تسوى هذه المشكلة الصعبة يؤخذ بالرأي القائل ان جملة (أقامم الزيدان) وامثالها مما تنعدم فيه المطابقة بين المبتدأ الوصف والمرفوع بعده ، هي ألصق بالجملة الفعلية منها بالجملة الاسمية ، « وعلى هذا يتعين ان الوصف المشتق يقابل الفعل ، وأن ما بعده هو المسند اليه اي الفاعل ، وتوجيه القول في الوصف أنه اسم فاعل قام مقام الفعل ، ويكتفى بهذا»^(١٧) وعلى هذا تجري في اعراب اسم المفعول الذي يقوم مقام الفعل المبني للمجهول .

● اعراب (كم) الاستفهامية والخبرية ث

وهذا باب من النحو المدرسي ينبغي الغاؤه ، لأن اعراب (كم) بنوعيتها ، لايتوقف عليه شيء في صحة نطقها . ومعروف أن النحاة يعربون (كم) مبتدأ في مثل (كم صديقاً جاء) ، ومفعولا به في مثل (كم كتاباً قرأت) ومفعولا مطلقا في مثل (كم قراءة قرأت) وظرفاً في مثل (كم يوماً لبثت) . وكل ذلك لايفيد صحة في نطق ، ولذا ينبغي أن يكتفى بأن الاستفهامية يأتي بعدها التمييز مفرداً منصوباً ، ويأتي بعد الخبرية مفرداً أو مجموعاً مجروراً .

والجدير بالذكر أن اعراب أسماء الشرط قد ألغى من كتاب النحو المدرسي العراقي ، لأنه لايترتب على اعرابها اي صحة في نطقها .

● إعراب صيغة الاختصاص :

ونقترح اعراب الاسم المنصوب في مثل (نحن العرب أوفياء) تمييزاً للضمير قبله ، لأن وظيفته في الجملة بيان وتفسير . وبهذا النوع من الاعراب نلغي أحد أبواب النحو المدرسي وهو (الاختصاص) ، ونقلل الموضوعات والمصطلحات^(١٨) . وقد

حمل طه حسين على موضوع (الاختصاص) فقال^(١٩) : «واذا قلت للطالب (نحن : المصريين نفعل كذا) وطلبت اليه أن يفسر هذا أو يعربه ، أفهمته أن هناك فعلاً محذوفاً تقديره (أخص) ، نحن أخص المصريين نفعل كذا ، ما موقع (أخص) هذه ؟ لأمعنى لها مطلقاً ، الا اننا وجدنا هذه الكلمة منصوبة ، ووجدنا هذا التعبير يدل على التخصيص فقد رنا هذا الفعل ، ولنا أن نقدر ما نشاء ، ولكن التلاميذ لهم أيضاً عقول صغيرة ساذجة ينبغي لنا الا نكلفها ما لا تطيق» .

● الاعرابان التقديرى والمحلى :

لقد نادى كثير من أصحاب التيسير بحذف هذين الاعرابين من النحو المدرسي ، لما فيهما من كد للطالب ، من غير فائدة يحصل عليها في ضبط لفظ ، أو تصحيح تعبير .

فكلمة (فتى) مثلاً لا تظهر عليها الحركات الثلاث ، ولذا لا داعي لأن نكلف طلابنا تقدير الحركات عليها . كما أن المضاف الى باء المتكلم يلزم الكسر دائماً لمناسبة الياء فنقول (هذا كتابي) و(قرأت كتابي) و(حافظت على كتابي) ، ولذا لا داعي لتقدير الحركات هنا أيضاً مادامت غير موجودة ، ومادام الطالب لا يخطئ في حركة الألفاظ المضافة الى (ياء) المتكلم .

وكما أن الاعراب التقديرى لا ضرورة له ، كذلك الاعراب المحلى ، فكلمة (هذا) في قولنا (هذا كتاب) لا يمكن ان تنطق الا هكذا ، ولذا لا داعي لأن نشق على الطلاب ، فنكلفهم اعرابها على أنها مبنية على السكون في محل رفع . ومثل هذا سائر المبنيات الأخرى . ان اعراب المبنيات عناء لا طائل تحته ، وجهد يبذل لغير فائدة . ومثل هذا أيضاً اعراب الجمل ، ومنها جملة الخبر في مثل (زيد يحسن عمله) يكتفى بالقول ان جملة (يحسن عمله) خبر لزيد ، دون تفكير في ان لها محلاً من الاعراب أو ليس لها محل . وقد قرر مجمع اللغة لعربية المصري وجوب الاستغناء عن الاعراب التقديرى والمحلى .

تلك هي أمثلة مما في النحو المدرسي من قضايا بعضها يجافي منطق الناشئ ، ويشير حيرته ، حاولت أن أعرضها على نحو يجعلها أقرب الى عقله ، ويخلصها من اللامنطقية .

وبعضها معقد وعر ، لا يحقق ما نصبو له من وراء الدرس النحوي من صحة النطق ، وفهم التركيب ، وقد حاولت أن أعرض هذا النوع من القضايا على نحو يبرئها من التعقيد ، ويمهد ما بها من وعورة .

وقبل أن اختتم هذه الفقرة ، أود أن أشير الى أن ما عرضته فيها ينا في ما الفنا في الدراسة النحوية ، ولذا لا بد لمن ينظر فيها أن يتجاهل منطق الالف والعادة ، ويتخلى عن منطق المشاعر والأحاسيس ، ويركن الى منطق العقل ، ليدرك مبلغ ما يعاني الناشئ من صعوبة في تعلم نحو لغتهم ، ويأخذ بما نقترح لتصحيح مسار هذا التعلم .

ونحن اذ نأخذ بهذه المقترحات أو غيرها، لانسيء الى اللغة ، ولا نخرم شيئاً من احكامها وضوابطها ، وانما نخالف أنظاراً اهتدى اليها بشر مثلنا ، مهما امتازوا منا ، أو تفوقوا علينا ، فهم ليسوا معصومين من الخطأ أو الزلل .

ثم ان حركة العلم دائبة ، وان الآراء العلمية عرضة للتحول والتغير ، ولا شيء يمنع نحاة هذا العصر ، والعصور القادمة من الاعتماد على عقولهم في تفسير ظواهر اللغة ، وتعليل قضاياها، أو إعادة وصفها .

إننا لاننكر قيمة التراث النحوي ، ولا نجهل الجهد السخي المبذول فيه ، ولا نفرض من مكانة العقول التي صاغته ، وأدقت صياغته ، ولا نريد له أن يعفي عليه النسيان ، وانما نريد له أن يكون للمتخصصين الذين ينشدون التبهر ، لا الشدادة الذين يرومون تقويم ألسنتهم ، وعصمة أقلامهم ، وفهم ما يقرؤون ويسمعون .

الهوامش :

- (١) بحث لشوقي ضيف بعنوان (تيسير النحو وتجديده) مقدم لندوة
مناهج اللغة العربية (الرياض سنة ١٩٨٥) .
- (٢) الاتجاهات الحديثة في النحو (مجموعة محاضرات القيت في مؤتمر
مفتشي اللغة العربية في مصر سنة ١٩٥٧) : ١٦ ، ١٧ .
- (٣) نفسه : ٩٨ .
- (٤) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية (المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم) : ١٦ ، وينظر مصدره .
- (٥) الرد على النحاة : ١٩٥ ، ١٩٦ .
- (٦) البحوث والمحاضرات التي أقيمت في مؤتمر الدورة الثلاثين لمجمع
اللغة العربية في القاهرة : ٧٨ .
- (٧) النحو العربي : نقد وبناء : ٧١ .
- (٨) الفعل بين الأعراب والبناء (بحث للدكتور حسن عون) ألقى في
ندوة خبراء اللغة العربية في جامعة الرياض سنة ١٩٧٧ .
- (٩) نفسه .
- (١٠) نفسه .
- (١١) نفسه .
- (١٢) أحياء النحو : ٨٦ ، ٨٧ ط ١٩٥٩ .
- (١٣) الفعل بين الأعراب والبناء (بحث حسن عون المشار إليه آنفا) .
- (١٤) أبو بكر الزبيدي الأندلسي وأثره في النحو واللغة (نعمة رحيم
الغزاوي) : ١٦٩ .
- (١٥) تطوير تعليم اللغة العربية (بحوث المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين
العرب) : ١٢٧ وينظر مصدره .
- (١٦) النحو العربي : نقد وبناء : ٧٣ .
- (١٧) نفسه .
- (١٨) تيسير النحو وتجديده (بحث شوقي ضيف المشار إليه سابقا) .
- (١٩) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية (المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم) : ٢١٧ وينظر مصدره .
- (٢٠) النحو المنهجي (محمد أحمد برانق) : ١٣٣ .

الاملاء

مشكلات الكتابة العربية (عرض ومناقشة)^(١) :

يرى بعض الباحثين أن مشكلات الكتابة العربية كثيرة ، حتى لقد شغلت بعض الدارسين ، فراحوا يلتمسون لها حلولاً ، ويضعون بعض المقترحات لمعالجتها ، وتذليل صعوبتها . ويمكن اجمال هذه المشكلات بما يأتي :

(١) الشكل :

المقصود بالشكل هو وضع الحركات (الضمة والفتحة والكسرة والسكون) على الحروف ، لينطق القارئ الكلمة نطقاً سليماً ، ويقف على معناها . واذا علمنا أن الكتابة المعاصرة تفتقر الى الشكل أدركنا صعوبة تعرف البنية الصحيحة للكلمات ، وبالتالي صعوبة معرفة معانيها .

فاذا وجد الطفل أمامه لفظ (علم) مثلاً ، حار فيه ، ولم يدر أ (عَلِمَ) هي ، أم (عِلِمَ) أم (عَلِمَ) أم (عَلِمَ) أم (عَلِمَ) ، الى غير ذلك من احتمالات نطق هذه الكلمة .

واذا وجد لفظاً مثل (ان) حار في قراءته ولم يدر هل هي (أنّ) أو (إنّ) أو (إنّ) أو (أنّ) وينشأ عن ذلك تعثر القارئ ، ووقوعه في الخطأ . والذي يتأمل أخطاء القارئ ، يجد أن كثيراً منها سببه اهمال الشكل في الكتابة .

(١) اعتمدت في كتابة هذا الجزء من الفصل على (قواعد الاملاء ومشكلات الكتابة العربية) ، للدكتورة كافية رمضان وزميلها و (مشكلات اللغة العربية) لمحمود تيمور .

(٢) قواعد الاملاء :

يرى الباحثون ان قواعد الاملاء تشتمل على صعوبات تعوق تعلم الكتابة الصحيحة . ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يأتي :

(أ) الفرق بين رسم الحرف وصوته :

ان النظام المثالي للكتابة أن يكون رسم الحرف مطابقاً لصوته ، ولكن مثل هذا النظام صعب التحقيق ، لافي الكتابة العربية وحدها بل في كتابة اللغات الأخرى ، كما سنوضح بعد قليل .

ففي الكتابة العربية نجد كلمات زيدت فيها حروف لاتلفظ، مثل (كتبوا) التي زيد في آخرها ألف لاينطق، ومثلها كلمة (عمرو) التي زيدت في آخرها واو لاتلفظ . ونجد كلمات حذفت منها حروف تنطق مثل (طه) و (ذلك) و (أولئك) و (لكن) . ونجد كلمات تنتهي بحرف الألف اللينة ، ولكن هذا الحرف يرسم تارة ألفا قائمة مثل (دعا) ، وأخرى على صورة الياء مثل رمى . فلو كانت هناك مطابقة بين الكتابة والنطق لكانت قواعد الاملاء أكثر يسراً .

(ب) ارتباط قواعد الاملاء بالصرف والنحو :

ان ارتباط بعض قواعد الاملاء بالصرف والنحو يعوق تعلم الكتابة الصحيحة ، في رأي بعض الدارسين . فعلى التلميذ أن يعرف أن أصل الألف في (عصا) واو ، وفي (رمى) ياء ، ليعرف رسم هاتين الكلمتين . وعليه ان يعرف أن (ما) توصل ب (كل) اذا كانت شرطية زمانية مثل (كلما سافر رافقته) ، وتفصل (ما) عن (كل) اذا كانت اسم موصول مثل (كل ما تقول صحيح) . وعليه أن يعرف أن (ما) توصل ب (ان) اذا كانت كافة ، مثل (انما العلم نور) ، وتفصل عنها اذا كانت اسم موصول مثل (إن ما قلت حق) . وعليه أن يعرف أن علامة الجزم في بعض الأفعال حذف حرف العلة ، لئلا يخطيء في كتابة نحو (لم يرم) .

(ج) تعقد قواعد الاملاء وكثرة الشذوذ فيها :
من الصعوبات التي تعوق تعلم الكتابة الصحيحة - كما يرى
الدارسون - ، تشعب قواعد الاملاء وتعقدها ، وكثرة الشذوذ
فيها ، حتى لقد أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ في الكتابة ، بله
الصفار .

فقواعد الهمزة معقدة ، لان هذا الحرف يرد في أول الكلمة
وفي وسطها وفي آخرها ، ولكل حالة من هذه الحالات قواعدها ،
وقد تكون بعض هذه القواعد موضع خلاف .

فكلمة (يقرؤون) مثلا نجدها ترسم على ثلاث صور ، فبعضهم
من يرسمها على النحو السابق ، ومنهم من يرسمها (يقرأون) ،
ومنهم من يرسمها (يقرءون) .

ويقال ان الهمزة المضمومة ترسم على (واو) نحو (المكان
هدوؤه مريح) ولكنها لا ترسم كذلك في مثل (وضوءك ضوءك) .
ويقال ان (لجأوا) ترسم هكذا ، وترسم (لجؤوا) . الى غير ذلك
من خلاف بين الباحثين في رسم بعض الالفاظ ، وما نشأ عن هذا
الخلاف من اضطراب قواعد الاملاء ، وكثرة الشذوذ فيها .

(٣) اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :

لقد أشار الى هذه الصعوبة ساطع الحصري ، وقسم الحروف
من هذه الناحية على أربعة اقسام :

فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي الدال والذال
والراء والزاي والطاء والظاء والواو .

وهناك حروف لكل منها صورتان هي الباء والتاء والثاء
والجيم والحاء والخاء والسين والشين والصاد والضاد والفاء
والقاف واللام والنون والياء .

وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف والميم . وهناك
حروف لكل منها اربع صور هي العين والغين والهـاء .

ولاشك في أن تغير صورة الحرف بتغير موقعه من الكلمة يقتضي اجتهاد ذهن التلميذ المتعلم خلال الكتابة .

ومن الباحثين من يرى ان التلميذ في تعلم الكتابة يربط جملة أمور بعضها ببعض : صورة المدرك ، والصوت الذي يدل عليه ، والرمز المكتوب ، «فاذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور ، زدنا هذه العملية تعقيداً ، وصار تقدم الطفل في تعلم الكتابة بطيئاً ، اذا قارنا ذلك بتعلمه للغة أجنبية» .

(٤) الاعجام :

المقصود بالاعجام هو نقط الحروف . والملاحظ ان نصف الحروف معجم ، ونصفها الآخر غير منقوط . وان عدد النقط يختلف باختلاف الحروف ، وان وضع النقط يختلف ايضاً من حرف الى آخر . ويرى بعضهم أن هذه صعوبة أخرى من صعوبات الكتابة .

(٥) وصل الحروف وفصلها :

تكتب الكلمات أحياناً من حروف موصول بعضها ببعض ، ومفصول بعضها عن بعض في الكلمة الواحدة أحياناً .

ففي اللغة الانكليزية يتبع نظام واحد هو وضع حروف الكلمة الواحدة بعضها بجانب بعض . أما في العربية فنتبع نظامين ، فحيناً نرتب حروف الكلمة ترتيباً رأسياً في مثل كلمة (نجم) ونرتبها ترتيباً افقياً في مثل (ذهب) . وقد نجعل النظامين في كلمات أخرى مثل (محمد) و (مجمع) وغيرهما .

ومن هنا يرى بعض الدارسين أن فصل الحروف ووصلها في الكتابة العربية ، ونظام كتابتها أحد العوائق في تعلمها .

(٦) اختلاف رسم المصحف عن الرسم العادي :

من المعروف ان رسم المصحف الشريف يختلف عن الرسم العادي، ذلك لأن السلف الصالح حافظوا على رسم القرآن الكريم ،

تنزيها له عن اي تحريف ، وان كان متعلقا بالشكل .
ان الاختلاف بين رسم المصحف والرسم العادي يؤلف في رأى بعضهم ، صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم خلال دراسته .

تلك هي أهم الصعوبات التي يجدها الباحثون في الكتابة العربية ، وسنحاول هنا مناقشتها ، وبيان أن أكثرها مبالغ فيه ، وأن بعضها يمكن تذليله .

(١) مشكلة الشكل :

ان خلو الكتابة العربية من الشكل ، مع ضرورته وأهميته في تحديد بنية الكلمة ومعناها ، وكيفية نطقها نطقاً سليماً ، يمكن تذليله بشكل الكلمات ولاسيما التي يؤثر الشكل في ايضاح معانيها ، والكلمات التي يمكن أن يخطئ فيها القارئ . أما الكلمات الأخرى فالسياق كفيلاً بتحديد وظائفها في الجمل ، وتحديد الحركة التي تجب لها . فالإنسان لا يستغني عن السياق في معرفة وظيفة الكلمة ومعناها وحركتها الإعرابية . وإذا علمنا أن هناك رأياً تبناه المجمع اللغوي المصري ، ودعونا إليه في الفصل الأول من هذا الكتاب ، وهو شكل الكتب المدرسية جميعاً ، أدركنا ان مشكلة الشكل مبالغ فيها ، ويمكن حلها .

(٢) الفرق بين صوت الحرف ورسمه :

ليست العربية بدءاً في هذه المشكلة ، وانما تشركها فيها كثير من اللغات . ففي الانكليزية مثلاً يلفظ حرف T على عدة أوجه ، فهو (تاء) في to وثناء في think وذاًل في the وشين في montion وهكذا .
وأما وجود حروف لا تنطق في بعض الالفاظ العربية فلا تنفرد به العربية ، بل تشركها فيه لغات آخر . فالانجليز يهملون نطق في عدة كلمات مثل

W ويهملون نطق

في عدة كلمات مثل Write و Wrote و Wrong و Who
فالكتابة لا تطابق النطق في جميع اللغات ، وليس العربية

بدعا منها . وما في العربية من مظاهر لهذه المشكلة ، ينبغي
الا نضيق به ، والانخرج بسببه الى التغيير الذي لا يحمد ، والذي
قد يفضي الى اعادة كتابة التراث العربي .
ان تعليم اللغات يحتاج في مواضع كثيرة الى التسليم
بالظاهرة ، واعتماد التلقين في تعليمها .

(٣) تعدد صور الحرف الواحد :

وهذه مشكلة مبالغ فيها أيضا ، فليس من الصحيح القول
ان لكل حرف اكثر من صورة ، بل الصواب ان يقال ان
لكل حرف صورة واحدة ، عدا الكاف والهاء والياء . غير ان
اختلاف صورة بعض الحروف عند وصله أو فصله ، ليس كبيراً ،
بل الأمر لا يخرج عن قطع ذيل هذا الحرف حيناً بسبب وصله ، أو
زيادة حلية تزيينه تلحق اوله حيناً آخر . وربما كان اختلاف
صورة الحرف بسبب موقعه من الكلمة مظهراً جمالياً ، أو مظهر
ايجاز في الكتابة .

(٤) الاعجام :

وهذه صعوبة مبالغ فيها أيضا ، فالاعجام ليس الا زيادة نقطة
او نقطتين أو ثلاث أعلى الحرف أو أسفله . فاذا اضيف النقط إلى
حرف من الحروف صار حرفاً جديداً ، وتلك طريقة اقتصادية ،
بل هي اكثر اقتصاداً من خلق حرف جديد ، يتطلب من الطفل
تعليمه .

(٥) وصل الحروف وفصلها :

وهذه صعوبة متوهمة أيضا ، فمن القواعد النفسية أن الإدراك للوحدات المتماثلة أسرع من ادراك الوحدات المتفرقة . وهذا يعني ان نظام العربية في وصل الحروف داخل الكلمة أسهل في التعلم من نظام اللغات الاوربية التي توضع الحروف في كلماتها متجاورة ، ومستقلة . كما ان نظام اللغة العربية في الوصل والفصل يحقق الايجاز والجمال والانسجام .

واما دعوى كتابة الحركات حروفاً ضمن الكلمة ، فدعوى تناقض خصائص العربية في الايجاز . ومن مظاهر هذا الايجاز انها لاتعنى بكتابة الحركات داخل بنية الكلمة ، خلافاً للغات الاوربية . ومودى هذا أن حروف أية كلمة عربية تختزل الى النصف اذا روعي عدم جعل الحركة حرفاً .

(٦) ارتباط الاملاء بالصرف والنحو^(١)

هذه مشكلة حقيقية ، لذا يرى الباحثون أن يؤجل تعليم اثر العوامل الصرفية والنحوية في الرسم العربي الى مرحلة يكون الطلاب فيها قد اتقنوا مهارات الاملاء . ولعل المرحلة الاعدادية هي المرحلة المناسبة لدراسة هذه الناحية .

(١) لابد من الاشارة هنا الى اراء مهمة في تيسير إملاء العربي ، قال بها جلة من اللغويين القدماء كابن قتيبة وأبي بكر الصولي وابن الحاجب والقلقشندي ، وتابعهم في بعضها أوفي جميعها المهرة والحدائق من اللغويين المعاصرين كالأثري ومصطفى جواد ومنير القاضي وإبراهيم مصطفى . =

(٧) أما اختلاف رسم المصحف الشريف عن الرسم الاعتيادي ،
فليس عائقاً تعلم الكتابة الصحيحة ، ولذا ينبه المعلم عند تدريس
آيات القرآن الكريم على أهمية المحافظة على المأثور من رسمه
وكتابته ، كما ينبه على مواضع الخلاف بين رسم بعض الكلمات في
المصحف ورسمها في الكتابة العادية .

= وسأسوق هنا هذه الآراء من غير مناقشة لها ، أو دفاع عنها .
أما الآراء فهي :

(١) كل ما ينطق به يرسم مثل (داود) و (طاووس) و (هاذا)
وغيرها . ويستثنى من ذلك لفظه الجلالة (الله) إذ يبقى على
صورته والجملة الكاملة (بسم الله الرحمن الرحيم) .

(٢) كل ما لا ينطق به (لا يرسم مثل عمر) إذ يفرق بينها وبين
(عمر) بالشكل و (ألائك) و (ألفضل) . ويستثنى من ذلك
همزة الوصل إذ تكتب على الرغم من عدم نطقها نحو
(وآستغفر ربك) و (محمد ابن علي) و (لام) ال الشمسية
مثل (والشمس وضعها) .

(٣) الألف اللينة ترسم ألفاً مطلقاً في الأسماء والأفعال والحروف
ثالثة كانت أو غير ثالثة مثل (الدجا) و (فتا) و (موسى)
(ومصطفى) و (صحارا) و (رما) و (دعا) و (أعطا) و
(استقما) و (لولا) و (حتا) . ويستثنى (على) و (إلى)
و (بلى) و (متى) و (أنى) والأخيران اسمان .

(٤) لاتحذف همزة الوصل إذا سبقت بهمزة الاستفهام نحو
(أأسمك خالد؟) .

(٥) تكتب الهمزة ألفاً على كل حال نحو (ابراهيم) و (أخذ) و
(يستهبزون) و (سأل) و (ويُسَئِم) و (يَلْأُم) و (شيأ) .
وواضح أنا نستعين بالشكل لمعرفة بنية الكلمة .

يتضح من ذلك أن مشكلات الكتابة العربية مبالغ فيها ،
وأنها مشكلات موجودة في جميع اللغات . كما يتضح ان نظام
الكتابة العربية يجمع الایجاز والجمال والتناسق والسهولة .
ومعالجة هذه المشكلات يجب ان تنصرف الى طرائق التعليم ،
لا الى دعوات التغير والتبديل .

وتنبغي الإشارة هنا الى ان الخلاف في رسم بعض الكلمات ،
ولاسيما تلك التي تشتمل على الهمزة ، يجب ان يحل ، اذ أن على
المجامع العلمية ان ترجح صورة معينة لكل كلمة مختلف في رسمها ،
وأن تلزم المؤسسات التربوية والعلمية تبني هذه الصورة ، حسماً
للخلاف ، ودفعاً لفوضى الرسم .

مفهوم الاملاء :

من الثابت في الدراسات الحديثة - كما تقدم - أن النشاط
اللفوي ينطوي على ألوان أربعة هي : الاستماع والحديث والقراءة
والكتابة . « وحين تطلق الكتابة في المجال اللفوي تحتل احدى
دلالات ثلاث :

- ١ - التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة .
 - ٢ - رسم ما يملئ من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد
الاملائية المتعارفة .
 - ٣ - رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال .
- ولكيلا تتزاحم الدلالات على الكلمة ، وحتى ينفرد كل نشاط
من هذه الأنشطة باسم اصطلاحي خاص به ، يدرس الأول تحت
اسم التعبير ، ويدرس الثاني تحت اسم الاملاء ، ويدرس الثالث
تحت اسم الخط « (١) .

(١) التدريس في اللغة العربية : ٢٩٧ .

غير أن مفهوم الاملاء - كما يدل عليه لفظه - « ينصرف الى املاء شيء من المعلم على تلاميذه ، ويمده بعض التربويين الى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الكلمات ، ولو كانت على سبيل النقل » (١) .

ومعنى هذا ان تسمية الدرس بالاملاء نابعة من طريقة تعليمه ، وكان خليقاً أن يسمى (الرسم) ، وهي تسمية كان القدامى يؤثرونها ، كما يؤثرها بعض اللغويين المعاصرين ، ومنهم مصطفى جواد الذي سمي بعض كتبه « دراسات في فلسفة النحو والصرف والرسم » .

طبيعة تعليم الاملاء :

ان تعليم الاملاء هو « تحفيظ أشكال » ، وان احساسات عديدة تشترك في تعلم الرسم الصحيح للكلمة ، وهذه الاحساسات هي (السمع) الذي يمي صوت الكلمة ، ويدرك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج ، و (البصر) الذي يرى الكلمات ، ويلاحظ حروفها مرتبة ، فترسخ صورها الصحيحة في الذاكرة و (الاحساس العضلي) الذي ينشأ لدى خط الكلمة ورسمها ، ويعد الاحساس الاخير اهم الاحساسات ، لذلك يجب الاحتراز من توليد انطباع عضلي خاطيء لدى التلميذ ، فيصعب بعد ذلك محوه ، واحلال غيره محله .

ان بعض المعلمين يخالفون هذا الاساس في تعليم الاملاء ، اذ كثيراً ما يطلبون من تلاميذهم كتابة كلمات صعبة الرسم ، لم تستقر اشكالها في اذهانهم ، أو لم يسبق لهم ان تدربوا على كيفية رسمها ، وهذا يضطرهم الى كتابة تلك الكلمات كيفما

(١) التدريس في اللغة العربية : ٢٩٧ .

اتفق ، وعلى نحو مفلوط ، فيؤدى ذلك الى ان ينشأ عندهم انطباع عضلي خاطيء عن تلك الكلمات ، وقد يبقى ملازماً اياهم زمناً طويلاً ، فيكون المعلم بعمله هذا قد خلق مشكلة ، كان ممكناً تجنبها .

واذا فهمنا طبيعة تعليم الاملاء على هذا النحو ، فان لنا ان نوصي بما يأتي :

١ - ان يكثر المعلم من تكليف تلاميذه النسخ ، لترسخ ، صور الكلمات في اذهانهم .

٢ - لا يجوز ان يكلف تلاميذه كتابة كلمة لم يدر بهم على رسمها ، ولم يتثبت من رسوخ صورتها في اذهانهم .

٣ - يحسن بالمعلم ان يطلب من تلاميذه كتابة الكلمات التي أخطؤوا فيها عدة مرات باشكالها الصحيحة ، لترسخ صورها في اذهانهم عن طريق تكرار رسمها .

٤ - يحسن بالمعلم أن يكتب الكلمات التي يصعب رسمها ، او التي يخطئ بها التلاميذ بخط واضح ، ويعلقها على جدران الصف ، لترسخ صورها في اذهانهم ، عن طريق تكرار النظر اليها .

٥ - القاعدة الذهبية في تعليم الاملاء هي اننا نعلم قبل ان نختبر ، واكثر من أن نختبر .

تطوير تعليم الاملاء :

ان الاملاء - كما تقدم - مرتبط في اذهان كثير من المعلمين بصورة وجود طرفين : مملي وممل عليه . أي ان الذي يتبادر الى الذهن من سماع كلمة (املاء) هو وجود شخص بملي نصاً ، أو مجموعة عبارات ، ووجود آخر يكتب مايملى عليه .

وإذا بعثنا عن الغاية في تدريس الاملاء وجدناها « تحقيق
القدرة عند التلاميذ على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف
الطبيعية كتابة صحيحة ، خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة »^(١) .
وإذا سألنا عن المواقف الطبيعية التي يحتاج فيها التلميذ الى
الكتابة وجدناها تشمل مواقف داخل المدرسة ، كما تشمل مواقف
خارجها .

فحين يجيب التلميذ عن أسئلة خطياً ، وحين يعبر عن
موضوع في دروس التعبير الكتابي ، او حين يكتب رسالة ، فإنه
في كل هذه المواقف يحتاج الى الكتابة الصحيحة .

في ضوء ما تقدم نحاول ان نوضح السلبيات التي تشوب
الطريقة التقليدية الملمح اليها في تعليم الاملاء »^(٢) .

● قد يخطئ التلميذ في كتابة كلمة ما لأنه لم يسمعها
جيداً ، فيكون خطؤه غير ناجم عن ضعف في الاملاء .

● وقد يخطئ لأن الوقت الممنوح له لم يكن كافياً ، فلا يكون
خطؤه دليلاً على ضعفه .

● لا يواجه التلميذ في حياته العامة موقفاً تقليدياً كالذي
يواجهه في دروس الاملاء ، اي لا يكون يوماً ما في موقف الممل
عليه ، إلا في احيان نادرة جداً .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٣٥ .

(٢) ينظر بشأن هذه السلبيات المرجع السابق : ٣٦ وما بعدها .

● قد يخطئ التلميذ في كتابة كلمة ما لان المعلم قد اخطأ في نطق تلك الكلمة مع الحركات ، كان يشبع ضميتها فيقول (كتابو) بدل (كتاب ') أو يشبع كسرتها فيقول (كتابي) بدل (كتاب .) وهكذا .

● ان اكبر ما يوجه للطريقة التقليدية في تعليم الاملاء من نقد هو أنها لا تكشف على وجه دقيق ضعف التلاميذ في الاملاء ، اذ قد تكون أخطاءهم ناجمة عن عوامل أخرى اشرنا الى بعضها انفا .

● ومما يوجه لها من نقد ان المعلمين أحياناً يضطرون الى ان يكونوا قدوة سيئة في النطق لتلاميذهم ، وذلك لأنهم يحاولون ان يغيروا اللفظ الصحيح للكلمة ، ليستطيع التلاميذ كتابتها كتابة صحيحة ، كان يظهروا (اللام) مع الحرف الشمسي فيقولوا (الرجل) أو (السماء) ، او يوقفوا في منتصف كلمة مثل (عدت ') لئلا يدغم التلاميذ الدال في التاء في الرسم .

● ان الطريقة التقليدية لا تخلو من رهبة الامتحان ، فالتلميذ دائماً يحس بأنه في موقف الممتحن ، الأمر الذي يسبب له النفور من درس (الرسم) ، الذي سمي - كما أوضحنا - بسبب طريقة تعليمه ب (الاملاء) .

واذا كانت هناك فوائد يجنيها التلميذ من تعليم الاملاء بالطريقة التقليدية فهي « التدريب على الانتباه الى ما يقال ، والاحتفاظ بما يسمع فترة من الوقت في الذاكرة ، والسرعة في الكتابة »^(١) ولكن هذه الفوائد « مهما كان حظها من الاهمية لا علاقة لها بالمهارات الاملائية »^(٢) .

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٣٨ .

(٢) نفسه ٣٩ .

يقول الدكتور داود عبده : « طرحت السؤال التالي على مجموعة من المعلمين : اذا كان لديكم تلميذان احدهما يستطيع ان يكتب ما يملأ عليه بعد سماعه مرة واحدة ، ولكنه يخطئ في كتابته ، والثاني يحتاج الى سماع ما يملأ عليه عدة مرات قبل ان يتمكن من كتابته ، ولكنه لا يخطئ ، فاي التلميذين ضعيف في الاملاء ؟ فاجاب معظمهم بان التلميذ الذي لم يتمكن من كتابة ما املأ عليه الا بعد سماعه مرات ضعيف في الاملاء وان لم يخطئ ، ولكنني عندما سألتهم : لنفرض انكم تلقيتم رسالتين متقاربتين طولاً ومتشابهتين لغة من هذين التلميذين فوجدتم ان احدهما خالية من اي خطأ املائي ، وان الاخرى تحوي مجموعة من الاخطاء الاملائية ، فاي التلميذين تعتبرونه ضعيفاً في الاملاء ؟ لم يكن هناك خلاف في أن الذي لم يخطئ لا يعتبر ضعيفاً في الاملاء » (١) .

ويمضي الدكتور داود عبدة فيقول : « ولنفرض الان أن هؤلاء المعلمين اكتشفوا أن صاحب الرسالة التي خلت من الاخطاء استغرق في كتابتها ساعة كاملة ، وان الاخر كتب رسالته في ربع ساعة او أقل ، فهل هذا يغير من الحكم على مقدرتهم في الاملائية ؟ اجيب عن هذا السؤال دون تردد ب (لا) . فالسرعة في الكتابة شيء والقدرة على الكتابة دون اخطاء املائية شيء آخر . وهذا الحكم في رأيي ينطبق على تلميذين يختلفان في قدرتهما على الانتباه وتذكر ما يسمعه ، فالذي ليس لديه مشكلة في سماع ما يملأ عليه ، والاحتفاظ به في ذاكرته بعد سماعه مرة واحدة ، ولكنه يخطئ في ما يكتبه ضعيف في الاملاء ،

(١) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً : ٣٩ .

وأما الآخر ، اعني الذي يحتاج الى سماع ما يملأ عليه عدداً من
المرات قبل ان يكتبه ، ولكنه لا يخطيء ، ليس ضعيفاً في الاملاء ،
ولكنه يحتاج الى التدرب على تركيز انتباهه والاحتفاظ في
ذاكرته بما يسمعه الى ان يكتبه ، وهما مشكلتان - كمهكلة البطء
في الكتابة - لاعلاقة لهما بالقدرة على الكتابة الصحيحة « (٢) » .

ان مهارات الانتباه الى ما يقال ، والاحتفاظ بما يسمع فترة
من الوقت في الذاكرة ، والسرعة في الكتابة ، يمكن التدريب
عليها بطرق مختلفة ، قد تكون أفضل من طريقة الاملاء التقليدية .

فاذاصح هذا كله ، فان من الافضل ان يدرب التلاميذ على
الكتابة الصحيحة في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية التي يحتاج
الانسان فيها الى هذه المهارة اللغوية ، فيخلو عند ذلك تعليم
(الاملاء) من السليبيات التي اشرنا اليها ، ويكون في الوقت
نفسه اكثر امتعاً ، واشد التصاقاً بجوانب اللغة الاخرى .
امثلة غير تقليدية للتدريب على (إملاء) (٣) :

١ - في الصف الأول الابتدائي يفضل ان يكون لدى التلميذ
دفتر تمرينات تحتوي بعض صفحاته على الكلمات المطلوب
تدريبه عليها ، وتكون مكتوبة في اعلى الصفحة ، وعلى الصور
المعبرة عن تلك الكلمات فيما تبقى من الصفحة ، ويطلب منه
كتابة الكلمة المناسبة تحت كل صورة من تلك الصور . وقد يطلب
منه تكرار كتابة الكلمات ، فتكرر عند ذلك الصور .

٢ - وقد يطلب منه في خطوة أخرى كتابة الكلمات الدالة
على الصور من ذاكرته ، فيكون الاملاء اختبارياً متطوراً .

(٢) نفسه : ٣٩ ، ٤٠ .

(٣) ينظر بشأن هذه الامثلة المرجع نفسه : ٤٥ وما بعدها .

٣ - يطلب منه كتابة ماسبق ان قرأه وتعلم رسمه من الكلمات التي تنطوي على مشكلات في الرسم ، على ان يسمح له بالنظر اليها ثم نسخها ، لتثبت صورها في ذهنه ، تمهيداً لطلب كتابتها .

٤ - أن يصوغ المعلم التمرين الاملائي على هيئة لفظ ويطلب من التلميذ كتابة الكلمة التي تدل على الشيء الذي يعبر عنه ذلك اللفظ . كان يقول للتلميذ : ما الشيء الذي نكتب به ؟ او ما الشيء الذي نقرأ فيه ؟ أو ما الحيوان الذي يصيح في الصباح الباكر ؟ او ما الحيوان الذي له خرطوم ؟

٥ - يعرض المعلم جملاً ناقصة ، ثم يطلب اكمالها بكلمات تنقل من الكتاب ، أو من الذاكرة اذا كان الهدف الاختبار .

٦ - يعرض المعلم صوراً تعبر عن جمل ، ويطلب من التلميذ كتابة الجملة التي تعبر عنها كل صورة .

٧ - يعرض المعلم مجموعة صور تؤلف قصة متسلسلة ، ويطلب من التلميذ كتابة ما تعبر عنه كل صورة بحيث يؤلف ما يكتب قصة مترابطة ، وليس من الضروري ان تتطابق كتابات التلاميذ .

٨ - يوجه المعلم مجموعة اسئلة ثم يطلب الاجابة عنها محاولاً ان تتضمن الاجابة كلمات ذات مشكلات املائية .

٩ - او يعرض جملاً ثم يطلب ما يأتي :

● التلميذ الصغير قرأ قصة التلميذة

● المعلم الجديد دخل الصف المعلمة

في هذين التمرينين تدريب على تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة

● الولد لعب مع رفاقة الاولاد

● التلميذ كتب دروسه التلاميذ

وهذان تمرينان على (واو الجماعة) •

٩ - ان تربط دروس الاملاء بالحركة واللعب « عن طريق صندوق بطاقات تجمع الكلمات الاملائية التي كثرت فيها اخطاء التلاميذ ، ويستعرض من حين الى حين بالامعاب اللغوية ، ولاسيما عند حدوث خطأ جديد ، كان يقوم تلميذان ، يطلب احدهما من زميله ان يأتي بكلمة لها رسم املائي خاص ، يتصل بما في البطاقة التي يعرضها ، ويستجيب زميله ، ثم يطلب من السائل كلمة أخرى يختبره بها ، ويتكرر ذلك ، ومن يصب يستمر في اللعبة ، ومن يخطئ يخرج منها » (١) •

تلك هي تدريبات املائية نتحاشى بها سلبيات الطريقة التقليدية ، ونجسد بها وحدة فروع اللغة ، والاتجاه الوظيفي في تعليمها •

(١) التدريس في اللغة العربية : ٣١٠ •

المصادر

١ - الكتب

- أبو بكر الزبيديّ "الاندلسي" واثاره في النحو واللفّة •
د. نعمة رحيم العزاويّ ، مطبعة الأداب ، النجف الاشرف ،
١٩٧٥ •
- الاتجاهات الحديثة في النحو •
مجموعة المحاضرات التي أقيمت في مؤتمر مفتشي اللغة
العربية بمصر ١٩٥٧ •
- إحياء النحو •
إبراهيم مصطفى ، ط ١٩٥٩ •
- أساسيات تعليم اللغة العربية •
د. فتحي علي يونس و د. محمود كامل الناقة ، القاهرة ١٩٧٧ •
- أصول النحو العربيّ •
د. محمد عيد ، القاهرة ١٩٨٣ •
- إيضاح في علل النحو •
الزجاجيّ ، تح. • مازن المبارك ، القاهرة ١٩٥٩ •
- بحوث المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب •
- البحوث والمحاضرات التي أقيمت في مؤتمر الدورة الثلاثين
لمجمع اللغة العربية •
- التدريس في اللغة العربية •
د. محمد اسماعيل ظافر و يوسف الحمادي ، الرياض ١٩٨٤ •

- تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢ .
- الخصائص
- ابن جني ، تحـ . محمد علي النجار ، ط ٢ بيروت .
- الرد على النحاة
- ابن مضاء ، تحـ ، شوقي ضيف ، القاهرة ١٩٤٧ .
- الرواية والاستشهاد باللغة .
- د . محمد عيد ، القاهرة ١٩٧٢ .
- شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك ، ط ١٣ .
- الشعر والشعراء .
- ابن قتيبة تحـ . أحمد محمود شاكر دار المعارف بمصر
- ١٩٦٦ - ١٩٦٧ .
- في سبيل تيسير العربية وتحديثها .
- د . فؤاد حنا ترزي ، ط الدار العربية للموسوعات .
- في اللغة ودراستها .
- د . محمد عيد ، القاهرة ١٩٧٤ .
- قواعد الاملاء ومشكلات الكتابة العربية .
- د . كافية رمضان و د . حسن شحاتة ، دار المعرفة ١٩٨٢ .
- القواعد النحوية مادتها وطريققتها .
- عبدالحميد حسن ، ط ٢ القاهرة ١٩٥٣ .

- اللغة العربية معناها ومبناها .
- د . تمام حسان القاهرة ١٩٧٣ .
- لفتنا والحياة .
- د . عائشة عبدالرحمن (بنت الشاطئ) ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩ .
- اللغة والنحو بين القديم والحديث .
- عباس حسن ، دار المعارف بمصر ١٩٦٦ .
- مشكلات اللغة العربية .
- محمود يتمور ، بدون تاريخ .
- مقدمة ابن خلدون .
- من أسرار اللغة .
- د . إبراهيم أنيس ، ط ٢ ١٩٦٦ .
- المواهب الفتحية في علوم اللغة العربية .
- حمزة فتح الله ، ط ١ .
- الموجه الفني .
- عبدالعليم إبراهيم ، دار المعارف بمصر ١٩٦٦ .
- الموشح .
- المرزباني ، تحد . علي محمد البجاوي ، القاهرة ١٩٦٥ .
- نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً .
- د . داود عبده ، ط ١ ، الكويت ١٩٧٩ .
- النحو العربي " نقد وبناء .
- د . ابراهيم السامرائي " ط . دار الصادق بيروت .

- نحو لغة عربية سليمة
 - وزارة الثقافة والاعلام ، بغداد ١٩٧٨
- النحو المنهجي
 - محمد أحمد برانق
- النحو الوظيفي
 - عبدالعليم ابراهيم ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩
- الوساطه بين المتنبي وخصومه
 - القاضي علي بن عبدالعزيز الجرجاني "تح محمد ابي الفضل ابراهيم ورفيقه ط ٢
- ٢ - المجلات
 - الرسالة عدد ١٦١ سنة ١٩٦٣
 - الأقلام عدد مايس سنة ١٩٧٩
- ٣ - البحوث المخطوطة
 - الأسس العلمية واللفوية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية
 - عبدالرحمن الحاج صالح (بحث مقدم لندوة مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي " بالوطن العربي " ، الرياض ١٩٨٥)
 - تيسير النحو وتجديده
 - شوقي ضيف (بحث مقدم للندوة المذكورة آنفا)
 - الفعل بين الاعراب والبناء
 - حسن عون (بحث مقدم لندوة خبراء اللغة العربية المنعقدة في جامعة الرياض سنة ١٩٧٧)

الفهرس

القسم الأول

مفاهيم أساسية في تعليم اللغة

(١)

اكتساب اللغة في ضوء التراث وعلم اللغة الحديث

(٢)

أسس عامة لاصلاح تعليم اللغة العربية

(٣)

الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة

(٤)

التعليم الوظيفي للغة

القسم الثاني

المهارات اللغوية الأساسية

(١)

القراءة

(٢)

التعبير (الكلام والكتابة)

القسم الثالث

من المهارات اللغوية المساعدة

(١)

النحو (قواعد اللغة العربية)

(٢)

الإسلام

