

خصائص العربية و طرائق تدريسها

بسم الله الرحمن الرحيم
من وصية عمر رضي الله تعالى عنه " تعلموا العربية ، فإنها تثبت العقل ، و تزيد في المروءة "
[ياقوت : معجم الأدباء ، ١ / ٧٧]

كتاب خصائص العربية و طرائق تدريسها
تأليف الدكتور نايف معروف
الموجه الغني لتدريس اللغة العربية في مدارس الأونروا – اليونسكو في لبنان

طبعة مزيدة و منقحة
دار النفائس

جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى : ١٤٠٥ هـ _ ١٩٨٥ م
الطبعة الخامسة معدلة و منقحة : ١٤١٨ هـ _ ١٩٩٨ م

DAR AN-NAFAES
Printing-Publishing-Distribution
Bldg Verdun str . Saffi Aldeen
P . O . Box 14 / 5152
Fax : 861367 – Tel : 803152
Beirut - Lebanon . ٨١٠١٩٤

دار النفائس
للطباعة و النشر و التوزيع
شارع فردان _ بناية الصباح
وصفي الدين _ ص . ب ٥١٥٢ / ١٤
فاكس : ٨٦١٣٦٧ _ هاتف : ٨٠٢١٥٢
أو ٨١٠١٩٤ بيروت _ لبنان

تمهيد

بضعة وعشرون عاماً قضيتها في رحاب اللغة العربية ، مدرّساً و مشرفاً تربوياً و محاضراً في مختلف مراحل التعليم ، جعلت الألفة تزداد و الأواصر تقوى فيما بيننا ، فأصبحت تلميذاً في محرابها ، مندثراً بدفتها ، و مستمتعاً بخبراتها . و في أثناء هذه الحقبة المديدة - بسنينها السمان و العجاف - اكتسبت خبرات واسعة في حقل تدريس اللغة العربية ، كانت أهم مصادرها : التلاميذ و المدرّسين ، و ما خطته أقلام الباحثين و المربين - القدامى منهم و المحدثين - إضافة إلى ما توصلت إليه بنفسي ، نتيجة المعاناة الذاتية في العمل الميداني التربوي . و لدى تقويم هذه الحصيلة العلمية و التربوية ، وجدت لزماً عليّ ، أن أضع هذه المعلومات و تلك المفاهيم و الخبرات ، في هذا الكتاب الذي جعلته في باين اثنين : يرمي الأول منهما إلى تزويد مدرّس اللغة العربية - في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة - بالحد الأدنى من الثقافة اللغوية الضرورية ، التي أمل أن تكون حافزاً له على الاستزادة منها ، ليصقل شخصيته المهنية بمعارف و قيم لا يجوز أن يجهلها من كان في موقعه القيادي الخطير . فمعرفة اللغة العربية - واقعاً و نشأة و وظائف و أهدافاً ، ثم إدراك العلاقة بين الفصحى العامية و الوعي على موضوع التعريب - تعد من القضايا الحيوية التي لا بد من توافرها ، لاستكمال بناء هذا الإنسان الذي يحمل رسالة التوجيه و الإرشاد لأبناء أمته .

و رصدت الباب الثاني لطرائق تدريس اللغة العربية ، إلا أنني خرجت عن المألوف في هذا الباب ، إذ تعمدت تزويد المدرّس بالمعلومات اللازمة حول كل فرع من فروعها ، قبل المباشرة في الحديث عن أساليب تدريسه ، ففي مجال الكتابة - مثلاً - قدمت لمحة تاريخية حول الخط العربي و نشأته و تطوره و أنواعه و خصائصه . و في موضوع التعبير (الإنشاء) جعلناه يدرك طبيعة هذه المادة التعليمية و أهدافها و المشكلات التي تواجهه في تدريسها ، و بعد ذلك أخذنا بيده للعمل على تجاوزها بهدوء و أناة ، فزودناه بإرشادات و نصائح قد تعينه في هذا السبيل . و على هذا المنوال سرت في معالجة فروع اللغة الأخرى .

و لكي نحول الأفكار واقعاً سلوكياً ملموساً ، فقد قمت بإعداد دروس تطبيقية في : القراءة ، و الاستظهار ، و القواعد ، و التعبير ، لنكشف له ثراء النصّ و مكوناته اللغوية و الفكرية من جهة ، و لنقدم له مثلاً للمنحى التكاملي في تدريس اللغة العربية من جهة أخرى .

و أخيراً ، عرضت للوسائل التعليمية / التعلّمية و أنواعها و دورها الفاعل في إنجاز العملية التربوية المتكاملة ، دون مبالغة في الاعتماد عليها ، لأن المعلم الإنسان - في نظرنا - هو السيّد في كيفية استخدامها و تطويعها و تطويرها ، القادر على الاستفادة منها في الشكل المناسب .

و انتقلت بعد ذلك إلى موضوع " التقييم " في نطاق تدريسها ، وسيلة - لا غنى عنها - بيد المدرّس و المشرف التربويّ و الإدارة التعليمية ، ليكون معياراً مرافقاً للمنهج بمفهومه الشامل ، و أداة صالحة لكشف الغث و السمين فيه ، لإزاحة الزبد جانباً و الإبقاء على ما ينفع الناس .

بعد هذا التقديم ، أرجو أن يجد مدرسو اللغة العربية في هذا البحث بعض العون ، تسهيلاً لعملهم ، و تحقيقاً لأهدافهم التربوية .

المؤلف

الباب الأول \ الفصل الأول

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* تعريف اللغة

* نشأة اللغة

* وظائف اللغة العربية و أهداف تدريسها

* خصائص اللغة العربية و مزاياها

تعريف اللغة

عرّف علماء النفس اللغة ، فأولاً أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور ، أي عن حالات الإنسان الفكرية و العاطفية و الإرادية ، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورةٍ أو فكرةٍ ذهنيةٍ إلى أجزائها أو خصائصها ، و التي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرةً أخرى بأذهاننا و أذهان غيرنا ، و ذلك بتأليف كلماتٍ و وضعها في ترتيبٍ خاصٍ . و هذا التعريف يتضمن وظيفة اللغة إجمالاً . [عبد المجيد : اللغة العربية ، ص ١٥]
و يرى الدكتور أنيس فريجة أن اللغة أكثر من مجموعة أصواتٍ و أكثر من أن تكون أداةً للفكر أو تعبيراً عن عاطفةٍ ، إذ هي جزءٌ من كيان الإنسان الروحي ، و أنها عمليةٌ فيزيائيةٌ بسيكولوجيةٍ على غايةٍ من التعقيد . [فريجة : محاضرات في اللهجات ، ص ٩] و كان العلامة ابن خلدون قد عرّفها - من قبل - ببساطةٍ و وضوحٍ ، حين قال : اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة فعل اللسان ، فلا بد أن تصير ملكةً متقررةً في العضو الفاعل لها ، و هو اللسان ، و هو في كل أمةٍ بحسب اصطلاحاتهم . [ابن خلدون : مقدمة ، ص ٥٤٦]
و هناك تعريفات عديدة أخرى ، تتفق حيناً و تختلف حيناً آخر . و لعلّ مصدر التباين في هذه التعريفات ناشئٌ عن منطلقات أصحابها الفكرية . فمن تعريفٍ وصفيٍ خارجيٍ ، إلى تعريفٍ نفسيٍ داخليٍ ، إلى آخر يمثل نظرة فلسفيةً معينةً لواقع الإنسان و وجوده و نشأته .

علماً أن الناظر إلى واقع اللغة الإنسانية - وصفاً و تقريراً - يجد أنها أصوات و ألفاظ و تركيب منسقة في نظام خاصٍ بها ، لها دلالات و مضامين معينة ، يعبر بها كل قومٍ عن حاجاتهم الجسدية و حالاتهم النفسية و نشاطاتهم الفكرية ، أي أنها أوعيةٌ هوائيةٌ بمضامين نفسيةٍ و فكريةٍ .
فالناحية الآلية فيها أن الصوت هو نتيجةٌ طبيعيةٌ لاحتكاك الهواء في مواقع عضويةٍ معينةٍ في الجهاز الصوتي ، بدءاً من رئة الإنسان ، مروراً بالحنجرة الصوتية في الحنجرة ، و وصولاً إلى المخارج الصوتية في الفم ، تلك المخارج التي تعطي لكل صوت شكلاً مميزاً ، يتألف مع صوتٍ آخر أو أصوات عدة ، لتكوين الكلمة المفهومة عند النطق بها ، و إذا لم تكن هذه الأصوات ذات دلالات رمزيةٍ مفهومةٍ عند المخاطب بها ، فإنها تبقى في نطاق الأصوات العشوائية التي لا تختلف بشيءٍ عما يصدر عن الحيوان ، تعبيراً عن حاجة عضويةٍ تتطلب الإشباع ، أو أن تكون استجابةً لغريزةٍ تحرك مشاعره الوجدانية ، أو صدىً لأحاسيسه الفسيولوجية الداخلية .
و لعلّ هذا الواقع هو الذي دعا علماء المنطق - في الماضي - إلى تسمية الإنسان بـ " الحيوان الناطق " أي القادر على استعمال لغةٍ صوتيةٍ لها دلالاتٌ فكريةٌ ، تساعد على التفاهم مع غيره من بني جنسه ، ليسير في طريق الرقي الإنساني ، في الوقت الذي ظلّ فيه الحيوان يعيش عجمته البدائية الثابتة التي فطره الله سبحانه و تعالى عليها .

ثم تأتي الكتابة لتحوّل الرموز الصوتية إلى رسومٍ مكتوبةٍ ، و بذلك أصبحت تلك الأصوات المتناسقة - فيما بينها - من حروفٍ ، و مقاطعٍ ، و كلماتٍ ، و تراكيبٍ لغويةٍ ، تُخطّ كتابةً ، و غدت الأصوات المنطوقة لساناً ، مادةً تبصرها العين و يقرأها الإنسان .
أمّا اللغة - لغةٌ - فهي لفظةٌ على وزن " فَعَّة " مثل " كُرَّة " و أصلها " لُغوة " على وزن " فُعلة " ، و قيل في جمعها : لغاتٌ ، لُغونٌ . و منها لُغِيٌّ : يُلغى ، إذا هذى . [اللسان : لغو] و كذلك اللغو ، فقد قال الله تعالى :
{ وَإِذَا مَرُوا بِاللُّغُوِّ مَرُوا كِرَامًا } [سورة الفرقان : الآية ٧٢]
أي مروا بالباطل . و جاء في الحديث الشريف : " من قال في الجمعة : صَه ، فقد لغا " ، أي تكلم . [ابن جنبي : الخصائص ، ١ / ٣١]

نشأة اللغة

اختلف العلماء الغربيون في أصل اللغات و نقطة البداية فيها ، فمن قائل إنها هبة الله إلى أهل الأرض ميّز بها الإنسان عن سائر المخلوقات ، أي أنها ذات أصل إلهي ، و من قائل إنها من صنع الإنسان و اختراعه . [لم يكن هذا الاختلاف حديث العهد عند العلماء ، فأول من بدأ بالتحليل اللغوي الفلسفي هو سقراط نفسه ، كما جاء في كتابات أفلاطون ، حينما بحث في ظاهرة اللغة ، و هل هي تواضع و اصطلاح أم هي وحيٌ و توقيف (بشاي : محاضرة بكلية الآداب بجامعة القاهرة في ٢٧ / ٢ / ١٩٧٤]

و قد استند الفريق الأول إلى ما جاء في الكتاب المقدس . فقد ورد في سفر التكوين أن اللغة أعظم الهبات التي وهبها الله للإنسان و أهمها ، و بها أصبحت لديه القدرة على تسمية الأشياء و تقسيمها . [الكتاب المقدس : سفر التكوين]

و قد اخذ بهذا الرأي الفيلسوف روسو ، حين اعترف في رسالته التي ظهرت سنة ١٧٥٠ م - ١١٦٤ هـ بالأصل الإلهي حيث يقول : لقد تكلم آدم و تكلم جيداً ، و الذي علمه الكلام هو الله نفسه . [بشر : قضايا لغوية ، ص ١١٦]

أما الفريق الآخر فقد زعم أن اللغة اخترعها الإنسان بوسائله الخاصة ، و لم تبتكر بصورة آلية بطريق التعليمات الإلهية . و من القائمين بهذه النظرية العالم هيردر - تلميذ الفيلسوف الألماني كانت - الذي يستدل على بطلان نظرية الأصل الإلهي بما يوجد في اللغة الإنسانية من عيوب ، و بعدم وصولها إلى حد الكمال . [بشر : قضايا لغوية ، ص ١١٦]

علماً أن لا علاقة بين عيوب اللغة و بين مصدرها الإلهي ، فقد خلق الله الإنسان في أحسن تقويم ، و مع ذلك جعل فيه قابلية الخير و الشر و ذلك لحكمة أرادها رب العالمين من وجود الإنسان في الحياة الدنيا . و قال تعالى في وصفه لطبيعة النفس الإنسانية :

{ قَالَهُمْهَا فَجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) } [سورة الشمس : الآية ٨]

أما نظرية الإصلاح و التواطؤ ، أي أن اللغة و الإنسانية الأولى ابتدعت و استحدثت بالتواضع و الاتفاق بين الناس ، و أن المواضعة تمت على أيدي جماعة ممن يتمتعون بعقلية عالية ، و التي قال بها كثيرون من القدامى و المحدثين ، منهم أبو هاشم المعتزلي (عبد السلام الجبائي ت ٣٢١ هـ - ٩٣٢ م) و من تابعه من المعتزلة ، [قاسم : اتجاهات البحث اللغوي ، ص ٤١] [Jesperson (otto) : Language , its Nature , Development , and Origin - London : 1864 PP . 26 - 27] ، فلا تصمد أمام البحث العقلي ، لأنه لكي يتواضع الناس و يتفقوا ، لابد لهم من وسيلة راقية يتفاهمون بها في موضوع جليل كهذا ، إذ كيف يتواضع الناس و يصطلحون على وضع لغةٍ بغير ما لغة ؟ ! فالأمر الحق في هذا هو كما قال المقدسي : و ليس في وسع الناس استخراج لغة و وضع لفظ يتفقون عليه إلا بكلام سابق به يتداعون و يتواضعون ما يريدون ، و ليس في المعقول معرفة ذلك ، و لابد من معلم . [المقدسي : البدء و التاريخ ، ١ / ١٣٢]

هذا فيما يتعلق بلغة الإنسان الأول ، أما عملية رصد اللغة و ضبطها و تطويرها فهذا شأن آخر . و كذلك اختلف في أمر لغة العرب ، إلهامٌ هي أم تواضعٌ و اصطلاحٌ ؟ و بخاصة أن التاريخ لم يسجل طفولة هذه اللغة ، فقال ابن فارس : إنها توقيف ، و استدل على ذلك بقوله تعالى : { وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } [سورة البقرة : الآية ٣١]

و ينقل عن ابن عباس : أن الله علم آدم هذه الأسماء التي يتعارفها الناس من دابةٍ و أرضٍ و سهلٍ و جبلٍ و أشباه ذلك من الأمم و غيرها . ثم يزيد موضحاً : بأن اللغة التي دلت على أنها توقيف لم تأت جملة واحدة و في زمان واحد ، بل إن الله عز و جل وقف آدم عليه السلام على ما شاء أن يعلمه إياه مما احتاج إلى علمه في زمانه ، و انتشر من ذلك ما شاء الله ، ثم علم بعد آدم من عرب الأنبياء صلوات الله عليهم نبياً نبياً ما شاء الله أن يعلمه حتى انتهى الأمر إلى نبينا محمد صلى الله عليه و سلم . [ابن فارس : الصحابي في فقه اللغة ، ص ٥ - ٦]

و يقول ابن فارس أيضاً : إن الخط توقيفي ، و ذلك لقوله تعالى : { أَفَرَأَى بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) أَفَرَأَى أُفْرَأَ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) } [سورة العلق : الآيات ١ - ٥] و إذا كان الأمر كذلك ، فليس ببعيد أن يوقف آدم عليه السلام أو غيره من الأنبياء عليهم السلام على الكتاب . [ابن فارس : الصحابي في فقه اللغة ، ص ٦]

لم يكن ابن فارس هو الوحيد من أصحاب هذا الرأي ، فقد سبقه إلى هذا أبو عثمان الجاحظ ، حين يقول : و اللغة عارية في أيدي العرب ممن خلقهم و مكنهم و ألهمهم و علمهم . [الجاحظ : الحيوان ، ١ / ٢٤٩] و يتحدث عن عربية إسماعيل عليه السلام فيقول : و قد جعل إسماعيل ، و هو ابن أعجميين عربياً ، لأن الله سبحانه و تعالى فتق لسانه بالعربية المبينة على التلفين و الترتيب ، ثم فطره على الفصاحة العجيبة على غير النشوء و التمرين . [الجاحظ : ثلاث رسائل : باعتناء فان فلوتن (ليدن ١٩٠٢)] و ذكر ابن النديم أنه يقال : إن الله سبحانه و تعالى أنطق إسماعيل بالعربية . و يضيف : و قال محمد ابن إسحاق : فاما الذي يقارب الحق و تكاد تقبله النفس أن إسماعيل تعلم العربية من العرب العاربة من آل جرهم ... و لم يزل ولد إسماعيل على مر الزمان يشتقون الكلام بعضه من بعض ، و يضعون للأشياء أسماء كثيرة بحسب حدوث الموجودات و ظهورها . فلما اتسع الكلام ظهر الشعر الجيد الفصيح في العدنانية ، و إن الزيادة في اللغة امتنع العرب منها بعد بعث النبي صلى الله عليه و سلم لأجل القرآن . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٧] أي أن نظام اللغة العربية الصوتي و الصرفي و النحوي قد تأطر بلغة القرآن الكريم .

إن ما قاله ابن النديم يمكن أن يرد إلى حديث نبوي شريف ، فقد نقل ابن كثير عن ابن عباس عن النبي صلى الله عليه و سلم قوله : " فالقى ذلك أم إسماعيل و هي تحب الأنس " فنزلوا و أرسلوا إلى أهلهم ، فنزلوا معهم حتى إذا كان بها أهل أبيات منهم ، و شب الغلام و تعلم العربية منهم ، [ابن كثير : مختصر التفسير ، ١ / ١٢٤] و بذلك فإن تاريخ اللغة العربية قديم ، فقد عاش أبو العرب - إبراهيم عليه السلام - قبل المسيح بألفي عام . و أخرج ابن عساکر في التاريخ عن ابن عباس : أن آدم عليه السلام كانت لغته في الجنة العربية ، فلما عصى سلبه الله العربية ، فتكلم بالسريانية ، فلما تاب رد الله عليه العربية ، إلا أن عبد الملك بن حبيب يقول : كان اللسان الأول الذي نزل به آدم من الجنة عربياً إلى أن بعد العهد و طال ، خُرف و صار سريانياً . [السيوطي : المزهر ، ١ / ٣] غير أنت العالم اللغوي ابن جني يرى أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع و اصطلاح ، لا وحي و لا توقيف . و يرد على ابن فارس في احتجازه بقوله سبحانه و تعالى :

{ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } [سورة البقرة : الآية ٣١]

فيذكر أنه قد يجوز أن يكون تأويله ، أي أفدر آدم على أن واضع عليها ، و هذا المعنى من عند الله سبحانه و تعالى لا محالة ، فإذا كان ذلك محتملاً فهو غير مستنكر . [ابن جني : خصائص ، ص ٢٩]

و لكنه يعود ليتردد في آخر هذا الباب ، و ذلك حين يقول : و اعلم فيما بعد ، أنني على تقادم الوقت ، دائم التفكير و البحث عن هذا الموضوع ، فأجد الدواعي و الخوارج قوية التجاذب لي ، مختلفة جهات التعلو على فكري ، و ذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة و الدقة ، و الإيهام و الرقة ، ما يملك علي جانب الفكر حتى يكاد يطمح بي أمام غلوة السحر ... في نفسي اعتقاد كونها توقيفاً من الله سبحانه و تعالى و أنها وحي . [ابن جني : خصائص ، ١ / ٤١]

إن الناظر بععمق إلى آراء ابن جني يجد أنه في حيرة من أمره ، فحين قال بالاصطلاح و التواضع اصطدم بالحقيقة

القرآنية التي تقول : إن مصدر العلم الأول للإنسان الأول - آدم عليه السلام - جاءت من عند الله سبحانه و تعالى ، فليجأ إلى التأويل . و من جهة أخرى هو مأخوذ بروعة اللغة العربية و جمالها و كمالها ، بحيث يعجز الناس عن الإتيان بمثلها .

أما مصدر كلمة " العرب " الذين نسبت إليهم اللغة العربية فقد ذكر ابن النديم : أن إبراهيم عليه السلام نظر إلى ولد إسماعيل مع أخوالهم من جرهم ، فقال له : يا إسماعيل ، ما هؤلاء ؟ فقال : بني و أخوالهم جرهم . فقال له إبراهيم باللسان الذي كان يتكلم به و هو السريانية القديمة : أعرب له ، يقول : أخلق به ، و الله أعلم . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٨] [جرهم : قبيلة عربية كانت تقيم في مكة المكرمة]

و حاول بعض المحدثين دراسة نشأة اللغة على أساس أنها شيء مصنوع ، و بالرغم من المعرفة المتزايدة التي حصل عليها العلماء لتاريخ الإنسان قبل التاريخ المدون ، فإن أصل الإنسان و نشأته ثم انتقاله من حيوان أبكم إلى حيوان ناطق ، و من حيوان لا يعقل إلى حيوان عاقل ، لا يزال مكتنفاً بحجب الأسرار أمامهم و إن أقصى ما استطاعوا الوصول إليه هو أن اللغة ظاهرة إنسانية ببيولوجية مكتسبة ملازمة للفرد ، و قد نشأت بنشوءه ، و نمت بتموه الحضاري ، و بهذه الظاهرة أصبح الإنسان إنساناً . [مجلة الأبحاث : عدد آذار ١٩٥٥ م (مقال الدكتور أنيس فريضة)] كما وجد علماء الألسنية أن نطق كلمة مهما صغرت ، ينطوي على حركات عضلية لا حد لها ، و يصعب كثيراً معرفتها و رسمها . [مجلة الفكر العربي : عدد (٨ - ٩) مقال ف . دوسوسير : شغلت قضية نشأة اللغة بال اللغويين و المفكرين طويلاً ، و طال الجدل حولها بينهم و كثرت النظريات ، حتى أن الجمعية اللغوية الفرنسية قضت بقرار اتخذته الجمعية ألا يبحث الموضوع إطلاقاً في قاعات الجمعية لعدم جدوى البحث و لعقم النظريات ، إذ أنها تدور في حلقة مفرغة ، و لا تفسر لنا هذه الظاهرة العجيبة (فريضة : 1972 ، A/A/ 1) . لمزيد من الفائدة حول هذه النظريات و تعددها انظر كتاب الدكتور رياض قاسم : اتجاهات البحث اللغوي الحديث ، ص ٤١ و ما بعدها]

و مما زاد الأمر تعقيداً و أثار الجدل عند الباحثين علاقة اللغة بالفكر . فيذهب بعض علماء النفس إلى أن التفكير قد يحدث - أحياناً - غير لغة ، و أنه إذا استطعنا أن نحل محل اللغة رموزاً أخرى نستطيع التفكير بدون لغة ، و لكن كلما ازداد التفكير عمقاً و اتجه النشاط العقلي إلى المقارنة و الاستنباط كلما زادت حاجة العقل إلى استخدام اللغة . [عبد المجيد : اللغة العربية ، ص ٤٣ - ٤٤]

و هناك علماء و باحثون آخرون رأوا أن الفصل بين اللغة و الفكر أمرٌ غير ممكن ، فقد رأى العالم اللغوي ابن هشام ، أن اللغة هي ما في النفس و ما تحصل به الفائدة سواء أكان لفظاً أم خطأ ، أي إن المعاني تقوم في النفس قبل أن ينطق بها اللسان أو يخطها القلم . فالكلام اللغوي يكون في داخل الإنسان ، ثم يجيء دور اللسان فيحواله إلى كلام لفظي . [ابن هشام : شذور الذهب ، ص ٢٨ - ٢٩]

و بعبارة أخرى لم يكن ابن هشام يتصور إمكان انفصال الشكل عن المضمون في أية حال من الأحوال ، لأن التحامهما معاً هو ارتباط الروح بالجسد ، فإذا ما فارقت الروح وعاءها أصبح الجسد شيئاً مواتاً .

ثم جاء علماء فقه اللغة المحدثون فأبدوا هذا الرأي ، و ذلكم حينما قالوا : إن الإنسان لا يفكر ، حتى فيما بينه و بين نفسه ، إلا في أوثاب من اللغة . [مجلة الأمة : عدد ربيع الآخر ، ١٤٠٢ هـ (مقال الدكتور عبد العظيم الديب)] و هذا العلامة علاء الفاسي يرى أن اللغة ليست إلا المظهر الخارجي للفكر . [مجلة البنية : عدد ٦ / ، ص ٢٥]

فالكلام - حسب تعبير الأخطل - في الفؤاد ، و لكن دليله اللسان .

يقول الأخطل :

إن الكلام من الفؤاد و إنما جعل اللسان على الفؤاد دليلاً

[الوشاء : الموشى ، ص ١٦]

و يذهب الدكتور كمال الحاج إلى ما هو أبعد من ذلك ، إذ لا يرى وجوداً للفكرة خارج الكلمة ، لأن الفكرة و الكلمة يكوّنان " أقنوماً " واحداً ... [الحاج : دفاعاً عن العربية ، ص ١٥٠]

و لعل الصواب هو إلى جانب الفريق الذي يؤكد الصلة الحتمية بين الفكر و اللغة . و إذا صحّ ذلك فإن الفكر الأول و اللغة الأولى جاءا للإنسان الأول متلازمين ، في ثوب واحد ، و في زمن واحد ، أما مصدرهما : فإما أن يكون من الإنسان نفسه و إما من خارج الإنسان . فالذين قالوا إنهما من خارج الإنسان فقد أخذوا بالجانب التوقيفي للغة الإنسانية الأولى ، و استندوا في ذلك إلى خبر السماء في الكتب السماوية ، و على هذا الجمهور الأعظم من الصحابة و التابعين من المفسرين ، [السيوطي : المزهر ، ١ / ٢٧] و الذين زعموا أنها من صنع الإنسان و اختراعه ، فينقصهم الدليل لتوثيق زعمهم .

فقد ثبت أن عزل الطفل منذ اليوم الأول لولادته عن البيئة الإنسانية يحرمه حرماناً تاماً من اللغة الإنسانية ، أي يحرمه من الفكر الإنساني . و ما ينطبق على طفلٍ واحدٍ ينطبق على مجموعة الأطفال ، كثرت أم قلت . و هذا لا ينفي تكوّن عددٍ من الأصوات و الإشارات المعبرة عند هؤلاء الأطفال عبر نموهم و نشأتهم ، لكنها لا تتجاوز ما يصدر عن الحيوان .

و إذا ما التيس علينا الأمر فيما نجده عند الحيوان من أصواتٍ هادفةٍ ، فإن اللبس يزول حينما ندرك أنها لا تعدو أن تكون طلباً لإشباع حاجة عضوية أو استجابةً لغريزة حيوانية .

و إذا كان بعضهم يرى أن المسافة قصيرة بين الحيوان و الإنسان ، و أنه لا ينقص الحيوان سوى الكلام ، و أن اللغة هي الشرط الضروري و الكافي للدخول إلى الوطن الإنساني ، فإننا نرى أن هذه المسافة - على قصرها الحسي - هي الحد الفاصل بينهما ، و أنه عاجزٌ عن تجاوزه .

فالأمم كما قال الجاحظ : و ليس عند البهائم و السباع إلا ما صنعت له ، و نصبت عليه ، و ألهمت معرفته ، و كيفية تكلف أسبابها ، و التعلم لها من تلقاء أنفسها . [الجاحظ : كتاب الحيوان ، ٢ / ١٤٧] و البهيمة سميت بهيمة لأنها أبهمت عن العقل و التمييز . [ابن الأبناري : الأضداد ، ص ٧]

أما الإنسان فقد تميز عن الحيوان بكونه ناطقاً ، أي مفكراً ، و بالفكر شرفٌ و تفوقٌ و استحق أن يكون خليفة الله على الأرض ، و لا يخالغ ابن خلدون أي شك في أن عالم الحيوان هو غير عالم الإنسان ، و ذلك حين يقول : إن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس و الحركة و الغذاء و الكين و غير ذلك ، و إنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه و التعاون عليه بأبناء جنسه و الاجتماع المهيب لذلك التعاون و قبول ما جاءت به الأنبياء من عند الله سبحانه و تعالى و العمل به و اتباع صلاح أخراه . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ٤٢٩] [الكن : البيت ، المسكن]

فاللغة ليست عمليةً نطقيةً - صوتيةً - فحسب ، بل هي عمليةٌ عقليةٌ تأخذ بيده إلى التقدم و الارتقاء . و إذا لم

يكن ما يصدر عن الإنسان معبراً عن أفكارٍ ومفاهيم قابلة للإدراك العقلي ، فإنها تكون أصواتاً عشوائية ، و لا تدرج - حينذاك - في منظوق اللغة الإنسانية ، وإن صدرت عن الإنسان نفسه .

وقد يكون تأكيد صلة الفكر باللغة مدخلاً لتأكيد الجانب التوقيفي للغة الإنسان الأول . فلو لم يُعط الإنسان الأول الفكر الأول لظل حيواناً غير ناطق (مفكر) ، شأنه في ذلك شأن العجاوات كانت - و مازالت - و ستبقى في نطاق عجمتها الحيوانية التي فطرت عليها . و إذا كان الإنسان الأول قد أعطي الفكر الأول ، فقد أعطي اللغة الإنسانية الأولى أيضاً . و هذا يؤكد قوله تعالى :

{ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } [سورة البقرة : الآية ٣١]

و هذا لا يكون إلا بلغة إنسانية ، و ذلك بعد أن خلقه بهذه الصفة البشرية . أما كيف أعطاه الله هذه اللغة ؟ هل علمه إياها عن طريق الوحي أو أقره على وضعها ، فأمر عبيي ، و لا جدوى من بحثه ، و لا أمل في الوصول إلى نتيجة حاسمة بشأنه ، إلا إذا توافرت النصوص النقلية الأكيدة التي تتيح لنا ذلك .

ثم إن الدراسات العلمية الحديثة اكتشفت عناصر لغوية مشتركة بين لغات البشر في جميع أنحاء العالم ، تؤكد وحدة الأصول اللغوية ، فإذا صح ذلك ، و دل على شيء ، فإنما يدل على وحدانية المصدر اللغوي الإنساني ، و يعزز القول بالتوقيف في أصل اللغة الواحدة .

أما كيف تكونت اللغات الأخرى فيما بعد ، فأمر توقيفي ، و هو ما تسرب إلى الشعوب المختلفة من الإنسان الأول و أحفاده ، لدى تفرق أبناء آدم عليه السلام في أصقاع المعمورة ، و ما أوحى به الله سبحانه و تعالى إلى الأنبياء و الرسل من السماء . و فيه جانب مصنوع مكتسب ، و هو ما فرضته حاجات الناس و المجتمعات البشرية عبر العصور المتعاقبة ، استجابة لحاجات الناس و تطور مجتمعاتهم في مجالات الحياة المختلفة .

هذا فيما يتعلق باللغات الإنسانية للشعوب و القبائل . أما لغة الإنسان الفرد بعد تكون المجتمعات البشرية ، فهي مكتسبة ، إذ يتعلمها الطفل من أبويه و أسرته و من المجتمع الذي ينشأ فيه ، فاللغة - في المتعارف - هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة تعبير في اللسان ، و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ٥٤٦] فإنك إذا وضعت طفلاً عربياً - و هو بعد في أيامه الأولى - في بيئة إنكليزية أو روسية لنشأ إنكليزي اللسان أو روسيه .

أما ما يزعمه نفر من الناس حول إنسان ما قبل التاريخ فزعم لا يستحق البحث ، كما لا يستحق التفكير فيه ، إذ هو هدرٌ للوقت و الجهد و المال ليس غير . فالطريقة العقلية - و منها العلمية - تقيس المجهول بالمعلوم ، و ليس العكس .

فالإحساس بالواقع و تراكم الإحساس فوق الإحساس عند جميع أجناس الحيوان التي عرفها الإنسان منذ فجر التاريخ الإنساني لم يغير من حال هذا الحيوان شيئاً . و لقد صدق أحد العلماء حين قال : إن الحيوانات لا تتكلم ، لا لأنها لا تستطيع الكلام ، و لكن لأنه ليس لديها ما تتكلم عنه . [عبد المجيد : اللغة العربية ، ص ٣٩] أي لا تستطيع التفكير ، لأن عنصر الربط بين المعلومات و الخبرات السابقة و الواقع غير موجود في دماغ الحيوان . و إن ما نلاحظه من تعلم مكتسب عند بعض أنواع الحيوانات ، ما هو إلا تقليد لما يقدمه له الإنسان ، بينما عالم الحيوان عالم مغلق تسيرُه الحاجات العنصرية و الغرائز التي فطر عليها . و إن ما يصدر عنه من أصوات و إشارات و سلوك لا تعدو أن تكون وظائف بيولوجية و فسيولوجية لمخلوقٍ مميز بخصائص أودعها الله سبحانه و تعالى فيه ، و ذلك حين يطلب إشباعاً عضوياً أو غريزياً . و من هنا - وفي غياب الفكر - ظل الحيوان في نطاق عجمته الحيوانية ، في الوقت الذي نشاهد الإنسان يرتقي سلم المعارف و العلوم الإنسانية و الحيوانية و الكونية الأخرى ، و يبني بمعارفه و علومه صنوف الحضارة و المدنية .

أما ما زعمه بعض علماء النفس من أننا نستطيع أن نفكر في أشياء لا نعرف لها أسماء ، و لم نتعلم أسماءها ، و أننا نستطيع أن تكون لدينا صور ذهنية بصرية ، و غير بصرية ، عن هذه الأشياء ، فالرد على هؤلاء الباحثين ينبغي أن يكون في ضرورة التمييز الحاسم بين الإحساس بالشيء و بين التفكير في هذا الشيء ، أي إصدار حكم (فكر) بشأنه . فالإنسان يحس بوجود أشياء كثيرة في واقعه الحيواني دون أن يعلم عنها شيئاً ، و لكي يقول فيها أمراً مفهوماً لا بد له من الاعتماد على المعلومات السابقة لكي تساعده في تفسير هذا الواقع الجديد ، و التي إن لم تكن موجودة لديه أو لم تقدم إليه من الآخرين فسيبقى في نطاق الإحساس و لن يتجاوزه قيد أنملة . فإذا ما أصدر حكماً (فكراً) حول أي من هذه الأشياء الجديدة عليه ، فقد استعان بتلك المعلومات التي لا بد أن تكون قد وصلت إليه مباشرة أو غير مباشرة عن طريق اللغة الإنسانية . ثم لكي يقول هذا الإنسان أنه قد تكونت لديه هذه الصور الذهنية أو غير البصرية فهو بحاجة للتعبير عن طريق اللغة - أيضاً - نطقاً أو رسماً .

و هكذا ، فإن الزعم أننا نستطيع أن نفكر من غاية حاجة إلى الاستعانة باللغة أمر ينقصه الدليل الحسي العقلي . بقي أن نقول شيئاً للباحثين الذين أخذوا بالطريقة العلمية في التفكير لما حققته من إنجازات مذهلة رائعة ، و هم يعملون على دراسة اللغات دراسةً علميةً بالطريقة ذاتها ، ثم يخرجون بآراءٍ و اجتهاداتٍ و نظرياتٍ لا يمكن الركون إليها ، لا بل قد يكون مجال الخطأ فيها أكثر من الصواب .

و لعل اختلاف النتائج التي توصلوا إليها يؤكد صحة ما ذهبتنا إليه . فاللغة ليست (شيئاً) مادياً لكي تدرس بالطريقة العلمية ، إذ من المسلم به أن التجربة العلمية هي أهم عناصر هذه الطريقة و خطواتها ، و إذا سقط هذا العنصر الأساسي لا يبقى للبحث أية قيمة علمية . و هذه التجربة - كما هو متعارف عليه - هي إخضاع المادة لظروف و عوامل غير ظروفها و عواملها الأصلية و ملاحظة أثر هذا الإخضاع ، وصولاً إلى استنتاج معين ، في حين ليست اللغة (شيئاً) مادياً يمكن أن يوضع في المختبر ، ثم تُجرى عليه مثل هذه التجارب ، فاللغة هي الإنسان حين أدائها ، و ما تسرب إلينا من تراثه اللغوي لا يتسنى لنا -بحال من الأحوال- أن نضعه في زجاجات المختبر ، لأن هذا الإنسان - صوتاً و فكراً و سياقاً و بيئة لغوية و إنسانية - لم يعد قائماً . و بذلك لم يعد أمامنا إلا أن ندرس العلوم اللغوية - على اختلافها - بالطريقة العقلية ، التي تتلاءم مع طبيعتها و واقعها . و هذه الطريقة هي التي تنسب إلى العقل مباشرة ، أي إلى الكيفية التي يتم فيها التفكير عند الإنسان ، و ذلك من خلال الإحساس السليم الكامل بواقع موضوع البحث ، ثم استدعاء الخبرات و المعلومات السابقة للاستعانة بها في فهم الواقع الجديد ، ثم إصدار الحكم عليه . على أن تُرصد الطريقة العلمية التجريبية ، التي بدورها تقدم لنا الوسائل و الأدوات التي نستخدمها في شتى حقول المعرفة التي يطمح الإنسان في الوصول إليها .

و لا يختلطن الأمر على أحد في ضرورة التفريق التام بين (التجربة العلمية) التي أشرت إليها سابقاً ، و بين (التجريب) بمعنى الملاحظة الآتية ، أو المستمرة ، لواقع ما (إنسان ، حيوان ، شيء) في مواقف متلاحقة و في أوضاع و أحوال متنوعة - أفقياً و عمودياً - فالتجريب بهذا المعنى هو من الوسائل و الأساليب التي يُلجأ إليها في أي حقلٍ من حقول المعارف الإنسانية .

أما لجهة الوطن الجغرافي الأول للغة العربية ، فلا خلاف عند الباحثين في أن شبه الجزيرة العربية هي المهد الأول لهذه اللغة الكريمة . فوق وإحاطها ولدت ، و بين أرجائها درجت ، و في قراها و مدننا نمت و ترعرعت ، إلى أن بلغت أوج ازدهارها و شبابها حين أخذت آيات الكتاب الكريم تنزل على صدر رسول الإسلام محمد صلى الله عليه و سلم ، فأكملت باكمال نزول كتاب الله العزيز ، و استحكمت أوصالها ، و تأطرت قواعدها بهذه الآيات المحكمات ، و بما رفقها رسول الله صلى الله عليه و سلم من عبارات و أقوال لا تعرف للحن ، تحقيقاً لقوله تعالى : { إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ } [سورة يوسف : الآية ٢]

وظائف اللغة العربية و أهداف تدريسها

للغة - أبة لغة - وظائف مهمة رصدها العلماء و الباحثون ، و لعل أهمها ما يلي :
اللغة أداة التفكير ، كما أنها وسيلة التعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار ، و ما في وجدانه من مشاعر و أحاسيس و خلجات جوارية .
اللغة وسيلة الإتصال و التفاهم بين الناس ، و ذلك في نطاق الأفراد و الجماعات و الشعوب .
اللغة أداة التعلم و التعليم ، و لولاها لما أمكن للعملية التعليمية / التعلمية أن تتم ، و لانقطعت الصلة بين المعلم و المتعلم ، أي لتوقفت الحضارة الإنسانية ، و ظلت حياة الإنسان في نطاق الغرائز الفطرية و الحاجات العضوية الحيوانية .

إنها الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية ، و تراثها الثقافي و نشاطاتها العلمية ، و فيها صور الآمال و الأمنيات للأجيال الناشئة . و بعبارة أخرى ، إن اللغات هي ذاكرة الإنسانية و واسطة نقل الأفكار و المعارف من الآباء إلى الأبناء ، و من الأسلاف إلى الأخلاف ، والتي لولاها لانقطعت الأجيال بعضها عن بعض . و حينذاك سيضطر كل جيل أن يبدأ من نقطة الصفر ، و بذلك تبقى الإنسانية في مهد طفولتها العلمية و المعرفية .
تمثل اللغة إحدى الروابط بين الناطقين بها ، إذ تسهل عليهم الإتصال و التفاهم ، و لكن هذا لا يعني أن اللغة الواحدة تحتم التواصل الحسني بين أهل هذا اللسان ، إذ إن الأفكار و القيم و الاتجاهات هي التي تجمع الناس على صعيد واحد أو تجعلهم أشتاتاً . [يقول الفيلسوف الألماني فيخته Fichte : إن اللغة تلازم الفرد في حياته ، و تمتد إلى أعماق كيانه ، إنها تجعل من الأمة الناطقة بها كلاً مترافقاً خاضعاً لقوانين . إنها الرابطة الحقيقية بين عالم الأجساد و عالم الأذهان . (رواد المثالية في الفلسفة الغربية - دار المعارف - الإسكندرية ١٩٦٧)]
و أخيراً إن اللغة هي الأداة التي تمكن الموهوبين و العباقرة في كل قوم من إبراز مواهبهم و بدائعهم ، ليكونوا قادة الأمة و مفكرها و علماءها .

إذا كانت هذه هي الوظائف الأساسية للغات بعامة ، فإن للغة العربية شأنًا آخر يزيد أهميتها و خطورة ، و يجعل الاهتمام بها أمراً يفرضه هذا الموقع الفريد الذي تميزت به عن سائر اللغات الأخرى ، فهي لغة القرآن الكريم و السنة الشريفة ، أي أنها اللغة التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي لأهل الأرض جميعاً . و من هنا كان على كل مسلم في مشارق الأرض و مغاربها أن يهتم بها اهتمامه بعقيدته الإسلامية التي يحرس عليها ، و أن يعتز بها و يفضلها على لغات الأرض الأخرى ، بما فيها لغته القومية . و كان على المسلمين العرب بخاصة أن يحلوها مكانتها اللانفكة بها ، لا لكونها إحدى مقومات العرب و وجودهم فحسب ، بل لأن الله شرفها و خلدها بخلود كتابه العزيز ، حين قال جل ثناؤه : { إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ } [سورة يوسف : الآية ٢] كما أنها تحمل في أحشائها سنة نبيهم ، و فقه علمائهم ، و حضارة أمتهم و تاريخها و ثقافتها لأربعة عشر قرناً خلت . [يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : إن اللغة العربية من الدين ، و معرفتها فرض واجب ، فإن فهم الكتاب و السنة فرض ، و لا يفهم إلا باللغة العربية ، و ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب . (مجلة الأمة : عدد ٦ ، ص ٧٤)]

أهداف تدريس اللغة العربية

حددت المناهج التربوية في البلاد العربية أهدافاً مرحلية ، تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي الوصول إليه . فجعلت من أهداف المرحلة الإلزامية - الابتدائية و المتوسطة - أن يحقق للتلميذ في نهايتها ما يلي : ١. أن يكتسب القدرة على استخدام اللغة العربية الفصحى استعمالاً ناجحاً - تحدثاً و استماعاً - و في مستوى متلائم مع تطوره العقلي و اللغوي .

٢. أن يكتسب القدرة على القراءة الاستيعابية الصامتة ، و ذلك في حدود نموه الفكري و اللغوي .
٣. أن يكتسب القدرة على القراءة الجهرية السليمة ، و التي تتمثل في الأداء السليم ، نطقاً للحروف من مخارجها ، و ضبطاً للحركات في مواقعها ، و لهجة مناسبة ، و تمثيلاً للمعنى ، و مراعاةً للوقف في مواقعه .
٤. أن يكتسب القدرة على الكتابة السليمة بخط واضح مقروء .
٥. أن يزود بالمهارات اللغوية و الخبرات الحياتية التي تمكنه من القيام بما تتطلبه فنون التعبير (الإنشاء) الوظيفي ، لكتابة الرسائل و المذكرات ، و الإسهام في الحوار الهادف ، و الإجابة عن الأسئلة الشفهية ، و نحوها .
٦. أن يتدرب على تذوق النصوص الأدبية ، و محاولة إدراك ما فيها من مواطن الجمال و القيم الإنسانية .
٧. أن ينمو ميله إلى المطالعة ، بحيث يقبل - ذاتياً - على القراءة الحرة ، رغبةً منه في مجالسة الكتاب ، و ضماناً لعدم عودته إلى الأمية الأبجدية ، إذا ما وقف عند هذا الحد من التعلم المنظم .
٨. أن يتكون لديه الدافع للبحث ، و أن يتدرب على استخدام المعاجم و الفهارس المبسطة ، ليعود إليها حينما تدعو الحاجة إلى ذلك .

الأهداف و موقعها في منهج اللغة العربية :

لكي نتبين دور الأهداف و خطورة شأنها في موضوع تدريس اللغة العربية ، يجدر بنا أن نحدد موقعها في منهج اللغة العربية ذاتها .

نحن نعلم أن منهج أية مادة تعليمية هو جزء من منهج تربوي شامل ، تُحدد أهدافه في ضوء وجهة النظر التربوية التي تنبثق عن عقيدة الأمة و نظرتها إلى الإنسان و الحياة و ما بعد الحياة الدنيا .
و المنهج - بمفهومه الحديث - يشمل جميع أنواع النشاط و المواقف التعليمية / التعلمية التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المؤسسة المدرسية داخل جدران المدرسة و خارجها . و يتكون المنهج من عناصر أساسية تُشكل كائناً

عضوياً متكاملًا ، هي :

١. الأهداف :

و هي الغايات التي يُراد الوصول إليها في نهاية مرحلة ما . ففي حقل اللغة العربية تحدّد الأهداف العمة لهذه المادة أولاً ، ثم تُرصد الأهداف الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم (ابتدائي - إعدادي - ثانوي جامعي) . و بعد ذلك تُحدّد الأهداف المرتبطة بالخطة السنوية (الكتاب المدرسي) و تنتهي أخيراً عند مدرّس اللغة العربية الذي يعمل على اختيار أهداف دروسه اليومية من خلال النصوص اللغوية .

٢. المضامين :

و هي المقررات الدراسية التي يضعها الخبراء و المختصون بهذه المادة ، و ذلك في ضوء الأهداف المشار إليها أعلاه ، و انطلاقاً من الخصائص العقلية و النفسية و الجسدية لتلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم المدرسية .

٣. الطرائق :

تعتمد طرائق تدريس اللغة العربية ، بناءً على خصائص هذه اللغة من جهة ، و كيفية تعلّم التلاميذ و اكتسابهم لها من جهة أخرى . علماً ، أن اعتماد طريقة ما لا يعني إهمال محاسن الطرائق الأخرى ، كما لا يجوز أن يعني إلغاء دور المدرّس في ابتكار الأساليب المتنوعة ، التي تستهدف تقديم محتويات المنهج إلى التلاميذ بأيسر السبل و أسرعها و أكثرها إثارةً و تشويقاً .

٤. التقويم :

هو العملية التربوية المصاحبة للتطبيق الميداني ، لقياس (و تقدير) مدى ما تحقق من الأهداف المراد الوصول إليها غي كل فقرة من فقرات المنهج ، و يكون ذلك ، بدءاً من التقويم الذي تقوم به دائرة التربية و التعليم ، مروراً بتقويم المشرفين على تنفيذه ، و انتهاءً بالمعلمين و المتعلمين

أهمية تحديد الأهداف :

(في خطة التدريس اليومية) إن تحديد الأهداف في الحقل التربوي من الأمور الخطيرة و خاصة في مجال العمل اليومي ، إذ إن تحديد الهدف معناه تحديد ما يريد المعلم أن يحققه ، أي ما يهدف إليه . و إذا فشل في ذلك فهو يسير إلى غاية غير مدركة ، و بذلك فإن عمله لا يكون مثمراً ، و لا متكافئاً مع ما يبذله من جهد . و من هنا كان على مدرّس اللغة العربية أن يكون مدركاً و واعياً لهذا الأمر ، ليسهل عليه رصد أهداف دروسه اليومية و وضعها على هيئة نتائج تعليمية سلوكية .

و فيما يلي بعض الإرشادات التي تساعد في ذلك :

١. أن تكون الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية واضحةً و قابلةً للتقويم و القياس للتأكد من مدى تحققها عن طريق انبثاقاً طبيعياً منها .

٢. أن تكون أهداف الدروس اليومية مرتبطة بأهداف الخطة السنوية و المرحلية التي يضعها المدرّس في بداية العام الدراسي .

٣. أن تكون أهداف الدرس الخاصة محددة ، و ممكنة التحقيق في الزمن المرصود لها .

٤. أن تكون صياغة الأهداف بلغة واضحةً و محددةً ، قابلةً للتقويم و القياس للتأكد من مدى تحققها عن طريق الأسئلة و الاختبارات البسيطة و التطبيقات المناسبة .

٥. ضرورة تنوع الأهداف بتنوع ما يقدمه النصّ اللغوي من معلوماتٍ و حقائقٍ و آراءٍ و مهاراتٍ و قيمٍ و اتجاهاتٍ سلوكيةٍ

تصنيف الأهداف التي يقدمها النصّ اللغوي :

[راجع : عبد الملك الناشف (Rc / 4) Revised] تدور الأهداف الخاصة بالنص اللغوي الذي اعتمدهنا منطلقاً لتدريس اللغة العربية في المجالات الثلاثة التالية :

١. المجال المعرفي :

و يظهر ذلك في الحقائق و المعلومات - اللغوية و غيرها - التي يزودنا بها النص ، كما يتحقق في استيعاب الأفكار الظاهرة التي يشتمل عليها و كذلك فيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة القرائية إلى عناصرها المختلفة ، و ما يجده بين ثناياها من عقلية الكاتب و نفسيته أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين . و أخيراً في إعادة تركيب أفكار جديدة ، أي ابتكار قضايا لم يسبق إليها ، و ذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص و ربطها بالمعلومات السابقة التي يمتلكها المدرّس و الطالب .

٢. المجال السلوكي الوجداني :

و يتجلى في القيم الخلقية و الاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس الطلاب و عواطفهم و مشاعرهم الوجدانية .

٣. المجال الحركي الجسدي :

و يُلحظ في المهارات الحركية الجسدية التي يكتسبها التلميذ من مهارةٍ قرائيةٍ لفظيةٍ ، و مهارةٍ كتابيةٍ يدويةٍ ، و مواقف تمثيليةٍ و مسرحيةٍ و خطابيةٍ ... إلخ .

خصائص اللغة العربية و مزاياها

لكل لغة من اللغات الإنسانية تمتاز بها عن غيرها . و لا خفاء أن اللغة العربية أمتن تركيباً ، و أوضح بياناً ، و أعذب مذاقاً عند أهلها . يقول ابن خلدون : و كانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات و أوضحها بياناً عن المقاصد . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ٥٤٦]

و قد رآها ابن فارس أنها أفضل اللغات و أوسعها ، إذ يكفي ذلك دليلاً أن رب العالمين اختارها لأشرف رسله و خاتم رسالاته ، فأنزل بها كتابه المبين . و لذلك لا يقدر أحد من التراجم أن ينقل القرآن الكريم إلى اللغات الأخرى ، كما تُقل الإنجيل عن السريانية إلى الحبشية و الرومية ، و تُرجمت التوراة و الزبور و سائر كتب الله عز و جل بالعربية . و السبب في ذلك يعود إلى أن العجم لم تتسع في المجاز اتساع العرب . [ابن فارس : الصحابي ، ص ١٣]
و تتمتع العربية بثناءٍ عز نظيره في معظم لغات العالم ، و ليس أدلّ على اتساعها من استقصاء أبنية الكلام و حصر تراكيب اللغة ، و هو ما توصل إليه الخليل بن أحمد . فقد ذكر في كتاب " العين " أن عدد أبنية العربية المستعمل منها و المهمل ، على مراتبها الأربع من الثنائي و الثلاثي و الرباعي و الخماسي من غير تكرار هو ١٢.٣٠٥.٤١٢ كلمة ، في حين يرى بعض الباحثين أن المستعمل منها لا يزيد عن ثمانين ألف كلمة . [حمادة : عجب اللغة ، ص ٤٤] [الصالح : دراسات في فقه اللغة العربية ، ص ١٨٠] و يراها القلقشندي اللغة الثامنة الحروف الكاملة الألفاظ ، إذ لم ينقص عنها شيء من الحروف فيثبنيها نقصانه ، و لم يزد فيها شيء فيعيبها زيادته ، و عن كان لها فروع أخرى من الحروف فهي راجعة إلى الحروف الأصلية ، و سائر اللغات فيها حروف مولدة و ينقص حروف أصلية . [القلقشندي : صبح الأعشى ، ١ / ١٤٨ - ١٤٩] [يشين : من الشين ، و هو العيب] و يذكر السيوطي أن لغة العرب أفضل اللغات و أوسعها ، و يورد مزايا يراها دليلاً على أفضليتها ، [السيوطي : المزهر ، ١ / ٣٢١] و ما بعدها منها :

* كثرة المفردات و الاتساع في الاستعارة و التمثيل .
* التعويض : و هو إقامة الكلمة مقام الكلمة ، كإقامة المصدر مقام الأمر ، نحو : " صبراً آل ياسر فإن موعدكم الجنة " و الفاعل مقام المصدر ، نحو : { ليس لوقعتها كاذبة } أي تكذيب ، و المفعول مقام المصدر ، نحو : { يا أيكم الممتنون } أي الفتنة ، و المفعول مقام الفاعل ، نحو { حجّاباً مستثوراً } أي ساتر .
* و منها : فك الإدغام ، و تخفيف الكلمة بالحذف ، نحو : لم يك ...
* و منها : تركهم الجمع بين الساكنين ، و قد يجتمع في لغة العجم ثلاثة سواكن .
* و للعرب ما ليس لغبرهم ، فهم يفرقون بالحركات و غيرها بين المعاني ، يقولون : مِفْتَح (بكسر الميم) للآلة التي يُفْتَح بها ، و مَفْتَح (يفتح الميم) لموضع الفتح .

و قد لاحظ ابن جنّي أن من خصائص اللغة العربية دلالة بعض الحروف على المعاني ، حين قال : و ذلك أنهم قد يضيفون إلى اختيار الحروف و تشبيه أصواتها بالأحداث المعبر عنها بها ترتيبها ، و تقديم ما يضاهاي آخره ، و توسيط ما يضاهاي أوسطه ، سَوَاقاً للحرف على سمت المعنى المقصود و الغرض المطلوب ، فحرف " التاء " إذا جاء ثاني الكلمة دلّ على القطع : بتّ الحبل ، بتر العضو . و حرف " الغين " في أول الكلمة يدلّ على الاستتار و الظلمة و الخفاء : غابت الشمس ، غاص الماء ، غطس السباح ... إلخ . و حرف " النون " في أول الكلمة يدلّ على الظهور و البروز : نفث ، نفخ ، نبت ... إلخ

و من علماء اللغة الإفرنج كان المستشرق الفرنسي " آرنست رينان Ernest Reanan " قد لاحظ خصوصية العربية في نشأتها و يسرها و ثباتها . فبالرغم من تعصبه المقيت رأى أن اللغة العربية بدت فجأة على غاية الكمال ، و أن هذا أعرب ما وقع في تاريخ البشر و صعب تفسيره . و قد انتشرت هذه اللغة سلسلة أي سلاسة ، غنية أي غنى ، كاملة لم يدخل عليها منذ ذلك العهد إلى يومنا هذا أي تعديل مهم ، فليس لها طفولة و لا شيخوخة ، إذ ظهرت لأول مرة تامة مستحكمة . [مجلة العربي (الكويت) ، عدد كانون الأول ، ١٩٧٠ (مقال الدكتور محمد محمود الدش)]
المستشرق الفرنسي جوزيف آرنست رينان هو صاحب كتاب " موسوعة التاريخ المسيحي " []
و يقول العالم الفرنسي " مارسّي " في مجلة التعليم الفرنسية (١٩٣٠ - ١٩٣١) : من السهل جداً تعلّم أصول اللغة العربية ، فقواعدها التي تظهر معقدة لأول نظرة هي قياسية و مضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يُصدق ، فدو الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها بأشهر قليلة و بجهد معتدل . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤٤ ج ١ / ٤ سنة ١٩٦٩ م ، ص ٤٦ (مقال عارف النكدي)]
أما المستشركة الألمانية ، الدكتورة في الفلسفة ، أنا ماري شيمل التي عدت منذ صغرها معجزة العلم ، و التي وضعت المقدمة الممتعة للترجمة الألمانية لمعاني القرآن الكريم ، فإنها تقول : و اللغة العربية لغة موسيقية للغاية ، و لا أستطيع أن أقول إلا أنها لا بد أن تكون لغة الجنة . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤٤ ج ١ / سنة ١٩٦٩ م ، ص ٤٦ (مقال عارف النكدي)]

لم يكن أهل العربية من الباحثين المحدثين بأقل حماساً من غيرهم في رصد خصائص لغتهم ، فهي - في نظرهم - أرقى اللغات العالمية ، كما أنها أبلغ ما حرك به الإنسان لسانه ، و هي تمتاز بمرورتها و سعة اشتقاقها . ناهيك بدقّة التعبير ، إذ تجد - مثلاً - لكل لحظة من لحظات الليل و النهار لفظاً خاصاً : فالْبُكْرَة ، و الضحى و الغدوة و الظهيرة ، و القائلة ، و العصر ، و الأصيل ، و المغرب ، و العشاء ، و الهزيع الأول من الليل ، و الهزيع الأوسط ، و المُهن ، و السّحر ، و الفجر ، و الشروق . فأنى للغات الأرض جميعاً مثل هذه الدقّة ؟
و إذا كانت بعض اللغات تعتمد إضافة مقاطع على مفرداتها للحصول على معاني جديدة ، فإن الأمر أكثر يسراً في لغتنا ، إذ بمقدورنا الحصول على المعاني المختلفة ، لا عن طريق زيادة حرف أو أكثر على الأصل فحسب ، بل بتحريك الأصل بلا زيادة أو لواصق . فمن الأصل " عمل " : عَمِلَ ، عَمِلَ ، عَمِلَ .. إلخ
و كذلك تتغير الدلالات بتغير مباني الكلمات ، و يبرز مع كل تغيير معنى جديد ، نحو : فلم - قلمان - أفلام ، كاتب - كاتبة - كاتبات . و تُراد بعض الحروف في الأفعال الثلاثية و الراجعية المجردة ، فتأتي في كل زيادة بمعنى جديد ، فاللازم يتحول متعدباً نحو : كَرَمَ - أكرمَ - كَرَمَ . و يفيد المشاركة إذا جاء على وزن " فاعل " نحو : لعبَ - لاعِبَ . و يشتق من الأصل أوزان جديدة ، فتأتي بمعاني جديدة ، نحو : علمَ ، عالم (اسم فاعل) ، معلوم (اسم مفعول) ، علامة (صيغة مبالغة ... إلخ .

و يؤكد الأب لويس شيخو كمالها و ثراءها و ثباتها ، حين يقول : فإن من يتتبع آثار لغتنا العربية ، يراها في كل آن مردانة بخواص اللغات الكاملة ، من حيث مفرداتها و تراكيبها و عباراتها و أساليبها ، كأنها ظهرت بادئ ذي بدء تامة العدة كاملة الأهبة . و إذا قابلنا بين اللغة الشائعة في يومنا مع لغة أقدم الشعراء ، كامرئ القيس و النابغة ، لا نكاد نرى بين اللغتين اختلافاً يذكر ، اللهم إلا في استعمال بعض ألفاظ لغويةٍ شعريةٍ أو في اتخاذ بعض التعابير الجديدة دلالة على المعاني المستحدثة كما هو دأب اللغة الحية . [مجلة المشرق (بيروت) السنة الأولى ، عدد آب ١٨٩٨]

كما لاحظ العلماء نمو اللغة العربية بأساليب مختلفة منها :

* اكتساب كثير من مفرداتها معاني جديدة ، أضيفت إلى معانيها التي كانت في أصل الوضع ، فكلمات مثل : النفس ، الروح ، العقل ، المجد ، الصلاة ، الصوم ، الزكاة ، القراءة ، الكتابة ... إلخ لم تكن تعني في العصر الجاهلي ما أصبحت تعنيه في العصر الإسلامي .

* التوليد الذاتي ، وقد تحدث عنه القدماء بتحفظ وحذر ، وقالوا عنه : ما أحدثه المولدون الذين لا يحتج بألفاظهم . [السيوطي : المزهر ، ١ / ٣٠٤] والتوليد في نظر المحدثين : هو لفظ عربي البناء أعطي في اللغة الحديثة معنى مختلفاً عما كان العرب يعرفونه . [ظاظا : كلام العرب ، ص ٧٩] حيث فرضت المدنية الحديثة معاني جديدة على كثير من الألفاظ : كالسيارة ، والطيارة ، والهاتف ، والمذياع ، والحضارة ، و علم الاقتصاد ... إلخ . ولم يكن التوليد بالوضع اللفظي فحسب ، بل بالوضع المجازي : كالقوة الضاربة ، والسوق السوداء ، وناطحات السحاب ، وغيرها كثير .

ولا ننسى التوليد بالاشتقاق ، وهو أخذ كلمة من كلمة أخرى مع المحافظة على قرابة بينهما ، لفظاً ومعنى ، مما جعل آخر هذه اللغة يتصل بأولها في نسيج خاص بها ، من غير أن تذهب معالمها ، فإذا أخذنا كلمة " كتب " - على سبيل المثال - و اشتققنا منها : كاتب ، و كتاب ، و مكتبة ، و مكتوب ، وجدنا أن الحروف الأصلية موجودة في كل كلمة من الكلمات ، و أن معنى مشتركاً يجمع بينها ، و هو الكتابة . و ذلك على عكس اللغات الأوربية ، حيث لا توجد - في كثير من الأحيان - أية صلة ما بين كلمات الأسرة الواحدة ، فكانت في الإنكليزية : Writer ، و كتاب Book ، و مكتبة Library ، و مكتوب Letter ، و يلاحظ أن لا علاقة بين حروف هذه الكلمات . و هذا ما جعل لغة مثل الإنكليزية تختلف من جيل إلى آخر ، و لا توجد تلك الصلة اللغوية بين ماضيها و حاضرها ، كما هو الحال في اللغة العربية . ف لغة شكسبير ، و هو من أضاء القرن السابع عشر لا تكاد تفهم عند كثيرين من المتقنين اليوم ، اللهم إلا المتخصصين في الأدب الإنكليزي . و يردّ بعض الباحثين هذا الأمر إلى اختلاف النطق و تطوره من جيل إلى جيل ، و إلى نمون اللغة بطريقة غير طريقة الاشتقاق ، و انقطاع الصلة بين كلمات الأسرة الواحدة في أغلب الأحيان . [الجندي : الفصحى لغة القرآن ، ص ١٧ (نقلاً عن بحث لعمر الدسوقي)]

* أما النحت فقد عرفه العرب منذ زمن بعيد وسيلة من وسائل نماء لغتهم ، إذ دمجوا كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة ، تتضمن كل منها معنى ملحوظاً في المصطلح المنحوت ، و قد لجأوا إليه للاختصار و عقداً له فصولاً في كتبهم . و النحت عند معظم القدماء سماعي ، و عده ابن فارس قياسياً . [ابن فارس : فقه اللغة ، ص ٢٧١] و لكن ابن حيان الأندلسي قال في شرح التسهيل : " هذا الحكم لا يطرد و إنما يقاس منه ما قالته العرب ، مثل : حيل (حي علي) و حوقل (لا حول و لا قوة إلا بالله) و سيحل (سبحان الله) و دمعز (آدم الله عزك) .. إلخ .

و من الأفضل لنا و للغة العربية عدم الإفراط بموضوع النحت ، و أن يراعى عند اللجوء إليه المحافظة على نسق مقبول لترتيب الحروف و انسجام موزون لأصواته . فإن استخدام كلمتين أو أكثر خيرٌ و أجدى إذا أدى النحت إلى مصطلحات منحوتة لا يقبلها الذوق اللغوي السليم . [مطلوب : تعريب العلوم ، ص ٨٠ - ٨١]

* القياس : و هو حمل مجهول على معلوم ، و حمل غير المنقول على ما نُقل ، و كان القياس وسيلة من وسائل نمو اللغة العربية و توسعها . و إذا كان البصريون يتشددون فيه ، و لم يجيزوا القياس على الأمثلة القليلة ، فإن الكوفيين قد أجازوا على المثال الواحد المسموع . و قد أخذ بعض المحدثين بذلك ، و دعوا إلى الانتفاع بالوارد المسموع ، لتمنح اللغة قوة و سعة لمسيرة الحياة المتجددة بمستحدثاتها العلمية و الحضارية . [حسن : اللغة و النحو بين القديم و الحديث ، ص ٢٤٩] و يمكن الركون إلى هذا الرأي ، خاصة و أن أبا عثمان المازني يقول : ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب . [ابن جنبي : المصنف ، ١ / ١٨٠]

و من خصائص العربية ظاهرة الإعراب . وهذه الظاهرة - كما لاحظ ابن جنبي - ليست حلية لفظية أو علامات لا تفيد معنى ، إذ هناك ارتباط وثيق بين الإعراب و المعنى . [ابن جنبي : الخصائص ، ص ٣٥] و هو كما لاحظ ابن فارس : الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ، و به يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ، و لولا الإعراب ما ميز فاعل من مفعول و لا مضاف من منوع و لا تعجب من استفهام ، و لا نعت من توكيد . [ابن فارس : الصاحب ، ص ٤٢]

و ليس أدل على علاقة الإعراب بالمعنى من تفحص آيات القرآن الكريم و الحديث الشريف ثم الأدب - شعراً و نثراً - فيجد أن المعنى يتوقف أحياناً على الإعراب . فعلى سبيل المثال في قوله تعالى :

{ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ } [سورة فاطر : الآية ٢٨] و قوله { وَإِذْ أُنزِلَتْ إِبراهيمَ رَبُّهُ } [سورة البقرة : الآية ١٢٤] و قوله : { أَنْ اللَّهُ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ } [سورة التوبة : الآية ٣]

فإن إغفال الإعراب في مثل هذه الآيات يوقعنا في تحريف لمعانيها . و قد هيأ الإعراب للمتكلم الحرية ، فله التقديم و التأخير ، اعتماداً على ظهور المعنى ، كتقديم الخبر في مثل قوله تعالى : { وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ } (٢٢) { [سورة الذاريات : الآية ٢٢] و تقديم المفعول به على عامله ، كقوله تعالى : { إِنَّا كُنَّا نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ } (٥) { [سورة الفاتحة : الآية ٥]

و لا تقتصر وظيفة الإعراب على أواخر الكلمات فحسب ، بل تشمل أوائلها و أواسطها أيضاً : أَكَلٌ - سَرَقٌ - سَرَقٌ - نَعْمٌ - نَعْمٌ . و من المزايا التي تفرقت بها هذه اللغة ما يدعوها " المثنيات التي لا تُفرد " . و هي قسمان : الأول تلقيني ، و الثاني تعليمي ، فالتلقيني هو ما إذا أفرد لم يفد المعنى الموضوع له في التثنية ، فلا يصح إطلاقه على أحد المسميين مثل : الثقلان (الإنس و الجن) و الجديان (الليل و النهار) . قالت الخنساء : إنَّ الجَدِيدَيْنِ مع طول اختلافهما لا يَفْسُدَانِ لَكِن يَفْسُدُ النَّاسُ [الخنساء : ديوان ، ص ٨]

أما التعليمي فهو إذا ما أفرد صح إطلاقه على المتغلب من الإثنين ، و من هذه المثنيات : الأبنان ، القمران ، العُمران ، المغربان ، المشرقان ... إلخ و قد لاحظ الدكتور أحمد أمين أن العربية استطاعت أن تكون أداة لكل ما نُقل عن علوم الفرس و الهند و اليونان و غيرهم ، و ليس هذا فحسب بل إن اللغة العربية انتشرت بين سكان البلاد المفتوحة ، فلم يمض زمن طويل بعد الفتح حتى رأيت رجال الكهنوت القبطي يكتبون بالعربية ، و ما أن انقضت سنوات قليلة على فتح إسبانيا حتى أخذ الناس هناك ينسخون الكتب اللاتينية بحروف عربية ، ثم ترجمت التوراة و القوانين الكنسية إلى العربية ليتمكن رجال الدين أنفسهم من فهمها . و بعد مضي نصف قرن من الزمن على الفتح الإسلامي ، أصبح الناس كلهم يتكلمون العربية ، و اتخذ النصارى من هذه اللغة ترجماناً لوعظاتهم و قلوبهم . [أمين : ضحى الإسلام ، ١ / ٢٨٩ - ٢٩٠]

و لا ننسى أن النهضة الأوروبية التي نتمسك بأذيالها اليوم ، ما كان لها أن تكون في الزمن الذي جاءت فيه ، لولا اللغة العربية التي نقلت لهم قسماً من فلسفة اليونان و علومهم ، كما نقلوا عنها ما أنتجه علماء المسلمين من علوم : الحساب و الهندسة و الكيمياء و الفلك و الطب التي ظلت تعلم في معاهدهم و جامعاتهم إلى عهد قريب . كما لاحظ عباس العقاد أن من صفات الحروف العربية توزعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات ، بالإضافة إلى أن أبجديتها ليست أكثر عدداً من الأبجديات في اللغات الهندية و الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية ، فإن اللغة الروسية - مثلاً - تبلغ ٣٥ حرفاً . و علاوة على ذلك فإن الخصائص الصوتية للحروف العربية تؤكد ثباتها ، فبالرغم من التشويه و التحريف الذي طرأ على الحروف في اللهجات العامية ، فإن الحروف ما زالت كما كانت منذ أربعة عشر قرناً . [السامرائي : آراء في العربية ، ص ٤٥]

و في حين هناك صوت لكل حرف في اللغة العربية لا يتغير باختلاف موقعه من الكلمة ، نرى أحرف الهجاء في كثير من اللغات لا تمثل جميع الأصوات في اللغة ، فالإنكليزية - مثلاً - تتألف من أربعين صوتاً و لكن حروف هجائها ستة و عشرون حرفاً . فهي تعرف " الثاء " و لكن ليس هناك حرف واحد يرمز إلى هذا الصوت ، بل يلجأون إلى استعمال " Th " ، و كذلك حرف " الذال " فإنه يرد في كلمة " Father " أي أن " Th " لفظت " ذالاً " و هناك " Sh " فإنها ترمز إلى حرف " الشين " الذي ليس له حرف واحد يرمز إليه . و حرف " C " يلفظ أحياناً كافاً " Car " و أحياناً سيناً " Center " و أحياناً شيناً " Pacient " و حرف " S " يلفظ أحياناً سيناً " Sun " ، و أحياناً زايماً " Please " و أحياناً جيماً " Pleasure " .. إلخ [راجع مجلة : الأبحاث (بيروت) حزيران ، ١٩٤٨ (مقال الدكتور أنيس فريجة)]

و إذا كان من مشكلات الحرف العربي أن هناك حروفاً متحدة بالشكل العام ، و لكنها تمتاز عن بعضها بعدد النقط ، فيؤدي الأمر إلى " التصحيف " أي أن تقرأ الكلمة على وجوه متعددة ، فالواقع أن مشكلات الحروف لا تقتصر على العربية وحدها ، فحروف المد في الإنكليزية : a , e , i , ou , ie , io , ea , ee ، و حروف " O " يلفظ بصوتين في " Go " - " Do " . و كذلك الحرفان " ow " في " Bow " - " How " . و الحرفان " Ch " في " Church " - " School " . و المخارج الصوتية للحرفين " ou " كما في " Four " - " out " - " Thing " - " Tkrougt " - " Trouble " ، و حيناً ذالاً كما في " This " - " The " ، و الألفاظ التالية تختلف كتابتها ، مع أن مخارج ألفاظها واحدة : " Their " ، " There " ، " Hair " . [السامرائي : آراء في العربية ، ص ١١٨ - ١١٩] و لا تزدهم أصوات الحروف في اللغة العربية على مخرج واحد كما تزدهم الفاء و القاء " V " - " F " ، و الباء و الباء " P " - " B " . و إذا كان بعضهم يرى أن أصواتها التي تطلقها حناجر أهلها تنقص بعض أصوات لأصحاب لغات أخرى ، كالباء الثقيلة ، و الغين الثقيلة ، و حرف العلة بين الواو و الياء ، فإن من خصائصها أن أحرف " الحاء ، و الصاد ، و الطاء " لم تكن إلا فيها .

أما ما يشاع حول صعوبة العربية فمزاعم باطلة في منطلقاتها و أهدافها . إذ لدى النظر الفاحص - البعيد عن الهوى - نجد كثيراً من الصعوبات التي يتحدثون عنها هي مصدر ثرائها و أصلتها و تكاملها . علماً أنه لا حاجة للإنسان العادي أن يكون عالماً بكل جوانبها ، فهناك موضوعات يترك أمر التعمق فيها لعلماء العربية و لذوي الاختصاص فيها . و لعل من الصدق بمكان أن نقول : إن من خصائص العربية السهولة ، فهي هجائية في كتابتها ، فيسهل إملاؤها ، و غير الهجائي فيها يخضع لقواعد قياسية ثابتة ، أما الإنكليزية فلا تكتب كما تنطق ، فهناك الحروف الزائدة في كثير من الكلمات ، حتى أن متعلم هذه اللغة يضطر إلى حفظ الكلمة و حفظ صورتها في الرسم . و هذا الأمر لا يقتصر على اللغة الإنكليزية فحسب ، بل ينطبق على الفرنسية و الإيطالية و غيرها من اللغات الأخرى . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤٢ ، سنة ١٩٦٨ (مقال عارف النكدي) و تتجلى سهولتها أيضاً في تصريف أفعالها الثلاثة ، و هي تقتصر على : الماضي ، و المضارع ، و الأمر ، بينما تبلغ الصور التصريفية لأفعال اللغة الفرنسية خمس عشر صورة ، منها خمس للماضي وحده .

و هي لغة قياسية في قواعدها ، و الجوازات فيها للتيسير لا للتعقيد ، و الشواذ لا يقاس عليها ، و لا يحكم على صعوبة اللغة من خلالها . و قد لاحظ واصف بارودي الاطراد في تصريف الأفعال ، فليس من أفعالها ما يتصرف تصرفاً شاذاً ، إلا في القليل النادر ، بينما يوجد في الفرنسية المئات من الأفعال التي يتصرف كل منها تصرفاً شاذاً خاصة به و لا يخضع لقاعدة أو قياس ، و إنما يجب أن تحفظ صورها الصوتية و الكتابية . [بارودي : مقالات التربية و التعليم ، مجلة التعليم العام الفرنسية ، عدد / ١٢ ، ١٩٣٠ ، ص ٤٠٢ ، (مطبعة الكشاف ١٩٣٣)] أما اللغة الصينية فلا تملك حتى اليوم أبجدية تقيم عليها لغتها . و الحروف الصينية ما هي إلا رسومات تصل إلى أربعة آلاف شكل ، هي أقرب - في شكلها - إلى الخططين المسماري و الهيروغليفية القديمين .

و تعد اللغة الألمانية من أصعب اللغات في أوروبا الوسطى ، فهي تشتمل على قواعد لا تقل في دقتها و تشعبها عن قواعد اللغة العربية . [السامرائي : آراء في العربية ، ص ٦٩] و مع ذلك لم نسمع أن أصحاب هذه اللغات يشكون من صعوبة لغاتهم أو تقديم اللغات الأجنبية عليها ، كما لم تُقدم هذه الدول على استبدال حروف لغتها بألفباء أجنبية عنها .

و إذا كان بعض علماء اللغات قد انشغلوا في المفاضلة بين لغة و أخرى في أوائل القرن العشرين ، فإن انشغالهم كان في العرض دون الجوهر ، أي أن جلّ اهتمامهم دار في نطاق النظام اللغوي - الصوتي و الصرفي و النحوي - في حين أن الأمم الراقية تتفاضل و تتنافس بعقائدها و قيمها الإنسانية ، و بأنظمتها السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية . و من هنا كان ميزان التفاضل بين اللغات ينبغي أن يكون فيما تحمله في أحشائها من مضامين و أفكار ، ثم ينظر في أمر أوعيتها الخارجية . أما ميزان المفاضلة بين الشعوب و الأمم و الأفراد فقد جاء القول الفصل فيه حين قال تعالى :

{ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٢) } [سورة الحجرات : الآية ١٢]

و خلاصة القول يتلخص فيما رآه ابن حزم الأندلسي من أن العربية استمدت قوتها من قوة الدول الإسلامية ، إذ اللغة بسقط أكثرها و يبطل بسقوط دولة أهلها و دخول غيرهم عليها في أمكنتهم ، أو بنقلهم عن ديارهم و اختلاطهم بغيرهم . فإنما يقيد لغة الأمة و علومها و أخبارها قوة دولتها و نشاط أهلها . و أما من تلفت دولتهم ، و غلب عليهم عدوهم ، و استقلوا بالخوف و الحاجة و الذل و خدمة أعدائهم فمضمون فيهم موت الخاطر . [ابن حزم : الأحكام في أصول الأحكام ، ١ / ٢٢] و لعل خير ما نختم به هذا الفصل قول الثعالبي : إن من أحب الله أحب الرسل المصطفى صلى الله عليه و سلم ، و من أحب النبي أحب العرب ، و من أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل أفضل الكتب على أفضل العجم و العرب ، و من أحب العربية عني بها و ناب عنها ، و صرف همته إليها . [الثعالبي : فقه اللغة و سر العربية ، ص ٢]

الباب الأول \ الفصل الثاني

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* الفصحى و العامية

* التعريب

الفصحى و العامية

عرفنا العربية لغة إنسانية حية ، لها نظامها الصوتي و الصرفي و النحوي و التركيبي ، كما لألفاظها دلالاتها الخاصة بها ، و قد رأى العلماء أن كل خروج على هذا النظام اللغوي المتكامل يعد لحناً ، سواء أكان هذا الخروج بخلط الكلام بلغة أخرى ، أم في استعمال اللفظة في غير موضعها ، أم في مخالفة أي عنصر أساسي من عناصر كيانها اللغوي الذي يميزها عن غيرها من اللغات الإنسانية .

و ظاهرة اللحن في اللغة العربية ليست وليدة العصر الحديث ، فقد ظهر اللحن في كلام الموالي و المتعربين منذ عهد النبي محمد صلى الله عليه و سلم . فقد ذكر السيوطي أن رجلاً لحن بحضرته فقال : " أرشدوا أخاكم فقد ضل "

و روي من لفظ النبي صلى الله عليه و سلم أنه قال : " أنا من قريش و نشأت في بني سعد فأنى لي اللحن ! " . و هذا أبو بكر الصديق يشدد النكير علي نفسه إن أخطأ و ذلك حين يقول :
لأن أقرأ فأسقط أحب إلى من أن أقرأ فألحن . [السيوطي : المزهر ، ٢ / ١٩٩ ، ٢ / ٣٩٦] [أسقط : أترك بعض كلمات من الحديث]

و قيل إن عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه مر على قوم يسيئون الرمي فقرعهم ، فقالوا : إنا قوم متعلمين ، فأعرض مغضباً و قال : و الله لخطؤكم في لسانكم أشد علي من خطئكم في رميكم . سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم يقول : " رحم الله امرأً أصلح من لسانه " [ابن الأنباري : الأضداد ، ص ٢٤٢]
و يروي لنا الجاحظ أن أول لحن سمع في البداية قول أحدهم : هذه عصاتي ، بدل " عصاي " ، و أن أول لحن سمع في العراق قولهم : حي على الفلاح ، (بكسر الباء بدل فتحها ، ثم فشا اللحن في العصر الأموي حتى وقع فيه بعض الخلفاء و البلغاء ، بالرغم من أنه كان عيباً يتحاشاه الناس . فقد نقل عن عبد الملك بن مروان أنه قال : شيبيني ارتقاء المنابر و توقع اللحن . [الجاحظ : البيان ، ٢ / ١٦١]

و نحن لو تتبعنا هذه الظاهرة لوجدنا أنها مشكلة طارئة على اللسان العربي ، إذ لم تكن قائمة حينما كانت اللغة ملكة في ألسنة العرب ، يأخذها الجيل الآخر عن الجيل السابق ، فلما جاء الإسلام ، و فارقوا بينتهم لحمل دينهم إلى الأمم الأخرى ، و دخل الناس في دين الله أفواجا من مختلف الشعوب و الألسنة ، و خالط العرب الأعاجم في حياتهم الدينية و الاجتماعية و الاقتصادية ، صار من غير الممكن المحافظة على صفاء اللغة و نقائها ، فنشأ على ألسنة الناس ما عرف باللهاجات العامية . و مما يؤكد خطورة هذه الظاهرة على العربية ، أن علماء الإسلام - حرصاً منهم على لغة القرآن الكريم - تصدوا لها ، و ألفوا كتباً عديدة ، منبهين فيها إلى لحن العوام و الخواص . [نذكر منها :

١. ما تلحن به العوام _ الكسائي ، ١٨٩ هـ

٢. لحن العامة _ أبو عبيدة ، ٢٠٩ هـ

٣. لحن العامة _ أبو حاتم السجستاني ، ٢٥٥ هـ

٤. لحن العامة _ أبو عثمان المازني ، ٢٨٤ هـ

٥. ما تلحن به العوام _ أبو العباس ثعلب ، ٢٩١ هـ

٦. لحن الخاصة _ أبو هلال العسكري ، ٣٩٥ هـ]

كما جمعوا الشعر الجاهلي ، و وضعوا المعاجم على اختلاف أنواعها ، فضمنوا لنا بذلك صفاء لغتنا المكتوبة ، و حفظوها من العبث و الفساد .

فاللهجة العامية - إذن - هي اللسان الذي يستعمله عامة الناس - مشافهة - في حياتهم اليومية ، لفضاء حاجتهم و التفاهم فيما بينهم .

و مع مرور الزمن تتخذ هذه اللهجات صفات لغوية خاصة بها ، متأثرة بالعوامل البيئية التي وجدت فيها . و يرى الباحثون أن اللهجات تتقارب و تتباعد بمقدار اقترابها أو ابتعادها عن اللغة الأم من جهة ، و بعوامل الغزو الطارئة عليها من خارج أصولها و قوانينها اللغوية من جهة أخرى .

و لعل الناظر في أمر اللهجات العامية في البلاد العربية المختلفة يجد أنها اللغة العربية الواحدة من الجزيرة العربية ، مع ما طرأ عليها من تحريف لكثير من ألفاظها ، نتيجة اختلاط العرب بغيرهم من الشعوب الأعجمية ، و نتيجة لتحريف عامة الناس ، و ذلك بخروجهم على قوانين اللغة و أنظمتها .

أما اختلاف هذه اللهجات بعضها عن بعض ، فمرده إلى اختلاف اللغات التي غزتها اللغة العربية في البيئات التي تتاولتها الفتوحات الإسلامية ، إذ اصطدمت بالفارسية في بلاد فارس ، و بالسرانية و اللاتينية في أطراف بلاد الشام ، و بالقبطية في مصر ، و بالبربرية في شمال إفريقيا ، و غيرها من اللغات في مناطق متباعدة من العالم الإسلامي .

و بالرغم من انزواء معظم اللغات المحلية و هزيمتها أمام لغة الإسلام الغازية ، فإنها تركت أثراً واضحاً في اللهجات المحكية هنا و هناك .

في ضوء ما تقدم ، نرى أن ما يطلق عليه اللغات العامية في البلاد الناطقة باللغة العربية ما هي إلا لهجات محلية يتحدث بها عامة الناس في حياتهم اليومية ، و مع أنها قد انسلخت عن اللغة العربية الأم ، و أنها قد استمدت معظم ألفاظها و تعابيرها منها ، فإن اللهجة الواحدة منها تختلف عن مثيلاتها في الأقطار العربية الأخرى . و قد تصل إلى حد التنافر و الافتراق في بعض جوانبها ، بسبب العوامل الطارئة عليها من خارج اللغة الأم ، نتيجة لظروف جغرافية و اقتصادية و سياسية و اجتماعية معينة .

و قد قسم علماء اللهجات اللغة العربية إلى خمس مجموعات هي : الحجازية و المصرية و الشامية و العراقية و المغربية ، و وجدوا أن المجموعتين : الحجازية و المصرية أقرب المجموعات إلى الفصحى لعدم اختلاط أبنائها بأقوام أعجمية . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤٥ ، السنة / ١٩٧٠ ، ص ٦١٤]

الدعوة إلى العامية

استغل خصوم العربية و أعداء الإسلام هذه الظاهرة اللغوية فقاموا بمحاولات مشبوهة للنيل من لغتنا ، و ذلك بالدعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى . وقد بدأت في مصر زمن الاحتلال البريطاني . و كان أول من أطلق هذه الدعوة الدكتور الألماني " ولهم سبيتا " حينما كان يعمل مديراً لدار الكتب المصرية عام ١٨٨٠ م / ١٢٩٨ هـ . و لم يمض عام آخر حتى تلتفت هذه الدعوة صحيفة " المقتطف " المعروفة بميولها الاستعمارية ، و أخذت تروج لها في أوساط قرائها ، فتصدى لها الحريصون على سلامة العربية و أسكتوها .

ثم بدأ لهم أن الوقت مازال مبكراً ، فهدأت المناقشة إلى حين ، لتعود ثانية إلى الظهور على يد رجل إنكليزي هو " السير ولف ويليمور " الذي كان أحد قضاة الاستئناف الأهلية في مصر ، حين ألف كتاباً في الإنكليزية سماه " لغة القاهرة " ١٣٦٠ هـ / ١٩٠٢ م ، و اقترح اتخاذ لغتها العامية لغة للأدب و العلم ، كما اقترح أيضاً كتابتها بالحروف اللاتينية . وتبعت المقتطف مجلة الهلال ، ففتحت صفحاتها لدعاة العامية أمثال " اسكندر المعلوف " و " اميل شميل " [راجع : مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤١ ، جمادى الأولى ١٣٩٨ / مايو ١٩٧٨ (بحوث مؤتمر الدورة الرابعة و الأربعين)]

و نشطت جولة ثالثة حوالي ١٩٢٦ م / ١٣٤٥ هـ على يد " السير وليم ولكوكس " الذي كان مهندساً إنجليزياً يعمل في مجال الري المصري في ظاهر الأمر ، بينما كان - في حقيقته - من ذهاة الاستعمار ، إذ كان يظهر التودد و التسامح لعلماء الدين و أولي الأمر ، حتى استطاع أن يتولى إصدار مجلة الأزهر لحقبة من الزمن ، فاتخذها منبراً للدعوة إلى العامية ، بل كان ينشر بعض المقالات فيها ، و يرصد المكافآت ، و يدعو إلى المباراة في الكتابة بها . [مجلة الأمة : عدد / ٦ ، ص ٧٧ (مقال الدكتور عبد العظيم الديب)] و استمر بنفث سمومه قائلاً : عن أهم عائق يمنع المصريين من الاختراع هو أنهم يؤلفون و يكتبون باللغة الفصحى ، و أنهم لو ألفوا و كتبوا بالعامية لأعان ذلك على إيجاد ملكة الابتكار و تنميتها . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد / ٤١ ، (بحوث مؤتمر الدورة الرابعة و الأربعين)]

و كانت الدكتورة نغيسة سعيد من الذين رصدوا تاريخ الدعوة إلى العامية و أثارها في مصر ، فقالت : إن مصدر الدعوة إلى العامية أجنبي ، كما اتضح لي من دراسة الكتب الأجنبية التي تناولت اللهجة المصرية ، و خاصة منها ما كان في أوائل عهد الاحتلال البريطاني في مصر . [سعيد : تاريخ الدعوة إلى العامية ، ص ٨] ثم عدت المحاولات التي قام بها الأجانب لإدخال العامية و إحلالها محل الفصحى . . [سعيد : تاريخ الدعوة إلى العامية ، ص ٥٥ - ٧٧] و من الشواهد التي تستدل بها على صحة دعواها اهتمامهم الزائد باللهجات العربية العامية و منها :

* إدخالهم تدريس اللهجات العامية في مدارسهم و جامعاتهم في إيطاليا و النمسا و روسيا و فرنسا و ألماني و المجر و إنجلترا .

* اهتمامهم بالتأليف في اللهجات العامية . و هناك كتب ألفها أبناء العربية بإيعاز منهم ، مثل كتاب " أحسن النخب في معرفة لسان العرب " لمحمد عياد الطنطاوي ، و كتاب " الرسالة التامة في معرفة كلام العامة " و " المناهج في أحوال الكلام الدارج " لميخائيل صباغ . [سعيد : تاريخ الدعوة إلى العامية ، ص ٩ و ما بعدها]

و يكاد يجمع الباحثون على أن الدعوة إلى العامية هي دعوة استعمارية ، انساق وراءها أناس ، عن حسن نية عند بعضهم و سوء طوية عند بعضهم الآخر ، و أن الأجانب هم الذين هبوا لها المال و المنابر و العملاء ، و عملوا ليل نهار في العلن و في الخفاء . [راجع : مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلدات ٣٢ / ١٩٥٧ ، ٤٣ / ١٩٦٧٨ ، ٤١ / ١٩٧٨ (مقالات حول العامية و الفصحى)]

أما الدعوة إلى العامية في لبنان ، فترك الحديث عنها إلى أحد دعائها - يوسف الخال - الذي يؤرخ لنا تاريخ الدعوة لها ، بقوله : لا يوجد حد فاصل - تاريخياً - بين وعيي هذه الظاهرة ، و بدء تحقيقي لها . لكنني أذكر أنني في مطلع ١٩٤٣ م / ١٣٦٢ هـ ، و كنت بعد طالبا في الجامعة الأمريكية ، دعيت إلى إلقاء محاضرة حول النقد الأدبي فلبيت ، و ألقيت المحاضرة باللغة المحكية .. أثناءها عدد من الأدباء راحوا يدعون إلى الكتابة بالعامية ، و على رأسهم " سعيد عقل " و بينهم " رشدي المعلوف " . و يرى الخال أن انتصار العرب على إسرائيل مرهون بانتقالهم من الفصحى إلى العامية المحكية !! [النهار العربي و الدولي (باريس) عدد ١٩٤] و استمرت الدعوة إلى العامية في لبنان ، و اتخذ دعائها اتجاهات مختلفة ، منهم من أراد أن تكون العامية بديلاً عن الفصحى ، على أن تكتب بالحروف العربية المالوفة ، و يمثل هذا الاتجاه الشاعر " سعيد عقل " .

أما " أنيس فريحة " فقد اهتم بدراسة اللهجات المختلفة ، و خلص إلى التسوية بين " اللغة " و " اللهجة " ، زاعماً أن العامية لغة قائمة بذاتها ، لها خصائصها التي تفردها عن سواها . [فريحة : محاضرات في اللهجات ، ص ٤١] و أخيراً خرجوا بمشروع " العربية الأساسية " . فعقد من اجله مؤتمر في بلدة " برمانا " لبنان من ١٤ - ١٦ حزيران ١٩٧٣ م / ١٣٩٢ هـ ، و الذي دعا إليه المركز التربوي للبحوث و الإنماء ، و استضافت المدعوين مؤسسة فورد الأمريكية . و قد رد الدكتور " عمر فروخ " على المشروع ، و لخص أهدافه ، ثم قال : إننا إذا تفتنا لمداول الكلام في متن المشروع و قارناه بالمناقشات التي دارت ، رأينا أن الاهتمام الأول بالمشروع ، و في جانبه العملي ، منصب على اللغة العامية وحدها ، وينقل عن أحد القائمين على المشروع قوله : نحن الآن لا تهمننا التراكم في اللغة الفصحى ، المهم عندنا الآن اللغة الحالية . أي اللغة الدارجة على السنة الأطفال [راجع نص المشروع و الرد عليه في : مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) ٤٨ / ١٩٧٣ ، ص ٨١٧ و ما بعدها]

و في توضيحه لهذا المشروع يقول الدكتور " عمر فروخ " : إن العربية الأساسية تعبير يدور على أن في كل لغة قسمين من الكلمات و التعابير ، قسماً يكثر وروده في الكتابة و التخاطب ، ثم قسماً قد قل وروده في الكتابة و التخاطب في عصر من العصور أو بطل مرة واحدة . و يضيف قائلاً : هذا المدرك باسمه الجديد " العربية الأساسية " جاء من الغرب و أخذ به نفر من العرب ، و ذلك أمر مفيد إذا اقتصر على الجوانب السليمة لأنه في الحقيقة " تعداد إحصائي " للكلمات و التعابير لمعرفة تواتر بعضها بالإضافة إلى بعض . [راجع نص المشروع و الرد عليه في : مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) ٤٨ / ١٩٧٣ ، ص ٨١٧ و ما بعدها]

و هنا أود أن أشير إلى أن تواتر الكلمة أكثر من سواها على السنة الأطفال لا يجوز أن يندرج على واقع حالنا ، فالغزو الثقافي و الفكري و ما تبعه من غزو علمي و حضاري ترك أثراً خطيرة على حياتنا في أبحاثها المختلفة ، كما غرب الكثير من ألفاظ لغتنا الإسلامية و أحيا الكثير من ألفاظها الجاهلية أو المنتمية للحضارة الغربية المعاصرة . لذلك ، لا يجوز أن يكون " التعداد الإحصائي الرياضي " هو الفيصل في اختيار مفردات كتب الأطفال و تراكمها ، فهناك عوامل هامة أخرى ينبغي أن يُلغى إليها ، و يأتي في مقدمتها أن تكون محققة للأهداف التربوية الثقافية لترسيخها في أذهان هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم .

إن الدعوة إلى العامية " لغة التخاطب اليومية " لم تستنفد أغراضها بعد ، و لم يحقق دعائها الأهداف التي يسعون للوصول إليها ، ونظراً لخطورة هذا الأمر - كان علينا - و على جميع العاملين في حقل تدريس اللغة العربية تبيان مخاطرها و إدراك مراميها القريبة و البعيدة . و لا يجوز أن نهون من أمرها ، كما فعل الدكتور " شوقي صيف " حين رأى - متفانلاً - أن معركة العامية مع الفصحى هي معركة خاسرة ، و أن الفصحى قد \سلبتها جمهورها الفائق . [

مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد ٤٣ ، ج / ١ ، ص ١٩ ، ١١٧] وذلك لأن دعاة العامية لم يلقوا أسلحتهم بعد ، بل أخذوا يتفننون في عرض الوسائل والأساليب التي تحقق أغراضهم . إنهم يريدون للعربية ما حصل للغة اللاتينية ، حين تحولت لهجات الشعوب المتكلمة بها إلى لغات جديدة ، عاشت على أنقاض اللغة الأم . لقد تصدى عدد من الباحثين لدعاة العامية و ردوا على مزاعمهم ، فأنبرى عبد العزيز جاويش لهم في مصر فقال : إن لغة قطر المصري ليست إلا لغة عربية دخلها بعض التحريف والدخيل ، وأن أكثر ما يُظن أنه منافع للعربية هو من العربية ، وأنه إذا لم يوافق لهجة قريش الفصحى فإنه ربما يوافق لهجة بعض القبائل الأخرى ، وأورد الكثير من الأمثلة على ذلك . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد ٤٣ ، ج ٣ (مقال الأستاذ عارف النكدي)] أما الشيخ أحمد رضا فقد كان أكثر تحديداً ووضوحاً ، حين وضع كتاباً قيماً سماه " رد العامي إلى الفصحى " يكفي أن يتصفح القارئ ليتأكد أن العامية هي الفصحى ، مع ما طرأ عليها من تحريف وإقحام وإبدال . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد ٤١٤٣ ، ج / ١ ص ١٩ ، ١١٧]

و هناك من تصدى لظاهرة تغيير المخارج الصوتية الأصلية لبعض حروف العربية ، مما شوه هذه اللغة الشريفة و نقل العديد من ألفاظها إلى العامية ، فهذا هو العلامة الشيخ صالح المدهون الياقي اللبناني يشن حملة قاسية على أولئك المشوهين المتحذلقين ، و ذلك حين يرى أن كثيراً من المتكلمين باللسان العربي ، مع كونهم من أهل المعرفة ، صاروا لا يلاحظون ما لكل حرف من أحكام ، من حيث المخرج والصفات حتى وصلت بعض الحروف إلى حالة أن يحكم عليها أنها ليست من الحروف العربية لشدة التغيير المتجدد فيها ، و في كل يوم يزداد ذلك انتشاراً ، مع ما يوجهه السامع - في كثير من الأوقات - من عدم فهم ما يُخاطب به رأساً أو حملة على خلاف المراد ، و امتد ذلك إلى وقوع الغلط في الرسم أيضاً ، إذ هو مبني على اللفظ . ثم يذكر لنا الحروف التي غيروها حتى أخرجوها عن أصلها ، مع بيان ما غيروها إليه ، و أهمها :

* حرف القاف غيروه إلى الهمزة المفخمة ، فيقولون بدل قال " آل " .

* حرف التاء غيروه سينا مهملة ، فيقولون بدل ثابت " سابت " .

* حرف الذال المعجمة غيروه زايأ ، فيقولون بدل ذل " زل " .

* حرف الظاء المعجمة غيروه زايأ مفخمة أيضاً فيقولون بدل ظهر " زهر " . [جريدة الرشيد (بيروت) عدد / ٥]

و لا شك أن التعليم الإلزامي في مرحلتيه : الابتدائية و المتوسطة ، و تحسين أساليب التدريس باختيار المدرسين الصالحين و تدريبهم ، و تعريب العلوم في جميع مراحل التعليم ، و إسهام وسائل الإعلام المسموعة و المكتوبة و المرئية بدورها في هذا السبيل ، كفيل بتفصيح العامية و تبسير الفصحى و ردم الهوة القائمة بينهما ، ثم إن النهضة الثقافية الفكرية الشاملة قادرة على استيعاب هذه المشكلة ، فالأمر كما ذكر زيدان حين قال : إن اللغة في كل أين و أن تتبع عقول الناطقين بها ارتقاءً و انحطاطاً . [زيدان : تاريخ اللغة العربية ، ص ٢٣]

عما أن الفجوة بين الفصحى و العامية المتداولة ، ليست إلى الحد الذي يصوره خصوم الفصحى . فهذا الدكتور " محمد رضوان " يقوم بدراسة منهجية للغة الأطفال ، و من خلال هذا البحث أثبت أن من بين ٣٧٢ كلمة الأكثر شيوعاً في أحاديث الأطفال ، هناك ١٩٣ كلمة مشتركة مع الفصحى ، أي أنها تتفق اتفاقاً كاملاً في النطق ، و أن هناك ٧٩ كلمة لا تختلف عن الفصحى في النطق إلا بتغيير واحد في أحد أصوات الكلمة ، و أن بقية الكلمات تفرق عن نطائرها في الفصحى بتغييرين اثنين .

و يخلص إلى أن نسبة الالتقاء بين العامية و الفصحى تصل إلى ٨١ % . [لغة الأطفال : بحث مقدم إلى مؤتمر خبراء اللغة العربية بعمان ١٩٧٤] هذا في لغة الأطفال فحسب . فهل يصح بعد هذا أن يتحدث عاقل عن وجود لغتين اثنتين في لغة واحدة !*

و هناك باحث آخر تتبع موضوع اللهجات العربية ، [السامرائي : آراء في العربية ، ص / ١٣٣] [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) المجلد ٤٥ / ١٩٧٠ ، ص ٦١٧ - ٦٢٠] و خرج بنقاط مهمة منها :

* إن اللهجات العامية تشوه و لا تخلق ، فهي تأخذ ألفاظها من الفصحى أو من لغات أجنبية فتشوهها بإبدال حروفها أو تغيير بعض أصواتها و الإخلال بإعرابها .

* اللهجات العامية لا تصلح للكتابة ، إذ ليس لها قواعد تضبطها عند الكتابة ، فهناك : المد ، و الإمالة ، و التخفيف ، و الترقيق ، و الحذف .. إلخ .

* إن اللهجة العامية لا تستطيع التعبير إلا عن المعاني الساذجة العامة ، فهي فقيرة بعدد مفرداتها و تراكيبيها و جملها ، و أساليب البلاغة فيها

ثم لا ننسى أن اللهجات العامية لا تستقر على حال ثابتة ، بل هي عرضة للتحويل و التبديل من حين لآخر ، و ذلك لافتقارها للقواعد اللغوية الصارطة . وهذا الأمر يؤدي في نهاية المطاف إلى انقطاع الاتصال بين الأجيال المتلاحقة ، فتبقى الأمة على طفولتها الفكرية و العلمية .

و إذا كان هؤلاء الخصوم أكثر إصغاءً للباحثين الإفرنج ، فهذا المستشرق " جاك بيرك " يقول : و ليست اللهجات العامية باللغات الأصلية ، فهي تحريف عن الفصحى و تشويه لها ، و لن تقوى هذه اللهجات الهزيلة على اقتحام أسوار التراث العربي المنيع الأصيل . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) ٢٤ / ١٩٦٩ ، ص ٤٧]

و لا ننسى أن الانتقال من الفصحى إلى العامية معناه انقطاع الصلة بيننا و بين إسلامنا ، المتمثل بكتاب اله و سنة رسول الله صلي الله عليه و سلم ، و التابعين و السلف الصالح ، ثم قطع الصلة أيضاً بتراث أمتنا الفكرية و الأدبي و اللغوي ، علماً أن هؤلاء المتفرنجين ما كان لهم أن يستمتعوا بنتائجها العلمي و التكنولوجي و الفلسفي لولا العربية الفصحى ، التي نقلت لهم فلسفة اليونان و الهند و علومهم ، كما نقلت إليهم ما أنتجه العلماء المسلمون أمثال : الكندي ، و ابن الهيثم ، و الخوارزمي ، و البيروني ، و الرازي ، و ابن سينا ، في علوم : الرياضيات ، و الكيمياء ، و الطب ، و الفلك ، و الفلسفة ، و غيرها ، و التي كانت مصادر معارفهم ، و أمهات مراجعهم في جامعات أوربا حتى الأمس القريب .

أما الجانب السياسي فلا يقل خطورة عن الجوانب الصارة الأخرى ، إذ إن الانتقال من الفصحى إلى العامية معناه فك العرى بين الناطقين بهذه اللغة ، بحيث نحتاج إلى تعلم هذه اللهجات المتعددة لتتمكن من التفاهم فيما بيننا ، فهناك فروقات واضحة بين متكلمي العامية الواحدة أنفسهم ، ليس بين بلد و آخر ، بل بين أبناء الإقليم الواحد ، و أحياناً بين أحياء المدينة الواحدة ، و لا نغالي إذا قلنا بين الأخوة في البيت الواحد ، و ذلك نتيجة التفاوت الثقافي و المعرفي بينهم ، إذن فعامية أي قطر نختار لتحل محل الفصحى !*

في حين نجد جميع العرب يستطيعون التفاهم بالفصحى ، و لا أعني - كما يطيب لهؤلاء الخصوم أن يقولوا - العودة إلى لغة الشنفرى ، و تأبط شرأ . [الشنفرى و تأبط شرأ : هما من شعراء الجاهلية الصعاليك] ف لغة أولئك القوم تمثل بيئة معينة في أحوال خاصة بهم ، و إنما أعني اللغة التي هذبها الإسلام ، فنحن حين نقرأ خطبة للرسول صلى الله عليه و سلم أو لأحد الخلفاء الراشدين ، أو نراجع كتاباً خط قبل بضعة عشر قرناً ، لا نجد اختلافاً يذكر عن العربية الفصحى المعاصرة .

و تدليلاً على صدق هذا المقال ، سأقدم للقارئ نماذج لتلك العربية التي نتمسك بها و نحرض عليها .
خطبة الرسول صلى الله عليه و سلم في الإسلام :

قال بعد أن حمد الله و أثنى عليه : " إن الرائد لا يكذب أهله ، و الله لو كذبت الناس جميعاً ما كذبتكم ، و لو غررت الناس جميعاً ما غررتكم ، و الله الذي لا إله إلا هو ، غني رسول الله إليكم و إلى الإنس كافة . و الله لتموتن كما تامون ، و لتبعنن كما تستيقظون ، و لتحاسبن بما تعملون ، و لتجزون بالإحسان إحساناً و بالسوء سوءاً ، و إنها لجنة أبدأ أو لنأز أبدأ . [صفوت : جمهرة خطب العرب ، ١ / ٥١]

خطبة الصديق حين بويع بالخلافة :

حمد الله و أثنى عليه بما هو أهل له ثم قال : " أيها الناس ! إنني قد وُليت عليكم و لست بخيركم ، فإن أحسنت فأعينوني ، و إن أسأت فقوموني . الصدق أمانة و الكذب خيانة ، و الضعيف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق له ، و القوي فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه ، لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل ، و لا تشيع الفاحشة في قوم إلا عمهم الله بالبلاء . أطيعوني ما أطعت الله و رسوله ، فإذا عصيت الله و رسوله فلا طاعة لي عليكم . أقول قولتي هذا و أستغفر الله لي و لكم . قوموا إلى صلواتكم يرحمكم الله . [ابن هشام : سيرة ، ٢ / ٦٦١]
وصية الإمام علي يوصي فيها ابنه الحسن :

" يا بني ، اجعل نفسك ميزاناً فيما بينك و بين غيرك ، فأحب لغيرك ما تحب ، و اكره له ما تكره لها ، و لا تظلم كما لا تحب أن تظلم ، و أحسن كما تحب أن يُحَن إليك ، و استنقح من نفسك ما تستنقحه من غيرك ، و ارض من الناس ما ترضاه لهم من نفسك ، و لا تقل ما لا تعلم ، و لا تقل ما لا تحب أن يُقال لك ، و لا تكن عبد غيرك و قد جعلك الله حراً ، و لا تأكل من طعام ليس لك فيه حق ، فبئس الطعام الحرام ، و جد في تحصيل معاشك ، و إياك و الاتكال على المني ، فإنها بضائع الحمقى . [نهج البلاغة ، ٣ / ٢٤ (ط . الاستقامة - القاهرة)]

لا شك أن دعاة إحلال العاميات محل الفصحى ، يلتقون مع الهدف الذي تسعى إليه الصهيونية العالمية ، كما صرح بذلك " ليفي أشكول " حين قال : إننا لن نسمح بوجود لغة واحدة و شعب واحد و دين واحد في الشرق الأوسط . [جريدة الأخبار المصرية ١٥ يوليو ١٩٦٤] و تدليلاً على مدى خطورة الانتقال من الفصحى إلى العامية سأعرض - للقارئ - عينات من هذه اللهجات الدرجة في بعض البلاد العربية ، و التي نجد صعوبة بالغة في التفاهم من خلالها ، و هي في وضعها الحاضر ، فما بالك لو تحولت إلى لغات مستقلة ، تتفوق كل واحدة منها في زاوية ضيقة من أرجاء الوطن الواحد للأمة الواحدة*!

العينة الأولى " لبنان " :

يقول الشاعر اللبناني سعيد عقل في مقدمته لديوان " جنانر " : " نشوء كل معرفي فيك يتراقفو لزي ، بس اللزي البترافق المعرفي البيعملها الجمال بتفرق عن غيرها بأنو فيها شيء من التخدير ، من الحلم من الهز ، كأنو الكون الإنت فيه مرجوحا . و ن نغمقنا أكثر منشوف روح الجمال حركي صوب التوحد ، اجزاء عمتلم بكل طيشرا عمتصير نظام ، و هالنظام مثل كأنو بساطا مع إنو مركب من الف تنوبعا و تداخل ، شعور غريب بانو التعقيد زاتو عميرحرج . الجمال بينعمل مش لشني إلا لحالوا . لا يارغام و لا لغايي . تمام مثل اللعب ، البيلعب ماحد جابروا ، و لنو عمييضارب ع منفعة ، و بيكد و هو ملتز ، مثل كأنو من قوي ناعمي غامضا خفي من برات هت الكون . "

عينة من السودان :

من الشعر الشعبي في السودان قول إحداهن : [نقلاً عن السامرائي : آراء في العربية ، ص ١٣٧] يا حسين أن أمك و أنت ماك ولدي بطنك كرشت .. عن البنات ناسي و ذفك حمست جلدك قرشت مافي منين يا حسين .. أشوف لوحك معلق لا حسين قتل .. و لا حسين معلق

عينة من العراق [نقلاً عن السامرائي : آراء في العربية ، ص ١٣٧] :

" كوثر : شلون كدرت تشوفيه * الأم : ما راح الولد المحامي رحت كعدت كال المركز ، و ره نص ساعة شفت الخبصة خفت من يم الباب ، و ره شوية حركوا الخشبة المحطوة كبال الموقف اللي همه بيه .. و اشبو فليحياه السعدي واكف بالباب ، و جان اوكف على حيلي و اصيح بعلو حسي .. عيني سعدي .. سعدي باوعني و شال ايده و كام يضحك و يؤشر لي و بقيت واكفة أبواع و ما جيت إلى و كت ما رجعوا الخشبة كدام باب الموقف . كوثر : و ما عرفتي المحامي الحجة وياج منو * الأم : و الله ما ادري ! الوجه ما غريب علي ... [مقتبس من مسرحيات يوسف العاني]

و أخيراً إن العامية ليس خاصاً باللغة العربية ، فقد رأى العلماء المشتغلون بالدراسات اللغوية أن ظاهرة العامية بجانب الفصحى طبيعة في اللغات الإنسانية ، فاللغة الفرنسية - مثلاً - و إن كانت عامة لجميع أبنائها - حديثاً و كتابة - فقد انسلخت عنها لهجات تتخاطب بها جماعات كثيرة في شمالي فرنسا و جنوبيها و يسمونها " Patio " . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) ١٨٢٤ / ١٩٤٢ ، ص ٢٠ ، ١٥٥ (مقال ادوار مرقص)] و لكن في الواقع لم يدفع الفرنسيين إلى التخلي عن فصاحم ، بل العكس هو الصحيح ، فإن الثورة الفرنسية شنت حرباً لا هوادة فيها على اللهجات العامية لتفصيحها ، و عملت على نشر الفصحى بين جميع المواطنين . [الحصري : آراء و أحاديث في اللغة و الأدب ، ص ٧٥] و خلاصة الأمر ، عن العامية حالة مرضية طارئة ، و هي حالة قلق لا جذور و لا أصول تستقي منها و تتغذى بها ، و من هنا سهولة معالجتها ، إذ هي قضية تحمل في ذاتها عوامل اختفائها . [اللغة العربية و الوعي القومي ، ص ٤١٠ (مقال الدكتور شكري فيصل)] و من واجب كل ناطق باللغة العربية - مخلص لأمنه و إسلامه - أن يستعمل الفصحى في الكتابة ، و في التدريس ، و في المحادثة العامة عبر وسائل الإعلام المختلفة ، و كذلك في جميع المناسبات التي تسمح بذلك .

التعريب

عند التعرض للتعريب علينا أن ندرك وجود قضيتين اثنتين متصلتين بهذا الموضوع : القضية الأولى هي الدعوة إلى تعريب المناهج ، بمعنى تعليم جميع المواد الدراسية باللغة العربية في جميع مراحل التعليم و أنواعه ، و القضية الثانية هي كيفية نقل المصطلحات العلمية من اللغات الأعجمية إلى اللغة العربية .

الدعوة إلى تعريب المناهج :

كان من نتائج الاستعمار العسكري و الغزو الثقافي للعالمين الإسلامي و العربي ، أن تدهورت اللغة العربية و انزوت في عقر دارها ، و حلت اللغات الأعجمية مكانها في كثير من المعاهد العلمية . و نظراً لخطورة هذا الأمر ، و نتيجة للوعي الفكري و السياسي في مجتمعاتنا فقد علت الصيحات هنا و هناك مطالبة بالتعريب . و كان من أثر ذلك أن انعقد مؤتمر التعريب الأول بالرباط عاصمة المغرب الأقصى ، فيما بين الثالث و السابع من شهر نيسان ١٩٦١ م / ١٣٨١ هـ ، و أوصى في الفقرة الخامسة من توصياته أن تكون اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد في جميع المراحل و الأنواع و في جميع الأقطار العربية . كما أصدر المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذي انعقد في دولة الكويت ما بين ١٧ - ٢٢ شباط ١٩٦٨ م / ١٣٨٨ هـ ، توصية بأن تعمل الدول العربية على تعريب الكتب العلمية القيمة من اللغات الحية ، لتكون لغة التعليم و البحث العلمي في جميع الجامعات و المعاهد العليا ، و في جميع مراحل التعليم العام و المهني . [المبارك : اللغة العربية في التعليم العالي ، ص ١١ . مجلة العربي : عدد آب ١٩٧٠ (مقال الدكتور عبد الحليم منتصر)]

و تكررت التوصية في مؤتمر التعريب الثاني الذي عقد في الجزائر بين الثاني عشر و العشرين من شهر كانون الأول ١٩٧٣ م / ١٣٩٣ هـ .

كما أقر المؤتمر الرابع للتعريب الذي انعقد في طنجة في نيسان ١٩٨١ م / ١٤٠٢ هـ ، في الفقرة الرابعة من توصياته : إن التعليم باللغة العربية ليس استجابة للمشاعر القومية و لا زُلفى لها ، و لكنه استجابة للحقائق التربوية التي أثبتت أن تعليم الإنسان بلغته أقوى مردوداً و أبعد أثراً ، و أنه أحفل بالنتائج الخيرة من الوجهتين الكمية و الذاتية

إن هذه القرارات و أمثالها لم تغير من واقع الحال شيئاً كثيراً ، إذ ما زالت اللغات الأجنبية هي السائدة في عدد من الجامعات و المعاهد العليا ، و في المرحلتين الثانوية و الإعدادية في بعض البلدان العربية . لقد أدرك الاستعمار منذ بواكير عهده خطورة اللغة و دورها الفاعل في توجيه عقول الناس و تثقيف نفوسهم ، فقد كانت أولى توصيات الحاكم الفرنسي لجيشه الزاحف إلى الجزائر : علموا لغتنا و انشروها حتى تحكم الجزائر ، فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة . [المبارك : اللغة في التعليم العالي ، ص ١١]

و ليست توصية هذا الحاكم الفرنسي إلا ترجمة لتوصية سلفه نابليون الذي قال لبعثته الوافدة إلى مصر : علموا الفرنسية ، ففي ذلك خدمة حقيقية للوطن . [المبارك : اللغة في التعليم العالي ، ص ١١]
إذا كان الاستعمار يعي هذه الحقيقة ، فلا يعني أن المخلصين لهذه اللغة لا يعونها ، فقد هب فريق من الباحثين / منادين بتعريب المناهج و المواد العلمية في مقدمتها ، و ذلك خدمة لها و لأهلها ، مستندين إلى آراء تربوية سليمة و حقائق علمية دامغة . فرأى الدكتور " أحمد مطلوب " أن التعريب يبسر العلم و ينحصر المرحلة الأولى ، و يصرّف المتعلمين إلى الفهم الذي يؤدي إلى التمكن من المادة العلمية و استيعابها . [مطلوب : دعوة إلى تعريب العلوم ، ص ٣٧]

و قد رأى الدكتور " مازن المبارك " أن التلميذ الذي يتعلم العلوم باللغة الأم يتفوق على التلميذ الذي يتعلم تلك العلوم بلغة أجنبية . ثم إن التحدي الذي يجابهه المجتمع الحديث هو تحدي العلم و التكنولوجيا ، فإذا أردنا أن ننقذ مجتمعنا من التخلف ، و أن نوسع رقعة هذه العلوم و أن نخرجها من عزلتها التي تنحصر في قلة قليلة من المثقفين باللغة الأجنبية ، لن يكون لذلك إلا سبيل واحد ، هو نشر التعليم باللغة العربية . و يضيف قائلاً : إن الأمة التي تهمل لغتها أمة تحكم على نفسها بالتبعية الثقافية ، و نحن نربأ بالقيادات الجامعية في الوطن العربي أن تخطط للسير نحو هذا المنزلق الخطير . [المبارك : اللغة العربية في التعليم العالي ، ص ٢٨ - ٢٨]

كما نبه الدكتور " نزار الزين : إلى أن الصلة بين المتحدث و اللغة الأم هي التي تحدد تصرف المرء و توجه سلوكه و تفرض عليه اتخاذ موقف معين ، فهو يقول : إن اللغة تعبير عن رؤية للواقع تكونت عبر التاريخ ، فحملت في حناياها تجارب مجتمع و صيغ استجاباته و نظمه ، و لذلك فإن الانقطاع عن اللغة الأم هو انقطاع عن الجذور التاريخية ، و تنكّر لنظم المجتمع و هروب من الهوية الوطنية . و في اعتقادنا أن مسألة الإهمال للغة الأم أو التنكّر لها بزولان حينما نقر بهويتنا و لا نخجل بها ، و نعمل على تعريب المعارف و العلوم التي تدرس بلغات أجنبية في جامعاتنا الوطنية . [من بحث للدكتور نزار الزين ، ألقاه في ندوة تعريب التعليم العالي في لبنان ، أيار ١٩٧٢ ، جريدة السفير (بيروت) عدد ١٠ / ٣ / ٧٨]

ثم لا ننسى ما سبقت الإشارة إليه من بحث حول العلاقة العضوية الروحية بين الفكر و اللغة ، إذ إن التلميذ العربي الذي يدرس العلوم باللغة الأجنبية سيتأرجح بين لغته الأصلية التي يفكر بها و بين العمل على ترجمة أفكاره إلى اللغة الأجنبية التي يتعلم بها ، مع ما يترتب على ذلك من جهد جسدي ضائع ، و إرهاق نفسي متعب ، و بلبلة في التفكير ، قد يحد من طاقته على الابتكار المعرفي ، و يحرمه من الإبداع العلمي .

و إذا كان الباحثون المسلمون هم الذين يعملون و يصرّون على تعريب المناهج العلمية ، فإن عدداً من الباحثين النصرى ، ممن سبروا أغوار هذه اللغة و أدركوا خصائصها و استمتعوا بما وجدوه في أحشائها ، قد جردوا أقدامهم - في بعض مواقفهم - للدفاع عن هذه اللغة ، و حثوا على الاهتمام بها ، نذكر منهم : جبران خليل جبران الذي دعا إلى تعميم اللغة العربية في المدارس العالية و غير العالية ، فهو يصف الأثر السيئ لواقع التعليم على انتماء الشباب و ميولهم ، فيقول : إن الشاب الذي تناول لقمة من العلم في مدرسة أمريكية قد تحول بالطبع إلى معتمد أمريكي ، و الشاب الذي تجرع رشقة من العلم في مدرسة يسوعية صار سفيراً فرنسياً ، و الشاب الذي لبس قميصاً من نسيج مدرسة روسية أصبح ممثلاً لروسيا . [مجلة الهلال (القاهرة) ، مجلد ٦ / سنة ٢٨ / آذار ١٩٢٠ م / جمادى الثانية ١٣٢٨ هـ]

و من بعده أنجلت الحقيقة أمام الدكتور كمال الحاج بعد رجوعه من فرنسا ، حيث يقول : ضللنا طريقنا ، جهلنا أن مجدنا هو في تعزيز اللغة العربية و في تقديسها . [الحاج : في فلسفة اللغة ، ص ٣١٢]
أمّا الدكتور جبرائيل حنّور فقد كان أكثر موضوعية و تحديداً ، إذ لم يدافع عن العربية دفاعاً عاطفياً أو سياسياً ، بل

أعطى نماذج حية علمية لما تفضل به العربية غيرها من اللغات الحية في طاقاتها الهائلة على استيعاب المعاني الغزيرة في الكلمات القليلة ، مستنداً إلى أمثلة ثلاثة نوردها كما يلي :

اختار سورة الفيل من القرآن الكريم مترجمة إلى ثلاث لغات [الآيات القرآنية لا تترجم ولا يجوز عليها الترجمة ، و إنما تترجم معانيها] : الفارسية ، و الإنكليزية ، و الفرنسية ، و عد كلماتها مع البسملة ، فكانت في الفارسية ٤٨ كلمة ، وفي الفرنسية ٦١ ، و في الإنكليزية ٦٧ ، بينما هي في العربية ٢٧ كلمة فحسب ، و قد حاول جهده أن يضعها في العامية في كلمات أقل أو مقاطع أقل فلم يستطع . ثم أخذ آية واحدة مكونة من ثلاث كلمات { يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ } و ترجمها إلى الإنكليزية فإذا ترجمتها تبلغ عشر كلمات ، و ترجمها إلى الفرنسية فجاءت سبع كلمات ، و في الفارسية سبع كلمات أيضاً .

و قابل بين ترجمة الكتاب المقدس صفحات و سطوراً و معدل كلمات ، فكانت النتيجة نحو تسعمائة ألف في الإنكليزية وأقل من ستمائة ألف في العربية .

وساهم الدكتور جَبور في ترجمة كتاب " تاريخ العرب_فيليب حتّي " من الإنكليزية ، و طبعت الترجمة ، فكان مجموع سطور الترجمة العربية نحو ٢٢ ألفاً ؛ بينما سطور الأصل الإنكليزية تزيد عن ٢٢ ألفاً ، ولم يكن فرق في عدد الكلمات في السطر الواحد أكثر من كلمة واحدة . [جبور : جريدة النهار (بيروت) ، عدد ١٤ / ٥ / ١٩٧٨] لم يكن العلماء القدامى بمنأى عن ازدواجية اللسان ومزاحمة اللغات الأجنبية للعربية ، فكانوا على حذر من ذلك ، ولم يلجؤوا إلى اللغات العجمية إلا لحاجة تدعو وفائدة ترجي . و حرصاً على اللغة الأم ، لا يستحسن التكلم إلا بها ، قال الجاحظ لصاحب اللسانين : و متى وجدناه أيضاً تكلم بلسانين ، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما . لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها ، و تعترض عليها . وكيف يكون تمكن اللسان منهما مجتمعين فيه ، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة ، وإنما له قوة واحدة ، فإن تكلم بلفظة واحدة ، استفرغت تلك القوة عليها ؛ وكذلك إن تكلم بأكثر من لغتين . [الجاحظ : الحيوان ، ١ / ٧٦]

و في هذا المجال نجد اللجنة التي شكلتها وزارة المعارف المصرية لتيسير النحو و الصرف و البلاغة تقول في مقدمة توصياتها :

" و هناك أمر آخر لا ترى اللجنة بداً من الوقوف عنده و الإلحاح فيه ... و قد دعا إليه غير واحد من المصلحين و المفكرين في شؤون القلم ... و هو أن يُمكن الصبغة وقتاً ما من الفراغ للغتهم و الانقطاع لها بحيث لا تزاومها على عقولهم و أذواقهم و ذاكرتهم لغة أجنبية . و معنى ذلك أن التعليم الابتدائي يجب أن يخلص للغة الوطنية ، فلا يسمع الصبي في المدرسة الابتدائية غيرها و يقرأ غيرها و لا يتعلم و لا يتكلم إلا بها .

و حسبه أن يبدأ تعلم اللغة الأجنبية حين يبدأ التعليم الثانوي ، ذلك أخرى أن يبسط سلطان اللغة الوطنية على نفسه ، و أن يخلص لها قلبه و أنه يمكنه من أن يتقنها إلى حد ما دون أن يضع مقداراً عظيماً من الجهد في تعلم لغة أجنبية . [الجزائري : نقد تيسير العلوم العربية ، ص ٦٠]

ل شكّلت اللجنة المشار إليها أعلاه ١٢٥٧ هـ / ١٩٣٨ م من السادة :

- الدكتور طه حسين : عميد كلية الآداب .
- الأستاذ أحمد أمين : الأستاذ بكلية الآداب .
- الأستاذ علي الجارم بك : مفتش أول اللغة العربية بالوزارة .
- الأستاذ محمد أبو بكر إبراهيم : المفتش بالوزارة .
- الأستاذ إبراهيم مصطفى : الأستاذ المساعد بكلية الآداب .
- الأستاذ عبد المجيد الشافعي : الأستاذ بدار العلوم . [

إن الدعوة إلى تعريب المناهج و تدريس جميع العلوم و الفنون باللغة العربية ليس أمراً مستهجناً ، إذ المستهجن و المستغرب أن تكون اللغات الأجنبية تقوم بهذا الدور ، في الوقت الذي نزع فيه أننا قد تحررنا من النفوذ الاستعماري ، و تخلصنا من الثقافة الأجنبية الغربية ، في حين نجد شعوب العالم الحية قد ست بكل إمكانياتها المتوافرة إلى فرض لغاتها على مدارسها و معاهدها و جامعاتها . و لنا في تجربة بعض هذه الشعوب و تلك الأمم أصدق تأكيد على أن العجز ليس في لغتنا ، و إنما في نفوس أولي الأمر فينا .

فهذه اليابان التي كانت في عداد الدول المتخلفة و احتاجت إلى علوم العصر و صناعته - قد أدركت بوعي قادتها - أنها لن يتم لها امتلاك ناصية العلوم و زمام التكنولوجيا و الصناعة إلا بنقلها إلى لغتها . فكان لها ما أرادت ، رغم كثرة لهجاتها و تشعب قواعدها ، و ها هي تنافس أكثر الدول تقدماً في حقول الصناعة المتطورة و التكنولوجيا الحديثة . إن من يدعو إلى تعريب المواد العلمية و غيرها من المعارف الإنسانية يعي الصعوبات و يدرك المشكلات التي تواجه مثل هذه الدعوة ، و التي يعمل خصوم اللغة العربية على تضخيمها ، و منها :

- * عدم توافر المراجع العلمية الكافية في اللغة العربية .
- * نقص المصطلحات العلمية في اللغة العربية .
- * اختلاف المصطلحات - أحياناً - بين الدول العربية .
- * ضعف أساتذة العلوم الجامعية في اللغة العربية .

إن هذه المشكلات و أمثالها لا تستعصي على الحل ، و لا يجوز أن تقف حائلاً أمام قضية حيوية بهذا المستوى من الأهمية و الخطورة ، و هناك حلول و مقترحات للتغلب عليها و تجاوزها . [راجع : " التعريب و مستقبل اللغة العربية " - عبد العزيز بن عبد الله ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم - معهد البحوث و الدراسات ، ص ٧٥ - ٧٦] و هذه مهمة ملقاة على عاتق المجامع اللغوية بالتعاون مع أهل الاختصاص و الخبراء المعنيين بذلك .

و لنا في تجربة الاتحاد السوفياتي العلمية مثلاً حياً فهم يترجمون إلى اللغة الروسية كل ما يصدر في العالم من كتب و دوريات و مقالات علمية ، و لم تقف لغتهم عائقاً دون ذلك . و هناك في فلسطين المحتلة تُدرّس العلوم في الجامعات و المعاهد العليا باللغة العبرية التي تنحصر في بيئة ضيقة محدودة ، بينما اللغة العربية قد اعتمدت في هيئة الأمم المتحدة لغة سادسة لشعوب الأرض كافة ، يتكلمها ما يزيد على ١٨٠ مليوناً من العرب ، و تهفو إليها قلوب مئات الملايين من المسلمين .

و لكن صدق إبراهيم حافظ حين رد على أهل العقوق من العرب ، و على ناكري الجميل من غيرهم ، حين قال على لسان اللغة العربية : [إبراهيم : ديوان ، ١ / ٢٥٣]

وَسِعَتْ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظًا وَ غَايَةً وَ مَا ضِقَّتْ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ
كَيْفَ أَصْبَقَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ وَ تَنْسِيْقِ أَسْمَاءٍ لِمَخْتَرَعَاتِ

أنا البحر في أحشائه الدرّ كامنٌ فهل سألوها الغواصّ عن صدّقاتي
فلا تُكلوّن للزمانِ فإنني أخاف عليكم أن تحين وفاتي

إن الدعوة إلى تعريب العلوم والمعارف الأخرى لا يعني - بحال من الأحوال - تحريم تعلم اللغات الأجنبية أو التقليل من أهمية ذلك .

فالحاجة تدعو إلى تعلمها وسيلة لا غنى عنها لحمل الدعوة الإسلامية من جهة ، و الاستفادة مما في مضامينها من العلوم والمعارف والتجارب والخبرات الإدارية والتنظيمية التي يقرها الإسلام . فهذا رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمر زيد بن ثابت أن يتعلم اللغة العبرية ، حين قال له : " إني لا آمن يهوداً على كتابي " فلم يمر شهر ونصف حتى تعلمه زيد حيث يقول : فكنت أكتب إلى يهود ، و إذا كتبوا إلي قرأت كتابهم . [البلاذري : فتوح ، ص ٤٨٠]
أما القضية الأخرى المتصلة بموضوع " التعريب " فهي نقل اللفظ أو الأسلوب من اللغات الأعجمية وإفراغه في قالب عربي ، و قد سماه القدماء " المَعْرَب " و هو عندهم استعمال العرب الألفاظ لمعانٍ في غير لغتها ، و قالوا عن تعريب الاسم الأعجمي : أن تنفوه به العرب على منهاجها . [السيوطي : المزهرة ، ١ / ٣٦٨] . و قد يطلق بعضهم على " المعرب " اسم " الدخيل " و لكن الباحثين المحدثين يفرقون أحياناً بينهما ، و يقولون : عن الدخيل هو لفظ أخذته اللغة من لغات أخرى في مرحلة من حياتها متأخرة من عصور العرب الخلف الذين يحتج بلسانهم . و تأتي الكلمة الدخيلة كما هي أو بتعريف طفيف في النطق . [ظاظا : كلام العرب ، ص ٧٩]
أي أن المعرب هو ما أفرغ في قالب عربي وفق الميزان الصرفي للغة العربية ، بينما الدخيل هو ما بقي على وزن غريب عنها . ثم إن المعرب هو ما استعمله العرب الذين يحتج بكلامهم ، و إن الدخيل ما جاء عقب ذلك .

و لدى تقصي أساليب القدامى في التعريب نلاحظ أنهم كانوا يعمدون على تغيير الأسماء الأعجمية إذا استعملوها ، فيبدلون الحروف التي ليست من حروفهم إلى أقربها مخرجاً ، و ربما أبدلوا ما بعد مخرجه أيضاً ، و يقول الجواليقي :
و الإبدال لازم لئلا يدخلوا في كلامهم ما ليس من حروفهم . و ربما غيروا البناء من الكلام الفارسي إلى أبنية العرب ، و هذا التغيير يكون بإبدال حرف من حرف ، أو زيادة حرف أو نقصان حرف أو إبدال حركة بحركة أو إسكان متحرك أو تحريك ساكن . و ربما تركوا الحرف على حاله لم يغيروه . فقالوا : " سراويل " و " إسماعيل " و أصلهما " سراويل " و " إسماعيل " و ذلك لقب السنين من الشين في الهمس . و ربما أحقوه بأبنيتهم ، درهم الحقوه بـ " هجرع " و حورب بـ " كوكب . و مما تركوه على حاله فلم يغيروه " خراسان " و كان الفراء يقول : بينى الاسم الفارسي ، أي بناء كان ، إذا لم يخرج عن أبنية العرب . [الجواليقي : المعرب ، ص ٥٤ و ما بعدها] [هجرع : أحق]
إن حرص العلماء القدامى و المحدثين على لغة القرآن جعلهم يرصدون كل معرب و دخيل فيها ، فوضعوا العديد من الكتب لهذه الغاية . [منها :

- * " شفاء الغليل " - الخفاجي .
 - * " المعرب من القرآن " - الشيخ حمزة فتح الله .
 - * "رسالة في تعريب الألفاظ الفارسية " - ابن كمال باشا .
 - * " التقريب لأصول التعريب " - الشيخ طاهر الجزائري .
 - * " الاشتقاق و التعريب " - عبد القادر المغربي .
 - * " التهذيب في أصول التعريب " - د . أحمد عيسى .]
- و جاء العصر الحديث ، و قد تخلفت أمتنا عن ركب الأمم الأخرى في ميادين الصناعة و العلوم . فاستغل المتفرجون من خصوم العربية هذا الواقع ليوجهوا سهامهم إلى لغتنا ، زاعمين أنها عاجزة عن الوفاء بالتزامات العصر العلمية ، مطالبين بالإبقاء على التبعية العلمية للدول الأجنبية ، و ذلك لتعطيل أي إنجاز جدي للتعريب ، رافعين شعارات :
التزام الموضوعية ، و اجتناب التعصب ، و المحافظة على المستوى ، و الانفتاح ، و الحداثة ، و المعاصرة ، و غيرها من المزاعم و الأوهام الباطلة . [انظر عبد العزيز عاشوري : اللغة العربية و الهوية الثقافية و تجارب التعريب - المستقبل العربي (بيروت) السنة الرابعة ، العدد ٣٧ ، نيسان ١٩٨١]
و رداً على هذه المواقف المشبوهة هبّ لفيّف من الباحثين العرب ، و العاملين في حقل العلوم الحديثة ، و فنّدوا مزاعمهم ، و ردوا على أراجيفهم ، و أظهروا لهم أن اللغة العربية لغة طيّبة لينة ، تنفرد بميزات فذة تجعلها قادرة على استيعاب كافة المعارف و العلوم و الفنون ، فهي غنية بمفرداتها و تراكيبها ، فيها طاقات كامنة هائلة تمكنها من التوسع و التطور عن طريق الاشتقاق - بأنواعه - و التوليد و النحت و الاقتباس و التعريب . [منها :

؟ مطلوب : " دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات " .
؟ المبارك : " اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي "]
و لعل خير شاهد حسي واقعي معاصر على صلاحية هذه اللغة لتدريس كافة العلوم ، ما نجده في الجامعات و المعاهد التي اتخذتها أداة وحيدة لذلك . فالآن قد مضى على تأسيس كلية الطب بدمشق أكثر من أربعين عاماً ، أغني خلالها أساتذة هذه الكلية المكتبة العربية بما لا يقل عن ثمانين مجلداً في فروع الطب المختلفة . كما أن كثيراً من الأساتذة الذين جربوا التدريس بالعربية - لا في دمشق وحدها - و إنما في القاهرة و بغداد و الرياض ، لم يجدوا عائفاً يذكر من طبيعة اللغة ذاتها ، و إذا كانوا قد اصطدموا بصعوبات معينة ، فهي خارج الإطار اللغوي . [

مطلوب :

دعوة إلى تعريب المناهج ، ص ٢٥ ، ٥٣]
و يرى الدكتور محمود الحاج قاسم و غيره أن قضية المصطلحات العلمية يمكن حلها ، فإما أن تترجم ، و إما أن تعرب . و الترجمة تعني أن نجد للمصطلح العلمي الأجنبي مصطلحاً علمياً عربياً . أما التعريب فإنه يعني أن تلفظ المصطلح العلمي الأجنبي كما هو و لكن بحروف عربية . [مجلة جامعة الموصل ، عدد ٢٩ السنة ٤ / ص ٢٣ . د . جميل الملايكة - كلية الهندسة - (بغداد)] و يقول أستاذ العلوم في الجامعة اللبنانية يوسف مروّة : لا مجال لشك بأن الحقائق و النظريات و الآراء و القوانين الفيزيائية و الرياضية و الطبية عالمية الصيغة ، دولية الصنعة ، إذ إنها لجميع الأمم و الشعوب على حد سواء ، إلا أن الرموز المستعملة للدلالة على هذه القوانين و النظريات تختلف من بلد إلى بلد و من أمة إلى أمة . [مجلة العلوم اللبنانية (بيروت) عدد مايو ، سنة ١٩٥٩]
و إذا كان مجمع اللغة العربية في القاهرة قد اتخذ قراراً بجوازها و قال : يجوز المجمع أن تستعمل بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم . [مجلة مجمع اللغة العربية (القاهرة) ج / ١ ، ص ٣٣]
فإننا نلاحظ أنه قد أشار إلى (الضرورة) التي تدفعنا لذلك .

و من هنا - ينبغي علينا - حرصاً على جمال لغتنا و صفاتها ، و صوتاً لأسلوبها و بيانها و بلاغتها ، ضبط عملية

التعريب ، بحيث لا تتسرب إليها تلك الأساليب الأعجمية بلباس عربي ، فتفسدها و تشوهها ، و نحن نختلف مع الخوري مارون غصن الذي دعا إلى الإكثار من الدخيل تمكيناً للعربية من مجاراة اللغات الحية . [مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق) ١٤ / ١٩٣٦ (مقال الخوري مارون غصن)] فلغتنا حية بروحها الخالدة ، متجددة بتجدد أهلها . و من هذه الأساليب التي نحذر منها ، و التي أشار إلى بعضها الباحثون ، تلك البنى الدلالية التي تسربت عن طريق الترجمة ، تحت ستار التوسع و الإغناء ، عن طريق بعض صور المجاز ، مثل : ذر الرماد في العيون ، ساد الأمن في البلاد ، ألقى الضوء على الفكرة ، و وضع النقاط على الحروف ، ضرب الرقم القياسي ... إلخ .

و إذا كان بعضهم يشجع عليها ، و البعض الآخر يتهاون بشأنها ، على أن تبقى في حدود ضيقة ، فإنني لا أرى موجباً لها ، فإذا كنا بحاجة إلى تعريب المصطلحات العلمية ، فما حاجتنا إلى مثل هذه التراكمات النافرة ، الخارجة على أساليب العربية ، المخالفة للذوق اللغوي ، علماً أن الأسلوب لا يعني المطابقة التركيبية فحسب ، بل ما يتضمنه ذلك التركيب اللغوي من نسق فكري و نهج إبداعي . و من جهة أخرى ، فمن يرسم الحدود التي سيفع عندها هذا الغزو الأسلوبي ، إذا ما فتحت النوافذ و شرعت الأبواب*!

و لقد أحسن من قال : للغة كالوطن يجب أن يكون الدخول إليه مقنناً و مرتبطاً بالمصلحة العامة ، لا أن تكون الحدود مفتوحة للاستيطان الأجنبي و الهجرات الوافدة بدون رادع و لا قيود ، فكما أن الأمة المستقلة هي التي لها حدود آمنة ، كذلك فاللغة الحية المستقلة هي التي لها حدود تحميها لا أن تكون أبوابها مشرعة بدون حراسة . [اللغة العربية و الوعي القومي : المقدمة ، ص ١٤]

أما لجهة المصطلحات العلمية فقد عُقدت عدة ندوات لإيجاد الحلول العلمية لها ، شارك فيها لغير من الأساتذة و الخبراء ، المختصين ، و ذلك برعاية المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، نذكر منها الندوة التي عقدت في الرباط - المغرب ، و التي خرجت بالمبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية المناسبة ، كما قدمت الاقتراحات و التوصيات اللازمة لمتابعة هذا الأمر . [راجع : المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم - مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي - الرباط (ندوة ١٨ - ٢٠ شباط ١٩٨٢)]

الباب الثاني \ الفصل الأول

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* القراءة و تدريسها

* المحفوظات و تدريسها

القراءة و تدريسها

القراءة عملية عضوية نفسية عقلية ، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة - الحروف و الحركات و الضوابط - إلى معانٍ مقروءة - مصوتة / صامتة - مفهومة ، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ و توظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها .

فمن الناحية العضوية تعد العين - و اليد عند المكفوفين - نافذة الإنسان و حاسته لرؤية الواقع المشاهد ، و قد أثبتت البحوث العلمية أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة تليها وقات سريعة أيضاً ، ثم تنتقل من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه بتكرار الحركتين السابقتين . وظهر من هذه البحوث أن العين تلتقط مجموعة من المادة المكتوبة في كل وقفة قصيرة ، يختلف مداها من شخص لآخر ، تبعاً لسرعة الشخص في القراءة ، و لمدى ما تلتقطه عينه من المادة المكتوبة في الوقفة الواحدة ، و لسهولة هذه المادة أو صعوبتها . و ذكروا أيضاً أن العين تقوم بذبذبات فوق الكلمات ، حينما تصادف مادة غير مألوفة ، أو إذا أدرك القارئ أنه وقع في الخطأ ، علماً أن الطفل يكثر من هذه الحركات في بدء تعلمه ، ثم تخف تدريجياً كلما زادت سيطرته على قراءته . [راجع : معهد التربية (الأونروا / اليونسكو) M / A / 1] و من هنا فإن سلامة العين من العيوب البصرية تأتي في مقدمة الشروط التي يجب أن تتوفر للإنسان القارئ ، لكي يتمكن من القراءة السليمة . و لما كانت القراءة الجهرية تستدعي تحويل لغة العين الصامتة إلى لغة الأذن المسموعة ، و ذلك باستخدام الجهاز الصوتي الذي يبدأ من الحنجرة و ينتهي بالشفتهين ، مروراً بالعضو الفاعل فيه " اللسان " ، كانت صحة هذه الأعضاء و خلو المخارج الصوتية من العيوب النطقية من العوامل الأساسية لضبط القراءة الجهرية و جودتها .

و من الناحية النفسية ، فالاستقرار النفسي و الاتزان العاطفي و الارتياح الجواني العام تعد من الأمور الخطيرة التي تفوق أهمية جميع العيوب الجسدية على اختلافها ، فالاضطراب النفسي ، و الاختلال العاطفي ، و الحالات النفسية الطارئة كالآلم و الخوف و غيرهما تُفقد الإنسان - أحياناً - السيطرة على أعضاء الجسد التي تقوم بعملية القراءة ، فإذا بالعين الباصرة لا تبصر ، و بالأذن السامعة لا تسمع ، و باللسان اللفظ لا ينطق و لا يتحرك ! .

أما أن عملية القراءة عملية عقلية فأمر لا يقبل الجدل و الاجتهاد لأن افتقاد أي عنصر من عناصر التفكير يفقد القراءة مضمونها و جدواها ، و تتحول - إذ ذاك - إلى عملية آلية بغاوية ، شبيهة بما يصدر عن الحيوان من أصوات عشوائية ، طلباً لإشباع حاجة عضوية أو تلبية لمظهر من مظاهر الغريزة الخلقية ، حتى و عن كانت هذه الأصوات - في بعض جوانبها - مفهومة لدى السامع ، لأن القارئ لا يعي ما يقول و لا يدرك ما يصدر عنه من خطأ أو صواب . و من هنا فقد أسقطت الشرائع السماوية و الوضعية حدود المسؤولية عن مثل هذا الإنسان .

و تجدر الإشارة ها هنا إلى أنه ينبغي التمييز بين ثلاثة أنواع من الأطفال غير العاديين ، النوع الأول : ثقيل الذهن ، بطيء التعلم ، و مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى رعاية خاصة من الأبوين ، و صبر و جلد من المدرسين ، و لا يجوز - بحال من الأحوال - تصنيفهم في خانة المتخلفين عقلياً . و النوع الثاني : المتخلف عقلياً ، و لا يستطيع أن يجاري الصف الأول في عملية التعلم ، و هؤلاء يجب عزلهم في مدارس خاصة بهم ، ترعاهم وفق الأساليب و الوسائل و الأدوات الملائمة لهم . و النوع الثالث : هو من كان قد افتقد عنصراً من عناصر التفكير ، التي لا يتم العقل إلا بها ، كمن تعطلت عنده الحواس المتصلة بعملية التعلم ، أو من كان مصاباً في دماغه ، بحيث فقد القدرة على الربط بين الخبرات الحياتية السابقة و بين الواقع المعاش ، و هذه الفئة عاجزة عن التعلم .

و هكذا ، يبدو لنا أن إتمام عملية القراءة الجيدة يتطلب إحساساً سليماً ، و وجداناً مطمئناً ، و عقلاً فاعلاً ، و نطقاً صحيحاً ، و إذا ما ربطنا القراءة بالكتابة . كان على المربي أن يتأكد من استعداد التلميذ - جسدياً و نفسياً و عقلياً - للتعلم قبل المباشرة بتعليم الطفل هاتين المهارتين .

و لا ننسى أن الوصول بالمتعلم إلى القراءة الجيدة يمر بمراحل متدرجة و متطورة ، تتدرج مع النمو المتكامل للطفل الإنسان ، و ترتقي في تطورها باكتساب الخبرات المعرفية ، ثم ممارستها في سلوكه المتنامي صعوداً ، للوصول إلى القدرة الذاتية دونما حاجة إلى مرشد أو معين .

- و لعل من الممكن رصد هذه المراحل بتنظيم منهجي مدرسي يقوم على التدرج الصفي التالي :
- * الاستعداد لتعلم القراءة و الكتابة (الصف التمهيدي) .
- * البدء بتعلم القراءة و الكتابة (الصف الأول الابتدائي) .
- * تعزيز مهارات القراءة و الكتابة الأساسية (الصف الثاني الابتدائي) .
- * الطلاقة في القراءة (الصف الثالث و الرابع الابتدائي) .
- * تعزيز الطلاقة في القراءة (الصف الخامس و السادس الابتدائي) .
- * المتابعة لتنمية القراءة الذاتية (المرحلة المتوسطة و ما يليها) .

أهداف تدريس القراءة العربية

تعد القراءة المهارة الأولى التي يلج بها التلميذ عالم المعرفة و الاستيعاب عن طريق المادة المكتوبة . و تنبثق أهداف تدريسها من أهداف تدريس اللغة العربية و وظائفها التي سبقت الإشارة إليها ، و هي تلخص بما يلي :

- * اكتساب مهارات القراءة الأساسية ، التي تتمثل في القراءة الجهرية ، مقروءة بسلامة في النطق ، و حسن في الأداء ، و ضبط للحركات و الضوابط الأخرى ، و تمثيل للمعنى .
- * القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة ، و استنباط الأفكار العامة و المعلومات الجزئية ، و إدراك ما بين السطور من معانٍ و ما وراء الألفاظ من مقاصد .

- * إثراء ثروة الطلاب اللغوية ، باكتساب الألفاظ و التراكييب و الأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة .
- * الاستفادة من أساليب الكتاب و الشعراء ، و محاكاة الجيد منها .
- * ارتقاء مستوى التعبير - الشفهي و الكتابي - و تنميته بأسلوب لغوي صحيح .
- * توسيع خبرات الطالب المعرفية و العلمية و الثقافية ، بما يكتسبه من بطون الكتب و المجلات و الصحف و غيرها من وسائل النشر و الإعلام .

- * جعل القراءة نشاطاً محبباً عند الطالب ، للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع و مفيد و مسل .
- * توظيف القراءة في اكتساب المعارف و العلوم ، و ذلك في العودة إلى المصادر و المراجع و الوثائق و البحوث و الدراسات المختلفة .

- * تمكين القارئ من تحقيق مردود أفضل نوعاً و أكثر كماً بجهد أقل و زمن أقصر ، عند أدائه لأعماله المختلفة ، و ذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه من اختزال في الجهد و الوقت مع جودة في الإنجاز .
- * مساعدة الطالب على تعلم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم . فالقراءة هي أداة التعلم

الأساسية و هي الجسر الذي يصل بين الإنسان و العالم المحيط به ، و إن أي إخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي إلى الإخفاق في الحياة المدرسية أولاً ، و قد يؤدي إلى الإخفاق في الحياة أيضاً .
* و أولاً و أخيراً ، تأكيد الصلة و تعزيزها بكتاب الله و سنة نبيه ، و الاعتزاز بما خلقه لنا الآباء و الأجداد و الأسلاف من تراث فكري و علمي و أدبي و لغوي ، و يجدر بنا ألا ننسى أن أول كلمة نزلت من السماء على قلب رسولنا الكريم هي قوله عز و جل : { اقرأ باسم ربك الذي خلق } [سورة العلق : الآية ١] . و هذا الأمر الجليل ينبغي أن يدفعنا إلى أن يكون كل واحد من أمتنا قارئاً ، طالباً لمزيد من العلم و المعرفة .

أنواع القراءة

انسجماً مع تعريف القراءة الذي صدرنا به هذا الموضوع لا نتصور وجود أكثر من نوعين للقراءة ، هما : القراءة الصوتية (الجهرية للسانية) ، و القراءة القلبية (العينية الصامتة) . أما التلقي و الاستقبال عن طريق الاستماع بواسطة الأذن فليس قراءة ، إذ القراءة تكون لما هو مرسوم مكتوب ، وليس لما هو مصوت مسموع . و لكن هذا لا يعني التقليل من أهمية حاسة السمع في أمر القراءة ، إذ يبدأ تعلمها - أولاً - سماعاً ، ليتحول إلى العين الباصرة أخيراً ، و إنما هو وصف لواقع ليس غير .

و كذلك لا يجوز الخلط بين أنواع القراءة و وظائفها و أساليب استخدامها بعد السيطرة عليها . فقراءة التحصيل عند الطالب ، و قراءة التقرير عند الموظف ، و قراءة التلخيص عند الباحث ، و أضرابها هي توظيف لهذه المهارة في حياة الإنسان الخاصة و العامة . [راجع : عبد الرحيم الأمين - معهد التربية (أونروا / M / 6 / A / أونروا / اليونسكو]
القراءة الصوتية (الجهرية للسانية) :

هي القراءة البرانية الواعية التي نجر بها ، بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان ، فنسمعها و نسمعها للآخرين . و لكي تتحقق القراءة الجهرية السليمة الجيدة ، ينبغي أن تتوافر لها الشروط التالية :

- * رؤية المادة المكتوبة - بكلياتها و جزئياتها - بشكل واضح .
- * إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الأصلية الصحيحة .
- * ضبط حركات القراءة و سكناتها و ضوابطها الأخرى حسب قواعد الإعراب و الأحكام اللغوية .
- * مراعاة علامات الوقف و الالتزام بها ، نظراً لما تتركه من تأثير على جودة القراءة و معناها .
- * تسكين أواخر الكلمات عند الوقف في آخر الجملة - العرب لا تقف على متحرك - .
- * التعبير عن المعاني المتكافئة و أثرها في نفس القارئ باللهجة المناسبة ، صعوداً و هبوطاً ، و انفعالاً و تمثيلاً .
- * مراعاة السرعة المناسبة لواقع الحال ، طبيعة مادة القراءة و أهدافها و مستوى طلاب الصف .

و لما كنا نستهدف الوصول بالقارئ إلى القراءة الجهرية الواعية ، أي أن يدرك مضامين ما يقرأ و يظهر على سلوكه ، كان لا بد من استيعاب نص القراءة : بألفاظه ، و عباراته ، و جملة ، و تراكيبه ، و أفكاره ، و معانيه ، و تحليله ، و نقده و تقويمه .

القراءة القلبية (العينية الصامتة) :

هي القراءة الاستيعابية الجوانية التي لا يستخدم فيها الجهاز الصوتي . فلا يتحرك لسان ، و لا ينبس الفم بينت شفة ، بل تتم عن طريق العين الباصرة التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ ، حيث تستوعب المعاني و الأفكار . و من الخصائص التي تميزها عن القراءة الجهرية ما يلي :

- * إنها أكثر وظيفيةً و استخداماً في الحياة الخاصة و العامة ، بدءاً من الحياة المدرسة ، مروراً بساعات العمل اليومية ، و انتهاءً بأوقات الفراغ البعيدة .
- * توفر الوقت على القارئ ، إذ هي أسرع في الأداء لتخلصها من أعباء النطق و بعض أحكام الإعراب .
- * تجلب الراحة و الاستمتاع لصاحبها ، بعيداً عن إزعاج الآخرين أو الانزعاج بهم .
- * تتيح للقارئ القيام بعمليات التفكير العليا بهدوء و انسجام ، إذ يستطيع التحليل و التركيب و الاستنتاج ، كما تتيح له تقصي المعاني المتوارية بين السطور و في ثنايا الألفاظ .
- * إنها الرسالة المضمونة التي لا يفحصها إلا صاحبها ، و لا يعرف محتواها إلا قارئها ، يعلن ما يريد إعلانه ، و يطوي في قلبه ما يرغب في كتمانها .

طرائق تدريس القراءة العربية

لما كانت طرائق تعليم القراءة العربية قد تأثر أصحابها بنظريات علم النفس التربوي ، النابعة عن عقائد و مبادئ فلسفية لم تثبت صحتها ، و لما كانت هذه النظريات بعيدة كل البعد عن العلوم المادية التجريبية ، كان علينا أن نتجاوز ما يخالف الصواب منها ، و ذلك بالعودة إلى الطفل و مزاياه الإنسانية ، و إلى العربية و خصائصها اللغوية . و في الوقت ذاته نبحث عن كل نافع و مفيد في مجال الأدوات و الوسائل التعليمية / التعلمية ، التي تقدمها لنا التكنولوجيا التربوية الحديثة . من دائرة الطفل و واقعه التعليمي ، و في إطار اللغة بشكلها و مضمونها ، و بتنوع الوسائل و تطويعها ، نعمل على ابتكار الأساليب المشوقة الجذابة لإنجاح عملية و تدريس القراءة و الكتابة للأطفال السنة الأولى . لقد أكثر الباحثون من طرح أسماء لطرائق تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة ، التي تُعد من أشد مراحل التعليم خطورة و حساسية ، و ذلك لما يترتب عليه من آثار ، حسنة أو سيئة ، في حياة الأطفال المستقبلية .

و لعل تعدد هذه الأسماء جاء من عدم التمييز بين الطريقة و الأسلوب ، فكان أكثر ما طرح من تسميات لا يدعو أن يكون أسلوباً أو طريقة فرعية انبثقت عن الطريقة الأم . إذ إن الطريقة هي الكيفية الدائمة التي لا تتغير مهما طال الزمن ، بينما الأسلوب هو الكيفية المؤقتة أو ما كان قابلاً للتبدل وفق المعطيات المتوافرة . و تعليم اللغة - أية لغة - لا يكون إلا بإحدى طريقتين اثنتين ، هكذا كان الحال في الماضي ، و هو عليه في الحاضر ، و سيبقى كذلك في المستقبل ، بعيداً عن النظريات و أصحابها و الفلاسفات و مضامينها . فمنذ بدأ تعليم اللغات بشكل منظم اكتشف الباحثون و العلماء أن أصغر وحدة تعليمية / تعلمية هي " الحرف " الذي لا معنى له بذاته ، و أن أكبر وحدة لغوية هي " النص " الذي يؤلف معنى متكامل . و رأى الباحثون أيضاً أنه إذا كان لا معنى للحرف بذاته في بداية الأمر ، فإن ضم حرف إلى آخر يكون كلمة قد يكون لها معنى بذاتها ، و إن ضم كلمة إلى كلمة يكون جملة تؤدي معنى محدوداً . و إن تنسيق عدد من الجمل في سياق معين يصل بنا إلى النص الذي هو الوحدة الطبيعية لوظيفة اللغة الأساسية . و في الوقت ذاته لو عكسنا اتجاه السير ، نجد أن النص مكون من الجمل ، و الجملة مؤلفة من الكلمات في نسق معين ، و الكلمة تتشكل من حروف مترابطة في كيان مستقل ، لها دلالتها عند قارئها و سامعها . و هكذا نجد أن الوصول إلى الطاحون هو الغاية التي يسعى إليها أصحاب النظريات المختلفة في حقل تدريس اللغات

، و أن ما يجعل هذا الباحث أو ذاك يُفضّل طريقة على أخرى أو أسلوباً على آخر ، إنما هو ما يحمله من أفكار حول واقع الإنسان و عقله و فكره و كيفية اكتسابه للمعرفة ، أو ما يراه في اللغة من الخصائص و المزايا . من هنا نستطيع القول : هناك طريقتان اثنتان لتدريس القراءة العربية في الصف الأول الابتدائي ، هما :

١. الطريقة الجزئية / التركيبية .
٢. الطريقة الكلية / التحليلية .

و تدرج تحت كل واحدة منهما عدة أساليب أو طرائق فرعية ، قد تجعلنا نأخذ بأسلوب من ينظر بهذه الطرائق مجتمعة ، فيأخذ بأكثر محاسنها ، و يتجنب أكثر معاييبها ، مدركين أن نجاح هذه الطريقة أو تلك لا يحدده تجريب يشرف عليه الخبراء ، و تُحشد له الطاقات الممتازة و الوسائل و الأدوات و غيرها من عوامل النجاح المتنوعة ، ليصار إلى تعميمها كطريقة جيدة . إن الطريقة الناجحة هي التي يحقق فيها المدرّس العادي نجاحاً مقبولاً ، حينما يؤديها بنفسه بعد تدريب عادي ، يتاح له و لأمثاله من المدرسين في واقع الحال .

١. الطريقة الجزئية - التركيبية :

تُسمى هذه الطريقة بـ " الجزئية " لأنها تبدأ بتعليم الجزء - الحرف / المقطع - أولاً ، ثم تركيب الجزء إلى جانب الجزء لتكوين الكلمة ، و تركيب الكلمة إلى جانب الكلمة لتكوين الجملة ، ثم تركيب البناء اللغوي المتكامل من هذه المداميك الثلاثة .

و تدرج تحت هذه الطريقة الأساليب " الطرائق الفرعية " التالية :

الطريقة الهجائية :

و تقوم على :

أ- تُعلم الحروف الهجائية بأسمائها و صورها ، وفقاً لترتيبها الأبجائي : ألف " ا " ، باء " ب " ، تاء " ت " ... إلخ . و بعد الانتهاء من تعلم جميع الحروف ، يبدأ توظيفها في مقاطع و كلمات ، بحيث يتعرف التلاميذ إلى جميع الحروف ، يبدأ توظيفها في مقاطع و كلمات ، بحيث يتعرف التلاميذ إلى جميع الحروف بأشكالها المختلفة في أول الكلمة و وسطها و آخرها .

ب- تُعلم الحروف الهجائية مرتبطة بالحركات الثلاث : الفتحة " _ " ، الضمة " ^ " ، الكسرة " _ " ، " ب " ، " ب " ، " ب " . و هكذا حتى انتهاء جميع الحروف الأبجدية ، ثم يجري استخدامها في بناء المقاطع والألفاظ .

ت- تُعلم الحروف الهجائية من خلال الكلمات ، فتُهجى كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته ، و هكذا مع بقية الحروف في الكلمة الواحدة . و في هذه الحال لا يشترط الترتيب الأبجائي ، إذ يمكن البدء بالحروف الأكثر سهولة و يسراً - لفظاً و كتابة - مثل (بَرَدَ - باء - فتحة " ب " ، راء - فتحة " ر " ، " بَر " ، دال - فتحة " د ") بَرَدَ .

الطريقة الصوتية :

لا تختلف هذه الطريقة عن سابقتها إلا بكونها تعتمد أصوات الحروف لا أسمائها . فحرف " الراء " لا يقدّم للأطفال على أنه " راء " بل على أنه صوت " ر " . و هكذا الأمر مع بقية حروف الكلمة الواحدة . فالطفل يقرأ كلمة " دَرَسَ " على أنها ثلاثة أصوات " د - ر - س " مجتمعة .

و المشكلة التي تواجه المدرّس في بداية الأمر ، هي انه يضطر إلى تقديم أصوات الحروف الثلاثة الأولى و رموزها من خلال ألفاظ لا يُتاح للطفل أن يتعرف إلى أصوات جميع مكوناتها . و لكن هذه المشكلة لا تلبث أن تزول ، إذ تُشكل كلمات الدروس اللاحقة من الحروف التي سبق للأطفال أن تعلموها في الدروس السابقة ، و بذلك لا يكون في الدرس الجديد الواحد سوى صوت الحرف الجديد و رمزه مكتوباً . و تربط - عادة - القراءة بالكتابة ، فكلما تعلم الطفل صوتاً جديداً يُفرغ هذا الصوت مباشرة برمزه المكتوب ، و يعرض بوضوح تام أمام الأطفال ، و يدربون على كتابته قبل الانتقال إلى حرف جديد . و تعزز الحروف المعطاة - بأشكالها المختلفة - باستعمالها في تكوين مادة قرآنية / كتابية في الدروس اللاحقة ، و ذلك في نطاق جمل تامة المعنى ، و قد تطور هذه الجمل لتصبح نصاً محدوداً مكوناً من بضع جمل مترابطة في معناها و مبنائها .

و كما لاحظنا ، تُسرّب الحركات الثلاث مع الدروس الأولى ، و يرى بعض الباحثين ضرورة الربط بين المد القصير و المد الطويل ، فحينما تقدم إليهم الضمة تربط بالواو ، و كذلك الحال لبن الكسرة و الياء ، إذ غالباً ما يُستعان بهذه الحروف " ا ، و ، ي " في تكوين كلمات مألوفة جديدة ، تناسب مدارك الأطفال و قدراتهم . و أخيراً ، إذا كانت الطريقة الأبجائية الهجائية تتطلب الالتزام بالتدرج الأبجدي ، فإن الطريقة الصوتية متحررة من هذا الالتزام - تقديماً و تأخيراً و ترتيباً - إذ تصح سهولة الحروف - لفظاً و كتابة - و إعداد مواد القراءة و الكتابة المترابطة هي التي تحكم عمل المؤلف و المدرّس معاً .

ب- الطريقة الكلية - التحليلية :

هي كلية لأنها تبدأ من كليات تتكون من أجزاء ، تشكل مجموعها كلاً متماسكاً يؤدي معنى بذاته . و هي تحليلية لأن تعليم هذه الكليات للأطفال لا يتم إلا بتحليلها إلى أجزائها و مكوناتها ، و اكتشاف العلاقات القائمة بينها . و يندرج تحت هذه الطريقة مجموعة من الطرائق الفرعية ، تكتسب تسمياتها من الواقع الذي تنطلق منه ، لعل أهمها ما يلي :

طريقة الكلمة :

تُعرض الكلمة المختارة أمام الأطفال ، يقرأها المعلم أولاً و يحاكيه الأطفال ثانياً ، و يُكرر هذا العمل مرات كافية ، حتى تنطبق صورتها في أذهانهم . و قد تربط الكلمة بصورة تساعد الطفل على تذكرها و استقرار معناها ، و في مرحلة لاحقة يلجأ المعلم إلى تحليل هذه الكلمات بهدف الوصول إلى الحروف التي يريد تعليمها لأطفاله .

طريقة الجملة :

هي التي تبدأ بجملة تامة المعنى . و طريقتها أن يقدّم المعلم لأطفاله جملة قليلة الألفاظ مألوفة المعاني ، و لا تختلف خطواتها الباقية عن خطوات طريقة الكلمة .

طريقة العبارة :

هي طريقة الجملة ذاتها ، إلا أن العبارة لا يشترط فيها المعنى التام ، فيقدم اختيار ألفاظ العبارة على معناها المتكامل .

طريقة القصة (و الأغنية أيضاً) :

هي تطوير لطريقة الجملة ، فبدلاً من أن يكون الدرس جملة واحدة ، محدودة بمعناها ، يكون بضع جمل تشكل

حكاية بسيطة أو أنشودة جميلة .
و يرى بعض المرين أن نظرية الكل التي تُتبع في تعليم القراءة هي التي ينبغي أن تتبع في تعليم الكتابة أيضاً ، و ذلك بأن يتدرب الأطفال على كتابة الكلمات أولاً ، ثم ينتقل بهم المعلم إلى تدريسهم على كتابة الأجزاء التي تتكون منها . [الجمبلاطي : " الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية " ، ص ٧٣]

الطرائق بين المحاسن و العيوب

حاول الباحثون رصد محاسن طرائق تدريس القراءة و عيوبها ، فأظهر بعضهم ميلاً إلى هذه الطريقة أو تلك . و لعل المتتبع لآراء هؤلاء الناس يجد الكثيرين منهم يميلون للطرائق الكلية ، لا لأنها أكثر انطباقاً على واقع اللغة العربية ، بل تأثراً بثقافة اكتسبوها أو بشهادة جامعية حملوها ، أو تقليداً لنظريات في علم النفس تلقفوها و تسربلوا بها ، و اتخذوها حقائق علمية صاروا يبنون آراءهم و اجتهاداتهم عليها ، حتى أصبحت في نظرهم " بديهيات " لا تقبل المناقشة أو الجدل . [الجمبلاطي : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص ٧٣] في حين لو عادوا إلى أصحاب هذه النظريات و من جاء بعدهم من أصحاب مدارس علم النفس التربوي المختلفة ، لوجدوا أن أصحاب المدرسة الواحدة لم يتفقوا فيما بينهم ، و لم يدعوا أنها حقائق علمية ، بل هي آراء اجتهادية مبنية على وجهة نظر معينة للإنسان و للحياة و للمعرفة ليس غير . و في حالات كثيرة نجد اللاحقين ينقضون السابقين منهم و يحملون عليهم بأشد العبارات الجارحة . و مع ذلك نجد هذا النفر من الباحثين مازالوا يعضون على هذه الآراء بالنواجذ ، فكانما يمثلون ما رآه ابن خلدون بشأن المغلوبين على أمرهم ، حين قال : المغلوب مولع أبداً بالافتداء بالغالب في شعاره و زيه و نخلته و سائر أحواله و عوانده . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ١٤٧] إن التقليد هو أشد ما ابتليت به هذه الأمة في عصور الانحطاط الفكري ، التي لن تقوم لها قائمة إلا بالمعانة الفكرية التي توجد عند العلماء القدرة على الابتكار و الإبداع في حقول المعرفة المختلفة ، و من هنا كان علينا أن نرصد هذه المحاسن و تلك المعايير ، بعيداً عن التبعية و الهوى الذي لا يعني من الحق شيئاً .

محاسن الطريقة الجزئية / التركيبية و معاييرها :

يمكن أن تلخص محاسنها بما يلي :

* إنها طريقة منطقية مندرجة ، تبدأ بتزويد المتعلم بأدوات البناء قبل المباشرة بتشبيده .
* تزود الأطفال بمفاتيح القراءة - حروفها - فيسهل عليهم قراءة أي كلمة جديدة عليهم من خلال معرفتهم لأجزائها .

* تنسجم مع طبيعة اللغة و واقعها ، خاصة و أن اللغة العربية - إجمالاً - لغة صوتية هجائية .
* تسهل عملية تعلم الكتابة ، جنباً إلى جنب مع القراءة ، فكل حرف يتعلم الأطفال صوته يُفرغ في رمزه المكتوب ، فيتدربون على كتابته .

* و أخيراً تقوي الأطفال في الخط و الإملاء ، إذ يتاح للطفل الوقت الكافي ليتدرب على كتابة الحروف و ربطها فيما بينها لتكوين المقاطع في الكلمة الواحدة .

و مع هذه المحاسن ، يمكن ذكر العيوب التالية :

* تبدأ بتعليم الحرف الذي لا معنى له عند الأطفال ، و قد تؤدي بهم إلى السامة و الملل .
* تقلل من أهمية الفهم و الإدراك ، فهي تقدم النطق و القراءة على المعاني و المفاهيم .
* تؤدي بالتلميذ إلى البطء في القراءة ، حين يقرأ كلمة كلمة و حرفاً حرفاً .
* تخالف طبيعة رؤية العين للمادة المقروءة ، إذ تبصرها جملة لا أجزاء .
* و هناك ماخذ ثانوية أخرى لا تستحق الذكر ، لأنها من صعوبات القراءة و الكتابة التي لا علاقة لها بهذه الطريقة أو تلك .

محاسن الطريقة الكلية / التحليلية و عيوبها :

لدى النظر الفاحص بآراء العاملين في حقل التدريس القراءة نجدهم يثبتون للطريقة الكلية المحاسن التالية :
* إنها أكثر تشويقاً و استجابة لحاجات الطفل النفسية ، إذ تتيح للمدرس المجال لاختيار الموضوعات التي تستهوي الأطفال و تلبى رغباتهم ، ثم وضعها بقالب قصصي قريب من عقولهم .

* تهتم بمعاني مادة القراءة و مدلولات ألفاظها .

* تساعد على تكوين قارئ سريع - مستقبلاً - لأن الطفل يتدرب على قراءة الجملة دفعة واحدة .

* إنها تتفق مع نظرية علم النفس الحديثة " الجشطت " .

و من جهة أخرى تُرصد لها العيوب التالية :

* تقلل من أهمية الحروف و دورها في بناء الألفاظ ، و بالتالي لا يستطيع الطفل قراءة أي كلمة من خارج كتابه المدرسي .

* تقود الطفل إلى الخلط بين الكلمات المتشابهة ، لأن الطفل حفظ صور الكلمات عن ظهر قلب ، دون أن يتعرف إلى مكوناتها و أجزائها .

* تؤدي إلى ضعف في الخط و الإملاء ، و بخاصة إذا لم يُنح للأطفال المدرس الجيد الواعي لمسؤولياته و واجباته .

* ثم ظهرت بعض العيوب الفنية في أثناء تطبيقها ميدانياً ، مما دعا بعض الناس إلى التندر عليها . [الجمبلاطي :
الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص ٥]

لا داعي لمناقشة المحاسن و العيوب التي رصدها الباحثون لمختلف الطرائق ما دمنا سنعتمد الطريقة التي نراها أكثر توافقاً مع طبيعة اللغة العربية و واقعها من جهة ، و مع الطريقة الصحيحة في التفكير و اكتساب المعرفة عند الأطفال من جهة أخرى .

و لكن لا بد من وقفة قصيرة عند جانب من جوانب نظرية " الجشطت " التي تأثر بها أكثر القائلين بتقديم الطريقة الكلية على سواها من الطرائق الأخرى . و ذلك تحت تأثير أن إدراك الأشياء ، و عقلها عند الإنسان - صغيراً و كبيراً - يتم جملة ، أي أن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء ، بينما الواقع ليس مطابقاً لهذا الاعتقاد ، و يبدو أن خلطاً قد جاء من عدم التمييز بين الإحساس و الإدراك ، إذ من المسلم به أن الإحساس بواقع ما يتم جملة ، فنحن نرى الشجرة كاملة ، و نرى الإنسان جسداً متكاملًا ، و نرى الجملة دفعة واحدة ، و لكن هذه الرؤية الأولية لا نعدو أن تكون إحساساً بالواقع عن طريق عين الوجه ، و أن الحكم على هذا الواقع أو ذاك لا يصدر مباشرة ، إذ تعود العين ثانية و ثالثة و ... للالتقاط أجزاء هذا الواقع قبل إرساله إلى الدماغ لإصدار الحكم عليه ، فيقول : إنها شجرة كذا ، و

هذا الإنسان هو فلان من الناس ، و هذه الجملة مكونة من هذه الكلمات التي تتحدد دلالتها بحروفها و أجزاءها . إذن ، الإدراك الصحيح هو الذي يصدر عن طريق عين العقل لا عين الوجه ، و عين العقل لا تصدر حكماً صحيحاً إلا بمعرفة أجزاء هذا الكل أو ذلك ، و بخاصة تلك الأجزاء التي تميزه عن سواه من الكليات المشابهة ، و إلا وقع الخلط بينها . و هناك تكون المعلومات الخاطئة و الأفكار السطحية و القراءة الآلية البغائية . و قد أصاب الجاحظ حين قال :

فلا تذهب إلى ما تُريك العين و اذهب إلى ما يُريك العقل [الجاحظ : كتاب الحيوان ، ١ / ٣٠٧]

و لعل هذه الحقيقة الدامغة هي التي دفعت أصحاب نظرية " الجشطلت " إلى إعادة النظر ببعض جوانبها ، فقال بعضهم بالاستبصار القبلي و الاستبصار البعدي ، و ما الاستبصار القبلي الذي أصروا على تسميته استبصاراً إلا إبصاراً بالعين الباصرة ، و أما الاستبصار البعدي فهو الإدراك العقلي الحقيقي الذي جاء عن طريق البصيرة " العقل " . فقد تعدم العين الباصرة ، و مع ذلك تبقى البصيرة فاعلة بمؤازرة نوافذ أخرى من الحواس ، كالسمع و اللمس و غيرهما . و من هنا كانت خطورة إهمال الحرف - أو التقليل من دوره و أهميته - في القراءة و الكتابة ، و بخاصة في اللغة العربية . لأن الحرف الواحد ، لا بل النقطة الواحدة قد تقلب معنى الكلمة رأساً على عقب ، نحو : باب ناب ، فرحة فرخة إلخ . و قد يكون الأمر أقل خطورة في اللغات اللاتينية ، حيث أن سقوط حرف - أحياناً - من الكلمة قد لا يعطلها أو لا ينقلها إلى دلالة أخرى .

و لقد أحسن أحد الباحثين حين قال في هذا الخصوص : و إذا كان لا قيمة للحرف وحده منتزِعاً من سائر الحروف ، و إنما قيمته في وظيفته التي يؤديها مرتبطاً بسائر الحروف ، و إذا كان لا قيمة للكلمة وحدها منتزعة من سائر الكلمات ، إنما قيمتها في وظيفتها التي تؤديها مرتبطة بسائر الكلمات ، و إذا كان لا قيمة للعبارة منتزعة من سائر العبارات ، إنما قيمتها في وظيفتها التي تؤديها مرتبطة بسائر العبارات ، فإنه في الوقت ذاته لا يمكن استيعاب النص بمضامينه إلا باستيعاب جملة و عباراته ، و لا يمكن استيعاب جملة و عباراته إلا بمعرفة ألفاظه و مفرداته ، و لا يمكن التعرف إلى معاني هذه الألفاظ إلا بإدراك أجزاءها التي ترسم حدودها و تحدد هويتها و معانيها . [التنمية اللغوية و المواقف الاجتماعية ، ص ١٣ (المطبعة الوطنية و مكتبتها - عمان) مطبوع على الشموع ، رام الله ، تشرين الثاني ١٩٦٣]

و مع كل المخاطر التي نشأت نتيجة لهذه النظرية في مجال تدريس القراءة للأطفال الجدد ، فإن بعض المناهج العربية مازالت تأخذ بها ، فيعتمدون الطريقة الجميلة . وهنا لابد من توضيح الإهمال اللاحق بالحرف عند الأخذ بها ، فالعالم لا يصل إليه إلا بعد سلسلة من خطوات ، تبدأ بالمحادثة ، تتلوها قراءة الجملة بالصورة ، ثم تجريد الجملة من الصورة ، و بعدها تجريد الكلمة من الجملة ، ثم تجريد المقطع من الكلمة ، ليصل في النهاية إلى تجريد الحرف من المقطع الذي ورد فيه . و لعل الحق في جانب أحد الخبراء التربويين في هذا الشأن حين قال : إن المعلم يصل أحياناً إلى خطوة تجريد الحرف و قد تعب أو أدركه الوقت ، فلا يعطي خطوة تجريد الحرف الجهد الكافي ، مما يعكس سلباً على معرفة الطفل للحرف ، اللبنة الأولى في الكلمة . [د . فخري طلمية 80 / 2 - Doc. L. E. 2 - دائرة التربية و التعليم - الأنروا / اليونسكو]

و هكذا تقع في المشكلة لنعود فنبحث عن حل لها يثراء الكتاب المدرسي بالتدريبات المرافقة لمحاولة إيجاد حل لما صنعتة أيدينا . علماً أن أي حل نصل إليه سيكون بداية لمشكلة من نوع آخر . و لعل اللبس الذي وقع فيه بعض العاملين في حقل التربية و التعليم جاءهم من تجارب خدعتهم بظاهرها ، و ذلك حين حشدوا الطاقات البشرية و المادية و التربوية في مدرسة ما لصف ما ، فحصلوا على شيء من النجاح ، قياساً على واقع معين ، فعمموا في أمر لا يجوز التعميم فيه ، فهو من قبيل الخاص ليس غير . و أخيراً أعود لأذكر المعرّمين بنظرية " الجشطلت " أن اعتراضات كثيرة قد وجهت لهذه النظرية و لأصحابها من فريق آخر من علماء النفس ، فراك هؤلاء المعترضون أن علماء نفس " الجشطلت " إنما تمخضوا عن كلمة ، راحوا يرددونها في كل المناسبات و كأنها كلمة سحرية ، و كأنها تحمل في طياتها حلاً لألغاز الكون كله . [جيوم : علم نفس الجشطلت ، ص ٣٠٧]

الطريقة الكلية - الجزئية " التحليلية / التركيبية " :

لا نقول جديداً إذا قلنا بوجود الاستفادة من محاسن جميع الطرائق و تجنب عيوبها . و قد تكون الطريقة التي تبدأ من الكلمة البسيطة المألوفة لدى الأطفال هي التي تجمع أكثر المحاسن ، و تتعد عن أكثر المساوئ ، فمن جهة تبدأ من لفظ له معناه و دلالاته عند الأطفال و يصلح مادة للحوار معهم ، و من جهة أخرى تمكن المدرّس من تحليل هذه الكلمة إلى أصواتها الملفوظة و رموزها المكتوبة ، و تدريبهم على نطقها و كتابتها . و قد لا تتجاوز كلمة الدرس الأول حرفين اثنين يكونان كلمة ثلاثية " باب " أو ثلاثة أحرف في أكثر تقدير . إن تقديم هذه الكلمة أو تلك درساً أولياً للأطفال لا يعني - بحال من الأحوال - أن صعوبات هذا الدرس - قراءة و كتابة - ستقدم إليهم دفعة واحدة في ساعة واحدة ، بل توزع هذه الصعوبات على ساعات متعددة ، تتخللها نشاطات و ألعاب مشوقة و هادفة تمهد لتدريبهم عليها . علماً أن الكلمة التي ينبغي أن تربط بمدلولها عند تقديمها للأطفال ستتحول إلى جملة في الدروس اللاحقة للدرس الأول ، لتصير بضع جمل في السرعة الممكنة ، إذ كلما تمكن الأطفال من حرف جديد كلما سنحت الفرصة أمام المعلم لإثراء ثروتهم اللغوية بمفردات و جمل مركبة من هذه الحروف ، تساعد في تعزيز مهارات القراءة و الكتابة التي قدمت لهم من قبل ، و في الوقت ذاته تتيح له تقديم مواد القراءة بأسلوب أكثر إثارة و تشويقاً . إن الالتزام بهذه الطريقة لا يعني أن الأطفال سيظلون مشدودين إلى كلمة الدرس و جملته ، و ما يترتب على ذلك من سأم و ملل . إذ إن الحوار الهادف و اللعب المنظم و القصة المشوقة ، مع ما يتبع ذلك من استخدام اللوساتل المعينة و الأدوات التربوية الحديثة ، تعد من قواعد هذه الطريقة و مكملاتها . و لكن مهما أدخلنا من نشاطات و ألعاب و أساليب لتشويق الأطفال و ترويضهم ، لا يعفينا ذلك كله من تعزيز أهداف الدرس الأساسية التي تتمثل بقراءة الكلمات الجديدة و الجمل الجديدة ، ثم العمل على تحليلها إلى مقاطعها و حروفها و إعادة تركيبها ، و كتابة كل جديد فيها . و في جميع الأحوال ، فإن محاسن طريقة قرائية ما لصف المبتدئ لا يظهر أثرها الحسي إلا من خلال كتاب يجسدها منهجاً متكاملًا : هدفًا ، و مادةً ، و عرضاً ، و أسلوباً ، و وسيلةً ، و إخراجاً . و نجاح هذه الطريقة أو تلك ، يتوقف - أولاً و أخيراً - على المدرّس " الإنسان " الذي يبقى الفيصل في نهاية الأمر . و مهما كانت الطريقة التي نعتمدها في تدريس اللغة العربية للأطفال في بداية أمرهم ، فإن من الأهمية بمكان أن نعتني بضبط مخارج الحروف و مواضعها من الفم ، فلكل حرف مخرجه . و قد رأى الخليل بن أحمد الفراهيدي قديماً ، أنه لتبين الحرف و مخرجه تماماً يلفظ ساكناً و قبله ألف ، فيقال - مثلاً - لتبين نطق حرف " الباء " يقال : أب ، و لتبين نطق حرف " الراء " يقال : إر ... و هكذا و لقد رصد لنا أصحاب علم التجويد هذه المخارج بمنتهى الدقة على الشكل التالي :

الهمزة و الهاء : من أقصى الحلق ، و العين و الحاء من وسطه ، و الغين و الخاء من أعلاه ، و القاف من أقصى اللسان ، و يليها مخرج الكاف ، و الجيم و الشين و الباء من وسطه ، و الطاء و التاء و الدال من طرف اللسان مع أعلى الحنك ، و الظاء و الذال و التاء من طرف اللسان مع أطراف الثنايا - الأسنان في مقدم الفم - العليا ، و الصاد و السين و الزاي من طرف اللسان و فوق الثنايا ، و تليها من أطراف الثنايا النون ، و أسفلها مباشرة الراء و الصاد من حافة اللسان من جهة الأضراس اليمنى .

أما تدريس نص القراءة للتلاميذ فيما بعد ، فينبغي أن يُراعى فيه - شكلاً و مضموناً - الإرشادات التالية :

- * ضبط الحركات لجميع حروف الكلمة .
- * الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى : كالشدة ، و المدة ، و همزة الوصل ، و التنوين و غيرها .
- * مراعاة السرعة المناسبة في أثناء القراءة .
- * إظهار الانفعال بالمادة المقروءة ، و ذلك بتنوع الصوت مع تنوع الأساليب اللغوية (خبري ، استفهامي ، نداء ... إلخ) .

* مراعاة علامات الوقف ، بحيث يكون الوقف قصيراً على الفاصلة ، مع تحريك أواخر الكلمات ، و أن يكون تاماً عند النقطة ، مع تسكين أواخر الكلمات .

* اكتشاف الأفكار العامة ، و الأفكار الجزئية المنتمية لكل فكرة رئيسية .

* التعرف إلى معاني المفردات الجديدة من خلال سياقاتها ، مع الإشارة إلى معانيها المتداولة الأخرى .

* التعرف إلى التراكيب اللغوية الجديدة ، ثم تحليلها إلى عناصرها المكونة لها ، مع إدراك العلاقات القائمة فيما بين أجزائها ، و كيفية استخدامها في سياقات لغوية أخرى .

* متابعة تسلسل أفكار النص - زمنياً و فكرياً .

* الاستفادة من المعلومات و المعارف - على أنواعها - التي يشتمل عليها النص .

* استخلاص القيم و الاتجاهات و المواقف التي يوحى بها النص ، لترسيخ ما كان نافعاً و اجتناب ما كان ضاراً منها .

تدريس اللغة العربية

بطريقة الوحدة " النص " :

كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة ، لدرجة أن بعضهم حاول أن يفلسفها ، أي أن يجعل لها فلسفة تقوم عليها ، و لعل إضفاء هذا الثوب الفضفاض لا يرفع من منزلتها ، كما أن بعدها عن المفهوم الفلسفي لا يحط من قدرها . علماً أن موضوع " الوحدة " هذا يطرح قضيتين اثنتين ، أولاهما : توحد كتب اللغة العربية المنهجية الصفية في كتاب واحد يجمع بين فروعها المختلفة بتوازن تام ، بدلاً من الإبقاء عليها موزعة في كتب متعددة . و ثانيتهما : اعتماد الطريقة المفضلة لتدريس اللغة العربية . هل تدرس فروعاً مستقلة ، أو وحدة كاملة لا يجوز الفصل بين فروعها المتحدة في وظائفها و واقعها * . و إذا اعتمدت وحدة اللغة ، فما هي نقطة البداية في التدريس * و ما هي الوحدة الطبيعية الصغرى التي ينبغي الانطلاق منها * فيما يتعلق بالقضية الأولى و تسهيلاً لعملية التدريس المنهجي الصفي ، يُفضل اعتماد الكتب المتعددة بتعدد فروع اللغة القائمة حالياً ، و ذلك على أمل أن يتمكن العاملون في حقل تدريس اللغة العربية من وضع منهج متكامل متدرج في سلسلة من الكتب لمرحل التعليم المختلفة ، تعتمد نصوصاً متدرجة لتدريس اللغة : بقواعدها الإملائية و قوانينها النحوية ، و أحكامها الصرفية ، و أنماطها الأسلوبية الوظيفية ، أي إعداد كتاب لغوي واحد للصف الواحد ، و حينما نقول بأحادية الكتاب لا نعني العديدة الرياضية ، فقد يفرض واقع المنهج سلسلة من الكتب في العام الدراسي الواحد . أما القضية الثانية فإنه من المستحسن استخدام عبارة طريقة النص لتدريس اللغة العربية ، بدلاً من طريقة الوحدة لأن النص يمثل الواقع اللغوي المتكامل - سابقاً و حاضراً و لاحقاً - بينما كلمة " الوحدة " تحمل في مضمونها مفهوم الأجزاء التي توحد ، كما تحمل في ثناياها احتمال التفكك ثانية ، و ليس الأمر كذلك ، لا من قبل كان و لا من بعد هو كائن . و في الوقت ذاته تقطع الطريق على القائلين بأن الوحدة اللغوية الصغرى ممثلة بالجملة التامة ، و أنهم حين ينطلقون من الأمثلة المبعثرة المتمثلة في الجمل و العبارات التامة المعنى ، لا يخرجون على وحدة اللغة المحففة بالعضوية الحتمية بين الشكل و المضمون ، فهذا الأمر يتحقق في نطاق الجملة الواحدة ، كما يتحقق في إطار النص الواحد . و إذا كان من العسير الحصول على النصوص المرغوبة ، المفصلة على قد القاعدة المطلوبة ، فليس من العسير تطويع هذه النصوص لخدمة أهداف اللغة مجتمعة . فاعتماد النص ، لا يمنع من اللجوء إلى الأمثلة المستقلة الهادفة لتعويض ما لم يف به النص لتحقيق أهداف درس من الدروس في القواعد و الإملاء و البلاغة و غيرها . و أخيراً ، تنفق مع الدكتور نهاد الموسى في أن تدريس اللغة فروعاً في ضوء الأساس اللغوي لوحدة اللغة ، ينبغي أن يكون الدرس في كل فرع درساً في اللغة أولاً ، ثم درساً في ذلك الفرع ، [راجع : د . نهاد الموسى - معهد التربية (أنوروا / اليونسكو) آذار * ١٩٧٠ / 11 / Prep. M / A] و هذا الاجتهاد لا يعدو أن يكون رجوعاً إلى طريقة تدريس اللغة العربية في حلقات المساجد في العصر العباسي ، حينما كان العلماء يدرسون تلاميذهم جميع الفنون اللغوية من خلال النصوص القرآنية و القصائد الشعرية و الخطب و الرسائل و غيرها . و إذا كنا نشدد على ضرورة اعتماد النص منطلقاً لتدريس اللغة العربية ، فإن اختيار النص الجيد ، بموضوعه و حجمه و لغته ، و جودته الفنية ، و مراعاته لمستوى الطلاب الذين يقدم إليهم - عقلياً و لغوياً - يُعد من الشروط الأساسية لنجاح هذه الطريقة .

الإعداد و التخطيط للدروس اليومية

قبل أن نفضل القول في كيفية الإعداد المسبق لدرس معين وفق الطريقة النصية المتكاملة ، نشير إلى أنه ليس ثمة شكل محدد لتنظيم التحضير اليومي ، ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يلتزم به في جميع الظروف و الأحوال . فالشكل الخارجي للتحضير و حجمه و تطبيقاته و خطواته - إيجازاً و تطويلاً - أمور ترتبط بواقع المدرس - كفاية و خبرة - كما ترتبط بعدد ساعات التدريس المكلف بها ، و كذلك بالصف و المرحلة و المنهج الذي هو بصدده . و ما نعرض له في خطتنا هذه و في خططنا الأخرى لإعداد دروس مشابهة في فروع اللغة العربية المختلفة ، عندما يستهدف الكيفية المتكاملة للتعامل مع النص و استنتاجه ، و ما يمكن أن نحققه كم خلال دراسته الشاملة .

درس تطبيقي في القراءة العربية

(وفقاً لطريقة النص التكاملية)

نص القراءة حكاية

زعموا أن أسداً كان في أرض كثيرة المياه و العشب ، و كان في تلك الأرض من الوحوش ، في سعة المياه و

المرعى ، شيءٌ كثيرٌ ، إلا أنه لم يكن ينفَعُها ذلك لخوفِها من الأسد . فاجتمعت و أتت إلى الأسد فقالت : إنك لتصيب منا الدابة بعد الجهد و التعب ، و قد رأينا لك رأياً فيه صلاحٌ لك و أمنٌ لنا ، فإن أنت أمنتنا و لم تخفنا ، فلك علينا في كلِّ يومٍ دابةٌ نرسلُ بها إليك في وقتِ غداك . فرضى الأسدُ بذلك و صالحَ الوحوشَ عليه ، و وقينَ له به . ثم إنَّ أربنا أصابتهَا القرعةُ و صارت غداً الأسد ، فقالت للوحوش : إن أنتنَّ وَتَقْتَنَ بي فيما لا يَصْرُكُن رجوت أن أريحكن من الأسد ، فقالت الوحوش : و ما الذي تُكَلِّفِيننا من الأمور !* قالت : تأمرن الذي ينطلقُ بي إلى الأسد أن يمهلني ريثما أبطيء عليه بعضَ الإبطاء . فقلن لها : ذلك لك . فانطلقت الأرنبُ مُتباطئةً حتى جاوزت الوقتَ الذي كان يتعدى فيه الأسد ، ثم تقدمت إليه وحدها رويداً ، و قد جاعَ ، فغضبَ و قامَ مِن مكانه نحوها فقال لها : من أين أقيلتُ* قالت : أنا رسولُ الوحوش إليك بَعَثتني و معي أرنبٌ لك ، فتبعني أسدٌ في بعض تلك الطريق ، فأخذها مِنِّي ، و قال : أنا أولى بهذه الأرض و ما فيها من الوحوش ، فقلت : إن هذا غداً الملكُ أرسلت به الوحوشَ معي إليه فلا تنتزعهُ مِنِّي ، فسبكتُ و شتمتُ . فأقبلتُ مسرعةً لأخبرك . فقال الأسدُ : انطلقِي معي فأريني موضعَ هذا الأسد ، فانطلقت الأرنبُ إلى جِبٍ فيه ماءٌ غامرٌ صافٍ فاطلعت فيه و قالت : هذا المكانُ . فاطلعَ الأسدُ ، فرأى ظلهُ و ظلَّ الأرنبِ في الماءِ ، فلم يشك في قولها ، و وثبَ إليه ليقائلهُ فغرق في الجبِّ ، فانقلبت الأرنبُ إلى الوحوش ، فأعلمتهن صنعها بالأسد . شرح الألفاظ :

يراعى في شرحها الأمور التالية :

- * تفسر اللفظة بمثل حالها من التعريف و التنكير .
- * يُشار إلى مفرد اللفظة ، إذا كانت مثنى أو جمعاً .
- * تعاد اللفظة المشتقة إلى أصلها إذا كان ذلك ممكناً .

إعداد الدرس

الصف : الثالث المتوسط .

نص القراءة : حكاية الأرنب و الأسد .

المصدر : كتاب كليلة و دمنة - عبد الله ابن المقفع .

الزمن : يحدده المدرس في ضوء أهدافه و مستوى تلاميذه .

أهداف الدرس :

يتوقع من المدرس أن يعمل على تحقيق الأهداف التالية :

١. أن يقرأ التلاميذ النص قراءة جهرية سليمة (مراعاة المخارج الصوتية للحروف ، ضبط الحركات ، السرعة المناسبة ، تمثيل المعنى ، مراعاة علامات الوقف) .
٢. أن يقرأ التلاميذ النص قراءة استيعابية هادفة (استيعاب الأفكار الرئيسية و التفصيلية) .
٣. إثراء معجم التلاميذ اللغوي ، باكتساب المفردات الجديدة و توظيفها في سياق لغوي جديد .
٤. تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية - شفهيًا و كتابيًا - باكتساب التراكيب و العبارات و الأنماط اللغوية الجيدة .
٥. استخدام الأساليب اللغوية التالية استخداماً صحيحاً : النفي بـ " لم " ، و التوكيد بـ " إن " ، و النهي بـ " لا " ، و الشرط بـ " إن " ، و التعليل بـ " لا م التعليل " .
٦. التذكير بالقواعد النحوية التالية :
النون في : يضركن ، أريحكن ، أرسلن ، وقين .
الهاء في : لخوفها ، أصابها ، ليقائله ، ظله .
الناء في : فقلت ، فقالت ، فأقبلت .
٧. التدرّب على كتابة الهزمة المتوسطة و المتطرفة ، من خلال الكلمات المهموزة الواردة في النص .
٨. تحليل مواقف شخصيات الحكاية (الأسد ، الأرنب ، الوحوش) .
٩. اكتساب القيم السلوكية الحياتية المستوحاة من الحكاية .
١٠. ربط ماضي أمتنا بحاضرها ، كحافز للعمل على نهضتها من كبوتها .
١١. تنمية ميول الطلاب إلى المطالعة - القراءة الحرة - و شدهم إلى تراثنا الأدبي (تعريف موجز بكتاب كليلة و دمنة) .

الوسائل التعليمية / التعلّمية :

- * النص مكتوب بخط واضح ، و مشكول بالحركات اللازمة ، و مرقم بعلامات الترقيم .
- * صورة لغاية ، يظهر فيها بعض الوحوش ، على أن يكون الأسد و الأرنب من بينها ، و صورة ثانية يظهر فيها بئر ماء ، ينظر فيها أسد و أرنب ، و قد ظهر ظلُّهما في الماء .
- * آلة تسجيل ، مع كاسيت .
- * السبّورة و ملحقاتها (طباشير ، ممحاة ... إلخ) .

خطوات الدرس :

أ- التمهيد و المقدمة :

تُعرض الصورة الأولى أمام الطلاب ، ثم يوجه المعلم الأسئلة التالية :

١. ماذا تشاهدون في هذه الصورة*
 ٢. من هو ملك الوحوش*
 ٣. سمِّ بعض الحيوانات المفترسة القوية .
 ٤. سمِّ بعض الحيوانات اللطيفة الضعيفة التي تعيش في الغابة .
- ب- القراءة الصامتة (خمس دقائق) :
أقرأوا هذه الحكاية عن علاقة ملك الوحوش برعيته ، و استخراجوا الألفاظ و التراكيب الصعبة ، علماً أني سأعرض عليكم بعض الأسئلة بعد الانتهاء من هذه القراءة .
الأسئلة الاستيعابية العامة حول الأفكار الرئيسية :
١. ما العرض الذي قدمته الوحوش لمليكتها*
٢. ماذا كان رد الأسد*
٣. من هو الحيوان الذي وضع خطة الاحتيال على الأسد*
٤. كيف كانت الخطة*

٥. ما رأيك بحيلة الأرنب *
٦. هل نجحت الأرنب في حيلتها *
- ج- القراءة الجهرية النمذجية :
- يقراً المعلم النص قراءة جيدة ، يتبعها بقراءة عدد من المتفوقين ، بحيث يقرأ كل واحد منهم فقرة واحدة .
- د- القراءة التطبيقية :
- يقراً ثلاث طلاب من الفئة الثانية في الصف القراءة التطبيقية الأولى . و في نهاية الفقرة الأولى تُشرح - من خلال سياقاتها - المفردات و التراكيب التالية :
- زعموا ، سعة الماء و المرعى ، لتصيب منا الدابة ، الجهد ، و قد رأينا لك رأياً فيه صلاح لك و أمن لنا .
- و في نهاية الفقرة الثانية :
- أصابتها القرعة ، متباطئة ، جاوزت الوقت ، رويداً .
- و في نهاية الفقرة الثالثة :
- رسول الوحوش إليك ، جبّ ، ماء غامر ، فانقلبت الأرنب إلى الوحوش .
- ثم يقرأ عدد آخر من الطلاب (فئات مختلفة : أقياء ، وسط ، ضعاف) . و في نهاية هذه المرحلة تُستخرج الكلمات المهمة ، و تثبت على السبورة : عدائك ، أبطئ ، متباطئة ، رأياً ، تامرن ، الإبطاء . و يوجه للتلاميذ الطلب التالي :
- انظر إلى هذه الألفاظ التي وردت في الحكاية ، ثم علل كتابة الهمزة في كل واحدة منها .
- هـ - النشاطات الصفية :
- أ- نشاطات لغوية :
- * اشرح معاني الألفاظ التالية ، ثم استعمل كلاً منها في جملة مفيدة : الجهد ، رويداً ، زعموا ، ماء غامر .
- * ضع كل عبارة من العبارات التالية في سياق جديد من إنشائك : أصابتك القرعة ، جاوزت المكان ، سعة المياه و المرعى ، فانقلبت الأرنب إلى الوحوش .
- * هات عكس الألفاظ التالية :
- اجتمعت ، رضي ، وفين ، أبطئ ، تقدمت ، سبّك ، يضركن .
- * استخرج نمطاً واحداً لكل أسلوب من الأساليب المذكورة أدناه ، ثم ضع - من إنشائك - نموذجاً مشابهاً بسياق لغوي جديد ، لكل صيغة من هذه الصيغ :
- النفى بـ " لم " ، النهي بـ " لا " ، التوكيد بـ " إن " ، الشرط بـ " إن " ، التعليل بـ " لام التعليل " .
- * استخرج ثلاث عبارات جميلة ، مبيّنة مواطن الجمال فيها ، ثم احفظها غيباً .
- * ما نوع النون في الكلمات :
- يضركن ، أريحكن ، تامرن ، وفين .
- * أعرب الهاء في الكلمات :
- لخوفها ، أصابتها ، ظلّه ، ليقاتله .
- * أعرب التاء في الكلمات :
- اجتمعت ، أقبلت ، فأقبلت .
- ب- نشاطات استيعابية : (فهم ، تحليل ، استنتاج ، نقد و تقويم)
- * أشر إلى العبارات التي تدل على ما يأتي :
- قلق الوحوش في الغابة ، شيخوخة الأسد ، ذكاء الأرنب .
- مناقشة و حوار :
١. لماذا قبل الأسد عرض الوحوش بالإحالة على التقاعد ، و الاكتفاء بما يقدمونه إليه من طعام *
٢. هل كان نظام القرعة الذي اعتمده الوحوش في صالحها أم في صالح الأسد ، و كيف كان ذلك *
٣. لماذا تباطأت الأرنب ، حينما كانت في طريقها إلى الأسد *
٤. ما أثر غضب الأسد في موقفه من حكاية الأرنب عن الأسد المنافس له *
٥. لماذا اختارت الأرنب جبّ ماء غامر صاف لتنفيذ حيلتها *
٦. صف حياة الوحوش في الغابة بعد هلاك الأسد .
- نقد و تقويم :
- * هذه الحكاية مأخوذة من كتاب قديم مشهور ، و هو يشتمل على العديد من أمثاله . من يذكر اسم هذا الكتاب *
- * في أي قرن عاش صاحب هذا الكتاب *
- * ما دور ابن المقفع في وضع هذا الكتاب *
- * هل ترى أن الكاتب كان يرمز إلى ما هو أبعد من الوحوش و الغابة * و إذا كان الأمر كذلك ، فماذا يمثل كل من :
- الأسد ، الوحوش ، الأرنب *
- * قارن بين الأسد و الأرنب (جسدياً ، و عقلياً ، و نفسياً) .
- * الأسد كناية عن الحاكم المستبد برعيته ، و الأرنب لجأت إلى الحيلة للتخلص منه ، فما هو الموقف البديل الذي كان على الوحوش أن تفعله لتقويمه *
- * لماذا لجأ الكاتب إلى ألسنة الحيوان ، تعبيراً عن مراده *
- * هل وفق الكاتب في عرض المشكلة التي كان يعاني منها الشعب حينذاك * بين بعض المواقف التي وفق بها .
- * هل أجاد الكاتب في بلوغ الهدف الذي يرمي الوصول إليه * حدد المراحل الفاصلة قبل بلوغه النتيجة الحاسمة .
- * أيعجبك مثل هذا الأسلوب - على ألسنة الحيوانات - في التوجيه و الإرشاد * علل إجابتك .
- * ما هو المغزى الحقيقي لهذه الحكاية *
- * اذكر بعض الأساليب التي يمكن أن تلجأ إليها الأمة لردع الحاكم عن جبروته و طغيانه .
- تمثيل الحكاية و تسجيلها :
- تمر هذه العملية بالخطوات التالية :
- * يختار المعلم الطلاب المتفوقين الموهوبين الملائمين للتمثيل .
- * يوزع الأدوار على الشكل التالي :
- طالب يحسن الرواية " الراوي " .

- طالب قوي الجسم " الأسد " .
- طالب صغير ذكي " الأرنب " .
- مجموعة مختارة من الصف " جماعة الوحوش " .
- * يمر التسجيل بمرحلتين :
- مرحلة التمرين والتجربة
- مرحلة التمثيل والتسجيل .
- * يستمع الطلاب للحكاية من آلة التسجيل .
- * تعليق الطلاب على التمثيل والممثلين .
- والنشاطات البيئية :
- * ضع ثلاثة عناوين مناسبة لهذه الحكاية .
- * عرفنا من خلال الحوار الصفي أن الأرنب هي بطل هذه الحكاية . ماذا عملت حتى استحققت هذا اللقب *
- * اكتب هذه الحكاية - غيباً - بلغتك الخاصة .
- * عد إلى كتاب كليلية و دمنة ، و اختر إحدى حكاياته الجميلة ، لترويها لزملائك في الصف . ٧. ابحث عن معاني الألفاظ التالية في معجمك اللغوي :
- الداية ، ريثما ، شتمك .

المحفوظات و تدريسها

- * أهمية المحفوظات " الاستظهار " في اللغة العربية .
- * أهداف تدريس المحفوظات .
- * خطوات تدريس نص المحفوظات .
- * دراسة النص الأدبي في المراحل العليا .
- المحفوظات " الاستظهار "
- أهمية المحفوظات
- يقلل بعض الباحثين المحدثين من أهمية حفظ النصوص الأدبية ، و يزعمون أنه لا يجوز حفظ أي نص منها ، ما لم يكن الطفل قادراً على استيعاب مضامينه التفصيلية ، و أن يكون متمكناً من مفرداته و تراكيبه اللغوية تمكناً تاماً . ثم ينعنون من يفعل ذلك بالتقليدية و بالاعتماد على تلقين الألفاظ و المعلومات . مما يدعو الدارس إلى الحفظ دون الفهم و الإدراك .
- إنه مع إدراكنا التام و وعينا الشامل لأهمية الفهم و الاستيعاب و لدورهما الفاعل في عملية الحفظ ، ندرك بالقدر ذاته ، و نعي بالاستنارة الكاملة ، أن قدرة التلاميذ في المرحلتين : الابتدائية و المتوسطة على الحفظ أكثر و أسرع من قدرتهم على الفهم و الاستيعاب ، بينما فطرة الراشدين - بعد هاتين المرحلتين - على الفهم و الاستيعاب هي أعلى بكثير من قدرتهم على الحفظ . علماً أن هناك حالات محدودة لا تخضع لهذه القاعدة ، و نحن نأخذ بالأعم و الأشمل ، لا بالنادر و الشاذ .
- و هذا الواقع المشاهد يعود لواقع الإنسان و جبلته الإنسانية ، عقلياً و نفسياً و جسدياً . فصفاء ذهن الطفل و قلة انشغاله بأمور الحياة و تعقيداتها يجعله أقدر على الحفظ ، و خبراته الحياتية المحدودة تجعله أقل اقتداراً على الفهم و الاستيعاب ، بينما يكون في المرحلة الثانية من حياته ، حيث تشغله الحياة بهمومها المتزايدة و شواغلها الكثيرة ، أقل اقتداراً على الحفظ ، في حين نجد أن اتساع خبراته الحياتية تجعله أعلى كعباً في القدرات العقلية الاستيعابية المختلفة .
- و هذا الواقع الإنساني نجده - نحن الكبار - في أنفسنا إذ أصبحنا أقل اقتداراً على الحفظ مما كنا عليه في سن الطفولة ، مع أننا أكثر وعياً و إدراكاً و استيعاباً لما نقرأ . و من هنا نرى عدم دقة المفهوم القائل بأن فهم المادة القرائية يساعد على سرعة انتقالها إلى الذاكرة ، إذ هناك عوامل عديدة تتداخل - سلباً و إيجاباً - في عملية الحفظ و التذكر . و هذا الأمر يذكرنا بالحكمة التي أطلقها الأحنف بن قيس التميمي حين قال : العلم في الصغر كالنقش في الحجر . و قد علل ذلك بقوله : الكبير أكبر الناس عقلاً و لكنه أشغل قلباً . [الجاحظ : البيان و التبيين ، ١ / ١٧٧]

و لعل أبلغ دليل على صحة هذا القول ، هو أن جميع العلماء المسلمين الذين نبغوا في فنون المعرفة و العلوم - علي اختلافها - في العصور السالفة قد حفظوا الكثير من القرآن الكريم و الحديث الشريف و النصوص الأدبية - شعراً و نثراً - قبل بلوغهم سن الرشد من أعمارهم ، فلم يشكّل هذا الحفظ عقبة أمام نبوغهم و عبقريتهم . علماً أن الأمر لم يكن مقصوراً على العلماء فحسب ، بل كان الحفظ أمراً دارجاً عند أكثر الناس ، و عن كان بدرجات متفاوتة . و لا نستطيع - بحال من الأحوال - الزعم أن الحفظ و الاستيعاب كانا يسيران جنباً إلى جنب مع هؤلاء الأطفال . و هذا العلامة ابن سينا ينصنا و يحضنا على تلقين أطفالنا آيات القرآن الكريم و أبيات الشعر التي تحت على الفضائل و تنهى عن الرذائل ، و ذلك حين يقول في كتاب السياسة : ينبغي البدء بتعلم القرآن الكريم ، بمجرد تهيؤ الطفل للتلقين جسمياً و عقلياً . و في الوقت نفسه يتعلم حروف الهجاء ، و يلقن معالم الدين ، ثم يروى الصبي الشعر ، على أن يختار من الشعر ما قيل في فضل الأدب ، و مدح العلم ، و ذم الجهل ، و ما حث على بر الوالدين ، و اصطلاح المعروف ، و قرى الضيف . فإذا فرغ الصبي من حفظ القرآن ، و ألم بأصول اللغة ، انظر عند ذلك في توجيهه إلى ما يلائم طبيعته و استعداده . [نقلاً عن الأبراشي : التربية الإسلامية و فلسفتها ، ص ٢١٤]

إن ما يقوله ابن سينا هو أن الأولوية تُعطى لهوية الإنسان الفكرية - اللغوية ، التي تحدد له معالم الطريق العلمية و المهنية و السلوكية في حياته المستقبلية .

و هذا هو الراغب الأصبهاني يردد ما قاله الأحنف بن قيس شعراً فيقول متسائلاً : [الأصبهاني : محاضرات الأدباء ، ١ / ٤٧]

هل الحفظ إلا للصبي * فذو النهى يمارسُ أشغالاً تشرّدُ بالذكر
 أمّا العلامة ابن خلدون فيبدو أكثر حرصاً و اهتماماً بالحفظ عند الأطفال ، و ذلك لتكوين ملكة اللسان العربي عندهم ، إذ يقول في مقدمته : إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب ، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم ، فينسخ هو عليه ، و يتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم و خالط عباراتهم في كلامهم . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ٥٦١]

و إذا كان بعض هؤلاء المحدثين لا يروق لهم أن نستشهد بعلماء العصور السالفة من المسلمين ، فهذا " جليبرت

هايت " يخبرنا عن واقع الحال في المدارس الإسرائيلية ، حيث يفرض اليهود على أطفالهم حفظ التوراة عن ظهر قلب دون شرح ألفاظها أو استيعاب معانيها ، فيقول : و كذلك الحال في المدارس الإسرائيلية الابتدائية ، إذ يحفظ التلاميذ التوراة عن ظهر قلب و يسمعونها حرفاً حرفاً ، حتى إذا ما انتقلوا إلى المدارس الثانوية بدأ المعلم يفسر لهم معاني الألفاظ التي حفظوها . [هايت : فن التعليم ، ص ١٢٧] فهل وقف الحفظ الآلي عائقاً دون نبوغهم في حقول العلوم و التكنولوجيا ؟!

إن دعوتنا إلى تشجيع أطفالنا على حفظ النصوص الأدبية لا يجوز أن تؤخذ على إطلاقها ، بل يسترشد في ذلك بأهداف تدريس هذه النصوص و حسن اختيار مادتها .

أهداف تدريس نصوص المحفوظات :

- * تنمية قدرة التلميذ على جودة الإلقاء ، و حسن الأداء ، و تمثيل المعنى .
- * تنمية قدرة التلميذ على التعبير لشفهي ، و مواجهة الآخرين بجرأة و شجاعة .
- * حصول ملكة اللسان العربي عند التلاميذ .
- * إثراء ثروة التلاميذ اللغوية بالألفاظ و العبارات و التراكمات التي تشتمل عليه نصوص المحفوظات " الاستظهار " .
- * تنمية التذوق الأدبي عند التلاميذ ، و حثهم على الاستمتاع بجمالها الفني .
- * تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع النصوص المختلفة ، و ذلك في حدود نموهم اللغوي و مداركهم العقلية .
- * الاستفادة من هذه النصوص في تحقيق المنحى التكاملية لتدريس اللغة العربية .
- * الاستفادة من المعلومات و المعارف – على أنواعها – التي ترد في هذه النصوص .
- * تنمية الاعتزاز باللغة العربية و تراثها الأدبي و الفكري .
- * المساعدة في صقل شخصية التلميذ الإنسانية ، بما تقدمه هذه النصوص من أغراض تربوية ، و عواطف نبيلة ، و قيم أخلاقية .

* اكتشاف مواهب الأطفال ، و رعايتها و تنميتها في الاتجاه السليم .

* ترغيب الأطفال بالمدرسة ، لما تبعته الأناشيد في نفوسهم من إثارة و تشويق .

اختيار نصوص المحفوظات :

لكي نعمل على تحقيق الأهداف المشار إليها أعلاه ، ينبغي أن نحسن اختيار النصوص الأدبية التي تجسدها عملياً ، و أن نعي الخصائص التي تجعل النص جيداً و صالحاً لهذه الغاية .

خصائص النص الجيد :

- * أن تكون فكرته جميلة و بسيطة ، بعيدة عن التركيب و التعقيد .
 - * أن تكون لغته سهلة ، و عباراته واضحة ، و ألفاظه عذبة .
 - * أن يحقق هدفاً تربوياً سلوكياً ، يظهر أثره في الحياة الخاصة و العامة .
 - * أن يراعى فيه المستوى اللغوي و المستوى الفكري للتلاميذ الذين يقدم إليهم .
 - * أن يكون حجمه مقبولاً ، لا بالكبير الذي يصعب حفظه ، و لا بالصغير الذي يستهين به التلاميذ .
 - * أن تخلل النص عاطفة تقع في القلب عند سماعه ، فتحرك كوامن النفس ، تأثراً و إعجاباً .
 - * أن تتنوع موضوعات النصوص في المجالات التي تكون مدار اهتمام التلاميذ الذين تقدم لهم .
- إن توافر النصوص الجيدة بين أدينا ، لا يعفي المدرس من بذل الجهد الكافي لتوزيعها على الصفوف المختلفة . فما يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا لا يقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا ، و ما يصلح لصغار الأطفال لا يليح حاجات المراهقين و لا يستجيب لمشاعرهم و أحاسيسهم و عواطفهم الدافقة . لذلك ، تكون نصوص الأطفال – عادة – ذات طابع غنائي إنشادي ، و يستحسن أن تكون وصفية حسية ، تدور على ألسنة الناس أو الحيوان أو الجماد ، بينما تكون نصوص المراهقين ذات طابع حماسي عاطفي ، تعالج بعض القضايا الاجتماعية و السياسية التي تشغل بالهم .

خطوات تدريس نص المحفوظات :

[تربط هذه الخطوات بخطة إعداد درس القراءة ، ص ١١٤] لعل الخطوات التالية تشكل إطاراً صالحاً لتدريس نص المحفوظات في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة ، على أن يضيف المدرس إليها ما يراه مفيداً و محققاً للأهداف التي يرصدها لدرسه .

التمهيد :

و يكون بإثارة اهتمام التلاميذ و تهيئة أذهانهم للدخول في الدرس . و المعلم الناجح هو الذي يبتكر الوسيلة و الأسلوب المناسبين لهذه الخطوة ، انطلاقاً من إدراكه لواقع النص و أهدافه .

العرض :

إذا لم يكن النص موجوداً في يد التلميذ ، يكتبه المعلم على السبورة أو على لوحة خاصة بخط واضح ، مشكول شكلاً تاماً .

قراءة النص الأولى :

يقرأ المعلم النص – أولاً – قراءة جيدة ، مراعيًا النطق السليم ، و الوضوح التام ، و جودة الإلقاء .

القراءة التدريجية :

تبدأ بقراءة أحسن التلاميذ أداءً و أفضلهم نطقاً ، على أن يتابع المدرس قراءة جميع التلاميذ بكل عناية و دقة . الشرح :

يكون شرح النص متلائماً مع الصف الذي يقدم إليه ، ففي الصفوف الابتدائية الدنيا يكتفي المعلم بالمعاني العامة ليس غير . أما في الصفوف الابتدائية العليا فيلجأ إلى التفصيل و شرح معاني الألفاظ و التراكمات اللغوية ، كما يناقش التلاميذ بأفكار النص و معلوماته و قيمه .

كتابة النص في دفاتر التلاميذ :

بعد التأكد من أن جميع تلاميذ الصف يحسنون قراءة النص عن السبورة ، يبادرون إلى كتابته في دفاترهم مشكولاً . ولكي يأمن المعلم عدم وقوع التلاميذ في الخطأ عند نقلهم النص ، يستحسن أن يطلب من بعضهم قراءة ما كتبوه على مسمع من زملائهم .

محاولة حفظ بعض أجزاء النص :

لا بأس من تشجيع التلاميذ على محاولة حفظ ما تيسر من النص ، و ذلك عن طريق التكرار ، المحو لأجزاء معينة ، أو توزيع التلاميذ في مجموعات ، تتنافس كل واحدة مع الأخرى في محاولة حفظ شيء منه .
دراسة النص الأدبي في المراحل العليا :

إن دراسة النص الأدبي في المراحل التعليمية العليا أمر تحدده الأهداف التي يراد الوصول إليها . فالنص الأدبي الواحد يمكن أن يقدم لأكثر من مرحلة تعليمية ، و في كل مرحلة ، تحقق أهداف ، تزيد أو تنقص ، تنوع أو تتركز ، وفقاً لما يريده المعلم لتلاميذه من هذا الكيان اللغوي المتكامل .
و لكن ، مهما اختلفت المراحل التعليمية ، فإن دراسة النص الأدبي لا تخرج عن إحدى طريقتين اثنتين ، و هما :

الطريقة القياسية :
تقوم هذه الطريقة على الانطلاق من بعض الحقائق و المعلومات حول صاحب النص و عصره ، و من القيم النقدية و السمات الفنية التي يتميز بها هذا الأديب / الشاعر و عصره ، ليصار إلى دراسة النص وفق الأهداف المرسومة لدراسته .

الطريقة الاستقرائية :
و تكاد تكون عكساً للطريقة القياسية ، إذ تبدأ من النص الأدبي و من خلال المعلومات و الحقائق و الأغراض و الخصائص الفنية و اللغوية التي يزودنا بها عدد من النصوص الهادفة تعرف إلى العصر الذي تمثله .
و من خلال دراستنا لعدد من النصوص المتنوعة لأديب من الأدباء أو شاعر من الشعراء ، نتعرف إلى شخصيته الأدبية .

و لعل من الصواب الجمع بين الطريقتين في طريقة ثالثة تجمع بينهما ، نبدأ فيها بلمحة من المعلومات الجغرافية و التاريخية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية لعصر من العصور ، ثم ننتقل مباشرة إلى النصوص الأدبية المنتقاة لرصد الخصائص الأدبية و الأغراض الفكرية و السمات الفنية لذلك العصر ، ثم اكتشاف مدى التفاعل و التأثير بين البيئة الجغرافية الإنسانية و النتاج الفكري و الأدبي .

درس تطبيقي في المحفوظات " الاستظهار " (وفقاً لطريقة النص التكاملية) نص المحفوظات

جدتي
لي جَدَّةُ ترأفُ بي
وكلُّ شَيْءٍ سررتني
إن غضبَ الأهلِ عليَّ
مَشَى أبي يوماً
عَضبانَ قد هَدَّدَ بالِ
فلم أجد لي منه عَـ
فَجَعَلْتَنِي خَلْفَهَا
وَهَيَّ تَقُولُ لأبي
ويحُّ لهُ ، ويحُّ لهُـ
ألم تكن تفعل ما
أحتى عليَّ من أبي
تذهبُ فيه مذهبي
كلُّهم لم تغضبِ
إلي مشية المؤدِّبِ
ضرب و إن لم يضربِ
غير جدتي من مهربِ
أنجو بها و احتبي
بلهجة المؤدِّبِ :
ذا الولدِ المُعَدِّبِ !
يفعلُ إذ كنت صبي ؟

إعداد الدرس

الصف : الخامس الابتدائي .

النص : جدتي - احمد شوقي .

الزمن : يحدده المدرس في ضوء أهدافه و مستوي تلاميذه .

أهداف الدرس :

يتوقع من المدرس أن يعمل مع تلاميذه على تحقيق الأهداف التالية :

* قراءة النص قراءة جهرية سليمة (مراعاة المخارج الصوتية للحروف ، ضبط الحركات ، السرعة المناسبة ، تمثيل المعنى ، الإيقاع الموسيقي للوزن الشعري) .

* استيعاب أفكار النص الرئيسية .

* إثراء معجمهم اللغوي باكتساب مفردات النص الجديدة .

* القدرة على استخدام الأساليب اللغوية التالية :

أحتى عليَّ ، ألم ، ويحُّ لهُ .

* التذكير ببعض القواعد النحوية الهادفة .

* التذكير ببعض القواعد الإملائية من خلال ألفاظ النص التالية :

ترأف ، شيء ، المؤدِّب .

* اكتساب بعض القيم الأخلاقية التي يوحى بها النص .

* استظهار نص المحفوظات عن ظهر قلب .

الوسائل التعليمية / التعليمية :

* النص ، على أن يكون مكتوباً بخط واضح ، و أن يكون مشكولاً بالحركات شكلاً تاماً .

* صورة لامرأة عجوز ، تضم إلى صدرها صبياً في حدود العاشرة من العمر .

* السبورة و ملحقاتها (طباشير ، ممحاة ... إلخ) .

* آلة تسجيل مع كاسيت .

خطوات الدرس :

التمهيد :

تُعرض الصورة أمام التلاميذ ، ثم يوجه المعلم الأسئلة التالية :

١. ماذا تشاهدون في هذه الصورة *

٢. في تقديرك ، ما العلاقة التي تربط هذا الصبي بهذه المرأة العجوز *

٣. من يذكر لي اسم شاعر لقب بأمير الشعراء في العصر الحديث *

القراءة الجهرية النموذجية :

- * يقرأ المدرّس النص قراءة جيدة (تُسجّل في كاسيت ليعود إليه عند الحاجة)
 * يقرأ أحد أحاسن التلاميذ النص مقتفياً أثر المدرّس (بلا مقاطعة) .
 القراءة التدريبية و الشرح :
- * يقرأ ثلاثة من أواسط التلاميذ النص قراءة تدريبية (يتدخل المدرّس في أثناء ذلك لتصحيح ما يقع فيه من خطأ .
 * ينتهر المدرّس قراءة التلميذ الأول لشرح ألفاظ النص و تراكيبه التالية :
- ترأف ، أحنى علي ، مذهبي ، ويح له .
 * وفي أثناء قراءة التلميذ الثاني تشرح الأبيات التي تحتاج لذلك شرحاً عاماً .
 * و بعد قراءة التلميذ الثالث تستخلص أفكار النص الرئيسية - بالحوار - و تكتب على السبّورة ، ليصار إلى كتابتها في دفاتر التلاميذ في الوقت المناسب .
 نشاطات لغوية :
- * في ضوء استيعابك لمعاني المفردات التالية ، استعمل كلاً منها في جملة جديدة من إنشائك :
- ترأف ، مذهبي ، المؤنب .
 * هات صيغة واحدة مماثلة لكل نمط من الأنماط اللغوية التالية :
- أحنى علي ، ويح له ، الم تكن .
 * استخراج من النص :
- حرف جر ، أداة نفي ، أداة شرط .
 * يلاحظ أن الهمزة في الكلمات المهموزة : ترأف ، المؤدّب ، شيء ، قد كتبت في الأولى على " ألف " و في الثانية على " واو " و في الثالثة على " ياء " . بين السبب في ذلك .
 حوار و تدوق :
- * استخراج من القصيدة الألفاظ التي تدل على أفراد الأسرة .
 * هل ضرب الأب ابنه * أشر إلى العبارة التي تؤكد إجابتك .
 * بماذا ذكّرت الجدة الأب *
 * استخراج بيتاً من القصيدة يدل على عطف الجدة على حفيدها .
 * اختر أجمل بيت أعجبك في هذه القصيدة ، معللاً سبب هذا الإعجاب .
 * ما واجب الولد نحو أبيه و جدته *
 * ضع عنواناً آخر لهذه القصيدة .
 استظهار النص :
- * املاً الفراغات في الأبيات التالية (غيباً) :
- لِي جَدَّةٌ بِي أَحْتَى مِنْ أَبِي
 سَرَّي مَذْهَبِي
 كَلُّهُم
 * اختر بيتاً واحداً من القصيدة ، و استظهره خلال ثلاث دقائق .
 * المجموعة (أ) من الصف تستظهر البيت الثالث ، و المجموعة (ب) تستظهر البيت السابع ، و المجموعة (ج) تستظهر البيت الأخير ، و ذلك خلال ثلاث دقائق .
 * استظهر هذا النص - عن ظهر قلب - خارج غرفة الدرس .
 * في درس لاحق يستمع المدرّس لجميع التلاميذ و هو يلقون هذه القصيدة ، تحقيقاً للهدف المشار إليه في صدر هذه الخطة .
 * يكتب كل تلميذ القصيدة - من الذاكرة - داخل غرفة الصف ، و ذلك ترسيخاً لها في ذهنه و قلبه .
 الخاتمة :
- يستمتع التلاميذ لقراءة المعلم النموذجية من خلال الشريط المسجل .

درس تطبيقي في المحفوظات " الاستظهار " (وفقاً لطريقة النص التكاملية)

نص المحفوظات

الحمامة النائحة

أقول و قد ناحت بقربي حمامة :
 معاذ الهوى ! ما دفت طارقة التوى
 أتحمّل محزون الفؤاد قوادم
 أيا جارتا ، ما أنصف الدهر بيننا
 تعالي تري روحاً لدي ضعيفة
 أضحك مأسور ، و تبكي طليقة
 لقد كنت أولى منك بالدمع مقلّة

أيا جارتا ! هل تشعرين بحالي *
 و لا خطرت منك الهموم ببالي !
 على غصن نائي المسافة عال *
 تعالي أقاسمك الهموم تعالي
 تردد في جسم يعذب ، بال !
 و بسكت محزون ، و بندب سأل
 و لكن دمعي في الحوادث غال

إعداد الدرس

الصف : الثاني الإعدادي (المتوسط) .

النص : الحمامة النائحة - أبي فراس الحمداني .

الزمن : يحدده المدرّس في ضوء أهدافه و مستوى طلابه .

أهداف الدرس :

يتوقع من المدرّس أن يعمل مع طلابه على تحقيق الأهداف التالية :

* قراءة النص قراءة جهرية سليمة (مراعاة المخارج الصوتية للحروف ، ضبط الحركات ، السرعة المناسبة ، تمثيل

المعنى ، الإيقاع الموسيقي للوزن الشعري) .

* استيعاب أفكار النص الرئيسية و التفصيلية .

* إثراء معجمهم اللغوي باكتساب المفردات و الأنماط اللغوية الجديدة ، التي يزودهم بها النص .

* استخدام الأساليب اللغوية التالية استخداماً صحيحاً ، و هي :

النداء بـ " أيا " ، النفي بـ " ما " ، الاستفهام بـ " هل " .

- * التذكير ببعض القواعد النحوية في الألفاظ و التراكيب التالية :
- معاذ ، قوادم ، تعالي أقاسمك ، تعالي تري ، بال ، سال ، غال .
- * التذكير ببعض القواعد الإملائية من خلال أَلْفَاظِ النَّصِّ التَّالِيَةِ :
- النوى ، جارتنا ، الفؤاد ، مأسور ، نائي ، أولى .
- * تنمية التذوق الأدبي من خلال مشاركتهم في اكتشاف مواطن الجمال في هذا النص الشعري الجميل .
- * اكتساب بعض المعلومات التاريخية و الجغرافية و الأدبية التي يوحى بها النص .
- * استظهار النص عن ظهر قلب .
- الوسائل التعليمية / التعليمية :
- * النص ، على أن يكون مكتوباً بخط واضح ، و أن يكون مشكولاً بالحركات شكلاً تاماً .
- * صورة يظهر فيها الشاعر تحت شجرة و على أحد غصونها حمامة .
- * السبورة و ملحقاتها (طباشير ، ممحاة ... إلخ) .
- * آلة تسجيل مع كاسيت .
- التطبيق :
- التمهيد :
- تُعرض الصورة أمام التلاميذ ، ثم يوجه المعلم الأسئلة التالية :
- ١. ماذا تشاهدون في هذه الصورة *
- ٢. ما الخصائص التي تميز بها الحمامة عن سائر الطيور الأخرى *
- ٣. من يذكر شاعراً عربياً قديماً اشتهر بشعره العاطفي الوجداني *
- القراءة الجهرية النموذجية :
- * يقرأ المدرّس النص قراءة جيدة (تُسجّل في كاسيت ليعود إليه عند الحاجة)
- * يقرأ أحد أحاسن التلاميذ النص مقتفياً أثر المدرّس (بلا مقاطعة) .
- القراءة التدريجية و الشرح :
- * يقرأ ثلاثة من أواسط التلاميذ النص قراءة تدريبية (يتدخل المدرّس في أثناء ذلك لتصحيح ما يقعون فيه من خطأ .
- * ينتهج المدرّس قراءة التلميذ الأول لشرح أَلْفَاظِ النَّصِّ و تراكيبه التالية :
- معاذ الهوى ، طارقة النوى ، الفؤاد ، قوادم ، نائي ، طليقة ، يندب ، سال ، مقلة .
- * و في أثناء قراءة التلميذ الثاني تشرح أبيات القصيدة شرحاً وافياً .
- * و بعد قراءة التلميذ الثالث تستخلص أفكار النص الرئيسية - بالحوار - و تكتب على السبورة ، ليصار إلى كتابتها في دفاتر التلاميذ في الوقت المناسب .
- نشاطات لغوية :
- * في ضوء استيعابك لمعاني المفردات التالية ، استعمل كلاً منها في سياق لغوي جديد من إنشائك :
- محزون الفؤاد ، طليقة ، مقلة ، طارقة النوى ، يندب .
- * استخراج من النص ثلاث صيغ لغوية من النص : إحداها للنفي ، و ثانيها للنداء ، و ثالثهما للاستفهام ، ثم كون صيغاً مماثلة لها .
- * يلاحظ أن الفعل المضارع " أقاسمك " في البيت الرابع ، و كذلك الفعل المضارع " تري " في البيت الخامس هما مجزومان . بين عامل الجزم و علامته .
- * الكلمات : بال ، سال ، غال ، هي أَلْفَاظِ عَلَى صِيغَةِ اسْمِ الْفَاعِلِ . حدد مواقعها من الإعراب ، ثم أشر إلى علامة إعراب كل منها .
- * عد إلى معجمك اللغوي ، و اشرح معنى هاتين اللفظتين : معاذ ، تعالي .
- * في كل لفظ من الألفاظ التالية قضية متصلة بالإملاء ، حدد هذه القضايا ، ثم علل كتابتها على الشكل الذي وردت فيه :
- النوى ، جارتنا ، الفؤاد ، مأسور ، نائي ، أولى .
- حوار و تذوق :
- * هذه القصيدة من ديوان أبي فراس الحمداني . من يذكر شيئاً عن نسب هذا الشاعر و عصره و البقعة الجغرافية التي عاش فيها .
- * حدد الموقع الذي كان يوجد فيه الشاعر حينما خاطب الحمامة النائحة بهذه القصيدة .
- * هناك عبارات مباشرة يخاطب بها الشاعر الحمامة ، أشر إليها .
- * استخراج عبارة " يشخص " فيها الشاعر الحمامة .
- * استخراج عبارة تشير إلى قلق الشاعر الزائد .
- * استخراج خمس كلمات تحمل في ذاتها عاطفة الحزن .
- * أشر إلى البيت الذي يقوم على المقارنة بين حال الشاعر و حال الحمامة .
- * ما الجوامع المشتركة التي تجمع بين الشاعر و الحمامة .
- * ما الهموم التي تعاني منها الحمامة في نظر الشاعر .
- * أنظن أن أبا فراس الحمداني يقصد الحمامة " الطير " أم يرمي إلى ما هو أبعد من ذلك ، فهو يخاطبها - رمزاً - ليعبث رسالة خاصة إلى الحمامة - الإنسان - في ديار الأهل و الأحبة * علل ما تراه أقرب إلى الصواب .
- * في البيت الخامس يبدو لنا الشاعر و قد شارف على الانهيار ، و لكنه في موقع آخر تعود إليه عزته فيسمو على جراحه . استخراج العبارة التي تدل على استعادته لنفسه العزيرة .
- * اختر أحمل بيت أعجبك في هذه القصيدة ، معللاً سبب هذا الإعجاب .
- * صنف هذه القصيدة : نوعاً ، و غرضاً ، و موضوعاً ...
- * ضع عنواناً آخر لهذه القصيدة .
- الخاتمة :
- يستمتع التلاميذ لقراءة المعلم النموذجية من خلال الشريط المسجل .
- فائدة :
- * من المستحسن أن يحاول الطلاب استظهار بعض أبيات القصيدة داخل غرفة الصف ، على أن يستكمل ذلك في أوقاتهم الخاصة ، و يجدر بالمعلم أن يتأكد من ذلك في درس لاحق .

* كما أنه من المفيد - أيضاً - تحويل النص الشعري إلى نص نثري بلغة الطلاب أنفسهم .
* بعد التأكد من استظهار الطلاب للنص ، و ذلك بالاستماع - إلقاء - إلى أكبر عدد ممكن منهم ، يستحسن أن تكتب القصيدة - من الذاكرة - ليزداد رسوخها في القلب .

الباب الثاني \ الفصل الثاني

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* الكتابة " الخط "

* الإملاء في اللغة العربية

الكتابة - مقدمة

الكتابة " الخط "

الكتابة - لغة - مصدر " كتب " ، فيقال : كتب كتابة . ومعناها الجمع . و من هنا سمي " الخط " كتابة لجمع حروفها بعضها إلى بعض . فقد جاء في لسان العرب : كتب الشيء يكتبه ... و كتبه : خطه . قال أبو النجم العجلي الراجز [ابن منظور : اللسان ، مادة " كتب "] (ت ١٣٠ هـ / ٧٤٧ م) :

أقبلت من عند زياد كالحرف تحط رجلاي بخط مختلف
تكتبان في الطريق : لام ألف

و عرّف بعضهم الخط تعريفاً وظيفياً ، فقال ابن خلدون : و الخط رسوم و أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس ، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية . و هو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان ، و أيضاً فهي تُطلع على ما في الضمائر و تتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتُغضى الحاجات . [ابن خلدون : مقدمة ، ص ٤١٧]

و لابد فيها من الأمور الأربعة : فمادتها الألفاظ المكتوبة ، و آلتها القلم الذي يكتب ، و غرضها تقييد الألفاظ بالرسم الخطية ، فتحصل الفائدة للأبعد كما تحصل للأقرب ، و تحفظ صوره ، و يؤمن عليه من التغيير و التبدل و الضياع ، و غايتها الشيء المستثمر منها ، و هو انتظام حياة الجماعة ، و ما يعود عليها من فوائد جمّة في أمور الدين و الدنيا . فهذا الشاعر ذو الرمة يقول لراويه عيسى بن عمر : اكتب شعري فالكتاب أعجب إلى من الحفظ ، إن الأعرابي لينسى الكلمة قد سهرت في طلبها ليلة ، فيضع موضعها كلمة في وزنها لا تساويها ، و الكتاب لا ينسى و لا يُبدل كلاماً بكلام . [القلقشندي : صبح الأعشى ، ١ / ٣٥ - ٣٦]

و هكذا نجد أن الكتابة حروف مكتوبة " مخطوطة " تصور الألفاظ الدالة على ما في نفس الإنسان ، أي هي الوسيلة الأكثر ثباتاً و استمراراً ، كما أنها أداة الاتصال الأساسية التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر . و تعد الكتابة من مظاهر التقدم الحضاري ، كما أنها الدلالة الأولى على الرقي الإنساني ، إذ لولاها لصاعت خزنة الفكر المتراكمة من أمة إلى أخرى ، و لظلت الإنسانية في مهده طفولتها المعرفية و العلمية . و من هنا تبدو خطورة دور الخط في عملية النقل الفكري ، إذ إن سوء الخط قد يضيع دلالات الألفاظ فيطمس الحقائق و الأفكار .

الخط العربي و الإسلام :

لعل أعظم شاهد لجليل قدر الكتابة و فضلها ، و أقوى دليل على رفعة شأنها ، أن الله سبحانه و تعالى نسب

تعليمها إلى ذاته العلية ، فقال عز من قائل في أول ما نزل من القرآن الكريم :

{ اقرأ وربك الأكرم (٣) الذي علم بالقلم (٤) علم الإنسان ما لم يعلم (٥) }

[سورة العلق : الآيات ٣ - ٥]

و يضيف القلقشندي قائلاً : فجعل تبارك و تعالى أول ما أنزل من القرآن ذكر التفضيل على عباده بخلقه لهم و ما ندبهم له بذلك من البقاء الدائم و النعيم المتصل لمن آمن به و وحده و صدق نبيه صلى الله عليه و سلم ، ثم أتبع ذلك بذكر الإنعام عليهم بما علمهم من الكتاب الذي به قوام أمر دينهم و دنياهم و استقامة معاشهم و حفظها . ثم زاد ذلك تأكيداً و وفر محله إجلالاً و تعظيماً بأن أقسم بالقلم الذي هو آلة الكتابة ، و ما يُسطر به . فقال تقدست عظمته :

{ ن والقلم وما يسطرون (١) } [سورة القلم : الآية ١]

و يقول الصولي في فضل الكتابة أيضاً : و بالكتابة جُمع القرآن ، و حفظت الألسن و الآثار ، و وكدت العهود ، و أثبتت الحقوق ، و سبقت التواريخ ، و بقيت الصكوك ، و أمن الإنسان النسيان ، و قيّدت الشهادات ، و أنزل الله في ذلك أطول آية في القرآن . [الصولي : أدب الكاتب ، ص ٢٤]

و قد ظهر الإسلام و كان للعرب قلم يكتبون به ، و فيهم من يقرأ و من يكتب . فقد ذكر البلاذري و غيره أن الإسلام دخل و في قريش سبعة عشر رجلاً يكتب ، منهم : عمر ، و علي ، و عثمان ، و أبو عبيدة ، و طلحة ، و أبو سفيان ، و معاوية ، و أبي بن كعب ، و زيد بن ثابت ، و خالد بن سعيد ابن العاص ، و المغيرة بن شعبة ، و غيرهم . [البلاذري : فتوح ، ص ٤٥٧ . الجهنشيري : الكتاب و الوزراء ، ص ٩]

و كان النبي محمد صلى الله عليه و سلم يدرك أن للكتابة أثراً عظيماً في نشر الدعوة الإسلامية ، فعمل على تعليم الخط " الكتابة " لأتباعه . ففي غزوة بدر كان يطلق سراح الأسير إذا علم عشرة من صبيان المسلمين الكتابة . [ابن سعد : طبقات ، ٢ / ٢٢] .

لا بل شجع أمهات المؤمنين على تعلم القراءة و الكتابة ، فقد جاء في كتاب الفتوح أن النبي صلى الله عليه و سلم قال للشفاء بنت عبد الله العدوية - من رهط عمر بن الخطاب و كانت كاتبة في الجاهلية - : ألا تعلمين حفصة رقية النملة كما علمتها الكتابة . و ينقل الواقدي أن حفصة كانت تكتب ، و عائشة كانت تقرأ و لا تكتب ، و كانت أم سلمة تقرأ و لا تكتب . [البلاذري : فتوح ، ص ٤٧٨ . و النملة قروح تخرج في الجنب ، و رقيتها شيء كانت تستعمله النساء ، يعلم كل من يسمعه أنه كلام لا يضر و لا ينفع ، و هو أن يقال : العروس تحتفل ، و تختضب و تكتحل ، و كل شيء تفتعل ، غير أن لا تعصى الرجل . أراد عليه السلام بهذا المقال تأنيب حفصة ، لأنه ألقى إليها سرّاً فأفشنته ،

فكان هذا الكلام من المزاح و لغز الكلام (الغزي : المراح ، ص ١٧)]

و قد أولى العرب المسلمين الخط عناية كبيرة ، و ذلك تلبية لقول رسول الله صلى الله عليه و سلم : " الخط الحسن يزيد الحق وضوحاً " . [السمعاني : أدب الإملاء ، ص ١٦٦ . الذهبي : ميزان الاعتدال ، ٢ / ٥ . ابن حجر العسقلاني : لسان الميزان ، ٢ / ٢٢١]

كما أن السلف أطنبوا في مدح الكتابة و الحث عليها ، ففي مقال حول فضل القلم نقل ابن النديم عن ابن أبي داود قوله : القلم سفير العقل و رسوله و لسانه الأطول و ترجمانه الأفضل . و عن طريح بن إسماعيل الثقفي : عقول الرجال تحت أسنان أقلامها ، و عن عبد الحميد : القلم شجرة ثمرها الألفاظ ، و الفكر بحر لؤلؤه الحكمة و فيه ريّ العقول الطميّة . [ابن النديم : الفهرست ، ص ١٥]

و ينسب إلى سعيد بن العاص أنه قال : من لم يكتب فيمينه يسرى . كما ينقل عن معن بن زائدة قوله : إذا لم تكتب اليد فهي رجل . [القلقشندي : صبح الأعشى ، ١ / ٢٧] و بانتشار الإسلام أصبحت الحاجة ملحة للقراءة و

الكتابة ، و غدت الكتابة وسيلة هامة من وسائل الحكم ، بها تعقد المواثيق ، و تصدر المكاتبات من الخلفاء إلى قاداتهم و عمالهم على الأقاليم ، و تدون الدواوين ، و تضبط أمور الدولة .
و يلاحظ - بعدئذ - أن الخط العربي قد لعب دوراً بارزاً في تزيين المساجد و العماير و التحف المنزلية ، إذ كان المسلمون يتركون بزخرفتها بالآيات القرآنية و الأحاديث الشريفة ، استجابة لمشاعرهم الدينية ، و اعتزازاً بكتابتهم السماوي ، و تكريماً لرسولهم الذي ملك عليهم قلوبهم و عقولهم . و هكذا غدا الخط العربي من الفنون الإسلامية الجميلة .

نشأة الخط العربي و تطوره :

اختلف الناس في أول وضع الخط " الكتابة " فهناك من يقول بالتوقيف ، استناداً إلى قوله سبحانه و تعالى :
{ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } [سورة البقرة : الآية ٢١]
أي أن الله علمه أصول العلوم و المعارف الإنسانية كلها . فقد نقل ابن عبد ربه أن أول من وضع الخط العربي و السرياني و سائر الكتب آدم عليه السلام قبل موته بثلاثمائة سنة . [ابن عبد ربه : العقد ، ٣ / ٣ (ط . الجمالية - مصر)]

و يقول صاحب كشف الظنون : فلما أصاب الأرض الغرق وجد كل قوم كتاباً ، فكتبوه من خطه ، فأصاب إسماعيل عليه السلام الكتاب العربي ، و كان ذلك من معجزات آدم عليه السلام . [خليفة : كشف الظنون ، ١ / ٢٠]
و نقل ابن النديم عن هشام الكلبي أن أول من وضع الخط العربي و ألف حروفه ستة أشخاص من العرب نزلوا في عدنان بن أدد ، و كانت أسماءهم : أبجد ، هوز ، حطي ، كلمن ، سعفص ، قرشت . فلما وجدوا في الألفاظ حروفاً ليست في أسمائهم ، أحقوها بها ، و سموها الروادف ، و هي : ثخذ ، ضطغ . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٦ . و يقول القلقشندي : إن هذه كانت أسماء ملوك مدين ، و أن " كلمن " كان في زمن شعيب عليه السلام] و قد أصبحت هذه الأعلام نسقاً للترتيب الأبجدي الذي اعتمده المعاجم اللغوية فيما بعد . [علماً أن هناك ترتيباً آخر يعتمد الصوت ، و هو ما عرف بالترتيب الخليي _ نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي - الذي يعتمد المخارج الصوتية ، بدأ من أعمقها في الجهاز الصوتي و انتهاءً بأقربها من فتحة الفم ، و على هذا النسق رتب معجم العين .]

و ينقل ابن النديم عن ابن عباس أن أول من كتب بالعربية ثلاثة رجال من بولان - و هي قبيلة سكنت الأنبار - و أنهم اجتمعوا فوضعوا حروفاً مقطعة و موصولة ، و هم : مرامر بن مرة ، و أسلم بن سدره ، و عامر بن جدره . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٦]

و يضيف البلاذري إلى هذا قوله : فوضعوا الخط و قاسوا هجاء العربية على هجاء السريانية ، فتعلمه منهم قوم من أهل الأنبار ، ثم تعلمه أهل الحيرة من أهل الأنبار [البلاذري : فتوح ، ص ٤٥٦ - ٤٥٧] ومن الحيرة انتهت الكتابة إلى الحجاز . [ابن عبد ربه : العقد الفريد ، ٣ / ٣]

و في روايات أخرى أن أول من وضع الكتاب العربي إسماعيل عليه السلام و ولده ، وضعوه مفصلاً ، و أن نفرأ من أهل الأنبار من إباد القديمة ، و وضعوا حروف (الألف باء) و عنه أخذت العرب ، و أن الذي حمل الكتابة إلى قريش بمكة أبو قيس بن عبد مناف ، و قيل حرب بن أمية . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٧ . القلقشندي : صبح الأعشى ، ٣ / ١٤ . الصولي : أدب الكاتب ، ص ٢٨]

التنقيط و إصلاحات الخط العربي :

لما كان العرب في الجاهلية و صدر الإسلام يتكلمون بالعربية و يقرأونها سليمة ، فإن الكتابة كانت غير منقوطة و لا مشكولة لعدم حاجتهم إلى ذلك ، و حين ظهر اللحن نتيجة لاختلاط العرب بالعجم ، أصبح لزاماً على أصحاب اللغة أن يضعوا حداً لهذا اللحن ، حرصاً على سلامة لغتهم .

كان الإصلاح الأول هو الذي قام به أبو الأسود الدؤلي - تلميذ الإمام علي - فقد سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى :
{ أَنْ اللَّهُ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ } [سورة التوبة : الآية ٣]

بكسر اللام ، حيث اختل القصد و فسد المعنى . فوضع للمصحف علامات على شكل نقط تخالف لون المداد المكتوب فيه . فالنقطة فوق الحرف تدل على الفتح ، و النقطة تحت الحرف تدل على الكسر ، و النقطة بين يدي الحرف - أمامه - تدل على الضم ، و النقطتان فوق الأخرى تدل على التنوين . فهذا نقط أبي الأسود . [ابن النديم : الفهرست ، ص ٦٠]

ثم كان الإصلاح الثاني في عهد عبد الملك بن مروان ، و ذلك بعد أن فشا التصحيف ، [التصحيف : الخطأ في نقل الكلمة] إذ أمر الحجاج بن يوسف الثقفي نصر بن عاصم و يحيى بن يعمر - تلميذي أبي الأسود - بوضع الإعجام ، بمعنى النقط لهذه الحروف المتشابهة ، لتمييزها بعضها من بعض . [الجبوري : نشأة الخط العربي ، ص ٥٠ .

الأفغاني : في تاريخ النحو ، ص ٣٥ - ٣٦]

و أخيراً كان الإصلاح الثالث في العصر العباسي على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠ هـ / ٧٨٦ م) الذي استبدل بالنقط التي وضعها أبو الأسود للدلالة على الحركات الإعرابية ثمانية علامات ، هي : الفتحة ، الضمة ، الكسرة ، السكون ، الشدة ، المدّة ، الصلة ، الهمزة . وإذا كان الحرف متوناً كررت العلامة ، فتكتب مرتين ، فوق الحرف لتنوين الفتح ، و تحته لتنوين الكسر ، و أمامه لتنوين الضم ، و اصطلاح على أن يكون السكون الخفيف دائرة . [الكردي : تاريخ الخط العربي ، ص ٨٥] و بهذه الطريقة أمكن أن يجمع الكاتب بين الكتابة و الإعجام و الشكل بلون واحد .

ثم نشأت مدارس عديدة لتجويد الخط و تحسينه ، منها المدرسة العراقية العباسية ، و المدرسة المصرية المملوكية ، و المدرسة التركية العثمانية . و قد بذل الأتراك العثمانيون جهوداً كبيرة ، و ساروا بالخط العربي مراحل متقدمة ، و خاصة في خط الثلث و النسخ ، كما وضعوا خط الرقعة و الديواني و خط السلطانية . [الجبوري : نشأة الخط العربي ، ص ٥٢ و ما بعدها]

و الخليل بن أحمد الفراهيدي هو أول من جمع الحروف الهجائية في بيت واحد ، فقال من البسيط :

صَفَّ خَلَقَ خُودَ كَمِثْلِ الشَّمْسِ يَحْطِي الضَّجِيعَ بِهَا نَجَلَاءَ مِعْطَارِ
[المرزباني : نور القيس ، ص ٢] [خود : امرأة شابة ، نجلاء : واسعة العينين]

أنواع الخط العربي

للخط العربي أنواع متعددة ، عرف بعضها قبل الإسلام ، و عرف بعضها الآخر بعده . و تذكر المصادر العربية الخط الذي انتهى إليه العرب بأسماء عدة ، منه : الخط الحيري ، و الخط الأنباري ، و الخط المكي ، و الخط المدني ، و الخط البصري ، الخط الكوفي . و لعل أهم أنواع الخط العربي المتداولة في عصرنا الحاضر هي التالية :

١. الخط الكوفي : و هو خط هندسي يعتمد الحروف المستقيمة و الزوايا الحادة ، و يتمتع بنصيب وافر من الجمال ، و هو أكثر شبيهاً بالخط النبطي . و قد انتشر في جميع الأقطار الإسلامية ، و استعمل بصفة خاصة في كتابة القرآن الكريم نحو خمسة قرون ، ثم قل استخدامه بعد ذلك . رأس الحكمة مخافة الله الكوفي
٢. خط الثلث : و هو خط يحتاج إلى قدرة فائقة على التحكم بالحرف و التوازن في تشكيل التكوينات . و هو من الخطوط الصعبة ، و يقال إن الخطاط لا يعد خطاطاً إلا إذا أتقنه . و الثلث يكبر الحرف ثلاث مرات عن الحجم الأصلي ، و يقوم جماله من تداخل الكلمات بعضها في بعضها الآخر . و يستعمل - عادة - لكتابة أسماء الكتب المؤلفة و أوائل سور القرآن الكريم و تقسيمات أجزاء الكتب و غيرها . رأس الحكمة مخافة الله الثلثي
٣. الخط الفارسي : ينسب إلى بلاد فارس ، به يكتبون رسائلهم و كتبهم . ويستعمله أيضاً أهل الأفغان و الهند . و يرى بعضهم أنه أجمل الخطوط العربية ، إذ يمتاز بالرشاقة و السهولة . رأس الحكمة مخافة الله الفارسي
٤. الخط الديواني : و هو خط زخرفي حركي يتمتع بالفخامة و الأبهة ، فيه منحنيات بالغة البعد . و هو الخط الذي كان يعتمد بالكتابات الرسمية في ديوان الدولة العثمانية لكتابة التعيينات في الوظائف العالية و تقليد المناصب الرفيعة . رأس الحكمة مخافة الله الديواني
٥. الخط النسخي : هو ثلثي مبسط مع بعض الاختلاف ، و ذلك لتسهيل استخدامه في كتابة الكتب و المخطوطات ، و بخاصة القرآن الكريم ، حيث أن خط القرآن تمتزج فيه بعض خصائص الثلث مع النسخي ، و هو خط لين ذو حروف مدورة ، استعمل منذ القرن السابع الهجري في المكاتب المختلفة و أعمال التدوين العادية . و قد تطور الخط النسخي في أيامنا نحو البساطة ، حيث هو خط الطباعة في الكتب و الصحف على وجه العموم . و سمي بهذا الاسم لأن الكتاب كانوا ينسخون به المصحف الشريف و يكتبون به المؤلفات . رأس الحكمة مخافة الله النسخي

٦. الخط الرقعي : و هو خط الكتابة السريعة غالباً ، و لذا فقد روعيت فيه السهولة و البساطة و التقشف إجمالاً . و الرقعة - لغة - هي القطعة من الورق التي تكتب فيها . رأس الحكمة مخافة الله الرقعي
مقارنة بين الخط النسخي و الخط الرقعي :

لما كان الخط النسخي و الخط الرقعي هما الأكثر وظيفية في الحياة المدرسية ، كان من الضروري أن يعطيا عناية خاصة . و من هنا كان على مدرس اللغة العربية أن يعرف خصائص كل منهما ، و أن يدرك مواضع التشابه و الافتراق بينهما . فلدى النظر الفاحص في هذين النوعين من الخطوط تظهر لنا الفروق التالية : ؟ التنقيط في النسخي منفصل - . نقطة . . نقطتان . ٠. ثلاث نقط - بينما هو في الرقعي متصل - . نقطة - نقطتان ^ ثلاث نقط - . * رؤوس حروف " الفاء ، و القاف ، و الواو ، و الميم " مفتوحة في النسخي ، مطموسة في الرقعي .

* نجد في الخط النسخي مدات في بعض الحروف ، و فيما بين الحروف ، لا نجد في الخط الرقعي - بحر ، تبارك - .
* لا تأتي " السين و الشين " في النسخي إلا بأسنان " س " بينما في الرقعي تأتي بأسنان أو بدنها .
* تكتب حروف " الجيم ، و الحاء ، و الخاء " في النسخي على الشكل الآتي " نجاح " و في الرقعي على الشكل " نجاح " .
* أشكال الحروف تختلف بين النسخي و الرقعي اختلافات ضئيلة في بعضها و جذرية في بعضها الآخر ، كما يظهر في الجدول التالي :

خط النسخ : ا ، ب ، ج ، د ، ر ، س ، ص ، ع ، ف ، ق ،
خط الرقعة : ا ، ب ، ج ، د ، ر ، س ، ص ، ع ، ف ، ق ،
خط النسخ : ك ، ك ، ك ، م ، م ، ن ، و ، ههه ، ه ، لا ، ي
خط الرقعة : ك ، ك ، ك ، م ، م ، ن ، ههه ، ه ، لا ، ي

خصائص الحرف العربي و مشكلاته

نستطيع القول إن الذين بحثوا في الخط العربي اتفقوا على أن فيه المشكلات الآتية :

١. الحركات : و المشكلة هي أن الكلمة يجب أن تحرك حروفها لكي يكون بالإمكان قراءتها قراءة صحيحة ، أي أن على المرء أن يفهم معاني الألفاظ لكي يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة . و الحقيقة أن الحركة في اللغة العربية ليست إلا حرفاً ، لأنها تدل على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة .
٢. الحروف :
١. إن للحرف العربي الواحد - أحياناً - صوراً مختلفة ، فله صورة إذا كان مفرداً ، و له أخرى إذا كان متصلاً بغيره ، و ثلاثة إذا وقع في أول اللفظة ، و رابعة إذا وقع في وسطها أو آخرها . و مع حذف " اللام ألف " و إضافة الهمزة كحرف و صوت مستقل تصبح الحروف العربية ٢١ صوتاً و ٢١ نقشاً ، باستثناء الحركات و التنوين و الضوابط ، فإذا ما أخذنا تعدد أشكال الحرف الواحد بالحسبان ، فقد تبدو الألف باء - لأول وهلة - و كأنها مؤلفة من ٩٠ نقشاً أو صورة مستقلة .
٢. إن هناك حروفاً متحدة في الشكل ، و لكنها تمتاز عن بعضها بالإعجام - التنقيط - أو الإهمال أو بعدد النقط ، ثم لا يؤمن الزلل و وضع النقاط في غير محلها ، فيؤدي الأمر أن نقرأ الكلمة على وجوه متعددة .
٣. بعض الحروف تكون تارة صائتة و تارة صامتة ، و لذلك تختلف مظهرها و لفظها حسب الأحوال و الظروف ، فإباء في كلمة " يدرس " حرف لين هي غير إباء في كلمة " الهادي " حرف مد . و الواو في كلمة " وعد " حرف لين هي غير الواو في كلمة " سور " حرف مد .

٤. هناك صوتان لكل منهما رسمان - أي حرفان - و هما :
الألف الممدودة و لها رسمان الألف الطويلة " ا " كما في كلمة " باب " و الياء المهملة / الألف المقصورة " ي " .
التاء المبسوطة " ت " و التاء المربوطة " ة " .

خصائص الحرف العربي بين الخصوم و الأنصار :

يقول أنستاس الكرمللي : لا ننكر أن في الحروف العربية محاسن جلييلة عديدة ، منها سرعة الكتابة و قلة أحرفها ، فهي من قبيل الاختزال ، أو بعض الاختزال . فإذا حاولت أن تصور الكلمة المرسومة بالعربية بأحرف إفرنجية أو رومانية فإنها تتطلب وقتاً أطول . [الكرمللي : رسالة في الكتابة العربية المنقحة ، ص ١٤] و للحروف العربية حيوية شديدة ناشئة عن مطاوعتها و استدارتها و انبائها جميعاً على أصل هندسي ثابت و قاعدة رياضية معروفة . [الجبوري : نشأة الخط العربي ، ص ١٠]

و تتوافر في الكتابة العربية مزية قل أن توجد في خطوط الأمم الأخرى ، و لا نجد خطأ أوفق للزخرفة من الخط العربي ، فحروفه أصلح من غيرها لهذا الغرض ، بما فيها من استقامة و انبساط و نقوش ، كما أن حروفه العمودية و الأفقية يسهل وصلها مع بعضها بالرسم ز الزخارف المتنوعة . [الجبوري : نشأة الخط العربي ، ص ٨ . جمعة : قصة الكتابة العربية ، ص ٨٧] .

و يقول الكندي : لا أعلم كتابة تحتمل تحليل حروفها و تدقيقها ما يحتمل الكتابة العربية ، و يمكن فيها من السرعة ما لا يمكن في غيرها من الكتابات . [ابن النديم : الفهرست ، ص ١٥]
لسنا بحاجة إلى كثير من الجهد للكشف عن الدوافع النفسية التي تحرك بعض الباحثين من خصوم اللغة العربية ، و إن تظاهروا بالحرص عليها . فهذا أنستاس الكرمللي ، رغم إقراره بما في الحرف العربي من محاسن جلييلة ، منها سرعة الكتابة و قلة الأحرف ، فإنه يعود ليقول / إن ما يكسب في سرعة الرسم يفقد في قراءته ، إذ تحتمل تلك الكلمة قراءات متعددة . ثم يعطي حلاً لمنع هذا التشويش و الارتباك في قراءة الكلمة ، و هو ضبطها أو تشكيلها بالحركات و سائر العلامات . و هو يرمي من وراء هذا الحل العودة إلى سلب الكتابة العربية تلك المزية التي أشار إليها من قبل ، و هي الاختزال و السرعة ، و ذلك حينما يزعم أن اللجوء إلى الشكل يؤدي إلى زيادة سطرين في السطر الواحد . [الكرمللي : رسالة ، ص ١٢ . و قد لخص أحد العلماء رأيه في هذه القضية في عبارة مسجوعة فقال : ترك الشكل بأجمعه غلط ، و إرهاب الكلمات بجميعة شطط ، و الاقتصاد على ضبط ما يشكل توسط ، و خير الأمور الوسط . (المجلة العربية ، ٤ / ٧]

و في نهاية الأمر يكشف عن خبيثة نفسه ، فيصرح بما يريد من إلغاء اللغة العربية بإلغاء حروفها ، حينما يقول : و أصبح الرسم بالحرف الإفرنجي أسرع ، ثم لا يتورع عن تقديم الأمثلة الحية ، تشجيعاً لأهل العربية على هجر حرفتهم - لغتهم - و لكن لحسن حظ العربية ، لا يخالفه الحظ في كلا المثالين ، فقد ادعى أن الترك أصابوا في ترك الهجاء العربي ، حين اتخذوا الحرف اللاتيني و أنهم اطمأنوا بالألف ، و هو يأمل أن يجاري الفرس الأتراك في نبذهم الحروف العربية . [الكرمللي : رسالة ، ص ١٢ - ١٣]
و هذه مزاعم تخالف الواقع الذي يعيشه الأتراك منذ تعريبهم عن العربية و الإسلام فقد أصابهم القلق و الارتباك و التشويش في حياتهم العامة و الخاصة . أما أمنيته الأخرى فقد خاب ظنه فيها أيضاً ، إذ نجد أهل فارس أشد تمسكاً بالحرف العربي الإسلامي .

لم يكن الكرمللي هو الصوت الوحيد الداعي إلى هجر الحرف العربي ، فهناك أصوات أخرى سبقته أو رافقته في هذه الدعوة ، و كان الدكتور أنيس فريجة يحمل لواء هذه الحملة ، رغم محاولاته الكثيرة لتيسير تدريس اللغة العربية ، و قد جاء من مدخل جدّ خطير ، إذ زعم أن ليس لصورة الحرف قدسية ، إذ القدسية لما يرمز إليه الحرف " الفكر " ، [مجلة الأبحاث ، عدد آذار ١٩٥٢ (مقل الدكتور أنيس فريجة)] جاهلاً أو متجاهلاً أن الإسلام يفرض قدسية الحرف العربي ، و أن هذا الشكل قد أخذ أهميته من كتابة القرآن الأولى في عهد النبي صلى الله عليه و سلم ، و التي أجمع العلماء المسلمون على أنها توقيفية من لدن عزيز حكيم .

و أنيس فريجة يسدد سهامه إلى الحرف العربي بعد أن يرى أنه من الخطوط المعقدة الفوضوية ، و يزعم أن العرب التواقين لمواكبة الحياة يرون في خطهم أكبر عائق في سبيل القضاء على الأمية و نشر الثقافة بين الجماهير ، [فريجة : الخط العربي نشأته - مشكلته ، ص ٧٦] ناسياً أو متناسياً أن هذا الخط كان سيد الخطوط العالمية و أن الأعاجم من روم و قبط كانوا يتسابقون على تعلمه و إتقانه طوال قرون عديدة ، يوم كانت أمة هذا الخط سيده السيف و منارة العلم و المعرفي في العالم كله .

و بعد هذه المقدمات يصل فريجة إلى الهدف الذي يرمي الوصول إليه ، حين يقول : و إذا وضع الأمر للتصويت فأنا مع الحرف اللاتيني . [فريجة : الخط العربي نشأته - مشكلته ، ص ٧٦-٧٧ مجلة الأبحاث ، عدد آذار ١٩٥٦ (مقال الدكتور أنيس فريجة)]

و لعل في المثل الذي أورده خير رد على دعوته ، فقد ذكر في السياق نفسه ، أن هجاء كثير من الأمم هو هجاء تاريخي و أن الكتابة لصيقة بالفكر و الأدب و الدين ، و أن تمسك الناس بها ناجم عن تمسكهم بتراثهم الفكري و الديني ، و أن الإنكليز من أجل هذا يرفضون رفضاً باتاً كتابة " Thru " عوضاً عن " Through " . فإذا كان الإنكليز الذين لا ترتبط لغتهم بعقيدة دينية - كما هو الحال عند العرب المسلمين - يرفضون تغيير صورة حروف لا وظيفية لغوية لها ، فما بالك بالمسلمين الذين تقوم عقيدتهم و حضارتهم و فكرهم و تراثهم على هذا الحرف المقدس !*

و قد رد عامر السامرائي على دعاة الحرف اللاتيني ملاحظاً ، أن كتابة العربية بحروف لاتينية يترتب عليها خسائر بالجدد و المال ، و مثل على ذلك بأنه لو أردنا أن نكتب كلمة " فهم " المكونة من ثلاثة أحرف بالرسم اللاتيني ، يكون على هذه الصورة " Fahima " أي أن عدد الحروف يتضاعف في الرسم اللاتيني في أغلب الأحيان . أما إذا أردنا كتابة فعل " سنستدرجهم " المكون من تسعة أحرف فسيكون في اللاتينية سبعة عشر حرفاً " Sanastadrigouhoum " و هذا الحيز الذي يشغله الحرف اللاتيني يؤدي - بلا شك - إلى زيادة في نفقات الطبع و الورق و الجهد . [السامرائي : آراء في العربية ، ص ١٢٥]

نظرة تحليلية لحروف اللغة العربية

تسهيلاً لتدريس الخط العربي للتلاميذ يجب علينا دراسة واقع الحروف العربية و كيفية رسمها في مختلف مواقعها من الكلمة . و هذا الأمر يفرض علينا إجراء مس شامل لأحوالها و أشكالها ، كما هو مبين فيما يلي :

* حروف لا تتصل إلا بما قبلها ، و لا يطرأ عليها تغير كبير عند اتصالها هذا ، مثل " ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و " و هي لا تتصل بالحروف التي تأتي بعدها .
 * حرفان " ط ، ظ " يتصلان بما بعدهما ، كما يتصلان بما قبلهما و لكنهما - في كلتا الحالتين - لا يتغيران تغيراً كبيراً .
 * حروف مثل " ب ، ت ، ث ، ن " لا تتغير عند اتصالها بما قبلها إلا بالتصاق الخط الواصل بينها و بين ما قبلها ، و لكنها تفقد نصفها الأخير عند اتصالها بما بعدها .
 * حروف " س ، ش ، ص ، ض ، م " تشبه الحروف السابقة إذا اتصلت بما قبلها ، و لكنها تتغير - بحذف ذيلها - عند اتصالها بما بعدها .
 * الحرفان " ف ، ق " لا يتغيران تغيراً أساسياً عند اتصالهما بما بعدهما ، و لكنهما يتغيران أكثر من ذلك عند اتصالهما بما قبلهما .
 * الحرفان " ع ، غ " يتغيران أكثر من الحروف السابقة ، فعند اتصالهما بما بعدهما يزول ذيلهما " عا ، عو ، عي " . و عند اتصالهما بما قبلهما يستدير أولهما " بع ، ثع " ، و هذه الاستدارة و ذلك الحذف يغيران هئيتهما بصورة كاملة .
 * الأحرف الثلاثة " ج ، ح ، خ " عند اتصالها بما بعدها تتغير ، كحرف العين " ع " ، و لكن تغييرها عند اتصالها بما قبلها يشبه تغير حرفي " س ، ش " .
 * أما الحروف الأخرى فلها صورة مختلفة تماماً للاختلاف ، و هي " ك - ه - ه - ه - ي - ي " .

أهداف تدريس الخط

من الأهمية بمكان أن تكون الأهداف العامة لتعليم الخط واضحة في ذهن المدرّس ، ليعمل على السير في الاتجاه الذي يؤدي - في النهاية - إلى تحقيقها ، و لعل أهمها ما يلي :

* الوضوح : و يتحقق بتدريب التلاميذ على التزام القواعد و الصفات الخاصة بكل حرف من الحروف ، من حيث :
 حجمه ، و كيفية اتصاله بغيره ، و استقامته - ارتفاعاً و انخفاضاً - و إظهار نقطه و وضعها في مواقعها الصحيحة .
 * الجمال : و يتحقق بانسجام حروف الكلمة فيما بينها ، و مراعاة التناسق في مواقع الكلمات المكتوبة و أبعادها المتوازية ، و في تنظيم السطور و الهوامش ، و رؤوس الموضوعات و غيرها ، و يرمي هذا الهدف إلى تنمية الذوق الجمالي للخطوط العربية أيضاً . [علماً أن ملاحظة الخط و جماله هي زيادة على الإبانة ، و الأصل هو جودة الخط و ضبطه ، فكما قال سيبويه :

اعذر أخاك على رداءة خطّه و اغفر رداءته لجودة ضبطه

فالخط ليس يراد من تحسينه و بيانه إلا إبانة سمطه

فإذا أبان عن المعاني في سمطه كانت ملاحظته زيادة شرطه

غير أن القلقشندي ينق عن بعض العلماء قولهم : الخط كالروح في الجسد فإذا كان الإنسان جسيماً و سيماً حسن الهيئة ، كان في العيون أعظم و في النفوس أفخم ، و إذا كان علي ضد ذلك سئمته النفوس ، و مجته القلوب ، فكذلك الخط إذا كان حسن الوصف ، مليح الرصف ، مفتوح العيون ، أملس المتون ، كثير الأثلاف ، قليل الاختلاف ، هشتت إليه النفوس ، و اشتتهه الأرواح ، حتى الإنسان ليقرأه و إن كان فيه كلام دنيء ، و معنى رديء ، و إذا كان الخط قبيحاً مجته الأفهام ، و لفظته العيون و الأفكار ، و سينم قارئه ، و إن كان فيه من الحكمة عجائبها ، و من الألفاظ غرائبها . صبح الأعشى ، ٣ / ٢٤]

* السرعة : على أن تتحقق بعد مراعاة الهدفين السابقين ، و بخاسة الهدف الأول .

و هناك أهداف فرعية أخرى ، نوجزها بما يلي :

* مراعاة القواعد الإملائية الصحيحة ليجمع الخط بين جمال الشكل و سلامة المعنى .

* الاهتمام بعلامات الترقيم و استخدامها استخداماً صحيحاً ، لما لها من أثر في توضيح العبارات و الجمل و تحديد معانيها في بعض الأحوال .

* تعويد التلاميذ على الانتباه و دقة الملاحظة ، و بالتالي على الصبر و المثابرة لبلوغ النتيجة المرضية .

* تعويد التلاميذ على النظافة و الترتيب و الأناقة ، و هذا الهدف يندرج تحت الأهداف التربوية العامة .

إرشادات و مبادئ عامة لتدريس الخط :

* ليست هناك طريقة ملزمة لتدريس الخط ، إذ يمكن تنوع الأساليب تبعاً

لواقع التلاميذ ، و انطلاقاً من مبدأ حرية المدرّس في اختيار ما يراه مناسباً من وسائل و أدوات في ضوء الواقع

الميداني للمدرس و التلميذ و المدرسة .

* قبل المباشرة بتعليم الخط ينبغي الاهتمام بتكوين العادات الصحية السليمة عند التلاميذ ، كالجلوس الصحي -

الجدع عمودي ، و الكتفان أفقيان ، و القدمان تقعان على الأرض ، و عضلات الساعدين و اليدين تعمل بهدوء و

انبساط - و مسك القلم - برفق و باتجاه الكتف اليمنى - و مراعاة بعد الصحيفة عن العين - حوالي ٣٠ سم مائلة

إلى اليسار قليلاً - كما يستحسن أن يأتي النور من الخلف أو اليسار .

* على المعلم ألا يلزم التلميذ الأعسر على الكتابة باليد اليمنى لئلا يسيء إليه ، و لكن هذا لا يعني عدم تشجيعه على استعمال اليد اليمنى في بداية الأمر .

* لا تنس أن أساس تعليم الخط يقوم على المحاكاة الواعية و التدريب الهادف .

* هناك دفاتر معدة خصيصاً للتدريب على الخط ، و لكنها ليست الوسيلة الوحيدة لذلك ، إذ يمكن تدريب التلاميذ من

خلال نماذج تكتب على السبورة أو في بطاقات خاصة توزع عليهم أو تعلق على الجدران ، أو نماذج يكتبها المعلم

للتلاميذ على دفاترهم .

* عند محاكاة نموذج ما ، يجب الالتزام بدقة المحاكاة ، إذ يلاحظ أن كثيراً من التلاميذ يهلون النظر إليه و يأخذون

بالنقل عن خطهم ، و تجنباً لهذا المحذور يلجأ بعض المدرسين إلى تدريبهم على الكتابة من أسفل الورقة ، ليظل

التلميذ منشغولاً إلى النموذج الذي يحاكيه .

* على الرغم من أن جانب المحاكاة في تدريب التلاميذ على الخط يبدو بارزاً ، إلا أن المحاكاة ينبغي ألا تكون آلية

صماء ، غد كلما كان التلميذ واعياً لما يحاكيه ، مستوعباً لمادته - بدلالاتها و مضمونها - كلما أسرع الخطأ و أدرك

المنى .

* لا حاجة للتكرار الزائد عن الحد اللازم للنموذج الواحد ، إذ غالباً ما يؤدي إلى الملل و الأذى . و لعل إعادة تتراوح

بين ٣ - ٥ مرات تكون كافية لتحقيق الهدف المنشود من هذا التدريب .

* لا تنس أن الموهبة تؤدي دوراً مهماً في جمال الخط و إتقانه ، و واجب المدرّس أن يشجّع أصحاب المواهب من تلاميذه ، و ذلك بعرض نماذج من خطوطهم في لوحة الجدار و مجلة المدرسة أو يمنحهم بعض الجوائز الرمزية .
* إن رصد ساعة أو أكثر لتعليم الخط في الجدول الأسبوعي لا يعني أن ينحصر اهتمام المدرّس في هذه الساعة أو تلك فحسب ، إذ على مدرّس اللغة العربية أن يكون راعياً لخط تلاميذه في مختلف المواد المكتوبة .

خطوات درس الخط

[قبل المباشرة بخطوات الدرس يفترض بالمعلّم أن يكون قد حدد الأهداف الخاصة لدرسه]
التمهيد :

* و يكون بتشويق التلاميذ و إثارة اهتمامهم ، على أن يكون هذا التمهيد ذا صلة بمادة الدرس .
* عرض النموذج المعد على السبورة أو في لوحة - كرتونية - أو في بطاقات خاصة . ثم يتبع ذلك حوار هادف ، بحيث تتوضح المعاني و الدلالات للألفاظ و العبارات المشار إليها ، بعد قراءتها من قبل المدرّس و بعض التلاميذ .
* بعد ذلك ينتقل المعلّم إلى تدريب تلاميذه بنفسه ، فيكتب النموذج أمامهم على السبورة ، شارحاً لهم صورة كل حرف على حدة ، و موضحاً كيفية اتصاله بالحروف الأخرى . ثم يركز اهتمامه الخاص على الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها في درسه .

* إذا كان التدريب لأطفال في المرحلة الابتدائية الدنيا ، على المدرّس أن يستعين بمختلف الوسائل المتيسرة لترسيخ صورة الحرف الجديد أو الكلمة الجديدة في ذاكرة التلميذ البصرية ، و أن يدرّب عضلات هؤلاء الأطفال على رسم ما هو جديد في الهواء أولاً ، و بالمعجون أو الرمل ثانياً ، و بعد ذلك يدرّبون على السبورة بإشراف المدرّس المباشر .

* و تكون الخطوة التالية الانتقال من السبورة إلى الدفتر ، و هنا يستحسن - لأول مرة - أن يكتبوا كلمة كلمة ، و في أثناء ذلك ينتقل المعلم بينهم ، فيرشد هذا و يصحح لذلك ، فإذا ما وجد مشكلة مشتركة عند عدد من التلاميذ عاد إلى السبورة لتوضيحها و إرشادهم إلى وجه الصواب فيها ، و هكذا يستمر العمل حتى ينتهي من الكلمات و العبارات المعدة للدرس .

* بعد الانتهاء من كتابة هذا النموذج من قبل التلاميذ ، و بإشراف المدرّس المباشر ، تعاد كتابته مثنى و ثلاث ، على أن يبقى المدرّس بين تلاميذه ، موجّه و مرشداً و مصححاً .

* و أخيراً ، على المدرّس تقويم عمل طلابه قبل الانتهاء من الدرس ، و ذلك بجولة سريعة على دفاترهم ، ليتحقق من مستوى النجاح الذي بلغه معهم ، و يرصد المشكلات العامة و الخاصة التي ما زالت قائمة عندهم ، ليعود إليها في درس لاحق .

إرشادات خاصة لدى الكتابة في دفتر الطالب :

[راجع مرعي : قسم التطوير التربوي ، آب ١٩٨٣] ؟ لا ينزل تحت السطر من الكتابة إلا أجزاء الحروف التالية :

ح ، ع ، م ، سهه .

* الحروف التالية تكون مفرغة من الداخل ، هكذا :

كا ، حـ ، صـ ، هـ ، هـ ، سعـ ، سقـ ، هـ .

* المسافات بين الحروف متساوية ، و كذلك الأمر بين الكلمات .

* أعالي ارتفاعات الكلمات تكون في مستوي واحد غالباً .

* ضرورة إثبات نقطتي التاء المربوطة تمييزاً لها عن الهاء .

* و كذلك الأمر في وجوب إثبات همزة القطع فوق الألف أو تحتها .

* يكتب تنوين الفتح الذي يليه ألف ممدودة فوق الحرف المنون ، لا ملتصقاً بالألف الزائدة .

* الهمزة المنفصلة في آخر الكلمة بعد الياء الساكنة تكتب خارج الياء ، كما في " شيء " ، إذ أنها حرف ثالث .

الإملاء في اللغة العربية - الإملاء و أهداف تدريسها

الإملاء في اللغة العربية

الإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة - الحروف - على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة و ذلك لاستقامة اللفظ و ظهور المعنى المراد . و قد تكون هذه الأصوات مساوية تماماً للرموز ، فيكون لكل صوت رمزه ، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوتة ، و هنا يقع الالتباس عند المملى عليه ، فيقع في الخطأ .

و من حسن حظنا أن لكل حرف في اللغة العربية صوتاً خاصاً به ، لا يتبدل بتبدل موقعه من الكلمة . فإذا كان الطالب متمكناً من رسم الحروف بأشكالها المختلفة ، مدركاً لحركاتها و ضوابطها ، قادراً على التمييز بين حروف المد الثلاثة و الحركات الثلاث ، فإنه يستطيع كتابة أية كلمة تُملى عليه ، على أن تكون هذه اللفظة خالية من الصعوبات الإملائية . أما الألفاظ التي تشتمل على صعوبات إملائية فلها قواعد ثابتة تحكمها ، اصطلاح عليها علماء اللغة العربية .

و يُقال : أُمليت الكتاب و أمليت ، و قد نزل القرآن الكريم باللغتين جميعاً ، قال عز و جل :
{ وَقَالُوا أَتُطِيبُونَ الْأَوْلِيْنَ إكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً (٥) } [سورة الفرقان : الآية ٥]
و قال أيضاً : { فليَمْلِلْ وليهٍ بالعدْلِ } [سورة البقرة : الآية ٢٨٢]

أهداف تدريس الإملاء :

- * للإملاء أهمية خاصة في اللغة العربية ، و ذلك لما يترتب على الخطأ الإملائي من تغيير في صورة الكلمة ، الذي بدوره يؤدي إلى تغيير في معناها . و لعل أهم أهدافه ما يلي :
- * تمكين الطلاب من رسم الحروف و الألفاظ بشكل واضح و مقروء ، أي تنمية المهارة الكتابية غير المنظورة عندهم .
- * القدرة على تمييز الحروف المتشابهة - رسماً - بعضها عن بعض ، بحيث لا يقع القارئ للمادة المكتوبة في الالتباس بسبب ذلك . و هذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من هذه الحروف حقه من الوضوح ، فلا بهمل الكاتب سن الصاد و الضاد ، و لا يرسم الدال راء ، و لا الفاء قافاً ... إلخ . كما لابد من وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة .
- * القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها الطالب في التعبير الكتابي ، ليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة .
- * تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية ، بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى .
- * تحسين الأساليب الكتابية ، و إثراء الثروة اللغوية ، بما يكتسبه الطالب من المفردات و الأنماط اللغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية .
- * إثراء ثروة الطالب المعرفية - على أنواعها - التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة .
- * تنمية دقة الملاحظة و الانتباه و حسن الإصغاء ، كما يرمي إلى تكوين عادات سليمة عند الطلاب كالنظافة و الترتيب و الأناقة و غيرها .

أنواع الإملاء

بتنوع الإملاء بتنوع أهدافه و وظائفه ، و لعل أهم أنواعه ما يلي :

الإملاء المنسوخ " المنقول " :

يؤدي بعرض النص الإملائي على السبورة أو في كتاب أو في بطاقات خاصة . و بعد قراءته و مناقشته مع الأطفال يقوم المعلم بتحليل بعض كلماته و تهجئتها شفويًا ، ثم يملئ عليهم ، على أن يبقى النص معروضاً أمامهم ، لينقلوا أية كلمة لا يستطيعون كتابتها غيباً .

و هذا النوع من الإملاء يناسب المرحلة الابتدائية الدنيا . علماً أن خط التلاميذ و تعويدهم النظافة و الترتيب يأتي في المرتبة الأولى في هذه المرحلة .

الإملاء المنظور :

لا يختلف هذا النوع عن الإملاء المنقول إلا بوجود حجب النص الإملائي عن أعين الطلاب عند إملائه . و لكن لا بأس في الإبقاء على ألفاظ الصعوبة على مرأى منهم .

و أكثر ما يلجأ لهذا النوع من الإملاء في المرحلة الابتدائية الوسطى .

الإملاء غير المنظور " الاستماعي " :

و هو الذي يفهم مدلوله من خلال تسميته ، إذ لا يعرض فيه النص الإملائي على الطلاب ، بل يكتفى بقراءته على مسمع منهم ، ثم تجري مناقشته معهم ، و توضح معاني مفرداته و تراكيبه اللغوية ، و لا بأس من الإشارة إلى القواعد الإملائية التي لها صلة بالمفردات الصعبة الواردة في النص .

و هذا النوع من الإملاء يناسب المرحلة الابتدائية العليا ، و كذلك المرحلة الإعدادية .

الإملاء الذاتي :

و هو أن يملئ الطالب النص الإملائي - غيباً - على نفسه من ذاكرته . و هذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلب من قبل ، أي أن يطلب المدرس من طلابه أن يحفظوا - نصاً - هادفاً ، لا يتجاوز بضعة أسطر - شعراً أو نثراً - ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس .

و هذا النوع من الإملاء مفيد و ضروري ، لأنه الإملاء الوظيفي الذي سيحتاجه في حياته المدرسية و ما بعدها .

الإملاء الاختباري :

و هو الذي يستهدف قياس قدرات الطلاب و مدى تقدمهم في الكتابة الإملائية المقررة لفهمهم ، وفق المنهج المعد لذلك ، و لهذا لا تعرض - أمام الطلاب - أية كلمة من النص الاختباري ، و يكتفى بمناقشة معانيه العامة ، إذا كان الأمر يستدعي ذلك ، أما إذا كان قد سبق و أعطي لهم هذا النص درساً في القراءة الاستيعابية فلا داعي لهذه الخطوة .

و هذا النوع من الإملاء يقوم به المدرس في جميع الصفوف و في مختلف المراحل ، بقصد تقويم عمله و مدى استفادة الطلاب منه .

و لكن - في جميع الأحوال - لابد من مراعاة كون النص الاختباري من مستوى طلاب الصف ، سواء أخذ من كتاب القراءة أو من أي مصدر آخر .

إرشادات في تدريس الإملاء

المرحلة الابتدائية الدنيا :

ليست غاية الإملاء في هذه المرحلة أن يقع الطلاب في الخطأ ليعود المعلم ليصححه ، بل الغاية أن نجنب الطفل الوقوع في الخطأ ، فإذا ما وقع فيه أشركناه في اكتشافه و تصحيحه .
لذلك ، كان من الضروري أن نجعل الطفل - في الصفوف الدنيا خاصة - يشرك جميع الحواس التي تمكنه من التعلم السليم . فإشراك العين في رؤية الكلمة - قبل إملائها - يجعل لها صورة في ذهنه ، و سماعها بالأذن يمكنه من التعرف إلى مقاطعها و تمييز مخارج أصواتها - حروفها - كما أن كتابتها بيده يكوّن لديه مهارة الممارسة الحركية .
المرحلة الابتدائية العليا و ما بعدها :

أما في الصفوف الابتدائية الأخرى و في المرحلة الإعدادية فتدرس القواعد الإملائية بالطريقة الاستقرائية الاستنتاجية ، حيث يبدأ المعلم - بعد تحقيق الأهداف اللغوية الأخرى - بعرض النص أو الأمثلة على السبورة ، و يلفت نظر طلابه إلى الشواهد التي تخدم عرض الدرس ، و يناقشهم فيها ، كما يشركهم في استنتاج القاعدة التي ترسخ في أذهانهم بتطبيقات كافية .

تصحيح الإملاء

هناك أساليب متنوعة لتصحيح أمالي الطلاب ، و لكل أسلوب أهدافه و فوائده و مزاياه ، و يجدر بالمدرس أن يختار الأسلوب الذي يناسب طلابه و ظروف عمله ، كما يستحسن تنويع الأساليب حسبما تقتضيه الحاجة .

و أساليب التصحيح المألوفة هي التالية :

؟ أن يصحح المدرّس " الدفتر " كل تلميذ أمامه ، و يشغل التلاميذ الآخرين بعمل آخر ، و هذا الأسلوب مفيد ، لأن كل تلميذ سيتاح له أن يفهم وجه الخطأ الذي وقع فيه ، ليقوم بتصحيحه .

و يؤخذ على هذه الطريقة أن بقية التلاميذ قد ينصرفون عن العمل الجاد ، و يجنحون إلى اللعب و الضحج .

؟ أن يصحح المدرّس " دفاتر " الطلاب خارج غرفة الصف بعيداً عن أعين التلاميذ ، و يكتب لهم الصواب ، على أن يكلفهم بتصحيح أخطائهم فيما بعد .

و يؤخذ على هذه الطريقة أن الفاصل الزمني بين خطأ التلاميذ في الكتابة و معرفة وجه الصواب فيه قد يطول ، فتقل الفائدة تبعاً لذلك .

؟ أن يعرض المدرّس على التلاميذ - بعد إملائه عليهم - النص الإملائي ، على أن يصحح كل تلميذ أخطاءه بالرجوع إليه . و هذه الطريقة مفيدة و جيدة ، إذ تعود التلاميذ على دقة الملاحظة و الثقة بالنفس و الاعتماد عليها ، كما تعودهم الصدق و الأمانة و تقدير المسؤولية و الشجاعة في الاعتراف بالخطأ .

؟ أن يتبادل تلاميذ الصف الواحد " دفاترهم " بطريقة منظمة ، فيصحح كل واحد منهم أخطاء أحد زملائه .

و في الأسلوبين الأخيرين على المدرّس أن يجمع بينهما و بين أسلوب التصحيح بنفسه ، و ذلك بالإشراف المباشر على عملية التصحيح ، ثم بالإطلاع على عدد محدود من الدفاتر المصححة ، ليتأكد من أن العمل قد تم بشكل مرض ، كما عليه أن يسعى لتجاوز بعض الصعوبات التي تواجهه مع التلاميذ في بداية الأمر ، خاصة أن إشراك التلاميذ في التصحيح يخفف عنه عبء تصحيح جميع الدفاتر بنفسه ، و عادة لا يلجأ لهذا النوع من التصحيح مع أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا .

التصحيح على السبورة :

و هو أن يُخرج المدرّس تلميذاً أو أكثر إلى السبورة ليكتبوا صواب ما أخطأ فيه التلاميذ .

يرى بعض خبراء تدريس اللغة العربية أن هذه الطريقة خاطئة ، لأنه كثيراً ما يخطئ التلميذ فينتطب الخطأ في أذهان زملائه في الصف .

و نحن - من جهتنا - لا نتفق مع هؤلاء الخبراء في هذا الرأي ، فإنه من المبالغة بمكان أن يقال : إن الخطأ قد انطبع في أذهان التلاميذ و أن الضرر قد وقع ، و إن سارع المدرّس إلى تصحيح الخطأ .

صحيح أن الإبقاء على الخطأ يترك أثراً سيئاً ، إذ سيجد المدرّس نفسه مضطراً - مرة أخرى - إلى انتزاع هذا الخطأ و إحلال الصواب مكانه . و لكن تصحيح الخطأ مباشرة و إظهار وجه الصواب فيه يبعد هذا الاحتمال . و في الوقت ذاته إن التصحيح على السبورة يُتيح لجميع طلاب الصف المشاركة في عملية التعلم في وقت واحد . و قد أذهب إلى أبعد من ذلك فأقول : إن الخطأ الذي يقع فيه أو يقع عليه التلميذ ، ثم يتاح له من يحاوره فيه و يصححه له ، يعزز الصواب عنده و يرسخه في ذهنه .

الباب الثاني \ الفصل الثالث

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* لمحة في تطور النحو العربي

* أهداف تدريس النحو العربي

* محاولات تيسير القواعد النحوية

* أساليب تدريس القواعد العربية " النحو "

* درس تطبيقي في القواعد العربية

لمحة في تطور النحو العربي - القسم الأول

لمحة في تطور النحو العربي

مر النحو العربي بأدوار عديدة حتى استقر على حاله الذي هو عليه الآن ، و ذلك بدءاً من التقييد في أول الأمر على يد الإمام علي و تلميذه " أبي الأسود " ، مروراً بالقياس على يد سيبويه و مدرسته في البصرة ، و انتهاءً بالتعليل و التأويل على يد علماء اللغة فيما بعد .

فقد قيل أن نقطة البداية كانت حين دخل أبو الأسود الدؤلي علي ابنته في البصرة ، فقالت : يا أبت ! " ما أشدُّ الحرُّ . رفعت " أشدُّ " . فظنَّها تسألُه و تستفهم منه : أي زمان الحرُّ أشدُّ * فقال لها : شهر ناجر " صفر " فقالت : يا أبت ، إنما أخبرتك و لم أسألك . فأثنى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ، فأخبره خبر ابنته ، و أبدى له خشيتَه على اللغة العربية إذا ما خالطت العجم . فأمر الإمام فاشترى صحفاً ، و أمَّل عليه : الكلام كله لا يخرج عن اسم و فعل و حرف ، ثم رسم أصول النحو كلها ، فنقلها النحويون و فرعوها . [الأصفهاني : كتاب الأغانى ، ١٢ / ٢٩٧] و قيل إن علياً قال لأبي الأسود : إنَّ هذا النحو . فسمي هذا الفن نحواً . [الأفغاني : من تاريخ النحو ، ص ٢٧] و لكن هذا القول يخالف ما أورده الجاحظ من أن هذا العلم هو أسبق من ذلك ، فقد نسب إلى عمر قوله ، مشجعاً على تعلمه : تعلموا النحو كما تعلمون السنن و الفرائض . [الجاحظ : البيان ، ٢ / ١٦١]

و مهما يكن الأمر بشأن نقطة الابتداء ، فإن العرب أخذوا يشعرون بحاجتهم إلى تدوين النحو حين كثرت اختلاطهم بالموالي و أبناء الشعوب غير العربية بعد الإسلام ، و هؤلاء يلحنون و يخطنون . و من هنا زاد اهتمام العلماء بقواعد اللغة و أحكامها و قوانينها ، فخلغوا لنا تراثاً لغوياً رائعاً ، يجدر بنا تقديره ، و نقده و تقويمه ، ثم العمل علي تيسيره بما يتناسب و أصالة لغتنا و قدسيته من جهة ، و انسجاماً مع قدرات طلابنا و تلبية لحاجاتهم من جهة أخرى . أما عن تطور النحو العربي فقد كتبت فيه البحوث الكثيرة ، و لعل من الصواب القبول بتقسيم العصور المختلفة لتطور النحو العربي إلى أربعة عصور رئيسية ، هي :

؟ العصر السابق لسبويه ، حيث كان الاهتمام متجهاً نحو تأصيل القواعد النحوية .
؟ عصر سبويه و أصحابه : و فيه وضعت علل القياس النحوي ، مع اختلاف في أمر القياس بين المدارس النحوية المختلفة .

؟ عصر التعليل : ويوصف بأنه عصر الشواذ النحوية و البحث عن العلل لها . و من رواه : المبرد (ت ٢٨٦ هـ) . و تغلب (ت ٢٩١ هـ) . و أبو علي الفارسي (ت ٣٧٧ هـ) .
؟ أما العصر الرابع و الأخير فهو عصر التطوير النحوي على يد العالم اللغوي ابن جني (ت ٣٩٢ هـ) . و من جاء بعده ، أمثال : الزمخشري (ت ٥٢٨ هـ) . و ابن الأنباري (ت ٥٧٧ هـ) . و ابن مضاء القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) . و آخرين ساروا على نهجهم حتى يومنا هذا ، إذ أصبح هم العلماء يدور في تنظيم قواعد اللغة العربية و تبسيطها و تيسير أساليب تدريسها .

قد أخذ بعض المستشرقين على علماء اللغة العربية - القدامى و المحدثين - أنهم كانوا و ما زالوا يستعملون طريقة إبداء الرأي الشخصي ، أي على منهج ذهني يقوم على وصف ما يراه النحوي بذهنه ، و ليس على وصف اللغة وصفاً موضوعياً ، و لذلك فإن الآراء قد تكاثرت و الأفكار قد تضاربت . و هم يدعون علماء اللغة العرب إلى إيجاد منطق جديد يمكن من وضع الأسس الوصفية البحتة لأساليب النحو . [د . ولسن بشاي : محاضرة ألقاها بكلية الآداب في جامعة القاهرة في ٢٧ / ٢ / ١٩٧٤] .

و حقيقة الأمر أن المدرسة الوصفية ليست حديثة العهد - كما يظن هؤلاء الباحثون - ولا يعود الفضل إليهم في تأسيسها . فهذا ابن جني يقول : إن العامل الذي هو سبب الإعراب هو الإنسان نفسه ، لا أثر كلمة في كلمة أخرى . [فريجة : تبسيط ، ص ٢٧] ثم جاء ابن مضاء القرطبي فوضع كتاباً حاول فيه أن يدحض نظرية العامل ، و قال : لو أن العرب قالوا : إن زيداً أو زيداً لكانا قبلنا هذا الإعراب . [ابن مضاء القرطبي : الرد على النحاة ، ص ٨٥] و يقول الدكتور أنيس فريجة في هذا المجال ، إن أستاذه " لي " في جامعة لندن كان يقول بقول علماء الغرب ، إلى أن أراه بالبرهان أن العرب أسبق في الفضل في هذا الموضوع ، و أن مؤسسي المدرسة الوصفية الحديثة يجب أن يكونوا ابن جني و ابن مضاء القرطبي . [فريجة : معهد التربية A / A / 1 (أونروا / يونسكو)]
و النحو - كما عرّفه ابن جني - هو انتحاء سمت كلام العرب ، في تصرفه من إعراب و غيره ، كالثنية و الجمع و التحقير و التكسير و الإضافة ، و النسب و التركيب و غير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها ، و إن لم يكن منهم ، أو إن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها ، و هو في الأصل مصدر شائع ، أي نحوت نحواً ، كقولك قصدت قصداً ، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم . [ابن جني : خصائص ، ص ٣٣]
أهمية النحو و الإعراب :

الإعراب - لفظاً - مصدر معناه الإبانة عن المعاني بالألفاظ . أعربت عن الشيء : إذا أوضحت عنه ، و فلان مُعرب عما في نفسه ، أي مبين له و موضح عنه . و جاء في الحديث الشريف : " الثيب تعرب عن نفسها " . [ابن منظور / لسان ، مادة " عرب "]

و يرى ابن فارس أن الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ، و به يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ، و لولا الإعراب ما ميز فاعل من مفعول ، و لا مضاف من منوع ، و لا تعجب من استفهام ، و لا نعت من تأكيد . [ابن فارس : الصحابي ، ص ٤٢]

و يؤكد ابن جني أهمية الإعراب حين يقول : ألا ترى أنك إذا سمعت : أكرم سعيداً أباه ، و شكر سعيداً أبوه . علمت برفع أحدهما و نصب الآخر ، الفاعل من المفعول ، و لو كان الكلام شرجاً - نوعاً - واحداً لاستفهم من صاحبه . [ابن جني : الخصائص ، ١ / ٣٥]

و يقول القلقشندي : لا نزاع في أن النحو هو قانون اللغة و ميزان تقويمها . [القلقشندي : صبح الأعشى ، ١ / ١٦٧]

و هكذا فإن الإعراب ليس حلية لفظية و زخرفاً لفظياً ، بل له دلالة معنوية لتمييز المعاني المختلفة . و هناك صيغ كثيرة تختلف معانيها باختلاف حركاتها ، فالآية الكريمة :

{ أن الله بريءٌ من المشركين ورسوله } [سورة التوبة : الآية ٢] إن قرئت لفظة " رسوله " بالكسر تؤدي إلى الكفر و إن قرئت برفعها - و هو الصواب - تؤدي إلى استقامة المعنى . [انظر : الفصل الحادي عشر من كتاب " لمع الأدلة في أصول النحو " لأبي البركات كمال الدين محمد الأنباري]

و لأمر ما قالوا : إن الأئمة من السلف و الخلف أجمعوا قاطبة على أنه شرط في رتبة الاجتهاد ، و أن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو ، فيعرف المعاني التي لا سبيل لمعرفة غيرها ، فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه و لا تتم إلا به . [انظر يعقوب : فقه اللغة العربية و خصائصها ، ص ١٣٩] لا شك أن معرفة قوانين النحو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها فهي التي تجعل القارئ قادراً على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ . و إن ما عقده النحاة لم يكن عملاً عشوائياً ترفيهاً ، بل كان عملاً منظماً و هادفاً ، جاء نتيجة استقراء طويل و شامل لنصوص اللغة العربية كما وصلت إليهم . فقد رسم هؤلاء العلماء خطتهم في النحو بعد أن جعلوا نصب أعينهم الهدف الذي يرمون إليه ، و هو عصمة اللسان من الخطأ ، ثم تيسير العربية على من يرغب في تعلمها من المسلمين الأعاجم .

أما الذين يقللون من أهمية النحو و يزعمون أن تقويم الألسن ، إنما يأتي عن طريق المحاكاة و المران المتواصل ، و يستشهدون بشعراء الجاهلية و خطبائها الذين لم يعرفوا النحو ، و أن اللغة سابقة لنشأة النحو ، فقياسهم سطحي و خاطئ ، لأن الإنسان العربي - في عصرنا الحاضر - لا يتاح له سماع اللغة الفصحى من أهلها ، و ذلك لشيوع اللحن و انتشار العامية من جهة ، و للغزو الثقافي و الفكري الذي يمارسه الآخرون على أمتنا من جهة أخرى . أما أن اللغة كانت قبل أن تكون القواعد فهذا صحيح ، و لم يلجأ اللغويون للنحو إلا وسيلة لضبط اللغة و حفظها من التفكيك و الضياع و التي لولاها لكانت اللغة في مهبط الريح لا تستقر على حال . علماً أن تعليم القواعد لا يقتصر على العربية فحسب ، بل جميع الأمم تعلم قواعد لغاتها لأبنائها .

إذا كان النحو ضرورة لصيانة اللغة العربية كما أسلفنا ، و إذا كان تعلمه وسيلة لا يستغني عنها دارس هذه اللغة ، فلا يعني أن كل ما خلفه لنا النحاة كان ضرورياً . فقد تجاوز بعضهم - في بعض الحالات - الواقع اللغوي إلى نوع من الترف الفكري ، متأثرين بما تأثر به غيرهم من أصحاب الفلسفة ، فأدى ذلك إلى اجتهادات و خلافات فيما بينهم . و لعل موضوع العامل و تقديره كان من أهم أسباب الخلاف بين العلماء ، و ما عليك إلا أن تقرأ كتاب " الإنصاف في مسائل الخلاف " لابن الأبناري ، لترى أوجه الخلاف في تقدير العامل . فهذا يُقدَّر عاملاً ينصب فينصب ، و هذا يقدر عاملاً يرفع فيرفع . و من الأمثلة على ذلك ، أن عضد الدولة سأل يوماً الإمام أبا علي الفارسي (الحسين بن أحمد / ت ٣٧٧ هـ) : لماذا ينصب المستثنى في نحو : قام القوم إلا زيداً * فقال : بتقدير فعل : استثنى زيداً . فقال عضد الدولة : لم قدرت استثنى * هلا قدرت : امتنع فتقول : جاء القوم ، امتنع زيد . فلم يجز جواباً . [راجع : الدكتور أنيس فريضة - معهد التربية (الأونروا / اليونيسكو) A / A / 1]

و لعل ما قاله ابن مضاء القرطبي هو عين الصواب في هذا الباب ، حين قال : إنني رأيت النحويين - رحمهم الله - قد وضوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن و صيانته من التغيير ، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أموا ، و انتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا ، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم ، و تجاوزوا فيها القدر الكافي في ما أرادوه منها ، فتوعدت مسالكها ، و وهنت مبادئها و انحطت عن رتبة الإقناع حججها . [ابن مضاء القرطبي ، الرد على النحاة ، ص ٨٠] إن هذه الوعورة و تلك المسالك التي أشار إليها ابن مضاء القرطبي هي التي دفعت بعضهم إلى تجريد الحملة على النحاة الذين تجاوزوا حدود الإقناع بصناعتهم ، و تكلموا - أحياناً - بلغة لم يفهمها أهل اللغة . فهذا أبو مسلم - مؤدب عبد الملك بن مروان - كان يستمع لبعض النحاة و العروضيين مرة ، فلم يفهم كلامهم ، فأنشد يقول :

قد كان أخذهم في النحو يُعجيني حتى تعاطوا كلامَ الرّنج و الروم
لما سمعتُ كلاماً لسئتُ أفهمه كأنه زحلّ الغربان و البوم
تركتُ نحوهم و الله بعصمني من التعجم في تلك الجرائيم
[الأصبهاني : محاضرات الأدباء ، ١ / ٣٧]

و لعل الشعراء كانوا أشد ضيقاً بالنحاة من غيرهم ، لأن قوانين النحو - أحياناً - تحد من حريتهم و انطلاقهم ، فجاء أحدهم يعبر عن واقع حالهم و موقفهم من النحاة و نحوهم فقال :

ماذا لغيت من المستعربين و من تأسيس نحوهم الذي ابتدعوا
إن قلتُ قافيةً فيه يكون لها معنى يخالف ما قاسوا و ما وضوا
قالوا لحنٌ وهذا الحرف منخضٌ و ذاك نصبٌ و هذا ليس يرتفع
و حرشوا بين عبد الله و اجتهدوا و بين زيد و طال الضربُ و الوجع
كم بين قومٍ قد احتالوا لمنطقهم و آخرين على إعرابهم طبعوا
و بين قومٍ راوا شيئاً مُعابنةً و بين قومٍ رواوا بعض الذي سمعوا
[التوحيد : الإمتاع و الموانسة ، ٢ / ١٤٠]

لم تكن هذه الحملة موجهة إلى أئمة النحو بعامه ، بل اقتصرت على أولئك النحاة الذين أوغلوا في دقائقه ، و أسرفوا في جزئياته ، و تعسفوا في تعقيده حتى صار أقرب إلى منطق الفلسفة منه إلى منطق اللغة . و إذا كان هناك من تهجم على هؤلاء الناس ، فهناك أيضاً من امتدح النحو و أهله ، تقويماً للسان و صيانة له من اللحن ، قال إسحاق بن خلف البهراني في ذلك :

النحو يبسط من لسان الألكن و المرءُ تُكرمه إذا لم يلحن
و إذا طلبت من العلوم أجلها فأجلها منها مقيم الألسن
[المبرد : الكامل ، ١ / ٣٦٨]

و هذا النحوي علي بن الحسين الباقولي يقول في تكريم هذا العلم أيضاً :

أحبب النحو من العلم فقد يدرك المرءُ به أعلى الشرف
إنما النحوي في مجلسه كشهابٍ تاقب بين السدف
يخرج القرآن من فيه كما تخرج الدرّة من جوف الصدف
[السبكي : طبقات ، ٧ / ٨] [السدف : الظلمة]

إن اختلاف الآراء و الاجتهادات بشأن النحو و الإعراب لا يجعلنا بحال من الأحوال ، نتعامى عن الحقيقة الدامغة التي تقوم على أهمية هذا الموضوع و خطورته ، و إلى وجوب مواجهة الداعين إلى إسقاط الإعراب أو التقليل من أهميته . فهم بدعواهم هذه يكيدون للغة العربية و أهلها ، مثلهم كمثل من يدعون لإعادة تركيب الجملة و إعطاء الألفاظ دلالات جديدة ، أو دعاة العامية لتحل محل الفصحى ، أو أولئك الذين يعملون لتغيير الحرف العربي بحرف لاتيني ، فجميع هؤلاء - على اختلاف هوياتهم و منطلقاتهم - يهدفون إلى إحداث الهوة السحيقة بين أجيال المسلمين الحاضرة و القادمة و بين عقيدتهم و تراثهم .

و قد يكون من المفيد للغة العربية و أهلها أن نعرض ما قاله ابن خلدون بهذا الشأن ، فقد أدرك بحسه اللغوي السليم و تدوقه لجمال العربية ، خطورة النحو و الإعراب . ثم ميز تمييزاً مستنيراً و أعباً بين صناعة الإعراب لذاتها و بين الملكة اللغوية التي ينبغي العمل من أجل تكوينها في لسان طالب اللغة العربية ، و عدم الانشغال بقوانين الإعراب المتنوعة ، و التي لا طائل تحتها في الكتابة و التعبير و المعنى . فقد جعل هذا العالم علم " النحو " أحد الأركان الأربعة لعلوم اللسان العربي " اللغة ، النحو ، البيان ، الأدب " و رأى أن المقدم فيها هو علم النحو ، إذ به تتبين أحوال المقاصد بالدلالة ، و لولاه لجهل أصل الإفادة .

و لكنه يميز بوضوح تام بين ملكة اللسان و بين صناعة العربية ، و السبب في ذلك : أن صناعة العربية إنما هر معرفة قوانين هذه الملكة و مقابيسها خاصة ، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية ، فليست نفس الملكة ، و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً و لا يحكمها عملاً . فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل ، و لذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة و المهرة في صناعة العربية محيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودة ، أو شكوى ظلامه ، أو قصد من قصوده خطأ فيها عن الصواب و أكثر من اللحن ... و كذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة و يجيد الفنين من المنظوم و المثنو ، و هو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول و لا المفعول من المجرور ، و لا شيئاً من قوانين صناعة الكتابة . و من هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية و إنها مستغنية عنها بالجملة . [ابن خلدون : المقدمة ، ص ٥٦٠]

عن استيعابنا لما قاله ابن خلدون ، يجعلنا نستخلص النقاط التالية :

؟ ضرورة الاهتمام بقوانين النحو التي لها أثر في فهم الدلالات و المعاني ، أي التركيز على الجانب الفكري و الوظيفي .

؟ معرفة قوانين اللغة وسيلة و ليست غاية ، و لا يجوز الانشغال بالوسيلة إذا لم تكن عاملاً مساعداً للوصول إلى الغاية .

؟ لا يجوز الاقتصار على الطابع النظري في عملية التعلم ، بل يجب الربط بين النظر و العمل .

؟ إذا استطعنا تكوين ملكة اللسان العربي عند طالب اللغة العربية ، يمكننا الاستغناء عن كثير من القوانين الإعرابية .

أهداف تدريس النحو العربي

إن شغفنا باللغة العربية و تمسكنا لها لأنها لغة القرآن الكريم لا يعفينا من مسؤولياتنا للعمل بكل ما أوتينا لتيسير تعلمها ، و ذلك بالتخلص مما علق بنحوها من آراء دخيلة ، قد تكون من الأسباب الرئيسة لصعوبتها ، ثم إعادة صياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات طلابنا المنهجية الوظيفية .

و قبل استعراض آراء الباحثين في هذا الأمر ، يجدر بنا رصد أهداف تدريس القواعد العربية الوظيفية ، ليصار إلى تيسيرها و اختيار الطرائق الملائمة لتدريسها في ضوءها . و تبدو لنا هذه الأهداف كما يلي :

* إدراك أهمية النحو في عصمة اللسان العربي من اللحن ، حرصاً على سلامة اللغة العربية و صونها من عبث العابثين .

* إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام الذي بدوره يمثل الكيان الإنساني بأوجهه المختلفة .

* إدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي و فروع اللغة الأخرى لتحقيق التكامل اللغوي .

* فهم الدلالات اللغوية – أحياناً – و استيعاب مضامينها الفكرية ، مع ما يتبع ذلك من ارتياح لدى القارئ لدوره الاستدلالي في المعاني المتكافئة .

* تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم – حديثاً و قراءاً و كتابةً – بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي و اللغوي في سلم التعلم التصاعدي .

* القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته – مكتوباً – نظراً ، أو سماعه أذناً ، أو عند الوقوع فيه عن غير قصد منه ، ثم المبادرة إلى تصحيحه ، إذا كان الموقف يستدعي ذلك .

* إثراء ثروة الطلاب اللغوية بما يكتسبونه من مفردات و تراكيب و أنماط ، من خلال النصوص التي تستخدم في الدروس و التطبيقات و التمرينات .

* تنمية القدرة على التفكير السليم ، بما يحققه لداسه من التحليل و التركيب ، و الاستقراء و القياس .

محاولات تيسير القواعد النحوية

إذا كان للقواعد النحوية كل هذه الأهداف السامية ، فإن القول بالاستغناء عنها لا يختلف عن الدعوة إلى القضاء على اللغة ذاتها ، إذ إن محنة العربية ليست قائمة في قوانين نحوها المستساعة ، و إنما هي قائمة في تجني أهلها باعتبارهم عنها ، ثم في جزئياتها و ألغازها التي يلزم الطلاب في تعلمها ، في حين يمكن الاستغناء عن الكثير منها ، و رصدها لأهل الاختصاص في المرحلة الجامعية اللاحقة .

و من هنا فقد قامت محاولات عديدة لتيسير تدريس نحوها ، و لم تكن هذه المحاولات حديثة العهد كما يظن كثيرون ، بل تعود إلى القرون السالفة ، فهذا ابن مضاء القرطبي يدعو إلى إلغاء نظرية العامل غير الواقعية ، كما اعترض على تقدير العوامل المحذوفة ، و متعلقات المجرورات ، و الضمائر المستترة في المشتقات ، ثم طالب بإلغاء التمرينات غير الوظيفية و الاقتصار على ما يفيد اللغة واقعاً و فعلاً . [ابن مضاء القرطبي : الرد على النحاة ، ص ٨٥ و ما بعدها] و قد سبق و أشرنا إلى رأي ابن خلدون الداعي إلى عدم الانشغال بقوانين الإعراب التي لا تسمن اللغة و لا تغنيها .

و الجاحظ قدم نصيحة لمدرسي اللغة العربية حين يقول : و أما النحو فلا تشغل قلب الصبي إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ... و عويص النحو لا يجدي في المعاملات و لا يضطر إليه في شيء . [نقلاً عن السيد : لا الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية ، ص ١٩٤]

أما محاولات تيسير القواعد في العصر الحديث فلا تعدو أن تكون صدى لآراء القدامى في هذا السبيل . فبدءاً من محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى الداعية إلى البعد عن الفلسفة و إلغاء نظرية العامل ، و الاحتكام في الإعراب إلى المعنى . [مصطفى : إحياء النحو ، ١٩٣٧ م] و ما قامت به لجنة تيسير قواعد اللغة العربية في مصر ١٩٣٨ م / ١٣٥٧ هـ و اقتراحها إلغاء الإعراب التقديري و المحلي و الضمير المستتر جوازاً و وجوباً ، و جعل المبتدأ و الفاعل و نائب الفاعل في باب واحد اسمه " باب المسند إليه " .

و مروراً بالمحاولة الجادة التي قام بها مؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة ١٩٥٧ م لتذليل صعوبات القواعد النحوية ، والتي دعا فيها إلى تبني نهج جديد في تدريس النحو ، يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب . أمّا الجمل فإن لكل منها ركنين أساسيين هما : المسند و المسند إليه ، و المكملات هي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسي معنى يكمله ، و الأساليب هي الأنماط اللغوية التي نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا ، و نحن نحفظها و نقيس عليها ، و قد رمت دعوتهم إلى تبويب النحو من جديد ، فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى الواحد في باب واحد يسمى " أسلوباً " . [السيد : الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية ، ص ١٢٣ و ما بعدها]

و انتهاءً بالمحاولات الأخرى التي قام بها عاملون آخرون في حقل تدريس اللغة العربية هنا وهناك ، لعل أهم ما ورد فيها دعوتهم إلى تأجيل تدريس القواعد إلى ما بعد المرحلة الابتدائية ، إذ يرى فريق من رجال التربية أن تدريس القواعد لا يناسب الأطفال في المدارس الأولية و الابتدائية ، كما يدعون إلى إلغاء بعض الموضوعات من المناهج المدرسية ، ثم تحسين أساليب تدريسها . [فريحة : تبسيط قواعد اللغة العربية ، ص ٤١ و ما بعدها . شريف : أصول تدريس اللغة العربية ، ص ٢٤ . الأبراشي : أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية ، ص ٨٩ - ٩٠] و نحن - بدورنا - لا نقول جديداً إذا ما دعونا إلى وجوب الاختصار على موضوعات وظيفية محددة في النحو لأطفال المرحلة الابتدائية ، أي الموضوعات التي يحتاجون إليها لصحة اللفظ و سرعة الفهم . و ذلك بعد أن يكون هؤلاء التلاميذ قد ملكوا مهارات القراءة و الكتابة الأساسية في السنوات الأولى من حياتهم المدرسية ، و التي يقتصر العمل فيها على تسريب بعض الأحكام اللغوية المبسطة في أثناء المحادثة و التعبير .

وبدلاً من حشو عقول الأطفال بقواعد مجردة هي فوق مداركهم العقلية ، و يعسر عليهم استيعاب مضامينها و أهدافها ، تقدم لهم - بدءاً من السنة الرابعة الابتدائية - الموضوعات المشار إليها و أعمال تطبيقية و تدريبات لغوية متكاملة هادفة ، يظهر أثر أحكامها في تعبيرهم الشفهي و الكتابي .

و في الوقت ذاته نضم صوتنا إلى أصوات القائلين ، و نعمل مع العاملين المخلصين لهذه اللغة على تيسير قواعدها النحوية على دارسيها ، كي لا تنقل أذهان طلابنا بما يمكن الاستغناء عنه في مرحلة ما من مراحل التعليم . كما ندعو إلى إعادة النظر بمنهجها من ألفها إلى يائها ، لنخلصها من الأقوال المتضاربة و المذاهب المتعددة ، فنقتصر على أصح الأوجه و أسلمها ، و نبعد عنها الشواذ و الفرضيات و الصيغ النادرة و كل ما لا يتصل بضبط الكلام في المراحل التعليمية المختلفة .

حينذاك سنجد أن هناك موضوعات صعبة و معقدة يحسن تركها لذوي الاختصاص في المرحلة الجامعية ، و لا يجوز الإبقاء عليها في المناهج المدرسية ، على أن يعاد النظر بهذه الموضوعات في مرحلة الاختصاص أيضاً ، فما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم نصوصها ، فيجب الإبقاء عليه و أن يشد عليه بالنواجز . أمّا الموضوعات غير الوظيفية فلا نقول بإسقاطها من القواعد النحوية ، بل يحجر عليها في مصادرها الخاصة بها ، يسعى إليها ذوو الحاجة من الباحثين الذين يرغبون في مزيد من الاستقصاء اللغوي و الترف الفكري .

و أخيراً نذكر بالتوصية التي وردت في الفقرة السابعة في موضوع " الكتاب المبسط " التي قدمها خبراء اللغة العربية ، بوضع كتاب في قواعد اللغة و النحو يراعى فيه أن يكون مبسطاً واضحاً سهل التناول ، ليرجع إليه الناس - جميعاً - ليتأكدوا من أن كلامهم يجري على قواعد لغوية صحيحة . و تحقيقاً لهذه الغاية ينبغي أن يكون واضعوا مناهج القواعد يتمتعون بحس لغوي سليم و ذوق أدبي متكامل . [راجع : التعريب و مستقبل اللغة العربية - عبد العزيز بن عبد الله ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم - معهد البحوث و الدراسات ، ص ٧٥ - ٧٦]

طرائق تدريس القواعد العربية

إن الناظر في طرائق تدريس القواعد المعتمدة في الكتب المؤلفة لهذه الغاية يجد - مهما تنوعت أساليبها و وسائلها - أنها لا تخرج عن طريقتين اثنتين هما :

الطريقة الاستقرائية الاستنباطية :

تبدأ هذه الطريقة بملاحظة الأمثلة و الشواهد المختلفة ، ثم استخلاص القاعدة النحوية التي تجمع بينها . و يمكن القول إن هذه الطريقة في الاستدلال و التفكير هي التي لجأ إليها علماء اللغة القدامى ، حينما فَعَدُوا النحو و ضبطوا أحكامه . و ذلك عندما نظروا في النصوص القرآنية و الأحاديث النبوية و الشواهد الشعرية و النثرية ، و خرجوا من بحثهم الاستقرائي هذا بالقوانين النحوية التي رصدوها بالملاحظة و المشاهدة و التحليل و التركيب و المقارنة ، ثم أثبتوها في مؤلفاتهم اللغوية . [ابن الأنباري : الإعراب في جمل الإعراب ، ص ٩٥] و هي الطريقة ذاتها التي مكنت الخليل بن أحمد الفراهيدي من وضع علم العروض الذي شهر اسمه . [علماً أن بعض المرينيين ينسبون هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني " فردريك هربارت (١٧٧٦ - ١٨٤٤ م) و أنها تقوم على نظرية علم النفس الترابطي] و لا ننسى أن العلماء المسلمين كانوا رواداً في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة و التجربة و القياس ، وبخاصة في العلوم التجريبية و العلوم الملحققة بها كالكيمياء و الرياضيات و الفلك و غيرها .

و لكن يلاحظ أن بعض مؤلفي كتب النحو المحدثين قد أسأؤوا لهذه الطريقة ، و ذلك حين قدموا لها بأمثلة تافهة - شكلاً و مضموناً - تكاد تكون مفصلة على قد القاعدة النحوية ليس غير . كما نجدنا خالية من عناصر الإثارة و التشويق التي تخفف من جفاف المادة . و هكذا فإن اختيار هذه الأمثلة البتراء كان عاملاً من عوامل الإساءة لموضوع النحو ، و باعد بينه و بين كثيرين من دراسي اللغة العربية و تلاميذها .

الطريقة القياسية الاستنتاجية :

و هي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية ، ثم بتقديم الشواهد و الأمثلة لتوضيحها . و بعد ذلك تعزز و ترسخ في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة .

و يلاحظ أن هذه الطريقة تعتمد على التفكير القياسي الاستدلالي ، الذي يقوم على الانتقال من المقدمات أو التعميمات الأولية إلى الوقائع . علماً أن هذه المبادئ و القواعد تكون قد توصلنا إليها بالاستدلال الاستقرائي . و يرى بعض الباحثين ، أن هذه الطريقة تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر و توزيعه على مدار العام الدراسي بيسر و سهولة ، إلا أنها تشغل عقل الطالب بحفظ القاعدة و استظهارها على أنها غاية في ذاتها ، و تحرمه من المشاركة في اكتشاف القوانين النحوية ، كما تصرفه عن تنمية قدرته على تطبيقها . و يلاحظ أن أكثر كتب القواعد النحوية قد

وضعت على هذه الطريقة .
بعيداً عن نظريات علم النفس و تعقيدها و غموضها ، و اختلافها فيما بينها ، و إدراكاً أن جمال قواعد اللغة العربية و منافعها الجلية لا يظهر أثرها بأمثلة جافة بتراء ، يستحسن العودة إلى اللغة العربية بواقعها و بيئتها الإنسانية ، أي اعتماد النص اللغوي منطلقاً لتدريس نحوها ، على أن يُختار النص الممتع المفيد ، الذي تتوافر فيه مجموعة من شواهد الموضوع . ثم تنتقل مع تلاميذنا - برفق و أناة - من المبادئ البسيطة ، خطوة خطوة ، باتجاه القاعدة النحوية التي نسعى للوصول إليها ، على أن نشاركهم في استنباطها و صوغها و بنائها . و بعد ذلك نلجأ إلى التدريبات و التطبيقات الوافية ، لتوظيف القاعدة في سياقات لغوية على منوال شواهد النص ، أي ندعو إلى تعليم النحو من ثانياً النصوص اللغوية الجيدة بالطريقة الاستقرائية الحوارية ، مع ما يتبع ذلك من تحليل و تركيب و قياس و مقارنة ، و غيرها من أساليب الاستدلال العقلي الأخرى .
و السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو : هل من الممكن أن يوضع منهج النحو العربي من خلال نصوص تتوافر فيها خصائص النص الجيد : من سهولة الأسلوب ، و وضوح المعنى ، و سلاسة التركيب*!
و الجواب على ذلك بالإيجاب ، فالنصوص الجميلة تملأ بطون الكتب ، و بخاصة كتب التراث في العصور الإسلامية المتلاحقة ، فهناك الكثير الكثير ما يصلح لذلك ، و لكن النصوص الهادفة الشاملة لقواعد النحو من ألفها إلى يائها ليست جاهزة للتدريس في مراحل التعليم المختلفة ، فالأمر يستدعي عملاً جماعياً جاداً للخروج بالمنهج النحوي المتكامل .
و مما يجعلنا أكثر اطمئناناً لهذا الرأي أن هناك تجربة محدودة قام بها مركز التطوير التربوي بعمان ، حيث تم تنسيق مجموعة من النصوص الجيدة لمنهج النحو المقرر في الصفين الثاني و الثالث الإعدادي . و لدى النظر الفاحص نجد أن كثيراً منها صالح لتدريس الموضوعات المشار إليها . علماً أنه من الممكن الحصول على ما هو أفضل من بعضها ، كما أنه من الممكن التصرف ببعض النصوص ، مع الإبقاء على جمالها الأدبي . و لكنها تجربة تستحق الثناء و التقدير . مع الإشارة إلى أن اعتماد النصوص ينبغي أن يكون منذ بواكير عهد الطلاب بهذه المادة ، لا أن يُعمل به في مرحلة دون أخرى . إنه الاتجاه الطبيعي الذي ينبغي أن يعم جميع مراحل التعليم المختلفة .
** نماذج من النصوص التي وردت في النشرة التربوية في قواعد اللغة العربية للصفوف الإعدادية - مركز التطوير التربوي بعمان .

الموضوع : أدوات الشرط التي تجزم فعلين .

نص قديم :

روي عن الرشيد أنه عرض منصب القضاء على رجل ، فقال : يا أمير المؤمنين ، إني لا أجد في نفسي الكفاية ، و من يتولأ أمراً لا يحسنه فإنه يخفق فيه ، و أي خطأ يخطئ يحاسب عليه . فقال الرشيد : إن فيك يا هذا ثلاث خصال ، متى تجتمع في رجل يكتب له النجاح . فيك شرف ، و الشرف إن يتوافر في امرئ يمنعه من الدناءات ، و أتى ينزل ذو الشرف بكرم . و فيك حلم ، و الحلم حينما يكن يمنح العجلة ، و العجلة أفة القضاء ، فما تظهر من صبر ينفك . و أنت رجل تشاور ، و من يشاور يكثر صوابه و بندر خطاه . و مهما تبذل من جهد تجز به . و كيفما يكن القاضي يكن حكمه . ثم ولاة القضاء ، فما وجد فيه مطعناً .
الموضوع : كاد و أخواتها .

نص حديث :

كاد النهار ينقضي ، و الأمل بعودة رجال الطليعة يتضاءل . لقد كانوا ستة من صفوة الجند أرسلتهم القيادة لاستطلاع أمر العدو على الضفة الثانية للنهر . و حين أوشك الظلام أن يطبق على المعسكر كان القائد لا يزال في مكتبه يتربص أن يوافيه رجال الاستطلاع بأي نبأ عن أفراد الطليعة . و كان يقول لنفسه : حري بهذا الغموض أن يتبدد ، و عسى هؤلاء الرجال أن يعودوا قريباً . و عندما لم يبق مجال للمزيد من التريث و الانتظار ، شرع القائد يشحذ ذهنه و طفق يعد خطته . فدعا مستشاريه إلى اجتماع طارئ . و فيما هو ينتظر دخولهم عليه ، أنشأ يرسم خريطة للموقع ، كما أخذ يسجل ملاحظاته في سجل خاص . و بعد فترة قصيرة التأم المجلس بجميع أركانه ، فانبهر القائد بشرح الموقف لكبار مساعديه ، و لما أتم كلامه ، جعل بعض المستشارين يعطي رأيه ، بينما بعضهم الآخر يطلب المزيد من الإيضاح حول الخطة .

خطة إعداد درس تطبيقي في النحو العربي

النص

عودة عنترة

[قواعد اللغة العربية - ج / ١ - مكتبة لبنان - بيروت]

ها هو عنترة يقترب من مواطن قبيلته " عيس " ، فتنور الشكوك في نفسه . إنه ليحس كأنه صار غريباً عن قومه ، و يخيل إليه أنه لن يستطيع الحياة معهم من جديد ، و سيشعر بخطاه ، لأنه عزم على العودة إليهم ، وأنه سوف يندم على مفارقتهم أصحابه الذين يقدرون شجاعته ، و الذين ما قالوا له يوماً : يا بن زبيبة ، و الذين لم يعيره واحد منهم بسواد لونه . فما الذي حمله على تركهم بعد أن اعتاد أن يسمر في أنديتهم و يحارب معهم * حدثته نفسه مراراً بأن يعود أدراجه إلى " الحيرة " ليقيم عزباً بين أولئك الأصحاب . و لكنه مع ذلك كله سار في طريقه نحو غاية لا يدرك لها سراً . و ها هي الهواجس تجيش في خاطره ، فيحزن حيناً و يفرح حيناً . و تبغى عينه مشاهدتهم فيرجو لقاءهم و يشناق إليهم ، بالرغم من أنهم لا يرضون به زوجاً لعيلة . تتراءى له صورهم ، فإذا هو في حديث مع نفسه : سأعاقب كل واحد منهم لأطفئ نيران شوقي إليهم . كذلك تبدو له عيلة في جمع من صاحباتها اللواتي رحن ينظرن إليه بشغف ، و قد أصبح على مقربة من مضاربهن .

إعداد الدرس

الصف : الأول الإعدادي (المتوسط) .

النص : نفي أزمنة الفعل " الماضي ، الحاضر ، المستقبل " .

الزمن : يحدده المدرس في ضوء أهدافه و مستوى تلاميذه .

أهداف الدرس :

يتوقع من المدرس أن يعمل على تحقيق الأهداف التالية :

١. قراءة النص قراءة (صامتة و جهرية) .
٢. استيعاب أفكار النص الرئيسية و الثانوية .
٣. إدراك أزمنة الفعل الثلاثة إدراكاً واعياً .
٤. تدريب الطلاب على استخدام أساليب النفي لأزمنة الفعل استخداماً وظيفياً .
٥. التعرف إلى الوظيفة الإعرابية لحرفي النفي " لم ، لن " .
٦. إثراء ثروة الطلاب التعبيرية باكتساب المفردات و العبارات المناسبة التي يزودنا بها النص .
٧. التدرّب على كتابة بعض صور الهزجة المتوسطة و المتطرفة .
٨. تزويد الطلاب بمعلومات : أدبية ، و تاريخية ، و جغرافية ، يقدمها لنا النص .
٩. اكتساب بعض القيم السليمة المستوحاة من سيرة عنترة " الشجاعة ، العفة ، الولاء الحق للأقربين " .
١٠. ربط القيم المشار إليها أعلاه بالمفاهيم الإسلامية .

الوسائل التعليمية / التعليمية :

* إعداد النص و كتابته - بخط واضح - مشكلاً بالحركات و مرقماً بعلامات الترتيب .

* خارطة البلاد العربية لتحديد مضارب قبيلة عيس ، و موقع الحيرة .

* صورة لفارس أسود اللون في لباس الميدان " يمتطي جواده ، و يحمل سلاحه " .

* السبورة و ملحقاتها (طباشير ، ممحاة ... إلخ) .

التطبيق :

التمهيد و المقدمة :

تُعرض الصورة المشار إليها آنفاً أمام الطلاب ، و يجري الحوار التالي :

١. في أي عصر من العصور تذكرك صورة الفارس الأسود *

٢. ما أدوات الحب الأساسية في ذلك العصر *

٣. سم بعض الفرسان الذين شهروا في العصر الجاهلي .

القراءة الصامتة " ثلاث دقائق " :

اقرأوا هذه القطعة الأدبية التي تحدثنا عن طرفي من سيرة عنترة العبسي ، علماً أني سأعرض عليكم بعض الأسئلة

بعد الانتهاء من القراءة .

الأسئلة الاستيعابية :

١. أين كانت منازل قبيلة عيس *

٢. حدد مواقع هذه القبيلة على الخارطة *

٣. ما الصفات التي امتاز بها عنترة العبسي *

٤. ما اسم الفتاة التي كان يحبها و يرغب الزواج بها *

القراءة الجهرية :

اقرأ المعلم النص قراءة نموذجية ، يتبعها بقراءة طالبين متفوقين ، بحيث يقرأ كل واحد منهما فقرة واحدة .

* في نهاية الفقرة الأولى ، تشرح - من خلال سياقاتها - الألفاظ التالية :

يعيره ، يسمر ، أنديتهم .

* و في نهاية الفقرة الثانية ، تشرح الألفاظ و التراكيب التالية :

يعود أدراجه ، الهواجس تجيش في خاطره ، تتراءى ، بشغف ، مضاربهن .

النشاطات الصفية :

١. نشاطات لغوية :

انظر إلى الأفعال الماضية في العبارات التالية : (تكتب على السبورة ، و تميز " ما " و " قالوا " بلون خاص .

١. عزم على العودة إليهم .

٢. ما قالوا يوماً يا بن زبيبة .

٣. سار في طريقه .

انظر إلى لفظة " قالوا " في الجملة الثانية ، ثم أعد هذا الفعل إلى حالته الأصلية قبل دخول " الواو " عليه .

ماذا تسمى هذه الواو *

الفعل الماضي يدل على حصول عمل في الزمن الماضي ، فهل حصل فعل " القول " الذي ورد في العبارة الثانية *
ما هو العامل الذي دخل على الفعل الماضي و نفى حصوله *
استعمل " ما " النافية في جملة جديدة ، بحيث تنفي الفعل الماضي .
قاعدة :

" ما " النافية حرف يدخل على الفعل الماضي فنفي حصوله في الزمن الماضي .
* انظر إلى الأفعال المضارعة في العبارات التالية : - تكتب على السبورة ، و تميز الأفعال المعنية بلون خاص - .
١. ها هو عنترة يقترب من مواطن قبيلته .
٢. سار في طريقه نحو غاية لا يدرك لها سرّاً .
٣. لم يغيره واحد منهم بلون سواده .
احذف حرف " لا " من الجملة رقم (٢) ، ثم أقرأها من جديد . هل تغير المعنى ، من حيث حصول الفعل أو عدم حصوله *
إذن ما وظيفة " لا " النافية عند دخولها على الفعل المضارع *
قاعدة :

" لا " النافية حرف يدخل على الفعل المضارع فنفي حصول الفعل في الزمن الحاضر .
انظر في الجملة الثالثة . ما الفرق بين " الهاء " في لفظة " يغيره " و " الهاء " في لفظة " لونه " .
احذف حرف " لم " من هذه الجملة ، ثم أقرأها من جديد مظهراً حركة آخر الفعل المضارع " يغيره " .
هل تغير المعنى من حيث حصول الفعل و عدم حصوله *
الفعل المضارع يدل على الزمن الحاضر ، هل يبقى زمانه حاضراً بعد دخول " لم " عليه *
إذن ما وظيفة " لم " عند دخولها على الفعل المضارع *
قارن بين حركة آخر الفعل المضارع " يغيره " قبل دخول " لم " عليه و بعد دخولها .
إذن ما وظيفة " لم " الإعرابية *

قاعدة :
" لم " حرف يدخل على الفعل المضارع ، فينفي حصوله ، و يقلب زمانه من الحاضر إلى الماضي ، و يجزم آخره .
انظر إلى الأفعال المضارعة في العبارات التالية ، ثم أوضح زمن الفعل في كل منها : - تكتب على السبورة ، على أن تكون الألفاظ " سأعانق ، سوف يندم " بلون مميز - .
١. تتور الشكوك في نفسه .
٢. سأعانق كل واحد منهم .
٣. لن يستطيع الحياة معهم من جديد .

* ما زمن الفعل في الجملة الأولى *
* انظر إلى الجملة الثالثة ، ثم أجب . هل سيستطيع عنترة العيش معهم من جديد *
* م الذي نفى حصول الفعل المضارع في المستقبل *
* و ماذا عن حركة الفعل المضارع " يستطيع " ، و لماذا نصب آخره ، مع انه - في الأصل - ينبغي أن يكون مرفوعاً *
قاعدة :

" لن " حرف ينفي حصول الفعل المضارع في المستقبل ، و ينصب آخره أيضاً . [فائدة : " السين " و " سوف " حرفان يدخلان على الفعل المضارع ، فينقلان زمانه إلى المستقبل ، و هما يفيدان الإيجاب ، بينما " لن " تنفي حصوله في المستقبل ، و لا يجوز أن يجتمع الإيجاب و النفي في جملة واحدة]
٢. نشاطات تعبيرية :

* استعمل المفردات التالية في جمل تامة المعنى :
يغيره ، يسمر ، أنديتهم ، بشغف ، مضاربهن .
* عبر عن تقديرك لعنترة الفارس في ثلاث جمل من تأليفك .
* اكتب فقرة قصيرة في أي موضوع ترغبه ، على أن تدخل في ثناياها العبارات التالية :
يعود أدراجه ، تجيش الهواجس في خاطره ، تتراءى له صورهم .
٣. نشاطات إملائية :

* علل كتابة الهمزة في الألفاظ التالية :
كأنه ، بخطاه ، أولئك ، شيء ، يأس ، رؤيتهم ، لقاءهم ، تتراءى ، أطفئ .
* هات أربع كلمات مهموزة - في آخرها - على أن تكون الأولى على ألف ، و الثانية على واو ، و الثالثة على ياء ، و الرابعة مستقلة على السطر .
* هات أربع كلمات مهموزة - في وسطها - على أن تكون الأولى على ألف ، و الثانية على واو ، و الثالثة على ياء ، و الرابعة مستقلة على السطر .

٤. نقد و تحليل :
* دل على العبارة التي تشير إلى محبة عنترة الشديدة لقومه .
* استخرج العبارة التي تدل على حيرته و ارتباكته .
* ما الذي يدفعه إلى الحزن حيناً و إلى الفرح حيناً آخر *
* إن محبة عنترة لقومه دفعته للعودة إليهم . هل هناك أمر آخر كان يشده للعودة إلى مضارب قبيلته *
* لو خير عنترة بين العودة إلى قومه و التخلي عن ابنة عمه " عبلة " و بين الظفر بها و الرحيل عنهم ، فأيهما يختار في تقديرك *
٥. قيم و سلوك :

* ما موقف الإسلام من التعصب للقبيلة و حمل الولاء لها *
* كانت نقطة الضعف عند عنترة العبسي أنه أسود اللون ، و انه ابن جارية ، فلو أدرك عنترة الإسلام ، هل يبقى لونه و أمومته مصدر إزعاج له *
* اذكر الآية الكريمة التي وضعت ميزان التفاضل بين الناس .

* اذكر الحديث الشريف الذي ساوى بين العربي و الأعجمي و بين الأبيض و الأسود من الناس .
* من يحفظ الحديث النبوي الذي جاء فيه الرسول صلى الله عليه و سلم على ذكر عنترة العبيسي * [قال رسول
الله صلى الله عليه و سلم : " ما وصف لي أعرابي قط ، فأحببت أن أراه إلا عنترة " . الأصفهاني : الأغاني ، ٨ / ٢٤٠]

* لماذا أحب رسول الله صلى الله عليه و سلم أن يرى عنترة دون غيره من شعراء العصر الجاهلي *
٦ . التقويم :

نشاطات صفية / بيتية .

* استخدم كل حرف من حروف النفي التي تعرفنا إليها في هذا الدرس في ثلاث جمل مفيدة .
* أجب عن الأسئلة التالية بجمل تامة المعنى ، مراعيًا استخدام أدوات النفي المشار إليها :

١ . هل تحب الثقلاء من الناس الذين يؤذون جيرانهم *

٢ . هل فقدت الأمل في تحقيقك طموحك *

٣ . هل ترضى أن يتخلى المسلمون عن المسجد الأقصى *

* انف الجمل التالية دون تغيير في صورة الفعل ، و اشكل آخر الفعل المضارع .

١ . يفلح ظالم الفقراء و المساكين .

٢ . يعيش السمك في البر .

٣ . ربح الكسول الجائزة .

٤ . يصدق فرعون في وعده .

الباب الثاني \ الفصل الرابع

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* تمهيد الفصل .

* أهداف تدريس التعبير .

* مشكلات تدريس التعبير .

* تصحيح موضوعات التعبير .

* المطالعة و التعبير .

* تدريس التعبير .

* درس تطبيقي في التعبير " الإنشاء " .

تمهيد

[يقول القلقشندي : كتابة الإنشاء المراد بها كل ما رجع من صناعة الكتابة إلى تأليف الكلام و ترتيب المعاني .
صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، ١ / ٥٤]
التعبير - لفظاً - هو الإبانة و الإفصاح عما يحول في خاطر الإنسان من أفكار و مشاعر و أحاسيس ، بحيث يفهمه الآخرون ، و يقال : عبر عما في نفسه ، أي أعرب و بين بالكلام .
و التعبير - اصطلاحاً - هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة ، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره و مشاعره و مشاهداته و خبراته الحياتية - شفاهاً و كتابة - بلغة سليمة ، وفق نسق فكري معين .
منزلته و وظيفته :

حاجة الإنسان إلى الشيء هي التي تحدد مدى أهميته له . و لما كان التعبير هو وسيلة التفاهم بين الناس لتنظيم حياتهم و قضاء حاجاتهم ، و هو الهدف الذي ترمي إليه فروع اللغة العربية جميعها ، أدركنا خطورة هذه المادة التعليمية التي تقع في منزلة الغاية من الوسيلة ، لأن تعليم اللغة يتوخى في الدرجة الأولى جعل التلميذ قادراً على التعبير السليم - حديثاً و كتابة - أي قادراً على الإنشاء اللغوي ، فالتعبير الشفهي هو النافذة التي نطل من خلالها على العالم الخارجي بواسطة اللسان ، والتعبير الكتابي هو النافذة التي نتصل بواسطتها بهذا العالم عن طريق القلم .

أهداف تدريس التعبير

أ- التعبير الشفهي :

- لما كان التعبير الشفهي يتميز - أداءً - عن التعبير الكتابي ، فإن له أهدافاً خاصة يمكن تحديدها بما يلي :
- * تشجيع الطالب على مواجهة الآخرين و محاورتهم بلغة عربية سليمة .
- * التغلب على عامل الحياء الزائد عند بعض الطلاب الذي يحول دون توضيح الأفكار و المعاني التي تجول في خواطرهم .
- * تنمية القنطرة الخطابية ، لما لها من مواقف حياتية تستدعيها .
- * تنمية القدرة على الارتجال الكلامي و شحذ البديهة عند أصحابها ، لتساهم في تولد الأفكار و الخواطر .
- * تعويد الطالب على قواعد الحديث و الإصغاء و احترام أقوال الناس الذين يتحدثون إليه ، و إن خالفوه في الرأي و الاجتهاد .
- و هذه الأهداف يعمل المدرس على تحقيقها تبعاً في جميع ساعات التدريس الصفية و غير الصفية . و تصحيح هذا النوع من التعبير يتم مباشرة عقب انتهاء التلميذ من حديثه ، بأساليب مناسبة ، و يشمل الجوانب المختلفة للحديث - لغة و معنى و سياقاً .
- ب- التعبير التحريري " الكتابي " :
- يهدف تدريس التعبير التحريري الوصول بالطالب إلى ما يلي :
- * أن يصير قادراً على وصف البيئة التي تحيط به - بيتاً و مدرسة و مجتمعاً .
- * أن يصبح قادراً على استخدام الثروة اللغوية التي يكتسبها في دراسة المواد التي يتعلمها باللغة العربية .
- * أن يصبح قادراً على التعبير عن أحاسيسه و مشاعره و أفكاره و آرائه بيسر و سهولة .
- * أن يصبح قادراً على تلخيص ما يقرأه أو يسمعه بلغته الخاصة .
- * أن يتدرج في اكتساب القدرة التعبيرية ، بدءاً من الوحدة اللغوية الأولى " الجملة " ، مروراً بالفقرة الواحدة التي تتضمن فكرة واحدة ، وصولاً إلى الموضوع المتكامل المكون من أفكار متألقة في فقرات متناسقة مترابطة .
- * أن يقلل من الأخطاء اللغوية - تدريجياً - و أن يهتم بتنظيم كتابته ، من حيث : الخط ، و استعمال علامات الترقيم ، و تقسيم الموضوع بعدد الأفكار الرئيسية فيه .
- * أن يرتقي - تصاعدياً - بأسلوبه و إنتاجه التعبيري ، من حيث : الاستخدام اللغوي ، و سعة الأفق الفكري ، و الابتكار الذهني .
- * أن يتدرج في تناول الموضوعات - بدءاً من : الوصف الحسي ، فشبه الحسي ، فالخيالي ، وصولاً إلى النقد و التقويم و المحاكمة .
- * أن يدرك أهمية الإطلاع على الثروة الأدبية الهائلة لتراث أمتنا الذي يملأ المكتبات في كل مكان من العالمين : العربي و الإسلامي ، و في المكتبات العالمية الأخرى .
- * أن يستفيد من آثار الكتاب و الأدباء و المفكرين - القدامى و المحدثين - فيدون ما يعجبه منها ، و ينسج على منوالهم فيما أبدعوا فيه . فالمحاكاة لا تزال أساساً سليماً من أسس تعلم اللغة العربية .
- * أن يوثق عرى الألفة و الصداقة بينه و بين الكتاب ، لأن المطالعة الحرة هي المفتاح الذي لا يصدأ لتنمية القدرة على التعبير .
- * أن ينمي ملكته الكتابية بالإكثار من الكتابة في الموضوعات التي يرغب فيها ، بعيداً عن العراقيل و القيود .
- * أن يلتزم بقضايا أمته ، فيشاركها آمالها و آمالها ، و مجرد قلمه - فيما يستطيعه - للدفاع عنها ، حينما يستدعي الأمر ذلك .
- * أن يحصن قلمه من التفاهة و الابتذال ، و يستخدمه في سبيل الخير و الحق و الفلاح .
- إن أهداف التعبير المشار إليها أعلاه ليست مرتبطة بصف دون آخر ، و لا بمرحلة دون أخرى . إنها غايات يعمل المدرس مع طلابه للوصول إليها ، مراعيًا قدرات الطلاب المتزايدة و طاقاتهم المتنامية - عقلياً و نفسياً و جسدياً - على ألا يحاول قطف الثمار قبل موسم نضوجها ، كما لا يؤخر القطف إذا حان وقت الحصاد .

مشكلات تدريس التعبير

- [راجع إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص ١٦٦ و ما بعدها]
لعل مادة التعبير تأتي في مقدمة المواد التعليمية التي ينفر منها التلاميذ ، و يتهرب من تدريسها المعلمون . و قد يكون للطالب عذره و للمعلم تسويغه ، إذا ما نظرنا إلى طريقة تدريس هذه المادة في واقع حالنا . و لا يلغي وجود المشكلة قول بعضهم : إنها مفتعلة و تعود أسبابها إلى المدرس و إلى النهج الذي يسير عليه .
* و حصراً للمشكلات ، و تحديداً لأبعادها ، يمكن تلخيصها بما يلي :
* نفور التلاميذ من درس التعبير و انصرافهم عنه .
* الضعف الشديد في كتابة معظم التلاميذ .
* إرهاب المدرسين و تهريبهم من تدريس اللغة العربية ، هرباً من تصحيح ما يكتبه الطلاب في دفاترهم و مسابقاتهم .
* عدم وضوح المنهج / المستوى الخاص بكل مرحلة من مراحل التعليم الابتدائية و المتوسطة في أذهان المدرسين .
و قبل البحث في الحلول الممكنة ، يجدر بنا الإشارة إلى الأسباب و العوامل التي جعلت من تدريس هذه المادة مشكلة ، تجاوزت - حجماً و نوعاً - ما نعده في المواد التعليمية الأخرى ، و التي يمكن إجمالها بما يلي :
١. إن التعبير - أصلاً - هو عمل شاق يتطلب جداً زائداً ، لاكتساب المهارات اللغوية الكافية من جهة ، كما يتطلب معاناة و مخاضاً في توليد الأفكار ، و بعد هذا و ذلك يستلزم تنسيقاً متكاملاً وفق العناصر الرئيسة لموضوع التعبير .
٢. ضعف الطلاب - إجمالاً - في اللغة العربية التي هي أداة التعبير الوحيدة و غياب الثروة اللغوية الكافية يجعل الطالب حائراً عن عمل أي شيء في هذا المجال .
٣. الاهتمام باللغة الأجنبية على حساب اللغة الأم ، فنارة يستخدم الطالب هذه و طوراً تلك . و هكذا يراوح حائراً بين الاثنين .
٤. عدم وضوح أهداف تدريس التعبير عند المدرس و الطالب معاً ، فالمعلم لا يراعي مقتضى الحال في عمله مع تلاميذه ، و الطالب يشعر أن المردود الذي يعود عليه هو أدنى بكثير من الجهود التي يبذلها و المعاناة التي يقدمها .
٥. سوء اختيار موضوعات التعبير ، و ذلك حين يفرض المعلم على طلابه موضوعاً فوق مستواهم ، و أحياناً كثيرة تكون هذه الموضوعات بعيدة كل البعد عن مدار اهتماماتهم ، أو لا علم لهم بأمثالها .
٦. أساليب التدريس الفاشلة التي يلجأ إليها العديد من المدرسين . فطرح عنون الموضوع على السبورة و محاولة تفسير بعض ألفاظه ، ليس كافياً لتمكين الطالب من التوسع فيه و مناقشته .
٧. إرهاب المدرسين في تصحيح مسابقات الطلاب ، و بخاصة حينما يجد المعلم نفسه أمام واقع يصعب التعامل معه .
٨. غياب الكتاب المدرسي المناسب المتدرج لتدريب التلاميذ على التعبير ، و إلقاء مسئولية إعداد التطبيقات اللازمة على المدرس الغارق في واجباته الكثيرة .
مواجهة المشكلات و علاجها :
لكي تعالج مشكلة ما ، عليك أن تكون ملماً بطبيعتها - حجماً و نوعاً - كما عليك أن تكون مدركاً لأساليب علاجها ، ثم أن تتوافر لديك الوسائل اللازمة لمواجهتها و التغلب عليها . و علاوة على هذا و ذلك يتطلب الأمر أعصاباً هادئة و صدراً رحباً و فكراً عميقاً .
و فيما يلي بعض الإرشادات التي قد تكون ناجعة في التخفيف من حداثها ، علماً أن الحلول الجذرية تبقى مسئولية الجهات المختصة في دوائر التربية و التعليم ، التي تملك من الإمكانيات المادية و الوسائل التربوية و الطاقات البشرية ما هو كفيلاً بالتغلب عليها و تجاوزها . [إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص ١٧٨ و ما بعدها]
١. ضرورة الاستفادة من الظواهر الإيجابية عند التلاميذ ، منها :
* ميل الأطفال و المراهقين للتعبير عما في نفوسهم . فالطفل يريد التعرف إلى ما يحيط به لأن خيالاته الحياتية محدودة ، و المراهق يسعى إلى التعبير عن أحاسيسه و مشاعره و آرائه و عواطفه المتدفقة .
و من هنا يمكن استغلال هذه الظاهرة الإنسانية لإشباعها بما يتلاءم مع مستوى التلميذ العقلي و الزمني . و لا ننسى أن عدم إفساح المجال لذلك ، يُبقي القلوب مقفلة على ودائعها ، مع ما يترتب على ذلك من مضار تعود على الطالب نفسه .
* رغبة التلاميذ في المحاكاة و التقليد . فالناس - كما قيل - يقلد بعضهم بعضاً : الصغير يقلد الكبير ، و الولد يقلد أباه ، و الابنة تقلد أمها ، و التلميذ يقلد معلمه ... إلخ . و هكذا ، فإن المعلم الناجح يستغل هذه الرغبة ، فيكثر من عرض النماذج و النصوص الأدبية المختارة عليهم ، لتكون زائداً يستعينون بألفاظها و تراكيبها و جملها في تعبيرهم . و لا بأس عليهم من حفظ مقتطفات من هذه النصوص - شعراً و نثراً - شريطة أن يكون حفظاً واعياً و هادفاً ، و أن تكون هذه المحفوظات جيدة نوعاً و محدودة حجماً .
٢. لا تنظر إلى " التعبير " كالمواد التعليمية و المبرمجة الأخرى ، إذ له واقعه الخاص به . فهو غير محدد بزمان و لا بمكان في المنهج الدراسي ، أي ليس مقيداً بساعة معينة لا يتعداها ، و مادته ليست معزولة عن غيرها ، بل هي قائمة في جميع فروع اللغة العربية ، و في المواد التعليمية الأخرى التي تدرس بها . وعلى المدرسين - جميعاً - أن يعوا هذه الحقيقة و أن يراعوا هذا الأمر بجديّة متناهية ، إذ لا يستغني عنها واحد منهم .
٣. وضح لطلابك الفوائد الجمّة التي سيجنيها من موضوع التعبير ، و اشرح لهم الدور الوظيفي الذي يقدمه لهم في مختلف جوانب الحياة الخاصة و العامة .
٤. اختر الموضوعات التي تثير اهتمام طلابك ، مبتدئاً بما يحيط بهم من بيئة طبيعية و جغرافية و اجتماعية ، متدرجاً معهم من المحسوسات إلى شبه المحسوسات ، وصولاً بهم إلى الموضوعات الأكثر صعوبة و تعقيداً ذات الطابع المعنوي و الخيالي و الفكري .
٥. احرص على تقديم نصوص هادفة و كافية تدور في نطاق الموضوع المعد لهم للتوسع فيه و مناقشته ، لتغني بذلك ثروة الطالب التعبيرية و الفكرية التي بدورها تساعد في كتابة الموضوع الجديد .
٦. إن كتابة موضوع التعبير - بمفهومه الشامل - هو ما يريد المدرس الوصول إليه ، فلا تتعجل الأمر قبل التمهيدي له و التأكد من قدرة طلابك على معالجته .
٧. شجع طلابك على المطالعة الحرة ، و خذ بيدهم في اختيار الكتب المناسبة لهم ، و شجعهم أيضاً على متابعة بعض البرامج التلفازية و الإذاعية التي تفتح أمامهم آفاقاً جديدة و توسع مداركهم المعرفية ، على أن تكون انتقائياً في إرشادك و توجيهك .

أما ظاهرة الضعف في اللغة العربية فأمر واقع لا جدال فيه ، و هو قائم في كثير من المدارس و في كثير من البلاد العربية ، وإن كانت نسبة الضعف متفاوتة ، صعوداً و هبوطاً ، بين مدرسة وأخرى و بين بلد و آخر .
و لا مجال لمناقشة أسباب هذا الضعف في هذه العجالة . و لكن من المؤكد أن هذا الضعف ينعكس مباشرة على موضوع التعبير بشكل خاص . لذلك ننصح المدرسين - في مثل هذه الأحوال - أن يلجأوا إلى تشخيص واقع طلابهم اللغوي ، ليصار إلى علاجهم على ضوء هذا الواقع ، سعياً وراء النهوض بهم مما هم فيه .

تصحيح موضوعات التعبير

لعل تصحيح موضوعات التعبير التي يكتبها الطلاب يأتي في مقدمة المشكلات التي تواجه مدرس اللغة العربية ، و خاصة في الصفوف العليا حيث يكتبون كثيراً . و ذلك لما يتطلبه هذا العمل من جهد يصل إلى حد الإرهاق في بعض الأحيان . و من هنا نجد بعض المدرسين يتهربون من تدريس هذه المادة ، و ذلك هرباً من تصحيح موضوعاتها الكتابية ، و بخاصة حينما يشكو الطلاب من ضعف عام في اللغة العربية ، إذ يجد المدرس نفسه عاجزاً عن التعامل مع موضوعاتهم المكتوبة في حالات كثيرة . فهو إما أن يلجأ إلى التصحيح الشكلي أو يهمله إهمالاً تاماً ، و إما أن يكتوي بنار الواقع الأليم ، دون أن يكون قادراً على النهوض به أو تحسينه .

أهداف التصحيح :

بعد إدراكنا لطبيعة المشكلة و حجمها إدراكاً عاماً ، نعود للبحث عن حل ممكن ، يجعلها في نطاق السيطرة عليها ، بعيداً عن إرهاق المدرس و قريباً من منفعة الطالب . و هذا الأمر يتطلب التعرف إلى أهداف التصحيح ، بغية الوصول إليها بأفضل الأساليب و بأيسر الوسائل و بأقل جهد مستطاع .

إن تصحيح موضوعات التعبير يستهدف الإشراف المباشر على عمل الطالب الكتابي للأخذ بيده بروية ، و لفت نظره إلى الأخطاء - على أنواعها - البارزة التي وقع فيها ، ليصححها بنفسه ، و ذلك ليعود عنها و يتجنبها مستقبلاً ، علماً أن هذه الأخطاء لا تتعدم ، و عندما تقل - تدريجياً - بتقدم الطالب في دراسته سنة بعد أخرى . و هذا يعني أن الغاية من التصحيح هي الطالب نفسه و ليس الموضوع الذي كتبه في زمن ما .

إن الطالب هو الكاتب نفسه و الموضوع هو المكتوب ، و الإصلاح الفعال لا يكون في المكتوب و إهمال الكاتب ، بل الصواب هو جعل الاهتمام الأول ينصب على الإنسان ، ثم نلتفت إلى نتاجه ، فنعالجه من خلاله .
و بعبارة أوضح ، ليس المدرس الناجح هو من كان أكثر تصحيحاً لموضوعات طلابه ، بل من كان أكثر تحسيناً لأساليب تدريسه ، بحيث يجعل العملية التربوية تميل نحو التعلم لا التعليم الدائم ، أي أن يكون للطالب حصة الأسد في ذلك ، و بخاصة في الصفوف الإعدادية و ما بعدها . فقد لاحظت من خلال مشاهداتي الميدانية في الإشراف التربوي أن بعض المدرسين يقضون الساعات الطوال في تصحيح موضوع إنشائي ، و ينتهي دورهم عند إعادة الدفاتر إلى أصحابها ، دون أن يكلفوا أنفسهم قطف ثمار جهدهم بمتابعتها ، لمعرفة ما جرى لها بعد ذلك ! إن أقل ما يقال في مثل هذه الحال إن الطلاب لم يجنوا فائدة تذكر من عمل المعلم الذي أرقق نفسه فيه ، دون جدوى .

أساليب التصحيح :

قبل أن أعرض ما أراه مناسباً - و قد رآه آخرون قبلي - في تصحيح موضوعات التعبير ، أود أن أعرض الملاحظات و الإرشادات التالية :

* إن أفضل تصحيح يقوم به المدرس هو تحسين أساليب تدريسه لهذه المادة ، و ذلك بالإعداد الكافي و التقديم السليم ، فقد يقدم معلم درساً جيداً في التعبير دون الحاجة إلى حمل دفتر واحد خارج الصف ، أي أن أهداف الدرس تتحقق كاملة في ساعة التدريس ذاتها .

و لعل من العسير جداً على المعلم أن يصحح جميع أخطاء الطالب - بأنواعها المختلفة - من خلال الموضوع الواحد أو دفعة واحدة ، كما لا يجوز ابتغاء الأسلوب الراقى في بداية الأمر . لذلك ، كان عليه أن يتدرج مع طلابه ، مقدماً الأهم على المهم ، على أمل الوصول بهم إلى الأهداف التي يعمل من أجل بلوغها في نهاية المطاف ، علماً أن الأهداف العامة - التي سبقت الإشارة إليها - لا تتحقق من خلال عام دراسي واحد أو خلال مرحلة من مراحل التعليم المختلفة . إن دور المعلم أن يسير في الاتجاه السليم ، ممهداً لنفسه أو لزميله في السنوات التالية .

* بدءاً من الصف الأخير في المرحلة الابتدائية يستحسن أن يخصص الطالب دفتريْن لمادة التعبير ، أحدهما للكتابة الحرة ، يكتب فيه ما يروق له من أقوال مأثورة ، و عبارات جميلة ، و تراكيب لغوية خاصة ، و أبيات شعرية مختارة ، و مقتطفات أدبية لهذا الكاتب أو ذلك ، كما يكتب فيه أية نشاطات تعبيرية لا تخضع للتصحيح المألوف . و يكون دور المعلم فيه التوجيه و الإرشاد و التدريب على تنظيمه و الاستفادة منه بما يراه مناسباً . أما الدفتر الآخر فيكون بإشراف المعلم المباشر و تصحح جميع موضوعاته ، و ذلك ليتسنى له متابعة طلابه من خلاله .

أما الحجة القائلة بأن الطالب قد يهمل النشاطات التي لا تخضع للمراقبة الصارمة ، فإنها حجة واهية مردودة ، لأن الهدف النهائي هو أن يكتب الطالب بنفسه و لنفسه ، فإذا لم يُدرَّب على مثل هذا في حياته المدرسية ، فمتى يتحقق ذلك !* و تحقيقاً لنفع أكبر يمكن للمدرس أن يختار عدداً محدوداً جداً من الموضوعات غير المصححة - من مستويات مختلفة - فيناقشها مع طلابه داخل غرفة الصف .

* يتساءل عدد من المدرسين ، كم هو عدد الموضوعات التي ينبغي أن تصحح للطالب الواحد في العام الدراسي الواحد ؟ إن الإجابة على هذا السؤال مرتبطة بأمريْن اثنيْن : أولهما يتعلق بالطالب و الآخر بالمعلم . فمن جهة الطالب - كما سبق و أسلفنا - الغرض من عملية التصحيح أن يقف على الأخطاء التي وقع فيها ، و أن يقوم بتصحيحها في ضوء الملاحظات و الإرشادات التي يقدمها له المدرس .

و من جهة المعلم يهدف التصحيح إلى رصد أخطاء الطالب التي وقع فيها ، ليقفل منها ، و من ثم يتابع تقدمه التعبيري الكتابي من حين إلى آخر . علماً أن متابعة هذه الأخطاء عملية مستمرة في كل فرصة سانحة في مختلف فروع اللغة العربية . و لما كان انتقال الطالب من مستوى كتابي لآخر تصعب ملاحظته بشكل متواصل ، لذلك نرى أن المتابعة الجادة مرة واحدة في الشهر الواحد أمر كافٍ ، أي أن تصحيح موضوع واحد للطالب الواحد في الشهر الواحد يفي بالحاجة و يحقق الغرض منه .

المطالعة و التعبير

ليس من المبالغة في شيء إن قلنا : إن المطالعة عنصر أساسي و شرط لا بد من توافره لنجاح المعلم في تدريس مادة التعبير ، كما أنها أشد ضرورة لتكوين ملكة التعبير عند الطالب ، إذ إنها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة الغوية و الفكرية عند المتعلمين ، و بدونها لا يتحقق أي نجاح في مستوى الهدف التي رصدت لهذه المادة ، و يبقى الطالب مشرناً في حدود ما تعلمه من الكتب المدرسية التي لا تفي بالحد الأدنى لتزويده بأدوات التعبير و عناصره

إن توطيد عرى الألفة بين الطالب و الكتاب هو المدخل الطبيعي و الوحيد ، و يفوق أهمية دور المدرس في ساعات التدريس اليومية . و إذا ما توطدت العلاقة بينهما فمن العسير فك عراها .

من هنا كان من الضرورة بمكان أن يترافق تدريس هذه المادة مع تهيئة الأساليب و الوسائل لتنمية ميول التلاميذ على القراءة الحرة " المطالعة " ، لنجعلها الزاد الذي يجب أن يتزود به الطالب في مختلف مراحل التعليم . و جدير بالعاملين في الحقل التربوي أن يكون هذا الموضوع في مقدمة اهتماماتهم عند تخطيطهم لمدارسهم ، و في وضعهم لمناهجهم ، و لدى جدولتهم لساعات التدريس الأسبوعية . فلا يجوز أن تخلو مدرسة من غرفة خاصة بالمطالعة ، ولا يجوز أن تخلو مناهجهم من رصد الكتب المناسبة لهذه الغاية ، كما لا يجوز أن يخلو جدول الدروس من ساعات خاصة بالمطالعة الحرة . إن المطالعة لا تعني التعبير و اللغة العربية فسب ، بل إنها المدخل الذي لا بد من ولوجه في جميع المواد التعليمية الممنهجة أولاً ، و إعداد الطالب لما بعد الحياة المدرسية ثانياً ، و ذلك حين يصبح التعلم الذاتي هو المقياس الحقيقي لرقى الأفراد و الشعوب و الأمم .

بعد إدراكنا خطورة هذا الأمر ، نعود لنبحث في الوسائل و الأساليب التي تشجع الطلاب على المطالعة ، و التي يمكن تلخيص أهمها بما يلي :

١. إعداد قاعة خاصة بالمطالعة ، و تنظيم استخدامها بحيث يتاح لجميع طلاب المدرسة - بدءاً من السنة الثانية الابتدائية - الاستفادة منها مرة واحدة - على الأقل - أسبوعياً .
٢. تزويد هذه المكتبة بالكتب و المجلات المصورة و الصحف و النشرات المناسبة ، و عرضها و ترتيبها بشكل يجعل استعمالها أمراً مشوقاً و ميسوراً لهم .
٣. رصد ساعتين - أسبوعياً - لطلاب المرحلتين : الابتدائية و المتوسطة ضمن المنهج المدرسي للمطالعة الحرة في هذه المكتبة .
٤. الطلب إلى بعض الطلاب المتفوقين مطالعة كتب مختارة ، و عرض أبرز ما فيها ، لمناقشتها في ندوة خاصة بذلك داخل غرفة الصف .
٥. تكوين مكتبة صغية بسيطة في احد أركان غرفة الصف ، تزود بالكتب التي لها صلة مباشرة بالدروس المنهجية ، بحيث يستفيد منها مدرسو المواد المختلفة .
٦. تزويد الطلاب بقوائم الكتب و المجلات التي تناسب مستواهم و تشجيع الأهل على شراء ما أمكن منها .
٧. رصد ميزانية خاصة لتقديم بعض الكتب جوائز للمتفوقين من الطلاب .
٨. يجدر بالمدرس أن يدرك مراحل النمو المختلفة للطلاب و خصائص كل مرحلة منها ، عقلياً و نفسياً و علمياً ، فيستفيد من ميل الأطفال للقصاص الخيالية ، و بخاصة التي تكون على السنة الطير و الحيوان و الجماد ، و القصص الواقعية التي تمثل طفولتهم و حياتهم في بيئتهم و مجتمعهم . [قال أحدهم : الحكايات حبوب تصطاد بها القلوب . السمعاني : أدب الإملاء ، ص ٧٠] ثم يلتفت إلى الموضوعات التي تستثير اهتمامات المراهقين كالمغامرات ، و القيم ، و القضايا الاجتماعية و غيرها .
٩. ضرورة إدراك الطالب أن المطالعة الحرة لا تهدف إلى ملء الفراغ فحسب ، بل ترمي إلى اكتساب المعارف و المعلومات و الأفكار من صفحات الكتب النافعة . و هذا الأمر يستوجب رصد دفتر خاص يثبت فيه ما يراه القارئ مفيداً في حياته الخاصة و العامة .
١٠. دعوة بعض الكتاب و الشعراء إلى المدرسة ، ليناقتهم الطلاب - في المرحلتين : المتوسطة و الثانوية - فيما تحتويه كتبهم و قصائدهم من آراء و أفكار و مفاهيم .
١١. تشجيع الطلاب على ارتياد المكتبات الخاصة و العامة و معارض الكتب و الندوات التي تناسب مستواهم ، لإثارة الدافع للمطالعة و الرغبة في البحث و تحصيل المعرفة .
١٢. ربط المقررات الدراسية بكتب المطالعة في المكتبة المدرسية ، كلما كان ذلك ممكناً .

الباب الثاني \ الفصل الخامس

نستعرض فيما يلي أهم مواضيع هذا الفصل و هي :

* الوسائل التعليمية / التعلّمية في تدريس اللغة العربية .

* التقويم و تدريس اللغة العربية .

* الواجبات المنزلية / النشاط البيئي .

* المطالعة و التعبير .

المراجع و المصادر

- ابن الأنباري : كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد
* الإنصاف في مسائل الخلاف . ط . السعادة - القاهرة ١٣٧٤ هـ / ١٩٥٥ م .
* كتاب الأضداد . ط . حكومة الكويت ١٩٦٠ م .
* الإعراب في جمل الإعراب . ط . الجامعة السورية ١٣٧٧ هـ / ١٩٥٧ م .
ابن جنّي : أبو الفتح عثمان
* الخصائص . ط . دار الكتب المصرية - القاهرة ١٩١٣ م
* المنصف . ط . البابي الحلبي - القاهرة ١٣٧٣ هـ / ١٩٥٤ م
ابن حزم : أبو محمد علي
* الإحكام في أصول الأحكام . ط . المنشية بالقلعة ، مصر بلا تاريخ .
ابن خلدون : عبد الرحمن
* مقدّمة - الجزء الأول من كتاب العبر و ديوان المبتدأ والخبر - ط . دار إحياء التراث العربي _ بيروت بلا تاريخ .
ابن سعد : محمد
* الطبقات الكبرى . ط . دار صادر _ بيروت ١٣٧٦ هـ / ١٩٥٧ م
ابن عبد ربه : أحمد
* العقد الفريد . ط . القاهرة ١٣٣١ هـ / ١٩١٣ م
ابن فارس : أحمد
* الصحابي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها . ط . القاهرة ١٣٢٨ هـ / ١٩١٠ م .
ابن كثير : الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل
* مختصر تفسير القرآن الكريم . ط . دار القرآن الكريم - بيروت ١٣٦٦ هـ / ١٩٤٧ م .
ابن مضاء القرطبي : أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن
* كتاب الرد على النحاة . ط . دار الفكر العربي - القاهرة ١٣٦٦ هـ / ١٩٤٧ م .
ابن منظور : أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم
* لسان العرب . ط . دار صادر - بيروت ١٣٧٤ هـ / ١٩٥٥ م
ابن النديم : أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق
* الفهرست . ط . الرحمانية - مصر ١٣٤٨ م .
ابن هشام : أبو محمد عبد الملك بن هشام
* السيرة النبوية - تحقيق مصطفى السقا ، إبراهيم الأبياري ، عبد الحفيظ شلبي . ط . القاهرة بلا تاريخ .
ابن هشام : عبد الله جمال الدين
* شرح شذور الذهب . ط . السعادة - مصر ١٣٧٣ هـ / ١٩٥٣ م .
الأبراشي : محمد عطية
* التربية الإسلامية و فلاسفتها . ط . دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٧٦ م
* أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية . ط . القاهرة ١٣٦٧ هـ / ١٩٤٨ م .
إبراهيم : حافظ
* ديوان . ط . دار العودة - بيروت ١٩٣٧ م .
إبراهيم : عبد العليم
* الموجّه الفنيّ لمدّرسي اللغة العربية . ط . دار المعارف بمصر ١٩٦٢ م .
الأصبهاني : الراغب أبو القاسم الحسن بن محمد
* محاضرات الأدباء و محاورات الشعراء و البلغاء . ط . دار مكتبة الحياة - بيروت ١٩٦١ م .
الأصفهاني : أبو الفرج علي بن الحسين
* كتاب الأغاني . ط . دار الثقافة - بيروت ١٩٥٧ م .
الأفغاني : سعيد
* من تاريخ النحو . ط . دار الفكر - بيروت بلا تاريخ .
أمين : أحمد
* ضحى الإسلام . ط . الخضري - مصر ١٣٥١ هـ / ١٩٣٣ م .
أنيس : إبراهيم
* اللهجات العربية . ط . دار الفكر العربي - القاهرة بلا تاريخ .
باشا : أحمد تيمور
* لهجات العرب . ط . مصر ١٣٩٣ هـ / ١٩٧٣ م .
بدران : مصطفى و آخرون
* الوسائل التعليمية . ط . القاهرة ١٩٦٩ م .
بشر : كمال محمد
* قضايا لغوية . ط . القاهرة ١٩٦٢ م .
البلاذري : أحمد بن يحيى
* كتاب فتوح البلدان . ط . القاهرة ١٣١٩ هـ / ١٩٠١ م
بن عبد اله : عبد العزيز
* التعريب و مستقبل اللغة العربية / المؤسسة العربية للتربية و الثقافة و العلوم - معهد البحوث و الدراسات العربية
١٩٧٥ م
التميمي : عبد الجليل مرتضى
* تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية . ط . وزارة التربية - قسم التوثيق - بغداد العدد ١٠٣ / ١٩٧٦ م .
التوحيدي : أبو حيان علي بن محمد
* الإمتاع و المؤانسة . ط . صيدا ١٣٧٣ هـ / ١٩٥٣ م .
الثعالبي : أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل

- * يتيمة الدهر . ط . القاهرة ١٣٦٦ هـ / ١٩٤٧ م .
 * فقه اللغة و سر العربية . ط . مكتبة الحياة - بيروت .
 الجاحظ : أبو عثمان عمرو بن بحر
 * كتاب الحيوان . ط . دار الكتاب العربي - بيروت ١٣٨٨ هـ / ١٩٦٩ م .
 * البيان و التبيين . ط . الاستقامة - القاهرة ١٣٧٥ هـ / ١٩٥٦ م .
 الجبوري : محمود
 * نشأة الخط العربي . ط . بغداد ١٩٧٤ م .
 الجزائري : محمد الجواد
 * نقد تيسير العلوم العربية . ط . دار التراث الإسلامي - بيروت ١٣٩٥ هـ / ١٩٧٥ م .
 الجمبلاطي : علي
 * الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية . ط .
 القاهرة ١٩٧١ م .
 جمعة : إبراهيم
 * قصة الكتابة العربية . ط . المعارف - القاهرة ١٩٤٧ م .
 الجندي : أنور
 * الفصحى لغة القرآن . ط . دار الكتاب اللبناني ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م .
 الجهشياري : أبو عبد الله محمد بن عبدوس
 * كتاب الوزراء و الكتاب . ط . مصر ١٣٥٧ هـ / ١٩٣٨ م
 الجواليقي : أبو منصور موهوب بن أحمد
 * المعرب . ط . دار الكتب - القاهرة ١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩ م
 جبيوم : بول
 * علم نفس الجشطلت - ترجمة الدكتور صلاح مخيمر - عبده ميخائيل رزق (مراجعة الدكتور يوسف مراد) . ط .
 القاهرة ١٩٦٣ .
 الحاج : كمال يوسف
 * في فلسفة اللغة . ط . دار النهار - بيروت ١٩٧٨ م .
 * دفاعاً عن اللغة العربية . ط . عويدات - بيروت ١٩٥٩ م .
 حداد : إلياس ناصر
 * اللغة العربية في فلسطين . ط . القدس ١٩٢٧ م .
 الحديثي : خديجة
 * أبنية الصرف في كتاب سيبويه . ط . بغداد ١٣٨٥ هـ / ١٩٦٥ م .
 حسن : عباس
 * اللغة و النحو بين القديم و الحديث . ط . دار المعارف - القاهرة ١٩٦٦ م .
 الحصري : ساطع
 * آراء و أحاديث في اللغة و الأدب . ط . دار العلم للملايين - بيروت ١٩٥٨ م .
 حمادة : شوقي
 * عجيب اللغة - مؤسسة نوفل - بيروت ١٩٨٤ م .
 الخطاط : هاشم محمد
 * قواعد الخط العربي . ط . بغداد ١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠ م .
 الخطيب : محب الدين
 * حاضر اللغة العربية (الطبعة الثالثة) ١٩٧١ .
 الخفاجي : شهاب الدين أحمد
 * شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل . ط . القاهرة ١٣٧١ هـ / ١٩٥٢ م .
 خليفة : حاجي
 * كتاب كشف الظنون عن أسامي الكتب و الفنون . ط . دار سعادت ١٣١٠ هـ .
 الخنساء : تماضر بنت عمرو
 * ديوان . ط . بيروت ١٣٧٩ هـ / ١٩٦٠ م .
 الخولي : أمين
 * محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - جامعة الدول العربية - معهد الدراسات العربية العالية - ١٩٥٨ م .
 رومية : وهب
 * قصيدة المدح بين الأصول و التجديد . ط . دمشق ١٩٨١ م .
 زيدان : جرجي
 * تاريخ اللغة العربية . ط . دار الحداثة - بيروت ١٩٨٠ م .
 السامرائي : عامر رشيد
 * آراء في اللغة العربية . ط . بغداد ١٩٦٣ م .
 السبكي : تاج الدين عبد الوهاب بن عبد الكافي
 * طبقات الشافعية الكبرى - تحقيق محمود الطعماني و عبد الفتاح الحلو . ط . البابي الحلبي بمصر ١٣٨٦ هـ /
 ١٩٦٧ م .
 سعيد : نفوسه
 * تاريخ الدعوة إلى العامية و أثرها في مصر . ط . الإسكندرية ١٩٦٤ م .
 السمعاني : أبو سعيد عبد الكريم بن محمد التميمي
 * أدب الإملاء و الاستملاء . ط . دار الكتب العلمية - بيروت ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .
 السيد : محمود أحمد
 * الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية . ط . دار العودة - بيروت ١٩٨٠ م .
 السيوطي : عبد الرحمن جلال الدين

- * المزهر في علوم اللغة و أنواعها . ط . البابي الحلبي - القاهرة بلا تاريخ .
شريف : بديع
- * أصول تدريس اللغة العربية . ط . بغداد بلا تاريخ .
شعراني : أمان كِبارة
- * تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية . ط . دار العلم للملايين ١٩٨١ م .
الصالح : صحي
- * دراسات في فقه اللغة العربية . ط . بيروت ١٣٨٢ هـ / ١٩٦٢ م .
صفوت : أحمد زكي
- * جمهرة خطب العرب . ط . مصر ١٣٥٢ هـ / ١٩٣٣ م .
الصولي : أبو بكر محمد بن يحيى
- * أدب الكاتب . ط . السلفية - القاهرة ١٣٤١ هـ .
الطاهر : علي جواد
- * تدريس اللغة العربية . ط . النجف ١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩ م .
طاظا : حسن
- * كلام العرب . ط . الإسكندرية ١٩٧١ م .
عبد المجيد : عبد العزيز
- * اللغة العربية - أصولها النفسية و طرق تدريسها . ط . دار المعارف - مصر ١٩٥٢ م .
العبيدي : غانم سعيد _ حنان الجبوري
- * القياس و التقويم في التربية و التعليم . ط . دار العلوم - الرياض ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .
العيان : عبد الله الفكري
- * الوسائل التعليمية . ط . جامعة الدول العربية - القاهرة ١٩٧٠ م .
عيسى : أحمد
- * التهذيب في أصول التعريب . ط . القاهرة ١٣٤٢ هـ / ١٩٢٣ م .
الغزّي : بدر لدين أبو البركات
- * المراج في المزاج . ط . دمشق ١٣٤٩ هـ .
فريجة : أنيس
- * الخط العربي - نشأته ، مشكلته . ط . الجامعة الأمريكية - بيروت ١٩٦١ م .
تبسيط قواعد اللغة العربية على أسس جديدة . ط . الجامعة الأمريكية - بيروت ١٩٥٩ م .
- * محاضرات في اللهجات و أسلوب دراستها - جامعة الدول العربية (معهد الدراسات العربية العالمية) ١٩٥٥ م .
قاسم : رياض
- * اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي . ط . نوفل - بيروت ١٩٨٢ م .
القلقشندي : أبو العباس أحمد بن علي
- * صح الأعرشى في صناعة الإنشا . ط . القاهرة ١٣٨٢ هـ / ١٩٦٢ م .
الكردي : محمد طاهر
- * تاريخ الخط العربي و آدابه . ط . مصر ١٩٣٩ م .
الكرملي : الأب أنستاس
- * رسالة في الكتابة العربية المنقحة . (مخطوط) ١٩٢٥ م .
المبرّد : أبو العباس محمد بن يزيد
- * الكامل في اللغة و الأدب . ط . مصر ١٣٥٦ هـ / ١٩٢٧ م .
المبارك : مازن
- * اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي . ط . دار النفائس - بيروت ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .
المبارك : محمد
- * خصائص اللغة العربية و منهجها الأصيل في التجديد . ط . القاهرة ١٩٦٠ م .
المرزباني : محمد بن عمران
- * كتاب نور القبس - تحقيق رودولف زلهاييم . ط . فرانتس شتاينر - بفسبادن ١٣٨٤ هـ / ١٩٦٤ م .
مطلوب : أحمد
- * دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات . ط . دار البحوث العلمية - الكويت ١٣٩٥ هـ / ١٩٧٥ م .
المقدسي : مطهر بن طاهر
- * البدء و التاريخ . ط . باريس ١٨٩٩ م .
منصور : عبد المجيد أحمد
- * سيكولوجية الوسائل التعليمية . ط . دار المعارف - القاهرة ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .
ناصر الدين : أمين
- * دقائق العربية . ط . مكتبة لبنان - بيروت ١٩٥٨ م .
الهاشمي : عابد توفيق
- * الموجّه العملي لمدرسي اللغة العربية . ط . الرسالة - بيروت ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م .
هايت : جليبر
- * فن التعليم (ترجمة محمد فريد أبو حديد) . ط . القاهرة / نيويورك ١٩٥٤ م .
وافي : علي عبد الواحد
- * كتاب في فقه اللغة . ط . القاهرة ١٩٥٦ م .
الوشّاء : محمد بن إسحاق بن يحيى
- * الموشى . ط . بيروت ١٣٨٥ هـ / ١٩٦٥ م .
يعقوب : أميل
- * فقه اللغة العربية و خصائصها . ط . دار العلم للملايين - بيروت ١٩٨٢ م .
المجلات و النشرات

- * مجلة مجمع اللغة العربية - القاهرة .
- * مجلة مجمع اللغة العربية - دمشق .
- * مجلة الهلال - القاهرة .
- * مجلة العربي - الكويت .
- * مجلة الأبحاث - الجامعة الأمريكية - بيروت .
- * مجلة المستقبل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت .
- * مجلة الجامعة - جامعة الموصل - العراق .
- * مجلة العلوم اللبنانية - الجامعة اللبنانية - بيروت .
- * اللغة العربية و الوعي القومي - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت ، نيسان ١٩٨٤ م .
- * التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت ١٩٨٢ م .
- * نشرات صادرة عن معهد التربية - الأونروا / اليونسكو
- * عبد الرحيم الأمين - M / A / 1 + M / A / 6
- * الدكتور نهاد الموسى - M / A / 11 (prep)
- * الدكتور أنيس فريجة - A / A / 1
- * عبد الملك الناشف - RC / 4
- * غازي حجّو - Ar. / 2 / 87
- * الدكتور عمر الشيخ - EE / 3v