مكتبة البنين
قسم الدوريات

حولية كلية التربية

السنة الأولى العدد الأول ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م

ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية

في المدارس ومؤسسات التعليم (١)

الدكتور

مجيد ابراهيم دمعة

ليس الموضوع الذي بين يدي القاريء ، بحثاً علمياً قائماً على جمع البيانات وتحليلها ، أو على التجريب ونتائجه وفقاً لمتطلبات البحث العلمي المعروفة ، وإنما هو موضوع وصفي يقوم أساساً على ملاحظاتي الشخصية وأرائي الذاتية . وتدور هذه الملاحظات حول أربعة محاور أو مجالات رئيسية هي : —

أولاً : مقـــدمة عن اللغة العربية وأهميتها .

ثانياً : دور معلم اللغة في تدريس هذه المادة والخصائص التي ينبغي أن تتوافر فيه .

ثالثاً : واقع تدريس اللغة العربية في المدارس ومعـــاهد التعليم .

رابعاً : نمـــاذج وأمثلة توضيحية مأخوذة من بعض كتب ومناهج اللغة العربية ، ومن ممارسات المدرسين في الميدان التدريسي .

اللغـــة العربية وأهميتها :

كانت اللغة العربية الفصحى قديماً ، ولا تزال إلى يومنا هذا ، تتمتع بمكانة مرموقة بين لغات العالم الرئيسية . فهي الوسيلة الأساسية لنقل التراث الثقافي العربي والإسلامي إلى العرب بخاصة ، وإلى المسلمين بعامة ، وإلى كل من يعنون بالثقافة العربية ، وشؤون العالمين العربي والإسلامي من الدول الأخرى .

---

(١) ان البحث الذي بين يدي القاريء ، هـو في الأصل محاضرة أعـدت والقيت في النـدوة العلمية ـ سمينار كلية التربيـة ـ عام ١٩٧٨ ، واستجابة لرغبـة بعض الزملاء ، فقد قررت أن أنشرها في حولية كلية التربية ، ليطلع عليها اكبر عدد ممكن من القراء المعنيين بالغة العربية ، وغيرهم من القراء .

واللغة العربية – إلى جانب ذلك – هي أداة الاتصال والتفاهم بين أبناء الأمة العربية ، ووسيلة الاتحاد والتضامن بين الأقطار العربية ، وأداة لنقل العلم والفكر الحديث إلى عامة الشعب العربي ، فضلاً عن أنها اللغة الرسمية للتعليم في الأقطار العربية من الخليج إلى المحيط . وعلى إتقان الطلبة لها ، يتوقف فهمهم وإتقانهم للمقررات والدروس المختلفة ، وبالتالي يرتفع مستواهم العلمي والثقافي بشكل عـــام .

وبالإضافة إلى ما تقدم عن اللغة وأهميتها ، فإن الإنسان العربي بعامة ، وطالب اللغة العربية بخاصة ، يواجه في عصرنا القائم عالماً يتصف بالتبدل والتغيير ، ويتميز بتقدم المعارف والعلوم ، ويتسم بالعديد من التحديات والمشكلات .

ولاجل أن يواجه الطالب العربي هذا العالم المتغير بشيء من التبصر والذكاء والثقة بالنفس ، فإنه يحتاج إلى نوع معين من الثقافة اللغوية المتصفة بالعمق والتركيز . ويحتاج في مهارات التفاهم والاتصال إلى نوع خاص من التربية اللغوية المتميزة بالدقة والشمول ، أكثر مما كان مطلوباً من نظيره الطالب في الأجيال السابقة ، ويحتاج إلى أن يعد نفسه بقوى من التعبير والتأثير تتناسب ومقتضيات هذا العصر ، ويحتاج إلى أن يملك من مهارات القراءة والكتابة والاستماع والكلام ما يجعله واسع الاطلاع في ثقافته العامة ، بعيد العمق في ثقافته التخصصية ، سديد الحكم في آرائه واستنتاجاته ، ويحتاج إلى أن يبقى على إتصال دائم بالتطورات الجديدة لعالم اليوم ، وتقويم ارتباطاتها ونتائجها بعبر الماضي وتجاربه . ويحتاج إلى أن يظل – عن طريق التتبع والدراسة الذاتية وثيق الصلة والارتباط بتراثه الحضاري الغني بمبادئه وقيمه الأصيلة . ويحتاج إلى أن يدرك اللغة على أنها أداة التعبير والتفكير ، ووسيلة التعامل بين الفرد والفرد وبين الفرد والجماعة . ولولاها لما تقدم الإنسان في سلم الحضارة ، ووصل إلى ما وصل إليه من معالم المدنية . ولولاها لما كانت لمعارفه وأفكاره ، قيمة إجتماعية . ولولاها لما استطاع أن يحتفظ بتراثه ، وقيمه وتقاليده الاجتماعية جيلاً بعد جيل . ولولا قدرته على النطق بها ، لظل تفكيره مخزوناً في عقله ، ما لم تتهيأ له هذه الأداة « اللغـــة » لنقله وانتشاره بين الآخرين .

واستناداً إلى هذه الحقائق والمسلمات ، فقد اتجه عدد لا يستهان به من المربين العرب ، إلى التفكير في الطرق والوسائل التي يمكن أن يرفع بها مستوى تعليم اللغة العربية لأبنائها .

ورأى البعض منهم – على سبيل المثال – أن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر بمناهج اللغة وكتبها ، أو بتحديث الطرق المستخدمة في تدريسها ، أو بإعادة النظر ببرنامج إعداد من يقوم على تعليمها ، وتهيئته تهيئة علمية وفنية لاجل أن يقوم بواجبه التعليمي على أفضل وجه ممكن . ورأى البعض الآخر منهم ، أن خير وسيلة للنهوض بمستوى تعليم اللغة ، هي إجراء التجارب والبحوث اللغوية ، وإدخال طرق البحث العلمي على تعليمها ، والأخذ بما استحدث من وسائل لتعليم اللغات الأخرى وتطبيقه على تدريس اللغة العربية بعد تكييفه لما يلائم طبيعتها وخصائصها المتميزة . . .

ومهما يكن من محاولات التفكير هذه ، فإنها تدل جميعاً على مدى اهتمام المسؤولين باللغة ورعايتهم لها ، وشعورهم بضرورة تطوير أساليب تعليمها ، والعمل على تيسير تعلمها وتعليمها للناشئة والمتعلمين .

ولمَ لا يكون هذا الحرص والاهتمام من جانب هؤلاء وغيرهم من المعنيين باللغة وشؤونها ، واللغة العربية هي لسان العرب في التفاهم والتعامل والاتصال ، ولغتهم في الشريعة والإسلام ، ومرآة حضارتهم في التراث الفكري والإنساني ، وشعارهم في الاعتزاز بالمجد والكرامة ، ورمزهم في الاتحاد والتضامن ، وأداتهم في وحدة التفكير ووحدة الأهداف والغايات . ولذا ، فإن من حقها علينا ، أن نحتفي بها ، وأن نبذل الجهد لرفع شأنها ، وأن نذلل صعابها ، ونيسر تعلمها وتعليمها للناشئة والمبتدئين ، لأنها هي ألزم لوازم الأمة الحديثة التي تحس بالوجود وتشعر بالكرامة . ففي إحيائها إحياء للعروبة والدين والوطن ، وفي تقديرها واحترامها ، تقدير واحترام للوطن والكرامة . وإذا تفرقت الأمة . فسوف تظل لغتها رباطاً متيناً لوحدتها ، وحصناً منيعاً لسيادتها ودفع الخطر عنها .

دور معلم اللغة وما يتطلبه هذا الدور من الخصائص والمواصفات :

يمثل المعلم – في فهمنا التربوي – عنصراً رئيسياً من عناصر العملية التربوية ، وعلى كفاءته ، ومدى فاعليته ، تعتمد مخرجات النظام التربوي ، إعتماداً كبيراً سواء تجسدت تلك المخرجات في تحصيل تلاميذه ، ومستواهم النوعي ، أم في التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تحدثها مدرسته في بيئتها المحلية ، وبالتالي في تأثيره في النظام التربوي ككل ، وتحقيق

أهدافه لضمان حاضر ومستقبل الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لبلاده .

ولمعلم اللغة كغيره من معلمي المواد الأخرى ، أدوار متعددة في مجال عمله التعليمي ، منها ما تكون له صفة العمومية والاشتراك بينه وبين معلمي المواد الأخرى ، ومنها ما يكون خاصاً به وحده ، وله طبيعة تتسم بالتحديد والتحصيص وفقاً لخصائص اللغة ، وطبيعة كل فرع من فروعها .

فمن أدواره العامة — على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر — دوره في إدارة التعليم الصفي والإشراف عليه ، ودوره في التوجيه والإرشاد التربوي لتلاميذه ، ودوره في نقل الحضارة والتراث إلى المتعلمين ، ودوره في توثيق الروابط والصلات بين مدرسته وبيئتها المحلية (١) . إلى غير ذلك من الأدوار .

أما أدواره الخاصة في قيادة تعليم اللغة العربية ، فتختلف باختلاف فروع اللغة ، وطبيعة كل فرع منها . فدوره في مادة « القراءة » مثلاً ينبغي أن ينصب على تشجيع المتعلم على القراءة ، والإفادة منها في الإطلاع العام وكسب المعارف والخبرات إلى أن يصل إلى حد تصبح معه القراءة عادة تلقائية لديه يمارسها باستمرار داخل المدرسة وخارجها لانها تمثل جانباً مهماً من جوانب ثقافته وإعداده للحياة باعتبارها مفتاح التعلم ، ونافذة من نوافذ المعرفة يطل منها على الفكر الإنساني وحضارته طولاً وعرضاً وعمقاً وإتساعاً .

ودوره في تدريس الأدب والنصوص والمحفوظات — كمثال آخر — هو مساعدة المتعلم على الإفادة من هذه المواد في تنمية ذوقه الأدبي ، وتربية حسه الفني ، بما يعرضه « المعلم » عليه من الأساليب الأدبية ، والصور الرائعة التي تحتويها نصوص الشعر والنثر ، أو يقف هو عليه بنفسه في قراءاته الخاصة ، فضلاً عما يهيؤه له من الفرص والمناسبات في مادة النصوص والمحفوظات ليكتسب أو يحصل منها على قدر مناسب من الألفاظ والمفردات والتراكيب اللغوية ليستفيد منها في تعبيره الكتابي أو الكلامي . ودوره في تدريس القواعد النحوية — كمثال ثالث — هو أن يساعد التلميذ ويمده ببعض المعايير والقواعد ليسترشد بها في

(1) Kimmey, L. B., Measure of Good Teacher, San Francisco, California, Teacher Association, 1952.

(1) Fishburn, C. E., Teacher Role Perception in the Secondary Schools of One Community, Dissertation Abstract, 1955.

ضبط قلمه ولسانه من الخطأ . . . وهكذا ، تتسع الدائرة لأدوار المعلم الخاصة هذه وفقاً لاتساع اللغة العربية بفروعها المختلفة ، وما تقتضيه طبيعة كل فرع من هذه الفروع والأهداف المتوخاة من تدريسها .

وهذه الأدوار خاصة كانت أم عامة – وإن اختلفت في ترتيب أهميتها أو أولوياتها بين معلم ومعلم – فإن مقياس النجاح فيها ، والقدرة على تنفيذها ، يعتمد – في التحليل النهائي – على كفاءة المعلم وفاعليته في التعليم من جهة ، وعلى قدرته في أدائها أداءً ناجحاً من جهة أُخرى ، كما تعتمد كذلك ، على ما ينبغي أن يكون عليه المعلم من الخصائص والمواصفات الآتية : –

١ – أن يكون مثقفاً ثقافة لغوية رصينة تمكنه من معاونة تلاميذه على استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً في الحياة يمكنهم من مواجهة مشكلاتها المختلفة ، .

٢ – أن يكون لديه رصيد كاف من المهارات والخبرات اللغوية المختلفة ، وأن يكون ملماً بالوسائل والطرق التعليمية الجديدة ، لتساعده على النهوض بقدرات تلاميذه اللغوية إلى حد يمكنهم من التغلب أو القضاء على ظاهرة الضعف المتفشية بينهم ، .

٣ – أن يكون نامياً ومتجدداً ، يسعى إلى المتابعة المثمرة ، والاتصال الدائم بما ينشر أو يبحث أو يكتب من جديد في علوم اللغة ، وأن يكون متدرباً على الإفادة من نتائج البحوث والدراسات اللغوية في تطوير طرائقه وأساليبه التدريسية . ،

٤ – أن يكون على وعي تام بأهداف اللغة العربية ، وأهميتها في توجيه وخلق الإنسان العربي الجديد الذي يرفض التخلف والجمود ، ويطمح للتطور والتجديد ، ويسهم في عملية البناء والتعمـــير . ،

٥ – أن يكون قادراً على تكوين إطار فكري واضح عن أهمية اللغة العربية ، ووظيفتها الأساسية في الحياة ، وإدراك دورها الفعال في التربية القومية لأبناء المجتمع العربي ، وأن يعرف كيف يسخر هذه التربية القومية في تعبئة القوى الوطنية ، وإيقاظ المشاعر والعواطف ، وتوحيد الأهداف والغايات بين أبناء الوطن الواحد ، ضد قوى الاستعمار والصهيونية والتخلف .

واقع دراسة وتدريس اللغة العربية في المدارس ومؤسسات التعليم :

قبل أن نتعرض لواقع دراسة وتدريس اللغة العربية في المدارس بالشرح أو التعليق ، لابد لنا من أن نقدم صورة لبرنامج اللغة العربية كما هو قائم أو موجود في المدارس ، وقبل أن نحكم على صورة هذا البرنامج ، لابد لنا من أن نجعل لحكمنا هذا إطاراً عاماً نسير في حدوده ودائرته ، ولابد من أن يكون هذا الإطار – إطار الحكم والتقويم – إذا جاز لنا أن نسميه بهذا الإسم – مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالأهداف المرسومة لبرنامج اللغة ، وبمدى قدرة المناهج – بما فيها من مفردات تفصيلية تتصل بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات والميول والاتجاهات – على تغطية أو تحقيق حاجات الدارسين .

فطبيعة ونوع الأهداف اللغوية وكيفية تحقيقها من جهة ، وتغطية محتويات المناهج وتفاصيلها المختلفة لحاجات الدارسين من جهة أُخرى ، يمكن أن يعتبرا إذن إطارين أو معيارين لتقييم برنامج اللغـــة .

ولا شك أن التوصل لهذين المعيارين سيقودنا بطبيعة الحال إلى أن نعرف أو نسأل الأســـئلة الآتيـــة : –

١ – ما أهـــداف برنامج اللغة العربية ؟

٢ – ما الأُسس أو المعايير التي ينبغي أن تراعى عند وضعها أو إعدادها ؟

٣ – ما الوسائل أو الإجراءات المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف ؟

٤ – ما علاقة ومدى صلاحية تلك الوسائل المستخدمة في برنامج اللغة العربية ، كالكتب الدراسية ، وطرائق التدريس ، ووسائل التعليم المعينة الأخرى ، بأهداف مناهج اللغة العربية ؟ .

وللإجابة عن هذه الأسئلة كلها أو بعضها ، إجابة علمية دقيقة ، لابد لنا من أن تقوم بدراسة تفصيلية لطبيعة مناهج اللغة العربية في كل مرحلة من مراحل الدراسة ، ونطلع على أهدافها المقررة ، ونقف على الأسس التي بنيت عليها ، ونفحص العلاقة القائمة بين هذه الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها ، لاجل أن يكون حكمنا على تلك المناهج وما يمكن تحققه من تقدم أو نمو في تلاميذ اللغة ، حكماً علمياً دقيقاً .

هذه أمثلة أو نماذج محدودة لأهداف منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، وهي كما يراها القاريء ، أهداف مثالية إن دلت على شيء فإنما تدل على حرص المسؤولين واهتمامهم بقيمة اللغة ومركزها المرموق في برنامج التعليم العام . ولكنّ هذه الأهداف على ما فيها من قوة في المعنى والمبنى ، أو حسن في الصياغة والتركيب ، إذا أخضعت للتحليل والدراسة العلمية ، فإنها تعجز عن أن تفي بالأغراض أو الأهداف المطلوبة منها تربوياً ولغوياً لأسباب كثيرة منها : —

١ — إن هذه الأهـــداف قد صيغت بألفاظ عامة وتعابير مطلقة أو غير محددة ، ولم يحاول واضعوها أن يخصصوها أو يترجموها من صيغها العامة إلى صيغ إجرائية يمكن لمعلم اللغة أن يطبقها أو يسترشد بها — باعتباره منفذاً للمنهج — في تعليم اللغة لتلاميذه .

٢ — إن هذه الأهداف — لاطلاقها وعموميتها — لم تستطع أن تميز لنا بوضوح وتحديد ، نوع السلوك الذي يمكن أن يتصف به التلميذ إذا طبقت عليه هذه الأهداف وتمثلها في نشاطه اللغوي ، ولم تحدد أو تصف لنا كذلك خصائص التلميذ الذي يستطيع أن يحققها ، كان تصف لنا مثلاً : كيف يفكر أو كيف يشعر أو يعمل بعد أن يتعلمها ؟ كما أنها لم تعطنا أي مؤشر يمكن أن نسترشد به للتمييز : —

— بين تلميذ له القدرة « على التفكير العلمي المنظم في كل ما يمارسه من عمل ونشاط » وتلميذ ليست له هذه القـــدرة .

— وبين تلميذ استفاد من « تعليم اللغة في جملته وجعله أداة فعالة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة في نفسه » وتلميذ لم يستفد من هذا التعليم .

— وبين تلميذ « نما حسّه بما في الآثار الأدبية من جمال وتذوق لصور الأداء » وتلميذ لم ينم إحساسه بما في هذه الآثار الأدبية من جمال وتذوق لصور الأداء (١)

٣ — إن هذه الأهداف لم تعطنا أي معيار أو مقياس ، يمكن للمعلم أن يستخدمه في قياس نمو تلاميذه في الجوانب المعرفية أو الجوانب التي تتصل بالمهارات أو الميول والاتجاهات المضمنة في هذه الأهداف .

---

(1) McDonald, F. J., Educational Psychology, Wadsworth Publishing Company, San Francisco, 1954, Chap. 14.

ولا شك أن عملاً مثل هذا ، سيبعدنا كثيراً عن صلب الموضوع الذي نحن بصدده الآن ، وسوف يضطرنا للدخول بدراسة تفصيلية تقوم على الحقائق والمعلومات والبيانات العلمية ، وتتناول بالدرس والنقد والتحليل كل جانب من جوانب برنامج اللغة العربية ، بينما نحن نستهدف من موضوعنا هذا أساساً ، مجرد عرض أو وصف عام لطبيعة تدريس اللغة العربية في مدارسنا ، والاستشهاد ببعض الأمثلة التوضيحية عن صياغة مناهجها ، وكيفية تنفيذها في عملية التدريس الفعلية ، ومن ثم الحكم حكماً عاماً عليها ، وعلى طرائق التدريس المتبعة لتحقيقها ، معتمدين في ذلك الحكم كله على ملاحظاتنا الشخصية وخبرتنا التربوية .

ولهذه الأسباب ، فإنني سأحاول الآن أن أعرض بعض النماذج المحدودة جداً لأهداف مناهج تدريس اللغة العربية في مدارس العراق المتوسطة (الإعدادية) دون أن أتطرق إلى مناهج اللغة وأهدافها في مراحل الدراسة الأخر ، إعتقاداً مني بأن هذا العرض المقرون بالتحليل والتعليق على هذه النماذج أو الأمثلة المحدودة ، يمكن أن ينسحب بشكل عام على مجمل مناهج اللغة العربية في مراحل الدراسة المختلفة ، ويكفي للتدليل أو الحكم على صلاحية أو عدم صلاحية تلك المناهج بالنسبة لتلاميذنا ومدرسينا في هذه المرحلة من الدراسة .

نماذج لبعض أهداف اللغة العربية والتعليق عليها : —

تشير مفردات منهج اللغة العربية للدراسة المتوسطة « الإعدادية » في مدارس العراق ، إلى أن الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية لتلاميذ هذه المرحلة هي : —

١ — « . . . أن تُنمي قدرة التلميذ على التفكير العلمي المنظم في كل ما يمارسه وما يقوم به من عمل ونشاط . . . » ٪ الفقرة : ٨ ، صفحة : ١٧ ، ١٨ .

٢ — « . . . أن يكون تعليم اللغة في جملته ، أداة فعالة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة في نفوس الطلاب » ٪ الفقرة : ١ ، ص ١٨ .

٣ — « . . . أن ينمو إحساس الطالب بما في الآثار الأدبية من جمال وتذوق صور الأداء الرفيعة . » (١) ٪ الفقرة : ٩ ، صفحة : ١٩ .

---

(١) منهج الدراسة المتوسطة لعام ١٩٧١ ، وزارة التربية ، مديرية المناهج والكتب ، بغداد / ١٩٧١ .

فهدف « التفكير العلمي المنظم في كل عمل يقوم به التلميذ مثلاً ، وهدف الاتجاه نحو الأصالة ، وهدف نمو الإحساس بما في الآثار الأدبية من جمال وتذوق لصور الأداء » هي عندي جميعاً ، أهداف مطلقة ، ومعان مجردة لا يمكن لمعلم اللغة أن يحققها ويشاهد آثارها معكوسة بوضوح على سلوك تلاميذه ونموهم اللغوي ، وبالتالي فهي أهداف مبهمة غامضة يعوزها الوضوح والتحديد الذي يعتبر شرطاً أساسياً ولازماً لجعلها عملية أو تطبيقية ، لأن الأهداف المحددة أو المخصصة ، هي وحدها التي تمكن المعلم وتساعده على كيفية تدريس التلميذ ، وتعاونه على إختيار وسيلة التعليم المناسبة له ، وتساعده أخيراً على تقويم نموه اللغوي ، وتقدمه في المجالات المختلفة للغة .

وقبل أن أختتم هذه المناقشة ، أشعر بأن هناك ضرورة تدعوني إلى أن أُقدم هنا مثالاً واحداً في الأقل للتوضيح والإجابة لمن يسأل من القراء عن هدف من أهداف اللغة العربية صيغ بشكل عام أو مطلق ، وكيف يعالج مثل هذا الهدف . أو بعبارة أدق ، ما هي الخطوات أو الإجراءات التي على معلم اللغة أن يسلكها لتنفيذ مثل هذا الهدف أو التوصل إلى تحقيقه ؟

المثـــال : لو فرضنا أن هناك هدفاً من أهداف اللغة العربية يقول : إن من جملة ما تهدف إليه دراسة اللغة هو « أن يتحقق في التلميذ من النضج اللغوي ما يساعده على التعبير عن نفسه بانطلاق ودقة ووضوح » فإن مثل هذا الهدف العام يمكن أن يعالج من قبل المعلم على النحو الآتي :

إن النضج اللغوي الذي يمكن أن يساعد التلميذ على التعبير عن نفسه بانطلاق ، يفرض على المعلم أن يقوم بما يأتي : —

١ — أن يمدّ التلميذ بقدر كاف من الجمل والتعابير الأدبية المناسبة التي تساعده على نمو المفردات اللغوية ، وتكوين حصيلة نافعة منها .

٢ — أن يهيئ له عدداً من المواقف المناسبة التي تمكنه من أن يمارس فيها التعبير اللغوي حديثاً وكتابة حتى يكتسب مهارة في هذه الناحية .

أما جانب الدقة والوضوح ، فانة يفرض على العلم : —

١ — أن يمد التلميذ ببعض المعايير أو القواعد النحوية لكي يسترشد بها في ضبط لغته أو كلامه .

٢ ــ أن يعرضه لعدد من التدريبات والتطبيقات التي تساعده على التمييز بين نمـــاذج التعبير ، والاتجـــاه إلى إختيار أدقها وأوفاها بالغرض .

هذه هي الملاحظة الأولى من ملاحظاتي على أهداف اللغة العربية المعمول بها حالياً ، أو في وقت مضى ، في بعض المدارس ومؤسسات التعليم في بلادنا . وهذه الملاحظة ــ كما يراها القاريء ــ تشكل في حد ذاتها عنصراً أو عاملاً من العوامل الأساسية التي تلعب دوراً مهماً إما في كفـــاءة المعلم وفاعليته في التدريس ، أو في فشله وإخفاقه في هذا المسعى ومثل هذه الملاحظة والتعليق يمكن أن يقال أو يذكر فيما يتصل بالكتب الدراسية وعلاقتها بمناهج اللغة ، باعتبارها إحدى الوسائل الرئيسية في تنفيذ مفردات المناهج ، ومنها ما يرتبط ببرنامج إعداد معلم اللغة في الكليات والمعاهد العالية ، ومنها ما يتصل بطرائق التدريس المستخدمة في قاعات الدرس والمدارس ، ومنها أخيراً ما يتصل بالدراسة الذاتية والجهد الشخصي الذي يبذله المعلم نفسه في تطوير قدراته اللغوية ، وتحسين أساليبه ووسائله التعليمية بعد التخرج من الكلية أو الجامعة .

ولا شك أن دراسة هذه الجوانب كلها أو بعضها ، ومحاولة تقويمها ، أو الحكم عليها حكماً علمياً ، أمر يتطلب منا هو الآخر ، دراسة علمية تفصيلية مستقلة ، هي أقرب إلى أعمال مراكز البحوث التربوية واللغوية ، منها إلى موضوع وصفي محدود تعرضنا له في هذا البحث ، واعتمدنا في مناقشته وتحليله على خبرتنا التربوية ، وآرائنا وملاحظاتنا الشخصية . ولهذا السبب ، فإني سوف لا أخوض أو أتعرض لدراسة تلك الموضوعات أو الجوانب المتعددة لهذه المشكلة وإنما سأكتفي بضرب أمثلة قليلة فقط أصور فيها أسلوب التعليم في كليات ومعاهد الإعداد من جهة ، وأساليب التدريس المستخدمة فعلياً في بعض المدارس الإعدادية (المتوسطة) والثانوية من جهة أُخرى ، مستمداً هذه الأمثلة من خبراتي الشخصية عندما كنت طالباً في الكلية ، ومدرساً للغة العربية في المدارس الثانوية سابقاً ، وأحد المشرفين على تدريسها حالياً في الجامعة ، ومن ملاحظاتي الخاصة على تلامذتي في قسم اللغة العربية أثناء تقويمي ومشاهدتي لهم في فترة التطبيق العملي ، والذين تخرجوا بعدئذ ، وأصبحوا مدرسين للغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية .

وقبل أن أضرب هذه الأمثلة ، أو أعرض لذكر بعض الملاحظات والوقائع التي مرت بي

أثناء دراستي وتدريسي للغة ، أود بهذه المناسبة ، أن اسجل اعترافي وتقديري لمكانة الجامعات العربية عامة ، وما تتمتع به من سمعة علمية ممتازة ، وأن اعترف أيضاً بأن دراسة الاختصاص والدراسات التربوية والمهنية التي تهيؤها الجامعات العربية لطلابها في ميادين المعرفة المختلفة — على ما فيها من بعض العيوب أو النواقص ، لا تقل عن غيرها من الدراسات العالية في الجامعات الأجنبية مستوى وعمقاً وجودة . ولكني مع ذلك ، اعتقد بأن تدريس اللغة العربية في جامعاتنا لا يزال محتفظاً بطابعه التقليدي القديم ، وإن مناهجها ووسائلها وطرق التدريس فيها ، لا تزال تعنى عناية كبيرة بتلقين المعرفة إلى التلاميذ تلقيناً آلياً يتجه بهم — في الدرجة الأولى — إلى حفظ التعاريف والقواعد والمصطلحات اللغوية والشواهد النادرة ، ومتون اللغة الجافة التي لا تتفق مع لغة الحياة اليومية الجارية ، وقلّما يحتاج إليها الطالب المتخرج في الكلية في حياته العملية أو ميدانه الفعلي في التدريس ، حتى غدت هذه الدراسة اللغوية في معظم الجامعات العربية — إن لم نقل في جميعها — ، وخاصة الدراسة المتصلة ببعض فروعها أو علومها ، وكأنها دراسة أو غاية صممت لتوجيه الدارس إلى التوغل في تفاصيلها ، وإحصاء شواذها وشواردها ، والتبصر في تعليلاتها وتخريجاتها ، وقضاء جزء من عمره في حل طلاسمها وألغازها ، وليست وسيلة يتعلمها الدارس للتفاهم والاتصال ، أو للإفادة منها وظيفياً في مجالات الحياة المختلفة .

ولهذا ، فإني أشعر بأن الوقت قد حان الآن لأقسام اللغة العربية وفروعها المختلفة في الكليات والجامعات العربية التي تعد المعلمين والمدرسين لمهنة التدريس بخاصة ، أن تعيد النظر بمناهجها التعليمية ووسائلها وطرق تدريسها ، وأن تدرك أن رسالة الكلية ووظيفتها التربوية في هذا المستوى من التعليم ، ليست إعداد المتخصصين والخبراء في اللغة العربية ، وإنما أن تعد معلمين أو مدرسين ناجحين في تدريس اللغة العربية ، وليس لغويين متخصصين بشوارد اللغة وتفصيلاتها الجزئية ، وأن تعد مدرساً ناجحاً في تدريس الاجتماعيات أو تدريس الكيمياء أو الفيزياء أو الرياضيات وليس كيماوياً متخصصاً بالكيمياء ، أو فيزياوياً يعرف دقائق علم الفيزياء دون أن يعرف أُسس التدريس اللازمة أو مستلزمات الطريقة التدريسية الناجحة وما لها من آثار في تيسير مادة التعلم وتبسيطها للتلامذة المتعلمين إلى جانب إتقانه المادة العلمية في مجال تخصصه .

ولكي لا أبتعد كثيراً عن صلب الموضوع الذي أنا بصدده الآن ، فإنني سأحاول بصورة موجزة وسريعة ، أن أعرض على القاريء هنا بعض الأمثلة والشواهد عن طبيعة الدراسة التي مررت بها عندما كنت طالباً بقسم اللغة العربية في كلية التربية ، وعندما أصبحت مشرفاً أو مسؤولاً فيما بعد عن اللغة وأُصول تدريسها في الكلية لأرى رأيه فيها وحكمه عليها :. —

الأمثـــلة والشواهد :—

أنا لازلت أذكر إلى الآن ، أنني وزملائي الآخرين في قسم اللغة العربية ، كنا نمضي ساعتين أو أكثر أسبوعياً على إمتداد سنة بكاملها في مادة التفسير لأجل أن نقف على إجتهادات وتفسيرات المفسرين لآية كريمة واحدة من آيات الذكر الحكيم هي قوله تعالى :

(الـــم ذَلِكَ الْـــكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُـــدًى لِّلْمُتَّقِـــينَ)

واذكر أيضاً ، أننا قد أمضينا مثل هذا الوقت أو أكثر في شرح ابن عقيل أو الأشموني لبعض أبيات من ألفية ابن مالك في موضوع النحو ، واذكر كذلك ، أننا قد أمضينا مثل هذا الوقت أو أكثر في درس الأدب ، لدراسة شاعرين أو ثـــلاثة فقط خـــلال السنة بكاملها .

وهذه الدراسة التفصيلية للموضوعات النحوية والأدبية ومادة التفسير ،. على ما فيها من فوائد جمة لترصين وتعميق مادة الاختصاص ، فهي في نظري دراسة أو معلومات تظل محدودة الفائدة والجدوى ، إذا لم يلتفت المختصون بأقسام اللغة العربية في الجامعة إلى ربطها ربطاً مباشراً بمهنة المعلم ووظيفته التدريسية من جهة ، وإلى توجيهها أو تطعيمها — في الأقل — ببعض الاتجاهات الحديثة المتبعة حالياً بدراسة وتدريس اللغة في الجامعات المتطورة من جهة أُخرى .

فتدريس الأدب وتاريخه في مدارسنا وكلياتنا ومعاهدنا التعليمية لا يزال يعنى بالطريقة الإخبارية ، وسرد الحقائق التاريخية عن شاعر أو أديب ما ، وعرض نماذج نثرية أو أبيات شعرية من إنتاجه الأدبي ، من قبل الأستاذ الجامعي أو المدرس وحده ، دون أن يكون للتلميذ في هذه الطريقة الاخبارية ، دور في المناقشة أو التفاعل الصفي ، كأن يشارك في التفكير أو الاستنباط والتحليل مثلاً ، أو أن يعرف الأسباب والعوامل لبعض تلك الظواهر والأحكام الأدبية ، الأمر الذي اضطر تلامذة المدارس — في المدارس الثانوية بخاصة — أن يقفوا موقفاً

سلبياً تجاه هذا النوع من الدراسة والتدريس ، كما أنهم قد اضطروا – لكثرة الموضوعات الأدبية ، وتراجم الشعراء والأدباء المطلوبة منهم في المنهج والامتحانات – أن يحفظوا حفظاً آلياً مجموعة من الصيغ والتعابير الأدبية المعينة – التي يعوزها الضبط والتحديد – ويستخدموها في كتاباتهم وأجوبتهم الامتحانية لوصف بعض الظواهر الأدبية ، أو الخصائص الفنية لعصر من العصور أو شاعر أو أديب دون أن يميزوا بينها أو يحسنوا استخدامها في الإجابة عن المطلوب ، بحيث أصبحت الخصائص المميزة لشاعر عندهم هي نفسها لشاعر آخر ، حتى غدا كل شاعر أو أديب – في رأيهم – جيد السبك ، مشرق الديباجة ، جزل الألفاظ ، دقيق المعاني . . . وليس هناك من فرق بين شاعر وشاعر أو أديب وأديب سوى أن أحدهم قد ولد في العراق مثلاً ، واتصل بعلمائها وأُدبائها ، بينما نشأ الثاني بمصر أو الشام ، وتلقى علومه وآدبه فيها (١) .

وهكذا ظل هذا النمط من الدراسة والتدريس لموضوع الأدب وتاريخه ، شائعاً ومعمولاً به إلى يومنا هذا ، دون أن تبدو محاولة من بعض زملائنا المتخصصين بميدان الأدب في الجامعة ، أو مدرسي الأدب وتاريخه في المدارس الثانوية ، في جعل النصوص الأدبية أساساً لجميع الدراسات الأدبية ، وإحكام الصلة بينها وبين تاريخ الأدب ، بحيث يتخذ النص الأدبي أساساً لدروس تاريخ الأدب وتقرير أحكامه وقضاياه (٢) .

وما يقال عن دراسة الأدب وتدريسه في المستوى الجامعي ، يمكن أن يقال عن تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة من قراءة ، ونصوص ، وتعبير ونحو ، وبلاغة في المستوى الثانوي ، علماً بأن فروع اللغة جميعها هي ليست أهدافاً لذاتها . وإنما هي وسائل أصلاً إلى تحقيق غاية واحدة هي : تمكين الدارس أو المتعلم من الأداء اللغوي السليم قراءة وكتابة وتحدثاً .

ولتأييد ما أقول ، دعني أوضح ما سقته من التعليق والملاحظات بعبارتين طويلتين نسبياً تحملان من المعاني والمضامين ، ما يكفي للتدليل على فشل الدراسة والتدريس في مدارسنا : –

(١) عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٦م (ص : ٢٥٩ و ٢٩٥) .
(٢) نفس المرجع .

١ ــ « لقد ظلت مدارسنا قديمها وحديثها تدرّس الإنشاء والتعبير لتلاميذنا مدة تزيد على السبعين سنة ، دون أن تخرج كاتباً معروفاً أو منشئاً واحداً ، وإذا وجد مثل هذا الكاتب أو المنشىء ، فنما هو قد تعلّم هذه المهارة الكتابية بجهده الخاص ، وطموحه الشخصي ، وليس عن طريق تدريس هذه المادة له في المدارس .

وهذا المثال وحده يكفي للتدليل على فشلنا بتحبيب الإنشاء لتلاميذنا . . . » .
وليس فشلنا بتدريس « مادة الإنشاء » بأقل من فشلنا بتدريس القراءة والنحو والصرف والنصوص والمحفوظات ، أو تدريس الإملاء والأدب والبلاغة .

٢ ــ « فقد ظلت مدارسنا حقبة طويلة من الزمن وإلى يومنا هذا تدرّس القراءة أو المطالعة ، دون أن تخرج قارئاً جيداً ، يعرف القراءة على وجهها الصحيح ، وينطق الحروف من مخارجها الأصليـــة ، أو يحسن الأداء السليم لبعض جملها وتعابيرها ، أو يميز في نطقه بين الأحرف الشمسية والأحرف القمرية ، أو همزة الوصل والقطع ، أو يقرأ العبارة ممثلة لمعناها ، أو يدرك النص القرائي وما وراءهُ من معان وأفكار . . . »

أما النحو وكيفية تدريسه ، فهو الآخر لم نوفق بتدريسه ، ولم نستطع أن نحقق ما يهدف إليه في عصمة قلم الكاتب ولسان المتحدث من الخطأ . فقد اعتاد مدرس اللغة العربية ــ أو مدرسوها على العموم ــ في المدارس المتوسطة والثانوية ، وحتى الابتدائية منها ، عندما يدرس مادة النحو لتلاميذ هذه المراحل ، أن يسير في تدريسها على نحو غريب وأسلوب هو أقرب إلى التعقيد منه إلى التيسير والتبسيط ، فنراه بدلاً من أن يعنى بتدريس النحو الوظيفي ، أو النحو التطبيقي العملي الذي يحتاجه التلميذ فيما يقرأ أو يكتب أو يقول ، نراه يهتم بتحفيظ القواعد والصيغ والتعاريف ، فضلاً عن إهتمامه بالإعراب والمصطلحات النحوية ، فهو عندما يدرس المرفوع والمنصوب مثلاً ، أو المبني والمعرب ، أو التابع والمتبوع ، نراه قلّما يعنى بمعاونة التلاميذ على تفهم العلاقات القائمة بين هذه الموضوعات ، وإدراكها إدراكاً يمكنهم من التمييز بينها في المقروء أو المكتوب وإنما يعنى أو يهتم بتدريس هذه الموضوعات كلٌّ على حدة ، أو في معزل عن بعضها البعض دون إهتمام بالروابط أو العلاقات القائمة بينها خدمة للغرض المتوخي من تدريس هذه المادة وهو : التعبير الصحيح قراءة وكتابة ونطقاً ، أو الأداء اللغوي السليم .

وقد ظل مدرس اللغة العربية في مدارسنا ، يسير على هذا النهج في التدريس ولا يزال ، ظناً منه بأن تعلم اللغة ، وضبطها وإتقانها ، لا يتم إلا بهذا الأسلوب أو الطريقة . وقد غالى البعض منهم بتدريس بعض الموضوعات النحوية المقررة – لمجرد وجودها ضمن مفردات المنهج – مغالاة فاحشة ، فاتعبوا تلاميذهم واتعبوا أنفسهم بالشروح والتفاصيل ، وتفننوا بتخريج وجوه الإعراب للكلمة الواحدة ، وأفرطوا بتحفيظ القواعد ، وضبط الكلمات الإعرابية والنحوية ، وكثرة التعليلات والتأويلات التي ما أنزل الله بها من سلطان ، حتى غدت اللغة العربية – بقواعدها ونحوها – وكأنها لغة من أصعب لغات العالم ، وأصبح أمر دراستها وتدريسها ، لغزاً من الألغاز ، أو معجزة من المعاجز لا يستطيع حلها أو فهمها إلا العباقرة والموهوبون .

فمدرس اللغة العربية الذي يدرّس طلابه « إن وأخواتها مثلاً » بدلاً من أن يكتفي بأبسط تعريف أو صيغة لعمل « إن وأخواتها » الداخلة على جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر فيقول في جملة : إن علياً شجاع ، إنّ . حرف توكيد ونصب ، إذا دخلت على الجملة الاسمية ، تنصب الأول منها على أنه إسم لهـا ، ويبقى الخبر مرفوعاً على حاله ، وإن معنى الجملة بعد دخول « إن » عليها قد اكتسب قوة وتوكيداً أكثر مما كانت عليه قبل دخول إن عليها ، ويكتفي عند هذا الحد من الشرح والتوضيح ، ويعطي التلاميذ تطبيقات عليها لضبطها وفهم عملها ، نراه يعرب لهم إنّ على النحو الآتي : –

« إنّ » : من لأحرف المشبهة بالفعل ، تدخل على المبتدأ والخبر ، فتنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها .. فهذا النوع من الوصف أو التعريف لـ (إنّ) فضلاً عن أنه يأخذ من التلميذ – لضبطه وحفظه – مدة أطول بكثير من الشرح الأول ، فإنه يحتمل أن يعرض معلم اللغة لمشكلات قد يعرفها وقد لا يعرفها وهو في هذه المرحلة من التدريس مثل : –

١ – إذا سأل أحد التلاميذ النابهين المعلم ، ما معنى قولك ؟ إنّ من الأحرف المشبهة بالفعل؟ فيجيبه بأنها أداة تشبه الفعل ، ثم إذا ردّ عليه التلميذ سائلاً : بأي شيء تشبهه ؟ فمن المحتمل الأكيد ، أن يظل المعلم هنا حائراً ، متردداً في الجواب ، اللهم إلا إذا كان هذا المعلم يعرف الشبه القائم بين الفعل وإنّ ، ليجيب التلميذ عن سؤاله إجابة صحيحة .

٢ ــ إن غالب المدرسين والجدد منهم بخاصة ، لا يعرفون الجواب الصحيح عن هذا السؤال.
٣ ــ إن معظم من شاهدتهم من التلاميذ في التطبيق أو التربية العملية ، وهم مختصون باللغة العربية طبعاً ، والذين يستخدمون هذه الصيغة أو التعريف لـــ « إن » يخطئون في هذه الصيغة من الناحيتين النحوية والنطقية : فيقولون : إن من الأحرف المشبهة بالفعل ، تدخل على المبتدأ والخبر ، فتنصب الأول ويسمى (إسمُها) وترفع الثزني ويسمى (خبرُها) ، والصحيح هو أنها تنصب الأول ويسمى « اسمَها » بالنصب وليس بالرفع ، وترفع الثاني ويسمى « خبرَها » بالنصب وليس بالرفع .

وهذا هو الخطأ النحوي من قبلهم في التعريف للصيغة التقليدية لـــ« إنّ » ، أما الخطأ الثاني ، فهو خطأ يتصل بنطق كلمة « اسمها » فالهمزة هنا ، هي همزة وصل وليست همزة قطع ، وينبغي أن تنطق العبارة على النحو الآتي : ــ تنصب الأول ويسمى « اسمها » بدلاً من « إسمها » ونحن نقول في مثل هذه الحالة عادة « مَسْمُك ومَسْمُ أبيك ؟ .» وليس « ما إسمك ؟ وما إسم ابيك ؟ » .

وما رأي القاريء وحكمه على مدرس آخر ، ألزمته مفردات المنهج أن يدرّس تلاميذه صيغتي التعجب : ما أفعلَ ! وأفعلْ به ! مثل : ما أجملَ السماء ! وأجملْ بها !

ولكنّ هذا المنهج الذي قرر تدريس موضوع « التعجب » للتلاميذ كأحد الموضوعات المطلوبة منهم في هذا الصف أو المرحلة ، لم يلزم المدرس إطلاقاً في الكيفية أو الطريقة التي يُعرض أو يشرح بها هذا الموضوع . أي أن المدرس هنا حرٌ في طريقته وأسلوبه التدريسي ، وبإمكانه ــ إذا أراد تيسير الموضوع ــ أن يقول لتلاميذه بعد مقدمة بسيطة ، إن العرب إذا أرادت أن تتعجب من شيء أو منظر ، فإنها تستخدم للتعجب صيغتين هما : ما أفعلَ وأفعِلْ به ، مثل : ما أجملَ السماء ، وأجملْ بها . ثم يدرب تلاميذه تدريباً كافياً على هاتين الصيغتين ، وكيفية استعمالهما في لغة الكتابة والكلام ، حتى يتمكنوا من تمييزها كتابة وقراءة ونطقاً ، ويحسنوا استعمالهما استعمالاً صحيحاً في التعبير ، ويكتفي عند هذا القدر من الشرح والتوضيح والتطبيق ، إلا أن هذا المدرس وأمثاله لم يكتفوا بهذا القدر من الشرح والتوضيح ، وإنما راحوا يحملون الموضوع أكثر مما يحتمل ، ويحشمون تلاميذهم

بإعرابه إعراباً قلما يستطيعون فهمه أو استيعابه ، ويقولون لهم إن جملة « ما أجملَ السماءَ ! » وأجملْ بالسماء ! » تعربان على النحو الآتي :

— مـــا أجمـــلَ السماءَ :

ما نكرة تامة بمعنى شيء ، مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ . وأجملَ : فعل ماض مبني على الفتح ، والفاعل ضمير مستتر يعود على « ما » والسَماءَ : مفعول به منصوب . والجملة من الفعل والفاعل والمفعول به ، في محل رفع خبر المبتدأ « ما » .

— وأجملْ بالسماءُ :

أجملْ فعل ماض ، مبني على فتح مقدر لمجيئه على هذه الصورة . والباء حرف جر زائد ، والسماء : اسم مجرور لفظاً مرفوع محلاً على أنه فاعل للفعل « أجملْ » ، والتقدير : جَملتْ السماءِ .

والآن دعني أسألك أيها القاريء ، واسأل هذا المعلم نفسه ، ما معنى قوله : « ما نكرة تامة بمعنى شيء » وما معناها ودلالتها في ذهن التلميذ ؟ وكيف يستطيع استيعابها وفهمها ؟ وأظن القاريء بعد هذا التساؤل ، يتفق معي ولا يختلف ، إذا عالجت له هذه الجملة على نحو أبسط وأيسر من أسلوب هذا المعلم ، وقلت :

إن « ما » تعجبية ، مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ ، والجملة بعدها خبر المبتدأ واكتفي عند هذا الحد المبسط من الأعراب ، ولا أتعرض للصبغة الثانية من التعجب « أجملْ بالسماء ! » بالاعراب إلا إذا طلب أحد التلاميذ مني أن إعربها له ، وفي هذه الحالة أقول : أجملْ فعل ماضٍ مبني على فتح مقدر ، والجار والمجرور بعده فاعل للفعل « أجملْ » وتقدير الجملة أو معناها هو « جملتْ السماءِ » وانتهى عند هذا الحد من الإعراب المبسط .

وما رأي القاريء بمعلم ثالث يدرّس تلاميذه « الميزان الصرفي » وأحكامه بالنسبة لبعض الكلمات أو الأفعال التي تتضمن حذفاً أو زيادة ، ينبغي مراعاتها في الميزان فيقول لهم : إننا نزن الكلمات الآتية على النحو الآتي :

الكلمة	وزنها
كتبَ	فعلَ
كاتب	فاعـــل
مكتوب	مفعـــول
دحـــرج	فعْلَلَ
استغفر	استفعلَ

ولكنه لم يكتفِ عند هذا الحد من الشرح والتوضيح ، وإنما يدخل نفسه ، ويدخل تلاميذه معه في متاهات من الأوزان ، وتعليلات وتفصيلات لا يعيها إلا المتخصصون في الصرف ، فيطلب منهم في الامتحانات أو التطبيقات أن يزنوا له فعل الأمر « قلْ » المأخوذ من الفعل الماضي « قال » ، وفعل الأمر « قِ » المأخوذ من الفعل الماضي « وقى» ليصبح وزنهما على هذا النحو : —

قـــل = وزنه فُلْ

و قِ = وزنه عِ ، وهـــكذا .

وبعدُ ، فإن هذا المدرس وأمثاله ، عندي ، هو مدرس قد ضيّع الأصل ، وهدّم الأساس ، وإلا فما الفائدة من إعراب « ما التعجبية » على أنها نكرة تامة بمعنى شيء ؟ وما الفائدة من إعراب صيغة التعجب كلها ، إذا لم يستطع التلميذ أن يميز هذه الصيغة عن غيرها من الصيغ في القراءة والكتابة ، أو يحسن استخدامها في التعبير ؟ وشتان عندي بين هذا المدرس ، ومدرس آخر يدرس موضوع الميزان الصرفي ، أو موضوع « التعجب » ويقصر تدريسه وشرحه على الأساسيات فقط ، دون التوغل بالتفاصيل والتعقيدات التي هي أقرب إلى فهم المتخصصين منها إلى فهم التلاميذ في هذه المراحل الأولية من الدراسة .

ودعني أسأل القاريء والمدرس مرة أُخرى : من منا يا ترى قد طلب إليه في يوم من الأيام أو مناسبة من المناسبات ، أن يزن الأسماء والأفعال والكلمات التي يقولها في حديث يلقيه على جمع من الناس ، أو يكتبها في مقال ينشره على جمهرة من القراء ؟ ومن منا قد طلب إليه أن يعرب ما يقول أو يكتب ؟

ومرة أخرى ، ما هو رأيكم في كتاب يقدّم لدارسيه موضوعاً من موضوعات البلاغة في الصف الأول من الدراسة الثانوية مثل موضوع « التشبيه أو المجاز في البلاغة » ويفرط في شروح وتفصيلات لا يفقهها إلا المتخصصون في البلاغة ، فيتعب التلاميذ بأقسام التشبيه « على أن هذا الموضوع هو أسهل الموضوعات في البلاغة » ويقول لهم : إن هذا تشبيه تمثيلي ، وهذا تشبيه ضمني وتشبيه مقلوب ، وتشبيه – يبين : حال المشبه ، أو مقدار حاله ، أو تقرير حال المشبه ، أو بيان إمكان المشبه ، أو تزيين المشبه أو تقبيحه .

أو يتعرض للمجاز اللغوي في البلاغة فيقول : إن هذا مجاز يختص بالاسم ، وهذا مجاز يختص بالفعل من حيث صيغته ، وهذا مجاز مرسل علاقته : السببية أو المسببية ، أو الجزئية أو الكلية أو الحالية أو المحلية أو البدلية أو المبدلية ، أو باعتبار ما كان أو ما سيكون (١) .

إن البلاغة يا أخي المؤلف ويا أخي المدرس ، ليست أحكاماً وتعاريف وقواعد ، وإنما هي إدراك فني لما في النص الأدبي من جمال الفكرة وجمال الأسلوب ، يقوم أساساً على فهم النصوص وتحليلها وتذوق جمالها ، وإن دراستها وتدريسها ينبغي أن ينصبّا على تذوق الأدب وفهم نصوصه ، وإدراك صوره ومعانيه ، شريطة أن تكون هذه الدراسة كلها أدباً ، وأن تجيئ عمليات الفهم والتذوق والتحليل ، جزءاً أصيلاً من هذه الدراسة ، ولا تجيئ عن طريق حفظ القواعد ، والتعريفات والمصطلحات البلاغية . وإن القدامى من علماء البلاغة ومدرّسيها كانوا أنفسهم يعنون – عند دراسة وتدريس هذه المادة – بتربية الذوق الأدبي ، والتذوق الفني ، وإظهار مواطن الجمال أو القبح في تفكير الشاعر أو الأديب وتعبيره ، من غير أن يتقيدوا بتلك القواعد والتعاريف والمسميات التي نحن نتطلبها اليوم من تلاميذنا في المدارس ومعاهد التعليم .

ولتحقيق هذه الغاية ، وللرد على من يسأل كيف ندرّس إذن هذه الموضوعات لتلاميذنا ؟ أقول : يستطيع مدرس اللغة بعامة ، ومدرس البلاغة بخاصة – إذا كان قديراً ومتمكناً من تدريس هذه المادة – أن يعد ويعرض لتلاميذه طائفة كبيرة من النصوص الأدبية الممتعة ، وأن يختارلهم منها ما يناسب مستوياتهم ، وينفق وقدراتهم وفهمهم ، وأن

(١) **كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي / وزارة التربية والتعليم ، دولة قطر ، (ص ٧٩ – ٨٣) .**

يشرحها ويناقشها ويحللها معهم ليدربهم تدريجياً على فهمها ، وتذوقها والحكم عليها بالقوة أو الضعف ، وبالوضوح أو الابهام والتعقيد عن طريق عقـد المقارنات والموازنة بين الأمثلة المتشابهة من هذه النصوص الأدبية وما تحتويه من صور ووجوه بلاغية .

وهـكذا فنحن إذا بقينا سائرين على هذا النهج المعقد ، والأسلوب الجاف في تدريس لغتنا القومية لأبنائنا ، فإننا بلا شك سنعقد اللغـة عليهم ، ونكرهها لهم ، وسوف نقضي العمر في دراسة اللغة ، دون أن نفهم تدريسها ، وسينطبق علينا قول أحد الزملاء (١) المتخصصين باللغة العربية حينما كتب يقول : —

« . . . يتخرج الطالب من الصف السادس ، بل الرابع الابتدائي ، وهو عارف بعمليات الحساب الأربع ، وعارف بتطبيقها على شؤون الحياة اليومية ، ولكنه يتخرج في الصف السادس ثانوي أو الرابع في الكلية ، وهو لا يعرف عمليات القواعد الأربع : من رفع ونصب وجر وجزم ، لأننا قد غالينا في التدريس واستطردنا بشرح الجزئيات والشوائب والتفصيلات ، وامعنا بتحفيظ القواعد والمتون والتعاريف ، وأصبحنا نريد من طالب اللغة أن يتعلم : لوغاريتمات اللغة ، ونظرياتها النسبية ، وجتاها وقتاها . . ونحن بهذا التدريس قد ضيعنا الأصل ، وهدمنا الأساس ، وقضينا العمر في دراسة اللغة دون أن نفهم تدريسها ، ولم نتعلم اللغة في مدارسنا ومعاهدنا العالية كما تقتضي طبيعة الأشياء ، ولم نتعلم كيف نطبق الضروري واللازم منها ، ولكننا حشونا عقولنا وجماجمنا بالأحجار ، وجئنا لنحشو عقول الناشئة والمتعلمين بمثل هذه الأحجار . . . » (١) .

ومع كل ذلك ، فنحن إذا أردنا أن نعيد للغة العربية نضارتها وشبابها وقوتها ، وأن نيسر تعلمها وتعليمها للأبناء ، فإنه ينبغي لنا أن نعيد النظر بمناهجها وكتبها ووسائلها وطرق تدريسها ، وأن نعيد النظر بجدية وإخلاص بإعداد من يشرف على تعليمها ، ويقوم على تدريسها في المدارس . فليست اللغة العربية لغة صعبة في الأصل كما يتصورها البعض ، وإنما نحن الذين أدخلنا عليها هذه الصعوبة ، لأننا لا نعرفها « اللغـة » ولا نعرف كيف ندرسها ، ولا نريد أن نعرف ، والشواهد على يسرها والقدرة على تعلمها كثيرة ومتعددة ،

---

(١) الطاهـر ، على جـواد . جرائمنا في تدريس عربيتنا ، المعـلم الجـديد ، المجلد العشرون ، الجزء الثاني ، بغداد / ١٩٥٩ ، ص : ١٥١ ـ ١٥٢ .

فقد تعلمها قديماً كثيراً من الناس والأقوام الذين هم ليسوا عرباً ، وأصبح منهم شعراء وكتاب ونحويون ومفسرون يشار إليهم في البنـــان .

فمشكلة اللغة في عصرنا القائم هي مشكلتنا إذن ، وكلنا مسؤول عنها ، وكلنا يجب أن يفكر في علاجها وحلّها . وحلّها – عندي – لا يتعلق بضعف التلميذ نفسه ، أو عجز في قدراته لفهم الأساسيات والضروريات منها ، وإنما يتعلق إلى حد كبير بضعف المعلم نفسه ، بضعفـــه في اختصاصه ، وضعفه في تعليمه وإعداده ، أو بضعفه في كلاهما . وإن نقطة الانطلاق في أي إصلاح أو تطوير في اللغة ، وفي أي تجديد أو تيسير لها ، ينبغي أن يبدأ بالمعلم وبالمعلم نفسه . ومتى ما أدرك المعلم أن المعيار الحقيقي للحكم على نجاحه في التدريس أو عدمه ، يقاس بقدرته على تكييف طريقته التدريسية ، وجعلها مرنة تتلاءم وموقف التعليم ، ومستوى التلميذ ونضجه اللغوي ، ونوع المادة التي يدرّسها ، وطبيعة الصف الذي يدرسه ، وليس بقدرته على التعقيد ، أو التوغل بشرح النادر أو الشاذ أو المهجور ، ومتى ما أدرك المعلم ذلك ، فإنه يستطيع بلا شك أن يحقق لتلميذ اللغة ما يطمح له من تقدم ، وما يصبو إليه من نمـــوّ في اللغـــة .