دراســة
حـول
تيسير تعليم اللغة العربية

الدكتور محمد الحاج خليل
الخبير التربوي في مدارس النظم الحديثة
عمّـان – الأردن
2012

* توطئـة :

يكاد يكون بين الحاضرين إجماع على لزوم استعمال العربية الفصيحة في شؤون حياتنا جميعاً . وقد وصل الأمر ببعضنا حدّ الهجوم على اللهجات العامية، وهم يُشيدون بالعربية الفصيحة . كما كثر الحديث عن عزوف التلاميذ، وهرب معلمي المواد المختلفة، ونكوص معظم معلمي العربية، عن الفصيحة إلى العامية .

أما أنا فأسأل : لماذا ؟ لماذا يميل الناس إلى العامية؟ لماذا تشيع العامية على ألسنتنا بياض نهارنا وسواد ليلنا ؟ لماذا يهرب منها المعلمون.... ومنهم معلمو العربية أنَفسهم ؟ لماذا ؟

سأحاول أن أجيب، في هذه العُجالة، عن بعض هذه الأسئلة الخاصة بأسباب هذه الظاهرة المرضية ... وسأحاول أن أقدم جزءاً من خطة للعلاج، في هذا الرأي الذي أقدمه لندوتكم الكريمة وهو " دعوة لتيسير تعليم اللغة العربية " .

دراســة
حـول
تيسير تعليم اللغة العربية

الدكتور محمد الحاج خليل

مـــقـــــدمـــــة :

هذه الدراسة جزء من عملية التبسيط والتيسير التي يسعى فيها المربون والمعنيّون باللغة العربية، تعليمها وتعلّمها، وهي أيضاً إسهام في النقاش المثار حول موضوع " التيسير" في تعليم اللغة العربية، أطرحه في هذا المؤتمر حول " اللغة العربية في خطر : الجميع شركاء في حمايتها" .

وغاية ما أرجوه أن تفتح هذه الدراسة، للحريصين على اللغة العربية، آفاقاً للنظر في تعليم لغتنا الأم وتعلّمها، وأن تطرح بين أيديهم مقترحات نافعة تسهم في تمتين عرى الصداقة والألفة بين اللغة العربية وأبنائها .

أمّا اختيار هذا الموضوع فوراءه دوافع أهمّها :

أولاً: ليست اللغة وعاء للفكر وأداة لنقله وحسب، بل هي لحمة الفكر وسداه، ومادة العلم ووسيلة ظهوره وتطوّره. فإذا نحن بذلنا الجهد من أجلها، تعلّماً وتعليماً، فإنّ أثر ذلك يكون أشدَّ ما يكون وضوحاً في أنفسنا، فكراً وعملاً، وفي أبنائنا وحفدتنا على السواء، في ذواتنا اليوم وفي مستقبلنا غداً .
والعربية لغة قرآننا الكريم، ووعاء تراثنا العربي الإسلامي وفلسفة أمتنا وآدابها. وهي لغتنا القومية ومقوّم توحيد أمتنا الأساس، ومفتاح تطلعاتنا إلى المعارف والعلوم. فلا بدّ من التأكيد على فهمها؛ قراءة وكتابة واستماعاً وتعبيراً وتذوّقاً، والحرص على سلامتها والرقيّ بها فصيحة سليمة حيَّة ًمعافاة. فمن غير اللغة القومية، لا يمكن أن تنهض للأمة ثقافة أو ينتشر لها علم .

ولذلك، فإن عنايتنا بالعربية ينبغي أن تتجاوز أن تكون وسيلة، لتكون البؤرة التي تنطلق منها الوسائل. فأية مادة، نريد تعليمها أو تعلّمها، تمرّ عبر اللغة وتتأثر بها. ومن هنا، تتجاوز العناية باللغة العربية الفصيحة حدود الواجب والضرورة والمصلحة لتبلغ حدود المصير، فترتفع فوق كل جدل، وتستمر في نطاق المثل العليا التي نؤمن بها ونعمل من أجلها.

إن الضعف الملحوظ في استعمال اللغة العربية ضعف في جهود أبنائها، وليس دلالة على ضعف في اللغة ذاتها. فاللغة لا تنهض إلاَّ بعيشها؛ بتوظيفها في الحياة توظيفاً سليماً، واستعمالها في التعليم والتعلّم استعمالاً صحيحاً، واتخاذها بعداً من أبعاد الحياة. واللغة لا تنهض إلاّ باحترامها ولصوق أبنائها بها، وحرصهم عليها واهتمامهم بها، وانطلاقهم منها إلى اللغات الأخرى وعلوم الآخرين .

واللغة لا تنهض إلاّ إذا تجاوز تعليمها ذاتها، فباتت في العلوم الأخرى، وفي الحياة العامة بشتّى شؤونها، كما هي في تعليم فروعها، تتصل بالفكر والاجتماع والعمل، بعداً من أبعاد الحياة .

وثاني هذه الدوافع: اعتقاد بأنّ من أسباب تغييب اللغة العربية الهربَ من العسر أو توهّم العسر، والخشية من الوقوع في الخطأ. ويرتبط ذلك – إلى حدٍّ كبير- بالطريقة التي نعلِّم بها هذه اللغة وسائر فروع المعرفة الأخرى بها.

وثالث هذه الدوافع: ظنُّ معظم الناس أن العربية الفصيحة لغة النشاطات الرسمية، كالقراءة والكتابة والخطابة وسواها، حتى بات بعض الناس يضحكون أو يتهامسون إذا سمعوا من يتكلم العربية الفصيحة. وهذه، مثلاً، مشكلة تواجه الأجانب الذين يتعلمون لغتنا ويحاولون استخدامها في الحياة العامة .

ورابع هذه الدوافع: شعور بوجود عقدة نقص لدى المستغربين من مثقفينا، وهم إمّا قد درسوا في بلاد الغرب أو تلقّوا العلم في مؤسسات غربية في بلادنا . تراهم يستعذبون استخدام المصطلحات الأجنبية بين الجملة والأخرى، وأحياناً بين الكلمة والأخرى. وإذا كان لهؤلاء أن يستخدموا مصطلحات أجنبية لم تتوصّل مجامعنا اللغوية بعدُ إلى وضع مقابلات لها في العربية، فمن حقنا أن نسألهم: لماذا تكون " Thank you" و "Merci " خيراً من " شكراً " ؟!

وقد ورد في الحديث الشريف : "من كان يحسن العربية ويتكلم الفارسية فقد أخطأ " .

وآخر هذه الدوافع: وقد يكون مجملها، أنّ البيئة اللغوية السليمة، التي كانت للعرب الأوائل، لم تعد موجودة لدينا. وتكاد المدرسة اليوم تكون ملاذنا الوحيد، ولذلك، كان هذا الموضوع " دعوة لتيسير تعليم اللغة العربية " .

ويرتكز هذا الرأي، في تدريس اللغة العربية الفصيحة، على مبادئ أساسية متكاملة فيما بينها، أهمهُّا ما يلي :
أ) تحديد مفهوم "اللغة العربية الفصيحة " بأنها "اللغة الملتزمة بقوانين العربية الأساسية الثابتة".
ب) التيسير في تدريس اللغة العربية ولاسيما قواعدها .
ج) تدريس العربية ولاسيما قواعدها تدريساً وظيفياً .
د) إبراز مجالات الخيار والإلماح إلى القسر في اللغة، ويعني ذلك ضمناً التركيز على مجالات الجواز .
هـ) التعامل مع اللغة العربية وحدة عضويّة .
و) تضييق دائرة الخطأ والتخطئة .
ز) الاقتناع بفكرة أنّ الناس يختلفون أسلوباً ومفردات .

ح) وجوب التزام المعلمين (من رياض الأطفال حتى الجامعة) بتدريس فروع المعرفة جميعاً بالعربية الفصيحة.

ط) دفع التربية الموازية لمواكبة العربية الفصيحة واستعمالها، (وقد يحتاج هذا الأمر إلى استصدار قرارات رسمية، كما حصل في بعض بلاد العالم) ، في الصحافة والإذاعة والتلفزة، وخطب المساجد والمنتديات وسواها.

وسترد في الدراسة أمثلة على موضوعات تصلح نماذج للتيسير، وفسحة في المجال للقياس عليها، رجاء الوصول إلى خطة هادفة لتيسير تدريس قواعد العربية .

لقد تعلمنا من تاريخ اللغات أنها أسبق في الوجود من قواعدها النحوية والصرفية، وأنّ هذه القواعد إنّما استُحدثت لحفظ اللغات مما طرأ عليها نتيجة لاختلاط الشعوب، ممّا راح يفسد سليقة اللغة ويصيب اللسان باللحن. وتلك كانت الحال في اللغة العربية وقواعدها .

فقد جاء وضع قواعد العربية متأخراً لينقذها من آثار التهجين، وليحفظ التراكيب والأفكار والمعاني من التحريف والفساد. والفكرةُ والمعنى هما الأساس في اللغة العربية، كما في أيَّة لغة، وهما الأساس في تعليم هذه اللغة .

وتوجه التربية الحديثة جلَّ عنايتها إلى الأفكار والمعاني في العملية التعليمية التعلّمية كلها، بمختلف موادِّها بما فيها اللغة العربية. ويسود هذا الاتجاه في طرائق تعليم " فروع اللغة " جميعاً.

ففي القراءة، يكون الهدف الأساس من تعليمها وتعلّمها فهم ما ينطوي عليه النص المقروء من أفكار ومعان، والتفاعل معها عقليّاً وفكريا وعاطفيا. وتنظر التربية إلى مظاهر القراءة، كسلامة العبارة وجودة النطق وحسن إخراج الحروف وسواها، بوصفها في المرتبة الثانية بعد فهم المعاني، وإن كانت هذه الأمور تحظى بقدر كبير من الأهمية .

وفي التعبير بنوعيه الكتابيّ والشفهيّ، تُعَدُّ القدرة على إبراز الفكرة الصحيحة والرأي السديد والحكم المقنع هي الهدف الرئيس. أما العبارات الرنّانة والألفاظ المسجوعة و الزخارف اللفظية و المحسِّنات فأمور مظهرية، تأتي في المرتبة الثانية . فهي لا تحل محلَّ الفكرة أو المعنى [1] .

وفي الأدب، يُعَدُّ ما يحمله النص الأدبي من معانٍ وأخيلة وأفكار وصور في المرتبة الأولى. أما ما ينقل هذه المعاني والصور من أساليب وعبارات وألفاظ ففي المرتبة الثانية، مع الاحتفاظ لهذه الأساليب والعبارات والألفاظ بأهميتها الكبيرة في الصنعة الأدبية .

وكذلك في قواعد اللغة، فإن تعليمها وتعلّمها، في نظر التربية الحديثة، يخضعان لهذا المبدأ، مبدأ كون الفكرة أو المعنى الأساس الذي ينبغي أن نعنى به.فالمعنى أصل وقواعد اللغة فرع. والمعنى غاية وقواعد النحو وسيلة. صحيح أنه لا يمكن الفصل بين الغاية والوسيلة، ولكنّ الترتيب في الأهمية يجعل المعنى أولاً والقواعد ثانياً .

---

(1) انظر : محمد قدري لطفي .

فإذا كانت القواعد اللغوية لا تخدم المعاني والأفكار ولا تضبطها فإنها لا تكون جديرة بالدرس و التحصيل. وفي هذا الرأي إشارة إلى أحد المبادئ التي تستند إليها هذه الدراسة، أعني مبدأ وظيفية القواعد، الذي سأفصِّل فيه في قسم لاحق من هذه الدراسة .

وعلى هذا الأساس – أساس الفكرة و المعنى- ينبغي أن تقوم دراسة اللغة، فيكون تدريب التلاميذ على حسن التفكير و التعبير عملية تعليمية وتربوية تدربهم على سلامة التفكير ودقة المعنى، كما تدربهم على النمط السليم والأسلوب البليغ الذي ينقل الفكر والمعنى. وكون المعنى هو الأساس أمر بدهيّ، ولكنّ الذي يستوجب التنبيه إليه أنّ الواقع في معظم المدارس العربية، وربما في المناهج وطرائق التدريس، يخالف هذه البداهة، إذ نجد أنّ الوسيلة تكاد تصبح غاية. فالقواعد التي وُضعت من أجل إبراز الفكرة وضمان سلامة التعبير عنها صارت في كثير من المواقف التعليمية غاية بذاتها، بينما انحدرت الفكرة إلى المرتبة الثانية، وأصبح الحرص على تحفيظ التلاميذ قواعد اللغة ومصطلحاتها أوضح من الحرص على تدريبهم على إبراز الأفكار والمعاني والتعبير عنها. وبكلام آخر، تكاد تضيع وظيفة القواعد ووظيفيّة تعليمها، في كثير من المواقف التعليمية التي يكون التركيز فيها على ما لا يلزم أو ما يُحَدُّ قسراً في اللغة، دون أن تنال الخيارات اللغوية ما تستحقه من اهتمام .

وجدير بالذكر أن بعض القدامى الذين عاصروا الحركات النحوية، كالجاحظ، قد انتقدوا النحاة الذين كانوا يظنون أن تعليم النحو يدرب على التفكير المنطقي السليم، وعابوا إجهاد الصغار بهذا النوع من التدريب. يقول الجاحظ: " وأما النحو فلا تشغل قلبه-يعني قلب الصبي – به إلاّ بمقدار ما يعصمه من جهد العلوم في كتاب إنْ كتبه، وشيء إنْ وصفه، وشعْر إنْ أنشده. أما ما عداه فهو مشغلة عمّا به أولى من رواية المثل الصادق والأدب البارع ..... إلخ" .

ومن هنا كانت دعوتنا إلى الاهتمام بالاستعمال اللغويّ الوظيفي السليم أكثر من الاهتمام بحفظ القواعد وما يسمّى " الإعراب" في المدارس، لأن حفظ القاعدة لا يعني بالضرورة أنَّ حافظها قادر على استعمالها .

***** أهداف المنحى التيسيري في تدريس القواعد :**

القوعد هي القوانين التي تحكم اللغة وتصونها من العبث و الفساد، ومنها القوانين الصوتية، وقوانين اشتقاق الكلمة، وقوانين تركيب الجملة .

ونحن نتعلم اللغة لغايات وظيفية هي فهم اللغة وإفهامها؛ فهمها حين نسمعها أو نراها مكتوبة، وإفهامها للآخرين بوساطة الكلام مقولاً أو مكتوباً . فأين يقع تعلّم القواعد في كل هذا؟ وهل هو غاية بذاته ؟

الجواب : لا ، لأنّ تعلم القواعد ليس إلاّ وسيلة لإتقان المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي) . وإتقان هذه المهارات متعذّر إذا لم نكن نعرف – معرفة تطبيقية – قواعد اللغة. فهذه المعرفة هي التي تمكننا من تمييز معاني التراكيب اللغوية المختلفة واستعمالها استعمالاً صحيحاً. وحريّ بمعرفة القواعد أن تتمَّ بطريقة طبيعية- جزءاً من تعلّم

اللغة، كما يتعلم الطفل لغته الأم . فهو يعرف – معرفة استعمال لا معرفة حفظ – قواعد صوتية، كقاعدة الحروف القمرية والحروف الشمسية لدى اتّصال أداة التعريف (ال) بها، فيقول: في المدرسة ، بلفظ اللام، وفي الدّار بتشديد الحرف الأول (الدال) دون لفظ اللام . ومثل ذلك يقال في

مراعاة الطفل للحركة عند التقاء الساكنين، بلجوئه إلى الكسر أحياناً (فيقول: الباب انفتح، بكسر الباء، بينما يقول : الطبيبْ موجود، بتسكين الباء) .
والطفل، قبل أن ندرّسه، يعرف قواعد تركيب الكلمة، فيميز بين : كتبَ ، ويكتبُ ، واكتبْ ، وبين كتبَ، وكتبتْ ، وكتبوا ، وبين كاتب ، ومكتوب ، وكتاب ..... إلخ .

ويعرف قواعد تركيب الجملة، فيميز بين : المعلم شكر التلميذ، والتلميذ شكر المعلم، وبين حارس الدار و دار الحارس . وهو يقول منذ صغره : ركب أبي في السيّارة، ولا يقول : ركب السيارة أبي في. وهذه كلها قواعد .

في بحثين لمحمد قدري لطفي ومحمد رضوان، تبين أنّ 80% من مفردات الطفل عند دخول المدرسة مشتركة بين العامية و الفصيحة [1] . وما دام الأمر كذلك، فلماذا ينجح الطفل في تعلّم قواعد لغته الأم بينما يخفق في تعلّم قواعد اللغة الفصيحة إلاّ ما اتفق منها مع قواعد لغته الأم؟! ربما كان السبب هو أنّ القواعد تدرَّس، غالباً، غاية بذاتها، و الطبيعيّ أن تدرَّس وسيلة لإتقان اللغة .

في ضوء ما تقدّم واستناداً إليه، تكون أهم أهداف تعليم القواعد ما يلي :-

أ) إعانة المتعلم على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن، دون أن تكون دراسة القواعد غاية بذاتها، ودون أن تكون المصطلحات القاعدية في الدرجة الأولى من الاهتمام .

ب) تعويد المتعلمين استعمال العبارات و الجمل والألفاظ استعمالاً صحيحاً لا تكلف فيه، وطبعهم على التعبيرالجميل السليم عن معارفهم وخبراتهم .

ج) إتقان القواعد الوظيفية، أي ذات الوظيفة في حياة المتعلمين، واستعمالها في التعبير عن أنفسهم، وهي القواعد كثيرة الدوران في اللغة، دونما إسراف عليهم بالتعرض للتفصيلات التي تهم المتخصصين .

د) الإقلال من تحفيظ المتعلمين، ولاسيما الصغار منهم، رواسم الإعراب التفصيلي، حين لا يكون لذلك سبب يعود إلى خلل في المعنى .

هـ) التركيز على مجالات الخيار، من أنواع الجواز، دون الخوض المفصل في القسر اللغوي من أنواع الوجوب .

و) تكوين العادة اللغوية الصحيحة لدى المتعلمين، ما يجعل استقامة ألسنتهم وأقلامهم استجابة عفوية للقواعد دونما معاناة في استحضارها .

---

(1) انظر : محمد قدري لطفي .

*** القواعد بين التقليد و الوظيفيّة :-

معنى وظيفـيّـة اللغة :

نقصد بوظيفيّة اللغة توجيه تعليمها توجيهاً وظيفياً، أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين كي يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلاّ إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المدرس .

وللغة، كما هو معروف، أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة. فلو سألت زميلاً لك : لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، مثلاً، أو لماذا تودّ أن تتعلمها ، لأجابك : لكي أَفهمها حين أسمعها منطوقة وأفهمها حين أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبراً عن أفكاري .

ويصح هذا القول على أية لغة، بما فيها اللغة العربية الفصيحة التي نعلمها لتلاميذنا في مختلف المراحل. وتدريسنا لا يكون وظيفياً إلاّ إذا وجّهنا نشاطاتنا ونشاطات تلاميذنا نحو تلك الوظائف العملية الأربع، أي إذا وجّهنا النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها، في المواقف الطبيعية، استعمالاً صحيحاً في مستوى قدراتهم، أي فهمها إن سمعوها، وفهمها إنْ رأوها مكتوبة، ونقل أفكارهم بها إلى الآخرين شفوياً أو كتابياً .

فالخطوة الأولى : في منحى تعليم اللغة وظيفياً تقوم على تحديد أهداف كل نشاط يتعلق بها، و التأكد من أن هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالوظائف الأربع . أما الخطوة الثانية فالتخطيط بعناية لتحقيق تلك الأهداف . ويتبع ذلك التطبيق والإكثار من التدريب على اللغة مُسْتَعْمَلَةً حيَّةً في الآثار و النصوص . وفي كل ذلك يدأب المعلم على سؤال نفسه : هل ما يجري في الصف من نشاط يؤدي، على أفضل وجه، إلى تحقيق تلك الوظائف أو الأهداف التي تمّ تحديدها؟ وفي ضوء الإجابة يتمسك المعلم بما يعمل على تحقيق تلك الأهداف ويعدل عن كل ما عدا ذلك .

بين الإعراب و الوظيفية في قواعد العربية – مثال

لنقارن طريقة شرح القواعد لشخص أجنبيّ يتعلم العربية بطريقة شرحها لتلاميذنا (كما هي الحال في كثير من المدارس). ولنتّخذ لذلك أسلوب التعجّب مثالاً [1] :

تقول للأجنبيّ: إذا أردت أن تتعجب فإنك تستعمل التركيب "ما أفعلَ كذا !" . وهو يتألف من "ما" وكلمة مشتقة من الصفة على وزن " أفعل" " و المتعجّب منه " . فإذا أردت أن تتعجب من جمال الحديقة تقول : ما أجملَ الحديقةَ ، ومن طول الرجل، تقول : ما أطولَ الرجلَ.وهناك أمران يجب أن تتذكرهما : الأول أنّ "أفعل" و المتعجبَ منه " ينتهيان دائماً بفتحة، والثاني أن الكلمة المشتقة من الصفة تأتي على وزن " أَفَعَّ " إذا كانت عين فعل الصفة ولامه متماثلين، مثل: ما أَمَرَّ الذلَّ ! وما أشدَّ الحرَّ ! ثم ندرب هذا المتعلم على أسلوب التعجب إلى أن يتقن هذا التركيب اللغوي .

---

(1) داود عبده ، 1 .

فلماذا تكون هذه الطريقة في الشرح والتدريس صالحة لتعليم الأجنبيّ دون العربيّ؟ ولماذا ندرّس العربي بطريقة لا تمتّ إلى استعمال هذا التركيب بصلة؟،فنشرح له عبارة مثل : مّا أطولَ الرجلَ ! بلغة تكاد تكون غير مفهومة؟!

- ما : نكرة تامّة بمعنى شيء، مبنيّة على السكون في محل رفع مبتدأ .
- أطولَ : فعل ماض مبني على الفتح، وفاعله ضمير مستتر وجوباً – على خلاف الأصل – تقديره " هو " .
- الرجلَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .
وجملة " أطول الرجل " الفعلية، في محل رفع خبر المبتدأ. والتقدير " شيء أطولَ الرجلَ".

وليس هذا الشرح (الإعراب) غامضاً وحسب، بل إنه يتناقض مع ما علّمناه للتلميذ، من قبل، عن المبتدأ و الفعل الماضي والمفعول به . وإذا كان التلميذ نابهاً وسأل المعلم : كيف تكون "ما" مبتدأ، "وأطول" فعلاً ماضياً، "والرجل"مفعولاً به؟ فإنّ المعلم العاديّ لن يجد ما يقوله غير:"هكذا تعلّمناها" ! . وقد يجيب المعلم المطّلع بأن العبارة السابقة تعني: " شيء جعل الرجل طويلاً"، ومن هنا جاء إعرابها على ذلك الوجه .

وقد يقبل التلميذ النابه الجواب، ولكنه لن يستوعبه ولن يستسيغه، ولن يوظفه في حياته لغاية تتجاوز أداء الامتحان. ذلك لأنه سيتساءل :

* هل تأتي "ما" بمعنى شيء في اللغة العربية، فنقول : " ليس معي أيّ ما " ؟

* وما الفرق بين " النكرة التامة " و " النكرة الناقصة " ؟

* وما معنى " في محل رفع" ؟ وما الفرق بين " الرفع " و " الضم " ؟ وإذا كان المبنيّ هو ما يلزم حالة واحدة أينما ورد، فكيف تكون كلمة " فتى" ، مثلاً ، معربة ، وهي ترد هكذا ، دونما تغيير، في حالات الرفع والنصب والجر؟ وكيف تكون كلمة " رجل" مبنية إذا كانت منادى (يا رجلُ) ، ومعربة في الحالات الاخرى ؟

* وإذا كانت " أطول" فعلاً ماضياً، فما الفرق بينها وبين " أطال" ؟ وهل يصح أن نقول : " ما أطال الرجلَ" ! ، في التعجب، وأن نقول: " أطول الله عمرك ، في الدعاء ؟!

* وأخيراً، هل بقي من هذا الأسلوب أو التركيب ما يشير إلى وظيفته في التعجب ؟

هل نحن بحاجة، فعلاً، إلى الخوض في كل هذا لكي نعلّم التلميذ التركيب أو الأسلوب " ما أفعل كذا ! كي يفهمه ويستعمله سليماً؟ وما ذنب التلميذ كي نضيّق صدره. بمثل هذا الكلام غير المفهوم تماماً في مراحل التعليم الأولى، إلاّ إذا كان هناك من يعمل على تهجير التلاميذ عن لغتهم. ألا يكفي أن نقول للتلاميذ العرب ما يلي ؟ :

نتعجب بأساليب مختلفة، فنقول في التعجب من " جمال البحيرة " مثلاً : " يالها من بحيرة جميلة!" و "أجملْ بالبحيرة!" و " ماأجملَ البحيرةَ!" والتركيب الأخير أكثرها استعمالاً، ويتألف من ثلاثة عناصر، هي : "ما" ويمكن أن نسميها " أداة التعجب" . وكلمة على وزن " أفعل" مشتقة من الصفة ومنتهية بفتحة، ثم " المتعجَّب منه " ، وينتهي بفتحة. وبعد هذا الشرح اليسير الذي يتجنب المصطلحات الغامضة التي لا ترفد الاستعمال الوظيفي، ننتقل إلى التدريب العملي على هذه الأساليب، باستحضار شواهد التراث واستمطار خبرات التلاميذ. ألا يكفي هذا، على الأقل، في مراحل التعليم الأولى ؟

نطرح هذا الراي للنقاش، انطلاقاً من الحرص على اللغة، وضنًّا بعقول أولادنا، وسعياً لتحبيبهم بلغتهم وتوظيفها في حياتهم. ففي رأينا أنّ الأمثلة في مثل هذا الأسلوب كفيلة باستقراء القاعدة العملية الوظيفية البسيطة، وكفيلة بتعلمها كما يتعلم الأطفال قواعد لغتهم ، قبل المدرسة، دون شرح مستفيض ودون خوض في غامض المصطلحات .

ويقودنا المثال السابق إلى الاقتناع بأن إتقان قواعد اللغة إتقاناً وظيفيّاً لا يتطلب حفظ رواسم (كليشيهات) الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة، التي تثقل على عقول التلاميذ ونفوسهم، فتكون من أسباب نفورهم من القواعد، وربما من اللغة كلها . فكم من تلميذ حفظ رواسم الإعراب وردّدها في الامتحان، ولكنه كان عاجزاً عن إنشاء جملة صحيحة كالتي حفظ رواسم إعرابها؟ وكم تلميذ عجز عن حفظها، على الرغم من تفوّقه، على أقرانه، فهماً لما يقرأ ويسمع، وقدرةً على التعبير. وإذا كانت غاية حفظ هذه الرواسم ضبطَ الحركات الأخيرة في الكلمات، حرصاً على المعنى، كما في: " إنما يخشى اللهَ من عباده العلماء"، فإننا نستطيع تحقيق هذه الغاية بطرق أخرى، كالشرح و التفسير المفهومين، وبالتزام الفصيحة التي تتيح للتلميذ فرصة اكتساب القواعد بشكل طبيعي، وبالتدريب المتواصل على الأنماط والأساليب .

وانطلاقاً مما تقدّم، إذا أردنا مناقشة طالب في خطأ لغويّ ارتكبه في القراءة الجهرية أو الحديث أو الكتابة، كان علينا أن نناقشه بطريقة تعزز هذا الاتجاه الوظيفي في تدريس القواعد . ففرق كبير بين أن نقول لمن قرأ الجملة التالية : درسُ الاستاذ الجديدُ مفيد : " أعرب كلمة " الجديد" ، وبين أن نقول له : " هل هناك فرق في المعنى ، إذا قرأنا كلمة " الجديد" بالكسر بدلاً من الضم ؟

وفرق كبير بين أن نقول لتلميذ: " أعرب ما تحته خط في الجملتين التاليتين:
" وصل المعلمان، ورأيت المعلميْن ، وبين أن نقول له : " لماذا وردت " المعلمان" بالألف في الجملة الاولى، وبالياء في الجملة الثانية ؟ "

ولعلك تقول : وهل هناك فرق بين الأسلوبين في مناقشة التلميذ ؟
أقول : نعم ، هناك فرق بين الأسلوبين في مناقشة المتعلمين. فالتلميذ لا يحس بوظيفة القواعد في الاستعمال اللغوي حين يناقش بالأسلوب الأول، ولكنه يحس بها حيوية في الأسلوب الثاني .

وإذا كنت لا ترى هذا الفرق فأنت مدعوّ إلى إمعان النظر في القصة التالية التي رواها لي أحد موجهي اللغة العربية: زار الموجه صفاً وسمع تلميذاً صغيراً يقرأ ! " عاد الولد إلى بيته مسروراً، فسأله: " كيف تقرأ، يا بنيَّ ، هذه الجملة لو كان الحديث عن بنت بدلاً من ولد؟ " ، فوقف التلميذ حائراً. وهنا التفت معلم الصف إلى التلميذ قائلاً: " يقصد حضرة الموجه أن يقول لك : حوّل إلى المؤنث " !! .

*****التخفيف من حدّة المشكلة**

نحن نبحث عن أنجع الوسائل لتيسير قواعد اللغة العربية على التلاميذ، وجعلهم يتقنونها بمأمن من الخوف و الضيق . ونظنّ أنّ الأمر يهون، مرة أخرى، إذا وضع المعلم منّا في حسابه أن القواعد ليست علماً مستقلاً عن اللغة، وإنما هي من صلبها، وأنّ ما قعّده اللغويون والنحاة كان نتيجة استقراء لنصوص اللغة كما وصلت إليهم، خرجوا منه بقواعد سجّلوها مشكورين. فالقواعد لا تعدو أن تكون من صنع المتكلمين بالعربية أنفسهم، ولم يزد النحاة على أنْ صنّفوها ونظّموها وشرحوها .

وإذا آمن المعلم منّا بذلك، كان عليه أن يعمد إلى مخاطبة عقل الطالب، وأن يثير كوامن حافظته اللغوية التي تختزن، بشكل غير واع، عدداً من التراكيب والصور اللغوية التي تميز بين مالا تبيحه اللغة وما تسمح به .

يبقى أن نشير إلى أننا- معلمي العربية- لا ينبغي لنا أن نضيِّق اللغة بالتضييق على من يشدونها، بأن نلزمهم بمعرفة كل منا حي الجواز والوجوب وعللها، وبخاصة في مرحلة التعليم الإلزامي. وبدلاً من برامج من نوع " أخطأتَ إذ قلت" حريّ بنا أن نتوجه إلى برامج من نوع " أصبتَ إذ قلت" ، نبين فيها مجالات الصواب المضوِّئ في اللغة والجوازات التي تسمح بها، وبرامج من نوع " لغتنا الجميلة " نعرض فيها لبعض الجوانب المشرقة في العربية، سعياً وراء التوسيع على الناس، وزرع اللغة في نفوسهم وعقولهم، والتيسير عليهم .

*****مثال – لا سيّما : بين القسر اللغوي والخيار الأسلوبي**

لنتأمل الآن أسلوب"لاسيَّما " . فالعربية تتيح لنا أن نقول :

- أحبُّ القراءةَ ولا سيَّما قراءةٌ مثقّفة .

- أحبُّ القراءةَ ولا سيَّما قراءةً مثقّفة .

- أحبُّ القراءةَ ولا سيَّما قراءةٍ مثقّفة .

- أحبُّ القراءةَ ولا سيَّما القراءةُ المثقّفة .

- أحبُّ القراءةَ ولا سيَّما القراءةِ المثقّفة .

ألا يكفي في تعليم أسلوب كأسلوب " لا سيَّما " أن نعرض مثل هذه الخيارات، ونناقش أمثلتها ثم نستنبط قاعدة بسيطة كالتالية :-

" يجوز في الاسم النكرة بعد " لاسيّما " أن يكون مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً . ويجوز في الاسم المعرفة بعدها أن يكون مرفوعاً أو مجروراً وحسب " .

هل يلزمنا الخوض، مع التلاميذ، في تفاصيل إعراب كل حالة من حالات الاسم الواقع بعد"لاسيَّما " وتفسيره، مع ما يقود إليه ذلك من مصطلحات مبهمة أحياناً، من نوع " لا النافية للجنس " و" سيّ" بمعنى " مثل " و " ما " اسم موصول ، أو " ما زائدة" ، وغير ذلك من تقدير لمحذوفات ومذكورات ؟

والسؤال الأهمّ هو : هل يؤدي مثل ذلك إلى تحسين وظيفة اللغة لدى الطلبة، أم أنه رياضة كلامية لا تنفع، هذا إذا لم تؤدِّ إلى ضيق الطلبة وتبرّمهم .

*****تدريس اللغة العربية وحدة عضويّة**

يعرف مدرسو اللغة العربية تماماً أن دروس اللغة كانت تمايزت- وما تزال- إلى فروع القراءة والكتابة (أو الإملاء) والخط والمحفوظات (أو النصوص) و القواعد و التعبير. وقد قُدِّر لهذه الفروع يوم فصِّلت على هذه الصورة وحدّدت لكل منها عناصره، أن تؤدي مجتمعة إلى تعليم اللغة وتعلّمها .

ففي القراءة تدريب على ربط الشكل المكتوب بالمضمون- القراءة الصامتة، وعلى ربط الشكل المكتوب باللفظ المنطوق فالمضمون- القراءة الجهرية . وفيها إغناء للمضمون اللغوي لدى المتعلم بما تزوده به من معارف وخبرات، وما تفتحه له من آفاق، وما تمرِّسه به من مواقف .

وفي الكتابة والإملاء تدريب على الكتابة الصحيحة .
وفي الخط تمرين على الكتابة السليمة الجميلة .
و المحفوظات (النصوص) تغني مضمون اللغة عند التلميذ بما تغذوه به من معان ومواقف وصور. وهي تزوّده، إلى ذلك، بأنماط التعبير الجميل وتجعله يتحسس المواقف الجمالية وصور التعبير عنها .
والقواعد تبصِّره بأصول الضبط وطرق بناء الجمل .

و التعبير يهيئ له مواقف يستثير فيها ما حصّل من الفروع السابقة مجتمعة. فهو يعكس مستواه في التفكير، ومستواه في الكتابة الصحيحة الواضحة المبنيّة على قواعد التركيب الجمليّ السليم، كما يعكس ما بلغه من قدرة على الصياغة اللغوية الجميلة التي تحمل الأفكار .

*****وحدة اللغة**

وفي ضوء ما تقدّم، تفرض طبيعة اللغة أن يتمّ تدريسها فروعاً في ضوء تقدير صحيح لموضوع كل فرع وهدفيته، وأن يتمّ كل ذلك في " مظهر" لغويّ واحد متكامل . فإذا لم يكن ذلك ممكناً ففي " مظاهر" لغويّة مترابطة متكاملة .

وتدريس اللغة، في ضوء الأساس اللغويّ لوحدة اللغة، يستوجب أن يكون الدرس في كل فرع درساً في اللغة أولاً ثم درساً في ذلك الفرع .

وهكذا، لا بدّ أن يكون درس القواعد درساً في اللغة أولاً ثم تُتَناول القاعدة المقصودة من بعد .

وبذا ، فالخير أن يكون منطلق الدرس " موقفاً لغويّاً أو مظهراً لغويّاً حيّاً " حواراً أو مناقشة حول موضوع.... أو نصّاً يُقرأ ويُناقش .... وتُستخلص منه، بصورة طبيعية غير متكلَّفة، أمثلة حيَّة تصلح لأن تُستَقرأ منها القاعدة. فيقوم الدرس على مظهر لغويّ " نصّ أو موضوع مثار"، أو موقف لغويّ كامل. وفي ظلال الفكرة، في النص أو الموضوع أو الموقف، تأتي القاعدة النحوية طبيعية بيِّنة الملامح، حيَّةً بيِّنة الدور ... [1] .

***أمثلة تطبيقيّة على تيسير قواعد اللغة العربية ووظيفيّتها

لننتقل الآن إلى أمثلة محدّدة أخرى من قواعد اللغة العربية المقررة في مراحل التعليم الثلاث، الابتدائية والإعدادية (الإلزامية) والثانوية، لتوضيح الفرق بين تدريسها بالطريقة السائدة في مدارسنا، وتدريسها بالطريقة الوظيفيّة الميسّرة العملية التي ندعو إليها :-

الأداة " لن " :

نبدأ بالسؤال : لماذا نريد أن يتعلّم التلاميذ هذه الأداة، وماذا نريد أن يعرفوا عنها؟ في ظنِّي أن خمسة من كل عشرة معلمين يجيبون عن هذا السؤال بقولهم : " لكي يعرف التلميذ أنّ "لن" أداة نصب للفعل المضارع" . وقد يضيف بعضهم :" وذلك لكي يتمكن التلميذ من وضع هذه المعرفة موضع التطبيق، فينصب المضارع بعدها، حين يقرأ أو يتكلم أو يكتب" . ومثل هذه الإجابة، في نظري، شبيهة بإجابة من يُسأل : لماذا تنام؟ ، حين يجيب! " لكي أغمض عينيّ"!

نحن نريد أن يتعلم التلميذ " لن" لكي يتمكن من توظيفها في لغته، أي أن يفهم صيغة النفي في المستقبل، حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوبة، وأن يستعملها بشكل سليم شفهياً أو كتابياً . وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن بالطبع نصب الفعل المضارع بعد "لن" . ولكن الهدف إتقان أسلوب النفي في المستقبل، في عبارات مثل : " لن أتأخرعن موعدٍ بعد اليوم " ،" لن أشترك في المباراة غداً" .... إلخ .

---

(1) نهاد الموسى ، 21 .

ولنقارن الآن بين معلم يدرِّس "لن" لغاية غير وظيفية وآخر يدرسها لغاية وظيفيّة :

1) المعلم الأول : يهتمّ بـ " لن" أداة نصب للمضارع .

2) المعلم الثاني : يهتمّ بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تُسْتعمل فيه "لن". ولهذا، يتخرج على يد أمثال المعلم الأول طلبة يصلون إلى الجامعة، وهم يخطئون في تركيب النفي في المستقبل، فيقولون: " سوف لا أفعل كذا"، أو " سوف لن أفعل كذا" ، بدلاً من " لن أفعل كذا". أما المعلم الثاني فيشرح للتلاميذ استعمال الإيجاب و النفي في الحالات المختلفة، ويعدّ لهم التدريبات التي تؤدي إلى إتقان هذين الأسلوبين، حتى إذا جاء نفي المضارع أشار إلى أننا ننفي الحاضر بالأداة "لا"، وننفي الماضي بالأداة "لم"، وننفي المستقبل بالأداة "لن" وبعد ذلك، يلفت انتباه التلاميذ إلى الأمور التاليـــة :-
أ) "س" و " سوف " تـدلان على الإيجاب فـــي المستقبل، بينـمـا "لا" تدل على النفي للحاضـر، و "لن" تدل على النفي للمستقبل .

ب) لا يصح المزج بين أدوات الإيجاب وأدوات النفي ، فلا يقال: " سوف لا" أو " سوف لن" .

ج) الفعل المضارع لا تتغير حالة رفعه حين ننفيه بـ "لا" ، بينما تتغير حين ننفيه بـ "لن" ، وحين ننفيه بـ "لم" .

3) ثم ينتقل المعلم بعد هذا الشرح الموجز إلى التطبيق ثانية، مصححاً أخطاء التلاميذ سواء منها المتعلق بالتركيب أم بالحركات وحالات الإعراب .

4) عندما ترد" لن" في درس ما (مثلاً :" قال خليل إنه لن يشترك في الحفلة ") ، يهتمّ المعلمان بتثبيتها. ولكن الأول يطلب من تلاميذه إعراب الفعل المضارع بعدها ويصرّ على سماع "فعل مضارع" منصوب بـ "لن" وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة...." التي يحفظها التلاميذ دون أن تعني لهم كثيراً . أما المعلم الثاني فيسأل التلاميذ عن معنى العبارة التي وردت فيها "لن" . فقد يسأل : هل سيشترك خليل في الحفلة؟ ما الذي يدل على ذلك؟ ما الوقت الذي ينفي اشتراكه فيه؟ كيف تكون العبارة لو كان خليل يتحدث عن الحاضر ؟ عن الماضي ؟ وأخيراً ، يكتب المعلم العبارات :

- لن يشترك ...
- لم يشترك ...
- لا يشترك ...

ويطلب قراءتها مشكولة، ويسأل عن سبب الحركة في كل حالة . ويلاحظ أن المعلم الثاني اهتم بحركة المضارع بأفضل مما اهتم بها الأول ، لأنه اتجه في ذلك اتجاهاً وظيفياً . ففي الإعراب الببغاوي، يهتمّ التلميذ بحفظ العبارات التقليدية، ولا يكاد يربطها بواقع اللغة، أما هنا فالاهتمام منصبٌّ على صحة التعبير دون إهمال الشكل .

5) وهناك فرق بين المعلميْن في التدريبات التي يعدانها لتثبيت قاعدة "لن" ومراجعتها. فبينما يعطي الأول جملاً فيها "لن" ويطلب إعراب المضارع الذي تحته خط، يبني الثاني تدريبات من نوع .
" يريد محمود أن يقوم بأعمال معينة في المستقبل (يكتب ، يتنزّه...الخ) ومازن لا يريد القيام بهذه الأعمال . ماذا يقول كلّ منهما ؟ ومن نوع : " حوّل الجمل التالية إلى صيغة النفي ، أو إلى صيغة الإيجاب من صيغة النفي " .

أسلوب النهي :

يدرّس هذا الاسلوب. بالطريقة السائدة، ضمن أدوات الجزم"، ويركَّز فيه على أن الفعل المضارع بعد هذه الأدوات. ومنها "لا الناهية" يكون مجزوماً. ومن الأمثلة على تدريس هذه الأدوات التدريب التالي [1] :

" أدخل إحدى أدوات الجزم على كل فعل مضارع في الجمل التالية :
* تهمل دروسك .
* تسخرون من الناس .
* تعذبين الحيوانات " .

فكيف ندرب التلاميذ على أسلوب النهي بالطريقة الوظيفية الميسّرة ؟

أ) نتذكر أنّ أدوات الجزم لا يجمع بينها إلاّ مظهر شكليّ هو سقوط حركة المضارع الذي يليها . أما وظائفها فمختلفة . ولذا يجب أن يتدرب التلاميذ على استعمال كل من هذه الأدوات عنصراً في التركيب اللغويّ الذي ترد فيه، دون إهمال أثرها في هذا التركيب. فـ "لم" ، مثلاً، يُدَرَّب عليها أداةً لنفي الفعل المضارع وتحويل معناه إلى الماضي. و"لا" أداةً للنهي... إلخ . وكما إنّ " لم" و الفعل الذي يليها – وهو دائماً بصيغة المضارع- هما دائماً نفي للفعل في الماضي ، أي عكس المضارع، فكذلك " لا" والفعل الذي يليها- وهو دائماً بصيغة المضارع – هما عكس فعل الأمر .

وبما أنّ فعل الأمر لا يكون إلاّ للمخاطب، فكذلك الفعل المضارع الذي يلي " لا الناهيه" لا يكون إلاّ للمخاطب :

* اذهب	- لا تذهب
* اذهبي	- لا تذهبي
* اذهبا	- لا تذهبا
* اذهبوا	- لا تذهبوا

ب) وفي التطبيق على أسلوب النهي، يجب أن يتركز التدريب على استعمال "لا الناهية" . ويمكن أن يصاغ بالشكل التالي:
" إذا رأيتَ أشخاصاً يقومون بأعمال لا تعجبك، كما في الجمل التالية، وأردت أن تنهاهم عمّا يفعلون، فماذا تقول لهم ؟
- تلميذ يهمل دروسه .
- أولاد يعذبون الحيوانات.
- بنت تغتاب الناس .

أسلوب الجواب :

من النوافل القول بأن أسلوب الاستفهام يتصل اتصالاً حميماً بأسلوب الجواب، بل يكاد الأسلوبان يصبّان في مجرى واحد. وهناك أدوات جواب يلزم للطالب أن يتعلمها لما يشوبها من ملابسات القول. ومن أبرز هذه الأدوات ما يلي :

أ.نعم : ويتبع الجواب بها ما قبله (أي السؤال) في نفيه وإيجابه . فإذا سأل سائل : " هل حضر المعلم ؟ ، وقلت : "نعم" ، كان المعنى أنه حضر . وإذا سأل : " ألم يحضر المعلم ؟" ، فقلت : "نعم"، كان المعنى أنه لم يحضر .

ب. أجل : وحكم هذه اللفظة حكم " نعم " .

ج. بلى : وتختص بوقوعها بعد النفي فتجعله إثباتاً ، كقوله تعالى : " ألست بربكم؟ قالوا : " بلى" ، أي أنت ربنا [1] .

أسلوب التمني :
يدرّس هذا الاسلوب ضمن الأدوات المعروفة بـ " إنّ وأخواتها" ، وقد أسمى النحويون هذه الأدوات الأحرف المشبهة بالفعل، وهي:
إنّ ، أنّ ، كأنّ ، لكنّ ، ليت ، لعلّ . وهي تدخل على المبتدأ والخبر فتنصب الأول ويسمّى اسمها وترفع الثاني (وهو مرفوع أصلاً) ويسمّى خبرها.

---

(1) انظر : جعفر الظفاري ، 4 .

وهذه الأحرف ، في نظر النحويين القدامى، تشبه الأفعال ، لأنها مبنية الأواخرعلى الفتح كالماضي، ومؤلفة من ثلاثة أحرف فصاعداً كالفعل، ويحمل كل منها معنى الفعل .
" إنَّ" و "أنَّ" تفيدان التوكيد ، و " كأنّ " تفيد التشبيه
و " لكنَّ" تفيد الاستدراك ، و " ليت " تفيد التمني

و " لعلّ" تفيد الترجي أو الرجاء

وفي طريقة تدريسها السائدة، يُهْمَلُ أسلوب التمني وأسلوب الرجاء كتركيبين لُغويَّيْن يحتاجهما التلميذ في مواقف معيّنَة ، إهمالاً شبة تام . ويركز على أنّ المبتدأ بعد " إنّ وأخواتها" يسمى اسمها ويكون منصوباً، وأنّ الخبر بعدها يسمّى خبرها ويكون مرفوعاً . ومن التدريبات الشائعة في هذا المجال التدريب التالي :
" أَدخل إنّ وأخواتها على الجمل التالية :
- صديقنا طبيب
- التلميذ الجديد مهذّب
- المزارعون مجتهدون " .

أما بالطريقة الوظيفية الميسرة فيُهْتَمُّ بالمواقف التي تُستعمل فيها هذه الأدوات (وهي وظائف مختلفة لا يجمع بينها إلاّ الاثر الشكلي، أي تغيير حركة المبتدأ بعدها) ، كما يُهْتَمُّ بمعنى التركيب اللغوي الذي يرد فيه كل منها . و يقترن هذا الاهتمام بالاهتمام بأثرها الشكلي في الكلام (أي بتأثيرها في المبتدأ) . ولكن كل ذلك، في هذه الحالة، يكون حيّاً طبيعيّاً، فيزداد إمكان علوقه في الأذهان وتسرّبه إلى مخزون خبرات المتعلمين .

وهكذا، يكون التركيز في تدريس "إنّ" و " أنّ" على التوكيد، إضافة إلى المظهر الشكلي، وعلى الفرق في معاني جمل مثل :
" الولد مجتهد ، و إنّ الولد مجتهد ، وإنّ الولد لمجتهد ، وعرفت أَنّ الولد مجتهد .... إلخ " .
ومتى يستعمل كل منها .

ويكون التركيز في تدريس " ليت" على أنها أداة للتمني ، وعلى استعمالها في التركيب الذي تستعمل فيه، دون إهمال الحركات الأخيرة في الكلمات التي تليها. وينطبق هذا على " لعلّ"و" كأن " و" لكنّ" .

وفي هذا الاتجاه الوظيفي التيسيري، يمكن أن يصاغ التدريب السابق على النحو التالي :

- إذا أردت أن تتمنى أن يكون صديقنا طبيباً، فماذا تقول؟ (استعمل "ليت") .
- إذا أردت أن تتمنى أن يكون التلميذ الجديد مهذباً، فماذا تقول ؟ ... إلخ .
- إذا أردت أن ترجوَ أن يزوركم جدُّك ، فماذا تقول ؟ (استعمل " لعلّ") .

كما يمكن أن يصاغ التمرين هكذا ، باختصار :
" تمنَّ ما يلي ، مستعملاً أداة التمني " ليتَ" ، واضبط بالشكل :

- أن يكون صديقنا طبيباً .
- أن يكون التلميذ الجديد مهذباً .
- أن يكون المزارعون مجتهدين .... إلخ .

وجدير بالملاحظة هنا أنَّ الإنسان يتمنى عادة تحقُّق ما ليس موجوداً . ولذا، فإنّ إدخال " ليت " في جمل التدريب السابق (مثل : صديقنا طبيب) يعدُّ نوعاً من العبث، لأنّ تلك الجمل تنصّ على أنّ ما يراد تمنيه متحقق أصلاً . فكيف تتمنى أن يكون صديقك طبيباً وهو طبيب، كما تفيد الجملة ؟ أما في التدريب المقترح فالتلاميذ يوضعون في موقف طبيعيّ (إذا أردت أن تتمنّى ...) .

ثم إن الطريقة الأولى تجعل التدريب رتيباً لا حياة فيه ، بينما تجعله الطريقة الثانية حيويّاً يبقي التلاميذ يقظين ، فيحرصون على المظهر الشكليّ (أي أثر الأدوات في الأسماء التي تليها) ، في إطار حرصهم على الاستعمال الوظيفي للأدوات، وهذا هو التيسير . فخير التيسير في تدريس قواعد اللغة جعل هذه القواعد سهلة التناول، وذات معنى ، وذات فائدة أو وظيفة لدى المتعلمين يستخدمونها في حياتهم .

الخـــاتـــــمـــة

***مقترحات أخرى لتيسير تدريس قواعد اللغة العربية

دَعَوْنا، في هذه الدراسة العجلى، إلى مبادئ نعدُّها أسساً لتيسير التعامل مع قواعد اللغة العربية وتدريسها بقصد توظيفها عمليّاً في تعبير المتعلمين وتفكيرهم في حياتهم الحاضرة و المستقبلية. وتلك المبادئ هي :

أ) التعامل مع اللغة العربية بوصفها وحدة عضويّة، وتدريس اللغة في كل فرع من فروعها، مما يسمّى طريقة الوحدة، بله الطريقة التكاملية في تدريس فروع اللغة العربية، والقواعد منها .

ب) تدريس قواعد اللغة العربية وظيفيّاً، وجعل مواقف تعليمها حيّة، كي يسهل انتقالها سلوكاً لدى المتعلمين، وتجنُّبُ الحشو وما لا يلزم من تفاصيلها في المراحل المختلفة . وفي ذلك ، بطبيعة الحال ، اهتمام بالمعنى و المضمون قبل الاهتمام بالمظهر الشكليّ .

ج) التركيز على مجالات الخيار الأسلوبي في اللغة، وفي قواعدها- على قلتها نسبياً – والاكتفاء بما يلزم من مجالات القسر اللغوي . في تقويم لسان المتعلم وقلمه، في تعبيره عن خواطره وفكره .

ونودّ أن نضيف، في نهاية الدراسة، بعض المقترحات الأخرى التي نظنُّ أنها يمكن أن تسهم في تبسيط قواعد العربية وتيسير تدريسها وتقريبها من نفوس الناشئة، وصولاً إلى استعمالها في شؤون حياتهم.

ولـكَم يسعدنا أن تكون هذه المقترحـــات ، كسابقاتهـــا من المبادئ والأسس، مثاراً للمحاكمـــة والمناقشة، علّنا نتوصل ، مع الحريصين على لغتنا العزيزة، إلى ما يبسِّط قواعدها وييسِّر تدريسها ويحببها إلى نفوس أبنائنا التلاميذ، فتجد بذلك طريقها، صحيحةً فصيحة، إلى نفوسهم فألسنتهم وأقلامهم. والمقترحات ، بالإضافة إلى ما تقدّم، هي التالية :

1. الاستغناء عن تدريس بعض الموضوعات التي يتقنها التلاميذ ويتعاملون معها بسلامة من تلقاء أنفسهم . ويمكن الاتفاق على هذه الموضوعات المقرّرة حالياً في مراحل التعليم المختلفة . ولكننا نشير إلى أمثلة عليها ، كالمبنيّات بجميع أنواعها – الافعال الماضية وأفعال الامر، وبعض صور الفعل المضارع، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر . فيلاحظ أن التلاميذ عندما يدرسون هذه الموضوعات ، مع قدرتهم على استعمالها صحيحة في الحديث والكتابة، يساورهم الشك فيما إذا كان استعمالهم لها متفقاً مع ما درسوه أو غير متفق. وقد أشار محمد برانق- أحد الذين أسهموا في خدمة العربية وسعوا في تيسير نحوها – إلى أنه لاحظ هذه الظاهرة بنفسه [1] .

2. إلغاء الإعراب التقديري و المحلي في المفردات و الجمل، لأنه لا أثر له في سلامة النطق، ولا في إفهام المعنى . فلا حاجة بنا إلى أن نشغل وقت التلميذ بدراسته، ونكلفه عناء إعراب الكلمة المبنية، فيبين حركة إعرابها ثم محلها في الجملة، وتقدير حركات الإعراب، من رفع ونصب وجرّ، على الاسم المقصور (مثل : مشفى أو مستشفى) ، والاسم المنقوص (مثل : الراعي ، إلاّ إذا كان نكرة منصوبة) ، ثم يعلّل لمنع ظهور الحركة، أحياناً بالثقل وأخرى بالتعذر . وهي أمور صعبة، فيضطر التلميذ إلى المعاناة بحفظ نماذج من الإعراب لا يدرك معناها، وبخاصة في المراحل المبكرة، فيرددها ترديداً خالياً من الفهم كي يجتاز الامتحان. وبعد ذلك لا بأس عليه في أن يهجرها ساخطاً عليها. ولا يؤثر إلغاء الإعراب التقديري و المحلّي، في رأيي، في معرفة اللغة ، ولا في طريقة نطقها، ولا في استعمالها بشكل سليم، وفهمها وإفهامها للآخرين . وهذه من أهم أهداف تدريس القواعد .

3. إعفاء التلاميذ من التفصيل في عمل الأدوات

فيُكْتفى منهم، حتى نهاية المرحلة الاعدادية (الإلزامية) مثلاً، بأن يقولوا في الفعل المضارع المنصوب بعد " فاء السببية " و " أو" و " حتى" وغيرها ، بأنه منصوب لوقوعه بعدها، دون ذكر لـِ " أنْ" المضمرة وجوباً أو جوازاً . فحسبنا منهم أن ينصبوا المضارع الواقع بعد هذه الأدوات، وأن ينطقوا به مثلما نطق العرب الأوائل، دون أن نرهقهم بما لا فائدة عملية من دراسته، وبخاصة أنه كان موضع اختلاف بين النحاة أنفسهم .

---

(1) محمد قدري لطفي ، 7 .

4. جعل علامات الإعراب كلمة أصليّة دون التعرّض للعلامات الفرعية

فيُكتفى من التلميذ بأن يقول : إنّ الألف علامة رفع في المثنى (أو علامة نصب في الأسماء الخمسة، مثلاً) دون أن يُضطرَّ إلى ذكر أنها تنوب عن الضمة (أو الفتحة)، وأنَّ الواو علامة رفع في جمع المذكر السالم والأسماء الخمسة، فمثلاً، دون ذكر ما تنوب عنه .

5. اعتماد التركيز على الأنماط والأساليب في تدريس بعض موضوعات القواعد . فيُكتفى من دروس كالتعجب ، و المدح و الذم ، و التحذير، ولاسيّما ، والنداء ، مثلاً ، بدراسة أنماط وأساليب تمثل كلّ واحد منها ، دون تعرّض لتفاصيل إعرابية يتعذر على أكثر التلاميذ فهمُها .

6. إعفاء التلاميذ من الخوض في تفاصيل عين الفعل في الماضي و المضارع، والاكتفاء بالإشارة إليها، وضرب الأمثلة عليها، وتعويد التلاميذ النظر في المعجمات، دونما تقعيد وتنظير، وترك ذلك لمراحل التعليم الجامعية والتخصصية، أو لمن يشاء التبحُّر والاستزادة .

7. أن ينصبّ اهتمام المعلمين و الموجهين على وظيفيّة موضوعات النحو التي يتعلمها التلاميذ، من خلال التطرق إلى أمور كالتالية :

(أ) الشرح الميسّر لمعاني المصطلحات و المفاهيم النحوية (اللازمة فعلاً بحسب ما تقدّم) الواردة في الدروس، كالنعت والمنعوت، والعطف و المعطوف ... إلخ .

(ب) استخدام القاعدة التي تعلّمها التلميذ استخداماً طبيعياً ، ويكون ذلك بالإشارة إليها حيثما ترد في تعبيره أو تعبير مدرّسه أو زملائه ، أو عندما ترد في النصوص ومأثور الكلام .

(ج) تعزيز استخدام القواعد المتعلَّمة في الدروس التي تُدار حول فروع اللغة العربية الأخرى .

(د) اعتماد النصوص في تدريس قواعد العربية كلّما كان ذلك ممكنا. ففي النصوص تكون اللغة حيّةً وعلى طبيعتها .

8. تضييق دائرة الخطأ

ويقصد بذلك أن يتحلّى المختصون باللغة العربية بشيء من المرونة و التروِّي قبل تخطئة المتحدثين بالعربية الفصيحة و الذين يكتبون بها، صغاراً وكباراً. فلا يخفى على أحد أنه كلما توسع المختصُّ في مراجعة الآثار العربية تبيّن له جواز كثير مما كان يخطّئه . فرفقاً بالناس !!

9. دفع التربية الموازية، وأعني بها الصحف والإذاعتين المسموعة و المرئية (أي التلفزة) وخطب المساجد و المنتديات إلى اعتماد العربية الفصيحة في كل نشاطاتها، والعمل على إقدار العاملين فيها على التمكن من هذه الممارسة (وقد يحتاج هذا الأمر إلى قرار) .

وقد جاء في حديث شريف لرسولنا الكريم محمد | :

" رحـــم الله امرأً أصلح من لسانه "

10. الإصرار على تدريس فروع المعرفة جميعاً باللغة العربية الفصيحة، ابتداءً من رياض الأطفال حتى نهاية الدراسة الجامعية، مع مراعاة المستويات الملائمة، وربما العمل على إقدار من لا يجيدون ذلك في دورات خاصة بهذا الغرض (وقد يحتاج هذا الأمر أيضاً إلى قرار) .

11. تأخير البدء بتعليم اللغات الأجنبية في المدارس الخاصة حتى نهاية الحلقة الابتدائية الدنيا، فإذا لم يكن ذلك ممكناً فحتى نهاية الصف الابتدائي الأول، ليعيش الأطفال في رحاب لغتهم وحدها عيشهم مع أمهم دون ضرّة ولا ضرار .

ويتضح من هذه المقترحات جميعاً أنّها تهدف إلى التخفيف عن التلاميذ، وإعفائهم من الشروحات و التفصيلات التي قد تضّر بهم ولا تنفعهم، كما تهدف إلى توفير المناخ اللغوي اللازم لنشأة العربية الواحدة المعافاة من العامية و المغالاة في الازدواجية، و إلى عودة العرب إلى حمى أمهم العربية الأصيلة. وهي ، بأبعادها، تهدف إلى مشروع " الأمن اللغوي" للأمة، على نسق " الأمن العسكري" و" الأمن الغذائي " .

ونحن ، عندما ندعو إلى مثل هذا التبسيط لقواعد العربية و التيسير في تدريسها، لسنا من دعاة العامية الذين يحملون في نفوسهم الضغائن على لغتنا العزيزة . فنحن لا ندعو إلى إطلاق اللغة بلا قواعد يغرِّب فيها أو يشرِّق من يشاء ممّن فسدت صلاتهم وروابطهم بالأمة العربية العريقة ولغتها العظيمة، الباقية في عروقنا ودمائنا ما بقي للإنسان وجود. ونحن لا ندعو إلى سيادة اللهجات، أو إطلاق العنان للمستشرقين و المستغربين .

وإنما نحن ندعو إلى تيسير القواعد حرصاً على لغتنا، وسعياً منّا لإحكام صلة القربى و المودّة بينها وبين أبنائها .

ولن نكون في ذلك فعالين ولا متهاونين. ولسنا أول من يدعو إلى ذلك، من أحبّاء العربية، ولن نكون الآخرين . فقد دعت إلي عمليّة التيسير هيئات أخرى من أهمها المجمع اللغويُّ في مصر، الذي أقرَّ مؤتمره ، في عام خمسة وأربعين وتسع مئة وألف، كثيراً من التيسيرات التي عرضتها عليه لجنته المؤلفة لهذه الغاية .

فحرصنا على لغتنا رائدنا ...

والله من وراء القصد

الدكتورمحمد الحاج خليل

المـــــــــــــــــراجـــــــــــــــع

(1) ابراهيم أنيس، دلالة الالفاظ . مكتبة الأنجلو المصرية، 1958 .

(2) ابن جني، الخصائص . الجزء الثاني، دار الهدى للطباعة و النشر، بيروت (د. ت) .

(3) جعفر الظفاري، تدريس القواعد. معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، 1984 .

(4) داود عبده ، تنظيم خبرات التعلُّم في اللغة العربية : تعليم اللغة العربية وظيفيّاً . معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، 1974 .

(5) الزمخشري، محمود بن عمر. أساس البلاغة . تحقيق عبدالرحيم محمود، القاهرة، 1953 .

(6) سيبويه، الكتاب. تحقيق عبدالسلام هارون، الجزء الأول، طبعة دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة (د . ت) .

(7) شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف بمصر (د . ت) .

(8) عبدالعليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر ، 1961 .

(9) علي عبدالواحد وافي، علم اللغة . مكتبة نهضة مصر بالفجّالة، 1962.

(10) محمد قدري لطفي، أساليب تدريس اللغة العربية. معهد التربية، الأونروا/ اليونيسكو – 1969 .

(11) نهاد الموسى، تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة. معهد التربية ، الأونروا/ اليونيسكو ، 1971 .

(12) عفيف دمشقية، القسر اللغوي والخيار الأسلوبي في قواعد اللغة العربية . معهد التربية، الأونروا/ اليونيسكو، بيروت – لبنان ، 1976 .