المحاضرة الثالثة

تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في المملكة الأردنية الهاشمية
دراسة وتقويم

أ.د إسماعيل عمايرة
أستاذ اللسانيات – قسم اللغة العربية وآدابها
في الجامعة الأردنية
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

الثلاثاء: 12صفر1421هـ- الموافق 16 أيّار 2000م

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد،

فإنني لأشكر للمجمع الكريم أن أتاح لي الفرصة للتحدّث في هذا الموضوع، واللقاء بكم في هذه الأمسية الطيبة، حول موضوع بالغ الأهميّة، موضوع تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العام، ولّما كان الموضوع واسعاً، متعدّد الجوانب، رحْب الآفاق، فقد رأيت أن أجتزئ، مكثّفاً الاهتمام، والحديث– في هذا المقام– عن الكتب المدرسيّة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، لتدريس اللغة العربيّة في مدارسها، وذلك لما لهذه الكتب من أهميّة، منها:

– أهميَّتُها في التأسيس اللغويّ اللازم لبناء ثقافة لغويّة، عامّة، يحتاج إليها الناشئ في استيعاب بقيّة الكتب المُعَدّة لتدريس المواد الأخرى، كالتربيّة الإسلاميّة، والرياضيات، وفروع العلم الأخرى، فضلاً على أهميّتها في تأسيس قاعدة لغويّة يواجه بها الناشئ متطلّبات الحياة العامّة الحرة، كقراءة الصحيفة والمجلة والقصة، ومواجهة المتطلبات الوظيفيّة، حين يصبح– فيما بعد– كاتباً، أو صانعاً، أو موظّفاً في أي مجال من مجالات الحياة.

– أهمّيةُ هذه الكتب في تسديد خُطى المدرس، وتوجيهه، إلى ما ينبغي أن يقدمه من مادّة لغويّة ومعرفيّة عامة، في أسلوب موجَّهٍ "كمّا "و"كيفاً" للناشئة جميعاً، بتوازن مدروس نفسيّاً واجتماعياً، بما يُحقّق ربطهم بالحاضر والماضي، ويستشرف بهم المستقبل. وتزداد أهميّة هذه الكتب، كلمّا زاد إحساسنا بضعف التعليم العام.

وُكتب تعليم العربيّة في المدارس أساس ينبغي أن تُراجع أركانه، لتُرَسّخ، وتُدعّم بما يؤهّلها لتحمل ما عسى أن يضاف إليها، مما تتطلبه حياة أصبحت تموج بألوان المعرفة، وتذرو قممَها رياحُ التغيير؛ كما يمكن أن تُراجع أركانه، أو بعضها لفحص ما عسى أن يكون قد ظهر من خلل فيما بُني عليها، مما قد يظهر

جليّاً في التلميذ الغضّ، أو في الطالب الجامعيّ، الذي قد يَلْحن فيكون لحنه من الكبائر في النحو، والصرف، والكتابة؛ أو حين يكتب فلا يكاد يُبين، فكأنه لم يَدْرس قواعد الخط ولا الإملاء. وكثيراً ما كانت الشكوى ممتدة من إحساسنا بضعف التلميذ إلى ضعف الموظف، بَلْه المدرس نفسه.

وعلى أهمية الكتاب المدرسيّ، فإن الخلل ربما لا يُؤْتى من قِبله، فثمة أهمية بالغة تعود إلى رَسْم المنهاج الذي بُني عليه الكتاب المدرسي أصلاً، فثمة مناهج عربيّة أو غير عربيّة تَدَخَّل في رسم خطتها الهدف السياسيّ الراجح، أو الغرض المنحاز، ويظهر هذا جلياً حين يتدخل راسم المنهاج في تحديد مواصفات النصوص المرغوب فيها، أو النصوص الممنوعة، أو شبه الممنوعة، طِبْقاً لمقاييس محددةٍ سابقاً، يخضع بعضها لاعتبارات غير تعليمية.

وقد يكون الخلل من المدرس، فلو أن المنهاج كان متوازناً، والكتاب المدرسي قد توافرت فيه مواصفات الجودة، بَيْد أن المدرس كان ضعيفاً، فعندئذٍ يكون الضعف والمعاناة قد هبت ريحهما من قبل المدرس، وهذا ما أكّدته بعض الدراسات الميدانية التي أُجريت في الأردن، كدراسة عليان 1978 (ص34-39)، ودراسة استيتية 1976 (ص246-253)، والخطيب 1983 (ص5-51)، والنجار 1984 (ص48-54)، وإبداح 1990 (ص5)[1].

إنّ العمليّة التعليميّة عمليّة معقدة، وعناصرها كثيرة، منها الطالب، والمنهاج، وعددُ الساعات المخصّصة للتدريس، وضغط المقررات الأخرى، والكتابُ،

---

(1) هشام عليان "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن".

سمير استيتية "الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في قواعد اللغة العربية في نهاية المرحلة الثانوية في الأردن".

محمد إبراهيم الخطيب "مقياس فعالية تعليم المهارات النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية في الأردن .

محمد أحمد النجار "كفاية تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الأردن". =

= فوزية إبداح. "مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن".

والمدّرس، وطريقة التدريس، والنشاط المنهجي، وغير المنهجي، وجو المدرسة، والبيت، والعلاقة بينهما، والوسط الاجتماعيّ العامّ، بما في ذلك الصحبة، والجوار، ووسائل الإعلام، ومستوى الدخل، والتكوين النفسي، والفروق الفرديّة والاجتماعية.. وغير ذلك من العناصر المتواشجة، التي يؤثّر بعضها في بعض، وتتفاعل تفاعلات شتىّ، فتسفر عن نتائج معقدة، تحتاج في قياسها وتقويمها إلى تخصّصات كثيرة، ودراسات متعددة، يشترك فيها المتخصّصون في اللغة والتربية وعِلْمي النفس والاجتماع... وغيرهم.

وسيكون تركيزي من الكتاب المدرسّي، على الجانب اللغويّ، وهذا يعني أن دراستي هذه لا تتسع للحديث عن القيم – مهما كان نوعها– في هذه الكتب، ولا عن نِسَب توزيعها. فإن تحدّثت عن "النص" فحديثي لن يكون عن موضوعه، أهو في الأمومة، أم في الاقتصاد، أم عن الربيع، أم العادات الاجتماعيّة. إذْ ما يعنيني هو: أسهلةٌ لغة النص في مفرداته وتراكيبه وأساليبه... أم صعبة؟ أتناسب المستوى الذي قُدّمت إليه أم لا تناسبه؟ ولا يقلل هذا من أهميّة ما لم تركز عليه هذه الدراسة.

وسوف يكون حديثي عن الكتب المدرسيّة مشتملاً بعض الأنظار الموازنة بين الكتب المدرسية المعنية بتدريس العربية من بداية العقد الأخير من القرن العشرين إلى يومنا هذا، وتلك الكتب التي كانت تُدّرس في العقدين السابقين قبل ذلك من القرن نفسه، وسوف أشير إلى أي من الكتب المقررة حالياً باسم: الكتاب الحالي، وهي تلك التي أعدها مجمع اللغة العربية الأردني ، وقد مضى على تدريسها نحو عقد من الزمان، وأما الكتب التي كانت تدرس قبل هذه فأشير إلى أيّ منها باسم المقرر السابق.

وتنبع أهميّة الموازنة بين الكتب المدرسية من الرغبة في الوقوف على الارتقاء بمستوى الكتاب المدرسي، في هذه العقود الثلاثة الأخيرة التي تربّى عليها

جيل من الأبناء والآباء، منذ سنة 1970م حتى الآن.

وكان بودي لو أن المجال اتسع لتحقق هذه الدراسة طموحاً، كان وما يزال، يراود النفس، بأن تُدْرَس المناهج والكتب في خط تطوّري منذ بداية تأسيس التعليم النظاميّ في الأردن إلى يومنا هذا، وذلك حتى نعرف في كل مرحلة: إلى أين وصلنا؟ ومن أين ينبغي أن نبدأ؟ وماذا ينبغي أن نطّور؟

وكان من الطموح الذي لم يتّسع له وقت هذه المحاضرة، أن يُلتفت إلى الواقع اللغويّ، في الكتب المدرسيّة غير المخصّصة لتعليم العربيّة، لنرى: كيف تكون العناية باللغة في كتاب التاريخ، والأحياء، والجغرافيا،.. ولذا فإني أعتذر عن عدم الوفاء بذلك على أهميته.

وأعتذر في هذا المقام –أيضاً –عن عدم موازنة تجاربنا المحليّة هنا في الأردن، بتجارب أشقّائنا في دول أخرى، وبتجارب غيرنا من الأمم التي تَقَدَّم فيها البحث اللغويّ، وبتجارب تعليم اللغات، لنفيد من طرائق أهلها في إخراج كتبهم، وتنويع تمريناتها، ووسائلها.. إلى غير ذلك مما يختصر علينا الطريق، ويُثري تجربتنا، وهي تجربة متواضعة تحتاج إلى جهد وخبرة وتمويل.

وسوف أحصر المحاور المستهدفة في الأمور الآتية:

الخط، والضبط بالشكل، والإخراج، وعلامات الترقيم، والأخطاء المطبعيّة، والحروف والمقاطع، والنصوص، والنحو والصرف، ثمّ أُنهي حديثي بتطلعات لما يُنتظر تحقيقه في التعديل القادم لكتب تعليم العربيّة في مرحلة التعليم العامّ.

الخـط

مِمّا يؤخذ على الكتب التأسيسيّة في المقرر السابق أنها استعملت نوعين من الخطوط: خطَّ النسخ، وخطَّ الرُّقعة ، وما أدري ما الحكمة من أن نُدَرِّس الطفل

المبتدئ الدرس بخط النسخ، فإذا طلبنا منه أن يكتب كان طلبنا أن يكتب بخط الرقعة؟ أمَا كان الأولى أن نُرَسّخ القراءة بالكتابة، من خلال مزاولتها بنوع واحد من الخطوط؟ ولا شك في أن خط النسخ أفضلُ، وأسهل، وأوضح، وهو الخط المعتاد في كتابة الكتب وقصص الأطفال والكبار، والصحف والمجلات... فلماذا لا نَدَع الفرصة– وبخاصّة في الصفوف الأولى– لأن يتعلّمه التلميذ قراءة وكتابة؟ فترانا نطلب منه أن يقرأ خط النسخ ويكتب بخط الرقعة، دون مبالاة بما قد يترتب على ذلك من تشويش يعيق القراءة السلسة، فيحيلها إلى قراءة مترددة بين ما اعتاده في درس القراءة، وما يُطلب منه في درس الكتابة!

أمّا أن يقال: إن الهدف من ذلك أن يعرف خطين لا خطاً واحداً، فهذا هدف يمكن أن يطمح إليه في مرحلة متقدّمة، وليس في الصفوف الأولى. وقد تَحَقَّق هذا الهدف في الكتاب المقرر الذي أعده مجمعنا، إذ اعتمد خط النسخ وحده في الصفوف التأسيسيّة الأولى.

ومّما زاد ازدواجيّة الخط تعقيداً في المقرر السابق، أن عُهِدَ في كتابة النصوص المعدّة للتدريب على الكتابة والإملاء، إلى خطاط يكتبها بخطه اليدويّ، فجاء خط الرقعة عنده متفاوت المستوى، فأحياناً يكون جميلاً واضحاً، وأحياناً تقِلّ درجة جماله ووضوحه، إلى درجةٍ قد يَظنّ معها التلميذ أن الشكل الذي رُسم به الحرف، يمثّل حرفاً جديداً لم يعهده من قبل. وفضلاً على هذا فإن السطور قد شوّش بعضها على بعض (انظر : القراءة، الصف الثالث، ج 2 المقرر السابق ط10 ص127).

وممّا زاد التشويش أن الحروف مضبوطة بالشكل ضبطاً شاملاً، وقد كان الشكل مُشْكِلاً، إذ تفاوتت فيه أشكال الحركات صِغراً وكِبَراً، جمالاً وقبحاً، كما تفاوتت في مواقعها من الحروف، كأن تتقدّم الحركة في موقعها من الحرف أو تتأخر، وكذا الكلمات، فقد تَدْخُل كلمة في حيّز كلمة أخرى أو تبتعد عنها فوق ما

يلزم، أو كأن يأتي مقطع من الكلمة موهماً في بعده عنها أنه كلمة أخرى (انظر مثلاً: القراءة للصف الثالث، ج2 ص100سطر 8).

إن هذه همومٌ جانبيّة تضاف إلى هموم المدرس وتُثْقله، إذ أصبح الخط والضبط بالشكل مُعيناً عليه، لا معيناً له في أداء مَهَمّته.

ومن مظاهر عدم المنهجيّة في الكتابة أن يُمْزج خط الرقعة بملامح من خط النسخ أحياناً، وهو تطعيم لم يَبْد منظماً أو مدروساً (انظر : القراءة ، للصف الثاني ج1 ط13 ص21).

وقد بدا سوء الخطّ جليّاً فيما كُتب بالخط اليدويّ ، أما الكلمات والجمل التي كتبت بخط النسخ آليّاً، فجاءت منتظمة متماثلة الحروف، وموضعُ الحركات من الحروف مناسب، كما كانت المسافة بين السطور كافية، فلا يُشَوّش سطر على آخر، ولا كلمة على أخرى، وفي هذا ما يؤكد أن الكتابة الآليّة– وقد أصبحت متاحةً– تَفْضل الخط اليدويّ تعليميّاً، فحتى النقاط فوق الحروف كانت تقترب في أشكالها أحياناً من أشكال الحركات (القراءة للصف الثالث ج 2 ص29 السطر الأخير)، وكان مَرَدّ هذه الأخطاء الفادحة في هذه الصفوف التأسيسيّة إلى عدم انضباط الخط، أو إلى إضافة بعض الحركات اليدويّة الناقصة إلى كلمات كُتبت بخط النسخ الآلي (انظر : القراءة للصف الثا لث، ج2 ص28 سطر 14، وانظر : ص29سطر 2،8، وغيرها).

ومن أمثلة الغموض التي نجدها في المقرر السابق أن تتداخل الأحرف والحركات تداخلاً مُلبساً، كأن تُكتب عبارة (أقرأُ قصصاً) على نحو جاءت فيه حركة أقرأ، وهي الضمة، فوق القاف من قصصاً. (القراءة للصف الثالث ج 1 ص9 سطر 4)، وقد بدت بعض الأحرف المنفصلة ملتصقة بما بعدها، كما في كلمة (هذه) التي جاءت فيها الذال ملتصقة بالهاء (المرجع السابق ص 19

سطر 4)، وانظر : (ص52 سطر 6) وقد يَرْشق الخطاط الحركات رشقاً عشوائياً على الحروف، فيُشَكّل الألف في الإسلاميّة بالكسرة، ولا يضع لها همزة القطع، وقد تُجَمَّل (إلى) بالألف الصغيرة فوقها (المرجع السابق ص 21 سطر 3) ولا تَخطى كلمة الرحمن، اللّه ومتى، بها. بل إن (إلى) نفسَها لا تَحظى بها في مواطن كثيرة.

ولم تقع الكتب التي أعدها مجمع اللغة العربية الأردني في الإشكالات التعليميّة لازدواجيّة الخط، إذ اعتُمد في الكتب التي أعدها المجمع خطّ النسخ، وقد جاء واضحاً مناسباً لمستويات الصفوف الأولى.

لقد جنينا من ثمار عدم المنهجيّة في تدريس الخط ما جنينا، ولا أحسب أحداً لم يواجه مشكلة مع موظّفٍ أو موظفةٍ يكتب أسماء مراجعيه على نحو غامض، يُترك الأمر في حَلّه إلى الحدس والتخمين، بل إن كتابة كثير من الطلبة أسماءهم على أوراق الامتحان، فيها معاناة للقار ئ، يعرفها المعلمون. ويقيني أن جُل الناس يعيش حياته دون أن تهديه منهجيّة واضحة في قواعد الخط. فلا هو بالنسخ ولا هو بالرقعة، تختلط فيه أشكال الحروف، وتُزاد الأسنان أو تُنقص. إنها كتابة تشبه الفوضى، ولا يقال هنا: إن الخط موهبة، فماذا عسى أن نعمل إذا حرم منها من حُرم؟ فالحديث هنا عن وضوح الخط وقاعد ته، لا عن جماله وقبحه. وحتى جمال الخط، وهو موهبة، فإنه يُصقل ويزداد كما تُصقل المواهب الأخرى، وفي غياب الصقل القاعديّ، قد يأتي الخط جميلاً، على الموهبة، ولكنه قد يكون غير واضح. وخط الإنسان ممثله وسفيره والناطق بلسان حاله في غيابه، فهلاّ كان هذا الممثل أو السفير واضحاً مبيناً؟ إنها مسألة جديرة بالاهتمام.

الضبط بالشكل

في الكتب المقررة التي سبقت زمنيّاً ما وضعه مجمعنا، ضُبطت النصوص

بالشكل ضبطاً شاملاً تقريباً في الصفوف الأولى، وكذا الأمر في الكتب التي وضعها المجمع. بيد أن الضبط في المنهج السابق بخاصة، كان يفتقر إلى منهجية واضحة. بل لقد بدا أمره أحياناً نوعاً من الزخرف العَبَثيّ الضارّ، كأن تُضبط كلمة (القش) من جملة: وجَمَعتْ له القَشّ، بوضع فتحة على الشين، التي كُتبت بخط الرقعة (بدون أسنان) سوى الشدة والفتحة (كتاب القراءة للصف الثالث ص95 سطر 8).

ومن المعلوم أن الضبط بالشكل التامّ له مزاياه وعيوبه، فمن مزاياه أن الأمر لا يُترك للناشئة يضبطون كما يشاؤون عند القراءة أو الكتابة، ولكن هذه الميزة يقابلها أن الناشئ يبذل جُهداً ووقتاً في قراءة النص، حتى يُركزّ على كلّ حركة وحرف. ولذا كان ينبغي أن يُخَفّف عنه ما أمكن، فلا داعي مثلاً لضبط الأحرف المتبوعة بأصوات المدّ: الياء في نحو شديد، وحريق، وأمّي، وكبير، وجديد، والمدينة، والعريضة؛ ولا داعي لهذه الفتحة التي يُضبط بها ما قبل الألف في نحو : كهرباء، وتيّار، وثلاجة، والسماء، وواسعة، ولا لزوم لضبط ما قبل الواو في نحو: سوق، ويقفون، ويتحمّلون. بل إنّ الضبط هنا يُعَدّ خطأ لغوياً، لأن الواو والألف والياء في هذه الأمثلة– وكلها من المقرر السابق– هي في حدّ ذاتها حركات.

وحتى لو كانت هذه الحركات صواباً، فإن وضعها كان مزاجيّاً، فهي تارة توضع، وأخرى تحذف، في نحو: شهور (القراءة للصف الثالث ج 2 ص100 سطر 8) وأبوه (المرجع السابق ص 101) ومن تلك الألفاظ التي لم يوضع فيها لما قبل صوت المدّ حركة: ذو القعدة، والرجال، وديمة، وزيادة، والتلميذ.

أمّا مجمعنا فقد سار على الصواب في عدم إثقال الكتابة في المرحلة التأسيسيّة بمثل هذه الحركات، واستغنى عنها بوجود أصوات المدّ بعدها.

بَيْدَ أن هذا الخطأ ظهر تالياً في كتب المجمع، حيث أصبحت الكلمات المتلوّة بأصوات المدّ تُضبط بحركات لا معنى لها ، وهذا أمر عجيب لا أجد له تفسيراً، سوى أن القائمين على التأليف فِرَق متعددة، متفاوتة المستويات، لم تضبطها الرؤية الشمولية الموحدة.

وكتاب الصف الثالث، (الجزء الثاني، من كتاب لغتنا العربيّة) الذي وضعه المجمع تخفف من هذه الحركات التي تسبق أصوات المدّ، ولم نجد منها إلاّ هنات يسيره، تُحمل على السهو، أو الخطأ المطبعي، كما في عنوان الكتاب الذي ضبطت فيه نون (لغتنا) بالفتحة، وكما في يُوقَع إذ ضبطت الياء بالضمة (ص7سطر4) والطالبات (ص75 سطر 13) إذ شُدّدت فيها الطاء بفتح.

أمّا كتاب الصف السادس فقد كان الأمر فيه مختلاً اختلالاً يُذَكّر بما ورد في المقرر السابق. فقد بدأ هذا الكتاب مرحلة التخفف من الضبط بالشكل، وكان من المنتظر أن يسير على هدي خطة ثابتة في تخفيف الضبط، ولكننا لا نجد أثراً لأية خطة واضحة في التخفيف، ومن مظاهر ذلك:

أنّ النّص قد يكون مكتظاً مثقلاً بالحركات، وبخاصة أن الخط صغير إذا قورن بخطوط النصوص في الصفوف السابقة. وقد جاء اكتظاظ الحركات، أو عدم اكتظاظها فوق الحروف على نحو غير منتظم، فرب جزء من النصّ مُثقل، وآخر خفيف الحركات، وقد تُضْبَط كلمةٌ ضبطاً كاملاً، وتترك كلمة أخرى أَوْلى منها بالضبط، فعلم من نحو: عبدالله، ربما لا يحتاج إلى ضبط كامل، وكان الأولى أن يضبط علم آخر ليعرف: أهو سهل بن حَنيف، أم سهل بن حنَيْف، وقل مثل ذلك في هُريرة (المرجع السابق ص19).

وأحسب أن الكتاب لو كان يسير على خطة منظّمة في التخفف من الضبط بالشكل لكان ينبغي عليه مثلاً، في درس اسم المفعول، من الكتاب نفسه، وفي

ضبط جملة من نحو: " أُرْسِلَ فَهُوَ مُرْسَلٌ" أن يضبط: من أُرسلَ، الهمزة والسين واللام، فالهمزة تدل على المبني للمجهول وكسرة السين مع فتحة اللام تمنعه من أن يختلط بالمضارع المسند إلى ضمير المتكلّم، وكان يمكن أن يُتخفف من ضبط الضمير في (هو) وبالتالي يُترك أمر نطقه إلى التوسعة التي تبيحها اللغة، إذ قد يُنطق بضم الهاء (فَهُوَ) وهو جائز، أو بتسكينها، وهو جائز أيضاً، أو أن نَلْتزم بضبطه بأحد الشكلين تحقيقاً لعدم الرغبة في تشتيت الناشئة، بيد أن ما حدث فعلاً، هو أن الضبط المقدّم قد أحدث هذا التشتيت، فقد قُدّم الضمير في مواقع مختلفة من الكتب المدرسيّة مضبوطاً بالشكلين معاً. وأمّا كلمة "مُرْسَل" من :"أُرسِل فهو مُرْسَل" فكان يكفي، إن أردنا تخفيف الحركات، أن نضبط الميم بالضم، والسين بالفتح. وقياساً على هذه الجملة نفعل في عشرات غيرها من مثل: أُحْضِر فهو مُحْضَر، وأُجْبر فهو مُجْبَر، وانتخب فهو منتخب.. ولست أدري: ما الفلسفة في إثبات الحركة الإعرابيَّة في نحو: فهو مُرسَل، وهو مُجبر، وعَدم إثباتها في نحو: فهو محضر وهو مطبوع؟ أم تُرى أن الحركات قد تحّولت إلى نوع من الزُّخرف تُزَين به الحروف؟ وإلاّ، فكيف نفسّر هذا الاضطراب الحاصل في كلمات جاءت على وزن اسم المفعول، وقد ضُبط ما قبل الواو بالضم في مظلوم، ومعلوم، ومغمور ومطبوخ..؟ فالأولى، ونحن نسعى في هذا الكتاب إلى التخفف من الحركات، أن لا نضبط ما قبل الواو؛ إذ ضبطها بالضم خطأ، فواو اسم المفعول تكفي وتغني، وهي حركة طويلة أصلاً، وقد حَظيت برمز كتابيّ في العربيّة، بعكس الحركات القصيرة. فما معنى أن نضع حركة قصيرة وأخرى طويلة؟ إنّ ضبط ما قبل الواو أو الياء مُسَوّغ في نحو: مَوْلد أو تَيَبَّس، أو الواو في: وَلَد، أو الياء في: يَلِد، لأنها لا تعَدّ أصوات مَدّ، وإن كانت وَفق النظام الكتابي العربي، تُكتب ياء.أما الألف فلا ينبغي أن يُضبط ما قبلها البتة، إذ هي الشكل المناسب لما قبلها.

فما معنى أن تَرِد ألفاظ في صفحة واحدة من نحو: محفوظ ومعلوم ومغفور،

تارة بضمة فوق ما قبل الواو، وتارة بدونها؟ إنّها الزينة التي ما وقعت فيها الكتب التي أعدها المجمع للصفوف السابقة إلاّ نادراً، لأن منهجيته كانت يسيرة، إذ هي قائمة على الضبط الشامل، ولكن المجمع حين أراد أن يخرج من هذه المنهجيّة لم يكن عنده منهجيّة بديلة منظمة. فكان الأولى مثلاً ألاّ يُخَفف من ضبط الهمزة في كلمة من نحو (أَقْسِم) في جملة: (فواللّه إني لأَقْسِمُ بين الناس، إذ جاءني عِلْج من أهلها) (ص49 سطر 8) فقد أُهْمِلت الهمزة، وعندئذ يخطر بالبال أن تُقرأ: لأُقْسمُ، بضمّ، وبخاصة أن النص قد بدأ بلفظ القسم، والصواب أن تُقرأ: لأَقْسِم بالفتح.

إنّ الضبط بالشكل مسألة جادة وخطيرة تعليمياً، وهي ليست معضلة لا حَلّ لها. فأمّا الشكل التام فقد يكون ضرورياً ولازماً في نصوص لها سمة مميزة كالقرآن الكريم، ونصوص الدساتير والعهود والمواثيق والاتفاقيات، لصفة المرجعيّة فيها. أمّا الكتابة العادية في الصحيفة والمجّلة والرواية... وما شاكل ذلك فإن الضبط الشديد يكلّف وقتاً في القراءة والضبط والمراجعة.

وما من شك في أن ذلك لا يلزم إذا أخذنا بعين الاعتبار، أن الإنسان يعتمد على مخزون ذاكرته في القراءة إذ يَتجاوز تركيبَ الحروف في قراءة الكلمات إلى استحضار صورها جملة واحدة، فَهَبْ مثلاً أن العين وقعت على الرسم الكتابي الذي يجسد كلمات من مثل إبراهيم وإسماعيل ومحمد وخالد ويافا.. فإن المرء يقرؤها قراءة سليمة من غير حاجة إلى ضبطها بالشكل، بل هو قادر على قراءتها حتى لو لم تُنقط. والسبب في ذلك أنه يختزنها ثم يستحضرها جملة واحدة، وهو قادر أحياناً على استحضارها، وإنْ نقص بعض حروفها لسبب ما ، وقد يستحضر الجمل والتراكيب، كأن يستحضر البسملة كلَّها بقراءة الكلمة الأولى منها ، وعلى هذا فإن هذه الخاصيّة في الإنسان تُراعى وتقدّر عند الكتابة، كما تراعى خاصيّة أخرى، وهي أن الإنسان يقرأ النص من خلال سياقه وقرائنه، فجملة من نحو: سَجَن القاضي اللص لأنه مُذنب، لا نحتاج إلى ضبط (سَجَن) فيها، لأنها

تستعصي في هذا السياق أن تُقرأ: سُجِنَ أو سِجْن، أو سَجْن، ولذا كان الأولى ألا تُضبط، تخفيفاً، وعلى هذا فالأولى في باب الأسماء التي لها دوران وشيوع، كأحمد ومحمد وعليّ وصالح وإسماعيل وما شاكلها، ألاّ تُضبط ، وبذا كان الأولى أن يتخفف حتى في الصفوف التأسيسيّة من شكل الأعلام المتكررة في الدرس أو الدروس، من نحو باسم ورباب، لأن الطفل يكون قد اختزنها في ذهنه، فلا داعي لتكرار ضبطها، بعد المرة الأولى.

وممّا أثقل النصوص بالحركات والإشارات في كتب المقرر السابق أن همزة الوصل قد توضع "لتُزَيّن" بعض الحروف كما في: إشارة المرور، أو لا توضع كما في:"اسمح لنا بالمرور"(كتاب القراءة للصف الثالث ج 1 ص23 سطر 8، وانظر: ص29). وقد تُزاد الحركات فيوضع لألف همزة الوصل كسرة في :انتهت (المرجع السابق ج1 سطر2 وكلمة (اذكر) (المرجع السابق ج1 ص22 سطر11) وقد كان ذلك مزاجيّاً في وضعه أو حذفه، فلا يَعرف القار ئ: لماذا كان الوضع هنا وكان الحذف هناك؟

ولعّل من مظاهر الارتجال في الضبط في المقرر السابق أن الشدة المكسورة في نحو (بخطّ) يأتي التنوين فيها تحت الشدة (المرجع السابق ص 23 سطر 7) وهذا هو الأغلب ، بَيْد أنه قد يأتي تحت الحرف، هكذا: بخطٍّ (المرجع السابق ص24 سطر4) إذ الشدّة فوق الحرف والتنوين تحت الحرف، مع أن المقصود في هذا الموضع التركيز على كتابة الشدة والتنوين، بدليل أنّ كتابتهما جاءت باللون الأزرق.

ومن مظاهر الارتجال كذلك أن التاء الساكنة في نحو: "تحدّثتِ المديرة"، قد تحركت بالكسر إشارة إلى التقاء الساكنين، ولكنها تهمل في الصفحة نفسها في نحو: "فقدمت المديرة الهدايا" (المرجع السابق ص38– سطر4) وقد وُضع التنوين قبل الألف في نحو: فاسداً، ومُضِرّاً (المرجع السابق ص 64) أو عليه أو بعده.

وقد تخففت الكتب التي أعدها مجمعنا من هذه الأخطاء، بَيْدَ أن المقررَين معاً قد كان الأولى بهما أن يتخفّفا من الحركة الإعرابيّة عند الوقف، وذلك حتى يُؤْثِر الناشئ أن يقف عند الوقف، فلا يحركُ أواخر الكلمات. ومما يُستغرب في هذا المقام أن نجد أن الحركة الإعرابية في بعض النصوص قد تُهمل أو تذكر عند الفواصل، دون مُسوّغ يَحْكم الذكرَ أو الإهمال. (انظر : لغتنا العربيّة، الصف السادس ج2 ص11)، وعلى العموم فالضبط بالشكل – على أهميته– ما يزال متروكاً للتقديرات الشخصيّة، ويفتقر إلى قياس تقويميّ مضبوط، ولو كان منضبطاً بمنهجية واضحة، لكان خيرَ وسيلة لوصل غرض الكتابة السليمة بغرض النطق السليم، ولكانت الكتابة السليمة مَرجعاً مفيداً يأزُر مرجعيّة الأخذ، عن طريق المحاكاة المنطوقة والتكرار الملفوظ. وحتى تكون فلسفة الضبط بالشكل منهجيّة واضحة، وسياسة يُلتزم بها، كنا نقترح أن تُبحث بحثاً خاصاً مدروساً، وأن تتبناه المجامع اللغوية ووزارات التعليم وأجهزة الإعلام، لتُنشّأ عليه الأجيال، وتمارسه ممارسة تصبح على أيديهم وفي أقلامهم، عادة من العادات، يستشعر المرء خللاً ما، إن لم يوفّها حقها.

الإخراج

كانت أخطاء الإخراج التقني تزيد الأمور غموضاً وتضليلاً للناشئة في كتب المقرر السابق (انظر : مثلاً كتاب القراءة ج 2ص99) فالأمثلة الواردة في هذه الصفحة ترمي إلى تدريب الناشئة على كتابة حرفي الميم والنون، باللون الأزرق. وقد جاء الحرف المكتوب باللون الأزرق في غير موضعه من بقيّة أحرف الكلمة المكتوبة بالخط الأسود.

لقد كانت عناية المقّرر الحالي بالصور والألوان، وأنواع الحبر، أفضل حالاً منها في المقرر السابق ، إذ الصور هناك قد يكُون بعضها مُتعباً للنظر (انظر : كتاب القراءة للصف الثالث ج 1 ص42، 102،58،43)، وتنقصها العناية في

التصميم والطبع، فكانت الصفحة الملّونة تَتْرك أحياناً أثراً سيئاً على الصفحة التي تسبقها أو تلحقها (انظر: مثلاً المرجع السابق ص35،36) وهذا أمر ينعكس سلباً على كتابةٍ يَعتمد التمييز فيها بين بعض الحروف على النقطة أو النقطتين، فقد تبدو التاء ثاء (انظر: كتاب القراءة للصف الثالث ج1 ص13 سطر2 وانظر من الكتاب نفسه ص66 ،67، 78،79،123 وغيرها).

ومن أمثلة سوء الإخراج في كتب المقرر السابق أنّ الأسهم الزرقاء التي وُضعت لتبين أن ال التعريف لا تُنطق في نحو: الشجرة والرجل، ويقطفون الزيتون، فتأخر السهم عن هدفه فلم يتحقق الهدف المرجو. وهكذا كان سوء الإخراج سبباً في ارتكاب الخطأ. وقد تكرر هذا الأمر، دون أن يشفع فيه أعداد الطبعات المتكاثرة سنة بعد أخرى.

أمّا الكتب التي أعدها المجمع فقد كانت أجود إخراجاً وتصويراً وورقاً، ولا يكاد المرء يعثر إلاّ على النزر اليسير من الهفوات الإخراجيّة (انظر : مثلاً موضع النقاط الحمراء التي طُلب من التلميذ أن يضع مكانها همزة، في ص 12، ووازن ذلك بما ورد في ص 21 من كتاب لغتنا العربيّة للصف الرابع ج 2). على أن الفضل النسبيّ الذي حققه المقرر الحالي موازنة بالمقرر السابق، لا ينبغي أن يُتَوَقّف عنده، فالإخراج عِلْم متقدّم، في التصوير، والألوان، والتنويع، وكثير من عناصر التشويق، وينبغي أن نواكب هذا التقدّم، الذي لم نصل فيه إلاّ إلى قدر متواضع، موازنة بما وصل إليه غيرنا من الأمم.

علامات الترقيم

لم تخضع علامات الترقيم في العربيّة– بَعْدُ– لمنهجيّة منضبطة– كما هي الحال في لغات أخرى كالإنجليزية والألمانية ، وقد انعكس هذا على الكتاب التعليمي، فقد كان منتظراً مثلاً أن توضع علامة التعجب بعد جملة من نحو قول

غسّان، مندهشاً من شدة اهتمام خولة بفصل الصيف القادم، فيقول غسان: أراك تُرَحِّبين به كأنه ضيف قادم ! (كتاب القراءة للصف الثالث ج 2 ص122 سطر 3)، ولكن العلامة التي استُعملت هي النقطة ، وانظر مثلا آخر: مدى تباين العلامات مع جمل النداء العادي (المرجع السابق ص72) وانظر: كيف استُخدمت علامات الاستفهام في جملة من نحو: لماذا سكت المشركون (؟) (حيث) تحدّاهم عمر (؟) (المرجع السابق ص 127) وانظر : ص38، فقد كانت تُرتجل علامات الترقيم ارتجالاً مخّلاً، أو لا توضع حيث ينبغي لها أن توضع.

وقد بدا الارتجال مضحكاً في وضع علامات الترقيم، إذ كان الاجتهاد في وضعها في النص (الذي يقوم عليه الدرس) مخالفاً أحياناً لترقيم النص، حين تُعاد فقرات منه للتدرب (انظر : كتاب القراءة للصف الثالث ج 2 ص59 سطر 1-2 ووازن ذلك بما جاء عليه النص نفسه في ص 61 سطر 9، وانظر : كذلك ص64 الفقرة الأخيرة، ووازن ذلك بما ورد عليه النص ص 67، وانظر : كتاب القراءة للصف الثاني ص23 سطر3 ووازن ذلك بما ورد في الكتاب نفسه ص 25 السطر الأخير).

أمّا الكتب الحاليّة، التي أعدها المجمع، فهي أفضل من سابقتها نسبيّاً في مراعاة علامات الترقيم، بَيْدَ أنها كذلك ينقصها ما ينقص نظام الكتابة العربيّة، من وضوح رؤية متفق عليها، وتُمَثِّلِ منهجيّة ثابتة في وضع علامات الترقيم وعدم إهمالها.

ومن عجب أن المؤلفين والمعلمين يُعلّمون التلاميذ علامات الترقيم، على نحو، ثم يصممون أسئلة لا تُراعى فيها العلامات التي نصوّا عليها وعلموها، فإن قلّدهم التلاميذ في هذه المخالفات كانت إجاباتهم قاطعة في أن هذا الموضع لا يحتمل إلاّ هذه العلامة، فيخسر الطالب الدرجة حين يخسرها، من غير قناعة منه بأن خسارته كانت عن إنصاف.

إن ثمّة مواطن في درس الترقيم ثابتة المواقع، وأخرى تحتمل ما تحتمله اللغة من مشاعر، فقد أقرأ جملة قراءة تعجبيّة أو فيها قدر من التعجب، وقد تُقرأ الجملة نفسها قراءة إخباريّة، وعندئذٍ يكون مجال للاختلاف، والاجتهاد، وتفسير النص، وفي هذه الحدود ينبغي أن يُترك هامش من الحرية الواعية الهادفة في اختلاف علامات الترقيم ، والمقصود هنا بالدرجة الأولى تلك المواطن المتفق عليها، فهذه ينبغي– كما قلنا في الحديث عن علامات الضبط بالشكل– أن تُدرس فتتبناها المؤسسات الرسميّة لتتربى عليها الأجيال تربية واضحة من بداية رحلة التعليم.

الأخطاء المطبعيَّة

لم يَخل الكتاب المدرسيّ في مناهجنا من ظاهرة الخطأ المطبعيّ، فكتاب القراءة للصف الثاني ج1 الطبعة الثالثة عشرة، فيه هَفَوات في ضبط أربع كلمات في سطرين متتاليين، ضُبط فيهما التعبير الآتي:" وأكتبُها " الذي ورد مرتين بضم الهاء من الضمير، وكلمة دَفْتَري وردت مرتين، وقد فُتحت الفاء فيهما.

وكتاب القراءة للصف الثالث ج 2 المقرر المشترك، طُبع تسع طبعات، بَيْد أنه ينطوي في طبعته التاسعة على أخطاء، نلتمس العذر فيها بَعَدّها مطبعيّة، فكلمة " أُرَوّي" من بيت الأنشودة "قَسَمُ الجندي" ما كان ينبغي أن تظلّ الأجيال تردده بخطئه النحويّ، الذي لا يؤثر إصلاحه في وزن البيت:

قسماً سأضحي بدمائي لأروّيَ أرض الكرماء

فقد جاءت كلمة أروّي غير منضبطة الآخر بعلامة النصب، وهي الفتحة.

وانظر همزة القطع الساقطة من كلمة الإسراء في الأنشودة نفسها:

يا بلد الإسراء الصامد جاهدْ فالنصر لنا جاهد

فمن غير همزة القطع لا يستقيم الوزن إلاّ أن تشدّد اللام، وهي ضرورة لا داعي لها.

وانظر في الأنشودة نفسها كيف جاءت كسرة الميم في الحَرَم مختلِطَة بالراء، وهي تحت الميم، وقد كانت بعد الميم في "الظُّلَمِ"، وبدون حركة في (والكرم) من البيتين:

يا بلد الأقصى والحرمِ يا مهد النخوة والكرم

صبراً، فالنصر لنا، صبراً والفجرُ يُطلّ من الظُّلَمِ

ومن الأخطاء المطبعيّة أن ضُبطت كلمة (عَمّار) بالضمة بدل التنوين كما لو كانت ممنوعة من الصرف.

أمّا الكتب التي أعدها المجمع فهي أقل أخطاء، بيد أنها لم تخل تماماً منها.

ولا يُعتذر عن ذلك بأن يقال: إن هذه الطبعات المتعددة ليست إلاّ طبعاً آلياً. فأين ملاحظات المعلمين التي يطلبها المؤلفون في العادة، في نهاية مقدمات الكتب المقرّرة، ليزودوا بها الجهات المسؤولة، حتى تُراعى هذه الملاحظات في "طبعات قادمة"؟ أليس الكتاب المقرر كالبيت يحتاج إلى سهر عليه وترميم، كلَّ عام، وفي كلّ طبعة؟

الحروف والمقاطع

يكاد التركيز يكون منصباً على الحروف دون المقاطع في كتب المنهجين، السابق والحالي، وقد كان من المفيد ألاّ يُهْمَل نظام المقاطع في بعض المواطن من الكتب التأسيسيّة، وبخاصة في عمليات توضيح النطق حين يعجز الرسم الكتابي المعتاد عن توضيحها، كتوضيح العلاقة بين الكلمات المعرّفة ب ال وما

قبلها من ألفاظ عند دخول ال على الأحرف الشمسيّة والقمريّة في نحو: كانت المزرعة خارج البلدة، وشاهد التلاميذ الدجاج في مزرعة الدواجن (انظر : كتاب القراءة للصف الثالث ج2 ص51).

غير أنّ نظام المقاطع قد أُهمل تعليميّاً إهمالاً تامّاً في هذا الكتاب، ولعّل إهماله مظهر من مظاهر التعامل مع اللغة بوصفها أداة اتصال كتابي، وليست أداة اتصال نطقيّ.

وقد أُهمل نظام المقاطع كذلك فيما وقفتُ عليه من الكتب التي أعدها المجمع، وأذكر مثلاً بعض المواطن التي كان ينبغي أن يُفاد فيها من النظام المقطعي في الجزء الثاني من كتاب "لغتنا العربيّة" للصف الثالث، فقد طرح عملياً بعض المشكلات الكتابيّة المتعلقة بضبط الحروف، فالكلمة المعرّفة ب ال نحو: الريح، حين دخلت عليها لام الجرّ، كُتبت هكذا: لِلرّيح، أي بشدّة على الراء وكسرة تحت اللام الأولى، وطبيعي ألاّ تضبط اللام الثانية، لأنها ليست لها قيمة صوتية نطقيّة، إذ هي قد أُدمجت في الراء. ولذا فقد شُدّدت الراء، وأما كلمة: (اللِّص)، فقد جاءت اللام الأولى فيها غير مضبوطة واللام الثانية مشدّدة مكسورة، وأحسب أن هذا غير صحيح، إذ الصواب أن تكون اللام الأولى ساكنة، واللام الثانية مكسورة دون تشديد. (انظر : المرجع السابق ص 92 السطر الأخير، وص 28 سطر 3) وعلى هذا ينبغي أن يُعَلّم الناشئ أن ما يُنطق من قولنا: للريح، هو وفق النظام المقطعي المنطوق: لِرْ/ريح /وأن كلمة اللص مقطعياً مؤلفه من :الـ /لصّ.

ومن المسائل الإملائية الصوتية التي طرحها الكتاب إدخال همزة الاستفهام ولام الجّر على الكلمات المعّرفة ب ال، مبدوءة بأحرف قمرّية نحو أَللأولاد، حيث ضُبطت لام الجَر بالكسرة وضُبطت لام التعريف بالسكون، وأمّا مع الأحرف الشمسيّة فقد ضُبطت لام الجّر، وظلّت لام التعريف دون ضبط، لأنها تفتقر إلى القيمة النطقية في نحو أَللِطّلاب ص 140س13-14) وأحسب أن هذا المسألة

يمكن أن توضح في: أَلْلأولاد، هكذا:

أ / لِلْ / أَوْ / لاد

وقُلْ مِثْل ذلك في نحو: إلى الطلاب = إ/لَطْ/طُلْ/لاب

على الطلاب = عَ /لط/طلْ/لاب

إلى الأولاد = إ/ لِلْـ /أوْ /لاد

على الأولاد : ع /لَلْ /أو/لاد

فالنظام المقطعي يبيّن كيف أن صوت المدّ في أواخر نحو: على، وخلا، وإلى، وفي، وأخو وحمو...يُقصّر، بينما هو في النظام الكتابي يُكتب طويلاً. (انظر كتابي بحوث في الاستشراق واللغة، والبحث المعنون بـ: التفكير اللغوي بين النظام المقطعّي والشكل الكتابي) ويُبيّن النظام المقطعي أن بنية الكلمة المعرفة بلل المبدوءة بحرف شمسي يَحْدث فيها غيرُ ما يحدث في الكلمة المبدوءة بحرف قمري، وعلى هذا فإن عبارة(في الامتحان) تُكتب مقطعياً هكذا: فِ /لِمْ /تِ / حان.

لا تكاد تخلو جُلّ اللغات من مشكلات كتابية، إذ تُقَصّر الأنظمة الكتابيّة فيها عن الوفاء بحاجة النطق، فالكتابة نظام مستقر نسبيّاً، والنطق نظام متحّرك نسبيّاً، وهو نظام متأثر بعوامل التطور اللغويّ، وبأشكال الانفعال النفسيّ، والتفاعل الاجتماعيّ، وهي أمور لا يتسع المقام للإفاضة في الحديث عنها. وقد سعت أساليب التعليم المتطورة للإفادة من البحث الصوتيّ في تقريب الهوة بين النظام الكتابيّ المستقر، بوصفه رمزاً تاريخيّاً محافظاً، والنظام النطقيّ المتغيّر، فكانت علامات الترقيم مُعيناً على المَيْز بين نطق ونطق، وكذا علامات النبر، والتنغيم، ونظام المقاطع اللغويّة، التي توضح كيف تُنطق الكلمات والجمل، وقد أفادت

الإنجليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة من هذه الأمور في إعانة المتعلمين على النطق السليم، ولذا كان لزاماً أن تنظر مؤسساتنا اللغويّة في إمكانية الإفادة من ذلك، في " تجسير" الهُوّة بين النظام الكتابيّ، والنظام النطقيّ ، وقد أجزنا ذلك في علامات الترقيم التي اقتبسناها من الأمم الأخرى، واستعنّا في تعلّم تلك اللغات بأنظمتها المتطورة التي تصف النطق وتجسر الهُوّة بين ما يُكتب وما ينطق.

النصوص

يغلب على النصوص التي تسبق الصف السادس أن تكون سهلة، فيها أثر الصنعة، وهذا جَيّد، ومُسوّغ. غير أن بعضها لا يخلو من صعوبة، فنشيد "صباح الخير" لسليمان العيسى، ورد في كتاب القراءة للصف الثالث، الجزء الثاني ص 13 من المنهاج السابق، وفيه تعبيرات جميلة، إلاّ أنها فوق مستوى التلميذ في هذه السن، من نحو: وذاب السحر في شفَتي، نشيد رائع الكلمات، أصنع منه أجنحتي، وتَنْبُت من مقاطعه، وتكبر ألف زنبقة..

بَيْدَ أن النصوص تصبح، في كثير منها، على جانب من الصعوبة، ابتداء من الصف السادس فنص شوقي في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، ومطلعه:

وُلد الهدى فالكائنات ضياء وفم الزمان تبسّم وثناء

ذَكر فيه مؤلفو كتاب" لغتنا العربيّة للصف السادس، الجزء الثاني": أربع عشرة كلمة، احتاجت إلى توضيح المعنى، فَوضّحوها، مع أن النص المختار لم يتجاوز ثمانية أبيات، وأحسب أن ألفاظاً أخرى وردت في النص نفسه قد تغاضَوا عن توضيحها، وهي تحتاج إلى توضيح، من نحو: غُرّة، ورَوْنَق، والباغي. وثمّة صعوبات أخرى سيواجهها التلميذ، ليس في الكلمات، وإنما في تعبيرات تَدِق لُطفاً، فلا يستطيع من في سنّهم أن يفهمها، ومن ذلك: فم الزمان تبسّم، وتضوّعت مِسْكاً بكَ الغبراء، ومن نحو:

صلى عليك الله ما صحب الدّجى حادٍ، وحَنّتْ بالفلا وَجْناء

وكثيراً ما كانت النصوص التراثية التي اختيرت للناشئة فوق مستواهم، فكأنما نبع اختيار مؤلفيها لها من استشعارهم لجلال قَدْرها ورِفعة مضمونها، وقوة بيانها، انظر: مثلاً قصيدة الأسد لأبي الطيب المتنبي التي اختيرت للصف السابع (كتاب "القراءة العربية" ص231 المقرر السابق):

أمُعَفّرَ الليثِ الهِزَبْرِ بسَوْطه لِمَن ادّخرتَ الصارم المَصقولا
وَقَعتْ على الأردن منه بَليّة نُضِدَت بها هامُ الرجال تُلولا
وَرْدٌ إذا وَرَدَ البُحيرةَ شارباً وَرَد الفراتَ زئيرُه والنَّيلا...

وقد أورد كتاب الصف السابع من هذه القصيدة أحد عشر بيتاً، وفسّر من الكلمات الصعبّة سبع عشرة كلمة، وفي تقديري أن في الأبيات نحوَ خمس وعشرين كلمة تحتاج إلى تفسير، إضافة إلى المجازات والاستعارات والتشبيهات الكثيرة.

إن هذا الصعوبات البالغة في هذا العدد الواسع من المفردات الصعبة واللغة البلاغيّة الرفيعة، تجعل العمليّة التعليميّة عملية معقدة. فبدلاً من أن تأتي حصيلة الناشئ من النمو التعليمي طبيعيّة متدرجة يُراعى فيها سِنُّه وتجاربه ونموه العقلي، فإنه بهذا الطوفان من الكلمات الصعبة والبلاغة العالية، يُحِس بأنه لا يشرب أو يتشرب من سلسبيل هذه النصوص، وإنما يغرق في طوفانها، ويحس إزاءها بالخوف والجزع، وعدم القدرة على المحاكاة مضموناً أو شكلاً، نطقاً أو كتابة.

لا ريب في أن ما يُطلب من مؤلفي الكتب المدرسيّة أمر صعب، ومطلب عزيز، في اختيار النصوص، وفي التدرج بها من السهل إلى الصعب، وَفق خطة مدروسة ترتقي بهم في حصيلة المفردات، وفي الأساليب البلاغية والتراكيب النحويّة، والأبنية الصرفيّة، ولذا كنت أميل إلى الإكثار من محاولات التنافس في

تأليف الكتب المدرسيّة، على أن يتم ذلك على أساس من خدمة البنية التحتيّة، ممثلة في المُعجمات والقوائم الإحصائية التي تقف بنا من الألفاظ على أكثرها شيوعاً، وأهمها استعمالاً، وعلى الأسس التربويّة واللغويّة اللازمة في التأليف المدرسي، في مدى متطاول من التاريخ والجغرافيا، وبما يحقق الغرضين معاً: سلامة النطق وسلامة الكتابة.

وقد كان من دواعي سروري أن أجد أن الكتب الأربعة الأولى من المقرر الحالي "لغتنا العربيّة" رغم افتقارها إلى أساس علمي لاختيار مفرداتها أصلاً، قد كان كل كتاب منها على وعي بما تضمَّنه الكتاب الآخر من مفردات، وعلى هذا فإن حصيلة مفردات الطفل كانت ترتقي وفق خُطّة مدروسة واعية. وقد كانت دروس المراجعة، دروساً حقيقية في هضم ما أخذ، إذ هي لا تسعى إلى تقديم شيء جديد، وإنما تسعى إلى ترسيخ ما مّر، وأمّا الكتب الأخرى من المقرر السابق والحالي فتنقصها الخطة المدروسة في تنمية حصيلة الطفل من المفردات، كما أن دروس المراجعة فيها كانت مختلطة الأهداف بالدروس الجديدة، على نحو ينقصه الوعي والقصد. غير أن حصيلة المفردات في جميع الكتب المدرسيّة تقوم أساساً على الانتقاء التخميني الذي يحكمه اجتهاد المؤلفين وليس الفرز الإحصائي.

للغة العربية خصوصيّة يحافظ عليها أهل العربيّة من قديم الزمان، وهي خصوصيّة ترمي إلى ربط الأجيال على اختلافها زماناً ومكاناً بما كُتب بالفصحى من تراث حضاري، وبخاصة ما تبوّأ من هذا التراث مكانة أدبية رفيعة . غير أن هذا القصد ينبغي أن يكون مدروساً، إلى جانب أهداف أخرى، فاللغة ليست تراثاً فحسب، ولا أدباً فحسب، ولذا كان ينبغي أن نحسب نسبة معينة لعيون الأدب القديم، وأخرى لعيون الأدب الحديث، وثالثة للغّة في وضعها العادي، ممثلاً في كتب التاريخ والأخبار والصّحافة والرواية، والرياضة، والمختبرات العلميّة ، وعلى هذا كان ينبغي أن ننظر إلى اللغة بوصفها وسيلة تواصل لكل الأغراض، من

غير أن يستبدّ بنا النص الأدبي الرفيع، لنضفي عليه هالة من القداسة، التي قد يحس معها الإنسان أن اللغة إما أن تكون أدباً رفيع المستوى، وإلاّ فلا! ولا يخامرنا شك في أن تراثنا مليء بالسهل والصعب، من النصوص: القديمة والحديثة، وبالمتدرج: من الصعب إلى السهل، ومن السهل إلى الصعب، ومن هنا كانت المسؤولية لا تبرح عاتق التربويين في البحث، لكل مستوى، عما يناسبه، ويتدرج مع مستواه من النصوص.

وثمّة نوع آخر من القداسة يُضفى على بعض الموضوعات الأدبيّة، حين تُصور الشخصيات المقدمة، على أنها شخصيات ملائكيّة فُطرت على الانحياز للخير، وجُبلت عليه، فكأن هذه الشخصيات لم يتنازعها نازعاً الخير والشرّ، فَرَجّحت جانب الخير بعد مغالبة وقوة عزيمة ، ولا يخفى أن القارئ الناشئ يحتاج إلى أن يرى أنموذجاً في غيره، لأناس يشبهونه فيما جُبلوا عليه بفطرتهم في كل العصور والأماكن، من غرائز وأنانية ونوازع تتصارع فيها قيم الخير والشر، فينجح– إن نجح – بعد لأْيٍ ومقاومة وتجرّع لمرارة الألم. ولنا في نصوص القرآن الكريم عظةٌ وعبرة، إذ صَوَّرت الأنبياء في عَذابات آلامهم وابتلائهم في أبنائهم وإخوانهم وزوجاتهم وأهليهم وأوطانهم، بل في أنفسهم ، أمّا أن نجد أنفسنا أمام شخصيات " مقدّسة"، أو حلول "مثالية"، لا يعرفها الواقع إلاّ نادراً فهذا ما قد يُعطي نتائج عكسيّة، ولا يحقق الأنموذج الواقعيّ. ولأضرب مثلاً بشخصيّة حاتم الطائي بما داخلها على مرّ العصور من جوانب أسطوريّة، فإن هذه الشخصيّة– على النحو الذي يُرسم لها في الكتب المدرسيّة– لا تُعَدّ في مقاييس عصرنا إلاّ شخصية تُمَثّل السَّفه والطيش، ذ ذ والتركيز عليها على هذا النحو الذي تداخله مواصفات الكرم " الأسطوري" هو نوع من الهروب من عالم يبالغ في تحكيم العقل والمادة، إلى عالمٍ يبالغ في رسم "المثال".

النحو والصرف

ثمّة طرقٌ ثلاثٌ مشهورة اتُّبعت في تناول المادة النحويّة، وهي: الطريقة الاستقرائية: وهي طريقة ترمي إلى إدراك الصفات المؤتلفة أو المختلفة بين الظواهر اللغويّة، تمهيداً لاستنباط القاعدة، كأن يُلاحظ أنّ الصفات تتأخر عن موصوفاتها، وأنها تَتْبَع موصوفاتها في الإعراب. وكأن يُلاحظ وضع المبتدأ والخبر، قبل دخول الفعل الناسخ، وبعد دخوله عليهما.

وأمّا الطريقة الكليّة أو طريقة النص، فهي ترمي إلى أن تُتَناول اللغة من خلال نصّ شامل يتوفر على مناقشة موضوع واحد، يُقرأ ويُستوعب ويُناقش فيه التلاميذ، وليس من خلال جمل لا تربط بينها وحدة معنويّة بالضرورة، ويأتي على هامش هذا النص الذي يُحتفى فيه بجانب المعنى، مناقشاتٌ استقرائية بالإشارة إلى الجمل التي يمكن أن تُسْتَقْرى على نحو ما مَرّ في الطريقة السابقة، ثمّ يَتْبع ذلك استنباط القواعد والأحكام اللغويّة العامة، ثم يأتي التطبيق بعدئذٍ. ولا يقتصر الهدف على موضوع لغويّ واحد، وإنما يكون عامّاً، يتناول اللغة تناولاً عاماً كالمفردات، والتذوق والفهم، والخط، والإملاء، والتعبير، والنحو والصرف.

وأما الطريقة الثالثة فهي الطريقة الاستنباطيّة، أو القياسيّة، وقِوامها عرضُ القواعد وشرحها، ثم تطبيقها على بعض الأمثلة، فالقاعدة هي المرجع والمنطلق، وليس النص ، وقد يبلغ الأمر من شدة الاحتفاء بها أن يُستهدف حفظها لتكون أساساً يُستذكر عند الخطأ.

ولعلّ عيب الطريقة الاستقرائية يكمن في اصطناع الجمل المؤدية إلى القاعدة، دون وحدة موضوعيّة تربطها ، وأما الطريقة الثانية (الكليّة) فهي تُوَفّر وحدة الموضوع، لكنّ الوقت قد يضيع معها في تأمّل النص وشرحه، فلا يبقى وقت كافٍ للوفاء بالأغراض المتعددة التي تطمح هذه الطريقة في تحقيقها، وأمّا الطريقة الثالثة: الاستنباطيّة أو القياسيّة فعيبها أن القاعدة قد تتحوّل فيها إلى غاية تُستظهر، فيَخْدع استظهارها، إذ قد يكون مستظِهِرها غير قادر على التطبيق، لأنه

في واقع الحال، لم ينل من التطبيقات ما فيه الكفاية.

لقد أَلِفنا الطريقة الاستنباطيّة القياسيّة في كتب التراث النحويّ السابقة، إذ جرت العادة أن يَبدأ النحويّ الباب بتكثيف قواعده الأساسيّة، ثم يبدأ بالتفصيلات والجزئيات، والاستثناءات، ويوضح ذلك بشواهد، أو بأمثلة مفصلة على قدّ القاعدة تفصيلاً.

ولا شك في أن النحو قد مَرّ بمرحلة الاستقراء قبل ذلك، وهي مرحلة فيها ملامح وصفيّة، إذ كانت اللغة تُسمع من الناطقين بها، ثمّ تَخْضع شواهدها للملاحظة والاستقراء، للوقوف على ما اختلف وما ائتلف، ولاستنباط القواعد التي تحكم الظواهر اللغويّة.

أمّا الكتب المدرسيّة فيغلب عليها البُعْد عن الطريقة القياسيّة التي تنطلق من القاعدة، وقد سار بعض الكتب المدرسيّة على الطريقة الكليّة، أو طريقة النصّ، وبخاصة في الكتب التأسيسيّة التي حملت اسم اللغة العربيّة من المقرر السابق، فقد جاء في مقدمة كتاب "اللغة العربيّة" للصف الثامن ما نصّه:" إن تعليم اللغة العربيّة ينبغي أن يتم في وحدة مترابطة بين فروعها". وعلى هذا "فلم تخل وحدة من تطبيقات لغويّة منتزعةٍ من مادة الوحدة" التي تكون قد اشتملت على أهداف متعددة كالقراءة والتذوق واللغة والمعجم والإملاء، وجاء في مقدمة كتاب اللغة العربيّة للصف السادس:" وهذا الكتاب يشتمل على جميع فروع اللغة العربيّة المقررة: من قراءة وكتابة (خط وإملاء) ومحفوظات وقواعدَ وتعبير" ولكن الكتاب يسير على الطريقة الاستقرائية في استعراض بعض الجمل داخل الوحدة، واستخلاص القاعدة منها، وقد يُعقَب ذلك بتمرين قصير للتطبيق، كما في تطابق الصفة والموصوف (المرجع السابق ص162) وربما لا يتسع المجال للتطبيق بعد استنتاج القاعدة (انظر : المرجع السابق ص 173) وعلى العموم، فإن التطبيقات قليلة، لا تكفي وفق هذه الطريقة ، وربما لا يَشفع لهذه الطريقة أن يُترك أمر

الاستكثار من التمرينات للمعلم، والمعلم – كما نعلم– يحتاج إلى من يُعدُّ له، ولو أعد بعضهم، فإننا لا ندري كيف يكون إعداده، وأحسب أن جلّهم لن يعبأ بهذا الأمر.

ولذا كنت استحسن في المقرر المعمول به الآن أنه لم يَكتف بكتاب واحد في "قواعد اللغة العربيّة" إذ أردف كتاب القواعد بكتاب آخر يحمل اسم "التطبيقات اللغويّة". وقد جاء في التطبيقات اللغويّة للصف الثامن ما نصه:

"نَصَّ منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي لأول مرّة، على تخصيص حصة "للتطبيقات اللغويّة"، هدفها أن تكون فرصةً لتدريب الطلبة تدريباً عملياً على ما يدرسونه في حصص القواعد والمطالعة والنصوص والتعبير في الصف نفسه، وتمكينهم من استنتاج القواعد الأساسيّة لفروع اللغة المختلفة".

والكتب المدرسيّة تجمع في " طريقة ائتلافية" بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية. بَيْد أن هذه الكتب تتفاوت سلاسة وتشويقاً، وتدرجاً بالتلميذ نحو استخلاص القواعد والتطبيق عليها، فلو عقدنا موازنة بين كتابي الصف الثاني الثانوي السابق والحالي، لوجدنا أن الكتاب السابق يفْضُل الكتاب الحالي على نحو ظاهر ، ولو عقدنا موازنة بين كتاب قواعد العربيّة للصف السابع القديم، وكتابِ قواعد العربيّة للصف الثامن الحالي لوجدنا أن كتاب القواعد القديم يحتوي ضعف الأبواب النحويّة التي نجدها في الكتاب الحديث، مع أن القديم مخصص للصف السابع، والكتابُ الحالي مخصص للصف الثامن ؛ فالكتاب السابق مكتظ مُزدحم ثقيل الهضم، وتكاد تمرينات الكتاب الحالي تكون ضعف التمرينات الواردة في الكتاب السابق، علاوة على أن الكتاب الحديث قد خَصص فوق ذلك كله كتاباً " للتطبيقات اللغويّة" كما أشرنا. وثمة مَلْحظ يشار إليه، وهو أن التمرينات في الكتاب الحالي متنوعة، وهي أكثر تشويقاً منها في الكتاب القديم، كما أن صوغ القواعد كان في الكتاب الحالي على نحو ألطف مما كانت عليه في الكتاب

السابق، فالقاعدة تأتي في الكتاب الحالي مقرونة بمثال دال، أما في الكتاب القديم فتأتي القاعدة على الأغلب صياغة صماء، دون مثال، وكأنما هي مُعَدّة للحفظِ والاستظهار، وكان المنتظر بدلاً من ذلك أن يعتن ي بتنويع التطبيقات، وبخاصة في مجال التدرب على الكلام الشفوي الذي يتعثر فيه طلبتنا ومعلمونا على حد سواء.

وعلى أي حال فإن الكتابين: القديم والحديث، قد تزيّدا في ذكر أمورٍ لا لزوم لها في المراحل التأسيسيّة، فلا أحسب أن مستوى الصف الثامن بحاجة إلى أن تُحشد له مع أسماء الإشارة المشهورة، أسماءُ إشارة من نحو: ذانك وذينك، وتانك وتينك (قواعد اللغة العربيّة للصف الثامن، الكتاب الحالي ص 39) ولا هو في حاجة إلى معرفة اللفيف المقرون واللفيف المفروق (المرجع السابق ص 65) ولا في أن يَعرف نون التوكيد الخفيفة في هذا المستوى ، وفي الكتاب القديم للصف السابع تفصيلات أكثر عدداً وأقل وظيفة عمليّة. وقد استشعر مؤلفو الكتاب الجديد ثقلها على المبتدئين، فتخففوا منها ، بل لقد اشتمل الكتاب السابق– للصف السابع– في موضوع الإعراب بالحركات المقدرة على الاسم المقصور في نحو: تكَوّن الندى على الأزهار (ص 47)، والاسمِ المنقوص في نحو: الرجل القاسي مكروه (المرجع نفسه ص 50) وهكذا نلمس أثر الارتجال في اختيار القواعد وأبوابها بين مقررين متقاربين زمنيّاً، في بلد واحد، وكان ينبغي لو أنّ الأمر مدروس دراسة عميقة، ألاّ يكون البون شاسعاً في تحديد مقدار مناسب من القواعد بين المقررين، وألاّ يأتي المقرر اللاحق في صورة يشبه بها أن يكون نَسفاً عميقاً للسابق.

ولو نظرنا مثلاً في أبنية الأفعال التي اختيرت للصف العاشر، لوجدنا أنها عشرة أبنية، وقد أورد المؤلفون لكل بناء بعض معانيه، وجاء إيراد القواعد على أساس شكلي محض: المزيد بحرف فالمزيد بحرفين ثم بثلاثة، لكننا لا ندري أيها

الأهم في واقع الاستعمال. وقُل مثل ذلك في أبنية المصادر، ولو كان الشيوع هو الأساس في الاختيار فهل سيجد التلاميذ أنفسهم في حاجة إلى معرفة ما أُكرهوا على تناوله من صيغ المبالغة النادرة من وزن فُعّال التي قدّم لها المؤلفون أمثلة من نحو: مُلاّح، وُطوّال، وعُجّاب (انظر : كتاب قواعد اللغة العربيّة للصف العاشر، المقرر الحالي ص90) فهذه أبنية أحسب أن المنهج الإحصائي سيلفظها، كما أن كثيراً سواها قد يُلفظ، أو يوقَع موقعه الصحيحَ في سُلّم أولويّات الورود، وهذا ينسحب على باب الممنوع من الصرف والصفة المشبهة وغير ذلك من أبواب الصرف.

وقُل مِثْل ذلك في بعض أبواب النحو، فإني أشك في أن الحاجة العمليّة تقتضي أن يُحشد هذا العدد الكبير من نوّاب المفعول المطلق، إذ بلغت ثمانية في كتاب قواعد اللغة العربيّة للصف العاشر (المقرر الحالي ص152).

ألسنا في حاجة إلى إحكام الاختيار في تدريس كتابٍ، وقتُ تدريسه محدود مضغوط، ولم يغب ثقل الوقت عن واضعي الكتاب، إذ جاء في مقدمته:" وقد يتساءل الزملاء المعلمون والمعلمات تساؤلاً مباشراً: كيف يمكننا أن نُعَلّم هذا الكتاب في ثمانٍ وعشرين حصّة؟ " ولم تخرج إجابتهم عن هذا السؤال عن الاعتراف بضيق الوقت عن هذا الحشد من الأبواب المستفيضة في النحو والصرف.

إن الأبواب الصرفيّة والنحويّة التي تناولها هذا المقرّر كثيرة بحق، في هذا الزمن الضيق، وهي: الميزان الصرفي، والأفعال: أبنيتها وأشهر معانيها، والمصدر الصريح والمؤول، والمشتقات: اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، واسم المفعول، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان، واسم الآلة، والممنوع من الصرف والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه، والحالُ، والتمييز، والعدد، وأسلوب النداء، وأسلوب الاستثناء، علاوة على مراجعةٍ لأبواب

الصف التاسع ومراجعةٍ لأبواب الصفّ الثامن، على أن تمرينات المراجعة هذه لم تكن متقنة في ترسيخ المادة التي أخذت.

ومع أن بعض مؤلفي الكتب المقررة يرغب في أن تُراعى بعض نتائج الدرس اللغويّ الحديث، غير أن هذا الهدف يُغفل في مواطن، أذكر منها على سبيل التمثيل: كيف أن النحويّ الحديث قد يظّل وفيّاً للماضي، إيجاباً وسلباً، فالمضارع معتل الآخر يُذكر على أنه مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة من آخره، في نحو: لم يأتِ (انظر: قواعد اللغة العربيّة، الصف الثامن المقرر الحالي ص153). وهذا الرأي القديم يعبّر عن مدى تأثر التقعيد اللغويّ بالشكل الكتابي، فالياء في يأتي، وأصلها يأتيُ، قياساً على المضارع الصحيح المرفوع– قد أصبحت صوت مَدّ يأتي تخلّصاً من البنية المقطعية ليأتيُ ya,tiyu، و"يأتي" أصبحت بعد الجزم: يأتِ، أي قُصرت الياء صوتياً، ولم تحذف إلاّ كتابة، وعلى هذا كان الأولى أن يقال للتلميذ: علامة جزمه حذفُ حرف العلة كتابة، وتقصيره نطقاً ، وقس على ذلك في نحو: لا تنه، إذ قُصّرت الألف نطقاً وحُذفت كتابة، وكذلك لِتَدْعُ، إذْ قُصّرت الواو صوتاً وحذفت كتابة.

ولعلّ ما نلحظه في الكتب المدرسيّة والكتب التراثية القديمة، وفي ضبط التلاميذ للنصوص التي يكتبونها، من وضع فتحة على الباء في كتبا، وعلى التاء في كتبتا، يعود إلى أننا نَذْكر لهم القاعدة التي تقول: يُبني الفعل الماضي على الفتح إذا اتصلت به تاء التأنيث أو ألف الاثنين، مع أن الواقع الصوتي المنطوق يشير إلى أن ألف الاثنين هذه، هي في ذاتها فتحة طويلة، تُغني عن أن يُثقّل ما قبلها بفتحة، وقِس على ذلك الماضي إذا اتّصلت به واو الجماعة، في نحو: كتبوا، على توهم ضمة استثنائية تسبق الواو، أي على الباء في كتبوا، كما لو كانت كتبوا = ك+ فتحة +ت+ فتحة + ب+ ضمة +و، وكما لو كانت كتبا = ك+ فتحة+ ت + فتحة +ب+ فتحة +ا

ومن الطريف أن يُقَدم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثامن، المقرر الحالي ص117 الفعل (أدَّوا) مِثالاً على بناء الماضي على الضم، مع أن الدال تبدو هنا مفتوحة لملابسة خاصة، ذات علاقة بتقصير المقطع الطويل المغلق في أدَّوا، وأصلها على القياس: أدْ/ داو.

من تطلعات المرحلة القادمة

وبعد، فأود– إضافة إلى ما ذُكِر، وليس تلخيصاً له–أن أُنهي هذه الدراسة بالملاحظات والنظرات الآتية، عسى أن تكون نافعة في صياغة المقررات التعليمية القادمة:

أوّلاً:

العربيّة لغة واسعة في بُعديها الزماني والمكاني، وقد تراكم في حاضرها: القديمُ والحديث، ولذا فقد بات لزاماً أن نحدد ما نريد من تعلّمها، في الصرف والنحو والأساليب. وهذا ما تسعى إليه لغات حيّة لا يمتد عمق الثقافة اللغويّة فيها، إلى ما يمتد إليه عُمق الثقافة اللغويّة العربيّة ، ومع ذلك فقد سعوا إلى تحديد ما يريدون في ضوء هدف واضح يرمي إلى إيجاز الطريق على المتعلّم في الوصول إلى الهدف من اللغة، وهو تحقيق التواصل بأقلِ ما يمكن تَعلمه من قواعد النحو والصرف والصوت والأساليب والمفردات، دون حاجة إلى استعمالات مهجورة، لا يبعث فيها الحياة أن يُتَكلّف لها موضوع حيّ، ويحضرني هنا ما تكلفه مؤلفو كتاب (النحو والصرف للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي، المقرر الحالي ص50،55) لِيَبثّ الحياة في كلمتي كَرَب واخلولق، حرصاً منهم على مبدأ الوفاء بحشد ما ورد في الكتب التراثية من أفعال دالة على الشروع، فكان مثال كَرَب عندهم هو: كَرَبَ فريقُ كرة القدم الوطنيُّ يُتمُّ استعداده للمشاركة في البطولة الدوليّة. ومثال اخلولق هو: اخلولق الأمن الغذائي أن يشمل المجتمعات الفقيرة.

ثانياً:

نحتاج إلى وعيٍ تتَمثّل فيه أهداف واضحة عمليّة، من وراء تعليم اللغة، فالواقع الحالي يَنُمّ عن أننا نركز على هدف الكتابة أكثرَ من تركيزنا على القراءة والتكلّم، ومن أمثلة ذلك أن نضبط أواخر الكلمات عند انتهاء الجُمل، ونقول بعدئذٍ للطفل: لا تحرك عند الوقف ، وكثيراً ما تحوّلت حصة التعبير إلى ممارسة كتابية صامتة، دون أن تكون فرصة للتحدث، وكثيراً ما كانت حصة القراءة الجهريّة قاعة محكمة يتجبّر فيها المدّرس بألوان من السلوك الانفعالي القاسي ، وعلى العموم، فإن الهدف المنطوق من اللغة يظل هدفاً تنقصه المهارات الجادة في مجال القراءة الجهريّة، والتعبير الجهري، والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار، والخطابة، والمحاضرة، وهذا ما تعكسه مواقف الطلبة حتى في المراحل الجامعيّة، إذ هم يجرؤون على التعبير الكتابي أكثر من جرأتهم على التعبير بالفصحى، التي يفرّون منها إلى التعبير باللهجات المحليّة.

ثالثاً:

من مقتضيات التفكير العملي لغوياً، ألاّ يتحكم التفسير الشكلي للغة في مضمونها، كما لو كانت قواعدُ المضمون تتطابق دائماً مع قواعد الشكل في اللغة، أي لغة، وبالتالي يُبني على ذلك، خطأ، توهمُ أن التفسير الشكلي ينبغي أن يكون خاضعاً للمنطق ذاته الذي يخضع له تفسير المضمون؛ فالمضمون أقرب إلى درس المنطق الذي لا يختلف فيه الناس، على اختلاف لغاتهم، وأماّ من حيث الشكل فلكل لغة منطقها الخاص الذي ينبع من خصوصية نسيجها اللغوي الذي يميزها عن غيرها، وأحسب أن هذا المبدأ لم يراع في بعض جوانب التأليف اللغوي

الذي بُنيت عليه الكتب المدرسيّة، فلو كنّا نراعي ذلك لما أدت بنا الرغبة الملّحة في تفسير نصب الحال (الهدف الشكلي) إلى أن نجعل من السؤال بـ "كيف" ميزاناً نبني عليه كلّ مفهوم الحال " مضموناً" كما لو كان النصب مشروطاً بمضمون " كيف".

انظر مثلاً تحكمّ " كيف" في درس الحال، في كتاب قواعد اللغة العربيّة، المقرر الحالي (ص173 وما بعدها) مع أن قواعد الحال شكليّاً لا ينبغي أن تحول دون عدّ جمل من نحو: (جلس الرجال يستريحون، أو وقفت أنتظر زيداً، أو قابلت المسؤول أعرض عليه مشكلتي) جملاً لا تجيب عن " كيف" بالدرجة الأولى، وإنما تجيب عن " لماذا" ، ولكنه الخلط بين مقتضيات التفسير الشكلي والمضمون.

رابعاً:

لا تستطيع اللغة أن تتوسع في أشكالها وقوالبها بما يجاري تَوَسّع مضامينها، ولذا فقد ألِفنا في تاريخ كثير من اللغات أن تميل اللغة إلى تحميل الشكل الواحد مجموعة من المضامين، وأن تختصر كثيراً من الأشكال التي تسقط على درب التطوّر الذي تمرّ به اللغة في رحلة ارتقائها. وهذا ما حدث في أبنية الأفعال العربيّة، وفي ألوان من الجموع، والمصادر، وبعض أبنية المشتقات، وقد جرى ما يشبه ذلك في لغات أخرى أيضاً. فالألمانية الدارجة اختصرت صيغ الأزمنة القديمة فيها، لتُحَمّل وظيفتها عدداً قليلاً تبقّى في واقع الاستعمال اليومي.

وأما العربيّة فمما زاد في قواعدها أن تقعيدها ابتداء كان يقوم على أساس من التوسع في اختيار المستويات اللغويّة من شعرية ونثرية. وللشعر خصوصياته التي كان ينبغي أن تُفْصَلَ عن المستويات العادية، التي تجمع بينه وبين النثر، فصلاً أوسع مما نصت عليه كتب الضرائر الشعرية. ولكن عدم الفصل هذا، جعل قواعد اللغة تُثْقَل بكثرة القواعد من جهة، وتتميّع من جهة أخرى بما لا يُعرف: أهو

من خصوصيات الشعر أم مما تجيزه اللغة في أوضاع الاستعمال العادي. كما أن المعياريّة العربيّة قامت على تأليف القواعد مما تَنَوعت فيه اللهجات، فتداخلت العموميات التي تجمعها، بالخصوصيات التي يوقف إزاءها بحيرة: أهي من العموميات التي ينبغي أن يُحرص عليها، أم من الخصوصيات التي يمكن الاستغناء عنها؟ وقد ترتب على هذا –وفي ظل غياب منهج واضح في الفرز الإحصائي الذي يعطي الأشياء قيمة تتناسب وشيوعها– أن جاءت كتبنا المدرسيّة حافلة بما يلزم وبما لا يلزم، وفي هذا ما يفسر وجود هذا "الكم" الهائل من القواعد وأوجه التعدد التي تَثْقُل على الناشئة، وبخاصة حين يُفرض عليهم معرفة أبنية أو قواعد نحويةٍ لا يستطيعون توظيفها ، وقد ترتب على هذا أن تُحشد لهم القواعد حشداً عشوائياً، يَسْتهدف الوفاء باستحضارها من الكتب التراثية إلى الكتب المدرسيّة استحضاراً جعل الكتب المدرسيّة، تُقدَّم للناشئة مادة مكتظة بالقواعد، وبخاصة في المراحل المتأخرة من الرحلة المدرسية، بحجة أن مدارك التلاميذ في الصفوف الأخيرة قد اتّسعت بما يؤهلهم لاستيعاب هذا الحشد من القواعد، وبحجة أن الرحلة المدرسيّة قد آذنت بالانتهاء، فلا بُد من إيداع ما تبقى منها، ما تبقى من قواعد اللغة.

ولطالما أحس المدرسون بضيق الوقت المخصص للوفاء بحق تعليم العربيّة في مدارسنا، وهذا أمر خطير بحق، فكأننا بضيق الوقت نتعمد أن نحشر الأشياء في عنق الزجاجة، أو كأننا بتضييق الطريق وتكثيف السير فيها لا نريد لحوادث المرور أن تكثر.

ولو أن مستعرضاً مَحّصَ هذه القواعد لوجد إلى جانب سمة الاكتظاظ فيها، سمةً أخرى، وهي سمة النقص، فالكتب المدرسيّة التي تعج بأبواب النحو والصرف وبتفصيلات هذه الأبواب التي خُدمت خدمة تراثية، ما تزال فقيرة في مجال الدرس الصوتي، حتى كاد نظام المقطع يكون مغيباً منها. وقل مثل ذلك، في تأثير بعض الأصوات على بعض، في نطق الكلمة والجملة، وفي وضع الكلمة حين تنطق

منفردة، ووضعها في بيئتها من الجملة والنص.

وقد تزداد الحاجة إلى مثل هذا في مستويات الأطفال الصغار في المراحل الدراسيّة الأولى، حين تكون أعضاء النطق لديهم في حاجة إلى الارتقاء والنضج. بل إن بعضهم يظل يعاني لغوياً ونفسياً واجتماعياً، إلى مراحل متقدمة من العمر، من بعض المشكلات النطقية التي يُنتظر من الكتاب المقرر أن يساعدهم فيها، كأن تُحَل مشكلة تداخل الأصوات عندهم، أو تأثير بعضها في بعض، فيأتي الكلام واضحاً بدلاً من أن يظل مغمغما مُلْتقّاً غامضاً.

ولأضرب مثلاً آخر من النحو، فعلى الرغم من وجود تفصيلات لكل من جملة الشرط وجملة الصلة، وجملة الحال وغيرها، إلاّ أننا لا نجد درساً واحداً تجمعت فيه التراكيب الدالة على أنواع الزمن في العربيّة. ويعود السبب في عدم إنصاف التعبير الزمنيّ في العربيّة إلى ذلك الوفاء الأعمى للمعياريّة التي لا يُراد لها أن تخرج عن مقولات من نحو: "وُلد النحو بأسنان.. ومن أراد أن يضع كتاباً في النحو بعد سيبويه فليستح".

وأحسب أن علم البلاغة قد أصابه الأذى أكثر مما أصاب أيّ علم من علوم اللغة، فإذا كان الصرف والنحو من ثوابت اللغة، وكان الثبوت على المعايير القديمة لا يؤذيهما كثيراً، فإن الثبوت على قواعد البلاغة القديمة قد أوجعها وأوهنها وعَقّدَها، لأن البلاغة– رغم بعض ثوابتها النسبيّة– تظل من المتغيرات التي تتغير بتغير الذوق العام.

خامساً:

ثمة تحسس بالغ نُبديه إزاء العاميات، وهو تحسّس مفرط ينبع من نظرة استعلائية، تحَكم أحياناً بأن الاستعمال خطأ، لأنه مستساغ متداول في العاميّة، فكأنما يراد بذلك أن تُعزل اللغة عن الوسط الاجتماعي الذي تُمارس فيه ممارسة لا تحتاج معها إلى أي قدر من التعليم، وعلى هذا قد يُخَطّأ من يقول: دُوَليّ وقُرَوِيّ، ومِهَنيّ.. وهكذا، أي بأن تكون النسبة للجمع، وذلك لأن القاعدة البصريّة العتيدة تقتضي بأن تكون النسبة للمفرد، مع أن في القاعدة الكوفية التي تجيز النسبة إلى

الجمع، والعامّة حين تقول مثلاً: مجلس الأمن الدُّوَليّ، لا تعني دولة بعينها، وإنما تعني النسبة إلى مجموعة الدول، وكذلك النسبة إلى المِهَن فيقولون: مركز التدريب المهِني، أي الذي يُتَدرَب فيه على مجموعة من المهن، والمجلس القُرَوي الذي تنتسب إليه مجموعة من القرى، فلماذا لا يُتخذ من ذلك توسعة على اللغة؟ فيكون الدُّوْليّ دالاً على النسبة إلى دولة بعينها، والدُّوَلي حين تكون النسبة إلى مجموعة من الدول.

إن التواصل بين الفصحى والعاميّة أمر مطلوب ومرغوب فيه، ولا ينبغي أن يُعادى، ولا نملك أن نفرّ منه، وهو ما حدث على مَرّ العصور، وغاية ما يُطمح فيه أن نراقب التدرّج في رأب الهُوّة كلما اتسعت بينهما، ليكون ذلك لصالح الفصحى، ورُجحان كفّتها. وعلى هذا كنتُ استحسن من بعض الكتب المدرسيّة أن تأتي بأمثلة على التصغير من واقع ما يجري على ألسنة العامة، ما دام يَتّفق ونواميس الفصحى نحو: صويلح وسويلم وعبيد وسهيل (مذكرة في قواعد اللغة العربيّة للصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري، المقرر السابق ص 109) أماّ أن يُؤتى بألفاظ من نحو لا يُعهد تصغيره، فيقال: كيف تطبق عليه قاعدة التصغير، فهذا يجعل اللغة صعبة، ومراسَها عنيداً، ويحيل قواعدها إلى رياضة ذهنيّة عسرة، ولا يخدم الفصحى. فقاعدة التصغير مثلاً ينبغي أن تنطلق من الواقع العملي، لا المتخيل، الذي كان يتسلى به الترف النحوي، حين كان يقال: كيف تصغر أو تنسب إلى رجل سُمّي: كيف، أو سمي: في ، أو: على...أو كيف تصغر: سفرجل، أو إبراهيم. (لمزيد من التفصيل عن التواصل بين العاميّة والفصحى – فيما أرى – انظر كتابي: المستشرقون والمناهج اللغوية ص 114، الطبعة الثانية).

سادساً:

نحتاج في تقديم المادة اللغويّة إلى منهجية واضحة تستسيغها الناشئة، فلا يكفي أن يقال: نبدأ بالأسهل ثم نتدرج من ذلك إلى الأصعب، فهذا لا يُغني عن طرح بنائيّ للأبواب، كأن يَعْرف الناشئ شيئاً من الصرف، كالمجرد والمزيد، قبل أن يبدأ باستخدام المعجم،، وإلاّ فسوف يُضطر إلى ما اضطر إليه مؤلفو كتاب

اللغة العربيّة للصف السادس، المقرر القديم، إذ رَتَّبوا معجم المفردات الصعبة في آخر الكتاب، وفق الحرف الأول فالثاني.. للكلمة، دون النظر إلى حروفها الأصلية أو أساسها الاشتقاقيّ.

وعلى ذلك ينبغي أن يُبنى درس المبتدأ والخبر، على أساس من معرفة الجملة الاسميّة، وأن يُبنى درس النواسخ على أساس من معرفة المبتدأ والخبر، وأن يبنى درس الفاعل على أساس من معرفة الجملة الفعليّة، وأن يبنى درس نائب الفاعل على أساس معرفةٍ بالفاعل، وأن يبنى درس الحال والتمييز والشرط والتعجب.. على أساس من المعرفة بالجملة الاسمية والجملة الفعلية، وعلى ذلك أيضاً ينبغي أن يُنظر إلى أن الكلمة تتألف من مقاطع، والمقاطع من أصوات، وهكذا.. فهذا أساس لا بدّ منه في معرفة الأصول وأصول الأصول، والفروع وما يتفرع عنها، في النحو والصرف والصوت. فهذه النواميس اللغويّة العامة ينبغي أن تراعى، ولا يدخل في هذا الأساس البنائي أن يؤتى على المرفوعات جميعها، ثم المنصوبات ثم المجرورات، إذ الأولى من ذلك أن يأخذ شيئاً من هذه وشيئاً من تلك، وربما شيئاً رابعاً لا من هذه ولا تلك، فالنحو أوسع من أن يُحصر في هذه المصطلحات الثلاثة: مرفوع، ومنصوب ومجرور أو مجزوم، أي هو أوسع من أن يحصر في عامل ومعمول، فثمة أشياء لا تعمل ولا يُعمل بها، وثمّة نظرات أخرى تخرج عن نظرّية العامل، التي تفسر الشكل، إذ قد ينظر إلى النحو نظرة قائمة على المضمون، أو المراوحة بين الشكل والمضمون، فقد تُبحث اللغة من باب الأساليب كالنفي، والشرط، والزمن، والاستثناء، والحال، والتعجب، والاستفهام، والمدح والذم، وما شاكل ذلك. وهو أمر ممكن.

سابعاً:

وثمة أساس آخر، وهو الشيوع المبني على الإحصاء، فنحن لا نزال نرتجل في تخمين الألفاظ الشائعة، التي نبني عليها نصوصنا المدرسيّة، وحسبنا أن نَذْكر تجربة قام بها أحد الباحثين الألمان، إذ حاول أن يقف على المشترك من الأفعال الشائعة في العربية، في كتب تعليميّة ثلاثة كبيرة، جاء بعضها في مجلدات عدة، فكان المشترك بينها لا يتجاوز مئة وخمسين فعلاً، والبقية أفعال اختلفت فيها هذه

الكتب (انظر: الأفعال الشائعة في العربيّة المعاصرة لهارتموت بوبتسين، ترجمة إسماعيل عمايرة، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة 1986م).

ولو كنّا نملك دراسات إحصائية لكان في وسعنا أن نقدم المادة اللغويّة في صورة معجمات صغيرة تتناسب وأعمار الناشئة، وثقافاتهم، ولكان في وسعنا في أبواب الصرف والنحو أن نعرف بأي القواعد نبدأ وبأيّها نثني. وعلى هذا فما تزال مناهجنا ومقرراتنا بحاجة إلى بنية تحتيّة وصفيّة إحصائيّة نعرف على أساسها كيف نقدم اللغة للناشئة بصورة مدروسة لا مرتجلة. وعلى هذا فإن المرء يعجب من هذا العبارات الهيّنة في كتابتها، حين نزعم في مقدمات هذه الكتب أننا نتخيّر الألفاظ والقواعد وفق شيوعها، فأين نحن من الدراسات الإحصائية الدقيقة التي تقف بنا على أرضية صُلبة تسمح لنا بالاطمئنان إلى حقيقة ما يحتاج إليه الأمر ؟ حتى تُترجم هذه العبارات إلى واقع ينقلها من المزاعم والأماني والتخمينات، إلى الواقع الحقيقي القائم على أساس علمي، كما هي الحال في مقررات تدريس اللغات الحيّة.

وقد كان من سخريات الأمور أن تستسهل وزارات التربية والتعليم، فتؤبّط الصبية الصغار، مختصراً لمعجم الصحاح للجوهري، فتظن بذلك المختصر– وقد صغروا حرفه الطباعي–إنها قد وضعت بين أيدي الناشئة معجماً مناسباً، يعينهم في فهم ألفاظ الحياة، وما علموا بذلك أن المسألة ليست في اختصار هذا المعجم الجليل، أو سواه، ولا في تصغير طبعته وخطّه، وإنما في مدى ملاءمته للغرض. إن مثل هذه الأعمال، تحذيريّة، لا تُغني عن أن تُؤلّف المعجمات بما يتناسب مع الحاجة الحقيقيّة الواعية من وراء أن يقتني الصغير معجماً يلبيّ حاجة عملية لديه، لا أن يكشف عن مفردات انسحب كثير منها من واقع الاستعمال، منذ زمن بعيد.

لقد أدركت عمليّاً قيمة العمل الإحصائي في فرز القواعد اللغويّة إثر تجربة عمليّة على باب الشرط، ثبت لي من خلالها أن عشرات من القواعد التي نصّت عليها كتب النحو لا لزوم لها، وحسبنا أن نعلم مثلاً أن من أدوات الشرط – التي لا يكاد يخلو من ذكرها كتاب نحويّ– ما لم نجد عليه شيئاً من الشواهد، في عينة مستفيضة من النصوص المحتج بها لغوياً، وأذكر من ذلك "أيان" التي يذكر لها

النحاة شاهداً يتيماً، لم يرد في عينتي،"وإذ ما" التي يستشهد عليها النحاة بشاهدين لا ثالث لهما. كما أثبت لي الفرز الإحصائي مثلاً، أنّ الفعل الماضي أكثر شيوعاً من المضارع المجزوم في جملة الشرط، حتى إن نسبة شيوعه في بعض النصوص–ككتاب الرسالة للإمام الشافعي، المجلد الأوّل– قد بلغت 100%.

ثامناً:

لا يخفى أن الكتب المدرسيّة – ومنها كتب تعليم العربيّة – تحتاج إلى مزيد من التنويع في تمريناتها، فالتنويع المدروس فيه تحريك للذهن، وبُعْد عن النمطية المملة، كما أن فيه إثارة وتشويقاً، ولذا بات من لوازم الوفاء بهذا المطلب أن تقوم بعض الدراسات بالاّطلاع على ما أُلّف في مقررات الدول العربيّة والأجنبيّة، بقصد حصر أنماط التمرينات والتدريبات اللغويّة فيها، وبيان الإيجابيات أو السلبيات لكلّ نمط فيها ، وسيكون هذا الجهد جزءاً من البنية التحتيّة التي نعتمد عليها عند الشروع في تأليف مقرراتنا، أو تطويرها، فنتخير منها ما نحاكيه، أو نصوغ على منواله، أو نُعَدّله. وبالتالي نكون قد أغنينا تجربتنا في مجال حيويّ من مجالات التعليم. وسيكون لهذا التنوع أثره الإيجابي في إنصاف الأغراض النطقيّة، وبخاصة حين يكون من مقتضيات هذه التمرينات استخدام الأجهزة الصوتيّة والمعامل اللغويّة التي تمكن التلميذ من مراقبة أدائه من حيث الوقوف على الأخطاء، ومن حيث ملاحظة جمال الصوت، ومدى وضوحه، ومناسبته لمقتضى الحال.

تاسعاً:

مما يعجب له المرء أننا نشكو من تفاوت مستويات المدرسين، ولكننا نَكِل إليهم اختبار الطلبة، في كل صف من الصفوف المدرسيّة، فتأتي النتائج متفاوتة أيضاً، فثمة نوع من المدرسين يراعي جانب الذاكرة في التقويم، فتأتي أسئلته من نحو: اذكر، عدّد .. وثمة نوع يجمع بين أسئلة تقوّم الذاكرة والذكاء، ويوازن بينهما، ومنهم من يَعْرف أساسيات التقويم، ومنهم من لا يعرف منها إلاّ اليسير، ومن المدرسين من يُجزل في إعطاء الدرجات، فيخدع الطالب ويخدع أسرته بعلامات مرتفعة، ومنهم من تَشِحّ العلامات عندهم، فلا يكاد ينجح أحد، وقد تُعبر الدرجة المعطاة عند بعضهم عن مضمونها أو لا تعبّر..

وهكذا يصبح الاختبار خاضعاً لاعتبارات شخصيّة، قد يداخلها الهوى، أو قلة الخبرة أو ما شاكل ذلك من أمور تجعل المرء يشك في تنجيح الطلبة أو ترسيبهم على حدّ سواء.

وكان الأولى أن تصمم اختبارات تشخيصيّة تخضع لاعتبارات علميّة لكل مستوى، اختبارات جادة تشرف على إعدادها مؤسسات تعليميّة تربويّة نفسيّة، تقف بنا على مستوى أداء المدرس، والمدرسة، اختباراتٌ مجرّبة مدروسة متطورة تختبر المنهاج والكتاب المقرر، والعمليّة التعليميّة بكل مقوماتها وأسسها وطموحاتها.

وينبغي أن تُعَدّ الاختبارات التشخيصيّة المؤسسة المجرّبة، لكل مُقَرّر، ولكلّ الصفوف المدرسيّة. فما أقل هذه الاختبارات، التي نستطيع بها أن نعرف مستويات المدارس والمدرسين والطلبة والكتب المدرسيّة وغير ذلك من مقومات العمليّة التعليميّة اللغويّة وغير اللغويّة[1]!

عاشراً:

في ضوء المنظور مما يجري حولنا بهذه السرعة المتسارعة، في مجالات الحياة جميعاً، فإن اللغات – كالهويات الثقافيّة– تعيش صراع البقاء، وتتزاحم تزاحماً عجيباً، فكم من لغة كانت محليّة كالإنجليزيّة والفرنسية، ثم أصبحت عالميّة بوسائل العصر الحديث، وبمتغيرات أخرى في معادلة القوة والضعف الحضاريّ. فإذا أردنا للغتنا أن تزاحِم، وأن تعزز مقومات وجودها، فإن علينا أن نبذل المال والوقت والخبرة في سبيل تطوير الواقع كلّه، والواقعِ اللغوي من ضمنه، وأن نواجه تحديات العصر في مجال الاتصالات بأنواعها، وفي كل المجالات، وألاّ نكتفي بدور اليد السفلى التي تنتظر من اللغات المزدهرة الآن، بحثاً متطوراً تترجمه، أو برنامجاً حاسوبياً تُعرّبه، وقد يأتي التعريب مسخاً، لا هو بالعربي ولا هو بالأجنبّي، كصورة التعليم المدرسي والجامعي في بلادنا. لا شك في أن مناهجنا الحديثة

---

(١) اجتهدت مع بعض الزملاء، في وضع اختبار، نشرته الجامعة الأردنيّة، بعنوان :" دليل اختبار القراءة التشخيصي"، كما كانت لي مع ابنتي حنان محاولة أخرى نُشرت، بعنوان:"مهارات اللغة العربيّة– اختبار تشخيصيّ في النحو والصرف والمعجم والعروض والإملاء والمعنى".

اختلفت درجة عن وضعها قبل مئات السنين، لكن هذا التطور– الذي قد يكون خطوة إلى الإمام أو قد يكون خطوة إلى الوراء – يبقى كله خطوات متخلّفة، إذا ما وازنا ذلك بالخطى المتسارعة التي يسير فيها التطور العالمي، هائجاً مائجاً، وقد يتضمن الغث والسمين، وما ينفع وما يضر، وقد واجهته مدارسهم وجامعاتهم، أما نحن فكثير منّا لا يزال في خصام مع لحظة اليقظة من نوم عميق، متسائلاً: أيهما أنفع دفء الفراش ولو بأحلام مزعجة، أم يقظة تعتريها عقبات وواقع صعب، وفي مجال اللغة والتطوير التربوي يدور سؤال ربما يكون موازياً: أيهما أجدى أنَنقطع إلى الماضي، وفيه، أم ننقطع عنه، ومنه، أم نواجه الحاضر بما ينفع من أسلحة الماضي والحاضر.

وختاماً، فالمرجو أن يظلّ تحسين الأداء في تقديم العربيّة للناشئة، هاجساً يُقلقنا، وأن تبقى العربيّة أمّاً لهذه الأمة، تغار عليها، وتسهر من أجل خدمتها، وتَعتزُّ بها، فهي لغة القرآن العظيم، ولغة العلم والحضارة، وهي مظهر وجوهر نتَوحّد عليه، ونباهي به.

أكرر شكري للمجمع الكريم، آملاً أن يظل قلعة حصينة من حصون العربيّة، ورباطاً متقدّماً من أربطتها، وأشكر لكم – معشر الحضور الكرام– حضوركم وحُسنَ استماعكم، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.