منهاج تعليم اللغة العربية في مرحلة

التعليم العام ووضوح الأهداف

الدكتور عبدالكريم الحياري

الجامعة الأردنية

الثلاثاء ٨ تشرين الثاني ٢٠١٦م

تعليم العربية باب يتسع لمذاهب من الرأي كثيرة، وتتعـــدد فيـــه الأقـــوال وتتنوع فيه وجوه الاجتهاد، ولكنها على افتراقها وتباينها تتلاقى عند الغيرة على هذه اللغة، والضنّ بها عن أن يشوّه صورتها اللحن والخوف عليها من أن تعبث بها العجمة والركاكة.

وقد كثر الحديث في مسألة ضعف الطلاب وغيرهم في اللغة العربية، وردّ هذا الضعف إلى سبب بعينه إنما هو مبالغة في تبسيط ظـــاهرة مفرطـــة فـــي تعقيدها. ومعنى ذلك أن إلقاء اللوم على المؤسسة التربوية وحدها في هذا الشأن فيه قدر غير يسير من الظلم، وإن كان ذلـــك لا يعفـــي هـــذه المؤسســـة مـــن المسؤولية.

وعندما نتحدث عمّا له صلة بعمل المؤسسة التعليمية في هذا الشأن، فـــإن علينا أن نقرّر أولاً أن نجاح الفعل التربوي أو العملية التعليمية، أو أية عمليـــة أخرى، يتوقف على مدى تحقيق هذا الفعل للأهداف التي يسعى إلى الوصـــول إليها، أو يدّعي أنه يقصد إلى أن ينتهي إليها. فإذا سألنا بعد ذلك: تعلـــيم اللغـــة العربية في مدارسنا هل حقّق أهدافه؟ فإن الجواب بالإيجاب عن هذا السؤال فيه تفاؤل مفرط، فإن مسألة الضعف هذه التي نتحدث عنها تقف شـــاهداً علـــى أن الأمور لا تسير على النحو الذي نريده ونرجوه.

وضوح الهدف وتحديده أساس لا بدّ منه في أيّ عمل كان. وفي ظنّـــي أن من أهم الأسباب في عدم تحقّق الأهداف التي نرجوها من تعليم اللغـــة العربيـــة على نحوٍ مرضٍ هو أن هذه الأهداف نفسها قد لا تكون واضـــحة أو محـــددة، وأخشى أن بعضاً منا، نحن الذين نتكلف تعليم العربية، قد لا تكون فـــي ذهنـــه صورة واضحة دائماً للغاية التي يسعى إلى الانتهاء إليها، ولذلك ربما اختلطـــت

علينا الغايات، واختلفنا في ترتيب الأولويات. ولعلنا نكون أقرب إلى الدقة إذا قلنا إن الأمر إنما هو اختلاف في ترتيب الأولويّات، أكثر منه اختلافاً في الغايات نفسها[1].

عندما نتحدث عن المنهاج فإنما هو حديث عن العمود الفقري للعملية التعليمية، وما سواه من أمور وجوانب في المؤسسة التعليمية عوامل مساعدة تتآزر فيما بينها على الوصول بالمنهاج إلى تحقيق الغاية التي يراد به أن يحققها أو يحدث الأثر أو التغيير الذي يسعى إلى إحداثه في المتعلم وسلوكه. المنهاج هو العمود الفقري كما ذكرت لأنه يصوغ الأهداف التي تعمل المؤسسة التربوية على تحقيقها ووجدت أصلاً لتحقيقها. وهذه الأهداف تتجسّد بصورة رئيسة في الكتاب المقرر والأنشطة المرافقة له، والكتاب كأنه الوسيلة التي تتخذ لتنفيذ المنهاج (وجمهور الناس لا يكادون يفرقون بين الأمرين فيتحدثون عن المنهاج وهم يقصدون الكتاب المقرر). ثم يأتي المعلم (بالمعنى الواسع لهذه الكلمة التي تتضمن أولياء الأمور مثلاً) لتطبيق هذا الكتاب أو استعمال تلك الوسيلة، وكما هي الحال في أية وسيلة أخرى، فإن قدرتها على تحقيق الغرض منها تتأثر سلباً أو إيجاباً بمهارة مستعملها وتتوقف على مدى توفيقه في استعمالها على النحو المطلوب، ثم تأتي الامتحانات أو الاختبارات (بالمعنى الواسع أيضاً لهذه الكلمة) لقياس الأثر الذي أحدثه المنهاج، ومعرفة المدى الذي تحققت فيه الأهداف المرجوّة.

ومن الواضح أن هذه الأمور الأربعة لا ينفك أحدها عن الآخر، ولا يمكن الفصل بينها، فلا خير في منهاج لم يصغ صياغة جيدة تبلور الأهداف التعليمية،

---

١. عبدالكريم الحياري، في تعليم اللغة العربية، الرأي الثقافي، ١٩٩١/١١/٨، ص٩.

ولا خير في كتاب مقرر لا يكون مخلصاً لهذا المنهاج، فالمنهاج مهما كان جيداً في بنيته وصياغته فلا بدّ له من أن يترجم إلى كتاب مدرسي يجسده ويعبر عنه تعبيراً صادقاً، والكتاب يحتاج إلى معلم قادر على استخدامه وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوّة، والامتحانات أيضاً ينبغي أن تتوافر فيها معايير القياس والتقويم وأهمها فيما يتصل بموضوعنا ههنا "الصدق"، وهو أن يقيس الامتحان ما يدّعي أنه يقيسه، وهذا يعني في السياق الذي نحن فيه أن الامتحان يقيس فعلاً مدى تحقق الأهداف المقررة لا أن يقيس غيرها مما له صلة بها قد تقوى وقد تضعف.

وما كتب عن تعليم اللغة العربية وعن أهداف تعليمها وطرق تدريسها يعزّ على الحصر، وليس من غرضي ههنا أن أعيد ما قيل في هذه الأمور، فذلك موجود في مظانّه؛ ما أريد قوله إنما هو التنبيه على جملة من المسائل التي أرى أن من الضروري الإشارة إليها، ومن الضروري اعتبارها في بناء المنهاج وما يليه من كتب مقررة وطرائق التدريس والتقويم.

ومع أنني أشرت قبل قليل إلى الفرق بين الكتاب المقرر والمنهاج، ونبّهت على ما يقع من خلط بينهما، فإن التداخل الذي أشرت إليه بين جوانب العملية التعليمية من منهاج وكتاب مقرر وطريقة تدريس وامتحانات يجعل من الصعب الحديث عن واحد من هذه الجوانب بمعزل عن غيره، أو مستقلاً عمّا عداه، فكأن هذه الجوانب وجوه مختلفة للمنهاج، أو كأنها المنهاج منظوراً إليه من زوايا مختلفة.

- **خصوصية اللغة العربية.**

لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تتميز بها من غيرها، وهذا يترك أثراً في طريقة تعليمها، فالتاريخ يختلف عن الكيمياء مثلاً، والجغرافيا تختلف عن الرياضيات، وهكذا.

فما هي طبيعة اللغة العربية؟

ليس من قبيل التلاعب بالألفاظ أن أقول إن خصوصية اللغة العربية هي في عدم خصوصيتها.

المباحث الأخرى إما مغلقة على نفسها إذا جاز التعبير، مثل الرياضيات، أو هي على الأقل محددة المعالم واضحة الأبعاد مثل التاريخ. درس الرياضيات لا يمكن أن يكون درساً في غير الرياضيات، ودرس التاريخ لا يكون درساً في غيرها. أما مبحث اللغة العربية فالأمر فيه مختلف تماماً. هذا المبحث يتداخل مع كل مادة دراسية أخرى تقريباً، وبهذا التداخل يتميز عن كل مبحث غيره، فإن فيه قدراً ما مما له صلة بمبحث التربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا والعلوم وهكذا. نحن نقول عند الحديث عن فروع اللغة العربية إن التعبير هو النتيجة النهائية لهذه الفروع مجتمعة، وهنا أقول إن التعبير هو حصيلة لكل ما عرفه المرء وما مرّ به من تجارب وخبرات بما في ذلك المعرفة التي تقدمها المباحث الأخرى.

- ما سبب هذا التداخل بين مبحث اللغة العربية وما سواه من مباحث؟

اللغة لا تكون في فراغ، هي كما قال القدماء ألفاظ يعبر بها عن معانٍ، لا بد لها من مضمون، وإلاّ كانت مجرد أصوات لا معنى لها كالأصوات المختلفة التي تحيط بنا. ولذلك كان لا بد لدرس اللغة العربية من مضمون ما يكون موضوعاً للحديث، وهذا الموضوع قد يكون ذا طابع تاريخي أو جغرافي أو علمي وهكذا، ومن هنا جاء هذا التداخل بين مبحث اللغة العربية وسائر المباحث الدراسية.

- ماذا ينشأ عن هذا التداخل؟

لهذا التداخل جانب إيجابي، ولكن له جوانب سلبية في الوقت نفسه، هو إيجابي في أنه يضفي على منهاج اللغة العربية طابعاً ثقافياً عاماً ويمنحه قدراً

غير قليل من المرونة والحيوية مما ليس متاحاً لأي مبحث آخر، وتتمثل فيه وحدة المعرفة إذا جاز التعبير، فهو موضع اللقاء بين المباحث المختلفة، وإذا أُحسن بناء هذا المنهج فإنه يؤسس لقاعدة ثقافية عريضة متنوعة عند المتعلم. على أن ثمة جوانب سلبية يؤدي إليها هذا التداخل، ولعلي أشير إلى بعضها:

- كل امرئ بقطع النظر عن مستوى تعليمه أو اهتماماته أو تخصصه يرى في نفسه أنه مؤهل للخوض في مسألة تعليم اللغة العربية. وذلك في الوقت الذي تجد فيه المباحث الأخرى مغلقة على نفسها وعلى أهلها فهي بطبيعتها تأبى على غير المتخصصين فيها الخوض في مادتها أو طريقة تعليمها، فلا تكاد تجد أحداً من خارج التخصص يتحدث في تعليم الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء. وهذه مسألة تربك العاملين في بناء منهج اللغة العربية ومؤلفي الكتب المقررة فيها، فمن العوامل المؤثرة في بناء المنهج والكتاب المدرسي وطرق التدريس مدى تقبل المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي للمنهج وتوابعه من كتاب وطرق تدريس. من اليسير جداً إدخال طريقة جديدة في تعليم الرياضيات مثلاً لأن النقاش فيها لا يتجاوز أهل الاختصاص ولا يبتعد عن إطاره العلمي الموضوعي وأبعاده التربوية لأن أهل الاختصاص مقيدون بذلك الإطار وتلك الأبعاد، ولكن الأمر مختلف جداً في تعليم اللغة العربية. من الصعب جداً التجديد في هذه المسألة لما يواجهه هذا التجديد من مقاومة قد تكون على قدر كبير من الحدّة، كيف يكون التجديد وأنت ما زلت ترى من يغلبه الحنين إلى أيام الكتاتيب وألفية ابن مالك؟ ما الفائدة حينئذٍ من التأهيل التربوي ومن هذا العدد الهائل مما ألّف في طرق تعليم اللغة العربية من كتب وأبحاث ورسائل جامعية؟

دعوني أذكر مثالاً واحداً فقط لعله يغني عن غيره. في منتصف السبعينيات من القرن الماضي وفي إطار المناهج الموحدة مع سوريا اتبعنا الطريقة التحليلية

التركيبية (الطريقة المزدوجة) في تعليم اللغة، وكانت حدثاً جديداً آنذاك، ولاقت هذه الطريقة مقاومة واعتراضات شديدة في البلدين واتهمنا بالخضوع للجانب السوري، واتهم السوريون بالخضوع للجانب الأردني، وقيل الكثير في نقد هذه الطريقة وتفضيل الطريقة القديمة عليها، ثم ألّفنا في نهاية الثمانينيات وأوائل التسعينيات كتباً خاصة بنا على الطريقة نفسها، وعندما عرض الكتاب على مجلس التربية اعترض بعض أعضاء المجلس على هذه الطريقة، مع أنها منصوص عليها صراحة في المنهاج نفسه الذي أقرّه المجلس. وبعد تطبيق هذه الطريقة ما يزيد على ٣٠ سنة، عاد المنهاج إلى الطريقة الجزئية القديمة، مع أن الناس قد اعتادوا الطريقة المزدوجة، وأصبحت مألوفة لدى المعلمين، وكانت نتائج تطبيقها إيجابية.

- وثمة أمر آخر ينشأ عن هذا التداخل بين مبحث اللغة العربية وغيره من المباحث، وهو في ظني أبعد أثراً، وأشد خطراً، وأحوج إلى أن يُتنبّه له، وهو بحديثنا عن الأهداف ألصق، وذلك هو أن مبحث اللغة العربية يعاني قدراً كبيراً أو قدراً كبيراً جداً من السيولة وعدم التبلور، خلافاً لكل مادة دراسية أخرى، بقطع النظر عن كون تلك المادة تدخل في باب المواد العلمية أو أنها من قبيل المواد الإنسانية. المباحث الأخرى كافة لها معالم واضحة، وبنية متميزة، وأبواب متعينة، فالموضوعات التي تدرس في الكيمياء معروفة، والأبواب التي يتناولها منهاج الجغرافيا محددة، والمسائل التي يتناولها منهاج التربية الإسلامية مقررة، ولكن الأمر ليس على هذا النحو في منهاج اللغة العربية، إذا استثنينا قواعد النحو والصرف والإملاء. درس الجغرافيا لا يكون إلا درساً في الجغرافيا، والكيمياء لا يتحوَّل عنها إلى غيرها، وهكذا الأمر في الرياضيات والتربية الإسلامية والفيزياء وغيرها، أما مبحث اللغة العربية، فإن التداخل بينه وبين غيره من المباحث كثيراً ما يفضي إلى أن يفقد الدرس هويّته، أو بمعنى آخر ينحرف عن هدفه، ولا أقول يتنكر للهدف منه.

- كيف يكون ذلك؟ وما السبب فيه؟

ذكرت أن درس اللغة العربية لا بد له من مضمون أو موضوع يتناولـــه، وأن الموضوع قد يكون تاريخياً أو جغرافياً أو علمياً وهكذا. وليس مـــن غيـــر المألوف أن يتحوّل درس اللغة العربية إلى درس في التـــاريخ أو الجغرافيـــا أو غيرهما حسب موضوع ذلك الدرس وما إذا كان تاريخياً أو جغرافيـــاً أو غيـــر ذلك. ولا جدال في أن درس اللغة العربية يقدم معرفة تاريخية أو جغرافيـــة أو غيرهما، ولكن هذه المعرفة ليست هي الهدف الأساس، وإنما هي فـــي أفضـــل الحالات ما يمكن أن نســـميه تعليمـــاً مصـــاحباً (by product). الغـــرض مـــن الموضوع سواء أكان تاريخياً أم غيره أن يكون نصاً بين يديّ الطالـــب يُتخـــذ قاعدة لنشاطات وتدريبات لغوية متعددة وفي أثناء ذلك يستفيد الطالـــب معرفـــة بمضمون الدرس وما فيه من معلومات، هذا النص ينبغي أن يكون محوراً لنشاط لغوي بالدرجة الأولى، تدريب على الاستماع والقـــراءة والاســـتيعاب، وتنميـــة مفردات الطالب، والتدريب على التراكيب والأنماط اللغوية، أما إذا اقتصر الأمر على ما في الدرس من جانب معرفي، فإننا نخرج بذلك من مبحث اللغة العربية لندخل في باب آخر أو مبحث آخر حسب الطبيعة المعرفيـــة للـــدرس إن كـــان تاريخاً أو جغرافية. ليس من النادر في التأليف أو التدريس أو التقويم أن ينحرف درس اللغة العربية عن طبيعته اللغوية أو هدفه اللغوي فيتخذ طبيعة أخـــرى أو يخدم هدفاً آخر. لا تكاد تمرّ مناسبة دون أن نجدد الشكوى من ضعف الطـــلاب في اللغة العربية. وفي الوقت نفسه يتمنى المرء حقاً أن يسمع عند مناقشة الكتب المدرسية مثلاً حديثاً عن اللغة ومهاراتها، بل يتركز الحديث في الغالـــب علـــى الجانب المعرفي وما ينبغي أن يضاف إليه أو يحذف منه أو يعدّل فيه، لنعود بعد ذلك إلى حديثنا المعهود عن ضعف الطلاب في اللغة العربية ومهاراتها.

وثمة أمر آخر يتفرع من هذه السيولة في مبحث اللغة العربية أو افتقاره إلى البنية المتماسكة، وذلك أن هذا المبحث هو أكثر المباحث عرضة للتسييس أو أشدها قابلية لذلك. وتحضرني في هذا السياق تجربة التأليف المشترك بيننا وبين سوريا في سبعينيات القرن الماضي. وتستطيعون دون ريب أن تتصوروا مدى المعاناة أو المشقة في وضع كتاب مشترك في اللغة العربية لتطبيقه في بلدين مختلفين اختلافاً بيّناً في التوجّهات السياسية والآيدولوجية، ومع كل ما بذلناه من جهد في تفادي مثل هذه الاختلافات أو الالتفاف عليها، فقد كانت التهمة جاهزة: الفريق السوري اتهم في بلده بالخضوع للفريق الأردني، ونحن أيضاً في الأردن اتهمنا بالانقياد للفريق السوري، مع أن اللغة العربية التي التقينا لوضع كتاب فيها هي نفسها في البلدين، فالفاعل مرفوع في البلدين، والمفعول به منصوب، وهمزة الوصل أو القطع لا تختلف هنا عما هي عليه الحال هناك. لم يكن ثمة خلاف في مثل هذه المسائل إلا فيما يتعلق بطريقة تقديمها للطالب مما هو مألوف أو لا بد منه بين أهل الاختصاص سواء أكانوا في بلد واحد أم كانوا من بلدين عربيين مختلفين، أما المسائل المتعلقة بالمضمون المعرفي، فإن الخلاف فيها يتجاوز طريقة التقديم أو التدريس إلى طبيعة المادة نفسها أي إلى العناوين والموضوعات المقترحة والمصطلحات المستخدمة كذلك.

ولا يمكن أن نتصور أن زملاءنا ممن كانوا يؤلفون في الرياضيات أو الفيزياء واجهوا مشكلة كتلك التي واجهناها، فالمواد العلمية بطبيعتها مواد محايدة سياسياً وفكرياً وآيدولوجياً، ومن اليسير فيها اعتماد كتاب ألف في بلد ما لتدريسه في بلد آخر مما لا يمكن تصوره عند الكلام على مناهج اللغة العربية وكتبها. صحيح أن المباحث الإنسانية بعامة ليست محايدة آيدولوجياً بهذه الدرجة أو تلك، ولكن الأمر ليس بهذه الحدة التي نراها في مبحث اللغة العربية، لأن

تلك المباحث لها في نهاية الأمر بنية متماسكة. دونك ما شهدناه من جدل اشتد مؤخراً فيما يتصل بمناهجنا الأردنية إذا أردت دليلاً على ما أقول، فأنت ترى أن موضوع هذا الجدل إنما هو كتب اللغة العربية في المقام الأول.

ثمة نتائج –وكلها من السلبيات– تنشأ عن مسألة السيولة المعرفية المؤديّة إلى التسييس:

- يفترض في واضع الكتاب التعليمي أن يكون محايداً على ما في ذلك من صعوبة بالغة في مجال الإنسانيات، أو على الأقل أن يحاول أن يكون محايداً ما كان ذلك ممكناً، فالمؤلف ههنا لا يضع كتاباً يعبّر فيه عن آرائه الخاصة. مؤلف الكتاب المدرسي ينطق بلسان الجماعة إذا جاز التعبير أو هو يعبر عن التوجهات التي تواضع عليها المجتمع وصاغها في صورة فلسفة التربية وأهدافها، فالمؤلف بعبارة أخرى لا يقرّر السياسة التربوية ولكنه ينفذّها، ولا يحدّد أهداف التربية والتعليم ولكنه يسعى إلى تحقيقها.

- لقد مضى زمان كنّا نستعين فيه بمعلمين وأساتذة جامعيين من البلدان العربية ومن خارجها كذلك. ولطالما سمع منّي زملائي في لجان التأليف ولجان الإشراف على التأليف أن علينا أن نفترض أنفسنا أعضاء في فريق جيء به من الخارج لوضع مناهج أو كتب مقررة تدرّس في المدارس الأردنية، بمعنى أننا يجب أن نتجرّد من انتماءاتنا الفكرية أو المذهبية أو السياسية لنؤدي المهمة الموكولة إلينا. وفريق التأليف هذا بعينه لو استدعي لوضع كتاب في بلد آخر فإن الكتاب سيكون مختلفاً قطعاً عن الكتاب الذي ألّفه في الأردن، لأن الكتاب يؤلّف والمنهاج يُبنى استناداً إلى الأهداف التربوية أو السياسة التعليمية في هذا البلد أو ذاك، وهذه الأهداف ليست متطابقة في البلدين، وغنيّ عن البيان أن الاختلاف بين هذا الكتاب وذاك إنما هو في الإطار المعرفي، فإن المهارات اللغوية لا تختلف هنا أو هناك.

المؤلف لا يقرر السياسة التربوية، بل يطبق سياسة مقررّة سلفاً، ولنقل إن مهمته تنفيذية لا تشريعية، ومع ذلك كله فقد تجد من واضعي الكتب من يعتقد في نفسه أنه يقرر السياسية التربوية ويصوغ أهداف التربية، ويحاول أن يوظّف الكتاب المدرسي في خدمة الاتجاه الفكري الذي ينتمي إليه. السيولة التي تحدثت عنها في مبحث اللغة العربية تتيح مجالاً واسعاً لمثل هذا التوظيف، فهذا السيل قد تجد من لا يدعه يأخذ مساره، بل يريد أن يحرفه في اتجاهه، وبذلك يجعل الكتاب في خدمة توجهاته الفكرية، أي في خدمة أهدافه لا خدمة أهداف التربية والتعليم المتفق عليها.

- **اللجان المشرفة على التأليف:**

ما قلته قبل قليل عن مؤلف الكتاب يصدق تماماً على لجان الإشراف على التأليف، فتجد من أعضاء هذه اللجان من يسعى إلى فرض توجهاته الفكرية على المؤلفين، وتلوين الكتاب المدرسي باللون الفكري الذي يغلب عليه، وهنا أيضاً نجد أنفسنا وقد ابتعدنا عن الأهداف المقررة للتربية والتعليم إلى أهداف يقررها شخص أو مجموعة من الأشخاص. وهذا الأمر يربك لجان التأليف ويشوّش عليها. وقد يفضي إلى ثغرات منهجية في بناء الكتاب.

في واحدة من تجارب التأليف الماضية كان لا بد لمخطوطة الكتاب التي أعدها المؤلفون من أن تمر على ثلاث جهات قبل إقرارها، وكان لهذه الجهات الثلاث منطلقات أو معايير فكرية مختلفة وأحياناً متعارضة، وما تقرّه إحدى هذه الجهات وتستحسنه تعترض عليه جهة أخرى وترفضه. في أحد كتب الصفوف الأربعة الأولى في تجربة التأليف المذكورة درس بعنوان "التسامح"، وموضوعه كما يدل العنوان الإعلاء من قيمة التسامح ونبذ الأحقاد وتناسي الإساءة، ولا أجد – وقد كتبت الدرس المذكور – ما يصوّر ذلك أبلغ من موقف الرسول صلى الله

عليه وسلم عندما دخل مكة فاتحاً، وأصبح مشركو قريش الذين لم يدعوا وسيلة لمحاربته بالقول وبالفعل إلا سلكوها، أصبحوا أسرى بين يديه يستطيع أن يفعل بهم ما يشاء، والمتوقع أن يبطش بهم وينكل بهم أشد تنكيل، ولكن الأمر انتهى كما تعرفون بأن قال لهم: اذهبوا فأنتم الطلقاء.

في هذه القصة كما هو معروف لديكم أن الرسول عليه السلام سألهم: ما تظنون أني فاعل بكم؟ فكان جوابهم: أخ كريم وابن أخ كريم. حذفنا هذا المقطع لما رأيناه من أن حذفه يرفع من توقّعات القارئ/ الطالب، ويعطي الأمر بعداً دراماياً أقوى، فاعترضت إحدى لجان الإشراف –وقد ذكرت أنها ثلاث لجان– وأعادت المقطع المحذوف. ولكن لجنة غيرها اعترضت على الدرس جملة، وطالبت بحذفه، بحجة أنه بدروس التربية الإسلامية أولى، وأقر الدرس ولكن بعد أخذ وردّ وجدل استغرق وقتاً غير قليل، مع أن هذا الدرس يتناول موقفاً إنسانياً عاماً ولا إشارة فيه إلى الصلاة أو الصيام أو الحج أو الوضوء. ومن المؤكد أن مثل هذا الموقف لو كان للمهاتما غاندي أو نلسون مانديلا مثلاً لما أثار هذا الجدل.

نقاد الكتاب من الجمهور:

ما ذكرته قبل قليل يتناول الكتاب وهو ما زال مخطوطاً لم يصل إلى المطبعة، فإذا طبع الكتاب وتداولته أيدي الناس، تبدأ الملاحظات والتعليقات والانتقادات، وقد جرت العادة أن تكون هذه الملاحظات سلبية في الغالب تشير إلى جوانب القصور والخلل فيه أكثر من كونها إيجابية تتحدث عن مواطن الجودة والقوة. وإذا تابعت ما يقال فيه من ملاحظات إيجابية كانت أم سلبية، فإنك واجد أن هذه الملاحظات والتعليقات لا تكاد تتجاوز المضمون المعرفي

الذي سبقت الإشارة إليه إلا فيما ندر. صحيح أن هذا عائد في جزء منه إلى أن هذا المضمون المعرفي متاح للناس جميعاً، بمعنى أن كل واحد يستطيع الخوض فيه، خلافاً للمسائل اللغوية الخالصة التي تحتاج إلى قدرٍ ما من التخصص، ولكن السبب أيضاً أن الناظر في الكتاب ينتظر منه أن يأتي منسجماً مع توجهاته الفكرية والسياسية، فإذا خالف الكتاب توقعاته وتوجهاته عاجله بالنقد والتجريح والتسخيف.

عودة إلى الشكل والمضمون:

لعل الشكل والمضمون أهم مسألة في الأدب والنقد الأدبي، بل إن بعضهم يرى أن المسائل الأخرى لا تزيد على أن تكون مجرد حواشٍ عليها[1]، والمسألة هذه ليست ببعيدة عما نحن فيه من حديث عن اللغة والمضمون المعرفي. النقد الأدبي يتناول الجمال والفن وما إلى ذلك، ولكنك تجد بعض ما كتب فيه لا يعدو أن يكون تلخيصاً لمضمون القصيدة أو الرواية، دون أن يبيّن لك كيف استطاع الأديب أن يحيل ذلك المضمون بناءً فنياً وصوراً ورموزاً وهكذا، فإذا كان الموضوع مثلاً هو الطبيعة في الشعر الأردني، وجدت الحديث هنا عن مظاهر الطبيعة الصائتة والصامتة وتصنيفاً لها في مجموعات ورصداً لمدى تكرارها الخ... ولا أظن أن هذا هو النقد الأدبي أو الدراسة الأدبية، فقد تجد في بعض شعر القرن الرابع الهجري مثلاً ما لا تجده عند المتنبي من معلومات عن ذلك العصر، فيتفوّق ذاك الشعر في أهميته لدى المؤرخ على شعر المتنبي، ولكن الأمر مختلف جداً عند الناقد الأدبي.

ومثل ذلك يقال عن دروس اللغة العربية، فقد تجد نصاً غنياً حقاً بالمعلومات وقد يكون بعضها أو جلّها مما فيه فائدة ما، ومع ذلك تجده فقيراً من

---

١. مصطفى ناصف، نظرية المعنى في النقد العربي، دار الأندلس، بيروت، ط٢، ١٩٨١، ص٣٩.

الناحية اللغوية إما في مفرداته أو تراكيبه أو التدريبات المبنية عليه، والأسوأ من ذلك كله أن تكون طريقة تناوله بعيدة عن اللغة العربية، فيعالج كما لو كان درساً في التاريخ إذا كان نصاً ذا طابع تاريخي، أو كأنه درس في الجغرافيا إذا كان موضوعه جغرافياً. وبذلك تكون قد اختلطت علينا الأهداف، وانحرفت بنا الدرب إلى بنيّات الطريق، وصدق فينا قول الشاعر:

ما هكذا تورد يا سعد الإبل

في الحقيقة اهتمامي بهذا الموضوع وهو مدى إخلاص دروس اللغة العربية لأهدافها قديم يعود إلى أواسط الثمانينيات من القرن الماضي، فما زلت أذكر أن درساً في أحد تلك الكتب يتناول مدينة أردنية، والنص متلوّ بأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد تمنحه طابعاً عصرياً، ولكن ذلك الدرس حقّه أن يكون في كتاب الجغرافيا لا في كتب اللغة العربية، لأن المؤلف غفل عن أن يلاحظ أنه درس في اللغة العربية، أو أنه لم يفلح في توظيفه توظيفاً لغوياً.

عودة إلى التعليم المصاحب:

أخشى أن يفهم كلامي السابق على أنه دعوة إلى الزهد في مضمون درس اللغة العربية أو يؤوّل على أنه تقليل من شأن الجانب المعرفي في منهاج اللغة، أو أنه من باب التهوين من أمره. ليس هذا مقصوداً البتة، فما أردته إنما هو عدم التضحية باللغة نفسها ومهاراتها في سبيل الأهداف المعرفية (وأنا أستخدم الجانب المعرفي هنا بمعنى واسع ليدل على كل ما عدا اللغة بمفرداتها وتراكيبها وقواعدها). المقصود ههنا يقتصر على التنبيه على أنه لا يجوز أن يحملنا فرط الاهتمام بذلك المضمون على الانحراف عن هدفنا الأصلي وهو تعليم اللغة.

لا يمكن الفصل بين اللغة والفكر أو المضمون، فلا وجود لأحدهما دون الآخر، ومن هنا كان المضمون المعرفي هدفاً لا بد منه في تعليم اللغة، فأين

نحن من هذا المضمون المعرفي؟ ارتباط اللغة بالفكر والمضمون أدّى إلـــى أن يكون لتعليم اللغة جانب ثقافي، فدرس اللغة العربية من بين سائر الدروس هـــو الذي ينهض بالعبء الثقافي. المواد الدراسية الأخرى كلها لها طبيعة تخصصية، وفي مقابل ذلك يقدم مبحث اللغة العربية ثقافة عامة. لا يكاد يوجد موضوع في كتب اللغة العربية يخرج عن إطار المباحث الأخرى أو يتجاوز حدودها، سواء أكان تاريخياً أم علمياً أم جغرافياً، ولكل من هذه المباحث دروس خاصة بها، فما الفرق بين مبحث اللغة العربية وهذه المباحث مـــع أن الموضـــوعات متداخلـــة متشابكة؟

أ) اللغة العربية مادة ثقافية عامة كما ذكرت، وقد قيل قـــديماً: "الأدب هـــو الأخذ من كل علمٍ بطرف"، والأدب هنا يقابل ما نسميه الآن "الثقافـــة"، ومعنـــى ذلك أن المضمون المعرفي في كتاب اللغة العربية ينبغي أن يكـــون متنوعـــاً، فيتنقل بالطالب من باب من أبواب المعرفة إلى غيره، ولم يغب هذا الأمر عـــن القدماء، فقد درجوا في تأليف كتب الثقافة العامة على التنوع في المادة والانتقال من موضوع إلى آخر تشويقاً للقارئ ودفعاً للملل عنه.

ب) المادة المعرفية في المباحث الأخرى مادة لها طـــابع تخصصـــي كمـــا ذكرت، وكتب اللغة العربية يجب أن تنأى بنفسها عن هذا الجانب التخصصـــي؛ إنها ثقافة عامة في مقابلة المعرفة المتخصصة، وفضلاً عن ذلك فإن ثمة أسباباً تفرض على منهاج اللغة العربية أن يكون على هذا النحو:

١- المادة المتخصصة لا تخلو من جفاف وثقل، وهذا ما لا نريـــده فـــي دروس اللغة العربية، فالمطلوب أن تكون المادة خفيفة لطيفة لأن هدفنا هنا تقديم ثقافة عامة من جهة، وتشجيع الطالب على المطالعة والاستزادة مـــن المعرفـــة واستثارة الشوق إلى المعرفة في نفسه من جهة أخرى، ولا أظن أن أحداً يخالف

في أن من المستهجن أن يتضمن كتاب اللغة العربية جداول ورسوماً بيانية وإحصاءات ونحو ذلك من أمور قد نجدها في مباحث أخرى لأن طبيعتها تقتضي ذلك. وفي هذا الاتجاه نفسه فإنه من غير المستحسن أن يتضمن النص في دروس اللغة العربية أرقاماً كثيرة وسنواتٍ ونسباً مئوية، فمثل هذه الأمور لا يحتمل درس اللغة العربية الإكثار منها، وطبيعته تقتضي أن يقتصر منها على أدنى حد ممكن.

٢- ومما له صلة بذلك أن درس اللغة العربية لا يحتمل كثافة المعلومات وكثرة التفصيلات، فهذه مثل الجداول والرسوم البيانية تفضي إلى ثقل الدرس وجفافه ولا تلائم الطبيعة الثقافية العامة للدرس، وفضلاً عن ذلك فإن النص في درس اللغة العربية يقصد به أساساً أن يكون قاعدة لنشاطات لغوية متنوعة، وفي مقدمة ذلك التدريب على القراءة والاستماع، والقراءة الصامتة والاستماع كلاهما يقتضي أن يكون النص غير مثقل بالمعلومات والتفصيلات.

٣- معلم اللغة العربية ليس متخصصاً في المجالات التي تنتمي إليها الموضوعات التي يتناولها كتاب اللغة العربية، والخوض في مسائل تخصصية وأمور تفصيلية هو من باب تكليف المرء ما ليس في وسعه، وقد ينتهي به ذلك إلى تقديم معلومات غير دقيقة.

٤- الخوض في تفصيلات متخصصة ليس هدفاً لمبحث اللغة العربية ابتداءً، فالمباحث الأخرى تكفّلت بذلك، وليس من وظيفة كتاب اللغة العربية أن يزاحم المباحث الأخرى في المجالات الخاصة بها، ولا يجوز أن يكرر كتاب اللغة العربية ما هو موجود في الكتب الأخرى، بل ينبغي أن يتضمن ما لا يجده الطالب في كتاب آخر. ليس من وظيفة معلم اللغة العربية أن يشرح لطلابه كيفية عمل الآلة البخارية أو الهاتف أو الميكروويف، فهذه مهمة معلم العلوم،

ولكن درس اللغة العربية يتناول قصة اختراع الآلة البخارية أو الهاتف أو الميكروويف (وقد تناولت كتبنا الأردنية بالفعل موضوعات من هذا النوع في مراحل التأليف المختلفة)، لما يتضمنه ذلك من طرافة وتشجيع الطالب على القراءة والمطالعة. ولما في ذلك من إثارة الميل إلى الإبداع والابتكار عنده.

٥- وقبل ذلك كله فإن أهداف المبحث ينبغي أن تظل حاضرة في الذهن، فقد يكون عنوان الدرس مشتركاً بين مبحثين أو أكثر، ولكن مادته تختلف في هذا المبحث عما هو موجود في المبحث الآخر، نظراً لاختلاف كل منهما عن الآخر في طبيعته والغرض منه، وأقتبس في هذا الشأن كلاماً لأحد المربيّن المشهورين يعبّر عما أريد، يقول عبدالعليم إبراهيم:

"قد يكون موضوع الدرس حديثاً عن إحدى الشخصيات، مثل شخصية علي ابن أبي طالب مثلاً، فيتخذ هذا الموضوع درساً في التاريخ العام، أو درساً في تاريخ الأدب، أو درساً في الدين، ولا شك أن غرض مدرس التاريخ يختلف عن غرض زميليه، بل يختلف غرض كل منهم عن غرض الآخرين؛ ولاختلاف أغراضهم تختلف طرائقهم في عرض هذه الشخصية، فمدرس التاريخ يهمه أن يعرض الظروف السياسية والاجتماعية في حياة علي، ويهمه أن يشير إلى فتنة عثمان، وإلى الخلاف بين علي ومعاوية، وبين معسكر العراق ومعسكر الشام، وإلى وقعة صفين، ومسألة التحكيم... وغير ذلك، ولا يهمه مطلقاً أن يتحدث عن بلاغة علي، ولا عن زهده وورعه؛ ولهذا لا يجد مدرس التاريخ مندوحة عن اتباع طريقة الإلقاء، مستنبطاً أحياناً من التلاميذ ما يمكن استنباطه من النتائج، بعد عرض المقدمات.

ومدرس تاريخ الأدب يهمه أن يعرض نماذج من كلام علي وخطبه، وأن يدرسها مع التلاميذ من الناحية البلاغية، وقد يعرض لبعض النواحي التاريخية،

على أنها وسائل معينة على تحقيق غرضه، ولا شك أن الطريقة الناجحة تتطلب القراءة والشرح والمناقشة.

ومدرس الدين يستهدف من دراسة علي أن يضع أمام التلاميذ صورة للفضائل والمثل العليا، الجديرة بالاقتداء، ولهذا يجتهد في إبراز هذه النواحي الروحية، ولكي يحقق هذا الغرض من الدرس يتحرى دائماً حسن العرض، وجودة التصوير وقوة التأثير، والاستعانة بقصص من حياة علي، والربط بينها وبين مواقف مشابهة، أو معارضة، في حياتنا اليومية"[1].

والنصوص القرآنية هي أهم موضع للقاء بين مبحث اللغة العربية وغيره، فهي محور مبحث التربية الإسلامية، وفي الوقت نفسه فإن النص القرآني هو أهم مرجع للغة وهو معجز من ناحية بلاغية أدبية، ولكي يكون كل من هذين المبحثين منسجماً مع طبيعته والغرض منه، كان لا بد من أن تختلف طريقة تناول النص القرآني في أحدهما عن الآخر، وهنا أعود إلى الاقتباس من عبدالعليم إبراهيم، يقول:

"غير أننا نشير إلى أمر هام، هو أن النصوص القرآنية قد تدرس دراسة أدبية، وقد تدرس هي نفسها دراسة دينية، فالغاية من الدرسين مختلفة؛ ولهذا يجب أن تختلف الطريقة، وبيان ذلك أن الغاية من النص القرآني في درس الدين إنما هي إدراك ما فيه من مواطن العظة والعبرة، وما يؤثر في نفوس الطلاب من الوجهة الروحية؛ ولهذا يجب أن ترمى الطريقة إلى هذه الغاية، فلا يكلف مدرس الدين أن يعمد إلى نواحي الجمال الفني، يعالجها بتفصيل.

أما الغاية من النص القرآني في درس الأدب فهي الكشف عن أسرار جماله، وتذوق بلاغته، ونحن لا نشك في أن إعجاز القرآن ليس بالأمر الهين

---

١. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، ط٧، ١٩٧٣، ص٣٣.

الذي يسهل إدراكه وفهمه وتعليله، في دقة وإحاطة، ولكن يستطيع المـــدرس أن يكشف للطلاب شيئاً من أسرار هذا الإعجاز"[1].

الجانب الثقافي أو المعرفي أو المضمون في دروس اللغة العربية مهـــم ولا يمكن التقليل من شأنه، وما نريده إنما هو التنبيـــه علـــى أن الاشـــتغال بهـــذا المضمون لا يجوز أن يؤدي بنا إلى ترك اللغة ومزاحمة المباحث الأخرى، فلا بد من أن يظل الدرس اللغوي محتفظاً بطابعه اللغوي ومخلصاً للغرض اللغوي الذي وُجد من أجله، فإذا أخلص هذا الدرس لطبيعته وللغرض منه، كان حريّاً به أن يحمل مضموناً ذا قيمة. والأمر هنا لا يقف عند دروس القراءة وما ينبغي أن تستحقه من عناية في اختيار موضوعاتها، بل يتجاوز ذلك إلى العبارات والجمل التي تتخذ أمثلة في التدريب على قواعد النحو والصرف والإملاء والبلاغة، فلا يكفي في هذه الأمثلة أن تكون موضّحة للقاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية، بل يفترض فيها أن تكون نماذج مختارة من القرآن الكريم والحـــديث الشـــريف والأدب الرفيع، شعره ونثره، قديمه وحديثه، وأن تحمل مضموناً ذا قيمة، بـــأن تكون حكماً وأقوالاً مأثورة، أو أن تتضمن معرفة أو معلومات جديـــدة طريفـــة تضيف شيئاً ما إلى ثقافة المتعلم، وتنأى عن المعلومات المبتذلة المكـــرورة، أو المواعظ المباشرة المملّة.

عودة إلى النقد الأدبي

الصلة وثيقة بين اللغة والنقد الأدبي كما ذكرت من قبل، وفي هذا الموضع أيضاً يمكننا أن نحيل على مناهج النقد، وفي ظني أننا في حاجة إلى الإفادة من منهج النقد الجواني في بناء مناهج اللغة العربية وكتبهـــا وطرائـــق تدريســـها

---

١. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، ط٧، ١٩٧٣، ص٢٨٣.

وتقويمها، لقد دفع الإفراط في الاهتمام بما وراء النص أصحاب النقد الجـــواني Intrinsic Criticism إلى حصر اهتمامهم وتوجيه عنايتهم إلى الـــنص نفســـه وترك ما عداه مما له علاقة به، فأصحاب النقد البراني Extrinsic Criticism تشاغلوا عن النص نفسه بأمور تقع في محيطه مثل القائل والظروف المحيطـــة بالنص وما إلى ذلك مما يعرف أحياناً بالنقد السياقي أو النقـــد الوثـــائقي الـــذي يصبح فيه النص أشبه بوثيقة تاريخية أو نفسية أو اجتماعية، أو يُتـــرك الـــنص نفسه إلى السياق أو الإطار الذي يتعلق به، أو يدور فيه الناقد حول الحمـــى ولا يقع فيه. ونحن هنا أيضاً لا نريد أن نتشاغل بالإطار المعرفـــي أو المضـــمون الثقافي لدرس اللغة العربية عن اللغة نفسها التي وُجد هذا الدرس لتعليمها. على أن النقد الجواني (أو ما يسمى أيضاً النقد الموضوعي Objective Criticism) واجه كثيراً من النقد في أنه بالغ في عزل النص عن سياقه وقطع صـــلته بمـــا حوله. ولا نريد أن نذهب بعيداً مع هذا المنهج الذي كاد يقطع الصلة بين النص الأدبي وسياقه، ولكننا نريد إعادة الاهتمام إلى هذا النص، ولعلنا نستعير عنوان كتاب لأحد نقاد هذا المـــنهج وهـــو Identity and Relationship (الهُويّـــة والعلاقة) للتعبير عن أن محور عنايتنا هو النص نفسه منظوراً إليه في علاقتـــه بما سواه، وعلى المنوال نفسه فإننا نريد أن تظل هويّة الدرس اللغـــوي قائمـــة وحاضرة دون أن تهمل صلاته بغيره، فلا يؤدي بنا الاهتمام بتلك الصلات إلى الذهول عن أن درسنا هو درس لغوي ابتداءً. وفي الوقت نفسه لا يغيب عنا أن مبحث اللغة العربية له جانب ثقافي، وهو جانب مهم لا يصحّ التهاون فيـــه ولا يستقيم التجاوز عنه، فكما أن اللغة والفكر متلازمان لا يوجد أحدهما بمعزل عن الآخر، فكذلك المهارات اللغوية وإطارها المعرفي لا ينفك أحدهما عن الآخر ولا بد من الاهتمام بهما معاً.

- **عودة إلى مسألة الضعف في اللغة العربية.**

مبحث اللغة العربية يتألف كما تقدم القول من جانبين متداخلين: الأول هو "المحور" كما يسميه بعض الباحثين[١]، وهذا المحور هو المهارات اللغوية نفسها، والجانب الثاني هو الأطر الثقافية والحضارية لدرس اللغة العربية. دعونا نتوقف الآن لنسأل سؤالاً نختتم به حديثنا عن هذه المسألة: هذا الضعف في اللغة العربية الذي نشكو منه مرّ الشكوى ونعقد الندوات من أجل البحث عن علاج له، أمتعلّق هو بالمحور أم بالإطار؟ هل الشكوى من ضعف الطلاب في اللغة نفسها أي المهارات اللغوية، أم في ضآلة المعلومات وفقر الثقافة لديهم؟

نحن عندما نتحدث عن الضعف في اللغة العربية فإنما نشكو من الضعف في المهارات اللغوية، وإن كانت الحال لا تسرّ فيما يتصل بالجانب الثقافي أيضاً. نحن نشكو من أن في مدارسنا طلاباً لا يجيدون القراءة والكتابة، وأنه ليس من غير المألوف أن يتخرج فيها طالب غير قادر على أن يقرأ قراءة سليمة، أو يتحدث بلغة سليمة، بل إن أخطاءه في القراءة والكتابة تتجاوز كثيراً الحد المقبول الذي يمكن التغاضي عنه، أو السكوت عليه[٢].

دعونا ننظر إلى المسألة من جانب آخر هو الجانب العلاجي. تكوين المهارة اللغوية عملية بنائية معقدة تستغرق وقتاً طويلاً ويؤسَّس بعضها على بعض، ويبنى فيها الجديد على القديم واللاحق على السابق، وليست مجرّد جمع لوحدات أو قطع متناثرة من أبواب المعرفة لا يحتاج بعضها إلى بعض. ولهذا كان من الصعب جداً علاج الضعف في المهارة اللغوية بعد تمكنه واستفحاله، فأما الخلل في الجانب الثقافي فإنه من غير العسير استدراكه، والطالب نفسه

---

١. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦، ص٣٥.
٢. عبدالكريم الحياري، مرجع سابق، ص٩.

يمكنه أن يستدرك ما في ثقافته من ثغرات في أثناء وجوده في المدرسة أو بعد أن ينهي دراسته فيها، وهذا مطلب جدّ عسير عندما نتحدث عن المهارات اللغوية، فالضعف فيها يصبح مرضاً مزمناً لا سبيل إلى علاجه.

وآية ذلك ما نراه في أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات من طلاب يتخرجون في هذه الأقسام وهم يخطئون في اللغة، بل يقعون في أخطاء فاحشة وفي مسائل يفترض في طالب المرحلة الأساسية أن يتقنها ولا يخطئ فيها، وليس من النادر أن تلاحظ أن مثل هذه الأخطاء يقع فيها طلاب الدراسات العليا في هذه الأقسام بعينها. ولست أرى سبباً لذلك إلا في أن هذا الضعف تشكل واستحكم عند هؤلاء الطلاب في مرحلة ما قبل الجامعة، وأصبح عسيراً على الجامعة أن تعالجه على الرغم من كل ما يدرسه المتخصص في اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وسائر علوم اللغة العربية.

وفي رأيي أن الطالب الذي يتقدم لقسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة ينبغي أن يتقدم لامتحان في مهارات اللغة العربية الأساسية، ولا يُقبل طالب يخفق في اجتياز هذا الامتحان، لما ذكرته من أن معالجة الضعف اللغوي عند من استحكم هذا الضعف لديه أمر غير ممكن في العادة، ومن الأجدى لهذا الطالب أن يبحث له عن تخصص آخر، فإن الشهادة التي يمنحه إياها قسم اللغة العربية وآدابها تصبح عبئاً عليه وعبئاً على المجتمع أيضاً، فكثير من المتخرجين في هذا القسم يشتغلون بعد تخرجهم بالتعليم، وفاقد الشيء لا يعطيه كما يقولون، وبذلك نسير في دائرة تتلقى فيها الجامعة من المدرسة طالباً ضعيفاً، وتعيده الجامعة إلى المدرسة معلماً ضعيفاً كذلك.

وهنا نعود إلى المسألة الثقافية التي كنا فيها: يستطيع هذا المتخرج قبل تخرجه أو بعده أن يستدرك ما في ثقافته من نقص أو خلل في الأدب الجاهلي أو

الأدب الحديث أو أدب المهجر مثلاً أو يعالج ما لديه من ضـــعف فـــي مســـائل تاريخية أو غيرها، وليس الأمر كذلك إذا أراد هذا المتعلم أن يتلافى ما لديه من ضعف في المهارات اللغوية.

اللغة نفسها:

فإذا تركنا الجانب الثقافي أو "الإطار" العام لمنهاج اللغة العربية، أو اللغـــة العربية في صلتها بغيرها من المباحث والمواد، وتناولنا اللغة في نفسها، فإن ثمة أسئلة إخالها جوهرية تقتضي مواجهتها أو الالتفات إليها وعدم التغاضي عنهـــا عند الحديث عن صياغة منهاج اللغة العربية وتحديد أهدافه، وعند الحديث عن تأليف كتبها وعن تدريسها، وهذه أمور متشابكة ليس من اليسير الفصل بينها، أو عزل بعضها عن بعض.

الفئة المستهدفة:

غنيّ عن البيان أن الفئة المستهدفة بالتعليم تقرّر نوعية التعلـــيم وطريقـــة تقديمه للمتعلم، وتحدّد أهدافه، فما هو الغرض من تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام؟

منهاج اللغة العربية في التعليم العام وما يليه من كتاب مقرّر ونشـــاطات كلها موجهة إلى طالب إما أنه سيكتفي بالتعليم المدرسي ويقف عنـــده، أو أنـــه سيذهب إلى الجامعة أو غيرها من معاهد التعليم ما بعد المدرسي ويـــدرس –إذا استثنينا تلك الفئة من الطلاب الذين يتابعون دراستهم في مجال اللغة العربيـــة– يدرس مواد مختلفة من صيدلة وزراعة وهندسة وهكذا. ولعلنا نستطيع أن نقول إن الفئة المستهدفة بالمنهاج هي إذا جاز التعبير فئة المثقف العام، فـــي مقابلـــة

المتخصص. والسؤال الذي لا بد من أن يجيب عنه واضع المنهاج ومؤلف الكتاب المقرر من بعده هو: ما القدر من اللغة الذي يحتاج إليه ذلك المثقف العام، أو ما هو المستوى من الكفاية اللغوية التي يراد له أن يصل إليها؟

غنيّ عن البيان إذاً أننا لا نقصد هنا إلى تخريج متخصصين في اللغة، فهذا من عمل أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات، ومع ذلك كنّا نضطر في أحيان كثيرة إلى أن نسأل زملاءنا مؤلفي الكتب المدرسية: ماذا أبقيتم لنا لندرسه في الجامعة؟

الكتاب المدرسي لا يزيد على أن يكون ورقة عمل بين يديّ المعلم لتحقيق أهداف محددة ضمن منهاج المادة التعليمية، وليس مرجعاً آخر يُضاف إلى مراجع تلك المادة، وليس الغرض منه استيفاء جوانب الموضوع المدروس ولا تفصيلاته، بل تقديم القدر الذي يُحتاج إليه في تحقيق الهدف المحدد من تدريس ذلك الموضوع. ولا ينتظر من الكتاب المدرسي أن يضيف جديداً إلى المعرفة، وقيمته إنما هي في حسن عرضه للمعرفة الموجودة وكفاءته في التدريب على المهارات المطلوبة.

- التفريق بين الأهداف والطموحات. إن نجاح أي عمل هو في أن تضع له أهدافاً قابلة للتحقيق، لكي تقيس بعد ذلك مدى تحقق تلك الأهداف ومدى ملاءمة الوسائل والأدوات في الوصول إلى الغايات. ويخيّل إلي أننا في تعليم اللغة العربية نخلط بين الأهداف والطموحات، ونعفي أنفسنا من المسؤولية في أننا نتحدث عن طموحات مرغوب فيها، ولكننا غير قادرين على الوصول إليها.

في منهاج ما كان يعرف بالمرحلة الإلزامية كان الهدف الذي يتحدث عنه هو أن يتقن الطالب اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثاً واستماعاً.

لتكن أهدافنا أكثر تواضعاً:

اللغة العربية الفصحى أو الفصيحة لغة متعلّمة، وقد كان الحديث في هذا المكان، مجمع اللغة العربية، عن كونها لغة ثانية في مقابل العامية[1]. واللغة المتعلّمة أمرها ليس سهلاً، وأهم رسالة نوصلها إلى الطالب في هذا الشأن هي أن إتقان هذه اللغة ممكن، وتيئيس الطالب من الوصول إلى هذه الغاية يجعل القائم على تعليم اللغة العربية أعدى أعدائها. لا داعي للتشدّد في مسائل اللغة ودقائقها إذا استقام للطالب في هذه المرحلة ما يمكن أن نسميه عمود اللغة. والصعوبة في اللغة المتعلّمة تقتضي أن يؤخذ الطالب بالرفق واللين والأناة، وأن يقدّم له المنهاج الخبرات اللغوية على نحو متدرّج ومدروس.

وددت لو أن بين يديّ نماذج من المسوّدات الأولى لمخطوطة الكتاب الذي يقدَّم إلينا في لجنة الإشراف من مادة ربما تصلح لأن يدرسها الطلاب في أقسام اللغة العربية في الجامعات، ولكنها ليست قطعاً مما يصلح تقديمه إلى طلاب المدارس. ولكنني أشير إلى مثال واحد مما ورد في الامتحانات وأظنه كافياً في الدلالة على ما أقصده. في امتحانات الثانوية العامة قبل عدة سنوات سئل الطالب عن مفرد كلمة "أثناء"، ولا أذكر أنني قرأت مفردها في نص قديم أو حديث، فهل يجوز أن نتوقع من الطالب في هذه المرحلة أن يعرف ما لا يعرفه المتخصصون؟

---

١. محمد عصفور، الكفاية في اللغة العربية، الموسم الثقافي الثاني والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٤، ص١٠٩.

كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ينبغي أن تقدم لقارئها ما يمكن أن نصطلح على تسميته "العربية للجميع"، بأن يكون هدفها الوصول بالمتعلم إلى ذلك المستوى من الكفاية اللغوية الذي يحتاج إليه الجمهور من المتعلمين بقطع النظر عن تخصصاتهم، ولا بد من أن نسأل أنفسنا دائماً: ما نوع المهارات التي ينتظر من المتعلم الذي أنهى مرحلة التعليم المدرسي أن يجيدها؟ وحضور هذا السؤال في الذهن يساعدنا في التخلص من كثير الدقائق والتفريعات والتفصيلات التي تتضمنها الكتب المدرسية.

- **اللغة والثقافة اللغوية:**

وهذا يعيدنا إلى ما تحدثنا به عن المحور والإطار، وعن المثقف العام والمتخصص. وإلى الهدف من تعليم اللغة في مرحلة التعليم العام. المتخصص عليه أن يعرف علوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وغيرها، والطالب في هذه المرحلة لا يراد له أن يكون متخصصاً، فهل نريد أن يصل الطالب إلى مستوى ما من الكفاية اللغوية أم المقصود أن يعرف قدراً ما عن اللغة، أو ما وراء اللغة؟ كثيراً ما نتساءل في لجان الإشراف على التأليف هل الهدف هو الإخلاص للتراث النحوي مثلاً أم الإخلاص للمهمة التعليمية التي اجتمعنا من أجلها؟

ما يدفع إلى هذا التساؤل هو أن شطراً مما يؤلّف إما أنه يتعلّق بما ليس مستعملاً في كلامنا المعاصر، أو أن القاعدة النحوية لا تنطبق إلا على كلمة واحدة ليس غير، أو ربما كانت القاعدة النحوية تتحدث عن أمثلة افتراضية. أو أن القاعدة لا أثر لها في تصحيح النطق، "فالإعراب ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لتصحيح النطق، فإن لم يصحّح نطقاً لم تكن إليه حاجة"[1]، فلا داعي مثلاً لتقدير أن المصدرية في الفعل المضارع المنصوب بعد فاء السببية وواو المعية

---

١. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف بمصر، ط٢، ١٩٨٦، ص٢٦.

ولام التعليل إلخ... فجميعها يأتي الفعل منصوباً بعدها، ولا حاجة إلى تقدير نصبه بأن مضمرة جوازاً أو وجوباً[1].

- **اللغة والمعرفة اللغوية:**

الطالب الذي يتخرج في مدارسنا لا يستطيع في أحيان كثيرة أن يقرأ قراءة سليمة، أو أن يكتب بلغة سليمة، بل تتجاوز أخطاؤه كثيراً الحد الذي يمكن التغاضي عنه، أو السكوت عليه. لا تظنن أن هذا الطالب لا يعرف أموراً مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب وهكذا، ولو سألته لوجدته يعرف كثيراً من هذه القواعد، ولكنه يخفق في أن يلتزمها أو لا يقوى على تطبيقها، وهكذا فإن المشكلة في أحيان كثيرة ليست في معرفة المتعلم بهذه القواعد أو جهله بها، بل هي في عدم قدرته على الإفادة منها. المشكلة ليست في المعلومات، فهو يعرف القاعدة ويحفظها، ولكنها في المهارات، فهو غير قادر على تطبيق القاعدة أو هو متردد هيّاب في تطبيقها[2].

لقد تنبّه ابن خلدون منذ قرون خلت إلى مسألة التفريق بين اللغة والمعرفة اللغوية، يقول في نصّ أقتبسه على طوله، لما فيه من دلالة على ما أريد:

"في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً، مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن

---

١. شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، دار المعارف بمصر، ١٩٨٦، ص٥٧- ص٥٨.

٢. عبدالكريم الحياري، في تعليم اللغة العربية، الرأي الثقافي، ١٩٩١/١١/٨، ص٩.

يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفقي الثوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها قدّام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأوّلين، ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل ويعطي صورة الحبك والتثبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً. وكذا لو سئل عالم بالنّجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر، وتتعاقبانه بينكما، وأطرافه المضرسة المحددة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة، وهو لو طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه. وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النّحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المفعول من المجرور ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية، فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة، وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة وهو قليل واتّفاقّي"[1].

اللغة العربية الفصيحة لغة متعلّمة، والمواطن التي تستخدم فيها محدودة جداً، واللغة مرتبطة بالاستعمال لا تنفكّ عنه، وقواعد النحو مفيدة لا ريب، ولكن

---

١. مقدمة ابن خلدون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت، ص٥٦٠.

الاستعمال الفعلي للغة هو الأهم، فالسباحة لا تتعلم إلا بالسباحة، كما تقول العبارة التي تردّدها كتب التربية، ونرجع هنا مرة أخرى إلى ابن خلدون، يقول:

"اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها أو قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال."[1].

- **الكفاية اللغوية ليست مرادفة للنحو والصرف:**

ما زالت الصورة التقليدية لمعلم اللغة العربية قائمة في الأذهان، فهو الذي يعرف وجوهاً متعددة من الإعراب، ويبهر الطلاب بعلمه الواسع بقواعد اللغة، ما ورد منها في الكتاب المقرر وما لم يرد، فيكبر في عين نفسه وعيون الطلبة والمسؤولين وأولياء الأمور كذلك. هذه الصورة التي تنتقل أيضاً إلى معلم اللغات الأجنبية عندنا أحياناً تحيل اللغة من مهارة لسانية إلى عقلية، وما هو أهم من ذلك أنها تختصر القدرة اللغوية في مراعاة أمور شكلية كالنحو والإملاء، واللغة أوسع من ذلك بكثير، إنها أداة اتصال قبل أي شيء آخر، والقدرة اللغوية هي

---

١. مقدمة ابن خلدون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت، ، ص٥٥٤- ص٥٥٥.

استعمال هذه الأداة لتأدية الغرض منها على الوجه الأمثل، وفي غمرة اهتمامنا بتلك المسائل الشكلية، وأنا لا أقلّل من شأنها، نتجاوز عن أمور تفوقها أهمية في رأيي، وهي الدقة في استعمال الكلمة المناسبة والتركيب المناسب. من المهم أن يتدرّب الطالب على استخراج الكلمة من السياق، وعلى اختيار الكلمة المناسبة من بين كلمات تبدو مترادفة، واختيار الصفة المناسبة لموصوف ما من بين صفات متقاربة، وهكذا. ويرتبط بهذا ما قرّ في الأذهان من أن القدرة اللغوية هي إنشاء بالمعنى التقليدي للكلمة، أي أنها عبارات مرصوفة منمّقة لا تكاد تعني شيئاً محدداً، وهذه ظاهرة في كتابات طلابنا، من المهم هنا أن نعيد التذكير بما درجنا على تسميته التعبير الوظيفي مقابلاً للتعبير الإنشائي (أو الإبداعي)، فيدرب الطالب على التفريق بين هذين النوعين من التعبير، وعلى استخدام اللغة استخداماً دقيقاً في التعبير الوظيفي.

حديثنا عن اللغة والمعرفة اللغوية (أو ما وراء اللغة) يعيدنا كما ترى إلى مسألة لم يتفق عليها القدماء والمحدثون: جدوى تعليم القواعد. ولا أريد أن أذهب بعيداً في التهوين من أمر هذه القواعد، فإن معرفة القاعدة، نحوية أو إملائية إلخ... وسيلة لتنمية المهارة اللغوية عند المتعلم، وإقامتها على أساس نظري واضح، حتى يكون المتعلم على بيّنة من أمره في رفع ما رفع ونصب ما نصب. وما مثلك في ذلك إلا كمثل من أراد أن يدرّبك على استعمال آلة أو أداة، فالفرق بيّن وظاهر بين أن يدربك عليها تدريباً يقتصر على التقليد والمحاكاة بأن تفعل كما رأيته يفعل، أو أن يفسر لك السبب والعلة فيما ينبغي أن تفعله أو لا تفعله[1].

---

١. عبدالكريم الحياري، في تعليم العربية، الرأي الثقافي، ١٩٩١/١١/٢٢، ص٩.

معرفة القاعدة لا غنى عنها في تعليم المهارات اللغوية، ولكن على أن تظل القاعدة وسيلة لا غاية في حد ذاتها، وأيّما وسيلة فإن قيمتها في مدى وفائها بتحقيق الغرض الذي وجدت لتحقيقه. لقد صارت أمور مثل قولنا النحو وسيلة لا غاية، والنحو الوظيفي وما إلى ذلك – صارت بمنزلة المسلّمات، وتكررت على ألسنتنا حتى غدت عبارات مبتذلة مستهلكة، ومع ذلك فلا نستطيع الزعم أن مناهجنا وكتبنا تخلو مما ليس ضرورياً، وليس وظيفياً، أو أن جانباً مما تحتويه يدخل في باب المعرفة اللغوية لا يكاد يتعداها.

ما دلالة ذلك كله في سياق الحديث عن المناهج والكتب وطرق التدريس؟

أ) ينبغي أن يحرص المؤلفون على أن تكون النصوص المختارة والأمثلة وجمل التدريبات من فصيح الكلام تصلح أن تكون نماذج يقتدي الطالب بها.

ب) الإكثار من التدريبات اللغوية المبنية على القطع المختارة أو المشتقة منها، فهذه التدريبات القائمة على سماع النموذج الفصيح ومحاكاته هي في رأيي أهم جانب في تدريس اللغة.

جـ) ولهذا السبب بعينه فإن من الواجب ألا تظل هذه التدريبات عشوائية كيفما اتفق، بل تُختار استناداً إلى خطة منهجية واضحة تُحصر فيها التراكيب الأساسية التي يُراد من الطالب استعمالها، وتوزع على كتب الصفوف المختلفة توزيعاً مبرمجاً.

مادة الأدب أو تذوق النص الأدبي:

المادة التي تعرف عادة باسم "النصوص الأدبية" تحتاج إلى وقفة خاصة، ما الهدف منها؟ وبم تختلف عن موادّ أخرى في اللغة العربية؟

من المفيد ههنا أن نلجأ إلى الاسم الذي يعطى لهذه المادة في الجامعة وهو "تذوق النص الأدبي"، ومن المفيد كذلك أن نبحث عمّا يناظرها في التراث العربي القديم، فقد سمّيت في التراث العربي "المختارات"، وقد اشتهر من بينها مختارات أبي تمام، حتى صارت اسم "الحماسة"، وهو العنوان الذي وضعه أبو تمام لمختاراته هذه – صار علماً على المختارات. قيل في أبي تمام إنه في حماسته (وفيها اختار من شعر غيره) أشعر منه في ديوانه (وفيه الشعر الذي نظمه)، "لأن ضروب الاختيار لم تخف عليه، وطرق الإحسان والاستحسان لم تستتر عنه" كما يقول المرزوقي شارح الحماسة، وقد ظلت الحماسة مع ديوان المتنبي في مقدمة المؤلفات التي يتضمنها منهاج الدراسة الأدبية عند العرب.

الحماسة مختارات متنوعة من الشعر العربي، والنصوص في مصطلحنا المعاصر هي أيضاً مختارات متنوعة، والاختيار في المصطلح النقدي العربي يعني الجودة، فيقال مختار ومطّرح بمعنى جيد ورديء، لأن اختيارك قطعة ما وترك غيرها يعني أنك تستجيد هذه فتأخذها، وتسترذل تلك فتهملها، فالاختيار في حدّ ذاته حكم عليها بالجودة، ومعنى ذلك أن المختارات أو النصوص الأدبية هي في رأي مصنّفها من عيون الشعر العربي، أو هكذا ينبغي أن يكون. وعلى هذا فإن الهدف من تقديم هذه النصوص في السياق التعليمي الذي نحن فيه هو إطلاع الطالب على مجموعة من القطع الأدبية المتميّزة في جودتها وفنيّتها.

نحن نتحدث هنا عن الجودة والفن والتذوق، والتربية بمفهومها الحديث تهدف إلى تنمية شخصية الطالب المتكاملة عقلياً وجسدياً ونفسياً وروحياً، ولكن طائفة من المربيّن ما زالوا غير متحررين من النظرة التقليدية للتربية بمعنى حشو الذهن بالمعلومات والمواعظ الخلقية، وأنتم تذكرون كيف كانت دروس التربية الرياضية والتربية الفنية يُنظر إليها على أنها لا تقع في باب التعليم

الجادّ، ولهذا السبب قد تجد من المشتغلين بالتأليف المدرسي من يتجاوز عن القيمة الفنية للنص الأدبي ويصرف اهتمامه إلى ما في هذا النص من مضمون. ولعل قصة أبي عثمان الجاحظ المشهورة مع أبي عمرو الشيباني توضّح ما أقصده هنا، وتبيّن لنا أن هذه مشكلة قديمة جديدة، فأبو عمرو الشيباني يستحسن بيتين من الشعر، والجاحظ يرى أن ما استحسنه أبو عمرو لا يستحق أن يسمى شعراً، يقول الجاحظ:

"وأنا رأيت أبا عمرو وقد بلغ من استجادته لهذين البيتين، ونحن في المسجد يوم الجمعة، أن كلّف رجلاً حتى أحضره دواة وقرطاساً حتى كتبهما له. وأنا أزعم أنّ صاحب هذين البيتين لا يقول شعراً أبداً، وهما قوله:

لا تحسبنَّ الموت موت البِلى فإنّما الموتُ سؤالُ الرِّجالِ
كلاهما موتٌ ولكنَّ ذا أفظعَ من ذا لذلِّ السؤال

وذهب الشّيخ إلى استحسان المعنى، والمعاني مطروحةٌ في الطريق يعرفها العجميُّ والعربيُّ، والبدويُّ والقروي، وإنّما الشأن في إقامة الوزن، وتخيُّر اللفظ، وسهولة المخرج، وفي صحة الطبع وجودة السَّبك، فإنما الشعر صناعةٌ، وضرب من النّسج، وجنسٌ من التَّصوير."[1].

ولعل هذه الفقرة من كتاب الحيوان للجاحظ هي أهم نص في النقد العربي القديم، وأشهر قطعة فيه، وقد شغلت الناس قديماً وحديثاً. ولا نريد ههنا أن ننظر إلى المسألة من جانبها النقدي، فقد كُتب في موضوع اللفظ والمعنى ما لا يُحصى كثرة، وإنما نتناول هذه القصة من الجانب الذي يعنينا هنا وهو أساس

---

١. كتاب الحيوان، تحقيق عبدالسلام هارون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٦٩، ج٣، ص١٣١- ص١٣٢.

الاختيار. أبو عمرو الشيباني استحسن البيتين وطلب أن يُكتبا له دليلاً على هذا الاستحسان، فقد أعجبه ما في البيتين من فكرة وموعظة في التنفير من سؤال الرجال، أي طلب الإحسان منهم، لما في ذلك خضوع وإذلال لنفس السائل. ولا يعنيه بعد ذلك أن تأتي هذه الفكرة في صياغة رثّة وأسلوب مهلهل. وهذه فكرة لها قيمة تهذيبية واضحة لا ينكرها الجاحظ ولا يقلّل منها، ولكنه لا يريد التضحية بالفن الشعري من أجلها، فالشعر فن جميل، وهذا ما نحتاج إليه عند النظر في اختيار النصوص، وهو أن يظل الجانب الفني حاضراً في القطع المختارة، فلا يُتهاون في أمره من أجل أي جانب آخر، ونعود إلى ما نسميه "تذوق النص الأدبي"، فموضوع التذوق يتناول الجانب الفني، فكيف نتذوق نصاً لا فن فيه ولا جمال؟! المختارات الأدبية هي كما يقال نقد ضمني، فهي حكم بالجودة والرداءة دون أن يقول المرء كلمة واحدة، فهي حكم على أن ما اخترته أجود مما تركته.

هذا عن الاختيار وانتقاء النص من بين نصوص كثيرة، فماذا عن المعالجة والتحليل أو طريقة التناول، أي طريقة التدريس؟

الأدب فن جميل، وطريقة تقديمه أو طريقة تدريسه يجب أن تظل مخلصة لطبيعته وللهدف من تعليمه. وطريقة التدريس يُنتظر منها أن تراعي تلك الطبيعة وتعمل على تحقيق هذا الهدف. وللوصول إلى هذا الغرض يفترض في طريقة التناول ألاّ تخرج عن حدود الفن وألا تتنكر لتلك الطبيعة. طريقة التدريس تتناول البناء الفني للنص وتشير للطالب إلى ما فيه من جمال وبراعة في التعبير ورسم الشخوص وإلى ما فيه من صور وأخيلة ورموز وإيحاءات وظلال، وتأخذ بيد الطالب لكي يتعلم كيفية تذوق النص الأدبي ويتدرّب عليها، أو بعبارة مختصرة تعلّمه كيف يقرأ النص الأدبي، ولا أريد بالقراءة هنا

مفهومها الدارج من قراءة صامتة أو جهرية، وإنما قصدت بذلك قراءة النص قراءة جمالية بأن يتعلم الطالب كيف يضع يده على أسرار الجمال ومواطن الفن في النص الذي أمامه، على النحو الذي يقصد إليه من يقول: كيف تقرأ صورة؟ فقراءة لوحة فنية تعني أن يتبيّن الناظر إليها ما فيها من خطوط وألوان وظلال وأشكال وأن يدرك دلالات تلك الخطوط والأشكال. وهكذا هو الأمر في قراءة النص الأدبي.

على أن في الحديث عن الجمال مشقّة بالغة، ولذلك تجد الناس يتشاغلون عنه بأمور أخرى قد تقوى صلتها بالنص الأدبي وقد تضعف، ولكنها على أي حال تظل من باب الدوران حول الحمى دون الوقوع فيه. دونك ما تراه من اقتصار بعضهم على تفسير الكلمات ونثر الأبيات (أو ما يسميه بعض النقاد المعاصرين The Heresy of Paraphrase)، فأين هذا من التذوق الفني أو التحليل الجمالي؟

الشعر القديم بخاصة يحتاج بلا ريب إلى تفسير مفرداته وشرح معانيه، وهذه خطوة لا بدّ منها قبل الشروع في تحليله أو تذوقه، فالمتلقي لا يستطيع تذوق كلام لا يعرف معاني مفرداته، ولكن الشرح اللغوي شيء والتذوق الفني شيء آخر، فشرح الشعر وتفسير غريبه خطوة تمهيدية لتذوقه وتحليله، وليس هو عين التذوق والتحليل أو أنه مرادف له[1].

تفسير الجمال أو تعليله أو الحديث عنه أمر ليس سهلاً كما ذكرت، وربما كان هذا هو السبب في أن القائمين على التعليم ينحرفون عنه، أو لعلي أقول

---

١. عبدالكريم الحياري، عن النقد التفسيري، الرأي الثقافي، ١٩٨٩/٣/١٧، ص٨.

يتهرّبون منه، إلى تفسير الكلمات وشرح الأبيات أو نثرها، فهذه مهمة في غاية اليسر إذا ما قورنت بالتحليل الفني.

ولا تظنّن أن هذا الانحراف عن التذوق الفني إلى الشرح اللغوي أمر حادث، فإنها مسألة قديمة جديدة، فهذا ضياء الدين بن الأثير في القرن السابع الهجري يأخذ على شراح الشعر أنهم أهملوا الجوانب الفنية في النص الشعري، "والمراد بها أن يكون الكلام على هيئة مخصوصة من الحسن"، ووقفوا عند الشرح اللغوي، فلم يبيّنوا أسرار الجمال في القصيدة، ولم يحللوا جوانب تلك الهيئة المخصوصة من الحسن، يقول: "ومن ههنا غلط مفسرو الأشعار في اقتصارهم على شرح المعنى وما فيها من الكلمات الغريبة وتبيين مواضع الإعراب منها، دون شرح ما تضمنته من أسرار الفصاحة والبلاغة"[1].

ابن الأثير يشير هنا إلى أمر آخر يدفع بدرس النصوص الأدبية إلى الانحراف عن هدفه، وعدم الإخلاص لطبيعته، وذلك هو الولع المفرط بقواعد النحو والصرف، فيجد المعلم في النص الأدبي ذريعة يتوسّل بها إلى استعراض علمه بقواعد النحو والصرف، كما كان الشارح القديم يتخذ من شرح القصيدة مجالاً لإثبات تمكّنه من اللغة ومعرفته بالوجوه الإعرابية، وليس من غير المألوف أن تجد درس النصوص الأدبية يتحوّل إلى نشاط في البحث عن اسم الآلة وأسماء الفاعل والمفعول والمنصوبات والمجرورات وحروف الجر الزائدة وهكذا. فإذا زاد على ذلك شيئاً دلّ على ما في النص من طباق أو جناس أو استعارة مكنية أو تشبيه بليغ على نحو لا يختلف عن استخراج ما فيها من أسماء الفاعل والمفعول، أي دون بيان القيمة الجمالية للطباق أو الجناس أو الاستعارة.

---

١. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانه، مكتبة نهضة مصر، ج١، ص٤٠.

مثل هذه الطرق في تناول درس النصوص هي في ظنـــي هـــروب مـــن مواجهة النص الأدبي، فهذا الدرس مجال يحسّ فيه الطالب بحرارة اللغة وجمال الأدب وسحر العبارة وروائها، بعيداً عن جفاف القاعدة والتقسيمات والتفريعات والاستثناءات. ولعلنا لا نختلف في أن إحالة الدرس إلى تدريبات لغوية ونحوية وإملائية لا يوافق طبيعته ولا الغرض منه.

على أن هذا لا يعني البتة أن من المحظور في درس النصوص الأدبية أن يشير الكتاب أو المعلم إلى مسائل في اللغة والإعراب، فثمة مواضع يقتضي فيها فهم النص الإحالة على اللغة والنحو وقواعد الترقيم كذلك. دونك النص الآتـــي من المقامة المضيرية لبديع الزمان الهمذاني: "وخرجت نحو الباب وأسرعت في الذهاب، وجعلت أعدو وهو يتبعني ويصيح: يا أبا الفتح المضيرة، وظن الصبيان أن المضيرة لقب لي، فصاحوا صياحه، فرميت أحـــدهم بحجـــر، مـــن فـــرط الضجر...". والمقصود هنا عبارة "يا أبا الفتح المضيرة"، وسوء الفهم ناشئ عن أن المقصود بها يعتمد على عدم وجود فاصلة بعد كلمة الفتح "يـــا أبـــا الفـــتح المضيرة" فتكون المضيرة تابعة لـــ"أبا الفتح"، وهذا ما فهمـــه الصـــبيان، أو أن توضع فاصلة بعد كلمة الفتح، وهذا هو قصد قائلها.

مثال آخر:

جاء في لامية العرب:

وكلّ أبيّ باسل غير أنني إذا عرضت أولى الطرائد أبسل

والمعنى والوزن كلاهما يحتمل أن تُقرأ عبارة "وكلّ أبيّ" بضم الـــلام فـــي "كل" وتنوين الكسر في ياء :أبيّ" (كلٌ أبيٍّ) أو أن تكون اللام في "كل" والياء في "أبيّ" كلاهما بتنوين الضم، ولكن بين القراءتين فرقاً واسعاً في المعنى.

وفضلاً عن أن المعنى يحدّده إعراب الكلمة، أي أن فهم المعنى يتوقّف على النحو، فإنك تجد التذوق الفني للعبارة مرتبطاً بالنحو مفتقراً إليه، فيكون التركيب النحوي للعبارة سبباً في جمالها وبلاغتها. وقد وقف عبدالقاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز" عند أمثلة كثيرة يحلّل بناءها النحوي ويدّل على ما فيه من جمال حتى لو تغير ذلك البناء فقد التركيب كثيراً من أسباب بلاغته. من ذلك وقوفه مثلاً عند الاستعارة في قوله تعالى "واشتعل الرأس شيباً" (سورة مريم:٤)، وبيّن أن البلاغة في هذه الآية ليست عائدة إلى مجرّد الاستعارة فيها، بل في تركيب العبارة أيضاً، بأن أُسند الاشتعال إلى الرأس وليس إلى الشيب كما لو قيل "اشتعل شيب الرأس"، ثم في تعريف الرأس بالألف واللام، فلم يقل "واشتعل رأسي شيباً"، وكون الشيب جاء تمييزاً[1]، وهكذا على نحو ما هو معروف من نظريته المشهورة في النظم التي جعلها محوراً لكتاب "دلائل الإعجاز"، وجعل منها أساساً لتفسير الإعجاز القرآني.

ومعلوم لديك أن أحد علوم البلاغة وهو علم المعاني الذي يستند في أصله إلى مسألة النظم عند عبدالقاهر إنما يتألّف في مجمله من أبواب نحوية لا يتناول فيها التركيب من جانب الصحة والخطأ ولا من جهة العلامات الإعرابية، ولكن من حيث هو بناء فني بليغ.

ومجمل القول أن النحو ليس محظوراً دخوله إلى درس النصوص الأدبية، بل على العكس من ذلك هو في أحيان كثيرة وسيلة لا بد من اللجوء إليها طلباً للفهم والتذوق، وما أريده ههنا لا يكاد يتجاوز الدعوة إلى أن يظلّ هذا الدرس محتفظاً بهويّته، غير معدول به عن الهدف منه. من الممكن والمستحسن أيضاً

---

١. دلائل الإعجاز، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٤، ص١٠٠- ص١٠١.

أن يستفاد من هذه النصوص في دروس النحو والصرف، بالبناء عليها واختيار أمثلة منها للتدريب عليها كما استفيد من قواعد النحـــو والصـــرف فـــي درس النصوص الأدبية. وبهذه الطريقة تتمثّل وحدة اللغة، والتكامل بين فروعها، وبناء الخبرات الجديدة على خبرات سابقة.