

الكفاية النحوية في التعليم العام: الأطر والتقييم

الدكتورة خلود العموش

الجامعة الهاشمية

الاثنين ١ ربيع الأول ١٤٣٩هـ - الموافق ٢٠ تشرين الثاني ٢٠١٧م

الملخص

يتفاوت العلماء والمشتغلون في مناهج تعليم اللغات في وصف الكفايات النحوية اللازمة لكل مرحلة من مراحل التعليم العام، ويتباينون في وصف طرائق تقديمها وتقييمها للدراسين، وفي واقع الميدان نجد من يثقل الناشئة بقضايا النحو والإعراب التفصيلية ثم لا نجد أثراً لهذه المعارف النظرية في تقويم الألسن والأقلام. فيما يتخفف بعضهم من هذه الأثقال ويكتفي بتدريس الأنماط التركيبية وبعض مسائل الإعراب.

وتقدم هذه الورقة مجموعة من الأطر العامة التي تحكم تقديم هذه الكفايات النحوية للناشئة وثمارها المرجوة، ثم تقترح مجموعة من أساليب التقويم المناسبة لتحقيق هذه الكفايات والمتمثلة أساساً في استعمال اللغة الصحيحة والمقبولة والناجحة في سياقاتها في مواقف الأداء المختلفة.

تمهيد: في حدّ المصطلح

النظام اللغوي نظام كلي يأتلف من أنظمة فرعية تعمل وفقاً لأحكام وأصول، ومعرفة هذه الأحكام والأصول هي سبيلنا إلى معرفة اللغة من جهة، وتمييز الخطأ من الصواب من جهة أخرى؛ ولذا فمن الطبيعي أن تكون الكفاية اللغوية عموماً هي ناتج تآلف هذه الأنظمة الفرعية التي يعد النحو عمودها الرئيس باعتباره الميدان الأمثل لتجلي الجملة والعبارة والنص.

والكفاية اللغوية تعني من جهة "استدخال قواعد اللغة العربية في: نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نظمها الجملي، وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها، ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي"^(١)، وهي تعني من جهة أخرى "القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل العربية وفقاً لتلك القواعد"^(٢). وتمثل الكفاية اللغوية في أحد مظاهرها أيضاً مرجعاً لتمييز الصواب من الخطأ في أمثلة الاستعمال اللغوي.

ويعنى بالكفاية اللغوية من جهة رابعة "قدرة تواصلية تتجلى في وجوه الأداء الوظيفي للغة، وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءةً جهريةً جاريةً على وفق القواعد، شفافاً عن متباينات المعاني، تتأى عن الرتابة، وتنبين في قراءة صامتة لمآحة، واستماع متيقظ، وتعبير شفوي رشيق طبيعي عفوي مقنع وتعبير كتابي موافق للمقام مستقيم على قواعد العربية جميعاً"^(٣).

(١) الموسى: نهاد، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، دار الشروق، عمان، ط١، ٢٠٠٣، ص١٢٣.

(٢) المصدر نفسه، ص ١٢٤.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٢٧.

ويقترح (برنشتاين) عبارة "كفاءة التواصل" أو "الكفاية التواصلية" بديلاً عن الكفاية اللغوية، ويقصد بها مراعاة القواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي توجه استعمال الكلام في إطار اجتماعي، ويقترح الاكتساب المتدرج لهذه الكفاءة التواصلية حيث إنها تتضمن معرفة الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة لغوية معينة^(١).

أما الكفاءة اللغوية من منظور (تشومسكي) فتعني "المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/ مستمع للغة ما عن هذه اللغة، وتتيح له أن ينتج ويفهم عدداً غير محدود من جمل هذه اللغة، بحيث تتجلى كفاءة النموذج المثالي في أدائه الشفوي والكتابي"^(٢).

أما النحو -ووفقاً لما حدّه به الجرجاني- فصحة تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل كل كلمة منها بسبب من أختها؛^(٣) ذلك أن النظم ما هو إلا "أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها"^(٤)؛ فالاستقامة النحوية عنده مرتبطة بصحة الدلالة والمقبولية كذلك؛ أي استقامة المعنى وموافقة السياق بأشكاله المتعددة؛ فنظم الكلم تُفْتَقَى فيه

(١) راضي: حسين، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، مكتبة المتنبّي الثقافية، الرياض، ط١، ٢٠٠٠، ص١١٤.

(٢) تشومسكي: نوام، البنى النحوية، ترجمة يُونِيل عزيز ومراجعة مجيد الماشطة، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط١، ١٩٨٧، ص١٢١.

(٣) الجرجاني: عبد القاهر، (ت ٤٧١هـ/ ١٠٧٨م)، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، ط٣، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٩٢، ص٤٣.

(٤) المرجع نفسه، ص٤٤.

آثار المعاني في النفس؛ فهو إذاً "نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض لا ضم الشيء كيفما جاء واتفق"^(١).

إن النحو ببساطة أن تنشئ نصاً مكتوباً أو منطوقاً يتسم بالمنطقية والتماسك ويؤدي الأغراض، إنه ببساطة أكثر أن تستعمل اللغة في مواقف التواصل استعمالاً عفوياً طبيعياً يحقق لك أغراضك التداولية في الحياة ومع من حولك. إن النحو بهذا المعنى يختزل اللغة بكل مستوياتها وأنظمتها الفرعية؛ إذ في المستوى النحوي تتجلى المستويات اللغوية جميعها: الأصوات والصرف والدلالة، ثم لا معنى لهذه الثلاثة إن لم تتمثل في الجمل والعبارات والنصوص، فيكون النحو بهذا المعنى مشكلاً للمظهر الكلامي في صورته الأخيرة من جهة، وهو الشكل الكلامي نفسه في صورته الظاهرة من جهة أخرى. إنه الميدان والحلبة وهو الفاعل الرئيس فيها، وهذا هو النحو الذي تدعو هذه الورقة إلى تدريسه وتعليمه في مراحل التعليم العام جميعها وتدعو إلى تحقيق الكفاية فيه. إنها دعوة إلى استثمار معاني النحو في صناعة النصوص وفي التعبير عن الحاجات بصورة واضحة ومتماسكة ودالة ومترابطة، وفي القراءة بأشكالها؛ أي في أشكال الاستعمال اللغوي جميعها؛ وإذن، ومنذ البدء، فإن الكفاية النحوية - فيما نراه - هي الكفاية اللغوية في الحاصل النهائي.

وفي التفصيل سنعود إلى ثلاثة نماذج: اثنين منها من القديم، هما: دعوة من الجاحظ، والأخرى من ابن خلدون، أما النموذج الثالث فحديث أطلقه أ.د. نهاد

(١) الجرجاني: عبد القاهر، (ت ٤٧١هـ / ١٠٧٨م)، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، ط٣، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٨١.

الموسى في كتابه "الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية". وسوف نستنتج هذه النماذج ونناقشها وصولاً إلى عدد من الأطر وأساليب التقييم الكفيلة بالاطمئنان إلى تحقق هذه الكفاية.

أولاً: دعوة جاحظية قديمة

قال الجاحظ في بعض رسائله وتحت عنوان: "فصل في رياضة الصبي":
"وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع"^(١). وفي موضع آخر يقول: "وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إلى شيء منه"^(٢). ثم يقول: "ثم خذه بتعريف حجج الكتاب وتخلصهم باللفظ السهل القريب المأخذ إلى المعنى الغامض، وأذقه حلاوة الاختصار، وراحة الكفاية، وحذره التكلف واستكراه العبارة؛ فإن أكرم ذلك كله ما كان إفهاماً للسامع ولا يحوج إلى التأويل والتعقيب، ويكون مقصوراً على معناه، لا مقصراً ولا فاضلاً عليه"^(٣).

ويؤخذ من كلام الجاحظ أشياء كثيرة تتصل بموضوعنا لعل أبرزها ما يأتي:

١. أن النحو علم عريض، وما يلزم الناشئة منه قدر معين، وينبغي ألا نغوص في مسائله العويصة التي لا أثر مباشر لها في تحسين أدائنا الكلامي.

(١) الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب اللبتي الكناني (ت ٢٥٥هـ)، رسائل

الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، القاهرة، ط ١، ١٩٧٧، ج ١/١٧١.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٧٢.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٧٢.

٢. أن النحو المطلوب للناشئ والمتعلم، في مراحل التعليم العام كله، هو النحو الوظيفي الذي يقيم الألسن والأفلام، وبلغه الجاحظ: "ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن"؛ فهو نحو مرتبط بالأداءات الكلامية في الحياة نطقاً وكتابة وفي مختلف المواقف الكلامية؛ كإنشاء الشعر والوصف والكتابة والحديث. إنه يقترح تعليم النحو باعتباره توصيفاً للحدث الكلامي في لبوسه الصحيح، وإن كان يشير بوضوح إلى الصحة النحوية، فإنه واضح كذلك في إشارته إلى المقبولية ونجاح الرسائل اللغوية وليس مجرد ضبطها الصحيح، وربطه مواقف الأداء الكلامي بأغراضها خير دليل على ذلك.

٣. يشير الجاحظ بوضوح إلى الأبعاد التداولية في استعمال اللغة؛ أي علاقة اللغة بمتداوليها، وانظر قوله: "وعويص النحو لا يجري في المعاملات"، وقوله: "وأذقه حلاوة الاختصار وراحة الكفاية"؛ فالغرض عنده من تعليم النحو تمكين المرسل من إفهام السامع مع سهولة اللفظ ووضوحه، بحيث "لا يحوج إلى التأويل والتعقب"، ولعله هنا يشير إلى طرفي الموقف الكلامي، أي الإرسال والتلقي.

٤. هنالك ما هو أولى في التعليم من عرض مسائل النحو العويصة وتفصيله العميقة، وهو أكثر نفعاً وأكثر فاعلية وأحسن أثراً، وهو العناية بالنصوص البارة سماعاً وفهماً وتذوقاً وحفظاً؛ لأنها تشتمل على التجلي الحي للغة في صورتها المنطوقة والمكتوبة، وبلغه الجاحظ: "ورواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع"، ولم يخصّص الجاحظ هذه النصوص البارة بزمان أو بوصف خاص، بل حيثما وجد هذا النص البارع الجميل فثمة يكون المقصد. إن الطالب يجب أن يروي هذه النصوص بأن يحسن قراءتها وتأملها، وسردها والتأسي بها، وملاحظتها وتقليدها، ليصبح ميسماً لحديثه وكلامه، يرتقي

بقدراته وفقها إلى حيث القمة السامقة. وإذن فإن على المناهج أن تشتمل على الكثير من هذه النصوص التي تنهض بلغة الطفل أو المتعلم دون شرح عميق لقواعد النحو؛ إذ إنه يكتسب النحو في تمثله الواقعي من خلالها.

٥. يتحدث الجاحظ بوضوح عن فكرة الكفاية؛ ويتمثل ذلك في فكرة الرسالة اللغوية حيث يوجد مرسل ورسالة وغرض وقناة، والمهم أن تصل الرسالة إلى منتهاها بنجاح وكفاية، فيفهم منها السامع ما أراده القائل. ويشير إلى تفاوت المرسلين في كفاياتهم التواصلية إرسالاً، وإلى تفاوت المتلقين في كفاياتهم التواصلية تلقياً وقبولاً. يقول: "فإن أكرم ذلك كله ما كان إفهاماً للسامع، ولا يحوج إلى التأويل والتعقيب، ويكون مقصوراً على معناه لا مقصراً عنه ولا فاضلاً عليه"^(١).

٦. من ثمار فكرة (الكفاية) كما يعرضها الجاحظ الملكات الآتية أو المهارات الآتية:

- الاقتدار على التعبير بسهولة.
- القدرة على الاختصار وعرض الفكرة بأقل قدر من الألفاظ، وليس أن تدور بعيداً عما تريد قوله.
- القدرة على توصيل الفكرة بكفاءة وغناء، بحيث لا يحتاج المرسل إلى تفسير ما يريد قوله أو توضيحه بمزيد من الكلام.
- مراعاة أحوال المتلقين من خلال اختيار التراكيب النحوية المناسبة أو الاختيار بحرص من قائمة الخيارات التركيبية الصحيحة التي يتيحها النظام اللغوي.

(١) الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الليثي الكناني (ت ٢٥٥هـ)، رسائل الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، القاهرة، ط١، ١٩٧٧، ج١/١٧١، ص ١٧١.

٧. يشبه ما أورده الجاحظ عن المهارات اللغوية ما أورده المعاصرون الذين يحدّون المهارة "بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو باللسان أو بالعين أو بالأذن"^(١)، أو هي: "قدرة الدارسين على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة؛ أي أن تؤدي تلك المهارة على وفق المستوى التعليمي المطلوب للمتعلم"^(٢)، ويشيرون إلى أن "المهارة أمرٌ تراكمي يبدأ بمهارات يسيرة ثم يبنى عليها مهارات أكبر"^(٣)؛ فقد أشار الجاحظ إلى المهارات الكلامية والكتابية والمهارات اللغوية المتصلة بالحياة وتحقيق الأغراض، وعبر عنها بقوله: "مصالح العباد والبلاد"؛ وإذن فالنحو معنيٌّ بالارتقاء بمهارات المتعلم في الكتابة والمحادثة والقراءة وفي التعبير عن كل مناحي الحياة وأغراضها.

٨. يعدّ النحو وسيلة وليس غاية، ولعل هذا يتفق مع ما صرح به ابن جني بوضوح حين قال: "إن النحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد والغايات"^(٤).

٩. جمع الجاحظ في حديثه بين عدد من وظائف اللغة: الانفعالية، والتعبيرية، والنزوعية أو التأثرية، والاستمرارية، والوظيفية. وهذه الوظائف جميعاً تتمازج وتتداخل في الوظيفة الأم وهي التعبير والاتصال، والوظائف الأخرى ليست إلا توضيحاً لهذه الوظيفة، وفقاً لـ(موان)^(٥).

١٠. يستفاد من حديث الجاحظ ضرورة تعريض الطالب أو المتعلم للاستماع باستمرار من تلك النصوص الجميلة البارعة؛ فاللغة "أصواتٌ يعبر بها كل قوم

(١) حسين راضي، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، ص ١١٣.

(٢) عمار: سام، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ٢٠٠٢، ص ٤٤.

(٣) المرجع نفسه، ص ٤٥.

(٤) ابن جني: أبو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٦، ص ٣٧.

عن أغراضهم^(١)، كما قال ابن جني؛ وإذن فإن درس القراءة يعد ميداناً مهماً لتعليم النحو.

خلاصة في منتهى الخطورة:

الكفاية النحوية، وفقاً للجاحظ، هي نفسها الكفاية اللغوية التي ينطبق عليها المعادلة:

$$\text{اللغة} = \text{الحياة}$$

وبالتالي لا ضرورة أبداً لهذا الفصام النكد بين درس النحو واللغة في تجليها الحي في واقع الحياة.

ثانياً: المنوال وملكة اللسان: دعوة خلدونية قديمة

يقول ابن خلدون: "إن ملكة اللسان غيرُ صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة؛ فهي علم بكيفية لا نفس كيفية؛ فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعةً من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً؛ مثل أن يقول بصيرٌ بالخياطة، غير محكم لملكته في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط في خرت الإبرة ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تردّها إلى حيث ابتدأت وتخرجها من قدام منفذها الأول بمطرّح ما بين الثقبين الأولين، ثم يتمادى على وصفه إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبك والتثبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طوّل أن يعمل ذلك بيده لا يحكم فيه شيئاً، وكذا لو سئل عالمٌ بالنجارة

(١) ابن جني، الخصائص، ص ٥٨.

عن تفصيل الخشب فيقول: أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر، وتتعاقبانه بينكما... وهو لو طُلب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه، وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها؛ فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علمٌ بكيفية العمل وليس هو نفس العمل، وكذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يُجدّ تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي...؛ فمن هنا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة"^(١). ثم إنه يشيد بوجود أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم في كتاب سيبويه، ويختتم كلامه عن ذلك بقوله: "وتعلم ما قررناه في هذا الباب أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، وينزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"^(٢).

إذن، هذه هي خلاصة الموضوع عند ابن خلدون؛ كثرة تعريض الطالب لنماذج من العربية من الشعر والنثر حتى يرتسم في خياله (المنوال)، أو يتولد لديه السليقة اللغوية (بتعبير تشومسكي)، أو الكفاية التي تمكّنه من النسج على ذلك المنوال وفقاً للمقاصد المختلفة في الحياة. أما كيف عملت هذه الكفاية

(١) ابن خلدون: أبو زيد عبدالرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ)، المقدمة، تحقيق علي عبدالواحد

وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٧، ٢٠١٤، ج٤/ص ٥١.

(٢) المرجع نفسه، ص ٥٢.

وتفاصيل قوانينها وقواعدها فيمكن تعليمه للطلبة في أعمار متأخرة (بعد الصف السابع مثلاً)، أما قبل ذلك فيتعلم الطالب اللغة على شكل أنماطٍ من خلال النصوص الإبداعية العالية، ويدرب على استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً صحيحاً في مواقف الأداء المختلفة.

ويحضرني هنا مثالٌ أحب أن أسميه "نموذج فتى الكاراتيه"، وهو مستوحى من (فيلم أمريكي) بطله فتى في الرابعة عشرة وله جارٌ ياباني عُرف عنه أنه كان يدرب الكاراتيه في جزيرة (أوكيناوا) التي كان يقطنها قبل أن يأتي إلى أمريكا، فطلب الفتى من جاره أن يدرّبه على فنون الكاراتيه ليستطيع التقدم لمنافسة تقام في المدينة التي يقطنها، فوافق المدرب وطلب من الفتى أن يصحبه فترة وأن ينفذ كل ما يطلبه دون طرح الأسئلة ففعل الفتى. فكان ذلك المدرب يطلب منه أن يقوم بطلاء الجدار بحركة يد معينة، فيحتج الفتى بأنه لا يريد أن يتعلم الطلاء بل الكاراتيه، فيعاتبه المدرب بأنهما اتفقا على تنفيذ ما يطلب دون أسئلة فيعود للطلاء راجعاً إلى أن أتقن الطلاء بحركة معينة، ثم طلب منه أن يرفع الدجاجات بطريقة معينة وطلب منه أن ينظف الفناء بطريقة معينة، وهكذا قام بتعليمه أشياء كثيرة وفق كفايات معينة، ولم يكن من بينها فن الكاراتيه إلى أن جاء موعد المنافسة فكان الفتى غاضباً؛ إذ كيف يمكنه التقدم دون أن يعرف القواعد والمبادئ لتلك اللعبة! فأخذه مدرّبه إلى مكان المنافسة وسجل اسمه للمنافسة وسط غضب الفتى واحتجائه، فقال لمدرّبه: كيف سأنافس وأنا لا أعرف القواعد! فقال له المدرّب: وأنا كذلك لا أعرف القواعد، لكن دعنا نعرفها، فسألنا عن القوانين فأجيبنا بأن الضربة كذا فيها نقطة، والضربة كذا فيها نقطتان وهكذا. فتقدم الفتى وهو متوتر مضطرب، فلما لعب مباراته الأولى كان ينظر طوال الوقت إلى مدرّبه فيشير إليه: "حركة الفرشاة"، فيتذكر حركة يده أثناء الطلاء فيضرب، ثم يقول له: "نموذج الدجاجة" فيرفع رجليه ويضرب، وهكذا حتى فاز بالمباراة الأولى وهو لا يكاد يصدق! ليكتشف أن تلك الحركات التي تعلمها على أنها مناشط حياتية عادية هي نفسها أصول اللعبة وسرها،

وتوّج ذلك بفوزه المطلق بالمنافسة حتى على الذين كانوا قد تدربوا في معاهد متخصصة بالكراتيه لفترة طويلة.

وإذن فيمكن أن نكتسب الملكة بطريقة غير مباشرة عبر الاستعمال اليومي لتطبيقاتها من غير أن نسميها بأسمائها واصطلاحاتها، حتى إلى وقت مناسب نربط فيه كل أداء بما يتصل به من قواعد وقوانين، وهي لا ريب رؤية واعية لاكتساب الكفاية اللغوية.

ثالثاً: نهاد الموسى: رؤية منهجية لسانية في تعليم الكفاية النحوية

تصدر القراءة التي يقدمها الأستاذ الدكتور نهاد الموسى في هذا الموضوع من رؤية تقوم على ضرورة الاسترشاد بالنظرية اللسانية في تفسير الظاهرة اللغوية، من حيث هي نظامٌ يأتلف من مستويات (صوتية وصرفية وتركيبية وإعرابية ومعجمية وأسلوبية، ويترجم عنها نظام الكتابة في حال الرسم)، مستويات تتمايز عند النظر لكنها تترايط في الأداء ترابطاً عضوياً، إذا استدخلها المتعلم حصلت له بها كفاية لغوية تمكنه أن يصبح قادراً على الأداء اللغوي في مظاهره الوظيفية المتعددة: (القراءة الجهرية، والصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي، والشفوي).

وقبل أن يشرع الموسى في توضيح رؤيته يطرح أسئلة في صميم موضوعنا، هي^(١):

- ما الكفايات النحوية التي يجب تعلمها؟
- كيف نوزعها على المراحل العمرية المختلفة؟
- هل هنالك ضابط لليسر والسهولة والتدرج في هذه القواعد؟
- من منا، معلمي اللغة العربية، يعرف في أي مرحلة/ في أي صف/ في أي درس/ يجري تعليم الطلبة أساليب النفي في العربية مثلاً/ التعجب/...؟

(١) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ١٢٣-١٢٤.

وهي أسئلة، لا ريب، تمثل إجاباتها طريقاً واضحاً في حديثنا عن الكفاية النحوية.

أما معالم هذه المنهجية التي يدعو إليها الدكتور الموسى فتتمثل بتوصيف الواقع توصيفاً دقيقاً مع تقرير بعض الحقائق وصولاً إلى رسم المأمول وذلك على النحو الآتي^(١):

١. لا بد من ائتلاف اللساني والوظيفي في التأليف النحوي؛ إذ إن النحو ينتظم أطراً ثلاثة هي:

- قواعد النظم في التركيب الجملي.
- وقواعد الإعراب.
- وقواعد البنية الصرفية.

وذلك لتجميع شتات ما يدرسه الطلبة، مع تعالق ذلك بسائر مستويات النظام اللغوي، وهذا الملمح يغيب تماماً في كتب أساليب تعليم اللغة العربية بشتى فروعها.

٢. حقيقة قصور الكفاية اللغوية لدى مستعملي اللغة والطلبة خاصة.

٣. "الخطبة الغائبة"؛ ويعبر الموسى عن هذه النقطة بقوله: "كأن خطة تعليم العربية في وضعها المدرسي الحاضر ألا تكون هنالك خطة؛ ذلك أن تعليم اللغة العربية بمناهجه وكتبه المقررة وممارسات المعلمين في غرفة الصف ما زال متروكاً لمسار التراكم العفوي"^(٢).

٤. المناهج خليط متراكم؛ فليس للمناهج منطلقات متسقة منظمة، وهي لا تنكشف انكشافاً ذاتياً يشف عن طبيعة متميزة خاصة، "إنها أشبه شيء بخليط

(١) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ١٢٥.

(٢) السابق نفسه، ص ١٢٨.

ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية... يصح أن توصف بكل شيء إلا أن تكون مناهج للغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز بتميزه الخاص^(١).

٥. مباحث النحو في هذه المناهج لا تجري على خطة مطّردة، ولا تحتكم لمبدأ وظيفي في تصنيف القواعد وفقاً لقيمتها العملية ونسبة شيوعها، وهي لا تنبثق من نظرية في التبويب معروفة وليس لها بنية متسلسل محكم متكامل، أما المعلمون فغارقون في الضرب في التيه، وليس لممارساتهم نهج علمي واضح منظم، فالذين رسموا للمعلمين أساليب في تعليم العربية اعتمدوا على معطيات مستفادة من أصول التربية وعلم النفس مع عدم أخذ اللغة وطبيعتها وأشكال تحققها في الاستعمال أساساً في هذا كله.

٦. صورة معلم اللغة العربية صورة معلم غير متخصص؛ إذ كثيرون ممن ينتحلون مهنة التعليم لا يجدون صعوبة أو حرجاً في أن يتولوا تدريس العربية؛ لأن تعليمها لا يتميز بأنه يتناول مادة منضبطة بأصول لا يجترئ عليها إلا من وعى علم ذلك كله، وليس لديه خطة متسلسلة منطقية للمهارات واستحضارها.

بإزاء هذه الحقائق يصدر المشروع الذي يقترحه الموسى صدوراً لسانياً خالصاً من طبيعة اللغة وطبيعة نحوها وصرفها، والمنشود: "ضبط صورة العربية في عمل منهجي يستصفي القواعد: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمفردات الدلالية، والأنحاء الأسلوبية، والاعتبارات السياقية، التي إن جرى عليها المتعلم أنشأ كلاماً فصيحاً لا تخالطه شوائب العامية"^(٢). ويقوم هذا العمل ابتداءً على فرز عينة ممثلة للاستعمال الجاري في العربية قديماً وحديثاً، وترتيب القواعد المستخرجة بالفرز على وفق درجة تواترها؛ وإذن، تصبح بنية

(١) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ١٣٢.

(٢) السابق نفسه، ص ١٢٧.

اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال، وتصبح قواعدها على مستوى التحليل اللساني محسوبة حساباً محدداً.

ويقترح تعليم العربية بطريقة الوحدة مع مراعاة العلاقة بين الشكل والمضمون وتوخي المعنى، وهذا يجمع بين الأساس التربوي والوظيفي الاستعمالي والنشاطات اللغوية. أما الأساس النفسي في طريقة الوحدة "فإن في اتباع هذه الطريقة تجديداً لنشاط التلاميذ وبعثاً لشوقهم ودفعاً للسأم والملل عنهم، كما أن فيها نوعاً من التكرار من جهة الرجوع إلى القواعد المختلفة مع إضافة الجديد كل مرة، وفي التكرار تثبيت مع تنوع الجمل، وهي تقضي بفهم الموقف الذي يمثلها الموضوع فهماً كلياً، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء. وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، وفيه مراعاة للترابط بين فروع العربية وعدم طغيان فرع على آخر، لأن هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة"^(١). كما أنها تستند إلى أساس وظيفي استعمالي لأنها تعرض اللغة في سياقها الطبيعي، ومن خلالها يتعلم الطالب التعبير الشفوي وتأليف الجمل، بل والكتابة الصحيحة.

ويكون الدكتور الموسى بهذا قد تجاوز المقولات التي طرحها كثير من الدارسين في اقتراحاتهم حول تدريس النحو بالطريقة القاصدة أو الاقتضائية أو الاستقرائية أو الاستنباطية^(٢)، مع أن بعضهم يصرح قائلاً: "إن مجرد استظهار القواعد عديم الجدوى في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ وفي تمكين فن التعبير"^(٣). فيما يقترح آخر ضرورة تدريس القواعد مستقلة "لتمييز الخطأ من الصواب في الكلام والكتابة؛ إذ إن المحاكاة لا تغني عن القواعد"^(٤). بينما يذهب

(١) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ٥٨.

(٢) حسين راضي، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، ص ١١٣.

(٣) البجة: عبدالفتاح حسن، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط ١، ٢٠٠١، ص ٥٢.

(٤) حسين راضي، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، ص ١١٤.

كثيرون إلى أن "إتقان قواعد اللغة والإلمام بقدر معين منها ليس هدفاً بحد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق الهدف الأساسي من تعلم اللغة، وهو الاتصال المثمر مع الناس من خلال المهارات الأربع"^(١).

أما في تقييم الكفاية فلا بد فيه من وجهة نظر الموسى - من تصميم معيار أو أداة للقياس أو دليل للتقييم يصدر عن منظور مستفاد من علم اللسان الحديث، الذي يقوم على النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً يتألف من مستويات متكاملة مترابطة ترابطاً عضوياً، نميزها لغايات الضبط المنهجي، وهي: الصوتي/ الصرفي/ النظم/ الإعراب/ الدلالي البياني/ الكتابي إن ترجم المنطوق إلى مكتوب.

وفي هذا المعيار المقترح تأتلف ثلاثة مطالب^(٢):

- المطلب الموضوعي المعرفي.
- والمطلب الوظيفي الأدائي التواصل.
- والمطلب المنهجي.

وبناءً على المطلب الوظيفي الأدائي لا يقول الدارس مثلاً: "الاجتماع أين؟" ولا يقول: "سوف لا تموت هذه الأمة"، ولا يقول: "أصبح لدينا مشروعاً للنهضة"، ولا "كان الامتحان سهلاً"، ولا يقول: "البدو مقبلين على الدنيا مثل الحضر"، ولا يقول: "رزق الرجل بطفلاً". وهو لا يكتب: "زار سامي أصدقاءه" وهو يقصد أن الأصدقاء هم الزائرون. وفي المستوى الوظيفي الخاص لديه مهارات التحرير اللغوي وتصحيح الأخطاء حيث وردت. أما المطلب المنهجي فيتمثل في طلب المعرفة باستمرار من مصادرها، وكذلك استعمال اللغة ببطانة عقلية خاصة^(٣).

(١) سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص ٢٥١.

(٢) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ١٦٣.

(٣) السابق نفسه، ص ١٦٨.

إن تنمية التفكير من أبرز القضايا في هذا المعيار وهذه الطريقة. أما مهارات التفكير التي نشير إليها فمن أمثلتها: حمله على التفكير في الفروق بين التراكيب، ومن ذلك مثلاً: الفرق بين ضبط آخر كلمة (المسجد) بالفتح أو بالضم، وما يترتب على ذلك من اختلاف في المعنى يجعلك ترجح وجهاً على وجه، في قول عبد الرحيم محمود:

المسجدُ الأقصى أجئت تزوره أم جئت من قبل الضياع تودعه؟!!

إن حمل الدارس على التفكير في التعليق والترتيب بين الكلم والعلاقات السياقية بينها، وحمله على التفكير بين خيارات الإعراب، ثم تمكينه من الاختيار منها بما يلائم الموقف الكلامي، وحمله على التفكير في أكثر الخيارات التركيبية تحقيقاً لأغراضه التواصلية - هو المطلب المركزي الرئيس لهذا المعيار.

إن معيار أستاذنا الدكتور موسى لا يبتعد كثيراً عن منوال ابن خلدون، ولا يبتعد كثيراً عن صورة الكفاية التي رسمها الجاحظ، كل ما هنالك أنه نظمها ضمن رؤية منهجية لسانية مفصلة.

إن هذا المعيار سوف يفك حبستنا التي كنا نقابل بها من يسألنا -نحن المشتغلين بالعربية- عن لغة أحد أبنائنا الذين نصفهم بأنهم يمتلكون طلاقة لغوية تفوق أعمارهم، فإن سئلنا عن المعيار الذي بنينا حكمنا وفقه سكتنا ولم ننس ببنت شفة؛ إذ إن أمرنا اللغوي في كثير من تفاصيله مبنيٌّ على الانطباع، هذا ما يسعى هذا المعيار إلى تجاوزه كلياً وبصورة منهجية.

خلاصة :

إن المطلوب الآن أن نقدم مشروعاً متكاملًا في هذا الإطار، وأن نبذل فيه الأموال؛ فهو فريضة الوقت كما يقال؛ بحيث نوصف المنهج المقترح توصيفاً دقيقاً شاملاً المستويات المختلفة للنظام اللغوي، وأن نبني الكفايات المختلفة في هذه المستويات بناءً متدرجاً بحسب السهولة والصعوبة، وأن تقسم هذه الكفايات على المراحل العمرية المختلفة، وكل هذا بناءً على دراسات تفصيلية تجرى لهذا الغرض، ثم أن يصمم بإزاء كل كفاية معياراً واضحاً لتقييمها بناءً على ما تقدم من أفكار، ثم أن يدرب المعلمون تدريباً عالياً لمواكبة كل ذلك، مع ربط هذه الكفايات بالحياة؛ إذ إن اللغة هي الحياة.

أما المعيار المقترح (التقييم) فيمكن أن يتشكل من مجموعة من الاختبارات الدقيقة من نظام الاختيار من متعدد، أو (صل)، أو (املاً الفراغ)، تصمم تصميمات دقيقة لتقيس الكفايات التفصيلية التي سنخلص إليها بعد "أن نميز في متن النحو قواعده المحورية المتواترة الضرورية، وبعد أن ننسقها في بنية منسجمة نظامية إعرابية صرفية، وبعد أن نكون قد اتخذنا في تعليمه مواقف وظيفية، وربطنا القواعد بنصوص مشرقة تشف عنها شفافية جليلة، وعززنا ذلك بالتدريبات القياسية الغنية، ومواقف الأداء اليومية الحيوية. إننا بذلك نكون قد بلغنا بالناشئة تلك الغاية القصية، وحققنا فيهم أحلامهم العسية"^(١).

(١) نهاد الموسى، الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم العربية، ص ١٦٨.

التوصيات:

١. أن ندرّس الكفاية اللغوية بطريقة الوحدة، وأن تدرّس مهاراتها بصورة تكاملية: الاستيعاب، والقراءة والكتابة والمحادثة والنحو والإعراب... وأن تعرض بصورة متوازنة فيما بينها.
٢. أن نقتصر في عرضنا للنحو في الصفوف الستة الأولى على سماع الأنماط الصحيحة من خلال نصوص عالية، وأن تلتمس الأنماط من خلالها، أما المصطلحات والمفاهيم والمسائل العميقة فتؤخر إلى ما بعد ذلك. وأن نركز على الأداء الكلامي الصحيح لا الغوص في مسائل النحو العويصة.
٣. أن نستخلص الكفايات النحوية التي يجب تعلمها من خلال الأكثر تداولاً في النصوص الحية، ثم أن نوزعها على المراحل العمرية المختلفة بالتدرّج من السهل إلى الصعب، مع دمج مهارات النحو والصرف.
٤. تدريب المعلمين تدريباً عالياً على التعليم بطريقة الوحدة مع مراعاة العلاقة بين الشكل والمضمون.
٥. تصميم معيار للتقييم يقدم على أسس لسانية خالصة تختبر النظم والإعراب ومهارات التفكير، وتوزع على الموضوعات المعرفية والوظيفية والمنهجية، ويمكن أن تصمم بصورة تعاضدية بين خبراء تعليم العربية في وطننا الحبيب.

